

Противодействие обучению и развитию другого субъекта

Поддяков А.Н.

Психологический журнал. 2004. № 3. С. 61-70.

Абсолютное большинство психолого-педагогических теорий исходит из следующего принципиально важного предположения. Считается, что все, занимающиеся обучением (родители, воспитатели, преподаватели и т.д.), ставят перед собой одну общую цель – повысить эффективность обучения, способствовать процессу психического развития. При этом не обсуждались следующие важнейшие вопросы: действительно ли организаторы и участники процесса обучения всегда благонамеренны и преследуют лишь положительные цели? Может ли существовать тип обучения, при котором обучающий целенаправленно старается построить обучение таким образом, чтобы оно тормозило, замедляло процесс психического развития учащегося, противодействовало ему? Возможно ли целенаправленное обучение "со злым умыслом" и "обучение плохому"? Насколько нам известно, эти вопросы ставятся и анализируются лишь в одной теории - теории рефлексивного управления в конфликтующих структурах В.А.Лефевра. Среди прочих понятий, он ввел конструкт "формирование доктрины противника посредством его обучения" [7]. Но представители данного подхода больше концентрируются на войнах в прямом или почти прямом смысле слова, а не на повседневной практике образования и обучения и не на борьбе интересов в этой специфической области.

Особенности же этой повседневной практики обучения и образования, к сожалению, оптимизма не гарантируют. Данная область нередко становится ареной борьбы конфликтующих между собой 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 обучения и воспитания надо учитывать, что подопечному придется столкнуться со значительными и даже кардинальными различиями целей разных субъектов (отдельных индивидов, неформальных групп, официальных институтов), каждый из которых захочет вести его за собой и претендовать на управление его развитием, нередко используя при этом и дезориентирующие средства. Дезориентация (вплоть до формирования дезориентирующего *образа мира*) становится очень значимым "человеческим фактором". В ряде ситуаций обучения этот фактор определяет направление дальнейшего развития тех, против кого данная деятельность направлена [11-14].

Обучение в сектах – один из наиболее ярких и одиозных, но далеко не единственный пример; другие ситуации были подробно описаны нами ранее в [11-14, 29]. Они встречаются практически во всех возрастных и во многих социальных и профессиональных группах. Приведем здесь лишь два примера. Старшие дошкольники, посещающие разновозрастную группу детского сада, учат более младших детей проигрышным стратегиям настольной игры. На следующий год повзрослевшие "жертвы обучения" повторяют то же самое с новыми младшими, и эта ситуация воспроизводится в течение нескольких лет. Второй пример: небольшая часть студентов одного вуза посещает также некоторые лекции и спецкурсы в другом вузе. Эти студенты на просьбу своих однокурсников дать конспекты, сообщить расписание и место проведения занятий отвечают явным или завуалированным отказом. Парадокс состоит в том, что эти студенты специализируются по педагогике и психологии, и через год их профессиональным долгом будет учить и развивать. В ситуации платного обучения и конкуренции преподавателям (в том числе будущим) оказывается выгодно скрывать друг от друга содержательную информацию о новых эффективных или просто модных методах обучения.

Мы рассматриваем такого рода противодействие чужому обучению, а также негативное обучение ("обучение со злым умыслом") не как единичный, исключительный случай, а как фундаментальное психологическое и педагогическое явление. Мы намерены показать, что целенаправленное противодействие обучению и развитию, которое одни люди осуществляют по отношению к другим, не только распространено, но и может оказывать различные, часто непредвиденные эффекты на результаты обучения и на процессы познавательного и личностного развития. Мы также постараемся показать, что предлагаемый нами подход открывает новые стороны соотношения и взаимодействия этих двух фундаментальных феноменов – обучения и развития.

Вначале мы опишем эмпирическое исследование представлений взрослых людей о распространенности противодействия чужому обучению (на материале опроса россиян и американцев). Результаты этого исследования важны для того, чтобы подтвердить сам факт существования феномена противодействия как социально значимого. Затем рассмотрим типологию ситуаций содействия и противодействия чужому обучению и развитию. В завершении обозначим одно из новых исследовательских полей, возникающих в связи с анализом названных проблем – оно существенно дополняет традиционную проблематику совладающего поведения.

