

## ВІКТОРІЯ ГУМЕНЮК,

аспірантка кафедри соціології та Докторської школи ім. родини Юхименків Національного університету «Києво-Могилянська академія» (04070, Київ, вул. Волоська, 18)

## VIKTORIA HUMENIUK,

PhD Student, Sociology Department and Yukhymenko Family Doctoral School, National University of "Kyiv-Mohyla Academy" (18, Volos'ka St., Kyiv, 04070)

vita.gumeniuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1046-7459>

### **Агентність учнів у контексті інноваційного навчального середовища: концептуалізація та теоретичні засади**

Безперечно, XXI століття вимагає постійних інновацій, і сфера шкільного навчання не може залишатися осторонь. Сучасне навчальне середовище має відображати та застосовувати досягнення інноваційних технологій, аби «по-новому підтримувати процеси продукування знань, навчання та робочих практик» [Fisher, 2016: p. 3]. Серед визначальних чинників «інноваційного» навчального середовища [Istance, 2015] (або навчального середовища «нового покоління» [Imms, 2016]) науковці, зокрема, виокремлюють цифрові технології, що вможливають полісинхронне навчання<sup>1</sup>, та мобільні технології, що, своєю чергою, здатні поєднати зміст та контекст навчання поза межами класу [Istance, 2015]. Утім, чи можна обмежитись суто технологічним аспектом, який досить природно асоціюється з інноваційністю, щоб розкрити її суть в контексті процесу навчання?

Інтерпретації поняття інноваційного навчального середовища, які мають специфічний фокус на інформаційно-комп'ютерних технологіях, базуються на розумінні середовища, в межах якого відбувається навчальний процес, як чось зовнішнього, а не як невіддільної частини процесу навчання.

---

1 Делгарно визначає полісинхронне навчання як «інтеграцію взаємодій на різних рівнях: учень-учень, учень-зміст та учень-учитель через певні канали спілкування, як-от: очне (face-to-face), асинхронне та синхронне он-лайн» [Delgarno, 2014: p. 676].

---

Цитування: Гуменюк, В. (2022). Агентність учнів у контексті інноваційного навчального середовища: концептуалізація та теоретичні засади. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 1, 144–164, <https://doi.org/10.15407/sociology2022.01.144>.

Проте дослідники проекту «Інноваційні навчальні середовища»<sup>1</sup> з Організації економічного співробітництва та розвитку, спираючись на консенсус ситуативних теорій навчання щодо важливості соціальної, контекстуальної та колективної природи навчання, визначають навчальне середовище в рамках органічної, цілісної концепції, яка охоплює як *процес* так і *результати навчання*, а також визнає важливість *контексту* в його широкому розумінні, що зумовлює необхідність зважати на соціальні профілі учнів та родин, в яких вони живуть, їхній рівень знань та очікувань, їхній культурний досвід та цінності й робить наголос на важливості поняття протяжності *часу*, оскільки взаємодія та навчальний процес не відбуваються одномоментно й передбачають *поєднання* різних навчальних підходів, досвідів та безпосереднього оточення [OECD, 2013: pp. 22–23].

Відтак, цифрові ресурси разом із навчальним простором є одним із чотирьох елементів ядра навчального середовища, поряд зі звичними складовими трикутника «учні — вчителі — зміст навчання» [OECD, 2013: p. 23]. Натомість інноваційним навчальне середовище роблять, по-перше, «новітні способи додання викликів в душі відкритості до контрольованої експериментаційності» [OECD, 2017: p. 17], а по-друге, орієнтація на втілення семи принципів навчання, які й формують основу для дизайну, вдосконалення та інновацій навчальних середовищ. Ці принципи було виписано в результаті масштабної дослідницької роботи напрямків розвитку навчальних середовищ XXI століття [Dumont, 2010]; по суті, вони відіграють роль референтних точок для продумування та планування усіх форм діяльності та взаємодії в навчальному середовищі. Отже, аби навчальне середовище було ефективним та відповідало викликами сучасності, воно має відповідати таким принципам [OECD, 2017: pp. 22–26]:

- 1) визнавати учнів як ключових учасників процесу навчання, спонукати їх до активного залучення та розвивати розуміння з їхнього боку власної навчальної діяльності («саморегуляція»);
- 2) базуватися на соціальній природі навчання та активно заохочувати групу роботу та навчання у форматі співпраці;
- 3) залучати до роботи з учнями тільки тих професіоналів, які здатні зважати на мотивації та емоції учнів на шляху до навчальних досягнень;
- 4) бути чутливим до індивідуальних розбіжностей між учнями, зокрема щодо рівня знань;
- 5) розробляти такі освітні програми, які, з одного боку, вимагають наполегливої роботи та є викликами для усіх, а з іншого — не передбачають надмірного навантаження.
- 6) оперувати зрозумілими очікуваннями щодо результатів навчання та використовувати відповідні стратегії оцінювання із сильним наголосом на

---

1 Проект тривав з 2008 по 2015 рік і був націлений на пошук способів, як зробити процес навчання ефективним. Одним з головних результатів проекту є аналіз інноваційних способів організації навчання на мікрорівні (на рівні навчального середовища) та як це поєднати з мезорівнем (мережі партнерств) та стратегіями втілення змін на системному, макрорівні. Більше інформації див.: The ILE project.pdf (oecd.org).

формульованню оцінюванні (за якісного зворотного зв'язку) з метою допомогти в досягненні навчальних результатів;

- 7) сприяти «горизонтальним зв'язкам» у площині різних царин знань та предметів і між учнями та громадою, а також зовнішнім світом у ширшому розумінні.

Сила та доречність цих принципів, як зазначають автори звіту [OECD, 2017], полягає в тому, що вони всі в комплексі формують рамки для дизайну навчального середовища та навчальної практики, але для шкіл (та інших навчальних систем) було б нереалістично починати працювати над впровадженням усіх цих принципів одночасно як однаково значущих, без визначення пріоритетів. Натомість, зосередження на реалізації одного-двох з цих принципів «відкриває вікно» для запровадження й решти.

Сучасне освітнє середовище є одним із ключових елементів концепції Нової української школи: «Вільному розвитку сприяє творче середовище. Таке середовище буде організовано в Новій українській школі. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання» [НУШ, 2016: с. 28]. Важливо, що автори Концепції НУШ не обмежують процес створення сучасного освітнього простору питаннями ергономіки, наголошуючи також необхідність системного використання інформаційно-комп'ютерних технологій та розвитку інфраструктури для забезпечення різних форм навчання.

Автори звітів Організації економічного співробітництва та розвитку [OECD, 2013; 2018; 2019] постійно наполягають на необхідності систематичних змін у шкільному секторі, аби шкільне навчальне середовище відповідало вимогам часу. Сильну агентність учнів вважають ключовим індикатором, що зумовлює наявність сприятливих для навчання інноваційних практик: «... оскільки процес навчання стає дедалі більш персоналізованим, активна роль учнів стає дедалі більш очевидною» [Istance, 2015: p. 35].

Питання агентності учнів у процесі навчання в українському науковому дискурсі, на жаль, відсутнє. Проте вдалося знайти дослідження, в якому, зокрема, досліджуються близькі за змістом поняття автономності та залученості учнів до процесу навчання. Це — результати Всеукраїнського моніторингового опитування щодо викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS)<sup>1</sup>. Ці дані свідчать про те, що у процесі навчання в українських школах певною мірою недооцінюють автономність учня у навчанні та його відповідальність за результати навчання [Щудло, 2018: с. 129], ба більше, українські вчителі не надають достатнього значення залученню самих учнів до оцінювання свого прогресу та до планування власного навчання [Щудло, 2018: с. 129].

