

ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

GHEORGHE CLITAN

**Rezumat**

*Studiul de față își propune să evidențieze statutul a două dintre disciplinele aflate în dezbaterea filosofică și pedagogică actuală: gândirea critică și logica informală. E evident din titlu că ele nu vor fi prezentate ca fațete ale uneia și aceleiași preocupări, cum se mai întâmplă încă destul de des. Prin incursiuni în debaterile prilejuite de reformarea învățământului nord-american, prin analiza definițiilor ce li s-au dat și prin expunerea problematicii abordate de fiecare se va încerca creionarea domeniilor care le corespund. Odată cu luarea în discuție a obstacolelor ce le pot apărea în cale, se argumentează pentru dezvoltarea teoretică separată a acestor discipline (concepute ca abordări psiho-logice, iar nu didactice ale argumentării) și pentru completarea aplicării lor „dincolo” de curriculum. În final, are loc o trecere în revistă a diferențelor de receptare ce s-au manifestat cu privire la gândirea critică și logica informală în spațiul socio-cultural european, acordându-se o atenție specială statutului disciplinar al acestora în învățământul românesc.*

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

A devenit un loc comun faptul că vocabularul filosofic american 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 regăsiți totodată și în nomenclatorul pedagogic american referitor la reformarea curriculum-ului educațional, curriculum socotit învechit și lipsit de eficiență după cel de al doilea război mondial.

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

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

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

prima generație nu ies din canoanele logicii clasice și reduc orice formă de raționament la raționamentele deductive și inductive, neținând seama de paralogisme, în vreme ce manualele din generația a doua sunt orientate înspre învățarea gândirii critice și a 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 argumentării, elementele logicii clasice cu cele ale gândirii critice sau logicii informale.

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, adică educația centrată pe copil – subject-centered education, adică educația centrată pe obiectul de învățământ, pe subiectul acestuia (distincție de factură pedagogică).

Pragmatismul pune adevărul credințelor, opiniilor sau cunoștințelor umane în relații de dublă dependență: față de uzajul sau întrebuințarea expresiilor și față de contextul utilizării expresiilor. În primul caz, teza principală a pragmatismului este că adevărul credințelor nu poate fi stabilit pe baza unor asumții 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 adevărate ce le însoțesc [Schurtz, G., 1998, pp. 40-45, 50]:

- 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;

- 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 implicit, chiar incomplet;

- 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.

Pornind de la distincția între scopuri cognitive și scopuri afectiv-hedoniste, în literatura de specialitate se mai vorbește 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, Schiler, Rorty, Stich ș.a.) relativizează și subiectivizează cunoașterea și raționalitatea. Practic, schimbarea de perspectivă dinspre primul spre celălalt ar fi echivalentă cu trecerea de la raționalitatea obiectivă (bazată pe standardele impersonale ale utilizării limbajului) la deconstrucția relativizantă și subiectivizantă a cunoașterii (bazată pe standarde personale de întrebuințare sau acțiune) [Rescher, N., 1998, pp. 24-38].

Evoluțiile de mai sus, sesizabile astăzi în cadrul pragmatismului, se leagă de disputa teoretică ce l-a făcut pe

ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

Peirce să distingă între „*pragmatism*” (denumire asociată cu pragmatismul deviant: „*extern*” sau de „*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 omul de știință ideal 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.

Asemenea experimentatorului ideal, filosoful (pragmatician, bineînțeles) trebuie să-și subsumeze eforturile unui dublu deziderat:

- 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*”;
- „*definirea cu acuratețe a tuturor fenomenelor experimentale pe care afirmarea sau negarea unui concept le-ar putea implica*”.

Numai în formulările de mai sus, dezideratul exprimă esența pragmatismului autentic, mai bine zis a pragmatici-

smului. 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” [Peirce, C. S., 1990, pp. 177-179].

