

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.5.22>

Медведев Николай Владимирович

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИМПУЛЬС Л. ВИТГЕНШТЕЙНА

Статья посвящена изучению влияния Витгенштейна на философию образования. Обосновывается тезис о плодотворности гносеологического и методологического потенциала витгенштейновской философии для образовательных целей. Автор приходит к выводу, что размышления Витгенштейна о роли языка в установлении социальных связей помогают теоретикам образования, педагогам постигать механизм коммуникации. Витгенштейновский анализ взаимодействия понятий "внутреннего" и "внешнего", демонстрируемые способы понимания языковых выражений имеют большое значение для процесса обучения, помогая формировать навыки критического мышления, умение рассуждать и анализировать.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/9/2019/5/22.html

Источник

Манускрипт

Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 5. С. 102-107. ISSN 2618-9690.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/9.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/9/2019/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

оснований для веры в Бога, свойственной обычным людям [9]. Следовательно, мы вынуждены констатировать, что как философский этот аргумент «работает» до сих пор, но в рамках христианского восприятия Бога, неразрывно связанного с идеей Боговоплощения, данное доказательство бессильно. И неслучайно о Боге в этих случаях говорится скорее как о «безличном совершенстве», в среднем роде – совершеннейшее сущее и т.д. Таким образом, мы видим, что такой аргумент должен быть дополнен истинами Писания и Церкви о Боге как Троичной Любви. Иначе мы лишь продемонстрируем, что есть некий совершенный объект, находящийся над миром и сотворивший его, и все. Что-то вроде совершенной и безличной вечности. В конце концов, даже с позиций пантеизма Спинозы можно было бы принять онтологический аргумент, разумея под Богом нечто совсем иное, чем в Библии.

Список источников

1. **Бонаventura.** Путеводитель души к Богу. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1993. 192 с.
2. **Бозций.** Утешение философией и другие трактаты. М.: Наука, 1990. 416 с.
3. **Бриллиантов А. И.** Влияние восточного богословия на западное в произведениях Иоанна Скота Эригены [Электронный ресурс]. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004445972#?> (дата обращения: 24.02.2019).
4. **Доброхотов А. Л.** Категория бытия в западноевропейской классической философии. М.: Изд-во МГУ, 1986. 256 с.
5. **Карпунин А. В.** Онтологический аргумент // Логос: Ленинградские международные чтения по философии культуры. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. С. 110-130.
6. **Коплстон Ф. Ч.** История средневековой философии. М.: Энигма, 1997. 512 с.
7. **Лошиц И. В.** Онтологический аргумент Ансельма и Декарта // Философские науки. 2015. № 4. С. 81-93.
8. **Сорвин К. В.** Классическая и неклассическая формы онтологического аргумента. М.: Русская панорама, 2016. 448 с.
9. **Суинберн Р.** Существование Бога [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/sushestvovanie-boga/1> (дата обращения: 12.03.2019).
10. **Таранов П. С.** 120 философов. Жизнь. Учение. Судьба: в 2-х т. Симферополь: Реноме, 1996. Т. 2. 624 с.
11. **Франк С. Л.** Онтологическое доказательство бытия Бога [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/ontologicheskoe-dokazatelstvo-bytiya-boga#1> (дата обращения: 12.03.2019).
12. **Христианство:** энциклопедический словарь: в 3-х т. М.: Российская энциклопедия, 1995. Т. 3. 720 с.
13. **Человек: мыслители прошлого о его смерти и бессмертии** / отв. ред. И. Т. Фролов. М.: Политиздат, 1991. 424 с.

ONTOLOGICAL ARGUMENT IN THE MIDDLE AGES

Matakov Konstantin Anatol'evich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Bryansk State Academician I. G. Petrovski University
 matakow@yandex.ru

The article describes the development of ontological evidence for the God existence in the history of philosophical thought. The study covers the period from early medieval theology represented by Saint Augustine of Hippo to late medieval scholasticism represented by Thomas Aquinas. The author analyses arguments “for” and “against” ontological evidence and concludes that this evidence hasn’t ever achieved its purpose regarding the defence of properly Christian understanding of the God, because it was only “truth of mind” and, consequently, defended only the existence of the abstract absolute being.

