

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.4.17>

Медведев Николай Владимирович

Философская педагогика Л. Витгенштейна

Цель исследования - рассмотреть особенности и направленность философской педагогики Л. Витгенштейна. В статье проясняется роль обучающих ситуаций в философских текстах Витгенштейна, выявляется механизм действия метода концептуального анализа в описываемых им педагогических условиях, обосновывается правомерность характеристики витгенштейновского подхода как "педагогического способа философствования". Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе философско-педагогической методологии Витгенштейна. Автор приходит к выводу, что педагогический стиль Витгенштейна приводит к изменению самосознания индивида, связан с обучением, развитием понимания и совершенствованием личности.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/9/2020/4/17.html

Источник

Манускрипт

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 4. С. 87-92. ISSN 2618-9690.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/9/2020/4/

© 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

УДК 1(091)

Дата поступления рукописи: 15.03.2020

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.4.17>

Цель исследования – рассмотреть особенности и направленность философской педагогики Л. Витгенштейна. В статье проясняется роль обучающих ситуаций в философских текстах Витгенштейна, выявляется механизм действия метода концептуального анализа в описываемых им педагогических условиях, обосновывается правомерность характеристики витгенштейновского подхода как «педагогического способа философствования». **Научная новизна** исследования заключается в комплексном анализе философско-педагогической методологии Витгенштейна. Автор приходит к **выводу**, что педагогический стиль Витгенштейна приводит к изменению самосознания индивида, связан с обучением, развитием понимания и совершенствованием личности.

Ключевые слова и фразы: Витгенштейн; философия образования; философская педагогика; образование; обучение; преподавание; воспитание; языковые игры; формы жизни.

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

Философская педагогика Л. Витгенштейна

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

Актуальность темы исследования обусловлена значительным влиянием философии Л. Витгенштейна в современной академической среде, повышенным вниманием исследователей к его методологическим рекомендациям, доказавшим эффективность их применения в аналитической философии образования [6, с. 15-16; 8, с. 69-70]. Характерной особенностью философских заметок Л. Витгенштейна является частое обращение к обучающим ситуациям, помещению анализируемых концептуальных замешательств в педагогический контекст. Это ярко высвечивается в его поздних сочинениях, таких, как «Голубая и коричневая книги», «Философские исследования», «О достоверности» и др. Разумеется, данное обстоятельство не осталось незамеченным исследователями; некоторые из них постарались интерпретировать философские искания Витгенштейна в педагогическом ключе [12; 13; 17; 18]. Следует сказать, что специалисты по-разному оценивают роль педагогической компоненты в философских рассуждениях Л. Витгенштейна. Одни авторы (Д. Хэлин) [11] заявляют о прикладном, вспомогательном характере описываемых Витгенштейном обучающих ситуаций при обсуждении общих проблем философии (онтологических, эпистемологических, логико-семантических, этико-эстетических); другие указывают на согласованность витгенштейновских примеров обучения с его концепцией языка (М. Уильямс) [18, р. 21-22] и методом «грамматического» исследования (Б. Савикки) [16], при этом отказываясь идентифицировать Витгенштейна как философа образования [10]. Представители аналитической философии (Р. С. Питерс, Дж. Солтис, К. Харди) отмечают весомый вклад Витгенштейна в философскую педагогику, полезность разработанного им метода для педагогической практики [9, с. 104-105]. Кроме того, ученые видят философско-педагогическую заслугу Витгенштейна в преодолении картезианской модели сознания и субъективности [14]. Таким образом, вопрос о значимости идей Витгенштейна для философии образования остается дискуссионным и представляет существенный интерес для теоретиков образования и педагогов-практиков.

Целью статьи является рассмотрение особенностей и направленности философской педагогики Л. Витгенштейна. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**: во-первых, прояснить роль обучающих ситуаций в философских текстах Витгенштейна; во-вторых, выявить механизм действия его философского метода в описываемых им педагогических условиях, что позволит лучше понять технику «грамматического» исследования; в-третьих, обосновать правомерность отождествления подхода Витгенштейна с «педагогическим способом философствования» [15, р. 174-175].

