

## Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности\*

А.Н. Поддьяков

доктор психологических наук,

профессор факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики

---

Развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: 1) содействия; 2) противодействия приобретению опыта, обучению и развитию. С этой точки зрения рассматриваются различные понятия, производные от понятия «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и отражающие разнообразие зон развития и многомерности его результатов при различных типах социальных взаимодействий. Обсуждаются нравственный (целевой) и когнитивный (операционально-технический) аспекты ориентации и преднамеренной дезориентации обучаемых и воспитуемых в условиях конфликтов целей и нравственных установок участников социальных взаимодействий, а также проблема ответственности за развитие и возможности сопротивления негативным воздействиям (ориентации вопреки дезориентации).

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, развитие, зона ближайшего развития, зоны развития, содействие, противодействие, конфликт, личность, нравственность, пространство ответственности.

---

### Содействие и противодействие как два типа социальной детерминации обучения и развития

Ставшее классическим понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л.С. Выготским, внесло фундаментальный вклад в понимание роли помощи и, шире, социальных взаимодействий в обучении и развитии. Традиционно ЗБР понимается как то, что ребенок не умеет сам, но чему может научиться с помощью взрослого, руководящего и направляющего деятельность ребенка, или более компетентных партнеров-детей. По Л.С. Выготскому [7], обучение, построенное на основе правильно организованной помощи, идет впереди развития и ведет его за собой. Это исходное классическое понятие ЗБР нагружено как в чисто когнитивном, так и мотивационно-эмоциональном плане [4]. В когнитивном отношении оно отражает определенный объем знаний, которые учащийся не может выбрать (найти, вывести) сам, но способен усвоить в случае их получения от другого, более компетентного субъекта на основе уже имеющихся у него знаний и стратегий. В мотивационно-эмоциональном плане понятие ЗБР отражает направленность на значимое другое (как минимум уважаемого за владение усваиваемым материалом, а может быть, уважаемого и любимого вообще), готовность принять часть его ценностей (как минимум касающихся усваиваемого содержания), следовать за этим другим и под-

чиняться его руководству (по крайней мере в пределах, достаточных для успеха усвоения). Значение формирования соответствующих ценностно-смысловых образований для личностного и познавательного развития показано Г.Е. Залесским [11, 12].

Отталкиваясь от классического понятия ЗБР, различные авторы в течение последних десятилетий строили свои собственные понятия, в разной степени отличающиеся друг от друга и от исходного и показывающие возможные зоны и направления развития самого понятия «зона ближайшего развития». Эти понятия отражают разнообразие зон развития и многомерность его результатов при различных типах социальных взаимодействий.

В своем анализе этой проблемы я буду исходить из следующих положений. Развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: 1) содействия, стимулирования; 2) подавления, противодействия приобретению опыта, учению, обучению и развитию. Разнообразие целей, стратегий и средств содействия и противодействия обучению и развитию во многом определяет многомерность процесса развития. По мере развития цивилизации и появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только цели и средства обучения им, но и цели и средства противодействия этому обучению. Будущее человечества определяется достижениями в области как обучения, стимулирующего познавательное и личностное

---

\* Работа поддержана грантом РГНФ 06-06-00183а.

развитие, так и противодействия обучению и развитию [19, 23, 46].

Е.Л. Доценко показывает, что всякое образование есть «избирательная распаковка» педагогами и воспитателями определенных ресурсов человека и отсеивание всего лишнего, не соответствующего педагогическим замыслам и социальным заказам разных уровней. Поэтому оборотной стороной сущности любого образования является «наложение ограничений на развитие и личностный рост ребенка» [9, с. 297].

Я. Вальсинер пишет: для социальных институтов важно поддерживать развитие в детях и компетентности, и невежества в одно и то же время. Руководство взрослых систематически включает не только поддержку, но и помехи деятельности детей [49, с. 243].

Д.И. Фельдштейн в своей теории поэтапного социального развития личности 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» [30, с. 197–198].

Уточняя термины, подчеркиваю, что «противодействие обучению» и «конфликт в обучении» — это пересекающиеся, а не тождественные понятия. Конфликт не обязательно направлен на противодействие обучению и развитию — он может, наоборот, отражать борьбу «лучшего с хорошим» за наиболее эффективное обучение и развитие (например, конфликт между двумя учителями-новаторами, исповедующими разные концепции). Так, М. Рид описывает случай непосредственного конфликта ценностных установок и стилей преподавания двух учителей, находящихся в одном классе, — начинающего учителя и его более опытного наставника, пришедшего на урок для наблюдения, но решившего все-таки вмешаться в ход урока [48].

Переходя непосредственно к анализу понятий, производных от ЗБР, я бы хотел с самого начала согласиться с положением Г. Дениелса: существует напряжение между обобщенной идеей Л.С. Выготского об обучении и развитии в ходе социального взаимодействия и невозможностью ее непосредственной и однозначной операционализации в единственном понятии и определении [40]. Это напряжение во многом и порождает создание новых понятий, в том числе понятий с существенно иными концептуальными акцентами, чем те, которые стали каноническими в исходном понятии ЗБР.

### Конфликты взрослых и зоны развития детей

Г. Дениелс считает, что Л.С. Выготским был наиболее разработан микросоциальный уровень анали-

за — 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. Дениелс предлагает синтез теории Л.С. Выготского с социологией педагогики, прежде всего социологией педагогики Б. Бернштейна, учителя Г. Дениелса. Г. Дениелс обращается к многоуровневому социальному контексту, в котором происходит воспроизводство и производство культуры, начиная с базовых, фундаментальных уровней и кончая локальными, ситуативно детерминированными. Так, принципиально различаются по своему контексту целенаправленное социально-институционализированное обучение (например, в школе, вузе и т. п.) и обучение ситуативное, неформальное.

Г. Дениелс анализирует понятия других авторов, так или иначе связанные с классической формулой ЗБР. К ним относятся следующие: помощь ученику, исходящая от взрослого (scaffolding); поддержка множественных зон ближайшего развития различных детей в едином сообществе учащихся (A.L. Brown, J.C. Campione); создание зон интерпсихического развития (intermental development zones) в диалоге преподавателя и учеников (N. Mercer); «пятое измерение» М. Коула и др. В свою очередь, к этому списку Г. Дениелса можно было бы добавить понятие А.Г. Асмолова «зоны вариативного развития» (эти зоны образуются при взаимодействиях ребенка с другими детьми из разных возрастных групп и субкультур при отсутствии непосредственного контроля [2]), а также ряд других понятий, о чем будет сказано несколько ниже.

Г. Дениелс исследует то, 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 деятельность мальчиков находится под влиянием двух противоречивых культурных сообщений, идущих с разных социоинституциональных уровней. В соответствии с одним из них мальчик должен быть самостоятельным, 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. Г. Дениелс предлагает меры по решению этого конфликта.

