

УДК 37.017.91
ББК 74.200.514
Б 71

Н.Ш. Блягоз

ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье представлены этапы становления интеграционных процессов в экологическом образовании как отражение современного состояния педагогической практики; ведется полемика вокруг вопроса о системообразующем факторе интеграции экологического потенциала содержания школьных учебных дисциплин с представлением и обоснованием авторского видения проблемы; показаны возможности предлагаемого варианта экологизации сознания личности школьника в создании системы образования, адекватной как природе школьника, так и законам развития самого образования.

Ключевые слова: предметно-знаниевый тип образования, государственный образовательный стандарт, экологизация сознания, межпредметные связи, интеграция, системообразующий фактор, потенциал, гуманистическая педагогика.

N.Sh. Blyagoz

INTEGRATION OF ECOLOGICAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE CONTENTS OF THE STATE EDUCATIONAL STANDARD AS THE BASIC CONDITION AND MEANS OF ECOLOGIZATION OF THE PUPIL'S PERSON CONSCIOUSNESS

Abstract. The paper discusses stages of setting up integration processes in ecological education as reflections of a modern condition of student teaching. The polemic is held around of a question about the system-forming factor of integration of ecological potential of the contents of school disciplines with representation and a substantiation of author's vision of a problem. The author shows opportunities of the offered variant of ecologization of the pupil's person consciousness in creation of the education system being adequate both to a nature of the pupil and to laws of the education development.

Key words: subject-knowledge type of education, the state educational standard, consciousness ecologization, intersubject connections, integration, the system-forming factor, potential, humanistic pedagogy.

Традиционно функционирующий в России предметно-знаниевый тип образования с классическим разделением учебного материала на не связанные друг с другом учебные предметы и соответствующая ему классно-урочная система обучения сложилась еще в средние века на основе идей Я.А.Коменского. Он полностью отвечал общественным потребностям государства с зарождающейся промышленностью и наукой, потребностям формирования «частичного» человека и работника. Но нарастающая просветительская парадигма образования на сегодняшний день перестала соответствовать действительности многомерного мира и многомерного сознания. Сам Я.А. Коменский в своем труде «Пансофия» уже видел будущие опасности своей педагогической системы и настаивал на необходимости воспринимать мир как единое целое и среди правил «кратчайшего пути обучения» называл взаимосвязь учебных предметов. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал классик педагогики [1].

В конце XX столетия в результате глубокого осознания в научном мире взаимообусловленности явлений материального мира возникла тенденция к постижению предмета исследования в его системной целостности, свидетельствующей о единстве взглядов ученых на филогенез науки как на динамическое взаимодействие противоположных

и перманентно сосуществующих процессов – дифференциации и интеграции. И на сегодняшний день проблема интеграции является одной из самых изучаемых и обсуждаемых на страницах печати тенденций, отражающих современное состояние педагогической практики. Однако нередко в педагогических работах понятие интеграции подменяется другим понятием – «межпредметные связи», под которыми понимается дидактический инструмент управляемого сближения приобретаемых учащимися знаний в процессе формирования межпредметных понятий, суждений, сложных умений [2]. Интеграция, в свою очередь, согласно словарной трактовке (лат. integration – восстановление, восполнение, от integer – целый) означает: 1) состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации» [3]. Это «сторона процесса развития, связанная с объединением разнородных частей и элементов, которое может иметь место в рамках уже сложившейся системы, в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов» [4]. Иначе говоря, межпредметные связи могут выступать средством интеграции приобретаемых знаний, умений и навыков в некую целостность и потому могут рассматриваться в качестве одного из условий совершенствования образовательного процесса.

