

---

## Связь философии Витгенштейна с его педагогической практикой

Т.А. Жихарева

**Аннотация:** В статье показаны пути взаимовлияния педагогической практики Витгенштейна с его философией языка: влияние преподавания в школах Австрии на генезис философии языка, а так же преподавания в Кембридже на задачи и стиль *Философских исследований*, связь трактовки философии и способа её преподавания.

**Ключевые слова:** Витгенштейн, языковые игры, форма жизни, следование правилу, обучение.

---

«Витгенштейн утверждал, что знакомство с его философией преобразует нравственность человека»<sup>1</sup>.

Философия «позднего» Витгенштейна многопланово связана с его педагогической практикой. Во-первых, генетически. С точки зрения Бартли-младшего, с которой в целом соглашается большинство исследователей, новый подход к анализу языка, предложенный в «Философских исследованиях», «вырос» из его полемики с догматическим образованием, царившим в школах Австрии и из его 6-летнего опыта преподавания в сельской школе. Во-вторых, через фундаментальную педагогическую установку текста «Исследований»<sup>2</sup>. Она проявляет себя, прежде всего, в превалировании самого процесса анализа, способа философствования перед тем, что можно назвать результатами теоретического исследования: системой тезисов и доказательств, логической стройностью, непротиворечивостью, прозрачностью. Это превалирование, видимо, было преднамеренным, поскольку Витгенштейн в «Предисловии» отмечает свое желание пробудить своим поиском, философствованием мысль читателя: «Своим произведением я не стремился избавить других от усилий мысли. Мне хотелось иного: побудить кого-нибудь, если это возможно, к самостоятельному мышлению»<sup>3</sup>. Так же педагогическая установка на пробуждение самостоятельной мысли читателя нашла косвенное выражение в стиле, сохранившем отголоски диалогической формы, смысловой открытости, проблематизации материала

---

<sup>1</sup> Бартли У. Витгенштейн // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 146.

<sup>2</sup> Burbules N., Peters M. Ludwig Wittgenstein // Fifty Modern Thinkers on Education. London and New York, 2001. С. 21.

<sup>3</sup> Витгенштейн Л. Философские работы Ч.1. М., 1994. С. 79.

и неоднозначности от лекций и семинаров, на которых Витгенштейн разрабатывал свои идеи. В-третьих, содержание философских интенций Витгенштейна имеет непосредственное отношение к проблемам обучения (например, через ключевую проблему следования правилу). В работе я попробую конкретнее раскрыть эти связи философии языка В. с педагогической практикой и проблемами обучения.

В отечественной литературе творчество и жизнь Витгенштейна исследованы хорошо. Монографии В.В.Бибихина, А.Ф.Грязнова, З.А.Сокулер, М.С.Козловой, Е.В.Борисова, В.П.Руднева являются основополагающими для русскоязычной аудитории, желающей познакомиться с Витгенштейном. Но по ряду известных причин, связанных с трудностями в ознакомлении и изучении «буржуазной философии», её переводов и публикации, отсутствия доступа к архивам и др., отечественное витгенштейноведение развито не так хорошо, как на Западе. В частности, у отечественных авторов остается в тени педагогический аспект философии Витгенштейна и роль преподавания в его жизни, которым уделяется значительное внимание у зарубежных авторов. Импульсом к активной разработке этой проблематики было исследование У.Бартли младшего о 6-ти годах преподавания Витгенштейна в сельской Австрии. Я буду опираться в своей работе на него (помимо исследований отечественных ученых), а также на доступные мне статьи по этой теме: «Wittgenstein as a Teacher» А.Джексона и Д.Гаскинга и статью «Ludwig Wittgenstein» М. Петерса и Н. Бурбулеса из сборника *Fifty Modern Thinkers on Education*.

Работа состоит из четырех глав. В первой главе, опираясь на исследование У.Бартли-младшего, я прослеживаю истоки философии языка в опыте преподавания Витгенштейна в сельских школах Австрии и кратко характеризую ключевую идею философии языка Витгенштейна в перспективе её дальнейшей разработки в лингвистике, а так же общефилософскими следствиями. Во второй главе я рассматриваю основные категории «Философских исследований» – языковую игру, глубинную грамматику и проблему следования правилу, чтобы в третьей главе рассмотреть их в связи с обучением. Четвертая глава посвящена рассмотрению взглядов Витгенштейна на философию в их взаимосвязи с ее преподаванием.

#### *Глава 1. Генезис и ключевая идея философии языка «позднего» Витгенштейна.*

Биографы делят философскую карьеру Витгенштейна на два периода: ранний 1911-1921 и поздний с 1927 по 1951. Основанием такого деления послужили перерыв в академической карьере на период учительства в сельской школе Австрии и «перемена на 180 градусов» метода работы с языком – ключевом пункте для философии

Витгенштейна. Важным шагом для понимания взаимосвязи этих двух периодов его жизни и мысли было исследование У.Бартли-младшего, показавшее ключевую роль 6-летнего опыта работы в школе для «вызревания» оснований его философской концепции. Остановимся подробнее на этом пункте влияния прикладных, практических проблем обучения на философские установки Витгенштейна. Его включение в реформу образования школ О.Глекеля имело ряд причин преимущественно личного характера: желание, как говорил сам Витгенштейн «вытащить крестьянство из грязи»<sup>4</sup>, семейные традиции меценатства, увлечение учением Толстого, жизненный кризис, и, прежде всего, желание воплотить в своей жизни то, что может быть только «показано». По мнению У.Бартли, «проблемы, поставленные австрийским движением за школьную реформу и глубоко чуждые ранней работе Витгенштейна, постепенно и, возможно, вопреки его ожиданиям и намерениям подорвали его прежние убеждения и выступили на первый план»<sup>5</sup>. Пафос реформ Глекеля заключался в отказе от догматического образования с его натаскиванием и зубрежкой, в установке на активное участие учеников в уроке, а так же на сближение школы с «жизнью», в частности, через введение занятий по труду и ремеслам. Витгенштейн в своей преподавательской практике учитывал почти все принципы реформы образования, например, водил детей на экскурсии, подстраивал учебную программу под интересы учеников и т.п. Дети обожали Витгенштейна, результатов преподавания были впечатляющи: «У 10—14-летних подростков он вел продвинутый курс алгебры и геометрии. Около трети его учеников освоили математическую теорию и научились решать задачи, которые проходят в гимназиях. Он также преподавал историю в гораздо большем объеме, чем то предусматривалось программой начальной школы. А на уроках литературы дети читали не только народные сказки, но и стихотворения, обычно изучаемые в учебных заведениях типа американской средней школы или в младших классах средней школы»<sup>6</sup>. Разговаривая с постаревшими, но удивительно хорошо помнившими своего нестандартного учителя, учениками сельских школ, У.Бартли проводит ряд параллелей между идейными и ценностными установками в *Исследованиях* и деятельностью Витгенштейна в качестве преподавателя<sup>7</sup>. А также отмечает определенное влияние на формирование у Витгенштейна нового подхода к языку оказал детский психолог К.Бюлер, близкого к гештальт-психологии, идеи которого были теоретической базой

---

<sup>4</sup> Бартли У. Витгенштейн // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 200.

