

**GHEORGHE CLITAN**

---

---

**GÂNDIRE CRITICĂ**

**Micromonografie**

---

**GHEORGHE CLITAN**

**GÂNDIRE CRITICĂ**  
**Micromonografie**

**EDITURA EUROBIT**  
**TIMIȘOARA, 2003**

Referent științific: Prof. univ. dr. Constantin Grecu

Tehnoredactare: Gheorghe Clitan

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**CLITAN, GHEORGHE**

**GÂNDIRE CRITICĂ** / Gheorghe Clitan. –

Timișoara, EUROBIT, 2003

Bibliogr.

ISBN 973-620-078-7

**ISBN 973-620-078-7**

© Copyright, 2003, Gheorghe Clitan

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate. Reproducerea integrală sau parțială, pe orice suport, fără acordul scris al deținătorului de copyright, este interzisă.

*Soției  
și fiului meu*



## CUVÂNT ÎNAINTE

Această lucrare își propune să evidențieze statutul a două dintre disciplinele aflate în dezbaterile filosofică și pedagogică actuală: **Gândirea critică și Logica informală**. Ele nu vor fi prezentate ca fațete ale uneia și aceleiași preocupări, cum se întâmplă destul de des în literatura de specialitate. Prin incursiuni în dezbaterile prilejuate de reformarea postbelică a învățământului nord-american, prin analiza definițiilor date acestor discipline și prin expunerea problematicii abordate de fiecare dintre ele, se va încerca creionarea diferențelor dintre domeniile ce le corespund.

Odată cu luarea în discuție a obstacolelor care le pot apărea în cale, se argumentează pentru o dezvoltare teoretică separată (sub forma unor abordări psiho-logice, pragmatice, iar nu didactice ale argumentării) și pentru complementaritatea aplicării lor „dincolo” de curriculum. În susținerea acestui punct de vedere, se va proceda la o trecere în revistă a deosebirilor de atitudine cu privire la receptarea **Gândirii critice și Logicii informale** în spațiul socio-cultural european, acordându-se o atenție specială promovării lor în învățământul românesc.

Ca disciplină de învățământ, **Gândirii critice** i se conturează domeniul de studiu în jurul abilității de a dezvolta capacitățile intelectuale necesare înțelegerii argumentelor altora, de a le evalua și de a construi argumente proprii, acceptându-se ideea potrivit căreia în activitatea didactică aspectul formativ joacă un rol deosebit de important, mai mult că uneori însăși transmiterea informațiilor poate avea loc ocolind – aparent – unele din regulile stricte ale logicii, dar nu și principiile argumentării sau retoricii (care se

legitimează, în ultimă instanță, tot prin raportare la acele reguli).

În capitolul final, vor fi creionate soluțiile la câteva probleme ale argumentării în gândirea critică (funcția argumentativă a limbajului, analiza critică a argumentului, identificarea argumentelor și surselor de eroare), însă doar cu titlu de exemplu, fără pretenția de a lămuri toate detaliile sau de a epuiza întreaga problematică argumentativă specifică acestui tip de gândire. Am procedat astfel întrucât lucrarea este mai degrabă un curs general-introductiv în domeniul gândirii critice decât o inițiere practică în argumentare.

Autorul

## **IMPUNEREA GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE CA PRACTICI DE ARGUMENTARE<sup>1</sup>**

### **1.1. Cadrul teoretic al impunerii gândirii critice și logicii informale ca practici de argumentare**

A devenit un loc comun faptul că vocabularul filosofic s-a îmbogățit din a doua jumătate a secolului XX cu o serie de termeni ce indică astăzi o mutație dinspre planul teoretic înspre cel practic, aplicativ al argumentării: „gândire critică” (*critical thinking*), „raționare critică” (*critical reasoning*), „argumentare critică” (*critical argumentation*), „logică non-formală”, „logică ne-formală” sau „logică informală” (*informal logic*) ș.a. Acești termeni sunt regășibili totodată și în nomenclatorul pedagogic contemporan, referitor la reformarea unui curriculum educațional socotit tot mai mult – după cel de al doilea război mondial – învechit și lipsit de eficiență.

Majoritatea autorilor care iau în discuție această mutație o leagă în special de două fenomene care au marcat gândirea pedagogică și învățământul nord-american: resurecția prac-

---

<sup>1</sup> Text publicat într-o primă variantă cu titlul „Înfăptuirea practică a argumentării. Gândirea critică și logica informală” în *ROSLIR.. Romanian Semio-logical Internet Review*, Nr. 1/2000, Internet, <http://www.cte.usv.ro/roslir>, 2000, reluat parțial și dezvoltat apoi în Clitan, G. „Despre receptarea *Gândirii critice și Logicii informale* în spațiul socio-cultural european și românesc”, *Revista de științe ale educației*, Anul III, Nr. 1(4), Editura Eurostampa, 2001.



tică a argumentării și predarea-învățarea logicii clasice în cadru instituționalizat. Dacă interesul față de practica argumentării s-a impus ca un element pozitiv pentru toți cei implicați în procesul educațional (formatori și instruiți), valențele învățământului logicii clasice (generală și simbolică) au fost cotate și negativ de o parte a acestora. Drept urmare, în curriculum încep să fie introduse cursuri noi: de logică informală sau de gândire critică.

Cealaltă parte a formatorilor va manifesta rezistență față de noile cursuri introduse, considerându-le fie un subprodus în raport cu logica autentică, fie un teren de pregătire pentru lucrurile serioase și substanțiale din următorii ani de studiu sau doar o modalitate de a-i învăța logică pe studenții mai slabi. Dacă inițial aceste cursuri au fost concepute ca simple introduceri în logică (*baby logic*), ulterior ele au fost transformate – datorită reacțiilor negative pe care le-au stârnit – în cursuri de „raționare critică” (*critical reasoning*), adică în cursuri prin care se urmărește învățarea practică a argumentării [Plantin, C., 1990, p. 200-201, 267-268].

De fapt, existența celor două poziții față de predarea logicii este ilustrată de evoluția manualelor școlare după 1945. Se vorbește de două generații de manuale. Manualele din prima generație nu ies din canoanele logicii clasice și reduc orice formă de argumentare la raționamentele deductive și inductive, neținând seama de paralogisme, în vreme ce manualele din generația a doua sunt orientate spre teoretizarea gândirii critice sau logicii informale (atât în ipostaza de *baby logic*, cât și în cea de *critical reasoning*).

Începând însă cu anii '80-'90 apare o a treia generație de manuale care indică tendința – și dintr-o parte, și din alta – de a împăca, într-o nouă expunere și sub spectrul practicii argumentării, nu al teoriei argumentării, elementele logicii

clasice cu cele ale gândirii critice sau logicii informale, utilizând un instrumentar pragmatic.

Cadrul teoretic ce a făcut posibilă o atare evoluție este cel al distincțiilor generate de scindarea pragmatismului american în *pragmatism de stânga* (gen J. Dewey) și *pragmatism de dreapta* (gen Ch. S. Peirce) sau, după spusele lui Peirce, în *pragmatism* și *pragmaticism: cunoaștere subiectivă* (didactică, educațională etc.) – *cunoaștere obiectivă* (științifică, instituționalizată) (distincție de factură epistemologică) și *child-centered education* (educația centrată pe copil) – *subject-centered education* (educația centrată pe obiectul de învățământ, pe subiectul acestuia) (distincție de factură pedagogică).

Există astăzi două maniere de a utiliza instrumentarul pragmatic: sub auspiciile a ceea ce îndeobște se numește *filosofie pragmatică* și sub cele ale *pragmatismului*. În primul caz se spune că avem de-a face cu o abordare pragmatică în sens larg (a filosofiei analitice influențate pragmatic), iar în cel de-al doilea cu una în sens restrâns (pragmatistă, chiar dacă putem distinge între mai multe tipuri de pragmatism).

Filosofia pragmatică ar avea un spectru de aplicații mai larg decât pragmatismul (și anume: epistemologia, filosofia științei, filosofia limbajului, lingvistica și etica), ea nefiind doar „o familie de poziții, ci mai degrabă un *program de cercetare filosofică*”. Strict vorbind aici despre discursul științific, abordările pragmatiste ar relaționa cunoașterea și raționalitatea specifică lui „cu scopurile celui ce cunoaște”, în timp ce epistemologia (și filosofia științei) pragmatică le caracterizează „în termenii funcționării lor în propriul context”.

Deși filosofia pragmatică s-a dezvoltat în (și pe) urma pragmatismului clasic (Peirce, James, Dewey ș.c.l.), „ca o generalizare graduală de la analiza îngustă a scopurilor la analiza mai largă a tuturor tipurilor de *context* și de *receptivitate-la-context*”, astăzi pragmatismul a rămas doar o „specializare” a acestei filosofii, „care se concentrează asupra unei anumite *părți* a contextului, anume asupra *scopurilor* subiectului, și reduce dependența-de-context în ultimă instanță la acest *aspect* al contextului”.

Stării de fapt creionată mai sus i s-au dat mai multe explicații, dar în principal se vorbește de o „pragmatizare graduală a filosofiei neopozitiviste începând cu anii '70” (Rorty) și de o veritabilă „cotitură pragmatică” (Stegmüller). Marcând o asemenea cotitură, pragmatismul pune adevărul credințelor umane (*beliefs*: convingeri, opinii, cunoștințe) în relații de dublă dependență: față de uzajul sau întrebuințarea expresiilor și față de contextul utilizării acestora [Schurz, G., 1998, p. 39-45, 47, 50].

În primul caz, teza principală a pragmatismului este că adevărul credințelor nu poate fi stabilit pe baza unor asumptii metafizice dogmatice despre lumea externă, ci numai în termenii succesului acțiunilor noastre, ele însăși bazate pe credințe cu privire la anumite scopuri. Cum aceste scopuri pot fi interne cunoașterii (observație, predicție și control) sau externe ei (interese social-practice și hedoniste), iar în cadrul pragmatismului li se acordă importanță diferită pentru actul cognitiv, s-a propus distincția între un pragmatism „intern” și unul „extern”.

În al doilea caz, se vorbește de o triplă contextualizare a acțiunilor cognitive și a credințelor ce le însoțesc:

- 1) *contextul epistemic-cognitiv*: vizează cunoașterea de fundal (*background knowledge*: asumptiile și credințele

de fundal, cunoașterea procedurală tacită), pe fondul căreia un argument sau o teorie oarecare își exercită rolul cognitiv;

- 2) *contextul ostensiv-indexical*: cuprinde situația observațională, acțiunea și limbajul în care se desfășoară un anumit comportament epistemologic și la care respectivul comportament se referă de regulă în mod tacit, uneori chiar incomplet;
- 3) *contextul practic-normativ*: este contextul asupra căruia pragmatismul tradițional și-a restrâns atenția, referindu-se la scopurile și intențiile teoriilor sau metodelor științifice și privindu-le ca pe niște mijloace necesare finalizării activității cognitive.

Strict pragmatist abordând lucrurile, contextul poate fi „o nouă categorie explicativă, o nouă categorie de comparație, un nou vocabular descriptiv, un nou scop privat sau politic, cea mai recentă carte pe care am citit-o, ultima persoană cu care am vorbit; posibilitățile sunt nelimitate”. Singura condiție pentru ca ceva să devină context este ca acel ceva să influențeze rețeaua credințelor de care dispunem („deprinderi de acțiune”) în sensul „creșterii numărului credințelor care se adugă sau se scad la rețea”.

Apariția contextelor noi odată cu schimbarea credințelor a fost numită „recontextualizare”, numărul contextelor noi fiind direct proporțional cu numărul schimbărilor. Chiar dacă posibilitățile recontextualizării sunt nelimitate, după modul în care relaționează credințele cu propozițiile sau cunoștințele dobândite contextele pot fi împărțite în două genuri:

- 1) cele prin care dobândim noi seturi de credințe „față de unele dintre propozițiile anterioare din repertoriul nostru”;

2) cele prin care dobândim credințe față de noi propoziții („candidați la valoarea de adevăr”), „propoziții față de care înainte nu aveam nici o atitudine” (nici o credință).

Deosebirea între aceste înțelesuri ale contextului este doar una „de grad” și „coincide în mare cu distincția dintre inferență și imaginație și cu distincția dintre traducere și învățarea limbii”. Inferența presupune un „spațiu logic fix”, fără „noi candidați la statutul de credință”, în vreme ce prototipurile imaginației sunt „utilizările metaforice noi ale unor cuvinte vechi”, „invenția unor neologisme” sau „relaționarea unor texte până atunci fără legătură”.

Distincția epistemologică ce corespunde deosebirii dintre inferență și imaginație este „distincția dintre «raționalitate» și altceva”. Raționalitatea unei cercetări înseamnă „a rămâne în spațiul logic dat la începutul cercetării” și „a oferi un argument în favoarea credințelor la care ajungem la sfârșitul cercetării prin referirea la credințe pe care le deținem la începutul ei”.

Epistemologia tradițională consideră că „există o echivalență (chiar dacă imperfectă) între a fi științific și a fi rațional”, reducând cercetarea rațională la „situarea” și explicarea lucrurilor într-un context familiar și la „traducerea” lor într-un vocabular corespunzător spațiului logic fix (al „logicii confirmării” sau al „logicii explicării”).

Analiza conceptuală – cel mai rafinat produs al tradiției analitice – nu iese nici ea din canoanele unei întreprinderi de acest gen atunci când își propune „de a traduce fiecare expresie neclară în una clară, unde «clar» înseamnă ceva de genul «accesibil oricărui cercetător rațional»”.

Presupoziția pe care se întemeiază variantele epistemologiei tradiționale – chiar contextualiste fiind – este cea a „cunoașterii ca reprezentare” și se caracterizează fie

prin favorizarea contextului obiectului („realism” sau „esențialism”), fie prin supralicitarea contextului subiectului („relativism” sau „instrumentalism”). Depășirea pragmatistă a limitelor trasate de această presuposiție este posibilă prin „disoluția cercetării într-o țesătură de credințe ce se auto-înnoiește”, adică prin interpretarea cercetării ca „un proces de reșesere a credințelor și nu de descoperire a naturii obiectelor” [Rorty, R., 2000, p. 188-190, 194-195].

Pornind de la distincția dintre scopurile cognitive și scopurile afectiv-hedoniste ale acțiunilor umane, în literatura pragmatistă actuală se mai vorbește – pe lângă pragmatismul „intern” și cel „extern” – de un pragmatism „de dreapta” și de unul „de stânga”. Primul tip de pragmatism (Peirce, C. I. Lewis, Putnam, Rescher ș.a.) trasează drumul impersonal și intersubiectiv în realizarea cu deplin succes a cunoașterii, celălalt (James, C. S. Schiller, Rorty, Stich ș.a.) relativizează și subiectivizează cunoașterea și raționalitatea.

Schimbarea de perspectivă dinspre primul spre celălalt ar fi echivalentă cu trecerea de la raționalitatea obiectivă (bazată pe standardele impersonale ale utilizării limbajului) la relativizarea și subiectivizarea cunoașterii (bazată pe standarde personale de întrebuințare sau acțiune) [Rescher, N., 1998, p. 24-38].

Evoluțiile de mai sus, sesizabile astăzi în cadrul pragmatismului, se leagă de disputa filosofică ce l-a făcut pe Peirce să distingă între „pragmatism” (denumire asociată cu pragmatismul deviant: „extern” sau „de stânga”, în terminologia contemporană) și „pragmaticism” (noua denumire propusă pentru pragmatismul său autentic: „intern” sau „de dreapta”, potrivit aceleiași terminologii). Peirce ajunge la o atare distincție în urma analizei metodelor de

gândire proprii comportamentului epistemic (sau conduitei umane, în general).

Constatarea de la care pleacă este că viața umană e deopotrivă loc al experiențelor individuale și laborator al experimentelor sociale. Datorită acestui fapt, orice conduită apare ca fiind în același timp o „chestiune” de experiență și una de experimentare. Experiența este individuală (afectivă și subiectivă), în vreme ce experimentarea se realizează tipic (rațional și obiectiv). Cum gândirea științifică are de a face cu raționalul și obiectivul, numai experimentul trebuie instituit în obiect de studiu al ei.

Experimentatorul tipic reprezintă modelul omului de știință și urmărește pe de o parte găsirea acelor norme care să funcționeze ca o „rețetă” pentru înfăptuirea cu succes a experimentului, iar pe de altă parte posibilitatea descrierii satisfăcătoare a acestuia. Asemeni experimentatorului ideal, filosoful (pragmatician, bineînțeles) trebuie să-și subsumeze eforturile unui dublu deziderat:

- 1) identificarea „relevanței imaginabile asupra conduitei vieții” pe care o poate avea un concept, altfel spus „semnificația rațională a unui cuvânt sau a unei alte expresii”;
- 2) definirea semnificației raționale ca totalitate a „fenomenelor experimentale pe care afirmarea sau negarea unui concept le-ar putea implica”, definiție numită „maxima pragmatismului”.

Numai în formulările de mai sus, dezideratul exprimă esența pragmatismului autentic, mai bine zis a pragmaticismului. Aceasta poate fi și mai ușor înțeleasă dacă se are în vedere faptul că „trăsătura cea mai remarcabilă a noii teorii a fost aceea de a recunoaște o conexiune inseparabilă între cunoașterea rațională și scopul rațional”.

Maxima pragmaticismului redă această conexiune prin formularea cea mai largă pe care a primit-o: „întreaga semnificație intelectuală a unui simbol oarecare constă din totalitatea modurilor de conduită rațională care, în funcție de toate împrejurările și dorințele posibile, ar decurge din acceptarea simbolului” [Peirce, C. S., 1990, p. 177-179, 202].

În acest cadru filosofic s-a pus problema înlocuirii „logicii bunului-simț” – dominantă în învățământul nord-american al vremii – cu o logică elaborată, fundamentată teoretic, dar alta decât logica clasică. Noua logică a fost numită „logică a cercetării/investigației”, vizând în plan filosofic „chestiunile” de experimentare/experiență, iar în plan curricular atât indicarea unui set de teme și o succesiune de lecții pentru fiecare disciplină științifică predată (cum cere, de altfel, bunul-simț), cât și surprinderea setului de relații prealabile presupuse a exista între ele.

Interesant de remarcat este faptul că această logică accentua mai mult rolul abilităților subiectului didactic (formatori, instruiți) decât cel al relațiilor dintre „subiectele” de conținut informațional. Direcția nouă din logică a favorizat într-o bună măsură impunerea **Gândirii critice** ca disciplină academică și este reprezentată cel mai bine de J. Dewey (1909, *Who We Think*; 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*).

*Cum gândim?* este întrebarea de la care acest autor pleacă, răspunsul formulat la ea identificând modul în care oamenii gândesc cu modul în care ei își realizează la un moment dat cercetările, ceea ce la nivelul bunului simț se regăsește ca identificare a gândirii cu experiența umană.

Detalierea răspunsului a fost făcută de către autor în mai mulți pași, dintre care aici vor fi reținuți trei:



- 1) identificarea greșelilor caracteristice logicii tradiționale;
- 2) definirea cercetării/investigației/gândirii;
- 3) analiza structurii cercetării/investigației/gândirii.

Potrivit lui J. Dewey, logica tradițională – ca teorie a formelor logice – se află în situația de a greși de fiecare dată când își consideră obiectul (formele logice) ca fiind *extern* gândirii, *a priori* sau *transcendent*. De fapt, formele logice au caracter obiectiv (adică „revin obiectului când acesta din urmă este supus cercetării controlate”), dar se modifică („ca o consecință a operațiilor” gândirii), deși de regulă foarte încet („odată cu schimbările din tranzacțiile obișnuite în care se angajează indivizii și grupurile și cu schimbările care apar în consecințele acestor tranzacții”).

Schimbarea de perspectivă cu privire la formele logice permite logicului să evite cele trei greșeli evidențiabile din istoria sa:

- 1) logicul este independent de stările sau procesele subiective și „mentaliste”;
- 2) formele logice sunt independente față de realitatea empirică, istorică a „materialelor” în care se găsesc înscrise și care le preced existența;
- 3) teoria logică se cantonează în neobservabil, transcendental și „intuițional”.

Înlăturarea greșelilor caracteristice logicii tradiționale atrage după sine și eliminarea diferenței exagerate dintre psihologic și logic, adică dintre „modurile în care oamenii gândesc *de fapt* și prescrierea modurilor în care ar trebui să gândească”. Astfel, logicul nu mai este identificat cu o sumă de norme provenind din surse exterioare și independente de experiență, iar gândirea poate fi definită ca „modul în care

oamenii la un moment dat își realizează cercetările/investigațiile”.

Detalierea definiției gândirii arată și mai bine de ce între gândire și cercetare/investigație se poate pune semnul identității: *„Cercetarea/investigația este transformarea controlată sau dirijată a unei situații nedeterminate într-una care este astfel determinată în distincțiile și relațiile ei constitutive încât convertește elementele situației originare într-un tot unificat”*. Pentru a înțelege corect această definiție, se procedează la deosebirea operațiilor cercetării/investigației de elementele din structura sa.

Un prim tip al operațiilor de cercetare/investigație ar putea fi numit „observațional” întrucât, referindu-se la materialul factual ca la un obiect de studiu „ideațional sau conceptual” (reprezentat „prin mijloace și scopuri posibile de soluționare”), „anticipează o soluție și se detașează de fantezie” (în măsura în care provoacă și direcționează noi observații care produc un nou „material factual”).

Un al doilea tip al operațiilor cercetării/investigației este numit „existențial”, fiind compus din „activități care implică folosirea tehnicilor și organelor de observație”, mai bine-zis din „acțiuni de evidențiere, selecție și aranjament” bazate pe operațiile observaționale. Apelativul „existențial” e folosit pentru a desemna acest tip de operații întrucât ele „modifică situația existențială anterioară, aduc în discuție condiții până atunci obscure și îndepărtează spre fundal aspecte care la început erau evidente”.

În fine, al treilea tip al operațiilor de cercetare/investigație a fost denumit „experimental” și apreciat drept „central” în tratarea judecății, raționamentului sau discursului rațional. Operațiile experimentale aduc „modificări temporale” condițiilor cercetării/investigației, elementelor ei constitutive,

dar mai ales obiectului său de studiu, constând fie în „reordonarea condițiilor de mediu cerute pentru a produce o situație ordonată și unificată”, fie în introducerea de succesiuni temporale între elementele constitutive cercetării/investigației sau obiectului de studiu (transformându-le în faze de cercetare/investigație ordonate și unificate temporal).

Cele trei tipuri de operații dețin ponderi diferite și se regăsesc în fiecare dintre elementele cu caracter de fază ale cercetării/investigației:

- 1) condițiile antecedente cercetării/investigației: situația nedeterminată;
- 2) instituirea unei probleme: situația problematică;
- 3) determinarea soluției unei probleme: situația rezolutiv-progresivă;
- 4) raționamentul: situația argumentativ-relevantă;
- 5) operaționalizarea faptelor-semnificație: situația reprezentativ-semnificantă;
- 6) raportarea cercetării/investigației științifice la cercetarea/investigația bazată pe bunul simț: situația generalizant-unificatoare.

Care au fost elementele prin care noua logică a cercetării/investigației a favorizat apariția **Gândirii critice** și **Logicii informale**? Drept exemplificare, aici vor fi reținute numai cele care au determinat mutații semnificative atât în logică, cât și în teoria pedagogică. Punctul de vedere spre care acestea conduc este că o gândire critică – având, deopotrivă, un caracter activ și metodic – trebuie să se axeze pe grija de „a aborda orice credință sau presupusă formă de cunoaștere în lumina temeiurilor care o susțin și a viitoarei concluzii spre care tinde”.

Dacă în logica tradițională raționamentul – ca inferență – este identificat cu silogismul și implicația (identificare conducând adesea la „confuzii serioase”), în noua logică el este înțeles ca raționare sau discurs rațional ce „dezvoltă conținuturile de semnificație ale ideilor în relația lor reciprocă”, adică fundamentează „semnificația ca semnificație” în cadrul unui sistem de propoziții. J. Dewey precizează că rostul acestuia devine unul argumentativ, reieșind și mai clar din aceea că „ideea sau semnificația direcționează activitățile când este dezvoltată în discurs, iar când este transpusă în faptă furnizează materialul probator necesar”.

Privitor la mutațiile teoretice din pedagogie, raportarea în calitate de produs a cunoașterii la cercetare/investigație a făcut ca materialul cercetat/investigat „să releve proprietăți distincte ce necesită să fie desemnate prin termeni distincți”. Astfel, dacă prin cunoaștere se înțelege „cercetare/investigare în curs”, materialul cercetat/investigat va fi denumit „obiect” sau „subiect de studiu” (*subject matter*), iar când cunoașterea este privită ca „rezultat al cercetării/investigației”, materialul cercetat se va numi „conținut” (*content*) sau „conținut propozițional” (informațional).

În mod similar, când obiectul de studiu este produs și ordonat într-o formă stabilă cu ajutorul cercetării/investigației denumirea lui va fi aceea de „obiecte” sau materii de cercetare/investigare, respectiv de învățământ, iar dacă el apare privit anticipativ se vorbește de „obiective” (efecte urmărite) sau „mijloace” (conținuturi) de cercetare/investigare, în speță educaționale [Dewey, J., 1992, p. 193-198].

## 1.2. Experimentul curricular nord-american de înfăptuire practică a argumentării

Primul curs în al cărui nume apare expresia „gândire critică” (1941, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*) n-a fost străin de aceste modificări conceptuale. Autorul său, Edward Glaser, s-a impus totuși nu ca teoretician, ci ca autor al unuia dintre cele mai utilizate teste de gândire critică (**Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal**). Potrivit lui Glaser, „gândirea critică este un nume pentru efortul continuu de a examina orice credință sau orice presupusă formă de cunoaștere în lumina evidenței pe care se bazează și, mai mult, a concluziilor spre care tinde” [Thomson, A., 1996, p. 4].

Astfel înțeleasă, gândirea critică presupunea inițial o dimensiune filosofică (întemeierea actelor de credință și de cunoaștere) pe care trecerea vremii a subsumat-o celei educaționale. În zilele noastre, instrumentele ei au dobândit o dimensiune accentuat aplicativă în domenii precum: învățământul superior, *training*-ul profesional, educația vocațională și determinarea potențialului prospectiv al instruiților.

Nivelul de învățământ la care disciplina gândirii critice s-a impus fără probleme este cel al colegiilor, adică al primului ciclu de învățământ superior. Aici, departamentele de filosofie s-au arătat cele dintâi interesate de elaborarea unor cursuri precum **Gândirea critică** sau **Logica informală**, mai cu seamă de aportul acestora la îmbunătățirea argumentării și examinării.

Departamentele de pedagogie din cadrul colegiilor s-au axat pe elaborarea unor teste de evaluare a gândirii critice,

cea ce era în pas și cu orientarea departamentelor de filosofie înspre aspectele neformale ale predării-învățării logicii, și cu mișcarea didacticii înspre obiectivele educaționale, înspre evaluare și argumentare (în dauna conținuturilor) sau chiar înspre elementele de psihologie statistică.

Extinderea acestor preocupări la nivelul învățământului preuniversitar (*pre-college teaching*) s-a făcut prin introducerea disciplinelor de **Gândire critică** sau **Logică informală** în curriculum-ul oficial, ceea ce concorda cu obiectivele așa-numitei „mișcării a filosofiei pentru copii” (*the philosophy for children movement*). Aici, ca și la nivelul colegiilor, utilizarea testelor de evaluare se înscria în cerințele și moda noului tip de învățământ promovat.

Un exemplu de schimbare a opticii educaționale îl constituie cercetarea practică inițiată postbelic de **Grupul de studiu al matematicii școlare (School Mathematics Study Group, prescurtat S.M.S.G.)** întemeiat în 1958 la Universitatea Stanford. Apreciat drept una dintre cele mai mari acțiuni de elaborare a curriculum-ului care au existat vreodată, proiectul acestui grup aduce plusul organizatoric necesar performanței de vârf.

Procesul de învățământ se va cantona de aici încolo nu în transmiterea de cunoștințe, ci în axarea elevilor pe adevăratul spirit de cercetare, pe descoperirea principiilor generale ce stau la baza materiei de învățământ, pe descoperirea structurii cunoștințelor predate, pe metodele preponderent experimentale sau de muncă intelectuală individuale și pe tehnicile moderne de comunicare.

Pedagogia a resimțit o asemenea orientare ca ridicându-se împotriva enciclopedismului tradițional și a supraîncărcării curriculum-ului, altfel spus ca deplasând accentul – în spirit

deweyan – dinspre predarea cunoștințelor (*knowledge centered*) înspre preocupările copiilor (*child centered*), dinspre organizarea logico-didactică a conținuturilor de învățământ înspre practica logico-argumentativă a învățării [Clitan, G., 1999, p. 24-25].

Un alt exemplu, de această dată referitor la gândirea critică, este cel al proiectului realizat pe **Internet** de către **Longview Community College** (una dintre filialele ce țin de **Metropolitan Community College**) și denumit *Critical Thinking Across the Curriculum Project*. Scopul acestui program îl constituie „proiectarea în curriculum” a problematicii gândirii critice, dar așa cum reiese ea din viața reală. Altfel spus, se urmărește identificarea și sistematizarea resurselor gândirii critice pentru a o introduce în curriculum ca disciplină de învățământ cu caracter formativ.

Cum atingerea obiectivului este condiționată de resursele disponibile, sunt avute în vedere atât resursele interne (produse de aplicanții programului), cât și cele externe (utilizabile de pe site-urile de **Gândire critică** ale **Internetului** sau din orice altă sursă demnă de încredere), împărțite însă după problematică în alte două categorii: „resurse de nucleu” și „resurse specifice disciplinei”.

Nu vom zăbovi în cele ce urmează asupra modului în care sunt prezentate categoriile de resurse, el putând fi văzut prin accesarea *Programului* cu ajutorul oricărui motor de căutare pe **Internet**. Vom lua în discuție numai problematicele subsumată **Gândirii critice** prin acel mod de a prezenta resursele, încercând să surprindem totodată și raporturile în care sunt așezate – la nivelul colegiilor și din prisma practicii argumentative – principalele discipline ale **Curriculum-ului** nord american.

Să începem însă cu trecerea în revistă a elementelor necesare studiului **Gândirii critice**, precizând că ele țin mai degrabă de comportamentul educațional al indivizilor decât de cultura lor teoretică:

- 1) deprinderi de metodă în practica filosofiei;
- 2) cunoștințe privind valoarea gândirii critice în general;
- 3) elemente de istorie sumară a logicii;
- 4) înțelesuri (definiții) principale date gândirii critice;
- 5) abilități de predare-învățare a gândirii critice.

În ceea ce privește problematica propriu-zisă a disciplinei, ea este structurată după cum urmează:

- 1) probleme legate de „conceptele-cheie” (*core concepts*):
  - A) probleme vizând enunțurile:
    - a) rolul enunțurilor în argument;
    - b) tabele de adevăr pentru enunțuri;
  - B) probleme relative la analiza și structura argumentelor:
    - a) recunoașterea premiselor unui argument;
    - b) recunoașterea concluziei argumentelor;
    - c) recunoașterea argumentelor în orice situație apar;
    - d) distingerea argumentelor deductive de cele inductive;
    - e) identificarea argumentelor valide și a celor „sănătoase” (*sound arguments*),
    - f) evidențierea formelor de argumentare valide standard;
    - g) adăugarea de premise sau concluzii false;
    - h) explicitarea argumentelor tacite (*hidden arguments*);
  - C) probleme referitoare la corectitudinea formulării argumentelor:



- a) reguli generale privind structura argumentului bun în citire și scriere,
- b) evidențierea premiselor în pasajele lungi;
- c) tehnici de simplificare/parafrizare a argumentelor;
- D) problema diagramării argumentelor: „graficul curgerii” (*flow chart*) argumentului analizat;
- 2) probleme privind stabilirea adevărului premiselor:
  - A) problema susținerilor (*claims*) în argumentare:
    - a) susținerile conceptuale;
    - b) susținerile empirice;
  - B) problema justificării sau întemeierii premiselor conceptuale:
    - a) critica teoriilor conceptuale;
    - b) diagrame pentru evaluarea premiselor conceptuale;
    - c) formularea de argumente bune cu premise conceptuale;
  - C) problema evaluării adevărului premiselor empirice:
    - a) diagrame de evaluare a premiselor empirice;
    - b) inducția argumentelor cu premise empirice;
    - c) rolul analogiilor în argumentare;
    - d) diagrame utilizate în analiza analogiilor;
    - e) argumente înșelătoare (*fallacies*) conectate cu analogii;
    - f) statistică și argumente înșelătoare statistice;
    - g) argumente cauzale;
    - h) utilizarea graficelor și mijloacelor de vizualizare pentru ascunderea adevărului;
    - i) utilizarea elocventă a faptelor pentru susținerea opiniilor și nu doar a judecăților de raționare;

- j) formularea de argumente bune cu premise empirice;
- 3) probleme ale raționării prin argumente înșelătoare neformale:
- A) argumentele înșelătoare informale;
  - B) argumentul „omului de paie” (*straw man*);
  - C) argumentul falsei dileme;
  - D) argumentul „pantei alunecoase” (*slippery slop*);
  - E) argumentul negării antecedentului;
  - F) argumentul afirmării consecventului;
  - G) argumentul echivocației;
  - H) argumentul circular (*beginning the question*);
  - I) argumentul apelului la forță;
  - J) argumentul apelului la milă;
  - K) argumentul *ad hominem*;
  - L) argumentul *tu quoque*;
  - M) argumentul apelului la autoritate;
  - N) diagramarea argumentelor înșelătoare;
- 4) probleme ale topicii adiționale:
- A) sursele informației pentru luarea deciziei critice:
    - a) „cunoașterea din cărți” (*book knowledge*);
    - b) experiența;
    - c) noutățile, expertii etc.;
    - d) diagramarea și mijloacele de vizualizare ca modalități de ascundere a adevărului;
  - B) bibliografia **Gândirii critice**;
  - C) resursele **Gândirii critice** (ca scriere și citire critică) din afara curriculum-ului.

Specific colegiilor nord americane este faptul că s-a încercat nu doar prinderea gândirii critice ca disciplină de sine stătătoare în curriculum, ci și integrarea ei în arii disciplinare specifice sau practicarea sa în viața de zi cu zi a

omului, deci „dincolo” de curriculum. *Programul* analizat mai sus este grăitor în acest sens, el stabilind odată cu resursele **Gândirii critice** și ariile disciplinare în care poate fi integrată potrivit resurselor disponibile. El mai cuprinde măsurile de formare a instructorilor angajați în această integrare [1996, *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, **Internet**, <http://www.kcmetro.cc.mo.us>].

Referitor la arii, ele sunt prezentate – din perspectiva integrării **Gândirii critice** în cadrul lor – după cum urmează:

- 1) științele sociale: **Psihologie, Istorie, Economie, Filosofie, Sociologie, Servicii umane și Științe politice;**
- 2) științele umaniste: **Științe filologice, Artă, Muzică;**
- 3) știință și matematică: **Astronomie, Geologie, Biologie, Fizică, Chimie, Matematică;**
- 4) științele vocaționale: **Automotivație, Sisteme de oficiere, Afaceri, Nursing;**
- 5) științele învățării: **Sciere, Citire, Consiliere.**

Un rol important pentru impunerea curriculară a gândirii critice și logicii informale l-au avut cursurile de gândire critică sau logică informală postbelic elaborate. Cel mai mare impact l-au înregistrat cursurile lui Kahane (1971, *Logic and Contemporary Rhetoric*), Scriven (1976, *Reasoning*), Toulmin (1979, Toulmin, Rieke & Janik, *An Introduction to Reasoning*), Woods & Walton (1982, *Argument: the Logic of the Fallacies*), Fogelin (1982, *Understanding Argument*), Blair & Johnson (1983, *Logical self-Defense*), Hallet (1984, *Logic for the Labirint*), Govier (1985, *A Practical Study of Argument*), Moore & Parker (1986, *Critical Thinking. Evaluating Claims and Arguments in Everyday Life*), Kelley (1988, *The Art of Reasoning*), Walton (1989, *Informal Logic. A Handbook for Critical*

*Argumentation*), Norris & Ennis (1989, *Evaluating Critical Thinking*), Paul (1990, *Critical Thinking*), Scriven & Fisher (1996, *Critical Thinking: defining and assessing it*).

