

# АНТИЧНЫЕ И ИУДЕЙСКИЕ РЕЛИГИОЗНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Д. В. ШМОНИН

Русская христианская гуманитарная академия

[shmonin@mail.ru](mailto:shmonin@mail.ru)

---

DMITRY SHMONIN

Russian Christian Academy for Humanities

GRAECO-ROMAN AND JEWISH RELIGIOUS COMPONENTS IN THE HISTORY OF THE FORMATION  
OF THE CHRISTIAN EDUCATIONAL PARADIGM

ABSTRACT. The author analyzes the religious elements in the Classical teaching models and the theory and practice of Jewish education, which are considered in the context of the formation of the Christian upbringing and education. The latter reflects a fundamentally new religious-eschatological perspective of human life and stimulating of social and cultural transcoding including changes in rational traditions (in theory), in image of a person's actions (in practice) and, as a consequence, in the emergence of new motivational aspects of education (pedagogy). As a result, in the 6–9th centuries we observe building a new Christian (Scholastic) educational paradigm with the Christian worldview, rationalistic scientific tradition and the idea of systemic productive knowledge as its basic constituents.

KEYWORDS: Paideia, the ancient model of education, Jewish pedagogy, early Christian education, scholastic educational paradigm.

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-00106 «Междисциплинарное исследование конфессиональных факторов формирования ценностной структуры российской цивилизации»).

Греческое образование, институционально сложившееся к IV в. до н. э., находилось в религиозном поле, поскольку религиозность, вера в богов являлась «естественным фоном» античной культуры (Шмонин 2013, 54). Основанием античной педагогики была обозначаемая обычно словом παιδεία идея общей культуры, воспитанности и образованности. В афинской образовательной модели воспитание молодого человека строилось по принципу единства эстетического и нравственного (от καλοκαγαθία, «прекрасное и доброе») и включало в себя «ἔπος и ῥῆος», то есть знакомство с сочинениями Гомера, Гесиода, в том числе «Теогонией», религиозными ритуалами, а также обучение искусству петь гимны. Такие подходы были характерны для Греции в целом, и даже значительно более скудная в интеллектуальном отношении спартанская модель воспитания предполагала изучение «основ религии» и обучение пению религиозных и патриотических песен.

Это касается не только методов воспитания детей, но и «высшего образования» – досократических философских школ, софистического образования, опыта Сократа, учившего о самостоятельном значении разумного познания добродетели в качестве основы социальной жизни, а также наиболее глубоких, с точки зрения связи между образованием и наукой, традиций платоновской Академии и Лицея Аристотеля. В этих «авторских» школах посредником между богами и людьми оказывался учитель, наставник-философ, на котором лежала «обязанность» любить совершенные формы, стремиться к умственному восприятию этих форм, соединяя умозрительную теорию с практикой воспитания, что не могло в полной мере выразиться ни в науке, ни в искусстве, ни в религии (Корольков 2006, 211). Свой педагогический статус философы сумели отстоять в длительной «конкурентной борьбе» с соперниками – эпическими поэтами, мудрецами-законодателями и пророками-чудотворцами (Светлов 2013, 39–46).

Римское образование, ставшее производным от образования греческого (последнее распространило свое влияние на Рим в III в. до н. э.), имело более выраженный прагматичный характер, ориентированный на развитие системы воспитания добропорядочных граждан в государственных школах. При этом сама религиозность в Риме понималась как скрупулезное исполнение своих обязанностей перед «общиной богов» и считалась общественной обязанностью. Система римских образовательных институтов формируется к I в. н. э. и, распространяясь во II–V вв., то есть уже в римско-эллинистическо-христианском мире, превращается в соединение свободных искусств, или наук (disciplinae, в интерпретации Марка Терренция Варрона [Адо 2002]). Римская религиозность выступает здесь в качестве мировоззренческой компоненты, существующей в системе образования «на

уровне здравого смысла». Показательно замечание Цицерона в трактате «О природе богов» (2.18) о том, что сообразительность (*sollertia*) человека сама по себе свидетельствует о наличии связи сообразующегося с чем-то высшим (умом проникательным и божественным [Рижский 1985, 106]) Вместе с тем, и это тоже нужно отметить, в Риме практически отсутствуют и нормативная функция религии по отношению к образовательной системе, и институт профессионального религиозного образования как такового (за исключением передачи необходимых «навыков и компетенций» новичкам, кооптируемым в небольшие по численности жреческие коллегии).

