

Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи

П.С. Сорокин, И.Д. Фрумин

Статья поступила в редакцию в феврале 2022 г.

Сорокин Павел Сергеевич — кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: pso-rokin@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Фрумин Исаак Давидович — доктор педагогических наук, заслуженный профессор Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ifroumin@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

Аннотация Сегодня особую актуальность как для теоретических дискуссий, так и для практической повестки приобретает вопрос о таком активном действии (*agency*), которое совершенствует и преобразует структуры, т.е. о трансформирующей агентности (*transformative agency*). Сфера образования имеет особое значение для этой проблематики, поскольку именно она в существенной степени формирует потенциал действия. Однако среди исследований образования, включая социологию образования, до сих пор доминируют работы, посвященные механизмам и факторам воспроизводства социальных структур и встроеной в них деятельности. Авторы предлагают расширить исследовательскую повестку, усилив внимание к условиям и механизмам становления трансформирующей агентности на разных уровнях образования и в различных его сегментах с фокусом на процессы деструктуризации, ослабляющие привычные для XX в. формы институционального принуждения.

Ключевые слова структура — действие, социальные структуры, социальные институты, образование, предпринимательство, трансформирующая агентность, человеческий капитал.

Для цитирования Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>

Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues

P.S. Sorokin, I.D. Froumin

Pavel S. Sorokin, associate professor and senior research fellow, head of Laboratory for Research in Human Potential and Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: psorokin@hse.ru (corresponding author)

Isak D. Froumin, head, professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ifroumin@hse.ru

Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The issue of “transformative agency”, which proactively improves and transforms social structures, is relevant both for theoretical discussions and practical agenda. The field of education is of particular importance in terms of shaping the potential for agency. However, the dominant areas of research in education, including the sociology of education, focus, on the contrary, on the mechanisms and factors of reproduction of social structures and related activities. The authors propose to expand the research agenda by increasing attention to the conditions and mechanisms of the formation of “transformative agency” at different levels of education and in its various segments, with an account of the processes of de-structuration that weaken the forms of institutional coercion familiar to the 20th century. The article raises theoretical questions and suggests relevant empirical phenomena for further research.

Keywords structure-agency, social structures, social institutions, education, human capital, entrepreneurship, transformative agency.

For citing Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik deystviya, sovershens-tvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. Vo-prosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>

Проблема «структуры — действия» — исторически одна из наиболее обсуждаемых в социологии и социальной теории в целом. Суть этой проблемы состоит в определении соотношения между человеком и социальной средой. В частности, в сферу этих обсуждений входит вопрос о трансформирующем потенциале действия относительно структур. Анализ теоретических дискуссий последних десятилетий в общей социологии позволяет зафиксировать противоречие между доминирующим вектором обсуждений, который тяготеет к полюсу «структуры» в противовес «действию», и необходимостью понимания эмпирической реальности, в которой, напротив, видны признаки снижения устойчивости структур [Sorokin, Mironenko, 2020; Сорокин, Фрумин, 2020; Сорокин, 2021].

Традиционно институты образования привлекали существенное внимание социологов ввиду их важной роли в воспроизводстве социальных структур. Сегодня же, в условиях объективно наблюдаемого повышения структурной волатильности (связанного, например, с адаптацией к дистанционным форматам социального взаимодействия в условиях глобальной пандемии), очевидна необходимость более детального изучения условий и механизмов формирования феноменов агентности (*agency*), и особенно трансформирующей агентности (*transformative agency*), т.е. действия, которое не воспроизводит структуры и не реагирует на структурные изменения в заданном ими же русле, но само на них проактивно влияет, направляет их развитие, изменяет или создает новые [Sorokin, Froumin, 2022; Сорокин, Фрумин, 2020].

Было бы неверным говорить о полном игнорировании трансформирующей агентности в современных дискуссиях в образовании, однако в среде ученых и практиков доминирует определенная и достаточно узкая трактовка указанного понятия и других близких к нему конструктов, опирающаяся на левую политическую идеологию (подробнее см. [Sorokin, Froumin, 2022]). Развивая идеи П. Фрейре [Freire, 2021], многие авторы рассматривают «подлинную» агентность исключительно как способность сопротивляться давлению государства и рынка, фокусируясь на деструктивном, а не на созидательном потенциале действия по отношению к структурам [Haapasaari, Engeström, Kerosuo, 2016]. Указанный тезис давно и достаточно активно развивается в критической теории образования, в которой центральной объявляется задача трансформирующего и даже ломающего воздействия на несправедливо устроенные социальные иерархии [Haapasaari, Engeström, Kerosuo, 2016; Фрумин, 1998]. При этом сторонники критической теории образования имплицитно исходят из представления об устойчивости, жесткости указанных структур.

Отличие развиваемого в настоящей работе подхода состоит в том, что в нем утверждается нечто большее, чем важность образования для устранения дефектов социальных структур. Мы исходим из достаточно широко и давно обсуждаемого в социальной теории тезиса о том, что устойчивость структур снижается [Bauman, 2005]. Возникает не просто слабоструктурированная социальная среда, но среда, в которой жизненный цикл структур укорачивается, а изменения учащаются и усиливаются.

В этой «де-структурированной» социальной реальности инициативное индивидуальное действие становится важным условием социальной жизни [Сорокин, 2021]. Например, на рынке труда не только существенно увеличивается доля насе-

ления, работающего вне традиционного корпоративного сектора, включая самозанятых и предпринимателей, но и растет необходимость для каждого занятого, в том числе для сотрудников компаний, проявлять инициативу в совершенствовании бизнес-процессов, формировании рабочих групп и команд, улучшении продуктов и т.п. «Подталкивание» к инновационному поведению ощущают на себе, в частности, работники университетов [Namono, Kemboi, Sherkwony, 2021]. В социальной сфере возрастает значимость волонтерства, низовых инициатив гражданского общества, включая молодежь в целом и студентов вузов в частности, — их критическую роль для эффективного прохождения кризисных ситуаций показал опыт глобальной пандемии [Земцов, Яськов, 2021].

Подчеркнем: мы не считаем, что сложившийся мейнстрим социологических исследований образования, тяготеющий к теме воспроизводства структур, становится менее актуальным. Вместе с тем реалии деструктуризации, вероятно, потребуют уточнения исследовательской оптики и в этом исследовательском направлении. Данной публикацией мы рассчитываем способствовать разворачиванию соответствующей дискуссии.

