

УДК 378

Курицын И.А.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Ключевые слова: содержание образования, языковое образование, профессиональная подготовка специалиста-международника, скрытое содержание образования.

Публикация подготовлена при поддержке
МГИМО МИД России в рамках конкурса на
выполнение научных работ
молодыми исследователями под руководством
докторов и кандидатов наук
(III конкурс молодых ученых)

Категория «содержание образования», бесспорно, – одна из фундаментальных в современной педагогике, поскольку именно она определяет, как и чему учить студентов. По этой причине отбор содержания образования и предшествующий ему анализ критически важны при разработке любых учебных программ и планов. В профессиональном образовании это тем более существенно, поскольку напрямую обуславливает эффективность формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. В профессиональной подготовке специалистов международного профиля ключевую роль играет языковая подготовка, эффективность которой, при всей важности прочих факторов, во многом определяется рациональным выбором учебных материалов. Их анализ и отбор, таким образом, представляет актуальную педагогическую проблему, нуждающуюся как в теоретическом осмыслении, так и в практическом решении в повседневных реалиях учебного процесса.

Помимо вышеуказанной общепедагогической актуальности изучения содержания образования, еще большую актуальность рассмотрению этой проблемы придают особенности языковой подготовки как таковой. Есть основания полагать, что в гуманитарном, и в частности в языковом образовании наблюдается дуализм содержания. Во-первых, в нем присутствует явное содержание, конкретизированное на разных уровнях в учебных материалах и определяемое образовательными документами. В то же время имеет место и не декларируемое официально, скрытое содержание, одним из основных каналов репрезентации которого служит дискурс учебных пособий. Применительно к языковому образованию это позволяет говорить о том, что в

процессе изучения иностранного языка может происходить незапланированное влияние социокультурных норм иноязычной культуры на систему ценностей обучающихся. Таким образом, аутентичные учебные материалы могут выступать средством распространения культуры преподаваемого языка. Потенциальное незапланированное распространение культуры носителей языка через его преподавание представляет актуальную, но на данный момент малоизученную педагогическую проблему, острота которой возрастает, когда речь идет о профессиональной подготовке будущих специалистов международного профиля, ответственных за осуществление межкультурной коммуникации.

Приступая к рассмотрению выбранной нами проблемы, прежде всего следует обратить внимание на изменение понимания содержания образования в современной педагогике. Складывание новой образовательной парадигмы в последние десятилетия приводит к эволюции данной категории. В настоящее время происходит постепенный переход от традиционного знаниево-ориентированного подхода при определении структуры содержания образования к новому личностно ориентированному подходу.

Отметим, что классический знаниево-ориентированный подход, характерный для педагогики XX в., акцентировал внимание на знаниях, накопленных в процессе исторического развития человечества, и их передаче в ходе процесса обучения. Так, «Педагогический словарь» Академии педагогических наук 1960 г. определяет «содержание образования» как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и

практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы» (Педагогический словарь, 1960). Отчасти такая точка зрения оправдана, поскольку знания играют важную роль в процессе социализации индивида. Однако реализация знаниево-ориентированного подхода на практике может приводить к дисбалансу в учебном процессе, поскольку образовательная организация прежде всего обеспечивает обучение, а не воспитание студентов. В конечном итоге это может привести к тому, что знания воспринимаются как самоценность и заслоняют собой индивидуальное развитие человека. Частым результатом могут быть такие негативные последствия, как академизм в обучении и ориентация на среднего ученика.

В последние десятилетия в педагогике все большее распространение получает личностно ориентированный подход к определению содержания образования, представленный И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, В.С. Ледневым и др. Данный подход предлагает гуманистическую интерпретацию сущности содержания образования, делая акцент не на сами ЗУН в отрыве от конкретного человека, а на всестороннее развитие обучающегося. Конкретными проявлениями внедрения личностно ориентированного подхода в учебный процесс являются такие новшества, как отказ от ориентации на среднего ученика; поиск способов индивидуализации обучения и воспитания; выстраивание субъект-субъектного взаимодействия между учителем и обучающимся; экспериментирование с новыми учебными приемами и повышение разнообразия учебного процесса; поощрение самовыражения и самоактуализации личности, а также проявлений доверия и толерантности в учебных взаимодей-

ствиях. Наряду с компетентностным подходом к результатам образования, личностно ориентированный подход к определению содержания образования занимает важное место в новой парадигме педагогики, формирующейся в последние десятилетия.

