

*Иеромонах Мефодий (Зинковский)**

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ VS АТЕИСТИЧЕСКО-ДЕИСТИЧЕСКО-ПАНТЕИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

Статья посвящена рассмотрению в свете православной антропологии ряда образовательных идей современной педагогики, берущих свое начало в атеистическо-деистическо-пантеистических направлениях мысли. Выявляются как области пересечения, так и ряд качественных расхождений в представлениях об образовательном процессе в светской и богословско-антропологической педагогике, основанные на различном понимании личности в человеке.

Развиваемые современной педагогикой принцип условности знаний и прагматический подход к знаниям противопоставляются представлениям о высшей цели знания, несущего отблески абсолютной Личностной Истины. Переосмысливается «принцип избыточности» в знании, понимаемый как проявление изначальной потребности присутствия в потенциально бесконечной человеческой личности нетварных энергий Творца.

Богословско-антропологическая педагогика позволяет расширить современную образовательную перспективу и открывает возможность избежать самозамыкания когнитивных процессов в гиперинформационный век, возвысить человека над квазицелевыми образовательными установками, выстроить образовательный процесс на базе лично-ценностного иерархического подхода.

Ключевые слова: образование, личность человека, Божественная Личность, Личностная Истина, знание, информация.

Hieromonk Methody (Zinkovskiy)

*RELIGIOUS EDUCATION OF PERSON VS ATHEISTIC-DEISTIC-PANTHEISTIC MODEL
OF EDUCATION*

The article is devoted to consideration of a series of educational ideas of modern pedagogy, rooted in atheistic-deistic-pantheistic schools of thought, within the light of Orthodox

* Иеромонах Мефодий (Станислав Анатольевич Зинковский), кандидат технических наук, доктор богословия, ОЦАД, кафедра педагогики и теории образования на базе Русской христианской гуманитарной академии, rev.methody@yandex.ru

anthropology. Areas of intersection are identified alongside with a number of qualitative differences between understanding of the education process in the secular and theological-anthropological pedagogy due to different views on the notion of human person.

The principles of conditionality of knowledge and its outwardness, developed by the modern pedagogy, are contrasted to the idea of the supreme goal of knowledge reflecting the absolute personal Truth. The redundancy principle in cognition is reconsidered as a manifestation of the primal need of presence in the potential infinity of human person of the uncreated energies of the Creator.

The theology-anthropological pedagogy allows to expand the modern educational perspective and open up the possibility of avoiding the self-locking of cognitive processes in the hyper-information age, to elevate man above the quasi-objective educational directives and to build the educational process on the basis of the person-oriented hierarchical approach.

Keywords: education, human person, Divine Person, Personal Truth, knowledge, information.

Православная богословская антропология, обогатившая человеческую мысль принципиально новым подходом к понятию человеческой личности, позволяет выработать и сформулировать комплекс образовательных идей, с одной стороны, учитывающий лучшие достижения педагогической мысли и принимающий во внимание ускоряющуюся динамику современности, а с другой — качественно отличающийся от быстро развивающихся и весьма популярных ныне образовательных моделей, опирающихся во многих своих аспектах на атеистическо-деистическую и пантеистическую философию. Обращаясь к понятиям «атеистическо-деистической» и «пантеистической» философии, напомним, что в современной философии под термином «*атеизм*» (от греч. «ἄθεος» — безбожие) подразумевается философское учение, отрицающее существование Бога [4, с. 194]. В свою очередь «*деизм*» (от лат. «Deus» — Бог) — это учение, хотя и признающее существование Бога как Творца мироздания, но отвергающее идею личного Бога и действие Божьего Промысла в мире [20, с. 442], а *пантеизм* (от греч. «παν» — все и «θεός» — Бог) — учение, отождествляющее Бога и мир [3, с. 191]. Мы полагаем, что святоотеческое богословие, адекватно вписанное в контекст современной педагогической мысли, вполне может дать живой и практически значимый ответ на «вызовы современного знания» [5, с. 80].

