

Список литературы

1. Андреев, А. Л. Общество, культура, политика в теоретическом наследии А. А. Богданова / А. Л. Андреев, Т. В. Кузнецова // *Философия и общество*. – 2018. – № 1. – С. 5–17.
2. Богданов, А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) : в 2 кн. / А. А. Богданов. – Москва : Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.
3. Богданов, А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) : в 2 кн. / А. А. Богданов. – Москва : Экономика, 1989. – Кн. 2. – 351 с.
4. Ильенков, Э. В. Ленинская диалектика и метафизика позитивизма. (Размышления над книгой В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм») / Э. В. Ильенков. – Москва : Политиздат, 1980. – 170 с.
5. Gorelik, G. Bogdanov's "Tektology", *General System Theory and Cybernetics* / G. Gorelik // *Cybernetics and Systems: An International Journal*. – 1987. – Vol. 18, № 2. – P. 150–171.

References

1. Andreev, A. L., Kuznetsova, T. V. *Obshchestvo, kultura, politika v teoreticheskom nasledii A. A. Bogdanova* [Society, culture, politics in the theoretical heritage of A. A. Bogdanov]. *Filosofiya i obshchestvo* [Philosophy and Society], 2018, no. 1, pp. 5–17.
2. Bogdanov, A. A. *Tektologiya: (Vseobshchaya organizatsionnaya nauka): v dvukh knigakh* [Tectology: (General organizational science): in 2 books]. Moscow, Ekonomika Publ., 1989, book 1, 304 p.
3. Bogdanov, A. A. *Tektologiya: (Vseobshchaya organizatsionnaya nauka): v dvukh knigakh* [Tectology: (General organizational science): in 2 books]. Moscow, Ekonomika Publ., 1989, book 2, 351 p.
4. Ilenkov, Ye. V. *Leninskaya dialektika i metafizika pozitivizma (Razmyshleniya nad knigoy V. I. Lenina "Materializm i empiriokrititsizm")* [Lenin's dialectics and metaphysics of positivism. (Reflections on V. I. Lenin's book "Materialism and empiriocriticism")]. Moscow, Politizdat Publ., 1980, 170 p.
5. Gorelik, G. Bogdanov's "Tektology", *General System Theory and Cybernetics*. *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 1987, vol. 18, no. 2, pp. 150–171.

ФИЛОСОФИЯ Л. ВИТГЕНШТЕЙНА И ПРОБЛЕМА ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ¹⁵

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
Российская Федерация, 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: philosophy.tsu@mail.ru

Статья посвящена анализу возможности практического приложения философских идей Л. Витгенштейна к психологии детского развития. Обоснован тезис о значимости психолого-педагогического аспекта в творчестве Витгенштейна, ссылаясь на подчеркнутый интерес философа к процессу обучения и формирования понятий у ребёнка. На основе текстов Витгенштейна проясняется роль «грамматических» влияний на становление психологического мира детей, доказывается обусловленность их культурного развития социальным фактором. Главная рекомендация Витгенштейна относительно действенного способа детского развития заключается в том, чтобы научить ребёнка овладевать понятиями с помощью примеров и практики и тем самым помочь ему раскрыть свои возможности в рамках социального взаимодействия.

Ключевые слова: Витгенштейн, детское развитие, мышление, человеческие реакции, социальное поведение, философские исследования, языковые игры, психические феномены, внутренний процесс

L. WITTGENSTEIN'S PHILOSOPHY AND CHILD DEVELOPMENT PROBLEM

Medvedev Nikolai V., D. Sc. (Philosophy), Professor
Tambov State University named after G. R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
E-mail: philosophy.tsu@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the possibility of the practical application of the philosophical ideas of L. Wittgenstein to the psychology of child development. The author substantiates the thesis about the significance of the psychological and pedagogical aspect in the work of Wittgenstein, referring to the philosopher's emphasized interest in the process of learning and the formation of concepts in a child. On the basis of Wittgenstein's texts, the role of the "grammatical" influences on the formation of the psychological world of children is clarified, and the social factor determines their cultural development. The main recommendation of Wittgenstein regarding the effective way of child development is to teach the child to master concepts with the help of examples and practices, to help him discover his potential within the framework of social interaction.

Keywords: Wittgenstein, children's development, thinking, reactions, social behavior, philosophical studies, language games, mental phenomena, internal process

¹⁵ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-011-00254, проект «Л. Витгенштейн и философия образования». (The publication was prepared as part of the scientific project supported by the Russian Foundation for Basic Research No. 19-011-00254, project "L. Wittgenstein and the philosophy of education.")

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формирования нового способа мышления в решении проблемы детского развития. Процессы культурного развития ребёнка, формирование высших психических функций детей вызывают повышенный интерес у представителей различных областей знания – философов, психологов, педагогов, лингвистов. Вместе с тем на сегодняшний день уделяется недостаточное внимание определению особенностей развития личности ребёнка как представителя социальной группы, выяснению основного пути формирования значения слов в раннем возрасте, раскрытию генезиса понимания детьми «других сознаний», изучению природы внутренней речи дошкольника и её отношения к мышлению, а также обучению учащихся «широкой социальной ориентировке во всех сферах окружающей жизни» [9].

В этой связи особое значение для нас приобретает интеллектуальное наследие Л. Витгенштейна (1889–1951), идеи которого служат плодотворным методологическим ресурсом для решения сложных концептуальных вопросов, возникающих в различных сферах человеческой деятельности. К числу таковых можно отнести проблему формирования понятий и развитие основных форм речевого мышления ребёнка. Проведённая исследователями в последние два десятилетия работа по выявлению особой роли педагогического аспекта в трудах позднего Витгенштейна [14] стимулировала усилия витгенштейноведов по переосмыслению общей направленности его лингвофилософского проекта.

