

## Вызов Аполлона и образовательный потенциал общества

© Н.Н. Губанов<sup>1</sup>, Н.И. Губанов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

<sup>2</sup>Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, 625023, Россия

*В ходе анализа исторического развития сферы образования обнаружен и исследован один из главных драйверов роста в этой сфере. Для его характеристики введен новый социально-философский концепт — вызов Аполлона. Совокупность социальных условий, которые определяют форму существования и динамику знания, в статье обозначена как «социальное обеспечение знания». Выявлена структура социального обеспечения знания и описаны формы детерминации им процесса развития знания. Показано, что в случае, когда общество создает социальное обеспечение нового рационального знания, адекватное потребностям развития этого знания, последнее может прогрессивно развиваться дальше. Сделан вывод о том, что вызов Аполлона является одной из основных детерминант социокультурной динамики.*

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

Одной из важнейших характеристик современного общества выступает его образовательный потенциал. Термин «потенциал» довольно часто используется в отечественной литературе: говорят об экономическом, производственном, военном, научно-техническом, трудовом и других потенциалах. Но все они существуют и реализуются только через главный элемент общества — человека, обладающего своим потенциалом, под которым в психологии личности подразумевают совокупность знаний, умений и способностей. Эти элементы обуславливают эффективность, успешность любой деятельности, в том числе трудовой. Доминирующей формой деятельности человека перед началом систематической трудовой деятельности является обучение, получение образования. В это время во многом формируется потенциал человека. Поэтому сфера образования непосредственно определяет производственный, научно-технический и в конечном счете экономический потенциал общества. Следовательно, задача построения модели, описывающей динамику образовательного потенциала общества, относится к числу первостепенных.

С момента выхода в свет фундаментального 12-томного труда британского историка, социолога, культуролога и философа

А.Д. Тойнби «Постижение истории», который он писал с 1934 по 1961 г., концепция вызов-и-ответ приобрела большую популярность. О различных вызовах говорят политики, экономисты, культурологи, бизнесмены, правоведаы, управленцы и др. Сложно указать сферу, в которой какой-нибудь заметный ее представитель не артикулировал бы наличие неких актуальных вызовов. Немалое количество конференций, семинаров, выступлений содержат в своем названии словосочетание «современные вызовы» с указанием их причины и (или) того, перед кем они стоят. Чем можно объяснить такую популярность модели вызова-и-ответа? На наш взгляд, тем, что она по своей сути относится к разряду функциональных моделей типа кибернетического «черного ящика». А эта модель довольно эвристична в силу своей относительной простоты и интуитивной понятности представления поведения любой системы в виде зависимости того, что на ее «выходе», от того, что на ее «входе». Если наша система — какое-либо общество, то на входе вызов, а на выходе — ответ. В некоторых очень сложных случаях можно минимизировать анализ внутреннего содержания социальной системы, рассматривая ее как «черный ящик», который на входные сигналы формирует ответы — выходные сигналы, — и сосредоточить свое внимание на исследовании форм и характеристик ответов. Более сложная задача — превратить «черный ящик» в «белый ящик», т. е. раскрыть содержание системы и объяснить, почему ответ носил именно такой характер, — может или вообще не решаться, или решаться по мере возможности. Помимо этого, термины «вызов» и «ответ» звучат довольно антропоморфно, так что не удивительно, что такое словоупотребление прочно закрепилось в социально-гуманитарном познании. Соглашаясь с тем, что модель вызова-и-ответа является перспективной при описании социокультурной динамики, возразим против причисления к вызовам совершенно любых сложностей и проблем социальной системы. На наш взгляд, вызовом может называться только такая проблема, от разрешения или неразрешения которой зависит качественное изменение системы вплоть до того, что неадекватный ответ может привести к утере системой стабильности и ее распаду.

Согласно А.Д. Тойнби, «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. Отсутствие вызовов означает отсутствие стимулов к росту и развитию» [1, с. 99]. Вызов представляет собой такое испытание, преодолев которое общество получает качественно новое состояние, которое будет уже по-другому детерминировать его дальнейшее развитие. Поэтому ответ на вызов — это узловое звено истории данного общества. Дав неадекватный, слабый ответ, оно

стагнирует, деградирует или даже погибает. А.Д. Тойнби выделил два основных вида вызовов: природной и человеческой среды. Примерами первых могут служить иссушение почвы, изменение климата, наступление песков или тропического леса, вызов Посейдона (вызов моря), заключающийся в необходимости овладения техникой мореплавания. Примерами вторых — стимул ударов (внешняя агрессия), стимул ущемления (лишение прав какой-либо части общества), стимул давлений (непрерывное воздействие извне) [1, с. 114–140]. В настоящее время с существующими вызовами природной среды человечество в основном научилось успешно справляться благодаря высокоразвитым науке и технике. Большой интерес для анализа представляют периодически возникающие антропогенные кризисы, создающие новые вызовы истории. Существует следующая закономерность: когда обусловленные кризисом изменения массового менталитета адекватны вызову истории, то кризис разрешается, и данное общество поднимается на более высокую ступень развития. Если же необходимых изменений в менталитете не происходит, то социум сходит с исторической арены [2]. Менталитет мы трактуем как совокупность социально-психологических особенностей субъекта, детерминирующих его специфическое восприятие мира и особый характер деятельности [3].