În acest cadru teoretic s-a pus problema înlocuirii „logicii bunului-simț” – dominantă în învățământul american al vremii - cu o logică elaborată, fundamentată teoretic, dar alta decât logica clasică. Noua logică a fost numită „logică a cercetării”, iar introducerea ei a avut ca efect în plan curricular nu doar indicarea unui set de teme și o succesiune de lecții pentru fiecare disciplină științifică predată (cum cere, de altfel, bunul-simț), ci 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 din noua 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:

- identificarea greșelilor caracteristice logicii tradiționale;
- definirea cercetării/gândirii;
- analiza structurii cercetării/gândirii.

ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

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. În fapt, formele logice au caracter obiectiv (adică „*revin obiectului când acesta din urmă este supus cercetării controlate*”), 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, prin:

- eliminarea dependenței logicului de stările sau procesele subiective și „*mentaliste*”;
- independența formelor logice de realitatea empirică, istorică a „*materialelor*” în care se găsesc înscrise și care le preced existența;
- eliberarea teoriei logice de 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*”. Detalierea definiției gândirii arată și mai bine de ce între gândire și cercetare se poate pune semnul identității: „*Cercetarea 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 înțelegerea corectă a acestei definiții se distinge între operațiile cercetării și elementele din structura s.a.

Un prim tip al operațiilor de cercetare ar putea fi numit „*observațional*”, întrucât referindu-se la materialul faptic 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 faptic*”).

Un al doilea tip al operațiilor cercetării 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*” este 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 a fost denumit „*experimental*” și apreciat drept „*central*” în tratarea judecății, raționamentului sau discursului rațional. Operațiile experimentale aduc „*modificări temporale*” condițiilor cercetării, 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 sau obiectului de studiu (transformându-le în faze de cercetare ordonate și unificate temporal).

Cele trei tipuri de operații se regăsesc - cu ponderi diferite - în fiecare dintre elementele cu caracter de fază ale cercetării [Dewey, J., 1992, pp. 193-198]:

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

- condițiile antecedente cercetării: situația nedeterminată;
- instituirea unei probleme: situația problematică;
- determinarea soluției unei probleme: situația rezolutiv-progresivă;
- raționamentul: situația argumentativ-relevantă;
- operaționalizarea „*faptelor-semnificație*”: situația reprezentativ-semnificantă;
- raportarea cercetării științifice la cercetarea bazată pe bunul simț: situația generalizant-unificatoare.

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

Care au fost elementele prin care noua logică a cercetării a favorizat apariția Gândirii critice și Logicii informale? Ca exemplificare, aici vor fi reținute doar cele care au determinat mutații semnificative în teoria logică și pedagogică. 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. Rostul său devine argumentativ, reieșind și mai clar din aceea că „*ideea sau semnificația, când este dezvoltată în discurs, direcționează activitățile, iar când este executată furnizează materialul probator necesar*”.

Exemplificând mutațiile teoretice din pedagogie, raportarea în calitate de produs a cunoașterii la cercetare a făcut ca materialul cercetat „*să releve proprietăți distincte ce*

*necesită să fie desemnate prin termeni distincți*". Astfel, dacă prin cunoaștere se înțelege „*cercetare în curs*”, materialul cercetat va fi denumit „*obiect*” sau „*subiect de studiu*” (subject matter), iar când cunoașterea este privită ca „*rezultat al cercetării*”, materialul cercetat se va numi „*conținut*” (content) sau „*conținut propozițional*”. Asemănător, când obiectul de studiu se află produs și ordonat într-o formă stabilă cu ajutorul cercetării denumirea lui va fi aceea de „*obiecte*” sau materii de cercetare, respectiv de învățământ, iar dacă el apare privit anticipativ se vorbește de „*obiective*” (efecte urmărite) sau „*mijloace*” (conținuturi) de cercetare, în speță educaționale.

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 teoretice și de limbaj. 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].

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 examinării. Departamentele de pedagogie din cadrul colegiilor s-au axat pe elaborarea unor teste de evaluare a gândirii critice, ceea ce era în pas și cu orientarea departamentelor de filosofie înspre aspectele neformale ale predării-învățării logicii, și cu mișcarea didacticii înspre obiectivele educaționale și evaluare (în

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

Gheorghe Clitan

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 „*mişcării 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.

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 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 dewey-an – dinspre predarea cunoștințelor (knowledge centered) înspre preocupările copiilor (child centered) [Clitan, Gh.,1999, pp. 24-25].