Существенно иной была роль религии и образования в иудейской среде. Эстетическое, этико-социальное, гражданское «измерения» античной образовательной парадигмы, основанные на традициях (почитание богов, предков, добропорядочная жизнь, полисный или имперский патриотизм, другие составляющие, которые обеспечивают человеку уважение сограждан), позволяют оценить существенное отличие греческих и римских моделей воспитания и образования от модели воспитания, сложившейся в иудейской среде. Принципиальное отличие состоит в том, что иудейские подходы к педагогике ориентированы в первую очередь не на «горизонтальные» связи, а на религиозно постулируемую «вертикальную» связь с абсолютным первоначалом – Творцом мира.

Прежде всего, речь идет о поклонении единому Богу, о личной вере, которая имеет аксиоматический характер и основана на свободном выборе человека, о библейском понимании греха как сознательном отпадении от Бога. Принципы воспитания и образования иудеев, формировавшиеся на протяжении столетий (история становления иудейской педагогической модели – большая и сложная тема), имели явно выраженный религиозный характер. Построенное на «боязни Бога» (Исх 1:17) воспитание в семье имело, при достаточно свободных методах, последовательный нравственно ориентированный характер и продолжалось «образованием в скинии» (Втор 6:7–9), которое включало в себя последовательное изучение Торы (Пятикнижия), Пророков, Писаний, позднее – Мишны (кодекс религиозно-правовых основоположений, считавшихся частью Закона, данного Богом Моисею на Синае вместе с Торой). При этом функцию учителей выполняли раввины, основной ролью которых была религиозная, обеспечивавшая посредничество между Богом и избранным Им народом, что придавало иудейской образовательной модели отчетливо выраженный религиозный, теократический характер. Примерно с V в. до н. э. основными фактическими центрами образования стали синагоги, а к I в. до н. э., что вполне объясняется как эллинистическим влиянием, так и собственными потребностями иудеев, важ-

ное место в сложившейся системе заняли «средние» – «риторическо-талмудические» школы, в которых юношей готовили к последующему изучению богословия (Draizin 1940, 15–23). Последнее не только способствовало развитию вариативности образования, но и максимально расширяло круг образованных иудеев. Не забудем про прямые указания в Евангелиях (Мф 21:23; Мк 14:49; Лк 2:46; 21:37; Ин 18:20) на обучение во внутренних дворах Иерусалимского Храма.

Образование в иудейской культуре было нацелено на приобретение и передачу мудрости, позволяющей обнаруживать Божественные законы устройства мира и прилагать их к опыту. Через осознание установленного Богом миропорядка образование помогало человеку раскрыть смысл собственного существования и обрести благую жизнь. Ветхозаветная педагогика предполагала, кроме того, сознательное стремление человека к образованию как способу духовного развития и «включения» в ткань общества. В крайних эссеистских формах образование демонстрировало участнику общины его богоизбранность и предопределенность течения его жизни (Тантлевский, Светлов 2014, 54–66).

Становление христианской образовательной парадигмы отражало принципиально новую религиозно-эсхатологическую перспективу жизни человека и стимулировало тем самым социальную и культурную перекодировку, включавшую изменение мыслительного настроения (теория), образа действия человека (практика) и, как следствие, появление новых мотивационных аспектов образования (педагогика).

Раннехристианское воспитание и образование, генетически связанное с иудейской религиозной педагогической моделью, так же, как и последнее было направлено на внутреннее преобразование человека через молитву и изучение Священного Писания. Как заметил в свое время прот. Василий Зеньковский, «суровые ветхозаветные мотивы», отраженные в христианской педагогике, испытывали преобразование «тем, что вносит в мир Евангелие», чтобы «задышать всей силой христианского понимания человеческой души». В то же время, по мнению прот. Василия Зеньковского, восприятие «старых греко-римских методов... не было ценным приобретением для христианского воспитания» (Зеньковский 2002, 10–12) Тем не менее, христианство все же восприняло теорию и практику античной педагогики, используя греческие и римские модели и опыт воспитания как естественные «Божии дары, данные всему человечеству».

