

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25
УДК 1(091)+378

Диалогический метод Л. Витгенштейна как способ развития критического мышления

Евгения Евгеньевна МЕДВЕДЕВА

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>, e-mail: sem.23@mail.ru

L. Wittgenstein's dialogical method as a way to develop critical thinking

Evgeniya E. MEDVEDEVA

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>, e-mail: sem.23@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено анализу позитивных возможностей диалогического метода Л. Витгенштейна для развития критического мышления. Определены роль и функции диалога в философии Л. Витгенштейна, раскрыты критическая направленность и дидактический потенциал его диалогической «грамматики». Дискурс Л. Витгенштейна сравнивается с философствованием Сократа, выявлено сходство и различие в подходах обоих мыслителей. Витгенштейновская установка разбирать философские проблемы через сопоставление разных моделей языковых игр применена в исследовании в качестве действенного методологического принципа. Объяснено, что регулятивный аспект философской грамматики Л. Витгенштейна позволяет прояснить механизм зарождения и функционирования человеческого мышления. Показано, что Л. Витгенштейн сумел разработать особую модель понимания, основанную на диалоге, межличностном согласии относительно значения употребляемых слов и выражений. Выявлено, что участие в философском диалоге, по Л. Витгенштейну, предполагает способность и готовность индивидов критически оценивать свои убеждения и руководствоваться в поведении разумными доводами. Подчеркнуто, что стиль мышления Л. Витгенштейна направлен на развитие не только критического, но и творческого мышления. Научная новизна исследования заключена в обосновании педагогической значимости диалогического метода Л. Витгенштейна, нацеленного на воспитание критически мыслящей личности. В результате сделан вывод о том, что диалог обеспечивает коммуникативное согласие благодаря правильному применению слов в речи. Метод Л. Витгенштейна исключает возможность достижения однозначного, универсального определения значения слова, предполагает описание многообразных случаев его употребления в контексте языковых игр. Посредством диалога Л. Витгенштейн в своих поздних сочинениях прививает читателю способность конструктивно взаимодействовать с другой точкой зрения, формирует готовность открывать и создавать новое, обучает способам преодоления догматического взгляда на мир.

Ключевые слова: Л. Витгенштейн; Сократ; диалогический метод; языковые игры; критическое мышление; образование; рефлексия; обучение; значение

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

Для цитирования: Медведева Е.Е. Диалогический метод Л. Витгенштейна как способ развития критического мышления // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 15-25. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25

Abstract. The research is devoted to the analysis of the positive possibilities of L. Wittgenstein's dialogical method for the development of critical thinking. We define the role and functions of di-

dialogue in L. Wittgenstein's philosophy, reveal the critical orientation and didactic potential of his dialogical "grammar". L. Wittgenstein's discourse is compared with the philosophizing of Socrates, the similarities and differences in the approaches of both thinkers are revealed. Wittgenstein's attitude to analyze philosophical problems by comparing different models of language games is used in research as an effective methodological principle. It is explained that the regulatory aspect of L. Wittgenstein's philosophical grammar makes it possible to clarify the mechanism of the origin and functioning of human thinking. It is shown that L. Wittgenstein was able to develop a special model of understanding based on dialogue, interpersonal agreement regarding the meaning of the words and expressions used. It is revealed that participation in philosophical dialogue, according to L. Wittgenstein, presupposes the ability and readiness of individuals to critically assess their beliefs and be guided in behavior by reasonable arguments. It is emphasized that L. Wittgenstein's style of thinking is aimed at developing not only critical, but also creative thinking. The scientific novelty of the research lies in substantiating the pedagogical significance of L. Wittgenstein's dialogical method, aimed at educating a critically thinking person. As a result, it is concluded that dialogue provides communicative consent due to the correct use of words in speech. L. Wittgenstein's method excludes the possibility of achieving an unambiguous, universal definition of the meaning of a word, assumes a description of various cases of its use in the context of language games. Through dialogue, L. Wittgenstein in his later works instills in the reader the ability to constructively interact with another point of view, forms a willingness to discover and create new things, teaches how to overcome the dogmatic view of the world.

Keywords: L. Wittgenstein; Socrates; dialogical method; language games; critical thinking; education; reflection; learning; meaning

Acknowledgements: The study is prepared within the framework of the Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-011-00254, project "L. Wittgenstein and the philosophy of education".

For citation: Medvedeva E.E. Dialogicheskiy metod L. Vitgenshteyna kak sposob razvitiya kriticheskogo myshleniya [L. Wittgenstein's dialogical method as a way to develop critical thinking]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 15-25. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе широко распространено мнение о полезности философии для учащейся молодежи, ее конкурентном преимуществе в сравнении с другими научными дисциплинами. Данное убеждение основывается на аргументе, что философия стимулирует развитие критического мышления, является «мощным инструментом преодоления деинтеллектуализации высшего образования» [1, с. 30]. При этом вопрос о форме философского образования, способствующей воспитанию культуры рационального мышления, как правило, остается вне поля зрения специалистов. Однако стиль мышления философа, практикуемые им методы обучения, безусловно, играют важную роль, оказывая непосредственное воздействие на восприятие и усвоение идей, а потому обладают несомненной теоретико-методологической значимостью. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью осмысления специфики философского дис-

курса Л. Витгенштейна, одного из самых выдающихся мыслителей XX века. Его идеи, стиль мышления в значительной мере определяют содержание дискуссий и тенденции развития современной философии. По словам П. Адо, критическая и вместе с тем практическая направленность интеллектуальной деятельности Л. Витгенштейна является образцом современного «философского типа античного мышления» в виде диалога [2, с. 99]. Его философия содержит мощный дидактический потенциал для формирования гибкого, непредубежденного, самостоятельного ума.

