



## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. Н. ГУБАНОВ,**

к. философ. н., доцент кафедры философии  
Московский государственный технический университет  
им. Н.Э. Баумана

E-mail: gubanovnn@mail.ru

### ВЫЗОВ АПОЛЛОНА КАК СТИМУЛ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Представлен анализ исторического развития сферы образования, в результате чего выявлен один из главных стимулов этого развития. Для его характеристики введен новый социально-философский концепт — вызов Аполлона. Успешный ответ на вызов Аполлона представляют собой продуцируемые менталитетом образовательно-административной элиты инновации, приводящие к прогрессу образования и социума в целом.*

**Ключевые слова:** вызов Аполлона, социальное обеспечение знания, образовательные инновации, университетская традиция, менталитет образовательно-административной элиты.

По А.Д. Тойнби, развитие любого общества происходит по правилу «Вызов-и-Ответ»: «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное с точки зрения усложнения структуры состояние» [1. С. 99]. Если данное общество не способно дать адекватный ответ на вызов истории, оно деградирует и может погибнуть.

В развитии человечества периодически возникают антропогенные кризисы, создающие вызовы истории. Имеется закономерность: если обусловленные кризисом изменения массового менталитета адекватны вызову истории, кризис разрешается, и данный социум поднимается на более высокую ступень развития. Если необходимых изменений в менталитете не происходит, данный социум сходит с исторической арены [2]<sup>1</sup>.

В данной статье обнаружен и эксплицирован вызов, лежащий в основе динамики духовной культуры. Он заключается в необходимости разрешения противоречия между растущим рациональным знанием с его имманентной логикой развития и актуальными (наличными) социальными условиями его разворачивания. По классификации Тойнби, различавшего вызовы природной и человеческой среды, описываемый вызов относится ко 2-й группе. По аналогии с введенным

Тойнби вызовом *Посейдона* (морской стихии, трудностей мореплавания) именуем обнаруженный нами вызов *вызовом Аполлона* [4]<sup>2</sup>.

#### Вызов Аполлона

Рациональное знание — это логически обоснованное, систематизированное, универсальное знание, получаемое посредством логических рассуждений и выводов из наблюдений с соблюдением закона достаточного основания, а не на основе традиции, веры, авторитета, внушения, манипулирования, шантажа. В рациональном знании количества адекватных моментов больше, чем неадекватных, и со временем оно увеличивается. Самая значительная часть этого знания представлена знанием научным, наиболее достоверным, основанным на своих жестких критериях и методах получения. На 2-м месте по степени рациональности стоит, видимо, философия. Элементы же рационального знания содержатся еще в политике, искусстве, морали, обыденном знании и даже в теологии: в тех частях таковой, где используется логический метод.

Вызов Аполлона состоит в том, что общество должно создать *социальное обеспечение* растущего рационального знания, адекватное собственным законам

<sup>1</sup> Под менталитетом мы понимаем совокупность социально-психологических особенностей субъекта, детерминирующих его специфическое восприятие мира и особый характер его деятельности [3].

<sup>2</sup> Аполлон — Бог Солнца, света и просвещения, покровитель наук и искусств, предводитель муз.

и потребностям развития этого знания. Если это удастся, то ответ удовлетворительный, и рациональное знание может развиваться дальше, пока его содержание не вступит в противоречие с социальными условиями и не затребует себе более совершенного социального обеспечения. Это будет новый виток вызова Аполлона. Если обществу это не удастся, ответ неудовлетворительный, и рациональное знание не может развернуть свой потенциал. Через некоторое время вызов Аполлона может повториться, и общество получает новый шанс дать ответ, но драгоценное время в конкурентной борьбе с другими цивилизациями уже утеряно. Теперь от этого общества требуется очень сильный ответ, если оно стремится занять достойное место в мировой системе. Россия сейчас находится как раз в подобной ситуации.

