

VEDECKÉ POZNÁVANIE A PRAGMA-DIALEKTIKA

MILOŠ TALIGA, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra filozofie, Banská Bystrica, Slovenská republika

TALIGA, M.: Scientific Cognition and Pragma-Dialectics
FILOZOFIA, 78, 2023, No 8, pp. 675 – 688

Based on a critical analysis of a specific theory of knowledge course, Gábor Zemlén has identified several barriers frustrating efforts to support critical thinking in science education. He proposes three strategies of how to bolster up critical thinking skills in teaching science-oriented courses. One of them is to implement the pragma-dialectical theory of argumentation in classes. The paper calls attention to three implicit assumptions behind the Zemlén's proposal, subjects them to internal criticism, and argues that they cannot be reconciled with each other. By criticizing them externally, the paper aims to show that it is not apposite to explain or model scientific cognition by the pragma-dialectical theory of argumentation.

Keywords: Scientific cognition – Pragma-dialectics – Science education – Theory of knowledge – Critical thinking – Critical rationalism

Podľa Gábora Zemléna sa kritické myslenie môže dostať (a často sa aj dostáva) do konfliktu so vzdelávaním v oblasti vedy. Ku konfliktu dochádza, keď sa zabúda, že všetky nároky na poznanie sú závislé od predpokladov, ktorých prijateľnosť je diskutabilná. V takých prípadoch sa kritické myslenie podriaďuje popularizácii vedeckého svetonázoru (Zemlén 2007, 180). Pre vyhnutie sa tomuto konfliktu Zemlén navrhuje, okrem iného, aby sme vo výučbe využili pragma-dialektickú teóriu argumentácie (ďalej: PDTA). V tejto stati upozorním na tri predpoklady, ktoré stoja v pozadí Zemlénovho návrhu. Prvým je podmienka pravdivosti poznania, podľa ktorej, ak subjekt vie, že p , tak je pravda, že p . Druhým je predpoklad, že argumentácia hrá kľúčovú úlohu pri produkcii poznania. Tretím je presvedčenie, že PDTA je vhodným modelom racionálnych diskusií vo vede, ktoré sú zamerané na rozriešenie názorových nezhôd. Pokúsím sa ukázať, že tieto predpoklady sa nedajú zlúčiť medzi sebou navzájom a ani s typicky deštruktívnou úlohou, ktorú zohráva argumentácia pri vedeckom poznávaní. Preto navrhnem záver, že PDTA nie je vhodná pre objasnenie vedeckého poznávania.

Ďakujem anonymným recenzentom časopisu *Filozofia* za cenné pripomienky k rukopisu tejto state.

I. Problém kritického myslenia

Zemplén vo svojom texte kriticky analyzuje konkrétny kurz teórie poznania, ktorého cieľom je naučiť študentov rozpoznať kľúčové otázky teórie poznania, porozumieť im a byť schopný kritického zhodnotenia odlišných odpovedí na tieto otázky (Zemplén 2007, 172). Následne (ibidem, 171 – 174) uvádza tri problémy, na ktoré kurz naráža: problém rámca (*the framework-problem*), problém uzatvárania tém kurzu do čiernej skrinky (*the black-boxing problem*) a problém kritického myslenia (*the problem of critical thinking*). V tejto časti state sa zameriam len na problém kritického myslenia.

Zemplén (2007, 173 – 174) rámcuje problém kritického myslenia týmito otázkami: Ktoré schopnosti, kedy a v akej miere by mali byť kurzom kultivované (respektíve začlenené do kurikula)? Odrážajú tieto schopnosti vôbec úroveň poznania problematiky teórie poznania? Aká úroveň a aký typ kritického myslenia sa vlastne očakáva? A ako ho začleniť do systému vzdelávania? Súbežne upozorňuje na dôležitý problém, ktorým je problém absencie hodnôt. Zemplén tvrdí, že pokiaľ nie sú jasné usmernenia, aké hodnoty by študenti kurzu teórie poznania mali podporovať, tak kurz bude príliš voľný. Nebude napríklad jasné ani to, čo presne sa od študentov očakáva a či existujú nejaké obmedzenia pre použitie vyučovaných zručností (ibidem, 174).

Navyše, ak nie sú hodnoty (napríklad demokratické) explicitne formulované, tak by nemali hrať rolu pri hodnotení – ani pri hodnotení esejí, ktoré by argumentovali proti daným hodnotám (ibidem, 191, pozn. 16). V takom prípade môže dostať najvyššiu známku aj esej, ktorá by bola z hodnotového hľadiska vyučujúceho po svojej obsahovej stránke zvrátená. Tento aspekt úzko súvisí s rizikom obsahového vyprázdnenia (alebo, naopak, preplnenia) kurzu. Bez preferencie konkrétnych hodnôt môže učiteľ férovo hodnotiť iba formálne aspekty študentských výkonov – napríklad logické vyplývanie záverov z premís argumentov obsiahnutých v ich esejach. Posúdenie správnosti alebo presvedčivosti argumentov je však bez zaujatia konkrétneho hodnotového stanoviska prakticky nemožné a teoreticky neférové.

Absencia jasne sformulovaných hodnôt môže však spôsobiť aj to, že vyučovaný kurz bude v konečnom dôsledku asamblážou nezlučiteľných koncepcií (teórií) z oblasti filozofie vedy alebo epistemológie. Jednotlivé koncepcie sa tak len vymenujú a uvedú sa ich hlavné slabiny. Ak sa to aj urobí pomocou argumentov, tak hrozí, že každá koncepcia sa oslabí (respektíve obmedzí, čiže sa podmieni jej platnosť), no k ničomu záväznému sa nedospeje. Najhorším výsledkom môže byť podporovanie stanoviska: „povedz si čo chceš a napokon prehlás, že je to len čiastočne pravda“ (Zemplén 2007, 177).

