



This is an open access article distributed under  
the Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)

© 2018 г. Н. И. Губанов  
г. Тюмень, Россия

© 2018 г. Н. Н. Губанов  
г. Москва, Россия

### ВЫЗОВ АПОЛЛОНА КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** Несмотря на то что роль системы образования в функционировании и развитии общества неуклонно возрастает, вопрос о движущих силах этих процессов исследован недостаточно. В ходе анализа исторического развития сферы образования обнаружен один из главных драйверов роста в этой сфере. Для его описания введено новое социально-философское понятие — вызов Аполлона, исследование которого составляет цель статьи. Свое наименование он получил по аналогии с «вызовом Посейдона» А. Д. Тойнби. Сущность вызова Аполлона заключается в том, что общество должно разрешать периодически обостряющееся противоречие между возрастающим знанием рационального типа и социально-культурными условиями существования и развития этого знания. 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. Приращенное рациональное знание, находя воплощение своего содержания в человеческой практике, реализуясь в разных сферах общества, обуславливает его прогрессивное развитие. Сделан вывод о том, что вызов Аполлона служит одним из главных факторов, детерминирующих социокультурную динамику. В статье данная концепция применена для анализа динамики образовательной сферы общества, в частности, в ее рамках описан процесс становления университетской традиции в период XI–XV вв.

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

**Информация об авторах:**

Николай Иванович Губанов — доктор философских наук, профессор, Тюменский государственный медицинский университет, Одесская ул., д. 54, 625023 г. Тюмень, Россия. E-mail: gubanov48@mail.ru

Николай Николаевич Губанов — доктор философских наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, 2-я Бауманская ул., д. 5/1, 105005 г. Москва, Россия. E-mail: gubanovnn@mail.ru

*Дата поступления статьи:* 14.05.2017

*Дата публикации:* 28.12.2018

*Для цитирования:* Губанов Н. И., Губанов Н. Н. Вызов Аполлона как движущая сила развития образования // Вестник славянских культур. 2018. Т. 50. С. 22–34.

Система образования существенным образом влияет на научный, технический, военный, экономический потенциал общества. Поэтому выявление факторов, стимулирующих образование, и изучение способов этого стимулирования — важная задача социально-гуманитарных наук. После выхода в свет в 1961 г. 12 тома «Постижения истории» А. Д. Тойнби, его модель «Вызов-и-Ответ» приобрела большую популярность среди обществоведов. Мы используем эвристичность этой модели при рассмотрении процесса развития образования.

Тойнби писал: «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» [13, с. 99]. Ответ на вызов — это узловая точка истории данного общества. Дав неадекватный, слабый ответ, оно стагнирует, деградирует или даже погибает. Тойнби выделил два основных вида вызовов: вызовы природной и вызовы человеческой среды. Примеры первых: иссушение почвы, изменение климата, наступление песков, вызов Посейдона (необходимость овладения техникой мореплавания). Примеры вторых: стимул ударов (внешняя агрессия), стимул ущемления (лишение прав какой-либо части общества) и др. [13, с. 114–140]. В данное 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 вызванные кризисом изменения в массовой ментальности соответствуют вызову, то кризис преодолевается, а общество поднимается на более высокий уровень развития. Когда же нужных изменений в ментальности не возникает, то данное общество покидает историческую арену [2]. Под менталитетом, или ментальностью, мы понимаем множество социально-психологических особенностей индивидуального или группового субъекта. Эти особенности обуславливают стиль его мышления, специфику восприятия им мира и направленность его деятельности [3].

Данная статья посвящена экспликации важного вызова социальной среды, обнаруженного одним из авторов ранее и названного им «вызов Аполлона» [7; 8]. Сущность этого вызова состоит в том, что перед обществом периодически встает настоятельная необходимость разрешать противоречие между накапливающимся знанием рационального типа с его внутренней логикой и имеющимися в данное время социально-культурными условиями его существования и дальнейшего развития. Свое наименование концепт получил по аналогии с введенным Тойнби вызовом Посейдона (вызов трудностей мореплавания). Аполлон у нас символизирует рациональное знание. Знание рациональное как противоположность знания иррационального представлено логически обоснованным, систематизированным, универсальным знанием, полученным с помощью наблюдений и логических рассуждений в соответствии с законом достаточного основания, но не на базе манипулирования, шантажа, внушения, авторитета, веры. Оно характеризуется «радикальным исключением мифологических, магических и тому подобных представлений, основанных на вере в сверхъестественное» [9, с. 10]. Рацио-