Представители этого направления определяют содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» (Краевский, Бережнова, 2006, с. 43). Говоря о структуре содержания образования, они выделяют три уровня его формирования от абстрактного к конкретному, находящихся в тесной системной взаимосвязи: уровень теоретического осмысления, уровень учебного предмета и уровень учебного материала (Теоретические основы..., 1983, с. 14). На самом абстрактном уровне – уровне теоретического осмысления – содержание образования представлено взаимосвязанной системой, состоящей из следующих структурных компонентов: опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; и опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Большую конкретизацию содержания образования получает на уровне учебного предмета, где оно материализуется в форме научных трудов по методике преподавания предмета, а также в нормативных документах – образовательных стандартах, учебных

планах и программах. Наиболее конкретизировано содержание образования на уровне учебного материала, где оно окончательно материально закрепляется в виде текстов и упражнений в составе учебных пособий.

Тенденции развития языкового образования в целом совпадают с общими тенденциями развития современной педагогики, поэтому новые подходы к содержанию и результатам образования получают все большее распространение в преподавании иностранных языков. Возникает вопрос о структуре содержания современного языкового образования. Например, С.В. Юртаев, говоря о преподавании русского языка, считает, что в содержании языкового образования можно выделить четыре основных компонента: знаниевый (лингвистические знания), деятельностный (овладение различными видами речевой деятельности), социальный (приобретение знаний о социуме культуры изучаемого языка) и культурологический (приобретение знаний о культуре изучаемого языка) (Юртаев, 2013, с. 35–44).

Экстраполируя эту модель на изучение иностранных языков и комбинируя ее с моделью авторов личностно ориентированного подхода, мы предлагаем следующую структуру содержания языкового образования. В нашем случае в знаниевый компонент входит как собственно изучение новых слов и конструкций, так и изучение лингвистических категорий, необходимых для понимания базовой структуры языка. К этому относятся знания из различных разделов языкознания: фонетики, графики, морфемики, морфологии, синтаксиса и т.д. Деятельностный компонент включает овладение основными видами речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. К традиционно выделяемым

вышеприведенным четырем логично добавить перевод как особый вид речевой деятельности, обучение которому специфично для преподавания иностранных языков. Нам представляется целесообразным соединить социальный и культурологический компоненты в единый лингвосоциокультурный компонент, поскольку понятия «социум» и «культура» применительно к преподаванию иностранных языков выступают в столь тесной взаимосвязи, что кажется проблематичным их отделить. Причем средством, крепко сцепляющим их воедино, как раз и является национальный язык. В сочетании с национальным языком национальная культура и общество образуют единое и неделимое лингвосоциокультурное целое. В процессе изучения языка, будучи культурным кодом общества, вербализует и транслирует весь спектр социокультурных концептов, существующих в этом лингвосоциокультурном целом, студенту. Лингвосоциокультурный компонент содержания языкового образования преимущественно реализуется лингвострановедением, главной задачей которого является формирование вторичной лингвосоциокультурной личности (Воевода, 2009).

Необходимо отметить, что в содержании современного языкового образования лингвосоциокультурный компонент, вероятно, является ключевым (Маханькова, 2010). Этот компонент был значительно менее выражен в традиционной языковой педагогике доглобализационного периода, и, например, в отечественной педагогике возникновение лингвострановедения как отдельного направления пришлось только на начало 1970-х гг. До этого, из-за низкой интенсивности международных контактов, цель массового изучения иностранных языков была не столько в коммуникации с их носителя-

ми, сколько в возможности удаленного знакомства с произведениями культуры. С развитием глобализации на первое место вышла коммуникация, как неформальная, так и профессиональная. Не вызывает сомнения, что адекватная коммуникация с носителями иностранных языков невозможна без адекватного понимания социокультурных концептов, которыми они оперируют. А формирование такого понимания возможно либо спонтанно, в ходе самой ситуации коммуникации, т.е. методом проб и ошибок, либо заранее – в результате изучения этих концептов в процессе изучения иностранного языка. Именно в этом и состоит основная задача лингвосоциокультурного компонента содержания современного языкового образования.