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 [43]. 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 свое 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 от норм морали весьма далек тот родитель, который готов нарушить образовательные законы страны, давшей ему гражданство, и подвергнуть опасности жизнь своей не умеющей плавать дочери в случае ее падения в воду. В такой ситуации учитель-экстремист может в резкой форме «посоветовать» подростку вернуться в страну, где этих проблем нет, что уже вплотную смыкается с расизмом [43, 45].

Многие формы активности, которые поощряют в своих детях родители-мусульмане, мягко говоря, не находят поддержки у датских школьных учителей. Нет нужды подчеркивать, что все это ведет к серьезным межличностным и внутриличностным конфликтам.

Я думаю, здесь целесообразно обратиться к двум понятиям, введенным Я. Вальсинером дополнительно к ЗБР: 1) зона свободного движения, доступная ребенку в настоящий момент (*zone of free movement*); 2) зона поощряемых действий и деятельностей — поощряемых 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*) [50]. Учитывая противоположный вектор социального управления, для полноты описания нужно ввести 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 неодобряемых, но и не наказываемых деятельностей и действий;

— зона запрещенных деятельностей и действий [45].

Одна из проблем детей и подростков из семей эмигрантов в социальной среде, описываемой М. Хедегаард, состоит в следующем. Слишком много возможных деятельностей детей, с точки зрения родителей и учителей, находятся в противоположных зонах, а зона свободного движения практически ликвидирована [45]. В ответ часть подростков «взламывает» паттерны отношений, навязываемые с обеих сторон (*pattern breaking* [43]), — 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 со-

здавая и развивая новые конструктивные социальные стратегии.

В целом результаты развития в такого рода ситуациях могут быть двойными, поэтому для их описания исследователи предлагают свои понятия.

Для характеристики отрицательного влияния на развитие А.Г. Асмолов вводит понятие «зона подавляющего и задерживающего развития» [2, 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. Так, дочь эмигрантов в описываемой среде, скорее всего, не станет чемпионкой Олимпийских игр по плаванию, хотя в других условиях ее физическое и психомоторное развитие, возможно, позволило бы достичь этого. Однако это не расстраивает ее родителей, точно так же как родителей-датчан из-за того, что их ребенок не может стать первым учеником в каком-либо аморальном, с их точки зрения, виде деятельности.

Аналогично «зонам подавляющего и задерживающего развития» А.Г. Асмолова Э. Диас и Дж. Эрнандес [41] используют понятие «зоны негативного развития». Эти зоны создаются предвзятым отношением преподавателей школ США к учащимся — представителям национальных меньшинств.

### Проблема преднамеренной дезориентации

Абсолютное большинство психолого-педагогических теорий исходит из следующего принципиально важного предположения. Считается, что все лица, проводящие обучение (родители, воспитатели, преподаватели и т. д.), ставят перед собой одну общую позитивную цель — повышать эффективность обучения, способствовать процессу психического развития. При этом не обсуждались некоторые важнейшие вопросы: действительно ли организаторы и участники процесса обучения всегда благонамеренны и преследуют лишь положительные цели? Может ли существовать тип обучения, при котором обучающий целенаправленно старается построить обучение таким образом, чтобы оно тормозило, замедляло процесс психического развития учащегося, противодействовало ему? Возможно ли целенаправленное обучение «со злым умыслом» и «обучение плохому»?

В силу качественного изменения структуры общества и его резко возросшей дифференциации на разнообразные группы появилось значительное число индивидуальных и групповых субъектов, имеющих качественно различающиеся системы жизненных ценностей и свои интересы в сфере обучения и образования, причем эти интересы не просто разнообразны — в некоторых случаях они прямо противоположны [20, 31]. Повседневная практика обучения и образования становится ареной борьбы конфликтующих между собой субъектов разных уровней, преследующих несовпадающие и даже про-

тивоположные цели (в том числе цели безнравственные, антисоциальные), ареной борьбы за душу и ум ребенка и взрослого.

При проектировании целей обучения и воспитания надо учитывать, что подопечному придется столкнуться со значительными и даже кардинальными различиями целей разных субъектов (отдельных индивидов, неформальных групп, официальных институтов), часть из которых захочет вести его за собой и претендовать на управление его развитием, используя при этом и средства дезориентации. Формирование *дезориентирующего образа мира* нередко становится очень значимым человеческим фактором [20]. В ряде случаев этот фактор определяет направление дальнейшего развития тех, против кого данная деятельность направлена. Один из наиболее ярких и одиозных примеров, но далеко не единственный — обучение в сектах. (О мерах борьбы с деструктивным контролем сознания в сектах см. [33].)

Фактически в настоящее время психология образования, педагогическая психология должны изучать не только психологию ученика и учителя (к чему было приковано внимание раньше), но и мотивы, цели и процессы взаимодействий множества других субъектов, так или иначе вовлеченных в процесс обучения и воспитания. Это политики, чиновники, ставящие цели обучения и образования на официальном уровне; методисты, разрабатывающие учебные курсы и программы, издатели учебной литературы; спонсоры, родители и т. д. Ведь действия любой из этих групп могут оказать и оказывают сильное — как позитивное, так и негативное — влияние на обучение и образование, что раньше было невозможно. Кто мог, например, предполагать, что некоторые издатели будут сопротивляться изменению содержания учебных курсов, опасаясь падения тиражей уже «раскрученных» учебников, соответствующих тем или иным программам? [34].

Мне кажется, что именно вследствие осознания этой общественной ситуации в целом В.Я. Ляудис дала определение педагогической психологии как «науки о закономерностях становления, развития (и деструкции) психики и сознания в системе социальных институтов обучения и воспитания» [17, с. 8].

Понятия ориентации и дезориентации — ключевые в культурно-психологической теории развития и формирования личности ирландского психолога К. Бенсона [39]. В своей теории он, значительно позже П.Я. Гальперина и независимо от него, приходит к рассмотрению Я как активного целостного образования, целью которого являются ориентация и навигация (*orientation and navigation*) — поиск путей в окружающем физическом и социальных мирах. К. Бенсон вводит фундаментальное противопоставление двух типов культурных орудий, служащих противоположным целям: добру и злу. Он акцентирует внимание на необходимости анализа тех относительно мало изученных образовательных и воспитательных орудий, которые служат дезориентации в самом широком смысле слова, начиная с высших уровней, с формирования мировоззрения

человека, и кончая нижними уровнями, связанными с его физической, телесной дезориентацией.

Мне представляется целесообразным выделить две основные стороны дезориентации. Одна сторона — это дезориентация другого человека в пространстве нравственных и общественных норм, осуществляемая в эгоистических индивидуальных или узкогрупповых интересах. Вторая, когнитивная, сторона — это формирование дезориентирующей основы деятельности в конкретных предметных областях, где развертываются конфликты на почве передачи и освоения ценных предметно-специфических знаний, умений, навыков, поскольку эти знания, умения и навыки представляют важный, а часто и ключевой ресурс, влияющий на исход соперничества. Я постараюсь показать взаимосвязи (в том числе неоднозначные) этих двух сторон, объединяя обсуждение этических проблем с анализом их когнитивных аспектов.