Уже в конце XIX-начале XX в. в противовес разобщенности изучения обособленных учебных предметов была предложена комплексная система обучения (О. Декроли, Дж. Дьюи, В. Рейн, Ф. Юнге, О. Шмидт, А. Шульц и др.), основанная на идее объединения содержания образования вокруг единого связующего стержня (отдельных предметов, тем и т.д.), которая в начале 30-х гг. XX века была отменена, интеграция оттеснена во внеклассную работу, и восстановлена традиционная предметная система образования. Лишь с выходом в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» начинается новый этап развития проблемы интеграции в образовании – этап межпредметных связей как единства общего, политехнического и профессионального образования (С.Я. Батыщев, А.П. Беляева, М.И. Махмутов). С 70-х годов межпредметные связи уже рассматриваются в качестве ведущего принципа дидактики, а интегрирующие функции в межпредметных связях выполняют идеи и понятия глобального характера, которые «обрастают» теориями, понятиями, фактами, выходящими за пределы одного предмета, и создают целостную научную систему знаний о природе и обществе.

Одной из ступеней развития интеграционного процесса в отечественном образовании явилось обращение к интеграции экологических знаний. Уже на первых международных совещаниях (1970 г., 1972 г.) междисциплинарный подход в экологическом образовании был объявлен важнейшим условием отражения комплексности и многоаспектности проблем окружающей среды. В 70-е годы междисциплинарное содержание экологического образования объединилось вокруг природоохранных понятий и понятия антропогенного фактора и признается равнозначность двух подходов в раскрытии межпредметного экологического содержания: включение экологических знаний в различные предметы и интегративных экологических курсов в образовательный процесс. В дальнейшем сущность экологического знания, имеющего глубоко междисциплинарный характер и усложняющегося вследствие одновременного развития общеэкологической и конкретно-экологической концепций, становится основой интеграции содержания экологического образования.

Исходя из общепринятого утверждения, что важнейшим элементом содержания образования являются знания, исследователями сегодня в качестве важнейшей формы интеграции экологических знаний предлагается объединение вокруг структуры современной экологической науки. Однако, как объективно констатирует О.В. Рублева, «стремление отразить в содержании образования структуру науки давно не соответствует ее современному состоянию» [5, с.2].

Наряду с традиционным структурно-морфологическим объединением знаний все большее значение получают функциональные формы интеграции знаний по методам и

проблемам. Исследователи исходят из мнения, что дифференциально-интегральные процессы в современную эпоху обладают существенной спецификой, которая связана не только с внутринаучными процессами, но и возникновением глобальных общественных проблем. Ведущее положение проблемно-комплексной теории (В. Суходольский), вытекающее из ее сущности, состоит в том, что содержание образования должно определяться его ролью в жизни личности, а поэтому его основу должны составить проблемы современности. Согласно данной теории, в содержании образования предполагает иметь место примат общенаучного знания над предметным (специальным).

Еще В.И. Вернадский, предвидя бурное развитие наук, изучающих взаимосвязи «общества и природы», отмечал, что ученые в скором будущем будут объединяться не по наукам, а по проблемам, используя унифицированный междисциплинарный понятийный аппарат [6]. Философские основания интеграции знаний на основе глобальных экологических проблем представлены в исследованиях А.И. Гилярова, И.Д. Лаптева, В.А. Лося, Н.М. Мамедова, Г.С. Хозина и др. Большой вклад в разработку междисциплинарности внесли отечественные ученые И.Д.Зверев, А.Н.Захлебный, И.Т.Суравегина и др. Определяя экологическую культуру в качестве основной цели экологического образования, И.Д.Зверев, А.Н.Захлебный, И.Т.Суравегина и др. подчеркивают необходимость интегративного подхода к ее формированию [7; 8].

Определение целостной экологической картины мира в качестве системообразующего фактора становления экологической культуры личности предлагается О.В. Рублевой: «...при которой объединяются различные совокупности научных фактов, гипотез, законов и теорий для раскрытия единой картины мира, для обучения достижений мировой культуры и общественной практики; результатом такой интеграции являются мировоззренческие идеи, суждения и обобщения, отражающие уровень понимания окружающего мира и место человека в нем, а также отношение к миру» [9, с.77].

На сегодняшний день концепция общего среднего экологического образования обосновывает три модели реализации идей экологического образования в школьной практике: многопредметная модель, однопредметная модель, смешанная модель.

Многопредметная модель предполагает экологизацию содержания традиционных предметов как естественнонаучного, так и общественно-гуманитарного направления, когда многоаспектное содержание экологической проблематики соотносится с материалом учебных дисциплин и обычной логикой его обучения. Наиболее распространенной практикой становится экологизация сознания через экологизацию общеобразовательных предметов.

