

# МИДРАШ И СОФИЗМ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ В XXI ВЕКЕ

А.Г. БЕРМУС

---

Конец XX – начало XXI века характеризуется множественными кризисами в большинстве аспектов человеческого бытия, среди которых кризис образования — один из наиболее заметных. Обычные логики проблематизации и поиска путей преодоления кризиса в образовании связаны с изменением нормативно-правовых и экономических условий образовательной деятельности, и гораздо меньше внимания уделяется онтологическим проблемам образования. В этой связи, первой задачей настоящего исследования было концептуальное оформление запроса в отношении ресурсов и инструментов преодоления онтологического кризиса в образовании. В контексте изучения основных этапов и результатов трех десятилетних реформ в сфере российского образования, были выявлены три взаимосвязанных запроса: 1) индивидуализация и дифференциация содержания образования при сохранении базового ценностно-смыслового единства; 2) обеспечение социально-экономической актуальности содержания образования, обеспечение его востребованности и целесообразности; 3) укоренение содержания образования в социально-гуманитарных традициях, способных влиять и трансформировать современные общественные и гуманитарные практики. Категории «мидраша» и «софизма» возникли примерно в одно и то же время (около V столетия до н.э.) и представляют собой сложные феномены устных культур, сложившихся в Восточном Средиземноморье: мидраш — в контексте еврейской религиозной традиции; софизм (как и порождающий его силлоизм) — античной полисной традиции. При этом каждый из этих фено-

менов вполне соответствует перечисленным выше требованиям. По результатам комплексного анализа, были сформулированы пять основных принципов трансформации актуальной научно-образовательной традиции на основании перцепции и реконструкции представленных феноменов: 1) переосмысление образовательной установки, как средства обеспечения связи и преемственности поколений; 2) неустраняемая двойственность культурно-образовательных традиций в их соотносительности с «текстом» и «языком» (к которым современная культура добавляет «видимый образ»); 3) необходимость модернизации системы образовательных стандартов на основании диахронических традиций и синхронических культурно-антропологических моделей; 4) актуализация проблем и инструментов обеспечения диалога и «открытости» традиций, выявления их контекстных значений и запросов, адресованных со стороны актуальных социально-гуманитарных практик; 5) интеграция проектов, социально-воспитательных инициатив и практик, вокруг выявленных научно-образовательных традиций и находящихся в их основе культурно-образовательных моделей.

---

Конец XX – начало XXI века характеризуется множеством неоднозначных процессов в образовании. Неоднозначность происходящего становится очевидна при обращении к феномену научно-образовательной традиции, под которой мы будем понимать совокупность ценностно-осмысленных исторически сложившихся норм сознания, деятельности, явных и неявных предписаний в сфере образования и наук об образовании и оказывающих значимое влияние на их современное состояние и перспективы развития. Мы вполне сознаем некоторую формальность определения (что является конституирующим элементом этой совокупности? каков критерий ценностной осмысленности традиций? исчерпывается ли научно-образовательная традиция нормативными представлениями? и т.д.). Однако для нашего нынешнего исследования более фундаментальным является тот факт, что обращение к этой категории — само по себе — есть некоторый знак глубочайшей проблематизации всех устоев и оснований того, что относится к сфере образования.

Так, например, тематизация «научно-образовательной традиции» в статье<sup>1</sup> связана с необходимостью осмыслить феномен Академии наук, учрежденную Петром I как некоторый качественно новый историко-культурного феномена в России XVIII века. Аналогичная задача самоидентификации российского образования конца XIX – начала XX веков также востребует обращения к понятию «научно-образовательной традиции»<sup>2</sup>.

Таким образом, говоря о любых социально-гуманитарных феноменах в контексте трансформации традиций, мы должны начать с определения брошенных им вызовов и произошедших изменений в обозначенный период.

Не претендуя на универсальность подхода, можно выделить в последние три десятилетия (именно таков промежуток времени с момента утверждения первой редакции Закона «Об образовании» 1992), три основных вызова отечественной научно-образовательной традиции. Каждый из них, соответственно трем десятилетиям реформ, если и не приводил к каким-то фундаментальным изменениям форм образования (большинство современных образовательных систем и практик по-прежнему сохраняют свою «советскую парадигму»), однако задавал некоторые импульсы и смыслы, определяющие настоящее и будущее образования.

Нам известны единичные исследования, посвященные этому предмету; и те, скорее, можно отнести к сфере социально-экономических наук, нежели социально-гуманитарной рефлексии<sup>3</sup>.

Говоря о «наследии 90-х» мы можем выделить две противоположные тенденции, одна из которых остается «на виду» (гуманизация образования через повышение вариативности и индивидуализации, распространение форм общественного самоуправления образованием и др.), а другая — менее заметная — связана с деградацией научно-методических школ и традиций. Именно в этом десятилетии происходит катастрофический «откат», и по показателям естественнонаучной и математической грамотности (результаты исследования PISA), отечественная школа перемещается из первой

---

<sup>1</sup> Довгарь (2022).

<sup>2</sup> Баранникова (2013).

<sup>3</sup> Морозов (2016).

пятерки мировых лидеров в третий — четвертый десяток<sup>1</sup>.

В целом, речь идет о двух аспектах проявления единой тенденции дерационализации и дегносеологизации образования<sup>2</sup>, проявляющейся, в том числе, в уходе от нормативных структур познания, как основы содержания образования; и, напротив, акцентирование внимания на индивидуализированной прагматике «узнавания», возможности которой в определяющей степени зависят от индивидуальной ситуации (интерес, материальные возможности, выбор и др.).

Следующее десятилетие (2000-е годы) приносит новую дихотомию. Именно тогда «в России был дан старт множеству реформ в сфере образования. Они затрагивали как содержание образования (например, переход к профильному обучению в старшей школе, разработку и внедрение новых стандартов общего образования, нового поколения стандартов высшего образования), так и организационно-экономические механизмы его развития — переход на нормативное подушевое финансирование, реструктурирование образовательных сетей, реализацию программы «Школьный автобус», выделение в системе высшего образования инновационного ядра (федеральных и национальных исследовательских университетов, вхождение в Болонский процесс), постепенную интеграцию начального и среднего профессионального образования»<sup>3</sup>.

