



Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы

Е.Н. Осин*,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Статья посвящена объяснительным возможностям и ограничениям категории отчуждения в психологии образования. Психологические исследования феноменов, связанных с категорией отчуждения (выгорание, внешняя мотивация, цинизм и др.), обычно ограничиваются уровнем индивидуальной психики, тогда как категория отчуждения описывает совокупность явлений, разворачивающихся как на индивидуальном, так и на социокультурном уровне. Показаны эвристические возможности культурно-деятельностного подхода к смыслу и смысловой регуляции как методологической основы для анализа процессов отчуждения. Дан краткий обзор результатов эмпирических исследований отчуждения в образовании, а также теоретических работ, обсуждающих генезис и способы преодоления отчуждения. Обзор приводит к выводам о том, что рост объема и сложности знаний ведет к росту отчуждения в образовании, но его преодолению может помочь активность индивидов по поиску смысла и самоопределению в рамках этой совместной деятельности. Категория отчуждения недостаточно конкретна для построения психологических исследований, но как средство интерпретации может помочь интеграции их результатов в междисциплинарный контекст для решения задач по критике и совершенствованию социальных институтов и практик.

Ключевые слова: отчуждение, утрата смысла, учебная деятельность, система образования, внешняя мотивация, выгорание.

Феномены отчуждения

«Мы не хотим жить в мире, где за уверенность в том, что не помрешь с голоду, платят риском помереть со скуки» [25, с. 86] — гласил лозунг студенческих бунтов 1968 г. в Париже, ставших ярким проявлением неудовлетворенности студентов авторитаризмом и консерватизмом традиционной системы образования. На волне популярности марксизма в тексты социальных наук проникла категория отчуждения, описывающая характеристики социальных институтов, приводящие к дегуманизации социальных отношений в различных сферах жизни. За прошедшие годы эта категория успела выйти из моды, но многие из явлений, про-

тив которых когда-то бунтовали французские студенты, живы и по сей день.

Образование призвано помогать индивиду в развитии, давая ему или ей средства и возможности для реализации своего творческого потенциала. Но многими участниками образовательной системы оно переживается как тягостная и бессмысленная обязанность: студенческая поговорка «на уроках учатся, а на парах парятся» — тому подтверждение. Под этим углом зрения экзамены и зачеты становятся препятствиями на пути к желанной «корочке» диплома, а последняя — не побочным продуктом получения знаний, но целью — пропуском в мир «дипломированных специалистов». В кривом зеркале отчужденных образовательных отношений, где познание утрачивает ценность,

Для цитаты:

Осин Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79–88. doi:10.17759/chp.2015110407

* Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

диссертация из плода научного поиска превращается в атрибут статуса, а научные публикации — в способ повысить свой индекс Хирша. В этом сражении с ветряными мельницами формальностей все средства хороши: в ход идут плагиат, «заказные» письменные работы и коррупция, на фоне которых списывание выглядит безобидной детской шалостью, что говорит о нарастающей эрозии нашей системы ценностей. Не помогает сосредоточиться на главном — смысле и ценностях образования как человеческой деятельности — и растущая бюрократизация системы, превратившая школы и университеты в непроизносимые «ГБОУ СОШ» и «ФГБОУ ВПО», сотрудники которых с каждым годом все больше сил отдают КИМаМ, ФГОСам и УМК и все меньше — живому общению со своими учениками и студентами.

Анализ причин сложившейся ситуации выходит за рамки настоящей статьи, посвященной объяснительным возможностям и ограничениям междисциплинарной категории отчуждения применительно к психологическим исследованиям. Интерес к этой категории в последние годы вновь растет не только в российской, но и в мировой науке (по данным Scopus, начиная с 2010 г. с терминами «alienation» или «estrangement» выходит более 500 статей в год). Почему это происходит? Не пытаются ли авторы, обращаясь к категории отчуждения, вновь выбрать путь, который выглядел малоперспективным в 1980-е — 1990-е годы, когда после бурного взлета количество исследований, опирающихся на категорию отчуждения, резко уменьшилось?

Причиной этого спада был междисциплинарный и абстрактный характер категории отчуждения, которую связывали с широким кругом феноменов: бессилие, аномия, утрата смысла, недоверие к людям, утрата контакта с собой, отсутствие интереса и увлеченности по отношению к работе, учебе и другим сферам жизни, социальная изоляция, ощущение непричастности к культуре, критическое отношение к обществу, нигилизм [53]. К сожалению, теоретическое обоснование единства этих явлений выходило далеко за рамки психологии — в область социальной философии, а на эмпирическом уровне перечисленный набор конструктов оказывался слишком неоднородным: это давало возможность говорить о психологической операционализации отдельных проявлений отчуждения, но не отчуждения как такового. Однако интерес к этим феноменам сохранился. Мы кратко рассмотрим возможности психологии в поиске теоретической основы для категории отчуждения, а затем обратимся к вопросу о перспективах последней в области психологии и образования.

Смысловые механизмы отчуждения

Многие работы, посвященные индикаторам отчуждения в психологии, сводятся к разработке частных эмпирических моделей или довольно поверхностному изучению связей этих конструктов с другими психологическими или объективными пере-

менными. Методологически эти исследования остаются в рамках онтологии «изолированного индивида» [1], в сознании которого «живут», изменяясь под действием ситуативных факторов, убеждения, установки, эмоциональные состояния и пр. Между тем, отчуждение представляет собой социокультурное явление, разворачивающееся и развивающееся как в сознании и деятельности отдельных индивидов, так и в характеристиках социальных институтов, формах коллективной деятельности. Для анализа психологических механизмов такого явления необходима методологическая основа, позволяющая объяснить взаимозависимость феноменов индивидуальной психики (мотивации, сознания, деятельности) и социокультурных факторов (социальных ценностей, социальных институтов и пр.). В качестве такой основы мы предлагаем рассматривать современные теории мотивации, оперирующие понятием смысла [5; 34; 35] и испытывавшие в той или иной мере влияние марксистской мета-парадигмы в психологии [40].

