

Брагина Елена Владимировна

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-115936

ПООЩРЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АГЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАСШИРЯЮЩИХСЯ КОНТЕКСТАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье проанализированы педагогические подходы и модели поощрения студенческой агентности в условиях дополнительного образования, представленные в социокультурном и деятельностном подходах. Обучение взрослых и студенческая агентность концептуализируются в исследовании как широко распространенные в пространстве и времени. Предложены три направления поощрения и развития агентности студентов в расширяющихся контекстах дополнительного обучения, включая содействие студенческой агентности в практике получения знаний, ее продвижение как формы взаимодействия с другими людьми и трансформация данных практик в вузе и за его пределами.*

***Ключевые слова:** дополнительное образование, взрослые студенты, агентность, активный подход к обучению, эпистемологическая самостоятельность, преобразующее усилие, сопротивление обучающихся.*

Мир, в котором мы живем, существенно изменился в последние тридцать лет. Высокая неопределенность является главной характеристикой современности. В условиях нарастающей сложности окружающей реальности человек вынужден жить в постоянно меняющемся мире «...не только в физическом и в социальном смыслах, но и в многомерных, динамических контекстах личности, ее состояний, целей и культурной среды...» [8, с. 676], гибко адаптироваться и искать пути решения проблем все возрастающей сложности. Обучение, неорганизованное, неформальное и формальное, становится образом жизни взрослого че-

ловека; оно проходит в самых разных условиях, включая непрерывное профессиональное развитие, обучение на рабочем месте, курсы личностного роста, не предполагающие аттестации и др.

Характерными трендами изменения в образовании взрослых является продолжающееся усиление содержательного и организационного обособления дополнительного образования с учетом особенностей обучения взрослых и характеристики их учебной активности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в современных вузах меняется не только содержание образовательных программ, характер и формы организации учебной деятельности, но и сам субъект этого вида деятельности [1; 6]. Новые возможности для совершенствования вузовских программ дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) открывают отказ от дихотомии между «миром учащегося» и «миром университета», принятие концепции «расширенного обучения» [10; 16], в рамках которой вуз рассматривается как одно из многих мест, где взрослые люди получают дополнительное образование для дальнейшей социальной и профессиональной реализации в новом качестве. В этой связи все больше актуализируется проблема анализа и учета психологических механизмов, побуждающих взрослых людей к вовлечению в дополнительное образование и к дальнейшей самореализации. К таким «побуждающим» механизмам относится агентность, благодаря которой «человек представляет себя тем, кто может брать ответственность за принятие решений и действовать в соответствии с ними» [12]. Механизм агентности позволяет личности обучающегося «выстраивать себя в учебном процессе», отбирая и формулируя свои «возможные Я».

Психологическая перспектива рассматривает агентность как набор навыков или компетенций, которые могут быть применены взрослыми обучающимися в учебном процессе, включая способность управления своей образовательной деятельностью и смыслообразования. В психологии образования свобода воли рассматривается в первую очередь в связи с позитивными эффектами студенческой агентности, такими как целеустремленность, свобода и креативность. Однако та-

кой подход к анализу деятельности не всегда обеспечивает адекватные инструменты для исследования роли, которую культура и социальная структура играют в стимулировании и ограничении учебной деятельности взрослых. Поскольку основное внимание мы уделяем агентности студентов в расширяющихся контекстах дополнительного образования взрослых, эта статья ограничена социокультурным и деятельностным подходами. Этот исследовательский ракурс, на наш взгляд, обеспечивает надежную основу для концептуализации контекстуального обоснования обучения в условиях ДПО и агентности, необходимых для нашей аргументации.

Концепция свободы воли появилась в исследованиях в области образования и саморегулируемого образования относительно недавно, но существует долгая история образовательных теорий, которые являются историческими предшественниками нынешних научных дискурсов. Некоторые направления социальной науки, вытекающие из структуралистских и постструктуралистских исследовательских традиций (М. Фуко, Э. Дюркгейм), полностью отвергли человеческую свободу действий, полагая социальную структуру или дискурс причинно определяющими человеческие действия [4]. Аналогичным образом, пионеры культурно-исторических исследований обучения и развития [3; 5], как правило, подчеркивали инкультурацию индивидов в существующую культуру, оставляя при этом недостаточно теоретизированным преобразующий потенциал индивидуальных действий. Совсем недавно эти классические работы были переосмыслены и расширены таким образом, что на первый план в анализе студенческой агентности вышли как инкультурация, так и трансформация [10].

