

УДК 37:1

DOI 10.25688/2078-9238.2020.36.4.05

М.Н. Кожевникова

Судьба гуманистической парадигмы и новые идеи в образовании¹

В статье осуществляется анализ проблем и пересмотр оснований гуманистической парадигмы в образовании, сформировавшейся во второй половине XX в. Проблемы объясняются в русле критики дискурса нового времени, а также в аспектах трагизма и противоречия природы человека, вопросов о постгуманизме в условиях антропоцена, подмены смыслов гуманизма в образовании со стороны менеджеристской парадигмы в условиях неолиберализма. Показано, что идеи критической педагогики эмансипации необходимо дополнить развитием и критического педагогического мышления педагогов и углублением трактовки самой критики, которая обязана учитывать проблемы популизма в условиях манипуляционных влияний и проблему личностной незрелости. Проясняется идея о необходимости различения двух подходов к образованию: техне и фронезиса. Описываются такие инициативы, как Манифест для пост-критической педагогики, меморандум «Образование человека в 3-м тысячелетии».

Ключевые слова: философия образования; гуманизм; менеджеризм; феномен человека; фронезис.

Вторая половина XX в. в образовании ознаменовалась гуманистическим влиянием, что объяснимо, если вспомнить о событии на границе этого периода: в 1948 г. в ООН была принята Всеобщая декларация прав человека. Миру после трагедии бесчеловечности, какой стала Вторая мировая война, насущно потребовались идеи, утверждающие активный гуманизм и гуманность, поэтому мысли В. Франкла, Э. Фромма оказались в центре внимания и вошли в сферу образовательной мысли, как и позиции и принципы гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Гуманистическая парадигма образования XX в. продолжила предшествующие гуманистические направления, в особенности Bildung. Последнее, в свою очередь, вобрало идеи мыслителей эпохи Просвещения, И. Гете, И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля, И. Гербарта, В. Гумбольдта и др. о развитии человека-гражданина, носителя автономной (самостоятельной) в своем мышлении и деятельности личности, преодолевающего свое единичное, частное человеческое состояние во всеобщей человечности. Имея в виду акценты Дж. Дьюи на «росте-развитии» и общественной природе образования, можно считать, что его образовательная

¹ Исследование поддержано грантом 20-013-00875 РФФИ.

философия, достигшая активного распространения в Америке и в мире уже в начале и первой половине XX в., укрепила то же идейное русло. Кроме того, начиная с 1960-х гг. состоялся подъем холистического образования — гуманистического движения за цельность человека. Документом, обнародовавшим ценности гуманистической парадигмы образования, стал доклад ЮНЕСКО 1972 г. «Учиться быть» [22].

Если рассмотреть идеи, закрепившиеся в качестве ведущих к концу XX в. в образовании в мире, то это в первую очередь автономия в образовании [12, 15, 27] — (как образовательная цель, т. е. культивирование самостоятельной личности ученика; а также как педагогическая модель и метод, т. е. ученик-центрированная педагогика и дидактика деятельного, самостоятельного начала ученика). Те же демократические ценности и принцип индивидуализации в современных условиях глобализации, миграции и старения населения в мире и т. д. породили в образовании внимание к многообразию: этническому, культурному, возрастному, интеллектуальному, психологическому, физическому (особым возможностям), результатом чего стали практики поликультурности; образования длиною в жизнь; индивидуального образовательного маршрута; программ для одаренных; инклюзивности; толерантности (уточненной впоследствии до «уважения и использования возможностей инаковости»). Так, под влиянием гуманистических идей были сформированы важнейшие общие ориентиры современного образования в мире. Обобщением достигнутых пониманий стал доклад ЮНЕСКО 1998 г. «Обучение: сокровище внутри» [13], выразивший их в четырех видах учебы: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться быть.

В России образование последних веков питалось идеями и примерами не только европейских, но и отечественных мыслителей и деятелей педагогики: Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, В.В. Розанова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского и др.; кроме того, оно проходило путь, обусловленный российской национальной историей: социалистической революцией и дальнейшей эпохой коммунистического воспитания. Последнее представило свой вариант гуманизма: утверждение в образовании идеала человека коммунистического, в трактовке антропологии научного диалектического материализма; это идейное наследие сказывается и сегодня. В этом контексте разработали гуманистическую педагогику советской эпохи А.С. Макаренко, П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, позже В.А. Сухомлинский и др. В последние советские десятилетия были опубликованы труды по гуманистической педагогике, оказавшие важное влияние в постсоветской России. Их авторы — Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Г.Б. Корнетов, Е.Н. Шиянов и др. А в 1990-е гг. гуманистическое направление было признано главным ориентиром образования и вдохновило многих отечественных ученых вырабатывать свои педагогические концепции в рамках гуманистической парадигмы. Особое место в этом ряду заняла педагогика поддержки, идеи которой разрабатывались и применялись еще И.П. Ивановым, О.С. Газманом и др.

