ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

УДК 1/14
ББК 87.2

ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ СТРЕМЛЕНИЕ К ВСЕЕДИНСТВУ?

Т.Б. КУДРЯШОВА

Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново,
E-mail: kudryashovs@fromru.com

Исследуются различные модели интегративных процессов на основе универсальных критериев их соответствия внешним либо внутренним сопряжениям. Обосновывается положение о том, что опыт интеграции в образовании, науке, теории познания, эпистемологии следует расширять, но только на основе внутренних, базисных, онтологически укорененных форм, а не на основе внешних случайных форм. Обосновывается положение о том, что во многих случаях функцию «ядра» интеграционных процессов может выполнять «внутренняя форма языка познания». Показывается целесообразность обращения к моделям интеграции, построенным на генеративных принципах единого, всеединства (В.С. Соловьёва), внутренней формы языка (В. фон. Гумбольдта), теории установки (Д.Н. Узнадзе).

Ключевые слова: модели интеграции, всеединство, внутренняя форма языка познания, теория установки, целостная теория личности, образование, наука.

INTEGRATION OR STRIVINGS TO ALL-UNITY?

T.B. KUDRYASHOVA

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo,
E-mail: kudryashovs@fromru.com

The author considers the integrating processes models on the base of the universal criteria of their equivalents to the external of internal connection. It is substantiated, that the integration experience in the field of education, science, philosophy must be increased only on the base of ontological inner forms. «The Inner form of cognition language» can carry out the function of substance integration processes. The most effective thing is the group of integrating models, founded on the generative principles of fundamental ideas ONE, all-unity (vseedinstvo) by V. Solovyov, Inner Form of Language by W. von Humboldt, the Theory of Attitude and Set by D.N. Uznadze.

Key words: integration Models, All-unity (vseedinstvo), Inner Form of a Cognition Language, the Theory of Attitude and Set, Education, Science.

Процессы умножения и накопления знаний в самых разных областях человеческой деятельности и возникающий в связи с этим «информационный хаос» поневоле актуализируют тенденции противоположного свойства, которые в современном языке чаще всего обозначаются термином «интеграция». Возникают «интегрированные» науки, школьные предметы, смешиваются жанры в искусстве, да и сами границы между жизнью и искусством, реальным и виртуаль-

ным становятся все призрачнее. Слово «интеграция» стало настолько распространённым, что во многих современных толковых словарях иностранных слов оно даже не приводится. Там же, где слово есть, словарная статья поясняет, что оно происходит от лат. *integratio* – восстановление, восполнение (*integer* – целый, а потому, так или иначе, указывает на состояние связанности отдельных дифференцированных частей системы в целое). Даже подобный минимальный этимологический экскурс показывает внутреннюю противоречивость этого понятия. Ведь то, что уже было разделено и собирается в целое, скорее всего, никогда не образует то первоначальное (синкретичное) единство, из которого в свое время возникали отдельные части. То есть восстановление всегда подразумевает потери, даже при минимальном числе частей. А если последних образовалось много, то качество последующей интеграции будет еще сомнительнее. Кроме того, образовавшиеся при разделении части могут настолько «разойтись» в своих сущностных свойствах, что их интеграция может выглядеть излишне искусственной и даже насильственной.

Думается, что принцип единого, всеединства, и философский подход к основам цельного знания в соловьевской интерпретации могли бы во многом помочь нам в осмыслении перипетий интеграции. По большому счету, мы можем, с одной стороны, говорить о некоторых идеальных процессах интеграции, которые теоретически могли бы случиться и которые подлежат лишь теоретическому изучению в качестве идеальных объектов науки или философии. А с другой стороны, реальные процессы соединения разнородных знаний, видов деятельности могут давать совсем иную картину.

Как известно, В.С. Соловьёв, будучи автором одного из самых уравновешенных вариантов концепции всеединства, довольно резко противопоставлял *идеальное* и *реальное* всеединство. Последнее, как он по-платоновски считал, является искажением первообраза. Иллюстрацией к этому могут, например, служить многие эпизоды из «Трех разговоров», где он показывает, что реальное всеединство никогда не сможет вместить в себя полноты идеального, оно всегда будет являться его умалением или извращением. На примере деятельности камергера Деларю (героя стихотворения А.К. Толстого «Великодушие смягчает сердца») он наглядно демонстрирует, как попытки навязать реальному всеединству несвойственную ему меру абсолютного могут привести к эффекту инверсии, когда «белое» переходит в «черное»¹. Это стихотворение стало удачной иллюстрацией, помещенной в основной текст соловьевской работы, а именно, иллюстрацией того, что стремление «вместить в твёрдое всеединство несвойственную ему меру», то есть попытки «осуществить его как усовершенствованное всеединство», с неизбежностью приводит к «черному всеединству» как синтезу полноты отрицательных начал, как к «пародии на органический синтез»².

