



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Ocena argumentów w kontekście nauczania krytycznego myślenia

Author: Krzysztof A. Wieczorek

Citation style: Wieczorek Krzysztof A. (2018). Ocena argumentów w kontekście nauczania krytycznego myślenia. "Studia Semiotyczne" (T. 32, nr 1 (2018), s. 83-106), doi 10.26333/sts.xxxii1.05



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

KRZYSZTOF A. WIECZOREK*

OCENA ARGUMENTÓW W KONTEKŚCIE NAUCZANIA KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

STRESZCZENIE: Jednym z najważniejszych celów kursów krytycznego myślenia powinno być dostarczenie słuchaczom narzędzi pomocnych w podejmowaniu trafnych decyzji w codziennym życiu. Podczas takich kursów wiele uwagi poświęca się zazwyczaj wyrabianiu u studentów umiejętności oceny argumentów. W niniejszym artykule próbuję odpowiedzieć na pytanie – jaka metoda oceny argumentów najlepiej nadaje się do zastosowania podczas kursów krytycznego myślenia? Jak sądzę, metoda taka powinna być możliwie najbardziej intuicyjna, „przyjazna użytkownikowi” – prosta zarówno do opanowania, jak i późniejszego stosowania. Są to warunki konieczne do tego, aby osoby, które ukończyły kurs, faktycznie wykorzystywały ją w codziennych sytuacjach. W artykule opisuję metodę oceny argumentów, która, jak mi się wydaje, spełnia te warunki. Metoda ta opiera się przede wszystkim na koncepcjach S.N. Thomasa (1986) i M. Tokarza (2006). Jej szczegóły, a także sposób prezentowania jej studentom, wypracowałem podczas prowadzonych przeze mnie kursów z zakresu logiki nieformalnej i krytycznego myślenia.

SŁOWA KLUCZOWE: myślenie krytyczne, ocena argumentu, odpieranie argumentu, schematy argumentacyjne

1. WSTĘP

Myślenie krytyczne to temat budzący obecnie duże zainteresowanie. W świecie, w którym mamy niemal nieograniczony i bardzo szybki dostęp do ogromnej ilości informacji, niezwykle istotne stają się

* Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych. E-mail: krzysztof.wieczorek@us.edu.pl. ORCID: 0000-0002-9352-1512.

umiejętności odróżniania faktów od tzw. fake-newsów, odpowiedniej selekcji danych (oddzielania spraw istotnych od nieważnych), a także obrony przed różnorodnymi technikami manipulacyjnymi wykorzystywanymi często przez handlowców, reklamodawców, polityków, czy też pospolitych naciągaczy. Uważa się, że umiejętności te można wykształcić podczas kursów krytycznego myślenia, których organizowana jest coraz większa liczba – zarówno w ramach zorganizowanej edukacji na różnych poziomach, jak i poza nią¹.

Niewątpliwie jedną z kluczowych kompetencji osoby myślącej krytycznie jest umiejętność oceny argumentów. Jak pisze Ewa Wasilewska-Kamińska (2016, s. 99): „Niepodważalna uniwersalność reguł argumentacji oraz jej wszechobecność w wielu sferach życia człowieka, a zwłaszcza w sferze publicznej, sprawia, że kategoria umiejętności bezpośrednio związanych ze sztuką argumentacji zajmuje główne miejsce na liście kompetencji konstytutywnych dla myślenia krytycznego”. Wiele podręczników mających w tytule *critical thinking* poświęconych jest w całości lub w przeważającej części różnym sposobom oceny argumentów (np. Waller, 2001; Hoaglund, 2004). Również podczas wszelkich kursów krytycznego myślenia to właśnie analizie i badaniu argumentów poświęca się zwykle najwięcej uwagi².

W niniejszym artykule chciałbym zająć się rozważeniem tego, w jaki sposób podczas kursów mających na celu wykształcenie umiejętności związanych z myśleniem krytycznym powinno się uczyć oceny argumentów. Spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jaka metoda badania wartości argumentów nadaje się najbardziej do zastosowania podczas takich kursów? Czyniąc to, zamierzam połączyć wątki z zakresu teorii krytycznego myślenia, logiki nieformalnej, psychologii, a także odwołać się do osobistych doświadczeń.

¹ W Stanach Zjednoczonych obowiązkowe zajęcia z krytycznego myślenia prowadzone są nie tylko na poziomie uniwersyteckim, ale również na wcześniejszych poziomach kształcenia (zob. Dąbrowski, 2016, s. 144). W Polsce kursy krytycznego myślenia przybierają obecnie coraz częściej formę zajęć fakultatywnych na uniwersytetach. Organizowane są również zajęcia z tego przedmiotu w charakterze pozalekcyjnych, nieobowiązkowych kursów dla młodzieży szkolnej.

² Niektórzy nawet utożsamiają myślenie krytyczne z badaniem argumentów (zob. Govier, 1987, s. 229). Takie rozumienie tej dziedziny jest jednak zdecydowanie zbyt wąskie.

2. MYŚLENIE KRYTYCZNE

Gdy szukamy narzędzia, które będzie stanowiło najlepszą pomoc przy wykonywaniu jakiejś czynności, powinniśmy zawsze mieć na uwadze kontekst, w jakim tę czynność podejmujemy. Narzędzie, które jest przydatne w jednym przypadku, może okazać się zupełnie bezwartościowe w innym. Przykładowo, nie da się odpowiedzieć na pytanie, jakie jest najlepsze narzędzie do „mierzenia długości”, gdy nie wiemy, kto, co i jakim celu chce zmierzyć. Innego przyrządu użyje zapewne krawiec mierzący materiał na spodnie, innego biegacz mierzący trasę treningu, a jeszcze innego inżynier projektujący precyzyjne elementy jakiegoś urządzenia. Jak sądzę, nie inaczej jest w przypadku „narzędzi” używanych do oceny argumentu – czyli metod, jakimi się posługujemy przy wykonywaniu tej czynności. Innej metody potrzebuje na przykład naukowiec dokonujący ewaluacji rozumowań przedstawianych przez kolegów po fachu, innej ktoś pracujący nad stworzeniem systemu sztucznej inteligencji, a jeszcze innej „zwykły człowiek” chcący ocenić wartość argumentów używanych przez polityków podczas przedwyborczej debaty. Oczywiście, wszystkie te metody powinny mieć (i zapewne mają) jakiś wspólny łączący je rdzeń, jednak w szczegółach mogą one znacznie się od siebie różnić.

Jeśli chcemy zatem wybrać metodę oceny argumentów najlepiej nadającą się do zastosowania podczas kursów krytycznego myślenia, a w konsekwencji najbardziej przydatną dla absolwentów takich kursów, powinniśmy zacząć od odpowiedzi na pytanie, czym jest myślenie krytyczne i po co się go naucza. Według często przywoływanej definicji Roberta Ennisa, „myślenie krytyczne to racjonalne i refleksyjne myślenie skoncentrowane na podjęciu decyzji: w co wierzyć, lub co zrobić” (Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 121). Nie ulega wątpliwości, iż decyzje, o których mowa w powyższej definicji, podejmowane są przede wszystkim w życiu codziennym – w domu, w pracy, w sklepie, nad urną wyborczą itp. Z tego powodu w nauczaniu krytycznego myślenia sprawą kluczową jest, aby nabyte przez studentów umiejętności nie pozostały tylko suchą teorią, ale były faktycznie wykorzystywane w praktyce, po tym, gdy kurs już się zakończy. Jak słusznie zauważa Wasilewska-Kamińska (2016, s. 107–109), spowodowanie transferu umiejętności z sali wykładowej do życia codziennego jest największym wyzwaniem stojącym przed osobami uczącymi

krytycznego myślenia³. Wyposażanie adeptów myślenia krytycznego w narzędzia, których nie będą oni później używali, nie miałoby najmniejszego sensu. Tymczasem, jak się okazuje, transfer umiejętności krytycznego myślenia na konteksty pozaszkolne nie jest wcale oczywisty – jest on trudny do spowodowania i często nie występuje.

