

А.Н.Поддьяков

КОМПЛИКОЛОГИЯ

создание
развивающих,
диагностирующих
и деструктивных
трудностей



зоны развития
экспериментальный
тремянское обучение
оперативное мышление
тесты креозотовый курс
паразитическая манипуляция
диагностика креативности
развивающее обучение
диагностика креативности
ЕГЭ человеческий метакальцит
агрессия
альтер-альтруизм



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

А.Н.Поддьяков

КОМПЛИКОЛОГИЯ

создание
развивающих,
диагностирующих
и деструктивных
трудностей



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва 2014

УДК 159.9.07
ББК 88
П44

Рекомендовано Редакционно-издательским советом
факультета психологии НИУ ВШЭ

Подьяков, А. Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей [Текст] / А. Н. Подьяков ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 278, [2] с. — 300 экз. — ISBN 978-5-7598-1088-9 (в обл.).

Подавляющее число психологических исследований сосредоточено на том, как люди решают задачи и справляются с проблемами и трудностями, но не на том, как и зачем они их создают. А ведь то, как конкретный человек справляется с проблемами и каковы вообще возможные пути совладания с ними, в значительной степени зависит от существа, природы этих трудностей, в том числе от того, как и с какими целями данные трудности и проблемы созданы.

В книге рассматриваются особенности происхождения и осуществления деятельности по созданию трудностей и проблем. Подробно обсуждаются три основных типа трудностей, которые люди создают друг для друга: деструктивные трудности, нацеленные на нанесение ущерба (в условиях жесткого противоборства и конкуренции); конструктивные трудности, нацеленные на помощь в развитии другого субъекта (например, обучающие трудности в разных областях); диагностирующие трудности, предназначенные для исследования возможностей другого субъекта (тесты, контрольные задания, неформальные испытания и т.д.). Предлагается новое исследовательское поле — компликология: изучение создания трудностей, их целей, особенностей осуществления, ответных реакций на них и особенностей совладания с ними.

Для психологов, социологов, педагогов и специалистов смежных областей.

УДК 159.9.07
ББК 88

ISBN 978-5-7598-1088-9

©Подьяков А.Н., 2014
© Оформление. Издательский дом
Высшей школы экономики», 2014

Содержание

| | |
|---|----|
| Введение | 6 |
| 1. Создание трудностей как область исследования | 9 |
| 2. Управление трудностями | 11 |
| 3. Гипотеза о последовательности типов создания трудностей и их отражении в психике и сознании | 12 |
| 4. Биологическая эволюция создания трудностей | 15 |
| 5. Деструктивные трудности в человеческой деятельности | 23 |
| 5.1. Цели создания | 23 |
| 5.2. Эгоистическое создание трудностей | 23 |
| 5.3. Альтер-альтруистическое создание трудностей | 26 |
| 5.4. Вероломство помогающего субъекта: деструктивные трудности под видом помощи..... | 34 |
| 5.5. Психологические методы изучения создания деструктивных трудностей и совершения зла | 37 |
| 6. Конструктивные трудности | 41 |
| 6.1. Цели создания | 41 |
| 6.2. Конструирование учебных заданий и задач разной трудности | 43 |
| 6.3. Метауровень: учебные задания по конструированию задач..... | 47 |
| 6.4. Подготовка обучаемых к типовым и уникальным трудностям | 50 |
| 7. Создание экстремальных трудностей при обучении деятельности, связанным с противодействием и нанесением ущерба | 62 |
| 8. Общие оценки конструктивности/деструктивности трудностей: подходы к формализации | 66 |
| 9. Метатрудности — трудности по управлению трудностями | 74 |

| | |
|---|------------|
| 10. Человеческий метакapитал: управление формированием и передачей знаний в социальных средах с несовпадающими и противоположными интересами участников..... | 77 |
| 10.1. Человеческий капитал: положительный и отрицательный..... | 78 |
| 10.2. Человеческий метакapитал: управление человеческим капиталом | 83 |
| 10.3. Положительный метакapитал, используемый для содействия развитию..... | 86 |
| 10.4. Отрицательный метакapитал, используемый для противодействия развитию..... | 87 |
| 10.5. Релевантность привлечения теории игр..... | 93 |
| 10.6. Типы негативных образовательных стратегий | 94 |
| 10.7. Эмпирические исследования негативных образовательных стратегий | 106 |
| 10.8. Заключение..... | 116 |
| 11. Диагностирующие трудности | 121 |
| 11.1. Цели создания | 121 |
| 11.2. Специфика диагностирующих трудностей в тестах интеллекта, креативности, исследовательского поведения | 124 |
| 11.3. Создание комплексных проблем, требующих исследовательского поведения, интеллекта и креативности..... | 131 |
| 11.4. Методологическая проблема: нормоориентированный тест творчества как стандарт измерения нестандартности | 140 |
| 11.5. Влияние ценностных ориентаций и личностных особенностей разработчиков на диагностические задания | 146 |
| 11.6. Диагностика способностей создавать трудности и связанные с этим трудности..... | 152 |
| 12. Отношения исследователь — участник и трудности, намеренно создаваемые участником для исследования | 157 |
| 12.1. Типология отношений участника исследования к исследователю..... | 159 |
| 12.2. Типология отношений исследователя к участнику исследования | 162 |
| 12.3. Варианты взаимодействий исследователей и участников на основе складывающихся отношений | 163 |
| 12.4. Гонка тестовых и противотестовых вооружений..... | 164 |

| | |
|--|-----|
| 13. Способности идентифицировать и преодолевать специально созданные трудности | 168 |
| 13.1. Постановка проблемы | 168 |
| 13.2. Различия стратегий при столкновении с трудностями, возникшими без чьего-либо вмешательства и созданными преднамеренно | 174 |
| 14. Возможно ли игнорирование деструктивных трудностей и их создателей? Анализ траекторий развития психологии счастья и процветания | 184 |
| 14.1. Общие представления о благосклонности/неблагосклонности мира в психологических подходах к изучению счастья и благополучия | 184 |
| 14.2. От позитивной психологии процветания к позитивной военной психологии | 193 |
| 14.3. Современное состояние: гибкая адаптация позитивной психологии к ведущейся войне | 196 |
| 15. Онтогенетическое развитие способностей создавать трудности и распознавать трудности, созданные другими | 209 |
| 16. Влияние преднамеренно созданных трудностей на обучение и развитие | 225 |
| Заключение | 239 |
| Источники | 255 |

Введение

Борьба с трудностями имеет давнюю историю — продолжительностью в эволюцию жизни на Земле. И по мере развития живых существ все больший удельный вес в этой борьбе приобретали трудности¹, преднамеренно создаваемые одними субъектами для других. У человека изобретение трудностей и проблем для других становится весьма сложной и дифференцированной деятельностью, преследующей различные — вплоть до прямо противоположных — цели и использующей разные средства.

Сразу сделаем важное пояснение. Одной из наиболее очевидных целей постановки трудной проблемы перед другим человеком является решение этой проблемы. Например, группе конструкторов дают трудное или даже сверхтрудное задание разработать новое оружие, разведчиков посылают за линию фронта добыть «языка», научный руководитель ставит задачу членам своей исследовательской группы и т.д. Однако в этих случаях, хотя исполнителя и ставят перед трудной задачей, постановщик вовсе не занимается ее преднамеренным усложнением для исполнителей. Напротив, если есть возможность упростить путь к намеченному результату, он с готовностью на это согласится (это, например, особенно очевидно в случае необходимости быстрой разработки более эффективного оружия). Мы же в данной работе будем рассматривать такую деятельность субъекта, одна из основных характеристик которой — именно целенаправленное усложнение ситуации для другого субъекта, создание затруднений в его деятельности.

Итак, обратимся к целям преднамеренного создания трудностей.

Эти цели могут быть деструктивными, связанными с преднамеренным нанесением ущерба тому, для кого создают трудности. Вспомним сказки, где государь или иной начальник дает невыполнимые задания слуге («Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что»), чтобы сжить его со света, а также многочисленные реальные жизненные ситуации взаимодействия начальника и подчиненного, аналогичные этой сказке.

¹ Понятие «трудность» не является научным, поэтому мы будем пользоваться его определениями в словарях русского языка. Трудность определяется как препятствие, помеха, преодоление которой требует труда, напряжения, усилий.

Цели создания трудностей могут быть также и абсолютно конструктивными, позитивными, направленными на развитие того, для кого эти трудности разрабатываются, будь то руководство физическими тренировками спортсмена, написание задачников повышенной трудности по разным предметам, разработка систем проблемного обучения школьников и студентов и т.п.

Также цели могут быть исследовательскими, диагностическими: узнать, как тот или иной субъект (конкретный человек, определенная возрастная группа, представитель другого биологического вида) справляется с различными трудностями, решает разного рода задачи.

Особое место среди целей занимает разработка игровых трудностей и задач, ведущая свое начало с древности и питающая в настоящее время бурно растущую индустрию компьютерных игр, ТВ-шоу, конкурсов, интеллектуальных и спортивных игр.

Уже из этого перечисления можно увидеть, что создание трудностей, изобретение задач и проблем для других субъектов — это очень важная часть творческой и интеллектуальной деятельности людей в самых разных областях практики, науки, досуга.

Для того, кто создает трудности, их разработка выступает зачастую как сложная творческая задача. Поэтому имеет смысл говорить о *творческих способностях, одаренности и таланте в области изобретения проблем, задач, трудностей, предназначенных для других людей*. Здесь требуются высокий уровень интеллекта, хитрости и даже провокационности. Например, В.В. Набоков так писал о придумывании шахматных задач: «Следует понимать, что соревнование в шахматных задачах происходит не между белыми и черными, а между составителем и воображаемым разгадчиком..., а потому значительная часть ценности задачи зависит от числа “иллюзорных решений” — обманчиво сильных первых ходов, ложных следов, нарочитых линий развития, хитро и любовно приготовленных автором, чтобы сбить будущего разгадчика с пути» [Набоков, 1999, с. 567–568]. Создатель проблемных ситуаций готовит трудности «хитро и любовно»!

Но интересно, что при этом огромное число психологических исследований сосредоточено только на том, как люди решают задачи и справляются с проблемами и трудностями, но не на том, как и зачем они их создают. Существует мощное направление психологии мышления — решение проблем (problem solving), в котором изучается, как люди ре-

шают задачи и проблемы. Публикуются многочисленные статьи и монографии по искусству решения задач и проблем, издаются соответствующие журналы (например, «The Journal of Problem Solving», «Math Problem Solving Journal» и др.), проводятся международные конференции. Выделена даже целая область — проблемология (problemology), в которой разрабатываются и изучаются теории задач и процессов их решения [Фридман, 2009; Человек и вычислительная техника, 1971; Arnoroulos, 1995; François]. Несоизмеримо меньше работ по анализу создания задач и проблем.

Аналогично если перейти от когнитивной психологии к психологии личности, то в последней также имеется множество работ, посвященных тому, как люди справляются с жизненными трудностями и проблемами (coping behavior), но тоже удивительно непропорционально мало исследований того, как одни люди создают те или иные трудности и проблемы для других.

А ведь то, как конкретный человек справляется с проблемами и, шире, каковы вообще возможные пути совладания с ними, в значительной мере зависит от существа, природы этих трудностей, в том числе от того, как и с какими целями данные трудности и проблемы созданы.

Отчасти пробелы в изучении преднамеренного создания трудностей восполняют:

а) в области конструктивных трудностей — психолого-педагогические работы по развитию личности и мышления в ходе преодоления человеком различного рода барьеров и препятствий;

б) в области деструктивных трудностей — работы по конфликтологии, стратагемному мышлению, макиавеллистским стратегиям, психологии совершения зла и нанесения ущерба (evil-doing, harm-doing, doing damage);

в) в области диагностирующих трудностей — теоретические и практические работы по конструированию тестовых заданий заданной трудности (например, нарастающей строго определенным образом) и т.п.

Однако задача переосмысления и объединения этих подходов в целостную систему не ставилась — как и вытекающие задачи формулирования положений этой системы, исследования в ней места перечисленных и других подходов, возможностей конструирования новых подходов и т.д.

Цель данной работы — начать заполнение этого пробела. Опишем используемые понятия.

1. Создание трудностей как область исследования

В качестве рабочего термина, обозначающего область изучения преднамеренного создания трудностей и проблем, мы предлагаем понятие, производное от латинского *complicatum* («осложненное», «путанное», «туманное»), послужившее основой для глаголов со значением «усложнять», «запутывать» в различных языках: *complicate* (*англ.*), *complicuer* (*фр.*), *complicare* (*итал.*), *complicar* (*исп.*), *komplizieren* (*нем.*). Соответственно мы предлагаем термин «компликология» (*complicology*) [Поддяков, 2011]. Компликология как область исследования создания трудностей, проблем, задач является естественным и, на наш взгляд, необходимым дополнением к области исследования разрешения трудностей и проблем.

Можно грубо подразделить компликологию на три основные части в соответствии с вышеописанными целями создаваемых трудностей.

1. Предмет позитивной, или конструктивной, компликологии — конструктивные трудности, создаваемые с позитивными целями по отношению к тому, кому их предстоит преодолеть.

2. Предмет негативной, или деструктивной, компликологии — деструктивные трудности, создаваемые с негативными целями по отношению к тому, кому их предстоит преодолеть.

3. Диагностическая компликология занимается трудностями, создаваемыми с целью диагностики и контроля того, какие трудности может преодолеть тот или иной субъект. Сюда входят трудности в тестах на мышление; в контрольно-измерительных материалах для учащихся по тем или иным предметам; трудности, используемые при оценке квалификации человека при приеме на работу; трудности для диагностики уровня физического развития человека (различные спортивные нормативы); некоторые медицинские испытания и т.д.

Границы между этими областями не жесткие, поскольку в реальной жизни создание трудностей с деструктивными целями по отношению к одному субъекту может быть тесно связано с организацией позитивных, развивающих трудностей для другого, а диагностика

трудностей, с которыми справляется или же не справляется субъект, может быть использована для последующей разработки и конструктивных, и деструктивных трудностей.

В область интересов компликологии входит создание трудностей не только другим субъектам, но и самому себе (цели здесь тоже могут быть самые разнообразные — конструктивные, деструктивные, диагностические, игровые и т.д.). В отечественной психологии эту проблематику плодотворно изучает В.А. Петровский. Он разработал теорию неадаптивной активности человека, в рамках которой исследует такие явления, как стремление к запретной черте, возгонка уровня трудности решаемых задач, риск ради риска и др. [Петровский, 1992; 2010]. Но мы в данной работе будем рассматривать такие трудности, которые одни субъекты создают для других, а не для самого себя.

Существенный вопрос — о различии понятий «трудность» и «сложность». Вслед за другими авторами мы относим понятие «сложность» в большей мере к объективным характеристикам проблемной ситуации, задачи (например, связанным с ее многофакторностью), а понятие «трудность» — к субъективным характеристикам. Так, одна и та же задача определенной сложности может быть в разной степени трудна для двух разных людей в силу имеющихся между ними различий опыта решения, способностей и т.д. Нас интересует создание именно затруднений, влияющих тем или иным образом на успешность деятельности другого субъекта. Но поскольку трудность, хотя и не совпадает со сложностью, часто связана с ней, намеренное создание осложнений как объективных характеристик ситуации мы тоже будем рассматривать в той мере, в какой эти осложнения (усложнения) предназначены для того, чтобы сделать деятельность субъекта более трудной.

2. Управление трудностями

Под управлением трудностями мы будем понимать такую совокупность мер, принимаемых одним субъектом по отношению к другому, которая в зависимости от целей управления может включать:

- создание и наращивание трудностей (помех, проблем и т.п.);
- их уменьшение и ликвидацию.

Преднамеренное создание для субъекта трудностей и «стерильных», «беспроблемных» зон (зон отсутствия сколько-нибудь значимых трудностей) образуют два взаимосвязанных типа социальных управляющих воздействий.

Подчеркнем здесь важное терминологическое различие. В литературе по менеджменту под управлением трудностями и проблемами (*англ.* — *managing difficulties, managing problems, managing complexity*) понимаются такие действия субъекта, которые направлены только в одну, благополучную, сторону — на смягчение последствий уже имеющихся нежелательных проблем и снижение вероятности возникновения новых; на постепенное разрешение проблем в нужной последовательности, ослабляющей их негативное воздействие. Например, длительно болеющему человеку предлагают меры по управлению трудностями, связанными с ограничением его возможностей; для организации разрабатывают меры по управлению сложностями, с которыми она стала сталкиваться в изменившихся условиях, и т.д.

Но в нашем подходе управление трудностями и проблемами понимается более широко и более адекватно содержанию общего понятия «управление». В него включается не только борьба с трудностями, но и их преднамеренное создание, повышение вероятности столкновения с ними и т.п.¹ Сходным образом под управлением транспортным средством понимают торможение, разгон, маневрирование. Маневрирование трудностями, создаваемыми для другого субъекта, их торможение или же разгон до критических, смертельно опасных величин — наиболее подходящая метафора для анализируемых в данной статье явлений.

¹ Аналогично следует полностью согласиться с положением Г.В. Грачева и И.К. Мельника, что кризисное управление часто органически включает не только меры по борьбе с кризисом в опекаемой организации, но и меры по созданию кризиса у конкурента [Грачев, Мельник, 1999].

3. Гипотеза о последовательности типов создания трудностей и их отражении в психике и сознании

В качестве рабочей гипотезы мы предлагаем следующие положения.

1. Разные типы создания трудностей изобретались в последовательности, соответствующей минимально необходимым уровням их организации: вначале деструктивные трудности, затем диагностирующие и конструктивные.

2. Рефлексия и последующая нравственная оценка разных типов трудностей развивается в последовательности возникновения этих типов трудностей: прежде всего начинают осознаваться и получают нравственную оценку деструктивные трудности, затем — диагностирующие и конструктивные¹.

Раскроем эти положения.

За созданием деструктивных трудностей стоят относительно простая организация того, кто их создает, и относительно простые представления о разрушаемости чего-либо (объекта в целом, его определенной части, происходящих в нем определенных процессов) при внешнем воздействии. Поэтому организация деструктивных трудностей может быть крайне примитивной (она может быть и изощренной, но нижний порог требований к возможности осуществлять такую деятельность весьма невысок).

Представления, лежащие в основе создания конструктивных трудностей, значительно сложнее. За созданием конструктивных трудностей стоят представления о *парадоксальных положительных изменениях* в чем-либо, происходящих в результате тех воздействий, которые при более примитивном взгляде могут быть оценены как разрушительные.

¹ Уточним, что некоторые изощренные деструктивные трудности могут возникать значительно позже отдельных более простых конструктивных. Соответственно эти деструктивные трудности и нравственной оценке подвергнутся позже, но мы ведем речь о последовательности первоначального возникновения.

Итак, в основе представлений и о деструктивных, и о конструктивных трудностях лежат представления об *изменяемости* субъекта, который столкнулся с трудностями. Но в случае деструктивных трудностей речь идет о проще вызываемых *негативных изменениях* (деградации, разрушении). В случае создания конструктивных трудностей речь идет об *инициации позитивных изменений, связанных с прогрессивным усложнением, улучшением* и т.д. Это наиболее сложная созидательная деятельность, требующая намного больше энергии (физической, интеллектуальной, духовной).

Создание же диагностирующих трудностей основано на представлениях об устойчивости поведения субъекта, достаточной для того, чтобы информация о том, как он преодолел некую трудность, могла быть обобщена на другие ситуации, на других индивидов этой же группы и т.д. и использована для выводов, как он (или другой индивид этой группы) будет справляться с аналогичными или несколько отличающимися трудностями через какое-то время, в похожих или даже сильно отличающихся ситуациях.

Таким образом, создание деструктивных трудностей основано на представлениях о деградации субъекта под влиянием осуществленных воздействий, создание диагностических трудностей — на представлениях об устойчивости его поведения, создание конструктивных трудностей — на представлениях о его будущих прогрессивных изменениях.

При этом диагностическая «проба трудностями» может быть использована для последующего достижения и *негативных*, и *позитивных* целей по отношению к тому, кого «опробуют». Соответственно можно полагать следующее.

Исследовательское поведение (диагностика) с целью последующего нанесения ущерба эволюционно возникает раньше, чем диагностика, ориентированная на последующую помощь. Это связано с тем, что создание деструктивных трудностей возникает раньше создания конструктивных. Соответственно пробы, обслуживающие деструктивные трудности, тоже должны возникать раньше.

Относительно последовательности создания трудностей определенного типа и обслуживающих их проб, можно предполагать следующее. Как показано в исследованиях Н.Н. Поддякова, в онтогенезе манипулятивные пробующие (ориентировочные) действия возникают из исполнительных. Ребенок пытается осуществить действие с практической целью (например, достать какой-то предмет с помощью орудия), терпит

неудачу и, столкнувшись с этой трудностью, перестраивает свою ориентировку в ситуации. Его действия уже не направлены на непосредственное достижение цели, а начинают носить пробующий характер. Их амплитуда и продолжительность становятся меньше, чем у практических исполнительных, и у ребенка возникает внутренняя психологическая готовность принять и удачный, и неудачный результат пробы по преодолению трудности. В случае положительного результата ребенок переходит к исполнительным действиям, в случае отрицательного — продолжает исследование возникшей проблемы [Поддьяков, 1961; 1977].

По аналогии можно предполагать, что и в филогенезе исполнительные действия, создающие деструктивные трудности для другой особи (например, действия, закрепленные в инстинкте), предшествуют действиям более высокого уровня — ориентировочным пробам с последующими деструктивными целями. То же самое можно сказать и о конструктивных трудностях: обслуживающая их диагностика возникает позже практических исполнительских действий.

Итак, развертывая анализируемую последовательность более подробно, можно полагать, что возникновение различных типов создания трудностей происходит в следующем порядке:

- деструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба;
- конструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь.

Можно полагать, что последним возникает создание трудностей с нейтральными, чисто познавательными целями. Здесь субъект, создающий трудности в «чисто исследовательских» целях, еще не определился, каково может быть практическое приложение полученного знания, или же считает саму постановку вопроса о практичности выходящей за рамки своей исследовательской активности.

Рефлексия деятельности по созданию трудностей, выработка нравственного отношения к ним и формулирование соответствующих моральных норм происходят в той же последовательности. Вначале формируются рефлексия, нравственное отношение, моральные нормы, касающиеся создания деструктивных трудностей, затем — конструктивных и диагностирующих.

4. Биологическая эволюция создания трудностей

По отношению к начальному этапу эволюции живых существ нет особого смысла говорить об активном создании ими трудностей друг для друга. Клетки первичного океана, конечно, создавали друг другу объективные трудности, например, конкурируя в борьбе за одни и те же ресурсы (это так называемая пассивная конкуренция) и время от времени поглощая друг друга при непосредственном контакте, но не за счет специально разработанных и организованных для жертвы трудностей. Ведь для их организации нужна и соответственно более высокая организация организмов, еще не достигнутая в тот период. Поэтому на самом раннем этапе филогенеза, видимо, не приходится говорить ни о «целенаправленном»¹, пусть и генетически детерминированном, поведении отдельных особей по созданию трудностей для своих соседей, ни о тактике одного вида по отношению к другому, которую можно было бы охарактеризовать как создание трудностей именно для этого другого вида с использованием его уязвимостей.

Но постепенно в ходе эволюции живые организмы пришли к чрезвычайно важному изобретению: можно и целесообразно создавать специфические трудности для других особей своего или чужого вида. Так, «листья некоторых видов растений вырабатывают вещества, которые поступают в почву и подавляют прорастание и рост соседних растений» [Грант, 2008, с. 145]; также некоторые растения вырабатывают вещества, отпугивающие паразитов в момент их нападения и т.д. Число самых разнообразных примеров очень велико.

С психологической точки зрения, нас, естественно, больше интересуют такие трудности, которые связаны с *поведением* животных и их функционированием как существ, обладающих *психикой*. Например, хищники — представители видов с высоким уровнем психической организации — способны целенаправленно оттеснять загоняемую жертву

¹ Как показывают А.К. Крылов и Ю.И. Александров, в парадигме активности (а не реактивности) можно и нужно обсуждать целенаправленность поведения даже отдельной клетки, например, нейрона [Крылов, 2012; Крылов, Александров, 2008].

с участков местности, где ей передвигаться проще, на участки, где ей передвигаться сложнее, все больше изматывая ее. При этом учитывается вид, к которому принадлежит жертва (того, кто может лазать по деревьям, и того, кто лазать не умеет, но развивает наибольшую скорость на открытой местности, надо загонять на разные участки), ее физические кондиции и психологическое состояние (например, паника или готовность активно и жестко обороняться при сближении).

Другой пример: енот-крабод, найдя краба, начинает барабанить пальцами по его панцирю. Он быстро отдергивает лапу, если краб переходит в атаку, но когда тот опускает клешни, енот снова принимается барабанить, и так снова и снова. Через какое-то время краб не выдерживает этого «изводящего давления на нервную систему»: он поджимает конечности и перестает реагировать. Тогда енот быстро раскусывает панцирь [Даррелл, 1989].

Среди наиболее интересных примеров создания психологических трудностей для другой особи при конкуренции с ней отметим здесь лишь несколько.

Самцы австралийских шалашников (эти птицы — родственники ворон и соек) строят шалаши из веточек и украшают их различными доступными яркими предметами как площадки для будущего ухаживания. Самка, оценив красоту строения, решает, придет ли она туда для брачных игр. В конкурентной борьбе самцы разрушают шалаши соперников [Гельфанд, 2011; Доегг, 2010]. Следует подчеркнуть, что шалаш — именно место для брачных игр, а не гнездо для выведения птенцов (оно потом строится самкой отдельно). Поэтому разрушение шалаша с его тщательно подобранными и размещенными украшениями в отличие от разрушения гнезда выполняет деструктивную психологическую функцию: лишить соперника специально созданных им внешних объектов, повышающих его привлекательность, снизить эту привлекательность в глазах потенциальной партнерши.

Если речь идет об отборе добычи у конкурента, высокоорганизованные животные также демонстрируют сложные стратегии, связанные с созданием трудностей и обманом того, у кого эту добычу надо отнять. В городе можно время от времени наблюдать забавную ситуацию. Собака, лежа, грызет что-то, и этой едой начинает интересоваться пара ворон. Одна из них подбирается к лежащей собаке сзади и демонстрирует готовность клюнуть ее в хвост, а если удастся, то и действительно клюет.

Собака, придерживая кусок, поворачивается, огрызается, ворона отлетает на недалекое, но безопасное расстояние. Собака снова принимается за еду, ворона опять повторяет те же действия, мешая собаке есть и отвлекая ее. Иначе как целенаправленным раздраживанием это назвать трудно, причем непосредственно к еде эта ворона вроде и не стремится, ее интересует лишь собачий хвост и возможность его клонуть. В конце концов собака срывается и, выпустив добычу, активно бросается на ворону-дразнильщицу, та снова отлетает. Другая ворона без помех подбирает оставленное собакой без присмотра, после чего обе вороны вместе улетают, унося добычу.

Интересно, что «психологические» трудности, т.е. трудности, вызывающие либо сбой программы психического функционирования другого животного, либо специфическое изменение этой программы, способны создавать и живые существа, стоящие ниже на эволюционной лестнице, чем те, для кого трудности созданы и на чью психику тем или иным способом воздействуют. Особый интерес представляют паразиты, меняющие поведенческую программу более высокоорганизованного хозяина в свою пользу и в ущерб хозяину. «Личинки червя-волосатика (*Gordiacae*), паразитируя в жуке-чернотелке (*Tenebrionidae*), никак не связанном с водой, «направляют» свою жертву на дно ручья, в свою среду обитания, где и покидают хозяина. Жук после этого погибает» [Бенедиктов, 2008, с. 44]. Аналогично стремятся в воду кузнечики, пораженные червем-паразитом *Spinochondodes tellinii*, поскольку этот паразит размножается в воде, хотя кузнечик там гибнет [Bigon et al., 2005]. Плоские черви *Fasciola hepatica*, попав в тело муравья, изменяют его поведение на совершенно ему не свойственное: он залезает на вершину травинки и сидит там часами, значительно повышая вероятность того, что будет съеден рогатым скотом вместе с травой. Это и нужно червию-паразиту: в печени скота он питается и размножается [Длусский, 1967, с. 139–140; Hohorst, Graefe, 1961; Schneider, Hohorst, 1971].

Манипулирование поведением хозяев, осуществляемое паразитами (host manipulation by parasites), представляет важную научную проблему. Целиком ей был посвящен выпуск журнала «Behavioural Processes» (2005. Vol. 68. No. 3); подробный обзор по теме представлен в статье «Паразитическая манипуляция: где мы находимся и куда должны двигаться?» [Thomas et al., 2005].

Один из наиболее поразительных примеров и, возможно, практически значимый для человека — изменение поведения мышей и крыс под влиянием проникшего в их организм паразита *Toxoplasma gondii*. Здоровые мыши и крысы боятся и бегут от кошачьего запаха, поскольку он означает близкое присутствие их смертельного врага. У зараженных паразитом грызунов эта реакция извращается, меняется на противоположную. Они начинают стремиться к местам, где пахнет кошачьей мочой, повышая вероятность встречи с кошкой и попадания в кошачий желудок, где паразит и размножается. Причем паразит действует на поведение грызуна очень точно и избирательно, не ослабляя другие реакции страха и не снижая общую тревожность. Ведь мышь, ставшая бесстрашной, рискует пропасть в других опасных ситуациях, так и не добравшись до кошки — конечной цели *Toxoplasma gondii* [Vyas et al., 2007].

Инфицирование данным паразитом, возможно, изменяет и психологический статус человека, заражающегося от кошек [Flegr, 2007; Flegr et al., 2003; Flegr, Hrdy, 1994; Webster, 2001]. Как предполагается, эти психологические изменения являются побочным следствием химических реакций, запускаемых *Toxoplasma gondii* в нервной системе. Они не связаны с какими-либо полезными функциями для паразита и не приводят к описанным фатальным последствиям, характерным для зараженных грызунов. Но для человека заражение все равно неприятно: у инфицированных наблюдается некоторое снижение времени реакции, интеллекта и стремления к новизне; несколько более высока вероятность заболевания шизофренией (из-за измененного уровня дофамина). У зараженных мужчин по сравнению с незараженными относительно снижен уровень супер-эго и перфекционизма, они более склонны пренебрегать социальными нормами, более ревнивы и подозрительны. У зараженных женщин уровень супер-эго и перфекционизма, напротив, несколько повышен, они более склонны к морализаторству и демонстрации сердечности.

При этом поскольку прямые экспериментальные исследования здесь невозможны (по этическим соображениям нельзя заразить этой инфекцией группу добровольцев и наблюдать за происходящими психологическими изменениями), то направление причинной связи остается под вопросом — она может быть и противоположно направленной. Возможно, люди, имеющие такие психологические особенности, более склон-

ны к общению с кошками и пренебрежению гигиеническими нормами, что и приводит к заболеванию.

Описанные психологические особенности людей, зараженных *Toxoplasma gondii*, бесполезны для этого паразита. Человек в течение последних тысячелетий почти не входит в меню кошачьих и не может инфицировать их, будучи съеденным. Но замедление скорости психомоторных реакций и снижение уровня интеллекта может быть существенно для обезьян, составляющих важную часть рациона крупных кошачьих в Африке и Азии. В этом случае изменения поведения, вызванные паразитом, полезны для него, и здесь причинная связь между инфицированием и данными изменениями поведения может быть прямой [Lafferty, 2006]. Иначе говоря, затруднения в поведении хозяина в этом случае могут создаваться паразитом «целенаправленно».

Опираясь на массив уже накопленных данных, К.Д. Лафферти расширил контекст изучения данной проблемы и провел статистическое исследование различных человеческих популяций. Его целью была проверка наличия связей между инфицированием *Toxoplasma gondii* и культурными особенностями больших человеческих групп. Он сопоставил данные медицинских исследований о распространенности указанной инфекции в различных регионах (эта распространенность может быть весьма высокой) с данными кросс-культурных исследований психологических особенностей людей, проживающих в этих регионах. По его данным, связи, часто сложно опосредованные, здесь имеются, и их важно учитывать и медикам, и психологам [Ibid].

В связи с этим и другими аналогичными исследованиями роль паразитов в изменении «психического статуса» и поведения хозяев обсуждается более широко не только применительно к человеку, но и к популяциям различных других высокоорганизованных биологических видов, в том числе и здоровых их представителей. В ходе естественного отбора, направленного на защиту от инфекции, могут изменяться паттерны поведенческих синдромов, «характеры» и «черты личности» представителей высокоорганизованного вида [Barber, Dingemans, 2010].

Обратимся к диагностирующим трудностям. Если деструктивные трудности для других способны создавать даже растения, то диагностирующие пробы, предвещающие последующее нанесение ущерба, осуществляют значительно более высокоорганизованные организмы. Отрабатывая приемы нападения и изучая возможности потенциальных

жертв, проводят пробные атаки молодые особи хищных птиц, например, молодые соколы [Кумбера, 1976]. Известны также пробные атаки акул, осуществляемые после серии кругов вокруг намеченной жертвы: если та оказывает активное сопротивление, акула может прекратить преследование и уйти, в противном случае будет проведена атака со смертельным исходом для жертвы. Осуществляют пробные атаки и другие хищные рыбы, пауки и т.д.

Рассмотрим теперь трудности, создаваемые одними особями для других с целью их спасения и той или иной помощи.

Волк-вожак, обладающий лучшим чутьем и большим опытом, чем другие члены стаи, может забросать нечистотами обнаруженный им искусно замаскированный капкан или выложенную охотником напоказ отравленную приманку, чтобы члены стаи ее не трогали².

Обратимся к более сложным формам помогающего поведения.

Многие (если не все) высшие животные обучают своих детенышей. В этом обучении могут специально создаваться «обучающие трудности». Хищники целенаправленно учат своих детенышей отыскивать добычу, ловить ее и дают возможность в той или иной мере «обжечься» на относительно опасных экземплярах. При этом родитель, как и полагается преподавателю в добротном процессе обучения, может специально подготавливать «учебный материал», регулируя меру трудности задания. Родитель может преднамеренно приводить добычу, служащую для тренировки, в такое состояние, чтобы она не была способна сопротивляться в слишком опасной мере. Тем самым детенышам предоставляются возможности исследовать способы самозащиты этой добычи и отрабатывать свои способы нападения.

Можно сделать вывод, что животные используют как минимум два типа ситуаций помощи посредством создания трудностей:

1) создание таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее, хотя по незнанию и неопытности и стремится туда;

² Вероятно, первоначально эти действия инстинктивны в своей основе и выполняют функцию непосредственной порчи подозрительной пищи. Но у животных с развитой психикой такие действия начинают выполнять не только эту практическую функцию порчи, но и более сложную и высокую по уровню сигнальную функцию обозначения объекта, помеченного таким способом, как плохого, негодного.

2) создание «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

Аналогично у животных можно выделить два типа ситуаций создания трудностей с целью нанесения ущерба:

1) создание трудностей жертве, чтобы она с большей вероятностью попала в опасную ситуацию, двинулась в ее направлении;

2) создание трудностей, чтобы жертва, попав в опасную ситуацию, не могла действовать в ней эффективно (запутывание, отвлечение внимания и т.д.).

В свою очередь, жертва использует свои стратегии и приемы создания трудностей для нападающего, в том числе посредством создания опасных для него ситуаций (небольшая птица, сидящая на самом конце ветки, может дразнить сидящую на дереве кошку, чтобы та переместилась на более тонкие и ломкие ветки), а также снижения эффективности действий нападающего (кальмар выпускает чернильное облако, некоторые другие подводные животные — ослепляющую «люминесцентную бомбу», скунс — отвратительно пахнущую струю и т.п.).

Таким образом, уже в животном мире можно найти предмет интереса и негативной компликологии, изучающей создание трудностей с деструктивными целями, и позитивной, изучающей создание трудностей с конструктивными целями.

Отдельный вопрос — могут ли животные создавать и использовать такие «пробы трудностями», которые преследуют конструктивную цель помощи тому, чей статус диагностируется испытанием? Иными словами, можно ли в поведении животных найти предпосылки того, что в человеческом взаимодействии трансформируется: а) в так называемые нагрузочные пробы в медицинской диагностике — физически тяжелые для пациента испытания, организуемые врачом с целью подбора последующего лечения болезни (например, велоэргометрическая проба — интенсивные испытания на велоэргометре при болезни сердца; сахарная проба — разовый прием большого количества сахара натощак при диагностике некоторых заболеваний и т.д.; эти пробы в некоторых случаях могут и ухудшить состояние); б) в исходную диагностику обучаемого перед обучением, осуществляемую с помощью специально подобранных задач и т.д.

Возможно, биологи и зоопсихологи могли бы подсказать, какие ситуации взаимодействия животных можно было бы трактовать как пред-

посылки такой деятельности, «опробующей трудностями» с целью последующей помощи тому, кого опробовали. Мы не смогли их обнаружить³. Представляется обоснованным следующее предположение: здесь проходит один из водоразделов между животными и человеком, и *данную сложную диагностическую деятельность — организацию трудных испытаний для последующей помощи — способен планировать и осуществлять только человек, причем начиная лишь с определенных этапов развития культуры.*

³ А.В. Марков, автор книги «Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы» (М.: Астрель, 2012) на мой запрос ответил следующее: «Видимо, один из очень немногих примеров создания диагностирующих трудностей у животных с целью последующей “помощи” относится к “помощи в воспроизводстве”. Это ситуации, когда особи одного пола (обычно самки) создают разнообразные “диагностирующие трудности” и испытания особям другого пола, чтобы выбрать брачного партнера». Вопрос в том, можно ли считать это поведение одним из переходных мостиков к деятельности человека по тестированию нового ученика задачами разной трудности, чтобы лучше его учить; нагрузочных медицинских проб, чтобы лучше лечить, и т.п. — аналогов этих форм поведения у животных нет.

5. Деструктивные трудности в человеческой деятельности

5.1. Цели создания

Целями создания деструктивных трудностей является нанесение того или иного ущерба. В системе более общих установок субъекта, создающего деструктивные трудности, последние могут быть выражением «злокачественной агрессии», по Э. Фромму, или «бескорыстного зла», по С. Лему¹, а также психологически более понятного эгоизма, связанного с извлечением пользы для себя. Но создание деструктивных трудностей может быть выражением и альтруистических установок — альтруизм здесь проявляется по отношению к третьей стороне, нуждающейся в защите.

5.2. Эгоистическое создание трудностей

Убийство невинного с целью последующего грабежа — деяние, однозначно осуждаемое в сколько-нибудь развитых этических традициях. То же относится к кражам. Помимо этих и других аморальных деяний, рассматриваемых современным законодательством как преступления против личности и собственности человека, разные люди совершают немало эгоистических поступков, направленных на создание трудностей для другого, хотя и не наказуемых юридически. Приведем пример из книги Д. Дернера. «Я размышляю о факультетском собрании, тема которого (речь шла о распределении помещений) вызвала горячую схватку. Коллега А несколько жестко, почти оскорбительно, прошелся по по-

¹ Он использовал понятие бескорыстного зла, анализируя ситуации, в которых одни люди по своей инициативе наносят ущерб другим людям (вплоть до их массовых убийств), не получая от этого никакой выгоды или даже неся некоторый ущерб (причем речь не идет о садистском удовольствии, получение которого можно было бы считать эгоистической, корыстной целью). С. Лем считал, что недооцененное и малоизученное стремление творить бескорыстное зло играет важную роль как в человеческих отношениях, так и в развитии цивилизации [Лем, 2002].

воду коллеги *В*. На это крайне резко возразил *С*, дружащий с *В*, нагрубив *А*. Внезапно «логика» происшествия прояснилась для меня. *А* несколько грубо обошелся с *В*, после чего *С* оскорбил *А*. Это произвело удручающее впечатление на других участников собрания. *С* выглядел сверхагрессивным, в итоге — неприятным. В результате шансы *С* провести свое слабо обоснованное предложение резко снизились. Это могло бы удалиться только при благосклонности большинства, но она была разрушена самим *С*. Предложение *С*, однако, шло вразрез с интересами *А*! При известной склонности *С* к бурным реакциям, тонко организованная и продуманная маленькая стратегическая диверсия *А* очень элегантно достигла своей цели! Описанное происшествие подчинено определенному, хорошо известному образцу дискуссионной стратегии («Разозли своего противника, тогда он совершит что-нибудь необдуманное!») [Дернер, 1997, с. 124–125].

Между ситуациями «элегантной диверсии» против проекта коллеги на факультетском собрании, с одной стороны, и реальными диверсиями и террористическими актами с человеческими жертвами, с другой, предполагается множество других, характеризующихся разной степенью напряженности, разным масштабом ущерба и разными нравственными оценками, которые им даются. В целом следует согласиться с М. Хаузером, что чем меньше ущерб и чем более опосредованным является эффект от преднамеренного действия субъекта по нанесению ущерба, тем в меньшей степени это действие рассматривается как нравственно неприемлемое [Хаузер, 2008]. Так, Дернер справедливо пишет об «элегантности» описанной им диверсии: ее трудно и отследить, и однозначно осудить в отличие, скажем, от ситуации более непосредственной диверсии, которая нанесла бы больший, пусть и незначительный, ущерб (например, «нечаянное» заливание чернилами распечатанного проекта так, что на этом решающем заседании его невозможно было бы рассматривать), или тем более — от ситуации рейдерского захвата с похищением документов по проекту, а также одновременно и похищением ребенка коллеги *С* (если бы речь шла о важном, коммерчески выгодном проекте).

Нередко трудности создаются с эгоистическими целями для доказательства своей важности, чтобы затем субъект, сам же их и создавший, публично их преодолел бы, демонстрируя при этом другим людям свои ценные (бесценные) качества: героизм, преданность, хладнокровие, высокий профессионализм и т.п. Это делается, чтобы повысить свой статус

и влияние на тех, для кого трудности созданы. Один из наиболее известных фольклорных примеров — народная сказка, в которой выгнанный из дома пес и живущий в лесу волк договариваются, что волк «похитит» хозяйского ребенка на глазах родителей, а пес его от волка «спасет» (популярнейший мультфильм «Жил-был пес», 1982, реж. Эдуард Назаров). Несмотря на комичность описанной сказочной ситуации, такого типа случаи, причем уже далеко не смешные, бывают в реальной жизни. Как пишет Р. Келлер, врач может объявить человеку о его якобы имеющейся серьезной болезни, чтобы потом от нее «успешно вылечить». Программист компании скрытно вызывает сбой работы ее компьютеров, выглядящий для всех фатальным, а затем все налаживает. Руководитель финансового отдела, потрясая документами, пугает администрацию нависшей угрозой огромных денежных потерь, а затем «находит» решение, позволяющее в этой «трудной ситуации» еще и получить прибыль, и т.д. [Keller, 2008]. Более часто этим грешат сотрудники, которым надо быстро укрепить свой статус, например, новички, или же, наоборот, давно работающие сотрудники, которым грозит понижение или увольнение (аналогия с выгоняемым псом очевидна).

Крайним проявлением стремления доказать другим свою важность является так называемый геростратизм — «тенденция некоторых психопатических личностей причинять несчастья окружающим, чтобы показать свою значимость» (термин происходит от имени Герострата, сжегшего храм Артемиды в Эфесе, чтобы прославить, обессмертить себя в истории) [Блейхер, Крук].

Поскольку практически любое техническое орудие, технология, общественное явление или процесс может быть использовано кем-то как во благо, так и во зло, по мере развития компьютерных технологий появляются воры-кардеры, похищающие данные чужих банковских карт и снимающие с этих карт деньги, по мере развития патентного права — «патентные тролли», наживающиеся на предъявлении патентных исков с помощью искусственно созданных патентных ловушек, по мере развития корпоративного права — гринмейлеры² и т.д. При этом некоторый

² О гринмейле следует сказать особо — это очень яркий пример искусного создания трудностей с целью извлечения выгоды. Гринмейл — «вид интеллектуального силового предпринимательства», основанный на том, что «искушенные в корпоративном праве юристы, приобретя незначительное число акций, начинают блокировать работу компании, заваливая суды различными исками к ней по раз-

нравственный прогресс все-таки имеется: следует согласиться с А.П. Назаретяном, что физическое насилие по мере развития цивилизации применяется все в меньшей степени [Назаретян, 2010].

5.3. Альтер-альтруистическое создание трудностей

Отдельно необходимо остановиться на деструктивных трудностях, создаваемых тем субъектам, которые сами создают деструктивные трудности другим. Враждебные намерения и действия, угрожающие или наносящие ущерб другим — беззащитным и невиновным, считаются одной из самых обоснованных причин создания деструктивных трудностей. Как пишет Р.Г. Апресян, сопротивление злу может принимать формы «чинения всяческих организационных и физических препятствий, силового ограничения и подавления. При этом сопротивляющийся злу должен понимать всю меру принимаемой на себя ответственности и, следовательно, быть готовым ответить перед другими, обществом или законом, если предпринятые усилия по сопротивлению оказались отрицательно несоразмерными, т.е. чрезмерными» [Апресян, 2010, с. 150].

Остановимся на острых (драматических, трагических) ситуациях, когда между двумя субъектами имеется неустранимый конфликт интересов, и третий субъект ставит целью помощь одному из них, противодействуя другому, в пределе — вплоть до физического уничтожения последнего.

Здесь мы считаем необходимым обратиться к понятиям альтруизма и альтруистической помощи. С нашей точки зрения, в традиционном понимании альтруизма как бескорыстной помощи другому не дифференцированы представления о двух существенно различающихся типах неэгоистических установок и поведения. Один тип предполагает общую гуманистическую установку помогать другим без специальной дифференциации этих других. Второй тип, который мы обобщенно назвали *альтернативным альтруизмом*, предполагает, что субъект, игнорируя соб-

личным вопросам» и «добиваются обратного выкупа у них акций по цене, намного превышающей рыночную» [Чепуренко, 2007, с. 94]. (Подробнее о разных видах силового предпринимательства, его социальной базе и этапах развития в России см.: [Волков, 2005].)

ственные интересы, помогает другому, но особым образом: наносит ущерб его соперникам, ущемляя их интересы [Поддьяков, 2007а; 2010]. Защита родины, борьба с терроризмом, преступностью, самоотверженная защита другого человека от чужой нефизической и физической агрессии и т.п. — примеры такой деятельности. Здесь тоже работает установка, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних, однако в число этих жертв включается не только сам субъект, но и другие, отличающиеся от ближних и противостоящие им. Такие ситуации мало подходят под описание традиционно понимаемого альтруизма общей гуманистической направленности (сдача крови, спасение утопающего и т.д.). Если эгоизм — «человечность по отношению к себе за счет бесчеловечности по отношению к другому», альтруизм — «человечность по отношению к другому за счет бесчеловечности по отношению к себе» [Суворов, 1996, с. 11], то альтер-альтруизм — «человечность по отношению к одним за счет бесчеловечности по отношению к другим и к себе» [Поддьяков, 2007а]. Управление трудностями здесь выступает как создание трудностей одному субъекту, чтобы спасти другого, попавшего в трудное положение.

Прежде всего это альтруистическая агрессия: «агрессия, выполняющая функцию защиты других» [Агрессия альтруистическая]. К ней относится защита детеныша матерью от хищника, самоотверженная защита другого человека от чужой физической агрессии с нанесением ущерба нападающему и т.д.

В настоящее время в журналах «Science», «Nature», «Psychological Science» активно обсуждается проблема так называемого парохияльного («местнического») альтруизма и его роль в формировании религиозного фанатизма и поведения террористов-смертников: «люди жертвуют собой во имя того, что они считают благом для “своих” (альтруизм), причем “благая цель” достигается путем уничтожения чужаков (парохиялизм)» ([Марков, 2009]; см. также: [Bernhard et al., 2006; Choi, Bowles, 2007; Ginges et al., 2009]). Парохияльный альтруизм — один из наиболее ярких примеров альтернативного альтруизма.

Особый подтип альтер-альтруистического создания трудностей образуют ситуации, которые связаны с вынужденной дифференциацией «своих»: помощью одним за счет трудностей для других вследствие драматической ограниченности ресурсов. Семейные деньги, предназначенные для оплаты образования одного ребенка, родители могут отдать

на лечение второго в случае неожиданно возникшей необходимости. Значительно трагичнее ситуации, когда во время голода мать отдает часть пайка одного ребенка другому, повышая его шансы выжить и одновременно снижая шансы ребенка, потеря которого уже выглядит неизбежной. Это трагическое альтернативно-альтруистическое решение — человечность по отношению к одному за счет бесчеловечности по отношению к другому. С традиционно понимаемым альтруизмом оно имеет мало сходства, скорее, оно ему противоположно.

Женщина, ребенком пережившая Великую Отечественную войну, описывает следующую ситуацию, окончившуюся благополучно для нее и ее семьи (но не для многих других участников). В 1941 г. она, тогда восьмилетняя девочка, ее трехлетняя сестра и их мать отправились в эвакуацию в составе каравана судов. Женщина помнит, что во время начавшегося расстрела каравана немецкими самолетами было потоплено впереди идущее судно. Еще она запомнила кровавые следы от ногтей на ладонях своей матери — та очень сильно сжимала руки во время бомбежки. К счастью, их судно уцелело. Значительно позднее мать рассказала своим уже взрослым дочерям, что увидев гибель кораблей, она начала мучительно просчитывать, кого из девочек — младшую или старшую — спасти, если их судно начнет тонуть, поскольку обоих детей она бы не вытянула. Иначе говоря, она взялась планировать трагическое альтер-альтруистическое решение.

Взгляд на действия своих и чужих альтер-альтруистов часто противоположен, и это естественно.

Так, выжившая участница этой ситуации говорит, что несколько лет назад она с особым чувством смотрела телевизионный репортаж: немецкий писатель написал литературное произведение большой художественной и обличительной силы, посвященное самому известному нападению советской подводной лодки С-13 под командованием А.И. Маринеско на крупнейший немецкий лайнер «Вильгельм Густлофф». Лайнер эвакуировал офицеров — цвет военного флота рейха, их жен и детей в конце войны. Эту книгу она не читала и с видимой отстраненностью говорит, что не берется судить, насколько верны комментарии журналистов о том, что писатель обличает действия капитана подводной лодки. В любом случае смерть этих детей ужасна, это правда, здесь нет слов. Она и ее семья знает, что значит попасть под обстрел на корабле. Но, возможно, ситуация с немецкими детьми сложилась бы иначе, если бы

коллеги этих офицеров, а может, и они сами несколькими годами раньше не уничтожали суда с чужими детьми. И добавим: если бы в 1941 г. не был потоплен теплоход «Армения» с тысячами советских беженцев на борту, если бы бесчисленное количество детей не были в ходе развязанной войны убиты осознанно и целенаправленно: расстреляны, задушены газом, сожжены живьем во имя целей корыстного и бескорыстного зла.

Обратимся здесь к другому литературному произведению с описанием событий того периода. Заместитель коменданта концлагеря в романе С. Лема «Осмотр на месте», имевший среди прочего хобби выбирать из заключенных тех, у кого кожа на спине лучше подходит для прижизненной татуировки и последующего снятия с трупа, узнав о смерти своих собственных жены и детей под бомбежкой, впадает в отчаяние: «O Gott, O Gott, — повторял он, — и за что на меня свалилось такое несчастье?!» [Лем, 1990, с. 244].

Печально, когда часть общества, и не только немецкого времен Второй мировой войны, словно не знает ответов на такого рода вопросы, хотя они во многом связаны с действиями своих же альтер-альтруистов.

Отдельного рассмотрения заслуживает роль «третейского судьи», или профессионального спасателя, принимающего решение, чьи интересы нужно ущемить ради интересов других субъектов в такой ситуации, когда ущерб кому-то из участников объективно неизбежен при любом решении (и при его избегании!), а любое добросовестное решение может состоять лишь в минимизации потерь при «выборе меньшего зла».

При этом ни судьи, ни спасатели:

а) не дифференцируют участников в отношении их права на спасение (предполагается, что все участники ситуации имеют равные права, но права всех участников невозможно реализовать в силу ограниченности ресурсов спасения);

б) не связаны какими-либо личными предпочтениями и симпатиями (в отличие, например, от матери, принимающей решение, кого из детей спасать);

в) не вовлечены (в отличие, например, от командира отряда) в совместную деятельность с теми, относительно кого они принимают решение;

г) не могут облегчить себе трагический выбор присоединением к потерпевшему субъекту или группе, поскольку обязаны продолжать исполнение своих социальных функций по спасению (или принятию решений).

Единственное, что они могут — выбрать меньшее зло по отношению к невиновным и, вообще говоря, равноправным субъектам. При этом, как подчеркивает А.В. Прокофьев, специально анализирующий эту проблему, сама формула «выбор меньшего зла» указывает на совершенно специфическую логику принятия решений, которая в рамках морального сознания является спорной, а если спор разрешается в пользу ее допустимости, то трагической» [Прокофьев, 2009, с. 122]. В качестве примера можно привести ситуации, когда врачам в больницах надо решать, в кого из пациентов вкладывать имеющиеся ограниченные средства, а кого — оставить; считать ли, что органы умирающего с бьющимся сердцем уже могут быть извлечены и использованы для спасения других людей и т.д. [Хаузер, 2008]. Как пишет А.В. Прокофьев, ситуации, когда ущерб, причиняемый кому-то, оказывается средством предотвращения ущерба множеству других людей, крайне неоднозначны и предельно сложны для абсолютного большинства этических традиций [Прокофьев, 2009, с. 127].

Для изучения психологических механизмов, лежащих в основе принятия «третейских» решений о принесении в жертву меньшего числа людей ради спасения большего, М. Хаузер разработал Тест нравственного сознания (The Moral Sense Test)³. Это батарея нравственных дилемм типа: можно ли перевести стрелку, чтобы неуправляемый трамвай, который без перевода стрелки задавит пять человек, убил бы только одного — идущего по другой ветке? В этих заданиях М. Хаузер систематически варьирует условия ситуаций, описываемых в дилеммах, чтобы выяснить, на какие объективные факторы ориентируется человек при принятии соответствующих ситуаций и как дает им субъективную оценку.

Д. Канеман и А. Тверски показали, что принятие решения о спасении одних людей ценой жизни других осложняется не только объектив-

³ Другой вариант перевода на русский язык оригинального названия — Тест морального чувства. В настоящее время разработана и русскоязычная версия теста. Это совместный проект Лаборатории когнитивной эволюции при Гарвардском университете (М. Хаузер) и Института психологии РАН; результаты описаны в работе Арутюнова, Знакова и Александрова [2012].

ной структурой ситуации и особенностями понимания нравственных императивов разными людьми, но и тем, как сформулирована задача, в каких терминах описана *объективно одна и та же ситуация*. Д. Канеман и А. Тверски разработали экспериментальные задачи для изучения влияния формулировок задачи на принимаемые решения (framing effect) [Канеман, Тверски, 2003]. Одна из таких задач (Азиатская болезнь) имеет прямое отношение к теме альтер-альтруизма и чисто субъективным факторам выбора того, что считать меньшим злом. Испытуемому предлагается представить себя президентом страны, в которой вспыхнула эпидемия неизвестной болезни. От нее могут умереть 600 человек. Если принять программу борьбы *A*, будут спасены 200 жизней; если принять программу *B*, существует один шанс из трех, что все 600 человек будут спасены, и два шанса из трех, что спасти не удастся никого. Результаты показывают, что большинство испытуемых выбирает программу *A*.

В другой группе испытуемых говорится, что если принять программу *C*, умрут 400 человек; если принять программу *D*, существует один шанс из трех, что не умрет никто, и два шанса из трех, что умрут все 600 человек. В этой группе большинство испытуемых выбирает программу *D*. Но можно видеть, что с математической точки зрения программа *A* абсолютно идентична *C*, а *B* идентична *D*. К разным же выборам того, чьи жизни спасать и ценой чьих жизней, ведут просто формулировки либо в терминах числа спасенных жизней, либо в терминах потерь, заставляющие шарахаться от одного решения к другому. Печально, что такая ситуативная вариативность относится к решению сущностных вопросов.

Анализ нравственных дилемм, возникающих при помощи и спасении одних людей ценой жизни других в ситуациях реалистических, а также фантастических, описания которых используют лишь в экспериментах на принятие решения (например, «Нужно ли застрелить одного невинного человека, если это единственный способ спасти 20 других невинных людей?», «Прилетевшие марсиане говорят вам, что уничтожат Землю, если вы не будете пытаться маленького ребенка. Должны ли вы его пытаться?») дают также К. Санстейн [Sunstein, 2003] и др. Заметим, что вроде бы фантастическая ситуация с марсианами имеет реальные прототипы в человеческой истории: в нацистских концлагерях; во время казней, когда Петр I требовал, чтобы головы осужденным рубили

неприменно их родственники, и отказ сулил неприятности не только им, но и их семьям и т.д.

Альтер-альтруизм имеет прямое отношение и к повседневной жизни, связанной с экономикой и социальной политикой распределения ограниченных общественных благ, оказания преференций тем или иным группам за счет ущемления интересов других. Здесь можно анализировать множество примеров, но мы остановимся лишь на одном и упомянем актуальную тему увеличения средней продолжительности жизни населения. Как показано в некоторых экономических исследованиях, разные группы населения неоднородны в отношении того, сколько средств необходимо для продления их жизни: в одной группе определенный объем вложенных средств приводит к большему росту средней продолжительности жизни, чем в другой, где поднимать продолжительность трудно. Чиновник, опирающийся на формальный критерий среднего удлинения жизни по всей популяции, имеет большой соблазн вкладывать в поддержку второй группы значительно меньше средств (если вкладывать вообще, можно пообещать самому себе и другим заняться ею позднее). Прямой корысти, эгоизма здесь нет в случае искреннего убеждения, что это оптимальное решение. Не совсем ясно, правда, как должны себя чувствовать те, кому отказали в мерах по продлению жизни.

