

Д. В. Шмонин

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ*

Образование — универсальное условие воспроизведения и развития культуры. Это способ становления человека, синтез воспитания и просвещения, интеллектуального, культурного и духовного оформления человеческого «Я», формирования (добавит верующий человек) в душе человека образа Бога¹.

Педагогическая теория и практика образования обеспечивают «детальную прорисовку» узора социальной ткани; благодаря образованию формируются типологические и индивидуальные черты человека в контексте определенной эпохи. Вместе с тем вряд ли следует с излишним оптимизмом смотреть на возможности «опережающей функции образования»²: образовательные парадигмы, системы модели, концепции суть отражение господствующих в обществе мировоззренческих установок, имеющихся интеллектуальных и технологических достижений. И в этом смысле образование следует за устремлениями эпохи, обеспечивая систематизацию и трансляцию накопленного знания. Иначе говоря, цивилизация, в свою очередь, ведет за собой образование, определяя, каким ему быть, действуя через специфические формы формирования «социального заказа».

Важно, однако, чтобы на каждом временном отрезке это влияние было взаимным: пассивность одной из сторон (условно говоря, «общества» и «образования») приводит

* Статья подготовлена при поддержке Минобрнауки РФ, соглашение № 14.U02.21.0028.

¹ Новый закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый и одобренный обеими палатами парламента и подписанный Президентом страны в канун 2013 г., дает следующее определение (статья 2): «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов...»

² Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования // Современные проблемы науки и образования.— 2006.— № 5.— С. 32

к дисбалансу и кризису. Вот и в наши дни социальные вызовы формируют новую ситуацию в образовательной среде. Вопрос заключается в том, чем откликнется эта среда на изменения, какого типа реакции в ней пойдут³.

В сравнении с условиями работы советской педагогики нынешнее образовательное пространство более свободно и разнообразно, образовательная среда в значительной мере ориентирована на гуманитарное знание. В самом деле одним из ведущих принципов в 90-е гг. был провозглашен принцип гуманизации, означавший тогда отказ от идеологии и признание приоритета общечеловеческих ценностей, культуры общества, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Трудно однозначно судить о качестве воплощения этой идеи. Очевидно, впрочем, что если бы процессы «гуманизации и гуманитаризации образования» были однозначно успешными, руководство страны сейчас не говорило бы столь настойчиво о кризисе в естественно-научной и технико-технологической областях и об избытке на рынке труда экономистов, гуманитариев и педагогов. Однако очевидно и то, что отказ от гуманитарной культуры, попытки заместить ее в учебном процессе «информатизацией» (мода «нулевых» годов) или прагматичными в идеале, но абстрактными на практике «компетентностями» нового поколения образовательных стандартов, приведут (и уже приводят) к еще менее однозначным результатам.

По нашему мнению, векторы модернизации должны иметь мировоззренческое, ценностно-культурологическое обоснование; последнее невозможно без междисциплинарного осмысливания философских идей, педагогической теории и практики основных классических образовательных парадигм. Международный опыт, отечественные эксперименты последних лет, а также уже принятые на уровне государства решения, безусловно, задают определенные векторы дискуссий, диктуют необходимость проектирования новых педагогических моделей. Опыт построения и реализации образовательных программ, нацеленных на изучение духовно-нравственных ценностей традиционных религий сформировал среднесрочную перспективу. Вместе с тем определение государством основного направления на ближайшие годы (которое в основной общеобразовательной школе воплотилась в модульный курс «Основы религиозных культур и светской этики») не выглядит глубоко продуманным и окончательным. И эта ситуация требует новых усилий научно-педагогического сообщества к исследованию такой важной для будущего страны образовательной области, как «Духовно-нравственная культура народов России».

В связи с этим сделаем два замечания.

Первое. Методологический и прогностический потенциалы развития образования напрямую связаны с качеством оценки исторического опыта. Для того чтобы осмысливать происходящее в образовании во втором десятилетии XXI в., осуществлять экспертизу идей, концепций, программ, проектов, обсуждаемых в обществе, необходимо искать новые подходы к изучению классических образовательных парадигм в их развитии. Обращение к опыту, каким бы архаичным он ни выглядел с точки зрения пользователей социальных сетей и зрителей фильмов в формате 3D, может помочь нам разобраться в том, кого, как и, главное, ради чего мы учим в средней и высшей школе, каковы возможности и задачи современного образования, другими словами, оценить параметры новой, как представляется,

³ Валицкая А.П. Образование в России: стратегия модернизации. Аналитический доклад // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования.— 2011.— № 1 (11).— С. 3–13.

рождающейся сейчас образовательной парадигмы. При этом, повторим, проблема состоит не только в необходимости расширения и обобщения накопленного эмпирического опыта, но в системном, междисциплинарном их осмыслении. Попытке привлечь внимание к важности обращения к историческому опыту на одном примере и посвящена настоящая статья.

Второе замечание. Ведение дискуссий предполагает одинаковое понимание базовых терминов и описываемых ими понятий. Как известно, термином в научной практике называют точное название строго определенного понятия. Важным качеством научного термина должна быть его устойчивая однозначность. Без этого терминологического уточнения мы окажемся ввязкой, уязвимой для критики и неконструктивной для дискуссий ситуации. Понятие же мы рассматриваем не в упрощенной трактовке учебников логики, как элементарную форму мышления, но как результат мыслительной деятельности, выраженной в суждениях, умозаключениях, аргументации, как дефиницию, фиксирующую существенные признаки феномена и определяющую границы последнего с помощью отличительных признаков. Причем в нашем случае мы надеемся говорить не о формально-логическом понятии вообще⁴, которое может иметь нулевое содержание, но о понятии, связанном с реальностью, с философско-педагогической теорией, образовательными моделями, методами, осуществлявшимися и осуществляемыми на практике.

В настоящей статье мы обращаемся к двум терминам: *религиозное образование* и *образовательная парадигма*. Следует заметить, что относительно первого мы уже кратко высказывали свое мнение⁵, поэтому здесь нам остается развить основную мысль. *Религиозное образование* связано с длинным рядом «прилагательных к образованию»: светское, духовное, конфессиональное религиозное, неконфессиональное религиозное, церковное, церковно-гражданское, приходское, профессиональное религиозное, богословское (теологическое) и даже светское религиозное (*sic!*)⁶ образование. Логическая наука учит, что термин может быть сложным, включающим в себя другие термины, которые, в свою очередь, также могут быть простыми или сложными. Главное, как мы заметили выше, в том, чтобы соблюдалась однозначность термина. Однако само перечисление близких по значению терминов из приведенного нами смыслового ряда показывает, что при их использовании мы имеем дело иногда с тождественными, иногда с различными понятиями, иногда пересекающимися, а иногда несовместимыми (и даже несравнимыми), и все эти «слова, слова, слова», в силу их частого использования, нуждаются, как минимум, в дополнительной проработке или уточнении. Не претендую на полноту такой проработки

⁴ Ср. с гегелевским делением понятий на формальные (субъективные) и содержательные (объективные): Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т.— М., 1974.— Т. 1. Наука логики.— С. 343–344 и далее.

