

ИНВЕРСИИ И ПРЕВРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

INVERSIONS AND CONVERTED FORMS OF ACADEMIC ACTIVITY

УДК 378.1

DOI: 10.15372/PEMW20190407

Д. А. Севостьянов

Новосибирский государственный аграрный
университет, Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: dimasev@ngs.ru

Sevostyanov, D. A.

Novosibirsk State Agrarian University,
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: dimasev@ngs.ru

Аннотация. В статье рассматриваются и сопоставляются два когнитивных конструкта – «превращенные формы» и «инверсивные отношения» – применительно к образовательной деятельности. Под инверсиями понимается форма отношений в иерархических системах, при которой низший иерархический элемент приобретает главенствующее значение, оставаясь при этом на прежней подчиненной позиции. Ранее превращенные формы трактовались как результат некоторого свершившегося преобразования. В данном исследовании превращенные формы представлены как результат инверсии. Существует множество примеров, на которых может быть продемонстрировано родство понятий «превращенные формы» и «инверсии». В превращенной форме можно, как правило, распознать исходную форму, существовавшую до превращения. Особое значение приобретают превращенные формы в образовании. Так, во многих случаях возникают превращенные формы образовательной деятельности, причем как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей. Например, превращенной формой образовательной деятельности со стороны обучающихся становится зубрежка. Она возникает в результате инверсии, когда в образовательной деятельности на первое место ставятся результаты педагогического контроля. При данной инверсии учебный процесс приносится в жертву контролю. Обучение происходит не для будущей профессиональной деятельности, а для сдачи экзамена. Учебная деятельность приобретает превращенный характер и в том случае, когда в деятельности обучающегося на первый план выходит не достижение цели, а эмоции, вызванные процессом об-

Abstract. The article considers and compares two cognitive constructs – «converted forms» and «inverse relations» – in relation to educational activity. Inversions are understood as a form of relations in hierarchical systems, in which the lowest hierarchical element acquires a dominant value, while remaining at the same time in the same subordinate position. Previously converted forms were treated as a result of some accomplished transformation. In this study, the converted forms are presented as a result of inversion. There are many examples where the relationship between the concepts of «transformed forms» and «inversions» can be demonstrated. In a converted form it is possible to recognize, as a rule, the initial form existing before the transformation. Of particular importance are transformed forms in education. Thus, in many cases, there are transformed forms of educational activity, both on the part of students and teachers. For example, cramming becomes the converted form of educational activity on the part of students. It appears as a result of inversion, when the results of pedagogical control are put first in academic activity. With this inversion, the learning process is sacrificed to control. Training is not for future professional activities, but for the exam. Educational activity gets transformed in the case when emotions caused by the learning process, but not achieving the goal, come to the fore in the student's activity. The result is academic procrastination. Here educational activity (or any other purposeful activity) also acquires its converted form, namely pastime. Finally, the transformed form of educational activity is generated by the inversion of goals on the part of controlling authorities. As a result, the activity of the teacher is not to prepare students, but to meet the requirements for the accreditation of educational institutions.

учения. В результате возникает академическая прокрастинация. Учебная деятельность (или любая другая целенаправленная деятельность) и здесь переходит в свою превращенную форму – времяпровождение. Наконец, превращенная форма образовательной деятельности порождается инверсией целей со стороны контролирующих инстанций. В итоге деятельность преподавателя заключается не в подготовке обучающихся, а в выполнении требований при аккредитации образовательного учреждения.

Ключевые слова: иерархия, инверсия, превращенные формы, образование, образовательная деятельность.

Keywords: hierarchy, inversion, converted forms, education, educational activity.

Для цитаты: Севостьянов Д. А. Инверсии и превращенные формы образовательной деятельности. // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №4, С. 3195–3204.

For quote: Sevostyanov, D. A. [Inversion and converted forms of educational activities]. *Professional education in the modern world*. 2019, vol. 9, no. 4, pp. 3195–3204.

DOI: 10.15372/PEMW20190407

DOI: 10.15 372/PEMW20 190407

Введение. Инверсии, как и превращенные формы, представляют собой отображение внутрисистемных противоречий. Исследование противоречий актуально во многих предметных областях, но особенно остро стоит этот вопрос применительно к сфере образования. Современная система образования, как в нашей стране, так и за рубежом, буквально пронизана противоречиями. Исследование инверсий и превращенных форм применительно к образовательной деятельности приобрело в настоящее время значительную актуальность, обусловленную характером современных отношений в образовательной сфере. К сожалению, нередко в результате таких отношений образовательная деятельность приобретает ущербный, а то и прямо имитационный характер. В этом случае анализ инверсивных отношений и выявление превращенных форм образовательной деятельности оказываются особенно востребованными.

Понятия «инверсия» и «превращенная форма» – родственные, но не идентичные. Исследуя образовательную деятельность, мы можем встретить в ней и инверсии, и тесно связанные с ними превращенные формы. В результате проявления обозначаемых так феноменов в структуре образовательной деятельности происходят серьезные, порой весьма нежелательные изменения. Однако, прежде чем обратиться непосредственно к анализу образовательных систем, требуется рассмотреть теоретические аспекты превращенных форм и инверсий, сопоставив эти понятия и выявив подлинные соотношения данных теоретических конструктов на ряде примеров.