Aceste cursuri au favorizat aprecierea rolului jucat de practica argumentării în predarea-învățarea disciplinelor de învățământ (inclusiv a logicii clasice) la nivel universitar în următorii termeni [Plantin, C., 1990, p. 200, 267]:

- 1) studenții citesc, dar întâmpină dificultăți cu privire la înțelegerea a ceea ce citesc și chiar dacă dau răspunsuri bune la întrebările care li se pun, ei nu par să sesizeze implicațiile întrebărilor sau răspunsurilor; învățământul de acest gen nereușind să transmită principalul ingredient al oricărei formări profesionale: deprinderea de a gândi (*thinking skills*);
- 2) responsabilii instituțiilor de învățământ se interesează mai mult de formatori (ca ei să predea bine disciplinele în care sunt specializați) și mai puțin de cei care sunt formați (de capacitățile sau abilitățile intelectuale pe care instruiții trebuie să și dezvolte pentru a se specializa într-un domeniu anume);
- 3) profesorii, la rândul lor, chiar dacă sunt competenți se simt din ce în ce mai stresați, iritați, vinovați și responsabili de faptul că formația pe care au primit-o nu îi ajută să îi învețe pe studenți deprinderea de a gândi (adică altceva decât au fost ei înșiși învățați să predea).

În facultăți, explicațiile date modificării de atitudine vizavi de rostul argumentării au pus accent pe cererea studenților de a îmbina teoria cu practica în predare și învățare, cursurile introductive de logică generală și simbolică părăndu-li-se neinteresante. S-a apreciat că majoritatea studenților ar prefera, în locul unor asemenea cursuri, unul tratând despre raționamentul cotidian, despre

argumentările care se întâlnesc referitor la rasism, la poluare, la sex, la războiul atomic, la explozia demografică și, în general, la toate problemele cu care se confruntă umanitatea începând din a doua jumătate a secolului XX. Printr-un astfel de curs, ei consideră că și-ar putea dezvolta talentul de a raționa asupra problemelor de care se lovesc în viața de zi cu zi: SIDA, avortul, horoscopul, pilulele contraceptive, capitalismul, corupția, drogurile, dieta, duplicitatea [Kahane, H., 1995, p. XI].

Cererile studenților referitoare la îmbinarea perspectivei teoretice cu cea practică sunt în concordanță, de altfel, cu însăși obiectivele mișcării de reformare a învățământului logic cunoscută sub numele de *gândire critică* sau *logică informală*. Chiar dacă această mișcare nu a beneficiat la început de un program organizat, bazându-se pe o serie de interese sau probleme împărtășite de un mare număr de profesori și teoreticieni, ea a evoluat în concordanță cu obiectivele pedagogice și teoretice ale vremii, făcând astăzi – după cum am văzut – obiectul unor programe de mare anvergură.

În plan pedagogic s-a urmărit, de-a lungul vremii, atât modificarea conținutului cursurilor universitare și manualelor școlare axate pe dezvoltarea raționamentului logic, cât și elaborarea unor teste de evaluare a gândirii critice. În plan teoretic s-a încercat găsirea de soluții pentru toate problemele legate de evaluarea logică neformală. Progresele teoretice au fost mai puțin remarcabile la început, dar cercetările se află actualmente în plin avânt. [Blair, A., 1991, p. 79].

Sub ambele aspecte, până la urmă, succesul nu s-a lăsat prea mult așteptat. Din punct de vedere pedagogic, gândirea critică și logica informală au fost subsumate mișcării de

reformare a învățământului nord-american postbelic (trecând de la statutul de slogan politic la cel de discipline de învățământ), în vreme ce, pe plan teoretic, știința raționării corecte – adică logica – s-a văzut obligată de a face loc și artei de a raționa (urmând fie calea practică a gândirii critice, fie teoria non-formală, neformală sau informală a logicii).

Drept urmare, după anii '70, majoritatea colegiilor și universităților din America de Nord anglofonă (S.U.A. și Canada) au introdus în planurile de învățământ cursuri de gândire critică sau logică informală, aplicarea testelor de evaluare a gândirii critice a devenit o preocupare permanentă, iar practica argumentării s-a impus sub forma „artei de a raționa”.

Transpunerea în cursuri școlare a revendicărilor studențești și a sloganelor politice ce le-au însoțit a însemnat, mai întâi, precizarea statutului noilor discipline apărute în curriculum: **Logica informală** s-a impus cu timpul ca un curs autonom realizat de departamentele de filosofie, pe când **Gândirea critică** însemna atât un curs separat, cât și o metodologie generală aplicabilă la toate disciplinele de învățământ [Plantin, C., 1990, p. 270].

Acest fapt a făcut necesară trasarea granițelor între domeniile corespunzătoare celor două direcții și circumscrierea ariei lor de competență. S-au avut în vedere mai ales actele prin care se realizează fiecare tip de analiză a raționării, elementele din sfera gândirii asupra cărora ele se apleacă și aptitudinile pe care le dezvoltă. De altfel, asemenea aspecte au început să și funcționeze cu timpul sub formă de criterii necesare demarcației gândirii critice de logica informală.

**Gândirea critică** exprima la început insatisfacția față de refulul pe care evaluarea în general, cea didactică în special,

îl cunoscuse în raport cu elementul central al curriculumului, adică cu conținuturile sau materiile de învățământ. Principalul reproș era că metodele didactice și obiectivele educaționale utilizate de obicei lasă în afara performanței exact ceea ce este mai important pentru viața profesională și de zi cu zi a oamenilor: abilitățile, priceperile, capacitățile sau deprinderile de a gândi.

Astăzi se apreciază că dezvoltarea acestor abilități conferă oricărui individ uman – aflat în situație de instruire sau nu – șanse sporite de a găsi răspunsuri la întrebări, de a lua o bună decizie într-o situație problematică, de a-și întemeia susținerile sau de a înțelege argumentele altora. La fructificarea unor asemenea șanse concură de obicei două forme de gândire care pot fi apreciate, din punct de vedere al utilității lor, ca fațete ale aceleiași medalii: gândirea critică și gândirea creatoare (productivă).

Prin intermediul lor, individul încearcă să identifice soluții pentru situațiile problematice cu care se confruntă în viața zilnică, dar în vreme ce prin gândire creatoare el ajunge să sfideze uneori logica, prin gândire critică își fundamentează logic deciziile. De fapt, exersarea primei forme de gândire coincide cu „elaborarea cât mai multor soluții posibile într-o situație dată” (dintre care sunt promovate cele noi, neobișnuite), iar a celei de-a doua cu focalizarea „pe testarea și evaluarea soluțiilor posibile într-o situație-problemă dată, pe alegerea soluției adecvate și respingerea argumentată a celor mai puțin adecvate” [Dumitru, I. Al., 2000, p. 13, 27].

În continuarea interpretărilor de mai sus, se susține că formarea abilităților de gândire critică înseamnă progres educațional și are loc pe mai multe planuri, constând în multiple „treceri”:

- 1) „de la reacții personale la idei susținute public, cu argumente convingătoare”;
- 2) „de la respectul față de ideile altuia la dobândirea încrederii în sine, în propriile idei bazate pe argumente”;
- 3) „de la intuitiv la logic”;
- 4) „de la o singură perspectivă la mai multe perspective în abordarea unei probleme”.

La rândul ei, **Logica informală** a exprimat încă de la început insatisfacția față de logica formală, mai cu seamă față de construcțiile axiomatico-deductive, considerând că aceste construcții și-au pierdut statutul de instrument preferat al învățământului logic, deși în știință axiomatizarea rămâne unul dintre instrumentele cele mai importante datorate logicii. Îndreptarea învățământului spre aspectele practice ale argumentării și neputința logicii formale de a da seamă de practica argumentării au constituit motivele datorită cărora studiul logicii formale a început să fie considerat impropriu pentru noile cerințe ale educației sau pentru imperativele vieții zilnice.

Pornind de aici, manierei tradiționale de a preda logică i s-au adus trei obiecții principale [Blair, J. A., 1991, p. 80]:

- 1) imposibilitatea de a analiza argumentarea din limbajul natural doar într-o manieră deductivă;
- 2) limitările la care conduc evaluarea și reconstrucția deductivă a argumentelor, codificarea simbolică a argumentării din limbajul natural;
- 3) îndoiala cu privire la posibilitatea ameliorării aptitudinilor de raționare a instruiților numai prin calcul propozițional și predicativ.

Concluziile trase de majoritatea lucrărilor de logică informală pe baza acceptării acestor obiecții sunt formulate



în literatura de specialitate după cum urmează [Woods, J. & Walton, D., 1992, p. 222]:

- 1) logica formală este prea îngustă pentru formalizarea corectă a argumentării din viața obișnuită, pierzând din vedere bogăția și complexitatea argumentelor concrete;
- 2) logica formală este prea abstractă pentru atingerea obiectivului de a explica ce se întâmplă în practica argumentării, ocupându-se mai mult de lumile posibile decât de cele reale;
- 3) logica formală este prea mult preocupată de aspectele tehnice ale teoriilor (consistență, completitudine, decidabilitate), fiind neproductivă pe linia practicii argumentării;
- 5) logica formală este, în ciuda pretențiilor sale, prea metateoretică, luând cel mai adesea teoria logică drept obiect de investigație, în defavoarea identificării instrumentelor de raționare eficiente;
- 6) logica formală este prea contra-intuitivă, sacrificând intuiția în favoarea algoritmicii ca procedură de rezolvare a problemelor.

### **1.3. Teoretizarea și practica argumentării în context european; promovarea gândirii critice și logicii informale în spațiul socio-cultural românesc**

Spațiul socio-cultural al învățământului european din a doua jumătate a secolului XX înregistrează, ca și cel nord-american, o accentuată tendință de reîncorporare a argumentării printre disciplinele școlare. Renașterea teoretică a argumentării este, fără să îmbrace forma unei mișcări

unitare și programatice, rezultatul unei stări culturale și de spirit aparte.

Terenul istoric în care această renaștere și-a înfipt rădăcinile s-a dovedit a fi deosebit fertil. Pe de o parte, în plan teoretic, a permis multiplicarea studiilor asupra limbajului natural (de logică naturală), precum și reorganizarea lor sub forma pragmaticii și teoriei discursului, iar pe de altă parte, în cadrul universităților, au fost create facultăți sau secții (în special de științele comunicării) axate pe retorică și persuasiune.

Astfel, într-un asemenea context, secolul XX a putut fi caracterizat ca unul al „vorbirii argumentative”, mai bine zis al trecerii de la paradigma retoricii aristotelice și romane la cea a unei retorici epistemice și a teoriei discursului. Din domenii ale exprimării și persuadării, retorica și discursul devin acum modalități de cunoaștere și influențare a celorlalți apelând la strategiile comunicării. [Tuțescu, M., 1998, p. 31-32].

În linii mari, această stare de lucruri a fost explicată prin existența unei „infrastructuri științifice proprii” [Eemeren, F. van & Grootendorst, R., 1996, p. 7], ce poate fi descrisă după cum urmează:

- 1) revigorarea interesului pentru cercetarea teoretică a argumentării s-a concretizat în apariția unor lucrări și orientări care au făcut deja carieră: noua retorică (Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, 1958, *Traite de l'argumentation. La nouvelle rhetorique*), analiza epistemologică a argumentului (Toulmin, S. E., 1958, *The Use of Argument*), abordarea problematologică (Meyer, M., *De la Problematologie*), studiul argumentelor înșelătoare (Hamblin, C. L., 1970, *Fallacies*), logica dialogică (Lorenzen, P. & Lorenz, K.,

*Dialogische Logik*), dialectica formală (Barth, E. M. & Krabbe, E. C. W., *From Axiom to Dialogue. A Philosophical Study of Logics and Argumentation*), logica naturală (Grize, J.-B., *De la logique à la argumentation*), abordarea lingvistică a argumentării (Ducrot, O. & Anscombe, J. -C., 1983, *L'Argumentation dans la langue*), pragma-dialectica școlii de la Amsterdam (Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Kruiger, T., 1987, *Handbook of Argumentation Theory*) ș.a.;

- 2) spiritul „critic” și „informal” a pătruns în spațiul vest-european și prin realizarea de colecții specializate în publicarea lucrărilor din domeniul argumentării (*Studies of Argumentation in Pragmatics and Discourse Analysis*), prin crearea unor societăți axate pe argumentare (**International Society for the Study of Argumentation**) sau prin înscrierea cercetătorilor europeni în societățile de gândire critică și logică informală deja existente pe continentul nord-american (**American Forensic Association, Association for Informal Logic and Critical Thinking**);
- 3) circulația în spațiul socio-cultural european și apariția unor reviste internaționale din domeniul argumentării a permis receptarea corectă a logicii informale sau gândirii critice americane: pentru sugestivitatea numelui, dar mai ales pentru impactul avut, pot fi reținute *Argumentation. An International Journal on Reasoning, Argumentation and Advocacy, Informal Logic* sau *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*;
- 4) mai toate revistele europene de specialitate fie că au dedicat numere speciale gândirii critice sau logicii informale (de exemplu, revista germană *Der*

*Deutschunterricht*: în 1975, 1976, 1978), fie că au găzduit în paginile lor studii din această arie de preocupări sau în atingere cu ea (*Communication, Logique et Analyse, Grazer Philosophische Studien, Dialectica* ș.a.);

- 5) organizarea unor conferințe, colocvii și seminarii internaționale pe probleme ale argumentării au constituit bune prilejuri pentru circulația și schimbul ideilor, pentru inițierea unor școli de vară în domeniu sau pentru realizarea de contacte între specialiștii diferitelor universități: *Groningen Conference on the Theory of Argumentation*, October 1978; *Qu' est-ce la sophistique?*, Colloque de Cerisy, Septembre 1984; *International Conference on Argumentation*, Amsterdam, June 1986; *Argumentation et Signification*, Colloque de Cerisy, Aout 1987 ș.a.;
- 6) înfăptuirea unor proiecte și programe internaționale cu sprijin non-guvernamental pentru promovarea în Europa și Asia a gândirii critice și a mișcării pedagogice cunoscute sub acest nume, dar mai ales pentru formarea de formatori în domeniu (de exemplu, pentru cele cu impact în România, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, prescurtat **L.S.D.G.C.**, inițiat de **Open Society Institut** din New York împreună cu **International Reading Association** din Washington);
- 7) elaborarea, mai ales în cadrul universităților engleze și germane, de materiale necesare fixării și evaluării gândirii critice a cadrelor universitare, studenților și chiar a angajaților din domeniul administrativ a condus la tehnicizarea metodei de gândire critică: de exemplu, în Anglia asemenea materiale – pachete de servicii

speciale precum **MENO Thinking Skills Service** – au început să fie utilizate în anii '90 la **Universitatea din Cambridge** prin al ei **Local Examinations Syndicate**;

8) reformarea planurilor de învățământ secundar – mai ales liceal – și universitar au făcut ca elementele de logică informală sau gândire critică să primească o pondere semnificativă în cadrul manualelor și cursurilor de **Logică** și **Retorică**, ori să se constituie în discipline de sine stătătoare: este cazul, de exemplu, al învățământului francofon și românesc din ultimii ani.

Totuși, existența acestei „infrastructuri științifice proprii” nu explică decât parțial noul interes acordat argumentării. S-au dat și explicații teoretice, dintre care trei rețin mai cu seamă atenția întrucât vizează domeniile intervenției de tip argumentativ: cunoașterea, comunicarea și sistemele educative.

Prima se referă la prelungirea unei crize care afectează subiectul cunoscător și fundamentele cunoașterii, a doua invocă efectul unei crize a sistemelor de comunicare care fac greu de realizat, dacă nu imposibilă, persuadarea între indivizii umani, în vreme ce a treia se oprește asupra implicațiilor pe care criza sistemelor tradiționale de învățământ le-ar avea în formarea intelectuală și atitudinală a specialiștilor.

A încerca însă să explici cu aceeași măsură manifestările unui fenomen în medii socio-culturale relativ diferite (cum sunt, de pildă, cel anglofon, germanofon sau francofon pentru spațiul vest-european) aduce cu sine pericolul tratării neadecvate a fenomenului respectiv și impune măcar o analiză sumară a particularităților sale de manifestare în fiecare mediu. În mediile amintite mai sus s-a realizat cel puțin câte un demers (analiza discursivă, logica dialogală,

abordarea problematologică, analiza conversațională etc.) care poate fi privit drept alternativ la abordările americane ale argumentării (retorică, gândire critică, logică informală).

Legat de atitudinile față de asemenea abordări, se poate aprecia că în spațiul socio-cultural european ele au fost diferite. Dacă mediul anglofon se remarcă printr-o efervescentă deosebită a ideilor, experimentelor și practicii argumentării (cursuri și teste complete de gândire critică), iar cel germanofon preia această efervescentă sub forma unor încercări de instruire practică și lingvistică în domeniul logicii (cursurile de limbă germană – domeniu predilect al acestei orientări – urmărind formarea intelectuală prin dialog, eseu, vorbire și comunicare), în mediul francofon diverse tipuri de învățământ (retoric, lingvistic, literar) manifestă interes pentru logică, formarea gândirii și argumentare, dar în legătură cu „logica naturală” sau cu așa-numita „criză a limbii”, iar - legat de cea din urmă - cu „criza gândirii” și nu cu gândirea critică propriu-zisă [Plantin, 1990, p. 270-271].

Reticența vădită a mediului francofon (și cea câtă s-a manifestat în mediul germanofon) față de gândirea critică și logica informală au fost însoțite de un interes deosebit acordat silogisticii, clasificării și definiției etc., adică elementelor de logică generală cel mai frecvent întâlnite în abordarea limbajului natural ca instrument de argumentare.

În aceste medii, oficializarea instrumentelor de gândire critică și logică informală s-a realizat, mai cu seamă la nivel universitar, sub forma unor discipline de învățământ precum **Retorica și Argumentarea** sau a unor discipline implicate în învățarea limbilor materne (în special **Gramatica și Pragmatica**), ca să nu mai vorbim de amintitele discipline

strict lingvistice (**Analiza discursului, Analiza conversației** ș.c.l.).

Mediul anglofon, pe urmele celui nord-american, face distincție între gândirea critică și logica informală, ceea ce în diferitele *curricula* se regăsește sub forma unor cursuri pentru toate categoriile de public, de la toate nivelele de învățământ (cursuri de **Gândire critică**) sau a unor cursuri speciale destinate publicului universitar și având ca obiectiv tratarea unor teme precum evaluarea argumentelor, manifestarea sofismelor, paralogismelor sau așa-zielor „argumente înșelătoare” (*fallacies*) în discurs, aplicații ale logicii în domeniile limbajului natural, clasificării naturale, lumilor posibile ș.a. (cursuri de **Logică informală**) [Blair, J. A., 1991, p.80-81].

Cât privește testarea aptitudinilor de gândire critică, aceasta constituie în mediul anglofon apanajul unor servicii specializate și este utilizată de către instituțiile de învățământ superior, precum și de către organizațiile preocupate de pregătirea profesională, educația vocațională și prospectarea potențialului pe care-l au studenții sau diversele categorii profesionale. Sunt testate, cel mai adesea, aptitudinile de raționare în legătură cu orice subiect din viața de zi cu zi sau cu orice subiect al studiilor academice, aptitudinile de a elabora în scris eseuri și de a argumenta oral, clar și coerent, în favoarea sau împotriva unui punct de vedere. [Thomson, A., 1996, p. 3-4].

În România, ca și în majoritatea țărilor est-europene foste socialiste, lucrurile au cunoscut în perioada imediat postbelică o cu totul altă turnură. Învățarea logicii a urmat – când planul de învățământ unic a permis acest lucru – manualele sovietice, iar utilizarea argumentării a constituit o practică ideologică. Însăși logica simbolică, asemenea

ciberneticii, era plasată în grupul disciplinelor catalogate de la centru drept „imperialiste” (potrivit ideologiei staliniste), fiind socotită drept indezirabilă pentru gândire.

Unicul curs universitar admis avea ca obiect de studiu logica aristotelică. Deși materia avută în vedere prin acest curs era neutră din punct de vedere ideologic, el abunda în exemple de tip stalinist (cu muncitori, membri de partid, utemiști etc.) și în referiri la concepția materialist-dialectică asupra logicii (distincția logică formală – logică dialectică, încercări de asimilare a unor materiale cu caracter mai mult propagandistic decât științific etc.) [Flonta, M., 1998, p. 8-9].

Obiceiul exemplificărilor, ajustărilor și citatelor ideologice a rămas, cu rare excepții, o cerință impusă sau liber auto-asumată în practica învățământului logic și filosofic românesc de până la 1990. Există lucrări de logică în care e evidentă tendința de a nu cădea în acest obicei impus prin comandă și obediență politică.

E interesant de remarcat că aceste lucrări sunt chiar cele care reprezintă momente semnificative în producția de carte logică a vremii – dedicată, integral sau parțial, problemelor raționării, argumentării sau demonstrației – la nivelul sistematicii, creației și originalității prezentării (de reținut aici, în special: Țuțugan, F., 1957, *Silogistica judecăților de predicăție. Contribuții, adaosuri și rectificări la silogistica clasică*; Moisil, Gr. C., 1964, *Încercări vechi și noi de logică neclasică*; Dumitriu, A., 1969, *Teoria logicii*; Didilescu, I. și Botezatu, P., 1976, *Silogistica. Teoria clasică și interpretările moderne*; Botezatu, P., 1983, *Constituirea logicității*, Enescu, G., *Dicționar de logică*, 1985).

În perioadele de dezgheț ideologic, la nivel liceal, predarea-învățarea logicii s-a realizat fie în cadrul unei discipline de sine stătătoare (după manuale precum:



Didilescu, I. și Pavelcu, V., 1981, *Logică*; Bieltz, P. și Istrate, A., 1983, *Logica pentru liceele pedagogice*), fie în cadrul uneia care cuprindea și psihologia (de văzut manualele: Popescu-Neveanu, P., Didilescu, I. și Fischbein, E., 1971, *Psihologie generală și noțiuni de logică*; Golu, M., Zlate, M., Didilescu, I. și Manolescu, C., 1976, *Psihologie generală și noțiuni de logică*) axate pe elemente de logică generală precum noțiunea, judecata și silogismul.

Cursurile universitare au cuprins atât elemente de logică generală (aproximativ în aceeași structură cu cea a manualelor de liceu, dar problemele se găsesc aici mai detaliat abordate), cât și de logică simbolică (la început sub influența lucrărilor sovietice, dar cu timpul racordate la evoluția literaturii occidentale), indiferent de profilul facultății la care s-au ținut. N-au lipsit, în fiecare centru universitar, profesorii de logică care au elaborat cursuri cu impact deosebit asupra studenților (Gr. C. Moșil, P. Botezatu, G. Enescu, I. V. Mesaroșiu ș.a.).

A funcționat un centru național de cercetare în logică (**Centrul de logică al Academiei Române**), au apărut reviste de specialitate (*Acta Logica*, *Probleme de logică* ș.a) și s-au organizat manifestări științifice cu caracter național sau internațional în logică și metodologia științei (dintre cele internaționale cea mai cunoscută a fost *IV<sup>th</sup> Congress for Logic, Methodology and Philosophy of Science*, Bucharest, 1971).

De asemenea, s-au tradus lucrări importante din domeniu (*Organonul* lui Aristotel, *Dezvoltarea logicii* a soților Kneale ș.a) și s-au alcătuit antologii tematice – logică deontică (Vieru, S. și Stoianovici, D., 1979, *Norme, valori, acțiune*), logică filosofică (Tîrnoveanu, M. și Enescu, G., 1966, *Logică și filosofie*), logică interogativă (Grecu, C., 1982,

*Logica interogativă și aplicațiile ei*), logica științei (Enescu, G. și Popa, C., 1970, *Logica științei*), semiotică (Marcus, S., 1985, *Semnificație și comunicare în lumea contemporană*), poetică și stilistică (M. Nasta și S. Alexandrescu, 1972, *Poetică și stilistică. Orientări moderne*; M. Borcilă și R. McLean, 1985, *Poetica americană. Orientări actuale*) – în care tangențial sau direct erau atinse și probleme de argumentare.

În ceea ce privește strict retorica și argumentarea, până în ultimul deceniu al secolului XX s-au făcut traduceri din autorii clasici (Aristotel: 1963, *Topica*, 1965, *Poetica*, iar nu *Retorica*; Cicero: 1967 *Filipicele*, *Scrisorile* ș.a., dar și *De oratore*; Du Marsais: 1981, *Despre tropi* ș.a), iar cele din contemporani au vizat, de regulă, contribuții în atingere cu un alt domeniu (precum teoria textului: de exemplu **Tel Quel**, 1980, *Pentru o teorie a textului*; semiotica: de pildă, U. Eco, 1982, *Tratat de semiotică generală*; hermeneutica: cum ar fi H. R. Jauss, 1984, *Experiență estetică și hermeneutică literară*; retorica: P. Ricoeur, 1984, *Metafora vie*, Booth, W. C., 1976, *Retorica romanului* ș.a.).

Există și excepții (de pildă: Dubois ș.a., 1974, *Retorică generală*), la fel cum s-a întâmplat și cu traducerile din texte ale marilor retori – în special greci (de exemplu: 1969, *Pagini alese din oratori greci*), dar și latini (cum ar fi: 1967, *Proză latină*) – efectuate însă mai mult din nevoile legate de studiul limbilor și culturilor clasice.

În cazul facultăților de filosofie, cursurile de logică s-au întins pe parcursul a doi sau trei ani de învățământ, vizând chiar aspecte speciale (teoria sistemelor logice sau metalogica, de exemplu). Pentru celelalte facultăți, ele s-au restrâns de regulă la perioada unui semestru, prelungindu-se

apoi un alt semestru cu aplicații ale logicii în cadrul domeniului de specializare (matematică, fizică, drept etc.).

Retorica și teoria argumentării nu au dispus de un statut sigur în planul de învățământ, nici nu au constituit o arie predilectă a cercetărilor, fiind „concurate” de diferitele metodologii științifice. Ca discipline școlare au supraviețuit, totuși, în cadrul facultăților de drept. Elemente de retorică și teoria argumentării s-au predat și prin intermediul cursurilor speciale ținute la facultățile de filologie.

Au existat totuși câteva excepții în producția de carte românească a vremii – majoritatea prelungiri ale activității didactice și, mai ales, ale interesului teoretic personal al autorilor – dintre care amintim: V. Florescu, 1970, *Retorica și neoretorica*; E. Năstășel și I. Ursu, 1980, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*; G. Mihai, 1982, *Elemente constructive de argumentare juridică*; G. Mihai și Șt. Papaghiuc, 1985, *Încercări asupra argumentării*, G. Mihai, 1987, *Psiho-logica argumentării diagonale* ș.a.

În același timp și din aceleași porniri (la care pot fi adăugate interesele sau nevoile pregătirii de specialiști în domeniile filologiei și dreptului), s-au reeditat lucrări românești mai vechi (Gusti, D., 1984, *Ritorică pentru tinerimea studioasă*) și s-au realizat antologii din autori români clasici care au avut, direct sau tangențial, preocupări de retorică (1980, *Retorică românească*).

Problema gândirii critice ca direcție de cercetare sau practică argumentativă nu s-a pus, dar au existat încercări de a dezvolta logici cu caracter neformal, cum ar fi, de exemplu: dinspre filosofie – „logica lui Hermes” conturată de C. Noica (Noica, C., *Scrisori despre logica lui Hermes*, 1986), dinspre logică – „logica naturală” schițată de P. Botezatu (Botezatu, P., *Schiță a unei logici naturale*, 1969)

sau dinspre lingvistică – semantica limbilor naturale elaborată de E.Vasiliu (Vasiliu, E., *Elemente de teorie semantică a limbilor naturale*, 1970).

O țintă destul de apropiată de cea a gândirii critice au avut-o, prin obiectivele educaționale ce și le-au propus, lucrările de popularizare a logicii sau culegerile de probleme distractive și sofisme matematice (ca exemplificări: Bogdan, R. J. și Milcoveanu, A., 1974, *Logica pe înțelesul tuturor*; Bobancu, V., 1979, *Caleidoscop matematic*). La acestea pot fi adăugate o serie de lucrări cu caracter universitar (cursuri, culegeri, cărți) unde apar – în traducere sau adaptate – exemplificări pe probleme de logică din viața obișnuită (de pildă, Enescu, G., 1980, *Fundamentele logice ale gândirii*).

Situația se schimbă după 1989, în sensul că retorica și argumentarea încep să recapete statutul de discipline fundamentale în planurile de învățământ și să devină subiecte de dizertație doctorală (de pildă, Superceanu, R., 1996, *The Rhetoric of Scientific Articles*). Inegal, perspectivele gândirii critice și logicii informale se fac simțite în cadrul lucrărilor de specialitate, dar fără ca până în prezent să li se fi consacrat vreo cercetare cu caracter monografic mai amplă.

Au început să apară, totuși, lucrări românești dedicate abordării psiho-logice (Clitan, G., *Înfăptuirea practică a argumentării. Gândirea critică și logica informală*, 2000) sau pedagogice (Dumitru, I. Al., 2000, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*) a gândirii critice, dar și traduceri din literatura străină ce tratează această gândire ca „practică” sau „gramatică” a argumentării (Warburton, N., 1999, *Cum să gândim corect și eficient*; La Cascio, V., *Gramatica argumentării. Strategii și structuri*). De asemenea,

se continuă tradiția culegerilor pe probleme de logică (Păun, G., *Logică ditractivă. 256 probleme*, 2000).

Cercetări monografice au început însă să apară cu privire la retorică (de pildă: Movilă, M., 1996, *Retorică*; Mihai, G., *Retorica tradițională și retorici moderne*, 1998) și argumentare (exemplificând din nou: Marga, A., 1991, *Raționalitate. Comunicare. Argumentare*; Marga, A., 1992, *Introducere în metodologia și argumentarea filosofic*; Rovența-Frumușani, D., 1994, *Introducere în teoria argumentării*; Tuțescu, M., 1996, *L' Argumentation*; Tuțescu, M., 1998, *L' Argumentation. Introduction a l' etude du discours*; Rovența-Frumușani, D., 2000, *Argumentarea. Modele și strategii*, Sălăvăstru, C., *Teoria și practica argumentării*, 2003).

Lucrări cu tentă monografică încep să apară și pe subdomeniul ale acestor discipline (exemple: Superceanu, R., 1998, *The Rhetoric of Scientific Articles. A Genre Study*; Gavrilu, L., 1996, *Mic Tratat de Sofistică*). Se continuă, de asemenea, seria antologiilor din autori străini (Constandache, G. G., *Raționalitate, limbaj, decizie*), a traducerilor cu caracter monografic (**Grupul  $\mu$** , 1997, *Retorica poeziei*), precum și cea a reeditărilor de lucrări românești (Piuariu, I. M., 1999, *Retorica*).

După ce, cu excepția școlilor pedagogice, o lungă perioadă (deceniul '80 și ultima parte a deceniului '70) logica dispăruse ca disciplină școlară din programele de liceu, în prima jumătate a deceniului '90 ea este predată după un singur manual (Bieltz, P. (coord.) *Logica*, apărut în 1990 și completat în ediții succesive aproape anual) cuprinzând elemente de logică generală și simbolică (noțiuni, propoziții categorice, silogism, propoziții compuse, raționa-mente deductive și inductive), fără elemente de argumentare. Pe la

mijlocul deceniului, programa școlară și manualul acordă un capitol sofismelor, dar cu caracter neobligatoriu.

Tot pe la mijlocul acestui deceniu, învățământul românesc începe să fie cu adevărat cuplat la proiecte și programe internaționale cu sprijin guvernamental și nonguvernamental (de văzut, ca exemplificare pentru gândirea critică, deja amintitul **L.S.D.G.C.**) prin care mulți profesori români au dobândit statutul de formatori în domeniul diverselor strategii școlare (de învățare eficientă, de promovare a gândirii critice ș.a.).

În continuarea acestor programe, noii formatori au organizat seminariile (pentru profesorii din învățământul preuniversitar) și școli de vară (pentru elevi, studenți și proaspeți absolvenți) în cadrul cărora problematica gândirii critice a ocupat un loc central. De asemenea, ei fac parte din grupurile județene de lucru ce coordonează pentru România derularea proiectului *Educația pentru viitor* din cadrul megaproiectului *Educația +2000* [Dumitru, I. Al., 2000, p. 2, 7].

Odată cu reorientarea *Programei de Logică* și spre elemente de teoria argumentării, mai precis din 1999, manualele de liceu alternative elaborate potrivit ei sunt, în fond, de gândire sau argumentare critică, incluzând doar ca părți ale câte unui capitol elementele de logică generală și simbolică predate în învățământul continental. Sugestiv este faptul că toate poartă numele *Logică și argumentare* (Bieltz, P. și Gheorghiu, D., 1999; Bieltz, P. și Dumitru, M., 1999; Ștefănescu, D.-O., Costreie, S. și Miroiu, A., 1999, Dima, T., 2000, Stoianovici, D. și Ștefănescu, I., 2001).

La nivel universitar, cursurile înregistrează – sub forma unor capitole speciale de teoria argumentării sau chiar un spiritual acesteia – elemente de raționare critică, accentul

căzând pe analiza erorilor în demonstrație (Stoianovici, D., Dima, T. și Marga, A., *Logică generală*, 1991, Crăciun, D., *Logică și teoria argumentării* ș.a.). Prin exercițiile propuse, aceste cursuri cochetează cu gândirea critică și logica informală în măsura în care urmăresc dezvoltarea abilităților logice de argumentare.

Spațiul universitar românesc, la fel ca și cel francofon, a fost inițial reticent la instituționalizarea **Gândirii critice** și **Logicii informale**, prezența acestor cursuri în curricula universităților fiind și astăzi o excepție care confirmă regula. Statutul disciplinelor de logică informală și gândire critică a rămas fie la îndemâna departamentelor de filosofie (mai precis la latitudinea, pregătirea și disponibilitatea membrilor acestora care predau logica, retorica și teoria argumentării), fie la cea a departamentelor de pregătire a personalului didactic (**D.P.P.D.**, prin cadrul creat de introducerea logicii didactice ca disciplină de modul pedagogic).

Problema testării gândirii critice nu se pune, fiind preferate în locul ei diferite tipuri de examene, bateriile de teste psihologice privind *IQ*-ul sau interviurile. Atunci când se țin, cursurile de orientare „critică”, „informală”, „ne-formală” sau „non-formală” în logică prezintă mai mult teoretic problematica acestor discipline, ignorând adesea practica și critica argumentării, adică însăși esența demersului lor.

Caracter mai aplicativ are, cel puțin în intenție, așa-numitul curs de **Logică didactică/educațională** ținut în cadrul **Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic**. Statutul cursului și departamentelor amintite mai sus au fost conturate potrivit noii **Legi a învățământului** (1995) și s-a respectat *ad literam* numai pentru o scurtă perioadă de timp: cei doi ani școlari dintre 1995-1997. Însă,

odată cu anul școlar 1997/1998 și sub prevalența orgoliilor politice sau personale (probabil și din rațiuni financiare, oricum nu strict didactice), prin efectele unei ordonanțe guvernamentale s-a ajuns la situația dinainte de 1995, fără ca legea propriu-zisă să fie modificată.