Un alt exemplu, de astă dată referitor strict la gândirea critică, este cel al proiectului realizat astăzi 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 aplicații programului), cât și cele externe (utilizabile de pe site-urile de Gândire critică ale Internetului), 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 de pe Internet. Vom lua în discuție numai problematica subsumată Gândirii critice prin acel mod de prezentare a resurselor, încercând să surprindem totodată și raporturile în care sunt așezate – la nivelul colegiilor și din prisma gândirii critice – principalele discipline ale Curriculum-ului nord american.

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

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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

**Gheorghe Clitan**

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

- probleme legate de „*conceptele cheie*” (core concepts);

- probleme vizând enunțurile:

- rolul enunțurilor în argument;

- tabele de adevăr pentru enunțuri;

- probleme relative la analiza și structura argumen-

telor:

- recunoașterea premiselor unui argument;

- recunoașterea concluziei argumentelor;

- recunoașterea argumentelor în orice situație apar;

- distingerea argumentelor deductive de cele induc-

tive;

- identificarea argumentelor valide și a celor „*să-nătoase*” (sound arguments);

- existența formelor de argumentare valide standard;

- adăugarea de premise sau concluzii false;

- explicitarea argumentelor tacite (hidden arguments);

- probleme referitoare la corectitudinea formulării argumentelor:

- reguli generale privind structura argumentului bun în interpretare și scriere,

- evidențierea premiselor în pasajele lungi;

- tehnici de simplificare/parafrizare a argumen-

telor;

- problema diagramării argumentelor: „*graficul curgerii*” (flow chart) argumentului analizat;

- probleme privind stabilirea adevărului premiselor:

- problema susținerilor (claims) în argumentare:

- susținerile conceptuale;

- susținerile empirice;

- problema justificării/întemeierii premiselor conceptuale;
- critica teoriilor conceptuale;
- diagrame pentru evaluarea premiselor conceptuale;
- formularea de argumente bune cu premise conceptuale;
- problema evaluării adevărului premiselor empirice:
  - diagrame de evaluare a premiselor empirice;
  - inducția argumentelor inductive;
  - rolul analogiilor în argumentare;
  - diagrame utilizate în analiza analogiilor;
  - argumente înșelătoare (fallacies) conectate cu analogii;
  - statistică și argumente înșelătoare statistice;
  - argumente cauzale;
  - utilizarea graficelor și mijloacelor de vizualizare pentru ascunderea adevărului;
  - utilizarea elocventă a faptelor pentru susținerea opiniilor și nu doar a judecăților de raționare;
  - formularea de argumente bune cu premise empirice;
- probleme ale raționării prin argumente înșelătoare neformale:
  - argumentele înșelătoare informale;
  - argumentul „omului de paie” (straw man);
  - argumentul „falsei dileme”;
  - argumentul „supei primejdioase” (slippery slop);
  - argumentul „negării antecedentului”;
  - argumentul „afirmării consecventului”;
  - argumentul „echivocației”;
  - argumentul „întrebării circulare” (beginning the question);
  - argumentul „apelului la forță”;
  - argumentul „apelului la milă”;

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

- argumentul „*ad hominem*”;
- argumentul „*tu quoque*”;
- argumentul „*apelului la autoritate*”;
- diagramarea argumentelor înșelătoare;
- probleme ale topicii adiționale:
  - sursele informației pentru luarea deciziei critice;
  - cunoașterea din cărți (book knowledge);
  - experiența;
  - rolul noutăților, experților etc.;
  - diagramarea și mijloacele de vizualizare ca modalități de ascundere a adevărului;
  - bibliografia Gândirii critice;
  - resursele Gândirii critice (ca scriere și citire critică) dincolo de Curriculum.

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.

