

очень существенными, а нравственность стала проходить по столь же неформальной рубрике, как религия и церковь. В результате таких перемен мне пришлось отказаться от такого рода внешней мотивации изучения логики и сосредоточиться на ее внутреннем интересе, который приходится поддерживать на протяжении всего курса.

Заключение

Рассмотренные предпосылки рационального мышления в русской жизни и возможности укоренения формального мышления в образовании, а через него и в жизни, подсказывают не очень оптимистический диагноз, касающийся возможностей распространения логики и рационального мышления в современной российской жизни. Однако трудности такого рода образуют вместе с тем и резерв развития. Решающей областью, конечно, является образование. Однако проблемы, связанные с внедрением логики в образовательные программы известны каждому университетскому преподавателю логики. Вместе с тем, если мы хотим, чтобы логика — и связанная с ней рациональность — распространялись в современном российском обществе, необходимо не только говорить о ценности логики самой по себе, но и подавать ее в одном пакете с практическими приемами аргументации и риторики.

РЕФЛЕКСИРУЯ ПРОБЛЕМУ

Валентин БАЖАНОВ

Начну с того, что я, как и Григорий Львович, считаю логику сердцевиной рациональности. Но, пожалуй, роль логики в крушении советского политического и экономического иррационализма мне представляется еще более радикальной, нежели Григорию Львовичу. Исходная точка распада этого иррационализма мне видится в постановлении ЦК ВКП(б) 1946 г., согласно которому в школах некоторых крупных городов должно было быть начато преподавание логики, а также предпринята целенаправленная подготовка логиков в крупных вузах и ряде академических учреждений. Тем самым в СССР создавался коацерват критически мыслящих людей, своего рода катализатор, благодаря которому слепая вера и подчинение уступали место аргументированному рассуждению и рациональному анализу. Понятно, что число студен-

тов и аспирантов, изучавших логику, был невелико (так, на Всесоюзном совещании по логике, которое проходило в МГУ в 1981 г., — автор данных строк, тогда молодой ассистент, на нем присутствовал, — было объявлено, что из 94 педагогических вузов логика преподается только в полдюжине — и это в 1981 году!). Однако катализатор не должен быть сколько-нибудь объемным. Всплески сталинского иррационализма — сессия ВАСХНИЛ, дело врачей и т.п. — вскоре уже не могли восприниматься как порождение здравого смысла, а воспринимались в духе насилия над ним (и, прежде всего людьми, приближенными к Отцу народов). В советском обществе исподволь начала вызревать способность к аналитическому и критическому мышлению. Эта способность, ясное дело, непосредственно не касалась политических и экономических реалий, но напрямую затрагивала моменты их рационального осмысления.

Григорий Львович видит недостаток сравнительно недавно этапа развития логики в нашей стране (имея в виду и СССР) в том, что логические достижения как бы не шли дальше «личностных порывов». Мне кажется, что едва ли не любое достижение в логике — это результат именно «личностного порыва»: идея всегда рождается в голове отдельного человека. Другое дело, будет ли она воспринята (логическим) сообществом. Это сообщество (в русле математической логики в первую очередь) в уже 1960 — 1970-х годах было весьма высокопрофессиональным, и таким, кстати, остается, хотя оно и рассеялось по миру. Достижения логиков (советских и российских) этого периода вполне соответствовали общему уровню профессионализма, характерному для мировой мысли (вспомнить хотя бы Ю.В. Матиясевича или книгу по истории математической логики Н.И. Стяжкина, остающуюся одним из самых цитируемых изданий по истории логики). Однако долгие десятилетия изоляции отечественных логиков от своих коллег за рубежом, неважное знание ими иностранных языков (прежде всего английского), отсутствие средств на поездки, бюрократические препоны для зарубежных публикаций и поездок — все это не могло не привести к выработке «комплекса неполноценности», который сейчас с таким трудом преодолевается.

О неточностях

1. Учебник логики В.Ф. Асмуса вышел в 1947 г. Поэтому, вызывая его к себе, Сталин руководствовался некоторыми слухами, связанными с логическими интересами Асмуса. От кого эти слухи исходили (и каким путем доходили до Сталина) — вопрос открытый. Я слышал рассказ об Асмусе в несколько ином варианте от Г.П. Щедровицкого, который в свою очередь слышал его непосредственно от Асмуса.

