

УДК 378.126

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Полякова Елена Ивановна

преподаватель
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Москва

author@apriori-journal.ru

Аннотация. Одной из главных причин недостаточной мотивации учащихся, их незаинтересованности и нерадивости, низкой результативности обучения, плохо усвоенных знаний, недостаточно сформированных умений и т.п. является недостаточно высокий уровень вышеуказанных составляющих культуры преподавателя, что мешает ему правильно построить и грамотно подать учебный материал, сделать его ясным и доходчивым, живым и интересным, значимым и полезным для учащихся. В статье рассматриваются основные критерии профессиональной культуры преподавателя и намечаются пути ее совершенствования.

Ключевые слова: педагог; преподавательская деятельность; высшая школа; логика; логическая культура; риторическая культура; психолого-педагогическая культура; методика; мотивация; познавательный интерес.

BASIC CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Polyakova Elena Ivanovna

senior lecturer
National research nuclear University «MEPHI», Moscow

Abstract. One of the main reasons for the lack of motivation of students, their disinterest and negligence, inefficiency of training, poor assimilation of knowledge, underdeveloped skills, etc. is not sufficiently high level above components of culture a teacher, what prevents him to build correctly and competently apply the study material, make it clear and intelligible, lively and interesting, meaningful and useful to students. The article considers the main criteria of the professional culture of the teacher and the ways of its improvement.

Key words: teacher; teaching; higher education; logic; logical culture; rhetorical culture; psycho-pedagogical culture; pedagogical technique; motivation; cognitive interest.

Уровень общей профессиональной культуры преподавателя предполагает множество аспектов, среди которых наиболее важную роль играют логическая, коммуникативная, риторическая и психолого-педагогическая составляющие [1-3]. Логическая культура предполагает соблюдение основных законов логики в мышлении и речи, в устных и письменных текстах, особенно если они имеют образовательное значение, т.е. адресованы учащимся в виде лекций, учебников, учебных пособий и т.п. [4-7]. Одним из наиболее важных законов логики является закон противоречия, который говорит о том, что если одно суждение что-

то утверждает, а другое то же самое отрицает об одном и том же предмете в одно и то же время и в одном и том же отношении, то такие два суждения не могут быть одновременно истинными. Логический принцип непротиворечивости мышления настолько прост и очевиден, что непонятно, почему он возводится в ранг логического закона [8-11]. Обратимся к примерам, которые беспристрастно покажут, как в преподавательской практике нарушается закон противоречия, т.е. каким образом может отсутствовать логическая культура там, где, по определению, она должна присутствовать.

Откроем учебное пособие В.В. Кудрявцева «Лекции по истории религии и свободомыслия». Среди различных объяснений происхождения религии автор упоминает натуралистическую концепцию религии Зигмунда Фрейда: *«Все социальные явления, в том числе культуру, он (т.е. Фрейд – авт.) рассматривал как систему запретов, с помощью которых общество подавляет врожденные влечения человека, и, прежде всего, его сексуальный инстинкт – «либидо». Под давлением социальных норм врожденные влечения человека либо вытесняются в сферу бессознательного, либо «сублимируются», т.е. преобразуются в различные формы творчества, к числу которых Фрейд относил и религию»* [12, с. 10.] Итак, инстинкты человека, по Фрейду, как совершенно верно говорит автор учебного пособия, или вытесняются в область бессознательного, или сублимируются; причем вытеснение и сублимация, как недвусмысленно следует из процитированного отрывка, – это различные явления (употребляемый автором союз *либо ... либо* однозначно указывает на строгую дизъюнкцию, или взаимоисключение данных понятий, т.е. на то, что вытеснение – не сублимация, а сублимация – не вытеснение). Далее автор утверждает, что религия, по Фрейду, представляет собой сублимацию, т.е. преобразование врожденных влечений в одну из форм творчества; из чего следует, что религия не является вытеснением влечений в сферу бессознательного. Читаем «Лек-