De asemenea, 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 - raportat la resursele integrării Gândirii critice în cadrul lor- după cum urmează:

- științele sociale: Psihologie, Istorie, Economie, Filosofie, Sociologie, Servicii umane și Științe politice;
- științele umaniste: Științe filologice, Artă, Muzică;
- știință și matematică: Astronomie, Geologie, Biologie, Fizică, Chimie, Matematică;

- științele vocaționale: Automotivație, Sisteme de oficiere, Afaceri, Nursing;
- științele învățării: Scriere, 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, pp. 200, 267]:

- 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 ale răspunsurilor; învățământul de acest gen nereușind să transmită principalul ingredient al oricărei formări profesionale: aptitudinea de a gândi (thinking skills);
- 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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

**Gheorghe Clitan**

(de capacitățile sau deprinderile intelectuale pe care instruiții trebuie să și dezvolte pentru a se specializa într-un domeniu anume);

- 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 aptitudinea de a gândi (adică altceva decât au fost ei înșiși învățați să predea).

La nivel universitar, explicațiile date modificării de atitudine vizavi de rostul argumentării au pus accent pe cererea studenților de a se îmbina teoria cu practica în predare și învățare, cursurile introductive de logică generală și simbolică părându-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, 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 au fost mai puțin remarcabile în plan teoretic, dar cercetările se află actualmente în plină desfășurare [Blair, A., 1991, p. 79].

Sub ambele aspecte, până la urmă succesul nu s-a lăsat prea mult așteptat. În America de Nord anglofonă, după anii '70, majoritatea colegiilor și universităților 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 practicarea obiectivității logice ca intersubiectivitate argumentativă s-a impus ca regulă în cadrul așa-numitei arte de a raționa.

Cu alte cuvinte, din punct de vedere pedagogic gândirea critică și logica informală au fost subsumate mișcării de reformare a învățământului nord-american postbelic, iar în plan teoretic știința raționării corecte s-a văzut obligată de a face loc și artei de a raționa. În primul caz, se spune că expresiile care le denumesc (gândire critică și logică informală) au fost la origine doar slogane pentru gestul politic al reformării sistemului de învățământ.

În cel de-al doilea caz, se apreciază că dezvoltarea artei raționării a urmat fie calea practică a gândirii critice, fie teoria non-formală, neformală sau informală a logicii. Acest fapt a impus necesitatea trasării 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.

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

Gândirea critică exprima la început insatisfacția față de reful pe care evaluarea în general, cea didactică în special, îl cunoscuse în raport cu elementul central al curriculum-ului, 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: aptitudinile, priceperile, capacitățile și deprinderile de a gândi (thinking skills).

Logica informală, la rândul ei, a exprimat încă de la început insatisfacția față de logica deductivă formală, considerând că pentru cea din urmă statutul de instrument preferat al învățământului logic nu mai este justificat de realitățile vremii. Manierei tradiționale de a preda logică i s-au adus, pornind de aici, trei obiecții principale [Blair, J. A., 1991, p.80]:

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

Concluziile trase de majoritatea lucrărilor de gândire critică și logică informală pe baza acceptării acestor obiecții sunt formulate în literatura de specialitate după cum urmează [Woods, J. & Wlaton, D., 1992, p. 222]:

- logica formală este prea îngustă pentru formalizarea corectă a argumentării din viața de zi cu zi;
- logica formală este prea abstractă pentru atingerea unui astfel de scop;
- logica formală este, în ciuda pretențiilor sale, prea metateoretică;

- logica formală este prea contra-intuitivă și sacrifică intuiția în favoarea algoritmicității.

### **3. Retrasarea granițelor și circumscrierea domeniilor între gândirea critică și logica informală**

Transformarea sloganelor politice în cursuri școlare 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].

Sub formă de cursuri, cele două discipline au fost concepute ca dependente una de alta. În funcție de accentele de combinare a materiei de curs, există două poziții și aici:

- poziția celor care fac din gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale;
- poziția celor care fac din logica informală un instrument sau o componentă a gândirii critice.

