УДК 101.1::316 + 37.01

Полянкина Софья Юрьевна,
аспирант кафедры философии Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия
zmeykasofi@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ В ИСТОРИИ НАУЧНО-ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

Исследовано развитие представлений об интеграции и дифференциации в образовании в истории научно-философской мысли. Выделены основные тенденции взаимовлияния этих процессов в развитии образовательных систем и социума. Выявлены области общего проблемного содержания процессов интеграции и дифференциации в образовании на протяжении его исторического развития.

Ключевые слова: **философия образования, система образования, интеграция в образовании, дифференциация в образовании.**

POLYANKINA Sophia Yurievna,
Post-graduate Student, Chair of Philosophy, Novosibirsk State Technological University, Novosibirsk, Russia
zmeykasofi@mail.ru

EVOLUTION OF CONCEPTUAL VIEWS ON INTEGRATING AND DIFFERENTIATING PROCEDURES IN EDUCATION ALONG WITH ADVANCEMENT OF SCIENTIFIC AND PHILOSOPHIC THOUGHT

The paper considered evolution of conceptual views on integrating and differentiating procedures in education over the past period of advancement of scientific and philosophic thought. The study has singled out the key trends of reciprocal interference being specific for these procedures in the progress of educational schemas and society. The author specified some areas of general problem content of integrating and differentiating procedures in education in the course of the past period of its development.

Key words**: philosophy of education, educational scheme, integrating in education, differentiating in education.**

В российской системе образования обращают на себя внимание сопутствующие тенденции к *интеграции* (стандартизация, социализация, интегрированные курсы, концепция непрерывного образования, интеграция в мировую образовательную систему, инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и т.д.) и *дифференциации* (индивидуализация, профилизация и специализация, воспроизводство социальной структуры и т.д.) на разных уровнях, оказывающие влияние на вектор развития отечественной образовательной системы и, следовательно, на развитие российского общества в будущем.

Цель настоящей статьи заключена в исследовании развития представлений об интеграции и дифференциации в образовании в истории научно-философской мысли с выделением основных тенденций взаимовлияния этих процессов в развитии образовательных систем и социума и выявлением общего проблемного содержания процессов интеграции и дифференциации в образовании на протяжении его исторического развития.

Интеграция и дифференциация напрямую связаны с двумя непреложными целями образования – *социализацией* (обеспечением воспроизводства существующей социальной структуры и интеграцией в нее индивида) и *индивидуализацией* (реализацией индивидуальных запросов, интересов и развитием творческих проявлений конкретной человеческой личности и ее индивидуальности). Две эти цели сосуществовали с момента возникновения воспитания и обучения уже в родоплеменном обществе.

Образование на Древнем Востоке было дифференцировано вследствие принципа *онтологического (социального) неравенства* людей по факту их рождения, принадлежности к определенной касте. Избранные (будущие правители и жрецы) воспитывались по заданному образцу идеального человека с высокоразвитыми интеллектуальными, духовными, нравственными и волевыми качествами, способного глубоко понимать и интерпретировать окружающий мир, чтобы затем эффективно им управлять. Для представителей низших каст достаточным было обучение базовым профессиональным навыкам и умениям. К примеру, одним из первых мыслителей, поставивших вопрос о дифференцированном воспитании и обучении, был Конфуций, разделявший людей на обладателей высшей врожденной мудрости, тех, кто достигает знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам, и людей, не способных к трудному постижению знаний, – подчеркивая тем самым неравенство образовательных возможностей, на основе которых дифференцировались типы учебных заведений и содержание образования [1, с. 189–190].

В античной Греции кастовость в образовании заменена сословностью, учитывающей при дифференциации *индивидуальные способности свободных граждан*. Именно критерием наличия способностей древнегреческий философ Сократ теоретически подкреплял «право на образование» того или иного человека, исходя при этом из признания той пользы, которую он может в таком случаев принести обществу (наряду с основной пользой, приносимой самому

себе процессом самопознания) [2, с. 114–115].

