

# ПЕДАГОГИКА ДЛИННОЙ ВОЛИ

## Рефлексия «Критики педагогического разума» в исследованиях Петра Щедровицкого

Игорь Реморенко

**АННОТАЦИЯ** В данной статье представлена рецензия на издания трудов П. Г. Щедровицкого «Введение в философскую и педагогическую антропологию» и «Критика педагогического разума».

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Петр Щедровицкий, длинная воля, «Введение в философскую и педагогическую антропологию», «Критика педагогического разума».

**DOI** 10.22394/2078-838X-2022-1-116-124

### Особый взгляд

Масштабные педагогические работы, издающиеся в последние годы, зачастую грешат двумя крайностями. Либо материал подан предельно приземленно и описывает невоспроизводимый опыт, либо уровень абстракции такой, что классический упрек в «схоластическом теоретизировании» оказывается лучшей характеристикой произведения. В работах присутствует либо обыденность со множеством эмоций, переживаний, частных и отсутствием каких-либо оснований для общих выводов, либо явная оторванность от действительности и манипулирование абстрактными логическими конструкциями и умозрительными моделями. Описывают опыт чаще всего учителя-практики или методисты, а схоластический материал характерен для некоторых образцовых диссертационных педагогических исследований.

Конечно, мы не берем во внимание исследования, которые с помощью психологического или социологического инструментария стремятся понять или описать то или иное педагогическое явление: начиная с освоения учебного материала по какому-либо предмету и заканчивая вопросами образовательной политики, сравнительными исследованиями на материале разных стран. Это важные и полезные



**Игорь Михайлович  
РЕМОРЕНКО**

д. пед. н., доцент, ректор Московского городского педагогического университета (129226, Москва, РФ, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1).  
E-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

работы. Однако если же речь заходит об изменениях в образовании, о выявлении существенных противоречий, скрытых процессов и обозначении некоторых векторов развития, то такого рода исследования встречаются крайне редко. Это происходит потому, что очень непросто построить внешний взгляд на происходящее в образовании. Это можно сделать с позиции другой практики: из культуры (иногда встречаются работы по музейной или театральной педагогике),

из здравоохранения (много работ по привитию навыков здорового образа жизни), из сферы социальной защиты (немало работ по волонтерству) и других практик. Системный принцип меняется на сферный, в котором центром изучаемой области может стать любая ее точка.

Но если мы говорим о некоем целостном мировоззренческом взгляде на образование как одну из значимых социальных практик, которую можно сопоставлять с другими, видеть общие векторы развития, понимать связь образования и политики, образования и мира технологий, образования и экономики, нам понадобится совершенно особый взгляд. Он должен быть и в достаточной степени фундированным, подкрепленным основательными философскими аргументами, и позволять интерпретировать и прогнозировать изменения в образовании с позиции общественного развития в целом.

Подобное видение образования представлено в двух книгах: «Введение в философскую и педагогическую антропологию» и «Критика педагогического разума». В этих томах собраны основные труды Петра Георгиевича Щедровицкого по вопросам образования с 1981 по 2004 год. В первом томе представлены философские и антропологические основания, на которых строится целостный взгляд на образование, а во втором развернуты дискуссии и приводится анализ ряда значимых системных изменений, затрагивая как отдельные инновации, так и реформы разного масштаба и целей. Размышления автора сопровождаются динамически разворачиваемыми схемами, некоторые главы оформлены на основе живых диалогов, имевших место на конференциях и семинарах в различных городах и регионах страны.

### Инновации в педагогике

Первый том отсылает читателя к культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, комплексно рассматриваемой с позиций истории, философии, методологии науки. Особый акцент сделан на логике становления человека посредством овладения миром знаков, миром культуры. При этом речь не идет о том, чтобы воспроизвести человека по некоторому заранее заданному шаблону. Сейчас можно встретить много публикаций про модель или портрет

## ОПИРАЯСЬ НА АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПЕТР ГЕОРГИЕВИЧ РАССМАТРИВАЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ

ученика с заданными качествами, формирование которых рассматривается как специфическая педагогическая задача (воспитание патриота, формирование базовых компетенций, определенных предметных навыков и пр.).