⁵ Шмонин Д. В. От катехума на до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — Серия «Философия».— 2012.— № 2.— Т. 2.— С. 96, 97.

⁶ Формула, провозглашенная в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете. «Наше дело — показать, что возможно религиозное светское образование». Это слова ректора ПСТГУ, профессора-протоиерея Владимира Воробьева, сказанные им в ходе круглого стола 21.12.2012. (<http://www.patriarchia.ru/db/text/2667435.html>. Дата обращения к сайту 30.12.2012.) См. также: Светское религиозное образование. Традиционной гимназии — 15 лет // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.— Серия 4. «Педагогика. Психология».— 2007.— № 7.— С. 181–186.

в этой статье мы, однако, ставим вопрос, стараемся привлечь внимание к этой терминологической проблеме, поскольку за ней скрывается целый ряд проблем — от мировоззренческих до юридических.

Термин *религиозное образование* является в этом ряду первичным, ключевым, поэтому именно на него мы обращаем внимание. Казалось бы, этот термин должен «по определению» означать нечто *противоположное светскому образованию*, как *доктринально независимому от религии и Церкви*. В этом контексте *религиозное и светское* обозначают соотносительные понятия, то есть такие (вновь обратимся к началам формальной логики), в которых предмет мысли предполагает существование другого предмета, соотносится с ним (как соотносятся понятия *отцы и дети, верх и низ, север и юг* и т. п.), не мыслится без него. Если не было бы *религиозного*, то не было бы *светского*; и наоборот⁷.

Однако, несмотря на то что термин кажется очевидным, его используют для описания различных понятий, причем не только у нас⁸, но и за рубежом. Так, в ряде западных стран сложилась традиция называть религиозным образованием (английское Religious education или немецкое Religionsunterricht) неконфессиональные образовательные программы религиоведческо-культурологического плана, которые исходят из принципа мультикультурности современного общества и призваны, через знакомство учащихся с общим морально-ценостным ядром религий и их конфессиональными особенностями, воспитывать в детях толерантность и уважение к различным религиозным и этническим культурам. Речь идет о «религиозном образовании» учащихся с «ориентацией на историю и культуру, на себя и на другого, на проблемы сегодняшнего мира»⁹. Но также может иметься в виду «религиозное образование, ориентированное на трансцендентное», и даже «соединение детей с реальностью, лежащей... за пределами тварного бытия»¹⁰. Такой подход, предполагающий через изучение определенной религиозной культуры (например, протестантской, как в Дании, или православной, как в Греции), осторожное стимулирование побуждений учащихся к религиозной и этнокультурной самоидентификации, тоже имеет место в странах Европы. Существуют и другие подходы к изучению религии за рубежом, системное описание которых, равно как и вариативность использования терминов Religious studies, Religious instruction, Religious education, Spirituality и т. п. в различных частях Старого и Нового Света, не может входить в наши планы. Эта значительная по объему и важная работа успешно проделана в нашей науке: описанию и типологизации весьма разнообразного западного опыта обучения религии посвящены исследования одного из немногих российских специалистов в этой области — Ф. Н. Козырева¹¹.

Для нас важно то, что перенесение этого термина в русский язык с целью обозначения того же понятия не является адекватным. Особых доказательств этому, как кажется,

⁷ Как здесь не вспомнить изящную фразу Г. Честертона: «If there were no God, there would be no atheists!»

⁸ См., например, ряд статей сборника: Проблемы взаимодействия духовного и светского образования: история и современность.—Н. Новгород, 2004.

⁹ Ипгрейв Дж. Духовность: современные тенденции в религиозном образовании // Петербургский образовательный форум-2010. С. 48.

¹⁰ Там же.

¹¹ Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. Автограф. ... дисс... докт. пед. наук.—СПб., 2006; его же. Гуманитарное религиозное образование. Книга для учителей и методистов.—СПб., 2010.

не нужно: достаточно представить, что в пока еще действующем¹² законе Российской Федерации «Об образовании» (редакция 2007 г., статья 14, пункт 2), где воспитание духовно-нравственной личности названо одной из основных задач образования, говорилось бы не об этом, а о воспитании *религиозной личности*, как сразу становится очевидной неприемлемость этого термина в таком контексте. Поэтому важно, что у нас закрепились термины *духовно-нравственная культура* и *духовно-нравственное воспитание (образование)*, которыми принято обозначать соответствующую образовательную область, светские подходы к преподаванию и определенное содержание образования (традиционные религиозные культуры и этические ценности). Комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики» подпадает под это значение. Притом что термин *духовно-нравственное воспитание* далеко не идеален, он все же вполне адекватно передает смысл и названные выше задачи образования и не выглядит как иностранная калька.

Предложение Ф. Н. Козырева, которое он формулирует в своей книге «Гуманистарное религиозное образование» (2010), понимать под религиозным образованием «направление и результат образовательной деятельности, имеющей предметом изучения и преподавания религию в ее индивидуальном (личностном) и (или) социальном (культурном, историческом) измерениях»¹³, выглядит вполне оправданным в заданной автором перспективе исследования. В указанной перспективе чрезвычайно интересен подробный анализ основных понятий, моделей и других сложных, проведенных по разным основаниям классификаций и типизаций западного «религиозного образования»¹⁴. Однако будучи выключенным из авторского контекста, это понятие перестает работать, поскольку оставляет за скобками такой существенный признак¹⁵ описываемого феномена, как внутренняя принадлежность религиозному мировоззрению, религиозной вере, религиозной интеллектуальной культуре. Религиозное образование, безусловно, связано с религией как с предметом изучения; но оно шире, чем изучение самой религии как предмета в конфессиональной или неконфессиональной среде. Другими словами, религиозное образование — это не всегда только изучение религии (и даже обучение религии), но образование, построенное на религиозно-теологическом, религиозно-философском, религиозно-нравственном фундаменте, на принципах — если говорить об авраамических религиях — креационизма, теоцентризма и провиденциализма. Задачи, уровни и формы религиозного образования могут быть различными (например, Ф. Н. Козырев выделяет школьное, приходское и профессиональное¹⁶); разными могут быть и направления подготовки: теология, философия, педагогика, история, культурология, древние или иностранные языки и т.п. Важно то, что религиозное образование — это всегда взгляд изнутри «мировоззренческой церковной ограды» (в данном случае существенный признак понятия является и отличительным его признаком), т.е. религиозное образование, понимаемое таким образом, не может быть ни «светским», ни «неконфессиональным».

¹² Действие этого закона прекращается с 1 сентября 2013 г. в связи с вступлением в силу нового законодательного акта, о котором мы упомянули в прим. 1 к настоящей статье. Отметим, что в новом законе нет статьи, в которой четко сформулирована аналогичная задача, но упоминаются ценностные установки и духовно-нравственное развитие как составные части образовательного процесса и его целей.

¹³ Козырев Ф. Н. Гуманистарное религиозное образование. Книга для учителей и методистов. С. 55.

¹⁴ Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе...

