

Раздел VIII ИНФОРМАЦИЯ

Part VIII. INFORMATION

УДК 13 + 811.161

НЕ НАВРЕДИ, ИЛИ ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О СУДЬБОНОСНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА*

В. П. Рачков-Апраксин (Москва)

Вышла в свет книга, заслуживающая самого пристального внимания. И вызывает она особый интерес не только потому, что ее автор – широко известный российский педагог, академик Я. С. Турбовской, но, в первую очередь, потому, что посвящена важной и значимой сегодня, пожалуй, как никогда проблематике, волнующей каждого из нас, всё наше общество: русскому языку.

DO NOT DO HARM, OR PHILOSOPHICAL REFLECTIONS ON THE FATEFUL NATURE OF RUSSIAN LANGUAGE

V. P. Rachkov-Apraksin (Moscow)

A book has been published which deserves the closest attention. It causes a special interest not only due to its author being a widely known Russian teacher, academician Ya. S. Turbovskoy but, first of all, because it is devoted to the problems which are important and significant today as, perhaps, never before and which concern each of us, the entire society “to the problems of Russian language.

Было бы несправедливо утверждать, что российское государство полностью игнорирует исследуемую в книге проблему. Вот и 2007 год вошел в историю годом русского языка, что предоставило хорошую возможность развивать общественные инициативы в этом направлении. Были проведены многочисленные мероприятия, привлекающие внимание широкой общественности не только в России, но и за рубежом. Но, к сожалению, ситуация с русским языком сколько-нибудь существенно не измени-

* Рецензия на книгу Я.С.Турбовского «Русский язык: между неприязнью и любовью».
– М. : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2010.

Рачков-Апраксин Виталий Петрович – доктор философских наук, профессор.

лась. И сегодня можно констатировать, что не прилагаются необходимые усилия для исправления создавшейся ситуации, и что игнорируется понимание самой сути проблемы: **без коренного изменения положения с русским языком невозможно укрепить ни само государство, ни власть, ни экономику страны. Ни, тем более, обеспечить столь требуемое качество отечественного образования.**

И вот создана книга, само название которой – «Русский язык: между неприязнью и любовью» – сразу же наталкивает на множество вопросов. Почему русский язык соотносится с любовью? Почему любви противопоставлена не ненависть, а неприязнь? Почему неприязнь поставлена на первое место? Почему русский язык находится «между» этими чувствами?

И сразу же отмечу, что хотя ответы не только на эти вопросы, но и множество других представлены в работе, но сделано это не упрощённо и не напрямую. И именно эта смысловая и содержательная глубина позволяет автору принципиально по-новому подойти к решению столь важной проблемы. При этом исследование современного состояния русского языка выводит автора за собственно лингвистические пределы, что и создает необходимый для решения поставленной проблемы методологически целостный контекст, вбирающий в себя органически взаимосвязанную совокупность определяющих сложившуюся ситуацию условий.

И читателю предоставляется возможность не только проникнуть в исследовательский замысел, но и оказаться причастным к логике разворачивающегося поиска ответов на очень непростые, десятилетиями накопившиеся вопросы. И в такую позицию читатель попадает не случайно. Он встречается с философским текстом, с упорно и последовательно развиваемой мыслью. А философский текст – обязательно авторский, как правило предельно адекватный развитию мысли во всех ее контекстных и не всегда поверхностно явных связях, ассоциациях и генетических зависимостях. И что, в ряде случаев, даже может потребовать поиска кода для настоящего понимания того или иного аспекта столь сложной проблемы.

В самом деле, всем известно, что русский язык велик, могуч, красив, пластичен и может сам за себя постоять, что исторически доказано, в том числе и на мировой арене. Но автор, несомненно, знающий об этом, как и мы все, отталкивается от других принципиально оценок и действующих тенденций, что, в конечном итоге, и ставит нас всех перед необходимостью искать и находить принципиально другие пути решения системной совокупности проблем, связанных с таким судьбоносным явлением, как русский язык.

И мы вместе с автором не можем не признать справедливости утверждений, характеризующих его современное состояние. «Низка речевая культура, невиданный размах приобрело агрессивное вторжение иностранных слов и оборотов, чуждых русскому уху» (с.6). «Почему уровень владения русским языком со стороны не только представителей национальных меньшинств, но и непосредственно русских людей столь низок и неудовлетворителен? Почему речь многих этнических русских не выдерживает никакой критики из-за своего вопиющего несоответствия требованиям русского языка» (с.34). «Дети плохо говорят, их речь косноязычна, наводнена словами паразитами, сленговыми оборотами. Продающие-

ся сборники сочинений, представленные как образцы для такого рода работ, кроме ужаса ничего вызвать не могут» (с.35).

И на этот, по сути, бесконечный ряд вопросов нет прямых ответов, за ними сложная называемая объективной реальность. И – это закономерно. Человеческий мир во всей его многогранности и противоречивости, обусловивших возникновение философии, есть неотступно требующая от пытливого ума понимания и познания проблема. Но неясная, скрывающаяся от равнодушной приспособляемости массового сознания особенность такого рода пытливости состоит в том, что сам факт признания нашего незнания о мире в целом, той или иной его стороне, не только психологически неприятен и внутренне отторгаем, но и, в сути своей, революционен. В научном смысле этого слова. И – надо признать – что признание, и формулирование чего-то в непонятном для нашего сознания и общепринятых взглядов виде есть **историческое событие**, а не якобы знание, существование которого разумелось как бы само собой.