Key words and phrases: ontology; gnosology; scholasticism; The Middle Ages; theology; Christianity.

УДК 1(091)

Дата поступления рукописи: 25.02.2019

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.5.22>

Статья посвящена изучению влияния Витгенштейна на философию образования. Обосновывается тезис о плодотворности гносеологического и методологического потенциала витгенштейновской философии для образовательных целей. Автор приходит к выводу, что размышления Витгенштейна о роли языка в установлении социальных связей помогают теоретикам образования, педагогам постигать механизм коммуникации. Витгенштейновский анализ взаимодействия понятий «внутреннего» и «внешнего», демонстрируемые способы понимания языковых выражений имеют большое значение для процесса обучения, позволяя формировать навыки критического мышления, умение рассуждать и анализировать.

Ключевые слова и фразы: Витгенштейн; философия образования; обучение; язык; значение; знание; понимание; знак; выражение.

Медведев Николай Владимирович, д. филос. н., профессор
 Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
 mnv88@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИМПУЛЬС Л. ВИТГЕНШТЕЙНА

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-011-00254, проект «Л. Витгенштейн и философия образования».

Проблема влияния Витгенштейна на философию образования, на первый взгляд, создает интригующую предпосылку для обсуждения его философских идей и стиля мышления. Если мы обратимся непосредственно

к изучению темы влияния Витгенштейна на образовательный процесс, то придем к заключению, что его философия является плодотворным полем исследования не только философов, но и представителей других наук, таких, как математика, естествознание, психология, социология, теология и др. Идеи Витгенштейна могут служить методологическим источником для критического осмысления традиционных проблем образования. Но в то время как зарубежные исследователи заняты постижением «педагогической направленности» философии Витгенштейна, в горизонте проблематики отечественной историко-философской науки эта тема практически отсутствует. Поэтому вопрос о рассмотрении философии Витгенштейна через призму педагогики приобретает для нас особую значимость и **актуальность**.

В настоящее время внутри научного сообщества сложились две противоположные позиции в оценке витгенштейновской философии. С одной стороны, сохраняются критический настрой и негативное восприятие его подхода к философии как «критике языка» и описательной деятельности, с другой – наблюдается растущая популярность идей Витгенштейна в интеллектуальном сообществе, об этом свидетельствует огромное количество ссылок на его труды в научной литературе. Согласно Дэвиду Стерну, в ходе проводившегося в конце XX века опроса среди профессиональных философов США и Канады нужно было указать пять наиболее значимых книг по философии двадцатого века. По результатам полученных ответов витгенштейновские *Философские исследования* оказались на первой позиции, а его *Логико-философский трактат* – на четвертой [13, р. 1]. Витгенштейн, возможно, был бы удивлен приведенными библиометрическими данными об уровне своей популярности в академической среде, вместе с тем он был бы вполне удовлетворен тем обстоятельством, что его сочинения оказывают благотворное воздействие на читателей, стимулируя их на философские поиски и размышления [12, р. 223].

Целью работы является выявление исходящих от мышления Витгенштейна идейных импульсов, наполняющих движением современную философию образования, влияющих на ее развитие. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) прояснить научный статус философии образования; 2) проанализировать и обобщить сформулированные исследователями оценки влияния Витгенштейна на философию образования; 3) наметить перспективное направление в изучении витгенштейновской философии в общем контексте проблем образования.

Новизна исследования заключается в освещении малоизученной в отечественной историко-философской науке темы, связанной с постижением значимости идей Витгенштейна для целей и потребностей современного образования.

