

DOI 10.31483/r-154389

**Брагина Елена Владимировна****СОПРОТИВЛЕНИЕ КАК АТТРИБУТ СУБЪЕКТНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДПО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**

**Аннотация:** в главе представлен теоретический анализ понятия сопротивления в контексте обучения взрослых и его связи с проявлениями субъектности. Систематизированы научные подходы к пониманию природы сопротивления. Прослежена эволюция интерпретаций сопротивления – от классических психологических теорий до современных когнитивных, мотивационных и педагогических концепций. Показано, что сопротивление может выступать как барьером обучения, так и проявлением автономии, стремления к формированию собственных смыслов учения и сохранению идентичности обучающегося. В результате исследования предложена концептуализация сопротивления как значимого атрибута проявленности субъектности обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов и выводов при разработке программ и курсов дополнительного профессионального образования, а также организации психолого-педагогического сопровождения и поддержки взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** сопротивление, субъектность, автономность, взрослый обучающийся, дополнительное профессиональное образование, образовательный процесс вуза, учебный дизайн, психолого-педагогическое сопровождение.

**Abstract:** the chapter presents a theoretical analysis of the concept of resistance in the context of adult learning and its connection to manifestations of subjectivity. Scientific approaches to understanding the nature of resistance have been systematized. The evolution of interpretations of resistance – from classical psychological theories to modern cognitive, motivational, and pedagogical concepts-has been traced. It

*is shown that resistance may function both as a barrier to learning and as an expression of autonomy, the striving to construct personal meanings of learning, and the preservation of the learner's identity. The study proposes a conceptualization of resistance as a significant attribute of the manifestation of learner subjectivity in the context of continuing professional education. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its findings and conclusions to the design of continuing professional education programs and courses, as well as to the organization of psychological and pedagogical support for adult learners within the university educational process.*

**Keywords:** *resistance, subjectivity, autonomy, adult learner, additional professional education, university educational process, instructional design, psychological-pedagogical support.*

### *1. Введение.*

Несмотря на многозначность понятия субъектности, большинство отечественных исследователей определяют ее как интегративное качество личности, включающее способность к осознанной саморегуляции, рефлексии, самостоятельности, ответственности и активному самопреобразованию [6; 9; 17; 39; 44]. В этом смысле субъектность соотносится с механизмами саморегуляции и самодетерминации и предполагает способность личности действовать не только под влиянием внешних требований, но и в соответствии с внутренними основаниями [4; 6].

Эмпирические данные свидетельствуют о значительной вариативности проявленности субъектности взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза даже в формально сходных образовательных условиях [6; 9, с. 159]. Однако теоретические основания данной вариативности остаются недостаточно разработанными, что затрудняет создание надежных и чувствительных методик ее анализа и оценки. В этой связи особую значимость приобретает выявление атрибутов субъектности, объясняющих различия в ее проявленности у взрослых обучающихся вуза.

В качестве одного из атрибутов субъектности в настоящем исследовании рассматривается сопротивление обучению. Особенно ярко сопротивление проявляется в условиях дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) в вузе, природа которого определяется психологическими особенностями взрослых обучающихся и образовательных условий ДПО. Взрослый человек характеризуется богатым жизненным и профессиональным опытом, устоявшейся системой ценностей, установок и убеждений, сформированной идентичностью и выраженной потребностью в автономии [10; 47; 49; 50]. Как отмечал Дж. Мези-роу, взрослые обучающиеся уже обладают «рамками референции» или когнитивными структурами, которые опосредуют восприятие нового опыта и реакции на предъявляемые образовательные требования [50, с. 29–30]. Содержание программ ДПО и организация учебного процесса в вузе не всегда соответствуют сложившейся системе представлений и оснований учебно-профессиональной деятельности взрослых людей. Это приводит к формированию внутриличностного противоречия, разрешение которого связано с актуализацией субъектности, и зачастую сопровождается сопротивлением обучению. Соответственно, сопротивление в ДПО предстает не просто барьером на пути усвоения знаний, а симптоматическим откликом обучающегося на учебную ситуацию.

Парадоксальная многогранность феномена сопротивления делает его одним из наиболее дискуссионных понятий в психологии и педагогике [34; 36; 48]. В зависимости от теоретико-методологических оснований феномен сопротивления получает различную интерпретацию [7; 16; 26; 27; 32]. В современном научном дискурсе понимание сопротивления претерпело существенные изменения. Трактовка сопротивления как психологической защиты или негативной реакции на изменения и неопределенность перестала рассматриваться как исчерпывающая. В современных психолого-педагогических исследованиях указывается двойственная природа сопротивления: в одних случаях сопротивление рассматривается учеными как нарушение дисциплины, которое затрудняет образовательный процесс, в других – как форма саморегуляции обучения, направленная на сохра-

нение сложившихся структур деятельности, представлений и убеждений, как реакция на ограничение автономии и свободы, как выражение отношения субъекта к предъявляемым требованиям [3; 19; 24; 30; 33; 35; 42]. Подобная расширенная трактовка позволяет интерпретировать сопротивление взрослых людей обучению как психологическое явление, проявляющееся в спектре от крайне деструктивных до потенциально конструктивных форм.

Развитие субъектности обучающихся выступает одним из приоритетов современного высшего и дополнительного профессионального образования в вузе и рассматривается как важный фактор адаптивности образовательной системы вуза к непрерывным социокультурным трансформациям. Цель настоящего исследования заключается в теоретическом анализе и сопоставлении психологических, педагогических и междисциплинарных подходов к пониманию феномена сопротивления, обосновании его интерпретации как атрибута субъектности взрослого обучающегося в условиях ДПО.

## *2. Методы исследования.*

Методология исследования базируется на принципах системного анализа, историко-психологического подхода и междисциплинарной интеграции.

Системный анализ позволяет рассматривать сопротивление как многомерное явление, возникающее на пересечении когнитивных, мотивационных, эмоциональных и социально-деятельностных процессов. В этой логике сопротивление понимается не как изолированное психологическое явление, а как результат взаимодействия различных уровней психической и социальной организации личности.

