

# Výuka filozofování pomocí modelu založeného na poznatcích kognitivních věd<sup>1</sup>

Hana Jermakova

*Univerzita Hradec Králové  
Filozofická fakulta*

*Rokitanského 62, Hradec Králové, 500 03, Česká republika  
hana.jermakova@uhk.cz*

V centru současného uvažování o výuce filozofie stojí koncept *filozofování / filozofického myšlení*. Jeho vymezení je v souladu s tzv. kompetenčním přístupem ke vzdělávání, které akcentují i rámcové vzdělávací programy. I když nepanuje naprostá shoda na konkrétních oborových kompetencích, z diskuze vyplývá, že pro rozvoj filozofického myšlení žáků je stěžejní schopnost prezentovat a hodnotit argumenty. Přestože se mnohé přístupy rozvojem těchto schopností zabývají, jejich efektivita v praxi je velmi vázaná na didaktickou i odbornou erudici učitele. Zároveň v kontextu uvažování o filozofování v České republice naprosto chybí tematizace toho, co naše mysl dělá, když filozofujeme. Cílem tohoto textu je představit model filozofování, konkrétně TRAP Mind Theory Franka Brosowa, který může být výraznou oporou při rozvíjení filozofických kompetencí žáků jak zkušeným, tak i začínajícím pedagogům. Tento model identifikuje na základě výsledků empirického výzkumu kontemplativní procesy filozofování, a tím vyučujícímu i samotným studujícím umožňuje cíleně do práce nad konkrétními problémy promítat metakognitivní aspekt. Rozhovory se studujícími – budoucími učiteli, kteří filozofování využívají v praxi, a samotné pozorování aplikace modelu naznačují, že tento model má velký potenciál pro rozvoj filozofování.

**Klíčová slova:** filozofování, filozofické přemýšlení, TRAP Mind Theory, Frank Brosow, kognitivní psychologie, výukové modely, didaktika filozofie

---

<sup>1</sup> Tento článek vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu 2022 na FF UHK s názvem *Koncept filozofování ve výuce (teorie a praxe)*.

## 1 Úvod

Od rozvoje schopností argumentovat a argumenty hodnotit v rámci veřejného vzdělávání se očekává, že žáci a žákyně získají možnosti i schopnosti plnohodnotně se účastnit občanského života v demokratickém systému. Toto přesvědčení se často opírá o pojetí, které úzce spojuje úspěch demokracie se vzděláváním,<sup>2</sup> a explicitně se k této tradici hlásí.<sup>3</sup>

Ze soudobé diskuze na poli didaktiky filozofie vyplývá, že cílem výuky filozofie (nejen) na středních školách by měl být rozvoj filozofického přemýšlení / filozofování, popř. filozofických kompetencí.<sup>4</sup> Samotný koncept filozofování není jednoznačně definován, nicméně pro účely tohoto textu můžeme s Brosowem chápat filozofování jako mentální kontemplativní proces, který začíná u jednotlivce,<sup>5</sup> rozvíjí jeho reflexivitu ve vztahu ke komplexnímu světu a kultivuje se v diskuzi s ostatními.<sup>6</sup> Stěžejní součástí filozofického přemýšlení je argumentace/ospravedlnění a hodnocení důvodů. Podle Brosowa se filozofování bez argumentace neobejde:

„Filozofování vždy zahrnuje shromažďování a hodnocení důvodů. Sbíráání důvodů zahrnuje hledání důvodů nových a uchovávání těch starých. Hodnocení důvodů zahrnuje zjišťování jejich kvality a dosahu.“<sup>7</sup>

Přestože filozofování respektuje filozofický kánon (zachování starých zdůvodnění), je na místě určitá míra originality – samostatného myšlení, které vede k intelektuální autonomii.<sup>8</sup>

2 Viz Dewey, J. (1976): „Creative democracy: The task before us.“ In Dewey, J. (1976): *The later works of John Dewey, Volume 14, 1925–1953*, ed. J. Boydston. Southern Illinois University Press, Carbondale, s. 224–230; Dewey, J. (2001): *Democracy and Education by John Dewey*. A Penn State Electronic Classics Series Publication. Faculty ed. J. Manis, The Pennsylvania State University, Hazleton, PA.

3 Srovnej Kuhn (1999, s. 16) a Kuhn (2013, s. 5).

4 Srovnej Brosow (2020), Martens (2017), Tozzi (2020), v českém kontextu Šebešová (2017).

5 Brosow (2020).

6 Ohledně kultivujícího aspektu argumentace srovnej např. Kuhn (2013, 2015) a Felton et al. (2015).

7 Originál použité citace: „Philosophizing always involves collecting and evaluation reasons. Collecting reasons includes finding new reasons and preserving old ones. Evaluating reasons includes determining their quality and reach.“ Brosow (2020, s. 23).

8 Např. Tozzi (2020).

Schopnost filozofického myšlení, zahrnující i nezbytné umění argumentovat, je natolik zásadní a nepostradatelná, že je považována za čtvrtou kulturní techniku po čtení, psaní a aritmetice<sup>9</sup> a je často jako taková zmiňována.<sup>10</sup> Brosow navíc poukazuje na to, že takto obecně pojatá dovednost nemusí být a není rezervovaná jenom pro výuku filozofie, o filozofování mluvíme při jakékoli realizaci uvedených kontemplativních a argumentačních procesů.<sup>11</sup> Ostatně v didaktice a ve školní praxi vidíme vzdělávací tendence, které sdílí s filozofováním důraz na rozvoj samostatného myšlení žactva. V České republice je to kromě samotné filozofie pro děti (např. program *P4C Philosophy for Children*, realizovaný Člověkem v tísní, nebo program filozofie pro děti *Pink Box*) i snaha o rozvoj kritického myšlení<sup>12</sup> (např. program *Čtením a psáním ke kritickému myšlení – RWCT*, projekt *Kritické myšlení KHK*, navázaný na spolek Symposia), dialogického vyučování, uplatňování (neo)sokratovské metody nebo dialogu, popř. badatelské výuky.

I přes výraznou tendenci k reflexi daného tématu v mezinárodním kontextu v posledních letech se ale ukazuje, že transfer poznatků o konceptu filozofování přímo do pedagogické praxe v České republice je spíše váhavý. Pokud v českém prostředí existují studie, zabývající se formou samostatného myšlení žactva, nejsou zaměřené na filozofování přímo. Z těchto nečetných empirických výzkumů vyplývá, že výuka takových dovedností není zcela bez problémů a vyrovnává se s výtkami, které směřují k její účelnosti (v případě dialogického vyučování)<sup>13</sup>, resp. náročnosti pro vyučující (proces implementace filozofie pro děti),<sup>14</sup> popř. čelí výzvám souvisejícím s její odlišností od obvyklých interakčních schémat např. transmisivní výuky.<sup>15</sup> Na straně vyučujících tak mohou vyvstávat pochyby plynoucí i z doxografického charakteru těchto přístupů,

9 Martens (2017).

10 Např. Brosow (2020).

11 Brosow (2020, s. 14).

12 V Brosowově pojetí je vztah filozofování ke kritickému myšlení velmi blízký, protože jak kritické myšlení, tak filozofování vykonávají tytéž mentální procesy. Filozofování má tak ke kritickému myšlení blíže, než k živé filozofii (*public philosophy*), filozofii, do které se zapojuje laická veřejnost. Brosow (2020, s. 16).

13 Šalamounová et al. (2017).

14 Šedřová et al. (2022, s. 17).

15 Rozmahel (2022).

filozofická diskuze je chápána jako málo strukturovaná a příliš zaměřená na práci s pouhým přesvědčením – tedy to, co Tozzi trefně označuje jako *nesnesitelnou lehkost mínění*<sup>16</sup>. Náročnost pro vyučující může souviset i s tím, že se výuce těchto schopností dostatečně nevěnují už pedagogické fakulty. Nejnovější studie České školní inspekce a Univerzity Karlovy ukazuje, že jenom necelá třetina vyučujících základních a středních škol se cítí být dobře připravena na výuku průřezových kompetencí – tedy i např. kritického myšlení, kompetenci filozofování svým charakterem nejbližší.<sup>17</sup>

Přestože neexistuje univerzální recept, jak se vyhnout naznačeným pedagogickým obtížím, tento text ukazuje, že za určitých okolností je možné jim předejít. A to je důležité zvláště proto, aby vyučující (obzvláště ohroženou skupinou jsou vyučující začínající) nerezignovali na vedení svých žáků a žákyň k tomu, aby se stali samostatnými, pečlivými a důkladnými myslitelkami a mysliteli.

Vycházím z premisy, že pokud chceme dovednosti vyučovat efektivně a relativně nezávisle na individualitě, zkušenosti a úrovni excelence daného vyučujícího, měli bychom alespoň zpočátku rezignovat na spontaneitu procesu filozofování v hodinách a pokusit se najít model, který by nám pomohl vliv výše zmíněných těžkostí umenšit. Zároveň ale pracuji s předpokladem, že model, který bude založený na – alespoň částečné – identifikaci kognitivních mechanismů při filozofování, může mít větší potenciál efektivněji filozofické myšlení vést. Proto je zapotřebí podrobit zkoumání právě ty kognitivní procesy, které se odehrávají ve chvíli, kdy filozofujeme, jejich (evoluční) původ a funkci (kognitivně-empirický aspekt).