Unele universități (sau doar unele facultăți) și-au eliminat din planurile de învățământ discipline ca **Logica și Logica didactică/educațională**, impresia lăsată fiind aceea că s-ar dori însăși desființarea departamentelor de pregătire didactică și pedagogică în favoarea celor cu profil asemănător de la nivelul **Inspectoratelor Școlare Județene** sau **Caselor Corpului Didactic** din învățământul preuniversitar [Clitan, Gh., 1999, p. 26].

Raportul dintre logică și educație a făcut în unele centre universitare obiectul dezbaterii științifice, încercându-se în acest fel spijinirea logicii didactice. Contribuțiile uneia dintre cele mai importante dezbateri de acest gen, ținută la Iași, au fost adunate în lucrarea colectivă: Ioan, P. (coord.), 1994, *Logică și educație*.

Ca o prelungire a interesului exercitat de asemenea dezbateri au apărut și lucrări de autor (Ioan, P., 1995, *Educație și creație în perspectiva unei logici „situaționale”*; Sălăvăstru, C., 1995, *Logică și limbaj educațional*) care umpleau astfel golul rămas în urma singurei traduceri postbelice din domeniu (Kneller, G. F., 1973, *Logica și limbajul educației*). Pe problematica educației s-au elaborat și cursuri universitare din perspectiva teoriei argumentării (de pildă, Sălăvăstru, C., 1994, *Modele argumentative în discursul educațional*).

Elementelor de logică informală și gândire critică începe să li se acorde – de acum – locul cuvenit în domeniul de competență al logicii didactice, lucru evidențiat de



următoarea formulare dată acestuia [Clitan, G., 2000, p. 115-116]:

- 1) elaborarea unor modele de *analiză* (logico-epistemologică) și *explicitare* (didactică) a *noțiunilor*, pornindu-se de la convingerea că, în fond, orice act cu caracter educațional poate fi redus la unul de explicitare și asimilare de noțiuni, indiferent dacă acestea au încărcătură informațională sau formativă;
- 2) înfăptuirea cu deplin succes a *actelor de limbaj* implicate în educație prin formarea unor deprinderi de utilizare corectă a *formelor logice* propoziționale și inferențiale, considerându-se că determinarea *adevărului* propozițiilor sau a *validității* raționamentelor (adică a condițiilor logice) cad în plan secund, fiind slab relevante didactic în raport cu *succesul*, *satisfacția*, *performativitatea* etc. actelor de limbaj educațional (adică în raport cu condițiile pragmatice):
  - A) în primul rând și strict informațional, activitatea didactică nu ridică problema adevărului cunoștințelor sau validității raționamentelor întrucât - de regulă și, cel puțin, pentru instruit - formatorul constituie cea mai autorizată sursă științifică (de adevăr și validitate) în domeniu;
  - B) de abia apoi și strict rațional condițiile logice funcționează ca și criterii ultime de înfăptuire a discursului educațional, numai prin raportare la ele acesta putând fi autentic întemeiat;
- 3) dezvoltarea *gândirii critice*, adică a capacității și deprinderilor intelectuale de a *înțelege* argumentele altora, de a le *evalua* și de a *crea* argumente proprii, acceptându-se ideea potrivit căreia în activitatea didactică aspectul formativ joacă un rol deosebit de

important, mai mult că uneori însăși transmiterea informațiilor poate avea loc încălcând aparent unele din regulile stricte ale logicii, dar nu și principiile argumentării sau retoricii (care se întemeiază, în ultimă instanță, tot pe respectarea unor asemenea reguli).

Important, deci, pentru clarificarea modului în care gândirea critică și logica informală au fost receptate în spațiul învățământului românesc este locul ce li s-a conferit în cadrul diferitelor discipline. Se poate constata că, cel mai adesea, dacă nu au dobândit un statut de sine stătător în procesul educațional, ele se regăsesc fie în cadrul domeniilor de competență ale **Retoricii** și **Teoriei argumentării** (ca discipline preponderent filosofice), fie ale **Logicii didactice** și **Psihopedagogiei** (ca discipline pedagogice), fie ale **Pragmaticii** și **Teoriei comunicării** (ca discipline lingvistice).

Astfel, cu fața întoarsă spre Occident, reforma curriculară românească – ca și mișcarea filosofică, logică sau pedagogică – pare a nu-și ridica decât anevoie privirea dincolo de spațiul continental, mai cu seamă francofon, iar când o face are adesea nostalgia trecutului, obișnuințelor și comodității.

## 2.

### RETRASAREA ACTUALĂ A GRANIȚELOR ȘI CIRCUMSCRIEREA DOMENIILOR GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE

#### 2.1. Logica informală și cultivarea abilităților de gândire critică

În oricare dintre spațiile socio-culturale amintite anterior, cele două discipline au fost concepute – sub formă de cursuri universitare – ca dependente una de alta. În funcție de manierele combinării materiei de curs, există trei poziții:

- 1) poziția celor care pun semnul identității între gândirea critică și logica informală
- 2) poziția celor care fac din gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale;
- 3) poziția celor care fac din logica informală un instrument sau o componentă a gândirii critice.

Adeptii primelor două poziții sunt, de obicei, titulari ai cursurilor de logică informală, pe care o înțeleg fie ca o „artă” a raționării (adeptii primei poziții: I. M. Copi, D. Kelley ș.a.), fie ca o „critică” sau „analiză” neformală a argumentării (J. A. Blair, J. Woods, D. Walton, Ch. Perelman).

Adeptii primei poziții consideră că **Logica informală** a apărut ca o reacție la artificialitatea formalismelor logice, fiind interesată de investigarea argumentării concrete și a

raționării spontane. Calea apariției sale ar ține atât de statutul logicii de a fi, în același timp „artă” și „știință” a raționării, cât și de cel al actului raționării de a fi de bună calitate sau de proastă calitate.

Ca știință, logica cercetează, dezvoltă și sistematizează principiile și metodele utilizate pentru a distinge raționamentele corecte de cele incorecte. Din punct de vedere al limbajului utilizat, știința logicii este una a „jargonului profesional și notației tehnice”, asemeni celor mai avanse științe (matematica, fizica și chimia). Dacă privim logica ca o artă, între ea și „abilitatea logică” se poate pune semnul egalității. Din punct de vedere al abilităților exersate, „arta logicii” are o multitudine de aplicații și face obiectul de studiu al logicii informale.

Prin studiul logicii informale astfel înțeleasă se urmărește chiar „dezvoltarea și întărirea abilităților” cerute de aplicațiile curente ale logicii. Dintre aceste aplicații, importanță deosebită prezintă cele îndeplinite cu ajutorul abilităților ce ne influențează decisiv credințele, acțiunile și modul în care ne raportăm la lucruri [Copi, I. M., 1986, p. 1-3]:

- 1) soluționarea unei probleme;
- 2) cântărirea și întărirea evidenței;
- 3) construirea de argumente în favoarea sau împotriva unei propoziții disputate;
- 4) detectarea și expunerea greșelilor de raționare;
- 5) clarificarea chestiunilor controversate, prin definirea și redefinirea „termenilor-cheie” implicați într-o dispută.

Înțeleasă în aceasă manieră, logica informală apare coextensivă gândirii critice. Altfel spus, gândirea critică nu este decât o gândire logică. Potrivit comandamentelor ei, fiecare individ ar trebui să-și formeze credințele numai pe

baza evidenței de care dispune, să acționeze numai dacă are bune temeiuri pentru a o face și să se raporteze la lume sau să ia atitudine față de lucruri doar în concordanță cu cele mai profunde angajamente și sentimente ale eului său socializat.

Beneficiile aduse de exersarea și dezvoltarea abilităților logice (abilități de gândire critică) sunt localizabile în cel puțin trei domenii: persuadarea, cunoașterea și cooperarea. Abilitățile logice de acceptare a unei credințe pe baza argumentelor solide sau a evidenței constrângătoare pot proteja indivizii umani de efectele colaterale ale persuadării (reclamele comerciale, manipularea prin mass-media, promisiunile politice etc.).

Exersarea abilităților logice îi pot conduce, de asemenea, la extinderea cunoașterii prin raționare: în sensul inferării unor informații noi (concluzii) din cunoștințele lor anterioare (premise) și nu în sensul dependenței de generalizări vagi sau de sloganuri, obișnuințe și stereotipuri de gândire.

Beneficiile datorate abilităților logice se manifestă și în viața publică a indivizilor atunci când îi învață pe aceștia să intre în relații de cooperare sau de subordonare pe baza scopurilor de comun acord împărtășite. Gândirea logică – deopotrivă critică și constructivă – este concepută nu atât ca fundament al colaborării fructuoase, cât ca semn al prezenței și manifestării liderului de opinie.

În acest mod, gândirii i se conferă o dimensiune socială: „obiectivitatea” [Kelley, D., 1994, p. 6-7]. Nu este vorba de obiectivitate în sensul tradițional al cuvântului (cel de corespondență a gândurilor cu faptele), ci de un sens psihosocial. Din punct de vedere psihologic, a fi obiectiv înseamnă capacitatea de a reveni asupra modului propriu de gândire și de a-l examina critic. Examinarea critică de acest fel este, în fond, un „proces de auto-direcționare și auto-

corectare” a gândirii potrivit standardelor și metodelor corecte de raționare.

Aspectul social al obiectivității direcționează gândirea dinspre logic (prezentarea coerentă sau necontradictorie a ideilor) și psihologic (examinarea critică a deciziilor luate) înspre comunicațional (a examina argumentele altora). Obiectivitatea în sens comunicațional nu presupune neutralitatea, non partizanatul sau indiferența, ci imparțialitatea în aprecierea argumentelor celorlalți.

Astfel concepută, obiectivitatea reprezintă o atitudine pe care o adopți față de raționamentele altora și care este imposibil de realizat în lipsa unor abilități de argumentare precum:

- 1) a identifica și evalua argumentele auzite;
- 2) a discerne cu claritate punctele de vedere susținute;
- 3) a înlătura ambiguitatea și neclaritatea din expresiile utilizate;
- 4) a ține cont de diferitele contexte de argumentare.

Autorii de cursuri care fac din gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale împărtășesc un punct de vedere asemănător asupra obiectivității, dar înțeleg diferit – mai ales în trei modalități – acest tip de logică [Sălăvăstru, C., 2003, p. 366-374]:

- 1) „ca o «critică logică a argumentelor» (J. A. Blair)”;
- 2) „ca o «critică non-standard a sofismelor» (J. Woods, D. Walton)”;
- 3) ca „o analiză a «transferului de adeziune» între interlocutori (Ch. Perelman)”.

Statutul logicii informale este actualmente cel al unui „conglomerat” aflat în căutarea identității dincolo de diversitatea opțiunilor tematice și explicative. Pe lângă direcțiile de cercetare proprii paradigmei nord-americane de

gândire, elemente ale acestei discipline se regăsesc, implicit sau explicit, și în spațiul socio-cultural european („logica naturală” a lui G. Lakoff, „logica reflexivă” a lui R. Blanché, „logica operatorie” a lui J. Piaget ș.a.). Am mai vorbit înainte despre această stare de lucruri.

Revenind acum la raportul de subordonare – ca instrument – a gândirii critice față de logica informală, cei care văd în logica informală o critică logică a argumentelor combină mai cu seamă următoarele accente în predarea problematicii argumentării [Blair, J. A., 1991, p.79-81]:

- 1) *analiza paralogismelor și sofismelor*: sunt abordate caracteristicile întregului ansamblu de paralogisme și sofisme non-formale cu scopul de a recunoaște și critica argumentele înșelătoare din discursul obișnuit, exprimate în limbaj natural;
- 2) *cultivarea gândirii critice*: se urmărește formarea și dezvoltarea unei serii de competențe și abilități considerate ca având importanță pentru analiza critică nu numai a problemelor tehnice, ci și a chestiunilor publice;
- 3) *evaluarea argumentelor*: cei instruiți sunt învățați să analizeze o argumentare în mod critic, să susțină un punct de vedere mai mult sau mai puțin argumentat și să folosească o metodă euristică oarecare de analiză și evaluare (de exemplu, metoda „diagramării”, metoda celor „șapte pași” elaborată de Scriven, modelul „evaluării practice” al lui Toulmin etc.);
- 4) *abordarea problemelor de logică aplicată*: instruiții sunt învățați să utilizeze elementele de logica claselor și propozițiilor sau de logică inductivă – de la modelele tradiționale, aristotelice, până la cele ultramoderne, de genul teoriei lumilor posibile – în argumentarea din

limbajul natural, cu scopul de a putea interpreta și evalua orice argument.

Caracterul informal (ne-formal sau non-formal) al logicii din aceste cursuri trebuie înțeles în două sensuri. În primul rând, dacă cursurile de logică tradițională, numită și *logică formală* – clasică sau/și aristotelică și simbolică sau/și matematică – sunt axate exclusiv pe forma logică, cele de *logică informală* se interesează nu atât de forma logică a argumentelor, cât de conținutul lor. În al doilea rând, cursurile de logică informală tind spre o abordare mai puțin restrictivă a rolului formelor logice în gândire, pornind de la faptul că argumentele din viața reală nu se găsesc decât rar în forma studiată de logica formală.

Argumentele sunt utilizate în viața obișnuită ca modalități de a susține o concluzie (punct de vedere, susținere ș.a.m.d.) procedând la o înlănțuire de premise (rațiuni, probe, temeuri, evidență etc.). A critica un argument înseamnă, din perspectiva logicii informale astfel concepute, fie a analiza justetea premiselor, fie a analiza relația lor cu concluzia. Critica logică a argumentelor are anumite legături cu evaluarea lor din logica formală, dar nu atât cu normele corectitudinii raționamentelor deductive (premisele să fie adevărate și deducerea să fie validă), cât cu folosirea raționamentelor de tip inductiv pentru a spori forța argumentării.

Un argument este considerat puternic din punct de vedere al forței lui de persuasiune numai dacă trece testul întemeierii premiselor și cel al legăturii lor cu concluzia [Sălăvăstru, C., 2003, p. 369-370]:

1) premisele sunt posibil de susținut potrivit următoarelor norme:



- A) invocarea majorității: „Toată lumea știe acest lucru”;
  - B) mărturia credibilă: „Persoana X a depus mărturie în acest sens”;
  - C) autoritatea legitimă: „X, care afirmă aceasta, este o autoritate recunoscută în domeniu”;
- 2) legătura premiselor cu concluzia are loc dacă sunt respectate două norme:
- A) relevanța (pertinența, adecvarea) premiselor la concluzie: deși aceasta este relativă la contextul argumentării (conținutul argumentării, comunitatea în care are loc, timpul istoric în care se petrece), pe baza ei se pot stabili propozițiile acceptate în argumentare, cele care fac obiectul controverselor, pe lângă metodele de investigație utilizate;
  - B) suficiența premiselor în raport cu concluzia: premisele sunt considerate suficiente pentru impunerea unei concluzii dacă o comunitate de interlocutori model și dând dovadă de pertinență nu are nici un temei să li se opună.

Așadar, normele logicii formale își pierd relevanța în situațiile concrete de argumentare. Situația este explicabilă dacă se are în vedere faptul că lumea reală este cea în care oamenii aleg cum să acționeze și decid ce să creadă, adică este total diferită de lumea artificială a sălilor de curs (unde se învață regulile de construire și evaluare a argumentelor). De altfel, din acest motiv, semantismul termenului *informal* a introdus câteva confuzii cu privire la statutul și definițiile logicii pe care o desemnează, ce au fost teoretizate sub forma unor adevărate obstacole ivite în fața acestei discipline [Lee, S., 1997, p. 32-33].

Cea mai cunoscută dintre pozițiile care văd în gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale (J. Woods și D. Walton) definește logica informală drept studiul argumentelor înșelătoare și face din critica non standard a acestor argumente teoria cea mai adecvată. Caracterul informal al logicii ar fi asemănător celui ne-formal sau non-formal al aritmeticii pre-axiomatice sau al matematicii ordinare.

Astfel înțelegând lucrurile, domeniul logicii informale cuprinde [Woods, J. & Walton, D., 1992, p. 221]:

- 1) o teorie informală a argumentelor înșelătoare (paralogisme și sofisme): pur și simplu pentru că nu s-a dezvoltat și nu se poate dezvolta în cadrul logicii deductive sau inductive;
- 2) un tratament informal al paralogismelor și sofismelor: dacă pune accent pe complexitatea aplicațiilor teoriei la exemplificările curente;
- 3) o abordare informală a paralogismelor și sofismelor: din punct de vedere practic procedează asemenea manualelor de „auto-apărare” logică, adică bazându-se pe utilizarea tehnicilor raționării corecte.

Potrivit aceluiași autori, abilitățile exersate și dezvoltate sub auspiciile ei sunt de natură pragmatică și vizează, în special, analiza critică a argumentării din limbajul natural:

- 1) abilitatea de a înlătura neclaritățile și ambiguitatea exprimării;
- 2) abilitatea de a recunoaște punctele tari sau slabe ale unui argument;
- 3) abilitatea de a identifica evidența ce stă în spatele unei susțineri;
- 4) abilitatea de a identifica concluziile sau linia principală de argumentare din verbiajul dialogului;

5) abilitatea de a discerne critic între diferitele susțineri problematice și cele neproblematică din cadrul argumentului.

Cum limbajul natural este utilizat în mod argumentativ sub forma dialogului (persuadări și dezbateri în contradictoriu ale unor probleme politice, de drept, științifice sau din viața de zi cu zi), e evident că principalele abilități țin de identificarea tipului de dialog în care un argument poate apărea.

De vreme ce un atare dialog este „interactiv” (în sensul că prin intermediul lui două persoane „raționează împreună”) și rațional (în sensul că funcționează ca o „structură normativă” pentru orice argument), analiza critică a argumentării devine o logică a dialogului care nu poate fi decât informală, adică o pragmatică logică. În fond, pragmatica logică este „o disciplină practică, o artă aplicată” opusă teoriei logice tradiționale (semantica logică). Dacă semantica logică investighează relațiile dintre mulțimile de propoziții adevărate și cele false, pragmatica logică se ocupă de modul în care trebuiesc utilizate aceste propoziții de către interlocutorii prinși într-o argumentare dialogică [Walton, D., 1989, p. IX-X, 1-11].

Mai mult, în vreme ce teoria logică tradițională privește argumentul ca „un set de propoziții, atât și nimic mai mult”, reducând problematica argumentării la adevărul sau falsitatea propozițiilor, pragmatica logică înțelege argumentul ca „un dialog rațional” desfășurat într-un anumit context și influențat de acesta, constând în utilizarea propozițiilor cu scopul de a impune sub formă de concluzie punctul de vedere aflat în dezbateri. Ca „analiză rațională a argumentului”, pragmatica logică trebuie să țină seama de trăsăturile speciale ale diferitelor contexte în care are loc

dialogul, ceea ce înseamnă că abordarea argumentării cu mijloacele ei nu poate fi decât informală.

Să urmărim imediat mai jos liniile principale ale acestei susțineri. Autorii menționați pleacă de la ideea că, strict pragmatic definind dialogul, acesta ni se înfățișează ca un schimb de mesaje sau ca o succesiune de acte de vorbire între doi (sau mai mulți) participanți la comunicare. Pentru ei, în mod tipic, dialogul apare ca un schimb de întrebări și replici între doi combatanți, având un scop și necesitând cooperare între participanți. Din această perspectivă, motivul pentru care o argumentare poate fi criticată și apreciată negativ îl constituie încălcarea de către una din părți a obligațiilor de cooperare.

Există mai multe tipuri de context în care e posibilă încălcarea acestor obligații (nemulțumirea personală, dezbateră judiciară, discuția critică, investigația, conflictul bazat pe interese), cărora le corespund tot atâtea forme de dialog argumentativ în care pot interveni argumentele înșelătoare (dialogul în interes personal, dialogul judiciar, dialogul persuasiv, dialogul investigativ, dialogul negociativ).

Există însă și tipuri de context în care, de obicei, nu se încalcă obligațiile de cooperare (informațional, acțional, educațional), formele de dialog argumentativ ce le corespund fiind apreciate drept „bune” (schimbul informațional, interacțiunea, dialogul educațional). Împreună cu persuasiunea, investigația și negocierea, aceste forme constituie fundamentele criticii raționale în argumentare.

Aceeași autori susțin că un discurs argumentativ poate conține însă toate formele amintite de dialog sau numai o parte din ele. În cadrul acestui tip de discurs, dialogul persuasiv (discuția critică) funcționează ca un ideal sau

model normativ, fiind singurul semnificativ pentru calitatea argumentării (întrucât conține regulie sau standardele unei „bune” argumentări). Într-un discurs de acest fel, orice formă de dialog fie începe cu o problemă, fie pornește de la o diferență de opinii, fie încearcă să soluționeze o problemă care admite mai multe soluții.

Toate aceste situații constituie primul stadiu al dialogului argumentativ: stadiul confruntării (anunțarea punctelor de vedere susținute, clarificarea și înțelegerea lor). Acest stadiu este urmat apoi de stadiile argumentării (utilizarea metodelor adecvate de raționare, depunerea unui efort serios pentru a atinge scopul asumat, asumarea obligațiilor de a respecta efortul celorlalți participanți la dialog, respectarea regulilor de dialog ce rezultă din asumarea obligațiilor de cooperare) și închiderii dialogului (atingerea scopului dialogului, înțelegerea participanților de a închide dialogul).

Cerințele legate de parcurgerea stadiilor unui dialog argumentativ antrenează și alte reguli care intră în obiectul de studiu al logicii informale (pragmatica logică), grupate de autorii analizați în patru categorii:

- 1) reguli locuționare: reguli de vorbire care enunță tipurile actelor de limbaj sau locuțiunile permise într-o formă de dialog (de exemplu, întrebările și aserțiunile, ca locuțiuni permise în dialogul persuasiv);
- 2) reguli dialogale: reguli de dialog care specifică schimbările și schimburile admisibile între locuțiunile sau actele de limbaj utilizate;
- 3) reguli angajatoare: reguli de angajament care arată cum exprimă fiecare locuțiune sau act de limbaj angajamentele participanților la dialog și cum se relaționează aceștia în argumentare după angajamentele asumate;

4) reguli strategice: reguli care determină ce secvență de locuțiuni sau acte de limbaj conține în sine punctul de vedere aflat în dezbatere, susținerea acestuia reprezentând scopul dialogului.

Alți autori – Ch. Perelman, de exemplu – se situează pe o poziție apropiată atunci când consideră că abilitățile presupuse și dezvoltate de logica informală sunt cele care intervin în retorica discursului. Ele ar viza însă nu atât persuadarea interlocutorului, cât obținerea adeziunii unui auditoriu universal („auditoriul cel mai exigent, cel mai critic, cel mai informat, cum ar fi Dumnezeu sau rațiunea divină”).

Pe seama lor, discursul persuasiv devine „un apel la rațiune” ce poate fi „tradus în limbajul argumentării și în cel al noii retorici ca un discurs ce se adresează auditoriului universal”. Ele mijlocesc caracterul rațional-justificabil al argumentării nu în funcție de eficacitatea actului de persuadare sau de încrederea dobândită prin intermediul lui, ci în funcție de adeziunea auditoriului universal la setul de credințe aflat în dispută.

Acesta fiind domeniul predilect al logicii informale, prin ce se deosebește ea de logica formală? Deosebirile principale intervin la următoarele nivele de abordare ale actului raționării [Perelman, C., 1986, p. 15-20; Sălăvăstru, C., 2003, p. 372-374]:

- 1) la nivelul limbajului: în vreme ce logica formală se bazează pe construcția limbajelor artificiale (lipsite de echivoc, ambiguitate și controversă), logica informală este axată pe modelarea limbajului natural (echivoc, ambiguu și deformativ);
- 2) la nivelul tehnicii: dacă logica formală utilizează în special tehnica demonstrației (bazată pe un transfer de

veridicitate: a adevărului de la premise la concluzie), logica informală se folosește predilect de tehnica argumentării (bazată pe un transfer de adeziune: aderând la premise, ca probe, trebuie să aderi și la concluzie, ca teză);

- 3) la nivelul presupuzițiilor metodologice: în timp ce logica formală cultivă obiectivismul metodelor formale (îndeosebi al axiomatizării și demonstrației), logica informală se bazează pe subiectivismul asumpțiilor argumentării (universul cognitiv al celui care argumentează, finalitățile urmărite prin argumentare etc.)

Nivelul tehnicii constituie punctul nodal în care intervin deosebiriile dintre logica formală și logica informală. Prin demonstrație demersul raționării dobândește un caracter axiomatic: aplicând unui ansamblu de axiome un ansamblu de reguli, se pot deduce teoremele sistemului formal. Dar sistemul natural de gândire face imposibilă aplicarea regulilor axiomatice, deoarece într-o limbă naturală expresiile primesc interpretări diferite. Aici, forța constrângătoare a demonstrației este înlocuită cu forța argumentelor, iar problema adeziunii ia locul problemei determinării adevărului.

Instrumentele logicii formale își pot dovedi utilitatea doar în cadrul sistemelor axiomatice, unde singura modalitate de a evidenția adevărul unei concluzii este cea permisă de regulile deductive ale raționării. Dacă demonstrația nu reușește, calea aleasă trebuie abandonată întrucât avem de-a face doar cu proceduri algoritmice, un pas greșit în demonstrație făcând imposibilă determinarea corectă a adevărului. În cadrul sistemelor naturale de gândire, nereușita argumentării

înseamnă doar că am greșit argumentul sau tehnica de argumentare, adeziunea putând fi produsă și pe alte căi.

Părăsind deocamdată primele două modalități de concepere a logicii informale (cea care pune semnul identității între gândirea critică și logica informală și cea care face din gândirea critică un instrument al logicii informale), e de observat că majoritatea adepților acestui tip de logică predau și cursuri de gândire critică sau introduc elemente de gândire critică în cursurile lor de logică. Astfel, obiectul disciplinei predate se lărgeste, cuprinzând și alte probleme decât cele strict de argumentare.

În acest mod, logica informală se transformă într-o componentă a gândirii critice, iar gândirea critică începe să fie concepută ca o activitate și ca o atitudine intelectuală exercitată asupra unui produs al gândirii (un argument, o afirmație, o teorie, o definiție, o întrebare, o problemă, o ipoteză, o comparație, o sinteză, o simplificare și multe alte lucruri încă). Ca activitate, ea presupune prezența și dezvoltarea abilităților de raționare, iar ca atitudine se instituie într-o manieră de evaluare pozitivă sau negativă a argumentelor [Plantin, C., 1990, p. 269-270].

Există diferențe de poziție chiar între exponenții acestui punct de vedere care favorizează gândirea critică în raport cu logica informală, nu numai între ei și susținătorii supremației acestei logici. Ele se originează în manierele de a înțelege gândirea, iar nu critica. Toată lumea e de acord că a evalua critic un lucru înseamnă a evidenția ce este bun și ce este rău în legătură cu lucrul respectiv. Diferențele apar atunci când se încearcă a vedea nu care sunt lucrurile supuse criticii (în acest caz există unanimitate), ci în ce mod gândirea se raportează la ele. Altfel spus, problema se pune în legătură



cu ce este gândirea calificată drept „critică” și nu cu critica gândirii.

## 2.2. Demersul gândirii critice și obstacolele care apar în calea lui

Modalitățile de raportare critică a gândirii la *ceva* se consideră, de regulă, a fi două: acțional și atitudinal. Ceea ce îi diferențiază pe adepții gândirii critice este ponderea acordată fiecărei modalități. Unii acordă o pondere mai mare *activității* de gândire, alții *atitudinii* intelectuale. Există și poziții de mijloc. De altfel, toate pozițiile amintite se regăsesc chiar în modalitățile de definire a gândirii critice drept mișcare teoretică instituționalizată sub sigla învățământului.

Înainte de a trece în revistă aceste definiții, se cuvine a lua în discuție înțelesul atribuit gândirii în general, gândirii critice și gândirii necritice în special. În cel mai larg sens, prin *gândire* se înțelege orice îi trece prin cap unui om la un moment dat (senzații, imagini, sentimente, amintiri, întrebări, anxietăți, idei, probleme, vise etc.). Într-un sens mai restrâns, gândirea este înțeleasă ca o formă particulară de activitate mintală, implicată în rezolvarea de probleme, în planificarea de acțiuni, în studiul sistematic sau în apărarea unei poziții dintr-o controversă.

Gândirea ca activitate trebuie distinsă de sensibilitate. A gândi este un proces cognitiv utilizat pentru dobândirea sau stăpânirea cunoștințelor despre lucruri, diferit de atitudinile emoționale în fața lucrurilor. Ceea ce nu înseamnă că cineva care are emoții puternice este neapărat illogic, dar nici că o persoană logică este lipsită de emoții. Dimpotrivă, oricine

poate avea – în același timp – o minte logică și sentimente pasionale, pe care le utilizează potrivit intențiilor sau scopurilor urmărite [Kelley, D., 1993, p. 1-2].

Din acest motiv, despre activitatea de gândire se spune că este intențională, adică îndreptată spre un anumit scop și supusă reușitei (suscесului) sau eșecului (insucесului). Mai mult, se susține că ea ar fi o abilitate pe care fiecare o posedăm și utilizăm într-o măsură oarecare și pe care o putem îmbunătăți prin antrenament. Sporirea performanțelor gândirii este imposibilă în afara respectării unor reguli și strategii, întrucât acestea funcționează ca standarde de acțiune. Validitatea acestor standarde constituie obiectul de studiu al logicii generale, iar aplicabilitatea lor la problemele vieții de zi cu zi reprezintă domeniul logicii informale sau al gândirii critice.

În limbajul obișnuit, termenul „critic” primește adesea conotații negative, precum: „a nu fi de acord cu opinia cuiva, uneori chiar cu opinia majorității”, „a nu te conforma (sau chiar a fi împotriva) unor cutume, unor reguli, unor norme” sau a fi „un nonconformist, un neadaptat, un dezident”. Dar a fi critic nu înseamnă numai raportare negativă la ceva, ci și „un mod de a aborda și rezolva problemele bazat pe argumente, convingătoare, coerente-logic, raționale” [Dumitru, I. A., 2000, p. 25- 26].

Dezvoltând cel de-al doilea sens al termenului „critic” și aplicându-l activității de gândire, critica a fost înțeleasă fie ca o *critică distructivă*, fie ca o *critică constructivă*. Prin critica distructivă se urmărește „demolarea” ideilor altora în favoarea impunerii propriilor idei, procedând la o justificare a „ceea ce este greu (sau aproape imposibil) de justificat și acceptat (de alții)”.

Atitudinea proprie acestui mod de gândire este de a fi mereu împotriva și de a ieși în evidență mai mult din dorința de a te deosebi de ceilalți decât din motive întemeiate (raționale). Persoana care adoptă o asemenea atitudine are cele mai mari șanse de a se situa pe o poziție de gândire necritică, întrucât nu admite alte opinii, convingeri sau credințe decât ale sale

O critică devine constructivă când urmărește justificarea opiniilor și credințelor unei persoane prin argumentare rațională (adică folosind argumente convingătoare) sau prin respingerea lor în cunoștință de cauză (fundamentat, întemeiat). Principalele atitudini promovate prin acest mod de gândire vizează maniera argumentării. Ele sunt îndoiala față de argumentele utilizate, respingerea sau acceptarea lor și conferă șanse celui care le adoptă de a se situa pe o poziție de gândire critică.

Ca expresie a unor asemenea atitudini, termenul „gândire critică” se referă la un mod de gândire rațional (*reasonable*), metodic (*reflective*), permițându-i cuiva să determine ceea ce îl face să creadă sau să acționeze. A avea acest mod de gândire este totuna cu a poseda inteligență critică, adică o serie de capacități de raționare și acțiune practică. Numai prin dezvoltarea unor asemenea capacități sub forma abilităților de gândire critică se poate ajunge la evaluarea critică (care „implică atât ce este bun, cât și ce este rău în raționarea cuiva”).

Aceste abilități sunt, în principal, următoarele [Thomson, A., 1996, p. 2]:

- 1) formularea clară a tezei sau problemei avansate (a punctului de vedere susținut);
- 2) căutarea de temeuri (*reasons*) pentru susținerea punctului de vedere adoptat;

- 3) încercarea de a fi cât mai bine informat;
- 4) utilizarea surselor demne de încredere, menționându-le;
- 5) luarea în discuție a tuturor aspectelor unei situații, fără a pierde din vedere esențialul;
- 6) trecerea în revistă a tuturor soluțiilor posibile, inclusiv a altor puncte de vedere;
- 7) adoptarea (și schimbarea) unei poziții atunci când faptele și argumentele o cer;
- 8) atingerea preciziei maxim compatibile cu subiectul abordat;
- 9) tratarea într-un mod metodic a părților unei argumentări complexe.

Ce semnifică însă, în acest context, o „gândire necritică”? Prin ea se înțelege, de regulă, că cel ce o posedă are dificultăți cu utilizarea limbajului critic, respinge din start propunerile care nu sunt ale sale, aderă la opinii fără să-și pună problema justificării lor, se bazează pe probe contradictorii și folosește argumente contradictorii [Plantin, C., 1990, p. 269].

Pentru a distinge gândirea critică de gândirea necritică, dar mai ales pentru a înțelege cât mai clar despre ce este vorba în cazul gândirii critice, se apelează de obicei la modele intuitive și la analogii cu jocurile din sport (baseball, tenis etc.), subliniindu-se rolul jucat de aptitudini, priceperi și deprinderi în astfel de situații.

Dialogul copil-părinte desfășurat în jurul întrebării obsedante a copilăriei „De ce?” constituie unul dintre modelele intuitive utilizate pentru înțelegerea gândirii critice. Semnificativ în cadrul lui este faptul că se bazează pe încercarea părintelui de a oferi o anumită întemeiere (*reason*) răspunsurilor sale, niciodată suficientă pentru satisfacerea curiozității copilului [Lee, S., 1997, pp. 1-2]. Cât privește

analogiile cu jocurile sportive, semnificativă devine considerația că „«a juca jocul» raționării” presupune a respecta regulile și strategiile lui [Kelley, D., 1993, p. 2], dar și a fi bun într-o serie de activități precum tragerea concluziilor și evaluarea evidenței de care dispui [Thomson, A., 1996, p. 2-3].

Analogiile cu jocurile sportive pun accent nu atât pe întemeierea susținerilor, cât pe abilitățile mentale angrenate în întemeiere. Abilitățile respective ar fi asemănătoare aptitudinilor fizice și practice necesare obținerii succesului sportiv. Astfel, pentru a câștiga „jocul raționării” trebuie să-i cunoști strategia, să fii bun în tragerea concluziilor și în evaluarea evidenței care le susține, să-ți poți prezenta cu succes raționamentele în fața altora, să le recunoști și să le evaluezi pe ale lor sau să poți judeca modul în care acestea le afectează pe ale tale.

Revenind acum la modalitățile de definire a **Gândirii critice** ca disciplină de învățământ, se poate aprecia că ele accentuează aceleași probleme: dezvoltarea aptitudinilor critice (în special a inteligenței) sub formă de abilități de raționare, aplicabilitatea acestora în viața de zi cu zi, jocul argumentelor în raționare ș.c.l.

Diferențele ce apar în definirea curriculară a gândirii critice depind de modul în care are loc raportarea la asemenea probleme, existând trei posibilități:

- 1) accentuarea caracterului acțional al gândirii critice: această formă a gândirii ar constitui cel mai important gen de *activitate* intelectuală din viața obișnuită a omului;
- 2) accentuarea caracterului atitudinal al gândirii critice: *atitudinile* față de credințele sau opiniile susținute ar reprezenta miezul tare al gândirii critice (evaluarea);

3) accentuarea caracterului instrumental al gândirii critice: gândirea critică ar fi *abilitatea* de a interveni argumentativ (rațional) în rezolvarea problemelor.