Вопросы, возникающие при реализации альтер-альтруистических решений, закономерно ведут к одному экзистенциальному вопросу о цене счастья, поставленному Ф.М. Достоевским: можно ли построить счастье мира на слезе одного ребенка. Отвечая на этот вопрос отрицательно, приходится тем не менее признать, что альтер-альтруистические решения неизбежны в ряде областей и ситуаций: хотя счастье мира на основе этих решений не построишь, но людей спасать таким образом приходится. Альтер-альтруистическая деятельность весьма сложна по структуре и исполнению, поскольку требует одновременного учета целей, интересов, стратегий многих людей в позитивном и негативном аспектах (в позитивном — помочь, в негативном — помешать), а также высокой компетентности во многих предметных областях. Для минимизации ущерба — и физического, и нравственного — здесь недостаточно изощренного ума, нужна мудрость. По Ф. Искандеру, «мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой свя-

зи; умное решение может быть и безнравственным; мудрое — не может быть безнравственным; мудрость — это ум, настоящий на совести» [Искандер].

Неоднозначное положение между эгоистическим и альтер-альтруистическим созданием трудностей занимают забастовки и другие действия, связанные с частичным или полным отказом от выполнения своих обязанностей. Вероятно, можно лишь сказать, что в ряде случаев у забастовщиков действительно есть совершенно справедливые основания создавать трудности для тех или иных субъектов путем отказа выполнять свои обычные обязанности по отношению к этим субъектам, а в ряде случаев — нет; здесь необходим анализ конкретной области профессиональной деятельности и ситуации. (В случае, если забастовки официально запрещены, например, пожарным, полицейским, учителям в некоторых странах, все равно используются не объявляемые официально, но от этого ничуть не менее демонстративные и действенные забастовки: участники по взаимной договоренности одновременно, в массовом порядке заявляют, что их «свалил грипп», и они не могут выйти на работу и т.п.)

Подчеркнем, что от забастовки как демонстративного отказа выполнять свою деятельность следует отличать демонстративные акции, направленные на непосредственные помехи жизнедеятельности других ни в чем не виновных людей. Это, например, акции по перекрытию дорог теми или иными группами недовольных граждан (обманутыми вкладчиками, дольщиками и т.п.). Различие между забастовками и инициативным перекрытием дорог (мостов, воды, кислорода и т.д.), видимо, не вполне очевидно. Так, в одной из телепередач ее ведущий сочувственно отнесся к перекрытию дорог очередной группой обманутых мошенниками граждан (подчеркнем — действительно обманутых и действительно мошенниками). Он сказал, что в России к участникам таких акций относятся плохо (могут и побить), а в европейских странах население не мешает бастующим. (Как раз тогда проходила европейская забастовка железнодорожников, причем без каких-либо помех со стороны остального населения и даже без сколько-нибудь громких проклятий.)

Мне кажется, здесь не проведено различие между:

- демонстративным *отказом* забастовщиков выполнять свою профессиональную деятельность («смотрите, без нас и без нашей рабо-

ты вам стало неудобно и плохо, и так будет, пока мы не вернемся; а вот когда вернемся, вам снова станет удобно и хорошо»);

- активным и непосредственным *деструктивным вторжением* в жизнедеятельность других («смотрите, с нами и нашим насильственным вмешательством в вашу жизнь вам стало неудобно и плохо — и плохо вам будет до тех пор, пока мы не уйдем и не прекратим это вмешательство и вторжение»).

Идея забастовки — «без нас вам будет плохо», а идея перекрытия дорог и прочих насильственных акций по отношению к невиновным (вплоть до захвата заложников) во многом противоположная — «пока мы с вами, вам будет плохо». В обоих типах случаев нужно помнить общее высказывание Ф. Искандера о мудрости при принятии решений.

5.4. Вероломство помогающего субъекта: деструктивные трудности под видом помощи

Основной целью субъекта здесь является противодействие, а демонстрируемая помощь — это своеобразное маскировочное, «троянское», средство противодействия (понятие образовано с использованием метафоры троянского коня). Речь идет о вероломстве помогающего субъекта по отношению к тому, кому он должен помогать. Один из наиболее ярких примеров такого вероломства — это поведение тех смотрителей маяков в Средние века и даже в Новое время, которые специально гасили маячные огни или подавали ложные сигналы, дезориентируя суда во время бури, чтобы «поживиться на жертвах морских катастроф» [Аксентьев, 2009, с. 102]. С нашей точки зрения, этот мрачный пример может служить обобщенной метафорой ложных форм помощи.

Обратимся к современности. Как пишет П. Джонсон, «предполагается, что врачи, няни, клинические психологи, адвокаты, финансовые консультанты и другие специалисты, в чьи обязанности входит помощь другим, используют свои знания и умения строго в интересах учащихся, пациентов, клиентов, отдавших себя в их руки» [Johnson]. Но это предположение, к сожалению, не всегда оправданно: тот или иной представитель помогающей профессии может эгоистически действовать в собственных интересах, ущемляя интересы клиента. Например, агент (врач, преподаватель, консультант и т.д.) может преднамеренно дезориенти-

ровать обратившихся за помощью и давать им такие рекомендации, принимать такие решения, которые выгодны, полезны ему, но невыгодны им. Это явление, анализируемое в экономической теории отношений «принципал — агент», получило название проблемы агента (agency problem), а также моральной угрозы, или морального риска (moral hazard) [Юдкевич и др., 2002]. В теории контрактов показано, что невозможны никакие надежные инструментальные решения проблемы нечестного агента, наносящего тот или иной ущерб под видом профессиональной помощи. Агент, более знающий и компетентный, чем клиент (иначе клиент к нему не обратился бы) всегда имеет объективную возможность использовать эту асимметрию компетентности (знаний, информированности) в ущерб клиенту. В лучшем случае, пытаясь обезопасить себя от такого поведения, клиент может начать наращивать меры доступного ему контроля — тогда агент, опасаясь возникших рисков, на время прекращает свои предосудительные действия. Но когда успокоившийся клиент решает уменьшить контроль и сократить связанные с ним издержки, агент, если он склонен к такому поведению, снова принимается за свое. Заключаемый же юридический контракт всегда неполон, и предусмотреть и прописать в нем все возможности неэтичного поведения как агента, так и клиента, нельзя [Там же].

Моральная угроза сходного типа встречается и в неформальных ситуациях. 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]. Я. Вальсинер анализирует поведение «помощниц» — «советчиц для своей выгоды» в группе соперничающих девушек [Valsiner, 2000, p. 288].

Альтер-альтруистическая лжепомощь в триадическом взаимодействии

Лжепомощь (как и ложь вообще) считается этически оправданной и рассматривается как одна из допустимых военных хитростей, если ее оказали «чужим» и использовали как средство истинной помощи «своим» — союзникам в ситуации острого (силового, вооруженного) противоборства (дезориентация вражеского военного корабля маячными огнями лишь приветствуется). Приведем пример использования ложной

помощи одной стороне с целью реальной помощи другой стороне в ходе военных действий.

В конце Второй мировой войны конный казачий корпус СС под командованием А. Шкуро (бывшего белогвардейского генерала), воевавший на стороне гитлеровской Германии, был окружен английскими войсками, но отказался разоружиться. Тогда англичане пошли на хитрость. Они сообщили Шкуро о якобы разгорающемся военном конфликте между советскими и английскими войсками (английская и советская сторона по взаимной договоренности имитировали артиллерийскую перестрелку), после чего англичане предложили Шкуро почетный выход — участие в войне против СССР на стороне Англии. Единственное условие — его корпус должен переодеться в английскую форму, пересесть на английские грузовики и, доехав до назначенного пункта, сменить вооружение с немецкого на английское. Но в назначенном пункте, согласованном с советской стороной, английские войска передали казачий корпус СС советским войскам [Казанцев, 1981].

Здесь возникает этическая проблема оправданности лжи нарушителю нравственных норм (агрессору, убийце) — пусть даже и ради ограничения его способности убивать невинных жертв. В эссе «О мнимом праве лгать из человеколюбия» И. Кант обосновывает мысль: «Если злоумышленник требует от человека ответа, где спрятался его друг, чтобы этого друга убить, мораль велит сказать злоумышленнику правду. Лгать в каких бы то ни было ситуациях — даже в такой — безнравственно; это моральное и правовое преступление» [Кант, 1980]. Проблема сохраняет острую актуальность до сих пор. Ее обсуждению и полемике по поводу кантовского эссе полностью посвящен выпуск журнала «Логос» [Логос, 2008, № 5] со статьями ведущих отечественных философов. Кому помочь — агрессору (чтобы соблюсти долг правдивости) или жертве, и помощь кому из них здесь является лжепомощью в масштабе микро- и макросоциальных взаимодействий? [Поддьяков, 2011]. Можно ли утверждать, что ложь злоумышленнику — это такая помощь невинной жертве, которая противодействует нравственности в обществе в целом, а значит, неприемлема? Или же честность по отношению к злоумышленнику (например, честное сообщение сведений о местонахождении невинной жертвы) — это оказание помощи ему в его преступных замыслах и соответственно противодействие жертве в реализации ее права на жизнь, что тоже не способствует формированию общественной нравственности? Что здесь является истинной и ложной помощью?

В аллегорической повести Ф. Искандера «Кролики и удавы» описан тип нравственных рассуждений, противоположный кантовскому. Положительный персонаж (крот) обманывает убийцу (удава), отправляя его не по той дороге, которая ведет к жертве (кролику). При этом мудрый крот, похоже, знает, что удав кролика *почти наверняка найдет*. Это, а также ряд других обстоятельств делает его обман вообще практически бессмысленным, что подчеркивается в тексте. Но крот, в оппозиции и к логике Канта, и к расчету вероятностей, все равно идет на этот обман, и убийца находит жертву на несколько часов позже. По-искандеровски афористическое объяснение дается в тексте: «Но если мудрость бессильна творить добро, она делает единственное, что может, — она удлиняет путь зла».

В этих примерах описаны экстремальные ситуация, но и в ситуациях более обыденных истинная помощь одним субъектам и лжепомощь другим могут объединяться в общий комплекс.

Перечисляя и классифицируя различные ложные и истинные формы помогающего поведения и отношения между ними, заметим, что составление их полного фиксированного списка вряд ли возможно. Часть из них, как показывают приведенные примеры, основана на использовании социального творчества и как область любого творчества не может быть полностью спрогнозирована.

5.5. Психологические методы изучения создания деструктивных трудностей и совершения зла

На основе работы Дж. Дарли [Darley, 1999], который дал классификацию некоторых исследовательских методов в этой области и проанализировал их достоинства и недостатки, а также на основе эмпирических исследований, непосредственно использующих те или иные методы, можно перечислить их следующие виды.

1. Наблюдение (за группой детей в детском саду или на школьном дворе, за поведением сотрудников компании и т.д.).

2. Анкеты и опросники, в которых участнику предлагается представить себе ту или иную ситуацию, провоцирующую совершение зла и требующую морального выбора, и ответить, как бы он действовал в этой ситуации (вариант — оценить действия персонажа, описанные в этой ситуации). Здесь участник занимает рефлексивную позицию («извне»)

по отношению к ситуации. Нередко участникам для наглядности предъявляют стимульный материал в виде изображений, видеозаписей и т.п.

3. Эксперименты, в которые участники вовлекаются, не зная их целей:

а) естественные эксперименты (например, на улице, в университетской аудитории, на вокзале и т.д.), в которых специально создается ситуация, которая выглядит естественной и при этом дает возможность деструктивного, аморального поведения и требует морального выбора. Невольные испытуемые не знают, что участвуют в эксперименте;

б) искусственные эксперименты — участникам сообщается, что они будут участвовать в исследовании, но при этом декларируются его иные цели, чем те, которые преследуются реально. В знаменитом эксперименте С. Милгрэма в 1961 г., различные версии которого продолжают активно проводить до сих пор, испытуемым сообщалось, что они участвуют в эксперименте по обучению (материал — заучивание слов), на самом же деле изучалась их подчиняемость (готовность наказывать ученика, допускающего ошибки при заучивании, все более сильными ударами тока, следуя указаниям экспериментатора).

В эксперименте В. Мееуса и К. Рааймакерса, являющемся модификацией эксперимента Милгрэма и имеющем прямое отношение к преднамеренному созданию трудностей, испытуемому предлагалось создавать помехи другому человеку, проходящему тестирование при приеме на работу, как объясняли испытуемому, в целях изучения реакции тестируемого на стресс [Meeus, Raaijmakers, 1995]. На самом деле «проходящий тестирование» аппликant был помощником экспериментатора, и целью эксперимента было не изучение стрессовых реакций этого аппликанта, а готовность «наивного» испытуемого следовать инструкции по созданию все возрастающих помех другому субъекту. «Испытуемый должен был делать негативные замечания по поводу выполнения аппликантом тестов и оскорбительно высказываться в его адрес... В арсенале воздействий со стороны испытуемого были 15 негативных высказываний в адрес аппликанта. Эти замечания в конечном счете не позволяли аппликанту пройти через тестовое испытание успешно и соответственно лишали его возможности получить рабочее место» [Занковский, 2002, с. 148–149].

Все перечисленные методы могут быть использованы при изучении обычных респондентов («людей с улицы»), а также тех людей, которые

вовлечены в ту или иную реальную деятельность с деструктивными компонентами (например, участниками исследования могут быть военнослужащие в период боевых действий, сотрудники компаний в условиях острого соперничества и т.д.). Видимо, наиболее масштабная работа в этой области в отечественной психологии осуществлена М.М. Решетниковым. Он проводил комплексные психофизиологические и психологические исследования советских военнослужащих, участвовавших в боевых действиях в Афганистане [Решетников, 2011], но без каких-либо провокационных экспериментов.

4. Анализ архивов, отчетов, писем, описаний, воспоминаний (например, о концлагере).

Преимущества и недостатки перечисленных методов, по Дж. Дарли, таковы.

Преимущество экспериментов, о целях которых участник не догадывается, — возможность более строгого контроля переменных, а очень серьезный недостаток — неизбежно возникающие этические проблемы. Можно ли провоцировать аморальное поведение в исследовательских целях и как потом себя вести по отношению к участникам, которые повели себя аморально или просто испытали сильный стресс? Общие этические проблемы, связанные с обманом участников исследований, обобщает Д. Питтенгер [Pittenger, 2002].

При опросах возникает проблема соотнесения вербальных оценок (самооценок) и реального поведения. (Абсолютное большинство респондентов в эксперименте В. Мееуса и К. Рааймакера при опросе говорили, что не подчинились бы указаниям экспериментатора, но при этом в реальном эксперименте большинство людей этим указаниям подчинилось [Занковский, 2002; Meeus, Raaijmakers, 1995].)

Кроме того, как показывают другие исследования, респонденты не всегда могут понять, требуется ли от них ответ с точки зрения этики или же с точки зрения того, как они сами, будучи таковыми, какие есть, поступили бы в описанной ситуации («Я знаю, что вообще здесь надо поступать так, но сам поступил бы иначе, а какой из этих ответов писать в анкете?»).

Полевые исследования субъектов, вовлеченных в реальную деятельность с деструктивными компонентами, потенциально могут давать очень ценную информацию, но эти исследования по понятным причинам крайне затруднительно проводить в соответствии со строгими научными нормативами (например, в боевых условиях).

Анализ архивов, отчетов, воспоминаний позволяет приоткрыть окно в ту, очень важную реальность, в которой непосредственное проведение исследования невозможно. Но по этим, часто неполным и отрывочным данным достаточно сложно определять паттерны закономерностей, и здесь максимальна произвольность интерпретаций.

5. Дж. Дарли об этом не пишет, но в список методов можно добавить анализ различных руководств, боевых наставлений и инструкций разного уровня — от текстов, писавшихся в прошлом («Трактат о 36 стратегемах», «Искусство войны» Сунь Цзы, «Сокрытое в листве» Ямамото Цунэтомо, «Государь» Макиавелли), до современных боевых наставлений, руководств по организации конкурентной борьбы в бизнесе, психологических руководств по поведению в конфликтах и т.д. В них зафиксированы нормативные представления определенной группы субъектов о должном, правильных и ошибочных действиях, допустимом и недопустимом. Сравнивая эти источники, можно зафиксировать динамику указанных представлений в ходе исторического развития и их специфику в различных областях деятельности, преследующей те или иные деструктивные цели.

6. Конструктивные трудности

6.1. Цели создания

Значительная часть трудностей в обучении и воспитании намеренно создается с целью оказания опекаемому развивающей помощи. Талант и компетентность педагогов в самых разных областях во многом связаны с их способностями к изобретению обучающих трудностей, нарастающих по сложности задач, которые помогают обучаемым подняться на новый уровень владения изучаемой областью, стимулируют развитие их мышления, важных личностных и профессиональных качеств. В отличие от деструктивных трудностей при создании конструктивных трудностей *помогающий субъект стремится к тому, чтобы опекаемые в конечном счете успешно преодолели создаваемое им противодействие и трудности* (и он должен соответствующим образом их спланировать). Неуспех опекаемого субъекта в преодолении этих *конструктивных, учебно-развивающих трудностей* — свидетельство того, что поставленные цели помощи не достигнуты. Высказывание, используемое в этом виде помощи: «Тяжело в учении, легко в бою».

Из современных психолого-педагогических подходов, развивающих представления о трудностях как одном из средств обучения и развития, можно упомянуть следующие. В.Д. Шадриков подчеркивает, что «процесс освоения профессиональной деятельности следует организовать так, чтобы деятельность носила развивающий характер, т.е. на каждом этапе обучения трудность, сложность деятельности должна находиться на уровне верхней границы возможностей обучающихся» [Шадриков, 1996, с. 114], «основным способом управления развитием в учебном процессе выступает способ дозирования трудностей. Он должен порождать процесс преодоления противоречий между возможностями и требованиями деятельности, но не приводить к фрустрации» [Там же, с. 127]. Л.В. Занков, исходя из того, что трудности и преодоление препятствий способствуют развитию, ввел в свою дидактическую систему принцип обучения на высоком уровне трудности [Занков, 1975]. Р. Бьорк разрабатывает концепцию желательных трудностей (*desirable difficulties*) в обучении. Он показывает, что условия и методы обучения, которые кажутся кому-то оптимальными, поскольку ведут к быстрому росту успешно-

сти выполнения учебных заданий, могут препятствовать долговременным положительным эффектам обучения, прочности усвоения и творческому переносу освоенного на другие области, отличающиеся от непосредственно изученных. Напротив, условия и методы обучения, которые выглядят более трудными для учащихся и менее выгодными в краткосрочной перспективе, могут на самом деле способствовать прочности знаний и успешности их переноса на отдаленные области [Vjork, in press; Vjork E., Vjork R., 2011]. Б.И. Хасан считает «сопротивление» познаваемого материала необходимым условием возникновения интереса и личностной динамики [Хасан, 1996]. В области воспитания А.В. Сидоренков показывает возможности активного использования и инициирования определенных типов противоречий для изменения асоциального и обеспечения просоциального направления развития личности и малой группы [Сидоренков, 1998]. В.С. Юркевич рассматривает создание развивающего дискомфорта как средство обучения и воспитания одаренных детей [Юркевич, 2003]. Г.А. Балл пишет о педагогической стратегии развивающего закаливания и «значимости организации встреч подопечных с трудностями (не чрезмерными!), в процессе преодоления которых достигается физическая и духовная закалка, формируется уверенность в своих силах» [Балл, 2006, с. 282]. Д.Д. Камаева, многократная победительница танцевальных конкурсов и преподаватель, психолог по образованию ставит проблему: «Как так создать трудность, чтобы не разрушить веру в себя, с одной стороны, а с другой — не позволять забывать о собственных ограничениях?»

Следует особо отметить такую постановку (заострение, обсуждение) проблем перед обучаемыми, которая призвана развивать разум, основанный на нравственности, в том числе в процессе обучения. Приведем пример из конкретной профессиональной области — подготовки врачей. Д. Вэе и Дж. Оултмен в статье под провокативным названием «Создавая трудности повсюду» подчеркивают, что надо постоянно пересматривать врачебную практику, затруднять ее постановкой все новых вопросов. Они ставят цель проблематизировать упрощенные представления студентов-медиков о лечении: показать им, что противостоящий им другой человек (пациент) — не физический или биохимический объект управления и не список симптомов, который надо «поправить», «починить». Авторы приводят примеры неэтичного поведения врачей, либо не понимающих пациентов, либо, наоборот, понимающих (!), как сделать пациенту плохо

и осуществляющих это жестокое действие, и анализируют эволюцию поведения врача в направлении этического. Они считают необходимым создавать для студентов-медиков «педагогику дискомфорта»¹. Задача этой педагогики — научить будущих врачей понимать, что осознает и чувствует другой; понимать, что способы лечения всегда двойственны, неопределенны, лечение всегда является незавершенным и во всей полноте обстоятельств редко может считаться полностью правильным. Авторы подчеркивают, что научение этому трудному пониманию — коллективный, а не индивидуальный процесс [Wear, Aultman, 2007].

6.2. Конструирование учебных заданий и задач разной трудности

Для компликологии особый интерес представляет учебно-методическая литература, в которой анализируется составление задач разной трудности и даются соответствующие рекомендации.

Г.А. Балл в своей фундаментальной монографии «Теория учебных задач» дает подробные классификации задач разных типов, содержательный анализ их структуры и функций. Он указывает, что системы учебных задач «должны строиться в соответствии с установленной ранее иерархической системой целей обучения, обеспечивая вклад в достижение тех из них, которые находятся на верхних ступенях иерархии» [Балл, 2006, с. 161]. При этом, как пишет автор, принципы построения задач не рассматриваются в его книге (у нее несколько иные цели). Поскольку данный вопрос представляется очень важным, рассмотрим его.

Учебные задания и задачи разной трудности создаются в самых разных предметных областях: военном деле, физическом воспитании, музыке, освоении языка (родного и иностранных), биологии, истории, педагогике, психологии, экономике и т.д., но наиболее масштабно и широко — в области точных и естественных наук: математике, физике, химии. Именно здесь число разнообразных задачников наиболее велико, и именно в этих областях имеется больше методологических и методических работ, посвященных тому, как надо составлять задачи [Арнольд,

¹ Ср. с «развивающим дискомфортом» В.С. Юркевич, необходимым, по ее мнению, для развития одаренных детей.

1946; Беляев, 2009; Шарыгин, 1991a; 1991b; Barlow, 2010; Brown, Walter, 1990; English, 1997; Gonzales, 1994; Kilpatrick, 1987; Problem Posing, 1993; Whiten, 2004a; 2004b].

В. Иванов сформулировал миссию обучения и развития посредством организации математических и других задач так: «Знаете, чему меня учили математики? Был такой великий математик Израиль Моисеевич Гельфанд, он умер в Америке не так давно. Вот он как-то объяснял, как он учит людей математике: надо решать задачи. Не надо сразу пытаться все понять — нужно сформулировать какую-то задачу, достаточно интересную, и попробовать ее решить. Если вы придумаете серию задач в какой-то области, то, решая их, постепенно будете учиться правильно думать. Думать — это находить выходы из каких-то ситуаций, это практическое занятие» [Интервью с В. Ивановым, 2011].

Еще в 1946 г. И.В. Арнольд, математик и педагог², проанализировав содержание ряда учебников по арифметике почти за столетие (с 1868 по 1944 г.), сформулировал основные принципы составления и отбора задач. Эти принципы актуальны и сегодня. По И.В. Арнольду, при конструировании учебных задач необходимо ставить перед собой следующие вопросы.

1. Каковы учебные цели составления данной задачи, на формирование каких компонентов математического мышления она направлена?

2. Какую фабулу задачи выбрать? Интересна ли она для учащихся постановкой вопроса, способом решения, ответом?

3. Какие выбрать числовые данные?

4. Что учащийся должен помнить, знать, уметь, чтобы самостоятельно решить данную задачу?

5. О чем может свидетельствовать неудача ученика при ее решении?

6. Что может сделать учитель, чтобы помочь решить эту задачу?

7. В каких отношениях находится созданная задача с предшествующей и последующей работой учащегося? Где она должна быть размещена в сборнике, если речь идет о сборнике? [Арнольд, 1946].

А.Т. Барлоу позже выделила сходные этапы конструирования математической задачи: 1) определить цели, которые достигаются при реше-

² Отец выдающегося отечественного математика и организатора системы математического образования в СССР В.И. Арнольда.

нии учащимся задачи; 2) принять решение о содержании задачи; 3) сконструировать ее; 4) провести мысленную проверку ее использования в учебном процессе; 5) провести ее реальную проверку и проанализировать результаты [Barlow, 2010].

Свой оригинальный подход к конструированию учебных задач, стимулирующих творческое, изобретательское мышление, разрабатывается в рамках ТРИЗ (теории решения изобретательских задач, основоположником которой являлся яркий отечественный изобретатель и педагог Г.С. Альтшуллер). Последователи этого подхода Ю.С. Мурашковский и И. Андржеевская предлагают следующую схему синтеза творческих задач.

I. Предварительная часть

1. Выбор учебной темы, для которой предназначена задача.

2. Подбор интересной информации для задачи (например, в литературе по предметной области: технике, биологии, истории, музыке и т.д.). Эта информация должна содержать:

а) описание исходной ситуации;

б) суть возникшей проблемы — претензию к исходной ситуации, противоречие с тем, что должно быть;

в) ресурсы для разрешения этого противоречия.

II. Составление плана задачи

3. Описание исходной ситуации, претензии к ней и требования к конечной ситуации на языке собственно задачи (в отличие от языка первоисточника, например, художественного текста) с отбором и перечислением условий и постановкой вопроса задачи.

4. Описание решения, включающее:

а) описание конечного ответа;

б) описание того, какое противоречие устранено этим решением;

в) описание того, какой «инструмент» (прием) введен или изменен, чтобы решение стало возможным;

г) перечисление ресурсов, использованных при решении.

III. Составление текста задачи (перевод вышеперечисленных пунктов плана в текст)

5. Составление сюжета.

6. Персонафикация задачи (в ней должны действовать живые персонажи, пытающиеся решить проблему).

IV. Проверка и коррекция задачи

7. Практическая проверка задачи — предложение тем или иным людям ее решить — и регистрация результатов.

8. Составление списка промахов (всего, что было решающими не понято или понято неправильно, всех совершенных ими ошибок).

9. Классификация промахов. В качестве основных сюда входят:

а) нечеткость описания ситуации и требования;

б) избыточность или недостаток условий;

в) недостаточная корректность вопроса;

г) ошибочный прогноз доступности задачи и наличия познавательных ресурсов для ее решения у тех, кому она предназначена.

10. Устранение причин промахов, переформулировка задачи.

11. Проверка новой версии задачи.

Авторы этой схемы показывают, как с ее помощью можно составить остроумные и увлекательные задачи в самых разных предметных областях: социальной психологии, музыке, биологии, физике, технике и т.д. [Андржеевская; Мурашковский].

Интересную классификацию задач на основе не только их функций в мышлении решающего, но и во взаимодействии учитель — ученик дает С.А. Беляев. Он выделяет задачи -«простушки», -«ловушки» и -«неберушки». При этом он подчеркивает, что его классификация не претендует на полноту, а призвана выделить некоторые важные аспекты конструирования задач.

«Простушки» — «простые, изящные, короткие, но очень мудрые задачи, способные и очаровать, и научить, и проверить понимание пройденного. Они способны правильно расставить акценты в ходе преподавания материала, указать на его тонкие места», подчеркнуть тот или иной метод, подход или же охватить материал целиком [Беляев, 2009, с. 100—101].

Задачи-«ловушки» могут быть разными. Это, например, задачи, имеющие два решения: одно — очевидное, но долгое, нерациональное, и второе — простое, но неочевидное, для обнаружения которого нужна сообразительность и тонкое понимание материала. Это также задачи, обнаруживающие неожиданное, в том числе неожиданно глубокое содержание лишь в свете полученного ответа и т.д.

«Неберушки» — задачи, крайне сложные для решения, которые целесообразно предлагать очень сильным учащимся для самостоятельной

работы, чтобы они могли совершенствовать свое математическое мышление, оттачивать мастерство. Также «неберушки» используют, как пишет С.А. Беляев, «чтобы (что греха таить) завалить школьника на экзамене» [Там же, с. 103]. Со своей стороны заметим: здесь ясно видны связь и взаимопереходы между созданием трудностей с позитивными и негативными целями. Добавим, что в качестве задач «для заваливания на экзамене» используют и комбинации «ловушки-неберушки»: задачи, выглядящие простыми, но решение которых найти учащемуся крайне сложно.

С.А. Беляев подчеркивает, что одна и та же задача может выступать в разном качестве в зависимости от уровня подготовки решающего, его математической культуры: то, что для одного ученика — «ловушка», для другого — «неберушка», а для третьего — «простушка».

6.3. Метауровень: учебные задания по конструированию задач

Важное направление развития мышления учащихся и стимулирования углубленного понимания ими изучаемой предметной области — *постановка перед ними особой задачи: задачи самому придумать задачу* [Давлятов, 1989; Жусупова, 1999; Скаткин, 1963; Эрдниев, 1990; Barlow, Cates, 2006; Moses et al., 1993]. В области обучения математики М.П. Жусупова цитирует в этой связи высказывание М.Н. Скаткина: «Самостоятельная работа учащихся по составлению задач, выполняемая ими по заданиям различного характера и разной степени трудности, содействует закреплению умений решать задачи, формированию математических понятий, развитию мышления и укреплению связи обучения математике с жизнью» ([Скаткин, 1963]; цит. по: [Жусупова, 1999, с. 76]). Мозес, Бьйорк и Голденберг вообще считают, что составление задач должно быть неотъемлемой частью учебной деятельности всех учащихся [Moses et al., 1993]. Умения решать задачи, поставленные учителем, и составлять свои собственные задачи связаны друг с другом на уровне статистически значимой тенденции: учащиеся, которые хорошо решают задачи, чаще составляют более сложные и интересные задачи по сравнению с теми, кто решает задачи хуже [Silver, Cai, 1996].

Р. Абу-Элван выделяет три типа учебных заданий по конструированию задач.

1. Свободные задания по конструированию задач, в которых практически не вводятся ограничения на содержание. Например, учащихся просят придумать «какую-нибудь простую или сложную задачу», «смешную задачу», «задачу для друга», «задачу, которую можно было бы использовать на контрольной», «задачу, которую тебе хочется».

2. Полуструктурированные задания по конструированию задач. Учащимся предлагают придумать задачу, похожую на ранее предъявленную; задачу по показанной картинке; задачи со сходными ситуациями; задачи на определенную теорему или правило и т.д.

3. Структурированные задания по конструированию задач. Учащимся предлагается придумать другую задачу с теми же данными, что и в ранее предъявленной задаче; переделать ранее предъявленную задачу так, чтобы одно из известных (т.е. условий) стало неизвестным (т.е. перешло в разряд искомого), а неизвестное, наоборот, перешло в разряд условий и т.п. [Abu-Elwan, 2002].

При стимулировании учащихся к придумыванию задач учителю рекомендуется [Lowrie, 1999]:

- опираться на повседневный опыт учащихся и предлагать им придумывать задачи, связанные с известными им жизненными ситуациями;
- предлагать учащимся представить конкретного человека (например, друга), для которого будет придумываться задача;
- поощрять использование различных источников информации для конструирования задачи и технических инструментов конструирования (компьютеров, калькуляторов);
- поощрять придумывание оригинальных задач, в том числе с открытым концом;
- поощрять совместную, групповую работу учащихся (например, кто-то придумывает задачу; кто-то оценивает ее на соответствие требованиям учителя; кто-то решает);
- предлагать учащимся рефлексировать особенности придуманной задачи — фиксировать, формулировать какой способ решения в ней требуется, на какое она правило, теорему и т.д.;
- предлагать обсудить в группе, в какой степени придуманная задача оказалось увлекательной, сложной, запутывающей.

М.П. Жусупова также предлагает ряд принципов и методических приемов, позволяющих организовать деятельность учащихся по конструированию задач. Она подчеркивает, что особый интерес для учащихся могут представлять сложные, комбинированные виды деятельности. Это, например, проведение собственного экспериментального исследования и последующее оформление его результатов не только в виде стандартного отчета, но и в виде сконструированных на материале этого эксперимента задач, которые могут быть предложены для решения другим учащимся. Данная деятельность может быть построена на материале собственного исследования не только в физике, но и истории, архитектуре и т.д. [Жусупова, 1999].

Подчеркнем, что дело не ограничивается работой учителей по стимулированию учащихся к самостоятельному придумыванию задач. Ведь «учитель сам должен быть воспитан». Соответственно ряд авторов-методистов разрабатывают такие учебные курсы и задания для учителей, чтобы те более успешно ставили перед учениками задания. Эту цепочку уже не так просто отследить, поэтому остановимся на ней подробнее. Можно видеть, что здесь мы имеем несколько уровней конструирования задач.

1. Уровень задач, создаваемых учениками (например, ребенок придумывает задачу: «В пенале лежали две синие ручки и одна красная. Сколько ручек было в пенале?»).

2. Уровень задач, которые ставит учитель перед учениками, чтобы они придумывали определенные задачи («Дети, придумайте арифметическую задачу, чтобы ответом на нее было число 11», «На птичьем дворе гуляли 5 гусей и 15 уток. Придумайте как можно больше задач с этими исходными данными» и т.д.).

3. Уровень задач, которые ставит методист перед учителями (например, в ходе повышения их квалификации), чтобы они правильно ставили перед учащимися развивающие задания (например: «Уважаемые учителя, придумайте задачи для учеников, чтобы и они придумали задачи на сложение в пределах 10», «задачи на правило ...», «задачи на прием ...» и т.д.). Эту методическую работу можно условно назвать конструированием метазадач, или задач третьего уровня³.

³ Понятно, что и методистов можно совершенствовать в этой их обучающей деятельности, разрабатывая для них соответствующие метазадания четвертого уровня, но мне на практике такого рода задания не встречались, по крайней мере, пока.

В качестве примера вышеописанной методической деятельности опишем работу А.Т. Барлоу и Дж. Кэйтс. В течение года по специально разработанной программе они вели учебные курсы повышения квалификации. Учащиеся: более 60 учителей начальной школы и воспитателей детских садов, ведущих занятия по математике. Основное содержание обучения этих учителей и воспитателей было связано с развитием их профессионального мастерства по стимулированию у детей мотивационной готовности и интеллектуальных умений придумывать математические задачи в соответствии с теми или иными требованиями. Учителей ориентировали:

- анализировать составленные учениками задачи и на этой основе диагностировать неполное или неправильное понимание детьми тех или иных аспектов изучаемого содержания;
- уметь видеть в задачах, придуманных детьми, возможности органичного перехода к новому материалу, новой теме (как пишут авторы, при правильно проводимой работе по текущей теме некоторые ученики могут невольно предвосхищать следующую тему в своей задаче, и это надо уметь оценить и использовать);
- видеть даже в тех сконструированных детьми задачах, которые выходят за рамки изучаемого материала, возможность раскрытия новых сторон математической реальности.

Опрос участников этих курсов после обучения показал, что они стали значительно выше ценить деятельность учащихся по составлению задач, больше вовлекали в нее детей и делали это на более высоком профессиональном уровне [Barlow, Cates, 2006]. К ограничениям этого исследования, с нашей точки зрения, следует отнести то, что контроль реальных достижений детей по изобретению задач не проводился. При этом, разумеется, все равно заслуживает высокой оценки повышение уровня рефлексии учителей, связанного с этой сложной деятельностью детей.

6.4. Подготовка обучаемых к типовым и уникальным трудностям

В ряде ситуаций от человека требуется строго определенный, стандартный набор действий при столкновении с той или иной трудностью: будь то математическая операция при решении школьником задачи в

классе или последовательность действий, которые надо предельно быстро осуществить оператору при сигнале тревоги. Эти стандартные последовательности действий отрабатываются в многократных упражнениях по решению однотипных задач.

На противоположном конце оси находятся не менее (а часто более) важные ситуации, содержащие нестандартные, а в пределе — ранее вообще неизвестные трудности, с которыми пока никому не приходилось сталкиваться. Такие ситуации закономерно возникают, например, при освоении новых сложных областей, но не только — в, казалось бы, хорошо известных областях они тоже периодически возникают.

Г.А. Балл цитирует А.А. Столяра, писавшего, что:

- для решения стандартных задач, общий метод решения которых уже известен учащимся, может использоваться обучение распознаванию принадлежности частных задач к классам задач, решаемых определенными, уже известными методами;
- для решения стандартных задач, общий метод решения которых имеется, но еще неизвестен учащимся — стратегия ориентации на открытие учащимися (с помощью учителя) общего метода решения всех задач данного класса;
- для решения нестандартных задач — обучение методам поиска решений ([Каплан, Рузин, Столяр, 1981, с. 31]; цит. по: [Балл, 2006, с. 61]).

Отметим также, что для понимания того, как люди действуют именно в нестандартных и уникальных ситуациях и что можно сделать, чтобы научить человека справляться с уникальными трудностями, разработан целый ряд подходов. Один из исторически первых научных психологических подходов реализован Б.М. Тепловым в работе «Ум полководца» [Теплов, 1985]. В настоящее время активно развивается созвучный идеям Б.М. Теплова подход, называемый «решение комплексных проблем» (complex problem solving) [Васильев, 1998, 2004; Дернер, 1997; Короткова, 2005; О'Коннор, 2006; Подьяков, 2002; Пушкин, 1965; Функе, Френш, 1995; Frensch, Funke, 1995; Goode, Beckmann, 2009; Güss et al., 2010; Osman, 2010]. Комплексные проблемы являются новыми для решающего и содержат множество нечетко сформулированных условий и целей. Объектом деятельности решающего являются динамически изменяющиеся системы и среды, содержащие большое число компонентов с неизвестными и неочевидными, «непрозрачными» множествен-

ными связями, «создающими в своей совокупности большую неопределенность в выборе оптимального действия» [Дракин, Зинченко, 1965, с. 349]. Эти связи организованы по принципу причинных сетей, а не отдельных цепей. Как пишет Д. Дернер [1997, с. 106], в сложной системе имеет место переплетение зависимостей по типу пружинного матраса: если потянуть в одном месте, в движение приводится практически все, если надавить в другой точке, произойдет то же самое. Поэтому делая, казалось бы, что-то одно, решающий на самом деле воздействует на множество самых разных объектов, связанных между собой. В результате он может сталкиваться с побочными и отдаленными следствиями, часть из которых прямо противоположна его целям.

Процесс решения комплексной проблемы — это многоступенчатая практическая и познавательная деятельность, направленная на преодоление большого числа заранее неизвестных препятствий между множественными, нечеткими, динамически изменяющимися целями и условиями [Frensch, Funke, 1995; Funke, 2010; 2012]. Эта деятельность осуществляется путем разнообразных исследовательских воздействий на систему с целью выявления скрытых причинно-следственных сетей и путем анализа и интеграции получаемой в ходе этого исследования информации. Здесь требуется гибкая переключаемость с отражения одних свойств объекта на другие, лишь потенциально существенные [Моросанова, 1998]; условие, несущественное в одной ситуации, может стать существенным в другой (принцип потенциальной существенности любого компонента действия) [Завалишина, 1985]. Пример одной из самых трудных задач, относящихся к типу комплексных, — изучение психики человека [Журавлев, Ушаков, 2012].

Предполагается, что для любой сложной системы, в которой происходит решение такого рода проблем, всегда характерна та или иная степень уникальности. В этой системе наряду с общими имеют место уникальные, неповторимые закономерности, возникают уникальные ситуации и задачи, и в целом ряде случаев должны применяться не общие, а уникальные методы. «Сложность задачи тем выше, чем больше одиночных, уникальных подзадач содержится в ней» [Стрелков, 1999, с. 64].

Специально организованное обучение решению таких комплексных проблем включает три основных направления [Поддьяков, 2002].

1. Формирование у учащихся системного типа ориентировки в изучаемой области, при котором эксперт-преподаватель выделяет для уче-

ников системообразующие свойства, связи и зависимости этой области. Это позволяет ученикам анализировать конкретные задачи и строить их решения с точки зрения основных законов и правил в данной области [Решетова, 1985].

2. Организация самостоятельного исследовательского учения, которое осуществляется через деятельность с новым сложными объектами и системами без непосредственного участия преподавателя («учение без инструкций» — *instructionless learning, learning-by-doing*) [Funke, 1995]. Преподаватель представлен в обучении неявно — через содержание отобранных или специально разработанных им учебных объектов и ситуаций, в том числе смоделированных на компьютере.

3. Комбинированные методы обучения, сочетающие этапы самостоятельного, без участия преподавателя, исследования новых неизвестных объектов и управления ими с этапами целенаправленного обучения под руководством экспертов [Funke, 1995]. Эксперты передают учащимся свои знания и стратегии как в явно сформулированном и четком виде, так и в виде нечетких рекомендаций, интуиций и слабоосознаваемых приемов деятельности, воспринимаемых учащимся тоже как на осознаваемом уровне, так и на уровне интуиций (уровне неявного знания).

Основной проблемой обучения решению комплексных задач является обеспечение переноса полученных знаний и усвоенных приемов на как можно более новые и более сложные задачи. Остается неясным, как можно научить решать новые, неизвестные экспертам задачи с помощью набора известных методов? Как вообще можно порождать новое на основе старого?

Здесь проблема обучения решению комплексных задач наиболее тесно смыкается с одной из главных проблем психологии мышления вообще и особенно психологии творческого мышления — с проблемой новизны. Ее сложность определяет проблемы формирования творческих способностей (порождать существенно новое) [Брушлинский, 1996]. Эта проблема принципиально не может иметь такого решения, которое бы гарантировало успех обучения на 100%. Творчество нельзя сформировать «с заранее заданными свойствами». Можно лишь создать условия для его самоактуализации и саморазвития, для самовоспитания творческой личности [Смирнов, 1995], к развитию можно только пригласить [Зинченко, 2004].

Наибольшее внимание уникальности возникающих ситуаций и трудностей уделено в парадигме «*naturalistic decision making*», рассматриваю-

щей принятие решений в реальных ситуациях экстремальной деятельности, в том числе экстремальной профессиональной деятельности [Klein, 2008; Knauff, Wolf, 2010; Lipshitz et al., 2001].

Эта парадигма отсчитывает свою официальную историю с конференции в Дайтоне (Огайо, США) в 1989 г. Конференция спонсировалась Институтом армейских исследований США (Army Research Institute), и одной из важнейших причин этой поддержки была необходимость изучения причин трагедии 3 июля 1988 г. Тогда американский крейсер «Винсеннес», находящийся у берегов Ирана, сбил ракетами иранский пассажирский самолет с 290 пассажирами и 16 членами экипажа, ошибочно приняв его, как было объявлено позднее, за иранский истребитель-бомбардировщик, готовящийся к маневру для атаки. Как нужно готовить военных и специалистов других экстремальных профессий, способных успешно действовать в критически сложных реальных ситуациях?

Как пишет Г. Клейн [Klein, 2008], при анализе проблем такого рода к концу 1980-х годов благодаря работам, выполненным в рамках подхода Канемана, Слолика и Тверски, стало вполне ясно, чего люди *не* делают, принимая решения в условиях реальной деятельности. Они не генерируют альтернативы, не оценивают их вероятности, не взвешивают достоинства и недостатки альтернатив, чтобы сравнить их друг с другом, и не строят деревья решений — хотя именно такого рода стратегии полагаются наиболее рациональными с точки зрения классической теории принятия решений. Подчеркивается, что классический нормативный подход к принятию решений крайне мало дает для понимания того, как действуют эксперты-профессионалы при принятии экстренных решений в сложных ситуациях (например, командир воинского подразделения в ситуации боевого столкновения, группа хирургов при необходимости срочного оперирования нового больного со сложной картиной болезни, пожарные при тушении сложного пожара и т.д.).

Для такого рода ситуаций оказывается неверным кажущееся наиболее естественным предположение, что просто эти эксперты незаметно для непосвященного, но очень быстро и эффективно (словно компьютер с огромной скоростью процессора) «пробегают» те стадии принятия решения, которые описаны в классической теории принятия решений. На самом деле специалисты принимают решения в экстренных ситуациях по-другому.

Для того чтобы понять, как они это делают, и предлагается подход, существенно отличающийся от классического, — *naturalistic decision making*. Его основные черты таковы.

1. Отказ от обобщенных формальных абстрактных моделей принятия решения в связи с тем, что решения эксперта критическим образом зависят от:

а) области, в которой он специализируется (т.е. эти решения предметно-специфичны);

б) уникальных особенностей конкретной ситуации.

Утверждается, что нет смысла пытаться сформулировать и перечислить все доступные решателю опции во всех ситуациях и предсказать, какую именно опцию он выберет в конкретной ситуации. *Доступные решателю опции заранее неизвестны и открываются по мере решения — в этом принципиальное отличие анализируемых ситуаций от закрытых задач с заранее заданными, неизменными и перечислимыми условиями.*

2. Отвергается постулат о том, что решающий взвешивает и сравнивает конкурирующие опции, выбирая оптимальную, по принципу: «Делай действие *D*, поскольку оно представляется наилучшей альтернативой из рассмотренных». Взамен постулируется существование правил соответствия «ситуация — действие» («Делай действие *D*, поскольку это соответствует конкретной ситуации *C*»), которыми руководствуется решающий в конкретном, уникальном случае. Даже если решатель видит или генерирует несколько альтернатив, он сравнивает их не друг с другом, а с неким представлением о том, каков должен быть исход решения проблемы. Если решатель сразу обнаруживает опцию, ведущую к удовлетворительному решению проблемы, в условиях дефицита времени он использует именно ее, не тратя время на проверку того, есть ли конкурирующие и, может быть, более подходящие опции. (Поскольку за время этого раздумывания и взвешивания ситуация может необратимо и трагически измениться.) В такого рода ситуациях происходит быстрая, нередко мгновенная оценка субъектом конкретной, уникальной ситуации без возможности ее сколь-нибудь детального исследования и затем принятие конкретного решения на основе экспертного уникального знания.

3. С точки зрения данного подхода нет смысла в поиске расхождений между: а) нормативными формальными моделями, предписывающими, как принимать решения, и б) реальным поведением эксперта, и нет смысла в оценке этих отклонений реального поведения как оши-

бочных. В ситуациях высокой сложности само понятие ошибки становится неоднозначным, оно теряет содержательность и четкость критериев различения ошибок и не ошибок. Так, отклонение от принятых методов может быть ценной инновацией, а не ошибкой. В нестабильных условиях жесткая установка на безошибочную деятельность малоадаптивна. Отклонение результата от цели в нежелательном направлении (например, катастрофа) должно рассматриваться субъектом как отправная точка для исследования и поиска способов избежать подобных результатов впоследствии.

С этими положениями связана методология подхода *naturalistic decision making* — проведение полевых качественных исследований реальной деятельности профессионалов. Сюда относятся наблюдения, интервью, анализ случаев, а также модифицированный когнитивный анализ задач (*cognitive task analysis*). Исследователю предлагается сосредоточиться на поиске и объяснении того, какую информацию опытный решатель ищет, как ее интерпретирует и какие правила принятия решения вырабатывает применительно именно к конкретной ситуации. Главное — понять, как происходит познание в естественных условиях профессиональной деятельности. «Естественные» условия здесь понимаются как оппозиция искусственным, лабораторным — аналогично естественному эксперименту (о котором авторы почему-то ничего не пишут, а лишь критикуют лабораторные эксперименты). В оригинальных англоязычных источниках, начиная с книги Э. Хатчинса [Hutchins, 1995], используется выражение «*cognition in the wild*» — «познание в диких условиях», где понятие «дикие условия», как и в русском языке, содержит разные коннотации: это познание не просто в естественных условиях, а и в условиях критических — «диких» по экстремальности, «в диких дебрях» сложных ситуаций и сложной деятельности.

Сторонники этого подхода не отказываются от экспериментов со строгой проверкой гипотез и изощренной статистической обработкой данных, по крайней мере, в будущем, но практически их не проводят и подчеркивают, что эти методы, даже в случае их использования, занимали бы лишь подчиненное место, поскольку в изучаемой сложной реальности просто нет ничего, к чему их можно было бы применить [Mishler, 1990].

Соответственно вместо критериев валидности, используемых в лабораторных исследованиях, предлагаются другие: критерий правдопо-

добия (credibility), отражающий степень обоснованности заключений исследования, и критерий, отражающий возможность переноса результатов в другие условия (transferability).

Целью обучения при таком подходе является не формирование стереотипов действий, пригодных для стереотипных ситуаций, а воспитание личностных черт и мышления эксперта, способного эффективно решать уникальные каждый раз задачи.

Часть положений этого подхода уязвима для критики. Так, представляется, что переход к обобщенным моделям той или иной степени формализации должен неизбежно произойти на определенном этапе развития данного направления. Об этом можно судить, исходя хотя бы из того, что в нем как раз реализуются программы обучения. В связи с этим неизбежно возникнет проблема сравнения эффективности программ, их преимуществ и недостатков, а также и проблема сравнения ситуаций, в которых обученные действовали тем или иным образом. Для таких сравнений станет необходимостью разработка неких обобщенных и вынужденно формализуемых критериев, причем, надо думать, не вполне приятной необходимостью, учитывая методологические установки сторонников данной парадигмы. Или же им придется отказаться от сравнения, действуя по принципу: «Все программы обучения хороши, выбирай на вкус». (Но вряд ли это устроит заказчиков, выделяющих финансовые и другие ресурсы для учебной подготовки в критически важных областях и заинтересованных в ее наибольшей эффективности.) Как с этой проблемой справятся разработчики данного подхода, пока неясно.

Особый интерес представляет обучение деятельности, экстремальным по новизне условий, с которыми может столкнуться обучаемый. Необходимость решения экстремальных по сложности задач освоения все новых, малоизвестных сред (глубоководного мира, космоса и т.д.) вызвала к жизни такие наиболее сложные формы обучения, когда один субъект осуществляет деятельность по переводу другого субъекта не просто на более высокий уровень функционирования и развития, а на уровень, более высокий, чем тот, на котором находится сам субъект, организуя этот переход. Ведь сами обучающие знают про эти среды недостаточно, но должны сделать так, чтобы обучаемый был в них успешен и по ряду параметров превзошел учителей.

Возникает необходимость в интенсивном целенаправленном развитии особых систем конструктивных трудностей, преодоление которых

развивает субъектов деятельности в новых, инновационных областях: например, при подготовке космонавтов — от упражнений, готовящих к уже достаточно хорошо известной невесомости и компенсирующих ее последствия, до подготовки к встрече с чем-то малоизвестным или даже совершенно неизвестным. Здесь тоже нужны особые обучающие и развивающие трудности.

Для обучения деятельности, экстремальным по новизне и неопределенности условий, с которыми может столкнуться обучаемый, необходима имитация самых разных ситуаций, в том числе выглядящих мало правдоподобно. Парадоксальный смысл этого обучения обусловлен тем, что в ситуациях высокой новизны встреча с мало правдоподобным представляется вполне правдоподобной, а значит, ее надо пытаться хоть как-то имитировать в обучении (например, с помощью «сюрпризов» различного масштаба и сложности, в которых обучаемый должен разобраться). Это соответствует парадигме «школы неопределенности», развиваемой А.Г. Асмоловым [1996].

Следует подчеркнуть: тезису, что с новизной и сложностью среды субъект может справиться, наращивая до необходимого уровня собственную когнитивную сложность (т.е. чтобы понять сложное, надо самому быть достаточно сложно устроенным в познавательном отношении), противостоит другой тезис. Его отстаивают в школе Г. Гигеренцера. Основная идея состоит в том, что на самом деле со сложными ситуациями в очень многих случаях можно справиться с помощью весьма простых, даже элементарных правил принятия решения, названных разработчиками быстрыми и экономичными эвристиками (*fast and frugal heuristics*). В рамках этого направления доказывалось, что представители видов, которых можно условно назвать *species simplissimus* («простейшие»), но не в анатомо-физиологическом, а в когнитивном отношении) решают многие задачи лучше представителей *species complexicus* («сложнейшие»), поскольку элементарные стратегии точнее, быстрее и эффективнее по другим параметрам, чем сложные [Marewski et al., 2010; Gigerenzer, 2004]. Часть приводимых примеров из разных областей выглядит вполне убедительно, но тем не менее такой подход встречает и резкую критику. Так, Дж. Эванс и Д. Овер ставят вопрос: если сложные рассуждения и стратегии неэффективны по сравнению с элементарными, почему они вообще возникли в ходе эволюции, а возникнув, не исчезли, а сохранились? Чего ради высшие виды тащат на себе груз все

большого мозга и груз все более сложных познавательных стратегий (груз в прямом и переносном смысле)? [Evans, Over, 2010]. Ответ состоит в следующем. Сложные существа в отличие от простых могут использовать и сложные, и простые стратегии (хотя простые они используют не так эффективно, как их применяют более примитивные и специализированные существа). В той среде, в которой происходило формирование видов на Земле, такое усложнение было одним из вполне эффективных путей приспособления. Также Дж. Эванс и Д. Овер на уровне конкретных данных показывают, что элементарные стратегии — это вовсе не так хорошо, как считают сторонники подхода Гигеренцера.

Со своей стороны, поддерживая эту критическую аргументацию, я остановлюсь на примере, который кочует из публикации в публикацию школы Гигеренцера, видимо, как самый неотразимый и который, насколько мне известно, не подвергался критическому анализу в работах оппонентов. Речь идет о ловле игроком летящего мяча. С долей иронии Г. Гигеренцер с соавторами цитирует Р. Докинза, который считает, что для решения такого типа задачи (поймки кого-то или чего-то движущегося) живое существо должно на уровне процессов в нервной системе (в нейронах, ганглиях и т.д.) решать системы дифференциальных уравнений. На самом деле, подчеркивают авторы, есть значительно более простая эвристика. Игроку надо зафиксировать глазом угол, под которым виден мяч в начальный момент относительно горизонта, и затем передвигаться по полю так, чтобы этот угол сохранялся постоянным. Тогда игрок, по мнению авторов, обязательно поймает мяч. Если этот угол будет увеличиваться относительно заданного, это означает, что мяч летит все выше, и игрок будет смещаться назад, чтобы сохранить прежний угол. Если же угол будет уменьшаться относительно заданного, это означает, что мяч снижается, и игрок будет смещаться вперед пока не сблизится с ним настолько, что поймает его. При этом игроку даже не обязательно понимать, что мяч летит выше или ниже. Предлагаемый алгоритм способен выполнить и автоматическое устройство ловли мячей, как пишут авторы.

Вслед за Г. Гигеренцером с соавторами, иронизирующими по поводу высказывания Р. Докинза, позволим себе иронию и мы по отношению к предлагаемой ими аргументации. Прежде всего заметим, что реализация данной эвристики ловли мяча приведет к одному неприятному эффекту, о котором авторы не пишут. Игрок, последовательно вы-

полняющий ее, получит удар мячом точно в глаз или же в переносицу. Дело в том, что авторы не уточнили следующего: чтобы *поймать* мяч, при сближении с ним надо проделать еще некоторые действия (например, начать поднимать руку, находясь, на определенном расстоянии от мяча и перемещать ее по определенной траектории). Если этого не сделать, то с мячом столкнется не рука, а рецептор, фиксирующий постоянство угла, под которым виден приближающийся мяч (рис. 6.1).

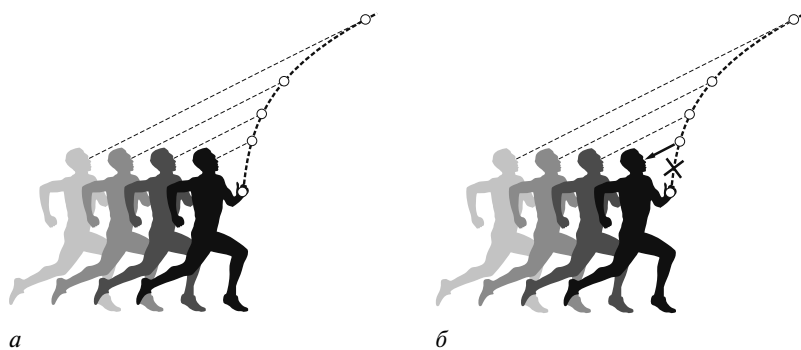


Рис. 6.1. Иллюстрация эвристики ловли мяча путем фиксации угла, под которым он виден: *а* — работа эвристики, как ее представляли авторы [Marewski et al., 2010, p. 104]; *б* — реальная работа эвристики (игрок не ловит мяч рукой, а натывается глазом)

Итак, одной предложенной эвристики недостаточно для решения поставленной задачи, нужны и еще какие-то (как минимум одна). Соответственно здесь встает задача координации выполнения этих эвристик во времени и пространстве (ведь поднять руку надо в нужный момент, находясь на нужной дистанции, с нужной скоростью). Все вместе это требует значительно более сложного аппарата, чем предлагаемая элементарная эвристика. Она одна оказывается неадекватной.

Оставим в стороне столь жесткое требование, чтобы игрок ловил мяч непременно рукой, а не натывался глазом, и поставим более простую задачу. Игрок должен просто войти в контакт с движущимся мячом. И здесь оказывается, что предлагаемая элементарная стратегия фиксации угла, под которым виден движущийся мяч, эффективна только в

самом простом случае: если он движется строго в направлении игрока, а не под углом к нему.

Представим, что мяч ударили так, что он движется под углом к игроку, уходя в сторону от него. Здесь от игрока требуется поворот, поскольку если он будет перемещаться только в той вертикальной плоскости, в которой был ориентирован в момент удара, он не поймает мяч никогда — тот летит в другой вертикальной плоскости. О повороте игрока в эвристике Гигеренцера ничего не говорится, но если мы введем такую возможность, то получим следующее. Игрок будет двигаться по сложной U-образной кривой линии, напоминающей параболу, вначале отбегая от взлетающего и уходящего в сторону мяча, а потом, после прохождения им самой высокой точки траектории, пытаясь сблизиться с ним. Эта линия движения игрока заведомо более сложна, чем бросок по прямой к предполагаемому месту падения мяча (такой бросок обычно делает вратарь, экстраполирующий траекторию мяча и точку встречи).