Jak zatem sprawić, aby to, czego studenci się uczą na kursach krytycznego myślenia, było potem faktycznie wykorzystywane w codziennym życiu? Do celu tego można próbować dojść różnymi drogami. Wielu badaczy mówi na przykład o konieczności wyrabiania u uczniów swego rodzaju krytycznej postawy – składają się na nią między innymi takie cechy jak otwartość umysłu, dociekliwość, bezstronność, poszukiwanie rzetelnych informacji, gotowość do zweryfikowania poglądów, rozważa w wydawaniu sądów itp. (por. Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 109–110). Można się spodziewać, że osoby, u których takie cechy zostaną w jakiś sposób wykształcone, będą miały większą potrzebę krytycznego myślenia na co dzień i faktycznie będą to czynić.

Innym działaniem, które powinno ułatwić transfer umiejętności myślenia krytycznego poza sale wykładowe, może być przemyślany wybór narzędzi, w jakie kurs krytycznego myślenia wyposaża swoich słuchaczy. Jak sądzę, narzędzia te, mówiąc nieco metaforycznie, powinny być „przyjazne użytkownikowi”, poręczne, łatwe w użyciu. Nauczenie się ich działania musi być w miarę proste, a ich obsługa intuicyjna, niewymagająca studiowania długich instrukcji lub posiadania nadzwyczajnych zdolności. Dodatkowo, dobrze aby studenci widzieli realne korzyści, jakie może im przynieść stosowanie tych narzędzi. Spełnienie powyższych warunków na pewno znacznie ułatwiłoby transfer umiejętności krytycznego myślenia z sal wykładowych do codziennego życia.

Powyzsze uwagi, odnoszące się ogólnie do umiejętności związanych z krytycznym myśleniem, mają oczywiście zastosowanie również do sposobów oceny argumentów. Jeśli chcemy, aby ucząca się krytyczne-

³ Jak pisze Wasilewska-Kamińska (2016, s. 107): „[...] ten rodzaj kształcenia [myślenia krytycznego] ma sens o tyle, o ile nastąpi transfer.”. I dalej (s. 109): „[...] rzeczywistym wyzwaniem dla dydaktyków nie jest to, czy ich studenci lub uczniowie przyswoją wiedzę i umiejętności, a następnie przedmiot zaliczą, lecz to, czy w ogóle zechcą zastosować to, czego się nauczyli, w momencie, gdy zniknie przymus szkolny, a poza szkołą nie pojawi się inna forma konieczności, by je praktykować.”

go myślenia osoba faktycznie wykorzystywała na co dzień metody oceny argumentów, które poznała na kursie, metody te nie mogą być zbyt skomplikowane. „Narzędzia” przeznaczone do badania i ewaluacji argumentów powinny być zaprojektowane tak, aby bez większego trudu mógł z nich korzystać przeciętny człowiek przysłuchujący się na przykład sporowi polityków, czytający artykuł w gazecie, lub też biorący czynny udział w dyskusji w domu, w pracy czy na internetowym forum.

3. OCENA ARGUMENTÓW

Powszechnie uznaje się, że narzędzi do oceny argumentów dostarcza logika. Przez wiele wieków szukano ich w obrębie tradycyjnej logiki formalnej. Podejście takie zostało jednak zakwestionowane około połowy XX w. Część badaczy uznała wówczas, że proponowane przez logikę formalną metody, choć przydatne do oceny rozumowań w naukach ścisłych, nie są odpowiednie do badania wartości rzeczywistych, spotykanych w życiu codziennym argumentów. Zaproponowali oni nowe podejście, które rozwijane jest w ramach zyskującej obecnie wielu zwolenników nowej gałęzi logiki – tzw. logiki nieformalnej (*informal logic*)⁴.

Zgodnie z najbardziej rozpowszechnionym wśród logików nieformalnych stanowiskiem, argument można uznać za praktycznie poprawny, gdy spełnione zostały dwa warunki: a) wszystkie użyte w nim przesłanki są akceptowalne oraz b) dowiedzona teza znajduje w tych przesłankach dostateczne uzasadnienie (Tokarz, 2006, s. 139)⁵. O ile same te warunki nie budzą większych wątpliwości (można uznać je za złagodzoną wersję tradycyjnie obowiązujących w logice warunków materialnej i formalnej poprawności wnioskowania), to poważny problem stanowi określenie kryteriów ich spełnienia. W tej sprawie nie

⁴ Więcej na temat założeń logiki nieformalnej, a także krytyki tradycyjnej logiki formalnej jaką przeprowadzili przedstawiciele tego kierunku, zob. np. Wieczorek (2016).

⁵ Niektórzy badacze dodają jeszcze trzeci warunek – przesłanki powinny być relewantne w stosunku do wyciąganej z nich konkluzji (zob. np. Johnson, Blair, 1983, s. 34; Govier, 2005, s. 64). To, czy dodawanie takiego warunku ma sens, jest kwestią sporną (zob. Govier, 1999, s. 119). Sporu tego nie będziemy tu szerzej omawiać.

ma wśród logików nieformalnych zgody. Swoich zwolenników mają koncepcje często znacznie się od siebie różniące. Poniżej przedstawię krótko trzy z nich. Wybór pierwszej podyktowany został tym, że jest ona często wykorzystywana podczas różnorodnych kursów krytycznego myślenia. Dwie kolejne stanowią natomiast bazę, na której opiera się opisany w dalszej części artykułu, opracowany przeze mnie sposób oceny argumentów.

3.1. Poszukiwanie tradycyjnych błędów logicznych

Jedna z popularniejszych metod oceny argumentów, podawana często w podręcznikach z zakresu logiki nieformalnej, polega na analizie argumentu pod kątem tego, czy nie zawiera on któregoś z tradycyjnych błędów logicznych (tzw. *fallacies*, sofizmatów) – *ad hominem*, *ad verecundiam*, *ad ignorantiam*, *ad baculum* itd. Drogą tą poszedł na przykład Howard Kahane (1971) w książce uznawanej za pierwszy podręcznik z zakresu logiki nieformalnej *Logic and contemporary rhetoric. The use of reasoning in everyday life*. Istotę tej metody można streścić bardzo krótko – jeśli stwierdzimy, że w argumencie znajduje się któryś z wyżej wymienionych lub podobnych im błędów, to argument taki należy odrzucić, gdyż jego przesłanki nie stanowią uzasadnienia wystarczającego do przyjęcia konkluzji, którą miałyby one wspierać⁶.

Plusem takiej metody oceny argumentów jest, przynajmniej w teorii, łatwość jej stosowania. Po zapoznaniu się z listą charakterystycznych błędów logicznych i nauczaniu się ich rozpoznawania, zauważenie konkretnego błędu w słyszonym lub czytanim argumencie nie powinno stanowić dla nikogo większej trudności. Z punktu widzenia krytycznego myślenia, w kontekście tego, co powiedzieliśmy wyżej na temat wykorzystywanych w jego ramach narzędzi, jest to niewątpliwie duża zaleta. Z tego zapewne powodu metoda ta jest dość często wykorzystywana w różnego rodzaju podstawowych kursach, czy też popularnych poradnikach (np. internetowych) z zakresu krytycznego my-

⁶ Argumentom takim często stawiany jest zarzut braku relewancji przesłanek w stosunku do konkluzji (zob. Walton, 1992, s. 237; Govier, 2005, s. 179–203). W takiej sytuacji możemy jednak oczywiście mówić również o niewystarczającym wspieraniu konkluzji przez przesłanki. Jeśli pomiędzy przesłankami a konkluzją nie ma żadnego związku, to wsparcie takie powinniśmy określić jako najmniejsze z możliwych (zob. Tokarz, 2006, s. 142).

ślenia. Słuchacz takiego kursu (lub czytelnik poradnika) zapoznawany jest najpierw z przykładami oraz charakterystyką błędów logicznych, aby następnie, w ramach ćwiczeń, wyszukiwać owe błędy w różnorodnych tekstach – np. we fragmentach artykułów prasowych, przemówieniach polityków, wywiadach, reklamach itp.