Было бы неверно не учитывать влияние греческого мышления на жизнь христианской общины. Например, апробированным и широко распространенным методом обучения в греческих школах было изучение доктриналь-

ного текста или тщательно подобранных тезисов главы или основателя данной школы, рассматриваемых в рамках определенной темы. Результатом анализа становились отточенные в дискуссиях определения смыслодержущих понятий: еще Платон в «Теэтете» замечает, что дать описание и объяснение какой-либо вещи – значит найти присущий ей отличительный признак (209c; Лосев 1993, 272.) Проблемы познания различных аспектов сущего, развивает эту мысль Аристотель, порождая интерес к общим понятиям, причинам и смыслам вещей и вызывают к жизни такие школьные дисциплины, науки и искусства как физика, логика, метафизика, этика, политика (Wilson Nightigale 2001, 133–174).

Кроме того, не следует игнорировать и римское влияние, которое представляло собой, помимо общегосударственных и общепедагогических форм, также и относительно близкую христианству моральную философию – стоицизм, где добродетель рассматривалась как наивысшее счастье, которое может быть достигнуто человеком в результате воспитания и праведной жизни. Среди прочего, стоики (такие как Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий) осмысливали отношения между гражданином и обществом или, как минимум, индивидуальную этику.

Вместе с тем, обнаруживаются принципиальные различия и даже культурные противоречия между элементами двух парадигм – уходящей античной и «прораставшей» сквозь последнюю новой, христианской. Греческие и римские школы, как с точки зрения практической педагогики, так и с точки зрения лежащих в ее основе философских традиций, были сфокусированы, помимо физического и нравственного моментов, на разумно-познавательной природе человека, его интеллектуальном развитии. Если в качестве примера взять тех же стоиков, то идея жить в соответствии с добродетелью означает для них то же самое, что жить по разуму (в значении, близком к здравому смыслу). Природа человека и человеческий разум рассматриваются как неразличимые понятия (Цицерон, *О природе богов* 3.26); ценности, в том числе духовные и интеллектуальные, приобретаемые через образование, означают реализацию в человеке его природного начала, которое и есть «человечность»; этот подход представляет собой «открытие» стоиков, запечатленное Сенекой в понятии «гуманизм» (Степанова 2012, 191–192).

Очевидно, что раннехристианская педагогика основывается на моральной природе человека, понимаемой по-новому, в религиозно-эсхатологической перспективе. Решение проблем распадавшегося на глазах людей мира оказывается связанным не с античными идеалами счастья, не с апатичным состоянием атомизированной личности, но с идеей христианского милосердия и любви, которая раскрывается в вере («вертикальные

связи») и жизни в общине («горизонтальные связи»), причем в качестве цели этой земной жизни выступает спасение всего рода человеческого через спасение каждого отдельного человека.

Воспитание и образование связывается уже не с «общей культурой», но с пониманием Слова как Логоса Творца, несущего просвещение человеку. («В начале было Слово... (Ин 1:1); и далее: «Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» (Ин 1:9)). Здесь творящий Логос и просвещающий Свет коррелируют с образом Христа, воплощенного Бога, что по-новому задает перспективу педагогики образа и подобия Божьего, о которой в свое время преп. Иоанн Дамаскин скажет, что выражение *по образу* указывает на способность ума и свободы; тогда как выражение *по подобию* означает уподобление Богу в добродетели, насколько оно возможно для человека (Бронзов 2003, 47).

В основе христианской педагогики лежат не требующие доказательств *факты веры*. В Послании к Евреям (11:6) апостол Павел говорит: «Надобно, чтобы приходящий к Богу веровал, что Он есть и ищущим Его воздает». Впрочем, эти *факты* иллюстрируются природой: «Небеса проповедуют славу Божию, и о делах Его вещает твердь» (Пс 18:1), ибо «невидимое Его, вечная сила Его и Божество, от создания мира через рассматривание творений видимы...» (Рим 1:20).

Следствием такого понимания образования является отказ от программы интеллектуального познания «сущего как такового», «блага как такового» и вообще – отказ от метафизической перспективы как адекватной для познания истинных причин вещей и мира в целом.