Социальное обеспечение знания включает ряд компонентов:

- ◆ *социальный состав, численность и функции носителей знания* (кто в обществе является новатором, кто транслятором знания внутри локальных групп, кто его ретранслятором между различными локальными группами, кто и как регулирует процесс производства и воспроизводства знания, кто проводит демаркацию между тем знанием, которое получит социальные ресурсы, и тем, которое не получит, кто и с каких позиций будет интерпретировать пользу от полученного знания и смысл его получения вообще);
- ◆ *социальный статус носителей знания* (престиж носителей знания в зависимости от выполняемых ими функций, источники и объемы их дохода, их основной род деятельности) [5];
- ◆ *институциональные основания знания* (какие социальные институты обеспечивают производство и воспроизводство знания, насколько они автономны и независимы по отношению к другим институтам общества, как и кем финансируются, контролируются и др.);
- ◆ *материальное обеспечение процессов производства и воспроизводства знания.*

Динамика сферы образования, обусловленная вызовом Аполлона, может быть описана так. В менталитете новаторов появляются новые рациональные компоненты: знания, подходы к освоению действительности, методы обучения и способы организации образования, программы рационализации тех или иных сфер социума. Эти новые формы культуры вступают в противоречие с существующими социальными условиями и требуют для своей актуализации в жизни общества необходимые им социальные ресурсы. *В этом суть вызова Аполлона.*

Ответом на него должно быть такое творческое решение общества, которое предоставило бы *новаторскому рациональному знанию адекватное социальное обеспечение*. Мы ведем речь о менталитете творцов, а не об их сознании, поскольку именно менталитет в составе духовного мира субъекта (сознания и бессознательного) детерминирует направленность, оригинальность и новизну любой деятельности. Если ответ

на вызов, представляющий собой проектирующую образовательную инновацию, найден и сделан обществом, устанавливаются более прогрессивные для развития рационального знания условия. Ответ может состоять во введении нового социального института для развития знания, увеличении количества носителей знания и престижа этих носителей в обществе, их лучшей финансовой поддержке и др.

## Уроки истории

### Арабский вариант

Пожалуй, самым гениальным ответом на вызов Аполлона был ответ греков — «переход от мифа к логосу». Он связан с выделением растущего рационального знания из неудобных для него рамок мифологии. Это появление специальных носителей и приумножение института философских школ, благодаря которому была запущена непрерывная философская традиция, заключающаяся в изучении философами взглядов других философов, проведении дискуссий между разными школами и комментировании работ одних философов в трудах других, социальный престиж, которым древние греки наделяли тех, кто занимался теоретической работой.

Перейдем к Средневековью. Начнем с закрытия Юстинианом I (483–565) философских школ. После этого многие интеллектуалы переместились на Восток. В Египте, Сирии, Ираке и Иране философское знание обрело для себя благодатную почву.

Налицо два различных ответа на вызов Аполлона. На Западе вызов Аполлона принял форму резкой конфронтации философского знания и религии. Юстиниан I и его последователи, считавшие себя искоренителями остатков язычества, дали неудовлетворительный ответ. Однако античная рациональная мысль в «тёмные века» была перенесена в иную культуру. Восток дал сильный ответ на вызов Аполлона, связанный для него с необходимостью усвоения эллинистического наследия и его творческого развития<sup>3</sup>.

Перевод античных текстов сопровождался обогащением арабского словаря и разработкой философских и научных терминов. Арабам удалось ассимилировать значительную часть греческой культуры. Они установили и связи с Индией и Китаем. В IX в. математик аль-Хорезми (780–850) использовал индийские, или, как мы их называем, арабские цифры. В VIII в.

<sup>3</sup> Настоящий прорыв в освоении греческой культуры начинается с воцарения в Багдаде династии Аббасидов и связан с именами Харун-ар-Рашида (763/766–809) и Аль-Мамун (786–833). Аль-Рашид основал в Багдаде университет и библиотеку, поощрял занятия наукой, поэзией, музыкой. Он активно поддерживал ученых, изучающих греческий язык и переведивших греческие философские труды. Аль-Мамун привлек к управлению ученых и основал в Багдаде «Дом мудрости», куда со всего халифата были собраны выдающиеся мыслители. Задачей академии был перевод на арабский язык индийских и греческих трудов по астрономии, математике, медицине, алхимии, философии. В Византию было отправлено специальное посольство с целью получить ценные греческие рукописи. Главой переводчиков «Дома мудрости» был Хунайн ибн Исхак ал-Ибади, знавший четыре языка. При Аль-Мамуне в 829 г. была построена обсерватория [4].

арабы научились у китайцев изготовлению бумаги, заменившей пергамент. В Европе ее производство началось лишь в XII в. Интенсивный перевод иноязычных текстов привел к появлению в X–XI вв. во всем исламском мире сотен библиотек с огромными книжными собраниями. Библиотека в Багдаде насчитывала около 100 000 рукописей. Для сравнения: в XIV в. Сорбонна имела всего 2000 манускриптов, примерно столько же имела Ватиканская библиотека [6. С. 251].

