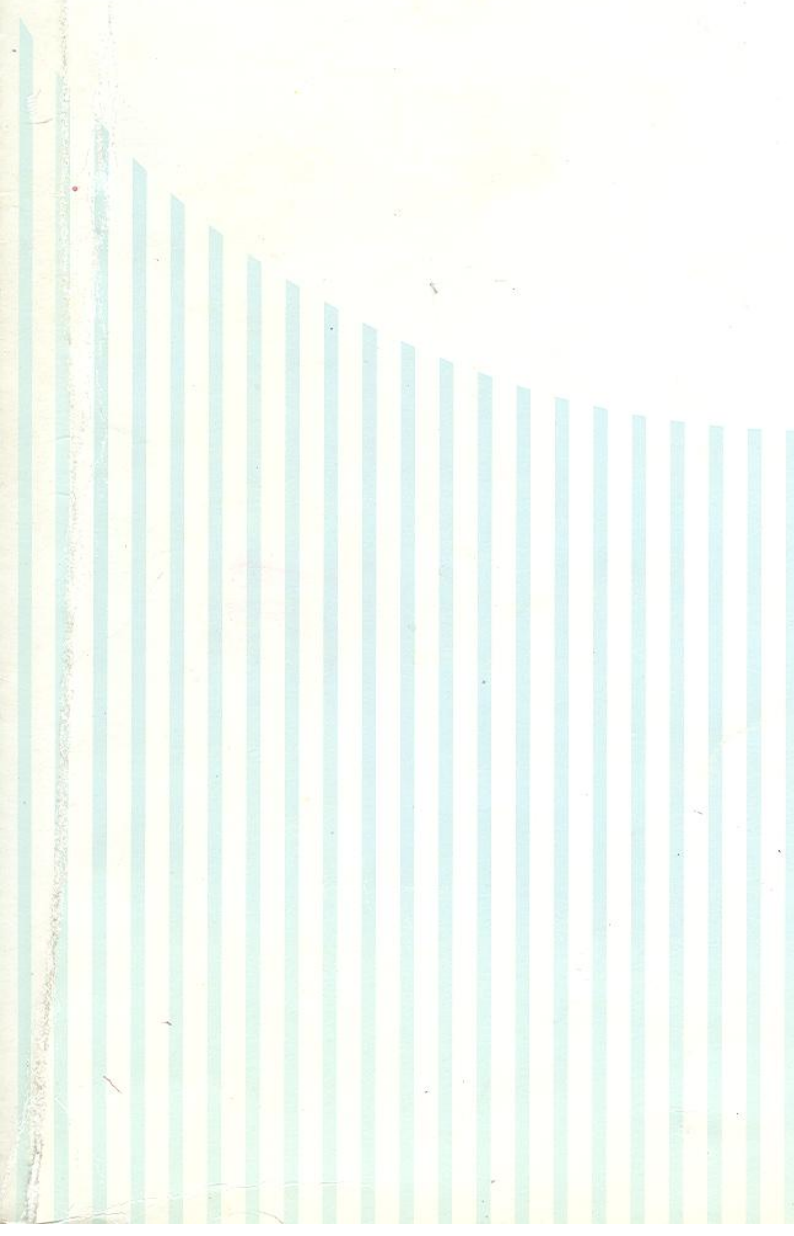


ISSN 1811-0916

 **3(14)'2005** 

ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ



Главный редактор

Н. В. Наливайко
директор НИИ ФО
НГПУ (НМЦ ФО),
доктор философских
наук, профессор

Редакционная коллегия:

В. А. Дмитриенко
А. Ж. Жафяров

доктор философских наук, профессор
проректор НГПУ, доктор физико-матема-
тических наук

П. В. Лепин
Б. О. Майер

ректор НГПУ, доктор педагогических наук
заместитель директора НИИ ФО НГПУ,
кандидат физико-математических наук
заместитель Председателя Комитета
Государственной Думы по образованию
и науке, доктор философских наук
академик РАН, директор Института
философии РАН, Президент Российского
философского общества

