

Отвергают «чистое созерцание» не те, кто хорошо знает неевклидову геометрию, а те, кто мало думал о природе математического понятия.

¹ Лобачевский Н. И. Полн. собр. соч. М.; Л., 1949. Т. 2. С. 216.

² Frege G. Schriften zur Logik. Au dem Nachlass. Berlin. 1973. S. 159—160.

³ Каган В. Ф. Основания геометрии. М.; Л., 1949. Ч. 1. С. 13.

⁴ Рейхенбах Г. Философия пространства и времени. М., 1985. С. 66, 67, 75, 76, 112, 128.

⁵ Hilbert D. Grundlagen der Geometrie. Leipzig — Berlin, 1930. S. 275.

⁶ Frege G. Op. cit. S. 240.

⁷ Ibid. S. 242.

⁸ Ibid. S. 241—242.

⁹ Ibid. S. 245.

Кантовские типы вопрошания и проблемы образования

Г. Б. Сорина

(Всесоюзный НИИ системных исследований)

В нынешнее смутное время, когда рушатся многие общественные структуры, а сохраняющиеся могут быть зачастую охарактеризованы лишь через отрицательный признак, особенно важно, что в истории культуры есть некоторые устойчивые ориентиры, на базе которых можно строить, можно возрождать. Среди общественных структур, нуждающихся в немедленном возрождении, — структура образования. Один из ориентиров в истории культуры, который помогает «применять к жизни приобретенные знания и навыки» (6, 351), — кантовская философия.

Проблема общей цели воспитания и способы ее достижения занимали далеко не последнее место в системе кантовской философии. Кант исследует вопрос о том, как можно помочь человеку занять подобающее ему место в мире, более того, среди всех наук он выделил именно ту науку, «из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком» (2, 206). Именно поэтому три основных вопроса, при помощи которых он определял сферу философии в целом:

«1) Что я могу знать?

2) Что я должен делать?

3) На что я смею надеяться?» — Кант считает возможным свести к антропологии, к вопросу о том, «Что такое человек?»¹. Познавательные способности человека, проблемы образования исследовались Кантом в контексте поиска ответа на этот основополагающий для него вопрос.

Изменения во внутреннем мире человека должны, по Канту, привести к такому состоянию, когда он, наконец, обретет «мужество пользоваться собственным умом» (6, 27). Для этого человеку, в частности, необходимо научиться отвечать на

другие три вопроса, которые, по Канту, вскрывают познавательные способности человека:

«Чего я хочу? (спрашивает рассудок).

От чего это зависит? (спрашивает способность суждения).

К чему это ведет? (спрашивает разум)» (6, 470).

Возможные ответы на каждый из этих трех вопросов характеризуют разные способности познающего человека. Тогда как умение отвечать на все три вопроса и выполнение в качестве неизблемых следующих трех максим:

1. Думать самому.

2. Мыслить себя (в общении с людьми) на месте любого другого.

3. Всегда мыслить в согласии с самим собой» (6, 471) — характеризуют, и как бы задают, особую группу людей: «класс мыслителей».

Формирование «класса мыслителей» — это конечный результат всей системы образования и воспитания. Мыслители уже не пользуются готовыми ответами, не живут по принципу: «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя» (6, 27). Мыслители нужна свобода, он должен думать самостоятельно. Вместе с тем Кант строго различал стремление к самостоятельному мышлению и необходимость выполнения долга на государственной службе. В рамках исполнения закона и долга человеку следует использовать готовые ответы, ибо их распространение как раз и входит в его функции. Любой человек на службе «не может быть свободным, так как он выполняет чужое поручение» (6, 31). Но этот же человек в качестве ученого-мыслителя «располагает неограниченной свободой пользоваться своим разумом и говорить от своего имени» (6, 31). Эта мысль проводится Кантом не только в работе «Ответ на вопрос: «Что такое просвещение?», но и в «Споре факультетов», в «Антропологии с прагматической точки зрения», в других работах.

Система образования, считал Кант, должна быть направлена на то, чтобы развить природные способности человека, помочь ему достичь своего назначения в жизни. Среди методов развития человеческих способностей Кант выделял искусство задавать вопросы и находить на них правильные ответы. «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности. Если вопрос сам по себе бессмыслен и требует бесполезных ответов, то кроме стыда для вопрошающего он имеет иногда еще тот недостаток, что побуждает неосмотрительного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище: один (по выражению древних) доит козла, а другой держит под ним решето» (3, 159).