Постановка задачи. В рамках данного исследования необходима определенная дедукция от общего к частному. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть инверсии и превращенные формы первоначально «в общем виде» (таким образом, выявив, как уже говорилось, их соотношения), а затем – и применительно к образовательной деятельности. Под образовательной деятельностью в разных ее аспектах можно понимать и деятельность обучающихся, то есть учение (овладение необходимыми общекультурными и профессиональными компетенциями), и профессиональную деятельность профессорско-преподавательского состава.

Методика и методология исследования. Представленное здесь исследование основано на анализе инверсивных отношений. Инверсия, в данной трактовке, представляет собой форму отношений в иерархической системе, при которой некоторый низший, подчиненный (субмиссивный) иерархический элемент приобретает в ней главенствующие черты, но при этом формально все равно остается в своем прежнем, подчиненном положении. Иными словами, возникает противоречие между фактической ролью элемента в системе и формальным местом, которое он в ней занимает [1]. Термин «инверсия» употребляется и в других, более частных значениях, однако в данном случае это понятие рассматривается как достаточно общая форма внутрисистемных отношений, реально или потенциально охватывающих, в принципе, любые сложные иерархии. В результате развития инверсий в иерархической системе развиваются и накапливаются противоречия, а способность самой системы к нормальному (прежнему) функционированию значительно снижается. В итоге рассматриваемая система может ока-

заться под угрозой краха, либо перед перспективой существенной трансформации. При этом разрешение инверсий в некоторых случаях способно послужить толчком в поступательном развитии данной системы. Исследование инверсий в иерархической системе является необходимым условием для создания релевантной модели данной системы, для адекватного анализа противоречий в системе и для прогнозирования ее будущих состояний.

Обсуждение и результаты. Инверсии возникают вследствие того, что в иерархической системе обычно одновременно действует несколько организационных принципов, которые определяют взаимное положение элементов в иерархии и могут определенным образом взаимодействовать между собой. К таким организационным принципам могут относиться, например, каузальный принцип (когда между элементами иерархии существует причинно-следственная связь, и различия между причиной и следствием обуславливают разное иерархическое положение сопряженных элементов данной системы), хронологический принцип (когда взаимное положение элементов в иерархии зависит от длительности их существования), количественный принцип (когда элемент пребывает на главенствующей позиции потому, что превосходит другие элементы некоторыми количественно измеряемыми свойствами) и т. д. В каждой сложной иерархической системе действует множество таких организационных принципов. Полный, исчерпывающий перечень всех существующих организационных принципов составить, по-видимому, вообще невозможно. Набор этих принципов меняется от системы к системе, и к тому же не все они становятся очевидными при исследовании систем. Часто бывает так, что в системе внезапно «всплывает» доселе неведомый и никем ранее не учтенный организационный принцип. Разумеется, можно представить себе и такую иерархию, в которой наличествует лишь только один организационный принцип, но это будет скорее теоретическим допущением, нежели описанием какой-либо реально существующей иерархической системы.

Итак, на практике любая сложная система, будь то система «человек», «общество» или (как в рассматриваемом случае) система «образование» или «образовательная деятельность», содержит в себе по крайней мере более одного организационного принципа. В ряде случаев эти организационные принципы вступают в противоречие друг с другом. В результате, согласно одному организационному принципу, элемент в иерархии занимает одно (подчиненное) положение, согласно другому принципу – совершенно иное (главенствующее). Возникает инверсия. Такая двойственность и становится важнейшим источником противоречий в системе (а точнее будет сказать, что она-то и олицетворяет собой само системное противоречие).

Следует отметить, что хотя инверсии встречаются во многих практически значимых для нас иерархиях, до настоящего времени они практически не подвергались систематическим исследованиям. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, такое положение вызвано известными издержками узкой научной специализации, в то время как исследование инверсий (как явления общесистемного) по определению должно базироваться на междисциплинарном подходе. Во-вторых, инверсии в системе, как правило, вторичны по отношению к изначальным иерархическим отношениям, которые здесь и далее будут именоваться «отношениями ордера» (данный термин введен уже довольно давно и употреблялся ранее многими авторами, среди которых В. Д. Меер [2], а также Л. Н. Аксеновская и Т. Ю. Базаров [3]). Инверсии проявляются уже обычно после того, как в системе уже какое-то время действовали отношения ордера, и после того, как наблюдателями или исследователями был составлен когнитивный образ функционирования этой системы, и представляются в качестве просто некоторого случайного нарушения порядка, а не в виде закономерного проявления свойства иерархической системы. Наконец, в-третьих, многие значимые системы являются сконструированными искусственно, и при их проектировании, как правило, никто в них не задает заранее деструктивных противоречий, что зачастую дает повод и в дальнейшем игнорировать самую возможность, что такие противоречия появятся. Сам термин «инверсия», применяемый в данном исследовании, применяется в том значении, в котором он был использован основателем структурной антропологии К. Леви-Стросом [4]; следует упомянуть также работы американского математика Т. Саати, который, насколько можно судить, первым взялся рассматривать инверсии именно как системное, а не как частное явление [5].