П. Г. Щедровицкий рассматривает процесс становления человека более тонко: «Положив в основу то или иное представление о человеке, хотите вы того или не хотите, отдаете себе в этом отчет или не отдаете, – вы уже встали на запретительную или ограничительную позицию по отношению к «человеку» как возможности быть чем-то другим». Возможность становления нового в условиях, казалось бы, рутинных и методически отформатированных педагогических реалий рассматривается в первом томе. В этой возможности в какой-то степени состоит особенность и в хорошем смысле амбиция культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Здесь феномен человека рассматривается шире, чем это характерно для собственно образовательных практик. Стоит говорить скорее о педагогической антропологии, которая соприкасается с вопросами психологии, социологии, методологии. Неслучайно в этом томе П. Г. Щедровицкий опирается на наработки Московского методологического кружка и системно-мыслительный (СМД) подход. Культурно-историческая концепция рассматривается скорее даже как философская антропология, включая вопросы о единицах развития, о предметности психологии искусства, о роли знаков как средств развития, их морфологии и взаимосвязи.

Далее, исходя из принципов культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, с учетом принципов СМД-подхода, Петр Георгиевич рассматривает предмет педагогики, уточняя постановку базовых исследовательских задач: «Внутри самой педагогики постоянно борются два течения. Одно течение рассматривает и

трактует человека как носителя деятельности, и в этом смысле — как что-то тождественное деятельности, как «пригнанный» элемент систем деятельности. В самых высоких образцах педагогической мысли, в самых сложных педагогических концепциях человека, то есть как того, кто должен эту деятельность «освоить» и научиться правильно выполнять. С другой стороны, каждая педагогика все время мечтает о некоем «творческом», не тождественном этой деятельности человеку, мечтает о человеке как субъекте развития, все время об этом приговаривает и все время пытается внутри самой себя сделать что-то, что противоречит ее основной функции».

В борьбе этих течений то отпочковываются от педагогики, то, наоборот, присоединяются к ней различные практики становления человека. Коучинг, консалтинг, психологическое консультирование, различные рекреационные практики (парки профессий, квесты, иммерсивные театры и пр.), компьютерные игры и киберсоревнования, с одной стороны, многое заимствуют из педагогики, с другой стороны, «пожив» сами по себе, постепенно нарабатывают ценные методы и технологии, которые оказываются вполне применимы в, казалось бы, рутинной и неповоротливой системе образования. Здесь Петр Георгиевич говорит об «инновациях в педагогике», где обостряет проблему содержания образования, подчеркивает сложную морфологию образовательных результатов, внутри которых «остаточные знания» сопрягаются с укладом, системой отношений, которая также осваивается в педагогической практике и может рассматриваться в качестве результата образования.

Очертив рамки «педагогического», П. Г. Щедровицкий прорисовывает некоторые базовые понятия педагогической антропологии. Особый интерес представляют различие и взаимосвязанное рассмотрение таких понятий, как биоид (биологическое существо), индивид (встроенность в те или иные производственные, деятельностные отношения), личность (отношения с людьми, сообществом), индивидуальность (интегральное качество над индивидом и личностью). Опираясь на это, также рассматривается различие статуса, роли и позиции. По тексту используются онтологические схемы, более точно демонстрирующие взаимосвязь, взаимоотношение и различие рассматриваемых понятий.

В Приложении первого тома «Истоки культурно-исторической концепции Л. С. Выготского» приводится текст, в основе которого лежит диссертация П. Г. Щедровицкого на соискание ученой степени кандидата философских наук, защищенная автором в 1992 году.

## Обновление практики образования

Второй том «Критики педагогического разума» в основном состоит из работ конца 80-х, 90-х и начала нулевых годов и затрагивает вопросы педагогики не сами по себе, а применительно к практике реализации конкретных социально-экономических проектов в системе образования. Во многом это было обусловлено попытками построения различных образовательных политик в разных регионах Российской Федерации в указанный период. В самом деле, в 90-х каждый регион пытался разработать свою, не похожую на другие территории программу развития образования. Первая общая на всю страну федеральная целевая программа развития образования появилась и начала реализовываться лишь в начале нулевых годов. Тем самым различные педагогические новации применялись и давали материал для анализа и сопоставления деятельности конкретных школ, муниципалитетов, регионов на межрегиональном уровне. Это было время сетевых проектов, где образование по-разному сопрягалось с проектами территориального развития, конкуренция региональных программ развития давала пищу для анализа развития человеческого потенциала.

