

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ КОНКУРЕНТА И «ТРОЯНСКОЕ» ОБУЧЕНИЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПОВЕДЕНИИ¹

А.Н. ПОДДЬЯКОВ



Поддьяков Александр Николаевич — доктор психологических наук, профессор факультета психологии ГУ ВШЭ. Области научных интересов: исследовательское поведение, мышление и творчество человека; психология решения комплексных задач; психология экономического мышления и поведения; обучение и развитие в различных типах социальных взаимодействий. Контакты: alpod@gol.ru

Резюме

В практике обучения наряду с помощью и кооперацией имеет место также и нечестное соперничество: помехи чужому обучению, использование ситуаций обучения для нанесения ущерба. Удар по способности учиться, по процессам овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире. С точки зрения экономики, построенной на знаниях, противодействие обучению конкурента или же обучение его тому, что для него невыгодно, — это закономерная работа по снижению роста данного вида человеческого капитала (потенциала) у соперника. В статье представлены теоретические подходы к данной проблеме и результаты ее эмпирических исследований.

Способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними.

Ари де Гиус

Это высказывание, логически и эмоционально связанное с экономическим «Знание — сила», быстро заво-

евывает мир. В настоящее время оно часто цитируется в зарубежных и отечественных источниках, включается в девизы фирм и т. п. Знания и высокая обучаемость ценятся в современном мире чрезвычайно высоко — в том числе и как орудия конкуренции².

¹Работа поддержана исследовательским грантом ГУ ВШЭ 2004–2005 г.

²Интересная подробность: Ари де Гиус (в другой русскоязычной транскрипции Арье де Гейз) — бывший региональный управляющий нефтяной компании Royal Dutch/Shell, глава Группы

Однако понимание ключевой роли знаний и обучаемости может вести к двум разным стратегиям поведения. Конкурентные преимущества могут достигаться, с одной стороны, путем увеличения своего собственного потенциала (соревновательная конкуренция), а с другой — путем целенаправленного ослабления соперника, т. е. путем хищнической конкуренции, по типологии В.В. Радаева (Радаев, 2003, с. 50–51).

Эти положения о типах конкуренции применимы и к сфере обучения. Соревновательная конкуренция проявляется здесь в повышении своей собственной обученности и обучаемости, а хищническая — в ослаблении чужой. Темной стороной обучения — этой по определению «светлой», «просвещающей» деятельности — становится скрытое противодействие обучению другого субъекта, а также «тройское» обучение — обучение конкурента тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. И мы, в отличие от Ари де Гиуса, делающего акцент на соревновательной конкуренции, считаем необходимым поставить проблему хищнической конкуренции в обучении.

Причины противодействия чужому обучению и развитию

Прежде чем анализировать помехи учебной деятельности других субъектов, вызванные конкуренцией, обозначим более широкий контекст причин противодействия обучению.

Поскольку в любых обществах подавляющее большинство видов деятельности требует обучения, содействие и противодействие ему становятся инструментами культурной политики, орудиями влияния на чужое развитие. В ряде случаев противодействие и прямые запреты в обучении могут быть оправданны и обоснованы, в других — неоправданны, и границу между ними не всегда можно провести однозначно.

1. Прежде всего, общество прилагает усилия по пресечению передачи опасных видов социального опыта, связанного с преступностью, социально неодобряемыми привычками (курение, пьянство, наркотики), ранней передачей знаний и практического опыта в области сексуальных отношений и т. д. Эти причины — одни из самых обоснованных и оправданных.

2. Возникновение новых видов деятельности, для которых еще не сформулированы или плохо сформулированы нормы и правила, требует от изменяющегося общества активного управления и регулирования, в том числе путем противодействия и ограничений по отношению к обучению этим видам деятельности. Таким способом общество пытается приспособиться к данным видам деятельности и приспособить их к себе. Другое направление приспособления к новым условиям — препятствия передаче и распространению опыта, который считается устаревшим, уже ненужным в этих новых условиях.

советников Всемирного банка, председатель Англо-голландской торговой палаты, награжденный орденом королевы Нидерландов, и т. д., — подчеркивает влияние работ психологов В. Штерна, Ж. Пиаже, С. Пейперта, гештальтистов на разработанную им концепцию принятия решений как обучения путем экспериментирования (Scharmer, 1999).

3. Причиной противодействия обучению нередко является необходимость экономии и сохранения тех или иных ресурсов, расходуемых при обучении (в том числе финансовых). К разряду вынужденного противодействия, которое нельзя не упомянуть из-за его масштабов, следует отнести общее сокращение средств на обучение и образование в нашей стране в 90-е гг. XX века.

4. Противодействие обучению может быть вызвано необходимостью выполнения видов деятельности, более важных, чем учебная, с точки зрения противодействующего субъекта. Это, например, отвлечение учащихся на сельскохозяйственные работы, на военную службу и т. п.

Иерархия опасных — безопасных, важных — неважных видов деятельности меняется со временем, причем нередко на противоположную. Может запрещаться или ограничиваться неформальными средствами обучение атеистическим научным концепциям, религии, генетике, кибернетике, карате, языку соседнего государства и другим учебным предметам, которые были разрешены ранее или будут разрешены и приветствуемы впоследствии. Несмотря на эту относительность, надо учитывать, что противодействие обучению может являться орудием расизма, шовинизма, религиозного экстремизма и т. д.