К сожалению, с такого рода «пародиями» мы встречаемся на каждом шагу. Нередко они связаны с попытками реализации интеграционных процессов в самых разных сферах деятельности. Не является исключением в этом отношении и образование. Всем известны проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели курсов «Концепции современного естествознания». Теперь эти проблемы, в связи с грядущими реформами и введением курсов «Естествознание», затро-

нут и школу. Они связаны с тем, что на протяжении столетий формировались области культуры, отдельные науки, отдельные области знания, специфические языки множества естественных и гуманитарных наук. Большинство разработчиков программ и преподавателей, поставив задачу объединения отдельных дисциплин, ориентируются лишь на их актуальное состояние, когда в действительности специфика каждого из языков науки и вида деятельности существенно различна. Более того, авторы некоторых учебных пособий собираются интегрировать не только отдельные науки, но и научное знание с религиозным, причем именно в том состоянии, в каком они находятся в настоящий момент. Поэтому попытки создания интегративных курсов, когда под названием одного учебного предмета объединяются два или более в целях представления знаний не только полно и объемно, но цельно, интересно и всесторонне, сталкиваются с существенными трудностями.

О подобного рода экспериментах писал еще В.С. Соловьёв, проанализировав, в частности, учебник «практической логики» И.С. Боровского, изданный в 1881 году в Санкт-Петербурге. Как отмечает Соловьёв в своей рецензии, основной дидактической целью автора учебника было «сближение преподавания логики с преподаванием словесности», «оживление логических положений примерами из изящной литературы»³. Но сама эта цель, пишет философ, вряд ли может опираться на какие-либо объективные основания, так как «между логикой и изящной словесностью не существует никакой особенной и специальной связи, в силу которой было бы удобнее и разумнее иллюстрировать логику примерами из художественной литературы, а не из какой-либо другой области человеческого духа»⁴. Наоборот, примеры из точных наук были бы здесь более целесообразными, поскольку для художника забота о логической форме не является существенной целью его творчества. В связи с этим обращение к поэтическим образцам, как примерам логических форм и законов, выдвигает на первый план те стороны художественных образов, которые по их собственному смыслу не должны быть заметны. И такое несоответствие дидактической задачи и художественной идеи влечет за собой неверное толкование смысла поэтических образов, приводит к несообразностям, доходящим до комизма. Соловьёв приводит несколько примеров из учебника. В частности, в разделе об умозаключении автор упоминаемого им учебного пособия в качестве примера «поспешности при составлении умозаключений» ссылается на стихотворную строфу из «Евгения Онегина»: «Вот мой Онегин на свободе; \ Острижен по последней моде; \ Как денди лондонский одет; \ И наконец увидел свет. \ Он по-французски совершенно \ Мог изъясняться и писал; \ Легко мазурку танцевал, \ И кланялся непринужденно: \ Чего ж вам боле? Свет решил, \ Что он умен и очень мил».

Как видим, в данном случае попытка решить методическую проблему повышения наглядности и улучшения понимания на самом деле может привести к серьезной путанице и полному отсутствию понимания специфики как языков, основанных на формальной логике, так и языков, опирающихся на художественный образ. Подобный подход может поставить еще большие барьеры воспитанию, например, любви к литературе. К сожалению, и в современных учебниках можно найти подобное соединение того, что по своей сути противится объеди-

нению. Безусловно, объединение естественных наук под названием «Концепции современного естествознания» или «Естествознание» априори осуществляется с меньшими «поспешностями». Однако и здесь вместо ожидаемого представления о единстве мира, несмотря на многообразие способов его изучения, нередко возникает «пародия на органический синтез», пародия на всезнание, что в конце концов приводит к знаниевому хаосу, ничем не отличающемуся от хаоса, возникающего при изучении отдельных предметов. И опять вместо понимания мира и жизни может возникнуть обратное – полное неумение разобраться в нагромождении знаний, мнений, поверхностных утверждений разного рода.

Однако, несмотря на неудачи при реализации интеграционных замыслов, это не означает, что от них нужно отказываться. Скорее наоборот, этот опыт следует расширять, однако *расширять на иной основе*, учитывающей, что когда-то многие науки, будучи в состоянии преднауки, были единым целым. И тогда объединяющее их начало было гораздо менее эфемерным, поскольку представляло собой общую интенцию на раскрытие тайн природы, реализующуюся как в активных формах деятельности, так и в созерцательных, как в рациональных процедурах, так и в эмоциональных переживаниях. Позднее науки как бы «разобрали на части», «разнесли по кусочкам» эту изначальную познавательную интенцию, потеряв что-то важное, свойственное этой изначальной интенции лишь в целом. Думается, что полезная сама по себе современная интеграция образовательных предметов не оправдывает себя в том случае, когда она не одухотворена этой изначальной энергией, идеей генеративизма, идеей всеединства, которая всегда подразумевает как единство, так и раздельность образующих его частей, всегда отмечая их тождественность при качественной специфичности. Бездумное, на уровне актуальных случайных внешних форм и совпадений, тотальное объединение «всего и вся» является следствием непрофессионализма, отражает стремление к идеализации и абстрагированию от реальных процессов в области собственно знания, культуросозидающей деятельности.

