

УДК 378.126

«СХОЛАСТИКА» И «АНТИСХОЛАСТИКА» В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Егоров Виталий Иванович

старший преподаватель
Институт социальных наук, Москва

author@apriori-journal.ru

Аннотация. Сложившаяся с незапамятных времен, так называемая академическая манера изложения учебного материала в высших учебных заведениях является, преимущественно, «схоластической», т.к. продуцирует сложные, запутанные, невразумительные и оторванные от жизни рассуждения и тексты. Учебный жанр в преподавании учебного материала нередко подменяется жанром академическим, в силу того, что преподаватель высшей школы часто исходит не из интересов студентов, а из соображений собственного удобства и «схоластической» привычки. Научно-академический стиль лекций и учебников для студентов, как правило, ведет в потере познавательного интереса учащихся, снижению уровня их мотивации и дискредитации тех наук и учебных дисциплин, которые они изучают в высших учебных заведениях. Автор предпринимает попытку аргументировано показать, что учебно-образовательный процесс практически уничтожается «схоластической» манерой преподавания и намечает пути ее конструктивной критики и преодоления.

Ключевые слова: образовательный процесс; схоластика; мотивация; познавательный интерес; преподавательская деятельность; высшая школа; психолого-педагогическая культура; методика; инновация.

«SCHOLASTICISM» AND «ANTISCHOLASTICISM» IN THE EDUCATIONAL SYSTEM INTERACTIONS

Egorov Vitaly Ivanovich

senior lecturer
Institute of Social Sciences, Moscow

Abstract. Established since time immemorial, so-called academic style of presentation of educational materials in higher education is, primarily, «scholastic», because it produces complex, intricate, obscure and detached from the life of the arguments and texts of the Academic genre in the teaching learning material is often substituted by the academic genre, due to the fact that the high school teacher often comes not from the interests of the students, but for reasons of their own convenience and «scholastic» habits. Scientific and academic style lectures and tutorials for students, usually leads to the loss of cognitive interest of students, reducing the level of their motivation and discredit those Sciences and disciplines that they are studying in higher educational institutions. The Author attempts to convincingly show that the teaching-learning process almost destroyed «scholastic» style of teaching and outlines the ways her constructive criticism and overcome.

Key words: the educational process; scholasticism; motivation; cognitive interest; teaching activities; high school; psychological and pedagogical culture; methodology; innovation.

Не будет преувеличением утверждать, что всем хорошо знакома такая ситуация, когда школьник или студент, читая какой-то учебный текст, искренне хочет понять его и ... не понимает, несмотря на все усилия. При этом он, скорее всего, исходит из «презумпции невинности авто-

ра», винит себя, свой недостаточно высокий уровень образования, узость кругозора, отсутствие нужных способностей; хотя правильнее было бы в этой ситуации исходить из «презумпции собственной невиновности» [1]. Когда учащийся внимательно вчитывается в адресованный ему (согласно книжной аннотации) текст, и не понимает его, то в этом виноват не он, а автор. Почему? Потому что он (автор) взялся написать книгу для читателя, а написал ее для самого себя и своих коллег. Причем у автора так получилось из-за отсутствия должного уровня не только психолого-педагогической, но и – не в меньшей степени – логической и риторической культуры [2].

Что такое логическая и риторическая культура? Это знание и соблюдение основных принципов и требований правильного построения и выражения мыслей как в устной, так и в письменной речи [3]. Отсутствие такой культуры приводит к многочисленным и разнообразным логическим ошибкам, которые засоряют не только научное, но и повседневное мышление, мешают нам думать, общаться, понимать друг друга и самих себя, создавая серьезные коммуникативные затруднения [4]. Неясность и неопределенность мышления, его непоследовательность и сумбурность, противоречивость и необоснованность является прямым результатом отсутствия должного уровня логической и риторической культуры [5].