Зарубежные и отечественные авторы обращают особое внимание на специфическую манеру философствования Л. Витгенштейна [2–7]. Так, П. Адо сближает экзистенциальные по духу философские исследования Л. Витгенштейна с диалогическим характером античной философии [2]. Дж. Хил полагает, что Л. Витгенштейн использовал диалог в качестве средства для дискурсивного рационального подхода при рассмотрении традиционных философских вопросов. Она ука-

зывает на связь диалогического стиля мышления Л. Витгенштейна с его терапевтической концепцией философии [4]. Н.В. Медведев предложил рассматривать философские заметки позднего Л. Витгенштейна как гипертекст, то есть как «многомерные тексты, в которых одни фрагменты отсылают нас к другим фрагментам» [7, с. 95]. Обычно авторы интерпретируют диалогический способ философствования Л. Витгенштейна как эффективный риторический прием, который применяется для обоснования правильности той или иной точки зрения или устранения концептуальных замешательств. Такое назначение диалогического метода Л. Витгенштейна, безусловно, имеет место. Вместе с тем его стиль изложения включает в себе дидактические достоинства, которые вызывают повышенный интерес у теоретиков образования и педагогов [8–10].

Цель представленной работы состоит в обосновании дидактического потенциала диалогического метода Л. Витгенштейна, заключающегося в способности развивать критическое мышление. Оптимальным способом достижения поставленной цели, на наш взгляд, является сопоставление стиля мышления Л. Витгенштейна с диалогическим способом философствования Сократа. Такой подход позволит нам раскрыть, во-первых, роль и функции диалога в философии Л. Витгенштейна, а во-вторых, педагогическую направленность его диалогической «грамматики» в формировании культуры критического и творческого мышления. В качестве опорного методологического принципа в исследовании применяется витгенштейновская установка разбирать философские проблемы путем сравнения разных моделей языковых игр [11, с. 131]. Мы постараемся показать, что Л. Витгенштейн при помощи диалогического метода сумел разработать особую модель понимания, в которой употребление языка основывается не столько на технических возможностях или лингвистических способностях людей, сколько на диалогическом взаимопонимании.

Под «критическим мышлением» в работе подразумевается умение эффективно применять методы логического анализа для оценки истинности, правильности и обоснованности суждений. Критическое мышление — это, прежде всего, правильное мышление. Любая

адекватная точка зрения должна опираться на надежный фундамент, другими словами, ее истинностное значение должно быть обоснованным [12, р. 181]. Определяющей чертой критического мышления является нормативный характер выводимых на его основе суждений. Поэтому рациональность и логический анализ в целом играют ключевую роль в развитии навыков критического мышления [13].

Следует подчеркнуть, что диалогический метод Л. Витгенштейна образует своего рода водораздел между ранним и поздним периодами его творчества. Появление диалогического стиля мышления сигнализировало о процессе глубокой трансформации интеллектуального поиска австрийского философа, направленного на осмысление природы языка и его связи с миром. Суть революционной перемены в философии позднего Л. Витгенштейна выражают его слова: «Сущность ярко выражается в грамматике» [11, с. 200]. Согласно Л. Витгенштейну, все способы человеческого мышления воплощены в грамматике нашего языка. Грамматика выступает регулятором мыслительной деятельности людей. Этот *регулятивный* аспект «грамматики» представлен у него в форме диалога, характерного для функционирования повседневного языка в целом.

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ УСВОЕНИЯ СЛОВ И ИСТОЧНИК РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Специфику диалогического метода Л. Витгенштейна можно лучше всего прояснить через сопоставление с диалогической практикой выдающегося античного философа Сократа. Для этого нам потребуется установить, какую именно функцию выполняет диалог у обоих мыслителей. Следует отметить, что Л. Витгенштейн в своих сочинениях крайне редко употребляет слово «диалог». Если он это и делал, то, как правило, для того, чтобы подчеркнуть свое крайне критическое отношение к сократовскому диалогизму как философскому и научному способу мышления.

«Я не могу охарактеризовать свою точку зрения лучше того, чем сказать, что она противоположна позиции, занимаемой Сократом в диалогах Платона. Ибо, если бы

меня спросили, что такое знание, я бы перечислил примеры знания и добавил бы слово «и тому подобное». В нем (знании. – *Авт.*) нет общего элемента, который можно обнаружить, поскольку таковой не существует» [14, р. 33-34].