Любая попытка высказать суждение о влиянии философии Витгенштейна на область образования предсказуемо наталкивается на определенные трудности. Так, для прояснения эмпирического аспекта сформулированной темы нам потребуется, прежде всего, изучить интеллектуальную биографию Витгенштейна, особенности его педагогической деятельности, обратиться к анализу дневниковых записей философа, воспоминаниям его близких, коллег и учеников с тем, чтобы реконструировать личность Витгенштейна как педагога. Если же рассматривать данную проблему как гипотетическую (спекулятивную), то в этом случае мы неизбежно вовлекаемся в предмет витгенштейновских размышлений о методе философского анализа, который может быть применен для осмысления природы, целей и проблем образования.

Отмеченные трудности усугубляются, как только мы попытаемся прояснить значение понятия «философия образования». Дело в том, что сам термин «философия» употребляется в разных смыслах. С одной стороны, под «философией» подразумевается академическая дисциплина или особая форма научного исследования, с другой – данное слово нередко используется в повседневной практике для обозначения жизненного кредо человека, его мировоззренческой позиции по общим вопросам бытия (например, в утверждении «Моя философия заключается в том, чтобы жить в согласии с самим собой и окружающим миром»). Указанное различие в способах употребления термина «философия» накладывает отпечаток на содержание понятия «философия образования». В свою очередь, безудержное господство экономических императивов в современном глобальном мире и доминирование инструментального разума в общественной жизни, воплотившееся в идее «перформативности», оказывает влияние и на ведущие направления философии образования [Ibidem, р. 224]. Заимствованный из теории языка (Дж. Остин) термин «перформативность», по словам французского философа Ж.-Ф. Лиотара, стал использоваться в настоящее время в значении «измеряемой эффективности отношения input/output» [2, с. 30], т.е. обозначать способы мышления, которые отдают приоритет эффективным процедурам, игнорируя суть того, что сделано.

Тема нашего исследования, безусловно, требует обращения к рассмотрению природы философии образования как особого раздела философии. В таком случае дискуссионным оказывается научный статус философии образования, в оценке которого специалисты разделились на два противоположных лагеря.

Одна группа исследователей убеждена в том, что философия образования относится к особому разделу *философии*, как, например, философия науки или философия музыки. У нее есть свой круг проблем, своя специфическая система категорий и методы. Данная область знания формируется на основе центральных философских дисциплин, таких, как метафизика, онтология, эпистемология, этика. Описанное воззрение о месте философии образования в структуре философского знания вызывает определенное возражение. Прежде всего, невозможно представить, чтобы какая-то область философии не была связана с преподаванием или обучением, скажем, философия музыки играет важную роль в музыкальном образовании. Философия образования предстает всеобъемлющей областью знания, поскольку находится во внутренних отношениях с различными научными дисциплинами. Другими словами, любые формы исследования с необходимостью включают в себя образовательную составляющую в виде стремления человеческого индивида изучить и понять предмет и проблемы конкретной науки. Поэтому любая попытка отделить науку *от* образования и выделить философию образования в самостоятельную сферу исследований выглядит искусственной и неуклюжей.

Можно выдвинуть и другое серьезное возражение по вопросу о соотношении философии и образования. Если мы обратимся к центральным философским дисциплинам, например, таким, как этика и эпистемология, то станет понятным, что в них рассматриваются не просто категории добра и знания, а непосредственно способы добродетельной жизни и возможные или действительные условия получения истинного знания. Другими словами, вопросы образования, обучения и воспитания располагаются в центре философии. Ярким свидетельством этого факта в XX веке служит интеллектуальная деятельность Витгенштейна, способ его философствования, а на заре философии – древнегреческого мыслителя Платона. Учитывая интенсивный интерес философов к антропологической тематике, к проблеме формирования человеческой личности, становится понятным, что вопросы образования занимают главенствующее место в структуре философского знания. Поэтому проблемы образования в принципе не могут находиться на периферии философских интересов и рассматриваться как обособленный предмет философского знания.