---

1 Дослідження «Українські вчителі та навчальне середовище» проведено науковцями Української асоціації дослідників освіти з використанням інструментарію Міжнародного дослідження викладання та навчання TALIS 2013, що проводиться Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Дослідження виконано у лютому–серпні 2017 року в межах проектів «Вчитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті», який реалізує Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Міністерства освіти та науки України.

З огляду на те, що саме інструмент учнівської агентності як складова оцінки процесу навчання є критично важливим для трансформації шкільного навчального середовища в інноваційне [Charteris, 2016], завданням цієї статті є концептуалізація поняття агентності учнів. Загалом, нечисленні дослідження, які фокусуються на вивченні агентності учнів, орієнтуються на два головні підходи до бачення цього поняття [Manuyukhina, 2019]. Перший підхід, детерміністський, пояснює те, як учні відчувають себе та беруть участь в навчальній діяльності під впливом структурних і культурних чинників. Другий, індивідуалістський ґрунтується на припущенні, що саме учні є джерелом агентності, відтак, такі поняття, як мислення, орієнтоване на зростання, саморефлексійність, самовизначення та саморегуляція, є ключовими застосовно до учнів у процесі навчання. Очевидно, що обидва підходи мають свої обмеження, відтак є потреба знайти інший спосіб бачення дуалізму структури та агентності, який би одночасно враховував роль індивідуального у структурно-культурному соціальному контексті та пояснював сталі відносинневі, культурні та історичні суспільні динаміки в індивідуалістському психологічному ключі. Їй саме теорія критичного реалізму має потенціал відобразити повний спектр взаємодії індивідуального та структурного контекстів.

Постійний запит на інновації в царині шкільної освіти підсилює актуальність завдання концептуалізації поняття агентності. А оскільки агентність учнів є своєрідним «лакмусовим папірцем» інноваційного навчального середовища, то спосіб концептуалізації, безумовно, впливатиме на те, як впроваджуватимуться зміни з метою реформування шкільного навчального середовища в інноваційне.

### *Концептуалізація поняття агентності учнів*

Попри те, що достатньо легко дати загальне визначення поняття «учнівська агентність», оскільки загалом воно стосується «бажання, здатності та можливості учня обирати свій курс дій — це може означати вибір навчальної цілі, теми на вивчення, певного виду діяльності або ж способу її здійснення» [Vaughn, 2018: р. 63], консенсус щодо єдиного визначення цього поняття досі відсутній [OECD, 2019].

Це залишає відкритим питання концептуалізації поняття учнівської агентності. І роль соціологічного розуміння агентності є вкрай важливою, адже воно «розміщує поняття учнівської агентності у процесуальний вимір взаємодії зі структурними чинниками» [Гуменюк, 2020: с. 33], вводячи, таким чином, навчальне середовище (з його структурними і культурними чинниками) в дослідницьке поле як «рівноправного партнера», однаково значимий предмет дослідження.

Відповідно до вже майже класичного соціологічного визначення поняття агентності Емірбеєра та Міш [Emirbayer, 1998: р. 970], людська агентність — це «тимчасово сконструйована залученість акторів до різних структурних середовищ — відносиннево-часових контекстів дій — які через взаємодію звичок, уяви та суджень водночас і репродукують, і трансформують структури в межах інтерактивної відповіді на проблеми, що виникають внаслідок мінливих істо-

ричних ситуацій». До того ж, американські науковці характеризують агентність як таку, що: «бере інформацію з минулого (у своєму “ірраціональному” або звичному аспекті), але також орієнтована на майбутнє (як “проективна” здатність уявити альтернативні можливості) та на теперішнє (як “практично-оцінювальна” здатність контекстуалізувати минулі звички та майбутні проекти в обставинах теперішнього моменту» [Emirbayer, 1998: p. 962].

Аналітична багаторівневість наведеного вище визначення суголосна з багатоаспектністю інтегрованого, соціоекологічного розвивального (developmental) підходу<sup>1</sup> концептуалізації поняття учнівської агентності як багатовимірного конструкту, що складається зі здатності а) визначати цілі, б) планувати та виконувати дії, націлені на досягнення цих цілей, г) оцінювати доступні ресурси та можливості (рефлексії); г) саморегуляції та самоконтролю [Schoon, 2018: p. 7].

Згідно з цим підходом, цілісна концептуалізація поняття індивідуальної агентності можлива за умов врахування низки компонентів, таких як: вірування, очікування, цінності індивіда, а також його/її результативні наміри та саморегульовані зусилля, спрямовані на досягнення бажаних цілей. Оскільки всі ці компоненти формуються у процесі набуття індивідом досвіду виховання в сім'ї, навчання в школі та перебування в ширшому соціокультурному контексті, агентність не є особистісною характеристикою, натомість є радше емерджентним феноменом, результатом *взаємодії* індивідуальної здатності та соціокультурних структур, а отже, агентності можна навчитися [Schoon, 2018: pp. 7–8].

Інтегрований соціоекологічний розвивальний підхід розглядає поняття агентності, зважаючи і на індивідуальну здатність людини діяти, і на структурні обмеження або можливості, що формують людську поведінку; а також наполягає на тому, що процес розвитку агентності слід розглядати як продукт взаємодії між індивідами та індивіда і ширшого соціального контексту. Ба більше, ця перспектива також бере до уваги темпоральні виміри агентності, як-от умови минулого й теперішнього часу та очікування щодо майбутнього, а відтак прояв агентності має за основу досвід, що впливає на теперішню оцінку індивідом своїх спроможностей і на те, якими будуть його/її очікування на майбутнє [Bandura, 2001; Emirbayer, 1998; Hitlin, 2007].

Отже, викристалізуються три важливі ознаки у процесі концептуалізації поняття учнівської агентності:

- *емерджентність* (агентність як результат взаємодії агента і структури/культури)
- *темпоральність* (необхідність зважати на різні часові горизонти, минулий досвід, очікування на майбутнє та актуальні здатності)
- *орієнтація на майбутнє* (цілі та плани, що вкорінені в системі цінностей індивіда, його персональний ідентичності).

Власне рівень ідентичності в контексті визначення поняття агентності спонукав мене детально проаналізувати теоретичну розробку типів агентності

---

1 Саме в рамках цього підходу було концептуалізовано поняття унівської агентності для звіту ОЕСР «Майбутнє освіти та навичок: концептуальна рамка навчання 2030 (“The Future of Education and Skills: Education 2030 Learning Framework”).