Avšak také niečo má len málo spoločné s kritickým myslením. Navyše, ak je výsledkom znôžka nezlučiteľných koncepcií, tak je otázne, či môže byť taký kurz prezentovaný ako koherentná časť nášho poznania (ibidem). Ak by niekto v obrannej

reakcii tvrdil, že to je maximum, ktoré sa dá z výučby teórie poznania vyťažiť, tak potom by sme podľa Zemléna (2007, 178) nemali výučbu tohto predmetu spájať s rozvíjaním schopností kritického myslenia. Kritické myslenie sa totiž zvykne chápať ako cieľavedomý, sebaregulujúci úsudok, ktorého výsledkom je interpretácia, analýza, zhodnotenie a inferencia, ako aj vysvetlenie kritérií, na ktorých je taký úsudok založený:

Ideálny kritický mysliteľ je zvyčajne zvedavý, dobre informovaný, dôveruje rozumu, má otvorenú myseľ, je flexibilný, férový vo svojich hodnoteniach, poctivo čelí svojim predsudkom, je obozretný pri vynášaní súdov, je ochotný ich prehodnotiť, má jasno v podstate sporu, pri zložitých otázkach je disciplinovaný, je usilovný vo vyhľadávaní relevantných informácií, rozumný pri výbere kritérií, počas výskumu je sústredený a vytrvalo formuluje závery, ktoré sú natoľko presné, nakoľko to dovoľuje predmet a okolnosti výskumu (ibidem, 192, pozn. 19).

Tieto schopnosti sú podľa Zemléna základom rozumnej a demokratickej spoločnosti a mali by byť vo vzdelávaní aj podporované (ibidem). Zemlén sa preto pýta, či môžu študenti kurzu teórie poznania spochybňovať vedu (ibidem, 178). Môžu napríklad tvrdiť, že veda poskytuje odpovede len preto, že posúva zmysel otázok, ktoré tak prestávajú byť pre nich (študentov) dôležité a páľivé? Alebo by mal vyučujúci robiť všetko pre to, aby nahrádzal jednu populárnu teóriu vedy druhou, ktorá viac podporí autoritársku rétoriku vzdelávacieho procesu? Avšak, môže to robiť v rámci kurzu, ktorý chce kultivovať a podporovať kritické myslenie?

Podľa Zemléna, „ak má vzdelávanie, okrem iného, posilňovať demokraciu (ako si to predstavoval napríklad J. Dewey), tak musí podporovať zodpovedné občianstvo, predchádzať indoktrinácii a pestovať kritické myslenie“, čiže „tvrdenia vedy a vedcov musia byť takisto skúmané a hodnotené kriticky“ (ibidem, 178 – 179). Zemlén tvrdí, že súčasné učebné osnovy orientované na vedu a poznanie túto výzvu príliš neriešia – nedá sa na ne len tak „nabalit“ agenda demokracie a zodpovedného občianstva, hoci deklarujú podporu kritického myslenia (ibidem, 179).

Výsledkom je často situácia, keď je kurz teórie poznania buď zlučiteľný s agendou výučby vedy, no obetuje prvok kritického myslenia, alebo je kritické myslenie plne podporované (napríklad cez otázky o povahe vedy alebo o dopadoch vedy na spoločnosť), avšak na úkor agendy výučby vedy (ibidem, 179). Ak má kritické myslenie „spĺňať požiadavky, ktoré kladie agenda výučby vedy, tak to prináša problém pre kritické hodnotenie, pretože hlavným cieľom kurzu [podporujúceho kritické myslenie] je ukázať, že všetky nároky na poznanie závisia od sčasti implicitných predpokladov, ktorých

prijateľnosť je diskutabilná. Dilema teda spočíva v tom, že sa buď spreneveríme kritickému mysleniu alebo ohrozíme ciele výučby vedy“ (Zemplén 2007, 180).

Presadzovanie vedeckého svetonázoru je v určitých kontextoch opodstatnené, ak nám však ide o podporovanie kritického myslenia, tak je situácia zložitejšia. Zemplén uvádza napríklad Donnellyho názor, že „primárnym a najzjavnejším vzdelávacím cieľom vyučovania vedy je odovzdať žiakom to najautoritatívnejšie poznanie o svete, aké máme“, a že „legitímnosť tohto cieľa musíme intelektuálne aj politicky uznať a nie sa mu vyhýbať alebo ho popierať“ (ibidem), o ktorom tvrdí, že ho môžeme podporovať, no v takom prípade by sme mali podľa neho aj explicitne priznať, že výučba o vede je „podriadená výučbe vedy a agenda kritického myslenia je len druhoradá – prvoradá je popularizácia vedeckého svetonázoru“ (ibidem).

Keby sme vzali výučbu o vede vážne, tak by sme podľa Zempléna museli urobiť zmeny v základoch a povahe učebných plánov (ibidem). Ak vytvoríme osobitný kurz teórie poznania s cieľom podpory kritického myslenia, tak kritické myslenie už nemôže byť podriadené výučbe vedy (ibidem, 181). Ako by to teda mohlo vyzerieť? Ako „zladit“ výučbu teórie poznania a kritického myslenia? Zemplén predkladá tri návrhy: 1) včleniť do výučby dejiny vedy a cez ne ukázať spory a pluralitu koncepcií (ibidem, 183 – 184); 2) využiť vo výučbe PDTA (ibidem, 186); 3) umožniť študentom predkladať a kriticky zhodnotiť rozhodnutia, ktoré sú v ich vlastnom záujme (ibidem, 187). Samozrejme, Zemplén nepovažuje tieto návrhy za definitívne riešenie problému kritického myslenia. Uvedomuje si, že rozhodujúce je „prehodnotiť mnohé zo vzdelávacích cieľov a takisto úlohu, ktorú má plniť výučba vedy v rámci vzdelávania“ (ibidem, 189). Svoje návrhy však ponúka ako vhodnú stratégiu pre podporovanie kritického myslenia vo výučbe teórie poznania.