<sup>5</sup> Бартли У. Витгенштейн // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 238.

<sup>6</sup> Там же. С. 218.

<sup>7</sup> Там же. С. 225.

реформы Глекеля<sup>8</sup>, также он указывает на интерес Витгенштейна к примитивным языкам и проблеме индивидуального языка уже в 1921 году.

*Исследования* открываются развернутой критикой семантической концепции языка бл.Августина, и, прежде всего, его версии обучения языку. Суть этой концепции Витгенштейн резюмирует так: «каждое слово имеет значение. Это значение сопоставлено со словом. Оно есть предмет, замещаемый словом»<sup>9</sup>. Следовательно, обучение языку должно обучать значению слов, имен. Витгенштейн указывает на трудности такого представления, замечая, что в таком случае, во-первых, ребенок должен уже откуда-то знать место этого слова в предложении, в системе языка в целом, и что, во-вторых, цвета, цифры, местоимения, междометия и т.п. нельзя определить, непосредственно указав на соответствующий им «предмет». Он замечает, что эти трудности исчезнут, если увидеть в языке сцепку с его коммуникативным аспектом, обратить внимание на то, что язык «живет в употреблении»<sup>10</sup>, и на то, как он функционирует в деятельности людей. Например, ребенок формирует свое «представление» о значении слова *цвет*, когда встречается с ним в разных речевых контекстах в своей деятельности. А чтобы научить ребенка слову *стол*, недостаточно несколько раз указав на конкретный стол, сказать «стол», необходимо научить ребенка соотносить это слово со столами в другой комнате, столами другой формы и т.п., т.е. научить его правилам употребления этого слова, т.е. глубинной грамматике, тому, как это слово вписано в систему языка. Т.о. обучение значению знака в некотором смысле вторично относительно формирования системы его употребления, глубинной грамматике. Обобщая, можно отметить, что в различных контекстах одно и то же слово или фраза соотносятся с реальностью множеством различных способов в зависимости от контекста и ситуации употребления: рабочий, крикнув на стройке

---

<sup>8</sup>«Согласно концепции «безобразного мышления» Кюльпе и Бюлера, в интенциональном акте представления отдельный образ, или «модель», не имеет никакого сходства с тем, что он представляет. Поэтому абстрактные слова условны и несводимы к атомам, или элементам, включая и ощущения. Подобно гештальтпсихологам, Бюлер стремился показать, что построение теории, или организация, — главная функция человеческого мозга, независимая от ассоциаций, ощущений и прочих «атомов мышления». Организующая, теоретическая деятельность мозга в некотором смысле — основополагающая; она определяет типы «целостностей», предстающих в процессе мышления в виде элементов. Существует поразительное сходство между некоторыми главными идеями Бюлера и идеями Витгенштейна. К ним относятся: 1) критика логического и психологического атомизма; 2) замена атомизма контекстуализмом, или конфигурационизмом; 3) радикальный лингвистический конвенционализм; 4) концепция «безобразного мышления»». *Бартли У.* Витгенштейн // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 240.

<sup>9</sup> *Витгенштейн Л.* Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 80.

<sup>10</sup> *Витгенштейн Л.* Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 212.

другому рабочему «плита!» подразумевал «принеси мне плиту!» или «я хочу, чтобы ты принес мне плиту»<sup>11</sup> и т.п. Итак, отталкиваясь от критики представления бл.Августина о научении языку, Витгенштейн приходит к своему знаменитому тезису, центральному для его метода анализа языка: «значение слова есть его употребление». Или другими словами, отношение между словом и его значением не жестко фиксировано, а зависит множества контекстов употребления, от условий общения, от говорящего, слушающего, их общего фонда знаний и других факторов. Остановимся подробнее на ключевой идее анализа языку, предложенной Витгенштейном, потому что она определит не только метод его философствования и понимание природы философии, но и окажет существенное влияние на методы и проблематику всей аналитической философии и заложит основы нового раздела лингвистики – прагматики. Отказавшись от представления о существовании значения как «факта», а тем самым от всех семантических концепций философии языка, Витгенштейн предлагает исследование «действительное» функционирование языка, т.е. повседневный, обыденный язык. «Не думай, а смотри!» - афористично резюмирует свою установку Витгенштейн. Такой подход к языку позволяет увидеть помимо его особенностей и характера функционирования, о которых он «проговаривается», но и о том, с чем язык переплетен в реальном употреблении – поведением и внутренним миром людей, социокультурными установками и формами жизни и др. Витгенштейн вводит понятие языковой игры, как «единого целого: языка и действия, с которыми он переплетен»<sup>12</sup>, причем «термин *языковая игра* призван подчеркнуть, что говорить на языке – компонент деятельности или форма жизни»<sup>13</sup>. В таком понимании язык сопротивляется формализации, создавая трудности для построения масштабных теорий, но, как новый концептуальный подход к языку, учитывающий его открытость внеязыковому контексту он стал площадкой для активных междисциплинарных исследований между философами, лингвистами, социологами, психологами и др. Взаимосвязь между языком и внеязыковой реальностью, контекстом многопланова. К этой взаимосвязи относятся слова языка, значение которых может быть понято только в актуальном употреблении, в конкретном контексте, в котором происходит событие речи, т.н. дейктические слова (напр., я, ты, здесь, вчера и т.п.), которыми пронизана наша речь, это оценочные слова/предложения, которые переплетены с коммуникативной целью речевого акта, программирующего действие, это явление, которое можно назвать

<sup>11</sup> Там же. С. 87.

<sup>12</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 83.

<sup>13</sup> Там же. С.90.

«грамматизацией значения», это наш дискурс, который в отличие от теоретического рассуждения несет на себе отпечаток субъективной психологии автора, это нормы речевого поведения (напр., вежливости), это перформативные высказывания, это любое просто практическое рассуждение, направление в отличие от теоретического не на вопрос «почему?» и каузальные отношения, а программирование будущего, вопросы «как?» и «для чего?», позволяющие сделать оптимальный выбор, попытка ввести в логику суппозиции и др.<sup>14</sup>. Перечисленные взаимосвязи представляют собой поля для исследований в области прагматики языка и смежных дисциплин и наглядно показывают эвристический потенциал подхода к языку, предложенного и разработанного Витгенштейном.

Однако сам Витгенштейн не «скатывается» в лингвистику и остается в горизонте философских проблем (в чем он упрекал, кстати, своих учеников, которые за лингвистическими проблемами потеряли философские смыслы<sup>15</sup>). Из такого подхода к языку следуют некоторые философские следствия. Прежде всего, отказав значению в «самостоятельном» существовании и связав его с употреблением, Витгенштейн встает перед проблемой объяснения того, чем регулируется употребление, а через него и значение. Витгенштейн полагает, что употребление происходит согласно правилу определенной образом проявляющемся в контексте употребления. Поскольку мы не можем знать о всех контекстах употребления, мы ничего не можем сказать с полной определенностью о правиле. От этой «радикальной нестабильности» правила полшага до радикального скептицизма. От другого тезиса о полноте и самодостаточности любой, самой примитивной языковой игры и, следовательно, образа жизни полшага до релятивизма. Витгенштейн, с моей точки зрения, не придерживался этих крайних позиций (о чем свидетельствуют тезисы, изложенные в произведении «О достоверности»), но в силу различных причин (его популярности, интересной постановке проблем и метода философствования и др.) его взгляды спровоцировали мощные волны дискуссий по этим проблемам, не утихающие до сих пор. Философия языка Витгенштейна интересна в том плане, что наталкивается на границы языка и пытается смотреть с этих границ. Как именно – отчасти будет раскрыто в ниже при более подробном знакомстве с «Философскими исследованиями».