Историко-психологический подход обеспечивает возможность проследить эволюцию представлений о сопротивлении в различных научных школах и выявить изменения в его интерпретации.

Принцип междисциплинарной интеграции позволяет рассматривать сопротивление не только на индивидуально-психологическом уровне, но и в социальном, образовательном и организационном контекстах, а также предполагает со-

поставление концепций, разработанных в различных психологических, педагогических и междисциплинарных направлениях, с целью выявления их эвристического потенциала для анализа сопротивления взрослых обучающихся. В исследовании проанализированы ключевые научные традиции, в рамках которых формировались различные объяснительные модели сопротивления. Каждая из них отражает определенное понимание природы взрослого человека, источников его активности и механизмов развития. Их сопоставление создает основания для интерпретации сопротивления как атрибута проявленности субъектности взрослого обучающегося и задает логику дальнейшего анализа. При отборе теоретических источников учитывались два критерия: репрезентативность автора для соответствующего направления и содержательная релевантность его концепции анализу феномена сопротивления. В обзор включены наиболее признанные авторы, чьи концепции оказали существенное влияние на развитие соответствующих научных традиций, и позволили рассматривать сопротивление в аспекте личности, деятельности и социальных взаимодействий.

Следует отметить, что не во всех представленных теоретических традициях сопротивление разрабатывается как самостоятельная концептуальная категория. В ряде случаев анализируются смежные феномены – устойчивость поведения, защитные механизмы, когнитивная согласованность, реакция на ограничение автономии или несогласие с институциональными нормами. В настоящем исследовании сопротивление рассматривается как аналитическая категория, позволяющая интерпретировать указанные механизмы в контексте проявленности субъектности взрослого обучающегося.

#### *Результаты исследования.*

Анализ интерпретаций сопротивления целесообразно начать с классических поведенческих теорий, в рамках которых формировались первые научные модели объяснения закономерностей изменения поведения в процессе обучения.

В рамках бихевиоризма и необихевиоризма феномен сопротивления специально не разрабатывается; однако соответствующие поведенческие механизмы

могут быть интерпретированы как устойчивость поведения, которая закрепляется в ходе научения и поддерживается объективными условиями. В классическом бихевиоризме устойчивость поведения связывается с прочностью сформированной связи «стимул-реакция» (Дж. Б. Уотсон). В этой логике проявления сопротивления могут быть рассмотрены как сохранение закрепленного репертуара реакций в ситуации, когда внешние требования предполагают его перестройку. Устойчивость поведения при этом связывается с прочностью закрепленных поведенческих связей [29]. В необихевиористской традиции устойчивость поведения операционализируется в показателе сопротивления угасанию оперантного поведения, которое рассматривается как проявление силы ранее подкрепленной реакции [27, с. 70, 321; 47, с. 106–107]. Одновременно вводится трактовка сопротивления как реакции контр-контроля на аверсивное внешнее воздействие [27], что подчеркивает зависимость поведения не только от подкреплений, но и от характера внешнего контроля. В расширенных поведенческих моделях устойчивость связывается также с устойчивостью сформированных ожиданий и поведенческих стратегий [28], что позволяет описывать сопротивление как сохранение ориентировочных схем действия, сформированных предшествующим опытом научения.

Обобщая представленные позиции, сопротивление в поведенческой традиции понимается через три взаимосвязанных основания (табл. 1, 2): 1) прочность выученных связей и привычек; 2) сопротивление угасанию как функция истории подкреплений; 3) поведенческий ответ на аверсивный контроль. В этой логике устойчивость и изменения поведения обучающихся объясняются изменением образовательных требований и связываются с трансформацией системы подкреплений, организующих учебную ситуацию.

Психоаналитическая традиция (З. Фрейд [32], А. Фрейд [31], А. Адлер [1], К. Г. Юнг [41], М. Кляйн [13], К. Хорни [37], Э. Фромм [35], Э. Эриксон [40], Х. Кохут [14], Ж. Лакан [15]) сопротивление выступает не «побочным эффектом», а принципиальным элементом описания психической динамики личности. З. Фрейдом сопротивление рассматривается как структурный элемент процессов

вытеснения и повторения переживаний, аффектов, моделей отношений и способов реагирования [32], задающий устойчивость определенных форм переживания и поведения. В этой трактовке сопротивление связано с воспроизводством вытесненных переживаний через повторяющиеся формы реагирования. Дальнейшая концептуализация сопротивления происходила в рамках эго-психологии, где оно рассматривалось как проявление защитных операций, поддерживающих устойчивость Я в ситуации внутренней или внешней угрозы [31, с. 33, 41]. Теория объектных отношений связывает сопротивление с аффективными процессами и характером отношений с объектом: перенос и тревога [13, с. 47–48] выступают механизмами, посредством которых поддерживается устойчивая структура переживаний. Нарциссическая концепция Х. Кохута интерпретирует сопротивление как защиту целостности самости [14]. В индивидуальной психологии А. Адлера сопротивление связывается с поддержанием чувства значимости и сложившегося стиля жизни [1]. В аналитической психологии К. Г. Юнга сопротивление может трактоваться как протест против утраты индивидуальности и как реакция эго на угрозу его целостности [41, с. 7, 43]. Структурный психоанализ Ж. Лакана переносит акцент на дискурсивные условия аналитической ситуации и позицию аналитика [15], что позволяет рассматривать сопротивление как эффект структуры взаимодействия. Иной подход представлен неофрейдистской теорией К. Хорни, которая описывает сопротивление как внутренний протест против тирании «должен» [37, с. 77–78], фиксируя его связь с внутренними нормами и самоотношением.

Таким образом, в психоаналитической традиции сопротивление обучающегося в учебной ситуации объясняется действием психических защит (защитных механизмов эго/самости), динамикой переноса и повторения, а также стремлением к сохранению идентичности и целостности Я.