¹⁵ Имя прилагательное «религиозный» в русском языке звучит сильно и воспринимается как включенное в «сущность» имени, к которому «прилагается».

¹⁶ Козырев Ф. Н. Гуманистарное религиозное образование... С. 55.

Религиозное образование «по определению» должно быть конфессиональным¹⁷. Светское и неконфессиональное образование предполагает (если вообще предполагает — в зависимости опять-таки от уровня или специальности, направления подготовки) описание религии извне, «объективно». Это поле научной, преподавательской и культурно-просветительской деятельности религиоведческих, культурологических, педагогических и других кафедр вузов, секторов и лабораторий институтов РАН и РАО, коллективов общеобразовательных школ и учреждений культуры.

В этом едва заметном «невооруженному оптикой глазу», но принципиально важном различии коренится проблема, разобраться с которой сложно: где граница между религиозным и религиоведческо-культурологическим? По нашему мнению, уточним, это граница в первую очередь мировоззренческая, а уже во вторую — институционально-конфессиональная. Если в образовательной модели мировоззренческое ядро имеет религиозный (конфессиональный) характер, то речь идет о религиозном образовании, об образовании с позиции религиозного мировоззрения, религиозной интеллектуальной и духовной культуры. Если — нет, то мы имеем дело с одним из вариантов светского образования.

Деликатным вопросом является оценка образовательных моделей, претендующих на светскость и религиозную включенность одновременно.

Уникальным здесь является опыт Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета в Москве, который позиционирует себя как включенный в образовательную систему Русской Православной Церкви светский вуз, в котором миряне могут получить либо полное высшее богословское образование вкупе с базовым университетским образованием, либо высшее светское образование при базовом богословском (содержание последнего соответствует программам, принятым в высших духовных учебных заведениях Русской Православной Церкви)¹⁸. Следует отдать должное эффективной комбинаторике религиозных (конфессиональных) и светских «блоков» в педагогическом процессе в зависимости от конкретных целей и задач¹⁹.

¹⁷ Разумеется, нельзя исключать возможности создания и функционирования ответственных и продуманных попыток построения над- или межконфессиональных религиозных образовательных программ; но пока такого рода попытки имеют эпизодический характер (конференции, совместные миссии, молодежные лагеря, летние школы, реже — обучение (преподавание) в конфессиональных учебных заведениях представителей других религий или конфессий. В любом случае непреодолимой преградой развития таких проектов оказываются доктринальные (т.е. теологические, религиозные, мировоззренческие) различия, которые не позволяют в рамках религиозного образования говорить о межконфессиональности).

¹⁸ www.pstu.ru/ Дата обращения к сайту: 30.12.2012. Особенностью этой образовательной модели является ее положение *in-between*: университет, но православный; светские направления подготовки соседствуют с конфессиональной теологией; свой диссертационный совет, но «наполовину» с Московским государственным университетом и укомплектованный штатными докторами последнего.

¹⁹ ПСТГУ не готовит «православных социологов» или «конфессиональных экономистов». Он обучает социологов и экономистов, владевающих, помимо своих «профессиональных компетенций», базовыми православно-богословскими знаниями (согласно данным официального сайта соответствующими уровню духовной семинарии). Точно так же университет не занимается подготовкой «светских теологов», в нем готовят православных богословов, которые в соответствии с концепцией вуза получают гуманитарную составляющую в образовании. Таким образом, религиозное (конфессиональное, православное, богословское, доктринально-ориентированное) образование и образование светское присутствуют в институционально едином вузе «неслитно, неразлучно», но *раздельно*, и эта раздельность заключается в различии мировоззренческо-методологических подходов к преподаванию богословских и светских дисциплин и четком понимании, кого и как готовят в рамках конкретной образовательной программы.

Уточним, что, по нашему мнению, одной из причин жизнеспособности и успешности является осознание основателями, идеологами, менеджментом, профессорами и преподавателями вуза четкого различия между религиозным и светским.

Иной — и тоже уникальной — является ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования, сложившаяся в Русской христианской гуманитарной академии почти за четверть века. Это был социальный заказ, в ответ на который почти одновременно появились и ряд других вузов, в том числе Свято-Тихоновский университет. Время требовало поиска новых форм, и одной из таких форм стала концепция междисциплинарного культурологически-целостного построения гуманитарного образования. Интеллектуальная, духовная и материальная культура, как отечественная, так и мировая, воспринимаемая как целое и включающая в себя историю, философию, искусство, литературу и, разумеется, религию, — вот что в этой концепции стало главным. Не узкий специалист — социальный педагог или филолог-японист был провозглашен целью образовательного процесса, но широко мыслящий гуманитарий, компетентный в своей области, способный к дальнейшему развитию в зависимости от меняющихся социальных условий. При этом в качестве основы концепции преподавания *культуры как целого* были приняты нравственные ценности, составляющие аксиологическое ядро христианства. Результаты воплощения концепции в действующей педагогической модели, которая складывалась на протяжении 90-х гг. и нашла свое теоретическое и научно-методическое отражение в книге «Русский христианский гуманитарный институт. Концепции. Программы. Документы» (2001), особенно в статье Д. К. Бурлаки²⁰, в дальнейших его философских, культурологических и педагогических работах²¹, трудах его коллег²² и — в целом — во всей педагогической практике, а также научной и издательской деятельности РХГА²³.

²⁰ Бурлака Д. К. Культурологические, духовные и национальные основания гуманитарного образования // Русский христианский гуманитарный институт. Концепции. Программы. Документы / под ред. Д. К. Бурлаки. — СПб., 2001.

²¹ Бурлака Д. К. РХГИ как экзистенциальный проект // Вестник Русского христианского гуманитарного института. — 2004. — Т. 5; его же. Феномен РХГИ // Науковедение. — 2004. — № 3; его же. Мысление и откровение. — СПб., 2007; его же. Метафизика культуры. — СПб., 2007; его же. Понятие культуры в контексте идей русской религиозной философии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 50. — С. 7–20; его же. Двадцать лет по Русскому Путю // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. — 2009. — Т. 10. — Вып. 2; его же. Духовно-фундированное образование в постсекулярном обществе [предисловие к книге] // Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. — СПб.: РХГА, 2010; его же. Ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования как методология духовно-нравственного воспитания личности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. — 2010. — Т. 11. — Вып. 3. — С. 206–219; его же. Ценностно-культурологическая педагогика: эффективный метод воспитания толерантности в конфессионально неоднородном обществе // Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 7. — С. 27–38.

²² Мы имеем в виду монографии, статьи, научно-исследовательские проекты А. А. Ермичева, О. Е. Иванова, Ф. Н. Козырева, К. Е. Нетужилова, П. А. Сапронова, Р. В. Светлова, А. А. Хлевова, О. А. Штайн, автора настоящей статьи и других коллег (см. соответствующие разделы на сайте РХГА: www.rhga.ru); эти исследования, каждое по-своему, вносят вклад в общую работу и позволяют говорить о формировании в РХГА научно-педагогической школы ценностно-культурологической педагогики, философии исторических, региональных форм образования и актуальных проблем взаимодействия религиозных культур в образовательной среде.

