



*Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 8 (454).  
Философские науки. Вып. 61. С. 101—108.*

**УДК 160.1  
ББК 87.4**

DOI 10.47475/1994-2796-2021-10815

## **Логика и теория аргументации: проблемы преподавания**

**С. Е. Крючкова<sup>1</sup>, С. А. Храпов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Институт международного права, Москва, Россия*

<sup>2</sup> *Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия*

Статья посвящена рассмотрению проблем преподавания и содержания курсов «Логика» и «Теория и практика аргументации». Показано, что имеющаяся неудовлетворенность этими курсами, помимо внешних, социокультурных и организационных проблем, во-многом обусловлена нерешенностью ряда методологических проблем самих дисциплин. Так, выработке современных стратегий и форм преподавания логики должно предшествовать понимание того, каковы ее сегодняшние границы и что составляет предмет ее исследования. Это ставит перед профессиональным логическим сообществом ряд неотложных задач.

**Ключевые слова:** *обучение, формальная логика, теория аргументации, критическое мышление.*

Культура, понимаемая как совокупность идей, смыслов и мировоззренческих универсалий, вырабатывает и транслирует идеал рациональности и тем самым во все времена так или иначе влияет на стандарты обоснования знания и на набор дисциплин, читаемых в институтах высшего образования. Современная информационная культура — продукт не только «общества знания», но и «общества коммуникации» с его небывалым развитием самых разных коммуникативных практик, что формирует для высшей школы социальный запрос на подготовку выпускников, получивших подготовку не только в своей профессиональной области, но и имеющих навыки эффективного общения, умеющих распознавать и анализировать аргументационные структуры, оценивать их логические и прагматические аспекты. Особенно это важно для специалистов гуманитарной сферы — юристов, журналистов, философов, психологов, социологов и историков, всех тех, чья профессиональная деятельность будет связана с вербальной коммуникацией. Это актуализирует вопрос, какой «образ логики» (И. Н. Грифцова) транслируется сегодня в культуру и в образовательную практику

и насколько эффективны современные курсы по логике и теории аргументации (ТА) для решения задачи формирования логической культуры и критического мышления.

Анализ общего состояния современного университетского образования свидетельствует о растущем безразличии к гуманитарным дисциплинам. Как следствие, такие дисциплины, как философия, логика, теория и практика аргументации, риторика и т. п., напрямую связанные с требуемыми когнитивными стандартами и нацеленные на формирование коммуникативных компетенций и критического мышления, все чаще рассматриваются как «ненужное излишество», чьи часы в учебной программе можно при возникновении любой возможности передать другим, более «полезным», дисциплинам.

Такое пренебрежительное отношение — проявление глобального изменения приоритетов в «эпоху, когда ради сохранения конкурентоспособности на мировом рынке государства обязаны избавляться от всего ненужного» [8, с. 18]. Однако в таком негативном отношении к гуманитарной составляющей образования есть и доля «вины»

самих гуманитариев, которые все чаще впадают в своего рода «интеллектуальный аутизм, утрачивая интерес к человеку как главному предмету, занимаясь прочтением и перечтением, анализом и интерпретацией текстов. Текстуальность, тексты, вступающие в отношения с другими текстами, текстология, а не человековедение» [11, с. 14]. Коснулось это и логики, как вузовской учебной дисциплины, задача которой образовывать молодые умы и которая изначально не сводилась к кодексу норм корректных рассуждений, классификаций и определений и т. п., а была наукой о *человеческом мышлении*, а не о знаках, текстах, на исследование которых переключилась «новая» (символическая) логика.

Помимо причин «внешнего» характера, есть и внутренние, определяющие выбор той или иной образовательной стратегии. Представляется, что трудности методического характера, возникающие в процессе преподавания логики, обусловлены нерешенностью целого ряда методологических проблем, например, чрезвычайно обострившегося в условиях возрастания внимания к прагматике вопроса о соотношении в преподавании теоретической и практической ветвей логики. Очевидно, что это, в свою очередь, свидетельствует о том, что «необходим радикальный пересмотр соотношения того, что обычно называется «формой» и «содержанием» высказываний и рассуждений, пересмотр того, что следует называть «логической теорией», и т. п.» [9, с. 20].

Цель данной статьи — выявить и артикулировать актуальные для современной логики и ТА проблемы, которые, как представляется, лежат в основе наблюдаемой сегодня нарастающей неудовлетворенности курсами по логике и ТА, читаемые в университете. Преодоление этой неудовлетворенности представляется неотложной задачей, стоящей перед профессиональным логическим сообществом, весьма активно и плодотворно функционирующим в нашей стране.