Более того, если скорость мяча выше определенной, эвристика Гигеренцера вообще не позволит игроку успеть к мячу, двигаясь по этой сложной U-образной траектории, а прямой бросок наперерез позволит. В противовес аргументам Гигеренцера, здесь мы как раз видим пример того, как *более сложный познавательный аппарат позволяет получать более простой и эффективный результат, чем сложный и неэффективный результат, порождаемый примитивным аппаратом.*

Подтверждение этому можно найти и в классических экспериментах Л.В. Крушинского. Более высокоорганизованные животные (например, хищные млекопитающие) лучше экстраполируют движение объекта, с которым они хотят встретиться. Они могут вообще отказываться от стратегии отслеживания объекта и его удержания в поле зрения и использовать обходной путь, связанный с временной потерей зрительного контакта, но быстрее выводящий на непосредственный физический контакт.

В целом представляется, что для подготовки к новым и уникальным трудным ситуациям намного более адекватна парадигма комплексной познавательной деятельности (*complex cognition*). Эта деятельность включает все психические процессы (когнитивные, мотивационные, эмоциональные), используемые индивидом для выведения новой информации из имеющейся с целью принятия решений, решения проблем и планирования действий [Knauff, Wolf, 2010; Funke, 2010].

7. Создание экстремальных трудностей при обучении деятельности, связанным с противодействием и нанесением ущерба

Существуют виды деятельности и профессии, основным содержанием которых является создание трудностей для других субъектов, нанесение им ущерба в экстремальных, смертельно опасных условиях. Это деятельность силовых структур и связанных с ними организаций (а также и тех лиц, которые наделяют себя их функциями в добровольном порядке, никого об этом не информируя). Содержанием этих видов деятельности является помощь (жертвам преступлений, терактов, внешней агрессии и т.д.) путем противодействия (преступникам, армии противника и т.д.) вплоть до физического уничтожения противостоящих субъектов.

В обучении этим видам деятельности в силу самой специфики этих областей противодействие представлено прежде всего как содержание обучения и лишь затем как его средство. Эффективное обучение в этих областях требует максимального приближения к условиям реального противодействия, к боевым условиям, что сопряжено с преодолением максимально сложных препятствий и неизбежным риском для психического и физического здоровья и жизни как самих учащихся, так и субъектов, выполняющих в учебных целях роль противника или роль защищаемых жертв. Муляжи, тренажеры, имитаторы и тому подобные средства смягчают ситуацию, но полностью заменить реального человека не могут в принципе. Поэтому во время военных учений, подготовки к оперативным правоохранительным мероприятиям и в других подобных ситуациях люди получают травмы и даже гибнут, что является неизбежной платой за снижение смертности на поле настоящего боя. До тех пор пока люди гибнут в войнах и вооруженных столкновениях, они будут неизбежно гибнуть и при подготовке к ним, в процессе обучения соответствующим видам деятельности. (Это не может служить оправданием намеренно совершаемых преступлений.) Таким образом, обучение в этих

областях не только включает обучение физическому уничтожению противостоящих субъектов, но и предполагает травмы и гибель части самих учащихся, их учебных противников и спасаемых учебных жертв уже при обучении.

Понимание этого, безусловно, важная часть картины мира участников процесса обучения в указанных областях.

История знает много разнообразных способов подготовки в области вооруженного противодействия, в том числе крайне жестоких и осуждаемых с точки зрения современного человека. Что касается опасности для субъектов, выполняющих в учебных целях роль противника, то юноши в Спарте учились военному искусству, охотясь за рабами и убивая их; средневековый самурай имел право «пробы меча» на простолоудине [Долин, Попов, 1990] и т.п. Если же говорить о примерах опасности для самих обучающихся, то можно сослаться на английский документальный фильм о подготовке королевских гвардейцев в Великобритании. В нем рассказывается о смертельно опасном учебном упражнении, состоящем в том, чтобы лежать за небольшим укрытием, перед которым положена боевая граната с вынутой чекой, не броситься бежать. Из-за своего размера укрытие надежно защищает только очень небольшую часть пространства, где и должен лежать человек. В закадровом комментарии сообщается, что несколько человек не выдержали этого испытания, бросились бежать и погибли.

Если говорить о старших подростках, то помимо обычных школ, способных осуществлять лишь начальную военную подготовку, существуют военные училища, школы подготовки будущих офицеров спецназа и т.д. В российском документальном фильме о такой школе, за выпускниками которой заранее выстраивается очередь представителей военных ведомств, описана следующая ситуация. Старшеклассники получили задание подобраться к охраняемой территории настоящей атомной станции и перебросить через ее ограждение пакет (абсолютно безопасный), имитируя диверсионный акт. После того как подростки ушли на задание, неожиданно была получена информация о реальном готовящемся террористическом акте на одной из станций, и их охрана перешла на более высокий уровень боеготовности. Предупредить подростков не было возможности, поскольку в этой «игре» условия были приближены к боевым и среди прочего отрабатывалась ситуация отсутствия связи. Комментатор фильма с восхищением сказал, что подростки выполнили задание и при этом никто из них не пострадал.

Мы не знаем, имели ли место случаи, описанные в этих фильмах, в действительности или они были рассказаны для устрашения потенциального противника и поднятия своего боевого духа — в любом случае такие сюжеты отражают идеологию и философию подготовки в этой области.

В экстремальных случаях обучение с абсолютной неизбежностью приводит к гибели самих обучившихся. Одним из самых жестких примеров может служить обучение в период Второй мировой войны камикадзе. (У летчиков-камикадзе формировали в том числе готовность не закрывать глаза при наведении самолета на цель — очень специфическая психолого-педагогическая задача.) Хорошо обучившийся камикадзе должен с неизбежностью погибнуть, а плохо обучившийся может и выжить. Другой пример — обучение животных, обрекающее их на гибель (обучение собак, подбирающихся к танкам противника и прикрепляющих к ним мины). Все это нельзя не рассматривать как крайний вариант противодействия физическому существованию обучающегося. Однако считается, что благодаря таким методам обучения (а иногда одновременно и специального профессионального отбора) повышается безопасность тех, кого обучающиеся призваны защищать. Иначе говоря, это еще один, предельный, вариант помощи посредством противодействия: противодействие, приводящее к гибели одних, является средством помощи другим — своим товарищам, своей армии, народу, государству. Кроме того, это рассматривается как средство сохранения и возвышения духовных идеалов, что необходимо в период противостояния.

Ярким примером деятельности, направленной на нанесение ущерба психическому и физическому здоровью и жизни, являются пытки. Существование в различных обществах института пыток означает, что имеет место подготовка и обучение в той или иной форме специалистов в этой области. Описания пыток и пыточных орудий показывают, что их использование требует, как ни ужасно это звучит, сознательности обучения с целью достижения высокой компетентности: хорошего знания анатомии, физиологии, психологии, медицины, техники, а также овладения специальными практическими умениями [Гибсон, 1993; Venson, 2001]. Здесь используются специальные стратегии обучения и воспитания (обвинения и дегуманизация будущих жертв, изнурение и избивания самих будущих палачей, систематические меры по снижению эмоциональной чувствительности и т.д.) [Гибсон, 1993].

В этих ситуациях некоторые люди отказываются учиться или применять выученное, и такой отказ следует ценить чрезвычайно высоко. Например, в 101-м резервном полицейском батальоне, который за годы Второй мировой войны уничтожил десятки тысяч евреев, включая женщин, стариков и детей, нашлись 12 человек из 500, отказавшихся участвовать в первой (тогда еще) карательной акции [Benson, 2001]. Это были не ангелы — они вступили в батальон добровольно, но убивать отказались. В этой группе они стали белыми воронами — посредственными учениками, не воспринявшими в должной мере воспитательных и обучающих воздействий нацистской идеологии. А кто-то в этой же группе с энтузиазмом стал первым учеником.

Об аналогичных фактах говорит Л. Млечин. На оккупированной нацистами территории в Травниках (Западная Украина) существовала школа подготовки надзирателей для концлагерей, куда набирали местных жителей — добровольцев. Часть людей из нее после поступления бежала, хотя за побег расстреливали. «Они поняли, что их ждет — участвовать в убийствах... Это моральная оценка, моральный выбор, морально-нравственное понимание» [Интервью с Л. Млечиным, 2010].

В своем обобщении К. Бенсон показывает, что развитие личности осуществляется отнюдь не только под обучающим руководством различных учителей, воспитательных сюжетов и т.п., но также и под управлением собственной нравственности и ответственности личности. Механизм этого управления состоит в том, что человек *не дает развернуться некоторым своим способностям, исходя именно из моральных соображений*, — обучение и развитие в данном направлении он считает для себя невыполнимым, хотя сознает, что мог бы достичь здесь компетентности или даже мастерства. Иначе говоря, он считает для себя невозможным войти в некоторые зоны развития, сохраняя при этом свои нравственные принципы [Benson, 2001]. Это полностью согласуется с положением Г.Е. Залесского, что решающую роль в развитии личности играет формирование готовности противостоять сбивающему воздействию различных факторов при выборе собственного способа поведения [Залесский, 1994].

8. Общие оценки конструктивности/ деструктивности трудностей: подходы к формализации

Общий показатель конструктивности трудностей, созданных одним субъектом для другого, можно определить как различие между: а) новизной и сложностью проблем, которые субъект, для которого созданы трудности, может ставить и решать после столкновения с этими трудностями, и б) новизной и сложностью проблем, которые субъект ставил и решал до этого.

Введем разностный показатель конструктивности (P_d). Он может быть определен как разница между уровнями задач, которые субъект может решать до и после столкновения с трудностью.

$$P_d = N_d' C_d' - N_d C_d, \quad (1)$$

где N_d и C_d — соответственно новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до столкновения с трудностью d ; N_d' и C_d' — соответственно новизна и сложность проблем, которые субъект может ставить и решать после него. (Выбор единиц измерения не обсуждаем — это отдельная тема, а пока пытаемся установить качественные соотношения.)

Если $P_d > 0$, трудность является собственно конструктивной, т.е. после столкновения с ней субъект (животное, человек, организация, государство и т.д.) может ставить и решать проблемы большей новизны и сложности, чем до этого. Если $P_d < 0$, трудность является деструктивной, т.е. после столкновения с ней субъект может ставить и решать проблемы лишь меньшей новизны и сложности, чем до этого.

Введем коэффициент конструктивности трудности (p_d) как отношение уровня задач, которые субъект может решать после столкновения с трудностью, к исходному уровню решаемых задач:

$$p_d = N_d' C_d' / (N_d C_d). \quad (2)$$

Он 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 л. Как отмерить ровно 10 л воды?

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

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

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

Все эти задачи могут быть решены одним способом:

$A - B - C - C$,

где A , B , C — 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 л. Как отмерить ровно 9 л 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 л. Как отмерить ровно 10 л воды?», — часть испытуемых опять-таки использует старый способ, совершенно не видя, что здесь для отмеривания нужного количества воды изначально имеется полностью подходящий сосуд объемом 10 л (!), 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 трудности (затраченных материальных, физиологических, интеллектуальных и других ресурсов) для ее организатора I_{org} и издержек преодоления трудности I_{rec} для реципиента (для кого она и создана).

Тогда эффективность организации трудности E_{org} :

$$E_{org} = P_d / I_{org} \cdot \quad (3)$$

Эффективность преодоления трудности:

$$E_{rec} = P_d / I_{rec} \cdot \quad (4)$$

Наконец, введем понятие отдачи от трудности для ее организатора (O_{org}) — прирост его материальных, физиологических, интеллектуальных, нравственных (например, связанных с нравственным удовлетворением) и других ресурсов в результате взаимодействия с трудностью того субъекта, для которого она создана. Далее имеет смысл ввести показатели, отражающие отношение между отдачей и конструктивностью,

отдачей и издержками, а также некоторые другие производные показатели, но не будем здесь перегружать текст, а выскажем несколько соображений качественного порядка.

Вопрос о допустимых издержках создания трудности 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, больного ребенка) организатор готов заплатить предельно высокую цену со своей стороны.

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 — невротизация части обучаемых [Дружинин, 2001, с. 196—197]. Также в некоторых случаях чрезмерная стимуляция интеллектуального развития приводит к тому, что люди, испытывавшие 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 со своей стороны, организатор обучения по тем или иным причинам готов идти на эти издержки (например, ему важен быстрый, эффектный, красивый результат, а долгосрочные эффекты он игнорирует).

Общее соотношение конструктивных и деструктивных трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, представляется важной характеристикой этого общества. Оценка общего объема деструктивных трудностей, создаваемых с эгоистическими и альтер-альтруистическими целями, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с индексом нравственного состояния общества, разработанным в Институте психологии РАН и интегрирующим такие показатели, как число убийств на 10 000 населения, число беспризорных детей, индекс коррупции и индекс неравномерности распределения доходов [Юревич, Ушаков, 2010].

Также оценка общего объема деструктивных трудностей может иметь значимые отрицательные корреляции с глобальным индексом миролюбия (Global Peace Index), рассчитываемом по методике, разработанной The Economist Intelligence Unit (автор идеи — Стивен Киллалеа). В этом интегральном индексе оцениваются число насильственных преступлений и самоубийств, число заключенных на душу населения, число военнослужащих и сотрудников служб безопасности на душу населения, число и доступность оружия, наличие и масштаб конфликтов — внутренних и международных, число жертв этих конфликтов, наличие и степень террористических угроз и т.д. [Глобальный индекс миролюбия].

Эти показатели не отражают более тонких деструктивных трудностей, создаваемых одними субъектами для других (например, деструктивного «тройного обучения», мошенничеств и т.д.), но, возможно, коррелируют и с ними, хотя это вопрос самостоятельных исследований.

Оценка общего объема конструктивных трудностей, направленных на развитие другого субъекта, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с показателями человеческого капитала и потенциала, связанными с обучением и образованием под руководством других субъектов. (Разумеется, обучающие нередко стараются уменьшить трудности для обучаемых, но совсем без создания конструктивных трудностей в обучении вряд ли можно обойтись: освоение новизны всегда трудно в той или иной мере, и если обучающий подталкивает к освоению новизны, то подталкивает и к трудностям.)

Более того, существуют компетентности, которыми вообще нельзя овладеть самостоятельно, без конструктивных трудностей извне. Это, например, овладение письменной речью. Как показывает Е.Л. Григоренко [2012], овладение чтением и письмом невозможно путем самостоятельного наблюдения и анализа поведения других читающих (например, вслух) субъектов и письменных текстов. Чтением (письмом) можно овладеть только совместно с другим человеком, который показывает, объясняет соотношение написанного и устного текста, и, добавив, ставит перед учеником задачи той или иной трудности, связанные с чтением и письмом. Это относится даже к самому неформальному обучению. Но и в других областях — медицине, этике и т.д. — образование связано с созданием конструктивных трудностей.

Попытаемся качественно описать, в какой мере содержанием различных человеческих деятельностей является помощь, а в какой — противодействие тем или иным субъектам социальных взаимодействий.

Для наглядности разместим различные деятельности в трехмерной системе прямоугольных координат (рис. 8.1). По оси X будем отмечать меру содействия, по оси Y — меру противодействия. Содействие и противодействие в данном случае должны быть расположены именно на разных осях, а не на противоположных концах одной оси, поскольку между уровнем помощи одним субъектам и уровнем одновременного противодействия другим нет однозначного соответствия. По оси Z расположим уровни деятельности от практического уровня до теоретического: а) практическая реализация, непосредственное осуществление деятельности; б) разработка методического обеспечения деятельности; в) разработка методологии; г) философский анализ данной деятельности.

Рассмотрим некоторые деятельности, которые задают наиболее важные области в выбранном пространстве координат.

Минимальные, близкие к нулевым значения по параметрам помощи, противодействия и уровню теоретической деятельности имеет, очевидно, существование человека, попавшего в безлюдную местность и вынужденного заботиться лишь о своем физическом выживании. Для подготовки к событиям подобного рода имеются так называемые школы выживания.

В областях с неограниченно большой величиной помощи, нулевой величиной противодействия и высоким уровнем рефлексии расположатся концепции и теории необходимости умножения добра и непротivления злу насилием. Естественно, по мере приближения этой деятельности к уровню практической реализации значения по оси «Содействие» будут становиться конечными и более определенными, а по оси «Противодействие» станут несколько превышать нулевое значение (поскольку невозможно представить себе взаимодействие, никак не ущемляющее абсолютно ничьих интересов).

В областях с неограниченно большой величиной противодействия, нулевой величиной помощи и высоким уровнем рефлексии расположатся некоторые концепции терроризма и экстремизма. Но и они на уровне практической реализации (типа террористических актов разного масштаба) достигают лишь определенных значений по оси «Противодействие», а также предполагают и некоторую минимальную помощь.

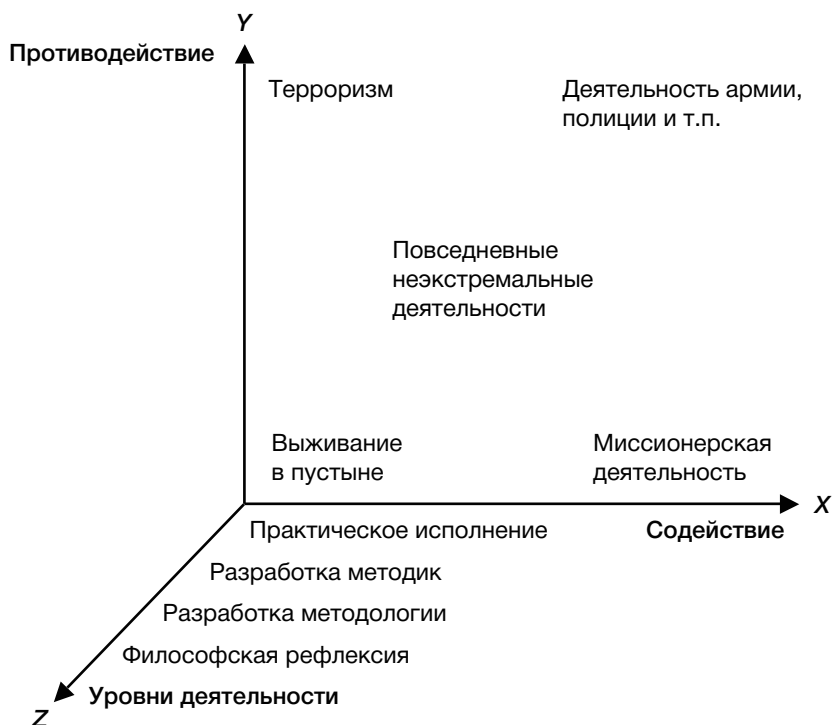


Рис. 8.1. Классификация деятельностей в трехмерном пространстве «содействие — противодействие — исполнение/рефлексия»

Это, например, произвольная помощь членов группировки друг другу, а также невольная помощь третьим лицам, поскольку невозможно представить себе взаимодействие, ни на йоту не способствующее достижению хотя бы чих-нибудь интересов.

К деятельностям со значимым, но не абсолютным доминированием противодействия над помощью можно отнести разработку и реализацию теорий завоевания расового, национального, религиозного и т.п. господства.

К деятельностям со значимым, но не абсолютным доминированием помощи над противодействием можно отнести разработку и реали-

зацию теорий синергетики, социального сотрудничества, гуманистической психологии и педагогики, врачебную деятельность и т.п.

Максимальные, пиковые и при этом примерно равные или, по крайней мере, сопоставимые друг с другом значения и по оси «Содействие», и по оси «Противодействие» принимает широкий круг деятельностей силовых структур и связанных с ними организаций (о чем мы писали выше).

Соотношение указанных видов деятельности в том или ином обществе, той или иной культуре задает соотношения и взаимодействия в этом обществе (культуре) между деструктивными, конструктивными и диагностирующими трудностями.

9. Метатрудности — трудности по управлению трудностями

Качественно новый этап в социогенезе — изобретение и использование *метатрудностей, т.е. трудностей, создаваемых для деятельности по созданию трудностей*. Деятельности (и способности) по созданию «метатрудностей» направлены на: а) конструирование; б) деструкцию; в) диагностику деятельностей по созданию конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей. Наиболее очевидным проявлением деятельности по созданию этих метатрудностей являются работы по методологии в соответствующих областях и институционализация деятельности — появление соответствующих организаций (научно-исследовательских, учебных, административных), журналов и книг, проведение конференций и т.п.

1. Начнем с создания метатрудностей, направленных на управление конструктивными трудностями. Эти метатрудности могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа.

Конструктивные метатрудности — это, например, обучение учителей придумывать задания разной сложности для учащихся. Среди прочего методисты придумывают задания для учителей, чтобы те более успешно ставили перед учениками задачи по придумыванию задач (!); это конструктивная метатрудность весьма высокого порядка.

Метатрудности, направленные на диагностику умения создавать конструктивные трудности, — контрольные задания для вышеописанных учителей, позволяющие оценить, насколько успешно те придумывают задачи для учащихся.

Метатрудности деструктивного типа направлены на подавление деятельности по созданию конструктивных трудностей. Это, например, организационные мероприятия по уменьшению влияния или ликвидации того или иного перспективного направления педагогической мысли и практики (пресс такого рода мероприятий в разное время испытала научная школа Л.С. Выготского, школы развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова), сюда же относятся препятствия талантливым педагогам в их обучающей деятельности и т.п.

2. Метатрудности, направленные на управление деятельностью по созданию диагностических трудностей, также могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа.

Деятельности по созданию диагностирующих трудностей поддерживаются специально созданными социальными институтами. Это научно-исследовательские организации, разрабатывающие методологию оценивания других субъектов — методологию построения тестов общих и специальных способностей человека, личностных тестов, тестов достижений, контрольно-измерительных материалов для учащихся, методик оценки персонала, в том числе путем его стресс-тестирования, медицинских нагрузочных проб, стресс-тестов банков и т.д. Также это учебные организации, проводящие обучение в данной области (например, в Высшей школе экономики имеется магистерская программа «Измерения в психологии и образовании», где студентов обучают создавать диагностические задания и оценивать имеющиеся). Проводятся соответствующие конференции (например, по психологической диагностике и оцениванию — Conference of the International Test Commission, Conference on Psychological Assessment и т.д.), выпускаются книги и журналы и проч.

Конструктивные трудности в этой области — это разработка учебных заданий разной сложности для будущих специалистов, которым предстоит разрабатывать диагностический инструментарий (например, для психологов — будущих тестологов, преподавателей, повышающих квалификацию и готовящихся к разработке контрольных заданий по своим предметам, и т.п.); диагностирующие трудности — контрольные задания для этих будущих специалистов.

Ярким примером создания деструктивных трудностей диагностирующим деятельности является борьба с психологическими тестами в СССР. Одним из важнейших инструментов этой борьбы стало Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», запретившее в стране практику психодиагностики, а также исследования и обучение в данной области и остановившее развитие психодиагностики на десятилетия.

3. Обратимся к метатрудностям по управлению деструктивными трудностями.

Конструктивные метатрудности здесь — это, например, обучение сотрудников силовых социальных институтов (военных, полицейских,

охранников и т.д.), специалистов по конкурентной борьбе в различных областях, а также неформальное обучение и самообучение (вне официальных институтов) силовых предпринимателей, грабителей, воров, мошенников и т.д. Эти субъекты обучаются создавать деструктивные трудности противостоящему субъекту на самых разных уровнях — от психологического и интеллектуального подавления до физического уничтожения.

Одна из самых ранних масштабных работ в этой области — китайский «Трактат о 36 стратагемах», получивший широкую известность в настоящее время и нашедший продолжение во множестве источников от военного дела до философии.

Создание любых метатрудностей (конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа) в областях высокой конкуренции и соперничества связано с само собой разумеющимся засекречиванием части информации (в том числе об исследованиях, обучении и диагностике), а также нередко с намеренной дезинформацией, призванной дезориентировать реального или вероятного противника, а также и «непосвященных». Например, штангист-чемпион, давая интервью журналисту, сфотографировался стоящим со штангой по грудь в воде. Спортсмены-конкуренты и их тренеры после этого тратили время и силы, пытаясь найти оптимальный режим тренировок в воде, на что и рассчитывал фотографируемый, на самом деле использовавший другие методы подготовки.

10. Человеческий метакapитал: 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.

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.

10.1. Человеческий капитал: положительный и отрицательный

Поставим, на первый взгляд, парадоксальный вопрос: каким должен быть человеческий капитал и его владелец, чтобы большинство законопослушного населения с чувством глубокого морального удовлетворения восприняло новость о сорванном процессе обучения и соответственно формирования человеческого капитала этого субъекта?

Теоретические вопросы: как следует интерпретировать и анализировать человеческий капитал (накопленные знания, умения, навыки) грабителя? Киллера? Рейдера? «Оборотня в погонах» — сотрудника правоохранительных органов, обеспечивающего поддержку и защиту киллера и рейдера? Тех смотрителей маяков в Средние века и даже в Новое время, которые, используя свои знания, подавали ложные сигналы с берега, чтобы дезориентировать суда во время бури и поживиться на жертвах морских катастроф?

Как следует анализировать человеческий капитал финансового консультанта, дающего советы клиенту на пользу себе, а не этому клиенту? Бизнес-тренера, проводящего «троянское обучение» — скрытое манипулятивное обучение других людей тому, что для них невыгодно, но выгодно организатору обучения?

Что такое человеческий капитал изобретателя массово используемого оружия с более высокой поражающей способностью? С точки зрения тех, кто использует это оружие, и с точки зрения тех, против кого оно используется?

Вообще, как оценивать человеческий капитал людей, специализирующихся на деструктивном предпринимательстве, по У. Баумолю, отъеме (или уничтожении) чужого капитала на пользу самому себе или казачику?

Возникают также и методические вопросы: если норма отдачи человеческого капитала обычно рассчитывается как коэффициент регрессии перед числом лет обучения, то имеет ли, например, содержательный смысл оценивать эту норму отдачи для преступников, отсидевших какое-то число лет в колонии? (Преступники часто увеличивают там объем своих знаний, умений и навыков и обрastaют новыми социальными связями. Впоследствии в случае их найма в своем кругу для выполнения той или иной специфической деятельности они бывают вправе рассчитывать на более высокую оплату.)

Постановку такого рода вопросов можно продолжать. Но несмотря на их важность, есть очень немного работ, авторы которых предпринимают попытки исследований в этой области.

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

- положительный человеческий капитал — это созидательный, креативный, инновационный;
- пассивный человеческий капитал — это чисто потребительский;
- отрицательный человеческий капитал — это 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 Ю.А. 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, Sumministrado, 2011, p. 348]; см. также блог Э. Талисайона: <<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 места работы. Результатом «роста стажа» здесь является уменьшение заработной платы и благосостояния работника [Stevens, 1980].

Анализ и сравнение этих высказываний, сделанных авторами разных подходов в разное время, позволяют прийти к заключению, что понятие отрицательного человеческого капитала используется в существенно отличающихся друг от друга значениях.

Ю.А. Корчагин и Э. Талисайон понимают под отрицательным человеческим капиталом такой, развитие и использование которого повышает благосостояние его обладателя, но при этом (или за счет этого) наносит ущерб другим людям, 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 заключает: «Мама тебя плохому не научит». Но вряд ли большинство людей согласится, что эта мама учит сына хорошему.

Дж. 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. Это не вор, не преступник, наносящий прямой ущерб (и, возможно, он никогда им и не станет, хотя риски имеются), 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 обладателю и другим субъектам.

Можно рассмотреть два предельных и противоположных типа случаев:

- наличие определенного человеческого капитала (знаний, умений, навыков) абсолютно невыгодно его обладателю, но выгодно друго-

му субъекту, эксплуатирующему обладателя. Например, пленным и заключенным в нацистской Германии во время Второй мировой войны обладание некоторыми профессиями несло смерть: этих заключенных использовали на работах в секретных военных проектах, после чего убивали. Прямые аналогии есть в рабовладельческих и феодальных обществах, когда рабочих и мастеров после использования убивали или калечили (ослепляли). В менее страшных случаях имеет 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 традиционно используемая для обозначения человеческого капитала переменная ЧК во многих важных ситуациях недостаточна. За ней должны стоять скобки как минимум с двумя индексами внутри: ЧК (self, others), где self — выгоды или ущерб от обладания и использования человеческого капитала самому субъекту, а others — выгоды или ущерб от обладания и ис-

пользования этого человеческого капитала для других; 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 такие показатели: o_1 — пользу для членов ин-группы, к которой он принадлежит; o_2 — ущерб аут-группе, внутри которой он этот свой человеческий капитал таким образом 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» [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 сильно различается.

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 конкретным личностям, фирмам, группам или даже обществу в целом. Невыгодно, опасно, неприемлемо настолько, что важное место в их деятельности может занять решение особой задачи: недопущение приобретения тех или иных знаний, умений, компетентностей, которые расцениваются ими как отрицательный человеческий капитал. Для других же участников выгоды, напротив, могут иметься, причем очень значимые, и эти участники тоже активно включаются в борьбу.

10.2. 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 (внимания, памяти, мышления), 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, невидимого и добровольного труда, посредством которого они все время заново производят самих себя» [Горц, 2007, с. 18].

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

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, как и человеческий капитал, метакapитал 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.

Как положительный оценивается человеческий метакapитал, направленный на развитие таких качеств человека и приобретение им таких знаний и умений, которые считаются ценными; 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 всей силы. Полученные ребенком впечатления могут на годы задержать его же-

ление 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:

- развитие таких качеств человека и приобретение им таких знаний и умений, которые считаются вредными, опасными (например, освоение техники совершения преступлений);
- 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 крайне плохо для враждебного племени, что они так хорошо обороняются). Итак, проблема во многом в учителе, и она может иметь разные решения...

Если брать современные реалии, то С. Бернс и Ф. Кавальере ставят следующий вопрос: учить или не учить людей работе с метаданными компьютерных файлов? Метаданные (данные о данных) содержат информацию о создателе файла, названии организации, дате и времени создания и т.д.; они непосредственно «не видны» и не доступны для исправления или уничтожения неопытным пользователям. Обучение работе с метаданными, с одной стороны, позволяет пользователям лучше защищать свои данные (например, человек посылающий по электронной почте файл, может стереть часть информации о себе, организации и т.д.), а с другой — позволяет при желании шпионить за менее опытными пользователями, собирать о них данные, о которых те не догадываются [Barnes, Cavaliere, 2009]. В наших терминах эти авторы, как обладатели человеческого метакapитала, задумываются об управлении

человеческим капиталом множества людей в определенной области: о том, учить или не учить этих людей важным для них знаниям.

Итак, управляющие воздействия обладателей человеческого метакapиала предполагают и стимулирование развития человеческого капитала, и противодействие его развитию. В связи с этим рассмотрим следующее:

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

10.3. Положительный метакapиал, используемый для содействия развитию

Положительный человеческий метакapиал создается и используется с целью оказания другим людям помощи в развитии и применении их человеческого капитала. Он производится на разных уровнях: 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 непо-

средственных результатов, к которым привело обучение» [Там же, с. 202–203]. В этом фрагменте можно услышать созвучие идей Л.С. Выготского и более поздних положений Г. Беккера о различии узкоспециальной подготовки работника, которая полезна для работы только на данной фирме и вносит вклад в его специфический человеческий капитал, и 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].

10.4. 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 Г. 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» [Интервью с Беккером, 2010, с. 11]. 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 по этой логике, США в конце 1990-х годов приняли санкции против ряда российских вузов, подозреваемых в обучении ядерным технологиям студентов из некоторых стран, в том числе из Ирана [Санкции в отношении..., 1999]. Следующим этапом разворачивания конфликта стало заявление представителей российской стороны, что они не согласны с этими санкциями. В рамках конкретных действий, выражающих это несогласие, в одном из этих вузов были уволены американские преподаватели, работавшие там по контракту, и процесс обучения ими студентов был прекращен. Завершающий (точнее, условно завершающий) этап: после вмешательства российского Министерства образования американские преподаватели были восстановлены на работе, а часть иностранных студентов отчислены.

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 происходит 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 по которым дал К.Г. Хуанг [Huang, 2011]. Он показывает, как после работы Р. Мертона «The Normative Structure of Science» («Нормативная структура науки») (впервые в 1942 г.; повторно в 1973 г.) в социологии и экономике науки развивались 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:

- умолчание при обсуждениях и неформальном общении с коллегами;
- задержка публикации (естественно, с неизбежным риском, что конкурент может успеть опубликоваться раньше, но на этот риск исследователь-первооткрыватель в некоторых случаях готов идти);
- первоначальная публикация в малоизвестном и малочитаемом издании с целью застолбить приоритет без огласки, пока не привлекая внимание 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.

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 a Scientist..., 1995, с. 8]: аспирант Джон участвует в расширенном факультетском семинаре по проблемам молекулярной биологии. На одном из заседаний докладчик-доцент предваряет 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-либо 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 Г. Беккера о бдительности при распространении знаний в «шепетильных сферах» мы уже знаем.

В рамках эмпирического исследования представлений студентов о необходимости открытости, секретности, дезинформации в научной коммуникации с исследователем-конкурентом мы разработали опросник на основе комбинации вышеописанного кейса и высказывания Г. Беккера.

Приведем пример одной из ситуаций в нашем опроснике.

«Ученый, ведущий исследования в области ядерных технологий, участвует в международной конференции. Во время доклада другого участника он понимает: как раз недавно он закончил работу над методом, способным существенно продвинуть исследование этого докладчика. Но их государства — соперники. По вашему мнению, как исследователь должен поступить при обсуждении доклада: сообщить о своем методе; умолчать о нем; дезинформировать докладчика, чтобы он подольше не нашел этот метод; сделать что-то другое (что именно?). Почему, по вашему мнению, нужно так поступить?».

Всего в этих ситуациях варьируется два параметра.

1. Область, в которой работают оба ученых: а) медицина (область гуманной деятельности); б) ядерные технологии, на основе которых могут быть созданы и мирные атомные электростанции, и сверхмощное оружие.

2. Социальный уровень конкурентных взаимодействий: а) мезосоциальный (конкуренция организаций, фирм и т.п.); б) макросоциальный (соперничество стран).

Комбинации этих двух параметров дают четыре кейса (2×2). Из них составлены три опросника (*A*, *B*, *B*), по два кейса в каждом. Второй кейс во всех опросниках общий (приведен выше). Первый кейс описывает: в опроснике *A* — врачей на конференции, принадлежащих к конкурирующим научным группам, которые дают консультации соперничающим медицинским фирмам; в опроснике *B* — врачей из государств-соперников; в опроснике *B* — физиков, принадлежащих к конкурирующим научным группам, которые дают консультации соперничающим ядерно-технологическим фирмам. Вопросы к каждому кейсу одинаковые.

Сопоставляя полученные ответы, можно сделать вывод о мнениях респондентов о необходимости открытости или же секретности в ряде важных ситуаций, а также о том, изменяются ли эти мнения в зависимости от характера ситуации.

Респонденты: 137 студентов 1–2-го курсов НИУ ВШЭ (16–20 лет; $M = 18$).

Таблица 10.1. Ответы респондентов о помощи или противодействии конкуренту

| Ответы, % | Область конкуренции и ее социальный уровень | | | |
|-----------------------|---|------------------|------------------------------|------------------|
| | медицинские технологии | | ядерные технологии | |
| | конкурирующие научные группы | страны-соперники | конкурирующие научные группы | страны-соперники |
| Сообщить о методе | 44 | 84 | 27 | 12 |
| Умолчать | 33 | 13 | 43 | 56 |
| Дезинформировать | 3 | 0 | 0 | 11 |
| Сделать другое | 17 | 3 | 30 | 11 |
| Затрудняюсь | 3 | 0 | 0 | 10 |
| <i>N</i> респондентов | 75 | 32 | 30 | 137 |

Как и предполагалось, наибольшее противодействие, в том числе путем дезинформации, респонденты считают необходимым оказать другому исследователю при конкуренции государств в ядерных технологиях. Наименьшее — при конкуренции государств (а не фирм) в медицин-

ских технологиях. Поскольку это кажется менее логичным, студент Н. Пономаренко под моим руководством провел дополнительное исследование, специально направленное на проверку того, действительно ли наименьшее противодействие и максимальная помощь выбирается при конкуренции государств (а не фирм) в медицинских технологиях. Результаты подтвердились.

Важный критерий анализа — изменение или же неизменность ответов респондента в разных ситуациях. Например, И. Кант, стоявший на позициях морального абсолютизма, считал, что честным надо быть во всех случаях, даже со злоумышленником, если он ищет вашего друга, чтобы его убить, и спрашивает вас, где ваш друг. Но это крайняя позиция, с которой несогласно большинство исследователей, в том числе этиков.

По результатам опроса можно выделить следующие группы.

1. Респонденты (15%), не изменяющие своих ответов о способе действия и не изменяющие аргументацию в разных ситуациях (они пишут: «Аналогично», «Здесь то же самое» и т.п.).

2. Респонденты (10%), не изменяющие ответов о способе действия, но изменяющие его аргументацию.

3. Респонденты (68%), изменяющие ответы в сторону большей скрытности или дезинформации при столкновении с ситуацией более значимой конкуренции. Например, в первой ситуации они пишут о научной этике или важности научного прогресса, а во второй — о государственной безопасности и патриотизме («Здесь другая ситуация...»).

4. Респонденты (парадокс!), изменяющие ответы в сторону *большей открытости при столкновении с ситуацией более значимой, опасной конкуренции* (7%). Они считают, что конкурирующие между собой медики или физики-ядерщики, консультирующие разные фирмы, могут скрыть информацию друг от друга, а физики-ядерщики из соперничающих стран должны проявить открытость ради спасения человечества; ядерные технологии в глобальном масштабе — слишком опасный предмет, чтобы играть втемную.

Последний тип ответов кажется романтическим идеализмом, если не вспомнить, что в середине 1950-х годов по инициативе И.В. Курчатова было принято решение не засекречивать исследования по термоядерной энергетике. В своей речи в Британском ядерном центре он призвал к рассекречиванию работ и международному сотрудничеству в области термоядерного синтеза. Вряд ли И.В. Курчатов, руководитель про-

екта по созданию советской атомной бомбы и атомных реакторов, был несведущ в проблемах безопасности.

Таким образом, указанная точка зрения части респондентов не только имеет право на существование, но и может быть поддержана значимыми примерами – как, впрочем, увы, и противоположная точка зрения.

Среди ответов «сделать что-то другое» встречаются самые разные варианты: от просоциальных (предложить сотрудничество, прямо о методе не говорить, иначе будут санкции, но после доклада при встрече один на один намекнуть, дать наводящие советы, и т.п.) до явно эгоистических (использовать материалы соперника для продвижения своего исследования).

Таким образом, обнаружены существенные индивидуальные различия ценностей и человеческого метакapитала респондентов, составной частью которого являются представления об управлении знаниями и человеческим капиталом других субъектов.

10.5. 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 метакapитала (знаний, умений, компетентностей). Другими словами, нас интересует, как обладатели человеческого метакapитала, 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 участвуют в этих играх.

Рассмотрим сторону реципиента. Если он способен действовать сознательно и добровольно (что бывает не всегда), то использует свой человеческий метакapитал (знания, умения) для того, чтобы оценить за-

траты, 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, например, вводить в заблуждение 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 уровнях²: 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.).

10.6. Типы негативных образовательных стратегий

10.6.1. 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

² Об этих уровнях в общем контексте социальной и экономической психологии см.: [Журавлев, Позняков, 2004].

(например, по национальному признаку), которые выявляются косвенно³.

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 сколь-нибудь ценные знания и приемы деятельности, поскольку эти студенты потом могут пойти работать на заводы, принадлежащие конкуренту [Абитова, 2008].

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» [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 Я.И. 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.

³ Член приемной комиссии, принимавший документы у Фазиля Искандера при его попытке поступления в университет, сказал: «Пойду узнаю, кажется, на вашу нацию есть разрядка». Услышав такое, Ф. 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].

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

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 тюнинга (электронной настройки) двигателей автомобилей, один из участников под ником Клиент пишет (орфография участников 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» (<<http://forum.chiptuner.ru/showthread.php?t=20098>>).

Словно в диалоге с этим комментарием Н. Доусон в статье «Клиенты, создающие трудности», описывает среди прочих типов, клиента, задающего вопрос: «Можете ли вы мне показать, как сделать..?». Н. Доусон формулирует распространенную точку зрения профессионалов, сталкивающихся с такими людьми: «Если клиент знает, как сделать что-то самому, зачем вы ему будете нужны? Если вы научите его вашим умениям, это будет одна короткая работа» (<<http://www.graphicmania.net/troublemaking-clients---how-to-spot-prevent-and-resolve-situations>>) — вместо большего числа работ, заказываемых и оплачиваемых неинформированным, несведущим клиентом.

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 стра-

тегии 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.

10.6.2. 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 400 наставников и обучаемых

из США. Респондентам задавались вопросы о проблемах наставничества, с которыми они сталкивались. Среди относительно безобидных проблем (различия 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 обучаемого 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 подготовиться 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. Результативность же этих стратегий в общем случае непредсказуема, поскольку целью каждой из сторон является поиск неожиданного выпада, непредсказуемого для противника.

10.6.3. «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) [Поддяков, 2004а; 2006б; Poddiakov, 2004]. Другими 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», т.е. 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 и не осознают. Утверждается, что сходных «троянов» полезно использовать и для обучения преподавателей, не слишком желающих осваивать то или иное содержание [Sturges, 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.

Потрясающий пример «троянского» обучения с добрым умыслом (правда, весьма своеобразным) приводит В. Куренной [2009]. В одном из горных аулов, слабо контролируемых администрацией, современный школьный преподаватель под видом французского языка учил детей редкому кавказскому диалекту, поскольку считал это, видимо, более полезным для сохранения своей национальной культуры, конкурирующей с другой культурой.

Приведем пример невольного «доброе 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 г., показывает следующее. Изначально заявлявшиеся донорами 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 среди других африканских стран, и на ряд лет стала «любимым дитя» организаций, оказывающих экономическую помощь в 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 идеи в сознание и изменять представления субъектов, принимающих важные экономические решения, а уже потом выделять стране финансы. Как подчеркивает А. Вершхур, если бы

эта жесткость была проявлена ранее по отношению к Уганде, она не достигла бы тех экономических изменений, которые и являются целью оказания помощи. Ключевыми факторами успеха, по А. 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 А. 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.

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), 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, — 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 соболезнующих друзей; в японских сказках персонажи-дети намеренно учат колдунью-людоедку залезать на дерево так, что она па-

дает 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 проч.

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 и т.д. — и так до крушения пирамиды. В настоящее время имеется опасность возникновения сходной ситуации при массовом



Рис. 10.1. Иллюстрация идеи «тройного» обучения» (по мотивам рисунка К. Фрейзера к статье «Когда наставничество идет плохо» [Chandler et al., 2010])

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», Первый канал 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 «тройных» 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 разрушительнее 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 немыслимой. М. Фомин, презентующий себя как «дипломированный врач и духовный акушер», в заключение своей книги о подготовке к родам, родовспоможении и уходе за младенцем, адресованной массовому читателю и опубликованной известным издательством, пишет: «Есть в книге и намеренно внесенная дезинформация. Это пока единственный надежный способ защиты авторских прав. <...> Заинтересовавшихся серьезно идеей духовного акушерства милости просим на семинары <...> только на семинарах вы сможете получить самую последнюю информацию от первоисточника» [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, 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.

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

Старшие дошкольники, посещающие разновозрастную группу детского сада, учат более младших детей проигрышным стратегиям настольной игры, чтобы выигрывать самим. На следующий год повзрослевшие жертвы обучения повторяют то же самое с новыми 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.

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, 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 учащегося.

Важно, что издержки организации этой стратегии могут быть значительно меньше — при ее намного более сильном «поражающем эффекте» — 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 подтипов 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 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. 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 и средняя школа, 1999]. В терминах экзистенциально-психологического подхода В.Н. Дружинина [2000] это орудия борьбы «жизни против жизни».

В формировании отрицательного человеческого капитала (или его отдельных элементов) можно выделить две стороны.

1. Дезориентация другого человека в пространстве нравственных и общественных норм, осуществляемая в эгоистических индивидуальных или узкогрупповых интересах.

2. Когнитивная сторона: формирование дезориентирующей основы деятельности в конкретных предметных областях, где разворачиваются 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.

10.7. Эмпирические исследования негативных образовательных стратегий

10.7.1. 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, 2004a]. (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 «троянского» обучения и 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: *a* — этот человек не научился; *b* — этот человек в результате обучения нанес непредумышленный ущерб вам или кому-то еще; *в* — преднамеренно нанес ущерб вам или кому-то еще; *г* — другие причины.)

4. В одной из сказок лиса учит волка, как ему ловить рыбу на собственный хвост в проруби. В результате волк примерзает ко льду и терпит другие неприятности. Как вы считаете, в реальной жизни бывают подобные случаи «обучения со злым умыслом»?

5. Случаются ли они в школьной или студенческой жизни?

6. Случалось ли, чтобы кто-то из недружественных побуждений пытался вмешаться в вашу учебу, помешать вам?

7. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»?

8. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»?

9. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты?

10. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты?

11. Ваше мнение — напряженность отношений между людьми при обучении в настоящее время: отсутствует, слабая, умеренная, сильная, очень сильная.

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

Почти такая же версия опросника предлагалась профессиональным преподавателям. Отличия были следующими. В 1-м и 2-м вопросах делалось уточнение: «В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогли другому человеку научиться чему-то, выходя за рамки вашей непосредственной педагогической деятельности (уроков, лекций, семинаров)?». В 9-м и 10-м вопросах слова «в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты» были заменены словами «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты».

Участники опроса

Американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и обычные люди (не преподаватели). В российскую выборку вошли 361 россиянин — не преподаватели (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. Калущкой (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 число опрошенных составило 672 человека.

Результаты

Сводные результаты представлены в табл. 10.2.

Таблица 10.2. Ответы респондентов о пометах в обучении и обучении «со злым умыслом»

| Вопросы* | Участники, давшие утвердительные ответы, % | | | Уровень значимых различий** между | | |
|--|--|------------|-----------|-----------------------------------|----------------|-----------------|
| | <i>Ам</i> | <i>Рос</i> | <i>Пр</i> | <i>Ам и Рос</i> | <i>Ам и Пр</i> | <i>Рос и Пр</i> |
| 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? | | | | | | |
| <i>a</i> — этот человек не научился | 30 | 17 | 16 | 0,01 | | |
| <i>b</i> — нанес непредумышленный ущерб | 21 | 13 | 9 | 0,01 | | |
| <i>в</i> — преднамеренно нанес ущерб | 9 | 13 | 9 | | | |
| <i>г</i> — 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* | Участники, давшие утвердительные ответы, % | | | Уровень значимых различий** между | | |
|--|--|------------|-----------|-----------------------------------|----------------|-----------------|
| | <i>Ам</i> | <i>Рос</i> | <i>Пр</i> | <i>Ам и Рос</i> | <i>Ам и Пр</i> | <i>Рос и Пр</i> |
| 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 | | | |

Примечание: *Ам* — обычные американцы, *Рос* — обычные россияне, *Пр* — преподаватели-россияне.

* Вопросы приведены в сокращенной редакции.

** Критерий χ^2 , двусторонний.

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

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 отношению 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. Калуцкая на российской и американской выборках провела 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, в выборке и американцев, и россиян бóльшие макиавеллисты констатировали более частое 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 [Калуцкая, 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 № 5–9).

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 ответили 34% преподавателей, а на тот же вопрос с дополнением «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты» — уже 47%. Данное противоречие в ответах, выглядящее логической ошибкой включения в класс (ошибкой соотнесения класса и подкласса), свидетельствует, вероятней всего, о более высокой значимости данной темы для участников. 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, 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, 2003а, 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 доносом, 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 жизни детей.

Обобщим: если правовая защита и нарушения прав — предмет иной рефлексии и иного эмоционального отношения в Америке, чем в Рос-

сии, то респонденты американской выборки в нашем исследовании, возможно, и показали 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 более часто констатировали наличие указанных явлений) сами профили по форме образуют ломаную одного и того же типа, т.е. 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 число людей (более 80% в некоторых случаях), 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).

10.7.2. 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 эксперимен-

татор 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 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 шести опций (от A до F), и сколько денег получит сам консультант, если консультируемый им человек выберет ту или иную опцию (консультируемый об этой таблице не знал). Так, «консультант» видел, что если он назовет опцию E , то консультируемый, следуя этой рекомендации, получит максимальную выплату (3 евро), а сам консультант — 2 евро. А если консультант назовет опцию C , то консультируемый, следуя этой рекомендации, получит мень-

шую выплату — 2 евро, зато консультант — максимальную выплату в 3 евро. Ознакомившись со всеми шестью 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 самой выгодной для клиента те опции, которые были на самом деле более выгодны самому консультанту и менее выгодны клиенту [Rode, 2010]. Правда, обманываемые при этом ничего не теряли, а лишь получали не столь много денег, сколько могли бы при честном поведении консультанта (например, 2 евро вместо 3). 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 проведены теоретико-игровое моделирование стратегической передачи информации с элементами «троянского» обучения во взаимодействии консультант-клиент, а также реальный психолого-экономический эксперимент с выплатой денег участникам, 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].

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».

10.8. 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 интересов) 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 метакapи́тала — знаний, умений, компетентностей по созданию человеческого капитала других субъектов. Подобно человеческому капиталу метакapи́тал может быть ориентирован на созидание или же на разрушение. Его оценка положительного или отрицательного зависит от того, формированию какого человеческого капитала (положительного или отрицательного) он способствует или препятствует. Положительный человеческий метакapи́тал 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 метакapи́тала, 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: тот, кто выступает в роли обучаемого, «дол-

жен знать и уметь только то, что ему положено знать и уметь, — лишние знания и умения недопустимы (вредны)» [Малюк и др., 2003], развиваются идеи «формирования доктрины противника путем его обучения» [Лефевр, 2000] и т.п., берущие начало еще в «Трактате о 36 стратегемах».

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].

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» [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 А. 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 повышения квалификации) весьма быстро, если не мгновенно, становятся опасными конкурентами преподавателей-практиков, и следует быть предусмотрительным. А исследователь Г. Беккер, даже если и прочитает какую-нибудь из статей о «коммунизме исследователей»⁴, вряд ли откажется от своего мнения, что при отборе студентов надо учитывать «страну происхождения, поскольку это об-

⁴ 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.

стоятельство может содержать потенциальную угрозу» [Интервью с Г. Беккером, 2010, с. 11].

Наконец, реальные грабители, преступники, террористы, организаторы войн могут ко взаимной выгоде эффективно обучать друг друга, увеличивая свой человеческий капитал и готовясь уничтожить 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, p. 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, 2004б]. Эффективное «троянское» обучение делает последующее переучивание, необходимое учащемуся для того, чтобы все-таки достичь целевого уровня компетентности, 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.

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

Данный подход не может быть исчерпывающим (как и 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 соперников⁵ [Poddiakov, 2007]. Сюда должен быть включен и аппарат анализа мета-игр, 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.

⁵ 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 и длительное время и длительность хранения в памяти). Затем могут отрабатываться модели динамики собственно интеллектуальной обучаемости и попыток влияния игроков на интеллектуальный потенциал друг друга.

11. Диагностирующие трудности

11.1. Цели создания

Как мы уже отмечали, диагностирующие трудности создаются с целью определения того, с чем тот или иной субъект может справиться, а с чем нет; как именно он решает возникшие проблемы; какие условия на это влияют и т.д. Можно выделить следующие виды диагностирующих трудностей.

Диагностирующие трудности, подготавливающие нанесение ущерба

В военной области к ним относится разведка боем — проверка возможностей обороны противника, на основании результатов которой принимается решение о дальнейших боевых действиях; в спортивных единоборствах это «прощупывание» противниками возможностей и уязвимых мест друг у друга (например, в боксе, различных видах борьбы и т.д.).

К наиболее безнравственным диагностирующим пробам относятся массовые опыты нацистов над заключенными концлагерей и военнопленными с нанесением им ран разной тяжести, ожогов (химических, радиоактивных) и т.п., в том числе смертельных, с целью тестирования оружия, которое потом будет применено на поле боя или против мирного населения, для изучения процессов умирания или же выздоровления, после чего человека подвергали новому опыту, пока не замучивали до смерти.

Аморальные диагностирующие трудности для одних («неполноценных») субъектов с целью помощи другим («полноценным»)

В последние годы в США разразился ряд скандалов, связанных с медицинской исследовательской практикой прошлых десятилетий. «На слете в Вашингтоне, организованном президентской комиссией по биоэтике, американские власти признались в том, что в прошлом веке провели десятки жестоких экспериментов на людях без их согласия. Информангентство The Associated Press провело масштабный анализ старых публикаций в медицинской и массовой периодике и обнаружило под-

робности более чем 40 бесчеловечных исследований, проведенных американскими учеными в XX столетии» [Лищук, 2011]. М. Стобб прямо указывает на сходство этих экспериментов с нацистскими [Stobbe, 2011]. Выше мы упоминали книгу «Медицинский апартеид: мрачная история медицинских экспериментов на черных американцах от времен колониализма до современности» с описанием того, как афроамериканцев, больных сифилисом и обратившихся за лечением, не лечили, а имитировали лечение, чтобы иметь возможность исследовать течение болезни [Washington, 2007]. В других случаях пациентов больниц для душевнобольных или заключенных в тюрьмах заражали инфекциями (вирусным гепатитом и др.). Эти случаи стали предметом обсуждения в Конгрессе США, и президент Б. Обама поручил комиссии по биоэтике расследовать эти происшествия с привлечением штатных и внештатных экспертов [Лищук, 2011].

Нет никаких оснований считать, что опыты описанного типа проводились только в США, где они стали предметом рассмотрения на высшем уровне.

Диагностирующие трудности, обеспечивающие отбор и аттестацию

Идеальной целью разработки этих трудностей является не непосредственная помощь или же нанесение ущерба кому-либо, а лишь максимально возможное объективное оценивание субъектов по уровню умений справляться с определенными внешними требованиями и отбор на основе показанных результатов части из этих субъектов для той или иной деятельности. Но в некоторых областях умение наносить ущерб может являться критерием оценки деятельности аттестуемых (с мрачным гротеском картина сдачи экзамена выпускниками школы палачей описана братьями Стругацкими [1989] в романе-антиутопии «Трудно быть богом»). Аналогично, оцениваться могут и умения оказывать помощь — например, при прохождении квалификационного испытания врачом, спасателем и т.п.

Диагностирующие трудности, подготавливающие помощь

Сюда входят, как уже отмечалось, некоторые медицинские испытания — нагрузочные пробы; контрольно-диагностические задания во всех областях обучения (музыке, физкультуре, математике и т.д.), призван-

ные обеспечить большую эффективность последующего учебного процесса с учетом полученной обратной связи.

Диагностирующие трудности, создаваемые в исследовательских целях

Есть много исследований, в которых физиологи, психологи, социологи в исследовательских целях преднамеренно создают те или иные трудности (в том числе непреодолимые) для участников различных экспериментов. Один из ярких примеров в изучении личностной сферы — методика диагностики уровня притязаний Хоппе. По ее процедуре экспериментатор создает для испытуемого искусственные трудности, например, дает задачи очень сложные или даже не имеющие решения, причем в условиях дефицита времени. Независимо от результатов он может сообщать испытуемому, что задача решена неверно, изучая способности реагирования личности в этой ситуации. Так, при экспериментальном формировании реакции капитуляции (!) у подростков с использованием вполне решаемых матриц Равена «ни одно из решений, данных испытуемыми, не оценивалось экспериментатором как верное, кроме того, на решение каждой задачи отводилось такое количество времени, за которое решить ее было невозможно¹. Таким образом, создавалась внутренняя напряженность, рано или поздно приводящая к отказу от выполняемой деятельности. После окончательного отказа в психопрофилактических целях создавалась ситуация успеха на том же стимульном материале и сообщалось о хороших результатах по фактору интеллекта теста Кеттелла вне зависимости от реальных результатов» [Дымшиц и др., 1991, с. 51–52]. Такие примеры из разных областей можно продолжать. Мы же здесь подробнее остановимся на диагностирующих

¹ Мне известен случай, когда студент-психолог, проводивший эксперимент по этой методике, в соответствии с процедурой сообщил испытуемому, что тот неправильно решил задачу, хотя она была решена верно. Испытуемый, хороший математик, с искренней доброжелательностью сказал экспериментатору, что у того, видимо, ошибка в списке ответов и доказал правильность своего решения. Этот пример интересен тем, что трудность, созданная специально, была интерпретирована человеком иначе — как возникшая случайно, без чьего-либо намерения, и он был доволен, что с его помощью ошибка, попавшая в методичку, будет устранена. (По современным этическим нормам проведения исследования, рекомендуемым не лгать участникам, методика Хоппе, разработанная в 1930-х годах, этически неупрочена.)

трудностях в тестах познавательных способностей. Это очень древняя практика — уже во многих мифах и сказках хитроумный персонаж (царь, колдунья, принцесса) дают загадки-задачи на интеллект (именно на интеллект, хитроумие) другим персонажам, которые, выстроившись в очередь добровольцев, в массовом порядке терпят интеллектуальное поражение, бывает, лишаясь и органа мышления. И так продолжается до тех пор, пока не является Главный Герой или Героиня, достаточно хитроумный(ая), чтобы не только решить эти задачи-загадки, но и решить проблему (уже в ином смысле) с самим постановщиком задач (убить или вступить в брак — этот вопрос в разных сказках решается по-разному).

В современных условиях в качестве тестов познавательных способностей могут выступать задачи, разработанные человеком с уникально высоким интеллектом для тех людей-интеллектуалов, которые достойны занять место рядом с ним. Задачи знаменитого теоретического минимума, созданные Нобелевским лауреатом по физике Л. Ландау и входившие в своеобразный экзамен по физике и математике, сдававшийся самому Ландау, за все время успешно решили немногим более 40 человек (<http://www.treko.ru/show_dict_107>). Задания различных олимпиад, вопросы конкурсов «для умников» и т.п. разрабатываются экспертами в своих областях для оценки мышления не только гениев, но и людей «всего лишь» с очень высокими способностями. Наконец, для оценки интеллекта любого человека из человеческой популяции — от дебила до гения — используются стандартные тесты познавательных способностей.