Различие представлений о личности человека в христианской и светской антропологии

Современные педагогические установки, казалось бы, все больше опираются на «личностный подход», исповедуют гуманистический характер образования и потому представляются вполне созвучными с христианскими представлениями о значении личности человека в глазах как Бога, так и другого человека. Однако современная концепция человека оказывается во многом кардинально отличной от богословской и лишь в малой своей части пересекающейся с последней. Можно констатировать, что «личность» в представлениях светской педагогики есть человеческий индивид с присущими ему особенностями или «идиомами». Под «идиомой» мы здесь понимаем не лингвистическое понятие об обороте речи, но способы самовыражения личности. Но для христианской антропологии принципиально важным является рассмотрение человеческой личности как сообразной Личности Божественной и поэтому парадоксально

совмещающей в себе ни к чему не сводимую уникальность (в т. ч. не сводимую и к комплексу характеристик или идиом) и единство по природе с себе подобными личностями.

Тем временем многие из тех фактических аксиом, которые активно развиваются и доминируют в современных теории и практике образования, произрастают из тех идеологических зерен, которые были посеяны различными известными мыслителями еще в XIX в. и ранее. Опирались многие из этих мыслителей на деистические, пантеистические и атеистические мировоззренческие модели. Деизм, пантеизм и атеизм при всем многообразии их представлений объединяет то, что возводя во главу угла судьбу человеческого индивида, эти учения не признают за человеческой личностью сколько-нибудь более серьезного философско-богословского значения, чем аналогичное с атомарным.

Принцип условности преподаваемых истин и нередукционируемый абсолютный элемент

Лев Николаевич Толстой утверждает в своей статье «Воспитание и Образование», датированной 1862 г.:

Разве не очевидно, что курсы учения наших высших учебных заведений будут в XXI столетии казаться нашим потомкам столь же странными и бесполезными, какими нам кажутся теперь средневековые школы? Так легко прийти к тому простому заключению, что если *в истории человеческих знаний не было абсолютных истин*, а одни ошибки постоянно сменялись другими, то на каком основании принуждать молодое поколение усваивать те знания, которые наверное окажутся ошибочными? [24, с. 210].

Этой идее Л. Н. Толстого вторят некоторые современные идеологи педагогики, все чаще говорящие о «постепенном отказе от передачи подрастающему поколению проверенных “истин”» [27, с. 43; см. также: 16, с. 5] и о «субъективности всякого знания» (в противовес теории «объективного знания») [6, с. 228].

Выдвигаемый Л. Н. Толстым и развиваемый современной педагогикой принцип условности знаний, отрицание какой-либо абсолютной составляющей человеческого знания принципиально противоречит богословско-религиозной концепции знания, опирающейся на личностную природу этого понятия и сообразность человеческого знания Божественному ведению. В свете богословского подхода к образованию, учитывая, с одной стороны, ограниченность, а с другой — поврежденность грехом человеческого бытия, знание может быть признано хотя отчасти и ущербным, но все-таки несущим в себе зерна или отблески абсолютной Личностной Истины, сокрытой во внутритроичном бытии, но открытой через личность Христа действием Духа Святого. Причем эта непреложная, нередукционируемая абсолютная составляющая знания необходимо касается не только духовных или нравственных истин, но, хотя и в меньшей мере, также и знаний о материальном мире, сотворенном Богом.

Даже при изменении представлений о тех или иных качествах материального мира, открытии и накоплении человечеством новых объемов информации

о свойствах материи, человеческая мысль всегда способна вычлени́ть некую одновременно неизменную и потенциально бесконечную составляющую, отражающую в «поведении» материи замысл трехипостасного Творца, больше или меньше распознаваемый человеком на разных этапах развития его мысли о мире. Представления о субъективности знания, сочетающиеся с пониманием об ограниченности человеческих личностей — носителей этого знания, не должны совершенно затмевать его нередуцируемой, общеприродной составляющей.