Гітліна та Елдера [Hitlin, 2007: pp. 174–185]. Автори спираються на вже знайоме нам припущення, що агентнісні дії враховують різні темпоральні орієнтації щодо теперішнього і майбутнього, ці орієнтації можуть бути аналітично розрізнені та позначати різні аспекти самості (Self) індивіда, що діє. Індивіди змінюють свої часові горизонти відповідно до проблем, що виникають у процесі ситуативної взаємодії. Таким чином, агентність бере початок як з індивідуальних, так і з зовнішніх обставин, які власне спрямовують фокус уваги індивіда. Гітлін та Елдер аналітично розрізняють чотири типи агентності (на практиці вони часто перетинаються):

1. Агентність на рівні ідентичності — втілює мотиваційну природу зобов'язань ідентичності [Gecas, 1986; 1991] (цит. у: [Hiltin, 2007: p. 180]). Із плином часу різні ідентичності, які людина інтерналізує, мотивують її дії, і саме у способі реалізації ідентичностей ця агентність і проявляється. Такий тип агентності привертає увагу до індивіда в рамках соціальної взаємодії, під час якої відбувається постійний взаємовплив між внутрішніми стандартами та зворотним зв'язком із зовнішнім, між самоперевіркою та самопрезентацією. Агентність на рівні ідентичності передбачає дотримання індивідом певних способів поведінки, входження в певну соціальну роль або набуття соціальної ідентичності, але з урахуванням відрефлексованих особливостей самості індивіда.
2. Прагматична агентність — проявляється в таких видах діяльності, коли звичні відповіді на стандартизовані/патерналізовані (patterned) соціальні дії не спрацьовують. Цей рівень агентності передбачає здійснення вибору в потоці ситуативної діяльності, при цьому емоції та особистісні риси, включно з особливостями персональних історій, цінностями, моральними нормами та певними індивідуальними схильностями, впливають на вибір, який робить індивід в певній ситуації.
3. Агентність життєвого шляху — це зусилля, спрямовані на формування своєї життєвої траєкторії, що складаються з двох аспектів: ситуативної форми агентності та саморефлексійної віри у свою здатність досягти життєвих цілей. Цей рівень агентності проявляється, коли індивіди діють відповідно до своїх далекосяжних планів, і дає змогу об'єднати низку рішень та подій в одну логічну послідовність вже після того, як вони відбулися. По суті, агентність життєвого шляху стосується вибору різних ідентичностей у процесі здійснення важливих життєвих переходів та приводить до акумуляції ідентичностей, підтверджуваних на рівні дій агентності ідентичності. Цей рівень агентності не є присутнім в патерналізованих соціальних взаємодіях, його можна знайти в картині «великих» життєвих виборів, що їх роблять індивіди в контексті часу та послідовності слідування новими життєвими шляхами.
4. Екзистенційна агентність — базове поняття, що відображає універсальну здатність людини. Ця здатність самокерованої дії лежить в основі усіх типів агентності та посиляється на фундаментальний рівень свободи людини [Giddens, 1984] як такої, що завжди може вчинити по-іншому. Здатність людини контролювати свої дії уможливується соціальними



каналами, проте відрізняється від сприйняття індивідом цієї здатності — рефлексійної віри в самоефективність — яка, на думку деяких вчених [Bandura, 1997; 2001; Gecas, 2003], є основою або ядром людської агентності. Наголос на вірі в самоефективність підкреслює внесок соціальної психології в розуміння агентності та скеровує соціологів до врахування саморефлексійного розуміння своїх здатностей у межах певних сфер чинити по-своєму: «Сформована одного разу ... віра у свою ефективність регулює очікування, вибір поведінкового курсу, мобілізацію та підтримання зусиль, а також афективні реакції» [Bandura, 1997: p. 4].

Описані вище чотири ідеальні типи дають змогу «скріпити» концепт агентності на різних рівнях досвіду. Важливими особливостями бачення концепту агентності з боку Гітліна та Елдера є, по-перше, введення самості (Self) у дискурс про агентність (вагомий внесок в цьому напрямку зробили, зокрема, Калеро [Callero, 2003] та Арчер [Archer, 2000], по-друге, інкорпорація поняття часу в поняття агентності [Emirbayer, 1998] і, по-третє, наголос на рефлексійності, як на ключовому механізмі розуміння агентності. Так, британська соціологиня [Archer, 2007: p. 4], зокрема, визначає рефлексійність як: «регулярну вправу ментальної здатності усіх нормальних людей<sup>1</sup> співвідносити себе зі своїми (соціальними) контекстами та навпаки», що слугує «опосередкуванню ролі, що її об'єктивні структурні та культурні впливи відіграють у процесі нав'язування соціальної дії» [Арчер, 2007: p. 75]. Така позиція кидає виклик Мідовій концепції самості як «соціального дару» (social gift) [Archer, 2000: p. 229, n. 20], яка занадто переобтяжена соціальною нормативністю через її асоціацію з «узагальненим іншим».

Підсумовуючи теоретичні висновки в частині концептуалізації поняття учнівської агентності, пропоную залишити незмінними описані вище *темпоральність* та *емерджентність* та ввести поняття *ідентичності агента*, яка проявляється у процесі рефлексії та втілюється у планах та орієнтаціях на майбутнє.

### *Типологія учнівської агентності в інноваційному навчальному середовищі*

Дедалі більше наукових досліджень доводять центральність поняття агентності в контексті учнівської ідентичності, автономності та навчальної поведінки [Toohey, 2003; Ushioda, 2007; Gao, 2010].

У своїй типології учнівської агентності в контексті інноваційного навчального середовища Чартерис та Смердон [Charteris, 2018] одразу застерігають дослідників від розгляду учнівської агентності суто як можливості для учнів мати вільний вибір та приймати власні рішення щодо навчання, оскільки така точка зору може лишити поза увагою контекстуальну та матеріалізовану природу

---

1 Вільямс [Williams, 2012: p. 317] зазначає, що попри доволі спірне використання Арчер терміна «нормальна людина», він припускає, що саме в цьому контексті йдеться про порівняння людей, які через хворобу або травму втратили пам'ять, із тими, хто має функційно дієву пам'ять, яка дозволяє їм самоідентифікувати себе як одну й ту саму людину впродовж певного часу.

агентності. Така позиція є суголосною із закликом не робити надмірно високу ставку на вмотивованих індивідів, «які роблять щось своє» та спонтанно збираються в навчальні групи, оскільки такі підходи є «несоціологічними» та «деполітизованими» концепціями навчання в середовищах «нового покоління» [Istance, 2013].

Отже, з огляду на різні теоретичні підходи Чартерис та Смердон [Charteris, 2018: pp. 55–56] вирізняють чотири типи учнівської агентності:

- 1) суверенний — йдеться про індивідуальну учнівську агентність, що вможливується через надання учню вибору, і є внутрішньою. Теорії, що асоціюються з цим типом, — когнітивізм і теорія світоглядного самовизначення (mindsets self-determination);
- 2) відносинневий (relational) — такий тип є діалогічним та соціально продукованим, динамічним і таким, що належить до соціального оточення, а відтак є ситуативним, таким, що перебуває в динаміці між зовнішніми та внутрішніми елементами (агентності). Теорія, з якою він асоціюється, — соціокультурна;
- 3) екологічний — розглядає агентність як темпорально вбудований (temporally embedded) процес соціального залучення, ґрунтується на досвіді, орієнтується на майбутнє та реалізується в теперішньому і передбачає якість залучення учня з його/її темпорально-відносинневими контекстами-для-дії. Теорія, з якою асоціюється цей тип, — соціокультурна;
- 4) новий матеріальний — вбачає в учнівській агентності постійний потік, що генерується низкою елементів шкільного середовища та співпродукується взаємодією на трьох рівнях: між об'єктами, між людьми та об'єктами, та між людьми. Теорія, з якою він асоціюється, — теорія нового матеріального (new material theory) і теорія збору (assemblage theory).

У цих чотирьох типах учнівської агентності присутні всі три ключові ознаки концепту, виокремлені вище, а саме: емерджентність, яка формує базис для розуміння відносинневого та нового матеріального типів, темпоральність, що закладена в екологічному типі, та ідентичність агента, в якій укорінений суверенний тип учнівської агентності. Єдине, з приводу чого я не погоджуюся, — це те, що саме соціокультурна теорія здатна забезпечити теоретичне пояснення екологічного та відносинневого типів.