11.2. Специфика диагностирующих трудностей в тестах интеллекта, креативности, исследовательского поведения

Исторически первыми на рубеже XIX–XX вв. возникли тесты интеллекта, измеряющие способности человека быстро перерешать большое число задач из предложенного стандартного набора. Эти задачи уже четко кем-то сформулированы, имеют известный способ решения и единственно правильный ответ. В.Н. Дружинин ввел понятие «идеального» (абсолютно выраженного) тестируемого качества, а также «идеального субъекта», полностью воплощающего это качество и стоящего

перед умственным взором разработчиков данных тестов в качестве мечты, никогда не достижимого образца испытуемого. Он проанализировал тесты интеллекта и пришел к выводу, что в них заложено следующее операциональное определение идеального интеллектуала. «Идеальный интеллектуал» — это человек, способный правильно и в одиночку решить в уме, без внешних поведенческих проб, задачу произвольно большой сложности за бесконечно малое время, невзирая на внутренние и внешние помехи [Дружинин, 1995, с. 19]. Добавим сюда принципиально важное уточнение: задачу, изобретенную и корректно сформулированную другим человеком и имеющую известный способ решения и правильный ответ, тоже известный этому постановщику задачи. Именно такие задачи предлагаются в большинстве тестов интеллекта. Это задания с так называемым закрытым концом, т.е. имеющие единственный правильный ответ, который и должен найти испытуемый. Свобода здесь сведена к минимуму — по сравнению с другими типами тестов, возникшими позднее.

В 1930-е годы для преодоления односторонности тестов интеллекта стали разрабатываться тесты нового типа — тесты креативности. В них используются задания с открытым концом, т.е. имеющие не единственный правильный ответ, а предполагающие возможность множества ответов (в пределе — бесконечного). Эти задания призваны побудить человека к изобретению новых, разнообразных, оригинальных решений. Например, требуется придумать как можно больше способов необычного употребления самого обыденного, казалось бы, предмета (карандаша, кирпича и т.п.), придумать как можно больше усовершенствований какой-либо игрушки, нарисовать как можно больше разных картинок с заданным исходным элементом и т.д. Это задания на так называемое дивергентное мышление (от *лат.* *divergentia* — «расхождение») — на способность развертывания мыслительной деятельности по множеству разнообразных путей, что является важнейшей частью творческих способностей [Гилфорд, 1965]. Оценивается общее число ответов (чем их больше, тем лучше) и их разнообразие. Например, если человек предложил использовать кирпич как подставку для горячей сковороды и как подставку для ног, то это будет оценено как два однотипных ответа, что не очень хорошо, с точки зрения творчества. А если он предложит использовать кирпич как подставку и как груз, то это будет отнесено к разным категориям ответов и повысит балл за разнообразие.

Также оценивается и оригинальность каждого ответа. Она рассчитывается механически: в соответствии с тем, как часто встречается ответ в ранее обследованной группе людей. Если человек придумал, как употребить карандаш таким способом, до которого мало кто додумался, он получает более высокий балл за оригинальность, а если дал тот же ответ, что давали многие люди до него, — значит его мышление пошло по стандартному, неоригинальному пути, и он не получает никаких баллов.

Проанализировав тесты креативности, мы показали, что операциональное определение «идеального креатива» (субъекта, обладающего идеальной креативностью) для них следующее. Это человек, способный при решении задачи, сформулированной другим человеком (часто сформулированной нечетко, неопределенно), придумать большое (в пределе — бесконечно большое) число решений, которые, по мнению постановщика задачи, максимально отличаются друг от друга и от предложенных другими испытуемыми.

Можно видеть, что в операциональных определениях идеальных интеллектуала и креатива заложены, с одной стороны, взаимодополняющие, а с другой — в чем-то противоречащие друг другу представления об идеальном субъекте познавательной деятельности. Лишь одно из этих противоречий состоит в том, что человек, способный ставить задачи самостоятельно, может быть вовсе не склонен к тому, чтобы стремиться понять и решить задачу, поставленную другим, да еще получить тот результат, который постановщик заранее предусмотрел.

Тесты интеллекта и креативности находятся в сложных и неоднозначных отношениях друг с другом. Во многих исследованиях между ними не было обнаружено корреляций или же обнаружены отрицательные (иначе говоря, люди с высоким баллом креативности весьма часто получали невысокие баллы по тесту интеллекта, и наоборот). Подробный анализ причин этого явления дает Д.В. Ушаков [2003].

Кроме того, оказалось, что если провести тестирование творческих способностей (креативности), а вслед за ним — тестирование интеллекта, то результаты испытуемых по тесту интеллекта оказываются ниже, чем без предварительного тестирования креативности (и наоборот) [Дружинин, 2001]. Разумеется, это не означает, что у испытуемых после тестирования креативности навсегда снизился интеллект. Речь идет лишь о временном снижении его тестовых показателей.

Эта интерференция тестов разных типов имеет как теоретическое, так и практическое значение. Она означает относительность получаемых оценок тестирования, возможность систематических ошибок диагностики познавательного развития, а также открывает возможности преднамеренной манипуляции.

Сравнивая тесты интеллекта и тесты креативности, В.Н. Дружинин показал, что одним из важнейших критериев их различия является положение теста на условной шкале регламентированности/свободы поведения испытуемого в ходе тестирования. Тесты интеллекта в основном диагностируют познавательные способности, активизирующиеся в условиях жесткой и однозначной регламентации требований к деятельности и ее условий. А тесты креативности диагностируют познавательные способности, активизирующиеся в условиях свободы и отсутствия ограничений. Чем больше свободы деятельности допускает тест, тем ближе он к идеальному тесту креативности. Чем жестче и однозначнее тест регламентирует условия и требования к деятельности, тем ближе он к идеальному тесту интеллекта [Дружинин, 1995, с. 123].

В 1960-х годах для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами интеллекта и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения [Поддьяков, 2006а, 2004б; Keller et al., 1994]. Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные исследовательские задачи. Например, испытуемому предлагается самостоятельно разобраться в устройстве незнакомого объекта (игрушки-головоломки, компьютерной игры и т.п.) с множеством скрытых элементов и неизвестных связей между ними. На манипуляции эта головоломка «реагирует» весьма неожиданно. Никакой конкретной задачи перед испытуемым обычно не ставят. Оценивается число обследованных человеком элементов, число манипуляций, число вскрытых «тайников», число заданных экспериментатору вопросов и т.д. и объем информации, который испытуемый сумел получить за отведенный срок такой достаточно свободной, нерегламентированной и часто весьма сложной творческой исследовательской деятельности.

На основе анализа тестов исследовательского поведения можно дать следующее операциональное определение «идеального исследователя» в данного типа тестах. Это человек, способный бесконечно ставить раз-

нообразные исследовательские цели и бесконечно разнообразить внешние поведенческие, экспериментальные пробы, добывая при каждой пробе неограниченно большой объем информации [Поддьяков, 2004а; 2006б].

Тесты исследовательского поведения можно охарактеризовать как ситуации с открытым началом и открытым концом, поскольку испытуемые имеют возможность постоянно добирать и доопределять информацию об условиях, сами ставить задачи и решать их.

При этом успешное выполнение данных тестов не требует высокого интеллекта в его именно тестовом операциональном понимании. Тесты исследовательского поведения часто имеют отрицательные корреляции с тестами интеллекта. Дело в том, что эти инструменты относятся к диагностике разных сторон познавательного процесса. Тесты интеллекта разработаны в большей степени как тесты использования ранее приобретенных знаний для решения «чужих» (придуманных другим субъектом) и при этом четко сформулированных задач, а тесты исследовательского поведения — как тесты приобретения новых знаний при постановке и решении своих, поставленных самим субъектом, оригинальных задач в условиях неопределенности.

Из фактов отрицательных корреляций между различными тестами познавательных способностей вытекают очень важные практические следствия. Так, в России для оценки познавательного развития используются в абсолютном большинстве случаев только тесты интеллекта, а стандартизованных тестов исследовательского поведения нет. Это означает принципиальную односторонность, «кособокость» получаемых результатов, которую необходимо учитывать хотя бы на качественном уровне. Например, если ребенок получил низкий балл по тесту интеллекта, то это еще не дает достаточно оснований для пессимизма, в который впадают в такой ситуации некоторые родители и педагоги. С большой вероятностью этот ребенок получил бы высокий балл по тесту исследовательского поведения, т.е. проявил бы себя как достаточно хороший исследователь новизны и неопределенности, способный самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи при реальном взаимодействии с объектами. К сожалению, верно и обратное: если ребенок получил высокий балл по тесту интеллекта, то с большой вероятностью он получил бы более низкий балл по тесту исследовательского поведения, и следует обратить внимание на развитие его исследовательского потенциала.

Изучение познавательных способностей человека разворачивалось от исследований решения задач с закрытым началом и закрытым концом в условиях максимальной регламентированности деятельности испытуемых (в тестах интеллекта) к большей свободе выбора решений при сохраняющейся необходимости решить задачу, поставленную извне (задачу с закрытым началом, но открытым концом в тестах креативности) и, наконец, к ситуациям, предоставляющим максимальную свободу по сравнению с предшествующими типами тестов, — ситуациям самостоятельного исследования и целеполагания с открытым началом и открытым концом (в тестах исследовательского поведения)². И ни один из типов тестов не был элиминирован, «отменен», что закономерно, поскольку они дополняют друг друга.

Если говорить о реальной познавательной деятельности, а не о ее идеале в той или иной тестологической парадигме, то на практике интеллект, креативность, исследовательские способности образуют единство. Е.П. Торренс писал: «Я настаиваю, что интеллект и креативность — это взаимодействующие или частично перекрывающиеся друг друга переменные и что попытки их насильственных четких различий создали бы картину ложных различий, не существующих в реальной жизни» [Torrance, 1980, p. 8].

Действительно, умный человек — это человек интеллектуальный, способный к исследованию нового, к творческим решениям. Хорошее

² Интересно, что в психофизиологических исследованиях развертывалась та же тенденция: на ранних этапах становления экспериментальной физиологии и психологии в исследованиях доминировала парадигма реактивности, в соответствии с которой «поведение испытуемого рассматривается как реакции на стимулы; адекватной категорией экспериментальных методик считается *предъявление стимулов* с регистрацией последующего действия испытуемого, выбранного им из ограниченного набора действий, заданных экспериментатором. <...> Принципиально, что в этой парадигме испытуемый на каждом шаге оказывается в ситуации, формируемой экспериментатором, и не может сам выбрать ее или создать» [Крылов, Александров, 2007, с. 106]. Ситуация формируется предельно жестко даже в буквальном смысле: в экспериментах школы Павлова животное фиксируется в станке, ограничивающем движения, а поток внешней стимуляции ограничен несколькими стимулами, предъявляемыми экспериментатором.

В эмпирических исследованиях, выполняемых в более поздней парадигме активности, используется другой подход — погружение испытуемого (животного или человека) в среду и предоставление ему значительно большей свободы [Там же].

исследование всегда интеллектуально и креативно, а истинно творческая деятельность всегда включает исследовательские компоненты.

Специфика же трех вышеописанных типов тестов как инструментов диагностики познавательных способностей состоит в том, что каждый из них претендует на актуализацию и измерение только своего фрагмента познавательной деятельности. Соответственно можно предложить «треугольник типов задач» — графическую модель отношений между заданиями тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения и различными реальными задачами (рис. 11.1). Преимущественное использование тем или иным исследователем тестов одной из вершин этого треугольника может служить показателем его ценностных ориентаций и мировоззренческих установок, которые, как можно полагать, с большой вероятностью проявятся и в непосредственном взаимодействии с участниками исследования, и в интерпретации его результатов в контексте той или иной парадигмы.

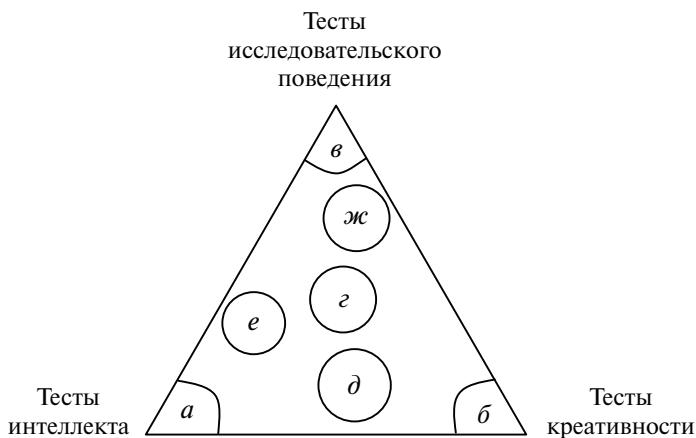


Рис. 11.1. «Треугольник задач» тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения как контур разнообразия реальных задач

а — задачи, требующие преимущественно интеллекта в его тестовом понимании;

б — задачи, требующие преимущественно креативности в ее тестовом понимании;

в — задачи, требующие преимущественно исследовательского поведения в его тестовом понимании;

г — смешанные задачи, требующие и исследовательского поведения, и креативности, и интеллекта примерно в равной мере;

д — смешанные задачи, требующие преимущественно креативности и интеллекта и в меньшей степени исследовательского поведения;

е — смешанные задачи, требующие преимущественно интеллекта, меньше — исследовательского поведения и в еще меньшей степени — креативности;

ж — смешанные задачи, требующие преимущественно исследовательского поведения и креативности и в меньшей степени интеллекта в его тестовом понимании.

11.3. Создание комплексных проблем, требующих исследовательского поведения, интеллекта и креативности

В настоящее время активно развивается подход, названный «решение комплексных проблем» (complex problem solving). Задачи, предлагаемые испытуемым в этом подходе, относятся к комбинированному типу: они включают необходимость исследования новой сложной системы, экспериментирования с ней, выявления на этой основе скрытых явлений и закономерностей, определяющих ее функционирование, а также интеллектуального и творческого поиска решений, направленных на достижение сложной цели (несколько целей). В рамках этой парадигмы разработано значительное количество компьютерных сценариев различных сложных ситуаций, имитирующих реальность, с высокой степенью новизны и неопределенности, наличием критических ситуаций: «Таналанд» (управление страной), «Лоххаузен» (управление городом), «Пожарные» (распределение ресурсов пожарных подразделений в ходе возникающих лесных пожаров), «Шоколадная фабрика» (управление производством) и др. [Дернер, 1997; Васильев, 1998; Короткова, 2005; Поддяков, Елисеенко, 2013; Frensch, Funke, 1995; Funke, 2010]. Некоторые из этих сценариев сложны настолько, что включают до нескольких тысяч (!) переменных, к тому же взаимодействующих между собой. Лишь малая часть людей изначально способна успешно справляться с трудностями, созданными в этих компьютерных средах. Существует также значительно более простой блок сценариев с намного меньшим чис-

лом элементов и скрытых связей между ними (от 6 до 15–30). Например, задания Международной программы по оценке образовательных достижений школьников (PISA), в которой участвуют десятки стран, в том числе и Россия, в 2012 г. включали работу учащихся с такими, более простыми компьютерными сценариями, разработанными в рамках данной парадигмы [Поддьяков, 2012; Greiff et al., 2012]. Задача состояла в том, чтобы путем экспериментирования с интерактивной виртуальной моделью MP3-плеера разобраться, как работают его органы управления и ответить затем на контрольные вопросы (<<http://cbasq.acer.edu.au/index.php?cmd=cbaltemPreview&unitVersionId=178>>).

Показатели решения комплексных проблем весьма неоднозначно связаны с показателями тестового интеллекта. Д. Дернер доказывал, что они вообще непосредственно не связаны — оперативный интеллект и тестовый интеллект представляют разные конструкторы. Во многих исследованиях разных авторов данное положение, скорее, подтверждалось, и прошло около 20–30 лет, прежде чем методический инструментарий был подобран так, чтобы связи все-таки удалось обнаружить. Так, Д. Даннер с коллегами, используя в качестве стимульного материала определенный подкласс комплексных задач на динамическое принятие решений, показал следующее. Решение Прогрессивных матриц Равена при разных экспериментальных условиях коррелирует с показателями динамического принятия решений по управлению компанией (Tailorshop) в диапазоне от 0,25 до 0,32, а с показателями динамического принятия решений по управлению виртуальным космическим кораблем — в диапазоне от 0,54 до 0,6. Берлинский тест структуры интеллекта (Berlin Intelligence Structure Test) имеет примерно такие же корреляции с этими задачами. Анализ связей латентных переменных показал, что латентная переменная общего интеллекта коррелирует с латентной переменной динамического принятия решений с коэффициентом 0,86 [Danner et al., 2011].

В исследовании, проведенном под нашим руководством, были обнаружены значимые отрицательные корреляции между некоторыми показателями решения комплексных проблем и творчества [Бурова, 2003]. Например, точность прогноза поведения исследуемой сложной системы, который делали испытуемые, отрицательно коррелировала с оригинальностью по тесту креативности. Простейшая житейская интерпретация этой статистической зависимости состоит в следующем: люди,

склонные к выдвиганию чересчур оригинальных идей, обычно оказываются не очень точны в своих предсказаниях поведения реальных систем.

Подчеркнем, что при этом «за бортом» анализа остался широкий класс исследовательских комплексных задач по бескорыстно-познавательному обследованию нового сложного объекта без постановки практических целей. (Пример конкретной практической цели — устранение неисправностей в системе, выведение ее на уровень максимальной эффективности и т.п.; пример неопределенной бескорыстно-познавательной цели — как можно больше узнать об объекте, его скрытых свойствах, связях, условиях существования и т.д.)

Один из важных вопросов — какова возрастная динамика решения комплексных проблем? Является ли эта динамика монотонной, отражающей неуклонный рост успешности с возрастом, или же дети способны в некоторых случаях демонстрировать более высокий уровень успешности, чем взрослые?

В одном из подходов к процессам развития на протяжении жизненного цикла предполагается, что на каждом этапе развития есть свои приобретения и потери, не только прогресс, но и регресс [Балтес, 1994]. Каждый возраст имеет свои специфические преимущества и недостатки по сравнению с остальными. Эти преимущества проявляются в том числе в более успешном решении некоторых задач по сравнению с их решением в других возрастах. Иначе говоря, взросление, несмотря на происходящий прогресс мышления, имеет и свою оборотную сторону в виде тенденции к ухудшению решения некоторых задач. Например, установлено, что маленькие дети могут лучше взрослых решать познавательные задачи с неопределенными условиями. Взрослые и более старшие дети решают эти задачи хуже, поскольку скованы предположением о наличии логически однозначного ответа и руководствуются неадекватными критериями решения. Есть и другие примеры более успешного решения познавательных задач младшими детьми по сравнению со старшими [Там же].

Нас интересовало, справедливо ли положение о приобретениях и потерях, существующих в каждом возрасте, применительно к самостоятельной постановке и решению комплексных проблем.

Для изучения этого вопроса мы использовали специально разработанные экспериментальные устройства типа игрушек-головоломок. Они

являются сложными с точки зрения наличия в них большого числа разнообразных скрытых связей между элементами, которые можно выявлять путем экспериментирования. Эти головоломки имели «многослойную» структуру свойств и связей, что позволяло испытуемым различных возрастов концентрироваться на наиболее интересных и в то же время доступных для них зависимостях, скрытых в предмете.

Одна из головоломок представляла собой ящик с двумя перпендикулярными рядами кнопок (по пять кнопок в каждом ряду) и матрицей из 35 окон с изображениями сказочных персонажей (рис. 11.2). Окна были закрыты заслонками. При нажатии какой-либо одной кнопки открывалось ближайшее окно напротив этой кнопки. Заслонки этих ближайших в кнопкам окон были окрашены в белый цвет.

При нажатии двух кнопок (по одной в каждом ряду) открывалось еще и окно на пересечении соответствующей вертикали и горизонтали, проходящих через нажатые кнопки. Заслонки этих окон были зеленого цвета.

При одновременном нажатии всех 10 кнопок открывались все 35 окон.

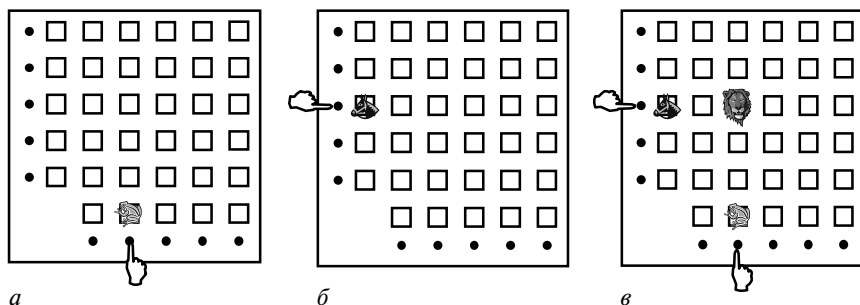


Рис. 11.2. Головоломка — матричное устройство

При нажатиях кнопок по одной открывается только одно белое окно напротив нажатой кнопки (а, б), при одновременном нажатии двух кнопок в одном и другом ряду открываются два белых окна напротив этих кнопок и зеленое окно на пересечении соответствующей вертикали и горизонтали (в). В открывшихся окнах показаны увеличенные изображения.

Таким образом, головоломка содержала зависимости двух разных уровней. Один из них был связан с одиночными действиями и единич-

ными связями («кнопка — белое окно напротив»), а второй — с комплексными, комбинированными воздействиями на кнопки и открыванием сразу нескольких окон. Этот второй уровень требовал уже оперирования системой прямоугольных координат.

Испытуемые

90 детей (30 испытуемых 5 лет, 30 — 6 лет, 30 — 9–10 лет), 26 взрослых (студентов) 19–26 лет.

Методика

Эксперимент проводился индивидуально. Экспериментатор предлагал испытуемому поиграть с данной игрушкой. Никаких более конкретных целей не ставилось. Если испытуемый долгое время не мог перейти на двухрядные нажимы, ему оказывалась помощь. В конце экспериментатор давал испытуемому несколько заданий двух видов: 1) показать, какие окна откроются, если нажать кнопки, указанные экспериментатором; 2) открыть окна, указанные экспериментатором. Эксперимент длился не более 20 мин.

Результаты

Самостоятельно перешли на одновременные действия в обоих рядах кнопок 20% детей 5 лет, 47% детей 6 лет, 50% детей 9–10 лет, 92% взрослых. (Различия между испытуемыми 5 и 6 лет статистически значимы на уровне 0,05; между испытуемыми 6 и 9–10 лет — нет значимых различий; между испытуемыми 9–10 лет и взрослыми — значимы на уровне 0,01.)

В среднем дети 5 лет, самостоятельно догадавшиеся о возможности комбинированных действий, переходили к ним после 42 одиночных действий, дети 6 лет — после 26 одиночных, 9–10 лет — после 28, взрослые — после 5.

Таким образом, на этом этапе казалось, что чем старше испытуемые, тем успешнее их исследовательская деятельность.

Однако затем соотношение возраста и успешности стало значительно более сложным. Оказалось, что наиболее полный и систематический перебор дальнейших воздействий ведут младшие школьники, а не дошкольники и не взрослые. Абсолютное большинство детей 9–10 лет (93%) последовательно варьировало нажатые кнопки в одном ряду (например,

горизонтальном) при той или иной фиксированной нажатой кнопке в другом ряду (вертикальном). Затем они фиксировали следующую кнопку в вертикальном ряду и опять перебирали по очереди кнопки горизонтального ряда и т.д. Это вариант комбинаторной счетчик-стратегии, где элементами младшего разряда являлись кнопки одного ряда (горизонтального), а элементами старшего разряда — кнопки второго ряда (вертикального). При осуществлении данной стратегии реакции установки были строго упорядочены: изменялась одна координата открывавшихся окон при неизменности второй.

Нам самым испытуемые продемонстрировали стихийное понимание основного принципа факторного исследования: варьирование одной переменной при сохранении других постоянными. В данном случае использование этой стратегии приводило к тому, что дети воспроизводили в упрощенной форме метод обхода узлов пространственной сетки, который хорошо известен в математике.

В отличие от младших школьников эту стратегию использовали лишь 20% детей 5 лет и 50% детей 6 лет. Остальные еще не были способны избрести стратегию упорядоченного комбинаторного перебора, адекватную предложенной им матричной головоломке. А взрослые не считали нужным ее осуществлять, поскольку предполагали, что уже полностью разобрались в устройстве игрушки.

Ошибочность этого мнения взрослых испытуемых открылась им только при выполнении контрольных заданий в конце эксперимента. Оказалось, что они совершенно правильно прогнозируют, какие зеленые окна должны открываться при тех или иных одновременных нажатиях в обоих рядах. Зато к своему собственному удивлению они делали грубые ошибки при прогнозировании поведения белых окон, а для их открывания пытались использовать не одиночные, а комбинированные воздействия, хотя они здесь были абсолютно не нужны. В целом делали те или иные ошибки в заданиях с белыми окнами 80% взрослых, а среди детей 6 лет таких было только 7% (!).

В то же время дошкольники намного хуже взрослых справлялись с заданиями на открывание зеленых окон, требующими комбинированных действий и понимания прямоугольной системы координат. Эти задания выполнили лишь 27% детей 6 лет и 3% детей 5 лет. Младшие школьники (9–10 лет) по структуре успешности выполнения заданий стояли ближе к взрослым — они тоже лучше справлялись с зелеными окнами, чем с белыми.

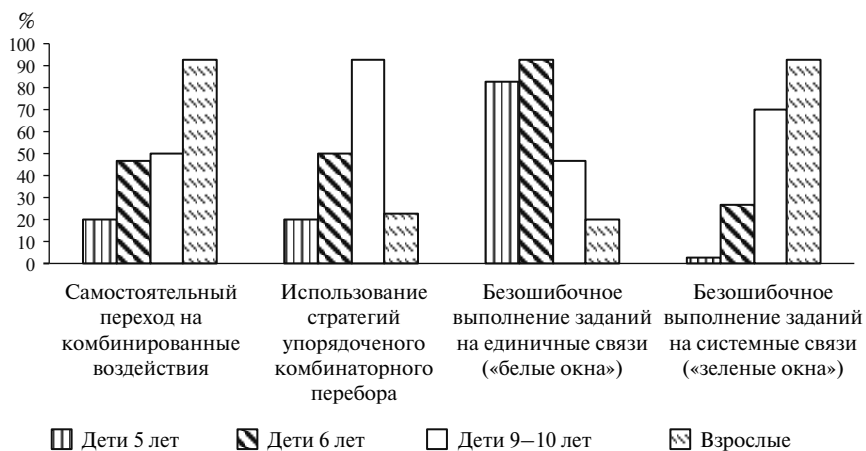


Рис. 11.3. Деятельность дошкольников, младших школьников и взрослых с матричной головоломкой

Объяснение этих фактов состоит в следующем. Взрослые слишком быстро перешли на комбинированные действия и в дальнейшем использовали только их. Тем самым они лишили себя возможности изучить единичные связи «одна кнопка — одно окно». Поэтому задание экспериментатора открыть белые окна, не открывая при этом зеленых, ставило их в затруднительное положение — некоторые из них даже не знали о такой возможности. Интересны даваемые ими комментарии: «Чего-то я, значит, не совсем поняла», «Я забыла. Это моя невнимательность», «Я думал, вы будете про зеленые окна спрашивать», «А зачем здесь эти-то белые (окна)? Это нелогично!».

Дошкольники же значительно больше времени посвятили одиночным нажимам и разглядыванию белых окон. Поэтому соответствующие вопросы экспериментатора не вызвали у них затруднений. Они начинали путаться лишь в заданиях на прямоугольную систему координат — она слишком сложна для самостоятельного понимания дошкольников.

Таким образом, в этих экспериментах наблюдались *инвертированные отношения между успешностью взрослых и успешностью детей при обследовании различных сторон одного и того же объекта*. Некоторые способы действий и выявляемые с их помощью свойства объекта исследо-

вались более полно и качественно взрослыми, а другие — детьми. В результате взрослые не смогли выявить некоторые скрытые существенные характеристики объекта, которые были успешно раскрыты большинством старших дошкольников.

Каждая из трех изученных возрастных групп (дошкольники, младшие школьники, студенты) отличалась тем, какие именно свойства и связи объекта она исследовала лучше двух других групп. Взрослые по сравнению с младшими школьниками и дошкольниками очень быстро, практически с места, догадались о необходимости комбинированных действий и поняли зависимость, связанную с прямоугольной системой координат. Младшие школьники осуществляли самый полный и систематический перебор воздействий и просмотр изображений. Однако дошкольники лучше всех поняли связи между одиночными, некомбинированными действиями и вызываемыми единичными эффектами.

Возникает вопрос, при каких условиях результаты той или иной возрастной группы могут быть улучшены. Для ответа на этот вопрос применительно к дошкольникам мы изменили методику эксперимента так, чтобы организовать совместное обследование матричной головоломки несколькими детьми. Организация совместной деятельности с объектом считается важным условием, влияющим на исследовательское поведение.

Методика

Экспериментатор предлагал двум детям, объединившимся на добровольной основе, поиграть с матричной головоломкой. Взрослый вводил для детей единственное правило: кнопки одного ряда «принадлежат» одному ребенку, кнопки второго ряда — другому, и трогать «чужие» кнопки не разрешается.

Испытуемые

40 детей 5 лет.

Результаты

Вначале дети нажимали кнопки независимо друг от друга. В какой-то момент они случайно нажимали их одновременно и замечали открывшееся окно с картинкой. Обычно каждый из испытуемых считал, что

это он открыл окно, о чем и сообщал вслух. Здесь между детьми возник спор («Это я открыл Красную Шапочку!», «Нет, я!»). Далее ситуация развивалась по одному из двух основных вариантов.

Первый вариант развития событий состоял в следующем. Один из детей, что называется, «продавливал» другого — будучи более напористым и активным, он убеждал партнера в своем главенствующем положении: в том, что именно он, а не партнер, является здесь основным действующим лицом, вызывающим открывание зеленых окон. Этот более активный ребенок быстро становился командиром, отдающим приказания («Нажми ту кнопку! А теперь эту!»), а второй ребенок — более или менее послушным исполнителем, верящим, что его действия — это всего лишь «дополнение» к действиям лидера. (Хотя объективно действия обоих детей вносили абсолютно равный вклад в вызываемый эффект и были равно необходимы для этого эффекта.)

Второй вариант развития событий состоял в том, что ребенок, подвергшийся такой атаке, догадывался, как он может практически доказать свой вклад в открывание окна. Он поступал остроумно: отпуская свою кнопку и констатировал закрывание окна («А я закрыл твою Красную Шапочку»). Это был очень важный момент — ребенок экспериментально доказывал свою правоту, используя так называемую отрицательную информацию о связи отпущенной кнопки и закрывшегося окна. Обычно дети до 7 лет не используют отрицательную информацию: например, чтобы определить, кто «автор» того или иного эффекта в совместной компьютерной игре, они предпочитают еще более активно и энергично осуществлять действия, а не прекращать их (например, стараются чаще, чем партнер, стучать по клавише клавиатуры) [Fogman, 1986]. Используемый нами объект, а также введенные правила взаимодействия участников побуждали дошкольников использовать новую, более сложную в познавательном отношении стратегию.

Осуществив затем несколько одновременных нажимов и отпусканий, испытуемые признавали, что открывание окон является результатом их совместных действий («Мы сделали это вместе»). После этого они начинали совместно ставить цели и координировать свои действия, общаясь в значительно более вежливой манере («Давай откроем ту картинку. Нажми, пожалуйста, ту кнопку»). Этот быстрый переход от агрессивного спора к взаимной вежливости выглядел весьма забавно. Подчеркнем, что одним из ключевых факторов развертывания социального вза-

имодействия было создание определенной трудности одним участником для другого — он отпускал свою кнопку, временно отказываясь от участия и делая невозможным открывание большей части окон. Эта трудность была не только практического, но и познавательного характера — прессиновавший участник, настаивавший на том, что это именно он открыл картинку, был вынужден скорректировать свое представление об устройстве объекта и своем решающем вкладе в управление им.

Вышеописанные эксперименты показали следующее.

Зависимость успешности решения комплексной проблемы от возраста может быть многомерной и нелинейной. Возрастные изменения происходят в направлении не только роста, но и снижения в некоторых областях, где она ранее была высокой.

В то же время педагог или психолог имеет возможность повысить успешность решения комплексных исследовательских задач той или иной возрастной группой, создавая для этого специальные дидактические условия. В нашем случае это была организация совместного обследования детьми нового объекта. Оказалось, что совместное экспериментирование дошкольников может стимулировать использование ими более совершенных стратегий в области понимания «многослойных», многофакторных зависимостей.

11.4. Методологическая проблема: нормоориентированный тест творчества как стандарт измерения нестандартности

При том, что в создании диагностических задач комбинированного типа (на интеллект, креативность и исследование) достигнут значительный прогресс, заполнение «углов» ранее описанного «треугольника задач» связано с рядом методологических трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

Е.П. Торренс, автор одних из самых известных и широко используемых батарей тестов творчества (креативности) выдвинул следующее принципиальное положение. Валидный тест креативности невозможен в принципе, потому что сама сущность тестов противоречит сущности творчества. Тест — это стандартная процедура обследования по заданному набору параметров. А суть творчества — выход за рамки заданного

и известного, прорыв за пределы стандартов, «полет над барьерами». Поэтому комбинация «тест и творчество» представляет собой, метафорически выражаясь, «лед и пламень». Это такая комбинация, в которой и инструмент измерения (тест), и измеряемое качество (творчество) чувствуют себя максимально дискомфортно. Тест творчества должен быть стандартом измерения способности ломать стандарты. А демонстрируемые человеком акты творчества (нестандартность его мышления) должны выглядеть так, чтобы подпадать под этот стандарт.

И это не единственный парадокс. Из-за длительности применения (тесты разрабатываются на годы или даже десятилетия вперед) любой тест творчества становится не новым и хорошо всем известным способом оценивать новизну.

Из-за массового применения на множестве людей (смысл тестирования именно в массовом охвате) тест творчества должен стать массовым методом оценки оригинального. Однако массовость противостоит оригинальности. И так далее. Остановимся на процедуре оценки оригинальности подробнее, поскольку она составляет принципиально важную и при этом внутренне противоречивую часть многих нормоориентированных тестов креативности. Например, в руководстве к Тесту творческого мышления Торренса (ТТМ) имеются два списка ответов разной степени оригинальности, сформированных на основе предварительного обследования множества людей (*originality lists prepared for each item on the basis of normative data* [Kim, 2006, p. 5]).

В первом списке («ответы, оцениваемые в 0 баллов») находятся наиболее стереотипные ответы — частота встречаемости любого из них 95% и более. Если испытуемый дает ответ, уже имеющийся в этом списке, он получает 0 баллов.

Во втором списке («ответы, оцениваемые в 1 балл») находятся намного более оригинальные ответы с частотой встречаемости от 2 до 4,99%.

Наконец, ответы, не вошедшие в два названных стандартных списка (т.е. ответы, встречавшиеся с частотой, меньшей 2%, а также ответы, не встречавшиеся вообще), оцениваются в 2 балла [Тунник, 1998].

При этом заложен фиксированный (!) диапазон оригинальности с указанием ее самого нижнего уровня в 40 и потолка в 160 баллов, выше которого, как, видимо, уверены разработчики, никто из тестируемых не перепрыгнет. И на самом деле не перепрыгнет — процедура получения

и обработки данных на позволит. Дело обстоит так, словно двум прыгунам, прыгнувшим, например, за 10 и за 12 м, объявили бы один и тот же результат: «9 м», поскольку рулетки длиннее у судей нет.

Эта же критика закономерно распространяется на другие нормоориентированные тесты креативности, например, на тест вербальной креативности Медника. Испытуемому предлагаются тройки слов, принадлежащих к взаимно отдаленным областям, и он должен найти такое четвертое слово, чтобы с каждым из трех заданных оно образовывало бы некоторое словосочетание. Ответы испытуемых сопоставляются с имеющимся списком типичных ответов. При нахождении схожего типа ответу испытуемого присваивается коэффициент оригинальности (от 0 до 1), указанный в списке. Если в списке нет такого типа ответа, то оригинальность равна 1.

Здесь возникает несколько проблем.

1. У самой оригинальности не может быть наперед заданного потолка, и соответственно у валидного теста, оценивающего оригинальность, тоже не должно быть наперед заданного потолка — раз тест предназначен адекватно, валидно оценивать такое особое качество, которое реально потолка не имеет (или он неизвестен). Мы же имеем следующее. И ответ испытуемого Иванова, не попавший в стандартные списки ответов, и ответ Петрова, не попавший в стандартные списки ответов, оцениваются одинаково (2 балла в Тесте творческого мышления) и привязываются тем самым к одному потолку, хотя оригинальность (новизна и т.д.) ответа Иванова и ответа Петрова может отличаться друг от друга очень сильно. Это такой недостаток теста оригинальности и его дифференцирующей силы, который не позволяет считать валидность данного теста удовлетворительной. Ведь эта валидность такова, что тест, как минимум, не позволяет сравнивать оригинальность ответов, не попавших в стандартные, заранее известные списки, а ведь именно такие ответы в творчестве наиболее интересное.

Итак, оригинальность, улавливаемая стандартным методом, — это ущербная, не совсем настоящая оригинальность. Любые методы стандартного оценивания оригинальности — внутренне дефектный способ справляться с неопределенностью, порождаемой уникальным творчеством. «Стандартный список типов оригинальных ответов» — это нонсенс.

2. Вторая методологическая проблема менее очевидна, но не менее важна. Когда тестирующий относит ответ к категории «нестандартный»

(оцениваемый в 2 балла в Тесте творческого мышления Торренса, в 1 балл в тесте Медника и т.д.), он тем самым создает для себя более широкий неформальный стандарт: какие ответы относить к входящим в стандартный список, а какие — к не входящим в него (т.е. квалифицировать ответ как «не относящийся к перечисленному в руководстве»). Этим неформальным, более широким стандартом он как-то руководствуется. Ведь тестируемые дают ответы в свободной форме, а не выбирают из имеющихся. Это с необходимостью означает, что отнесение ответа к той или иной категории (в том числе к категориям «попадающий в стандартный список/не попадающий в него») — это всегда интерпретация экспериментатора. Хотя какие-то конвенции о квалификации таких ответов, вероятно, достигаются на совместных тренингах и семинарах лиц, проводящих тестирование, но понятно, что это конвенции, а не стандартные процедуры.

3. Перед проведением Теста творческого мышления в соответствии с руководством испытуемым необходима предварительная стандартизированная творческая «разминка», «разогрев» (standardized warm-up activity), проводимая квалифицированным тестирующим и призванная мобилизовать творческий потенциал, мотивацию, мыслительные процессы испытуемого. На самом деле, хотя эта деятельность тестирующего и называется «стандартизированной», ее процесс и результаты не могут быть полностью стандартизованы. Для кого-то из тестируемых это действительно разминка, для кого-то — напротив, источник зажима (люди очень по-разному относятся к попыткам их «размять» и «разогреть»), и тестирующий должен это отслеживать, подстраиваясь и гибко изменяя используемые приемы и средства. Вклад этой гибкой подстройки, зависящий от стиля и особенностей тестирующего и от особенностей испытуемого, не может быть учтен стандартными процедурами. Это деятельность экспериментатора в условиях неопределенности.

Все это означает следующее. Даже Тест творческого мышления Торренса, наилучший из имеющихся инструментов, как его характеризуют эксперты, оптимален на данный момент по сочетанию стандартных (формализованных) и нестандартных (неформализованных, не вполне определенных) процедур, чтобы решать задачи диагностики такого сложноформализуемого качества как креативность — оптимален в глазах компетентных судей, тоже руководствующихся балансом: а) четких формализуемых и б) нечетких неформализуемых критериев при оценке разных тестов креативности.

Строгим в психометрическом отношении этот тест не является. Он — испытание креативности в широком смысле, он — стимуляция креативности, и в этом качестве может использоваться с пониманием его возможностей и ограничений (потолок оцениваемой оригинальности, различение разных оригинальных решений, не прописанных заранее в руководстве и проч.). Продолжение попыток его усовершенствований в направлении большей психометрической стандартизации или же попытки создания нового строгого, стандартного психометрического теста креативности — это либо особый парадигмальный выбор («хочу познать все грани и границы исследования творчества тестированием»), что было бы неплохо, либо непонимание принципиальной внутренней противоречивости постановки задачи, что уже хуже.

Представляется, что идея строгого, стандартного нормоориентированного психометрического теста креативности — это ошибка такого же рода, как и в физике измерение формы вещества, находящегося в газообразном или жидком состоянии. Ведь нет никаких проблем с измерением этой формы: зашли в комнату, увидели, что там окрашенный газ в форме параллелепипеда, в планетарии — полусферической формы, в бочке и стакане — цилиндрической. Мы, конечно, знаем, что это не всегда так, и что есть даже скептики-максималисты, считающие, что сама постановка о форме газа или жидкости не вполне правильна (она, мол, мало о чем говорит и надо сам вопрос о способах изучения газа ставить по-другому). Но мы знаем, что есть и люди, которые считают, что это не принципиальный дефект метода, а просто знание его возможностей и ограничений. Просто, что поделать, этот метод чувствителен к некоторым внешним условиям; есть и другие ограничения, вполне, если захотеть, разумно объяснимые.

Но на наш взгляд, выход должен быть другим. Он состоит в явном, эксплицитном признании дианностики творчества творческой, не вполне стандартизируемой задачей и как одно из следствий — в отказе от попыток создания строгих в психометрическом отношении нормоориентированных тестов креативности, прикладных, по крайней мере. (ТТМ строгим и не является.) Решать же исследовательскую задачу (познавать все грани и границы исследования творчества тестированием) можно пробовать.

Также одним из возможных выходов является выбор в пользу не нормоориентированных, а критериально-ориентированных тестов креа-

тивности, использующих экспертные оценки. Например, Т.В. Корнилова со своей исследовательской группой использует в своих исследованиях адаптированные методики Р. Стернберга [Sternberg, 2006] «Креативные комиксы» (испытуемые должны придумать заголовки для пяти карикатурных изображений) и «Креативные рассказы» (за 10 мин надо придумать и написать творческий рассказ на одну из пяти заданных тем, например, «Паучьи разговоры»). Три эксперта оценивают произведения испытуемых по критериям оригинальности, сложности, эмоциональности и соответствия задаче. С помощью многоаспектного моделирования Раша в рамках IRT-подхода сырые баллы, поставленные экспертами, пересчитываются в количественные показатели креативности по шкале логитов [Корнилов, Григоренко, 2010; Корнилова, 2010].

Но как пишут авторы в коллективной монографии «Психология неопределенности», «адаптированные правила оценки творческих рассказов слишком объемны для приведения в рамках данной книги и доступны по запросу» [Корнилова и др., 2010, с. 67]. Соответственно неизвестно, использовался ли при оценке креативности ее фиксированный диапазон.

В любом случае можно утверждать, что тестирование истинно творческой личности требует от психодиагноста не меньшего творческого масштаба, чтобы заметить и оценить предложенную новацию.

Тест творчества — «синяя птица» психологии

Характеризуя человеческую деятельность, В.А. Петровский [2010, с. 528] приводит притчу об изобретателе все растворяющей смеси — ее оказалось не в чем хранить. Творческая деятельность по своей сути призвана «растворять» известные стандарты, в том числе стандарты изучения и измерения самой себя, делая их непригодными, пусть даже и не намеренно. (Это полностью относится не только к диагностике, но и к формированию творческой деятельности.)

Один из парадоксов исследования творчества состоит в том, что творчество конкретного субъекта в эксперименте может изучаться лишь через сотворчество экспериментатора и этого испытуемого [Петухов, 1999]. При этом принципиально невозможны инструментальные решения, диагностические или обучающие технологии, которые бы гарантировали акты творчества. Экспериментатор может лишь создавать условия для

его проявления. Парадокс: чем с большей вероятностью технология создания этих условий приводит к появлению того, что экспериментатор считает творчеством испытуемого, тем в меньшей степени это действительно творчество. Недаром П.Я. Гальперин назвал проблему творчества «синей птицей» психологии [Гальперин, Данилова, 1980, с. 36]. Он не объяснил, почему использовал эту метафору. С нашей точки зрения, объяснение таково. По философской пьесе М. Метерлинка, синюю птицу нельзя поймать — будучи пойманной, она либо умирает, либо перестает быть синей. Так же и творческое мышление: оно тем дальше от настоящего творчества, чем жестче и надежнее «силко» психологического теста, в который его, казалось бы, поймали. Изучение творческого, нестандартного мышления требует творческих, нестандартных методов. Тест здесь может быть подпоркой, но никак не основным средством.

Тем не менее разработка массовых тестов оценки интеллекта и творческого мышления осуществлялась и будет осуществляться. Слишком велика в системе стандартного производства и образования потребность в массовой и стандартной оценке такой части человеческого капитала как интеллект и творчество, в стандартной оценке способности создавать то непредсказуемое и несуществовавшее, которое станет новым массовым стандартом.

11.5. Влияние ценностных ориентаций и личностных особенностей разработчиков на диагностические задания

Данная проблема рассматривается лишь в небольшом числе отечественных публикаций при ее высокой значимости. Между тем и общие ценностные ориентации, и даже конкретные личностные особенности разработчиков могут оказывать и оказывают серьезное влияние на разрабатываемые ими методики (например, на психологические тесты) и на показываемые респондентами результаты, что заставляет поставить проблему супервизии³, по крайней мере, для разработчиков тестов [Поддьяков, 2004б].

³ Супервизию обязан проходить каждый психотерапевт. С ним работает другой психотерапевт, чтобы среди прочего первый без нужды не проецировал бы некоторые свои личностные особенности в общение с клиентом.

Позднее, опираясь в том числе на наши работы, масштабный обзор по теме дали А.С. Науменко и Е.А. Орел в статье «А судьи кто? Индивидуальные особенности разработчиков и характеристики тестовых заданий» [Науменко, Орел, 2010]. На основе анализа большого количества зарубежных публикаций (отечественных практически нет), авторы делают основной вывод: «Особенности разработчиков оказывают существенное влияние на конструируемые ими задания, а следовательно, на результаты тех, кто потом будет выполнять эти задания в качестве респондентов <...> на каждом этапе, начиная от операционализации исследуемых понятий и заканчивая проведением оценки, те, кто эту оценку проводят, являются источниками искажений, которые сказываются на ее результатах. Поскольку решения, принимаемые в процессе оценки профессиональной квалификации, оказываются важными в судьбе оцениваемого, эти искажения следует обязательно принимать во внимание». Авторы также согласны с необходимостью супервизии для разработчиков психологических методик.

Разовьем тему далее и обратимся к измерению, обозначенному в начале нашей работы, — к возможной доброжелательной или недоброжелательной установке исследователя — разработчика методики. В качестве иллюстрации приведем данные эксперимента М.А. Чумаковой [2010], которая предлагала студентам-психологам составить тестовые вопросы по психологии. Один из важных и интересных результатов этого эксперимента состоял в следующем. Испытуемые, не справившиеся, по мнению экспертов-преподавателей, с заданием придумать тестовые вопросы для других студентов, имели более высокие показатели агрессивности, чем успешно справившиеся с этим заданием. С нашей точки зрения, данный результат может объясняться различием личностных установок испытуемых по отношению к тем, для кого они готовили тестовые вопросы. По О.К. Тихомирову, целями мышления человека в структуре воздействия на других людей могут быть: а) расширение познавательных возможностей этих людей (в условиях сотрудничества); б) их ограничение (в условиях конфликта). Один из основных приемов воздействия на личность соперника — создание для него максимальных трудностей [Тихомиров, 2002]. Возможно, более враждебное или просто пренебрежительное отношение более агрессивных испытуемых к тем людям, для которых они создавали тестовые вопросы, было одним из факторов, повлиявших на то, что качество созданных ими заданий было оценено экспертами-преподавателями как более низкое.

От аффективного измерения перейдем к когнитивному — анализу возможных несоответствий когнитивных стилей разработчика и участника исследования.

В близкой к психодиагностике области — психологии обучения — показано, что несоответствие когнитивных стилей у преподавателя и ученика приводит к тому, что усилия преподавателя производят обратный эффект, поскольку он подбирает не те деятельности для части своих учеников. Стиль преподавателя, являющийся «лекарством» для одного ученика, оказывается «ядом» для другого [Ливер, 1995; Холодная, 2002]. Преподаватель должен специально работать над собой, чтобы избежать этих ситуаций.

Можно поставить вопрос: имеются ли когнитивно-стилевые предпочтения у разработчиков психодиагностического инструментария? Ответ: с большой вероятностью, да.

Р. Нисбетт провел комплекс исследований мышления представителей европейской и азиатской культуры. Он показал, что тесты, разработанные психологами-европейцами, фактически не позволяют испытуемым-азиатам продемонстрировать те сильные стороны своего мышления, которые менее выражены у европейцев (европейскими психологами это было сделано не намеренно, а просто потому, что они мало рефлексировали другие возможности). Лишь один из многих примеров Р. Нисбетта: он сумел разработать такой тест на поиск различий между двумя похожими картинками, где немного отличаются друг от друга не только некоторые объекты (например, на одной картинке у взлетающего самолета видны выпущенные шасси, а на другой их нет), но и несколько изменены пространственные отношения между самими объектами (например, на одной картинке стоящий вертолет смещен чуть дальше от самолета, чем на другой картинке). Оказалось, что европейцы обращают внимание в первую очередь на измененные *детали того или иного объекта*, а жители Азии — на *изменения отношений между несколькими объектами*. Это является еще одним подтверждением идеи, экспериментально доказываемой Р. Нисбеттом: для европейцев более характерен аналитический стиль мышления, а для жителей Азии — синтетический. Но большинство европейских тестов на поиск различий в сходных изображениях содержит картинки лишь с измененными деталями объектов, а не с измененными соотношениями между объектами [Nisbett, 2003]. Это означает, что для корректного сравнения европейцам

надо бы пройти тесты интеллекта, разработанные представителями азиатских культур, а не только жителям Азии проходить европейские тесты интеллекта.

Когнитивно-стилевые предпочтения разработчиков тестов могут проявляться и внутри одной культуры. Часть основоположников тестовой психодиагностики были очень сильными математиками (хотя и не обязательно математиками по основному образованию). Достаточно сказать, что некоторые методы и критерии математической статистики, ныне широко известные и используемые в самых разных областях, были изначально созданы тестологами именно для нужд психодиагностики. И психологи (я сам в том числе) этим гордятся. Однако возникает вопрос: как математический склад ума авторов тестов мог сказаться на созданных ими тестовых заданиях?⁴

Обратимся здесь к данным исследования И.С. Кострикиной, хотя и проведенного с другими целями. Она проанализировала содержание заданий тестов интеллекта и установила важный факт. Чтобы показать средний уровень интеллекта при тестировании, испытуемым достаточно иметь развитые вербальные (речевые) способности. А вот для демонстрации высокого и сверхвысокого интеллекта нужны отлично развитые математические способности, связанные с установлением сложных закономерностей в числовых рядах [Кострикина, 2001].

С нашей точки зрения, это заставляет предположить, что на уровне общих ценностных ориентаций самым главным в интеллекте разработчики тестов, вероятно, считали способности к математике и логике, близкой к математической. Но не означает ли это, что окажись среди составителей тестов люди с другими ценностными ориентациями, личными предпочтениями и т.д., мы бы сейчас имели и другие тесты? Ведь разра-

⁴ Сходную проблему избыточного влияния «математизации» мышления в области экономики ставит доктор Е. Келер, преподаватель кафедры экономической психологии Тель-Авивского университета: «В экономическую науку всегда стремились люди, которые обладали способностями к математике, но далеко не всегда — к пониманию того, что происходит на улице. Поэтому (ориентируясь на свои собственные качества) экономистам всегда было легче построить модели, в которых и любой другой индивидuum функционирует рационально. Теперь складывается парадоксальная ситуация: на кафедре экономической психологии студент узнает о том, что поведение человека отклоняется от модели *“homo economicus”*, а на всех остальных кафедрах он продолжает изучать экономику в классическом виде» (цит. по: [Джадан, 2002]).

ботчики могли пойти и по противоположному пути — подбирать сверх-сложные «филологические» задания, а математические ограничить несложной арифметикой (такой тест вполне возможен). Или же, решая тесты на интеллект, мы бы сейчас отыскивали закономерности вообще не в математических или «филологических», а в биологических рядах и т.д. Тогда сейчас среди тех, кто получает наивысшие баллы за уровень интеллекта, могли оказаться совсем другие люди! А страны, где тестовые оценки учитываются при отборе на различные должности, может быть, имели бы иную элиту. Это очень важный социальный аспект психодиагностики. Ведь те, кто придумывают стандарты оценки чужого интеллекта и творчества, имеют свой собственный, небезграничный интеллект (живые все-таки люди) и отнюдь не безупречные представления о том, что такое творчество и как его измерять (что, собственно, и служит предметом ожесточенных дискуссий между разными школами психодиагностов).

Рассмотрим подробнее вопрос о том, что тесты интеллекта в своей наиболее трудной части могут быть больше «нагружены» сложностью математических заданий, чем сложностью заданий на речь, поскольку он неочевиден.

Подчеркнем: мы говорим не о той простой нагруженности сложностью, эквивалентность которой для разных субтестов теста задается процедурой отбора заданий и нормирования теста. Здесь все должно быть в порядке: для разных субтестов одинаковый процент выборки испытуемых должен решать один и тот же процент заданий, т.е. сложность заданий на этом уровне эквивалентна. Мы ведем речь о другой нагруженности заданий: нагруженности сложностью не первого, а второго и последующих порядков.

И область математической деятельности, и область речевой деятельности достаточно сложны и многомерны. Это дает возможность наращивать сложность заданий внутри субтестов по нескольким разным направлениям, причем необязательно одновременно и равномерно по каждому. Нарастание сложности по одной характеристике может замедляться или останавливаться, а по другой резко расти — главное, чтобы сохранялась интегральная характеристика нарастания сложности, проверяемая нормированием. При этом о части задействованных характеристик сложности разработчик теста отдает себе отчет, а о части, вероятно, — нет. Кажется правдоподобным, что разработчик те-

ста, не занимающийся рефлексией, наращивает сложность теста в психологически естественном для него направлении, но соответственно неудобном для представителя другого стиля мышления. Кроме того, развивая мысль Д. В. Ушакова [2004] о роли тренированности тестируемых, можно добавить, что имеет значение и тренированность разработчика в составлении тех или иных задач. Более того, может иметь значение большая или меньшая приверженность заданиям определенного типа, заинтересованность в них и своеобразная профессиональная любовь.

Поэтому возможна такая произвольная (как и произвольная) композиция тестовых заданий, при которой математический субтест по мере нарастания сложности уходит в сторону, слишком неудобную для «речевиков» в силу особенностей их когнитивного стиля и отсутствия тренированности. А нарастание сложности речевого теста не ухудшает положения «математиков» в сопоставимой мере — математический склад ума создателя теста просто не позволит сделать это без специальной рефлексивной работы. Более того, даже при желании представителю одного стиля мышления может быть крайне трудно разработать задание для представителя другого типа, эквивалентное по сложности, содержательности и другим характеристикам тем заданиям, которые он делает в «своем» стиле. Батарея математических задач может быть относительно богаче и разнообразнее по характеристикам сложности, чем более бедные, «сплюснутые» в данном отношении батареи заданий на другие способности. А предоставляемым богатством лучше воспользуется искусственный, в данном случае искусственный в математике, испытуемый.

Какие именно способности актуализировать и развивать с помощью диагностических процедур, а какие игнорировать или даже подавлять при психодиагностике⁵, определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или подавление осуществляет.

⁵ Самый очевидный пример: в инструкции к некоторым личностным тестам дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий — тем самым подавляется рефлексия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной. Эта установка может быть оспорена в рамках других исследовательских подходов, признающих именно осознанность высшим проявлением, при реализации которых в менее выгодные условия ставятся уже не рефлексивные, а импульсивные респонденты, склонные отвечать без размышлений.

11.6. Диагностика способностей создавать трудности и связанные с этим трудности

Диагностика способностей создавать конструктивные трудности (например, в виде тех или иных учебных заданий, проблем, ситуаций) осуществляется на разных уровнях системы образования: при подготовке воспитателей и методистов дошкольных учреждений, школьных учителей, преподавателей вузов и т.д. В ходе обучения будущим специалистам предлагается разрабатывать соответствующие задания, и эта деятельность оценивается методистом, куратором педагогической практики и т.п.

Диагностика способностей создавать деструктивные трудности, необходимые спортсменам, полицейским, военным, специалистам по компьютерной безопасности и т.д., осуществляется в рамках подготовки, оценки и отбора этих лиц. Результаты данной диагностики служат одним из основных критериев успешности данной профессиональной подготовки. Если говорить об антисоциальных и криминальных видах деятельности, то там тоже в некоторых областях осуществляются разные «экзаменочки» и проверки «компетентностей».

Диагностика способностей создавать диагностирующие трудности осуществляется при подготовке и оценке тестологов, а также преподавателей в различных областях, чтобы эти преподаватели могли грамотно составлять диагностирующие задания по свои курсам. Диагностика способностей создавать деструктивные трудности, а также диагностирующие трудности в области деструктивных деятельности сама сопряжена со значительными методологическими и этическими проблемами.