Представления о распространенности противодействия обучению в повседневной жизни

Для изучения вопроса о распространенности фактов создания преднамеренных помех чужому обучению, а также обучения "со злым умыслом" было проведено специальное эмпирическое исследование. Его задача состояла в том, чтобы выявить представления людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и определить степень их распространенности в повседневной жизни.

Методика. Для реализации целей исследования мы разработали оригинальный опросник "Умышленная дидактогения". Термин "дидактогения" означает действие участника педагогического процесса, приводящее к отрицательному эффекту для обучающегося, а также и сам этот эффект. Дидактогения может быть умышленной или непроизвольной [15, с. 259].

Опросник предназначен для взрослых и подростков-старшеклассников, он заполняется анонимно и 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. 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, были предусмотрены 5 вариантов ответов: "нет", "иногда" ("редко"), "время от времени", "часто", "очень часто".

В опросе участвовало 112 россиян (53 мужчины, 59 женщин) в возрасте от 19 до 58 лет и 105 американцев (31 мужчина, 74 женщины) от 18 до 51 года¹.

Результаты исследования. Из числа опрошенных 99% россиян и 100% американцев ответили, что помогали другому человеку научиться чему-то (40% россиян – часто и очень часто, 47% - время от времени, 12% - редко; 75% американцев – часто и очень часто, 24% - время от времени, 1% - редко). Зато жалели о том, что помогали другому человеку научиться чему-то, 53% россиян и 73% американцев. При указании причин этих сожалений 11% россиян и 13% американцев отметили вариант "этот человек не научился". 12% россиян и 12% американцев ответили, что обученный ими человек в результате обучения нанес кому-то непредумышленный ущерб, 9 и 1% ответили, что этот человек нанес ущерб преднамеренно. 12% россиян и 30% американцев указали вариант "другие причины". (Несмотря на то, что опросник закрытый и не требует от респондентов формулирования собственных ответов, одна из российских респонденток в графе "другие причины" дописала: "Он сам виноват".)

Считают, что в реальной жизни "обучение со злым умыслом" происходит часто или очень часто - 37% россиян и 35% американцев, время от времени – 45 и 48%, редко – 17 и 12%, не бывает вообще – 1 и 5%. Относительно школьной и студенческой жизни большинство респондентов (но не все!) настроены несколько оптимистичнее. 14% россиян и 17% американцев считают, что "обучение со злым умыслом" встречается здесь часто или очень часто, встречается время от времени – 37 и 54%, редко – 39 и 25%; не бывает вообще – 10 и 4%. (Один из российских респондентов дописал: "В школе – редко, в институте – очень часто, но если в среднем – то время от времени".)

54% россиян и 88% американцев подтвердили наличие случаев, когда пытались вмешиваться в их учебу из недружественных побуждений. 44% россиян и 52% американцев считают, что по отношению к ним пытались проводить "обучение со злым умыслом". 19% россиян и 33% американцев ответили, что это происходило в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты. 16% россиян и 16% американцев ответили, что сами проводили "обучение со злым умыслом". 9%

¹ Мы чрезвычайно признательны профессору **С. вон Клюге** (prof. Silvia von Kluge) из Университета Восточного Мичигана за редактирование англоязычной версии нашего опросника "Умышленные дидактогении" и за помощь в сборе данных на американской выборке, студенткам **С.В.Мамиоф** и **К.А.Харитоновой** из Университета Натальи Нестеровой за помощь в сборе данных на российской выборке.

россиян и 9% американцев делали это в борьбе за школьные (олимпиадные и т.п.) оценки и результаты.

Напряженность отношений между людьми при обучении в настоящее время оценивают как сильную и очень сильную 12% россиян и 15% американцев, как умеренную – 49 и 54%, как слабую – 33 и 39%. Отметили ее отсутствие 5% россиян и 2% американцев.

Косвенным подтверждением экологической валидности опросника является комментарий С. вон Клюге, касающийся американских респондентов (студентов): "Они очень заинтересовались опросником, возбудились даже. Я думаю, это потому, что там было нечто такое, о чем они сами подумывали, но никогда не упоминали. Опоздавшие на занятие были очень расстроены, что им не досталось экземпляров, и мне пришлось делать еще копии."