Do takiej metody oceny argumentów można mieć jednak przynajmniej dwa zastrzeżenia. Po pierwsze łatwość jej stosowania jest w dużej mierze pozorna. Wiąże się to z faktem, że wiele argumentów określanych tradycyjnie jako *fallacy* nie musi wcale zawierać błędu. Zdaniem wielu współczesnych logików nieformalnych *ad hominem*, *ad verecundiam*, *ad ignorantiam* itd. to nie są błędy same w sobie, ale swoiste „schematy argumentacyjne”, które są wprawdzie narażone na pewne szczególne usterki i nadużycia, ale które mogą również generować argumenty najzupełniej poprawne (Walton, 1995, s. 18). Na przykład powołanie się w dyskusji na zdanie jakiegoś eksperta może być niekiedy uznane za błąd polegający na próbie onieśmienia przeciwnika i sprawienia, iż przyjmie on pewną tezę przede wszystkim dlatego, że będzie się obawiał sprzeciwić przywołanemu autorytetowi (*argumentum ad verecundiam*), ale może być też działaniem jak najbardziej uzasadnionym – np. wtedy, gdy dyskusja dotyczy sprawy, w której „przeciętny człowiek” nie dysponuje wiedzą wystarczającą do samodzielnej oceny jakiegoś twierdzenia. Podobna sytuacja zachodzi również w przypadku wielu innych argumentów określanych tradycyjnie jako sofizmaty⁷. W związku z tym odróżnienie faktycznego błędu od w pełni poprawnego (lub przynajmniej uzasadnionego) zastosowania danego schematu argumentacyjnego nie jest wcale łatwe ani oczywiste⁸.

Drugim mankamentem omawianej metody jest to, że pozwala ona jedynie odrzucić niektóre argumenty jako błędne, nie daje natomiast żadnych wskazówek, dzięki którym jakiś argument możemy określić jako mocny, logicznie poprawny. Nie można przecież uznać, że jeśli ar-

⁷ Na przykład zdaniem Ulricha (Ulrich, 1992) dla niemal każdego rodzaju argumentu określanego tradycyjnie jako „błąd” (*fallacy*) znaleźć można przykłady uzasadnionego użycia.

⁸ Zgodnie z teorią schematów argumentacyjnych, o tym, czy argument oparty na danym schemacie jest poprawny, czy też zawiera jakiś błąd, można się przekonać, odpowiadając na serię przypisanych do owego schematu tzw. krytycznych pytań (Walton, Reed, Macagno, 2008). Do teorii schematów argumentacyjnych wrócimy jeszcze pod koniec artykułu, w paragrafie 5.

gument nie zawiera żadnego znanego błędu, to jest on od razu dobry⁹. W wielu przypadkach przesłanki argumentu po prostu w niewystarczającym stopniu wspierają jego konkluzję, pomimo że sam argument nie stanowi przykładu żadnego znanego sofizmu.

Wymienione wady sprawiają, że metody polegającej na dokonywaniu oceny argumentów pod względem tego, czy argument nie reprezentuje jakiegoś znanego błędu logicznego, nie można traktować jako niezawodnego testu pozwalającego odróżnić argumenty dobre (logicznie mocne) od złych (logicznie słabych). W związku z tym podczas kursów krytycznego myślenia metoda ta nie powinna być wykorzystywana jako podstawowy sposób do oceny argumentów. Co najwyżej można ją uznać za narzędzie pomocnicze.

3.2. Koncepcja Stephena N. Thomasa

Sposób oceny argumentów zaproponowany przez Stephena N. Thomasa składa się z dwóch etapów. Pierwszy polega na narysowaniu diagramu obrazującego strukturę argumentu. Diagram taki pokazuje, w jaki sposób przesłanki argumentu wspierają jego konkluzję¹⁰. Przykładowo, gdy argument składa się z dwóch przesłanek i konkluzji, to możliwe są trzy sytuacje¹¹.

1) Przesłanki wspierają konkluzję niezależnie od siebie (jest to tzw. *convergent argument*). W takim przypadku każda przesłanka stanowi osobny, niezależny od drugiej powód dla przyjęcia konkluzji. Na przykład: *Palenie w miejscach publicznych powinno być bezwzględnie zakazane* [konkluzja]. *Nie można narażać osób niepalących na wdychanie dymu* [przesłanka 1]. *Poza tym widok palących wszędzie dorosłych ma negatywny wpływ na dzieci, które też chcą spróbować jak smakuje papieros* [przesłanka 2]. Przy takim rodzaju wsparcia usunięcie jednej przesłanki (na przykład, gdyby okazała się ona fałszywa) nie niweczy całego argumentu. Staje się on wtedy słabszy, ale druga przesłanka w dalszym ciągu może stanowić dobre wsparcie konkluzji.

⁹ Jak zauważa Thomas (1986, s. 6) tradycyjne sofizmaty to tylko mały wycinek błędów faktycznie spotykanych w argumentach.

¹⁰ Na diagramie elementy argumentu (przesłanki i konkluzja) połączone są na różne sposoby strzałkami. Jak dokładnie wyglądają takie diagramy zob. np. Thomas (1986, s. 57–93), Tokarz (2006, s. 135–138).

¹¹ Oczywiście, gdy przesłanek w argumencie jest więcej niż dwie, tworzą one bardziej złożone struktury.

2) Przesłanki wspierają konkluzję łącznie (*linked argument*). W takim przypadku przesłanki dopiero wzięte razem stanowią uzasadnienie dla wyciąganego z nich wniosku. Każda z nich rozpatrywana w izolacji od drugiej nie zapewnia konkluzji żadnego wsparcia. Na przykład: *Biegli jednoznacznie stwierdzili, że ciosy nożem zadana ofierze osoba leworęczna* [przesłanka 1]. *Krzysztof W. jest praworęczny* [przesłanka 2]. *A więc to nie Krzysztof W. był zabójcą* [konkluzja]. Gdy w takim argumente którakolwiek przesłanka zostanie usunięta, argument ulega całkowitemu unicestwieniu.

3) Jedna przesłanka stanowi uzasadnienie dla drugiej, która następnie sama prowadzi do konkluzji (*serial argument*). Druga przesłanka w takim przypadku pełni rolę tzw. konkluzji pośredniej. Jest ona wnioskiem wyprowadzonym z pierwszej przesłanki, a jednocześnie przesłanką dla ostatecznej konkluzji. Przejście od pierwszej przesłanki do konkluzji pośredniej nazywamy podargumentem. Na przykład: *Skoro Jurka stać na drogie wakacje na Hawajach* [przesłanka 1], *to widać, że nie ma problemów finansowych* [przesłanka 2]. *Nie będzie miał więc chyba nic przeciw temu, jeśli oddam mu dług dopiero w przyszłym miesiącu* [konkluzja].

Drugi, zasadniczy etap oceny argumentu wymaga – w odniesieniu do każdego przejścia od przesłanek do konkluzji (pośredniej lub głównej) – zadania pytania (Thomas, 1986, s. 133–134): *czy da się pomyśleć taką sytuację, w której pomimo prawdziwości przesłanek konkluzja okaże się fałszywa?* W zależności od tego, jak duże jest prawdopodobieństwo zajścia takiej sytuacji, argument ocenić możemy jako: bezwartościowy, słaby, średni, mocny, doskonały. Argument jest bezwartościowy, gdy prawdopodobieństwo, że jego przesłanki są prawdziwe a jednocześnie konkluzja fałszywa, jest bardzo duże; słaby, gdy sytuacja taka jest dość prawdopodobna; średni, gdy prawdopodobieństwo zajścia takiej sytuacji jest również średnie; mocny, gdy prawdopodobieństwo to jest niewielkie; doskonały (dedukcyjny), gdy sytuacja taka nie jest możliwa do wyobrażenia sobie.

Nietrudno zauważyć, że zaproponowana przez Thomasa metoda oceny argumentu skupia się przede wszystkim na sile, w jakiej konkluzja argumentu jest wspierana przez przesłanki. Nie ma w niej natomiast mowy o ocenie samych przesłanek. Thomas zaznacza jedynie, że powinny być one prawdziwe, nie dając jednak żadnych wskazówek, jak ową prawdziwość badać. W tym aspekcie metoda Thomasa, aby można ją było uznać za kompletną, wymaga więc pewnego uzupełnienia.

