

DOI: 10.15372/PHE20170104

УДК 37.0+13

**ОБЩЕЕ ПРОБЛЕМНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ  
И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ  
В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
*С. Ю. Полянкина* (Новосибирск)

**Аннотация.** Процессы интеграции и дифференциации в образовании обнаруживают себя в различных проблемных зонах современного отечественного образования. Бесконтрольная дифференциация может трансформироваться в дезинтеграцию, вызывая негативные последствия, так же как и чрезмерная интеграция ведет к унификации и понижению жизнеспособности системы. Цель статьи – рассмотреть суть данных противоречий и предложить пути их разрешения.

Общее проблемное содержание процессов интеграции и дифференциации в системе отечественного образования обнаружено на четырех уровнях образовательной системы, начиная с определения содержания образования, учитывая методы и формы организации процесса образования в различных образовательных учреждениях с выходом на глобальный наднациональный уровень. На уровне содержания образования конфликт между дифференциацией и интеграцией выражен во фрагментации знания и межпредметной интеграции в качестве принципа отбора содержания образования. На уровне организации процесса образования проблемной зоной является противоречие между стандартизацией образования и необходимостью его вариативности. В системе образования как общественном институте дискретность уровневой подготовки вступает в конфликт с континуальностью непрерывного образования в обществе знаний. И, наконец, на глобальном уровне стремление к сохранению самобытности отечественных образовательных традиций противостоит объективным тенденциям интернационализации высшего образования по западному образцу.

Рекомендации по противостоянию негативным тенденциям на этих уровнях включают в себя: 1) увеличение числа интегрированных курсов, способствующих развитию холистического и понятийного мышления в противовес фрагментарному и клиповому; 2) совершенствование института тьюторства в общем (полном) и высшем образовании, а так-

---

© Полянкина С. Ю., 2017

**Софья Юрьевна Полянкина** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель кафедры философии факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: polyankina@corp.nstu.ru.

**Sophia Yu. Polyankina** – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, degree-seeking applicant at the Chair of Philosophy of the Department of Humanities, Novosibirsk State Technical University.

же перевод вариативной компоненты процесса обучения в виртуальное образовательное пространство, предоставляющее обучающимся ряд онлайн-курсов на выбор с применением адаптивных технологий обучения; 3) сетевую организацию образовательного пространства и создание интегративных региональных образовательных кластеров для наращивания континуальности образовательного процесса; 4) активизацию тенденций к локализации, сопутствующих глобализации, с возрождением национальной образовательной традиции (этнопедагогический неотрадиционализм) и учет лучших образцов западной индивидуалистской и рациональной образовательной традиции в сочетании с коллективистской, гуманистической направленностью образования стран Востока.

**Ключевые слова:** интеграция, дифференциация, стандартизация, вариативность, сетевая организация образовательного пространства, интернационализация образования.

## THE OVERALL PROBLEMATIC CONTENT OF THE PROCESSES OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION

*S. Yu. Polyankina* (Novosibirsk)

**Abstract.** *The processes of integration and differentiation in education occur in a variety of problem areas of modern Russian education. Uncontrolled differentiation can be transformed into disintegration, causing negative effects, as well as excessive integration leads to unification and reduction of the viability of the system. The article is aimed at revealing the essence of these contradictions and suggesting ways to resolve them.*

*Total problematic content of integration and differentiation processes in the system of national education have been found in four levels of the educational system, starting with defining of the content of education, taking into account the methods and forms of organization of educational process in the various educational institutions with access to global supranational level. At the level of the content of education, the conflict between differentiation and integration is expressed in the fragmentation of knowledge, on the one hand, and interdisciplinary integration as a principle of selection of educational content, on the other hand. At the level of organization of the educational process, the problem area is the contradiction between the need for standardization of education and its variability. In the system of education as a social institution, discrete-level training is in conflict with the continuum of life-long learning in the knowledge society. Finally, at the global level, the desire to preserve the identity of the domestic educational tradition is opposed to the objective tendencies of Western-style internationalization of higher education.*