Следует подчеркнуть, что ответы "редко", "часто", "очень часто" и т.п. отражают единую, когнитивно-аффективную оценку частоты встречаемости явления и его представленность в сознании. Эта оценка не обязательно объективна, она может быть в силу ряда причин как завышенной, так и заниженной. Однако полученные, во многом сходные профили ответов американцев и россиян позволяют достоверно утверждать, что в практике обучения наряду с помощью и кооперацией относительно широкое распространение имеют также и нечестная конкуренция, создание помех чужому обучению и использование ситуаций обучения для нанесения ущерба другим субъектам. Количество людей, утвердительно ответивших на многие из заданных вопросов, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее психологически и педагогически значимой.

Типология ситуаций содействия и противодействия чужому обучению и развитию

Теоретический анализ проблемы противодействия чужому обучению и развитию требует классификации соответствующих ситуаций. Предлагаемая мною типология построена на анализе соотношений между: а) целями; б) средствами; в) результатами деятельности участников образовательного процесса. Эта классификация не претендует на исчерпывающую полноту, однако, как мне представляется, она позволяет описать комплекс важных (а нередко критически важных) ситуаций. В ней показано, что помощь и противодействие в обучении связаны друг с другом отнюдь не однозначно, между ними не всегда можно провести строгие границы; и что в ряде случаев и помощь обучению, и противодействие ему ведут к результатам, противоположным поставленным целям.

Вначале рассмотрим варианты, где основной целью является добросовестная помощь человеку в его развитии, а затем варианты, где основная цель – противодействие этому развитию по тем или иным причинам. (Слова "помощь" и "содействие" я употребляю в данной статье как синонимы.)

Варианты, в которых содействие в обучении и развитии является основной целью.

Вариант 1: цель – развитие, средство – помощь в обучении, результат совпадает с целью (учащийся развивается в направлении, заданном организаторами обучения).

Наиболее гуманным соотношением обучения и развития является такое, когда преднамеренная помощь в обучении является средством развития, и эта помощь в основном достигает желаемого результата. Цели преподавателей и учеников в отношении обучения совпадают. Это эффективное развивающее обучение на основе гуманистических идеалов педагогики сотрудничества. Здесь лучше всего работает классическое понятие "зона ближайшего развития" Л.С.Выготского, обозначающее то, что человек еще не может сделать самостоятельно, но уже может сделать с помощью другого субъекта - более компетентного, более развитого в определенном отношении (партнера, руководителя и т.п.). Обучение здесь ведет за собой развитие.

Вариант 2: цель – развитие, средство – помощь в обучении, результаты – двойственные, в том числе противоречащие цели.

Хотя во многих ситуациях обучения основной целью является именно развитие, а средством – помощь в обучении, результаты не всегда бывают однозначны. Помощь может приводить также к подавлению и задержке развития по ряду существенных параметров. Одна из причин этого непреднамеренного противодействия - педагогические ошибки, своеобразные "медвежьи услуги" добросовестного, но не очень компетентного родителя, воспитателя, учителя. В результате возникают противоречия и конфликты в обучении, негативно сказывающиеся на развитии. Здесь остро проявляются ограничения конкретных педагогических систем и техник и их неожиданные отрицательные результаты – например, рассогласование целей обучения, заданных руководством школы и реализуемых конкретным учителем, сопротивление обучаемых, негативное влияние ситуации сотрудничества на обучение и т.д. [27].

Среди педагогических ошибок, оказывающих самое пагубное влияние на развитие, необходимо отметить формирование так называемой "выученной беспомощности", когда в результате действий педагога ученик убеждается в тщетности любых своих усилий и попыток активного самостоятельного поиска [16, 17]. Например, как показывает Г.А.Цукерман, снижение поисковой активности детей при переходе из начальной школы в среднюю является следствием не возрастного кризиса, а

дидактогенией, результатом кризиса образовательного, "рукотворного (построенного работниками образования)" [23, с. 21].

Другой, принципиально важный тип непреднамеренного противодействия не связан с конкретными педагогическими ошибками, а является неизбежным следствием, побочным результатом любого обучения. С ним приходится мириться, потому что не может быть идеальных систем обучения, имеющих одни достоинства без недостатков. Развивая что-то одно, мы рискуем затормозить что-либо другое.

С нашей точки зрения, вопрос о соотношении между стимуляцией и подавлением способностей человека в процессе приобретения опыта, обучения и развития (а также при их диагностике) является фундаментальным.

