
Ю. И. Жемерикина, С. Г. Кутасина, А. Н. Поддьяков

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2009 г.

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ КОНКУРЕНТОВ И «ТРОЯНСКОЕ ОБУЧЕНИЕ» В СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ

Аннотация

Один из наиболее эффективных способов сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире — помешать ему обучиться новым видам деятельности. В сфере обучения конкурентная борьба приобретает формы противодействия обучению соперника, а также «тroyанского обучения» — скрытого обучения другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. Приводятся примеры противодействия обучению, дается классификация типов «тroyанского обучения», обсуждаются возможные теоретические подходы к проблеме и анализируются результаты проведенных эмпирических исследований.

Ключевые слова: человеческий капитал, теория «принципал — агент», противодействие обучению, «тroyанское обучение», зона подавленного развития.

Абсолютное большинство психолого-педагогических теорий исходит из одного принципиально важного предположения: считается, что все лица, проводящие обучение, — родители, воспитатели, преподаватели — ставят перед собой цель повысить эффективность обучения, способствовать развитию учащихся. При этом упускаются из вида важнейшие вопросы: действительно ли организаторы и участники процесса обучения всегда руководствуются наилучшими побуждениями и преследуют лишь благие цели? Возможны ли целенаправленные помехи качественному обучению, а также обучение для своей выгоды, обучение со злым умыслом, обучение плохому?

Если дезинформация и активное противодействие конкуренту в бизнесе и политике — это факт, который широко известен общественности, а также осмыслен и исследуется наукой (различными теориями конфликта, информационных войн и т. д.), то использование ситуации обучения для нанесения ущерба обучаемому



не просто не ассимилировано, а практически не замечено ни педагогикой, ни конфликтологией. Можно взять любой учебник по педагогике или педагогической психологии, в котором есть раздел «Конфликты» (еще недавно таких разделов в этих учебниках не было вообще), чтобы убедиться: в них нет описания, анализа, а значит, и этических оценок таких явлений, как обучение для своей выгоды, обучение со злым умыслом. Конфликтология же концентрируется в основном на войнах в прямом (или почти прямом) смысле слова, а не на повседневной практике обучения и образования и не на борьбе интересов в этой специфической области.

Между тем в современных условиях в силу изменения структуры общества и его резко возросшей дифференциации появилось значительное число индивидуальных и групповых субъектов, имеющих качественно различающиеся системы жизненных ценностей и свои интересы в сфере обучения и образования, причем эти интересы не просто разнообразны — в некоторых случаях они прямо противоположны [17; 21]. Повседневная практика обучения и образования становится ареной борьбы субъектов разных уровней, преследующих несовпадающие и даже противоположные цели, в том числе цели безнравственные, антисоциальные, ареной борьбы за душу и ум ребенка и взрослого.

Поэтому при проектировании целей образования, обучения и воспитания надо учитывать, что подопечному придется столкнуться со значительными и даже кардинальными различиями целей отдельных индивидов и социальных групп, часть из которых будет претендовать на управление его развитием, используя при этом и средства дезориентации.

Поскольку в любом обществе подавляющее большинство деятельностей требует обучения, содействие и противодействие ему становятся инструментами культурной политики, орудиями влияния на чужое развитие. Можно помогать или мешать обучению определенной деятельности в целом, стимулировать обучение одних субъектов и препятствовать обучению других, помогать усвоению одних компонентов (стратегий, приемов) деятельности и одновременно противодействовать изучению других компонентов, влияя тем самым на профиль этой деятельности. В результате в обществе формируются различные цели, методы и средства помощи, а также противодействия обучению и развитию в тех или иных областях, в различные периоды времени, представителям определенных национальных, социальных, половых и возрастных групп, групп, выделенных на основании состояния здоровья и т. д. В ряде случаев противодействие или прямые запреты могут быть оправданными и обоснованными, в других случаях — нет, причем границу между ними трудно провести однозначно. Назовем три важные группы причин противодействия обучению.

1. Все общества препятствуют приобретению и передаче такого опыта, который разрушает моральные и культурные ценности

Причины противодействия обучению и развитию

данного социума; опыта, связанного с преступностью, с социально неодобряемыми видами пристрастий (курение, пьянство, наркотики), с нарушением возрастных норм приобщения к определенным знаниям и практическому опыту (например, в области сексуальных отношений) и т. д. Это те случаи, когда «преемственность поколений», по мнению большей части общества, должна быть нарушена. Заметим, что самими обучающими и обучающимися этот опыт может оцениваться положительно, как ценный и необходимый, а его передача — как помощь. Так, в фильме О. Иоселиани «Фавориты луны» мать-воровка учит сына, что надо выбрасывать украденный бумажник как можно быстрее, как бы дорог и красив он ни был, и оставлять себе только деньги. С материнской заботой и настойчивостью она заключает: «Мама тебя плохому не научит». Но вряд ли большинство людей согласятся, что эта мама учит сына хорошему.