Так, например, естественно, что представления древних греков о космосе были с точки зрения современной науки весьма убоги, однако эллины, тем не менее, прекрасно осознали упорядоченность и гармоничность устройства космоса (вспомним здесь, что значение слова «космос» (κόσμος) в древне-греческом языке — украшение, порядок, устройство). Более того, можно утверждать, что эллинская культура и философия, при всех их недостатках как с точки зрения христианства, так и с позиций достижений современной науки, все-таки имеют одновременно определенную антропоцентрическую и космологическую настроенность, что перекликается с идеями христианской антропологии о центральном месте человека в мироздании. Понятно, что мы обнаружим множество несоответствий и даже противоречий в представлениях древних греков о космосе, человеке и о Божественном начале христианским идеям, но даже антропоморфность эллинской теогонии может быть рассмотрена как неумелая и искаженная, но все-таки интуиция сообразности человека своему Творцу.

При этом, если не отвергать возможность извлечения пользы из ушедших в прошлое искаженных и субъективных человеческих знаний, то, например, правильно поставленное изучение динамики представлений человека как о космосе, так и о месте человека в нем, может сослужить позитивную педагогическую службу не только с чисто научной точки зрения, но и с точки зрения развития такого непопулярного для информационного века качества, как «мудрость» учащихся.

Принцип избыточности

Далее уместно обратиться к т. н. принципу избыточности в знании. С богословской позиции принцип избыточности состоит в изначальной потребности присутствия в потенциально бесконечной человеческой личности абсолютно бесконечных нетварных энергий Творца. В практическом плане это положение отражается в том, что каждый человек призван непрерывно преодолевать свою мнимую самодостаточность или самоудовлетворенность, приобретать все новые и новые знания, неограниченно изливающиеся на нас как непосредственно от Бога, так и через Его творение. Известно также, что согласно теории информации, ее избыточность позволяет компенсировать частичную ее утрату при передаче. Принцип избыточности в отношении к знанию, существу человеческой личности, предполагает, таким образом, существенную неограниченность или потенциальную бесконечность объема и различных измерений знания, открывающие возможность как для непрерывного возрастания личности человека, так и для компенсации познавательных «лакун», образующихся в результате грехопадения в нашем сознании.

Интересно, что согласно статистическим наблюдениям, в качестве ответа на вопрос, обращенный к студентам математических специальностей, о том, какие знания представляют для них наибольшую ценность, звучит не только прагматический ответ о значимости профессионально полезных знаний (хотя таких ответов подавляющее большинство), но оговаривается и весомость тех знаний, которые позволяют ощутить совершенство и гармонию бытия [13, с. 71]. Очевидно, что подобные ответы свидетельствуют об интуитивном понимании рядом студентов принципа избыточности в применении к приобретаемым знаниям, поскольку гармония может быть ощущена, когда когнитивный процесс не подвергается принудительному ограничению под влиянием чисто прагматических критериев.

Справедливости ради должно отметить, что некоторые педагогические методологии современности признают необходимость создания «избыточной образовательной среды», которая давала бы «возможность каждому обучающемуся накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности» [6, с. 228]. Как верно отмечали в своей дискуссии участники одного круглого стола, «понимание — это акт не только интеллекта, но и всего человеческого духа, взятого в целом» [19, с. 73]. Это положение соответствует несводимости категории «знание» к чисто технически-информационному его аспекту и указывает на его целостность.

Однако даже при признании необходимости избыточной образовательной среды вопрос выбора целевой установки, маршрута познавательного процесса остается открытым. Богословская антропология дает иной ответ о целевых решениях в отличие от большинства современных светских педагогических методик.

Квазицелевой характер светской педагогики

Современная светская педагогика, опираясь на вышеизложенный принцип условности приобретаемого с помощью образования знания, давно уже отвергнув принцип религиозности в образовательном процессе, пытается провести своеобразную «демаркационную линию» между образованием и воспитанием [23], превращая процесс образования в чисто прагматический феномен. Даже высоко оценивая личностно ориентированный подход к образованию, выставляя на пьедестал «само-определяемое обучение» (см., напр. [31]), современная светская педагогика полагает именно практический аспект познания фактически единственным критерием целеполагания.