5. Противодействие обучению — это один из видов социальных противодействий, которые в настоящее время оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами и из-за возрастания межгруппового и межиндивидуального

соперничества и конкуренции. Ниже мы будем анализировать противодействие обучению других субъектов, вызванное конкуренцией.

Подходы к анализу противодействия обучению и «тройного» обучения

Данная проблематика междисциплинарна. Она лежит на стыке конфликтологии, теории управления знаниями, экономики, теории человеческого капитала, психологии поведения экспертов, дающих рекомендации не в интересах клиента, а в своих интересах, философии и социологии образования, психологии обучения. Остановимся на некоторых из этих подходов.

Ф.Т. Михайлов пишет, что теория образовательной деятельности должна отражать наличие разных, в том числе противоположных и противоречащих друг другу целей, способов и средств этой деятельности, служащих основой многообразия образовательных форм. Добро и зло (культура и антикультура) навеки переплетены и слиты, и каждый общекультурный канон несет и возрождает в себе и высшие ценности добра, и их отрицание (Михайлов, 1998).

С экономической точки зрения Г. Беккером (2003) показана важнейшая роль образования и обучения в росте человеческого капитала. Естественно, в значительной части случаев обучение осуществляется под руководством (нередко — обязательным) преподавателей, учителей, тренеров и тому подобных лиц, которые передают учащимся знания и техники выполнения деятельности, дают общие установки, рекомендации, советы и т. п.

С другой стороны, в теории «принципал — агент» (agency theory) показано, что агент (например, советник, консультант) может преднамеренно дезориентировать клиентов и давать им такие советы и рекомендации, которые выгодны консультанту и невыгодны клиенту. Это явление получило название моральной угрозы, или морального риска (moral hazard) (Юдкевич, Подколзина, Рябинина, 2002; Jonas, Frey, 2003). Подобная моральная угроза нередко встречается и в неформальных ситуациях: например, Я. Вальсинер анализирует поведение «советчиц для своей выгоды» в группе соперничающих девушек (Valsiner, 2000, с. 288).

Моральная угроза, реализующаяся в виде противодействия обучению (например, когда частный преподаватель искусственно тормозит процесс обучения, чтобы получить больше денег за большее число занятий), может быть квалифицирована как оппортунизм преподавателей — достижение своих целей с помощью коварства (Кузьминов, 2004; Булгакова, 2004).

Понятие моральной угрозы при стратегическом консультировании и обучении перекликается с понятием «формирование доктрины противника посредством его обучения» В.А. Лефевра (2000). Чтобы победить соперника, часто достаточно (и даже предпочтительнее) сформировать у него определенный образ ситуации или образ мира в целом, побуждающий его к определенному поведению. Это актуально не только для вооруженных конфликтов, но и для конкуренции в спорте, бизнесе, высоких технологиях и т. д.

Стремительное развитие острейшей конкурентной борьбы образова-

тельных учреждений всех типов, уровней и форм на рынках образовательных услуг — одна из основных современных тенденций в сфере образования (Новиков, 2000, с. 136). Это ведет к целому спектру следствий — и положительных, и отрицательных. Одно из наиболее существенных подчеркнул Л.Л. Любимов (2003), охарактеризовав современный рынок образовательных услуг как «рынок с тонированными стеклами», «рынок дезинформации». Это касается и рекламы, и содержания обучения. В связи с этим показательно высказывание Е.А. Климова: «Одна из тенденций развития современной психологии в стране состоит в возрождении средневековых традиций утаивания секретов профессионального мастерства, что может угрожать воспроизводству профессиональной психологической культуры» (Климов, 1998, с. 14).

В свою очередь, в течение ряда лет мы разрабатываем следующие положения. Развитие личностей, социальных групп и обществ находится под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных взаимодействий: а) поддержки; б) противодействия и подавления обучения, образования и развития (Поддьяков, 2000; 2002; 2004; Poddiakov, 2001; 2002). Обучение и развитие, связанные с противодействием, — это не отдельные исключительные случаи, а фундаментальное психологическое и образовательное явление, вызванное в том числе экономическими причинами.

Если способность учиться быстрее своих конкурентов действительно является единственным надежным источником превосходства над ними, то удар по этой способности, по процессам

обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире (Поддьяков, 1998; Poddiakov, 2000; 2003). С точки зрения экономики, построенной на знаниях, противодействие обучению конкурента и его «троянское» обучение — это закономерная работа по снижению роста данного вида человеческого капитала (или потенциала) у соперника.

Эффективное «троянское» обучение делает переучивание, необходимое учащемуся для того, чтобы все-таки достичь необходимого уровня компетентности, более затратным в отношении материальных, финансовых, временных, психологических ресурсов или даже вообще невозможным. Тем самым можно утверждать, что «троянское» обучение уменьшает человеческий капитал обучаемого.

Примеры противодействия обучению других субъектов и их «троянского» обучения

1. Общекультурный нарративный контекст

Анализируя общекультурные формы фиксации и передачи значимого социального опыта, начиная с тех, которые усваиваются с детства, — мифы, сказки, поговорки, устойчивые языковые выражения, — можно видеть, что в них достаточно широко представлены ситуации противодействия обучению и использования обучения в целях, противоположных интересам обучающегося (Поддьяков, 2000).

Существует много пословиц, поговорок и выражений, противополож-

ных по смыслу пословице «Ученье — свет, а неученье — тьма». Они отражают возникающую в определенных ситуациях необходимость противодействия обучению и познанию нового и подчеркивают возможную опасность знания: «Много будешь знать — скоро состаришься (не успеешь состариться)», «Научил (не научить бы) на свою голову», «Научить плохому», «Подучить кого-то сделать что-то плохое» и др.