Из вышеприведенного высказывания видно, что Л. Витгенштейн был непримирим по отношению к эссенциализму как философскому подходу, ориентированному на определение сущности понятий. Вместо этого философ предлагает нам использовать принцип «семейного сходства», в соответствии с которым содержание слов интерпретируется как совокупность некоторых сходств, обнаруживаемых в их употреблении [11, с. 110-111]. Возможно, по этой же причине Л. Витгенштейн критикует в «Голубой книге» сократовский метод познания за «стремление к обобщению»: «Когда Сократ задает вопрос: «Что такое значение?», – замечает Л. Витгенштейн, – он даже не рассматривает его как предварительный ответ на бесконечные случаи значения» [15, с. 37].

Выявленное разногласие в философских установках Л. Витгенштейна и Сократа, на первый взгляд, означает отказ австрийского мыслителя от применения метода диалога в своих исследованиях: «Читая сократический диалог, испытываешь чувство тягостной потери времени! К чему все эти аргументы, раз они ничего не доказывают и ничего не проясняют?» [16, с. 424]. Однако изучение текстов позднего Л. Витгенштейна изменяет нашу первоначальную точку зрения и помогает сделать вывод о том, что он отвергал вовсе не диалогический способ изучения философских проблем, сколько занимаемую Сократом позицию.

В «Философских исследованиях» Л. Витгенштейн неоднократно цитирует диалог Платона «Теэтет», демонстрируя свою осведомленность относительно концепции языка Сократа [11, с. 100-101, 226]. В § 46 Л. Витгенштейн формулирует фундаментальный вопрос, который в некоторой степени проливает свет на причины переворота его лингвофилософских воззрений: «Ну, а при каких обстоятельствах имена действительно обозначали бы только нечто простое?» [11, с. 100]. Как ответ на него приводятся слова Сократа из «Теэтета» о том, что праэлементы не поддаются никаким объяснениям. Затем австрий-

ский философ вновь цитирует высказывание Сократа о границе имени, которое не поддается определению, а потому на практике «невозможно говорить о каком-нибудь праэлементе объясняющим образом» [11, с. 100]. В конце заметки Л. Витгенштейн сравнивает сократовский взгляд на праэлементы с точкой зрения Рассела об «индивидуалиях» и своим собственным воззрением об «объектах», представленных в «Логико-философском трактате». Далее в § 48 Л. Витгенштейн продолжает анализировать процедуру именования, выявляя ее подлинную роль в языковой игре «репрезентации». Рассмотренные выше заметки, на наш взгляд, можно расценивать как расширение и иллюстрацию основополагающего утверждения Л. Витгенштейна: «Значение слова – это его употребление в языке» [11, с. 99]. Данный тезис призван доказать не столько ошибочность позиции Сократа, сколько ее ограниченность, обусловленную тем, что она выражает лишь частный случай процесса именования как особой языковой игры.

Помимо вышеприведенных фрагментов, можно найти и другие высказывания, доказывающие близость лингвофилософских исканий Сократа и Л. Витгенштейна. Это помогает нам раскрыть роль и функции диалога в философской методологии Л. Витгенштейна. Например, в платоновском «Евтидеме» Сократ рассуждает о том, что слово «учиться» может быть использовано людьми для обозначения разных вещей и поэтому настоятельно рекомендует собеседнику проанализировать случаи его употребления для определения значения [17, с. 160]. Применение одного и того же термина для обозначения разных вещей (как в примере со словом «учиться», относящегося к получению неизвестного прежде знания или накоплению имеющегося знания) требует от человека, по мнению Сократа, анализа конкретных случаев его употребления. Невозможно обойтись знанием «нерушимого» значения слова, потому что даже если индивид будет знать значение любого термина, то он все же не сможет однозначно предсказать способ его возможного употребления. В этом обнаруживается очевидное сходство в позициях Сократа и Л. Витгенштейна. Последний в своих «Философских исследованиях» пишет о том, что определение значения слова должно

быть основано на способе употребления, даже если нам кажется, будто существует какая-то предваряющая картина или опыт [11, с. 108].

Выявленное сходство в подходах Л. Витгенштейна и Сократа воспринимать диалог как средство для установления значения слова, думаем, можно подкрепить дополнительным аргументом, заимствованным из платоновского диалога «Софист», где речь идет о причинах существенных расхождений во мнениях людей. В этом сочинении чужеземец рассказывает Теэтету о том, что даже если имеется согласие между отдельными индивидами относительно имени чего-либо, каждый из них может рассматривать его значение по-своему. Следовательно, согласие относительно сути вопроса должно формулироваться в явном виде; люди не могут обойтись без простого соглашения относительно значения имени [18, с. 277]. Сократовская точка зрения на характер употребления слова совпадает с мнением Л. Витгенштейна о том, что согласие между людьми относительно определений и суждений необходимо, чтобы они могли осуществлять диалогическое взаимодействие: «Правильным или неправильным является то, что люди *говорят*; и согласие людей относится к *языку*. Языковое взаимопонимание достигается не только согласованностью определений, но (как ни странно это звучит) и согласованностью суждений» [11, с. 170]. Таким образом, диалог для Л. Витгенштейна и Сократа важен потому, что выступает важным средством, которое обеспечивает возможность правильного употребления слов в речи. Будучи инструментом межличностного понимания, диалог помогает постигать значение понятий через анализ различных случаев их употребления в потоке человеческой жизни, в контексте конкретных высказываний. Участие в диалоге вместе с тем подразумевает способность и готовность индивида критически оценивать свои убеждения, руководствуясь в своем поведении разумными доводами.