Однако, как стало понятным на рубеже 2000 и 2010-х годов, только формально-бюрократические трансформации (например, внедрение ЕГЭ как единственно возможной формы итоговой аттестации, или разделение образовательных учреждений на казённые, бюджетные и автономные) оказались вполне реализованными. В то же время предполагаемые их последствия (развитие экономической активности в сфере образования, повышение его качества и востребованности, укрепление связи образования и производства) практически не ощущались.

Наконец, реформы 2010-х годов, в силу разных причин, еще не стали объектом системной рефлексии, однако и здесь мы можем без труда выделить несколько содержательных линий. В частно-

---

<sup>1</sup> Пентин (2018).

<sup>2</sup> Шутенко, Шутенко (2018); Пашков (2022).

<sup>3</sup> Клячко (2013). С. 184-185.

сти, была продолжена логика изменений нормативно-правовых оснований образования, и в 2012 году принят новый ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». В логике реализации его решений были разработаны и приняты «Профессиональные стандарты», начата работа по интеграции профессиональных и образовательных стандартов, внедрению профессионального экзамена. Однако до сих пор (несмотря на то, что некоторые из принятых профессиональных стандартов были приняты еще 10 лет назад), государственная система профессиональной аттестации так и не выстроена.

Еще более активное нормотворчество связано с обновленными версиями образовательных стандартов поколения «3», «3+» и «3++», породившее множество исследований различий между этими стандартами<sup>1</sup>. Однако, как показывает большинство этих исследований, речь шла о сугубо формальных изменениях соотношений между академическими дисциплинами и практиками, количеством студентов и преподавателей; обновленной редакцией формируемых компетенций и т.д., т.е. вопросов, никоим образом не затрагивающих содержание образования.

Еще одной тенденцией, начавшей оформляться во второй половине 2010-х годов стали «ретроинновации»<sup>2</sup>, представляющие собой возобновление советских опытов в сфере образования и воспитания под новыми наименованиями. Были воссозданы ГТО; пионерская и комсомольская организации (под наименованиями «Юнармия»; «Российское движение школьников»; «Движение первых»); возрождена практика тематических классных часов («Разговоры о важном»); возобновлено политико-идеологическое воспитание школьников в рамках деятельности «советников по воспитанию».

Подводя краткие итоги произошедшим за последние десятилетия трансформациям, несколько обобщая и огрубляя, мы можем выделить три основных вызова, с которыми столкнулась отечественная система образования, удовлетворительных ответов на которые пока не найдено.

---

<sup>1</sup> Размахнина, Секацкий (2020); Борисова, Соболев, Ступина (2019); Стародубцев (2020); Васильева (2015).

<sup>2</sup> Богуславский (2018).

Во-первых, это *вызов человеческой индивидуальности* на самых разных уровнях — от метафизической реальности уникального духовного пути и судьбы — до вполне конкретных обстоятельств выбора уровня и профиля изучения конкретных школьных предметов. Оказалось, что упор на индивидуализацию и вариативность образования, стигматизация любого общего и нормативного знания не менее разрушительна для системы образования, чем насаждение единообразия и единомыслия. В этой связи, исподволь формируется запрос на возможность дифференциации внутри единого целого, и гибкость, позволяющую каждому субъекту образования добиваться более или менее значительных результатов, не теряя из виду целостность и единство системы знания.

Во-вторых, это *вызов современности*, понимаемой, прежде всего, как готовность образования встраиваться в современные практики производства ценностей (экономика, культура, политика). С этим же связан следующий пласт проблем: на протяжении своей трехсотлетней истории, отечественная система образования формировалась, преимущественно, как институт подготовки кадров для военно-политических нужд. В соответствии с этим, утвердился некоторый базовый «генетический код» российского образования<sup>1</sup>, воспроизводящийся в поколениях. Среди них: жесткий идеологический контроль (получение образования должно восприниматься как часть государственной службы, которую необходимо нести без ропота и сомнений); приоритет знаниевого, дисциплинарного начала (любые инициативные формы работы, требующие значительных ресурсов, являются нежелательными в сравнении с лекционным преподаванием, позволяющем в течение ограниченного времени сообщить «самые современные» знания); пятибалльная система оценивания во всех гуманитарных предметах (идеальный учащийся подобен идеальному чиновнику — он знает и правильно применяет нормативные законы; несколько хуже чиновник знающий, но допускающий ошибки в применении, но отсутствие знаний — не может быть скомпенсировано ничем, и это является основанием для неудовлетворительной оценки).

В результате, развитие или упадок образования напрямую связаны с «государственным вниманием», и в условиях недостатка

---

<sup>1</sup> Пассов (2018).

последнего, образование оказывается лишенным единственной опоры. Обратной стороной этого же процесса (даже в ситуации относительного финансового благополучия) оказывается хроническое отставание образования от запросов времени; нежелание общества и бизнеса инвестировать в развитие образования; растущая неудовлетворенность полученным образованием, «ученическая лень» и «учительское выгорание».

В-третьих, по мере искусственного удаления и разрыва связей между образованием и существующими в обществе ценностными проблемами и запросами на фоне «усталости» государства от затрат на сферу образования, возникает идея возвращения системы образования к некоторым фундаментальным традициям и историческому прошлому, которое призвано укрепить связь поколений, возродить нравственные и духовные приоритеты. Этот вызов, на сегодняшний день, является, во многом определяющим для трансформаций системы образования, однако для успешности есть некоторые ограничения. Ни одна совокупность текстов, самих по себе, сколь бы ни был велик их авторитет и значимость, не действуют «сами по себе», но только в контексте жизненных и профессиональных практик, ценность которых признается всем обществом. В этом отношении, гораздо более высокий уровень образованности советских школьников в области отечественной истории и литературы (по сравнению с современными российскими) определялся не только более жесткой дисциплинарной моделью советского образования, но и тем фактом, что научная и художественная рефлексия недавнего исторического прошлого была осознанным идеологическим выбором. Советская литература, кинематограф, гуманитарная мысль, по-разному, но, в едином культурном и ценностном пространстве обращалась к историческим и литературным фактам прошлого, и именно это обуславливало освоение этой базовой идеологической конструкцией большей частью общества.