Цель настоящей работы — через призму проблемы «структура — действие» критически рассмотреть и сопоставить исследовательскую и практическую повестки в сфере образования, обосновать востребованность научных программ, сфокусированных на формировании созидательного потенциала проактивного действия, а также обозначить возможные теоретические основания соответствующих научных поисков как внутри дискуссий об образовании, так и за их пределами.

Для достижения указанной цели ниже мы постараемся показать, во-первых, что в современных исследованиях образования доминирует структурно ориентированный взгляд, неоптимальный для изучения и понимания проактивного действия, индивидуальной агентности; во-вторых, что указанная исследовательская повестка расходится с рядом ключевых практических задач в сфере управления образованием и образовательной политики, ставших неотложными в условиях пандемии; в-третьих, что в богатой традиции исследований в сфере образования существуют несколько кластеров идей и разработок, релевантных задаче изучения и развития агентности, однако они находятся за пределами основного дискурса наук об образовании; в-четвертых, что в смежных науках, например в экономике, также есть наработки, которые могут оказаться плодотворными для совершенствования теоретико-методологического фундамента исследований соответствующих вопросов в образовании. Мы надеемся, что статья внесет вклад в расширение поля дискуссий об агентности в исследованиях образования.

1. Сфера образования в проблематике «структуры — действия»

В современной социальной науке весь период взросления человека и первых этапов его социализации зачастую рассматривается как подготовка к взрослому пути, который, как предполагается, будет представлять собой череду определенных позиций в социальной структуре. Изучение соответствующих траекторий, т.е. «путешествий» по структурам образования и рынка труда составляет основной корпус работ в социологии образования и исследованиях социальной мобильности [Herbers et al., 2012; Cheng, Song, 2019; Sorokin, Mironenko, 2020]).

Система образования работает с человеком до того, как он или она займет свою позицию в основной, взрослой социальной структуре, в том числе на рынке труда. Однако наиболее известные и цитируемые работы в социологии образования с середины XX в. и по сей день — те, которые на разных эмпирических объектах и с разных теоретических позиций последовательно открывают новые и новые грани доминирования структуры над действием, показывая, как через образование осуществляется воспроизводство структур и обеспечивается межпоколенческая преемственность позиций [Collins, 2000; Coleman, 2019; Bourdieu, Passeron, 1990].

Исходное предположение данного направления исследований — как правило, подтверждаемое, так что порой оно напоминает самосбывающееся пророчество — состоит в том, что структурные эффекты настолько сильнее потенциала условно свободного действия, что последним можно пренебречь, особенно когда вопрос касается детей. Выходцы из депривированных социальных групп гораздо реже осмеливаются претендовать на поступление в высокоселективные вузы, даже имея хорошие оценки в школе, а девушки, обучающиеся в университете на медицинском направлении, подчиняются внутренней гендерной дискриминации в профессии и, как может показаться со стороны, по своей воле выбирают менее престижную и менее высокооплачиваемую педиатрию, а не хирургию или кардиологию [Смелзер, 1992]. В России за последние десятилетия сложилась собственная традиция социологического анализа воспроизводства структур через образование. Группа исследователей под руководством Д.Л. Константиновского, а также их последователи эмпирически не только показали наличие системной проблемы неравенства в отечественном образовании, но и вскрыли ее особенности в условиях транзита к рыночным институтам [Бессуднов, Куракин, Малик, 2017; Константиновский, 1997; 2020]. Эмпирические исследования динамики неравенства в российском образовании, включая ее проявления в профессиональном выборе и в ценностно-мотивационной сфере, отечественные авторы ведут с конца 1970-х годов, т.е. они начались задолго до современного бума интереса к

культурным факторам в воспроизводстве неравенства [Константиновский 1977; 1997]. Их результатом стала комплексная и эмпирически насыщенная картина российского образования как среды воспроизводства более широких социально-экономических и социально-культурных процессов, созданная с опорой на идеи того же структурного подхода, который доминирует и в западной социологии как минимум последние три четверти века [Константиновский, 2014; Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2013].

Данная логика, имплицитно заложенная в подавляющее большинство современных социологических теорий как образования, так и неравенства или культуры, во многом продуктивна, поскольку она позволяет не только увидеть зоны, в которых механизмы структурной дискриминации проявляются наиболее сильно, но и наметить структурный же путь преодоления этих «зон несправедливости». Зачастую это получается. В частности, во многом благодаря целенаправленным усилиям государственных машин, в том числе под давлением дискриминированных групп, во многих развитых странах охват девушек высшим образованием уже давно превысил соответствующий показатель у юношей [Altbach, Reisberg, Rumbley, 2019]. Это ли не победа над структурными дефектами и несправедливостями? Однако уверенность многих исследователей, особенно социологов, в тотальном, безусловном и неизбывном характере неравенства в современном мире зачастую не позволяет адекватно учитывать перемены к лучшему (подробнее см. [Гофман, 2004]).

Немного особняком в ряду пессимистичных подходов социологии образования к проблеме неравенства стоит новый институционализм в интерпретации Дж. Мейера [Meuer, 2010]. Эта теория стартует с тезиса о растущем охвате и достаточно гомогенном характере (изоморфизме) образовательных систем по всему миру и выдвигает концепцию так называемого расширенного действия. Это действие, которое формируется главным образом через культуру и образование и трансформирует (расширяет) локальные социальные среды в соответствии с образцами, задаваемыми так называемым всемирным обществом (*world society*). Данная концепция признает важную роль индивидуальной и групповой агентности и в то же время указывает на необходимость специфического поддерживающего социально-культурного контекста расширенного действия, легитимизирующего соответствующее поведение акторов. Подход Дж. Мейера предполагает особую роль систем образования в прогрессивном движении национальных систем к стандартам всемирного общества даже в тех случаях, когда непосредственные структурные контексты, включая рынок труда или политические системы, не предъявляют реального запроса на рас-

ширенное действие или даже препятствуют его проявлениям у студентов и выпускников системы третичного образования.

В рассмотренных подходах социальных наук, утверждающих примат «взрослой» структуры над становлением индивидуального действия, недостаточно учитываются теории и результаты смежной науки — психологии. В частности, не берутся в расчет данные о закономерностях развития ребенка и молодого человека в его взаимодействии с социальной средой, полученные много десятилетий назад, включая, например, понятие социальной ситуации развития Л.С. Выготского, и десятки современных публикаций, посвященных развитию самостоятельности у детей и молодых людей [Sutterlüty, Tisdall, 2019; Anderson et al., 2019].