Психологическое обеспечение гуманистической парадигмы развивали ученые российской психологической школы (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.).

Однако, стремясь продолжать воплощение декларируемых гуманистических принципов, мы видим, что часто они оказываются неосуществимыми в сегодняшней ситуации в образовании. Почему же требуется поднимать вопрос о судьбе гуманистической парадигмы в образовании XXI в., или иначе: каковы проблемы гуманистической парадигмы сегодня и какие идеи могут вести к их решению?

Постновое время

Потребность пересмотреть понимание нами себя, человека, и гуманизма прошлого во многом объясняется переломом культурно-исторической эпохи: к постновому времени (постмодерну) от модернизма — идей и цивилизационной модели Нового времени (модерна), заслуживших критику за свою преимущественную ориентацию на универсальность; рациональность и научно-технический прогресс. Разочарование в идеях модерна произошло в результате двух мировых войн, жестокости тоталитарных режимов, разрушения природы и в условиях активизации деколонизированных народов, глобализации и информатизации, что заставило человечество обнаружить, что этот проложенный путь завоевания мира разумом, унифицирующий и одноплановый, узок и ложен. Это сделалось заметным, в особенности с точки зрения локальных сообществ и культур, таких как Таиланд, откуда возникшая ситуация видится как такая, которая может стать либо открытым пространством формирования более широкого и многообразного понимания и осуществления гуманизма, либо потерей всяких ориентиров [18].

Прокомментирую этот взгляд как замеченную нужду для образования сместить опору гуманизма с рациональности на другие человеческие начала, каковыми должны стать мотивация и чувства. Кроме того, здесь проявляется тот факт, что внимание к локальному и единичному сделалось актуальным в постновое время, несмотря на возросшую необходимость рассматривать человечество как единое. Или скорее из-за утвердившейся для нас данности единства теперь локальное и единичное стало требовать большего внимания.

Выводом для гуманистического образования, по мнению Сораджа Хонгларома, должно быть преодоление слепой веры в идеал материального прогресса и в науку и технику как в источник объективных и окончательных решений, вместо этого нужно сосредоточиться на языке, значении, интерпретации, и не только в рамках гуманитарных, но также и естественных и технических предметов. И образование не будет гуманистическим даже при гуманитарной по содержанию программе, если не будет развивать: 1) общение, а это требует

прояснения языка и понимания; 2) здоровую скептичность и критическое мышление; 3) воображение, творчество; 4) гибкость и адаптивность (противоположность чего представляет религиозный фундаментализм всех родов); и если сам педагог не является гуманистом [18].

Трагизм гуманизма

В конце XX в. польский философ и педагог Б. Суходольский высказался о трагизме гуманистического образования, что он связал с противостоянием адаптивного и критического направлений образования. Первое не подразумевает критики современной цивилизации с ее научно-техническими потребностями, однако сама эта цивилизация уже приняла характер угрозы для человечества и потому требует совершенствования при помощи программы гуманизации мира и человечества, возможной в образовании.

Также Суходольский усмотрел трагизм противоречия между индивидуальностью человека и его окружением, требующим адаптации; между «величием человека» и «посредственностью людей», проблемой, составляющей «проявления зла в пределах относительной нормальности», отраженной в беседе Великого Инквизитора и Иисуса Христа у Достоевского (о предложенных людям ценностях свободы и любви и выбранных ими рабстве и сытой удовлетворенности, и это — «триумф общества потребления»). По Суходольскому, гуманистическое образование обязано исходить из укорененного в европейской культуре трагического видения: жизни и смерти, одиночества человека наедине со Вселенной, — в этом будет основание надежды.

Замеченный Суходольским трагизм также важное уточнение концепции гуманизма, отменяющее наивную веру в простой прогресс человека и человечества: в нем отражено более трезвое, избавленное от самообмана понимание природы человека, наделенного противоречиями, например открытого бесконечности, но смертного; нуждающегося в единстве, согласии с Другими, но живущего в разногласии, агонизме². Современное образование тоже ответственно за этот самообман, замалчивание или отказ признавать человеческую смертность, проблемы, противоречия.