Обратимся теперь к концепту превращенных форм. Впервые этот концепт ввел в научный оборот К. Маркс [6]. Он указывал на такой пример превращенных форм, как превращенная форма прибавочной стоимости; рассматривались и деньги в качестве превращенной формы товара. Последний пример позволяет достаточно наглядно показать связь превращенных форм и инверсий и определить, что превращенная форма должна рассматриваться как результат свершившейся инверсии.

Действительно, любой предмет, произведенный руками человека для удовлетворения каких-либо нужд, наделен несколькими свойствами, среди которых важно выделить потребительские свойства (без которых этот предмет вовсе никому не нужен) и меновые свойства, благодаря которым данный

предмет становится товаром. Последнее возможно потому, что рассматриваемый предмет, равно как и другие подобные ему, воплощает в себе некоторую сумму человеческого труда. Эти свойства присущи упомянутым предметам в неравной степени и в совокупности образуют иерархическую систему.

Какие же свойства в предмете изначально стояли в этой иерархии на первом месте? Очевидно, потребительские: торговля появилась намного позже, чем материальное производство для собственных нужд и нужд собственной семьи. Долгое время меновые (торговые) операции совершались лишь эпизодически; но когда, по мере развития материальной базы производства, их стало достаточно много, выявилось неудобство простого обмена одного товара на другой. Появилась нужда в товаре-посреднике, который был в равной мере наделен и потребительскими, и меновыми свойствами и был нужен буквально всем участникам производства и обмена. Таким товаром-посредником служили и скот, и пушнина (следы этого существуют до сих пор; денежная единица современной Хорватии называется «куна», то есть куница). И наконец, обособившийся «товар товаров» совершенно утратил всякие потребительские свойства и оставил за собой только свойства меновые. Завершился этот процесс при переходе от денег из драгоценных металлов к бумажным деньгам, а впоследствии и к безналичному расчету: то, чем мы обмениваемся сейчас, производя оплату товара или услуги с банковской карты или с электронного устройства, представляет собой уже далеко не первое поколение превращенных форм. Подчиненное, второстепенное ранее свойство окончательно вытеснило свойство, изначально бывшее главным. Инверсия свершилась. Деньги воистину стали превращенной формой товара.

Примечательно, что это превращение в известной степени обратимо. Иначе говоря, возможно действие, противоположное инверсии (реверсия), в результате чего к рассматриваемому объекту или действию возвращаются прежние свойства (в приведенном выше примере – свойства потребительские). Так, в 1920-х годах в некоторых городах Германии, при тогдашней гиперинфляции, были в ходу кожаные деньги. Натуральная кожа обладает собственной ценностью и потребительскими свойствами, и именно поэтому она оказалась востребованной в этом качестве, когда ценность бумажных денег неумолимо стремилась к нулю.

Возможно, превращенные формы так и остались бы понятием, применяемым исключительно в сфере экономических (товарно-денежных) отношений, если бы в последующем многие отечественные исследователи не стали рассматривать их как уже некоторый общесистемный конструкт. Однако уже у Маркса прослеживается всеобщий характер превращенных форм, которые отнюдь не являют собою специально экономическое понятие; впоследствии понятие превращенных форм получило дальнейшую проработку.

Основная заслуга в дальнейшей трактовке понятия превращенных форм принадлежит М.К. Мардашвили. По его мнению, «особенность превращенной формы, отличающая ее от классического отношения формы и содержания, состоит в объективной устраненности здесь содержательных определений: форма проявления получает самостоятельное «сущностное» значение, обособляется, и содержание заменяется в явлении иным отношением, которое сливается со свойствами материального носителя (субстрата) самой формы (например, в случае символизма) и становится на место действительного отношения. Эта видимая форма действительных отношений, отличная от их внутренней связи, играет вместе с тем – именно своей обособленностью и бытийностью – роль самостоятельного механизма в управлении реальными процессами на поверхности системы» [7, с. 270–271].

Позже понятие превращенных форм получило более подробную проработку. Так, М.С. Лангштейн, рассматривая превращенную форму в общем виде, представляет ее как «средство для проявления скрытых взаимосвязей, присущих конкретной органической системе». Вместе с тем этот автор признает сложность категории «превращенная форма», в связи с чем считает невозможным дать ей одно краткое определение [8].