Данная статья посвящена экспликации важного вызова социальной среды, обнаруженного одним из авторов ранее и названного им «вызов Аполлона» [4, 5]. Сущность этого вызова состоит в том, что перед обществом периодически встает настоятельная необходимость разрешения противоречия между растущим рациональным знанием с его имманентной логикой развития и имеющимися социальными условиями его разворачивания. Свое наименование концепт получил по аналогии с введенным А.Д. Тойнби *вызовом Посейдона* (вызов морской стихии, трудностей мореплавания). Аполлон — Бог Солнца, света и просвещения, покровитель наук и искусств, предводитель муз. Ф. Ницше понимал аполлоновское начало как рациональное в противовес дионисийскому — иррациональному. 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. Оно должно характеризоваться «радикальным исключением мифологических, магических и тому подобных представлений, основанных на вере в сверхъестественное» [6, с. 10]. В рациональном знании количество адекватных моментов больше, чем неадекватных, и со временем оно увеличивается. Самая значительная часть этого знания представлена знанием научным, наиболее досто-

верным, основанным на своих жестких критериях и методах получения. На втором месте по степени рациональности стоит, видимо, философия. А элементы рационального знания содержатся еще в политике, искусстве, морали, обыденном знании и даже в теологии: в тех ее частях, где используется логический метод.

Ответ на вызов Аполлона можно считать успешным (адекватным, сильным), когда общество создает социальное обеспечение растущего рационального знания, соответствующее внутренним потребностям развития этого знания. В этом случае знание может развиваться дальше, усложняться, прирастать до тех пор, пока его содержание вновь не вступит в противоречие с социальными условиями и не затребует себе более совершенного социального обеспечения. Это будет уже следующий виток вызова Аполлона. Новые компоненты рационального знания, воплощая свое содержание в человеческой практике, опредмечиваясь в тех или иных сферах жизни социума, обеспечивают его прогресс. В случае, если общество не способно генерировать такой ответ, то рациональное знание не может развернуть свой потенциал, его содержание не получает позитивного прироста. Данный социум, испытывая дефицит рациональных идей в какой-либо сфере, откатывается по показателям эффективности в этой сфере назад. Спустя некоторое время вызов Аполлона может повториться, и у общества возникнет новый шанс дать ответ, однако драгоценное время в конкурентной борьбе с другими цивилизациями уже потеряно. Требуется весьма сильный ответ, если этот социум хочет занять достойное место в мировой системе.

Социальное обеспечение знания состоит из следующих компонентов:

— социальный состав, численность и функции носителей знания (кто в обществе является новатором, кто транслятором знания внутри локальных групп, кто ретранслятором знания 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 [7]);

— 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 они финансируются, контролируются и т. д.);

— материальное обеспечение процессов производства и воспроизводства знания.

Социокультурная динамика общества, инициированная вызовом Аполлона, может быть описана на основе трактовки ответов на вызовы истории как ментальных изменений, предшествующих социальным преобразованиям [2]. Используем этот подход для моделирования динамики сферы образования. Менталитет новаторов продуцирует новые компоненты рационального знания. Это могут быть новые знания, трактовки уже имеющегося знания, подходы к освоению действительности, методы обучения и способы организации образования, программы рационализации каких-либо сторон жизни общества. Подобные инновационные формы культуры вступают в противоречие с имеющимися социальными условиями и требуют для своей актуализации в жизни общества необходимые им социальные ресурсы. Это и есть вызов Аполлона. Сильным ответом в данной ситуации должно быть такое творческое решение общества, которое бы социально обеспечило новаторское знание. Автором ответа обычно выступает духовная или правящая элита. Речь идет о менталитете творцов, а не об их сознании, ибо именно менталитет в составе духовного мира субъекта (сознания и бессознательного) детерминирует направленность, оригинальность и новизну любой деятельности. Когда адекватный ответ, представляющий собой изначально ментальную особенность, проектирующую (моделирующую, предвосхищающую) социальную инновацию, найден и сделан обществом, то это означает следующее: программа преобразования социальной реальности, составляющая содержание этой ментальной особенности автора, реализована в обществе. При этом устанавливаются более прогрессивные для развития знания условия. Ответ может заключаться во введении нового социального института для развития знания, в увеличении количества носителей знания и престижа этих носителей в обществе, в их лучшей финансовой поддержке и т. д.