Еще одна дисциплина, важные разработки которой в контексте проблемы «структуры — действия» пока остаются практически без внимания в дискуссиях исследователей образования, — это экономика. Отдавая должное отдельным экономическим теориям, например теории человеческого капитала, исследователи и практики в образовании упускают из виду то обстоятельство, что в последние годы проблематика факторов национального благосостояния рассматривается с позиций не только институциональных ограничений, но и индивидуальной агентности с фокусом на роль предпринимательства [Acs et al., 2016].

2. Практическая повестка развития образования через призму проблемы «структуры — действия»

Преимущественное внимание к изучению механизмов доминирования структуры над действием в современных исследованиях образования не соответствует содержанию практических поисков в сфере управления образованием и образовательной политики. Сегодня уже сложился и продолжает расти спектр инициатив в системе образования, ориентированных на развитие характеристик, релевантных агентности. Особенно стоит отметить обучение предпринимательству, дискуссии о котором в наиболее явном виде показывают, во-первых, объективный и массовый характер запроса извне, в том числе со стороны государств, на новый тип индивидуального проактивного (в данном случае предпринимательского) действия, а во-вторых, серьезные трудности, с которыми сталкивается заточенная под структурно ориентированную логику система образования в попытке на этот запрос ответить [Sorokin, Froumin, 2022].

Многие инновационные школы, колледжи и университеты ставят перед собой задачу развить у учащихся предприимчивость, сформировать предпринимательские навыки в качестве одной из приоритетных. Реализуются проекты такой направленности и в дополнительном образовании. В России эта идея уже нашла выражение в инициативах по развитию предпринимательских идей школьников, в проектах по обучению ве-

дению бизнеса в вузах, в федеральном проекте «Платформа университетского технологического предпринимательства». Аналогичные инициативы запущены во многих странах, например в Китае [Weiming, Chunyan, Xiaohua, 2016]. Актуальному состоянию предпринимательского образования посвящен обзорный доклад Всемирного банка [Valerio, Parton, Robb, 2014].

Расширение сферы предпринимательского обучения можно рассматривать как своеобразное приспособление институтов образования к новой «деструктурированной» экономике, в которой даже корпоративный сектор становится все более заинтересованным в предприимчивости как характеристике своих сотрудников [Cascio, 2019]. При этом фактический рост во многих странах мира, включая Россию, неформального сектора экономики не только создает больше пространства для действия, вызывающего к жизни новые институты и структуры (к которым можно отнести и новые компании), но и объективно к этому действию подталкивает. Как было показано ранее, эти процессы могут быть описаны понятием «деструктуризация» [Сорокин, Фрумин, 2020].

Другой, не менее значимой линией трансформации образования, нацеленной на самостоятельное выстраивание человеком своего движения в социальном мире, становится в последние годы индивидуализация образовательных траекторий, создание для студента и даже для школьника пространства выбора внутри ранее жестких линейных образовательных программ [Hart, 2016]. На повестке дня вопрос об увеличении числа точек выбора на бакалаврской траектории, обсуждается опция прикладного бакалавриата [Лаврентьева, 2014]. Опыт выбора, опыт целеполагания становится важным компонентом личностного роста человека, но теоретических моделей формирования индивидуальной образовательной траектории как результата осознанного выбора или, более того, стратегии, которые учитывали бы объективно наблюдаемые трансформации структур внутри и вне образования, явно недостаточно.

Сильным фактором, привлечшим повышенное внимание исследователей к проблеме становления и укрепления самостоятельного действия, стал опыт пандемии, во время которой традиционные структуры управления образовательным поведением школьников и студентов — *“rules, routines and regulations”*, по выражению Ф. Джексона [Jackson, 1990] — исчезли или радикально ослабли. Российские и зарубежные исследования выявили положительную корреляцию вовлеченности в обучение в вынужденно удаленном формате со способностями к самоорганизации, инициативному участию в жизни неформальных сообществ [Thiry, Hug, 2021; Земцов, Яськов, 2021].

Пандемия обнаружила дефицит как теоретического осмысления, так и эмпирических исследований процессов формирова-

ния самостоятельного действия. Доминирующие темы теоретических дискуссий и исследований в образовании слабо отвечают этому запросу практики. Они продолжают фокусироваться на процессах воспроизводства социальных структур через образование. Часть исследователей позитивно оценивают детерминизм структур и, например, ставят задачу подготовки кадров под соответствующие ячейки матрицы позиций на рынке труда [Kuzminov, Sorokin, Froumin, 2019], другие рассматривают это доминирование критически и призывают к слову якобы устойчивых и несправедливых иерархий [Sorokin, Froumin, 2022]. Но в обоих случаях инициативное действие индивида по выстраиванию собственной траектории и формированию новых социальных структур и институтов оказывается на периферии внимания.

Есть ли среди исследований образования работы, реализующие иные подходы, фокусирующиеся на формировании самостоятельности, агентности, трансформирующего действия?

3. Исследования трансформирующего действия в образовании: от Руссо к критическим теориям образования

Идею воспитания свободного человека, который будет строить общество свободных людей, одним из первых высказал Ж.-Ж. Руссо, и далее ее развивали такие авторитетные мыслители, как Л. Толстой, Д. Дьюи, и многие другие. Критика формальной системы образования «свободными педагогами» способствовала трансформации школьных практик в направлении признания ценности самостоятельности и инициативы обучающихся. Однако эти изменения оказались на периферии внимания исследователей образования в последние десятилетия.

Из стен школ и прежде всего университетов выходят люди, которые активно участвуют в социальных изменениях, например студенчество второй половины XIX — начала XX в. в России или молодежь Европы и США в 1960-х [Bowles, Gintis, 1976]). Уже больше полувека назад Б. Кларк и М. Трой описали четыре студенческие культуры, одну из которых они назвали неконформистской [Clark, Trow, 1966]. Однако неконформистов они рассматривали скорее как проблему в работе университетов, чем как потенциальный ресурс позитивной трансформации как учащихся, так и самих вузов. Наличие двух принципиально разных «продуктов» университетов — конформистов и предпринимателей (реформаторов) — пока не получило достаточного осмысления в исследованиях образования. Возможно, одна из причин состоит в том, что сами университеты, как правило, не рассматривают производство предпринимателей (реформаторов) как позитивный результат [Dahlum, Wig, 2019].