Așadar, o primă manieră de evidențiere a specificului gândirii critice ar consta în analiza genurilor de activități implicate în raționare sau, altfel spus, necesare bunei argumentări. Din acest punct de vedere se consideră că pentru dezvoltarea intelectuală a omului o importanță deosebită prezintă legătura dintre abilitățile necesare realizării gândirii critice și activitățile de argumentare (vorbire), scriere și citire care-i conferă substanță.

Atunci când în literatura de specialitate se discută despre gândirea critică, practic sunt avute în vedere activitățile de *argumentare critică*, *scriere critică* și *citire critică* împreună cu abilitățile pe care înfăptuirea fiecăreia le presupune. De pildă, atunci când un text face obiectul investigației critice (gândirea critică = evaluarea aserțiunilor care-l alcătuiesc), el trebuie mai întâi înțeles (citirea critică = dezvăluirea conținutului informațional al aserțiunilor). Prin urmare citirea critică, înțeleasă ca activitate de descoperire a informației și ideilor dintr-un text, precede gândirea critică, adică activitatea de evaluare a informației și ideilor pentru a decide ce anume poate fi acceptat și crezut din textul respectiv.

Activitățile de citire și gândire critică constau dintr-o serie de operații sau acte mintale angrenate în atingerea unor obiective precum:

- 1) definirea clară a termenilor utilizați;
- 2) enunțarea precisă a tematicii abordate;
- 3) susținerea afirmațiilor cu probe;
- 4) specificarea cunoașterii comune;
- 5) explicarea excepțiilor de la regulă;

6) explicitarea premiselor;

7) deducerea logică a concluziilor din premisele asumate.

Asemenea obiective ghidează nu doar citirea și gândirea critică. Ele sunt prin excelență argumentative, călăuzind și scrierea critică. Din cauză că jocul argumentelor constituie esența tuturor acestor activități, abilitățile de argumentare sunt cele care dobândesc pondere decisivă în demersul gândirii critice. Abilitățile generale pe care gândirea critică astfel înțeală le presupune au fost sistematizate după cum urmează [Lee, S., 1997, p. 2-5]:

1) a fi capabil să înțelegi raționarea și argumentele altora: când îți oferă ei argumente (*reasons*) și ce fel de argumente îți oferă?;

2) a fi capabil să evaluezi raționamentele și argumentele celorlalți: care argumente sunt corecte și care nu?;

3) a fi capabil să raționezi tu însuși și să crezi argumente proprii: când să folosești argumente puternice și când nu?

Cea de-a doua manieră de evidențiere a specificului gândirii critice ar consta în adoptarea uneia dintre atitudinile posibile cu privire la susținerile (*claims*) și argumentele de care te lovești în viața de zi cu zi [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 3, 12-13]:

1) acceptarea lor: credința (*the belief*) că sunt adevărate;

2) respingerea lor: credința că sunt false;

3) suspendarea judecății cu privire la ele: abținerea de la vreo credință privind adevărul sau falsitatea lor.

Suportul unei asemenea concepții este de natură epistemică, așa cum sunt și credințele la care se referă. Epistemologic, se consideră că un sistem de credință este un set al propozițiilor sau enunțurilor care reprezintă *starea doxastică* sau *starea credală* a unei persoane la un moment

dat. Mai mult, se admite că el constă din propozițiile pe care o persoană le acceptă fie explicit, fie implicit ca adevărate în acel moment.

O astfel de reprezentare se bazează pe concepția că o persoană sau un cercetător poate adopta (la un moment dat) una din cele trei posibile atitudini față de un enunț dat sau de o propoziție  $p$ :

- 1) a crede că  $p$  sau a accepta (că)  $p$ ; pe scurt  $Bp$ ;
- 2) a nu crede că  $p$  sau a respinge  $p$ ; pe scurt  $Rp$ ;
- 3) a suspenda sau a te abține de la judecata cu privire la  $p$ , pe scurt  $Sp$ .

Respingerea lui  $p$  este asumată ca semnificând acceptarea negației lui  $p$  (simbolic:  $\neg p$ ) și este redată prin formula:  $Rp \leftrightarrow B\neg p$ . Suspendarea sau abținerea de la judecată înseamnă că cineva nici nu crede, nici nu respinge o propoziție dată, altfel spus:  $Sp \leftrightarrow \neg Bp \ \& \ \neg B\neg p$ .

În terminologia specială a *set*-credințelor, acceptarea unei propoziții înseamnă că ea aparține sistemului de credință al cuiva, respingerea înseamnă că negația propoziției aparține sistemului, iar abținerea înseamnă că nici propoziția, nici negația ei nu aparțin sistemului de credință respectiv [Hilpinen, R., 1997, p. 3-4].

În terminologia gândirii critice, cele trei posibile atitudini vizavi de susținerile și argumentele utilizate în soluționarea problemelor de care ne lovim zilnic sunt interpretate în termenii credibilității, ne-credibilității și a-credibilității rațiunilor (*reasons*) pe care ne sprijinim în raporturile cu ceilalți.

Reluând problema evidențierii specificului gândirii critice din prisma definițiilor care i s-au dat, a mai rămas de discutat poziția intermediară, adică cea care definește gândirea critică drept abilitate de raționare, punând accent pe caracterul ei



instrumental. Adepții acestei poziții susțin că, printr-o astfel de abilitate, suntem în stare de a oferi temeuri (*reasons*) pentru credințele și acțiunile noastre, pentru analiza și evaluarea raționamentelor altora, pentru mai buna clasificare și construcție a argumentelor.

Potrivit lor, aptitudinile necesare înfăptuirii acestui tip de gândire sunt, în principal, următoarele [Thomson, A., 1996, p. 2]:

- 1) recunoașterea premiselor (*reasons*) și concluziilor;
- 2) explicitarea asumțiilor sau presupuzițiilor tacite;
- 3) tragerea concluziilor;
- 4) aprecierea temeiurilor (*evidence*) și evaluarea enunțurilor;
- 5) autorizarea (*warranting*) concluziilor;
- 6) utilizarea clară și distinctă a limbajului.

La ce folosesc toate tipurile de aptitudini dezvoltate și necesare în cadrul gândirii critice? Altfel spus, care este importanța gândirii critice în existența umană? De ce e necesar să învățăm a gândi critic? Punerea acestor întrebări înseamnă, de fapt, a supune discuției și statutul de care se bucură gândirea critică în învățământ, nu doar în viața de zi cu zi. Pentru ca un asemenea lucru să fie posibil, automat trebuie avute în vedere și obstacolele de care se lovește aici.

Atunci când se demonstrează în ce constă importanța gândirii critice pentru întreaga existență a unui individ, sunt analizate efectele exersării ei și avantajele pe care le produce în viața lui reală [Lee, S., 1997, p. 11-32]:

- 1) plăcerea în sine a exercițiului sau jocului gândirii critice;
- 2) determinarea a ceea ce este mai bine de crezut și făcut;
- 3) atingerea succesului în carieră;

4) auto-împlinirea, auto-realizarea individuală sau „auto-apărarea prin logică” (*logic self-defense*);

5) rolul vital jucat în orice guvernare democratică.

Obstacolele de care se lovește această imagine sunt identificabile de altfel și în cazul logicii informale.

Să le prezentăm în cele imediat următoare, contra-argumentând de fiecare dată la argumentele în favoarea admiterii lor, deci argumentând pentru nevoia de abordare critică a gândirii și informală sau ne-formală a logicii. De precizat e faptul că – strict din perspectiva gândirii critice – în cazul primelor trei obstacole problemele ridicate vizează exersarea aptitudinilor celor aflați în situația de a gândi (deopotrivă instruiți și formatori), iar în cazul celui de-al patrulea privesc conservatorismul și interesele non științifice ale acestora.

Un prim obstacol îl constituie credința că raționarea s-ar opune expresiei emoționale, imaginației și creativității. Argumentul adus în sprijinul acestei opinii este acela că omul ca ființă logică nu poate fi în același timp și o ființă emoțională, imaginativă sau creativă. Contra-argumentul este că raționarea și gândirea critică sunt procese creative și imaginative în elaborarea argumentelor necesare susținerii unei cauze, implicând atitudini emoționale, alegerea și utilizarea argumentelor, adică elemente de logică informală.

Un alt obstacol ține de credința că gândirea critică și logica informală ar fi mai degrabă distructive decât constructive. Argumentul în favoarea unei atari credințe accentuează asupra criticii de dragul criticismului, cel mai adesea axată pe aspectele triviale ale problemei, pe agresivitate verbală și umiliță. Contra-argumentul la această poziție subliniază stereotipia abordării, întrucât scopul gândirii critice este de a ajuta la producerea celor mai bune

argumente, iar cel al logicii informale de a analiza argumentele înșelătoare pentru a le elimina din argumentare și nu pentru a le folosi sofistic. În consecință, scopul fiecăreia dintre cele două întreprinderi este constructiv și nu distructiv.

Al treilea obstacol constă în neîncrederea pe care individul uman o are față de semenii în general, în special față de „gânditorul critic” și „utilizatorul informal” al logicii. Se argumentează că prin gândire critică și logică informală omul poate fi manipulat, în sensul de a lua argumentele slabe ca argumente puternice și invers. Contra-argumentul accentuează asupra faptului că nu manipularea este responsabilă de substituirea argumentelor, ci incapacitatea individului respectiv de a le recunoaște slaba întemeiere, adică lipsa aptitudinilor elementare de gândire critică și slaba aplicabilitate a logicii la limbajul natural.

În fine, un alt obstacol ar ține de inconfortul pe care majoritatea oamenilor îl simt în prezența gândirii critice și a elementelor neformale din raționare. Argumentul e acela că omul este înclinat spre căutarea evidenței/datelor favorabile susținerii credințelor sau justificării acțiunilor, iar nu spre schimbarea acestora. Contra-argumentul explică atitudinea de disconfort prin rezistența la nou și schimbare a omului, care contravine spiritului gândirii critice de a înlătura obișnuințele și stereotipurile.

Așadar, obstacolele care apar în fața gândirii critice și logicii informale (cu toate diferențele de statut, de perspectivă și de conținut dintre aceste discipline) țin – ca și argumentele sau contra-argumentele în favoarea lor – tot de viața reală a fiecărui individ. Altfel spus, chiar în cazul acestor obstacole practica argumentării *critice* și *informale*

se situează „dincolo” de curriculum, în vreme ce atitudinile teoretice rămân adeseori ancorate în conservatorismul lui.

După cum am văzut, între obstacole și-a făcut loc reticența pe care unii dintre oamenii de învățământ o arată față de disciplinele **Gândirii critice** și **Logicii informale**. Eliminarea reticenței față de cele două discipline necesită o dezvoltare teoretică separată a lor (în sensul delimitării domeniilor, competențelor și aparatului conceptual), iar atitudinile negative impun o aplicare complementară a deprinderilor dezvoltate de ele în practica argumentativă.

Deoarece unii autori identifică gândirea critică cu „analiza argumentelor” (de văzut, ca exemplu, Herrick, J. A., *Critical Thinking: The Analysis of Arguments*, 1991), câteva considerații legate de metoda analizei se impun pentru a înțelege și punctul lor de vedere. Aceste considerații vor fi restrânse aici doar la legătura dintre formele principale în care analiza se realizează astăzi și la evoluția genului de filosofie contemporană care le promovează și dinspre care ele au fost extinse spre analiza logică a argumentelor.

Direcțiile evoluției filosofiei analitice corespund, în linii mari, evoluției celor două metode utilizate de această filosofie: analiza formală și analiza neformală. Fiecare metodă realizează o analiză logică a limbajului, dar se deosebesc în funcție de practica analitică promovată. Deși fiecare reduce obiectul cercetării la limbaj, limbajul avut în vedere e diferit: fie limbajul ideal al logicii sau cel canonic al științei (pentru analiza formală), fie limbajul natural sau comun al omului de rând (pentru analiza neformală). De pe pozițiile lor, rostul filosofiei revine la a clarifica gândirea prin soluționarea problemelor de limbaj.

Analiza formală apelează la instrumentele logicii matematice moderne, absolutizând rolul câte unei teorii

logice particulare (pe care o transformă într-un standard de raționalitate valabil pentru orice limbaj) și construind limbaje logice artificiale, cu o structură sintactică și semantică bine precizată. Ea s-a dezvoltat sub forma mai multor variante logice (extensionaliste sau intensionaliste) și este marcată de numeroase controverse matematice (algebrism, intuiționism ș.c.l.). Cele mai cunoscute direcții sau curente înregistrate sub numele său sunt:

- 1) *atomismul logic*: propune o epistemologie empiristă, o teorie a semnificației și o ontologie pluralistă, fiind promovat îndeosebi de către reprezentanții școlii de la Cambridge;
- 2) *empirismul logic*: manifestă predilecție pentru problematica filosofică generată de știință, efectuează analiza științei în contextul justificării și sub forma logicii științei, promovează o atitudine antimetafizică și elaborează o teorie empiristă despre semnificație, fiind cultivat mai ales în cadrul Cercului de la Viena și de către unii reprezentanți ai Școlilor de logică și filosofie de la Lwov și Varșovia, Cambridge, Oxford și Paris;
- 3) *empirismul pragmatic*: încearcă să elimine din analiză entitățile abstracte, respinge dihotomiile limbajului promovate de empirismul logic (în special dihotomia enunțuri analitice – enunțuri sintetice) și elaborează o concepție pragmatică despre cunoaștere și verificare, fiind promovat îndeosebi în S.U.A. de pe poziții pragmatiste.

Reprezentanții analizei formale au urmărit, în principal, să dezvăluie deficiențele majore ale limbajului natural (polisemantismul, echivocitatea, ambiguitatea), dar cel mai adesea le-au exagerat din dorința de a traduce propozițiile filosofiei și științei în limbajele ideale construite. Potrivit

unui atare deziderat, ei interpretează problemele filosofice de ordinul întâi (specifice filosofiei clasice, acestea se referă la natura lumii exterioare și la raporturile omului cu ea) ca rezultat al neconcordanțelor dintre forma lingvistică și forma logică prin care se exprimă, transformându-le în probleme filosofice de ordin secund (referitoare la înțelesul noțiunilor prin care filosofii gândesc lumea și raporturile omului în cadrul ei).

Analiza neformală este o orientare relativ neunitară a filosofiei analitice, dezvoltată în cadrul Școlilor de la Cambridge și Oxford. A mai fost denumită „filosofie lingvistică” sau „pozitivism terapeutic” și s-a axat pe analiza limbajului obișnuit. Se caracterizează prin interpretarea limbajului nu doar ca un cod (cum face analiza formală), ci ca o sumă de acțiuni (comunicaționale, inferențiale, limbajiere etc.) prin care omul se raportează la lume. Astfel, limbajul de zi cu zi cade sub tirul unei abordări speciale (obiect al analizei și mijloc de vehiculare a rezultatelor analizei), permițând extinderea mobilului cercetării și asupra argumentării, eticii, esteticului, jurisprudenței sau religiei.

Datorită acestui fapt și a concepției despre semnificație (ca întrebuintare sau uzaj al expresiilor), analiza neformală capătă un caracter aparent nesistematic (în sensul lipsei unor principii ferme acceptate în mod general). În acest cadru, problemele filosofice – de ordinul I și II – sunt interpretate doar ca simple încurcături de limbaj datorate utilizării neadecvate a expresiilor (în alte contexte decât cele pentru care ele au o utilizare normală). Soluționarea lor se bazează pe modul de utilizare a termenilor teoretici în limbajul obișnuit și pe reducerea semnificației acestora la întrebuintări standard [Grecu, C., 1982, p. 53-67].

Gândirea critică necesită cunoașterea elementelor de bază ale analizei logice a limbajului, în fiecare din ipostazele ei, dar mai ales – cum deja am văzut – dezvoltarea unor abilități de analiză privitoare la raționarea sau argumentarea corectă. De aceea, se consideră că a gândi critic înseamnă mai mult decât o corectă înțelegere a procedurilor logice.

Din aceleași motive, despre gândirea critică se mai spune că încorporează și o componentă filosofică: întemeierea cunoașterii (evidența, temeiurile, sursele argumentării), modurile raționării (deductiv, inductiv, abductiv) și corectitudinea gândirii (semnificație, adevăr, validitate). Aceste trei elemente sunt, de altfel, chiar mijloacele prin care se realizează joncțiunea dintre filosofie, logică și gândirea critică.

Alte elemente care induc asemănări între gândirea critică și logica informală țin de vocația lor pedagogică (structurarea activităților de învățare a gândirii critice și corecte) și de utilizarea unui limbaj încă nefixat specific (flotant, interdisciplinar). Cu toată prezența elementelor de asemănare, logica informală și gândirea critică nu se confundă nici ca practici de argumentare, nici ca discipline de învățământ [Plantin, C., 1990, p. 261-262].

Inconfundabilitatea le este asigurată, în primul rând, de faptul că gândirea critică este o activitate curentă care depășește cu mult cadrul argumentării, în vreme ce logica informală face din argumentare un subiect propriu și specializat. În al doilea rând, gândirea critică este o abilitate sau o atitudine evaluativă și interogativă de raționare, pe când logica informală este un studiu metodic centrat pe argumente.

În fine, dar nu în ultimul rând, gândirea critică și logica informală sunt inconfundabile curricular, deoarece ocupă în

majoritatea planurilor de învățământ poziții distincte, deși vecine: logica informală are tendința de a deveni un curs autonom, oferit de departamentele de filosofie, în timp ce gândirea critică desemnează atât un curs separat, cât și o metodologie generală aplicabilă tuturor disciplinelor de învățământ.

### **2.3. Gândirea critică și analiza logică a argumentelor**

Atât aplicațiile filosofiei în viața cotidiană, cât și parcursul zilnic al gândirii critice sau logicii informale presupun asigurarea unor raționamente corecte pentru susținerea punctelor de vedere promovate. Practica argumentării constă, de altfel, în oferirea de temeuri concludente pentru acceptarea sau susținerea unei poziții sau alta, devenind o dezbatere de alternative posibile, realizată cu instrumentele raționării și în limitele conferite de legitățile logicii.

Astăzi, gândirea obișnuită se instituie în obiect de aplicație pentru filosofie, alături de evenimentele și obiceiurile vieții zilnice, iar exersarea abilităților sau aptitudinilor intelectuale și imaginative devin instrumente predilecte ale gândirii critice. Astfel, centrându-se pe argumentare, filosofia dobândește statut de gândire critică, în vreme ce gândirea critică devine filosofie aplicată.

Cum logica reprezintă studiul structurilor generale de gândire, a raționamentelor valide și a argumentării corecte, nici un demers nu poate face abstracție de instrumentele sale. Ea oferă gândirii nu doar instrumentarul necesar, ci și cadrul de care are nevoie pentru funcționarea normală, pentru a nu cădea în patologic. Căderea gândirii în patologic se petrece



atunci când raționamentele nevalide (sofisme, de exemplu) sunt substituite raționamentelor valide, în baza unei structuri logice asemănătoare. [McInerney, P. K., f.a., p. 15-19].

Raționamentele sunt succesiuni de afirmații care conduc la o concluzie. Un raționament este valid dacă forma lui logică garantează adevărul concluziei, atâta timp cât premisele lui sunt adevărate. Altfel spus, raționamentele valide „transmit” adevărul de la premise la concluziile lor, ceea ce nu înseamnă că validitatea formei unui raționament ne-ar spune că premisele lui sunt adevărate sau false. Chiar dacă premisele sunt false, raționamentul poate avea o formă validă. Raționamentele nevalide sunt acelea ale căror forme logice nu garantează adevărul concluziei, chiar dacă premisele lor sunt adevărate.

Raționamentele pentru care problema validității se pune în termenii de mai sus sunt raționamente deductive și, exprimate în limbaj natural, alcătuiesc modul deductiv de gândire. Acest mod se bazează pe o inferență de la general la particular, adică pe derivarea unei propoziții, numită concluzie, din alte propoziții, numite premise. În cele ce urmează vom zăbovi asupra lor mai mult datorită exemplarității de care dau dovadă în argumentare, lăsând deoparte problematica raționamentelor care intră în alcătuirea altor moduri de gândire stipulate în literatura de specialitate (retroductiv, inductiv sau abductiv).

O remarcă doar: când derivarea concluziei urmează traseul de la particular la general, se spune că avem de-a face cu un mod inductiv de gândire. Raționamentele care-i dau consistență se caracterizează prin faptul că dacă au premise adevărate, acestea susțin concluzia, dar nu o garantează. Caracteristic pentru raționamentele inductive este și faptul că, material vorbind, concluzia conține o informație care nu

se regăsește în premise. În vreme ce raționamentele deductive își demontrează sau nu în mod formal concluziile, cele inductive doar asigură un suport material mai slab, sau mai puternic, pentru concluziile lor.

Forma standard a raționamentului deductiv este silogismul. El a fost evidențiat încă din Antichitate de către Aristotel și se folosește astăzi îndeosebi cu sensul de inferență deductivă în care concluzia decurge din două (și numai două) premise. O altă întrebuințare care i s-a dat în timp vine în atingere cu problematica actuală a gândirii critice: evaluarea logică a argumentelor.

Dacă argumentele construite pe structura modului deductiv de gândire – raționamente deductive formulate în limbaj natural și vehiculând sub formă de propoziții un oarecare conținut informațional – se conformează legilor silogismului, respectându-le cerințele, spunem despre ele că sunt „corecte”, „bune”, „sănătoase” sau „tari” și le asimilăm raționamentelor valide. Dacă nu, le asimilăm raționamentelor nevalide, catalogându-le ca fiind „incorecte”, „rele”, „înșelătoare” sau „slabe”.

Există mai multe forme de silogism, pe care literatura de specialitate le tipologizează de obicei în funcție de două criterii [Crăciun, D., 2000, p. 83-85, 126-127]:

1) tipologizarea silogismelor după natura premiselor pe care le conțin:

A) silogismul *categoric*, în care atât premisele, cât și concluzia sunt propoziții categorice (propoziții în structura cărora ceva, numit *predicat logic*, se afirmă sau se neagă despre altceva, numit *subiect logic*):

<i>Toți oamenii sunt muritori</i>	$M—P$
<i>Socrate este om</i>	$S—M$

---

*Deci, Socrate este muritor*

---

$S \rightarrow P$

B) silogismul *ipotetic*, în care una dintre premise este o propoziție compusă de formă condițională (realizată prin relaționarea a două propoziții simple, categorice, cu ajutorul unui operator logic de forma „dacă ... atunci” și simbolizată  $p \rightarrow q$ ), iar cealaltă premisă și concluzia sunt propoziții categorice (notate simbolic cu  $p$ , respectiv  $q$  – dacă sunt afirmative și cu  $\neg p$ , respectiv  $\neg q$  – dacă sunt negative):

a) *modus ponendo ponens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, afirmând (*ponendo*) antecedentul unei implicații, afirmă (*ponens*) și consecventul ei:

*Dacă plouă, atunci trotuarul este ud*  $p \rightarrow q$

*Plouă*  $p$

---

*Deci, trotuarul este ud*  $q$

b) *modus tollendo tollens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, negând (*tollendo*) consecventul unei implicații, neagă (*tollens*) totodată și antecedentul ei:

*Dacă plouă, atunci trotuarul este ud*  $p \rightarrow q$

*Trotuarul nu este ud*  $\neg q$

---

*Deci, nu plouă*  $\neg p$

C) silogismul *disjunctiv* sau *alternativ*, în care una dintre premise este o propoziție compusă disjunctivă (realizată prin relaționarea a două propoziții simple, categorice, cu ajutorul unui operator logic numit disjuncție, se exprimă cel mai adesea în limba română prin cuvintele „sau”, „ori”, „fie” și se redă simbolic cu  $p \vee q$ , în cazul disjuncției neexclusive, sau cu  $p + q$ , în cazul disjuncției exclusive), iar cealaltă premisă și concluzia sunt propoziții categorice (notate simbolic cu  $p$ , respectiv  $q$  – dacă sunt afirmative și cu  $\neg p$ , respectiv  $\neg q$  – dacă sunt negative):

a) *modus tollendo-ponens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, negând (*tollendo*) unul din membrii unei disjuncții presupus adevărate, afirmă (*ponens*) în mod necesar celălalt membru, întrucât disjuncția nu poate fi adevărată dacă ambii săi membri sunt falși:

<i>În concediu, se merge la munte</i>	
<i>sau (se merge) la mare</i>	$p \vee q$
<i>În concediu, eu nu merg la munte</i>	$\neg p$
<i>Deci, în concediu, eu merg la mare</i>	$q$

sau

<i>În concediu, se merge la munte</i>	
<i>sau (se merge) la mare</i>	$p \vee q$
<i>În concediu, eu nu merg la mare</i>	$\neg q$
<i>Deci, în concediu, eu merg la munte</i>	$p$

sau

<i>Orice părinte este ori tată, ori mamă</i>	$p + q$
<i>Eu nu sunt mamă</i>	$\neg q$
<hr/>	
<i>Deci, eu sunt tată</i>	$p$

sau

<i>Orice părinte este ori tată, ori mamă</i>	$p + q$
<i>Eu nu sunt tată</i>	$\neg p$
<hr/>	
<i>Deci, eu sunt mamă</i>	$q$

b) *modus ponendo tollens* (aplicabil numai disjuncției exclusive), adică silogismul sau metoda (*modus*) prin care, afirmând (*ponendo*) un membru al unei disjuncții tari presupus adevărată, se neagă (*tollens*) în mod necesar celălalt membru, întrucât disjuncția exclusivă nu ar putea fi adevărată dacă fiecare membru al ei este luat ca adevărat

<i>Orice părinte este ori tată, ori mamă</i>	$p + q$
<i>Eu sunt mamă</i>	$q$
<hr/>	
<i>Deci, eu nu sunt tată</i>	$\neg p$

sau

<i>Orice părinte este ori tată, ori mamă</i>	$p + q$
<i>Eu sunt tată</i>	$p$

---

*Deci, eu nu sunt mamă*

$\neg q$

2) tipologizarea silogismelor după numărul premiselor pe care le conțin, categoriile de silogisme obținute alcătuind clasa silogismelor „complexe” (întrucât nu sunt prezentate sub forma canonică cu trei propoziții) și fiind studiate în toate tratatele de retorică de la Aristotel încoace (întrucât bogăția de raționamente deductive depășește cadrul formalului, iar ordinea în care premisele și concluzia lor se enunță în practica argumentării nu coincide, cel mai adesea, cu forma standard a silogismului):

A) *entimema*:

a) este o structură silogistică prescurtată, în care una dintre premise sau concluzia nu sunt enunțate, fiind subînțelese:

*[Toate poligoanele cu laturi și unghiuri congruente sunt regulate]* – premisa majoră subînțeleasă

*Unele patrulatere au laturile și unghiurile congruente* – premisa minoră explicită

---

*Unele patrulatere sunt poligoane regulate*

b) forma de argument ce se poate construi cu ajutorul acestei structuri silogistice este cea a argumentului silogistic prescurtat și exprimă tendința naturală a omului de a eluda ceea ce consideră de la sine înțeles:

b<sub>1</sub>) argument în care concluzia este susținută silogistic fără a se menționa explicit ambele premise:

*Unele patrulatere sunt poligoane regulate, deoarece au laturile și unghiurile congruente*

sau

*Toate poligoanele cu laturi și unghiuri congruente sunt regulate, deci pătratele sunt poligoane regulate*

b<sub>2</sub>) argument în care se enunță numai premisele, extragerea concluziei fiind considerată de ordinul evidenței:

*Nici un recidivist nu poate fi angajat, ori unii dintre candidați sunt recidiviști*

B) *polisilogismul și soritul:*

a) polisilogismul: este un lanț de două sau mai multe silogisme simple, în care concluzia fiecărui silogism (afară, firește, de ultimul) funcționează ca premisă în cel următor, silogismele simple din structura polisilogismului putând fi de aceeași figură sau de figuri diferite:

*Nici un D nu este E  
Toți C sunt D*

---

deci, *Nici un C nu este E  
Toți B sunt C*

---

deci, *Nici un B nu este E  
Unii A sunt B*

---

deci, *Unii A nu sunt E*

b) soritul: este un polisilogism în care concluziile intermediare nu se enunță, ci se subînțeleg:

*Nici un D nu este E*  
*Toți C sunt D*  
*Toți B sunt C*  
*Unii A sunt B*

---

deci, *Unii A nu sunt E*

c) forma de argument ce se poate construi pornind de la structura polisilogismelor, mai ales de la structura soritului, este *argumentul „grămezii”* (*sôros*), în care premisele sunt multiplicat și înlănțuite în număr nedeterminat ca într-o grămadă (asemeni boabelor de grâu):

*Nici un nou-născut nu este fără părinți*  
*Toți oamenii au fost nou născuți*  
*Toți copiii sunt oameni*  
*Unii bastarzi sunt copii*

---

deci, *Unii bastarzi nu sunt fără părinți*

B) *epicherema*:

a) este un alt mod de extindere a silogismului, îmbrăcând forma unui raționament deductiv complex, în care apar ca verigi mai multe entimeme (cu câte o premisă suprimată)



*Nici un A nu este B, pentru că toți A sunt C  
Toți C sunt B, pentru că sunt D  
Unii E sunt C*

---

deci, *Unii E nu sunt A*

b) forma de argument ce se poate construi cu ajutorul acestei structuri silogistice este cea a unui aport de argumente (probe sau locuri comune) la premisele considerate prea puțin convingătoare:

*Toată Europa este democratică, democrația înseamnă suveranitatea poporului și presupune participarea la vot, ori România face parte din Europa; deci, ea este democratică*

Din sinteza de mai sus reiese că, pornind de la forma logică a raționamentelor valide, se pot construi argumente care din punct de vedere formal să fie corecte, dar defectuoase din punct de vedere al înțelesului sau conținutului (exemplul cu bastarzii). Am arătat în treacăt și că există construcții argumentative care, bazându-se pe unele similitudini de formă cu raționamentele valide, încalcă totuși regulile corectitudinii logice, conducând la sofisme.

Sofismele sunt argumente înșelătoare construite pe structura logică a raționamentelor nevalide și care sunt luate drept argumente bune datorită faptului că forma lor prezintă asemănări cu cea a raționamentelor valide. Putem exemplifica situațiile de acest gen după cum urmează [McInerney, P. K., f.a., p.16-17]:

1) raționamente valide:

<i>Dacă piatra lovește geamul,</i>	$p \rightarrow q$
<i>atunci geamul se sparge</i>	
<i>Piatra lovește geamul</i>	$p$
<hr/>	
<i>deci, Geamul se sparge</i>	$q$

sau

<i>Dacă piatra lovește geamul,</i>	$p \rightarrow q$
<i>atunci geamul se sparge</i>	
<i>Geamul nu se sparge</i>	$\neg q$
<hr/>	
<i>deci, Piatra nu lovește geamul</i>	$\neg p$

2) sofisme:

<i>Dacă piatra lovește geamul,</i>	
<i>atunci geamul se sparge</i>	$p \rightarrow q$
<i>Geamul se sparge</i>	$q$
<hr/>	
<i>deci, Piatra lovește geamul</i>	$p$

sau

<i>Dacă piatra lovește geamul,</i>	
<i>atunci geamul se sparge</i>	$p \rightarrow q$
<i>Piatra nu lovește geamul</i>	$\neg p$
<hr/>	
<i>deci, Geamul nu se sparge</i>	$\neg q$

Exemplele de mai sus arată că nu întotdeauna concluziile sofismelor sunt false și că adevărul premiselor nu garantează

adevărul concluziei. Comentând primul exemplu de sofism, prima premisă ne asigură că există un singur mod de spargere a geamului (lovindu-l cu piatra), iar a doua premisă ne arată că geamul se sparge. Dar, în realitate, există și alte modalități în care se poate sparge geamul, motiv pentru care din faptul că geamul se sparge nu putem infera în mod necesar faptul că piatra îl lovește.

Argumentele de tip sofistic intervin adesea în justificările de care ne folosim în viața obișnuită. Identificarea lor este imposibilă sau greu de realizat în lipsa antrenamentelor de gândire critică prin care luăm în stăpânire problematica de bază a silogismului, ca formă standard a raționamentului deductiv (structura silogismului, validitatea silogismului, regulile generale ale silogismului).