В ходе аполлоновского вызова-и-ответа существуют два вида ментальных новаций. Первый представляет собой новые компоненты растущего рационального знания, претендующие на включение их в трансляционный фонд культуры данного социума, а второй — это программы преобразования существующих социальных условий, делающих возможным такое включение. Творцами первого вида ментальных новаций являются обычно представители духовной, или интеллектуальной, элиты, в менталитетах которых появляются новые рациональные компоненты. Творцами второго вида — представители политико-административной элиты, в менталитетах которых в результате осмысления текущих социальных условий и сравнения их с требованиями зарождающегося рационального знания возникают

программы целенаправленного изменения социальной реальности под запросы этого знания.

Один из самых гениальных ответов на вызов Аполлона в истории был дан греками и получил весьма созвучное нашей концепции наименование — «переход от мифа к логосу». Его результатом стало выделение и обособление растущего рационального знания из неудобных, тесных для него рамок мифологии. Важными достижениями греческого ответа стали следующие компоненты социального обеспечения развивающегося рационального знания:

1) возникновение специальных носителей и преумножителей этого знания — первых философов, которые отличались принципиальным отношением к истине и воспринимали ее не как результат догматической веры, поддерживаемой авторитетом, а как результат рационального доказательства, базирующегося на обосновании;

2) формирование института философских школ, который запустил непрерывную философскую традицию, заключающуюся в изучении одними философами взглядов других, проведении дискуссий между разными школами и комментировании работ одних философов в трудах других;

3) наделение высоким социальным престижем тех, кто занимается созерцательной и теоретической деятельностью, и как следствие — широкое вовлечение в нее свободных граждан.

Элементы рационального знания имелись и на Древнем Востоке, причем в ряде случаев успехи древневосточной мысли были значительными. Математики Египта и Вавилона умели решать задачи на «уравнение первой и второй степени, на равенство и подобие треугольников, на арифметическую и геометрическую прогрессию, на определение площадей треугольников и четырехугольников, объема параллелепипедов» [6, с. 13]. Также им были известны «формулы объема цилиндра, конуса, пирамиды, усеченной пирамиды и т. п. ... У вавилонян имели хождение таблицы умножения, обратных величин, квадратов, кубов, решений уравнений типа  $x^3 + x^2 = N$  и т. п.» [6, с.13]. Однако древневосточное сознание в полном смысле этого слова не было рациональным и не стало творцом исторически первой формы науки — математики. Отмечая причины этого, согласимся с В.В. Ильиным: «Процессы изменения знания протекали на Древнем Востоке стихийно; отсутствовала критико-рефлексивная деятельность по оценке генезиса знаний — принятие знаний осуществлялось на бездоказательной пассивной основе путем “насилованного” включения человека в социальную деятельность по профессиональному признаку; отсутствовала интенция на фальсификацию, критическое обновление наличного знания; знание функционировало как набор готовых рецептов деятельности, что вытекало из его утилитарного, практико-технологического характера... отсутствие демокра-

тии, обусловленная им жреческая монополия на науку определили на Древнем Востоке ее нерациональный, догматический характер, в сущности превратив науку в разновидность полумистического, са-крального занятия, священнодействие» [6, с. 11–13].

Древневосточный менталитет не выработал таких методов познания, которые опирались бы на дискурсивные рассуждения, а не на догмы, рецепты и прорицания, предполагали бы демократизм в обсуждении вопросов и осуществляли бы дискуссии с позиции силы рациональных оснований, а не социальных или теологических пред-рассудков. Поэтому, несмотря на локальные успехи восточной мысли, в целом ответ на вызов Аполлона был дан слабый, не снабдивший зарождающееся рациональное знание должным социальным обеспечением. Менталитет же греков сгенерировал в качестве ответа на вызов Аполлона такие инновационные проекты, которые легли в основу новых гносеологических и социальных структур, детерминировавших оформление науки как таковой. Среди компонентов нового гносеологического стандарта, разработанного греческим мышлением, особо отметим следующие:

- рассмотрение предмета в общем («чистом») виде;
- выделение универсальных доказательств;
- универсальный принцип критикуемости и поиска лучшего обоснования;
- идеология созерцательности и абстрактно-умозрительно-художественного отношения к действительности;
- свободная игра ума с интеллектуальным предметом, распространившая и закрепившая использование идеализаций.

