

УДК 130.2:00

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Трифонова М.К.

В статье рассматривается взаимосвязь науки и образования в рамках той или иной культурной традиции. Особое внимание автор уделяет анализу образовательных стратегий современного общества. Наука и образование в эпоху глобализации представлены сквозь призму духовных ориентиров общества.

Ключевые слова: наука, образование, глобализация, знание, духовность.

Объектом исследования является наука и образование в глобализирующемся мире. **Предметом** исследования являются взаимоотношения науки и образовательной деятельности.

Цель статьи: проследить взаимосвязь образовательной деятельности с научным типом знания в эпоху глобализации.

Данная цель реализуется посредством следующих задач:

- проанализировать как радикальные изменения в науке на том или ином этапе ее развития сказываются на содержании, структуре и задачах образования в рамках той или иной культурной традиции;
- проследить формирование научного типа знания как результата научных революций;
- рассмотреть понятие духовности в современную эпоху.

Для современной философской и педагогической мысли представляется достаточно очевидным тезис о том, что между наукой и образованием на протяжении многих столетий существовало постоянное взаимодействие. Другой вопрос, в чем конкретно проявлялось это взаимодействие, какие исторические формы оно принимало и в каком направлении эволюционировало.

Актуальность данного исследования мы видим в том, что современное общество на данном этапе переживает весьма своеобразный момент своего развития, который особо драматичен для молодого поколения. Старые ценности и смысложизненные ориентиры, этические нормы и идеалы частью устарели и отмерли, частью механически отброшены в сторону. Что же пришло им на смену? Что принимает, во что верит молодежь? Позитивные ценности (демократический образ мысли, толерантность, трудолюбие и т.п.) прививаются с трудом. Напротив, модными становятся негативные ценности – культурный нигилизм, цинизм, потребительство, бездуховность. Социологи нередко констатируют, как мы уже отмечали, появление фактора «дьяволизации общества», образ дьявола как синоним

всею негативного, деструктивного, губительного все чаще и чаще проникает на подмостки театров, в кинематограф, популярную музыку, на телеэкраны. Со страниц газет, с телеэкранов, с дисков на молодого человека обрушивается поток самой разнообразной информации виртуального мира, при этом агрессивность рекламы приводит к тому, что до молодежи в первую очередь доходит псевдохудожественная и псевдорелигиозная продукция. В некоторых случаях можно определенно говорить о духовном растлении подрастающего поколения под видом демократизации культурной сферы. Другими словами, духовный вакуум довольно быстро восполняется суррогатом.

Обсуждение вопросов, касающихся научного знания, занимает центральное место в работах И. Лакатоса, М. Полани, К. Поппера, П. Фейерабенда и др. Особое место в рамках экстерналистской волны занимал вопрос о специфике социально-гуманитарного знания. Уже в первой половине XX в. многие мыслители указывали на факт глубинного влияния социальных интересов и ценностных ориентаций ученых на сам характер теоретических построений в этой сфере (М. Вебер, Э. Дюркгейм, К. Мангейм и др.) Во второй половине XX в. этот подход стал распространяться и на развитие естественных наук. Методологи начинают все больше делать акцент на парадигмальности, релятивности, ценностной обусловленности процесса научного познания, его норм и принципов (Т. Кун, М. Маклей, Л. Лаудан и др.) Эти мотивы еще более усиливаются у представителей современной когнитивной социологии науки (Б. Барнс, С. Уолгар, К. Кнорр-Цетина и др.), призывающих к более полному учету детерминационных ресурсов социокультуры в механизмах роста современной науки.

Серьезный и оригинальный вклад в решение методологических проблем развития науки внесли такие авторы, как Е.А. Микешина, И.С. Алексеев, С.А. Лебедев, В.А. Лекторский, В.С. Степин, Г.Д. Гачев, А.И. Уемов, П.П. Гайденко, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева.