ции...» В.В. Кудрявцева далее: *«Анализируя материалы своих исследований, он (Фрейд – авт.) пришел к выводу, что существует несомненное и очевидное сходство между религией и явлениями невроза: как невроз ребенка объясняется вытеснением его желаний и влечений в бессознательное, так и религию можно рассматривать как «общечеловеческий навязчивый невроз»* [там же]. Теперь автор констатирует, что, с точки зрения Фрейда, религия – это вытеснение влечений в область бессознательного. Налицо противоречие – сначала утверждается, что религия, по Фрейду, представляет собой сублимацию врожденных человеческих инстинктов, а потом говорится, что она является их вытеснением, причем признается, что сублимация и вытеснение – это различные явления. Второй из процитированных отрывков следует в тексте учебного пособия сразу за первым, т.е. две исключаящие друг друга мысли не разделены никаким текстовым интервалом, или противоречие, как говорят в логике, является контактным. Однако невнимательный читатель вполне может его не заметить, именно потому, что оно неявное – вытекает из всего сказанного, хотя и не выражено определенной и нелепой формулировкой (*«Религия является сублимацией инстинктов и не является ей; религия является вытеснением инстинктов и не является вытеснением их»*). Но что делать внимательному и вдумчивому читателю-студенту, изучающему религиоведение по данному учебному пособию? Что же все-таки такое религия в натуралистической концепции Фрейда – сублимация врожденных влечений в один из видов творчества или же их вытеснение в сферу бессознательного, оборачивающееся общечеловеческим неврозом, – ответа на этот вопрос внимательный читатель в книге не найдет. Такая ситуация представляет собой одну из разновидностей коммуникативного барьера в учебно-образовательном процессе: создается видимость того, что учащийся, читая книгу (или слушая лекцию), приобретает какие-то знания, на самом же деле полученная им информация равна нулю [13-17].

Другим важным законом логики, соблюдение требований которого в интеллектуально-речевой практике также является одним из показателей логической культуры человека, является закон тождества. Он утверждает, что любая мысль должна быть тождественна (равна) самой себе, т.е. должна быть ясной, четкой, точной, определенной. Понятно, что этот закон выступает против неопределенности, неясности, туманности, размытости, аморфности и т.п. мышления и речи [18-22].

Откроем курс лекций А.А. Радугина «Введение в религиоведение: теория, история и современные религии». В разделе, посвященном религии Древней Греции, читаем: *«Культы Диониса и Аполлона являются традиционными культурами древних греков. Но уже в VI в. до н.э. в Греции появляются религиозные течения, в которых преобладают мистические настроения. Одним из таких течений является орфизм, последователи которого исходили из учения мифического персонажа – певца Орфея. В культе орфиков значительную роль играл образ умирающего и воскресающего бога. Другой разновидностью древнегреческого мистицизма был пифагореизм...»* [23, с. 93-94]. Как явствует из процитированного, узнать что-либо об орфизме читатель может только из данного отрывка, потому что ни до него, ни после в книге об орфизме ничего не говорится. Теперь, уважаемый читатель, ответьте на вопрос, что вы узнали из вышеприведенного фрагмента об орфизме? Не очевидно ли, что ничего? Но как же так? В книге ведь сказано нечто про орфизм, и в то же время ровным счетом ничего о нем не сказано. Определенное пространство в книге заполнено текстом, который вроде бы несет какую-то информацию, и в то же время эта информация равна нулю. Перед нами не что иное, как нарушение закона тождества: *нечто = ничто* ($1 = 0$). Обратите внимание на предложение: *«В культе орфиков значительную роль играл образ умирающего и воскресающего бога»*. Сразу же хочется спросить: Какого бога? Почему умирающего и воскресающего? Как это связано с орфизмом? Что это вообще все значит? На

эти вопросы в книге нет ответов. В упомянутом предложении есть только то, что там есть, т.е. ничего. Но тогда не лучше было бы вообще исключить из текста это предложение ввиду его очевидной пустоты? Не лучше ли не говорить вообще ничего, если сказать нечего (или некогда)? Автор лекций по религиоведению, по всей видимости, исходит из обратного: надо обязательно что-то сказать, а будет ли у сказанного какое-то реальное содержание – совершенно неважно.

Непротиворечивость, последовательность, ясность и определенность мышления и речи – одно из необходимых и наиболее важных условий успешной образовательной деятельности [24-26]. Низкие результаты преподавательского труда в виде плохо усвоенных учащимися знаний, недостаточно сформированных умений и навыков подчас напрямую зависят от его низкого качества. Можем ли мы прививать логическую культуру, без которой невозможно изучать ни одну науку, подрастающему поколению, если сами порой не в ладах с этой культурой? [27-29]. Можем ли винить учащихся в нерадивости и отсутствии интереса к учебе, если сами (иногда не замечая того) провоцируем эту их нерадивость и незаинтересованность посредством своей профессиональной небрежности?

В основе педагогической практики по преимуществу лежат словесные воздействия педагога на своих воспитанников или учеников. Одним из главных инструментов педагогического искусства является слово. 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 ничемным [30; 31]. 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 [32; 33].