Мышление, соответствующее требованиям логики, подобно прозрачному ручью, сквозь воды которого виден каждый камушек и песчинка его дна; ручью, к которому хочется припасть в знойный день, чтобы утолить жажду освежающей и приятной прохладой. Мышление, построенное на нарушениях логических законов, подобно мутному потоку, в котором ничего не видно, и вода совершенно непригодна для питья. Правда, некоторые говорят, что в мутной воде удобнее «ловить рыбу», – т.е. строить такие высказывания и создавать такие тексты, сложные и малопонятные для адресата, – в которых внешняя солидность, глубокомысленность и наукообразность маскирует внутреннюю запутанность, непо-

следовательность и порой – бессодержательность [6]. Иначе говоря, «ловить рыбу в мутной воде» – это значит создавать видимость мысли и дела там, где нет ни того, ни другого, а также хитро уходить от ответственности перед своим слушателем или читателем. Вряд ли добросовестный человек может быть сторонником такой «рыбалки».

Сложившаяся с незапамятных времен, так называемая академическая манера изложения учебного материала в высших учебных заведениях является, преимущественно, «схоластической», т.к. продуцирует сложные, запутанные, невразумительные и оторванные от жизни рассуждения и тексты [7]. Учебный жанр в преподавании учебного материала нередко подменяется жанром академическим, в силу того, что преподаватель высшей школы часто исходит не из интересов студентов, а из соображений собственного удобства и «схоластической» привычки; в результате чего существенно снижается уровень мотивации учащихся и степень их познавательного интереса. Поэтому «схоластическая» традиция в высших учебных заведениях может быть подвергнута конструктивной критике и радикальному пересмотру [8].

В данном случае у читателя может возникнуть удивление и недоумение – при чем тут схоластика? Ведь она представляет собой средневековую философию. Действительно, первоначально этот термин – «схоластика» обозначал буквально ученый (scholasticos) путь к Богу, доказательное освоение сверхъестественного мира. Если бы простой человек наблюдал со стороны беседу двух ученых богословов, он ничего не понял бы в ней: неподготовленный слушатель вряд ли смог бы следить за ходом их рассуждений, потому что к концу любой фразы он забывал ее начало [9].

В эпоху Возрождения и Нового времени изменился предмет схоластики, но основные приемы и формы сохранились в своем прежнем виде. Исчезло богословское содержание. Теперь заковыристо и отвлеченно стали говорить не о религиозно-философских предметах, а о вещах

более простых и «земных». Автор далек от каких-либо фантазий: современные толковые словари определенно говорят нам о существовании двух значений термина «схоластика»: «1. Средневековая философия, создавшая систему искусственных, чисто формальных логических аргументов для теоретического обоснования догматов церкви. 2. Знания, оторванные от жизни, основывающиеся на отвлеченных рассуждениях, не проверяемых опытом» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Толковый словарь русского языка, 1998). Второе значение может быть расширено и конкретизировано: речь идет о рассуждениях не только оторванных от жизни, но также многословных, запутанных и, поэтому, не вполне понятных и трудновоспринимаемых [10].

Приведем пример. Студентам факультета дошкольного воспитания педагогического университета при изучении одной из дисциплин предлагают изучить статью исследовательницы Н.И. Ветровой из сборника научных трудов «Умственное воспитание детей дошкольного возраста». Эта статья называется так: «Этапы формирования приемов абстрагирования признаков наблюдаемых предметов у детей старшего дошкольного возраста» [11, с. 60]. Комментарии здесь, кажется, излишни, но от них трудно удержаться. Коллеги, которым я предлагала ознакомиться с процитированной фразой, вздрагивали, когда прочитывали ее. И это неудивительно: в одном предложении – пятикратный родительный падеж, употребление которого находится за пределами всех норм логики, стилистики, риторики и даже здравого смысла. Иногда двукратный родительный режет слух и глаза, а пятикратный приводит почти к абракадабре, делает мысль не только неясной, но и, фактически, невоспринимаемой. (Сможете ли вы, уважаемый читатель, с одного раза понять фразу, которая вынесена в заглавие статьи Н.И. Ветровой?) Что это, как не классический вариант схоластики во втором значении этого слова? [12].

