

УДК 159.9

ББК 88

Ж 91

Все права защищены.

*Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

**Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Нестик Т. А., Поддьяков А. Н.,
Юревич А. В.**

Ж 91 Социальная психология знания / Под общ. ред. А. Л. Журавлева,
Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. –
446 с. (Психология социальных явлений)

ISBN 978-5-9270-0335-8

УДК 159.9

ББК 88

Книга посвящена новой научной отрасли – социальной психологии знания, которая изучает социально-психологические процессы, происходящие при порождении, передаче и использовании знаний. Эти процессы, как показывают исследования, сложны и порой драматичны, поскольку знания в современном обществе представляют собой все более важный инструмент управления, а также производства материальных и нематериальных ценностей.

Первая часть книги посвящена социальной психологии знания в образовании, которое понимается в широком смысле как любая сфера человеческой жизни, где знания, компетентности приобретаются и передаются. Вторая часть посвящена социальной психологии научного знания, которая особенно актуальна в российском контексте, где при больших потенциальных возможностях востребованность науки мала. В третьей части книги обсуждаются проблемы социальной психологии процессов порождения, передачи и использования знания в сфере бизнеса. Интенсификация процессов работы со знанием в сфере бизнеса – коррелирует его инновационности и конкурентоспособности в современном мире.

Книга может быть полезна для психологов и других представителей социогуманитарного знания: социологов, философов, экономистов, правоведов, политологов.



*Книга подготовлена при поддержке
Российского научного фонда, проект № 14-18-03773*

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2016

ISBN 978-5-9270-0335-8

ГЛАВА 2

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ МЕТАКАПИТАЛ: УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ И ПЕРЕДАЧЕЙ ЗНАНИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ С НЕСОВПАДАЮЩИМИ И ПРОТИВОПОЛОЖНЫМИ ИНТЕРЕСАМИ УЧАСТНИКОВ

Под человеческим капиталом понимается запас знаний, умений, навыков и способностей, который есть у каждого человека и который он может использовать в производственных или потребительских целях (Беккер, 2003; Капелюшников, 2011). Целью формирования человеческого капитала является повышение благосостояния его обладателя (более квалифицированный работник, как правило, лучше оплачивается) и/или повышение благосостояния нанимающей его стороны, получающей большую прибыль от более квалифицированной работы. Считается также, что накопление этого вида капитала оказывает положительное воздействие не только на его обладателя, но и на благосостояние общества в целом (там же).

Однако в социальных средах с несовпадающими и противоположными интересами участников взаимодействий наличие у человека определенного человеческого капитала (знаний, умений, компетенций) может быть в разной степени выгодно (невыгодно) ему самому и другим субъектам. В таких средах возникает основа для оценки человеческого капитала другого субъекта как отрицательного, если обладатель этого капитала, благодаря его наличию, наносит значимый ущерб другим, и как положительного, если приносит пользу.

Также мы расширим понятие «человеческий метакapитал», включив в него знания, умения, компетенции по управлению человеческим капиталом других людей, и обоснуем тезис, что в определенных пределах имеет смысл рассматривать взаимодействия обладателей человеческого метакapитала как игры с человеческим капиталом. Поскольку обычно намного больше внимания уделяется позитивным аспектам формирования и передачи знаний, мы, помимо анализа этих аспектов, подробно опишем и обсудим негативные стратегии управления человеческим капиталом.

Человеческий капитал: положительный и отрицательный

Ю. А. Корчагин предлагает различать следующие виды человеческого капитала по степени креативности, созидательности и эффективности (Корчагин, 2011, с. 8):

- положительный человеческий капитал – это капитал созидательный, креативный, инновационный;
- пассивный человеческий капитал – чисто потребительский;
- отрицательный человеческий капитал – это капитал разрушительный, активно препятствующий процессам развития; «накопленный запас особенных и специфических знаний, псевдознаний, навыков, моральных и психологических отклонений индивидуума, позволяющий ему получать для себя доходы и другие блага за счет противоправной, аморальной, мошеннической или некомпетентной деятельности, мешающей созидательной деятельности других лиц и созданию ими новых благ и доходов».

Деятельность коррупционеров, преступников, наркоманов и тому подобных лиц Корчагин совершенно обоснованно относит к накоплению отрицательного человеческого капитала.

Э. Талисайон указывает, что если умелый работник, желающий работать на благо группы, – большой плюс для данной группы, то умелый работник, по каким-либо причинам желающий работать против интересов группы (например, квалифицированный профессионал с коррупционными установками), обеспечит отрицательный вклад, и в этом случае нужно говорить об отрицательном человеческом капитале (Talisayon, Suministrado, 2011, p. 348; см. также блог Э. Талисайона: URL: <http://apintalisayon.wordpress.com/2009/03/08/q18-negative-metacapital-corruption>).

Дж. Стивенс развивал не столь жесткие (не связанные непосредственно с преступностью или антигрупповой активностью) представления. Он доказывал, что постепенное приобретение отрицательного человеческого капитала происходит, например, у лиц, занятых низкоквалифицированным и низкооплачиваемым трудом и постоянно меняющих место работы. Результатом «роста стажа» здесь является уменьшение зарплаты и благосостояния работника (Stevens, 1980).

Анализ и сравнение этих высказываний, сделанных авторами разных подходов в разное время, позволяет прийти к заключению,

что понятие отрицательного человеческого капитала используется в существенно отличающихся друг от друга значениях.

Корчагин и Талисайон понимают под отрицательным человеческим капиталом такой, развитие и использование которого повышает благосостояние его обладателя, но при этом (или за счет этого) наносит другим людям ущерб, несопоставимый с благами, полученными его обладателем.

Разумеется, нужно уточнить, что оценка человеческого капитала как положительного или отрицательного зависит от ценностных ориентаций и интересов оценивающего. Так, в фильме О. Иоселиани «Фавориты луны» мать-воровка наращивает человеческий капитал сына, обучая его, как быстро избавляться от улик после совершенной кражи. С материнской озабоченностью и настойчивостью она повторяет: «Мама тебя плохому не научит». Но вряд ли большинство людей согласится с тем, что эта мать учит сына хорошему.

Стивенс, напротив, понимал под отрицательным человеческим капиталом не тот, который позволяет его обладателю наживаться за счет других, а тот, накопление которого понижает благосостояние его обладателя, хотя использование этого капитала остается по-прежнему в определенной степени выгодно нанимателю (иначе он не нанимал бы этого все ниже опускающегося работника) и – вероятно, хотя и не обязательно – выгодно конечным потребителям. Обладатель такого капитала не вор, не преступник, наносящий прямой ущерб (и, возможно, он никогда им и не станет, хотя риск имеется), а просто постепенно деградирующий работник, пока приносящий пользу.

Из этих сопоставлений вытекает следующий принципиально важный вывод, обычно не эксплицируемый: развитие и использование человеческого капитала (знаний, умений, компетенций) в высококонфликтных социальных средах, насыщенных противоположными интересами участников взаимодействий, необходимо оценивать по тому, какую пользу и какой ущерб этот капитал приносит (а) обладателю, (б) другим субъектам.

Можно рассмотреть два предельных и противоположных типа случаев:

- наличие определенного человеческого капитала (знаний, умений, навыков) абсолютно невыгодно его обладателю, но выгодно другому субъекту, эксплуатирующему обладателя. Например,

пленным и заключенным в нацистской Германии во время Второй мировой войны владение некоторыми профессиями несло смерть: этих заключенных использовали на работах в секретных военных проектах, после чего убивали. Прямые аналогии находим в рабовладельческих и феодальных обществах, когда рабочих и мастеров после использования убивали или калечили (ослепляли). В менее страшных случаях имела место эксплуатация «говорящего орудия», невыгодная человеку, находящемуся в статусе этого орудия;

- наличие определенного человеческого капитала (знаний, умений, навыков) выгодно его обладателю, но невыгодно другим субъектам, наносит им ущерб, в пределе смертельный. Таков, например, человеческий капитал грабителя, убивающего своих жертв. Само использование словосочетания «человеческий капитал грабителя, убивающего своих жертв» звучит, с этической точки зрения, парадоксально.

Для полноты теоретического рассмотрения сюда следует добавить два других типа случаев:

- наличие определенного человеческого капитала выгодно и его обладателю, и другим субъектам. Этот тип традиционно имеется в виду в большинстве работ по человеческому капиталу и имеет наибольшее распространение в благополучных обществах с невысоким уровнем конфликтности;
- наличие определенного человеческого капитала невыгодно ни его обладателю, ни другим субъектам. Этот тип не может быть широко распространен, но в ряде случаев очень важен, если сделать уточнение «невыгоден в настоящий момент». Накоплено немало примеров того, как человек занимался делом, которое не приносило ему выгоды и рассматривалось окружающими как бесполезное или вредное, но впоследствии, иногда через несколько поколений, оценивалось обществом как величайшее достижение науки, техники, искусства.

Из описания этих четырех типов случаев следует, что традиционное использование для обозначения человеческого капитала переменной в виде аббревиатуры ЧК во многих важных ситуациях недостаточно. За ней должны стоять скобки с как минимум двумя индексами внутри: ЧК (*self, others*), где *self* – выгоды или ущерб от обладания

и использования человеческого капитала для самого субъекта, а *others* – выгоды или ущерб от обладания и использования этого человеческого капитала для других; или, сокращенно, ЧК (s, o). Как показано выше, эти индексы могут сильно отличаться, вплоть до того, что могут иметь разные знаки.

Кроме того, в ряде случаев имеет смысл запись ЧК (s, o_1, o_2, \dots, o_n), отражающая выгоды или ущерб *разным* другим, имеющим различающиеся, в том числе противоположные, интересы. При таком подходе человеческий капитал субъекта может быть интерпретирован не как скалярная, а как векторная величина в $(n + 1)$ – мерном пространстве, где k -е измерение пространства обозначает выгоду или ущерб от реализации человеческого капитала данного субъекта для k -го участника.

Так, человеческий капитал террориста-смертника (его знания и умения, обеспечивающие убийство себя и наибольшего количества других с созданием максимально сильной информационной волны) требует для своего описания указания как минимум на следующие показатели: o_1 – польза для членов интруппы, к которой он принадлежит; o_2 – ущерб аутгруппе, в которой он этот свой человеческий капитал реализовал. Человеческий капитал тех, кто убивает террористов, аналогично требует описания несколькими переменными.

Но убивать террористов не обязательно, можно их учить, изменяя их человеческий капитал и достигая тем самым приемлемых соотношений в ряду o_1, o_2, \dots, o_n . Я. Шахар, сотрудница израильского контртеррористического института, подчеркивает: «Нам очень важно знать, чему они (террористы – А. П.) учат друг друга. В форумах, на сайтах мы видим оружие, которое они предпочитают... В таких случаях мы можем вмешаться в дискуссию (под видом террористов – А. П.) и сказать: нет это неэффективно, лучше попробуйте вот это. Это же открытый университет – что-то вроде Википедии. Можно подсказать им идею глушителя, но такого, что размер слишком мал. И предложить испытать его со студентами, посмотреть, как он работает. То же со взрывчаткой: легко придумать новые варианты состава, выложить на сайт открытого университета – и на следующий день посмотреть, у кого не хватает пальцев на руках» (цит. по: Левкович-Маслюк, 2007, с. 26).