Натомість мені видається доцільним мати за теоретичне підґрунтя соціально-когнітивну теорію, що виходить за рамки дуалізму, наполягаючи на взаємороботоздатності впливу агента та структури, і пропонує альтернативу конструктивізму Піаже та соціокультурній теорії Виготського [Martin, 2004: p. 140], а також теорію критичного реалізму разом із теорією морфогенезу Марґарет Арчер, що побудована на критиці Виготського та Гарре (Harre) і описує морфогенез агентності як такий, що бере початок у приватній індивідуальній царині (а не публічній, колективній, як то стверджує соціокультурна теорія), підкреслюючи важливість рефлексійної практики, внутрішнього діалогу та взаємодії з трьома порядками реальності [Арчер, 2000: p. 115].



## Теоретичні засади

### Соціально-когнітивна теорія Бандури

Соціально-когнітивна теорія (її ще називають «теорією соціального навчання») Бандури розглядає людську поведінку в термінах неперервної взаємної інтерактивності між когнітивними, поведінковими та зовнішніми детермінантами. Відтак у цій концепції людина та її/його оточення є взаємозалежними детермінантами, а інтерактивність — це процес взаємного детермінування поведінки, особистісних чинників людини та чинників зовнішнього середовища [Бандура, 2000: гл. 1].

Що стосується агентності, то соціально-когнітивна теорія Бандури робить наголос на її «емерджентній інтерактивній моделі» [Bandura, 2001: p. 4], та, як зазначалося, становить альтернативу конструктивістській та соціокультурній теорії. Забезпечення альтернативи двом протилежним теоретичним поглядам дещо суголосо із завданням критичного реалізму Бгаскара<sup>1</sup> [Bhaskar, 1986], що також пропонує альтернативну перспективу пояснення соціального через наголос на постійній взаємодії між «позиціями» і «практиками» (на відміну від волюнтаризму та колективізму [Brown, 2008: p. 225]).

Для Бгаскара соціальна реальність стратифікована та складається з низки рівнів: особистісного, міжособистісного та макрорівня соціальної структури. Таким чином, перспектива критичного реалізму має потенціал забезпечити фасилітацію аналізу взаємозв'язків між навчальними середовищами, знаннями та внутрішнім світом того, хто навчається [Kahn, 2012: p. 860].

Соціально-когнітивна теорія заперечує дуалізм, натомість спирається на взаємоформувальний вплив агента та соціальної структури. Зокрема, Бандура писав: «... люди є одночасно виробниками та продуктами соціальних систем. Соціальні структури ... не виникають завдяки бездоганній концепції; вони створюються людською діяльністю. Соціальні структури, своєю чергою, накладають обмеження та забезпечують ресурси для індивідуального розвитку та щоденного функціонування. Але ані структурні обмеження, ані ресурси не передбачають, якими індивіди стають і що вони роблять в певних ситуаціях» [Bandura, 1997: p. 6].

У дещо ширшій дискусії щодо питання сумісності свободи волі та детермінізму Бандура розумів детермінізм як «продукування впливів подіями, включено з контрольованими індивідами та формованими під впливом індивідів» [Martin, 2004: p. 139]. Ось пояснення Бандури: «Немає жодної несумісності між свободою та детермінізмом. Свобода не сприймається негативно як звільнення від соціального впливу або ситуаційних обмежень. Радше вона визначається позитивно як здійснення впливу на себе аби досягти бажаних результатів. Цей агентнісний вплив базується на когнітивній саморегуляції. Він досягається і че-

---

1 Рам Рой Бгаскар (Ram Roy Bhaskar) — сучасний британський філософ, засновник теорії критичного реалізму. Критичний реалізм передбачає одночасне утримання від ірраціоналізму та від радикального раціоналізму на засадах діалектики та історичної рефлексії. Власне термін «критичний реалізм» є натяком на об'єднання «критичного натуралізму» та «трансцендентального реалізму». Праці Бгаскара вплинули на цілий шерек британських соціологів, в тому числі на М. Арчер та Е. Гіденса [Осипчук, 2007: с. 155].

рез рефлексію, узагальнене використання знання та навичок, а також іншими інструментами впливу на себе самого (self-influence), що їх вимагають вибір та дія...» [Bandura, 1997: p. 7].

Проте, зрештою, для Бандури поняття агентності — це передовсім саморегуляція<sup>1</sup>, яка одночасно є детермінованою та детермінує. Агентнісна саморегуляція є емерджентною властивістю людини, що розвивається. Вона виникає в результаті участі біологічної людської істоти в соціокультурних практиках, але з появою її вона може відігравати унікальну каузальну роль у подальшому розвитку як індивіда, так і суспільства [Martin, 2004: p. 139].

*Арчер: критичний реалізм, теорія морфогенезу агентності  
та поява соціальної ідентичності*

Взаємодія між «частинами» та «людьми» становить базис структурної та культурної динаміки, на думку Маргарет Арчер, авторки теорії морфогенезу, яка є спробою синтезу дихотомії «структура–агентність». Понад те, Арчер, котра зробила низку аналітичних інструментів, що беруть свій початок саме у критичному реалізмі, не обмежується питанням синтезу структури та агента, додаючи третій вимір — культуру, яка є паралельною зі структурою й вимагає подібного методологічного підходу. Принцип аналітичного дуалізму (або дуалістична пояснювальна методологія)<sup>2</sup> уможливорює пошук постійних зв'язків, взаємодії між культурою та агентом або структурою та агентом, в межах яких «вони формують одне одного, зумовлюють одне одного та є наслідками одне одного». [Осипчук, 2007: с. 152]. Для розуміння теорії Арчер важливими є такі моменти:

- розуміння реальності як стратифікованої;
- концепція «виникнення» (emergence) або емерджентності;
- феномен «напередзумовлення» (conditioning).

Саме завдяки «емерджентності»<sup>3</sup> вможливаються одночасна залежність структури/системи від агента/дії та набуття структурою/системою автономності. Механізм «напередзумовлення» дає змогу набутим автономним властивостям структур в подальшому або обмежувати дії (агентність), або сприяти їм, але не такою мірою, щоб агент не чинив суттєвого впливу на результати дій та практик. Для Арчер емерджентні властивості не є суто структурними, вона також вирізняє серед них культурні та агентнісні. Кожний із цих типів емерджентних властивостей має відносну автономність, не може бути зведеним до іншого, а також є відносно тривалим [Archer, 1995: p. 175].

1 Бандура визначав чотири ключові риси агентності: інтенціональність, продуманість наперед, самореактивність та саморефлексію [Bandura, 2006: p. 164–165].

2 Арчер запозичує поняття та пояснення аналітичного дуалізму у Локвуда.

3 Це поняття Арчер запозичує у Бгаскара, який визначає його як «виникнення речей зі ступенем каузальної автономності від наявного каузального рівня, з якого вони виникли». Тобто «каузальна автономія унеможливорює редукування емерджентних сутностей до того, з чого вони виникли. Властивості емерджентних речей неможливо передбачити виходячи з властивостей нижчого рівня [Осипчук, 2007: с. 155].

Відтак зміст морфогенезу, згідно з теорією Арчер, можна визначити як процес, в межах якого складні взаємодії спричиняються не тільки до змін у структурі системи, її формі чи стані (на противагу морфостазу), але також мають своїм кінцевим результатом структурний розвиток та створення нового [Archer, 1982: р. 458]. Ця теорія наполягає на існуванні емерджентних властивостей соціальної взаємодії, аналітично відокремлених від дії та взаємодії, які їх продукують, і натомість здатних, коли вони виникають, змінювати та напередзумовлюють взаємодії.

Беручи до уваги все зазначене, морфогенетичний цикл можна подати у вигляді схеми [Archer, 1995: р. 193] (див. рис. 1).