Классическим примером мифа, в котором описано обучение и противодействие ему, является миф о Прометее. Зевс препятствовал обучению людей пользованию огнем, орудиями и овладению ремеслами и жестоко наказал Прометея, осуществившего это обучение.

В сказках очень часто встречаются ситуации, когда эксперт в своей области (мастер, колдун и т. п.) препятствует тому, чтобы поступивший к нему в учение герой усвоил действительные секреты деятельности. Кроме того, одни персонажи учат других тому, что для последних невыгодно или опасно (Баба-Яга учит Иванушку садиться на лопату для засовывания его в печь; лиса учит волка, как ловить рыбу на собственный хвост в проруби; Братец Кролик учит Братца Лиса, как вести себя покойнику при появлении соболезнующих друзей, и т. п.). Подобные сюжеты широко представлены и в современных литературных произведениях, кинофильмах и др. В некоторых сюжетах противодействие обучению и отказ обучать представлены как героический поступок (например, отказ учить шотландцев, который дал легендарный малютка-медовар из стихотворения Р. Стивенсона «Вересковый мед»).

2. Реальные случаи противодействия

Многочисленные реальные примеры противодействия обучению других субъектов и их «троянского» обучения встречаются в самых разных возрастных, социальных и профессиональных группах (Поддьяков, 2000). Приведем только некоторые примеры.

Рассмотрим вначале случаи, в которых людям мешают успешно учиться (помехи учащимся), а затем случаи, в которых людям, исходя из соображений конкуренции, мешают учить, организовывать обучение и т. п. (помехи учителям).

Помехи обучающимся

Младшеклассники иногда отказываются сообщать друг другу домашнее задание по телефону, стремясь выглядеть в глазах учительницы более старательными, чем соученики. В средних классах учащиеся нередко не дают друг другу делать домашние задания на перемене.

Преподаватель химического факультета МГУ В.В. Загорский, в течение 25 лет занимающийся организацией школьных и студенческих химических олимпиад, включая международные, рассказал мне, что их участники нередко активно противодействуют друг другу, используя нечестные способы борьбы. Так, один из участников олимпиады пытался остановить конкурента с помощью магии и гипноза!

На студенческой выборке В.С. Агеев (1983) показал следующее. Конкурентные отношения между двумя группами учащихся, борющимися между собой за получение заче-

та, приводят к активным действиям, направленным против группы-конкурента. Это выражается в давлении на членов конкурирующей группы с целью вызвать их неудачные выступления и предотвратить выигрышные, а также и в давлении на преподавателя — в форме соответствующих просьб, напоминаний, «советов» и т. п.

Пример из области отношений между профессионалами: штатный психолог, работающий в коммерческом банке, старается скрыть секреты своей профессиональной деятельности от прикрепленного к нему нового психолога, проходящего испытательный срок.

«Троянское» обучение

Старшие дошкольники, посещающие разновозрастную группу детского сада, учат более младших детей проигрышным стратегиям настольной игры — чтобы выигрывать самим. На следующий год повзрослевшие жертвы обучения повторяют то же самое с новыми малышами, и эта ситуация воспроизводится в течение нескольких лет (этакая «минидедовщина»).

Чемпион мира по тяжелой атлетике, отвечая журналисту на вопросы о своих тренировках, сфотографировался со штангой, стоя по грудь в воде. После публикации интервью его конкуренты — тренеры и спортсмены — тратили время и усилия, пытаясь найти оптимальный режим тренировок со штангой в воде, не зная, что эта необычная демонстрация была лишь уловкой, как раз и рассчитанной на отвлечение их ресурсов.

Приведем теперь пример того, как вполне качественное обучение может

выступить к качеству «тroyанского» и использоваться для противодействия развитию конкурента. Зарубежная фирма предложила Государственному научному центру РФ «Физико-энергетический институт» бесплатное обучение технологии некоторых расчетов для атомных электростанций. При юридической экспертизе оказалось, что в случае принятия предложения фирма может, пользуясь правом интеллектуальной собственности, наложить вето на любую международную сделку института, в которой использовалась бы эта технология. Глава Центра охарактеризовал это обучение как средство «закабаления конкурента» (Коновалова, Коновалов, 1998). (В вышеприведенном примере интересно то, что чем качественнее и универсальнее было бы исходное обучение и чем шире обучаемые использовали бы его результаты, тем масштабнее и разрушительнее стал бы эффект последующих действий со стороны, организовавшей обучение. Это обучение должно было стать поистине тroyанским.)

Причины появления подобных случаев следующие. Знания и компетентность — ключ к успеху. Явное или пусть даже только интуитивное (как у дошкольников) понимание данного факта побуждает некоторых участников образовательного процесса к «продвинутому» стратегическому поведению. Его цель — помешать сопернику добиться успеха, используя ситуацию обучения, и получить, таким образом, конкурентные преимущества. В такой ситуации задача «учителя» оказывается двойственной, поскольку он должен стараться создать у ученика впечатление, будто образовательный процесс имеет место,

и одновременно обеспечить минимальный уровень учебных достижений.