*Recommendations to counter negative trends at these levels include: 1) increase in the number of integrated courses that promote a holistic and conceptual thinking as opposed to fragmented and clip thinking; 2) improvement of the tutoring institute in secondary and higher education, as well as the transition of variable components of the learning process in a virtual educational environ-*

ment, providing the students a series of online courses to choose from, with the use of adaptive learning technologies; 3) network organization of educational space and the creation of integrative regional educational clusters to build continuity of the educational process; 4) intensified trend towards localization, following globalization, associated with the revival of the national educational tradition (ethnopedagogical neotraditionalism) and its combination with the finest examples of Western individualistic and rational educational tradition and collectivist, humanistic orientation of education in the countries of the East.

**Keywords:** integration, differentiation, standardization, variability, network organization of educational space, internationalization of education.

Кризисные явления в современном образовании объясняются исследователями его *дезинтеграционной направленностью*, выраженной в откровенном сциентизме, технократизме образовательного процесса, преобладании в содержании образования функционального над сущностным, в отсутствии понимания между субъектами образовательного процесса, превращении школы в лабораторию социальной селекции и личностно-психологической сегрегации, в крайнем антропоцентризме, или *квазиинтеграции*, то есть приспособленчестве и конформизме [1, с. 75–77]. Истинная интеграция в образовании выражается в освоении субъектами образования мировой культуры, межпоколенческой и внутривоколенческой трансляции социального и индивидуального опыта, выработке единого мировоззрения, основанного на принципах гуманизма, организуящего человечество в единую взаимосвязанную систему. Настоящая статья посвящена обнаружению проблемного содержания процессов интеграции и дифференциации на различных уровнях системы отечественного образования с целью его обсуждения и предложения рекомендаций по решению насущных проблем.

Неизбежно плюралистичная постмодернистская культура актуализирует противоречие между интегративно-целостной сущностью человека как субъекта образования и фрагментарным подходом к его обучению и воспитанию. Данные тенденции берут начало еще в эпистемологии, где оправдывающее и обосновывающее единство знание в XXI в. уступает место дифференциациям, различию, частям, индивидуации, поощряющим множественность [2, с. 4].

В системе формального образования в данном случае речь идет о *дифференциации на уровне содержания образования*, которая находит выражение в расширении набора учебных курсов, в учебных планах средней и высшей школ. Согласимся с В. С. Ледневым, считающим, что этот вид дифференциации на современном этапе «достиг своего верхнего предела, поэтому введение нового курса (дифференциация) должно сочетаться с сокращением других, но не путем их изъятия из образования

(если это, конечно, не лжепредметы), а путем объединения прежних компонентов на основе их содержательной интеграции» [3, с. 16]. При этом на роль интегрирующего ядра в образовании в наибольшей степени годятся не естественнонаучные и технические дисциплины вследствие «бесконечного информационного богатства и стремительного развития, приведших к распаду знания на фрагментарные области и возникновению герметичной лексики» [4] (то есть терминологии) в соответствующих науках, а гуманитарные предметы, в особенности литература и философия, имеющие в центре своего внимания нечто общее для всех человеческих существ.

Под *интеграцией на уровне содержания образования* в данном контексте понимается реализация внутрипредметных и межпредметных связей в педагогическом процессе, обоснованная, как считает Г. А. Монахова, всеобщностью и единством законов природы, а также целостностью восприятия субъектом окружающего мира [5]. Об этом же говорит и антропоцентрический принцип интеграции, сформулированный еще Джоном Дьюи, который видит ученика в роли субъекта интеграционных процессов в образовании. Обучающийся интериоризирует и интегрирует усвоенные и вновь приобретенные знания и чувства, форму выражения и смыслы, собственное положение с позицией учителя, личный опыт и проблемную ситуацию и т. д. В данном случае он уже субъект не только внутрипредметной, но и межпредметной интеграции. Межпредметная интеграция, в свою очередь, может быть объектной, то есть группировкой учебных предметов вокруг общественно значимой проблемы, и предметной – создание учебных курсов, объединяющих несколько дисциплин одного цикла, что является более распространенным в педагогической практике.