И рецензируемая работа как раз и представляет собой пытливое постижение наличествующего незнания. Автор настойчиво подчеркивает высочайшую степень актуальности выдвигаемых вопросов и проблем, что вполне адекватно, с нашей точки зрения, современной жизненной ситуации. Роль и значение формулируемых автором проблем, несомненно, затрагивает интересы миллионов людей, живущих не только на территории России, но и за ее пределами. И именно в таком подходе к проблеме русского языка, представленном и реализованном в работе Я.С.Турбовского, реальное воплощение целостного, собственно философского поиска решения столь актуальной проблемы.

Для нас всех место и роль русского языка в нашей жизни и в мире кажутся вопросами понятными, само собой разумеющимися. А в действительности понятен нами же созданный миф, существующий как долговременная и безымянная традиция, имеющая свою структурную основательность. Её в течение многих лет укрепляют, передавая из поколения в поколение и необходимые знания, и ценности, формирующие у каждого вступающего в жизнь личностное изначально некритическое, не требующее рефлексивных затрат отношение. И если в этом изначально непротиворечивом пространстве массового сознания возникает проблема как актуально заявившее о себе **незнание**, то значит кто-то, а в данном случае автор книги, увидел то, чего не видят другие, и столкнулся с тем, что требует обоснования, начинающееся с критики общепринятой «традиции». Автор что-то увидел, и как живущий в реальном времени человек взволновался и начал вдумываться в это увиденное. Сквозь поток нашей повседневной жизни с ее ускоренным изменением ситуаций и событий, автор, образно выражаясь, встретился с тайной бытия. Он озабочен проявлением структуры, которая может в корне поменять наши представления об образовании, о процессах обучения русскому языку в школе, об обучении и воспитании, о специфике среднего и высшего образования, о подготовке исследовательских и управленческих кадров и даже о политике нашего государства.

В целом вся книга посвящена одной идее, которая пронизывает весь текст от начала до конца, и сконцентрировано она сформулирована как

логически обоснованный вывод в заключении: «И тот факт, что положение с недопустимо низкой эффективностью преподавания русского языка, от которого зависит настоящее и будущее общества и государства, не может не высветить не только непродуктивность методологических и методических установок, с позиций которых осуществляется процесс обучения, но и, самое главное, отсутствие понимания фундаментальной системообразующей роли языка в процессе школьного обучения всем учебным предметам и во всем комплексе проблем, связанных с воспитанием личности, ее готовности творчески и активно проявить себя в современной действительности, и, конечно, в укреплении конкурентоспособности нашего государства, напрямую зависящей от качества подготовки молодых поколений к самостоятельному вступлению в жизнь» (с. 245-246). Вполне логично и то, что проработка философской идеи завершается не только определенными выводами, но и мучительно тревожным вопрошанием: «Неужели нас ничему не научила безудержная административная вакханалия с производительным трудом в советской школе? Неужели мы по сей день не научились видеть смертельную опасность для отечественного образования в любом, системно и содержательно не раскрытом призыве, выдаваемом за жизненно важную цель?» (с. 245).

Но, может быть, основной методологической особенностью книги является откровенная устремленность автора к истине. И это не метафорическое утверждение. Проявленное стремление к истине покоится на фундаментальной для науки категории «закономерность», что и раскрывает пути не только теоретического сугубо рефлексивного осмысления проблемы, но и пути ее системного практического решения. В результате всей сути своей работы автор утверждает и обосновывает необходимость критического пересмотра всей совокупности проблем, связанных с усвоением и овладением русским языком.

Для обоснования своей идеи и вытекающих из нее выводов и рекомендаций автор решился на то, на что решаются не многие: фактически он своим текстом раскрывает тайну своей исследовательской лаборатории и показывает пример тщательнейшей и принципиальной проработки формулируемой задачи. В то время как лавинообразный поток публикаций по педагогике предлагает вполне определенный штамп: авторы уже все знают, они высококлассные специалисты и формулируют исследовательскую задачу в духе квалификационной работы – четко и окончательно, – Я. С. Турбовской не устроился заявить о себе как ищущем истину человеке.

Как же формулируется основная проблема в соответствии с основной целью исследования. На первой же странице говорится о долго возводимых и постоянно укрепляемых в теории и практике, а значит и «трудно пробиваемых стенах». Что же это за стены и где точка отсчета их конструирования? Автор отвечает на этот вопрос следующим образом: «...Начало возникновения стен, которые трудно пробить, неразрывно связано с историей каждого народа, каждого этноса, создавшего свой язык. И это – процесс создания таких стен и их укрепление – связано... с жизненными интересами...» (с.6). А за этими исторически создаваемыми каждым этносом «защитными стенами», роль которых играет родной язык, скрыва-

ется: «факт, что в реальной действительности, в современных условиях заявляют о себе те или иные точки зрения и формулируются те или иные методологические и методические установки». Этот факт должен «буквально заставлять нас осознать, что в наличествующем различии идей и разных точек зрения, при сколь угодно аргументированном определении, не раскрывается требуемая истина» (с. 6-7). Автор напоминает общепринятую установку на то, что поиск истины якобы должен протекать между крайними точками зрения. И требуемая истина находится между ними. Но «к сожалению, это упрощенный путь, не ведущий к выявлению причин, определяющих современное состояние русского языка. Ибо между разными взаимоисключающими точками зрения находится не истина, а проблема, которую надо осмыслить и попытаться решить. И поиски ее решения не могут и не должны сводиться к аналитической рефлексии, основанной на сопоставлении разных теоретических позиций. Представляется, что история...единственный источник, обращение к которому может помочь в объяснении и поисках решения проблемы русского, да и не только русского языка в современном мире» (с. 6).