В качестве источников будут использованы соответствующие тематике научные публикации, материалы дискуссий на конференциях, учебники по логике и ТА, а также кейс-стади на основе постов студентов в соцсетях, позволяющие выявить критические моменты в преподавании данных курсов.

Анализ показывает, примечательная черта современного развития логики — проблематизация вопроса о ее предмете и задачах, а одна из ключевых проблем — расхождение между преподаваемой логической теорией и практикой реальных рассуждений. Данная ситуация — своеобразное возрождение классической схоластической ди-

хотомии *logica docens vs logica utens* (логическая теория и практическая логика), когда теоретической логике как определенному абстрактному конструкту противопоставляется практика рассуждений реальных когнитивных агентов в конкретной коммуникативной ситуации), так называемая «практическая логика» с ее интенцией на решение прикладных задач («применительно к случаю») [5, с. 123].

Парадоксально, но отмеченная неудовлетворенность существующим положением дел сегодня наблюдается как со стороны преподавателей, предупреждающих об опасности вытеснения теоретического содержания академического курса логики утилитарно-технологическим и рецептурно-эмпирическим знанием, представляющим собой набор инструкций по формированию навыков полемики в публичном дискурсе, так и со стороны студентов, заявляющих в различного рода публикациях об обманутых ожиданиях. Причина последних в том, что «современному студенту — опытному виртуальному путешественнику — в качестве премии за изучение университетского курса логики предлагается построение формальных выводов, естественно-языковые аналоги которых в подавляющем большинстве случаев либо тривиальны, либо нарушают все мыслимые коммуникативные имплицатуры» [5, с. 124]. Символические языки и абстрактные структуры, которые предлагаются к изучению гуманитариям, часто создают у них стойкое ощущение прагматической бесполезности педантизма формального языка для коммуникации, ориентированной на достойное равноценное и равноправное общение, будь то научная дискуссия, дружеская беседа или просто любой диалог.

Ориентация на чистоту логики, фокусировка на внутренних проблемах (составление каталогов формальных систем, вопросы построения логических теорий, проблемы их непротиворечивости, полноты и т. п.) в целом негативно сказались на преподавании. Постепенно в образовательной практике традиционная логика с ее учением о доказательстве как способе естественно-языковых рассуждений, обеспечивающим перенос истинности от посылок к заключениям и последовательном рассмотрении основных форм интеллектуального познания (понятие, суждение, умозаключение), стала вытесняться на периферию педагогического процесса.

Эта тенденция привела к тому, что некоторые специалисты заговорили о кризисе современной формальной логики не только в силу необходимости уточнения самой идеи формальности, но и как академической дисциплины, пессимистически оценивая перспективы ее применения для реше-

ния прикладных проблем, связанных с процессами коммуникации. Причина — нацеленность на исследование абстрактных структур и искусственных языков, применение точных методов, сходных с математическими, ведущих к возрастанию сложности. Ведь как бы быстро ни шло совершенствование выразительных возможностей формального логического аппарата, оно не поспевает за ростом способов функционирования естественных рассуждений, в которых могут меняться интуиции, стоящие за одними и теми же символами, семантические связи и т. п. Реально существующие рассуждения многосложны, это, как правило, синтез различных источников информации, а теоретическая рефлексия над природой этого синтеза, если она заключается в изобретении (системотворчестве) все более богатых формальных средств ведет к комбинаторному взрыву, порождая громоздкие, более сложные, чем естественно-языковые прототипы, модели. Это, в свою очередь, ставит вопрос о необходимости синтезирования различных логик, которые созданы на сегодняшний день, однако механизмы и архитектура такого синтеза пока неясны и являются предметом дискуссий для специалистов. Очевидно одно, что дальнейшая экспликация формальных структур рассуждения невозможна без учета их содержательной составляющей. Более того, такая стратегия корректности в фокусе преподавания университетской логики выглядит прагматически бесполезной. А это в ситуации колоссального разрастания технических средств межличностной коммуникации означает, по сути дела, отказ от «человеческой логики» (Е. Д. Смирнова).