²³ Фундаментальным издательским проектом, который можно назвать своего рода овеществленной формой ценностно-культурологической педагогики, стала многотомная серия «Русский Путь: Pro et contra», из книг которой, как из мозаичных элементов, складывается образ отечественной (и мировой) культуры; не следует забывать и о других проектах Издательства РХГА.

В образовательном процессе, насыщенном культурно-историческим содержанием, внесенные в мировую культуру христианством ценности рассматриваются как вершина духовного развития человечества, ведь именно в религии их можно рассматривать *sub specie absoluti*. В целом речь идет не о религиозном (конфессиональном) образовании, а об использовании аксиологической методологии осмыслиения культуры и религии²⁴. В рамках функционирования и развития модели ценностно-культурологического образования формируется светская образовательная и научная среда, которая создает предпосылки для межкультурного, межрелигиозного диалога на основе опыта христианства как одной из великих мировых религий. Другими словами, модель РХГА — это пример светского образования, построенного на осознании фундаментальных мировоззренческо-этических ценностей, заложенных в религии, но это не модель религиозного образования. Через религию к гуманитарной культуре; через гуманитарную культуру к религии,— таким может быть путь современного человека, способного не только к утилитарной, прагматической оценке окружающей действительности и своего места в ней, но осмыслиению собственной жизни и общего пути человеческой цивилизации в исторической и эсхатологической перспективах²⁵.

Вернемся к обсуждаемому термину *религиозное образование* и, исходя из сказанного выше, сделаем вывод. По нашему убеждению, этот термин приобретает гораздо больший вес и более глубокий смысл, если мы обозначаем им *феномен развивавшихся на протяжении многих столетий образовательных моделей и систем, в основе которых лежали различные виды или элементы теологического мировоззрения*. При этом уровень, правовой или аккредитационный статус учебных заведений не столь важен; более важно то, что *содержание религиозного образования включает в себя, наряду с общеобразовательными и профессиональными компонентами, доктринальное учение, в развернутом или адаптированном виде, а весь процесс обучения строится на соответствующих данной религии принципах просвещения и воспитания*. Именно в таком значении мы используем этот термин.

Обратимся теперь к другому термину, который мы полагали важным рассмотреть в этой статье,— *образовательной парадигме*.

В философии, богословии и науке термин *парадигма* используется по-разному. Напомним, что *парάδειγμα* в переводе с греческого означает буквально «пример, образец, модель». Платон называл парадигмами идеальные прообразы вещей, образцы, по которым бог demiurge творил вещи²⁶. В логике Аристотеля парадигмой обозначается тип умозаключений по аналогии, который ведет от частного знания к общему, а затем — к новому частному; этот тип логического вывода имеет вероятностный характер.

В христианском богословии, одним из основоположений которого является принцип творения человека по образу и подобию Божию (*εἰκόνα Θεοῦ*)²⁷, парадигма

²⁴ Отдельно необходимо сказать об образовательной программе «теология», которая реализуется Институтом богословия и философии (структурное подразделение РХГА) и имеет, как это и положено, конфессиональный — в данном случае, разумеется, православный — характер. Это вкрапление религиозного образования в светскую ценностно-культурологическую модель, которое, как и в образовательной модели ПСТГУ, обладает осознаваемой всеми участниками педагогического процесса спецификой.

²⁵ Бурлака Д. К. Ценностно-культурологическая педагогика: эффективный метод воспитания толерантности в конфессионально неоднородном обществе... С. 27, 28 и далее.

²⁶ См., напр.: Платон. Тимей. 28 а, 37 cd // Платон. Собр. соч.: в 4 т.— М., 1989–1994.— Т. 3.— С. 432, 439.

²⁷ Быт 1: 27.

приобретает характер образцов, предустановленных Богом для всякого сотворенного сущего (Иустин Мученик, Дионисий Александрийский и др.)²⁸. Понимание парадигм (παραδείγματα) как божественных творческих идей-прообразов, аналогий-пределов, которые богословие называет предопределениями (προορισμοί) и божественными благоволениями (θελήματα), определяющими и творящими сущее, в соответствии с которыми Бог предопределил и произвел все сущее, характерно для Псевдо-Дионисия Ареопагита²⁹, а в дальнейшем находит свое раскрытие в холастическом рационализме (*analogiaentis* в учении Фомы Аквинского).

В богословско-философской мысли Средневековья, в философии Возрождения и Нового времени смысл парадигм как образов, идеальных образцов для вещей материального мира или как аналогии между бесконечным и конечным, творящим и сотворенным, в той или иной мере продолжает использоватьсь и пантеистами, и рационалистами, и эмпириками, и сенсуалистами; в идеализме Шеллинга и Гегеля разговор ведется в стилистике поиска тождества абсолютно субъективного и абсолютно объективного, истории как откровения Абсолюта, попыток осмыслить идею Бога как абсолютной самотождественной реальности и, одновременно, позитивной действительности, включающей в себя все сотворенное Им³⁰. В нашу задачу не входит исследование этих тенденций чисто философского умозрения. Для нас интересно другое. Хотя в различных областях знания и практики парадигмами называют разные феномены, в принципе все эти понятия коррелируют с рожденным античной и христианской мыслью смысловым ядром, суть которого в том, что наше познание (как минимум; как максимум — и внешняя реальность тоже) содержит образец (образцы) и созданные по этому образцу (этим образцам) творения, копии.

Так, с помощью понятия парадигмы аллегорически описывают властные отношения между императором и подчиненными ему правителями по аналогии с отношениями между высшими и низшими богами языческого пантеона³¹. Парадигмой называют нравоучительный исторический пример, приведенный для сравнения и назидания (в жанре «*exempla docent*»), перечень форм одного и того же слова (парадигма глагола быть в настоящем времени: я есмь, ты еси, он, она, оно есть и т. д.) или — другое лингвистическое значение — перечень родственных, имеющих одну основу слов. В математической лингвистике парадигматические средства суть то, что выражает смысловые связи между ключевыми словами: на определении и систематизации этих связей строятся информационно-поисковые языки.

Разумеется, термин *парадигма*, прежде чем мы примемся за его описание в нужном нам — образовательном — смысле, следовало бы «просветить лучами» философии науки Томаса Куна, который использовал его для характеристики периодов «нормальной науки», где основное свойства парадигмы заключаются в выполнении проективно-программирующих и селективно-запретительных функций³². Но это уже

²⁸ Παράδειγμα // A Patristic Greek Lexicon, ed. By G. Lampe.— Oxford, 1961.— P. 1010.

²⁹ Псевдо-Дионисий Ареопагит. О божественных именах. 5.8 // Мистическое богословие.— Киев, 1991.— С. 64. См. новый перевод соответствующего фрагмента в статье: Лосский В.Н. Понятие «аналогий» у Псевдо-Дионисия Ареопагита / пер. с фр. М.Ю. Реутина // Богословские труды.— № 42.— 2009.— С. 110–136, прим. 39 на с. 115–116.

³⁰ См. подробнее об этом, напр.: Перов Ю.В. Лекции по истории классической немецкой философии.— СПб., 2010.— С. 415 идалее.