О. Н. Смолин

В. С. Степин

Я. С. Турбовский
В. В. Целищев

доктор педагогических наук, профессор АПСН
директор Института философии и права
ОИИФФ СО РАН, доктор философских
наук, профессор

А. К. Черненко
А. Н. Чумаков
Н. М. Чуринов

доктор философских наук, профессор
доктор философских наук, профессор
доктор философских наук, профессор

ISSN 1811-0916

Учредители:

Научно-исследова-
тельный институт
философии образо-
вания (НМЦ ФО)
Новосибирского
государственного
педагогического
университета;
Институт филосо-
фии и права
ОИИФФ СО РАН

Издание осуществле-
но при финансовой
поддержке Новоси-
бирского государ-
ственного техниче-
ского университета;

Администрации
Новосибирской
области;
Договор № 5
от 19.05.05

Свидетельство
ПИ № 77-12553

© НМЦ ФО НГПУ,
2005
© НГТУ, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ

Проблемы образования на Президентском совете 3

Раздел II. ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Ю. А. Афанасьев, Н. В. Пустовой, Е. А. Зима. (Новосибирск) Анализ проблем и возможных последствий вступления России в Болонский процесс	8
В. А. Нечаев (Москва) Факторы и парадигмы Болонского процесса	12
И. Ю. Чуркин, Н. А. Чуркина (Новосибирск) Проблемы интеграции образовательного пространства России и Запада	19
А. В. Иванов (Барнаул) Пути интеграции мирового образования: унификация или диверсификация	23
В. А. Колесников (Иркутск) От изменяющегося мира – к обновляющейся парадигме образования	27
Е. А. Тюгашев (Новосибирск) Интернационализация высшего образования, университеты и европейский процесс	33
Т. А. Ромм (Новосибирск) Социальность современного образования как интенциональная установка Болонского процесса	37
Н. А. Матвеева (Барнаул) Социальный механизм устойчивого воспроизводства системы образования	42
А. Н. Тесленко (Астана, Казахстан) О проблеме национальной образовательной модели, или куда ведут необдуманные реформы в образовании?	49
В. М. Данильченко (Комсомольск-на-Амуре) Критическая теория и образование нового времени	53
Я. А. Беккер (Новосибирск) Интеграция системы высшей школы ФРГ в европейское образовательное пространство: роль германских работодателей	55
И. А. Вальдман (Новосибирск) Пространства свободы и современное высшее образование	61

Раздел III. МОДЕРНИЗАЦИЯ И РЕФОРМИРОВАНИЕ
РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Л. Галиновский (Москва) Модернизация отечественной системы подготовки кадров высшей квалификации с учетом современных тенденций	67
М. Р. Васильева (Новосибирск) Образы высшего образования в современной России	70
А. М. Леонов (Якутск) Конструктивный подход к образованию и его перспективы	75
А. И. Гретченко (Москва) ECTS – феномен новой философии российского высшего образования	81
Н. Г. Шило (Новосибирск) Российское образование в условиях социально-экономических преобразований в стране	86
С. В. Хомутово (Барнаул) Сочетание традиции и новаций в современном отечественном образовании как фактор его модернизации	90
Л. Ю. Шемятихина (Екатеринбург) Повышение качества российской вузовской системы и конкурентоспособность специалистов на рынке труда	94
Т. Г. Вайдерова (Томск) Концептуально-методические подходы к управлению высшей школой	100

блестящей научной карьеры в хорошо оплачиваемое занятие «катастрофической ерундой»: создание рекламных слоганов, сочинение снобистских статей для глянцевого журналов или разработку ароматизаторов для синтетического мыла. Этот пример говорит о многом. Во-первых, он показывает, что модель «foie gras» не укладывается в рамки догматического образования, поскольку студент совершает выбор не в пользу некоего (вполне возможно, благородного) предназначения. Во-вторых, выбирать – значит от чего-то отказываться, например, от свободного полета научного творчества, а модель «foie gras», как можно понять, требует больших жертв. В-третьих, оказывается, подготовка кадров для «блестящей научной карьеры» отличается как от подготовки для успешной карьеры в других областях, так и от формирования широко и разносторонне образованного джентльмена.