Остановимся на знаменитом Стэнфордском тюремном эксперименте Ф. Зимбардо, в ходе которого одна группа участников, исполняющих роль надзирателей, мучила другую группу участников, выступавших в роли заключенных. Гипотеза исследования была следующей (бихевиористской, как ее критически оценивает Э. Фромм): само назначение ролей “надзирателей” и “заключенных” приведет к значимо различающимся поведенческим реакциям участников и их взаимодействиям, разным эмоциональным состояниям, отношению к себе, а также другим показателям совладания и адаптации к этой новой ситуации, вплоть до патологии [Haney et al., 1973, p. 72]. Для эксперимента Зимбардо отобрал 21 молодого человека. Все участники по результатам предварительно

тестирования были физически и психически здоровы и не имели сколь-нибудь существенного асоциального опыта, выводящего их за рамки нормы. Их отвезли в подвал Стэнфордского университета, имитирующего тюрьму, где и развернулся эксперимент. Участников случайным образом поделили на «надзирателей» и «заключенных», причем они знали, что распределение случайно. При инструктаже «надзирателям» сообщили, что они участвуют в изучении поведения заключенных, и их задача — «достигнуть разумной степени порядка, необходимой для нормального функционирования тюрьмы» [Ibid., p. 74]. Более подробных инструкций не давалось, чтобы не влиять на поведение участников, при этом был введен запрет на физические наказания и физическую агрессию. Эксперимент пришлось остановить преждевременно, через шесть дней после начала, из-за этической неприемлемости происходившего: «надзиратели» настолько хорошо вжились в свою роль, что у «заключенных» начались патологические реакции, вплоть до припадков у одного из них. Современный интернет-сайт Зимбардо, посвященный этому эксперименту, содержит собственные нелицеприятные этические оценки автора и анализ ошибок этого исследования (<<http://zimbardo.socialpsychology.org>>). По современным этическим нормам проведения психологических исследований, этот эксперимент не был бы разрешен. (Собственно, вклад в формулировку этих норм внес и анализ эксперимента Зимбардо.)

При этом полемика по поводу данного исследования, проведенного более 40 лет назад, идет до сих пор. Ряд авторов настаивает на высокой научной ценности проведенного эксперимента и считает, что это была допустимая цена за получение столь важных данных. Другие авторы с этим не согласны. Развернем подробнее критику данного эксперимента, поскольку во многих учебниках о ней ничего не говорится.

Прежде всего в этом исследовании имел место так называемый эффект экспериментатора, о чем пишет сам Зимбардо: «Я мыслил как комендант тюрьмы, а не как психолог-исследователь» (<<http://www.prisonex.org/slide-27.htm>>). Эпизод, когда по его (!) приказу «надзиратели» завязывают глаза «заключенным» и сковывают их цепью, чтобы перевести в другое помещение, ясно это показывает.

Следует полностью согласиться с С. Хасламом и С. Рейчером, которые, анализируя целый ряд эпизодов эксперимента (Зимбардо заявил «заключенным», что они не могут отсюда выйти, осуществлял успешное давление на них, чтобы расколоть наметившуюся было коалицию со-

противления и т.д.), пишут, что «трудно игнорировать роль лидерства Зимбардо в установлении и управлении теми нормами конформизма», возникновение которых он затем объявил результатом распределения ролей между испытуемыми [Haslam, Reicher, 2012, p. 156].

Итак, на «надзирателей» влияло не просто назначение на эту роль, а установки самого Зимбардо, приглашенного им «тюремного эксперта» — человека, отсидевшего в реальной тюрьме, и, может быть, кого-то еще (был приглашен и реальный тюремный капеллан). Но тогда эксперимент Зимбардо — принципиальный повтор идей и эксперимента Милгрэма. Хотя, может быть, более яркий, жестокий, приближенный к пониманию широкой аудитории. При таком положении дел реальные страдания испытуемых с научной точки зрения (а не с точки зрения популяризации проблемы и показа ее важности среди широких масс) — впустую.

Э. Фромм писал о том (а С. Хаслам и С. Рейчер подтвердили своим экспериментом), что Зимбардо при анализе игнорировал факты, противоречащие его гипотезе, — факты не подчинения заключенных, а их борьбы и сопротивления (чему имеются реальные примеры из реальной лагерной и тюремной жизни). То же следует сказать о надзирателях: в реальной жизни между ними бывают существенные различия, несмотря на формальную идентичность ролей, и к садизму склонны далеко не все. Собственно, доброжелательные «надзиратели» были и в эксперименте Зимбардо, но он не анализирует значение этого факта. Как пишет Э. Фромм, «расхождение и недостаток точности данных и формулировок тем досаднее, что с ними авторы связывают главный и решающий тезис эксперимента. Они надеялись доказать, что сама ситуация всего за несколько дней может превратить нормального человека либо в жалкое и ничтожное существо, либо в безжалостного садиста. Мне кажется, что эксперимент как раз доказывает обратное, если он вообще что-нибудь доказывает» [Фромм, 2012, с. 88].

Подведем промежуточный итог. В эксперименте Зимбардо не было чистого назначения ролей участникам и последующего их «оставления на необитаемом острове», а было постоянное скрытое и явное руководство процессом. Соответственно в данном эксперименте вовсе не была подтверждена гипотеза о независимости поведения людей, взявших на себя роли тюремщиков и заключенных, от их психологических особенностей. С экспериментально-психологической точки зрения дело обстоит так: активно участвовал в эксперименте, все организовал и коман-

довал участниками экспериментатор — человек с неизвестными психологическими особенностями. Эта переменная не контролировалась: экспериментатор, в отличие от испытуемых психологического тестирования не проходил. Если формально допустить, что экспериментатор — садист и психопат с талантом лидера и талантом влияния, то эксперимент, скорее, говорит о том, на что способны обычные люди, подпавшие под это влияние, а не о том, что с ними делает простое распределение ролей. Это влияние исследовалось в работах Милгрэма.

Сравним эксперимент Зимбардо и Милгрэма по еще одному принципиально важному параметру. В эксперименте Милгрэма якобы пытаемого участника (актера) реально не пытали (он лишь изображал муки при ударах тока, которых на самом деле не было). А в эксперименте Зимбардо обращение с «заключенными» было таково, что дело доходило до судорожных припадков, фактически это были уже не только моральные пытки. Могут ли судороги и рыдания испытуемого оправдать ценность полученных в эксперименте результатов? Поставим следующий экзистенциальный вопрос: можно ли для более детального и сверхценного с научной точки зрения эксперимента по изучению поведения людей в концлагере полностью, живьем воспроизвести все, там происходившее? Ответ очевиден — нет. Но Зимбардо двинулся именно в этом направлении. В его эксперименте люди испытывали реальные длительные и сильные страдания. Нередко говорят, что в эксперименте Милгрэма испытуемые, считавшие, что наносят все более сильные удары током другому человеку, тоже страдали. Но заметим, это были страдания по поводу решений, которые они сами и принимали. А в эксперименте Зимбардо страдали третьи лица — «заключенные», относительно которых и помимо воли которых принимали решения испытуемые-«надзиратели», и сам Зимбардо.

К сказанному добавим, что бихевиористская установка на парадигму ситуационизма (зависимости поведения человека исключительно от внешних обстоятельств) делает невиновным Зимбардо в его собственных глазах и в глазах исследователей, разделяющих эту парадигму. Ведь если человек — функция ситуации, то поведение самого Зимбардо — это результат добросовестного принятия роли ученого, принявшего в одном из экспериментов роль жестокого начальника тюрьмы, а не результат его собственных отношений с моралью. Абсолютный ситуационизм означает аморфность личности, отказ от своего «Я», от своей идентичности.

«He is other-shaped rather than self-created», как пишет о людях такого типа (не в контексте исследования Зимбардо) К. Бенсон. Но Зимбардо, судя по всему, как раз вполне self-created. Он создает, творит такого рода ситуации, а не является их функцией.

Анализ этого и других исследований показывает, что диагностика способностей создавать трудности (особенно деструктивные) всегда нагружена ценностно-этическими представлениями исследователя о должном, допустимом и недопустимом, а также о цене, которую можно заплатить за результат.

12. Отношения исследователь — участник и трудности, намеренно создаваемые участником для исследования

Бывает, что трудности намеренно создает не только исследователь для участника, а и, наоборот, участник для исследователя. В некоторых этнокультурных исследованиях изучаемые субъекты как бы шутки ради сознательно вводят исследователя в заблуждение. Среди тестологов также известны факты, когда тестируемый может сознательно скрывать от исследователя свои знания, уровень своего интеллекта и творчества. Например, по свидетельству западных исследователей, получение человеком, заключенным в тюрьму, высокого балла при тестировании тюремным психологом выглядит в глазах других заключенных как проявление желания новичка сотрудничать с тюремной администрацией. Высокоинтеллектуальный заключенный, учитывая это, нередко старается скрыть реальный уровень своего интеллекта и компетентности [Freitas, Downey, 1998]. (Вероятно, он также рассчитывает и на возможность в некоторых важных случаях перехитрить администрацию, дающую заниженную оценку его интеллектуальному и творческому потенциалу.)

Все эти стратегии имеют глубокое психологическое основание. А.Г. Шмелев вводит метафору теста как оружия и подчеркивает: если тест — это оружие проникновения в человеческую психику, то испытуемый имеет право на самозащиту, на то, чтобы сопротивляться этому проникновению, в том числе, даже право на ложь [Шмелев, 2004, с. 48].

Возможна также мотивация конкуренции участника с экспериментатором. Бывают случаи, когда при прохождении рисуночного теста «испытуемый пытается своими решениями задавать психологу загадки, рисуя неизвестные экспериментатору символы, метафоры и др.», т.е. «поменяться с экспериментатором ролями» [Тюрин, 2007, с. 79].

На основе анализа стратегий испытуемых при решении нечетко поставленных задач Р.М. Фрумкина выделила несколько типов участников по степени выраженности их рефлексивной позиции в отношении це-

лей экспериментатора и готовности действовать тем или иным образом на основе этой рефлексии. «Простодушный» (он же «минималист») минимизирует умственную работу о целях экспериментатора и решает задачу как таковую, удовлетворяясь наиболее очевидными решениями. «Усердный» (он же «максималист») полагает, что от него ждут максимума деятельности по выполнению задания, и старается найти все решения, которые, с его точки зрения, мог задумать экспериментатор. «Оригинал» (или «подозрительный») старается мысленно поставить себя на место экспериментатора, понять его цели и личностные установки и на этой основе ищет такие решения, которые могли бы произвести на него впечатление; общая установка такого испытуемого — «не попасть в ловушку экспериментатора, быть не таким, как все» [Фрумкина, 1984, с. 161].

Однако даже в случае «минималистов», как справедливо пишет Р.М. Фрумкина, некоторый уровень рефлексии целей экспериментатора у участника всегда имеется, а значит, всегда есть основа для «рефлексивных игр» между участником и экспериментатором. Заметим, что не всегда эти рефлексивные игры вредны. Нередко решающему действительно может помочь анализ поставленной перед ним задачи с психологической или педагогической точки зрения: зачем ее придумал автор, владение каким правилом (какой областью) хотел проверить, какие усложняющие и сбивающие условия мог преднамеренно внести, какой ответ считает правильным и т.п. Диапазон таких задач, придумываемых одними людьми для других, огромен — от задач для контрольных и экзаменов, результаты которых послужат официальным основанием для решения дальнейшей судьбы человека, до шуточных, игровых задачек, которые люди предлагают друг другу в неформальной обстановке. Обратимся вначале к официальным испытаниям.

С.М. Глаголев и А.Б. Шипунов, проанализировав задания ЕГЭ по биологии, показывают, что значительная их часть составлена исходя из устаревших научных представлений и включает не вполне корректные формулировки. Выполняя эти задания, школьник, достаточно глубоко знающий биологию, будет давать ответы, которые соответствуют современным научным представлениям, но при этом они оцениваются как ошибочные из-за низкого качества самих заданий, — если только ему предварительно специально не объяснить, что считается правильным именно на ЕГЭ [Глаголев, Шипунов, 2012]. Авторы статьи называют это

интеллектуальным развратом и предлагают рекомендации по усовершенствованию заданий. Вероятно, вместо слова «разврат» можно использовать более мягкое выражение — развитие рефлексии учащегося по отношению к уровню компетентности разработчиков заданий. Но в данных условиях, увы, эта рефлексия, необходимая для успешной сдачи экзамена, действительно чревата формированием интеллектуального цинизма.

Обращаясь же к шуточным заданиям, требующим рефлексии, можно привести известный пример: «Летела стая, совсем небольшая. Сколько в ней птиц?». Здесь надо догадаться, что загадчик имеет в виду не «чистую» математику, а игру слов. «Совсем» здесь расшифровывается как «семь сов».

Взаимодействия исследователя и участника исследования (экзаменатора и экзаменуемого и т.д.) получают качественную специфику в зависимости от того, какие цели они приписывают друг другу, а также от того, как они воспринимают и оценивают те или иные профессиональные и личностные качества друг друга. Это зачастую сказывается на результатах.

12.1. Типология отношений участника исследования к исследователю

На основе работ Р. Ли, Р. Митчелла, С. Забельски [Lee, 1995; Mitchell, 1993; Zabielski, 2007] можно выделить, по крайней мере, три существенных качества, по которым обследуемый человек оценивает исследователя.

1. Аффективное измерение: доброжелательность/недоброжелательность исследователя.

2. Когнитивное измерение: наивность, неинформированность, некомпетентность/опытность исследователя, информированность, компетентность.

3. Поведенческое измерение, обусловленное возможностями влияния исследователя на жизнь участника исследования: влиятельный — невлиятельный исследователь. Возможности влияния могут быть связаны, например, с более высоким статусом исследователя, что позволяет ему по результатам исследования добиться для участника каких-то

благ (перевода в другой класс в школе, благоприятного изменения диагноза, снижения профессиональной нагрузки и т.д.) или, наоборот, вызвать неблагоприятные и опасные изменения¹.

С учетом названных трех измерений (когнитивного, аффективного, поведенческого) можно выделить восемь (2×2×2) вариантов ролей, в которых испытуемый воспринимает исследователя. Полярные роли таковы:

1) самый желательный для участника тип исследователя — доброжелательный, компетентный, влиятельный (союзник-покровитель в глазах участника, все понимающий, желающий и способный помочь);

2) самый опасный тип в глазах участника — недоброжелательный и при этом компетентный и влиятельный исследователь. По метафоре С. Забельски, он воспринимается как «профессиональный шпион», все понимающий, желающий ухудшить положение изучаемых субъектов и способный эффективно сделать это; именно ему они готовы лгать и сопротивляться в наибольшей мере, создавать максимальные трудности вплоть до физических увечий и убийства².

Другие роли:

3) доброжелательный, компетентный, невлиятельный исследователь — объект доброго, уважительного отношения с оттенком сожаления или снисходительности, потенциальный объект защиты;

¹ Заметим, что исходно классификации Митчелла и Забельского содержали по два, а не по три измерения: два измерения для классификации отношений участника к исследователю (степень информированности и степень доброжелательности) и два измерения для классификации отношений исследователя к участнику (степень информированности и социальный статус). Мы в данной работе считаем целесообразным сделать эти классификации более полными за счет добавления: а) поведенческого измерения в классификацию отношений участника к исследователю; б) аффективного измерения (степень доброжелательности/недоброжелательности) в классификацию отношений исследователя к участнику.

² Этнограф Я.В. Чеснов рассказывает, что после 10 лет этнографической работы в Абхазии хранитель древней крепости (влиятельный участник исследования. — А. П.) сказал ему: «Ты стал очень опасен». — «Почему?» — «Ты очень близко подобрался к абхазскому сердцу, одно твое неправильное движение может быть смертельным». Я.В. Чеснов объясняет: «Изучение человека, его души, потому что “сердце” тут иносказание, изучение самых тонких человеческих структур, характера, его тончайших особенностей — это опасно. Слишком много знаешь, многое понимаешь — это опасно. Слишком близко подобрался! Или оставайся совсем, или уходи» [Бельская, 2002, с. 24].

4) доброжелательный, но наивный, недостаточно компетентный, невлиятельный исследователь — потенциальная жертва беззлобных розыгрышей;

5) доброжелательный, влиятельный, но при этом наивный, недостаточно компетентный исследователь — потенциальная жертва манипуляций для получения тех или иных благ;

6) недоброжелательный, некомпетентный, невлиятельный исследователь — «глупая ищейка», потенциальный объект недобрых розыгрышей;

7) недоброжелательный, некомпетентный, но влиятельный исследователь — потенциальная жертва недобрых манипуляций для получения тех или иных благ;

8) недоброжелательный и невлиятельный, но компетентный исследователь — объект настороженного внимания.

Для наглядности представим эти типы отношений в табл. 12.1.

Таблица 12.1. Варианты восприятия исследователя участником исследования

| Когнитивная оценка | Эмоциональная оценка | | | |
|-----------------------|--|--|---|---|
| | <i>Доброжелательный</i> | | <i>Недоброжелательный</i> | |
| | Поведенческая оценка | | Поведенческая оценка | |
| | <i>влиятельный</i> | <i>невлиятельный</i> | <i>влиятельный</i> | <i>невлиятельный</i> |
| <i>Компетентный</i> | Союзник-покровитель | Объект доброго отношения с оттенком сожаления или снисходительности, потенциальный объект защиты | «Профессиональный шпион» (в психике обследуемого или в изучаемой группе) | «Умная ищейка», объект настороженного внимания |
| <i>Некомпетентный</i> | Потенциальная жертва манипуляций для получения тех или иных благ | Потенциальная жертва беззлобных розыгрышей | Потенциальный объект недобрых манипуляций для получения тех или иных благ | «Глупая ищейка», потенциальный объект недобрых розыгрышей |

12.2. Типология отношений исследователя к участнику исследования

Аналогично отношение исследователя к участнику исследования определяется как минимум тремя воспринимаемыми характеристиками респондента (испытуемого).

1. Когнитивное измерение: степень ценности респондента в качестве информанта — хорошо информированный (знающий и понимающий ту реальность, которая интересует исследователя)/плохо информированный (мало знающий и понимающий).

2. Аффективное измерение: доброжелательность/недоброжелательность участника по отношению к исследователю и исследованию.

3. Поведенческое измерение, обусловленное возможностями влияния участника исследования на ход исследования и на жизнь исследователя: влиятельный/невлиятельный участник. Как пишет Г. Бреслав: «Часто вхождение в пространство жизни группы в значительной степени зависит от преодоления настороженности или сопротивления одного человека, который обладает наибольшим влиянием в данной группе и может серьезно облегчить, или, наоборот, затруднить вхождение в группу. Такие люди обычно называются “привратниками”, ибо именно они определяют то, когда для исследователя откроются ворота в поле исследования. <...> Когда вам удается заслужить доверие “привратника” <...> и вы проходите “ворота”, то вы, как правило, обнаруживаете, что ранее создававший трудности “привратник”, почти магически превращается в спонсора вашего исследования для остальных членов группы. Это обычно весьма важная помощь, ибо он не только позволяет вам успешно преодолевать дистанцию исследования, но и обладает очень большой информацией о внутренних процессах в данной социальной структуре, которой он может поделиться. В противном случае, есть весьма большая вероятность, что часть ценной информации так и не попадет в поле зрения исследователя» [Бреслав, 2010, с. 149].

Б. Каррутерс комментирует проблему допущения/недопущения исследователя к информации на примере социологического исследования вопросов, связанных с деньгами и кредитными отношениями. Зачастую респонденты не склонны обсуждать такие вопросы с посторонними людьми, в том числе и с исследователями. «Предположим, мне нужен доступ

к данным для исследования роли социальных связей при проведении финансовых сделок на примере инвестиционных банков. В таком случае я мог бы обратиться напрямую к банкирам или посредникам с просьбой предоставить мне необходимые сведения. Скорее всего, они посмотрят на меня и скажут: “Ты же социолог! Вдруг ты напишешь о нас что-нибудь критическое и неуместное? Поэтому забудь! Мы не знаем тебя; и вообще, ты кто?” Но если бы я преподавал в бизнес-школе и имел связи, а некоторые из респондентов были бы моими бывшими студентами и я вызывал бы у них доверие... В таком случае, вероятно, они приоткрыли бы двери и помогли мне с данными» [Каррутерс, 2011, с. 8].

Резюмируем: с учетом названных трех измерений (когнитивного, аффективного, поведенческого) возможны восемь вариантов ролей, в которых исследователь воспринимает участника исследования. Укажем для краткости лишь два полярных:

- много знающий, доброжелательный, влиятельный (например, высокостатусный) участник — союзник, покровитель проведения исследования;
- много знающий, недоброжелательный, влиятельный участник — угроза исследованию и, возможно, исследователю (его карьере, материальному и физическому благополучию); здесь вообще встает принципиально важная проблема, «в каком смысле возможно полевое изучение “врага” или этнографии “вверх” по отношению к социальной позиции исследователя?» [Ссорин-Чайков, Юдин, 2012, с. 141].

12.3. Варианты взаимодействий исследователей и участников на основе складывающихся отношений

Указанные варианты отношения исследователя к участнику, с одной стороны, и варианты отношения участника к исследователю, с другой — задают возможные комбинации развертывающихся взаимодействий между ними. Кроме того, как подчеркивает В.С. Собкин, здесь необходимо еще одно измерение, связанное с морально-этическими аспектами отношений в группе и морально-этическими ценностями, на которые ориентируются участник и исследователь, — континуум вари-

антов располагается между полным согласованием ценностей участника и исследователя и их радикальной противоположностью.

При этом дело осложняется тем, что субъективное восприятие участником или исследователем роли другого может не совпадать с тем, какова на самом деле эта роль и как свою роль воспринимает этот другой. Ошибки такого рода в оценке другого могут быть весьма значительными. Этнограф Я.В. Чеснов рассказывает, что, изучая народ тафолары в Саянах в 1960-е годы, он жил в доме у старика, с которым находился в прекрасных отношениях, но не смог тогда догадаться, что это шаман [Бельская, 2002]. Видимо, тот раскрыть свою роль не стремился и имел возможность приглядывать за этнографом. Со своей стороны приведем и менее экзотический пример: молодой психолог в области образования, проводящий исследование (например, тестирование, опрос) в одной из школ, может не догадываться, что за внешней демонстрацией доброжелательности администрации осуществляются скрытые действия на разных уровнях по прекращению исследования или же создание условий для получения неверных, искаженных данных.

12.4. Гонка тестовых и противотестовых вооружений

Поскольку тестирование, интервью и другие методы исследования часто используются в важных для человека ситуациях (например, при приеме на работу, судебной экспертизе и т.д.), возникает достаточно массовый запрос со стороны людей, которым предстоит прохождение через эти методы, на получение желательных для них результатов. Спрос рождает предложение. Теневыми психологическими службами, службами по работе с персоналом, отдельными психологами и эйчарами разрабатываются рекомендации по оптимальным стратегиям прохождения тестирования. Эти советы и инструкции публикуются под привлекательными для потенциальных читателей названиями типа «Антитестинг: технология выживания», «Как обойти психологические тесты при приеме на работу?», «Тесты при приеме на работу. Как успешно пройти собеседование», «Как обмануть полиграф? Методы противодействия» и т.д. В них зачастую включены рекомендации по обходу ловушек психодиагностических методик и даже таких ответов, которые создадут желаемый психологический портрет человека, проходящего тестирование. Часть из этих советов выкладывается в открытый доступ в Интернет.

Избегая однозначно негативных этических оценок этой ситуации, заметим, что в условиях правового нигилизма и нарушения этических и профессиональных норм представителями некоторых психологических, социологических, кадровых служб пользование этими советами может быть не просто востребовано, но в ряде случаев и оправдано. (Еще раз напомним положение А.Г. Шмелева о праве человека на защиту и сопротивление проникновению в свою психику.)

Однако в такой ситуации профессиональные психодиагносты обязаны разрабатывать новые приемы, нейтрализующие «продвинутые» стратегии прохождения тестирования, хотя бы для того, чтобы обезопасить других людей от потенциально опасных субъектов. Аналогичная ситуация, но в намного большем масштабе, наблюдается с ЕГЭ.

При этом несмотря на все усилия, поскольку результаты психологического тестирования носят вероятностный характер, сюрпризы для тестируемых со стороны обследуемых всегда возможны. Наиболее заметным примером такого сюрприза психодиагностам является случай Лайзы Новак (Lisa Nowak), американской женщины-астронавта, совершившей 5 февраля 2007 г. 900-мильный многочасовой безостановочный автомобильный марш-бросок, чтобы напасть на свою соперницу, поскольку ревновала к ней третьего члена этого треугольника (тоже астронавта). Дело, разумеется, не в самой этой любовно-криминальной истории, о которой сразу взялись писать зарубежные и отечественные СМИ (см., например: [Schwartz, 2007]), а в комментариях представителя НАСА [NASA Media Briefing, 2007]. Он заявил о необходимости дополнительного (по отношению к уже используемому в НАСА!) психологического тестирования астронавтов. Тех тестов, что использовались до этого случая, оказалось недостаточно.

И такого рода сюрпризы будут неизбежны. Ведь в терминах В.А. Лефевра [2003б], психодиагностика — это исследование системы, сравнимой с исследователем по совершенству. В этих случаях исчерпывающее изучение невозможно, потому что для полного изучения чужого мыслительного аппарата нужно обладать своим более мощным мыслительным аппаратом, «стоящим над» первым и объемлющим его. В практике массовой психодиагностики это объективно не может быть всегда выполнимым правилом — участник исследования может оказаться умнее исследователя и лучше него подготовлен инструментально-методически, и часть испытуемых как раз к этому целенаправленно и стремится. Ведь

процесс выполнения теста — это социо-когнитивное взаимодействие между: а) лицами, которые создают тот или иной психодиагностический инструментарий, будучи вооружены вполне определенными теоретическими установками, познавательными и практическими целями, и находятся при этом на том или ином уровне познавательного и личностного развития; б) лицами, исследуемыми с помощью этого инструментария, которые тоже имеют свои познавательные и практические цели и находятся на своем уровне познавательного и личностного развития — вовсе не обязательно более низком.

В настоящее время разворачивается «гонка тестовых и противотестовых вооружений»³. Эту гонку, вероятно, придется все больше учитывать при проектировании исследований и анализе их результатов. Грамотная симуляция душевных заболеваний (или, наоборот, здоровья) перед психиатрами была лишь одним из начальных этапов в этой области специфических рефлексивных игр. (Мы считаем адекватным использование здесь теории рефлексии В.А. Лефевра.) Профессиональная компетентность исследователей в разных областях социальных наук будет все в большей степени включать умение определять степень наивности/продвинутости участников и их методическую (а в некоторых случаях и инструментальную) подготовленность к исследованию. В то время как социально-психологическая, коммуникативная компетентность участников будет предполагать умение проводить «конкурентную разведку», предваряющую исследование, понимать позитивные и негативные цели исследователя и управлять по мере возможности живой коммуникацией с ним, затрудняя или облегчая процесс исследования и все больше становясь соавтором (в положительном или отрицательном смысле) полученных данных.

Идет конкуренция и между группами создателей тестов. А именно, имеет место конкурентная борьба представителей различных групп за использование и распространение той или иной диагностической стратегии, того или иного диагностического средства для оценки развития обучаемых. Сюда входит доказательство преимуществ одних средств и

³ Это касается самых разных областей: например, через некоторое время после того, как сдача экзамена на водительские права была переведена в компьютерный формат, в эту компьютерную программу были тайно внедрены утилиты, которые выводили подсказки на экран экзаменуемому, заплатившему взятку (<<http://news.rambler.ru/18666195>>). Так сказать, высокие технологии на марше.

показ недостатков других, их реклама и антиреклама, принятие решений о выборе одной диагностической стратегии и об отказе от другой и т.д. Такая борьба может вестись на различных уровнях: научном, бюрократическом, экономическом, политическом и т.д. О том, как разворачивается динамика «наступательных, контрнаступательных и оборонительных вооружений» внутри академического сообщества (а эта борьба может проецироваться и на уровень методик), пишет М.М. Соколов [2012].

13. Способности идентифицировать и преодолевать специально созданные трудности

13.1. Постановка проблемы

Особый интерес для диагностической компликологии представляют исследования того, различают ли люди трудности, созданные преднамеренно, и трудности, возникшие без чьего-либо намерения; деструктивные и конструктивные трудности; как люди действуют, чтобы справиться с ними; каковы индивидуальные различия в способностях создавать трудности и т.д.

Факт достаточно очевидный — взрослые нормальные люди (а в ряде случаев и дети) различают ситуации столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно. Это проявляется и в повседневной жизни, когда вина другого человека оценивается по тому, вольно или же невольно он создал те или иные трудности другому, и в юридической практике, различающей обстоятельства непреодолимой силы, а также неумышленные и умышленные деяния, и во многих других областях. Существует целый пласт научной и популярной литературы, в которой авторы дают читателям рекомендации, как надо совладать с трудностями, преднамеренно созданными другими людьми, и выносят оценки тому или иному способу поведения. Эти рекомендации и оценки могут различаться вплоть до противоположности в зависимости от исповедуемого авторами подхода (от позитивной психологии до психологии конфликта) и от предполагаемой целевой аудитории (начиная с самоактуализирующихся личностей, нацеленных на самосовершенствование и позитивное мышление, и заканчивая теми, кто желает одерживать победы любыми способами). В книжных магазинах можно встретить книги, ориентирующиеся на массовый спрос под названиями типа «Руководство стервы». Их авторы обсуждают проблемы именно специально созданных трудностей: как их создавать и как на них реагировать жесткой, бескомпромиссной особе — «идеальной стерве». Имеются и не столь радикальные руководства, например, книга Л. Гласс «Вредные люди: пособие, как с ними бороться».

ся», основная идея которой состоит в том, что «приобретение навыков противодействия трудным людям даст вам шанс стать свободной и творческой личностью и жить наконец захватывающей и полнокровной жизнью» [Гласс, 1997, с. 11]. Также есть профессиональные руководства для менеджеров, например, книга «Темная сторона поведения на работе» А.Фернхама и Дж. Тейлора [2005]. В ней дается широкий спектр рекомендаций, как себя вести с различными типами сотрудников, намеренно создающих трудности фирме (в виде распространения дискредитирующих слухов, увода клиентов, воровства, намеренно некачественной работы, прямого вредительства и т.д.). Дается диапазон примеров реагирования менеджера — от тонкой психологической работы с таким человеком до жестких мер различного рода.

Мы же в данном разделе рассмотрим, как в психологических исследованиях изучается отношение людей к преднамеренно созданным трудностям и стратегии совладания с этими трудностями.

В опросниках социального интеллекта различие преднамеренно созданных и естественно возникших трудностей выражено вполне отчетливо на уровне самого стимульного материала, но не уровне анализа результатов. Чтобы показать это, возьмем несколько заданий из Теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0), адаптированного на российской выборке Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой.

«Когда Роберт ехал домой с работы, его подрезал грузовик с длинным прицепом. Он даже не успел посигналить. Роберт быстро свернул направо, чтобы избежать столкновения. Он был разъярен. Оцените эффективность каждого из перечисленных действий, помогающих справиться с гневом: “Роберт преподал водителю грузовика урок, догнав его через несколько миль и тоже подрезав”, “Он кричал во весь голос, посылая проклятия водителю грузовика”, “Он поклялся больше никогда не ездить по этому шоссе”, “Роберт сказал себе, что такие вещи случаются, и поехал домой”» [Сергиенко, Ветрова, 2010, с. 156].

«“После того как у Георгия угнали машину, он установил на своем новом автомобиле сигнализацию. Когда угнали и его новый автомобиль, он сначала испытал шок и сильное разочарование, а затем почувствовал...” (закончите предложение)» [Там же, с. 148].

В приведенных заданиях людям задают вопросы о трудных ситуациях, вызванных преднамеренными поступками других людей. А вот примеры другого типа.

«“Алиса смотрела телевизор, следя за продвижением урагана по побережью около того места, где жили ее родители. Когда ураган двинулся в направлении дома ее родителей, ее охватила тревога и чувство беспомощности. Но в последнюю минуту ураган отклонился, уйдя в сторону, оставив это береговую полосу невредимой. Она почувствовала...” (закажите предложение)» [Сергиенко, Ветрова, 2010, с. 148].

В этом задании людям задают вопросы о трудных ситуациях, возникших без чьего-то намерения, в силу стечения обстоятельств. Но хотя вопросы о поведении в трудных ситуациях, преднамеренно созданных кем-то, и вошли в задания теста эмоционального интеллекта, при обработке результатов ответы на эти вопросы специально не рассматриваются — хотя могли бы, и это, на наш взгляд, позволило бы проводить более глубокий анализ суждений и ценностных установок респондентов.

Что касается восприятия трудностей, созданных кем-то преднамеренно или же непреднамеренно, здесь следует упомянуть остроумный эксперимент Д. Наканиши и Е. Оцубо. В нем изучались поведенческие реакции на ситуацию естественного риска, связанного с игрой ни от кого не зависящих случайностей, и ситуацию так называемого социального риска — риска быть обманутым другим человеком. Эксперимент состоял из двух серий. В обеих сериях на экране компьютера перед испытуемым высвечивались изображения четырех кнопок, которые он мог в той или иной последовательности выбирать, стараясь добиться максимальной денежной прибыли. Выбор кнопки приводил либо к приращению исходного капитала, либо к убыткам — всего можно было осуществить 100 выборов (т.е. это был своеобразный игровой автомат). По результатам эксперимента участнику выплачивалось реальное денежное вознаграждение, зависевшее от успешности этих выборов. Различие между сериями было следующим.

В первой, «природно-климатической», серии испытуемым говорили, что выбор той или иной кнопки означает заключение контракта с одной из *ферм*, находящихся в разных климатических условиях и соответственно приносящих то доход, то убыток в зависимости от обстоятельств.

В другой, «социально-психологической», серии испытуемым говорили, что выбор кнопки означает заключение контракта с одним из *фермеров* и что кто-то из них может время от времени обманывать, вводя испытуемого в убытки.

При этом объективно в обеих сериях использовалась одна и та же программа предъявления кнопок на экране и распределения «ролей» между кнопками. Кнопки *A* и *B* были за счет квазислучайного распределения вероятностей в среднем проигрышными, кнопки *C* и *D* — выигрышными.

Оказалось, что участники «социально-психологической» и «природно-климатической» серий по-разному реагируют на одни и те же события в ходе эксперимента, хотя объективно они имели дело всего лишь с одними и теми же кнопками в окне одной и той же программы. Основное обнаруженное различие: участники «социально-психологической» серии после крупной потери в 500 денежных единиц, приписываемой нечестности партнера, значительно дольше избегали обращаться к кнопке, вызвавшей этот эффект, чем участники «природно-климатической» серии, пережившие такую же потерю на этой же кнопке, но считающие это следствием естественных, ни от кого не зависящих причин [Nakanishi, Ohtsubo, 2008].

Подчеркнем: если бы участники основывались на чисто рациональном учете вероятностей выигрышей и проигрышей, наблюдаемых ими на разных кнопках, они должны были бы использовать и одинаковые стратегии в обеих сериях. Но представление участников о том, что субъект, который заключил с ними соглашение, затем их преднамеренно обманул, чтобы получить экономическую выгоду, побуждало действовать в данной серии иначе, чем в «природно-климатической».

Существует большое число исследований, посвященных так называемой атрибуции враждебного намерения (*hostile intent attribution*) — считает ли человек, что другой действует, руководствуясь враждебностью — а также ошибкам этой атрибуции (*hostile attribution bias*). Умение правильно идентифицировать скрытые враждебные намерения являются важнейшей частью профессиональной компетентности сотрудников служб безопасности на транспорте и в других общественных местах [Stekinger, 2012], полицейских, военных, воюющих на территории, где часть местного населения ведет партизанскую войну против этих военных и внешне не отличима от невоюющих жителей и т.д. Также это умение необходимо и обычным людям — будь то идентификация намерений подозрительного типа на улице или конкурента в офисе, стремящегося использовать нечестные методы соперничества и т.п.

Атрибуция враждебного намерения изучается различными методами, приведем несколько примеров.

Опрос о воображаемых ситуациях

Школьнику дается описание следующей ситуации. «Представь себе, что ты спешишь по школьному коридору, где много народа, и все мчатся в свои классы, боясь опоздать. Пока ты на ходу высматривал лучший путь, с тобой столкнулся другой школьник, больно задев твое плечо и уронив твой рюкзак. На мгновение он остановился, быстро взглянул на тебя и затем метнулся в свой класс. Как ты считаешь, это школьник столкнулся с тобой нарочно или случайно?» (варианты ответов по 5-балльной шкале — от «совершенно случайно» до «точно нарочно») [Yeager et al., 2013].

Эксперименты с виртуальными участниками

Школьнику предлагается поиграть в онлайн-игру «Кибербол» с двумя неизвестными ровесниками из этой же школы, находящимися в других помещениях. На самом деле роль ровесников исполняет игровой алгоритм, который имитирует следующую ситуацию: эти игроки вначале дважды пасуют мяч испытуемому, а затем перекидывают мяч только между собой. После игры участники спрашивают, действовали ли два других игрока с умыслом исключить его из игры или нет. Испытуемые, атрибутирующие враждебное намерение, отвечают утвердительно («хотели исключить»); не атрибутирующие такого намерения отвечают, что те игроки сделали это ради шутки (атрибуция не враждебного, а иного намерения), что они не поняли правил и плохо освоили игру (отсутствие намерения), что дело было в плохо работавшей компьютерной программе (атрибуция причин внешним обстоятельствам, не зависящим ни от кого из участников) [Ibid.].

В другом, весьма изощренном эксперименте, разработанном К.А. Дождем, школьнику предлагается собрать деревянный пазл из 50 элементов в течение ограниченного времени и сообщается, что в зависимости от числа собранных элементов он получит один из трех призов различной ценности или не получит ничего. Также экспериментатор говорит, что в другой комнате ровесник участника тоже будет заниматься таким же пазлом и что комнаты соединены микрофоном и динамиком, так что участники могут переговариваться. На самом деле ровесника нет, его реплики заранее записаны на магнитофон, которым управляет ассистент в другой комнате. После того как участник собирает 13 элементов из 50,

экспериментатор объявляет, что сейчас будет небольшое перерыв, забирает недоделанную работу и говорит, что идет показать ее другому участнику. Испытуемый слышит через динамик, как экспериментатор предлагает другому участнику посмотреть на работу первого школьника и выходит (на самом деле это магнитофонная запись). Через паузу испытуемый слышит следующее:

а) в серии «враждебное намерение» другой участник говорит с враждебной интонацией: «Как много он сделал. Мне это не нравится. Не хочу, чтобы он получил приз, поэтому я это дело поломаю» (слышен треск);

б) в серии «дружеское намерение» другой участник говорит с дружеской интонацией: «Как много он сделал. Помогу ему — это сюда, это — сюда... (слышен треск) Ой-ой-ой, я не нарочно, не нарочно» (т.е. это имитация дружеской «медвежьей услуги»).

в) в серии «трудноопределимое намерение» другой участник говорит с нейтральной интонацией: «Как много он сделал», и через некоторое время слышен треск.

Затем слышно, как возвращается экспериментатор, забирает обе работы и уходит. Он входит в комнату испытуемого, оставляет работы на столе (одна полностью разобрана, другая собрана частично), говорит, что можно продолжать, и уходит снова. Регистрируются действия испытуемого: улучшение пазла другого участника, его частичная поломка (убирание нескольких элементов), доделка своего пазла, ненаправленная агрессия (удары кулаком о стол, недовольные восклицания и т.п.), попытки поговорить с другим участником по линии связи и т.д. После эксперимента участник независимо от числа соединенных элементов своего пазла награждается лучшим из трех призов за качество сборки [Dodge, 1980].

Широкий пласт работ составляют исследования связей атрибуции враждебного намерения с агрессивностью. Их так много, что по ним уже несколько раз проводился метаанализ [De Castro et al., 2002; Yeager et al., 2013]. Общий вывод метааналитических исследований: имеется надежная положительная связь между атрибуцией враждебного намерения, агрессивным поведением и агрессивностью как личностной чертой. Если человек считает, что действие в отношении него совершено с враждебными намерениями, он более склонен действовать агрессивно; с другой

стороны, более агрессивные личности чаще склонны приписывать другим враждебные намерения.

Несмотря на обилие исследований в этой области, с нашей точки зрения, представляет интерес и более широкая проблема — *потенциальные различия всего спектра копинг-стратегий при столкновении с трудностями, возникшими без чьего-либо вмешательства, и трудностями, созданными преднамеренно, в широком спектре значимых для человека ситуаций.*

13.2. Различия стратегий при столкновении с трудностями, возникшими без чьего-либо вмешательства и созданными преднамеренно

Для изучения этой проблемы мы осуществили следующее пилотажное эмпирическое исследование-опрос.

Методика

Респондентам предлагалось заполнить следующий опросник.

Мы изучаем, как люди справляются (или пытаются справиться) с различными трудными ситуациями, возникающими в их жизни. Мы будем очень признательны, если вы ответите на два блока вопросов.

Блок 1

Была ли в вашей жизни трудная ситуация, возникшая без чьей-то вины, в которую вы попали в силу стечения обстоятельств? (да/нет).

Если да, что это была за ситуация? (ответ по желанию).

Опишите, пожалуйста, как вы с этой ситуацией справились (справляетесь), используя приведенные ниже утверждения.

Далее респондентам предлагались 50 утверждений из Опросника способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированного Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой [Крюкова, 2007]. Напротив каждого утверждения, описывающего ту или иную стратегию (например, «стоял на своем и боролся за то, чего хотел»), респондент должен был поставить число от 0 до 3, обозначающее частоту ее использования (0 — никогда, 1 — редко, 2 — иногда, 3 — часто).

Блок 2

Была ли в вашей жизни трудная ситуация, в которую вы попали из-за того, что кто-то создал ее преднамеренно для того, чтобы вы столкнулись с трудностями? (да/нет).

Если да, что это была за ситуация? (ответ по желанию).

Опишите, пожалуйста, как вы с этой ситуацией справились (справляетесь).

Далее респондентам предлагались те же 50 утверждений из Опросника способов совладания.

В случае, если респондент отвечал, что он не сталкивался ни с трудностями, возникшими без чьей-либо вины, ни с преднамеренно созданными трудностями, ему предлагалось мысленно представить соответствующую ситуацию и ответить так, как он предполагает, он действовал бы в ней. Данное предложение, задающее еще одно измерение сравнения и анализа (реальные/воображаемые ситуации), а также позволяющее более полно использовать возможности рефлексии всех участников, внесено М.Р. Хачатуровой.

Что касается выбора Опросника способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана, включенного в методику, в дальнейшем мы планируем использовать и проверить не только его, а большинство активно применяемых опросников совладающего поведения и сравнить полученные результаты на предмет различий ответов в блоке 1 (трудности, возникшие без чьей-либо вины и чужого вмешательства) и 2 (преднамеренно созданные трудности). В данном же пилотажном исследовании мы остановились именно на Опроснике способов совладания по следующим причинам. Он относится к опросникам, ориентированным на особенности ситуации (в отличие, например, от опросников, диагностирующих устойчивые, не зависящие от ситуации стили копинга, которые связаны с личностными чертами человека) [Крюкова, 2007], а для нас важна чувствительность исследовательского инструмента по отношению к разным ситуациям. Кроме того, в измеряемые шкалы этого опросника входит шкала конфронтационного копинга («агрессивные действия по изменению ситуации, определенная степень враждебности»), что может быть важно для оценки поведения в ситуациях преднамеренно созданных трудностей.

Помимо этого опросник включает шкалы, диагностирующие следующие стратегии: дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость), самоконтроль (усилия по ре-

гулированию своих чувств и действий), поиск социальной поддержки (усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей), принятие ответственности (признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения), бегство-избегание (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы), планирование решения проблемы (произвольные, специально предпринятые проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы), положительная переоценка (усилия по созданию положительного смысла ситуации с фокусированием на росте собственной личности, включая также религиозное измерение) [Крюкова, 2007, с. 14–15].

Обработка данных

Заполненные опросники классифицируются по четырем группам, в которых:

1) респондент подтвердил, что в его жизни были трудности обоих типов: трудности, возникшие без чьего-либо вмешательства, и трудности, созданные кем-то преднамеренно;

2) респондент подтвердил, что в его жизни были трудности, возникшие без чьего-либо вмешательства, но ответил отрицательно на вопрос о столкновении с трудностями, созданными преднамеренно;

3) респондент подтвердил, что в его жизни были трудности, преднамеренно созданные кем-то, но ответил отрицательно на вопрос о столкновении с трудностями, возникшими без чьего-либо вмешательства;

4) респондент ответил, что не сталкивался в своей жизни ни с тем, ни с другим типом трудностей и заполнил опросник для соответствующих воображаемых ситуаций.

В группе опросников, в которых заполнены оба блока (для реальных или же воображаемых ситуаций), рассчитываются следующие показатели:

1) средний уровень использования (в процентах) каждой из восьми стратегий для: а) трудностей, возникших без чьего-либо вмешательства; б) преднамеренно созданных трудностей;

2) число переключений на большую частоту использования каждой из стратегий при столкновении с трудностями, созданными преднамеренно;

3) число переключений на меньшую частоту использования каждой из стратегий при столкновении с трудностями, созданными преднамеренно;

4) число случаев сохранения частоты неизменной в обоих типах ситуаций;

5) коэффициент вариативности стратегии: отношение числа переключений на иную частоту использования стратегии при столкновении с трудностями, созданными преднамеренно, к общему числу ответов (и измененных, и неизменных) по данной стратегии; диапазон значений коэффициента — от 0 до 1. Если коэффициент вариативности для какой-то стратегии равен 0, это означает, что частота использования данной стратегии не зависит от типа трудности. Но чем больше отличий ответов по этой стратегии имеется между 1-м и 2-м блоками, тем коэффициент больше, что означает большую зависимость данной стратегии от типа трудности. Максимально возможная величина коэффициента вариативности равна 1. Она означает, что при столкновении с преднамеренно созданными трудностями частоты использования стратегий изменены респондентом во всех ответах. Величина коэффициента вариативности большая 0,5 означает, что при столкновении с преднамеренно созданными трудностями частоты использования стратегий изменены респондентом в большинстве ответов; величина коэффициента вариативности, меньшая 0,5, означает, что при столкновении с преднамеренно созданными трудностями частоты использования стратегий изменены респондентом в меньшинстве ответов.

В группе опросников, в которых заполнен только один блок вопросов (а столкновение с другим типом трудностей респонденты не подтвердили), рассчитывается средний уровень использования (в процентах) каждой из восьми стратегий.

Процедура расчета уровня стратегий в процентах стандартная (суммируются баллы по каждой шкале, полученное число делится на максимально возможный балл по этой шкале и умножается на 100%) за одним исключением. Мы исключили из общего анализа ответ № 38 опросника («вымещал это на других людях») из-за неоднозначности его интерпретации в ситуации столкновения с трудностями, возникшими без чьей-либо вины и преднамеренно созданными трудностями. По стандартной процедуре этот ответ относится к шкале «бегство-избегание». Действительно, если в возникших трудностях никто не виноват, а чело-

век вымещает проблему на других людях вместо того, чтобы ее решать, это может быть интерпретировано как избегание решения. Но если проблема создана кем-то преднамеренно, ответ «вымещал это на других людях» может означать конфронтационный копинг, например, если эти другие люди имеют отношение к виновнику возникшей проблемы. Так, в автобиографической книге «Похороните меня за плинтусом» кинорежиссер и писатель П. Санаев описывает ситуацию, когда он и его приятель, будучи в пионерском лагере, не могли прямо отомстить терроризировавшему их более сильному подростку и тогда они подложили лягушку в кровать девочке, которая нравилась обидчику. Эту опосредованную месть обидчику можно квалифицировать именно как конфронтационный копинг — враждебность и агрессивные действия по изменению ситуации. Такие ситуации в жизни не так уж редки. Поэтому ответ № 38 был исключен из общего рассмотрения и рассматривался отдельно, а максимально возможная сумма баллов по шкале «избегание» была соответственно уменьшена на 3 балла.

Участники: 42 студента-психолога 1-го курса, 16–20 лет (38 девушек, 4 юношей).

Результаты

Тринадцать человек (все девушки) ответили, что в их жизни не было преднамеренно созданных кем-то трудностей, а трудности, возникшие по стечению обстоятельств, были. Среди таких трудных ситуаций указывались несчастные случаи, естественная смерть пожилых родственников, а также и конфликтные социальные ситуации, которые, однако, респондент не рассматривал как созданные преднамеренно (конфликт с подругой, расставание с молодым человеком из-за трудностей совместного проживания и т.п.).

Пять человек (4 девушки, 1 юноша) ответили, что они сталкивались с преднамеренно созданными трудностями и при этом им не приходилось встречаться с трудностями, возникшими без чьей-либо вины. Это не значит, что они видят чей-то преднамеренный подвох в любой возникшей трудной ситуации. Вполне возможно, они считают, что некоторую часть трудностей создали невольно другие люди, а часть респондент создал себе сам, без чьих-либо специальных усилий. Но в любом случае это представляется особым взглядом на мир некоторой части респондентов, когда в любых трудностях кто-то да является вольной или невольной причиной — либо другие, либо я.

Среди трудных ситуаций, созданных преднамеренно, эти респонденты указывали деструктивные (преследования в школе; сознательная ложь учителя, чтобы поссорить одноклассников) и конструктивные трудности (обучение в учебном заведении со сложной программой).

Четырнадцать человек (12 девушек, 2 юноши) ответили, что сталкивались с обоими типами трудностей. Так же, как и в предыдущей группе, среди трудных ситуаций, созданных преднамеренно, были указаны деструктивные (например, ограбление и попытки справиться с его последствиями) и конструктивные трудности (напряженные тренировки в спортивном лагере).

Десять человек (9 девушек, 1 юноша) ответили, что не сталкивались ни с тем, ни с другим типом трудностей и заполнили опросник для вообразаемой ситуации.

Результаты в этих подгруппах представлены в табл. 13.1.

Таблица 13.1. Уровень копинга (в процентах к максимально возможному) в подгруппах участников

| Тип копинга | Уровень копинга респондентов (%) ответивших о | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-----|------|-----------|------------|------------------------|-----|------|
| | реальных ситуациях | | | | | вообразаемых ситуациях | | |
| | ЕТ и ССТ | | | только ЕТ | только ССТ | ЕТ и ССТ | | |
| | ЕТ | ССТ | k | | | ЕТ | ССТ | k |
| Конфронтационный | 46 | 51 | 0,63 | 56 | 44 | 44 | 49 | 0,38 |
| Дистанцирование | 48 | 48 | 0,57 | 43 | 49 | 48 | 47 | 0,55 |
| Самоконтроль | 62 | 71 | 0,47 | 57 | 64 | 60 | 57 | 0,44 |
| Поиск социальной поддержки | 63 | 59 | 0,61 | 65 | 44 | 60 | 56 | 0,38 |
| Принятие ответственности | 49 | 48 | 0,68 | 46 | 43 | 63 | 55 | 0,47 |
| Бегство-избегание | 50 | 49 | 0,4 | 49 | 55 | 50 | 43 | 0,44 |
| Планирование решения проблемы | 62 | 67 | 0,58 | 59 | 57 | 55 | 57 | 0,4 |
| Положительная переоценка | 61 | 65 | 0,45 | 59 | 52 | 52 | 59 | 0,47 |

Примечание: ЕТ — естественные трудности, ССТ — специально созданные трудности, k — коэффициент вариативности стратегии при переходе на другой тип трудностей.

Можно видеть, что в самой многочисленной группе респондентов, ответивших, что они сталкивались с обоими типами трудностей, средние уровни совладания с естественными трудностями и трудностями, созданными преднамеренно, различаются не очень сильно внутри той или иной стратегии. Но на самом деле близостью средних маскируется важный факт, обнаруживаемый при сравнении коэффициентов вариативности разных стратегий. Хотя средний уровень той или иной стратегии по группе при переходе на другой тип трудностей меняется незначительно, но значительно возрастают «метания» внутри группы при использовании некоторых стратегий в отличие от других стратегий, частоты использования которых меняются намного меньше (табл. 13.2).

Таблица 13.2. Значимые различия в доле измененных ответов при столкновении с преднамеренно созданными трудностями для разных типов копинга (реальные ситуации)

| Тип копинга | | Принятие ответственности | Бегство-избегание | Планирование решения проблемы | Положительная переоценка |
|----------------------------|----------|--------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------|
| | <i>k</i> | 0,68 | 0,4 | 0,58 | 0,45 |
| | <i>k</i> | | | | |
| Конфронтационный | 0,63 | | 3,16 | | 2,47 |
| Дистанцирование | 0,57 | | 2,35 | | |
| Самоконтроль | 0,47 | 2,55 | | | |
| Поиск социальной поддержки | 0,61 | | 2,83 | | |
| Принятие ответственности | 0,68 | | 3,4 | | 2,79 |
| Бегство-избегание | 0,4 | | | 2,51 | |

Примечание: *k* — коэффициент вариативности, в ячейках — значения F-критерия Фишера при $p < 0,01$, указаны только стратегии, для которых выявлены значимые различия.

Можно видеть, что высокие, значимо отличающиеся коэффициенты вариативности при столкновении с преднамеренно созданными трудностями имеют стратегии «принятие ответственности» (0,68) и «конфронтационный копинг» (0,63), низкие — «бегство-избегание» (0,4) и «положительная переоценка» (0,45).

Итак, есть стратегии копинга, частоты использования которых значительно меняются при переходе от естественных, ни от кого не зависящих трудностей, к преднамеренно созданным, и есть стратегии копинга, частоты использования которых меняются незначительно. Тем самым даже на небольшой выборке подтверждается наша гипотеза, что использование разных стратегий совладания различается в случаях столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно.

Интересно, что в группе респондентов, ответивших, что они не сталкивались ни с тем, ни с другим типом трудностей и заполнивших опросник, вообразив соответствующие ситуации, диапазон коэффициентов вариативности для реальных ситуаций равен 0,28 (от 0,4 до 0,68), для воображаемых ситуаций он меньше и составляет 0,17 (от 0,38 до 0,55), при том, что в первой группе больше респондентов, а именно на больших выборках, по закону больших чисел, индивидуальные различия должны нивелироваться, внося все меньший вклад. Структура значимых различий между коэффициентами вариативности также иная. Различий, значимых на уровне 0,01 не обнаружено (что объяснимо меньшим объемом выборки), и имеются три различия, значимых на уровне 0,05. А именно, в воображаемых ситуациях коэффициент вариативности конфронтационного копинга минимален ($k = 0,38$) и значимо меньше коэффициента вариативности воображаемого копинга-дистанцирования ($k = 0,55$). При ответах же о реальных ситуациях коэффициент вариативности конфронтационного копинга, наоборот, был близок к максимальному — 0,63 (различия между долями измененных ответов о конфронтационном копинге в воображаемых и реальных ситуациях статистически значимы, $p < 0,01$, критерий χ^2 двусторонний).

В воображаемых ситуациях также минимальны и значимо отличаются от копинга-дистанцирования коэффициенты вариативности поиска социальной поддержки ($k = 0,38$) и планирования решения проблемы ($k = 0,4$). В ответах же о реальных ситуациях два последних ко-

эffiциента, наоборот, близки к максимальным: для поиска социальной поддержки коэффициент составляет 0,61 (различия долей измененных ответов в воображаемых и реальных ситуациях статистически значимы, $p < 0,01$, χ^2 двусторонний), для планирование решения проблемы он равен 0,58 (различия долей измененных ответов в воображаемых и реальных ситуациях статистически значимы, $p < 0,05$, χ^2 двусторонний).

Это лишь тенденции, но они могут свидетельствовать о том, что люди, считающие, что они реально сталкивались с обоими типами ситуаций, и люди, считающие, что не сталкивались ни с одним и лишь представляющие их в воображении, имеют существенно разные представления о способах совладания в них. При этом внутри каждой из групп имелись свои значимые различия между использованием стратегий совладания в случаях столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно.

Что касается подгрупп респондентов, ответивших, что они сталкивались только с одним типом трудностей, строгий анализ различий между ними на настоящий момент затруднен из-за малого объема выборки тех, кто ответил, что сталкивался только с преднамеренно созданными трудностями (пять человек). Но в качестве парадоксального факта, заслуживающего тщательной проверки, следует отметить низкий уровень конфронтационного копинга в этой подгруппе ($k = 0,44$) — такой же низкий, как и уровень поиска социальной поддержки, в отличие от группы респондентов, ответивших, что сталкивались только с ни от кого не зависящими трудностями: у них выше уровень и конфронтационного копинга ($k = 0,56$), и уровень поиска социальной поддержки ($k = 0,65$).

По результатам этого исследования можно сделать следующие выводы.

1. Хотя это не констатируется в литературе по совладающему поведению, люди рефлексируют различия между ситуациями столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно.

Заметим, что это совершенно очевидным образом проявляется и в повседневной жизни, когда вина другого человека оценивается по тому, вольно или же невольно он создал те или иные трудности другому, и в юридической практике, различающей обстоятельства непреодолимой силы, а также неумышленные и умышленные деяния, и во многих других областях. Отдельный исследовательский вопрос — почему психоло-

гия совладания абстрагируется от этих различий. Одно из немногих исключений: М.Р. Хачатурова подтверждает правомерность введенного нами различения совладания с трудностями, создавшимися без чьей-либо вины или специального намерения, и созданными одним человеком для другого преднамеренно. Например, в ее исследовании совладающего поведения при конфликтах респонденты говорили: «Если вижу, что человека интересует сам по себе конфликт, я могу повести себя агрессивно» и т.п. [Хачатурова, 2011, с. 96]. Г.У. Солдатова и Е.Ю. Зотова отмечают, что в ситуации буллинга (преследований) дети отдают предпочтение активным стратегиям совладания [Солдатова, Зотова, 2011].

2. В проведенном эмпирическом исследовании удалось выявить четыре группы людей, которые считают, что они:

- сталкивались с трудностями обоих типов;
- сталкивались только с ни от кого не зависящими трудностями;
- сталкивались только с преднамеренно созданными трудностями;
- не сталкивались ни с одним из этих типов трудностей.

3. Использование разных стратегий совладания различается в случаях столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно. Имеются стратегии копинга, частоты использования которых значительно меняются при переходе от одного типа трудностей к другому — эти стратегии сильнее зависят от типа трудностей, и есть стратегии копинга, частоты использования которых меняются незначительно — эти стратегии меньше зависят от типа трудностей.