Adepii primei poziții sunt de fapt titularii cursurilor de logică informală, cele mai bune dintre ele funcționând ca modele de claritate și precizie pentru demersul critic al gândirii. Ei combină, de obicei, următoarele accente în abordarea problematicii acestor cursuri [Blair, J. A., 1991, pp.80-81]:

- abordarea paralogismelor și sofismelor: sunt predate 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;

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

- abordarea gândirii critice: urmărește să formeze și să dezvolte o serie de competențe și aptitudini considerate ca având importanță pentru analiza critică nu numai a problemelor tehnice, ci și a chestiunilor publice;

- abordarea problemelor legate de evaluarea unui argument: 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 „*sapte pași*” elaborată de Scriven, modelul „*evaluării practice*” al lui Toulmin etc.);

- 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 restrictivă a rolului formelor logice în gândire, pornind de la faptul că argumentele din viața reală (real world) nu se găsesc decât rar în forma studiată de logica formală. 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) [Lee, S., 1997, pp. 32-33].

De altfel, 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. Cea mai cunoscută definiție dată disciplinei face din studiul argumentelor înșelătoare conținutul ei predilect, iar din critica argumentării capabilă să dea seama de complexitatea acestora face teoria cea mai adecvată [Woods, J. & Walton, D., 1992, p. 221].

Caracterul informal al disciplinei ar fi asemănător celui ne-formal sau non-formal al aritmeticii pre-axiomatice sau al matematicii ordinare. Astfel înțeles, el conduce la:

- 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;
- un tratament informal al paralogismelor și sofismelor: dacă pune accent pe complexitatea aplicațiilor teoriei la exemplificările curente;
- o abordare informală a paralogismelor și sofismelor: din punct de vedere practic procedează asemenea manualelor de „*auto-apărare*”, auto-apărarea fiind logică sau rațională, adică bazată pe raționamente.

Majoritatea adepților logicii informale predau și cursuri de gândire critică sau introduc elemente de gândire critică în cursurile lor de logică. Astfel, obiectul disciplinei predate se lărgiște, cuprinzând și alte probleme decât cele strict de argumentare. Pentru logicienii „*informali*” gândirea critică este 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 atitudine, ea se instituie într-un

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

mod de evaluare pozitiv sau negativ [Plantin, C., 1990, pp. 269-270].

Există diferențe de poziții chiar între exponenții gândirii critice, nu numai între ei și cei ai logicii informale. Ele se originează în manierele de a înțelege gândirea, iar nu critica. Toți sunt 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.

Modurile 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 fiecărui mod. Unii acordă o pondere mai mare activității de gândire, alții atitudinii intelectuale. Există și poziții de mijloc. De altfel, toate pozițiile menționate mai sus se regăsesc în modalitățile de definire a gândirii critice ca mișcare teoretică instituționalizată didactic.

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 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. Mai mult, ea ar fi o aptitudine pe care fiecare o posedăm și utilizăm într-o măsură oarecare [Kelley, D., 1993, pp. 1-2].

Expresia 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 sau aptitudini „*gândirea critică*” poate însemna „*evaluare critică*”, adică poate să „*implice atât ce este bun, cât și ce este rău în raționarea cuiva*” [Thomson, A., 1996, p. 2].

Aceste capacități sunt:

- formularea clară a tezei sau problemei avansate (a punctului de vedere susținut);
- căutarea de temeuri (reasons) pentru susținerea punctului de vedere adoptat;
- încercarea de a fi cât mai bine informat;
- utilizarea surselor demne de încredere, menționându-le;
- luarea în discuție a tuturor aspectelor unei situații, fără a pierde din vedere esențialul;
- trecerea în revistă a tuturor soluțiilor posibile, inclusiv a altor puncte de vedere;
- adoptarea (și schimbarea) unei poziții atunci când faptele și argumentele o cer;
- atingerea preciziei maxim compatibile cu subiectul abordat;
- tratarea într-un mod metodic a părților unei argumentări complexe.

Ce semnifică, însă, o gândire necritică? Ea dovedește, 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 înțelege cât mai clar despre ce este vorba în cazul gândirii critice, se apelează încă de la început la modele intuitive și la analogii cu jocurile sportive (baseball, tenis etc.),

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

subliniindu-se rolul jucat de aptitudini, priceperi și deprinderi în astfel de activități. Dialogul copil-părinte desfășurat în jurul întrebării obsedante a copilăriei „*De ce?*” constituie un astfel de model întrucât 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].