Помимо этих экстремальных примеров, есть масса других, связанных с повседневным существованием конкурирующих фирм, в которых человеческий капитал сотрудника может определяться

по тому, в какой мере он способен противодействовать конкурентам и наносить им тот или иной ущерб, будь то инициативные или ответные действия. Границы допустимого и неприемлемого в этой борьбе определяются корпоративной культурой, которая в разных организациях очень разная.

Итак, то, что в теории человеческого капитала обычно понимается под его экстернальными эффектами (выгоды третьим лицам, группам, обществу в целом от обладателей того или иного человеческого капитала), может быть на самом деле совершенно невыгодно перечисленным субъектам – и не только невыгодно, но и опасно и неприемлемо настолько, что важное место в их деятельности может занять решение особой задачи – недопущение приобретения определенными лицами тех или иных знаний, умений, компетентностей, расцениваемых как отрицательный человеческий капитал. Для других же участников выгоды, напротив, могут иметься, причем очень значимые, и эти участники тоже активно включаются в борьбу.

Человеческий метакapитал: управление человеческим капиталом

Под человеческим метакapиталом¹ понимаются способности личности управлять развитием и использованием своего собственного человеческого капитала (Watts, 2002). Опираясь на свой человеческий метакapитал, люди занимаются самообразованием в выбранных областях, планируют и получают образование в соответствующих учреждениях, осмысленно и целенаправленно развивают те или иные качества своих познавательных процессов (внимание, память, мышление), физическую тренированность, поддерживают и укрепляют здоровье и т. д. «Каждый работающий человек должен сам отвечать за свое здоровье, свою мобильность, свою способность приноровиться к меняющимся местам работы, как и за повышение уровня своих знаний. Люди должны управлять всей своей жизнью как человеческим капиталом, постоянно инвестировать в него средства путем курсов повышения квалификации и понимать, что продажная цена их рабочей силы зависит от того бесплатного,

1 Аналогично тому, как под метастратегиями понимаются стратегии более высокого уровня – стратегии управления стратегиями.

невидимого и добровольного труда, посредством которого они все время заново производят самих себя» (Горц, 2007, с. 18)

Это очень важная деятельность, направленная человеком на себя, но не на других людей.

В свою очередь, мы предлагаем принципиально важное расширение понятия «метакapитал». Нужно включить в него способности, знания и умения по управлению развитием и использованием человеческого капитала *других субъектов*.

Для различения этих двух типов метакapитала введем следующие понятия:

- человеческий метакapитал, направленный на самого субъекта;
- человеческий метакapитал, направленный на других.

Нас интересует второй тип. С того момента, как в человеческом обществе появляется социальный институт обучения как целенаправленной передачи опыта (в отличие от стихийного приобретения знаний и умений), имеет смысл говорить и о начале формирования этого человеческого метакapитала – знаний, умений, компетентностей по формированию человеческого капитала *других субъектов* (будь то обучение стрельбе из лука или собиранию лекарственных растений). Вероятно, тогда же стали появляться и индивидуальные различия людей как обладателей специфического человеческого метакapитала (один опытный член племени мог лучше учить стрельбе из лука, чем другие, и становился известен именно этим).

При этом в целом, как и человеческий капитал, метакapитал может быть ориентирован на созидание или же на разрушение. Его оценка как положительного или отрицательного зависит от того, формированию какого человеческого капитала (положительного или отрицательного) он способствует или препятствует.

Как положительный оценивается человеческий метакapитал, направленный на (1) развитие таких качеств человека и приобретение им таких знаний и умений, которые считаются ценными; (2) противодействие развитию таких качеств человека и приобретению таких знаний и умений, которые считаются вредными, опасными.

Простой житейский пример: человеческий метакapитал многих родителей включает знание о способе надолго отвадить пробующего курить ребенка от этого занятия. Для этого нужно сказать ему, что он неправильно курит, и предложить втянуть в себя дым изо всех сил. Полученные ребенком впечатления могут на годы за-

держат его желание стать курильщиком (и это сохранит его человеческий капитал).

Итак, использование положительного человеческого метакapитала направлено на формирование положительного человеческого капитала и противодействие формированию отрицательного.

С отрицательно оцениваемым человеческим метакapиталом дело обстоит наоборот. Его использование направлено на формирование отрицательного человеческого капитала и противодействие формированию положительного. Как отрицательный оценивается человеческий метакapитал, направленный на: (1) развитие таких качеств человека и приобретение им таких знаний и умений, которые считаются вредными, опасными (например, освоение техники совершения преступлений); (2) противодействие развитию таких качеств человека и приобретению таких знаний и умений, которые считаются ценными, полезными.

Возвращаясь к примеру обучения стрельбе из лука, заметим, что уже он позволяет понять неоднозначность оценки человеческого метакapитала. Искусство обучения отличной стрельбе хорошо для племени, в котором такой учитель находится и проводит обучение, и крайне плохо для племени, на которое нападут хорошо обученные стрельбе ученики этого учителя (даже если они будут обороняться, все равно для враждебного племени плохо, что они так хорошо это делают). Итак, проблема во многом в учителе, и она может иметь разные решения...

Поскольку управляющие воздействия обладателей человеческого метакapитала предполагают стимулирование развития человеческого капитала и противодействие его развитию, рассмотрим следующее:

- положительный метакapитал, используемый для содействия развитию;
- отрицательный метакapитал, используемый для противодействия развитию (отрицательный с точки зрения того, кому противодействуют).

*Положительный метакapитал,
используемый для содействия развитию*

Положительный человеческий метакapитал создается и используется с целью оказания другим людям помощи в развитии и применении их человеческого капитала. Он производится на разных

уровнях (перечислим лишь некоторые): формулировка ценностей образования и его целей; разработка методологических положений и принципов обучения, соответствующих этим ценностям и целям; конструирование содержания образования и обучения; разработка методов и методик и многое другое, вплоть до живой творческой работы преподавателя, стремящегося раскрыть потенциал конкретного учащегося человека.

В контексте этой живой творческой работы надо прежде всего упомянуть различные системы развивающего обучения. Идеи такого обучения восходят к работам Л. С. Выготского. «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Выготский, 1934, с. 202). Необходимо «видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур (мышления – А. П.), то это не только даст нам возможность выполнять ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но даст во много раз больше, – даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» (там же, с. 202–203). В этом фрагменте можно услышать созвучие идей Выготского и более поздних положений Г. Беккера о различии (а) узкоспециальной подготовки работника, которая полезна для работы только на данной фирме и вносит вклад в его специфический человеческий капитал, и (б) общей подготовки – той, которая может быть использована работником на многих фирмах и вносит вклад в его общий человеческий капитал. Если же говорить о самых общих ценностях и целях в контексте развивающего образования, то миссия последнего на современном этапе, когда конкретные знания и умения стремительно устаревают, – это формирование у людей компетенции обновления своих компетенций, компетенции саморазвития (Кузьминов, 2004).

*Отрицательный метакapитал,
используемый для противодействия развитию*

Использование человеческого метакapитала, направленного на противодействие развитию человеческого капитала других субъектов,

во многих случаях объясняется тем, что эти другие воспринимаются как конкуренты, соперники, враги.

О необходимости секретности и противодействия врагу, пытающемуся добыть ценные знания и овладеть ценными умениями (т. е. увеличить свой человеческий капитал, используемый для нанесения ущерба, а значит, оцениваемый как отрицательный), известно со времен древних цивилизаций. Достаточно вспомнить запреты и наказания вплоть до смертной казни за попытки выведать или выдать охраняемые сакральные или технологические знания (например, о производстве и технике применения греческого огня и т. п.).

Логика сокрытия ценного знания от потенциального противника (конкурента) полностью сохраняет актуальность и в современном мире. В недавнем интервью Беккер выразил мнение, что «нужно быть осторожнее со студентами из некоторых исламских стран, особенно если студенты желают специализироваться в таких щепетильных сферах, как ядерная физика, в которых мы обязаны быть более бдительными. <...> Я готов поддержать порядок, при котором в ходе отбора студентов мы будем учитывать не только их квалификацию, но и страну происхождения, поскольку это обстоятельство может содержать потенциальную угрозу» (см.: Интервью с Гэри Беккером, 2010, с. 11). Подчеркнем: в высшей степени показательно, что это говорит Нобелевский лауреат по экономике, один из создателей теории человеческого капитала, занимающий рефлексивную позицию в вопросах обучения и образования.

Действуя в этой логике, США в конце 1990-х годов приняли санкции против ряда российских вузов, подозреваемых в обучении ядерным технологиям студентов из определенных стран, в том числе из Ирана (Санкции..., 1999). Следующим этапом разворачивания конфликта стало заявление представителей российской стороны, что они не согласны с этими санкциями. В рамках конкретных действий, выражающих это несогласие, из одного из вузов были уволены американские преподаватели, работавшие там по контракту, и процесс обучения ими студентов был прекращен. Завершающий (точнее, условно завершающий) этап состоял в том, что после вмешательства российского Министерства образования американские преподаватели были восстановлены на работе, а часть иностранных студентов отчислена.

Переходя от области образования к науке – той области, где новые знания создаются, – можно убедиться, что их сокрытие как одно из средств управления человеческим капиталом конкурентов

имеет место и здесь. Например, член экспертного совета концерна «Наноиндустрия» член-корреспондент РАН И. В. Мелихов подчеркивает, что ни одна из национальных нанотехнологических программ не предполагает широкого обмена накопленными знаниями с другими странами: общедоступны лишь второстепенные данные и самые общие сведения о наночастицах – ликбез для начинающих, которым заведомо не догнать лидеров (Мелихов, 2007).

При этом ситуация с сокрытием знаний от конкурентов представляется значительно лучше отрефлексированной применительно к науке, чем к образованию. Имеется много работ, один из последних обзоров которых дал К.Г. Хуанг (Huang, 2011). Он показывает, как после работы Р. Мертона «The Normative Structure of Science» («Нормативная структура науки»), (1942; переизд. 1973) в социологии и экономике науки стали развиваться представления об амбивалентности, двойственности и противоречивости различных аспектов научной деятельности, в том числе связанных с необходимостью, с одной стороны, кооперироваться и обмениваться знаниями, а с другой – скрывать знания от конкурентов, будь то индивидуальные исследователи, работающие в соседней лаборатории, исследовательские группы в других университетах или же корпорации, борющиеся за первенство в получении и коммерческом использовании высокотехнологических знаний.