Особенно болезненным для образования, науки да и многих других сфер приложения интеллектуальных усилий человека стало отделение знаниевой сферы от сферы нравственной, от процессов воспитания. Еще в восемнадцатом веке от такого рода ошибок предостерегал И.-Г. Гердер, говоря, что реальный человек является еще существом незавершенным, находящимся на пути становления: «Цель нашего земного существования заключается в воспитании *гуманности*, а все низкие жизненные потребности только служат ей и должны вести к ней. Все нужно воспитывать: разумная способность должна стать разумом, тонкие чувства – искусством, влечения – благородной свободой и красотой, побудительные силы – человеколюбием»⁵. Опережая антропологические концепции философии двадцатого века (например, идеи о неспециализированности и незавершенности человека А. Гелена, «эксцентричности» Х. Плеснера⁶), Гердер указывает на самую суть, на важную причину множества неудач, постигших человечество в деле обучения и воспитания, и справедливо говорит, что только животное может достичь того, к чему оно предназначено. А человек не достигает этого, поскольку «цель его высока, широка, бесконечна, а начинается он на Земле с малого, начинается поздно и столько внешних и внутренних препятствий встречает на своем пути!»⁷.

Таким образом, при попытках интеграции в самых разных областях деятельности нередко ошибкой становится то, что имеющееся состояние дел принимается за совершенное, и именно оно включается в интегративные процессы. Тогда как имеющееся состояние дел следует рассматривать лишь как вариант, нередко случайный, внешний, по отношению к тому направлению сил, энергии, которое когда-то породило науку, искусство, образование, культуру в целом, да и самого человека. Поэтому базисом интеграции и должны становиться те исходные основания, процессы, тенденции, с которых все начиналось и в которых в зачаточном потенциальном состоянии заложены «блеск и нищета» последующих социокультурных образований.

Эту же мысль в образном виде блестяще сформулировал В.С. Соловьёв: «Разве дерево могло бы действительно расти, если б его корни и ствол существовали только мысленно и лишь ветви и листья пользовались настоящей реальностью?»⁸. Не могут «листья» и «ветви» культуры в целом или таких ее институтов, как наука, образование, быть базисом для интеграции, объединения. Если этого не учитывать, то человек, как писал еще Гердер, учит, усваивает, соединяет в эклектичное целое все, «не достигая ни в чем совершенства, потому что вместе с семенами рассудительности и добродетели он наследует и дурные нравы, и так, следуя по пути истины и душевной свободы, он отягчен цепями, протягивающимися еще к самым началам человеческого рода. Следы, оставленные божественными людьми, жившими до него, живущими рядом с ним, перепутаны со следами других, истоптаны, потому что тут же бродили и звери, и грабители; и следы их, увы! нередко были привлекательнее следов немногих избранных, великих и благородных людей»⁹.

Именно об этом нередко забывают проводники идей интеграции в образовании, даже если при этом они не отрицают значимости воспитания и проектируют лично-ориентированные образовательные системы. Рассмотрим, на какой основе предлагается это делать. Обычно – через решение задачи «постановки личности школьника в центр всей воспитательной системы». В данном случае имеется в виду эмпирическая современная личность, со всеми ее достоинствами и недостатками, личность как зрелая, так и вовсе не развитая. Однако в любом случае ее предлагают ставить в центр воспитательной системы и ориентироваться на ее интересы, не задаваясь вопросом, а в какой степени отдельные составляющие этой личности (а структура любой личности многоуровневая, многослойная, противоречивая) достойны подобной централизации. Как нам представляется, варианты такой интеграции далеки от совершенства и обречены на неудачу. Это не значит, что нужно отказаться от лично-ориентированного обучения, но само объединение нужно производить на иной основе.

И вновь подступы к ответу на этот сложный вопрос мы можем найти в работах В.С. Соловьёва. Как он писал, христианство сходится с современной мировой цивилизацией в том, что личность человеческая «имеет безусловное, божественное значение». Но эта безусловность, как и другие сходные понятия, имеет, утверждает мыслитель, два значения: положительное и отрицательное. Отрицательная безусловность «состоит в способности переступать за всякое конечное, ограниченное содержание, в способности не останавливаться на нем, не удов-

летворяться им, а требовать большего, в способности, как говорит поэт, «искать блаженства, которым нет названия и меры нет». Но неудовлетворенность человека всяким конечным содержанием, частичной действительностью, является, тем самым, требованием «действительности всецелой», требованием полноты содержания. И вот в этом обладании «всецелой действительностью, полнотой жизни» заключается положительная безусловность. Без нее отрицательная безусловность либо не имеет никакого значения, либо имеет значение безысходного внутреннего противоречия¹⁰. Не является ли постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы в современной педагогике осуществлением лишь эмпирического, эклектичного синтеза, подвергающего забвению не только огромный положительный и отрицательный опыт человечества, но и сам источник этого опыта – человека, каким он задуман и каким он, возможно, когда-нибудь станет, но пока еще не стал?