Г.С. Батищев называл рассудок превращенной формой разума [9, с. 6], выразил это следующим образом: «Когда сама познавательная деятельность в форме научного труда все больше становится отчуждающейся, тогда диалектический разум превращается во все большей степени в изуродованный отчуждением разум – в рассудок. Приобретая рассудочный характер, мышление подчиняется своим имманентным диалектическим законам лишь окольным, опосредованным путем и в превращенной форме – через законы его выражения в языке. Поэтому отчуждение в науке означает фетишизацию языка как носителя информации» [9, с. 60]. Заметим, что в данном случае мы наблюдаем не что иное, как одно из проявлений инверсивных отношений в системе познания, что и характеризует наличие определенной кризисной ситуации. Действительно, в когнитивной системе превращенные формы разума представляют собой служебные, иерархически подчиненные компоненты; язык как таковой также занимает в этой системе подчиненную позицию, в частности, на основании функционального организационного принципа (как исполнительный элемент). Далее, язык как носитель информации отличен (отчужден)

от самой информации. Его главенствующая позиция (если таковая имеет место) соответствует состоянию инверсии. Язык в этом случае рассматривается уже не как служебное (субмиссивное), а как главенствующее, системообразующее понятие. Подобная тенденция возобладали как в структурной антропологии, так в работах постструктуралистов [10; 11]. Отдал дань этой тенденции и виднейший представитель аналитической философии Л. Витгенштейн [12]. И именно эта ситуация, которая известна сейчас под названием лингвистического поворота в философии (Linguistic turn) [13], заставила Г. С. Батищева констатировать, что в данном случае имеет место превращённая форма разума. Не будь в современной философии указанного явления языкового фетишизма, не было бы и повода упоминать язык как превращённую форму.

Разумеется, превращённые формы могут быть выявлены не только в названных выше областях; но практически всюду, где речь заходит о превращённых формах, выявляется, что актуальность превращённых форм всецело обусловлена наличием инверсивных отношений. Так, в медицине превращённой формой невроза являются вполне «материальные» физические недуги [14]. При этом как раз о превращённой форме приходится говорить именно тогда, когда эти недуги проявляют себя как самостоятельная нозологическая форма и, следовательно, установление инверсивных отношений (хотя бы в простейшей двучленной иерархии «душа – тело») может считаться состоявшимся фактом. «Душа», занимающая относительно «тела» исходные главенствующие позиции, оказывается в униженной зависимости от этого «тела», поскольку в ней оказывается сосредоточена феноменологическая картина соматического страдания, вытесняющая и подавляющая все остальное.

Наконец, обратившись к теме превращённых форм в сфере государственного строительства, мы и здесь встречаемся с той же закономерностью: превращённая форма манифестирует именно тогда, когда в иерархической системе (на этот раз – в системе целей развития государства) получают развитие инверсивные отношения. Так, З. В. Соломко называет социальное государство одной из превращённых форм существующей политико-экономической реальности [15]. Действительно, хотя существование социального государства и декларируется в нашей стране, но в реальности (в условиях капиталистических общественных отношений) социальное государство самоценностью не обладает, так как носит исходно инструментальный характер и требуется лишь для того, чтобы электорат не препятствовал извлечению прибыли в ходе производства и обмена. Но, опять-таки, причиной того, что социальное государство рассматривается как превращённая форма, являются политические декларации, утверждающие главенство социального государства, т. е. в действительности устанавливающие наличие инверсивных отношений.

Как показано на приведенных выше разнообразных примерах, понятие превращённых форм, будучи теперь весьма распространенным, тесно связано с инверсивными отношениями, хотя эти два понятия, будучи фактически предметными аналогами, все же сохраняют самостоятельность и могут рассматриваться также и отдельно друг от друга. Однако применение категориального аппарата, которым сопровождается исследование инверсивных отношений, позволяет в значительной мере повысить познавательную ценность превращённых форм. Анализ инверсивных отношений дает возможность выявлять наличные организационные принципы в иерархии, оценивать их взаимную значимость, верифицировать имеющиеся или потенциальные противоречия между ними. Благодаря этому мы можем не только констатировать факт «превращения» одной формы в другую, но и в значительной мере раскрыть механику этого процесса, определить его причины и спрогнозировать возможные последствия для системы в целом, а также (и это самое главное) – выстроить порядок собственных действий, позволяющих сохранить и развить жизненно важные для нас системы, которым по какой-либо причине угрожает распад.

Таким образом, понятие превращённых форм проникло в самые разные сферы человеческой жизнедеятельности. Для иллюстрации того, насколько тесно превращённые формы связаны с инверсивными отношениями, рассмотрим еще пример.

Так, в нынешнем мире существенную часть человеческой деятельности составляют всевозможные перемещения в пространстве при помощи транспортных средств, то есть езда. Езда представляет собой процесс, обладающий рядом свойств, и свойства эти также образуют иерархическую систему. Среди этих свойств, например, выделяются такие, как надежность (безопасность) и скорость езды. Надежность, обеспечивающая самый факт доставки в место назначения (осуществление транспортной функции), очевидно, стоит на первом месте: если путь к цели почти наверняка прервется поломкой или аварией, скорость уже ни к чему. Однако существует такая превращённая форма езды, как автомобильные гонки: в ней транспортная функция практически сведена на нет (гонки ведь обычно осуществляются по кругу); главное здесь – именно скорость. Тут мы наблюдаем свершившуюся инверсию, и как результат ее – возникновение превращённой формы езды.

