

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 6 / 2023, Vol. 11, Iss. 6 <https://mir-nauki.com/issue-6-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN623.pdf>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Якушин, С. М. Понятие и виды сопротивления обучению / С. М. Якушин, А. Е. Фомин // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN623.pdf>

For citation:

Yakushin S.M., Fomin A.E. Concept and types of resistance to learning. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(6): 27PSMN623. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN623.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

Якушин Сергей Михайлович¹

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия
Аспирант
E-mail: sergey5686@gmail.com

Фомин Андрей Евгеньевич

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия
Профессор
Доктор психологических наук, доцент
E-mail: fominae@tksu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2959-5035>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=462456

Понятие и виды сопротивления обучению

Аннотация. В статье рассматривается феномен сопротивления обучению, традиции его изучения, его виды и возможные факторы возникновения. Сопротивление обучению понимается как форма негативной учебной активности, которая проявляется в том, что обучающиеся не принимают новые знания, умения и навыки, отторгают даваемый им материал, игнорируют указания и требования учителя, отказываются принимать во внимание предложенные условия решаемой задачи, вступают в необоснованные споры и препирательства с педагогом.

Показано, что сопротивление обучению в силу своей распространенности является актуальной проблемой в образовательных исследованиях. В философских работах сопротивление обучению понимается как естественный феномен, свойственный человеческой психике в целом. В психологической науке выделяются две традиции описания и объяснения этого феномена: анализ феномена сопротивления в психотерапевтической и консультативной работе, а также традиция собственно образовательных исследований сопротивления обучению. Обсуждаются мотивационные и когнитивные факторы, вызывающие сопротивление обучению. Проведён анализ и систематизация видов сопротивления, выделены критерии их различия: осознанность/неосознанность; соотношение уже имеющихся и новых знаний у учащегося; устойчивость феномена сопротивления во времени; активность/пассивность; степень явности сопротивления во взаимодействии учителя и учащегося. Описаны стратегии сопротивления обучению: саботаж, спор и бунт. Выделено две сферы, в которых проявляется сопротивление обучению: сфера взаимодействия учителя и ученика, а также сфера взаимодействия ученика с учебной задачей.

¹ <https://vk.com/id743647889>

В выводах указывается, что понятие сопротивления обучению является на сегодняшний день весьма неопределенным конструктом, который нуждается в дальнейшей теоретической и эмпирической разработке.

Ключевые слова: сопротивление обучению; образовательный процесс; виды сопротивления обучению; стратегии сопротивления обучению; мотивационные и когнитивные факторы сопротивления обучению; сопротивление в психоанализе; сопротивление в гештальт-терапии

Введение

Одной из важных проблем в сфере образования является изучение факторов, влияющих на успешность обучения. Этому вопросу посвящено множество исследований. Так, в фундаментальной монографии Дж. Хэтти выделено 138 факторов, определяющих академическую успешность [1]. Среди них есть как положительные предпосылки успеваемости, так и те, которые отрицательно сказываются на учебных успехах. С этой точки зрения уместно выделять два типа активности учащегося, различным образом отражающихся на результатах обучения. Во-первых, это позитивная активность, которая приводит к улучшению академической успешности. Типичными примерами этой активности могут служить новообразования, складывающиеся в учебной деятельности младшего школьника: внутренний план действий, произвольность, рефлексия.² Во-вторых, следует выделять негативные формы активности, снижающие результативность учения. В качестве таковых можно выделить, например, феномен учебной прокрастинации. Под последней подразумевается в иррациональное откладывание школьником или студентом решения учебных заданий на последний момент или даже на момент после истечения сроков выполнения, установленных педагогом. Прокрастинация, конечно, не является единственной формой негативной учебной активности. К феноменам аналогичного класса можно отнести, в частности, явления сопротивления обучению.

Ситуация, когда отдельные обучающиеся, несмотря на все усилия педагога, не принимают новые знания, умения и навыки, отторгают даваемый им материал, игнорируют указания и требования учителя, отказываются принимать во внимание предложенные условия решаемой задачи, вступают в ненужные споры и препирательства с педагогом — это и аналогичные явления составляют содержание феномена сопротивления обучению.

Проблема, лежащая в основе замысла данной статьи, состоит в том, что феномен сопротивления обучению ещё не подвергался систематическому изучению и объяснению. На это указывает, например, следующий факт. Анализ базы данных электронной библиотечной системы «Научная электронная библиотека» elibrary.ru показал, что из 271 статьи в рамках психологических и педагогических наук, которые включают словосочетание «сопротивление обучению», всего 22 исследования посвящены самому сопротивлению обучению, тогда как все остальные касаются этого феномена лишь опосредованно.³ В данной статье будут рассмотрены понятие сопротивления обучению и его разновидности, а также походы к объяснению данного феномена.

² Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 288 с.

³ eLIBRARY.RU — Научная электронная библиотека. — URL: <https://elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 12.11.2023). — Текст: электронный.

Понятие сопротивления обучению

Говоря о сопротивлении обучению, прежде всего, следует рассмотреть феномен сопротивления в рамках философского знания. Жизнь, как таковая, представляет собой постоянный процесс сопротивления воздействиям, ей угрожающим. Несмотря на то, что смерть является свойственной всем живым организмам, сопротивление ей сохраняется неуклонно на протяжении большей части жизни, если речь идёт о нормальном функционировании психики. Сопротивление смерти (как следствие — и к негативным воздействиям, которые могут к ней привести) является одной из основ здорового функционирования человека и общества, помогая поколениям адаптироваться к условиям постоянно изменяющейся среды обитания [2].