2. Н.А. Васильев считается родоначальником не только многозначной, но и паранепротиворечивой, многомерной (и даже релевантной и интуиционистской) логик. Его работы цитируются и Р. Фейсом в книге по модальной логике.

3. И.Е. Орлов является родоначальником релевантной (иногда считают, что и паранепротиворечивой) логики.

Несколько слов о статьях В.И. Кобзаря и В.Д. Титова. Периодизация развития отечественной логики, предложенная В.И. Кобзарем, как и любая периодизация, достаточно условна. Я бы, например, в развитии логики у нас в стране выделил более крупные периоды: с 1922 по 1946 годы, когда формальная логика фактически не существовала — ни в качестве учебной дисциплины, ни в виде области исследования (логические исследования маскировались под математику); 1947-й — конец 1980-х годов, когда логика получила права гражданства, но испытывала постоянные нападки со стороны ортодоксальных марксистов и приверженцев так называемой диалектической логики, которые по существу совпадали по своему составу; «перестройка», инициированная М.С. Горбачевым, открыла новые горизонты для развития логики, которая все более склонна именоваться философской логикой (как на Западе), сосуществуя — в большей или меньшей органической связи — с математической логикой и достаточно свободно определяя свой ареал развития.

В.Д. Титов поднимает важную проблему логической культуры постсоветских обществ. Транзит от тоталитаризма к демократии, как показывает опыт, не обязательно имеет своим конечным итогом реальную демократию. Многие чиновники и, надеюсь, все юристы, получая высшее образование, изучали логику. И, возможно, помнят ее основные каноны. Однако это вовсе не гарантия их правовой культуры. Атмосфера конформизма, страха за свое положение, общественная аномия способствуют возникновению олигополии. Логическая культура здесь оказывается невостребованной (если уж правовая культура предается забвению, а правовые нормы, которые закреплены в Конституции, — поруганию, то что говорить о логической культуре?). Почему — это особый вопрос, прояснить который чрезвычайно сложно и в ближайшее время, думаю, никак не удастся. Некоторые из таких причин обозначены в статье В.Н. Брюшинкина, однако их прояснение требует самостоятельного рассмотрения.

Григорий ТУЛЬЧИНСКИЙ

Разумеется, можно и нужно согласиться с выводом В.И. Кобзаря о развитости отечественной логической культуры. Вопрос в степени и качестве этого развития. Достижения были и есть. Это не только упомянутые мною систематизирующие работы И.Н. Бродс-

кого, А.А. Зиновьева, Э.Ф. Караваева, Я.А. Слинина, Н.И. Стяжкина и других отечественных авторов. Открытия в логике делали и отечественные математики. И об этом пишут как сам В.И. Кобзарь, так и В.А. Бажанов. Можно и даже крайне необходимо говорить о сложившихся отечественных логических школах. Тем более, что невооруженным глазом видно снижение их привлекательности для притока новых сил.

И это лишь подчеркивает один из моих главных тезисов: отечественная логика в советское время развивалась не за счет внутренних, а в силу ряда внешних факторов. Прежде всего, как субкультура, сыгравшая важную роль в сохранении и развитии ответственного свободомыслия, интеллектуального и нравственного самостояния. Иначе говоря, в конце прошлого столетия логическое сообщество в нашей стране выполняло не собственно профессиональную, а скорее социальную, если не социально-политическую роль. В первую очередь это относится к философской логике. Она все дальше отходила от философии в сторону математики, создавая несколько искусственную зону идеологически не ангажированного свободомыслия.

Однако как только идеологический прессинг ослаб, логика в нашей стране утратила свои позиции. В то время как за рубежом в эти годы аналитическая философия открывала новые и новые возможности анализа, в России «продвинутая» молодежь взалхлеб открывала для себя Кастанеду и постструктурализм. Потом открыла для себя феноменологию, герменевтику и, наконец, русскую религиозную философию, потеряв интерес к логическим штудиям. В результате, как в экономике были упущены несколько циклов обновления основных фондов, так и в современной логической культуре впору наращивать новые ткани и силы. А это требует серьезного пересмотра сложившихся форм институционализации логики.