Таблица 1

#### Интерпретации сопротивления в различных подходах

<i>Подход</i>	<i>Механизмы сопротивления</i>
---------------	--------------------------------

<i>Бихевиоризм и необихевиоризм</i>	Прочность сформированной связи «стимул-реакция» (Дж. Б. Уотсон); прочность закрепленных поведенческих связей (Э. Торндайк [29]); сопротивление угасанию оперантного поведения (Б. Ф. Скиннер [27]; К. Л. Халл [47]); реакция контр-контроля на аверсивное внешнее воздействие (Б. Ф. Скиннер [27]); устойчивость сформированных ожиданий и поведенческих стратегий (Э. Ч. Толмен [28])
<i>Психоаналитическая традиция</i>	Структурный элемент динамики вытеснения и повторения (З. Фрейд [32]); система защит эго (А. Фрейд [31]); перенос и тревога (М. Кляйн [13]); защита нарциссической целостности самости (Х. Кохут [14]); поддержание чувства значимости и стиля жизни (А. Адлер [1]); протест против утраты индивидуальности и угроза эго (К. Г. Юнг [41]); эффект позиции аналитика в дискурсе (Ж. Лакан [15]); внутренний протест против тирании «должен» (К. Хорни [37])
<i>Культурно-историческая и деятельностьная традиция</i>	Несоответствие между уровнем развития и предъявляемым требованием (Л. С. Выготский [7]); расхождение цели и мотива; отсутствие личностного смысла (А. Н. Леонтьев [16]); непринятие учебной задачи как собственной деятельности (В. В. Давыдов [8]); устойчивость сложившейся функциональной системы регуляции (А. Р. Лурия [18]); проявление внутренней активности субъекта по отношению к внешним условиям (С. Л. Рубинштейн [26]); выражение структурных противоречий в системе деятельности (Ю. Энгелстром [45]); защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]); реакция на угрозу смысловой целостности (Д. А. Леонтьев [17])
<i>Гуманистическая психология</i>	Амбивалентность по отношению к собственному росту; страх самоактуализации (А. Маслоу [19]); защита Я-концепции от угрожающего опыта (К. Роджерс [24]); тревога свободы и ответственность выбора (Р. Мэй [20]); утрата или угроза смысла (В. Франкл [33])
<i>Экзистенциальная психология</i>	Тревога свободы и ответственность выбора (Р. Мэй [20]); утрата или угроза смысла (В. Франкл [33]); защита от столкновения с предельными данностями существования (И. Ялом [42])
<i>Когнитивная психология</i>	Стремление сохранить когнитивное равновесие и существующие схемы (Ж. Пиаже [23]); уменьшение диссонанса без изменения базовых установок (Л. Фестингер [30]); защита системы личностных конструктов от утраты предсказуемости (Дж. Келли [12]); инерция глубинных когнитивных схем (А. Бек [5]); селективность восприятия и интерпретации (У. Найссер [21]); автоматические эвристики и когнитивные искажения (Д. Канеман [11])
<i>Социально-когнитивный подход</i>	Низкая самоэффективность и ожидание неуспеха (А. Бандура [3]); влияние социальных моделей и наблюдаемого научения (А. Бандура [3]); неблагоприятное соотношение ожидания результата и его ценности (Дж. Роттер [25]); внешний локус

	контроля и сниженная субъективная ответственность (Дж. Ротгер [25])
<i>Теории самодетерминации и психологической реактивности</i>	Фрустрация базовой потребности в автономии (Э. Деси; Р. Райан [44]); угроза свободе выбора (Дж. Брем [43])
<i>Теория трансформативного обучения</i>	Нарушение устойчивых интерпретационных рамок (Дж. Мезироу [50; 51]); защита идентичности и привычных способов понимания (Дж. Мезироу [50; 51]); промежуточная стадия между дезориентацией и критической рефлексией (Дж. Мезироу [50; 51]); глубина затрагиваемых изменений (Дж. Мезироу [50; 51])
<i>Андрагогика</i>	Директивность и игнорирование автономии (М. Ноулз [49]); защита жизненного мира субъекта; критическая позиция (К. Иллерис [48]); несогласованность образовательных целей, личностных и профессиональных смыслов (С.И. Змеев [10])
<i>Критическая педагогика</i>	Институционализированная асимметрия власти (П. Фрейре [34]); защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]); культурная практика несогласия и переопределения норм (П. Макларен [52])
<i>Организационно-психологический подход</i>	Защитные рутины, ограничивающие развитие (К. Арджирис [2]); глубинные культурные предпосылки и нормы организации (Э. Шейн [38]); сохранение идентичности и устойчивости в условиях институциональной неопределенности (Р. Барнетт [4])

Культурно-историческая и деятельностная традиции (Л. С. Выготский [7], С. Л. Рубинштейн [26], А.Р. Лурия [18], А. Н. Леонтьев [16], В. В. Давыдов [8], Ю. Энгестрем [45]) восходят к философским основаниям, заложенным в работах И. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса, Ф. Энгельса. Представителями данного направления деятельность человека рассматривается как исторически и социокультурно обусловленная, а психическое развитие – как процесс, опосредованный общественно выработанными средствами.

В теории Л.С. Выготского развитие понимается как происходящее в системе отношений между субъектом и социальной средой. Понятие социальной ситуации развития определяется им как «система отношений между ребенком данного возраста и социальной реальностью» [7]. Эти отношения не действуют непосред-

