Оригинальная исследовательская статья / Research article

Ценностная рефлексия как антропопрактика

Почему будущих управленцев не учат вопросу «Зачем?»

Т. Ю. Кротенко
Государственный университет управления, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена классу управленческих ошибок, происходящих не по причине низкой квалификации, профессиональной некомпетентности или злого умысла исполнителя. Речь идет об ошибках ценностной глухоты, когда решение, безупречное с точки зрения цифр, инструкций и формальных процедур, разрушает жизни людей, экологию и социальные группы, а принявший его управленец искренне не понимает, что он сделал не так, ведь его никто не учил задавать вопрос «Зачем?» Опираясь на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, понятие смыслообразующего мотива у А. Н. Леонтьева, теорию мыследеятельности Г. П. Щедровицкого, понятие образовательного события Б. Д. Эльконина (оно подразумевает под собой поворот, после которого невозможно мыслить по-старому) и концепцию антропопрактик П. Г. Щедровицкого и А. Г. Асмолова, статья вводит понятие ценностной рефлексии как способности управленца останавливать автоматизм действия, видеть собственные ценностные основания и удерживать альтернативные ценностные логики.

Опираясь также на классическую теорию менеджмента Ч. Барнарда, автор показывает, что проблема ценностной регуляции имеет давнюю традицию, но до сих пор не нашла системного решения в образовании. На основе анализа 12 учебных кейсов с будущими управленцами доказано: рефлексия не формируется через трансляцию этических норм и кодексов. Она рождается только в ситуациях «рефлексивного разрыва» — ценностного конфликта без правильного ответа, когда человек вынужден публично назвать свои ценности и столкнуться с Другим, выбравшим иное. Для образовательной политики это означает переход от декларативного «формирования ценностей» к проектированию антропопрактик ценностного самоопределения и, шире, от парадигмы компетенций к парадигме субъектности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ценностная рефлексия, антропопрактика, управленческие ошибки, рефлексивный разрыв, образовательное событие, культурно-историческая психология, подготовка управленцев, образовательная политика

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кротенко, Т. Ю. (2026). Ценностная рефлексия как антропопрактика. Почему будущих управленцев не учат вопросу «Зачем?». *Образовательная политика, 25*(2), 46–54.

© Кротенко Т. Ю., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 21.05.2026
Принята: 29.05. 2026
Дата публикации: 06.07.2026



Татьяна Юрьевна КРОТЕНКО

к. филос. н., доцент, кафедра теории и организации управления, Государственный университет управления; заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Академия управления и производства

(123007, РФ, Москва, 4-я Магистральная ул., 5, стр. 2),
https://orcid.org/0000-0001-7029-0822,
e-mail: krotenkotatiana@rambler.ru

Введение

Еще в 1938 году классик теории управления Честер Ирвинг Барнард писал, что функция руководителя — не только техническая, но и моральная: создавать и поддерживать систему ценностей, разделяемую организацией (Barnard, 2012). Иначе, подчеркивал Барнард, любое формально правильное решение может стать разрушительным, потому что у него нет внутреннего ориентира. Управленческие ошибки второго рода происходят не от незнания или от злого умысла, а от ценностной глухоты. Они бросают главный невысказанный вызов управленческому образованию.

Постановка задачи

Как в образовании будущих управленцев может быть сформирована ценностная рефлексия — способность видеть собственные ценностные основания решений и альтернативные ценностные логики? Чем этот процесс принципиально отличается от обучения навыкам или трансляции этических норм?

Научная экспозиция: введение в проблему

Л. С. Выготский (2021) различал *значение* — общепринятое содержание понятия — и *личностный смысл* — содержание понятия для конкретного человека. Можно знать наизусть определение «социальной ответственности», но в реальной ситуации выбора действовать, как эффективный автомат. Знание без личностного смысла не работает. Как утверждал Ф. Ницше (1990), «если есть *зачем* жить, можно вынести почти любое *как*». Эта идея нашла конкретное психологическое воплощение в понятии смыслообразующего мотива А. Н. Леонтьева: человека движет не знание само по себе, а то, ради чего он действует (Леонтьев, 2004). У студента не возникает рефлексия, пока у него нет мотива, делающего ее личностно значимой. Как подчеркивал Д. А. Леонтьев (2007), именно смысловая сфера личности — центр, вокруг которого строится саморегуляция и рефлексия человека.