II. Tri problematické predpoklady

Podľa Zempléna sú predmety orientované na vedu zvyčajne vyučované neargumentatívnym alebo pseudoargumentatívnym štýlom, a to napriek tomu, že vo vede „hrá argumentácia kľúčovú úlohu pri produkcii poznania“ (ibidem, 185). Ako sme videli, vo svojom druhom návrhu odporúča pre nápravu využiť vo výučbe PDTA. Pokúsím sa ukázať, že v pozadí tohto návrhu stoja tri problematické predpoklady. Prvým je už spomenutý predpoklad, že argumentácia hrá vo vede dôležitú úlohu pri produkcii poznania. Druhým predpokladom je v tichosti akceptovaná tripartitná definícia poznania. V opise cieľov kurzu, ktorý Zemplén kritizuje, sa uvádza, že kurz je „premysleným a cieľavedomým skúmaním rozličných spôsobov poznávania a typov poznania“, a preto je založený najmä na otázkach, z ktorých ústrednou je otázka „Ako vieme, že je predložené tvrdenie pravdivé alebo že je daný úsudok dobre zdôvodnený?“ (Zemplén 2007, 169). Tento cieľ kurzu ani ústrednú otázku Zemplén

nespochybňuje. Tretím predpokladom je presvedčenie, že PDTA môže posilniť kritické myslenie vo výučbe predmetov orientovaných na vedu.

V súčasnej epistemológii prevláda názor, ktorý Zemplén explicitne nekomentuje, že poznanie je určitým typom zdôvodneného pravdivého presvedčenia. Hoci existuje mnoho teórií poznania, ktoré rôznorodo interpretujú podmienky presvedčenia, zdôvodnenia a pravdivosti, drvivá väčšina teórií sa zhoduje v tom, že každá jedna z týchto troch podmienok je nutnou podmienkou poznania. Túto rozšírenú predstavu bežne sprevádzajú základné otázky podobného znenia ako v kurze teórie poznania, ktorý Zemplén kritizuje, čiže otázky typu „Ako vieme, že je presvedčenie pravdivé?“, „Ako vieme, že je presvedčenie zdôvodnené?“, „Ako vieme, o čom máme byť presvedčení?“, a pod. Je užitočné všimnúť si, že tieto otázky sú príznačné pre rodinu epistemologických teórií, ktoré spája akcesibilizmus – internalistická doktrína, podľa ktorej je zdôvodnenie našich presvedčení vecou našich vnútorných stavov dostupných na základe reflexie. Ambíciou niektorých akcesibilistov¹ nie je pritom iba stanoviť podmienky poznania, ale aj ukázať, ako môžeme vedieť, že boli splnené.

Zdá sa, že podobnú ambíciu má aj kurz teórie poznania podporujúci kritické myslenie, ktorý Zemplén kritizuje. Cieľom kurzu je naučiť študentov niečo užitočné, ak ich trápia otázky typu „Ako vieme, že je predložené tvrdenie pravdivé alebo že je daný úsudok dobre zdôvodnený?“. Majme úsudok, ktorého výsledkom je tvrdenie p vyjadrujúce naše presvedčenie, a predpokladajme, že o úsudku vieme, že je dobre zdôvodnený a o tvrdení p , že je pravdivé. Za týchto okolností vieme, že vieme, že p . Iste, kurz teórie poznania, ktorý podporuje kritické myslenie, nemusí študentov úspešne doviest' až do tohto ideálneho stavu. Musí im však aspoň nejako pomôcť pri hľadaní odpovede na otázky „Ako vieme, že je predložené tvrdenie pravdivé alebo že je daný úsudok dobre zdôvodnený?“. Inak sa spreneverí svojmu hlavnému cieľu. Problém spočíva v tom, že Zemplén (2007) tento cieľ nijako nespochybňuje.

Ak sa na poznanie pozeráme ako na zdôvodnené pravdivé presvedčenie z perspektívy akcesibilizmu, a ak má argumentácia hrať kľúčovú úlohu pri produkcii poznania (ako to tvrdí Zemplén 2007, 185), tak stojíme pred otázkou, či môže argumentácia produkovať poznanie, o ktorom by sme vedeli, že je poznaním. Ak by sa nám podarilo ukázať, že argumentáciou sa dá vyprodukovať buď presvedčenie, alebo jeho zdôvodnenie, alebo jeho pravdivosť (alebo všetko dohromady), tak by bolo lákavé odpovedať na danú otázku kladne – každá jedna „zložka“ je totiž podľa tripartitnej teórie poznania dôležitá. Tomuto pokúšaniu bude však lepšie odolať.

¹ Podľa Teda Postona (2008, časť 1c) sa medzi takých akcesibilistov radí Laurence Bonjour, ktorý obhajoval názor, že máme prístup nielen k vnútorným stavom zdôvodňujúcim naše presvedčenia, ale aj k ich zdôvodňujúcemu statusu, čo sa zvykne považovať za „najčistejšiu formu internalizmu“, podľa ktorej vieme, že p , len ak vieme, že vieme, že p .