3.3. Metoda Marka Tokarza

Za rozwinięcie koncepcji Thomasa można uznać metodę oceny argumentów zaproponowaną przez Marka Tokarza (2006, s. 142–154). Pierwsza część tej metody jest taka sama jak u Thomasa – polega na odkryciu struktury argumentu i narysowaniu jego diagramu. Drugi etap rozpoczyna się od oceny przesłanek argumentu¹². Tokarz, wychodząc od niewypowiedzianego wprost, ale niewątpliwie słusznego założenia, że osoba badająca argument może w wielu przypadkach nie wiedzieć, czy jego przesłanki są prawdziwe, czy fałszywe, proponuje przyjęcie pięciostopniowej skali ich akceptowalności¹³. Stopień 1. odpowiada temu, że dana przesłanka na pewno jest fałszywa; 2. – że sytuacja taka jest bardzo prawdopodobna; 3. – że określenie wartości logicznej przesłanki jest niemożliwe do rozstrzygnięcia; 4. – że jest bardzo prawdopodobne, iż przesłanka jest prawdziwa; 5. – że prawdziwość przesłanki jest pewna.

Tokarz proponuje również przyjęcie podobnej, pięciostopniowej skali, na której określać można siłę przejścia pomiędzy przesłanką a konkluzją. Stopień 1. odpowiada tu temu, że pomiędzy przesłanką a konkluzją nie ma żadnego związku logicznego; 2. – że sytuacja, w której przesłanka jest prawdziwa i konkluzja fałszywa, jest bardzo prawdopodobna; 3. – że nie da się określić prawdopodobieństwa takiej sytuacji; 4. – że sytuacja taka jest mało prawdopodobna; 5. – że konkluzja wynika z przesłanki (a więc nie jest możliwe, aby przesłanka była prawdziwa, a jednocześnie konkluzja fałszywa). Jak widać, określenie z jaką siłą przejścia mamy w danym przypadku do czynienia, wymaga zadania pytania podobnego do tego, które obecne jest w metodzie Thomasa: *na ile jest prawdopodobne, że konkluzja będzie fałszywa mimo prawdziwości przesłanki?*

Po przypisaniu przesłankom oraz poszczególnym przejściom pomiędzy przesłankami a konkluzjami (pośrednimi i ostateczną) odpowiednich wartości, można przejść do obliczenia ostatecznej mocy argumentu, która również, podobnie jak stopień akceptowalności przesłanek

¹² Ściśle rzecz biorąc, chodzi tu tylko o te przesłanki, które nie pełnią nigdzie roli konkluzji pośredniej (a więc nie są uzasadniane przez inne przesłanki).

¹³ Akceptowalność przesłanki to oczywiście nie to samo, co jej prawdziwość. Można ją zapewne określić jako subiektywne przekonanie, że dana przesłanka jest prawdziwa.

i stopień, w jakim przesłanki mogą wspierać konkluzję, wyrażana jest na pięciostopniowej skali: od 1 (argument bezwartościowy) do 5 (argument idealny). Choć obliczenia takie nie są zbytnio skomplikowane, omówienie ich szczegółów wymaga trochę więcej miejsca. Osoby zainteresowane tematem mogą znaleźć dokładny opis metody wraz z przykładami ilustrującymi jej zastosowanie w cytowanej pracy Tokarza.

Zaproponowana przez Tokarza metoda oceny argumentów może wydawać się atrakcyjna w kontekście kursów krytycznego myślenia. Dużą jej zaletą jest niewątpliwie to, że, podobnie jak metodę Thomasa, można ją skutecznie stosować do badania bardzo różnorodnych argumentów – nie tylko takich, które zawierają w sobie jakiś błąd logiczny (sofizmat). Posiada ona jednocześnie nad metodą Thomasa przewagę w tym względzie, że, w przeciwieństwie do tamtej, uwzględnia również kwestię akceptowalności przesłanek, a także dostarcza jasnych reguł, według których można obliczyć ostateczną moc argumentu.

Ktoś, kto chciałby wykorzystać koncepcję Tokarza podczas kursu krytycznego myślenia, musi jednak zmierzyć się z kilkoma problemami. Pierwsza trudność wiąże się z koniecznością dokładnego ustalenia wartości liczbowych odzwierciedlających stopień akceptowalności przesłanek argumentu oraz siłę, z jaką przesłanki te wspierają konkluzję. Jak pokazuje praktyka, osoby badające argumenty metodą Tokarza dość często różnią się, czasem znacznie, w ocenie owych wyjściowych parametrów. W efekcie, choć podczas kolejnych kroków stosowania metody postępują one według takich samych, ściśle określonych reguł, każda z nich otrzymuje ostatecznie inną wartość wyrażającą całkowitą moc argumentu¹⁴.

Problematyczne w omawianej metodzie jest także to, że do jej zastosowania konieczne jest wykonanie diagramu obrazującego strukturę argumentu, a następnie przeprowadzenie prostych obliczeń. Choć samo w sobie nie jest to szczególnie skomplikowane, stanowi jednak pewne utrudnienie – choćby dlatego, że wymaga posiadania w danym momencie przyborów do pisania i zabiera trochę czasu. Może to sprawiać, że nawet osoby znające metodę nie będą z niej korzystały przy podejmowaniu decyzji w codziennych sytuacjach.

¹⁴ Problem ten zaobserwowałem podczas zajęć z logiki nieformalnej i teorii argumentacji, gdy studenci stosowali koncepcję Tokarza do badania różnorodnych argumentów.

W kontekście krytycznego myślenia koncepcja Tokarza, podobnie zresztą jak metoda Thomasa, posiada jeszcze jedną, bardziej fundamentalną wadę. Jak sądzę, dla osoby dokonującej oceny argumentów w codziennym życiu szczególnie istotne jest nie tyle otrzymanie pewnej wartości liczbowej odzwierciedlającej moc danego argumentu, ile zobaczenie jego konkretnych zalet lub wad. W szczególności jeśli argument jest słaby, to dla badającej go osoby niezwykle ważne powinno być zrozumienie, z czego ta słabość wynika, w jakim miejscu argumentu tkwi błąd lub zostało popełnione nadużycie. Właściwa dla kursów krytycznego myślenia metoda oceny argumentów powinna więc pozwalać nie tylko na proste określanie ich wartości, ale również, a może przede wszystkim, na ich konstruktywną krytykę. Koncepcje Tokarza oraz Thomasa skupiają się przede wszystkim na tym pierwszym, nie dostarczając, przynajmniej bezpośrednio, narzędzi przeznaczonych do drugiego¹⁵.

4. METODA „OCENIANIE PRZEZ OBALANIE”

W dalszej części artykułu chciałbym przedstawić sposób oceny argumentów, który wypracowałem podczas prowadzenia zajęć z zakresu logiki nieformalnej i krytycznego myślenia. Metoda ta, jak już wspominałem, opiera się w dużej mierze na omówionych przed chwilą koncepcjach Thomasa i Tokarza, nie jest jednak z żadną z nich identyczna. Nazwałem tę metodę roboczo „ocenie przez obalenie”, ponieważ w praktyce sprowadza się ona do prób możliwie najbardziej przekonującego odparcia argumentu. Jej istotę najkrócej można streścić następująco: im trudniej w sposób merytoryczny obalić argument, tym jest on lepszy, i odwrotnie.