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.
3. Конкурентное противодействие обучению как способ добиться преимущества в соперничестве как на макросоциальном (например, межгосударственном) уровне, так и на мезосоциальном (уровне конкурирующих организаций), а также микросоциальном уровне (в межличностной конкуренции).

Анализу конкурентного противодействия обучению и посвящена данная статья.

Феноменология противодействия обучению потенциальных конкурентов

Круг явлений, которые относятся к противодействию обучению, достаточно широк. Примеры можно найти в разных областях жизнедеятельности. Так, Ф. Т. Алескеров сообщает, что в одном из западных университетов, где очень высока конкуренция между студентами, случаются кражи конспектов перед экзаменом с целью помешать сопернику подготовиться¹. Г. З. Абитова установила, что от студентов, проходящих практику на некоторых российских нефтеперерабатывающих заводах, их кураторы нередко скрывают сколько-нибудь ценные знания и приемы деятельности, поскольку эти студенты потом могут пойти работать на заводы, принадлежащие конкуренту². В области обучения психологии в на-

¹ Алескеров Ф. Т. Вступительное слово на научном семинаре «Математические методы анализа решений в экономике, бизнесе и политике». Москва, ГУ-ВШЭ, 16 ноября 2005 г.

² Абитова Г. З. Обучающая деятельность в современных организациях. Доклад на 3-м Всероссийском социологическом конгрессе. Москва, ГУ-ВШЭ, 22 октября 2008 г.



стоящее время «возрождаются средневековые традиции утаивания секретов профессионального мастерства, что может угрожать воспроизводству профессиональной психологической культуры» [7].

Одной из распространенных форм такого противодействия является отказ наиболее успешных преподавателей публиковать (размещать на интернет-сайте вуза) свои учебные программы: «Для публичного использования они готовы выкладывать только неактуальные для них самих материалы и только тогда, когда они сами посчитают это возможным» [9]. Эти преподаватели опасаются, что их разработки будут использованы конкурентами. Впрочем, как подчеркивает Я. И. Кузьминов, и сами руководители вузов во многих случаях не склонны открывать свои учебные планы, поскольку рассматривают их как ноу-хау, приносящее доход их учреждениям [Там же].

Пример из области межгосударственных отношений: в конце 1990-х годов США приняли санкции против ряда российских вузов, подозреваемых в обучении ядерным технологиям студентов из некоторых зарубежных стран, — это была попытка противодействовать данному обучению. Российские вузы не согласились с санкциями, и в одном из них были уволены американские преподаватели, работавшие по контракту. После вмешательства российского Министерства образования они были восстановлены на работе, а часть иностранных студентов отчислена [19; 31]. Здесь мы видим весьма сложные множественные взаимные противодействия, связанные с обучением и образованием и касающиеся как целых вузов, так и конкретных преподавателей и студентов.

Можно заключить, что противодействие обучению обнаруживается там, где передача или непередача знаний обучаемым — важная составляющая конкурентоспособности. Оно становится одним из способов управления знаниями в экономиках, существенно зависящих от знаний, и тем более построенных на знаниях.

Но помимо прямого противодействия обучению конкурента существует более тонкая и хитроумная стратегия.

«Троянское обучение» — это скрытое, неявное для обучаемых обучение их тому, что организатор обучения считает необходимым для достижения тех или иных целей, часто при декларировании для обучаемого существенно иных задач. В разных случаях его цели могут быть прямо противоположными: не только нанесение ущерба, но и, как ни парадоксально, помощь, содействие развитию другого субъекта. Для полноты картины мы охарактеризуем оба направления, но основное внимание в данной статье уделим «троянскому обучению» со злым умыслом по отношению к обучаемому.

Типы «троянского обучения» можно выделить на основании двух критериев: 1) степени преднамеренности действий организатора обучения; 2) наличия подавляющего или же стимулирующего эффекта этих действий для учащегося.

«Троянское обучение»

Непреднамеренное «троянское обучение» — неосознаваемые самим педагогом «троянские» действия, наносящие вред развитию учащихся, при том, что педагог преследует цели самые благие. Это различные дидактические ошибки, своеобразные медвежьи услуги добросовестного, но не вполне компетентного специалиста в области образования. Такой троянский конь в случае его выявления становится не меньшей, а то и большей неожиданностью для преподавателя, чем для ученика.