В основе различий методов психодиагностики, психокоррекции, обучения и развития лежат разные представления о сущности человека и о том, что надо изучать и что развивать в психике человека. Отсюда вытекают различающиеся представления не только о том, какие способности следует актуализировать и развивать с помощью диагностических и обучающих процедур, но и о том, какие способности следует игнорировать или даже подавлять (только в данном диагностическом эксперименте – в исследовательских целях, или же игнорировать и подавлять эти способности вообще – например, агрессивность, чрезмерный уровень которой считается бедствием для человеческого рода).

Какие именно способности актуализировать и развивать, а какие игнорировать или подавлять – определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или противодействие осуществляет [11].

Рассмотрим эти положения более конкретно, начав с психодиагностики. Основным требованием к любому методу исследования в любой области (и не только в психологии) является его способность актуализировать, сделать явным, "выпятить" и "окрасить" именно изучаемое свойство и одновременно *проигнорировать, нейтрализовать, "погасить"* эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Поэтому необходимым средством достижения цели любого конкретного психологического исследования является такой метод, который, с одной стороны, "выпячивает" изучаемое психологическое свойство, а с другой – игнорирует все остальные свойства, оставляет их "в режиме спячки" или даже активно подавляет. (Например, в инструкции к личностным тестам нередко дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий – тем самым подавляется рефлексия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной).

Однако такие, совершенно справедливые требования, связанные с целью исследования, могут иметь неоднозначные следствия. Например, как было установлено В.Н.Дружининым, условия тестирования интеллекта подавляют проявления творческих способностей человека (а в определенных ситуациях – и сам интеллект) [5]. В свою очередь, мы показали, что аналогичное явление наблюдается и в отношении исследовательского поведения – тесты интеллекта не способствуют или даже подавляют проявления самостоятельного исследовательского поведения, а тесты исследовательского поведения не требуют высокого интеллекта в его тестовом, операциональном понимании. И так далее – подобных противоречий достаточно много [11].

Обучение же обычно строится так, чтобы быть (или выглядеть) успешным с точки зрения выбранных критериев – уровня выполнения тестов, контрольных заданий и т.д. Поэтому в обучающие программы закладываются такие содержание, методы, организационные формы, которые способствуют достижению именно данной цели. При этом отсекается все остальное содержание, и ограничиваются (или даже активно подавляются) все остальные возможности развития. Очевиднее всего это при авторитарном стиле, но в скрытом виде присутствует при любом типе обучения: Д.В.Ушаков в своей структурно-динамической модели развития интеллекта раскрыл универсальные механизмы того, как, вкладывая ресурсы в одно направление развития, человек не оставляет их для другого направления, другой области развития [18, с. 344-352].

Более того, независимо от целей организаторов обучения, в его ходе могут актуализироваться и развиваться такие познавательные и личностные способности, которые находятся в противоречивых, реципрокных отношениях с другими способностями. В.Н.Дружинин показал, что, стимулируя креативность дошкольников в ходе специально организованного, весьма интенсивного обучения, можно вызвать ослабление психологической защиты и невротизацию у значительной части детей. Плохо то, что этот результат в определенном смысле закономерен, поскольку в формировании и креативности, и невротизации задействован механизм установки на проблемность восприятия окружающего. Предоставление слишком многообразных возможностей креативных действий осложняет процесс выбора и принятия решений, что ведет к эмоциональному перенапряжению части обучаемых [5, с. 196-197]. "Различные формы, методы обучения предполагают различную организацию учебных ситуаций, поэтому в них могут актуализироваться или, наоборот, блокироваться... различные познавательные способности" [5, с. 158].

Могут ли быть разработаны программы обучения, свободные от недостатка "развивая одно, тормозим другое" и формирующие такие способности, которые всегда на пользу их обладателю? По моему мнению, таких, идеальных в указанном отношении, программ быть не может. Прав У.Р. Эшби: "Человек не обладает ни одной умственной способностью, которая была бы "хороша" в абсолютном смысле. <...> Измените окружающую среду, и обладание этой способностью в изменившихся условиях может оказаться вредным. <...> ...нет ни одного свойства или способности мозга, обычно считаемых желательными, которые не становятся нежелательными при другом типе окружающей среды" [25, с. 325]. Далее на остроумных и убедительных примерах У.Р. Эшби показывает, что всегда существуют среды, по отношению к которым обладатель той или иной умственной способности оказывается "в невыгодном положении именно в силу обладания этой способностью" [там же].