4. Люди, считающие, что они реально сталкивались с обоими типами трудностей, и люди, считающие, что не сталкивались ни с одним и лишь представляющие их в воображении, имеют существенно разные представления о способах совладания в них. При этом внутри каждой из групп есть свои значимые различия между использованием стратегий совладания в случаях столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно.

14. Возможно ли игнорирование деструктивных трудностей и их создателей? Анализ траекторий развития психологии счастья и процветания

В какой степени возможно игнорирование деструктивных трудностей и их создателей? Для ответа на этот вопрос интересно проследить эволюцию интенсивно развивающихся в последние 20–30 лет психологических подходов, которые изучают счастье, благополучие, процветание и разрабатывают практические рекомендации, как стать счастливее. Сразу подчеркнем, что это достойные задачи. Но заметим, что в зависимости от степени благополучия/конфликтности отношений, доминирующих в обществе и в окружающем мире, возникает проблема такой организации благополучия и счастья, которой не страшны действия негативно, враждебно настроенных субъектов (грабителей, международных террористов, внешних оккупантов, рейдеров и т.д.), активно мешающих процветанию. Поскольку большинство наук, изучающих те или иные явления и процессы в своей области, исследует и факторы, способствующие разрыву этих явлений и процессов, и факторы, мешающие, подавляющие, возникает вопрос, как это изучение проводится позитивной психологией в соответствии с ее ценностными основаниями.

Цель данного раздела — проанализировать, как относятся к преднамеренному злу и к его носителям представители психологических подходов, изучающих счастье и процветание, каковы особенности и динамика этого отношения.

14.1. Общие представления о благосклонности/неблагосклонности мира в психологических подходах к изучению счастья и благополучия

Начиная с исследований Бенедикт Рут в первой трети XX в., в психологии развиваются представления о двух типах отношения людей к

миру. Предельно четко эти типы сформулированы в «Учении о трех мирах», озвученном одним из персонажей романа С. Лема [1990, с. 207]:

«В благосклонном мире:
легче творить, чем уничтожать;
легче осчастливить, чем мучить;
легче спасти, чем погубить;
легче оживить, чем убить.

В неблагосклонном мире:
легче уничтожать, чем творить;
легче мучить, чем осчастливить;
легче погубить, чем спасти;
легче убить, чем оживить.

В нейтральном мире одинаково легко (трудно) и то, и другое».

Аналогично в работах психологов рассматриваются и сопоставляются:

- отношение к миру как в целом гармоничному, с низкой конфликтностью, где преступления и даже серьезные конфликты — отступление от нормы;
- отношение к миру как к наполненному противоречиями и конфликтами, недружественностью, которая если и не доминирует, то не может быть проигнорирована [Дружинин, 2000; Ениколопов, 2011; Поддяков А., 2007б; Lee, 1995; Werner, 2004; Zabielski, 2007].

С.Н. Ениколопов анализирует концепцию С. Эпштейна, в соответствии с которой люди автоматически конструируют имплицитную «теорию реальности» [Epstein, 1991]. В нее входят следующие основные блоки: теория собственного Я, теория окружающего мира и теория отношений между Я и миром. Личностная теория реальности задает отношение к миру как к доброжелательному или несущему угрозу; как к осмысленному, предсказуемому, контролируемому, стабильному и справедливому или же наоборот; отношение к другим людям как к доброжелательным, не несущим угрозы или же как к потенциально угрожающим.

Далеко не во всех работах по психологии счастья и процветания можно найти формулировки, в которых явно выражено отношение к

проблеме добра и зла. Мы отобрали те работы, в которых авторы занимают по отношению к этой проблеме рефлексивную позицию и стремятся донести свое мнение до читателя.

С точки зрения двух представленных типов отношения к миру, взгляды психологов, занявших эту рефлексивную позицию, можно разделить на несколько групп, в зависимости от того, как они оценивают: ныне существующий мир; необходимость и возможность его изменения; способы этого изменения (если оно, вообще, необходимо).

1. Позиция «Мир просто идеален, поэтому не надо его улучшать, все ваши усилия напрасны».

Четче всего ее сформулировал Н.Д. Линде, автор книги «Основы современной психотерапии», в «Сутре о счастье». Он пишет: «Как говорил мой гуру, “Врата ада заперты изнутри”. А если они заперты изнутри, то как Бог может вывести оттуда людей? Им хочется там находиться, и они держат круговую оборону, чтобы только не попасть в рай. Как может попасть в рай гневный человек? Как может попасть туда подавленный человек? Как может это сделать пораженный страхами и тревогами человек? Как может попасть туда вечно сражающийся человек? В раю нет атомных боеголовок! Но есть люди, которые так держатся за боеголовки, что не могут пролезть в рай! Самый лучший способ избавиться от войны и боеголовок — научиться жить в раю и научить этому своих врагов. Если все будут жить в раю, не нужны будут боеголовки и не будет никаких врагов. А если враги — такие дураки, что не хотят жить в раю, то им же хуже, хотя и жаль» [Линде, 2009].

Про преступность и преступников Н.Д. Линде ничего не говорит, но позиция, если рассуждать логически, и здесь должна быть такая же. Если не хотят жить в раю, то пусть насилуют, грабят, убивают и делают все остальное, что считают нужным, хотя и жаль.

Линде пишет: «Те, кто хочет “раскорючить” этот мир, пытаются все разложить по полочкам, все проконтролировать, все спланировать. Они хотят превратить мир в идеально работающий механизм, соответствующий их представлениям о правильной жизни. Это стремление имело огромное значение для жизни всего человечества. Коммунисты хотели “раскорючить” мир по-своему, а фашисты — по-своему. Что из этого получилось — всем известно, но ведь они исходили из гуманистического стремления людей XVIII в. все подчинить разуму, отказаться от Бога и от бессознательного!» [Там же].

Отношение Линде не к фашистам, а к антифашистам остается неизвестным. Они тоже должны были оставить мир в покое и ничего не пытаться «раскорючить»?

2. Позиция «Мир не идеален, но закономерно идет к лучшему». Стремясь к счастью и совершенствуя себя, мы работаем не просто на будущее благоденствие человечества, а на его всемогущество, всезнание и праведность.

Эту позицию отстаивает один из основателей позитивной психологии М. Селигман. Он пишет, что по мере развития человечества количество и значимость беспроегршных, а не антагонистических игр все более нарастает. Это перекликается с аргументацией А.П. Назаретяна, что физическое насилие по мере развития цивилизации применяется все в меньшей степени [Назаретян, 2010], и К. Бенсона, что представления об отвратительности преднамеренно причиняемых страданий получают, очень медленно и постепенно, все большее распространение [Benson, 2001].

Сочувственно пересказывая положения Б. Райта, Селигман пишет: «Исторический прогресс — это не скорый поезд, а, скорее, упрямый осел: иногда он отказывается тронуться с места, а иногда и вовсе поворачивает назад. Но, несмотря на такие “остановки”, как холокост, инфекционный терроризм и геноцид тасманских аборигенов, мы все-таки движемся в направлении беспроегршности» [Селигман, 2006, с. 329]. «Процесс усложнения преследует ни много ни мало, а обретение всезнания, всемогущества и праведности. Мы до этого не доживем, как не доживет и все современное человечество. Лучшее, что мы можем сделать, — способствовать прогрессу. Благодаря этому у нашей жизни появится смысл. Осмысленной жизнь становится, когда мы чувствуем себя частью чего-то большего, — и чем больше это целое, тем более глубоким смыслом полнится наша жизнь. Стремление постичь Бога, наделенного всезнанием, всемогуществом и праведностью, делает нашу жизнь частью огромного целого... Полноценная жизнь в том, чтобы идти к подлинному счастью, неизменно применяя свои индивидуальные достоинства. Но жизнь, исполненная высшего смысла, требует соблюдения еще одного условия — использования лучших своих качеств во имя человеческого знания, могущества и праведности. Такая жизнь воистину исполнена высшего смысла, а если, в конце концов, в ней появляется Бог, то и священна» [Там же, с. 335–336].

3. Третья позиция такова: «Вселенная не враждебна и не дружелюбна к нам, она просто безразлична» (Дж. Холмс, цит. по: [Чиксентмихайи, 2011, с. 32]). Состояние потока, позитивные эмоции, «как и все на свете, не являются чем-то хорошим в абсолютном смысле» [Там же, с. 118]. «Оптимальные переживания — это энергия, которая может быть использована во благо или во зло. Огонь способен как греть, так и испепелять; атомная энергия может генерировать электричество, а может уничтожить весь мир. Энергия — это сила, но сила — это лишь средство. В зависимости от того, на какие цели она направляется, жизнь становится неисчерпаемым кладом богатства или же страданий» [Там же, с. 116–117]. «Наша задача — научиться получать радость от повседневности, не мешая другим заниматься тем же» [Там же, с. 119].

Это позиция другого основателя позитивной психологии — М. Чиксентмихайи. Позитивные психологи ссылаются на него очень избирательно и осторожно, подчеркивая одни фрагменты его подхода (например, рассмотрение потока как источника позитивных ощущений) и тщательно, даже искусно, обходя, как мы покажем ниже, другие составляющие этого подхода, в том числе и явное внимание к негативным сторонам человеческого бытия и к проблеме преднамеренного зла, мало свойственное большинству позитивных психологов.

Он пишет, что в состоянии потока, позитивных эмоций и даже счастья пребывали, вероятно, и маркиз де Сад, и простой китайский рубщик мясных туш, и зрители гладиаторских боев, и воины Золотой орды, прославившиеся своей жестокостью; а также пребывают ныне современные солдаты, уничтожающие противника; преступники, угоняющие машины; участники массовых актов вандализма и т.д. [Там же, с. 116–119]. Чиксентмихайи считает, что необходимо учитывать общий баланс порядка и хаоса, создаваемого разными людьми и социальными группами, стремящимися к достижению противоположных целей. Общество должно способствовать максимально возможному достижению целей всех его членов, минимизируя хаос. При этом он подчеркивает, что и это не гарантирует этичности происходящего, поскольку может достигаться за счет других обществ (нацизм).

4. Наконец, последняя позиция: «Вы не можете быть здоровым на больной планете» ([Servan-Schreiber, 2009, p. 81]; цит. по: [Wong, 2011, p. 77]). «Вы не можете жить здоровой и наполненной жизнью в больном мире, зараженном преступлениями, коррупцией, несправедливостью,

угнетением и нищетой¹. Это зло может разрушать индивидов и общества, подобно раковым клеткам» [Ibid., p. 77].

Это позиция П. Вонга, развивающего проекты «Радикальная позитивная психология для радикальных времен» [Wong, 2007] и «Позитивная психология 2.0» [Wong, 2011]. Он подчеркивает необходимость способствовать развитию хороших и достойных людей, как и гражданского общества в целом, а также преодолению и трансформации негативных явлений. Чтобы понять жизнь во всей ее сложности, надо изучать парадоксальные эффекты взаимодействия негативного и позитивного. Проект «Позитивная психология 2.0» дополняет критикуемую Вонгом американскую ветвь позитивной психологии Селигмана, создавая основу для развития добрых, хороших людей и психологически здоровых институтов — развития вопреки негативу и конечности человеческого существования [Ibid, p. 77–78).

Следует подчеркнуть: процитированные суждения относятся к уровню базовых, философских представлений о мире (из которых, заметим, вытекают те или иные конкретные практики). Соответственно допускают серьезную ошибку те исследователи позитивной психологии, которые настаивают на том, что она является одновременно и научно-позитивистской в традиционном значении, т.е. интересуется лишь фактами и методами и не претендует на философствование и построение определенного образа мира. Вышеприведенные высказывания — это именно философские суждения о добре (о «праведности будущего человечества», «священности жизни, в которой появляется Бог») и зле (геноциде, терроризме, преступности и т.д.) и о динамике этих явлений. (Подробная критика необоснованных претензий позитивной психологии на статус позитивистской науки дана также в исследовании Х. Фридмана и Б. Роббинса [Friedman, Robbins, 2012].)

Для понимания того или иного подхода важны не только его явные формулировки, но и их операционализация в методических подходах, отборе примеров и ситуаций для анализа, купюрах при цитировании и т.п. Нас будут интересовать особенности, связанные с высказанным или

¹ Эмпирические исследования подтверждают это общее положение: у жертв ограблений ощущение субъективного благополучия значительно снижается, психологические потери очень велики [Kuroki, 2012].

невысказанным отношением психологии счастья и процветания ко злу и его носителям.

Читая книгу И. Бонивелл «Ключи к благополучию: Что может позитивная психология», можно найти цитату М. Чиксентмихайи о том, что переживание потока не является абсолютным добром, его последствия надо обсуждать и оценивать, исходя из более общих критериев, а также два подтверждающих примера: игровая зависимость подростков и трудоголизм менеджеров [Бонивелл, 2009, с. 18]. Ничего более серьезного. Даже если считать, что Бонивелл решила отобрать лишь часть примеров, исходя из соображений краткости, приходится поставить вопрос: почему она выбрала именно эти?

«Что может позитивная психология» — так называется книга И. Бонивелл. Ответ: она может срезать ключевые положения и примеры (кейсы) своего отца-основателя, если они не укладываются в позитивную картину. Это, видимо, часть позитивной работы — особой деятельности по созданию оптимистического образа мира.

При этом Бонивелл [Там же, с. 33] совершенно справедливо пишет, что «в серьезных травматичных ситуациях (таких, как смерть, пожар, наводнение или изнасилование) оптимисты могут показаться неподготовленными, и тогда их прекрасный розовый мир рискует разбиться вдребезги (хотя оптимисты, по сравнению с пессимистами, лучше приспособлены к тому, чтобы выстроить его заново)». Но ни в этой книге, ни в других книгах по позитивной психологии не найти указаний на то, что способы совладания в ситуациях, вызванных чужими преднамеренными действиями (убийство, поджог, предательство), могут (и часто должны) быть особыми.

Позитивная психология, вероятно, может дать рекомендации жертве изнасилования, как ей справиться с произошедшим и счастливо жить дальше, но она не дает рекомендаций, что делать, если на твой поселок набеги бандитов совершаются регулярно и избиения, грабежи, насилие продолжаются постоянно при попустительстве тех, кто призван тебя защищать. Ведь возможный совет: «Немедленно обратитесь в полицию», — рассчитан на социальные институты, работающие в позитивном ключе. Именно такие институты интересуют позитивных психологов. Отклонения в работе этих институтов (свидетельством чего и являются набеги банд) не просто не интересуют, но даже само внимание к этим отклоне-

ниям со стороны представителей «просто психологии» кажется чрезмерным и вызывает сожаление у части позитивных психологов.

Интересно, что в тех, весьма редких, случаях, когда позитивные психологи пишут не вообще о жизненных неприятностях, стоящих на пути к счастью, а о столкновении с активным злом, описываемые ими примеры совладания отличаются одной своеобразной особенностью. В этих примерах люди не борются со злом, а занимаются собой — находят себе отвлекающее занятие. М. Чиксентмихайи подобрал следующие истории. Американский летчик во вьетнамском плену бесконечно разыгрывает мысленные партии в гольф и благодаря этому после освобождения блестяще играет реальную партию; венгерские политзаключенные в тюрьме организовали конкурс на лучший поэтический перевод; Ева Цезел, сидевшая в тюрьме на Лубянке, мысленно собирала настенные светильники из подручных материалов; А. Солженицын, в отличие от тех, кто пытался спастись, бросаясь на колючую проволоку, периодически впадал в состояние мысленного полета, «унесенности» прочь и т.п. [Чиксентмихайи, 2011, с. 116–150].

После этих описаний следует очень интересный абзац: «Ричард Логан проанализировал записи многих людей, переживших невыносимые ситуации, в том числе работы Виктора Франкла и Бруно Беттельгейма, размышлявших об источниках внутренней силы людей в экстремально тяжелых обстоятельствах. Оказалось, что всех “выживших” объединяла одна общая черта: “неэгоцентричный индивидуализм”, т.е. наличие важной цели, стоящей выше личных интересов². Такие люди не оставляют усилий, даже оказавшись в практически безнадежных обстоятельствах. Внутренняя мотивация делает их стойкими перед лицом внешних опасностей. Обладая достаточным количеством свободной психической энергии, чтобы объективно анализировать ситуацию, они имеют больше шансов обнаружить новые возможности для действий» [Там же, с. 150].

² Заметим, что когда М. Чиксентмихайи пишет через запятую «неэгоцентричный индивидуализм, т.е. наличие важной цели, стоящей выше личных интересов», он смешивает весьма разные вещи. «Неэгоцентричный индивидуализм» означает, по Чиксентмихайи, что человек умеет «получать радость от повседневности, не мешая другим заниматься тем же». Но наличие важной цели, стоящей выше личных интересов, предполагает нечто иное. Эта важная цель может быть позитивной или же негативной, но в любом случае это не цель неэгоцентричного индивидуалиста.

Итак — объективный анализ и обнаружение возможностей для действий. Но где же, где сами эти действия, ради которых были необходимы мысленный улет и фантазии? Здесь обрыв — примеров и описаний таких действий нет! Полемиически заострим суждение: советский летчик М.П. Девятаев, проведший больше полугода в нацистском плену, сумевший собрать группу из других пленных и захватить немецкий самолет, за минуты разобраться в устройстве этой неизвестной ему системы (он тоже мысленно предварительно проигрывал, но не партии в гольф, а действия в самолете), сумевший уйти от воздушной погони и долететь до советской стороны, для М. Чиксентмихайи менее интересен, чем другой летчик, все время нахождения в плену мысленно игравший в гольф, кем-то освобожденный и затем продолжающий играть уже на свободе. Может быть, М. Чиксентмихайи и не знает конкретно про М.П. Девятаева, но он, что по-настоящему удивительно, как бы не знает и про другие случаи такого же рода, в которых был не только мысленный «улет».

Аналогично М. Селигман предвдвывает свою книгу замечательным эпиграфом (стихотворение Марвина Левина «Трансцендентность»), в котором есть такие строки: «И мы сумеем изменить себя // И, руки протянув через решетки, // Друг друга вызволить из плена». Но и у Селигмана нет примеров такой взаимопомощи, которая была бы связана с реальным сопротивлением насилию, — речь у него идет о вызволении друг друга из духовного плена прежних стереотипов.

Наиболее адекватную позицию, как представляется, занимает П. Вонг. Он выдвигает в качестве одного из положений своего манифеста радикальной позитивной психологии принесение свободы — находящимся в заточении, справедливости — притесняемым. Но и он ничего не пишет о том, как к этому требованию отнесется противоположная сторона — притесняющие и угнетающие, а также как с ними поступать, если они по-доброму на убеждения не поддаются и не хотят меняться.

На протяжении ряда лет создавалось впечатление, что про жизнестойкость и гибкость (resilience) позитивные психологи знают, а вот про сопротивление (resistance) — как бы нет или же настолько мало, что писать им не о чем и незачем³.

³ О том, что психологи недооценивают конструкт «сопротивление», пишут также Хаслам и Рейчер, критически анализируя Стэнфордский тюремный эксперимент Зимбардо [Haslam, Reicher, 2012].

Однако по мере изменения международного положения (первые работы, позиционирующие позитивную психологию как самостоятельное направление, появились на рубеже 1990–2000-х годов, когда это положение для США было весьма благополучным) изменялись и подходы позитивной психологии.

14.2. От позитивной психологии процветания к позитивной военной психологии

Обоснование позитивной психологии на начальных этапах

В своих первых текстах, посвященных созданию позитивной психологии, М. Селигман вводил ее как противовес той психологии, которую он называл негативной. В одной из своих статей (2000 г.) он писал: «В первую очередь я собираюсь обсудить представления негативной психологии и негативной социальной науки и противопоставить их представлениям позитивной психологии и позитивной социальной науки» [Seligman, 2000, p. 415]⁴. Он рассуждал о том, что, например, политические лидеры Флоренции XV в., богатейшей страны Европы, решили вкладывать прибыль не в возрастающую военную мощь, а в создание прекрасного. США, по мнению Селигмана, переживают сходный всемирно-исторический момент: они могут выбрать ориентацию на оборону или же на созидание, но не памятников — произведений искусства, а памят-

⁴ Позднее под влиянием резкой критики представители позитивной психологии отказались от использования оценочного понятия «негативная психология» и стали употреблять словосочетание «просто психология» (psychology as usual). Но, как пишет Б. Хэлд, выражение М. Селигманом задним числом своего сожаления по поводу того, что он использовал термин «негативная психология», принципиально вопроса не решает: исследовательница доказывает, что произведенная замена создает новые методологические проблемы [Held, 2005]. При этом в настоящее время часть позитивных психологов (возможно, не знакомых с первыми текстами отцов-основателей этого направления) просто отрицают факт использования позитивной психологией оценочного словосочетания «негативная психология» и факт резкого противопоставления: а) позитивной психологии, призванной стать «научным монументом», и (б) психологии негативной (психологии прошлого), основанной на «медицинской» модели. Более того, это противопоставление временами подается ими как изобретение самих противников позитивной психологии, приписывающих ей то, чего она никогда не делала, и пытающихся ее дискредитировать.

ника другого типа. Цель — создать «научный монумент: позитивную психологию»⁵ [Seligman, 2000, p. 417].

«Негативная» же психология, по Селигману, реализует «медицинский», «клинический» подход: она чрезмерно озабочена депрессиями, шизофренией, алкоголизмом и прочими отклонениями. «Последние полвека наука психология, по существу, занималась одной-единственной проблемой — психическими расстройствами человека» [Селигман, 2006, с. 9]. Аналогично, по Селигману, обстоит дело и в других социальных науках. «Крепкая семья, здоровое окружение, демократия, гражданские свободы, экономическая стабильность — все это примеры позитивных институтов. Их изучением должны бы заниматься социология, политология, антропология и экономика, но эти дисциплины (подобно академической психологии) в настоящее время заняты в основном явлениями отрицательными — расизмом, дискриминацией полов, макиавеллизмом, монополизмом и т.п. Эти общественные науки выполняют грязную работу — ищут средства для борьбы с явлениями, затрудняющими нашу жизнь, — ну а пока, в лучшем случае, учат, как избежать подобных явлений или свести их действие к минимуму. Майк, Рей и я пришли к выводу, что людям необходима позитивная наука, изучающая явления положительные» [Там же, с. 342]⁶. Поскольку высказывание о «грязной работе», которой занимались социальные науки до позитивной психологии, является важным, во избежание разночтений приведем и оригинальный английский текст: «Sociology, political science, anthropology and economics are the proper home of such investigations, but these disciplines (like psychology) are also pervaded by the study of the disabling institutions,

⁵ Этот фрагмент о позитивной психологии как «научном монументе» («памятнике») дословно включен также и в статью Селигмана и Чиксентмихайи в ведущем психологическом журнале США «American psychologist» [Seligman, Csikszentmihalyi, 2000], что свидетельствует о его значимости.

⁶ Позитивные психологи подчеркивают: даже простой подсчет публикаций по психологии личности показывает, что значительно большее их число посвящено негативным эмоциональным состояниям и различным отклонениям, чем позитивным состояниям и норме, и этот дисбаланс настоятельно требует корректировки. Данный подсчет, вероятно, страдает неполнотой. Как указывает С. Дак, исследования в другой области — психологии межличностных отношений — демонстрируют противоположную тенденцию: значительно больший перевес текстов о позитивных сторонах этих отношений, чем о негативных, что должно служить обоснованием более детального изучения именно последних [Duck, 1994].

such as racism, sexism, Machiavellianism, monopolies and the like. These social sciences have been muckraking, discovering a good deal about the institutions that make life difficult and even insufferable. At their best, these social sciences tell us how to minimize these disabling conditions» [Seligman, 2002, p. 266]. В оригинале используется английское разговорное слово *muckraking*, означающее «разгребание грязи, мерзости», «копание в навозе».

Итак, на рубеже тысячелетий М. Селигман выражал критическое отношение к общественным наукам, изучающим различные проявления преднамеренно совершаемого зла (расизм, макиавеллизм и т.п.) и методы борьбы с этими явлениями, как к таким наукам, которые выполняют грязную работу, хотя сейчас актуально позитивное отношение к миру.

«Счастье и благополучие — цель позитивной психологии... Понятия “счастье” и “благополучие” мы используем как взаимозаменяемые термины, определяющие задачи нашей науки. Эти понятия включают в себя как положительные чувства и ощущения (восторг, комфорт), так и позитивные виды деятельности, связанные с поглощенностью и увлеченностью и совершенно лишенные чувственного компонента», — писал М. Селигман [Селигман, 2006, с. 337].

Аналогично И. Бонивелл отмечала: «Западный мир уже давно “перерос” те причины, которые лежали в основе исключительно медицинской модели психологии» [Бонивелл, 2009, с. 16]. Настало время «узнать о нормальной и успешной жизни нормальных и успешных людей, а не только о жизни тех, кто нуждается в помощи», «о великом искусстве жизни, которой живут люди в каждом уголке планеты» [Там же].

В целом создавалось впечатление, что позитивные психологи работают в рамках «дискурса гламура», если использовать слова В. Пелевина, сказанные не в адрес позитивной психологии, а в адрес ключевой составляющей современной культуры, дополняющей, по В. Пелевину, другую — «гламур дискурса». Дело выглядело так, что позитивные психологи либо действительно имели, либо пытались создать у читателя представления о мире настолько дружественном, что у его представителей нет негативных или опасных проявлений, сколько-нибудь достойных внимания. Соответственно ничего делать не надо, кроме как заняться собой, самосовершенствованием и ощущением счастья. Эта массовая позитивная психология в ее варианте, разработанном прежде всего для западного читателя, и возможна лишь в благополучном и хорошо

защищенном обществе. Позитивное мышление, не ведающее о негативных сторонах жизни, особенно хорошо удается тогда, когда, метафорически выражаясь, за спиной у тебя стоит мама с автоматом⁷.

Однако позднее риторика и практика позитивной психологии существенно изменилась.

14.3. Современное состояние: гибкая адаптация позитивной психологии к ведущейся войне

Есть открытая официальная информация на сайте Центра позитивной психологии Мартина Селигмана (<<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1552>>) о том, что его центр последние годы ведет программу психологической подготовки солдат и офицеров действующей армии США «Всесторонняя солдатская подготовка» (Comprehensive Soldier Fitness) и «Тренинг жизнестойкости» (Resilience Training). Как пишут Х. Фридмен и Б. Роббинс, эта программа является самой масштабной за всю историю психологии. С 2009 г. Министерство обороны выделило на нее 120 млн долл., и через нее уже прошло около 1 млн солдат, а в будущем планируется, что пройдут все [Friedman, Robbins, 2012]. Значит, она высоко оценивается донорами во всех смыслах (финансовом, административном и т.д.).

Год назад опубликован номер журнала «American Psychologist», целиком посвященный этой программе. М. Селигман — приглашенный редактор и соавтор ряда статей, в том числе заключительной статьи под названием, которое само по себе заслуживает внимания, «Всесторонняя солдатская подготовка и будущее психологии» [Seligman, Fowler, 2011], не говоря уже о содержании. Обратимся к этому содержанию.

Данная статья является очень важной, методологически установочной. В ней коротко излагается история военной психологии в США, даются установки деятельности на ближайшее время и делаются прогнозы на отдаленное будущее.

Прежде всего важно подчеркнуть: полностью отходя от своей прежней критики апелляции к болезням, теперь Селигман с соавтором пи-

⁷ Чтобы лучше понять эту метафору, надо прочитать фантастический юмористический рассказ Джеймса Т. «Что нам делать теперь?» (<http://www.gramotey.com/?open_file=1269066454>).

шут о том, что потребность в данном проекте вызвана стрессом, накапливающимся у военных в боях, большим числом случаев посттравматических синдромов и прочими патологиями. Стоит напомнить, что здесь он воспроизводит именно ту «медицинскую» логику, за которую он же (но как передовой, «позитивный» психолог) в более ранних текстах критиковал психологов «негативных».

В статье также поставлены принципиально важные ценностные ориентиры. Авторы пишут, что американские военные выполняют боевые задачи, исходящие от правительства, исполняют волю нации. Было бы ошибкой отказывать в научной и профессиональной поддержке военным, обеспечивающим национальную оборону. И Американская психологическая ассоциация никогда не отказывала им в этой поддержке.

Как пишут Селигман и Фаулер, предлагаемые меры психологической подготовки для действующей армии исходят из принципов позитивной психологии, и в будущем, как они прогнозируют, подобная подготовка будет проводиться и для всего общества — для его гражданской, невоензированной части (!).

В статье перечислены известные Селигману и Фаулеру возражения критиков по поводу этой программы и даны ответы на них.

Одно из основных возражений таково: психологическая подготовка бойцов помогает им чувствовать себя лучше во время убийства, помогает лучше делать эту работу. Ответ: если, к примеру, наши военные выполняют операции в регионе, зараженном малярией, москитами и т.п., должны ли врачи отказывать им в помощи на том основании, что эта медицинская помощь делает военных здоровее, а значит, эффективнее в убийстве? Разумеется, не должны отказывать. Долг — лечить. То же и с психологической поддержкой. Три идеологии, зародившиеся в XX столетии (фашизм, коммунизм и исламский джихад) угрожали демократии. Без мощных вооруженных сил и воли использовать их в целях самообороны невозможна защита от нынешних и будущих угроз. Мы горды нашей помощью вооруженным силам в защите нации сейчас, и мы с гордостью поможем нашим солдатам и их семьям в мирное время, которое наступит [Ibid., p. 86].

В этих абзацах Селигман фактически отвечает, насколько он верит в благосклонность мира и в беспроеигрышные игры для всех участников на нынешнем этапе: без практического использования мощных вооруженных сил невозможна защита от нынешних и будущих угроз.

Это совершенно правильно, и следует, конечно, согласиться, что государству нужна мощная военная защита. В более ранних текстах Селигмана меня как раз удивляло то, насколько искусно он обходит темы самозащиты счастливых и процветающих от позитивно настроенных субъектов. Ведь реальность такова, что если напали убийцы, то зачастую надо их убивать. Если на ваш поселок регулярно совершаются набеги банд, надо что-то делать. Вооруженным силам, безусловно, нужны разработки психологов. Отечественные психологи, и я в том числе, тоже гордятся вкладом, который внесли их предшественники в победу во Второй мировой войне, будь то средства, повышающие эффективность адаптации зрения к темноте (что принципиально важно для разведчиков и часовых), или методы лечения и восстановления военнослужащих с мозговыми ранениями и т.д.

Но интерес представляет не просто военная психология, а такая военная психология, которая декларирует свою позитивность.

При чтении М. Селигмана возникает (безусловно, ложное) впечатление, что он, как автор текстов по позитивной военной психологии, словно не вполне догадывается, что в условиях военных действий, на поле боя действует совершенно иная, по сравнению с обычной, логика принятия решений, и совершенно иная цена даже абсолютно правильных решений. Там люди убивают людей. Если там и есть позитивное мышление, то позитив этот очень особый, специфический.

Начнем объяснение особых условий принятия решений на поле боя с примеров такого типа, который в текстах по позитивной военной психологии почему-то не встречается.

Физиолог, академик РАН О.Г. Газенко, служивший в годы Отечественной войны начальником войскового лазарета, описывал следующую проблему. «Как поступить врачу на линии фронта с ранеными, если ситуация на этом участке фронта очень тяжелая? Если я сниму всех раненых и отправлю в тыл, то прорвут фронт и погибнут и раненые, и все остальные. Значит, раненному в руку я обработаю рану и отправлю в госпиталь. А раненного в ногу я оставлю около пулемета. Я не могу его снять. Это огромный риск: у него может начаться сепсис, он погибнет... (Кроме того, раненый в ногу боец не может маневрировать во время боя, что повышает риски. — А. П.) Эта плата за то, чтобы не случилось худшее, т.е. перед нами задача с неопределенностью вопроса, и ответ в ней такой: я поступлю вот так, в результате выиграю то-то и то-то такой-

то ценой. Врач должен каждый раз думать: какой ценой?» [Фейгенберг, 2009].

Военный психолог, осуществляющий всестороннюю психологическую подготовку военнослужащих, должен готовить командиров и врачей к необходимости принятия в ряде ситуаций и таких решений, как описанные выше, а солдат — к необходимости подчиняться соответствующим приказам.

Также в военных столкновениях командир может принимать решение о том, чтобы пожертвовать частью подразделения (например, группой, прикрывающей отход) с целью выполнения боевой задачи или спасения другой части подразделения. (На этой ситуации построена одна из моральных дилемм Л. Колберга, диагностирующих уровень нравственного развития.) К этим ситуациям тоже нужно психологически готовить.

Наконец, о самой общей проблеме пишет В.Н. Дружинин, излагая часть книги А. Коупленда «Солдат и война»: «Большинство активных участников боевых действий признается, что убить врага, которого встречают лицом к лицу, крайне трудно. У нормального, “среднего” человека, что бы о том ни говорили специалисты-этологи, последователи К. Лоренца, существует пресловутый психологический барьер, который препятствует убийству представителя своего вида. Другое дело, что этот барьер может быть сломан» [Дружинин, 2000, с. 118].

Остается неизвестным, как конкретно решаются названные и другие подобные задачи. (А они не могут не решаться, поскольку и отказ от их решения — это тоже сознательное решение.) Тонкие знатоки работ М. Селигмана, возможно, способны подсказать, где эти проблемы если не обсуждаются, то хотя бы ставятся им, но мне эти публикации неизвестны. Декларируется лишь, что все решается в позитивном ключе.

Как это возможно? Как возможна позитивная военная психология? Это сущностные вопросы. Насколько я знаю, сам М. Селигман словосочетание «позитивная военная психология» тактично не употребляет, ведь оно рисковало бы стать в один ряд с оруэлловским «минимиром» — «министерством мира», обозначающим министерство войны, или же с лемовским «Товариществом насаждавателей общественного добросердечия». Но я не вижу иного логичного способа называть военную психологию, построенную на принципах позитивной, чем позитивная военная психология.

При этом я могу хорошо представить себе по отдельности позитивную психологию (психологию счастья и процветания) и военную психологию. В частности, можно представить статьи под названием «Террористический акт в (указание населенного пункта): подходы военной психологии» или «Геноцид и военное мышление». Но крайне трудно представить статьи «Геноцид и позитивное мышление», «Террористический акт в ...: подходы позитивной психологии».

Если говорить об умолчаниях о неприятном, являющихся типичной чертой ряда текстов по позитивной психологии, то для позитивной военной психологии характерно умолчание об отношении к врагу⁸. Даже когда статьи по позитивной военной психологии посвящены отношению к другому человеку, в них рассматриваются отношения внутри интруппы — отношения принятия, эмпатии, уважения, доверия, открытости, толерантности (и т.д.) в самом подразделении, но не отношение к членам аутгруппы — к противнику, конкретным врагам, о которых авторы умудряются не сказать ни слова [Cacioppo et al., 2011]. Но тогда ради чего военные в зоне боевых действий собрались? Для демонстрации эмпатии друг к другу?

Речь идет о существенных вопросах. Убийство представляется выражением крайне негативного отношения (за исключением очень немногих случаев типа эвтаназии). Может ли отношение к врагу быть позитивным в условиях боевых действий и непосредственно в ходе боя? Как можно позитивно относиться к субъекту, видимому в прорези прицела перед выстрелом, к наблюдаемому в виде отметки на мониторе перед пуском ракеты и т.д.?

Необходимо еще раз повторить: если в этих ситуациях и есть позитив, то особый. Он отражен, например, в песне «Я люблю кровавый бой» героя войны 1812 г. Дениса Давыдова («Пусть французишки гнилые к нам пожалуют назад! За тебя на черта рад, наша матушка Россия!» и т.д.), в карикатурах Кукрыниксов времен Великой Отечественной войны с изображением врагов, в серии современных плакатов, созданных российской ассоциацией подразделений особого назначения «Витязь» с над-

⁸ Интересно, что во многих текстах по позитивной психологии есть ссылки на необходимость понимания другого и развитие социального интеллекта. Но вы не найдете там примеров работы социального интеллекта, связанной с пониманием чужих недобрых намерений и действий. Максимально напряженная ситуация — взаимное непонимание, но не недоброе намерение.

писями: «Терроризм — это болезнь. Встречайте доктора», «Спецназ предупреждает: захват заложников опасен для здоровья» и т.д.

Кстати, этому позитивному черному юмору по отношению к противнику вовсе не чужды и американские военные. Например, в период военной операции против террористической организации «Аль-Каида» по телевидению показали кадры с подготовкой американской боевой ракеты, на которой написано «Здравствуй, Усама». Среди прочего такой показ по ТВ — это и средство формирования отношения, необходимого бойцам для боя, а всем остальным — для поддержки бойцов.

Можно быть уверенными, что победа в войне достигается очень во многом благодаря этому сплаву, с одной стороны, позитивного оптимистического отношения к миру, а с другой — резко негативного отношения (вплоть до готовности физически уничтожить) к врагам, убийцам, к тем, кто разрушает мир⁹. При этом такая позитивная психология счастья для угнетаемых — это психология несчастья для врагов. Здесь надо еще раз процитировать С. Лема: «Конечно, сделать невозможным причинение зла — тоже зло для многих людей, тех, которые очень несчастны без несчастья других. Но пусть уж они будут несчастны» [Лемм, 1990, с. 247].

Но где анализ и формирование этого отношения к другому в позитивной военной психологии Селигмана? Не обязательно формирование отношения «я люблю кровавый бой» или «науки ненависти». Может существовать позиция и более отстраненная эмоционально. Но в любом случае она не вполне позитивна по отношению к противнику и требует анализа, если уж исследователь пишет о реальной подготовке к боевым действиям.

Возможным воплощением идеи реальной военной позитивной психологии может служить Анка-пулеметчица из фильма «Чапаев». В одном

⁹ «Казалось бы, любовь и ненависть никак нельзя поставить рядышком... Тяжко я ненавижу фашистов за все, что они причинили моей Родине и мне лично, и в то же время всем сердцем люблю свой народ и не хочу, чтобы ему пришлось страдать под фашистским игом. Вот это-то и заставляет меня, да и всех нас, драться с таким ожесточением, именно эти два чувства, воплощенные в действие, и приведут к нам победу. И если любовь к Родине хранится у нас в сердцах и будет храниться до тех пор, пока эти сердца бьются, то ненависть к врагу всегда мы носим на кончиках штыков» (*Шолохов М.А.* Наука ненависти. <<http://victory.mil.ru/lib/books/prose/sholohov2/01.html>>).

из ключевых эпизодов этот положительный персонаж выкашивает пулеметными очередями шеренги наступающей пехоты белых умело и сосредоточенно, находясь в том самом состоянии потока, о котором пишет Чиксентмихайи, но почему-то не пишет Селигман.

Между тем можно не сомневаться, что, как военный психолог, осуществляющий психологическую подготовку военнослужащих действующей армии, он вполне успешен, раз с ним заключает большие контракты Министерство обороны; на снижение боевой эффективности жалоб не поступало. С моей точки зрения, это освещает новые, пока не вполне эксплицированные возможности позитивной психологии Мартина Селигмана. Эти достижения надо институционализировать и закрепить: издать книги «Тактика рукопашного боя и аутентичное счастье» (раз уж 10 лет назад Селигман опубликовал основополагающую книгу «Аутентичное счастье»), а также «Боевое наставление позитивного психолога» и т.п. И на очередном съезде позитивной психологии может прозвучать такое представление: «С пленарным докладом выступает такой-то, общество позитивной психологии, отдел процветания и психологической подготовки военных операций».

Это, конечно, гротеск, но много ли здесь преувеличения, мы не знаем.

Поясню свою позицию. Я уважаю позитивную науку, которая помогает делать позитивные чувства счастливого процветающего субъекта еще более позитивными. Я уважаю военную психологию — военные психологи совершенно необходимы, они решают принципиально важные задачи, связанные с защитой страны. Более того, читая фрагменты отзывов сержантов, цитируемые Селигманом с соавторами [Reivich et al., 2011], я готов поверить, что Тренинг жизнестойкости — по-настоящему нужная программа психологической подготовки военных.

Впрочем, Х. Фридмен и Б. Роббинс в эту эффективность не верят — они доказывают, что последствия программы могут быть вполне аморальными, несмотря на все декларации, поскольку в ней игнорируется этическая составляющая, и, кроме того, она не обоснована научно. Эти исследователи подробно анализируют ее принципиальные недостатки как этического, так и научного характера [Friedman, Robbins, 2012].

Предметом особого разбора стало само понятие жизнестойкости (resilience). По мнению Х. Фридмена и Б. Роббинса, оно совершенно напрасно возведено М. Селигманом в ранг добродетели без учета кон-

текста и связи с другими качествами. Ярчайший пример — жизнестойкость Гитлера, которую он успешно демонстрировал в течение значительной части жизни. Это крайний пример, подчеркивают авторы, но следует понимать, что понятие жизнестойкости солдата (они цитируют армейское полевое руководство) имеет иную смысловую нагрузку, чем понятие жизнестойкости, используемое в большинстве психологических работ (по изучению детских травм, которые необходимо изживать, и т.п.). Ключевой смысл понятия солдатской жизнестойкости в соответствии с цитируемым армейским руководством — выполнение боевой задачи, миссии, несмотря на какие бы то ни было трудности и препятствия. Как указывают авторы, тренировка жизнестойкости в этом ключе — без формирования четко прописанной этической составляющей — может привести к катастрофе. Солдаты Третьего рейха обладали отличной жизнестойкостью в указанном смысле и отлично (до поры до времени) справлялись с поставленными задачами. При этом Х. Фридмен и Б. Роббинс выражают свое уважение к армии США и веру в то, что открытый диалог по критически важным вопросам необходим для достижения оптимальных результатов [Ibid.]. Подробный исторический анализ концептуализации явления жизнестойкости в психологии и анализ различных вариантов его использования дает также П. Кессман с соавторами [Kessman et al., 2012a]. Эти исследователи полностью солидаризируются с Х. Фридменом и Б. Роббинсом: они считают, что деконтекстуализация данного понятия крайне опасна с нравственной точки зрения.

На основании всего изложенного в этом разделе можно сделать вывод, что когда Мартин Селигман, сидя одновременно на двух стульях — позитивной психологии процветания и военной психологии, — убеждает критически настроенную общественность, что он находится в органичной и изящной позе, он ошибается.

Подведем промежуточный итог. При изменении общественно-политической ситуации возглавляемая М. Селигманом ветвь позитивной психологии сумела:

- гибко и почти незаметно вернуться к пафосу «клинической модели», апеллирующей к чрезмерно большому числу отклонений;
- обратиться к той работе (войне), которую, по Селигману, следует отнести к грязным; напомним, что он корил прежние, «допозитивные» общественные науки за то, что они «выполняют грязную работу — ищут средства для борьбы с явлениями, затрудняющими нашу жизнь» [Селигман, 2006, с. 342];

- нечувствительно добавить к изучению счастливого процветающего субъекта исследование человека, занимающегося физической ликвидацией врагов и требующего в связи с этим специфической психологической подготовки, поддержки, последующей реабилитации.

Но кое-что фактически остается неизменным. Это грандиозная цель создания научного монумента современности — позитивной психологии, строящейся уже, правда, не на основе прекрасных образцов искусства процветающей Флоренции XV столетия, так нравившихся Селигману 12 лет назад, а на основе программы Всесторонней солдатской подготовки армии США — краеугольного камня психологии будущего; той программы, достижения которой, по Селигману и Фаулеру, можно будет распространить на все общество. Это кажется неправдоподобным фарсом, не так ли? Читателям, которые так считают, стоит прочесть статью Селигмана «Позитивная психология» в сборнике «Наука оптимизма и надежды: исследовательские эссе в честь М. Селигмана» [Seligman, 2000] и сразу вслед за ней — статью «Всесторонняя солдатская подготовка и будущее психологии» [Seligman, Fowler, 2011].

По словам М. Селигмана, по ночам он размышляет «о том, как, об­разно говоря, подняться с уровня плюс два до плюс семь вместо того, чтобы изыскивать способ от минус пяти до­ползти до минус трех и почувствовать себя хоть немного менее несчастным» [Селигман, 2006, с. 9].

Согласимся: довести +2 до +7 — это отличная задача. Но насколько легко и возможно ли вообще довести +2 до +7, не анализируя ситуации перехода от 0 до 50 (ориентировочное, косвенно установленное по найденным трупам, число девушек, убитых одной из российских банд за отказ заниматься проституцией), перехода от 0 до ? (неизвестное число пожилых людей, продавших свои квартиры и не доехавших до места нового проживания), до 937 000 (официально признанное число жертв геноцида в Руанде) и т.д.?

Как пишет С. Лем, «тот, кто занимается человеческим бытием, не может исключить из порядка этого бытия массовое человекоубийство. Иначе он отрекается от своего призвания» [Лем, 1990, с. 448]. К. Бенсон доказывает, что психологическое и моральное неразрывно связаны и что важнейшей чертой человеческого Я является способность как к целенаправленной и осознанной работе по расширению и развитию челове-

ских миров, так и к их целенаправленному аморальному сужению и разрушению. Психология человека не может быть раскрыта вне данной способности [Benson, 2001].

Приняв это, надо признать и то, что психология счастья и процветания, если она претендует на познание реальности во всей ее полноте, а также и на помощь всем нуждающимся и страдающим, с неизбежностью должна как-то отнестись или даже, может быть, напрямую заняться теми, кто несет страдание и смерть, представляя злокачественную агрессию, по Э. Фромму, или «активно атакующее зло» [Прокофьев, 2008; 2009], кто реализует вариант жизни «жизнь против жизни», по В.Н. Дружинину. Здесь следует повторить высказывание П. Вонга, о том, что «зло может разрушать индивидов и общества, подобно раковым клеткам» [Wong, 2011, p. 77].

При этом, говоря о позициях П. Вонга, И. Бонивелл и некоторых других исследователей, нужно отметить их отличие от позиции М. Селигмана. Еще в 2005 г. Б. Хэлд отмечала появление «второй волны» позитивных психологов, больше ориентированных на интеграцию, чем на разделение психологии на позитивную и негативную [Held, 2005]. Видимо, к этой «второй волне» принадлежит И. Бонивелл, которая цитирует жесткую критику оппонентов позитивной психологии — Р. Лазаруса [Lazarus, 2003a; 2003b], Х. Теннена и Г. Аффлека [Tennen, Affleck, 2003] и соглашается с ними относительно необходимости синтеза, интеграции позитивной и негативной психологии и их знаний о человеке. Некоторые исследователи также обращают внимание на то, что современная позитивная психология представляет все более дифференцирующуюся область с различными подобластями. Среди этих подобластей есть те, которые все больше внимания уделяют темам страдания, жизнестойкости и позитивного совладания в тяжелых условиях [Леонтьев, 2012; Hart, Sasso, 2011]. В настоящее время полемика с позитивной психологией М. Селигмана, начатая Р. Лазарусом и Б. Хэлд в начале — середине 2000-х годов [Lazarus, 2003a; 2003b; Held, 2004], продолжается. Делаются доклады на конференциях [Kessman et al., 2012b], публикуются методологические статьи внешних критиков (Фридмен и Роббинс), рассматривающих позитивную психологию как упрощенную, но успешно продвигаемую с помощью активного маркетинга версию гуманистической психологии, а также статьи критиков внутренних (Вонг), не со-

гласных с положениями Селигмана. При этом позиции Фрийдена, Роббинса и Вонга совпадают в нескольких ключевых пунктах: позитивная психология игнорирует целостный, холистический подход, упрощает реальность, и выделяемые ею добродетели могут носить деструктивный характер. Но, как замечает П. Вонг, проблема для позитивной психологии заключается в том, что если она займется проблематикой страдания (а также, добавим, проблематикой «негативных индивидов», несущих страдание), то потеряет свою идентичность. Надо отдать должное П. Вонгу как позитивному психологу: к сформулированной им самим теме «негативных черт, ведущих к негативным результатам», он старается обращаться минимально, лишь указывая на то, что это не предмет позитивной психологии.

В настоящее время можно выделить следующие типы отношения представителей психологии счастья и процветания к преднамеренно совершаемому злу и его носителям (возможно, список не полон, но представление об их позиции по этому вопросу дает).

1. Перевоспитание врагов и игнорирование тех из них, кто не хочет перевоспитываться («Самый лучший способ избавиться от войны и боеголовки — научиться жить в раю и научить этому своих врагов... А если враги — такие дураки, что не хотят жить в раю, то им же хуже, хотя и жаль» [Линде, 2009]). Можно быть вполне счастливым, несмотря на них.

2. Понимание того, что «нельзя жить здоровой и наполненной жизнью в больном мире, зараженном преступлениями, коррупцией, несправедливостью, угнетением и нищетой» [Wong, 2011, p. 77]. При этом тема изучения данных негативных явлений, которые служат причиной невозможности полноценного благополучия, не обсуждается, поскольку не входит в предмет позитивной психологии и способна размыть ее идентичность.

3. Прагматическое отношение к постановке и обсуждению проблемы зла, основанное на возможностях гибкого практического интеллекта. А именно: в условиях благополучия декларируются ценность беспроеигрышных игр и отсутствие интереса к динамике в зоне неположительных чисел (интересуют только переходы от положительных к еще большему положительным). В условиях же обострения общественно-политической и экономической ситуации осуществляется быстрый переход к риторике обоснования глобальных угроз, возврат к клинической

модели и создание системы подготовки профессиональных борцов со злом, физически уничтожающих носителей угроз, но в рамках передовой позитивной психологии, монумента психологии будущего (М. Селлигман).

При этом психологический анализ структуры деятельности по физическому уничтожению противника и анализ ее центрального отношения — отношения к этому противнику, — видимо, не проводится. Также не проводится анализ целей, отношений, стратегий тех субъектов, которые противостоят «нашим» бойцам (хотя эффективная борьба без этого анализа невозможна). Точнее говоря, на основе открытых статей о практической эффективности развернутой программы можно предполагать, что указанные проблемы вряд ли игнорируются на уровне реальной подготовки, но замалчиваются в текстах, поскольку их обсуждение тоже неприятно размывало бы идентичность позитивной психологии.

Между тем совладание с преднамеренно созданными противником трудностями (а именно они — основные на войне) радикально отличается от совладания с трудностями, возникшими в силу естественных, ни от кого не зависящих причин. И даже если мы работаем только с людьми, совладающими с трудностями, то для того, чтобы понять особенности этого совладания и поведения в целом, надо понять особенности тех трудностей, которые этим людям созданы, понять поведение того, кто эти трудности создает, понять, пусть даже это и не входило в исходные задачи позитивной работы.

Интересно проследить, как в исследованиях позитивной психологии, расширяющихся сейчас, по выражению П. Вонга, словно лесной пожар, будут в дальнейшем ставиться, обсуждаться и решаться (или не ставиться, не обсуждаться и не решаться) проблемы взаимодействия с носителями активно атакующего зла.

В своей книге «Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии» В.Н. Дружинин писал: «Три роли достойны человека: роли спасателя, защитника и созидателя. Созидатель, конструктор, рабочий, художник, ученый, ученик и учитель, мать и отец, друг и подруга — они воспроизводят и обновляют жизнь. Защитник, полицейский, солдат, пожарный и сторож защищают жизнь от внешних угроз. Спасатель, врач, психолог, священник продлевают физическую и духовную жизнь. В поединке с деструктивной агрессией и бессмысленностью существования единственный смысл индивидуального бытия не является иллюзорным: продолжение жизни человечества» [2000, с. 133–134].

Но роль защитника от деструктивной агрессии часто предполагает альтернативный альтруизм: человечность по отношению к одним (защищаемым) за счет бесчеловечности по отношению к другим (нападающим), поскольку убийство человека бесчеловечно по отношению к нему (а в экстремальных ситуациях речь идет об убийстве) [Поддьяков, 2011]. Выше были приведены примеры альтер-альтруистической деятельности: защита Родины, борьба с терроризмом, преступностью, самоотверженная защита другого человека от чужой нефизической и физической агрессии и т.п. Сможет ли психология счастья и благополучия отказаться от этих проявлений человечности, чтобы не размывать свою идентичность, или же сохранит и даже разовьет их — вот в чем вопрос.

15. Онтогенетическое развитие способностей создавать трудности и распознавать трудности, созданные другими

С. Бенсон рассматривает развитие у детей способности преднамеренно действовать во благо или в ущерб другим. Он показывает, что эта способность проявляется в возрасте 1,5–2 лет, когда дети начинают, с одной стороны, сочувствовать и преднамеренно помогать тем, кто им нравится, а с другой — вредить тем, кто не нравится, например, специально ломать игрушки, дразнить и т.п. Для того чтобы эта деятельность была эффективной, ребенок должен обладать относительно развитой эмпатией и теорией психического другого человека (*theory of mind*). С. Бенсон подчеркивает, что эмпатия и сострадание — не одно и то же. Эмпатия как способность к пониманию чувств и мыслей другого человека является источником и сострадания, и жестокости [Benson, 2001]. (Более чувствительные обиды наносит тот ребенок, который понимает, что наиболее обидно для жертвы.)

В области изучения понимания намерений другого и способностей помочь или же помешать ему, М. Хьюз провел ставший широко известным эксперимент с детьми несколько более старшего возраста. Он использовал макет из двух стен, образующих в плане крест, и три кукол: мальчика и двух полисменов, стоящих у северного и у восточного концов креста. Испытуемому предлагалось спрятать мальчика так, чтобы полисмены не могли его увидеть. Это задание требовало координации сразу двух чужих точек зрения (точек зрения двух полисменов, стоящих в отдалении друг от друга). Детям предъявлялись несколько заданий с различным расположением полисменов. Испытуемые 3–5 лет в 90% случаев давали правильные ответы, т.е. прятали мальчика именно в той секции креста, которая была закрыта от взглядов обоих полисменов (в данном случае — в юго-западной). Когда М. Хьюз усложнил задание, увеличив число секций до шести и введя третьего полисмена, то с заданием все равно справлялись 60% детей 3 лет и 90% детей 4 лет. Тем самым до-

школьники продемонстрировали, что они способны не только учитывать точку зрения другого субъекта, но и на высоком уровне координировать сразу несколько чужих точек зрения, различающихся между собой (точки зрения трех полисменов). Анализируя этот эксперимент, М. Доналдсон [1985] выделяет социально-психологическое содержание задачи М. Хьюза: это задача не только на понимание пространственных отношений, но и на понимание отношений между несколькими субъектами. Как подчеркивает М. Доналдсон, задание М. Хьюза требовало от ребенка умения децентрироваться не только в буквальном, пространственном, смысле, но и в смысле учета двух противоположно направленных намерений персонажей: намерения спрятаться у одних персонажей и намерения найти спрятавшихся у других. Задача спрятаться является абсолютно понятной и осмысленной даже для маленького ребенка: он моментально схватывает цели, намерения и способы взаимодействия персонажей, изображающих погоню, и персонажа, прячущегося от нее; помогает второму и создает препятствия для первых. Предпосылкой этой помогающей и мешающей деятельности является то, что уже двухлетние дети понимают, что значит показать предмет другому человеку. Они понимают, что линия взора между объектом и глазами этого другого должна быть без преград, в противном случае их надо убрать [Сергиенко, 2000, с. 194–195].

К.А. Додж формулирует систему положений о развитии атрибуции враждебных и добрых намерений в онтогенезе [Dodge, 2006]. Эти положения важны для понимания того, как ребенок распознает и квалифицирует трудности, с которыми он столкнулся. По Доджу, изначальным и универсальным для ребенка является приписывание враждебного намерения тому, чье действие привело к негативным последствиям. Тенденция приписывать другому добрые намерения, несмотря на негативные последствия его действий, возникает у детей на третьем году жизни по мере развития теории психического другого (theory of mind). Базовая задача социальных взаимодействий — научить ребенка идентифицировать поведенческие сигналы, показывающие, что другой, несмотря на последствия, действовал с добрыми намерениями. Такая атрибуция смягчает тенденцию отвечать на ущерб гневом и агрессией. Но данное умение развивается не у всех детей в должной мере. Часть из них продолжает впадать в ошибку атрибуции враждебного намерения и обвинять других в случаях неблагоприятных результатов. На это могут влиять индивидуальные врожденные особенности нервной системы, например,

особенности темперамента, импульсивность. Но то или иное социальное окружение, среда могут поощрять тенденцию атрибуции добрых или же враждебных намерений, способствуя выработке соответствующих схем поведения.

По К.А. Доджу, личный опыт, способствующий воспитанию атрибуции добрых намерений, включает:

- отношения безопасности, доверия и душевного тепла с родителями и ближайшим окружением;
- наблюдение за проявлениями атрибуции добрых намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- успешность решения важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся сотрудничество и поддержание общности.

Личный опыт, способствующий воспитанию атрибуции враждебных намерений, может включать:

- физическое насилие;
- наблюдение за проявлениями атрибуции враждебных намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- неуспех в решении важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся самооборона, личная честь и возмездие.

На атрибуцию добрых или враждебных намерений в конкретной ситуации могут влиять также настроение, усталость субъекта, то или иное сочетание внешних угроз и неожиданных обстоятельств и т.д. [Ibid].

Способность идентифицировать враждебное намерение, возможно, имеет биологические корни. В сравнительных психологических исследованиях показано, что высшие обезьяны (например, шимпанзе) весьма неплохо понимают чужие намерения: и дружественные, и враждебные. М. Томаселло, автор переведенной в России книги «Истоки человеческого общения», на Международном психологическом конгрессе в Берлине в 2008 г. показывал видеозапись следующего эксперимента. Человек пытается просунуть конфету через узкое окошко в клетке шимпанзе, но все время ее роняет. В одном случае он действует так, словно он очень старается, но у него не получается. У него сосредоточенное выражение лица, он старательно доносит лакомство почти до самого отверстия, уже начинает пропихивать, но роняет, выражая мимикой и вздохами досаду, и начинает сначала. Во время всех этих попыток обезьяна не отходит от отверстия, вытягивает губы, пытаясь перехватить падаю-

щую конфету, горестно вздыхает при падениях — участвует и сопереживает. Во втором случае человек физически производит те же самые действия руками, но мимикой показывает, что дразнит обезьяну — поднесет и издевательски выронит. Та очень быстро уходит в угол клетки и садится там, отвернувшись. Это означает адекватную атрибуцию враждебного или доброго намерения у шимпанзе.