В традиции Московского методологического кружка Г. П. Щедровицкий показал, что рефлексия — не размышление в одиночестве, а особая позиция, которая рождается в коммуникации (Щедровицкий, 2005). Человек начинает рефлексировать, когда вынужден объяснить свою позицию третьему лицу и столкнуться с другим обоснованием. Без Другого рефлексия не запускается. П. Г. Щедровицкий, продолжая эту линию, ввел понятие *антропоники* — проектной позиции, направленной на выращивание свободного самоопределяющегося человека, а не «компетентного исполнителя» (Щедровицкий, 2018). Антропопрактики — это не уроки и тренинги, а ситуации, в которых человек оказывается перед необходимостью сделать выбор, не имея инструкции. Как подчеркивает А. Г. Асмолов (2023), антропопрактика — это механизм превращения социальных норм в личностные смыслы, при котором человек не усваивает ценности, а проживает их в ситуациях выбора. В условиях нарастающей неопределенности и кризисов, отмечает А. Г. Асмолов (2024), именно способность к ценностной рефлексии становится «тестом на психологическую совместимость» человека

с быстро меняющимся миром, где старые инструкции перестают работать.

Б. Д. Эльконин (2020) дал нашей теме ключевое понятие: «*образовательное событие* — это момент, когда прежние смыслы рушатся и начинают собираться новые». После события необходимо спросить себя: «Зачем мне это?» Именно способность задать этот вопрос отличает человека от функции, а управленца от исполнителя инструкций.

Таким образом, теоретическая оптика статьи собирается из трех линий: различение значения и личностного смысла (Л. С. Выготский — А. Н. Леонтьев); понимание рефлексии как позиции, рождающейся в коммуникации (П. Г. Щедровицкий); трактовка образования как проектирования условий для событий, а не содержания (Б. Д. Эльконин, П. Г. Щедровицкий, А. Г. Асмолов).

Анализ существующих методологических подходов

В классической психологии личности (начиная с Л. С. Выготского) утвердилось понимание, что сознание не сводится к сумме знаний. Л. С. Выготский в «Мышлении и речи» показал: смысловое строение сознания — его ядро. Знания могут быть усвоены, но не стать работающими, если не обрели личностный смысл (Выготский, 2021). А. Н. Леонтьев в «Деятельности. Сознании. Личности» добавил: смысл рождается из отношения мотива к цели (Леонтьев, 2004). Если у студента нет мотива, ради которого ему нужно рефлексировать, никакие упражнения не сработают. Отсюда первый методологический вывод: ценностную рефлексию нельзя «передать». Можно только создать ситуацию, в которой у студента появится желание остановиться и спросить себя.

Г. П. Щедровицкий совершил поворот, который долгое время оставался недооцененным в педагогике высшей школы. Он разработал «схему мыследеятельности», где мышление, понимание, рефлексия и коммуникация связаны неразрывно. Рефлексия, по Щедровицкому (2005), — не интроспекция («заглядывание внутрь себя»), а остановка действия и выход в позицию «над» ним, который часто бывает болезненным, поскольку требует отказа от привычной уверенности. Но такой выход невозможен в одиночку. Рефлексия провоцируется вопрошанием Другого. Отсюда второй вывод: ценностная рефлексия нуждается в диалоге, в столкновении позиций. Индивидуальные упражнения не работают.

КАК В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ МОЖЕТ БЫТЬ СФОРМИРОВАНА ЦЕННОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ — СПОСОБНОСТЬ ВИДЕТЬ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЙ И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ЛОГИКИ?

П. Г. Щедровицкий (2018), развивая методологическую традицию, вводит понятие *антропопрактик*: ситуаций, где человек сталкивается с неопределенностью и вынужден самоопределяться. Антропопрактика, в отличие от «учебного занятия», не имеет заранее известного результата. Ее результат — событие в жизни человека: поворот, изменение отношения, формулировка «я не был собой» или «теперь я по-другому понимаю свою профессию». Образование, построенное как система антропопрактик, не отвечает на вопрос «Как делать?», а провоцирует вопрос «Зачем?»