Таким образом, подводя итоги проведенного рассуждения, применительно к ожидаемым трансформациям отечественной научно-образовательной традиции в текущем десятилетии, мы можем говорить о запросе на новую модель содержания образования (очевидным образом, базирующуюся на совокупности некоторых текстов), обеспечивающую решение трех проблем:

- Индивидуализация и дифференциация степени освоения текстов при сохранении базового ценностно-смыслового единства;
- Обеспечение социальной, экономической актуальности текста, востребованности и целесообразности его изучения;
- Укоренение текстов в социально-гуманитарных традициях, способных воздействовать и трансформировать современные общественные и гуманитарные практики.

История современного экуменического культурного пространства дает несколько примеров подобного рода объектов, удовлетворяющих перечисленным условиям, и среди них, наиболее очевидными являются мидраш и софизм. Поясним сказанное.

Базовое понятие «мидраша» связано с еврейской традицией толкования Священного Писания, которое чаще именуется Торой. Как известно, еврейская традиция состоит из двух частей: «Письменной Торы» (корпуса текстов, которые почитаются в качестве записанных самим В-вышним или Его пророками — от Моше (Моисея), жившего в XIV–XIII веках до н.э. до пророка Малахи (Малахии), жившего в IV веке до н.э.) и «Устной Торы» представляющей корпус толкований и интерпретаций Письменной Торы, отчасти также зафиксированных на бумаге (Вавилонский и Иерусалимский Талмуды), а отчасти продолжающих сохраняться в виде устных традиций.

Устная Тора начинает складываться как раз на исходе эпохи пророков в V–IV веках до нашей эры и продолжает существовать и развиваться до сих пор. Вплоть до определенного времени (как правило, историки соотносят это — со временем разрушения Второго Храма в 70-е годы н.э.), Устная Тора сохраняется в устной традиции, однако после произошедших трагедий и в связи с началом массового исхода евреев из Страны Израиля, возникает запрос на сохранение и письменную кодификацию наследия. Таким образом, тексты Устной Торы, в современном мире, так же точно, как и Письменной Торы, представляют собой книжные издания; различается лишь духовный статус и практики изучения тех и других текстов. Письменная Тора представляет собой свод текстов, которые почитаются как Высшее Откровение, любое изменение которых (как убавление, так и добавление) является категорически не-



допустимым. Напротив, Устная Тора представляет собой результат человеческого понимания Высшего Откровения, и здесь дополнения (например, вследствие появления новых средств передвижения и связи, промышленных и сельскохозяйственных технологий, изменений в способе жизни и занятиях и т.д.) вполне возможны, однако и они должны подчиняться определенным правилам.

Особую роль в конструировании и развитии Устной Торы играет мидраш (дословно — «выведенное, истолкованное»). По сути дела, мидраш оказывается базовым строительным элементом, из которого строится Устная Тора, и именно это задает крайнее разнообразие его жанров, тематики и структур. В частности, есть мидраши, которые толкуют использование в тексте Торы букв разных размеров или правила их изображения. Есть мидраши, которые поясняют особенности произнесения и понимания отдельных слов или фраз. Есть мидраши, представляющие собой развернутые пояснения тех или иных законов, правил.

Однако, в целом, представители еврейской религиозной традиции склонны выделять два полярных типа мидраша, между которыми находится все их многообразие: *галахический мидраш* (или галаха; обосновывающий и уточняющий конкретные законодательные нормы) и *аггадический мидраш* (или просто аггада), представляющий истории и рассказы, обладающие назидательным смыслом.

Для того чтобы понять значимость мидраша в еврейском мировоззрении, следует отметить, что не только любой перевод Торы на другой язык, но даже прочтение Торы на иврите — тоже является результатом определенного истолкования, т.е. мидраша! Особенностью иврита является отсутствие гласных букв, а также принципиальная двойственность произнесения некоторых согласных букв, поэтому при обучении чтению буквенная запись текста дополняется специальными знаками — огласовками и специальными знаками (дагеш), которые могут существенно повлиять на произношение. Например, не зная огласовок, при первой встрече со словом человек не может сказать с уверенностью, будет ли в этом конкретном месте произноситься звук «а» или «э»; «о» или «у»; «к» или «х», «п» или «ф» и т.д. В оригинальном тексте Торы, записанном в свитках, подобные указания отсутствуют, но они пе-

редаются через книги, которые также являются частью устной традиции!

Одним из важнейших массивов мидрашей являются развернутые комментарии Пяти Книг Торы. Согласно еврейской традиции, они именуются «Брейшит» (соответствующий сборник мидрашей «Брейшит Раба», дословно, «Великий (комментарий к Книге) Брейшит»), «Шмот» («Шмот Раба»), «Ваикра» (Ваикра Раба), «Бемидбар» («Бемидбар Раба») и «Дварим» («Дварим Раба»). В каждом из этих комментариев, собственно текст Торы, разбитый на небольшие фрагменты, находится в центре страницы, а вокруг по достаточно непростым правилам скомпонованы комментарии и интерпретации, принадлежащие разным авторам и разным эпохам.

Поскольку традиция мидраша является одним из фундаментальных оснований еврейской религиозной и законоучительной традиции, достаточно очевидно, что достижение компетентности в понимании мидрашей и, в особенности, готовности к их формулировке достигается годами и десятилетиями непрерывной учебы.

В этой связи, мы лишь приведем несколько примеров, призванных проиллюстрировать действие мидраша в наиболее простых и однозначно понимаемых ситуациях.

Обратимся к первому слову Торы, давшему название Первой Книге — Брейшит (оригинальное наименование — בראשית, Вначале, в библейской традиции эта книга известна как «Книга Бытия»). Уже относительно первой буквы — ב — бет, существует два общеизвестных мидраша, каждый из которых по-своему отвечает на вопрос — почему именно с этой буквы начинается Тора.

Один из вариантов этого вопроса звучит следующим образом: если согласиться с еврейской религиозной традицией, полагающей, что Тора является не только священной книгой, но и выражением глубинной первоосновы мира, выраженной буквами еврейского алфавита, то почему она начинается со второй буквы — «бет» (ב), а не с первой буквы — «алеф» (א)?

Ответ мидраша следующий: буква «алеф» также начинает и слово «проклятие» (арира, ארירה), а буква «бет» начинает слово «благословение» (браха, ברכה); и этот выбор отражает то, что В-вышний творил мир с благословением!