Analogiile cu jocurile sportive pun accent nu atât pe întemeierea susținerilor, cât pe abilitățile mentale angrenate în întemeiere și gândire. Abilitățile respective ar juca rolul 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 raționamentele altora, să le recunoști pe ale lor și să poți judeca modul în care acestea le afectează pe ale tale [Thomson, A., 1996, p. 3].

Revenind acum la modalitățile de definire a Gândirii critice ca disciplină de învățământ, se poate aprecia că ele accentuează asupra aceluiași probleme: dezvoltarea aptitudinilor critice (în special a inteligenței), aplicabilitatea în viața de zi cu zi, jocul argumentelor în raționare ș.c.l.. După cum am mai spus, diferențele de definire apar în funcție de modul în care are loc raportarea la asemenea probleme, existând trei posibilități:

- raportarea prin activitate: gândirea critică ar constitui cel mai important gen de activitate din viața obișnuită a omului;

- raportarea sub forma atitudinii (ca evaluare): atitudinile față de credințele sau opiniile susținute ar reprezenta miezul tare al gândirii critice;

- raportarea în ambele modalități precedente: gândirea critică ar fi aptitudinea de a acționa și evalua în mod rațional.

Așadar, o primă manieră de evidențiere a specificului gândirii critice ar consta în analiza genurilor de activități implicate în raționare sau necesare bunei argumentări [Lee, S., 1997, pp. 2-5]:

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

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

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

Din acest punct de vedere se consideră că pentru dezvoltarea intelectuală a omului o importanță deosebită prezintă legătura inevitabilă dintre abilitățile necesare realizării celor trei tipuri de activitate și cele ce fac posibile activitățile de scriere, citire și vorbire. Drept urmare se discută de scriere critică, citire critică și vorbire critică, intervenția și jocul argumentelor constituind esența acestor activități.

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 (arguments) de care te lovești în viața de zi cu zi [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, pp. 3, 12-13]:

- acceptarea lor: credința (the belief) că sunt adevărate;
- respingerea lor: credința că sunt false;
- 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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

Gheorghe Clitan

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  $p$ :

- a crede că  $p$  sau a accepta (că)  $p$ ; pe scurt  $Bp$ ;
- a nu crede că  $p$  sau a respinge  $p$ ; pe scurt  $Rp$ ;
- 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  $p$  ( $\neg p$ ) și este reprezentată 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, pp. 3-4].

În terminologia gândirii critice, cele trei posibile atitudini vizavi de susținerile și argumentele specifice oricărui mod de viață sunt interpretate în termenii credibilității, ne-credibilității și a-credibilității rațiunilor (reasons) de care ne folosim zi de zi 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 capacitate de a oferi temeuri (reasons) pentru

credințele și acțiunile noastre, pentru analiza și evaluarea raționamentelor altora, pentru mai buna clasificare și construcție a argumentelor [Thomson, A., 1996, p. 2].

Aptitudinile necesare înfăptuirii acestui tip de gândire sunt, în principal, următoarele:

- recunoașterea premiselor (reasons) și concluziilor;
- recunoașterea asumpțiilor sau presupuzițiilor implicite;
- tragerea concluziilor;
- aprecierea temeiurilor (evidence) și evaluarea enunțurilor;
- autorizarea (warranting) concluziilor;
- 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? 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 să avem în vedere și obstacolele de care se lovește aici.

#### **4. Obstacolele și atitudini în receptarea gândirii critice și logicii informale: de la contextul nord-american la cel european**

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:

- plăcerea în sine a exercițiului sau jocului gândirii critice;

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

- determinarea a ceea ce este mai bine de crezut și făcut;
- atingerea succesului în carieră;
- auto-împlinirea, auto-realizarea individuală sau „*auto-apărarea logică*” (logic self-defense);
- rolul vital jucat în orice guvernare democratică.

Obstacolele de care se lovește această imagine sunt identificabile de altfel și în cazul logicii informale [Lee, S., 1997, pp. 11-32].