Воззрение Л. Витгенштейна о языковом или диалогическом характере человеческого мышления смыкается с представлением Сократа о диалоге как источнике рефлексивного мышления. Для того чтобы осветить эту мысль, обратимся к платоновскому диалогу «Теэтет», в котором Сократ представляет

процесс умственной деятельности индивида как внутренний диалог, состоящий из вопросов и ответов, утверждений и возражений. Этот процесс, по словам Сократа, продолжается до тех пор, пока мысль не достигнет чего-то ясного и отчетливого в ходе самоанализа. Рефлексивное действие завершается лишь тогда, когда человек сформулирует высказывание, которое будет выражать его точку зрения. Причем такое высказывание не рассчитано на кого-то другого, а потому не произносится вслух: «Сократ: Я называю так рассуждение, которое душа ведет сама с собою о том, что она наблюдает. <...> Мысля, она делает не что иное, как рассуждает, сама себя спрашивая и отвечая, утверждая и отрицая. Когда же она, медленнее или живее уловив что-то, определяет это и более не колеблется, – тогда мы считаем это ее мнением. Мнение – это словесное выражение, но без участия голоса и обращенное не к кому-то другому, а к самому себе, молча» [19, с. 249].

В процитированном выше отрывке особого внимания заслуживают два момента. Во-первых, обсуждаемый Сократом диалогический процесс рефлексивного мышления не затрагивает область риторики и не обнаруживает свое основание в общем согласии людей. Во-вторых, условием реализации умственных действий, по Сократу, выступает способность человека четко формулировать свою мысль в языке. Другими словами, внутренняя вербализация предназначена не столько для беседы, сколько для осуществления рефлексивной монологической деятельности. Такая характеристика рефлексивного мышления сопоставима с представлением Л. Витгенштейна о понятии воли в его «Логико-философском трактате», где последняя формирует смысл мира для субъекта, делая его счастливым или несчастным. Субъект может определить этот смысл только в границах своего языка и не может повлиять на факты, выраженные в языке: «6.43. Если добрая и злая воля изменяет мир, то она может изменить только границу мира, а не факты, не то, что выражается в языке» [20, с. 214]. Но если в «Логико-философском трактате» Л. Витгенштейна мышление описывается как исключительно монологический процесс, то в «Философских исследованиях» природа рефлексии раскрывается посредством диалога. Монолог хотя и имеет

место, но приобретает свои легитимные очертания лишь благодаря действию общего языка, который не замыкается в границах индивидуального сознания. Свою позицию Л. Витгенштейн выражает следующим образом: «Человек может сам себя одобрять, давать себе задания, слушаться, осуждать, наказывать самого себя, задавать себе вопросы и отвечать на них. Значит, можно также представить себе людей лишь с монологической речью» [11, с. 170-171]. Тем самым Л. Витгенштейн подчеркивает, что монолог, обращенный к самому себе, может быть вполне реальным в случае использования субъектом монологической речи «повседневного языка». В результате, Л. Витгенштейн, как и Сократ, убежден в том, что даже если человек решит не высказывать вслух свои мысли, то он это делает не потому, что его мысли нельзя сформулировать при помощи публичного языка, а просто потому, что он предпочитает хранить молчание.

Таким образом, в способах применения Л. Витгенштейном и Сократом диалогического метода обнаруживается как определенное сходство, так и различие. Отмеченные выше параллели можно объяснить тем обстоятельством, что оба мыслителя подчеркивали нерасторжимую связь языка с повседневной жизнью людей. В языке отражается динамичное поведение человека, которое невозможно точно описать при помощи исчисляемых терминов «научного знания». Языковое поведение людей по своей природе является диалогическим, оно основывается на общем согласии относительно правил употребления символических знаков. Вместе с тем Л. Витгенштейн отвергает демонстрируемый Сократом научный подход, ориентированный на получение универсального и однозначного определения слова. Такой подход неизбежно приводит к концептуальной путанице, к «языковым ловушкам», так как не учитывает многообразия способов употребления слов, а также роль социального контекста, который выражает тесную связь языка с формами жизни людей.

Теперь необходимо показать, каким образом диалогический метод Л. Витгенштейна стимулирует развитие навыков критического мышления, что представляет собой значимость для области философии образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИМПЛИКАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО СПОСОБА ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Диалог является квинтэссенцией практической философии Л. Витгенштейна. Правда, в своих текстах он обычно употреблял немецкие термины “Gesprach”, “Gesprachen” («говорить», «разговаривать»), рассматривая разговор как главное посредствующее звено в человеческой деятельности, которое может служить ключом к постижению разнообразных способов употребления слов нашего языка [11, с. 198].