Я не буду обсуждать в данной статье проблему непреднамеренной дезориентации и тех педагогических ошибок вполне добросовестных преподавателей, которые могут невольно подавлять развитие обучаемого, — этих своеобразных «медвежьих образовательно-воспитательных услуг» с дидактогенными последствиями. Оговорюсь лишь, что для описания происходящего в этих ситуациях целесообразно ввести понятие *зон негативного, подавленного развития в условиях помощи*. Это то, чему субъект мог бы научиться и что мог бы развить в себе, но не научился и не развил именно в результате помощи из-за педагогических ошибок, а также вследствие того, что любое обучение и помощь есть не только развитие, но также ограничение и отсечение путей развития. Подробнее эта проблема уже была рассмотрена [21].

### Дезориентация в пространстве нравственных и социальных норм

В этом типе дезориентации (который по-житейски называется обучением плохому) можно выделить два связанных, но не тождественных подтипа образовательных и воспитательных орудий, создаваемых и используемых для нанесения ущерба.

Одни орудия направлены против тех, с кем обучаемым придется взаимодействовать. Эти средства призваны помочь неопитам научиться действовать с другими людьми и «обрабатывать» их в негативном смысле слова. Сюда относится обучение мошенничеству, воровству, грабежу, убийству 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 [25]. В терминах экзистенциально-психологического подхода В.Н. Дружинина это орудия борьбы «жизни против жизни» [10].

Рассмотрим подробнее первый подтип, связанный с обучением «обработке» других людей. Здесь многие традиционно используемые понятия педагогической психологии (обучаемость, зона ближайшего развития и др.) начинают выступать в новом и неожиданном контексте.

### Обучаемость и нравственность. Проблема первого и последнего ученика

*Ланселот.* Эй, вы там! Убийцы! Ни с места!..

*Генрих.* Но позвольте! Если глубоко рассмотреть, то лично я ни в чем не виноват. Меня так учили.

*Ланселот.* Всех учили. Но зачем ты оказался первым учеником, скотина такая?

*Е. Шварц «Дракон» [36, с. 346]*

Тоталитарные и бесчеловечные режимы (в Кампучии, Сьерра-Леоне и др.) часто используют в качестве солдат и наиболее безжалостных палачей детей и подростков, которые достигают требуемых от них «успехов» благодаря своей обучаемости (пластичности, ковкости) и аморальному, но эффективному обучающему руководству более компетентных в этом деле взрослых [39]. 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.) [8]. Существование в различных обществах института пыток означает, что имеют 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. Обучение в этой области осуществляется с применением житейских и научных психолого-педагогических знаний [8, 39]. С мрачным гротеском картина сдачи экзамена выпускниками школы палачей описана А. и Б. Стругацкими [27]. Менее экстремальные примеры связаны с обучением мошенничеству, воровству и т. п. Здесь также используются особые стратегии обучения и воспитания, направленные на все уровни формирования личности, начиная с мировоззрения и кончая техническими исполнительскими навыками, для совершенствования которых создаются и используются специальные орудия и дидактические приемы. Во всех случаях речь идет об аморальном обучающем руководстве. Но эффективность этого руководства, общего для всей группы обучаемых, оказывается разной для ее отдельных членов. Возникает необходимость понять, почему кто-то в этой группе становится первым учеником, а кто-то последним. Почему для кого-то эти «обучающие и воспитывающие воздействия» оказываются

максимально эффективными, а у другого они вызывают пассивное или активное сопротивление, шаг в развитии в направлении, которое противоположно навязываемому обучению?

Здесь я вынужден поставить дискуссионный вопрос о потенциальном, скрытом негативном содержании понятий «обучаемость» и «зона ближайшего развития». ЗБР определяется не только когнитивными способностями обучаемого к восприятию и переработке новой информации, т. е. обучаемостью в узкокогнитивном смысле, но и достигнутой и развивающейся в ходе обучения социальной и моральной компетентностью человека. Она зависит от способности понять желания и требования учителей и готовности (или неготовности) следовать этим чужим желаниям и требованиям. Слишком большая ЗБР ученика может означать не только его способность справляться с новой информацией, но также его практически неограниченную способность следовать за персонами, более компетентными и влиятельными, чем он сам, соответствуя любым внешним требованиям [47]. Это, в свою очередь, означает, что человек «аморфен и не имеет собственной идентичности... Он формируется другими в большей степени, чем создает себя сам» (He is other-shaped rather than self-created) [39, с. 134]. В этом состоит противоречивая и двойственная сущность обучаемости, если понимать ее как способность развиваться под чужим руководством [47].

Поэтому одним из ограничений многих исследований по психологии развития, включая работы в русле идей ЗБР, «строительных лесов и поддержек» (scaffolding), создаваемых преподавателем и позволяющих учащемуся осваивать новое содержание, является *отсутствие связи роста ответственности обучаемого с ростом его компетентности* [39]. А именно понятие ЗБР отражает рост компетентности ученика под обучающим руководством взрослого, но не рост его ответственности за свои всё более совершенствующиеся действия.

### Когнитивный аспект: дезориентация обучаемых в конкретном предметном материале

В современной экономике, построенной на знаниях, «способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними» [42, с. 3]. Это ставшее популярным афористичное высказывание многократно цитируется в зарубежных и отечественных источниках, включается в девизы фирм и т. п. Но понимание ключевой роли знаний и обучаемости может вести соперников не только к повышению своей собственной обученности и обучаемости, но и к попыткам ослабления чужой [19, 20, 22]. Ведь удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире. Темной

стороной обучения — этой, по определению, светлой, просвещающей деятельности — становится скрытое противодействие обучению другого субъекта, а также «троянское» обучение — обучение конкурента тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. Многочисленные примеры преднамеренного противодействия обучению других субъектов и их «троянского» обучения встречаются в самых разных социальных и профессиональных группах. Старшие дошкольники, посещающие разновозрастную группу детского сада, учат более младших детей проигрышным стратегиям настольной игры, чтобы выигрывать самим. На следующий год повзрослевшие жертвы обучения повторяют то же самое с новыми младшими, и эта ситуация воспроизводится в течение нескольких лет (этакая мини-дедовщина). Чемпион мира по тяжелой атлетике, отвечая журналисту на вопросы о своих тренировках, сфотографировался со штангой, стоя по грудь в воде. После публикации интервью его конкуренты — тренеры и спортсмены — тратили время и усилия, пытаясь найти оптимальный режим тренировок со штангой в воде, не зная, что эта необычная демонстрация была лишь уловкой, рассчитанной на отвлечение их ресурсов. В финансовых пирамидах в 90-е гг. XX в. осуществлялось обучение «рекрутов», чтобы они могли рекрутировать и учить «рекрутов» следующего поколения и т. д. — до крушения пирамиды. В настоящее время имеется опасность возникновения сходной ситуации при массовом обучении «людей с улицы» игре на бирже: в Интернете и через другие средства массовой коммуникации распространяется реклама многочисленных организаций, готовых провести такое обучение и фактически склоняющих к игре. Следует быть готовым к тому, что среди добросовестных организаций и индивидуальных преподавателей, проводящих такое обучение, могут оказаться и те, кто учит исключительно с финансовой пользой для себя — за счет преднамеренного нанесения финансового ущерба обучаемым. Клиентов могут учить таким действиям, истинных последствий которых те не понимают.