В соответствии с однопредметной моделью изучение экологии предлагается в виде отдельной (самостоятельной) учебной дисциплины. Сторонники однопредметной модели, рекомендованной Всемирной хартией охраны природы, утверждают, что доминировать должны специальные интегрированные учебные предметы, формирующие экологическое мироотношение, предполагающее и требующее комплексного, целостного понимания того, что происходит в природе, способные решить проблему изменения сознания, мировоззрения, мышления школьников и экологическую проблему как таковую. Реализация такого подхода имела место введением в образовательный процесс учебной дисциплины «Экология» (1993-1996 гг.), от которой впоследствии отказалось образование. Понимание экологического образования, как некой части образования общего, содержательно исчерпываемого учебным предметом «Экология», факультативами экологической направленности и экологизацией естественнонаучных дисциплин, оказалось непродуктивным. В действительности, избранная цель – введение «Экологии» в учебные планы школы не меняла систему ценностей, формировала естественнонаучное мировоззрение, частичный взгляд на мир.

Наибольшее количество сторонников имеет смешанная модель, которая позволяет рассматривать проблемы экологии, используя весь потенциал школьных предметов. Она предполагает экологизацию учебных предметов с учетом их функций в экологическом образовании и введение системы сквозных интегрированных курсов или отдельных взаимосвязанных модулей разного уровня сложности, построенных в соответствии с

различными подходами к интеграции, а также интегрированные курсы во внеклассную и внешкольную форму работы.

Смешанная модель экологического образования признается наиболее перспективной для формирования целостной системы экологических знаний, которая объединяет основные достоинства двух предыдущих моделей. Но, предлагая смешанную модель, все образование выходит на другой уровень – экологизации. Этот особо важный для образования факт перехода почему-то остается неосознанным, и, говоря о данной модели, все еще подразумевают экологическое образование как одно из направлений всестороннего развития личности, самостоятельного направления образования, тогда как если говорить о нем, то уже как об основе общего образования. В результате такого противоречия педагогические основы реализации модели остаются традиционными, что мы и наблюдаем в нынешнем образовании.

В основании всех выше рассмотренных концепций, подходов, моделей, интеграции содержания экологического учебного материала лежит понятие содержания образования как «системы научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть в процессе обучения» [10, с. 128]. Соответственно интеграция содержания учебных дисциплин осознается как процесс и результат формирования целостности знаний, где единство знания, взаимосогласованность постигается координацией и субординацией знаний по одному основанию научно-экологическому, что позволяет установить в их многообразии различие и тождество. Системообразующим фактором процесса интеграции выступают естественнонаучные экологические знания, а центром комплексирования учебных дисциплин – естественнонаучные, особенно биология, вокруг которой должны интегрировать науки второй компетенции - социально-гуманитарные. Экологические знания, выполняя роль интегратора, призваны привлечь весь потенциал теоретической и нормативной экологической информации, накопленной в смежных науках, которые в комплексе будут способствовать достижению одной из целей федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования – формирование целостного (научного) представления о мире (единой экологической картины мира). А это есть не что иное, как знаниевый компонент экологической культуры школьника.

Таким образом, в условиях школьного образования экология получает свое отражение в системе межпредметных связей, которые рассматриваются в дидактике как принцип, средство и как условие, позволяющие вычлнять наиболее ценные для формирования научного сознания, мировоззрения учащихся обобщенные экологические знания.