Проблематика же адаптации к посредственности, акцентированная Суходольским, связана с осмысленной в XX в. опасностью массовизации человека, эффектов массового сознания, зла конформности, которые требуется учитывать в образовании [3, с. 103–108, 369–377] и нужно понимать также как проблему незрелого личностного состояния «людей-детей» [21].

Заметим, что общественно-политические проблемы сегодняшнего дня связаны с определившейся проблемой популизма [2, с. 49–56] и сама концепция

² *Suchodolski B.* The tragedy of humanistic education. UNESCO Institute for Education Reports. № 6. 1992. О теории конфликта (агонизма) и ее применении к образованию см.: [3, с. 28–32].

популизма обрела новое звучание³. И хотя в свете демократических целей образования понимание Э. Лаклау феномена популизма ядром политического видится нерелевантным (с нашей точки зрения, скорее близкой позиции С. Жижека об антиполитической природе популизма, популизм видится проблемой, а не нормой политического сознания), но важен сам его подход к трактовке политических практик, «не как выражающих природу социальных агентов, но как конституирующих их» [7, с. 54]. «Народ», «масса», «большинство» при этом заслуживают внимания как конструкт популистского дискурса.

Популистски ориентированные политические практики, проводимые во многом массмедиа, формируют социальных агентов, и именно люди, плохо образованные гуманистически (пусть даже и образованные узкопрофессионально), делаются восприимчивыми и носителями популистской ментальности. Это тем более объяснимо, что в условиях информационного бума человек, недостаточно способный к самостоятельному размышлению, оказывается перегружен и нуждается в упрощающих информационную картину руководящих началах. Здесь в действие вступает эффект пост-истины (post-truth)⁴ — таких обстоятельств информации, при которых объективные факты оказывают меньшее влияние на формирование общественного мнения, чем призывы к эмоциям и личной вере. Последние исходят от политиков, деятелей СМИ, участников соцсетей (включая профессиональных троллей).

Переосмысление гуманизма в свете этих проблем должно вести к преодолению не оправдавших себя трактовок отношений человека и общества: как эгоистически-индивидуалистической, так и коллективистской или массовизирующей (подавляющей или размывающей человеческую личность); преодолению, возможному для зрелой личности.

Прокомментирую еще трагизм ситуации гуманизма. Если это идеи и позиции, исходящие из приоритетной ценности человека, почему и при каких условиях гуманизм обнаруживает трагизм? Ответ: видится безысходный парадокс, состоящий в том, что человек (человечество), беря себя самого в качестве цели, из-за этого приходит к несчастливому для себя последствиям или даже самоуничтожению. Условие этого — самообман, заблуждение относительно самих себя: *что* мы, люди, такое и чего мы на самом деле хотим. Результат может описываться и как «жестокий оптимизм» (используя термин Л. Берлант [11]

³ Российские авторы, такие как Томин, видят, например, основания популистской идеологии на Украине в трансгрессивном удовольствии либидинальной экономики и соблазном актов мести символическим «врагам общества» [9], и легко заметить, что те же основания действуют и в российском обществе, с его популистскими настроениями.

⁴ Word of the Year 2016 | Oxford Languages. [Электронный ресурс]. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/> (дата обращения: 16.09.2020). О выборе этого слова словом 2016 г. дано объяснение: «Концепция пост-истины существовала в течение последнего десятилетия, но в Оксфордских словарях в этом году наблюдался скачок частоты в контексте референдума по Евросоюзу в Великобритании и президентских выборов в США. Это также стало ассоциироваться с определенным существительным в фразе “политика пост-истины”».

применительно к модели современной цивилизации), — мы движемся со все большим напряжением в неумолимой и катастрофической гонке, управляемой силой желаний и лишенной осознания реального положения дел. Это же мы видим сегодня в сфере образования.

Подмена смыслов и нужда в прояснении гуманизма сегодня

Не берясь охватить все встающие для гуманистической парадигмы проблемы, осознанные как феномен антропоцена и симптоматически выявившиеся в появлении теории постгуманизма, с ее утверждением, что время человека ушло и на смену должен прийти искусственный интеллект или киборг⁵, отмечу, что мы должны признать, что не можем просто полагаться на концепции гуманизма, доставшиеся нам по наследству. Мы вынуждены заново осмыслять феномен человека как существа рационального, иррационального, общественного [13].