Автор строго и последовательно изучает возможности обоснования выдвигаемой проблемы, решение которой осуществляется с позиций фундаментальной концепции «гомеостаза».

Прежде чем перейти к изложению своей концепции, он указывает на то, что в своём исследовании, не принимая сложившихся теоретических и методических подходов, движется *против* течения. Одна из глав так и называется «Двигаясь против течения». А это означает, что в книге автор критикует не только современные программы обучения русскому языку и теоретические конструкции, лежащие в их основе, но критикует и их критиков. И это позволяет ему, может быть впервые, так глубоко проанализировать и проявить положительные стороны и существенные недостатки каждой из основных современных теорий обучения. Не трудно предположить, что такая позиция автора вызовет значительные возражения со стороны заинтересованных (или незаинтересованных) сторон. Как бы предвидя возможные реплики, автор вспоминает слова А.П.Чехова, что «обижаться можно только на интеллигентного человека, ибо только он делает все не по ошибке, не по настроению, а осознанно» (с. 243).

Автор подчеркивает противоположность своей позиции существующим трактовкам образования. Он настаивает на постоянном поиске потенциальных возможностей образования, раскрывающем «закономерности становления и развития образования как проектно создаваемой действительности» (с.206). Но при этом необходимо опираться «на то, что уже было достигнуто, на те нормы и правила, установки и особенности, которые определяли все, что делалось раньше» (с. 184). И если вычленишь главное, то это оформляется принципом «научить учиться» (с.164). Выделив два принципа: «не навреди» и «научить учиться», автор нащупывает фундаментальную проблему человеческого существования, оформляя ее вопросом, правда, не философским языком, а языком «детской болезни» известного политического движения: что делать? И здесь автор вынужденно вторгается в область политики. «Что делать?» не столько научный или философский вопрос, сколько политический, потому что при ответе на

него фактически рассматривается структура мифа. А с отстранения от мифа и начинается философия.

Может быть, этим вопросом как бы проводит аналогию с одним из основных вопросов И.Канта: что я должен сделать? Но у И.Канта этот вопрос расшифровывается как возможность перехода от мифа к логосу. В самом деле, в ответе на этот вопрос слышатся отголоски времен, начиная с античности. И тогда становится более ясной позиция Я.С.Турбовского, который не устаёт повторять, что мы должны учитывать то, что было раньше. При этом имеется в виду такое особое «раньше», которое способствовало возникновению «непробиваемых стен» в отношении становления и развития родных языков. И благодаря такой постановке вопроса создаётся методологическая основа для исследовательского поиска истины. И это «раньше» уходит к истокам философии, к истории ее появления и дальнейшего осмысления истории человечества..

И действительно, в самых разных подходах философов просматривается общая установка на основные задачи, стоящие перед человеком. А они, в познавательной сути своей – поиск истины. И с поиска истины начинается философия в античные времена. И этой непрерываемой традиции не могут быть не посвящены философские труды и сегодня. Что же есть такого **в истине**, если ее постоянно приходится искать, если встреча с ней отдельно взятого человека не гарантирует овладение ею всеми, раз и навсегда? Ведь если можно было бы обрести однажды истину и быть с нею и в ней, то процесс образования намного бы упростился. Все учителя в едином порыве излагали бы истину в последней инстанции, и несмышленные дети и взрослые, узнав эту истину, руководствовались бы ею в своей жизни. В таком варианте мы жили бы только в ситуации единой веры, в регистре символически неизменного восприятия мира. На подобную единую веру и опирается религия. Но, как известно, даже в религии нет единства. Так, христианская вера возникает именно как католикос (отсюда слово католичество), т. е. как попытка воплотить в жизнь идеал всеобщности, всеединства. Но почему же в этом всеединстве возникает возможность других «всеединств», «соборностей»: православие, протестантизм и т.д. Недаром становление современной системы образования тесно связано с церковным прошлым средних веков, со схоластикой. В общем, речь идет о возможности или невозможности не только узреть истину, но и передать весть о ней другим людям. А это уже компетенция образования. И в науке этот вопрос приобрел исключительную значимость в теме под названием «трансляция знания».

Достаточно вспомнить, что первая научная картина мира возникла как синтез богословских и научных представлений. Лишь постепенно, в течение столетий наука осознала необходимость отделения себя не только от мифа, но и от религии. Стало ясно, что наука развивается по своим собственным канонам, по логике образования «острова истины в море иллюзий» – как выразился И.Кант.

В классической науке реализуется стремление к исключению ценностных и субъективных факторов из естественнонаучной теории. Такой подход к предмету означает отстранение себя от объекта, выведение своего «я» из наличной ситуации, рассмотрение объекта как бы вне субъекта –

объективно. Умение так взглянуть на объект познания предполагает высокую культуру мышления. Именно в реализации такой устремленности и достигаются высокие научные результаты. Но вот, казалось бы, результаты имеются, а дальше все протекает по-прежнему, поскольку сформированный язык теории не дает возможность донести полученные результаты до повседневной жизни. Нужно суметь перевести эти результаты с языка науки на обыденный язык. А это означает, что следует вновь возвращаться к началу и начинать практически снова ту же работу. В сложнейшем, буквально алхимическом процессе человеческой жизни все меняется, иногда до противоположного смысла. Почему? Потому что, во-первых, сами теории постоянно развиваются и видоизменяются, а во-вторых, в человеческих связях определяющую роль играет не волнующая философов истина, а ценности, интересы, потребности. И истина не просто уступает место ценности, а искажается, затемняется наслаиваниями культуры, мировоззрения, опыта, предрассудков.