Насколько, по мнению людей, распространены противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в повседневной жизни? Для ответа на этот вопрос мы провели анонимный опрос по разработанному нами опроснику [22]. В опросе участвовали американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и обычные люди (непреподаватели). Общее количество опрошенных составило 455 человек\*. Оказалось, что более 80% респондентов во всех подгруппах считают, что обучение «со злым умыслом» бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников полагают, что бывали случаи, когда их учебе ме-

шали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение «со злым умыслом». От 9 до 20% респондентов в разных подгруппах (в том числе некоторые профессиональные преподаватели) сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

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

Для того чтобы понять, какое место помощь и противодействие занимают в том или ином обучении, сначала надо разобраться, какое место помощь и противодействие занимают в той — будущей — деятельности, ради которой обучение и затеяно. Ведь цели, содержание и методы обучения в решающей мере определяются целями, содержанием и методами той деятельности, к выполнению которой готовится обучение. Соответственно, я предложил классификацию видов деятельности по соотношению в них помощи и противодействия другим субъектам и постарался показать, как эти соотношения сказываются на обучении, определяя его цели, содержание и методы [там же].

Здесь же я сосредоточусь на анализе когнитивных стратегий участников обучения в ситуациях конкуренции и конфликта их целей.

Мотивация формальных и неформальных учителей, определяющая их когнитивные стратегии в областях сильной конкуренции, нередко включает мотивы сокрытия знаний высокого уровня от учащихся или даже обучения их вещам, невыгодным учащимся, но выгодным учителю. При этом задача учителя двойственна, поскольку в то же время он должен стараться создать у ученика впечатление, что образовательный процесс имеет место, и обеспечить некоторый минимальный уровень учебных достижений. Сложная иерархия противоречивых целей, возникающих в такой ситуации у участников обучения, может быть проиллюстрирована следующим примером. В фирме по изготовлению и продаже телекоммуникационного оборудования руководитель отдела по работе с клиентами, ответственный в том числе за их обучение обращению с этой сложной техникой, получил следующую инструкцию от директора фирмы.

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

Директор предупредил, что к ним под видом клиентов могут обращаться конкуренты, чтобы выведать секреты фирмы. Поэтому учить всех проходящих надо так, чтобы они ничему существенному не научились (кроме нажатия кнопок на внешней панели). В случае проблем клиент всегда может обратиться в саму фирму, где все и будет налажено. Этот пример интересен тем, что здесь один человек учит другого (нижестоящего учителя), как тому не учить своих учеников. Нижестоящий учитель ставится тем самым в сложное положение, способное вызвать внутриличностный конфликт. (Случай представлен студенткой, имя которой здесь не приводится из соображений конфиденциальности.)

Мотивация учащихся в ситуациях острой конкуренции варьирует. Наивные и (или) честные учащиеся мотивированы просто учиться. Другие ученики, которые распознали, что ситуация связана с борьбой за выживание, могут использовать различные стратегии. Некоторые из этих учащихся сами становятся инициаторами нечестной борьбы против других. Реакцией на нечестные действия конкурентов (учащихся или преподавателей) может быть: а) уход учащегося из ситуации обучения и изучаемой области; б) пассивное принятие условий; в) активное исследование ситуации, защита и борьба явным или скрытым образом.

Далее я рассмотрю экспериментальные исследования стратегий преподавателя по дезориентации в ходе обучения, а также возможности самозащиты учащихся от этой дезориентации.

### Стратегии дезориентации в ходе обучения

Учитывая сложность изучения стратегий, применяемых преподавателями в реальных условиях конкуренции, П.М. Вуколова [6] под нашим руководством разработала и провела следующий искусственный эксперимент со взрослыми испытуемыми. Вначале она в краткой форме вводила испытуемого в проблематику конкурентной борьбы и просила оказать помощь в выявлении соответствующих нечестных приемов. Помощь состояла во вживании в роль человека, пытающегося мешать обучению другого, и в экспликации своих идей и будущих действий. (Иначе говоря, испытуемому предлагалось сыграть роль адвоката дьявола.) Экспериментатор оговаривал, что реально другого человека не будет и что вся ситуация проигрывается лишь с воображаемым противником. Затем экспериментатор превращал испытуемого в «эксперта» в определенной интеллектуальной области — учил пользоваться математической формулой для предсказания абстрактной математической величины по наборам данных. (Реальным аналогом такой деятельности мог бы быть, например, прогноз биржевых курсов по сводкам различных данных, но использованная формула из этических соображений была искусственной и не имела отношения к каким-либо реальным 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. Испытуемого просили составить план будущего обучения соперника (план предъявления ему этих карточек-подсказок).

Следует особо подчеркнуть, что ни одна из карточек не содержала дезинформации — в них была истинная, но неполная и неконкретная информация. Тем самым от испытуемого требовалось формировать у другого человека «дезориентирующую основу деятельности», манипулируя истинными утверждениями.

Эксперимент показал, что, играя роль адвоката дьявола, участники успешно демонстрировали способности проводить своеобразное обучение «вверх ногами», где главная цель — сделать учение конкурента максимально трудным и неэффективным; учить, но не научить. Уровень этой дезориентирующей деятельности зависел от компетентности испытуемого в предметной области (в данном случае в математике) и от степени вживания в роль конкурента-преподавателя.

В другом эксперименте, где изучалось этически оправданное противодействие, я просил детей 5–6 лет выбрать содержание обучения для отрицательных и положительных персонажей из популярного мультфильма «Король Лев» — для гиен, охотящихся на птенчиков, и для спасающего этих птенцов львенка. Дошкольнику предлагалось решить, учить их правильному или неправильному птичьему языку; учить или не учить лазать по деревьям и т. д. [19]. В абсолютном большинстве случаев испытуемые «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их «плохих» целей, и «помогали» научиться чему-то неправильно или вредному для них. Данный эксперимент показывает, что даже дошкольники способны понимать некоторые ситуации необходимости помощи или же противодействия чужому обучению, а также принимать соответствующие решения, исходя из нравственных принципов.

В целом на основе проведенных экспериментов можно выделить следующие стратегии противодействия обучению конкурента и его «тройского» обучения:

- а) ограничение возможностей доступа соперника к информации и знаниям;
- б) преднамеренное предъявление ему в обучении больших объемов малосущественной («пустой») информации;
- в) предъявление истинной и существенной информации в максимально трудном для понимания виде;

г) нарушения естественной логики подачи учебного материала, «перескоки» в содержании;

д) преднамеренная дезинформация.