Jak sądzę, metoda ta posiada cechy, które wyżej uznaliśmy za właściwe dla narzędzi, w jakie kurs krytycznego myślenia powinien wyposażać swoich słuchaczy: jest intuicyjna i łatwa do przyswojenia, a jej stosowanie nie wymaga jakichś nadzwyczajnych zdolności. Do jej zrozumienia, a następnie wykorzystywania nie trzeba mieć również żadnego przygotowania logicznego. Dodatkowo ma ona jeszcze jedną

¹⁵ Sądzę jednak, że po poddaniu koncepcji Thomasa i Tokarza lekkim modyfikacjom, można na ich bazie zbudować narzędzia pozwalające na znajdowanie w argumentach konkretnych usterek lub słabych punktów. Próbuję to robić w ramach metody oceny argumentów opisanej w kolejnym paragrafie.

ważną zaletę, która wydaje mi się niezwykle istotna z punktu widzenia kursów krytycznego myślenia – można ją w bardzo łatwy sposób wytlumaczyć, niezależnie od tego, na jakim poziomie znajdują się słuchacze. Można ją przekazać w taki sposób, że poznające ją osoby niejako same odkrywają jej istotę. Mają one przy tym wrażenie, iż jest to metoda bardzo naturalna – że zasadniczo jedynie porządkuje ona i systematyzuje to, co robią one intuicyjnie, gdy próbują samodzielnie oszacować wartość przedstawianych im argumentów. Spróbuję krótko opisać, jak przekazuję ją studentom podczas prowadzonych przeze mnie kursów.

4.1. Nauczanie metody w praktyce

Przedstawianie metody zaczynam zwykle od następującego zadania. Proszę studentów, aby w sposób możliwie najbardziej merytoryczny spróbowali poddać krytyce następujący argument (A1): *Ten grzyb jest nadgryziony przez ślimaka (przesłanka), więc na pewno jest jadalny* (konkluzja). Wyobraźcie sobie, mówię, że ktoś wam taki argument przedstawia, a wy macie obawy przez zjedzeniem wspomnianego w nim grzyba; chcecie kulturalnie odmówić, wykazując jednocześnie słabość argumentu. Zwykle dość szybko, jako rozwiązanie zadania, pojawiają się następujące trzy odpowiedzi: A) Ale przecież nie wiadomo, co stało się z tym ślimakiem! B) Organizm ślimaka jest inny od ludzkiego – to co jest jadalne dla ślimaka może być szkodliwe dla człowieka. C) A czy wiemy, że to na pewno ślimak nadgryzł tego grzyba?¹⁶ Odpowiedzi te (napisane na tablicy lub wyświetlone na ekranie) służą mi do przedstawienia studentom ważnych teoretycznych podstaw oceny argumentu. Proszę studentów, aby zastanowili się, czym różni się odpowiedź C) od dwóch pozostałych. Chodzi mi tu o zauważenie, iż osoba, która takiej odpowiedzi udzieliła, zaatakowała przesłankę argumentu – poddała w wątpliwość fakt, że to ślimak nadgryzł grzyba. Inaczej jest w przypadku odpowiedzi A) i B). Tu zaakceptowana została przesłanka argumentu, jednocześnie jednak osoby, które udzieliły odpowiedzi A) i B) założyły, że przesłanka ta nie wspiera konkluzji w wystarczający

¹⁶ Oczywiście sformułowania tych trzech odpowiedzi mogą się w rzeczywistości nieco różnić, jednak ich sens pozostaje zwykle bez zmian. Rzadko się zdarza, aby jedna osoba wymyśliła je wszystkie. Gdy jednak grupa słuchaczy jest odpowiednio liczna (kilkanaście osób), te trzy odpowiedzi pojawiają się zwykle bardzo szybko.

sposób – uznali, że nawet jeśli jest ona prawdziwa, to nie daje to gwarancji, że prawdziwa jest również konkluzja.

Zrozumienie, że istnieją takie właśnie dwie drogi podważenia argumentu, jest kluczowe dla dalszych rozważań. Tłumacząc studentom, że to, iż zaatakowali argument na takie, a nie inne sposoby, nie było przypadkowe. Jest to wynikiem ogólnej prawidłowości: jeśli argument jest błędny (lub przynajmniej słaby), to może być to spowodowane przez dwie przyczyny – albo wątpliwe są jego przesłanki, albo też przesłanki te w niewystarczającym stopniu wspierają konkluzję. Ma to oczywiste konsekwencje dla oceny dowolnego argumentu. Jeśli chcemy zbadać jego wartość, powinniśmy rozważyć dwie rzeczy: w jakim stopniu akceptowalne są jego przesłanki oraz czy przesłanki te dobrze uzasadniają konkluzję.

Gdy stanie się to dla słuchaczy jasne, mogę przejść do wytłumaczenia zasadniczej części metody: jak zbadać, czy przesłanki argumentu są akceptowalne, a następnie, czy wspierają one konkluzję w wystarczającym stopniu. W tym miejscu sięgam do zmodyfikowanych nieco metod Thomasa i Tokarza. Proszę studentów, aby spróbowali odpowiedzieć sobie na dwa pytania. Pierwsze – czy potrafię wyobrazić sobie sytuację, w której nie zaakceptował(a)bym przesłanek argumentu? Drugie – czy potrafię wyobrazić sobie sytuację, w której przesłanki argumentu byłyby prawdziwe, a mimo to jego konkluzja okazała się fałszywa. Proszę, aby odpowiadając na te pytania, studenci opisywali wyobrażane sytuacje przy pomocy zdań zaczynających się od zwrotów *być może...*, *możliwe, że...*, itp. Zwracam uwagę, że zasadniczo niczym się to nie różni od tego, co robili, próbując podważyć argument mówiący o nadgryzionym przez ślimaka grzybie. O ile jednak wtedy szukali niejako „po omacku”, teraz mogą to czynić w sposób systematyczny – zadane pytania ukierunkowują ich myślenie, wskazują, gdzie szukać słabości argumentu. Ktoś, kto zada sobie pytanie: *Czy mogę wyobrazić sobie sytuację, w której grzyb nie został nadgryziony przez ślimaka?*, zapewne szybko wpadnie na odpowiedź: *Być może to nie ślimak nadgryzł grzyba, a jego uszkodzenie powstało w inny sposób – spowodował je człowiek, przebiegające leśne zwierzę, spadająca z drzewa szyszka itp.* Z kolei pytanie: *Czy mogę sobie wyobrazić sytuację, w której grzyb faktycznie został nadgryziony przez ślimaka, a mimo to nie jest jadalny?*, powinno nasunąć odpowiedzi: *Być może ślimak zjadł kawałek grzyba, a potem zdechł* oraz *Być może niektóre rzeczy trujące dla ludzi są nieszkodliwe dla ślimaków.*

Po opisanu sytuacji wyobrażonych sobie w ramach odpowiedzi na obydwie pytania można przejść do ostatniego etapu oceny argumentu. Polega on na oszacowaniu prawdopodobieństwa zajścia wyobrażanych (i opisanych słownie) sytuacji, zastanowieniu się, czy jest ono duże czy małe. Moc argumentu jest oczywiście odwrotnie proporcjonalna do owego prawdopodobieństwa – im wyobrażone sytuacje są bardziej prawdopodobne, tym argument jest słabszy, i odwrotnie – im są one mniej prawdopodobne, bardziej wydumane, możliwe raczej tylko w teorii, a nie w praktyce, tym argument lepszy¹⁷. W skrócie całą metodę można więc streścić następująco: najpierw próbujemy podważyć argument, wyobrażając sobie różne sytuacje, w których musielibyśmy go odrzucić, a następnie szacujemy, na ile te sytuacje są prawdopodobne.

Tak przedstawioną teorię można zilustrować kolejnymi przykładami argumentów do oceny. Oto dwa z nich, które często wykorzystuję podczas kursów.

(A2): *„Bolała mnie wątroba, zażyłem tabletkę liveropexu, i po godzinie byłem zdrowy!” – napisał na internetowym forum moje_choroby.pl użytkownik misiek62. Zatem liveropex jest skutecznym lekiem na ból wątroby.*

Sytuacje, które zmuszałyby do odrzucenia przesłanki argumentu, nietrudno sobie wyobrazić. Przykładowo: być może miśka62 wcale nie bolała wątroba, tylko jakiś inny organ; być może misiek62 wcale nie łykał liveropexu, tylko napisał post na internetowym forum dla żartu; być może misiek62 jest osobą wynajętą do reklamy leku przez produkującą go firmę. Z kolei gdy próbujemy zastanowić się, czy jest możliwe, aby przesłanka argumentu była prawdziwa, a mimo to jego konkluzja okazała się fałszywa, szybko przychodzą do głowy następujące sytuacje: być może wątroba przestała boleć miśka62 „sama z siebie”, niezależnie od zażycia liveropexu; być może misiek62 oprócz liveropexu zażył również jakiś inny lek, który mu faktycznie pomógł. Wszystkie te sytuacje – zarówno te, które odnoszą się do przesłanki, jak i te, które wskazywałyby na słabe wsparcie konkluzji przez przesłankę – wydają się dość prawdopodobne, co sprawia, że argument A2 należy ocenić jako słaby.