Но и это еще не все; существует и другая превращенная форма езды. Так, в процессе езды субъект испытывает эмоциональные переживания, приятные, если езда происходит так, как запланировано, либо неприятные, когда это не так. Эти переживания носят подчиненный, служебный характер; в езде они не являются главными, не они составляют цель, ради которой предпринимается поездка. Главной остается утилитарное перемещение в пространстве. Однако эмоциональный компонент данной деятельности может выйти и на первый план, и тогда, в результате инверсии, перед нами снова превращенная форма езды, как результат свершившейся инверсии – а именно, катание. И это осознанное обособление превращенных форм имеет практическую значимость, а игнорирование данного обособления чревато авариями, увечьями и смертями: так и происходит, когда катание (или – тем более – гонки) предпринимается на дорогах общего пользования, где все остальные участники движения осуществляют обычную езду [16, с. 121–122].

Из приведенных здесь примеров видно, каким образом превращенная форма становится результатом свершившейся инверсии. Кроме того, последний пример демонстрирует нам и то, что одно и то же явление способно порождать несколько превращенных форм – в зависимости от того, какой ранее подчиненный элемент рассматриваемой системы в результате инверсии приобрел фактически главенствующее положение.

Образовательная деятельность не менее, чем любая другая, подвержена развитию в ней инверсий и как следствие – превращенных форм; причем, как и в показанном выше случае, таких превращенных форм может возникнуть несколько. Практическая же значимость образовательной деятельности такова, что ее превращенные формы необходимо рассмотреть особо.

Но прежде нужно выяснить: может ли образовательная деятельность вообще рассматриваться в качестве сложной иерархической системы? Анализ структуры этой деятельности показывает, что это, безусловно, так. В частности, как и любая другая деятельность, образовательная деятельность подразумевает наличие ряда мотивов, которые имеют разную природу и приобретают неодинаковое значение (и тем самым образуют иерархию). Мотивационная система в образовательной деятельности достаточно сложна и содержит в себе как длительно действующие мотивы, так и мотивы кратковременные, сиюминутные. Мотивы могут иметь просоциальное значение (так называемые широкие социальные мотивы), а могут носить сугубо эгоистический характер. Мотивы могут быть интринсивными (направленными на сам процесс деятельности), либо экстринсивными (направленными на некоторую внешнюю по отношению к деятельности цель). Кроме того, мотивы могут быть продиктованы требованиями рассудка, но весьма часто формируются и под влиянием эмоций. Наконец, эти мотивы могут различаться по степени выраженности, по силе, по распространенности среди субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, в иерархии мотивов, которые определяют характер образовательной деятельности, можно выявить несколько различных организационных принципов. Как и в любой другой системе, эти принципы могут действовать односторонне; но могут и противостоять друг другу, и тогда возникают инверсивные отношения, приводящие к появлению превращенных форм образовательной деятельности.

И речь здесь идет не об одних только мотивах образовательной деятельности, но и о компонентах образовательных систем, которые также совокупно составляют иерархическую систему; в ней развиваются инверсивные отношения, приводящие к возникновению превращенных форм образовательной деятельности. Эти превращенные формы, строго говоря, не являются уже образовательной деятельностью, хотя генетически и происходят от нее. Образовательная деятельность в этом случае лишь имитируется. Обучающийся не приобретает положенных ему компетенций, а только, что называется, делает вид. Преподаватель, в свою очередь, не осуществляет учебный процесс, а фактически лишь демонстрирует его проведение либо достижение требующихся от него показателей. Подобные формы деятельности получили настолько обширное распространение, что во многих случаях, как говорится, впору бить тревогу.

Превращенные формы, которые могут быть выявлены в образовательных системах, весьма разнообразны. Некоторые из них существуют не только в образовании, а представляют собой явление, имеющее место в различных отраслях человеческой деятельности (включая сюда и образовательную деятельность). Такие превращенные формы проникли всюду, и на это указывают современные авторы: «С изобретением письменности реальность «пасует» перед отчетами, «мифология цифры» довлеет над реальностью, искусство управления превратилось в мифы и в искусство баланса между правдой и вымыслом» [17, с. 2151].

В результате, например, превращенная форма образовательной деятельности возникает в результате ныне сложившегося подхода к педагогическому контролю в образовании. В образовательной системе

может быть выделено три наиболее существенных компонента, а именно – цели образования (получающие формализованное выражение в образовательных стандартах), учебный процесс (который может быть реализован разными путями, например, при помощи разнообразных образовательных технологий и авторских учебных программ), и педагогический контроль. Понятно, что все три компонента необходимы и представляют собой неотъемлемые части образовательной системы. Без внятно сформулированных целей образование становится буквально бесцельным. Учебный процесс, в какой конкретной форме он бы ни осуществлялся, разумеется, также необходим. Лишить образование педагогического контроля – значит, соответственно, сделать его бесконтрольным и тем самым погубить все дело.