Кантовские идеи о месте вопроса и ответа в структуре об-

разования представляют собой особый интерес не только как идеи великого мыслителя, но и как обобщение практики работы педагога, который в течение семи лет работал домашним учителем, а затем сорок один год преподавал в университете. Количество лекционных курсов и предметов, прочитанных Кантом, не может не поражать любого современного педагога. «За годы работы в университете Кант прочитал 268 лекционных курсов; в том числе логику 54 раза, метафизику — 49, физическую географию — 46, этику — 28, антропологию — 24, теоретическую физику — 20, математику — 16, право — 12, энциклопедию философских наук — 11, педагогику — 4, механику — 2, минерологию — 1, теологию — 1»². Но Канта-педагога невозможно отделить от Канта-мыслителя. Поэтому, я думаю, что при выяснении отношения Канта к сформулированной выше проблеме следовало бы начать с рассмотрения того, какие типы вопросов он выделял. Так как у Канта нет специальной работы, посвященной данной проблеме, то правильнее было бы в этом случае, как, впрочем, и в других, говорить о том, что, по выражению Фихте, удалось «вычитать из него»³.

В работах Канта, как я полагаю, можно выделить два типа вопросов: глобальные, метафизические, и учебные, педагогические. Это разделение существенно, и отношение Канта к этим двум типам вопросов разное. Первые из них должны быть строго ограничены и регламентированы, вторые, базируясь на первых, уже не имеют ограничений и определяются уровнем педагога, его задачами и возможностями ученика.

Что же представляет собой каждая из групп вопросов?

Для Канта процесс формулировки метафизических вопросов — это бесконечный, никогда не заверченный процесс. Анализ метафизических вопросов Кант проводил в плане решения задачи оправдания научного знания, выявления источников различных видов знания (математики, теоретического естествознания, метафизики). Эта задача не могла быть решена без ограничения возможности задавать вопросы. Достижение подлинного, объективного знания возможно, по Канту, только через ограничение разума, через сознательное ограничение возможностей познания. Это известное положение Канта о том, что ему необходимо «ограничить (*aufheben*) знание, чтобы освободить место вере» (3, 95). Процесс ограничения Кант считал нужным начать с ограничения допустимых вопросов. Уже первая фраза предисловия к первому изданию «Критики чистого разума» вскрывает его отношение к этой проблеме. Он писал: «На долю человеческого разума в одном из видов его познания выпала странная судьба: его осаждают вопросы, от которых он не может уклониться, так как они навязаны ему его собственной природой; но в то же время он не может ответить на них, так как они превосходят возможности человеческого разума» (3, 73). Поскольку эти вопросы никогда не

прекращаются, постольку процесс познания оказывается незавершенным. То есть у основоположений есть, среди других, и эта функция — функция ограничения возможных вопросов разума. Метафизика, создание которой является одной из важнейших задач «Критики чистого разума», должна исключить вопросы, не относящиеся к сфере знания, должна создать условия для культуры разума. А уже на этой подготовленной базе можно, как считал Кант, заниматься воспитанием разума по сократовски. «Сократ, который называл себя повивальной бабкой познания своих слушателей, в диалогах, которые нам до некоторой степени сохранил Платон, показывает примеры того, как даже у пожилых людей можно кое-что извлечь из их собственного разума»⁴. Ограничения же на метафизические вопросы помогут определить верный путь науки. Они не позволят вернуться к прежней догматической метафизике, не приведут к потерям спекулятивного разума. Они только создадут рамки для неконтролируемых монополий прежних школ.