Поэтому второй том позволяет взглянуть на обновление образования из фокуса стратегического развития страны в целом. В то время Петр Георгиевич активно участвует в оформлении стратегий развития регионов, некоторых высокотехнологичных отраслей и в политическом консультировании. В этом томе можно встретить упоминания о конкретных политических фигурах; лицах, принимающих решения; сопоставления высказываний политиков, ученых, предпринимателей, педагогов-практиков. Живая дискуссия в непростое время порой касалась очень глубоких вопросов образования.

Такой подход позволяет обсуждать вопросы педагогической антропологии более широко

и системно. Что, впрочем, не нивелирует содержательность применения идей СМД-подхода к базовым понятиям и категориям педагогики. Здесь представлен анализ применения активных форм обучения, организационно-деятельностных игр; приведено различие образования, обучения и подготовки кадров; продемонстрировано построение схемы акта деятельности и схемы мыследеятельности применительно к практикам в системе образования.

Причем эта работа проделана с тщательным сопоставлением и привлечением широкого культурно-исторического материала, опираясь на труды Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского, М. Шелера, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и других.

Как нам представляется, наиболее интересные выводы могут следовать из анализа вопросов содержания образования. Ему здесь уделяется большое внимание: «...не нужно забывать, что технология обучения прежде всего определяется содержанием образования (а значит, существующей системой учебных предметов), а не коммуникативными способностями того или иного педагога». Это важный акцент применительно к сегодняшним педагогическим исследованиям, когда все больше внимания уделяется формально-манипулятивным техникам работы, при этом игнорируется сама суть, содержание педагогической деятельности; работа учителя с самим учебным материалом остается за скобками.

Здесь, в «Критике педагогического разума», в качестве основы педагогической деятельности подробно разбирается позиционная схема процесса трансляции культуры, где описывается взаимодействие носителя деятельности; позиция того, кто изучает, описывает, нормирует деятельность; педагогическая позиция, отвечающая за трансляцию; позиция ученика, который осваивает деятельность в образовательном процессе.

Далее П. Г. Щедровицкий, отталкиваясь от трансляционной схемы, вводит представление об антропонимической практике, которая позволяет не столько транслировать заданные нормы и правила, сколько их развивать и вырабатывать новые виды деятельности. В качестве примера носителя такой позиции упоминаются тьюторские или наставнические практики. Хотя целостной схемы, как соотносятся педагогические и антропонимические практики, пока не возникает. Опираясь на эти позиции с точки зрения обновления практики образования, нам представляется важным отметить:

1. Для анализа содержания образования необходимо рассматривать историю его формирования и выделять различные единицы, на трансляции которых делался акцент в разные исторические периоды: «...беглый взгляд на историю образования дает нам богатый спектр такого рода единиц: мифы, правила, традиции, нормы, наборы систематизированных представлений, священные книги, начала, каноны, элементы, комментарии, суммы, зачатки знаний, математика, полиматия — вот далеко не полный перечень исходных единиц организации содержания для обучения». И порой важно во всем нарративе современных

текстов о содержании образования уточнять, о каких конкретно его единицах идет речь. Иногда мы говорим — «дидактическая единица». И как будто бы все одинаково поняли, о чем идет речь. На деле же за «дидактическими единицами» может стоять очень разный смысл, и отсюда — разный педагогический инструментарий. Кто-то собирается тренировать навыки, кто-то память, а кому-то важно решение практических или даже бытовых задач внутри одной и той же педагогической метки — «дидактической единицы».