Posibilitatea cea mai la îndemână de a stăpâni această problematică ne este oferită de silogismul categoric, la rândul lui considerat drept forma standard a silogismului. Sintetic, problematica silogismului categoric poate fi rezumată după cum urmează [Robrieux, J.-J., 1993, p. 16-19; Crăciun, D., 2000, p. 126-133]:

1) *structura formală* a silogismului categoric, independentă de conținutul empiric al termenilor:

A) *premissa majoră*, care redă sub forma unei judecăți sau propoziții categorice o lege generală și în care predicatul, numit „termen major”, este predicatul concluziei (în exemplu: *Toți oamenii sunt muritori* este premissa majoră, „oamenii” reprezintă subiectul logic al premisei majore, iar „muritori” predicatul ei logic), judecata sau propoziția având următoarea structură sau *formă logică*:

*Toți M sunt P*

B) *premissa minoră*, care redă sub forma logică a unei judecăți sau propoziții categorice un fapt particular și în care subiectul, numit „termen minor”, este subiectul concluziei (în exemplu: *Socrate este om* reprezintă premisa minoră, „Socrate” este subiectul acestei premise, iar „om” este predicatul ei):

*S este M*

C) *concluzia*, care redă sub forma logică a unei judecăți sau propoziții logice un fapt particular inferat din premise în baza unui termen – numit „termen mediu” și notat cu *M* (în exemplu: termenul „om”) – care deși nu figurează în concluzie mijlocește relația dintre *S* și *P* ca termeni extremi (minor și major), făcând posibilă relaționarea concluziei cu premisele (în exemplu: concluzia este redată de expresia *Deci, Socrate este muritor*):

*S este P*

2) *validitatea silogismului* categoric, care vizează modalitatea lui de a se conforma regulilor logicii atunci când ajunge la o concluzie în mod necesar adevărată asumând că premisele sunt adevărate:

A) conformarea lui la regulile logicii sub forma figurilor și modurilor silogistice:

a) *figurile silogistice* reprezintă maniera în care cei trei termeni conținuți doi câte doi în premise și concluzie (termenul *major*, termenul mediu, termenul minor) apar în premise:

a<sub>1</sub>) figura întâi, în care termenul mediu este subiectul majorei și predicatul (sau, dacă preferăm, atributul) minorei:

$$\begin{array}{l} M - P \\ S - M \\ \hline S - P \end{array}$$

a<sub>2</sub>) figura a doua, în care termenul mediu este predicatul celor două premise:

$$\begin{array}{l} P - M \\ S - M \\ \hline S - P \end{array}$$

a<sub>3</sub>) figura a treia, în care termenul mediu este subiectul ambelor premise:

$$\begin{array}{l} M - P \\ M - S \\ \hline S - P \end{array}$$

a<sub>4</sub>) figura a patra, în care termenul mediu este predicatul majorei și subiectul minorei:

$$\begin{array}{l} P - M \\ M - S \\ \hline S - P \end{array}$$

b) *modurile silogistice* reprezintă maniera în care cei trei termeni (redați prin variabilele logice  $S$ ,  $P$ ,  $M$ , întrucât își pot modifica conținutul informațional sau semnificația logică) sunt aranjați după constantele (expresii care conservă forma logică a propozițiilor) cu care se însoțesc în premise și concluzie:

$b_1$ ) constantele numite „cuantori” sau „cuantificatori” (întrucât, marcând cantitatea, redau *extensiunea* termenului, adică clasa de obiecte la care se referă termenul, alcătuită în virtutea însușirilor lor comune – atribute, proprietăți, determinații –, altfel spus în virtutea *intensiunii* termenului), care sunt:

$b_1^I$ ) cuantificatorul universal („toți”, „nici un”, „oricare” etc.), propozițiile în care însoțește subiectul logic (care, în exemplul anterior, este  $S$ ) numindu-se propoziții universale și având forma *Toți  $S$  sunt  $P$* , *Nici un  $S$  nu este  $P$* , *Oricare  $S$  este  $P$*  etc.;

$b_1^{II}$ ) cuantificatorul particular („unii”, „câțiva”, „o parte” etc.), propozițiile în care însoțește subiectul logic numindu-se propoziții particulare și având forma *Unii  $S$  sunt  $P$* , *Câțiva  $S$  sunt  $P$* , *O parte din  $S$  nu sunt  $P$*  etc.;

$b_1^{III}$ ) cuantificatorul existențial: „există cel puțin un”, care poate fi interpretat fie în sens universal (redând întreaga extensiune a termenului), fie în sens particular (redând doar o parte din extensiunea termenului), propozițiile în care însoțește subiectul logic

putând fi – potrivit interpretării pragmatice, nu semantice, date – universale (*Există S care e P*: „Există viața, care se manifestă pe Pământ”) sau particulare (*Există cel puțin un S care e P*: „Există cel puțin o formă de viață care se manifestă pe Pământ” ș.a.);

b<sub>2</sub>) constantele numite „calificatori” (întrucât arată calitatea propozițiilor categorice de a afirma sau nega predicatul logic față de subiectul logic), care sunt:

b<sub>2</sub><sup>1</sup>) calificatori afirmativi („sunt”, „este” ș.c.l.), propozițiile în care apar fiind universal-afirmative (notate simbolic cu *a* sau *A*, sunt de forma *Toți S sunt P*) și particular-afirmative (notate cu *i* sau *I*, împărtășesc forma *Unii A sunt B*);

b<sub>2</sub><sup>2</sup>) calificatori negativi („nu sunt”, „nu este” ș.c.l.), propozițiile în care apar fiind universal-negative (notate simbolic cu *e* sau *E*, au forma *Nici un A nu este B*) și particular-negative (notate cu *o* sau *O*, îmbracă forma *Unii A nu sunt B*);

b<sub>3</sub>) numărul total de moduri posibile coincide cu cel al manierelor în care variabilele logice (cei trei termeni din alcătuirea propozițiilor categorice ale silogismului) se însoțesc cu constantele logice (cuantificatorii și calificatori) în structura silogismului:

b<sub>3</sub><sup>1</sup>) numărul total de moduri posibile pentru fiecare figură de 64 ( $4 \times 4 \times 4$ ): întrucât avem patru tipuri de propoziții categorice,

iar un silogism este alcătuit din trei propoziții;

b<sub>3</sub>) numărul total al modurilor posibile în toate figurile de 256 ( $4 \times 64$ ): întrucât există patru figuri distincte, fiecare cu un număr de șaiszeci și patru de moduri posibile;

c) *validitatea modurilor silogistice* este cea în baza căreia putem evalua silogisme (ca fiind valide sau nevalide):

c<sub>1</sub>) numărul modurilor silogistice valide se ridică astăzi la 24 (câte 6 în fiecare figură), dintre care doar 19 sunt valide în sens „tare” (cele din figura I sunt numite de Aristotel „moduri perfecte”, validitatea lor fiind acceptată fără demonstrație, numai pe baza evidenței intuitive; pe celelalte Aristotel le-a numit „moduri imperfecte”, considerându-le demonstrate dacă pot fi „reduse” fiecare la câte un mod din figura I-a), iar 5 sunt valide în sens „slab” (ca moduri subalterne, redundante din punct de vedere informațional, întrucât adevărul propoziției universale supraordonate implică logic adevărul propoziției particulare subalterne):

c<sub>1</sub>) modurile silogistice valide în figura I: *aaa-1*, *iii-1*, *iae-1*, *eio-1* (moduri „tari”), *aii-1*, *eao-1* (moduri subalterne);

c<sub>1</sub><sup>''</sup>) modurile silogistice valide în figura a II-a: *ae-2*, *ao-2*, *iae-2*, *eio-2* („tari”), *aeo-2*, *eao-2* (subalterne);

c<sub>1</sub><sup>'''</sup>) modurile silogistice valide în figura a III-a: *aai-3*, *iai-3*, *eao-3*, *oao-3*, *aii-3*, *eio-3* (toate valide în sens „tare”);



- c<sub>1</sub><sup>'''</sup>) modurile silogistice valide în figura a IV-a: *aai-4*, *aeo-4*, *iai-4*, *eao-4*, *eio-4* („tari”), *aeo-4* (subaltern);
- c<sub>2</sub>) notarea modurilor silogistice valide, ca și cea cu vocale a tipurilor de propoziții categorice, datează din timpul scolasticii medievale:
- c<sub>2</sub>) denumirile codificate pe care logicienii medievali le-au atribuit modurilor silogistice valide în sens „tare” (silogismele subalterne nu au primit denumiri codificate întrucât erau considerate redundante):

Figura I	Figura II	Figura III	Figura IV
Barbara	Cesare	Darapti	Fresison
Celarent	Camestres	Datisi	Bramantip
Darii	Festino	Disamis	Camenes
Ferio	Baroco	Ferison	Fesapo
		Felapton	Dimaris
		Bocardo	

- c<sub>2</sub><sup>''</sup>) denumirile modurilor valide sunt cuvinte latinești formate pornind de la vocalele *a*, *e*, *i*, *o*, majoritatea literelor din care sunt alcătuite aceste cuvinte având o anumită semnificație pentru problematica reducerii modurilor imperfecte la cele perfecte:
- *vocalele* indică succesiunea propozițiilor din care este alcătuit modul respectiv (de exemplu, modul Barbara este un silogism de forma *aaa-1*, iar modul Festino este un silogism de forma *eio-2*);

- *consoanele inițiale*, doar cele cu care încep denumirile modurilor imperfecte, indică modul perfect la care se face reducția (de exemplu, modurile Cesare și Camestres din figura a II-a se reduc la modul perfect Celarent din figura I, iar Ferison și Felapton din figura a III-a se reduc la modul Ferio din figura I ș.a.m.d.);
  - *consoanele din interiorul denumirilor codificate* ale modurilor imperfecte au semnificații diferite (*m*, de la latinescul *mutare*, indică transpoziția sau inversarea premiselor; *s*, de la *simpliciter*, semnifică faptul că propoziția precedentă se convertește simplu; *p*, de la *per accidens*, arată că propoziția precedentă se convertește prin accident; conversiunea = inferență imediată prin care dintr-o propoziție dată, numită „convertendă”, deducem o altă propoziție, numită „conversă”, cea din urmă fiind de aceeași calitate și având aceeași termeni ca și prima, dar utilizați cu funcții logice opuse:  $S-P_c \rightarrow P-S$ );
- c<sub>3</sub>) studiul modurilor silogistice valide permit desprinderea unor caracteristici generale ale acestora cu privire la distribuția termenilor, precum și la calitatea și cantitatea propozițiilor componente ale unui silogism: aceste caracteristici, exprimate sub forma unor reguli numite „regulile generale ale silogismului

categoric”, pot fi utilizate pentru evaluarea silogismelor astfel:

c<sub>3</sub>) orice silogism care satisface toate regulile generale este *valid*;

c<sub>3</sub>) orice silogism în care este încălcată cel puțin o regulă generală este *nevalid*;

3) regulile logicii la care un silogism trebuie să se conformeze pentru a fi valid sunt așa-numitele „reguli generale ale silogismului categoric” și funcționează pentru stabilirea validității oricărei forme de raționament sau argument deductiv:

A) reguli privind termenii:

a) argumentul trebuie să aibă exact trei termeni;

b) orice termen trebuie utilizat în mod caracteristic, adică potrivit statutului pe care îl are în cadrul argumentului;

c) un termen trebuie utilizat numai o singură dată în oricare dintre premise;

d) termenul mediu este distribuit în cel puțin o premisă (un termen este distribuit într-o propoziție categorică dacă în acea propoziție el este utilizat cu întreaga sa extensiune și este nedistribuit dacă este utilizat doar cu o parte a extensiunii sale);

e) un termen poate fi distribuit în concluzie numai dacă a fost distribuit în premisa majoră sau în premisa minoră;

B) reguli privind calitatea propozițiilor:

a) cel puțin o premisă trebuie să fie afirmativă;

b) dacă o premisă este negativă, atunci concluzia trebuie să fie negativă;

- c) dacă ambele premise sunt afirmative, atunci concluzia trebuie să fie afirmativă;
- C) reguli privind cantitatea propozițiilor:
  - c<sub>1</sub>) cel puțin o premisă trebuie să fie universală;
  - c<sub>2</sub>) dacă o premisă este particulară, atunci concluzia trebuie să fie particulară;

Am trecut în revistă câteva aspecte tehnice ale procedurilor dezvoltate de logica formală cu scopul de a evalua raționamentele. Testarea validității raționamentelor se face prin aplicarea mecanică a acestor proceduri, dar dacă se pune problema recunoașterii prezenței unui argument în gândirea obișnuită sau în limbajul cotidian aplicarea lor mecanică nu mai dă aceleași bune și sigure rezultate. Insuccesul aplicării tehnicilor logicii formale în practica argumentării ține nu de faptul că acestea ar avea un caracter defectuos, ci de faptul că limbile naturale îndeplinesc o serie de funcții care nu mai pot fi tratate doar cu mijloace strict formale.

## **PROBLEME ALE ARGUMENTĂRII ÎN GÂNDIREA CRITICĂ**

### **3.1. Funcția argumentativă a limbajului**

Problema funcțiilor limbajului este o chestiune care a suscitat întotdeauna dezbateri aprinse. În literatura de specialitate s-au conturat două puncte de vedere cu privire la această problemă. Pe de o parte, se susține că funcțiile limbajului sunt strâns legate de originea lui, în special de nevoile care l-au făcut să apară sau în satisfacerea cărora este implicat. Pe de altă parte, funcțiile limbajului sunt explicate prin scopurile în care este utilizat, mai cu seamă prin natura intereselor care-i conferă multiplele utilizări.

Adeptii primei poziții cred în mod tradițional că limbajul îndeplinește o funcție socială: de a servi întăririi legăturilor din interiorul grupurilor umane. O altă funcție invocată din perspectiva tradiției este cea cognitivă: limbajul ar fi un instrument de codificare și decodificare, servind la a reprezenta informații, la a le stoca și la a le comunica. O funcție cu totul specială a limbajului, neglijată de obicei în lumina tradiției, este cea inferențială sau argumentativă.

Această neglijare nu mai are loc astăzi, întrucât studiul limbajului fie că este îndreptat spre utilizările lui obișnuite, din viața de zi cu zi a indivizilor, fie că vizează sistemele de dialog om-mașină, de traducere automată etc. În asemenea situații, limbajul nu mai poate fi redus la un cod de

comunicare transparent, ci se apreciază că folosirea sa presupune cunoștințe non-lingvistice și implică procese inferențiale. Este o poziție de dată mai recentă în pragmatică [Reboul, A. și Moeschler, J., 2001, p. 10-16, 19], dar mai veche în gândirea critică [Lee, S., 1997, p. 5-6].

Explicațiile pe care se bazează cei care leagă funcțiile limbajului de social sau de cognitiv au ca obiect originea limbajului. Există un mare număr de teorii pe tema originii limbajului, ele putând fi grupate după cum urmează [Narița, I., 1999, p. 92-94]:

- 1) teorii care susțin originea divină a limbajului, modul în care îl folosesc oamenii fiind rezultatul unei căderi din starea inițială (realizată prin mai multe perioade de deteriorare a naturii umane);
- 2) teorii care susțin că limbajul este invenția unui singur om, altfel spus este rezultatul „botezării” lucrurilor realizată fie de indivizi umani aleși (de exemplu, Adam), fie de marea masă a indivizilor;
- 3) teorii care susțin proveniența socială a limbajului, neputându-se distinge un anumit inventator sau creator.

Dintre aceste teorii, cele așa-zis științifice conturează o singură alternativă în dezbatere: limbajul este produsul direct al selecției naturale *versus* limbajul este rezultatul indirect al selecției naturale. Concluzia la care s-a ajuns din perspectiva acestei alternative este aceea că limbajul ar fi doar un cod. Altfel spus, s-a considerat că limbajul funcționează în mod similar – dar, desigur, mult mai complex – sistemelor de semne, cum ar fi, de pildă, cel al panourilor rutiere. În această optică, ar exista o asociere de natură convențională între cuvinte, concepute ca semnale, și semnificația cuvintelor, concepută ca mesaj.

Funcționarea codică a limbajului ne-ar permite să exprimăm totul și face din el un mediu transparent pentru mesajele pe care le vehiculăm cu ajutorul expresiilor. Interpretarea unei expresii constă în a o decoda, adică în a utiliza codul constituit prin limba în care expresia este vehiculată, pentru a-i restitui mesajul. O astfel de optică este împărtășită de semanticieni. După cum am văzut, în optica pragmaticienilor caracteristica esențială a limbajului e cea de a fi inferențial sau argumentativ. Prin ce se caracterizează, însă, un proces inferențial?

Expresia „proces inferențial” desemnează ansamblul de raționamente sau argumente prin care, plecând de la o serie de propoziții sau informații, ajungem la o anumită concluzie. Potrivit acestui punct de vedere, producerea și interpretarea limbajului nu pot fi reduse la procese de natură strict codică: există desigur cod și convenție în limbaj, dar folosirea limbajului nu se limitează la un simplu proces de codificare (pentru producere) sau de decodificare (pentru interpretare) [Reboul, A. și Moeschler, J., 2001, p. 10-19].

Mai mult, procesele inferențiale care se adaugă proceselor simple de natură codică nu sunt proprii folosirii limbajului: un ansamblu de raționare nu are caracter lingvistic întrucât presupune capacități umane (raționament, cunoștințe despre lume, aptitudini) care nu au, în mod strict, nimic de-a face cu limba. Aceste capacități nu intervin doar în ocupațiile intelectuale cele mai sofisticate (cum am fi tentați să credem datorită gradului înalt de abstractizare atins prin ele), există raționamente înfăptuite cu ajutorul lor pentru multe din evenimentele vieții noastre cotidiene.

Pe lângă sarcinile de adaptare socială și de cunoaștere pe care raționamentele le dobândesc în viața cotidiană, un rol deosebit revine celei de a recupera – prin comunicare – în

întregime gândurile exprimate de interlocutori sau, altfel spus, aceea de a atribui gânduri altora. De pildă, dacă un părinte își trimite seara, după cină, copilul să se spele pe dinți, iar acesta răspunde că nu-i este somn, în formularea răspunsului său nu apar doar elemente lingvistice (reguli de decodare a sensului expresiilor folosite de interlocutori), ci și o sumă de cunoștințe extralingvistice pe care titularii dialogului și le atribuie reciproc în mod inferențial (spălatul pe dinți înainte de culcare, obiceiul de a trece seara la culcare după spălatul pe dinți).

Continuând exemplificarea, astfel de atribuiri au loc și în raționamentele prin care decidem, de pildă, dacă un prieten este la el acasă sau nu, bazându-ne tacit pe un set de presupoziii fără de care propozițiile raționamentului sunt lipsite de sens (nu pot fi nici adevărate, nici false):

*Mașina lui Ion este parcată înaintea casei sale.*

*El nu se deplasează niciodată fără mașina sa, nici măcar pentru a cumpăra pâine.*

---

*Deci, dacă mașina sa este acolo, el este acasă.*

Atribuiri de gânduri sub formă de presupoziii (în exemplul anterior: presupozitia că *Ion are mașină*) apar și atunci când construim raționamente pentru a susține mai multe concluzii, de pildă că trebuie să facem și să bem cafea dacă vrem să urmărim un film noaptea și ne este somn:

*Vreau să văd acest film care trece de miezul nopții și doresc prin urmare să fiu treaz la miezul nopții.*

*Cafeaua mă împiedică să dorm.*

---



*Trebuie deci să beau cafea pentru a fi treaz la miezul nopții.*

*Trebuie să fac cafea.*

Suștinerea concluziilor din acest raționament se bazează în mod evident pe auto-atribuirea tacită a presupuziției legăturii cauzale dintre starea de veghe și consumul de cafea.

Poziția pragmaticienilor cu privire la caracterul inferențial al limbajului – exemplificată mai sus – o întâlnim adoptată și de promotorii gândirii critice sau logicii informale. După cum vom vedea mai departe, aceștia vorbesc în termeni asemănători de funcția argumentativă a limbajului, dar o leagă nu numai de totalitatea situațiilor de comunicare în care limbajul este utilizat, ci mai ales de scopurile și interesele celor care-l utilizează, de intenționalitatea actelor de limbaj înfăptuite și de contextul utilizării.

De pildă, „importanța limbajului pentru logică” este legată de „multiplele funcții pe care el le îndeplinește în cunoaștere și în viața socială” [Marga, A., 1990 (1991)a, p. 28]:

- 1) *funcția de fixare a cunoștințelor*: realizată cu ajutorul operației lingvistice a nominalizării, prin care cunoștințele sunt exprimate în structura propozițiilor;
- 2) *funcția constitutivă*: „limbajul este mediul în care se formează cunoașterea, conștiința, conștiința de sine”;
- 3) *funcția comunicativă*: „limbajul este principalul instrument de transmitere a cunoștințelor între oameni”;
- 4) *funcția de semnalizare*: „limbajul mijlocește informația cu privire la starea locutorului și declanșează un răspuns din partea interlocutorului”;
- 5) *funcția expresivă*: „o dată cu transmiterea informației, limbajul mijlocește și exprimarea reacției vorbitorului”;

6) *funcția argumentativă*: „limbajul este organul întemeierii aserțiunilor, a cunoștințelor, în general”.

Din simpla enunțare a funcțiilor de mai sus rezultă că optica de abordare a limbajului în zilele noastre s-a schimbat. Limbajul nu mai este înțeles ca doar „un simplu instrument de transmitere a informațiilor”, ci ca „un *instrument* de transmitere a ideilor și *mediul* în care ele se constituie”, calitate în care el „induce stări afective, provoacă comportamente” și își manifestă importanța sub forma unor „funcții descriptive, constatative și (...) evaluative”.

Pentru a-și fundamenta punctul de vedere referitor îndeosebi la ultimele trei funcții ale limbajului (descriptivă, constatativă și evaluativă), o bună parte dintre autorii care abordează practica argumentării cu mijloacele gândirii critice sau logicii informale fac apel la realizările teoriei actelor de limbaj. Pentru ei, contribuțiile acestei teorii vin mai cu seamă din două direcții (clasificarea actelor de limbaj și evaluarea enunțurilor proferate prin intermediul lor) și converg înspre deplasarea accentului de la funcția informațional-cognitivă a limbajului (tratată codic sau social) înspre cele expresiv/directive și inferențial/argumentative.

Înainte de a prezenta aceste funcții din perspectiva conjugată a gândirii critice și logicii informale, să trecem în revistă contribuțiile teoriei actelor de limbaj la mai buna înțelegere a practicii argumentării. Una dintre expresiile cele mai cunoscute ale acestei teorii este așa-zisa „logică ilocuționară”.

Această logică procedează la lărgirea orizontului intensional–extensional al logicii formale (logica propozițiilor, logica predicatelor ș.c.l.). Potrivit noului orizont, enunțurile ar funcționa doar ca un soi de ingrediente ai raționalității discursive, așa cum, în mod tradițional, erau

concepute propozițiile pentru cea a conținuturilor lor. În statutul de elemente centrale, definitorii ale oricărui tip de discurs ar cădea însăși actele de limbaj, devenind astfel unitățile lui principale de semnificație.

Dintre acestea, actele ilocuționare prezintă o importanță deosebită, fiind studiate în toată gama relațiilor pe care le întrețin discursiv și în toate formele lor de manifestare cognitivă. Definiția cea mai cunoscută a unui act ilocuționar este redată de expresia „ceea ce facem vorbind”, luată cu sensul de „ceea ce facem prin însuși faptul că vorbim”. Ipoteza de la care această definiție – de factură austiniană – pornește este că a vorbi o limbă înseamnă a realiza acte de limbaj (precum: a afirma, a da ordine, a pune întrebări, a promite, a predica etc.) și că aceste acte sunt posibile numai prin aplicarea unor reguli speciale de utilizare.

Structural, actul ilocuționar cel mai simplu a fost definit prin enunțarea celor două componente ale sale:

- 1) un conținut propozițional ( $p$ ), constând în atribuirea de predicat unui subiect;
- 2) o forță ilocuționară ( $F$ ), indicând tipul de act căreia îi este destinat conținutul propozițional (întrebare, aserțiune, ordin etc).

Realizarea efectivă a unui act ar avea loc prin aplicarea forței ilocuționare la conținutul propozițional:  $F(p)$ . Actul în sine nu reprezintă consecința logică sau psihologică a conținutului propozițional, ci atribuie limbajului prin care se realizează o anumită valoare de acțiune. De aceea, el face posibilă nu numai ajustarea expresiilor unui limbaj la lume, ci și a lumii la modul de întrebuițare a acestor expresii [Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., 1996, p. 505-506].

Bazele logicii ilocuționare au fost puse de către J. R. Searle și D. Vanderveken în lucrarea *Foundations of*

*Illocutionary Logic* (1985), fiind apoi teoretizate în lucrarea lui Vanderveken *Les actes de discours* (1988). Această logică analizează condițiile în care diferitele acte de discurs pun în legătură propozițiile cognitive cu lumea. Dacă logica intensional–extensională urmărea formalizarea ajustării expresiilor unui limbaj la lume (potrivit condițiilor de adevăr: adevărul și falsul), cea ilocuționară are ca scop principal formalizarea modului în care lumea se ajustează la actele de limbaj (potrivit condițiilor de folosire: satisfacția și succesul) [Vanderveken, D., 1988, p. 1, 38].

Logica ilocuționară permite articularea într-o teorie formalizată a tuturor aspectelor ilocuționare evidente în cadrul actelor de limbaj. Acestea nu mai sunt evaluate doar după valoarea de adevăr, ci și după valorile de succes sau de satisfacție. De fapt, principala sarcină a logicii ilocuționare este analiza condițiilor de succes și de satisfacție a diverselor tipuri de acte discursive. Prin intermediul unor atari condiții locutorii realizează, în planul gândirii, corespondența dintre conținutul actelor și faptele din realitate. Această corespondență poate fi interpretată nu numai epistemologic, ci chiar logic, dar în termenii unei logici care situează relațiile logice dincolo de natura lor propozițională: în lumea actelelor și forțelor ilocuționare.

Care este însă această lume? Calchiind denumirile englezești, principalele categorii de acte din alcătuirea ei sunt următoarele [Searle, J.R., 1992, pp. 51-60]:

- 1) „asertivii”:  $\vdash \downarrow B(p)$ , unde „ $\vdash$ ” este semnul pentru aserție, „ $\downarrow$ ” este semnul ajustării limbajului la lume, „ $B$ ” este semnul pentru credință/*belief*, iar „ $p$ ” pentru conținutul propozițional;
- 2) „directivii”:  $! \uparrow W (H \text{ realizează } A)$ , unde „ $!$ ” marchează directivii, „ $\uparrow$ ” indică ajustarea lumii la

limbaj, „*W*” (de la *want*) exprimă starea psihologică de dorință, „*H*” (de la *hearer*) este auditorul sau alocutorul, iar „*A*” o acțiune viitoare;

3) „comisivii”:  $C \uparrow I (S \text{ realizează } A)$ , unde „*C*” semnifică comisivii, „ $\uparrow$ ” indică ajustarea lumii la limbaj, „*I*” (de la *intention*) indică starea intențională a locutorului, iar „*S*” (de la *speaker*) indică locutorul;

4) „expresivii”:  $E \emptyset (P) (S/H + \text{proprietatea})$ , unde „*E*” este simbolul pentru expresivi, „ $\emptyset$ ” este simbolul pentru mulțimea vidă, indicând faptul că nu există nici un fel de ajustare între limbaj și lume, „*P*” este variabila pentru diferitele stări psihologice corespunzătoare realizării actelor din această clasă, iar „*S*” este locutorul, „*H*” alocutorul, conținutul parantezei indicând faptul că conținutul propozițional atribuie o proprietate fie lui „*S*”, fie lui „*H*”;

5) „declarativii” sau „declarațiile”:  $D \downarrow \emptyset (p)$ , unde „*D*” indică declarația, „ $\downarrow$ ” exprimă faptul că ajustarea între limbaj și lume există fără a avea un sens sau altul, „ $\emptyset$ ” indică absența intenției sau a altei așa-zise „condiții de sinceritate”, iar „*p*” este conținutul propozițional;

6) „declarațiile assertive”:  $D_a \downarrow \uparrow B(p)$ , în care „*D<sub>a</sub>*” exprimă declarația asertivă, „ $\downarrow$ ” este semnul ajustării limbajului la lume, „ $\uparrow$ ” exprimă faptul că ajustarea între limbaj și lume există fie fără a avea un sens sau altul, fie având ambele sensuri, „*B*” este semnul pentru credință/*belief*, iar „*p*” este conținutul propozițional.

Ce anume din această clasificare se regăsește în analiza funcțiilor limbajului din perspectiva gândirii critice? În primul rând, e ideea că nu doar limbajul se ajustează la lume, ci că însăși lumea se ajustează la limbaj (lumea argumentelor și acțiunilor pe care le săvârșim). În al doilea rând, e vorba

de distincția între actele de limbaj preponderent informative (asertivii, declarativii și declarațiile asertive) și cele preponderent intenționale (expresivii, directivii, comisivii), distincție valorizată de gândirea critică sub forma funcției expresive sau directive).

O altă contribuție pe care gândirea critică o datorează teoriei actelor de limbaj sau logicii ilocuționare ține de evaluarea enunțurilor argumentative dintr-un discurs. Această evaluare nu se mai face prin intermediul condițiilor sau valorilor de adevăr (adevărul sau falsul, plauzibilul/probabilul sau neplauzibilul, ci cu ajutorul așa-numitelor condiții de „satisfacție” sau de „succes”. Cum „ajustarea” este, în fond, același lucru cu „potrivirea”, iar „potrivirea” este sinonimă „relevanței”, relația de ajustare poate fi pusă în termenii relevanței sau concludenței, ceea ce s-a și întâmplat în evaluarea argumentelor.

De precizat aici e că, pentru promotorii logicii ilocuționare, noțiunea de condiție de satisfacție reprezintă o generalizare a noțiunii de condiție de adevăr la actele de limbaj (în special la cele ilocuționare) și definește direcția de ajustare a acestora la lume într-un anumit context: fie a conținutului propozițional la lucruri, fie a lucrurilor la conținut. Ca exemplu, un ordin este „satisfăcut” atunci când cel cărui i-a fost adresat a executat acțiunea ordonată, ceea ce este echivalent cu a spune că numai atunci când conținutul propozițional al actului de ordonare a devenit el însuși adevărat.

Analog, un act de credință  $B(p)$  este „satisfăcut” numai dacă cel care-l proferează îl realizează efectiv, adică numai dacă el crede ca adevărat conținutul informațional  $p$ . Altfel spus, un act ilocuționar elementar îndeplinește cele două tipuri de condiții atunci când în contextul său de proferare o

stare de lucruri existentă în lume intră în raport de ajustare cu conținutul propozițional al aceluși act. Relația de ajustare este în fond una de corespondență și se manifestă simetric: dacă o propoziție este ajustată la lume, atunci lumea este ajustată la această propoziție [Vanderveken, D., 1988, p. 33-35, 131-136; Armengaud, F., 1985, p. 80].

Așadar, la fel cum în logică s-a acordat o mare importanță regulilor sau condițiilor de care depinde corectitudinea expresiilor sau conținutul tacit al constantelor logice [Largeault, J., 1998, p. 13], în teoria actelor de limbaj o atenție deosebită s-a arătat celor care fac posibilă existența acestor acte (condițiile de adevăr, condițiile de succes și de satisfacție). Noțiunea definitorie pentru conținutul informațional (propozițional) este aceea de adevăr, iar cele pentru actele ilocuționare sunt succesul și satisfacția. Cele mai multe probleme le ridică în cazul actelor elementare nu conținutul (întrucât  $p$ , odată admis, e luat ca adevărat), ci forța ilocuționară.

Am văzut deja în ce constă condițiile de satisfacție. Mai precizăm aici că, în ceea ce le privește, actele ilocuționare care asertează ceva au direcția de ajustare de la limbaj la lume, fiind satisfăcute dacă și numai dacă conținutul lor propozițional este adevărat, puțin contând cum starea de lucruri pe care o exprimă a devenit actual existentă. Dimpotrivă, actele ilocuționare non-asertive (promisiuni, ordine, etc.) au direcția de ajustare a lucrurilor la limbaj deoarece își exprimă conținutul propozițional cu intenția ca enunțarea acestuia să aibă drept efect un comportament viitor al interlocutorului care să transforme lumea potrivit acestui conținut. Există însă și acte ilocuționare care fie că nu indică direcția ajustării, fie că semnaleză dubla ajustare.

Prin condițiile de succes ale unui act ilocuționar se înțelege condițiile care trebuiesc îndeplinite în contextul unei enunțări pentru ca locutorul să reușească înfăptuirea unui act în contextul respectiv. De exemplu, enunțarea unei propoziții de mulțumire are drept condiție de succes exprimarea recunoștinței locutorului către alocutor. În diferitele contexte de folosire a limbilor naturale, actele de limbaj pot primi două valori:

- 1) succesul: când, într-un context al enunțării, locutorul înfăptuiește actul ilocuționar;
- 2) insuccesul: când acest act nu este realizat.

Un caz particular al insuccesului este eșecul: el are loc atunci când locutorul încearcă, fără reușită, să înfăptuiască actul ilocuționar. Drept urmare, o enunțare poate fi considerată reușită dacă și numai dacă locutorul înfăptuiește actul ilocuționar exprimat prin enunțul pe care-l utilizează într-un anumit context, iar o enunțare este un eșec în caz contrar.

Contribuția majoră a teoriei actelor de limbaj sau logicii ilocuționare la înțelegerea practicii argumentării ține de distincția pe care o promovează între actele elementare de limbaj – de forma  $F(p)$  – și actele complexe. Existența unor categorii de acte mai complexe structural decât  $F(p)$  a impus însă, cum era și firesc, simbolizări adecvate [Vanderveken, D., 1988, p. 30-32]:

- 1)  $\neg F(p)$ , pentru așa-zisele acte de „denegație” ilocuționară al căror scop este de a face explicită non-realizarea de către locutor a unui act ilocuționar elementar  $F(p)$ ;
- 2)  $p \rightarrow F(q)$ , pentru actele de discurs condiționale al căror scop este de a realiza un act ilocuționar  $F(q)$  nu în mod



categoric, ci numai cu condiția ca o propoziție  $p$  să fie adevărată;

3)  $F_1(p_1) \& F_2(p_2)$  pentru conjuncțiile de acte ilocuționare al căror scop este de a realiza actele relaționate:  $F_1(p_1)$ , respectiv  $F_2(p_2)$ ;

4)  $F_1(p_1) \vee F_2(p_2)$  pentru disjuncțiile de acte ilocuționare;

5)  $F_1(p_1) \rightarrow F_2(p_2)$  pentru implicațiile de acte ilocuționare etc.

În cazul acestor acte, probleme pune nu numai forța ilocuționară, ci și conținutul informațional. Mai exact, forța antrenează un conținut tacit (presupus sau implicat: presupoziii existențiale și funcționale, implicaturi conversaționale etc.) de al cărui adevăr depinde atât propriul conținut explicit, cât și cel al actului sau actelor elementare. În acest fel, actele de limbaj dobândesc atât dimensiune informațional-comunicativă, cât și argumentativ-interactivă.

Aspectele comunicative (a înțelege) și interactive (a accepta) ale actelor de limbaj nu coincid neapărat, motiv pentru care devine indispensabil să le distingem pe plan teoretic. Autorii cărora datorăm această distincție și-au apreciat demersul ca fiind „pragma-dialectic”. Ei susțin că vorbim despre un *act comunicativ* (întrebări, promisiuni, aserțiuni etc) pentru a ne referi la căutarea înțelegerii și despre *act interactiv* (suscitări de răspunsuri, cereri de informație suplimentară etc.) pentru a ne referi la căutarea acceptării.

Acești autori admit că gradul de înțelegere a unui act de limbaj poate fi foarte diferit de gradul său de acceptare, motiv pentru care o înțelegere totală poate merge mână în mână cu o acceptare totală, dar tot așa de bine cu un refuz categoric sau cu o acceptare parțială. Potrivit lor, obținerea unui grad oarecare de acceptare presupune însă, cel puțin în

principiu, o înțelegere parțială a actului [Eemeren, F. van & Grootendorst, R., 1996, p. 33-37].

Actele de limbaj care intervin în cazul înțelegerii sunt acte elementare care pot consta dintr-un singur și unic enunț (a aserta, a cere, a promite, a anula, a face opoziție, a anunța, a consilia, a prezice etc.), în vreme ce acelea care intervin în cazul înțelegerii sunt acte complexe formate din mai multe enunțuri. Argumentarea este un asemenea act complex, existând importante deosebiri între actul argumentării și actele elementare, așa cum sunt ele descrise în teoria standard a actelor de limbaj.

Nu întotdeauna argumentarea pare a fi formată din mai multe enunțuri. Se poate întâmpla ca o argumentare să pară la prima vedere formată dintr-un singur enunț și să fie totuși o apărare completă a unui punct de vedere, dar dacă privim mai îndeaproape constatăm că o parte a argumentării a rămas implicită, ca de exemplu în enunțul: „Ea ar fi făcut mai bine să nu facă școala de conducere auto căci intră ușor în panică”, în care rămâne implicit enunțul „Oamenii care intră ușor în panică n-ar trebui să aibă permis de conducere”.

Actele ce intervin în argumentare conțin enunțuri care exprimă punctul de vedere susținut și enunțuri care susțin acest punct de vedere. Pentru înțelegerea fiecărui act elementar care exprimă un astfel de enunț, nu e nevoie de a-l raporta la alte acte, întrucât comunicarea are loc la nivelul frazei. Există însă acte prin care comunicarea nu este posibilă decât la un nivel superior frazei, cum ar fi cel al discursului. Printre acestea se numără argumentarea, elucidarea, amplificarea și explicitarea. Deși argumentarea este adesea ușor de confundat cu alte acte complexe (precum cele deja amintite), ea se deosebește net de acestea.

E evident că un fapt care cere să fie elucidat, amplificat sau explicat a fost deja, în principiu, acceptat de către auditoriu, în timp ce atunci când este demarată o argumentare, tocmai faptul de a obține o astfel de acceptare constituie obiectivul esențial. În discursul cotidian, pentru a-l persuadea pe receptor, locutorul poate, din când în când, să-și prezinte argumentarea sub forma unei amplificări, a unei elucidări etc.: tratând punctul de vedere ca și cum ar fi deja acceptat, el sugerează că acest punct de vedere n-are nevoie de argumentare și că acceptabilitatea sa este dincolo de orice punere la îndoială.

Părăsind deocamdată abordarea pragma-dialectică a argumentării, să vedem care sunt funcțiile limbajului pe care promotorii gândirii critice și logicii informale le identifică în practica argumentativă. De remarcat e faptul că identificarea acestor funcții are numeroase puncte comune cu tentativele de clasificare a actelor de limbaj, dar și faptul că literatura de specialitate dedicată subiectului prezintă două poziții:

- 1) poziția autorilor care consideră că funcțiile limbajului sunt date de nevoile de comunicare satisfăcute prin intermediul actelor elementare de limbaj;
- 2) poziția autorilor care consideră că funcțiile limbajului sunt date de întrebuintările date actelor elementare de limbaj în structurile discursive constând din interacțiunea unor acte complexe de limbaj.