Иудейский мотив, напоминающий человеку, что успешное познание истин мира – результат богобоязненного смирения («Можешь ли ты исследованием найти Бога? Можешь ли совершенно постигнуть Вседержителя? Он превыше небес, – что можешь сделать? Глубже преисподней, – что можешь узнать?» (Иов 11:7–8.)), настраивает христианина на отличный от учащегося греческой или римской школы лад: «если будешь призывать знание и звать к разуму; если будешь искать его как серебра, и отыскивать его, как сокровище, то уразумеешь страх Господень и найдешь знание о Боге. Ибо Господь дает мудрость; из уст его – знание и разум» (Притч 2:3–6). Сдержанный оптимизм («Когда мудрость войдет в сердце твое, и знание будет приятно душе твоей, тогда рассудительность будет оберегать тебя, разум будет охранять тебя» (Притч 2:6–11)) возможен лишь благодаря звучащей в полный голос теме любви к Богу, которая «сорадуется истине» (1 Кор 13:6) и без которой знание и вера – ничто (1 Кор 13:2).

Напомним, что у апологетов II–III вв. мы находим разные, иногда противоположные, суждения относительно влияния греческой философии на христианское мышление. «Сократ и Гераклит... жили согласно с Логосом», хотя он и не открылся им так, как христианам. Иустин идет дальше, замечая, что ветхозаветные пророки были более ранними философами, чем греческие мудрецы; именно у пророков греки заимствовали идеи мира бестелесных сущностей, бессмертия души, посмертного воздаяния и др. Иустин стремится соединить языческую философию и христианскую религию: «Люди истинно благочестивые и любознательные должны уважать и любить только истину...» (Преображенский 1990, 123–124), пишет Иустин, и далее приводит мысль «одного из древних» (Платона) о том, что если правители не будут философствовать, то не будет общественного благополучия в их странах.

Напротив, Тертуллиан, который в полемических дискуссиях вполне профессионально использует риторические и логические приемы, утверждает, что попытки внедрить в христианскую парадигму попытки рационального описания Бога противоречат истинам Откровения. «Что общего между философом и христианином? Между учеником Греции и учеником Неба? Между искателем истины и искателем вечной жизни?» (Братухин 2005, 46). Философия, погрязшая в спорах «мудрецов», продолжает он, – средоточие всех ересей (Братухин 2005, 47), и потому не может претендовать на истинное знание, которого можно достичь лишь в акте веры. И даже самый сдержанный рационально-гносеологический оптимизм уравновешивается смиряющей ветхозаветной формулой: «...во многотрудности много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (Еккл 1:18).

Подводя некоторый итог сказанному, отметим, что укоренение и распространение христианства в империи во II–III вв. означает не только появление новой религии, но и новое место религии и религиозности в обществе, государстве, в интеллектуальной и духовной среде. Фактически в первой половине IV в. происходит «переучреждение» отношений между империей и христианством; последнее институционализируется и начинает вживаться в уготованную ему государственно-образующую роль. Среди прочего, христианство интегрирует в себя этику, которая ранее была уделом философских школ; тем самым сфера нравственности обретает христианские черты и становится частью религии. Новые ассоциативные связи религии, морали и политики меняют «культурно-образовательные коды»: происходит формирование новой – христианской – парадигмы в образовании. Таким образом, интеллектуалистские и эстетические императивы, столь важные для греческих и римских образовательных моделей, почти полностью утрачивают свою значимость в рамках новой парадигмы.