В социологической теории предлагаемый способ преодоления дуализма между структурой и деятельностью, не сводя структуру к деятельности и наоборот, заключается в их концептуализации в диалектической взаимосвязи [2]. В этой концептуализации деятельность и структура не противопоставлены, а предполагают друг друга; структуры формируют практики людей, и наоборот, практики людей конституируют (и воспроизводят или трансформируют) структуры. Ряд исследований по обучению и воспитанию приняли эту социологическую

концептуализацию агентности, чтобы теоретизировать студенческую агентность в связи с трансформацией образовательной практики [4].

Социокультурная и деятельностная концептуализация агентности, которую мы принимаем и развиваем в этом исследовании, стремится выйти за рамки дихотомии агентности и структуры в изучении учебной деятельности взрослых. Мы определяем свободу действий в широком смысле как реализованную способность взрослых людей действовать в соответствии со своей деятельностью и социальными обстоятельствами и преобразовывать их [3]. Рассматриваем мы эту способность как сформированную по отношению к другим людям и объектам деятельности, а также опосредованную дискурсивными и практическими инструментами. Иными словами, развитие агентности взрослых студентов в условиях ДПО требует изменения составляющих его социальных отношений. При этом мы используем термин «деятельность» для обозначения того, «что на самом деле делают обучающиеся» – умственно, физически и эмоционально – в течение периода времени, в течение которого они должны чему-то научиться (*эпизод обучения или период обучения в рамках программы ДПО – прим. автора*). Учебная деятельность студентов всегда, как минимум физически, социально и эпистемически локализована. Использование более привычного термина «учебная среда» не всегда обеспечивает интеграцию всех аспектов локализованной учебной деятельности. Так, обучение может быть едва заметным побочным продуктом участия взрослых людей в социальных отношениях. Таким образом, способ организации учебной деятельности в условиях ДПО и то, какие ресурсы предоставляются обучающимся, определяет их возможности по достижению свободы воли; различные педагогические подходы и практики предоставляют обучающимся разную степень и формы свободы воли.

В исследованиях, посвященных обучению взрослых, традиционная педагогика подвергается критике за то, что она слишком фокусируется на процессах передачи знаний и отодвигает идеи обучающихся на периферию учебной деятельности. В том время как поощрение студенческой инициативы в первую очередь связывается исследователями с *попытками вовлечь студентов в процесс*

создания знаний. Эти попытки включают в себя переосмысление объекта учебной деятельности от воспроизведения знаний и точного использования процедур до понимания концепций и принципов предметной области и выработки продуктивных привычек мышления, которые поддерживают продуктивное и порождающее использование концепций и принципов [10].

При применении активных подходов к обучению преподаватель управляет продуктивной, творческой, поисковой деятельностью обучающихся. При этом основным принципом формирования знаний является поощрение *эпистемологической свободы действий*, которая поощряется путем предоставления обучающимся возможностей и рекомендаций по принятию коллективной когнитивной ответственности за продвижение знаний. Эпистемологическая свобода определяется как метакогнитивная способность, что отражает перенос ответственности за постановку целей обучения с преподавателя на обучающихся [15]. Это предполагает, что студенты берут на себя все большую ответственность не только за свой индивидуальный вклад в получение знаний в рамках формального вузовского обучения, но и за общий прогресс в накоплении знаний. Эпистемологической активности студентов можно способствовать, создавая исследовательские сообщества, ориентированные на коллективное распространение знаний, поддерживаемые использованием опосредованных технологиями сред совместного обучения. Технологическое посредничество обеспечивает внешнюю поддержку высокоуровневых когнитивных процессов учащихся и делает метакогнитивную деятельность явной и общедоступной.