Что касается Соловьёва, то он, не без влияния идей Н.Ф. Федорова, дает свое решение этой проблемы, утверждая следующее: «Чтобы осуществить наше нравственное достоинство во времени, мы должны стать духовно тем, чем мы уже являемся физически – звеном соединения между предками и потомками», а для этого «мы должны признать за отошедшими пребывающую действительность, признать за предками безусловную будущность». Только на этой основе возможно настоящее воспитание. «Если мы равнодушны к будущности наших предков, в силу чего будем мы заботиться о будущности нового поколения... Поскольку воспитание существенно состоит в передаче нравственной обязанности от одного поколения к другому, спрашивается: какая же обязанность и по отношению к кому передается нами нашим преемникам, если наша собственная связь с предками порвана? Обязанность двигать вперед человечество? Но это только игра словами, ибо ни “вперед”, ни “человечество” не имеют здесь никакого реального смысла. “Вперед” должно значить к Добру, но откуда же оно возьмется, когда в основу положено зло – самое элементарное и бесспорное зло неблагодарности к отцам, примирение с их исчезновением, спокойное отделение и отчуждение от них»¹¹.

Отдавая должное и Н.Ф. Федорову, и В.С. Соловьёву в постановке и решении такого рода проблем, подчеркнем, что сама модель этого решения может иметь гораздо более широкое применение. Как можно учить наукам, тем более интегрировать их, если не учитывать огромный исторический опыт исканий, ошибок, неудач, разочарований на этом пути, но в то же время, как можно не восхищаться стойкостью и мужеством научного духа, несмотря ни на что стремящегося к истине, пусть лишь в лице совсем небольшого числа представителей племени людского. Именно из специфики науки как формы духовной жизни и нужно исходить, если мы хотим осуществить интеграцию образовательных предметов или наук. Единственное замечание касается того, что при всем уважении к прошлому не стоит забывать и о настоящем, нужно уметь ценить его, хотя бы потому, что оно тоже когда-нибудь станет прошлым.

Итак, научный, творческий дух созидания нового в своей реальной деятельности, например, на пути к интеграции должен руководствоваться некоторыми принципами, идеями, которые могли бы *объединить ценности традиционного общества, обращенного в прошлое, и ценности техногенной цивилизации, об-*

ращенной в будущее. Вряд ли это возможно только путем объединения внешних форм материальной культуры той и другой эпохи («первой» и «третьей» волны), как это предлагает сделать Э. Тоффлер¹².

Мы предполагаем, что, во-первых, базой и средой для интеграционных процессов в сфере знания и познания, науки, образования может служить *язык познания*; во-вторых, роль «ядра» интеграционных процессов может выполнять «внутренняя форма языка познания», трактуемая в гумбольдтовской традиции. Основанием этому могут служить развиваемые в свете «лингвистического поворота» идеи философии языка, семиотики, а также идея В.С. Соловьёва, который, говоря об установлении нерасторжимой связи поколений, «поддерживающих друг друга в прогрессивном исполнении одного общего дела...», особую роль отводит языку. «Общность людей во времени и пространстве, – утверждает он, – обусловлена общностью языка: нормальная множественность различных языков не требует их разобщения и отчуждения». «Истинное единоеязычие, – продолжает Соловьёв, – есть общение и понятность многих отдельных, разделяющихся, но не разделяющих языков»¹³. Мы уже отмечали, что обращение к теме языка у Соловьёва весьма напоминает гумбольдтовскую традицию, несмотря на то, что прямых указаний на знакомство Соловьёва с текстами этого немецкого философа мы не обнаружили¹⁴.

Современные науки – это не столько совокупность преходящего знания, сколько совокупность гораздо медленнее меняющихся языков познания, языков культуры. Наука, философия, искусство, религия – это, прежде всего, языки культуры, языки познания. А у языка, как это принято считать со времен Гумбольдта, есть не только внешние выразительные средства (лексика, терминология, синтаксис и т.д.), но есть и то, что называют *внутренней формой*. И в феноменологической традиции гумбольдтианства эта *внутренняя форма* является генеративным началом языка, энергией, силой, под влиянием которой образуется, в том числе, его внешняя оболочка. В то же время уровень владения *внутренней формой* языка характеризует и саму языковую личность. Таким образом, внутренняя форма языков познания, культуры так или иначе указывает на фундамент культуры, на онтологию личности¹⁵.

Для реализации интеграционных процессов на основе языковой общности важно понимать, что интегрирующая функция языков реализуется не на уровне их внешних форм, но только на уровне внутренних форм. Объединение наук, учебных предметов на основе внешних форм приводит, в лучшем случае, к созданию новых «усредненных» внешних форм, ничуть не решая проблемы знакового загрязнения, информационного хаоса, когнитивного диссонанса и т.п. Бездумное тотальное объединение «всего и вся» является либо следствием непрофессионализма либо отражает стремление к идеализации реальных процессов в области собственно знания.