Образовательная ценность интегрированного обучения выражается в том, что знания одной дисциплины органически переплетаются со знаниями другой, создавая новую информационную структуру категорий, понятий, концепций, законов и т. д. Интеграция в данном случае способствует выделению главного вектора в отборе содержания образования, вычленению смыслообразующих идей, приемов, форм и средств учебно-воспитательной деятельности. Здесь интеграция компенсирует недостатки образовательной системы: позволяет сократить многопредметность, не допустить дублирования учебного материала, за счет чего сокращает количество учебных часов и противостоит снижению мотивации обучающегося вследствие его перегруженности. Интеграция учебных дисциплин также способствует формированию гибкости аксиосферы будущего специалиста, ее открытости дальнейшему обогащению

в процессе профессиональной деятельности и повышению потенциала креативности и инновационности мышления [6, с. 79].

С проблемой формирования внутрипредметных и межпредметных связей связана и более обширная *проблема интеграции в жизни и образовании разных типов научного знания*: естественнонаучного, технического и гуманитарного.

Кен Робинсон указывает в качестве удручающей тенденции в системах образования в индустриальных обществах иерархию дисциплин, на вершине которой находятся математика, языки и естественные науки; несколько ниже расположены гуманитарные науки (история, география, социальные предметы), а также физическая культура, и только в самом низу – искусство. В соответствии с иерархией одни предметы до сих пор, уже в нашем постиндустриальном обществе, преподносятся как значимые и обязательные для изучения, на их изучение отводится много аудиторных часов, а другие отодвигаются на периферию и объявляются факультативными [7]. Такой подход представляется в корне неверным, поскольку ценностью и значимостью обладает каждая дисциплина, составляющая образовательную программу. Каждый предмет, та научная или культурная сфера, которую он представляет, – это особый взгляд на мир, каждая дисциплина по-своему дает трактовку и объяснение связям между явлениями в мире, природе, человеческой жизни, объясняет мироустройство.

Предложив в качестве интегрирующего элемента на уровне содержания образования гуманитарные дисциплины, отметим, что этот выбор привносит специфический для гуманитарного знания принцип историзма в изучение естественнонаучных дисциплин. Это, в свою очередь, позволяет увидеть целостность культуры определенной исторической эпохи и изучить процесс исторического становления современной научной картины мира, а также помогает избежать формирования технократического мышления. При этом в настоящее время возрастает спрос на профессиональные качества, базирующиеся на естественнонаучном мировоззрении, даже у гуманитариев.

*Процессы интеграции и дифференциации* в образовании также выражены в тенденциях стандартизации и вариативности его содержания, форм и методов *на организационном уровне*. Вариативность характеризуется соответствием образования мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся и возможностью управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия. Стандартизация же связана с системой ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью декларации равенства

возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия» [8, с. 72; 9].

Каким образом возможно реализовать вариативность в рамках федеральных государственных образовательных стандартов?

Во-первых, вариативности способствует предоставление обучающемуся выбора специализированного учебного заведения с углубленным изучением определенных дисциплин, либо профильного класса в общеобразовательной школе и дополнительных (элективных) курсов. Таким образом, в образовании актуализируются механизмы внешней дифференциации. Однако, на наш взгляд, создание посредством внешней дифференциации гомогенных групп обучающихся не всегда позитивно будет сказываться на их социализации, поскольку общество, в которое им предстоит интегрироваться по окончании учебного заведения, – система гетерогенная, и пребывание в гомогенной искусственно созданной среде не будет способствовать подготовке к дальнейшей жизни в обществе.