Характерной тенденцией в современных исследованиях по философии науки был рост внимания к социокультурной детерминации в истории развития тех или иных научных дисциплин, неудовлетворенность исследователей чисто внутренней историей развития знания, желание осознать связь этого развития с общекультурным контекстом своего времени. Большую роль здесь сыграли работы А. Койре. В своих работах по истории научной революции XVII века Койре специально исследовал роль философских ориентиров в становлении науки Нового времени. Эта тенденция проявилась позднее и в исследованиях целой группы учёных (И.Д. Рожанский, В.П. Зубов, П.П. Гайденко, В.П. Визгин, А.В. Ахутин, Л.А. Маркова, А.П. Огурцов, Г.А. Смирнов, Н.И. Кузнецова, В.Н. Катасонов и др.) Постепенно в ряду социокультурных детерминант знания начинают рассматривать и теологические представления эпохи (E. Mac-Mallin, S. Jaki, D. Lindberg, E. Schuurman, O. Pedersen и др.).

С тех пор как И.Г. Песталоцци ввел в широкий научный обиход термин «образование», обозначая им формирование духовного и физического образа человека, постепенно начали складываться фундаментальные принципы философии образования, которые позже легли в основу проблемного поля этой новой для гуманитарного знания XX столетия дисциплины. Классические концепции данной

области философии представлены работами М. Бубера, Д. Дьюи, М. Шелера, Х.-Г. Гадамера, П. Козловски, Ф. Кубэ, К. Роджерса, А. Уайтхеда и др.

К концу XX столетия проблема образования привлекает к себе внимание многих отечественных исследователей, стремящихся изучить его с философских и междисциплинарных позиций. Важнейшие предпосылки понимания места и роли образования в жизни общества представлены в работах Г.А. Балыхина, Г.Н. Волкова, К.Х. Делокарова, А.Н. Кочергина, Т.Ф. Кузнецовой.

Методологические аспекты проблемы образования и общетеоретические подходы к ее изучению содержатся в работах И.А. Александрова, Л.А. Беляева, Г.Н. Волкова, Б.М. Бим-Бада, С.И. Гессена, М.В. Ждановой, М.С. Кагана.

Анализу сущности, закономерностей и социальных функций науки в условиях глобализации современного мира посвящены работы В.С. Арутюнова и Л.Н. Стрековой, а также В.А. Бажанова, А.Г. Войтова, В.В. Голофаства, И.Т. Касавина, Ф.К. Кессиди, Н.А. Князева, Л.В. Лескова, А.П. Огурцова.

Работы, посвященные проблемам высшего образования, его современному состоянию и перспективам развития представлены такими авторами, как Е.Р. Борисова, Т.П. Воронина, А.И. Голота, Л.Г. Ефремов, Т.Д. Жовтун, Г.Л. Ильин, В.А. Качалов, А.П. Валицкая, В.А. Дмитриенко, А. Залесоцкий, Г.Е. Зборовский, О.А. Кармаданов и др.

Из многочисленных зарубежных работ в области философии образования следует отметить таких исследователей, как Х. Ансофф, Ф. Граецц, Д. Грант, В. Деминг, Б. Дерек, Ф. Джонсон, П. Долтон, М. Зайри, Г. Канджи, Р. Каплан, П. Кардона, Д. Коллиер, Д. Коттер, Л. Лесли, И. Мерген, П. Норзаус, Д. Нортон, П. Ровден, П. Сендж, и др. Эти исследователи разработали основы управления качеством образования в условиях современной эпохи.

Как мы могли заметить, проблемам философии и методологии науки, анализу основных этапов ее развития посвящена обширная философская и науковедческая литература. Для философии науки XX столетия ключевой проблемой был прежде всего вопрос о развитии знания. Сводится ли динамика науки к обычным эволюционным изменениям или она предполагает качественные скачки, революции и т.п.; является ли рост знания процессом кумулятивным или антикумулятивным; можно ли объяснить динамику науки внутренней логикой развития знания или решающим фактором здесь выступают внешние детерминации. И тем не менее, в существующей философской литературе проблема взаимодействия науки и образования разработана недостаточно. Существующие исследования лишь с разных сторон рассматривают данный вопрос. Проблематика, заявленная темой данной работы, не имеет устойчивых тенденций комплексного изучения ни в сфере философии науки, ни в области философии образования.