Например, я всегда полагал, что в вузе читать студентам логику поздно и бессмысленно. Логика — наука о том, что и как можно делать с готовым знанием, с его формами. В вузе же время и место методологии получения нового знания в конкретной области науки. Если это логика, то «логика содержания», возникновения и развития конкретного знания. Нечто в духе Г.П. Щедровицкого и Г.Г. Шпета. Логике же формальной, той, что упаковывает и трансформирует готовое знание, — место в средней школе. Как, впрочем, и было в дореволюционных гимназиях. Кстати, и за рубежом уже сложилась практика преподавания в университетах не логики, а «критического мышления». Ну и, само собой, студентам нужны теория и практика публичной аргументации с акцентом на различение корректных и некорректных приемов, способов противодействия последним. Но никак не азы логики.

Владимир ТИТОВ

Когда В.А. Бажанов говорит о «колее», по которой мучительно продвигалась логика в российское образование, стоит вспомнить и средневековую попытку новгородских «жидовствующих» привнести в школьное образование логику Маймонида, и энтузиазм князя Андрея Курбского, опубликовавшего весьма косноязычный перевод отрывков из болгарских и немецких логических сочинений. Как видно из исключительно добротных исторических экскурсов В.А. Бажанова и В.Н. Кобзаря, логика пришла к нам с Запада и в силу капризов высшего начальства то появлялась в учебных планах средних и высших школ, то исчезала из них. В самой российской истории мы не видим последовательности и преемственности — каждый новый более-менее долговременный правитель стремится переделать народ (общество) на свой манер, и все реформаторские или революционные экспромты и эксперименты наталкиваются на безразличную инертность и пассивное сопротивление, с которыми приходится встречаться и попыткам «насадить сверху» логическую культуру. Самым ярким таким эпизодом является описанная Г.Л. Тульчинским ситуация с послевоенным насаждением логики в средних школах по прямому указанию Сталина. Но ведь до этого столь же авторитарно логика изгонялась из советских средних школ, а перед тем вводилась в средние школы! Можно согласиться с В.Н. Брюшинкиным, что путь логики в России — путь через «болото», но и «болотом» российская действительность «от Гостомысла до Тимашева» и далее является в силу отсутствия в ней логической доминанты. Такая доминанта возникает только в свободном и открытом обществе, где важные и тем более важнейшие решения принимаются на основе дискуссий, переговоров и договоров, а не властными вождями, подминающими под себя не только логику, но и элементарный здравый смысл.

Борис ФЕДОРОВ

Можно согласиться с нарисованной авторами картиной состояния и развития логической культуры российского общества, с тем, какие культурно-исторические факторы ее порождают. Но это, так сказать, — диагноз. Неизбежно возникает вопрос: что с этим делать дальше?

В продолжение сказанного чрезвычайно важной представляется идея, предложенная в общем виде В.Н. Брюшинкиным, который видит главный резерв развития отечественной логической культуры в образовании. Собственно, эта идея составляет также пафос статьи В.Д. Титова, призывающего к реальному объединению усилий логиков и специалистов в других областях знания и практики. Хотелось бы обратить внимание на то, что это пробле-

ма не только и даже не столько логики, сколько педагогики в целом, чрезвычайно нуждающейся (иногда неосознанно) в такой интеграции усилий.

Действительно, сегодня педагогика настолько сильно обременена социальными изменениями, что возможность вырваться из господствующего в ней эмпиризма в область теоретической мысли видится весьма туманно. Практика и опыт, являясь подходящим средством подтверждения и опровержения теоретических положений или гипотез, никогда не были необходимым и достаточным средством для их научного обоснования. Уже сама характеристика существа педагогики как деятельности, обусловливаемой ответами на два вопроса: «чему учить?» и «как учить?» скрывает в себе теоретический парадокс, свидетельствующий о практической бесполезности любого ответа на них без предварительного научно обоснованного ответа на вопрос «для чего учить?», т.е. на вопрос о целях обучения. Обоснование целей чаще всего, как отмечает Н.Ф. Талызина, подменяется простым описанием или указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений и убеждений, которые должен *сегодня* приобрести учащийся. Но наука как высшая форма теоретического знания есть результат концептуального, выводного, а вовсе не фактуального, опытно-описательного знания! А методика преподавания отнюдь не сводится к набору приемов, используемых отдельными «педагогами-новаторами». Без тщательного анализа методологических оснований педагогики невозможно поставить окончательный диагноз перспективам становления и развития общепедагогической *научной* теории.