Pitie slivovice môže takisto zohrávať kľúčovú úlohu pri produkcii presvedčenia, no kvôli tomu by sme mu zrejme nechceli pripisovať zásluhy pri produkcii poznania. A ak pravdivosť chápeme ako niečo, čo je objektívne, tak asi nebudeme inklinovať k tomu, že by mohla byť argumentáciou vyprodukovaná. Nie preto, že by boli všetky produkty argumentácie subjektívne, ale preto, že pravdivosť môže byť argumentáciou nanajvýš objavená, ak vôbec.²

Ak má teda argumentácia zohrávať kľúčovú úlohu pri produkcii poznania, zostáva nám už iba zdôvodnenie, ktoré by mohla (mala) produkovať. A hoci je diskutabilné, či môžeme argumentáciou vytvoriť (alebo aspoň objaviť) také dobré dôvody, vďaka ktorým by sme vedeli (alebo aspoň tušili), že je nejaké predložené tvrdenie pravdivé,³ v súčasnom kontexte je dôležitý skôr iný problém. Je ním fakt, že PDTA bola navrhnutá ako riešenie iného problému – nie ako model produkcie poznania, ale ako model rozriešenia názorových nezhôd pomocou kritickej diskusie. Zemplén si je toho, samozrejme, vedomý (Zemplén 2007, 192, pozn. 19). PDTA považuje za vhodný model racionálnych diskusií, ku ktorým dochádza vo vede (ibidem, 186), a za dobrý didaktický nástroj pre identifikáciu argumentačných faulov v simulovaných diskusiách na hodinách teórie poznania (ibidem, 187).

Nemôžem vylúčiť, že by sa PDTA nemohla dať interpretovať tak, aby jej výsledkom bolo modelovanie kľúčovej úlohy, ktorú má argumentácia zohrávať pri produkcii poznania. Keď ale vezmeme do úvahy pôvodný cieľ, pre ktorý bola PDTA rozvinutá, môžeme oprávnenne vysloviť pochybnosť, či sa dá zlúčiť s tézou, podľa ktorej zohráva argumentácia kľúčovú úlohu pri produkcii poznania chápaného ako akcesibilisticky zdôvodnené pravdivé presvedčenie. Je predsa zjavné, že ak sa aj pomocou argumentácie podarí rozriešiť názorovú nezgodu, tak to ešte neznamená, že bolo dosiahnuté poznanie, tobôž také poznanie, o ktorom by sme vedeli, že je zdôvodneným pravdivým presvedčením. Ako som už uviedol, Zemplén nespochybňuje predpoklad, že jednou z ústredných otázok kurzu teórie poznania podporujúceho kritické myslenie je otázka „Ako vieme, že je predložené tvrdenie pravdivé?“ (ibidem, 169). Práve sme však videli, že PDTA, ktorej využitie pri výučbe takého kurzu Zemplén (ibidem, 186) navrhuje, nemá ako pomôcť študentom pri snahe zistiť, aká je odpoveď na danú otázku.

Ak teda niekto propaguje PDTA a súčasne pripisuje argumentácii kľúčovú úlohu pri produkcii poznania, ktoré navyše chápe ako akcesibilisticky zdôvodnené pravdivé presvedčenie,⁴ tak by mal ukázať, ako nám pragma-dialekticky interpretovaná argumentácia pomáha pri zisťovaní, že je niečo zdôvodneným pravdivým presvedčením.

² Inak povedané, niektorá argumentácia (konkrétne tá, ktorá je deduktívne platná) môže pravdivosť zachovávať (čiže prenášať z premís na závery), avšak žiadna argumentácia nemôže pravdivosť vytvoriť.

³ Pozri Taliga (2018).

⁴ Aby nedošlo k nedorozumeniu, netvrdím, že Zemplén musí zastávať doktrínu akcesibilizmu, ale, že jeho text (2007) musí akcesibilizmus (alebo podobný typ internalizmu) predpokladať.

Pokým sa tak nestane, môžeme raziť domnienku, že PDTA nie je vhodná pre vysvetlenie alebo modelovanie kľúčovej úlohy, ktorú má argumentácia zohrávať pri produkcii poznania (či už vo vede alebo niekde inde), teda, že Zemplénove tri predpoklady nie sú vzájomne zlučiteľné.

III. Úloha argumentácie vo vedeckom poznávaní

O tom, či argumentácia môže zohrávať *vôbec nejakú* úlohu pri produkcii vedeckého poznania sa však dá zapochybovať aj „zvonku“, čiže z takého uhla pohľadu na vedu, argumentáciu a kritické myslenie, ktorý sa líši od Zemplénových východísk. V tejto časti state predostriem vonkajšiu kritiku Zemplénových predpokladov, ktoré stoja v pozadí jeho návrhov riešenia problému kritického myslenia. Východiskom mojej kritiky je filozofia kritického racionalizmu.

Vyjdime z dilemy, ktorú pre nedostatok lepšieho označenia nazývam *dilemou podmienky pravdivosti*:

- Ak je podmienka pravdivosti nutnou podmienkou poznania, tak sa poznanie nemôže vyvíjať a ani zanikať, pretože pravdivé propozície sa nemôžu stať nepravdivými, a súčasne, ak podmienka pravdivosti nie je nutnou podmienkou poznania, tak poznaním môže byť aj niečo, čo je nepravdivé.
- Podmienka pravdivosti buď je, alebo nie je nutnou podmienkou poznania.
- Preto, poznanie sa buď nemôže vyvíjať a ani zanikať, alebo poznaním môže byť aj niečo, čo je nepravdivé.

Ak prijmeme tézu aletického absolutizmu, podľa ktorej je pravdivá propozícia s fixným významom pravdivou *navždy* (bližšie pozri Woleński 2022),⁵ tak musíme zoči-voči faktu, že poznanie (nielen to vedecké) sa *vyvíja a zaniká*, uzavrieť, že *podmienka pravdivosti nie je nutnou podmienkou poznania*. Poznanie sa totiž môže vyvíjať a zanikať nie preto, že sa menia naše (nech aj zdôvodnené) presvedčenia o tom, čo je pravdivou propozíciou,⁶ ale preto, že podmienka pravdivosti nie je nutnou podmienkou poznania. Následne musíme vysvetliť, ako je možné, že poznaním (a to aj vedeckým poznaním) môže byť aj niečo, čo je nepravdivé.

