

## ЧАСТЬ II. ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РАЗЛИЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ)

*Ягодзинский Сергей Николаевич*

### НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПОТЕНЦИАЛ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*Ключевые слова:* информационное общество, образование, наука, рациональность, информационная деятельность, социальная сеть.

*Рассмотрена сущность научно-образовательной деятельности в пространстве глобальных информационных сетей. Опираясь на методологию структурно-функционального анализа, анализируются принципы рационализации информационной деятельности в сфере образования и науки. На основании этого высказывается гипотеза об интеграции научного и образовательного пространства в единую научно-образовательную социальную сеть. Доказано, что в начале XXI века эта сеть – индикатор реализации социокультурного потенциала инновационных технологий.*

*Keywords:* information society, education, science, rationality, information activities, social network.

*The essence of the scientific and educational activities in the area of global information networks is considered in this research. Based on the methodology of structural-functional analysis, analyzes the principles of rationalization of information activities in the field of education and science. Proposed the hypothesis about the integration of scientific and educational space in the scientific and educational social network is proposed. It is proved that at the beginning of the XXI century, this network is a performance indicator of the socio-cultural potential of innovative technologies.*

Исторически западной цивилизации свойственна рациональность, то есть установление соответствия представлений, знаний, поступков известной степени разумности. Даже мифологическое мировоззрение было первой попыткой рационального объяснения действительности, первым камнем в строении целостной,

очевидной системы Природы. Существенное влияние рациональности на культуру и их диалектическое единство утвердили мнение о том, что «культура без рациональности или с недоразвитой рациональностью подобна умалишенному, культура, в которой рациональность вытесняет и подменяет собой все или многие иные человеческие ценности, подобна умирающему от жажды» [15, с. 5]. Неудивительно, что не только науку, но и образование западного образца не обошло участие рационализации, то есть выработки единых принципов, норм и методик.

Особый стиль мышления, позже названный рациональным, берет своё начало в Античности. Он был свойственен Пифагору, Демокриту, софистам, Сократу, Платону, Аристотелю и другим мыслителям – создателям образцов европейской культуры. В дальнейшем именно он будет определять основные ее феномены: богословские исследования Средневековья, методологические поиски Нового времени, деятельность Просветителей и даже экзистенциальные поиски мыслителей XIX-XX веков. Вместе с тем в начале XXI века, несмотря на то, что споры относительно проблемы рациональности становятся все острее, общепринятого определения соответствующему понятию нет. Среди разнообразия подходов к определению рационального поведения, действий, принятия решений остановимся на критериальном и плюралистическом. Первая концепция допускает возможность существования не изоморфных признаков обоснованности, доказанности, разумности, тогда как плюралистическая – объясняет рациональность как способ организации и ведения интеллектуальной и практически ориентированной коммуникации. Как видим, оба подхода направлены на понимание рациональности как некоторого вида intersubjectивности, носящей культурно-конвенционный характер.

Степень развития рациональности характеризует зрелость, постоянство культуры. Как отмечает А.И. Ракитов, «развитие и синтез культур зависят от взаимодействия, унификации, возникновения и устранения противоречий между различными видами рациональности» [16, с. 81]. Однако, несмотря на мировые интеграционные процессы, принятие норм рациональности в науке, образовании

и других феноменах культуры заметно отличается друг от друга. Этому, на наш взгляд, есть несколько объяснений.

Во-первых, если критерием рациональности в науке является особенность взаимодействия субъекта и объекта, то в образовании таким критерием может стать принцип, использованный В.И. Вернадским, а именно: рациональное «то, что способствует», в том числе религиозные, метафизические, мифологические и другие вненаучные концепты. Соответственно, рациональность в образовании рассматривают в первую очередь как рациональность действий.

Во-вторых, следует учесть, что методы, структура и механизмы функционирования научного познания носят фундаментальный характер по отношению к задачам образования. Наука не предусматривает решение дидактических задач, поскольку она является сложной, самоорганизованной системой, не редуцируемой к тем формам научных теорий, гипотез, экспериментов, которые излагаются в высшей школе. Поэтому в ходе объяснения стройной научной теории её нередко дополняют ненаучными, даже метафизическими компонентами и иллюстрациями. Например, планетарная модель атома Резерфорда-Бора изображает несуществующую в природе картину, но, вместе с тем она дает наглядное представление о структуре атома и отношении между его компонентами.

В-третьих, поскольку образование имеет своим предметом научное знание, а не науку, то основной её задачей является выработка критериев фильтрации имеющихся классических и новейших знаний с целью синтеза в единую концептуальную схему (что в науке, безусловно, не всегда возможно).