Если ученый идет к истине через систематизацию и выработанный им метод, долго и трудно, то обыденное сознание или массовая культура сокращает этот мучительный и длинный путь до единовременного акта, воспринимая из всего только утилитарные формулировки. При этом подобная редукция, обозначаемая учеными как «псевдоредукция», сопровождается необоснованно расширительным применением исходных научных понятий, поскольку претендует на описание сфер, качественно отличных от исходных научных объектов, сфер, находящихся вне компетенции научной теории. Так, например, в социологических конструкциях ученые вводят понятия «культура», «личность». Поскольку это ценностные понятия, постольку исследователь пытается устранить многозначность этих терминов и сводит их до одной, но понятной для социолога соотнесенности, в рамках своей системы референций. «Культура» тогда трактуется как «стереотип поведения», а личность – как «маска». С этой точки зрения вполне понятно, например, название интересного сборника «Бахтин под маской» (М., 1996). Для социолога этого вполне достаточно, чтобы ввести в обиход главные категории: роль, норма, статус, социальное регулирование. Исследуются связи между этими категориями и делаются выводы, касающиеся и культуры, и личности. Но попадая в среду массовой культуры, эти выводы применяются явно не по делу. Например, фраза Ж.-П. Сартра «другой – это ад» воспринимается расхожим мнением очень расширительно и переносится на житейскую повседневность как руководство к действию. Еще хуже обстоит дело с теориями Ч. Дарвина, К. Маркса, Г. Спенсера, З. Фрейда, не говоря уж о современных биологических, психологических и педагогических концепциях. Именно при учете социальных процессов псевдоредукция обнаруживается во всей своей разрушительной полноте.

Авторская концепция гомеостаза, разработанная Я. С. Турбовским, неизбежно будет проходить, при своей реализации подобный путь. В процессе трансляции по-настоящему научных знаний появятся различные интерпретации. Но ничего плохого в этом нет, пока речь идет о развитии науки. Совсем другая ситуация возникает при попытке практической реализации идеи, что означает неизбежную догматизацию этой идеи для ее

приспособления к массовой практике. И автор, имея богатый опыт не только методологической проработки категориального аппарата педагогической науки, но и непосредственно практической деятельности, остро чувствует трудность проблемы трансляции научных знаний. Именно поэтому он настойчиво подчеркивает значимость разработанной концепции как фундаментальной основы для практически осуществляемого учебного процесса.

И в этом сложнейшем переплетении причинно обусловленных зависимостей очень важное и обоснованное объяснение того, почему классическая наука имеет своим основанием значимое допущение: ценностного (аксиологического) представления об объекте, которое сущностно отличается от собственно научного. Поэтому есть то, что является и называется наукой, а есть то, что наукой назвать трудно. О науке говорят тогда, когда есть объект, не нагруженный ценностными характеристиками. Но как же быть с педагогикой, психологией, историей, да и со всем блоком социально-гуманитарных знаний? Кроме того, когда речь идет о смене научной парадигмы. Эта смена, очевидно, означает пересмотр допущений классической науки. Едва ли стоит сегодня доказывать, что, как повелось, вначале мы даем оценку окружающему миру, а уже потом исследуем его. Таким образом, новая, неклассическая парадигма, в сути своей, исходит из того, что нет чистой науки. Ценностное отношение присутствует, хотя и в разной степени, в любом научном исследовании. Человек появляется в центре мира, полного положительных и отрицательных смыслов. Разобраться в них трудно. Требуется глубинное преобразование человеческого сознания, и следовательно, всего того, что связано с воспитанием. Нормы изначальны и первичны для каждого отдельного индивида. Человек познает мир вначале нормативно, а уже потом – познавательно. И поэтому личность живет в мире сущего и должного одновременно. Поскольку ее жизнь – и сущее и должное, постольку в познаваемом сущем наличествует элемент должного (ценностей), и ценности пронизывают все области человеческой деятельности.

Но есть лишь одна сфера деятельности, в которой человек стремится относительно абстрагироваться от должного, имея в виду определенную цель: поиск истины, познание непознанного, исследование неочевидных очевидностей. И благодаря этому классическая научная парадигма вовсе не отбрасывается, а неклассическая наука вовсе не заменяет классическую. Каждая из этих парадигм имеет свои принципы развития, и эти принципы выступают как дополняющие друг друга. На какой же основе классика и неклассика обнаруживают свое родство. И выясняется, что только на философской основе, на основе поиска истины. А это и означает своеобразное возвращение к идеям и познавательной устремленности античности.

Действительно, в педагогике много концепций и подходов. Даже упоминаются античные понятия «пайдейя», «калокагатия». Но главное понятие в этом ряду, как представляется, «алетейя». Это слово переводится чаще всего как истина, хотя есть и другие его значения. Например, неизвестность, скрытность, подлинность и т.д. Суть же в том, что античные философы превратили это слово в понятие, которое, наряду с други-

ми понятиями, концептуально можно сравнить с понятием «воспитание». Алетея означает такую истинность, которая скрыта, неизвестна. Это – поиск или раскрытие прячущегося, латентного. Противоположное слову «алетея» слово «докса» – мнение, которое всегда на поверхности и в готовом виде. Отсюда и различие философии и филодоксии. Есть философы и их не много, а есть филодоксы, которых много. И особенно следует различать эти понятия в связи с софистикой, поскольку именно софисты заложили основы различных систем воспитания и образования и стали первыми учителями родного языка.