Для осмысления идей Витгенштейна, воплощенных в его поздних сочинениях, в статье применяются следующие **методы исследования**: герменевтический метод и метод контент-анализа. С помощью системного подхода обеспечивается аналитическое описание философско-педагогических размышлений Витгенштейна.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Витгенштейна, послужили публикации зарубежных авторов Дж. Медины [13], М. Питерса [14], Дж. Стикки [17], в которых рассматриваются философский метод и педагогические интенции австрийского мыслителя.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье философско-методологический потенциал наследия Витгенштейна может быть использован в педагогической деятельности для совершенствования образовательного процесса. Это также может способствовать развитию плодотворного сотрудничества между философами и педагогами.

При чтении текстов Витгенштейна обращает на себя внимание такая немаловажная деталь, как высокий интерес австрийского философа к грамматике употребления образовательных терминов («обучение», «изучение»,

«тренировка», «воспитание», «образование», «учащийся») в описываемых им примерах педагогической практики. Кажущийся порой избыточным акцент Витгенштейна на анализе образовательных слов создает определенные трудности в постижении философского замысла осуществляемых им действий. Можно предположить, что шестилетний опыт работы учителем начальных классов мотивировал Витгенштейна на проведение тщательного анализа педагогических терминов. При этом сам он нигде прямо не говорит о том, какая роль отводится обучающим ситуациям в его философии. Он заявляет, что его философский метод направлен на описание различных случаев употребления слов языка, чтобы таким образом «осознать его действия вопреки склонности истолковывать их превратно» [5, с. 127]. Свою задачу Витгенштейн видел в том, чтобы переместить основной фокус исследования, ориентируясь прежде всего на «наши реальные потребности» [Там же]. Видимо, поэтому для нас важно понять, как описываемая поздним Витгенштейном упрощенная практика обучения языку способна генерировать конкретную философскую проблему. По мнению австрийского философа, описание простейших случаев обучения помогает сформировать ясное представление о том, как учащиеся осваивают те или иные правила игры, как они учатся подвергать сомнению переплетающиеся в непрерывном потоке жизни языковые игры.

Особый интерес Витгенштейна к способам овладения техникой языковой игры позволяет нам увидеть, как люди в конце концов обретают воплощенные формы практического разума в виде ценностно-нормативных структур, поддерживающих стабильность человеческих сообществ и осуществляющих их нравственную регуляцию [1, с. 100]. Демонстрируемые Витгенштейном интригующие примеры обучения, наряду с описанием антропологических сцен в рамках проводимых им мысленных экспериментов, помогают нам понять, как ученик осваивает правила языковой игры, как он постепенно начинает действовать самостоятельно в соответствии с принятыми в сообществе нормами и уже не нуждается в советах и указаниях своего наставника. Вместе с тем Витгенштейн допускает, что у ученика остается возможность поставить под сомнение общепринятые нормы, опираясь на свой личный опыт, и таким образом поколебать фундаментальные основы обучения [4, с. 339].

На наш взгляд, обращение Витгенштейна к педагогической практике обусловлено необходимостью решить следующие значимые для него философские задачи: во-первых, показать, каким образом процесс обучения конституирует предметы в культурном пространстве сообщества, как эти предметы приобретают свой функциональный смысл, как формируются нормативные способы поведения, *видение-как*, самостоятельные суждения. Иными словами, Витгенштейн при помощи обучающих ситуаций стремился раскрыть то, как осуществляется инициация индивида в человеческие формы жизни, в разнообразные виды социальных практик, каким образом формируются картины мира и мировоззрение людей. Во-вторых, он хотел понять, в какой степени общие формы согласия людей, их высказывания являются произвольными и открытыми для пересмотра [5, с. 170].