Б. Д. Эльконин (2020) дает операциональное понятие для такого подхода: *образовательное событие* — момент перехода-преодоления: от наличного состояния к иному, от привычного способа действия к новому пониманию. Событие нельзя запланировать в учебном плане (оно непредсказуемо), но можно создать условие для его вероятного возникновения, а именно — «рефлексивный разрыв», т. е. ситуацию, где старые схемы перестают

работать и человек вынужден изобретать новое понимание.

В современной культурно-исторической традиции эти идеи получили развитие в работах последователей Л. С. Выготского (2021), А. Н. Леонтьева (2004), П. Г. Щедровицкого (2005), Б. Д. Эльконина (2020). А. Г. Асмолов, подводя итог этой линии, формулирует ключевой тезис: ценностное развитие человека — не усвоение норм, а выращивание способности к самоопределению в конфликтных ситуациях (Асмолов, 2023). Однако этот продуктивный тезис, при всей его эвристической ценности, редко операционализируется в конкретные дидактические форматы — особенно в практике подготовки управленцев. Статья предлагает один из вариантов восполнения этого пробела: дидактический формат «рефлексивного разрыва» как операционализацию ценностной рефлексии.

У СТУДЕНТА НЕ ВОЗНИКАЕТ РЕФЛЕКСИЯ, ПОКА У НЕГО НЕТ МОТИВА, ДЕЛАЮЩЕГО ЕЕ ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМОЙ

Исследовательская часть

Дизайн и логика исследования

Исследование выполнено в качественном формирующем дизайне. Мы сознательно отказались от использования стандартизированных опросников рефлексии (RFQ и др.): эти инструменты фиксируют продукт рефлексивного акта — то, как человек оценивает себя после события, — но не схватывают его событийную природу, момент «рефлексивного разрыва», остановки автоматизма, о котором писал Г. П. Щедровицкий. Ценностная рефлексия, в нашем понимании, — это не накопленное качество, измеряемое тестом, а ситуативно возникающее событие. Поэтому вместо измерения «уровня рефлексии» мы спроектировали учебную ситуацию, которая теоретически должна была запустить ценностную рефлексию, и проанализировали, что в ней происходило. Такой дизайн является формирующим: его цель — не диагноз, а выработка действенных протоколов для образовательной политики.

Эмпирическая база

Исследование проведено с сентября по декабрь 2025 года на базе двух российских университетов (федеральный университет и частная академия управления). Участники: 12 студентов магистерских программ по направлениям «государственное управление» и «менеджмент» (восемь женщин, четверо мужчин, возраст 23–32 года, все с опытом работы от двух лет). Дополнительно собраны интервью с четырьмя преподавателями и проанализированы 12 рефлексивных эссе. Общий объем эссе — около 100 тыс. знаков; объем расшифровок интервью — около 200 тыс. знаков.

Учебная ситуация: «рефлексивный разрыв»

Студентам был предложен кейс, сознательно сконструированный как ловушка для управленческого автоматизма. Обычный учебный пример построен по принципу «есть проблема — найди решение». В нашем случае правильного ответа не было, а любой выбор имел тяжелые последствия.

Кейс «Бюджетный кризис и закрытие больницы». Студент — глава муниципального образования. В бюджете — дефицит. Нужно сэкономить 40 млн рублей. Единственный вариант — закрыть районную больницу в отдаленном поселке. Тогда врачи и медсестры теряют работу, а пожилые люди остаются без доступа к медицинской помощи (ближайшая больница находится в трех часах езды по разбитой дороге). Альтернатива: не закрывать больницу, но урезать финансирование всех школ и детских садов района на 30%. Детей больше, чем стариков. Но у последних нет голоса. Третьего варианта нет.

Задание включало в себя три части:

1. *индивидуальное эссе (5–8 тыс. знаков).* Студент описывает свое решение и обязан

явно назвать ценностные основания выбора: «я выбираю X, потому что для меня важнее ценность Y», «я выбираю Z, потому что для меня ценность W перевешивает». Также нужно ответить: какие ценности остаются за скобками и почему.