## *Глава 2. Языковая игра, грамматика и проблема следования правилу.*

«Невыразимое (то, что кажется мне полным

<sup>14</sup> *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 16 М., 1985. С. 20-36.

<sup>15</sup> *Gasking D., Jacson A. Wittgenstein as a Teacher // Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*.

загадочности и не поддается выражению), пожалуй, создает фон, на котором обретает свое значение все, что я способен выразить»<sup>16</sup>.

Объект анализа Витгенштейна - обыденный язык, требует для себя специфичную форму понимания и осмысления, которую мы находим в «Философских исследованиях» и считаем необходимым обговорить перед непосредственным разбором содержательной части текста. В *Исследованиях* не излагается «концепция языка», поскольку в них нет понятий в строгом смысле слова. Языковая игра, грамматика, правило и другие «псевдопонятия» не имеют определений, не только *de facto*, но они в принципе невозможны при несемантическом подходе к языку. Как следствие, они также не имеют четких границ. Например, языковая игра охватывает собой все, распространяется на любую деятельность человека, человек без неё немислим. Следование правилу, грамматика, форма жизни и др. «псевдопонятия» В. лишь в различных ракурсах описывают данность нам этой языковой игры, незаметно переходя друг в друга, сопротивляясь попытке четко их разграничить и очертить. Например, правило не существует без «грамматики», «грамматика» без употребления в определенной деятельности, образе жизни. Такие странные эпистемологические характеристики этой «теории языка» гармонично согласуются с её исходным постулатом о не существовании значения слова в его отрыве от употребления, (а, следовательно, в частности, в трактовке значения через отношения семейного сходства).

Как уже отмечалось, основной категорией философии языка Витгенштейна является языковая игра. Отталкиваясь от неё, Витгенштейн критикует ход мысли, полагающий начало метафизике, например ход мысли Сократа, что за множеством употреблений слова *мужество* стоит некая сущность «мужества», что вообще за словом стоит «что-то». Витгенштейн, утверждая, что это лишь языковая ловушка, предлагает метафору игры. Мы называем игрой очень разные виды деятельности, в них «мы видим сложную сеть подобий, накладывающихся друг на друга и переплетающихся друг с другом, сходств в большом и малом»<sup>17</sup>, например, такие сферы сходства как развлекательность, наличие победителя, тип искусности и др. Поэтому, делает вывод Витгенштейн, за словом «игра» не стоит никакой сущности, связь слова и значения осуществляется как отношения «семейного сходства», подобия

<sup>16</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 427 (82).

<sup>17</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 111.

по какому-то количеству признаков, и «объем его понятия не заключен в какие-то границы»<sup>18</sup>. Здесь стоит отметить, что при такой подходе устраняются все теоретические проблемы философии как разновидность неправильного употребления языка и языковых ловушек, а следствием этого являются терапевтические задачи философа, как поиск выхода из языковых ловушек

Как и любая игра, языковая игра определенным образом структурирована. Эту организованность игры не так просто выразить (вспомним, например, что игра не перестает быть игрой, даже если правила меняются) и Витгенштейн выражает её словом грамматика, но не в устоявшемся и привычном смысле как синтаксические правила конструирования предложений из имен-слов, которые можно прописать в соответствующем учебнике. Витгенштейн проводит различие между поверхностной и глубинной грамматикой. Первая фиксирует роль слова в предложении, а вторая роль знака, системы знаков в системе знаков – языке, определяя её как «то, что непосредственно запечатлевается в нас при употреблении слова, - это способ его применения в структуре предложения, та часть его употребления, которую мы, так сказать, в состоянии уловить на слух»<sup>19</sup>. Грамматика первична по отношению к значению знаков, поскольку регулирует их употребление. Поэтому в доказательстве невозможности индивидуального языка грамматика играет одну из важнейших ролей: например, я могу решить, что определенное ощущение буду обозначать буквой О, но мне уже дана структура предложения, в которую я вписываю свое слово-букву. Грамматика мощными узами связывает человека с общественным бытием и сознанием через язык как форму жизни (в этом пункте можно заметить некоторое пересечение мысли Витгенштейна с мыслью К.Маркса о человеке как ансамбле общественных отношений).

Наблюдая за обыденным языком, мы можем уловить эту грамматику. Она может нам что-то сообщать что-то новое, а может запутывать, поэтому требует очень осторожного и критичного к себе отношения. Например, Витгенштейн, анализируя, что такое понимать, знать, уметь, мышление и т.д., находит общую грамматическую структуру, в которой употребляются эти слова в обыденной речи, и поэтому указывает на их «рядоположенность» (не пытаюсь, конечно, вычленив какую-то общую сущность, стоящую за ними). Но довольно часто грамматика загоняет нас в ловушки. «Можно было бы часами говорить о глаголах «видит», «чувствует» и т.д. –

---

<sup>18</sup> Там же. С. 112.

<sup>19</sup> Там же. С. 254.



предупреждает Витгенштейн, - с этими совами происходит наибольшее число случаев путаницы и неадекватного понимания. Была бы у нас глава о числах и там возникла бы путаница, глава о «всех», «некоторых», и «каких-нибудь» - и тут возникла бы другого рода путаница, глава о «ты» и «я» и т.д. – другого рода путаница, в главе о «прекрасном» и «хорошем» мы получим другого рода путаницу»<sup>20</sup>. Грамматика, например, перформативных высказываний (с глаголами: чувствую, вижу, полагаю, думаю, хочу и т.п.) нас «запутывает», поскольку принципиально служит нуждам коммуникации, а не вопросам о том, что есть «на самом деле» (коммуникации, например, не мешает умелое притворство). В этих высказываниях изначально включен момент интерпретации (ещё больно, пока ещё больно – оптимистичный и пессимистичный взгляд притом, что допустим, боль одинаковой интенсивности); нет критерия, мы доверяем или не доверяем другому человеку, когда он сообщает о своей боли, не можем проверить; изначально стандартизировано выражение (восприятие синего неба мое и собеседника может сильно различаться, не мешая эффективности общения, пониманию) и т.д.