В математике, медицине, оптике, астрономии арабы занимали ведущее положение. Это произошло благодаря сильному ответу на вызов Аполлона. Помимо отмеченных, следует упомянуть еще об одном компоненте арабского ответа на вызов Аполлона.

Он был стимулирован теологом аль-Газали (1058–1111), атаковавшим философию Авиценны<sup>4</sup> с позиции фундаментального ислама. Аль-Газали утверждал, что Бог философов не является Богом Корана, и если философия приходит в столкновение с Кораном, то она должна отступить. Похожие конфликты встречались в то же самое время и в христианском мире.

Сильный ответ на религиозный вызов был дан Ибн Рушдом. У него родилась идея принципа интерпретации сур Корана. Эта идея, сыгравшая потом важную роль и в западной философии, состояла в том, что не все в Коране должно пониматься в буквальном смысле. Если буквальное понимание Корана кажется противоречащим истинам разума, то суры должны интерпретироваться метафорически или аллегорически. Поэтому, вопреки аль-Газали, Ибн Рушд полагал, что не может быть противоречия между философией и Кораном. Так он оградил рациональное познание от критики религии и возможного последующего торможения науки.

Арабы на протяжении более шести веков в техническом и научном отношении превосходили Запад. Почему же, однако, арабская культура не стала источником современной науки, а научная революция произошла в XVI–XVII вв. в Европе? Чем объясняется упадок арабской науки после XIV в.?

### Европейский ответ

На наш взгляд, это было обусловлено изменением в структуре аполлоновского «Ответа-и-Вызова».

Если раньше на религиозный компонент вызова Аполлона давался сильный ответ, то со временем ответный компонент ослаб. В XII–XIII вв. возросло давление со стороны «исламских» («теологических») наук, которые противопоставлялись «наукам иностранным». Последние поддерживались только тогда, когда помогали осуществлению какой-либо религиозной функции.

Так, астрономия, геометрия и арифметика поддерживались постольку, поскольку для молитв мусульмане должны были знать точное время и направление на Мекку. Другие направления научного поиска не могли трактоваться как актуальные. Вторым компонентом ответа,

<sup>4</sup> Авиценна (Абу Али Хусейн ибн Сина) — выдающийся персидский ученый, философ и врач, представитель восточного аристотелизма. — Примеч. редакции.

который не удовлетворял запросам растущего рационального знания, было отсутствие в арабской культуре институциональных оснований этого знания. Библиотеки обычно находились при мечетях и медресе. Они предназначались для изучения «исламских наук» и были специализированы на Коране, жизни Пророка, исламском учении о праве. «Иностранные науки» специально не изучались, хотя их тексты копировались в медресе и хранились в библиотеках. Философы обучали в медресе, но не читали лекций по «иностранным наукам», занятие которыми становилось их личным делом. Большинство ученых зарабатывали себе на жизнь как врачи, правоведа и государственные служащие.

Арабская наука так и не была официально институционализована и санкционирована религиозной и политической элитой. Не были признаны гильдии и корпорации. Профессиональные группы преподавателей и студентов юридически не были оформлены. Автономные академические институты с внутренним самоуправлением наподобие европейских университетов не возникли. Неспособность интегрировать рациональное знание в институциональную структуру общества стало слабым компонентом ответа на вызов Аполлона: «Наиболее важной причиной стагнации арабской науки в XIV в. является то, что арабский мир так и не смог создать независимые университеты, к которым относились бы с терпимостью и которые могли бы рассчитывать на поддержку как светской, так и религиозной власти» [6. С. 255].

А что же Европа? Каков был именно европейский ответ на вызов Аполлона?

После закрытия философских школ какая-то часть античной учености была «заморожена» в монастырях. С VI в. они были единственными центрами организованного обучения учености. Монастыри были латиноязычными, греческий язык забыт, в результате чего был утрачен доступ к корням греческой культуры и ее методическому духу.

Появление европейской средневековой учености обычно связывают с именем императора Карла Великого (768–814). Теперь вызов Аполлона принял форму необходимого восполнения интеллектуального вакуума, возникшего после нескольких «темных столетий». Империи не хватало административной структуры, способной удержать вместе могущественные королевства, и это актуализировало создание новой системы образования. Стремясь возродить утраченную античную образованность, Карл Великий основал в своей столице Аахене Палатинскую школу, ставшую важнейшим культурным центром Европы. Были учреждены монастыри и кафедральные школы, из которых потом вырастут первые университеты.