Следует заметить, что постепенный «переход на новые коды» начался еще в доникейскую эпоху (II–III вв.), когда христианское образование было ограничено воспитанием и в основном сосредоточено в церковных общинах, с конца II в. при попечении их глав – епископов. Закрытый характер общин, связанный не только с гонениями, но и со стремлением христиан сохранить «великие тайны благочестия» (1 Тим 3:16) и таинства (*disciplina arcani*), а также продолжительная подготовка перед крещением (оглашение могло длиться от 40 дней до 2-х – 3-х лет) обеспечивали вполне достаточные знания о вере и богослужении как формировавшемуся клиру (наряду с епископами к священнослужителям стали относить пресвитеров и диаконов), так и мирянам. Особых школ для духовенства не было, подготовка священников осуществлялась в катехизических кружках – диатрибах (*διατριβή*) – в беседах и наставлениях епископов, пресвитеров или назначенных опытных членов общины. При этом требования к клирикам включали как нравственное поведение, так и умение читать и толковать Писание, что предполагало определенный уровень знаний (1 Тим 3:2) и рождало мысли о создании собственных христианских школ, которые давали бы и основы общего образования. Продолжительная нравственная и воспитательная работа в период оглашения, в сочетании с приобщением к церковной жизни, богослуженной практике, являлись в начале эры христианства достаточным основанием не только для крещения, но и для последующего возведения в сан. Критерием в последнем случае являлись святость и духовный авторитет члена общины, поставляемого на должности диакона, пресвитера или епископа.

Известно, что первым христианским училищем с систематической организацией занятий, в котором, к тому же, сложилась богословская традиция (Пантен, Климент Александрийский и Ориген), стала катехизическая школа в Александрии (Афонасин 2014, 1, 7–29, особ. 23 след.). Климент описал порядок восхождения христианина по пути познания истины (Корсунский, Чистяков 1996, 29–30) и увязывал с ним четыре группы богословских дисциплин: апологетические (об этом говорит «Протрептик»), нравственные («Педагог»), догматические («Строматы») и экзегетические (изучение Св. Писания – библеистика). Этому предшествует изучение «подготовительных учений», подводящих учащегося, который не готов прийти к богословию иначе как «через доказательства»: «Как свободные искусства ведут к их госпоже философии, так сама философия (любовь к мудрости) в конечном итоге приводит к мудрости. Философия является средством для осуществления мудрости, сама же мудрость есть знание причин вещей божественных и человеческих» (Корсунский, Чистяков 1996, 93).

Ориген, в пору своего изгнания, распространил александрийский опыт на организованные им новые школы в Кессарии, где ученикам наряду с основами вероучения преподавали «светские» науки (геометрию, арифметику, риторику, физику, астрономию), в состав предметов включались также логические и этические знания. Богословский уровень «обеспечивали» такие написанные им сочинения, как апологетический трактат «Против Кельса», догматический труд «О началах», о котором по праву можно сказать как о начале систематического христианского богословия, оказавшем особенно сильное воздействие на восточную патристику. Примером библейской экзегетики становятся «Гекзаплы», а также ряд схолий, гомилий и комментариев. Отдельно упомянем «Увещание к язычникам» Климента Александрийского (Братухин 1998) и «Увещание к мученичеству» Оригена, относящиеся к жанру протрептиков, в которых В. Йегер видел специфические способы привлечения эллинизированной аудитории к христианству (Jaeger 1961, 10).

Сочетание светских и религиозных дисциплин обеспечивало совместимость с греко-римскими программами и широкое толкование Священного Писания, однако вызывало критику со стороны ревнителей благочестия, указывавших на угрозу впадения учителей в ересь. Таким образом, появление собственно богословского элемента в образовании с первых шагов стало сопровождаться боязнью разногласий в описании вероучительных догм. Справедливости ради следует отметить, что постепенное угасание александрийской богословской традиции в конце IV–V вв. проходило под влиянием арианских, несторианских и других движений.

С конца III в. под влиянием пресвитера Лукиана развивается Антиохийская школа. В ней, в отличие от александрийской традиции, предполагавшей большую философскую свободу в аллегорических толкованиях Священного Писания, изначально преобладал «охранительный» подход с акцентом на более осторожную и бережную по отношению к Слову экзегетику. С педагогической точки зрения, в отношении этой школы можно говорить о приоритете воспитательных задач перед интеллектуальными. Заметим, что антиохийская традиция в разное время формирует и еретиков (Арий и ариане), и ортодоксов (Диодор Тарсский, учитель Иоанна Златоуста, Феодорит Кирский, Феодор Мопсуэстийский и др.). Интересно также, что одним из изводов антиохийской богословско-педагогической модели в V в. стала Эдесско-Нисибисская школа, которая, правда, достигла образцовой организации занятий в то время, когда в ней стали преобладать несториане. Основной дисциплиной в этой модели было чтение и толкование Священного Писания, среди светских предметов 3-годичного курса обуче-

ния важная роль отводилась грамматике, музыке и аристотелевской философии, новым же в методическом плане было закрепление каждой дисциплины за отдельным учителем. Различий между клириками и мирянами в среде учащейся братии не было.