Древнегреческий философ Платон также анализировал связь воспитания с общественным устройством, провозглашал принцип *всеобщего обязательного обучения*, требуя разностороннего воспитания для всех, кто мог его получить независимо от социального положения свободного гражданина, но все же отмечал, что истинное полноценное знание (любомудрие) доступно далеко не каждому. В полном согласии с этими общими установками Платон выступает решительным сторонником равноправия полов (*гендерная интеграция*) в образовании. Он обосновал необходимость дифференциации программ обучения с учетом различий социального положения (степень богатства и социальный статус), что заложило парадигмальные основания образовательной деятельности как механизма, структурирующего социальную систему и фундирующего систему социального неравенства [3, с. 224–234, 655].

Платон помимо прочего занимался проблемами возрастной дифференциации, выделив несколько последовательных уровней воспитания и обучения: дошкольный (до 6 лет), начальный (6—18 лет), промежуточный (18—20 лет), наивысший (20—50 лет). На наивысшем этапе с 20 до 30 лет обучающийся систематизировал, упорядочивал и интегрировал полученные за все время обучения дифференцированные знания, таким образом осуществлялась *интеграция межпредметных связей* [3, с. 329].

Ученик Платона Аристотель считал целесообразным введение равного государственного воспитания для свободного населения в идеальном государстве, подчеркивая: «…Так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается. Что имеет общий интерес, этим следует и заниматься совместно» [4, с. 628]. Но образование низших классов до сих пор оставалось узкоспециализированным и находилось в прямой зависимости от утилитарных целей и потребностей общества, в то время как представителям аристократии следовало усвоить интегрированное содержание образования на высшем этапе, дабы приблизиться к идеалу культурного и широкообразованного человека.

Важнейшей особенностью христианского мировоззрения, господствовавшего в Средние века, была идея равенства всех индивидов пред лицом Господа независимо от каких бы то ни было различий: классовых, национальных, расовых, половых, профессиональных, – призванная консолидировать представителей различных социокультурных групп в одной религиозной доктрине, парадоксально сосуществовавшая с четко соблюдаемой феодальной иерархией. Эта идея начала актуализировать процессы интеграции в образовании, однако общедоступным схоластическое образование не стало; низшие сословия все так же довольствовались практическим овладением навыками и умениями в конкретном ремесле под руководством мастера. В то же время средневековая педагогика становится еще более дифференцированной, так как, во-первых, приобщает учеников к идеалам той или иной религии и, во-вторых, должна удовлетворять культурно-образовательные потребности различных сословий и корпораций в обществе с усложненной структурой и большим многообразием социальных групп. Церковные школы дали начало университетам в конце XI – начале XII века, а городские школы дифференцировались на цеховые и гильдейские школы и школы счета. Позже были созданы латинские школы повышенного образования, гимназии, грамматические и публичные школы, коллежи, дворянские школы, школы иезуитов и т.д. [5, с. 83–84, 134–135].

Гуманистическое светское образование эпохи Возрождения было обращено к «человеку вообще», поэтому было лишено сословных черт и социально открыто. Оно же было интегративно по содержанию, так как не преследовало профессиональных целей. Главной его задачей было разностороннее гармоничное воспитание нравственного человека. Гуманисты признавали всеобщую склонность людей к познанию, однако подчеркивали, что способности у людей разные, как почвы, по выражению Витторино да Фельтре, одни из которых «пригодны для пастбищ и скота, другие – для виноградников и пшеницы, никакая земля, однако, не остается сама по себе неплодородной» [6, с. 29]. Идеалом же считался так называемый «человек эпохи Возрождения», свободный от религиозных догм, руководствующийся собственным разумом и знающий все о немногом и немного обо всем (например, гений Леонардо да Винчи). Педагоги уделяли внимание интеллектуальному, эстетическому и нравственному образованию учеников, начиная осознавать необходимость индивидуального гуманистического подхода.

Философская и педагогическая мысль позднего Возрождения и Просвещения критикует идею сословной школы. К примеру, выдающийся педагог Ян Амос Коменский выделяет в качестве фундаментальной концепции образования пансофизм — интеграцию всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания с помощью института

образования на родном языке до всех людей, независимо от социальной, расовой или религиозной принадлежности. Под *пампедией*, вытекающей из идеи пансофизма, великий дидакт понимал универсальное воспитание всего человечества и считал, что необходимо, чтобы весь род человеческий пришел к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности». Говоря об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, Коменский выступал за их интеграцию в социум посредством приобщения к культуре. Он же разрабатывает возрастную дифференциацию образования, согласно которой каждому возрасту должен соответствовать свой тип воспитания, или школы: для младенчества – материнское попечение, для детства – школа элементарная, или народная школа родного языка, для отрочества – латинская школа, или гимназия и, наконец, для зрелости – академия и путешествия [7, с. 115–120].