Преднамеренное «троянское обучение» может быть двух видов.

Преднамеренное «троянское обучение» с добрыми намерениями, т. е. со скрытой целью развития учащихся, используется тогда, когда обучающий считает, что необходимое его подопечному содержание обучения, будучи представлено в явном виде, вызовет у него сопротивление или не будет воспринято и усвоено оптимальным образом. Например, ряд авторов — сторонников компьютерного обучения рассматривает компьютер как своеобразного доброго троянского коня, который поможет учащимся овладеть теми предметными областями (математикой, логикой и т. д.), которыми они не хотят или не могут овладевать в традиционном порядке [25; 26]. Учебное содержание компьютерных занятий призвано способствовать развитию учеников, в то время как они не отдадут себе отчет в их истинной цели.

Потрясающий пример «троянского обучения» с добрыми намерениями (правда, весьма своеобразными) приводит В. Куренной. В одном из горных аулов, слабо контролируемых администрацией, современный школьный преподаватель под видом французского языка учил детей редкому кавказскому диалекту [10], поскольку считал это, видимо, более полезным для сохранения своей национальной культуры, конкурирующей с другой культурой.

Преднамеренное «троянское обучение» со злым умыслом — это скрытое обучение другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но отвечает интересам организатора обучения [17; 29]. Вкупе с противодействием обучению конкурента такое «троянское обучение» входит в систему средств нечестной конкуренции, направленной на ослабление соперника (в отличие от честной конкуренции, направленной на усиление своего собственного потенциала). Их цель — получение тех или иных выгод, преимуществ от некомпетентности соперника и избегание трудностей, неудач, связанных с грамотным и компетентным выполнением им своей деятельности.

Приведем примеры «троянского обучения» со злым умыслом.

В сказках, этих общекультурных формах фиксации и передачи значимого социального опыта, которые усваиваются с детства, 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, и 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 тому, кто изображает покойника, при появлении соблезнующих друзей; дети намеренно учат колдунью залезать на дерево так, что она падает и разбивается. Подобные сюжеты широко представлены и в современных литературных произведениях и кинофильмах.

В реальной жизни случаи «троянского обучения» тоже встречаются, причем в самых разных возрастных, социальных и профессиональных группах.

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

Некоторые школьники, абитуриенты, студенты преднамеренно дают другим учащимся неправильные советы и рекомендации перед экзаменом, подсказки на экзамене, чтобы оттеснить конкурента и оказаться в более выигрышном положении. Показано, что конкурентные отношения между двумя группами учащихся, борющимися между собой за получение зачета, 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 в давлении на преподавателя в форме соответствующих просьб, напоминаний, «советов» [1].

М. Фомин, позиционирующий себя как «дипломированный врач и духовный акушер», в заключение своей книги о подготовке к родам, родовспоможении и уходе за младенцем, адресованной массовому читателю и опубликованной известным издательством, пишет: «Есть в книге и намеренно внесенная дезинформация. Это пока единственный надежный способ защиты авторских прав <...> Заинтересовавшихся серьезно идеей духовного акушерства милости просим на семинары <...> Только на семинарах вы сможете получить самую последнюю информацию от первоисточника». Представляется, что преднамеренная дезинформация, помещенная в книгу по данной жизненно важной тематике из соображений охраны авторских прав и привлечения слушателей на семинары автора, по большому счету заслуживает отдельного рассмотрения и оценки не в рамках научной статьи, а на заседании комиссии по этике.

В финансовых пирамидах осуществляется «троянское обучение» рекрутов, чтобы они могли рекрутировать и учить участников следующих поколений — вплоть до крушения пирамиды. В настоящее время имеется опасность возникновения сходной ситуации

при массовом обучении людей с улицы игре на бирже: в интернете и через другие средства массовой коммуникации активно распространяется реклама многочисленных организаций, готовых провести такое обучение и фактически склоняющих к игре. Следует быть готовым к тому, что наряду с добросовестными организаторами обучения могут появиться и те, кто станет преднамеренно учить клиентов таким действиям, истинных последствий которых те не понимают, с целью перераспределения их финансовых ресурсов в свою пользу.

Таким образом, противодействие обучению и «троянское обучение» — явления, имеющие место в различных областях, от детских настольных игр до борьбы с терроризмом [11].

Эмпирические исследования противодействия обучению и «троянского обучения»

Учитывая сложность изучения троянских стратегий, применяемых обучающими в реальных условиях конкуренции, П. М. Вуколова под руководством А. Н. Поддьякова разработала и провела следующий искусственный эксперимент³. 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 формулой для предсказания абстрактной математической величины по наборам данных. (Реальный аналог такой деятельности — это, например, прогноз биржевых курсов по сводкам различных данных, но использованная формула не имела отношения к финансовым операциям.)