И последнее, современный уровень развития науки демонстрирует ограниченности рационального (дедуктивного) способа мышления в постижении сложности природы, ведь «за пределами определенной степени сложности наш логический аппарат не справляется со своими обязанностями» [1, с. 406]. Однако, отступить в образовании от логического, дедуктивного, классического стиля мышления не представляется возможным, так как это разрушит его основные принципы.

Выявленные противоречия требуют постановки и решения множества вопросов. Ограничимся наиболее важными из них: 1) возможна ли классификация типов рациональности в образовании? 2) каковы пути ее согласования с научной рациональностью?

Обобщая опыт многих исследователей, мы пришли к такой классификации типов рациональности в образовании.

*1. Эйдическая рациональность.* Характерна для периода античности. Хотя западноевропейская образовательная система имеет своими истоками учение софистов, направленность на выработку идей присуща всей античной философии. Если учесть факт отсутствия фигуры мудреца, аналогичного по своим функциям китайскому Цзы, то правомерным будет отождествление ученика и учителя, поскольку разговор, диалог, а позже, у Сократа – диалектика, стали основным способом не только передачи, но и накопления новых знаний. Учитывая совпадение тогдашней философии и науки, а образования – с риторикой и этикой, приходим к отождествлению критериев эйдичной рациональности с идеалами добродетели добра, справедливости, красоты, любви. Однако, не имея адекватного Органона мышления, вряд ли такая система была бы устойчивой и жизнеспособной. Античным мыслителям удалось заложить основы нового стиля мышления и ввести достаточное количество понятий для категориального отображения окружающего мира. В науке этот тип рациональности принято называть дедуктивистским.

Характерные черты эйдичной рациональности. 1. Единство задач образования и науки. Образование подталкивает науку к новым свершениям, более прогрессивной составляющей процесса воспитания человека как гражданина полиса. Именно образовательная деятельность производит новые идеи, методы познания, выявляет противоречия (вроде апорий Зенона) и т.п. Это объясняет тот факт, что, несмотря на выдающиеся фигуры античной науки, интеллектуальное первенство оставалась у философии, которая до последнего момента античной истории оберегала идею всеединства, гармонии. 2. Согласованность логического и этического, канона и духа. 3. Формирование доминанты интеллигентного

над очевидным, что отражено в работах ранних античных мыслителей, диалогах Платона и трудах Аристотеля.

*II. Схоластическая рациональность.* Зародилась в средние века. В противоположность распространенному негативному отношению к науке и образованию Средневековья, станем на их защиту. Действительно, цели и задачи средневекового общества далеки от принципов, которые исповедует человек XXI века. Однако не следует забывать, что догматизировав некоторые библейские каноны, мыслители средневековья не исключили главное – логику Аристотеля. Как указывает Н.В. Карлов, в средиземноморской культурной традиции дисциплина умственной работы сохранилась благодаря христианским мыслителям первого века [7, с. 40]. Но в дальнейшем мертвящая сила догмы взяла свое, и схоластика стала символом нетворческого, бессмысленного времяпрепровождения. На самом деле это было далеко не так, поскольку именно с этого вырос Европейский Университет как образовательная и научная сущность. Образовательная система отошла от науки, работала против нее. Однако, не это главное. Разработка важных европейских ценностей – вот что стало ключевой задачей образования и соответствующего ей типа рациональности действий. Основная цель – консолидация народов, общества, установления единого культурного и образовательного пространства. Да, это были «темные века», темные для философа, историка науки, однако, – непременно богатые в образовательном плане. Характеризуя эту ситуацию, известный специалист по истории и социологии науки В.И. Оноприенко пишет: «В древнем и средневековом обществе научные знания развивались в неадекватных им институциональных формах... большую роль в науке играли монастыри как духовные центры эпохи... Создание системы образования способствовало утверждению и трансляции в обществе научных знаний, а также подготовке кадров для профессиональных занятий наукой» [14, с. 18–19]. Другими словами, схоластическая рациональность в образовании стала предпосылкой формирования классической научной рациональности.

*III. Аподиктическая рациональность.* От эпохи Возрождения до эпохи Просвещения. Слово «*αποδεικτικός*» в переводе с греческого означает убедителен. Давая такое название типу рациональности, мы подчеркиваем, что основным принципом действий в образовании того времени стала очевидность объяснения того или иного явления.