Таким образом, само по себе сопротивление негативным воздействиям различного рода заложено в человеке на базовом, экзистенциальном уровне, и по мере развития психики приобрело более конкретные выражения. «Нет сопротивления — нет и субъекта» — подводит итог взглядам французского философа и психолога М. Фуко исследователь А.В. Дьяков [3].

Тогда как феномен сопротивления обучению традиционно рассматривается в обыденном сознании лишь как негативная проблема, взглянуть на него можно и под другом углом. Так, говоря о проблемности, Ж. Делез в своей работе «Логика смысла» подробно рассматривает проблему как таковую, позиционируя её неотъемлемой частью Идеи. Проблема всегда связана с условиями её возникновения, и даже при решении продолжает оставаться частью Идеи; без идеи не было бы смысла в решении проблемы [4]. Применяя данную концепцию к образованию, можно сказать, что без образования не было бы и сопротивления обучению, а значит, что это сопротивление в данном случае — естественная часть образования, с которой надо не бездумно бороться, но изучать.

Таким образом, несмотря на кажущуюся чуждость нормальному усвоению опыта, сопротивление обучению следует рассматривать как естественный феномен, возникающий в человеческой психике в целом и в условиях приобретения нового опыта, в частности.

Эта точка зрения получила определённое развитие в работах Л.В. Коженовой. По ее мнению, различные формы сопротивления обучению возникают как следствие противоречия двух действующих в России моделей обучения: индустриально-бюрократической и информационной. Устоявшаяся традиционная модель обучения не соответствует запросам информационного общества, порождая сопротивление учащихся ее нормам и установлениям, что может рассматриваться, скорее, как позитивное воздействие, являющееся стимулом к усовершенствованию учебных программ [5].

Обращаясь к М. Фуко и его концепции властных отношений, Л.В. Коженова подчёркивает, что можно найти много отсылок к психологическому сопротивлению, которое возникает у субъекта как реакция на внешние воздействия. Концепция властных отношений, несомненно, сохраняется в сегодняшнем образовании, где педагог изначально имеет властную позицию над обучаемыми [5].

Влияние властных отношений предельно ясно прослеживается, если сравнить детское образование с обучением и переобучением взрослых. Для младших школьников характерно восприятие педагога как авторитета, который даёт указания и требует их выполнения — то есть, можно сказать, что педагог имеет над ними власть. Однако ситуация меняется, когда речь заходит об обучении взрослых: в силу накопленного опыта и социального статуса взрослые зачастую рассматривают педагога не как человека, который имеет над ними власть, а как помощника, задачей которого является помочь им достичь своей цели. Таким образом, из-за несоответствия ожидаемой модели властных отношений представлениям обучаемых, применение методов детского обучения на взрослых может оказаться неэффективным и вызвать сопротивление со стороны последних [6].

Говоря о детях, традиционное властное отношение педагога, хотя и более традиционно, но также неоднозначно. Опыт свободного обучения и воспитания А. Нилла, полученный в его школе «Саммерхил», показывает, что нивелирование модели власти, отказ от «властного» педагога и «подвластного» ученика в долгосрочной перспективе позволяет избежать возникновения сопротивления обучению. В школе А. Нилла, в которой действует модель «делай-что-хочешь», учащиеся могут посещать занятия по желанию — таким образом, в ней отсутствует элемент властного принуждения. Результаты такого обучения показывают, что даже те ученики, кто длительно не посещал занятия, позднее решают начать посещение из-за избытка свободного времени и возникающей скуки [7].

Сопротивление обучению в психологических исследованиях

Традиция психологического консультирования и психотерапии. Считается, что первым, кто ввел понятие «сопротивление» в область психологических исследований, был З. Фрейд. Он тесно связывал сопротивление с механизмами психологической защиты и ввёл понятие «защитный механизм», которое обозначает процесс, направленный на минимизацию отрицательных переживаний пациента в психоаналитической терапии. По мнению З. Фрейда, этот процесс происходит бессознательно. Используя защитные механизмы, «Я» борется с потенциально или реально травмирующими воздействиями. В своих работах З. Фрейд неоднократно отмечал сопротивление психологическому излечению, которое происходило у пациентов бессознательно, когда разбираемая тема достигала наивысшей разработки, и стихало по мере исчерпания этой темы. При этом З. Фрейд видел в сопротивлении не только препятствие, но и источник ценной информации о личности и её проблемах [8]. Р. Линднер развил идею Фрейда, утверждая, что сопротивление также носит накопительный характер [9]. О. Ранк считал, что проблема сопротивления определяется не самим процессом изменения и развития личности, а тем, что человек не может принять себя в результате этих изменений [10].

В *экзистенциальной психологии* Дж. Бьюдженталь рассматривает сопротивление клиента как защиту его идентичности и знакомого мира от того, что воспринимается как угроза этим конструктам. Он развивает идею о естественном сопротивлении человека погружаться в глубину своей жизни и воспринимать себя как её автора, поскольку это позволяет снять ответственность за решение собственных проблем. Восприятие жизни как подлинной и истинной может являться угрозой устоявшимся ценностям и мировоззрениям, и это компенсируется сопротивлением. Дж. Бьюдженталь также отмечает, что сопротивление в психотерапии редко проявляется изолированно и почти всегда связано с остальной жизнью клиента [11].

В *гештальт-терапии* сопротивление рассматривается как творческая сила, которая действует вопреки системе потребностей индивида и может носить как созидательный, так и патологический характер в зависимости от того, как именно и в какой жизненной ситуации оно выражается [12].