После этого обучения испытуемому предлагалось представить себе, что ему предстоит научить данной формуле своего будущего соперника, с которым надо будет затем соревноваться в точности предсказаний. Экспериментатор вручал испытуемому 20 заранее заготовленных карточек, на которых были записаны фрагменты информации о формуле, различающиеся по полноте и подробности. Испытуемому предлагалось составить план будущего обучения соперника, т. е. план предъявления ему этих карточек-подсказок.

Все участники эксперимента приняли задачу и успешно продемонстрировали способность проводить своеобразное «обучение вверх ногами», где главная цель — сделать учение конкурента максимально трудным и неэффективным, учить, но не научить. (Метафора «обучения вверх ногами» получила здесь и математическое выражение: созданные испытуемыми последовательности предъявления

³ Вуколова П.М. Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема: дипломная работа. Москва, ф-т психологии МГУ, 2000.



карточек имели отрицательные корреляции с последовательностью, позволяющей провести качественное обучение). 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 весьма близкой к обучению области — консультировании Дж. Род экспериментально изучал склонность людей давать рекомендации, более выгодные самому консультанту, чем клиенту. Участник эксперимента, выступающий в роли финансового советника, видел перед собой таблицу, показывающую, сколько денег получит консультируемый им человек, если выберет одну из шести опций (от А до F), и сколько денег получит сам консультант, если консультируемый им человек выберет ту или иную опцию (консультируемый об этой таблице не знал). Так, консультант видел, что если он назовет опцию E, то консультируемый, следуя этой рекомендации, получит максимальную выплату (3 евро), а сам консультант — 2 евро. А если консультант назовет опцию C, то консультируемый, следуя этой рекомендации, получит 2 евро, зато консультант — максимальную выплату в 3 евро. Ознакомившись со всеми шестью вариантами, консультант должен был послать консультируемому сообщение: «Опция ... позволит вам получить больше денег, чем другие опции».

Оказалось, что в условиях данного конфликта интересов лишь 28% консультантов поставили финансовые интересы клиента выше собственных, рекомендовав другому участнику опции, более выгодные для него, чем для себя, а подавляющее большинство (72%) солгали консультируемому. Эти консультанты давали «троянские» советы, рекомендуя под видом самой выгодной для клиента ту опцию, которая была на самом деле более выгодна самому консультанту и менее выгодна клиенту [30]. Правда, обманываемые при этом ничего не теряли, а лишь получали сумму меньшую, чем могли бы получить при честном поведении консультанта. Вероятно, из-за того, что ущерб для обманываемых сводился лишь к некоторому снижению их прибыли, данный обман в глазах консультантов становился более приемлемым.

Таким образом, часто декларируемое метафорическое правило «давать удочку, а не рыбу» может пониматься и применяться по-разному в зависимости от отношения одного субъекта к другому и конкуренции между ними. «Удочки» могут быть заведомо для организаторов обучения или консультирования невысокого качества, что составляет источник нравственных конфликтов в этих видах помогающей деятельности.

С целью оценить, насколько, по мнению людей, распространены противодействие обучению конкурента и «троянское обучение» в повседневной жизни, был проведен анонимный опрос по опроснику А. Н. Поддьякова «Умышленные дидактогении»⁴.

⁴ Дидактогения — преднамеренное или непреднамеренное действие участника педагогического процесса, приводящее к отрицательному эффекту для обучающегося, а также и сам этот эффект [18. С. 259].

В исследовании участвовали американцы и россияне, как профессиональные преподаватели, так и представители других профессий. В российскую выборку вошел 361 испытуемый — не преподаватель: 145 мужчин и 216 женщин в возрасте от 16 до 58 лет, средний возраст 24 года, а также 32 преподавателя школ и вузов (5 мужчин и 27 женщин в возрасте от 23 до 59 лет, средний возраст 35 лет). В американскую выборку вошли 279 не преподавателей (108 мужчин и 171 женщина в возрасте от 18 до 51 года, средний возраст 22 года). Опрос на этой выборке проведен в США проф. Сильвией фон Клюге (Silvia von Kluge, Eastern Michigan University) и И. Н. Калущкой (ГУ–ВШЭ)⁵. Американские преподаватели в опросе не участвовали. Общее количество опрошенных составило 672 человека.