Овладение учебной информацией должно стать средством *развития интеллекта обучаемого!* Это определяет самую главную цель школьного обучения, становится его *системообразующим фактором*. На этом основании уже несколько лет группой петербургских логиков в тесном сотрудничестве с действующими педагогами-предметниками развивается *логико-информационный подход к образованию*, имеющий общие и отличительные моменты с классической дидактикой. Общим моментом для них является сам предмет исследования — образовательный процесс или процесс обучения.

Однако основания теоретических положений дидактики лежат в исторически определенной педагогической практике, которая вынуждена постоянно меняться по мере изменений, происходящих в социокультурной сфере, приспособляясь к жизни социума. Какова социальная обстановка — такова и педагогическая практика, а какова педагогическая практика — такова и дидактика! Поэтому положения классической дидактики нельзя называть в строгом смысле слова научно обоснованными или строго

научными. Многие авторы (Талызина, Беспалько, Володарская, Митина, Съедин, Анисимов и др.) справедливо видят основное содержание дидактики всего лишь в *описании* «успешных» образовательных технологий, подтвержденных конкретной педагогической практикой.

Проиллюстрируем принципиальное отличие дидактики от логико-информационного подхода на примере анализа одного общего теоретического положения. И дидактика и логико-информационный подход справедливо считают смысловую связь ответа и учебного вопроса необходимым условием правильности самого ответа. Дидактика оправдывает это положение конкретными содержательными примерами смысловой согласованности и смысловой рассогласованности вопросов и ответов, показывая, что в учебном процессе не должна возникать ситуация, когда ученика спрашивают «про Фому», а он отвечает «про Ерему». В таком случае ответ нельзя считать правильным. Однако можно привести огромное число примеров, в которых смысловая связь между вопросом и ответом обнаруживается, но признать ответ однозначно правильным или неправильным все же не представляется возможным. Например, на вопрос «Где родился А.С. Пушкин?» можно получить большое число согласованных с ним по смыслу ответов: «в семье старинного дворянского рода», «в русском городе», «в России», «в семье внучки А.П. Ганибалы», «в Москве» и т.п. Но какой именно из них учитель должен считать собственно правильным ответом на поставленный вопрос? В принципе они правильны все! Значит, предлагаемое обоснование не является эффективным для однозначного решения о правильности ответа.

Логико-информационный подход в качестве обоснования истинности своих положений не использует содержательные примеры, а преодолевает возникающую неопределенность, используя логическую закономерность *объемного* отношения между родовым и подчиненным ему (или включенным в него) видовым понятием. На основе этой закономерности формулируется эффективный и универсальный алгоритм построения любого учебного вопроса или задания. Он состоит из двух последовательно выполняемых операций. Во-первых, к информации, представляющей собой ключевой термин правильного ответа, следует подобрать родовой термин, а затем поместить родовой термин в вопрос, превратив его в учебное задание за счет элиминации из него вопросного слова. Теперь сама логика гарантирует не только смысловую связь любого по своему конкретному содержанию ответа (как правильного, так и неправильного) со своим вопросом, но и исключает неопределенность в оценке правильности самого ответа. В ответе всегда прозвучит *вид* запрашиваемого *родового*

термина вопроса. Если в правильном ответе на вопрос «Где родился А.С. Пушкин?» должно прозвучать слово «Москва», то учебный вопрос превращается в задание «Дайте (приведите) *название города*, в котором родился А.С. Пушкин!». Родом здесь будет словосочетание «название города», а его видом конкретные имена городов и ни что другое.

В завершение приведенного сравнения добавим, что логико-информационный подход позволяет построить полную классификацию возможных типов информационных структур ответов на учебные вопросы, как и полную классификацию познавательных типов самих учебных вопросов и заданий.

Для достижения главного результата, выполняющего функцию системообразующего фактора обучения, логико-информационный подход выявляет такие научные закономерности работы с информацией, которые становятся методологической основой создания универсальных и эффективных образовательных технологий, имеющих надпредметный характер и не зависящих от социокультурных изменений в исторической практике. Эти образовательные логико-информационные технологии относятся лишь к тем компонентам обучения, которые с необходимостью используются в качестве средств достижения главной цели (главного результата) — развития интеллекта учащихся. Речь идет о выявляемых логико-познавательных типах учебного текста, учебных заданий учебного и контролирующего диалога, о логической структуре учебной темы, системы контроля и др.