ственно: их влияние опосредовано тем, как они переживаются субъектом. Категория «переживание» выступает у Выготского как целостная единица анализа, соединяющая личностные особенности, эмоциональные реакции и социальные условия. Таким образом, источник развития заключается не во внешнем воздействии как таковом, а в его преломлении через внутреннюю позицию субъекта. В более широком плане развитие рассматривается как процесс, в котором возникающие противоречия в системе отношений и требований становятся движущей силой изменений. Данная логика получает дальнейшее уточнение в концепции зоны ближайшего развития Выготского, которая фиксирует расхождение между актуальным уровнем развития и потенциальными возможностями, реализуемыми во взаимодействии со взрослым или более компетентным партнером. Именно это расхождение задает пространство напряжения и развития, в котором внешние требования преобразуются во внутренние психологические изменения. Данный принцип получил методологическое развитие у С. Л. Рубинштейна [26], сформулировавшего положение о том, что внешние причины действуют через внутренние условия субъекта. Тем самым подчеркнута активная роль личности в преобразовании влияний среды и невозможность прямолинейного объяснения поведения исключительно внешними факторами.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева эта логика конкретизируется в анализе структуры деятельности, включающей деятельность (мотив), действия (цели) и операции (условия) [16]. Центральным становится понятие личностного смысла как отношения мотива к цели. Несовпадение между объективно заданными целями и субъективно значимыми мотивами может порождать внутреннее напряжение в деятельности. В учебной ситуации подобное несоответствие может проявляться в форме отказа от выполнения учебного задания, дистанцирования обучающегося, формального участия или его имитации, затягивания сроков выполнения, оспаривания требований преподавателя, что открывает возможность интерпретации сопротивления как отражения нарушенной мотивационной структуры деятельности. В логике развивающего обучения сопротивление соотносится с неприятием учебной задачи как собственной [8]. На уровне регуляции

поведения устойчивость способов действия может трактоваться как устойчивость сложившейся функциональной системы регуляции (А.Р. Лурия [18]). Однако деятельностная трактовка не сводит сопротивление к инерции регуляторных механизмов. В русле принципа активности субъекта, сформулированного С.Л. Рубинштейном [26], сопротивление может рассматриваться как проявление внутренней активности субъекта по отношению к внешним условиям.

В современной теории деятельности [45] единицей анализа выступает система коллективной деятельности, включающая субъект, объект, средства, правила, сообщество и разделение труда. Ю. Энгстром объясняет развитие системы внутренними противоречиями между ее элементами, требующими преобразования структуры деятельности. В этой логике сопротивление может быть осмыслено как выражение различных противоречий – между целями обучения и сложившимися учебными и профессиональными практиками, между правилами образовательной организации и реальными потребностями обучающихся. Сопротивление, таким образом, интерпретируется не как индивидуальная неспособность обучающегося, а как признак структурных противоречий в системе учебной деятельности [45].

В гуманистической психологии (А. Маслоу [19], К. Роджерс [24], Ф. Перлз [22]) сопротивление не выделяется как самостоятельная категория, однако может быть интерпретировано в связи с нарушением целостности личности и ее самоотношения. Человек здесь понимается как субъект, обладающий внутренней тенденцией к росту и развитию. Соответственно, сопротивление возникает в ситуациях, когда обучение приобретает директивный, обезличенный или оценочный характер. Сопротивление может описываться как амбивалентность по отношению к собственному росту или как страх самоактуализации [19], фиксирующие напряжение между стремлением к развитию и переживанием угрозы. В рамках человеко-центрированного подхода К. Роджерса, примененного к сфере образования, подчеркивается, что навязывание целей и способов учения «часто вызывает противодействие, провоцирует сопротивление и препятствует осмыслен-

ному учению» [24]. В этой интерпретации сопротивление связывается с авторитарной организацией образовательного процесса, ограничивающей автономию обучающегося и навязывающей внешние цели учения.

В гештальт-подходе, связанном с именем Ф. Перлза, сопротивление рассматривается в контексте процессов контакта как форма его прерывания, возникающая во взаимодействии субъекта со средой [22]. Такие механизмы, как проекция, ретрофлексия или слияние, интерпретируются как способы регуляции контакта, выполняющие защитную функцию. С этой точки зрения сопротивление не сводится к деструктивному поведению, а отражает устойчивые способы организации контакта, подлежащие осознанию и последующей перестройке самим субъектом.

Экзистенциальная психология описывает сопротивление через фундаментальные переживания, определяющие жизненную позицию личности. В этой перспективе сопротивление соотносится с тревогой свободы и ответственностью выбора (Р. Мэй [20]), что делает сопротивление возможной реакцией на необходимость принятия новой позиции. Аналогично, сопротивление может быть связано с утратой или угрозой смысла (В. Франкл [33]). В психотерапевтической концептуализации сопротивление соотносится с защитой от столкновения с предельными данностями существования (И. Ялом [42]), что фиксирует глубинный характер сопротивления в ситуациях изменения. Таким образом, сопротивление рассматривается как стремление избежать неопределенности и риска, связанных с пересмотром личностных и профессиональных ориентиров. В учебной ситуации такие проявления могут выражаться в уклонении обучающегося от задач, требующих автономии, критического мышления и переосмысления оснований собственной деятельности.

Если гуманистические и экзистенциальные подходы подчеркивают ценностно-смысловые аспекты сопротивления, то когнитивная психология (Ж. Пиаже [23], Л. Фестингер [30], Дж. Келли [12], А. Бек [5], У. Найссер [21], Д. Канеман [11]) связывает его с поддержанием внутренней согласованности системы убеждений. Соответственно, сопротивление обучающегося проявляется в

случае возникновения трудностей интеграции новой информации в существующие когнитивные схемы и личностные конструкты. Согласно Пиаже, сопротивление можно связать со стремлением обучающегося сохранить когнитивное равновесие и существующие когнитивные схемы [23], у Фестингера – с желанием снизить когнитивный диссонанс без изменения базовых установок [30], у Келли – с защитой системы личностных конструктов от утраты предсказуемости [12]. В когнитивной терапии А. Бека сопротивление может проявляться в сохранении дисфункциональных убеждений, поддерживаемых автоматическими мыслями и когнитивными искажениями [5]. На уровне восприятия и переработки опыта сопротивление связывается с селективностью восприятия и интерпретации [21], а в исследованиях мышления сопротивление можно интерпретировать с помощью автоматических эвристик и когнитивных искажений (Д. Канеман [11]).