Сводные результаты опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты опроса «Умышленные дидактогении»

Вопросы*	Доля участников, давших утвердительные ответы (%)			Уровень значимых различий**		
	Американцы (Ам)	Россияне (Рос)	Преподаватели-россияне (Пр)	Между Ам и Рос	Между Ам и Пр	Между Рос и Пр
1. Вы помогли другому человеку научиться чему-то?	99	99	97			
2. Вы помогли другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?	73***	47***	38***	0,01	0,01	
3. Если жалели, то почему?						
Этот человек не научился	30	17	16	0,01		
Нанес непредумышленный ущерб	21	13	9	0,01		
Преднамеренно нанес ущерб	9	13	9			
Другие причины	33	20	16	0,01	0,05	
4. В реальной жизни бывают случаи обучения со злым умыслом?	96	97	97			
5. ... в школьной или студенческой жизни?	94	86	84	0,01	0,05	
6. Пытался ли кто-то из недружественных побуждений вмешаться в вашу учебу?	86	43	47	0,01	0,01	
7. Пытались ли по отношению к вам провести обучение со злым умыслом?	55	37	34	0,01	0,025	
8. Проводили ли вы сами обучение со злым умыслом?	23	17	6	0,1	0,05	
9. Пытались ли по отношению к вам провести обучение со злым умыслом в борьбе за ...?	43	21	47	0,01		0,01
10. Проводили ли вы сами обучение со злым умыслом в борьбе за ...?	15	12	9			
11. Напряженность отношений между людьми при обучении:						
отсутствует или слабая	29	43	25	0,01		0,05
умеренная	52	47	59			
сильная или очень сильная	19	10	16			

* Вопросы приведены в сокращенной редакции, полную версию опросника см. в приложении I.

** Критерий χ^2 , двусторонний.

*** Количество утвердительных ответов на вопрос 2 не равно сумме ответов на вопрос 3 в том же столбце, поскольку вопрос 3 допускал выбор нескольких вариантов ответа.

⁵ Авторы выражают искреннюю признательность проф. Сильвии фон Клюге и И. Н. Калущкой за помощь в сборе первичных данных.



По результатам опроса можно констатировать высокое сходство профилей ответов участников на большинство из представленных вопросов. Более 80% респондентов во всех подгруппах ответили, что обучение со злым умыслом встречается в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины респондентов отмечают случаи, когда их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение со злым умыслом. От 9 до 23% опрошенных в разных подгруппах, в том числе некоторые профессиональные преподаватели, сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

При этом 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. Преподаватели чаще испытуемых — представителей других профессий 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 соотнесения класса и подкласса) свидетельствует, вероятней 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 «троянское 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 так: «Вообще-то я со злым умыслом никого не учу, но в борьбе за финансовое благополучие приходится».

С точки зрения психологии мышления полученные данные созвучны результатам Д. Канемана и А. Тверски, исследовавших переоценку вероятностей событий, относящихся к пересекающимся классам, событий, произведших более сильное эмоциональное впечатление, и т. д. [32]. Но интересно, что бóльшая выраженность эффекта была в нашем случае именно у преподавателей.

Таким образом, результаты опроса свидетельствуют о педагогической и психологической значимости проблемы противодействия

обучению. Представления о противодействии обучению и «троянском обучении» — это часть скрытых, часто наивных, но вполне работоспособных теорий обучения, формирующихся в процессе столкновения с разными жизненными ситуациями у участников образовательного процесса (как «агрессоров», так и жертв).

Теоретические подходы к анализу противодействия обучению и «троянского обучения»

Проблематика противодействия обучению и развитию междисциплинарна. Она лежит на стыке педагогической и социальной психологии, конфликтологии, теории управления знаниями, экономики, теории человеческого капитала, философии и социологии образования.

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 [13].

А. М. Новиков рассматривает в единстве две основные и во многом противоположные тенденции развития образования в современных условиях: с одной стороны, интеграцию, с другой — стремительное развитие острейшей конкурентной борьбы образовательных учреждений всех типов, уровней и форм на рынках образовательных услуг [14].

А. Н. Поддьяков обосновывает положение, что развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется в том числе под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: стимуляции приобретения опыта, обучения и психического развития и противодействия им. Удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных способов сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире [17; 29].

Теория управления и теория рефлексивного управления

С точки зрения теории управления противодействие обучению так же неизбежно и необходимо, как неизбежно и необходимо существование института обучения: согласно общим законам управления любой системой, управление без противодействия, т. е. без отрицательных обратных связей, невозможно. (Термины «положительная обратная связь» и «отрицательная обратная связь» используются здесь, разумеется, в кибернетическом, а не в эмоционально-оценочном смысле.) Тотальное доминирование положительных (взаимостимулирующих) обратных связей ведет к «перегреву» и быстрому саморазрушению системы из-за цепных реакций, вызывающих лавинообразное разрастание любого процесса, — система «идет вразнос». Отрицательные обратные связи уменьшают, гасят возникающие отклонения. Соответственно система воспитания, как и всякая другая система,



имеет подсистему, обеспечивающую безопасность и устойчивость, т. е. некую «тормозную» подсистему [23]. При трансляции знаний и ценностей она играет роль своеобразной мембраны, что-то пропуская, а что-то задерживая [5].