В эксперименте с «гиенами» ясно видна неоднозначность связей между моральными (целевыми) и когнитивными, операционально-техническими аспектами дезориентации. Дезориентация заведомо аморального субъекта в предметном материале (его запутывание) выглядит необходимой для того, чтобы не позволить ему достигнуть своих безнравственных целей. Однако здесь встают неразрешимые этические вопросы. Надо ли вести себя абсолютно честно и открыто с безнравственным обманщиком или же его можно обмануть, дезориентировать? Если можно, то где остановиться в цепочке поступков: обмануть обманщика, ударить ударившего, убить убийцу, пытать палача? Надо ли вообще ее начинать, а начав, как закончить?

Не будучи в состоянии дать универсальный ответ на эти глобальные этические вопросы, я обратился к изучению того, что человек может противопоставить нечестной дезориентирующей деятельности в обучении и как от нее защититься.

### Сопротивление негативным воздействиям и ответственность за развитие (ориентация вопреки дезориентации)

Концептуальными средствами, которые способны помочь решить проблему связи обучаемости и нравственной ответственности, можно считать понятия *нравственного поступка, морального действия* (moral agency), а также вводимое К. Бенсоном понятие *пространства ответственности* (space of responsibility). Это пространство определяется нашими представлениями о том, что мы должны и чего не должны ни при каких обстоятельствах делать — «иное немисливо для меня, пока я тот, кто я есть». Если же это происходит, то потом мы всю жизнь можем мучиться чувством вины и угрызениями совести. Даже если угрызения неадекватно велики, они служат важнейшим источником воспроизводства моральной нормы.

Используя понятие *пространства ответственности*, К. Бенсон показывает, что развитие личности осуществляется 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 немислимым, 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 [39].

Решающую роль в развитии личности играет формирование готовности противостоять сбиваю-

щему воздействию различных факторов при выборе собственного способа поведения [11].

Хотя в осваиваемом учебном содержании компетентность учителя больше компетентности ученика, пространство ответственности учителя за это обучение может быть намного меньше, чем пространство ответственности ученика за свои действия (например, за отказ учиться и развиваться в предложенном или навязываемом ему направлении). В некоторых ситуациях такой отказ мы должны 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 двенадцать человек из полутысячи, отказавшиеся участвовать в первой (тогда еще) карательной акции [39]. 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...

Но и в более ординарных ситуациях встречаются случаи отказа от обучения по нравственным соображениям. Например, две мои знакомые, не знающие друг друга и проживающие в разных городах, повели себя однажды очень одинаково — отказались препарировать живую лягушку и проводить стимуляцию ее изуродованного тела на занятиях по физиологии. Можно по-разному оценивать данную ситуацию, но эти люди проявили свою нравственную позицию. Она кажется тем более оправданной, что практической, жизненной необходимости в препарировании не было. Обе студентки учились в немедицинских вузах, и данное практическое умение им никогда не понадобилось. (Медики — дело особое.) И так, обе девушки оказались в данной ситуации «последними ученицами». Но я думаю, что они вызовут, по крайней мере у части читателей, простое человеческое сочувствие, а может, и симпатию.

Напротив, в других ситуациях давление нравственной ответственности может не уменьшать зону ближайшего развития, а расширять ее, если человек чувствует ответственность за обучение чему-то, пусть даже несмотря на недостаток способностей и вопреки противодействию тех или иных людей и обстоятельств. Таким образом, пространство ответственности личности оказывается определяющим по отношению к зонам возможного развития [47].

Выше рассмотрены ситуации, где пространство ответственности ученика было больше пространства ответственности учителя. Но это соотношение, разумеется, может и должно быть противоположным. Тогда учитель отказывается учить, как отказался учить шотландцев легендарный малютка-медовар из стихотворения Р. Стивенсона «Вересковый мед» и как отказался учить бандитов снайперскому искусству реальный подполковник из группы «Альфа» В. Денисов [28]. Либо, если прямой отказ невозможен (а бывает и так), учитель начинает учить не совсем тому или совсем не тому, чего от него хотят. И здесь может начать рабо-



тать в полную силу понятие В.А. Лефевра «формирование доктрины противника посредством его обучения» [15], формирование дезориентирующей противника деятельности.

Сложнее обстоит дело, когда обучаемый не является прямым противником, но его будущие действия с нравственной точки зрения неопределенны. Здесь нет однозначного ответа на вопрос о том, как с ним взаимодействовать.

Приведем переформулированный нами в учебных целях пример конфликта интересов между преподавателем и аспирантом из книги «Быть ученым: ответственное поведение в науке» [44].

«Доцент Петр участвует в факультетском семинаре по проблемам молекулярной биологии. На одном из заседаний аспирантка третьего года предваряет свой доклад благодарностью биотехнологической фирме, которую она консультирует и которая выделила грант на ее исследование. В ходе доклада Петр понимает, что работает над методом, способным существенно продвинуть работу аспирантки. Но он консультирует другую, конкурирующую фирму. Каковы возможные варианты поведения Петра? Как он должен участвовать в обсуждении?»

Очевидно, что у Петра есть соблазн из эгоистических соображений промолчать или же, при сильной конкуренции между фирмами и выраженности у Петра макиавеллистских черт, даже дезориентировать аспирантку в обсуждении так, чтобы она как можно дольше не обнаружила эффективного решения. (О макиавеллизме как черте личности см. [14].) Однако, если у Петра есть информация о том, что конкурирующая фирма каким-то образом причастна к «черному» бизнесу, терроризму и т. п., то его молчание будет следствием альтруистической, а не эгоистической мотивации.

Все вышесказанное имеет прямое отношение не только к психологии обучения, но и к обучению психологии, в том числе к обучению педагогической психологии. Б.С. Братусь пишет, что мощь направленной радиации психологического знания уже открыта и применяется на живых людях [3, с. 18–19]. Можно лишь добавить, что профессиональное обучение психологическому знанию способно многократно увеличивать эту поражающую мощь. В качестве примера приведу следующую ситуацию. Проверая отчетные письменные работы студентов по курсу «Методика преподавания психологии», я прочитал отлично подготовленный небольшой группой студентов комплект лекции, семинара и практического занятия по имиджмейкингу (созданию выгодного социального образа). В отсутствие этических комментариев (их не было) этот комплект превращался, на мой взгляд, в очень грамотное пособие по психологической манипуляции чужим мнением, по формированию нужных взглядов на выбранную персону. Я сказал авторам, что работа очень высокого уровня и что именно это пугает меня как профессионала и просто как обывателя, которому, может быть, скоро придется столкнуться с плодами деятельности их учеников. Я сослался на В.П. Зинченко [13], процитировав его вы-

сказывание о том, что пиарщики и имиджмейкеры трансформируют бытовую харю в харизму, а харизму — в харю, и попросил студентов как-то, по возможности, контролировать деятельность своих будущих учеников. (Хотя как это реально сделать?)