Первым идею о связи смысла с отчуждением предложил А.Н. Леонтьев [4], обозначивший проблему сознательности учения как проблему личностного смысла, который приобретают получаемые знания. От смысла учебной деятельности зависит не только то, будет ли она увлекательной и успешной, но и то, станет ли учебный материал частью реальных жизненных отношений учащегося или останется отчужденным от нее. В современных вариантах развития деятельностного подхода смысл рассматривается как конструкт, объясняющий закономерности мотивационной и волевой регуляции в их связи с когнитивными и эмоциональными феноменами [2; 5].

Однако психология смысла не ограничивается деятельностным подходом. В последние годы популярность этого понятия растет, а его понимание развивается [35; 36]: смысл все реже сводится к эмоциональным переживаниям, в которых он выражается, все чаще подчеркивается его интерсубъективный, динамический, эмерджентный характер. В теории потока М. Чиксентмихайи смысл рассматривается как результат оптимального взаимодействия индивида со средой: состояния потока выступают источниками смысла, но сама аутотелическая (потокотворная) деятельность становится делом жизни (lifetime engagement) лишь в том случае, если выглядит для субъекта важной, осмысленной в каком-то более широком контексте [28; 46]. Исследования в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, описывающей континуум форм внутренней и внешней мотивационной регуляции, показывают, что формирование внутренней мотивации, имеющей наиболее позитивные последствия как для деятельности, так и для благополучия ее субъекта, происходит путем рефлексивного осознания смысла деятельности и интеграции этого смысла в контекст целей и ценностей индивида [50], что согласуется с идеями деятельностного подхода [10]. Данные ряда эмпирических исследований [24] свидетельствуют о важной роли смысла в мотивационных процессах, обеспечивающих эффективную саморегуляцию и психологическое благополучие.

Смысл может рассматриваться в рамках «онтологии изолированного индивида» [1] как чисто субъективный феномен, наравне с убеждениями, установками, эмоциями. Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, специфика смысла заключается не в характере переживания (феноменологически переживание осмысленности трудно дифференцировать от других позитивных эмоций), а в характере контекстов, отражением связи индивида с которыми выступает субъективный смысл: «...суть смысла заключается в связывании непосредственных данностей (предметов, действий, идей образов) с более широкими контекстами, в обнаружении их места и роли в этих контекстах» [36; с. 103]. Способность личности порождать или обнаруживать смысл, устанавливая связи с миром, В. Франкл [16] обозначил как способность к самотрансценденции. Хотя смыслообразование в такой трактовке выглядит чисто рефлексивным процессом, осознаваемый смысл стоит рассматривать как динамически развивающееся субъективное отражение реальных отношений индивида с миром, которые осуществляются им во внешней или внутренней деятельности, либо выступают ближайшими возможностями ее развития. Субъективное переживание нехватки или отсутствия смысла — смыслоутраты — становится индикатором негативного состояния этих отношений, нарушения связанности (индивида с миром) и связности индивидуальной деятельности, образа мира, жизни как целого [12].

Сознаваемая бессмысленность выполняемой деятельности становится вызовом для личности, ставя ее перед «задачей на смысл». От того, способен ли человек распознать этот вызов и ответить на него, зависит, станет ли смыслоутрата «кризисом развития» или препятствием на пути становления личности. Можно выделить две формы смыслоутраты. Во-первых, это ситуации, когда субъективный (сознаваемый или переживаемый) смысл не осуществляется индивидом в деятельности в силу сознательного выбора или нехватки личностных ресурсов, необходимых для преодоления внешних и внутренних барьеров. В литературе такие ситуации описаны как ситуации «экзистенциального невроза», отказа личности от собственного выбора и аутентичной жизни [38]. Во-вторых, это ситуации, когда смысл деятельности, которую индивид реально осуществляет по тем или иным причинам, ему самому неясен, и деятельность переживается как чуждая, ставя индивида перед вопросом о смысле: «для чего я это делаю?». Содержание такой деятельности может быть различным: она может реализовывать социальные отношения, не представленные в сознании индивида (например, в ситуации разделения труда), либо не реализовывать таких отношений в принципе (в этом случае на вопрос о смысле нет «готовых» ответов). В психологической литературе этот феномен описывается в терминах внешней мотивации [см.: 20], которая, как показывают исследования [50], может переходить во внутреннюю благодаря процессам интернализации, интеграции деятельности в общий контекст жизненных отношений личности.

Долгосрочным результатом выполнения деятельности, которая не имеет для субъекта смысла, становится синдром эмоционального выгорания. Эта идея, первоначально сформулированная в экзистенциальном подходе [8, 47], получила эмпирические подтверждения на материале трудовой деятельности [33]. Хотя причинно-следственные связи смыслоутраты и выгорания на материале учебной деятельности еще предстоит показать, в кросс-секционных исследованиях показаны тесные связи цинизма по отношению к учебе с выгоранием у школьников [55]. Действие, требующее усилий, но не имеющее для человека смысла, истощает его ресурсы сильнее, чем такое же действие, смысл которого разъяснен субъекту [44; 45].

