

УДК 378, 008

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО (ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ГЛУБИННАЯ СОЦИАЛЬНОСТЬ И ТРИ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

С. Н. Жаров

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 27 августа 2021 г.

Аннотация: связь образования и общества анализируется через введенное понятие глубинной социальности. Глубинная социальность – это неявная архетипическая общность, участвующая в сохранении и воспроизведении внешних социальных структур. Рассмотрены отношения образования и глубинной социальности в разных цивилизациях на разных этапах истории. Ответ на цивилизационные вызовы современности невозможен без модификации глубинной социальности, а это требует обновления всей системы образования.

Ключевые слова: образование, общество, глубинная социальность.

Abstract: link of education and society is analysed through the entered concept deep community. Deep community is implicit archetype participating in preservation and reproduction of social structures. Relations of education and a deep community in different civilisations became a subject of my analysis. The answer to challenges of modern epoch includes updating of deep community. It is impossible without updating of all system of education.

Key words: education, society, deep community.

Говоря о соотношении образования и общества, как правило, имеют в виду потребности последнего, на удовлетворение которых нацелена образовательная система. Это соображение само по себе верное и вместе с тем настолько тривиальное, что может показаться не вполне уместным начинать с него научную статью. Но кажущаяся банальность заслоняет от нас другой, более конкретный вопрос: *какие* общественные потребности имеются в виду? Обычно представляется очевидным, что сегодня актуально развитие экономики, а значит, образование должно обслуживать экономические интересы. Глашатаем этих интересов выступают отрасли экономики и экономические показатели страны в целом. Однако за внешней ясностью ситуации скрываются вопросы, недостаточно освещенные в современной литературе.

Если традиционное образование было нацелено на воспроизводство культуры, то современное – на развитие экономики. Но *Homo economicus*, не несущий в себе *Homo culturalis*, лишен смыслового стержня и представляет собой существо, идущее за предложенным ему соблазном, не ведая, куда приведет эта дорога. Это обстоя-

тельство имел в виду Гегель, описывая, каким образом мировой дух управляет человеческим поведением. Цели выдающихся личностей в какой-то исторический момент способны возвыситься до всеобщих задач, что позволяет этим людям «...подняться выше своего ничтожного характера, ухватившись за божественное» [1, с. 497] и «стать причастным мировому замыслу не только в своих делах, но и в своих мыслях» [1, с. 526]. Что касается остальных, то они руководствуются сугубо частными интересами, что и используется мировым разумом: «Можно назвать *хитростью разума* то, что он заставляет действовать для себя страсти...» [2, с. 200].

Чтобы понять актуальность подобных рассуждений, нужно правильно соотнести их с нашей эпохой. У Гегеля людей использует всеобщий дух [3, с. 97], а в современной реальности этим заняты множество самых разных, в том числе и опасных, идеологий. Если человек в состоянии осознать их истинные цели, он способен сохранить внутреннюю независимость от предлагаемых соблазнов. Но это возможно лишь при наличии фундаментального образования и хорошей гуманитарной культуры. А если образование ограничивается специализированными компетенциями, усвоенными безотносительно к пониманию общего

смысла жизни, то мы получаем совершенно иной результат. Успех такого образования есть не что иное, как успех в деле подготовки людей-инструментов; Э. Геллнер осмыслил эту ситуацию, введя понятие «модульного человека» [4]. Но может быть, «модульный человек» – это и есть эффективная база будущего развития? Ответ на этот вопрос неоднозначен, даже если иметь в виду только экономическую, а не культурную сторону дела. Во имя чего работает экономика? Если на первом плане – прибыль крупнейших хозяйствующих субъектов, то в определенных исторических ситуациях безоглядная, ни с чем не считающаяся реализация частных целей может стать фактором дезинтеграции общества и государства. Если исходить из принципиальных соображений, то эффективное образование – это не инструмент корпоративных интересов, а способ решения проблем, стоящих перед обществом в целом. Переходя в этот контекст, мы сталкиваемся с необходимостью существенных уточнений.