Ведь, как известно, вначале появились старшие софисты, а после – младшие софисты. Старшие софисты были энциклопедистами, учеными, блестящими ораторами, мудрецами, т.е. философами. И их, что естественно, было не много. И первый среди них – Протагор. Но если бы он был один, то в Греции появилось бы максимум лишь учение наподобие конфуцианства или буддизма. Но за Протагором, что не могло не сказаться, шли такие философы как Горгий, Продик, Гипсий, Антифон, Критий, Алкидам. А, далее, начиная с Платона и Аристотеля, в истории философии стало принято противопоставлять софистам Сократа. Но для любого внимательного исследователя такое лобовое противопоставление очень сомнительно, т.к. не будь софистов, не было бы и Сократа, о чем свидетельствуют многие его высказывания, представляющие собой типичные софизмы. Кроме того, различным школам софистов противостояло множество других школ. Основная заслуга софистов видится в том, что они доказали: мудрость – это состояние, доступное каждому не ленивому нормально развитому человеку, а значит мудрость можно передать от человека к человеку. Но для этого необходимы были посредники, распространители новых идей. Таковыми и явились младшие софисты – скромные популяризаторы идей своих прославленных кумиров. И, надо признать, что даже среди младших софистов встречались люди очень талантливые. И думается, что недаром и Платон, и Аристотель так неприязненно относятся к софистам. Ведь если в публичной дискуссии кого-то сильно задели, загнали в угол, то реакция будет адекватной (но о том, кто из софистов «победил» Платона или Аристотеля, историки умалчивают). А софисты как безоглядные защитники истины, во имя истины задевали всех, не взирая на лица. И благодаря этому они самым прямым и непосредственным образом участвовали в великом процессе зарождения самосознания человека. И поэтому они и были первыми учителями, стремясь учить и научить этому, необходимому каждому человеку поиску. Учили законам, их толкованию, умению применять их на практике, или, наоборот, приемам ухода от действий закона. Учили грамотно говорить и мыслить, отстаивать свою позицию в суде, учили быть человеком, а не заложником любой политической системы. И за свой, по сути, профессиональный труд, они стали получать деньги.

Но чем больше со временем становилось учителей, тем меньше среди них было гениев и талантов. Ведь ни Сократ, ни Платон, ни Аристотель не являлись учителями в современном понимании слова. Они были философами, учеными, а значит, были замкнуты в своей социальной среде, в своём особом рефлексивном мире. Именно поэтому хотелось бы особенно

подчеркнуть, и что исторически очень важно – профессия софистов, как и современная массовая профессия учителей, не гарантирует высокого уровня профессионализма. Софисты в своей практической деятельности проявляли себя по-разному. И это, в силу того, что действительность, сами ученики были бесконечно разными, не всегда приводило к положительным результатам. А их благие намерения нередко превращались в свою противоположность.

И, пожалуй, самым важным извлечением из истории софистики, является понимание того, что формально усвоенное знание, не сопровождаемое заботой о воспитании, может проявляться в человеке не только в виде добра, но и зла.

И видя необходимость осознания в современных условиях этой опасной диалектичности, Я. С. Турбовской озаглавил последнюю главу своей книги «Возвращаясь к Сократу». И это для нашего времени действительно необходимо, ибо только на пути целенаправленного возвращения к античности, как к ни с чем несравнимому наследию, мы можем находить пути преодоления формального администрирования и гипертрофии фрагментарных находок. Отталкиваясь от человека, его природы и потенциальных возможностей, античные философы сформулировали принцип природосообразности как основу всего, что неразрывно связано с воспитанием-образованием.

И именно из этой неразрывной целостности социального и природосообразного исходит Я.С.Турбовской в своём фундаментальном труде. И сам мир образования, рассматриваемый автором «как исторически созданное целостное явление» (с.191) состоит из трех уровней. С позиций разрабатываемой концепции первым является природосообразный уровень, далее – педагогический, затем – социальный. И Я. С. Турбовской раскрывает суть этих уровней следующим образом: первый уровень ориентирует образование на создание специальных условий, второй уровень характеризуется степенью системной готовности использования нововведений в более широких рамках педагогической системы, третий уровень выявляет реальную степень готовности того или иного региона к нововведению (с. 194).

И для этого проработка педагогических установок, адресованных практике, должна строиться с учетом этих уровней. И в первую очередь нужно учитывать саму природу человека, его развитие. Для этого автор вводит в ткань исследования фундаментальное понятие «гомеостаз». И именно само понятие гомеостаза играет в исследовании роль ключевой основы, или, говоря словами М.Фуко, роль «диспозитива». И благодаря закономерной природе существования этого феномена возникает возможность понять и буквально увидеть развитие авторской мысли.

Разработанная автором концепция гомеостаза раскрывает основное противоречие мира образования «между стремлениями мозговых процессов к гомеостазной устойчивости и нарастающими и усложняющимися требованиями в учебном процессе» (с.215–216). Поясняя суть концепции, автор очень точно и научно обоснованно раскрывает гомеостазные хитрости человеческой психики: «Гомеостаз как известно, приносит каждой личности эмоциональную комфортность, ощущение внутренней стабиль-

ности, проживаемое чувство спокойствия и достигнутого успеха. Он, как ничто другое, выражает в качестве природной цели стремление организма именно к такому состоянию, когда все происходящее в организме находится в состоянии гармонического единства и соответствия, когда нет никакой необходимости в устранении чего-либо или в особой концентрации усилий, требующей и создающей дискомфортную напряженность» (с. 115). В физиологической природе человека заложен механизм устойчивого и неустойчивого состояний, ритмы сменяемости которых обуславливают развитие индивида. Устойчивое состояние, гомеостазное «статус кво», по выражению Я. С. Турбовского, ссылающегося на психолога У. Кеннона, означает этап возникшей в развитии адаптации. Адаптивная устремленность индивида необходима для гармонизации, внутреннего комфорта, закрепления достигнутой на данный этап развитости. «...Наличие гомеостазных состояний не только образует фундаментальную основу личности и ее особенностей, но и является великой способностью личности создать и сохранить себя, и не только благодаря оказываемым на нее целенаправленным влиянием, но и... вопреки им» (с. 124).