Феномены, которые в психологической литературе связывают с понятиями смыслоутраты и выгорания (переживание пустоты и бессмысленности жизни, апатия, ощущение бессилия, неудовлетворенность жизнью, преобладание потребностной регуляции над ценностной, убежденность в отсутствии смысла или невозможности его обнаружения, осуществления), социологи и философы осмысливают в терминах отчуждения [13]. Мы рассматриваем отчуждение как категорию, описывающую онтологические основания жизненной ситуации, субъективным переживанием которой выступает смыслоутрата [11; 12]. Нужен ли этот конструкт психологам, которые успешно объясняют перечисленные феномены в терминах смыслоутраты, эмоционального выгорания, внешней мотивации? Далее мы рассмотрим варианты ответа на этот вопрос.

Отчуждение в социальных науках: краткая история конструкта

Категория отчуждения в социальных науках обладает непростой историей. Трактовки отчуждения различными философами, социологами, психологами многочисленны, часто неоднозначны и не совместимы друг с другом [51]. Наибольшее влияние на формирование содержания этой категории оказали ранние работы К. Маркса [9; 17], в которых отчуждение труда описано как ситуация, когда трудовая деятельность индивида в силу объективных социально-экономических условий перестает быть целью (реализацией творческой родовой сущности человека) и становится средством к существованию. Трудовая деятельность начинает переживаться человеком как чуждая и поработощающая его, а субъект оказывается неспособным воспринимать ценностное содержание предметов культуры и устанавливать подлинно человеческие отношения, рассматривая других людей и самого себя в качестве товаров, инструментов, средств. Другим источником содержаний для категории отчуждения стала экзистенциальная традиция, в которой отчуждение описывалось чаще имплицитно, как неполное, «несобственное» бытие [18; 19], неаутентичное существование [15].

Попытки раскрыть отчуждение как эмпирический конструкт также приводили к неоднозначным

результатам. Социолог М. Симэн [52] предложил изучать отчуждение на материале субъективных переживаний и убеждений, отражающих шесть феноменов: бессилие, бессмысленность, отсутствие норм (аномия), отчуждение от культуры, отчуждение от себя, социальную изоляцию. Однако операционализации этих конструктов были крайне разнородными [обзор см. в 53], и попытки эмпирически обосновать концепцию отчуждения через единство этих феноменов часто не имели успеха [27]. Другую интегральную концепцию отчуждения как экзистенциального невроза, связанного с неспособностью или неготовностью личности к выбору аутентичной жизни, предложил С. Мадди [38], описавший четыре группы проявлений отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм. С. Мадди с коллегами разработали тест отчуждения [11; 39], измеряющий отражение четырех его проявлений в убеждениях индивида по отношению к работе, обществу, межличностным отношениям, семье и самому себе.

Категория отчуждения вызывала большой энтузиазм теоретиков и исследователей в 1960–1970-е гг., однако в 1980-е гг. интерес к ней обнаружил резкий спад. Различные авторы склонны связывать это как со сложностью и неоднозначностью самой категории отчуждения [51; 57], так и с общей судьбой марксизма в социальных науках и переходом к постмодернизму [59]. Тем не менее, с начала 2000-х гг. интерес к категории отчуждения в социальных науках вновь начал расти, и не в последнюю очередь — в исследованиях образования.

Отчуждение в психологии образования: подходы и исследования

В контексте исследований образования категория отчуждения используется для объяснения взаимосвязи ряда негативных феноменов (переживание учащимися своего бессилия и бессмысленности учебы, неудовлетворенность образованием, списывание, абсентизм, уход из образовательной системы) с содержанием учебной деятельности и особенностями социальных институтов системы образования.

Начиная с 1970-х гг., различные авторы делали в разной степени успешные попытки операционализировать подход М. Симэна к отчуждению в области образования [26; 32; 37; 42; 43]. По данным ранних исследований в США, выраженность ряда индикаторов отчуждения была более высокой у учащихся с низким социально-экономическим статусом и у представителей этнических меньшинств. Были получены обширные данные о связи отчуждения у учащихся с характеристиками школьной среды: высокий уровень отчуждения (бессмысленность, отсутствие норм, бессилие) учащихся был характерен для школ с контролирующей образовательной средой и низким уровнем увлеченности учителей [29; 30; 48]. На индивидуальном уровне показатели отчуждения у учащихся средней школы связаны с низким уровнем самооценки и заинтересованности в учебе, про-

гулами, проблемами с поведением [58]. Были получены связи отдельных индикаторов отчуждения у подростков с употреблением алкоголя и марихуаны [22; 31], суицидальными попытками [56].

В последние годы вновь начинает расти теоретический интерес к осмыслению отчуждения как целостной проблемы в контексте образования. Развернутый теоретический анализ отчуждения в высшем образовании дает С. Манн [41]. По ее мнению, переживание отчуждения обусловлено современными особенностями социальной среды, где высшее образование все больше становится требованием по умолчанию и все меньше — осознанным выбором человека. От студента требуются успеваемость и успех, а не когнитивная сложность; выполнение заданий, а не самостоятельное творчество. Вызовы новой образовательной среды, неравенство властных отношений «преподаватель–ученик», формальные подходы к оцениванию — все это приводит к тому, что отчуждение становится для студента защитным механизмом, позволяющим ему или ей сохранить свою идентичность, не задаваясь вопросами о смысле. Снизить отчуждение студентов, по мнению С. Манн, может эмпатия и открытость со стороны преподавателей, обеспечение психологически безопасного климата для студентов (уважение, принятие, нескритичность к неясным, нелогичным или иррациональным проявлениям творчества), перераспределение властных полномочий (демократизация образовательного процесса), а также внимание преподавателей к перечисленным источникам отчуждения в образовательной среде.