Другой вариант ответа на тот же вопрос — почему первой буквой является «бет» связан с особенностью ее написания. Учитывая, что письмо в иврите справа налево, буква самой своей формой как бы «закрывает» текст с начала, и открывает его к продолжению. Это служит основой для соответствующей интерпретации: у человека нет необходимости и права задавать вопрос о том, что было «до начала Торы», но у него есть обязанность жить в соответствии с Ее указаниями!

Таким образом, уже при самом поверхностном знакомстве, мидраш обнаруживает несколько фундаментальных качеств:

- мидраш неразрывно связан с Письменной Торой (т.е. текстом, обладающим высшей степенью святости и неизменности), при этом принадлежит постоянно развивающейся устной традиции («Устная Тора»);
- мидраш возникает как процесс постановки вопросов и получения ответов на них, причем ни один ответ не является изначально «очевидным», но представляет собой некоторую смысловую конструкцию, находящуюся в согласии с общим замыслом;
- мидраши может пониматься на разных уровнях, что открывает возможность формирования сложных и, в том числе, потенциально противоречивых интерпретаций, связанных с разными логиками; в этой связи проблемы классификации и упорядочения мидрашей не имеют единого логического решения.

Известную историческую пару и, одновременно, смысловую противоположность мидрашу, представляет софизм, возникшей в античной греческой культуре примерно в то же самое время — около V в. до н.э. Согласно мнению историков, софистами были профессиональные учителя, обучавшие за деньги знатную молодежь красноречию, ораторскому мастерству и искусству публичных дебатов. Однако, в отличие от мидраша, целью которого было достижение более глубокого понимания сказанного в Торе, софизм изначально формировался как некоторый парадокс, более или менее изящный обман, шутовство.

Следует отметить, что внутри самой греческой культуры существовала явная оппозиция софистической мысли, представленная философами: Платон отрицал софизмы как «мнимое знание», «призрачные подобию знания, но не истинные» («Софист»); Аристотель называл софизмом «мнимые доказательства» и составил первую классификацию софизмов, выделив 13 видов софизмов, возникающих из-за двусмысленностей двоякого рода: 6 связанных с оборотами речи, и 7 паралогизмов, или неправильно построенных рассуждений. По мнению Аристотеля, каждый софизм строится на одной из двух ошибок:

- Семантической (семантической, возникающей за счёт метафоричности речи, омонимии или полисемии слов, амфиболий и пр., нарушающих однозначность мысли и приводящих к смешению значений терминов);
- Логической (подмена основного тезиса, или принятие ложных посылок за истинные, несоблюдение допустимых способов рассуждения, использование «неразрешённых» или даже «запрещённых» правил или действий, например деления на нуль в математических софизмах).

Достаточно ярким примером внутренней полемичности софизма по отношению к еврейской религиозной традиции, является известный софизм о воровстве: «Закон Моисея запрещал воровство; закон Моисея потерял свою силу; следовательно, воровство не запрещено». Очевидно, что помимо логической ошибки (не только «Закон Моисея» запрещает воровство), в этом софизме присутствует и явно абмивалентное обращение к христианскому вероучению. С одной стороны, утверждение утраты «Законом Моисея» силы — является одним из центральных пунктов христианской идеологии; с другой стороны, формулировка провоцирует слушателя на доказательство того, что и новая система ценностей и норм, также запрещает преступления.

Попытаемся проанализировать специфику утверждения и опровержения софизма. Например, один из самых известных и древних софизмов «Рогатый» приписывается Эвбулиду: «Что ты не терял, то имеешь. Рога ты не терял. Значит, у тебя рога». Здесь маскируется двусмысленность большей посылки. Высказывание действительно только относительно того, что было у человека изна-

начально; т.е. точная формула следующая: «Всё, что у тебя было изначально, и ты не потерял, у тебя есть», но игнорирование первого элемента утверждения приводит к ложному итоговому выводу.

По мнению Протагора, задача софиста — представить наилучший путём хитроумных уловок в речи, в рассуждении, заботясь не об истине, а об успехе в споре или о практической выгоде (мнение человека есть мера истины). Возражения философов (Платон) строились на том, что основание не должно заключаться в субъективной воле человека, иначе придётся признать законность противоречий (что, между прочим, и утверждали софисты), а поэтому любые суждения считать обоснованными.

Логический анализ софизмов приводит к тому, что каждый софизм связан с нарушением некоторого правила силлогизма. Таким образом, сама возможность софизма определяется тем, что существует некоторый класс логических фигур вывода новых утверждений из уже существующих (силлогизм), опирающихся на использование логических операторов: *следует*, *предполагает*, *принадлежит*, *каждый (все)*, *существует* и т.д. Например, в уже приведенном софизме о «Законе Моисея» ложное заключение строится на том, что в изначальном тезисе (большой посылке) допускается двусмысленность. Если бы речь шла о том, что *только* Закон Моисея запрещает воровство, то отрицание Закона Моисея делает воровство разрешенным, однако большинство религиозных и государственных систем *также* отрицают воровство, поэтому вне зависимости от личного отношения слушателя к Закону Моисея, запрет воровства продолжает действовать.

Отдельный класс софизмов связан с тем, что одно и то же слово употребляется в разных значениях. Например, «все металлы — простые вещества; бронза — металл; следовательно, бронза — простое вещество». Здесь в малой посылке слово «бронза» употреблено не в точном химическом значении (металл — как элемент системы Менделеева, обладающий одним или двумя электронами на внешней орбитали), а в обыденном: «твердая, холодная, проводящая электричество субстанция». Таким образом, строгое научное понятие металла смешивается с «интуитивно понятным» образом металла, под который попадает и любой металлический сплав, в частности, бронза.

Сказанного достаточно для того, чтобы в самых общих чертах представить соотношение мидраша и софизма. Их общность, в целом, определяется двумя обстоятельствами:

- 1) И мидраш, и софизм принадлежат устной традиции, иными словами, являются результатами словесного творчества, размышления-рассуждения;
- 2) Истоками мидраша и софизма является человеческая личность, ее потребность в приобретении некоторого ценного знания.