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 [34; 35]. 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 [36]. 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. «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). 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 ($S_1 \leftrightarrow S_2$) [37-39]. Поэтому главный принцип риторики и называется диалогом.

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). 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 [40; 41]. 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.

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 единичных. 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 понапрасну свое и чужое время и не сеять вокруг себя отрицательные эмоции и впечатления [42-44].

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. Поэтому позиция выступающего, которая базируется на «вы должны будете признать ...», «не сможете не согласиться ...», «вам придется ...», «я вас заставлю ...» и т.п. приведет к прямо противоположным результатам, чем те, которые он предполагает. Столь же непродуктивна апелляция к учебной власти: «они (студенты) должны по учебному плану, государственному стандарту, уставу вуза, неписаным правилам и т.д. ...». Как полезно было бы нам, уважаемые коллеги, ясно осознать, что чем больше они «должны», тем меньше смогут (и захотят) выполнить должествующее. Некоторые преподаватели не просто пользуются учебной властью, но и злоупотребляют ею: «я вам покажу ...», «я вам устрою ...», «вы у меня ...». Такие действия мне представляются не только непростительными, но даже одиозными. На мой взгляд, если мы и наделены какой-то учебной властью над студентами (кстати, весьма сомнительной, потому что сегодня студент «наш», а завтра – «не наш»), то

надо не подчеркивать ее, а, наоборот, скрывать (если не сказать – стыдиться этой власти – условной и эфемерной). Как то ни удивительно, но конструктивной педагогической установкой может быть следующее положение: «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» [45-47].

Еще одной существенной проблемой преподавательской деятельности является преодоление вузовской «схоластики». 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. М., 1998. С. 783). 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.

Например, 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» [48, с. 60]. 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, невоспринимае-

мой. Что это, как не классический вариант схоластики во втором значении этого слова? [49; 50].

Что могут вызвать у студентов такого рода тексты, кроме недоумения? 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. 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 [51].

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» [52, с. 3]. Скорее всего, невозможно усомниться в глу-

бине 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. 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?» [53, 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. 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.

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. 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 талантливого автора 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» [54, 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 общему 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» [55, 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 «наму-

тить», что никто ничего не сможет понять и разобраться в предлагаемом схоластически построенном материале [56].

Автор считает, что в данной работе новыми являются следующие положения и результаты. Одной из важных задач современного образования является 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 [57; 58].

Вот в самых общих чертах возможная антисхоластическая преподавательская концепция:

- 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 [59];
- 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 [60];

- 4) Студенты должны быть не пассивным и подчиненным объектом образовательного процесса, а активным и равноправным участником учебного диалога [61];
- 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) [62; 63].

Несомненной образовательной инновацией, которая действительно делает учебный процесс намного более эффективным, может быть практическая реализация этой концепции вкупе с созданием ясных, понятных и интересных учебных текстов, которые будут призваны повысить степень заинтересованности учащихся и намного поднять уровень их мотивации.

Список использованных источников

1. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80-115.
2. Гатиатуллина Э.Р. Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. 2015. № 2. С. 20-44.
3. 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.
4. Гусев Д.А. Docendo discimus – уча, мы учимся сами. Сборник статей. М., 2013.
5. 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.

6. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // Преподаватель. XXI век. 2010. № 2. Т. 2. С. 204-211.
7. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. 2015. № 1(64). С. 39-42.
8. Флеров О.В. Основные принципы самостоятельной работы студентов в ходе их лингвистической подготовки // Современная педагогика. 2015. № 3(28). С. 13-18.
9. Флеров О.В. Роль и значение сравнительно-исторического метода в лингвистике // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы. Сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. ООО «АР-Консалт». М., 2014. С. 106-107.
10. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. 2015. № 2. С. 141-176.
11. Пустовойтов Ю.Л. К вопросу о кумулятивизме и антикумулятивизме как альтернативных моделях развития // Развитие науки и образования в современном мире. Сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф. в 6 ч. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 98-103.
12. Кудрявцев В.В. Лекции по истории религии и свободомыслия. Минск, 1998.
13. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. № 4. С. 2-7.
14. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2005. № 1. С. 15-21.
15. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 62-69.
16. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. 2014. № 5. С. 106-112.