Противоречивость сложившейся ситуации отражается в стилях и формах преподавания логики. Особенно она заметна при анализе структуры и содержания учебников по логике. Здесь налично большое разнообразие, иногда переходящее в неразбериху, когда наряду с достойными трудами профессиональных логиков (Ю. В. Ивлев, А. А. Ивин, В. А. Бочаров, В. И. Маркин, А. Л. Никифоров, В. Н. Брюшинкин и др.), издаются работы, вызывающие массу вопросов и справедливых нареканий со стороны специалистов. Можно констатировать, что несмотря на растущие запросы практики и множество учебных пособий, ощущается нехватка учебников, которые преодолели бы разрыв между изложением основ логики и практикой эффективной коммуникации.

Но и среди достойных учебников есть разногласия, определяемая общими установками их авторов. Например, есть учебники (их немного), в которых весь комплекс логических проблем рассматривается сквозь призму символической логи-

ки, студентам сначала предлагается предварительный логический анализ языка, затем классическая логика высказываний, классическая логика предикатов первого порядка, а также рассматривается традиционная силлогистика, но уже в стандартах современной логики, а в завершение рассматривается понятие и правдоподобные рассуждения, на которые, как правило, остается немного времени. Иногда включается общий обзор неклассических логических систем, исследование которых является приоритетным для логиков. Это достаточно продвинутый современный вариант курса логики, чтение которого наиболее уместно для тех, чья профессиональная деятельность требует корректного использования логических процедур, в первую очередь, для будущих философов, причем тех, кто специализируется по кафедре логики [2, с. 10]. Однако может ли такой учебник использоваться для студентов других гуманитарных специальностей? Здесь многое зависит от квалификации преподавателя. Однако замечено, что степень корректности таких учебников прямо пропорциональна степени непонятности учебного материала, излагаемого в них. А если еще и практикум состоит из примеров, носящих надуманный и искусственный характер, то такой учебник оказывается весьма далек от практики мышления.

Никто не будет спорить, что преподаваться должен современный тип логики, но сегодняшняя логика в определенном смысле плюралистична, ее проблематика все чаще включается в контекст современных когнитивных исследований. Сегодняшнюю логику «невозможно превратить в систему формальных построений с заранее установленными правилами игры. Логика — это, скорее, система формализуемых инструкций, снабженная теоретическими средствами концептуальной оптимизации, позволяющими логике постоянно иметь дело с ситуацией выбора даже тогда, когда нет заранее готовых (формальных) «образцов» логической корректности» [9, с. 20]. В условиях, когда границы логического раздвигаются, вследствие динамического и прагматического (учет коммуникативных стратегий) «поворотов», эта особенность логики вызывает трудность не только приступающего к ее изучению студента, но порой и преподавателя. Поэтому корректность учебника, который малопонятен вчерашнему школьнику, не обладающему достаточными навыками учения, не должна стать главным критерием при оценке рукописи учебника экспертным сообществом. Возможно, на первый план нужно поставить близость его содержания к практике мышления, преодолевая тем самым традиционное противопоставление «формы» и «материи» рассуждений.

Особенно это важно, если речь идет о базовом курсе для студентов нефилософских специальностей, например, юристов. Представляется, что первая часть учебника для них должна быть нацелена на овладение аналитическими навыками (оперирование с понятиями, суждениями, умозаключениями), а вторая иметь практическую направленность, нацеленную на знакомство с принципами аргументации, критериями взаимопонимания, а также на формирование умения публично выступать в реальных полемических ситуациях. Однако обычно в таких случаях профилизация курса сводится, как правило, к примерам из юридической практики. Хотя в данном случае (а также для филологов, экономистов, журналистов) учебный курс помимо традиционных разделов, посвященных преобразованию информации в рассуждениях, должен быть ориентирован и учет особенностей аргументации в соответствующей профессиональной сфере.

Такой заметный зазор между фиксацией на тонких и достаточно сложных для студентов логических проблемах и востребованностью дисциплины в условиях возрастания роли коммуникации в современной культуре все больше отдаляет возможность обнаружения единой перспективы видения разрешения сложившейся ситуации и неизбежно грозит образовательными потерями, так как часто «приводит к печальному результату: с облегчением сдав экзамен по логике, студенты забывают почти все, чему их учили, так как эти знания оказываются невостребованными ни в дальнейшем процессе обучения, ни в практической работе, а то, что они могли бы непосредственно использовать, они так и не освоили» [4, с. 24]. Преподаватели давно подметили, что курс логики, в структуре которого преобладает символическая логика, очень быстро ведет к утрате интереса к занятиям даже у тех студентов, которые изначально имели осознанный образовательный посыл к его изучению.