Резюмируя все вышесказанное, нельзя не согласиться с Г.А. Цукерман, которая подчеркивает необходимость ответственного анализа любых, в том числе и развивающих систем образования на предмет того, развитию каких способностей они содействуют, а развитию каких – неизбежно препятствуют [24]. Конкретный пример такого содержательного анализа – исследование А.А.Волочкова [3].

Итак, даже при самом гуманистическом и развивающем обучении преподаватель может невольно закрывать ученику другие пути развития за счет того, что некоторые способности находятся в противоречивых отношениях друг с другом, а также просто из-за ограниченности ресурсов, имеющихся у отдельного человека. Взрослый – это не только посредник, открывающий всё новые возможности для ребенка, но часто также и препона, блокировщик возможностей, хотя и не осознающий этого [19, с. 197-198].

Вариант 3: цель – развитие, средство – противодействие в обучении, результат совпадает с целью (учащийся развивается в заданном организаторами обучения направлении).

В данном варианте целью обучения является развитие, но в качестве средства этого обучения и развития сознательно выбирается не столько помощь, сколько противодействие, организация мощного "сопротивления материалу". Это, по замыслу организаторов, обеспечивает последующие, более высокие результаты обучающегося (уместна пословица "тяжело в учении, легко в бою"). Нагляднее всего данные методы представлены в обучении военнослужащих [11, 12]. Однако и в обычном обучении тоже используется организация "барьеров" в виде высоких уровней трудности [6] и "сопротивления" познаваемого материала для стимуляции интереса, личностной динамики, построения конструктивных конфликтов [22]. Так, О.П. Филатова, опираясь,

в том числе и на наши положения [14], разработала комплекс методик с использованием игрового противостояния и противодействия для повышения мотивации учения старшеклассников [20, 21].

Вариант 4: цель – развитие, средство – противодействие в обучении, результат противоречит цели (происходит подавление развития).

Противодействие в обучении, используемое в качестве средства развития, может и не приводить к желаемым результатам – несмотря на все усилия или, скорее, именно из-за их чрезмерности: "перегнули палку" в отношении трудности, "перегрузили" ученика и т.п. – тогда обучаемый может перенапрячься и "сломаться". Школьные неврозы у некоторых детей и подростков, обучающихся по усложненным или перенасыщенным программам, - это нередко следствие того, что предложенный им учебный материал слишком "сопротивляется" и фактически, в данных условиях, тормозит развитие. Вместо стимуляции развития происходит его торможение. Это еще один вариант непреднамеренной дидактогении.

Перейдем теперь ко второму разделу нашей типологии, где основная цель – противодействие.

Варианты, в которых основной целью является противодействие чужому обучению и развитию

Поскольку в любых обществах подавляющее большинство деятельностей требует обучения, содействие и противодействие ему становятся инструментами культурной политики, орудиями влияния на чужое развитие. В ряде случаев противодействия и прямые запреты в обучении могут быть оправданы и обоснованы, в других – не оправданы, причем границу между ними трудно провести однозначно. Поэтому прежде, чем описать варианты, где главной целью является противодействие чужому обучению и развитию в том или ином направлении, перечислим некоторые причины, по которым такого рода цели вообще ставятся.

Причины противодействия чужому обучению и (или) развитию.

а) Прежде всего, общество прилагает усилия по пресечению передачи опасных видов социального опыта, связанного с: преступностью, социально неодобряемыми видами пристрастий (курение, пьянство, наркотики), ранней передачей опыта в области сексуальных отношений и т.д. Эти причины – одни из самых обоснованных.

б) 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.

в) 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, является общее сокращение средств на обучение и образование в 90-е гг. XX века.

г) Наконец, 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 межгрупповой и межиндивидуальной конкуренции и соперничества. *Именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных средств для того, чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией социальном и технологическом мире.*

Рассмотрим классификации ситуаций, где противодействие чужому развитию является основной целью.

Вариант 1: цель – противодействие развитию, средство – противодействие обучению, результат совпадает с целью (развитие задерживается или подавляется).