С позиции социально-когнитивного подхода [3; 25] сопротивление связывается с собственными возможностями обучающегося, ожиданиями и социальными условиями научения. В этой перспективе сопротивление описывается через низкую самооэффективность и ожидание неуспеха, а также влияние социальных моделей и наблюдаемого научения (А. Бандура [3]). В теории ожиданий и подкреплений сопротивление связывается с неблагоприятным соотношением ожидания результата и его ценности, а также с внешним локусом контроля и сниженной субъективной ответственностью (Дж. Роттер [25]).

Теории мотивации и психологической реактивности акцентируют роль базовых психологических потребностей и переживания автономии в регуляции активности субъекта. Наиболее системное объяснение рассматриваемого феномена представлено в теории самодетерминации Э. Л. Деси и Р. М. Райана [44, с. 70], а также в теории психологической реактивности Дж. Брема. В теории психологической реактивности сопротивление рассматривается как реакция на ограничение свободы выбора и стремление восстановить контроль над собственной деятельностью [43]. Брем определял реактивность как «мотивацию вернуть свободу

после того, как она утрачена или поставлена под угрозу» [43]. В теории самодетерминации сопротивление связывается с фрустрацией базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности [44]. В этой перспективе сопротивление выступает индикатором условий, подрывающих внутреннюю мотивацию и ощущение авторства собственных действий субъекта. Обе теории сходятся в том, что сопротивление определяется не столько содержанием деятельности, сколько переживанием субъектом ограничения автономии. В условиях ДПО эти переживания приобретают особую значимость, поскольку взрослый обучающийся обладает сформированной системой ценностей, устойчивой идентичностью и опытом самостоятельного принятия решений. При столкновении с образовательными требованиями, которые ограничивают автономию, сопротивление обучающегося может стать результатом фрустрации автономности и стремлением сохранить авторство собственной учебной деятельности.

Таблица 2

## Систематизация механизмов сопротивления в различных научных подходах

<i>Подход</i>	<i>Ключевые механизмы сопротивления</i>
<i>Бихевиоризм и необихевиоризм</i>	Прочность выученных связей и привычек; сопротивление угасанию как функция истории подкреплений; поведенческий ответ на аверсивный контроль
<i>Психоаналитическая традиция</i>	Психические защиты (защитные механизмы эго, самости); динамика переноса и повторения; защита идентичности и целостности Я
<i>Культурно-историческая и деятельностьная традиция</i>	Расхождение мотива и цели, отсутствие личностного смысла; структурные противоречия деятельности; активная позиция субъекта и сохранение смысловой целостности
<i>Гуманистическая психология</i>	Защита Я-концепции и личностной целостности; тревога свободы и ответственности; угроза или утрата личностного смысла
<i>Экзистенциальная психология</i>	Экзистенциальная тревога; защита от предельных данностей существования; угроза смысловой структуре личности
<i>Когнитивная психология</i>	Сохранение когнитивной согласованности; устойчивость когнитивных схем и конструктов; селективная переработка информации и когнитивные искажения

<i>Социально-когнитивный подход</i>	Низкая самооэффективность и ожидание неуспеха; ожидание подкрепления и его субъективная ценность; внешний локус контроля и социальное моделирование
<i>Теории самодетерминации и психологической реактивности</i>	Фрустрация базовой потребности в автономии; психологическая реактивность как ответ на угрозу свободе; недостаточная интернализация регуляции
<i>Теория трансформативного обучения</i>	Нарушение интерпретационных рамок; защита идентичности и привычных предпосылок; фаза дезориентации в процессе трансформации
<i>Андрагогика</i>	Нарушение автономии взрослого обучающегося; несогласованность образовательных целей и личностных смыслов; защита жизненного мира субъекта
<i>Критическая педагогика</i>	Асимметрия власти и институциональный контроль; сопротивление как защита субъектных возможностей; культурная практика несогласия
<i>Организационно-психологический подход</i>	Защитные организационные рутины; глубинные культурные предпосылки организации; сохранение профессиональной и организационной идентичности

В контексте обучения взрослых особое значение приобретают ключевые положения андрагогика и теория трансформативного обучения Дж. Мезироу.

Обучение взрослых андрагогами рассматривается как процесс, в котором взрослый выступает не объектом педагогического воздействия, а субъектом собственного развития [10; 49]. Взрослый обучающийся обладает устойчивой Я-концепцией, накопленным профессиональным и жизненным опытом, а также сформированными навыками самоуправления, поэтому особенно чувствителен к ситуациям, в которых образовательный процесс организуется по модели директивного «навязывания» содержания обучения и норм поведения. Сопротивление обучающегося здесь – не нарушение дисциплины, а показатель ограничения субъектности, реакция на директивность и игнорирование автономии (М. Ноулз [49]). В классической формулировке М. Ноулза взрослые испытывают недовольство и оказывают сопротивление в ситуациях, когда чувствуют, что другие навязывают им свою волю, то есть подменяют их собственное самоопределение внешним воздействием. При этом андрагогика не сводит сопротивление к поведенческой деструкции: умеренный скепсис и критические возражения могут

выражать личную ответственность и экспертность. В этой связи продуктивная стратегия преподавателя заключается не в подавлении сопротивления обучающегося, а во включении его в образовательный диалог как формы обратной связи и совместного уточнения целей, рисков и оснований изменений.

Трансформативное обучение связывает сопротивление взрослых в обучении с изменением устойчивых способов понимания и самоопределения [50; 51]. По Мезироу, сопротивление может быть вызвано нарушением устойчивых интерпретационных рамок (Дж. Мезироу [50; 51]), защитой идентичности и привычных способов понимания. Как отмечает исследователь, взрослые склонны отвергать идеи, которые не укладываются в их прежние представления, считая их ошибочными или неуместными до критической рефлексии собственных предпосылок [50]. В этой логике сопротивление можно рассматривать как показатель глубины затрагиваемых в обучении изменений, закономерный этап трансформативного процесса, предшествующий критической рефлексии и пересмотру обучающимся собственных убеждений и перестройке смысловых структур.