Однако, при всей признанной и сопоставимой важности, эти три компонента имеют существенные различия, позволяющие выстроить между ними иерархические отношения. Цели обучения осуществляют самый высокий уровень обобщения и потому наиболее содержательно богаты – и притом наименее конкретны, поскольку в перечне планируемых компетенций они изложены в весьма общей (нередко слишком общей) и притом краткой форме [18]. Учебный процесс отличается большей конкретностью, но, поскольку обучение осуществляется лишь одним из нескольких возможных путей, он несколько более узок в содержательном отношении. Наконец, контент образовательного контроля предельно конкретен, но при этом и весьма скуден содержательно [19]. «Правильные ответы» на вопросы экзамена или на задания итогового теста по дисциплине составляют все вместе содержание лишь одной не слишком толстой тетради; полученные таким образом данные экстраполируются потом на весь уровень подготовки обучающегося.

В этих условиях придание преобладающего значения результатам педагогического контроля закономерно приводит к развитию инверсии в образовательной деятельности, которую можно наблюдать, в частности, в результате внедрения Единого государственного экзамена (ЕГЭ) [20]. Действительно, вместо реальной оценки уровня подготовки обучающихся оцениваются лишь показатели этой подготовки. Фактически все сводится к усвоению обучающимися содержания той самой не особенно толстой тетради, в которую могут быть сведены искомые «правильные ответы». Обучающиеся при таком подходе не овладевают учебным материалом, а лишь создают видимость этого; они буквально натаскиваются на прохождение контрольных мероприятий. Их действительный уровень подготовки становится столь же скудным в содержательном отношении, как и контрольные мероприятия, которые служат для оценки этого уровня. В результате появляется такая широко известная превращенная форма образовательной деятельности, как зубрежка. На место компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, также становится их превращенная форма – ловкий навык успешного решения контрольных заданий, предназначенных для диагностики этих компетенций. Например, студент способен выучить фразу «малярия передается трансмиссивным путем», и правильно решить соответствующее тестовое задание; но при этом он вполне может понятия не иметь, что же такое малярия и в чем, собственно, заключается трансмиссивный путь.

Данная проблема получила освещение в зарубежной литературе уже много лет назад. Еще в 1991 году вышел русский перевод книги У. Глассера «Школы без неудач» (сама книга появилась намного раньше, в 1975 году). В ней описывается следующая ситуация. Известно, что оценка знаний должна быть направлена на повышение академических стандартов образования. Однако в действительности эффект зачастую оказывается прямо противоположным. Когда оценки фактически подменяют знания и приобретают большее значение, чем сам учебный процесс и его реальные результаты, они снижают уровень образования. До тех пор, пока оценкам будет придаваться столь преувеличенное значение, пишет Глассер, едва ли ученики возьмутся всерьез изучать тот учебный материал, который почему-либо не включается в тестирование, а стало быть, за него не выставляется оценка. С ранних лет, отмечает он, дети начинают интересоваться, какой материал будет включен в тесты; а поскольку, как известно, этот материал охватывает далеко не всю программу, то они из вполне утилитарных побуждений усваивают только «нужную» часть. Когда оценки становятся самоцелью, учащиеся стремятся как можно тщательнее усвоить лишь необходимый минимум материала, сужая, таким образом, диапазон своего духовного развития [21]. Это и есть зримый результат того, что образовательная деятельность, в результате неверно расставленных приоритетов в образовании, перерастает в свою превращенную форму. В настоящее время приходится констатировать, что отечественное образование упорно повторяет чужие ошибки, совершенные (и выявленные) уже много десятилетий тому назад.

Возможна и другая превращенная форма образовательной деятельности обучающихся, обусловленная тем, что негативное эмоциональное восприятие учебной деятельности выходит на первый план по отношению к ее осознанной целесообразности. Иными словами, хотя обучающийся в целом осознает необходимость получения образования, но, в частности, у него возникает психологическое сопротивление к выполнению тех или иных учебных заданий. В результате мы наблюдаем явление, из-

вестное как академическая прокрастинация. В этом случае вместо образовательной деятельности мы наблюдаем его превращенную форму, а именно – времяпрепровождение обучающегося.

Прокрастинация может быть как пассивной, когда обучающийся не ставит себе цели отложить выполнение того или иного задания, так и активной, когда он делает это осознанно [22]. В данном случае обучающийся готов занимать свое время любыми видами побочной деятельности, лишь бы не возвращаться к учебным заданиям. Про прокрастинатора нельзя сказать, что он просто ленится. Лень проявляется как стремление уклоняться от всякой физической и умственной активности. Но прокрастинатор не пассивен, напротив, он зачастую чрезвычайно деятелен, однако деятельность эта носит отвлекающий и замещающий характер. При этом многие запланированные важные дела у прокрастинатора постоянно откладываются «на потом», на завтра и послезавтра, до бесконечности. В итоге многие его академические цели так и остаются нереализованными, а вместо этого выполняются дела, не имеющие отношения к образовательной деятельности, вдобавок сравнительно мелкие и незначительные.