Второе противоположное и довольно распространенное представление о специфике философии образования сводится к убеждению, что эта наука является прикладной областью знания. В какой-то степени такой подход помогает сформировать в отношении философии привлекательный образ, учитывая тот факт, что гуманитарные науки испытывают в настоящее время мощное давление в связи с необходимостью продемонстрировать свою социально-практическую значимость. Конечно, у нас не должно возникать сомнения в целесообразности анализа ключевых вопросов образования с использованием философских методов. И все же следует предостеречь отдельных представителей науки от неумеренного стремления трактовать философию образования лишь как «прикладную» область знания. Такую крайнюю позицию выражает английский философ Джон Уилсон, который считает, что единственная вещь, которую может осуществить философия в отношении образования, – это прояснить значение базисных образовательных категорий, таких, как «преподавание», «изучение», «воспитание», «индоктринация», «авторитет» и др. Это позволит раскрыть содержание важных теоретических концептов, обеспечивающих основу для развития образовательной политики и практики [15]. Схожая точка зрения принадлежит одному из основателей аналитического движения в образовании И. Шеффлеру [3, с. 72].

Таким образом, описанные выше подходы к трактовке научного статуса философии образования нельзя считать безупречными. Несмотря на то, что философские вопросы неизбежно возникают в рамках текущей образовательной деятельности, многие из них носят завуалированный характер и могут оказаться заблокированными в результате непродуманной государственной политики или действий отдельных чиновников от образования. Вместе с тем нет сомнения в том, что сфера образования ставит перед обществом вопросы, которые располагаются в центре философских исканий. Поэтому рецепция идей Витгенштейна помогает прояснить реальные механизмы взаимодействия теоретических и практических вопросов образования, связав их с категориями и методами философии как академической дисциплины.

Влияние Витгенштейна на область философии образования в определенной степени ощущается на протяжении последних шестидесяти лет, хотя комплексные исследования присутствия педагогического вектора в трудах австрийского мыслителя начались с лишь с 1990-х годов [10]. Прделанная специалистами работа в изучении данной темы представлена весьма разнообразно. Наиболее подходящим источником для обстоятельного изучения предложенной темы служит вышедший в 2017 году сборник статей под редакцией Майкла Питера и Джефа Стикни [6]. В этой книге имеется около пятидесяти разнообразных по содержанию работ.

Особого внимания в сборнике заслуживает предисловие Дэвида Бэкхерста, которое начинается с постановки вопроса: какое место занимает образование в человеческой жизни? Бэкхерст рассматривает это как важнейшую проблему философии, подчеркивая, что философы образования стремятся прояснить и усовершенствовать *практику* образования [7, р. V-VI]. И философия Витгенштейна в этом смысле может внести реальный вклад в решение этой задачи. Тексты Витгенштейна изобилуют многочисленными примерами приемов обучения и усвоения определенных навыков. Среди исследователей возникли дискуссии о том, насколько важным оказывается образовательный аспект для определения общей направленности философии австрийского мыслителя. Так, Дэвид Хамлин доказывает, что подлинный интерес Витгенштейна был связан не столько с процессом обучения, сколько с тем, чему обучают или что именно изучают [Ibidem, р. VII]. В противоположность данному мнению, Мередит Уильямс заявляет, что размышления Витгенштейна об обучении в целом согласуются с его концепцией языка [14, р. 21-22]. Бэкхерст признает важность этих дебатов, однако делает более осторожное заключение, полагая, что нельзя «превращать Витгенштейна в теоретика обучения» [7, р. VI]. В этом утверждении содержится намек на присущую философам образования установку, нацеленную на легитимацию предпочтительной линии аргументации ссылкой на научный авторитет. Безусловно, для этой роли лучше всего подходит Витгенштейн, с его особым стилем и запоминающимися, загадочными афоризмами. Однако, как подмечает Бэкхерст, в оценках исследователями общей направленности идей Витгенштейна, их значения для педагогики обнаруживаются расхождения. Так, Дэвид Хамлин придерживается мнения, что вклад Витгенштейна в философию образования заключается в разрушении картезианской концепции сознания и познания [Ibidem, р. VII]. Другой исследователь М. Питерс считает, что главная особенность философии Витгенштейна заключается в целенаправленном опровержении философии модернизма, поэтому австрийского мыслителя следует относить, наряду с Ричардом Рорти, Жаном-Франсуа Лиотаром, к сторонникам постмодернизма и постструктурализма [10, р. 190]. Заслуга Витгенштейна состоит в том, что он сумел продемонстрировать и обосновать особый подход к вопросам знания, рациональности и самости. Другие исследователи (Пауль Смейерс, Эл Нейман) выступают с поддержкой витгенштейнианской критики научной рациональности [Ibidem, р. 222-224].