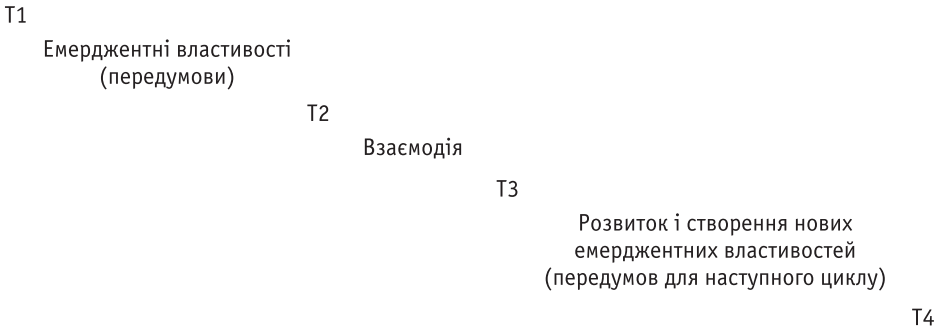


Рис. 1. Морфогенетичний цикл

На початку циклу (T1) емерджентні властивості, сформовані в минулому, тобто такі, що передують взаємодії, становлять «емерджентні передумови» та зумовлюють взаємодію агентів. У процесі взаємодії (T2 — початок взаємодії, T3 — кінець) агенти діють як соціальні актори (тобто виконують ролі) за певних умов. Причому відповідь агентів на наявні умови взаємодії має креативний характер, а ситуація оцінюється відповідно до інтересів та преференцій агентів. Нарешті, соціальна взаємодія має своїми наслідками розвиток, створення та вдосконалення (T3–T4) емерджентних властивостей, які для наступного циклу стають передумовами взаємодії. Тобто момент T4 цього циклу буде моментом T1 для нового.

Аналогічно до визначення трьох типів емерджентних властивостей (які одночасно є й передумовами) — структурних, культурних та агентнісних, аналітично виокремлюються три відносно автономні процеси в загальному морфогенезі, які при цьому взаємодіють один з одним. Ідеться про морфогенез структури, культури та агента. Усі ці три процеси постійно відбуваються в суспільстві й завжди взаємопов'язані, оскільки «перетинаються у своєму середньому елементі, бо всі генеративні механізми можуть впливати тільки через людей» [Archer, 1995: р. 193]. Разом із тим, через відносну автономність ці процеси не завжди синхронізовані, й «коли один перебуває на стадії морфогенезу, інший може перебувати на етапі морфостазу» [Archer, 1995: р. 193].

Специфіка залучення агента до морфогенетичного циклу передусім зумовлюється ситуаційною логікою, що формується емерджентними властивостями культури та структури, їхнім комплементарним або суперечливими відносинами. Арчер вирізняє чотири типи ситуаційної логіки: виправлення (correction) та усунення (elimination) — ці два типи виникають у разі суперечливого спів-

відношення емерджентних властивостей культури та структури; захисту (protection) та використання можливостей (opportunity) — у випадку комплементарності [Archer, 1996: p. 270].

У своїй праці «Будучи людиною. Проблема агентності» Маргарет Арчер [Archer, 2000] стверджує, що буття людини залежить більшою мірою від взаємодії з реальним світом, в якій практика (роблення/doing) має пріоритет над мовою (сукупністю сенсів та значень) у процесі появи самосвідомості, емоційності та персональної ідентичності, а все це є більш базовим, аніж поява соціальної ідентичності.

Агенти для Арчер — це колективності, які мають однакові шанси на життя. Виходячи з такого розуміння, агентом є кожен, оскільки бути агентом означає посідати певну позицію в розподілі обмежених суспільних ресурсів. Очевидно, що саме по собі перебування на певній позиції не передбачає індивідуальної ідентичності, саме тому Арчер вживає поняття «агентність» тільки у множині, а у випадку, коли зустрічається поняття «агент», йдеться про групу або організацію. Лише соціальний актор, на думку авторки, «існує в однині та єдиний відповідає жорстким критеріям, щоб мати унікальну ідентичність» [Archer, 2000: p. 261]. Стати соціальним актором означає для індивіда «знайти свою роль/ролі, в які він/вона готова/готовий вкладатися, а супроводження соціальної ідентичності яскраво виражає те, ким він/вона є в суспільстві» [Archer, 2000: p. 261]. У часовому вимірі Агент (в множині) є батьком Актора (в однині) та сприяє набуттю Актором соціальної ідентичності.

Шлях розвитку індивіда до рівня актора, або стратифікованого соціального суб'єкта починається з рівня усвідомлення своєї самості (Self). Арчер стверджує, що людина — «це дещо більше, ніж біологічний набір молекул плюс смисли розмов суспільства» [Archer, 2000: p. 189], очевидно, сперечаючись у цьому твердженні з відомим твердженням Гаре (Harre) про те, що «нічого не може бути в голові, чого раніше не було в розмові» [Archer, 2000: p. 188]. Між біологічним та соціальним у людини з'являються найважливіші людські властивості та здатності — самосвідомість, рефлексійність та знання про світ, що є необхідними для процвітання в ньому. І лише у практиці взаємодії з трьома порядками реальності (природним, практичним та соціальним) реалізується потенціал людини, що є необхідною умовою для появи згодом вищих страт індивіда з чітко окресленою персональною ідентичністю, який є також соціальним Агентом і Актором. На думку Арчер, появі соціальної істоти логічно та онтологічно передуює саме людська істота. Роль персональної ідентичності тут критично важлива. Власне персональна ідентичність формується в рамках постійного внутрішнього діалогу, в якому емоції є коментаторами важливих для людини речей (concerns).

Агентів Арчер розрізняє як первинні та корпоративні. Якщо первинними агентами люди стають мимоволі, миминуче потрапляючи на певні позиції розподілу суспільних благ, що мають свої структурні та культурні властивості, то корпоративні агенти — продукт свідомої соціалізації первинних агентів, які трансформуються в корпоративних, маючи на меті певну соціальну зміну. Відповідно, якщо наміру трансформувати соціальний контекст немає, первинні агенти так і залишаються такими.

Етап появи соціальної ідентичності відбувається шляхом персоніфікації соціальної ролі корпоративного агента. І тут суттєвим є «такий синтез персональної та соціальної ідентичностей, що є емерджентними та відмінними, хоча вони роблять внесок як у появу, так і у розрізнення одна одної» [Archer, 2000: р. 288]. Схематично процес появи персональної та соціальної ідентичностей за Арчер [Archer, 2000: р. 296] подано на рисунку 2.

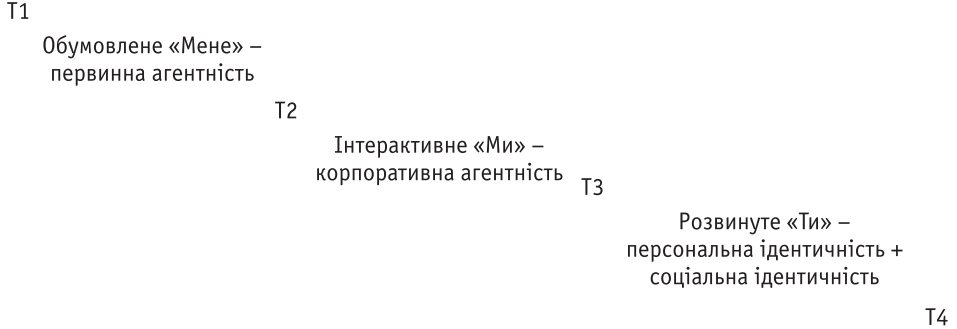


Рис. 2. Процес появи персональної та соціальної ідентичності

Якщо ж застосувати для опису процесу набуття соціальної ідентичності квадрант критичного реалізму Маргарет Арчер, то матимемо схему, відображену на рисунку 3.