Можно провести параллель между распространением образовательных учреждений: на Востоке — медресе, на Западе — монастыри и кафедральные школы. Восточная организация знания сначала оказалась эффективнее. Но когда внутренняя логика развития знания затребовала себе новое воплощение в социальной структуре общества, западные школы смогли трансформироваться в автономные университеты,

восточные же медресе стали «могилой» восточной науки.

Первые университеты явились как образовательная новация XII в. Само слово *universitas* в Средние века обозначало всякий организованный союз людей [1. С. 35]. Корпорация, преследовавшая научные интересы, изначально называлась *universitas studium* (*stadium* — учебный), чтобы отличаться от других объединений людей. Учебный университет в официальных документах обозначается как *studium generale* (генеральная школа). Подчеркнем: слово *generale* (генеральная) обозначало противопоставление местным и локальным школам. Степени и звания, полученные в *studium generale*, признавались во всех других генеральных школах западного христианства. Люди с такими степенями приобретали право преподавать в другой высшей школе.

Отмеченный момент являл собой важную часть ответа на вызов Аполлона. Настоятельным требованием все более распространявшегося в обществе знания была необходимость унификации в социуме принципов организации, преподавания и оценки знания. Иначе его дальнейшее развитие становится затруднительным. Ответ на это требование возник в менталитете представителей образовательно-административной элиты и заключался в идее *studium generale*, которая была частично реализована.

Попытка интегрировать все учебные заведения с позиции единых стандартов была образовательной инновацией западного общества. Растущее рациональное знание требовало также увеличения числа носителей, которые бы его развивали и распространяли. Ответом стало возникновение университетских корпораций.

Все университеты находились в городах. Власти городов были заинтересованы в подготовке образованных людей и контроле над образованием. Университет увеличивал влияние города, его престиж, расширял сферу товаров и услуг, повышал сбор налогов. Успех университетов был связан и с социальными преимуществами их выпускников. К примеру, около 1200 г. 10-ю часть из 50 000 населения Парижа составляли студенты, сильно повлиявшие на жизнь города [6. С. 247].

Развитое знание требует для себя особых институциональных оснований, в рамках которых оно пользовалось бы автономией. Европейское общество дало ответ на этот компонент вызова Аполлона. Автором такового, по-видимому, была масса членов университетской корпорации. Свою независимость от городского общества школяры отстаивали, исполняя важную роль университета в городе.

«Для решения возможных проблем с городской общиной у студентов также был мощный механизм воздействия — переселение в другой город. Переселение или угроза переселения служили обыкновенно для школяров самым острым оружием, самым действенным средством к тому, чтобы отстоять свои интересы и добиться желательных уступок со стороны города» [51. С. 38].

Но самым значительным событием в истории обретения университетами автономии было появление в 1231 г. папской буллы *Parvens scientiarum* — своего рода «Великой хартии» Парижского университета. Ее выходу предшествовали годы студенческих волнений. Она давала университету право учреждать свой устав и правила, учебные планы и требования к экзаменам. Со временем университеты получили академическую свободу во взаимоотношениях как с церковью, так и государством.

## Заключение

Сейчас Россия находится в активной фазе поиска ответа на современный вызов Аполлона, связанный с углубляющейся глобализацией и началом становления мегасоциума. Один из моментов этого ответа — участие страны в Болонской системе образования. Этот неоднозначный компонент российского ответа на аполлоновский вызов — предмет ожесточенных дискуссий. Он подвергается критике.

Можно, однако, провести некую параллель между Болонской системой и средневековой идеей *studium generale* по унификации образовательных стандартов, которую мы трактовали как сильный ответ. Хотелось бы надеяться, что Россия тоже сделает сильный ответ на современный вызов Аполлона. Каким же может быть содержание этого ответа? Это, очевидно, станет предметом дальнейших размышлений автора.

## Литература

1. Ван Х.Л.А. Формирование университетских корпораций и их региональная специфика в Европе эпохи Высокого Средневековья // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова: История и политология. — 2012. — № 3. — С. 34–41.
2. Губанов Н.И., Губанов Н.Н. Роль менталитета в преодолении антропогенных кризисов // Историческая психология и социология истории. — 2013. — № 1. — С. 166–180.
3. Губанов Н.И., Губанов Н.Н. Менталитет: сущность и функционирование в обществе // Вопросы философии. — 2013. — № 2. — С. 22–32.
4. Губанов Н.Н. Становление университетской традиции в эпоху Высокого Средневековья // Социология образования. — 2014. — № 1. — С. 56–69.