Концептуальная свобода предполагает действия, зависящие от выбора обучающимися типов учебных материалов или концептуальных ресурсов, которые должны быть присвоены, адаптированы или модифицированы для конкретной цели учебной деятельности [18]. Образовательную практику взрослых следует понимать как диалектическое взаимодействие между свободными действиями и принудительной дисциплинирующей активностью, заданной преподавателем как фасилитатором.

Некоторые исследования агентности взрослых в образовании [9] проливают свет на то, как преодолеть разрыв между обучением в вузе и за его пределами. Так, указывается, что обширная структура взаимодействия в вузе может помочь взрослым людям связать свое обучение с различными условиями и видами их деятельности [11]. В таком расширенном фреймворке студенты позиционируются как активно участвующие в более масштабных дискурсах, которые охватывают время, места и других людей, включая профессиональные сообщества. Существенной частью расширительного фрейминга является то, что обучающиеся наделяются полномочиями и подотчетностью для проблематизации и решения вопросов, касающихся самоорганизации и самоуправления учебной деятельностью, способствуя развитию собственной агентности [13]. Обширные диалогические взаимодействия в рамках вузовского обучения позволяют обучающимся интегрировать всю свою учебную деятельность, происходящую в разных контекстах, с учетом пространственно-временных отношений и своего опыта, объединяя свои переживания и «миры» во время коллективных дискуссий.

Сторонники эпистемологической и концептуальной свободы действий обычно изображают *студенческую свободу как совместное усилие в отношениях*. Эпистемологическая активность проявляется в принятии на себя ответственности за продвижение коллективных знаний. Действия реляционного характера, такие как преодоление социального конфликта и создание пространства для вклада других людей, считаются важными для создания предпосылок для конвергентного взаимодействия, которое указывает на общую эпистемологическую активность. Акцент на авторитете учащихся уравнивается подотчетностью перед другими субъектами учебного процесса и дисциплинарными нормами [11]. Продуктивное и конструктивное социальное взаимодействие обычно не возникает само по себе, а требует установления общих ценностей и совместного интерактивного пространства для поощрения взаимности и взаимоуважения, аргументированной аргументации и коллективного размышления. Этого можно добиться, установив основные правила социального взаимодействия в

учебном процессе, которые требуют систематических и длительных коллективных усилий [17].

Помимо формулировок студенческой агентности как совместного участия в диалогическом исследовании, в социокультурных исследованиях разработано понятие реляционной агентности, которое вращается вокруг реляционных и аффективных аспектов социальной активности [9]. Свобода действий в отношениях определяется как способность взрослого обучающегося сотрудничать с другими субъектами учебного процесса для расширения объекта, над которым работает и пытается преобразовать, путем распознавания, изучения и работы с ресурсами, которые другие люди используют, когда они интерпретируют объект и реагируют на него. Другими словами, обучающиеся проявляют инициативу в отношениях, когда ищут поддержки у других людей в своих начинаниях и реагируют на потребность в поддержке. Развивая свободу действий в отношениях, студенты полагаются на разнообразные интерпретации и осмысление мнений и действий других людей, чтобы расширить объекты своей учебной деятельности.

Переживание агентности варьируется в зависимости от восприятия взрослыми обучающимися неравенства и несправедливости в учебном процессе [10; 14]. Нарушение традиционной динамики власти в отношениях «преподаватель – студент» расширяет возможности обучающихся воздействовать на объект изучения и помогает им позиционировать себя как более эффективных субъектов. Преподавателям в этой связи необходимо целостно воспринимать взрослых студентов как личностей с особым опытом и склонностями, чтобы понять уязвимость, которую обучающиеся могут чувствовать в университетской аудитории.

Студенты могут проявлять инициативу в отношениях для успешного ориентирования в учебной деятельности и существующей динамике власти. Способность студентов к отношениям проявляется в признании того, что и кто имеет значение для их творчества в рамках властных отношений в среде вуза. Многие студенты считают, что наиболее полезно полагаться на преподавателя и его оценку их труда. Это хорошая стратегия для того, чтобы стать успешным студентом в рамках традиционных вузовских норм. В обычной вузовской практике

поиск творческих способов адаптации к безусловным требованиям преподавателя (например, знание того, как угодить преподавателю, и предвосхищение критериев оценки, которые он использует – прим. автора) является формой агентности учащихся.