V první části článku se budu zabývat teoretickými východisky konceptu filozofování – především poznatky kognitivní psychologie, které jsou důležité právě pro deskripci procesů filozofování. Zaměřím se zvláště na ty, které mají přesah do edukativní reality a v nějaké míře je explicitně nebo implicitně reflektuje i pojednáváný model filozofování.

Ve druhé části textu představím a budu analyzovat jeden z existujících konceptů filozofování, *TRAP Mind Theory* Franka Brosowa. Od-

16 Tozzi (2020, s. 100).

17 Koucký et al. (2023).

povídá oběma premisám: vědomě pracuje s tím, co se děje v hlavách studujících, když přemýšlejí a argumentují, protože z poznatků kognitivní psychologie vychází. Současně aktivitu filozofování cíleně vede a je přístupný i vyučujícím s minimální praxí (pochopitelně v případě, že s ní pracujeme už při tréninku budoucích učitelů filozofie). Na základě poznatků, shromážděných během zúčastněného pozorování a rozhovorů s didaktiky i studujícími, popíšu praktické ukázky tohoto modelu a poté jej kriticky zhodnotím. Zkoumat budu to, jak model odpovídá kritériím efektivní diskuze/argumentace vycházející z interakcionistické teorie rozumu. Praktické zhodnocení vychází z percepce cílové skupiny – studujících didaktiky.

## 2 Teoretická východiska konceptu filozofování

### 2.1 Schopnost argumentovat

Na poli didaktiky panuje přesvědčivý konsenzus o tom, že jednou z nejdůležitějších schopností, které se uplatňují při filozofování, je schopnost argumentovat, uvádět důvody a hodnotit je. Argumentace je tedy naprosto stěžejní součástí filozofického přemýšlení. Obširnější výzkum v českém kontextu prozatím chybí, ale např. v německy mluvících zemích průzkumy ukazují, že téměř 85 % učitelů etiky souhlasí s tvrzením, že schopnost formulovat a zkoumat/hodnotit argumenty je pro studující nejdůležitější.<sup>18</sup>

V úvodu jsem se opírala o tvrzení, že pokud chceme vyvolat kognitivní procesy, které jsou v základu argumentace, je nezbytné je alespoň s jistou mírou pravděpodobnosti (byť třeba jen částečně a schematicky) rozpoznat a identifikovat kontexty, ve kterých se uplatňují nejlépe.

Právě Brosow pracuje s myšlenkou, že můžeme poznat strukturu nebo základní mechanismy, které nám pomohou proces filozofování popsat.<sup>19</sup> Patří k autorům, kteří se opírají o předpoklad, že rozvoj některých teorií kognitivní psychologie a přibývající množství empirické evidence může významně přispět k pochopení procesů, které se odehrávají ve výukové situaci.<sup>20</sup>

18 Löwenstein et al. (2020) cit. dle Burkard et al. (2021).

19 Brosow (2020, s. 14).

20 Srovnej Kuhn (1999), Mercier et al. (2017).

Potenciál vysvětlit naše uvažování (reasoning) a nabídnout konzistentní teorii racionality má právě argumentativní/interakcionistický<sup>21</sup> přístup k rozumu,<sup>22</sup> protože významně počítá s kontextuální (sociální) složkou uvažování (tedy popisuje kontexty, ve kterých se argumentace uplatňuje nejlépe) a vysvětluje ho z evoluční perspektivy. Jeho architekti si jsou vědomi možného přesahu svého vysvětlení do edukativní reality a explicitně ho tematizují,<sup>23</sup> zároveň jsou jejich poznatky ve větší míře reflektovány v nejdůležitějších pracích zabývajících se argumentací ve školních třídách.<sup>24</sup>

Východiskem argumentativní teorie rozumu je přesvědčení, že schopnost argumentovat a schopnost argumenty hodnotit jsou nejdůležitějšími funkcemi uvažování. Obě funkce jsou navzájem provázané, adaptovány se na sebe a vyvinuly se společně:

„Konstruujeme argumenty, pokud se snažíme přesvědčit druhé, anebo si iniciativně myslíme, že bychom je přesvědčit měli. Hodnotíme argumenty předkládané druhými jako prostředky k přijetí dobrých myšlenek a odmítnutí těch špatných. Tím, že jsme někdy mluvčí a někdy publikum, profitujeme jak z tvorby argumentů, které předkládáme druhým, tak z hodnocení argumentů, které druzí předkládají nám. Uvažování zahrnuje dvě schopnosti: schopnost produkovat argumenty a schopnost je hodnotit. Tyto dvě schopnosti jsou na sebe navzájem adaptované a musely se vyvinout společně. Tvrdíme, že společně představují dvě hlavní funkce rozumu a jsou hlavní funkcí uvažování. Funkce uvažování je tudíž argumentativní.“<sup>25</sup>

21 K argumentativní teorii uvažování se někdy odkazuje jako k teorii „interakcionistické“. V tomto textu budu oba termíny považovat za vzájemně zaměnitelná synonyma. Zároveň v tomto textu odkazují především na její dva nejdůležitější zastávce (D. Sperber a H. Mercier). Jiní autoři citovaní v této a následující kapitole jsou s ní v souladu.

22 Sperber & Mercier (2019, 2011).

23 Mercier et al. (2017).

24 Srovnej Kuhn (2013), Felton et al. (2015).

25 Sperber & Mercier (2019, s. 217–218).

S tím, jak se lidská společnost v průběhu historického vývoje rozrůstala, nabýval na důležitosti i problém vzájemné důvěry mezi jejich členy. Ve skupině, jejíž členové se navzájem dobře znají, není problém důvěry na pořadu dne, protože jedinci, kterým nelze věřit, jsou včas odhaleni a z komunikace vyloučeni. K překonání epistemické ostražitosti při rozhodování o tom, čemu věřit, slouží právě argumentace – uvádění důvodů (často podpořených důkazy) na podporu vlastních tvrzení.<sup>26</sup>

Argumentace tedy představuje i mimo kontext argumentativní teorie uvažování nástroj pro usnadnění kooperace a koordinace v rámci skupiny a pro skupinové interakce je naprosto klíčová,<sup>27</sup> ze své podstaty má tudíž povahu společenského procesu.<sup>28</sup> Tomasello sociální rozměr myšlení obecně charakterizuje jako výsledek argumentace a dialogických interakcí.

„Jak se různé ontogenetické směry spojují, aby dětem umožnily zapojit se do kooperativního myšlení, jejich individuální myšlení se socializuje a stává částí kultury. Tato síť (vzájemně propojených přesvědčení, pozn. překl.) se vytváří během dialogických interakcí s ostatními, které zahrnují diskurz měnící perspektivu, zejména pokud se podílejí na společném řešení problémů, koordinovaném rozhodování a udávání důvodů, a to jak pro druhé, tak sobě samému.“<sup>29</sup>

Stejně tak právě argumentativní teorie rozumu staví na předpokladu, že argumentace problém spolupráce ve společnosti pomáhá řešit, a je tudíž v průměru přínosná pro všechny zúčastněné.<sup>30</sup>

---

26 Tamtéž, s. 219 a násl.

27 Tomasello (2014).

28 Např. Kuhn (2013).

29 Originál použité citace: „As different ontogenetic strands come together to enable children to engage in cooperative thinking, their individual thinking becomes socialized and enculturated. This web (of interconnected beliefs, pozn.) is created during dialogic interactions with others involving perspective-shifting discourse, especially as involved in collaborative problem solving, coordinated decision-making, and the giving of reasons, both to others and to oneself.“ Tomasello (2021, s. 188).

30 Mercier (2016, s. 690).

„V rámci této teorie chápeme argumentaci jako ze své podstaty kooperativní (lidé musí naslouchat názorům druhých a musí být připraveni změnit ten svůj), přestože má i nesouhlasný rozměr (cílem tvůrců argumentů je přesvědčit).“<sup>31</sup>

Její hlavní funkcí je formulace a evaluace argumentů.

„Abychom mohli argumentaci považovat za adaptaci, musí být lidé (při ní, pozn. překl.) schopni odmítnout slabé argumenty – hodnocení argumentů by nemělo být líné – a přijmout silné argumenty – hodnocení argumentů by nemělo být předpojaté (biased).“<sup>32</sup>

Pokud tedy uvažujeme o argumentaci jako o adaptivním rysu, předpokládáme, že jsme obecně schopni být v ní úspěšní. Inspirování Mercierem si můžeme položit otázku: Jsou žáci a studující „rození argumentátoři“?<sup>33</sup>

Aby se schopnosti uvažovat a argumentovat mohly naplno projevit, je zapotřebí zohlednit účel, ke kterému se uvažování vyvinulo a zohlednit především jeho sociální povahu. Významně zkvalitnit argumentaci může autentický interaktivní kontext výměny názorů, ve kterém může přirozeně docházet ke kognitivní dělbě práce tak, aby z ní mohly těžit obě strany. Díky argumentaci se šíří dobré myšlenky, ze kterých mají užitek jak ti, kteří je od začátku zastávali, tak ti, kteří je přijmou.<sup>34</sup>

31 Originál použité citace: „In this theory argumentation is seen as being essentially cooperative (people have to listen to others' arguments and be ready to change their mind) but with an adversarial dimension (their goal as argument producers is to convince).“ Mercier (2017, s. 1).