И наоборот, интеграция на основе внутренних форм разных наук, философии, искусства и даже религии может стать гораздо более продуктивной, поскольку, по определению, соединяет то, что еще и не разделено окончательно. Однако оборотной стороной такого рода интеграции является ее *сложность*. Ведь, говоря словами С.Н. Булгакова, внешним формам мы обучаемся, а внутренние усваи-

ваем «в меру человечности». Такая интеграция требует гораздо более высокого уровня профессионального мастерства и тщательной подготовки. Ведь в соответствии с заложенной В. фон Гумбольдтом традицией, мы рассматриваем внутреннюю форму языка как энергичное основание, координирующее взаимовлияние внешних языковых форм и содержания мысли. Все языки и гносеологические формы рассматриваются в качестве восходящих к этому первоисточнику, к основанию человеческого познания, культуры – «внутренней форме языка». Этот первоисточник служит «единым» для любого вида культурно-познавательной активности, является основой самосознания. Понимание и постижение внутренней формы требует высокого уровня владения каждым из интегрируемых языков познания. Это во многих случаях и является причиной того, что интеграцию осуществляют в облегченном варианте на основе внешнего, случайного сходства элементов знания, что и демонстрируется выше в примере, найденном В.С. Соловьёвым.

Однако живые интеграционные течения тем и отличаются от их стандартных, догматических форм, что в процессах внешних и внутренних сопряжений за счет обратных связей они постоянно меняются. Поэтому мы вполне можем говорить о *глубинной интеграции идей всеединства и внутренней формы языков познания, имеющей большой эвристический потенциал*, как о динамичном процессе, «рождающем» новые продуктивные формы. «Прорыв» к внутренним формам культуры, как к внутренним формам ее языков, неразрывно связанным с существом человека, впервые совершенный В. фон Гумбольдтом, тот потенциал, который Гумбольдт заложил в основание философии языка и наук о культуре, как нельзя близок идее всеединства, в наиболее полном объеме актуализированной В.С. Соловьёвым. И почти закономерно, что эти две философские идеи – внутренней формы языка (Гумбольдта) и всеединства (Соловьёва) – слились в психологии и онтологии целостной духовной личности и *теории установки Д.Н. Узнадзе*. Как известно, он, получив высшее образование в Германии, занимаясь у В. Вундта, И. Фолькета и др., в 1909 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Метафизическое мировоззрение В. Соловьёва и его теория познания». Д.Н. Узнадзе, «взросший» как специалист, мыслитель на идеях всеединства, целостного знания и целостного субъекта В.С. Соловьёва, А. Бергсона, Г. Лейбница, талантливо развил (через интеграцию) идею внутренней формы языка в контексте антропологической психологической теории языковой установки личности. Рассмотрению понятия внутренней формы языка он отводит целый раздел своей книги «Психология установки». Продемонстрируем на этом примере, какие интеграционные задачи ставил перед собой мыслитель-психолог, и как он их решал.

Проанализировав имеющиеся концепции языка (Гуссерля, Вундта и др.), Д.Н. Узнадзе фиксирует не всегда замечаемое противоречие: с одной стороны, мир языка является производным, зависимым миром, который «совершается посредством человека», а с другой стороны, язык можно рассматривать как относительно автономную систему со своими закономерностями, правилами, исключениями и т.д. Узнадзе считает заслугой Гумбольдта не только саму постановку такого вопроса, но высоко оценивает ее как одну из первых попыток дать на него ответ, через введение понятия «внутренней формы», определяющей язы-

ковые закономерности. Благодаря наличию в языке такого внутреннего собственного принципа языкознание обретает свой предмет и может считаться независимой от психологии и антропологии наукой. Однако, Узнадзе считает, что Гумбольдту не удалось до конца раскрыть потенциал этого понятия.

Для раскрытия подлинной мысли Гумбольдта Узнадзе обращается к процессу возникновения слова, который является двуединым процессом языкового творчества. Внутренняя часть этого процесса представляет собой определенное логическое содержание, которое языковое творчество «выставляет навстречу слову». Узнадзе задает вопрос: может ли интеллектуальная часть языка выполнять ту роль, которую Гумбольдт отводит понятию внутренней формы языка? Он отрицательно отвечает на этот вопрос, поскольку такое понятие внутренней формы не обосновывает идею языкознания как независимой науки, а привязывает ее к сфере психологии и логики. С точки зрения Узнадзе, необходимо в понятие внутренней формы интегрировать идею языкознания как независимой науки, в совокупности с психологией и логикой. Таким образом, обобщает он, это понятие должно удовлетворять как минимум трем требованиям. Во-первых, концепция внутренней формы должна решить вопрос о том, каким образом возможен синтез значения и звука, дающий конкретное внешнее выражение; должна принадлежать языковой сфере и объяснять языковые явления. Во-вторых, для преодоления односторонности эта концепция должна объединять два момента: «момент психологический, который определяет язык как речь, как “энергию”; и момент логический, который нам представляет язык как собственно язык, объективно данную систему знаков, как “эргон”». И наконец, в-третьих, объединяя и синтезируя значение и звуковую форму, психологическую и логическую природу, понятие внутренней формы в то же время «не должно быть ни тем, ни другим, но все же должно принадлежать к языковой действительности».