Однако, проблема не в том, что такого рода произведения порой выходят в свет (хотя удивительно, как такое возможно), а в том, что часто они

становятся материалом для обучения наших студентов. Что могут вызвать у них такого рода тексты, кроме недоумения? [13]. Однако мы часто предлагаем студентам именно такой материал для подготовки к семинарам, экзаменам и зачетам, в результате чего они, напрасно теряя время и силы, неизвестно зачем и для кого прорываются через нагромождения отглагольных существительных, родительных падежей и канцелярских штампов. Они были бы совершенно правы, если бы следовали совету Фрэнсиса Бэкона выбрасывать схоластические книги и, если нет под рукой других, то самостоятельно размышляя, искать ответы на вопросы и решения проблем не на страницах статей и монографий, но в собственном опыте и разумении [14]. Бэкон потратил немало сил на борьбу со схоластикой, но с тех пор прошло более 300 лет, а «идолы театра» (так он называл безграничное доверие ученым авторитетам), по прежнему сковывают наш разум, мешая ему самостоятельно смотреть на мир [15].

Когда мы открываем какую-нибудь книгу и сталкиваемся с малопонятным текстом, то склонны прежде всего обвинять себя, а не текст. «Я, наверное, мало знаю, плохо подготовлен, слабо развит, поэтому и не понимаю, о чем идет речь в этой книге», – говорит себе читатель, не подозревая, что и ученый может быть не только некомпетентен, но и невежественен, и даже недостаточно умен; может всего лишь разыгрывать перед нами, как актер в театре, представление своей учености. Наша презумпция непогрешимости текстов и авторов говорит о том, что «идолы театра», с которыми воевал Бэкон, очень живучи [16-17].

Автор крайне далек от мысли обвинять всех авторов в некомпетентности, но согласитесь, нередко схоластический текст есть стремление замаскировать отсутствие идей и чувств, создать видимость мысли и дела там, где их нет. Средневековые богословы в своих изощренных рассуждениях всерьез выясняли, сколько чертей может поместиться на кончике иглы; некоторые представители современных дисциплин педагогическо-методического цикла всерьез выясняют, чем метод отличает-

ся от способа, способ – от приема, а прием – от метода. Оказывается, эти три понятия обозначают разные вещи и студент должен четко знать все различия между ними [18].

Надо отметить, что нынешняя схоластика не всегда призвана скрывать за сложными формами отсутствие содержания. Иногда она появляется произвольно – от неумения просто и ясно изложить мысли (действительно ценные и глубокие), или же – произвольно – от нежелания это сделать, или же, наконец, – от страсти к витиеватости и самолюбиванию. Откроем книгу исследовательницы Л.М. Моревой о выдающемся русском философе Льве Шестове. Обратим внимание на первые предложения введения, которые призваны, как известно, ввести читателя в курс дела, подготовить его к восприятию текста; причем сделаем это для того, чтобы не быть обвиненными в вырывании фраз и контекста: «Архитектоника коллажа. Склеить новый мир из наличного. Взорвать иллюзию глубины живописного полотна, одолеть плоскостное пространство реальностью объема весомой предметности. Со стороны трехмерного мира это жертвенная акция. Жертвоприношение в неподвижность. Фиксация предмета превращает его в фикцию. Вещь становится непереносимой. Двумерность как бы проглатывает ее (коварство плоскости), обретая тем самым некоторую конфигурацию выпуклости, свои собственные складки, зазоры и трещины» [19, с. 3]. Скорее всего, невозможно усомниться в глубине мысли упомянутого автора, но также совсем не страшно признаться в том, что процитированное было совершенно непонятным.

Нередко преподаватель демонстративно и намеренно игнорирует сложность предлагаемого студентам материала, его непонимание ими, видимо исходя из того, что если нечто понятно ему, то оно так же, каким-то удивительным образом, «по умолчанию», должно быть понятным и для учащихся [20-21]. Неудивительно, например, что преподавателю философии с солидным стажем работы ясно (да и то, может быть, не совсем) о чем идет речь, когда он говорит, что «в определенном смысле