Те или иные дела могут откладываться и в тех ситуациях, когда о прокрастинации говорить не приходится, например, если целесообразность задуманного дела ввиду изменившихся обстоятельств исчезает или хотя бы ставится под сомнение. Но прокрастинация затрагивает как раз те дела, в отношении которых подобные сомнения отсутствуют. Особенно часто это проявляется именно в образовательной деятельности. Обучающийся прекрасно понимает необходимость выполнения учебных заданий, но тем не менее эти действия откладывает. Следует отметить, что сам характер учебной деятельности современных студентов создает предпосылки для прокрастинации, поскольку бремя организации самостоятельной работы ложится в большой мере на самих обучающихся. По сведениям ряда авторов, к прокрастинации время от времени прибегают до 95% студентов, а 50% делают это на постоянной основе [23]. Такая модель поведения может быть названа самопрограммированием на неудачу [24].

Превращенную форму в ряде случаев приобретает и профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава. Здесь также имеет место ситуация, при которой показатели деятельности (оцениваемые, например, при аккредитации образовательных учреждений) оказываются важнее, нежели сама образовательная деятельность (и ее реальные результаты). В частности, постоянные проверки образовательных учреждений, а также регулярная смена образовательных стандартов вынуждает преподавателей уделять несообразно много времени переоформлению учебной документации; в результате приоритета этой, по существу, вспомогательной функции на развитие самой образовательной деятельности порой не остается ни сил, ни времени. Внешние требования могут быть ориентированы на оценку объективно полезных видов деятельности преподавателей, таких как опубликование научных статей, входящих в международные базы данных. Но как только статьи эти начинают публиковаться не потому, что в этом действительно назрела необходимость, а в силу тех самых внешних требований, происходит инверсия, и перед нами оказывается лишь превращенная, имитационная форма научно-педагогической деятельности, которая заключается в «публикациях ради публикаций». И здесь можно видеть, как развитие инверсий в иерархической системе целей приводит к появлению превращенной формы деятельности, и даже просто к карикатурной ее форме.

Выводы. Таким образом, исследование превращенных форм неразрывно связано с анализом инверсивных отношений в рассматриваемой системе. Перечень предметных областей, в которых в настоящее время применяется концепт превращенных форм, весьма внушителен; но анализ превращенных форм в образовательной деятельности представляется наиболее актуальным. При планировании инноваций в системе образования необходимо предвидеть возможность развития системных инверсий и учитывать их последствия, с тем чтобы вместо планируемых результатов образования не получать их превращенные формы, фантомы или просто карикатурные отображения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Севостьянов Д. А.** Противоречие и инверсия. Новосибирск: ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2015. 245 с.
2. **Van der Meer J. M.** Order [Электронный ресурс]. URL: <http://www.encyclopedia.com/topic/Order.aspx> (дата обращения 29.01.2019).
3. **Аксеновская Л. Н., Базаров Т.Ю.** Управление организационной культурой // Российский психологический журнал. 2008. № 2. С. 9–17.
4. **Леви-Строс К.** Первобытное мышление. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, Республика, 1999. 392 с.
5. **Саати Т.** Принятие решений. Метод анализа иерархий. М.: Радио и связь, 1993. 316 с.
6. **Маркс К., Энгельс Ф.** Сочинения. Т. 26, Ч. III. М.: ИПЛ, 1964. С. 471–568.
7. **Мамардашвили М. К.** Превращенные формы (О необходимости иррациональных выражений) // Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992. С. 269–282.

8. Лангштейн М. С. Превращённые формы в политической экономии: вопросы методологии [Электронный ресурс]. URL: <http://marklangstein.narod.ru/LaTransf.doc> (дата обращения 28.01.2019).
9. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. М.: Высшая школа, 1963. 120 с.
10. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе. М.: МГУ, 1987. С. 387–422.
11. Лич Э. Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии. М.: Восточная литература РАН, 2001. 142 с.
12. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. М.: Гнозис, 1994. 521 с.
13. Rorty R. M., ed. The Linguistic turn: essays in philosophical method. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. 407 p.
14. Завершнева Е. Ю. Превращённые формы в теории архетипов К. Г. Юнга [Электронный ресурс]. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/996/996070.htm (дата обращения 29.01.2019).
15. Соломко З. В. Социальное государство как превращённая форма // Россия: путь к социальному государству: материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 6 июня 2008 г.). М.: Научный эксперт, 2008. С. 329–339.
16. Севостьянов Д. А. Инверсивный анализ в управлении. Новосибирск: ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2016. 287 с.
17. Черных С. И., Паршиков В. И. «Паралич анализом» или осмысленное образование // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 4. С. 2148–2159.
18. Богдан Н. Н., Бушуева И. П. Формирование компетенций профессионального развития при подготовке бакалавров государственного и муниципального управления // Высшее образование сегодня. 2013. № 11. С. 14–21.
19. Севостьянов Д. А. Безродная Г. В., Чельцов М. В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 31–37.
20. Гурина Р. В. Управленческие эксперименты с содержанием образования: телега впереди лошади // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1. С. 1610–1617.
21. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991. 184 с.
22. Барабанщикова В. В., Марусанова Г. И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2015. № 4 (20). С. 130–140.
23. Bendicho P. F. et al. Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. No. 13 (2). P. 319–330.
24. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94.