Помехи обучающей деятельности

В фирме по изготовлению и продаже телекоммуникационного оборудования руководитель отдела по работе с клиентами, ответственный в том числе за их обучение обращению с этой сложной техникой, получил следующую инструкцию от директора фирмы. Директор сказал, что к ним под видом клиентов могут обращаться конкуренты — для выведывания секретов. Поэтому учить всех приходящих надо так, чтобы они ничему существенному не научились (кроме нажатия кнопок на внешней панели). В случае проблем клиент всегда может обратиться в саму фирму, которая и произведет наладку. Этот пример интересен тем, что здесь один человек учит другого (нижестоящего учителя), как тому не учить своих учеников. Нижестоящий учитель ставится тем самым в сложное положение, способное вызвать внутриличностный конфликт.

В вышеприведенном случае противодействие обучению вызвано соображениями секретности и подчиняется принципу: тот, кто выступает в роли обучаемого, должен знать и уметь только то, что ему положено знать и уметь, — лишние знания и умения недопустимы (вредны) (Малюк, Погожин, Толстой, 2003). Такого дидактического принципа вы не найдете в традиционных учебниках педагогики, где вопрос недопущения учащегося к знаниям показался бы nonsensom!

Охрана секретов — не единственная причина противодействия обучению

и образовательной деятельности. В ряде случаев это противодействие — вовсе не основная цель, а один из инструментов конкурентной борьбы. Прямой заинтересованности в некачественном обучении, сокрытии знаний и т. п. здесь может и не быть. Например, как отмечает В.Д. Шадриков, некоторые издатели могут сопротивляться пересмотру и изменению содержания учебных курсов, опасаясь падения тиражей уже «раскрученных» ими учебников, соответствующих тем или иным программам (Булгакова, 2001). Однако реальное следствие такой лоббистской деятельности — помехи выходу более новых и лучших учебников.

Приведем пример конкурентной борьбы с нарушением правовых и этических норм на уровне межвузовских отношений. В одной из стран СНГ «лобби», представлявшее интересы группы юридических вузов, сумело инициировать инспекционные проверки конкурирующих вузов и поднять вопрос о целесообразности подготовки в них юристов. Это было сделано с использованием «не вполне корректных методов». Лишь вмешательство Государственной аккредитационной комиссии предотвратило принятие необоснованных решений о прекращении обучения студентов в этих учебных заведениях (Юридический казус, 2000).

Распространенность противодействия обучению в повседневной жизни: данные опроса

Насколько, по мнению людей, распространены противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в повседневной жизни? Для ответа

на этот вопрос мы разработали опросник «Умышленная дидактогения» (Поддьяков, 2004). Термин «дидактогения» означает преднамеренное или непреднамеренное действие участника педагогического процесса, приводящее к отрицательному эффекту для обучающегося, а также и сам этот эффект (Подласый, 2000, с. 259). Изучение дидактогений — одно из важных направлений современных психологических исследований в образовании (Фельдштейн, 2003, с. 15).

Цель исследования: изучение представлений людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и степени их распространенности в повседневной жизни.

Описание опросника

Опросник предназначен для взрослых и подростков-старшеклассников, заполняется анонимно, относится к закрытому типу (респонденты выбирают ответы из набора предложенных). Преамбула опросника: «Мы изучаем, с какими социальными ситуациями люди могут сталкиваться при обучении и что они об этих ситуациях думают». Далее респондентам предлагается 11 вопросов: 1) В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то? 2) В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом? 3) Если жалели, то почему? (варианты ответов: *a* — этот человек не научился; *b* — этот человек в результате обучения нанес непредумышленный ущерб вам или кому-то еще; *в* — преднамеренно нанес ущерб вам или кому-то еще; *г* — другие причины;

можно было отметить не одну, а несколько причин). 4) В одной из сказок лиса учит волка, как ему ловить рыбу на собственный хвост в проруби. В результате волк примерзает ко льду и терпит другие неприятности. Как вы считаете, в реальной жизни бывают подобные случаи «обучения со злым умыслом»? 5) Случаются ли они в школьной или студенческой жизни? 6) Случалось ли, чтобы кто-то из недружественных побуждений пытался вмешаться в вашу учебу, помешать вам? 7) Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»? 8) Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»? 9) Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты? 10) Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты? 11) Ваше мнение — напряженность отношений между людьми при обучении в настоящее время: отсутствует, слабая, умеренная, сильная, очень сильная.

На все вопросы, кроме 3-го и 11-го, предусмотрены 5 вариантов ответов: «нет», «иногда» (или «редко»), «время от времени», «часто», «очень часто».

Почти такая же версия опросника предлагалась профессиональным преподавателям. Отличия были следующими. В 1-м и 2-м вопросах делалось уточнение: «В Вашей жизни бывали случаи, когда вы помогли другому человеку научиться чему-то, выходя за рамки Вашей непосредственной педагогической деятельности (уроков, лекций, семинаров)?» В 9-м и 10-м вопросах слова «в борьбе за школьные

(олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты» были заменены словами «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты».

Участники опроса

В опросе участвовали американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и представители других профессий (не преподаватели). В российскую выборку вошли 212 человек — не преподавателей (75 мужчин и 137 женщин в возрасте от 16 до 58 лет, средний возраст — 24.4 г.) и 32 преподавателя школ и вузов (5 мужчин и 27 женщин от 23 до 59 лет, средний возраст — 34.8 г.). «Чистых» школьных учителей было три человека, остальные 29 респондентов имели вузовский и школьный стаж преподавания (17 человек) либо только вузовский (12 человек).

В американскую выборку вошли 211 человек — не преподавателей (77 мужчин и 134 женщины от 18 до 51 года, средний возраст — 21.9 г.). Выборка американских преподавателей не изучалась. (Мы надеемся, что нам представится такая возможность.)