Характерные черты аподиктической рациональности. 1. Поворот к консолидации образования и науки. 2. Цель образования – гуманистические цели, улучшение сущности человека через воспитание и обучение. 3. Цель науки – исследование природы ради покорения ее благам человека. Формируется классический тип научной рациональности. 4. Осуществляется математизация науки, которая обеспечила интерсубъективность научного знания, отвергла необходимость описательного характера науки. В частности, привязанный к физическим объектам метод флюксии И. Ньютона, победила чисто математическая модель дифференциально-интегрального исчисления Г. Лейбница как методологически, так и методически. Однако, как будет показано ниже, это заложило первый камень в противостоянии рационализма в образовании и научной рациональности. То, что можно объяснить, исходя из элементарного эмпирического материала, потребует в дальнейшем достаточно глубоких теоретических знаний, владения сложным математическим аппаратом. 5. Закладывается оппозиция знания и понимания. Сущность явления может быть показана только физико-математическими методами, что для задач образования не всегда является оптимальным. Поэтому в удовлетворении целей образования и науки наметились разногласия. Наука с этого времени теряет интерес к проблемам образования. Следует отдать должное – педагоги так же теряют интерес к научным задачам, проблемам, методам. Общественно необходимой становится профессия популяризатора науки.

*IV. Позитивистская рациональность.* Формируется в период с второй половины XVIII – до середины XX века. Её с уверенностью можно назвать классической, ведь именно в это время закладываются основы классического университета (В. Гумбольдт), устанавливается механизм конструктивного взаимодействия науки и образования. Так, в западноевропейских университетах до сих пор

базируются ведущие научные школы, институты, лаборатории, исследовательские учреждения и т.п. Обосновывая симбиоза науки и образования, Л.Г. Дротянко отмечает: «Действительно, опыт научной и одновременно учебной деятельности... показывает, что их естественный синтез идет на пользу, как науке, так и высшему образованию» [5, с. 385]. Собственно, название этого типа рациональности взято для демонстрации предпосылок и причин ее установки. Именно после позитивистского кризиса в философии осознается необходимость параллельного развития науки и образования, необходимость их взаимодействия и взаимосвязи.

Характерные черты позитивистской рациональности. 1. Рационализм в образовании согласуется с научной рациональностью, реализуется принцип соответствия того, что излагается с тем, что исследуется. Выдающиеся ученые занимаются образовательной деятельностью, преподают в ведущих университетах мира. 2. Формирование научных школ, традиций становится символическим элементом взаимодействия образования и науки, демонстрацией их корреляции. 3. Кризис науки начала XX века не стал кризисом для образования, а заложил основу дальнейших проблем в образовательной деятельности. Попытки изобрести адекватные дидактические модели объяснения сложных явлений спровоцировало появление ряда методических хитростей, что только отодвигает ученика (студента) от той грани, которую наука уже преодолела. Эта ситуация характерна и для современного образования.

*V. Современная рациональность.* Формируется со середины XX века. Этот период характеризуется как бурными социальными преобразованиями (войны, этнические напряжения, экономические коллапсы), так и чрезвычайной сложностью науки (квантовая теория, кибернетика, нанотехнологии, геномика).

Характерные черты современной рациональности:

1. Требование постоянного повышения квалификации и смены профессии, что в большинстве случаев вызвано экономическими (появление новых специальностей, низкая оплата труда, отсутствие мотивации, миграция населения и т.п.) и психологическими факторами (дискомфорт, разрушение микроклимата

коллектива и т.п.). Рассматривая эту ситуацию как негативную для образования и науки в целом, отметим, что её можно смягчить воспитательными мерами. Анализируя процесс подготовки современного специалиста, Н.В. Карлов отмечает, что он должен быть подготовлен так, чтобы всегда идти нога в ногу с прогрессом науки и технологии; его образование должно воспитывать в нем способность к интеллектуальному творчеству и к активному восприятию сделанного другими [7, с. 45]. Эти качества очень важны, но они не могут быть заложены в молодежь по заказу или приказу, а должны формироваться в процессе обучения. Однако, в условиях рыночной экономики, даже воспитание мало на что способно – все больше и больше молодежи занимается личными, от Истины далекими, проблемами. Общество сформировало образы успешного гражданина, к которым не относится ни аспирант, ни преподаватель, ни ученый. Соответственно, воспитанию должно предшествовать корректировка психологических установок, поиск мотивов, привитие новых принципов жизни. В подтверждение данной позиции привлечем Ж.-Ф. Лиотара, который в программной работе «Состояние постмодерна» пишет: «Явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, проходящим профессиональную подготовку, государством или учреждением высшего образования, это уже не вопрос «Верно ли это?», но «Чему это служит?» [10, с. 124].