Хорошо осознавая эту ситуацию, часть преподавателей вузов, особенно тех, где логика изучается один семестр, идут по очевидному пути, дополняя традиционный курс (там, где это необходимо) некоторыми разделами символической логики, но в целом сохраняя классический минимум и аристотелевскую схему изложения материала. Достижения современной символической логики в таком случае присутствуют фрагментарно, порой в качестве «неочевидного довеска». Такие эклектичные курсы вызывают резкую критику у ряда специалистов. Высказывается множество справедливых упреков, например, что классическая аристотелевская концепция истины не годится для

высказываний о будущих случайных событиях, несуществующих объектах и т. п.; обосновывается необходимость отказа от принципа непротиворечия и т. д.

Однако какой бы обоснованной не была критика, нельзя не заметить, что такой вариант курса более учитывает реалии, а именно: падение общего уровня гуманитарной подготовки и мотивации к учебе вчерашних школьников, особенно тех, кто в условиях пандемии занимался дистанционно. А это почти все. Но способствует ли данный подход решению главной задачи — формированию логической культуры и аргументативных навыков, находящих свое выражение в коммуникации. И так ли он непогрешим, например, в своем ортодоксально-избыточном внимании к такому типу логических операций, как дедуктивное доказательство, которое в практике коммуникации часто ничуть не важнее, чем, к примеру, умение задавать вопросы и отвечать на них в ходе реального речевого взаимодействия. Также смена фокусировки с корректности на коррекцию естественно-языковых рассуждений с целью прояснения их противоречивости/непротиворечивости представляется прагматически более оправданной.

Все это чрезвычайно актуализирует вопрос о том содержании, которое в обязательном порядке должен включать современный университетский курс, а также каким по структуре должен быть базовый учебник по логике для студентов гуманитарного профиля, какие разделы и в каком объеме должны в нем присутствовать, а какие темы можно и опустить, чтобы он был доступным для понимания большинства обучающихся. И по этому вопросу логическое сообщество должно прийти к скорейшему консенсусу, учитывая разброс в профессиональной подготовке педагогических кадров по всей стране. Ведь если учесть небольшое количество часов на данную дисциплину, то возникает проблема выбора материала. А если давать что-то выборочно, то по каким критериям осуществлять выбор? Можно ли в нем довериться любому преподавателю?

Для того чтобы начать работу в этом направлении, необходимо артикулировать некоторые общие исходные положения. Сфокусироваться на том, что логика прежде всего языковая *деятельность* (обучение, вопрошание, планирование, аргументация, коммуникация и т. п.), преодолевая тем самым узкое понимание логики как науки о формальных системах, ориентированной преимущественно на фундаментальные исследования.

Учитывая малую прагматическую полезность стратегии формирования логического мышления исключительно путем изучения теоретических ос-

нов логики, перестроить базовый курс так, чтобы преодолеть отрыв преподавания от потребностей реальной коммуникации. Констатировать, что каким бы ни был исследовательский подход к логике, при рассмотрении вопроса о соотношении теоретической и практической ее ветвей, исходить из того, что граница между теорией и ее прикладными приложениями, подвижна. И намечая перспективы, обратить особое внимание на динамический («перформативный») подход к доказательству, позволяющий представить логику как дисциплину когнитивного цикла, а значит, учитывать смену контекстов, характерную для естественно-языковых рассуждений, а также намечающийся в современной логике «практический поворот», характеризующийся ее экспансией в области, традиционно относящиеся к компетенции ТА.

Профессиональное логическое сообщество должно переосмыслить и переоценить сложившуюся ситуацию (министерские стандарты и статус логического образования — отдельная тема) и взять на себя хотя бы частично ответственность за кризис, возникший при преподавании логики. Необходимо выработать консенсус по выбору концептуального видения университетского курса логики, исходя из того, что он должен быть представлен в форме, доступной для понимания большинством студентов, иначе «мы рискуем в недалеком будущем получить поколение выпускников российских университетов, которые не только не будут владеть элементарными логическими навыками, не будут обладать логической культурой мышления, но даже не будут знать о существовании самой науки логики, способной серьезно помочь в их собственной профессиональной деятельности!» [1, с. 107].