³¹ Παράδειγμα // A Patristic Greek Lexicon. Ibid.

³² Кун Т. Структура научных революций.— М., 1977.

выполнено в различных жанрах, от специальных исследований до параграфов учебников и словарных статей³³. Заметим лишь, что помимо основного определения, согласно которому парадигмой можно назвать одну или несколько фундаментальных теорий, получивших всеобщее признание и в течение определенного времени направляющих исследования³⁴, парадигма включает в себя совокупность убеждений и ценностных установок, разделляемых научным сообществом, идеалов и норм научного познания.

В современной педагогической науке термин *парадигма* также используется в разных значениях, не строго. Иногда его используют как синоним образовательной модели, системы и даже концепции³⁵. Говорят, об образовательных парадигмах отдельных профессоров³⁶, специализаций³⁷ или вузов³⁸. Причем в различных работах последнего десятилетия, посвященных проблемам и перспективам развития образования, отчетливо ощущается привкус «гуманитарной инновационности», просматриваются попытки обнаружить перспективные подходы к описанию некой новой образовательной парадигме. Свидетельством этого можно считать статьи М.Н. Дудиной, в которых она связывает термин парадигма с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач, и предлагает искать новые парадигмальные формы педагогики с учетом идей космизма и экзистенциализма³⁹.

Можно указать на публикацию А.Б. Крутика⁴⁰, где предлагаются некие принципы «целостного гуманистического интегрального образования», отражающие «проявление всеобщих законов развития жизни». То, что идеи построения целостного

³³ Степин В.С. Философская антропология и философия науки.— М., 1992; его же. Теоретическое знание.— М., 2000; Косарева Л.М. Рождение науки Нового времени из духа культуры.— М., 1997; Порус В.Н. Кун // Новая философская энциклопедия.— М., 2010.— Т. 2.— С. 354–355; Огурцов А.П. Парадигма // Новая философская энциклопедия.— М., 2010.— Т. 3.— С. 193–194 и др.

³⁴ Физика Аристотеля, геоцентрическая космология Птолемея, механика и оптика Ньютона, кислородная теория горения Лавуазье, электродинамика Максвелла, теория относительности Эйнштейна, теория атома Бора и т.п.

³⁵ Романенко И.Б. Платоновская образовательная парадигма и Академия // Известия Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.— 2002.— № 2.— С. 45; Перевозчикова Л.С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право.— 2008.— Т. 14.— № 6.— С. 36.

³⁶ Плаксий С.И. Образовательная парадигма Ильинского и стратегия успешного вуза // Знание. Понимание. Умение.— 2006.— № 3.— С. 13–18; Сырых В.М., Чернобель Г.Т. Образовательная парадигма профессора Н.А. Власенко // Журнал российского права.— 2010.— № 5.— С. 145–150.

³⁷ Булычева А.А. Образовательная парадигма библиотечной профессиологии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.— 2007.— № 1.— С. 109–111.

³⁸ Например, об образовательной парадигме Ростовского государственного (ныне Южный федеральный) университета см.: Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Образовательная парадигма как характеристика учебного процесса в классическом университете // Инновации в образовании.— 2008.— № 1.— С. 27–30.

³⁹ Дудина М.Н. Указ. соч. ее же. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования // Образование и наука.— 2010.— № 2.— С. 3–16; ее же. Новая образовательная парадигма: вопросы содержания образования // Инновационные проекты и программы в образовании.— 2011.— № 3.— С. 7–13

⁴⁰ Крутик А.Б. Образовательная парадигма: современное состояние и перспективы развития // Вестник ИНЖЭКОНа.— Серия «Гуманитарные науки».— 2009.— № 4.— С 12–22.

гуманитарно-ориентированного, ценностно-обоснованного, образования популярны и востребованы, подтверждает и статья Л. С. Перевозчиковой⁴¹, в которой (с опорой на анализ различных аспектов понятия парадигмы у Т. Куна) обосновывается идея, что образовательную парадигму следует рассматривать как феномен культуры и как философско-культурологическую категорию, социальную идеальную форму не только в аксиологическом аспекте, но интегрально, во всем объеме, включая эпистемологическую, социально-психологическую и социологическую составляющие. Определенная образовательная парадигма, согласно Л. С. Перевозчиковой, выступает в соответствующий период времени в качестве доминирующей социальной ценности культуры.

Ф. Н. Козырев подробно анализирует различные типологии педагогических парадигм: по принадлежности педагогическому натурализму или педагогическому идеализму⁴², по роли учителя или воспитателя в педагогическом процессе («педагогика авторитета»; «педагогика манипуляции», «педагогика поддержки»)⁴³, по «уровню» отношения к познаваемой реальности («объективный» уровень — научно-техническая парадигма; «субъективный» — гуманитарная парадигма; «трансцендентный» — «парадигма традиции») и т. п. Переработка и дополнение последней типологии дает Ф. Н. Козыреву возможность построить собственную схему, в которой *эволюция педагогической идеи* раскрывается параметрически, через увязывание различных источников знания (имманентный, трансцендентный) и предметов знания (субъект, объект)⁴⁴.

Особую важность для нас представляют выводы Ф. Н. Козырева о динамике современных общепедагогических тенденций и роли в этом гуманитарного подхода⁴⁵; за ними следуют точные и полные характеристики ситуации, в которой начинает осуществляться переход от одной парадигмы к другой: появление «новых интеллектуальных окон», то есть нового видения путей совершенствования человека (внутренний педагогический фактор), и появление новых «увлечений эпохи» (фактор культурного настроения эпохи).

О необходимости интенсивного проникновения гуманитарного мышления в педагогику, о противостоянии направленному на деградацию системы образования вектору «реформ» или «процедур модернизации»⁴⁶, вымывающих гуманитарное знание из образовательных программ, что напрямую связано с постмодернистским состоянием культуры⁴⁷, говорят работы Д. К. Бурлаки, А. П. Валицкой⁴⁸, Ф. Н. Козырева, других упомянутых (и не упомянутых за недостатком места) в нашей статье философов и теоретиков

⁴¹ Перевозчикова Л. С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования. С. 36–44.

⁴² Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. С. 31.

⁴³ Там же. С. 33

⁴⁴ Там же. С. 37.

⁴⁵ Там же. С. 53.

⁴⁶ Удачное выражение А. П. Валицкой (Валицкая А. П. Гуманитаристика и гуманитарное знание: к концепции модернизации высшего образования // Вестник Герценовского университета.— 2009.— № 11.— С. 6.)

⁴⁷ Валицкая А. П. Гуманитаристика и гуманитарное знание: к концепции модернизации высшего образования. С. 3–6.

⁴⁸ Помимо упомянутой выше статьи см.: Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика.— 1997.— № 3.— С. 15; ее же. Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика // Вестник Герценовского университета.— 2011.— № 3.— С. 3–8.