В то же время надо учитывать, что прямое противодействие при управлении социальными системами часто неэффективно [6]. Более целесообразны формы непрямого управления и косвенного противодействия. Лучшие образцы такого косвенного управления представлены в деятельности великих педагогов, а худшие — в манипулировании общественным и индивидуальным сознанием.

Одной из важных форм косвенного управления является формирование доктрины противника посредством его обучения. Это понятие введено В. А. Лефевром в его теории рефлексивного управления [12]. Речь идет о том, как создать у соперника выгодную вам картину мира в целом, а также образы тех или иных конкретных ситуаций. В этом залог победы в конфликте. Во многих случаях, хотя и не всегда, эти преднамеренно формируемые образы ситуации являются искаженными, дезориентирующими противника. Но, как уже отмечалось, представители данного подхода, как и конфликтология в целом, сосредоточены на сферах, которые представляются более конфликтными, чем сфера образования, — на политике, военном деле, высоконкурентном бизнесе и т. п.

Г. Беккер показал важнейшую роль образования и обучения в росте человеческого капитала. При этом он подчеркивал, что фирма может быть заинтересована в организации узкоспециальной подготовки работника, которая полезна для работы именно на данной фирме, но ей невыгодна организация более общей подготовки — той, которая может быть использована работником на многих фирмах, а не только там, где она получена. Ведь тратясь на общую подготовку, фирма повышает свои издержки и становится менее конкурентоспособной по сравнению с фирмами, которые таких трат не несут и соответственно имеют возможность перекупить обученного работника, предложив ему более высокую зарплату [4]. Крайние случаи, когда тот или иной субъект не только не заинтересован в общей подготовке работника, но и склонен препятствовать ей в той или иной мере, стремясь к понижению интеллектуального капитала работника, Г. Беккер, насколько известно, не рассматривал.

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 последующее переучивание, необходимое учащемуся для того, чтобы все-таки достичь необходимого уровня компетентности, более затратным в отношении материальных, финансовых, временных, психологических ресурсов, чем это было бы без проведенного «троянского обучения», или даже

Теория человеческого капитала

вообще невозможным. То есть можно утверждать, что «тройное обучение» уменьшает человеческий капитал обучаемого.

Теория контрактов и отношения «принципал — агент»

В значительной части случаев обучение осуществляется под руководством, нередко обязательным, преподавателей, учителей, инструкторов, тренеров, которые передают учащимся знания и техники выполнения деятельности, дают общие установки, рекомендации, советы и т. п. Для анализа этой ситуации важны положения теории отношений «принципал — агент» (agency theory). В ней 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 проблемы агента, а также моральной угрозы, или морального риска (moral hazard) [24].

Особое значение проблема «принципал — агент» приобретает в областях, в которых агент является представителем той или иной помогающей профессии. Как пишет П. Джонсон, «предполагается, что врачи, няни, клинические психологи, адвокаты, финансовые консультанты и другие специалисты, в чьи обязанности входит помощь другим, используют свои знания и умения строго в интересах учащихся, пациентов, клиентов, отдавших себя в их руки» [28]. Но к сожалению, эта вера оправдывается не во всех случаях. Одна из наиболее скандальных историй такого рода описана в книге «Медицинский апартеид: мрачная история медицинских экспериментов на черных американцах от времен колониализма до современности» [33]: афроамериканцев, больных сифилисом и обратившихся за медицинской помощью, не лечили, а имитировали лечение, чтобы иметь возможность изучать течение болезни, развивающейся без медицинского вмешательства.