Кант не уклонялся от поставленных человеческим разумом вопросов, однако введенные им основоположения должны были избавить разум от традиционно ожидаемых ответов, ограничить «догматически-мечтательную любознательность», ибо ее, по Канту, удовлетворить может только волшебство. Он определял специфику возможных вопросов в соответствии с введенными им принципами. «Чистый разум и на самом деле есть такое совершенное единство, что если бы принцип его был недостаточен для решения хотя бы одного из вопросов, поставленных перед ним его собственной природой, то его пришлось бы отбросить целиком, так как он оказался бы непригодным для верного решения и всех остальных вопросов» (3, 76). Фактически механизм, который Кант предлагал для формулировки вопросов и поиска ответов, задавался возможностью определения «всех чистых априорных знаний, которое должно служить мерилom и, следовательно, примером всякой аподиктической (философской) достоверности» (3, 77). Кант исследовал вопрос о том, что может быть познано рассудком и разумом до всякого опыта. Он считал, что результаты его усилий приведут к созданию некоторого «систематизированного инвентаря», при помощи которого можно будет осваивать материал уже на «дидактический манер», то есть при помощи школы. Так Кант намечал один из возможных переходов от метафизических вопросов к школьным.

Условия для дидактического способа освоения связаны с тем, «что разум видит только то, что сам создает по собственному плану», заставляя природу отвечать на поставленные им вопросы. «...Но не как школьник, которому учитель подсказывает все, что он хочет, а как судья, заставляющий свидетеля отвечать на предлагаемые им вопросы» (3, 85—86). Кант пытался изменить прежний способ исследования в метафизи-

ке, которая пока еще не стала наукой. Он, по его собственному признанию, создавал трактат о методе, а не систему самой науки. Поэтому для него было столь важно не только задать основоположения, но и ограничить при помощи них бесконечный поток метафизических вопросов. Построение метафизики субъекта, по Канту, невозможно без такого ограничения.

Если метафизические вопросы Кант анализировал в связи с проблемами чистого разума, то школьные, методические вопросы — в связи с проблемами практического разума. Однако в «Критике практического разума» Кант лишь наметил свой подход к выяснению этого типа вопросов. Он писал о необходимости создания «чисто морального катехизиса» (4(1), 491), построенного на базе вопросов и ответов. Но реально он этим занялся в работе, которая развивает идеи «Критики практического разума». Это «Метафизика нравов в двух частях». Нравственное состояние человека, добродетель, по Канту, не прирождены человеку, они приобретаются. Кант считал, что добродетели можно и должно учить, в связи с этим он выделил проблемы способов обучения, которые проанализировал во второй части работы «Этическое учение о методе». Методы обучения обсуждались Кантом и в других его работах, в частности, в трактатах: «Логика. Пособие к лекциям» и «О педагогике».

Кант выделил два основных способа обучения. Первый из них построен на монологе. Это акроаматический метод обучения, специально предназначенный для слушания. Акроаматический метод обучения является необходимым, но не самостоятельным методом. Он создает основы для эротематического способа обучения, который, в свою очередь, подразделялся Кантом на катехизический и диалогический, или сократический методы обучения.

Катехизический способ обучения рассчитан на неискушенного воспитанника и обращен к его памяти. Этот способ обучения связан, в первую очередь, с освоением принципов морали и долга. Понятие «катехизис» ассоциируется обычно, в первую очередь, с проблемами усвоения религии. Однако Кант считал, что моральный катехизис должен предшествовать религиозному, ибо «перейти от учения о добродетели к религии можно только через чисто моральные основоположения, так как в противном случае религиозные убеждения не были бы чистыми» (4(2), 423). В соответствии с дидактическими правилами обучения должны быть составлены моральные категории.

Катехизический способ обучения необходим на той стадии, когда еще невозможно сотрудничество, «потому что ученик даже не знает, как ставить вопросы; следовательно, только учитель задает вопросы» (4(2), 423). Ученика необходимо научить задавать вопросы в конкретной области знания. До тех

пор, пока он не умеет это делать, учитель должен при помощи своих вопросов «извлекать из разума ученика» необходимые ответы, которые не могут быть заменены даже в способе выражения. Эти ответы должны основываться на памяти ученика. Такой способ обучения Кант называл механически-катехизическим. Но даже этот способ обучения Кант все-таки отличал от догматического способа, при котором говорит только учитель. Преимущества катехизического метода, по сравнению с акроматическим, особенно заметны в том случае, когда он приближается к диалогическому способу обучения. В этом случае происходит не просто тренировка памяти, а все-таки воспитание разума. Здесь уже ответы так жестко не predetermined, хотя инициатива остается по-прежнему за учителем. Однако у ученика есть некоторая свобода выбора, в этом смысле катехизический способ обучения, построенный не механически, приближается к диалогу, к партнерству в обучении. Это очень важно для Канта, который считал, что «сократовский прием при катехизическом методе должен был бы стать правилом»⁵.