Для удовлетворения всех трех требований, справедливо замечает Узнадзе, необходим еще один фактор, имеющий фундаментальное значение для обеих пар форм (логической и психологической) и в то же время имеющий непосредственное отношение к языку. Узнадзе приводит ряд результатов экспериментов, показывающих, что таким фактором вполне может служить «установка речи» как состояние, предшествующее началу речи и вызывающее в субъекте действие сил, «необходимых для разговора именно на этом языке». В этом случае «субъект, пока он начнет говорить, заранее претерпевает определенное изменение целостного характера, проявляющееся в установке на действие в определенном направлении». Другими словами, языковая установка «активизирует именно те силы субъекта, которые нужны для чтения и письма на этом языке». Благодаря установке при разговоре не требуется вмешательство сознания на каждом шагу, установка как бы запускает определенный языковой механизм. Поэтому Узнадзе считает, что установка выполняет именно ту роль, которую Гумбольдт отвел внутренней форме языка.

Таким образом, развивая и уточняя гумбольдтовскую идею «внутренней силы», а также его наблюдения о значении слова (индивидуальном, но одновременно находящемся в определенных общезначимых границах), Узнадзе вводит новое, по сути интегрированное понятие установки, которая возникает у человека

в результате многократного воздействия слова в прошлом. На основе этой установки возникает соответствующее психическое содержание, которое субъект переживает как значение слова. Это же означает и понимание слова. Аналогично и у слушателя пробуждается определенная установка, на основе которой возникает психическое содержание, переживаемое как значение услышанного слова. Благодаря одновременной общности и индивидуальности реализации установок возникает эффект общности и индивидуальности значения слова, то есть понимания и непонимания одновременно. Такая интерпретация объединяющего начала объясняет и языковое творчество, и разговор на уже развитом языке. Она утверждает, что «корни всех значительных особенностей языка мы должны искать в целостном модусе актуального бытия человека – в установке субъекта». Таким образом, Узнадзе видит внутреннюю форму языка в установке говорящего субъекта, являющейся не столько субъективным состоянием, сколько результатом взаимодействия субъекта с объективными обстоятельствами, влияющими на него¹⁶.

Тем самым понятие установки должно отвечать тем требованиям, которые предъявлялись к концепции внутренней формы языка, сделать понятной проблему единства значения и звука в слове («единства единств», «синтеза синтезов» двух гетерогенных содержаний). Понятие установки отвечает этим требованиям, поскольку установка характеризует субъекта как целостность, в единстве всех видов его активности, в том числе чувственной и интеллектуальной. И любое проявление, в том числе и языковой активности, исходит из установки и является ее реализацией. Заметим, что в данном понятии объединяются в единое целое и те идеи, которые присутствуют в не менее значимом учении А.А. Ухтомского о доминанте, и те идеи, которые развивались в рамках виртуалистики как учения о виртуальных объектах. Установка является генеративным началом, опосредует слово и значение, является основой их объединения, синтеза. Она характеризует готовность начать говорить на определенном языке, а слово есть реализация этой установки (готовности). Установка объясняет, как на основе внутренней формы возникают внешние формы и тем самым существенно обогащает понятие внутренней формы языка.

Однако у подобного способа рассмотрения внутренней формы есть еще одно преимущество, позволяющее обосновать существование независимой языковой действительности, не сводимой только к логике или психологии. Оно связано с тем, что установка выражает «целостную готовность субъекта к определенной активности». Следовательно, установка – это вид деятельности, который имеет определенное место именно в языковом мире и становится фактором, определяющим языковые закономерности. Следовательно, он находится «не за пределами сферы языка, а внутри, в недрах самого языкового мира». Благодаря этому «концепция внутренней формы языка, опирающаяся на понятие установки, дает возможность признать языкознание независимой, самостоятельной наукой». Таким образом, объединяются две важнейшие особенности установки: ее целостный характер и «существенность ее связи с той активностью, по отношению к которой она является установкой»¹⁷. Все это, считает Узнадзе, подтверждают мысль о том, что конкретное содержание внутренней формы языка мы должны подразумевать именно в установке.

И наконец, установка должна решить еще одну (третью) проблему внутренней формы языка – сделать понятным факт объединения в языке двух противоположных моментов – психологического и логического. Иными словами, говорит Узнадзе, «перед нами стоит вопрос об отношении языка, как объективного и логического, и речи, как субъективного и психологического, – вопрос об основах их объединения в понятии языка (в широком смысле)». Этот вопрос как вопрос о взаимоотношении языка и речи был поставлен еще Гумбольдтом (язык как «энергия» и как «эргон»), поднимался Г. Паулем, Ф. де Соссюром, затем в разных вариантах теории речевых актов эта проблема решалась еще не раз, но, считаем, такого всеобъемлющего подхода к ее решению, какой был у Узнадзе, эти варианты не содержат.