Сопротивление учащихся преподавателям и инструкциям уже давно признано одной из характеристик учебной деятельности взрослых [14]. В то время как сопротивление студентов часто является деструктивным и свидетельствующее о дезадаптации студентов, ряд исследований рассматривают студенческое сопротивление как коллективную стратегию «нетрадиционных» студентов, направленную на преодоление отчуждения и приобретение большей степени культурной свободы [16]. Однако сопротивление взрослых обучающихся не сводится к диспозициям, связанным с социальной группой и культурным происхождением, а значительно опосредуется динамикой взаимодействия в вузе и структурой организации учебного процесса в условиях ДПО. Подходы и методы обучения взрослых, ориентированные на преподавателя, могут лишать обучающихся возможности оспаривать авторитет преподавателя и выполнять задачи, которые они не считают значимыми. При этом как традиционное, так и лично-ориентированное обучение позволяет обучающимся выражать и распространять свое недовольство способами, с которыми преподавателям зачастую трудно справиться.

В этом исследовании мы придерживаемся понимания *сопротивления учащихся* как возникающего свойства динамики в классе и рассматриваем его как зарождающуюся форму их агентности. Студенческая агентность представляет собой единую конструкцию, включающую как согласованные действия, так и противодействие обучающихся. Субъектность проявляется по-разному в зависимости от того, как развиваются взаимодействия между учащимся и преподавателем. Взрослые студенты часто проявляют агентность, когда сталкиваются с преподавателями, поведение которых считают несправедливым. Субъектный опыт

участия в деятельности у студентов различается. Таким образом, значение агентности по-разному переживается взрослыми обучающимися с разными индивидуально-психологическими профилями.

Будучи признанным в качестве посредника, студенческое сопротивление может стать порождающей силой, которая помогает взрослым студентам избежать пассивности и незаинтересованности. Переговоры о конфликтном случае между обучающимися и преподавателем приводят к продуктивному пересмотру их личностных установок и убеждений. Совместно разработанные учебные активности изменяют отношения между взрослыми субъектами учебного процесса, таким образом сопротивление обучающихся может трансформироваться в агентность.

Опираясь на сопротивление студента, который недоволен обучением, и реагируя на него правильно, преподаватель может поощрить обучающегося к принятию более конструктивной позиции. *Игра как педагогическая технология* предоставляет посреднические средства, такие как вымышленные роли и повествовательный сюжет, для достижения незавершенных и неограниченных действий, которые могут развить инициативы взрослых студентов. Игра позволяет преподавателю гибко и творчески подходить к сопротивлению студентов и деструктивному вовлечению как к формам проявления свободы воли. Таким образом, творческое взаимодействие с сопротивлением обучающихся обладает преобразующим потенциалом для разработки более значимых для взрослых студентов методов обучения. Студентам также может быть предложено разработать *способы реорганизации учебной практики*. Как преподаватели, так и студенты могут совместно создавать структуры участия в учебной деятельности. Эти структуры могут предоставлять студентам возможности для обсуждения организации учебного процесса и усвоения материала, а также для обмена собственными интерпретациями содержания заданий.

Таким образом, агентность определяется нами как многогранная конструкция, контекстуальная и интерактивная по своей природе, значение которой по-

разному переживается взрослыми обучающимися с разными профилями, и варьируется в зависимости от восприятия ими неравенства и несправедливости в учебном процессе.

Предыдущие исследования, посвященные обучению и воспитанию, выдвигали на первый план несколько различных, но взаимосвязанных форм деятельности. Некоторые из этих форм деятельности вращаются вокруг ответственного участия и намеренного участия взрослых в учебной деятельности, которая позиционирует студентов как действующих лиц и соавторов своего обучения. Другие формы волеизъявления предполагают взаимодействие в отношениях с диспозициями других людей для интерпретации, действия в соответствии с ними и расширения объектов деятельности. Однако некоторые формы свободы воли предполагают действия, которые выходят за рамки заданных преподавателей рамок и проявляют инициативу по преобразованию данных социальных практик. Эти формы деятельности являются преобразующими.