2. Осваиваются не любые спланированные для передачи элементы содержания образования, а лишь определенные, соотнесенные с личным опытом и взглядом: «Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы

## ГРАЖДАНЕ ОДНОВРЕМЕННО ХОТЯТ ОБУЧЕНИЯ ПО ЕДИНЫМ СОВЕТСКИМ УЧЕБНИКАМ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА, ПОЛНОГО РАВЕНСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБИРАТЬ

деятельности – способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса... содержанием оказывается не то, что передается в исходном тексте мысли-речи или в плане демонстрации способов деятельности, а то, что возникает в процессе понимания-непонимания и рефлексивной коммуникации по поводу ситуаций непонимания». Это означает, что регулирование содержания образования не может быть регулированием «прямого действия», когда все нюансы образовательного процесса унифицированы и предопределены. Необходимо специально выделять пространства свободы для рефлексии и определенной вероятностной спонтанности. Еще одна важная цитата-метафора: «Есть единственный способ организовать процесс обучения – это открыть калитку в мир идеального содержания, например математического или какого-либо другого, и дать возможность туда пройти. А дальше задача педагога состоит в основном в том, чтобы помогать

двигаться по логике этого содержания». Далеко не каждый учитель понимает разницу между натуральным освоением сведений из учебных предметов и миром мышления, идеальным миром, прикоснуться к которому надо помочь всем учащимся. Собственно, в этом и должен состоять сдвиг в понимании задач общего образования: как перейти от формального освоения сведений к рефлексивному освоению способов мышления, идеального содержания. Общими должны стать не сведения, а индивидуальное рефлексивное освоение идеальных моделей.

3. Следует различать освоенный способ деятельности и выученные алгоритмы решения тех или иных задач. Это важно с позиции взвешенной оценки популярного сегодня использования тренажеров и имитационных технологий в системе образования. Петр Георгиевич отмечает: «необходимо подчеркнуть, что «способ деятельности» ни в коем случае не может сводиться к умениям, алгоритму осуществления некоторого набора процедур и операций, последовательности действий... (способ деятельности) является по сути дела логико-эпистемологической единицей, включающей не столько сами конструктивные элементы деятельности, сколько особые знания о деятельности, а также специальные «фигуры», схемы, понятия и знаковые формы описания мышления и деятельности». Тем самым глубокое понимание осваиваемого содержания образования вовсе не сводится к тренировке алгоритмов и освоению инструментов, оно нуждается в специально организованном понимании на уровне рефлексивного присвоения схем и понятий.

4. В процессе освоения содержания образования уже имманентно заложены векторы его развития. Дискуссионный формат обучения как бы подталкивает нас к конструированию нового: «Обращение к процессам усвоения и развития заставляет нас признать, что усвоение берет норму деятельности не как таковую, а выделяет в ней особое (вторичное) содержание (как бы содержание-в-содержании). С точки зрения механизмов усвоения, это содержание отличается и от норм деятельности, и от собственно нормативного содержания». Говоря институциональным языком, в отборе содержания образования могут специально предусматриваться такие лакуны, которые наполняются в

процессе его освоения. Так, например, в национальных учебных планах некоторых стран сейчас все больше встречаются разделы, которые нарочито позволяют учителю подбирать наиболее подходящий учебный материал с учетом особенностей класса, территории, выбранной методики и т. п. И это не уменьшает, а, скорее, увеличивает потенциал достижения общих образовательных результатов, поскольку здесь изначально формальные общие установки наполняются индивидуальным содержанием.

5. Зачастую следует говорить не столько об индивидуальном образовательном результате, а об интересующих, общих результатах образования, когда в сложно организованной коммуникации осваивается некое общее содержание образования. «Содержанием образования оказывается вся рефлексивная организация ситуации, вне которой и помимо которой не может быть выделено содержание обучения и образования. Именно она должна «передаваться» ученикам». При этом «никакого коллективного вне индивидуального не существует, и это противопоставление относится к типу таких противопоставлений и категорий, которые содержат противоположность внутри самого явления». Здесь уже речь идет о том, как коллектив – учителя, ученики, другие участники образования, опираясь на индивидуальные представления, совместно вырабатывают общие нормы взаимодействия. В этом случае, как пишет П. Г. Щедровицкий, «единственным содержанием образования оказывается образ жизни и взаимодействия между людьми в условиях решения проблемной ситуации». Освоение такого образа жизни и является общим содержанием образования. Это иная практика активных форм обучения, когда активность рассматривается не просто для поддержания общего тонуса, живого общения в пределах ранее заданных норм, а направляется на развитие общих норм, формирует общую кооперацию участников образования.