В современной философии науки явно обозначились два достаточно влиятельных интеллектуальных направления. В первую очередь речь идет о натуралистической тенденции, провозглашенной в свое время У. Куайном и активно поддержанной Д. Даннетом [10]. В этом контексте мы можем вспомнить такие течения, как когнитивизм, эволюционизм, синергетика и некоторые другие попытки выстраивания моделей объяснения динамики науки в терминах физики, биологии, физиологии и теории информации. Что касается второго – антропологического – тренда в философии науки, то здесь наука «предстает как

разновидность дискурсивных практик, утерявшая связь с действительностью (симулякр) и, соответственно, адекватной формой рефлексии над ней является некая разновидность гуманитаристики, некий вариант литературоведения» [9]. В рамках так называемого «лингвистического поворота» научное знание интерпретируется лишь с точки зрения его функции быть формой символической репрезентации. Наука все больше утрачивает свои когнитивные преимущества в сравнении с другими формами духовного производства и становится разновидностью языкового конструирования нашего видения мира наряду с мифом. Следует отметить, что концепции подобного рода возникают не на пустом месте, они по-своему отражают такие реальные тенденции в развитии самой науки, как технологизация и инструментализация научного мышления [11], а также изменение самой сути науки как социокультурного феномена, утрата ею своей эпистемологической идентичности.

Влияние науки на образование, разумеется, не сводится только в проблеме научного знания, оно гораздо шире, ибо включает в себя и роль науки в социальном прогрессе, и участие в педагогическом процессе самих ученых, и научную парадигму, научные школы и многое другое. С точки зрения логики исследования очевидно, что прежде чем рассматривать историческую взаимосвязь науки и образования, необходимо вначале проанализировать каждый из этих феноменов культуры в отдельности.

Так, например, в античную эпоху, когда наука как феномен культуры находилась еще на стадии становления, ее влияние на образовательную сферу было незначительным. Напротив, научная революция 17 века, породившая точное естествознание, оказала мощное и долговременное воздействие на всю систему европейского образования. Не менее мощным было влияние на образование второй научной революции (рубеж XIX и XX вв.), равно как и третьей (рубеж XX и XXI вв.). В контексте сказанного напрашивается вывод о том, что нельзя всесторонне и глубоко понять важнейшие тенденции современного мирового образовательного процесса без учета многообразных направлений влияния науки на этот процесс. Нельзя сказать, что указанная проблема не нашла своего отражения в существующей философской и педагогической мысли. И все же следует констатировать, что вопросы взаимосвязи науки и образования освещались в литературе чаще всего фрагментарно, без необходимой систематичности и исторического охвата проблемы в целом. В результате многие аспекты этой актуальной темы до сих пор остаются нераскрытыми. Так или иначе восполнить этот пробел – важная задача современной философии образования.

Первый вопрос, который в связи с этим возникает, заключается в следующем: как радикальные изменения в науке на том или ином этапе ее развития сказываются на содержании, структуре и задачах образования в рамках той или иной культурной традиции? Анализ проблемы показывает, что каждая из трех научных революций (XVII в.; XIX-XX вв.; XX-XXI вв.) в конечном итоге оказала многоплановое влияние на сферу образования, задавая новое понимание объекта, субъекта, средств и целей образовательной деятельности.

Во все времена задача школы как социального института заключалась в том, чтобы обеспечить передачу культурного опыта и накопленных знаний подрастающим поколениям. Очевидно, что в функционировании этой системы

ключевую роль играет категория знания. Отсюда возникает необходимость обратиться к анализу того, что представляет собой знание как эпистемологический и социокультурный феномен. В эволюции человеческих сообществ существовали разные культурно-исторические типы знаний, включая такие, как обыденное знание, донаучное, научное, вненаучное и др. В истории цивилизации все эти типы знаний различными, вырабатываемыми в лоне традиции способами, транслировались молодому поколению. Важное место здесь занимала, разумеется, школа.

Однако в философии, как и в других областях гуманитарного знания, на сегодняшний день не имеется разработок единой теоретической модели, способной выявить существенные связи развития науки и образования в ту или иную историческую эпоху. Налицо противоречие между общественной потребностью в высшем образовании, которое должно соответствовать современным достижениям научного прогресса, и недостаточной разработанностью вопросов философского обоснования в их глубинной взаимосвязи.