Современное языковое образование отнюдь не является однородным и монолитным. Различные цели языковой подготовки предполагают разное содержание языкового образования. В самом простом виде его функциональное деление выглядит как разделение лингвистической языковой подготовки и профессиональной языковой подготовки. Специфика профессиональной языковой подготовки заключается в ее прикладном характере. В отличие от лингвистического образования, она сосредоточена на изучении иностранных языков для специальных целей. При этом теоретические курсы лингвистического цикла либо не читаются, либо имеют вспомогательное значение, а основной акцент делается на изучении иностранного языка для будущей профессии (Воевода, 2013). Оно включает в себя лингвострановедение, ознакомление с профессиональным дискурсом и зачастую сопровождается овладением основами некоторых профессиональных дисциплин на изучаемом иностранном языке.

ке (так, вполне логично, что студенты экономических специальностей в ходе языковых занятий изучают основы экономики и т.д.). Именно прикладное языковое образование, четко соответствующее профессиональным задачам будущего специалиста, обеспечивает формирование необходимых ему компетенций в профессиональной коммуникации на иностранном языке и существенно повышает ценность такого специалиста на современном рынке труда (Курицын, 2015).

Анализируя структуру содержания профессионального языкового образования с точки зрения предлагаемой нами трехкомпонентной модели, мы приходим к выводу о существенном преобладании лингвосоциокультурного компонента над знаниевым и деятельностным. Знаниевый компонент в профессиональной языковой подготовке преимущественно сводится к изучению базовой грамматики, а также новых слов и конструкций (как в сфере общего языка, так и в сфере языка профессионального общения), поскольку лингвистические знания даются в урезанном объеме, достаточном для практико-ориентированного изучения языка. Деятельностный компонент представлен тем, что на основе полученных знаний формируются умения и навыки пяти основных речевых видов деятельности, которые в дальнейшем, будучи использованными в комплексе в практической деятельности, дозревают до уровня компетенций. В свою очередь, лингвосоциокультурный компонент пронизывает весь образовательный процесс, находясь в теснейшей взаимосвязи со знаниевым и деятельностным, и именно на его долю приходится формирование адекватного понимания у обучающихся социокультурных концептов носителей изучаемого языка. Как уже отмечалось

выше, на уровне знаний это содержание выражается в получении новой информации об обществе и культуре носителей языка. На уровне деятельности – в выработке умений и навыков осуществлять все пять видов речевой деятельности таким образом, как это принято среди носителей изучаемого языка. Наконец, лингвосоциокультурный компонент играет решающую роль в формировании личностных ориентаций учащихся к сфере социокультурных норм и ценностей носителей изучаемого языка, определяя положительное или отрицательное отношение к ним.

При этом важно подчеркнуть, что итоговое формирование компетенций в коммуникации на изучаемом языке (т.е. иноязычной коммуникативной компетентности) значительным образом зависит от лингвосоциокультурного компонента. При его недостатке эффективная, безошибочная практическая коммуникация с носителями изучаемого языка в живых, реальных ситуациях общения серьезно затруднена, поскольку именно он отвечает за адекватное понимание их социокультурных концептов, которые повсеместно отражены в языке. Иными словами, ЗУН в иноязычной коммуникации только тогда способны дозреть до уровня компетенций, когда параллельно изучению языка изучается общество и культура его носителей.

Рассмотрев терминологические особенности и структуру содержания образования в целом, обратимся к его части, известной как «скрытое содержание образования». На Западе уже более полувека существует термин *hidden curriculum*. В последние десятилетия он также стал разрабатываться в России, однако остается относительно малоизученной категорией. Существует несколько подходов к его определению, и перевод данного термина

на русский язык варьируется («скрытая программа», «скрытый учебный план», «скрытое содержание образования», «скрытый куррикулум») в зависимости от того аспекта, на котором делает акцент исследователь. На наш взгляд, вариант «скрытое содержание образования» позволяет рассмотреть hidden curriculum во взаимосвязи с категорией «содержание образования» и тем самым охватить наибольшее количество смыслов данного явления (учебный план и учебная программа являются формами закрепления содержания образования, следовательно, категория «скрытое содержание образования» вбирает в себя «скрытый учебный план» и «скрытую учебную программу»).