Мы провели свое собственное экспериментальное исследование с целью изучения возможностей детей понимать чужое доброе или враждебное намерение и осуществлять на этой основе орудийную деятельность (конструирование орудий) для противодействия нежелательному исследовательскому поведению «недрузей» и для помощи исследовательскому поведению «друзей».

Методика эксперимента с «кладоискателем»

Экспериментатор показывал испытуемому, что из двух деталей можно сложить рамку либо большого, либо маленького размера в зависимости от способа сборки. Эта рамка использовалась как смотровое окно для обнаружения «клада монет» (пластмассовых кружочков), спрятанных на закрытом игровом поле. Таким образом, собранная рамка служила специально созданным орудием поисковой деятельности — маленьким или большим «кладоискателем». Испытуемый играл со взрослым несколько партий, экспериментируя с рамкой и разыскивая монеты. Затем экспериментатор показывал ребенку картинку трех коварных отвратительных гиен из популярного мультфильма «Король Лев» и говорил, что они тоже решили найти клад, чтобы купить яд и отравить отца львенка Симбы. Испытуемому предлагалось сложить рамку для гиен. Потом экспериментатор показывал картинку главного положительного героя — львенка Симбы и его подруги Налы и говорил, что они решили найти клад, чтобы купить лекарства для попавшего в беду отца. Испытуемому предлагалось сложить рамку и для них.

Испытуемые

53 человека (25 детей 5 лет и 28 детей 6 лет).

Результаты

Дети очень быстро понимали, что чем больше рамка «кладоискателя», тем больше монет можно найти, и для себя собирали большую рамку.

ку, находя, естественно, много монет. Для гиен абсолютное большинство испытуемых (88% — 5 лет и 93% — 6 лет) собрало маленькую рамку (конструировало неэффективное орудие поиска), а для львят — большую (эффективное орудие). Результаты отличались от случайного выбора на уровне значимости 0,01. Речевые комментарии дошкольников ясно свидетельствовали о понимании ситуации, сильной эмоциональной включенности в нее и о сформировавшихся целях противодействия отрицательным персонажам («Я так сложу, что они [гиены] вообще ничего не найдут!») и цели помощи положительным («Им [львьятам] побольше рамку, чтоб денег много было»).

Таким образом, данный эксперимент показал, что уже дошкольники способны произвольно осуществлять деятельность по конструированию несложных орудий, соответствующих целям помощи или же противодействия.

С нашей точки зрения, этот результат очень важен в контексте теории Д.Б. Эльконина, который выделял две основные взаимосвязанные линии развития человека в онтогенезе: развитие мотивационно-потребностной сферы, связанное с вхождением в мир человеческих отношений, и развитие операционально-технической сферы, связанное с овладением предметно-практическими деятельностями. Эксперимент с «кладоискателем» четко показывает теснейшую взаимосвязь и взаимодействие между предметно-практической деятельностью и человеческими моральными нормами уже у дошкольников. Сочувствие и желание помочь одним субъектам или же, наоборот, обоснованное отрицательное отношение к другим субъектам (тем, кто хочет нанести ущерб слабому) определяли цели и результаты предметно-практической деятельности детей вплоть до смены дошкольниками своих целей на противоположные и до получения противоположных результатов орудийной деятельности — изготовления двух орудий с противоположными характеристиками.

Мы также провели экспериментальное исследование представлений детей 5—6 лет о необходимости помощи или же, наоборот, противодействия не в исследовательском поведении, а в обучении. Испытуемые выступали в роли своеобразных экспертов, которые должны осуществлять выбор между предложенными им вариантами содержания обучения для тех или иных учащихся. (Такого рода задача является реальной и значимой в деятельности взрослых, например, при оценке экспертами-

педагогами различных вариантов учебных программ.) Как и ранее, мы использовали методический прием введения положительных и отрицательных персонажей, вызывающих у детей однозначные, заведомо резко положительные или же резко отрицательные эмоции. Нам было важно выяснить, как под влиянием того или иного отношения к персонажу ребенок будет решать мыслительную задачу о выборе содержания обучения для этого персонажа. Опишем этот эксперимент подробнее, поскольку в нем выявились достаточно дифференцированные представления дошкольников о помощи и противодействии в обучении по отношению к разным субъектам.

Методика эксперимента с обучением «гиен и львенка»

Экспериментатор описывал испытуемому следующую сказочную ситуацию на материале мультфильма «Король Лев». Эта ситуация в мультфильме не встречалась. Гиены собрались поохотиться на беззащитных птенцов и их мам, а львенок Симба решил их спасти. (Для наглядности экспериментатор показывал испытуемому изображения львенка, гиен и испуганной птицы из детской книжки «Король Лев», сделанной на основе мультфильма.)

Ребенку предлагалось решить, учить или не учить этих персонажей тем или иным умениям. Вначале ребенку задавалась серия из пяти вопросов относительно группы отрицательных персонажей, а затем эти же пять вопросов задавались относительно положительного персонажа. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально.

Испытуемые: 36 детей 5 лет и 29 детей 6 лет, не участвовавших в предшествующем эксперименте с «кладоискателем».

Инструкция испытуемому: «Сейчас я тебе буду рассказывать сказку, а ты мне будешь подсказывать, как лучше поступить ее героям.

Три злых и хитрых гиены решили поохотиться. Они узнали, что за лесами, за горами есть одна страна, где живет очень много птиц. И захотелось им поесть хорошеньких маленьких птенчиков. Они побежали в эту страну, чтобы там разорять гнезда и есть птичьих мам с птенчиками». (Экспериментатор показывает ребенку картинку с тремя гнусно скалящимися гиенами, смотрящими на перепуганного попугая.)

Вопросы детям: 1. Гиены решили выманивать ласковыми словами деток-птенчиков, которые остались одни в гнезде. Гиены думают, что

спрячутся за кустом, скажут по-птичьи: «Иди сюда, мой сыночек», — маленький птенчик и поскачет к ним. Но языка птичьего гиены пока не знают.

Подскажи мне, надо гиен птичьему языку учить? Почему?

2. Надо гиен учить птичьему языку неправильному или правильному? Почему?

3. Гиены решили залезать на деревья, чтобы доставать из гнезд птенчиков. Но лазать по деревьям они пока не умеют. Надо учить гиен лазать по деревьям или делать что-то другое, например, ходить на задних лапах? Почему? Что тогда будет?

4. Ты знаешь, те, кто много курит, от этого кашляют все время, даже когда не хотят. Если гиена-курильщица спрячется в кустах, она через некоторое время не удержится и обязательно кашляет грубым, охрипшим от папиросного дыма голосом. Птенчики ее услышат и смогут вовремя убежать или улететь. Научим гиен курить? Почему (зачем)?

5. Шла как-то раз гиена по лесу и вдруг увидела, что на дороге лежат две книги. На одной книге лежит табличка, на которой написано «Книга настоящих волшебных заклинаний. Кто их выучит — сможет превращаться в кого захочет». А на другой табличке написано «Книга заклинаний с ошибками — произноси их сколько угодно, ничего не произойдет». Прочитала это гиена и обрадовалась. Возьмет она книгу настоящих заклинаний, выучит их и будет превращаться в разных птиц. Тогда она сможет к ним близко подходить и хватать кого понравится. Пока гиена загляделась на пролетающую птицу и отвернулась, поменяем таблички местами или не будем? И что тогда будет?

6. А храбрый львенок Симба узнал про гиен и решил помочь мамам-птицам и птенчикам, чтобы гиены их не съели. Он решил предупреждать птиц, когда появятся гиены и куда они идут. Но птичьего языка он пока не знает. А птицы не понимают по-львиному. Если Симба по-львиному прорычит: «Гиены идут», птицы его не поймут и прятаться не станут.

Подскажи мне, надо львенка птичьему языку учить? Почему?

7. Надо львенка учить птичьему языку неправильному или правильному? Почему?

8. Львенок решил научиться лазать по деревьям, чтобы возвращать в гнезда выпавших птенчиков. Сам-то он не очень хорошо лазал. (Экспериментатор показывает ребенку картинку с беспомощным львенком, пытающимся забраться на ветку.) Надо учить львенка лазать по деревьям

или делать что-то другое, например, ходить на задних лапах? Почему? Что тогда будет?

9. Ты помнишь, те, кто много курят, от этого кашляют все время, даже когда не хотят. Если львенок, который курит, спрячется в кустах, чтобы поймать злую гиену сетью и оттащить в зоопарк, он через некоторое время не удержится и обязательно кашляет грубым, охрипшим от папиросного дыма голосом. Гиена его услышит и первой набросится на него. Научим львенка курить? Почему (зачем)?

10. Шел как-то раз львенок по лесу и вдруг увидел, что на дороге лежат две книги. На одной книге лежит табличка, на которой написано «Книга настоящих волшебных заклинаний. Кто их выучит — сможет превращаться в кого захочет». А на другой табличке написано «Книга заклинаний с ошибками — произноси их сколько угодно, ничего не произойдет». Прочитал это львенок и обрадовался. Возьмет он книгу настоящих заклинаний, выучит их и будет превращаться во взрослого сильного льва, чтобы с гиенами справиться. Пока львенок загляделся на пролетающую птицу и отвернулся, поменяем таблички местами или не будем? И что тогда будет?

Результаты

Все испытуемые в абсолютном большинстве случаев давали противоположные ответы относительно положительного и отрицательного персонажа. А именно: они «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их целей, и «помогали» научиться чему-то неправильному или даже вредному для них.

В среднем дети 5 лет ответили правильно на 94% вопросов, дети 6 лет — на 95% вопросов. (Под правильным ответом мы понимаем такой, который бы способствовал спасению птенцов.) Статистически значимых различий между детьми 5 и 6 лет не выявлено из-за того, что все результаты обеих групп сконцентрированы в одной и той же узкой полосе, «прижатой» к верхней возможной границе.

1. Ответы на вопросы об обучении гиен и льва птичьему языку

Абсолютное большинство испытуемых — 32 ребенка 5 лет (89%) и 25 детей 6 лет (86%) — решили, что учить гиен птичьему языку не надо,

«потому что они злые», «потому что они бессердечные» и т.п. Более того, многие испытуемые сказали, что гиен вообще не надо ничему учить или же надо учить «делать добро», «их надо добру учить, чтобы они не жрали никого».

Меньшинство испытуемых — 4 ребенка 5 лет (11%) и 4 ребенка 6 лет (14%) — ответило, что гиен учить птичьему языку надо. На вопрос экспериментатора «Почему?» они отвечали: «Потому что они (гиены) так решили», «раз они этого хотят», «потому что так интереснее будет» или же затруднились с ответом.

Учить птичьему языку львенка решило абсолютное большинство испытуемых: 31 ребенок 5 лет (86%) и 28 детей 6 лет (97%). Остальные испытуемые (5 детей 5 лет и 1 ребенок 6 лет) сказали, что этого делать не надо. Интересны даваемые детьми обоснования: «Потому что он лев», «Потому что он не птица», «Потому что он не научится этому», «Это птиц надо учить». Такого рода ответы отражают имеющиеся у детей представления о том, что некоторые субъекты либо не должны, либо в принципе не могут учиться некоторому материалу, поскольку он не соответствует их особенностям (лев не должен и не сможет говорить по-птичьи, сколько его не учи). Эти ответы показывают и некоторую ригидность испытуемых в принятии условной сказочной ситуации.

2. Ответы на вопросы об обучении гиен и льва правильному или неправильному птичьему языку

Большинство испытуемых — 32 ребенка 5 лет (89%) и 28 детей 6 лет (97%) — выбрали для гиен обучение неправильному языку. Однако 4 ребенка 5 лет (11%) и 1 ребенок 6 лет (3%) выбрали для гиен правильный язык («потому что учиться на ошибках нельзя(!)», «потому что они хотели бы правильному»).

Для львенка все испытуемые выбрали обучение правильному языку («потому что тогда его птицы поймут»). «Он (львенок) должен познакомиться с птичкой, которая знает львиный язык (!). И она его своему языку научит». Последний, блестящий, с нашей точки зрения, ответ показывает, что данный ребенок не только понимает саму возможность передачи знаний от эксперта к неопиту, но и указывает способ и условия передачи: надо знакомиться именно с той птичкой, которая знает не только свой собственный птичий, но и львиный язык. Иначе говоря, ребенок понимает, что для обучения птичьему языку надо знакомиться с птицей-билингвом, птицей — переводчицей.

3. Ответы на вопросы об обучении гиен и льва лазанью по деревьям или хождению на задних лапах

Большинство испытуемых — 35 детей 5 лет (97%) и 28 детей 6 лет (97%) — выбрали для гиен хождение на задних лапах («лучше на задних лапах, чем птенчиков есть»). При ответе на аналогичный вопрос относительно львенка 34 ребенка 5 лет (94%) и 27 детей 6 лет (93%) выбрали противоположный ответ — лазанье по деревьям («он сможет залезть на дерево и положить птенчика»). Остальные четверо испытуемых выбрали для львенка хождение на задних лапах, причем двое обосновали это так: «чтобы он птенчиков спасал», «тогда он сможет птенчика спасти, который выпал из гнезда, а там гиена пробегает». Как выяснилось, эти испытуемые резонно считали, что хождение на задних лапах освободит львенку передние конечности, и он сможет класть птенцов в гнезда.

4. Ответы на вопросы об обучении гиен и льва курению

Все испытуемые решили, что гиену учить курить надо, а львенка — нет: «Надо чтобы гиена курила, потому что она плохая», «Она будет кашлять, а львенок уйдет к своему папе», «А львенки вообще-то не курят», «Нет (не будем львенка учить курить). Потому что может гиена услышать и на него первая напасть. И отнести своим подружкам этим», «Если он будет курить, гиена его поймает, и он умрет. И останутся одни кости».

5. Ответы на вопросы о подмене табличек на книгах

Менять таблички в случае с гиеной решили большинство испытуемых — 32 ребенка 5 лет (89%) и 27 детей 6 лет (93%): «Нужно книгу заклинаний с ошибками», «Ей (гиене) надо ошибки брать, потому что она плохая. Поменяем», «Она прочитает и подумает, что вот которая с ошибками (книга), подумает, что это хорошая. Она ее прочитает, и она ни в кого не будет превращаться».

Менять таблички на книгах заклинаний в случае со львенком решило меньшинство испытуемых: 4 ребенка 5 лет (11%) и 2 ребенка 6 лет (7%). Причем эти испытуемые давали обоснования, показывающие, что они не удерживают в памяти все условия задания. Например, на прямой вопрос экспериментатора: «А если мы поменяем таблички, то львенок возьмет книгу настоящих волшебных заклинаний или книгу заклинаний с ошибками?», эти испытуемые отвечали: «Книгу настоящих заклинаний», «настоящую книгу».

Итак, подавляющее большинство испытуемых дало ответы, которые хорошо согласуются между собой у каждого отдельного ребенка и

изменяются разными детьми согласованно и одинаково в зависимости от содержания вопросов. Отсюда следует вывод, что эти испытуемые имеют достаточно определенные и совпадающие у разных дошкольников представления о значении слов «учить», «научить» и т.п.

Интерпретируя эти результаты, мы, разумеется, далеки от мысли, что дошкольники имеют столь же развитую и дифференцированную систему представлений об обучении, что и у педагога, психолога или даже у взрослого — не специалиста в этих областях. Но проведенный эксперимент позволяет утверждать следующее.

Дети 5–6 лет рассматривают обучение какой-либо деятельности как фактор, способствующий успешному выполнению этой деятельности. Они выбирают для персонажей обучение той деятельности, которую считают полезной с точки зрения достижения определенной цели (например, для спасения птенцов), и отказывают в обучении той деятельности, которую считают бесполезной или вредной с точки зрения достижения этой цели. Более того, дети рассматривают обучение как специфический фактор, влияющий на результаты именно той деятельности, которой учат, а не как неспецифический фактор, способствующий успеху вообще (учить надо именно тому, что потом придется делать, а не чему-то другому). Об этом свидетельствует тот факт, что в случае необходимости выбора между содержанием обучения, адекватным или же неадекватным с точки зрения достижения цели, испытуемые в абсолютном большинстве случаев выбирали именно адекватное. (Львенка надо учить правильному птичьему языку, иначе птицы его не поймут. Он должен учиться лазать по деревьям, чтобы класть птенцов в высоко расположенные гнезда, а хождение на задних лапах для этого ни к чему и т.д.) Если же ребенок принимает за адекватную какую-то иную деятельность, то ее он соответственно и выбирает для обучения (например, выбирает обучение львенка хождению на задних лапах, чтобы тот мог брать в передние лапы выпавших птенцов и спасти их от гиен). Другими словами, большинство детей демонстрировало базовое понимание одного из основных положений педагогики о том, что содержание обучения должно определяться его целями.

В то же время первый ответ некоторых детей, что гиен вообще не надо ничему учить, потому что они плохие, означает, что у испытуемых вначале была некоторая глобальная установка рассматривать обучение как общий, неспецифический положительный фактор, который не дол-

жен быть задействован, если речь идет о плохих персонажах. Отношение этих детей к обучению гиен можно в обобщенном виде сформулировать так: обучение — слишком хорошая вещь, чтобы одаривать ею негодяев. Однако эти дошкольники были готовы гибко изменить такую установку на более дифференцированную, зависящую от содержания обучения: плохих персонажей можно учить тому, что не соответствует достижению их плохих целей. Лучше всего их учить добру.

Касаясь понимания дошкольниками сущности обучения, отметим интересный момент, связанный с особенностями согласования слов, имеющих корень «учить», с другими словами в русском языке. Крайне трудно подобрать какие-либо другие слова, кроме «учить», которые бы подходили одновременно под следующие словосочетания: «учить что-то» (например, учить заклинания), «учить кого-то чему-то» (учить львенка птичьему языку) и «учить кого-то делать что-то» (учить львенка лазать по деревьям). Похоже, что в русском языке сюда могут быть подставлены именно слова со значением «учить» и никакие другие. Тогда правильное употребление дошкольниками всей системы этих речевых конструкций может свидетельствовать об определенном уровне понимания смысла слова (уровень синтаксиса указывает на понимание семантики).

В проведенном эксперименте дети 5–6 лет показали владение достаточно дифференцированной системой представлений об обучении и о помощи и противодействии в обучении. Они продемонстрировали способность учитывать, по крайней мере, четыре следующих фактора.

1. Цели, соответствующие или не соответствующие нравственному эталону (спасти птенцов или, наоборот, накормить гиен) и принятые испытуемым.

2. Цели персонажа задания (гиены или львенка).

3. Содержание умения, которое требуется этому персонажу для достижения его нравственных или безнравственных целей.

4. Возможность помощи или противодействия в обучении этого персонажа тому или иному умению как средство достижения целей испытуемого.

Фактически в этом эксперименте, как и в эксперименте с «кладоискателем», дошкольники успешно решали задачу на четырехчленное отношение. Под четырехчленным отношением понимается следующее: объект *A* относится к объекту *B*, как объект *B* к объекту *Г*. По данным

Г.С. Халфорда, это отношение может быть доступно детям лишь на стадии формальных операций, т.е. примерно с 12 лет [Халфорд, 1997; English, Halford, 1995]. Но наиболее часто приводимый пример четырехчленного отношения — это арифметическая пропорция, которую дети действительно начинают понимать значительно позже дошкольного возраста. В нашем же случае речь идет о понимании детьми не формально-математического, а содержательного (семантического, смыслового) четырехчленного отношения между целями и средствами самого ребенка и целями и средствами субъекта, с которым ребенок вступает во взаимодействие. Более конкретно, это отношение между:

- 1) целью, принятой ребенком (спасти птенцов);
- 2) целью другого субъекта, которая либо совпадает, либо не совпадает с целью ребенка (спасти птенцов или же съесть их);
- 3) средством, которое необходимо другому субъекту для его целей (например, птичий язык);
- 4) средством, которое нужно дать этому субъекту в зависимости от того, совпадает ли его цель с той, которую преследует ребенок.

$$\frac{\text{Цель другого}}{\text{Цель ребенка}} = \frac{\text{Средство, нужное другому для его цели}}{\text{Средство, которое следует дать другому}}$$

Если цель другого субъекта совпадает с эталонной (спасти птенцов), то для него ребенок выбирает то же средство, что выбрал бы и для себя (например, лазать по деревьям). Если цель другого противоположна, то для него выбирается или конструируется средство, не адекватное этой его противоположной цели.

Интересно отметить проблему, с которой мы столкнулись при разработке данного методического материала, — подбор отрицательного персонажа. В предварительных пилотажных экспериментах мы использовали в качестве персонажа волка, и ответы детей оказались вовсе не так однозначны, как в случае с гиенами. Испытуемые нередко давали неконсистентные ответы то в пользу положительного персонажа, то в пользу волка. Мы связываем это с тем, что образ волка, создаваемый в современных сказках, мультфильмах и других произведениях, несет в себе много положительных черт. Нередко волк выглядит самоотверженным, мудрым и даже просто симпатягой. В результате у детей создается

образ волка не достаточно определенный, чтобы побуждать к однозначным решениям. (См., например, место Волка из мультфильма «Ну, погоди!» в семантическом пространстве, построенном на основе семантического «сказочного» дифференциала В.Ф. Петренко [1997].) Гиены же пока воспринимаются однозначно — резко отрицательно, что и позволило использовать их образ как «катализатор» негативной эмоциональной реакции детей и побудить дошкольников к постановке и решению альтер-альтруистической задачи.

Резюмируя результаты экспериментов с «кладоискателем» и обучением львенка и гиен, мы делаем следующие выводы.

Уже дошкольники способны без какого-либо предварительного обучения в рамках понятных им условий адекватно оценивать ситуации на предмет необходимости помощи или же противодействия чужому исследовательскому поведению и обучению и принимать адекватное решение. Они также способны произвольно осуществлять деятельность по конструированию необходимых несложных орудий, соответствующих целям помощи или же противодействия. Это означает теснейшую взаимосвязь и взаимодействие между осуществлением предметно-практической деятельности и деятельностью детей по освоению норм человеческих отношений, в том числе нравственных норм.

Дошкольники способны учесть как в позитивной, так и в негативной форме потребности другого субъекта, его цели и интересы. Они способны преодолеть свой познавательный эгоцентризм и временно встать на позицию другого субъекта или даже нескольких субъектов. В заданиях на помощь и противодействие дошкольники демонстрируют способность к рефлексии — способность понять, чего хочет, что видит, думает, чувствует и ожидает другой человек.

Понимание и создание детьми конструктивных, помогающих трудностей

Исследования того, как дети понимают и осуществляют действия во благо или в ущерб другим, проводятся достаточно активно. Но нам не удалось найти систематических исследований того, как дети осознают достаточно сложную идею, что *деятельность во благо другому человеку может осуществляться путем противодействия, создания трудностей этому человеку.*

По-видимому, здесь так же, как и ранее, следует говорить о понимании (в данном случае — понимании детьми) и создании ими трудностей двух типов:

1) таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее;

2) «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

В обоих типах ситуаций образцом для детей могут являться взрослые. Например, ребенок знакомится с тем, как взрослый вводит ограничения и запреты на различные действия ребенка, поскольку они могут быть для него опасны («Туда нельзя, ты еще маленький», «Не трогай — обожжешься» и т.п.), и в случае неповиновения может применить даже физическую силу. Старший дошкольник, назначенный в няньки более младшему, уже исправно воспроизводит эти функции противодействия подопечному с целью его же защиты.

Предпосылкой понимания детьми помогающих трудностей является деятельность взрослых, дающих ребенку неприятные на вкус лекарства, проводящих болезненные, иногда трудно переносимые медицинские процедуры и т.п. и объясняющих это необходимостью вылечиться. На вопль ребенка, ссадину которого смазывают йодом («Щиплет!»), бабушка хладнокровно отвечает: «Все плохое выщиплет, все хорошее оставит», и сама эта идея болезненного, но полезного выжигания, как и ее словесная формулировка, могут усвоиться на всю жизнь. Аналогично процедуры закаливания, физические упражнения, предлагаемые взрослыми, далеко не всегда с восторгом воспринимаются детьми, но сопровождаются объяснениями взрослых о будущей пользе этих мероприятий («Терпи, казак, атаманом будешь», «Тяжело в учении, легко в бою» и т.п.). Все эти объяснения ребенок усваивает и затем воспроизводит, например, по отношению к куклам или партнерам по игре и позднее по отношению к младшим братьям, сестрам и собственным детям.

Примером диагностирующих трудностей, создаваемых детьми друг для друга или для взрослых, могут служить некоторые формы социального экспериментирования. Дети создают «сюрпризы» и «проверки» разной степени неприятности новичку-однокласснику или новому учителю, чтобы узнать его реакцию, понять, с каким человеком им предстоит

иметь дело, как с ним можно и нельзя себя вести. В зависимости от своей реакции тестируемый может стать уважаемым членом (руководителем) группы или же аутсайдером. Также по мере взросления дети и подростки овладевают институциональными формами диагностирующих трудностей, например, при совместных спортивных тренировках, подготовке к групповым интеллектуальным соревнованиям, где важно знать возможности другого участника, и т.д. При этом можно полагать, что, как и в биологической эволюции создания трудностей, овладение методами создания диагностирующих трудностей во благо (с целью последующей помощи) происходит в онтогенезе позже овладения созданием трудностей другого типа.

16. Влияние преднамеренно созданных трудностей на обучение и развитие

Как уже отмечалось, фундаментальный вклад в понимание положительной роли помощи в обучении, основанном на «сопротивлении материала», внес Л.С. Выготский. Он ввел одно из основных понятий современной психологии — «зона ближайшего развития» (ЗБР). Традиционно она понимается как то, что ребенок не умеет сам, но чему может научиться с помощью взрослого, руководящего и направляющего деятельность ребенка, в том числе, управляющего и трудностями. По Л.С. Выготскому [1996], обучение, построенное на основе правильно организованной помощи, идет впереди развития и ведет его за собой.

При этом Г. Дэниэлс считает, что Л.С. Выготским был наиболее разработан микросоциальный уровень анализа — уровень ближайших межличностных отношений и парных, диадических взаимодействий преподаватель — учащийся. Но, помимо этого, необходим макроанализ широкого социокультурного контекста, включая анализ отношений власти и управления в обществе в целом, а также в тех конкретных социальных институтах, в которых происходит обучение (например, в школах различного типа, в разных классах одной школы и т.д.). В качестве пути преодоления этого разрыва Г. Дэниэлс предлагает синтез теории Л.С. Выготского с социологией педагогики, прежде всего с социологией педагогики Б. Бернштейна (Basil Bernstein, 1924—2000). Г. Дэниэлс обращается к многоуровневому социальному контексту, в котором происходит воспроизводство и производство культуры, начиная с базовых, фундаментальных уровней и кончая локальными, ситуативно детерминированными. Принципиально различаются по своему контексту целенаправленное социально-институционализированное обучение (например, в школе, вузе и т.п.) и обучение ситуативное, неформальное (например, в группе друзей, осваивающих какую-то интересную им деятельность).

Г. Дэниэлс исследует, как понятия ЗБР, помощи и сотрудничества в обучении могут быть операционализированы применительно к детям с трудностями эмоционально-поведенческой регуляции, к половым различиям учащихся и т.д. Он показывает, например, что учебная деятель-

ность мальчиков находится под влиянием двух противоречивых культурных сообщений, идущих с разных социоинституциональных уровней. В соответствии с одним из них мальчик должен быть самостоятельным, не нуждаться и не просить помощи, демонстрировать готовность к индивидуальному соперничеству. В соответствии с культурным сообщением другого, «школьного», уровня мальчик должен уметь принимать помощь от более компетентных соучеников, а значит, в чем-то подчиняться им, уметь сотрудничать и т.п. [Daniels, 2001].

М. Хедегаард описывает случаи не менее серьезных конфликтов между попытками оппонировать друг другу взрослых, отражающих интересы разных социоинституциональных уровней, развивать ребенка в одном направлении и одновременно препятствовать его развитию в других направлениях. Она анализирует жизнь датских подростков — детей эмигрантов из Турции. То, что требуют от всех детей датские учителя в школе (обязательное участие в уроках плавания, поездки на экскурсии с ночевкой и т.п.), эмигранты-мусульмане своим детям строго запрещают. Так, в соответствии с Кораном, девочки не должны «показывать тело» в присутствии мальчиков, а учитель, который склоняет к этому, аморален, «учит плохому», и от него по мере возможности надо держаться подальше.

В свою очередь, учитель плавания считает, что на самом деле весьма далек от норм морали тот родитель, который готов нарушать образовательные законы страны, давшей ему гражданство, и подвергнуть опасности жизнь своей не умеющей плавать дочери в случае падения в воду. В такой ситуации невыдержанный учитель может в резкой форме посоветовать подростку вернуться в страну, где этих проблем нет.

При этом многие формы активности, которые поощряются в своих детях родителями-мусульманами, встречают противодействие датских школьных учителей. Все это ведет к серьезным межличностным и внутриличностным конфликтам [Hedegaard, 2005].

Мы считаем, что здесь целесообразно обратиться к двум понятиям, введенным Я. Вальсинером дополнительно к ЗБР. Это: а) зона свободного движения, доступная ребенку в настоящий момент (*zone of free movement*); б) зона поощряемых действий и деятельности, одобряемых взрослым в достаточно свободной форме, не требующей от ребенка обязательного выполнения, и не связанных с какими-либо последствиями для ребенка в случае его несогласия (*zone of promoted action*). Учитывая

противоположный вектор социального управления, связанный с противодействием и запретами, для полноты описания введем следующий континуум зон:

- зона обязательных деятельностей и действий, неисполнение которых наказывается в той или иной форме;
- зона поощряемых (но не строго обязательных) деятельностей и действий;
- зона свободного движения;
- зона не одобряемых, но и не наказываемых, деятельностей и действий;
- зона запрещенных деятельностей и действий;

Теперь можно видеть, что одна из проблем детей и подростков из семей эмигрантов в социальной среде, описываемой М. Хедегаард, состоит в следующем. Слишком много возможных деятельностей детей выглядят, с точки зрения родителей и с точки зрения учителей, находящимися в противоположных зонах, а зона свободного движения практически ликвидирована. В ответ часть подростков «взламывает» паттерны отношений, навязываемые с обеих сторон: устраивает драки, прогуливает уроки и т.д. Часть подростков использует иные способы поведения. При этом, как пишет М. Хедегаард, некоторые подростки из семей эмигрантов вполне успешно решают проблемы диалога с родителями и учителями, самостоятельно создавая и развивая новые конструктивные социальные стратегии.

Результаты развития в такого рода ситуациях могут быть двойными, и для их описания разные исследователи вводят свои понятия.

А.Г. Асмолов [1996, с. 644] вводит понятие зоны вариантного развития, где ребенок развивается в ходе разнообразных взаимодействий со сверстниками, не будучи непосредственно скован общением со взрослым. Для характеристики же отрицательного влияния противодействия на развитие А.Г. Асмолов вводит термин «зоны подавляющего и задерживающего развития» [Там же, с. 663–664]. В этих зонах человек из-за вольного или невольного противодействия со стороны других не учится тому, чему мог бы научиться, и не развивает в себе то, что мог бы развить. Е. Diaz и J. Hernandez используют сходное понятие «зоны негативного развития» [Diaz, Hernandez, 1998]. Эти зоны создаются предвзятым отношением преподавателей школ США к учащимся — представителям национальных меньшинств.

В этих, а также других работах справедливо отражается негативная сторона влияния противодействия на развитие. Однако разрабатываются и другие подходы, отражающие положительное влияние противодействия на обучение и развитие.

Фундаментальный факт, что противодействие обстоятельств может способствовать личностному развитию, анализировался в гуманистической психологии и отражен в термине «гиперкомпенсация». Р.Х. Шакуров [2001] рассматривает барьер как главный фактор любого развития и ставит задачу типологии различных барьеров по специфике их развивающего потенциала. О.К. Тихомиров [2002] анализирует повышение творческой активности личности в условиях обострения конфликта. Способности личности противостоять обстоятельствам, складывающимся ныне в обществе, и развиваться вопреки им изучаются Л.И. Анцыферовой [1999]. М.Г. Ярошевский [1995] ввел понятие оппонентного круга ученого, образуемого его научными противниками, и показал, что противодействие с другими, а отнюдь не только сотрудничество и консолидация, является детерминантой успешного творческого поиска. Показана положительная роль познавательных и межличностных конфликтов в воспитании, обучении и образовании [Перре-Клермон, 1991; Сидоренков, 1998; Хасан, 1996].

Исходя из вышеизложенного, следует расширить семейство понятий, связанных с зонами развития в условиях различных видов социальных взаимодействий. Необходимо также ввести определения и формулировки, отражающие парадоксальное положительное влияние противодействия и отрицательное влияние помощи.

Зона ближайшего развития при противодействии — то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим.

Зона негативного, тормозящего развития в условиях помощи — то, чему субъект мог бы научиться и мог бы развить в себе, но не научился и не развил именно в результате помощи — из-за того, что любое обучение и помощь есть не только развитие, но также ограничение, выбор и отсечение путей развития.

Вышеприведенная система различных понятий позволяет говорить о *разнообразии зон развития и многомерности его результатов при различных типах социальных взаимодействий — помощи и противодействии.*

*Типология ситуаций содействия и противодействия
чуждому обучению и развитию*

Анализ проблемы содействия и противодействия чуждому обучению и развитию требует классификации соответствующих ситуаций. Предлагаемая ниже типология построена на анализе соотношений между: а) целями; б) средствами; в) результатами деятельности участников образовательного процесса. Эта классификация не претендует на исчерпывающую полноту, однако она позволяет описать комплекс критически важных ситуаций. В ней показано, что помощь и противодействие в обучении связаны друг с другом отнюдь не однозначно, между ними не всегда можно провести строгие границы; и что в ряде случаев и помощь обучению, и противодействие ему ведут к результатам, противоположным поставленным целям. Вначале рассмотрим варианты, где основной целью является добросовестная помощь человеку в его развитии, а затем варианты, где основная цель — противодействие этому развитию по тем или иным причинам. (Слова «помощь» и «содействие» используются здесь как синонимы.)

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

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

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

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

Хотя во многих ситуациях обучения основной целью является именно развитие, а средством — помощь в обучении, результаты не всегда бывают однозначны. Помощь может приводить также к подавлению и задержке развития по ряду существенных параметров. Одна из причин этого непреднамеренного противодействия — педагогические ошибки, своеобразные «медвежьи услуги» добросовестного, но не очень компетентного родителя, воспитателя, учителя. В результате возникают противоречия и конфликты в обучении, негативно сказывающиеся на развитии. Здесь остро проявляются ограничения конкретных педагогических систем и техник и их неожиданные отрицательные результаты, например, рассогласование целей обучения, заданных руководством школы и реализуемых конкретным учителем, сопротивление обучаемых, негативное влияние ситуации сотрудничества на обучение и т.д. [Daniels, 2001].

Среди педагогических ошибок, оказывающих самое пагубное влияние на развитие, необходимо отметить формирование так называемой выученной беспомощности, когда в результате действий педагога ученик убеждается в тщетности любых своих усилий и попыток активного самостоятельного поиска [Ротенберг; Ротенберг, Бондаренко, 1989]. Например, как показывает Г.А. Цукерман, снижение поисковой активности детей при переходе из начальной школы в среднюю является следствием не возрастного кризиса, а дидактогенной, результатом кризиса образовательного, «рукотворного (построенного работниками образования)» [Цукерман, 2001, с. 21].

Как пишет Е.А. Климов [1998], несмотря на обилие рассеянного в разных источниках эмпирического материала на тему педагогических ошибок, их целостная концепция с классификациями и психологической интерпретацией еще не разработана.

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

С.Д. Смирнов выделяет «антитворческий», «творческоподавляющий» эффект любого обучения: «всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но при определенных условиях и убийцей творчества. Ведь если человек уже знает, как решить задачу или как осуществить ту или иную деятельность, он будет действовать в соответствии с этим знанием и не станет “изобретать велосипед”» [Смирнов, 1995, с. 67]. С.Д. Смирнов обобщает принципы и рекомендации, которые призваны уменьшить этот отрицательный эффект обучения за счет развития творческого потенциала.

В обучающие программы закладываются содержание, методы, организационные формы, призванные способствовать эффективному достижению поставленных целей обучения. Но при этом может отсекается все остальное содержание и ограничиваться (или даже активно подавляться) все остальные возможности развития. Е.Л. Доценко показывает, что всякое образование есть «избирательная распаковка» педагогами и воспитателями определенных ресурсов человека и отсеечение всего лишнего, что не соответствует педагогическим замыслам и социальным заказам разных уровней. Поэтому обратная сторона сущности любого образования — «наложение ограничений на развитие и личностный рост ребенка» [Доценко, 1997, с. 297].

Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что взаимодействие мира Взрослых и мира Детства имеет сложную многоуровневую структуру. «В этом взаимодействии взрослый выступает не только посредником, открывающим возможности освоения многообразного мира человеческих вещей и отношений (что все более глубоко осмысливается), но он также является часто и препоной (о чем мы мало задумываемся), так как нередко блокирует развертывание отношений ребенка, степень воздействия других взрослых и сверстников» [Фельдштейн, 1999, с. 197–198].

Наложение ограничений на развитие и личностный рост ярче всего проявляется при авторитарном стиле. Но в скрытом виде оно имеется при любом типе обучения. Д.В. Ушаков [2003] в своей системно-структурной модели развития интеллекта раскрыл универсальные механизмы того, как, вкладывая ресурсы в одно направление развития, человек не оставляет их для другого направления, другой области развития.

Кроме того, в ходе обучения могут актуализироваться и развиваться такие познавательные и личностные способности, которые находятся в противоречивых, реципрокных отношениях с другими способностями. «Одного и того же ребенка нельзя одновременно вести и налево, и направо» в пространстве возможностей развития [Цукерман, 1998, с. 69]. Один из самых очевидных примеров касается физического воспитания. Педагог, решивший воспитать абсолютного чемпиона по поднятию тяжестей, должен понимать, что его подопечный не сможет одновременно стать абсолютным чемпионом и по прыжкам в высоту. Но и в познавательном развитии имеются сходные явления: развивая одни способности, мы рискуем затормозить другие или же даже вызвать их негативные изменения.

В.Н. Дружинин показал, что, стимулируя креативность дошкольников в ходе специально организованного, весьма интенсивного обучения, можно вызвать ослабление психологической защиты и невротизацию у значительной части детей. Самое плохое, что этот результат в определенном смысле закономерен, поскольку в формировании и креативности, и невротизации задействован механизм установки на проблемность восприятия окружающего. Предоставление слишком многообразных возможностей креативных действий осложняет процесс выбора и принятия решений, что ведет к эмоциональному перенапряжению части обучаемых [Дружинин, 2001, с. 196–197]. «Различные формы, методы обучения предполагают различную организацию учебных ситуаций, поэтому в них могут актуализироваться или, наоборот, блокироваться... различные познавательные способности» [Там же, с. 158].

Резюмируя все вышесказанное, нельзя не согласиться с Г.А. Цукерман [1998], которая настоятельно подчеркивает необходимость ответственного анализа любых, в том числе и развивающих систем образования на предмет того, развитию каких способностей они помогают, а развитию каких — неизбежно препятствуют. Конкретный пример такого содержательного анализа — сравнительное исследование эффективности различных педагогических систем, проведенное А.А. Волочковым [2002].

Итак, даже при самом гуманистическом и развивающем обучении преподаватель может невольно закрывать ученику другие пути развития

за счет того, что некоторые способности находятся в противоречивых отношениях друг с другом, а также просто из-за ограниченности ресурсов, имеющихся у отдельного человека. Учитель — это не только посредник, открывающий все новые возможности для обучаемого, но также часто и препона, блокировщик этих возможностей, хотя и не осознающий этого [Фельдштейн, 1999].

Вариант 3: цель — развитие; средство — противодействие в обучении; результат совпадает с целью (учащийся развивается в заданном организаторах обучения направлении).

В данном варианте целью обучения является развитие, но в качестве средства этого обучения и развития сознательно выбирается не столько помощь, сколько противодействие, организация очень мощного «сопротивления материала». Это, по замыслу организаторов, обеспечивает последующие, более высокие результаты обучающегося, формирование у него бойцовских качеств, стимуляцию творческого мышления, воспитание готовности и способности к решению нестандартных задач и т.п. Здесь используется метафора «тяжело в учении, легко в бою». Нагляднее всего данные методы представлены в обучении военнослужащих. Однако и в обычном обучении тоже используется организация барьеров в виде высоких уровней трудности и сопротивления познаваемого материала для стимуляции интереса, личностной динамики, построения конструктивных конфликтов.

В некоторых человеческих культурах использование противодействия как средства достижения определенных результатов обучения и воспитания приобретает весьма жестокие формы. Здесь сравнение образования с ваянием и преднамеренным отсечением всего лишнего получает не только метафорический, но и прямой физический смысл. Достаточно вспомнить кастрацию мальчиков-певчих для достижения ими высокого уровня певческого мастерства и другие операции ампутации различных частей тела, практикуемые или практиковавшиеся в разных обществах в целях достижения, например, удобства стрельбы из лука или борьбы с развитием чувственности у девочек.

В редких острых случаях воспитатель или учитель может преднамеренно играть неблагодарную роль «провокатора» или «предателя», чтобы на самом деле заставить ученика совершить трудный скачок в обу-

чении и развитии. Но демонстрируемое учащемуся противодействие и попытки обучения якобы со злым умыслом являются лишь средством, а поддержка — основной, хотя и скрываемой целью. Это особенно ясно в тех случаях, когда такие провокации носят не скрытый, а подчеркнуто демонстративный или шуточный характер, принимая форму заведомо «вредных» советов. Их истинная и абсолютно прозрачная цель — в юмористической форме показать, как делать не надо. В качестве примеров можно привести чрезвычайно популярную книгу Г. Остера «Вредные советы», где автор «учит» юных читателей разным заведомо вредным вещам, а также более специальные «13 правил для директора, который хочет помешать процессу обучения», советы Р. Нисбетта, как «удушить творческое начало в молодом начинающем профессиональную жизнь психологе» [Слуцкий, 1997, с. 73], «Вредные советы поэтам как писать стихи» [Каганов] и т.д. При поиске в Интернете по ключевым словам «вредные советы» выпадает множество ссылок на юмористические стихотворные и прозаические тексты с антирекомендациями менеджерам, программистам, дизайнерам, кулинарам и т.д. по принципу «если вы хотите испортить ваше дело, действуйте так». Можно утверждать, что жанр «вредных советов» как демонстративной помощи «наоборот», отталкивающейся «от противного», стал сейчас своеобразным культурным феноменом: о нем даже написана статья в русскоязычной Википедии, где он определяется как «жанр детской, обучающей и публицистической литературы, посредством иронии показывающий, как не следует поступать» (<http://ru.wikipedia.org/Вредные_советы>).

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

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

его торможение. Это еще один вариант непреднамеренной дидактике-нии.

Основной проблемой организации провокаций в учебных и развивающих целях нередко является этическая. Ведь в некоторых случаях эти провокации носят поистине иезуитский характер. Их организаторы действуют по принципу «цель оправдывает средства». При этом целей своих они могут так и не достичь. Причина в том, что обучаемый, совершив требуемый скачок в обучении и узнав затем, как он был организован, может отказаться от дальнейшего обучения, восстать против подобных методов, возненавидеть педагога и отстаиваемые им ценности. Это означает, что основная цель не достигнута, и более того, обучаемый находится от нее значительно дальше, чем до провокации.

Поскольку пороги нравственной чувствительности у разных людей сильно отличаются, те методы, которые одни люди считают вполне приемлемыми и даже безобидными, другие могут отвергать по этическим соображениям.

Например, даже юмористические «Вредные советы» Г. Остера, а также английские стихи для детей, написанные в традиции нонсенса и т.п., воспринимаются некоторыми людьми как по-настоящему вредные и дезориентирующие ребенка. Я не разделяю столь радикальную точку зрения, но хочу подчеркнуть, что если даже по такому безобидному поводу возникают этические разногласия, то в других случаях они могут принимать драматический характер.

Поэтому во всех случаях использования противодействия в учебных целях нужно высокое искусство, нравственная зрелость и такт педагога.

Перейдем теперь ко второму разделу нашей типологии, где основная цель — противодействие¹.

¹ Заметим, что между четко выраженными помощью и противодействием существуют промежуточные варианты, например, так называемая оборонительная помощь (defensive help), помощь в весьма ограниченном объеме потенциальному конкуренту, призванная не столько помочь ему стать автономным от помогающего субъекта и начать самостоятельно справляться с проблемами, сколько показать более высокий статус этого помогающего субъекта и зависимое положение конкурента [Гулевич, Агадуллина, 2013; Nadler et al., 2009]. Но на рассмотрении этих вариантов мы не имеем возможности останавливаться подробно.

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

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

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

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

«Лобовое» подавление обучения и развития может быть неэффективным, не приводить к цели. Прямое противодействие имеет сильную тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом в процессе неконтролируемого разрастания возникшего конфликта. В том числе, как показано выше, противодействие чуждому обучению нередко приводит к результатам, противоположным желаемым: вызывает эффект развития вопреки противодействию. Обучение в условиях противодействия может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии и достигать неожиданно высоких результатов. Для характеристики этого положительного влияния противодействия на развитие выше было введено понятие «зоны ближайшего развития при социальном противодействии» — это то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в себе в противодействии с другим человеком.

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

Здесь эффективное противодействие в обучении и развитии осуществляется посредством (под прикрытием) демонстрируемой помощи.

Это «троянское» обучение, подробно рассмотренное в разделе «Человеческий метакапитал». «Учитель», якобы помогая другому человеку научиться чему-то, учит его бесполезному или вредному.

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

Из-за ошибок «учителя», разгадывания его замыслов обучаемым планы противодействия срываются, и учащийся продвигается в развитии. Важную роль здесь может сыграть собственная исследовательская активность человека — он осуществляет такую максимально широкую, независимую ориентировку, которая позволяет ему избежать ловушек «троянских» обучающих технологий, даже если он не знает о противодействии.

Представим для наглядности все перечисленные варианты в виде итоговой табл. 16.1.

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

Помощь и противодействие должны быть осмыслены как взаимосвязанные типы социальных взаимодействий, по-разному изменяющие направление развития. Создание конструктивных и деструктивных трудностей для чужого развития, с одной стороны, и деятельность субъектов по их преодолению, с другой — задают важное и малоизученное направление диалектического взаимодействия обучения и развития. Связь обучения, развития, интеллекта, творчества, конструктивного отношения к жизни или же дезадаптации может быть понята лишь с учетом диалектики взаимосвязей этих социальных взаимодействий.

Таблица 16.1. Типы ситуаций содействия/противодействия чужому обучению и развитию по измерению «цель — средство — результат»

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

Заключение

В книге представлена новая область исследований — изучение целенаправленного создания трудностей одними субъектами для других. Предлагаемый нами подход, затрагивая различные области реальности и соответственно сферы интересов разных наук (биологии, социологии, психологии, образования, экономики, менеджмента, конфликтологии и др.), претендует не на их всесторонний охват (что, разумеется, невозможно), а на попытку взглянуть на них в определенном, достаточно широком аспекте. При взгляде с предлагаемой позиции обнаруживаются важные и интересные общие закономерности функционирования и развития сложных систем, проявляются тенденции происходящих в них изменений. Этот «створ» позволяет увидеть достаточно разные области реальности в определенном порядке и динамике, добавляя новые важные измерения понимания и анализа к уже известным.

Эволюция создания трудностей

На относительно ранних этапах эволюции, в связи с объективной конкуренцией за ресурсы, живые организмы открывают для себя те или иные возможности подавления активности конкурентов, их конкурентоспособности, перевода на более низкий уровень функционирования и развития. Эта задача решается путем создания деструктивных трудностей для соперника, вначале весьма примитивных. Постепенно эти трудности становятся все более изощренными, а также создаются трудности новых типов — диагностирующие и конструктивные. Диагностирующие трудности предназначены для проверки возможностей другого субъекта, конструктивные — для расширения его возможностей.

В целом возникновение различных типов создания трудностей в филогенезе происходит в следующем порядке:

- деструктивные трудности (могут создаваться примитивными организмами и растениями, например, путем выделения определенных химических веществ);
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба (создаются более высокоорганизованными су-

шествами — рыбами, насекомыми и т.д., например, в виде пробных атак на потенциальную жертву);

- конструктивные трудности с целью оказания помощи в обучении (создаются высшими млекопитающими, например, хищниками, приносящими детенышам живую добычу, в разной степени готовую к сопротивлению);
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь (судя по всему, они полностью отсутствуют у животных и появляются лишь у человека, причем на определенном этапе развития человеческой культуры в виде диагностических заданий разной трудности при обучении, нагрузочных медицинских проб и т.д.).

Создание трудностей в социогенезе

В человеческих сообществах необходимость решения таких задач выживания и освоения все новых сред обитания, с которыми в одиночку справиться невозможно, вызвала к жизни кооперацию и *ее наиболее продвинутые формы, когда один субъект осуществляет деятельность по переводу другого субъекта на более высокий уровень функционирования и развития*. В ряде случаев даже на более высокий, чем тот, на котором находится сам субъект, организующий этот переход (!). Иначе говоря, осознанная конструктивная цель учителя здесь — помочь ученику пре-взойти учителя.

Поскольку в силу активности человечества периметр его контакта с неизвестным все время растет и появляются все новые области (в природе, технологиях), в которые люди активно вовлекаются, возникает необходимость во все более интенсивном развитии:

- конструктивных трудностей (например, при подготовке космонавтов — от упражнений, готовящих к невесомости и компенсирующих ее последствия, до подготовки с малоизвестным или даже совершенно неизвестным — здесь тоже нужны обучающие и развивающие трудности);
- диагностирующих трудностей (чтобы проверять, как разные субъекты будут себя там вести, какие субъекты наиболее и наименее пригодны для этих областей и т.д.).

Отсюда вытекает интенсивное развитие средств:

- диагностики творческого мышления и исследовательского поведения;
- развития творческого мышления и исследовательского поведения.

В существенно обновляющейся среде роль этих средств все большее возрастает.

При этом мы исходим из следующего положения. Переход субъекта на более высокий уровень функционирования и развития (что выражается в росте возможностей ставить и решать новые и более сложные проблемы) связан с трудностями для этого субъекта, т.е. труден для него в той или иной степени¹. Мера этой трудности может значительно варьироваться в зависимости от биологического вида, к которому принадлежит субъект, от индивидуальных особенностей конкретного субъекта (один субъект может легче справляться с трудностями перехода на новый уровень, чем другой), от способов организации и передачи прижизненного опыта в тех или иных группах или обществах — если эти организация и передача имеются (например, в человеческих обществах мера трудности освоения новых задач зависит от системы обучения в целом и конкретных методик обучения, облегчающих этот переход в большей или меньшей степени). Но та или иная мера трудности в любом случае всегда имеется. Освоение и создание нового и более сложного требует затрат.

Создание трудностей различного типа становится одним из важных видов инструментальной, орудийной деятельности человека. Ее цель — воздействие на другого, обладающего самостоятельной активностью: на менее высокоорганизованное, чем человек, живое существо — от микроорганизмов до растений и животных; на другого человека; группы людей и т.д. *Эта деятельность является универсальной*, поскольку может быть применена и применяется большинством субъектов по отношению к широчайшему классу объектов биологической, психологической, социальной природы с самыми разными целями. (Разумеется, это не единственная деятельность человека, но одна из принципиально важных для него.)

¹ Как уже отмечалось, мы солидарны с авторами, которые различают сложность самой проблемы (связанную, например, с ее многофакторностью) и субъективную трудность ее решения.

Качественно новый этап в социогенезе — изобретение и использование *метатрудностей, т.е. трудностей, создаваемых для деятельности по созданию трудностей*. Деятельности по созданию метатрудностей направлены на: а) конструирование; б) деструкцию; в) диагностику деятельности по созданию конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей. Соответственно в рамках предлагаемой типологии возможны девять типов метатрудностей, классифицированных по содержанию деятельности (три типа — конструктивные, диагностирующие и деструктивные метатрудности) и по объектам, с которыми эти метатрудности работают (с конструктивными, диагностирующими и деструктивными трудностями).

Примером конструктивных метатрудностей, работающих с конструктивными трудностями, является обучение учителей придумывать задания разной сложности для учащихся. (Среди прочего методисты придумывают задания для учителей, чтобы те более успешно ставили перед учениками задачи самостоятельно придумывать задачи; это конструктивная метатрудность весьма высокого порядка, всю цепочку даже трудно сразу воспринять.)

Метатрудности, направленные на диагностику умения создавать конструктивные трудности, — контрольные задания для учителей, позволяющие оценить, насколько успешно те придумывают задачи для учащихся.

Метатрудности, направленные на подавление деятельности по созданию конструктивных трудностей, — это, например, организационные мероприятия по уменьшению влияния или ликвидации того или иного перспективного направления педагогической мысли и практики (пресс такого рода мероприятий в разное время испытали научная школа Л.С. Выготского, школы развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова), сюда же относятся препятствия талантливым педагогам в их обучающей деятельности и т.п.

Метатрудности, направленные на управление деятельностью по созданию диагностических трудностей, также могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа. Они поддерживаются специально созданными социальными институтами, мероприятиями и т.д. Это научно-исследовательские организации, разрабатывающие методологию оценивания других субъектов — методологию построения тестов общих и специальных способностей человека, личностных те-

стов, тестов достижений, контрольно-измерительных материалов для учащихся, методик оценки персонала, в том числе путем его стресс-тестирования, медицинских нагрузочных проб, стресс-тестов банков и т.д. Проводятся соответствующие конференции (например, по психологической диагностике и оцениванию), выпускаются книги и журналы и проч.

Ярким примером создания деструктивных трудностей диагностирующим деятельности является борьба с психологическими тестами в СССР. Одним из важнейших инструментов этой борьбы стало Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», запретившее в стране практику психодиагностики, а также исследования и обучение в данной области и остановившее развитие психодиагностики на десятилетия.

Особое место занимают метатрудности по управлению деструктивными трудностями. Конструктивные метатрудности здесь создаются для более эффективного обучения и развития субъектов, осуществляющих деструктивные деятельности. Точнее, эти метатрудности конструктивны для обучаемых, но деструктивны для тех, кого эти обучаемые будут потом обрабатывать, а также могут быть чреваты личностными деструкциями и самих обучаемых (не для всех, разумеется). Это, например, обучение сотрудников силовых социальных институтов (военных, полицейских, охранников и т.д.), специалистов по конкурентной борьбе в различных областях, а также неформальное (вне официальных институтов) обучение и самообучение деятельности различной степени нелегальности (силовых предпринимателей, грабителей, воров, мошенников и т.д.). Эти субъекты обучаются создавать деструктивные трудности противостоящему субъекту на самых разных уровнях — от психологического и интеллектуального подавления до физического уничтожения. Одна из самых ранних масштабных работ в этой области — китайский трактат «36 стратагем», получивший широкую известность в настоящее время и нашедший продолжение во множестве источников от военного дела до философии.

В областях высокой конкуренции, сильного соперничества создание любых метатрудностей (конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа) связано с засекречиванием части информации (в том числе об исследованиях, обучении и диагностике) в этой области, а также нередко с намеренной дезинформацией, призванной дезориентиро-

вать реального или вероятного противника, а также и «непосвященных», не приобщенных к секретам.

Итак, можно видеть, что метатрудности возникают в рамках как неформальных институтов, так и формальных: появляются работы по методологии в соответствующих областях, происходит институционализация деятельности, возникают и развиваются соответствующие организации (научно-исследовательские, учебные, административные), публикуются журналы и книги, проводятся конференции и т.д.

Онтогенетическое развитие способностей к созданию трудностей

Способности преднамеренно действовать в ущерб другим проявляются в возрасте 1,5–2 лет, когда дети начинают, с одной стороны, сочувствовать и преднамеренно помогать тем, кто им нравится (по данным Томаселло, это происходит даже раньше — примерно в год), а с другой — вредить тем, кто не нравится, например, специально ломать игрушки, дразнить и т.п. (К. Бенсон). Для того чтобы эта деятельность была эффективной, ребенок должен обладать относительно развитой эмпатией и теорией психического другого человека (theory of mind). Эмпатия как способность к пониманию чувств и мыслей другого человека является источником и сострадания, и жестокости. (Более чувствительные обиды наносит тот ребенок, который понимает, что наиболее обидно для жертвы.) [Benson, 2001]. Таким образом, уже дошкольники способны учесть как в позитивной, так и в негативной форме потребности другого субъекта, его цели и интересы. Они способны преодолеть свой познавательный эгоцентризм и временно встать на позицию другого субъекта или даже нескольких субъектов, демонстрируя способность к рефлексии, понять, чего хочет, что видит, думает, чувствует и ожидает другой человек.

Наши исследования показали, что дети 5–6 лет способны без какого-либо предварительного обучения, в рамках понятных им условий, адекватно оценивать ситуации на предмет необходимости помощи или же противодействия чужому исследовательскому поведению и обучению, самостоятельно ставить цели и принимать адекватное решение. Они также способны осуществлять целенаправленную деятельность по конструированию необходимых несложных орудий, соответствующих целям помощи или же противодействия. Это означает теснейшую взаимосвязь и

взаимодействие между осуществлением предметно-практической деятельности и деятельностью детей по освоению норм человеческих отношений, в том числе нравственных норм.