Отметим, что если исходить из понимания языка как языковой игры, как сцепки «языка и действия, с которым он переплетен», то, во-первых, анализ может проводиться только на предельно конкретном материале (действия всегда конкретны), а, во-вторых, будучи ограниченны только конкретными примерами употребления слов, мы в принципе не можем судить об устройстве языка, грамматике «в целом», мы можем констатировать, что грамматика таких-то слов примерно одинакова, а таких-то «продельывает с нами трюк», обманывает. Т.о., такой подход к анализу языка, имея свои достоинства, о которых свидетельствует бурное развитие на его основе прагматики языка и других смежных областей исследования, предполагает радикальную неопределенность в понимании функционирования языковых игр.

В наиболее четкой форме «парадоксы» философии языка Витгенштейна были отмечены и обсуждены в связи с проблемой следования правилу. Суть проблемы изложена в фр. 201 *Исследований* и заключается в следующем. Поскольку значение слова зависит от употребления, значит, чтобы знать значения мы должны знать правила, а правила не даны нам непосредственно, а лишь опосредованно - через действия согласно правилу, которые лишь интерпретация правила в данном конкретном случае. Отсюда напрашивается вывод, что «поскольку мы не способны фиксировать правила, постольку мы неспособны фиксировать значения языковых

---

<sup>20</sup> *Витгенштейн Л.* Лекции и беседы о эстетике, психологии и религии. М., 1999. С. 11.

выражений, ибо значения должны содержать в себе правила, следовательно, слова значений не имеют»<sup>21</sup>. Вывод скандальный, провоцирующий на дискуссию, т.к. из него следует, что «наши слова ничего не значат и наше познание во всех сферах опыта ничего не стоит. Если знание фиксируется в языке, а слова языка ни к чему не отсылают, то знаний нет, мы не знаем ничего»<sup>22</sup>. Особенно жаркие дискуссии вокруг проблемы следования правилу разгорелись после публикации статьи американского логика С. Крипке «Витгенштейн о правилах и индивидуальном языке», в которой он рельефно формулирует суть описанного выше т.н. «скептического парадокса» и показывает, что даже в математике мы можем столкнуться с радикальной нестабильностью правила (а если в математике, то про все остальное, менее точное знание, и говорить нечего). Откуда мы, например, знаем, что «+» всегда плюс, а не в случае, допустим,  $68+57$  является «квусом» и дает в результате 5, а не 125? Согласно интерпретации С.Крипке, мы этого знать не можем. Из этого предельно чутко обозначенного тупика предлагались разные выходы. Мы рассмотрим только два. В.Ладов предлагает такой путь: в аксиомах арифметики Пеано задается правило построения натурального ряда через понятие «следующее за», а через него задается операция сложения. Мы можем усомниться в однозначности понятий, входящих в аксиоматику Пеано, но тогда «сама предметная область скепсиса окажется иллюзией», это будет очевидно тупиковый путь. Следовательно, «при допущении однозначного построения натурального ряда чисел в соответствии с аксиомами Пеано мы способны отдать себе отчет в том, что употребляя знак «+», следуем правилу сложения»<sup>23</sup>. Одно из последних произведений Витгенштейна «О достоверности» посвящено анализу именно этой проблематики. В нем Витгенштейн отмечает, что чтобы иметь возможность употреблять слова, необходимо выделить такой пласт высказываний, которые мы не подвергаем сомнению, они необходимы как стартовая площадка для языковой игры, представляют собой условие языковой игры. Например, человек не может получать письма, расписываться в ведомости за зарплату и предъявлять справки – и в то же время сомневаться в своем имени<sup>24</sup>. Такие высказывания В. называет достоверными, и, видимо, к ним относится и аксиоматика Пеано, если мы хотим заниматься арифметикой и пользоваться ею. Другое решение парадокса С.Крипке

---

<sup>21</sup> Ладов В.А. Иллюзия значения. Проблема следования правилу в аналитической философии Томск, 2008. С. 161.

<sup>22</sup> Там же. С. 161.

<sup>23</sup> Там же. С. 307.

<sup>24</sup> Сокулер З.А. Витгенштейн и его место в философии 20 века. Долгопрудный, 1994. С. 152.

предложила З.А.Сокулер в книге «Витгенштейн и философия XX века»: «у Витгенштейна речь идет не о законах арифметики самих по себе, но всегда о системе: «законы в их определенном применении». Разумеется, если все люди, даже вместе взятые вдруг изменят какой-то один фрагмент этой системы (не так просуммируют какие-то числа, оставив без изменения всю сложившуюся практику применения арифметики), тогда реальность за себя отомстит (будут рушиться мосты, не сходятся бухгалтерские отчеты и т.п.)»<sup>25</sup>. Такое решение, видимо, ближе позиции самого Витгенштейна, т.к. учитывает трактовку языка, связывающую в целое языка и действие, а не переводит проблему исключительно логическое пространство, что было бы оправданным при исходной семантической трактовке языка.

С другой точки зрения к интерпретации проблемы следования правилу подходит В.В.Бибихин, и поскольку эта интерпретация наиболее близка моему пониманию, я остановлюсь на ней подробнее. В.Бибихин интерпретирует проблему следования правилу через понятие тождества. Следовать правилу – это делать то же самое, то самое, что нужно, определенный порядок, регулярность<sup>26</sup>. Тождество как «порядок возможностей общий для мира и мышления», «крайне прост», он «должен состоять их чистейшего кристалла, явленного не в абстракции, а как нечто весьма конкретное, даже самое конкретное, как бы наиболее незыблемое из всего существующего»<sup>27</sup>. «Простота тождества, - добавляет В.В.Бибихин, раскрывая эту мысль, - оказывается строже и конкретнее любых прагматических идентификаций и расподоблений, которые всегда остаются в той или иной мере уже общениями»<sup>28</sup>. К этой простоте мы прорываемся сквозь очки абстрактных понятий, стереотипов, идей, прорываемся через ученичество, дисциплину, подчинение своей воли тождеству, следованию всему (а не следование принятому, обычаю)<sup>29</sup>. Исходя из такого понимания тождества, для характеристики некоторых действий по правилу следует руководствоваться, прежде всего, примерами, «показывающими» их.

Правило, тождество не сводится к каким-то причинно – обусловленным действиям: «Я выхожу из цепи причин и следствий в логику (фр. 220). У моей способности двигать рукой есть причина: я поел и пока ещё работает физикохимия тела... но у радости, что я вывел точно такую же двойку, а не вывернул её наоборот,

---

<sup>25</sup> Там же. С. 133.

<sup>26</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 168 (225).

<sup>27</sup> Там же. С. 124 (97).

<sup>28</sup> Бибихи В.В. Витгенштейн: Смена аспекта. М., 2005. С. 364.

<sup>29</sup> Там же. С. 368.

причина какая?»<sup>30</sup>. Правило ускользает от социальных правил, психологических и др., которые смогут его скрутить в формулу, максимум и т.п., оно ускользает от объяснений и даже образца («каждый раз я выбираю все более то самое, что он (тренер) мне показал»<sup>31</sup>). Поэтому правило само для себя основание, и предельное основание действия человека. Вот пример языковой игры между портным и заказчиком, которую разбирает Витгенштейн в «Лекциях по эстетике»<sup>32</sup>. Портной говорит: «вот здесь надо сделать короче». Если мы, не будучи включенными в «игру портного», сформировавшую его суждения, навыки и наметанный глаз, попробуем у него спросить: «Почему?», - вряд ли он нам ответит. Даже если захочет. Он просто «знает», что надо короче, так будет соответствовать правилу и это будет действительным основанием решения и поведения портного.