Целью представленной статьи является прояснение возможности практического приложения идей Л. Витгенштейна к сфере психологии детского развития и, тем самым, освещение его вклада в изучение психолого-педагогических проблем.

Для реализации поставленной цели в работе рассматривается философская установка Витгенштейна, раскрываются позитивные возможности его «грамматических» исследований в постижении условий, оказывающих влияние на формирование высших психических функций ребёнка.

«Грамматические» исследования и внутренний процесс. В «Философских исследованиях» (1953) Витгенштейн пишет о том, что предложенная им форма «логического исследования [...] вырастает не из интереса к тому, что происходит в природе, не из потребности постичь причинные связи, а из интереса понять фундамент или сущность всего, что дано в опыте. А для этого не надо устремляться на поиски новых фактов: напротив, для нашего исследования существенно то, что мы не стремимся узнать с их помощью что-то *новое*. Мы хотим понять нечто такое, что уже открыто нашему взору. Ибо нам кажется, что как раз этого мы в каком-то смысле не понимаем» [3, с. 122]. И как результат: «Что верно, то верно: нашим изысканиям не обязательно быть научными. ... И нам не надо развивать какую-либо теорию. В наших рассуждениях неправомерно что-то гипотетическое. Нам следует отказаться от всякого *объяснения* и заменить его только описанием. [...] Проблемы решаются не через приобретение нового опыта, а путём упорядочивания уже давно известного» [3, с. 127]. Приведённые выше цитаты свидетельствуют о том, что заметки Витгенштейна не имеют характер *научного* исследования, они направлены не на обнаружение чего-то загадочного, неизвестного, а, скорее, обусловлены стремлением австрийского философа высветить те особенности, «которые легко упускаются из виду в наших обычных языковых формах» [3, с. 131]. Согласно Витгенштейну, всё то, что имеет отношение к пониманию высказываний о психологических феноменах, включая сами способы обучения этому детей, уже открыто для восприятия: «Так как всё открыто взору, то нечего и объяснять. Ведь нас интересует не то, что скрыто» [3, с. 130].

Именно в этом аспекте философия позднего Витгенштейна выглядит революционной в сравнении с предшествующей интеллектуальной традицией. Используемый мыслителем набор разнообразных инструментов (диалоги с другими «голосами», аргументы, метафоры, аналогии, яркие примеры, тонкие намёки, виньетки) обращён не на изучение «нового», а на «то, о чём нужно напоминать себе» [3, с. 122]. В своих исследованиях Витгенштейн стремится заменить процедуру объяснения описанием и размеренным анализом лингвистических фактов, имеющих прямое отношение к разбираемой философской головоломке. Такое описание необходимо тогда, когда человек оказывается в состоянии интеллектуальной дезориентации относительно значения употребляемых терминов. Обнаруженный выход из этой ситуации оправдывается высказыванием, адресованным окружающим людям: «Теперь я знаю, как продолжать» [3, с. 141].

Хотя Витгенштейн не критикует науку как таковую, его философские исследования совершенно несовместимы с научным подходом. Они носят описательный, грамматический характер, затрагивают взаимоотношения людей в повседневной жизни. Иначе говоря, его рассуждения нацелены не на выявление и обоснование причин происходящего, а на привлечение внимания к тому, что «всегда перед глазами» [3, с.131]. Он намеревается научить нас относиться более собранно, внимательно и осмысленно к происходящим вокруг событиям. В его работах выражен направленный интерес к тому, что является видимым, но до поры остается незамеченным нами на фоне повседневной (и профессиональной) коммуникативной деятельности. Повседневный жизненный мир в философии Витгенштейна обретает статус «смыслообразующей структуры языка» [7, с. 176]. Философ хочет достичь ясности относительно природы и функций, привычных для нас и, вместе с тем, неприметных аспектов повседневной деятельности, на которые мы обычно полагаемся при взаимодействии другими в рамках разумно осуществляемой деятельности. Витгенштейн объявляет, что его исследования обращены к тому, «что возможно до всех новых открытий и изобретений» [3, с. 130]. Если в научных исследованиях, утверждает он, «нам представляется, будто мы должны проникнуть вглубь явлений», то грамматическое исследование «направлено не на явления, а, можно сказать, на «возможности» явлений» [3, с. 122].

Действительно, наша способность представлять что-либо, наши «внутренние» (психические) процессы, не есть нечто совершенно скрытое, иначе мы не могли бы научить детей правильно пользоваться словами, которые обозначают психические феномены, и они смотрели бы на нас, как на пришельцев с другой планеты, пытаясь разобраться, что означают наши языковые выражения.

Согласно Витгенштейну, фиксируемые отношения между «внутренними» ощущениями и их внешними формами выражения не могут быть скрытыми и исключительно «индивидуальными». Слова, употребляемые для выражения особых ощущений личности, связаны «с естественными проявлениями этих ощущений» [3, с. 174]. Поэтому, благодаря доступности для внешнего восприятия наших «естественных выражений» боли, желания, уверенности, застенчивости, стыда, вины, обиды и т. п., возможно научить ребёнка употреблять слова, релевантные данным психологическим состояниям.