Формирование целостного научного представления о мире, единой научной экологической картины мира (биосферы), интеграция наук, развитие системного подхода к познанию, повышение уровня целостности и организованности сложившейся системы школьного образования, безусловно, необходимый и важный результат интеграции экологического материала учебных дисциплин, изучающихся школьниками. Интеграция в таком случае может реализоваться как процесс сближения и связи наук, учебных дисциплин, их представляющих, происходящий на основе объединения разнородной экологической информации, которая может иметь место в рамках уже сложившейся системы классической рациональности – модели школьного образования, реализуемой в течение трехсот лет классической педагогикой, отражая обусловленный историей менталитет прошлой эпохи. Это сторона процесса развития системы образования связана с повышением уровня ее целостности и организованности, что само по себе хорошо. Но нельзя не понимать того, что ограничиться данным этапом в реформировании образования, означает ограничиться становлением «частичной», «дробной» личности, оставить методы «вооружения» школьника знаниями, привнесение в сознание готовых смыслов, подменяя формирование сознания формированием правильного мировоззрения, – целостного научного представления о мире, биосфере. Это стремление создать образ научно-целостного школьника, с научным сознанием, противопоставляя обыденному, что предполагает становление научной

«искусственной» и «отчужденной» от личности школьника, оторванной от его жизни, опыта, образовательной среды, оставляя педагогику и образование безличностными.

Говоря непосредственно об интеграции экологического потенциала содержания учебных дисциплин и ограничиваясь научными знаниями, логично возникает вопрос, а для чего изучаются школьником такие темы в курсе «Обществознание», как, например, «Природа человека», «Человек как духовное существо», «Познание чувственное и рациональное», «Многообразие человеческого знания», «Биологическое и социальное», «Личность», «Культура и духовная жизнь общества», «Много ли культур», «Мораль. Религия», «Единство свободы и ответственности личности», «Мировоззрение, убеждение, вера», «Сознание и деятельность», «Самосознание и самореализация» и многие другие темы [11]? А «Религия и искусство первобытных людей», где рассматриваются понятия «Тотемы», «Обряды», «Мифы», описывается связь обрядов с явлениями и предметами природы, происхождение современных обрядов, раскрывается мифологическая основа современных праздников, обрядов [12, с.31-36]? Может ли сознание школьника этот материал не заметить, не вызвать вопросов, а сам материал не оказать влияния на сознание школьника? Какую сторону личности с помощью такого материала думает формировать научное образование? А если их не использовать, то зачем их вообще включать в учебный материал для изучения школьниками? Знание ради знания? Анализ содержания естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин, изучаемых учащимися в общеобразовательном учреждении, позволяет утверждать, что в естественнонаучных дисциплинах экологические знания представлены на усмотрение авторов, в разных соотношениях и скупо. В целях проанализированных учебных программ и учебных курсов не предусмотрен экологический аспект. Логически не продуман он и в задачах. Попытки представить экологию в более широком смысле привели к созданию ряда учебников биологии с элементами экологии для 5-11 классов, которые оказались слишком академичными. Они конспективны, представляют собой набор тем, часто логически не связанных между собой, и не получили широкого применения в образовательном процессе.

Известно, что без анализа исторической динамики общественных форм бытия (надприродного мира) индивидов в контексте антропологического императива совершенно невозможно представить процесс экологизации содержания образования, соответственно и экологизации сознания личности школьника. Но именно такой подход практически не представлен в образовании, если только в учебнике «История древнего мира: Первобытность. Древний Восток. Древняя Греция. Древний Рим» для 5-6 классов, где рассматривается одна из концепций появления человека на Земле (§1. «Появление людей на Земле») и в §6. «Религия и искусство первобытных людей», где представлен выше упомянутый материал [12]. Такая же ситуация имеет место и в содержании других дисциплин. К примеру, в учебном пособии «Человек и общество» лишь в §32. «Глобальные проблемы современности» [13], в «Экономике» §38 «Экономика и экология: проблемы взаимодействия» представлена экологическая информация [14] и т.п. В общеобразовательных учреждениях сегодня все еще речь идет об экологическом образовании учащихся как одном из направлений образования, не существует концептуально и содержательно выстроенной системы экологизации образования, отвечающей требованиям целостности сознания школьника и велению времени. И хотя экологическое образование провозглашается под флагом интеграции и комплексности знаний, практически оно проводится по дисциплинам и в большинстве случаев на основе биологии. Качество и актуальность содержания современного экологического образования – небесспорны. Оно бессистемно, внутренне неорганизовано и представляет собой хаос разнонаправленной неоднородной информации, в механическом соединении которой трудно уловить какой-то внутренний, а тем более личный смысл. Очевидно, вопрос экологизации содержания школьного образования и его интеграции не продуман, не продуман он и системно, а в самом образовании заложено серьезное противоречие. При незначительном и несогласованном содержании экологического материала в учебных дисциплинах, изучаемых школьниками, в

них заключен значительный, реальный ресурсный потенциал для экологизации и внутрипредметной и межпредметной интеграции разнородных экологических знаний, а значит, гармонизации научного и обыденного уровней сознания, который образование не реализует.