Однако анализ сопротивления обучению не может быть сведен к межличностным аспектам образовательного взаимодействия и индивидуальным изменениям в процессе обучения. В более широком теоретическом контексте сопротивление рассматривается через призму социального порядка и властных отношений, что находит отражение в критической педагогике (П. Фрейре [34], К. Хольцкамп [46], П. Макларен [52]). Сопротивление связывается с институционализированной асимметрией власти (П. Фрейре [34]) и может интерпретироваться как защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]) или как культурная практика несогласия и переопределения норм (П. Макларен [52]). В таком понимании сопротивление указывает на конфликт между институциональными образовательными нормами и субъектностью обучающихся. Данная трактовка восходит к работам П. Фрейре, критиковавшего «банковскую модель» образования, в которой обучающиеся выступают пассивными объектами передачи знаний [34]. В подобных условиях сопротивление возникает как реакция на игнорирование их жизненного опыта. Подлинное образование, по Фрейре, связано

с формированием критического сознания, а сопротивление может рассматриваться как проявление становления субъектности обучающегося.

В работах П. Макларена сопротивление интерпретируется как ресурс культурного и политического самоопределения, выражающий несогласие с навязываемыми нормами и ценностями [52]. Образовательная среда при этом осмысливается как поле борьбы дискурсов, а сопротивление – как форма критической позиции субъекта. В критической психологии К. Хольцкампа анализ переносится на противоречия между институциональными требованиями и жизненными интересами субъекта. Напряжение между структурой образовательной среды и повседневной практикой обучающегося рассматривается как источник конфликтов, проявляющихся в формах дистанцирования или отказа.

К организационному измерению исследуемого феномена обращаются организационно-психологические подходы, дополняющие положения критической педагогики. Сопротивление в них интерпретируется через условия функционирования организации, устойчивые практики организационного взаимодействия, и описывается как защитные рутины, ограничивающие развитие (К. Арджирис [2]), и как эффект глубинных культурных предпосылок и норм организации (Э. Шейн [38]). В ситуации изменений сопротивление связывается с сохранением идентичности и устойчивости в условиях институциональной неопределённости (Р. Барнетт [4]). В теориях организационного обучения К. Арджириса и Д. Шона сопротивление соотносится с разрывом между «заявленными теориями» и «теориями в действии» [2], что отражает структурные противоречия организационной практики. В концепции организационной культуры Э. Шейна оно связывается с угрозой базовым ценностям и нормам группы [38].

Таким образом, в критической педагогике и теориях организационного обучения сопротивление рассматривается не только как индивидуальная психологическая реакция, но и как следствие противоречий, укорененных в нормативных и властных основаниях образовательной системы. Сопротивление обучающихся в этой связи можно интерпретировать как проявление субъектности в ситуации

столкновения личного опыта обучающегося с институциональными требованиями.

Таблица 3 систематизирует ключевые характеристики сопротивления по основным теоретическим подходам.

Таблица 3

Сопротивление в ДПО: концептуализация, атрибуты и предпосылки субъектности, практическая реализация

<i>Подход</i>	<i>Концептуализация сопротивления</i>	<i>Атрибуты и предпосылки субъектности</i>	<i>Практические рекомендации для организации образовательного процесса</i>
<i>Бихевиоризм</i>	Устойчивость выученных форм поведения; сохранение выработанных способов действия; избирательность в принятии новых моделей поведения	Устойчивость поведенческих паттернов как регулятивная основа	Проектирование обучения через постепенную модификацию сложившихся способов действия обучающихся; опора на их личный и профессиональный опыт; демонстрация практической результативности и применимости новых профессиональных моделей; создание условий для их апробации в учебной среде без риска снижения профессионального статуса

<p><i>Психоанализ, гуманистический и экзистенциальный подходы</i></p>	<p>Защита Я-концепции; сохранение профессиональной идентичности; реакция на угрозу компетентности и статусу; защита смысловой структуры личности</p>	<p>Идентичность; целостность Я; рефлексивное удержание профессиональной позиции</p>	<p>Признание и актуализация профессионального опыта обучающихся; создание психологически безопасной образовательной среды; исключение оценочной стигматизации; поддержка рефлексии без обесценивания компетентности обучающихся</p>
<p><i>Деятельностный подход</i></p>	<p>Расхождение мотива и цели; неприятие учебной задачи как значимой; формальное включение в деятельность в отсутствие личностного смысла</p>	<p>Самодетерминация; смыслообразование; рефлексия деятельности</p>	<p>Совместная постановка образовательных целей; соотнесение содержания обучения с реальными профессиональными задачами обучающихся; включение кейсов из их профессиональной практики; вариативность траекторий освоения содержания программы или курса</p>
<p><i>Когнитивный подход</i></p>	<p>Возникновение когнитивного диссонанса; сохранение когнитивных схем; критическое отношение к новым интерпретациям; интеллектуальная избирательность</p>	<p>Рефлексия; когнитивная автономия; метакогнитивные способности</p>	<p>Опора на научно обоснованные данные и эмпирические результаты исследований; проблематизация материала без дискредитации опыта обучающихся; организация групповой рефлексии; предоставление альтернативных концептуальных</p>

			интерпретаций и аналитических инструментов для самостоятельной оценки принимаемых решений
<i>Теории самодетерминации и психологической реактивности</i>	Реакция на ограничение автономии; сопротивление директивности, регламентации и формальному контролю	Автономия; внутренний локус регуляции; субъектная ответственность	Минимизация избыточного регламентирующего контроля; предоставление выбора форм и способов выполнения учебных заданий; гибкость сроков и форматов освоения содержания; переход от директивной модели взаимодействия к партнерской
<i>Критическая педагогика, организационная психология</i>	Реакция на институциональное давление; несогласие с нормативными требованиями; сохранение профессиональной и организационной идентичности в условиях изменений	Ответственность; самостоятельность; рефлексия в социальных отношениях	Обсуждение целей и нормативных оснований образовательной программы; включение обучающихся в проектирование ее содержания и форм реализации; признание их экспертности

Ниже сопоставлены концептуализации сопротивления, поддерживаемые атрибуты субъектности и конкретные практические рекомендации для организации образовательного процесса в системе ДПО в вузе для рассмотренных подходов.