Другой важный аспект заключается в том, что мы следуем правилу «слепо», т.к. выбирать из тождества нельзя, следование правилу несет в себе отпечаток видения, что нужно делать *так* и *просто так*, оно до понимания, сомнения и знания как такового. Посмотрим на следующие примеры в пересказе В.В.Бибихина, показывающие этот особого рода автоматизм: «Так виртуоз устного счета неизвестным путем получает нужный результат. Он строго следует параметрам заданной задачи, притом, что правило, по которому он действует, не видим ни мы, ни часто он сам. Всякий раз он получает то самое, что нужно (правильный результат вычислений), что удовлетворяет и его, и зрителей. Подобным образом ведет себя композитор. Он не умеет объяснить себе и нам способ своих действий. Попадание в то самое, что нужно, у обоих остается единственным правилом их поведения»<sup>33</sup>. Мы продолжим рассмотрение проблемы следования правилу в следующей главе в ракурсе темы обучения.

### *Глава 3. Обучение в ракурсе проблемы следования правилу.*

Интерес к педагогике, проблемам образования не угас у Витгенштейна после 6-летнего опыта в сельской школе. В Кембридже без малого 20 лет он преподает студентам философию, причем это преподавание неотделимо от его занятий философией, являясь их продолжением, а в некотором смысле и формой философской работы. Педагогическая направленность *Исследований* почти ни у кого не вызывает сомнений. Педагогическую установку, заявленную автором в «Предисловии», указывающую его направленность на изменение мышления читателя, пробуждение его

<sup>30</sup> Бибихин В.В. Витгенштейн: Смена аспекта. М., 2005. С. 373.

<sup>31</sup> Там же. 374.

<sup>32</sup> Витгенштейн Л. Лекции и беседы об эстетике, психологии и религии. М., 1999. С. 23.

<sup>33</sup> Бибихин В.В. Витгенштейн: Смена аспекта. М., 2005. С. 378.

к самостоятельной мысли, некоторые исследователи называют фундаментальной, указывая на её проявление в диалогическом стиле, обилии вопросов, но редко дающиеся ответы, на само происхождение произведения из лекций-семинаров и др.<sup>34</sup> В определенном смысле можно сказать, что в *Исследованиях* автор выступает в качестве учителя своего читателя. Но Витгенштейн не занимался разработкой проблематики образования как таковой. Витгенштейн интересуется предельно общими вопросами «обреченности» человека на язык, того, что это значит и как с этим быть. Для Витгенштейна языковая деятельность – это естественный фон жизни людей, такой же как, например, еда и сон. Без языка для него нет и человека. И он разрабатывает такую масштабную категорию как языковая игра, включающую и структурирующую через глубинную грамматику любую деятельность человека, его образ жизни. Такая постановка проблемы, разумеется, влечет за собой ряд вопросов о функционировании, устройстве этой языковой игры, и, в частности, тому, как человек ей учится (последнее обладает неотразимой привлекательностью, позволяя через формирование языковых структур понять, как устроено *то, чем уже устроены мы*). Эти вопросы, непосредственно связанные с ключевой проблемой следования правилу, рассмотренной в общих чертах в предыдущей главе, вводят в сферу рассмотрения и анализа Витгенштейна проблемы обучения и отводят им в *Исследованиях* почетное место. Заданные в таком широком контексте ситуации человека в мире, они, теряя в конкретности и разработанности, получают «выход» в некоторую «универсальную» перспективу. Например, мы не встретим размышлений о возрастных особенностях обучения, зато мы увидим такие черты этого процесса, которые будут свойственны любому человеку вне зависимости от возраста, обучение не «замкнется» в рамках школы или чего-то ещё.

Итак, проблемы обучения предстают перед нами в ракурсе проблемы научения следования правилу.

Как уже отмечалось в предыдущей главе, строго сформулировать правило невозможно в силу бесконечных вариантов его актуального осуществления в каждом конкретном случае, но можно дать образец и на практике учить его применять. Вспомним уже приводившийся пример: чтобы научить ребенка слову стол, недостаточно несколько раз указав на конкретный стол как образец, сказать «стол», необходимо научить ребенка соотносить это слово со столами в другой комнате,

<sup>34</sup> *Burbules N., Peters M. Ludwig Wittgenstein // Fifty Modern Thinkers on Education. London and New York, 2001. С. 20-21.*

столами другой формы и т.п., т.е. научить его правилу употребления этого слова, его внутренней грамматике, тому, как это слово вписано в систему языка. Витгенштейн анализирует множество различных примеров обучения цветам, числам, словам через образцы, поскольку именно с этими категориями, денотат которых нельзя определить остенсивно, наиболее очевиден механизм обучения через образцы и парадигмы их использования. Вот один из этих примеров: А учит ученика числовому ряду<sup>35</sup>. Сначала он дает образец, выписывая числа от 0 до 9, и просит переписать его. А должен добиться усвоения образца учеником, исключая его возможные «ошибки» при переписывании - систематические (1032547698) и несистематические. Обратим внимание на то, что при усвоении образца ученик доверяет учителю такую вещь как формирование собственного видения, а за тем, при усвоении парадигмы употребления образца в реальных ситуациях/задачах и правил употребления: «Я хотел вызвать в его воображении определенную картину, признание же им этой картины заключается в его готовности рассматривать данный случай иначе: а именно в его сопоставлении с этим рядом картин. Я изменил его способ созерцания (Индийский математик: «Посмотри на это!»)»<sup>36</sup>. Процесс обучения языковой игре пронизан доверием: «Ребенок учится благодаря тому, что верит взрослому. Сомнение приходит после веры»<sup>37</sup>. Это неудивительно, учитывая необходимое условие для самой возможности языковой игры – достоверные положения. Например, такие положения, как «это моя рука», «земля существовала до моего рождения» не нуждаются в обосновании, а скорее предпосылки познания и деятельности. Аналогично и числовой ряд - это предпосылка занятий арифметикой. Прочитую ещё один пример произведения Витгенштейна «О Достоверности»: «Представь себе, что ученик действительно спросил бы: «А остается ли здесь стол, когда я отворачиваюсь: и даже когда его никто не видит?» ... Пожалуй, учитель слегка выйдет из себя, но подумает, что ученик отвыкнет задавать такие вопросы. Т.е. учитель почувствует, что это, собственно, неправомерный вопрос. ... Ученик ещё не научился задавать вопросы. Не научился той игре, в которую мы хотим его обучить»<sup>38</sup>. Обратим внимание, на тот момент, что усвоение образца предполагает, что мы уже как бы в нем не нуждаемся и поступаем согласно ему, в определенном смысле, автоматически. Например, когда ученика, уже обученного цветам, попросят достать из мешка красный мяч, он не будет представлять себе сначала образец красного

<sup>35</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 136 (143)

<sup>36</sup> Там же. С.137 (144)

<sup>37</sup> Там же. С. 343 (160)

<sup>38</sup> Там же. С.359 (315)

цвета, а потом, сравнивая с ним мячи, выбирать соответствующий образцу, он сделает это «автоматически»<sup>39</sup>.