¹⁷ Ściśle rzecz biorąc, aby uznać argument za słaby, wystarczy, aby tylko jedna z opisanych sytuacji była mocno prawdopodobna. Aby zaś ocenić go jako mocny, mało prawdopodobne muszą być wszystkie wyobrażone sytuacje.

A oto kolejny ilustrujący teorię argument:

(A3): *Ofiara zginęła od strzału z broni palnej, gdy znajdowała się w ogrodzie swojego domu pod Krakowem. W czasie gdy padł strzał, podejrzany o to zabójstwo Krzysztof W. był na dworcu w Katowicach, co potwierdzają świadkowie i zapis z dworcowego monitoringu. A zatem to nie Krzysztof W. był zabójcą.*

Pierwsza przesłanka powyższego argumentu zawiera opis pewnego faktu, bez wskazania, co miałyby ten fakt potwierdzać. Możemy się spodziewać, że miejsce, czas i przyczynę śmierci ofiary ustalili na podstawie badań policyjni biegli. Oczywiście możemy sobie wyobrazić sytuację, że specjaliści się pomylili, celowo opisali nieprawdziwy przebieg zdarzeń, albo może zostali przez kogoś sprytnie wprowadzeni w błąd, jednak wydaje się to dość mało prawdopodobne. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja z drugą przesłanką – o tym, że podejrzany Krzysztof W. w momencie popełnienia zbrodni był na dworcu w Katowicach, wiemy z relacji świadków i z zapisu monitoringu. Sytuacji, w których nie zaakceptowalibyśmy takiej przesłanki, jest przynajmniej kilka. Na przykład: Być może na dworcu w Katowicach przebywał nie Krzysztof W., ale ktoś bardzo do niego podobny (brat bliźniak, specjalnie ucharakteryzowany wspólnik, przypadkowa osoba podobna do Krzysztofa W.). Być może Krzysztof W. nakłonił kilka osób, aby zeznały, że widziały go w danym czasie na dworcu, a dodatkowo w jakiś sposób zmanipulował plik z zapisem kamery dworcowego monitoringu (np. zamienił daty plików, zamienił plik na inny, zawierający zapis z poprzedniego dnia itp.). Są to sytuacje w jakimś stopniu możliwe, jednak prawdopodobieństwo ich zajścia jest raczej niewielkie. Jeszcze trudniej wyobrazić sobie sytuację, w której zaakceptowalibyśmy przesłanki argumentu, a jednocześnie za fałszywą uznalibyśmy jego konkluzję. Duża część osób badających ten argument twierdzi, że nie jest to możliwe. Niektórym przychodzi jednak do głowy następujący (lub bardzo podobny) scenariusz: Być może Krzysztof W. dysponuje zdalnie sterowanym, podłączonym do internetu pistoletem, który umieścił gdzieś przed domem swojej ofiary w Krakowie (np. na drzewie), a następnie siedząc na ławce na dworcu w Katowicach przy pomocy laptopa wycełował pistolet i pociągnął za spust.

Jak widać, wszystkie sytuacje, w których musielibyśmy odrzucić argument A3, są mało prawdopodobne lub nawet skrajnie nieprawdopodobne – ich zaistnienie wydaje się możliwe raczej tylko w teorii.

Sprawia to, że choć argument ten nie jest idealny, powinniśmy ocenić go jako mocny – jego konkluzja jest dobrze uzasadniona przez przesłanki.

4.2. Wady i zalety metody

Łatwą do zauważenia, choć jednocześnie niezbyt wielką wadą metody „ocenianie przez obalanie” jest to, że sprawdza się ona przede wszystkim przy ocenie stosunkowo prostych argumentów – z jedną lub dwiema przesłankami. W przypadku większej liczby przesłanek wyobrażanie sobie wszystkich sytuacji, których wymaga zastosowanie metody, może okazać się dość kłopotliwe. Jest tak szczególnie w przypadkach, gdy argument ma budowę „piętrową” – czyli niektóre przesłanki pełnią rolę konkluzji pośrednich, z których dopiero wyciągany jest ostateczny wniosek¹⁸.

Z problemem tym można sobie jednak przynajmniej częściowo poradzić, rozbijając argument na mniejsze fragmenty i oceniając każdy z nich osobno – tak jakby stanowił on oddzielny argument. Zalecane przez metodę pytania zadajemy wtedy najpierw w odniesieniu do przesłanek, które nie są w argumencie w żaden sposób uzasadniane, następnie oceniamy, czy przesłanki te w wystarczającym stopniu wspierają kolejne przesłanki pełniące rolę konkluzji pośrednich, a w końcu sprawdzamy, czy te przesłanki pozwalają na przyjęcie ostatecznej konkluzji¹⁹.

O wiele większe mogą wydawać się, przynajmniej na pierwszy rzut oka, dwie inne wady metody. Na pewno dla wielu osób poważny problem stanowić może fakt, że w wyniku jej zastosowania nie otrzymujemy zwykle jednoznacznej odpowiedzi, czy argument jest dobry, czy zły. Możemy co najwyżej z grubsza oszacować jego wartość i określić go w kategoriach „argument słaby”, „średni”, „dość dobry” itp. Są to pojęcia nieostre i do tego bardzo subiektywne. Dwie osoby badające ten sam argument mogą różnie rozumieć stwierdzenie, że jakaś sytuacja jest „mało prawdopodobna” lub „bardzo prawdopodobna” – ich oceny owego argumentu będą się w takim przypadku oczywiście różnić.

¹⁸ Por. wyżej paragraf 3.2.

¹⁹ Takie postępowanie – czyli ocenianie każdego piętra argumentu osobno, zalecają w swoich metodach zarówno Thomas, jak i Tokarz.

Drugą poważną wadą metody „ocenianie przez obalanie” jest to, że do jej zastosowania niemal zawsze potrzebne są informacje spoza obszaru logiki – wiedza dotycząca spraw, o których mówi argument. Bez takiej wiedzy określenie, czy jakaś sytuacja jest mniej lub bardziej prawdopodobna, jest często niemożliwe nawet w przybliżeniu. W wielu przypadkach do oceny argumentu konieczna jest również znajomość okoliczności, w jakich się on pojawił. Na przykład w przypadku argumentu A1 trudno jest oszacować prawdopodobieństwo tego, że uszkodzenie grzyba powstało w wyniku czegoś innego niż ugryzienie przez ślimaka, gdy nie ma się możliwości przyjrzenia owemu grzybowi. Aby określić to prawdopodobieństwo, dobrze jest również wiedzieć, jakie uszkodzenia grzyba są charakterystyczne, gdy ugryzł go ślimak, a jakie, gdy np. człowiek ułamał kawałek kapelusza. Jeszcze trudniejsze w przypadku argumentu A1 (o ile nie niemożliwe), jest stwierdzenie, na ile możliwe jest, że ślimak zdechł po zjedzeniu grzyba.

Wymienione przed chwilą dwie wady metody „ocenianie przez obalanie” dla wielu osób mogą stanowić poważny problem. Jeśli ktoś oczekuje metody ściślej, która w przypadku dowolnego argumentu pozwoli na jednoznaczne i niepodważalne określenie jego mocy, będzie na pewno zawiedziony. Z drugiej jednak strony sądzę, iż w kontekście krytycznego myślenia wady te nie tylko nie są tak wielkie, jak mogłoby się to na pierwszy rzut oka wydawać, ale, co więcej, można je w miarę łatwo przekuć w zalety. Spróbuję to wyjaśnić w kolejnych akapitach.