Противоположный гомеостазу процесс, ориентированный на неустойчивость, разрушение стабильного состояния, означает вхождение индивида в состояние дискомфорта, поиска новых источников для существования, преобразование всего организма, его рост. Как и потребность в стабильности, потребность в преобразовании предопределена природой человека. Рассматривая тайну механизма развития индивида, Я. С. Турбовской обращает наше внимание на детский период в становлении человека. «...Если побудительным источником овладения слогом и словом является расширяющийся спектр потребностей, их усложнение и содержательное многообразие, то и овладение речью, требующее огромных усилий, является неотложной потребностью, жизненно необходимой самому ребенку. И эта возникающая потребность настолько сильна, что он не хочет, но и, по сути, не может находиться в гомеостазном состоянии, которое ему, к примеру, обеспечивает гуление. Стабильность стабильностью, но стремление организма к ее сохранению преодолевается огромной остротой испытываемой потребности, что не только преодолевает адаптивные ограничения, но и порождает колоссальную энергию, направленную на разрушение уже отягощающей ребенка стабильности. Зафиксировав в своем сознании жесткую взаимосвязь между речью и отношениями с близкими, возникающей ранее неизведанной возможностью быть хорошо и правильно понятым, донести до других людей свои уже заявившие и еще даже не дающие о себе знать желания, ребенок делает над собой буквально невероятные усилия, чтобы выразить себя, быть понятым как самость в сообществе людей» (с. 118).

Состояния устойчивости и неустойчивости в развитии индивида и образуют ту тайну человеческого становления, которую раскрывает нам автор. Природная закономерность не всегда совпадает с культурной закономерностью, т.е. той закономерностью, которую конструирует человек в различных социальных системах, в частности в системе образования. И спонтанно или целенаправленно протекающие взаимоотношения с этой закономерностью в образовании, в сути своей, и определяют реальную

продуктивность теорий и определяемой ими практики. Так, автор концентрирует наше внимание на том – и это методологически чрезвычайно важно – что потребности гомеостаза, безотносительно к степени осознания, пытаются учитывать сторонники репродуктивного образования, а потребности в разрушении гомеостазных состояний пытаются, наоборот, учитывать сторонники развивающего образования. Однако, в «первом случае радикальных подвижек не может быть, по определению, а во втором – если исходить из обязательности положительных изменений, они возможны только как исключение» (с.116). Очень образно, ясно и доходчиво Я. С. Турбовской поясняет ситуацию: «Если репродуктивное образование, с позиций его критиков, тормозит развитие, то этим самым оно как бы способствует сохранению гомеостазного состояния и очевидно соответствует адаптивному приспособлению к оказываемым на психику ученика влиянием, в то время как развивающее образование изначально стремится к разрушению любых гомеостазных состояний, используя для этого интенсификацию учебного процесса за счет повышения уровня трудности предлагаемых ученику заданий» (Там же).

В результате мы оказываемся в тупике, в котором с нами происходят очень неприятные вещи: «Возникающее рассогласование между эмоциональной сферой человека и разумом, ведущее к их жесткому противостоянию, способному привести к победе одного природного «оппонента» над другим, может со стороны оцениваться по-разному, но для него самого, это всегда становится пирровой победой. И избыточное буйство чувств, полная неуправляемость спонтанно возникающих эмоциональных порывов, будучи проявлением одной крайности, и столь же избыточная рассудочность, приводящая к душевной сухости, полной потере эмоциональной связи с другими людьми, самой способности переживать за другого, сострадать ему, ... – самое убедительное и притом объективное доказательство всемогущества возникновения и существования таких гомеостазных состояний... Эмоциональная распушенность и ничем не сдерживаемое стремление жить и действовать, ни с чем и ни с кем не считаясь, ведут к возникновению такого гомеостаза, при котором развитие интеллекта жестко подчиняется деспотизму внутреннего попустительства, заставляющего ребёнка не только находить оправдание всему, что им делается, ... но и находить изворотливые ходы и решения для наиболее безопасного исполнения своих желаний» (с.120).

И поэтому оба эти подхода в системе образования, по мнению автора, неспособны обеспечить целевые задачи современной педагогики, ибо и их «совпадение с гомеостазным состоянием и игнорирование его осуществляется без учета требований гомеостаза и, в сути своей, спонтанно» (с. 116). Учет гомеостаза и его преодоление требует разных, принципиально разных подходов в их осуществлении и оценке. «Если речь идет о путях, ведущих к формированию и укреплению гомеостазной стабильности – одна критериальная основа отбора и оценки, если для ее преодоления – принципиально другая. Если мы что-то стремимся поддержать в проявляемой ребенком активности – одни методы, преодолеть нежелание, изменить отношение – другие, способствовать формированию проявления активности с его стороны – третья» (с. 122) Отсюда автором выводится

«прямая зависимость выдвигаемых в учебно-воспитательном процессе целей от степени сформированности личностного отношения к ним со стороны самого ребенка» (с. 124–125).