Однако, спектр различий между мидрашом и софизмом гораздо шире. Здесь следует иметь в виду:

- 1) Мидраш формируется в контексте религиозной традиции, в основе которой находится Божественное Откровение, требующее от человека особых усилий для понимания и исполнения. В этом отношении, мидраш выглядит смысловыми опорами («строительными лесами»), помогающими любому человеку в меру своих сил и способностей приблизиться к пониманию универсальной Истины. Напротив, софизм используется в качестве коммуникативной стратегии «здесь и сейчас», направленной на приобретение тех или иных личных преимуществ в споре-диалоге, и в этом смысле, софизм эгоистичен.
- 2) Мидраш имеет множество уровней понимания, при этом даже возражения, неполное или недостаточное понимание не отменяет, но, напротив, пробуждает углубление мидраша. Напротив, в основе софистских рассуждений — находится некоторая смысловая ошибка, подмена, апеллирующая к противоречию очевидного и логически обосновываемого, которая требует формирования нового языка и концепции изучаемой реальности.
- 3) Содержательное опровержение софизма с необходимостью выводит дискуссию из границ формальной логики, в то время как мидраш — есть универсальный механизм включения в религиозную традицию, а дискуссия и опровержения — есть лишь средства ее укрепления.

Поясним сказанное в третьем пункте на двух примерах.

Рассмотрим подробнее следующий софизм: «Когда человек говорит, слова проходят через его рот. «Телега» — слово. Когда человек говорит слово «телега», она проходит через его рот». В основе этого софизма преднамеренное смешение материального объекта (референта) и его знака (слова), различие которых является базовым для современной семиотики. Именно в этом контексте становится совершенно понятным, что физический процесс, происходящий с материальным объектом не тождествен процессу порождения знака и значения. Впоследствии это соображение становится фундаментальным для развития таких отраслей гуманитарного знания, как феноменология, дискурсивный анализ и психоанализ.

Обратимся к еще одному достаточно известному софизму «Куча»: «Одна песчинка не образует кучу. Если добавить к ней еще одну песчинку, то это тоже не будет куча. Если еще одну — тоже, и еще одну — тоже... Следовательно, если у нас есть  $n$  песчинок, то и  $(n+1)$  песчинок не образует кучу. Но тогда и никакое число песчинок не образует кучу».

В разборе этого софизма мы тоже можем выделить, как минимум две линии критики. Первая линия связана с опровержением формальной логики со стороны диалектической, одним из оснований которой является закон о «переходе количественных изменений в качественные»<sup>1</sup>.

Во множестве ситуаций мы сталкиваемся с тем, что множество слабых воздействий на систему не приводит к видимым ее изменениям, однако это остается верным только до определенного предела, после которого начинаются видимые процессы изменений. Таковы попытки сдвинуть с места любой тяжелый предмет, перенос дополнительного заряда на шары электрофорной машины и т.д. В каждой из подобных ситуаций есть определенный уровень воздействия, при котором небольшое дополнительное воздействие (в частности, добавление одной песчинки или дополнительное усилие) переводит систему в новое состояние.

Другая линия критики этого софизма связана с тем, что, несмотря на внешнее подобие двух объектов (например, множества

---

<sup>1</sup> Иванов (2008).

песчинок, находящихся в одном месте), в каждой из этих ситуаций мы имеем дело с различными «предметами действия». В ситуации последовательного добавления песчинок, наше внимание сосредоточено на том, чтобы на каждом следующем шаге добавить одну песчинку к уже имеющимся. Соответственно, мерой нашего участия в процессе — является количество песчинок и, соответственно, моментов времени, в которые они были добавлены. Это — диахроническое (процессуальное) описание некоторого феномена.

Однако, если мы бросаем моментальный взгляд на совокупность песчинок, сосредоточенных в одном месте, нас не интересует способ возникновения этой совокупности, и более того, мы не можем сказать, как и когда они возникли в этом месте; мы лишь констатируем факт, что их «намного больше, чем одна».

Иными словами, понятие «кучи» возникает в ситуации одномоментного («синхронического») и обобщенного описания некоторого феномена, хотя в принципе, ничто не мешает нам пересчитать все песчинки и представить любую кучу песка в виде утверждения о наличии в ней достаточно большого, но не бесконечного количества песчинок. Это различие «синхронического» и «диахронического» оказывается впоследствии одним из источников структуралистских исследований и моделей.

Между тем, идея того, что один и тот же физический объект может в разных аспектах выступать и как «совокупность песчинок» и «куча песка» заставляет нас вновь обратиться к мидрашу, и, в частности, степени его «автоматизма» и независимости от мнения отдельного человека. Существует известный анекдот, который как представляется, задает близкую перспективу в понимании галахического мидраша о том, как к равнину приходят два человека, спорящие о каком-то своем споре. После того, как один излагает ему свою версию события, раввин говорит ему: «Ты прав!». После этого другой человек излагает прямо противоположную версию события, и ему раввин говорит: «Ты прав!». Свидетель, который наблюдает за этой сценой, не выдерживает, и обращается тоже к раввину: «Только что на протяжении пяти минут Вы согласились с двумя прямо противоположными мнениями, но так же не может быть, чтобы оба они были верны!», на что раввин соглашается: «И ты прав!».



Подробное обсуждение возможности обеспечения единства и целостности всей системы еврейского религиозного права (галахи) содержится в статье Цви Зохара<sup>1</sup>. Не вдаваясь в глубину рассматриваемых автором 7 ситуаций, каждая из которых фиксирует некоторую значительную проблему в системе религиозных предписаний, обратимся лишь к некоторым, которые имеют непосредственное отношение к теме нашего обсуждения.

Один из примеров Ц. Зохара связан с видимым противоречием между еврейским законодательством о Шаббате (это — субботнее время, в течение которого действует категорический запрет на перенос любого предмета, находящегося в личном владении — доме или квартире, в общественное — на улице или площади, или наоборот). Аналогичный запрет действует и в отношении применения любых средств передвижения, приводимых в действие автоматически или человеческим усилием (велосипеды, рикши, передвижение в паланкине). Однако, согласно тому же законодательству, есть возможность перемещать предметы в пределах «кармелита» — огороженного соседского сообщества (например двора, находящегося в общем пользовании).