32 Originál použité citace: „For argumentation to be adaptive people have to be able to reject weak arguments – argument evaluation should not be lazy – and to accept strong arguments – argument evaluation should not be biased.“ Mercier (2017, s. 6) odkazuje v této citaci na svůj nevydaný článek: Trouche, E., Johansson, P., Hall, L., & Mercier, H. (in press). „The selective laziness of reasoning. *Cognitive Science*.“

33 Formulace otázky je aluzí na název článku H. Merciera et al. (2016) „Natural-born arguers: Teaching how to make the best of our reasoning abilities“, ve kterém autor z argumentativní teorie vychází. Časopis *Behavioral and Brain Sciences* (2011) nicméně věnoval diskusi o koncepci argumentativního uvažování monotematické číslo. Nejčastější výtky směřovaly právě k tomuto bodu teorie. Mnoho badatelů, např. Wolfe, Kuhnová, Opfer a Sloutsky, je totiž přesvědčeno o tom, že se se solidními argumentačními schopnostmi nerodíme. Srovnej: Wolfe (2011), Kuhn (2011), Opfer & Sloutsky (2011). A například Sternberg se domnívá, že nejsou adaptací. Srovnej: Sternberg (2011).

34 Sperber & Mercier (2019, s. 244), Mercier et al. (2016, s. 5).



## 2.2 Kognitivní dělba práce

Argumentativní teorie uvažování obhajuje přístup ve vzdělávání, který se spíše než na trénink a transformaci schopností studujících uvažovat zaměřuje na to, aby byli schopni vytěžit ze svých stávajících schopností maximum.

Vychází ze samotného charakteru uvažování a jeho evolučního vysvětlení. Naše myšlení je sociální a interaktivní povahy. Akcent na společenskou povahu myšlení a vědění se přímo do filozofického kontextu prosazoval postupně v průběhu historie, v posledních desetiletích i díky intenzivnějšímu vlivu vývojové psychologie, sociokulturní a evoluční teorie<sup>35</sup>, kognitivních věd<sup>36</sup> či argumentační teorie.<sup>37</sup> Ve filozofii ale protichůdnou populární myšlenku osamoceného ryzího karteziánského myslitele (který je schopný sám zlepšovat své argumenty) zpochybňuje právě experimentální výzkum na poli psychologie<sup>38</sup> a koneckonců i studie, které zkoumají efekty kolaborativního učení v realitě edukačních procesů.<sup>39</sup> Výrazný společenský rozměr myšlení a evidence, která ho potvrzuje, naznačuje, že v kontextu komunity / skupiny / menší třídy může naše myšlení fungovat nejlépe.

Účelem (sociálního) myšlení je z pohledu mluvčího přesvědčit druhé a také z pohledu posluchače být odolný vůči slabým argumentům a nepřijímat je snadno. Myšlení tedy neslouží primárně k hledání pravdy a získávání adekvátního poznání.<sup>40</sup>

---

35 Viz např. Tomasello (2014), popř. Vygotskij – Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.

36 Viz např. Slovic, S. & Fernbach, F. (2017): *The Knowledge Illusion. The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. Macmillan.

37 Viz: Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. et al. (1973): *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. University of Notre Dame Press, London.

38 Mercier & Sperber (2011, s. 63) uvádějí, že skupiny řeší některé úlohy lépe než jednotlivci. Jenom 10 % individuálních participantů řešilo Wasonovu selekční úlohu správně oproti 80 % správných řešení u skupin (podobné výsledky platí pro slavný CRT test). V politické sféře vykazuje pozitivní výsledky deliberativní demokracie.

39 Pro detailnější zkoumání efektů kolaborativního učení, skupinové práce atd. viz Kuhn (2015). Kuhnová upozorňuje na to, že kolaborativní učení je efektivní v těch argumentativních kontextech, kde dochází k přímému zapojení participantů do myšlení ostatních. Kuhn (2015, s. 47).

40 Např. Haidt zastává stejné stanovisko: „Odpověď se odvíjí od vašeho názoru na to, co našim předkům spolehlivěji zajistilo přežití: jestli to byla pravda, nebo reputace.“ Haidt (2013, s. 103).

Sperber a Mercier upozorňují na asymetrii mezi produkcí argumentů a jejich evaluací ostatními. Podle autorů jsme laxní při kontrole kvality našich vlastních argumentů, zatímco při vyhodnocování argumentů jiných jsme o poznání lepší. U výpovědí druhých poměrně suverénně zavrhneme důvody slabé a přijímáme důvody dostatečně silné. Proč tomu tak je? Vysvětlení vychází z ekonomie lidské komunikace a z ní vycházející dělby kognitivní práce: lidé začínají těmi argumenty, které naleznou v dané situaci nejsnáze – jsou to důvody svědčící v jejich vlastní prospěch (konfirmační/egocentrické zkreslení), rozum přestává hledat dobré důvody ve chvíli, kdy nalezne důvod přijatelný.<sup>41</sup> Tento způsob je efektivní ve využití zpětné vazby, kterou poskytuje dialog, protože předpokládá, že druhý se na naše důvody doptá, zpochybní je, poskytne relevantní kritiku (jiní lidé mají jiné informace) a zpětnou vazbu, a tím nám pomůže nalézt důvody silnější.<sup>42</sup> Pokud se spolu s autory přikloníme k interakcionistickému přístupu k uvažování a argumentaci, musíme přijmout i jejich závěr – totiž že rysy produkce argumentů, které jsou často chápány jako nedostatky<sup>43</sup>, jsou efektivním způsobem dělby kognitivní práce. Přestože autoři chápou uvedené nedostatky jako adaptivní rysy argumentace, mluví-li Mercier o edukačním kontextu, neimplikuje, že jsou doporučeníhodné,<sup>44</sup> takové chápání by bylo výsledkem směřování evoluční (deskriptivní) a normativní perspektivy. Ve vzdělávání obecně platí, že kultivovat myšlení (normativní perspektiva) ve smyslu redukovat vliv kognitivních zkreslení, je opodstatněný cíl. Argumentativní teorie uvažování považuje za nejefektivnější cestu k tomuto cíli právě efektivní skupinové diskuze (viz níže).<sup>45</sup>

41 Sperber & Mercier (2019, s. 252 a násl., s. 259).

42 Tamtéž (2019, s. 256–257), kromě interakcionistické teorie viz také Haidt (2013, s. 99).

43 Jako nedostatky jsou tzv. kognitivní zkreslení chápána dle autorů těmi mysliteli, kteří zastávají stanovisko, jež autoři nazývají „intelektualistické“. Zjednodušeně řečeno, jde o postoj, který akcentuje individuální kognici, tedy tu funkci uvažování, která přibližuje osamělého myslitele k pravdě / lépe odůvodněnému poznání. Autoři odkazují na např. Kahnemana (Kahneman, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux), Slomana a Fernbacha (Sloman, S. & Fernbach, F. (2017): *The Knowledge Illusion. The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. Macmillan) a Stanoviche (Stanovich, K. E. (2021): *The Bias that Divides Us*. MIT Press) aj. (Viz Mercier & Sperber, 2011, s. 59).

44 Mercier (2016).

45 Existují i strategie, jak zlepšit uvažování a argumentaci jednotlivců (solitary reasoning), jejich efektivita je nicméně limitovaná. Jde o to, že bychom měli zvýšit motivaci studujících hledat protiargument a také dát jim protiargumenty k dispozici. Mercier (2016).

Pro nás je zároveň zajímavá skutečnost, že uvažování a argumentace mají relevanci při hledání pravdivých výpovědí. Pokud budeme ve výukové dialogické situaci sdílet společný cíl – dobrat se pravdy, popř. lépe odůvodněných přesvědčení, můžeme za určitých podmínek docílit toho, že naše mínění budou směrem k pravdě konvergovat, efekt, který se v literatuře zkracuje do sloganu *pravda vítězí / truth wins*.<sup>46</sup> Takto popsaná situace pomáhá v nastolení příhodných podmínek diskuze v rámci výuky nejen filozofie.

### 2.3 Podmínky efektivní diskuze v rámci výuky

Základní predikcí argumentativní teorie rozumu je, že uvažování se bude dařit v kontextech, ve kterých se vyvinulo. V nich bude i nejefektivnější.<sup>47</sup> Argumentativní přístup k uvažování akcentuje spíše vytvoření takových podmínek ve výuce, aby měli studující tu nejlepší možnost využít své schopnosti. Přestože nepopírá, že je možné dovednosti argumentace zlepšit,<sup>48</sup> staví se poněkud rezervovaně k jejich individuálnímu nácviku a tréninku. Schopnost kontroly svých vlastních kognitivních předpojatostí je spíše výjimečná (jakkoli je žádoucí), a to dokonce i mezi vědci.<sup>49</sup>

Z uvedeného vyplývá, že tím, co bychom měli studující učit především, jsou způsoby, jak vytvořit vhodné podmínky pro skupinovou diskuzi. Jaké podmínky by to měly být? Na základě předpokladů argumentativní teorie můžeme tvrdit, že by měly v zásadě kopírovat běžnou dialogickou situaci, ve které dochází k výměně názorů.