Заинтересованный читатель найдет в книге Я. С. Турбовского много системно проанализированного и жизненно важного материала, наполняющего и конкретизирующего фундаментально значимые категории, к примеру, «качество» и «эффективность», (с. 150–166), «управление образованием» (с. 77–82), и даже такие «основные классы решаемых в образовании задач как совершенствование, преобразование и моделирование, без учёта принципиальных особенностей которых любая реформаторская деятельность обречена на провал. (с. 185–187). И этот жизнью востребованный материал не может не послужить и теории, и практике современного образования.

Но приводимые в логически обоснованной связи выводы, критериальные оценки и рекомендации не уведут от основной темы, а наоборот, системно раскрывают ситуацию, в которой во всей своей реальной сложности и исторической судьбоносности предстает русский язык. Авторская мысль здесь заключена в том, что без овладения достаточно широкими массами населения, а точнее, всем народом этим великим языком **как родным**, без сформированной готовности личности для своей самореализации использовать его удивительный, ни с каким другим языком в мире несравнимый потенциал, бесполезно вести речь и об образовании, в котором мы исторически нуждаемся, и о науке, и о государстве в целом. И поэтому по-настоящему продуктивное овладение русским языком может осуществляться только как овладение родным, ничего общего не имеющее с существующей на практике методикой обучения, скорее соответствующей требованиям обучения иностранному, а не родному языку.

Позиция автора выражена не сводится только в критике существующего отношения к русскому языку, а уж тем более в критике практической деятельности преподавателей. Этим методикам он противопоставляет хорошо известный, но не реализуемый принцип «живого слова». «Понимание того, что исходной основой начинающегося процесса обучения должно быть стремление сформировать определенное, и обязательно отличное от того, которое сегодня существует в школе, отношение к русскому языку, то нам придется осознать необходимость признания объективного существования принципиальных различий между такими явлениями, как «русский язык» и учебный предмет «русский язык» (с. 61). Несмотря на естественные преграды в процессе овладения русским языком, что требует выявления и раскрытия самой языковой структуры, язык должен быть родным (с. 22). И основная цель здесь должна состоять из формирования отношения к русскому языку как родному. Результат обучения должен выявляться в возникновении «чувства родной речи» (с. 63). Опираясь на идеи Ф. И. Буслаева, Я. С. Турбовской подчеркивает: «Обратим внимание на то, что признанный создатель отечественной методики преподавания русского языка не только положил в основу обучения ребёнка «формы живой речи», но при этом акцентировано и настоятельно уточнил, что эти формы «должны являться ему не сами по себе, а в постоянно органической связи с мыслью, им выраженной»» (с. 45). В современной же системе

образования, где русский язык приравнен к остальным учебным предметам («предметное равенство» с. 49), учитель изначально ориентирован на изложение предмета своей дисциплины. Как аккуратно изъясняется автор, «осуществляемое приобщение ребенка в процессе школьного обучения начинается с нескрываемой заботы о формировании его отношения не к языку, а к учебному предмету «русский язык», что сказывается на качестве изучения русского языка» (с. 61).

Хотелось бы поддержать Я. С. Турбовского в этой его нелегкой позиции, напоминающей крик одинокого в пустыне, и в качестве аргумента сослаться на идеи В. фон Гумбольдта, который представил язык как особенную «работу духа». Руководствуясь этой точкой зрения, он восходит к тому, в качестве чего являет себя язык, т.е. чем он является и в чём его настоящая сущность. Таким образом, основная проблема языка для Гумбольдта скрывается в совокупности духовно-событийного развития человечества в его целостности, но одновременно также и в его постоянной конкретной индивидуальности. Называя язык «интеллектуальным инстинктом», Гумбольдт тем самым подчеркивает уникальность языка как антропологического феномена и обращает наше внимание не только на неосознанную форму его существования, но и на его интеллектуальную активность, заключающуюся в фундаментальном «акте превращения мира в мысли». Иначе, язык обуславливает функции мыслительной силы человека. Говоря быденным языком: каков язык – такова и мысль. Неразвитый язык – неразвитая мысль.

С такой идеей вполне совмещается позиция Я. С. Турбовского, считающего принципиально важной задачей для русского языка раскрытие проблемы «язык–мысль». Но принципиальная особенность его подхода в том, что суть проблемы заключается «не в самом языке и не в речи, а в недостаточной развитости аналитической рефлексии, в недостаточной мыслительной активности, изначально не готовой и не направленной на целенаправленное использование всего багажа уже усвоенных и воспринятых знаний» (с.210). Поэтому «необходимость изменения методологического, методического отношения к русскому языку является потребностью, испытываемой не только системой образования, но и страной, и обществом, что и определяет ее неотложную, пожалуй, ни с чем несравнимую актуальность и социальную значимость» (с. 200). Логика учебного процесса «должна строиться в целенаправленно осуществляемом движении диаметрально противоположно: не от языка к ребенку, а от ребенка, его желаний и потребностей к языку» (с. 230). А решение проблемы русского языка автор видит в строгой обусловленности исходным правилом: выявлением возможностей пробуждения и формирования внутренне испытываемых учеником потребностей, настоятельно требующих своего удовлетворения» (с. 226). Человек может быть нравственным, только если он может понять себя и других, если он может донести свою мысль до других, если он может уловить тонкости мысли другого. Требовательность и традиционная методическая дидактичность не могут заменить естественную потребность в овладении русским языком как родным, «как средством проявления мысли самого ребенка» (с. 241).