Анализируя отчуждение в системе образования с позиций марксистской концепции отчуждения, А.М. Сидоркин [54] видит его причину в том, что в ходе обучения учащиеся выполняют учебные задания, целью которых является отработка навыков. Результаты выполнения заданий не несут никакой полезной функции: они объективно бесполезны, не могут войти в мир социальных отношений и подлежат немедленному забвению. По мере того как растет объем культурного багажа, который индивиду необходимо освоить, чтобы стать полноценным членом общества, растет и продолжительность обязательного образования, а с ней — отчуждение, с необходимостью вытекающее из образовательных практик: «Сегодня большинству людей необходимо сначала забыть оторванный от жизни и бесполезный этос школы, который они освоили за долгие годы обучения, чтобы научиться эффективно обходиться с отношениями и ответственностью в реальной жизни. Но чем дольше продолжается образование, тем сложнее забыть его отчуждающие уроки» [54, с. 256]. Возможное решение проблемы отчуждения А.М. Сидоркин находит в принципе «участного мышления» М.М. Бахтина: учащимся стоит осознать и принять тот факт, что выполнение объективно бессмысленных заданий является неизбежной данностью их жизни в условиях современной цивилизации. Осознать этот абсурд, принять на себя ответственность за свои действия в условиях его неизбежности, научиться, невзирая на него, активно участвовать в

школьной жизни, находить или создавать для себя ее смысл — вот путь к преодолению отчуждения на индивидуальном уровне.

Однако позиция, согласно которой отчуждение является неизбежным (а социальные условия, вызывающие его — непреодолимыми) выглядит чрезмерно пессимистичной. По мнению А.М. Лобка [6], отчуждение возникает с необходимостью лишь в рамках «учебно-трансляционной» парадигмы образования. Альтернативой является новая парадигма, суть которой не в том, чтобы решить заведомо невыполнимую задачу трансляции индивиду экспоненциально растущего культурного опыта, а в том, чтобы сделать учащегося соучастником культурного процесса: через диалог с учителем помочь ему или ей стать автором, субъектом собственной деятельности путем постановки и осуществления собственных целей с помощью культурных средств, освоение которых тем самым приобретает для него смысл. «Неотчужденная деятельность, неотчужденное авторство, неотчужденная субъектность в школе не только возможны, но и регулярно возникают. Но исключительно в точках рождающейся инициативы» [6, с. 214]. Близкие идеи применительно к высшему образованию высказывает В.Н. Косырев [3], который видит условием преодоления отчуждения «развитие у участников образовательного процесса субъектности как альтернативы покорности, бездумности, конформности, беспомощности» [3, с. 142–143].

Недавно, опираясь на работы М. Симена, Б. Барнхадт и П. Джиннс [23] предложили новую модель отчуждения в образовании. Они понимают отчуждение как психологическое состояние учащегося, выражающееся в переживании бессилия (неспособности справиться с учебными задачами), бессмысленности (непредсказуемости результатов обучения) и самоотчуждения (*self-estrangement*) (рассогласования между содержанием учебных задач и тем, что переживается как интересное или ценное). Авторы выдвигают гипотезы, согласно которым причинами отчуждения становятся такие факторы образовательного контекста, как чрезмерная нагрузка (приводящая к ощущению бессилия), нехватка поддержки со стороны учителя и ясных целей и критериев успешности обучения (приводящие к ощущению бессмысленности), неадекватные подходы к оцениванию, поощряющие знание конкретных фактов в ущерб самостоятельной интеллектуальной активности учащихся, и недостаток независимости и возможностей выбора у учащихся в рамках учебной деятельности (приводящие к самоотчуждению). Результатом психологического отчуждения у учащихся, по мнению авторов, становятся низкий уровень увлеченности (*disengagement*) и поверхностный подход к освоению материала (*surface approach to learning*). Эти идеи не выглядят принципиально новыми: во многом они повторяют положения о важности удовлетворения трех базовых потребностей для формирования внутренней мотивации, показанные в рамках теории самодетерминации [50], и результаты исследований увлеченности работой и выгорания, опирающихся на модель ресурсов и требований рабочей среды [21].

Перспективы категории отчуждения

Категория отчуждения по-прежнему вызывает энтузиазм у исследователей в области образования. Причиной тому, возможно, является не только или даже не столько ее эвристичность, сколько актуальность связываемых с ней феноменов. Критикуя употребление категории отчуждения в образовательных исследованиях, И. Уильямсон и С. Каллингфорд [57] отмечают, что она является мощной культурной метафорой, привлекательной для исследователей, но размытой и туманной. По их мнению, в исследованиях необходимо уточнять, о каком конкретно отчуждении (от чего или от кого) идет речь и выстраивать содержание этой категории «снизу вверх», отталкиваясь от эмпирических данных и сочетая количественные исследования с качественными. Решение вопроса о том, является ли отчуждение неизбежным, требует предварительного уточнения списка его проявлений и полноценного психометрического анализа измеряющих их методик. Тем не менее, авторы исключают, что, невзирая на ограничения понятия отчуждения как исследовательского инструмента, оно связано с важными социально-психологическими феноменами, которые трудно игнорировать.

Вопрос о необходимости категории отчуждения для психологических исследований, в том числе и в сфере образования, пока можно считать открытым. В рамках психологии феномены, которые рассматриваются как проявления отчуждения, успешно изучаются в исследованиях утраты смысла, внешней мотивации и эмоционального выгорания. Возвращение понятия отчуждения свидетельствует о нехватке теоретических объяснений связей этих индивидуальных феноменов с характеристиками социальных институтов, социальных практик, культурного контекста. Категория отчуждения выглядит полезной метафорой для междисциплинарной интеграции, но недостаточно конкретной для построения психологических исследований. С нашей точки зрения, понятие смысла в его культурно-исторической трактовке [5; 34; 35] может стать тем недостающим звеном, которое позволит не только постулировать, но и исследовать и объяснять механизмы связей между феноменами, содержаниями и закономерностями, разворачивающимися на уровне индивида, с одной стороны, и, с другой стороны — на уровне конкретной социальной группы, конкретной культуры и культуры человечества в целом.