1. В *бихевиоризме* сопротивление связано с устойчивостью выученных форм поведения и сохранением выработанных способов действия; избиратель-

ность в принятии новых моделей поведения обусловлена историей подкреплений. В контексте субъектности такая устойчивость выступает регулятивным компонентом: сопротивление отражает способность обучающегося опираться на сложившийся поведенческий репертуар и избирательно относиться к внедрению новых моделей. Проектирование образовательного процесса в системе ДПО должно включать поэтапную модификацию способов действия, опору на профессиональный опыт обучающихся, демонстрацию практической результативности новых моделей и создание условий для их апробации без риска профессионального обесценивания.

2. *Психоаналитическая, гуманистическая и экзистенциальная традиции* рассматривают сопротивление как защиту Я-концепции и сохранение идентичности в ситуации угрозы компетентности, статуса или смысловой целостности личности. В аспекте субъектности сопротивление обучающегося указывает на рефлексивное удержание учебно-профессиональной позиции и стремление сохранить целостность Я. Для образовательного процесса в ДПО значимы признание и актуализация опыта обучающихся, создание психологически безопасной среды, исключение оценочной стигматизации и организация групповой рефлексии, предотвращение обесценивания компетентности обучающихся.

3. В *деятельностном подходе* сопротивление интерпретируется как расхождение мотива и цели, непринятие учебной задачи как лично значимой и формальное включение в деятельность при отсутствии смысла. В структуре субъектности сопротивление отражает процессы самодетерминации и смыслообразования: оно сигнализирует о несоответствии содержания обучения системе мотивов обучающегося. В проектировании программ ДПО это предполагает совместную постановку образовательных целей, соотнесения содержания программы с реальными учебными и профессиональными задачами, включения кейсов из практики обучающихся и вариативности траекторий освоения образовательной программы.

4. *Когнитивный подход* связывает сопротивление с возникновением когнитивного диссонанса и стремлением сохранить сложившиеся когнитивные схемы;

критическое отношение к новым интерпретациям выступает формой интеллектуальной избирательности. В аспекте субъектности сопротивление отражает рефлексивность, когнитивную автономию и метакогнитивные способности обучающегося. Для организации образовательного процесса это предполагает опору на научно обоснованные данные, аргументированную подачу учебного материала, проблематизацию без дискредитации учебного и опыта обучающихся, организацию рефлексии и предоставление альтернативных аналитических инструментов.

5. *Теории самодетерминации и психологической реактивности* трактуют сопротивление как реакцию на ограничение свободы выбора, директивность и избыточную регламентацию образовательного процесса. В структуре субъектности сопротивление отражает автономию, внутренний локус регуляции и субъектную ответственность. С учетом данной интерпретации сопротивления оптимизация учебного дизайна включает снижение регламентирующего контроля, расширение пространства выбора способов работы, вариативность форматов освоения содержания и развитие партнерского взаимодействия.

6. *В критической педагогике и организационной психологии* сопротивление рассматривается как реакция на институциональное давление и несогласие с нормативными требованиями, сопровождающее сохранение профессиональной или организационной идентичности в условиях изменений. В аспекте субъектности оно проявляется через ответственность, самостоятельность и рефлексивность в социальных отношениях. В этой связи для учебного дизайна и психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся в условиях ДПО значимы совместное обсуждение целей и нормативных оснований образовательной программы, включение обучающихся в проектирование ее содержания и форм реализации, а также признание экспертности обучающихся в сфере их профессионального опыта и практической деятельности.

#### *Заключение.*

Проведенный теоретический анализ показал, что сопротивление в обучении взрослых не может быть интерпретировано в рамках единой объяснительной модели. Проанализированные подходы позволяют рассматривать сопротивление

как сохранение сложившихся способов действия, как проявление защитных процессов, как поддержание когнитивной согласованности, как реакцию на ограничение автономии, как следствие рассогласования между целями обучения и личностным смыслом, а также как отражение особенностей образовательной среды и ее нормативных оснований. Сопоставление интерпретаций демонстрирует необходимость расширения фокуса анализа – от объяснений, сосредоточенных на отдельных внутренних или внешних факторах, к рассмотрению их взаимосвязи и динамического взаимодействия. Сопротивление проявляется при несоответствии образовательных требований системе ценностных ориентаций и мотивов, убеждений и установок, а также сложившихся способов регуляции учебно-профессиональной деятельности взрослого обучающегося, включая стратегии совладания со стрессом и жизненными трудностями.

В контексте принятого понимания субъектности сопротивление следует рассматривать как атрибут ее проявленности, а в ряде случаев – как условие ее актуализации. Возникновение сопротивления свидетельствует о включенности обучающегося в учебную ситуацию и наличии собственной позиции по отношению к предъявляемым требованиям. Влияние сопротивления на образовательный процесс в условиях ДПО охватывает спектр проявлений – от затруднения освоения нового учебного содержания обучающимся до инициирования рефлексивной переработки субъективного опыта, уточнения профессиональной позиции и пересмотра оснований собственной деятельности.

Переосмысление сопротивления как проявления субъектности имеет принципиальное значение для проектирования образовательных программ и курсов ДПО. Интерпретация сопротивления как индикатора особенностей субъектной включенности и регуляции активности обучающегося открывает возможности для использования сопротивления в диагностических и дидактических целях. Диагностика и мониторинг форм сопротивления создают условия для более точной оценки и корректировки содержания программ и курсов, а также организации обучения в ДПО с учетом задач развития субъектности взрослых обучающихся.

Практическая значимость исследования конкретизируется в направлениях совершенствования проектирования образовательных программ и организации психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся. Переосмысление сопротивления как атрибута субъектности уточняет задачи психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза, включая профилактику и коррекцию деструктивных форм сопротивления, а также поддержку процессов саморегуляции, рефлексии и развития автономности в учебно-профессиональной деятельности.