Роль «грамматических» влияний на психическое развитие детей. Витгенштейн придавал большое значение вопросу детского развития, а именно тому, как осуществляется процесс обучения детей социально приемлемым формам поведения, как взрослые учат их правильно действовать в различных ситуациях, как ребёнок учится постигать «внутреннюю жизнь» другого. По мнению Витгенштейна, такие процессы характеризуются сложностью и непрозрачностью, а «всё происходит так быстро» [3, с. 213], что нам не удаётся сформировать отчётливого представления. Поэтому сама задача получения целостного, ясного понимания различных аспектов и взаимосвязей коммуникативной ситуации кажется, на первый взгляд, трудно выполнимой. Вместе с тем, полагает Витгенштейн, такие события, как наставление детей и взаимное понимание «внутренней жизни», не носят скрытый характер.

Современные психологи, исследуя механизм понимания внутреннего процесса, в своих теоретических построениях зачастую отводят решающую роль утверждению Витгенштейна о том, что «внутренний процесс» нуждается во внешних критериях» [3, с. 238]. В таком случае критерием осмысленной речи о психологическом мире оказываются поведенческие свидетельства людей об их внутренних переживаниях – ощущениях, эмоциях, мыслях [11, р. 88].

Однако сложившаяся традиция «научных» изысканий в области психологии, как правило, упускает из виду тот факт, что некоторые социально признанные, спонтанно возникающие и зачастую неосознаваемые мотивы, которые Витгенштейн называет «грамматическими» влияниями, всегда действуют на нас через языковые выражения, например, через такие слова, как «побуждение», «склонность», «намерение», «влечение», «потребность» и др., без которых человек не может общаться, делиться своими впечатлениями, чувствами, настроением с окружающими людьми. Хотя спонтанно возникающая, социально детерминированная природа языковых выражений, формирующих мир психических явлений, остаётся незаметной для нас, бесспорно, что их «грамматическое» влияние всегда присутствует в нашем социальном взаимодействии. Эту мысль Витгенштейн стремится донести до нашего сознания. Значения слов, которые мы употребляем в своих высказываниях, обусловлены, таким образом, не только нашим свободным и произвольным выбором, но и факторами внешнего

(«грамматического») влияния. Поэтому Витгенштейн формулирует важную исследовательскую задачу: прояснить природу этих неявных влияний.

Для решения этой задачи нам полезно обратиться к рассуждениям отечественного психолога Л. С. Выготского, концепция которого о взаимосвязи мышления и речи, обнаруживает очевидную близость к витгенштейновской интерпретации механизма усвоения понятий ребенком [15, с. 282–283]. Согласно Выготскому, становление личности ребёнка «необходимо проходит через внешнюю стадию развития» [4, с. 144], совпадающую с социальной. Посредством процесса обучения дети включаются в интеллектуальную жизнь окружающих их людей. В предложенном Выготским описании процесса культурного развития ребёнка ключевым является следующее утверждение: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая» [4, с. 145]. С точки зрения Выготского, большое значение имеет тот факт, что все действия ребёнка протекают в социальном контексте, и взрослые спонтанно реагируют на поведение малыша. Так, рассматривая историю возникновения указательного жеста как неудавшегося хватательного движения ребёнка, направленного на предмет, Л. С. Выготский отмечает, что «в ответ на неудавшееся хватательное движение ребёнка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека», в данном случае матери, которая приходит на помощь ребёнку и осмысливает его движение как указание [4, с. 144]. По его словам, изменяется функция самого движения: «Из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание» [4, с. 144].

Нечто подобное высказывает и Витгенштейн, когда обсуждает вопрос о происхождении «языковых игр»: «Истоком и примитивной формой некоей языковой игры является реакция; только на её основе могут вырасти более усложнённые формы. Язык – я хочу сказать – это нечто усовершенствованное, "в начале было дело"» [1, с. 440].

Следует отметить, что Витгенштейн и Выготский проявляли значительный интерес к тому, как дети «врастают в цивилизацию», как они вовлекаются в общественную жизнь, учатся мыслить и понимать. Оба учёных отказывались определять достигаемое человеческое взаимопонимание как событие, происходящее мгновенно, как внутреннее озарение, в результате которого когнитивно связанными и взаимно обусловленными становятся два или более казавшихся прежде несвязанными между собой события. Действительно, для Витгенштейна и Выготского не были важны процессы, которые представляются нам поначалу скрытыми в головах людей. Для них первостепенное значение имело всё то, что происходит в социальном мире, во взаимоотношениях между человеческими индивидами. Они рассматривали интеллектуальное развитие как поступательный процесс, в котором естественно возникающая выразительная деятельность людей постепенно обнаруживает себя в рамках всё более усложняющейся психической функции.

Для Витгенштейна важными являются не происходящие в сознании личности скрытые душевные процессы, а осмысленные, доступные для внешнего наблюдения события, например наши телесные реакции, спонтанно возникающие в ответ на действия других людей. Акцент Витгенштейна на верховенстве произвольных телесных движений, его намеренное включение языковых выражений в стихию человеческого бытия приводит к изменению наших первоначальных представлений об отношениях мышления и речи. Чтобы это понять, нам следует, прежде всего, обратиться к присутствующему практически во всех исследованиях по когнитивной психологии убеждению о репрезентативной функции языка в отношении к мышлению, о языке как автономном, самостоятельном посреднике человеческой деятельности, обладающего определённой структурой и правилами употребления. Однако такое убеждение, с позиции витгенштейновского подхода, ошибочно, хотя оно и доминирует в научных изысканиях по психологии.