Для сокрытия знания исследователи используют целый ряд приемов:

- умолчания при обсуждениях и неформальном общении с коллегами;
- задержка публикации (естественно, с неизбежным риском, что конкурент может успеть опубликоваться раньше, но исследователь-первооткрыватель в некоторых случаях готов идти на этот риск);
- первоначальная публикация в малоизвестном и малочитаемом издании с целью застолбить приоритет без огласки, пока не привлекая внимания к исследованию, и тем самым получить время для дальнейшей отработки идей, подходов, процедур;
- неполное описание процедур и результатов, в том числе сознательный отказ кодифицировать для других исследователей и распространять самое ценное «живое» знание, полученное непосредственно в опыте и не выводимое из предшествующих моделей, известных конкурентам; и т. д. (Dasgupta, David, 1994).

Все это относится к так называемой теневой научной методологии, в терминах А. В. Юревича (Юревич, б.д.).

Проблема сокрытия знаний исследователями друг от друга из соображений конкуренции настолько остра, что авторы книги «On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research» («Быть ученым: ответственное поведение в науке») предлагают специально обсуждать ее со студентами в рамках формирования этоса науки у начинающих исследователей. В книге приведен следующий кейс для анализа (On being..., 1995, p. 8): аспирант Джон участвует в расширенном факультетском семинаре по проблемам молекулярной биологии. На одном из заседаний докладчик-доцент предвывает свое выступление благодарностью выделившей грант на его исследование биотехнологической фирме, которую он консультирует. В ходе доклада Джон понимает, что как раз недавно завершил работу над методом, способным существенно продвинуть обсуждаемое исследование. Но его научный руководитель консультирует другую – конкурирующую – фирму. Каковы возможные варианты поведения Джона, как он должен участвовать в обсуждении? Выбрав способ поведения, что он должен сказать своему руководителю и когда? Какие следствия вытекают из этого случая и какие проблемы он ставит?

Этот кейс важен тем, что требуемые нормой коллективистские установки здесь трудно реализовать без ущемления чьих-то интересов. Поможешь доценту – можешь навредить своему научному руководителю и его группе, а промолчишь – значит, откажешься от помощи коллеге и его группе. Но это лишь один, поверхностный пласт. Заметим, что ситуацию можно расширить, введя возможность того, что конкурирующая фирма подозревается в использовании «грязных» технологий; или же ситуацию можно изменить еще более существенно, заменив относительно нейтральную область биотехнологии на ядерную физику, строительство и использование ядерных реакторов, а участников – на учащихся и преподавателей из разных стран. Мнение Беккера о бдительности при распространении знаний в «щепетильных сферах» мы уже знаем.

Релевантность привлечения теории игр

Вышеприведенные примеры из сфер образования и науки новейшего времени, как и более ранний пример со стрельбой из лука, – одни из многих, которые позволяют перейти к формулировке и обоснованию следующей идеи.

Представляется перспективным и продуктивным с научной и практической точек зрения рассматривать управление человеческим капиталом других субъектов как множество игр с положительной, нулевой или отрицательной суммой, ведущихся игроками разных уровней с использованием своего человеческого метакapи-тала (знаний, умений, компетентностей). Другими словами, нас интересует, как обладатели человеческого метакapи-тала, имеющие разные интересы, организуют то, что, опираясь на терминологию теории игр и теории человеческого капитала, можно назвать играми по управлению человеческим капиталом других субъектов, и как именно они участвуют в этих играх.

Мы постараемся показать, что такой подход к человеческому капиталу и метакapи-талу позволяет адекватно описывать и объяснять ряд весьма многочисленных явлений и тенденций в обучении и образовании, игнорировать которые было бы крайне необдуманно.

В данной работе мы не собираемся прибегать к использованию сколько-нибудь сложного математического аппарата. Наша задача в данном случае – очертить контуры подхода, введя некоторые основные различия и классификации, и показать его применимость к широкому классу ситуаций. Если использовать типологию теоретических исследований В. М. Аллахвердова (2011), наша работа относится к исследованиям, претендующим на постановку проблемы и предложение возможных эвристических подходов к ее решению, но не на статус исчерпывающей завершенной идеализации изучаемой реальности.

Введем понятие образовательной стратегии (s) игрока, которую он использует по отношению к другому игроку (например, учит его определенному содержанию, передавая соответствующие знания и умения). Примем также, что недопуск игрока к образованию тоже является образовательной стратегией (цель управления – удержание на нуле объема знаний, получаемых другим в определенной области).

Игрока, применяющего образовательную стратегию по отношению к другому игроку, назовем организатором, а игрока, по отношению к которому она используется, – реципиентом. (Мы не используем понятие «ученик», поскольку, как уже говорилось, стратегия может состоять в недопуске к обучению.)

Введем понятие конструктивности образовательной стратегии для реципиента. Разностный показатель конструктивности образовательной стратегии (P_s) может быть определен как разница меж-

ду уровнями задач, которые реципиент способен ставить и решать до и после взаимодействия с образовательной стратегией, использованной по отношению к нему.

$$(1) \quad P_s = N'_s C'_s - N_s C_s,$$

где: N_s и C_s – соответственно новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до взаимодействия с образовательной стратегией, использованной по отношению к нему; N'_s и C'_s – соответственно новизна и сложность проблем, которые субъект может ставить и решать после него. (Выбор единиц измерения не обсуждается – это отдельная тема; мы же пока пытаемся установить качественные соотношения.)

Если $P_s > 0$, образовательная стратегия является конструктивной, то есть после взаимодействия с нею субъект (животное, человек, организация, государство и т. д.) способен ставить и решать проблемы большей новизны и сложности, чем до этого. Если $P_s < 0$, стратегия является деструктивной, то есть после взаимодействия с нею субъект может ставить и решать проблемы лишь меньшей новизны и сложности, чем до этого.

Относительный показатель конструктивности образовательной стратегии (p_s):

$$(2) \quad p_s = (N'_s C'_s - N_s C_s) / (N_s C_s) = P_s / (N_s C_s) -$$

соответственно тоже может быть отрицательным.

Для тех, кому такая печальная возможность отрицательного влияния обучения кажется неочевидной, проиллюстрируем ее на микромасштабе строгого психологического эксперимента, разработанного несколько десятилетий назад и получившего название «задача Лачинсов» по имени супругов-разработчиков.

Испытуемому предлагается последовательно решить ряд задач следующего типа (Леонтьев, Гиппенрейтер, 1972, с. 148–151):

Даны три сосуда: 37, 21 и 3 литра. Как отмерить ровно 10 литров воды?

Даны три сосуда: 37, 24 и 2 литра. Как отмерить ровно 9 литров воды?

Даны три сосуда: 39, 22 и 2 литра. Как отмерить ровно 13 литров воды?

Даны три сосуда: 38, 25 и 2 литра. Как отмерить ровно 9 литров воды?

Все эти задачи могут быть решены одним способом:

$$A - B - C - C,$$

где А, В, С – количество воды в первом, втором и третьем сосудах соответственно. Например, для первой задачи решение таково: $37 - 21 - 3 - 3 = 10$.

Большинство испытуемых довольно быстро обнаруживает этот общий способ. И когда им затем, наряду с другими, предлагается задача: «Даны три сосуда – 27, 12 и 3 литра. Как отмерить ровно 9 литров воды?», – очень многие решают ее этим длинным способом, хотя есть и более простой ($12 - 3 = 9$). Но они его не замечают, поскольку у них уже сформировалась установка на применение известного «успешного» способа. Более того, когда предлагается задача: «Даны три сосуда – 26, 10 и 3 литра. Как отмерить ровно 10 литров воды?», – часть испытуемых опять-таки использует старый способ, совершенно не видя того, что здесь для отмеривания нужного количества воды изначально имеется полностью подходящий сосуд объемом 10 литров, и никакие математические вычисления вообще не нужны.

Эксперимент Лачинсов показывает: после серии учебных упражнений люди в среднем могут начать решать задачи хуже, чем те, кого не проводили через эту серию упражнений, поскольку у первых в ходе спровоцированного обучения сформировалась неадекватная «доктрина» решения задачи, а у вторых ее нет. Иначе говоря, это тот случай, когда в уравнении конструктивности обучения, если мы взяли бы его писать, коэффициент регрессии перед переменной времени обучения должен быть отрицательным.

При этом традиционно результаты эксперимента Лачинсов интерпретируются с точки зрения ригидности (косности) мышления участников, а не с точки зрения умелой организации обучения с негативными эффектами. Мы же считаем необходимым подчеркнуть именно этот обычно игнорируемый аспект работы: данный эксперимент фактически подпадает под понятие «формирование доктрины противника посредством его обучения» (Лефевр, 2000).

Сформированный Лачинсами «дефект мышления», разумеется, легко устраним: участники, попавшиеся в ловушку стандартного решения, выражают досаду на себя или разочарованно смеются, когда им показывают, что произошло. Их так называемая тестовая мудрость («тестовая компетентность») после этого вырастает, внося свой вклад в их человеческий капитал.

Задача Лачинсов – лишь один из множества разнообразных и разнотипных реальных примеров того, как в ходе обучения можно деструктивно влиять на человеческий капитал другого субъекта. Мы привели его здесь, демонстрируя одну из возможностей строгого экспериментального изучения этого влияния, причем далеко не единственную.

Вернемся к формальным показателям.

Введем понятие издержек организации стратегии (затраченных материальных, физиологических, интеллектуальных и других ресурсов) для ее организатора I_{org} и издержек преодоления стратегии I_{rec} для реципиента (того, для кого она создана).

Тогда эффективность организации стратегии E_{org} :

$$(3) \quad E_{org} = P_s / I_{org}.$$

Эффективность преодоления стратегии E_{rec} :

$$(4) \quad E_{rec} = P_s / I_{rec}.$$

Наконец, введем понятие отдачи от стратегии для ее организатора (O_{org}) – прирост его материальных, физиологических, интеллектуальных, нравственных (например, связанных с нравственным удовлетворением) и других ресурсов в результате взаимодействия реципиента со стратегией. Далее имеет смысл ввести показатели, отражающие отношение между отдачей и конструктивностью, отдачей и издержками, а также некоторые другие производные показатели, но не будем перегружать текст, и лишь выскажем несколько соображений качественного порядка.

Вопрос о допустимых издержках стратегии и допустимой нижней границе ее отдачи и эффективности решается в зависимости от мировоззрения, ценностных ориентаций и целей организатора стратегии. В предельных случаях (фанатичная ненависть или же всепоглощающая альтруистическая любовь) даже за минимальный ущерб другому субъекту (или за минимальное продвижение в его развитии – например, большого ребенка) организатор готов заплатить предельно высокую цену.

В случаях «добродетельного управления» чужим развитием в сложных, противоречивых условиях приходится также решать вопрос о балансе, приемлемом соотношении конструктивных и деструктивных последствий использования стратегии, создаваемой изначально с конструктивными целями. Например, развивающее

обучение на высоком уровне трудности или креативности имеет свои издержки – это невротизация части обучаемых (Дружинин, 2001, с. 196–197). Также в некоторых случаях чрезмерная стимуляция интеллектуального развития приводит к тому, что люди, испытавшие форсированные развивающие воздействия, превосходят на некоторое время тех, кто их не испытывал, но в конечном счете отстают и выходят в итоге на более низкий уровень развития (Fischer, 1996). Тем не менее заметим, что организатор обучения по тем или иным причинам готов идти на эти издержки (например, ему важен быстрый, эффектный, красивый результат, а долгосрочные эффекты он игнорирует).