Сегодня мы вынуждены констатировать, что наша средняя школа уже не дает выпускникам достаточной общемировоззренческой, общекультурной базы. Речь идет о целых пластах нашей культуры. Это вовсе не вопрос о знании отдельных событий и фактов, это – глубинное проявление социокультурного и даже нравственного невежества, отсутствие исторической памяти как неотъемлемого элемента личности вообще. И уж, конечно, современная школа не учит детей элементам общечеловеческой и национальной мудрости, т.е. самым простым, но фундаментальным понятиям и установкам. В итоге, ученик знает вроде бы очень многое, он знает формулу бензола, количество ножек у многоножки, но не знает самого главного в жизни, например, того, что всякое учение начинается с умения делать добро, что следует уважать старших и опекать младших, защищать и отстаивать свою честь, заботливо относиться к окружающей среде, не сквернословить, понимать, что тебе дана величайшая ценность – жизнь, уметь отделять мишуру жизни от ее величайших проявлений и т.п. Этическое и духовное невежество многих выпускников поражает. Вот и получается, что безграмотная крестьянка, прошедшая с детства школу жизни и освоившая традиции сельской культуры, оказывается на голову выше в человеческом смысле слова, чем иной наш выпускник. Она не сквернословит, не нарушает норм морали, и способна трудиться с полной отдачей, способна к состраданию и добрым делам.

Может быть, пришло время ввести в старших классах уроки мудрости, ставящие своей задачей формировать у школьника этическую, экологическую и эстетическую культуру (вспомним уроки созерцания в японских школах). На этих занятиях не нужно за один урок сообщать слушателям много идей, напротив, всего одну, например «учись делать добро!» Можно начать с притчи: «Ученик просил Учителя: «Укажи, как приложить к жизни Учение?». Учитель посоветовал: «Для начала стань немного добрее. Не считай добро как сверхъестественный дар. Пусть будет оно почвою твоего очага, на нем разведешь огонь, и на такой почве пламя будет не жгучим» [6, с. 572].

А вот другая тема – «Личная ответственность каждого за свою жизнь, за то, как она выстроится». Учитель как можно раньше должен внушить ребенку, что главная задача жизни – состояться как человек. Но никто не может сделать из юнца

человека, кроме него самого. За свою судьбу, за свое будущее, прежде всего, отвечаем мы сами (начала этики ответственности). И если не будем сами выстраивать свою жизнь в правильном направлении, то ничего путного из нас не получится.

Современная школа ориентирована на сугубо информационный подход, на освоение учащимися свода знаний. Это основная цель и стратегическая установка образования [2]. Но в этом нельзя не увидеть пережиток сциентистской парадигмы. Сегодня необходимо изменить стратегию образования, как в средней, так и в высшей школе. Всякое преподаваемое знание, особенно в средней школе, должно быть нагружено культурным, этическим и мировоззренческим смыслом. Да, знание является могучей силой, инструментом созидания и основой передовой технологии. Эту инструментальную ценность научного знания никто не может отрицать или недооценивать. Но мудрость состоит в том, чтобы видеть в знании и духовную составляющую. И такому мудрому отношению к знанию надо учить и учителя и ученика.

Между тем, школа (в том числе, высшая) – могучий инструмент влияния на подрастающее поколение, при условии, конечно, что у нас есть желание и умение этот инструмент полноценно использовать. Да, многие прежние ценности исторически изжили себя, но существуют вечные ценности, существует мировая духовная культура, еще жива народная почва традиции, неподвластны времени и «перестройкам» национальные корни духовности, великие уроки нашей отечественной истории.

Проблемы, связанные с воспитанием подрастающего поколения, могут быть успешно решены лишь при тесном взаимодействии власти, гражданского общества и педагогических кругов. Нужна четкая образовательная политика, учитывающая реалии современного этапа развития нашей страны. «Именно в этом заключается залог возможности успешного социально-экономического и духовно-культурного возрождения Украины, обеспечения ее устойчивого инновационного развития в соответствии с ведущими мировыми тенденциями» [3, с. 274].

Если человек в результате обучения и воспитания не открыл свое внутреннее Я, не осознал свою уникальность и не сформировал свою духовную автономность, – не произойдет перехода от индивида к личности, от репродуктивной деятельности к творческой, от техноса к культуре. Такое образование окажется не только неполноценным, но и лишенным сущностного смысла. Его неполноценность с точки зрения общественных интересов выражается, прежде всего, в том, что у индивида не сформирована внутренняя потребность работать и выстраивать себя в соответствии с универсалиями культуры. Образование, отчужденное от человека и как бы навязываемое ему извне, ведет к отчуждению труда в последующей профессиональной деятельности. Такой человек делит свою жизнь на две резко отграниченные друг от друга сферы – на вынужденный труд и на восстанавливающий человеческие силы отдых, в котором человек находит экзистенциальные смыслы. Труд теряет духовную, нравственную ценность и становится только средством и никогда – целью. Но работа ради отдыха, ради целей, не имеющих к содержанию труда никакого отношения, неизбежно сказывается на качестве и производительности труда, с одной стороны, и на человеческой, творческой составляющей труда, с другой. В последнее время

усиливаются процессы коммерциализации системы образования. Вузы все больше напоминают не центры культурного созидания, а фирмы по оказанию «образовательных услуг».