Такое подавление и противодействие может осуществляться посредством прямых (явных, "лобовых") запретов и ограничений в обучении и образовании и достигать при этом своей цели – останавливать обучение и тормозить развитие. Примерами служат официальные ограничения доступа к обучению по расовому признаку в США в XIX в., "закон о кухаркиных детях" в царской России, ограничивавший поступление в гимназии детей из низших социальных слоев, и т.п.

Вариант 2: цель – противодействие развитию, средство – противодействие обучению, результат противоречит цели (происходит развитие вопреки противодействию).

"Лобовое" подавление обучения и развития может быть неэффективным, не приводить к цели. Прямое противодействие имеет сильную тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом в процессе неконтролируемого разрастания возникшего конфликта. В том числе противодействие чужому обучению

нередко приводит к результатам, противоположным желаемым: вызывает эффект развития вопреки противодействию [11, 14, 29, 30]. Обучение в условиях противодействия может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии и достигать неожиданно высоких результатов. Для характеристики этого положительного влияния противодействия на развитие мы ввели понятие "зоны ближайшего развития при социальном противодействии" – это то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в себе в противодействии с другим человеком [там же].

Вариант 3: цель – противодействие развитию, средство – демонстрируемая помощь в обучении, результат – совпадает с целью (развитие задерживается или подавляется).

Здесь эффективное противодействие в обучении и развитии осуществляется посредством (под прикрытием) демонстрируемой помощи. Это может быть метод "троянского коня": "учитель", якобы помогая конкуренту научиться чему-то, учит его бесполезному или вредному. Здесь человек, взявший на себя по тем или иным причинам роль обучающего, старается по возможности обучить конкурента наименее значимому материалу, скрыть наиболее ценные стратегии или даже дезориентировать обучаемого. Трансформируя термин теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, можно сказать, что идет преднамеренное формирование не ориентировочной, а *дезориентирующей* основы деятельности, или же - используя термин В.А. Лефевра - формирование доктрины противника посредством его обучения. Задача обучающего здесь осложняется тем, что определенный уровень обученности все-таки должен быть достигнут (или только создано такое впечатление), а истинные цели не должны стать явными. Многочисленные реальные примеры использования подобного рода "троянских обучающих технологий" встречаются в самых разных возрастных, социальных и профессиональных группах [11-14, 29]. Об определенной распространенности этого явления говорят и результаты вышеописанного опроса россиян и американцев.

Вариант 4: цель – противодействие развитию, средство – демонстрируемая помощь в обучении, результат – противоречит цели (происходит развитие вопреки противодействию).

Из-за ошибок "учителя", разгадывания его замыслов обучаемым и т.д. планы противодействия срываются, и учащийся продвигается в развитии. Важную роль здесь может сыграть собственная исследовательская активность человека – он осуществляет такую максимально широкую, независимую ориентировку, которая позволяет ему

избежать ловушек троянских обучающих технологий, даже если он не знает о противодействии [13].

Представим для наглядности все перечисленные варианты в виде итоговой таблицы.

Таблица 1. Типы ситуаций содействия/противодействия чужому обучению и развитию по измерению "цель – средство – результат"

| Цель организатора воздействий | Средство | Результат |
|--------------------------------------|---|--|
| Содействие чужому развитию | помощь в обучении | совпадение с целью |
| | | противоречие с целью (из-за педагогических ошибок и некоторых неизбежных ограничений, связанных с выбором определенной системы обучения) |
| | противодействие в обучении ("тяжело в учении, легко в бою") | совпадение с целью (происходит развитие в заданном направлении) |
| | | противоречие с целью (происходит подавление развития) |
| Противодействие чужому развитию | противодействие обучению | совпадение с целью (подавление развития) |
| | | противоречие с целью (из-за ошибок организаторов противодействия, а также из-за непредсказуемости ситуаций конфликта и борьбы) |
| | демонстрируемая помощь в обучении, "троянские" обучающие технологии | совпадение с целью (торможение или подавление развития) |
| | | противоречие с целью (происходит развитие вопреки противодействию) |

Подчеркнем, что хотя содействие и противодействие по многим характеристикам (прежде всего по целям) противоположны друг другу, у них имеется и существенно общее. И эффективная помощь, и эффективное противодействие развитию требуют свободного (искусного, творческого) владения той областью, в которой они осуществляются, а также высокого уровня социального творческого мышления. Противодействие, как и помощь, предполагает способность учитывать (правда, с

иными целями) потребности, интересы и цели другого субъекта, его индивидуальные особенности и используемые им стратегии.