свобода дедуцируется из интенциональной активности трансцендентального субъекта, поскольку что такое конституирование трансцендентального предметного мира в интенциональных актах, как не свободная активность субъекта?» [22, с. 296]. Однако, что на это могут сказать студенты, у которых нет ни соответствующей философской подготовки, ни веских мотивов для того, чтобы вникать в эту, с их точки зрения, «галиматью»? Часто преподаватель считает, что непонимание содержания его выступления или созданного им текста – это проблема учащихся, никак с ним не связанная [23]. На мой взгляд, это глубокая ошибка, – непонимание студентами предлагаемого материала – проблема не их, а преподавателя, прямой задачей которого является простота, ясность и легкость восприятия и понимания его речи аудиторией [24]. «Каждый слышит лишь то, что он понимает», – очень точно и проникновенно заметил как-то И.В. Гете. Коллега рассказывал мне, как однажды он предложил своему знакомому (кстати, имеющему высшее техническое образование) следующий примечательный отрывок: «К элементарным частицам относятся протоны, нейтроны, электроны, фотоны, пи-мезоны, мюоны, тяжелые лептоны, нейтрино трех типов, странные частицы (К-мезоны, гипероны), разнообразные резонансы, мезоны со скрытым очарованием, «очарованные» частицы, промежуточные векторные бозоны и т. п.» и спросил его, что это за пассаж, в каком источнике, на его взгляд, он может содержаться. Знакомый коллеги совершенно серьезно предположил, что это был отрывок из выступления какого-то известного сатирика. Кстати, что вы думаете, уважаемый читатель, по поводу происхождения этих «необыкновенных» строк? Возможно, к вашему удивлению, – это отрывок из учебника С.Х. Карпенкова «Концепции современного естествознания» [25, с. 83]. Чтобы не подвергнуться в вырывании цитаты из контекста, следует обратить внимание на то, что в предыдущей части учебника не было ни одного упоминания того, о чем шла речь в предложенной вашему вниманию цитате. Последняя появилась в

учебном тексте внезапно, приведя читателя в изумление и возможно – негодование, т.к. совершенно «сразила» его своей абсолютной неясностью и, как следствие, бессодержательностью [26-27].

Иногда утверждают, что о сложном невозможно говорить просто без потери какой-то части содержания. Невозможно в принципе или же мы просто не умеем этого сделать – вот как надо ставить вопрос [28]. Для сравнения, примера и иллюстрации того, что учебный материал вполне можно сделать внятным и ясным и даже – интересным и полезным, откроем учебное пособие по философии талантливому автору В.И. Губина: «Наука имеет дело с проблемами, а философия – с тайнами. Чем тайна отличается от проблемы? Проблема это то, что рано или поздно можно решить. Например, сейчас для науки является проблемой управляемая термоядерная реакция, и эту проблему она рано или поздно решит. Но есть такая вещь как смерть. Это не проблема, а тайна, никакие наши знания о ней нам не помогают. Мы сможем узнать, что такое смерть только когда будем умирать. Тайной является любовь. Никогда не известно, почему один человек любит другого, и бесполезно рассказывать человеку, никогда не любившему, что такое любовь. Полюбишь – узнаешь. Тайной в отличие от проблемы является то, что нужно прожить. Не знать – знания тут не помогут, – а прожить» [29, с. 4-5].

Далее приведем отрывок, посвященный греческой философии, из книги выдающегося отечественного ученого и педагога М.Л. Гаспарова «Занимательная Греция»: «Фалес и его ученики рассуждали так. Давайте для каждого понятия подбирать другое понятие, более широкое и общее. Что такое Фалес? Житель Милета. Что такое житель Милета? Грек. Что такое грек? Человек. Что такое человек? Живое существо. А что такое живое существо? Тут, пожалуй, и не ответишь: такого общего понятия еще нет в языке. Начнем с другого конца. Что такое вот эта штучка в перстне? Аметист. Что такое аметист? Камень. Что такое камень? Вещество. А что такое вещество? Опять нельзя дать ответа: опять мы пришли к тому самому об-

щему понятию, которого еще нет в языке. Как же назвать это понятие, которое должно охватывать все, что есть на свете, – и человека, и камень, и траву, и ветер? «Назовем его водой», – говорил Фалес. Почему он так говорил? Может быть, потому, что воду легче всего видеть и твердой, и жидкой, и газообразной; а может быть, потому, что он вспоминал древний миф, по которому прародителем всего, что есть на свете, был старец Океан, объемлющий весь мир» [30, с. 119-120]. Как видим, можно простое изложить сложно, а можно сложное изложить просто и ясно (как это удалось сделать в своих книгах, например, В.Д. Губину и М.Л. Гаспарову); при должных усилиях можно сделать «прозрачной» любую «глубину», а также можно даже на «мелком месте» так все запутать и «намутить», что никто ничего не сможет понять и разобраться в предлагаемом схоластически построенном материале [31-32].