Понятия нравственной ответственности, морального действия являются необходимыми и важнейшими дополнениями к понятию как педагогической компетентности (сторона учителя), так и обучаемости и ЗБР (сторона ученика). Н.Н. Вересов подчеркивает: «Педагог должен строить и оценивать свою работу по основному критерию — по способности детей совершать человеческие поступки и по изменениям этой способности... Им всегда есть место, даже в самом безнравственном обществе, даже в бесчеловечном окружении. Между прочим, в безнравственном обществе совершать человеческие поступки даже легче — для этого просто больше возможностей» [5, с. 26].

С этим положением Н.Н. Вересова и с принципом «Воспитатель должен быть воспитан» созвучно требование Г. Дениелса расширить понятие зоны ближайшего развития на профессиональное развитие самих обучающихся и операционализировать это расширение в практике. Г. Дениелс описывает создаваемые им в школах команды добровольной взаимной поддержки учителей (teacher support teams). Их задача — реализовать ЗБР преподавателей, причем не путем односторонней передачи информации «сверху вниз», от эксперта к неопиту, а путем взаимного обмена опытом и поддержки. Главный предмет обсуждения в этих командах — *организация социальных отношений школьников и формирование нравственных ценностей*. Предметное содержание курсов занимает важное, но подчиненное место.

### Средства нейтрализации «троянского» обучения

Для изучения возможностей нейтрализации «троянского» обучения был проведен естественный эксперимент, носивший в определенной мере провокационный характер [22].

Предметной областью была выбрана разработка промышленного оборудования в отрасли с высокой конкуренцией и большими прибылями — нефтепереработке. В этой и других подобных областях, где взрослые обучаемые быстро становятся опасными конкурентами преподавателей, последние в ряде случаев скрывают часть существенной информации о наиболее эффективных и прибыльных методах и вооружают учащихся не самыми лучшими средствами из тех, которыми владеют сами. Имитируя по нашему предложению эту ситуацию, преподаватель технического вуза на курсах повышения квалификации преднамеренно внес скрытое изменение в компьютерную программу по расчету промышленного оборудования. Это изменение снижало ее эффективность в некоторых важных случаях. Дефект, однако, был подобран так, чтобы

учащиеся, изучая рекомендованную литературу и одновременно экспериментируя с программой, могли его выявить. Об ошибке им не сообщалось в течение недели. Испытуемыми были 38 специалистов с высшим техническим образованием, обучающихся в двух учебных группах на курсах повышения квалификации (возраст — 23—45 лет).

Стратегии поведения учащихся образуют четыре уровня.

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

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

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

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

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

Таким образом, данный эксперимент показал, что одним из эффективных средств нейтрализации чужого противодействия, средством ориентации вопреки чужой дезориентации является самостоятельная, критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием, самостоятельное исследование ситуации. Донести эту мысль до учащихся и было основной педагогической целью преподавателя в данном случае.

В целом основными средствами борьбы с этически неоправданным противодействием обучению и «трянским» обучением являются следующие:

- активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности;
- учет ими целей участников образовательного процесса;

— критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием.

### **Роль помощи и противодействия в изменении направления развития**

Поведение неустойчивых систем (а активно конфликтующие системы относятся к неустойчивым) непредсказуемо [24]. Исходя из этого общенаучного положения, а также учитывая активную установку субъектов противодействия на создание разнообразных и неожиданных ситуаций и выходов из них, мы приходим к следующему очень важному заключению о соотношении помощи, противодействия и развития. *Помощь имеет тенденцию изменять направление развития заранее предусмотренным (желательным для помогающего) образом. Противодействие же имеет сильную тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом* [19, 23].

Остановимся на этом подробнее.

Социальная поддержка при эффективном обучении изменяет направление развития, отправляя его по руслу, выбранному обучающим. (Иначе цели обучения не будут достигнуты, если стимулирование спонтанности и саморазвития не входит в число основных целей.) Социальное противодействие обучению и развитию также пытается удерживать деятельность противостоящего субъекта в заданном канале, но задача последнего — вырваться из него. В силу неустойчивости, динамичности и разнообразия возникающих ситуаций этот прорыв может произойти в непредсказуемой точке и развиваться по непредсказуемой траектории.

Важнейшее качество творческого мышления состоит в его дивергентности — в способности рассматривать объекты и явления с разных сторон, устанавливая все многообразие их проявлений, генерировать множество разнообразных решений. В ситуациях противодействия и борьбы заложена установка на потенциально бесконечное разнообразие, усложнение и упрощение создаваемых ситуаций и выходов из них, поскольку целью каждой из сторон является поиск неожиданного выпада, непредсказуемого для противника. Именно непредсказуемость, целенаправленный вывод своего поведения за рамки модели, используемой противостоящим субъектом, оказывается одним из основных условий выживания и победы в конфликте\* [15, 16]. В ситуации поддерживающего обучения эта установка на разнообразие и выход за рамки имеющихся моделей присутствует реже,

\* Заметим, что создание непредсказуемости, изобретение таких стратегий и средств, которые противнику неизвестны и являются полной неожиданностью для него, не единственный путь развития при конфликте. Возможен и прямо противоположный — уподобление более успешному и развитому противнику, попытки подражания ему. И. Яковенко [37] описывает универсальный закон: человек активно впитывает, усваивает ту культуру, которой противостоит. Противостояние выступает как форма диалога, хотя отнюдь не мирного. Отдельные люди и целые общества, цивилизации активно заимствуют у своих более успешных противников идеи, технологии, политические и военные решения, для того чтобы более успешно противостоять сопернику. Но здесь больше работает репродуктивное мышление, воспроизводящее чужие решения.

если вообще имеется. (Однако она может быть введена специально.)

Сотрудничающее обучение, вызывающее эффект развития, в силу самой сущности развития тоже будет неизбежно сталкиваться с положительными и отрицательными эффектами спонтанности и непредсказуемости данного развития, однако, видимо, не в такой степени и не в таких острых формах, как противодействие.

Итак, помощь и противодействие должны быть осмыслены как два взаимосвязанных типа социального взаимодействия, по-разному изменяющих направление развития. Комплекс когнитивных и мотивационных факторов при противодействии может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии, достигающему неожиданно высоких результатов.

Поэтому я думаю, что в дополнение к понятию ЗБР целесообразно ввести понятие, отражающее парадоксальное положительное влияние социального противодействия на развитие, а именно можно определить *зону ближайшего развития при противодействии как то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим*. Фундаментальный факт, что противодействие обстоятельств может способствовать личностному развитию, анализировался в гуманистической психологии и отражен в термине «гиперкомпенсация». Р.Х. Шакуров [35] рассматривает барьер как главный фактор любого развития и ставит задачу типологии различных барьеров по специфике их развивающего потенциала. О.К. Тихомиров [29] 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 [1]. В.А. Лефевр [15] на уровне экспериментального исследования со строгим контролем переменных доказал, что существуют такие стратегии поведения, которые значительно более эффективны в условиях противодействия, чем без него. М.Г. Ярошевский [38] 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 [18, 26, 32]. Все это позволяет считать обоснованным введение понятия, отражающего позитивное влияние противодействия на развитие.