Контурь витгенштейновского способа философствования

Сочинения Витгенштейна содержат сотни коротких абзацев. При знакомстве с его многочисленными заметками создается впечатление об отсутствии в них тематического единства. Пытаться как-то отсортировать или объединить витгенштейновские заметки в целостную картину – это все равно что пытаться собрать осколки разбитой вазы. Двигаясь по этому пути, мы обнаруживаем лишь причудливые формы тематического многообразия и стилистическую специфику произведений Витгенштейна. Вместе с тем существует способ, который помогает нам получить целостное представление об особенностях и направленности его философии [17, р. 300]. Дело в том, что разбираемые Витгенштейном обучающие ситуации приоткрывают нам только одну сторону его философии. Другая сторона его философии представлена в форме разнообразных зарисовок, фрагментов, мысленных экспериментов, химер, вроде встречи с первобытными племенами или инопланетянами, т.е. это примеры, которые мы можем называть «антропологическими случаями». В своих заметках Витгенштейн переносит нас в далекие незнакомые страны, где мы находим людей, но не можем найти в них себя. Наше знакомство с обучающими ситуациями, наряду с антропологическими случаями, должно, по замыслу Витгенштейна, подвести нас к существенным открытиям относительно работы естественного языка. Согласно Витгенштейну, для того чтобы получить *синоптическое представление* о языке как *употреблении* и о понятии *следования правилу*, нам необходимо упростить рассматриваемую ситуацию, свести ее до обыденного уровня. Нужно сосредоточиться на доступных для понимания жизненных ситуациях, где мы способны сразу воспроизвести или подобрать подходящий контекст. Другими словами, «погружение» в ситуацию «учитель-ученик» должно создать необходимые условия для прояснения сложных философских проблем на фоне той грамматической путаницы, которая их неизбежно сопровождает. Витгенштейн рассматривает описываемые им примеры обучающих ситуаций как способ для устранения грамматических проблем, имеющих для философии основополагающее значение: «Главный источник нашего недопонимания в том, что мы не *обозреваем* употребления наших слов. – Нашей грамматике недостает такой наглядности. – Именно наглядное действие рождает то понимание, которое заключается в “усмотрении связей”. Отсюда важность поисков и изобретения *промежуточных звеньев*» [5, с. 129].

Изобретаемые им *промежуточные звенья* образуют временной «провал», своего рода паузу в непрерывном потоке жизни. Благодаря этому возможно обнаружить грамматические ловушки в основаниях наших знаний, категориальные заблуждения в системе представлений, обуславливающих наш образ мыслей. Витгенштейн описывает обучающие ситуации, которые, возможно, были заимствованы им из его собственной педагогической практики или придуманы специально. При этом приводимые им аналогии совершенно понятны для людей, «объединенных наукой и воспитанием» [4, с. 357]. К таким аналогиям, в частности, относятся откровенно абсурдные случаи, когда линейка при небольшом нагревании сильно удлиняется, а чернила подвержены странным изменениям [2, с. 4; 5, с. 136, 314]. Подобные невероятные случаи позволяют

Витгенштейну заострить внимание на том, что считается само собой разумеющимся, а потому скрыто от нас «из-за своей простоты и повседневности» [5, с. 131].

Оба набора промежуточных звеньев служат Витгенштейну методологическим средством, при помощи которого можно распознать основания человеческого языка, природу поведения и суждений людей. Такой подход к рассмотрению философских проблем Дж. Медина назвал *дефляционным* [13, р. 193], поскольку в результате его применения концептуальные проблемы «растворяются» в повседневной жизни людей и оцениваются как случаи, нарушающие естественный ход событий. Можно также назвать философский метод Витгенштейна *стопорящим*, так как с его помощью приостанавливается концептуальное исследование через накопление соответствующих примеров. Это происходит до тех пор, пока не становится ясным, что во всех подобных случаях присутствует ошибочная картина. В совокупности все эти случаи должны указать «мухе выход из мухоловки» [5, с. 186], то есть помочь человеку справиться с концептуальным затруднением.

Уже в самом начале «Философских исследований» Витгенштейн говорит о том, что описание *обучающих* ситуаций нацелено на обеспечение ясного видения отдельных аспектов функционирования естественного языка, которые до времени остаются незамеченными: «Туман рассеивается, если изучать явления языка в примитивных формах его употребления, где четко прослеживается назначение слов и то, как они функционируют. Такие примитивные формы языка использует ребенок, когда учится говорить. Обучение языку в этом случае состоит не в объяснении, а в тренировке» [Там же, с. 82].

Воспроизводимые в текстах Витгенштейна сцены, в которых дети учатся говорить на языке, выполняют главным образом пояснительную функцию, демонстрируя механизм формирования нормативной практики употребления слов [Там же]. Линия аргументации Витгенштейна нацелена на то, чтобы доказать, что *остенсивное* определение, т.е. определение путем указания, остается неоднозначным до тех пор, пока остенсивное обучение не обеспечено нормативным контекстом употребления [13, р. 169-170]. Здесь необходимо подчеркнуть, что философская педагогика Витгенштейна не является нормативной дисциплиной, потому что он описывает различные модели употребления языковых выражений и делает это для достижения дескриптивных, а не прескриптивных целей: «Наши ясные и простые языковые игры... выступают как некие модели, которые своими сходствами и несходствами призваны пролить свет на возможности нашего языка» [5, с. 131].