Обучение образцу, умению определенным способом видеть его и предполагающее некоторую парадигму применения, связанное с доверием к нему, можно связать с обучением и способом функционирования научного знания, о которых пишет Т.Кун в своей классической работе «Структура научных революций». Функционирование науки предполагает наличие общей для всех членов ученого сообщества парадигмы, которая после своего утверждения принимается последователями на веру (новая теория побеждает, когда умирают оппоненты, а новое поколение усвоит истину сразу). Так же как учитель не может с достоверностью знать степень понимания правила не только ученика, но и своего тоже, так же и творцы научных парадигм, задавая определенные объекты и методы исследования, не знают заранее результата практического применения тех правил игры, которые они задают, но предугадывают их и своей парадигмой жестко смещают конкурирующие теории в область не-науки.

Но вспомним, что образец лишь способ обучения правилу, правило не тождественно образцу, которым оно репрезентировано. Этот момент принципиален, поскольку радикальная нестабильность правила нивелирует тот момент натаскивания, который присутствует в механизме обучения через образец. Ограниченность этого механизма видна в истории науки, в которой мы наблюдаем постоянную необходимую для дальнейшего развития смену парадигм, образцов видения проблемы и ведения научной деятельности. История математики показывает, что образ числа, данный в натуральном ряду чисел потом усложнялся, появлялись целые, рациональные, действительные и комплексные числа, менялся «способ созерцания» числового ряда. Революция в математике в определенном смысле связана с изменением взгляда на это первичное, что принимается из доверия учителю, как условие занятия математикой. Насколько глубоко в нас вшито это первичное представление о числе, чувство числа, принимаемое как само собой разумеющееся, как тесно оно переплетено с нашим способом осмысления мира, себя в нем, с эпохой, культурой и т.п. показано в книге О.Шпенглера «Закат Европы».

Правилосообразная деятельность, понятая как опыт тождества, ещё не объективированного в словах и образцах, предлагает другой механизм обучения,

---

<sup>39</sup> *Витгенштейн Л.* Голубая и коричневая книги. Предварительные материалы к «Философским исследованиям». Новосибирск, 2008. С. 40.

вплотную связанный с понятием формы жизни. Можно отметить, что понятия формы жизни и понимания, с которыми мы столкнемся ниже, были ключевыми в философии образования Э.Шпрангера, влияние которого прослеживается в тексте *Философских исследований*.

Вернемся к разбору нашего примера. Допустим, теперь ребенок пишет числовой ряд правильно. Тогда А развертывает его перед учеником дальше, обращая внимание на повторение первого ряда в единицах. С какого-то момента ученик, усвоив принцип, правило построения, продолжает ряд сам. Возникает вопрос: как нам понять, что он овладел правилом построения числового ряда? Когда он допишет до ста, или тысячи, или...? Что значит понять, знать? Задаваясь этим вопросом, Витгенштейн отмечает, что «грамматика слова «знать» явно родственна грамматике слова «мочь», «быть в состоянии», но она родственна и грамматике слова «понимать». «Владеть техникой»<sup>40</sup>. Чтобы это пояснить Витгенштейн приводит в пример момент, когда человек, глядя на набор чисел, угадывает в них определенную последовательность. Этот момент следования правила включает в себя одновременно и знание формулы, и способность её применить, и переживание включенности в эту игру, и тот факт, что это применение «правила», абстрактного понятия последовательности, в новой ситуации. Итак, усвоение правила - интегральная способность от знания, умения, способности применять в новой ситуации, она близка к образу жизни. Так как же оценивать? Ведь учитель принципиально не может знать с достоверностью насколько хорошо усвоено учеником правило, мы не можем проверить его во всех возможных контекстах, знание правил самого учителя ограничено теми ситуациями, в которых он его использовал, и из этого следует невозможность исчерпывающего понимания правила. Да и как-то странно звучит сама постановка вопроса (при таком понимании следования правилу) - оценивать форму жизни.

Посмотрим на другой пример из *Исследований*, в котором отчетливо можно заметить, что учитель пытается сформировать у ученика не столько какое-то представление о чем-то, сколько пробудить в ученике определенное чувство правилосообразного действия. Оно хоть и связано с переживаниями ученика, но они имеет источником не психологическую реакцию на одобрительное-неодобрительное поведение учителя (какой бы были замыкание в себе, обида, самодовольство и др.), а логическую природу, поскольку следование правилу и само правило не редуцируются ни к психологии, ни к социальной психологии, ни к педагогике. Пожалуй, корректнее

---

<sup>40</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 139 (150)



описывать это переживание в терминах воли, как подчинение своей воли правилу, тождеству.

Витгенштейн предлагает обучить ребенка словам (понятиям) *регулярный, единообразный, аналогичный* таким образом: «я буду учить пользоваться этими словами с помощью примеров и практики... Так, в процессе обучения я покажу ему одинаковые цвета, одинаковые длины, одинаковые фигуры, заставлю его находить их, делать их и т.д. Я научу его, например, тому, как по заданию продолжить «однородный» орнамент. - И тому, как продолжить прогрессию. Так что, если, например, дано: . . . . , то продолжением будет .... .. Я показываю ему как это делается, он подражает мне, а я воздействую на него, выражая согласие, отрицание, ожидание, поощрение. Я предоставляю ему свободу действий или останавливаю его и т.д. представь себе, что ты наблюдаешь за таким обучением. Ни одно слово в нем не объяснялось бы через самое себя, не делалось ни одного логического круга»<sup>41</sup>. Витгенштейн не считал, что научил ученика «чему-то», какой-то сущности, или понятию («разве ты не предоставляешь ему (ученику) самому угадывать существенное? Ты даешь ему примеры – но он должен угадать их тенденцию, а значит и твой замысел»<sup>42</sup>), он критикует в более широком плане представление о том, что можно научить не тому, как обращаться с понятием или предметом, а самому самотождественному предмету. Для В. представление о каких-то сущностях, стоящих за словами – абсурд: ««Вещь тождественная самой себе» – нет лучшего примера бесполезного предложения»<sup>43</sup>. Т.о. Витгенштейн почти исключает из обучения объяснения, интерпретации и т.п., поскольку, пытаясь объяснить правило, мы скатываемся в дурную бесконечность<sup>44</sup>, чтобы его усвоить мы нуждаемся в практическом действии, употреблении, волевом решении. Можно заметить, что В. делает акцент на том, что можно назвать конкретным событием обучения, т.е. все поведение преподавателя завязано, прежде всего, на реакции ученика, его ошибки, недоумение, или наоборот быстрое и легкое схватывание, на то, что значительная часть информации воспринимаемой учеником носит невербальный характер (жесты, интонация голоса и т.п.), а вербальный больше связан не с изложением каких-то теоретических оснований, а с реакцией на поведение ученика (одобрение/неодобрение, ещё один вариант «показа» закономерности), даже само изложение того, что надо

<sup>41</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 164 (208)

<sup>42</sup> Там же. С. 165 (210)

<sup>43</sup> Там же. С. 166 (216)

<sup>44</sup> Там же. С. (86)

объяснить ученику, носит максимально наглядный характер, с минимумом обоснований и объяснений. Как точно и емко пишет Е.В.Борисов «правило невозможно рассматривать как нечто внешнее по отношению к практике, например, как норматив, который мы осваиваем (пониманием), прежде чем приступаем к собственно действию»<sup>45</sup>. Поэтому «правило, а вместе с тем и значение представляют собой событие, которое происходит при нашем участии и которое мы можем заметить и описать только в перспективе участника: по ходу дела или вспоминая о нем»<sup>46</sup>. То же самое справедливо для обучения, оно не предмет теоретических спекуляций, а предельно конкретное и уникальное событие реализации правила.