Ущербность такого образования обнаруживается в том, что, окончив среднюю школу или вуз, индивид чувствует неустойчивость своего мировоззрения, а иной раз и переживает глубокий ориентационный кризис, утрату стимулов к полноценной и созидательной жизни. Отчужденное от человека образование, в сущности, является псевдообразованием, лишенным своего главного культурного содержания [8]. В чем же это содержание заключается? Если ответить одним словом, то можно сказать: в духовности. Комментируя Гегеля, Х.Г. Гадамер пишет: «Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом» [1]. Но что такое духовность?

Мы скорее пойдем природу духовности, если начнем с противоположного – с понятия бездуховности. Слишком массовой и наглядной стала она в современном обществе. То, что разум может служить насилию, разрушению, преступности, быть средством унижения человека, т. е. быть бездушным и бездуховным, есть самоочевидный факт нашего времени. Но даже и сегодня воспринимается как неожиданное явление о «бездуховности духа». Кто-то в этом непременно захочет увидеть нетерпимое противоречие. А между тем выражаемая этими словами констатация является важнейшим философским наблюдением над эволюцией культуры XX и уже нынешнего, XXI столетий. Если пристально взглянуть в то, как развивалась человеческая история за последние полвека, мы вынуждены будем заметить, что шаг за шагом нарастал процесс обездуховливания всех сфер жизни – социальной, политической, художественной, образовательной и даже религиозной. Бацилла бездуховности не знает границ – ни государственных, ни национальных, ни профессиональных. Ее шествие по планете грозит стать глобальным. И первый ее признак – культурное беспамятство и отказ от принципа исторической вменяемости [7].

В контексте этих заключений мы должны констатировать одно, на первый взгляд, парадоксальное обстоятельство: бездуховность способна проникать и в самую сферу духа, духовного производства – в науку, искусство, религию, образование. Мы должны в полной мере отдавать себе отчет, что в зависимости от того, кто и с какой целью производит духовные ценности, последние могут служить как высоким гуманистическим идеалам, так и силам зла. И создаваться эти ценности могут не только с целью приумножения добра на земле, но и ради наживы, карьеры, личного благополучия. Известно, что в течение двух-трех поколений возникло искусство, лишенное личной ответственности художника за происходящее в мире, превращенное лишь в средство достижения коммерческого успеха, личного престижа и комфорта, чистую игру эмоциональных и интеллектуальных ресурсов автора и эксплуатацию примитивных инстинктов потребителя. Бездушие, технизм, коммерциализация и прагматизм все больше захватывают сегодня и сферу образования.

Бездуховность, царящая в современном мире, исторически исчерпала, изжила себя как мировоззрение, система ценностей, образ жизни и способ стимулирования развития сущностных сил человека. Изжила себя потому, что вступила в противоречие с изначальным правом всех людей на жизнь на Земле. Бездуховность

профанирует и обесценивает не только жизнь отдельных людей и социальных групп, но и ставит под угрозу существование всего человечества.

Если утрата духовности ведет к онтологической смерти человека, то мы должны наконец-то решиться на некий вывод, имеющий характер категорического императива: духовность касается метафизического измерения бытия человека. Но как воскресить духовность на планете людей? Похоже, что есть только один способ – радикальная реформа образования, обеспечивающая восстановление подлинного культурного смысла всякой образовательной деятельности. Сегодня мы обеспокоены тем, как это сделать.

Духовность как высокий гуманистический смысл и нерв культуры, ее «живая душа» и в бытии отдельного индивида, и в масштабах исторического времени обеспечивает универсальность потребностей личности, гармоническое развертывание дремлющих в воспитуемом способностей, выявление «творческих дарований» человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу» [5, с. 476].