Общее число опрошенных составило 455 человек.

Результаты

В табл. 1 содержатся общие результаты опроса.

Несмотря на некоторые различия, можно констатировать высокое сходство профилей ответов участников на большинство из представленных вопросов. Более 80% респондентов во всех подгруппах считают, что обучение со злым умыслом бывает в реальной

Таблица 2

Ответы респондентов о помехах в обучении и обучении «со злым умыслом»

Вопросы*	Процент участников, давших утвердительные ответы			Уровень значимых различий**		
	Ам	Рос	Пр	Ам и Рос	Ам и Пр	Рос и Пр
1. Вы помогали другому человеку научиться чему-то?	99.5	99.5	97			
2. Вы помогали другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?	72***	51***	38***	0.01	0.01	
3. Если жалели, то почему?						
а — этот человек не научился	26	18	16			
б — нанес непредумышленный ущерб	20	15	9			
в — преднамеренно нанес ущерб	8	16	9	0.05		
г — другие причины	36	18	16	0.01	0.25	
4. В реальной жизни бывают случаи «обучения со злым умыслом»?	96	99	97			
5. ... в школьной или студенческой жизни?	95	90	84	0.05	0.05	
6. Пытался ли кто-то из недружественных побуждений вмешаться в вашу учебу?	84	42	47	0.01	0.01	
7. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»?	52	41	34	0.25		
8. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»?	22	18	6			
9. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за...	38	22	47	0.01		0.01
10. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за..?	11	13	9			
11. Напряженность отношений между людьми при обучении:						
отсутствует или слабая	30	37	25			
умеренная	51	52	59			
сильная или очень сильная	19	11	16	0.25		

Примечание. Ам — американцы – не преподаватели, Рос — россияне – не преподаватели, Пр — преподаватели-россияне

* Вопросы приведены в сокращенной редакции.

** Критерий χ^2 , двусторонний.

*** Величины процентов ответов на вопрос 2 не равны сумме процентов ответов на вопрос 3 в том же столбце, поскольку вопрос 3 допускал выбор сразу нескольких вариантов ответов.

жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников считают, что их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение со злым умыслом. От 9 до 20% респондентов в разных подгруппах сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

Следует подчеркнуть, что ответы «редко», «часто», «очень часто» и т. п. отражают единую когнитивно-аффективную оценку частоты встречаемости явления, чувствительность к нему и его представленность в сознании. Эта оценка не обязательно объективна, она может быть в силу ряда причин как завышенной, так и заниженной. Например, можно видеть интересную особенность ответов преподавателей на вопросы 7–10 по сравнению с респондентами — не преподавателями. Преподаватели более часто давали утвердительные ответы на те вопросы об их вовлеченности в обучение со злым умыслом (и в качестве жертвы, и в качестве «агрессора»), которые имели дополнение «в борьбе за...». Это выглядит парадоксально: на вопрос «Пытались ли по отношению к вам провести обучение со злым умыслом?» утвердительно ответили 34% преподавателей, а на тот же вопрос с дополнением «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты» — уже 47%. Данное противоречие в ответах, выглядящее логической ошибкой включения в класс (ошибкой соотношения класса и подкласса), свидетельствует, вероятнее всего, о более высокой значимости данной темы для участников.

Другое возможное объяснение, не исключающее, впрочем, первого,

состоит в следующем. Опрашиваемые, оценивая частоту встречаемости ситуаций обучения со злым умыслом в борьбе за те или иные блага, сопоставляют ее не с логическим классом «ситуации обучения со злым умыслом» (включающим «тройское» обучение не только ради благ, но и, например, шутки ради, из мести и т. д.), а с другим, пересекающимся классом — «ситуации борьбы за блага». Подобную психологическую установку можно примерно выразить словами: «Вообще-то я со злым умыслом никого не учу, но в борьбе за финансовое благополучие приходится».

С точки зрения психологии мышления эти результаты созвучны данным, полученным Д. Канеманом (D. Kahneman) и А. Тверски (A. Tversky) на другом материале: о переоценке вероятностей событий, относящихся к пересекающимся классам (например, в знаменитой задаче о Линде, которую большинство опрошенных считают с большей вероятностью одновременно и сотрудницей банка, и активисткой феминистского движения, чем принадлежащей к каждому из этих классов по отдельности); событий, которые произвели более сильное эмоциональное впечатление, и т. д. Здесь работают эвристики репрезентативности, доступности, наглядности (Белянин, 2003; Субботин, 2002; Tversky, Kahneman, 1982).

Для нас важно то, что у преподавателей эффекты несоответствия оценок распространенности «обучения со злым умыслом» оказались значительно более выраженными, чем у других опрошенных (хотя и у последних такие случаи время от времени наблюдались).

В целом полученные результаты позволяют достоверно утверждать,

что, наряду с помощью и кооперацией, в практике обучения относительно широкое распространение имеют также и нечестная конкуренция, помехи чужому обучению, использование ситуаций обучения для нанесения ущерба. Число людей, утвердительно ответивших на многие из заданных вопросов, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее психологически и педагогически значимой. Представления о противодействии обучению и «троянском» обучении могут быть частью имплицитных теорий обучения участников образовательного процесса (как «агрессоров», так и жертв).