Л. Витгенштейн описывал повседневную коммуникативную деятельность как языковую игру. Он стремился представить ее в новом, непривычном для нас свете, прибегая к множественным мысленным экспериментам. Он делал это с целью показать, что разговор – это довольно сложное явление, поэтому нам не следует воспринимать успешную коммуникацию как нечто должное. Вместе с тем языковая игра, по Л. Витгенштейну, в форме вопросов и ответов указывает на то, что разговор открывает прямой путь к постижению механизма обмена значениями при помощи слов и предложений.

Когда Л. Витгенштейн излагает свои размышления в виде внутреннего диалога, то нам крайне сложно установить, протоколирует ли он беседу с самим собой или с другой личностью. Как утверждает Д. Лембергер, диалогизм Л. Витгенштейна обнаруживает свое основание в разграничении им «поверхностной» и «глубинной» грамматики [11, с. 664]. «Глубинная грамматика» включает определенный перечень диалогических правил: контекстуально-ориентированный разговор между двумя (как минимум) лицами, взаимное признание (одного агента другим), а также регулируемый характер беседы через введение Л. Витгенштейном понятия «следование правилу». На уровне «поверхностной грамматики» такие правила носят неявный характер, но в любом случае они образуют своего рода фундамент для осуществления плодотворной дискуссии [5]. Данная характеристика довольно точно описывает структуру диалогической методологии Л. Витгенштейна, выявляет предпосылки, которые необходимы для осуществления успешной коммуникации.

Одним из следствий применения поздним Л. Витгенштейном диалогического метода стал его отказ от однозначных выводов. В противоположность позиции, занимаемой в «Логико-философском трактате», где истинность мыслей кажется «неопровержимой и окончательной» [20, с. 34], «Философские исследования» описываются им как «альбом» или «множество пейзажных набросков, созданных в ходе <...> долгих и запутанных странствий» [11, с. 77-78]. Поздние заметки Л. Витгенштейна содержат мысли, которые невозможно принудить идти в *одном* направлении. Постоянное присутствие в них собеседника мотивирует читателя вступать в разговор с автором, чтобы обсудить различные философские вопросы. Другими словами, присутствующая в текстах позднего Л. Витгенштейна диалогическая атмосфера пробуждает в нас желание рефлексировать. «Своим сочинением, – пишет он, – я не стремился избавить других от усилий мысли. Мне хотелось иного: побудить кого-нибудь, если это возможно, к самостоятельному мышлению» [11, с. 79]. Метод Л. Витгенштейна представлен в форме беседы, в ходе которой ставится под сомнение определенная точка зрения или вопрос собеседника. Такой способ изложения помогает прояснить проблему, связанную с особенностями функционирования нашего языка.

Следует отметить, что в «Философских исследованиях» мы с большим трудом можем отыскать те утверждения, которые не побуждали бы нас участвовать в предложенной автором дискуссии. При этом Л. Витгенштейн отказывается от попыток дать однозначное, сущностное толкование понятия по причине иллюзорности подобных усилий, предпочитая говорить о «семейном сходстве» понятий. Он призывает читателя различать возможные случаи употребления слов языка, имея в виду, что язык функционирует по-разному [11, с. 185]. Дифференциация возможных случаев употребления слова, по Л. Витгенштейну, может быть осуществлена лишь на диалогической основе. Подобное intersubjective взаимодействие не подчинено заранее предусмотренному порядку или однозначному описанию.

Философские исследования Л. Витгенштейна, таким образом, вдохновляют нас включаться в диалог, накладывая при этом

обязательство мыслить рассудительно, аргументировано, непредубежденно. По сути, Л. Витгенштейн обучает нас тому, как правильно *философствовать*. Тем самым его диалогический метод воспитывает в индивиду культуру критического мышления, полезность которой, по словам Дж. Ньюмена, заключается в том, что «люди, научившиеся мыслить и рассуждать, сравнивать, различать, анализировать, со сложившимся суждением и заострившимся мысленным взором, <...> в состоянии освоить любую из профессий или любое призвание» [21, с. 147].

Вместе с тем диалогическая практика Л. Витгенштейна помогает лучше осваивать предмет философии. Ведь, как известно, начало философии связано с вопрошанием. Философия ставит под сомнение все то, что кажется поначалу бесспорным и очевидным. В своих сочинениях Л. Витгенштейн постоянно прибегает к приему удивления, он побуждает собеседника размышлять над неслыханными ситуациями. На его взгляд, «философ должен предложить технику, метод достижения ясности» [22, с. 306], а не заниматься построением философской теории. Не всегда полезно передавать знание в готовом виде, скорее ученик должен самостоятельно сформулировать идею, утвердиться в своем мнении и открыть для себя новый аспект восприятия вещей. Эта мысль выражена в текстах Л. Витгенштейна по-разному. Но именно диалог помогает индивиду занять верную позицию, до конца почувствовать суть рассматриваемой философской проблемы.