Это обращает нас к новому исследовательскому полю. С нашей точки зрения, его содержанием должна стать проблема *создания* трудностей. Она является дополнительной по отношению к проблеме совладания и преодоления трудностей.

Новое исследовательское поле: изучение создания трудностей

В настоящее время имеется большое количество работ, посвященных совладающему поведению (англ. - *coping behavior*) – тому, как люди преодолевают различные трудности, в том числе в учебной деятельности, и справляются, или же не справляются с ними. Изучаются способности к преодолению трудностей; конкретные стратегии; возможности обучения в данной специфической области и т.д. [1, 2, 4, 9, 26, 28, 31].

Значительно меньше внимания уделяется проблеме преднамеренного создания трудностей. Но, как показано выше на примере обучения, во многих случаях одни люди специально создают трудности для других – чтобы те их преодолевали (или же так и не преодолели бы – например, при жесткой и нечестной конкурентной борьбе). Поэтому мы считаем, что в ряде случаев нельзя понять особенности преодоления трудностей без понимания деятельности других субъектов по их преднамеренному созданию. Чтобы понять поведение, совладающее с трудностями, надо изучить поведение того, кто создает эти трудности.

Можно выделить, как минимум, три типа отношения человека, создающего проблемы и трудности, к другому человеку, для которого он их готовит:

- как к подопечному, нуждающемуся в помощи.
- как к равному партнеру в диалоге;
- 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 равному партнеру в мыслительной деятельности нередко включает постановку перед ним проблем и взаимный "обмен" задачами. Особенности и потребности партнера здесь также могут учитываться ("я стараюсь

обсуждать то, что, как я предполагаю, может быть интересно и собеседнику"), но обычно в меньшей степени, чем в варианте целенаправленной помощи другому.

Наконец, 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" [8, с. 567-568]. Создатель проблемных ситуаций готовит трудности "хитро и любовно"!

Исходя из всего вышеизложенного, мы считаем, что следует провести различие между: трудностями, возникающими в результате действия объективных ("физических") факторов или даже в результате чьей-то деятельности, но непреднамеренной; трудностями, преднамеренно создаваемыми одними людьми для других в тех или иных целях.

Соответственно, имеет смысл различать: способности к преодолению объективных трудностей; способности к преодолению трудностей, специально созданных кем-то. С нашей точки зрения, эти способности имеют разную структуру. Они могут быть связаны между собой неоднозначными, в том числе отрицательными связями – человек, успешно справляющийся с объективными трудностями, может пасовать перед трудностями, созданными кем-то преднамеренно, и наоборот. Изучение этих вопросов может оказаться ключевым для понимания многих социальных процессов (ведь значительная часть населения страны занята преодолением трудностей, созданных криминально одаренными людьми).

Особый интерес представляет разработка все более изощренных орудий, позволяющих создавать трудности для других субъектов, и, соответственно, разработка орудий преодоления этих трудностей. Похоже, что прогресс в данной области может разворачиваться неограниченно. Рассмотрим это на примере разработки систем

искусственного интеллекта – культурных орудий, занимающих все более важное место в жизни современного общества.

Последние войны показывают, что оружие становится все более "умным". Применяются все более совершенные, "интеллектуальные" системы самонаведения на цели и, соответственно, в противовес им – все более совершенные системы дезориентации чужих вооружений и системы активного уклонения от нападения. Ту же самую тенденцию мы видим и в быту – появление радаров и антирадаров на автомобилях, определителей и антиопределителей телефонных номеров и электронных адресов в Интернете, а также многих других "умных" устройств, помогающих или же противодействующих чужой нежелательной деятельности.

Здесь я сразу хочу оговориться, что использую термины "интеллект" и "обучение" применительно к искусственным системам в ограниченном смысле – имея в виду, например, модификацию баз данных для оптимизации принимаемых решений. Я полностью согласен с положениями о невозможности построения технической системы, самообучающейся в истинном смысле слова и обладающей способностью к саморазвитию.