2. Лавинно-образное накопление новых знаний, технологий, методов требует умения эффективно организовывать работу с информацией. Овладение техническими средствами обработки информации становится непременным атрибутом современного ученого, критерием его профессиональной пригодности, условием успешного ведения научной деятельности. По этому поводу ведущий научных сотрудник Института истории естествознания и техники РАН И. Тимофеев отмечал, что сегодня быть образованным означает в совершенстве владеть компьютером и современными инновационными информационными технологиями. Что же касается научных исследований, ученый пишет: «Информационная революция не только породила эти новые, теперь уже необратимые требования, но и на порядок улучшила старые способы оперирования с информацией и создала



качественно новые способы поиска и обработки научной информации. И это не виртуальность, а полная реальность» [20, с. 178].

3. Постепенный упадок гуманитарного образования, что связано с потерей его способности самостоятельно формировать мировоззрение. Однако мы склонны рассматривать такое положение дел не как «вину» гуманитарных наук, а как вызов времени. Поэтому возникает насущная необходимость в широком, глобальном переосмыслении соотношения науки, как средства, и человека, как цели. Для гармонизации общественных процессов должны в унисон работать и теоретические, и гуманитарные науки, каждая выполняя необходимую, но только вместе – достаточную функцию управления обществом.

Проведена выше типология рациональности в образовании в её сравнении с научной рациональностью, показывает их непосредственную связь в контексте теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса. Не вдаваясь в детальный анализ концепции коммуникативного действия, которая подробно описана в научной литературе, остановимся на главном: коммуникативное действие интерпретируется ученым как форма дискурса. Эффективность, продолжительность последнего зависит от того, насколько обоснованными являются мотивы и нормы участников коммуникации. Их совокупность и составляет ядро коммуникативной рациональности. В работах К.-О. Апеля, К. Байера, Г. Лоренца, Д. Ролз и других феномен коммуникативной рациональности прямо связан с уважением, толерантностью, взвешенностью решений и т.п. Из этого следует, что коммуникативная рациональность неразрывна с субъектом. Носителем такого типа рациональности может быть только человек или социальная группа в целом.

В условиях глобализации информационных сетей такое понятие рациональности социального действия (в том числе и коммуникативной) не охватывает всего множества форм и видов информационной деятельности. Выше нами было показано, что последняя становится определяющей в цивилизационном развитии человечества, а потому её специфика должна быть учтена при формировании и определении структуры глобальных информационных сетей. В программной ра-

боте «Дайте мне лабораторию, и я переверну мир» представитель акторно-сетевой теории Б. Латур анализирует статус научной лаборатории. В результате он приходит к выводу, что для свободного распространения научных знаний, фактов, гипотез социальный мир необходимо превратить в сеть [9, с. 238]. В ней должны быть четко определены правила, нормы, уровни доступа, квалификация социальных актеров и тому подобное. Именно поэтому мы попытаемся определить условия конвергенции научных и образовательных информационных социальных сетей в единую глобальную научно-образовательную сеть на основе согласования принципов рациональностей присущих им способов организации деятельности.

К концу XX в. описанные тенденции превратились в закономерности и требования к личности нового, информационного типа. На еще один аспект нового типа социальных отношений указывают П. Друкер и Дж. Макьярелло, которые считают, что сетевая модель социального пространства при формировании личности общества начала XXI века в приоритет ставит ценности [6, с. 630–647]. Казалось бы, такое мнение не является новым, ведь трансляция ценностей всегда происходила при посредничестве традиций, норм права, обычаев, мировоззрения, образования, воспитания и считалась важной составляющей целостности, стабильности, преемственности общественного развития. Не ставя это под сомнение, исследователи развивают ценностный аспект реализации социокультурного потенциала инновационных технологий современного общества. Они справедливо отмечают, что информационное общество от предыдущих исторических этапов отличается тем, что к коммуникативному кругу современного человека принадлежат не только коллеги, соседи и родственники, но и представители других групп. Поэтому ценным является не столько общность тем и интересов людей, сколько их принадлежность к типовой информационной архитектонике.

В отечественном социально-гуманитарном дискурсе указанная проблематика приобрела не только популярность, но и глубокую теоретико-методологическую основу. Успехи научных школ С. Лебедева и В. Глушкова дали широкий простор для философских обобщений и перспектив цифровой революции, что

все ощутимее наступала. Уже в 70–90-е годы XX века сформировалась понятийная сетка, которая позволяла на категориальном уровне выразить атрибуты информационной эры, описать её отличия от предыдущих эпох и обозначить тенденции развития цивилизации.