Его примеры обучающих ситуаций возвращают нас «назад, на грубую почву» [Там же, с. 126], предотвращая опасность превращения философии в пустоту или догматизм [Там же, с. 131]. Действительные и гипотетические случаи употребления слов направлены на то, чтобы не допустить превращение философии в прескриптивистскую метафизическую систему. «Свои познания об употреблении языка, – говорит Витгенштейн, – мы стремимся привести в порядок: порядок, служащий определенной цели, один из множеств возможных порядков, а не единственно возможный *порядок как таковой*» [Там же].

Всесторонний анализ действительных случаев употребления слов языка, выявление различий в способах выражения путем создания химерических примеров и моделирования простейших ситуаций обучения должны сделать нас более восприимчивыми и критичными, должны помочь нам освободить наши мысли от оков [7, с. 54], чтобы в итоге приобрести способность «перестать заниматься философией», когда захотим [5, с. 131]. Применяемый Витгенштейном способ работы над собой, над своей точкой зрения с полным правом можно назвать *педагогическим* [17, р. 301], поскольку он направлен на изменение самосознания индивида, стимулирует способность «мыслить о важных вопросах повседневной жизни» [7, с. 45]. При этом витгенштейновский способ философствования есть лишь одна из множества форм философской терапии, а не *определенный* метод. Этот способ нацелен на то, чтобы прекратить наши мучения по поводу неизбежно преследующих нас философских проблем, показать, что они проистекают из глубоко укоренившихся в нашем языке картин [5, с. 85, 132]. Следовательно, примеры Витгенштейна демонстрируют, каким образом эти картины оседают на почве нашего языка уже в раннем обучении и каким образом постепенно они внедряются в наш образ мыслей и формы поведения.

Обучение языку посредством примеров

В лекции, посвященной эстетике, Витгенштейн характеризует действие своего дескриптивного подхода следующим образом: «Что мы всегда должны делать, когда обсуждаем слово, так это то, как мы его выучиваем (как нас этому научили – авт.)... как мы выучили: “Мне приснилось то-то и то-то”? Интересно, что нас ведь не учили этому, показывая нам сны. Если вы спросите себя, как ребенок выучивает слова “прекрасный”, “замечательный” и т.д., вы обнаружите, что он делает это приблизительно так, как выучивают восклицания... В целом ребенок применяет слова типа “хороший” прежде всего к еде; чрезвычайно важны в обучении словам преувеличенные жесты и выражения лица. Жесты, интонации голоса и т.д. в этих случаях являются выражением одобрения. Что происходит со словом при возгласе одобрения? То, что здесь начинается игра, не просто форма слов» [3, с. 12].

Разобрав ситуацию с обучением детей этическим и эстетическим понятиям, Витгенштейн затем переводит фокус нашего внимания к вымышленному примеру: «Если вы попадаете в незнакомое племя и не знаете его языка, но хотите узнать, какие слова соотносятся с понятиями “хороший”, “замечательный” и т.д., что вы будете искать? Вы будете смотреть на улыбки, жесты, еду, игрушки» [Там же, с. 13]. Он воспроизводит фантастическую ситуацию, когда мы попадаем на Марс, где сталкиваемся с шарообразными существами с торчащими из них антеннами: инопланетные формы жизни не кажутся нам жестами. В таком месте мы бы не знали, что искать [Там же].

Наиболее известные примеры Витгенштейна мы можем почерпнуть в его «Философских исследованиях», где он рассуждает о следовании правилу, говорит о том, что поиск верной интерпретации правила неизбежно ведет к бесконечной регрессии [5, с. 162]. Он напоминает нам о том, что у человека есть руки, естественные реакции, которые позволяют ему указывать на объекты. Это – очевидное, но скрытое от нас «данное», которое необходимо для остенсивного обучения моделям поведения [Там же, с. 156].