Помимо уже сказанного, также необходимо продумать проблему «господства» человека — антропоцентрическую позицию, сменившую в Новое время средневековую самоуничижительную позицию. Продумать — значит, преодолевая уничижение и господство, найти ответ на вопрос: «*Что* мы, люди, такое относительно мира — планеты Земля и Вселенной?», что можно понять как переформулирование самого вопроса: «*Что* такое человек, человечество для мира?», чтобы выстраивать образование человека в соответствии с этим вопросом.

Последнее потребует прояснить наши отношения и с природой, миром живого, признавая равные с нами права других видов животных на жизнь на планете⁶, и с миром созданной техники, особенно искусственным интеллектом, со стороны которых мы начинаем испытывать влияние. В этих отношениях человек имеет ответственность [5], которую следует распознать как отличительную черту человека, сравнительно с миром живого и искусственного.

При этом, хотя гуманистическая парадигма и продолжает оставаться в образовательной повестке, пусть в несравнимо более тихих, чем раньше, заявлениях о ней педагогов, налицо угроза подмены ее смыслов. Ее позиции заметно потеснены менеджеристской парадигмой [6], которая себя таковою не заявляет, но мимикрирует, входя в употребление как комплекс нейтральных технических управленческих решений в условиях неолиберализма [12]. Однако, по существу, происходит замещение целей и смыслов образования: теперь это компетенции (которые ученые пробовали концептуально оправдать, привязывая к гуманистическому образованию [4], но практика выявила

⁵ Хотя теоретическая слабость постгуманизма, состоящая в исходных поверхностных определениях человека, уже неоднократно обсуждалась его критиками.

⁶ Об этой группе проблем, поднимаемых постгуманизмом, см.: [24, 26].

их чужеродность [1]⁷), результативность, совершенство, качество и т. д. В итоге в официальном образовательном дискурсе автономия подменяется принципом рыночного (конкурентно-способного) агента; демократия — рыночными ценностями и новым управлением [28]; многообразие — маркетингом потребительского спроса (на образовательные услуги); трактовка человека (основания гуманизма) — человеком экономическим [6].

В 1999 г. Й. Бек, С. Самерски и И. Ильич в докладе «Обусловленный человек» на «Европейской конференции по образованию в течение жизни» (The conditional human. European Conference Lifelong Learning) нарисовали оруэлловски мрачную картину образования на горизонте такого экономического подхода, при котором человека видят либо «ресурсом», либо «фактором риска» и обучают видеть себя «клиентом» или «производителем», «позиционировать себя», «инвестировать в себя, чтобы повысить свою конкурентоспособность» [10, р. 4]. А «великая педагогическая коалиция», которая вовлекает «инженеров генетики, когнитивных, информационных и педагогических наук» и захватывает «такие понятия, как солидарность, автономия, обучение, консенсус, принятие решений и даже Bildung» так, что «будущее колонизировано», уже не выказывает «педагогического интереса в традиционном смысле», но хочет «поглощать человеческие личности», чтобы производить «полностью функциональных и подотчетно измеряемых субъектов» («человеческий капитал»), способных служить целям экономического процветания [10, р. 5].

Новые идеи

Откликом на замеченные проблемы еще в XX в. стала критическая педагогика эмансипации, освобождения [16], нацеленная на развитие критического мышления учащихся относительно социальной действительности, которое, в частности, должно быть дополнено развитием и критического педагогического мышления [3, с. 397–405], а также идейной борьбой за профессиональное освобождение, самоопределение (автономию) педагогов [3, с. 405–415]. Но сегодня очевидно, что пафос этого направления нуждается в углублении трактовки самой критики, которая не может быть внешне-социальной, но обязана учитывать популистский дискурс и проблему популизма, условия эпохи пост-истины, с их манипуляционными влияниями и, в аспекте образования — проблему незрелого личностного состояния («людей-детей»).

Также в философии образования стало понятно, что требуется различить два подхода к образованию, согласно выделенным еще Аристотелем видам

⁷ В этой статье автор замечает рамки «прагматического подхода, или узкоутилитарной “рыночной” ориентации на клиента и потенциального работодателя, что диктуется условиями, когда образование из категории общественного блага переходит в сферу образовательных услуг». — Правда, это и не прагматический подход, но недальновидно-практицистский.