Также в психолого-педагогических работах показано, что разные методы обучения характеризуются разной динамикой освоения изучаемого содержания. Например, при необходимости быстрого, но не очень глубокого освоения значительных объемов материала предпочтительнее иллюстративно-объяснительный метод (преподаватель рассказывает и объясняет, обучаемый старается понять и запомнить). Метод же проблемного обучения (решение учащимся проблем, задач в изучаемой области) и тем более исследовательский метод (вовлечение учащегося в исследование) не позволят за короткие сроки (например, дни, неделю) овладеть, пусть и на поверхностном уровне, всем объемом. Поэтому на короткой дистанции обучаемые этими более сложными методами окажутся отстающими по сравнению с теми, кого быстро натаскали на большие объемы воспроизведения иллюстративно-объяснительным методом. Преимущества проблемного и исследовательского методов (в виде глубокого осмысления и понимания материала, способности самостоятельно действовать в изучаемой области и других долгосрочных развивающих эффектов) проявляются на значительно более длинной дистанции, и через какое-то время обучаемые по этим методам намного обгоняют обучаемых иллюстративно-объяснительным методом. Таким образом, сознательно выбирая метод, организатор задает динамику роста конструктивности образовательной стратегии.

Рассмотрим сторону реципиента. Если он способен действовать сознательно и добровольно (что бывает не всегда), то использует свой человеческий метакапитал (знания, умения) для того, чтобы оценить затраты, требуемые от него при реализации образовательной стратегии, и предполагаемую отдачу от них. Это находится в полном соответствии с традиционным рассмотрением поведения

субъекта в теориях человеческого капитала. Правда, человека могут вводить в заблуждение, например, организаторы обучения, имеющие свои интересы и цели (недаром Л.Л. Любимов характеризует современный рынок образовательных услуг как «рынок с тонированными стеклами», «рынок дезинформации»), и в таких ситуациях возникает необходимость привлечения теории игр и связанной с ней теории контрактов.

Поскольку наш основной интерес – поведение в высококонфликтных социальных средах с несовпадающими и противоположными интересами участников взаимодействий, далее мы рассмотрим типы образовательных стратегий, в которых реализуется отрицательный человеческий метакapитал и осуществляются попытки замедлить рост чужого человеческого капитала, остановить его или даже изменить направление в отрицательную сторону. Мы представим некоторые из этих стратегий и покажем на примерах, что они достаточно универсальны и реализуются на всех социальных уровнях¹ – макросоциальном (государственном или международном уровне), мезосоциальном (уровне отношений между группами, организациями) и микросоциальном (уровне отношений в малой группе – учебной группе, отделе фирмы и т.д.).

Типы негативных образовательных стратегий

Отказ другому субъекту в обучении

На макросоциальном уровне этот отказ может выражаться в официальных государственных ограничениях или даже запретах доступа к образованию, таких как лимитирование доступа к образованию по расовому признаку в США в XIX в., циркуляр о «кухаркиных детях» в царской России (1887 г.), приостанавливающий поступление и обучение в гимназии детей из низших социальных слоев (К. Чуковский был исключен по этому циркуляру из гимназии), и т. п. Также возможны поощряемые государством неофициальные, неафишируемые ограничения (например, по национальному признаку), которые выявляются косвенно².

- 1 Об этих уровнях в общем контексте социальной и экономической психологии см. (Журавлев, Позняков, 2004).
- 2 Член приемной комиссии, принимавший документы у Фазиля Искандера при его попытке поступления в университет, сказал: «Пойду узнаю,

На мезосоциальном уровне (например, уровне отношений между организациями) причины отказа или ограничений в обучении связаны с опасением вырастить себе конкурента. В ряде случаев это может иметь крайне негативные социальные и экономические последствия. От студентов, проходящих практику на некоторых российских нефтеперерабатывающих заводах, их кураторы скрывают сколько-нибудь ценные знания и приемы деятельности, поскольку эти студенты потом могут пойти работать на заводы, принадлежащие конкуренту¹.

Топ-менеджеры фирм не хотят выступать в роли наставников, поскольку «не знают сами, кем будут через 3–5 лет, и вкладываться в развитие потенциальных конкурентов им неинтересно» (Р. Иванов, цит. по: [Авшалумова, 2011]).

Я. И. Кузьминов анализирует поведение той части успешных преподавателей вузов, которые либо открыто отказываются, либо саботируют требования опубликовать (разместить на интернет-сайте вуза и т. п.) свои учебные программы. «Для публичного использования они готовы выкладывать только неактуальные для них самих материалы, и только тогда, когда они сами посчитают это возможным» (Кузьминов, 2005). Эти преподаватели опасаются, что их разработки будут использованы конкурентами из других вузов или даже из своего собственного. Впрочем, как подчеркивает Кузьминов, и руководители вузов во многих случаях не склонны открывать свои учебные планы, поскольку рассматривают их как «ноу-хау, приносящее доход их учреждениям» (там же).

Приведем также мнение Е. А. Климова, председателя Российского психологического общества в 1990-е годы: 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). Можно полагать, что это суждение верно не только для психологии.

кажется, на вашу нацию есть разнарядка». Услышав такое, Искандер не стал дожидаться, будет ли ему отказано по этому основанию или, напротив, даже предложены преференции. Он забрал документы и подал их в другой вуз (Искандер, 2011, с. 15).

- 1 *Абитова Г.З.* Обучающая деятельность в современных организациях. Доклад на III Всероссийском социологическом конгрессе. Москва, ГУ ВШЭ. 22 октября 2008.

На микросоциальном уровне (взаимодействие в малой группе) имеется та же тенденция сокрытия информации и отказа от обучения реципиентов.

Штатный психолог, работающий в коммерческом банке, старается скрыть секреты своей профессиональной деятельности от прикрепленного к нему для практики нового психолога, проходящего испытательный срок.

На небольшом интернет-форуме, где обсуждаются проблемы электронного тюнинга двигателей автомобилей, один из участников под ником «Клиент» пишет (орфография сохранена): «Тем более, что если я стою над душой у мастера, это не значит что я парю ему мозги и учу работать. Делают МОЮ машину и хочется просто знать, что делают. Что непонятно – я просто спрашиваю. Это называется самообразование». Ему отвечают: «Вам наверно лучше это дело (регулировку) освоить самому. Дело в том, что газовщики будут в Вас видеть конкурента и невозможно будет объяснить мастеру, что вы не „засланный казачек-ученик“. Никто секреты раскрывать не будет... это его ХЛЕБ!. Это надо понимать и принимать их правила... Секреты мастерства постигаются большими шишками и никто ничего не расскажет и тем более покажет» (URL: <http://forum.chiptuner.ru/showthread.php?t=20098>).

В заключение этого раздела охарактеризуем представленную в нем негативную образовательную стратегию (отказ другому субъекту в обучении со стороны организатора стратегии – обладателя человеческого метакapитала) во введенных нами терминах функционирования человеческого метакapитала как управления человеческим капиталом. Цель стратегии – недопуск реципиента к образованию и, в пределе, сохранение на нуле его объема знаний, умений, компетентностей в определенной области. Показатель конструктивности этой образовательной стратегии для реципиента в случае ее успешности – 0 (новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до взаимодействия с образовательной стратегией, такая же, как и после).

Но важно подчеркнуть, что эта цель организатора может и не быть достигнута из-за действий третьих лиц или самого реципиента, развертывающейся контригры. Так, возможны активные действия со стороны третьего субъекта – обладателя своего человеческого метакapитала – по обучению реципиента, которому было отказано в образовании. Вероятны также активные действия

реципиента, направленные на самообучение и самообразование и/или на поиск и получение образования из других источников, не связанных с организатором отказа. Все это способно создавать ситуацию конфликта, в которой организатор негативной образовательной стратегии старается переиграть противостоящих участников, прибегая к более активным и жестким негативным образовательным стратегиям. Рассмотрим их.

Активное противодействие обучению другого субъекта

В этих случаях речь идет не просто об отказе обучать, а о более активных действиях, призванных помешать приобретению знаний, умений, компетенций.

Ситуации такого противодействия на уровне межгосударственных отношений, связанные с ядерной безопасностью, были описаны выше (санкции против вузов другой страны, ответные санкции этих вузов против преподавателей из страны – организатора санкций и т. д.).

Пример конкурентной борьбы 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).

Намеренное противодействие обучению – одна из угроз успешному менторству на уровне межличностных взаимодействий наставника и обучаемого. Под руководством Л. Т. Эби были проведены интервью и опросы, в которых приняли участие более четырехсот наставников и обучаемых из США. Респондентам задавались вопросы о проблемах наставничества, с которыми они сталкивались. Среди относительно безобидных проблем (типа различий в режимах работы) обучаемые констатировали следующие, очень серьезные: целенаправленные отказы наставника от взаимодействия под теми или иными предлогами, связанные с плохим отношением; исключение из профессиональных контактов, несообщение о важных мероприятиях, встречах и т. п.; невыполнение обещаний

и преднамеренный обман обучаемого; организация провала обучения при прохождении им контрольных испытаний (Eby et al., 2000; Eby, Allen, 2002).

Что касается самих учащихся, то конкурентные отношения между двумя группами, 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» и т. п. (Агеев, 1983).

В студенческой выборке существуют и другие способы противодействия обучению конкурентов. Ф. Т. Алескеров, заведующий кафедрой высшей математики на факультете экономики НИУ ВШЭ, рассказывал, что в одном из западных университетов, где он работал и где очень высока конкуренция между студентами, случаются кражи конспектов у конкурентов незадолго до экзаменов – но не для того, чтобы воспользоваться этим конспектом, а чтобы не дать готовиться сопернику.

Охарактеризуем представленную в данном параграфе негативную образовательную стратегию (активное противодействие обучению реципиента) в терминах функционирования человеческого метакапитала как управления человеческим капиталом.

Ее цель та же, что и цель отказа в обучении, – недопуск реципиента к обучению (образованию) и сохранение на нуле его объема знаний, умений, компетентностей в определенной области. Однако есть важное отличие: стратегии активного противодействия (активной контригры в области образования) обычно значительно более сложны, чем простой отказ, и требуют существенно больших издержек от организатора. Предвидеть результативность этих стратегий в общем случае невозможно, поскольку целью каждой из сторон является поиск неожиданного выпада, непредсказуемого для противника.

«Троянское» обучение

«Троянское» обучение – это скрытое, неявное для субъектов обучение их тому, что организатор считает необходимым для достижения тех или иных целей (часто при декларировании для обучаемого существенно иных целей) (Poddiakov, 2004; Поддьяков, 2006). Дру-

гими словами, это такое формирование человеческого капитала, процесс и результат которого его обладатель не замечает и не осознает в полной мере или не осознает вообще. В разных случаях цели «троянского» обучения могут быть прямо противоположными: не только нанесение ущерба, но и, как ни парадоксально, помощь, содействие развитию другого субъекта.