На уровне конкретных содержаний такого рода связи прослеживаются в исследованиях соотношения индивидуальных, социальных и культурных ценностей [см. например: 49]), однако по магнитуде полученных эффектов эти связи, как правило, оказываются довольно слабыми. С учетом высокой надежности индикаторов, используемых в современных исследованиях, это позволяет предполагать большой индивидуальный разброс в характере этих связей: личность может присваивать социальные ценности не только пассивно, но и активно, сравнивая, отбирая их, создавая свою систему ценностей. С опорой

на концепции смысла и смыслообразования можно изучать различия в психологических последствиях разных ценностей (смысл ценностей как их место в контексте базовых потребностей), индивидуальные различия в готовности к присвоению одних и тех же ценностей в одних и тех же социальных условиях (смысл ценностей как их место в контексте индивидуальных особенностей, жизненного мира индивида), роль активности индивида в процессах трансляции ценностей. Понятие ценностей, наряду с понятием смысла, нередко выступает «междисциплинарным смыслом» для психологов, позволяющим преодолеть ограниченность теорий и исследований индивидуальной психикой. В терминах ценностей ставятся вопросы о роли структурных и содержательных характеристик социальных институтов, практик социализации в теории самодетерминации (исследования поддержки базовых потребностей средой, внутренних и внешних ценностей [50]), в исследованиях эмоционального выгорания (характеристики организационного контекста, соотношение ценностей индивида с ценностями организации [33]).

Вопросы, решение которых может открыть возможности к преодолению отчуждения на социальном уровне, также могут успешно ставиться на психологическом языке. Так, перспективным выглядит изучение вопросов о том, может ли рефлексивная активность индивида по нахождению смысла выполняемой деятельности помочь предотвратить выгорание и негативные последствия внешней мотивации? Можно ли выстроить или модифицировать социальные практики в системе образования таким образом, чтобы стимулировать эту активность у учащихся? Для этого ученикам и учителям парадоксальным образом нужно признать экзистенциальный факт: смысл учебной деятельности — как и жизни, часть которой она составляет — не предшествует ей. Как писал В. Франкл [16], смысл не может быть дан человеку извне, предложен или навязан: он должен быть найден, а для этого необходима встреча с бессмысленностью [14]. Но в образовательном контексте необходимо создавать условия, при которых эта встреча не будет для личности разрушительной, но, подобно встрече с инфекцией в форме прививки, выступит «прививкой от бессмысленности» взрослой жизни, поможет учащимся выработать индивидуальные творческие стратегии жизни в условиях отсутствия готовых ответов на вопрос о смысле.

Нужна ли психологам категория отчуждения? Пусть она не может выступить основой для конкретных исследований, но она может быть полезной в качестве метанаучной категории [40], выводящей психологов на междисциплинарный синтез. Перевод конкретных результатов психологических исследо-

ваний выгорания, внешней мотивации на междисциплинарный «язык» отчуждения, связанный с обширной социально-критической традицией, может помочь сделать эти результаты основой для перестройки социальных институтов. Именно в руках психологов, обладающих конкретными научными результатами, категория отчуждения может быть эффективным инструментом для критического анализа образовательной системы.

Можно согласиться с А.М. Сидоркиным [54] в том, что отчуждение коренится в особенностях современной культуры и в целом неизбежно. Но это все не означает, что его степень не может быть уменьшена. Это может произойти, если каждый участник образовательного процесса будет стремиться действовать таким образом, чтобы его действия если не уменьшали, то, по крайней мере, не увеличивали общий уровень отчуждения в образовательной системе. Для этого не только учащимся, но и учителям, а также чиновникам в сфере образования стоит время от времени задаваться «задачей на смысл»: какой смысл в конкретном действии (задании, отчете, мероприятии, нововведении), кому от этого станет лучше? Какой ценности служит это действие, и близка ли эта ценность другим участникам образовательного процесса? Можно ли помочь им ее осознать, или же это действие останется для них бессмысленным? Если так, то психологическая цена выполнения такого действия может быть более высокой, чем его польза, и от него стоит отказаться.

Знание о негативных психологических последствиях бессмысленных действий в долгосрочной перспективе (утрата внутренней мотивации, выгорание, уход) побудит учителей, учеников, чиновников воздержаться от навязывания таких действий самим себе и друг другу. Чем сложнее совместная деятельность, тем более важным для ее успеха является установление смысловых связей между ее содержанием и индивидуальными целями и ценностями каждого ее участника. Решение «задачи на смысл» требует специальной активности субъекта: смысл не может быть навязан, он может быть предложен человеку и принят им. Практики нахождения смысла [7], помогающие людям удерживаться в горизонте общих ценностей, активно искать и создавать для себя личностный смысл совместных действий, выбирать осмысленное и отказываться от бессмысленного, должны выйти за пределы психотерапии, в область коучинга и повседневной жизни. Такого рода активность — форма заботы людей о себе и друг о друге. Она не так уж сложна, но может оберегать нас от превращения образования в бессмысленную имитацию, квазидеятельность; это и есть путь к преодолению отчуждения.

Финансирование

Статья подготовлена при поддержке РНФ, проект № 14-18-03401 («Экзистенциальные проблемы в современной психологии личности: сближение парадигм»).