Западная традиция преимущественно интерпретирует «скрытое содержание образования» как побочный эффект образовательного процесса, заключающийся в приобретении студентами некоего набора знаний, умений, навыков, а также ценностных ориентиров и убеждений, формирование которых официально не заявлено в образовательных документах. Рассмотрим позиции некоторых исследователей, оказавших наибольшее влияние на эволюцию этого термина.

Говоря о «скрытом содержании образования», многие исследователи обращают внимание на его аксиологический аспект – передачу социокультурных норм и ценностей. Уже Джон Дьюи, известный американский философ и педагог начала XX в., в своей работе «Democracy and Education», изданной в 1916 г., пишет о необходимости влиять на мировоззрение обучающихся, формируя у них либерально-демократические ценности. В качестве инструмента распространения демократических ценностей Дьюи предлагает использовать формируемое в

результате общения со сверстниками чувство принадлежности к сообществу (Dewey, 1916, p. 94–115). Таким образом, не только акцентируется образовательная роль социокультурной среды, но и подчеркивается нерегламентированный сверху характер этих образовательных практик.

Собственно, сам термин «скрытое содержание образования» (hidden curriculum) был введен Филипом Джексоном в 1968 г. в его работе «Life in Classrooms». Джексон разделяет содержание образования на заложенное в официальном учебном плане (formal curriculum), связанное с открыто провозглашаемыми целями и ценностями образования, и незаложенное, т.е. скрытое (hidden curriculum), связанное со скрытой передачей социокультурных норм и ценностей обучающимся. Джексон предлагал понимать под «скрытым содержанием образования» комплекс имплицитных качеств, не прописываемых в официальных учебных программах, которые обучающийся приобретает неосознанно. К их числу можно отнести уважение к учителям, понимание особенностей школьной иерархии и такие качества, как пунктуальность, терпение, честность, трудолюбие, вежливость. Эти качества приобретаются и развиваются в процессе социализации обучающихся во внутренней среде образовательной организации через межличностную коммуникацию учащихся с учителями и друг с другом. Джексон также говорит о взаимосвязи формирования этих умений и ценностей, общепринятых в данном обществе, признавая влияние внешнего социокультурного контекста на обучающихся (Jackson, 1968, p. 10–33).

Один из основателей критической педагогики, Анри Жиру, еще более категоричен в оценке влияния скрытого содержания образования на учебный

процесс. В своей работе «Theory and Resistance in Education», опубликованной в 2001 г., он утверждает, что школы по своей сути являются политическими институтами, вовлеченными в процесс воспроизводства классовых, расовых, гендерных и иных социальных установок, распространенных в данном обществе. По его мнению, скрытое содержание образования является инструментом трансляции этих установок все новым поколениям обучающихся, обеспечивая устойчивость ценностей в обществе (Giroux, 2001, p. 42–113).

В отечественной науке нет единого мнения по вопросу перевода термина *hidden curriculum*. Разные авторы предлагают различную терминологию для определения этого понятия, однако в целом предлагают его схожее видение. И.Д. Фрумин (советник министра образования и науки РФ, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, профессор, доктор педагогических наук) определяет его как «контекст осуществления образовательной деятельности» (Фрумин, 1999, с. 15). Член-корреспондент Академии наук СССР, советский педагог В.А. Сухомлинский использовал термин «фон» (Сухомлинский, 1982, с. 138). В некоторых работах акцент делается на интерпретации данного понятия как скрытого содержания образования. Так, Е.Э. Шишлова рассматривает скрытое содержание образования в качестве механизма воспроизводства социокультурных норм и ценностей, анализируя его на примере гендерного концепта. Воспроизводимые высшей школой стандарты традиционной (патриархальной) культуры «оцениваются как препятствующие адаптации юношей и девушек к меняющемуся социуму» (Шишлова, 2014б, с. 229).

Неблагоприятным следствием усвоения гендерных стереотипов в

высшей школе является существующая асимметрия в распределении управленческих и лидерских позиций между мужчинами и женщинами, что снижает успешность деятельности как отдельной личности, так и любой социальной организации. Скрытое содержание образования, особенно его институциональный компонент, являясь достаточно консервативным, не отражает в должной мере новых социокультурных ценностей, в частности относительно современной лидерской роли, которая не обусловлена биологическим фактором пола, требует сочетания традиционных мужского и женского деловых стилей и зависит от «конкретной ситуации, обстоятельств взаимодействия, специфики организации» (Шишлова, 2014а, с. 135).