Сам Бэкхерст полагает, что наиболее значимые для образования аспекты витгенштейновской философии можно свести к двум основным пунктам. Во-первых, австрийский философ внес бесспорный вклад в социальную трактовку понятия «следование правилу», тем самым открыв путь для обоснования идеи «второй природы». Во-вторых, в стилистике философского текста Витгенштейна выражается особая «экзистенциальная драма» в виде способности втягивать читателя в процесс своих размышлений посредством вопрошания, сомнения, предположения, искренней просьбы и т.п. [7, р. XI].

Не подвергая сомнению важность выделенных Бэкхерстом аспектов философии Витгенштейна, думается, можно предложить и другой перспективный путь исследования, следуя которым, нам удастся показать ценность размышлений мыслителя для педагогической практики.

Несомненно, идеи Витгенштейна содержат далеко не исчерпанный гносеологический, методологический потенциал. Многие из написанного австрийским философом способно обогатить и усовершенствовать существующие концепции знания, понимания, языка, сознания, этики. Выявленные в его сочинениях острые вопросы требуют сегодня всестороннего анализа и глубокого осмысления. Одним из наиболее важных достижений Витгенштейна можно считать его философскую критику широко распространенного, утвердившегося в эпоху модерна представления о соотношении категорий субъекта и объекта. Несмотря на то, что субъектно-объектная дихотомия значительно утратила свое влияние в современном философском дискурсе, ее следы все еще охраняются и постоянно воспроизводятся в формах употребления нашего повседневного языка, а также в словаре социально-гуманитарных наук и образования. Вместе с тем четкая артикуляция о соотношении понятий субъекта и объекта, осуществляемая на основе текстов Витгенштейна, указывает нам возможный способ формирования ясных и последовательных рассуждений о природе учебных дисциплин и средствах оценивания процесса обучения. Это также приводит к лучшему пониманию концепта мира, который обычно используется в разнообразных дискурсивных практиках [12, р. 231].

Для того чтобы наметить перспективный путь приложения идей Витгенштейна к области образования, обратимся к анализу его знаменитой фразы «Нет ничего скрытого» [1, с. 213]. Эти слова в сжатой форме выражают критическое отношение философа к традиционному пониманию механизма работы сознания. В определенной степени декларируемый Витгенштейном методологический подход оправдывает присутствующие в его рассуждениях бихевиористские мотивы. Есть достаточные основания для утверждения, что фраза «Нет ничего скрытого» составляет главную опору мышления Витгенштейна в его противостоянии картезианской модели сознания. Нас интересует способ, каким эти слова могут быть неверно истолкованы в случае неприкрытого стремления исследователей использовать их для обеспечения принципа прозрачности в общественной практике [11]. И здесь вполне оправданной является постановка вопроса, как следует интерпретировать фразу Витгенштейна в случае ее применения в образовательной сфере. Как известно, принцип прозрачности выступает характерной чертой культуры социальной ответственности и перформативности. Однако проблема заключается в том, что стереотипные заявления о конечной цели образовательного процесса и приблизительные данные количественных измерений принимаются за демонстрацию эффективности и результативности исполнения преподавателями своего педагогического труда, в то время как на деле это не является очевидным. Однако в образовательной политике такой прием является доминирующим. В рамках регулярно проводимых инспекторских проверок в образовательных учреждениях количественные показатели выступают главным критерием оценки эффективности и качества процесса обучения и воспитания. По сути, без формальной оценки сегодня невозможно никакое обучение. Такой подход, по словам Поля Стендиша, есть проявление «вчерашнего дня» верификационизма, дискредитированного в современной философии. К тому же использование чисто количественного подхода приводит к формированию и трансляции в общественном сознании искаженного образа образовательной деятельности [12, р. 233]. Широкое использование количественных методов в различных видах общественной практики, включая образование, стимулирует развитие технической рациональности в современной культуре. Безграничное доминирование технического стиля мышления исключает творчество [4, с. 16], а значит, ведет к деградации содержания образования.