образования. В наши дни действительно наблюдается некое неустойчиво-равновесное состояние, которое можно охарактеризовать как беспокойство в преддверии серьезных перемен, парадигмальных сдвигов, смены логик. И ответственность гуманитарного педагогического сообщества, представителей всех его сегментов — от предельно «светских», до конфессионально ориентированных, церковных, религиозных должна проявиться в совместном поиске характеристик этого фундаментального поворота от (скажем предельно широко) *новоевропейской образовательной парадигмы*, которая пока еще продолжает определять теорию и практику образования, к той новой развертывающейся парадигме, которая еще ждет своего описания.

Итак, сделаем заключение, что при всем разнообразии подходов к понятию образовательной парадигмы и соответствующему термину представляется удобным пользоваться этим термином для обозначения *наиболее крупных форм педагогической теории и педагогического опыта, связанных с определенными эпохами социальной истории и соответствующими им мировоззренческими (философско-религиозными) позициями*. По этим основаниям мы выделяем античную парадигму, христианскую (схоластическую) парадигму и новоевропейскую (современную) парадигму. Заметим, что такое линейное описание истории педагогики, оперирующее столь значительными массивами материала и историческими эпохами, предполагает классификации педагогических моделей, систем, типов образования и др. педагогических феноменов по различным основаниям⁴⁹.

В качестве примера попытаемся раскрыть наше понимание образовательной парадигмы (как это и предполагало сделанное в начале статьи замечание о важности исторического опыта) на примере христианской, или схоластической, образовательной парадигмы.

Относительно схоластики как таковой могут заметить: эта рациональная форма теологического мировоззрения утратила свою культурную идентичность как минимум два столетия назад. Она неактуальна как набор дисциплин с определенным содержанием, тем более для России, где отсутствует традиция теологического образования в университетах. В этих возражениях есть резон. Действительно, в наши дни в университетах большинства западных стран, даже на традиционно существующих там теологических факультетах, которые к тому же, увы, не испытывают наплыва студентов, схоластическое богословие и схоластическая философия преподаются лишь как часть истории христианского мышления. В нашей же стране изучение богословия считалось привилегией духовного сословия и осуществлялось в церковных учебных заведениях. В самом деле еще Петровский проект «Положения об Академии наук и художеств» (1724), предполагавший открытие в Санкт-Петербурге юридического, медицинского и философского факультетов, однозначно указывал: теология передается «токмо Синоду»⁵⁰. И все последующее время, вплоть до февраля 1917 г., в императорских университетах, военных училищах и технических институтах учили

⁴⁹ В частности религиозное образование как эволюционирующий тип образования, «прошивает» всю историю педагогики.

⁵⁰ Бурлака Д. К., Шмонин Д. В. Просвещение, университет и профессиональная философия в России XVIII в. (к 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова) // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. — 2011. — № 1 (11). — С. 88–95; Shmonin, Dmitry. Institutionalization of philosophy in Russia: the first universities in the 18th century // Innovazione filosofica e università tra Cinquecento e primo Novecento / Gr. Piaia — M. Forlivesi (ed.). Padova: CLEUP, 2011.

Закон Божий, но не богословие. При этом изучение богословских дисциплин в духовных школах, где схоластика, особенно с начала XIX столетия, считалась чуждым православию латинским вкраплением, влияло скорее на становление корпоративной среды духовенства, нежели на развитие культуры рационального мышления. Подчеркнем в связи с этим, что мы видим в схоластике — среди прочего — практическую философию образования и предлагаем рассматривать ее здесь именно в перспективе развития педагогики.

Может, однако, последовать вопрос о том, уместно ли сводить все «педагогическое Средневековье» к схоластике, причем к схоластике именно христианской? Ответим кратко: если мы говорим именно об образовательной парадигме, то она сложилась в христианской, причем западно-христианской, традиции. Эта парадигма «выросла» из античного образования и святоотеческой религиозной педагогики; она была связана (в разные периоды и в разной степени) с арабской и еврейской интеллектуальными культурами, с восточно-христианской богословско-философской мыслью. При всем многообразии средневекового мира, заметим, парадигма как совокупность образовательных моделей, построенных на религиозно-теологическом фундаменте, нашла свое воплощение в школьно-университетской системе образования именно на латинском Западе. Ни греческий христианский Восток, включая древнерусское Православие, ни арабский мир такой системы не создали, но впоследствии вынуждены были воспользоваться ее плодами.

Христианской (схоластической) образовательной парадигме предшествовали древнегреческие и древнеримские образовательные модели, первые школы, педагогические теории и научные программы, составившие античную образовательную парадигму. Греческие образовательные модели⁵¹ лежали в религиозном поле, поскольку религиозность, вера в богов, являлась составной частью античной культуры. В II–V вв. государственное образование в империи, то есть в христианско-эллинистическом мире, хотя и существовало на естественно-религиозном фоне, все же имело светский характер, постепенно приобретая завершенную форму семи свободных искусств.

Вне связи с государственной системой образования, начиная с II в., в империи появляются христианские церковные школы — огласительные училища. Интересно, что подготовка мирян и клириков в первые века не разделялась, а статус церковных школ зависел от авторитета учащих в них отцов. Именно благодаря вкладу в развитие богословия и ярким именам учителей и выпускников нам известны Александрийская и Антиохийская школы, причем и как образовательные учреждения, и как центры богословской учености. Это было *религиозное образование*, внутри которого начинало медленно вызревать *образование духовное* как способ подготовки священно- и церковнослужителей. Однако и огласительные училища, и грамматико-риторические школы, сосуществующие и влияющие друг на друга, к V в., то есть ко времени систематизации, которую отразил в своем «Сатириконе» Марциан Капелла⁵², постепенно теряют не только специфику, но и значение. В грамматико-риторических школах, несмотря на их светских характер, среди учителей преобладают христиане, а огласительные училища утрачивают просветительскую роль из-за распространившегося к этому времени обычая крестить в младенчестве. Более того, с распадом Западной империи

⁵¹ Йегер В. Пайдея. Воспитание античного грека / Пер. с нем.— Т. 1.— М., 2001; Т. 2.— М., 1997; Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002.

⁵² Martianus Capella. De nuptiis Philologiae et Mercurii. Leipzig, 1983.

забота государства о школе практически прекращается, в то время как Церковь лишь только начинает осознавать свою системообразующую роль и ответственность за судьбу интеллектуальной и духовной культуры.

Таким образом, в V–VIII вв. на фоне интеллектуальной и культурной деградации (впрочем, мы говорим преимущественно о Западе; христианский Восток — отдельная тема), педагогическая наука живет и развивается трудами немногих подвижников. Начинает складываться средневековый тип образования: монастырская школа, в которой после изучения основ латыни следует обучение грамматике, риторике и диалектике, затем от искусств ментальных переходят к искусствам реальным, вещественным, к которым относятся арифметика, музыка, геометрия и астрономия. И только после завершения такого общеобразовательного цикла можно приступать к изучению богословских дисциплин. Тем самым секулярные прежде искусства христианизируются, точнее, они включаются в иерархию наук, главной среди которых становится теология. Таким образом определяются контуры модели христианского религиозного образования и закладываются основы образования духовного, как специализированного набора дисциплин для подготовки священнослужителей.