Цели и стратегии противодействия обучению других субъектов

Анализ противодействия обучению и «троянского» обучения выводит нас на проблематику преднамеренного создания трудностей. Она является необходимой дополняющей по отношению к широко изучаемой проблематике совладания с трудностями. В настоящее время имеется большое количество работ, посвященных совладающему поведению (*coping behavior*) — тому, как люди преодолевают различные трудности, в том числе в учебной деятельности, и справляются или же не справляются с ними (Анцыферова, 1999; Нартова-Бочавер, 1997; Comras, 1998, и др.). Но мы считаем, что в ряде случаев нельзя понять особенности преодоления трудностей без понимания деятельности других субъектов по их преднамеренному созданию (Поддьяков, 2004).

Соответственно мы выделяем два полярных типа отношения человека, создающего проблемы и трудности,

к другому человеку, для которого он их готовит:

- как к подопечному, нуждающемуся в помощи;
- как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить.

Первый тип отношения реализуется посредством изобретения учебных и развивающих задач, решение которых должно пойти на пользу решающему, способствовать его развитию и повышению компетентности. Задачники именно такого типа высоко ценятся учащимися и преподавателями, а их авторы пользуются широкой известностью и уважением — за соответствующие способности, талант и компетентность.

Отношение к другому человеку как к сопернику требует разработки и изобретения таких проблем и трудностей, преодолевая которые, он остановится в своем продвижении, будет отброшен назад или даже «сломается».

Для того, кто создает трудности, их разработка выступает зачастую как сложная творческая задача. Поэтому имеет смысл говорить о творческих способностях, одаренности и таланте в области изобретения проблем, задач, трудностей, предназначенных для других людей. Здесь требуются высокий уровень интеллекта, хитрости и даже провокационности. Например, В.В. Набоков так писал о придумывании шахматных задач: «Следует понимать, что соревнование в шахматных задачах происходит не между белыми и черными, а между составителем и воображаемым разгадчиком... а потому значительная часть ценности задачи зависит от числа "иллюзорных" решений — обманчиво сильных первых ходов,

ложных следов, нарочитых линий развития, хитро и любовно приготовленных автором, чтобы сбить будущего разгадчика с пути» (Набоков, 1999, с. 567–568).

Учитывая сложность наблюдения стратегий, хитро и не всегда любовно применяемых обучающими в реальных условиях конкуренции, П.М. Вуколова (2000) под нашим руководством разработала и провела следующий искусственный эксперимент со взрослыми испытуемыми. Вначале она в краткой форме вводила испытуемого в проблематику конкурентной борьбы и просила оказать помощь в выявлении соответствующих нечестных приемов. Помощь состояла во «вживании» в роль человека, пытающегося мешать обучению другого, и в экспликации своих идей и будущих действий. (Иначе говоря, испытуемому предлагалось сыграть роль «адвоката дьявола».) Экспериментатор оговаривал, что реально другого человека не будет и что вся ситуация проигрывается лишь с воображаемым противником. Затем экспериментатор превращал испытуемого в «эксперта» в определенной интеллектуальной области — учил пользоваться математической формулой для предсказания абстрактной математической величины по наборам данных. (Реальный аналог такой деятельности — это, например, прогноз биржевых курсов по сводкам данных.)

После этого обучения испытуемому предлагалось представить себе, что ему предстоит научить данной формуле своего будущего соперника, с которым затем надо будет соревноваться в точности предсказаний. Экспериментатор вручал испытуемому

набор заранее заготовленных карточек, на которых были записаны фрагменты информации о формуле, различающиеся мерой полноты и подробности. Испытуемому предлагалось составить план будущего обучения соперника (план предъявления ему этих карточек-подсказок).

Следует особо подчеркнуть, что ни одна из карточек не содержала дезинформации — в них была только истинная, но неполная и неконкретная информация. Тем самым от испытуемого требовалось мешать обучению человека, манипулируя истинными утверждениями.

Испытуемые: 16 человек в возрасте от 18 до 25 лет.

Несмотря на искусственность ситуации, планы обучения, разработанные испытуемыми, вместе с их словесными комментариями позволили выявить четыре вполне правдоподобно выглядящих группы стратегий противодействия чужому обучению. Сюда входят:

- а) предъявление больших объемов малосущественной («пустой») информации;
- б) отбор информации, выглядящей трудной для понимания;
- в) нарушения естественной логики перехода от подсказки к подсказке, «перескоки» в содержании;
- г) обеспечение секретности истинных целей обучающего и сохранение доверия ученика.

Таким образом, играя роль «адвоката дьявола», участники эксперимента успешно демонстрировали способности проводить своеобразное обучение «вверх ногами», где главная цель — сделать учение конкурента максимально трудным и неэффективным; учить, но не научить. Уровень этой

дезориентирующей деятельности зависел от компетентности испытуемого в предметной области (в данном случае в математике) и от степени вживания в роль конкурента-преподавателя.

В другом эксперименте, где изучалось этически оправданное противодействие, я предлагал детям пяти-шести лет выбрать содержание обучения для отрицательных и положительных персонажей из популярного мультфильма «Король Лев» — для гиен, охотящихся на птенчиков, и для спасающего этих птенцов львенка. А именно дошкольнику предлагалось решить, учить их правильному или неправильному птичьему языку; учить или не учить лазать по деревьям и др. (Поддьяков, 2000; 2002). В абсолютном большинстве случаев испытуемые «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их «плохих» целей, и «помогали» научиться чему-то неправильному или даже вредному для них.

Таким образом, данные эксперименты показывают, что уже дошкольники могут понимать некоторые ситуации необходимости помощи или же противодействия чужому обучению, направленному на получение выгоды, а также принимать соответствующие решения.