Чтобы в полной мере понять характер современных проблем, нужно осознать их культурно-исторические корни. Есть противоречия, рождающиеся в определенную эпоху и вместе с нею уходящие в прошлое. Но есть противоречия другого типа. Речь идет о проблемных инвариантах, пронизывающих всю историю и в каждый ее период принимающих специфический облик. Оpozнав в современной проблематике проявление базовых культурно-исторических схем, мы можем обратиться к историческому опыту и найти адекватные критерии для оценки сегодняшней ситуации.

Фундаментальные задачи современного образования обусловлены культурными и цивилизационными вызовами, определяющими само существование общества и государства¹. Прежде всего, это вызовы, рожденные текущей ситуацией и ставящие под вопрос эффективность наличных форм культуры и социальных институтов (в том числе образования). Но среди сменяющих друг друга локальных проблем прячется вызов, растянутый в историческом времени и проявляющийся у многих поколений. Он затрагивает способность общества к воспроизводству себя и своей глубинной идентичности в ходе всей истории.

Сегодня нередко употребляется термин «глубинное государство» (*deep state*). Аналогично можно говорить о существовании *глубинной социальности* (*deep community*), существование которой несводимо к действию экономических факто-

¹ Вопрос о развитии общества по схеме «вызов – ответ» был впервые поставлен А. Тойнби [5, с. 30, 91, 113–149].

ров и укоренено в культуре и менталитете. Это не та подверженная сиюминутным влияниям стихийная масса, о которой пишут публицисты и политики [6 и др.], но аксиологически определенное архетипическое единство наличного социума. Учитывая проведенное Ф. Тённисом различие между общностью и обществом [7], глубинную социальность можно определить как *архетипическую общность*, принимающую участие в сохранении и воспроизведении внешних социальных структур. Глубинная социальность несет в себе неразрывную связь с национальной историей и предрасположенность к определенному типу властных отношений. Не лишним будет упомянуть, что она в значительной мере отвечает как за внутреннюю самодисциплину, так и за душевную несобранность причастного к ней человека. Ключевое отличие «глубинной социальности» от «общности» (*Gemeinschaft*) Ф. Тённиса заключено в цивилизационной роли. У последнего «общность» есть альтернативный по отношению к «обществу» тип человеческого единства; в истории они образуют «две эры, причем эра общности предшествует эре общества» [7, с. 378]. Что касается глубинной социальности, то она выступает как неявный инвариант, который, конечно, может и деградировать, но в основном сохраняет свое влияние при смене внешних социальных структур. Если иметь в виду не терминологический, а содержательно-смысловой план, то идея глубинной социальности в неявном виде присутствует уже у Н. А. Бердяева. Он убедительно показал, как идущие из глубины веков особенности русской государственности и менталитета своеобразно запечатлелись в характеристиках советского строя [8].

Ключевой проблемой является прояснение внутренней связи между глубинной социальностью и образованием. Далее рассмотрим вопросы, связанные с соответствующими аспектами истории античной Греции, Китая, Византии и России. Было бы слишком самонадеянным загодя формулировать суть глубинной социальности каждой из этих стран и эпох. Специфика их социальностей будет высвечена в контексте анализа общественной роли образования.

Суть образования не ограничивается обучением знаниям и навыкам. Более того, она не сводится и к формированию личной культуры. Фундаментальная роль образования состоит в воспроизведении и корректировке глубинной социальности как условия развития общества и государства. Адекватно выстроенное образование, с одной стороны, укореняет в душах нового поколения идеалы и нормы глубинной социальности, а, с другой, дает знания и умения, позволяющие

найти способ реализации этих идеалов, соответствующий новой эпохе.