După nevoile de comunicare satisfăcute prin actele elementare de limbaj, sunt evidențiate următoarele funcții de bază ale limbajului [Copi, I. M., 1986, p. 69-73; Kemerling, G., *Language and Logic*, Internet, 1998; Narița, I., 1999, p. 92]:

- 1) funcția *informativă*: dobândirea, stocarea și comunicarea de informații prin intermediul enunțurilor

asertive sub forma afirmațiilor sau negațiilor privitoare la stările de lucruri;

- 2) funcția *expresivă*: exprimarea sau exteriorizarea emoțiilor, sentimentelor și convingerilor etc. prin intermediul enunțurilor ce scot în evidență atitudinile și stările sufletești;
- 3) funcția *directivă*: producerea sau împiedicarea unei acțiuni prin intermediul enunțurilor care introduc rugăminți, reguli, instrucțiuni, comenzi (ordine, porunci) și care determină un anumit comportament (o anumită atitudine).

Funcția informativă a limbajului se realizează prin afirmarea sau negarea propozițiilor referitoare la lume în cadrul raționamentelor despre starea lumii (despre fapte importante sau mai puțin importante, generale sau particulare, problematice sau neproblematice etc.). Cu ajutorul negației și afirmației, mai bine zis al propozițiilor obținute prin negare sau afirmare, pot fi redată trăsăturile obiectelor, fenomenelor și proceselor și se dau informații despre oameni și evenimente din viața lor.

Limbajul informativ este propriu cercetării științifice, unde satisface nevoia de informare asupra faptelor reale și teoriilor despre lume. Valorile propozițiilor acestui gen de limbaj sunt adevărul și falsul, iar ale susținerilor realizate cu ajutorul lor sunt plauzibilul și neplauzibilul:

- 1) o susținere este plauzibilă dacă avem temeiuri să credem că este adevărată sau știm că este adevărată;
- 2) o susținere este neplauzibilă dacă nici nu știm că este adevărată și nici nu avem suficiente temeiuri să credem că este adevărată.

Funcția expresivă a limbajului este cel mai bine exemplificată în limbajul artistic. Artiștii nu sunt interesați

de cunoașterea lumii cât de exprimarea emoțiilor, sentimentelor și atitudinilor pe care oamenii le împărtășesc. Exprimarea emoțiilor, sentimentelor și atitudinilor nu este același lucru cu exprimarea opiniilor, credințelor sau convingerilor. Atunci când cele două exprimări sunt considerate identice, se ajunge la confuzia dintre funcția expresivă și cea informativă a limbajului, situație ce poate fi eliminată dacă despre opinii, credințe și convingeri se spune că sunt „enunțate” sau „declarate”.

Limbajul expresiv nu poate fi evaluat în termenii adevărului sau falsității, ai corectitudinii sau incorectitudinii, deși poate conține expresii cu încărcătură informațională. În cazul său, locul valorilor de adevăr (adevărul, falsul ș.c.l.) este luat de condițiile de succes (succesul, insuccesul). Din perspectiva acestor condiții, limbajul expresiv poate fi analizat în două modalități:

- 1) ca exprimare a sentimentelor și atitudinilor interlocutorilor (vorbitor sau scriitor și auditor sau cititor);
- 2) ca evocare a sentimentelor și atitudinilor interlocutorilor (vorbitor sau scriitor și auditor sau cititor), nu neapărat similare.

Funcția directivă a limbajului intervine atunci când se intenționează cauzarea sau prevenirea unei anumite acțiuni. Comenzile și revendicările sunt exemplare pentru asemenea situații (îndreptate spre obținerea unui rezultat scontat sau spre îndeplinirea unei acțiuni dorite). Și punerea de întrebări cu scopul de a obține în mod imperativ un răspuns a fost catalogată ca fiind „directivă”. Datorită caracterului imperativ al actelor de limbaj amintite, uneori diferențele dintre comenzi, cereri și întrebări revendicative aproape că

se estompează, un ordin putând fi formulat ca o cerință obligatorie sau ca o întrebare constrângătoare.

Evaluarea limbajului directiv se realizează în termeni diferiți de cei ai adevărului sau falsului, dar apropiați celor de succes sau insucces. Dacă pentru enunțurile informative trăsătura definitivă din punct de vedere al evaluării este *realizabilitatea* (capacitatea de a primi valori de adevăr), pentru enunțurile prin care se realizează funcțiile expresivă și directivă ale limbajului, această trăsătură este *satisfiabilitatea* (capacitatea de a avea sau nu succes, ori de a fi sau nu reușite, satisfăcute).

Autorii care analizează funcțiile limbajului din perspectiva întrebuințării discursive a actelor de limbaj elementare, adică sub forma interacțiunii lor în discurs cu actele de limbaj complexe precum argumentarea, elucidarea, amplificarea sau explicitarea, renunță la a mai lua în discuție funcția informativă, considerând-o slab relevantă pentru demersul gândirii critice. Funcțiile pe care, de obicei, acești autori le iau în discuție sunt [Lee, S., 1997, p. 5-11]:

- 1) funcția expresivă;
- 2) funcția descriptiv/directivă;
- 3) funcția argumentativă.

Întrebuințarea expresivă a limbajului este evidențiată prin invocarea studiului antropologic și psihologic al dezvoltării limbilor naturale. Ea constă în exprimarea sentimentelor și atitudinilor nu numai atunci când sunt pozitive (adică plăcute), ci și când sunt negative (neplăcute). Funcția expresivă caracterizează – deopotrivă – specia umană și indivizii umani. Se îndeplinește atât prin utilizarea izolată a cuvintelor, cât și prin intergrarea lor în construcții lingvistice mai complexe (propoziții, fraze etc.). Dar semnificația

expresiilor nu depinde de fiecare dată de relațiile dintre cuvinte, putând fi și un atribut al cuvintelor singulare.

Există însă întrebări ale limbajului care implică mai degrabă propozițiile și frazele decât cuvintele singulare. Una dintre aceste întrebări este cea descriptivă. Prin ea se construiesc enunțuri despre lume, despre caracteristicile lucrurilor sau despre relațiile dintre lucruri. Se deosebește de funcția informativă a limbajului întrucât semnificația pe care o conferă propozițiilor și frazelor este dependentă de raportul cuvintelor în cadrul lor, iar nu de raportul conținutului informațional al acestora cu faptele realității.

O utilizare asemănătoare a limbajului este și cea directivă. Prin ea, limbajul ne arată nu *ce* este cazul (ce sunt lucrurile), ci *cum* ar trebui să fie cazul (cum vor arăta lucrurile) în viitor, potrivit unor instrucțiuni date. În cadrul expresiilor astfel utilizate (de genul „Închide ușa!”) există cuvinte care arată lucrurile supuse acțiunii („ușa”) și cuvinte care indică tipul acțiunii și modul de acționare („Închide!”). Semnificația lor este dată de raporturile dintre enunțurile care le înglobează și regulile de întrebare a acestor enunțuri.

Un mod special de folosire directivă sau descriptivă a limbajului este cel interogativ. Aici propozițiile îmbracă forma întrebărilor, funcționând ca „propoziții interogative” sau „întrebări retorice”, dar putând cuprinde totodată – în forme sau combinații care diferă de la caz la caz – și elemente expresive. De obicei, întrebările retorice se pun cu un dublu scop [Warburton, N., 1999, p. 113]:

- 1) de a obține un anumit efect și nu de a primi un răspuns: astfel puse, întrebările retorice funcționează ca substitute pentru enunțurile directe (de pildă, întrebarea „Cine s-ar

mai putea îndoii că ...?” substituie enunțul „Nimeni nu s-ar îndoii că ...”);

- 2) de a evita susținerea unui punct de vedere clar asupra problemei dezbătute: întrebările retorice puse cu acest scop mimează profunzimea pentru a amâna formularea răspunsului asumat.

Utilizările descriptive, directive și interogative ale limbajului se aseamănă prin faptul că îi învață pe oameni să construiască propoziții sau fraze și să le confere semnificație prin punerea în acord a cuvintelor din alcătuirea lor cu regulile gramaticii. Întrebuințarea argumentativă a limbajului îi învață pe oameni, după ce au construit deja propoziții și fraze, să le pună în acord cu regulile logicii. Altfel spus, îi învață pe oameni să construiască raționamente prin anumite combinații logice ale propozițiilor și frazelor.

Nu toate combinațiile logice de fraze și propoziții conduc la argumente, la fel cum nu toate combinațiile gramaticale devin propoziții sau fraze (de exemplu, sintagmele). Devin argumente doar acele combinații în care unele propoziții stau ca temelii pentru altele. Rolul temelurilor constă în a sprijini concluzia, adică în a aduce probe în favoarea ei. Dacă acest lucru se realizează conform regulilor logice, se spune despre argumentul rezultat că este „valid” sau „corect” (dacă nu, el este „nevalid” sau „incorect”).

Dacă temelurile sprijină concluzia respectând doar regulile gramaticale, combinațiile de fraze și propoziții nu sunt argumente (pot fi expuneri, explicații, ilustrări sau expresii cu formă aparentă de argumente, numite propoziții condiționale). Tot din punct de vedere gramatical, se mai apreciază că unitatea lingvistică tipică utilizării argumentative a limbajului este paragraful, un paragraf putând să cuprindă sau nu un singur argument.



Sintetic și concludiv, problemele referitoare la diferitele utilizări ale limbajului au fost prezentate din perspectiva gândirii critice sub forma următorului tabel [Lee, S., 1997, p. 9]:

<u>Utilizare</u>	<u>Unități lingvistice tipice</u>	<u>Complexitate</u>
Expresivă	Cuvânt	– Fără –
Descriptiv/ directivă	Propoziție/ frază	Relație gramaticală între cuvinte
Argumentativă	Paragraf	Relație logică între propoziții/fraze

### 3.2. Analiza critică a argumentului

Deși argumentarea ține de cotidianul vieții omului, fiindu-i familiară fiecărui individ pus în situația de a-și rezolva problemele vieții zilnice sau de a se angaja în dispute cu semenii (prietenii, adversarii, membri ai familiei, oamenii politici, colegii de serviciu etc.), puțini sunt cei care o cunosc în esența și detaliile funcționării ei. Pentru omul de rând, familiaritatea nu-i asigură decât parțial înțelegerea.

Dacă în viața obișnuită argumentarea este familiară fără a fi înțeleasă, în literatura de specialitate surprinde multitudinea și lipsa de unitate a încercărilor de a o înțelege, defini și explica. Mai jos vor fi luate în discuție doar cele mai uzitate definiții date argumentării în spațiul continental-european și în cel anglo-american, iar pornind de la ele vor fi analizate accepțiunile unor termeni precum „argument”,

„raționament” și „demonstrație”. De-abia apoi se va trece la abordarea argumentării din perspectiva gândirii critice și logicii informale, insistându-se asupra modelului analitic de investigare a argumentelor, asupra structurii și evaluării acestora.

Cadrul teoretic în care actualmente se pune problema identificării structurilor argumentative ale discursului este marcat de diversitate și de lipsa unui fir conducător. La originea diversității și lipsei de unitate a lucrărilor despre argumentare stau cercetările cu caracter interdisciplinar realizate de unii filosofi, logicieni formalști și neformaliști, analiști ai discursului și ai conversației, teoreticieni ai comunicării și reprezentanți ai multor altor discipline.

Există actualmente mai multe paradigme de abordare a discursului argumentativ, dintre care cele mai des invocate sunt următoarele:

- 1) noua retorică a lui Perelman și Olbrechts-Tyteca;
- 2) modelul analitic al lui Toulmin;
- 3) problematologia lui M. Meyer;
- 4) epistemică socială a lui C. Willard;
- 5) logica informală a lui A. Blair și R. Johnson;
- 6) abordarea post-standard a sofismelor datorată lui J. Woods și D. Walton;
- 7) logica naturală a lui J.-B. Grize,
- 8) dialectica formală a lui E. Barth și E. Krabbe;
- 9) pragma-dialectica elaborată de F. Eemeren și R. van Grootendorst;
- 10) alte contribuții teoretice care propun cadre mai mult sau mai puțin elaborate pentru studiul argumentării, între care poate fi inclusă și cea a mișcării cunoscută sub numele de gândire critică.

Dintre aceste paradigme de investigare a argumentării, în America de Nord – ca loc de impunere a gândirii critice – și în Europa – ca loc de teoretizare a argumentării – studiul argumentelor a fost multă vreme dominat de lucrările lui Toulmin și ale lui Perelman, întrucât au propus modele de argumentare și teorii mai bine adaptate decât logica formală la analiza argumentării cotidiene. Orientarea pragmatodialectică începe să dobândească azi o pondere similară, de aceea toate aceste orientări pot fi asociate fără rezervă celor trei etape din dezvoltarea contemporană a studiilor despre argumentare [Plantin, C., 1990, p. 26]:

- 1) etapa argumentării justificative: (re)prezentată de modelul analitic al argumentării elaborat de Toulmin;
- 2) etapa argumentării retorice: (re)instaurată prin introducerea noțiunii de auditoriu universal de către Perelman;
- 3) etapa argumentării dialectice: (re)inventată de programul noii dialectici propus de Eemeren și van Grootendorst.

Perelman și Toulmin au propus ca model de bază pentru argumentare procedurile retorico-epistemologice ale raționamentului juridic, în vreme ce Eemeren și van Grootendorst au valorificat din perspectiva pragmaticii structura argumentativă a actelor de limbaj. Cei din urmă s-au detașat de realizările primilor doi, reproșându-le mai ales:

- 1) că nu au ținut seama de dezvoltările moderne ale logicii formale, pe care o asimilează cu logica clasică silogistică sau pe care o declară pur și simplu ca inaplicabilă la argumentările obișnuite;
- 2) că, izolând argumentările de aspectele pragmatice ale contextului lor verbal și nonverbal, nu pun de fapt suficient accent pe legătura dintre argumentare și

utilizarea limbajului obișnuit, argumentarea trebuind tratată din perspectiva acestei legături.

Contribuțiile lui Toulmin și Perelman au fost prezentate succint de către promotorii pragma-dialecticii după cum urmează. Despre Toulmin, aceștia au spus că propune – în *The Uses of Argument* (1958) – un model care dă seama de structura argumentărilor prin furnizarea unei descrieri a formei lor procedurale. După Toulmin, această formă ar fi „independentă de domeniu”, adică independentă de natura problemelor pe care le tratează argumentarea în discuție. Validitatea unei argumentări particulare nu depinde în mod fundamental de forma procedurală înșăși, ci de modul în care „suportul” (*backing*) sau „datul” (*data*) face acceptabilă „garanția” (*warrant*). Cum conținutul acestui suport, spre deosebire de forma sa, depinde el însuși de natura concluziei pentru care se argumentează, Toulmin conchide că criteriile care întemeiază validitatea argumentărilor „depind de domeniul considerat”.

Lăsând la o parte unele obiecții teoretice majore, adepții pragama-dialecticii consideră că modelul epistemologic promovat de Toulmin nu este aplicabil la discursul argumentativ cotidian. Ei cred că, în mod fundamental, este imposibil de determinat în ce constau „datul” și „garanția”, cu excepția unor exemple potrivit alese fiind practic imposibil să deosebim cele două tipuri de enunțuri. În mod concret, această imposibilitate reduce modelul la o variantă a silogismului – sau a entimemei, atunci când garanția rămâne implicită.

Pragma-dialecticienii aduc obiecții și pretenției lui Perelman și Olbrechts-Tyteca – din *La Nouvelle rhétorique* (1958/1969) – de a descrie tehnicile de argumentare autentice. Pentru promotorii noii retorici, argumentarea este

validă dacă permite să se obțină efectul dorit, adică dacă produce sau întărește adeziunea auditoriului la teza propusă. Drept urmare, validitatea se măsoară prin eficacitatea în raport cu o țintă, iar teoria se rezumă la inventarea tipurilor de elemente ce pot servi ca „puncte de plecare” și a schemelor de argumentare susceptibile să persuadeze un auditoriu particular sau universal. Principalul reproș vizează categoriile din catalogul lui Perelman și Olbrechts-Tyteca: ele n-ar fi nici corect definite, nici reciproc exclusive.

Ce soluție au propus adepții pragma-dialecticii? Pentru aceștia, cercetarea privitoare la argumentare ar trebui să se intereseze de procedeele prin care un discurs argumentativ ajunge să justifice sau să respingă în mod rațional o anumită poziție. În această teorie, argumentarea este identificată cu un act de limbaj complex care tinde să rezolve un conflict de opinii, o dispută. Mai mult, se consideră că discursul argumentativ trebuie studiat atât ca exemplu de interacțiune verbală obișnuită, cât și ca o confruntare cu un anumit model de raționalitate.

Perspectiva pragma-dialectică se bazează pe o filosofie critică raționalistă, permițând concretizarea idealului de raționalitate din discuția critică în două maniere:

- 1) *dialectică*: deoarece două părți tind să rezolve un conflict de opinii prin discuție metodică;
- 2) *pragmatică*, deoarece schimburile din această discuție sunt descrise ca acte de limbaj.

Programul pragma-dialectic de cercetare a fost schițat de promotorii lui prin comparație cu retorica tradițională reconstruită (reinventată) în secolul XX de către Toulmin și Perelman [Eemeren, F. & van Grootendorst, R., 1996, p. 7-8, 10, 14-16]:

### *Programul de cercetare dialectic*

Programul dialectic
<ul style="list-style-type: none"><li>• Filosofie raționalist-critică</li><li>• Teorie pragma-dialectică</li><li>• Reconstrucție orientată spre rezolvarea conflictului</li><li>• Descriere în funcție de relevanță</li><li>• Practică orientată spre reflecție</li></ul>

### *Programul de cercetare retoric (reconstruit)*

Programul retoric
<ul style="list-style-type: none"><li>• Filosofie antro-po-relativistă</li><li>• Teorie epistemic-retorică</li><li>• Reconstrucție orientată spre auditoriu</li><li>• Descriere în funcție de persuasiune</li><li>• Practică orientată spre prescripție</li></ul>

Programului retoric îi datorăm cea mai cunoscută definiție dată argumentării în spațiul european, care este și cea mai largă. Formulată în spiritul aristotelic al noii retorici, ea sună astfel: „demers prin care o persoană sau un grup încearcă de a determina un auditor să adopte o poziție prin recursul la expuneri sau aserțiuni – argumente – care urmăresc să demonstreze validitatea sau justetea respectivei poziții” [Oleron, P., 1996, p. 4-5].

Se apreciază că această definiție evidențiază trei caracteristici de bază ale argumentării:

- 1) argumentarea este un fenomen social realizat prin intervenția mai multor persoane: cele care o produc, cele care o acceptă, eventual un public sau martori;
- 2) argumentarea este un demers interactiv prin care una dintre persoane urmărește să exercite o influență asupra alteia: ea nu este un exercițiu speculativ, cum ar fi de exemplu descrierea unui obiect, nararea unui eveniment (deși cineva se poate îndoii că există vreodată acțiuni, chiar verbale, pur gratuite);
- 3) argumentarea este o procedură ce cuprinde elemente raționale și care nu e impusă prin forță: ea intră în raporturi cu raționamentul și logica atunci când apelează la justificări sau la elemente de probă în favoarea tezei apărute.

Există în literatura actuală încercări de modelare a argumentării din perspectiva combinată a programului retoric tradițional și a celui pragma-dialectic. Una dintre acestea interpretează argumentarea ca o „practică logico-lingvistică” specifică, bazată pe acordul și dezacordul participanților la ea, antrenând o „dublă intenționalitate” [Sălăvăstru, C., 2003, p. 13, 33-38, 44-45]:

- 1) susținerea unei teze (ca punct de vedere avansat);
- 2) respingerea ei (ca punct de vedere supus discuției critice).

Pornind de la dubla intenționalitate, se apreciază că argumentarea dobândește uneori un pronunțat caracter polemic, manifestat ca o „confruntare între argumentele favorabile (susțineri) și argumentele nefavorabile (respingeri)”. În acest fel, ea devine actul de întemeiere a unei teze cu ajutorul argumentelor raționale, adică o „logică în acțiune” prin care omul intră în relație cu semenii pentru a-i convinge.

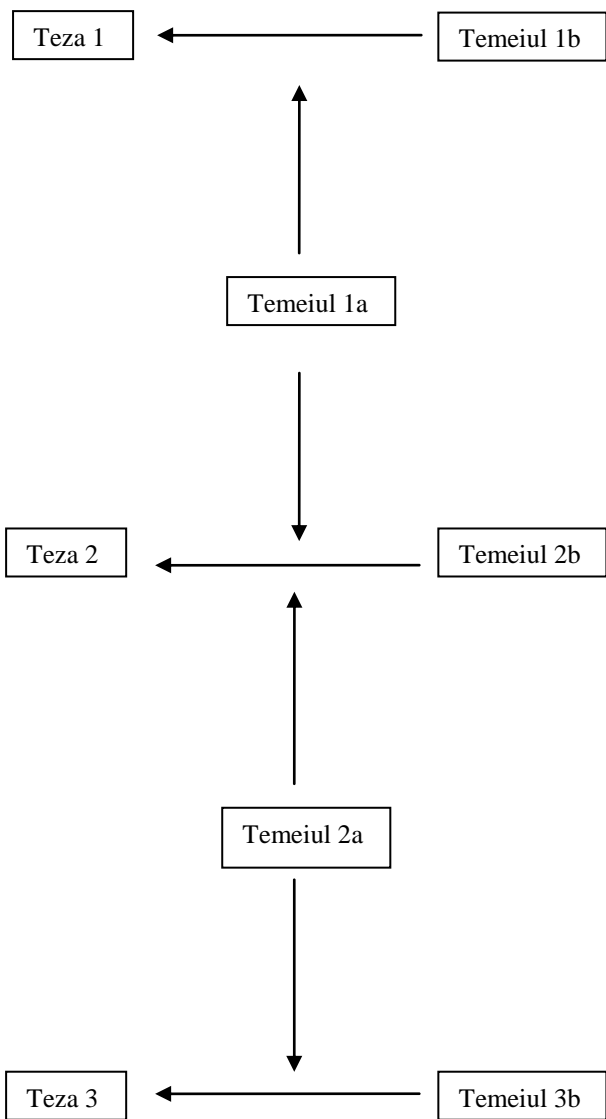
Strict logico-lingvistic vorbind, argumentarea ar fi „o organizare de propoziții cu ajutorul raționamentelor în vederea întemeierii (dovedirii) altei propoziții, cu scopul de a convinge interlocutorul de adevărul sau falsitatea ei”. Propoziția întemeiată este denumită „*teza argumentării*”, iar propozițiile care o întemeiază sunt numite „*temeiuri* ale argumentării”. Prin intenția de a convinge pe cineva, argumentarea este un „demers orientat către celălalt” și se deosebește de raționament: „ambele întemeiază o teză, dar, în timp raționamentul întemeiază teza pentru a dovedi caracterul ei adevărat sau fals, argumentarea întemeiază teza pentru a-i arăta interlocutorului că ea adevărată sau falsă”.

Din această perspectivă de definire a conceptului argumentării ies în evidență trei elemente structurale:

- 1) *conținutul argumentării*: „argumentele sau dovezile concretizate în propozițiile-probe”;
- 2) *tehnicile de argumentare*: „organizarea propozițiilor cu ajutorul raționamentelor”;
- 3) *finalitatea argumentării*: „organizarea conținuturilor cu ajutorul tehnicilor de argumentare [care] urmărește convingerea interlocutorului cu privire la caracterul adevărat sau fals al tezei”.

Argumentarea poate conține un singur raționament (argumentare simplă) sau o „încrengătură” de raționamente utilizate cu același scop (discurs argumentativ). Schematic, un discurs argumentativ alcătuit din trei raționamente poate fi reprezentat după cum urmează:







### Temeiul 3a

Unul dintre elementele pe care această modelare a argumentării le împrumută din programul retoric tradițional, în speță de la Perelman, este persuadarea auditoriului (caracterul orientat către celălalt al actului argumentativ). Alții îl reprezintă modelul analitic al argumentării elaborat de Toulmin (reprezentarea schematică a raționamentelor și discursului argumentativ). Din programul pragma-dialectic este valorificată distincția între argumentare ca act lingvistic elementar (argumentarea simplă, conținând un singur raționament) și argumentare ca act lingvistic complex (discursul argumentativ, în sensul de încrengătură de raționamente).

Modelată astfel, argumentarea se manifestă ca una dintre cele două forme ale *întemeierii* (*fundamentării*) tezelor enunțate într-un discurs, cealaltă formă fiind demonstrația. Ambele forme au fost stipulate și teoretizate încă de Aristotel (*demonstrația* ca având de-a face cu premise certe, ce se impun în virtutea evidenței lor intuitive; *argumentarea* ca „dialectică” sau „retorică” având de-a face cu premise doar probabile, sub forma opiniilor, dar acceptate de cineva), alături de *eristică* (formă nevalidă de întemeiere, conținând premise aparent acceptabile, false în realitate).

Orice fundamentare sau întemeiere presupune atât elemente logice, cât și extralogice, elementele logice

deținând o pondere mai mare în cadrul demonstrației decât în cel al argumentării. Acest lucru reiese destul de clar din definirea întemeierii ca operație de gândire prin care se indică temeiul tezelor susținute, adică propoziția sau propozițiile din care teza poate fi derivată pe baza unui procedeu logic valid. Când propozițiile „de sprijin” ale tezei exprimă diferite opinii sau credințe, ne aflăm într-o situație de argumentare, iar când ele funcționează ca și premise certe, adevărate, logic necesare pentru susținerea unei concluzii, avem de-a face cu o demonstrație.

Am văzut mai sus – într-o încercare de sinteză a principalelor modele conferite argumentării din perspectiva epistemologiei, noii retorici și pragma-dialecticii – care sunt elementele din structura argumentării. Cele prezente în structura oricărei demonstrații au fost enunțate după cum urmează:

- 1) *demonstrandum*-ul: teorema sau „*teza de demonstrat*”;
- 2) *principia demonstrandi*: „*fundamentul demonstrației* (...) format din termeni inițiali nedefiniți, din definiții, axiome și din alte teoreme demonstrate ulterior”;
- 3) *procedeeul demonstrației*: „inferențele care fac trecerea de la fundament la teză: silogisme, inferențe ipotetice și disjunctive, inferențe de relație etc.”.

Utilizarea demonstrației este legată de discursul așa-zis „teoretic” – diversele „discipline aflate în diferite stadii de elaborare (descriptiv, inductiv, deductiv, axiomatic)” și „în care se problematizează *pretenția de adevăr* a aserțiunilor”. Modelarea argumentării se înfăptuiește în legătură cu discursul „practic” – „discuția rațională între minimum două persoane asupra a ceea ce este just și asupra a ceea ce trebuie făcut”, unde „se problematizează *pretenția de justețe* a

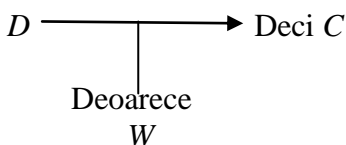
asertiunilor cu privire la ordine și valori” [Marga, A., 1990 (1991)b, p. 220, 222, 225, 229-230].

De remarcat aici e faptul că elemente din structura demonstrației sunt regăsite astăzi mai ales în modelele epistemologice ale argumentării din viața zilnică. Modelul propus de Toulmin face parte din categoria acestor modele. Întrucât el se regăsește și printre instrumentele folosite în analiza critică a argumentării, în cele imediat următoare vom trece la prezentarea lui.

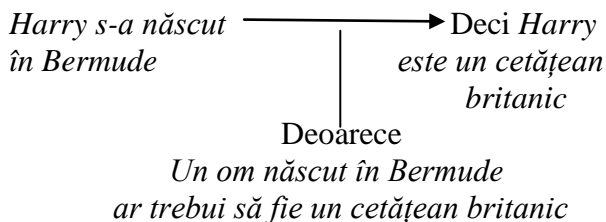
Toulmin se numără printre cei care consideră că asertiunile raționale nu pot fi concepute izolat, ci doar intrând într-o rețea complexă de enunțuri. Pentru el, problema adevărului propozițiilor dintr-un enunț este de ordin secundar în raport cu cea a raționalității discursului. Rațiunea este, în esență, procedurală și se definește ca un demers de un stil aparte, ale cărui trăsături fundamentale sunt independente de domeniul în care funcționează, ceea ce prezintă avantajul de a nu considera raționalitatea drept apanaj numai al câtorva discipline singulare.

Modelul lui Toulmin este unul justificativ, din moment ce oferă tehnica prin care o persoană poate aduce o justificare asertiunii pe care tocmai a avansat-o și care tocmai a fost pusă la îndoială de către un interlocutor. În acest model justificativ, o asertiune devine rațională numai când, după ce a făcut obiectul criticii interlocutorului, este integrată de locutor într-o anumită „schemă procedurală”. Această schemă se realizează în câteva etape, modelul având pretenția de a evidenția atât înlănțuirea reală a acestor etape, cât și articulația generală a schemei. În intenția lui Toulmin, această schemă (*layout*) trebuie să îmbrace „forma logică” a unui raționament [Plantin, C., 1990, p. 20-22].

Primul schelet al modelului de analiză a argumentelor simbolizează cu o săgeată relația dintre „datul” (*data*) de la care se pleacă (notat cu „*D*”) și concluzia sau susținerea (*claim*) care se bazează pe el (notată cu „*C*”), iar „garantul” (*warrant*) sau autoritatea în baza căreia se realizează raportul dintre *D* și *C*, notat(ă) cu *W*, se așează imediat sub săgeată:

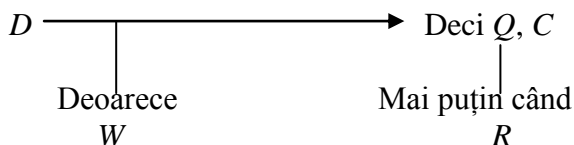


În această schemă, datele factuale („datul”) dobândesc statutul de argument deoarece sunt garantate de o autoritate cu caracter de lege („garantul”). Pe un exemplu concret, dat de Toulmin în 1958, scheletul arată astfel:



Al doilea pas în analiza argumentului trebuie să aibă loc deoarece, în general, „garantul” (autoritatea cu caracter de lege: *W*) și „datul” (datele factuale: *D*) nu permit inferarea concluziei cu un grad absolut de certitudine, independent de circumstanțe. De aceea, trebuie precizată forța cu care cuplajul lui *D* cu *W* permite tragerea concluziei *C*. Asertarea lui *C* trebuie restânsă doar la ceea ce *W* autorizează să fie inferat din *D*.

Drept urmare, în enunțul complet al lui *C* va figura un „indicator de forță” (*qualifier*), având de exemplu forma lingvistică a unui adverb modal precum „probabil”. Dar se poate întâmpla ca anumite circumstanțe particulare să suspende aplicarea lui *W* la *D*, motiv pentru care schema argumentativă trebuie să prevadă un loc și pentru respingerea potențială a concluziei, notată cu *R* (de la *rebuttal*). Noul schelet obținut arată astfel:



Pe exemplul dat, articulațiile scheletului au următorul conținut:

*D: Harry s-a născut în Bermude;*

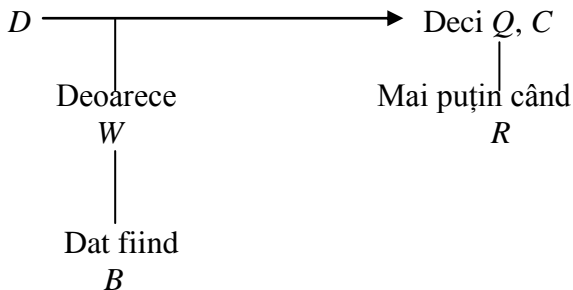
*Q: probabil;*

*C: Harry este un cetățean britanic;*

*W: Un om născut în Bermude ar trebui, de regulă, să fie un cetățean britanic;*

*R: Ambii lui părinți sunt străini / el a fost naturalizat american / ...*

Ultimul pas în analiza argumentului este determinat de faptul că însuși „garantul” sau autoritatea cu caracter de lege poate fi contestată, trebuind să fie întărită cu un număr oarecare de justificări sau sprijinită pe un suport suplimentar, notat cu *B* (de la *backing*). Toulmin consideră că schema ce se obține astfel redă destul de adecvat structura reală a argumentării:



Dezvoltarea întregului argument a fost completată cu semnificația lui  $B$  astfel:

*D: Harry s-a născut în Bermude;*

*Q: probabil;*

*C: Harry este un cetățean britanic;*

*W: Un om născut în Bermude ar trebui, de regulă, să fie un cetățean britanic;*

*R: Ambii lui părinți sunt străini / el a fost naturalizat american / ...*

*B: Următoarele prevederi statutare și alte dispoziții legale.*

Astăzi se apreciază că modelul de analiză a argumentului propus de Toulmin în termenii de mai sus [Toulmin, St. E., 1983, p. 99-105] nu a făcut școală în filosofie și logică, deși a fost receptat ca o critică constructivă a argumentării silogistice [Plantin, C., 1990, p. 23-25]. Impactul cel mai puternic l-ar fi avut asupra departamentelor de științe ale discursului (*Speech Departments*), dar mai ales asupra

curentelor de logică informală și gândire critică dezvoltate în Statele Unite și Canada după 1970.

Potrivit lui C. Plantin, principalele „deschideri” ale acestui model pot fi identificate la următoarele nivele:

- 1) înțelegerea autorității cu putere de lege ca loc comun, pentru că a condus la impunerea noțiunii de „câmp argumentativ”;
- 2) schemele argumentative propuse, întrucât pe baza lor a putut fi lămurit nucleul (esența) argumentării;
- 3) abordarea justificaționistă, deoarece a favorizat trecerea de la abordarea vericondițională la cea interacționistă (de la adevărul și falsitatea enunțurilor la chestiunile sau punctele de vedere aflate în dezbatere);
- 4) glisajul între argumentativ și retoric, pentru că a mijlocit trecerea de la studiul domeniilor argumentării la argumentarea retorică.

Avantajele utilizării unor asemenea modele pentru argumentare au fost prezentate în termenii următori [Marga, A., 1990 (1991)b, p. 230-231]:

- 1) permit identificarea pașilor sau *treptelor argumentării*:
  - A) treapta inițială: „ridicarea explicită a unei pretenții de adevăr sau justete”;
  - B) treapta a doua: „indicarea mijloacelor de întemeiere”;
  - C) treapta a treia: „stabilirea legăturii între susținerea respectivă și mijloacele de întemeiere”;
- 2) evidențiază schematic *structura argumentării*:
  - A) teza de argumentat: concluzia *C*;
  - B) mijloacele de întemeiere: datele *D*;
  - C) propoziții generale care permit legătura lui *C* și *D*: regulile de inferență, ca și garant *W*;



- D) justificarea acestor propoziții: suportul suplimentar *B*;
  - E) operatorul modal: indicatorul de forță *Q*;
  - F) condițiile de exceptare legate de operatorul modal: respingerea potențială a concluziei *R*;
- 3) oferă instrumentele de *a distinge între demonstrații și argumentări*:
- A) evidențierea unei demonstrații: atunci când *C* rezultă cu necesitate din *D* și *W*, „se atinge o *justificare rațională* sinonimă cu o demonstrație”;
  - B) evidențierea unei argumentări: în cazurile în care *C* nu poate fi derivată din *D* și *W*, întrucât lipsește un *W* „care să joace rol de regulă de derivare” (dacă adevărul sau justetea lui *C* sunt plauzibile pe baza lui *D* și *W*, despre argumentare se spune că este „concludentă”).

Perspectiva socială din definițiile și modelările epistemologice, retorice și pragma-dialectice date argumentării în spațiul european dispare sau este redusă la nivelul relațiilor interindividuale atunci când se încearcă definiții și modelări în spiritul gândirii critice sau logicii informale nord-americane. Astfel, prin argumentare se înțelege doar un demers individual de justificare a unei propoziții pe care vrem să o susținem. Scopul pe care-l urmărește este de a găsi temeuri în favoarea unei opinii sau credințe sau de a ajunge la aceasta pornind de la anumite temeuri.