Под потенциалом в научной, справочной, энциклопедической литературе обычно понимают либо возможности, либо способности, либо ресурсы. Потенциал как возможность – это средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-нибудь, а иметь возможность, значит, располагать необходимыми условиями, средствами. При конкретном содержании учебного экологического материала и уровне потенциала под влиянием различных внешних факторов могут быть реализованы разного рода возможности. Так, при экологизации содержания учебного материала дисциплин научными знаниями и их интеграции формирующаяся целостная и организованная система образования способна реализовать научные способности (возможности) школьника. Способность, в свою очередь, это характеристика системы и характеристика школьника как системы, позволяющая актуализировать некое содержание самодвижения. Вследствие воздействия на школьника системой научных экологических знаний образование не способно реализовать, актуализировать ту ненаучную энергию, силу, которая в нем заключена и имманентно действительна, реализовать «иные», чем научные способности, «иной», чем научный потенциал школьника. Таким образом, определенный срез потенциала личности школьника, который приемлем и реализуем, может вообще никогда не найти своего выхода на уровень способностей и остаться личностно (социально) не востребованным. Вследствие действия системы образования как внешней причины, школьник, имея потенциал движения как любого изменения, может оказаться неспособным реализовать это движение. Элементы ресурсов, имеющихся у образования и школьника как системы, могут быть не мобилизованы для интеграции и, соответственно, экологизации сознания в связи с их неизвестностью (неосвоенностью) и невостребованностью в актуальном содержании развития, движения. Если обозначить эту часть ресурсов как «скрытые ресурсы», то можно говорить о таком понятии, как «скрытый потенциал», «невостребованный потенциал», коим в современном образовании является экологический пласт мифологической, религиозной, национальной сфер культуры, а в личности обыденный уровень сознания. Интеграция последних с научным экологическим потенциалом, а вернее, восполнение ими научных знаний, актуализируя имманентные исторически обусловленные духовные образования сознания школьника, актуализирует ресурсные составляющие человеческого потенциала и способна привести к экологизации сознания как педагогическому процессу гармонизации научно-теоретического и обыденного уровней сознания, соединя образовательную и обыденную сферы жизни школьника.

Интеграция научных знаний, как современная тенденция науки, интеграция научного экологического потенциала содержания учебных дисциплин, где системообразующим фактором является идея целостности мира, природы, биосферы, вполне актуальна, объяснима, но недостаточна для образования школьника и экологизации его сознания.

Наука «имеет дело» с научными знаниями, умениями и навыками, а образование с человеком. И мы глубоко убеждены, что актуальность интегрированного подхода к содержанию учебных дисциплин, в частности, экологического потенциала этого содержания, прежде всего должна быть обусловлена интегративным характером самой личности, ее целостностью, целостностью ее сознания, как существа, от которого во многом зависит собственная судьба и судьба человечества. Образование через осуществление целостности личности должно привести ее к пониманию целостности мира, биосферы. Соответственно, обеспечение целостного знания путем их интеграции может выступать средством и условием осуществления экологизации сознания школьника и становления его как целостной экологически культурной личности. При этом категориальный статус «экологический», экологическая культура, отражают меру и способ реализации сущностных сил личности школьника в образовательном процессе и в социоприродном бытии, а становление (сознания,

личности) – переход от «потенциального» к «актуальному» – от *potentia* к *actus* (Шафиков, 2002), где результат актуализации есть цель.

В таком случае интеграция как процесс, ведущий к состоянию целостности и организованности системы, способна вывести на такой уровень не только образование, но и саму личность школьника как систему. Она выступает как сторона развития личности школьника и образовательного процесса, связанная с объединением в целое раннее не связанных между собой научных экологических знаний с ненаучными, научного уровня сознания школьника с обыденным уровнем. Такая интеграция приводит к возникновению новой образовательной системы.