Вообще, заметим, подготовка мирян и клириков в первые века не разделяется, а статус церковных школ зависит от авторитета учащихся 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 (по поводу Александрии мы уже отметили это выше).

На латинском Западе религиозное образование развивалось, начиная с IV в., в аскетических общежитиях, основанных Евсевием Верчелльским, Амвросием Медиоланским, Августином, Кассиодором и др. Интересен проект «*Monasterium vivariense*» Кассиодора. В «Наставлениях в божественных и светских науках», написанных для монахов, Кассиодор показал как различие, так и тесные взаимосвязи светского и духовного (богословского) образования, отметив, что светские науки подготавливают служителя Церкви к восприятию Священного Писания и богословия (Уколова 2010, 83–144).

Распад Западной империи означал фактическую передачу Церкви ответственности за судьбы и сохранение интеллектуальной и духовной культуры. Иллюстрацией скорбного состояния дел в образовании является решение местного собора в г. Везоне (529) об организации священниками при своих храмах занятий по латинской грамматике и катехизису. В том же году правящий в Константинополе император Юстиниан закрывает Афинскую академию, что означает официальное утверждение христианской религиозной доминанты в образовании. Кроме того, на всем пространстве некогда единой империи, в VI–VII вв., уже практически отсутствуют «авторские» теологические школы. Последнее происходит уже по внутрицерковным причинам – в результате расколов по богословским вопросам, опасений священноначалия и взаимных подозрений в неортодоксальности взглядов учителей и в связи с общим падением уровня грамотности духовенства и мирян.

Именно поэтому тот же Кассиодор выступал за профессиональную подготовку духовенства за государственный счет и под государственным контролем – в этой позиции находило отражение постепенное осознание некоторыми государственными, церковными деятелями и деятелями образования роли христианства как силы, способной обеспечить единство этнически разнообразного мира в рамках общей культуры.

Не менее важную роль в становлении религиозного образования сыграл основатель ордена анахоретов Бенедикт Нурсийский, также считавший

школы обязательным атрибутом монастырей. Сами же бенедиктинские монастыри на протяжении долгих столетий, вплоть до XI в. являлись едва ли не единственной формой «образовательных центров» в Западной Европе.

В этой ситуации само сохранение христианской культуры через разработку и адаптацию к иным цивилизационным условиям системы трансляции знаний оказалось определено позицией отдельных выдающихся деятелей Церкви и образования. Наиболее яркие примеры – Исидор Севильский, организатор школьного дела в Испании в VII в., и Беда Достопочтенный, трудившийся в Англии начала VIII в. Первый в ходе 4-го Толедского собора (633 г.) добился постановления об открытии кафедральных школ во всех городах, где были резиденции епископов, причем ему самому пришлось составлять программы для этих школ. Второй был превосходным педагогом, и его ученики преподавали во многих школах Англии, в том числе в кафедральной школе Йорка, которая была основана почитателем Беды йоркским архиепископом Экбертом. Там будет учиться один из деятелей Каролингского возрождения Алкуин.

Благодаря этим, а также упомянутым чуть выше подвижникам начинает складываться средневековый тип образования: монастырская или кафедральная 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 приступают к изучению богословских дисциплин.

По мнению прот. Василия Зеньковского, тип западного воспитания, опиравшийся на изучение латинских авторов, уступал греческому: «В Византии воспитание было поставлено полнее и лучше, отсюда оно передалось и в Россию». Кроме того, недостатки христианской школы, которая создавалась в Европе, на Западе, «хотя это было сочетанием христианской идеи и языческого материала» были связаны с наследованием школьных методов (включая полную, закрепленную законодательством зависимость ребенка от родителей – что было преодолено только в Новое время), были унаследованы от римского язычества (Зеньковский 2002, 12).