Между тем, ситуация еврейской общины в Бомбее определяется тем, что значительному количеству ее членов приходится в субботу перемещаться по городу, при этом пользуясь паланкином (специальными носилками для передвижения) и зонтом. Казалось бы, налицо прямое нарушение законов Шаббата — и с точки зрения переноски предмета (зонта), и с точки зрения физического перемещения в некотором подобии транспортного средства. Подтверждение подобного запрета означало бы отлучение всей бомбейской общины и крайне серьезные последствия для возможности общения с ее членами, т.е. фактически, принудительном исключении бомбейской общины из состава еврейского народа.

В этой ситуации, раввин Элияу Мани постановил, что улицы Бомбея являются «соседской общиной» (кармелитом), в связи с чем, передвижение по ним с зонтами и в паланкине в Шаббат стало возможным. Для обоснования этого решения, раввин объяснил: сохранение этого запрета ничего не изменит в практике бомбей-

---

<sup>1</sup> Zohar (2010).

ских евреев, но делает их всех нарушителями Шаббата, что трактуется судом как основание для весьма строгих наказаний, вплоть до смертной казни. В этой ситуации, гораздо меньшим уроном будет изменение законодательного статуса улиц Бомбея, которое опиралось на мнение не очень известного и уважаемого раввина, но, в данной ситуации, создавало выход из проблемной ситуации.

Это постановление кажется интуитивно понятным именно как способ «смягчения» и нивелирования имеющихся ограничений. Тем удивительнее другая ситуация, связанная со взаимоотношениями евреев и караимов. В качестве преамбулы следует отметить, что среди различных субэтнических групп евреев особое место всегда занимали караимы, которые отличались тем, что, признавая Письменную Тору, отказывались признавать Устную Тору, и, в частности, все запреты, сформулированные мудрецами. Соответственно, для большинства авторитетов еврейской религиозной традиции, статус караимов был близок к статусу «незаконнорожденных», т.к. караимы не соблюдали существующих в еврейском законе строгих правил, относительно заключения брака.

На этом фоне в 1930–1940-е годы в Каире, где издревле существовали достаточно мощные общины евреев и караимов, происходит постепенное сближение этих общин, и возрастает количество обращений с просьбой заключить брак между представителями этих двух общин. Сложность ситуации заключалась в том, что брак с евреями-отступниками не мог быть заключен ни при каких обстоятельствах. Однако брак мог быть заключен с человеком любой другой национальности, если он выражал желание перейти в иудаизм (так называемые «геры»).

В этих условиях, рабби Ниссим Охана принимает, казалось бы, совершенно непонятное и нелогичное постановление: оказывается, в силу того, что караимы «отделились от общины Израиля, не верят в Устную Тору, и изменили нормы, установленные раввинами», то они утратили статус еврея-отступника и их следует считать полными язычниками. Однако вслед за этим, казалось бы, кардинальным разрывом формулировался вывод, разрешавший множество проблем: «Поэтому, если они отрекутся, и придут к обращению, и примут ярмо заповедей, подобно остальным евреям, их — принять».

Иными словами, предложенная аргументация принципиально изменила ситуацию: если запрет на брак с евреями-отступниками, является законом Торы, то ни один раввин не мог бы решить этот вопрос «на свое усмотрение». Но именно в силу того, что признавалось полное отделение караимов от евреев, то при условии принятия на себя «бремени заповедей», караимы получали легальное право и возможность регистрации брака с евреями, и этот вопрос оказывался в ведении конкретного раввина.

При этом важно отметить, что выбор подобного решения, хотя и мог показаться на первый взгляд, достаточно радикальным и экзотичным, соответствовал некоторым базовым идеям и смыслам Торы. Сам р. Охана говорил о том, что привели его к этому решению слова Торы: «Все пути Торы — пути приятные и все стези ее — стези мира» (Притчи 3:17) и еще: «Мир, Мир, ближнему и дальнему», — говорит В-вышний, «и Я исцелю его» (Исаия 57:19).

По результатам рассмотрения множества подобных ситуаций, автор приходит к выводу о том, что каждая галаха (закон) опирается на четырехуровневую систему аргументов (мидрашей), в том числе:

- 1) Существующая галахическая практика (т.е. то, «как принято» поступать в этом случае в данной общине);
- 2) Особая «письменная» галаха, относящаяся к данной ситуации (т.е. зафиксированный письменно норматив);
- 3) Цель и обоснование конкретной практики (система аргументов, сопрягающих данный конкретный случай с более общими принципами и нормами религиозного права);
- 4) Общие цели и ценности Галахи и Торы.

Таким образом, перед раввином, столкнувшимся с ситуацией, в которой та или иная принятая галахическая практика оказывается неприемлемой и требующей изменения (обновления), возникает проблема понимания уровня, на котором происходит «разрыв», и, в дальнейшем, построения некоторого синтетического мидраша. В одном случае, его основой становится альтернативная норма (например, следующая мнению менее уважаемых раввинов, либо же представлениям другой субэтнической группы). В другом случае, речь идет о придании имеющемуся постановлению и обосновывающей его галахе нового смысла в контексте более общих ценностей Торы.

В завершении нашего рассмотрения вернемся к поставленной проблеме поиска ресурсов и перспективных линий обновления отечественной научно-образовательной традиции.

*Первое.* Следует обратить внимание на то, что любая сингулярная практика, культивирующая оригинальность, неповторимость действия, сознания и результата, изначально находится в некотором фундаментальном противоречии с базовой образовательной установкой — на обеспечение связи и преемственности поколений в некотором универсальном процессе жизни и развития. Разумеется, это утверждение нельзя воспринимать абсолютным образом — и трансформации любого норматива столь же необходимы, как и его сохранение, однако даже сами сюжеты критики и отрицания тех или иных норм, также укладываются в определенную историческую логику / традицию.