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Издательство Московского университета, 1991. 142 с.
3. *Косырев В.Н.* Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 138–143.
4. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 3–40.
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
6. *Лобок А.М.* Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. 224 с.
7. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.
8. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
9. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Гос. изд-во политической литературы, 1956. С. 517–642.
10. *Мильман В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129–138.
11. *Осин Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. Наук. М., 2007. 217 с.
12. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.
13. *Подвойский Д.Г., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Отчуждение // Большая российская энциклопедия. Т. 24. М.: Большая российская энциклопедия, 2014. С. 706–707.
14. *Пошкutte В.* Позитивные аспекты переживания бессмысленности среди молодых людей [Электронный ресурс] // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии / Под ред. Ю. Абакумовой-Кочюнене. Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. Т. 2. URL: <http://hpsy.ru/public/x2270.htm> (дата обращения: 01.12.2015).
15. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
16. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
17. *Фромм Э.* Марксова концепция человека // Э. Фромм. Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 375–414.
18. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме // Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192–220.
19. *Хайдеггер М.* Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
20. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. 2-е изд. М.: Смысл; СПб: Питер, 2003. 860 с.
21. *Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т.* Увлеченность работой: как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-Центр, 2015. 137 с.
22. *Albas D., Albas C., McCluskey K.* Anomie, social class and drinking behavior of high school students // Journal of Studies on Alcohol. 1978. Vol. 39. № 5. P. 910–913.
23. *Barnhardt B., Ginns P.* An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014. Vol. 68. № 6. P. 789–805. doi: 10.1007/s10734-014-9744-y
24. *Batthyany A., Russo-Netzer P.* Meaning in positive and existential psychology. N.Y.: Springer, 2014. 467 p. doi: 10.1007/978-1-4939-0308-5
25. *Bernier-Renaud L.* Scènes situationnistes de Mai 68: Enquête sur une influence présumée. Thèse. Ottawa, 2012. 124 p.
26. *Blumenkrantz D., Tapp J.T.* Alienation and education: A model for empirical study // The Journal of Educational Research. 1977. Vol. 77. № 2. P. 104–109.
27. *Brookings J.B., Dana R.H., Bolton B.A.* Multitrait-Multimethod Analysis of Alienation // Journal of Psychology. 1981. Vol. 109. № 1. P. 59–64.
28. *Csikszentmihalyi M., Nakamura J.* The Construction of Meaning Through Vital Engagement // Flourishing positive psychology and the life well-lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J. Haidt. Washington DC: APA, 2003. P. 83–104.
29. *Galbo J.T.* It bears repeating: Adolescent alienation in secondary schools: A literature review // The High School Journal. 1980. Vol. 64. № 1. P. 26–31.
30. *Hoy W.K.* Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools // Interchange. 1972. Vol. 3. № 4. P. 38–52.
31. *Jessor R., Jessor S.L.* Problem Behaviour and Psychosocial Development. N.Y.: Academic Press Inc., 1977.
32. *Kolesar H.* An empirical study of client alienation in bureaucratic organization. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, 1967.
33. *Leiter M.P., Maslach C.* Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout // Journal of Health and Human Services Administration. 1999. Vol. 21. № 4. P. 472–489.
34. *Leontiev D.A.* Three facets of meaning // Journal of Russian & East European Psychology. 2005. Vol. 43. № 6. P. 45–72. doi: 10.1080/10610405.2005.11059270
35. *Leontiev D.A.* Personal meaning: A challenge for psychology // The Journal of Positive Psychology. 2013. Vol. 8. No. 6. P. 459–470. doi: 10.1080/17439760.2013.830767
36. *Leontiev D.A.* Extending the contexts of existence: benefits of meaning-guided living // Meaning in Positive and Existential Psychology / Ed. by A. Batthyany, P. Russo-Netzer. N.Y.: Springer, 2014. P. 97–114.
37. *Mackey J., Ahlgren A.* Dimensions of adolescent alienation // Applied Psychological Measurement. 1977. Vol. 1. № 2. P. 219–232.
38. *Maddi S.R.* The existential neurosis // Journal of Abnormal Psychology. 1967. Vol. 72. № 4. P. 311–325.
39. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* An Alienation Test // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19. № 4. P. 73–76.
40. *Madsen K.B.* A history of psychology in metascientific perspective // Advances in Psychology / Ed. by G.E. Stelmach, P.A. Vroom. Vol. 53. Amsterdam: Elsevier, 1988. 605 p.
41. *Mann S.* Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26. № 1. P. 7–19. doi: 10.3109/0142159X.2011.543198
42. *Mau R.* Student alienation in school context // Research in Education. 1989. Vol. 42. № 1. P. 17–28.
43. *Mau R.* The validity and devolution of a concept: student alienation // Adolescence. 1992. Vol. 27. № 107. P. 219.232.
44. *Muraven M.* Autonomous self-control is less depleting // Journal of Research in Personality. 2008. Vol. 42. № 3. P. 763–770. doi: 10.1016/j.jrp.2007.08.002
45. *Muraven M., Gagné M., Rosman H.* Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion // Journal of Ex-

- perimental Social Psychology. 2008. Vol. 44. № 3. P. 573–585. doi: 10.1016/j.jesp.2007.10.008
46. Nakamura J. Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished doctoral dissertation. Chicago, IL, 2002.
47. Pines A.M. Burnout: An existential perspective // Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions / W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis, 2003. P. 33–51.
48. Rafalides M., Hoy W.K. Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools // The High School Journal. 1971. Vol. 55. № 3. P. 101–111.
49. Ros M., Schwartz S.H., Surkiss S. Basic individual values, work values, and the meaning of work // Applied Psychology. 1999. Vol. 48. № 1. P. 49–71. doi: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
50. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
51. Schacht R. Alienation. London: George Allen & Unwin, 1971.
52. Seeman M. On the Meaning of Alienation // American Sociological Review. 1959. Vol. 24. № 6. P. 783–791.
53. Seeman M. Alienation and Anomie // Measures of Personality and Social Psychological Attitudes / Ed. by J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman. San Diego: Academic Press, 1991. Vol. 1. P. 291–371.
54. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education // Educational Theory. 2004. Vol. 54. № 3. P. 251–262. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
55. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review // Children and Youth Services Review. 2014. Vol. 42. № 1. P. 28–33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
56. Wenz F.U. Sociological correlates of alienation among adolescent suicide attempts // Adolescence. 1979. Vol. 14. № 35. P. 19–30.
57. Williamson I., Cullingford C. The uses and misuses of ‘alienation’ in the social sciences and education // British Journal of Educational Studies. 1997. Vol. 45. № 3. P. 263–275. doi: 10.1111/1467-8527.00051
58. Williamson I., Cullingford C. Adolescent alienation: its correlates and consequences // Educational Studies. 1998. Vol. 24. № 3. P. 333–343.
59. Yuill C. Forgetting and remembering alienation theory // History of the Human Sciences. 2011. Vol. 23. № 2. P. 103–119. doi: 10.1177/0952695111400525