Все указанные компоненты не только выразимы в терминах основного результата, являются необходимыми и достаточными для его получения, но и взаимоотношения их имеют характер *взаимосодействия* по получению запланированного результата как основного «системообразующего фактора». Каждое же из указанных средств обучения в отдельности удовлетворяет системному требованию эффективности, включающему в себя информационную оптимальность, логическую продуктивность и нормативную объективность относительно *поэтапного* достижения главной цели школьного обучения.

1-й этап ограничен временными рамками начальной школы, преимущественным использованием учебной информации *описательной* структуры, развитием *коммуникативной* прагматической функции языка, освоением приемов *логической компаративистики*, выполнением учебных заданий «*на знание*» (узнавание), развитием *фактологического* типа мышления.

2-й этап ограничен временными рамками основной школы, использованием дополнительно к описательной учебной информации *объяснительной* структуры, развитием *аргументативной* прагматической функции языка, освоением логических приемов

доказательства и опровержения, выполнением учебных заданий «на понимание», развитием критического типа мышления.

3-й этап ограничен временными рамками *средней* (полной) школы, использованием дополнительно к описательной и объяснительной учебной информации *прогностической* структуры, развитием *проективной* прагматической функции языка, освоением приемов *логического вывода* нового знания из того, что узнано или понято, выполнением учебных заданий «на интеллектуальное умение», развитием *научного* типа мышления.

Логико-информационный подход предлагает алгоритмизированную систему оценивания итогов выполнения учебных контролирующих заданий одновременно *по двум параметрам*: традиционно *по степени соответствия* ответа ученика эталону ответа и *по интеллектуальному уровню сложности* (на знание-узнавание, на понимание, на интеллектуальное умение) самого учебного задания. Тем самым открываются широкие перспективы «интеллектуализации» школьной отметки, использования современных компьютерных технологий без слабостей и недостатков сложившейся системы тестирования, ЕГЭ.

В этой связи несколько соображений относительно преодоления «колеи», о которой пишет В.А. Бажанов... Основания теоретических положений логико-информационного подхода лежат, как мы видим, в области фундаментальных научных знаний и поэтому они в принципе не могут зависеть от социальных изменений. Они отличаются от положений дидактики так же, как теоретически закономерное знание отличается от знания эмпирически случайного, зависимого от конкретно-исторической практики. Положения логико-информационного подхода, выражая особенности *структурных форм представления и использования* информации в учебном процессе, инвариантны к ее содержанию и в этом смысле *универсальны*. Логико-информационный подход вскрывает и объединяет собой такие закономерности информационных взаимоотношений и взаимодействий, которые являются *изоморфными* для различных по своему конкретному содержанию классов явлений. Теоретические положения этого подхода, которые могут быть легко трансформированы в соответствующие эффективные образовательные технологии, обладают *доказательным и прогностическим* статусом научных законов и принципов, т.е. научной значимостью и, вследствие этого, требуют своего обязательного учета в педагогической практике организации процесса обучения, направленного на развитие интеллектуальных способностей учащихся.

Логико-информационный подход к современному школьному образованию, имея отчасти сходные с другими подходами задачи, обладает в то же время такими отличительными особенностями *системы* организации образовательного процесса, которые

позволяют рассматривать его в качестве возможных методологических оснований общепедагогической *научной* теории.

Владимир БРЮШИНКИН

По прочтении статей данной подборки возникает впечатление, что проблема роли логики в жизни образованных людей (а таковыми хочется считать людей, получивших высшее образование в наших вузах) только поставлена, да и то частично. Да, мы уже разбираемся в истории логики в России, но в двухсеместровом курсе истории логики для философов, который читается в РГУ им. И. Канта, находится место только для Н.А. Васильева. И не в силу «непатриотичности». Пока растолкуешь Аристотеля, стоиков, Петра Испанского, Дунса Скота, Оккама, Декарта и Ф. Бэкона, логику Пор-Рояля, Г. Лейбница, Х. Вольфа, И. Канта, Дж. Буля, А. де Моргана, Г. Фреге, Б. Рассела и А. Уайтхеда, Д. Гильберта, Л. Брауэра, К. Геделя, Г. Генцена, К. Льюиса, Я. Лукасевича, С. Крипке (да с изучением текстов), время, отведенное на курс, трагически заканчивается. А любой, осведомленный в истории логики, укажет нам, как многое мы пропустили.