Положения теории «принципал — агент» полностью применимы и в сфере обучения. Руководитель Федеральной антимонопольной службы И. Артемьев упоминает недобросовестных участников рынка образовательных услуг, пользующихся недостаточной компетентностью будущих учащихся и их родителей: «В сложившейся ситуации появились так называемые обманутые вкладчики в сфере образования» [2]. Я. И. Кузьминов пишет, что «потребительский выбор в образовании ограничен очень большой неопределенностью, низкой компетентностью участников. Образование — “доверительный товар”, приобретая его, мы вынуждены почти полностью полагаться на экспертов — продавцов этого товара». То есть на рынке образовательных услуг, так же как и на других рынках, имеет место информационная асимметрия — между низким уровнем информированности, а часто и образованности потребителей и более высоким уровнем «образователей». Такое положение дел «не дает возможности контролировать качество образования даже со стороны



потребителей (например, происходит ли процесс образования как таковой, приобретаются ли новые компетенции). В результате многие потребители образования оказываются обманутыми, то, что им достается, — не более чем формальный знак образования» [8]. Недаром Л. Л. Любимов характеризует современный рынок образовательных услуг как «рынок с тонированными стеклами», «рынок дезинформации». Это касается и рекламы, и содержания обучения⁶. Позиция преподавателя меняется: «Длинное дыхание науки сменяется коротким пытением деловитости. Об истине можно забыть. Популярное заблуждение — дело зачастую более выгодное, чем непопулярная правда. Поощряется новый подход: важно не содержание, а способность торговать им — или собой» [22]. Со своей стороны заметим: сознательную «торговлю популярными заблуждениями» в ходе обучения — вместо передачи научных знаний — следует охарактеризовать как «троянское обучение» с целью получения личной выгоды, имеющее далеко идущие негативные следствия для образовательной системы.

Как эффективное позитивное обучение, так и эффективное «троянское обучение» требуют определенного уровня социального творческого мышления и свободного, искусного владения той областью знаний, в которой они осуществляются. Соответственно, как и область любого творчества, будущие противодействия обучению других субъектов и возможные направления «троянского обучения» не могут быть точно спрогнозированы. Тем не менее можно полагать, что по мере появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только цели и средства обучения, но цели и средства противодействия этому обучению, в том числе средства преднамеренной дезориентации 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.

Но точно так же как искренняя помощь может вследствие ошибок помогающего субъекта, стечения обстоятельств и т. д. приводить к непреднамеренным эффектам противодействия (по типу медвежьей услуги), «троянское обучение» тоже может вопреки замыслу его организаторов приводить к эффектам, полезным для обучающихся.

Зоны развития в условиях разных социальных взаимодействий

⁶ Любимов Л. Л. Выступление перед студентами и преподавателями факультета психологии. Москва, ГУ–ВШЭ, 17 сентября 2003 г.

В целом следует говорить о разных зонах и пространствах развития в условиях разных социальных взаимодействий — помощи и противодействия [15].

Ставшее классическим понятие «зона ближайшего развития», введенное Л. С. Выготским, внесло фундаментальный вклад в понимание роли помощи и, шире, социальных взаимодействий в обучении и развитии. Традиционно зона ближайшего развития понимается как то, что человек еще не может сделать самостоятельно, но уже может сделать с помощью более компетентного субъекта (например, преподавателя).

Для характеристики же отрицательного влияния противодействия на развитие А. Г. Асмолов вводит понятие зоны подавляющего и задерживающего развития [3]. Э. Диас и Дж. Эрнандес используют понятие зоны негативного развития. Эти зоны создаются, например, предвзятым отношением преподавателей в школах США к учащимся — представителям национальных меньшинств [27].

Обобщая, зоны подавленного развития в условиях социального противодействия можно определить как то, чему человек мог бы научиться и что мог развить в себе, но не научился и не развил из-за оказываемого ему противодействия.

Итак, есть понятия, отражающие положительное влияние помощи на опекаемого субъекта и отрицательное влияние противодействия на того, кому противодействуют. С нашей точки зрения, их необходимо дополнить двумя другими понятиями, отражающими парадоксальное положительное влияние социального противодействия на того субъекта, которому противодействуют, и отрицательное влияние помощи на субъекта, которому помогают.

А именно *зону развития в условиях социального противодействия* можно определить как то, чему человек не мог научиться и что не мог развить в себе сам, но научился и развил в ходе и вследствие оказываемого ему противодействия. Ведь столкновение с преднамеренно созданными трудностями — это стресс особого рода. Он может парализовать волю и деятельность, но может играть и сильнейшую мобилизующую роль [16].

Зону подавленного развития в условиях помощи можно определить как то, чему субъект мог бы научиться и что мог бы развить в себе, но не научился и не развил вследствие особенностей оказываемой ему помощи.

Общий «развивающий ландшафт» социальных взаимодействий формируется преднамеренным и непреднамеренным созданием зон (пространств, горизонтов) помощи и противодействия, вызывающих те или иные эффекты развития.



Приложение I

Опросник предназначен для взрослых и подростков-старшеклассников, заполняется анонимно, относится к закрытому типу. Преамбула: «Мы изучаем, с какими социальными ситуациями люди могут сталкиваться при обучении и что они об этих ситуациях думают».