17. Гусев Д.А. Роль и значение скептицизма в преподавании философии // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 168-173.
18. Гусев Д.А. Скептицизм как «правильная» философия, или три ступени дискурсивного реализма // Дискуссия. 2014. № 10 (51). С. 18-22.
19. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // Философская мысль. 2014. № 9. С.21-68.
20. Гусев Д.А. Удивительная логика. М., 2013.
21. Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки // Современное образование. 2015. № 1. С. 100-123.
22. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе // Современное образование. 2015. № 1. С. 1-25.
23. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии. Курс лекций. М., 2000.
24. Гусев Д.А. Удивительная философия. М., 2014.
25. Алексеев И.В., Рибокене Е.В. Информационное обеспечение системы управления франчайзинговыми предприятиями // Экономические и гуманитарные науки. 2015. № 1 (276). С. 105-110.
26. Быков А.К., Руденко Ю.С. Компетентностный подход в научно-исследовательской работе магистрантов // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 04-11.
27. Волкова Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2015. № 1. С. 42-71.
28. Гусев Д.А. Философские и исторические предпосылки античного скептицизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2008. № 2. С. 54-62.
29. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // Гуманитарные исследования. 1999. № 3. С. 40-44.

30. Гусев Д.А. Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 84-86.
31. Гусев Д.А., Гатиатуллина Э.Р. Логика и теория научной аргументации. Учебное пособие. М., 2014.
32. Гусев Д.А., Рябов П. В., Манекин Р. В. История философии. М., 2004.
33. Коробкова Ю.Е. Философия: конспект лекций. М.: МИЭМП, 2005.
34. Осипова Н.В. Корпоративная модель университета как социальная новация // Современное образование. 2015. № 2. С. 1-19.
35. Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. М., 2004.
36. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 3 (6). С. 52-62.
37. Алексеев И.В., Рибокене Е.В. Основы функционирования и роль в экономике России международных франчайзинговых сетей // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2014. № 4 (10). С. 82-85.
38. Потатуров В.А. Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 5 (8). С. 167-175.
39. Пробин П.С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций // Социодинамика. 2015. № 3. С. 1-26.
40. Пустовойтов Ю.Л. Формирование культуры речи школьников в эпоху телекоммуникационных технологий // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С.
41. 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.

42. Флеров О.В., Алешинская Е. В., Пустовойтов Ю. Л. Эскимосские языки и их статус в современных условиях // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Матер. XI междунар. науч. конф. 2015. С. 516-523.
43. Пустовойтов Ю.Л. Формирование потребности систематических занятий физической культурой // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1 (9). С. 163-168.
44. Флеров О.В. Использование мультимедийных технологий в обучении английскому языку студентов с высоким уровнем языковой подготовки // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. №7(4). С. 75-80.
45. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. 2004. № 5. С. 24
46. Рыбакова Н.А. Общее и особенное в музыке народов Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Матер. XI междунар. науч. конф. 2015. С. 466-476.
47. Руденко Ю.С. Качество обучения в негосударственных вузах и функции вузовских управленцев // Инновации в образовании. 2004. № 1. С. 19-26.
48. Ветрова Н.И. Этапы формирования приемов абстрагирования признаков наблюдаемых предметов у детей старшего дошкольного возраста // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. Л., 1976. С. 60-72.
49. Флеров О.В. К вопросу о «правильном» мировоззрении, или три ступени реализма // Перспективные направления в развитии науки, бизнеса, образования: сб. науч. тр. по матер. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 95-101.
50. Рыбакова Н.А. Теоретические основы и технология художественно-творческой самоактуализации учителя музыки. Дисс. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2006.

51. Флеров О.В. Виртуальные средства обучения английскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1(9). С. 28-33.
52. Морева Л.М. Лев Шестов. Л., 1991.
53. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Западная философия XX века. М., 1998.
54. Губин В.Д. Основы философии. М.: Тон, 1999.
55. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. М., 2004.
56. Руденко Ю.С. О проблемах реализации компетентного подхода в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1 (1). С. 4-8.
57. Рыбакова Н.А. Готовность учителя музыки к художественно-творческой самоактуализации в профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 57.
58. Рыбакова Н.А. К вопросу об оптимизации коммуникативной языковой подготовки учащихся высшей школы // Альманах современной науки и образования. 2015. № 6 (96). С. 135-139.
59. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86-88.
60. Чернова О.Н. Педагогическая деятельность в контексте международной системы оценки качества образования // Человек и культура. 2015. № 2. С. 1-20.
61. Шелковников А.Ю. Роль философии в формировании научного мировоззрения // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 2. № 4. С. 209-216.
62. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. 2015. № 2. С. 42-51.
63. Флеров О.В. Корпоративное обучение английскому языку как способ повышения уровня коммуникативной компетенции сотрудников международных компаний // Современное образование. 2015. № 2. С. 116-140.