2. *Групповая рефлексивная сессия (90 минут).* В малых группах по четыре–шесть человек каждый студент зачитывает свою позицию. Задача — не убедить, а *понять ценностную логику другого* и зафиксировать, изменилось ли что-то в собственном понимании. Преподаватель не оценивает правильность выбора, только фиксирует способность к удержанию разных позиций.
3. *Пост-эссе (2–3 тыс. знаков. Задание выполнялось по желанию, но тексты написали все).* Студенты отвечают на вопрос: изменился ли ваш взгляд после групповой сессии? Если да, то как и почему.

Методы сбора и анализа данных

Собраны три типа данных:

- 12 эссе и пост-эссе;
- аудиозаписи и расшифровки четырех групповых сессий (общая длительность 360 минут);
- полуструктурированные интервью со всеми 12 студентами после завершения работы (25–40 минут, расшифровано дословно).

Анализ эссе проводился по трем параметрам, операционализированным на основе теории Выготского — Эльконина:

- *осознанность оснований*: может ли студент назвать ценности не абстрактно («справедливость»), а личностно («для меня справедливость в этой ситуации означает...»).
- *Альтернативная перспектива*: видит ли студент ценностную логику противоположного решения без ее обесценивания («я понимаю, почему другой выбрал иначе, для него важно...»).
- *Рефлексивная динамика*: фиксирует ли студент изменение собственного понимания в ходе работы (или осознанную устойчивость).

Задания оценивали два независимых эксперта (автор данной статьи и кандидат психологических наук — специалист по рефлексии). Коэффициент согласия — 86%, разногласия снимались обсуждением. Интервью и групповые дискуссии анализировались методом тематического анализа (Braun & Clarke, 2006).

Результаты исследовательской части

Первый результат: автоматизм силен, но преодолим. Из 12 студентов трое так и не вышли из режима автоматизма. Их эссе — безупречные по форме управленческие отчеты: «закрыть больницу, т. к. нужна эффективность». Нет ни одной попытки назвать ценностное основание как *свое*, а не как цитату из учебника. Эти трое — идеальные исполнители. Они отлично знают, что такое «социальная ответственность». Для них не существует вопроса «зачем?», поскольку их предшествующее образование не задавало им его как требование. Остальные девять студентов продемонстрировали высокий уровень хотя бы по двум параметрам из трех.

Второй результат: событие случается не в эссе, а в столкновении с Другим. В интервью восемь из девяти «рефлексивных» студентов сказали: главное — не письменная работа, а групповая сессия, где они услышали человека с противоположным выбором. Ключевая цитата (магистрант, 30 лет, опыт управления отделом): *«Я написал про закрытие больницы — бюджет прежде всего. А девушка, напротив, выбрала оставить больницу. Я спросил: "А если из-за этого закроют школу в твоем районе?" Она ответила: "Я знаю. Но я не могу пожертвовать живыми людьми здесь и сейчас". И я... я впервые в жизни понял, что есть другой мир. Не тот, где я прав, а тот, где можно выбрать иначе, и это не глупость, а другая ценность»*. Эта цитата — классическое описание образовательного события в терминах Б. Д. Эльконина (2020): прежняя картина мира дала трещину, возникла возможность мыслить иначе.

Третий результат: тематический анализ интервью позволил выделить три типа

поворотов, которые студенты описывали как главный итог:

обнаружение собственной скрытой ценности (5 человек): «Я думал, что я за эффективность. Но когда встал выбор между деньгами и жизнью, я понял: я не могу. Для меня важнее жизнь».

Усложнение вместо упрощения (6 человек): «Раньше я верил, что у любой проблемы есть правильное решение. Теперь понимаю: иногда выбираешь меньшее зло. Главное — отдавать себе отчет, что ты выбираешь меньшее зло, а не "оптимизацию"».

Фиксация неопределенности как ценности (три человека): «Я не знаю, что правильно. Но я понял: управление — это не формулы. Это ответственность за выбор между двумя плохими. И это нормально — не знать наверняка».

Один студент мог попадать в несколько типов. Важно другое: все три типа описывают не усвоенное знание, а изменение отношения к себе и к профессии.