В рамках гештальт-подхода сопротивление может выражаться в ряде различных процессов: интроекция, включающая поглощение объектов внешнего мира, что требует определённого труда (например, понимание новых знаний); проекция, связанная с оцениванием субъектом черт и качеств другого субъекта на те, которые субъект считает своими или хотел бы иметь, те, от которых он отказывается, и те, которые он приписал субъекту в качестве оправдания своих черт; уклонение, заключающееся в избегании контакта с другими; слияние, которое из «я» и «ты» образует «мы» и таким образом нарушает границы восприятия я; ретрофлексия, в рамках которой субъект развивает в себе новые черты, чтобы соответствовать окружающему миру; эготизм, заключающийся в преувеличенном мнении о себе [12].

Многогранность описанных выше процессов позволяет, с одной стороны, сделать весьма очевидное предположение, что все они могут играть свою роль при сопротивлении обучению. Так, нарушение интроекции вызовет проблемы с обработкой знания, подлежащего усвоению; патологическая проекция может привести к личностным конфликтам между учеником и преподавателям; типичным примером уклонения является «прогул» занятий; патологическое слияние слишком сильно сконцентрировано на закрытии бреши между «я» и «ты», и при неудаче этого процесса может порождать множество других сопротивлений; ретрофлексия может способствовать развитию черт, которые вредят обучению. С другой стороны, из-за комплексности данных механизмов, их весьма затруднительно выявлять и корректировать в ситуации реального обучения, поскольку педагоги обычно не обучаются тонкостям гештальт-терапии.

Ряд других психологов высказывают интересную идею о мировоззренческой причине сопротивления. П. Лекки в рамках своей теории самосогласованности (Self-consistency) считает, что сопротивление обучению происходит из-за того, что мировоззренческие взгляды обучаемого противоречат идеологическому содержанию учебного материала. Например, если мальчики при обучении чтению считают, что учебный текст написан для «неженков», это может не согласовываться с их маскулинным представлением о себе и вызывать сопротивление [13]. Схожую идею высказывают Д. Кантер, Д. Сниг и А. Комбс [14; 15]. Это также подтверждается в работе Дж. Левина и Г. Мёрфи, которые установили, что студенты с антикоммунистическими взглядами хуже запоминают советские тексты, чем с прокоммунистическими [16].

В ранних отечественных разработках психотерапевтических методик изучение феномена сопротивления можно связать с именем В.М. Бехтерева. Изучая возможности психотерапевтического лечения пациентов с алкогольной и другими зависимостями, он пришёл к выводу, что не все терапевтические средства психологии эффективны в этой сфере. По его мнению, источником данной проблемы является так называемое сосредоточение: больные, даже осознавая зависимость и имея желание её искоренить, всё ещё не могут избавиться от мыслей, которые вызывают сосредоточение на предмете влечения, тем самым поддерживая зависимость. В таких случаях В.М. Бехтерев считал, что психотерапия, использующая подход прямого убеждения, малоэффективна и вызывает сопротивление научению новым психологическим навыкам пациента (т. е. «перевоспитанию»). «Привычка, если она достаточно вкоренилась, не поддается ни убеждению, ни укреплению воли с помощью возвышенных идеалов» [17].

С целью нивелирования этого сопротивления (которое он обозначил общим выражением «неэффективность лечения»), Бехтерев использовал отвлекающую психотерапию, подход которой заключался в отвлечении внимания пациента от патогенных мыслей, идей и болезненных воспоминаний с одновременным формированием новых, полезных навыков, закрепляющихся при помощи повторения и связи стимул-реакция. Пациентам предлагалось какое-то время ни о чём не думать; если это давалось с затруднением — то сосредоточиться на счёте или представить процесс засыпания. Затем Бехтерев приступал к внушению о том, что таким образом надо поступать всегда при возникновении патогенных мыслей. Он считал, что за счёт повторения данного приёма множество раз создавалась связь: при каждом появлении патогенной мысли запускался процесс её вытеснения [17].

Специально отметим, что психотерапевтические процедуры рассматриваются в этой статье не случайно: все они обязательно включают в себя элементы обучения пациентов новым психологическим знаниям, умениям и навыкам. Таким образом, можно найти много общего между практикой психологического консультирования и системой образования, поскольку в обоих случаях происходит усвоение нового опыта.

Непосредственно в традиции образовательных исследований сопротивление обучению не анализировалось как отдельный феномен вплоть до XX века.

Учителя античности и средневековья рассматривали любые проблемы в процессе обучения, многие из которых сейчас можно было бы разобрать с точки зрения сопротивления обучению, лишь как нехватку дисциплины, воспитания и невежество духа. Свидетельством этому служат упоминания об античных и средневековых практиках образования, где главенствовала «палочная дисциплина»: от шумерских школ до античной Греции и средневековой Европы. Идеальным учеником считался усидчивый и послушный, правильно выполняющий каждое задание. Любые отклонения от этой нормы подавлялись с разной степенью жестокости, их причины не анализировались [18–21]. «И если дитя охотно повинует, то это хорошо; если же не повинует, то его исправляют при помощи угроз и ударов, как искривившееся дерево» — пишет Платон в «Протагоре» [22].

«Палочная дисциплина» продержалась в школах вплоть до XVI века, когда на смену ей начали приходить идеи гуманизма. В XIX веке А. Дистервег, И.Ф. Герbart, Р. Оуэн, Ш. Фурье опубликовали труды, в которых рассматривали поддержание дисциплины уже с помощью метода поощрения и наказания [21].