Впрочем, реальность оказалась более многогранной, чем описанные учеными и философами культурно-исторические сценарии. Экспоненциальный рост инновационных технологий уже через несколько десятилетий объемные ламповые ЭВМ трансформировал в сверхмощные микропроцессорные комплексы. От выполнения элементарных арифметических операций к контролю траектории спутников; от перфокарт – к объектно-ориентированным языкам программирования, – так была сжата в социальном времени информационная эволюция. Тотальное подчинение социального пространства информационными технологиями, а позже и информационными сетями невероятно фрагментировало социально-философские обобщения, затруднило формулировки более или менее устойчивых выводов и экспертных оценок.

Ярким свидетельством этого считаем труд английского ученого Ф. Уэбстера, в которой автор подверг критике существующие теории информационного общества [21]. Разделяя аргументацию исследователя, правомерность и доказательность его опровержений, все же отметим, что выбранный им критерий идентификации информационного общества (изменение статуса теоретического знания) тоже представляется нам довольно неоднозначным. Ведь, будучи вовлеченными в информационную деятельность, люди все же не являются массово привлеченным к производству и распределению теоретического знания, а только «потребляют» его в виде технологий. В результате научное знание является ценностью только для крупных корпораций, которые способны трансформировать его в элемент политической и экономической власти. Действительно, как убедительно обосновывает в цикле работ Э. Тоффлер, в наше время основным источником власти и богатства являются знания, из-за чего оно становится привилегией избранных. Для общественности же остается потребление. Но это

не значит, что рядовой гражданин – полностью просчитанный потребитель, прогнозируемый в своих мыслях и действиях. Вместе с ростом возможностей стандартизации и автоматизации социальных процессов более четко определяется перспектива индивидуализации социального пространства.

В конце XX – начале XXI века социальную метрику начали определять информационные сети. Построенные на их основе коммуникационные каналы полноценно раскрывают социокультурный потенциал глобальных информационных сетей в сфере образования и, как следствие, являются ключевым аспектом социализации современного человека. Впервые идея интегрировать систему образования в глобальные информационные сети была сформулирована западными исследователями и учеными, которые обосновывали идею конвергенции исторически сложившихся научных, образовательных, экономических, политических социальных сетей с целью установления их корреляции. Углубление глобализации информационных сетей, которое наблюдалось на рубеже веков, подтвердило перспективность предложенного подхода. Как отмечает Абдул Вахид Хан, сегодня мы должны работать над созданием «общества знаний», которое будет охватывать социальные, экономические, политические и экономико-правовые параметры современной культуры [13, с. 23]. При этом ключевым элементом новой социальной модели должен стать открытый доступ к общественно важной информации, за счет чего в общественном сознании будет формироваться образ глобального мира, в котором возможности самореализации институциональны.

Впрочем, глобальная кооперация и стандартизация в социально-экономической сфере приносит плоды только для наиболее развитых стран, в результате чего только они получают достаточные потенции и ресурс для социально-культурного развития. Казалось бы, процессы компьютеризации и информатизации должны откорректировать указанные недостатки и противоречия современного образования, ведь на рубеже XX – XXI веков образовательная социальная сеть превращается в элемент самоорганизующейся социальной структуры. Технические средства обеспечивают каждому индивидуальным темп обучения, позволяют распределять степень привлечения специалистов к выполнению проектов,

определять успешность и эффективность ученых, научных обществ и университетов в целом. Но, как заметил М. Маклюэн, «наш «век тревоги» является в значительной степени результатом попытки выполнять сегодняшние обязанности с помощью вчерашних орудий» [11, с. 342]. В настоящее время наблюдается парадоксальная ситуация, когда наличие компьютерной техники не улучшает, а ухудшает, сдерживает образовательный процесс. И такие тенденции имеют глобальное измерение, ведь в большей или меньшей степени они характерны для всех регионов мира. Поиски причин этой коллизии стали предметом социально-философского анализа в конце XX – начале XXI века, поскольку непрозрачная структурированность образовательного пространства не позволяла представлять его как полноценный элемент самоорганизующейся социальной системы.