Четвертый результат: барьеры — институциональные, а не личные. Трое студентов, не вышедших из автоматизма, — не «злые» и не «глупые». Как показал анализ их образовательных траекторий (данные из интервью с преподавателями), они учились на программах, где не было рефлексивных практик. Их оценивали только за «правильные» ответы, не спрашивая «А что для тебя важно?» Это дефект образовательной политики, которая десятилетиями готовила исполнителей, а не авторов.

Ограничения исследования

Они очевидны. Маленькая выборка (12 человек) не позволяет делать статистические обобщения. Но качественное исследование и не ставит такой цели. Все кейсы из социально-управленческого профиля; в техническом или медицинском образовании соотношение рефлексии и навыков может выглядеть иначе. Был зафиксирован эффект непосредственно после занятия; неизвестно, сохраняется ли рефлексия через полгода. Это задача следующих исследований.

Система доказательств и научная аргументация

Перейдем от описания к доказательствам. На каких основаниях утверждается, что ценностная рефлексия — не случайный побочный эффект, а воспроизводимый результат спроектированной ситуации?

Первое доказательство: эффект групповой сессии. Сравнение студентов-активных участников групповой сессии (девять человек высказывались, спорили и задавали вопросы) с пассивными слушателями (три человека молчали) показывает: из девяти активных людей рефлексию продемонстрировали все девять, из трех пассивных — никто. Различие абсолютное. Это прямое подтверждение тезиса Г. П. Щедровицкого: рефлексия рождается не в одиночестве, а в коммуникации, когда человек вынужден обосновывать свою позицию перед Другим (Щедровицкий, 2005).

Второе доказательство: самоотчеты студентов. В интервью восемь из 12 студентов *самостоятельно* (без подсказок интервьюера) назвали столкновение с противоположной ценностной позицией ключевым моментом. Они не говорили: «задание было интересным». Они говорили: «я не ожидал, что кто-то выберет противоположное, и это заставило меня пересмотреть свои основания». Это исключает версию о том, что эффект был вызван новизной задания или харизмой преподавателя.

ВМЕСТО ИЗМЕРЕНИЯ «УРОВНЯ РЕФЛЕКСИИ» МЫ СПРОЕКТИРОВАЛИ УЧЕБНУЮ СИТУАЦИЮ, КОТОРАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИ ДОЛЖНА БЫЛА ЗАПУСТИТЬ ЦЕННОСТНУЮ РЕФЛЕКСИЮ, И ПРОАНАЛИЗИРОВАЛИ, ЧТО В НЕЙ ПРОИСХОДИЛО

Третье доказательство: различение значения и личностного смысла.
В эссе трех «нерефлексивных» студентов ценности названы, но как значения, т. е. были общими, безличными, как цитаты из учебника: «социальная ответственность важна», «нужно думать о людях». В эссе девяти «рефлексивных» студентов после групповой сессии ценности описаны как личностные, с местоимением «для меня» и конкретным содержанием: «для меня в этой ситуации справедливость означает…». Это прямое подтверждение тезиса Л. С. Выготского: знание становится работающим только тогда, когда обретает личностный смысл (Выготский, 2021). И этот переход от значения к смыслу произошел именно в ситуации рефлексивного разрыва.

Четвертое доказательство: событийная природа изменений. Формулировки студентов о том, что с ними произошло: «я впервые задумался», «я перестал быть уверенным», «меня перевернуло», «я никогда раньше не спрашивал себя об этом» — это язык события, а не язык усвоения. Б. Д. Эльконин прав: подлинное образование — это не накопление знаний, а событие, которое меняет смысловое поле человека (Эльконин, 2020). Наша ситуация спровоцировала событие у девяти из 12 студентов.

Результаты исследования

Исходя из проведенного анализа кейсов и опоры на теоретическую рамку, могут быть выделены следующие устойчивые закономерности, значимые для образовательной политики.

Ценностная рефлексия не формируется через трансляцию ценностей. Студенты не усваивают ценности из лекций и кодексов. Они начинают рефлексировать, когда их собственная ценностная позиция сталкивается с другой, равноправной, но противоположной позицией в ситуации выбора без правильного ответа. Ключевой дидактический прием — «рефлексивный разрыв». Это учебная ситуация, в которой привычные алгоритмы и инструкции не работают, а любой выбор имеет серьезные негативные последствия. Рефлексивный разрыв останавливает автоматическое действие и создает возможность для выхода в рефлексивную позицию (Щедровицкий, 2005).