В заметках, посвящённых происхождению языковых игр, Витгенштейн стремится не столько обосновать ограниченность репрезентативной точки зрения на язык, сколько заострить наше внимание на том, что «картина» определённого положения вещей является лишь одним из «бесконечно разнообразных видов употребления всего того, что мы называем "знаками", "словами", "предложениями"» [3, с. 90]. Языковые выражения, сплетаясь между собой, сохраняют в процессе межличностной коммуникации помимо репрезентативных функций множество других. Например, в параграфе 27 «Философских исследований» Витгенштейн обсуждает набор отдельных восклицаний: Воды! Прочь! Ой! На помощь! Прекрасно! Нет! – и рекомендует нам подумать о том, какие функции они могут выполнять. Затем он спрашивает:

«Неужели всё ещё склонен называть эти слова "наименованиями"» [3, с. 92]. Постепенно мы убеждаемся, что это не так. Витгенштейн указывает на наши реакции, которые могут быть обусловлены телодвижениями (мимикой) других людей.

Перед нами здесь возникает трудность, связанная с установлением процесса нерепрезентативного воздействия языка на наши повседневные взаимоотношения. Для разрешения этой трудности нам следует обратиться к замечаниям Витгенштейна о примитивном происхождении языковой игры, потому что в реальных, непосредственных взаимодействиях людей происходит нечто особенное, что ещё недостаточного осмыслено в концепциях современных философов и психологов. Так, если ребёнок реагирует определённым образом на движения взрослого, то на самом деле он реагирует не просто на двигательные действия последнего, а на предвосхищаемый на основе этих действий результат, т. е. он реагирует на проекцию последствий таких телодвижений. Причём многие упреждающие реакции ребёнка происходят незамедлительно, спонтанно, до всякой рефлексии. Можно предположить, что до постижения ребёнком действий окружающих его людей, смысл этих действий уже присутствует в его спонтанных ответных реакциях. Необходимо также отметить, что поступки людей, их реакции в процессе взаимодействия друг с другом нельзя считать абсолютно «приватными», т. к. они «формируются» в социальном пространстве. Никто из участников конкретного события в действительности не может считать свои действия сугубо индивидуальными. Таким образом, поступки других людей и другие окружающие нас факторы оказывают определяющее влияние на формирование *наших* выражений. Это есть источник того, что Витгенштейн называет *грамматическим влиянием* на наше поведение.

Почему философы не обращали внимание на данное обстоятельство раньше? Ответ на это даёт сам Витгенштейн, который полагает, что унаследованные от классической философии метафизические мифологии оказались встроенными в наши обыденные словоупотребления, особенно те из них, которые были заимствованы из картезианской метафизики. Но мы не замечаем влияния этого фона нашей совместной жизни: «Нас берёт в плен картина. И мы не можем выйти за её пределы, ибо она заключена в нашем языке и тот как бы нещадно повторяет её нам» [3, с. 128]. До недавнего времени тема неявного влияния языка на формирование человеческого мышления игнорировалась в философских исследованиях. Витгенштейн поставил под вопрос наши склонности, мотивы, побуждения. Но главное он смог показать, что не существует единственно возможного способа понимания и взаимодействия людей.

Взвешенный анализ языковых фактов. Одна из наиболее важных задач поздней философии Витгенштейна есть борьба против «зачаровывания нашего интеллекта средствами нашего языка» [3, с. 127]. Но нам нужно понять, как могут быть использованы витгенштейновские размышления в практике изучения проблемы развития ребёнка.

Витгенштейновская философия с её подчеркнутой грамматической ориентацией может быть описана как деятельность, вбирающая в себя всесторонний и взвешенный анализ языковых фактов. В подобных исследованиях перед учёным стоит задача не столько обеспечения надёжности предлагаемой теории с точки зрения её эмпирической или концептуальной обоснованности, сколько необходимость проведения другого вида работы. Витгенштейн предлагает нам идти по пути развития практического понимания у детей, включая задачу понимания «других сознаний». Он различает два вида трудностей – трудности («проблемы») интеллекта, которые могут быть решены на основе рассудка, и трудности воли или ориентировки, от которых, согласно Витгенштейну, необходимо избавляться, устраняя их. Это может быть сделано через «множество пейзажных набросков», «коротких абзацев», чтобы получить «зримую картину ландшафта» [3, с. 78] развития мышления и речи ребёнка. Цель такого общего изображения состоит в том, чтобы сформировать способ видения, позволяющий нам наблюдать осмысленное целое и заново составить картину о соответствующих фактах. Здесь нам важно уяснить общую направленность витгенштейновского проекта, воплощённого в его поздних сочинениях. Этот проект призван разрешить трудности воли через усвоение определённых способов видения и форм деятельности. Витгенштейна больше интересовало такое понимание, которое обнаруживается не в интеллектуальных спорах, а в нашей повседневной практике.

Сегодня учёные продолжают изучать культуротворческую деятельность людей, причём делают это в унифицированной, догматической манере. И мы, как правило, чувствуем себя уверенно, когда следуем этой линии научных исследований. Возможно, причина такого

положения вещей кроется в том, что мы не избавились окончательно от предпосылок метафизического способа философствования.