Французские просветители (Клод Гельвеций, Жан–Жак Руссо, Дени Дидро и др.) рассматривали образование как механизм морального воспитания людей разного социального происхождения и их интеграции в обществе. Представители Просвещения впервые актуализировали проблему создания *«единой школы»* исходя из принципа обязательности обучения, являющегося реализацией права на образования. Право на образование предполагает соответствие образования потребностям личности и гарантию завершения ею заслуживаемых в меру сил и способностей ступеней образования. Однако в Европе XIX в., несмотря на декларированный равный доступ к полному образованию, отсутствовала органическая связь между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями, доступ в которые был открыт детям обеспеченных родителей и лишь небольшому числу способных выходцев из рабочего класса. Поэтому помимо социальной интеграции, обеспечивающей равный доступ к образованию вне зависимости от сословной принадлежности, интеграция в образовании и создание «единой школы» подразумевали также согласование отдельными школами их программ и учебных планов и построение единой школьной системы для того, чтобы каждому ребенку был открыт путь от начальных ступеней образования к его вершине (университету, высшей технической школе). Иными словами, процессы интеграции служили системообразующим фактором в становлении образовательных систем в Европе в эпоху Просвещения. «Единая школа, – писал С.И. Гессен, – оправдывается не только тем, что она созидает личность отдельного человека, проявляя по возможности все заложенные в ней способности, но и тем, что, созидая ее, она тем самым созидает и коллективную личность народа» [8, с. 199], что, однако, не бывает достижимо в полной мере.

В немецкой педагогической и философской мысли Нового и Новейшего времени развитие идей дифференциации образовательной системы получило новый толчок. Философ Фридрих Шлейермахер особо подчеркивал социальную обусловленность образования, предложив три типа школ: народную (для детей рабочих), городскую (для средних слоев) и гимназию, дающую классическое образование на греко-латинской основе [5, с. 184]. Психолог, педагог и философ-идеалист Эдуард Шпрангер положил в основу дифференциации воспитания различные типы личности: экономический (склонность к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству); социальный (альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный [5, с. 226].

Философ, психолог и педагог Иоганн Фридрих Гербарт понимал взаимосвязь интеграции и дифференциации в процессе обучения, отстаивая необходимость применения индивидуального подхода к конкретному ученику в сочетании с его многосторонним развитием, в ходе которого обучающемуся представляется спектр учебных дисциплин, со стремлением создать в совокупности целостную картину мира [9, с. 152–159].

Английский популяризатор науки Томас Генри Хаксли был обеспокоен отсутствием интеграции в содержании высшего образования того времени естественнонаучного и гуманитарного знания и говорил: «Несомненно, было бы настоящей катастрофой, если бы половина населения этой страны превратилась в изысканных гуманитариев без примеси науки, а вторая – в людей науки без примеси гуманитарного образования» [10, p. 640].

В самодержавной России умственное образование не мыслилось в отрыве от нравственного и было пронизано религиозными идеалами духовно развитого человека, стремящегося к единению с Богом. «Приоритет социального над личным, общего над частным в русской культуре находил выражение в том, что русская педагогика во всех своих направлениях ориентировала человека на служение чему-то выше его – Богу, государству, обществу, народу, подчиняла его задачам надындивидуального целого, отождествляя индивидуализм с эгоизмом» [11, с. 118]. Общее образование в таких условиях естественно доминировало над специальным.

На практике же доступ к образованию был далеко не у всех сословий. «Циркуляр о кухаркиных детях» министра народного просвещения И.Д. Делянова, подписанный в 1887 г.

императором Александром III, которым запрещалось принимать в гимназии «детей кучеров, лакеев, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, *за исключением разве одаренных гениальными способностями* (курсив наш – С.П.), вовсе не следовало стремиться к среднему и высшему образованию» [12]. Этим же циркуляром была закрыта большая часть высших женских курсов, что означало практическую ликвидацию женского высшего образования в России.