Позицию Витгенштейна можно понять через внимательное прочтение его заметок, в которых, помимо всего остального, отражается «экзистенциальная драма» (Бэкхерст). Обратимся к тексту *Философских исследований*, где Витгенштейн ведет беседу со своим внутренним собеседником-оппонентом: § 431. «Между приказом и его выполнением существует пропасть. Соединить их должно понимание». «Лишь понимание предусматривает, что мы должны сделать ЭТО. Приказ же [сам по себе, как таковой] – всего лишь звук, чернильный штрих» [1, с. 212].

Голос собеседника звучит здесь напористо, убеждая читателя принять провозглашенную истину. Привычка полагать, что употребление слов должно сопровождаться умственным процессом, или «актом» понимания, усиливается в нас ощущением, будто интенсивная умственная работа действительно необходима при осмыслении чего-либо, а присутствие в приведенном отрывке выражения «ЭТО» подразумевает, что невозможно осуществить такое действие только при помощи слова. Данную мысль Витгенштейн высказывает в следующем параграфе, однако это уже сделано в более спокойной тональности: § 432. «Каждый знак, взятый сам по себе, кажется мертвым. Что придает ему жизнь? – Он живет в употреблении. Несет ли он живое дыхание в самом себе? – Или же употребление и есть его дыхание?» [Там же].

В многообразной, динамичной человеческой деятельности знак задается через контекст, поэтому без употребления в определенном контексте он кажется мертвым. Витгенштейн поддерживает мысль о том, что именно употребление «оживляет» знак: употребление *есть* его «живое дыхание».

Далее после описания примера с приказом Витгенштейн приводит длинный абзац, в котором заостряет наше внимание на обсуждении природы жеста. Он говорит о движении рукой, которое может сопровождаться выразительным произнесением слова «ЭТО». И на заднем плане располагается неявный вопрос, а как понимается нами жест в обыденной жизни: §434. «Жест *пытается* – скажем так – создать образец, но это не удается» [Там же, с. 213].

Собеседника Витгенштейна одолевает сомнение, что жесты и слова в одинаковой мере обречены на неадекватность, потому что находятся в случайном отношении к постигаемому внутреннему значению. Но из этого непосредственно вытекает и позитивное утверждение: цель слов и жестов состоит в том, чтобы «изображать»; если даже и существует определенная умственная операция, с которой они согласуются, значение заключено в их употреблении.

В следующем параграфе Витгенштейн выражает обеспокоенность по поводу данного представления: «§435. На вопрос: “Как достигается изображение чего-то с помощью предложения?” – можно было бы дать такой ответ: “А разве ты этого не знаешь? Ты же видишь это при его использовании”. Здесь же нет ничего скрытого. Как предложение это делает? – А разве ты этого не знаешь? Здесь ведь нет ничего утаенного. Но ответ “Ты ведь знаешь, как предложение это делает; здесь нет ничего скрытого” склоняет к возражению: “Да, но тут все происходит так быстро, а для меня было очень важно увидеть это как бы более крупным планом”» [Там же].