Почему я говорю о *глубинной социальности* там, где обычно говорят о *культуре*? Во-первых, глубинная социальность по определению включает в себя приобщенность к базовым культурным ценностям. Но есть и второй, более существенный аргумент. Бывают исторические ситуации, когда базовая культура оказывается «социально беззубой», вытесненной в чисто духовную сферу и отделенной от распространяющихся стереотипов социальной коммуникации (яркий пример – классическая русская культура и стереотипы современного общения в интернете). При этом бывает и так, что культура сохраняет способность так или иначе выстраивать свои духовные вершины, хотя они оказываются вне поля широкого социального интереса. Можно ли в таком случае говорить о кризисе? Продуманный ответ вряд ли будет однозначным. Оценивая культуру, обычно обращают внимание на ее духовный потенциал и внутренние достижения. Напротив, понятие глубинной социальности акцентирует внимание на реализации основ культуры в устойчивых формах социальной коммуникации и социального действия. Оно позволяет опознавать в современном мире такие формы присутствия традиционного менталитета, которые трудно заметить, сравнивая понятийно выраженные идеалы и ценности.

Осознанное приобщение молодых людей к глубинной социальности с целью сделать ее реализацию современной и эффективной – вот ключевая задача образования, органически соединяющая акцент на традиции с акцентом на инновации. Ведь глубинная социальность (в отличие от внешней, напрямую связанной со способом производства) действует через глубины человеческих душ. Господствующие способы сопряжения душевных движений с видами социального действия есть не что иное, как реализация глубинной социальности, которая властвует над людьми не только извне, но, главным образом, изнутри². Именно глубинная социальность – устойчивая основа социальной идентичности, в то время как внешние формы этой идентичности могут меняться подобно тому, как один и тот же человек может надевать разную одежду.

В этом контексте возможно возражение, ставящее под сомнение представленную выше логику. Зачем говорить о ключевой роли образования, если глубинная социальность усваивается в

² Здесь неизбежно возникает вопрос о соотношении глубинной социальности и архетипов коллективного бессознательного. Однако его обсуждение вывело бы нас далеко за пределы темы статьи.

повседневном общении? Ведь мы же не думаем, что человек становится нравственным существом лишь через изучение этики как философской дисциплины. Действительно, традиционные основы глубинной социальности не требуют разных видов образования. Но если речь идет о глубинной социальности развитого общества, то она включает в себя не только нормы традиционных связей, но и осознанное отношение к обновляемым социальным институтам, формам власти и культуры. Без всего этого мы будем иметь глубинную социальность традиционной общины, не более того. Безусловно, глубинная социальность в своих истоках есть продолжение традиции. Но продолжение не означает простое повторение. В условиях развивающегося социума глубинная социальность способна сохранить себя (а значит, и все общество), лишь трансформируясь и находя в себе возможность ответов на новые исторические вызовы. Это делает востребованной систему образования, связывающую в душах людей потенциал прошлого с вызовами настоящего и проектами будущего.

В «локальных» эпизодах истории не всегда легко разглядеть роль внутреннего единства образования и глубинной социальности. Но если рассматривать историю великих цивилизаций, эта роль выглядит весьма отчетливо. Объем статьи не позволяет провести подробный анализ темы. Однако мы можем выделить ключевые проблемы, связывающие образование с сохранением и развитием социума.

За что отвечает образование в плане развития цивилизации? Уже сама постановка этого вопроса позволяет увидеть три измерения образования.

1. *Культурно-смысловое измерение* обеспечивает интеграцию личности в культуру, способность человека не просто знать, а *жить* в мире идей и смыслов.

2. *Социально-статусное измерение*, с одной стороны, отвечает за поддержание статуса образованного индивида посредством формирования и удержания круга личного и профессионального общения, а, с другой, придает образованности социальный авторитет, делает ее привлекательной целью и ценностью. Поскольку этот аспект не так часто становится предметом педагогически ориентированных исследований, приведу пример. В Германии XIX века, по замечанию Ф. Паулсена [9, с. 149–150], выпускники университетов «являют собой нечто вроде “дворянства государства”» [цит. по: 10, с. 45]. Можно также вспомнить «Пигмалион» Б. Шоу [11], где причастность к светским кругам показана зависимой от языковой культуры.