При анализе развития понимания конструктивных трудностей нам не удалось найти систематических исследований того, как дети осознают важный факт: деятельность во благо другому человеку может осуществляться путем противодействия, создания трудностей этому человеку. Но, по-видимому, здесь так же, как и ранее, следует говорить о понимании (в данном случае понимания детьми) и создании ими трудностей двух типов:

1) таких трудностей и барьеров для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее;

2) обучающих и развивающих трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

В обоих типах ситуаций образцом для детей могут являться взрослые. Например, ребенок сталкивается с тем, как взрослый вводит ограничения и запреты на различные действия ребенка, поскольку эти действия могут быть для него опасны («Туда нельзя, ты еще маленький», «Не трогай — обожжешься» и т.п.), и в случае неповиновения взрослый может применить даже физическую силу. Старший дошкольник, назначенный в няньки более младшему, уже исправно и старательно воспроизводит эти функции противодействия подопечному с целью его защиты.

Предпосылкой понимания детьми помогающих трудностей является деятельность взрослых, дающих ребенку неприятные на вкус лекарства, проводящих болезненные, иногда трудно переносимые медицинские процедуры, и объясняющих это необходимостью вылечиться. На вопль ребенка, ссадину которого смазывают йодом («Щиплет!»), бабушка хладнокровно отвечает: «Все плохое выщиплет, все хорошее оставит», и сама эта идея болезненного, но полезного выжигания, как и ее словесная формулировка, могут усвоиться на всю жизнь. Аналогично процедуры закаливания, физические упражнения, предлагаемые взрослыми, далеко не всегда с восторгом воспринимаются детьми, но сопровождаются объяснениями взрослых о будущей пользе этих мероприятий («Терпи, казак, атаманом будешь», «Тяжело в учении, легко в бою» и т.п.). Все эти объяснения ребенок усваивает и затем воспроизводит, напри-

мер, по отношению к куклам или партнерам по игре и позднее по отношению к младшим братьям, сестрам и собственным детям.

Примером диагностирующих трудностей, создаваемых детьми друг для друга или для взрослых, могут служить некоторые формы социального экспериментирования. Дети создают «сюрпризы» и «проверки» разной степени неприятности новичку-однокласснику или новому учителю, чтобы узнать его реакцию, понять, с каким человеком им предстоит иметь дело, как с ним можно и нельзя себя вести. В зависимости от своей реакции «протестированный» (прошедший испытание) может стать уважаемым членом группы или же аутсайдером. Также по мере взросления дети и подростки овладевают институциональными формами диагностирующих трудностей. Например, при совместных спортивных тренировках, подготовке к групповым интеллектуальным соревнованиям, где важно знать возможности другого участника и т.д. При этом можно полагать, что, как и в биологической эволюции создания трудностей, овладение методами создания диагностирующих трудностей во благо (с целью последующей помощи) происходит в онтогенезе позже овладения созданием трудностей другого типа.

В юношеском и взрослом возрасте некоторая часть людей начинает специализироваться в той или иной области создания конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, становясь профессионалами в этом деле.

Макросоотношения конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей

Общее соотношение конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, представляется важной характеристикой этого общества.

Оценка общего объема деструктивных трудностей, создаваемых с эгоистическими и альтер-альтруистическими целями, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с Индексом нравственного состояния общества, разработанным в Институте психологии РАН и интегрирующим такие показатели, как количество убийств на 10 000 населения, число беспризорных детей, индекс коррупции и индекс неравномерности распределения доходов [Юревич, Ушаков, 2010].

Также оценка общего объема деструктивных трудностей может иметь значимые отрицательные корреляции с Глобальным индексом миролюбия (Global Peace Index), рассчитываемом по методике, разработанной The Economist Intelligence Unit, и учитывающем число насильственных преступлений и самоубийств, число заключенных на душу населения, число военнослужащих и сотрудников служб безопасности на душу населения, число и доступность оружия, наличие и масштаб конфликтов — внутренних и международных, число жертв этих конфликтов, наличие и степень террористических угроз и т.д. Эти глобальные показатели не отражают более тонких деструктивных трудностей, создаваемых одними субъектами для других (например, деструктивного «тройного» обучения, мошенничеств и т.д.), но, возможно, коррелируют и с ними, хотя это вопрос самостоятельных исследований. Общий объем «тонких» деструктивных трудностей может иметь отрицательные корреляции с индексами взаимного доверия в обществе: чем этих трудностей больше, чем больше люди склонны вредить друг другу, тем меньше взаимное доверие.

Оценка общего объема конструктивных трудностей, направленных на развитие другого субъекта, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с показателями человеческого капитала и потенциала, связанными с обучением и образованием под руководством других субъектов. (Разумеется, обучающие нередко стараются уменьшить трудности для обучаемых, но совсем без создания конструктивных трудностей в обучении нельзя обойтись: освоение новизны всегда трудно в той или иной мере, и если обучающий подталкивает к освоению новизны, то подталкивает и к трудностям.)

Тенденция возрастания роли диагностирующих и конструктивных трудностей и внимания к их разработке

В ходе биологической эволюции и последующего социогенеза все больше возрастает доля диагностирующих трудностей, создаваемых с различными целями (последующего нанесения ущерба, помощи, прогноза функционирования и развития того, кому создают трудности). Даже в области военного противостояния (максимально концентрирующей самые жесткие деструктивные трудности) все больший удельный вес занимают предварительные учения и моделирование различного типа (ис-

следование операций и т.д.). Такая предварительная подготовка значительно повышает реальную боевую эффективность.

И в области создания конструктивных трудностей (например, в обучении) роль предварительной диагностики тоже растет. Создаются специальные организации, занимающиеся проблемами тестирования и оценки. В последние 10–20 лет начинают проводиться масштабные тестовые испытания, позволяющие оценить, как справляются с различными предметными заданиями учащиеся разных стран по всему миру (TIMSS, PIRLS, PISA) и т.д.

Также в ходе биологической эволюции и последующего социогенеза возрастает доля конструктивных, обучающих трудностей. В настоящее время создаются и расширяются программы обучения самому разному содержанию, самым разным деятельности людей самых разных возрастов; проводится идея обучения в течение всей жизни. Освоение этих программ, даже самых облегченных, требует создания и преодоления конструктивных трудностей.

При этом разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельности по созданию трудностей: имеются сообщества, проповедующие невмешательство и недеяние, будь оно деструктивное или конструктивное, и есть сообщества с доминирующими ценностями создания трудностей (конструктивных, деструктивных или же сбалансированных).

Объективные возможности и риски создания трудностей

Поскольку значительная часть объектов, обладающих самостоятельной активностью, зависит от целого комплекса условий разного уровня (физических, физиологических, биологических, социальных, экономических и т.д.), трудности для их функционирования могут создаваться также на разных уровнях: физиологическом, биологическом, психологическом, социально-экономическом, духовном и т.д. Но этим разнообразие возможностей по созданию трудностей не ограничивается.

В силу связанности уровней друг с другом возможно создание трудностей путем организации опосредованных влияний с одного уровня на другой: создание трудностей на одном уровне может быть средством управления другим уровнем (например, влияние с физиологического на психологический или наоборот). Аналогично в силу связанности объектов, обладающих самостоятельной активностью, друг с другом (свя-

занности живых существ в биоценозе, людей в группе, одной организации с другими организациями и т.д.) влияние на любой из них может осуществляться опосредованно путем создания трудностей другому, связанному с ним.

В целом такое богатство возможностей позволяет широко развернуться интеллектуальной и творческой деятельности человека и создавать в самых разных сферах самые разнообразные трудности — от простейших, ситуативных до стратегических, задуманных чрезвычайно хитро и требующих искусной длительной реализации.

При этом именно в силу сложности и многосвязности влияний эффект от создания трудностей (как эффект от использования любого сложного орудия в сложных условиях) не может быть полностью просчитан. Высокая частота неожиданных, не предсказывавшихся результатов — имманентное свойство ситуаций создания трудностей. Расхождения полученных результатов с ожидавшимися могут быть различного рода:

- полученный результат противоположен целям (например, вместо желаемого ослабления другого субъекта произошло его усиление или наоборот);
- умеренные, казалось бы, трудности вызвали неожиданный и нежелательный разрушительный эффект по принципу домино («перегнули палку» с трудностями);
- трудности, созданные в одном месте (одному субъекту, в одной сфере деятельности), отозвались неожиданными эффектами в других местах (у других субъектов, в других областях деятельности) — как эффектами неожиданного расцвета, так и неожиданного угасания.

Полное перечисление всех возможных типов расхождений и несоответствий между целями и результатами создания трудностей вряд ли возможно из-за неисчерпаемого богатства реальности.

Возможные параметры анализа деятельности по созданию трудностей

При анализе чьей-либо деятельности по созданию трудностей другому субъекту следует учитывать следующие параметры.

1. Отношение субъекта, создающего трудности, к тому, для кого он их готовит (перечислим некоторые типы этого отношения):

- как к подопечному, нуждающемуся в помощи;

- как к объекту исследования;
- как к равному партнеру в диалоге (например, в шахматной игре, научном споре и т.п.);
- как к объекту манипуляции, трудности у которого могут принести практическую выгоду (например, при мошенничестве);
- как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить;
- как к преступнику, которого надо наказать (например, каторжными работами, постановкой особо трудного задания);
- как к беспомощной жертве, за страданиями и агонией которой интересно наблюдать (например, при попытках спровоцировать авиакатастрофы ложными инструкциями пилотам на радиочастоте связи с аэропортом при подлете и посадке);
- как к клиенту, в число услуг которому входит создание для него трудностей (например, развлекательно-игровых) и т.д.

2. Масштаб трудностей, создаваемых в соответствии с этим отношением: от глобальных, всеохватывающих, вызывающих системный кризис до локальных, строго ограниченных.

3. Степень скрытости/эксплицитности создаваемых трудностей: от максимально скрытых, разрабатываемых так, чтобы другой не имел никакого представления об источнике трудности, ее особенностях, способах преодоления и т.д., до предельно открытых, намеренно представленных в ясном и отчетливом виде, с описанием всех данных.

4. Степень преодолемости созданных трудностей:

- с точки зрения их создателя;
- с точки зрения того, для кого они созданы (если он может их рефлексировать);
- объективная (если объективный расчет возможен).

В каждом случае эта степень может варьироваться от легкопреодолимых трудностей до непреодолимых.

5. Ожидания субъекта, создающего трудности, относительно того, как с ними будут справляться те, для кого они созданы:

- общие ожидания активного совладания с созданными трудностями или же отказа от борьбы;
- ожидания изобретения или использования тех или иных стратегий или средств, чтобы решить созданную проблему;
- ожидания относительно промежуточных и окончательных результатов.

6. Реальная динамика поведения субъекта, столкнувшегося с созданными для него трудностями, в том числе динамика его взаимодействия с субъектом, создавшим эти трудности.

Особенности совладания и борьбы с преднамеренно созданными трудностями

Как это ни странно, но в работах, посвященных совладающему поведению, не учитывается существенное различие между трудностями, преднамеренно создаваемыми одними людьми для других в тех или иных целях, и трудностями, возникающими в результате действия объективных причин или чьей-то непреднамеренной деятельности. Между тем люди рефлексируют различия между ситуациями столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно. Это проявляется и в повседневной жизни, когда вина другого человека оценивается по тому, вольно или же невольно он создал те или иные трудности другому, и в юридической практике, различающей обстоятельства непреодолимой силы, а также неумышленные и умышленные деяния, и во многих других областях. (Отдельный исследовательский вопрос — почему психология совладания абстрагируется от этих различий.)

Проведенные нами исследования показывают, что использование разных стратегий совладания различается в случаях столкновения с ни от кого не зависящими трудностями и трудностями, созданными кем-то преднамеренно. Имеются стратегии копинга, частоты использования которых значительно меняются при переходе от одного типа трудностей к другому. Эти стратегии сильнее зависят от типа трудностей, и есть стратегии копинга, частоты использования которых меняются незначительно, эти стратегии меньше зависят от типа трудностей. Более того, наши исследования показывают, что и в своих нормативных представлениях люди считают правильным использовать разные стратегии в ситуациях столкновения с преднамеренно созданными трудностями и трудностями, возникшими без чьего-либо вмешательства.

В случае столкновения с преднамеренно созданными трудностями поведение человека очень сильно зависит от того, какие цели он атрибутирует, приписывает создателю трудностей. Если он считает трудности созданными с конструктивными целями, то будет реагировать и ве-

сти себя существенно иначе, чем в ситуации, когда он считает, что трудности созданы с деструктивными целями.

В дальнейших исследованиях мы планируем эмпирически проверить выдвинутую нами ранее гипотезу, что способности и компетентность по преодолению объективных трудностей и трудностей, специально созданных кем-то, имеют разную структуру. Эти способности и компетентности могут быть связаны между собой неоднозначными, в том числе отрицательными, связями. Человек, успешно справляющийся с объективными трудностями, может пасовать перед трудностями, созданными кем-то преднамеренно, и наоборот. Изучение этих вопросов может оказаться существенно важным для понимания многих социальных процессов.

Нравственная оценка деятельности по созданию трудностей

Нравственная оценка деятельности по созданию трудностей зависит как от их целей, так и от результатов.

Наиболее отрицательно оценивается создание деструктивных трудностей с эгоистическими целями, ведущее к фатальным последствиям для того, кто с ними столкнулся.

Чрезвычайно амбивалентной оценкой характеризуется создание трудностей с альтер-альтруистическими целями. Даже создание трудностей и активное противодействие убийце, убивающему из эгоистических побуждений, в некоторых (немногочисленных) этических традициях трактуется как нравственно недопустимое деяние. Но в остальных традициях создание трудностей в такого рода ситуациях считается, наоборот, нравственным долгом.

Амбивалентна и наполнена трагизмом оценка трудностей, создаваемых невиновным субъектам для минимизации ущерба другим субъектам или их спасения по формуле «выбор наименьшего зла».

Амбивалентна, хотя и в меньшей степени, нравственная оценка трудностей, создаваемых субъекту с целью оказания ему помощи, причем эта оценка по мере развития цивилизации становится все более гуманистически ориентированной. Еще несколько веков назад сжигание человека живьем считалось хорошим, пусть и неприятным для него средством его духовного спасения. В области менее экстремального воспитания люди руководствовались принципом «Жалеть розгу — портить ребенка»

и т.п. Сейчас ситуация меняется. Обсуждается соотношение целей и средств создания трудностей при оказании помощи. В какой степени можно осуществлять насилие над «перспективным», обладающим способностями к той или иной деятельности ребенком, но немотивированным, не желающим заниматься и даже активно сопротивляющимся? Являются ли допустимой платой за высокие результаты детей, обучающихся по сверхтрудным программам, неврозы у части этих детей и значительный отсев остальных с неизбежными моральными травмами («неспособный», «неперспективный», «не справился»)?

Нравственная оценка диагностирующих трудностей также меняется и становится более гуманистически ориентированной. Создаются комитеты по биоэтике, запрещающие или вводящие ограничения на жестокие эксперименты с животными, проводимые даже ради пользы человека. На факультетах психологии университетов многих стран имеются официальные комиссии, рассматривающие этичность планируемых сотрудниками исследований и дающие или не дающие разрешение на них.

При этом поскольку возможности человечества развиваются в самых разных направлениях и отношениях, растут и ширятся возможности создания людьми самых разнообразных деструктивных, конструктивных и диагностирующих трудностей. Развивающийся (эпигенетический) ландшафт социальных взаимодействий в значительной мере формируется преднамеренным и непреднамеренным созданием зон конструктивных и деструктивных трудностей, ведущих к различным эффектам развития или же его подавления и находящих отражение в развивающихся нравственных оценках.

Выводы

1. В ходе эволюции живые существа последовательно открывали возможности создания трудностей различного типа для других живых существ: а) деструктивных трудностей; б) диагностирующих трудностей, предназначенных для последующего нанесения ущерба (пробные атаки); в) конструктивных трудностей (например, при обучении детенышей).

2. В процессе социогенеза в дополнение к трудностям, возникшим в ходе эволюции, человеческие сообщества изобрели принципиально новые виды трудностей:

- диагностирующие трудности, предназначенные для оказания последующей помощи и направляемые пониманием (чтобы лучше помочь, надо вначале продиагностировать трудностями);
- конструктивные трудности для освоения тех принципиально новых областей, о которых недостаточно знает сам создатель трудностей (эти трудности предназначены для перевода обучаемого на более высокий уровень, чем тот, с которого действует создатель трудностей);
- метатрудности по управлению деструктивными, конструктивными и диагностирующими трудностями, получающие развитие с помощью различных видов формальной и неформальной институционализации.

3. Разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельности по созданию трудностей различного типа. Общее соотношение конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, а также интеллектуальная рефлексия и нравственная оценка намеренно создаваемых трудностей представляются важной характеристикой этого общества.

Источники

Абитова Г.З. Обучающая деятельность в современных организациях: Доклад на III Всероссийском социологическом конгрессе. Москва, 22 октября 2008 г. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

Авшалумова Р. Тень, знай свое место // Ведомости. 2011. № 1. 21 апреля. <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/258945/ten_znaj_svoe_mesto>

Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983.

Агрессия альтруистическая // Психологическая энциклопедия. <http://mirslivarej.com/content_psy/agressija-altruisticheskaja-20973>

Аксентьев С. Жизнь на маяках // Наука и жизнь. 2009. № 4. С. 98–104.

Андржеевская И. Как сочинить задачу по биологии. <<http://www.trizland.ru/trizba.php?id=221>>

Анциферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 6–19.

Апресян Р.Г. Этика силы — в противостоянии насилию и агрессии // Вопросы философии. 2010. № 9. С. 143–153.

Арнольд И.В. Принципы отбора и составления арифметических задач // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 6. С. 7–28.

Арутюнова К.Р., Знаков В.В., Александров Ю.И. Моральные суждения в современном российском обществе: кросс-культурный аспект // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. С. 255–268.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии, 1996.

Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. Киев: Основа, 2006.

Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60–77.

Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2003.

Бельская Г. В пути. Интервью с Я.В. Чесновым // Знание — сила. 2002. № 3. С. 14—24.

Беляев С.А. Задачи по математике: «простушки», «ловушки» и «неберушки» // Полюном. 2009. № 4. С. 99—105.

Бенедиктов А.А. Предсмертная песня «зомби» // Природа. 2008. № 3. С. 44—46. <<http://elementy.ru/lib/430583>>

Блейхер В.М., Крук И.В. Геростратизм // Толковый словарь психиатрических терминов. <<http://vocabulary.ru/dictionary/28/word/gerostratizm>>.

Бонивелл И. Ключи к благополучию: что может позитивная психология. М.: Время, 2009.

Бреслав Г. Основы психологического исследования. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2010.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практической психологии, 1996.

Бурова О.Б. Соотношение показателей интеллекта, творчества и исследовательского поведения у старшеклассников // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения). Тез. докладов на научной конференции. М.: ИП РАН, 22—23 мая 2003 г. Ин-т психологии РАН, 2003. С. 141—143.

Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Дис. ... докт. психол. наук. М., 1998.

Васильев И.А. Специфика мыслительной деятельности человека в сложных ситуациях // Матер. 1-й Российской интернет-конференции по когнитивной науке. М.: УМК Психология, 2004. С. 136—141.

Волков В.В. Силовое предпринимательство: экономико-социологический анализ. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2005. <<http://ecsocman.edu.ru/text/19197481>>

Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Дис... докт. психол. наук. Пермь, 2002.

Вуколова П.М. Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема // Дипломная работа. М., 2000.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934. <<http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm>>

Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 15–17.

Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–38.

Гельфанд М.Г. Самец с перспективой // Троицкий вариант. 2011. № 5 (74). 15 марта. С. 10. <<http://trv-science.ru/74N.pdf>>

Гибсон Дж.Т. Обучение людей жестокости в условиях государственного террора // Иностранная психология. 1993. № 1. С. 27–34.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.

Глаголев С.М., Шипунов А.Б. Как нам реорганизовать ЕГЭ: мнение биологов // Троицкий вариант. 2012. № 9 (103). 8 мая. С. 4–5.

Гласс Л. Вредные люди: пособие, как с ними бороться. СПб.: Питер Пресс, 1997.

Глобальный индекс миролюбия. <<http://gtmarket.ru/ratings/global-peace-index/global-peace-index-info>>

Горц А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знаний // Логос. 2007. № 4. С. 5–63. <http://intelros.ru/pdf/logos_4/gorc.pdf>

Грант В. Эволюционный процесс. М: Мир, 2008. <<http://lib.ru/NATUR/DARREL/mrulet.txt>>

Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Ин-т философии РАН, 1999.

Григоренко Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками. Дис... докт. психол. наук. М., 2012.

Гулевич О.А., Агадуллина Е.Р. «Мы» и «они»: помощь в межгрупповых отношениях // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 8. <<http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/807-gulevich28.html>>

Давлятов А. Методика обучения учащихся составлению физических задач. Дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 1989.

Даррелл Дж. Мясной рулет. Встречи с животными. М.: Мысль, 1989.

Дернер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997.

Дждадан И. Номо Economicus // Номо reciprocans. По следам недавнего присуждения Нобелевской премии по экономике // Русский журнал. 21 октября 2002. <<http://old.russ.ru/politics/20021021-dj.html>>

Длусский Г.М. Муравьи рода формика. М.: Наука, 1967.

Долин А.А., Попов Г.В. Кэмпо — традиция воинских искусств. М.: Наука, 1990.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997.

Дракин В.И., Зинченко В.П. Послесловие // Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.: Энергия, 1965. С. 348–364.

Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2000.

Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ, 2001.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна; Вита, 1995.

Дымшиц М.Н., Куличенко Т.В., Коростелева И.С. Психологические факторы устойчивости к реакции капитуляции у подростков // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 50–57.

Ениколопов С.Н. Психология зла // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. С. 308–335.

Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 3. С. 46–64.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теория и практика: взгляды с разных сторон // Психологический журнал. 2012. № 2. (33). С. 127–132.

Жусупова М.П. Самостоятельная работа учащихся по составлению задач как способ развития их творческих способностей // Современные проблемы методики преподавания математики и информатики: Матер. третьих Сибирских метод. чтений. Омск, 23–26 ноября 1999 г. <<http://sch140.omsk.edu/Samrabota.htm>>

Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985.

Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во МГУ, 1994.

Занков Л.В. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975.

Занковский А.Н. Организационная психология. М.: Флинта, МПСИ, 2002.

Зенгер Х. фон. Стратегемы. О китайском искусстве жить и выживать. М.: ЭКСМО, 2004. <<http://lib.rus.ec/b/187505/read>>

Зинченко В.П. Введение в психологию. Курс лекций для студентов ГУ ВШЭ. Неопубликованный конспект. 2004.

Интервью с В. Ивановым. «Россия — такая страна, где хотя бы один человек должен говорить правду» // Московские новости. 7 октября 2011 г. <mn.ru/newspaper_freetime/20111007/305570210.html>

Интервью с Гэри Беккером. «Считаю, хорошая идея — заниматься экономической социологией» // Экономическая социология. Электронный журнал. 2010. Т. 11. № 3. С. 8–12. <<http://ecsoc.hse.ru>>

Интервью с Л. Млечиным. Западная Украина через призму истории. 8 марта 2010 г. <<http://echo.msk.ru/programs/svoi-glaza/661529-echo>>

Искандер Ф. Золото Вильгельма. М.: ЭКСМО, 2011.

Искандер Ф. Кролики и удавы. <<http://lib.ru/FISKANDER/kroliki.txt>>

Искандер Ф. Стоянка человека. <<http://dobro-i-zlo.narod.ru/stati/iskander.htm>>

Каганов Л. Вредные советы поэтам как писать стихи. <<http://leo.aha.ru/archive/other/poet.htm>>

Казанцев А. Лбды возвращаются. М.: Молодая гвардия, 1981. <http://www.erlib.com/Александр_Казанцев/Пунктир_воспоминаний/3>

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>

Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. № 4. С. 31–42.

Кант И. О мнимом праве лгать из человеколюбия // Кант И. Трактаты и письма / под ред. А.В. Гулыга. М., 1980.

Капелюшников Р.И. Эволюция человеческого капитала в России // Российский работник: образование, профессия, квалификация / под ред. Р.И. Капелюшниковой, В.Е. Гипмельсона. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2011. С. 22–148.

Каплан Б.С., Рузин Н.К., Столяр А.А. Методы обучения математике. Минск, 1981.

Каррутерс Б. Интервью с Брюсом Каррутерсом: «Я определенно не на стороне тех, кто занимается чем-то в стиле “давайте сделаем капитализм лучше”» // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 1. С. 7–24. <<http://essoc.hse.ru>>

Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Матер. I Всерос. научно-методической конф. М., 1998. Т. 2. 19–21 марта. М.: Российск. психол. об-во, 1998. С. 8–14.

Коновалова И., Коновалов Б. Все на продажу // Вечерняя Москва. 1998. № 28 (22 313). 5 февраля. С. 6.

Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методы и методики: методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 90–103.

Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3–13.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.

Короткова А.В. Специфика ориентировочной основы в мыслительной деятельности при решении комплексных проблем. Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2005.

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>

Корчагин Ю.А. Человеческий капитал — интенсивный социально-экономический фактор развития личности, экономики, общества и государственности. Доклад на семинаре «Человеческий капитал как междисциплинарная область исследований». М., 26 апреля 2011 г. <<https://www.hse.ru/data/2011/04/29/1210692190/Doklad.doc>>

Кострикина И.С. Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ. Дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2001.

Крылов А.К. Поведение и активность нейронов: целенаправленность или реакция // Когнитивные исследования. Сб. научн. тр. 2012. Вып. 5. М.: Инс-т психологии РАН, 2012. С. 32–43.

Крылов А.К., Александров Ю.И. Парадигма активности: от методологии эксперимента к системному описанию сознания и культуры // Компьютеры, мозг, познание: успехи когнитивных наук / отв. ред. Б.М. Величковский, В.Д. Соловьев. М.: Наука, 2008. С. 133–160.

Крылов А.К., Александров Ю.И. Погружение в среду как альтернатива предъявлению стимулов // Психологический журнал. 2007. № 2. С. 106–112.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007.

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

Кузьминов Я.И. Первоочередная задача — реформа интеллектуальных секторов экономики // Отечественные записки. 2005. № 1 (22). 18 августа. <<http://www.hse.ru/data/2010/12/07/1209630573/zap2005-1.pdf>>

Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Курс лекций по институциональной экономике. М., 2000.

Кумбера Я. Обучение ловчих птиц. <<http://www.mybirds.ru/forums/index.php?act=Attach&type=post&id=155908Výcvik loveckých dravců, Jan Kumbera, SUN, 1976>>

Куренной В. О редких горских диалектах: как нам нормализовать университет // Частный корреспондент. 24 июня 2009 г. <<http://www.chaskor.ru/p.php?id=7744>>

Левкович-Маслюк Л. Инструктаж // Компьютерра. 2007. № 5–26 (693–693). 10 июня. <<http://old.computerra.ru/2007/693/327224>>

Лем С. Народодубийство // Библиотека XXI в. М., 2002. <<http://www.ipages.ru/download.php?id=18706>>

Лем С. Осмотр на месте // Лем С. Из воспоминаний Йона Тихого / пер. с польск. М.: Книжная палата, 1990.

Леонтьев Д.А. Выступление на дебатах «Проблема зла и позитивная психология: Александр Поддьяков vs Дмитрий Леонтьев». М.: ИД НИУ ВШЭ. 18 мая 2012 г. <<http://video.hse.ru/video/925>>

Леонтьев А.Н., Гиппенрейтер Ю.Б. Практикум по психологии. М.: Изд-во МГУ, 1972.

- Лефевр В.А.* Алгебра совести. М.: Когито-центр, 2003а.
- Лефевр В.А.* Конфликтующие структуры. 3-е изд. М.: Ин-т психологии РАН, 2000.
- Лефевр В.А.* Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003б.
- Ливер Б.Л.* Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.
- Линде Н.* Сутра о счастье. 2009. <<http://www.voppsy.ru/Linde.html>>
- Лищук О.* Рентабельная бесчеловечность. 28 февраля 2011 г. <<http://medportal.ru/mednovosti/main/2011/02/28/experiments>>
- Логос. 2008. № 5. <http://www.prognosis.ru/logos/5_2008.pdf>
- Малюк А.А., Погожин Н.С., Толстой А.И.* Обучение вопросам компьютерной безопасности специалистов-профессионалов и персонала, связанного с противодействием компьютерным атакам // Докл. на Российско-американск. семинаре по проблемам компьютерного терроризма. М., 2003.
- Марков А.* Может ли эволюционная психология объяснить феномен террористов-самоубийц? // Элементы.ру. 27 января 2009 г. <<http://elementy.ru/news/430978>>
- Маршалл А.* В сердце моем. М.: Художественная литература, 1969. <<http://lib.ru/INPROZ/MARSHALL/heart.txt>>
- Мелихов И.В.* Какая нанотехнологическая программа нужна России. 2007. <http://isjaee.hydrogen.ru/pdf/01_07_Melikhov.pdf>
- Моросанова В.И.* Проблема образа и действия в научном творчестве Д.А. Ошанина // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 134–143.
- Московцев С.Р.* Стратегическая передача информации во взаимодействии консультант — клиент. Магистерская дис. по образовательной программе высшего профессионального образования. М.: Международный ин-т экономики и финансов НИУ ВШЭ, 2012.
- Мурашковский Ю.С.* Схема синтеза творческих задач. Теория. <<http://www.trizland.ru/trizba.php?id=29>>
- Набоков В.В.* Собрание сочинений американского периода. Т. 5. СПб.: Симпозиум, 1999.
- Назаретян А.П.* Физическое и виртуальное насилие: перспектива взаимодействия реальностей // Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. С. 418–438.
- Науменко А.С., Орел Е.А.* А судьбы кто? Индивидуальные особенности разработчиков и характеристики тестовых заданий // Психологиче-

ские исследования. 2010. № 4. <<http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/352-naumenko-orel12.html>>

О'Коннор Дж. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М.: Альпина Бизнес Бук, 2006.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.

Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992.

Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Петухов В.В. Проблема осмысленного действия (по решению творческих задач) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 235–262.

Поддьяков А.Н. Альтер-альтруизм // Психология. Журнал ВШЭ. 2007а. № 3. С. 98–107.

Поддьяков А.Н. Допустимо ли солгать злоумышленнику, чтобы помешать преступлению: анализ исторической полемики // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 28–40.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006а.

Поддьяков А.Н. Компликология — изучение субъектов и управление ими путем создания трудностей: от биологических механизмов к нравственной рефлексии // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. С. 435–479.

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал ВШЭ. 2004а. № 3. С. 65–82.

Поддьяков А.Н. Психодиагностика интеллекта: выявление и подавление способностей, выявление и подавление способных // Психология. Журнал ВШЭ. 2004б. Т. 1. № 4. С. 75–80.

Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2006б.

Поддьяков А.Н. Решение комплексных задач // Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 225–233.

Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. 2012. № 6. С. 34–53. <<http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2013/11/Poddjakov-No.6.2012.pdf>>

Поддьяков А.Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте // Культурно-историческая психологии. 2007б. № 1.

Поддьяков А.Н. Типы противодействия в помогающем поведении // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 3–13.

Поддьяков А.Н., Елисеенко А.С. Связи субъективной неопределенности и эффективности решения комплексной проблемы (на материале деятельности управления виртуальной фабрикой) // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. <<http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/791-poddiakov28.html>>

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.

Поддьяков Н.Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1961.

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

Прокофьев А.В. Выбор в пользу меньшего зла и проблема границ морально допустимого // Этическая мысль. Вып. 9. М.: ИФРАН, 2009. С. 122–145.

Прокофьев А.В. Кант, обман, применение силы... // Логос. 2008. № 5. С. 60–90.

Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.: Энергия, 1965.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во МГУ, 1985.

Решетников М.М. Психология войны: от локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей. СПб.: Восточноевропейский институт психоанализа, 2011. <<http://reshetnikov.org/blog/books/20.html>>

Ротенберг В.С. Образ «Я» и поведение. <http://rjews.net/v_rotenberg/book.htm>

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

Румянцев М.И. Гибридная имитационная модель отделения банка как системы массового обслуживания // Компьютерные науки и телекоммуникации. 2010. № 2 (25). <<http://gesj.internet-academy.org.ge/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.

Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006.

Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 184–203.

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0): Руководство. М.: Ин-т психологии РАН, 2010.

Сидоренков А.В. Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 21–29.

Слуцкий В. Путевые заметки на свободную тему // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 71–74.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995.

Скаткин М.Н. Обучение решению простых и составных арифметических задач. М.: Учпедгиз, 1963.

Соколов М.М. О процессе академической (де)цивилизации // Социологические исследования. 2012. № 8. С& 21–30. <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2012_8/Sokolov.pdf>

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 48–59.

Скорин-Чайков Н.В., Юдин Г.Б. Социальная и экономическая антропология. Учебная программа для направления «Социология» подготовки бакалавра фак-та социологии НИУ ВШЭ // Экономическая социоло-

логия. Электронный журнал. 2012. Т. 13. № 2. С. 122–143. <<http://ecsoc.hse.ru/issues/2012-13-2>>

Стрелков Ю.К. Психологическое содержание операторского труда. М.: Российское психологическое общество, 1999.

Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Избранное. М.: СП «Вся Москва», 1989.

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

Суворов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: ПИ РАО, 1996.

Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам) // Теплов Б.М. Избр. тр. в 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 223–305. <http://practicalthinking.narod.ru/Теплов_um_polkovodca.djvu>

Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.

Туник Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. СПб.: Имантон, 1998.

Тюрин П.Т. Тест двойного рисунка. Типы творческой индивидуальности художников и диагностические возможности теста двойного рисунка. М.: МПСИ, 2007.

Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. <http://creativity.ipras.ru/texts/books/ushakov_SDT/ushakov_SDT.pdf>

Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или Горечь самопознания // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 2. С. 76–93. <http://new.hse.ru/sites/psychology_magazine/rus/v1_n2.html>

Фейгенберг И. Воспоминания // Независимый психиатрический журнал. 2009. № 2. <<http://www.npar.ru/journal/2009/2/feinverg.htm>>

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

Фернхам А., Тейлор Дж. Темная сторона поведения на работе. Как понять, почему сотрудники увольняются, воруют или обманывают вас, и как избежать этого. Киев: Баланс Бизнес Букс, 2005.

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

Фридман Л.М. Основы проблемологии. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.

Фромм Э. Психология человеческой деструктивности. М.: АСТ; Астрель, 2012.

Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984.

Функе И., Френи П.А. Решение сложных задач: исследования в Северной Америке и Европе // Иностранная психология. 1995. Т. 3 (5). С. 42–47.

Халфорд Г.С. Высшие когнитивные процессы: знания, построенные на отношениях объектов // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 44–51.

Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского ун-та, 1996.

Хаузер М. Мораль и разум. Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла. М.: Дрофа, 2008.

Хачатурова М.Р. Самоэффективность личности и ее связь с выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте // Альманах современной науки и образования. 2011. № 9 (52). С. 92–96. <http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2011_9_31.pdf>

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002.

Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.

Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.

Человек и вычислительная техника / под ред. В.М. Глушкова. Киев: Наукова думка, 1971.

Чепуренко А.Ю. Социология предпринимательства. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2007.

Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011.

Чумакова М.А. Психологические аспекты решения задач на конструирование // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 83–94.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.

Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в теории деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.

Шарыгин И. Откуда берутся задачи // Квант. 1991а. № 8. С. 42–49.

Шарыгин И. Откуда берутся задачи (окончание) // Квант. 1991б. № 8. С. 42–49.

Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 2. С. 40–53. <http://new.hse.ru/sites/psychology_magazine/rus/v1_n2.html>

Эрдниев Б.П. Развитие творческого мышления в математическом образовании. Элиста: Калмыцкое книжное изд-во, 1990.

Юдкевич М.М., Подколзина Е.А., Рябинина А.Ю. Основы теории контрактов: модели и задачи. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2002.

Юревич А.В. Теневая наука. <<http://subscribe.ru/archive/philosophy.sciesot/200601/23033818.html>>

Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. С. 177–208.

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

Юркевич В.С. Развивающий дискомфорт в народной и профессиональной психопедагогике. 2003. <<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/40071>>

Ярошевский М.Г. Социальные и психологические координаты научного творчества // Вопросы философии. 1995. № 12.

Abu-Elwan R. Effectiveness of Problem Posing Strategies On Prospective Mathematics Teachers' Problem Solving Performance // Journal of Science And Mathematics Education in Southeast Asia. 2002. Vol. 25 (1). P. 56–69. <http://www.recsam.edu.my/R&D_journals/year2002/2002vol25No1/56-69.pdf>

Arnopoulos P. Prolegomena to Problemology (Definition of Social Problematics). Paper Presented at the Interdisciplinary Conference «Foundations and Applications of General Science Theory: Knowledge Tools for a Sustainable Civilization». June 8–10. Toronto, 1995. Canada.

Bailey M. Educational Trojan Horses. Paper Presented at the Conference «Graphics and Visualization Education 1999». July 5, 1999. Coimbra, Portugal. <<http://education.siggraph.org/conferences/eurographics/gve-99/proceedings/papers/gve99-m-bailey-pres.pdf>>

Barber I., Dingemans N.J. Parasitism and the Evolutionary Ecology of Animal Personality // Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences. 2010. Vol. 365. P. 4077–4088.

Barlow A.T. Building Word Problems: What Does It Take? // Teaching Children Mathematics. 2010. Vol. 17 (3). P. 140–148.

Barlow A.T., Cates J.M. The Impact of Problem Posing on Elementary Teachers' Beliefs About Mathematics and Mathematics Teaching // School Science & Mathematics. 2006. Vol. 106 (2). P. 64–73.

Barnes C., Cavaliere F. To Teach or Not to Teach: The Ethics of Metadata // Education. 2009. Vol. 129 (4). P. 788–792.

Benson C. The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N.Y.: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.

Bernhard H., Fischbacher U., Fehr E. Parochial Altruism in Humans // Nature. 2006. Vol. 442 (24). P. 912–915.

Biron D.G., Marché L. et al. Behavioural Manipulation in a Grasshopper Harbours Hairworm: A Proteomics Approach // Proceedings of the Royal Society. Biological Sciences. 2005. Vol. 272. P. 2117–2126. <<http://rsob.royalsocietypublishing.org/content/272/1577/2117>>

Bjork R.A. Desirable Difficulties Perspective on Learning // Encyclopedia of the Mind / ed. by H. Pashler. Thousand Oaks: Sage Reference. (in press).

Bjork E.L., Bjork R.A. Making Things Hard on Yourself, But in a Good Way: Creating Desirable Difficulties to Enhance Learning // Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society / ed. by M.A. Gernsbacher et al. N.Y.: Worth Publishers, 2011. P. 56–64.

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

Brown S.I., Walter M. The Art of Problem Posing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc Inc, 1990.

Cacioppo J.T., Reis H.T., Zautra Alex J. Social Resilience: The Value of Social Fitness with an Application to the Military // American Psychologist. 2011. Vol. 1. P. 43–51.

Castro B.O. de, Veerman J.W., Koops W. et al. Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta-Analysis // Child Development. 2002. Vol. 73. P. 916–934.

Chandler D.E., Eby L., Mcmanus S.E. When Mentoring Goes Bad // The Wall Street Journal. May 24, 2010. <<http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703699204575016920463719744.html>>

Choi J.-K., Bowles S. The Coevolution of Parochial Altruism and War // Science. 2007. Vol. 318. P. 636–640.

Daniels H. Vygotsky and Pedagogy. L.; N.Y.: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, 2001.

Danner D., Hagemann D., Schankin A. et al. Beyond IQ: A Latent State-Trait Analysis of General Intelligence, Dynamic Decision Making, and Implicit Learning // Intelligence. 2011. Vol. 39. P. 323–334.

Darley J.M. Methods for the Study of Evil-Doing Actions // Personality and Social Psychology Review. 1999. Vol. 3. No. 3. P. 269–275.

Dasgupta P., David P. A. Toward a New Economics of Science // Research Policy. 1994. Vol. 23. P. 487–521.

Diaz E., Hernandez J. Zones of Negative Development: Analysis of Classroom Activities and the Academic Performance of Bilingual, Mexican American Students in the United States // Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT. Denmark, Aarhus, June 7–11, 1998. P. 399–400.

Dodge K.A. Social Cognition and Children's Aggressive Behavior // Child Development. 1980. Vol. 51. P. 162–170.

Dodge K.A. Translational Science in Action: Hostile Attributional Style and the Development of Aggressive Behavior Problems // Development and Psychopathology. 2006. Vol. 18 (3). P. 791–814.

Doerr N.R. Decoration Supplementation and Male-Male Competition in the Great Bowerbird (*Ptilonorhynchus nuchalis*): A Test of the Social Control Hypothesis // Behavioral Ecology and Sociobiology. 2010. Vol. 64. P. 1887–1896.

Duck S. Strategems, Spoils, and a Serpent's Tooth: On the Delights and Dilemmas of Personal Relationships // W.R. Cupach, B.H. Spitzberg (eds.) The Dark Side of Interpersonal Communication. New Jersey, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 3–24.

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. Vol. 21. P. 99–126.

Eby L.T., Mcmanus S., Simon S.A. et al. An Examination of Negative Mentoring Experiences from the Proteges' Perspective // Journal of Vocational Behavior. 2000. Vol. 57. P. 42–61.

Eby L.T., Allen T.D. Further Investigation of Proteges' Negative Mentoring Experiences // Group and Organization Management. 2002. Vol. 27 (4). P. 456–479.

English L.D. Promoting a Problem-Posing Classroom // Teaching Children Mathematics. 1997. No. 4. P. 172–179.

English L.D., Halford G.S. Mathematics Education: Models and Processes. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; Publishers, 1995.

Epstein S. Cognitive-Experiential Self-Theory: An Integrative Theory of Personality // The Relational Self: Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology / ed. by R. Curtis. N.Y.: Guilford Press, 1991. P. 111–137.

Evans J.B.T., Over D.E. Heuristic Thinking and Human Intelligence: A Commentary on Marewski, Gaissmaier and Gigerenzer // Cognitive Processing. 2010. Vol. 11 (2). P. 171–175.

Fischer K. Reorganization and Equilibration in the Dynamics of Connected Hierarchical Development. Paper Presented at the Growing Mind Conference. Switzerland, Geneva, September 14–18, 1996.

Flegr J. Effects of Toxoplasma on Human Behavior // Schizophrenia Bulletin. 2007. Vol. 33 (3). P. 757–760.

Flegr J., Hrdy I. Influence of Chronic Toxoplasmosis on Some Human Personality Factors // Folia Parasitologica. 1994. Vol. 41. P. 122–126.

Flegr J., Preiss M., Klose J. et al. Decreased Level of Psychobiological Factor Novelty Seeking and Lower Intelligence in Men Latently Infected with the Protozoan Parasite Toxoplasma Gondii Dopamine, a Missing Link between Schizophrenia and Toxoplasmosis? // Biological Psychology. 2003. Vol. 63. P. 253–268.

Forman G. Observations of Young Children Solving Problems with Computers and Robots // Journal of Research in Childhood Education. 1986. Vol. 1. No. 2. P. 60–74.

François P.C. Problemology: A Methodology for the Discovery and Management of Complex Problems // The International Federation for Systems Research. <<http://ifsr.ocg.at/world/files/Problemology.pdf>>

Freitas A.L., Downey G. Resilience: A Dynamic Perspective // International Journal of Behavioral Development. 1998. No. 22 (2). P. 263–285.

Frensch P.A., Funke J. (eds). Complex Problem Solving: The European Perspective. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; Publishers, 1995.

Friedman H.L., Robbins B.D. The Negative Shadow Cast by Positive Psychology: Contrasting Views and Implications of Humanistic and Positive Psychology on Resilience // The Humanistic Psychologist. 2012. Vol. 40 (1). P. 87–102.

Funke J. Complex Problem Solving // Encyclopedia of the Sciences of Learning / ed. by N.M. Seel. Springer, 2012. P. 682–685.

Funke J. Complex Problem Solving: A Case for Complex Cognition? // Cognitive Processing. 2010. Vol. 11 (2). P. 133–142.

Funke U. Using Complex Problem Solving Tasks in Personnel Selection and Training // Complex Problem Solving: The European Perspective. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; Publishers, 1995. P. 219–240.

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

Gigerenzer G. Fast and Frugal Heuristics: The Tools of Bounded Rationality // Handbook of Judgement and Decision Making. Oxford: Blackwell, 2004. P. 62–88.

Ginges J., Hansen I., Norenzayan A. Religion and Support for Suicide Attacks // Psychological Science. 2009. Vol. 20 (2). P. 224–230.

Goode N., Beckmann J.F. You Need to Know: There Is a Causal Relationship between Structural Knowledge and Control Performance in Complex Problem Solving Tasks // Intelligence. 2009. Vol. 38. P. 345–352.

Gonzales N.A. Problem Posing: A Neglected Component in Mathematics Courses for Prospective Elementary and Middle School Teachers // School Science and Mathematics. 1994. Vol. 94. P. 78–84.

Güss C.D., Tuason M.T., Gerhard C. Cross-National Comparisons of Complex Problem-Solving Strategies in Two Microworlds // Cognitive Science. 2010. Vol. 34 (3). P. 489–520.

Greiff S., Holt D., Funke J. Perspectives on Problem Solving in Cognitive Research and Educational Assessment: Analytical, Interactive, and Collaborative Problem Solving // The Journal of Problem Solving. 2013. Vol. 5(2). P. 71–91.

Hamel G. Competition for Competence and Interpartner Learning within International Strategic Alliances // Strategic Management Journal. 1991. Vol. 12. P. 83–103.

Haney C., Banks W.C., Zimbardo P.G. Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison // International Journal of Criminology and Penology. 1973. Vol. 1. P. 69–97. <<http://www.prisonexp.org/pdf/ijcp1973.pdf>>

Hart K.E., Sasso T. Mapping the Contours of Contemporary Positive Psychology // Canadian Psychology. 2011. Vol. 52 (2). P. 82–92. <<http://www.apa.org/pubs/journals/features/cap-52-2-82.pdf>>

Haslam S.A., Reicher S.D. When Prisoners Take over the Prison: A Social Psychology of Resistance // Personality and Social Psychology Review. 2012. Vol. 16 (2). P. 154–179.

Hedegaard M. Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity // *Culture & Psychology*. 2005. 11 (2). P. 187–205.

Held B.S. The “Virtues” of Positive Psychology // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. 2005. Vol. 25 (1). P. 1–34.

Held B.S. The Negative Side of Positive Psychology // *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44. P. 9–46. <<http://www.bowdoin.edu/faculty/b/bheld/pdf/JHP-held-2004.pdf>>

Hohorst W., Graefe G. Ameisen: Obligate Zwischenwirte des Lanzettegels (*Dicrocoelium Dendriticum*) // *Naturwissenschaften*. 1961. Bd. 48. S. 229–230.

Huang K.G. The Conflicting Norms of Science in the Institutionalization of Scientific Knowledge // *Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies* / ed. by T. Menkhoff et al. L.: World Scientific, 2011. P. 165–180.

Hutchins E. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

Johnson P.M. Agency Problem // *A Glossary of Political Economy Terms*. <http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/agency_problem>

Kahneman D., Slovic P., Tversky A. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. N.Y.: Cambridge University Press, 1982.

Keller H., Schneider K., Henderson B. (eds). *Curiosity and Exploration*. Berlin: Springer-Verlag, 1994.

Keller R.H. Acquiring Power by Creating Problems. Paper Presented at the Annual Conference of Midwest Academy of Management. St. Louis, Missouri. October 2–4, 2008. <http://www.midwestacademy.org/Proceedings/2008/papers/Keller_17.Pdf>

Kessman P., Howe K., Arcangeli B. et al. “Resilient” Terminology: A Genealogy of the Wellness Literature. Paper Presented at the Fifth Annual Humanistic Psychology Conference of the Society for Humanistic Psychology, Division 32 of the American Psychological Association. March 29 — April 1, Pittsburgh. 2012a.

Kessman P., Howe K., Goodman D.M. Sifting Through the “Good Life”: The Downside of Positive Psychology. Paper Presented at the Third Biennial Midwinter Meeting Society for Theoretical and Philosophical Psychology. Austin, Texas, March 1–3. 2012b.

Kilpatrick J. Problem Formulation: Where Do Good Problems Come from? // *Cognitive Science and Mathematics Education* / ed. by A.H. Schoenfeld. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 123–147.

Kim K.H. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) // *Creativity Research Journal*. 2006. Vol. 18. No. 1. P. 3–14.

Klein G. Naturalistic Decision Making // *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*. 2008. Vol. 50. No. 3. P. 456–460.

Knauff M., Wolf A.G. Complex Cognition: The Science of Human Reasoning, Problem-Solving, and Decision-Making // *Cognitive Processes*. 2010. Vol. 11 (2). P. 99–102.

Kuroki M. Crime Victimization and Subjective Well-Being: Evidence from Happiness Data // *Journal of Happiness Studies*. May 30. 2012. <<http://www.springerlink.com/content/r55115333134r841/fulltext.pdf>>

Lafferty K.D. Can the Common Brain Parasite, *Toxoplasma Gondii*, Influence Human Culture? // *Proceedings of the Royal Society. Biological Sciences*. 2006. Vol. 273. No. 1602. P. 2749–2755. <<http://rsps.royalsocietypublishing.org/content/273/1602/2749.full>>

Lazarus R.S. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? // *Psychological Inquiry*. 2003a. Vol. 14 (2). P. 93–109.

Lazarus R.S. The Lazarus Manifesto for Positive Psychology and Psychology in General // *Psychological Inquiry*. 2003b. Vol. 14 (2). P. 173–189.

Lee R.M. *Dangerous Fieldwork*. L.: Sage, 1995.

Lipshitz R., Klein G., Orasanu J. et al. Focus Article: Taking Stock of Naturalistic Decision Making // *Journal of Behavioral Decision Making*. 2001. Vol. 14. P. 331–352.

Lowrie T. Posing Problems and Solving Problems // *Australian Primary Mathematics Classroom*. 1999. Vol. 4 (4). P. 28–31.

Marewski J.N., Gaissmaier W., Gigerenzer G. Good Judgments Do not Require Complex Cognition // *Cognitive Processes*. 2010. Vol. 11 (2). P. 103–121.

Meeus V.H.J., Raaijmakers Q. Obedience in Modern Society: The Utrecht Studies // *Journal of Social Issues*. 1995. Vol. 51 (3). P. 155–175.

Mishler E.G. Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies // *Harvard Educational Review*. 1990. Vol. 60 (4). P. 415–441.

Mitchell R.G., Jr. Secrecy and Fieldwork. L.: Sage, 1993.

Moses B. M., Bjork E., Goldenberg E.P. Beyond Problem Solving: Problem Posing // Problem Posing: Reflections and Applications / ed. by S.I. Brown, M.I. Walter. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. P. 178–188.

Nadler A., Harpaz-Gorodeisky G., Ben-David Y. Defensive Helping: Threat to Group Identity, Ingroup Identification, Status Stability, and Common Group Identity As Determinants of Intergroup Help-Giving // Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 97 (5). P. 823–834.

Nakanishi D., Ohtsubo Y. Do People React Differently to Natural and Social Risk? // Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology. 2008. Vol. 2 (3). P. 122–132. <http://www.jsecjournal.com/articles/volume2/issue3/JSEC2-3_Nakanishi.pdf>

NASA Media Briefing. Remarks of NASA Deputy Administrator Shana Dale. February 7, 2007. <http://www.nasa.gov/pdf/169028main_dale_nowak.pdf>

Nisbett R.E. The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently...and Why. N.Y.: Free Press, 2003.

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

Osman M. Controlling Uncertainty: A Review of Human Behavior in Complex Dynamic Environments // Psychological Bulletin. 2010. Vol. 136 (1). P. 65–86.

Pittenger D.J. Deception in Research: Distinctions and Solutions from the Perspective of Utilitarianism // Ethics & Behavior. 2002. Vol. 12 (2). P. 117–142.

Poddiakov A. «Trojan Horse» Teaching in Economic Behavior // Social Science Research Network, 2004. <<http://ssrn.com/abstract=627432>>

Poddiakov A. Development and Inhibition of Learning Abilities in Agents and Intelligent Systems // Proceedings of IADIS International Conference “Intelligent Systems and Agents”. Lisbon, July 3–8, 2007. P. 235–238. <http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200705R034.pdf>

Problem Posing: Reflections and Applications / ed. by S.I. Brown, M.I. Walter. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

Reivich K.J., Seligman M.E.P., McBride S. Master Resilience Training in the U.S. Army // American Psychologist. 2011. Vol. 1. P. 25–34.

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.

Schneider G., Hohorst W. Wanderungen der Metacercarien des Lanzett-Egels in Ameisen // *Naturwissenschaften*. 1971. Bd. 58. S. 327–328.

Schwartz J. From Spaceflight to Attempted Murder Charge // *The New York Times*. February 7, 2007. <<http://www.nytimes.com/2007/02/07/us/07astronaut.html>>

Seligman M.E.P. *Authentic Happiness*. N.Y.: Free Press, 2002.

Seligman M.E.P. *Positive Psychology // The Science of Optimism and Hope: Research Essays in Honor of Martin E.P. Seligman*. Radnor, PA: Templeton Foundation Press, 2000. P. 415–430

Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. *Positive Psychology: An Introduction // American Psychologist*. 2000. Vol. 55 (1). P. 5–14.

Seligman M.E.P., Fowler R.D. *Comprehensive Soldier Fitness and the Future of Psychology // American Psychologist*. 2011. Vol. 1. P. 82–86.

Servan-Schreiber D. *Anti-Cancer: A New Way of Life*. N.Y.: Viking, 2009.

Silver E.A., Cai J. *An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students // Journal for Research in Mathematics Education*. 1996. Vol. 27 (5). P. 521–539.

Stekking M.R. *Can Hostile Intent Be Detected by Means of Signaling?* Master Dissertation. Twente: University of Twente, 2012. <[http://essay.utwente.nl/62459/1/Stekking,_M.R._-_s0111236_\(verslag\).pdf](http://essay.utwente.nl/62459/1/Stekking,_M.R._-_s0111236_(verslag).pdf)>

Sternberg R.J. *The Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project: Enhancing the Sat through Assessments of Analytical, Practical and Creative Skills // Intelligence*. 2006. Vol. 34. No. 4. P. 321–350.

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>>

Stobbe M. *Ugly Past of U.S. Human Experiments Uncovered: Tests Included Exposing Mental Patients, Prisoners to Infectious Diseases // The Associated Press*. February 27, 2011. <http://www.msnbc.msn.com/id/41811750/ns/health-health_care>

Sturgess P. A. «Trojan Horse» Approach to Teaching about Online Design. Meeting at the Crossroads, 2001. P. 145–148. <<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/sturgessp.pdf>>

Sunstein C.R. Moral Heuristics // Social Science Research Network. 2003. <<http://ssrn.com/abstract=387941>>

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. L.: World Scientific, 2011. P. 325–360.

Tennen H., Affleck G. While Accentuating the Positive, Don't Eliminate the Negative or Mr. In-Between // Psychological Inquiry. 2003. Vol. 14 (2). P. 163–169.

Thomas F., Adamo S., Moore J. Parasitic Manipulation: Where Are We and Where Should We Go? // Behavioural Processes. 2005. Vol. 68 (3). P. 185–199.

Torrance E.P. Creative Intelligence and «An Agenda for the 80'S» // Art Education. 1980. Vol. 33 (7). P. 8–14.

Valsiner J. Culture and Human Development. L.: Sage, 2000.

Verschoor 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.

Vyas A., Kim S.-K., Giacomini N. et al. Behavioral Changes Induced by Toxoplasma Infection of Rodents Are Highly Specific to Aversion of Cat Odors // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2007. Vol. 104 (15). P. 6442–6447. <<http://www.pnas.org/content/104/15/6442>>

Washington H.A. Medical Apartheid: The Dark History of Medical Experimentation on Black Americans from Colonial Times to the Present. N.Y.: 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. <<http://www.oecd.org/DATAOECD/37/60/1937715.PDF>>

Wear D., Aultman J.M. Creating Difficulties Everywhere // Perspectives in Biology and Medicine. 2007. Vol. 50 (3). P. 348–362.

Webster J.P. Rats, Cats, People and Parasites: The Impact of Latent Toxoplasmosis on Behaviour // Microbes and Infection. 2001. Vol. 3. P. 1037–1045.

Werner H. Comparative Psychology of Mental Development. N.Y.: Percheron Press, 2004.

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.

Whiten D.J. Building a Mathematical Community through Problem Posing // Perspectives on the Teaching of Mathematics: Sixty-Sixth Yearbook / ed. by R.N. Rubenstein, G.W. Bright. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 2004a. P. 129–140.

Whiten D.J. Exploring the Strategy of Problem Posing // Professional Development Guidebook for Perspectives on the Teaching of Mathematics: Companion to the Sixty-Sixth Yearbook / ed. by G.W. Bright, R.N. Rubenstein. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 2004b. P. 1–4.

Wong P.T.P. Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life // Canadian Psychology. 2011. Vol. 52 (2). P. 69–81.

Wong P.T.P. Radical Positive Psychology for Radical Times. Keynote Address at the International Council of Psychologists. San Diego, August 13, 2007. <http://www.meaning.ca/archives/archive/art_radicalPP2_P_Wong.htm>

Yeager D.S., Miu A.S. et al. Implicit Theories of Personality and Attributions of Hostile Intent: A Meta-Analysis, an Experiment, and a Longitudinal Intervention // Child Development. 2013.

Zabielski S. Deception and Self-Deception in Qualitative Research. Paper Presented at the Conference «Psychology of the Coping Behavior». Kostroma, May 16–18, 2007.

Zimbardo P. Web Page. <<http://zimbardo.socialpsychology.org>>

Научное издание

Подьяков Александр Николаевич

**Комплекология: создание развивающих, диагностирующих
и деструктивных трудностей**

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *Н.Л. Архипова*

Художественный редактор *А.М. Павлов*

Компьютерная верстка и графика: *Ю.Н. Петрина*

Корректор *В.И. Каменева*

Подписано в печать 16.04.2014. Формат 60×88 ¹/₁₆

Печать офсетная. Гарнитура NewtonС.

Усл. печ. л. 17,0. Уч.-изд. л. 14,9. Тираж 300 экз. Изд. № 1694

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел./факс: (499) 611-15-52