⁵ Prirodzene, aletickí relativisti by tézu aletického absolutizmu odmietli a spolu s ňou aj dilemu podmienky pravdivosti. Podľa nich by išlo o falošnú dilemu, pretože propozície nemajú absolútne, ale len relatívne pravdivostné hodnoty, ktoré sa môžu meniť podľa kontextu ohodnotenia (pozri Boghossian 2011, 60). Hoci by aletický relativista takto vyhodil dilemu podmienky pravdivosti von oknom, bolo by zaujímavé vidieť, aký postoj by zaujal k otázke, či môžu byť aj nepravdivé propozície poznatkami a, najmä, ako by objasnil vývoj a zánik vedeckého poznania, aby sme videli aj to, či sa k nemu náhodou dilema nevrátila cez pootvorené dvere.

⁶ Anonymný recenzent namietol, že pravdivé propozície sa síce nemôžu stať nepravdivými, no poznanie sa môže vyvíjať, pretože sa v závislosti od dôvodov menia naše presvedčenia o pravdivosti

Predpokladajme teda, že nutnými podmienkami poznania sú *hypotetickosť* (pravdivosť žiadneho poznatku sa nedá zdôvodniť, a to ani čiastočne),⁷ *kritizovateľnosť* (každý poznatok sa dá verejne kriticky overiť, respektíve testovať) a *nevyvrátenosť* (v okamihu, keď je kritizovaná hypotéza úspešne vyvrátená, prestáva byť naším poznatkom). Za tohto predpokladu sa dá ľahko vysvetliť, ako môže byť vedeckým poznáním aj niečo, čo je nepravdivé. Poznaním môže byť aj taká kritizovateľná hypotéza, ktorá je nepravdivá, ale *len vtedy, ak o nej nie je známe, že je nepravdivá*, čiže iba *dovtedy, pokiaľ nie je vyvrátená*. To nám umožňuje odmietnuť druhý predpoklad, na ktorý sa Zemplén implicitne spolieha, konkrétne tripartitnú definíciu poznania, ktorej súčasťou je téza, že podmienka pravdivosti je nutnou podmienkou poznania. Ak ale podmienka pravdivosti nie je nutnou podmienkou poznania, tak je otázne, prečo by sa vedci mali zaoberať otázkou „Ako vieme, že je predložené tvrdenie pravdivé?“. Zdá sa totiž, že táto otázka nie je pre vedecké poznávanie dôležitá.

Vedecké poznávanie je charakteristické svojimi dynamickými zvratmi – vedecká teória, ktorá je dnes poznáním *par excellence*, zajtra ním byť už nemusí. Odmietnutie podmienky pravdivosti ako nutnej podmienky poznania a prijatie troch nutných podmienok poznania, ktoré som navrhol vyššie, nám umožňuje *vývoj a zánik vedeckého poznania* objasniť: Akonáhle je vedecká hypotéza vyvrátená, celok poznania sa mení – ochudobní sa o túto hypotézu, ktorá už nie je poznatkom, *hoci kedysi ním bola*. Tripartitná teória, podľa ktorej je poznanie určitým typom zdôvodneného pravdivého presvedčenia, také vysvetlenie nepripúšťa, pretože nepravdivé presvedčenia, hoci aj zdôvodnené, nepovažuje za poznatky.⁸ Ak je ale pre vedecký výskum niečo typické, tak je to fakt, že vedecké poznatky *prestávajú byť poznatkami* práve preto, že sa preukáže ich nepravdivosť. Tento uhol pohľadu nám umožňuje odmietnuť prvý Zemplénov predpoklad, podľa ktorého zohráva argumentácia „vo vede kľúčovú úlohu pri produkcii poznania“ (Zemplén 2007, 185), a nahradiť ho iným návrhom.

Podľa kritického racionalizmu zohráva argumentácia pri poznávaní *deštruktívnu úlohu* (Miller 2006, 76 – 79; Miller 2005, 58). Táto úloha dobre vynikne, ak sa zameriame na otázku, či je vo vede dôležitá idea pravdivosti. Odpoveďou je, že je dôležitá, no nie ako nutná podmienka poznania, ale ako regulatívny princíp (Popper 1963, 226; 229). Vyššie som navrhol, že vedecké poznanie môže obsahovať (a fakticky aj obsahuje)

propozícií. To ale vedie k eliminácii podmienky (objektívnej) pravdivosti a k neprijateľnej redukcii poznania na zdôvodnené presvedčenia.

⁷ Pre argumentáciu, z ktorej sa dá odvodiť téza o nezdôvodniteľnosti pravdivosti poznania pozri napríklad Miller (1994, kapitola 3). Tri podmienky, ktoré uvádzam v texte, nepovažujem za postačujúce, ale za nutné podmienky poznania, pričom si nerobím nárok, že ide o ich vyčerpávajúci zoznam.

⁸ Tripartitná teória nám teda neumožní po vyvrátení nejakej vedeckej teórie vysvetliť, ako sa vedecké poznanie mení a zaniká, ale iba povzdychnúť si, že ani táto vyvrátená vedecká teória nikdy poznáním nebola.

nepravdivé propozície (výroky, teórie). Práve tieto nepravdivé poznatky sú v prísnych testoch odhaľované a následne odmietnuté – v okamihu svojho úspešného vyvrátenia prestávajú byť poznatkami. Vedecké *poznávanie* je tak hľadaním pravdy pomocou *vyučovania neprávd.* Pri každom vyvrátení zohráva deduktívne platná argumentácia nenahraditeľnú úlohu. Hypotéza je úspešne vyvrátená vtedy, keď sa o nej podarí ukázať, že má nepravdivé dôsledky. Na vyvodenie dôsledku z hypotézy je, prirodzene, potrebné použiť deduktívne platnú argumentáciu. Tá je však potrebná aj v ďalšom kroku, keď je nepravdivosť dôsledku hypotézy prenesená podľa zákona retransmisie nepravdivosti (Popper 1995, oddiel 32; Popper 1963, 64) späť na hypotézu ako celok. Deduktívne platná argumentácia neslúži teda na produkciu, ale *redukciu* poznania.