Абстрагируясь от конечной социализирующей цели образования, отметим, что гетерогенность группы по расовому, этническому, гендерному и социокультурному параметрам коррелирует с большим творческим и инновационным потенциалом при выполнении групповых задач. К такому выводу пришла Кэтрин Филлипс, обобщив данные экспериментов американских ученых в области психологии, социологии, экономики, менеджмента и демографии. Феномен объясняют тем, что люди склонны прилагать больше умственных усилий при столкновении с иным мнением, точкой зрения, исходящими от наименее похожих на них членов группы [10]. Экстраполируя данный вывод на систему образования, можно заключить, что внутренняя дифференциация, поощряющая создание гетерогенных классов и групп, также будет залогом более интенсивной работы мысли и поддержания атмосферы свободной дискуссии на занятиях.

Во-вторых, при наличии ситуации выбора обучающемуся необходимо сопровождение специалиста, определяющего личностные, когнитивные, психологические особенности и жизненные цели конкретного обучающегося для построения индивидуальной образовательной траектории. Одним из нововведений современного образования в России в связи с присоединением к Болонскому процессу являются тьюторские практики. Тьютор (от лат. *tutor* – хранитель, наблюдатель) обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ школьников и студентов и выступает проводником по индивидуальной траектории обучающегося в пространстве индивидуализированного обучения, индивидуализированного социального (профессионального) выбора в пространстве образовательной рефлексии и самоопределения в культуре.

В структуре тьюторского сопровождения можно выделить, таким образом, предметный, социальный и антропологический векторы [11]. Тьюторское сопровождение возможно в гетерогенных классах или группах и актуализирует механизмы внутренней дифференциации.

В-третьих, методологически внутренняя дифференциация в образовании в своем предельном выражении осуществима с помощью адаптивных технологий. Адаптивными называются образовательные сервисы, в которых способ, форма и последовательность предъявления содержания образования подстраиваются под студентов, что призвано оптимизировать процесс обучения практически для каждого студента, исходя из его индивидуальных особенностей. Адаптивность нового поколения – адаптивная подстройка алгоритмов, подбирающих содержание образования под каждого конкретного студента, а не их категорий. Такие алгоритмы технологически более совершенны и оперируют десятками параметров как студентов (подготовленность, способности, восприятие информации, память, мотивация и др.), так и содержания (трудность, структура, форма и др.), которые непрерывно измеряются и анализируются.

Перевод вариативной компоненты процесса обучения в виртуальное образовательное пространство, предоставляющее обучающимся ряд онлайн-курсов на выбор с применением адаптивных технологий обучения и методов комбинированного обучения видится наиболее перспективным разрешением противоречия между вариативностью и стандартизацией.

Следующим уровнем системы образования, на который направлен наш аналитический фокус, является *институциональный уровень*. М. О. Мухадаев различает дифференциацию образовательных структур и учреждений по наименованию и профилю, по вариативности форм и уровней обучения, по организационным и правовым основам их деятельности, по общественному престижу и соответствующему статусу [12]. Такая *институциональная дифференциация*, или диверсификация (рукотворная дифференциация), наблюдается на макроуровне (уровне системы образования) и подразумевает создание различных типов учебных заведений: государственных и частных; традиционных и авторских; светских и религиозных; дошкольных, общеобразовательных и специализированных школ, лицеев, гимназий, колледжей, ссузов, вузов, институтов повышения квалификации и учреждений дополнительного образования и т. п. При этом нельзя не отметить возникновения образовательных структур совершенно новых типов: университетских комплексов, ресурсных центров, комплексов открытого и дистанционного обучения и т. д.

Однако при наличии огромного числа осуществляющих образовательную деятельность организаций обучающиеся зачастую ощущают отсутствие преемственности между уровнями образования, отчужден-

ность образовательных учреждений от учреждений культуры и науки, а также слабую связь высших учебных заведений с работодателями. В таком случае образование становится дискретным, заканчивающимся за стенами учебных заведений после получения диплома бакалавра, специалиста или магистра. Жизненной же необходимостью в современном мире является способность индивида к непрерывному образованию и самообразованию. Роль образовательных институтов заключается в обеспечении континуальности данного процесса, предоставлении дидактической и методологической поддержки, ресурсов и воспитания навыков самообразования и мотивации к образованию на протяжении всей жизни уже в начальной школе.