Л. Витгенштейн отвергал возможность пассивного, безучастного, восприятия философских идей, он считал, что философская практика требует от индивида значительных интеллектуальных и волевых усилий [23, с. 180]. По словам П. Адо, философские исследования Л. Витгенштейна – это «много коротких диалогов, возобновляемых каждый раз, потому что каждый раз необходимо преодолеть соблазн произвести настоящее врачевание, чтобы изменить жизнь, а не только мнение собеседника, чтобы изменить жизнь, не только мнение собеседника, который также является самим Л. Витгенштейном и который должен измениться сам...» [2, с. 99]. Он требовал от своих учеников заинтересованного участия во время занятий философии-

ей, стимулировавших спонтанность мысли и развитие творческого мышления. При помощи новой техники философского анализа Л. Витгенштейн стремился повлиять на способ восприятия его учеников окружающего мира: «То, что делаю я, – это пробую или даже ввожу другие способы их рассмотрения. Я предлагаю такие варианты, о которых вы даже не думали. Вы думали, что существует только один вариант или от силы два. Но я заставил вас думать о других» [24, с. 54]. Заинтересованное, мотивированное стремление, направленное на постижение смысла высказываний, основополагающих принципов мышления и работы языка, – вот те качества, которые требуются учащимся для занятий философией в соответствии с критическим духом витгенштейновских сочинений. Однажды он написал: «Мое отношение к философии суммарно можно выразить так: философию, по сути, можно лишь творить» [16, с. 434]. Это указывает на то, что диалогический метод Л. Витгенштейна формирует не только критическое, но и творческое мышление. Диалог служит прояснению ряда «глубоких проблем» [11, с. 127]. Вслед за Августином философ подчеркивает, что на самом деле многие простые вещи просто скрыты от наших глаз [11, с. 122]. Диалог позволяет создавать и исследовать под разным углом зрения воображаемые ситуации, поэтому Л. Витгенштейн предполагает такие приемы, как прямое обращение, формулирование вопросов, использование которых помогает индивидам переосмыслить их инстинктивные языковые действия.

Отмеченные выше педагогические импликации диалогического метода Л. Витгенштейна, имеющего критическую направленность, на наш взгляд, можно плодотворно использовать в практике обучения философии в вузах. При помощи этого метода преподаватель может, с одной стороны, мотивировать студентов на коллективное философское исследование; с другой – разработать критерии оценки достигнутых ими навыков критического мышления: например, умение определять и взвешивать аргументы, способность рассуждать обоснованно, непредубежденно, оригинально, интерпретировать и анализировать полученные знания, строить дедуктивные и индуктивные формы рассуждений, умение оценить обоснованность ар-

гументации как свою собственную, так и других индивидов. При этом применение диалогического метода во время учебных занятий предполагает достижение конструктивного взаимодействия с иной точкой зрения через критическое осмысление текста. В таком случае в процессе преподавания акцент должен делаться, прежде всего, на творчестве, новации, необходимости обсуждения альтернативных точек зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подведем итоги нашего исследования. Появление диалогического стиля мышления в работах позднего Л. Витгенштейна свидетельствует о кардинальном повороте в его мировоззрении. Это нашло выражение в отказе австрийского философа от установок фундаментализма и эссенциализма при постижении природы языка и оценке познавательных суждений. Диалогический метод играет у Л. Витгенштейна ключевую роль в претворении нетрадиционной концепции философии как «живого действия, навыка» [25, с. 29-30], которому следует учиться через упражнение. В его философских изысканиях диалог служит необходимым инструментом для достижения концептуальной ясности при употреблении слов языка и осуществлении рефлексивной деятельности. Опираясь на тексты позднего Л. Витгенштейна, можно сделать вывод о том, что не рациональное мышление порождает диалог, а напротив, диалог является источником рационального мышления.

Было выявлено сходство в диалогических практиках Л. Витгенштейна и Сократа, оба мыслителя акцентировали субстратную роль языка в осуществлении интеллектуальной деятельности. Как и Сократ, Л. Витгенштейн стремился при помощи диалога преодолеть ошибочные и путанные воззрения людей о значении языковых выражений. Диалог, по мнению этих мыслителей, обеспечивает коммуникативное согласие благодаря правильному применению слов в речи. Одновременно с этим диалог формирует критический (нормативный) способ мышления. Вместе с тем диалогическая «грамматика» у Л. Витгенштейна, в отличие от Сократа, отвергает возможность достижения однозначного, универсального значения слова,

она предполагает описание многообразных случаев употребления слова в контексте языковых игр.

Еще один важный вывод исследования состоит в том, что стиль мышления Л. Витгенштейна является одновременно диалогическим и критическим. Его диалогические заметки направлены не только на убеждение собеседника в правильности некоторой точки зрения или выражают сомнение относительно достоверности суждения, но и на «поиск и изобретение промежуточных связей» [11, с. 129], концептуальных зависимостей, а в конечном итоге, на достижение ясного понимания. От участников философской дискуссии требуется, чтобы они научились рассуждать правильно, аргументированно, непредвзято. Тексты Л. Витгенштейна вовлекают читателя в совместное исследование и, таким образом, обучают правильно философствовать. Диалогический стиль изложения австрийского мыслителя имеет педаго-

гическую направленность, помогает утвердить представление о философском образовании как практическом искусстве.