Подводя итог обсуждения «греческого чуда», позволим себе еще одну пространную цитату глубоко изучившего суть этого вопроса В.В. Ильина: «В вопросах познания греками проводилась четкая и твердая грань между рациональным и нерациональным, причем последнее радикально исключалось из рассмотрения. Так, Аристотель исключал из контекста физики мифологические концепции мироустройства Гесиода, орфиков, Ферекида, Эпименида, Акусилая и др., сосредоточивал внимание на “физиологических” концепциях мироздания досократиков... важнейшим результатом демократизации общественно-политической сферы античной Греции явилось формирование аппарата логического рационального обоснования, переросшего рамки средства непосредственного осуществления политической деятельности и превратившегося в универсальный алгоритм продуцирования знания в целом, инструмент трансляции истины от индивида в общество» [6, с. 18].

Рассмотрим далее эпоху Средневековья. Начальная точка отсчета нашего анализа — закрытие императором Юстинианом I (483–565) философских школ как «последних оплотов язычества». В 529 г. он

закрывает платоновскую Академию. Афинские философы подвергаются изгнанию, а имущество школ — конфискации. С тех пор Афины утратили значение культурного центра и превратились в глухой провинциальный город. После массового закрытия философских школ многие философы — основные носители рационального знания — переместились на Восток. В Египте, Сирии, Ираке и Иране, освободившихся от римского владычества и вскоре попавших под власть арабских династий, философское знание нашло благодатную почву для своего развития. Налицо два разных ответа на вызов Аполлона, данных разными цивилизациями. На Западе вызов Аполлона проявился в непримиримой конфронтации философского знания и религии. Юстиниан I и его сподвижники, искореняя язычество, дали неадекватный ответ, в результате чего большая часть греческого философского и научного наследия была утрачена в период между падением Римской империи и культурным ренессансом XIII–XIV вв. Однако античная рациональная мысль в «темные века» была трансплантирована в другую культуру. Политическая элита Востока дала сильный ответ на вызов Аполлона, связанный с необходимостью усвоения и творческого развития эллинистического наследия. Благодаря ему возникла интеллектуальная арабоязычная традиция, которая вплоть до научной революции XVI–XVII вв. доминировала в культуре большей части мира.

Персидский шахиншах Хосров I (501–579), покровительствовавший наукам и искусствам, оказал гостеприимство изгнанным философам платоновской Академии, среди которых были Н. Дамасский, Симпликий и др. Хосров I основал первую в Иране научную школу в городе Гондишапур. В ней в основном изучали философию и медицину. На пехлеви были переведены труды Гиппократы, Галена, логические трактаты Аристотеля. В империи Сасанидов неоплатонизм получил широкое распространение благодаря тому, что Хосров I был горячим поклонником этой греческой философии. Однако при всем множестве переводов список их по тематике довольно узок — переводились и комментировались практически одни и те же тексты. Но 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-Мамуна (786–833).

Аль-Рашид основал в Багдаде большой университет и библиотеку, поощрял занятия наукой, поэзией и музыкой. Халиф активно поддерживал ученых, изучающих греческий язык и переводивших греческие философские труды. Он также посылал людей на Запад для приобретения греческих манускриптов. Его сын аль-Мамун привлек к управлению государством ученых и основывал в Багдаде «Дом мудрости», в который со всего халифата были призваны выдающиеся



ученые. Важнейшей задачей академии был перевод на арабский язык индийских и греческих трудов по астрономии, математике, медицине, алхимии, философии. В Византию была отправлена специальная делегация с целью получить ценные греческие рукописи. Главой переводчиков «Дома мудрости» был Хунайн ибн Исхак ал-Ибади, знавший четыре языка и получавший вознаграждение золотом, зависящее от веса переведенных трудов. При аль-Мамуне в 829 г. была построена обсерватория в багдадском пригороде [4].

Работа по переводу античных текстов сопровождалась обогащением арабского словаря и разработкой философских и научных терминов, соответствовавших греческим понятиям. Арабам удалось ассимилировать значительную часть греческой культуры. Помимо этого они установили связи с Индией и Китаем. В IX в. известный математик аль-Хорезми (780–850) начал использовать индийские, или, как мы их называем, арабские, цифры. В VIII в. арабы научились у китайцев изготовлению бумаги. В X в. использование бумаги для книг заменило пергамент. В Европе же производство бумаги началось в середине XII в. Его основали испанские арабы. Интенсивный перевод иноязычных текстов привел к появлению в X–XI вв. по всему исламскому миру сотен библиотек с огромными книжными собраниями. Библиотека в Багдаде насчитывала около 100 000 рукописей. Для сравнения: в XVI в. Сорбонна имела всего 2000 манускриптов, примерно столько же находилось в Ватиканской библиотеке [8, с. 251].

