



НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



Приглашение к размышлению

Я.С. ТУРБОВСКОЙ.
РУССКИЙ ЯЗЫК: МЕЖДУ НЕПРИЯЗНЬЮ И ЛЮБОВЬЮ.
– М.: НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-
СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ», 2010. – 250 с.

В. П. РАЧКОВ-АПРАКСИН

Вышла в свет книга, заслуживающая самого пристального внимания. И не только потому, что ее автор – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией философии образования ИТИП РАО, председатель Совета директоров школ стран СНГ Я.С. Турбовской, но, в первую очередь, потому, что посвящена важной и значимой сегодня, пожалуй, как никогда, проблематике, волнующей каждого из нас, все наше общество: русскому языку.

Было бы несправедливо утверждать, что российское государство полностью игнорирует исследуемую в книге проблему. 2007 год вошел в мировую историю как год 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, сегодня можно констатировать, что не прилагаются необходимые усилия для исправления создавшейся ситуации. Игнорируется сама суть проблемы, ее понимание: ***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.***

Само название книги – «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?

Исследование современного состояния русского языка выводит автора за собственно лингвистический горизонт, что и создает необходимый для решения поставленной проблемы контекст.

Нельзя не признать справедливость 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...

столь низок и неудовлетворителен? Почему речь многих этнических русских не выдерживает никакой критики из-за своего вопиющего несоответствия требованиям русского языка?» (с. 34).

На этот бесконечный ряд вопросов нет прямых ответов, за ними сложная реальность. Автор показывает высочайшую степень актуальности выдвигаемых вопросов и проблем, затрагивающих интересы миллионов людей. Именно в таком подходе к проблеме русского языка, представленном и реализованном в работе Я.С. Турбовского, реальное воплощение не только педагогического, но и философского поиска решения столь актуальной проблемы.

В целом вся книга посвящена одной основной идее, которая пронизывает весь текст от начала до конца: «И тот факт, что положение с недопустимо низкой эффективностью преподавания русского языка... не может не высветить не только непродуктивность методологических и методических установок... 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... самое убедительное доказательство губительности ретивого администрирования» (с. 245 – 246). Вполне логично и то, что проработка столь философски значимой 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).

Устремленность автора к истине – не метафорическое утверждение, а констатация факта. Автор утверждает и обосновывает необходимость критического пересмотра всего комплекса проблем, связанных с усвоением и овладением русским языком.

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», создающих сложнейшую в своей противоречивости языковую ситуацию. Что же это за «стены», мешающие разрешению существующих противоречий во взаимоотношениях разных языков, и чем обусловлена необходимость их возведения? 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 «защитными стенами», роль которых играет родной язык, скрывается «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 раз-

личии идей и разных точек зрения, при сколь угодно аргументированном определении, не раскрывается требуемая истина» (с. 6 – 7). Автор отрицает продуктивность общепринятой установки, что поиск истины якобы должен протекать между крайними точками зрения. «Между разными взаимоисключающими точками зрения находится не истина, а проблема, которую и надо осмыслить, и пытаться решить. Но поиски ее решения не могут и не должны сводиться к аналитической рефлексии, основанной на прямом сопоставлении разных теоретических позиций. И поэтому 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 раскрывает логику постановки и обоснования исследовательской задачи, решение которой может быть осуществлено с позиций выдвигаемой фундаментальной в своей сути концепции «гомеостаза». Это потребовало от него откровенного неприятия существующих и традиционно сложившихся научных подходов, заставив двигаться *против* течения. Одна из глав так и называется «Двигаясь против течения».

Пробиваясь к истине, автор критически анализирует не только программы обучения русскому языку и обосновывающие их теоретические конструкции, но и позицию их бескомпромиссных оппонентов. Это позволяет ему, может быть, впервые в существующей научной литературе так глубоко проанализировать и проявить и положительные стороны, и существенные недостатки каждой из основных современных теорий обучения. Если вычленил главное, то это концентрировано выражается в требовании принципа «научить учиться» (с. 164). Второй принцип – «не навреди». Эти два взаимосвязанных принципа позволяют автору указать на фундаментальную проблему не только, собственно, мира образования, но человеческого существования, оформляя ее вопросом, правда, не философским языком, а языком «детской болезни» известного политического движения: что делать? И здесь автор вынуждено 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.

Как представляется, этим вопросом как бы проводится аналогия 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 ответе на этот вопрос слышатся отголоски времен, начиная с античности. И тогда становится более ясной позиция Я. С. Турбовского, который не устает повторять, что мы должны учитывать то, что было достигнуто и раскрыто и завилло о себе раньше. При этом имеется в виду такое особое «раньше», которое способствовало возникновению «непробиваемых стен» в отношении становления и развития родных языков. И это «раньше» органично 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 появления «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 общедоступный 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 наслоениями 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, воспринимая из всего только утилитарные формулировки. При этом подобная редукция, обозначаемая учеными как «псевдо-редукция», сопровождается необоснованно расширительным применением исходных научных понятий, поскольку претендует на описание сфер, качественно отличных от исходных научных объектов, сфер, находящихся вне компетенции научной теории.