К ключевым направлениям реализации выше обозначенных положений относятся: диагностика форм сопротивления и использование ее результатов при проектировании и корректировке программ ДПО, а также мониторинге включенности обучающихся; гибкий модульный дизайн программ ДПО, предполагающий вариативность организационных форм реализации обучения и снижение избыточной регламентации образовательного процесса при сохранении требований к результатам освоения программы; создание психологически безопасной образовательной среды, исключающей оценочную стигматизацию и поддерживающей рефлексивное осмысление жизненного и профессионального опыта в ситуации изменений; развитие партнерских форм взаимодействия, предполагающих совместное обсуждение целей и требований образовательных программ, участие обучающихся в экспертной оценке их содержания и формирование самообучающихся профессиональных сообществ.

Перспективы дальнейшего исследования автор связывает с разработкой модели оценки проявленности субъектности обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. Для решения этой задачи особый исследовательский интерес представляют теории самодетерминации и психологической реактивности ввиду психологических особенностей взрослых обучающихся и характеристик образовательного процесса в ДПО. Одним из направлений авторского научного поиска является дифференциация форм сопротивления – конструктивных и деструктивных – с точки зрения их роли в развитии субъектности и автономности обучающихся.

**Список литературы**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Арджирис К. Организационное научение / К. Арджирис; пер. с англ. С.А. Попова. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с. EDN QXHSUZ
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. Е.И. Рогова. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Барнетт Р. Осмысление университета в эпоху суперсложности / Р. Барнетт; пер. с англ. В.Л. Курапова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 256 с.
5. Бек А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства / А. Бек; пер. с англ. А.Б. Холмогоровой. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
6. Бехтер А.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности / А.А. Бехтер, О.А. Филатова // Акмеология. – 2018. – №1 (65). – С. 21–26. EDN YSEDFL
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
9. Еремеева А.В. Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности / А.В. Еремеева // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – №3. – С. 158–169. DOI 10.25730/VSU.7606.20.049. EDN ZRRRMR
10. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2019. – 272 с.
11. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман; пер. с англ. А. Андреева, Ю. Дановской, Н. Парфеновой. – М.: АСТ, 2014. – 653 с.
12. Келли Дж. Психология личностных конструктов / Дж. Келли; пер. с англ. А.А. Алексеева. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

13. Кляйн М. Детский психоанализ / пер. О. Бессонова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 160 с.
14. Кохут Х. Анализ самости / Х. Кохут; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М.: Когито-Центр, 2003. – 308 с. EDN SDSGKJ
15. Лакан Ж. Семинары. Книга I. Работы Фрейда по технике психоанализа / Ж. Лакан; пер. с фр. А. Черноглазова. – М.: Гнозис, 1998. – 320 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
17. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Epistemology & Philosophy of Science. – 2010. – Т. 25. – №3. – С. 135–153.
18. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 528 с. EDN RAXUVD
19. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
20. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй; пер. с англ. А.А. Гараджи. – М.: Рефл-бук, 1997. – 384 с.
21. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер; пер. с англ. В.В. Петухова. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
22. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз; пер. с англ. М. Папуша. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 240 с.
23. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже; пер. с фр. А.Н. Леонтьева, Д.Ю. Панова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
24. Роджерс К. Становление личности / К. Роджерс; пер. с англ. М.И. Исенина. – М.: Эксмо, 2001. – 416 с.
25. Роттер Дж. Социальное научение и клиническая психология / Дж. Роттер; пер. с англ. В.В. Кочеткова. – М.: Педагогика, 1987. – 336 с.

26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
27. Скиннер Б.Ф. Наука и человеческое поведение / Б.Ф. Скиннер; пер. с англ. А.А. Федорова. – М.: ЛКИ, 2007. – 384 с.
28. Толмен Э. Целенаправленное поведение у животных и человека / Э. Толмен; пер. с англ. В.В. Налимова. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 472 с.
29. Торндайк Э. Образовательная психология / Э. Торндайк; пер. с англ. Е.Н. Соколовской. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
30. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
31. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; пер. с англ. Р.Ф. Додельцева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
32. Фрейд З. Воспоминание, повторение и проработка (1914) // Работы по технике психоанализа. – М.: Наука, 1991. – С. 125–148.
33. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. EDN YQCSMMA
34. Фрейре П. Педагогика угнетенных / П. Фрейре; пер. с португ. Т.М. Ковальковой. – М.: КоЛибри, 2019. – 272 с.
35. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. Г.Ф. Швейника. – М.: АСТ, 2006. – 288 с. EDN QXRMBH
36. Фуко М. История сексуальности / М. Фуко; пер. с фр. – Т. 1. Воля к знанию. – М.: Ad Marginem, 1999. – 192 с.
37. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Хорни К. Собрание сочинений. – В 3 т. Т. 3. – М.: Смысл, 1997. – С. 6–234. EDN UGUZZN
38. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн; пер. с англ. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

39. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности / М.А. Щукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. №2. – С. 7–22. EDN TWHXKX
40. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А.Д. Андреевой. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
41. Юнг К.Г. Неоткрытое Я (Настоящее и будущее) / К.Г. Юнг. – М.: Канон+, 1998. – 96 с.
42. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
43. Brehm J.W. A Theory of Psychological Reactance / J.W. Brehm. New York: Academic Press, 1966. 135 p.
44. Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. Pp. 68–78. EDN GSHHWJ
45. Engeström Y. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research / Y. Engeström. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. 368 p.
46. Holzkamp K. Foundations of Psychology / K. Holzkamp. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1983. 563 p.
47. Hull C.L. Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943. 422 p.
48. Illeris K. Adult Education and Adult Learning. Malabar: Krieger Publishing, 2003. – 245 p.
49. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, P.A. Robinson, R.A. Swanson. 9th ed. London: Routledge, 2020. 406 p.
50. Mezirow J. A critical theory of self-directed learning // Self-directed learning from theory to practice / ed. by S. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. Pp. 17–30.

51. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 p.

52. McLaren P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. 6th ed. New York: Routledge, 2015. 318 p.

---

**Брагина Елена Владимировна** – аспирант, научный консультант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия.

---