Дидактический потенциал диалогического стиля мышления Л. Витгенштейна выражается также в стимулирующем влиянии на формирование творческого мышления. Посредством диалога австрийский философ прививает читателям своих текстов способность конструктивного взаимодействия с иной точкой зрения, формирует умение создавать новое, неизвестное и, в конечном итоге, избавляет от догматического взгляда на мир. В этом и состоит благотворное педагогическое влияние диалогического характера философии Л. Витгенштейна на развитие навыков критического мышления. Поэтому его философия может быть успешно использована в качестве опоры для разработки технологий формирования критического мышления у студенческой молодежи.

Список литературы

1. *Кондратьева С.Б.* Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27-32.
2. *Адо П.* Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлис и Арнольдом И. Дэвидсоном / пер. с фр. В.А. Воробьева. Москва; Санкт-Петербург: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. 288 с.
3. *Бурбулис Н., Петерс М.* Людвиг Витгенштейн // Vox. Философский журнал. 2011. № 10. С. 108-116.
4. *Heal J.* Wittgenstein and dialogue // Smiley T. (ed.) Philosophical dialogues: Plato, Hume, Wittgenstein. Dawes Hicks Lectures on Philosophy, Proceedings of the British Academy. Vol. 85. Oxford: Oxford University Press, 1995. P. 63-83.
5. *Lemberger D.* Dialogical grammar: varieties of dialogue in Wittgenstein's methodology // Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. 2015. Vol. 3. DOI 10.5195/dpj.2015.132. URL: <http://dpj.pitt.edu> (accessed: 20.04.2020).
6. *Хинтиikka Я.* О Витгенштейне. М.: «Канон + РООИ «Реабилитация», 2013. 272 с.
7. *Медведев Н.В.* Философский дискурс: от текста к гипертексту // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 8 (430). С. 92-98.
8. *Peters M.A.* Education, Philosophy and Politics: The Selected Works of Michael A. Peters. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012. 240 p.
9. *Erden Y.J.* We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment // Arts and Humanities in Higher Education. 2019. Vol. 18. № 1. P. 34-48.
10. *Kerslake L., Rimmington S.* Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction // Issues in Early Education. 2017. № 1 (36). P. 21-36. DOI 10.5604/01.3001.0010.1995
11. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1: пер. с нем. М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 75-320.
12. *Sharon B., Siegel H.* Critical thinking // The Blackwell Guide to Philosophy of Education / ed. by N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003. P. 181-194.
13. *Боброва А.С.* Критическое мышление. Проблема определения // ПАЦИО.ru. 2017. № 1 (18). С. 26-36.
14. *The Voices of Wittgenstein: The Vienna Circle: Ludwig Wittgenstein and Friedrich Waismann* / ed. by G. Baker, trans. G. Baker, M. Mackert, J. Connolly, V. Politis. L.: Routledge, 2003. 608 p.
15. *Витгенштейн Л.* Голубая книга / пер. с англ. В.П. Руднева. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 128 с.

16. Витгенштейн Л. Культура и ценность // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1: пер. с нем. М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 407-492.
17. Платон. Евтидем // Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с др.-греч. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 158-202.
18. Платон. Софист // Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с др.-греч. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 275-345.
19. Платон. Тетет // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 192-274.
20. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2017. 288 с.
21. Ньюмен Дж.Г. Идея университета / пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
22. Монк Р. Людвиг Витгенштейн. Долг гения / пер. с англ. А. Васильевой. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 624 с.
23. Медведева Е.Е. Философия как искусство практической жизни: мировоззренческие искания Л. Витгенштейна // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 12. С. 179-183.
24. Малкольм Н. Людвиг Витгенштейн: Воспоминания // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель: пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1993. С. 31-96.
25. Козлова М.С. Философия как деятельность: Мысли Л. Витгенштейна // Современная аналитическая философия. Вып. 3. «Сознание и деятельность». М.: ИНИОН, 1991. С. 9-34.