Să le prezentăm în loc de concluzii, 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 credințe 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 umilință. 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. Prin urmare, 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 semeni 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 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 ele) țin – ca și argumentele sau contra-argumentele în favoarea lor – tot de viața reală a fiecărui individ. După cum am văzut, la ele se mai adaugă și reticența pe care unii dintre oamenii de învățământ o arată față de disciplinele Gândirii critice și Logicii informale. Altfel spus, chiar în cazul acestor obstacole practica argumentării critice și informale se situează „dincolo” de curriculum, în vreme ce

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

atitudinile teoretice rămân adeseori ancorate în conservatorismul lui. 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.

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 prin comunicare. [Tuțescu, M., 1998, pp. 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] care poate fi descrisă după cum urmează:

- 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 a 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.;

- spiritul „*critic*” și „*informal*” a pătruns în spațiul vest-european și prin realizarea de colecții specializate în publicarea cărților 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*);

- circulația în spațiul socio-cultural european, dacă nu 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*;

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

- 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 numerele lor studii din această arie de preocupări sau în atingere cu ea (*Communication, Logique et Analyse, Grazer Philosophische Studien, Dialectica* ș.a.);

- organizarea unor conferințe și colocvii 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.;

- 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*;

- 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 Retică, ori să se constituie în discipline de sine stătătoare: este cazul, de exemplu, al învățământului francofon (sau românesc din ultimii ani).

Dar existența acestei „*infrastructuri științifice proprii*” nu explică decât parțial noul interes acordat argumentării. S-au

dat și alte explicații, 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, abordarea problematologică, logica dialogală, 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 efervescență deosebită a ideilor, experiențelor și practicii argumentării (cursuri și teste complete de gândire critică), iar cel germanofon preia această efervescență sub forma unor încercări de instruire practică și lingvistică în domeniul logicii (cursurile de 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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

Gheorghe Clitan

cea din urmă – cu „*criza gândirii*” și nu cu gândirea critică propriu-zisă [Plantin, 1990, pp. 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. Instituționalizarea elementelor de gândire critică și logică informală s-a realizat 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 deja amintitele discipline 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 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-ziselor „*argumente înșelătoare*” (fallacies) în discurs, aplicații ale logicii în domeniile limbajului natural, clasificării naturale, lumilor posibile ș.a. (cursuri de Logică informală).

Cât privește testarea aptitudinilor de gândire critică, aceasta constituie în mediul anglofon – după cum am văzut – 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, pp. 3-4].

## **6. Promovarea gândirii critice și logicii informale în spațiul socio-cultural românesc**

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, la fel ca cibernetica, făcea parte din grupul disciplinelor catalogate de la centru drept „*imperialiste*” (în sensul ideologiei staliniste), fiind socotită un timp drept indezirabilă pentru gândire.

Unicul curs universitar de logică admis avea ca obiect de studiu logica aristotelică. Deși materia ca atare 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, uteciști 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, pp. 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.

În perioadele de dezgheț ideologic, la nivel liceal predarea-învățarea logicii a avut loc 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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

**Gheorghe Clitan**

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 scris cursuri cu impact deosebit asupra studenților (Gr. C. Moisil, P. Botezatu, Gh. 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). 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, Gh., 1966, *Logică și filosofie*], logică interogativă [Grecu, C., 1982, *Logica interogativă și aplicațiile ei*], logica științei [Enescu, Gh. 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, s-au făcut traduceri din autorii clasici (Aristotel: 1963, *Dialectica*, 1965, *Poetica*, iar nu *Retorica*; Cicero: 1967 *Filipicele*, *Scrisorile ș.a.*, dar nu *De oratore ș.c.l.*; 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 aplicată: P. Ricoeur, 1984, *Metafora vie*, Booth, W. C., 1976, *Retorica romanului ș.a.*). Există și o excepție (Dubois ș.a., 1974, *Retorică generală*), la fel cum s-a întâmplat și cu traducerile texte ale marilor retori (în special greci: 1969, *Pagini alese din oratori greci*, dar și latini: 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 științei 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

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

**Gheorghe Clitan**

didactice și, mai ales, ale interesului teoretic personal – dintre care amintim: V. Florescu, 1970, *Retorica și neoretorica*; E. Năstășel și I. Ursu, 1980, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*; Gh. Mihai, 1982, *Elemente constructive de argumentare juridică*; Gh. Mihai și Șt. Papaghiuc, 1985, *Încercări asupra argumentării*, Gh. 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 studiosă*) și s-au realizat antologii din autori români clasici care au avut, direct sau tangențial, preocupări de retorică (1980, *Retorică românească*).