Следует признать, что и в начале XXI века система образования остается подчиненной экономической, политической, научной, правовой и другим сферам общественной жизни. Вместе с тем, некоторые исследователи, опираясь на опыт реализации инновационных образовательных технологий, пытаются представить образование как способную к самоорганизации систему. Так, Г.В. Можяева стремится обосновать указанное положение [12], указывая на то, что в пространстве информационных сетей образовательная деятельность реализует принцип самоорганизации, так как каждый элемент соответствующей ей системы способен выполнять как центральные, так и периферийные функции, в зависимости от внешних запросов и потребностей систем высшего уровня. Кроме того, исследовательница указывает на рост степеней свободы в образовательном пространстве, нелинейность и междисциплинарность задач, которые решаются в нем, а также открытость каналов информационного обмена. Соглашаясь с приведенными аргументами, все же отметим, что в своей совокупности они, к сожалению, выдают желаемое за действительное.

В конце XX века имплементация в образование новейших компьютерных технологий принуждала участников социально-философского дискурса поднимать вопросы информационного пресыщения и селективного восприятия действительности [8, с. 26–27]. Но уже в начале XXI века ощутимой преградой на

пути эволюции образовательной социальной системы является, на наш взгляд, доминирование в ней информационной формы над производимым ею содержанием. Поэтому большинство усилий, направленных на интеграцию информационно-коммуникационных технологий и образовательной среды встречают активное сопротивление со стороны задействованных в нем социальных групп. И хотя факт нелинейности, динамичности социального пространства и времени стал общепризнанным, образовательный потенциал глобальных информационных сетей остается, на наш взгляд, нереализованным.

По этому поводу А.Д. Масейра отмечает: «цели и задачи нового образования должны заполнить существующие ограничения и недостатки, способствуя полному и всестороннему развитию человека и формированию его личности» [22, с. 126]. Возникает вопрос: неужели система образования, сформирована к концу XX века, не способна решить новые задачи? Ведь, в основном благодаря ей общество породило технологический взрыв второй половины XX века и информационную революцию рубежа веков.

Что же меняется в начале XXI века? На наш взгляд, при ответе на этот вопрос уместно выделить следующие концептуальные сдвиги. Прежде всего, укажем на тенденцию конгруэнтности образования (в первую очередь университетского) и науки. Образование уже не имеет исключительного права на процесс социализации индивидов; оно превращается в часть экономической подсистемы общества, ведь «университеты лучше понимают важнейшую роль образования и науки для настоящего и будущего своих стран и энергично действуют в этом направлении» [17, с. 6]. Вторым аспектом, вынуждающим обновить социально-философские подходы к пониманию образования как социальной системы, является его глобализация.

В начале XXI века практика предоставления образовательных услуг все меньше учитывает национальные особенности. Осознавая, что «ни одна страна не сможет обеспечить цивилизованный уровень своего прогресса и существования, свою политическую и экономическую независимость без отлаженной системы высшего образования и организации научных исследований» [2, с. 13],

правительства ведущих стран мира инвестируют значительные в создание механизмов интеграции науки и образования в единую социальную подсистему информационного общества.

Можно привести еще несколько аргументов против соответствия традиционных образовательных систем современной социальной информационной архитектонике. Как мы показали выше, в аграрной и индустриальной модели экономики функции образования имели преимущественно характер социальных доминант. Ускоренное социальное время информационной эпохи значительно уплотнило социальное пространство, за счет чего образование с доминанты превращается в детерминанту. То есть такую величину, которая не формирует, а отражает, фиксирует те или иные состояния общественного сознания. Соответственно, без интеграции образовательной социальной системы в структуру глобальных информационных сетей выполнение образованием возложенной на него, как на социальный институт функций, исключается. Причина этого, как показывает наше исследование, кроется в несогласованности самоорганизационных процессов социальных подсистем.

Игнорирование необходимости решения поставленной выше проблемы, кроме явных, содержит и скрытые опасности. Одна из них кроется в увеличении количества искусственных преград, которые являются следствием политики ведущих государств, направленной на коммерциализацию образования путем ее бизнес-ориентирования. В этих условиях значительная часть молодежи еще в процессе обучения оказывается вовлеченной в научно-промышленные проекты, приобретая соответствующую специализацию. Вместе с тем, ориентация образования и науки исключительно на поддержку экономически выгодных проектов транснациональных корпораций вызывает обратный к интеграции социальных сетей эффект. Игнорирование социокультурных аспектов развертывания глобальных информационных сетей как своеобразной надстройки над социальным пространством информационного общества, доминирование принципов экономической целесообразности при планировании и организации информационной деятельности фрагментирует социальную реальность.