Сократовским методом можно доказывать незнание собеседника-оппонента, отклонять его возражения против нравственности и религии. Следует заметить, что Кант считал, что именно этим методом он построил свою «Критику чистого разума» (см. 3, 96). Однако такая характеристика не вскрывает главные качества сократовского метода в процессе обучения. Этот способ обучения обращен к разуму ученика. Он создает условия для совместного поиска ответов. Отношения учителя и ученика в этом случае оказываются отношениями сотрудничества, так как диалог предполагает обращение друг к другу. «В самом деле,— писал Кант,— когда один человек хочет получить ответ от разума другого, то это может произойти лишь в виде диалога, то есть учитель и ученик спрашивают друг друга» (4(2), 422). При диалогическом способе обучения учитель не просто при помощи вопросов направляет ход мыслей своего ученика, происходит и обратный процесс. Ученик, осознавший свою способность мыслить, побуждает, в свою очередь, и учителя совершенствовать искусство правильной постановки вопросов. То есть диалогический способ обучения, по Канту, представляет собой метод, при помощи которого раскрываются творческие возможности обоих участников диалога. При таком способе обучения дается не просто окончательный ответ, но выделяются ступени, предварительные суждения, наводящие на правильный ход рассуждения. С точки зрения Канта, именно здесь содержатся главные достоинства диалогического способа обучения, которые, к сожалению, недостаточно принимались во внимание как во времена Канта, так и в наше время.

Различив метафизические и педагогические вопросы, Кант

все же вынужден их иногда объединять. Это происходит тогда, когда он оказывается непонятным. Так было с «Критикой чистого разума». Стремление быть понятым заставило Канта более популярно изложить основные идеи «Критики». Одновременно произошло и некоторое изменение способа изложения. Кант писал «Прологомены», специально подчеркивая, что пишет их не для учеников, а для учителей. Они планировались как более популярное изложение «Критики» и не должны были стать руководством для преподавания. Они были направлены на создание самой науки. Несмотря на подобные заверения Канта, его стремление направить ход мыслей читателя — ученика — учителя совершенно отчетливо проявляются в тексте.

Как доказать, что метафизика еще не стала наукой? Ведь ей так много веков. И вот тогда в кантовском тексте появляется серия вопросов, которая должна вынудить читателя (вне зависимости от его статуса) принять точку зрения автора, то есть Кант начинает использовать метафизические вопросы в функции педагогических. «...Возможно ли вообще то, что называется метафизикой? Если метафизика — наука, то почему она не может, подобно другим наукам, снискать себе всеобщее и постоянное одобрение?... да возможна ли такая наука и если возможна, то как? и т. д. (4(1), 69—70). Даже названия параграфов превращаются в вопросы:

«Общий вопрос пролегоменов: возможна ли вообще метафизика?

Общий вопрос: как возможно познание из чистого разума?

Главного трансцендентального вопроса часть первая.

Как возможна чистая математика?

Главного трансцендентального вопроса часть вторая.

Как возможно чистое естествознание?...

Главного трансцендентального вопроса часть третья.

Как возможна метафизика вообще?...

Решение общего вопроса пролегоменов: как возможна метафизика как наука?» (4(1), 542).

Стремление быть понятым вынуждает Канта объединить разные типы вопрошания.

Таким образом, и в кантовской теории познания, и в его системе обучения вопрос как инструмент познания занимал существенное место. Что же касается размышлений Канта по поводу методики обучения, то они в XX в. не менее полезны, чем в XVIII. Так, сложившаяся система образования в нашей стране — это, в кантовской классификации, акроаматическая, догматическая система, позволяющая себе разве что механически-катехизический способ обучения. Речь не идет об отдельных творческих педагогах, составляющих исключение из правила, речь идет о господствующей форме педагогики. Конечно, проблемы образования — это не только специфические проблемы советской школы. Однако, если в западных школах

можно выделить разные тенденции, разные направления⁶, то у нас господствующей являлась «генеральная линия» во всем, в том числе в системе образования.