Na tomto mieste by mohla zaznieť námietka, že argumentácia predsa len produkuje poznanie, pretože ak sa pomocou argumentácie ukáže nepravdivosť nejakej hypotézy, tak sa tým dosiahne poznanie o nepravdivosti danej hypotézy, čiže aj o tom, že atribúty, ktoré hypotéza pripisovala nejakému javu, daný jav nemá.⁹ Námietka však stratí silu, keď si pripomenieme tri nutné podmienky poznania (hypotetickosť, kritizovateľnosť, nevyvrátenosť), ktoré navrhuje kritický racionalizmus, a uvedomíme si, že výsledkom vyvrátenia nejakej vedeckej hypotézy je „iba“ jej negácia, nie nová kritizovateľná nevyvrátená vedecká hypotéza. Napríklad, vedecké hypotézy s empirickým obsahom sa podobajú striktným univerzálnym tvrdeniam (ako napríklad „Všetky smaragdy sú zelené.“) v tom, že sú falzifikovateľné (čiže aj kritizovateľné), avšak ich negáciami sú striktné existenčné tvrdenia („Existuje smaragd, ktorý nie je zelený.“), ktoré falzifikovateľné nie sú (pozri Popper 1997, 52 – 55). A hoci sa nefalzifikovateľné tvrdenia dajú kritizovať inak ako pomocou empirického testovania (pozri Popper 1963, kapitola 8), pointa argumentu zostáva zachovaná: výsledkom vyvrátenia vedeckej hypotézy nie je nová vedecká hypotéza, pretože *tvorba nových hypotéz nie je vecou usudzovania a argumentácie, ale domnievania sa* (Popper 1979, 363; Miller 1994, 28).

Uvedené úvahy problematizujú napokon aj tretí predpoklad, na ktorom stavia Zemplén svoj prístup k problému kritického myslenia: PDTA, ktorú preferuje Zemplén, nemusí byť vhodná pre zosúladienie kritického myslenia s výučbou teórie poznania – nemusí totiž vystihovať vedecké poznávanie. Nedávno sa v slovenskej filozofii objavili pochybnosti o tom, či PDTA vhodne vymedzuje samotný pojem argumentácie, teda, či argumentovať *znamená* pokúšať sa rozriešiť (potenciálne) názorové nezhody.¹⁰ Tento problém odstránime, ak sa budeme v zhode s Vladimírom Svobodom domnievať, že autori PDTA „jsou vcelku smířeni s tím, že jejich definice nedokáže posloužit jako

⁹ Túto námietku predložil jeden z anonymných recenzentov časopisu *Filozofia*.

¹⁰ Pozri Zouhar (2020).

kritérium, jehož použití umožňuje v případě každé činnosti či situace rozhodnout, zda je či není argumentací“ (Svoboda 2022, 57). Pragma-dialektické teorii ide skrátka o niečo iné, konkrétne „o komunikačnú situáciu, kedy jde o presvedčovanie adresáta prostredníctvom uvádzania viacej či menej racionálnych dôvodů“ a kde sa „za relevantní považujú len situácie, kedy sa v komunikácii rieši skutočná alebo potenciálna (uvažovaná) názorová neshoda“ (ibidem).

Práve preto sa však dá PDTA len ťažko zlučiť s tézou, podľa ktorej argumentácia zohráva kľúčovú úlohu pri poznávaní. Podobne ako Svoboda, aj Zemplén (2007, 186) upozorňuje, že PDTA podporuje koncept racionality, podľa ktorého argumentačný diskurz prispieva k riešeniu sporov. Zemplén považuje taký diskurz za blízky „nášmu pojmu ‚racionálnej diskusie‘, a preto aj za zlučiteľný s tým, ako samotní vedci vnímajú vedecké spory“ (ibidem). Takisto si uvedomuje, že PDTA je „aplikovateľná len vtedy, keď existuje názorová nezhoda“ a tvrdí, že v takých prípadoch argumentácia napomáha „pri rozriešení názorových rozdielov“ (ibidem, 192, pozn. 19). Je však diskutabilné, či má presvedčovanie adresáta pomocou uvádzania viacej či menej racionálnych dôvodov a výsledné rozriešenie názorovej nezhody nejaký význam pre hľadanie pravdy, ktoré je (a to nespochybňuje žiadna strana sporu) pre vedecké poznávanie naozaj dôležité. Ak by sa aj všetci vedci na celom svete po dôslednej argumentácii a prísnej kritickú diskusii zhodli, že je nejaká vedecká hypotéza pravdivá, neznamenalo by to predsa ešte, že je daná hypotéza (objektívne) pravdivá.