Арабский философ и врач ар-Рази (865–925/934) был первым, кто лечил такие детские болезни, как корь и ветряная оспа. Ибн Сина, или Авиценна (980–1037), произвел синтез лучших достижений греческой и арабской медицины в своем труде «Канон врачебной науки». Показательно, что этот труд использовался в европейских университетах до XVI в. как основной учебник по медицине. Альхазен (ибн аль-Хайсам) (965–1039) в работе «Сокровище оптики» совершил настоящий прорыв в этой науке. Он изучал линзы, сферические и параболические зеркала, сделал точнейший анализ строения и функционирования глаза, предложил изготавливать линзы из хрусталя для увеличения изображений, оказал влияние на таких западных ученых, как Р. Бэкон, И. Кеплер, И. Ньютон. Ибн аш-Шатир (ум. 1375) так развил птолемееву систему, что она оказалась математически эквивалентной более поздней коперниканской системе. Ибн Юлас (950–1009) создал труды по тригонометрии и положил начало этой отрасли математики [10, с. 84].

Во многих областях науки — математике, медицине, оптике, астрономии — арабы занимали ведущее положение. Это произошло благодаря арабскому ответу на вызов Аполлона. Помимо уже отмеченных компонентов этого ответа — поощрения и финансирования

со стороны правящей элиты, открытия учебных заведений и библиотек, налаживания контактов с другими культурами, продвинувшимися в научно-техническом плане, придания высокого престижа исследовательской работе — следует упомянуть еще об одном *компоненте* арабского *ответа* на вызов Аполлона, касающегося взаимодействия с религией. Соответствующий ему *компонент вызова* был продуцирован одним из крупных исламских мистиков и теологов аль-Газали (1058–1111), который атаковал философию Авиценны 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 этот религиозный компонент вызова Аполлона дал наиболее влиятельный арабский мыслитель — Ибн Рушд, или Аверроэс. В его менталитете родилась идея принципа интерпретации сур Корана. Эта идея (ответ на религиозный вызов), сыгравшая важную роль и в западной философии тоже, заключается в том, что не все в Коране должно пониматься в буквальном смысле. Если буквальное понимание сур Корана кажется противоречащим истинам разума, то суры должны интерпретироваться метафорически или аллегорически. Поэтому, вопреки аль-Газали, Ибн Рушд полагает, что не может быть никакого противоречия между философией и словом Корана. Тем самым Ибн Рушд оградил рациональное познание от критики религии и возможного последующего торможения науки религиозным фактором. В результате действия всех вышеперечисленных компонентов ответа на вызов Аполлона арабы на протяжении более шести веков в техническом и научном отношении превосходили Запад. Почему же 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.? На наш взгляд, изменением в структуре аполлоновского ответа-и-вызова.

Если раньше на религиозный компонент вызова Аполлона давался сильный ответ, то со временем ответный компонент ослаб. Это могло быть связано с отсутствием мыслителей уровня и авторитета Ибн Рушда, способных гармонизировать религию и растущее рациональное знание. Арабские ученые все больше становились объектом критики со стороны религиозных кругов. Многие области научного познания трактовались с религиозной точки зрения как «бесполезные», подрывающие систему мира, изложенную в Коране. В XII–XIII вв. возросло давление со стороны «исламских» (так называемых теологических) наук, которые противопоставлялись «иностранным наукам». «Иностранные науки» поддерживались только тогда, когда они были обоснованы религиозно, т. е. помогали осуществлению ка-

кой-либо религиозной функции. Так, астрономия, геометрия и арифметика поддерживались, поскольку для молитв мусульмане должны были знать точное время и направление на Мекку. Остальные направления научного поиска не могли законно трактоваться в качестве актуальных исследовательских задач.

Другим компонентом ответа, который не удовлетворял новым запросам растущего рационального знания, было отсутствие в арабской культуре *институциональных* оснований этого знания. Библиотеки обычно находились при мечетях и медресе. Последние были главным арабским центром образования. Они предназначались для изучения «исламских наук» и были сосредоточены на Коране, жизни Пророка и исламском учении о праве. «Иностранные науки» специально не изучались, хотя основные тексты копировались в медресе и хранились в библиотеках. Философы преподавали в медресе, но не читали лекций по «иностранным наукам», занятие которыми в возрастающей степени становилось их личным делом. Большинство вышеупомянутых арабских ученых зарабатывали себе на жизнь как врачи, правоведы и государственные служащие. Арабская наука так никогда 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, что препятствовало их самостоятельному внутреннему развитию. Автономные академические институты с внутренним самоуправлением, наподобие европейских университетов, так и 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 властей» [8, с. 255].