Она наполняет образование гуманитарным смыслом и делает его гуманитарной практикой, а педагогику гуманистической. И в наибольшей степени таким гуманистическим установкам соответствует определение образования (в процессуальном плане) как «общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтологическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности [15].

Таким образом, возможно создание системы образования, адекватного как природе школьника, так и соответствующего законам развития самого образования, что делает образование формой социального бытия школьника, снимая противоречие между багажом научных знаний и поведением в социуме, придавая процессу экологизации сознания школьников гуманистический характер.

Примечания:

1. Антология гуманной педагогики. Коменский Я.А. М., 1996. 224 с.
2. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения М., 1984. 141 с.
3. Советский энциклопедический словарь. М., 1981. С. 501.
4. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. М., 1991. 559 с.
5. Пайгусов А.И. Педагогические условия эффективности интегрированного обучения (на материале предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 1997. 16 с.
6. Вернадский В.И. О науке. Дубна, 1997. 576 с.
7. Захлебный А.Н. Школы и проблемы охраны природы. М., 1981. 184 с.
8. Суравегина И.Т. Концепция экологического и формирование нового мышления // Педагогика мира: история, теория, практика. М., 1992. Вып.1. С. 130-138.
9. Рублева О.В. Интеграция содержания образования как системообразующий фактор становления экологической культуры личности. Самара, 2000. 199 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990. 506 с.
11. Обществознание: учеб. для учащихся 10 кл. / Л.Н. Боголюбов [и др.]. М., 2007. 351 с.
12. Выгасин А.А. История древнего мира: Первобытность. Древний Восток. Древняя Греция. Древний Рим.: учеб. для 5-6 кл. М., 1997. 400 с.
13. Человек и общество: учеб. пособие по обществознанию для учащихся 10-11 кл. / под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. М., 1997. 496 с.
14. Липсиц И.В. Экономика: в 2 кн. Кн. 2: учеб. для 10 кл. М., 2000. 352 с.
15. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1995.

References:

1. The anthology of humane pedagogy. Komenskiy Ya.A. - M. 1996. 224 pp.
2. Maximova V.N. Intersubject connections and perfection of process of training. M., 141 pp.
3. The Soviet encyclopaedic dictionary. - M., 1981. P. 501.
4. The philosophical dictionary / Ed. I.T.Frolova. M., 1991. 559 pp.

5. Paigusov A.I. Pedagogical conditions of efficiency of the integrated teaching (basing on a material of subjects of humanitarian and artistic - aesthetic cycles): Author's thesis for Candidate of Pedagogy degree. - Cheboksary, 1997. 16 pp.
6. Vernadsky V.I. About a science. Dubna, 1997. 576 pp.
7. Zakhlebny A.N. Schools and problems of wildlife preservation M., 1981. 184 pp.
8. Suravegina I.T. A concept of ecological thinking and formation of new thinking // Pedagogy of the world: a history, the theory and practice. M., 1992. Issue.1. P. 130-138.
9. Rubleva O.V. Integration of the contents of education as the system-forming factor of setting up ecological culture of the person. Samara, 2000. 199 pp.
10. Kharlamov I.F. Pedagogy. M. 1990. 506 pp.
11. Society Study. Textbook for pupils of the 10th form of schools: a base level / L.N.Bogolyubov [etc.]. M. 2007. 351.
12. Vygasin A.A. Ancient History: Primitiveness. The Ancient East. Ancient Greece. Ancient Rome: textbooks for 5-6th forms of schools - M. 1997. 400 pp.
13. The person and a society: The manual on society study for pupils of the 10-11 forms of schools; Ed. L.N.Bogolyubova, A.J.Lazebnikova. M. 1997. 496 pp.
14. Lipsits I.V. Economics: in 2 books. Book 2: Textbook for 10th form of schools. M. 2000. 352 pp.
15. Pedagogy: The manual for students of pedagogical higher schools and colleges / Ed. P.I.Pidkasisty. M., 1995.