Двухтысячелетняя западная традиция, в которую входит период господства логики в ученой жизни общества (схоластика), говорит сама за себя. К тому же западные логики давно уже озабочены вопросом, как поддерживать свою полезность обществу, и наряду с формальными исследованиями развивают теорию критического мышления, неформальную логику, систематические исследования аргументации. В России было два кратких периода плодотворного развития логики¹: конец XIX — начало XX вв. и конец 50-х — начало 80-х годов XX века². Как и первый, второй период был отягощен значительной тратой усилий на освоение пути, пройденного логикой к тому времени на Западе, и на создание традиции логического образования и логических исследований. Наши учителя (Е.К. Войшвилло, В.А. Смирнов³, И.Н. Бродский, О.Ф. Серебрянников) положили массу сил на освоение логической традиции, чтобы передать ее нам. К тому же на характере развития логической традиции в СССР сказалась и непрерывная идеологическая борьба, в ходе которой все время приходилось до-

¹ В этих заметках я не буду касаться вклада в развитие логики логиков-математиков.

² Мне кажется, что это утверждение не противоречит характеристике периодов развития логики, данной в статье В.И. Кобзаря.

³ В.А. Смирнов рассказывал нам, что под руководством С.А. Яновской они целый семестр осваивали аппарат нормальных форм для классической пропозициональной логики, материал, который мы уже осваивали за пару занятий.

казывать, что логика не затрагивает основы марксистско-ленинского мировоззрения (в частности, диалектическую логику), и вообще является философски нейтральной наукой⁴.

Здесь, по-видимому, истоки стремления старшего поколения советских логиков к «чистоте» логики, о котором говорит в своей статье В.Д. Титов. О том, что у нас до сих пор существуют проблемы с включенностью российских логиков-философов в международное сообщество, свидетельствует и приведенный в статье В.А. Бажанова анализ. Однако это — проблемы самих логиков.

Вокруг признанных центров специализации философов по логике (МГУ, СПбГУ) сложилось сообщество профессиональных логиков, способных вносить свой собственный вклад в развитие логики и грамотно судить об уровне логических исследований. Это — необходимое, но недостаточное условие для развития логической культуры общества. Проблема в потребности в логике со стороны общества и в способности логиков удовлетворить эту потребность. Здесь я согласен с диагнозом Г.Л. Тульчинского о невостребованности логики самой по себе в современном обществе и неготовности профессионального сообщества логиков встретить вызов изменившегося времени. Сейчас востребован быстрый — «царский» — путь к убеждению другого человека или группы людей. И если эту потребность не удовлетворяют профессионалы, то находится множество других, предлагающих суррогаты, которые охотно потребляются нашими соотечественниками. Но нам с этим жить. И на некачественный спрос профессиональному сообществу следует ответить качественным предложением, удовлетворяющим этот спрос. Сделать это нелегко, но определенная работа в этом направлении уже проделана. Развиваются исследования по теории аргументации, появились первые учебные пособия нового поколения, написанные профессиональными логиками (И.А. Герасимова, Д.В. Зайцев). Развивается теория критического мышления и принятия решений на логическом базисе (И.Н. Грифцова, Г.В. Сорокина). Задача, которую надо решать прямо сейчас, — доведение результатов этих исследований до практических интересных элементарных приложений, которые удовлетворяли бы указанную потребность без потери логической «грамотности».

Понятно, что задача очень трудная. Условием ее решения является осознание логическим сообществом ее важности, как не-

⁴ Я в связи с этим вспоминаю отзыв о логиках действительного члена АН СССР М.Б. Митина на каком-то важном собрании середины 70-х годов, на которое нас, студентов философского факультета, согнали в актовЫй зал 1-го корпуса гуманитарных факультетов МГУ: «С собаками спать (имелось в виду чтение западной логической литературы), как же вшей не набраться?».