Теперь рассмотрим основные черты эволюции европейского ответа на вызов Аполлона, начиная с его явно неудовлетворительного компонента, данного правительством Юстиниана I, и заканчивая таким значительным достижением средневековой европейской ментальности, как создание университетской традиции. После закрытия философских школ на Западе какая-то часть античной учености была «заморожена» в монастырях. С VI в. и на несколько последующих столетий они являлись единственными центрами, где проводилось организованное обучение книжной учености. Монастыри были латиноязычными, а греческий язык — скоро забыт, в результате чего был утрачен доступ к корням греческой культуры и ее методическому духу. Вспомним, что арабы довольно рано перевели основные антич-

ные работы, с которыми Европа ознакомится спустя несколько столетий во время столкновения с исламской культурой в X в. Примечательно, что Ибн Рушд стал особенно известен в Европе своими комментариями к трудам Платона и Аристотеля, оказал существенное влияние на Аквината (Ф. Аквинского), а термин «аверроизм» до XVII в. вообще обозначал западную схоластику. Быть может, идеи учения Аквината о гармонии веры и разума были в какой-то мере заимствованы у Ибн Рушда, в частности, из его принципа интерпретации сур Корана. Таким образом, ментальная особенность, возникшая как компонент ответа на вызов Аполлона в арабской культуре, была позже воспроизведена в европейской культуре в философии Аквината и внесла вклад в подготовку европейского сильного ответа на вызов Аполлона.

Появление европейской средневековой учености обычно связывают с деятельностью императора Карла Великого (768–814). Перед его империей вызов Аполлона принял форму необходимости восполнения интеллектуального вакуума, возникшего после нескольких «темных столетий» Раннего Средневековья. Империи не хватало административной структуры, способной удержать вместе могущественные королевства, и это делало актуальным создание новой системы образования. Политическая элита Карла дала ответ на этот вызов, получивший в истории название «Каролингское Возрождение». Стремясь возродить утраченную античную образованность, Карл основал в столице своего государства Ахене Палатинскую школу, ставшую важнейшим культурным центром Европы. Были учреждены монастыри и кафедральные школы, из которых потом вырастут первые университеты. Главой Палатинской школы и советником Карла по культуре, школе и церкви продолжительное время был Алкуин Флакк Альбин (730–804) — основатель монастырской школы св. Мартина в Туре. Алкуин способствовал возрождению греческой идеи *семи свободных искусств (artes liberales)*, которым надлежало обучать свободного человека. Эти искусства делились на две группы: тривиум (*trivium*) — грамматика, риторика, диалектика (логика) и квадривиум (*quadrivium*) — геометрия, арифметика, астрономия, музыка. Первые европейские университеты, которые появятся в XII в., также будут связаны с идеей семи свободных искусств. Именно в каролингскую эпоху в оборот входит термин «схоластик» (*scholasticus* — от *schola*, школа), которым первоначально называли учителей тривиума и квадривиума, а затем всех образованных людей, занимающихся преподавательской деятельностью. Поэтому дисциплины, преподававшиеся в средневековых школах, получили название «схоластических».

Если сравнить ответы на вызов Аполлона, данные арабской элитой и элитой Карла, то можно констатировать, что арабский ответ

был сильнее. Во-первых, он раньше начался по времени. Во-вторых, на Западе востребованными оказались в основном дисциплины тривиума. Монахи, священнослужители и миссионеры обучались риторике и диалектике (логике), а науки из квадривиума были им не нужны. На Востоке же дисциплины квадривиума бурно развивались. В-третьих, размах ответа на Востоке был больше, чем на Западе, что и вылилось в многовековое научно-техническое превосходство Востока. В целом можно провести некую 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 рационального знания затребовала себе нового воплощения в социальной структуре общества (новый виток вызова Аполлона), то западные школы смогли трансформироваться в автономные университеты, а восточные медресе стали «могилой» восточной науки.

Первые университеты были социальным и интеллектуальным новшеством XII в. Само слово *universitas* в Средние века используется юристами, согласно римскому праву, для обозначения всякого организованного союза людей [10, с. 35]. Корпорация, образовавшаяся для осуществления научных интересов, изначально называлась *universitas studium* (*studium* — учебный), чтобы отличаться от других объединений людей. В дальнейшем учебный университет в официальных документах упоминается как *studium generale* (генеральная школа). Важное замечание: 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 обретали право преподавать в любой другой высшей школе. Отмеченный момент составляет важную часть ответа на вызов Аполлона. Настоятельным требованием получающего все большее распространение в обществе знания является необходимость унификации в социуме принципов организации, преподавания и оценки этого знания. Иначе его дальнейшее распространение и развитие становятся затруднительными. Ответ на описанное требование возник в менталитетах представителей образовательно-административной элиты того времени и заключался в идее *studium generale*, которая была частично реализована. Создание института *studium generale*, интегрировавшего все учебные заведения западного христианского мира с позиции единых стандартов, было социальной инновацией средневекового западного общества. В XV в. официальное название *studium generale* было заменено просто на *universitas*.