нальное знание основывается на фактах — адекватных знаниях, которые статистически устойчиво повторяются в массовом наблюдении или эксперименте [14, с. 190]. Количество адекватных моментов в рациональном знании превалирует над количеством неадекватных, и это превалирование со временем возрастает. Наибольшая часть рационального знания — это знание научное, наиболее достоверное, которое обладает своими жесткими критериями и методами получения, обоснования и верификации. Второе место по степени своей рациональности, по-видимому, принадлежит философии. А еще элементы рационального знания присутствуют в обыденном знании (здравом смысле), морали, искусстве, политике, в небольшой степени в теологии при использовании ею логического метода, например, у схоластов.

Ответ на вызов Аполлона можно считать успешным (адекватным, сильным), когда общество создает социальное обеспечение растущему рациональному знанию, соответствующее внутренним потребностям развития этого знания. Тогда знание станет прирастать, усложняться, углубляться до той степени, при которой его содержание вновь не потребует себе более богатого обеспечения из-за возникающего противоречия между ним и социальными условиями. И это станет переходом уже к новому витку аполлоновского вызова. Новые компоненты рационального знания, воплощая свое содержание в человеческой практике, опредмечиваясь в тех или иных сферах жизни социума, обеспечивают его прогресс. В случае невозможности обществом генерировать такой ответ, знание рационального типа не получает позитивного прироста и не способно развить свой когнитивный и порождаемый им праксеологический потенциал. Данный социум, испытывая дефицит рациональных идей в какой-либо сфере, откатывается по показателям эффективности в этой сфере назад. Через какой-то промежуток времени аполлоновский вызов может возобновиться, и общество приобретет новую возможность к ответу. Но бесценное время в конкуренции цивилизаций уже потеряно. Требуется весьма сильный ответ, если этот социум стремится стать в один ряд с передовыми цивилизациями.

Мы выделяем следующие компоненты социального обеспечения знания:

- состав, количество, функции субъектов знания: кто в социуме новаторы, генерирующие идеи, кто — трансляторы и ретрансляторы информации; кто — лица, регулирующие производство и воспроизводство знания, проводящие разделение между знанием, которое получит социальный ресурс и которое не получит; кто станет определять пользу от создаваемого знания;
- общественный статус субъектов знания: их престиж, размеры и источники их дохода, правительственные поощрения [10];
- организационно-институциональный базис знания: какие общественные (государственные и частные) институты занимаются производством и воспроизводством знания, какова степень их автономии и независимости от других институтов общества, кто их финансирует и контролирует;
- материально-техническая база научного и образовательного процессов.

Совместное развитие социальных отношений и культуры, т. е. социокультурную динамику социума, которая инициирована аполлоновским вызовом, можно описать, трактуя ответы общества на исторические вызовы как изменения менталитета, которые предшествуют последующим социальным преобразованиям [5, с. 42–43; 6, с. 139]. Используем этот подход для моделирования динамики сферы образования. Менталитет новаторов продуцирует новые компоненты рационального знания. Это могут быть новые знания, новые трактовки уже имеющегося знания, новые подходы к изучению при-

родной и социальной реальности, новые формы организации образовательного процесса, новые педагогические методы, новые программы рационализации каких-либо сторон социума. Инновационные культурные формы входят в противоречие с существующими в обществе условиями и требуют с целью широкой реализации в социуме нужные для этого социальные ресурсы. В этом и заключается аполлоновский вызов. Сильный ответ в данной ситуации должен заключаться в таком творческом решении социума, которое бы обеспечило новаторское знание адекватным социальным обеспечением. Автором ответа обычно выступает духовная или правящая элита. Речь идет не о сознании новаторов, а об их ментальности, ибо ментальность как часть духовного мира новатора обуславливает новизну, оригинальность и направленность любой активности субъекта [8]. Когда адекватный ответ обществом сделан, то это значит, что программа преобразования общества, возникшая до этого как ментальная особенность новаторов, реализована в социуме. При этом создаются более благоприятные условия для развития рационального знания. В качестве адекватного ответа может быть введение не существовавшего до этого социального института, увеличение числа субъектов знания, повышении их престижа в социуме, более сильная финансовая поддержка и т. п.