Результаты этих, а также других наших исследований показывают: часто декларируемое при экономическом обучении метафорическое правило «давать удочку, а не рыбу» может пониматься и применяться различным образом — в зависимости от отношения одного субъекта к другому и конкурен-

ции между ними. Даваемые «удочки» могут быть заведомо (для организатора обучения) невысокого качества, и это проблема моральной угрозы в экономическом обучении.

В то же время угроза может исходить не от учителя, а от обучаемых. Они могут использовать даваемые им орудия и средства вовсе не для тех целей, которые приемлемы для организатора обучения. Тогда учитель отказывается учить. Ведь если есть подозрение, что некто собирается стать грабителем, то его нельзя учить стрелять. И это не только метафора — отказался учить бандитов снайперскому искусству реальный подполковник из группы «Альфа» В. Денисов (Тавобов, 2001).

Либо, если прямой отказ невозможен (а бывает и так), учитель начинает учить не совсем тому или совсем не тому, чего от него хотят. И здесь может начать работать в полную силу понятие «формирование доктрины противника посредством его обучения». Подробно этические проблемы отказа от обучения и «троянского» обучения рассмотрены нами в работе (Поддьяков, 2002).

Цели и стратегии обучаемых и возможности нейтрализации «троянского» обучения

Мотивация обучаемых в ситуациях острой конкуренции варьирует. Наивные и/или честные учащиеся мотивированы просто учиться. Другие ученики, которые распознали, что ситуация связана с «борьбой за выживание», могут использовать различные стратегии. Некоторые из этих учащихся сами становятся инициаторами нечестной борьбы против других. Реакцией на

нечестные действия конкурентов (учащихся или преподавателей) может быть: а) уход учащегося из ситуации обучения и изучаемой области; б) пассивное принятие условий; в) активное исследование ситуации, защита и борьба явным или скрытым образом.

Для изучения возможностей нейтрализации «троянского» обучения был проведен естественный обучающий эксперимент, носивший в некотором смысле провокационный характер (Поддяков, 2002).

Предметной областью была выбрана разработка промышленного оборудования в отрасли с высокой конкуренцией и большими прибылями. В этой и других подобных областях, где взрослые, обучаемые быстро, становятся опасными конкурентами преподавателей-практиков, последние в ряде случаев скрывают часть существенной информации о наиболее эффективных и прибыльных методах и вооружают учащихся не самыми лучшими средствами, которыми владеют сами. Имитируя по нашему предложению эту ситуацию, преподаватель технического вуза на курсах повышения квалификации преднамеренно внес скрытое изменение в компьютерную программу по расчету промышленного оборудования. Это изменение снижало ее эффективность в некоторых важных случаях. Дефект, однако, был подобран так, чтобы учащиеся, изучая рекомендованную литературу и одновременно экспериментируя с программой, могли его выявить. (Настоящие конкуренты таких вещей, естественно, не делают.) Об ошибке учащимся не сообщалось в течение недели.

Испытуемыми были 38 специалистов с высшим техническим образованием, обучающиеся в двух учебных

группах на курсах повышения квалификации; возраст — 23–45 лет.

Стратегии поведения учащихся образуют четыре уровня.

Первый уровень (на нем находились 18 человек из 38) — отсутствие какой-либо самостоятельной исследовательской активности: поэкспериментировав с программой под прямым руководством преподавателя на занятии, эти учащиеся к ней больше не возвращались.

Второй уровень (9 человек) — самостоятельное экспериментирование с программой, но без обращения к литературе. Одна из этих испытуемых обнаружила противоречие результатов работы программы с ее личным профессиональным опытом.

Третий уровень (7 человек) — самостоятельное экспериментирование с программой на примерах из литературы, обнаружение противоречия с литературными данными, но готовность положиться на помощь преподавателя в разрешении этого противоречия.

Четвертый уровень (4 человека) — самостоятельное экспериментирование с программой, обнаружение противоречия с литературными данными, самостоятельный перерасчет примеров, выявление сути дефекта и извещение о нем преподавателя.

Через неделю преподаватель на специальном занятии продемонстрировал дефект, обсудил проблемы противодействия конкурентам в их области и меры защиты от него. Занятие вызвало неподдельный интерес слушателей.

Таким образом, данный эксперимент показал, что одним из эффективных средств нейтрализации чужого противодействия, средством ориентации вопреки чужой дезориентации является самостоятельная, критическая и

осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием, самостоятельное исследование ситуации. Донести эту мысль до учащихся и было основной педагогической целью преподавателя в данном случае.

Итак, основными средствами борьбы с этически неоправданным противодействием обучению и «троянским» обучением представляются следующие:

- активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности;
- учет ими целей участников образовательного процесса;
- критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием.

Прогноз

Изучение научной проблемы предполагает не только описание и анализ ее актуального состояния, но и прогноз. Мы прогнозируем следующие направления развития в области психолого-педагогических инноваций.

1. Общий прогноз.

По мере появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только цели и средства обучения, но и цели и средства противодействия этому обучению, в том числе средства преднамеренной дезориентации (например, в виде «троянских» обучающих технологий и т. п.). Исследовательская и практическая работа в области целенаправленного противодействия обучению и развитию будет осуществляться, по крайней мере, в двух направлениях: а) в русле гуманистической традиции; б) в русле идей противостояния, неизбежности антагонистических конфликтов разных масштабов и необходимости

завоевания господства в той или иной области любыми средствами.