Поэтому на фоне обширной институциональной дифференциации потребность в непрерывном образовании для общества знаний требует создания единого образовательного пространства, предлагающего образовательные возможности и удовлетворяющего образовательные потребности граждан разного возраста и профессий. В последние годы *институциональная интеграция* в образовании наблюдается как внутри системы (возникновение образовательных комплексов, нарастание сетевого взаимодействия), так и на уровне межсистемной интеграции (региональные образовательные кластеры).

Интегративная сетевая организация образовательного пространства, характерная для информационного общества, подразумевает целенаправленный интенсивный обмен информацией, знаниями, научными проектами, учебными программами, материальными, интеллектуальными, организационными ресурсами между равноправными добровольно объединившимися на основе общих ценностей и целей субъектами системы образования (индивидов, организаций) с целью трансформации личностных знаний и результатов коллективных практик в корпоративные ресурсы [13]. Именно сетевая структура, на наш взгляд, является наиболее приемлемым для современного общества типом институциональной интеграции, поскольку ее легче всего поддерживать во всемирной сети Интернет, а этот формат взаимодействия открывает новые горизонты для сотрудничества с зарубежными образовательными учреждениями с перспективой создания глобального образовательного пространства без границ.

Межсистемная социально-институциональная интеграция в образовании в качестве результата предоставляет создание инновационного регионального образовательного кластера – интегративной группы взаимосвязанных общественных институтов (промышленных компаний, головного профильного вуза и подчиненной ему сети образовательных учреждений (других вузов, колледжей, профессиональных училищ, тренинг-

центров, бизнес-школ, языковых школ), технопарков и бизнес-инкубаторов, научно-исследовательских центров и лабораторий, банковских и небанковских кредитных организаций, инвестиционно-инновационных компаний, венчурных фондов, бизнес-структур, органов государственного управления, общественных организаций и т. д.). Создание такого кластера позволяет его составляющим взаимодополнять друг друга и эффективно обеспечивать конкурентоспособность базовой отрасли [14]. Интеграция в данном случае предусматривает не только налаживание и укрепление связей между включенными в границы кластера субъектами, но и развитие связей с внешними экономическими и общественными институтами, что обеспечивает органичное встраивание системы образования в систему общественных институтов, взаимовыгодное для всех участников данного интегративного процесса. Интенсификация взаимодействия подсистемы высшего образования с работодателями из организаций государственного и частного секторов будет способствовать соотнесению выбора будущей профессии, ежегодно совершаемого сотнями тысяч выпускников учреждений среднего (общего) образования, с реальными потребностями рынка труда.

Примером реализации глобализационных процессов в сфере образования является *интеграция российской образовательной системы в мировое образовательное пространство* в контексте Болонского процесса, что подразумевает органическое объединение национальных образовательных систем, процесс объединения и согласования их деятельности, ресурсов, услуг, технологий, а также их рациональную организацию. Обсуждая проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки, исследователи упоминают следующие аспекты такой интеграции: формы и методы международной интеграции вузов; интеграционный потенциал образовательных программ двойных дипломов; роль международных организаций, фондов и программ в развитии интеграционных процессов в области высшего образования; язык как фактор интеграции образовательных систем; новые информационные технологии и интеграционные процессы в области образования и науки.

При этом С. В. Камашев отмечает противоречивость включения России в систему единого образовательного пространства, вызванную столкновением интеграционных и дезинтеграционных процессов (противоречия между средним и высшим образованием, школьным и внешкольным воспитанием, субъектом и объектом педагогической деятельности, светским и религиозным образованием) [15]. Очевидно, что переход с логически выстроенной и отлаженной системы советского образования будет отмечен не только системным конфликтом, но и кон-

фликтом базовых ценностей, заложенных в основание отечественной и западной образовательных систем.