The concept of alienation in educational psychology: History and perspectives

E.N. Osin*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com

The paper focuses on the explanatory power and limitations of the concept of alienation in educational research. Psychological studies of the phenomena associated with alienation (burnout, extrinsic motivation, cynicism, etc.) are limited by the context of individual mind, whereas the concept of alienation refers to a set of processes unfolding at both individual and sociocultural levels. The paper demonstrates the heuristic possibilities offered by the cultural-historical activity approach to meaning and meaning regulation in the analysis of alienation phenomena. The author reviews the findings of empirical studies of alienation in education, as well as existing theoretical works discussing the genesis of alienation and ways to overcome it. According to these works, the ongoing growth of the body of human knowledge results in increasing alienation in the educational context, but individual activity aimed at finding the meaning of collective action and of one's place in it may help to overcome the challenge of alienation. Despite being too abstract to serve as a tool for designing psychological studies, the category of alienation may be useful for their interpretation, helping to integrate psychological findings into the interdisciplinary context, in order to review and improve existing educational institutions and practices.

Keywords: alienation, loss of meaning, learning activity, educational system, extrinsic motivation, burnout.

Acknowledgments

The paper was supported by Russian Science Foundation, project #14-18-03401.

References

1. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya: analiz predoleniya kriticheskikh situatsii [The psychology of experiencing: Analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p.
2. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [The psychological mechanisms of will]. Moscow: Publ. MGU, 1991. 142 p.
3. Kosyrev V.N. Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta [Alienation of educational labor of students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2009, no. 11, pp. 138–143.
4. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya [The psychological issues of the conscious character of learning]. *Izvestiya APN RSFSR [Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]*, Moscow, 1947, no. 7, pp. 3–40.
5. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [The psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of the meaning reality]. Moscow: Smysl, 1999. 487 p.
6. Lobok A.M. Veroyatnostnyi mir: opyt filosofsko-pedagogicheskikh khronik obrazovatel'nogo eksperimenta [The world of probability: A philosophical and pedagogical chronicle of an educational experiment]. Ekaterinburg: Publ. AMB, 2001. 224 p.
7. Lenge A. Zhizn', napolnennaya smyslom: prikladnaya logoterapiya [Meaningful life: Applied logotherapy]. Moscow: Genesis, 2004. 128 p.
8. Lenge A. Emotsional'noe vygoranie s pozitsii ekzistentsial'nogo analiza [Emotional burnout from an existential analytical standpoint]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 2008, no. 2, pp. 3–16.
9. Marks K. Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. In Marks K., Engels F. *Iz rannikh proizvedenii [From early work]*. Moscow: Politizdat, 1956, pp. 517–642.
10. Mil'man V. E. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti [Intrinsic and extrinsic motivation of the learning activity]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1987, no. 5, pp. 129–138.
11. Osin E.N. Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika. Diss. kand. psikhol. n. [Loss of meaning as experienced alienation: Structure and assessment. Cand.Sci. (Ph.D.) (Psychology) Thesis] Moscow: 2007. 217 p.
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 4, pp. 68–77.
13. Podvoiskii D. G., Leont'ev D. A., Osin E. N. Otchuzhdenie [Alienation]. *Bol'shaya russiyskaya entsiklopediya [The Large Russian Encyclopedia]*. Vol. 24. Moscow: Bol'shaya russiyskaya entsiklopediya, 2014, pp. 706–707.
14. Poshkute V. Pozitivnye aspekty perezhivaniya bessmyslennosti sredi molodykh lyudei [Positive aspects of the experience of meaninglessness in young people] [Elektronnyi resurs]. In Abakumova-Kochyunene Yu. (ed). *Ekzistentsial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psikhoterapii. T. 2 [Existential dimension in counselling and psychotherapy. Vol. 2]*. Birsktonas-Vil'nyus: VEEAT, 2005. Available at: <http://hpsy.ru/public/x2270.htm> (accessed: 01.12.2015).

For citation:

Osin E.N. The Concept of Alienation in Educational Psychology: History and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 79–88. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110407

* Osin Evgeny Nikolayevich, Ph. D., associate professor, Psychology department, leading research fellow, International laboratory of positive psychology of personality and motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