REFERENCES

1. Sevostyanov D. A. *Contradiction and Inversion*. Novosibirsk, Novosibirsk State Agrarian University, Golden Ear Publ., 2015, 245 p. (In Rus)
2. Van der Meer J. M. Order. Available at: <http://www.encyclopedia.com/topic/Order.aspx>
3. Aksenovskaya L. N., Bazarov T. Yu. Management of Organizational Culture. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2008, no. 2, pp. 9–17. (In Rus)
4. Lévi-Strauss K. *Primitive Thinking*. Moscow, TERRA–Book club, Respublika Publ., 1999, 392 p. (In Rus)
5. Saaty T. *Decision-Making. Method of Analysis of Hierarchies*. Moscow, Radio and communication Publ., 1993, 316 p. (In Rus)
6. Marks K., Engels F. *Compositions*. Vol. 26, Part III. Moscow, Publishing House of Political Literature, 1964, pp. 471–568. (In Rus)
7. Mamardashvili M. K. *Converted Forms (On the Necessity of Irrational Expressions)*. Moscow, Progress Publ., 1992, pp. 269–282. (In Rus)
8. Lungstein M. S. Transformed Forms in Political Economy: Methodological Issues. Available at: <http://marklangstein.narod.ru/LaTransf.doc> (In Rus)
9. Batishchev G. S. *Contradiction as a Category of Dialectical Logic*. Moscow, Higher School Publ., 1963, 120 p. (In Russian)
10. Bart R. Introduction to structural analysis of narrative texts. *Zarubezhnaya ehstetika i teoriya literatury XIX–XX vv.: traktaty, stat'i, ehsses = Foreign Aesthetics and Theory of Literature of XIX–XX Centuries: Treatises, Articles, Essays*, Moscow, Moscow state University Publ., 1987, pp. 387–422. (In Rus)
11. Leach E. *Culture and communication: the Logic of the relationship of symbols. On the use of structural analysis in social anthropology*. Moscow, Eastern literature of the Russian Academy of Sciences Publ., 2001, 142 p. (In Rus)

12. **Wittgenstein L.** *Philosophical Writings*. Part I. Moscow, Gnozio Publ., 1994. 521 p. (In Rus)
13. **Rorty R. M.**, ed. *The Linguistic turn: essays in philosophical method*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, 407 p. (In English)
14. **Zavershneva E. Yu.** A Transformed Form in the Theory of Archetypes by C. G. Jung. Available at: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/996/996070.htm (In Rus)
15. **Solomko Z. V.** Social State as a Transformed Form. *Rossiia: put' k social'nomu gosudarstvu. Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii (Moskva, 6 iyunya 2008 g.) = Russia: the path to a social state. Proceedings of the all-Russian scientific conference (Moscow, June 6, 2008)*, Moscow, Scientific Expert Publ., 2008, pp. 329–339. (In Rus)
16. **Sevostyanov D. A.** *Inversive Analysis in the Management*. Novosibirsk, Novosibirsk State Agrarian University, Golden Ear Publ., 2016, 287 p. (In Russian)
17. **Chernykh S. I., Parshikov V. I.** «Paralysis caused by analysis» or knowledgeable education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2148–2159. (In Rus)
18. **Bogdan N. N., Bushueva I. P.** Formation of professional development competencies in the preparation of bachelors of state and municipal administration. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher education today*, 2013, no. 11, pp. 14–21. (In Rus)
19. **Sevostyanov D. A., Bezrodnaya G. V., Chel'cov M. V.** Pedagogical control: inversion of goals and means. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2012, no. 1, pp. 31–37. (In Rus)
20. **Gurina R. V.** Management experiments with the contents of education and pedagogical science: the cart before the horse. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1610–1617. (In Rus)
21. **Glasser W.** Schools without Failure. Moscow, Progress Publ., 1991, 184 p. (In Rus)
22. **Barabanshchikova V. V., Marusanova G. I.** Perspectives for Research of the Procrastination Phenomenon in Professional Work. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2015, no. 4 (20), pp. 130–140. (In Rus)
23. **Bendicho P. F.** et al. Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality. *EUR-ASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 2017, no. 13 (2), pp. 319–330.
24. **Steel P.** The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 2007, vol. 133, no. 1, pp. 65–94.

Информация об авторе

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, ФГБОУ ВО Новосибирский государственный аграрный университет (630039, г. Новосибирск, Российская Федерация, ул. Добролюбова, 160. e-mail: dimasev@ngs.ru)

Принята редакцией: 7.10.19.

Information about the author

Dmitry A. Sevostyanov – candidate of medical sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University, (Russian Federation, 630039, Novosibirsk, Dobrolyubov Street, house 160. e-mail: dimasev@ngs.ru)

Received: September 7, 2019.