Как известно, Р. Декарт сравнивал философию с деревом, «корни которого – метафизика, ствол – физика, а ветви, исходящие из этого ствола, – все прочие науки, сводящиеся к трём главным: медицине, механике и этике» [5, с. 309]. Но принимая такой взгляд на философию как метафизику и её основополагающую функцию в познании, мы не можем быть полностью уверены в том, что в достаточной степени выполнили работу «подмастерья, очищающего немного почву и убирающего часть мусора, который лежит на пути к знанию» [6, с. 85]. Таким образом, в наших исследованиях, даже сейчас, мы сталкиваемся с необходимостью решать двойственную задачу: предлагать философские аргументы, направленные на критику других теорий, и одновременно пытаться осуществить собственную форму научного исследования. Это влечёт за собой необходимость нашего обращения к событиям в мире как свидетельству всех наших концептуальных заключений о предполагаемых «скрытых механизмах», обуславливающих видимые нами явления. Мы вынуждены тратить время на ведение философских дискуссий, чтобы защитить выдвигаемые теории.

Декартова метафизическая «картина» порождает «мифологию» в наших обычных словоупотреблениях, которая вводит нас в заблуждение, побуждая думать, будто все формы употребления языка представляют собой репрезентацию.

И мы чувствуем, что было бы здорово, если бы нам удалось исправить кажущиеся «изъяны» в нашей повседневной речи посредством создания идеального языка или закрытой логической системы, которая исключила бы невозможность пустого или бессмысленного разговора. Однако одновременно с этим стали бы невозможны и уникальные грамматические конструкции, указывающие на особые аспекты нашей жизни. Такие «картины» составляют важную часть функционирования нашей повседневной речи и, по мнению Витгенштейна, они не могут быть просто устранены. «Мы не собираемся, – говорит он, – каким-то неслыханным образом очищать или дополнять систему правил употребления наших слов» [3, с. 131]. Вместе этого, говорит он, мы стремимся достичь *исчерпывающую* ясность, которая означает, что «философские проблемы должны *совершенно* исчезнуть» [3, с. 131], т. е. мы больше не должны чувствовать, что некоторые загадочные, скрытые сущности «должны», тем не менее, где-то существовать и обуславливать то, что от нас не скрыто. Такая полная ясность открыла бы нам то, как мы обманываем себя, каким образом нам явлены другие, доступные способы понимания людей. «Подлинное открытие заключается в том, что, когда захочешь, обретаешь способность перестать философствовать» [3, с. 131]. Иначе говоря, настоящее открытие – это то, которое освобождает нас от чувства необходимости устанавливать предшествующую систему или структуру основополагающих положений с позиции нами исследования. В этом заключается новаторство идейной позиции Витгенштейна.

Как было сказано выше, с помощью набора познавательных инструментов Витгенштейн сумел показать, что некоторые вещи, которые располагаются у нас на виду, но до поры остаются незамеченными, можно сделать «явными», если показать их значение при обсуждении кажущихся нам неразрешимыми философских проблем. Так, люди, как правило, задаются вопросами: «Что такое сознание?», «Что такое значение?», «Что такое время?» и т. п., а затем начинают поиски репрезентанта знака (слова), как если бы существует другой объект наряду со знаком («...и при этом представляют себе значение как предмет того же рода, что и слово, хоть и отличный от него. Вот слово, а вот его значение. Деньги и корова, которую можно купить на них. (Но с другой стороны: деньги и их использование)» [3, с. 129]. В критикуемой Витгенштейном познавательной установке усматривается главный источник философского заблуждения, когда имя существительное (субстантив) заставляет нас искать то, что ему соответствует. Но люди должны сопротивляться этой склонности заниматься поисками другого *объекта*, соответствующего слову. Вместо этого они должны исследовать способы употребления слов, т. е. множество различных влияний, которое слова могут оказывать (если они произносятся в нужный момент) на мышление людей при формировании общих практик. Как это можно осуществить? Как узнать, что люди способны делать со словами? Или, скажем, как ребёнок узнаёт о том, что это не просто бумажная банкнота номиналом в сто рублей, но саму ценность денег? Как дети овладевают практическими навыками своего участия в совместной деятельности?

Для начала, говорит Витгенштейн, «пусть значению слов тебя учит их употребление» [3, с. 308], так же как при изучении математики мы часто позволяем непрерывному доказательству

научить нас доказываемой теореме [8, с. 78–79]. В эмпирических исследованиях, как правило, мы стремимся найти доказательства в поддержку определённых теоретических положений, чтобы сделать их более точными, адекватными или универсальными, чем те, которые предлагают наши оппоненты. Но цель Витгенштейна совершенно другая. Все его поздние работы содержат не просто аргументы в пользу каких-то общих положений, а представляют собой исследование той или иной конкретной повседневной ситуации. Его стратегия вполне очевидна: «Стоит лишь переключиться с философского на повседневное употребление этого предложения, как его смысл становится ясным и привычным» [2, с. 363]. Другими словами, вместо того, чтобы создавать метатеоретическую основу исследования, Витгенштейн стремится на примерах показать «действие того или иного метода, причём череду этих примеров можно прерывать. – Решается не одна проблема, а проблемы (устраняются трудности)» [3, с. 132].