Проблем, поднимаемых в этой необычной работе, много. Но, пожалуй, если исходить из требований современности, главная из них – явление самого автора с выдвинутой им удивительно продуктивной идеей. Чтобы воплотить подобную идею, прежде всего, нужны энергичные сторонники этой идеи, которые взялись бы как за научную проработку встающих проблем, так и за практическую реализацию этой идеи на всех уровнях. Эти сторонники, кроме того, должны бы быть поистине энтузиастами своего дела, поскольку подобный труд в современной России не вознаграждается. Ну и наконец, существование нашей системы, которая избыточно консервативна. В этой системе работают тысячи учителей, зажатые в тиски финансовых проблем. Для реализации этой идеи нужны учителя нового склада, а их выращивать и заполнять ими систему образования нужно очень долго. И все же делать это жизненно необходимо.

И автор это хорошо осознает. И поэтому с нескрываемой горечью он отмечает: «Любое слово критики, любая попытка подойти к решению той или иной проблемы иначе, не только академично замалчивается, но и резко, порой даже оскорбительно резко, отвергается. И то, что совсем недавно испытывали нынешние корифеи, пробиваясь сквозь неприятие, начинают испытывать те, кто хоть в чем-то видит возможность иначе подойти к постановке той или иной проблемы. Корифеям не нужны критики, им нужны последователи» (с. 40). Это – точно. Нужны «младшие софисты», а более понятно – апологеты.

Обобщая представление о работе Я. С. Турбовского, следует сказать, что в ней высказаны очень хорошие идеи, которые следует не только поддерживать, но и развивать. Развивать до уровня понимания достаточно широкого круга людей.

Работа настолько важна и необходима, что нет смысла останавливаться на каких бы то ни было ее недостатках. И все же. Едва ли можно согласиться с автором, когда он эпизодически использует слово «формальное» в совершенно неформальном виде. Например, использование таких языковых элементов, как «даже с позиций формальных критериев» (с.101), «формальное подчинение таким формам контроля» (с. 148), «формальная правильность речи» (с. 219), «откровенно формальный шаг» (с. 245), «формальнологические сопоставления» (с. 6) – в негативном контексте, едва ли вносит ясность в мысль автора. Конечно, можно предположить, что такое использование автором ключевого слова для исследования – лишь случайная оговорка в пылу полемики. Иногда даже складывается впечатление, что автор чуть ли не хочет сказать: «это вам не формальная логика, а жизнь». Но тут же используется слово формализм, при очевидном различии формального и анти-формального.

Стоит заметить, что само зарождение мысли есть зарождение формы. И уж чего нам, в России, не достает, так это именно овладения формой в философском смысле слова. Недаром такой философ XX века как М. К. Мамардашвили, подчеркивая основной недостаток русских, говорил о незнании формы и нежелании русских знать форму. Форма, а этим словом можно перевести и слово «эйдос», означает, что мы знаем законы природы, правила поведения и общения, нормы языка и мышления. Без формального отношения к закону мы никогда не построим правовое госу-

дарство. Без формального отношения к языку мы никогда не будем говорить на нем правильно, никогда не овладеем искусством речи и мысли. Анти-формальное поведение подростков вполне естественно, но не безопасно для них лично. Анти-формальное поведение населения означает наличие болезни в обществе (аномия) и чревато революцией. Именно между формой и анти-формой исследователи ищут меру всех вещей. Без формы невозможен поиск истины. В этом убеждает и сам авторский текст. Автор резко выступает против чиновничьего произвола, голого администрирования, начальственного чванства, называя это иногда формализмом. Но это – не формализм. Было в начале XX в. течение формализма в искусстве – это формализм. А бюрократический раж – это анти-формализм. На мой взгляд, в ряде описываемых автором подобных ситуаций можно было бы использовать термины безразличие, безучастность, бездушие, ограниченность, отстраненность, отчужденность и т.д. Но, к счастью, контекст, в котором приводится это понятие, позволяет достаточно адекватно понять его содержательную трактовку.

Еще раз не могу не отметить, что рецензируемой книге огромную ценность в современных условиях представляет такая идея, как «природосообразность» образования. Разработанная автором концепция философии образования «представляет собой автономный продукт целенаправленных усилий и целенаправленной деятельности» (с. 184). Эта концепция основывается на раскрытии трех уровней задач: «Это задачи совершенствования, преобразования и моделирования» (с. 185). Готовность теории к внедрению в массовую практику, по мнению автора, определяется тем, насколько тщательно будет отработана система взаимодействий между этими уровнями именно в той последовательности, в которой они приведены в книге: экспериментальный, педагогический, социальный (с. 194). Такая модель требует согласованных усилий политиков, местной и школьной администрации, учителей, а также всей совокупности системы переподготовки преподавательских кадров.

Предметом научных дискуссий являются прорабатываемые автором понятия «качество», «эффективность», «новая школа», различные схемы трансляции знаний и многое другое. Но в этом и достоинство авторской позиции, потому что это – позиция человека, ищущего истину. Работа Я.С.Турбовского заслуживает пристального внимания людей думающих и переживающих за судьбы своей Родины и подрастающих поколений. Полностью согласен с главным выводом автора о том, что при всем многообразии подходов к образованию важно соблюдать непреложный закон: действуя «Не навреди». Именно с этой точки отсчета начинается философия образования.

*Виталий Петрович Рачков-Апраксин,
доктор философских наук, профессор*