## Разные реальности

Но все же ситуация не так проста. Нельзя сказать, что мы полностью отказались от традиционного учебного материала и переключились на компетентностное содержание образования, основанное на умениях жить и работать в коллективе, быть востребованным в нем со своей

## В «КРИТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗУМА» ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ РАССМАТРИВАЮТСЯ С ПОЗИЦИЙ РАЗВИТИЯ В ЦЕЛОМ, РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

индивидуальностью. Как отмечает Петр Георгиевич, «с образованием здесь получается такая двойственность: с одной стороны, содержанием образования будет образ жизни этого коллектива, а с другой стороны, содержанием образования будет проблема или проблемная ситуация. Эта проблемная ситуация станет пусковой установкой для всей последующей траектории жизни многих людей». И проблемные поля, и образ жизни коллектива задают основу для современного содержания образования. Справедливости ради надо сказать, что пока нам не удалось построить такие системы регулирования образования, которые бы удерживали обе эти сущности: ключевые мировоззренческие идеи и проблемы в их становлении, а также базовые компетентности, дающие основу для взаимодействия людей в современном мире. Пока это две разные реальности, вплоть до того, что на уроках усваивается некая мифическая фундаментальная база, а после уроков – развитие и ключевые компетентности. И одно с другим никак не пересекается.

Нетривиально в «Критике педагогического разума» звучат характеристики новых представлений, сопровождающих тихую революцию в образовании, начавшуюся в 30-х годах XX века: «понимание того, что человек обременен быстро устаревающими и нефункциональными знаниями, умениями и навыками; понимание того, что чем больше человек знает и умеет, тем он слабее по отношению к постоянно меняющемуся миру; понимание того, что наиболее гибким, мобильным и сильным является тот, кто умеет превращать пространство своего интеллекта в «чистый лист бумаги»; понимание того, что самой важной оказывается функция забывания, стирания, и именно способность осуществить эту функцию делает человека участником процессов развития». Пока это только некоторые детали тихой революции, многие из которых



**Петр Щедровицкий**  
Кандидат философских наук, методолог, политтехнолог, общественный и культурный деятель. Лидер Московского методологического кружка, идейный вдохновитель методологического движения. Президент фонда «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого».

могут показаться совершенно неочевидными для среднестатистического восприятия. Однако, на наш взгляд, именно ясное выделение таких характеристик должно способствовать преобразованию современной алогичной ситуации в образовании, когда заведомо противоречивые представления о славном прошлом и желаемом будущем слились, и этот общий противоречивый порыв рассматривается в качестве единых требований к системе образования.

Граждане одновременно хотят обучения по единым советским учебникам и индивидуального подхода, полного равенства и возможности выбирать, энциклопедичности и креативности, ни за что не платить и удовлетворять эксклюзивные потребности и т. п. В то время как становление человека в современной действительности выходит за рамки системы образования и требует кооперации самых разных социальных практик. Институциональным ядром образования становится не образовательная организация, а индивидуальная образовательная программа: «Индивидуальная образовательная программа не привязана ни к какому конкретному учебному заведению, она не привязана ни к какому стандарту – ни к федеральному, ни к региональному, ни к школьному. Она привязана к конкретному человеку. На определенном этапе жизни индивидуальная образовательная программа почти что тождественна жизненному пути». Сегодня уже очевидно, что весь этот жизненный путь постоянно поддерживается различными практиками личного развития: непрерывное образование, психологическое консультирование, различного рода тренинги, развлекательные сервисы, разные виды искусства и т. п. Что при этом будет происходить с традиционными детсадами, школами, техникумами, вузами? Изменится ли их роль в общей рамке непрерывного образования? Будут ли они заимствовать методики и технологии из иных практик становления человека или останутся закрытыми организациями? Пока неясно.