3. *Инструментальное измерение* отвечает за владение методами решения специальных задач

в науке, технологии и управлении. Предметность и целевая направленность могут быть различны, главное – достижение конкретных целей, по отношению к которым образование выступает необходимым средством.

Внутри самого образовательного процесса приоритетность одного из перечисленных измерений может выглядеть как адаптация к запросам современности. Однако здесь кроется возможность концептуальной ловушки. Дело в том, что для оценки образования применимы два ряда понятий, один из которых можно выразить термином «уровень образованности», а второй – «качество образованности». При вдумчивом подходе эти два ряда содержательно совпадают, ибо уровень оценивается исходя из системного качества, объединяющего знания и навыки с внутренней причастностью к смысловому миру культуры. Однако ориентация на вычисляемые рейтинги и т.п. приводит к тому, что уровень образования стремятся выразить чисто количественными параметрами. Стратегически важное итоговое системное качество подменяется набором не всегда существенных, но зато *легко измеряемых* результатов. В современном мире это проявляется в виде попыток оценивать уровень школьного обучения суммой баллов, полученных на ЕГЭ, а уровень научных достижений – индексом Хирша [12 и др.]. Обращаясь к такого рода темам, можно интеллектуально утонуть в океане неразрешенных вопросов. Поэтому для непредвзятой оценки ситуации и вытекающих из нее перспектив полезно перевести анализ на более общий уровень и обратиться к значимым историческим аналогам.

С общих позиций описанная тенденция есть не что иное, как акцент на инструментальном измерении образования. Именно эта черта определяла характер античного софистического образования. Пожалуй, трудно найти в истории культуры столь амбивалентный феномен, вызывающий интеллектуальное восхищение и вместе с тем моральное отторжение.

В гомеровскую эпоху *арете* (доблесть, общественно признаваемое достоинство³) мыслилось как атрибут аристократии; в классической Греции оно стало необходимой целью каждого гражданина, достигаемой посредством софистического обучения. Отсюда возникает вопрос о глубинной социальности античного полиса и ее отношении к софистике. Сам этот вопрос заслуживает отдельного исследования. Сейчас важно лишь по-

³ В русских переводах греческое ἀρετή обычно представлено как «добродетель», что, вообще говоря, не является вполне точным, особенно если речь идет о специфических контекстах.

нять, что глубинная социальность развитого социума, с одной стороны, есть нечто инвариантное и устойчивое, а, с другой стороны, представляет собой некое противоречие, разные полюса которого обретают приоритетную реализацию в силу исторических катаклизмов или аксиологических сдвигов, инициированных образованием и культурой. В данном случае мы имеем дело как раз со вторым вариантом.

Глубинная социальность гомеровской эпохи свободна от явных противоречий. Это закреплённая мифом органическая связь, в рамках которой индивид есть функция космоса или его земной проекции – полиса. Эти мотивы ярко выражены у Платона: «...все, что возникло, возникает ради всего в целом... и бытие это возникает не ради тебя, а, наоборот, ты ради него» [13, с. 365]. У каждого из людей «есть доля в участи Вселенной. <...> Кто не понимает этой причастности, тот никогда не найдет образца для своей жизни» [13, с. 367]. В древнюю эпоху причастность к жизни полиса формировалась традиционным воспитанием, детали которого прекрасно переданы Аристофаном: «Учтивою кучкой по улице шли ребята села к кифаристу <...> / Если б баловать кто-нибудь вздумал, дурить, выводить переливы и свисты, / Как теперь это любят... / Запищал бы под палкою шут. Поделом! Не бесчести святого искусства!» [14, с. 199]. Однако в связи с развитием демократии стали востребованы индивидуальные гражданские инициативы, выносимые на суд народных собраний. Это означало появление второго полюса античной глубинной социальности. На первом полюсе – продолжение традиции, органическая связь социального целого⁴. На другом формировались способы адаптации данной связи к новым историческим вызовам; этот полюс реализуется в виде спектра востребованных гражданских инициатив.