15. Sartr Zh.-P. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii [Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology]. Moscow: Respublika, 2000. 639 p.
16. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
17. Fromm E. Marksova kontseptsiya cheloveka [Marx's concept of man]. In Fromm E. *Dusha cheloveka* [The heart of man]. Moscow: Respublika, 1992, pp. 375–414.
18. Khaidegger M. Pis'mo o gumanizme [A letter on humanism]. In Khaidegger M. *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya* [Time and being: Papers and talks]. Moscow: Respublika, 1993, pp. 192–220. (In Russ.).
19. Khaidegger M. Bytie i vremya [Being and time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 452 p.
20. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatelnost'. 2-e izd. [Motivation and activity. 2nd edition]. Moscow: Smysl, Saint-Petersburg: Piter, 2003. 860 p.
21. Shaufeli V., Diikstra P., Ivanova T. Uvlechennost' rabotoi: kak nauchit'sya lyubit' svoyu rabotu i poluchat' ot nee udovol'stviye [Engaged at work: How to learn to love your work and enjoy it]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 137 p.
22. Albas D., Albas C., McCluskey K. Anomie, social class and drinking behavior of high school students. *Journal of Studies on Alcohol*, 1978. Vol. 39, no. 5, pp. 910–913.
23. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 6, pp. 789–805. doi: 10.1007/s10734-014-9744-y
24. Batthyany A., Russo-Netzer P. Meaning in positive and existential psychology. New York: Springer, 2014. 467 p. doi: 10.1007/978-1-4939-0308-5
25. Bernier-Renaud L. Scènes situationnistes de Mai 68: Enquête sur une influence présumée: Thèse [Situationist scenes from May 68: A study of presumed influence: Unpublished thesis]. Ottawa, 2012. 124 p.
26. Blumenkrantz D., Tapp J.T. Alienation and education: A model for empirical study. *The Journal of Educational Research*, 1977. Vol. 77, no. 2, pp. 104–109.
27. Brookings J.B., Dana R.H., Bolton B.A. Multitrait-Multimethod Analysis of Alienation. *Journal of Psychology*, 1981. Vol. 109, no. 1, pp. 59–64.
28. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. The Construction of Meaning Through Vital Engagement. In Keyes C.L.M. (eds.) *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*. Washington DC: APA, 2003, pp. 83–104.
29. Galbo J.T. It bears repeating: Adolescent alienation in secondary schools: A literature review. *The High School Journal*, 1980. Vol. 64, no. 1, pp. 26–31.
30. Hoy W.K. Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 1972. Vol. 3, no. 4, pp. 38–52.
31. Jessor R., Jessor S.L. Problem Behaviour and Psychosocial Development. New York: Academic Press Inc., 1977.
32. Kolesar, H. An empirical study of client alienation in bureaucratic organization. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, 1967.
33. Leiter M.P., Maslach, C. Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*. 1999. Vol. 21, no. 4, pp. 472–489.
34. Leontiev D.A. Three facets of meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2005. Vol. 43, no. 6, pp. 45–72. doi: 10.1080/10610405.2005.11059270
35. Leontiev D.A. Personal meaning: A challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 2013. Vol. 8, no. 6, pp. 459–470. doi: 10.1080/17439760.2013.830767
36. Leontiev D.A. Extending the contexts of existence: benefits of meaning-guided living. In Batthyany A. (eds.) *Meaning in Positive and Existential Psychology*. New York: Springer, 2014, pp. 97–114.
37. Mackey J., Ahlgren A. Dimensions of adolescent alienation. *Applied Psychological Measurement*, 1977. Vol. 1, no. 2, pp. 219–232.
38. Maddi S.R. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967. Vol. 72, no. 4, pp. 311–325.
39. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979. Vol. 19, no. 4, pp. 73–76.
40. Madsen K.B. A history of psychology in metascientific perspective. In Stelmach G.E. (eds.) *Advances in Psychology*. Vol. 53. Amsterdam: Elsevier, 1988. 605 p.
41. Mann S. Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001. Vol. 26, no. 1, pp. 7–19. doi: 10.3109/0142159X.2011.543198
42. Mau R. Student alienation in school context. *Research in Education*, 1989. Vol. 42, no. 1, pp. 17–28.
43. Mau R. The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 1992. Vol. 27, no. 107, pp. 219–232.
44. Muraven M. Autonomous self-control is less depleting. *Journal of Research in Personality*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 763–770. doi: 10.1016/j.jrp.2007.08.002
45. Muraven M., Gagné M., Rosman H. Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2008. Vol. 44, no. 3, pp. 573–585. doi: 10.1016/j.jesp.2007.10.008
46. Nakamura J. Sustaining engagement: continuity and change into later life. Unpublished doctoral dissertation. Chicago, IL: 2002.
47. Pines A.M. Burnout: An existential perspective. Professional burnout: Recent developments in theory and research. In Schaufeli W.B. (eds.) *Series in applied psychology: Social issues and questions*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis, 2003, pp. 33–51.
48. Rafalides M., Hoy W.K. Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *The High School Journal*, 1971. Vol. 55, no. 3, pp. 101–111.
49. Ros M., Schwartz S.H., Surkiss S. Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 1999. Vol. 48, no. 1, pp. 49–71. doi: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
50. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
51. Schacht R. Alienation. London: George Allen & Unwin, 1971.
52. Seeman M. On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 1959. Vol. 24, no. 6, pp. 783–791.
53. Seeman M. Alienation and Anomie. In Robinson J.P., Shaver P.R., Wrightsman L.S. (eds.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1. San Diego: Academic Press, 1991, pp. 291–371.
54. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 2004. Vol. 54, no. 3, pp. 251–262. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
55. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 2014. Vol. 42, no. 1, pp. 28–33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
56. Wenz F.U. Sociological correlates of alienation among adolescent suicide attempts. *Adolescence*, 1979. Vol. 14, no. 35, pp. 19–30.
57. Williamson I., Cullingford C. The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*. 1997. Vol. 45, no. 3, pp. 263–275. doi: 10.1111/1467-8527.00051
58. Williamson I., Cullingford C. Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 1998. Vol. 24, no. 3, pp. 333–343.
59. Yuill C. Forgetting and remembering alienation theory. *History of the Human Sciences*, 2011. Vol. 23, no. 2, pp. 103–119. doi: 10.1177/0952695111400525