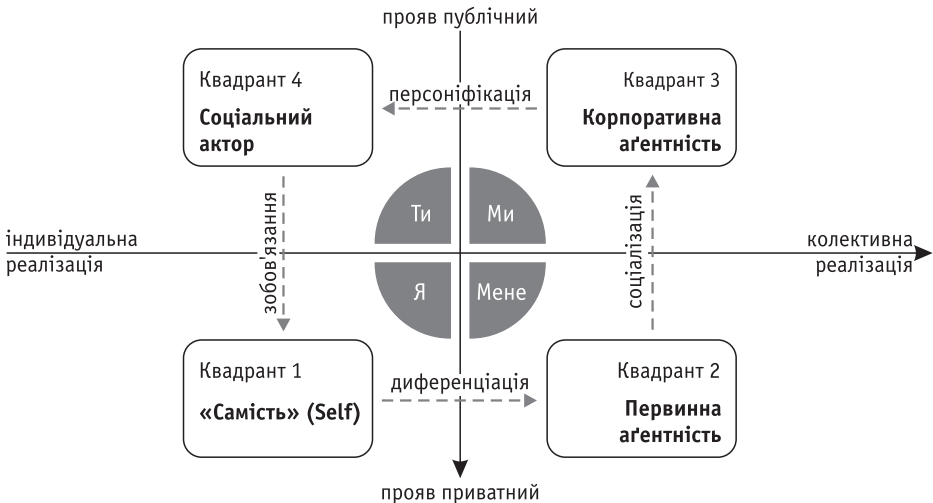


Рис. 3. Процес набуття соціальної ідентичності

Фактично набуття соціальної ідентичності відбувається при переході між квадрантами 3–4 як процес прогресивної персоніфікації, своєю чергою, підкріплений самосвідомістю людини, яка з'являється в результаті «первинності практики». Відчуття своєї самості, з якого починається увесь шлях, є ключовим упродовж проходження усіх позицій квадрата, зображеного на рисунку 3.

Проте Арчер визнає вплив соціальних інституцій на те, якими людьми ми стаємо, і тому цей процес постає як діалектичний, вона вважає, що фінальним синтезом є той, що визначає людину як особу з певним набором важливих для неї/нього речей (concerns) у трьох порядках реальності. В цьому процесі соціальна ідентичність визначається неодмінно як підрозділ (sub-set) персональної [Archer, 2000: pp. 294–295].

Але позиція «Ти» — позиція соціального актора — не кінець циклу розвитку людини від народження до зрілості, коли вона/він набуває повний набір персональних здатностей — відчуття самого себе (Self), агента, актора як особливої (particular) людини. Ця історія триває все життя, оскільки емерджентні здатності людини не залишаються постійними, вони змінюються самі та чинять вплив на своєї оточення.

Якщо накласти теорію критичного реалізму на бачення процесу навчання, то процес взаємодії структури та агентності відбуватиметься у такій послідовності: [Archer 2003: 135]:

- «(i) структурні та культурні чинники *об'єктивно* формують ситуації, з якими агенти стикаються, обмежуючи або уможлиблюючи певні дії;
- (ii) *суб'єктивно* формується власний набір важливих для агента речей (concerns) щодо трьох порядків реальності — природного, практичного та соціального;
- (iii) агенти в процесі рефлексійного розмірковування виробляють певні способи дії, *суб'єктивно* визначаючи свої практичні проєкти відповідно до *об'єктивних* обставин».

Траєкторія вироблення певного способу дії починається з важливих для агента речей (concerns), які потім реалізуються в проєктах та формують звичні практики. Саме в наборі важливих для агента речей (concerns) або особистих пріоритетів криється індивідуальна ідентичність. Арчер стверджує, що агенти змінюють свої наміри у світлі свого сприйняття мінливого контексту, займаючи активну позицію у реалізації своїх власних проєктів. Реалізація проєктів приводить до запровадження певних успішних практик [Kahn, 2012: p. 861]. Для Арчер «будь-яка форма знань є результатом злиття між людськими емерджентними властивостями (personal emergent powers) та властивостями реальності — природної, практичної та соціальної» [Archer, 2000: p. 177].

### Висновки

Концепт учнівської агентності, вироблений на засадах теорії критичного реалізму та соціально-когнітивної теорії Бандури накладає відбиток на розуміння як власне процесу навчання, так і вимог до відповідного навчального середовища. Описаний у статті концепт учнівської агентності дає підстави дослідникам визнати «опосередковану та контекстуалізовану природу процесу навчання, включно із організаційними та соціальними його аспектами» [Ertl, 2008: p. 207], та нарешті вийти за рамки рівняння, в якому навчання дорівнює викладанню.

Низка науковців, зокрема, Джарвіс та Кан [Williams, 2012; Kahn, 2012] вже визнали внесок методологічного інструментарію Арчер у вироблення нового розуміння процесу навчання, наголошуючи, зокрема, його придатність для об-



ґрунтування пріоритетності практики над мовою, поєднання навчання із особистими діями, центральності індивіда та фундаментальної важливості емоцій та рефлексії для розуміння людини, яка навчається.

Відповідно до розуміння реальності в рамках теорії критичного реалізму, обмежувальний або сприятливий вплив структурних чинників може оприятитися тільки через агентнісні наміри та дії — «обмеження вимагають чогось, що обмежувати, а сприятливі чинники — те, чому сприяти» [Archer, 2003: p. 4]. Таке зауваження настановлює на думку, що здатність проявляти агентність визначається не тільки контекстуальними, а й індивідуальними психологічними — когнітивними, емоційними та мотиваційними — станами та здатностями, підкреслюючи важливість особистісного виміру агентності.

У підсумку теорія критичного реалізму дає змогу збагатити розуміння концепту агентності учнів через такі чотири рівні:

- 1) контекстуальний, що включає як широкий соціально-культурний контекст, так і безпосередньо освітній/навчальний;
- 2) особистісний — стосується як індивідуальних уявлень, мотивацій та ставлень, так і фактичних навичок, досвіду та досягнень;
- 3) міжособистісний, який здійснюється у взаємодії з різними людьми в процесі навчання — вчителями, однокласниками, батьками, які, зрештою, мають величезний потенціал впливу на розвиток та прояви агентності учнів;
- 4) темпоральний, що передбачає різновекторну включеність поняття часу у зв'язку з відчуттям агентності індивідів та вірою у свою здатність діяти, які, з одного боку, базуються на минулому досвіді, а з іншого — впливають на майбутнє бачення себе як агента через певні очікування та цілі.

Понад те, погляд на учнівську агентність та навчання в межах критичного реалізму ілюструє онтологічний поворот в освіті, суть якого ґрунтується на ідеї Бгаскара, згідно з якою «онтологія надає можливості для знання» [Brown, 2009: p. 13]. Саме онтологічний поворот висуває навчальне середовище — низку умов, що уможливають або обмежують навчання, — на передній план у навчальному процесі. Така важлива роль навчального середовища спонукає науковців якомога детальніше його описувати. Безперечно, багатовимірність та багаторівневість проявів поняття агентності учнів на багатьох рівнях — особистісному, міжособистісному, контекстуальному та темпоральному — означає, що немає простої відповіді на питання, як розвивати агентність учнів. Проте, завдяки роботі дослідників проекту «Інноваційні навчальні середовища», маємо інструмент впровадження інновацій «7+3», в якому визначено 3 виміри для оптимізації умов впровадження семи принципів навчання, про які йшлося на початку статті:

- педагогічне ядро, яке формують ключові елементи (учні, вчителі, зміст освітніх програм та ресурси навчального процесу) та характер взаємозв'язку між ними (педагогіка, формувальне оцінювання, використання простору й часу);
- управлінський, насамперед націлений на вдосконалення процесу навчання учнів через запровадження та використання систем збирання та аналізу даних про процес навчання, які допомагають з'ясувати навчальний досвід

кожного учня та знайти способи допомогти йому/їй навчатися більш ефективно;

– *партнерський*, що стосується збагачення та розширення навчальних шкільних середовищ на засадах співпраці з родинами учнів та членами місцевих громад, різними інституціями зі сфер бізнесу, освіти, культури, медіа, а також іншими навчальними середовищами (поза школою).