Несколько иная ситуация с «Теорией и практикой аргументации» — другой дисциплиной логического цикла, которая предусмотрена государственным стандартом РФ для выпускников факультетов гуманитарного профиля, цель которой — формирование «аргументативной компетенции», включающей в себя логическую культуру и критическое мышление, а также формирование соответствующих практических навыков и умений, необходимых для публичной коммуникации. Появление такого курса оправдано произошедшей в обществе сменой коммуникативных стратегий (с монологической на диалогическую), так и наличием многих сфер общественной жизни, где востребовано умение убеждать адресата через обоснование правильности, справедливости, полезности, целесообразности своей позиции.

Однако, несмотря на долгую историю существования аргументации как практического ис-

кусства, научной теории аргументации в строгом смысле слова, в отличие от логики (которую мало интересуют практические, нестрогие, опирающиеся на правдоподобные аргументы рассуждения), не существует, что весьма затрудняет процесс преподавания этой дисциплины в университете. Более того, среди специалистов на сегодняшний день не существует консенсуса по поводу принципиальной возможности создания такой теории, которая объединила бы в единое целое такие различные процедуры как обоснование, убеждение, оценки, описание.

Отсутствие общей научной теории во многом объясняется сложностью самого аргументативного дискурса, в котором неразрывно бытийствует сразу несколько контекстов: социально-психологический, предметно-фактический, а также логико-речевой, включающий этические и эстетические составляющие и др. Вместе с тем значительные перемены, которые произошли в развитии логики в XX веке, в частности появление неклассической логики, привели не только, как уже упоминалось выше, к серьезным изменениям в понимании границ логического, но и форм и способов рассуждения в аргументации. Одновременно произошел отказ от формально-логической нормативности, игнорировавшей внелогические факторы, используемые в реальных аргументативных дискурсах.

Это привело во второй половине XX в. к появлению различных моделей, стремившихся на новом уровне возродить аргументативный теоретизм античности (неориторика, неформальная логика, прагматика, формальная диалектика, радикальный аргументативизм), фокусирующихся на отдельных аспектах аргументативного дискурса (логическом, риторическом, психологическом, лингвистическом). Работы по созданию системной модели пока не привели к созданию общей теории, а значит, и к выработке единой концептосферы и достижению конвенций относительно даже дефиниции ключевого понятия «аргументация», под которым понимают и форму мышления, выражающуюся в процедуре обоснования каких-либо знаний посредством других знаний и средств логики, и особый вид деятельности (убеждающее общение), и связанный последовательный способ рассуждения, и совокупность аргументов, и также формально-логическое доказательство.

Сегодня поиски новой модели ТА ведутся между двумя полюсами: нормативным — создание практической, «неформальной логики» (Р. Джонсон и А. Блэр), предложившей новые критерии правильности аргументации (релевантность, приемлемость и достаточность посылок)

взамен традиционному формальному критерию дедуктивной правильности аргументации [10, с. 17] и «прагма-диалектическим» (Франс Х. ван Еемерен и Р. Гроотендорст), рассматривавшими аргументацию как игру-диалог, в ходе которой возможно изменение мнения аудитории и преодоление разногласий путем критической дискуссии как цепочки речевых актов собеседников. Однако методологические установки и тех и других оказались слишком узкими, не позволяющими построить общую ТА, о чем свидетельствует сегодняшний дрейф этих подходов к построению ТА в сторону большей нормативности [7, с. 156—161]. Большой оптимизм внушают методологические возможности когнитивного подхода, позволяющего учитывать содержательную сторону аргументации в конкретной ситуации убеждения. Его уточненная модификация в виде контент-динамического подхода (И. Б. Микиргумов) нацелена на учет особенностей мысленного поля адресата, для анализа которого могут быть использованы результаты психологии и феноменологии, полученные при исследовании проблемы «чужих сознаний».

Проблемы аргументации в отечественной системе высшего образования долгое время присутствовали лишь в последних разделах учебных пособий по логике («Доказательство и опровержение», «Ошибки и уловки») и частично риторике, читаемой на кафедрах русского языка вполне в традиции «Риторик» Аристотеля и Цицерона. Только с 1980-х гг. их теоретическое исследование началось в «ереванской школе», где аргументация разрабатывалась в коммуникативном аспекте.

В последние годы наблюдается рост интереса к аргументативной проблематике. Как итог — в рамках логики и эпистемологии возникло самостоятельное направление исследований, представленное такими отечественными учеными, как А. П. Алексеев, В. Н. Брюшинкин, И. А. Герасимова, Д. В. Зайцев, А. А. Ивин, Г. В. Гриненко, Е. Н. Лисанюк, А. И. Мигунов, В. Г. Сориная и др.