- 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: а) этот человек не научился; б) 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.)
- 4.** В одной из сказок лиса учит волка, как ему ловить рыбу на собственный хвост в проруби. В результате волк замерзает 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.** По вашему мнению, 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 пять вариантов ответов: нет, иногда (или редко), время от времени, часто, очень часто.

В опроснике для профессиональных преподавателей в первом и втором вопросах делалось уточнение: «В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то, выходя за рамки вашей непосредственной педагогической деятельности (уроков, лекций, семинаров)?» В девятом и десятом 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».

Литература

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983.
2. Артемьев И. Антимонопольная политика в сфере образования. Видение ФАС. Доклад на заседании Российского общественного совета по развитию образования. 21 апреля 2009 г. http://194.88.252.144/files/23639/Doklad_Artem_eva_po_obrazovaniu_na_21.04.2009.doc.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практич. психологии, 1996.
4. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ–ВШЭ, 2003.
5. Гараджа В. А. Образование и трансляция культуры // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 49–51.
6. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Речь, 2004.
7. Климов Е. А. О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-метод. конференции. Москва, 19–21 марта 1998 г. Т. 2. М.: РПО, 1998. С. 8–14.
8. Кузьминов Я. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5–30.
9. Кузьминов Я. Первоочередная задача — реформа интеллектуальных секторов экономики // Отечественные записки. 2005. № 1 (22). 18 августа. <http://hse.ru/prensa2002/default.php?show=11282&selected>.
10. Куренной В. О редких горских диалектах: как нам нормализовать университет // Частный корреспондент. 2009. 24 июня. <http://www.chaskor.ru/p.php?id=7744>.
11. Левкович-Маслюк Л. Инструктаж // Компьютерра. 2007. 10 июня. № 25–26 (693–693). Электронная версия: <http://www.computerra.ru/327224>.
12. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. М.: Ин-т психологии РАН, 2000.
13. Михайлов Ф. Т. Аксиомы педагогики // Философские исследования. 1998. № 4. С. 5–39.
14. Новиков А. М. Российское образование: парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000.
15. Поддьяков А. Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 68–79.
16. Поддьяков А. Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними // Психологические исследования. 2008. № 1. http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008_n1-1/85-poddiakov1.html.
17. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М.: ГУ–ВШЭ, 2006.
18. Подласый И. П. Педагогика. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.



19. Санкции в отношении российских организаций // Русский переплет. 1999 г. 4 марта. <http://www.pereplet.ru/space/hotnews/04.03.99.html>.
20. Фомин М. Домашние роды — здоровый малыш. СПб.: Питер, 2006. С. 158–159.
21. Фрумкина Р. Реформа образования как проблема социального партнерства // Русский журнал. 27 марта 2001 г. http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20010327_fr.html.
22. Ценпфенниг Б. Торгаши в храме науки: почему на немецкий университет нельзя смотреть с экономической точки зрения // Русский журнал. 2002. 3 сентября. http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20020903_sk-pr.html.
23. Чучин-Русов А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и отражение // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 3–14.
24. Юдкевич М. М., Подколзина Е. А., Рябинина А. Ю. Основы теории контрактов: модели и задачи. М.: ГУ-ВШЭ, 2002.
25. Bailey M. (1999) Educational Trojan horses. Paper presented at the conference «Graphics and visualization education 1999». July 3–5, 1999. Coimbra, Portugal. <http://education.siggraph.org/conferences/eurographics/gve-99/proceedings/papers/gve99-m-bailey-pres.pdf>.
26. Boyle M. (2001) The computer as a Trojan horse // Journal of computer assisted learning. Vol. 17 (3). P. 251–262.
27. Diaz E., Hernandez J. (1998) Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the United States // Abstracts of the 4 th Congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7–11, 1998. P. 399–400.
28. Johnson P.M. Agency problem // A glossary of political economy terms. http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/agency_problem.
29. Poddiakov A. (2004) «Trojan horse» teaching in economic behavior // Social Science Research Network, <http://ssrn.com/abstract=627432>.
30. Rode J. (2010) Truth and trust in communication: Experiments on the effect of a competitive context // Games and Economic Behavior. Vol. 68 (1). P. 325–338.
31. Sanctions imposed against Russian. Washington Times. 2000. 25 April. P. 11.
32. Tversky A., Kahneman D. (1982) Judgment of and by representativeness / Kahneman D., Slovic P., Tversky A. (eds.). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. N.Y.: Cambridge University Press.
33. Washington H. A. (2007) Medical apartheid: The dark history of medical experimentation on black Americans from colonial times to the present. N.Y.: Doubleday.