В социально-философском дискурсе такие тенденции связывают с феноменом глокализации. Последний обычно представляется как контраргумент процессам глобализации и применяется для обоснования необходимости выработки альтернативных социальных теорий. По нашему убеждению, такой путь является ошибочным, ведь глобализация и глокализация не являются антиподами, а отражают специфику вхождения социальных сетей в стадию информационного взаимодействия (когерентности). Иными словами, информационная глобализация институционально разграничивает две культурно-цивилизационные тенденции. Одна из них через экономические, правовые и политические подсистемы катализирует мировую интеграцию, а другая, опираясь на духовные основы общественного бытия, направлена на сохранение культурных паттернов.

Обеспечение стабильности такого извне противоречивого взаимодействия является одной из актуальных социально-философских проблем. На наш взгляд, социальная динамика общества в начале XXI века может быть осмысленной исключительно через обнаружение степени реализации социокультурного потенциала глобальных информационных сетей в различных регионах мира. При этом влияние разности потенциалов глобальных информационных сетей наиболее ярко проявляется в сфере образования и науки. Программы обмена, стажировки, реферативные базы научных публикаций, системы фиксации научных цитирований, индексация научно-методических и научно-исследовательских материалов поисковыми системами и другие средства, не затрагивая социальную действительность, представляют её виртуальный прообраз как монолитный компонент глобальных информационных сетей. Поэтому образование и наука являются составными социокультурного потенциала информационных сетей, рычагами социального равновесия, которые поглощают разрушительные последствия столкновения глобализационных и глокализационных процессов, корректируя тем самым их влияние на трансформацию социального пространства.

Интенция научно-образовательного пространства до обретения им статуса глобальной информационной сети прослеживается и в пресс-релизе ЮНЕСКО, созданного к Всемирному саммиту по информационному обществу [3]. Формулируя



заключительные принципы и действия по поводу роли науки и образования в глобальном социуме, составитель неоднократно указывает на необходимости развития всевозможных средств оказания образовательных услуг – дистанционных, заочных, очно-заочных и т.п. Конечной целью этого процесса должно стать создание глобализированной информационной сети, в которую должны быть вовлечены все государства, научные общества, образовательные учреждения, исследовательские группы.

Социокультурный потенциал глобальных информационных сетей позволяет раскрыть и реализовать все указанные выше тенденции и перспективы в области науки и образования. Создание виртуальных сетевых научно-образовательных, научно-познавательных, исследовательских платформ уже сейчас наблюдается в сети Интернет и локальных сетях с распределенным доступом. Информационные сети позволяют каждому выбрать собственную форму, объем, способ, темп обучения, а также определиться с дисциплинами, преподавателями и курсами. Очевидно, такая модель не ограничивает человека ни во времени, ни в пространстве; его образование и участие в научных проектах превращается в виртуальный кабинет, в котором аккумулируются все необходимые информационно-аналитические материалы, программные комплексы их обработки, а также социальная группа с похожими приоритетами. Другими словами, социокультурный потенциал научно-образовательной информационной сети раскрывается через создание соответствующей социальной сети с распределенным доступом и правами.

В этом контексте укажем на противоречия реализации потенциала глобальных информационных сетей в социально-правовом пространстве стран бывшего СССР. Высшее образование нередко идентифицируется как совокупность систематизированных знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, других компетенций, полученных в высшем учебном заведении (научном учреждении) в соответствующей области знаний по определенной квалификации. Этой дефиниции подчинены и смежные понятия: квалификация,

компетентность, образовательная деятельность, результат обучения, качество образования и другие. Не вдаваясь в детальный анализ их содержательного наполнения, отметим, что они направлены на традиционную модель предоставления образовательных услуг и всего лишь декларативно связывают образование с научной деятельностью. Ведь последняя нетерпима к аккредитациям, лицензированию, нормированию и т.п. институциональным особенностям образовательной системы.

В обществе, динамику которого определяют глобальные информационные сети, такой подход со временем обнаружит свою ограниченность. В начале XXI века даже образовательные системы наиболее развитых стран мира испытывают на себе влияние сетевой структуризации социального пространства. Если еще в конце прошлого века выпускники таких элитарных сетевых университетских образований, как Группа Рассела, Семь сестер, Оксбридж, GU8, Лига плюща занимали руководящие должности государственного уровня, то сейчас их локализация, отграничения от более популярных и доступных научно-образовательных учреждений играет деструктивную роль. Для подтверждения достаточно вспомнить речь Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета.