Nejen v teoretickém rámci argumentativní teorie se ukazuje, že efektivní diskuze studujících dosáhneme, pokud budou její účastníci vystaveni různým perspektivám, budou mít možnost vyjádřit svůj názor a zároveň budou cítit podporu k jeho změně pod dojmem dobrého argumentu nebo pádné evidence.<sup>50</sup> Tímto způsobem mohou dosáhnout kvalitnějšího úsudku. Interaktivní povaha diskuze nutí její účastníky, aby se

---

46 Mercier & Sperber (2011, s. 72).

47 Mercier & Sperber (2011).

48 Mercier (2017, s. 9).

49 Mercier & Sperber (2011, s. 73).

50 Změna (update) názoru je podstatnou složkou konceptu, který se v odborné literatuře postupně etabloje pod názvem průzkumná mysl. Viz Galef (2021).

zabývali protiargumenty a s jejich pomocí zlepšovali své vlastní, aniž by museli vynakládat velké úsilí.<sup>51</sup>

Existuje dostatečné množství evidence, že argumentace rozvíjená na základě kooperativního učení a kolaborativní argumentace může výrazně pomoci zlepšit argumentační výkon studujících a zároveň významně prohloubit jejich chápání konceptů, se kterými pracují.<sup>52</sup> Naprosto klíčovým se přitom zdá být nesouhlas participujících. Pokud lidé zaujmají souhlasná stanoviska, jejich argumentace se nezlepší,<sup>53</sup> často v takových případech dochází ke zradikalizování pozice debatérů nebo k efektům skupinového myšlení.<sup>54</sup>

Podstatnou okolností je i velikost skupiny – ideálně by mělo jít o skupinu složenou ze čtyř až pěti účastníků – větší skupiny už nekopírují přirozenou lidskou interakci, menší skupiny nenabízejí potřebnou rozdílnost v postojích.<sup>55</sup>

Důležitou roli hraje také charakter a cíl diskurzu, ve kterém se dialog odehrává.<sup>56</sup> Pokud je cílem přesvědčit druhého, je povaha argumentace jiná, než pokud argumentujeme v rámci deliberativního diskurzu orientovaného na konsenzus.<sup>57</sup> Přestože hlavní funkcí uvažování a argumentace je přesvědčit druhého, můžeme ve skupinové diskuzi nastavit takové podmínky, které pomohou tuto funkci využít tak, aby výsledný dialog vykazoval takovou argumentaci, kterou bychom mohli považovat za kvalitnější.<sup>58</sup> Můžeme tvrdit, že participanti v konsenzuálním diskurzu (účelem je společně se rozhodnout) vykazují více znaků kvalitní argumentace než ti, kteří argumentují proto, aby své partnery v diskuzi přesvědčili.

51 Galef (2021), Haidt (2013), Mercier (2017, 2020).

52 Např. Nussbaum (2008), Felton et al. (2015), Kuhn (2015, 2013).

53 To je i důvod, proč z valné části nefunguje skupinový brainstorming – klíčová podmínka kritiky názorů druhými není dodržena. Sperber & Mercier (2019, s. 289).

54 Mercier (2017, s. 8).

55 Mercier (2017), srovnej také Kuhn (2013).

56 Felton et al. (2015).

57 Walton (2010) uvádí šest až osm typů dialogu: přesvědčování, zkoumání, objevování, vyjednávání, hledání informací, deliberace, eristika.

58 Feltonova analýza se řídila hodnocením těchto aspektů argumentačních výměn: délkou argumentačních výměn a rozšířením partnerova hlediska o další argument, přizpůsobením vlastního argumentu na základě kritiky partnera, shrnutím hlavních argumentů, které v dialogu zazněly, přijmutím toho, co vyplynulo z výměny a povahou metakonverzace v průběhu dialogu. Felton et al. (2015, s. 10).

Např. můžeme vidět, že v persvazivních kontextech debatující úmyslně nepracují s argumenty protistrany. Zamlčování protiargumentů se přitom v těchto případech ukazuje být více důsledkem našeho přesvědčení o tom, jak má vypadat efektivně vystavěný argument, než našich kognitivních předpojatostí nebo nedostatku empatie pro protiargumenty.<sup>59</sup> Naproti tomu v kontextu deliberativním se oproti přesvědčování objevuje jedna aktivita navíc – moment, kdy jsou pohledy a názory adaptovány ve světle nové evidence plynoucí z diskuze. Tento kolaborativní aspekt argumentace je možné zarámovat obdobným principem popisované Brosowovy matrice – důvody pro druhé, popř. důvody pro všechny. Argumentativní teorie uvažování tematizuje jako konsenzuální cíl dialogu/diskuze právě společný zájem na hledání pravdy a výše zmíněný princip *pravda vítězí*.

„Navzdory běžnému pesimistickému hodnocení lidských rozumových schopností jsou lidé docela schopni uvažovat nezaujatě, přinejmenším pokud argumenty spíše hodnotí, než vytvářejí, a pokud jim jde o pravdu, než aby se snažili vyhrát debatu.“<sup>60</sup>

Zmínění autoři uvádějí ještě jeden podstatný faktor. Je jím práce s evidencí a relevantními zdroji informací. Velmi málo participujících v diskuzích obecně podporuje svou argumentaci informacemi z ověřených zdrojů. Důvodem je to, že se k datům obtížně nebo zdlouhavě propracováváme. To už ovšem nemusí platit, jestliže mají všichni studující během výuky k dispozici data ve svých smartphonech,<sup>61</sup> popř. jestliže relevantní soubory či texty připravíme.<sup>62</sup>

---

59 Felton et al. (2015, s. 2).

60 Originál použité citace: „Contrary to common bleak assessments of human reasoning abilities, people are quite capable of reasoning in an unbiased manner, at least when they are evaluating arguments rather than producing them, and when they are after the truth rather than trying to win a debate.“ Sperber & Mercier (2011, s. 73).

61 Mercier (2017, s. 10).

62 Kuhn (2013).

### 3 Práce s argumentačními schopnostmi a filozofování

Kultivovat filozofování, jehož je argumentace podstatnou součástí, můžeme v efektivních kontextech. Pokud budeme respektovat tento předpoklad, je pravděpodobné, že je můžeme i zdokonalovat učením. Z povahy filozofování založeného na argumentu a argumentaci a z výše formulovaných podmínek kontextu vychází edukativní situace (filozofického) semináře jako ideální prostor pro rozvíjení těchto schopností.

V tomto textu úspěšnou výuku filozofování stavíme na dvou pilířích. Prvním je požadavek, aby model reflektoval závěry a poznatky kognitivní psychologie, druhým je relativní jednoduchost (matrice či model musí být zvládnutelné už pro studující učitelství).

#### 3.1 TRAP-Mind-Theory – matrice filozofování

Jedním z možných způsobů rozvoje filozofování je TRAP-Mind-Theory, formulovaná poprvé Frankem Brosowem.<sup>63</sup> Název je akronymem jednotlivých úrovní filozofování: myšlení (*thinking*), reflexe (*reflecting*), argumentace (*arguing*) a filozofování (*philosophizing*). Explicitně se hlásí k možnosti poznat kognitivní procesy nutné k filozofování, popsat je a na základě tohoto popisu sestavit model, který bude kompatibilní s problémovým vyučováním (*problem oriented teaching*) a zároveň bude univerzálně aplikovatelný na všech úrovních vzdělávání a ve veřejném prostoru.<sup>64</sup> Brosow zároveň klade filozofování do protikladu k filozofii jako akademické disciplíně a zdůrazňuje jeho praktický dopad.

„Má-li být filozofie účinná v praxi, musí být aplikována tak, aby vedla k individuální nebo společenské změně. K takovým změnám dochází proto, že aktéři ve společnosti získávají filozofické vzdělání a jednají (alespoň částečně) jako filozoficky vzdělané osoby. Cílovou skupinou filozofického vzdělávání je kromě profesionálních filozofů a pedagogů jednak široká

---

63 Při popisu Brosowovy matrice v této podkapitole vycházím z jeho článku „TRAP-Mind-Theory. Philosophizing as an Educational Process.“ Brosow (2020).

64 Tamtéž, s. 16.

veřejnost a jednak osoby s rozhodovací pravomocí v politice, vědě a ekonomice, které musí řešit konkrétní problémy.“<sup>65</sup>

Brosowův model/matrice ale není metoda, mnohem spíše je to obecná struktura, posloupnost kognitivních procesů, které v průběhu promýšlení (filozofického) problému můžeme identifikovat a též evokovat. Jak ukazuje tabulka 1, samotná matrice je komplexní schéma obsahující tři oblasti uvažování (porozumění, hodnocení a jednání) a čtyři úrovně kontemplanace (myšlení, reflexe, argumentace a filozofování). Studující rozvíjejí myšlenky tak, že formulují své argumenty a důvody (pro sebe, pro druhé, pro všechny). Důvody můžeme testovat na základě pěti kritérií, tzv. pěti „C“: Jasnost (clarity), korelace (correlation), konsistence (consistency), úplnost (completeness), srovnání (comparison).<sup>66</sup> S ohledem na záměr tohoto textu se blíže podíváme na úrovně uvažování, protože právě ty odhalují proces (filozofické) reflexe a argumentace, o kterou nám jde především.

Tabulka 1 Úrovně kontemplanace (zpracováno podle Brosow 2020, s. 15)

Myšlení	Reflexe		Argumentace		Filozofování	
Intuice	+ Důvody pro mě		+ Důvody pro druhé		+ Důvody pro každého	
	<i>před</i> testováním	<i>po</i> testování	<i>před</i> testováním	<i>po</i> testování	<i>před</i> testováním	<i>po</i> testování

65 Originál použité citace: „If philosophy is to be practically effective, it must be applied in a way that brings about an individual or social change. Such changes take place because social agents acquire philosophical education and act (at least partially) as philosophically educated persons. Besides professional philosophers and educators, the target group of philosophical education is, on the one hand, general public and, on the other hand, decision-maker in politics, science, and economy who have to deal with specific problems.“ Brosow (2020, s. 16).