При аполлоновском вызове-и-ответе существуют два вида ментальных новаций. Первые представляют собой новые компоненты растущего рационального знания, претендующие на включение их в трансляционный фонд культуры социума, а вторые — это программы преобразования существующих социальных условий, делающих возможным реализацию новых компонентов. Творцом первых является обычно интеллектуальная элита, в менталитете ее представителей зарождаются новые компоненты рационального знания. Творец вторых — политико-административная элита. Ее представители осмысливают имеющиеся социальные условия, сравнивают их с запросами растущего рационального знания и создают планы социальных изменений в соответствии с требованиями этого знания.

Немаловажным аспектом модели «Вызов Аполлона» служит противоречие между уровнем образования правителей страны и усложняющейся социальной реальностью, порождающей новые вызовы в управленческой деятельности. Проблема повышения уровня всестороннего образования правителей еще не решена. В. А. Нехамкин видит такое решение в организации специального Института Универсального Образования, который даст будущим кандидатам в политическую элиту, в том числе и в президенты, всесторонние, фундаментальные знания [11].

Рассмотрим далее некоторые, имевшие место в истории ответы на аполлоновский вызов. Очень сильный ответ в истории на аполлоновский вызов был дан греками и получил весьма созвучное нашей концепции наименование — «переход от мифа к логосу». Его результатом стало выделение развивающегося рационального знания из мифологии, рамки которой стесняли развитие рациональной мысли. 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, основанного на обосновании логическими аргументами и фактами; 2) формирование института философских школ, который запустил непрерывную традицию, заключающуюся в изучении одними мыслителями идей других, проведении публичных диспутов, взаимном комментировании трудов философами; 3) наделение высоким социальным престижем

тех, кто занимается созерцательной и теоретической деятельностью, и, как следствие, широкое вовлечение в нее свободных граждан, что благотворно сказывалось на эффективности их деятельности. Заметим, что элементы зарождающегося научного знания в то время входили еще в состав философии.

Элементы рационального знания имелись и на Древнем Востоке, причем в ряде случаев успехи древневосточной мысли были значительными. Математики Вавилона и Египта решали 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» [9, с. 13]. Однако древневосточное сознание в полном смысле этого слова не было рациональным и не стало творцом исторически первой формы науки — математики. 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 с позиций силы социальных или теологических предрассудков. 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. Греки проводили четкую границу между знанием рациональным и нерациональным, которое исключалось из философии и зарождающихся наук. Например, Аристотель убрал из своей физики мифологические учения мироустройства Эпименида, Ферекида, орфиков, Гесиода. В то же время он уделял большое внимание «физиологическим» концепциям мироздания, разработанным досократиками. Сформированный философами аппарат логического обоснования повлиял на политику и стимулировал развитие демократии [9, с. 18].

Рассмотрим далее эпоху Средневековья. Точка отсчета нашего анализа начинается с закрытия императором Юстинианом I в 528 г. платоновской Академии и других философских школ, которые он считал «последними оплотами язычества». Афинские философы были изгнаны, имущество их школ конфисковано. С этого времени Афины перестали быть культурным центром и стали глухим провинциальным городом. Но после того, как школы были закрыты, большинство философов — основных носителей рационального знания — переселились на Восток. В Иране, Ираке, Сирии, Египте, сбросивших римское владычество, отвергнутое на Западе рациональное знание обрело благоприятную основу для дальнейшего развития. Имели место два разных ответа на аполлоновский вызов. В западных странах вызов Аполлона проявился в непримиримом противостоянии философского и религиозного знания. Юстиниан I со своими приближенными, искореняя язычество, дал ответ неадекватный. В итоге значительная часть греческого научного и философского знания в Европе была потеряна.

Но греческая рациональность в Средние века была перенесена в другую культуру. Правящая восточная элита смогла дать адекватный ответ на аполлоновский вызов, который был связан необходимостью усвоения и творческого развития эллинистического наследия. Благодаря ему возникла арабоязычная интеллектуальная традиция, доминировавшая в мире почти до начала первой научной революции [4].

Шахиншах Персии Хосров I (501–579) любезно принял греческих философов и основал научную школу, где изучались преимущественно философия и медицина. Труды Аристотеля, Галена, Гиппократы были переведены на персидский язык. Но скачок в ассимиляции греческой культуры произошел при династии Аббасидов. Харун-ар-Рашидом (763–809) был основан университет в Багдаде и библиотека. Он отправлял людей на Запад для поисков греческих письменных трудов. Аль-Мамун (786–833) включил в свой управленческий аппарат ученых, основал обсерваторию и «Дом мудрости» в Багдаде, который объединил самых крупных ученых халифата. Главным предназначением учреждения был перевод астрономических, медицинских, алхимических, философских трудов с греческого и индийского языков на арабский язык [7].