Если исходить из античных идеалов, то второй полюс не противоречит первому, но обеспечивает его полноценную реализацию в новых условиях. Вступившая в фазу обновления глубинная социальность нуждалась в новом способе воспроизводства, и, прежде всего, в новой форме образо-

⁴ Современный перевод аристотелевского высказывания, согласно которому человек «есть существо политическое» [15, с. 378, 455], оставляет желать лучшего. Сегодня слово «политика» подразумевает отношения, основанные на властных интересах. У Аристотеля же этот термин отсылает нас к делам полиса, воплощающего в себе внутреннюю органическую связь индивидов: «...человек... есть существо политическое, в силу чего даже те люди, которые нисколько не нуждаются во взаимопомощи, безотчетно стремятся к совместному жительству» [15, с. 455].

вания. Как отмечает В. Йегер, в гомеровскую эпоху воспитание было основано на традиционных образцах героизма; теперь роль образца стал играть безличный закон. Внутреннее приобщение в нему гражданина и умелое ему служение было невозможно без овладения определенными интеллектуальными инструментами (знание, логика, риторика, аргументация), что делало востребованной роль софистов. «Софист определяет свою профессию как “политическую технэ”, поскольку она обучает политической арте» [16, с. 348]. Именно у софистов культивировалась «та “гимнастика ума”, которой нам так часто не хватает в способе выражения современных ораторов...» [16, с. 366], – отмечает В. Йегер. Аналогичные оценки мы видим и у А.-И. Марру, подчеркивающего педагогический профессионализм софистов и приносимую ими общественную пользу [17].

С позиции выделенных выше трех измерений образования ситуация выглядит следующим образом. На уровне социальной *рефлексии* базовым признавалось культурно-смысловое измерение. Но в социальной *практике* на первый план стало выдвигаться инструментальное начало – софистическое технэ, представлявшее себя как способ осуществления гражданской доблести. Протагор в качестве персонажа одноименного платоновского диалога говорит, что благодаря его обучению «можно стать всех сильнее и в поступках, и в речах, касающихся государства» [18, с. 428]. Однако он (по свидетельству Диогена Лаэртского) не проводит принципиального различия между истинной и заблуждением, полагая, что «все на свете истинно» [19, с. 348]. А значит, после его обучения сильнее могла стать не только истина, но и ее противоположность.

В. Йегер прав, замечая, что в рассматриваемой эпохе «софисты – явление центральное. Они – творцы культурного сознания...» [16, с. 354]. Но каковы социальные следствия такого сознания и образования? Можно, конечно, считать адресованные софистам инвективы Платона [18, с. 423] всего лишь выражением аристократических взглядов, как это, например, делает А.-И. Марру⁵. Однако, восхищаясь софистами, он все-таки признает, что они жаждут не истины, а победы, «...не сообщают своим ученикам никаких истин... они только учат их всегда, во всех обстоятельствах оказываться правыми» [17, с. 81]. Поэтому, отмечая совершенство софистического разума [16], следует уточнить его характер. У Сократа и Платона разум есть сфера безусловных истин и нормативов; у

⁵ А.-И. Марру, указывает на адресованный софистам «сарказм учеников Сократа, проникнутых аристократическими предубеждениями» [17, с. 78].

софистов он – лишь инструмент индивидуального успеха. Софистика и вправду обеспечивала участие активных индивидов в решении социальных проблем, вопрос в том, куда вели эти решения. Как уже говорилось, В. Йегер называет софистов творцами культуры. Но когда приходит пора показать социальный результат этой культуры, он рисует совсем не благостную картину, вызывающую неизбежные ассоциации с современностью: «Нигде нельзя было найти ни следа доверия между людьми. <...> Лидеры... постоянно апеллировали к высоким лозунгам... но на самом деле у них не было высокой цели, за которую бы они сражались. Властолюбие, корысть и честолюбие были единственными мотивами действия... Раскол общества был лишь внешним, бросающимся в глаза проявлением внутреннего разложения человека» [16, с. 389–390].