Однако с точки зрения христианской антропологии, никакое знание не может быть в полной мере лишено нравственной и воспитательной составляющей, как впрочем, и религиозной. Более того, согласно свт. Григорию Паламе, «знание, добываемое внешней ученостью, не только не подобно, но и противоположно истинному» [7, с. 18, также: с. 60–62]. Значит, искусственно лишенное своей нравственно-духовной оболочки, «голое» или «сухое» знание оказывается просто-напросто ложным, сбивающим с истинного познавательного маршрута и даже разрушительным по своему воздействию на сознание человека. Действительно, пытающаяся обосновать свою автономность мысль «не в Боге стоящего человечества» содержит противоречивые составляющие. Она является

одновременно покойно-самодостаточной и беспокойно самодеструктивной» [5, с. 91]. И наш современник свт. Николай Сербский подчеркивает, что лишенный религиозной подоплеки «безбожный интеллект» или «своевольный европейский интеллектуализм» порождает окаменение сердец, а затем и неизбежное отчаяние [17, с. 37–38].

Таким образом, претензия на строго практическое назначение образовательного процесса, систематически отбрасывающее другие, якобы побочные или рудиментарные его аспекты, приводит человека к эффекту когнитивного замыкания и вырождения. Зауживание целеполагания ведет к квазичеловой образовательной парадигме. Поскольку цель процесса позиционируется лишь в одной из взаимозависимых когнитивных плоскостей, то она в принципе не может быть полноценно решена.

Авторитарность и иерархичность

Отметим, что мы далеки от того, чтобы аннулировать всякий нехристианский педагогический опыт. Известно, что тот же Л. Н. Толстой, отделяя образование от воспитания, высоко ставил формирование не столько отдельных черт характера и ума, сколько всей «личности» воспитуемого. Однако, понимая по-своему личность как таковую, Л. Н. Толстой, в частности, отвергал наличие у человека изначально каких-либо отрицательных склонностей и качеств. Одновременно со своеобразными представлениями о цельности человека он отрицал применимость понятия личности к Богу. Понимание Л. Н. Толстым потенциальной целостности в человеке увязано с пантеистическими представлениями о разлитом повсюду «законе бытия». Так, Н. А. Бердяев, классифицирует религиозные воззрения Л. Н. Толстого как «особую форму пантеизма», хотя и с «привкусом деизма» (очевидно, под влиянием деизма Ж.-Ж. Руссо), в котором нет места для «личности Бога», «как не существует личности человека и вообще никакой личности» [1, с. 130; см. также: 11, с. 305, 419]. Согласно с этими установками, целью педагога становится лишь всемерное способствование развитию исходно заложенной в человеке частички всеобщей природной гармонии. Вот почему Л. Н. Толстой отвергает в своей педагогике какое-либо минимальное волевое воздействие на учащихся. Надо признать, что этим идеям во многом вторят современные педагогические представления, захватывающие воображение грезы о «свободном развитии человека» [9], реализуемом благодаря неавторитарному образованию и т. п.

Однако с точки зрения христианского представления о человеческой личности иерархичность в отношениях отнюдь не является синонимом авторитарности. Личностная свобода не предполагает отсутствия какого бы то ни было волевого или энергийного воздействия одной личности на другую, хотя бы в плане «гармонизации целей и интересов» [2] педагогического процесса. Даже во внутритринитарном дискурсе монархия Отца, отнюдь не вводя субординации по природе, предполагает ипостасный порядок, не нарушающий ипостасную свободу Сына и Духа. Тем более принцип ипостасной или личной иерархичности присущ человеческим отношениям и не может быть устранен из педагогической методологии. В плане понимания свободы образовательного процесса устранение из поля зрения представлений о личностном Творце об-

рекает нас на выстраивание квазисвободной педагогики, которая не способна решить вопрос воспитания полноценно свободной личности, умеющей гармонизировать свою личную свободу со свободой других личностей и учитывать определенную ограниченность человеческих свобод как таковых.

Можно утверждать, что тенденции к «освобождению» педагогики, популярное стремление все больше давать волю в определении образовательных маршрутов самим учащимся, снижая руководящую роль педагога, даже чисто в практической плоскости неминуемо приведут к снижению качества образования. Дело в том, что последнее, с точки зрения богословской антропологии, зависит не только от правильности выбора персональных маршрутов, но, в первую очередь, от личного умения слушать и воспринимать другого, а это-то и является одним из умаляемых «свободной» педагогикой навыков.