Можно соглашаться или не соглашаться с отцом Василием Зеньковским по поводу сопоставительных оценок качества воспитания и образования в схоластической и византийской моделях, но справедливо будет отметить, что именно западный схоластический подход оказался связан не только с мировоззренческим и организационным присутствием религии и Церкви в образовании, но с самим построением системы образования, религиозного

по мировоззренческим основаниям, внутри которого медленно начинает вызревать образование духовное (богословское или теологическое, как институциональная подготовка священно- и церковнослужителей) как «меньшая система» в «большой системе» (Riché 1995). Таким образом, появляются новые, в сравнении с эллинистическими, римскими и иудейскими, образы жизни и действия человека, и, следовательно, новые мотивационные аспекты образования. Школа в свою очередь порождает университет, который и по нынешнюю пору является основной институциональной формой высшего образования и существования профессиональных сообществ «школяров» – учащихся и учащихся (Вдовина 2007, 310–317). И, наконец, не менее важно, что эта средневековая, христианская в своей основе, образовательная парадигма создает мыслительный настрой, методологически воспринимающий систему как основу всякого продуктивного знания – прежде всего знания научного.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Адо, И. (2002) *Свободные искусства и философия в античной мысли*. Москва.
- Афонасин, Е. В., пер. (2014) *Климент Александрийский. Строматы*. Т. 1–2. Санкт-Петербург.
- Братухин, А. Ю., пер. (1998) *Климент Александрийский. Увещевание к язычникам*. Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ.
- Братухин, А. Ю., пер. (2005) *Тертуллиан Квинт Септимий Флоренс. Апологетик. К Скапуле*. Санкт-Петербург.
- Бронзов, А., пер. (2003) *Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры*. Москва.
- Вдовина, Г. В. (2007) «Естественная теология в схоластике Средневековья и раннего Нового времени». *Философия религии: альманах*. Москва, 302–321.
- Зеньковский, В. (2002) *Педагогика*. Клин.
- Корольков, А. А. (2006) *Духовный смысл русской культуры*. Санкт-Петербург.
- Корсунский, Н. Н., Чистяков, Г., пер. (1996) *Климент Александрийский. Педагог*. Москва.
- Лосев, А. Ф., Асмус, В. Ф., Тахо-Годи, А. А., ред. (1990–1994) *Платон. Собрание сочинений в 4 т.* Москва.
- Преображенский, П. А., пер. (1990) «Иустин. Апология I», *Раннехристианские церковные писатели*. Москва.
- Рижский, М. И., пер. (1985) *Цицерон Марк Туллий. Философские трактаты*. Москва.
- Светлов, Р. В. (2013) «Философ и его соперники: учитель в древнем мире», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. Т. 14. № 2. С. 39–46.
- Степанова, А. С. (2012) *Философия Стои как феномен эллинистическо-римской культуры*. Санкт-Петербург.

- Тантлевский, И. Р., Светлов, Р. В. (2014) «Ессеи как пифагорейцы: предестинация в пифагореизме, платонизме и кумранской теологии», *ΣΧΟΛΗ (Scholē)* 8.1, 54–66.
- Уколова, В. И. (2010) *Античное наследие в культуре раннего средневековья. Конец V–середина VII века*. Москва.
- Шмонин, Д. В. (2013) «Религиозное образование и образовательные парадигмы», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии* 14.2, 47–64.
- Шмонин, Д. В. (2014) «Богословие образования: контекстный поиск», *Христианское чтение* 5, 112–134.
- Galino, M. A. (1960) *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.
- Draizin, N. (1940) *History of Jewish Education from 515 B.C.E. to 220 B.C.E.* Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Jaeger, W. (1961) *Early Christianity and Greek Paideia*. Cambridge, Mass; London, England: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Riché, P. (1995) *Éducation et culture dans l'Occident barbare: VI-e et VIII-e siècles*. Paris: Seuil.
- Tantlevskij, I. R., Svetlov, R. V. (2014) “Predestination and essenism,” *ΣΧΟΛΗ (Scholē)* 8.1, 50–53.
- Wilson Nightigale, A. (2001) “Liberal education in Plato’s *Republic* and Aristotle’s *Politics*,” *Education in Greek and Roman Antiquity*. Boston, Koln.