## References

1. Van, H.L.A. Formation of university corporations and their regional specificity in the High Middle Ages era in Europe // Vestnik M.A. Sholokhov's Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta: History and political science. — 2012. — No. 3. — P. 34–41.
2. Gubanov, N.I., Gubanov, N.N. Role of mentality in overcoming of man-made crises // Historical psychology & Sociology of history. — 2013. — No. 1. — P. 166–180.
3. Gubanov, N.I., Gubanov, N.N. Mentality: nature and functioning in the society // Problems of Philosophy. — 2013. — No. 2. — P. 22–32.
4. Gubanov, N.N. Becoming a university tradition in the era of the High Middle Ages // Sociology of Education. — 2014. — No. 1. — P. 56–69.

5. Кашуба Э., Галян С., Губанов Н. О системе воспитания в вузе // Высшее образование в России. — 2004. — № 6. — С. 12–16.

6. Скирбекк Г., Гиле Н. История философии. — М.: ВЛАДОС, 2000.

7. Тойнби А.Д. Постигание истории. — М.: Прогресс, 1996.

5. Kashuba, E., Galyan, S., Gubanov, N. On educational-breeding system in higher school // Higher Education in Russia. — 2004. — No. 6. — P. 12–16.

6. Skirbekk, G., Gile, N. History of Philosophy. — М.: VLADOS, 2000.

7. Toynbee, A.D. Understanding of History. — М.: Progress, 1996.

**Г.А. ФОМЧЕНКОВА,**

к. социолог. н., доц. кафедры социологии  
Смоленский государственный университет  
E-mail: galalfom@yandex.ru

## ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Представлен анализ трансформационных процессов в отечественной системе образования, которые проявляются в таких направлениях, как ослабление роли государства, нарушение и дальнейший разрыв связи образования с производством и экономикой, отсутствие стратегического развития, деидеологизация, оформление коммерциализованных отношений, снижение коэффициента интеллектуализации молодежи. Отдельные направления подтверждены авторскими эмпирическими исследованиями.*

**Ключевые слова:** образование, социально-профессиональный потенциал, социокультурный потенциал, рыночная образовательная модель, безопасность, молодежь.

Трансформационные процессы в системе образования начинают свой отсчет с 1980-х гг. Они затронули все сферы российского общества и определяются ломкой социально-экономической, общественно-политической и культурно-идеологической системы, приведшей к системному кризису всех сфер жизнедеятельности общества. Эти негативные процессы привели к резкому падению показателей эффективности системы образования как на уровне отечественного образования, так и международном уровне общепризнанных показателей эффективности.

Выделенные тенденции касаются всех уровней образования, направлений обеспечения и деятельности как самой системы образования (при масштабном падении показателей ее работы), так и воздействия на общество в целом. Они определяются как системный кризис, непосредственно связанный с глобальными проблемами цивилизации и общемировыми проблемами образования.

В данной статье нами будет предпринята попытка исследования последствий трансформационных процессов, происходящих в отечественном образовании современного этапа развития общества, «вписавшихся» в определенный цикл изменений всех его структур, характеризующихся непредсказуемостью, нестабильностью.

Указанные последствия проявляются, по нашему мнению, в целом ряде важных направлений.

### Составляющие кризиса

Первое направление связано с ослаблением роли государства как структурно-управленческой основы

системы образования. Это привело к дисбалансу в организационно-управленческой сфере и рассогласованности деятельности во многих сферах общественной жизни, в т.ч. в образовании.

Цепочка «образование — статус — доход» разорвалась, вследствие чего уменьшилась возможность реализации полученного образования для повышения социального статуса, социального престижа и дохода. Высокий уровень образования не гарантирует занятость в престижных отраслях жизнедеятельности общества. Кроме того, современное профессиональное образование способствует неопределенности, размытости профессионального и социального статусов молодых специалистов средних и высших учебных заведений.

Эволюция рыночных стандартов поведения молодежи в сфере образовательной деятельности проявляется в:

- ♦ зеркальном соотношении спроса и предложения на рынке образовательных услуг;
- ♦ сокращении государственных и росте частных инвестиций в образование;
- ♦ парадоксе конфликта образовательного статуса (карьеры) и профессиональных ролей;
- ♦ рыночных стандартах поведения в нерыночной экономике;
- ♦ нерыночных формах поведения на рынке труда.

Отсюда констатируем: имеет место парадоксальная ситуация, когда молодежь стремится к быстрому получению профессии (по диплому), но остро сталкивается с проблемой социального и профессионального самоопределения.