Как видно, Витгенштейн уводит читателя от постановки вопроса о природе репрезентации. Абстрагировать и изолировать, скажем, «общую форму предложения» – значит прибегнуть к методологии, которая оказывается источником наших философских проблем. Предполагать, будто в природе (в языке) существует нечто скрытое, значит впасть в метафизическое заблуждение. Те проблемы, которые рассматривает Витгенштейн, характерны для всей традиции западноевропейской философии, причем эти проблемы по-прежнему оказывают воздействие на общественное сознание. Витгенштейн говорит нам больше: «§ 436. Если полагать, будто вся сложность задачи тут состоит в том, что нужно описывать трудноуловимые явления, быстро ускользающий наличный опыт или что-то в этом роде, то легко попасть в тупик философствования» [Там же].

Традиционная философия постоянно подпитывает человеческую мысль догадкой о том, что за пределами обыденного понимания лежит подлинная действительность, что под поверхностью нашего жизненного опыта лежит скрытая, глубинная подлинная реальность. И наш повседневный язык оказывается слишком грубым, чтобы с его помощью можно постигать эти скрытые (метафизические) сущности. Задача в данном случае заключается не в том, чтобы отбросить описываемую Витгенштейном мифологию «внутреннего процесса», а в том, чтобы отыскать средства для объяснения способа мышления о скрытом, что оказалось не по силам осуществить классической метафизике.

По словам Сандры Ложье, Витгенштейн не отрицает существование «внутреннего», а стремится переосмыслить и тем самым «демистифицировать» дуализм внутреннего-внешнего. Его интересует способ, каким артикулируются на языке грамматики внутреннее и внешнее, тот самый способ, каким мы говорим о внутреннем, если существует внешнее, и наоборот. Это избавляет нас от понятия внутреннего как чего-то скрытого, внутреннего без внешнего, *приватного* внутреннего [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что размышления Витгенштейна, поглощенного в поздний период своей философской деятельности рассмотрением возможных форм выражения, открывают нам особый путь в постижении соотношения и взаимосвязи понятий «внутреннего» и «внешнего». Наиболее важным из вышесказанного является тот способ, каким намеченная Витгенштейном линия аргументации приводит к переосмыслению практики овладения родным языком. Именно этот фактор стал отправным пунктом для размышлений Витгенштейна о природе языка, его связи с миром и мышлением. Погружение ребенка в язык есть не просто погружение в функциональные средства коммуникации, и это не только вопрос знания того, как продолжить что-то или как следует понимать и интерпретировать определенное выражение. Одновременно это есть погружение в круговорот знаков, доступных для выражения смысловых нюансов через интонацию речи или изображение жестов. Следовательно, осуществляемое при помощи знаков преподавание открывает путь не только для уточнения и усвоения значения вербального и невербального выражения, но и для установления возможных условий и границ мышления и опыта.

Можно сделать вывод, что философские идеи Витгенштейна о роли языка в установлении, построении и укреплении социальных связей помогают теоретикам образования, преподавателям, воспитателям постигать механизм успешной коммуникации. Раскрываемые им способы понимания языковых выражений, жестов, преодоление картезианского мифа о взаимоотношении понятий «внутреннего» и «внешнего» имеют большое значение для процесса образования. Не только потому, что все это стимулирует развитие творческих наклонностей обучающихся, их способности воображения, мысленного конструирования, но и потому, что такой подход помогает сформировать навыки критического мышления. Философия Витгенштейна, по сути, стала долгожданным ответом на «величайший вызов философам со стороны образования» [5, с. 85] через раскрытие новаторской технологии обучения приемам рассуждения и анализа.

Список источников

1. Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2-х ч. / пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. С. 75-319.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Алетея, 1998. 159 с.