Независимо от используемого термина, в отечественной традиции в подавляющем количестве случаев *hidden curriculum* понимается как социокультурный контекст образования. При этом предлагаемый нами термин «скрытое содержание образования» используется как один из возможных вариантов перевода *hidden curriculum*, но не является преобладающим. Вероятно, отсутствие единого согласованного понимания термина объясняется его относительной научной новизной и недостаточной разработанностью в российской педагогике.

Проанализировав различные точки зрения, дадим собственное синтетическое определение скрытого содержания образования. В силу недостаточной разработанности данной категории наилучшим было бы ее определение «от противного» по отношению к явному содержанию образования: если явное содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социокультурный опыт человечества, формализованный в виде

образовательных документов и материализованный в учебных материалах, то скрытое содержание образования можно определить как педагогически неадаптированный социокультурный опыт, не имеющий формализации, но тем не менее спонтанно материализующийся в социокультурной среде школы и учебных материалах в виде их дискурса.

Анализ авторских точек зрения показывает, что исследователи преимущественно обращают внимание на институциональный аспект «скрытого содержания образования», который связан с социокультурным контекстом образовательной организации в целом и не имеет конкретной предметной специфики. И лишь немногие пишут о другом – предметном аспекте, связанном с дискурсом учебных материалов. Между тем его роль представляется не только не менее, а, возможно, и более значимой. Как известно, в отличие от социокультурного контекста школы, учебные материалы являются финальной и наиболее конкретной формой закрепления явного содержания образования, и, соответственно, наличие в них скрытого содержания значительно тяжелее выявить, поскольку оно тесно переплетено с явным. На наш взгляд, при анализе скрытого содержания образования конкретной предметной плоскости, например скрытого содержания языкового образования, необходимо прежде всего обращать внимание на предметный, а не институциональный аспект. При этом важно понимать, что он хотя и находится во взаимосвязи с институциональным, но обладает собственной важной спецификой.

Мы полагаем, что в языковом образовании дискурс учебных материалов является основным каналом реализации скрытого содержания, а роль внутреннего социокультурного контек-

ста школы побочна. Социокультурный контекст обусловлен самим институтом образовательной организации и напрямую не связан с предметным содержанием образования. Напротив, дискурс учебных материалов имеет предметный характер и, безусловно, варьируется в зависимости от изучаемого предмета. Весьма вероятно, что при преподавании точных наук скрытое содержание образования в дискурсе учебников практически отсутствует, но обильно присутствует при преподавании гуманитарных наук, и особенно – языков. Причина заключается в том, что дискурс учебников по любому иностранному языку, в силу своей социокультурной природы, неизбежно отражает весь комплекс концептов культуры и общества носителей данного языка. В этом факте и заключается основная проблема, связанная со скрытым содержанием языкового образования.

Поскольку в современном языковом образовании главную роль играет лингвострановедение с его изучением социокультурных концептов, изучение языка означает изучение культуры – ознакомление с социокультурными реалиями носителей. Но обратной стороной этого положения вещей становится то, что неизбежно присутствующий в любых аутентичных учебных материалах дискурс может открывать возможность трансляции социокультурных норм и ценностей носителей языка обучающимся. Во многих случаях это может не представлять значимой проблемы, но в контексте профессиональной языковой подготовки потенциально способно оказывать влияние на формирование мировоззрения студентов. Например, в случае английского языка это может приводить к формированию космополитичного мировоззрения, основанного на ценностях и нормах