рациональности [8]. Это техне — подход независимой от целей технической рациональности, формирующей навыки [8, с. 264] (и этот подход увязывается с компетенциями), который обуславливает пассивность педагогов перед техническими профессиональными требованиями, несмотря на вымывание педагогических смыслов из их работы [25]. Другой подход — фронезиса [14, 20, 23], не связанный с «рутинным применением правил» практической мудрости, «рассудительности», требующей размышления для определения подлинного блага для конкретного индивида «как для человека» [8, с. 206], так неотъемлемый от человеческой веры, радости, страхов, понимания поведения, от смыслов, целей и моральных добродетелей [8, с. 120]. А. Макинтайр различил в этих двух подходах разные типы обусловленности: требующие «механического объяснения» человека (предложенного Просвещением), способного укладываться в законоподобные обобщения, и «телеологического объяснения» [8, с. 120–121].

В последние годы прошедшего десятилетия в философии образования появился ряд идейных инициатив. Один пример — «Манифест для посткритической педагогики» [17], продвигающий принципы (1) защищаемого будущего, или идейной нормативности, вместо процедурной нормативности; (2) педагогической герменевтики; (3) сдвига от критической к посткритической педагогике; (4) любви к миру. Другой пример — международная инициатива, продиктованная обеспокоенностью дегуманизирующими тенденциями в политике и практике образования, направленная на создание всемирной декларации «Образование человека в 3-м тысячелетии». В ее рамках состоялась инициатирующая конференция и был выработан меморандум, выражающий ключевые позиции, начиная с критики опасных и контробразовательных тенденций в образовании, связанных с редуцированием учителей и учащихся к экономическим единицам, а образования к обучению (при стандартизации, эталонном тестировании, способах подотчетности, коммерциализации и централизованном контроле за образованием). Семнадцать пунктов меморандума охватывают четыре области в образовании: 1) образовательной политики; 2) бытия человеком; 3) демократии; 4) педагогики [19].

Также надо понимать выражением своих насущных потребностей и откликом на обсужденные проблемы проявления в самом образовании, реализующиеся по мере возможного (часто за рамками официальной системы образования) в набравших силу практиках XX в., таких как педагогика Монтессори, Реджио Эмилио, философия для детей и с детьми (М. Липпмана и его сторонников), движение критического мышления и др., а также в нововозникших практиках: образования ценностей; образования с опорой на ценности; образования характера; социально-эмоционального обучения; социально-эмоционально-этического обучения и др. В них культивируется скептичность и самостоятельное размышление; «язык, значение, интерпретация»; воображение, творчество; сдвиг акцентов с рациональности на коммуникацию, целостное понимание и сочувствование Другому; мотивацию; ценности; эмоции.

Однако требуется отслеживать смыслы этих практик при погружении их в общую менеджеристскую парадигму, поскольку в ней они тоже могут претерпевать искажающие преобразования технизации (как при трактовке мышления или любви как навыков, компетенций, soft skills).

Заключение

Сегодня уже нельзя использовать название гуманистической парадигмы в образовании и продолжать ее развитие, не проясняя представления о ней и подразумеваемые в ней представления о человеке. При таком прояснении потребуются учитывать ряд проблем, связанных с культурно-историческими и социально-политическими изменениями, сопряженными с дискурсом гуманизма.

Литература

1. Баранова Е.Н. Компетентностный подход в контексте гуманистической парадигмы образования // Вестник НГЛУ. Вып. 18. С. 139–150.
2. Гидденс Э. Неспokoйный и могущественный континент: что ждет Европу в будущем? М.: Дело, 2015. 240 с.
3. Горизонты новой социальности в образовании: коллективная монография. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. 447 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М.: Айрис-пресс, 2004. [Электронный ресурс]. URL: http://ecoethics.mrsu.ru/ru/biblio/jonas_principles.htm (дата обращения: 04.08.2020).
6. Кожевникова М.Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. 2019. № 4. С. 170–177.
7. Лаклау Э. О популизме // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. 2009. № 3. С. 54–68.
8. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2000. 384 с.
9. Томин Л.В. Идеология популизма в политическом процессе на Украине // Российский журнал правовых исследований. 2016. № 1 (6). С. 170–175.
10. Beck J., Illich I., Samerski S. The conditional human. European Conference Lifelong Learning — Inside and Outside Schools, February 25–27 1999. Opening session University of Bremen. [Электронный ресурс]. URL: http://www.davidtinapple.com/illich/1999_conditional_human.PDF (дата обращения: 04.08.2020).
11. Berlant L. Cruel Optimism. Durham (NC); London: Duke University Press, 2011. 352 p.
12. Dearden R.F. Autonomy and education // Education and the development of reason / eds. R.F. Dearden, P.H. Hirst, R.S. Peters. London: Routledge and K. Paul, 1972. P. 448–465.
13. Delors J. Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996. 266 p.