Расширяющееся рациональное знание требовало также увеличения количества носителей, которые бы его развивали и распростра-

няли. Ответом общества на этот запрос стало возникновение университетских корпораций, тесно связанных с городской культурой. Все первые университеты находились в городах, так как сельская местность не имела возможности дать пристанище увеличивающемуся числу студентов. Городские власти были заинтересованы в подготовке образованных людей и контроле над процессом образования. Для города экономическая польза от университета была очевидна. Наличие университета увеличивало значимость и влияние города, его престиж, расширяло сферу товаров и услуг, повышало сбор налогов, давало доход домовладельцам. Успех университетов и их рост были связаны и с социальными преимуществами, которые приобретали их выпускники. Например, существовал огромный социальный заказ на юристов, поскольку наблюдалась их нехватка. Около 1200 г. население Парижа насчитывало приблизительно 50 000 человек. Студенты из них составляли десятую часть [8, с. 247]. Эта многочисленная группа часто становилась источником общественного беспокойства. Известны случаи конфликтов и драк между студентами и остальной частью населения.

Выше отмечалось, что благодаря воплощению идеи *studium generale* в западном обществе была достигнута определенная интеграция учебных заведений с точки зрения некоторых стандартов. Но это была интеграция по форме — форме проведения занятий, организации учебного процесса и оценке получаемых степеней и званий. Наряду с этой интеграцией по форме существовала дифференциация по содержанию. Углубляющееся, развивающееся знание требовало появления заведений, специализирующихся на частных науках для более глубокого их изучения, чем в других заведениях данного рода. И ответом стала дифференциация университетов по предмету изучения (дифференциация по содержанию). Например, медицина особенно развивалась в Салерно и Монпелье, юриспруденция — в Болонье, теология — в Париже. Специализация приводила к тому, что многие студенты были вынуждены продолжать свое образование в других университетах. Скажем, чтобы стать епископом, студент должен был обучаться теологии в Париже, а затем ехать в Болонью для получения юридического образования. Странствующие студенты, ваганты, были колоритными фигурами Средневековья. Их жизнь была тяжела и наполнена скитаниями, длившимися месяцы и годы.

Как уже отмечалось, развитое рациональное знание требует особых институциональных оснований, в рамках которых оно бы пользовалось автономией и независимостью. Европейское общество дало ответ и на этот компонент вызова Аполлона. Причем, по-видимому, автором этого ответа выступила широкая масса членов университетской корпорации. Свою независимость от городского общества шко-

ляры отстаивали, используя ту важную роль, которую университет играл в жизни города. «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» [10, с. 38]. Но самым значительным событием в истории обретения университетами автономии было появление в 1231 г. папской буллы *Parens scientiarum* — своего рода «Великой хартии» Парижского университета. Ее выходу предшествовали многие годы студенческих волнений и бойкотов. Хартия давала университету право учреждать свой устав и правила, учебные планы и требования к экзаменам. Кое-что было принято для укрепления уже знакомой нам идеи *studium generale* — приравнивались друг другу свидетельства разных университетов о сдаче экзаменов. Со временем университеты получили академическую свободу во взаимоотношениях с церковью и государством.