Отсутствие единой теоретической основы не только чрезвычайно усложняет процесс преподавания данной дисциплины, но и особенно остро ставит проблему ее учебно-методического обеспечения. «В таких условиях написание любой книги по аргументации, а уж учебного пособия тем более, фактически предполагает определенный вклад в создание соответствующей теории» [6, с. 4]. В случае с ТА, как и в случае с логикой, встречаются эклектичные учебные пособия, но,

правда, в отличие от последней, ситуация выглядит более критичной, так как порой фрагменты (иначе не назовешь) содержания берутся из разных дисциплин, так или иначе исследующих аргументацию: логики, риторики, лингвистики, философии языка, теории коммуникации, когнитивной психологии, герменевтики, конфликтологии и др., причем часто без каких-либо попыток осуществить их методологическую интеграцию. Практикумы часто содержат надуманные примеры и задания, алгоритм решения которых не приводится.

В основной массе учебных пособий по ТА, выдержанных в академической традиции, продолжает господствовать логико-центристский подход к аргументации как к доказательству. Доминирование логической нормативности проявляется, например, в присутствии в категориальном аппарате таких категорий как тезис, посылки, демонстрация, и отсутствии указаний на адресность, целесообразность, социальный контекст. Однако есть и прорывные, нестандартные учебные пособия, в которых аргументация предстает как «методология обоснованного убеждения» (И. А. Герасимова), или как практическое искусство — речевая деятельность по изменению позиции другой стороны с помощью обоснования (Д. В. Зайцев). Есть и классические солидные учебники фундаментального плана, содержащие, помимо теоретической части, большое количество примеров аргументаций, упражнения, вопросы для самопроверки (Ю. В. Ивлев, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров, И. В. Хоменко). Практические приложения таких учебных пособий содержат не только развивающий творческий материал и оригинальные авторские наработки, но и позволяют использовать разные методики.

В условиях отсутствия единой ТА наличие конкурирующих учебных пособий высокого теоретического уровня создает для преподавателя ТА возможность выбора (в зависимости от целей), наиболее подходящего для той или иной специализации, а также внушает уверенность в том, что имеющееся учебное обеспечение позволит студентам научиться сознательно использовать нормы рациональной речевой коммуникации, овладеть умением четко и ясно выражать свои мысли, аргументированно отстаивать собственную точку зрения, т. е. развить у них способность к критическому мышлению, и главное — воспитать у них потребность использовать полученные знания не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной коммуникации.

### Список литературы

1. Бажанов, В. А. Логическое образование в России: краткая история, современное состояние, перспективы / В. А. Бажанов, В. И. Маркин // *Философские науки*. — 2013. — № 3. — С. 98—109.
2. Бочаров, В. А. Основы логики / В. А. Бочаров, В. И. Маркин. — М. : Форум : Инфра-М, 2005. 336 с.
3. Герасимова, И. А. Введение в теорию и практику аргументации / И. А. Герасимова. — М. : Университетская книга : Логос, 2007. — 312 с.
4. Демина, А. Л. Современное состояние логики и проблемы логического образования: обзор международных конференций и семинаров (2008—2011) // *Философские науки*. — 2012. — № 5. — С. 123—133.
5. Драгалина-Черная, Е. Г. *Logica docens vs logica utens: случай zhèng míng* // *Философия в университете. Взгляд из Москвы и Шанхая*. — СПб.: Алетейя. — 2014. — С. 123—126.
6. Зайцев, Д. В. Теория и практика аргументации / Д. В. Зайцев. — М. : Форум : Инфра-М, 2007. — 224 с.
7. Крючкова, С. Е. Стратегии аргументации в Древнем мире / С. Е. Крючкова. — М. : Юрайт, 2020. — 169 с.
8. Ниссбаум, М. Не для прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Ниссбаум. — М. : Изд-во ВШЭ. — 2014. — 192 с.
9. Павлов, К. А. Непротиворечивость и истина; к логической топологии языка // *Вестник НГУ. Серия Философия*. — 2011. — Т. 9, вып.3. — С. 20—25.
10. Емерен, Ф. Х. ван. Современное состояние теории аргументации / Ф. Х. ван Емерен // *Важнейшие концепции теории аргументации*. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. — С. 14—33.
11. Эпштейн, М. Н. Будущее гуманитарных наук : монография / М. Н. Эпштейн. — М. : Рипол-классик, 2019. — 496 с.