В идеале усвоение навыков гражданской инициативы призвано было укрепить инструментальный полюс глубинной социальности. Но в софистическом образовании это измерение было автономизировано и отделено от смыслового. Точнее говоря, софисты подменили общекультурный смысл на индивидуально-эгоистический, и софистическая *арте* стала интеллектуальной спекуляцией на авторитете глубинной социальности. При всем внешнем блеске такое образование стало одним из факторов, обессиливающих глубинную социальность. И это вело к неизбежной деградации социума в целом. Подтверждение этому легко увидеть, обратившись к дальнейшей истории Афин.

Итоги рассмотренного сюжета можно выразить так. Глубинная социальность не может быть адекватно реализована без инструментальной адаптации к коллизиям современности. Но чрезмерное возвеличивание и автономизация инструментального измерения способны привести к деградации не только само образование, но и социальность в целом. Сказанное подразумевает не дискредитацию инструментальности, а лишь опасность нарушения баланса между тремя измерениями образования. Далее увидим, какие опасности может таить пренебрежение инструментальным измерением. Сюжеты, связанные с древним Китаем, Византией и Россией, будут представлены во второй части статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии / Г. В. Ф. Гегель. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – Кн. 3. – 583 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории / Г. В. Ф. Гегель. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 477 с.

3. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии / Г. В. Ф. Гегель. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – Кн. 1. – 350 с.

4. Геллнер Э. Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники / Э. Геллнер. – Москва : Моск. шк. полит. исследований, 2004. – 240 с.

5. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – Москва : Айрис-Пресс, 2010. – 640 с.

6. Бовт Г. Вакцинация, наконец, получила «волшебный пендель». – URL : <https://expert.ru/2021/06/24/vaktsinatsiya-nakonets-poluchilapendel/?yrwinfo=1626180517568533-1598056318616921137400323-production-app-host-man-web-ur-348> (дата обращения: 14.07.2021).

7. Тённис Ф. Общность и общество : основные понятия чистой социологии / Ф. Тённис. – Москва : Владимир Даль, 2002. – 451 с.

8. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – Москва : Наука, 1990. – 224 с.

9. Paulsen F. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium / F. Paulsen. – Berlin, 1902. – XII + 575 S.

10. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов : академическое сообщество в Германии, 1890–1933 / Ф. Рингер. – Москва : Новое лит. обозрение, 2008. – 648 с.

Воронежский государственный университет

Жаров С. Н. – доктор философских наук, доцент, доцент кафедры онтологии и теории познания

E-mail: zharov_sn@mail.ru

11. Шоу Б. Пигмалион / Б. Шоу // Шоу Б. Полное собрание пьес : в 6 т. – Ленинград : Искусство, 1980. – Т. 4. – С. 207–304.

12. Игра в цыфирь, или как теперь оценивают труд ученого (сборник статей о библиометрике). – Москва : МЦНМО, 2011. – 72 с.

13. Платон. Законы / Платон // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1994. – Т. 4. – С. 71–437.

14. Аристофан. Облака / Аристофан // Аристофан. Комедии. Фрагменты. – Москва : Ладомир : Наука, 2008. – С. 146–226.

15. Аристотель. Политика / Аристотель // Аристотель. Соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375–644.

16. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. – Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 393 с.

17. Марру А.-И. История воспитания в Античности (Греция) / А.-И. Марру. – Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 428 с.

18. Платон. Протагор / Платон // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 418–476.

19. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – Москва : АСТ : Астрель, 2011. – 570 с.

Voronezh State University

Zharov S. N. – Dr. Habil. in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of The Department of Ontology and Theory of Knowledge

E-mail: zharov_sn@mail.ru