66 Kritéria slouží k tomu, abychom odlišili dobré a špatné důvody, a jsou uplatnitelná na každé úrovni matrice (kromě myšlení, protože to je soukromé). Vezmeme-li kupř. kritérium jasnosti (clarity), pak na úrovni reflexe kritérium uplatňujeme otázkou: „Můžeš říci jasněji, co tím myslíš?“, na úrovni argumentace otázkou: „Můžeme říci jasněji, co tím ona /on / tato skupina myslí?“, na úrovni filozofování je to potom otázka: „Může kdokoli / jakýkoli člověk říci, co X znamená?“. Analogicky platí otázky pro ostatní úrovně kontemplanace. (Brosow, 2020, s. 15).

Brosow chápe zmíněné čtyři úrovně jako určité dezideratum, strukturu, jak o problému přemýšlet. Vysvětluje, že při její konstrukci vychází jak z Kahnemanovy teorie duálních procesů,<sup>67</sup> tak z již pojednané argumentativní teorie uvažování Sperbera a Merciera.<sup>68</sup> Obě teorie propojuje, a jejich stavební kameny využívá k popisu matrice filozofování. Ohled na univerzálnost si propůjčuje z teorie morálního tribalismu Joshuy Greena<sup>69,70</sup>

Podle Brosowa začíná proces filozofování myšlením (*thinking*). Myšlení je intuitivní, automatické, na myšlení nevynakládáme žádné zvláštní úsilí a nemáme ho ani pod kontrolou. Brosow se terminologicky opírá o Kahnemanovu teorii duálních procesů, a myšlení pak odpovídá Systému 1,<sup>71</sup> argumentativní teorie mluví o intuitivních inferencích.<sup>72</sup> Jakkoli je myšlení soukromé a nereflektované, tedy zcela postrádá důvody, stává se základem pro vyšší úroveň. Intuice jsou pro filozofování nepostradatelné, ale nikdy bychom je neměli přijímat přímo, bez uvedení důvodů. Reflexe<sup>73</sup> (*reflecting*) je proti tomu záměrná, jedná se o vědomou kontemplaci argumentů, musíme jí věnovat pozornost a vynaložit na ni určitou dávku úsilí. Na této úrovni podrobujeme naše intuice reflektivnímu uvažování a vědomě hledáme důvody pro svá přesvědčení. Jde o důvody *pro mě*, vycházející z mé zkušenosti. Teprve třetí úroveň – argumentace (*arguing*) – je dialogická a orientovaná společensky, je-li to možné, pak i konsenzuálně, je to krok směrem ze světa soukromého do světa společnosti. Snažíme se přijít s takovými důvody, které mohou přijmout i ostatní na základě své zkušenosti. Poslední a nejvyšší úroveň kontemplance představuje filozofování (*philosophizing*). Filozofování je systematické, ideálně nezaujaté (*impartial*), obecně platné a objektivní.

67 Autor odkazuje na: Kahneman, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.

68 Viz Sperber & Mercier (2019).

69 Viz Greene, J. (2014): *Moral Tribes. Emotion, Reason and the Gap Between Us and Them*. Penguin Group. Brosowova matrice přejímá Greenovu distinkci mezi různými typy etických problémů a aplikuje ji na úrovně kontemplance. Etické problémy vyplývající z konfliktu různých skupin můžeme řešit jenom na úrovni dobrých důvodů pro všechny (filozofování).

70 Brosow (2020, s. 21–22).

71 Tamtéž, s. 19.

72 Sperber & Mercier (2011, s. 57).

73 Tamtéž, s. 58.



Výsledek filozofování, jeho ospravedlnění a kritérium platnosti mohou být přijaty všemi lidmi. Filozofování záměrně odhlíží od individuálních a skupinových předpokladů a preferencí ve prospěch bezpředsudečnosti a univerzálnosti. V tomto pojetí je tedy filozofování fakticky hledáním (přestože ne vždy nacházením) konsenzuálního zdůvodnění.

Hlavním cílem je, aby skutečně každý participující filozofoval, tzn. vykonal (*perform*) určitý mentální kontemplativní proces. Přitom termín *mentální proces* je třeba alespoň pro účely popisu matrice definovat, protože se ukazuje být podstatný pro samotné vymezení filozofování.

„Používám termín ‚mentální‘ v opozici k termínům ‚sociální‘, ‚dialogický‘ nebo ‚komunikační‘. Filozofování začíná v mysli. Přílišná starost o vnímatelný výkon a příliš malá o mentální proces vede k hodinám komunikace – nikoli k hodinám filozofování.“<sup>74</sup>

Vyučující může otázkami vést diskuzi směrem od intuice k takové kontemplaci, která je slibnější s ohledem na řešení problému (diskutující konvergují k pravdě). Postupně se bude potřeba takového vedení ve skupině umenšovat ve shodě se závěry argumentativní teorie rozumu – evaluaci argumentů nám přirozeně poskytují naši partneři v diskuzi. Slabé argumenty odmítnou a silné přijmou.<sup>75</sup>

#### 4 Filozofování v praxi

TRAP model filozofování je jeden ze způsobů tréninku kontemplace a argumentace a jeden ze způsobů výuky filozofie. Jeho nácviku studující učitelství Vysoké školy pedagogické v Ludwigsburgu věnují celý akademický rok pod vedením zkušeného didaktika a tutora (z řad studentů, často starší student se zkušenostmi z praxe). Matrici ve své praxi tedy využívají už i absolventi a absolventky kurzu didaktiky etiky, aplikují ji

---

74 Originál použité citace: „I use the term ‘mental’ in contrast to ‘social’, ‘dialogical’, or ‘communicational’. Philosophizing starts in the mind. Worrying too much about perceptible performance and too little about the mental process leads to classes on communication – not to classes on philosophizing.“ Brosow (2020, s. 14).

75 Sperber & Mercier (2019).

nejen v jejích hodinách (obvykle na základních školách), ale i v hodinách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (s dětmi s handicapem a s dětmi nadanými).

Cílem praktického hodnocení modelu je ukázat, jakým způsobem model funguje, naznačit jeho percepci u cílové skupiny a model vztáhnout vůči kritériím *naučitelnosti* a *kompatibility s poznatky kognitivní psychologie*. Data chápu jako předběžná a orientační – spíše směřují další výzkum.

## 4.1 Metodologie hodnocení matrice

Zhodnocení modelu vzniklo na základě pozorování filozofování se žáky a učitelkami a žáky základních škol na Pedagogické vysoké škole v Ludwigsburgu. Sběr dat měl několik fází. Nejdůležitější z nich bylo zmíněné pozorování aplikace modelu na Lernfestivalu. Druhou byly rozhovory s didaktiky (včetně autora modelu) a tutorů přímo na univerzitě, doplněné pozdějším obsáhlejším rozhovorem s Frankem Brosowem, autorem modelu. Samostatně proběhla reflexe modelu a otázek s ním spojených se skupinou studujících (kteří model aplikovali při pozorování) v rámci skupinové diskuze, následovalo dotazníkové šetření rozeslané všem skupinám studujících, kteří s modelem pracují.

### 4.1.1 Výzkumný vzorek

S ohledem na cíle výzkumu i na jeho poměrně široce pojatou strukturu na výzkumu participovali studující Pedagogické vysoké školy v Ludwigsburgu, kteří měli (jakoukoli) praktickou zkušenost s aplikací matrice.

Pozorování proběhlo u čtyř skupin studujících (v jedné skupině byly vždy tři studující), jednalo se o studující přímo didaktiky filozofie a etiky, ti se potom účastnili i zpětné vazby a skupinové diskuze. Studující přítomní skupinové reflexi poskytl důležitá data pro hodnocení modelu. Tato reflexe proběhla jenom za přítomnosti tutora, nikoli didaktika – s ohledem především na motivaci studujících hodnotit model bez (možných) zábran. Písemný dotazník byl rozeslán stu studujících – jedinou podmínkou pro zahrnutí do šetření bylo, že studující měli praktickou

zkušenost s aplikací modelu. Samotné rozeslání dotazníku provedl Frank Brosow. Dotazník vyplnilo sedm studujících různých specializací a oborů (prvního i druhého stupně učitelství pro ZŠ, dále speciální pedagogiky, biologie v kombinaci s chemií, germanistiky a filozofie/etiky). Skupinová reflexe, rozhovory s tutory i hlavním vyučujícím a dotazník byly v angličtině, výuka a zpětná vazba v němčině.

Rozhovory byly vedeny vícekrát s autorem modelu a tutorem, který má s aplikací modelu nejdelší a nejhlubší zkušenost, jeden samostatný rozhovor poskytl druhý didaktik, který rovněž v Ludwigsburgu působí a filozofování vyučuje. Poznatky obecnějšího charakteru doplnily údaje z neformálních rozhovorů s druhým tutorem a dalšími vyučujícími univerzity.