*Второе.* Двойственность оснований для современной нормативности и ее развития в будущем, может быть осмыслена через бинарность категорий «литературы» и «языка», «истории» и «логики». Действительно, задержимся еще раз на различии мидраша и софизма (и, более широкого, любого логического парадокса). Как мы уже неоднократно отмечали, мидраш возникает в контексте определенной текстовой (в самом широком смысле слова, текстуальной традиции), и связан со взаимодействием, взаимными трансформациями текстов разной степени императивности, общности, статуса и т.д., иными словами, мидраш выполняет роль «единицы» понимания и взаимной трансформации некоторого набора текстов. Софизм, как и силлогизм, апеллирует к некоторой логической реальности, базирующейся на множестве речевых актов, логических операций и соотношений. В этом отношении, мидраш представляет собой инструмент строительства текстуальной традиции, в то время как силлогизм представляет собой инструмент развития логической традиции. Каждый из культурных феноменов (текст и слово) задает свои правила, ограничения и условия формирования и развития традиций, а вместе с наглядным образом определяет некоторое «пространство» внутри которого формируются различные традиции, линии наследования и развития культурных форм. Именно эти «содержательные линии» и является прообразами содержания образования для XXI века.

*Третье.* Каждая традиция (или, в нынешнем понимании, содержательная линия) обладает двуединым свойством, обеспечивающим её жизнённость и устойчивость. С одной стороны, она может быть эксплицирована как некоторая целевая и ценностная определенность, с другой стороны, она допускает внутри себя множество аспектов, профилей, уровней реализации, стратегий, что, в конечном счете, позволяет реализовывать различные образовательные стратегии, добиваться разных результатов индивидуумам, характеризующимся разными уровнями развития. С практической точки зрения, гораздо важнее многообразие учебников или пособий, внутренняя адаптивность траектории, позволяющая каждому учащемуся выбирать свой темп и уровень овладения материалом, способ его осмысления и практического переложения в некотором едином ценностно-смысловом пространстве. Это требование имплицитно содержит и условие эффективности образовательных стандартов, смысл которых в моделировании ценностно-смысловых оснований образовательных пространств, допускающих различные траектории и стратегии освоения.

*Четвертое.* Важнейшим условием сохранения жизнённости и эффективности любой традиции в качестве основания образовательных практик, является наличие в ней методологического инструментария диалога, выявления и оценки изменений контекста; продуктивной коммуникации с другими традициями и их носителями. Особую роль в этом могут играть методологические средства анализа и реконструкции логических парадоксов, софизмов, неоднозначностей, связанные с объективной неоднородностью смысловых оснований любой традиции и различиям между традициями. Каждая традиция создает свой арсенал средств анализа и преодоления подобных противоречий: здесь и классическая библейская и талмудическая экзегеза<sup>1</sup>, и логико-семантический анализ языка<sup>2</sup>, и внимание к «точкам удивления» в «Школе диалога культур»<sup>3</sup>. Эти и многие подобные тексты задают поле методологической и методической работы, требующейся для эффективной рецепции и развития любой традиции, как содержательной линии в

---

<sup>1</sup> Десницкий (2011); Штейнзальц (1993).

<sup>2</sup> Витгенштейн (1922).

<sup>3</sup> Библиер (1996).

сфере образования, обеспечения качества и востребованности ее в образовательной практике.

*Пятое.* Особым направлением развития в сфере образования должно стать моделирование открытых сред, обеспечивающих поддержку (“scaffolding”) деятельности команд или индивидуальных проектов модернизации социально-гуманитарных практик в логике базовых традиций. Речь идет о социально-воспитательной деятельности, об организации конкурсов и соревнований различной направленности, о сопровождении и коррекции отклоняющегося развития. Именно такие, внеакадемические формы деятельности и взаимодействия могут обеспечить существенное повышение востребованности образования, в целом, и актуальности исторических социально-гуманитарных традиций, в особенности.

*Материал поступил в редакцию 5.03.2023.*

*Материал поступил в редакцию после рецензирования 15.03.2023*

#### БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

- Zohar, Z. (2010) “Teleological Decision Making in Halakha: Empirical Examples and General Principles”, *SSRN Electronic Journal*. — <https://ssrn.com/abstract=1578341> (Jan., 2023).
- Баранникова, Н.Б. (2013) «Осмысление проблемы самобытности отечественной педагогической традиции в конце XIX - начале XX века», *Историко-педагогический журнал*, 2, 48-62. [Barannikova, N.B. (2013) «Osmyslenie problemy samobytnosti otechestvennoj pedagogicheskoj tradicii v konce XIX - nachale HH veka», *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*, 2, 48-62].
- Библер, В.С. (1996) «Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы», *Психологическая наука и образование*, 4, 66-73. [Bibler, V.S. (1996) «Celostnaja koncepcija shkoly dialoga kul'tur. Teoreticheskie osnovy programmy», *Pshihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 4, 66-73].
- Богуславский, М.В. (2018) «Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике», *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3.80, 215-218. [Boguslavskij, M.V. (2018) «Retroinnovacionnye volny v sovremennoj rossijskoj obrazovatel'noj politike», *Uchenye zapiski OGU. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki*, 3.80, 215-218].