Поскольку социокультурные системы нуждаются в осуществлении всего спектра образования, то образовательные системы сосуществуют друг с другом. Важным является сохранение объективных границ между ними. В случае смешения этических принципов и обучающих технологий, относящихся к разным типам образовательных систем, учащийся может быть дезориентирован. Соблюдение условия определенной автономности продиктовано и требованием эффективности. Пример с «foie gras» иллюстрирует специфичность конструирования различных образовательных систем. Мы хотим подчеркнуть, что границы образовательных систем не носят географического характера. В принципе, при условии четкого осознания их системных границ, в рамках одного университета могут быть эффективными все образовательные системы.

На протяжении жизни человек может менять свои цели. Если для их достижения нужна соответствующая подготовка, то требуется понимание различий размерности информационных полей. В примере с «foie gras» говорилось, что «отбирают самых лучших и одаренных студентов». Иными словами, для успешной миграции «путешественнику» необходимо в каждой из них оказываться в тех зонах информационного поля, где значения эффективности близки к максимуму. Это ставит задачу разработки критериев преодоления границ для тех, кто пересекает их в своих «путешествиях» по образовательному пространству. Гуманитарным кафедрам российских университетов в условиях модернизации своей деятельности придется решать эти задачи, чтобы оставаться эффективными компонентами образовательных систем.

БИблиОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мелик-Гайказян, И. В. Информационные процессы и реальность / И. В. Мелик-Гайказян. – М.: Наука; Физматлит, 1998.
2. Апресян, Р. Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р. Г. Апресян – М.: Инфара, 1995.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.
4. Фрай, С. Лжец / Стивен Фрай; пер. с англ. – М.: Фантом Пресс, 2004.

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Т. Н. Соснина (Самара)

Проблемы гуманизации относятся к числу вечных, от их решения зависит совершенствование системы «природа–общество–человек». Как сохранить и развить то, что присуще Homo sapiens, что обеспечивает существование и развитие челове-

ства – сопереживание, доброту, милосердие, взаимопомощь, честность, любовь, бескорыстие, ответственность за состояние социальной и природной среды, себя самого – эти вопросы были и остаются предметом раздумий в разные времена и у всех народов. Каждая эпоха вносила специфические детали в понимание гуманизма и гуманистического развития общества. Однако в действительности проблема не только не разрешалась, но и приобретала все большую остроту.

Односторонняя ориентация на научно-технические достижения, которая во второй половине XX в. выдвигалась в качестве главного критерия развития социума, вытеснила человека с его психофизиологическим и духовным миром на периферию общественной жизни. По мнению авторитетных западных аналитиков (Т. Адорно, Г. Маркузе, Ю. Хабермас и др.), в современном технологическом обществе человек все более обезличивается, теряет свое «Я», хотя и осознает, что жизнь его направляется чуждыми ему силами, «анонимными» социальными институтами. Мощные средства массовой информации и реклама добровольно-принудительно формируют его вкусы, потребности, жизненные ценности, тип социальных отношений, характер бытия. В обществе с унифицированной системой мышления и поведения неотвратимо формируется одномерный человек, не способный жить в многомерном мире [1]. В людях стало исчезать то, что, по мнению Сент-Экзюпери, делает человека человеком: «Быть человеком – это чувствовать свою ответственность» [2, с. 12].

В конце XX в. общественность на всех ее уровнях, включая государственно-политический, вынуждена была признать, что гуманизм должен остаться основополагающим принципом и критерием социального развития. Эта идея звучала в материалах Хельсинкского соглашения (1979 г.), получила подтверждение в «Парижской хартии для новой Европы» (1990 г.). Трудный и во многом противоречивый процесс переориентации мирового сообщества на проблемы гуманизма оказал (и продолжает оказывать) воздействие на все сферы общественной жизни, в первую очередь, науку и систему образования, ибо в них концентрируются и теоретически осознаются противоречия, проблемы, достижения и болезни современного общества.