Проведенное исследование позволяет сделать несколько обобщающих выводов. Во-первых, современная наука и образование не находятся в состоянии равновесия. Их задачи и цели отличаются, что отображается в различной интерпретации рационализации действий. Несмотря на это, целевое финансирование научных исследований со стороны промышленных групп, актуализирует проблему трансформации вузовской науки. Основная цель университетов, на наш взгляд, кроется не столько в проведении научно-прикладных исследований, сколько в фильтрации и привлечении талантливой молодежи к научной работе. Очевидно, это задание выполнимо только в рамках сетевого сотрудничества, которое хранит опыт, результаты, коммуникации, позволяет в режиме on-line корректировать интересы и цели конкретного исследователя. Будучи формой социальной сети, научно-образовательная система способна функционировать по принципам фрилансерства. Каждый в меру своих сил и способностей способен

выступить в роли учителя, ученика, исследователя, руководителя группы, модератора стартапов. Ведь не секрет, что наука – товар штучный; он не терпит массовых форм. Науку двигают таланты и гении. Человек посредственный, даже выше среднего довольно быстро может прийти к разочарованию, ибо его научные успехи и заработки не всегда будут соответствовать его ожиданиям и жизненным ценностям. Мир вокруг современного человека разнообразен. Он глобален, прекрасен и величествен. Не имея стремительного и головокружительного успеха, личность XXI века обоснованно ищет иные пути и средства самореализации. Именно для таких людей мы и обязаны создать социальную научно-образовательную сеть.

### *Список литературы*

1. Arthur W.B. Inductive Reasoning and Bounded Rationality [Text] / W.B. Arthur // American Economic Review, 1994. – Vol. 84, № 2. – P. 406-411.

2. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке [Текст] / И.И. Борисов, С.А. Запрягаев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2001. – №1. – С. 13–29.

3. Образование в информационном обществе [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2004. – 96 с.

4. Добронравова И.С. Идеалы и типы научной рациональности [Текст] / И.С. Добронравова // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография. – СПб.: Мирь, 2009. – С. 296–314.

5. Дротянко Л.Г. Феномен фундаментального і прикладного знання (Постнекласичне дослідження) [Текст] / Л.Г. Дротянко. – К.: Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджмен. і бізнесу, 2000. – 423 с.

6. Друкер П., Макьярелло Дж. Менеджмент [Текст] / П. Друкер, Дж. Макьярелло; Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2010. – 704 с.

7. Карлов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании [Текст] / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С. 35–46.

8. Кримський С.Б. Запити філософських смислів [Текст] / С.Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
9. Латур Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир [Текст] / Б. Латур; Пер. с англ. // Логос. – 2002. – №5–6 (35). – С. 211–242.
10. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна [Текст]/ Ж.-Ф. Лиотар; Пер. с франц. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
11. Маклюэн М. Средство есть содержание [Текст] / М. Маклюэн; Пер. с англ. // Информационное общество / Под ред. А. Лактионова. – СПб. – М.: АСТ, 2004. – С. 341–348.
12. Можяева Г.В. Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности / Г.В. Можяева / Гуманитарная информатика Выпуск №5 Дата 10.05.2015[Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol5/mgv\\_set\\_strukturi](http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol5/mgv_set_strukturi)
13. Наука в информационном обществе [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Российская национальная библиотека», 2004. – 104 с.
14. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки [Текст] / В.І. Онопрієнко. – К.: ЦДПН НАН України, 1998. – 98 с.
15. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура [Текст] / В.Н. Порус. – М.: Ифран, 2002. – 352 с.
16. Ракитов А.И. Рациональность и теоретическое познание [Текст] / А.И. Ракитов // Вопросы философии. – 1982. – №11. – С. 68–81.
17. Садовничий В.А. Университеты. Настоящее. Будущее [Текст] / В.А. Садовничий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2001. – №1. – С. 6–12.
18. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
19. Суходуб Т.Д. Рациональность в философской традиции и современной культуре: проблема неукорененности [Текст] / Т.Д. Суходуб // Постнеклассика: философия, наука, культура: монография / Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Степин. – СПб.: Издательский дом «Миръ», 2009. – С. 519–538.

20. Тимофеев И. О преподавании истории науки в системе подготовки научных кадров в Российской Федерации: прошлое и современность [Текст] / И. Тимофеев // Фундаментальные исследования в современном инновационном процессе. – К.: Феникс, 2004. – С. 166–182.

21. Уэбстер Ф. Теории информационного общества [Текст] / Ф. Уэбстер; Пер. с англ.. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

22. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня [Текст] / Под ред. Е. Ван Поведской, А. Досиль Масейра. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

---

**Ягодзинский Сергей Николаевич** – канд. филос. наук, доцент, заместитель директора Гуманитарного института по научно-методической и международной деятельности, Национальный авиационный университет, Украина, Киев.

---