Арабы ассимилировали не только греческую культуру, но и индийскую и китайскую. Математик Аль-Хорезми применил индийские цифры, которые теперь называют арабскими. С X в. пергамент был заменен бумагой, в Европе это сделали испанские арабы в XII в. В исламском мире возникли сотни библиотек. В багдадской библиотеке в XI в. было примерно 100 000 манускриптов. Сорбонна и ватиканская библиотека в XIV в. имели по 2 000 манускриптов [12, с. 251]. Философ и врач ар-Рази впервые стал лечить ветряную оспу и корь. Авиценна синтезировал греческую и арабскую медицину, его труд «Канон врачебной науки» использовали в Европе до XVI в. в качестве основного учебника. Ибн-Юлас стал основателем тригонометрии, Ибн-аль-Хайсам впервые начал изготавливать увеличивающие хрустальные линзы [14, с. 84].

Арабам долгое время принадлежало ведущее положение в астрономии, оптике, медицине, математике. Причиной этого, как было показано выше, был адекватный ответ на аполлоновский вызов. Основные составляющие этого ответа: поощрение и финансирование ученых правящей элитой, открытие библиотек и учебных заведений, установление связей с представителями других культур, придание значительного престижа интеллектуальной деятельности. Важным был еще один компонент аполлоновского ответа. Он касался отношения между рациональным знанием (философией и наукой) и религией. Этот компонент был инициирован представителем фундаментального ислама теологом аль-Газали (1058–1111). Он отверг философию Авиценны и утверждал, что если философское знание не соответствует содержанию Корана, то такое знание должно быть признано неверным. Аналогичный конфликт был и в Европе. Достаточный по силе ответ на религиозный выпад был дан Ибн Рушдом (1126–1198). Он обосновал идею интерпретации соответствующих фрагментов в Коране. Идея Ибн-Рушда, важная и для западной философии, состояла в следующем: не каждое положение Корана следует истолковывать в прямом смысле. Когда прямое понимание положений в Коране представляется противоречащим положениям философии и науки (разума), то соответствующие суры следует истолковывать аллегорически или метафорически. Поэтому противоречие между Кораном и философией отсутствует. Таким образом, мыслитель обезопасил философию и науку от религиозной критики и возможного торможения рационального познания религией. В результате адекватных ответов на аполлоновский вызов арабский Восток более чем шесть веков опережал Запад в научном и техническом отношении. Но по какой же причине арабская культура не по-

родила современную науку, а последняя возникла в Европе в XVI–XVII вв.? Почему произошел упадок науки и философии в арабском мире к XV в.? Мы полагаем, что это произошло в результате изменений в содержании аполлоновского вызова-и-ответа.

Если до этого религиозному компоненту аполлоновского вызова арабы давали сильный ответ, то с течением времени ответ ослабел. Возможно, это было обусловлено тем, что не было философов с интеллектуальным уровнем Ибн Рушда, которые могли бы согласовать возрастающее рациональное знание с религиозными догмами. Религиозные круги усиливали критику арабских ученых. Значительная часть научных областей истолковывалась с позиций религии в качестве бесполезных, которые подрывают картину мира, представленную в Коране. XII–XIII вв. характеризовались возрастающим давлением на рациональное знание со стороны «теологических» («исламских наук»), противопоставлявшихся «наукам иностранным». Польза последних признавалась в тех ситуациях, в которых они выступали компонентом религиозных культов. Например, польза арифметики, геометрии и астрономии признавалась постольку, поскольку эти науки позволяли мусульманам определять направление во время хаджа к Мекке и точное время. Иные области научных исследований не признавались актуальными.

Еще один компонент ответа, не соответствовавший потребностям растущему знанию, состоял в том, что арабская культура не создала и не содержала институциональные основания для знания рационального типа. Как правило, библиотеки помещались в медресе и мечетях. В качестве главного центра образования арабов служили медресе. Их главной задачей было изучение «исламских наук», Корана, жизни Пророка и исламского учения о праве. А «иностранная наука» в обязательном порядке не преподавались, хотя в библиотеках хранились их тексты. Хотя в медресе работали философы, но лекции по «иностранной науке» ими в плановом порядке не читались, это относилось к их личному делу. Основная часть арабских ученых обеспечивала себя и семью, работая государственными служащими, правоведами и врачами. Не произошло образования и признания гильдий и корпораций. Не было юридического оформления профессиональных групп преподавателей и студентов. Их самостоятельное развитие было затруднено. Автономных академических институтов, обладающих формами внутреннего самоуправления, подобно европейским университетам, так и не возникло. Неспособность арабской элиты включить знание рационального типа в структуру институтов своего социума оказалось слабым ответом на аполлоновский вызов: «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» [12, с. 255].