Затем Витгенштейн осуществляет переход от анализа значения типичных форм поведения и естественных реакций людей в контексте их формы жизни к осмыслению механизма овладения языковой техникой в антропологической перспективе [Там же, с. 164]. Он проводит мысленный эксперимент, будто мы встретились с жителями совершенно незнакомой страны и стремимся понять их язык, замечая при этом, что, хотя они, конечно, говорят на членораздельном языке, но когда мы пытаемся выучить их язык, то «мы обнаруживаем, что это невозможно. Поскольку в нем нет устойчивой связи между тем, что они говорят, произносимыми звуками и их действиями» [Там же].

Продолжая педалировать и прояснять необычную ситуацию с изучением незнакомого языка, Витгенштейн затем переходит к обсуждению возможности *остенсивного* способа обучения языку. Он вводит различие между «обучением, замыкающимся на приведенных примерах», и «обучением, указывающим на то, что находится вне этих пределов» [Там же, с. 165]. В первом случае *остенсивное* обучение связано с демонстрацией парадигмальных случаев, которые подталкивают ученика к усвоению определенной модели поведения. Здесь учитель не обязательно понимает больше того, что передается ученику [Там же].

В ходе остенсивного обучения учитель должен предложить ученику заведомо подходящие примеры для объяснения значения слов «регулярный», «единообразный» или «то же самое». Показ учителем аналогий предполагает усвоение учащимися идентичных терминов. Вместе с тем прикрепление правильных имен к вещам требует использования понятий высшего порядка, таких, как «сходство», что указывает на ошибочность и ограниченность обычного *остенсивного* способа определения значения.

Обучение как инициация

Далее Витгенштейн показывает, как учитель может привить своим ученикам новые модели поведения, полагаясь на их естественные реакции, которые со временем станут настолько привычными для них, что будут восприниматься как неотъемлемая часть их формы жизни. Согласно Витгенштейну, мы можем сформировать так называемую *натуралистичную* картину следования правилу, вместо того чтобы рассматривать правило как мыслительный указатель, который создается и хранится в нашем уме и применяется во время наших действий: «Повинуясь правилу, я не выбираю. Правилу я следую *слепо*» [Там же, с. 167]. Чтобы это понять, нам нужно заменить понятие правила на настоящие *рельсы, уходящие в бесконечность*, по которым наш локомотив устойчиво движется, т.е. заменить образ, который заставляет нас слишком узко мыслить с точки зрения *логического принуждения* [Там же]. Витгенштейн, таким образом, формирует представление о человеке как социолингвистическом животном, действия которого воплощают правила, определенные модели социального поведения, осваиваемые через обучение и овладение техникой языковой игры. Такой процесс обучения можно назвать инициацией в социальное и культурное пространство.

Поскольку учитель разделяет с учеником совместный культурный опыт, постольку он способен адекватно судить о том, насколько хорошо понимает его ученик. Вместо объяснения правилоустановленного поведения в терминах причинности, критериев или доводов, Витгенштейн оправдывает его на основе общепринятой практики. Его зарисовки процесса обучения помогают нам сформировать представление о начальном обучении как способе *закрепления* слов и техники нашего языка и, таким образом, понять, каков механизм приобщения порастающего поколения к «нашей» *форме жизни*.

Распространенной ошибкой интерпретаторов является убеждение, что Витгенштейн придерживался консервативного взгляда на процесс обучения, будто он считал, что насаждение и усвоение детьми привычного способа действий завершает процесс обучения. Его широко известное высказывание Витгенштейна о том, что философия «оставляет все так, как оно есть», относится скорее к математике, языку, но не к состоянию социального мира, в котором мы живем. Это высказывание нередко истолковывают превратно [Там же, с. 13]. Обращаясь к данному суждению, можно подумать, что ученики, согласно Витгенштейну, должны просто слепо копировать своего учителя, беспрекословно следовать его указаниям, всему тому, о чем им говорят взрослые. Будто именно таким способом учащиеся приобретают прочные мировоззренческие принципы, знания, ценностные установки, которые впитываются и закрепляются ими в качестве основания для их уверенных действий. Только поэтому они будут способны вести себя должным образом, приемлемым для окружающих их людей. Дети должны научиться реагировать на складывающуюся вокруг них ситуацию правильно, уметь вести себя так же, как это делают «респектабельные» другие. При этом им не стоит заниматься поисками причин, объясняющих основания общепринятого поведения или верований. Однако мы не думаем, что высказывание Витгенштейна – «нечто должно быть преподано нам как основа» [4, с. 376] – следует интерпретировать именно указанным выше способом и считать, будто все люди обречены на «стадный» образ жизни, поскольку они руководствуются общепринятыми нормами. В данном случае будет правильным истолковать точку зрения Витгенштейна следующим образом: любой человек нуждается в прочной мировоззренческой основе, опираясь на которую, он приобретает способность к саморазвитию и духовному преобразованию. Многие описанные Витгенштейном обучающие ситуации и антропологические случаи указывают на то, что наши социальные