#### 4.1.1. Sběr dat

Stěžejním cílem výzkumu bylo ozřejmit fungování matrice a její realizaci pomocí konkrétních metod. Pozorování proběhlo v Ludwigsburgu v rámci tzv. Lernfestivalu (festivalu učení). Ten se přímo v areálu univerzity koná s bienální frekvencí. Filozofování se účastnily skupiny na základě výběru z množství jiných aktivit.<sup>76</sup> Absolvovaly ho čtyři skupiny (třídy) základních škol v průběhu jednoho dne od páté až po osmou třídu. Vyučovací jednotka trvala 45 minut a počet žačkyň a žáků se pohyboval od 10 ve skupině nejmenší, po 29 v nejpočetnější skupině (6. třída). Příchozí žactvo a vyučující (studující didaktiky) se předem neznali, byl to jejich první kontakt. S TRAP Mind modelem nemělo žactvo žádnou předchozí zkušenost, přestože lze předpokládat, že s problémově zaměřeným způsobem výuky jsou obeznámeni důkladně, protože v Německu představuje problémově zaměřená výuka standardní přístup.

Čas výuky	Třída (věk)	Počet žactva
10:00 – 10:45	6. (11–12 let)	29
11:00 – 11:45	8. (13–14 let)	29
12:00 – 12:45	5. (10–11 let)	24
13:00 – 13:45	7. (12–13 let)	10

<sup>76</sup> V daném roce (2022) se festivalu zúčastnilo dle dat univerzity asi 1400 žáků ze 65 škol, na výběr měli kolem 100 workshopů.

Jedním z cílů výzkumu bylo nastínit percepci modelu u cílové skupiny. Jeho reflexe samotnými praktikujícími a didaktiky je tudíž nepostradatelná, dává nám jasné vodítko k tomu, jestli je model pro vyučující nosný, v čem spočívá podle respondentů jeho přínos, popř. s jakými těžkostmi se musí vyučující při jeho realizaci vyrovnávat. Právě na tuto otázku jsem se zaměřila při rozhovorech vedených jak s autorem modelu, tak tutorem nebo didaktikem. S autorem modelu jsem vedla celkem čtyři rozhovory (jeden z nich byl společně s didaktikem), s didaktikem celkem dva (včetně společného), s hlavním tutorem jeden.

Vstupní rozhovor s autorem modelu byl veden několik dní před samotným pozorováním a byl zaměřen spíše obecně na kognitivní pozadí modelu. Druhý rozhovor byl veden den po pozorování (těsně po semináři zpětné vazby a navazující skupinové diskuzi), kromě reflexe pozorovaných hodin filozofování se soustředil na obecné fungování modelu. Předcházel mu rozhovor s tutorem. Hlavní tutor byl dotazován především na své zkušenosti s modelem přímo ze své praxe. Rozhovor s didaktikem byl veden ještě před pozorováním, nejvíce se dotýkal aplikace modelu ve třídách, stejně tak společný rozhovor s autorem i didaktikem. Poslední, shrnující, rozhovor s autorem modelu byl veden s časovým odstupem online přes aplikaci WebEx. Rozhovory trvaly v průměru kolem 60 minut, přímo matrici byla věnována v průměru polovina času. Podrobné poznámky z jejich průběhu byly podrobeny následné analýze analogické otevřenému kódování.

Skupinová diskuze otevřela otázky, které se staly východiskem pro přesnější formování kritérií hodnocení matrice v písemném dotazníku. Ten obsahoval dvanáct věcných otázek, dvě z nich otevřené a zjišťoval především, do jaké míry studující vnímají model jako naučitelný (jednoduchý). Limitujícím faktorem dotazníku je ovšem jeho nízká návratnost.

#### 4.1.2 Realizace a analýza modelu

K analýze modelu je nezbytné popsat detailněji alespoň jeden způsob jeho realizace (ten se s nepodstatnými – situačními – obměnami opakoval). Filozofování začíná procesem prereflexivní intuitivní kontemplance a postupně přechází od zdůvodňování pro sebe, pro druhé (dvojice,

menší skupina) až po zdůvodňování, které má být potenciálně přijatelné pro každého. Sociální aspekt učení a argumentace, jeho interaktivní charakter a kognitivní dělba práce je daný přirozenými okolnostmi výukové situace – odehrává se ve třídě, v tomto případě přicházela na filozofování také celá třída.

Procesem filozofického přemýšlení zahrnujícího všechny stupně TRAP provedli každou skupinu tři vyučující (studující učitelství etiky). Každá trojice vyučujících zvolila problém (v jednom případě Heinzovo dilema<sup>77</sup>, dvakrát bylo tématem filozofování přátelství) a metody, kterými model realizovali.

U problémově zaměřeného vyučování je nezbytné soustředit se na otázku, kterou účastníci skutečně vnímají jako naléhavou a ve svých životech důležitou. Přátelství je přesně takovým problémem, které (nejen) desetiletí žáci považují za důležité, zároveň je to také téma, ke kterému přistupují s určitou zkušeností a znalostí. Jejich různá vstupní úroveň je důvodem, proč lidé za přátelství mohou často označit odlišný typ mezilidské interakce. Přátelství je ten typ filozofického problému, který je výrazně ukotven ve filozofické tradici a můžeme ho kontextualizovat podle věku a úrovně žactva.<sup>78</sup>

Studující učitelství nabídli žákyním a žákům příklady, které za přátelství můžeme/nemusíme označit. Je např. přátelstvím to, když si dva pomáhají, stojí jeden při druhém v každé situaci a tráví spolu čas? Co když nás ale spolužák požádá o pomoc při podvodu na zkoušce a my ji odmítneme? Je to přátelství? Proč ano/ne? Co když spolu dva lidé tráví čas pouze v práci nebo ve škole, ale jinak se nestýkají? Je např. to, že si od přítele můžeme vždy půjčit peníze, nutná podmínka přátelství? Účastníci přemýšlejí (*thinking*) a píšou ke každému příkladu důvody – nejdříve pro sebe – proč je popsán vztah možné považovat za přátelství, popř. proč ho za přátelství považovat nelze.

Své argumenty reflektují (*reflecting*), zobecňují a poté napíšou definici přátelství: co znamená přátelství pro ně? List s definicí dvakrát pošlou o dvě místa dál, než se k nim opět vrátí – s poznámkami a komentáři

---

77 Heinzovo dilema poprvé formuloval Lawrence Kohlberg. Při zdůvodňování své pozice má způsob argumentace ukázat, do jakého stadia morálního vývoje člověk dospěl.

78 Bukard et al. (2021).

(souhlasnými/nesouhlasnými) od dvou spolubesedujících, jejichž připomínky, argumenty a komentáře zapracují do nové definice. Dochází ke kognitivní dělbě práce, původní důvody se vystavují zpětné vazbě a protiargumentům, filozofování se tím dostává na úroveň argumentace (*arguing*) s druhými a uvádění důvodů pro (konkrétní) druhé. Třetí fáze je výrazně konsenzuální, důvody platné pro všechny (*philosophizing*), společné nacházení definice přátelství. V této fázi je velmi důležitá práce s koncepty (vycházejícími od diskutujících) a pojetími (Co to znamená, že si přátelé vždy pomáhají? Pomáháme příteli při podvodu nebo když dělá chybu?), vyučující fakultativně kontextualizuje problém s ohledem na filozofickou tradici (Aristotelovo pojetí přátelství) a věk/úroveň znalostí diskutujících.

Definice, kterou přijali všichni diskutující, zůstává v prezentaci přítomna a je možné s ní v kontextu běžné výuky dále pracovat. Takto pojaté filozofické přemýšlení (důvody platné pro všechny) vede přirozeně spíše ke konsenzuálnímu závěru, což je nejen efektivnější s ohledem na kvalitu argumentace, ale zároveň je tento design přínosný pro mladší diskutující z hlediska jejich postoje ke světu obecně.<sup>79</sup>

## 5 Zhodnocení modelu

Zhodnocení modelu je podle mne tedy možné provést ve dvou ohledech. Jednak je zapotřebí zaměřit se na to, zda a nakolik plní podmínky efektivní diskuze založené na teoretických předpokladech kognitivní psychologie zmíněných v kap. 2.3. Tyto podmínky jsou založené na popisu kognitivních procesů. Ústřední pro hodnocení tohoto aspektu je nejen popis matrice, ale také pozorování, percepce a zpětná vazba studujících učitelství napříč jejich obory. Relativní jednoduchost/naučitelnost vyplývá výlučně z toho, jak popisují svou zkušenost s matricí samotní stu-

<sup>79</sup> Vyplývá to z osobního rozhovoru autorky s F. Brosowem, Ludwigsburg, 13. 7. 2022. Brosow je toho mínění, že obzvláště mladším dětem bychom měli svět prezentovat bez neřešitelných problémů (dilemat). Při komplexnějších problémech (a pochopitelně vyšším věku diskutujících) je podle všeho obtížnější konsenzu dosáhnout, obzvláště v případech, kdy chybí společný cíl – common ground – diskutujících. Jedna z odpovědí v dotazníku tematizovala přesně tento aspekt: „Často studující nesdílejí společný cíl nebo společné okolnosti – a protože filozofování jako proces je velmi závislé na kontextu – diskuze a dialogy se ztratí v různých směrech, takže sice začnou, ale nemůžeme je uspokojivě zakončit.“ Brosow (2022b).

dující učitelství – ve skupinové reflexi i v písemných odpovědích. Z odpovědí a reflexí vyplývá důležitý fakt: obě kritéria ve vnímání studujících velmi souvisejí. Naučitelnost matrice je přímo vázána na popis procesů odehrávajících se v průběhu filozofování.