В итоге духовность можно определить как такую смысложизненную ориентацию исторического субъекта (индивида, социальной группы, общества), в соответствии с которой любой конкретный человек рассматривается не как средство, а как цель и самоценность. Такое понимание духовности позволяет понять основные черты стратегии образовательных усилий общества в начале третьего тысячелетия. В связи с этим можно выделить три момента.

Первое. Образование должно обеспечить свободную, не стесняемую никакими социальными отношениями и институтами самореализацию человеческого в человеке во всех возможных сферах деятельности в соответствии с системой универсалий культуры. И тем самым успешно решить задачу вхождения подрастающих поколений в фазу зрелой жизни в условиях демократии и полноценного гражданского общества.

Второе. Гуманистическое образование решает задачу преодоления отчуждения человека от природы, способствует восстановлению гармонии между ними. Формирование ноосферно-космической универсальности человека предполагает, с одной стороны, прогресс и совершенствование природных задатков и родовых способностей индивида, с другой стороны, включение его в органически вписанный в природу и традицию, в бесконечный по своему содержанию процесс предметного, духовно-практического и теоретического освоения мира человеком.

Третье. По-настоящему полноценное образование формирует из учащегося гражданина свободного демократического государства, способность личности преодолевать любые формы отчуждения человека: от самого себя, от своей человеческой сущности, семьи, культуры и т.д. Распад личности и ее маргинализация, ориентационный кризис, утрата смысложизненных ценностей – эти симптомы отчуждения успешно преодолевал традиционное воспитание [4]. Восстановление гармонии индивида с самим собой означает не только достижение подлинной целостности внутреннего мира, но и осознание ответственности человека за реализацию своих способностей в процессе самоосуществления, в обществе с демократическими традициями и гуманистическими ценностями.

Список литературы

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод Основы филос. Герменевтики / Х.Г. Гадамер; [пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Гегешидзе, Д.Л. Информациология интеллекта и знания / Д.Л. Гегешидзе; под ред. И.И. Юзвизиной. – М.; Ярославль, 2000. – 302 с.
3. Кремень В.Г. Философия общения / В.Г. Кремень, Д.И. Мазоренко, С.А. Заветный, С.Н. Пазынич, А.С. Пономарев. – Харьков: ХНТУСГ им. П. Василенко, 2011. – 274 с. .
4. Лазарев Ф.В., Трифонова М.К. Оправдание мудрости. – Симферополь: «Синтагма», 2011. - 556 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1986. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – 476 с.
6. Притчи человечества. – Минск: Лотаць. – 572 с.
7. Трифонова М.К. Методология постижения социальной реальности // Методология гуманитарности знания. – Симферополь, 2002. – С. 76-84.
8. Человек в мире культуры: общество и образование: материалы третьего международного философско-культурологического симпозиума (10-12 октября 2006 года, г. Рязань). – Рязань: Издательский центр «Банкирский Дом», 2007. – С. 56-58.
9. Философия науки: проблемы и перспективы: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2006. – № 10. – С. 9-24.
10. Dennett D. Brainstorms. Philosophical Essays on Mind and Psychology / D. Dennett. – Cambridge MA: Bradford / The MIT Press. – № 5 – 1978. – 388 p.
11. Instrumentalisation between Science // State and Industry. – 2001.

Трифонова М.К. Наука і освіта в епоху глобалізації // Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філософія. Культурологія. Політологія. Соціологія. – 2012. – Т. 24 (65). – № 4. – С. 112-120.

В статті розглянуто взаємозв'язок науки і освіти в межах тієї чи іншої культурної традиції. Особливу увагу автор приділяє аналізу освітніх стратегій сучасного суспільства. Наука і освіта в епоху глобалізації подані крізь призму духовних орієнтирів суспільства.

Ключові слова: наука, освіта, глобалізація, знання, духовність.

Trifonova M.K. Science and education are in the epoch of globalization // Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Philosophy. Culturology. Political sciences. Sociology. – 2012. – Vol. 24 (65). – № 4.– P. 112-120.

The article reveals relation between science and education in a framework of one or another tradition. The special attention is given to analysis of educational strategies of modern society. Science and education in the epoch of globalization are presented through the prism of spiritual guidelines of society.

Keywords: science, education, globalization, knowledge, spirituality.

Статья поступила в редакцию 18.09.2012