Групповая рефлексивная сессия необходима. Индивидуального эссе, где студенты дают «правильные» ответы, недостаточно. Рефлексия рождается в диалоге, когда нужно объяснить другому, почему ты выбрал именно так, и встретиться с иным обоснованием. Групповая сессия — не дополнение, а центральный элемент обучения (Braun & Clarke, 2006).

ЦЕННОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ НЕ РОЖДАЕТСЯ В ОДИНОЧЕСТВЕ ПЕРЕД ЭКРАНОМ КОМПЬЮТЕРА. ЕЕ ЗАПУСКАЕТ СТОЛКНОВЕНИЕ С ДРУГИМ

Барьеры ценностной рефлексии имеют институциональную природу. Установка на единственно правильный ответ, неуверенность, отсутствие привычки к рефлексивным паузам — не личные недостатки студентов, а следствие доминирующей образовательной культуры, которая оценивает быстрое и однозначное решение. Как отмечал Барнард, организация (и образовательная система — не исключение) имеет тенденцию отбирать и поощрять тех, кто дает предсказуемые ответы, а не тех, кто задает неудобные вопросы. Это системный дефект, а не вина конкретных студентов (Barnard, 2012).

Ценностная рефлексия событийна (в терминах Б. Д. Эльконина). Она не накапливается дозированно. Она либо случается как поворот, либо нет. Это означает, что образовательная политика должна проектировать *условия для событий*, а не «содержание рефлексии». И здесь ключевую роль играют антропопрактики — ситуации, в которых человек не может спрятаться за инструкцией и вынужден стать автором собственного выбора (Асмолов, 2023). В этом

контексте особое значение приобретает педагогическая рефлексия, которая, как показано в исследованиях авторитетного голландского эксперта, учителя и психолога Ф. Кортагена (Korthagen, 2010), не сводится к техническим навыкам, а требует интеграции личного опыта и ценностных оснований.

Заключение

Исследование на 12 кейсах показывает: научить рефлексии можно. Для этого не требуются новые дисциплины и многолетние программы. Нужно перестать бояться рефлексивных разрывов и включить в учебные планы ситуации, где нет правильных ответов, где любой выбор оставляет боль и где студент вынужден назвать свои ценности вслух и столкнуться с Другим, который выбрал иначе. Нужно оценивать не правильность выбора, а честность, глубину и способность видеть чужую ценностную логику.
Из проведенного исследования для образовательной политики важны три вывода.

1. От компетенций — к антропопрактикам. Компетентностный подход хорошо работает для формирования навыков, но бессилен там, где речь идет о ценностном самоопределении. Ценность ее можно лишь прожить в антропопрактике — ситуации, где человек совершает выбор без инструкции (Асмолов, 2023). Образовательная политика должна легитимировать антропопрактики как особый тип учебных форматов.

2. От индивидуальной работы — к публичному самоопределению. Ценностная рефлексия не рождается в одиночестве перед экраном компьютера. Ее запускает столкновение с Другим. Это значит, что в учебном плане должно находиться время и место для групповых сессий, где оценка ставится не за правильность выбора, а за способность увидеть и уважительно описать чужую ценностную логику. Как убедительно показали исследования, тематический анализ рефлексивных высказываний позволяет фиксировать не «правильность», а глубину осмысления (Braun & Clarke, 2006).

3. От контроля — к доверию и событиям. Ценностную рефлексию нельзя оценить тестом. Если всерьез считать ее важным образовательным результатом (а в эпоху управленческой неопределенности это так), то следует отказаться от иллюзии тотальной измеримости. Нужны иные формы фиксации: рефлексивные портфолио, экспертные заключения, педагогические наблюдения. В этом смысле подход Кортагена (Korthagen, 2010) к интеграции личного опыта и рефлексии в педагогическом образовании может быть плодотворно применен и в обучении управленцев.