Наука и высшая школа в конце XX – начале XXI вв. встали перед необходимостью коренной трансформации; такая ситуация вызвана переходом общества на новый, информационный этап, отличительной чертой которого стало беспрецедентное ускорение темпов и повсеместное использование научно-технических знаний. С ними связываются надежды на решение региональных и глобальных проблем, достижение нового уровня интеллектуального и духовного развития общества. Актуальной оказалась проблема адаптации человека к непрерывно меняющемуся миру, осознание им причин, сущности происходящих перемен, возможных их последствий.

В конце XX в. проявился феномен, суть которого состоит в катастрофическом запаздывании осмысления – человечеством (в целом) и конкретным индивидуумом (в частности) – последствий смены индустриального цивилизованного цикла постиндустриальным, информационным. Такого рода запаздывание с каждым годом становится все более опасным: с одной стороны, изменение роли высоких технологий может по времени совпасть с появлением возможных соперников человечества (кибернетических устройств и биороботов, то есть новой искусственной цивилизации), с другой – нравственно-этические ориентиры человечества с явным «креном» в сторону потребительских предпочтений, на получение прибыли любой ценой, вступили в жесткое противоречие с возможностями биосферы по их удовлетворению. Наконец, возникновение глобальных экологических проблем требует для их решения мобили-

зации усилий человечества, всего научно-технического его потенциала, причем не через 50–100 лет, а уже в ближайшее время.

Мировое сообщество в лице дальновидных своих представителей не могло не оценить роли, которую могут и должны сыграть в наше тревожное время наука и система образования–воспитания–просвещения. Именно они воспринимаются сегодня как решающие факторы технико-технологического, социально-экономического и духовно-нравственного развития, более того – как единственно возможная, безальтернативная стратегия выживания социума. Однако есть существенная разница между тем, какой должны быть наука, система образования и тем, что они представляют собой в действительности. Подобного рода различие в последнее десятилетие приобрело актуальность. Причина – цивилизационный кризис конца XX – начала XXI вв. совпал с кризисом образовательной системы.

Попытаемся рассмотреть последний с точки зрения изменения статуса гуманитарной ее составляющей. Обратим внимание на три проблемы:

- 1) отчуждение естественнонаучного, технико-технологического и социально-гуманитарного компонентов образования–воспитания друг от друга;
- 2) недооценку связи и взаимозависимости структурообразующей гуманитарной подготовки с решением глобальных проблем;
- 3) видоизменение содержания и формы гуманитарной составляющей системы образования–воспитания.

На практике это означает, с одной стороны, фактически тотальную технократизацию общества с присущей ей недооценкой естественнонаучной и социально-гуманистической составляющих, с другой – создание потребительской шкалы приоритетов и моральных ценностей, следование которым интенсифицировало процесс дегуманизации социума. Человечество, находясь под прессингом обрушившейся на него лавины информации, ощущает свою неспособность комплексно осмыслить и оценить сложность современных проблем, уяснить характер связи и взаимозависимость между вещами, явлениями, процессами. Основная причина – несогласованность в трактовке сути этих перемен, проистекающая из факта отчуждения естественнонаучных, технико-технологических и социально-гуманитарных сфер познания мира друг от друга. Аналогичные трудности присущи и современной системе образования, которая встала перед необходимостью замены механистично-детерминированной картины мира синергетически-эволюционной.

Целостное видение природы, техносферы, человека и общества, в свою очередь, предполагает необходимость междисциплинарного диалога, в котором задача взаимной ответственности представителей естественных, технических и гуманитарных наук признается в качестве само собой разумеющегося факта. Задача для выполнения весьма непростая в силу действия двух основных проблем: опасности, связанной с быстрым темпом технократизации общества; рассогласованности в трактовке социальных функций современной науки и образования.

Если с первой проблемой все более-менее ясно: важно, чтобы к власти приходили грамотные люди, которые не только имеют капитал, но и способны сами работать, производить новую продукцию, сохраняя при этом верность гуманистическим ценностям, не допуская подмены их ценностями сугубо технократическими [3, с. 9], то со второй все сложнее. Система образования традиционного типа долгое время испытывала и продолжает испытывать последствия споров, связанных с «битвой за науку», которая развернулась между двумя противоположными стратегиями – инкапсулирующей («чистая наука») и интеграцией («восстановление наук»).