Если мы не можем (или не хотим?) излагать понятно, то зачем же тогда вообще излагать? Наши знания – это духовный капитал. А капитал, как известно, только тогда богатство, когда он обращается, а не лежит мертвым грузом. Наши знания и идеи только тогда – духовное богатство, когда они передаются нашим слушателям и читателям, воспринимаются ими. В противном случае они – никчемный балласт, не нужный никому, кроме нас самих. Да и нам он – непонятно зачем [33-34].

Одной из важных задач современного образования является, на мой взгляд, борьба с вузовской схоластикой, разрушение негативной схоластической традиции и создание позитивной инновации, которая заключалась бы в создании ясных, отчетливых, «прозрачных», интересных и полезных текстов учебных материалов по различным изучаемым дисциплинам, – текстов, которые студенты могли бы осваивать с легкостью и удовольствием, а значит – с большей отдачей и на более высоком качественном уровне, т.к. в данном случае будет присутствовать познавательный интерес и, как следствие, совсем иная мотивация, как в случае со схоластикой – поскорее каким-нибудь обманным путем сдать зачет

или экзамен по «скучной, занудливой и ненужной» дисциплине и навсегда забыть и ее, и педагога, который ее преподавал, превратив интересный и полезный по сути предмет в схоластические тернии [35-36]. Выше были приведены примеры как схоластического, так и антисхоластического построения учебных текстов. К сожалению, второе является более исключением, нежели правилом; а исключения только подтверждают печальное, в данном случае, правило, в силу чего и можно говорить о схоластической образовательной традиции и необходимости создания антисхоластической инновации [37]. Вышеупомянутые авторы ясных и интересных учебных текстов В.Д. Губин и М.Л. Гаспаров могут рассматриваться как «борцы со схоластикой». К сожалению, я не знакома с ними, но, к счастью, знакома еще с одним интересным автором, который является моим коллегой, – это Д.А. Гусев – известный педагог, исследователь проблем преподавания социально-гуманитарных дисциплин в средней и высшей школе, автор многочисленных учебных пособий по философии и логике для студентов и школьников, которые написаны им именно в антисхоластическом ключе [38-39]. Именно с силу такой методической и дидактической направленности учебных книг Д.А. Гусева, студенты с неизменным постоянством отмечают, что это одни из немногих учебных пособий, освоение которых является не тягостным и утомительным, а легким и приятным занятием [40-41].

Вот в самых общих чертах антисхоластическая преподавательская концепция Д.А. Гусева: 1) Преподаваемый материал должен быть живым, интересным и максимально приближенным к жизни: необходимо показывать студентам где, когда и как они смогут использовать полученные знания и навыки [42]; 2) Максимум материала давать на аудиторных занятиях, минимум – для самостоятельной подготовки; 3) Развивающие цели преподавания должны быть приоритетными перед образовательными: студенты должны не столько запомнить материал, сколько понять его и уметь в дальнейшем самостоятельно использовать [43]; 4) Студен-

ты должны быть не пассивным и подчиненным объектом образовательного процесса, а активным и равноправным участником учебного диалога; 5) Широко использовать межпредметные связи: опираться на жизненный опыт студентов и максимально задействовать знания и навыки, полученные ими в предыдущие годы обучения (в школе и вузе) [44].

В основе педагогической практики по преимуществу лежат словесные воздействия педагога на своих воспитанников или учеников. Одним из главных инструментов педагогического искусства является слово [45]. А любой инструмент может быть как хорошим, так и совершенно негодным для работы. То же самое можно сказать и о педагогическом инструменте слова. Мы хорошо знаем, какой великой силой оно может обладать, но не менее хорошо известно, что слово часто бывает бессильным и никчемным [46]. Понятно, что всеисилие и бессилие слова, которое мы, уважаемые коллеги, используем в своей профессиональной деятельности, зависит только от нас: от нашего воспитания и образования, общего развития и мировоззрения, индивидуальных особенностей мышления и эмоционального мира, а также, – и это главное, – от нашего желания (или нежелания) качественно исполнять то дело, которому мы себя посвятили [47].