IV. Metodologický negativizmus

Otázka, ktorej čelíme, tak znie, či má rozriešenie či už potenciálnej alebo skutočnej názorovej nezhody vôbec niečo spoločné s vedeckým poznávaním. Z hľadiska kritického racionalizmu sa natíska záporná odpoveď, pretože ak by sme aj pripustili, že PDTA vhodne modeluje prípady rozriešenia názorových nezhôd, len ťažko jej môžeme priznať úspešné vysvetlenie vedeckého poznávania, pre ktoré je typické hľadanie pravdy pomocou „osekávania“ vedeckého poznania: *Argumentácii a testovaniu vedeckých hypotéz sa vedci venujú preto, aby mohli hypotézy v konečnom dôsledku odmietnuť ako nepravdivé. Žiadna vedecká hypotéza nemôže byť označená za pravdivú len preto, že prešla prísnyimi testami alebo dôslednou kritickou diskusiou. Ak sa teda rozhodneme považovať podmienku pravdivosti za nutnú podmienku poznania, tak o tom, či sme dosiahli poznanie, nás empirické testy, argumentácia, ani kritická diskusia nepoučia.*

Domnievam sa preto, že tým najproblematickejším (avšak kľúčovým) predpokladom, ktorý stojí v pozadí úvah Zempléna, Zouhara aj Svobodu, je to, že chcú argumentáciu a ľudskú racionalitu vôbec chápať cez ich (údajné) konštruktívne či konštitutívne funkcie: argumentácia má pomáhať pri produkcii vedeckého poznania

(ako to tvrdí Zemplén 2007, 185), pri riešení názorových nezhôd (čo tvrdia zhodne Zemplén 2007, 192, pozn. 19, aj Svoboda 2022, 57), či pri obhajobe rôznych stanovísk (čo je vymedzenie argumentácie, ktoré preferuje Zouhar 2020, 626). Chápať argumentáciu ako obhajobu stanovísk alebo riešenie názorových nezhôd by ale znamenalo tvrdiť, že ak vedci z premís odvodí deduktívne platným spôsobom kontradikciu, tak vlastne neargumentujú.¹¹ To je zjavne absurdný dôsledok, ktorý však pramení zo snahy definovať argumentáciu cez funkcie, ktoré plní.¹² Ak by sme namiesto toho prijali minimalistické chápanie, podľa ktorého argumentovať znamená odvodzovať výrok (alebo skupinu výrokov) z iného výroku (skupiny výrokov), tak odvodenie kontradikcie bude argumentáciou. Navyše, bude to argumentácia, ktorá vedcom výrazne pomáha: *prenášanie nepravdivosti záverov na premisy, z ktorých boli tieto závery odvodené, je hybnou silou vedeckého poznávania a kritiky* (pozri aj Miller 1994, 67; Miller 2006, 245), a to bez ohľadu na to, či sa ním sleduje (a či je vo výsledku aj dosiahnuté) rozriešenie názorovej nezhody.

Kritické myslenie sa často vymedzuje voľne a košato (pre ilustratívny príklad pozri prvú časť tejto state), a to až tak, že prestáva byť jasné, čo je na kritickom myslení kritické a prečo je myslením. Podľa kritického racionalizmu, kriticky myslieť znamená používať rozum, čiže vykonávať deduktívne platné úsudky,¹³ s cieľom kritickej kontroly toho, na čo je náš rozum zameraný. Inak povedané, z toho, čo je predmetom kritiky, odvodzujeme pomocou deduktívne platného usudzovania dôsledky, ktoré potom konfrontujeme medzi sebou navzájom a aj s rôznymi ďalšími tvrdeniami. To všetko preto, aby sme zistili, či to, čím sa náš rozum zaoberá, nemá nepravdivé alebo inak neprijateľné dôsledky. Možno to vyznie trúfalo, no takto chápané kritické myslenie je tým, čo nám pomáha získavať a rozvíjať schopnosti ideálneho kritického mysliteľa, ktoré boli opísané v prvej časti tejto state. Pre kritické myslenie je vskutku typické, že je cieľavedomé a sebaregulujúce. Cieľom je objektívna pravda alebo, v tých oblastiach, kde o pravdu nejde, správnosť (konania, normy, atď.). Sebareguláciou je odhaľovanie nepravdivých (nesprávnych, a pod.) dôsledkov pomocou deduktívnej platnej argumentácie.

Nepochybujem o tom, že mnohých tieto úvahy neuspokoja. Budú chcieť viac, napríklad, aby sme pomocou kritického myslenia, argumentácie a diskusie dospeli

¹¹ Všetko závisí od toho, čo rozumieme pod „stanoviskom“, no ak by sa nám z nejakého stanoviska podarilo odvodiť kontradikciu, tak môžeme s čistým svedomím tvrdiť, že ho tým skôr problematizujeme ako obhajujeme. Navyše, odvodením kontradikcie sa nemusí vyriešiť žiadna názorová nezhoda – nejaká sa ním však môže začať.

¹² Pre férovosť musím zdôrazniť, že táto snaha je explicitne prítomná len u M. Zouhara (2020), nie však u V. Svobodu (2020) či G. Zempléna (2007).

¹³ Ostatné typy úsudkov, ktoré sa v literatúre bežne rozlišujú (induktívne, abduktívne, inference to the best explanation, atď.) kritický racionalizmus nepovažuje za doménu racionality, ale domnievania sa, ktoré nie je zviazané žiadnymi pravidlami (pozri napr. Miller 2011 – 2018).

k pozitívnym záverom, ktoré nám povedia, ako máme konať, o čom máme byť presvedčení, či čo máme preferovať. Z hľadiska kritického racionalizmu je však uspokojovanie takých túžob mimo kompetencií (kritického) rozumu, argumentácie, aj empirických testov. Ako hovorí Miller (2006, 127):

Vzhľadom na naše ciele a abstraktné záľuby (pre pravdivosť oproti nepravdivosti, pre približovanie sa k pravde a presnosť oproti nepresnosti, pre úspech oproti nezdaru) neponúka kombinácia empirickej evidencie a deduktívnej logiky žiadnu radu, čo by sme mali akceptovať, o čom by sme mali byť presvedčení alebo čo by sme mali robiť, a dokonca ani, ktorú teóriu alebo plán konania by sme mali preferovať. Keď je k dispozícii [empirická] evidencia, logika sa uspokojuje s tým, že nám dáva najavo, čo by sme nemali akceptovať, čo by sme nemali robiť a čo by sme nemali preferovať.