В многолетних дискуссиях о неконформизме в университетах на представление о том, что университеты и образование в целом могут быть драйверами социальных трансформаций,

как правило, опираются те, кто под трансформацией понимает, во-первых, не эволюционную, а революционную логику развития, а во-вторых, отражение не столько усилий отдельных индивидов, сколько объективной структурной динамики (например, в ее концептуализации в марксизме), материалом для которой становится уже не пролетариат, а студенчество [Klees, 2017; 2016].

Критические теории образования по-прежнему занимают центральное место в обсуждении трансформационного потенциала: как образования по отношению к другим институтам, так и индивидуального действия по отношению к социальной структуре [Мак-Ларен, 2007; Gottesman, 2016; Naarasaari, Engeström, Kerosuo, 2016]. Ставя цель способствовать преодолению несправедливости и дискриминации, они исследуют границы сопротивления системам доминирования и возможный вклад образования. Одним из важных понятий в этих разработках является «трансформирующая агентность» (*transformative agency*) [Naarasaari, Engeström, Kerosuo, 2016] — наряду с другими, например *relational agency*, *expansive agency* [Ibid.], *transformational resistance* [Bajaj, 2009]. Современные социологи образования утверждают, что «идея трансформирующей агентности родственна гипотезе Фриера о том, что образование должно повышать критическое сознание студентов (*students' critical consciousness*), чтобы они анализировали свое место в мире неравенства» [Bajaj, 2009. P. 553; Correa, Murphy-Graham, 2019].

Таким образом, большинство современных исследователей и практиков, работающих в русле критической теории, связывают агентность в первую очередь с преодолением неравенства и других структурных проблем через протестное действие. При этом важен «образ врага», в качестве которого выступают несправедливые структуры: во-первых, государство, во-вторых, капиталистическая система отношений (рынок) [Klees, 2017; 2016]. Такой ракурс рассмотрения имеет объективные исторические основания, в частности социальные движения XIX и XX вв., но, вероятно, является ограниченным в условиях деструктуризации, которая буквально размывает прежде жесткие формы социальной организации как в сфере труда, так и в сфере образования.

3.1. Новейшие подходы к исследованию действия, совершенствующего структуры, в науках об образовании

В последние десятилетия в социологии образования появилось немало релевантных теме нашего исследования работ, выходящих за пределы традиционных критических теорий с характерными для них ограничениями, описанными выше. Они сложились в два относительно крупных направления: изучение агентности в образовании, но за пределами критической традиции [Klemenčič, 2017], и исследование резильентности [Wosnitzer et al., 2018]. Объекты «некритических» исследований

агентности пока ограничиваются в основном отношениями учащегося-агента и образовательной структуры и сопротивлением структурам внутри образования. Исследователи, работающие в рамках данной парадигмы, не рассматривают формирование позитивного трансформирующего действия для его проявления за пределами образования. В этом плане их фокус внимания существенно уже, чем у представителей критической теории. Такая трактовка агентности характерна и для международной экспертной повестки, например для современной риторики ОЭСР, касающейся образования [Сорокин, Зыкова, 2021].

Вместе с тем необходимо признать, что тенденция к индивидуализации образования постепенно вызывает к жизни интерес исследователей к позитивным аспектам агентности. Так, в новой книге В. Фишман и Г. Гарднера выделяется такой тип образовательного поведения, как трансформационный, и он рассматривается как позитивный для университета и сверстников [Fischman, Gardner, 2022].

Что же касается резильентности, то эту характеристику индивида, как правило, рассматривают как производную от других социальных сред и структур, но не как формируемую специально в системе образования [Wosnitza et al., 2018]. И это объяснимо: исследователи резильентности фокусируются на учащихся и организациях, находящихся в сложных условиях, которые зачастую, в особенности в зарубежной литературе, выступают потенциальными объектами поддерживающих интервенций. Такая научная оптика, с одной стороны, позволяет глубоко анализировать структурные барьеры, которые приходится преодолевать этим учащимся и организациям на пути к успеху, трактуемому прежде всего как достижение формальных образовательных результатов [Wosnitza et al., 2018], но с другой — ограничивает возможность учета иных факторов формирования резильентности, помимо структурных мер социальной политики.

Таким образом, в дискуссии о трансформирующем действии в образовании сошлись, с одной стороны, представители классических критических теорий с их акцентом на образовании как средстве противостояния несправедливости доминирующих макроструктур, а с другой — авторы растущего сегмента исследований агентности и резильентности, которым не хватает учета событий за пределами стен учебного заведения и внимания к потенциалу образования в формировании соответствующих типов действия как устойчивых характеристик человека.

Процессы деструктуризации как внутри, и так вне образования актуализируют потребность в новых теоретических и прикладных разработках. В современных условиях необходимо исследовать не только механизмы социального воспроизвод-

ства или индивидуальной мобильности через образование, но и перспективы усиления вклада образования в структурные трансформации на мезо- и макроуровне с фокусом не на деструктивных, революционных, разрушающих социальный порядок, но на созидательных эволюционных преобразованиях. Новые практики и формы конструктивного взаимодействия, основанного на низовой, прежде всего индивидуальной, инициативе, могут стать важным ответом на вызов деструктурированной социальной реальности. Для понимания перспектив развития теоретических и прикладных исследований в области созидательного трансформирующего действия (и возможного вклада в его формирование со стороны образования) целесообразно обратиться к разработкам смежной дисциплины — экономики.

**4. Подходы
экономической
теории,
релевантные
для исследова-
ний
трансформирую-
щего действия
в образовании**

В смежных науках можно найти перспективные наработки для ответа на вызов, который бросает исследованиям образования новая деструктурированная социальная реальность. В условиях ограниченного объема публикации мы сфокусируемся на потенциале интеграции в исследования образования некоторых идей экономики, оставляя за скобками психологию и другие науки.

Одним из источников обогащения дискуссии в сфере исследований образования видится концепция предпринимательского элемента человеческого капитала, предложенная Т. Шульцем [Schultz, 1975]. Особенность этого подхода в сравнении с другими трактовками человеческого капитала, более известными специалистам по образованию, состоит в отказе от представления о реагировании человеческого капитала на ситуацию на рынке труда и на другие институциональные стимулы как об автоматическом и однозначном [Becker, 2009]. Даже при наличии прямого рыночного запроса далеко не все люди готовы переехать в другой город, переобучиться новой профессии и сменить работу ради лучшей жизни. Т. Шульц предполагал, что именно система образования формирует «способность к активному использованию своих ресурсов» (*allocative ability*) и тем самым повышает эффективность человека в условиях быстрых изменений, неопределенности и риска [Piaza-Georgi, 2002].