- Борисова, Е.В., Соболев, Б.В., Ступина, М.В. (2019) «Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС во 3+ и ФГОС во 3++ по направлению подготовки «Информационные системы и технологии»», *Санкт-Петербургский образовательный вестник*, 1-2, 29-30. [Borisova, E.V., Sobol', B.V., Stupina, M.V. (2019) «Srvavitel'nyj analiz obrazovatel'nyh standartov FGOS vo 3+ i FGOS vo 3++ po napravleniju podgotovki «Informacionnye sistemy i tehnologii»», *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*, 1-2, 29-30].
- Васильева, Д.И., Власов, А.Г. (2015) «Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС ВПО и ФГОС ВО (ФГОС 3+) по направлению «Землеустройство и кадастры»», *Региональное развитие*, 1(5). [Vasil'eva, D.I., Vlasov, A.G. (2015) «Srvavitel'nyj analiz obrazovatel'nyh standartov FGOS VPO i FGOS VO (FGOS 3+) po napravleniju «Zemleustrojstvo i kadastry»», *Regional'noe razvitie*, 1(5)].
- Витгенштейн, Л. (1922) *Логико-философский трактат*. Издательство АСТ, Эксклюзивная классика (АСТ). [Vitgenshtejn, L. (1922) *Logiko-filosofskij traktat*. Izdatel'stvo AST, Jekskljuzivnaja klassika (AST)].
- Десницкий, А. (2011) *Введение в библейскую экзегетику*. М.: Изд-во ПСТГУ. [Desnickij, A. (2011) *Vvedenie v biblejskuju jekzegetiku*. М.: Izd-vo PSTGU.
- Довгарь, О.В. (2022) «Академия наук в культурном пространстве России первой половины XVIII века», *Общество: философия, история, культура*, 1.93, 105-109. Dovgar', O.V. (2022) «Akademija nauk v kul'turnom prostranstve Rossii pervoj poloviny XVIII veka», *Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura*, 1.93, 105-109].
- Иванов, С.Ю. (2008) «Проявление основных законов диалектики в научном познании», *Вестник ОГУ*, 7, 75-79. [Ivanov, S.Ju. (2008) «Projavlenie osnovnyh zakonov dialektiki v nauchnom poznanii», *Vestnik OGU*, 7, 75-79].
- Клячко, Т.Л. (2013) «Российское образование в 2000-е годы: тенденции развития и реформирования», *АПЕ*, 2, 164-185. [Kljachko, T.L. (2013) «Rossijskoe obrazovanie v 2000-e gody: tendencii razvitija i reformirovanija», *APE*, 2, 164-185].
- Морозов, В.А. (2016) «Реформы управления со второй половины 20 века до настоящего времени», *Актуальные вопросы экономических наук*, 55.1, 63-75. [Morozov, V.A. (2016) «Reformy upravlenija so vtoroj poloviny 20 veka do nastojashhego vremeni», *Aktual'nye voprosy jekonomicheskikh nauk*, 55.1, 63-75].
- Пассов, Е.И. (2018) «Как создать эффективную систему образования?», *Преподаватель XXI век*, 4.1, 9-22. [Passov, E.I. (2018) «Kak sozdat'

- jeffektivnuju sistemu obrazovanija?»), *Prepodavatel' NNI vek*, 4.1, 9-22].
- Пашков, А.Г. (2022) «Феномен знания в эпоху цифровизации: нужно ли звонить отходную по традиционной педагогике?», *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 1.61, 106-119. [Pashkov, A.G. (2022) «Fenomen znanija v jepohu cifrovizacii: nuzhno li zvonit' othodnuju po tradicionnoj pedagogike?», *Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1.61, 106-119].
- Пентин, А.Ю., Ковалева, Г.С., Давыдова, Е.И., Смирнова, Е.С. (2018). «Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA», *Вопросы образования*, 1, 79-109. [Pentin, A.Ju., Kovaleva, G.S., Davydova, E.I., Smirnova, E.S. (2018). «Sostojanie estestvennonauchnogo obrazovanija v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij TIMSS i PISA», *Voprosy obrazovanija*, 1, 79-109].
- Размахнина, И.Ю., Секацкий, В.С. (2020) «Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС во 3+ и ФГОС во 3++ по направлению подготовки «Управление качеством», *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*, 2.44, 56-64. [Rzmahnina, I.Ju., Sekackij, V.S. (2020) «Sravnitel'nyj analiz obrazovatel'nyh standartov FGOS vo 3+ i FGOS vo 3++ po napravleniju podgotovki «Upravlenie kachestvom», *Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija*, 2.44, 56-64].
- Стародубцев, М.П. (2020) «Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования ФГОС 3+ и ФГОС 3++ по направлению подготовки «Физическая культура» (бакалавриат и магистратура)», *Физическая культура, спорт - наука и практика*, 1, 104-114. [Starodubcev, M.P. (2020) «Sravnitel'nyj analiz federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija FGOS 3+ i FGOS 3++ po napravleniju podgotovki «Fizicheskaja kul'tura» (bakalavriat i magistratura)», *Fizicheskaja kul'tura, sport - nauka i praktika*, 1, 104-114].
- Штейнзальц, А. (1993) *Введение в Талмуд*. М.: Институт иудаизма. [Shtejnzal'c, A. (1993) *Vvedenie v Talmud*. М.: Institut iudaizma].
- Шутенко, А.И., Шутенко, Е.Н. (2018) «Тенденция к дегносеологизации образования как фактор деформации ментальной компоненты психологического здоровья студентов», *Проблемы современного педагогического образования*, 61.2, 258-261. [Shutenko, A.I., Shutenko, E.N. (2018) «Tendencija k degnoseologizacii obrazovanija kak faktor



deformacii mental'noj komponenty psihologicheskogo zdorov'ja studentov», Problemy sovremenного pedagogicheskogo obrazovanija, 61.2, 258-261].

Alexander BERMOUS

MIDRASH AND SOPHISM  
IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION SCIENTIFIC  
AND EDUCATIONAL TRADITIONS  
IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY

The end of the 20th century and the beginning of the 21st century is characterized by multiple crises in most aspects of human existence, among which the education crisis is one of the most noticeable. The usual logic of problematizing and seeking ways to overcome the education crisis is linked to changes in the normative-legal and economic conditions of educational activities, and much less attention is paid to the ontological problems of education. In this regard, the first task of this study was to conceptually formulate a request regarding the resources and tools for overcoming the ontological crisis in education. In the context of studying the main stages and results of three decades of reforms in the field of Russian education, three interconnected requests have been identified: 1) Individualization and differentiation of the content of education while maintaining basic value-semantic unity; 2) Ensuring the social and economic relevance of the content of education, ensuring its demand and feasibility; 3) Rooting the content of education in social and humanitarian traditions that are capable of influencing and transforming modern social and humanitarian practices. The categories of “midrash” and “sophism” emerged at roughly the same time (around the 5th century BCE) and represent complex phenomena of oral cultures that developed in the Eastern Mediterranean: midrash in the context of the Jewish religious tradition, and sophism (as well as the syllogism that gave rise to it) in the ancient city-state tradition. Moreover, each of these phenomena fully corresponds to the requirements listed above. 1) Reconceptualization of the educational attitude as a means of ensuring intergenerational connection and continuity; 2) Inherent duality of cultural and educational traditions in their relationship with “text” and “language” (to which modern culture adds “visible image”); 3) The need to modernize the system of educational standards based on diachronic

traditions and synchronic cultural-anthropological models; 4) Actualization of issues and tools for ensuring dialogue and "openness" of traditions, identifying their contextual meanings and requests addressed by current socio-humanitarian practices; 5) Integration of projects, socio-educational initiatives and practices around identified scientific and educational traditions and cultural-educational models underlying them.