Если мы действительно хотим посеять семена знаний и умений, которые смогут прорасти и дать обильные всходы в лице интеллектуально и нравственно развитого будущего поколения, то одной из наших главных задач должно быть пристальное внимание к тому, что и как мы говорим нашим ученикам. Поэтому невозможно забывать о том, что речевая деятельность преподавателя (и – шире – педагога) является одним из главных слагаемых его профессионального успеха [48]. Не будет преувеличением утверждать, что, риторически безграмотные педагоги встречаются нередко, и вместо того, чтобы прививать подрастающему поколению любовь к учению, они вызывают у него, наоборот, безразличие (если не отвращение) к изучению наук и искусств. Досаднее всего, что такие педагоги, как правило, не осознают негативного характера

своей деятельности, не знают о нем, что закрывает им путь к самосовершенствованию. Вспомним справедливую и знаменитую мысль Сократа о том, что знание о собственном незнании или – шире – о несовершенстве, уже есть первый шаг на пути к знанию и совершенству [49].

Краеугольным камнем риторики является принцип (или закон) **гармонизирующего диалога**. Дело в том, что очень часто выступающий воспринимается как активный субъект, а слушатели – как пассивный объект его речевых воздействий ($S \rightarrow O$). Такое понимание отношений между оратором и аудиторией глубоко ошибочно и представляет собой источник многих недоразумений, противоречий, конфликтов, провалов и поражений в ораторской (и в педагогической) деятельности [50-51]. Как то ни удивительно, на первый взгляд, прозвучит, слушатели – совсем не пассивный объект, на который направлена активная деятельность оратора, а такой же активный субъект произносимой речи. Они тоже говорят, выступают, только бессловесно, молча. Слова оратора пробуждают в них мысли и чувства, слушатели соглашаются или не соглашаются с говорящим, одобряют или порицают его, радуются или печалются, отчаиваются или негодуют, скучают или засыпают, но, в любом случае, – реагируют на происходящее, а значит, принимают в нем непосредственное участие, являются его действующими лицами вместе с оратором [52-53]. «Говорить есть не что иное, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово», – утверждал В.Ф. Одоевский. Только при поверхностном взгляде на речевую деятельность оратора может показаться, что слушатели не принимают в ней участия, на самом же деле они не столько пассивно слушают, сколько тоже активно выступают (хотя и не вслух) [54]. Следовательно, речь оратора – это не монолог, а диалог. Монолог же возможен лишь в том случае, когда в помещении кроме выступающего нет ни одного человека, когда он говорит стенам, столам и стульям. Только такие его «слушатели» могут быть пассивным объектом его словесных воздействий; а живые и мыслящие люди – это всегда

субъект, активный участник речевой деятельности оратора ($S_1 \leftrightarrow S_2$). Поэтому главный принцип риторики и называется диалогом [55].

Однако диалог по своим целям, задачам и результатам может быть как созидательным, устанавливающим гармонию между участвующими в нем сторонами, так и разрушительным, создающим непреодолимый барьер или пропасть между его участниками (ожесточенная перебранка – это ведь тоже своего рода диалог) [56]. В силу этого главный принцип или закон риторики – это принцип гармонизирующего диалога. Цель встречи оратора и аудитории заключается во взаимной пользе и взаимном удовлетворении, в достижении взаимопонимания и стремлении к дальнейшим встречам, а говоря иначе, – в установлении гармонии между выступающим и слушателями. Причем хотя эта цель и является обоюдной или двусторонней, все же главная роль в ее достижении отводится выступающему, как организатору, постановщику и дирижеру речевого события [57].

Следовательно, одна из главных задач оратора заключается в ясном понимании того, что он идет не просто говорить, а говорить кому-то и для чего-то, то есть он должен думать в первую очередь не о себе, а о тех, для кого (или перед кем) он будет выступать. Вспомним знаменитую формулу К.С. Станиславского о том, что можно любить искусство в себе, а можно, наоборот, – себя в искусстве. Так вот если любить себя в риторике, – ничего хорошего, как правило, не получится; а если на этом пути оратор и сможет достичь каких-то результатов, то наверняка – случайных и единовременных. Если же, наоборот, любить искусство (риторику) в себе, то можно рассчитывать на устойчивые и положительные результаты.