## Транспрофессионализм

Как уже отмечалось, обсуждение вопросов образования в «Критике педагогического разума» строится не только на внутренних основаниях развития педагогики и образовательной

практики самих по себе. Существенное внимание уделяется регулированию образования, обеспечивающим и сопряженным с образованием практикам. Разработка нового содержания образования рассматривается как комплексная исследовательская работа сети научно-практических центров, ориентированных на педагогические, логико-семиотические, исторические и психологические исследования. Обсуждаются изменения в области стандартизации образования, не только содержания, но и методик и технологий. Подчеркивается, что подлинная «стандартизация не имеет ничего общего с унификацией; напротив, выделение стандартов образования есть путь к деунификации и развитию». Здесь П. Г. Щедровицкий вспоминает работы С. И. Гессена, который еще в начале XX века различал педагогику сведений и педагогику знаний. Знаний без деятельности не существует, а сейчас стандартизируются лишь «сведения», что не имеет отношения не только к вопросам развития, но даже и к задачам воспроизводства деятельности. Похоже, что одним из тормозов развития является некая скованность, предубеждение о наличии некоего «волшебного» фундаментального знания: «... мы исходим из неверного предположения, что творчество начинается с некоторого фундамента. Мы, правда, не знаем, с какого. Поэтому даем все, что можно, предполагая, что где-нибудь дадим и то, с чего начинается творчество». А этого не происходит, поскольку мы ориентируемся скорее не на подлинные фундаментальные знания, где есть некая связанная навигационная система, из которой постепенно развивается картина мира, а из мифического или даже, скорее, мистического фундаментализма, основанного на якобы кем-то верифицированных сведениях.

Опираясь на анализ современных видов деятельности, Петр Георгиевич рассматривает представление о транспрофессионализме, для развития которого нужны пограничные знания, лежащие на пересечении разных дисциплин. Причем это постоянно обновляющиеся и динамичные знания, содержащие внутри себя принципиальные схемы и логику их освоения. Здесь П. Г. Щедровицкий говорит не об освоении определенных учебных предметов, а об овладении учащимися ядерными семиотическими системами. Речь идет о новых видах грамотности: «1) математика вместе со всей компьютерной грамотностью

и со всеми соответствующими этому знаковыми структурами; 2) бытовой язык (языки) вместе с семиотикой поведения; 3) экономическая семиотика в широком смысле слова, то есть все знаковое обеспечение хозяйственно-производственных процессов; 4) искусство как особая семиотическая система (или ряд (комплекс, коллекция, популяция) таких систем) и 5) дизайн в широком смысле слова, включая экранную технологию (культуру), семиотику города, а также принципы организации малых пространств (пространственной организации) и т. д.». Такая логика позволяет отказаться от тщетной попытки трансляции непрерывно растущего объема знаний и сосредоточиться на неких принципиальных ориентирах, которые в прежней практике также использовались при построении учебных дисциплин: «Еще в начале века первая глава многих учебников толковала о предмете и методе, сообщала базовые категории и понятия; к сожалению, по мере приращения объемов научного знания и некритического перевода его в содержание учебных предметов эти главы выбрасывали, предпочитая заполнить освободившееся место массивами «свежей информации». В результате мы попали в подлинно катастрофическое положение: человек погружается в океан знаний, лишенный навигационных приборов, позволяющих ответить на вопрос: куда можно и нужно плыть?».

## Стадия заморозки

Если грамотности становятся во главу угла при проектировании образовательных программ, меняются взаимоотношения учащихся и учителей, что особенно значимо в условиях использования информационных технологий: «Техническая

система хранения и обработки информации позволяет любому учащемуся выбрать любой вопрос и получить материал, который он может самостоятельно или с учителем проработать. Но теперь-то учитель уже не должен и не может, как раньше, пересказывать то, что происходило или происходит в мире, — он становится консультантом ученика». Можно заметить, что не любой вопрос поддается легкой самостоятельной проработке. В ряде случаев, когда мы имеем дело с подлинно проблемным содержанием образования, для большинства учащихся понадобится коллективная работа, коммуникация с другими, многоэтапная процедура освоения базовых единиц содержания образования. Но, что важно с позиции управления, при таком подходе образование уходит из институционально укорененных образовательных учреждений, оно осуществляется «в среде обитания, в коммуникационных технологиях, пронизывающих пространство больших городов, мегаполисов и городских агломераций. Образовательное воздействие телевидения или городской среды сегодня сопоставимо и даже превышает влияние традиционной контактной педагогики... Практически мы оказались свидетелями возникновения нового общества, в котором образовательные процессы текут повсеместно, — в каждом акте коммуникации и взаимодействия людей. Не понимая этого, к новым условиям не приспособишься». Таким образом, как замечает автор, содержание образования становится не только проблемой дидактики или методики, но и проблемой управления.