В конце XIX – начале XX века большее значение начинает придаваться принципу индивидуализации обучения, что актуализировало необходимость дифференциации обучающихся. Но, в то же время, усилия теоретиков и практиков были направлены на демократизацию образования, на его общедоступность и социальную интеграцию обучающихся всех слоев общества. Американский философ, педагог и психолог Джон Дьюи настаивал на недопущении существования двух разных школьных систем: для детей состоятельных родителей и отдельно для детей бедняков, – считая, что это неминуемо приведет к классовому расколу общества. Школы, по его мнению, должны были помогать в устранении классовых барьеров и различий. Он также высказывался против дифференциации учеников в зависимости от их способности к умственному или физическому труду и изоляции предметов друг от друга, предлагая интегрировать предметы вокруг жизненного опыта самих детей [13, p. 23].

Представители структурного функционализма отмечают особую роль института образования в поддержании равновесия социальной системы: как в структурировании социального пространства путем социальной стратификации, так и социальной интеграции. Эмиль Дюркгейм признавал, что образование усиливает различия природной одаренности людей, формирует ролевые структуры личности и выступает в качестве основного *механизма социальной дифференциации*.

Марксисты, напротив, считали, что в антагонистическом обществе образование лишь закрепляет социальное неравенство классов и носит несправедливо селективный характер, не принимающий во внимание способности индивидов. Интегративная функция образования может проявиться, когда социальная структура общества утратит социально-конфликтный характер, то есть при переходе к социализму и, в конце концов, к коммунизму. По-настоящему равный доступ к бесплатному качественному образованию всех уровней российское общество получило в период советской власти, что является одним из триггеров ностальгических настроений в современной России. После социалистической революции стояла острая потребность в индустриализации и модернизации, что обусловило ориентацию на формирование у обучающихся научного мировоззрения, религиозность исключалась как пережиток прошлого. Индивидуализации в образовании всё ещё препятствовали ориентация на коллективизм и авторитарный характер преподавания. Доминантой советской системы образования были универсализм, монизм и идейно-политическое воспитание пролетарского интернационализма, социалистического патриотизма и гуманизма, коллективизма, коммунистического отношения к труду. Приоритетной была общекультурная, а не узкоспециальная подготовка профессионала.

Однако М.Н. Кузьмин подмечает, что формировавшаяся со времен Реформации и Просвещения всеобщая и бессословная школа равенства в иерархизированном и неравноправном мире сословий с течением времени все больше ориентируется не на социализацию обучающихся и их интеграцию в общество, а на процесс внутренней самоидентификации личности, которая выстраивается ими как автономными субъектами собственной системы идентичностей – системы (иерархии) социальных связей и отношений. Соответственно в структуре целей воспитания члена гражданского общества «происходит сдвиг от доминировавших ранее социоцентричных целей, отражавших потребности («социальный заказ») демократизирующегося государства и общества (общности), к персоноцентричным целям, отражающим потребности индивида» [14, с. 58].

Сторонник концепции “child oriented education” («образования, ориентированного на ребенка») Майкл Оукшот критиковал социально-функциональный подход и был уверен, что трактовка образования с позиции социализации является подменой подлинной цели образования внешними по отношении к нему задачами. Человек, по его убеждению, формируется благодаря собственным внутренним диалогам с человечеством как целым, в процессе которого он постигает и предмет диалога, и самого себя [15, p. 54].

В XX и XXI веках тенденции как интеграции, так и дифференциации в социальной системе усилились. Этому способствовало появление горизонтального измерения социальной дифференциации (этнос, гендер, субкультура) наряду с вертикальным (класс, сословие). Плюрализм, методологизм, субъективность, реляционизм, коммуникативность – основные черты неклассической парадигмы в образовании сохраняются в числе категорий, с помощью

которых осуществляется философская рефлексия над феноменом образования по сей день. Процессы глобализации, в свою очередь, запустили механизмы институциональной интеграции в образовании, которые можно наблюдать в двух измерениях. Горизонтальное, или пространственное, изменение в качестве результата предполагает создание единого образовательного пространства, а вертикальное, или временное – реализацию идеи непрерывного образования (life-long learning).