### Сведения об авторах

**Крючкова Светлана Евгеньевна** — доктор философских наук, профессор Института международного права, Москва, Россия. [svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru](mailto:svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru)

**Храпов Сергей Александрович** — доктор философских наук, профессор Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия. [khrapov.s.a.aspu@gmail.com](mailto:khrapov.s.a.aspu@gmail.com)

---

*Bulletin of Chelyabinsk State University. 2021. No. 8 (454).  
Philosophy Sciences. Iss. 61. Pp. 101—108.*

## Logic and theory argumentation: teaching problems

**S. E. Kryuchkova**

*Institute of International Law, Moscow, Russia. [svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru](mailto:svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru)*

**S. A. Khrapov**

*Astrakhan State University, Astrakhan, Russia. [khrapov.s.a.aspu@gmail.com](mailto:khrapov.s.a.aspu@gmail.com)*

The article is devoted to the consideration of the problems of teaching and the content of the courses “Logic” and “Theory and practice of argumentation”. It is shown that the existing dissatisfaction with these courses, in addition to external, socio-cultural and organizational problems, is largely due to the unresolvedness of a number of methodological problems of the disciplines themselves. Thus, the development of modern strategies and forms of teaching logic should be preceded by an understanding of what its current boundaries are and what is the subject of its research. This poses a number of urgent tasks for the professional logical community to develop an appropriate consensus.

**Keywords:** *learning, formal logic, argumentation theory, critical thinking.*

### References

1. Bazhanov V.A., Markin V.I. Logicheskoe obrazovanie v Rossii: krat-kaya istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy [Logical education in Russia: brief history, current state, prospects]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences], 2013, no. 3, pp. 98—109. (In Russ.).

2. Bocharov V.A., Markin V.I. *Osnovy logiki* [Fundamentals of logic]. Moscow, Forum, Infra-M, 2005. 336 p. (In Russ.).
3. Gerasimova I.A. *Vvedenie v teoriyu i praktiku argumentacii* [Introduction to the theory and practice of argumentation]. Moscow, Universitetskaya kniga, Logos., 2007. 312 p. (In Russ.).
4. Demina A.L. *Sovremennoe sostoyanie logiki i problemy logicheskogo obrazovaniya: obzor mezhdunarodnyh konferencij i seminarov (2008—2011)* [The current state of logic and problems of logic education: a review of international conferences and seminars (2008—2011)]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences], 2012. no. 5, pp. 123—133. (In Russ.).
5. Dragalina-Chernaya E.G. *Logica docens vs logica utens: sluchaj zhèng míng* [Logica docent vs logika lutens: the case of zhèngming]. *Filosofiya v universitete. Vzglyad iz Moskvy i Shan'hai* [Philosophy at the University. A view from Moscow and Shanghai]. St. Petersburg, Aletya, 2014. Pp. 123—126. (In Russ.).
6. Zajcev D.V. *Teoriya i praktika argumentacii*. [Theory and practice of argumentation]. Moscow, Forum, Infra-M, 2007. 224 p. (In Russ.).
7. Kryuchkova S.E. *Strategii argumentacii v Drevnem mire* [Argumentation strategies in the Ancient World]. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 169 p. (In Russ.).
8. Nissbaum M. *Ne dlya pribyli. Zachem demokratii nuzhny gumanitarnye nauki* [Not for profit. Why democracy needs the humanities]. Moscow, HSE Publ., 2014. 192 p. (In Russ.).
9. Pavlov K.A. *Neprotivorechivost' i istina; k logicheskoy topologii yazyka* [Consistency and truth; towards a logical topology of a language]. *Vestnik NGU. Seriya Filosofiya* [NSU Bulletin. Philosophy Series], 2011, vol. 9, no. 3, pp. 20—25. (In Russ.).
10. van Eemeren F.H. *Sovremennoe sostoyanie teorii argumentacii* [The current state of the theory of argumentation]. *Vazhnejshie koncepcii teorii argumentacii* [The most important concepts of the theory of argumentation]. St. Petersburg, Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2006. Pp. 14—33. (In Russ.).
11. Epshtejn M.N. *Budushchee gumanitarnykh nauk* [The Future of the Humanities]. Moscow, Ripol-klassik, 2019. 496 p. (In Russ.).