обходимого условия выживания самого логического сообщества. Близкая к этому вопросу тема — качество учебников логики и соответствие их сегодняшней задаче. Парадокс: чем корректнее курс логики, тем непонятнее он студентам, которые его изучают, а чем ближе учебник к практике мышления, тем некорректнее предлагаемый анализ. Об этом справедливо говорится в статье В.А. Бажанова, который упоминает о появлении учебников логики авторов, никому не известных в логическом сообществе. А если разобраться, кем и как преподается логика во многих негосударственных и даже государственных вузах, то, я думаю, результат будет мало утешительным. Каким образом воздействовать на эту ситуацию? Наверное, назрело формирование логического экспертного сообщества, способного давать отзывы на предлагаемую учебную литературу и продвигать коллективное мнение по вузам страны, в том числе с помощью профессиональных конкурсов. Деятельность такого рода экспертного сообщества следует сделать максимально публичной через философские журналы и СМИ. Если нельзя воздействовать на преподавание логики по всей большой России организационно, то следует это сделать хотя бы «морально». Это и был бы наш вклад в развитие логической культуры России.

Владимир КОБЗАРЬ

Что логическое сообщество у нас достаточно многочисленно и развито, об этом свидетельствуют регулярно проводимые и пользующиеся популярностью конференции по логике, прежде всего, в Москве, Санкт-Петербурге и Киеве, да логическая ассоциация при Санкт-Петербургском философском обществе тоже. Казалось бы, это достаточное основание ожидать распространения логической культуры в широкие народные массы. Однако состояние последней в отечественной аудитории еще далеко от совершенства. Так что впору говорить о задачах логического сообщества по развитию отечественной логической культуры. И спасибо «Философским наукам» за возможность обсуждения таких задач. Совершенства, может, мы никогда и не достигнем, но стремиться к этому должны.

Относясь к категории преподавателей логики, основной задачей которых является пропаганда, распространение и популяризация элементарной логической культуры в среде, прежде всего молодежи, я с большим удовольствием ознакомился с удачной, на мой взгляд, подборкой статей. Картина истории логики в России, ее состояния в разные времена этой истории, особенно же — в советское и настоящее время получается достаточно убедительной.

В.Д. Титовым резонно замечено, что логическая культура у нас имеет градации, даже и логический профессионализм тоже не-

однороден. С учетом этого, на мой взгляд, образовательный процесс у нас должен быть разбит, как минимум, на два этапа, подобно математике в средней школе. Понятно, что для оптимального и эффективного освоения математики, вначале учащихся знакомят с элементарными арифметическими действиями и лишь потом — с более сложными алгебраическими и аналитическими математическими действиями. Высказанное Г.Л. Тульчинским и другими авторами предложение о введении логики в среднюю школу, считаю правильным, тем более, что сейчас, не в пример 1947/48 учебному году, можно найти достаточно профессионально подготовленных специалистов по логике для средней школы, их, слава богу, в нашей стране теперь немало. Внедрение в широкие народные массы логической культуры, как мне представляется, требует именно такого поэтапного подхода. Вначале следует ознакомить учащихся с особенностями, свойствами и правилами элементарных форм мысли, и лишь после этого — переходить на более высокий уровень, на следующий этап, на котором станут более понятными усложненные, тем более математизированные их формы.

Конечно, учитывая специфику русского интеллекта, как отметил В.Н. Брюшинкин, этот процесс будет не простым и не скорым. Однако, невзирая даже на это, логическому сообществу, преподавателям и ученым надо начинать это дело, ибо дорогу осилит идущий. На сказочное достижение положительного результата рассчитывать не стоит. Сообществу логиков пора бы не только, что называется, «вариться» в собственном соку, общаясь на конференциях, стремясь, например, создать собственный печатный орган, совершенную программу по логике, но и выступать инициаторами ходатайств перед правительственными и законодательными органами страны о повышении статуса логики в обществе, стабилизации ее места в учебных программах средней и высшей школы и т.п.

Современное состояние высшей школы, которая умудряется в большинстве своих вузов обходиться без логики, на мой взгляд, удручающее. И не потому, что это задевает профессионализм логиков, а потому, что обучающиеся, вся жизнедеятельность которых в процессе учебы находится в сфере мыслительной, не знают ни одного закона, которому мысли подчиняются. Это парадоксально! Мыслящие не знают законов мысли!

Так или иначе, но проблема отечественной логической культуры, поднятая в этой подборке материалов, представляется чрезвычайно острой и важной, поднимающей такой комплекс вопросов теории и практики, что, как думается, к ней необходимо возвращаться и возвращаться.