В свете теории установки проблема речи и языка принимает совсем другой, интегрированный вид. Если в основе слова лежит установка, то слово имеет двойную природу, является и субъективным и объективным, а для обозначения одного и того же содержания можно употреблять различные слова, всегда подразумевая один и тот же предмет. Это происходит потому, что в структуре установки отражены оба фактора: потребность субъекта, благодаря которой устанавливается связь с действительностью (субъективный фактор), и сама эта действительность, выражающаяся в установке (объективный фактор). Конечно же, среди этих слов есть более адекватные и менее адекватные. Адекватное слово больше соответствует объективному положению вещей, а потому становится олицетворением объективной действительности, становясь собственностью всего сообщества. Так возникает система знаков, переживаемая как реальность, независимая от отдельного индивида. Поэтому большая часть речевых фактов исчезает вместе с актом речи, и лишь максимально адекватные из них входят в систему языка. Но в то же время язык рождается в речи, получает свои признаки из речи, и поэтому играющая большую роль в речи установка отчетливо запечатлена и в языковом материале. То есть пропасть между языком и речью исчезает: «Язык является объективной реальностью благодаря установке, которая предоставляет ему возможность выражения объективного положения вещей. В то же самое время установка является все же определенной модификацией субъекта, и вот именно это и является тем, что представляет субъект в языке. Язык является независимой сферой благодаря установке, но посредством этой же установки он существенно связан с субъектом». Таким образом, материалы речи проходят отбор, прежде чем войти в язык, а в структуре языка всюду отражена установка, лежащая в его основе¹⁸. Как видим, теория установки Узнадзе является ярким примером всеединства, интеграции идей на глубинном, корневом уровне, и благодаря этому даже самые продуктивные для своего времени идеи, тем не менее, получают здесь дальнейшее развитие.

В области собственно образования можно привести пример создания новой методологии математического образования С.Р. Когаловским¹⁹. Развивая онтогенетический подход к обучению математике, он пишет: «Без консервативного начала в сознании педагогической общественности не реализуется принцип преемственности, а значит, не может быть развития. Но есть консер-

ватизм ретроградный, корни которого в приверженности изжитому, и консерватизм иной, основанный на понимании, что сохранить историческое наследие можно лишь посредством его неустанного развития. Это тот здоровый консерватизм, который сочетает бережное отношение к историческому наследию с заботой о будущем российского образования, а значит, и о будущем России». В свете подобного подхода, как убедительно показывает С.Р. Когаловский, необходимо опираться, с одной стороны, на важнейшие методологические категории как внутренние формы (детства, развития, математического понятия, интуиции, математической логики и т.д.), а с другой стороны, помнить, что даже эти базовые категории находятся в состоянии непрерывного развития. Поскольку характер умственного развития и «стартовые» возможности современных детей существенно отличаются от тех, что были двадцать лет назад, утверждает он, это означает, что новые методики необходимо выстраивать, понимая, что для современного человека «логика усвоения изучаемого понятия является совершенно иной, чем логика исторического процесса его формирования». Поэтому поиск эффективных методик образования ныне связан не столько с интеграцией (хотя она и присутствует), сколько с предварительным выявлением глубинных, неявных, но истинных истоков имеющихся трудностей и нахождения эффективных средств их преодоления. Таким образом, методолог должен от внешних форм обратиться к внутренним, к установкам, к глубинным процессам формирования математического понятия. При этом важно не просто критически переосмыслить имеющиеся образовательные системы, но находить возможность их органического синтеза, то есть создания такой системы, «которая следовала бы целям этих систем, включала все их ведущие средства и обеспечивала их органическое взаимодействие»²⁰.

Таким образом, интеграция знаний, наук, учебных дисциплин должна осуществляться по «корневому» принципу, на основе признания единого основания нашего знания и культуры, а также человека, личности, как творца и субъекта этой культуры. Реальные процессы интеграции при этом, конечно же, всегда будут отличаться от их идеальных вариантов, но, тем не менее, их уровень можно существенно повысить. Однако важно понимать, что абстрактные (пусть и общепринятые) принципы ни от чего не спасают, необходимо сохранять чуткость к происходящему, воспринимая его не как схему, а как живой процесс интеграции. Как справедливо замечает В.С. Соловьёв, безусловное единство между корнем и тем, что должно из него вырасти, не означает слепого следования старому, если оно потеряло свою жизненную силу.

Таким образом, интеграция может осуществляться на разных уровнях. На каждом из них могут достигаться какие-то цели. Однако наибольшим потенциалом «для нового приближения к высшей цели» в развитии способности «связать временную жизнь нового поколения с вечным благом, общим для всех поколений и восстанавливающим их существенное единство»²¹, в наше время обладает интеграция, осуществленная на принципах всеединства, цельного знания, внутренней формы языков познания (культуры), с учетом основных положений теории установки. Данный методологический инструментарий может уточняться и развиваться.