практики на самом деле не имеют прочной, незыблемой основы, что они являются произвольными в том смысле, что вместо них могут быть использованы другие, вполне разумные практики.

Витгенштейн указывает на то, как людям уже в раннем детстве внушаются, вероятно, беспочвенные (языковая игра и соотносимая с ней форма жизни) системы взаимосвязанных суждений или картин мира (мировоззрений), которые укоренены в нашем языке в качестве основы нерелективных действий [Там же, с. 343]. Начальное обучение связано с внедрением в сознание детей определенных «достоверностей» (базисных или стержневых предложений), которые предшествуют приобретению «знаний» и которые определяют диапазон наших рациональных действий и сомнений. Витгенштейн приводит пример с учеником, который задает слишком много вопросов, то и дело перебивает учителя своими сомнениями относительно существования вещей, значения слов и т.д., и поэтому он не может учиться [Там же, с. 358-361]. Обращая наше внимание на принятые способы освоения понятий, на характерные приемы обучения технике языковых игр, Витгенштейн вместе с тем учит нас справляться с концептуальной проблемой, которая заключена в нашем собственном языке [5, с. 319]. Он показывает, как ребенок постепенно в процессе обучения «впитывает» в себя определенную картину мира, как он приобретает базовые представления, принципы, как осваивает формы поведения, которые становятся привычными. Таким образом, уже в раннем детстве, резюмирует Витгенштейн, люди не выбирают себе картину мира, а наследуют ее. Такая картина становится основой для определения истинного и ложного в нашей жизни [4, с. 335].

Выводы. Подведем итоги исследования. В «грамматических» изысканиях Витгенштейна философский и педагогический контексты образуют структурное единство, поэтому его философия может быть без труда адаптирована к предмету и задачам философии образования. Философия Витгенштейна учит нас умению применять методы концептуального прояснения, которые сами по себе выглядят как педагогические инновации. Подход Витгенштейна по своей направленности является педагогическим, потому что связан с обучением, развитием знания и понимания и, в конечном итоге, с совершенствованием личности.

Витгенштейн подчеркивает необходимость достижения взаимопонимания между учителем и учеником. Педагогический способ философствования Витгенштейна открывает условия для превращения обучения в процесс взаимного творчества. Согласно установке Витгенштейна, философ образования должен заниматься концептуальным анализом педагогических понятий и предложений для уточнения их значения, для установления смысловой границы выражения. Философ может помочь педагогу избавиться от концептуальной неясности, препятствующей плодотворной коммуникации, он может научить его освобождаться от навязчивых философских образов. Философу рекомендовано описывать различные случаи употребления определенного слова, постоянно спрашивая себя, как люди научились правильно его употреблять. Педагог, овладевший техникой лингвистического анализа, в свою очередь, может изменить позицию учащегося, предоставив ему возможность взглянуть на мир через множество различных языковых игр, тем самым позволяя вещам говорить самим за себя.

Философская педагогика Витгенштейна, таким образом, учит методам «грамматического» исследования, при помощи которых любая личность может расширить горизонты своего сознания или развить в себе способность воображения, чтобы иметь возможность посмотреть на мир другими глазами, то есть в иной перспективе. Витгенштейн акцентирует наше внимание на необходимости принять убеждение, что ни одна точка зрения не является обязательно правильной или лучше, чем все остальные; тем самым он раскрывает обязательные предпосылки для ведения конструктивного диалога. В этом, на наш взгляд, и состоит основная задача философа в современных условиях глобализации – быть посредником в диалоге представителей разных мировоззрений, культур.