Подытожим вышесказанное. Не претендуя на исчерпывающее объяснение процесса становления университетской традиции, мы дали его трактовку в свете предложенной нами концепции вызова Аполлона. Ответ на вызов Аполлона является комплексным социокультурным явлением. Указанные выше компоненты этого ответа являются, с нашей точки зрения, основными факторами, детерминировавшими становление университетской традиции в западной культуре эпохи Высокого Средневековья. Сейчас Россия находится в активной фазе формулирования ответа на вызов Аполлона, и один из моментов этого ответа — участие страны в Болонской системе образования. Этот неоднозначный компонент российского ответа на аполлоновский вызов является предметом ожесточенных дискуссий и немало критикуется. Отметим, что можно провести параллель между Болонской системой и средневековой идеей *studium generale* по унификации образовательных стандартов, которую мы трактуем как сильный ответ. Другие важные компоненты вызова Аполлона, стоящие перед современной российской системой образования, это оптимизация вузов и их филиалов, адекватная мотивация преподавательской деятельности, внедрение наукометрических технологий как объективных критериев научно-исследовательской работы, объединение образования с реальными производством, бизнесом, опытно-конструкторскими разработками и др. На наш взгляд, отмеченные в этой статье сильные ответы на различные компоненты вызова Аполлона, данные разными цивилизациями, могут быть полезны нашей образовательно-административной элите, а также всем задействованным в этой сфере, и способствовать повышению образовательного потенциала современного российского общества.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Тойнби А.Д. *Постижение истории*. Москва, Прогресс, 1996, 608 с.
- [2] Губанов Н.И., Губанов Н.Н. Роль менталитета в преодолении антропогенных кризисов. *Историческая психология и социология истории*, 2013, т. 6, № 1 (11), 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.
- [5] Губанов Н.Н. Вызов Аполлона как стимул развития образования. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 2014, № 5, с. 19–23.
- [6] Ильин В.В. *Философия науки*. Москва, Изд-во МГУ, 2003, 360 с.
- [7] Кашуба Э., Галян С., Губанов Н. О системе воспитания в вузе. *Высшее образование в России*, 2004, № 6, с. 12–16.
- [8] Скирбекк Г., Гилье Н. *История философии*. Москва, Владос, 2000, 800 с.
- [9] Царегородцев Г.И., Шингаров Г.Х., Губанов Н.И. *История и философия науки*. Москва, Изд-во СГУ, 2014, 461 с.
- [10] 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.

Статья поступила в редакцию 26.04.2016

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Губанов Н.Н., Губанов Н.И. Вызов Аполлона и образовательный потенциал общества. *Гуманитарный вестник*, 2016, вып. 4.

<http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2016-04-353>

**Губанов Николай Николаевич** — д-р филос. наук, доцент кафедры «Философия» МГТУ им. Н.Э. Баумана. e-mail: [gubanovnn@mail.ru](mailto:gubanovnn@mail.ru)

**Губанов Николай Иванович** — д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия и история» Тюменского государственного медицинского университета. e-mail: [gubanov48@mail.ru](mailto:gubanov48@mail.ru)



## Apollo's call and educational capacity of society

© N.N. Gubanov<sup>1</sup>, N.I. Gubanov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

<sup>2</sup>Tyumen State Medical University, Tyumen, 625023, Russia

*The analysis of the historical development of educational sphere revealed one of the main growth drivers in this field. To study and characterize it, we introduce a new socio-philosophical concept - Apollo's call. The article defines the totality of social conditions that determine the shape of existence and dynamics of knowledge as "social knowledge ensuring". We reveal the structure of social knowledge ensuring and describe the determination forms of knowledge development process. Moreover, we show that when society socially ensures new rational knowledge, adequate to the needs of this knowledge development, the latter can be progressively developed further. The conclusion is that Apollo's call is one of the main determinants of socio-cultural dynamics.*

**Keywords:** *Apollo's call, educational capacity of society, social ensuring of knowledge, educational innovations, university tradition, mentality of educational, administrative elite.*

### REFERENCES

- [1] Toinbi A.D. *Postizhenie istorii* [Study of History]. Moscow, Progress Publ., 1996, 608 p.
- [2] Gubanov N.I., Gubanov N.N. *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii — Historical Psychology & Sociology*, 2013, vol. 6, no. 1 (11), pp. 166–180.
- [3] Gubanov N.I., Gubanov N.N. *Voprosy filosofii — The Problems of Philosophy*, 2013, no. 2, pp. 22–32.
- [4] Gubanov N.N. *Sotsiologiya obrazovaniya — Sociology of Education*, 2014, no.1, pp. 56–69.
- [5] Gubanov N.N. *Vestnik vysshey shkoly — Journal of the Higher School*, 2014, no. 5, pp. 19–23.
- [6] Ilin V.V. *Filosofiya nauki* [Philosophy of Science]. Moscow, University Press Publ, 2003, 360 p.
- [7] Kashuba E., Galyan S., Gubanov N. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, 2004, no. 6, pp. 12–16.
- [8] Skirbekk G., Gile N. *Istoriya filosofii* [History of philosophy]. Moscow, Vlados Publ., 2000, 800 p.
- [9] Tsaregorodtsev G.I., Shingarov G.Kh., Gubanov N.I. *Istoriya i filosofiya nauki* [History and philosophy of science]. Moscow, SSU Publ., 2014, 461 p.
- [10] Van Kh.L.A. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Istoriya i politologiya — Bulletin of Sholokhov Moscow State University for Humanities. Series History and Political Science*, 2012, no. 3, pp. 34–41.

**Gubanov N.N.**, Dr. Sci. (Phil), Assoc. Professor, Department of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University. e-mail: gubanovnn@mail.ru

**Gubanov N.I.**, Dr. Sci. (Phil), Head of the Department of Philosophy and History, Tyumen State Medical University. e-mail: gubanov48@mail.ru