3. **Медведев Н. В.** Аналитическая философия образования: ретроспектива и перспектива // Философские традиции и современность. 2015. № 2 (8). С. 68-75.
4. **Перцев А. В.** Искусство и практическая философия у М. Хайдеггера // Практическая философия: от классики до ин-формационного социума: сборник материалов Всероссийской конференции (г. Астрахань, 27-28 сентября 2018 г.) / под науч. ред. Л. В. Басовой и К. А. Маркелова. Астрахань: Сорокин Роман Васильевич, 2018. С. 13-18.
5. **Хинтиikka Я.** Философские исследования и общее образование // Вопросы философии. 2014. № 4. С. 84-89.
6. **A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations** / ed. by M. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer Nature, 2017. 782 p.
7. **Bakhurst D.** Foreword // A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations / ed. by M. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer Nature, 2017. P. V-XII.
8. **Hamlyn D. W.** Education and Wittgenstein's philosophy // Journal of Philosophy of Education. 1989. Vol. 23. № 2. P. 213-222.
9. **Laugier S.** The myth of the outer: Wittgenstein's redefinition of subjectivity // Moyal-Sharrock D. Perspicuous presentations: Essays on Wittgenstein's philosophy of psychology. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2007. P. 151-173.
10. **Smeyers P., Marshall J. D.** Philosophy and education. Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht: Kluwer, 1995. 244 p.
11. **Standish P.** Transparency, accountability and public role of higher education // Educational Futures. 2012. Vol. 5 (1). P. 3-14.
12. **Standish P.** Wittgenstein's impact on the philosophy of education // Philosophical Investigations. 2018. Vol. 41 (2). P. 223-240.
13. **Stern D.** Wittgenstein's Philosophical Investigations: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 224 p.
14. **Williams M.** Blind Obedience. Paradox and Learning in the Later Wittgenstein. L. – N. Y.: Routledge, 2009. 354 p.
15. **Wilson J.** Preface to the philosophy of education. L.: Routledge, 1979. 264 p.

PHILOSOPHY OF EDUCATION: L. WITGENSTEIN'S IMPULSE

Medvedev Nikolai Vladimirovich, Doctor in Philosophy, Professor
Derzhavin Tambov State University
mnv88@mail.ru

The article focuses on analysing L. Wittgenstein's influence on philosophy of education. The paper argues that gnoseological and methodological potential of Wittgenstein's philosophy can be successfully used for educational purposes. The author concludes that Wittgenstein's speculations on the role of language in establishing social relations help theoreticians of education, teachers to achieve deeper understanding of communication mechanism. Wittgenstein's analysis of the interaction of the notions "internal" and "external", suggested means to understand linguistic expressions are of great importance for educational process since they help to form critical thinking skills, the ability to argue and analyse.

Key words and phrases: Wittgenstein; philosophy of education; teaching; language; meaning; knowledge; understanding; sign; expression.

УДК 1(091)

Дата поступления рукописи: 10.02.2019

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.5.23>

Статья посвящена изучению проблемы «индийских» мотивов в творчестве поэта Р. И. Рождественского, а также его философии времени, проявленной в данном аспекте его творчества. На материале поэтического творчества Рождественского рассматриваются три этапа его интереса к Индии и ее культуре. По мнению авторов, индийская тематика прослеживается на протяжении всего творческого пути поэта. Специфика философского диалектического концепта времени Рождественского заключается в образе «женщины». В статье делается вывод о необходимости дальнейшего пристального изучения с философских позиций поэтического наследия Рождественского.

Ключевые слова и фразы: Р. И. Рождественский; диалектика времени; индийская философия; философия времени; советская поэзия.

Останин Вадим Владимирович, к. филос. н.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул
Алтайский государственный университет, г. Барнаул
vadim_bh@mail.ru

Коновалов Константин Владимирович, к. филос. н.

Российский университет кооперации, г. Мытищи
spudeis@gmail.com

ДИАЛЕКТИКА ВРЕМЕНИ В «ИНДИЙСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ» РОБЕРТА РОЖДЕСТВЕНСКОГО

Культурное наследие Индии традиционно привлекало внимание не одно поколение российских поэтов – А. Белый, К. Бальмонт, М. Волошин, В. Высоцкий, в творчестве которых так или иначе прослеживаются индийские мотивы. Тем не менее именно в творчестве Роберта Ивановича Рождественского (настоящая фамилия – Петкевич) (1932-1994) – великого советского и российского поэта, чьи стихи и песни стали гимнами поколений,