И еще. Философская педагогика Витгенштейна помогает нам понять, как можно устранить противоречие между консервативным и либеральным взглядами на содержание и задачи образования. Его социально ориентированный подход помогает понять, как происходит инициация ребенка в социальные нормы, формы жизни, пространство культуры через овладение разнообразными языковыми играми, как в процессе обучения формируется мировоззренческая позиция людей, которая затем становится опорой их индивидуального развития и свободы творчества.

Список источников

1. **Беляева Е. В.** Отечественный неотрадиционализм как предпосылка традиционных нравственных ценностей в эпоху глобализации // Философия и образование: практики взаимодействия, стратегии развития в XXI веке: материалы Второй международной научно-практической конференции (8 ноября 2019 г.). Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 100-103.
2. **Витгенштейн Л.** Заметки по основаниям математики // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2-х ч. / пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. Ч. 2. С. 1-207.
3. **Витгенштейн Л.** Лекции и беседы об эстетике, психологии и религии / пер. с англ. В. П. Руднева. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 92 с.
4. **Витгенштейн Л.** О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2-х ч. / пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. С. 321-405.
5. **Витгенштейн Л.** Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2-х ч. / пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. С. 75-319.
6. **Волков А. Г., Пешев О. О., Семикин М. А.** Аналитическая философия образования Ричарда Стенли Питерса. Мелитополь: Люкс, 2016. 124 с.

7. **Малкольм Н.** Людвиг Витгенштейн: воспоминания // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель: сборник / пер. с англ. М.: Прогресс; Культура, 1993. С. 31-96.
8. **Медведев Н. В.** Аналитическая философия образования: ретроспектива и перспектива // Философские традиции и современность. 2015. № 2 (8). С. 68-75.
9. **Медведев Н. В.** Философия образования: импульс Витгенштейна // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 5. С. 102-107.
10. **Bakhurst D.** Foreword // A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations / ed. by M. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer Nature, 2017. P. V-XII.
11. **Hamlyn D.** Education and Wittgenstein's philosophy // Journal of Philosophy of Education. 1989. № 23. P. 213-222.
12. **Luntley M.** Wittgenstein: Meaning and Judgement [Электронный ресурс]. Oxford: Blackwell, 2003. URL: <https://epdf.pub/wittgenstein-meaning-and-judgementc8b1c6a49b9a5a2a4b389266815a75d448029.html> (дата обращения: 09.03.2020).
13. **Medina J.** The Unity of Wittgenstein's Philosophy: Necessity, Intelligibility, and Normativity. Albany: SUNY Press, 2002. 233 p.
14. **Peters M. A.** Subjectivity after Descartes: Wittgenstein as Pedagogical Philosopher // A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations / ed. by M. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer Nature, 2017. P. 29-42.
15. **Peters M. A., Marshall J. D.** Wittgenstein: Philosophy, postmodernism, pedagogy. Westport, CT – L.: Bergin & Garvey, 1999. 248 p.
16. **Savickey B.** Wittgenstein's Art of Investigation [Электронный ресурс]. L. – N. Y.: Routledge, 1999. URL: <https://epdf.pub/wittgensteins-art-of-investigation.html> (дата обращения: 28.02.2020).
17. **Stickney J.** Teaching and Learning in Wittgenstein's Philosophic Method // Philosophy of Education Society Yearbook / ed. by K. Howe, N. Burbules. Urbana-Champaign: University of Illinois, 2005. P. 299-307.
18. **Williams M.** Blind obedience. Paradox and learning in the later Wittgenstein. L. – N. Y.: Routledge, 2009. 354 p.

L. Wittgenstein's Philosophical Pedagogy

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

The paper aims to reveal specificity of L. Wittgenstein's philosophical pedagogy. The role of learning situations in Wittgenstein's philosophical texts is clarified, the mechanism of applying the conceptual analysis method under the described pedagogical conditions is revealed. The author justifies the thesis that Wittgenstein's approach can be rightfully considered as a "pedagogical way of philosophizing". Scientific originality of the study involves a comprehensive analysis of Wittgenstein's philosophical and pedagogical methodology. The researcher concludes that Wittgenstein's pedagogical conception is focused on transforming an individual's self-consciousness, is associated with learning, personal understanding and personality improvement.

Key words and phrases: L. Wittgenstein; philosophy of education; philosophical pedagogy; education; learning; teaching; upbringing; language games; forms of life.