«Троянское» обучение с «добрым умыслом», то есть со скрытой целью развития учащихся, используется тогда, когда организатор считает, что необходимое его подопечному содержание обучения, будучи представлено в явном виде, вызовет у того сопротивление или же не будет воспринято и усвоено оптимальным образом. Иначе говоря, это такой «троянский конь», из которого после втаскивания его в город вырываются не грозные ахейцы, а Деды Морозы, хорошо подкованные в дидактическом отношении. Но «жители Трои» дидактической нагруженности не замечают – они увлечены происходящим. Например, ряд авторов – сторонников компьютерного – обучения рассматривают специально разработанные компьютерные программы как своеобразного доброго троянского коня, помогающего учащимся овладеть теми предметными областями (математикой, логикой и т. д.), которыми эти учащиеся овладевать в традиционном порядке не хотят или не могут (Bailey, 1999; Boyle, 2001; White, 2004). Учебное содержание, заложенное в таком троянском коне, призвано способствовать развитию учеников, хотя наличие этого коня они даже не осознают. Утверждается, что сходных «коней» полезно использовать и для обучения преподавателей, не слишком желающих осваивать то или иное содержание (Sturgess, 2001).

Правда, с нашей точки зрения, точнее здесь была бы метафора не троянского коня, поскольку авторам во избежание недоразумений приходится указывать на его благое предназначение, а метафора сладкой оболочки горького лекарства.

Сама же необходимость такого обучения со скрытыми целями и содержанием вызвана несовпадением целей и интересов организатора и обучаемых, что и приводит к данной своеобразной, отчасти манипулятивной стратегии управления ростом человеческого капитала других субъектов.

Приведем пример «доброго троянского коня» в области отношений на макросоциальном уровне (уровне межгосударственных отношений). А. Вершхур (Verschoor, 2007), анализируя взаимодействие Уганды с организациями-донорами в период с 1987 по 2000 гг.,

показывает следующее. Изначально заявлявшиеся как донорские условия оказания финансовой помощи (снижение государственного регулирования в экономике, приватизация, оптимизация налоговой политики, социальных расходов и т. д.) воспринимались субъектами, принимающими в Уганде экономические решения, как проявление враждебной империалистической политики. Понимая это, а также учитывая бедственное положение Уганды после войны, доноры на начальных этапах не были склонны слишком жестко контролировать выполнение данных условий. Но поток финансовой помощи стал постепенно менять экономический облик страны, и ее руководство, учившееся управлять в этих новых условиях, постепенно стало изменять свои экономические представления и цели. Одним из важных следствий стало то, что Уганда взялась целенаправленно и успешно, опережая конкурентов, бороться за статус страны, помощь которой является наиболее эффективной по сравнению с другими африканскими странами, и на ряд лет она стала «любимым дитятей» организаций, оказывающих экономическую помощь Африке.

Позднее и без учета опыта Уганды Мировой банк сформулировал положение «идеи, а не деньги» в качестве руководящего для общения со странами, которые не готовы жестко выполнять условия получения экономической помощи. Смысл этого положения в том, что в таких условиях надо вначале внедрять в сознание идеи и изменять представления субъектов, принимающих важные экономические решения, а уже потом выделять стране финансы. Как подчеркивает Вершхур, если бы эта жесткость была проявлена ранее по отношению к Уганде, она не достигла бы тех экономических успехов, которые и являются целью оказания помощи. Ключевыми факторами успеха, по Вершхуру, оказались: «троянский конь» в виде оказания финансовой помощи при готовности доноров на начальных этапах контролировать условия не слишком жестко, а также, что не менее важно, способность и готовность руководства Уганды учиться управлять по-новому в новых условиях (*learning policy*). В то же время Вершхур подчеркивает, что сформулированный им принцип троянского коня не может быть универсальным и применимым повсюду – например, он вряд ли сработает в Северной Корее (Verschoor, 2007).

Перейдем от примеров «троянского» обучения с добрыми целями к другому типу «троянского» обучения.

А именно, существует преднамеренное «троянское» обучение, которое значительно лучше соответствует метафоре троянского коня: это скрытое обучение других субъектов тому, что выгодно прежде всего организатору и не так выгодно или даже вредно и опасно для обучаемых. Рассмотрим это обучение подробнее.

Вероятно, одно из исторически первых письменных описаний такого обучения дано в китайском «Трактате о 36 стратагемах». Полководец Пан Тун, принятый на службу к тогдашнему фактическому правителю Китая министру Цао Цао (155–220 гг. н.э.), советует тому скрепить между собой стоящие у берега Янцзы военные корабли цепями и мостками, чтобы сухопутная часть войска, которой предстояли переправа и бой, могла лучше обучаться на пока непривычных им судах. После того как это было сделано, вся группа сцепленных кораблей была атакована подожженными легкими судами противника и сгорела, будучи не в состоянии совершить маневр, как и задумал Пан Тун (Зенгер, 2004). Необходимо подчеркнуть, что эта история является одной из составляющих корпуса нарративов о «троянском» обучении, которые имеются в разных культурах. Если брать тот пласт культуры, который усваивается с детства, – фольклор, то в русских сказках Баба-Яга учит Иванушку садиться на лопату, чтобы засунуть его в печь; лиса учит волка, как ловить рыбу на собственный хвост в проруби; в афроамериканских сказках Братец Кролик учит Братца Лиса, как вести себя тому, кто изображает покойника, при появлении соблезнующих друзей; в японских сказках персонажи-дети намеренно учат колдунью-людоедку залезать на дерево так, что она падает и разбивается; барсук учит лису охотиться на лошадь так, что лиса оказывается под ударами задних копыт разъяренной лошади, и т. д. Подобные сюжеты широко представлены и в современных литературных произведениях, кинофильмах и пр.

Обратимся к реальности современных отношений: на государственном уровне «троянское» обучение может выражаться в использовании на уроках в школе фальсифицированных географических карт, межгосударственные границы на которых изображены в соответствии не с договорами, заключенными на описываемый исторический момент, а с государственными идеологемами о том, как лучше представить свою историю будущим бойцам. Это часть государственной образовательной политики.

Также борьба государства с терроризмом может сопровождаться операциями по «троянскому» обучению противника (см. выше

пример обучения изготовлению взрывчатки, при котором ученикам-изготовителям отрывает пальцы).

Перейдем к отношениям между организациями: Б. Гарретт и П. Дюссож пишут, что при слиянии фирм в альянсы одна из них может специально выполнять роль так называемого троянского коня, чтобы в период нахождения в альянсе, в процессе скрытого или явного обучения у другой фирмы – члена альянса, получить скрываемую технологическую и иную информацию (*learning from a competing partner*), после чего разорвать альянс и выйти на рынок более конкурентоспособной (Dussauge et al., 2000). В свою очередь, другая фирма, закономерно предполагая и такой вариант развития событий, принимает меры защиты от этого несанкционированного ею приобретения знаний членом альянса. Борьба здесь может быть весьма эффективна. Г. Хамел, один из основоположников исследований в этой области, в статье под красноречивым названием «Competition for Competence...» («Конкуренция за компетентность») писал, что в проведенных им интервью некоторые менеджеры компаний, вошедших в тот или иной альянс, заявляли, что в результате состоявшегося «сотрудничества» произошло понижение квалификации (*deskilling*) и конкурентоспособности их компании (Hamel, 1991, p. 86).

В финансовых пирамидах осуществляется «троянское» обучение «рекрутов», чтобы они могли завлекать и учить «рекрутов» следующего поколения, а те – следующего, – и так до крушения пирамиды. В настоящее время имеется опасность возникновения сходной ситуации при массовом обучении «людей с улицы» игре на финансовых рынках: 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 финансов в свою пользу.

Мошенники от сетевого маркетинга проводят для частных клиентов платное обучение изготовлению определенной продукции (например, свечей) и продают сырье для нее, обещая выкупать готовые изделия за хорошие деньги. На самом деле наряду с правильными они дают обучаемым клиентам такие ложные инструкции,

которые ведут к браку продукции, и мошенники потом «обоснованно» не принимают ее на реализацию. Ведь их цель – продажа сырья и «услуг» по обучению, а вовсе не морока с реализацией готовой продукции, как бы хороша она ни была. (Эта ситуация обсуждалась в телепрограмме «Участок» 1-го канала 16 ноября 2009 г.)

Также мошенники в массовом порядке рассылают электронные письма и СМС с теми или иными завлекательными предложениями и инструкциями, в которых говорится, что надо сделать, чтобы предложения стали реальностью. На самом деле техническое выполнение этих «троянских» инструкций ведет к снятию денег со счета, загрузке вирусной программы в компьютер и т. д.

Приведем также пример того, как настойчиво предлагаемое и при этом вполне качественное обучение может выступить в качестве «троянского» 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 эта технология. Глава Центра охарактеризовал это обучение как средство «закабаления конкурента» (Коновалова, Коновалов, 1998). В данном примере интересно то, что чем качественнее и универсальнее было бы исходное обучение и чем шире обучаемые использовали бы его результаты, тем масштабнее и разрушительней стал бы эффект последующих действий со стороны, организовавшей обучение. Это обучение должно было стать поистине «троянским».

Разумеется, «троянское» обучение чаще осуществляется по отношению к конкурентам в ситуациях жесткого соперничества. Но, к сожалению, дезинформация встречается и в тех областях, где она кажется немислимой. М. Фомин, презентующий себя как «дипломированный врач и духовный акушер», в заключении 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 семина-

рах вы сможете получить самую последнюю информацию от первоисточника» (Фомин, 2006, с. 158–159).

Итак, к концу книги беременная читательница узнает: из усвоенного ею в процессе чтения (а может быть, уже и опробованного) материала некая часть (причем неизвестно, какая именно) является преднамеренной дезинформацией, поскольку автор метода бережет свои авторские права, стремится помешать их беспринципным нарушителям и, наконец, хочет видеть больше слушателей на своих семинарах.

Такого типа поведение среди специалистов помогающих профессий представляет собой, к сожалению, отнюдь не единичное явление. Одна из наиболее скандальных историй описана в книге «Медицинский апартеид: мрачная история медицинских экспериментов на черных американцах от времен колониализма до современности» (Washington, 2007). В ней приведена история того, как афроамериканцев, больных сифилисом и обратившихся за лечением, не лечили, а имитировали лечение, давая ложные инструкции, чтобы иметь возможность изучать течение болезни, развивающейся без медицинского вмешательства. Для анализа такого типа поведения 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) (Юдкевич и др., 2002).

Явление «троянского» обучения бывает отчетливо представлено и на уровне неформальных межличностных взаимодействий в малой группе.

Дети, посещающие старшую 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 младшими, и эта ситуация воспроизводится в течение нескольких лет – этакая «образовательная дедовщина».

Некоторые школьники, абитуриенты, студенты преднамеренно дают другим неправильные советы и рекомендации перед экзаменом, неверные подсказки на экзамене, чтобы оттеснить конкурента и оказаться в более выигрышном положении.