### 5.1 Jednoduchost/naučitelnost

Kritérium naučitelnosti je založené na představě vycházející přímo z praxe, totiž že implementace obtížnějších modelů obecně může být pro vyučující problematická a že můžeme sledovat tendence k hledání modelů relativně jednodušších. V českém kontextu dochází k tomu, že dialogické vyučování opouští při navigaci a klasifikaci otázek vyučujících model Bloomovy taxonomie ve prospěch jednodušších, „teacher friendly“ maticí. Velmi zajímavé je, že šestice učitelů, u kterých tým prováděl intervenční šetření, si nabízenou matici uzpůsobila (zjednodušila názvy jednotlivých kroků). Z. Šalamounová a K. Šeďová zdůvodňují přechod k jednodušším formám právě obtížemi při implementaci:

„Při té intervenci do praxe se nám ukázalo, že je to něco, co se jim přímo v té dané výuce třeba implementuje obtížněji, protože se jim na místě hůř hodnotí, jestli to, co dělají, jakou to tedy má ... kognitivní náročnost. Na druhou stranu otevřenost/uzavřenost jim někdy úplně nefungovala, že ona na některé situace není úplně vhodná.“<sup>80</sup>

V kontextu zahraničním je inklinace k jednodušším modelům patrná např. u modelu Petera Worleyho.<sup>81</sup> Ten se opírá o tři základní způsoby kladení učitelských otázek (If it, Anchor it, Open it up).<sup>82</sup> Příznačné je, že obdobné modely často vycházejí přímo z filozofické praxe.

80 Šalamounová & Šeďová (2022).

81 Worley (2015).

82 Můžeme přeložit jako „podmínečně přijmi, ukotvi, otevři to“. Princip *If it* poukazuje na to, že „realitu“ některých filozofických problémů a myšlenkových experimentů musíme podmíněně přijmout proto, abychom o nich mohli produktivně diskutovat. Princip „ukotvi“ znamená, že držíme dialog soustředěný, ukotvený (nedopouštíme digrese). Pokud se přece jenom stane, vracíme žactvo zpět opakováním otázky. Princip *Open it up* je odkazem na možnost otevření specifické uzavřené filozofické otázky tím, že se doptáme na důvody. Srovnej Worley (2015).

Se strukturální jednoduchostí matrice, tím, že ji lze rozložit do jednotlivých kroků, souvisí i její přenositelnost do různých oblastí vědění, na různé úrovně i do různých kontextů. Autor modelu i didaktici a tutoři a koneckonců i studující, kteří jej v praxi uplatňují, zdůrazňují jeho univerzálnost<sup>83</sup> a uplatnitelnost na všech stupních vzdělávání a ve veřejném prostoru. Univerzálnost modelu vnímají především ti ze studujících, kteří se ve své praxi setkávají s dětmi, jejichž myšlenkové procesy a potřeby nemusí být úplně standardní. („*Filozofovat můžete i s dětmi se speciálními potřebami.*“)<sup>84</sup>

Naučitelnost je zároveň jednou z hlavních charakteristik matrice, které deklaruje sám autor:

„Rozložením složitého procesu filozofování do těchto kroků (jednotlivé úrovně kontemplace, pozn. aut.) se filozofování s dětmi i dospělými stává možným, naučitelným a hodnotitelným.“<sup>85</sup>

Ukazuje se, že relevantním parametrem při hodnocení modelu ze strany vyučujících je spíše naučitelnost než jednoduchost, protože model zřejmě nelze pokládat za jednoduchý a aplikovatelný bez jakékoli další instrukce, tréninku a aspoň bazálního pochopení („*Zpočátku je poměrně těžké pochopit celou teorii. Takže ji nejde jen tak zkusit, jakmile se o ní dozvíte.*“). Naučitelnost vyplývá jednak z faktu, že jsme-li obeznámeni s celou teorií a empirickou evidencí, která je v základu modelu, pak je filozofování jednodušší, než modely/metody jiné (např. neosokratovský dialog, který si někteří ze studujících také vyzkoušeli). „*Pokud rozumíte celé teorii, může být filozofování jednodušší aplikovat. Protože učitelé poskytují velmi dobrá kritéria pro to, aby dokázal rozlišit, jestli žáci argumentují, nebo filozofují. To je něco, čím žádná jiné modely/metody nedisponují.*“ Naučitelnost modelu je také snažší

83 Viz rozhovory s F. Brosowem vedené v roce 2022 a 2023 – Brosow (2022a, 2022b a 2023); a také Brosow (2020), dále rozhovor Brosow & tutor 1 (2022).

84 Není-li uvedeno jinak, jsou zdrojem přímých citací psaných kurzívou odpovědi z distribuovaného dotazníku, přeložené do češtiny.

85 Originál použité citace: „By breaking down the complex process of philosophizing into these steps (jednotlivé úrovně kontemplace, pozn. aut.), philosophizing with children and grown-ups becomes possible, teachable, and evaluable.“ Brosow (2020, s. 14).



díky jeho srozumitelnosti a konkrétnímu popisu jednotlivých kroků – úrovní. Model „*popisuje velmi konkrétně, co filozofování je, a tím je pro učitele velmi srozumitelný.*“ Jeho největší výhodou je podle dotázaných „*snadnost jeho užití a pochopitelnost (jasnost)*“. „*Matrice je podporou pro začátečníky při tom, když představují téma/metodu/teorii. Je jednoduché ji používat, poskytuje orientaci.*“

Kritériu jednoduchosti odpovídá i potenciál matrice k tomu, aby bylo možné si ji přizpůsobovat, využít ji jako strukturu – ve skupinové reflexi studující prezentují účelnost modelu ve verzi *reasons for me – for others – for all.* „*Vždy je možné dostat se na úroveň filozofování jen tím, že si řekneme tyto tři věci – důvody pro mě, pro druhé, pro všechny.*“ Ve chvíli, kdy projdeme základním tréninkem filozofování, nám postačí soustředit se na jeho osnovu.

## 5.2 Kompatibilita s poznatky kognitivní psychologie: podmínky efektivní diskuze

Ze získaných dat dále vyplývá, že jsou všichni studující, didaktici i tutoři přesvědčeni o tom, že matrice pomáhá zdokonalovat pro filozofování tu nejdůležitější schopnost – schopnost argumentace. V průběhu filozofování studující argumenty nejen formulují (důvody pro mě), ale i hodnotí a na základě hodnocení konkrétních druhých mají možnost své argumenty lépe promyslet, své pojetí lépe odůvodnit, a nakonec i odle zpětné vazby upravit. Účinně využívají kognitivní dělby práce.

Aby byl jakýkoli model filozofování efektivní, měl by alespoň do určité míry splňovat podmínky efektivní diskuze zmíněné výše. Struktura matrice, která začíná formulováním důvodů pro mne, následně pro druhé ve skupině a jejich zpětná vazba, jim odpovídá. Právě aktualizace přesvědčení na základě perspektivy konkrétních druhých ve skupině – to jsou podmínky dostatečně podobné podmínkám přirozené konverzace a výměny názorů v nevelkých skupinách. Matrice přímo takový prostor vytváří. Žáci a žákyně jsou motivováni k formulaci a odůvodňování vlastních pohledů. Tím, že do svých argumentů zahrnují i zpětnou vazbu, perspektivu nebo protiargumenty druhých, se implicitně předpokládá, že může dojít (a je to žádoucí) k jejich změně. Konsenzuální diskurz matrice

se projevuje už na úrovni argumentace (opouštíme rovinu důvodů pouze pro sebe a pokoušíme se přijít s argumenty, které přijmou ostatní ve skupině) a je doveden do své limity univerzalistickým formulováním důvodů potenciálně platných pro všechny uvažující bytosti. Důsledkem takto nastavené struktury často bude konvergence k pravdě a lépe odůvodněným přesvědčením.

### 5.3 Percepce studujících

V dotaznících ani reflexi nebyly otázky týkající se kompatibility použitého modelu filozofování s kognitivní psychologií pokládány přímo. Otázky směřovaly k tomu, aby studující formulovali výhody a nevýhody modelu.

V tomto kontextu je důležité, že za největší výhodu modelu označili někteří studující jeho schopnost popsat samotné mentální procesy filozofování (tedy to, co se děje v našich hlavách, když filozoficky přemýšlíme). Orientaci na mentální procesy odehrávající se během filozofování vnímali mnozí respondenti jako realistický pohled na výuku. (*„Kategorie pomáhají strukturovat myšlenky, pohled na samotné procesy namísto jejich výsledků nabízí realističtější způsob přístupu ke vzdělávání, tutoringu, výuce atd.“*).

Také ve skupinové reflexi vyjádřili studující postoj, že velkou předností modelu je, že pracuje s poznatky kognitivní psychologie, na nichž zakládá popis procesů. Tím se model mnohem více přibližuje praxi našeho uvažování, což se pozitivně odráží na jeho efektivitě. Tato „realističnost“, o které studující psali, může představovat nedoceněný motivační faktor pro všechny učitele, kteří s argumentací nebo filozofickým přemýšlením v hodině chtějí pracovat. Autor modelu podotýká, že právě znalost jeho pozadí poskytuje solidní zdůvodnění pro rozhodnutí používat právě tento model.<sup>86</sup>

## 6 Závěr

V úvodu svého příspěvku jsem tvrdila, že výuka filozofického přemýšlení by měla být zvládnutelná i pro začínající vyučující. To ovšem nezname-

<sup>86</sup> Brosow (2023).

ná, že se obejdeme bez jeho nácviku. Jedna z výhod modelu *TRAP Mind Theory* spočívá v tom, že se jej lze naučit a že v okamžiku, kdy se rozhodneme improvizovat, se můžeme jako k záchranné síti kdykoli uchýlit k jeho hlavní struktuře (tj. důvody pro mě, důvody pro druhé a univerzalistická maxima: důvody pro všechny).