формирующейся сегодня международной франко-культуры. На этих страницах мы не беремся оценивать, хорошо это или плохо: вероятно, в разных ситуациях это может способствовать или препятствовать реализации конкретных воспитательных целей. Свою задачу мы видим лишь в констатации факта существования этой проблемы и указываем на необходимость критического отношения к учебным материалам при их отборе.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что в условиях складывания новой образовательной парадигмы проблема анализа и отбора содержания образования приобретает все большую актуальность. В профессиональной языковой подготовке международных это тем более важно, поскольку прямо обуславливает эффективность формирования профессиональной компетентности специалистов, ответственных за межкультурную коммуникацию. В связи с этим в профессиональном образовании наблюдается постепенный переход к новым подходам к определению содержания и результатов образования – личностно ориентированному и компетентностному. В профессиональной языковой подготовке все большую роль играет лингвосоциокультурный компонент, формируемый вышеуказанными подходами. Однако важно помнить, что побочным эффектом акцента на лингвострановедении может быть потенциальная трансляция студентам социокультурных норм носителей изучаемого языка. Необходимость учета фактора скрытого содержания образования означает важность критического отношения к учебным материалам при их отборе и работе с ними.

Литература

1. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки

- специалиста-международника. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2009.
2. Воевода Е.В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 1 (28). С. 9–12.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006.
4. Курицын И.А. Профессиональная языковая подготовка в предпринимательском университете // Человеческий капитал. 2015. № 5 (77). С. 131–134.
5. Маханькова Н.В. Лингвокультурологические основы содержания современного языкового образования // Вестник Удмуртского университета. 2010. № 5–2. С. 135–138.
6. Педагогический словарь: в 2 т. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. Т. 2.
7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., Педагогика, 1983.
9. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 1999.
10. Шишлова Е.Э. Гендерные аспекты делового и лидерского стилей // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: материалы Международной науч.-практ. конф. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2014а. С. 132–136.
11. Шишлова Е.Э. Гендерный подход в образовании // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы науч. конф.: в 2 ч. М.: МГИМО-Университет, 2014б. Ч. 1. С. 229–232.
12. Юртаев С.В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников. М.: Флинта, 2013.
13. Dewey, J., 1916. Democracy and Education. New York: The Macmillan Company.
14. Giroux, H., 2001. Theory and Resistance in Education. London: Bergin & Garvey.
15. Jackson, P., 1968. Life in Classrooms. NY: Holt, Rinehart and Winston.

Reference

1. Voyevoda, E. V., 2009. The main directions of professionally oriented language teaching for foreign affairs specialist. Moscow: published by Moscow State Regional University. (rus)
2. Voyevoda, E. V., 2013. Professional language teaching to students-foreign affairs specialists: didactic questions. Bulletin of MGIMO, 1 (28): 9–12. (rus)
3. Krayevsky, V. V. and E. V. Berezhnova, 2006. Methodology of pedagogics: new stage. Moscow: published by Academia. (rus)

4. *Kuritsyn, I.A.*, 2015. Professional language teaching at entrepreneurial university. *Human Capital*, 5 (77): 131–134. (rus)
5. *Makhankova, N.V.*, 2010. Linguoculturological grounds of the content of modern language education. *Bulletin of Udmurt University*, 5–2: 135–138. (rus)
6. *Pedagogical dictionary*: in 2 vols. (Vol. 2). Moscow: published by Academy of Pedagogical Sciences, 1960. (rus)
7. *Sukhomlinsky, V.A.*, 1982. *Conversation with a young principal*. Moscow: published by Prosveshcheniye. (rus)
8. *Krayevsky, V.V.* and *I.Ya. Lerner* (Ed.), 1983. *Theoretical grounds of the content of secondary general education*. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
9. *Frumin, I.D.*, 1999. *Secrets of school: notes about contexts*. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. (rus)
10. *Shishlova, E.E.*, 2014(a). Gender aspects of business and leadership styles. In: *Psychology of work and management in modern Russia: organization, management and entrepreneurship: Proceedings of International Scientific Conference* (pp. 132–136). Tver: published by Tver State University. (rus)
11. *Shishlova, E.E.*, 2014(b). Gender approach in education. In: *Topical issues of training specialists of international profile: change of paradigms: Proceedings of Research Conference: in 2 parts (Part 1, pp. 229–232)*. Moscow: published by MGIMO-University. (rus)
12. *Yurtayev, S.V.*, 2013. *Language education and speech development of younger school students*. Moscow: published by Flint. (rus)
13. *Dewey, J.*, 1916. *Democracy and Education*. Norwood: The Macmillan Company.
14. *Giroux, H.*, 2001. *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.
15. *Jackson, P.*, 1968. *Life in Classrooms*. NY: Holt, Rinehart and Winston.