Мы готовим и произносим речь не для стен и столов пустой комнаты, а для реальных слушателей, – иного адресата у нашего выступления нет, и не может быть, следовательно, утверждает риторика, речь должна быть подготовлена и исполнена по мерке слушателя, так же, как и платье должно быть сшито по мерке заказчика. В противном случае лучше не выходить к аудитории с выступлениями, чтобы не тратить по-

напрасну свое и чужое время и не сеять вокруг себя отрицательные эмоции и впечатления [58].

Однако насколько широко в преподавательской практике распространена именно эта деструктивная установка: я буду им рассказывать так, как мне хочется или как удобно, или как привык, как умею и т.п., а они должны безропотно принимать то, что я им предлагаю, ведь их задача – молчать и слушать. Печальные последствия этой разрушительной позиции очевидны. Ни для кого не секрет, что всем людям не нравится, когда на них давят. Такова черта человеческой психики – чем больше заставляют, тем меньше хочется выполнять то, к чему склоняют путем насилия. Как полезно было бы нам, уважаемые коллеги, ясно осознать, что чем больше учащиеся нам «должны», тем меньше смогут (и захотят) выполнить应尽ствующее. Поэтому было бы полезно в преподавательской деятельности придерживаться следующего правила: «Если исходить из того, что я им (студентам) зачем-то нужен, и они мне что-то должны, ничего не выйдет; если же исходить из прямо противоположного, тогда, может быть, что-нибудь и получится» [59].

С полным основанием возможно утверждать, что практическая реализация этой концепции вкупе со созданием ясных, понятных и интересных учебных текстов является несомненной образовательной инновацией, которая действительно поднимает качество образования на новый уровень и делает его намного более эффективным, в отличие от множества других образовательных инноваций, затрагивающих преимущественно форму, а не содержание учебного процесса (презентации как новые ТСО, модульно-рейтинговая система оценки, тестирование и т.п.), в силу чего они с одной стороны представляют собой некое приобретение («шаг вперед»), а с другой – безусловную потерю «два шага назад». Создание таких учебных материалов, по которым студенты могли бы и хотели бы заниматься без принуждения и особенных усилий и затрат по преодолению схоластических дебрей, превращение корня учения из

«горького» в «сладкий» является, вне всяких сомнений, действительным образовательным «шагом вперед».

Список использованных источников

1. Флеров О.В. Основные принципы самостоятельной работы студентов в ходе их лингвистической подготовки // Современная педагогика. 2015. № 3 (28). С. 13-18.
2. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80-115.
3. Гусев Д.А. Docendo discimus – уча, мы учимся сами. Сборник статей. М.: Директ-Медиа, 2013.
4. Гатиатуллина Э.Р. «Доктор занимательных наук», или о книгах Я.И. Перельмана в контексте проблематики современного образования // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 88-94.
5. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. № 4. С. 2-7.
6. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. 2015. № 2. С. 141-176.
7. Гусев Д.А., Рябов П.В., Манекин Р.В. История философии. М.: Слово, 2004.
8. Рыбакова Н.А. Феноменологические основы самоактуализации личности // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2005. № 5-2. С. 26-37.
9. Флеров О.В. Роль и значение сравнительно-исторического метода в лингвистике // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. М., 2014. С. 106-107.
10. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69-99.
11. Ветрова Н.И. Этапы формирования приемов абстрагирования признаков наблюдаемых предметов у детей старшего дошкольного возраста // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. Л-д, 1976. С. 60-72.
12. Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки // Современное образование. 2015. № 1. С. 100-123.
13. Осипова Н.В. К вопросу о логической культуре педагога высшей школы // Человек и культура. 2015. № 2. С. 21-41.
14. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // Гуманитарные исследования. 1999. № 3. С. 40-44.