Например, сторонник инкапсуляции Т. Кун утверждает: всякий более или менее тесный контакт науки с внешним миром ведет лишь к ее бесплодию. Нормальная наука «делает науку исключительно эффективной благодаря ее изоляции от запросов профанов и от повседневной жизни». Его оппонент Р. Сю, разрабатывая схему интеграции науки и общества, предлагает анализировать как взаимозависимые три формы знания:

- 1) рациональное, сравнимое с «нормальной» наукой Т. Куна;
- 2) интуитивное знание;
- 3) «незнание» (в трактовке, близкой к пониманию момента «окончательного просветления») [4, с. 60–61].

Р. Сю достаточно категоричен, утверждая, что если науку будут в дальнейшем заставлять следовать нынешним тенденциям, то вскоре наступит момент, когда польза, приносимая ею человечеству, станет уменьшаться. Аргументируя этот тезис, сторонники интегративного подхода приходят к выводу, что ученые и профессорско-преподавательский состав университетов, концентрируя внимание на проблемах своей специальности в рамках той или иной области естественных и технических наук, «оставляют функцию интеграции получаемых ими в лабораториях данных для превращения их в социальное благо за социально-гуманитарными дисциплинами». Но такого «равновесия» на практике не получается. Специалисты в области социально-гуманитарных наук пока не усваивают в должной мере математизированный пласт физического, химико-биологического и технического знания. В результате те и другие не видят и не узнают друг в друге «братьев по разуму», снижая интегральный эффект системы образования. Последняя к сожалению, является средой, зачастую формирующей нетерпимость к «инакомыслию», одной из форм которого является принижение потенциала социально-гуманитарного знания, возможности его использования в целях совершенствования подготовки будущих специалистов разного профиля.

Проблема вторая – недооценка связи и взаимозависимости структурообразующей гуманитарной подготовки с решением глобальных проблем, с процессом экологизации сознания человечества в целом, (технической элиты, в первую очередь). «Настройка» системы образования–воспитания на экологическую волну будет иметь результатом смену антропоцентристской установки, преобладающей сегодня, на экобиоцентристскую. Вне этого пути перспективы развития человечества не могут не вызывать обоснованного беспокойства, большой тревоги за судьбу нынешних и будущих поколений.

Экологический кризис усугубляет положение социума, а фрагментарность научного осмысления реальности не позволяет адекватно оценить угрозу возможной гибели биосферы. Почему?

Природа «говорит» с человеком на языке, который он может понять, но в каждую эпоху исторического бытия *homo sapiens* изменяется. Поэтому человек должен постоянно быть предметом комплексного социально-гуманитарного исследования. Отсюда объективное основание формирования единства естественнонаучных, технико-технологических и социально-гуманитарных знаний с тенденцией к доминанте последних. Именно человек выступает источником естественно-научного и технико-технологического знания, а понять человека, поставить его потенциал на службу обществу и самому себе в условиях социально-экономических, социально-политических перемен возможно в том случае, если максимально использовать ресурсы социально-гуманитарных наук.

Сегодня социум может сделать практически все, но только человечество, каждый человек должны как никогда прежде осознавать, чего нельзя делать, чтобы не

допустить уничтожения биосферы. Иначе говоря, гуманистическая сущность человека является единственным гарантом сохранения благоприятной для нас и всего живого среды – биосферы. Один из уроков развития науки и образования XX в. состоит в том, что многие научные достижения послужили основой непродуманных действий, нанесших большой вред людям и природе. Рассмотрим третью проблему – видоизменение содержания и формы гуманитарной составляющей системы образования–воспитания.

Содержание целесообразно анализировать с учетом двух показателей: во-первых, перечня базовых дисциплин гуманитарно-социального цикла, который определен госстандартом; во-вторых интерпретации этого перечня высшими учебными заведениями.