В XX веке отечественными психологами (Г.К. Лозанова, А.А. Вострикова) начали исследоваться и применяться более сложные методы, такие как суггестивная педагогика, опирающаяся на бессознательную сферу учащихся. Г.Е. Филатова анализирует опыт А.С. Макаренко и отмечает, что он активно воздействовал на сферу бессознательного, используя императивы в обращениях, доверительные беседы, управление соперничеством и сотрудничеством с целью построения эффективной методики обучения и нивелирования сопротивления в группах со сложными детьми [23].

Одним из первых же, кто обратил внимание на необходимость выделения и исследования сопротивления обучению как специфического образовательного феномена, стал П. Торрэнс. В своей работе он утверждает, что такие понятия, как «недостаток мотивации», «негативизм», «недостаток интереса» не являются адекватными, поскольку не соответствуют реальности: порой при достаточной мотивации, интересе и отсутствии негативизма обучения всё равно оказывается неуспешным, и наоборот. Торрэнс приводит пример того, как он пытался научиться маршировать «в ногу» и был достаточно мотивирован, но у него всё равно не получалось. Однако в какой-то момент он неожиданно научился это делать, будто бы снялась какая-то подсознательная блокировка. Известно множество случаев, когда студенты колледжа горят желанием учиться, но при этом не добиваются успехов в обучении [24].

Анализируя работы ряда психологов (К. Роджерс, К. Левин, П. Саймондс, Г. Крули и др.), Торрэнс разработал чек-лист и общую шкалу сопротивления для анализа и количественной оценки сопротивления обучению у студентов, занятия которых проходят с использованием демократического подхода. Данный инструментарий применялся для анализа утверждений из рецензий студентов, в которых они каждую неделю писали своё мнение о занятиях в классе [24].

Чек-лист Торрэнса включает ряд утверждений, относящихся к категориям, разделённым на две шкалы: принятие и сопротивление. Подсчёт количества баллов по каждой из шкал позволяет выявить баланс сопротивления и коэффициент сопротивления. Баланс сопротивления понимается как разность между шкалой принятия и сопротивления. Коэффициент сопротивления подсчитывается с помощью деления шкалы сопротивления на шкалу принятия.

Общая шкала сопротивления состоит из 6 уровней сопротивления (от самого низкого к самому высокому) и позволяет сделать оценку выраженности сопротивления на основе общего тона рецензии [24].

Результат исследования с применением данного инструментария показал высокую положительную корреляцию между сопротивлением обучению и социометрической ролью в коллективе (на основе типологии К. Бенне и П. Шитса). Наибольшее сопротивление показывали такие роли негативного спектра, как защитник особых интересов, доминатор, возражающий и др.). При этом не было выявлено взаимосвязи между частотой участия студентов в занятиях и сопротивлением обучению [24].

Торрэнс отмечает, что традиционное восприятие сопротивления обучению с моралистической точки зрения, в которой оно понимается как «злой дух, который нужно изгнать суровой дисциплиной, поркой и другими методами наказания», неизбежно приводит в тупик, а также то, что само сопротивление является обычной составляющей обучения [24].

М.Д. Кэплин в своей работе «Resistance to Learning» рассматривает сопротивление обучения на всех уровнях образования (от детских садов до профессионального образования) и анализирует ряд подходов, объясняющих его возникновения [25]. Среди них выдвинутое О. Ранком положение о воле как о необходимой силе развития личности: взрослея, ребёнок отделяется от матери, позднее от обоих родителей, что вызывает конфликт воли [10]. Если он не решается дома, то он может переноситься в школу и выражаться в конфликт вида ученик-преподаватель, ведущий к появлению сопротивления обучению. Далее М. Кэплин описывает сопротивление переменам в ситуациях, когда они противоречат устоявшейся картине мира, как ещё одну причину сопротивления. Выдвигается тезис о том, что сопротивление является естественным процессом обучения, при этом признаётся его негативное влияние. Кэплин определяет сопротивление обучения достаточно просто: нежелание обучаться, маскируемое любыми поводами [25].

Вместе с тем, существуют не только мотивационные, но и когнитивные факторы возникновения сопротивления обучению. В косвенной форме рассуждения об этих факторах представлены в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, а также в когнитивных образовательных исследованиях. Так, представители деятельностного подхода к обучению и воспитанию рассматривают феномен переопределения задачи, который заключается в том, что учащийся, опираясь на неверную ориентировочную основу, либо игнорирует важные условия задачи, либо привносит дополнительные неадекватные по отношению к сути задачи условия, что способствует возникновению ошибок в решении.⁴

Сходный феномен игнорирования условий задачи обнаружен в работах Дж. Андерсона и его коллег по созданию интеллектуальных обучающих систем — своеобразных электронных репетиторов. В такой системе, реализованной как компьютерная программа, происходит считывание глазо двигательной активности ученика. На этой основе ему даются всплывающие подсказки о том, на какие признаки задачи следует обратить внимание, что следует учесть для ее дальнейшего успешного решения. Исследователи обнаружили удивительный факт: около 40 % сообщений-подсказок вообще не читаются учениками. Были также ученики, которые в ходе обучения старались вообще не замечать эти подсказки, нежели адекватно реагировать на них [26]. Возможное объяснение этих феноменов с позиции когнитивного подхода можно обнаружить в работе известного представителя этого направления Д. Канемана. Рассматривая причины различных когнитивных иллюзий, он обращается к механизму переопределения вопросов, основанному на стремлении субъекта экономить собственные ограниченные

⁴ Тальзина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 288 с.