В своей идеально-типичной форме расширенное обучение редко происходит в условиях невмешательства. Преподаватели, стремящиеся способствовать агентности взрослых обучающихся, часто сталкиваются с противоречиями между целью поощрения агентности и институциональными требованиями управления аудиторией и передачей знаний. Взаимодействие в условиях ДПО осуществляется в рамках местной институциональной культуры и организации вуза, включая учебную программу и политику вуза, а также более широкой институциональной практики и социальных функций высшего образования. Как и взрослые обучающиеся, преподаватели подвержены институциональным требованиям и контролю, и, таким образом, их возможности поощрять студенческую инициативу и предоставлять ей простор ограничены институциональными рамками и структурами. В результате, поощряя агентность обучающихся в повседневной образовательной практике, преподавателям необходимо учитывать противоречие между агентностью и контролем, эффективно управляя им. Это противоречие может быть частично и ненадолго преодолено в процессе взаимодействия в учебном процессе с помощью творческих действий как обучающиеся, так

и преподавателя. Эта «творческая борьба» может привести к снижению сопротивления взрослых обучающихся, а также появлению новых форм преподавания и усвоения знаний.

Список литературы

1. Адаптационный аспект ДПО взрослых в сфере менеджмента // Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов: сборник статей / под ред. Н.В. Бордовской, С.Т. Посоховой – М.: Русайнс, 2022. – С. 124–138.
2. Верч Дж. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2. №3. – С. 18–26.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 3. История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности / И.Ф. Девятко. – М.: Аванти плюс, 2003. – 336 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
6. Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия-принт; СПбГУ, 2014. – 240 с.
7. Сорокин П.С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования / П.С. Сорокин // Вестник Российского университета дружбы народов. Социология. – 2021. – Т. 21. №1. – С. 124–138. DOI 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138. EDN WOXORG
8. Черниговская Т.В. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход / Т.В. Черниговская, В.М. Аллахвердов, А.Д. Коротков [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2020. – №36 (4). – С. 675–686. DOI 10.21638/spbu17.2020.406. EDN CMONMI

9. Edwards A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise // *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50 (1). P. 33–39.
10. Engeström Y., Sannino A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges // *Educational Research Review*. 2010. №5 (1). P. 1–24.
11. Engle R.A., Lam D.P., Meyer X.S., Nix S.E. How does expansive framing promote transfer? Several proposed explanations and a research agenda for investigating them // *Educational Psychologist*. 2012. Vol. 47 (3). P. 215–231.
12. Erikson M.G. The meaning of the future: toward a more specific definition of possible selves // *Review of General Psychology*. 2007. Vol. 11 (4). P. 348–358.
13. Hartnett M., Brown C., Forbes D., Gedera D., Datt A. Enhanced or diminished attitudes: University students' agency // *Computers & Education*. 2023. Vol. 198. P. 1–16.
14. Kasworm C. Adult Meaning Making In The Undergraduate Classroom // *Adult Education Quarterly*. 2003. Vol. 53 (2). P. 1–18. DOI 10.1177/0741713602238905. EDN JKPZRN
15. Kerwer M., Rosman T. Mechanisms of Epistemic Change-Under Which Circumstances Does Diverging Information Support Epistemic Development? // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 22–78.
16. Rajala A., Sannino A. Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis // *International Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 70. P. 31–46.
17. Stoten D.W. Positioning through epistemic cognition in higher education: conceptualising the ways in which academics in a business school view heutagogy // *Higher Education*. 2024. Vol. 87. P. 991–1007.
18. Tabak I., Weinstock M. A Sociocultural Exploration of Epistemological Beliefs / Khine M.S. (eds) *Knowing, Knowledge and Beliefs*. Springer, Dordrecht. 2008. P. 177–195.