Согласно законам теории систем глобализация неизбежно вызывает обратную реакцию локализации, и вот уже ученые говорят не о глобализации как таковой, а о «глокализации» (Р. Робертсон), вводя понятие, отражающее диалектику происходящих в обществе изменений. Именно плоды глокализации позволяют личности находить свой образ среди множества культурных идентичностей, относиться к нескольким социокультурным группам. В качестве аспекта локализации в системе отечественного образования можно привести в пример такой подход к образованию (особенно начальному и среднему), как этнопедагогический неотрадиционализм. Под этим понимают социализацию личности обучающегося на основе традиционных ценностей в системе образования во имя сохранения этнической идентичности, фундирование этнической солидарности и одновременно адаптации к модернизационным процессам.

По мнению В. А. Никитина, сила института образования заключается не в единообразии, а многообразии форм на основе интегративно-комплексного единства смысла и целей, постоянно обогащаемого конкретно-исторической и национально-государственной практикой субъектов образовательного процесса [16]. Следует согласиться с данной сентенцией, признавая, однако, опасность претворения в жизнь идеалов глобализации на условиях монополизма, унификации и механической экстраполяции опыта зарубежных стран в отечественной системе образования.

Общее проблемное содержание процессов интеграции и дифференциации в системе отечественного образования обнаружено на четырех уровнях образовательной системы, начиная с определения содержания образования, учитывая методы и формы организации процесса образования в различных образовательных учреждениях с выходом на глобальный наднациональный уровень. Следует отметить взаимосвязь проблемного содержания процессов интеграции и дифференциации на данных уровнях, поскольку содержание образования тесно связано с методологией и выбором формы организации учебного процесса, которые варьируются институционально в горизонтальном и вертикальном измерениях системы образования и подвержены влиянию со стороны глобализационных процессов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
2. Фалеев А. Н. Постмодернизм и гуманитарная проблематика // Интеграция образования. – 2010. – № 10. – С. 3-8.

3. **Леднев В. С.** Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
4. **Мир без романов:** Марио Варгас Льюса о будущем вне литературы. – [Электронный ресурс] – URL: [http://theoryandpractice.ru/posts/7626-bez\\_romanov](http://theoryandpractice.ru/posts/7626-bez_romanov) (дата обращения: 27.08.2016).
5. **Монахова Г. А.** Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 52–55.
6. **Dewey J.** *The School and Society*. – Chicago: University of Chicago Press, 1899. – 125 p.
7. **Робинсон К.** Образование против таланта. – М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. – 336 с.
8. **Полянкина С. Ю.** Категории социальной интеграции и дифференциации в категориальном аппарате философии образования // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – № 2. – С. 66–74.
9. **Полянкина С. Ю.** Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 76–82.
10. **Phillips K. W.** How Diversity Makes Us Smarter // *Scientific American*. – 2014. – Vol. 311, Issue 4. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter/> (дата обращения: 27.08.2016).
11. **Тьюторские практики: от философии до технологии** / под ред. Ю. С. Богачинской, Г. В. Цветковой, Г. А. Ястребовой. – Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010. – 174 с.
12. **Муходадаев М. О.** Образование: введение в дискурс социальной политики. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2005. 233 с.
13. **Бармин Н. Ю.** Сетевое взаимодействие в обеспечении устойчивости инновационного развития образовательных систем // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – С. 52–56.
14. **Арсаланова А. А.** Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных кластеров: монография. – М.: РИОР; ВСАГО, 2011. – 316 с.
15. **Камашев С. В.** Безопасность отечественного образования: комплексный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2007. – 24 с.
16. **Никитин В. А.** Проблемы и направления реализации социального в обществе. – М.: Моск. психосоциальный ин-т, 2006. – 151 с.