когнитивные ресурсы. Сталкиваясь со сложной задачей, человек стремится переформулировать ее условия в более простую задачу, для которой у него есть более легкие способы решения. Например, сложный вопрос о том, насколько счастлив человек в последнее время, переформулируется в вопрос «Какое у меня сейчас настроение?». И ответ на первый вопрос даётся на самом деле на основании ответа на второй [27]. Эта тенденция к упрощению исходной задачи, с точки зрения Канемана, является универсальной характеристикой нашего обыденного познания. Учитывая, что учебные задания часто весьма трудны для учащегося, стремление к их упрощению, игнорирование условий, которые делают их более трудными для решения — вполне естественная форма сопротивления обучению.

Виды и факторы возникновения сопротивления обучению

Перейдём далее к описанию некоторых, выделенных в научной литературе видов сопротивления обучению. Существуют довольно разнообразные основания для выделения различных видов данного феномена.

Одним из них является осознанность сопротивления. В этой связи выделяется два вида сопротивления обучению: сознательное и бессознательное. При этом разные сферы психологического и психолого-педагогического знания акцентируются на одном из них. В частности, как было указано выше, психоаналитическая, экзистенциальная и гештальт школы рассматривают сопротивление преимущественно как бессознательный процесс и находятся в постоянном поиске обходных путей его преодоления [10; 17].

Н.А. Благовещенский анализирует работы различных психоаналитиков и выделяет ряд типов сопротивления обучению, являющихся перенесёнными на учебную деятельность традиционными процессами сопротивления психики, которые встречаются в психоаналитической практике [28].

Так, обучающиеся могут использовать сопротивление ради получения выгоды. Например, ученик, которому в семье уделяют недостаточно внимания, может получать это внимание от преподавателя, который начинает чаще оставаться с ним после уроков, если тот получает двойки.

Эго-сопротивление заключается в том, что травмирующие воспоминания препятствуют обучающемуся воспринимать учебных материал, когда он начинает с ними ассоциироваться.

Супер-эго-сопротивление выражается в проецировании бессознательного чувства вины на отношения ученик-педагог: в данном случае ученик чувствует себя виноватым в силу каких-либо причин из детства и начинает вести себя на уроках так, чтобы добиться наказания от педагога. Благовещенский демонстрирует интересный пример такого сопротивления: девочка перестала ходить в школу после того, как на уроке показали изображение препарированной лягушки. На консультации выяснилось, что в 3,5 года, когда мать отправила её в деревню, она тяжело переживала разлуку, начала капризничать и убила молотком лягушку, которая, по мнению психоаналитика, символизировала мать. Затем это переживание было вытеснено из памяти, однако плакат возродил это воспоминание, из-за чего появилось сильное чувство вины и сработало эго-сопротивление.

Ид-сопротивление основано на привычных инстинктивных садистских и агрессивных импульсах, которые могут выразиться в различных видах неосознанного издевательства над преподавателем со стороны обучающегося. Например, он может задавать очень много вопросов, не относящихся к содержанию занятия, срывать этим урок и доводить преподавателя.

Перенос может выражаться в том, что обучающийся трансформирует свой опыт общения в прошлом в ситуацию обучения, например, при общении с преподавателем он может бессознательно применять установки, применяемые им при общении с матерью в семье [28].

Другой возможный критерий выделения видов сопротивления обучению — особенности самого процесса обучения. Так, А. Джеймс обращает внимание на то, что процесс обучения может быть добавочным, когда новые знания просто добавляются к имеющимся у студентов, и замещающим, когда новые знания противоречат старым, заменяют их. Последнее часто происходит при переобучении взрослых, например, в профессиональной сфере, и чаще вызывает сопротивление обучению [29].

А. Джеймс также выделяет ситуационное и невыраженное сопротивление обучению. Ситуационное сопротивление выражается здесь и сейчас, его причины понятны и просты: например, определённым студентам, изучающим социальные науки, могут не понравиться курсы по юриспруденции, поскольку они написаны сложным, юридическим языком, монотонны, подразумевают наименьшую степень обсуждений и большую склонность только к правильным и неправильным ответам. Причиной такого сопротивления также может стать недостаток предварительной информации о курсе, недостаточное разнообразие методов преподавания и другие, ситуационные причины.

Причиной невыраженного сопротивления становятся другие, более скрытые факторы, такие как потеря доверия к преподавателю, противодействие на уровне мировоззрения, наличие оправданий в сторону того, почему новая информация не нужна (например, в ситуации замещающего обучения) [29].

Так как в работе А. Джеймса ситуационное и невыраженное сопротивление обучению описаны лишь в контексте замещающего и добавочного обучения, считаем необходимым расширить эту классификацию, выделив следующие виды сопротивления: ситуационное и долгосрочное. Под ситуационным обучением можно понимать то же, что предлагает А. Джеймс (оно выражено здесь и сейчас), тогда как под долгосрочным понимается сопротивление, выражающееся в более долгосрочной перспективе, вне зависимости от того, является ли оно невыраженным и неосознаваемым либо открытым и ясным. Например, студент может иметь открытую неприязнь к конкретному преподавателю, связанную с различиями в мировоззрении, несоответствии ожидаемому стилю обучения и другими факторами, осознавать эту неприязнь и демонстрировать сопротивление обучению ещё до того, как преподаватель начал вести занятие и начал применять какие-либо обучающие методы. Таким образом, выделяется еще один критерий различения видов сопротивления обучению: устойчивость феномена сопротивления во времени.