Рассмотрим далее эволюцию ответа на аполлоновский вызов в Европе в период от изгнания афинских философов Юстинианом I до значительного достижения европейской ментальности — создания университетов. Когда философские школы были закрыты, то некоторая часть учености античных мыслителей была сохранена в монастырях. Несколько веков после этого монастыри — единственные центры, в которых осуществлялось организованное обучение. В монастырях преподавание велось на латинском языке. В результате того, что греческий язык стал забытым, был потерян доступ к основам античной культуры и ее рационализму. Арабы до этого перевели главные труды античных авторов. С этими переведенными трудами европейцы познакомятся только в X в. в ходе взаимодействия с арабской культурой. Особенно известным в Европе стал Ибн Рушд, он сделал комментарии к работам Платона и Аристотеля, его влияние было

испытано Фомой Аквинским. Западная схоластика до XVII в. именовалась «аверроизмом». Возможно, положения учения о гармонии между верой и разумом в определенной степени бы позаимствованы Аквином из работ Ибн Рушда, который, как отмечалось выше, предложил принцип аллегорического истолкования определенных сур Корана. И так, ментальная особенность, которая возникла у арабов в качестве ответа на аполлоновский вызов, позднее возродилась в Европе в учении Аквината. Она сыграла положительную роль в подготовке сильного ответа европейцев на аполлоновский вызов.

Зарождению учености в Европе положила начало деятельность Карла Великого (768–824). В его империи аполлоновский вызов проявился как необходимость восполнить интеллектуальный вакуум, который возник в период Раннего Средневековья. Империя не имела административную структуру, которая могла бы удерживать в одном государстве сильные королевства. Актуальной задачей стало формирование эффективной системы образования. Правящей элитой Карла был дан ответ на аполлоновский вызов, который в истории стали именовать «Каролингским Возрождением». Император стремился вернуть утерянную античную ученость. В столице Аахене им была основана Палатинская школа, которая стала в Европе важным центром культуры. Были также открыты монастыри и кафедральные школы, на базе которых потом будут созданы первые университеты. Долгое время Палатинскую школу возглавлял Алкуин, он же выступал и как советник императора по вопросам культуры. Алкуин стремился возродить греческую идею о семи свободных искусствах (*artes liberales*), которые должны изучаться свободными людьми. Имелись две группы искусств: 1) тривиум (*trivium*), включавший в себя диалектику (логику), риторику, грамматику; 2) квадривиум (*quadrivium*), в который входили музыка, астрономия, арифметика, геометрия. Университеты, которые будут созданы в Европе в XII в., тоже используют идею о семи свободных искусствах. В каролингский период возникает термин «*scolasticus*» (схоластик) от лат. *schola* — школа. Так вначале именовали преподавателей квадривиума и тривиума. В последующем схоластами стали называть любых преподавателей, а дисциплины, которые изучали в школах Средневековья, — схоластическими [4; 7].

Сравнивая ответы на аполлоновский вызов, которые дала арабская элита и европейская, можно заключить, что ответ со стороны арабов был сильнее европейского в трех отношениях: 1) арабский ответ начался раньше европейского; 2) в Европе востребованными стали главным образом дисциплины, входящие в тривиум; миссионерам, священникам и монахам преподавались грамматика, диалектика и риторика, а дисциплины из квадривиума считались ненужными, тогда как в арабском мире дисциплины, относящиеся к квадривиуму, интенсивно развивались; 3) широта ответа арабов была больше в сравнении с Европой. Все это привело к многовековому научно-техническому превосходству Востока. Можно выявить аналогию в распространении учреждений образования: на Востоке ими были медресе, в Европе они были представлены монастырями и кафедральными школами. Организация образования и знания на Востоке вначале была более эффективной, чем на Западе. Когда же имманентная логика развития знания рационального типа востребовала себе новое воплощение в структуре социума (другой виток аполлоновского вызова), то европейские школы сумели модифицироваться в университеты, обладающие автономией, а восточным медресе была уготована участь «могил» восточной науки.