Концепт поняття учнівської агентності, розроблений у статті, дає підстави сформулювати низку вимог до навчального середовища шкіл сучасності. Для впорядкування цих вимог стануть у пригоді три ключові елементи поняття учнівської агентності, а саме емерджентність, темпоральність та ідентичність агента.

Група вимог, що стосується темпоральності, покликана узгоджувати навчальну діяльність з різними часовими горизонтами індивіда та «вплітати» в навчання вже набутий досвід учня, зважати на його здатність практичної діяльності в моменті й орієнтуватися на плани та цілі, визначені безпосередньо або з активним залученням учня. Вимоги рівня ідентичності учня передусім мають бути спрямовані на уможливлення, першою чергою, самопізнання, самоідентифікації та, згодом, реалізації індивідуальних особливостей та інтересів упродовж усього процесу навчання. Емерджентність учнівської агентності диктує необхідність сприятливого характеру взаємодії учня з культурними та структурними чинниками шкільного навчання. Поряд із тим описаний концепт агентності учнів окреслює перспективу для подальших наукових розвідок, особливо в напрямку вивчення впливу різних чинників навчального середовища на розвиток агентності учнів та впровадження інновацій у сфері шкільної освіти.

Зміст реформи НУШ є суголосним із цими вимогами, адже компетентнісне навчання, педагогіка партнерства та принцип дитиноцентризму так чи інакше відповідають окресленим вище вимогам. Утім, в тексті концепції НУШ відсутнє поняття агентності учнів. Цю прогалину покликана заповнити дана розробка, адже концепція учнівської агентності дає змогу поєднати соціальний та індивідуальний виміри процесу навчання, аби зробити шкільну освіту такою, що розвиває здатність учнів використовувати свою агентність у рамках побудови свого власного життя та участі в розвитку суспільства загалом.

### *Джерела*

Бандура, А. (2000). *Теорія соціального навчання* / Пер. с англ. под ред. В. Чубарь. Санкт-Петербург: Издательская группа «Евразия».

Гуменюк, В. (2020). Агентність: множинність визначення та операціоналізація в \*контексті шкільної освіти. *Наукові записки НаУКМА. Соціологія*, 3, 27–36.

*Нова українська школа (НУШ). Концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України. Отримано з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Осипчук, А. (2007). Теорія морфогенеза Маргарет Арчер как попытка синтеза «структура–агентность». *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 2, 150–163.

Щудло, С., Заболотна, О., Лісова, Т. (2018). Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед

директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

Archer, M. (1982). Morphogenesis versus Structuration: On Combining Structure and Action. *British Journal of Sociology*, 33(4), 456–483.

Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. (1996). *Culture and Agency. The place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. (2003). *Structure, Agency, and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2006). Towards a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.

Bhaskar, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Routledge.

Brown, G. (2008). The Ontology of Learning Environments. In: *Learning and Learner: Exploring Learning in New Times* / Ed. by P. Kell, W. Vialle, D. Konza, G. Vogl. Australia: University of Wollongong. Retrieved from: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/47>

Brown, G. (2009). The Ontological Turn in Education. *Journal of Critical Realism*, 8(1), 5–34. DOI: 10.1558/jocr.v8i1.5

Callero, P.L. (2003). The Sociology of Self. *Annual Review of Sociology*, 29, 115–133.

Charteris, J., Thomas, E. (2016). Uncovering “Unwelcome Truths” through Student Voice: Teacher Inquiry into Agency and Student Assessment Literacy. *Teaching Education*, 28(2), 162–177. DOI: 10.1080/10476210.2016.1229291

Charteris, J., Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environment: emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51–68.

Delgarno, B. (2014). *Polysynchronous Learning: A Model for Student Interaction and Engagement*. Retrieved from: <https://ascilite.org/conferences/dunedin2014/files/concisepapers/255-Dalgarno.pdf>

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>

Ertl, H., Wright, S. (2008). Reviewing the literature on the student learning experience in higher education. *London Review of Education*, 6(3), 195–210.

Fisher, K. (2016). *The Translational Design of Schools: An Evidence-Based Approach to Aligning Pedagogy and Learning Environments*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gao, X. (2010). Strategic language learning: The roles of agency and context. *Multilingual Matters*.

Gecas, V. (2003). Self-Agency and the Life Course. In: J. Mortimer, M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society Introduction of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.

Hitlin, S., Elder, G. H. Jr. (2007). Time, Self and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.

Imms, W., Cleveland B., Fisher, K. (2016). Pursuing That Elusive Evidence about What Works in Learning Environment Design. In: *Evaluating Learning Environment* / Ed. by W. Imms, B. Cleveland, K. Fisher (pp. 3–17). Rotterdam: Sense Publishers.

- Istance, D., Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: Innovative Learning Environments as an Integrating Framework. *European Journal of Education*, 48(1), 43–57.
- Istance, D. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD.
- Kahn, P., Qualter, A., Young, R. (2012). Structure and Agency in Learning: a Critical Realist Theory of the Development of Capacity to Reflect on Academic Practice. *Higher Education Research and Development*, 31(6), 859–871.
- Manyukhina, Y., Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243.
- Martin, J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135–145.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019). *Conceptual Learning Framework. Student Agency for 2030*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- Schoon, I. (2018). *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach*. Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Retrieved from: <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/LLAKES-Research-Paper-64-Schoon-I.pdf>
- Toohy, K., Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In: D. Pal-freyman, R.C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures* (pp. 58–72). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Ushioda, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: P. Benson (Ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives. Authentik* (pp. 5–24). Dublin.
- Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*. 99(7), 62–66.
- Williams, K. (2012). Rethinking ‘Learning’ in Higher Education. Viewing the Student as Social Actor. *Journal of Critical Realism*, 11(3), 296–323.