Problema gândirii critice nu s-a pus, dar au existat încercări de dezvoltare a unor logici cu caracter neformal, cum ar fi, de exemplu: dinspre filosofie – „*logica lui Hermes*” conturată de C-tin. Noica [Noica, C-tin., *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, Gh., 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. Există, totuși, o traducere din literatura străină consacrată gândirii critice (Warburton, N., 1999, *Cum să gândim corect și eficient*).

Cercetări monografice au început însă să apară cu privire la retorică (de pildă: Movilă, M., 1996, *Retorică*; Mihai, Gh., *Retorica tradițională și retorici moderne*, 1998) și argumentare (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*).

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 (Piurariu, 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 (noțiune, propoziții categorice, silogism, propoziții compuse, raționamente deductive și inductive), fără elemente de argumentare. Pe la mijlocul

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

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

Odată cu reorientarea reformei învățământului după sistemul occidental, mai precis din 1999, programa de logică și manualele 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. 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).

La nivel universitar - prin descentralizare - a fost preluat mai întâi modelul francofon, reticent la instituționalizarea gândirii critice și logicii informale. 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 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, impresia generală 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 sprijinirea 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*).

S-au elaborat, de asemenea, cursuri universitare din perspectiva gândirii critice (Clitan, Gh., 1997, *Prelegeri de logică și epistemologie didactică*) și argumentării (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, 1997, p. 5]:

- elaborarea unor modele de analiză (logico-epistemologică) și explicitare (didactică) a noțiunilor, pornindu-se de la convingerea că, în fond, orice act cu caracter

## ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII. GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ

Gheorghe Clitan

educațional poate fi redus la unul de explicitare și asimilare de noțiuni, indiferent dacă acestea au încărcătură informațională sau formativă;

- 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):

- 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;

- 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 fundamentat sau întemeiat;

- 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 al Retoricii și Teoriei argumentării (ca discipline preponderent filosofice), fie al Logicii didactice (ca disciplină pedagogică), fie al Pragmaticii și Teoriei comunicării (ca discipline lingvistice). Astfel, cu fața întoarsă spre Occident, reforma curriculară românească - ca și mișcarea filosofică, logică sau pedagogică – nu-și ridică decât anevoie privirea dincolo de spațiul francofon continental, iar când o face are adesea nostalgia trecutului, obișnuințelor și comodității.

**ÎNFĂPTUIREA PRACTICĂ A ARGUMENTĂRII.  
GÂNDIREA CRITICĂ ȘI LOGICA INFORMALĂ**

**Gheorghe Clitan**

**BIBLIOGRAFIE**

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, GH., *Prelegeri de logică și epistemologie didactică*, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 1997

Clitan, GH., *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

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

Eemeren, F. Van & Grootendorst, R., *La Nouvelle dialectique*, Editions Kime, Paris, 1996

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

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, pp.3-7

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

Lee, S., *What is the Argument? Critical Thinking in the Real World*, Hobard and Wiliam Smith Colleges, 1997

Moore, B. N. & PARKER, R., *Critical Thinking. Evaluating Claims and Arguments* in Everyday Life, Mayfield Publishing Company, 1989

Peirce, C. S., *Semnificație și acțiune*, Editura Humanitas, București, 1990

Plantin, C., *Essais sur l' Argumentation. Introduction a l' etude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kime, Paris, 1990

Rescher, N., *Pragmatism in Crisis*, în Weingartner, P., Schurtz, G. & Dorn, G. (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998

Schurtz, G., *Kinds of Pragmatisms and Pragmatic Components of Knowledge*, în Weingartner, P., Schurtz, G. & Dorn, G. (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998

Thomson, A., *Critical Reasoning. A Practical Introduction*, Routledge, London, New York, 1996

Tuțescu, M., *L' Argumentation. Introduction a l' etude du discours*, Editura Universității din București, București, 1998

Woods, J. & Walton, D., *Critique de l' argumentation*, Editions Kime, Paris, 1992