Витгенштейн любил сравнивать понимание фразы с восприятием музыкальной темы: «понимание языкового предложения и то, что принято называть пониманием музыкальной темы, по своему характеру куда ближе друг другу, чем думают. Почему сила звука и темп должны развиваться именно в этом ключе? Напрашивается ответ: «Потому что я знаю, что означает все это». Что же это означает? Я не знал бы что сказать. Для «объяснения» я мог бы сравнить это с чем-то другим, имеющим такой же ритм»<sup>47</sup>. Можно заметить, что В. чаще останавливается на примерах с цветом, звуком, числами, тем, что структурирует наше восприятие и поведение ещё до слов. «Мы сражаемся с языком. Мы пребываем в войне с ним»<sup>48</sup> - скажет Витгенштейн в сборнике «Культура и ценность» и в этой мысли найдет широкую поддержку среди постмодернистов, в частности, Р.Барта, считавшего язык последней инстанцией насилия над человеком. Этот опыт тождества, умение следовать правилу, а не словам, меняет образ жизни ученика, его самого. В «Лекциях по эстетике» Витгенштейн подчеркивает, что обучаясь, мы «развиваем в себе чувство правила», «обучаемся делать все более и более утонченные суждения», «меняется стиль нашего мышления» и, соответственно, «поведение, жесты его сопровождающие»<sup>49</sup>, другими словами, что в процессе обучения человек меняется целостно. Различение «актуальной способности» и «генезиса» следования правилу, которое проводят отдельные исследователи (Ладов В. и др.), в некотором смысле условно для Витгенштейна, в силу непрерывности опыта тождества, которому можно приобщиться не только и не столько через учителя, но и

---

<sup>45</sup> Борисов Е.В. Л. Витгенштейн и М. Хайдеггер: прагматический поворот в теории значения // Язык, сознание, мир. Очерки компаративного анализа феноменологии и аналитической философии. Вильнюс, 2010. С. 117.

<sup>46</sup> Там же. С. 117.

<sup>47</sup> Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М., 1994. С. 228 (527).

<sup>48</sup> Там же. С.423 (55).

<sup>49</sup> Там же. С. 17-23.

внимая учительству окружающего мира и людей, жизни (допустим, чувство правил родного языка развивается с каждой новой книжкой и ситуацией, и одновременно является актуальной реализацией его).

#### *Глава 4. Понимание и преподавание философии Витгенштейном.*

Преподавание философии в минимальной степени связано с образцами, позволяющими как-то структурировать процесс обучения и дать какой-то критерий оценки, хотя бы, и условный. Эти образцы, как мы видели, облегчают преподавание естественно-научным дисциплинам, более того, служат основой такого рода образования. Философия же, по словам Витгенштейна, «творчество»<sup>50</sup>, для которого нужно самостоятельное мышление. И Витгенштейн учил своих учеников скорее методу философствования, не делая каких-то исторических обзоров, навигации по истории философии. Вероятно, он хотел в своих лекциях и семинарах *показать* что такое философия и философствование. Приведу цитату из воспоминаний Н.Малкольма, описывающую характер лекций Витгенштейна: «Вряд ли можно назвать эти занятия «лекциями», хотя Витгенштейн называл их именно так. С одной стороны, на этих встречах он разрабатывал совершенно новые проблемы. Он обдумывал какой-нибудь вопрос точно так же, как делал бы это, находясь в одиночестве. С другой стороны, занятия велись в основном в форме беседы. Витгенштейн обычно задавал вопросы присутствующим и отвечал на их реплики. Часто большую часть занятия вообще шел прямой диалог. Однако, когда Витгенштейну нужно было сформулировать мысль, он обычно резким движением руки пресекал все вопросы и замечания. У него были частые и продолжительные периоды молчания, когда только его бормотание изредка нарушало полнейшую тишину в комнате. В эти периоды Витгенштейн был особенно активен и собран. Его взгляд был сосредоточен, лицо подвижно, резкие движения рук как бы отмечали ход мысли, выражение лица было суровым. Каждый присутствующий сознавал, что является свидетелем мыслительного процесса исключительной глубины, силы и концентрации»<sup>51</sup>.

Отголоски его преподавания в Кембридже мы слышим в содержании и стиле его произведений. Эти «отголоски» прослежены в статье *Burbules N., Peters M. Ludwig Wittgenstein*, поэтому отметим некоторые другие моменты. *Исследования*, как, видимо, и лекции-семинары Витгенштейна, представляют собой преимущественно лабораторию определенного метода анализа языка, философствования, нежели музей

<sup>50</sup> Там же. С. 447.

<sup>51</sup> Малкольм Н. Воспоминания // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 34.

достижений. Причем, учитывая понимание языка как, во-первых, всепроникающего и неизбежного компонента человеческой деятельности, и, во-вторых, как языковой игры и формы жизни, мы в этой лаборатории получаем не только метод анализа языка, а, фактически, образ жизни – в языке, вместе с языком, вопреки языку. Рельефно схлопывание языкового «оформления», «сказанного» в этом методе, подходе к языку, в ФИ можно увидеть в таком рассуждении: если слова не имеют четко фиксированного значения истинности либо ложности, то это относится и к концепции самого В. и сл-но, «ценности в воззрениях В. оказывается, на самом деле, не больше, нежели в разговорах за чашкой чая»<sup>52</sup>. Такое схлопывание резче подчеркивает то, что для Витгенштейна взгляды, изложенные в его текстах и занятиях не голый интеллектуальный анализ языка, а метод работы с языком как формой жизни, по сути метод жизни в языковой среде, в которую погружен любой человек, сама форма жизни. Один из самых близких Витгенштейну учеников, Н.Малкольм рассказывает, как В. с ним чуть не разорвал отношений «только» из-за того, что он сказал какой-то штамп относительно национального характера англичан, потому что это было свидетельство того, что «занятия философией под его руководством ничему не научили меня (т.е. Н.Малкольма)»<sup>53</sup>. Недостаточность исключительно теоретического аспекта для понимания философии Витгенштейна проявляется так же и в стиле *Исследований*. Текст представляет собой фрагменты, связанные между собой пустотами, которые не мешают остро осознавать самотождественность мысли автора (однажды Витгенштейн обмолвился о том, что он говорит все время об одном и том же, только по-разному), но требуют самостоятельной активности читателя для вынесения некоторого целостного представления о философии Витгенштейна. Оказалось, что такой стиль с пустотами, нуждающийся в самостоятельном размышлении читателя для своей целостности, имеет большой эвристический потенциал (разумеется, в сочетании с содержанием, которое, как мы уже отмечали, больше гармонирует именно такому разорванному стилю, нежели связное, последовательное выстраивание теории с системой тезисов и доказательств). Понимание философии у Витгенштейна в течение жизни почти не менялось. В *ЛФТ* Витгенштейн замечает, что «Философия должна разграничить мыслимое и тем самым немислимое. Она должна ограничить немислимое изнутри, ограничив мыслимое. Она указывает на невыразимое тем, что ясно показывает

<sup>52</sup> Ладов В. Иллюзия значения. Томск, 2008. С. 260.