Человеческие реакции как предпосылка обучения детей. При этом он намеревается идти дальше и не останавливается на демонстрации какого-то одного метода философствования. Как любой взрослый стремится научить своего ребёнка практическим навыкам, так и Витгенштейн намерен обучить своего читателя практике философского исследования. Посредством примеров он привлекает наше внимание к незамеченным прежде аспектам действий людей и окружающих их обстоятельств. Он говорит: «Приведение примеров здесь не *косвенное* средство пояснения, к которому мы прибегаем за неимением лучшего. Ведь любое общее определение тоже может быть неверно понято» [3, с. 113]. Что он имеет в виду? Каким образом могут быть нами неправильно поняты общие определения? Даже если это так, почему мы не отказываемся использовать определения в нашей повседневной деятельности и научной практике? Чтобы ответить на это, нам необходимо вернуться к его заметкам о роли спонтанных реакций в языковых играх. Согласно Витгенштейну, реакция является не результатом мысли, а прообразом способа действия и мышления. «Чтобы установить некую практику, недостаточно правил, нужны ещё примеры. Наши правила оставляют лазейки, а практика должна говорить сама за себя» [2, с. 341]. «Человека же, ещё не овладевшего данными *понятиями*, я буду учить пользоваться этими словами с помощью *примеров* и *практики*. – При этом я сообщу ему не меньше, чем знаю сам» [3, с. 164]. Например, родитель строго обращается к своему ребёнку, который пришёл с улицы и, не сняв обувь, прошёл в дом, оставляя за собой грязные следы ботинок: «Стой! Посмотри, что ты наделал! Смотри, какие грязные следы остались на полу! Запомни: всегда снимай обувь, когда приходишь домой с улицы!». Родитель, разумеется, надеется на положительную реакцию своего ребёнка в ответ на сделанное им замечание.

Спонтанные, произвольные реакции людей играют важную роль в философии позднего Витгенштейна. Он всегда подчёркивал, что именно человеческие реакции делают возможным процесс обучения и развития детей. Это особенно наглядно демонстрируется при «указательном обучении словам» [3, с. 82]. Общие предпосылки человеческих реакций, выражаемых в схожих обстоятельствах, позволяют людям проводить разграничение между правильным и неправильным употреблением языка в их повседневной практике. Наши общие спонтанные реакции, демонстрируемые на конкретных примерах, делают возможным обучение детей совместным практикам. Как отмечает Витгенштейн, мы действительно надеемся на то, что дети одинаково отреагируют на поведенческие схемы, на одобрительную улыбку или строгое, нахмуренное выражение лица, если хотим, чтобы они чему-то научились. «Человека же, ещё не владеющего данными *понятиями*, я буду учить пользоваться этими словами с помощью примеров и практики. ... 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 оставляю его и т. д.» [3, с. 165]. Витгенштейн постоянно акцентирует внимание на спонтанных реакциях людей, на происходящие вокруг нас события. Таким образом, он применяет совершенно новый подход к пониманию «внутренней» жизни людей, их психологического мира. Мы замечаем, как одни люди морщатся, услышав громкий звук, другие произносят фразы, типа «Я удивлен», «Мне больно», «Мне не нравится эта музыка», третьи делают приветственный жест или кланяются при встрече с хорошо знакомым человеком. «Понятие внутренний, – по словам П. Джонстона, – не относится к какой-то особой реальности, а выражает наше отношение с другими и наш способ понимания действий другого человека» [12, р. 28]. Выражения от первого лица (особенно если они спонтанны, произвольны) говорят нам об определённых ожиданиях, антиципациях человека, и с нашей стороны предполагается определённая реакция на них. Другими словами, важность внутренней речи в совместной практике заключается не в том, чтобы давать друг другу ретроспективные отчёты от третьего лица об уже свершившихся

событиях, которые произошли во внутреннем пространстве нашего сознания, а в том, чтобы сообщать другому от первого лица что-то о себе, своих планах на будущее. Поэтому значения не скрыты в индивидуальном внутреннем мире, скорее их можно считать «скрытыми» во времени в том смысле, что это относится к возможностям их реализации в будущем.

Наши языковые выражения от первого лица имеют решающее значение не только для установления, но и поддержания совместных форм жизни. Действительно, они играют важную роль в нашем обучении детей быть участниками переплетающихся друг с другом социальных практик. Люди хотят знать, что мы *делаем*, когда что-то говорим. Другими словами, в своих выражениях от первого лица я фактически не делаю ничего другого, кроме как описываю от третьего лица свои внутренние переживания, состояния сознания, которые можно (если возникнет такая необходимость) проверить на точность, апеллируя к окружающим за помощью, сочувствием или нечто подобным. Таким образом, в контексте внутренней речи, употребление слова не включает в себя и правила обучения; скорее это основано на естественных реакциях, которым мы обучены и дальнейшее развитие которых приводит к нас новым способам самовыражения.

Малыши часто обращаются к выражению лица попечителя, чтобы оценить или получить ориентацию, как им действовать в новой ситуации. В своих спонтанных реакциях на выражения своих опекунов дети не просто устраняют неоднозначность интерпретации новых событий, но буквально обнаруживают определённую линию поведения в выразительных движениях своих опекунов, т. е. как им нужно вести себя в сложившейся обстановке.

Сегодня в некоторых исследованиях зарубежных авторов представлены обоснованные выводы о тесной связи форм поведения ребёнка с действиями взрослых. Так, в работе Дж. Данн показано, что уже с 18 месяцев младенцы «демонстрируют» своим поведением способность превосходить реакцию взрослых на запрещённые им действия [10]. Этот вывод подтверждает и Марди Кидвелл, которая свидетельствует, что младенцы (в период от 1 года до 2,5 лет) остро чувствуют, как их «непослушные» действия будут восприниматься взрослыми [13]. Таким образом, чтобы понять поступки детей, нам не обязательно нужно понимать их внутренние состояния; просто следует обратиться к наблюдаемому поведению, к анализу того, что происходит в отношениях между детьми и взрослыми в процессе их взаимодействия. Иными словами, нам не нужно осуществлять интерпретацию поведения детей посредством разработки специальных интеллектуально-репрезентативных моделей. Скорее само поведение ребёнка можно рассматривать как усовершенствование (или развитие) его первоначальных спонтанных реакций на разнообразные внешние обстоятельства.