Отримано 18.02.2022

## References

- Bandura, A. (2000). Theory of social learning / Tr. from English; Ed. by V. Chubar'. [In Russian]. St-Petersburg: Ltd. Izdatel'skaya gruppa «Evrazia». [=Бандура 2000]
- Humeniuk, V. (2020). The Plurality of Definitions and Operationalization in the context of School Education. [In Ukrainian]. *NaUKMA Research Papers. Sociology*, 3, 27–36. [=Гуменюк 2020]
- Nova Ukrain's'ka Shkola (NUSH). The conceptual principles of secondary school reforming (2016). [In Ukrainian]. Kyiv: Ministry of education and science of Ukraine. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [=Нова українська школа 2016]
- Osyprchuk, A. (2007). Theory of morphogenesis of Margaret Archer as an attempt of «structure-agency» synthesis. [In Russian]. *Sociology: theory, methods, marketing*, 2, 150–163. [=Осипчук 2007]
- Shchudlo, S., Zabolotna, O., Lisova, T. (2018). *The Ukrainian teachers and learning environment*. According to the results of all-Ukrainian survey of teaching and learning among school directors and teachers of general education institutions (Following TALIS methodology). [In Ukrainian]. Drobych: Ltd. «Track-LTD». [=Щудло 2018]

- Archer, M. (1982). Morphogenesis versus Structuration: On Combining Structure and Action. *British Journal of Sociology*, 33(4), 456–483.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (1996). *Culture and Agency. The place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency, and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Towards a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Routledge.
- Brown, G. (2008). The Ontology of Learning Environments. In: *Learning and Learner: Exploring Learning in New Times* / Ed. by P. Kell, W. Vialle, D. Konza, G. Vogl. Australia: University of Wollongong. Retrieved from: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/47>
- Brown, G. (2009). The Ontological Turn in Education. *Journal of Critical Realism*, 8(1), 5–34. DOI: 10.1558/jocr.v8i1.5
- Callero, P.L. (2003). The Sociology of Self. *Annual Review of Sociology*, 29, 115–133.
- Charteris, J., Thomas, E. (2016). Uncovering “Unwelcome Truths” through Student Voice: Teacher Inquiry into Agency and Student Assessment Literacy. *Teaching Education*, 28(2), 162–177. DOI: 10.1080/10476210.2016.1229291
- Charteris, J., Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environment: emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51–68.
- Delgarno, B. (2014). *Polysynchronous Learning: A Model for Student Interaction and Engagement*. Retrieved from: <https://ascilite.org/conferences/dunedin2014/files/concisepapers/255-Dalgarno.pdf>
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Ertl, H., Wright, S. (2008). Reviewing the literature on the student learning experience in higher education. *London Review of Education*, 6(3), 195–210.
- Fisher, K. (2016). *The Translational Design of Schools: An Evidence-Based Approach to Aligning Pedagogy and Learning Environments*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gao, X. (2010). Strategic language learning: The roles of agency and context. *Multilingual Matters*.
- Gecas, V. (2003). Self-Agency and the Life Course. In: J. Mortimer, M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society Introduction of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Hitlin, S., Elder, G. H. Jr. (2007). Time, Self and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
- Imms, W., Cleveland B., Fisher, K. (2016). Pursuing That Elusive Evidence about What Works in Learning Environment Design. In: *Evaluating Learning Environment* / Ed. by W. Imms, B. Cleveland, K. Fisher (pp. 3–17). Rotterdam: Sense Publishers.
- Istance, D., Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: Innovative Learning Environments as an Integrating Framework. *European Journal of Education*, 48(1), 43–57.
- Istance, D. (2015). *Schooling Redesign: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD.



Kahn, P., Qualter, A., Young, R. (2012). Structure and Agency in Learning: a Critical Realist Theory of the Development of Capacity to Reflect on Academic Practice. *Higher Education Research and Development*, 31(6), 859–871.

Manyukhina, Y., Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243.

Martin, J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135–145.

OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD (2019). *Conceptual Learning Framework. Student Agency for 2030*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)

Schoon, I. (2018). *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach*. Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Retrieved from: <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/LLAKES-Research-Paper-64-Schoon-I.pdf>

Toohy, K., Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In: D. Palfreyman, R.C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures* (pp. 58–72). Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Ushioda, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: P. Benson (Ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives. Authentik* (pp. 5–24). Dublin.

Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*. 99(7), 62–66.

Williams, K. (2012). Rethinking ‘Learning’ in Higher Education. Viewing the Student as Social Actor. *Journal of Critical Realism*, 11(3), 296–323.

Received 18.02.2022

## ВІКТОРІЯ ГУМЕНЮК

### Агентність учнів у контексті інноваційного навчального середовища: концептуалізація та теоретичні засади

Центральність поняття учнівської агентності як індикатора трансформації шкільного навчального середовища в інноваційне зумовлює необхідність концептуалізації цього поняття науковцями. Виходячи із соціологічного визначення агентності, яке поміщає це поняття у процесуальне поле взаємодії зі структурними (та культурними) чинниками, у статті описано концепт учнівської агентності. Дві теоретичні перспективи, а саме соціально-когнітивна теорія Бандури та теорія критичного реалізму й морфогенезу Арчер формують базис для розуміння поняття учнівської агентності, розробленого в рамках дослідження. Ключовими елементами концепції учнівської агентності є емерджентність, темпоральність та ідентичність агента. Таке бачення висуває перед шкільним навчальним середовищем низку вимог: а) узгоджувати навчальну діяльність з різними часовими горизонтами учнів, аби процес навчання враховував минулий досвід, плани на майбутнє та очікування, а також навички та рівень знань у теперішньому; б) забезпечувати можливість самопізнання, самоідентифікації та реалізації індивідуальних особливостей та інтересів упродовж усього процесу навчання; в) формувати сприятливий характер взаємодії учня з культурними та структурними чинниками навчального середовища.



**Ключові слова:** агентність, учнівська агентність, інноваційне навчальне середовище, емерджентність, теорія критичного реалізму, темпоральність, персональна ідентичність, соціальна ідентичність, рефлексія

## ВИКТОРИЯ ГУМЕНЮК

### Агентность учеников в контексте инновационной учебной среды: концептуализация и теоретические основы

Центральность понятия ученической агентности как индикатора процесса трансформации школьной учебной среды обуславливает необходимость концептуализации данного понятия учеными. Исходя из социологического определения агентности, которое помещает данное понятие в процессуальное поле взаимодействия со структурными и культурными факторами, в статье описывается концепт ученической агентности. Две теоретические перспективы — социально-когнитивная теория Бандуры и теория социального морфогенеза Арчер — формируют базис для понимания концепта агентности учеников, выработанного в рамках исследования. Ключевыми элементами концепции ученической агентности являются эмерджентность, темпоральность и идентичность агента. Такое видение понятия ставит перед школьной учебной средой ряд требований: а) согласовывать учебную деятельность учеников с их разными временными горизонтами, чтобы процесс обучения учитывал прошлый опыт, планы на будущее и ожидания, а также уровень знаний и навыков в настоящем; б) обеспечивать ученикам возможность самопознания наряду с самоидентификацией и реализацией индивидуальных особенностей и интересов на протяжении всего процесса обучения; в) формировать благоприятный характер взаимодействия учеников с культурными и структурными факторами учебной среды.

**Ключевые слова:** агентность, ученическая агентность, инновационная учебная среда, эмерджентность, теория критического реализма, темпоральность, персональная идентичность, социальная идентичность, рефлексия

## VICTORIA HUMENIUK

### Learner agency in the context of innovative learner environment: its conceptualization and theoretical basis

The centrality of learner agency notion, as an indicator of school learning environment transformation, implies the necessity of its conceptualization by the academics. The concept of learner agency is being elaborated following the rails of sociological definition of agency, which puts this notion in the procedural field of interaction with structural and cultural factors. Two theoretical perspectives — social cognitive theory of Bandura and social morphogenesis theory of Archer — form the basis for understanding the notion of learner agency, defined in the framework of a given theoretical research. The key features of learner agency concept are its emergent and temporal character, as well as agent's personal identity level. Such understanding of learner agency requires from school learning environment: a) to coordinate the learning process with learners' different time horizons in order to enable learning process taking into account past experience, future plans and aspirations, and present knowledge and skills' level; b) to provide the possibility, firstly, for Self-knowledge, Self-identification, and, afterwards, for realization of learners' individual peculiarities and interests throughout the whole learning process; c) to maintain a conducive mode of learners' interaction with both structural and cultural factors of learning environment.

**Keywords:** agency, learner agency, innovative learner environment, emergence, critical realist perspective, temporality, personal identity, social identity, reflection