Загвязинский анализирует феномен сопротивления инновациям со стороны преподавателей и замечает, что достаточно частым является явление, когда преподаватели отторгают инновации, связанные с процессом модернизации привычного содержания, методов и форм обучения. Данное сопротивление может как препятствовать образовательному процессу, так и помогать его развитию: последнее происходит, когда в систему пытаются внедрить непроверенные и неапробированные инновации, которые плохо работают на практике. В последнем случае сопротивление педагогов может способствовать к их пересмотру и улучшению [30].

Д. Коттлер выделяет четыре типа сопротивления обучению, которые в своей работе переносит на образовательный процесс А.П. Гоголь: непонимание ожиданий, отсутствие необходимых знаний, мотивационный, чувство вины и тревоги [31; 32].

Непонимание ожиданий заключается в том, что студенты не понимают, как взаимодействовать с преподавателем, как решать определённые задачи, как взаимодействовать с группой. Часто это происходит на 1-ом курсе обучения в вузе, когда ситуация образования отличается от накопленного ранее опыта. Нейтрализовать данный тип сопротивления помогает конкретная постановка целей и задач преподавателем.

Отсутствие необходимых знаний может оказать серьёзное влияние на обучение: если педагог даёт задачу, которая не соответствует имеющемуся уровню знаний у студентов, то обучение может зайти в тупик.

Мотивационная форма сопротивления связана с неуверенностью в себе, растерянностью, неуверенности в своих силах, что снижает мотивацию к учению. Если преподаватель успешно решает эти проблемы, вселяет уверенность в студентов, то мотивация возвращается.

Чувство вины и тревоги может вырабатываться за счёт страха, который испытывают некоторые студенты: страх совершить ошибку, страх оценочных суждений, страх того, что им не хватает знаний. В таких случаях преподавателям стоит сконцентрироваться не на оценках, а на самом обучении, передаче информации [32].

О.И. Полянина и Е.В. Шевкова выделяют два вида сопротивления обучению: активное и пассивное. В случае активного сопротивления, могут выражаться такие процессы, как: агрессия, несогласие, отстаивание своих взглядов, обесценивание. Пассивное выражается в уходе, игнорировании и молчании [33].

Гудкова Е.В. также рассматривает пассивное и активное сопротивление, добавляя к ним третий вид — формальное, при этом выделяя несколько иные формы их выражения. В данном случае сопротивление рассматривается в контексте обучения работников предприятий.

По Гудковой Е.В., активное сопротивление является наиболее жёстким, ярко выраженным, может принимать экстремальные формы вплоть до явного протеста или даже физического разрушения каких-либо средств обучения. Пассивное сопротивление заключается в игнорировании новых методов, действиях «по старинке». Хорошим примером является отказ от технологий дистанционного обучения рядом преподавателей при наличии всех средств и возможностей его проводить. Формальное сопротивление является в принятии выполнении действий без осознания их смысла, что зачастую сводится к их неэффективности [34].

Сидоренко Е.В. использует схожий подход, расширяет его и переносит на психологические тренинги. Она не использует понятие видов сопротивления, вместо этого называя их стратегиями. Она выделяет четыре стратегии сопротивления обучению в психологических тренингах: спор, бунт, сотрудничество и саботаж. Мы считаем, что данный подход не ограничивается лишь тренингами: он может быть перенесен на любые ситуации обучения: будь то обучение профессиональным навыкам или обучение школьников в рамках образовательной программы. Согласно Сидоренко Е.В., эти четыре стратегии можно рассмотреть в рамках координат возражение — отказ выполнять действие. Так, спор представляет собой возражение, но продолжение выполнения учебных действий; бунт — возражение и невыполнение учебных действий; саботаж — отсутствие возражений, но невыполнение учебных действий, сотрудничество — отсутствие возражений и выполнение учебных действий [35].

Стоит отметить, что сотрудничество в данном подходе не является сопротивлением обучению как таковым. Поэтому, мы считаем, что можно говорить о трёх видах сопротивления обучению: спор, бунт и саботаж, а также о сотрудничестве как о показателе отсутствия сопротивления обучению.

Развивая эту типологию, Сидоренко рассматривает первичное и вторичное сопротивление, которые можно разделить на индивидуальное и групповое. Источниками первичного сопротивления являются обучаемые, оно проявляется изначально в силу их личностных установок, тогда как вторичное сопротивление является реакцией на действия руководителя процесса тренинга [35].

Беря во внимание различные подходы к классификации сопротивления обучению, можно также выделить две сферы его проявления: сфера взаимодействия учитель-ученик и сфера взаимодействия учащегося с учебной задачей. При этом нельзя сказать, что обе сферы имеют различные механизмы сопротивления: зачастую один и тот же механизм может проявляться по-разному в одной или другой сфере. Например, сопротивление, основанное на несоответствии мировоззренческих взглядов, с одной стороны, может привести к конфликту с преподавателем, если тот разделяет иные взгляды и активно их выражает, а с другой стороны — к снижению результативности решения учебных задач, если они содержат в себе что-либо, противоречащее взглядам ученика.

Заключение

Перейдем далее к выводам по результатам представленного теоретического анализа проблемы сопротивления обучению.

Во-первых, сопротивление обучению — механизм, являющийся нормальной составляющей человеческой психики. В некоторых обстоятельствах сопротивление обучению следует рассматривать как позитивное проявление активности обучающегося, направленное на противодействие негативному опыту, транслируемому в обучении, ошибочным способам и приемам учебной работы, предлагаемыми педагогами. Вместе с тем, существует большое число учебных ситуаций, в которых этот феномен играет негативную роль, препятствуя усвоению нужных знаний и компетенций.