## Прогноз

Возможно ли предсказать то, что К. Бенсон называет развертыванием непредсказуемой креативности человеческих Я, старающихся расширять и сужать пространство возможного друг для друга и изобретающих всё новые орудия добра и зла? Хотя точный прогноз невозможен, обсуждение общих тенденций представляется весьма важным.

Сам К. Бенсон высказывает очень осторожный оптимизм. Он считает, что представления об отвратительности преднамеренно причиняемых страданий получают, очень медленно и постепенно, всё большее распространение. В.Н. Дружинин придерживался противоположной, пессимистической точки зрения. Он считал, что лавина насилия и жестокости, начавшая свое движение на человечество относительно недавно — несколько тысячелетий назад, лишь разгоняется и мы рискуем быть погребенными под ней.

Обращаясь непосредственно к проблемам обучения и образования, позволю себе высказать мнение, что развитие отдельных личностей, обществ и цивилизации как целого находится и неопределенно долго будет находиться под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: а) стимуляции учения, обучения и психического развития; б) противодействия им. Исследовательская и практическая работа в области целенаправленного противодействия обучению и развитию будет осуществляться по крайней мере в двух направлениях: в русле гуманистической традиции противодействия злу и в русле идей противостояния, неизбежности антагонистических конфликтов разных масштабов и необходимости завоевания господства в той или иной области любыми средствами. По мере появления новых областей и видов деятельности будут развиваться цели и средства не только обучения, но и противодействия этому обучению, в том числе средства преднамеренной дезориентации (например, в виде «тройных» обучающих технологий и т. п.).

К. Бенсон подчеркивает, что психология не нейтральный наблюдатель процесса человеческого развития, а его активный участник. Она не столько открывает универсальные законы, сколько *создает и конструирует* действительность наряду с другими агентами цивилизационного развития [39]. И этот агент должен быть, во-первых, моральным, а во-вторых, компетентным, чтобы противостоять агрессии, злу, в конечном счете человекоубийству. Это пространство ответственности культурной психологии [47].

## Литература

1. *Анциферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1.
2. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
3. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
4. *Веджетти М.С.* Интериоризация: у кого золотой ключик от дверцы между внутренней и внешней деятельностью? // Психологический журнал. 1997. № 5.
5. *Вересов Н., Мельников А.* Образование и культура: не-реальные цели и реальные ценности // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2004. № 8.
6. *Вуколова П.М.* Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема: Дипломная работа. М., 2000.
7. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
8. *Гибсон Дж.Т.* Обучение людей жестокости в условиях государственного террора // Иностранная психология. 1993. № 1.
9. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
10. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М., 2000.
11. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
12. *Залесский Г.Е.* Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2.
13. *Зинченко В.П.* Субъективные заметки о психологической диагностике // Развитие личности. 2001. № 3—4.
14. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. Электронная версия // <http://courier.com.ru/vp/vp0602znakov.htm>.
15. *Левфевр В.А.* Конфликтующие структуры. М., 2000. Электронная версия: [http://www.procept.ru/biblio/lefevr\\_conflict\\_structure.htm](http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm).
16. *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв. М., 1992.
17. *Ляудис В.Я.* Педагогическая психология // Педагогическая психология. Психолог-практик в сфере образования: Сборник программ учебных дисциплин / Под ред. И.И. Ильасова, Н.А. Рождественской. М., 1998.
18. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
19. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. Электронная версия // <http://www.researcher.ru>.
20. *Поддьяков А.Н.* Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. 2003. № 2. Электронная версия // <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.
21. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. № 3.
22. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3.
23. *Поддьяков А.Н.* Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. 1999. № 8.
24. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986.
25. Секс и средняя школа: Репортаж с заседания Международного педагогического пресс-клуба // Психологическая газета: Мы и Мир. 1999. № 1/2.
26. *Сидоренков А.В.* Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопросы психологии. 1998. № 4.
27. *Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н.* Трудно быть богом // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Избранное. М., 1989.
28. *Тавобов А.* Царский стрелец // Вечерняя Москва. 27 дек. 2001 г.
29. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.
30. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
31. *Фрумкина Р.* Реформа образования как проблема социального партнерства // Русский журнал // <http://www.russ.ru>, 2001. 27 марта.
32. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
33. *Хассен С.* Освобождение от психологического насилия. СПб., 2003.
34. *Шадриков В.Д.* Каждому по способностям: Интервью газете «Поиск» // Поиск. № 45 (651). 2001. 9 нояб.
35. *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в теории деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1.
36. *Шварц Е.* Пьесы. Л., 1972.
37. *Яковенко И.* В чем ошибся Хантингтон? (Монолог культуролога) // Знание — сила. 2002. № 1.
38. *Ярошевский М.Г.* Социальные и психологические координаты научного творчества // Вопросы философии. 1995. № 12.
39. *Benson C.* The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N. Y., 2001.
40. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. L.; N.Y., 2001.
41. *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.
42. *De Geus A.P.* Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March—April). Reprint 88202.
43. *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).
44. On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington, 1995. Электронная версия // <http://www.nap.edu/readingroom/books/obas>.
45. *Poddiakov A.* Coping with problems created by others: directions of development // Culture & Psychology. 2005. 11(2).
46. *Poddiakov A.N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research. [On-line journal]. 2001. Vol. 2(3). Электронная версия // <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakov-e.htm>.
47. *Poddiakov A.N.* The space of responsibility of cultural psychology // Culture and Psychology. 2002. 8(3).
48. *Reed M.* Distributing Agency: Developing Classroom Activity to Meet the Challenge of the Urban School: Paper presented at the 1st Congress of ISCAR. Seville, Spain. 2005. September 20—24.
49. *Valsiner J.* Culture and Human Development. L., 2000.
50. *Valsiner J., Hill P.E.* Socialization of American toddlers for social courtesy // J. Valsiner (ed.). Child development in cultural context. Toronto, N. Y.; Bern, 1989.

# Zones of development, zones of counteraction, and the area of responsibility

A.N. Poddyakov

Ph.D. in Psychology, Professor at the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics

Development of civilization, of different societies, social groups and individuals is influenced by two contradictory and interrelated tendencies of social impacts: a) assistance and b) counteraction in gaining experience, in learning and developing. From this point of view the author reviews different notions that emerged from L.S. Vygotsky's notion of "zone of proximal development", and that reflect the diversity of zones of development and developmental outcomes under the different types of social interactions. The author discusses the moral (purposeful) and cognitive (operational and technical) aspects of learners' orientation and intentional disorientation within the conflict of goals and moral attitudes of members of social interactions, as well as the problem of responsibility for development, and the possibility of resistance against negative impacts (orientation despite disorientation).

**Keywords:** learning, upbringing, development, zone of proximal development, zones of development, assistance, counteraction, conflict, personality, morality, area of responsibility.