Экономическая наука предлагает взгляд на отношения между структурой и действием, не тождественный тому, который доминирует в рассмотренных выше исследованиях образования, связанных прежде всего с социологической традицией. Например, в концепции созидательного разрушения Й. Шумпетер обращает особое внимание на инновации и предпри-

нимательство. Суть данной концепции состоит в признании деятельности по трансформации и даже разрушению существующих стандартов и практик в экономической сфере необходимым условием прогресса. Однако система образования в логике Й. Шумпетера не может быть источником трансформирующего действия, ведь он считал, что способность к созидательному разрушению как атрибут индивида экзогенна по отношению к социальной системе, включая и сферу образования [Piazza-Georgi, 2002]. В лучшем случае в его подходе система образования может не мешать индивидам-инноваторам. (К сожалению, на практике порой бывает обратное.)

Последние 30 лет в экономической науке идут активные дискуссии о причинах экономического роста. На основании работ современного экономиста Золтана Акса и его коллег [Acs et al., 2016; 2018] можно заключить, что камнем преткновения в этих дискуссиях становится вопрос о том, как соотносятся исторически сложившаяся институциональная среда (состоящая из компаний, университетов, исследовательских центров, государства, а также связей между ними и соответствующих «правил игры», включая законы и неформальные традиции) и предпринимательская активность индивидуальных акторов в этой системе. Нетрудно заметить сходство этого вопроса с вопросом о «структуре — действии» у социологов. Однако если социологи в своих теоретических моделях по-прежнему оставляют приоритет за структурами, то экономисты в большей степени склоняются к признанию индивидуального действия в качестве центрального феномена социально-экономического развития [Ibid.]. Набирающая популярность теория национальных предпринимательских систем [Acs et al., 2016] в своем объяснении макроэкономической динамики дистанцируется от более ранних представлений, характерных, например, для теории национальных инновационных систем, предлагая новое понимание роли индивидуальной агентности. Например, З. Акс отмечает, что согласно некогда авторитетной теории инновационных систем институты, определяющие инновационные показатели страны, в буквальном смысле наследуются от прошлого, а не конструируются в настоящем [Ibid. P. 529].

Обозревая прошлое экономической науки, З. Акс [Ibid.] критикует австрийскую экономическую школу за недостаточное внимание к тому, как связаны индивидуальная агентность и институты. Во второй половине XX в. в ней приобрела популярность трактовка предпринимательства Израелем Кирцнером, который, в отличие от более ранних идей Й. Шумпетера, видел роль предпринимателя не столько в проактивном нарушении экономического равновесия, сколько в том, что предприниматель раньше других «обнаруживает, что равновесия

нет» (цит. по [Ibid., P. 529]). Таким образом, подлинным двигателем развития оказывается не агентность как первоисточник трансформации, а деятельность по пониманию и использованию «естественной» динамики рынка и связанных с ним структур.

Теория национальных предпринимательских систем пытается преодолеть это ограничение и ставит индивидуальную агентность в виде предпринимательской активности в центр моделей, объясняющих макроэкономическую динамику (например, [Lafuente et al., 2019]), признавая при этом и роль институциональной среды. Сторонники данной теории отмечают, что значение имеет не столько численность «формальных» предпринимателей, сколько качественные характеристики их деятельности, например ориентация на глобальные рынки, инновационные технологии.

Теория национальных предпринимательских систем находится в стадии становления, и пока рано говорить о ее доминировании в экономической науке. Кроме того, с точки зрения социологии эта теория трактует агентность слишком узко — и ее содержание (фокус исключительно на деятельности по предпринимательству), и ее эффекты (акцент на традиционных макроэкономических показателях). Однако социология в целом и социология образования в частности, как показывает проведенный анализ (см. также [Сорокин, Фрумин, 2020; Сорокин, 2021]), находятся на еще более раннем этапе пути к признанию роли действия. Мы надеемся, что настоящая работа стимулирует разработку новых концептуальных моделей и проведение эмпирических исследований, которые помогут прийти к более комплексному пониманию места индивидуальной трансформирующей агентности в социетальном развитии и роли образования в ее поддержке.

Усиление междисциплинарного диалога может способствовать не только развитию теорий агентности в социологии и науках об образовании, но и продвижению экономических исследований. В частности, социологическое понимание структур и систем стратификации является существенно более комплексным и полным в сравнении с экономическими категориями рынка и рыночного равновесия (эквилибриума). В свою очередь, идея Т. Шульца о предпринимательском элементе человеческого капитала как о способности действовать проактивно в условиях быстрых изменений среды может получить дальнейшее развитие в исследованиях социологов, рассматривающих те или иные сферы (не только экономическую) как пространство проявления трансформирующего действия. Вероятно, наиболее ценный вклад социология образования может внести в определение конкретных индикаторов и механизмов разви-

тия способности к трансформирующему действию. В частности, указанные разработки могут пригодиться для активно развивающейся области исследований обучения предпринимательству, которая с учетом рассмотренных выше разработок З. Акса важна для обеспечения не только индивидуального успеха, но и экономического роста на макроуровне [Nabi, 2017].

5. Заключение

Представленный анализ доказывает необходимость расширенного понимания роли образования в социально-экономической динамике: оно способно не только поддерживать индивидуальную мобильность с этажа на этаж социального здания, но и сформировать способность человека трансформировать само здание, в том числе для повышения благосостояния на агрегированном уровне. Такое понимание функций образования формирует запрос на исследования не только механизмов доминирования структур, но и активного действия по их совершенствованию, перестройке или замещению.

Из углубления понимания роли образования в социально-экономической динамике вытекает и необходимость пересмотра содержания образования: оно должно включать не только усвоение конкретных специальных знаний и компетенций, необходимых для успешного функционирования в сегодняшней структуре, но и развитие способностей действовать проактивно, формирование широко понимаемых предпринимательских навыков (если угодно, предпринимательского элемента человеческого капитала), особенно важных для периода стремительных структурных изменений.