Zwykle w wyniku zastosowania metody nie dostajemy wprawdzie jednoznacznej, niepodważalnej odpowiedzi na pytanie, czy argument jest dobry czy zły, jednakże zamiast tego otrzymujemy coś innego, jak się wydaje, niezwykle cennego – listę rzeczy, które powinniśmy sprawdzić (spraw, jakie powinniśmy zbadać, informacji, jakie powinniśmy zdobyć itp.), zanim zgodzimy się z konkluzją argumentu lub konkluzję tę odrzucimy. Jeśli celem osoby dokonującej oceny argumentu jest podjęcie racjonalnej decyzji, w co wierzyć lub co zrobić (a to jest, jak pamiętamy, celem krytycznego myślenia), to takie informacje powinny być dla niej niezwykle istotne. Powinny okazać się dla niej cenniejsze od prostego stwierdzenia, że argument jest dobry, średni, zły itp., czy też od przypisania mu jakiejś wartości np. na skali od 1 do 5, bez wyjaśnienia, z czego się ta ocena wzięła.

W kontekście krytycznego myślenia trudno za wadę uznać również to, że do oceny argumentów przy pomocy omawianej metody musimy zwykle wykorzystywać wiedzę spoza zakresu logiki. Jak się wydaje, jest to nieuniknione, gdy zajmujemy się argumentami rzeczywistymi, używanymi przez ludzi na co dzień. Naiwnością jest wierzyć, że argumenty takie można badać odnosząc się jedynie do ich logicznej formy. Do ich oceny niemal zawsze będzie potrzebna wiedza wykraczająca poza samą logikę. Metoda „ocenianie przez obalanie” ukierunkowuje nasze poszukiwania pozallogicznych informacji, które są potrzebne do oceny konkretnego argumentu. W kontekście krytycznego myślenia wydaje mi się to rzeczą niewątpliwie cenną.

Metoda „ocenianie przez obalanie” posiada wszystkie wymienione w paragrafie 2 cechy, jakie powinny posiadać narzędzia ułatwiające krytyczne myślenie. Po pierwsze jest ona niezwykle prosta do nauczania się. Po drugie jej stosowanie jest łatwe i dostępne dla niemal każdego – nie wymaga posiadania jakichś nadzwyczajnych zdolności ani wykonywania skomplikowanych czynności (przeprowadzania jakichkolwiek obliczeń, posługiwania się diagramami itp.). Po trzecie wreszcie, znajomość metody może przynieść pewne dodatkowe korzyści.

Pierwsze dwie z wymienionych wyżej cech dają się łatwo zaobserwować podczas nauczania metody. Przekazując ją w sposób opisany w paragrafie 4.1, można zauważyć, że studenci stosują ją spontanicznie, zanim jeszcze poznają jej szczegóły. Po tym, gdy zaznajomią się już bliżej z metodą, posługiwanie się nią również nie nastęrcza im większych trudności. Co jest powodem tego, że metoda „ocenianie przez obalanie” jest dla ludzi tak bardzo naturalna? Być może odpowiedź na to pytanie znajduje się w teorii stworzonej i rozwijanej przez Philipa N. Johnsona-Lairda (2006) – psychologa zajmującego się badaniem tego, jak ludzie rozumują. Wiele przeprowadzonych przez Johnsona-Lairda badań pokazuje, że gdy ludzie rozumują, nie wspomagają się przy tym żadnymi formalnymi regułami, ale wykorzystują swoje „modele mentalne”, za pomocą których obrazowo przedstawiają sobie w umyśle różne sytuacje, których dotyczy wnioskowanie. Gdy mają na przykład zbadać, czy dane rozumowanie jest poprawne, budują w umyśle modele przesłanek, po czym sprawdzają, czy są one zgodne z modelami, w których prawdziwa byłaby konkluzja. Jeśli znajdują model, w którym przesłanki są prawdziwe, a konkluzja fałszywa, odrzucają rozumowanie jako nieprawidłowe. Aby przeprowadzać te

czynności, nie potrzeba żadnego treningu logicznego. Zdaniem Johnsona-Lairda (2006, s. 5) ludzie mają bowiem wrodzone poczucie znaczenia kontrprzykładu – zdają sobie sprawę z tego, że znalezienie choć jednego obala całe wnioskowanie. Ujmując więc rzecz w największym skrócie, zdaniem Johnsona-Lairda sprawdzanie poprawności rozumowania polega na poszukiwaniu kontrprzykładu przybierającego zwykle postać „modelu mentalnego” – obrazowo przedstawionej w umyśle sytuacji, w której przesłanki byłyby prawdziwe, a jednocześnie konkluzja fałszywa. Jeśli Johnson-Laird ma rację, to wyjaśniałoby to, dlaczego metoda oceny argumentów „ocenianie przez obalanie”, przynajmniej w części, w której badane jest uzasadnienie konkluzji przez przesłanki, jest dla ludzi tak naturalna – systematyzowałaby ona bowiem jedynie to, co wszyscy robimy spontanicznie, gdy oceniamy jakiegokolwiek rozumowanie bądź argument.

Powyżej wspomniałem, że dzięki znajomości metody „ocenianie przez obalanie” można odnieść wymierne korzyści, co powinno przynajmniej niektórych zachęcić do bliższego zapoznania się z tą metodą i późniejszego jej stosowania. Pierwsza z nich wiąże się oczywiście z bezpośrednim celem krytycznego myślenia – podejmowaniem trafnych decyzji, w co wierzyć lub co zrobić. Osoba, którą ktoś będzie chciał przekonać do czegoś przy pomocy argumentu, po zastosowaniu metody będzie w stanie na pewno podjąć bardziej racjonalną decyzję, czy zgodzić się z tezą zawartą w konkluzji argumentu, niż ktoś, kto nie będzie wiedział, jak ów argument ocenić. Jest jednak również i inna korzyść: osoby znające tę metodę mogą ją wykorzystywać nie tylko do oceny argumentów, ale również w innym bardzo praktycznym celu – do skutecznego odpierania argumentów podczas dyskusji. Wyobrażanie sobie sytuacji, które falsyfikowałaby argument, to nic innego, jak wyszukiwanie słabych punktów argumentu – miejsc, w których jest on najbardziej narażony na krytykę, najłatwiejszy do zaatakowania. Osoba biorąca udział w dyskusji, pragnąca odpowiedzieć na argument przedstawiony jej przez przeciwnika, może owe sytuacje, w szczególności te, które uzna za najbardziej prawdopodobne, odpowiednio ubrać w słowa i przedstawić swemu rywalowi jako ripostę. Na przykład, próbując odeprzeć argument A1, można odpowiedzieć osobie, która go przedstawiła: *A czy nie pomyślałeś, że ślimak mógł nie przeżyć po zjedzeniu grzyba? Czy jesteś pewien, że to ślimak nadgryzł grzyba? Myślę, że należałoby sprawdzić, czy to, co jest jadalne dla ślimaków może być szkodli-*

*we dla ludzi*²⁰. Gdy ktoś jest przekonany (albo stwierdzi to po szybkim zbadaniu sprawy), że jedna z wyobrażonych sytuacji jest nie tyle bardzo prawdopodobna, co opisuje faktyczny stan rzeczy, może to oczywiście wykorzystać do ostatecznego obalenia argumentu przeciwnika, na przykład: *Twój argument jest bezwartościowy! Sprawdziłem, że ślimaki mogą jeść muchomory sromotnikowe. To, że grzyb jest nadgryziony przez ślimaka nie świadczy więc w żaden sposób o tym, że jest on jadalny dla ludzi.* Jak sądzę, to, że metoda pozwala nie tylko oceniać argumenty, ale pokazuje również drogi, którymi można argumenty skutecznie odpierać podczas dyskusji, może dla niektórych osób stanowić zachętę do jej bliższego poznania.

5. ROZWINIĘCIE METODY

Pewną słabością metody „ocenie przez obalenie”, niewspomnianą w poprzednim paragrafie, jest to, że wymyślenie sytuacji, których metoda wymaga, nie zawsze jest łatwe. Może zdarzyć się tak, że osoba oceniająca argument nie bardzo wie, od czego zacząć poszukiwania sytuacji, w których nie zaakceptowałyby przesłanek tego argumentu, albo takich, w których pomimo prawdziwości przesłanek jego konkluzja okazałaby się fałszywa. W takich przypadkach warto wspomóc się inną metodą oceny argumentów, którą można potraktować jako swego rodzaju rozwinięcie metody „ocenie przez obalenie”. Metodę tę znaleźć można w ramach stworzonej przez Douglasa N. Waltona teorii schematów argumentacyjnych.