А. Маршалл описывает поведение сотрудника фирмы, в дружеской форме дающего советы своему молодому коллеге по переходу на другую, более высокооплачиваемую работу, но на самом деле стремящегося к тому, чтобы тот – в результате следования этим советам – был уволен и не нашел после этого вообще никакой работы (Маршалл, 1969).

Обобщим: в отличие от двух предыдущих стратегий (отказа в обучении и активного противодействия обучению) цель «троянского» обучения – сделать конструктивность обучения отрицательной для реципиента. Новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до взаимодействия с образовательной стратегией, должны стать меньше, чем после него: человеческий капитал субъекта должен уменьшиться; в экстремальных случаях «троянского» обучения субъект должен просто погибнуть.

В менее экстремальных случаях эффективное «троянское» обучение делает последующее переучивание, необходимое учащемуся для того, чтобы все-таки достичь необходимого уровня компетентности, или более затратным в отношении материальных, финансовых, временных, психологических ресурсов, чем это было бы без проведенного «троянского» обучения, или даже вообще невозможным. Тем самым можно утверждать, что «троянское» обучение уменьшает человеческий капитал обучаемого.

Важно, что издержки организации этой стратегии – при ее намного более сильном «поражающем эффекте» – могут быть значительно меньше издержек стратегий активного и явного противодействия. Реципиент доверяет организатору и не предпринимает никаких действий в области своей образовательной безопасности.

Выше были рассмотрены когнитивные аспекты формирования человеческого капитала и «троянского» обучения. Существует также значительный пласт нравственных проблем, связанных с формированием личности в условиях преднамеренной («троянской») дезориентации человека в пространстве нравственных и социальных норм с целью формирования нужного организатору отрицательного человеческого капитала. Самый яркий пример – обучение и формирование личности в сектах, но им дело не ограничивается. Остановимся на этом подробнее.

Намеренная дезориентация одними субъектами других в пространстве нравственных и социальных норм (по-житейски ее можно назвать обучением плохому) включает использование двух подти-

пов образовательных и воспитательных орудий, создаваемых и используемых для нанесения ущерба.

Одни орудия человеческого метакapи­тала направлены против тех, с кем обучаемым придется взаимодействовать. Эти средства призваны помочь носителям отрицательного человеческого капитала (например, начинающим преступникам) научиться поступать с другими людьми и «обрабатывать» их в негативном смысле слова. Сюда относится обучение мошенничеству, воровству, грабежу, убийству, пыткам и т. д.

Орудия второго типа направлены прежде всего против самих обучающихся и лишь опосредованно – против каких-то третьих лиц. Это, например, стимуляция ранней алкоголизации, обучение курению, приему наркотиков и т. д. Оба типа следует отнести к орудиям «негативного просвещения», в терминах А. В. Петровского (Секс..., 1999). В терминах экзистенциально-психологического подхода В. Н. Дружинина (2000) это орудия борьбы «жизни против жизни».

Итак, в формировании дезориентирующего образа мира (или его отдельных элементов) можно выделить две стороны.

1. Нравственная: дезориентация другого человека в пространстве нравственных и общественных норм, осуществляемая в эгоистических индивидуальных или узкогрупповых интересах.
2. Когнитивная: формирование дезориентирующей основы деятельности в конкретных предметных областях, где развертываются конфликты на почве передачи и освоения ценных предметно-специфических знаний, умений, навыков (поскольку эти знания, умения и навыки представляют важный, а часто и ключевой ресурс, влияющий на исход соперничества); формирование доктрины противника посредством его обучения; «троянские» обучающие технологии.

Эмпирические исследования негативных образовательных стратегий

*Распространенность троянского обучения:
опрос россиян и американцев*

Насколько, по мнению людей, распространены противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в повседневной жизни? Для ответа на этот вопрос мы разработали опросник «Умышленные

дидактогении» (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).)

Цель исследования: изучение представлений людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и «тройного» обучения и о степени их распространенности.

Описание опросника. Опросник 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: 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 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 помогали 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: американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и обычные люди (не преподаватели). В российскую выборку вошли 361 россиянин – не преподаватель (145 мужчин и 216 женщин в возрасте от 16 до 58 лет, средний возраст – 24 года) и 32 преподавателя школ и вузов (5 мужчин и 27 женщин от 23 до 59 лет, средний возраст – 35 лет).

В американскую выборку вошли 279 американцев – не преподавателей (108 мужчин и 171 женщина от 18 до 51 года, средний возраст – 22 года). Опрос на этой выборке проведен в США проф. Сильвией вон Клюге (Silvia von Kluge, Eastern Michigan University) и И. Н. Калуцкой (ГУ ВШЭ). Мы чрезвычайно признательны им за помощь в сборе и пересылке первичных данных.

Выборка американских преподавателей не изучалась. (Мы надеемся, что нам представится такая возможность.)

Общее количество опрошенных составило 672 человека.

Результаты. Сводные результаты представлены в таблице.

Несмотря на определенные различия, можно констатировать высокое сходство профилей ответов участников на большинство из представленных вопросов. Более 80% респондентов во всех подгруппах ответили, что обучение «со злым умыслом» бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников отмечают случаи, когда их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отноше-

Ответы респондентов о помехах в обучении
и обучении «со злым умыслом»
Ам – обычные американцы, Рос – обычные россияне, Пр – преподаватели-россияне

Вопросы*	Процент участников, давших утвердительные ответы			Уровень значимых различий** между		
	Ам	Рос	Пр	Ам и Рос	Ам и Пр	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?						
а – этот человек не научился	30	17	16	0,01		
б – нанес непредумышленный ущерб	21	13	9	0,01		
в – преднамеренно нанес ущерб	9	13	9			
г – 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	

Вопросы*	Процент участников, давших утвердительные ответы			Уровень значимых различий** между		
	Ам	Рос	Пр	Ам и Рос	Ам и Пр	Рос и Пр
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. ** 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.

нию к ним обучение «со злым умыслом». От 9 до 23% респондентов в разных подгруппах (в том числе некоторые профессиональные преподаватели) сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

Под нашим руководством И. Н. Калущкая провела на российской и американской выборках исследование связей между ответами респондентов о «троянском» обучении и уровнем макиавеллизма участников. В обеих выборках обнаружены значимые связи между: макиавеллизмом респондентов и их ответами о распространенности ситуаций «троянского» обучения и их собственном участии в них, об отношении к ситуациям помощи другому. Например, и в выборке американцев, и россиян большие макиавеллисты чаще констатировали сожаление об оказанной ими кому-то помощи в обучении, чем респонденты с меньшим уровнем макиавеллизма (последние меньше склонны сожалеть о своей помощи). Интересно, что существенной для различения выборок россиян и американцев по параметру макиавеллизма оказалась позиция агрессора или жертвы в ситуации «троянского» обучения. В выборке россиян меньший балл по Мак-шкале демонстрировали те респонденты, которые отрицали свое участие в «троянском» обучении в качестве агрессора. А в выборке американцев меньший балл по Мак-шкале демонстрировали те респонденты, которые отрицали свое участие в «троянском» обучении в качестве жертвы (Калущкая, 2008).

Одна из наиболее интригующих проблем, возникающих при интерпретации результатов, – почему респонденты из американской выборки значимо чаще россиян отвечали утвердительно на ряд вопросов о распространенности ситуаций помех обучению, обучения со злым умыслом и своей личной вовлеченности в них (вопросы 5, 6, 7, 8, 9).

Здесь возможны два объяснения, проверка которых потребует самостоятельного эмпирического исследования.

Первое, напрашивающееся, но не обязательно верное объяснение состоит в том, что в американской культуре эти феномены действительно более распространены.

Второе объяснение более сложное, но, возможно, оно стоит ближе к сложной реальности.

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, если говорить только о россиянах, можно видеть интересную особенность ответов преподавателей на вопросы 7–10 по сравнению с обычными респондентами. 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 ответило 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. Это вполне соответствует данным о переоценке вероятностей относительно более редких, но при этом более значимых событий (Субботин, 2002; Kahneman et al., 1982).

Обратимся теперь к американской культуре. Возможно, что американцы более склонны рефлексировать ситуации нарушения правил и прав, в том числе в области обучения и образования, и эмоционально откликаться на эти ситуации. Права гражданина должны быть защищены, а нарушитель наказан. Возьмем часто анализируемый в российской литературе пример со списыванием. Так, по результатам опроса, проведенного В. А. Лефевром, 90% обследованной им выборки американцев считало, что нельзя послать шпаргалку другу, чтобы помочь ему на конкурсном экзамене, а 62% обследованной выборки россиян считало, что можно (Лефевр, 2003, с. 58). Более того, если учащийся в американской школе или университете списывает со шпаргалки и другие учащиеся это заметили, они могут хором закричать «Cheating!» («Обман!»), и это не считается доношением, не дать списать – не зазорно. Тот, кто списывает, нарушает установленные правила, а также и права тех, кто не списывает, поскольку списывание нивелирует их оценку. Это крайне сложно понять россиянину, поскольку в российской культуре отношение к списыванию совсем иное, чем в американской. Пример из другой области, который понять проще, – если в Америке кто-то видит, что в машине водитель (родитель) везет ребенка, не пристегнутого ремнями безопасности, то нормальная, не осуждаемая реакция –

позвонить в полицию. Водители это знают, и это позволяет сохранять жизнь детей.

Обобщим: если в Америке правовая защита и нарушения прав – предмет иной рефлексии и иного эмоционального отношения, нежели в России, то респонденты американской выборки в нашем исследовании, возможно, и продемонстрировали эту особую рефлексию и эмоциональное отношение большей частотой утвердительных ответов о случаях помех обучению и троянского обучения.

Возможно также комбинированное объяснение: на объективное различие частот встречаемости обсуждаемых явлений в американской и российской популяции накладывается их разная субъективная оценка.

Проверка высказанных предположений – дело отдельного исследования. Пока же можно утверждать, что при различиях высоты профилей ответов россиян и американцев (американцы чаще констатировали наличие указанных явлений) сами профили по форме образуют кривую одного и того же типа, то есть внутренние соотношения ответов очень близки в обеих группах, и в этом отношении можно говорить о согласованности результатов обеих выборок.

А именно, и в американской, и в российской выборке количество людей (в некоторых случаях более 80%), утвердительно ответивших на вопросы о противодействии обучению и «троянском» обучении, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее педагогически и психологически значимой. 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).

Эксперименты

Учитывая сложность изучения троянских стратегий, применяемых обучающимися в реальных условиях конкуренции, П. М. Вуколова под нашим руководством разработала и провела следующий искусственный эксперимент. 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 различных данных, но использованная в эксперименте 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 соревноваться в точности предсказаний*. Экспериментатор вручал испытуемому 20 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).

Все участники приняли задачу и успешно демонстрировали способности 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 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 (Вуколова, 2000).

В весьма близкой к обучению области – консультировании – Дж. Род экспериментально изучал склонность людей давать эгоистические 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 6 (от А до F) опций (рекомендаций) 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 меньшую выплату – 2 евро, зато консультант – максимальную выплату в 3 евро. Ознакомившись со всеми 6 вариантами, консультант должен был послать консультируемому (другому участнику) сообщение «Опция... позволит вам получить больше денег, чем другие опции».