Информационный принцип и ценностный подход

Среди тенденций современного образования, которые не только противостоят христианской теологии образования, но и несут в себе большую моральную опасность, следует выделить также восприятие информации как некоторой «вещи в себе» или самоценного феномена. Человек сегодня действительно существует и получает образование «в режиме постоянной обработки информации, так как информационные потоки в окружающем мире непрерывны». Более того, информация начинает восприниматься «как всеобщая генеративная основа природы и общества», являющаяся «безальтернативным ресурсом прогресса и благосостояния» [22, с. 32]. И даже самоосознание человека сводится к чисто информационному аспекту: «восприятие человеком пространства, осознание себя в пространственной метрике бытия было и остается до сих пор по своим механизмам и средствам сугубо информационным процессом» [10, с. 13].

В результате в современной ментальности информация начинает мыслиться даже как предшествующая ее осмыслению, ее познанию человеком. «Эволюция во Вселенной, — отмечает один из современных исследователей, — завершила свой первый виток: мысль, родившаяся из движения электронных импульсов в нейронах головного мозга, став звуковыми колебаниями, а затем — видимыми глазом отражением световых волн с листа бумаги, вернулась в свое изначально электронное состояние — теперь уже в виде искусственного компьютерного кода»; суть четвертой информационной революции состоит в переходе от «автоматизированной обработки информации к компьютерному представлению и обмену чистыми знаками» [15, с. 124].

Конечно, и в образовательных программах, и в государственной политике все большее внимание уделяется формированию информационного пространства, обрабатывая и анализируя которое, человек или даже целая социальная система выстраивают свою деятельность в соответствии с намеченной целью [21, с. 54–55]. Но ключевым словом для современного человека здесь оказывается «обработка информации», умение получать, хранить, интерпретировать, использовать, передавать объемы информации. На информационных инновациях в сети Интернет строятся и современные западные концепции образования, обозначаемые как Образование 2.0 и Образование 3.0 (см., напр. [31]).

Однако с богословской точки зрения информация сама по себе все же не может быть самодостаточной в определении жизненных ориентиров для человека. Это подтверждается и современными научными исследованиями о том, что любой разум по своей природе ограничен и в силу этого факта обречен на самоуничтожение по достижении определенного порога сложности. Согласно научным представлениям

психика животных, людей и будущих систем искусственного интеллекта (ИИ) *приводится в движение за счет целей*. Эти цели делятся на цели верхнего уровня и подцели... Человек отчасти обладает способностью редактировать свои подцели на основании главных целей... Таким образом, чем выше эффективность психики, тем более высокий уровень подцелей она должна оптимизировать. Однако рано или поздно она доходит до возможности оптимизации главной цели. Т. е. она понимает, за счет каких механизмов и почему эта цель была в нее встроена. Отсюда становится понятна *произвольность главной цели, что означает онтологическую катастрофу* [26, с. 112].

На наш взгляд, важнейшим понятием как для уразумения самой категории «информация», так и избегания разного уровня «онтологических катастроф», для адекватного использования информации в образовательных или иных задачах являются определяемые личностью человека цели. Личностное целеполагание непосредственно связано с ценностной «иерархической лестницей», выстраиваемой в сознании человека. К сожалению, ценность знания в нынешнем мире определяет опять же почти исключительно прагматический аспект. Считается, что студентам нужны лишь «те знания, которые будут полезны в будущей профессиональной деятельности». Одной из основных задач современного образования является овладение студентами в процессе обучения компетентностью — способностью к осуществлению какой-то деятельности [14, с. 827].

Конечно, делаются попытки осмыслить образование и с точки зрения культуры, поэтому в образовательных стандартах указывают и на необходимость приобретения общекультурных компетенций (ОКК). Однако что сегодня понимают под ОКК личности? Сегодня ОКК — это некая «совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и *оперировать его элементами*» [12, с. 34; см. также: 29; 14; 8]. И еще: «общекультурная компетентность определяется как *интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства*, уровнем образования, воспитания и развития, *ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки* при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера» [25].