Во-вторых, понятие «сопротивление обучению» сложилось к настоящему времени как крайне неопределенный по содержанию конструкт. Он включает в себя довольно разрозненные и плохо сопоставимые феномены, которые относятся: к различным формам сопротивления (сознательным и неосознаваемым); к различным участникам образовательного процесса (учащимся и педагогам); к различным аспектам учебно-воспитательного взаимодействия (взаимодействия учащегося с задачей, взаимодействие учителя и учащегося) и т. д.

В-третьих, сопротивление обучению следует пока рассматривать как исключительно эмпирическое понятие, которое только маркирует определенные феномены создания учащимся препятствий в овладении опытом, но не обращается к объяснению их сущности. В этой связи возникает необходимость специальной теоретической и эмпирической работы, направленной на создание и проверку моделей, объясняющих причины возникновения сопротивления обучению и механизмы его актуализации.

В-четвертых, одним из возможных путей этой теоретико-эмпирической работы может быть использование наработок, полученных в рамках практик психологического консультирования и психотерапии. В частности, это может касаться использования типологии стратегий сопротивления обучению, предложенной Е.В. Сидоренко для разработки методики изучения особенностей стратегий сопротивления учащихся как реакции на указания, рекомендации и инструкции педагога.

И наконец, одной из главных проблем сопротивления обучению в образовании является то, что этот феномен все ещё остаётся малоизученным. Отсутствуют психодиагностические методики, позволяющие определить степень выраженности, тип, причины и другие

характеристики сопротивления обучению. Нет достаточного знания о взаимосвязи сопротивления обучению с другими механизмами человеческой психики и чертами личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хэтти, Д. Видимое обучение. Синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 мил. школьников / Хэтти, Д. — Национальное образование. — 2017. — 496 с.
2. Андреева А.В. Смерть как социальный феномен / А.В. Андреева, Т.А. Феньвеш — Текст: электронный // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики — 2013. — № 1. — С. 33–36. — URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2013_1-2_07.pdf (дата обращения: 10.11.2023).
3. Дьяков А.В. Мишель Фуко: о «смерти человека», о свободе и о «конце философии» / А.В. Дьяков. — Текст: электронный // Вестник истории и философии КГУ. Серия «Философия». — 2008. — № 2. С. 45–53. — URL: <http://www.jkhoura.narod.ru/foucault001.pdf> (дата обращения: 10.11.2023).
4. Deleuze, G. The Logic of Sense / G. Deleuze. — London: The Athlone Press, 1990. — 392 p.
5. Коженова, Л.В. Сопротивление в образовании: конструктивный аспект / Коженова, Л.В. Текст: электронный // Национальная ассоциация ученых. — 2015. — Сопротивление в образовании. — № 3-7(8). — С. 10–13. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprotivlenie-v-obrazovanii-konstruktivnyy-aspekt>.
6. Климай, Е.В. Особенности начального обучения взрослых музыкальному искусству. / Е.В. Климай. — Текст: электронный // Культурная жизнь Юга России. — 2010. — № 3(37). — С. 107–110. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16212037_27257821.pdf.
7. Neill, A.S. Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing / A.S. Neill. — NY: Pocket Books, 1977. — 392 p.
8. Freud, S. The Neuro-Psychoses of Defence / S. Freud. — Read Books, 2014. — 30 p.
9. Lindner, R.M. Rebel without a cause / R.M. Lindner. — NY: Grune & Stratton, 1944. — 296 p.
10. Rank, O. Will Therapy, and Truth and Reality / O. Rank. — NY: Knopfs, 1945. — 307 p.
11. Bugental, J. The Art of the Psychotherapist: How to develop the skills that take psychotherapy beyond science / J. Bugental. — London: W.W. Norton, 1992. — 336 p.
12. Робин, Ж. Фигуры гештальта. Консультативная психология и психотерапия / Ж. Робин. — Текст: электронный // Консультативная психология и психотерапия. — 1994. — Т. 3. — № 3. // URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1994_n3/cp_p_1994_n3_25677.pdf.
13. Lecky, P. Self-consistency, a theory of personality / P. Lecky. — NY: Island Press, 1945. — 275 p.
14. Snygg, D. Individual behavior: A perceptual approach to behavior / D. Snygg, A.W. Combs. — NY: Harpers, 1959. — 522 p.