Оказалось, что в условиях этого 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%) солгало консультируемому. Эти консультанты давали «троянские» советы, рекомендуя под видом самых выгодных для клиента те опции, которые на самом деле были более выгодны самому консультанту и менее выгодны клиенту (Rode, 2010). Правда, обманываемые при этом ничего не теряли, а лишь получали не так много денег, как могли бы при честном поведении консультанта (например, 2 евро вместо 3-х). Вероятно, из-за факта отсутствия ущерба для обманываемых и лишь некоторого снижения их прибыли данный обман в глазах консультантов становился более приемлемым.

М. И. Румянцев построил гибридную имитационную модель работы отделения банка, в которой с опорой на морфологический анализ изучал поведение сотрудников банка, действующих в эгоистических интересах и использующих троянское обучение по отношению к клиентам (Румянцев, 2010).

В работе С. Р. Московцева были проведены теоретико-игровое моделирование стратегической передачи информации с элементами «троянского» обучения во взаимодействии консультант–клиент, а также реальный психолого-экономический эксперимент с выплатой денег участника, проверяющий эту модель. На первом этапе взаимодействия 50% участников эксперимента, выступающих в роли консультантов, передавали клиенту полную информацию без искажений, но эта доля «честных» консультантов снижалась до 14% в последние два периода взаимодействий (Московцев, 2012).

В целом результаты приведенных исследований в области обучения и консультирования показывают: *часто декларируемое метафорическое правило «давать удочку, а не рыбу» может пониматься и применяться различным образом – в зависимости от отношения*

одного субъекта к другому и конкуренции между ними. Даваемые «удочки» могут быть заведомо (для организаторов) невысокого качества или даже наносить ущерб «наивным рыболовам».

Заключение

Наличие у индивида определенного человеческого капитала (знаний, умений, компетенций) может быть в разной степени выгодно (невыгодно) ему самому и другим участникам социальных взаимодействий. В высококонфликтных социальных средах с несовпадающими и противоположными интересами участников возникает основа для оценки человеческого капитала другого субъекта как отрицательного, если обладатель этого капитала благодаря его наличию наносит значимый ущерб другим. В целом оценка человеческого капитала другого субъекта как положительного или отрицательного зависит от групповой принадлежности, ценностных ориентаций и интересов (в том числе экономических) оценивающего.

С того момента, как в человеческом обществе появляется социальный институт обучения в виде целенаправленной передачи опыта (в отличие от стихийного приобретения знаний и умений), имеет смысл говорить и о начале формирования человеческого метакapиала – знаний, умений, компетентностей по созданию человеческого капитала других субъектов. Подобно человеческому капиталу метакapиал может быть ориентирован на созидание или же на разрушение. Его оценка как положительного или же отрицательного зависит от того, формированию какого человеческого капитала (положительного или отрицательного) он способствует или препятствует. Положительный человеческий метакapиал направлен на создание положительного человеческого капитала и на противодействие формированию отрицательного, а отрицательный – соответственно наоборот.

Постепенно развивается особая целенаправленная деятельность по формированию и институционализации различных типов человеческого метакapиала, связанных с развитием человеческого капитала и с противодействием ему. Появляются исследования и тексты, а также исследовательские, управленческие, учебные (специализированные учебные) организации с широчайшим диапазоном активности: от развивающего обучения дошкольников математике до противодействия обучению и образованию субъектов,

опасных с той или иной точки зрения, в критически важных (опасных или ценных) областях. Совершенствуются не только идеи развивающего обучения, но в явном виде формулируются и правила противодействия обучению: тот, кто выступает в роли обучаемого, «должен знать и уметь только то, что ему положено знать и уметь, – лишние знания и умения недопустимы (вредны)»¹. Развиваются идеи «формирования доктрины противника путем его обучения» (Лефевр, 2000) и подобные, берущие начало еще в «Трактате о 36 стратагемах».

В то же время культивируются апокрифические представления об идеальном «городе мастеров», все жители которого – гончары, кузнецы, строители, столяры и др. – доброжелательно и бесконфликтно вступают во взаимовыгодные экономические взаимодействия. В дополнение ко всему они безвозмездно дают друг другу консультации и мини-мастер-классы в ходе неформального общения, демонстрируя таким образом идею о положительных экономических экстерналиях человеческого капитала.

Множество книг и статей по управлению знаниями (а значит, и по управлению человеческим капиталом) написаны с этой точки зрения – так, словно их авторы видят будущую экономику знаний построенной исключительно на коммунистическом принципе «от каждого – по способностям, каждому – по потребностям», но уже в области создания и получения знаний.

Ориентацию авторов учебников по управлению знаниями на указанный принцип можно лишь реконструировать, поскольку сами они на него не ссылаются, но в некоторых работах исследователей когнитивного капитализма он формулируется четко: «Подлинная экономика знаний была бы коммунизмом знаний, в котором обменные и денежные отношения отмирают за ненадобностью» (Горц, 2007, с. 7); «Экономика знания призвана быть экономикой обобществления и бесплатности; она есть полная противоположность экономики. Именно эту форму коммунизма она естественным образом принимает в научной среде» (Корсани, 2007, с. 141).

1 Малюк А. А., Погужин 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. Президиум РАН, Москва. 18 марта 2003.

При этом, ставя вопрос, находится ли современное общество на пути к коммунизму знаний, свидетельством чего могли бы являться развивающиеся сообщества исследователей, программистов и т. п., А. Горц сам на него и отвечает: это движение «представляет собой парадигму возможного нового мира только в том случае, если распространится в социальном теле и ускорит его реструктуризацию» (Горц, 2007, с. 58).

Распространится ли настолько радикально? Сочувствуя идеалам свободного создания и применения знаний в сообществах исследователей и соглашаясь с глубоким критическим анализом экономики знаний, который дают А. Горц и А. Корсани, следует оценить эти идеалы как романтические и утопические. Сама Корсани подчеркивает: «Парадоксально, в то время как политическая экономия как никогда настаивает на роли знаний в экономическом росте; в то время как политический дискурс объявляет своей приоритетной задачей создание „общества знания“, – именно в это время количество патентов и других элементов интеллектуальной собственности стремительно и неуклонно растет, а юридическая система умножает свои механизмы контроля распространения знаний» (Корсани, 2007, с. 141).

Но это парадокс кажущийся. Выше мы показали, что при анализе экономики знаний и формирования человеческого капитала необходимо четко заявить (а это обычно не делается): на всех социальных уровнях существуют противоречия интересов в области овладения знаниями. На всех уровнях имеются области соперничества, в которых наличие определенных знаний, умений, компетенций (человеческого капитала) выгодно его обладателю, но может быть не очень выгодно, очень невыгодно или даже смертельно опасно для других субъектов.

В результате в сложной социальной среде мирный столяр может мирно уклоняться от консультации коллеге или даже превращаться в грабителя по отношению к клиентам, давая им такие советы по уходу и эксплуатации, которые вынудят чаще обращаться к этому столяру (проблема «принципал–агент» [Юдкевич и др., 2002]). Профессор, читающий курс по разработке оборудования в отрасли с высокой конкуренцией, может скрывать часть существенной информации о наиболее эффективных методах и вооружать учащихся не самыми лучшими средствами, которыми владеет сам. Ведь взрослые обучаемые (особенно профессионалы на курсах повыше-

ния квалификации) весьма быстро, если не мгновенно, становятся опасными конкурентами преподавателей-практиков, и следует быть предусмотрительным. А исследователь Беккер, даже если и прочитает какую-нибудь из статей о «коммунизме исследователей»¹, вряд ли откажется от своего мнения, что при отборе студентов надо учитывать «страну происхождения, поскольку это обстоятельство может содержать потенциальную угрозу» (Беккер, 2010, с. 11).

Наконец, реальные грабители, преступники, террористы, организаторы войн могут ко взаимной выгоде эффективно обучать друг друга, увеличивая свой человеческий капитал и готовясь уничтожать чужой (или перераспределять его в свою пользу).

Три описанные негативные стратегии управления человеческим капиталом – отказ в обучении (уклонение от обучения), активное противодействие обучению и «троянское» обучение – представлены на всех уровнях социальных взаимодействий: макросоциальном, мезосоциальном и микросоциальном. Это закономерно. С точки зрения экономики, построенной на знаниях, противодействие обучению конкурента или же его «троянское» обучение – это экономически оправданная работа по снижению роста человеческого капитала (потенциала) у соперника. Ведь если «способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними» (Geus, 1988, р. 3), то и удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных способов сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире (Поддяков, 2004). 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, или более затратным в отношении материальных, финансовых, временных, психологических ресурсов, чем это было бы без проведенного троянского обучения, или даже вообще

1 В некоторых русских переводах избегают словосочетания «коммунизм исследователей» и используют словосочетание «коллективизм исследователей», но не в переводах современных марксистски ориентированных работ по когнитивному капитализму, где отказ от понятия «коммунизм» был бы искажением смысла.

невозможным. Тем самым можно утверждать, что «троянское» обучение уменьшает человеческий капитал обучаемого.

Мы постарались показать, что, учитывая все вышеизложенное, в сложных социальных средах с разнообразными, совпадающими и противоположными интересами участников имеет смысл рассматривать взаимодействия обладателей человеческого метакпитала как игры с человеческим капиталом: игры с отрицательной суммой (когда суммарный наносимый ущерб больше суммарных выгод всех участников взаимодействия), нулевой и положительной. Эти игры развертываются в различных группах на различных уровнях.

Данный подход не может быть исчерпывающим (как и, шире, теория игр не может быть исчерпывающей для анализа социально-психологических явлений), но он способен предоставить новые, неожиданные и широкие возможности для объяснения важных явлений и тенденций.

Более того, нам представляется, что этот подход интересен и для самой теории игр, поскольку способен внести вклад в создание такого ее раздела, как игры с изменяемой динамикой обучаемости участников. Полем схватки (конкуренции) игроков здесь может стать именно обучаемость, ее повышение и понижение, с получением выгод от повышения обучаемости игроков, входящих в «свою» коалицию, и от понижения обучаемости конкурентов. Насколько нам известно, такого раздела теории игр пока не существует: уровень каждого игрока полагается либо неизменным, либо эволюционирующим под влиянием тех или иных факторов, но этот уровень не зависит – прямо или опосредованно – от обучаемости других игроков (такая возможность просто не закладывается в законы идущей там «эволюции»). Здесь же речь идет о введении качественно нового измерения, связанного с возможностями целенаправленного усиления игроком факторов своей обучаемости (или обучаемости партнеров, союзников) при ослаблении стимулирующих факторов обучаемости и введении подавляющих факторов для соперников¹ (Поддьяков, 2007; Poddiakov, 2007). Сюда должен быть

1 Если речь идет о компьютерных моделях, то на начальных этапах для простоты под изменением обучаемости может пониматься просто изменение способностей памяти (запоминание большего или меньшего количества объектов за более короткое или длительное время и длительность хранения в памяти). Затем могут отрабатываться мо-

включен и аппарат анализа метаигр, т. е. разыгрывающих и формирующих правила следующих (по иерархии или по времени) игр. В целом разработка конкурентных сред, в которых конкуренция интеллектуальных агентов (и их коалиций) за более высокие уровни обучаемости является одной из ключевых характеристик среды и ее эволюции, может стать важным направлением практической и исследовательской деятельности.