## References

1. *Ancyferova L.I.* Sposobnost' lichnosti k preodoleniyu deformatsii svoego razvitiya // *Psihol. zhurn.* 1999. T. 20. № 1.
2. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. M., 1996.
3. *Bratus' B.S.* K probleme cheloveka v psihologii // *Vopr. psihol.* 1997. № 5.
4. *Vedzhetti M.S.* Interiorizatsiya: u kogo "zolotoi klyuchik" ot dvercy mezhdru vnutrennei i vneshnei deyatel'nost'yu? // *Psihol. zhurn.* 1997. № 5.
5. *Veresov N., Mel'nikov A.* Obrazovanie i kul'tura: nereal'nye celi i real'nye cennosti // *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i social'nykh nauk.* 2004. № 8.
6. *Vukolova P.M.* Pomosh' i protivodeistvie v obuchenii kak psihologo-pedagogicheskaya problema: Diplomnaya rabota. M., 2000.
7. *Vygotskii L.S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1996. № 4.
8. *Gibson Dzh. T.* Obuchenie lyudei zhestokosti v usloviyakh gosudarstvennogo terrora // *Inostrannaya psihologiya.* 1993. № 1.
9. *Docenko E.L.* Psihologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashita. M., 1997.
10. *Druzhinin V.N.* Varianty zhizni: Ocherki ekzistentsial'noi psihologii. M., 2000.
11. *Zalesskii G.E.* Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenii lichnosti. M., 1994.
12. *Zalesskii G.E.* Cennostno-motivatsionnye aspekty deyatel'nostnoi teorii ucheniya // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1998. № 2.
13. *Zinchenko V.P.* Sub'ektivnye zametki o psihologicheskoi diagnostike // *Razvitie lichnosti.* 2001. № 3–4.
14. *Znakov V.V.* Makiavellizm, manipulyativnoye povedenie i vzaimoponimaniye v mezhlchnostnom obshenii // *Vopr. psihol.* 2002. № 6. *Elektronnaya versiya* // [http://courier.com.ru/vp/vp0602\\_znakov.htm](http://courier.com.ru/vp/vp0602_znakov.htm).
15. *Lefevr V.A.* Konfliktuyushie struktury. M., 2000. *Elektronnaya versiya* // [http://www.procept.ru/biblio/lefevr\\_conflict\\_structure.htm](http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm).
16. *Lotman Yu.M.* Kul'tura i vzryv. M., 1992.
17. *Lyaudis V.Ya.* Pedagogicheskaya psihologiya // *Pedagogicheskaya psihologiya. Psiholog-praktik v sfere obrazovaniya: Sbornik programm uchebnykh disciplin / Pod red. I.I. Il'yasova, N.A. Rozhdestvenskoi.* M., 1998.
18. *Perre-Klermon A.-N.* Rol' social'nykh vzaimodeistvii v razvitiu intellekta detei. M., 1991.
19. *Poddyakov A.N.* Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomosh', protivodeistvie, konflikt. M., 2000. *Elektronnaya versiya* // <http://www.researcher.ru>.
20. *Poddyakov A.N.* Obraz mira i voprosy soznatel'nosti ucheniya: sovremennyi kontekst // *Vopr. psihol.* 2003. № 2. *Elektronnaya versiya* // <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.
21. *Poddyakov A.N.* Protivodeistvie obucheniyu i razvitiyu drugogo sub'ekta // *Psihol. zhurnul.* 2004. № 3.
22. *Poddyakov A.N.* Protivodeistvie obucheniyu konkurenta i "troyanskoe" obuchenie v ekonomicheskom povedenii // *Psihologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki.* 2004. № 3.
23. *Poddyakov A.N.* Filosofiya obrazovaniya: problema protivodeistviya // *Vopr. filosofii.* 1999. № 8.
24. *Prigozhin I., Stengers I.* Poryadok iz haosa: novyi dialog cheloveka s prirodoy. M., 1986.
25. Seks i srednyaya shkola (reportazh s zasedaniya Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo press-kluba) // *Psihologicheskaya gazeta: My i Mir.* 1999. № 1/2.
26. *Sidorenkov A.V.* Napravleniya psihologo-pedagogicheskogo vozdeistviya na uchebnye gruppy // *Vopr. psihol.* 1998. № 4.
27. *Strugackii A.N., Strugackii B.N.* Trudno byt' bogom // *Strugackii A.N., Strugackii B.N. Izbrannoe.* M., 1989.

28. *Tavobov A.* Carskii strelec // Vechernyaya Moskva. 2001. 27 dek.
29. *Tihomirov O.K.* Psihologiya myshleniya. M., 1984.
30. *Fel'dshtein D.I.* Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti. M., 1999.
31. *Frumkina R.* Reforma obrazovaniya kak problema social'nogo partnerstva // Russkii zhurnal // <http://www.russ.ru>, 27 marta 2001.
32. *Hasan B.I.* Psihotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost'. Krasnoyarsk, 1996.
33. *Hassen S.* Osvobozhdenie ot psihologicheskogo nasiliya. SPb., 2003.
34. *Shadrikov V.D.* Kazhdomu po sposobnostyam: Interv'yu gazete "Poisk" // Poisk. 2001. 9 noyab.
35. *Shakurov R.H.* Bar'er kak kategoriya i ego rol' v teorii deyatel'nosti // Vopr. psihol. 2001. № 1.
36. *Shvarc E.* P'esy. L., 1972.
37. *Yakovenko I.* V chem oshibsya Hantington? (Monolog kul'torologa) // Znanie — sila. 2002. № 1.
38. *Yaroshevskii M.G.* Social'nye i psihologicheskie koordinaty nauchnogo tvorchestva // Vopr. filosofii. 1995. № 12.
39. *Benson C.* The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N.Y., 2001.
40. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. L.; N.Y., 2001.
41. *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.
42. *De Geus A.P.* Planning as learning // Harvard Business Review. 1988 (March—April). Reprint 88202.
43. *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).
44. On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington, 1995. Elektronnaya versiya: <http://www.nap.edu/readingroom/books/obas>.
45. *Poddiakov A.* Coping with problems created by others: directions of development // Culture & Psychology. 2005. № 11(2).
46. *Poddiakov A.N.* Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research Elektronnaya versiya: [On-line journal]. 2001. Vol. 2(3) // <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakov-e.htm>.
47. *Poddiakov A.N.* The space of responsibility of cultural psychology // Culture and Psychology. 2002. № 8(3).
48. *Reed M.* Distributing Agency: Developing Classroom Activity to Meet the Challenge of the Urban School: Paper presented at the 1st Congress of ISCAR. Seville, Spain. 2005. September 20—24.
49. *Valsiner J.* Culture and Human Development. L., 2000.
50. *Valsiner J., Hill P.E.* Socialization of American toddlers for social courtesy // Valsiner J. (ed.). Child development in cultural context. Toronto; New York; Bern: Hogrefe & Huber, 1989.