К сожалению, как в России, так и в мире в целом сегодня отсутствует консенсус не только относительно эффективных практик развития соответствующих навыков, но и по вопросу инструментов их измерения. Достижение такого консенсуса — еще один особенно практически актуальный фронт для исследований в области социологии образования и смежных дисциплин. В решении этой задачи, по нашему мнению, важно учитывать три взаимосвязанные характеристики трансформирующего действия.

Во-первых, трансформирующее действие имеет комплексную природу, которая может выражаться в признаках (индикаторах) разного рода и разных уровней. В частности, способность сопротивляться негативному воздействию среды, вероятно, представляет собой одну грань (или ступень) трансформирующего действия, а возможность проактивно создавать новые структуры — другую (см. подробнее [Сорокин, Зыкова, 2021]).

Во-вторых, формирование способности к трансформирующему действию носит динамический характер. На разных эта-

пах становления личности через систему образования могут быть востребованы не только разные метрики для оценки тех или иных граней агентности, но и разные подходы к их формированию на практике. Для понимания этих вопросов необходим вклад психологов, включая последователей идей Л.С. Выготского (см. [Mironenko, Sorokin, 2020]).

В-третьих, эффекты трансформирующего действия также носят комплексный характер, и косвенные эффекты, проявляющиеся на временном отдалении (например, изменение поведения молодежи на рынке труда в результате массового распространения базовых навыков, связанных с бизнес-планированием), могут оказаться важнее, чем сиюминутные результаты (количество бизнес-проектов, запущенных в результате реализации конкретной образовательной инициативы).

В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Авторы выражают искреннюю признательность Я.И. Кузьминову, Д.Ю. Куракину, А.Б. Повалко, Д.Л. Константиновскому за ценные обсуждения и идеи.

Литература

1. Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. (2017) Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 83–109. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-83-109
2. Гофман А.Б. (2004) Мартовские тезисы о социологии равенства и неравенства // Социологические исследования. № 7. С. 23–26.
3. Земцов Д.И., Яськов И.О. (2021) Неформальные студенческие объединения в условиях пандемии COVID-19 // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116
4. Константиновский Д.Л. (2020) Преодоление барьеров в образовании: исследования и социальная практика // Социологическая наука и социальная практика. № 3. С. 125–133. doi:10.19181/snsr.2020.8.3.7491
5. Константиновский Д.Л. (2014) Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. № 3. С. 55–69.
6. Константиновский Д.Л. (1997) Молодежь в системе образования: динамика неравенства // Социологический журнал. № 3. С. 92–123.
7. Константиновский Д.Л. (1977) Динамика профессиональных ориентаций молодежи Сибири. Новосибирск: Наука.
8. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. (2013) Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М.
9. Лаврентьева Е.А. (2014) Прикладной бакалавриат: перспективы и проблемы // Высшее образование в России. № 5. С. 54–60.
10. Мак-Ларен П. (2007) Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение.
11. Смелзер Н.Д. (1992) Сексуальные различия и социальные вознаграждения // Социологические исследования. № 10. С. 79–88.
12. Сорокин П.С. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования //

- Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. Т. 21. № 1. С. 124–138. doi:10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138
13. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5. С. 216–241. doi:10.14515/monitoring.2021.5.1858
 14. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2020) Проблема «структуры-действия» в XXI веке: тренды социально-экономического развития и выводы для исследовательской повестки // Социологические исследования. № 7. С. 27–36. doi:10.31857/S013216250009571-1
 15. Фрумин И.Д. (1998) Вызов критической педагогики // Вопросы философии. № 12. С. 55–62.
 16. Acs Z.J., Audretsch D.B., Lehmann E.E., Licht G. (2016) National Systems of Entrepreneurship // Small Business Economics. Vol. 46. No 4. P. 527–535. doi:10.1007/s11187-016-9705-1
 17. Acs Z.J., Estrin S., Mickiewicz T., Szerb L. (2018) Entrepreneurship, Institutional Economics, and Economic Growth: An Ecosystem Perspective // Small Business Economics. Vol. 51. No 2. P. 501–514. doi:10.1007/s11187-018-0013-9
 18. Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. (2019) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
 19. Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. et al. (2019) Student Agency at the Cruc: Mitigating Disengagement in Middle and High School // Contemporary Educational Psychology. Vol. 56. January. P. 205–217. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.12.005
 20. Bajaj M. (2009) «I have Big Things Planned for My Future»: The Limits and Possibilities of Transformative Agency in Zambian Schools // Compare. Vol. 39. No 4. P. 551–568.
 21. Bauman Z. (2005) Liquid Life. Cambridge: Polity.
 22. Becker G.S. (2009) Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago; London: University of Chicago.
 23. Bowles S., Gintis H. (1976) Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books.
 24. Bourdieu P., Passeron J.C. (1990) Reproduction in Education, Society and Culture. London; Newbury Park; New Delhi: Sage.
 25. Cascio W.F. (2019) Training Trends: Macro, Micro, and Policy Issues // Human Resource Management Review. Vol. 29. No 2. P. 284–297. doi:10.1016/j.hrmr.2017.11.001
 26. Cheng S., Song X. (2019) Linked Lives, Linked Trajectories: Intergenerational Association of Intragenerational Income Mobility // American Sociological Review. Vol. 84. No 6. P. 1037–1068. doi:10.1177/0003122419884497
 27. Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context // T.M. Newcomb, E.K. Wilson (eds) College Peer Groups: Problems and Prospects for Research. Chicago: Aldine. P. 17–70.
 28. Coleman J.S. (2019) Equality and Achievement in Education. New York: Routledge.
 29. Collins R. (2000) Comparative and Historical Patterns of Education // M.T. Hallinan (ed.) Handbook of the Sociology of Education. Boston, MA: Springer. P. 213–239.
 30. Correa B., Murphy-Graham E. (2019) «Everything has a Beginning and an End and We Are on Our Way»: Transformative Agency in the Colombian Preparation for Social Action Program // R. Aman, T. Ireland (eds) Educational Alter-