Vyučující, kteří se ve svých hodinách pokoušejí o rozvoj argumentačních schopností a filozofického přemýšlení, často nemají předobraz podobného přístupu ze svého studia. Pokud tuto kompetenci považují za důležitou a chtějí ji rozvíjet ve své praxi, hrozí nebezpečí, že se dostanou do těžkostí, budou pochybovat o efektivitě takového způsobu vzdělávání a mohou zpochybňovat jeho smysl. Výše jsem upozornila na studie, které potvrzují, že ne neoprávněně.

Přestože nemáme podrobný obraz o tom, jak vyučující pracují s kontemplativními a reflexivními procesy u svých žáků a žákyň, lze se domnívat, že relativní nepřipravenost vyučujících na výuku průřezových kompetencí ukazuje prostor pro zařazení podpůrných modelů.

V diskurzu didaktiky filozofie se metody a modely, které se pokoušejí na výše uvedené skutečnosti reagovat, popř. předcházet zmíněným rizikům, objevují. Model filozofování (*TRAP-Mind-Theory*) má být odpovědí na výše uvedené výzvy i v kontextu České republiky. Na začátku jsem předpokládala, že důležité jsou dva jeho rysy. Jednak to, že pracuje s novými poznatky kognitivní psychologie a procesy a úrovně jednotlivých myšlenkových pochodů zakládá na nejnovějších teoriích, jež umně kombinuje. Druhou jeho výhodou je, a potvrzuje to i recepcí studujících, že je naučitelný. Velmi zajímavé zjištění odhalily také reflexe modelu se samotnými studujícími učitelství, kteří s ním pracují nebo pracovat začínají. To, že je model založený na empirické evidenci a teoriích kognitivních věd, se ukazuje být zajímavým faktorem motivačním. Model tedy není jednou z metod učitelské kuchařky, je to struktura myšlení, o jejíž naplnění je pro vyučující dobré usilovat, a teorie přitom slouží jako zdůvodnění jeho užití. U motivačního faktoru a jeho roli ve výuce jsme se v tomto příspěvku zastavili jen okrajově. Téma motivace si nicméně zaslouží další bližší zkoumání, protože stojí v základu nejen učitelské praxe.

## Literatura

- Brosow, F. (2020): „TRAP-Mind-Theory. Philosophizing as an Educational Process.“ *Journal of Didactics of Philosophy* 4 (1): 14–33. Dostupné z: <https://doi.org/10.46586/JDPh.2020.9570>.
- Brosow, F. (2022a): *Osobní rozhovor HJ s autorem*. [online]. 13. 2. 2022, WebEx).
- Brosow, F. (2022b): *Osobní rozhovor HJ s autorem*. Ludwigsburg, 13. 7. 2022.
- Brosow, F. (2023): *Osobní rozhovor HJ s autorem*. [online]. 19. 1. 2023, WebEx).
- Brosow, F. & tutor 1 (2022): *Osobní rozhovor HJ*. Ludwigsburg, 13. 7. 2022.
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D. & Wienmeister, A. (2021): „Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning.“ *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 63–100. Dostupné z: <https://doi.org/10.46586/JDPh.2021.9599>.
- Felton, M. K., Garcia-Mila, M., Villarroel Caceres, C. & Gilabert Medina, S. (2015): „Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building.“ *British Journal of Educational Psychology* 85 (3). DOI: 10.1111/bjep.12078.
- Galef, J. (2021): *The Scout Mindset*. Portfolio/Penguin, New York.
- Haidt, J. (2013): *Morálka lidské mysli*. Dybbuk, Praha.
- Koucký, J., Bartušek A., Kostecká, Y., Šťastný, V., Zelenka, M., Boudová, S., Pražáková, D., Basl, J., Suchomel, P., Pavlas, T. & Modráček, Z. (2023): *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Pedagogická fakulta UK, Česká školní inspekce, Praha.
- Kuhn, D. (1999): „A Developmental Model of Critical Thinking.“ *Educational Researcher* 28 (2): 16–25 a 46. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1177186>.
- Kuhn, D. (2011): „What people may do versus can do.“ *Behavioral and Brain Sciences* 34 (2): 83–83. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0140525X10002864>.
- Kuhn, D. (2015): „Thinking Together and Alone.“ *Educational Researcher* 44 (1): 46–53, doi: 10.3102/0013189X15569530.

- Kuhn, D., Hemberger, L. & Khait, V. (2013): *Argue with Me*. Routledge, New York, London.
- Martens, E. (2017): „Metodika výuky etiky a filosofie. Filosofické myšlení jako elementární kulturní technika.“ In. *Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie*, P. Šebešová, Univerzita Karlova, Praha, s. 38–59.
- Mercier, H. (2016): „The Argumentative Theory: Predictions and Empirical Evidence.“ *Trends in Cognitive Sciences* 20 (9): 689–700. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.001>.
- Mercier, H. & Sperber, D. (2011): „Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory.“ *Behavioral and brain sciences* 34 (2): 57–111. doi:10.1017/S0140525X10000968.
- Mercier, H., Boudry, M., Paglieri F. & Trouche, E. (2016): „Natural-Born Arguers: Teaching How to Make the Best of Our Reasoning Abilities.“ *Educational Psychologist* 52 (1): 1–16, DOI: 10.1080/00461520.2016.1207537.
- Nussbaum, M. E. (2008): „Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review.“ *Contemporary Educational Psychology* 33: 345–359.
- Opfer, J. E. & Sloutsky, V. (2011): „On the design and function of rational argument.“ *Behavioral and Brain Sciences* 34 (2): 85–86. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0140525X10002943>.
- Rozmahel, I. (2022): *Filozofie pro děti jako nástroj implementace talk-intensive pedagogy do českých základních škol*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Sperber, D. & Mercier, H. (2019): *Záhada rozumu*. Host, Brno.
- Sternberg, R. J. (2011): „When reasoning is persuasive but wrong.“ *Behavioral and Brain Sciences* 34 (2): 88–89. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0140525X10002761>.
- Šalamounová, Z. & Šeďová, K. (2022): „Jak zapojit do výukové komunikace všechny žáky ve třídě.“ Příspěvek na konferenci *Mlčeti Zlato aneb Jak komunikovat složitá témata*, 24. 11. 2022. Královéhradecký kraj, UHK, Hradec Králové.
- Šalamounová, Z., Šeďová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017): „Problém účelnosti v dialogickém vyučování.“ *Pedagogika* 67 (3): 247–278.

- Šebešová, P. (2017): *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha.
- Šedřová, K., Rozmahel, I. & Vlček, J. (2022): *Závěrečná evaluační zpráva ACP4C*. Masarykova univerzita, Brno.
- Tomasello, M. (2014): *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Tomasello, M. (2021): *Becoming Human. A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- Tozzi, M. (2020): „A competency-based approach to philosophy?“ *Journal of Didactics of Philosophy* 4 (2): 85c107. Dostupné z: <https://doi.org/10.46586/JDPh.2020.9579>.
- Wolfe, C. R. (2011): „Some empirical qualifications to the arguments for an argumentative theory.“ *Behavioral and Brain Sciences* 34 (2): 92–94. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0140525X10002840>.
- Walton, D. (2010): „Burden of proof in deliberation dialogs.“ In *Argumentation in Multi-Agent Systems*, eds. P. McBurney et al., Springer, Berlin 2010, s. 1–22. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-12805-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12805-9_1).
- Worley, P. (2015): „If it, anchor it, open it up.“ In *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, ed. M. N. Weiss, s. 131–149. LIT Verlag, Zürich.

## Abstract

### Teaching philosophizing via a cognitive science-based model

At the centre of current thinking about philosophy teaching is the concept of philosophizing/philosophical thinking. Its definition is in accord with the so-called competency-based approach to education, which is also emphasised in the Framework Educational Programmes. Despite the lack of absolute agreement on specific subject competences, the discussion shows that the ability to present and evaluate arguments is central to the development of pupils' philosophical thinking. Although many approaches address the development of these competences, their effectiveness in practice is very much dependent on the didactic and professional erudition of the teacher. At the same time, in the context

of thinking about philosophising in the Czech Republic, there is a complete lack of thematisation of what our minds do when we philosophize. The aim of this text is to present a model of philosophizing (TRAP Mind Theory of Frank Brosow) that can be a significant support in the development of philosophical competences of students and novice teachers. Because it identifies the contemplative processes of philosophizing based on empirical research, it allows teachers and learners themselves to purposefully project this metacognitive aspect into their work on specific problems. Interviews with prospective teachers who use philosophising in practice and observation of the application of the model itself suggest that this model has great potential for the development of philosophising.

Key words: philosophy teaching, didactics of philosophy, TRAP Mind Theory, Frank Brosow, philosophizing, cognitive psychology, instructional models

Jermakova, H. (2024): „Výuka filozofování pomocí modelu založeného na poznatcích kognitivních věd.“ *Filosofie dnes* 16 (1): 3–33. Dostupné z [www.filosofiednes.ff.uhk.cz](http://www.filosofiednes.ff.uhk.cz)