Несомненно, требуется приложить немало усилий, чтобы в полной мере понять и оценить вклад Витгенштейна в область развития высших психических функций ребёнка. Предложенный им подход кардинально отличается от научного. Он стремился показать роль «грамматических» влияний на культурное развитие ребёнка через описание повседневных жизненных ситуаций и выяснить, как это связано со способами употребления психологических терминов. Основная рекомендация Витгенштейна относительно действенного способа детского развития состоит в том, чтобы научить ребёнка овладевать понятиями с помощью примеров и практики, помогая ему тем самым раскрыть свои возможности в рамках социального взаимодействия.

Другой важный вывод, который мы извлекаем из анализа заметок Витгенштейна, касается его антидогматической установки. Если человеческая индивидуальность обладает значимостью, если жизненный путь каждой отдельной личности открыт для её собственного выбора, а индивид свободен создавать новые формы своих взаимоотношений с окружающими людьми, то тогда не должен существовать единственный, фиксированный, строго установленный порядок в нашем общественном бытии. Любая объяснительная модель высших форм поведения людей с её свойствами систематичности, необходимости, логичности, проверяемости неизбежно будет препятствовать пониманию открытости человеческой жизни. Поэтому большим достижением Витгенштейна можно считать то, что ему удалось в своих философских исследованиях выразить неопределённость, сложность повседневной жизни людей, не прибегая при этом к теоретическим построениям или созданию учения, претендующего на выведение непогрешимой истины. В своих работах Витгенштейн просто *описывает* факты, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемой проблеме. Его интересуют не столько трудности интеллекта, которые можно разрешить посредством рациональной аргументации, сколько трудности воли и ориентации. Он придавал большое значение спонтанным реакциям людей в их повседневной жизни. Как и отечественный психолог Л. С. Выготский, Витгенштейн отводил широкую роль социуму в развитии высших форм поведения ребёнка.

В заключение следует также подчеркнуть, что философские заметки Витгенштейна нельзя понять, разбирая их фрагментарно, в отрыве друг от друга, они должны быть осмыслены и приняты нами в целостности и взаимосвязи [1, с. 419]. Его грамматические исследования обращены к проблеме развития детей, при этом они не вовлекают нас в непрерывный процесс аргументации предполагаемых теоретических положений. Перед нами Витгенштейн открывает иной путь – ознакомиться с различными способами понимания детьми «чужих сознаний» в контексте их повседневной жизни. Безусловно, такой подход является нетрадиционным и заслуживает особого внимания и дальнейшего осмысления.

Список литературы

1. Витгенштейн, Л. Культура и ценность / Л. Витгенштейн // Витгенштейн, Л. Философские работы : пер. с нем. – Москва : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – С. 407–493.
2. Витгенштейн, Л. О достоверности / Л. Витгенштейн // Витгенштейн, Л. Философские работы : пер. с нем. – Москва : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – С. 321–411.
3. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Витгенштейн, Л. Философские работы : пер. с нем. – Москва : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – С. 75–319.
4. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. – С. 5–328.
5. Декарт, Р. Первоначала философии / Р. Декарт // Декарт, Р. Сочинения : в 2 т. : пер. с лат. и франц. – Москва : Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 297–423.
6. Локк, Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк ; под ред. И. С. Нарского. – Москва : Мысль, 1985. – Т. 1. – 623 с.
7. Медведев, Н. В. Витгенштейнианская социальная наука / Н. В. Медведев // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 9. – С. 173–191.
8. Медведева, Е. Е. Философия математики Людвиг Витгенштейна / Е. Е. Медведева. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. – 192 с.
9. Степанова, М. А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи / М. А. Степанова. – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=145, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (Дата обращения: 18.06.2019).
10. Dunn, J. *The Beginnings of Social Understanding* / J. Dunn. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
11. Carpendale, J. I. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction / J. I. Carpendale, S. Lewis // *Behavioral and Brain Sciences*. – 2004. – № 27. – P. 79–96.
12. Johnston, P. *Wittgenstein: Rethinking the inner* / P. Johnston. – London, New York : Routledge, 1993.
13. Kidwell, M. Gaze as social control: How very young children differentiate “the look” from a “mere look” by their adult caregivers / M. Kidwell // *Research on Language and Social Interaction*. – 2005. – Vol. 38, № 4. – P. 417–449.
14. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* / eds.: M. Peters, J. Stickney. – Singapore : Springer Nature, 2017. – 782 p.
15. Shotter J. From Minds Hidden in the Heads of Individuals to the Use of Intelligent Conversation between Us: Wittgensteinian Developmental Investigations / Shotter J. // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. – 2006. – Vol. 36, № 3. – P. 279–297.