- natives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning. Cham: Palgrave Macmillan. P. 89–112.
31. Dahlum S., Wig T. (2019) Educating Demonstrators: Education and Mass Protest in Africa // *Journal of Conflict Resolution*. Vol. 63. No 1. P. 3–30. doi:10.1177/0022002717721394
 32. Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. MIT Press.
 33. Freire P. (2021) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London; New Delhi; New York; Sydney: Bloomsbury.
 34. Gottesman I. (2016) *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315769967
 35. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory Intervention // *Journal of Education and Work*. Vol. 29. No 2. P. 232–262. doi:10.1080/13639080.2014.900168
 36. Hart S.A. (2016) Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education // *Mind, Brain, and Education*. Vol. 10. No 4. P. 209–211. doi:10.1111/mbe.12109
 37. Herbers J.E., Cutuli J.J., Supkoff L.M., Heistad D. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility // *Educational Researcher*. Vol. 41. No 9. P. 366–374. doi:10.3102/0013189X12445320
 38. Jackson P.W. (1990) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College.
 39. Klees S.J. (2017) Beyond Neoliberalism: Reflections on Capitalism and Education // *Policy Futures in Education*. Vol. 18. No 1. P. 9–29. doi:10.1177/1478210317715814
 40. Klees S.J. (2016) Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends? // *Comparative Education Review*. Vol. 60. No 4. P. 644–672. doi:10.1086/688063
 41. Klemenčič M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education // *Higher Education Policy*. Vol. 30. No 1. P. 69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4
 42. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice // *Foresight and STI Governance*. Vol. 13. No 2. P. 19–41. doi:10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
 43. Lafuente E., Acs Z.J., Sanders M., Szerb L. (2019) The Global Technology Frontier: Productivity Growth and the Relevance of Kirznerian and Schumpeterian Entrepreneurship // *Small Business Economics*. Vol. 55. June. P. 153–178. doi:10.1007/s11187-019-00140-1
 44. Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor // *Annual Review of Sociology*. Vol. 36. P. 1–20. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102506
 45. Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., Walmsley A. (2017) The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda // *Academy of Management Learning & Education*. Vol. 16. No 2. P. 277–299. doi:10.5465/amle.2015.0026
 46. Namono R., Kemboi A., Chepkwony J. (2021) Enhancing Innovative Work Behaviour in Higher Institutions of Learning: The Role of Hope // *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*. Vol. 17. No 4. P. 632–643. doi:10.1108/WJEMSD-07-2020-0073
 47. Piazza-Georgi B. (2002) The Role of Human and Social Capital in Growth: Extending Our Understanding // *Cambridge Journal of Economics*. Vol. 26. No 4. P. 461–479. doi:10.1093/cje/26.4.461

48. Schultz T.W. (1975) The Value of the Ability to Deal with Disequilibria // *Journal of Economic Literature*. Vol. 13. No 3. P. 827–846.
49. Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) «Utility» of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas // *Policy Futures in Education*. Vol. 20. No 2. P. 201–214. doi:10.1177/14782103211032080
50. Sorokin P. S., Mironenko I.A. (2020) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124-020-09587-4
51. Sutterlüty F., Tisdall E.K.M. (2019) Agency, Autonomy and Self-Determination: Questioning Key Concepts of Childhood Studies // *Global Studies of Childhood*. Vol. 9. No 3. P. 183–187. doi:10.1177/2043610619860992
52. Thiry H., Hug S.T. (2021) Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID-19 Pandemic // *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20)*. P. 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381
53. Valerio A., Parton B., Robb A. (2014) *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*. Washington, DC: The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf?sequence=1>
54. Weiming L., Chunyan L., Xiaohua D. (2016) Ten Years of Entrepreneurship Education at Chinese Universities: Evolution, Problems, and System Building // *Chinese Education & Society*. Vol. 49. No 3. P. 198–216. doi:10.1080/1611932.2016.1218250
55. Wosnitza M., Peixoto F., Beltman S., Mansfield C.F. (eds) (2018) *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-76690-4

References

- Acs Z.J., Audretsch D.B., Lehmann E.E., Licht G. (2016) National Systems of Entrepreneurship. *Small Business Economics*, vol. 46, no 4, pp. 527–535. doi:10.1007/s11187-016-9705-1
- Acs Z.J., Estrin S., Mickiewicz T., Szerb L. (2018) Entrepreneurship, Institutional Economics, and Economic Growth: An Ecosystem Perspective. *Small Business Economics*, vol. 51, no 2, pp. 501–514. doi:10.1007/s11187-018-0013-9
- Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. (2019) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. et al. (2019) Student Agency at the Cruc: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 56, January, pp. 205–217. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.12.005
- Bajaj M. (2009) “I Have Big Things Planned for My Future”: The Limits and Possibilities of Transformative Agency in Zambian Schools. *Compare*, vol. 39, no 4, pp. 551–568.
- Bauman Z. (2005) *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Becker G.S. (2009) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago; London: University of Chicago.
- Bessudnov A., Kurakin D., Malik V. (2017) Kak vznik i chto skryvaet mif o vseobshchem vysshem obrazovanii [The Myth about Universal Higher Education: Russia in the International Context]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 83–109. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-83-109
- Bowles S., Gintis H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London; Newbury Park; New Delhi: Sage.
- Cascio W.F. (2019) Training Trends: Macro, Micro, and Policy Issues. *Human Resource Management Review*, vol. 29, no 2, pp. 284–297. doi:10.1016/j.hrmmr.2017.11.001
- Cheng S., Song X. (2019) Linked Lives, Linked Trajectories: Intergenerational Association of Intragenerational Income Mobility. *American Sociological Review*, vol. 84, no 6, pp. 1037–1068. doi:10.1177/0003122419884497
- Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (eds T.M. Newcomb, E.K. Wilson), Chicago: Aldine, pp. 17–70.
- Coleman J.S. (2019) *Equality and Achievement in Education*. New York: Routledge.
- Collins R. (2000) Comparative and Historical Patterns of Education. *Handbook of the Sociology of Education* (ed. M.T. Hallinan), Boston, MA: Springer, pp. 213–239.
- Correa B., Murphy-Graham E. (2019) “Everything has a Beginning and an End and We Are on Our Way”: Transformative Agency in the Colombian Preparation for Social Action Program. *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning* (eds R. Aman, T. Ireland), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 89–112.
- Dahlum S., Wig T. (2019) Educating Demonstrators: Education and Mass Protest in Africa. *Journal of Conflict Resolution*, vol. 63, no 1, pp. 3–30. doi:10.1177/0022002717721394
- Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. MIT Press.
- Freire P. (2021) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London; New Delhi; New York; Sydney: Bloomsbury.
- Froumin I.D. (1998) Vyzov kriticheskoy pedagogiki [The Challenge of Critical Pedagogy]. *Voprosy filosofii*, no 12, pp. 55–62.
- Gofman A.B. (2004) Martovskie tezisy o sotsiologii ravenstva i neravenstva [March Theses on the Sociology of Equality and Inequality]. *Sociological Studies/Sotsiologicheskie Issledovaniia*, no 7, pp. 23–26.
- Gottesman I. (2016) *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Post-structuralist Feminism to Critical Theories of Race*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315769967
- Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, vol. 29, no 2, pp. 232–262. doi:10.1080/13639080.2014.900168
- Hart S.A. (2016) Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education. *Mind, Brain, and Education*, vol. 10, no 4, pp. 209–211. doi:10.1111/mbe.12109
- Herbers J.E., Cutuli J.J., Supkoff L.M., Heistad D. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, vol. 41, no 9, pp. 366–374. doi:10.3102/0013189X12445320
- Jackson P.W. (1990) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College.
- Klees S.J. (2017) Beyond Neoliberalism: Reflections on Capitalism and Education. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no 1, pp. 9–29. doi:10.1177/1478210317715814
- Klees S.J. (2016) Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends? *Comparative Education Review*, vol. 60, no 4, pp. 644–672. doi:10.1086/688063
- Klemenčič M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4