14. *Dunne J.* Virtue, phronesis and learning // Virtue ethics and moral education / eds. D. Carr, J. Steutel. London: Routledge, 1999. P. 49–59.
15. *Dworkin G.* The concept of autonomy. New York: Oxford Univ. Press, 1989. P. 54–62.
16. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2000. 183 p.
17. *Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P.* Manifesto for a post-critical pedagogy. London: Punctum books, 2017. 110 p.
18. *Hongladarom S.* Humanistic Education in Today's and Tomorrow's World [Электронный ресурс] // MANUSYA: Journal of Humanities. Vol. 1. № 1. 1998. URL: https://www.researchgate.net/publication/332884145_Humanistic_Education_in_Today's_and_Tomorrow's_World (дата обращения: 04.08.2020).
19. Human Education in the Third Millenium | Memorandum [Электронный ресурс]. URL: <https://humaneducation.net/memorandum> (дата обращения: 04.08.2020).
20. *Kinsella E.A., Pitman A.* Engaging Phronesis in Professional Practice and Education // Phronesis as Professional Knowledge. Professional Practice and Education: A Diversity of Voices. Vol 1. / eds. E.A. Kinsella, A. Pitman. Rotterdam: SensePublishers, 2012. P. 1–11.
21. *Kozhevnikova M.* Desire in Buddhism and the concept of «Child people» and «True adults» // Desire: The Concept and Its Practical Context. Transaction Praxiology. 2016. Vol. 24. P. 135–155.
22. Learning to be: the world of education today and tomorrow / E. Faure [et all]. Paris: UNESCO, 1972. 313 p.
23. *Polkinghorne D.* Techne and phronesis // In Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care. New York: State University of New York, 2004. P. 97–127.
24. Posthumanism and Educational Research / eds. J.A. Weaver, N. Snaza. New York: Routledge, 2015. 204 p.
25. *Schwarz G.E.* CAEP Advanced Standards and the Future of Graduate Programs: The False Sense of Techne // Teacher Education Quarterly. 2015. Vol. 42. № 2. P. 105–117.
26. *Weaver J.A.* Educating the Posthuman: Biosciences, Fiction, and Curriculum Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. 170 p.
27. *Winch Ch.* Education, autonomy and critical thinking. London: Routledge, 2009. 216 p.
28. *Wolin S.S.* Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism. Princeton: Princeton University Press, 2010. 384 p.

Literatura

1. *Baranova E.N.* Kompetentnostny`j podxod v kontekste gumani-sticheskoj paradigmy` obrazovaniya // Vestnik NGLU. Vy`p. 18. S. 139–150.
2. *Giddens E`.* Nespokojny`j i mogushhestvenny`j kontinent: chto zhdet Evropu v budushhem? M.: Delo, 2015. 240 s.
3. Gorizonty` novej social`nosti v obrazovanii: kollektivnaya monografiya. SPb.: Izd-vo RXGA, 2015. 447 s.
4. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy`e kompetencii — novaya paradigma rezul`tata obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34–42.
5. *Jonas G.* Princip otvetstvennosti. Opy`t e`niki dlya tehnologi-cheskoj civilizacii. M.: Ajris-press, 2004. [E`lektronny`j resurs]. URL: http://ecoethics.mrsu.ru/ru/biblio/jonas_principles.htm (дата obrashheniya: 04.08.2020).

6. *Kozhevnikova M.N.* Menedzheristskaya paradigma: v upravlenii obrazovaniem, obrazovatel'ny`x celyax i social'no-vospitatel'ny`x sled-stviyax // *Chelovek i obrazovanie*. 2019. № 4. S. 170–177.

7. *Laklau E`.* O populizme // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 12. Politicheskie nauki. 2009. № 3. S. 54–68.

8. *Makintajr A.* Posle dobrodeteli: Issledovaniya teorii morali. M.; Ekaterinburg: Akademicheskij proekt; Delovaya kniga, 2000. 384 s.