Но какие культурные эталоны предоставляет современное общество и государство? Выбор огромный и далеко не всегда однозначно положительный. Более того, что собственно позволит человеку реализовать постулируемую как имеющуюся у него интегративную способность, структурировать весь разнообразный и даже противоречивый культурный материал, с которым он встретился в процессе обучения и вообще в жизни? Педагоги здесь вновь ориентируются на некую априорную способность человеческой личности,

на которую полагался когда-то Л. Н. Толстой. Например, в соответствии с современной гуманистической культурной парадигмой основная цель ценностного воспитания состоит «в формировании способностей к выбору ценностных ориентаций, предъявлении нравственных образцов поведения, основанных на гуманистических идеалах» [18, с. 316]. Вершиной же «пирамиды ценностей является человек, вмещающий в себя весь мир, созидающий свой собственный социальный мир» [28, с. 68]. Но с точки зрения богословско-антропологической личность человека хотя и обладает потенциально способностью критического синтеза, но далеко не всегда актуально способна к его реализации. Сама по себе информация для современного человека не несет в себе достаточной смысловой нагрузки, позволяющей научиться «от нее» ценностно-критериальным принципам, согласно которым можно было бы эту информацию разумно структурировать. Более того, нераспознанная деструктивность все возрастающего ряда псевдокультурных явлений и философских течений является своего рода миной замедленного действия, заложенной в глубину неопытного сознания современного человека.

Примитивный принцип изложения и информирования учащихся о комплексе культурных феноменов не может дать качественно позитивных результатов. Дело в том, что при отсутствии личностно-мотивированного оценивания культурных явлений последние словно скользят по ментальной поверхности сознания, не задевая мировоззренческих глубин личности. Не случайно, что анализ ситуации в современной России «свидетельствует о сравнительно низком уровне ОКК всего населения (в том числе политического класса, бизнес-общества, управленческого звена). В качестве доказательства этого утверждения приведем данные исследования, проведенного деятелями культуры по заказу Министерства образования в одном из технических вузов Москвы. Уже в 2002 г. подобное исследование дало весьма печальные результаты: за период с 1996 по 2002 г. уровень ОКК не просто снизился, но по некоторым показателям упал сразу на 30–40%. «По существу в стране произошла никем незамеченная “тихая” гуманитарная катастрофа, причем ее понижающие тенденции остаются в силе вплоть до настоящего времени» [8]. И хотя основной причиной резкого снижения уровня ОКК называют последствия сложной экономической ситуации в РФ в конце XX века [8], мы склонны отнести данный факт скорее к смещению личностно-ценностных установок в обществе и к напрямую связанной с этим процессом прагматизации образования.

Заключение

Мы рассмотрели некоторые яркие примеры устойчивости ряда образовательных идей, развиваемых мыслителями новейшего склада, берущих, однако, свои корни в атеистическо-деистическо-пантеистических направлениях мысли. Особенно ярко это удалось проследить на примере «выживаемости» и дальнейшего современного развития педагогических концепций Л. Н. Толстого. С другой стороны, мы показали как некоторые области пересечения, так и целый ряд качественных расхождений в представлениях об образовательном процессе в светской и богословско-антропологической педагогике, основанных прежде всего на различном понимании личности в человеке.