В сочинениях авторов VIII–IX вв.⁵³ обнаруживаются рационалистические мотивы, важные для становления схоластических методов познания и передачи знания, без которых невозможно представить себе становления новой — схоластической — системы образования. За последующие два столетия (X–XI) схоластика, в ходе практической педагогической работы в церковных школах, сложится в универсальную модель христианского религиозного образования. Распространив в XI столетии свое влияние на городские школы, схоластическая модель будет включать в себя как светскую общеобразовательную составляющую (те же *septemartesliberales*), так и высшую науку — теологию, то есть божественные науки, постигаемые логическим путем, в естественном свете человеческого разума.

Анализ содержания, механизмов функционирования, характер эволюции схоластической парадигмы образования представляется важным особенно на поздних этапах, поскольку именно она является выражением религиозного мировоззрения и содержит базовые ценности культуры. Развитие схоластики, усложнение ее проблематики, происходящее в XI–XII вв., приводят к тому, что истолкование текстов перерастает во все более самостоятельное философствование, а комментарии приобретают черты самостоятельных тематических трактатов. Схоластика приобретает черты профессиональной философии, являющейся стержнем образования, представляет собой и содержание образования, и комплекс методов воспитания. Не менее важным является и то, что схоластические подходы к познанию передаваемого через школу материала формировались именно как систематические; именно они сделали системность принципиальной чертой образовательной и научной деятельности.

В XII–XIII вв., с образованием и развитием университетов, христианская парадигма приобретет завершенные черты: схоластика вбирает в себя все, что мы сейчас называем средним и высшим образованием. Исключение составляют две профессиональные области знания, выходящие за пределы схоластики: медицина и право⁵⁴, которые, наряду с теологией, получат свои высшие факультеты в университетах. *Modus parisiensis* (парижский способ конституирования университетов) стал об-

⁵³ Напр.: Alcuinus. *De dialectica* // Migne, Patrologia latina.— Vol. 101.— Col. 949–976B.

⁵⁴ Однако и их изучение тоже строилось по схоластическому методу.

разцом, по которому *studium generale* (школа, в которой студенты проходили курсы свободных искусств), соединившись с теологической школой, становится начиная с конца XII — первой половины XIII вв. основой сосуществования в единой образовательной среде объединений учащихся (землячества, «нации») и учащих (факультеты). Именно в формировании корпоративности обретает свои черты университет; и именно университет соединяет в себе монастырские, кафедральные, авторские модели преподавания свободных искусств, надстраивая над «зданием школы» «верхние этажи» — теологию, право и врачебное искусство. В XIV–XVI вв., в эпоху Возрождения, христианская образовательная парадигма постепенно размывается, становится более рыхлой; в нее включаются новые элементы (которые часто оказываются «хорошо забытыми старыми») философского и научного знания. Параллельно рождаются «частично секуляризованные» гуманистические педагогические модели, ориентированные на элитарное домашнее воспитание и частную школу. XVI столетие приносит новые подходы к образованию. Особенностью реформационной образовательной модели оказывается прагматизм, предусматривающий преподавание преимущественно на начальной ступени.

Таким образом, можно говорить о подготовке смены образовательных парадигм, о начале перехода от христианской (схоластической) парадигмы к новоевропейской, который осуществляется в XVII–XVIII вв. И здесь важным представляется изучение католического варианта модернизации образования XVI в., который учитывал и средневековую школьно-университетскую традицию, и идеи христианского гуманизма⁵⁵. Процессы конфессионализации школы, запущенные в ходе Реформации, в сочетании с процессами секуляризации, на появление которых повлияло Возрождение, создают новую ситуацию в образовательной среде. Это представляется особенно важным, поскольку образование как система трансляции знания и наука как система накопления и развития знания неразрывно связаны друг с другом, с одной стороны, и не могут рассматриваться вне социокультурного и религиозно-мировоззренческого контекстов, с другой стороны. Мощным развитием этих идей (в конце того же XVI в.) становится иезуитская модель образования, зафиксированная в «Ratio studiorum» («Порядок и устройство занятий» — педагогический устав иезуитов, утвержденный в 1599 г.)⁵⁶. Модель, сформированная иезуитами⁵⁷, позволяет создать эффективную и конкурентоспособную образовательную вертикаль, сохраняющую преемственность со средневековой школой, но генерирующую новые педагогические подходы и технологии.

XVII в. становится временем первой масштабной модернизации образования и трансляции научного знания, в которой свою роль сыграли различные педагогические силы, от католических профессоров, авторов учебных университетских курсов, включая иезуитов⁵⁸, до Коменского. Именно поэтому важным представляется

⁵⁵ Шмонин Д.В. В тени Ренессанса. Вторая схоластика в Испании.— СПб., 2006.

⁵⁶ [Шмонин Д.В., вступ. статья и перевод с лат.] Порядок и устройство занятий в Обществе Иисуса (фрагмент) // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2011.— Т. 12.— Вып. 4.— С. 308–326, [Савинов Р.В., перевод с лат., прим.] RatioStudiorum: Каталог некоторых вопросов по «Сумме теологии» св. Фомы Аквината (фрагмент) // Actaeruditorum.— 2010.— Вып. 8.— С. 143–145.

⁵⁷ Шмонин Д. В. *Regulae professoribus*, или Как иезуиты учили философию // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2009.— Т. 10.— Вып. 4.— С. 84–99.

⁵⁸ Вдовина Г.В. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII века.— М., 2009.

осмысление первой модернизации образования в период позднего Средневековья, Ренессанса и раннего Нового времени, когда схоластический рационализм как комплекс методов образования и исследовательских стратегий, характерных для средневекового типа мысли, формирует представление о системе как о необходимом условии всякого продуктивного мышления. Тем самым он оказывает влияние на институционализацию классической науки и создание новых способов трансляции знания, т.е. на оформление (новоевропейской) образовательной парадигмы и построение современной системы образования⁵⁹.

Можно сказать, что задача раскрыть важную, пока еще недооцененную (как в среде педагогов, историков образования, так и в среде историков и философов науки) роль христианской парадигмы образования (включая ее ценностное ядро, схоластическую методологию познания, сам дискурс схоластики, различные педагогические модели, а также входящие в них религиозные и светские элементы) — эта важная для ценностно-культурологической педагогики задача по-новому смотрится в перспективе глобальных процессов, разворачивающихся в образовании в наши дни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли.— М., 2002.
2. Булычева А.А. Образовательная парадигма библиотечной профессиологии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.— 2007.— № 1.— С. 109–111.
3. Бурлака Д. К. Двадцать лет по Русскому Путю // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2009.— Т. 10.— Вып. 2.— С. 30–57.
4. Бурлака Д. К. Духовно-функционированное образование в постсекулярном обществе [предисл.] // Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов.— СПб., 2010.
5. Бурлака Д. К. Метафизика культуры.— СПб., 2007.
6. Бурлака Д. К. Мысление и откровение.— СПб., 2007.
7. Бурлака Д. К. Понятие культуры в контексте идей русской религиозной философии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена.— 2008.— № 50.— С. 7–20.
8. Бурлака Д. К. Феномен РХГИ // Науковедение.— 2004.— № 3.
9. Бурлака Д. К. Ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования как методология духовно-нравственного воспитания личности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2010.— Т. 11.— Вып. 3.— С. 206–219.
10. Бурлака Д. К. Ценностно-культурологическая педагогика: эффективный метод воспитания толерантности в конфессионально неоднородном обществе // Вестник Герценовского университета.— 2011.— № 7.— С. 27–38.
11. Бурлака Д. К. Культурологические, духовные и национальные основания гуманитарного образования // Русский христианский гуманитарный институт. Концепции. Программы. Документы / Под ред. Д.К. Бурлаки.— СПб., 2001.
12. Бурлака Д. К. РХГИ как экзистенциальный проект // Вестник Русского христианского гуманитарного института.— 2004.— Т. 5.