Zdaniem Waltona większość argumentów, zarówno z naukowych i prawniczych, jak i codziennych dysput, przebiega według powtarzalnych wzorców – schematów argumentacyjnych (Walton, Reed, Macagno, s. 1). Aby ocenić argument oparty na pewnym konkretnym schemacie, konieczne jest zadanie serii przypisanych do tego schematu tzw. krytycznych pytań. Oto dwa przykładowe, często wykorzystywane w dyskusjach schematy argumentacyjne i związane z nimi krytyczne pytania.

Schemat argumentu z autorytetu:

P1: *Osoba X twierdzi, że sąd p jest prawdziwy (słuszny).*

P2: *Osoba X jest autorytetem.*

K: *Zatem sąd p jest prawdziwy (słuszny).*

²⁰ Należy zauważyć, że odpieranie w ten sposób argumentu jest jak najbardziej uczciwe – nie jest to żaden chwyt erystyczny. Krytyka dotyka bowiem argumentu (a nie np. jego nadawcy) w tych punktach, w których jest on potencjalnie najsłabszy.

Chcąc poznać wartość argumentu opartego na powyższym schemacie, powinniśmy zapytać o następujące sprawy: 1) Czy osoba X jest ekspertem w dziedzinie, do której należy sąd p? 2) Czy osoba X jest w danej sprawie obiektywna? 3) Czy inni eksperci zgadzają się z X? 4) Czy wypowiedź osoby X została poprawnie przytoczona²¹?

Schemat argumentu z negatywnych konsekwencji:

P1: *Działanie A doprowadzi do skutku B.*

P2: *B jest czymś niepożądanym.*

K: *Zatem nie należy czynić A.*

Krytyczne pytania, które należy zadać podczas oceny argumentów opartych na takim schemacie, są następujące:

1) Jak duże jest prawdopodobieństwo, że A faktycznie doprowadzi do B? 2) Czy B, do którego A ma doprowadzić, jest faktycznie niepożądane? 3) Czy A może doprowadzić również do pozytywnych skutków, które przewyższą lub przynajmniej zrównoważą niepożądane B? 4) Czy zaniechanie A (lub zrobienie czegoś alternatywnego wobec A) nie doprowadzi do skutku jeszcze gorszego niż B?

Nietrudno zauważyć, dlaczego zaproponowany przez Waltona sposób oceny argumentów można uznać za rozwinięcie metody opisanej w paragrafie 4. Przypisane do schematów krytyczne pytania to w istocie nic innego niż uszczegółowione dwa pytania zadawane w ramach metody „ocenie przez obalenie”. Zadanie tych pytań w prosty sposób prowadzi nas bowiem bądź do sytuacji, w których należałoby odrzucić którąś z przesłanek argumentu, bądź takich, w których pomimo tego, że wszystkie przesłanki są prawdziwe, konkluzja argumentu okazałaby się fałszywa. Przykładowo, w przypadku argumentu z autorytetu pytanie 4) kieruje nas do sytuacji, w których nieakceptowalna byłaby przesłanka P1, natomiast pytanie 1) czyni to samo w odniesieniu do przesłanki P2. Z kolei zadanie pytań 2) i 3) ułatwia nam wyobrażenie sobie sytuacji, w których pomimo tego, że prawdziwe byłby przesłanki argumentu, jego konkluzję można by było zakwestionować. W przypadku argumentu z negatywnych konsekwencji pytania 1) i 2) odnoszą się do akceptowalności przesłanek – odpowiednio

²¹ Zarówno same schematy argumentacyjne, jak i przypisane do nich krytyczne pytania, podawane przez różnych autorów mogą się nieco różnić. Ich ogólna idea pozostaje jednak ta sama. W sprawie argumentu z autorytetu i przypisanych do niego krytycznych pytań zob. np. Walton, Reed, Macagno (2008, s. 310), Szymanek (2001, s. 66–69).

P1 i P2, natomiast pytania 3) i 4) do wsparcia konkluzji argumentu przez te przesłanki.

Jak sądzę, metodę oceny argumentów zaproponowaną przez Waltona można wykorzystać podczas kursów krytycznego myślenia jako rozwinięcie metody „ocenie przez obalenie”, jako kolejny stopień wtajemniczenia przeznaczony dla bardziej zaawansowanych i zainteresowanych tematem słuchaczy. Przygotowanie się do stosowania tej metody jest niewątpliwie trudniejsze i bardziej czasochłonne – wymaga bowiem nauczania się dopasowywania argumentów do poznanych wcześniej schematów argumentacyjnych, a także zapamiętania krytycznych pytań przypisanych do wielu różnych schematów. Dla kogoś, kto już się tego nauczył, stosowanie metody jest jednak nawet łatwiejsze od posługiwania się metodą „ocenie przez obalenie”. Dzięki krytycznym pytaniom wyznajdywanie sytuacji, które mogłyby obalić argument, staje się o wiele prostsze. Można więc powiedzieć, że czas poświęcony na zapoznanie się metodą Waltona zwraca się, gdy zacznie się ją stosować w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowski, A. (2016). Czy logika pragmatyczna jest dobrą alternatywą edukacyjną dla krytycznego myślenia? *Nauka*, 2, 143–162.
- Govier, T. (1987). *Critical Thinking in the Armchair, the Classroom, and the Lab*. W: T. Govier (red.), *Problems in Arguments Analysis and Evaluation* (s. 229–246). Dordrecht: Foris Publications.
- Govier, T. (1999). *What is a Good Argument?* W: T. Govier (red.), *The Philosophy of Argument* (s. 107–122). Newport News: Vale Press.
- Govier, T. (2005). *A Practical Study of Argument*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hoaglund, J. (2004). *Critical Thinking*. Newport News: Vale Press.
- Johnson-Laird, P.N. (2006). *How We Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnsons, R. H., Blair, A. J. (1983). *Logical Self-Defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Kahane, H. (1971). *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reasoning in Everyday Life*. Belmont: Wadsworth.
- Szymanek, K. (2001). *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thomas, S. N. (1986). *Practical Reasoning in Natural Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Tokarz, M. (2006). *Argumentacja, perswazja, manipulacja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Ulrich, W. (1992). In Defense of the Fallacy. W: W. L. Benoit, D. Hamble, P. J. Benoit (red.), *Readings in Argumentation* (s. 337–356). Berlin, New York: Foris Publication.
- Waller, B. N. (2001). *Critical Thinking. Consider the Verdict*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Walton, D. N. (1992). Which of the Fallacies are Fallacies of Relevance? *Argumentation*, 6, s. 237–250.
- Walton, D. N. (1995). *A Pragmatic Theory of Fallacy*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Walton, D. N., Reed, C., Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. New York: Cambridge University Press.
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wieczorek, K. A. (2016). Logika nieformalna. W: J. Hołówka, B. Dziobkowski (red.), *Panorama współczesnej filozofii* (s. 233–255). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ARGUMENT ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF CRITICAL THINKING TEACHING

SUMMARY: One of the main goals of critical thinking courses should be to provide students with tools helpful in making right choices in their daily lives. During such courses, much attention is usually paid to teaching the students how to assess arguments. In this paper, I try to answer the question – which method of assessing arguments is best suited for critical thinking courses? I think that such a method should be intuitive and “user-friendly” – it should be easy to learn and to use as well. These conditions seem to be necessary for the method to be actually used by those who have finished the course. In the paper, I describe the method of evaluating arguments which I think fulfills these conditions. It is based primarily on ideas taken from S.N. Thomas (1986) and M. Tokarz (2006). Some details of the method, as well as the way of presenting it to students, I worked out while teaching informal logic and critical thinking courses.

KEYWORDS: critical thinking, argument assessment, argument refutation, argumentation schemes.