<sup>53</sup> Малкольм Н. Людвиг Витгенштейн. Воспоминания // Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 34.

выразимое»<sup>54</sup>. Мы видели на примере проблемы следования правилу, как в *Исследованиях* Витгенштейн выходит к границам языка, например, к правилу, которое не может быть дано, выражено в вербальной форме, к системе этих правил – глубинной грамматике и языковой игре как форме жизни. Витгенштейн относится к философским проблемам скептически и с иронией; без сцепки с невысказываемым, показанным, воплощенным в своей жизни они кажутся ему бессмысленными. Философия для Витгенштейна – это, прежде всего, деятельность, и она является неизбежной формой человеческого существования, ибо она изначально заложена в нашем языке. «Согласно христианской доктрине- цитирует А.Ф.Грязнов Кенни, - мы все рождены в состоянии греха, согласно же Витгенштейну мы не рождены в состоянии философского греха, но воспринимаем его вместе с языком»<sup>55</sup>. Философские проблемы напрямую связаны с языком, его возможностями и ограниченностью, поэтому деятельность философа по Витгенштейну заключается в избавлении от языковых ловушек и неправомерных отождествлений языка и имеет терапевтический характер, что возможно при условии выхода к границам языковых игр. Выход к границам связан с осознанием условности языковых игр, хоть и неизбежной включенности в них. Это осознание условности можно назвать сменой аспекта, способность к ней позволяет отличить человека от автомата и раба с единственным видением ситуаций. В философии она напрямую связывается со способностью к самостоятельному, свободному мышлению: ««Главная причина философских недомоганий – однообразная диета: люди питают свое мышление только одним видом примеров. То, что я делаю, - это даю морфологию употребления выражения. Я демонстрирую, что оно имеет такие способы употребления, которые вам и в голову не приходили. То, что я делаю – это пробую или даже ввожу другие способы их рассмотрения... Ваша мысль освобождается от оков, и вы свободны взглянуть на весь спектр употребления выражения и описать различные способы его употребления»<sup>56</sup>. Способность к этой внутренней гибкости Витгенштейном, к видению им условности, относительности любых языковых игр мы можем заметить в его поразительной биографии: отказ от огромного наследства, служба в армии, при освобождении по состоянию здоровья, жизнь в хижине в Норвегии в старости, отказ от карьеры философа и преподавание в сельской школе и т.д. Это проявлялось в повседневной жизни и поступках Витгенштейна. Например, во время своего преподавания в селах Австрии он сдружился с бедной семьей, в которой

<sup>54</sup> Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. М., 2008. (4.115).

<sup>55</sup> Грязнов А.Ф. *Аналитическая философия*. М., 2006. С.50.

<sup>56</sup> Малкольм Н. *Воспоминания // Витгенштейн: человек и мыслитель*. М., 1993. С.55

нашел духовной стержень и даже приезжал к ним из Кембриджа, когда они болели; волнуемый всю жизнь философскими проблемами, не подогревал ни в своих учениках в школе, ни в своих студентах стремления заниматься философией<sup>57</sup>. Неудивительно, что он не вписывался в дисциплинарные структуры ни как преподаватель, ни как ученый, мыслитель, ни как человек. И как преподаватель, и как ученый он стремился их расшатать, так как чувствовал, что они-то как раз и привязывают лишь к определенному видению, к схеме поведения, шаблону мысли, тем самым провоцируя на отделение занятий философией от повседневной, обыденной жизни, что для Витгенштейна было неприемлемым. Неудивительно, что Витгенштейн считал преподавание философии «смертью заживо»<sup>58</sup>, Ведь в таком понимании эта работа требовала полного поглощения, захваченности всей личности и от ученика и от учителя, так как речь шла не об обучении каким-то навыкам и получения новой информации, а о личностном изменении, о жизни в логическом пространстве следования правилу, где я и мир почти не различимы. Витгенштейн предъявлял к себе как преподавателю, философии и человеку очень высокие требования, требования соизмеримые с тем, что от человека требует религия, но не принимал на себя таких интеллектуальных и иных ограничений, которые предполагает вера и принадлежность определенной конфессии<sup>59</sup>.

#### Список использованной литературы

##### Источники

1. *Витгенштейн Л.* Философские работы. Часть 1. М., 1994.
2. *Витгенштейн Л.* Лекции и беседы об эстетике, религии и психологии.
3. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М., 2008.
4. *Витгенштейн Л.* Голубая и коричневая книги. Предварительные материалы к «Философским исследованиям». Новосибирск, 2008.

##### Литература

1. *Бибихин В.В.* Витгенштейн: смена аспекта. М., 2005.

---

<sup>57</sup> Витгенштейн: человек и мыслитель. М., 1993. С. 167-175.

<sup>58</sup> Малкольм Н. Воспоминания // Витгенштейн: человек и мыслитель. С. 50.

<sup>59</sup> Gasking D., Jacson A. Wittgenstein as a Teacher // Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy, New Jersey, 1962 С. 53.

- 
2. *Борисов Е.В.* Л. Витгенштейн и М. Хайдеггер: прагматический поворот в теории значения // Язык, сознание, мир. Очерки компаративного анализа феноменологии и аналитической философии. Вильнюс, 2010.
  3. *Грязнов А.Ф.* Аналитическая философия. М., 2006.
  4. *Грязнов А.Ф.* Язык и деятельность: Критический анализ витгенштейнианства. М., 1991.
  5. *Ладов В.А.* Иллюзия значения. Проблема следования правилу в аналитической философии. Томск. 2008.
  6. *Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель.* М., 1993
  7. *Руднев В. П.* Божественный Людвиг. Витгенштейн: формы жизни. М., 2002.
  8. *Сокулер З.А.* Проблема обоснования знания. Гносеологические концепции Л.Витгенштейна и К.Поппера. М., 1988.
  9. *Сокулер З.А.* Людвиг Витгенштейн и его место в философии 20 века. Долгопрудный, 1994.
  10. *Burbules N., Peters M.* Ludwig Wittgenstein // Fifty Modern Thinkers on Education. London and New York, 2001.
  11. *Gasking D., Jacson A.* Wittgenstein as a Teacher // Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy, New Jersey, 1962.