⁵⁹ Отметим, что развитие научного и педагогического потенциала схоластики продолжается до середины XVIII в. (См.: Савинов Р.В. Постсредневековая схоластика как вариант философской парадигмы Нового времени // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2011.— Т. 12.— Вып. 3.— С. 99–108).

13. Бурлака Д.К., Шмонин Д. В. Просвещение, университет и профессиональная философия в России XVIII в. (к 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова) // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования.— 2011.— № 1 (11).— С. 88–95.
14. Валицкая А.П. Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика // Вестник Герценовского университета.— 2011.— № 3.— С. 3–8.
15. Валицкая А.П. Гуманитаристика и гуманитарное знание: к концепции модернизации высшего образования // Вестник Герценовского университета.— 2009.— № 11.
16. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия модернизации. Аналитический доклад // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования.— 2011.— № 1 (11).— С. 3–13.
17. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика.— 1997.— № 3.— С. 15.
18. Вдовина Г.В. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII века.— М., 2009.
19. Владимир Воробьев, прот., Светское религиозное образование. Традиционной гимназии — 15 лет // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.— Сер. 4.— 2007.— № 7.— С. 181–186.
20. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т.— М., 1974.— Т. 1. Наука логики.
21. Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: вопросы содержания образования // Инновационные проекты и программы в образовании.— 2011.— № 3.— С. 7–13.
22. Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования // Образование и наука.— 2010.— № 2.— С. 3–16.
23. Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования // Современные проблемы науки и образования.— 2006.— № 5.
24. Евсевий Памфил. Церковная история. Кн. 6. Гл. 18.
25. Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Образовательная парадигма как характеристика учебного процесса в классическом университете // Инновации в образовании.— 2008.— № 1.— С. 27–30.
26. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / Пер. с нем.— Т. 1.— М., 2001; Т. 2.— М., 1997.
27. Ипгрейв Дж. Духовность: современные тенденции в религиозном образовании // Петербургский образовательный форум-2010. С. 48.
28. Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование. Книга для учителей и методистов.— СПб., 2010.
29. Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. Автореф. ...дисс... докт. пед. наук.— СПб., 2006.
30. Косарева Л. М. Рождение науки Нового времени из духа культуры.— М., 1997.
31. Крутик А. Б. Образовательная парадигма: современное состояние и перспективы развития // Вестник ИНЖЭКОНа.— Сер. «Гуманитарные науки».— 2009.— № 4.— С. 12–22.
32. Кун Т. Структура научных революций.— М., 1977.
33. Лосский В.Н. Понятие «аналогий» у Исаевдо-Дионисия Ареопагита / Пер. с фр. М.Ю. Репутина // Богословские труды.— № 42.— 2009.— С. 110–136.
34. Огурцов А.П. Парадигма // Новая философская энциклопедия.— М., 2010.— Т. 3.
35. Перевозчикова Л. С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета.— Сер. «Философия. Социология. Право».— 2008.— Т. 14.— № 6.
36. Перов Ю. В. Лекции по истории классической немецкой философии.— СПб., 2010.
37. Плаксий С. И. Образовательная парадигма Ильинского и стратегия успешного вуза // Знание. Понимание. Умение.— 2006.— № 3.— С. 13–18.

38. Платон. Тимей // Платон. Собр. соч.: В 4 т.— М., 1989–1994.— Т. 3.
39. Порус В.Н. Кун // Новая философская энциклопедия.— М., 2010.— Т. 2.— С. 354–355.
40. Порядок и устройство занятий в Обществе Иисуса (фрагмент) / Вступ. ст. и перев. с лат. Д.В. Шмонина // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2011.— Т. 12.— Вып. 4.— С. 308–326.
41. Проблемы взаимодействия духовного и светского образования: история и современность (сб. статей).— Н. Новгород, 2004.
42. Исаево-Дионисий Ареопагит. О божественных именах // Мистическое богословие.— Киев, 1991.
43. Ratio Studiorum: Каталог некоторых вопросов по «Сумме теологии» св. Фомы Аквината (фрагмент) / Перев. с лат., прим. Р.В. Савинова // Acta eruditorum.— 2010.— Вып. 8.— С. 143–145.
44. Романенко И.Б. Платоновская образовательная парадигма и Академия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.— 2002.— № 2.
45. Савинов Р.В. Постсредневековая схоластика как вариант философской парадигмы Нового времени // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2011.— Т. 12.— Вып. 3.— С. 99–108.
46. Светлов Р.В. Сократ и «спартанский мираж» // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира.— Вып. 10.— СПб., 2011.— С. 363–375.
47. Степин В.С. Теоретическое знание.— М., 2000.
48. Степин В.С. Философская антропология и философия науки.— М., 1992.
49. Сырых В.М., Чернобель Г.Т. Образовательная парадигма профессора Н.А. Власенко // Журнал российского права.— 2010.— № 5.— С. 145–150.
50. Шмонин Д.В. Regulae professoribus, или Как иезуиты учили философии // Вестник Русской христианской гуманитарной академии.— 2009.— Т. 10.— Вып. 4.— С. 84–99.
51. Шмонин Д.В. В тени Ренессанса. Вторая схоластика в Испании.— СПб., 2006.
52. Шмонин Д.В. От катехумена до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.— Сер. «Философия».— 2012.— № 2.— Т. 2.
53. Alcuinus. De dialectica // Migne, Patrologia latina.— Vol. 101.
54. Cassiodorus Vivarensis Abbas. De artibus ac disciplinis liberalium litterarum // Migne, Patrologia latina.— Vol. 70.
55. Isidorus Hispalensis. Etimologiarum libri viginti // Migne, Patrologia latina.— Vol. 82.
56. Karolus Magnus. Capitularia. Anno 789 // Migne, Patrologia latina.— Vol. 97.
57. Martianus Capella. De nuptiis Philologiae et Mercurii.— Leipzig, 1983.
58. Shmonin, Dmitry. Institutionalization of philosophy in Russia: the first universities in the 18th century // Innovazione filosofica e università tra Cinquecento e primo Novecento / Gr. Piaia — M. Forlivesi (ed.).— Padova, 2011.
59. Παράδειγμα // A Patristic Greek Lexicon, ed. By G. Lampe.— Oxford, 1961.