Образец для построения системы образования в целом в обществе с единой формой идеологии, по-видимому, следует искать в структурах идеологического образования, в его эталонных учебниках. Думаю, что не ошибусь, если скажу, что такими учебниками стали учебники 20-х годов, написанные Н. И. Бухариным: «Азбука коммунизма» и «Теория исторического материализма». В предисловии к учебнику «Теория исторического материализма» Бухарин писал, что эта книга родилась из дискуссий на семинарах, где собирались слушатели лекторской группы Свердловского университета, ставшие впоследствии его научными сотрудниками⁷. Однако в тексте учебника найти следы споров практически невозможно. Нарождающаяся тоталитарная система предлагала своим гражданам образцы ответов, в диалоге она не нуждалась. Образование, базирующееся на ответах, не только задает набор определенных образцов, оно формирует человека нетворческого и одновременно удобного для манипулирования. «Образцовая система образования» изначально исключала диалог, те типы вопросов, которые не связаны с механически-катехизическими ответами.

Конечно, нельзя строить систему образования только на вопросах, ибо образование необходимо включает в себя и освоение результатов, достигнутых на предыдущем этапе развития культуры. Но образование не сводится только к усвоению прошлого опыта. «Никакая эпоха не может обязаться и поклясться поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои... познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении. Это было бы преступлением против человеческой природы, первоначальное назначение которой заключается именно в этом движении вперед. И будущие поколения имеют полное право отбросить такие решения как принятые незаконно и злонамеренно» (6, 31). Именно так следует поступить с господствующими в настоящее время формами в системе нашего образования. Очень важно вернуть в структуры образования на всех его уровнях разные типы вопросов и равноправный диалог, а это, в свою очередь, будет одним из условий, способствующих формированию таких людей, которых Кант относил к «классу мыслителей».

¹ Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 332.

² Гулыга А. В. Кант. М., 1977. С. 247.

³ Фихте И. Г. Первое введение в наукознание // Новые идеи в философии. Спб., 1914. С. 17.

⁴ Кант И. Трактаты и письма. С. 481.

⁵ Там же.

⁶ Так, например, соотношение между вопросом и ответом в системе образования проследил Э. Фромм. Правда, он не занимался методическим исследованием проблемы. Ему это надо для различения двух способов существования — обладания и бытия. Обладание в системе образования для Фромма характеризуется через пассивность, запоминание ответов, отсутствие творчества. Бытие же, наоборот, — это собственные вопросы, новые идеи и как результат — развитие самого человека. В частности, при чтении книг на философские и исторические темы важно, как считал Фромм, научиться «мысленно беседовать о философии, обращаться к ним с вопросами» (Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 43).

⁷ Бухарин Н. И. Теория исторического материализма. М.—Л., 1928. С. 6.

Докритический Кант о взаимоотношениях двух родов противоположностей

Ю. К. Протопопов

(Калининградский государственный университет)

На наш взгляд, именно И. Канту (а не Гегелю) принадлежит приоритет в открытии закона, который впоследствии стал известен как закон единства и борьбы противоположностей. Эти мысли Канта изложены в работе «Опыт введения в философию понятия отрицательных величин» (опубликована в 1763 г.), значение которой далеко выходит за пределы только философского анализа роли отрицательных величин в математике. Кант вводит понятия о двух родах противоположностей: логической и реальной. «Если одно упраздняет то, что другое полагает,— пишет Кант,— то они противоположны друг другу. Эта противоположность может быть двоякой: или *логической*, через противоречие, или *реальной*, т. е. без противоречия» (2, 85). Необходимо подчеркнуть, что здесь Кант использует термин и понятие «противоречие» только в формально-логическом смысле. Указывая на это, Кант замечает: «До сих пор обращали внимание только на противоположность первого рода, т. е. на логическую. Она состоит в том, что относительно одной и той же вещи нечто одновременно и утверждается и отрицается. Следствие такого логического соединения есть *ничто*..., как гласит закон противоречия» (2, 85).

Принципиальное значение имеет открытие И. Кантом противоположности иного, по сравнению с логической, рода, *реальной* противоположности, которая не может характеризоваться формально-логическим противоречием. Определяя реальную противоположность, Кант, по сути дела, высказывает идею диалектического противоречия как отношения между реальными противоположностями. «Противоположность второго рода — реальная,— пишет Кант,— состоит в том, что два предиката одной и той же вещи противоположны, но не по закону противоречия. Здесь также одно упраздняет то, что другое полагает; однако следствие [здесь] *нечто*. Сила, движущая