Но если есть люди, считающие, что такие системы возможны (а эти люди есть, и их достаточно много), то некоторые из них способны заняться созданием самообучающихся систем второй и последующих ступеней. А именно, возможными направлениями развития искусственного интеллекта может стать разработка компьютеризованных систем:

- а) противодействующих обучению других технических систем и понижающих их "интеллектуальный уровень" (это может быть выгоднее, чем их прямое уничтожение);
- б) обучающихся и повышающих свой "интеллектуальный уровень" именно в условиях противодействия их функционированию.

Все это может оказаться практически значимо и эффективно, даже если под обучением будет пониматься всего лишь совершенствование баз данных в ходе деятельности.

Заключение

Существование института обучения с необходимостью предполагает не только развитие, но и подавление части человеческих способностей – как неумышленное, так и преднамеренное. 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 (например, в виде "тroyанских" обучающих технологий и т.п.).

Основные средства борьбы с данными явлениями следующие: активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности; учет ими целей участников образовательного процесса; критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием [10, 13].

Создание трудностей для чужого обучения и развития, с одной стороны, и деятельность противостоящих субъектов по их преодолению, с другой, задают важное и малоизученное направление диалектического взаимодействия обучения и развития. Связь обучения, развития, интеллекта, творчества, конструктивного отношения к жизни или же дезадаптации может быть понята лишь с учетом диалектики взаимосвязей "создание – преодоление трудностей".

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. № 1. С. 3-18.
2. *Анцыферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. 1999. № 1. С. 6-19.
3. *Волочков А.А.* Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Автореферат дис. ... докт. психол. наук. Пермь, 2002.
4. *Джидарьян И.А.* Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001.
5. *Дружинин В.Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.
6. *Занков Л.В.* Обучение и развитие. М.: Педагогика. 1975.
7. *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).
8. *Набоков В.В.* Собрание сочинений американского периода. В 5 т. СПб.: Симпозиум, 1999. Т. 5.
9. *Нартова-Бочавер С.К.* "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 20-30.

10. *Поддьяков А.Н.* Защита от троянских обучающих технологий. Программа учебного курса // Cryptography.ru: Образование в области информационной безопасности [WWW Document] URL <http://www.cryptography.ru>.

11. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Б.и., 2000. (Электронная версия: <http://www.oim.ru>, раздел "Монографии")

12. *Поддьяков А.Н.* Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопр. психологии. 2003. № 2. С. 122-132. (Электр. версия: [WWW Document] URL <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.)

13. *Поддьяков А.Н.* Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопр. психологии. 2002. № 5. С. 79-89.

14. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопр. психологии. 1999. № 1. С. 13-20. Электр. версия: [WWW Document] URL <http://www.courier.com.ru/vp/educ.htm>.

15. *Подласый И.П.* Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

16. *Ротенберг В.С.* Образ "Я" и поведение. [WWW Document] URL http://rjews.net/v_rotenberg/book.htm.

17. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989.

18. *Ушаков Д.В.* Мышление и интеллект // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М., ПЕР СЭ, 2003. С. 291-353.

19. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.

20. *Филатова О.П.* "Противодействие обучению" как одно из средств развития ценностно-смыслового отношения старшеклассников к изучению физики // Материалы съезда российских физиков-преподавателей "Физическое образование в XXI веке". Москва, 28–30 июня 2000 г. [WWW Document] URL <http://congress.phys.msu.ru/e-registration/dokfiles/file81.rtf>.

21. *Филатова О.П.* Формирование ценностно-смыслового отношения старшеклассников к предметам естественно-математического цикла. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.

22. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского университета, 1996.
23. *Цукерман Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19-34.
24. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68-81.
25. *Эшби У.Р.* Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации. М.: Мир, 1966. С. 314-343.
26. *Compas B.E.* An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues // International journal of behavioral development. 1998. Vol. 22 (2). P. 231-237.
27. *Daniels H.* Vygotsky and pedagogy. L.; N.Y.: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2001.
28. *Freitas A.L., Downey G.* Resilience: a dynamic perspective // International journal of behavioral development. 1998. 22 (2). P. 263-285.
29. *Poddiakov A. N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]. 2001. Vol. 2(3). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
30. *Podd'iakov A.N.* The philosophy of education: the problem of counteraction // Journal of Russian and East European Psychology. 2003, Vol. 41, N 6, pp. 37-52.
- Skinner E., Edge K.* Introduction to the special section: coping and development across the lifespan // International journal of behavioral development. 1998. 22 (2). P. 225-2