Возникшие в XII в. университеты являлись интеллектуальным и социальным новшеством. В Средние века сам термин *universitas* использовался юристами для того,

чтобы обозначать любой организованный союз людей [1, с. 35]. Организация, созданная для реализации познавательных интересов, вначале именовалась *universitas studium* (*studium* — учебный). Это позволяло отличать ее от иных организаций. В последующем ее стали именовать *studium generale* — генеральной школой. В слове *generale* выражалось отличие от локальных и местных школ. Звания и степени, присвоенные в *studium generale*, признавались всеми другими генеральными школами христианской Европы, а обладатели соответствующих званий и степеней могли быть в этих школах преподавателями. Отмеченное обстоятельство было важной частью ответа на аполлоновский вызов. Насущной потребностью все более распространяющегося в социуме знания была необходимость унификации тех принципов, которые лежали в основе образовательного процесса. Без такой унификации последующее развитие знания было бы затруднительным. Ответ на указанный вызов был дан образовательно-административной элитой той эпохи. Благодаря инновации *studium generale* образовательные учреждения интегрировались на базе единых стандартов. В XV в. наименование *studium generale* сменилось официальным названием *universitas*.

Растущее знание рационального типа требовало также роста числа субъектов, которые бы производили его развитие и распространение. В качестве ответа на эту потребность возникли университетские корпорации, включенные в городскую культуру. Местом пребывания всех первых университетов были города, поскольку в сельской местности нельзя было разместить и обеспечить жизнь возрастающему количеству студентов. У городских властей имелась заинтересованность в подготовке людей с образованием, а также в контроле над образовательным процессом. Для городов была очевидной экономическая выгода от наличия университетов. Существование в городе университета повышало его влияние и значимость, увеличивало налоговые сборы, было источником дохода для домовладельцев. Рост и успех университетов был обусловлен также наличием социальных преимуществ их выпускников, получавших хорошие возможности для трудоустройства. К примеру, имелась очень большая потребность в юристах из-за их нехватки. Близко к 1200 г. в Париже проживало около 50 тыс. человек. Десятая часть из них состояла из студентов [12, с. 247].

Как выше уже отмечалось, посредством реализации замысла *studium generale* произошла некоторая интеграция образовательных учреждений на основе общих стандартов. Но она была интеграцией по форме (способы проведения занятий, организация образовательного процесса, оценка знаний, присуждаемых степеней и др.). Наряду с этим существовала потребность в дифференциации по содержанию — требовались учебные заведения, которые бы специализировались на преподавании определенных частных наук с целью более глубокого и основательного их постижения студентами в сравнении с изучением в иных учебных заведениях. В качестве ответа произошло разделение университетов, которые стали специализироваться на определенных предметах. К примеру, в Париже преимущественно развивалась теология, в Болонье — юридические дисциплины, в Монпелье и Салерно — медицина. Из-за специализации многие студенты, начав учебу в одном университете, продолжали свое обучение в других университетах. Например, будущий епископ вначале изучает в Париже теологию, а затем в Болонье — юриспруденцию. Ваганты (от лат. *vagantes* — странствующий), или странствующие студенты, представляли из себя колоритный слой Средневековья. Они вели тяжелую жизнь, наполненную длительными странствиями. Ваганты — авторы студенческого гимна *Gaudeamus* (от лат. *gaudeamus* — радуемся).

Для успешного развития рационального знания, как нами уже отмечалось, требуются особые институциональные основания, необходимые для обеспечения независимости и автономии образовательных учреждений. Запад дал адекватный ответ и на данную составляющую аполлоновского вызова. Конкретное авторство данного ответа принадлежит, по-видимому, широкой массе членов университетских корпораций. Независимость от города школярами отстаивалась с использованием той важной роли, которая принадлежала университету в городской жизни. Для отстаивания своих интересов студентами использовался такой действенный способ воздействия на городскую общину, как угроза переезда в другой город [1, с. 38]. Самое важное событие в процессе завоевания университетами своей автономии заключалось в выходе в свет в 1231 г. *Bulle Parens Scientiarum* (буллы: родительские науки) папы Григория IX. До ее выхода было много бойкотов и волнений студентов в Париже и других городах. Булла наделяла университеты правом разработки и учреждения уставов, учебных планов и требований к экзаменам, которыми предусматривалось приравнивание друг другу свидетельств разных учреждений о результатах сдачи экзаменов. С течением времени университеты приобрели свободу в отношениях с государством и церковью.