## REFERENCES

1. **Чапаев Н. К.** (1998). *Theory and Methodology Foundations for Pedagogical Integration*: dis. ... Doctor of Ped. Science. Ekaterinburg, 462 pp. (In Russian)
2. **Faleev A. N.** (2010). Postmodernism and Humanity Problems. *Integracija obrazovanija [Integration of Education]*, no. 10, pp. 3–8. (In Russian)
3. **Lednev V. S.** (2002). *Science Education: Skills Development for Scientific Creativity*. Moscow: MGAU, 120 pp. (In Russian)
4. **World without Novels:** Mario Vargas Llosa on Future within Literature. [Electronic resource]. Available at: [http://theoryandpractice.ru/posts/7626-bez\\_romanov](http://theoryandpractice.ru/posts/7626-bez_romanov) (accessed: 08.27.2016).
5. **Monakhova G. A.** (1997). Education as a Field for Integration. *Pedagogika [Pedagogy]*, no. 5, pp. 52–55. (In Russian)
6. **Dewey J.** (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press Publ., 125 pp.
7. **Robinson K.** (2013). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, Jeksmo Publ., 336 pp. (In Russian)

8. **Polyankina S. Yu.** (2013). The Categories of Social Integration and Differentiation in the Categorical Apparatus of Philosophy of Education. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], no. 2, pp. 66–74. (In Russian)
9. **Polyankina S. Yu.** (2013). The Notion of Integration in the Categorical Apparatus of Philosophy of Education. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education], no. 2, pp. 76–82. (In Russian)
10. **Phillips K. W.** (2014). How Diversity Makes Us Smarter. *Scientific American*, vol. 311, issue 4. [Electronic resource]. Available at: <http://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter> (accessed: 08.27.2016).
11. **Tutor Practices: from Philosophy to Technology** (2010). Ed. by Yu. S. Bogachinskaya, G. V. Cvetkova, G. A. Yastrebova. Volgograd: Izd-vo VGAPK RO Publ., 174 pp. (In Russian)
12. **Mukhudadaev M. O.** (2005). *Education: Introduction to the Discourse of Social Policy*. St. Petersburg: Izd-vo S.- Peterb. un-ta Publ., 233 pp. (In Russian)
13. **Barmin N. Yu.** (2011). The Network Interaction in the Provision of Sustainable Innovative Development of Educational Systems. *Life-Long Learning: Continuing Education for Sustainable Development*. St. Petersburg: A. S. Pushkin LGU Publ., vol. 9, pp. 52–56. (In Russian)
14. **Arsalanova A. A.** (2011). *The Management of the Quality of Higher Professional Education on the Basis of Regional Clusters Formation*. Moscow: RIOR: VSAGO Publ., 316 pp. (In Russian)
15. **Kamashev S. V.** (2007). *Safety of National Education: Complex Analysis*: Dis. ... Cand. Ped. Science. Novosibirsk, 24 pp. (In Russian)
16. **Nikitin V. A.** (2006). *Problems and Directions for the Realization of Social in Society*. Moscow: Moskovskij psikhosocial'nyj in-t Publ., 151 pp. (In Russian)

## BIBLIOGRAPHY

- Andreev, V. N.** (2013). The System of Life-Long Learning as a Key Element for the Innovative Development of the Region. *Pskovskij regionologicheskij zhurnal* [Pskov Regional Journal], no. 15, pp. 167–172. (In Russian)
- Ashilova, M. S.** (2013). *Western and Eastern Philosophy of Education: Dialogue Development*: monograph. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN Publ., 215 pp. (In Russian)
- Gretchenko, A. I.** (2009). *Bologna Process: Integration of Russian Federation in the World Educational Space*. Moscow: KRONUS Publ., 432 pp. (In Russian)
- Danilyuk, A. Ya.** (2004). *The Theory for Integration of Education*. Rostov-na-Donu: Izd-vo RGPU Publ., 440 pp. (In Russian)
- Krishnamurti, D.** (2003). *Education and Meaning of Life*. Moscow: Sofija Publ., 192 pp. (In Russian)
- Nalivayko, N. V.** (2008). *Philosophy of Education: The Conception Formation*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN Publ., 272 pp. (In Russian)

Принята редакцией: 16.11.2016