Первый показатель является объективным, ибо в нем отражается принятая обществом стратегия развития страны и системы образования как ее важнейшей составной части.

В современном российском обществе, находящемся в состоянии социально-экономической трансформации, нет четкой перспективы развития. Она не разработана в качестве государственной доктрины политической элитой. Итог: более 60 % россиян не могут дать ответ на главный вопрос, куда идет страна и какие цели она преследует [5, с. 5]. Общая ситуация, сложившаяся в стране, отразилась на системе образования и науки как формы общественного сознания.

В массовой практике наметилось и постепенно утвердилось последовательное вытеснение гуманитарного принципа со всех уровней образовательного процесса, что выразилось в сокращении часов в школьных и вузовских программах, в широком внедрении тестовых форм контроля, не гуманитарных по своей природе и зачастую не требующих даже присутствия преподавателя.

Деформация гуманитарного качества образования в настоящее время охватывает все уровни сознания, деятельности отношений, не позволяя человеку действовать в соответствии с целостным представлением о мире, не дает ему возможность реализовать свое право на индивидуальность, игнорировать настойчиво предлагаемое «правильное» мнение о мире и о нем самом как его части [6].

Распространена точка зрения, согласно которой главная задача вуза состоит в том, чтобы дать студентам только необходимые профессиональные знания, отвечающие запросам рынка. Подобного рода ориентация присуща обществу потребительского типа. Профессионал, преследующий сугубо коммерческие цели, становится в этом случае всего лишь особым видом товара. «Это – раб, хотя и сытый, довольный... Он может активно работать в рамках западного стандарта и личного интереса, но он как часть целого должен подчиняться законам общества потребления, жертвуя своей духовностью. Если высшая школа берет на вооружение эти нормативы, она вынуждена будет подчинить им и процесс образования–воспитания. Обучение, становясь узкопрагматическим, создает реальную опасность, ибо такая деятельность образовательных учреждений подчинится не качеству результата, а уровню доходов, что в нашем обществе – не одно и то же. Налицо и другой удручающий синдром. Если раньше люди покидали нашу страну с багажом знаний, то теперь они «бегут» за знаниями» [7, с. 20].

Второй показатель содержания гуманитарной составляющей системы образования–воспитания определяется представлениями конкретного вуза о целесообразности использования того или иного «набора» гуманитарно-социальных дисциплин. Форма содержания гуманитарной составляющей системы образования–воспитания мо-

жет быть рассмотрена с учетом использования субъект–объектных и субъект–субъектных отношений в рамках учебной и внеучебной работы, включая самообразовательную деятельность студентов.

Каковы варианты решения проблем, связанных с гуманитарной подготовкой кадров высшей квалификации?

С точки зрения действия объективного фактора, определяющего качество гуманитарной оставляющей системы образования–воспитания, целесообразно:

– теоретическое обоснование и практическая реализация (при поддержке государства) утверждения гуманистических ценностей общества, развития цикла гуманитарных наук, определение их роли в том или ином образовательном учреждении (классических и технических университетах, академиях);

– желание и воля российской политической элиты действовать не посредством односторонних волевых решений, а с учетом мнения о возможности и необходимости тех или иных преобразований профессорско-преподавательского корпуса страны и студенческого сообщества);

– поддержка со стороны государства сложившихся традиций гуманитарной науки и образования–воспитания, использование лучшего, чем обладает мировой социум, но с адаптацией этого опыта применительно к российским условиям. С точки зрения действия субъективного фактора, определяющего качество гуманитарной составляющей системы образования, необходима координация внутривузовской политики по отношению к гуманитарно–социальным дисциплинам – исходя из специфики профиля вуза, учета прагматической ориентации студентов, определения минимума–максимума усвоения социально–гуманитарной информации.

Сама гуманитарная составляющая при этом должна формироваться на началах преемственности и взаимодополняемости, вовлечения в ее орбиту данных естественнонаучных и специальных дисциплин, при ориентации на экоцентристскую модель как наиболее отвечающую требованиям времени. Требуется также развитие форм общественной деятельности молодежи поскольку является необходимым условием успешного формирования гражданских и социальных качеств будущего специалиста.