**Заключение.** Без претензии детального объяснения процесса развития рационального знания вообще и формирования университетской традиции, в частности, мы предприняли попытку дать истолкование этих процессов на основе модели вызовов Аполлона. Ответ на аполлоновский вызов представляет собой комплексный социокультурный феномен. Описанные выше составляющие этого ответа служат, по нашему мнению, одними из основных факторов, стимулирующих развитие системы образования. В настоящее время Россия вступила в активную фазу формирования ответа на аполлоновский вызов. Одна из важных составляющих современного ответа представлена участием России в Болонской образовательной системе. Это участие вызывает интенсивные дискуссии. На наш взгляд, Болонская система аналогична идее *studium generale*, которую мы истолковали в качестве сильного ответа. Другие важные компоненты вызова Аполлона, стоящие перед современной российской системой образования, — это оптимизация вузов и их филиалов, адекватная мотивация преподавательской деятельности, внедрение адекватных 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 лицам и могут способствовать повышению образовательного потенциала современного российского общества.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ван Х. Л. А. Формирование университетских корпораций и их региональная специфика в Европе эпохи Высокого Средневековья // Вестник МГГУ 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. 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. И., Губанов Н. Н. Вызов Аполлона и образовательный потенциал общества // Гуманитарный вестник. 2016. Вып. 4 (42). С. 4.
- 5 Губанов Н. И., Губанов Н. Н. Роль менталитета в развитии общества: социокультурная гипотеза // Вестник славянских культур. 2017. Т. 43. С. 38–51.
- 6 Губанов Н. И., Губанов Н. Н. Образование и глобалистский менталитет // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. 2017. № 1 (21). С. 132–142.
- 7 Губанов Н. Н. Становление университетской традиции в эпоху Высокого Средневековья // Социология образования. 2014. № 1. С. 56–69.
- 8 Губанов Н. Н. Формирование, развитие и функционирование менталитета в обществе. М.: Междунар. изд. центр «Этносоциум», 2014. 214 с.
- 9 Ильин В. В. Философия науки. М., Изд-во МГУ, 2003. 359 с.
- 10 Кашуба Э., Галян С., Губанов Н. О системе воспитания в вузе // Высшее образование в России. М.: Изд-во МПУ, 2004. № 6. С. 12–16.
- 11 Нехамкин В. А. Роль образования руководителя государства в процессе исторического развития // Социология образования. 2012. № 2. С. 82–97.
- 12 Скирбекк Г., Гилье Н. История философии / пер. с англ. В. И. Кузнецова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 800 с.
- 13 Тойнби А. Д. Постижение истории / пер. с англ. Е. Д. Жаркова. М.: Прогресс, 1996. 608 с.
- 14 Царегородцев Г. И., Шингаров Г. Х., Губанов Н. И. История и философия науки. М.: Изд-во СГУ, 2014. 461 с.

\*\*\*

© 2018. Nikolay I. Gubanov  
Tyumen, Russia

© 2018. Nikolay N. Gubanov  
Moscow, Russia

#### APOLLO'S CALL AS THE DRIVING FORCE BEHIND THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

**Abstract:** In spite of the fact that the education system role steadily increases in functioning and development of society, the issue of driving forces of these processes calls for a proper study. The historical analysis of education development detected one of the main growth's drivers. To define it a new social and philosophical concept — challenge of Apollo — was applied. The purpose of the paper is to examine such a concept. It was named by analogy to A. D. Toynbee's "Poseidon's challenge". The need of society to resolve periodically sharpening contradiction between the increasing of rational knowledge and welfare/living conditions of people constitutes the essence of "Apollo's challenge". The paper designates the complex of social conditions which determine the form of knowledge as "social security of knowledge". The authors highlighted its structure and described the forms in which it determined the process of knowledge development. As the paper reveals in case when society provides social security of new rational knowledge adequate to requirements of the knowledge's development, then the

latter may develop further progressively. The incremental rational knowledge, finding the embodiment of the contents in human practice and being implemented in various spheres of society, conditions its progressive development. Thus “Apollo's challenge” acts as one of the main factors determining socio-cultural dynamics. The authors use that concept to analyze education's dynamics, e.g., in a study of the process of establishing university tradition during 11<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> centuries.