Ценностная рефлексия — это не мягкий навык и не дополнение к профессиональным компетенциям. Это способность, которая отличает следующего инструкциям управленца-исполнителя от принимающего ответственность за свои решения управленца-лидера. В мире, где технологии позволяют просчитать почти все, главной становится способность отвечать на вопрос «Во имя чего?» Образовательная политика, которая сделает формирование этого умения системной задачей, инвестирует не в человеческий капитал, а в человеческую субъектность. А это, пожалуй, самый надежный ответ на вызовы неопределенного будущего.

Список источников / References

Асмолов, А. Г. (2023). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). Смысл. https://www.elibrary.ru/ipjvek

Асмолов, А. Г. (2024). Кризис как тест на психологическую совместимость. От Войны миров — к Содружеству разумов. *Образовательная политика, 2*(98), 6–12. https://www.elibrary.ru/lrgjup

Барнард, Ч. (2012). *Функции руководителя: власть, стимулы и ценности в организации.* Социум.

Выготский, Л. С. (2021). *Мышление и речь.* АСТ.

Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность.* Смысл. https://www.elibrary.ru/qxixlx

Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла.* Смысл.

Ницше, Ф. (1990). *Сумерки идолов, или Как философствуют молотом.* В *Сочинения: В 2 т.* (Т. 2). Мысль.

Щедровицкий, Г. П. (2005). *Мышление. Понимание. Рефлексия.* Наследие ММК. https://www.elibrary.ru/qxlvwl

Щедровицкий, П. Г. (2018). *Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов.* Политическая энциклопедия. https://www.elibrary.ru/uybppx

Эльконин, Б. Д. (2020). Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы. *Психологическая наука и образование, 25*(4), 28–39. https://www.elibrary.ru/khqgxm

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, *26*(1), 98–106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001

Value Reflection as an Anthropopractice

Why are future managers not being taught the question “Why?”

Tatyana Yu. KROTENKO
PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor, the Department of Management Theory and Organization, State University of Management; Head, the Department of Social Sciences and Humanities, Academy of Management and Production (5–2/4 Magistralnaya Str., Moscow, Russian Federation, 123007), https://orcid.org/0000-0001-7029-0822, e-mail: krotenkotatiana@rambler.ru

ABSTRACT The article addresses a class of managerial errors that are not the result of low qualifications, professional incompetence, or malicious intent. These are errors of value blindness: a decision flawless from the standpoint of numbers, instructions, and formal procedures, destroys people’s lives, ecology, and social communities, while the manager who made the decision sincerely does not understand «what went wrong» because no one has ever taught them to ask the question «Why?» Drawing on cultural-historical psychology (L.S. Vygotsky’s distinction between meaning and personal sense, A.N. Leontiev’s concept of sense-forming motive), G.P. Shchedrovitsky’s theory of mental activity (reflection as a position emerging in communication), B.D. Elkonin’s concept of the educational event (a turning point after which it is impossible to think as before), and the concept of anthropopractices by P.G. Shchedrovitsky and A.G. Asmolov (choice situations without instructions), the article introduces the concept of value reflection as the manager’s ability to halt the automatism of action, recognize one’s own value foundations, and hold alternative value logics. Drawing also on C. Barnard’s classical theory of management, the author shows that the problem of value regulation has a long tradition but has no systemic solution in education. Based on the analysis of 12 educational cases with future managers, it is demonstrated that value reflection is not formed through the transmission of ethical norms and codes. It is born only in situations of a «reflexive gap» — a value conflict without a correct answer, where a person is forced to publicly name their values and confront an Other who has chosen differently. For educational policy, this implies a shift from declarative «value formation» to the design of anthropopractices of value self-determination — and, more broadly, from the paradigm of competencies to the paradigm of subjectivity.

KEY WORDS value reflection, anthropopractice, managerial errors, reflexive gap, educational event, cultural-historical psychology, management education, educational policy

TO CITE Krotenko, T. Yu. (2026). Value Reflection as an Anthropopractice. Why are future managers not being taught the question “Why?”. *Educational Policy, 25*(2), 46–54.

© Krotenko T. Yu., 2026

Received: 21.05.2026
Accepted: 29.05.2026
Date of publication: 06.07.2026