Особую значимость позитивные и негативные стратегии человеческого метакapитала приобретают в области формирования личности, ориентации и дезориентации людей в пространстве социальных и нравственных норм. Одни орудия человеческого метакapитала направлены против тех, с кем обучаемым – носителям отрицательного человеческого капитала – придется взаимодействовать. Эти средства призваны помочь данным субъектам научиться действовать с другими людьми и «обрабатывать» их в негативном смысле слова. (Сюда относится обучение мошенничеству, воровству, грабежу, убийству, пыткам и т. д.) Орудия второго типа направлены прежде всего против самих обучающихся и лишь опосредованно – против каких-то третьих лиц (например, стимуляция ранней алкоголизации, обучение курению, приему наркотиков и т. д.). Оба типа следует отнести к орудиям «негативного просвещения», в терминах А. В. Петровского. В терминах экзистенциально-психологического подхода В. Н. Дружинина, это орудия борьбы «жизни против жизни».

Как ведут себя люди, сталкиваясь с теми или иными стратегиями человеческого метакapитала, что можно противопоставить негативным стратегиям, как сказываются помощь и противодействие в обучении и образовании на развитии? Этим вопросам посвящена глава «Личность в условиях помощи и противодействия приобретению знаний, обучению, развитию».

дели динамики собственно интеллектуальной обучаемости и попыток влияния игроков на интеллектуальный потенциал друг друга.

Литература

- Авшалумова Р. Тень, знай своё место // Ведомости. 21 апреля 2011. № 1 (2837).
- Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во Московского университета, 1983.
- Аллахвердов В.М. Типология теоретических исследований в психологии: когнитивный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 2. С. 6-16.
- Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
- Вуколова П.М. Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема. Дипломная работа. М., 2000.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
- Горц А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знаний // Логос. 2007. № 4. С. 5-63. http://intelros.ru/pdf/logos_4/gorc.pdf
- Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2000.
- Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.
- Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3. С. 46-64.
- Зенгер Х. фон. Стратагемы. О китайском искусстве жить и выживать. М.: ЭКСМО, 2004.
- Интервью с Гэри Беккером: «Считаю, хорошая идея – заниматься экономической социологией» // Экономическая социология. Электронный журнал. 2010. Т. 11. № 3. С. 8–12. <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-s-geri-bekkerom-schitayu-horoshaya-ideya-zanimatsya-ekonomicheskoy-sotsiologiyey>
- Искандер Ф. Золото Вильгельма. М.: ЭКСМО, 2011.
- Калуцкая И.Н. Макиавеллизм личности и "троянское" обучение в российской и американской культуре. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008; http://www.hse.ru/data/077/296/1239/avtoreferat_Kalutskaya.pdf
- Капелюшников Р.И. Эволюция человеческого капитала в России // Российский работник: образование, профессия, квалификация / Капелюшников Р.И., Гиппельсон В.Е. (ред.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики; 2011. С. 22-148.
- 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. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 8-14.
- Корсани А. Капитализм, биотехнонаука и неолиберализм: информация к размышлению об отношениях между капиталом, знанием и жизнью в

когнитивном капитализме // Логос. 2007. № 4. С. 123-143.

http://intelros.ru/pdf/logos_4/korsani.pdf

Коновалова И., Коновалов Б. Все на продажу // Вечерняя Москва. № 28 (22313), 5 февраля 1998 г. С. 6.

Корчагин Ю.А. Человеческий капитал — интенсивный социально-экономический фактор развития личности, экономики, общества и государственности. Доклад на семинаре «Человеческий капитал как междисциплинарная область исследований». (Факультет психологии НИУ ВШЭ, Москва). 26 апреля 2011 г..

<https://www.hse.ru/data/2011/04/29/1210692190/Doklad.doc>

Кузьминов Я. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5-30.

Кузьминов Я. Первоочередная задача — реформа интеллектуальных секторов экономики // Отечественные записки. № 1(22), 18 августа 2005.

<http://www.hse.ru/data/2010/12/07/1209630573/zap2005-1.pdf>

Левкович-Маслюк Л. Инструктаж // Компьютерра. 10 июня 2007. № 25-26. <http://old.computerra.ru/2007/693/327224>

Левфевр В.А. Алгебра совести. М.: Когито-центр, 2003.

Левфевр В.А. Конфликтующие структуры. 3-е изд. М.: Ин-т психологии РАН, 2000.

Леонтьев А.Н., Гиппенрейтер Ю.Б. (ред.). Практикум по психологии. 1972. М.: Изд-во Московского университета.

Маршалл А. В сердце моём. М.: Художественная литература, 1969.

Мелихов И.В. Какая нанотехнологическая программа нужна России. 2007.

https://web.archive.org/web/20071031171002/http://isjaee.hydrogen.ru/pdf/01_07_Melikhov.pdf

Московцев С.Р. Стратегическая передача информации во взаимодействии консультант-клиент. Магистерская диссертация по образовательной программе высшего профессионального образования, направление 080100.68 «Экономика». М.: Международный институт экономики и финансов НИУ ВШЭ, 2012.

Подьяков А.Н. Противодействие обучению конкурента и "тройное" обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3. С. 65-82. <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210639606/65-82.pdf>

Подьяков А.Н. Противодействие обучению конкурентов и тройное обучение в информационных технологиях // 1-ая Международная конференция по бизнес-информатике. Труды международной научно-практической конференции. 9-11 октября 2007 г. Звенигород, 2007. С. 261-269. <http://www.hse.ru/data/142/913/1235/zvenigorod.doc>

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

Румянцев М.И. Гибридная имитационная модель отделения банка как системы массового обслуживания // Компьютерные науки и

телекоммуникации. 2010. № 2(25). с. 85-91. <http://gesj.internet-academy.org/download.php?id=1635.pdf>

Санкции в отношении российских организаций // Русский переплет. 4 марта 1999 г. <http://www.pereplet.ru/space/hotnews/04.03.99.html>

Секс и средняя школа (репортаж с заседания Международного педагогического пресс-клуба) // Психологическая газета: Мы и Мир. 1999. № 1/2. С. 13.

Субботин Е. В. Оценочные суждения // Когнитивная психология / под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 315-332.

Фомин М. Домашние роды — здоровый малыш. СПб.: Питер, 2006.

Юдкевич М.М., Подколзина Е.А., Рябинина А.Ю. Основы теории контрактов: модели и задачи. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2002.

Юревич А.В. Теневая наука.

<http://subscribe.ru/archive/philosophy.sciesot/200601/23033818.html>

Юридический казус // Поиск. № 44 (598). 3 ноября 2000 г. С. 12.

Bailey M. Educational Trojan horses. Paper presented at the conference “Graphics and Visualization Education 1999”. July 5, 1999. Coimbra, Portugal.

<https://media.siggraph.org/education/PDF/GVE99/papers/gve99-m-bailey-pres.pdf>

Barnes C., Cavaliere F. To teach or not to teach: the ethics of metadata // Education. 2009. Vol. 129 (4). P. 788-792.

Boyle M. The Computer as a Trojan horse // Journal of Computer Assisted Learning. 2001. Vol. 17. P. 251-262.

Dasgupta P., David P. A. Toward a new economics of science // Research Policy. 1994. Vol. 23. P. 487-521.

Dussauge P., Garrette B., Mitchell W. Learning from competing partners: outcomes and durations of scale and link alliances in Europe, North America and Asia // Strategic management journal. 2000. V. 21. P. 99–126.

Eby L.T., Allen T.D. Further investigation of proteges' negative mentoring experiences // Group and Organization Management. 2002. Vol. 27 (4). P. 456-479.

Eby L. T., McManus S., Simon S.A., Russell J.E.A. An examination of negative mentoring experiences from the proteges' perspective // Journal of Vocational Behavior. 2000. Vol. 57. P. 42-61.

Fischer K. Reorganization and equilibration in the dynamics of connected hierarchical development. Paper presented at The Growing Mind Conference. September 14-18, 1996. Switzerland, Geneva.

Geus A.P., de. Planning as learning. Harvard Business Review. Reprint 88202. March-April, 1988.

Hamel G. Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances // Strategic Management Journal. 1991. Vol. 12. P. 83-103.

Huang K.G. The conflicting norms of science in the institutionalization of scientific knowledge // Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies / Menkhoff T., Evers H.-D., Chay Y.W., Pang E.F. (eds). London: World Scientific, 2011. P. 165-180.

Kahneman D., Slovic P., Tversky A. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. New York: Cambridge university press, 1982.

On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington: National Academy Press, 1995; [электрон. ресурс]: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4917&page=8.

Poddiakov A. Development and inhibition of learning abilities in agents and intelligent systems // Proceedings of IADIS International conference "Intelligent systems and agents" / Ed. by A.P.dos Reis, K.Blashki, Y.Xiao. July 3-8, 2007. Lisbon, Portugal. P. 235-238.

Poddiakov A. "Trojan horse" teaching in economic behavior // Social Science Research Network, 2004. <http://ssrn.com/abstract=627432>

Rode J. Truth and trust in communication: experiments on the effect of a competitive context // Games and Economic Behavior. 2010. Vol. 68(1). P. 325-338.

Stevens J.B. Secondary workers and the acquisition of negative human capital // Western Journal of Agricultural Economics. 1980. Vol. 5 (2). P. 73-87. <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/32396/1/05020073.pdf>

Sturgess P. A. "Trojan horse" approach to teaching about online design. Meeting at the Crossroads, 2001. P. 145-148.

<https://www.ascilite.org/conferences/melbourne01/pdf/papers/sturgessp.pdf>

Talisayon S.D., Suministrado J.P. Knowledge for poverty alleviation: a framework for developing intangible assets of low-income communities // Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies / Menkhoff T., Evers H.-D., Chay Y.W., Pang E.F. (eds). London: World Scientific, 2011. P. 325-360.

Verschuur A. The Trojan-horse principle in development assistance: a reading of Ugandas experience with aid // Review of Development Economics. 2007. Vol. 11(1). P. 78-91.

Washington H.A. Medical apartheid: the dark history of medical experimentation on black Americans from colonial times to the present. NY: Doubleday, 2007.

Watts A.G. The OECD Career Guidance Policy Review: a Progress Report. Paper prepared for the World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance. Warsaw. 29-31 May, 2002.

<https://web.archive.org/web/20051104082053/http://www.oecd.org/DATAOECD/37/60/1937715.PDF>

White A.L. The Pedagogical Trojan horse: handheld technologies in the secondary mathematics classroom // Proceedings of the 2nd National Conference on Graphing Calculators. October 4-6, 2004. P. 105-112.