**Keywords:** Apollo's challenge; administrative and educational elite mentality, university tradition, educational innovations, society's educational capacity; social security of knowledge.

**Information about the authors:**

Nikolay I. Gubanov — DSc in Philosophy, Professor, Tyumen State Medical University, Odessa St., 54, 625023 Tyumen, Russia. E-mail: gubanov48@mail.ru

Nikolay N. Gubanov — DSc in Philosophy, Associate Professor, N. E. Bauman Moscow State Technical University, 2nd Bauman St., 5/1, 105005 Moscow, Russia. E-mail: gubanovnn@mail.ru

**Received:** May 14, 2018

**Date of publication:** December 28, 2018

**For citation:** Gubanov N. I., Gubanov N. N. Apollo's call as the driving force behind the development of education. *Vestnik slavianskikh kul'tur*, 2018, vol. 50, pp. 22–34. (In Russian)

**REFERENCES**

- 1 Van H. L. A. Formirovanie universitetskikh korporacij i ih regional'naya specifika v Evrope ehposhi Vysokogo Srednevekov'ya [Formation of university corporations and their regional specificity in Europe in the era of the High Middle Ages]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova (Istoriya i politologiya)*, 2012, no 3, pp. 34–41. (In Russian)
- 2 Gubanov N. I., Gubanov N. N. Rol' mentaliteta v preodolenii antropogennykh krizisov [The role of mentality in overcoming anthropogenic crises]. *Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii'*, 2013, vol. 6, no 1 (11), pp. 166–180. (In Russian)
- 3 Gubanov N. I., Gubanov N. N. Mentalitet: sushchnost' i funkcionirovanie v obshchestve [Mentality: the essence and functioning in society]. *Voprosy filosofii*, 2013, no 2, pp. 22–32. (In Russian)
- 4 Gubanov N. I., Gubanov N. N. Vyzov Apollona i obrazovatel'nyj potencial obshchestva [The challenge of Apollo and educational potential of society]. *Gumanitarnyj vestnik*, 2016, no 4 (42), p. 4. (In Russian)
- 5 Gubanov N. I., Gubanov N. N. Rol' mentaliteta v razvitii obshchestva: sociokul'turnaya gipoteza [The role of the mentality in the development of society: the sociocultural hypothesis]. *Vestnik slavyanskikh kul'tur*, 2017, vol. 43, pp. 38–51. (In Russian)
- 6 Gubanov N. I., Gubanov N. N. Obrazovanie i globalistskij mentalitet [Education and the globalist mentality]. *Vek globalizacii. Issledovaniya sovremennykh global'nykh processov'*, 2017, no 1 (21), pp. 132–142. (In Russian)
- 7 Gubanov N. N. Stanovlenie universitetskoj tradicii v ehposhu Vysokogo Srednevekov'ya [The formation of university traditions in the era of the High Middle Ages]. *Sociologiya obrazovaniya*, 2014, no 1, pp. 56–69. (In Russian)
- 8 Gubanov N. N. *Formirovanie, razvitie i funkcionirovanie mentaliteta v obshchestve* [Formation, development and functioning of the mentality in society]. Moscow, Ehtnosocium Publ., 2014. 214 p. (In Russian)

- 9 Il'in V. V. *Filosofiya nauki* [Philosophy of Science]. Moscow, Izdatel'stvo MGU Publ., 2003. 359 p. (In Russian)
- 10 Kashuba Eh., Galyan S., Gubanov N. O sisteme vospitaniya v vuze [On the system of education in the university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2004, no 6, pp. 12–16. (In Russian)
- 11 Nekhamkin V. A. Rol' obrazovaniya rukovoditelya gosudarstva v processe istoricheskogo razvitiya [The role of education of the head of state in the process of historical development]. *Sociologiya obrazovaniya*, 2012, no 2, p. 82–97. (In Russian)
- 12 Skirbekk G., Gil'e N. *Istoriya filosofii* [History of philosophy], translated from English by V. I. Kuznetsov. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 800 p. (In Russian)
- 13 Tojnbi A. D. *Postizhenie istorii* [Study of history], translated from English by E. D. Zharkov. Moscow, Progress Publ., 1996. 608 p. (In Russian)
- 14 Tsaregorodtsev G. I., Shingarov G. Kh., Gubanov N. I. *Istoriya i filosofiya nauki* [History and philosophy of science]. Moscow, Izdatel'stvo SGU Publ., 2014. 461 p. (In Russian)