Примечания

- ¹ См.: Соловьев В.С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории // Соловьев В.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М., 1990. С. 713–714.
- ² См.: Моисеев В.И. Логико-философская реконструкция концептуальных оснований русской философии всеединства. Воронеж, 2000. С. 33.
- ³ Соловьев В.С. Учебник практической (?) логики, изложенный применительно к разбору образцов словесности в средних учебных заведениях, сочин. И.С. Боровского. СПб., 1881 / Соловьев В.С. Россия и Вселенская Церковь. Минск, 1999. С. 989.
- ⁴ Там же. С. 989–990.
- ⁵ Гердер И.-Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. С. 131.
- ⁶ См., например, работы А. Гелена, Х. Плеснера в кн.: Проблема человека в западной философии: сб. пер. М., 1988.
- ⁷ Гердер И.-Г. Идеи к философии истории человечества. С.132.
- ⁸ Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В.С. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1990. С. 496.
- ⁹ Гердер И.-Г. Идеи к философии истории человечества. С. 132.
- ¹⁰ См.: Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве // Соловьев В.С. Сочинения. М., 1994. С. 27–28.
- ¹¹ Соловьев В.С. Оправдание добра. С. 497.
- ¹² Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»», 1999.
- ¹³ Соловьев В.С. Оправдание добра. С. 76.
- ¹⁴ См.: Кудряшова Т.Б. Владимир Соловьев: размышления о языке // Соловьевские исследования: сб. науч. тр. Вып. 1. Иваново, 2001. С. 100–109.
- ¹⁵ См.: Кудряшова Т.Б. Онтология языков познания. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2010.
- ¹⁶ См.: Узнадзе Д.Н. Внутренняя форма языка // Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. С. 403–405.
- ¹⁷ Там же. С. 407–409.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ См.: Когаловский С.Р. К методологии преобразующего обучения. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2011. С. 3–10.
- ²⁰ Там же.
- ²¹ Соловьев В.С. Оправдание добра. С. 75–76.

Список литературы

- Гердер И.-Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977.
- Когаловский С.Р. К методологии преобразующего обучения. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2011.
- Кудряшова Т.Б. Владимир Соловьев: размышления о языке // Соловьевские исследования. 2001. Вып. 1.
- Кудряшова Т.Б. Онтология языков познания. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2010.
- Моисеев В.И. Логико-философская реконструкция концептуальных оснований русской философии всеединства. Воронеж, 2000.

- Проблема человека в западной философии. М., 1988.
- Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В.С. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1990.
- Соловьев В.С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории // Соловьев В.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М., 1990.
- Соловьев В.С. Учебник практической (?) логики, изложенный применительно к разбору образцов словесности в средних учебных заведениях, сочин. И.С. Боровского. СПб., 1881 // Соловьев В.С. Россия и Вселенская Церковь. Минск, 1999.
- Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве // Соловьев В.С. Сочинения. М., 1994.
- Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»», 1999.
- Узнадзе Д.Н. Внутренняя форма языка // Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001.

Referenses

- Gerder, I.-G. *Ideji k filosofiji istoriji chelovechestva* [Outline of a Philosophical History of Humanity], Moscow: Nauka, 1977.
- Kogalovskiy, S.R. *K metodologii preobrazhayushchego obucheniya* [On Methodology for the Transforming Education], LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2011.
- Kudryashova, T.B. *Vladimir Solov'ev: razmyshleniya o yazyke* [Vladimir Solovyov: thoughts about a language], in *Solov'ëvskie issledovaniâ* [Solovyov Research], 2001, Issue 1, pp.
- Kudryashova, T.B. *Ontologiya yazykov poznaniya* [The Ontology of Cognition Languages], Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing AG & Co KG, 2010.
- Moiseev, V.I. *Logiko-filosofskaya rekonstruktsiya kontseptual'nykh osnovaniy russkoy filosofii vseedinstva* [Russian Philosophy of All-Unity: Logical and Philosophical Reconstruction], Voronezh, 2000.
- Problema cheloveka v zapadnoy filosofii* [The Humanity Problem in Western Philosophy], Moscow, 1988.
- Solov'ev, V.S. *Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya* [The Justification of the Good. Moral Philosophy], in Solov'ev, V.S. *Sochineniya v 2 vol.* [Works in 2 vol.], vol. 1, Moscow, 1990.
- Solov'ev, V.S. *Tri razgovora o voyne, progresse i kontse vseмирной istorii* [Three Conversations about War, Progress, and the End of History], in Solov'ev, V.S. *Sochineniya v 2 vol.* [Works in 2 vol.], vol. 2, Moscow, 1990.
- Solov'ev, V.S. *Uchebnik prakticheskoy (?) logiki, izlozhennyy primenitel'no k razboru obraztsov slovesnosti v srednikh uchebnykh zavedeniyakh, sochin. I.S. Borovskogo. SPB., 1881* [The Textbook of Practical Logic by I.S. Borovsky], in Solov'ev, V.S. *Rossiya i Vselenskaya Tserkov'* [Russia and the Universal Church], Minsk, 1999.
- Solov'ev, V.S. *Chteniya o Bogochelovechestve* [Lectures on Divine Humanity], in Solov'ev, V.S. *Sochineniya*. [Works], Moscow, 1994.
- Toffler, E. *Tret'ya volna* [The Third Wave], Moscow: Izdatel'stvo ACT, 1999.
- Uznadze, D.N. *Vnutrennyaya forma yazyka* [The Inner Form of Language], in Uznadze, D.N. *Psikhologiya ustanovki* [The Psychology of Set], St.-Petersburg: Piter, 2001.