Наш анализ позволяет утверждать, что богословско-антропологически ориентированная педагогика расширяет современную образовательную перспективу и, опираясь на богословие человеческой личности, открывает возможность избежать самозамыкания когнитивных процессов в гиперинформационный век, возвысить человека над квази-целевыми образовательными установками, выстроить образовательный процесс на базе лично-ценностного иерархического подхода, отнюдь не являющегося авторитарным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. Типы религиозной мысли в России // Бердяев Н. А. Собрание сочинений: в 4 т. — Париж: YMCA-Press, 1989. — Т. 3.
2. Богуславский М. В. Авторитарная педагогика -- педагогика авторитета // Директор школы. — 2002. — № 5. — С. 25–28. — URL: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/16621041.html> (дата обращения: 21. 04. 2016).
3. Вышегородцева О. В. Пантеизм // Новая философская энциклопедия/ под ред. В. С. Степина: в 4 т. — М.: Издательство Мысль, 2000–2001. — Т. 3. — С. 191–192.
4. Гараджа В. И. Атеизм // Новая философская энциклопедия / под ред. В. С. Степина: в 4 т. — М.: Издательство Мысль, 2000–2001. — Т. 1. — С. 194–196.
5. Геронимус А., прот. Современное знание в свете антропологии преподобного Максима Исповедника // Православное учение о человеке: Избранные статьи. — М.; Клин: Христианская жизнь, 2004. — С. 78–99.
6. Гольдин А. М. Образование 2. 0: Модный термин или новое содержание? // Вопросы образования. — 2010. — № 2. — С. 224–237.
7. Григорий Палама, свт. Триады в защиту священно-безмолвствующих. — М.: Издательство Канон, 1996.
8. Дериглазова Н. В. Формирование общекультурной компетентности обучающихся как компонент технологии педагогической поддержки ребенка. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/510859/> (дата обращения: 21. 04. 2016).
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции -- новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 18. 04. 2016).
10. Зубов Ю. С., Сляднева Н. А. Человек в пространстве и времени: информационный аспект проблемы // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар -- Новороссийск, 11–14 сент. 1996 г.: Тез. докл / науч. ред. И. И. Горлова, Ю. С. Зубов. — Краснодар; М.: КГАК МГУК, 1996. — С. 12–17.
11. Иоанн (Шаховской), архиеп. К истории русской интеллигенции. — М.: Лепта-Пресс, 2003.
12. Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М.: Изд. центр Академия, 2005.
13. Кузнецова Е. В. О некоторых аспектах понятий «знание» и «понимание» в условиях компетентностного подхода к обучению // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 69–72.
14. Кулахметов Т. Н. Формирование общекультурных компетенций студентов факультета психологии // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. — 2012. — № 28. — С. 827–829.
15. Лермонтов М. Ю. Информационные технологии и сфера социокультурного управления // Философские науки. — 2006. — № 7. — С. 122–136.

16. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии / В. В. Сериков, В. И. Данильчук, В. М. Симонов и др.; М-во образования Рос. Федерации, Волгогр. гос. пед. ун-т, Ин-т проблем личностно ориентир. образования. — Волгоград: Перемена, 2000.
17. Николай (Велимирович), свт. «Творите дела правды»: проповеди. — М.: Сибирская благовозвница, 2008.
18. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин и др. — М.: Школа-Пресс, 2000.
19. Понимание как философско-методологическая проблема. Материалы круглого стола // Вопросы философии. — 1987. — № 7. — С. 65–82.
20. Раббот В. Деизм // Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова: в 5 т. — М.: Советская энциклопедия 1960–1970. — Т. 1. — С. 441–442.
21. Роль информации в формировании и развитии социума в историческом прошлом / под ред. А. Г. Ищенко. — М.: Институт всеобщей истории (ИВИ) РАН, 2004.
22. Складная А. Я. Знание как элемент информационно-культурного пространства // Инновации в образовании. — 2008. — № 9. — С. 31–36.
23. Стреканова Н. А. Педагогическая концепция Л. Н. Толстого. — URL: <http://www.stekanova.ru/?p=167> (дата обращения: 21. 04. 2016).
24. Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая); Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989. — С. 205–232.
25. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — URL: <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Troyanskaya.shtml> (дата обращения: 28. 03. 2016).
26. Турчин А. В. Структура глобальной катастрофы: риски вымирания человечества в XXI веке: проект российского трансгуманистического движения / отв. ред. И. В. Следзевский, В. Прайд, предисл. д. ф. — м. н., проф. Г. Г. Малинецкого и д. философии Н. Бострома. — М.: URSS, ЛКИ, 2011.
27. Шубина Н. А. Место культурологической парадигмы в современном образовании // Образование и наука. — 2007. — № 5 (47). — С. 41–47.
28. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. — М.: Пед. об-во России, 2000.
29. Щуркова Н. Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 4. — С. 139–148.
30. Best methods of self study for students. — URL: <http://www.oxfordlearning.com/best-methods-of-self-study-for-students/> (дата обращения: 21. 04. 2016).
31. Gerstein J. Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0 // Experiences in Self-Determined Learning. — 2014. — P. 83–98.