9. *Tomin L.V.* Ideologiya populizma v politicheskom processe na Ukraine // *Rossijskij zhurnal pravovy`x issledovanij*. 2016. № 1 (6). S. 170–175.

10. *Beck J., Illich I., Samerski S.* The conditional human. European Conference Lifelong Learning — Inside and Outside Schools, February 25–27 1999. Opening session University of Bremen [Электронный ресурс]. URL: http://www.davidtinapple.com/illich/1999_conditional_human.PDF (data obrashheniya: 04.08.2020).

11. *Berlant L.* Cruel Optimism. Durham (NC); London: Duke University Press, 2011. 352 p.

12. *Dearden R.F.* Autonomy and education // *Education and the development of reason* / eds. R.F. Dearden, P.H. Hirst, R.S. Peters. London: Routledge and K. Paul, 1972. P. 448–465.

13. *Delors J.* Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996. 266 p.

14. *Dunne J.* Virtue, phronesis and learning // *Virtue ethics and moral education* / eds. D. Carr, J. Steutel. London: Routledge, 1999. P. 49–59.

15. *Dworkin G.* The concept of autonomy. New York: Oxford Univ. Press, 1989. P. 54–62.

16. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2000. 183 p.

17. *Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P.* Manifesto for a post-critical pedagogy. London: Punctum books, 2017. 110 p.

18. *Hongladarom S.* Humanistic Education in Today's and Tomorrow's World [Электронный ресурс]. // *MANUSYA: Journal of Humanities*. Vol. 1. № 1. 1998. URL: https://www.researchgate.net/publication/332884145_Humanistic_Education_in_Today's_and_Tomorrow's_World (data obrashheniya: 04.08.2020).

19. Human Education in the Third Millenium | Memorandum [Электронный ресурс]. URL: <https://humaneducation.net/memorandum> (data obrashheniya: 04.08.2020).

20. *Kinsella E.A., Pitman A.* Engaging Phronesis in Professional Practice and Education // *Phronesis as Professional Knowledge. Professional Practice and Education: A Diversity of Voices*. Vol. 1 / eds. E.A. Kinsella, A. Pitman. Rotterdam: SensePublishers, 2012. P. 1–11.

21. *Kozhevnikova M.* Desire in Buddhism and the concept of «Child people» and «True adults» // *Desire: The Concept and Its Practical Context*. Transaction Praxiology. 2016. Vol. 24. P. 135–155.

22. Learning to be: the world of education today and tomorrow / E. Faure [et all]. Paris: UNESCO, 1972. 313 p.

23. *Polkinghorne D.* Techne and phronesis // *In Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care* New York: State University of New York, 2004. P. 97–127.

24. Posthumanism and Educational Research / eds. J.A. Weaver, N. Snaza. New York: Routledge, 2015. 204 p.

25. *Schwarz G.E.* CAEP Advanced Standards and the Future of Graduate Programs: The False Sense of Techne // *Teacher Education Quarterly*. 2015. Vol. 42. № 2. P. 105–117.

26. *Weaver J.A.* Educating the Posthuman: Biosciences, Fiction, and Curriculum Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. 170 p.
27. *Winch Ch.* Education, autonomy and critical thinking. London: Routledge, 2009. 216 p.
28. *Wolin S.S.* Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism. Princeton: Princeton University Press, 2010. 384 p.

M.N. Kozhevnikova

The Destiny of the Humanistic Paradigm and New Ideas in Education

The article analyzes the problems and revises the foundations of the humanistic paradigm in education, which was formed in the second half of the 20th century. The problems are explained in the mainstream of criticism of the discourse of modern times, as well as in issues of tragedy and contradictions of human nature, questions about posthumanism in the conditions of the Anthropocene, the substitution of the meanings of humanism in education by the managerial paradigm in the context of neoliberalism. It is shown that the ideas of critical pedagogy of emancipation must be supplemented by the development and critical pedagogical thinking of the teacher, as well as deepening the interpretation of criticism itself, which must take into account the problems of populism in conditions of manipulative influence and the problems of personal immaturity. The idea of the need to distinguish between two approaches to education: *techne* and *phronesis* took shape. Initiatives such as the «Manifesto for Post-Critical Pedagogy»; Memorandum «Human Education in the 3rd Millennium» had been described.

Keywords: philosophy of education; humanism; managerialism; the phenomenon of human; *phronesis*.