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.

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 видит 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.

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. 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? Только на философской основе, на основе не решения фрагментарно конкретной задачи, а

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 другими понятиями, концептуально можно сравнить с понятием «воспитание». Алетейя означает такую истинность, которая скрыта, неизвестна. Это – поиск или раскрытие прячущегося, латентного. Противоположное слову «алетейя» 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.

Софисты как безоглядые защитники истины, во имя истины задевали всех, невзирая на лица. Благодаря этому они самым прямым и непосредственным образом участвовали в великом процессе зарождения самосознания человека. 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.

Но чем больше со временем становилось учителей, тем меньше среди них было гениев и талантов. Ведь ни Протагор, ни Сократ не являлись учителями в современном понимании слова. Они были философами, учеными, а значит, были замкнуты в своей социальной среде, в своем 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, и что 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 усвоенное знание, не сопровождаемое заботой о воспитании, может проявляться в человеке не только в виде добра, но и зла.

Последняя глава книги называется «Возвращаясь к Сократу». Для нашего времени действительно необходимо, ибо только на пути целенаправленного возвращения к античности, как ни с чем несравнимому наследию, мы можем находить пути преодоления 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.

Из идеи неразрывной целостности социального и природосообразного исходит Я. С. Турбовской в своем фундаментальном труде. Сам мир образования, рассматриваемый автором «как исторически созданное целостное явление» (с. 191), состоит из трех уровней: первым уровень – природосообразный, следующий – педагогический, затем – социальный. Первый уровень ориентирует образование на создание специальных условий, второй характеризуется степенью системной готовности использования нововведений в более широких рамках педагогической системы, третий уровень выявляет реальную степень готовности того или иного региона к нововведению (см. с. 194).

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 свое исследование фундаментальное понятие «гомеостаз». Понятие гомеостаза играет в исследовании роль ключевой основы, или, говоря словами М. Фуко, роль «диспозитива».

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... приносит каждой личности эмоциональную комфортность, ощущение внутренней стабильности, 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 ступень возникшей в развитии адаптации. Адаптивная устремленность индивида необходима для гармонизации, внутреннего комфорта, закрепления достигнутой на данном этапе 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... 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 эмоцио-

нальной сферой человека и разумом, ведущее к их жесткому противостоянию, способно привести к победе одного природного «оппонента» над другим, может со стороны оцениваться по-разному, но для него самого, это всегда становится пировой победой...» (с. 120).

Оба противоположных 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 – третьи» (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). И это – самое главное, и столь необходимое современному образованию.

Итак, приводимые в логически обоснованной связи выводы, критериальные оценки и рекомендации, не уводят от основной темы: авторская мысль здесь заключена в том, что без овладения достаточно широкими массами населения, а точнее всем народом, этим великим языком **как родным**, 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 методике обучения, скорее соответствующей требованиям обучения иностранному.

Позиция автора не сводится только к критике существующего отношения к русскому языку, а уж тем более к 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, язык должен быть родным (см. с. 22). И основная цель – отношение к русскому языку как родному. «Результат обучения должен выявляться в возникновении «чувства родной речи» (с. 63). В современной же системе образования, где русский язык приравнен к остальным учебным предметам («предметное равенство»), учитель изначально ориентирован на изложение предмета своей

дисциплины. И как отмечает автор, «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. В качестве аргумента сошлемся на идеи В. фон Гумбольдта, который представил язык как особенную «работу духа». Руководствуясь этой точкой зрения, он восходит к тому, в качестве чего язык себя являет. Иначе, в чем 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 обыденным языком: каков язык – такова и мысль. Неразвитый язык – неразвитая мысль.

С такой идеей по значимости вполне согласуется позиция Я.С. Турбовского, считающего принципиально важной задачей для русского языка раскрытие проблемы «язык – мысль». Но 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).

Чтобы воплотить подобную идею, прежде всего, нужны энергичные сторонники этой идеи, которые взяли бы как за научную проработку

встающих проблем, так и за практическую реализацию этой идеи на всех уровнях. Они, 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.

В монографии Я. С. Турбовского высказаны очень хорошие идеи, которые следует не только поддержать, но и развивать. 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: «формальная правильность речи» (с. 219), «откровенно формальный шаг» (с. 245), «формально-логические сопоставления» (с. 6) – в негативном контексте. 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 не различении формального и анти-формального.

В рецензируемой книге огромную ценность 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 определяется тем, насколько тщательно будет отработана система взаимодействий между этими уровнями именно в той последовательности, в которой они приведены в книге: экспериментальный, педагогический, социальный (см. 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 научить учиться, соблюдая непреложный закон: «Не навреди». Именно с этой точки отсчета начинается философия образования.