- Konstantinovskiy D.L. (2020) Preodolenie bar'erov v obrazovanii: issledovaniya i sotsial'naya praktika [Overcoming Barriers in Education: Research and Social Practice]. *Sociologicheskaja nauka i Social'naja Praktika/Sociological Science and Social Practice*, no 3, pp. 125–133. doi:10.19181/snsp.2020.8.3.7491
- Konstantinovskiy D.L. (2014) Obrazovanie, rynek truda i sotsial'noe povedenie molodezhi [Education, Labor Market, and Social Behavior of Youth]. *Sotsiologicheskij Zhurnal*, no 3, pp. 55–69.
- Konstantinovskiy D.L. (1997) Molodezh v sisteme obrazovaniya: dinamika neravenstva [Youth in the Educational System: The Dynamics of Inequality]. *Sotsiologicheskij Zhurnal*, no 3, pp. 92–123.
- Konstantinovskiy D.L. (1977) *Dinamika professional'nykh orientatsiy molodezhi Sibiri* [Dynamics of Professional Orientations of Siberian Youth]. Novosibirsk: Nauka.
- Konstantinovskiy D.L., Vakhshayn V.S., Kurakin D.Yu. (2013) *Real'nost' obrazovaniya. Sotsiologicheskoe issledovanie: ot metafory k interpretatsii* [The Reality of Education. Sociological Research: From Metaphor to Interpretation]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing.
- Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41. doi:10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
- Lafuente E., Acs Z.J., Sanders M., Szerb L. (2019) The Global Technology Frontier: Productivity Growth and the Relevance of Kirznerian and Schumpeterian Entrepreneurship. *Small Business Economics*, vol. 55, June, pp. 153–178. doi:10.1007/s11187-019-00140-1
- Lavrent'eva E.A. (2014) Prikladnoy bakalavriat: perspektivy i problem [Applied Bachelor Degree: Prospects and Problems]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 5, pp. 54–60.
- McLaren P. (2007) *Zhizn' v shkolkakh: vvedenie v kriticheskuyu pedagogiku* [Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education]. Moscow: Prosveshchenie.
- Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102506
- Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., Walmsley A. (2017) The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 16, no 2, pp. 277–299. doi:10.5465/amle.2015.0026
- Namono R., Kemboi A., Chepkwony J. (2021) Enhancing Innovative Work Behaviour in Higher Institutions of Learning: The Role of Hope. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, vol. 17, no 4, pp. 632–643. doi:10.1108/WJEMSD-07-2020-0073
- Piazza-Georgi B. (2002) The Role of Human and Social Capital in Growth: Extending Our Understanding. *Cambridge Journal of Economics*, vol. 26, no 4, pp. 461–479. doi:10.1093/cje/26.4.461
- Schultz T.W. (1975) The Value of the Ability to Deal with Disequilibria. *Journal of Economic Literature*, vol. 13, no 3, pp. 827–846.
- Smelser N.J. (1992) Seksual'nye razlichiya i sotsial'nye voznagrazhdeniya [Sexual Differences and Social Rewards]. *Sociological Studies/Sotsiologicheskie Issledovaniia*, no 10, pp. 79–88.
- Sorokin P.S. (2021) "Transformiruyushchaya agentnost" kak predmet sotsiologicheskogo analiza: sovremennyye diskussii i rol' obrazovaniya ["Transformative Agency" as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education]. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 21, no 1, pp. 124–138. doi:10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138

- Sorokin P. S., Froumin I.D. (2022) "Utility" of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*, vol. 20, no 2, pp. 201–214. doi:10.1177/14782103211032080
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2020) Problema "struktury — deystviya" v XXI veke: trendy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya i vyvody dlya issledovatel'skoy povestki ["Structure — Agency" Problem in the XXI Century: Social Development and Research Implications]. *Sociological Studies/Sotsiologicheskie Issledovaniia*, no 7, pp. 27–36. doi:10.31857/S013216250009571-1
- Sorokin P. S., Mironenko I.A. (2020) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124-020-09587-4
- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) "Transformiruyushchaya agentnost" kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta ["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. doi:10.14515/monitoring.2021.5.1858
- Sutterlüty F., Tisdall E.K.M. (2019) Agency, Autonomy and Self-Determination: Questioning Key Concepts of Childhood Studies. *Global Studies of Childhood*, vol. 9, no 3, pp. 183–187. doi:10.1177/2043610619860992
- Thiry H., Hug S.T. (2021) Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20)*, pp. 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381
- Valerio A., Parton B., Robb A. (2014) *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*. Washington, DC: The World Bank. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf?sequence=1> (accessed 20 February 2022).
- Weiming L., Chunyan L., Xiaohua D. (2016) Ten Years of Entrepreneurship Education at Chinese Universities: Evolution, Problems, and System Building. *Chinese Education & Society*, vol. 49, no 3, pp. 198–216. doi:10.1080/10611932.2016.1218250
- Wosnitza M., Peixoto F., Beltman S., Mansfield C.F. (eds) (2018) *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-76690-4
- Zemtsov D. I., Yaskov I. O. (2021) Neformal'nye studencheskie obyedineniya v usloviyakh pandemii COVID-19 [Informal Student Groups in the Context of the COVID-19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116