Подводя итог вышесказанному, стоит особо подчеркнуть, что в философии образования и педагогике в разные периоды возникали следующие идеи образовательной интеграции: идея всестороннего и гармоничного развития человека (Аристотель, Я. А. Коменский, И. Песталоцци, В. Гумбольдт и др.); идея «единой школы» (французские просветители, Д. Беллерс и др.); интеграция школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп); концепция интеграции высшего образования и фундаментальной науки; соборная общинная педагогика (Л.Н. Толстой); коллективистское воспитание (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); педагогика сотрудничества (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Амонашвили, А.С. Белкин, В.Ф. Шаталов и др.); установление как внутрипредметных, так и межпредметных связей в педагогическом процессе, создание интегрированных курсов, блоков и модулей (В.А. Игнатова, В. М. Максимова, Н.М. Белянкова, И.Б. Богатова, О.О. Кузнецова, М.А. Мананнова, О.В. Сюткина и др.); инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья в детский коллектив общеобразовательных учреждений; глобализация образования и Болонский процесс; ‘life-long learning’; транскультурное образование (М.Н. Эпштейн, М.В. Тлостанова и др.); идея «мультиверситета» (Кларк Керр); взаимодействие и взаимодополнение философий образования Запада и Востока с целью преодоления мирового образовательного кризиса (М.С. Ашилова, В.И. Паршиков, Т.А. Рубанцова, В.И. Панарин и др.).

Тенденциям дифференциации отвечали идеи: уровневой дифференциации образования; гендерной диверсификации обучения; сословной школы (Платон, Д. Локк, Ф. Шлейермахер и др.); народного образования; коррекционной педагогики; личностно-ориентированного образования (Э. Шпрангер, Г. Рагг, П. Фрейре, Д. Дьюи, П. Макларен); экзистенциальной педагогики (А.С. Нейл, М. Грин, О. Больнов, Г. Рот); тьюторских практик и индивидуальной образовательной траектории.

Как процессы интеграции и дифференциации в развитии общества находят своё отражение в системе образования, так и наоборот – «образование как социальный институт может одновременно и содействовать процессам социальной интеграции, например, в культурной или нормативной сфере, создавая условия для единой интерпретации особого круга событий и явлений, релевантных для данной социальной общности как целого, и, в то же самое время, может также усиливать процессы социальной дифференциации, содействуя росту разнообразия, например, в форме укрепления этнокультурной идентичности в полиэтничном и поликультурном социуме», – как справедливо отметила Л.Я. Осипова [16, с. 43].

Формат научной статьи не позволяет осветить взгляды всех философов и педагогов, высказывавшихся на исследуемую тему, однако можно заключить, что наиболее острой в истории философии образования и педагогической практике была *борьба концепций сословной дифференциации и эгалитарной интеграции («единая школа»)*. Не меньшее внимание практиками и теоретиками образования уделялось другим типам *дифференциации* (возрастной, уровневой, институциональной и личностно-ориентированной) и *интеграции* (гендерной, межпредметной; интеграции начального, среднего и профессионального образования; интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания; интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями) в образовании. Следует констатировать, что процессы интеграции и дифференциации до сих пор обнаруживают себя в перечисленных проблемных зонах современного образования, и анализ возможностей данных процессов с учетом российских реалий позволит приблизиться к нахождению решений острых проблем в развитии отечественной образовательной системы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Конфуций:* "Лунь юй": Исслед., пер. с кит., коммент. / Л. С. Переломов. – М.: Восточная литература, 1998. – 588 с.
2. *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе. / Пер., ст. и комм. С. И. Соболевского. – М.- Л.: Academia, 1935. – 417 с.
3. *Платон.* Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007.—752 с.
4. *Аристотель*. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. — М.: Мысль, 1983. — 830 с.
5. *Джуринский А.Н.* Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Джуринский. — М.: Гардарики, 2008. — 383 с.
6. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV

– XVII вв.) / Сост., вступ. Статьи и коммент. Н.В. Ревякиной, О.Ф. Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.
7. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. Т. I. / Я.А. Коменский. – Смоленск: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 321 с.
8. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
9. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / пер. с англ. Н.А. Мироновой; под науч. Ред. М.С. Добряковой. – М.: Изд. дом. Высшей школы экономики, 2012. – 424 с.
10. *Royal* Commission on Scientific Instruction and the Advancement of Science. L.: Eyre and Spottiswoode, 1872. – 804 p.
11. *Заборская М.Г.* Философия образования: типологический подход / М.Г. Заборская. – Санкт-Петербург: Д.А.Р.К., 2011. – 398 с.
12. Доклад министра народного просвещения И. Делянова «О сокращении гимназического образования» (1887г.) URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cf7d38ef-a636-46a6-afdb-aa159e58a1ed/%5BIS8IR_4-33%5D_%5BTS_05%5D.html (дата обращения: 23.07.2013)
13. *Dewey J.* The School and Society. – Chicago: University of Chicago Press, 1899. – 125 p.
14. *Кузьмин М.Н.* Образовательный процесс в России и Европе в Новое время: антропологический аспект / М.Н. Кузьмин // Вопросы философии. – 2001. – №4. – С. 53–61.
15. *Oakeshott M.* The Voice of Liberal Learning / T. Fuller (ed.). – New Haven, CT: Yale University Press, 1990. – 166 p.
16. *Осипова Л.Я.* Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: автореферат дисс. … доктора педагогических наук: 13.00.01 / Л. Я. Осипова. – Ульяновск, 2009. – 52 с.

REFERENCES

1. Konfucij: "Lun' yuj": Issled., per. s kit., komment. / L. S. Perelomov. – M.: Vostochnaya literatura, 1998. – 588 s.
2. Ksenofont. Vospominaniya o Sokrate. / Per., st. i komm. S. I. Sobolevskogo. – M.- L.: Academia, 1935. – 417 s.
3. Platon. Sochineniya v chety'rex tomax. T. 3. Ch. 1 / Pod obshh. red. A.F. Loseva i V.F. Asmusa; Per. s drevnegrech. — SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta; «Izd-vo Olega Aby'shko», 2007.—752 s.
4. Aristotel'. Sochineniya: V 4-x t. T. 4 / Per. s drevnegrech.; Obshh. red. A.I. Dovatura. — M.: My'sl', 1983. — 830 s.
5. Dzhurinskij A.N. Zarubezhnaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / A.N. Dzhurinskij. — M.: Gardariki, 2008. — 383 s.
6. Obraz cheloveka v zerkale gumanizma: my'sliteli i pedagogi e'poxi Vozrozhdeniya o formirovanii lichnosti (XIV – XVII vv.) / Sost., vstup. Stat'i i komment. N.V. Revyakinoj, O.F. Kudryavceva. – M.: Izd-vo URAO, 1999. – 400 s.
7. Komenskij Ya.A. Velikaya didaktika. T. I. / Ya.A. Komenskij. – Smolensk: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1939. – 321 s.
8. Gessen S.I. Osnovy' pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / Otv. red. i sost. P.V. Alekseev. – M.: «Shkola-Press», 1995. – 448 s.
9. Pyat'desyat krupnejshix my'slitelej ob obrazovanii. Ot Konfuciya do D'yui / per. s angl. N.A. Mironovoj; pod nauch. Red. M.S. Dobryakovoj. – M.: Izd. dom. Vy'sshej shkoly' e'konomiki, 2012. – 424 s.
10. Royal Commission on Scientific Instruction and the Advancement of Science. L.: Eyre and Spottiswoode, 1872. – 804 p.
11. Zaborskaya M.G. Filosofiya obrazovaniya: tipologicheskij podxod / M.G. Zaborskaya. – Sankt-Peterburg: D.A.R.K., 2011. – 398 s.
12. Doklad ministra narodnogo prosveshheniya I. Delyanova «O sokrashhenii gimnazicheskogo obrazovaniya» (1887g.) URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cf7d38ef-a636-46a6-afdb-aa159e58a1ed/%5BIS8IR_4-33%5D_%5BTS_05%5D.html (data obrashheniya: 23.07.2013)
13. Dewey J. The School and Society. – Chicago: University of Chicago Press, 1899. – 125 p.
14. Kuz'min M.N. Obrazovatel'ny'j process v Rossii i Evrope v Novoe vremya: antropologicheskij aspekt / M.N. Kuz'min // Voprosy' filosofii. – 2001. – №4. – S. 53–61.
15. Oakeshott M. The Voice of Liberal Learning / T. Fuller (ed.). – New Haven, CT: Yale University Press, 1990. – 166 p.
16. Osipova L.Ya. Filosofsko-pedagogicheskie osnovy' prognozirovaniya social'noj e'ffektivnosti obrazovaniya: avtoreferat diss. … doktora pedagogicheskix nauk: 13.00.01 / L. Ya. Osipova. – Ul'yanovsk, 2009. – 52 s.