Atingerea acestui scop este posibilă prin utilizarea unui set de proceduri care ne ajută să luăm decizii cu privire la credințele noastre. Aceste decizii vizează îndeosebi rațiunile (temeurile, evidența, premisele) ce le putem aduce în susținerea sau respingerea unui punct de vedere.

Argumentarea reprezintă procesul prin care avansăm argumente în favoarea sau împotriva unui punct de vedere, răspunzând în acest fel la argumentele altora [Herrick, J. A., 1991, p. 29-30].

Nici un proces de argumentare nu poate avea loc în afara unui cadru minimal de acord sau dezacord cu procedurile utilizate, cu scopul urmărit în dispută și cu probele sau evidența disponibilă. Argumentarea are loc și când persoanele aflate în dispută sunt în dezacord față de un punct de vedere avansat, dar este productivă numai când ele cad de acord asupra aceluiași punct de vedere. Din această cauză, despre înfăptuirea argumentării se spune că este antrenată de dezacordul dintre oameni, dar că antrenează un acord minimal între aceștia. Acordul antrenat trebuie să fie etic (bazat pe respectul reciproc între cei care oferă argumente și cei care le ascultă) și rezonabil (argumentele avansate trebuie să fie raționale, inteligibile).

Cei care definesc argumentarea din perspectiva gândirii critice deplasează accentul de la elementele structurale înspre abilitățile de operaționalizare a lor. Conexată gândirii critice, argumentarea este înțeleasă ca o aptitudine de raționare specific umană. Chiar dacă sunt capabile de a realiza anumite inferențe (adică de a trage concluzii din fapte, evidențe etc.), animalele nu posedă aptitudinea de a persuadea pe alții (în acceptarea adevărului enunțurilor, opiniilor sau credințelor). Oamenii, în schimb, posedă atât capacitatea de a raționa sau infera, cât și capacitatea de a argumenta, indiferent de domeniul în care-și desfășoară activitatea (știință, politică, sport ș.c.l.) [Thomas, A., 1996, p. 2, 4].

Argumentarea nu trebuie nicidecum confundată cu argumentul, deși unele limbi înregistrează fluctuații

conceptuale în acest sens (de exemplu franceza, prin *argumentation*). Argumentarea este un demers și are un caracter procesual, adică se desfășoară în mai multe etape. Argumentul este doar un element al acestui proces: fie ca temei al unei susțineri, fie ca ansamblu organizat de propoziții (premise și concluzii).

Dar nu orice grupare de propoziții constituie un argument. Numai cele care furnizează temeiuri pentru o credință reprezintă argumente. În termeni logici vorbind, propozițiile prin care se oferă temeiuri sunt premisele argumentului, iar cele pentru care se oferă temeiurile reprezintă concluzia finală sau concluziile intermediare ale argumentului. Deși au încărcătură argumentativă, anecdotele, expunerile, explicațiile, ilustrările și formele condiționale ale enunțurilor nu sunt argumente autentice [Kahane, H., 1990, p. 2-3].

Argumentul, împreună cu raționamentul și demonstrația, constituie lanțul de structuri argumentative explicite ale discursului, în vreme ce expunerea, explicația și ilustrările reprezintă structuri argumentative implicite. Discursul care le cuprinde nediferențiat se numește discurs argumentativ și nu se identifică, de aceea, cu argumentul structurat.

Ca ansamblu de propoziții, argumentul se apropie mult de raționament sau inferență (până la identificare după unii autori) și se află – am văzut deja cum – în relații speciale cu demonstrația. Ceea ce le deosebește este conținutul informațional al premiselor și concluziilor, felul acestora, relațiile dintre ele și direcția sau scopul utilizării lor. La această stare de lucruri s-a ajuns prin dezvoltarea semantismului conferit termenului „raționament” de către Aristotel.

La începutul *Topicelor*, Aristotel distinge două tipuri de raționament: demonstrația, pe de o parte, și raționamentul

dialectic, pe de alta. Pentru el, demonstrația are ca punct de plecare – premise – cunoștințele „adevărate sau prime”, altfel spus certe. Dimpotrivă, raționamentul dialectic pleacă de la premise care sunt numai opinii admise. Perspectiva în care se plasează Aristotel stabilind o astfel de distincție este cea a raționamentului deductiv. Acesta pornește de la propoziții inițiale și conduce, dacă este dus riguros, la consecințe care rezultă în mod necesar.

Luând formularea de mai sus în înțelesul autentic al cuvintelor, singura diferență între demonstrație și raționamentul dialectic ar ține de natura premiselor, nu de procedura de deducție propriu-zisă, care este comună celor două forme. Genetic, raporturile dintre raționament și argumentare pot fi explicate prin faptul că, în ultimă instanță, orice începe prin relații între oameni care caută a se convinge unii pe alții prin dialog. Raționamentul riguros – în care înlănțuirile de propoziții sunt luate în considerare pentru ele însele, iar regulile lor sunt definite de-o manieră formală – vine după aceea.

Forma superioară a demonstrației, spre care tind majoritatea autorilor și disciplinele științifice ale gândirii, este demonstrația formală, așa cum matematicile și mai ales logica o furnizează drept exemplu. Trăsăturile ei definitorii au fost evidențiate prin comparație cu argumentarea. De obicei, se menționează trei diferențe între ele [Oleron, P., 1996, p. 32-36]:

- 1) o demonstrație formală este corectă sau incorectă (nu există cale de mijloc), iar dacă este corectă, ea este suficientă sieși, nemaifiind nimic de adăugat; dimpotrivă, argumentarea nu are niciodată această rigoare constrângătoare, validitatea sa fiind una de grad: argumentul este mai mult sau mai puțin puternic și nu

este niciodată închis (poate fi mereu reîntărit acumulând argumente convergente);

- 2) demonstrația scoate în evidență adevărul și falsul, în timp ce argumentarea urmărește să acționeze asupra unei opinii, iar cel mai adesea să determine sau să justifice o decizie: valoarea logică a unei demonstrații este intrinsecă acesteia (în sensul că nu vizează eficacitatea și că subzistă în cadrul ei), în vreme ce argumentul se adresează *hic et nunc* celui pe care urmărește să-l persuadeze;
- 3) demonstrația este „mecanizabilă”, întrucât poate face obiectul unui calcul efectuat de către o mașină, pe când argumentarea implică invenția și judecata, capacitatea de a lua în considerare conținutul argumentelor invocate, justețea și forța lor relativă.

Demonstrația poate fi însă și ne formală, identificându-se cu argumentarea. În acest sens – din perspectiva retoricii, gândirii critice și logicii informale, iar nu din perspectiva disciplinelor științifice ale gândirii – ea este teoretizată astăzi ca un compozit de doi factori (probe și raționamente) urmărind convingerea (scop argumentativ) sau persuadarea (scop retoric) auditoriului.

De pildă, atunci când se ia în discuție persuasiunea, aprecierile merg spre înțelegerea ei ca „un «proces» modificador de atitudini, credințe, păreri sau comportamente”, definiție în care accentul cade pe caracterul său procesual. Dar cum „persuasiunea se produce numai dacă există cooperare între sursă și receptor”, adică între agentul care persuadează și agentul persuadat, definiția sa trebuie extinsă în termenii următori: „*persuasiunea este crearea împreună a unei stări de identificare între sursă și*

*receptor, ca urmare a utilizării simbolurilor*” [Larson, C. U., 2003, p. 26-27].

Noua definiție „nu e focalizată pe sursă, mesaj sau receptor, ci pe *toate* acestea în mod egal”, pe modul în care ele „*cooperează* pentru a crea un proces persuasiv”. Central acestei definiții este, pe lângă conceptul *cooperării*, și conceptul *autopersuadării*, întrucât „arareori suntem persuadați dacă nu luăm parte efectiv la acest proces”. Scopul *persuadării* e acela de a-i determina pe agenții persuadați „să adopte schimbările sugerate de agenții persuasivi”. El poate fi atins numai printr-o combinație adecvată a celor doi factori din structura demonstrației neformale, în funcție de *contextul* în care are loc, de *persoana* sau *grupul* de persoane cărora se adresează și de *tema* sau „*locurile*” argumentării (numite *topoi* de Aristotel, aceste locuri funcționează ca „un fel de precedent recunoscut de public ca deja experimentat”, ori ca „un model” sau ca „un ghid pentru viitor”).

Urmându-l mai departe pe C. U. Larson, problematica factorilor din structura demonstrației ne formale poate fi sintetizată astfel [*Ibidem*, p. 205-221]:

1) *probele*, având ca sursă *tacticile* („strategia sau intenția generală” adoptată) și „variind prin intensitate ori putere persuasivă în funcție de contextual folosirii lor”:

A) probe dramatice, care – bazându-se „pe tendința noastră de a ne structura viața într-o formă narativă sau ca o poveste” și încurajând „experiențele indirecte ale agenților persuadați, în încercarea de a-i hotărâ să dea un anumit curs acțiunii lor” – pot fi:

a) narațiuni:

a<sub>1</sub>) transmise pe cale orală: „povești – mituri, legende și balade”;

- a<sub>2</sub>) transmise pe calea scrisului sau a tiparului: „piese de teatru, poezii, romane și povestiri”;
- a<sub>3</sub>) transmise prin mijloacele media: „programe de radio, filme, desene animate, seriale, documentare, buletine de știri, reportaje, spoturi televizate, jocuri televizate, talk show-uri și evenimente sportive”;
- b) depoziții/declarații:
  - b<sub>1</sub>) mărturiile: „declarațiile martorilor oculari”;
  - b<sub>2</sub>) depozițiile: „agentul persuasiv povestește ceva din propria experiență”;
- c) anecdote: „narațiuni foarte scurte care își ating țelul foarte repede – cam într-o propoziție sau două” și al căror „element-cheie este că ele nu relatează adevărul decât foarte rar, spre deosebire de mărturiile”;
- d) demonstrații practice: participarea activă a agentului persuadat la diferitele campanii de promovare „prin care agenții persuasivi dramatizează probele” (de pildă, folosirea mijloacelor audiovizuale din campaniile împotriva fumatului, demonstrațiile de marketing public televizate etc.);
- B) probele raționale, care „fac apel la procesele logice într-o modalitate nedramatică, intelectuală” și la care se apelează în mai multe situații, cum ar fi de exemplu:
  - a) utilizarea argumentelor logice în scop persuasiv: articole de ziar, conversații zilnice ș.a.;
  - b) construirea de mesaje persuasive: reclame, campanii electorale etc.

2) *raționamentele*, care – având rolul de „a uni probele” pentru atingerea „persuasiunii logice”, adică pentru a persuadea prin argumentare (argumentarea = „suficiente probe asociate unui raționament pentru a determina publicul să acorde încredere sau să acționeze conform sfatului agentului persuasiv”) – oferă agenților modele de gândire (raționare), altfel spus „modele logice ale structurii de adâncime a limbajului” („structuri logice profunde” prin care „credem și acționăm conform cu ceea ce percepem ca argument logic”), de genul:

A) cauză-efect, această structură de adâncime este foarte puternică în cultura actuală de tip occidental, de ea depinzând însăși construcțiile lingvistice (diateza, de exemplu) și prin ea agenții persuasivi identificând „evenimente, tendințe sau fapte ce determină efecte sigure” după cum urmează:

a) dacă raționamentele în care se manifestă această structură sunt afirmative, „ele ne spun că, o dată prezentă o cauză, ne putem aștepta ca anumite efecte să urmeze”;

b) dacă raționamentele în care se manifestă această structură „sunt negative și vrem să rezolvăm problema” pe care o ridică, „încercăm să înlăturăm cauza”;

B) efect-cauză: structură de adâncime mai puțin folosită, uneori chiar vicios, în cultura occidentală contemporană, prin care „agentul persuasiv enumeră câteva efecte cunoscute și încearcă să refacă drumul spre cauza lor”;

C) experiențe-simptome: structură de adâncime utilizată îndeosebi în propaganda politică și spoturile publicitare, prin care „agenții persuasivi



identifică câteodată *simptome* ori semne și încearcă să ajungă la o concluzie” sau să determine un „comportament simptomatic” la agenții persuadați (simptomele „conving prin ele însele” numai prin faptul că „sunt în concordanță cu experiența din trecut a publicului”);

D) criteriile-aplicare: structură de adâncime prin care „agenții persuasivi stabilesc un set aparent rezonabil de criterii pentru achiziționarea unui produs, votarea unui candidat sau susținerea unei cauze, după care își prezintă produsul, candidatul sau cauza ca satisfăcând criteriile respective”;

E) comparația, adică structura de adâncime folosită uneori de agenții persuasivi „ca temei logic pentru anumite concluzii” după următorul mecanism:

a) „un exemplu este analizat și descris, iar apoi se desprind concluziile din exemplul sau din situația respectivă”;

b) exemplul sau situația respectivă este raportat ulterior la „o altă situație”, subliniindu-se „similitudinile și motivele pentru care concluziile exemplului inițial se aplică la acesta din urmă”;

F) analogia, ca structură logică de adâncime prin care „lucrurile familiare sunt folosite spre a le demonstra pe cele neobișnuite sau complexe”:

a) analogia literală: compararea sau, mai bine-zis, stabilirea unor similitudini între un lucru cunoscut din trecut cu unul nefamiliar, dar de același fel, din prezent (de pildă, războiul din Vietnam cu cel din Yugoslavia);

b) analogia figurată: prin ea, „se face paralela între un lucru simplu, obișnuit, dar diferit și un altul

complex și necunoscut” (de exemplu, compararea campaniilor electorale cu întrecerile sau cursele hipice).

Aceste structuri de adâncime ale limbajului sunt numite uneori „raționamente”, denumire improprie întrucât se bazează pe similitudini între forma lor pseudo-logică (psihologică, pragmatică, argumentativă) și forma logică a principalelor moduri de raționare (raționamentul deductiv și raționamentul inductiv). Ceva asemănător se întâmplă și în cazul argumentelor, adesea confundate cu raționamentele numai în baza unor elemente formale comune.

Să exemplificăm. Structura unui argument, înțeles ca ansamblu organizat de propoziții, se referă la elementele componente ale acestui ansamblu (premise, concluzii, asumptii), la relațiile dintre ele (deductive, inductive, abductive sau retroductive) și la greutatea pe care o primesc (temeiuri, susțineri, presupuneri) în dispută. Când argumentul este înțeles ca temei sau probă adusă în favoarea unui punct de vedere, el se manifestă ca un „dat” și apare ca element structural în cadrul raționamentului.

Elementele din structura unui raționament sunt cel puțin trei și pot fi plasate în ordine diferită ca propoziții într-un enunț [La Cascio, V., 2002, p. 42]:

- 1) un *dat* sau un *argument*, ca fundament pentru o anumită propunere;
- 2) o *regulă generală* care permite, pornind de la dat sau argument, formularea propunerii respective;
- 3) o *teză* sau o opinie, avansată ca propunere sau punct de vedere.

E evident că structurând raționamentul în acest fel, se elimină orice diferență între el și argument (înțeles ca ansamblu de propoziții, nu ca un „dat”, deci ca argumentare).

Identificarea structurii unui argument se face cu ajutorul mai multor instrumente, dintre care cele enumerate mai jos sunt mai importante din moment ce permit permit atât înțelegerea argumentării din prisma structurii ei inferențiale, cât și întemeierea rațională a deciziilor și contra-argumentarea [Herrick, J. A., 1991, p. 8-22]:

- 1) *scanarea* (examinarea atentă): constă în identificarea și marcarea enunțurilor dintr-un argument cu ajutorul unui sistem de simboluri (litere, cifre, linii, săgeți etc.), prin enunțuri înțelegându-se fraze sau părți din fraze (termeni, propoziții sau expresii propoziționale) care îndeplinesc o funcție inferențială proprie sau joacă orice alt rol important în argument;
- 2) *standardizarea*: constă în a organiza enunțurile în propoziții complete (standard), plasând temeiurile (premise) înaintea concluziei pe care o întemeiază și evidențind indicatorii lor logici (cuvintele indicatoare sau ingredientii lor lingvistici);
- 3) *diagramarea*: constă în reprezentarea grafică, sub formă de scheme, a relațiilor dintre premise și concluzie cu ajutorul sistemului de simboluri adoptat;
- 4) *evidențierea indicatorilor logici implicați*: constă în insertarea acestor indicatori în diferitele puncte ale argumentului, unde relațiile dintre enunțuri îmbracă forma premise–concluzie fără a fi semnalate cu ingrediente lingvistice sau prin cuvinte indicatoare;
- 5) *explicitarea premiselor tacite*: constă în completarea omisiunilor evidente din întemeierea unui argument prin explicitarea sau furnizarea premiselor lăsate de o parte de către propunător.

Cum funcționează aceste instrumente, reiese cel mai bine pe baza exemplelor. De pildă, în procesul scanării este de

folos a sublinia indicatorii logici sau ingredientii lingvistici și apoi de a marca enunțurile individuale cu cifre (1, 2, 3, ...), litere (A, B, C, ...) sau cu orice alt semn din sistemul de simboluri adoptat:

*A: Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public, deoarece B: studiile indică faptul că aceste teste îmbunătățesc calitatea educației din școli și C: orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*

Când se trece la standardizarea unui argument, e de dorit ca literele care reprezintă enunțurile argumentului deja scanat să fie evidențiate după cum urmează:

deoarece

*B: Studiile indică faptul că asemenea teste îmbunătățesc calitatea educației din școli.*

și

*C: Orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*

[atunci]

*A: Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public.*

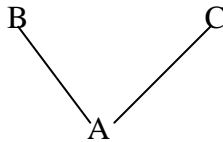
Diagramarea este instrumentul prin care se evidențiază inferențele din alcătuirea unui argument sub formă de scheme care redau modul în care se relaționează premisele între ele pentru a susține concluzia. Potrivit relaționărilor posibile, pot interveni următoarele situații:

1) argumentul conține doar o premisă:



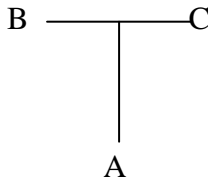
unde A reprezintă concluzia, iar B premisa;

2) argumentul conține premise independente:



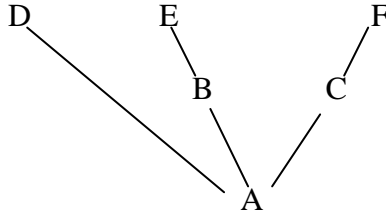
unde A este concluzia, iar B și C premisele independente;

3) argumentul conține premise dependente, cum e și cazul în exemplul pe care l-am analizat înainte:



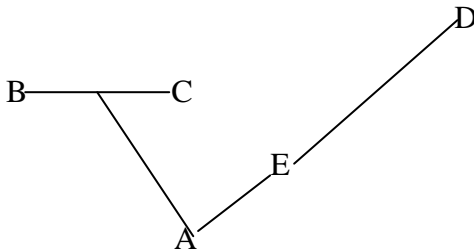
unde A este concluzia, iar B și C premisele dependente;

4) argumentul conține premise independente, dintre care unele funcționează ca și concluzii intermediare:



unde A este concluzia, B, C, D, E, F premisele, dintre care B și C funcționează ca și concluzii intermediare

- 5) argumentul conține premise dependente și premise independente, dintre care unele funcționează ca și concluzii intermediare:



Identificarea indicatorilor nu se încheie de fiecare dată în faza scanării pentru că în unele argumente o parte din ingredientii logico-lingvistici lipsesc (fiind taciți sau ascunși cu intenție de către propunătorul argumentului), în vreme ce alte argumente – pentru a mima logicul și raționalul – prezintă o inflație de cuvinte indicatoare.

E evident că identificarea premiselor și concluziei se face mai ușor cu ajutorul ingredientilor logico-lingvistici care

atestă prezența elementelor argumentative în discurs. Repetăm că acești ingrediente mai sunt cunoscuți sub numele de „indicatorii logici”, „cuvinte indicatoare” sau ingrediente lingvistici” ai argumentării (practic, ai premiselor și concluziei). În funcție de elementele din structura argumentului pe care le semnaleză, indicatorii sunt de mai mult feluri [Thomson, A., 1996, p. 6-7, Lee, S., 1997, p. 46-47]:

- 1) indicatori ai concluziei: *deci, așadar, decurge că, prin urmare, în consecință, de aici putem arăta că* ș.a.;
- 2) indicatori ai premiselor: *deoarece, pentru că, întrucât, dat fiind că, presupunând că, decurge din, pe baza faptului că, datorită* etc.;
- 3) indicatori ai credințelor, convingerilor, opiniilor, susținerilor sau punctelor de vedere ale celor care argumentează: *probabil, cu certitudine, foarte probabil, cred că* ș.a.

Înregistrarea mecanică a indicatorilor, nedublată de efortul de a înțelege dacă se argumentează ceva – și dacă da, ce anume – poate conduce la erori de apreciere și de analiză logică, deoarece nu întotdeauna aceste cuvinte sunt folosite într-un argument real. Atunci când un argument este prezentat în formă standard, ordinea în care sunt introduse propozițiile din componența sa este: mai întâi premisele și apoi concluzia.

Dar nu numai indicatorii ridică probleme în analiza critică a argumentelor. Unele argumente, după cum deja am arătat, pot conține premise care nu sunt întotdeauna explicite. Premisele implicite apar, de regulă, în argumentele ținând de discursul public (cuvântări, editoriale, predici, lecții, cursuri etc.) deoarece acestea sunt formulate având o anumită audiență în minte, mai bine-zis pe un fond de cunoaștere

comun. De pildă, în exemplu anterior, dacă argumentul apare sub forma:

*A: Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public, deoarece B: studiile indică faptul că aceste teste îmbunătățesc calitatea educației din școli,*

cel care-l propune are în minte că toată lumea împărtășește ideea următoare, neexprimată:

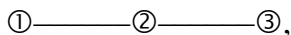
*C\*: Orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*

Utilizarea celor cinci instrumente (tehnici) de gândire critică a primit și alte formulări. Una dintre ele este cunoscută sub numele de „metoda pașilor structurantî”. Folosindu-se cifre în locul literelor care redau structura unui argument (premisele și concluzia), această metodă a fost schițată în următorii termeni [Lee, S., 1997, p. 16-18]:

- 1) selectarea frazei care exprimă ceea ce se argumentează, adică a concluziei argumentului, notarea ei cu un număr încercuit (de exemplu: ①, ②, ③, ④, ⑤ ș.c.l.) și așezarea numărului respectiv la baza unei diagrame ce va fi construită pentru a reda înlănțuirea logică a propozițiilor din structura argumentului;
- 2) selectarea frazelor din discurs care exprimă temeiurile oferite de cel ce argumentează pentru o concluzie, notarea lor cu numere încercuite, plasarea acestor numere deasupra sau înaintea concluziei și legarea lor între ele (și de concluzie) prin linii care să exprime relațiile logice în care se află:

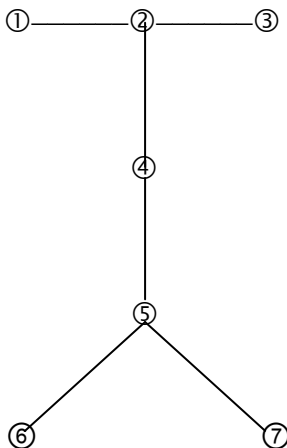


A) sub forma unei diagrame liniare:



unde  $\textcircled{2}$  reprezintă o concluzie intermediară cu rol de premisă pentru concluzia finală  $\textcircled{3}$ , iar  $\textcircled{1}$  reprezintă premisa (temeiul) lui  $\textcircled{2}$  și, indirect, a lui  $\textcircled{3}$ ;

B) sub forma unei diagrame arborescente, care, de fapt, redă o înlănțuire de argumente (premise, premise-concluzii intermediare, concluzie finală), precum:



unde  $\textcircled{3}$  reprezintă concluzia finală,  $\textcircled{5}$ ,  $\textcircled{4}$  și  $\textcircled{2}$  sunt premise-concluzii intermediare, iar  $\textcircled{1}$ ,  $\textcircled{6}$  și  $\textcircled{7}$  sunt simple premise.

3) crearea unei structuri inferențiale (în care premisele, notate  $P_1, P_2, \dots$ , să preceadă concluzia, notată  $C$ ), numită – pornind de la notațiile pentru premise și concluzie – „structură  $PC$ ” și caracterizându-se prin faptul că reformulează clar și precis, în formă standard

(care să permită stabilirea formală a valorii lor de adevăr), frazele sau propozițiile discursului pe care le reprezintă, adică premisele și concluziile din formularea inițială a argumentului;

- 4) reparcurgerea încă o dată a întregului discurs pentru a fi siguri că argumentul identificat în discurs a fost bine reprezentat prin diagrama arborescentă sau liniară și prin structura *PC*.

Reverificarea „pașilor structuranți” e necesară pentru că discursul obișnuit nu înregistrează întotdeauna argumente cu formă standard (silogistică: premisă majoră, premisă minoră, concluzie). În cadrul lui, argumentarea poate începe și cu asertarea concluziei, după care oferă temeiurile ce o fundamentează. Mai mult, ea poate fi o înlănțuire de argumente, motiv pentru care trebuie parcuși o serie de alți pași în încercarea de a caracteriza și fixa nu numai structura unui argument, ci a unui întreg discurs argumentativ. Acești pași, asemănători celor propriu-zisi „structuranți”, sunt următorii [Thomas, A., 1996, p. 12, 35-36]:

- 1) căutarea cuvintelor indicatoare de concluzie și a celorlalte elemente din structura argumentului;
- 2) căutarea – dacă nu există cuvinte indicatoare a concluziei – pasajului prin care se transmite un plus de informație (*extra information*): dacă există un asemenea pasaj, o propoziție din cele care-l exprimă este concluzie;
- 3) dacă nici o propoziție dintr-un pasaj nu este concluzie, atunci pasajul respectiv nu conține un argument, potrivit principiului: *Nu concluzie, nu argument*;
- 4) dacă există o concluzie în pasaj, el trebuie rescris în formă inferențială standard (cu concluzia la urmă).

Odată astfel fixată structura unui argument, din perspectiva gândirii critice el trebuie să reunească următoarele caracteristici:

- 1) un argument oferă temeuri sau rațiuni în sprijinul unei concluzii;
- 2) concluziile pot fie să exprime un fapt, fie să facă o recomandare;
- 3) concluzia și elementele din structura unui argument sunt marcate, cel mai adesea, prin cuvinte indicatoare;
- 4) concluziile pot apărea oriunde în structura argumentului, deci nu numai ca enunțuri finale;
- 5) un argument poate avea asumții neexprimate, adică informații sau idei tacite, neexprimate, dar care joacă un rol important în tragerea concluziei;
- 6) argumentele pot avea diferite structuri, precum:
  - A) un temeuri sprijinind o concluzie;
  - B) două sau mai multe temeuri sprijinind concluzia;
  - C) un temeuri sau temeuri sprijinind o concluzie intermediară care, la rândul ei, funcționează ca temeuri pentru o concluzie principală.

Identificarea și caracterizarea structurii unui argument se face cu scopul de a determina când acesta este bun (*cogent*) sau rău (*fallacious*): dacă este bun, el conduce la acceptarea concluziei, dar dacă este rău, atunci nu. Pentru a fi considerat bun, un argument trebuie să satisfacă următoarele trei condiții [Kahane, H., 1995, p. 8]:

- 1) să plece de la premise justificate (garantate, întemeiate, deci luate ca adevărate);
- 2) să includă întreaga informație relevantă posibilă;
- 3) să fie valid sau corect, ceea ce înseamnă că doar premisele acceptate prin întemeiere (acceptate ca

adevărate) justifică acceptarea concluziei (acceptarea ei ca adevărată).

De remarcat este faptul că, în mod tradițional, s-a apreciat că a doua condiție joacă un rol important numai cu privire la raționamentele inductive. Mai nou, de când se iau în discuție și presuposițiile raționamentelor (adică informațiile acceptate tacit ca fundament pentru adevărul premiselor sau concluziei, deci asumțiile), această apreciere a început să fie ocolită.

Problema evaluării argumentelor înregistrează o fluctuație terminologică ce indică dificultatea soluționării ei. Această fluctuație s-a transmis și terminologiei românești. Astfel, se vorbește de argumente sau raționamente „valide” și „nevalide”, „corecte” și „incorecte”, „bune” și „rele” („proaste”), „relevante” și „nerelevante”, „concludente” și „neconcludente”, „convingătoare” și „neconvingătoare”, „sănătoase” („rezonabile”, „temeinice”) și „defectuale” („greșite”), „puternice” („tari”) și „slabe” „veridice” și „neveridice” ș.a.m.d..

Calificativele de mai sus sunt aplicate uneori indistinct celor două moduri fundamentale de raționare: deductiv și inductiv. În logica informală și gândirea critică, ca și în logica formală, s-a ajuns la o oarecare limpezire conceptuală. Cu excepția ultimului cuplu de calificări, folosit doar pentru argumentele deductive, celelalte sunt folosite atât pentru argumentele deductive, cât și pentru cele inductive în sensul indicat de condițiile enunțate mai sus. Cuplul „valid”- „nevalid” desemnează în special argumentele deductive, iar când este folosit pentru argumentele inductive se fac precizările „inductiv valid” și „inductiv nevalid” [Kahane, H., 1995, p. 10-12].

Validitatea argumentului nu se confundă cu adevărul propozițiilor sale: există argumente valide care sunt alcătuite din propoziții false, după cum există argumente nevalide (premisele lor nu sprijină concluzia) în care și premisele și concluzia sunt adevărate. Într-un argument valid premisele trebuie să sprijine concluzia sau să conducă la aceasta, altfel spus concluzia să decurgă logic din premise, iar premisele să implice logic concluzia (sau concluzia să fie o consecință logică a premiselor).

Cuplul „veridic”-„neveridic” este o propunere pentru aprecierea argumentelor deductive ca fiind „sănătoase” („rezonabile”, „temeinice”) și „defectuoase” („greșite”, „neîntemeiate”). El caracterizează doar un tip aparte de raționamente deductive, iar înțelegerea sa presupune reluarea problemei validității în termenii logicii formale. Un astfel de raționament deductiv este valid dacă premisele lui susțin de așa manieră concluzia încât, presupunând că premisele lui sunt adevărate, este imposibil pentru concluzie să fie falsă. Un atare raționament este nevalid dacă premisele lui sunt adevărate și concluzia falsă. Raționamentul valid cu premise adevărate este denumit „veridic”: raționament *veridic* = raționament valid + premise adevărate [Lucica, I., 1998, p. 73-75].

Sintetizând, problemele pe care le ridică evaluarea argumentelor din perspectiva gândirii critice se reduc, în ultimă instanță, la stabilirea valorii logice a ansamblului argumentativ și a elementelor sale structurale. Împreună cu analiza surselor de eroare, respectiv a principalelor tipuri de erori, aceste probleme reprezintă conținutul principal al analizei argumentului din perspectiva gândirii critice.

### 3.3. Identificarea argumentelor și sursele lor de eroare

Modul în care problema identificării argumentelor a fost soluționată în teoria generală a argumentării se regăsește în toate lucrările de promovare a gândirii critice, mai ales pe linia tratării argumentelor înșelătoare sau pe linia ingredientilor discursivi ai argumentării sau ai lipsei de argumentare. Unii autori tratează separat, într-un capitol aparte, problematica pseudo-raționării sau argumentului înșelător (*fallacies*: sofismele și paralogismele), alții o abordează fie în legătură cu distingerea argumentelor propriu-zise de celelalte elemente argumentative ale discursului, fie în cadrul problematicii evaluării.

Am văzut însă că există și adepți ai punctului de vedere potrivit căruia abordarea argumentelor înșelătoare ar ține mai degrabă de domeniul logicii informale decât de cel al gândirii critice propriu-zise. Comună tuturor acestor abordări le este efortul de a identifica sursele ce conduc la distorsionarea proceselor argumentative. Gândirea critică este văzută nu ca un mod de întrebuințare sofistică a argumentelor, ci ca o abilitate de a te feri de argumentări înșelătoare, deci de a accepta doar susținerile sau punctele de vedere întemeiate cu probe puternice. Efectul exersării ei trebuie să fie terapeutic, nicidecum unul patologic: identificarea raționamentelor valide și a surselor de eroare în practica argumentării.

Problema identificării argumentelor se pune deoarece, în multe din ipostazele sale, discursul este în mod evident argumentativ, iar în altele acuratețea lui argumentativă lasă de dorit. Adesea, expunerile și informările se confundă cu

argumentele, dar nu întotdeauna este cazul de a le trata ca argumente. În plus, unele susțineri primesc rapid acordul general, în vreme ce altele trebuiesc demonstrate ca fiind adevărate pentru a fi admise.

Admiterea unui punct de vedere are loc în baza temeiurilor și inferențelor care-l susțin. Doar când se întâmplă acest lucru avem de-a face cu o structură argumentativă a discursului. Argumentarea se manifestă în discurs prin avansarea unui temei pentru a susține o anumită concluzie. De obicei, temeiul – numit și rațiune sau premisă – îmbracă forma unui enunț avansat ca justificare pentru admiterea altor enunțuri, iar concluzia este un enunț discutabil avansat cu grija de a fi întemeiat. Mișcarea gândirii de la temeiuri la concluzie se numește inferență

Identificarea celor trei elemente din structura argumentului (premisele, concluzia și relația de inferență) reprezintă pași importanți în înțelegerea funcționării argumentative a discursului. Alți pași vizează distingerea argumentelor de părțile non argumentative (adică identificarea locurilor cu încărcătură argumentativă din discurs), înfăptuirea lor putând fi realizată prin identificarea semnelor (mărci, indicatori etc.) și situațiilor (contexte, cadre ș.a.m.d.) caracteristice argumentării.

Semnele indică locurile din discurs predilecte pentru intervenții argumentative, iar contextele arată locurile unde argumentele sunt de găsit în mod frecvent. Locurile argumentative ale discursului sau, altfel spus, problematica semnelor și contextelor argumentative au fost prezentate sintetic după cum urmează [Herrick, J. A., 1991, p. 3, 5-8]:

- 1) lipsa sau nevoia suportului rațional în cazul unor enunțuri: este un semn al nevoii de întemeiere deoarece, pentru a fi acceptate ca adevărate de către o persoană

rezonabilă, enunțurile (concluzii, susțineri, puncte de vedere discutabile) necesită susținere, neputând fi admise doar prin ele însele;

- 2) apariția discuțiilor contradictorii (controverse, polemici, dezacorduri, dispute etc.): este contextul ce cuprinde situațiile în care așteptăm și oferim argumente (poziții de gândire controversate, enunțuri discutabile, stări de lucruri contradictorii, puncte de vedere aflate în dezacord);
- 3) enunțarea opiniilor personale: indică inevitabilitatea unei intervenții argumentative, întrucât exprimările de opinii, în special ale opiniilor controversate, cer lămuriri suplimentare, adică rațiuni suplimentare pentru a putea fi admise în discuție;
- 4) indicarea unei conduite: reprezintă contextul în care, când se propune (sau sugerează) o acțiune (sau o direcție de acțiune), propunerea sau sugestia poate fi urmată de avansarea unor motive (rațiuni, temeuri);
- 5) (r)emiterea unei judecăți de valoare: semnalizează o situație argumentativă, pentru că multe judecăți de valoare necesită explicitări (mai ales dacă sunt judecăți controversate), ceea ce echivalează cu o cerere sau ofertă de justificări;
- 6) inferența bazată pe evidență: constând în tragerea unei concluzii pe baza datelor avute la dispoziție (observații, experiențe, constatări etc.), acest gen de inferență este tratată uzual ca mod de argumentare.

Instanțierea locurilor argumentative nu este suficientă însă pentru a identifica argumentele și sursele de eroare din discurs. Un pas înainte poate fi făcut prin distingerea și evidențierea părților argumentative de părțile non argumentative ale discursului. Să prezentăm câteva dintre



elementele care indică prezența acestor părți, accentuând asupra felului în care discursul glisează între argumentativ și non argumentativ. Ele își îndeplinesc funcția în două moduri:

- 1) explicit (direct): susținerile, pozițiile sau punctele de vedere;
- 2) implicit (indirect): expunerile, explicațiile și enunțurile condiționale.