2. Наш более конкретный прогноз касается такой существенной части современной экономики, как компьютерные технологии. Учитывая, что основным направлением их совершенствования считается создание систем, способных к самообучению, можно предположить следующее. Важными направлениями развития «продвинутого» искусственного интеллекта может стать разработка компьютеризованных систем:

- противодействующих обучению других технических систем и обучающих их тому, что не входило или прямо противоречит целям их разработчиков (владельцев, пользователей и т. п.);
- обучающихся в условиях противодействия.

Прежде всего это касается интеллектуальных систем военного назначения; систем, применяемых в высококонкурентном бизнесе, высоких технологиях и т. п.

Благодарности

Я чрезвычайно признателен профессору С. вон Клюге (prof. S. von Kluge) из Университета Восточного Мичигана за редактирование англоязычной версии опросника «Умышленные дидактогении» и за помощь в сборе данных на американской выборке, а также доценту Томского государственного педагогического университета С.Л. Бурягину, студентке Государственного университета — Высшей школы экономики О.И. Гремяковой и студенткам Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой С.В. Маmioф и К.А. Харитоновой за помощь в сборе данных на российской выборке.

Литература

- Агеев В.С.* Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983.
- Анциферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. 1999. № 1. С. 6–19.
- Беккер Г.* Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ-ВШЭ, 2003.
- Белянин А.* Дэниел Канеман и Вернон Смит: экономический анализ человеческого поведения (Нобелевская премия за чувство реальности) // Вопр. эконом. 2003. № 1. С. 4–23.
- Булгакова Н.* Каждому по способностям. Интервью с В.Д. Шадриковым // Поиск. 2001. № 45 (651). 9 ноября. С. 10.
- Булгакова Н.* Деформации и реформы // Поиск. 2004. № 15 (777). 16 апреля. С. 5.
- Вуколова П.М.* Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема: Дипломная работа. М.: Ф-т психологии МГУ, 2000.
- Климов Е.А.* О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции. Москва, 19–21 марта 1998 г. Т. 2. С. 8–14.
- Коновалова И., Коновалов Б.* Все на продажу // Вечерняя Москва. 1998. № 28 (22313). 5 февраля. С. 6.
- Кузьминов Я.И.* Доклад на V Международной научной конференции «Конкурентоспособность и модернизация экономики». Москва, ГУ ВШЭ. 6–8 апреля 2004 г.
- Лефевр В.А.* Конфликтующие структуры. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. Электр. версия: [WWW Document] URL http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm.
- Любимов Л.Л.* Выступление перед студентами и преподавателями факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики. М., 17 сентября 2003 г.
- Малюк А.А., Погожин Н.С., Толстой А.И.* Обучение вопросам компьютерной безопасности специалистов-профессионалов и персонала, связанного с противодействием компьютерным атакам. Доклад на российско-американском семинаре по проблемам компьютерного терроризма. 18 марта 2003 г., Президиум РАН, Москва. [WWW Document] URL <http://www.cryptography.ru/db/msg.html?mid=1169316>.
- Михайлов Ф.Т.* Аксиомы педагогики // Филос. исслед. 1998. № 4. С. 5–39.
- Набоков В.В.* Собрание сочинений американского периода. В 5 т. СПб.: Симпозиум, 1999. Т. 5.
- Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Новиков А.М.* Российское образование: парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000.
- Поддьяков А.Н.* Педагогика сотрудничества и педагогика противодействия // Психол. наука и образование. 1998. № 3–4. С. 5–12. Электр. версия: <http://psyedu.ru/view.php?id=229>.
- Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Ф-т психологии МГУ, 2000. Электр. версия: <http://www.researcher.ru/methodics>.
- Поддьяков А.Н.* Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопр. психол. 2002. № 5. С. 79–89.
- Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психол. журн. 2004. № 3. С. 61–70.

- Подласый И.П.* Педагогика. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.
- Радаев В.В.* Социология рынков: к формированию нового направления. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
- Субботин Е. В.* Оценочные суждения // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 315–332.
- Тавобов А.* Царский стрелец // Вечерняя Москва, 2001. № 243 (23314). 27 декабря. С. 1.
- Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопр. психол. 2003. № 6. С. 7–16.
- Юдкевич М.М., Подколзина Е.А., Рябинина А.Ю.* Основы теории контрактов: модели и задачи. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
- Юридический казус // Поиск.* 2000. № 44 (598). 3 ноября. С. 12.
- Compas B.E.* An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues // Intern. J. of behav. devel. 1998. V. 22 (2). P. 231–237.
- Jonas E., Frey D.* Information search and presentation in advisor-client interactions // Organizational Behav. and Human Decision Processes. 2003. 91 (2). P. 154–168.
- Poddiakov A. N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]. 2001. V. 2(3). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakove.htm>.
- Poddiakov A. N.* The space of responsibility of cultural psychology. Review essay on the book: Benson, C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001 // Culture and psychology. 2002. 8(3). P. 327–336.
- Poddiakov A.N.* The philosophy of education: the problem of counteraction // J. of Russian and East European Psychol. 2003. 41(6). P. 37–52.
- Scharmer C. O.* Every institution is a living system. Conversation with Arie de Geus. L., 1999 / September 22. [WWW Document] URL <http://www.dialogonleadership.org/deGeus-1999.html>.
- Tversky A., Kahneman D.* Judgment of and by representativeness // Kahneman D., Slovic P., Tversky A. (eds.) Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. N. Y.: Cambridge University Press, 1982.
- Valsiner J.* Culture and human development. L.: Sage, 2000.