Спектр видов профессиональной деятельности постоянно расширяется, что обуславливает значимость интегративного характера обучения. Эта функция сегодня принадлежит не только философии, но и математике, физике, экологии, химии, всему циклу гуманитарных дисциплин, что находит отражение в тенденциях развития современного научного знания, характеризующегося расширением междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований. В технических университетах гуманитарное и естественнонаучное образование продолжает, к сожалению, рассматриваться в качестве альтернативных вариантов развития личности.

Парадокс современного образования и науки состоит в том, что при достижении личностью определенного уровня компетентности в соответствующей сфере деятельности (если будет утрачена гуманитарная ее составляющая) возможен «кризис самого феномена компетентности» [8, с. 186].

В XXI в. основу гуманизации должна составить качественная и фундаментальная специализация с предоставлением широких возможностей получения гуманитарного образования. Только в этом случае нравственно образованный специалист в рамках своей компетенции будет готов сделать все от него зависящее, чтобы воспрепятствовать наступлению социальной и экологической катастрофы. Прав был Н. Винер, говоря, «знать ЧТО делать» важнее, чем «знать, КАК делать». «Под знанием, что делать, – писал он, – мы имеем в виду не только то, каким образом достичь наших

целей, но и каковы должны быть наши цели» [9, с. 22–23]. Цели же вне гуманитарного их контекста становятся в конце концов абсурдом.

Наука и образование XXI в. должны иметь одну цель – сохранить в человеке человеческое, обеспечивая тем самым дальнейшее развитие природы, общества и давая шанс на выживание следующим за нами поколениям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Маркузе, Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. – М., 1994. – 368 с.
2. Сент-Экзюпери, А. де. Земля людей / А. де Сент-Экзюпери. – М., 1957.
3. Колин К. Информационная глобализация и гуманитарная революция / К. Колин // Вестн. высш. шк. – 2002. – № 8.
4. Янч, Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Я. Эрих. – М., 1974.
5. Волков, Б. Г. Гуманистическая перспектива России как общенаучная цель / Б. Г. Волков // Социально-гуманитарные знания – 2005. – № 1.
6. Колесникова, И. А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества / И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания – 2004. – № 1.
7. Яминский, А. В. Элитное образование и современные технологии обучения / А. В. Яминский // Высшее образование сегодня – 2002. – № 6.
8. Винер, Н. Человек управляющий / Н. Винер. – СПб., 2001.
9. Еровенко, В. Образование и познание – дилемма? / В. Еровенко, А. Козулин // Alma mater. – 2003. – № 8.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. П. Данилкова (Новосибирск)

Кардинальные изменения политической и социальной обстановки в России выявляют необходимость пересмотра тенденций и установок в развитии гуманитарного образования в высшей школе. Гуманистическая обоснованность и направленность гуманитарного образования приобретает особую актуальность в современных условиях, характеризующихся ускорением социальной динамики, сопровождающейся нестабильностью, политическими и этническими конфликтами и другими взрывоопасными ситуациями. Крушение тоталитарной идеологии в нашей стране, служившей достаточно длительное время обоснованием гуманитарных (общественных) наук в высшей школе, как никогда остро вскрыло отсутствие ценностных оснований гуманитарного образования. В связи с этим актуальность выявления ценностных оснований гуманитарного образования в высшей школе имеет сегодня первостепенную значимость и является одной из важнейших проблем философии образования.

Прежде чем предпринять попытку выявления и установления ценностных оснований гуманитарного образования, раскроем значимость и роль ценностей и ценностных установок для отдельного человека и для общества в целом. Значимость и важность ценностей определяется, прежде всего тем, что ценности выступают интегративной основой, как для отдельного индивида, так и для социальной группы, культуры, нации и, наконец, для человечества. Наличие целостной ценностной системы ценностей, как утверждал выдающийся философ XX в. П. Сорокин, есть важнейшее условие устойчивости социальной структуры. Разрушение ценностной основы,