П. Г. Щедровицкий полагает, что «сегодня мы находимся в таком положении, когда отдельная школа



«Понятие педагогической инновации, вошедшее в оборот отечественных педагогических дискуссий несколько лет назад, постепенно получило чрезвычайно широкую трактовку, и, как пошутил по близкому поводу Л. С. Выготский, “его об объем приблизился к бесконечности, а содержание к нулю”. Вместе с тем термин “педагогическая инновация” имеет вполне определенный смысл, сложившийся в последнее десятилетие в отечественном образовании и обусловленный специфическим наложением социокультурных контекстов и деятельностных интерпретаций»

«Критика педагогического разума», П. Г. Щедровицкий

или отдельный учитель не могут трансформировать свою работу». Для этого понадобится кооперация ученых, методистов, различного рода аналитиков (сегодня мы бы обязательно вспомнили об анализе больших данных), юристов, менеджеров и пр. При этом адекватные организационные формы для такой работы пока не найдены. Робкие и скромные по ресурсам попытки поддержки инновационных проектов удерживают на плаву некоторые интересные инициативы, но системного эффекта не приносят. В одном из выступлений в начале нулевых автор делает такой прогноз: «...в среднесрочной перспективе произойдет расслоение области образования на три сектора: первый — это либерально-коммерческий, который будет работать на рынке образовательных услуг и продуктов. Второй — это государственно-собесовский. И третий сектор, создание которого является самостоятельной, серьезной задачей, — это проектно-инновационный». Это было сказано еще до появления сколковских проектов, программ поддержки вузов, отдельных инновационных стартапов. Первый и второй секторы прочно представлены в образовании, за последние два десятилетия возникли и укрепились отдельные негосударственные учреждения и ряд сетевых проектов. Третий сектор на какое-то время возник и сейчас проходит «точку бифуркации». Можно отметить, что ряд проектно-инновационных инициатив, ранее получавших поддержку, свернут, переформлен в решение отдельных, лежащих на поверхности вопросов в образовании, таких как профессиональные конкурсы, конференции, строительство школ, контроль над расходованием федеральных субсидий и т. п. Продолжается операционное обслуживание приоритетных государственных проектов. Априори рискованная сфера инновационной деятельности находится в стадии заморозки.

## Заключение

Крайне важно, что обсуждаемые в «Критике педагогического разума» изменения в образовании рассматриваются с позиций развития в целом, реализации общенациональных стратегий.

В качестве возможных сценариев рассматривается не только развитие, но и возможная примитивизация и отказ от изменений. Однако скорее уже на ценностном уровне стоит продолжать обсуждать и заниматься развитием мышления: «нет ничего более авторитарного, чем мышление, нет ничего более классового и стратообразующего, чем мышление... и нет ничего более демократичного, с моей точки зрения, чем проект сделать мышление доступным каждому человеку». В любом случае это длинный проект, требующий длинной воли. Тем, у кого она есть, стоит читать «Введение в философскую и педагогическую антропологию» и «Критику педагогического разума».

## Литература

Щедровицкий, П. Г. (2018). *Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов*. Москва: Политическая энциклопедия.

Щедровицкий, П. Г. (2021). *Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов*. Москва: Политическая энциклопедия.

## PEDAGOGY OF LONG-DISTANCE VOLITIONS

Igor M. REMORENKO.

Doctor of Education, Associate Professor, Rector of Moscow City University (4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 129226, Moscow, Russian Federation).

E-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

## Abstract

This article presents a review of the publications of the works of P. G. Shchedrovitsky «Introduction to philosophical and pedagogical anthropology» and «Critique of pedagogical reason».

**Keywords:** Peter Shchedrovitsky, «Introduction to philosophical and pedagogical anthropology», «Critique of pedagogical reason», long-distance volitions.

## References

Shchedrovitsky, P. G. (2018). *Introduction to philosophical and pedagogical Anthropology. Works of 1981-1996*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. (In Russian).

Shchedrovitsky, P. G. (2021). *Critique of pedagogical reason. Works from 1985-2004*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. (In Russian).