References

1. Kondratyeva S.B. Zachem studentu filosofiya: problemy prepodavaniya filosofii v vyshey shkole [Why the student needs philosophy: challenges of teaching philosophy in universities]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2018, no. 2, pp. 27-32. (In Russian).
2. Ado P. *Filosofiya kak sposob zhit': Besedy s Zhanni Karlis i Arnol'dom I. Davidsonom* [Philosophy as a Way to Live: Conversations with Janny Karlis and Arnold I. Davidson]. Moscow, St. Petersburg, "Stepnoy veter" Publ., Publishing House "Kolo", 2005, 288 p. (In Russian).
3. Burbulis N., Peters M. Lyudvig Vitgenshteyn [Ludwig Wittgenstein]. *Vox. Filosofskiy zhurnal* [Vox. Philosophical Journal], 2011, no. 10, pp. 108-116. (In Russian).
4. Heal J. Wittgenstein and dialogue. In: Smiley T. (ed.) *Philosophical dialogues: Plato, Hume, Wittgenstein. Dawes Hicks Lectures on Philosophy, Proceedings of the British Academy. Vol. 85*. Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 63-83.
5. Lemberger D. Dialogical grammar: varieties of dialogue in Wittgenstein's methodology. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2015, vol. 3. DOI 10.5195/dpj.2015.132. Available at: <http://dpj.pitt.edu> (accessed 20.04.2020).
6. Khintikka Y. *O Vitgenshteyne* [On Wittgenstein]. Moscow, "Kanon + ROOI "Reabilitatsiya" Publ., 2013, 272 p. (In Russian).
7. Medvedev N.V. Filosofskiy diskurs: ot teksta k gipertekstu [Philosophical discourse: from text to hypertext]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2019, no. 8 (430), pp. 92-98. (In Russian).
8. Peters M.A. *Education, Philosophy and Politics: The Selected Works of Michael A. Peters*. Abingdon, Oxon, Routledge Publ., 2012, 240 p.
9. Erden Y.J. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2019, vol. 18, no. 1, pp. 34-48.
10. Kerslake L., Rimmington S. Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction. *Issues in Early Education*, 2017, no. 1 (36), pp. 21-36. DOI 10.5604/01.3001.0010.1995
11. Wittgenstein L. Filosofskiy issledovaniya [Philosophical Studies]. *Vitgenshteyn L. Filosofskie raboty. Ch. 1* [Wittgenstein L. Philosophical Works. Pt 1]. Moscow, "Gnozis" Publ., 1994, pp. 75-320. (In Russian).
12. Sharon B., Siegel H. Critical thinking. In: Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. (eds.). *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2003, pp. 181-194.
13. Bobrova A.S. Kriticheskoye myshleniye. Problema opredeleniya [Critical thinking. Definition problem]. *RATSIU.ru*, 2017, no. 1 (18), pp. 26-36. (In Russian).
14. Baker G. (ed.). *The Voices of Wittgenstein: The Vienna Circle: Ludwig Wittgenstein and Friedrich Waismann*. London, Routledge Publ., 2003, 608 p.
15. Wittgenstein L. *Golubaya kniga* [Blue Book]. Moscow, Dom intellektual'noy knigi Publ., 1999, 128 p. (In Russian).
16. Wittgenstein L. Kul'tura i tsennost' [Culture and value]. In: Vitgenshteyn L. *Filosofskie raboty. Ch. 1* [Philosophical Works. Part 1]. Moscow, "Gnozis" Publ., 1994, pp. 407-492. (In Russian).

17. Plato. Evtidem [Evdidem]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 1. Moscow, Mysl' Publ., 1994, pp. 158-202. (In Russian).
18. Plato. Sofist [Sophist]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 2. Moscow, Mysl' Publ., 1993, pp. 275-345. (In Russian).
19. Plato. Teetet [Theaetetus]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 2. Moscow, Mysl' Publ., 1993, pp. 192-274. (In Russian).
20. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskiy traktat* [Logical-Philosophical Treatise]. Moscow, "Kanon + ROOI "Reabilitatsiya" Publ., 2017, 288 p. (In Russian).
21. Newman J.H. *Ideya universiteta* [The Idea of a University]. Minsk, The Belarusian State University Publ., 2006, 208 p. (In Russian).
22. Monk R. *Lyudvig Vitgenshteyn. Dolg geniya* [Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius]. Moscow, Publishing House "Delo" RANEP, 2018, 624 p. (In Russian).
23. Medvedeva E.E. *Filosofiya kak iskusstvo prakticheskoy zhizni: mirovozzrencheskiye iskaniya L. Vitgenshteyna* [Philosophy as an art of practical life: L. Wittgenstein's worldview searches]. *Manuskript* [Manuscript], 2019, vol. 12, no. 12, pp. 179-183. (In Russian).
24. Malkolm N. *Lyudvig Vitgenshteyn: Vospominaniya* [Ludwig Wittgenstein: Memories]. *Lyudvig Vitgenshteyn: chelovek i myslitel'* [Ludwig Wittgenstein: Man and Thinker]. Moscow, Publishing Group "Progress", "Kul'tura", 1993, pp. 31-96. (In Russian).
25. Kozlova M.S. *Filosofiya kak deyatel'nost': Mysli L. Vitgenshteyna* [Philosophy as Activity: Thoughts of L. Wittgenstein]. *Sovremennaya analiticheskaya filosofiya. Vyp. 3. «Soznaniye i deyatel'nost'»* [Modern Analytical Philosophy. Issue 3. "Consciousness and Activity"]. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 1991, pp. 9-34. (In Russian).

Информация об авторе

Медведева Евгения Евгеньевна, кандидат философских наук, преподаватель. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: sem.23@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>

Поступила в редакцию 23.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 20.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Evgeniya E. Medvedeva, Candidate of Philosophy, Lecturer. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: sem.23@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>

Received 23 July 2020
Reviewed 20 August 2020
Accepted for press 25 September 2020