15. Флеров О.В. Влияние современных педагогических идеалов на обучение иностранным языкам // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 8. С. 109-111.
16. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // Философская мысль. 2014. № 9. С. 21-68.
17. Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт. Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. М., 2004.
18. Гусев Д.А. Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 84-86.
19. Морева Л.М. Лев Шестов. Л., 1991.
20. Флеров О.В. Использование мультимедийных технологий в обучении английскому языку студентов с высоким уровнем языковой подготовки // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 75-80.
21. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 3 (6). С. 52-62.
22. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Западная философия XX века. М., 1998.
23. Чернова О.Н. Педагогическая деятельность в контексте международной системы оценки качества образования // Человек и культура. 2015. № 2. С. 1-20.
24. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе // Современное образование. 2015. № 1. С. 1-25.
25. Карпенков С. Х. Концепции современного естествознания. М., 1998.
26. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. 2014. № 5. С. 106-112.
27. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 62-69.
28. Волкова Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2015. № 1. С. 42-71.
29. Губин В.Д. Основы философии. М.: Тон, 1999.
30. Гаспаров М. Л. Занимательная Греция. М., 2004.
31. Гусев Д.А. Античный скептицизм в перспективе эволюции философии науки и становления морали современного общества // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2011. № 5. С. 83-97.
32. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // Преподаватель. XXI век. 2010. № 2. Т. 2. С. 204-211.
33. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. 2015. № 2. С. 42-51.
34. Гусев Д.А. Философские и исторические предпосылки античного скептицизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2008. № 2. С. 54-62.

35. Гусев Д.А. Скептицизм как «правильная» философия, или три ступени дискурсивного реализма // Дискуссия. 2014. № 10 (51). С. 18-22.
36. Пустовойтов Ю.Л. Формирование культуры речи школьников в эпоху телекоммуникационных технологий // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 19-27.
37. Рыбакова Н.А. Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления // Современное образование. 2015. № 1. С. 124-142.
38. Гусев Д.А. Удивительная философия. М., 2014.
39. Гусев Д.А. Удивительная логика. М., 2013.
40. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2005. № 1. С. 15-21.
41. Флеров О.В. Блог как средство обучения английскому языку // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 66-73.
42. Флеров О.В. Повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2013.
43. Гусев Д.А., Гатиатуллина Э.Р. Логика и теория научной аргументации. М., 2014.
44. Флеров О.В. Исправление ошибок в устной речи студентов в ходе коммуникативного обучения иностранным языкам // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 63-65.
45. Флеров О.В. Корпоративное обучение английскому языку как способ повышения уровня коммуникативной компетенции сотрудников международных компаний // Современное образование. 2015. № 2. С. 116-140.
46. Потатуров В.А. Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 5 (8). С. 167-175.
47. Флеров О.В. Современная зарубежная популярная музыка как средство обучения английскому языку студентов лингвистического профиля // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 141-143.
48. Осипова Н.В. Корпоративная модель университета как социальная новация // Современное образование. 2015. № 2. С. 1-19.
49. Рыбакова Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. 2012. № 3. С. 100-105.
50. Пробин П.С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций // Социодинамика. 2015. № 3. С. 1-26.
51. Быков А.К., Руденко Ю.С. Компетентностный подход в научно-исследовательской работе магистрантов // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 4-11.
52. Флеров О.В. Виртуальные средства обучения английскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1 (9). С. 28-33.

53. Флеров О.В. Грамматический материал при раннем обучении английскому языку // Litera. 2014. № 4. С. 98-118.
54. Гатиатуллина Э.Р. Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. 2015. № 2. С. 20-44.
55. Руденко Ю.С. О проблемах реализации компетентного подхода в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1(1). С. 4-8.
56. Рибокене Е.В. Современное социально-экономическое пространство как единая система // Социальная направленность менеджмента: инновации, проблемы, приоритеты. 2013. С. 359-362.
57. Флеров О.В. Современная зарубежная популярная музыка как средство обучения английскому языку студентов нелингвистического профиля // Наука и бизнес: пути развития. 2015. № 1 (43). С. 11-13.
58. Руденко Ю.С. Качество обучения в негосударственных вузах и функции вузовских управленцев // Инновации в образовании. 2004. № 1. С. 19-26.
59. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86-88.