Susținerile se definesc ca enunțuri ce pot fi adevărate sau false. Enunțurile care nu admit calificare în termenii valorilor de adevăr nu pot constitui susțineri, în sensul de mai sus al cuvântului (pot fi întrebări, felicitări, ordine etc.). Poziția pe care ele apar într-un argument este atât cea de premise (motive, temeuri sau rațiuni), cât și cea de concluzii (finale sau intermediare).

Însă nu toate premisele și concluziile sunt susțineri. Pentru a deveni susțineri, ele trebuie să îndeplinească – pe lângă condiția valorii de adevăr – în mod simultan trei condiții:

- 1) să transmită informație;
- 2) să afecteze atitudinile într-un fel sau altul;
- 3) să influențeze comportamentul.

Enunțuri precum *Metalele sunt bune conducătoare de electricitate* sau *Pisica e pe acoperiș* nu sunt susțineri deoarece, în mod normal, deși transmit informație, nici nu afectează în mod direct atitudinile cuiva, nici nu influențează pe nimeni în comportamentul obișnuit. În logică și epistemologie ele sunt numite enunțuri cognitive.

În schimb, enunțuri de genul scuzelor (*E atât de târziu, Trebuie să plec*), justificărilor (*Am vrut mult să dau o mână de ajutor*), promisiunilor (*S-a făcut ora cinci, voi pleca în scurt timp*), dezaprobărilor (*Cu siguranță, mă așteptam la cu totul altceva din partea ta*) etc. reprezintă susțineri. Ceea ce

nu este cazul pentru expresiile de genul următor: *Cât e ora?*, *Bună, Tereza!*, *Închide ușa!* etc.

Când suntem confrunțați cu o susținere, o putem accepta (adică să credem în adevărul ei), respinge (în sensul de a crede că este falsă) sau putem suspenda judecata cu privire la ea (din lipsa unei suficiente informații, la un moment dat, pentru a o accepta sau respinge). Altfel spus, în prezența unei susțineri ne putem exercisa cele mai însemnate aptitudini de gândire critică [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 3-13].

Posibilitatea de a ne exercisa abilitățile critice vizavi de o susținere nu înseamnă însă că susținerile pot fi luate ca argumente propriu-zise, cu toată forma lor aparent argumentativă. Prezența lor într-un discurs marchează doar situațiile în care argumentarea poate interveni, semnalând locurile posibile pentru manifestarea argumentelor. Un statut asemănător revine unui alt ingredient argumentativ, cunoscut sub numele de „punct de vedere”, atunci când acesta nu este asimilat susținerilor.

Punctul de vedere argumentat desemnează ceea ce utilizatorul unui argument intenționează să susțină prin intermediul concluziei și premiselor. În cazul său nu se mai pune problema adevărului sau falsității conținutului informațional vehiculat, așa cum se întâmplă cu susținerile. De pe pozițiile gândirii critice, lui i se conferă un rol special în analiza psihologică a argumentelor întrucât permite interpretarea argumentelor din perspectiva intenției utilizatorului [Lee, S., 1997, p. 30-40].

Un rol la fel de important este acordat punctului de vedere și în analiza argumentelor efectuată de logica informală. Există două orientări extreme în cadrul acestei analize:

- 1) structuralistă: identifică punctul de vedere cu concluzia unui argument (Govier, Johnson, Blair);

2) procedurală: identifică punctul de vedere cu o susținere (Toulmin).

De pe o poziție moderată se susține că fiecare orientare ajunge la exagerări și păcătuiește prin faptul că – identificând structura unui argument cu structurarea sa în discurs – identifică greșit punctul de vedere: fie cu un element din structura argumentului (concluzia), fie cu o susținere (*claim*) argumentativă. În fapt, există diferențe vizibile între punctul de vedere, concluzie și susținere [Houtlosser, P., 1998, p. 394-396]:

- 1) structural, concluzia emerge din premisele care o întemeiază, în vreme ce punctul de vedere precede susținerea concluziei (declanșând argumentarea);
- 2) procedural, o susținere este supusă acceptării, pe când un punct de vedere poate fi atât acceptat, cât și respins (abținerea de la judecată putându-se manifesta în fiecare caz).

Dacă punctele de vedere și susținerile indică direct, explicit, posibilitatea intervențiilor argumentative într-un discurs, există și elemente care fac acest lucru indirect, tacit, precum expunerile, anecdotele și explicațiile. Expunerile, ca și anecdotele (în fond, expuneri și explicații narative), nu pot fi luate ca temeiuri (*reasons*) pentru a oferi credibilitate anumitor argumente. Ele implică însă argumente tacite, a căror marcă este prezentă în discurs (am văzut mai sus cum anume). În general, expunerilor și explicațiilor le lipsește scopul de a influența credințele și acțiunile altora, ele oferind mai degrabă informații despre starea lucrurilor.

De aceea, în viața de zi cu zi a omului, este important a înțelege diferența dintre retorica expozitiv-explicativă, și cea argumentative-persuasivă. Astfel, un pasaj sau paragraf expozitiv oferă nu rațiuni (*reasons*) pentru acceptarea

faptelor așa cum sunt, ci informații despre existența lor. Doar pasajele sau paragrafele care conțin argumente explicite oferă temeuri propriu-zise [Kahane, H., 1995, p. 6].

Rolul explicațiilor constă în a arăta *cum* și *de ce* un fenomen supus discuției există sau *cum* și *de ce* susținerile (*claims*) cu privire la respectivul fenomen sunt adevărate. Argumentele joacă în raport cu ele rolul de a evidenția că o explicație dată unui fenomen este mai bună decât alta. Explicațiile se deosebesc de justificări. Cele din urmă pot fi interpretate ca un tip aparte de argument: oferit în apărarea unei credințe (un punct de vedere asimilat) sau a unei acțiuni. În limbajul obșnuit se apreciază că justificările sunt bune, proprii, drepte, moral acceptabile etc. În limbaj epistemologic sunt calificate drept adevărate, relevante, (în cazul credințelor) sau reușite, înfăptuite cu succes, pe deplin satisfăcute (în cazul acțiunilor).

Există o mare varietate a tipurilor de explicație, dintre care importanță argumentativă prezintă îndeosebi trei: explicația fizică (sau causală), cea psihologică și, în fine, cea funcțională. Primele două sunt preponderent teoretice (fac apel la teorii), iar a treia este contextuală. Prin explicația fizică se încearcă identificarea relațiilor cauză-efect dintre fenomene sau înlănțuirea causală a fenomenelor în timp. Se consideră că evenimentele principale în cazul unei atari înlănțuiri sunt determinate adesea de interesul cu care a fost realizată explicația.

Explicația psihologică abordează fenomenele și evenimentele în termenii rațiunilor (*reasons*) sau motivelor care au determinat acțiunea subiectului. Asemeni explicației fizice, ea încearcă să identifice legitățile lucrurilor pornind de la regularitățile descoperite în ființarea lor. Dacă „fizic” și

„psihologic” regularitățile sunt explicate cu ajutorul teoriilor, „funcțional” se face apel la context.

În esență, o explicație funcțională plasează obiectul, fenomenul sau evenimentul abordat într-un context și arată rolul pe care-l joacă aici. Dar nu întotdeauna paragrafele care conțin cuvinte ce s-ar părea că indică prezența unei explicații (chiar a unui argument) sunt explicații sau argumente veritabile. De exemplu, cuvântul „astfel” apare adesea în pasaje care nu conțin argumente, ci ilustrări. [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 83-94, 103-104].

Un alt element prin care posibilitatea intervenției argumentative în discurs se manifestă tacit este enunțul „condițional” sau „ipotetic”. Structura acestui tip de enunț este indicată de cele două componente ale expresiei „dacă ... atunci” sau de alte expresii echivalente. Propoziția care urmează imediat după cuvântul „dacă” se numește antecedent, iar cea care urmează cuvântului „atunci” poartă numele de consecvent.

Structura inferențială a argumentelor construite cu ajutorul enunțurilor condiționale este comună cu cea a multor argumente cauzale (care încearcă să stabilească relații de tip cauză-efect între evenimente), motiv pentru care argumentele condiționale pot fi incluse în categoria celor cauzale. Logica informală consideră că prezența inferențelor valide în structura argumentului este o cerință pentru rezonabilitatea oricărui argument. Din acest punct de vedere, un argument rezonabil poate parcurge drumul de la premise la concluzie doar prin intermediul unei inferențe valide, adică ghidându-se după următoarele trei criterii [Herrick, J. A., 1991, p. 34]:

- 1) concluzia pe care o susține să se sprijine pe temeieri bune;

- 2) inferența care-l structurează să fie validă;
- 3) termenii-cheie din cadrul să fie definiți clar și precis, adică să aibă consistență lingvistică.

Logica formală distinge forma inferențială a unui raționament de implicația care-i corespunde, la fel cum distinge și între problemele ce le sunt specifice (validitatea și adevărul). Dacă în forma lui inferențială întâlnim mai multe propoziții, relativ independente (premise și concluzii), în forma implicative propozițiile care-l alcătuiesc devin elemente ale unei propoziții complexe. Despre inferență se spune că este validă (sau nevalidă), iar despre propoziție că este adevărată (sau falsă). E de precizat aici că propoziția complexă obținută este adevărată în sensul obișnuit al cuvântului și că adevărul implicației corespunde validității inferenței [Grecu, C., 1992, p. 3].

Adesea, enunțurile condiționale sunt luate drept argumente, considerându-se că „dacă” este un indicator de premisă, iar „atunci” un indicator de concluzie. Acest lucru este greșit când formularea premiselor nu e făcută cu intenția de a dovedi că lucrurile stau așa cum sunt descrise de concluzie. Numai în acest din urmă caz se poate spune că avem de-a face cu un argument, adică cu o construcție alcătuită din premise și concluzie în care concluzia să decurgă din premise, iar premisele să furnizeze o evidență (temei) în favoarea concluziei.

Într-un argument condițional de acest fel, evidența apare tacit sub forma premisei minore și se asertează fie despre antecedentul, fie despre consecventul enunțului condițional. Ea poate fie să afirme, fie să nege antecedentul sau consecventul. De pildă, având enunțul:

*Dacă cred despre ceva că este o pisică, atunci acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua,*

în care antecedentul este redat de expresia: *cred despre ceva că este o pisică*, iar consecventul îmbracă forma expresiei: *acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*, afirmarea sau negarea consecventului prin evidență conduce la următoarele situații:

1) afirmarea antecedentului: 
$$\begin{array}{r} p \rightarrow q \\ p \\ \hline q \end{array}$$

Condiționalul (premise majoră):

Antecedentul: *Dacă*

*cred despre ceva că este o pisică,*

Consecventul: *atunci*

*acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*

Evidența (premise minoră):

*Acel ceva este o pisică*

---

Concluzia: *Prin urmare,*

*acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*

2) negarea consecventului: 
$$\begin{array}{r} p \rightarrow q \\ \neg q \\ \hline \neg p \end{array}$$

Condiționalul (premise majoră):

Antecedentul: *Dacă*

*cred despre ceva că este o pisică,*

Consecventul: *atunci*

*acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*  
Evidența (premise minoră):  
*Acel ceva n-ar trebui să doarmă toată ziua*

---

Concluzia: Prin urmare,  
*acel ceva nu este o pisică*

3) negarea antecedentului:  $p \rightarrow q$   
 $\neg p$   

---

 $\neg q$

Condiționalul (premise majoră):

Antecedentul: Dacă  
*cred despre ceva că este o pisică,*

Consecventul: atunci  
*acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*

Evidența (premise minoră):  
*Acel ceva nu este o pisică*

---

Concluzia: Prin urmare,  
*acel ceva n- ar trebui să doarmă toată ziua*

4) afirmarea consecventului:  $p \rightarrow q$   
 $q$   

---

 $p$

Condiționalul (premise majoră):

Antecedentul: Dacă  
*cred despre ceva că este o pisică,*

Consecventul: atunci  
*acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*



Evidența (premise minoră):

*Acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*

---

Concluzia: *Prin urmare,*  
*acel ceva este o pisică*

Dintr-o privire, se poate observa că nu toate argumentele construite cu condiționali sunt valide. În primele două situații avem de-a face cu forme valide (*modus ponendo ponens* și *modus tollendo tollens*), în vreme ce ultimele două situații doar calchiază forme valide (*modus tollendo-ponens* și *modus ponendo tollens*), fiind totuși nevalide (deoarece sunt condiționale și nu disjunctive), adică erori.

Pornindu-se de la analiza exemplurilor de acest gen, s-a observat că validitatea relației de inferență din cadrul argumentelor condiționale (drumul acestora de la premise la concluzie) ține de respectarea a două reguli [Herrick, J. A., 1991, p. 141-146]:

- 1) „Este rezonabil să afirmi antecedentul”;
- 2) „Este rezonabil să negi consecventul”.

S-a precizat că aceste reguli se aplică doar inferenței și n-au nimic de-a face cu evidența (premise minoră, implicită), cu condiționalul (premise majoră, explicită) sau cu consistența lingvistică (termenii-cheie ai condiționalului: „dacă ... atunci”).

Așadar, enunțurile condiționale nu funcționează întotdeauna ca argumente, dar propozițiile din cadrul lor pot juca rolul de premise sau de concluzie într-un argument. Adesea, relația redată de expresia „dacă ... atunci” este confundată cu relația dintre premise și concluzia unui argument și din cauza faptului că există argumente eliptice în care premise este o propoziție condițională, iar elementele

exprimate explicit sunt componente ale propoziției condiționale omise (*Poluarea planetei crește, deci șansele de supraviețuire scad*).

Există și alte tipuri de propoziții utilizate în argumentare pe care gândirea critică le abordează pentru calitatea lor de a indica locurile din discurs și situațiile în care este posibilă intervenția argumentativă (ipotezele, ilustrările, exemplele, anecdotele ș.a.). Nu le vom trece în revistă, dar problemele pe care le ridică sunt asemănătoare celor discutate în cazul expunerilor, explicațiilor și condiționalilor. Am văzut că ceea ce interesează gândirea critică ține nu numai de problema dacă ele au caracter argumentativ sau nu, ci și de problema dacă (atunci când sunt încorporate în enunțuri argumentative) conduc la erori de argumentare – mai bine zis la argumente înșelătoare – și care sunt situațiile în care se întâmplă acest lucru.

Nu toate înțelesurile cuvântului „eroare” din **Teoria argumentării** (raționament nevalid, formă nesigură sau înșelătoare de raționament, falsitate în susținere) sunt preluate în **Gândirea critică**. Doar primele două întrebări le găsim teoretizate aici, ca tipuri de erori de care ne lovim în argumentare [Warburton, N., 1999, p. 46, 77-78, 80]:

- 1) erori formale: cuprinzând orice formă nevalidă de argument (în care premisele pot fi adevărate fără ca și concluzia să fie în mod necesar adevărată), aceste erori nu conservă adevărul (în sensul că structura lor nu garantează o concluzie adevărată din premise adevărate) nici măcar atunci când concluzia se dovedește a fi adevărată (întrucât ea nu a fost, totuși, derivată printr-o metodă sigură);

2) erori neformale: cuprinzând orice tip de argument greșit sau nesigur (diferit de eroarea formală), aceste erori pot fi forme perfect valide de argumentare (din punct de vedere al structurii lor logice), dar se deosebesc de pseudo-erori (dezacordul față de o susținere, „falsitatea” unui punct de vedere opus, eroarea retorică – constând în efortul deliberat de a convinge auditoriul că punctul de vedere opus implică un raționament greșit, în vreme ce, de fapt, nu este vorba decât de simpla exprimare a dezacordului).

Din cele de mai sus reiese că eroarea este asimilată în gândirea critică fie cu argumentele (nevalide, greșite sau înșelătoare), fie cu metoda de argumentare (formală, neformală). Se consideră că ea nu are nimic de-a face cu falsitatea, care revine enunțurilor, deși într-un discurs rațional acceptăm sau respingem nu doar argumente, ci și enunțuri. Motivul neacceptării falsității ca formă de eroare ține de faptul că ea este apreciată ca sursă a erorii întrucât caracterizează enunțurile neîntemeiate (ce pot cuprinde propoziții adevărate sau false).

Putem distinge un prim tip de propoziții care, atunci când sunt false din punct de vedere logic, antrenează falsitatea enunțurilor argumentative ce le încorporează: propozițiile așa-zis „obiective”. Am arătat că, cel mai adesea, o propoziție este considerată obiectivă dacă valoarea ei de adevăr se stabilește independent de ceea ce crede, gândește sau simte cineva. În acest sens, obiectivitatea înseamnă a fi în legătură cu faptele, identificându-se cu un criteriu al adevărului. Un alt sens al obiectivității este cel acordat în gândirea critică.

Am văzut că, din punct de vedere al gândirii critice, esența obiectivității constă în abilitatea de a reface pașii

gândirii și a examina critic drumul pe care l-a parcurs. Este unul dintre modurile de a controla legătura gândirii cu faptele, de a verifica atingerea scopului și felul în care au fost trase concluziile. Astfel, obiectivitatea dobândește o componentă socială care implică nu doar prezentarea logică a ideilor proprii, ci și a asculta ce spun alții sau disponibilitatea înspre reușita comunicării. În măsura în care se manifestă ca o atitudine față de ceea ce ai de ales, obiectivitatea implică mai ales abilitatea „critică” de a evalua argumentele altuia, cea de a izola în mod clar realizările de eșecuri și cea de a reface drumul gândirii sau argumentării

Utilizarea defectuoasă a acestor abilități sau lipsa lor pot conduce la o serie de erori în argumentare. E evident că dacă eroarea comisă ține de forma unui argument și poate fi detectată prin examinarea formei respective, avem de a face cu o eroare formală (de pildă, eroarea afirmării consecventului, eroarea negării antecedentului, eroarea afirmării disjunctive). În cazul erorilor produse din alte motive (conținut propozițional, intenționalitate, întemeiere) se vorbește de erori neformale.

Pentru a desemna erorile neformale produse în mod involuntar (datorate unei confuzii terminologice sau nestăpânirii unor principii sau reguli de raționare) se folosește, de obicei, termenul „paralogism”. Erorile neformale care sunt comise în mod intenționat și sunt prezentate pe post de argumente corecte (pentru a induce în eroare pe cei cărora le sunt adresate) se numesc „sofisme”. La modul general, despre un argument se spune că este sofistic dacă premisele sale nu sunt un temei suficient pentru a-i susține concluzia.

În literatura de specialitate se mai vorbește și de argumente înșelătoare (*fallacies*). Uneori argumentul

înșelător este echivalat cu sofismul, din moment ce se spune despre el că ar fi un argument contrafăcut în cadrul căruia propozițiile oferite ca premise par să întemeieze concluzia, dar în fapt nu oferă nici un suport pentru aceasta. Alteori, în categoria argumentelor înșelătoare sunt cuprinse atât sofismele, cât și paralogismele, pentru simplul fapt că – voit sau nu – induc în eroare.

Revenind la obiectivitatea gândirii critice, mai bine-zis la problema erorilor ce pot apărea prin utilizarea deficientă a aptitudinilor necesare atingerii ei, există mai multe clasificări ale argumentelor înșelătoare bazate pe criteriul obiectivității. Mai jos, ca exemplificare, vom prezenta-o succinct doar pe cea realizată în conformitate cu manifestarea raportului dintre obiectivitate și subiectivitate în practica raționării.

Din perspectiva acestui criteriu pot fi reținute următoarele tipuri de argumente, înțelegând obiectivitatea în dimensiunea ei socială, iar subiectivitatea ca atitudinea cuiva de a lua o stare proprie – credința sau dorința – drept bază (*evidence*) pentru adevărul unei propoziții [Kelley, D., 1993, p. 128-129, 135, 137, 142-143, 152, 154-155]:

- 1) argumente înșelătoare datorate intervenției ne-critice a subiectivității:
  - A) apelul la majoritate: utilizarea încrederii unui mare număr de oameni în adevărul unei propoziții ca probă (*evidence*) pentru adevărul ei;
  - B) apelul la emoție: încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziție pe baza unei emoții induse de altcineva (ultragiu, ostilitate, frică, milă, vinovăție ș.a.);
  - C) apelul la forță (*argumentum ad baculum*): încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziție

- pe baza unei amenințări, motiv pentru care apelul la forță este privit și ca o formă a apelului la emoție;
- 2) argumente înșelătoare datorate intervenției ne-critice a obiectivității:

A) argumente implicând credibilitatea:

a) apelul la autoritate (*argumentum ad verecundiam*): utilizarea probelor sau evidenței testimoniale (*testimonial evidence*) pentru o propoziție când condițiile de credibilitate nu sunt satisfăcute sau folosirea unor asemenea probe când ele sunt inadecvate;

b) atacul la persoană (*argumentum ad hominem*): utilizarea unei trăsături negative a interlocutorului drept probă că enunțul său este fals sau că argumentul său este slab:

b<sub>1</sub>) *tu quoque*: încercarea de a respinge o acuzație arătând că interlocutorul se face vinovat de ea (cade și el sub acuzația respectivă);

b<sub>2</sub>) otrăvirea sursei (*poisoning the well*): încercarea de a respinge un enunț sau argument arătând că interlocutorul a avut un motiv non rațional pentru a-l adopta;

B) argumente ale structurii logice:

a) argumentul circular (*begging the question*): încercarea de a întemeia o propoziție folosind un argument în care propoziția funcționează ca premisă;

b) întrebarea complexă: caz al argumentului circular, constând în încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziție prin punerea unei întrebări ce o presupune;

- c) *post hoc*: utilizarea faptului că un eveniment este precedat de un altul ca o probă suficientă pentru susținerea concluziei că primul îl cauzează pe al doilea;
- d) falsa alternativă: excluderea fără justificare a posibilităților relevante;
- e) apelul la ignoranță (*argumentum ad ignorantiam*): utilizarea lipsei de probe pentru o propoziție ca probă pentru adevărul propoziției opuse;
- e) *non sequitur*: încercarea de a întemeia o propoziție pe baza unor premise nerelevante;
- f) diversiunea: caz al lui *non sequitur*, constând în încercarea de a întemeia o propoziție argumentând pentru o altă propoziție;
- g) omul de paie (*straw man*): încercarea de a respinge o propoziție argumentând împotriva unei alte propoziții.

Dacă în mod tradițional subiectivitatea este definită prin raportare la obiectivitate, considerându-se că o propoziție care nu este obiectivă este o propoziție subiectivă (*Toate pisicile sunt mamifere* – propoziție obiectivă; *Afară este frig* – propoziție subiectivă), în clasificarea de mai sus este preferat punctul de vedere după care opusul obiectivității e subiectivismul, nu subiectivitatea. În acest fel, accentul trece de la legătura cu faptele și de la evidență (întemeiere) la adoptarea unei atitudini, adică înspre obiectivitatea socială.

Drept urmare, se consideră că subiectivismul nu este o modalitate de adoptare a concluziilor pe bază subiectivă, ci mai degrabă un mod de a ocoli concluziile prin refuzul de a crede în ele. În acest mod, el se instituie într-o posibilă sursă

a erorii în argumentare. La fel se întâmplă și cu credibilitatea.

Am văzut că, în argumentare, credibilitatea se bazează îndeosebi pe evidența testimonială, adică pe dovezile sau mărturiile aduse. Se consideră că atunci când aceste dovezi sunt aduse de o autoritate în domeniu, nu are loc căderea în eroare. Dar însăși această încredere în infailibilitatea autorității poate deveni sursă de eroare. În ceea ce le privește, erorile de structură logică ar ține de însăși procesul de raționare și nu de elemente exterioare raționării (emoții, amenințări, trăsături personale). În cazul acestor argumente surse de eroare devin nu premisele utilizate, ci relația dintre premise și concluzie, adică inferența.

Sursele erorii pot fi identificate nu numai raportându-ne la abilitățile de utilizare subiectivă și obiectivă a propozițiilor, altfel spus la propozițiile subiective și obiective, ci și la modul de utilizare a altor genuri de propoziții. Cele mai discutate din perspectiva gândirii critice sunt propozițiile vagi și propozițiile ambigue.

O propoziție este vagă dacă ceea ce vrea vorbitorul să comunice interlocutorilor săi este neclar sau lipsit de precizie, astfel încât este pusă în pericol înțelegerea exactă a mesajului transmis prin respectiva propoziție. Vaguitatea unei propoziții sau unei susțineri se poate manifesta în mai multe feluri. Avem de-a face cu vaguitatea propriu-zisă când neclaritatea și imprecizia se mențin în orice context, nu numai în cel al utilizării curente. Când o propoziție sau susținere este vagă doar într-un singur context, se spune că avem de-a face cu o vaguitate contextuală.

Principalele consecințe ale utilizării propozițiilor vagi în raționare pot fi schițate după cum urmează [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 22-25, 27-28]:



- 1) împiedică înțelegerea unui enunț: problema constă nu în aceea că enunțurile noastre sunt vagi (vaguitatea fiind un fenomen firesc în anumite cazuri), ci în aceea că unele enunțuri sunt prea vagi pentru a mai putea vehicula propoziții în sens logic, adică pentru a mai putea fi evaluate, chiar de cei competenți în receptarea lor;
- 2) conduc la argumente înșelătoare: problema constă nu în aceea că termenii sau propozițiile capătă o utilizare neclară (neclaritatea putând fi ușor remediată), ci în aceea că argumentele care susțin că din moment ce nu putem distinge precis elementele opuse dintr-o anumită situație, între acele elemente nu există nici o diferență, sunt dubioase.

Neclaritatea sau lipsa preciziei se însoțește și cu situațiile în care vorbitorul atribuie unei propoziții mai mult decât o singură semnificație, semnificația atribuită nefiind clară în contextul atribuirii. Aceste situații asociază sau identifică ambiguitatea cu vaguitatea expresiilor. Astfel, o propoziție este considerată și ambiguă și vagă dacă există cel puțin două moduri diferite în care ea poate fi înțeleasă, iar fiecare mod de a o înțelege este clar și precis. În situațiile de acest gen, expresia avută în vedere are mai mult de un singur înțeles, iar cei cărora li se adresează nu-și pot da seama care dintre înțelesuri a fost vizat de către cel care o folosește în argumentare.

Un enunț este considerat ambiguu dacă poate atribui propozițiilor ce le conține mai multă semnificație decât semnificația particulară a acestora într-un context. Principala consecință a înțelegerii lucrurilor în acest fel o constituie imposibilitatea de a transforma propoziția conținută de un enunț ambiguu într-o aserțiune, adică într-o propoziție

afirmativă sau negativă din punct de vedere logic: transformarea ei într-o aserțiune echivalează practic cu înlocuirea sa printr-o propoziție cu un singur înțeles (din multitudinea înțelesurilor sale posibile avute în vedere de cel cu care discutăm).

Când ambiguitatea unei propoziții sau unei susțineri se datorează ambiguității unui cuvânt sau fraze din alcătuirea lor, ea este numită ambiguitate semantică. Când ambiguitatea se datorează propriei structuri a frazei sau susținerii, avem de-a face cu ambiguitate sintactică. Dacă ambele feluri de ambiguitate sunt prezente, ambiguitatea rezultată este numită ambiguitatea grupării sau ambiguitate sistematică.

Literatura de specialitate discută și despre alte surse de eroare (cuvintele nefamiliare, definițiile incorecte ș.a.), ca și despre alte tipuri de argumente înșelătoare sau despre alte variante ale acestor tipuri, încercând clasificări ale acestora și din alte puncte de vedere. Există însă unanimitate cu privire la eliminarea erorilor de argumentare comise prin intermediul lor: trebuiesc eliminate cauzele care le determină, adică sursele de eroare.

În cazul erorilor formale, eliminarea surselor de eroare presupune o bună cunoaștere a condițiilor de validitate a inferențelor și o recunoaștere imediată a raționamentelor valide în raport cu cele nevalide. În cazul erorilor neformale, a căror clarificare este mai anevoioasă, eliminarea surselor erorii este rezultatul unui proces de evaluare a temeiurilor, premiselor, asumpțiilor, concluziilor și a modului în care toate aceste elemente din structura unui argument sunt relaționate.

## BIBLIOGRAFIE

**Armengaud, F.**, *La pragmatique*, P.U.F., Paris, 1985.

**Blair, A.**, «Qu ' est-ce que la logique non formelle? », în Lempereure, A. (ed.), *L 'Argumentation*, Colloque de Cerisy, Pierre Mardaga Editeur, Liege, 1991.

**Clitan, G.**, „Impunerea unui subiect de epistemologie didactică: curriculum educațional”, în *Revista de psihologie aplicată*, Anul I, Nr. 1, Universitatea de Vest din Timișoara, Institutul de Cercetări Psihologice, Timișoara, 1999.

**Clitan, G.**, „Curriculum educațional, din perspectiva logicii și epistemologiei didactice”, în *Revista de științe ale educației*, Anul 2, Nr. 1-2, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 2000.

**Clitan, G.**, „Înfăptuirea practică a argumentării. Gândirea critică și logica informală”, în *ROSLIR. Romanian Semiological Internet Review*, Nr. 1/2000, Internet, <http://www.cte.usv.ro/rosilir>, 2000a.

**Clitan, G.**, „Receptarea gândirii critice și logicii informale în spațiul socio-cultural european”, în *Revista de științele educației*, Nr. 3, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 2000b.

**Copi, I. M.**, *Informal logic*, New York: Collier Macmillan, 1986.

**Crăciun, D.**, *Logică și teoria argumentării*, Editura Tehnică, București, 2000.

**Dewey, J.**, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992.

**Ducrot, O., Schaeffer, J.-M.,** *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editura Babel, București, 1996.

**Dumitru, I. Al.,** *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.

**Eemeren, F. & van Grootendorst, R.,** *La Nouvelle dialectique*, Editions Kimé, Paris, 1996.

**Flonta, M.,** „Rememorări”, în **Iliescu, A.-P.** (ed.), *Cunoaștere și analiză. Volum omagial Mircea Flonta*, Editura ALL Educațional, București, 1998.

**Grecu, C.,** „Teoriile analitice ale cunoașterii”, în **Georgescu, Șt., Flonta, M. și Pârvu, I.** (coord.), *Teoria cunoașterii științifice*, Editura Academiei RSR, București, 1982.

**Grecu, C.,** *Curs de logică simbolică*, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 1992.

**Herrick, J. A.,** *Critical Thinking. The Analysis of Arguments*, Gorsuch Scarisbrick, Publishers, Scottsdale, Arizona, 1991.

**Hilpinen, R.,** *Belief Systems, Knowledge and Reasoning*, Conferences at *First Summer School for Theory of Knowledge*, Association for Foundation of Science, Language and Cognition & Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa-Madralin, 16-31 august 1997.

**Houtlosser, P.,** “Points of View”, în *Argumentation*, Vol. 12, No. 3, August 1998, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, 1998.

**Kahane, H.,** *Logic and Philosophy: A Modern Introduction*, Sixth Edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont, 1990.

**Kahane, H.**, *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Seventh Edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont, Albany, Bonn, Cincinnati, Detroit, London, Madrid, Melbourne, Mexico City, New York, Paris, San Francisco, Singapore, Tokyo, Toronto, Washington, 1995.

**Kelley, D.**, *The Art of Reasoning*, W. W. Norton & Company, New York, London, 1993.

**La Cascio, V.**, *Gramatica argumentării. Strategii și structuri*, Editura Meteora Press, București, 2002.

**Largeault, J.**, *La logique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

**Larson, C. U.**, *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*, Editura Polirom, Iași, 2003.

**Lee, S.**, *What is the Argument? Critical Thinking in the Real World*, Hobard and William Smith Colleges, 1997.

**Lucica, I.**, *Logica modală*, Imprimeria Mirton Timișoara, Timișoara, 1998.

**Marga, A.**, „Logică și limbaj”, în **Stoianovici, D., Dima, T. și Marga, A.**, *Logică generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990 (1991)a.

**Marga, A.**, „Teoria fundamentării (întemeierii) adevărului aserțiunilor”, în **Stoianovici, D., Dima, T. și Marga, A.**, *Logică generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990 (1991)b.

**McInerney, P. K.**, *Întroducere în filozofie*, Editura LIDER, București, f.a..

**Moore, B. N. & Parker, R.**, *Critical Thinking. Evaluating Claims and Arguments in Everyday Life*, Mayfield Publishing Company, 1989.

**Narița, I.**, *Curs de Filosofia limbajului*, Partea I, Tipografia Universității de Vest din Timișoara, Timișoara, 1999.

**Oleron, P.**, *L' Argumentation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.

**Peirce, C. S.**, *Semnificație și acțiune*, Editura Humanitas, București, 1990.

**Perelman, Ch.**, «Logique formelle et logique informelle», în **Meyer, M.** (ed.) *De la métaphysique à la rhétorique*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1986.

**Plantin, C.**, *Essais sur l' Argumentation. Introduction a l' étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris, 1990.

**Reboul, A.** și **Moeschler, J.**, *Pragmatica, azi. O nouă știință a comunicării*, Editura Echinox, Cluj, 2001.

**Rescher, N.**, “Pragmatism in Crisis”, în **Weingartner, P., Schurz, G. & Dorn, G.** (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998.

**Robrieux, J.-J.**, *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*, DUNOD, Paris, 1993.

**Rorty, R.**, *Obiectivitate, relativism și adevăr. Eseuri filosofice I*, Editura Univers, București, 2000.

**Sălăvăstru, C.**, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003.

**Schurz, G.**, “Kinds of Pragmatisms and Pragmatic Components of Knowledge”, în **Weingartner, P., Schurz, G. & Dorn, G.** (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998.

**Searle, J. R.**, *Sens et expresion*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992.

**Thomson, A.**, *Critical Reasoning. A Practical Introduction*, Routledge, London, New York, 1996.

**Toulmin, S. E.**, *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney, 1983.

**Tuțescu, M.**, *L' Argumentation. Introduction a l' etude du discours*, Editura Universității din București, București, 1998.

**Vanderveken, D.**, *Les actes de discours*, Pierre Mardaga Editeur, Liege, Bruxell, 1988.

**Walton, D.**, *Informal Logic. A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney, 1989.

**Warburton, N.**, *Cum să gândim corect și eficient*, Editura Trei, București, 1999.

**Woods, J. & Walton, D.**, *Critique de l' argumentation*, Editions Kimé, Paris, 1992.

\*\*\* *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, **Internet**, <http://www.kcmetro.cc.mo.us>, 1996.

## CUPRINS

<b>CUVÂNT ÎNAINTE</b> .....	12
<b>1. IMPUNEREA GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE CA PRACTICI DE ARGUMENTARE</b> .....	14
1.1. Cadrul teoretic al impunerii gândirii critice și logicii informale ca practici de argumentare.....	14
1.2. Experimentul curricular nord-american de înfăptuire practică a argumentării .....	27
1.3. Teoretizarea și practica argumentării în context european; promovarea gândirii critice și logicii informale în spațiul socio- cultural românesc.....	34
<b>2. RETRASAREA ACTUALĂ A GRANİTELOR ȘI CIRCUMSCRIEREA DOMENIILOR GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE</b> .....	57
2.1. Logica informală și cultivarea abilităților de gândire critică.....	57
2.2. Demersul gândirii critice și obstacolele care apar în calea lui .....	71
2.3. Gândirea critică și analiza logică a argumentelor .....	86
<b>3. PROBLEME ALE ARGUMENTĂRII ÎN GÂNDIREA CRITICĂ</b> .....	107
3.1. Funcția argumentativă a limbajului .....	107
3.2. Analiza critică a argumentului .....	127
3.3. Identificarea argumentelor și sursele lor de eroare .....	164
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	185