Táto téza kritického racionalizmu o metodologickom negativizme (ibidem, 53 – 54) je v lepšom prípade väčšinou filozofov prehlíadaná a v tom horšom nepochopená.

V. Záver

PDTA môže byť prítiažlivá tým, koľko schém ponúka na zracionalizovanie množstva úsudkov, ktoré vykonávame v bežnom živote. Jej model racionálnej diskusie môže zapôsobiť dokonca aj na kritických racionalistov. Pokúsil som sa však ukázať, že jej spojenie s predstavou o kľúčovej úlohe, ktorú má argumentácia zohrávať pri produkcii poznania je problematické nielen z vonkajšieho, ale aj z vnútorného uhla pohľadu. Pragma-dialekticky interpretovaná argumentácia nevedie k poznatkom (definovaným v zmysle tripartitnej teórie poznania), ale k urovnaniu sporov (názorových nezhôd). Avšak pre dynamiku vedeckého poznávania je viac ako urovnávanie sporov dôležité skôr narúšanie už dosiahnutej zhody. Vedecké poznanie sa nielen vyvíja, ale aj *zaniká* a je pozoruhodné, že mu pri tom asistuje deduktívne platná argumentácia. Nič z toho sa nedá objasniť pomocou PDTA, pokiaľ poznanie chápeme ako určitý typ zdôvodneného pravdivého presvedčenia.

Hoci mi je teda Zemplénov prístup k problému, ako rozvíjať kritické myslenie výučbou teórie poznania, v mnohom sympatický, stále ho nepovažujem za dostatočne kritický. V zlatej ére novopozitívizmu napísal Popper o naturalistickom prístupe k teórii metódy, že je nekritický, pretože ignoruje hlavný problém filozofie, ktorým je „kritická analýza odvolávaní se na autoritu ‚zkušenosti‘ – přesně té ‚zkušenosti‘, kterou každý čerstvý objevitel pozitivismu pokládá, jako vždy, bez podezíravosti za danou“ (Popper 1997, 32).¹⁴

¹⁴ Pôvodný text Popperovej knihy *Logika vedeckého bádania*, písanej nemecky, bol publikovaný v roku 1934.

Domnievam sa, že podobnej výzve by mali čeliť zástancovia vedy, argumentácie a kritického myslenia aj dnes: pokúsme sa najprv kritickou analýzou argumentácie pochopiť, aké sú jej možnosti a hranice pri poznávaní. Až potom podporujme kritické myslenie vo výučbe teórie poznania. Pretože „skutočnou obavou racionalistu musí byť to, že ak sa študenti nenaučia, aké miesto prináleží argumentom, a aké sú ich limity, tak budú sklamaní, keď nesplnia ich očakávania, a ako mnohých iracionalistov v minulosti ich to môže primäť, aby sa rozumu zbavili úplne“ (Miller 2005, 62 – 63).

Literatúra

- BOGHOSSIAN, P. (2011): Three Kinds of Relativism. In: Hales, S. D. (ed.): *A Companion to Relativism*. Oxford: Blackwell, 53 – 69.
- MILLER, D. W. (1994): *Critical Rationalism: A Restatement & Defence*. Chicago; La Salle: Open Court Publishing Company.
- MILLER, D. W. (2005): Do We Reason When We Think We Reason, or Do We Think?. *Learning for Democracy*, 1 (3), 57 – 71.
- MILLER, D. W. (2006): *Out of Error: Further Essays on Critical Rationalism*. Aldershot: Ashgate.
- MILLER, D. W. (2011 – 2018): *Machine Guessing*. [online] Dostupné na: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/philosophy/people/miller/jsm.pdf> (Navštívené: 14. 8. 2023).
- POPPER, K. R. (1963): *Conjectures & Refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- POPPER, K. R. (1979): *Objective Knowledge*. 2nd edition. Oxford: Clarendon Press.
- POPPER, K. R. (1995): *Věčné hledání. Intelektuální autobiografie*. Praha: Prostor.
- POPPER, K. R. (1997): *Logika vědeckého bádání*. Praha: OIKOYMENH.
- POSTON, T. (2008): Internalism and Externalism in Epistemology. [online] *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Dostupné na: <http://www.iep.utm.edu/int-ext/> (Navštívené: 2. 8. 2023).
- SVOBODA, V. (2022): O názorových neshodách ohledně definice pojmu argumentace. *Filozofia*, 77 (1), 48 – 62. DOI: <https://doi.org/10.31577/filozofia.2022.77.1.4>
- TALIGA, M. (2018): Argumentáciou sa zdôvodnenie nedá objaviť ani vytvoriť. *Filozofia*, 73 (8), 636 – 646.
- WOLEŃSKI, J. (2022): Absoluteness of Truth and the Lvov-Warsaw School. In: Brożek, A. – Jadacki, J. (eds.): *At the Sources of the Twentieth-Century Analytical Movement*. Boston: Brill, 143 – 155.
- ZEMPLÉN, G. (2007): Conflicting Agendas: Critical Thinking versus Science Education in the International Baccalaureate Theory of Knowledge Course. *Science & Education*, 16 (2), 167 – 196.
- ZOUHAR, M. (2020): Pojem argumentácie a jeho definícia. *Filozofia*, 75 (8), 615 – 627. DOI: <https://doi.org/10.31577/filozofia.2020.75.8.1>

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-18-0122. Táto stať vychádza čiastočne z textu, ktorý autor publikoval v zborníku Staré problémy a nové výzvy pre sociálne a humanitné vedy, Bratislava: VEDA, 2023.

Miloš Taliga
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta
Katedra filozofie
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: milos.taliga@umb.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8190-4172>