15. Cantor, N. The dynamics of learning / N. Cantor, Buffalo: Foster & Stewart, 1946. — 282 p.
16. Levine, J.M. The learning and forgetting of controversial material // J.M. Levine, G. Murphy. // The Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1934. — 38(4). — P. 507–517.
17. Бехтерев, В.М. О лечении болезненных влечений и навязчивых состояний отвлекающей психотерапией / В.М. Бехтерев. Текст: электронный // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 2004. — Т. 1. — № 1. — с. 4–6. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37711880_52029244.pdf (дата обращения: 11.11.2023).
18. Говорова, А.А. Образ школы на Древнем Востоке (по материалам археологических раскопок в междуречье) / А.А. Говорова. Текст: электронный // Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина 10 корпус, 2018. — № 4. — С. 13–16. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35332111_92090890.pdf (дата обращения 11.11.2023).
19. Джарман, О.А. Статус и отношение к ребенку в Древнем Египте // О.А. Джарман, Г.Л. Микиртичан. Текст: электронный // Российский педиатрический журнал, 2014. — № 5. С. 53–58. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-i-otnoshenie-k-rebenku-v-drevnem-egipte> (дата обращения: 11.11.2023).
20. Оппенхейм, А. Древняя Месопотамия. Портрет погибшей цивилизации. М., 1990 / А. Оппенхейм // Вейнберг ИП. — 1990. — С. 114–136.
21. Щеглова, А.Е. Использование поощрений и наказаний в воспитании детей в эпоху Античности и Средневековья / А.Е. Щеглова. — Текст: электронный // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2010. N 5(84). — 2010. — URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/18858> (дата обращения: 12.11.2023).
22. Пискунов, А.И. Платон. Протагор. / Пискунов, А.И. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — Москва: Просвещение, 1971. — 560 с.
23. Филатова, Г.Е. Сопротивление педагогическому воздействию в обучении / Филатова, Г.Е. Текст: электронный // Труды РГУПС. — 2015. — № 1. — С. 180–182. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-i-otnoshenie-k-rebenku-v-drevnem-egipte> (дата обращения: 11.11.2023).
24. Torrance, P. The phenomenon of resistance in learning / Torrance, P. // The Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1950. — 45(4) — P. 592–597.
25. Caplin, M.D. Resistance to Learning / Caplin, M.D. // Peabody Journal of Education. — 1969. — 47(1). — P. 36–39.
26. Савин, Е.Ю. Педагогическая психология / Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин. — Калуга: КГПУ имени К.Э. Циолковского, 2007. — 330 с.
27. Kahneman, D. Thinking, Fast and Slow / D. Kahneman. — Farrar, Straus and Giroux, 2011 — URL: <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/2224/1/Daniel-Kahneman-Thinking-Fast-and-Slow-.pdf>.
28. Благовещенский Н.А. Учитель и ученик: между Эросом и Танатосом / Н.А. Благовещенский. — СПб.: Символ-Плюс, 2000. — 224 с.

29. Atherton, J. Resistance to learning: a discussion based on participants in in-service professional training programmes / J. Atherton // *Journal of Vocational Education & Training*. — 1999. — 51(1) — P. 77–90.
30. Загвязинский, В.И. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / Загвязинский, В.И., Строкова, Т.А. // *Образование и наука*. — 2014. — Сопротивление инновациям. — № 3(112). — С. 3–21.
31. Kottler, J.A. *Compassionate Therapy: Working with Difficult Clients* / Kottler J.A. — San Francisco: Jossey-Bass, 1992. — 272 p.
32. Гоголь, А.П. Коучинг в преодолении сопротивлений в процессе обучения иностранному языку студентов туристского вуза / А.П. Гоголь // *Научный Вестник Мгииит*. — 2019. — № 2(58). — С. 101–113.
33. Полянина, О.И. Сопротивление студентов в обучении как психологический феномен: признать нельзя игнорировать / Полянина, О.И., Шевкова, Е.В., Кабанов, В.С. Текст: электронный // *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*. — 2019. — Сопротивление студентов в обучении как психологический феномен: признать нельзя игнорировать. — № 1(3). — С. 686–695. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprotivlenie-studentov-v-obuchenii-kak-psihologicheskii-fenomen-priznat-nelzya-ignorirovat/viewer> (дата обращения: 11.11.2023).
34. Гудкова, Е.В. Психологические проблемы освоения дистанционных форм обучения: сопротивление изменениям / Е.В. Гудкова. // *Педагогические и информационные технологии в образовании*. — 2011. — Психологические проблемы освоения дистанционных форм обучения. — № 10. — С. 3.
35. Сидоренко, Е.В. Причины и формы сопротивления в тренинге / Е.В. Сидоренко. — Текст: электронный // *Петербургский психологический журнал*. — 2014. — № 8. — URL: <https://ppj.spbpo.ru/index.php/psy/article/view/64> (дата обращения: 11.11.2023).

Yakushin Sergey Michailovich

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia
E-mail: sergey5686@gmail.com

Fomin Andrei Evgenevich

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia
E-mail: fominae@tksu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2959-5035>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=462456

Concept and types of resistance to learning

Abstract. The article examines the phenomenon of resistance to learning, traditions of its study, its types and possibilities of occurrence. Resistance to learning is understood as a form of negative learning activity, which manifests itself in the fact that students do not accept new knowledge, skills and abilities, reject the material transferred to them, ignore the instructions and requirements of the teacher, refuse to take into account the proposed conditions of the solving problem and get into unreasonable disputes with the teacher.

It is shown that resistance to learning is widespread and is a pressing problem in educational research. In philosophical works resistance of learning is understood as a phenomenon characteristic of the psyche. In psychological science, two traditions have been developed for describing and explaining this phenomenon: analysis of the phenomenon of resistance in psychotherapeutic and counseling work, as well as a tradition of actual teaching research. Motivational and cognitive factors causing resistance to learning are discussed. An analysis and systematization of types of resistance was carried out, criteria for their distinction were identified: awareness/unconsciousness; the ratio of the student's existing and new knowledge; stability of the phenomenon of resistance over time; activity/passivity; the obviousness of resistance during in interaction between student and the teacher. Strategies to counteract learning are described: sabotage, argument and rebellion. Two areas have been identified in which resistance to learning has been identified: the area of interaction between teacher and student, as well as the area of interaction between student and learning task.

In conclusion, we note that the concept of fundamental learning today is a very vague construct that requires further theoretical and empirical development.

Keywords: resistance to learning; educational process; types of resistance to learning; strategies of resistance to learning; motivational and cognitive factors of resistance to learning; resistance in psychoanalysis; resistance in Gestalt therapy