References

1. Vitgenshteyn, L. *Kultura i tsennost* [Culture and value]. *Vitgenshteyn, L. Filosofskie raboty* [Philosophical works]. Moscow, Gnozis Publ., 1994, part 1, pp. 407–493.
2. Vitgenshteyn, L. *O dostovernosti* [About reliability]. *Vitgenshteyn, L. Filosofskie raboty* [Philosophical works]. Moscow, Gnozis Publ., 1994, part 1, pp. 321–411.
3. Vitgenshteyn, L. *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical studies]. *Vitgenshteyn, L. Filosofskie raboty* [Philosophical works]. Moscow, Gnozis Publ., 1994, part 1, pp. 75–319.
4. Vygotskiy, L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy* [History of the development of higher mental functions]. *Vygotskiy, L. S. Sbranie sochineniy: v 6 tomakh* [Collected Works: in 6 vol.]. Ed. by A. M. Matyushkin. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, vol. 3, pp. 5–328.
5. Dekart, R. *Pervonachala filosofii* [The Origin of Philosophy]. *Dekart, R. Sochineniya: v 2 tomakh* [Works: in 2 vol.]. Moscow, Mysl Publ., 1989, vol. 1, pp. 297–423.
6. Lokk, Dzh. *Sochineniya: v 3 tomakh* [Compositions: in 3 vol.]. Ed. by I. S. Narskiy. Moscow, Mysl Publ., 1985, vol. 1, 623 p.
7. Medvedev, N. V. *Vitgenshteynianskaya sotsialnaya nauka* [Wittgensteinian social science]. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya* [Social and humanitarian knowledge], 2017, no. 9, pp. 173–191.
8. Medvedeva, Ye. Ye. *Filosofiya matematiki Lyudviga Vitgenshteyna* [Philosophy of Mathematics by Ludwig Wittgenstein]. Tambov, Tambov State University named after G. R. Derzhavin Publ., 2016, 192 p.
9. Stepanova, M. A. *Psikhologicheskaya nauka i filosofiya v sfere obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i aktualnye zadachi* [Psychological science and philosophy in the field of education: current status and current tasks]. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=145 (Accessed: 18.06.2019).
10. Dunn, J. *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.
11. Carpendale, J. I., Lewis, S. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 2004, no. 27, pp. 79–96.
12. Johnston, P. *Wittgenstein: Rethinking the inner*. London, New York, Routledge Publ., 1993.
13. Kidwell, M. Gaze as social control: How very young children differentiate “the look” from a “mere look” by their adult caregivers. *Research on Language and Social Interaction*, 2005, vol. 38, no. 4, pp. 417–449.

14. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*. Eds.: M. Peters, J. Stickney. Singapore, Springer Nature Publ., 2017, 782 p.

15. Shotter J. From Minds Hidden in the Heads of Individuals to the Use of Intelligent Conversation between Us: Wittgensteinian Developmental Investigations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2006, vol. 36, no. 3, pp. 279–297.

DOI 10.21672/1818-510X-2019-61-4-156-161

СОБОРНОСТЬ КАК ЦЕРКОВНО-СВЕТСКАЯ СОЦИАЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ С. Н. БУЛГАКОВА

Бойко Павел Евгеньевич, доктор философских наук, профессор

Кубанский государственный университет

Российская Федерация, 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: pboyko@mail.ru

Тонковидова Анна Викторовна, старший преподаватель

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Российская Федерация, 350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161

E-mail: tonkovidova@mail.ru

Рассмотрено учение о соборности выдающегося русского философа и богослова С. Н. Булгакова. Раскрывается церковно-светское содержание соборности как диалектического единства духовных начал личности и общества. Авторы приходят к заключению, что булгаковская философия соборности определяет соборность как символ веры, социальную идеологию и социальный идеал. Соборность как символ веры лежит в основе церковной социальности, соборность как социальная идеология – светской социальности, соборность как социальный идеал – церковно-светской социальности. Таким образом, выделяется диалектическая триада развития категории социальность: церковная социальность – светская социальность – церковно-светская социальность. Церковной, церковно-светской и светской социальности соответствуют различные типы личности и деятельности. В церковной социальности возникает «каноническая личность», в церковно-светской социальности – «соборная личность», в светской социальности – «коллективная личность». Все формы социальности актуализируются в деятельности. Деятельности в церковной и светской социальности свойственны диалектические противоречия: индивидуальное и коллективное, духовное и материальное, священное и мирское, божественное и человеческое. Православная соборность является диалектическим снятием этих противоречий в опыте цельной и целостной жизни.

Ключевые слова: соборность, церковно-светская социальность, церковная социальность, светская социальность, деятельность, соборная личность, коллективная личность, каноническая личность, символ веры, социальный идеал, социальная идеология

COMMUNITY AS CHURCH-SECULAR SOCIALITY IN SOCIAL PHILOSOPHY S. N. BULGAKOVA

Boyko Pavel E., D. Sc. (Philosophy), Professor

Kuban State University

149 Stavropolskaya St., Krasnodar, 350040, Russian Federation

E-mail: pboyko@mail.ru

Tonkovidova Anna V., Senior Lecturer

Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism

161 Budennogo St., Krasnodar, 350015, Russian Federation

E-mail: tonkovidova@mail.ru

The article discusses the doctrine of community of the outstanding Russian philosopher and theologian S. N. Bulgakova. The ecclesiastical and secular content of community as a dialectical unity of the spiritual principles of the individual and society is revealed. The authors conclude that the Bulgakov's philosophy of community defines community as a symbol of faith, social ideology and social ideal. Conciliarity as a symbol of faith lies at the basis of church sociality, community as a social ideology – secular sociality, community as a social ideal – church-secular sociality. Thus, the dialectical triad of development of the category of sociality is distinguished: church sociality – secular sociality – church-secular sociality. Church sociality, church secular sociality and secular sociality correspond to various types of personality and activity. In church sociality a “canonical personality” arises, in church-secular sociality a “conciliar personality” arises, in secular sociality a “collective personality” arises. All forms of sociality are updated in the activity. Activities in church and secular sociality are characterized by dialectical contradictions: individual and collective, spiritual and material, sacred and worldly, divine and human. Orthodox collegiality is the dialectical removal of these contradictions in the experience of a whole and holistic life.

Keywords: community, church-secular sociality, church sociality, secular sociality, activity, community personality, collective personality, canonical personality, symbol of faith, social ideal, social ideology