



ČASOPIS  
PRO  
SOUČASNOU  
FILOSOFII

---

ČÍSLO 1  
ROČNÍK 16  
**2024**

---

## FILOSOFIE DNES

Časopis pro současnou filosofii  
vydává KFSV FF UHK

**Šéfredaktorka:** Iva Svačinová  
**Výkonný redaktor:** Hynek Kaplan

**Redakční rada:** Ronald Loeffler, Ulf Hlobil, Ondřej Beran, Jaroslav Daneš, Petr Glombíček, Tomáš Hirt, Juraj Hvorecký, Vojtěch Kolman, Ladislav Koreň, Ladislav Kvasz, Róbert Maco, Tomáš Marvan, Martin Paleček, Jaroslav Peregrin, Marie Hrdá, Ondřej Švec, Eugen Zeleňák

**Editoři:** Markéta Panoušková, Hynek Kaplan  
**Sazba a grafická úprava:** Hynek Kaplan

**Adresa:** Filosofie dnes, KFSV FF UHK Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

**E-mail:** [hynek.kaplan@uhk.cz](mailto:hynek.kaplan@uhk.cz)

vychází elektronicky,  
dvakrát ročně

[www.filosofiednes.ff.uhk.cz](http://www.filosofiednes.ff.uhk.cz)  
ISSN 1804-0969

Ročník 16, Číslo 1 (2024)

---

## Obsah

### **Studie**

Hana Jermakova	Výuka filozofování pomocí modelu založeného na poznacích kognitivních věd	3
Martin Dominik	Je tu alternativa: Svobodná post-pracovní společnost	34

### **Recenze**

Jana Švadlenková	W. Russell Neuman – Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter	53
------------------	--	----

# 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, adaptovávají 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 osamocené 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 účastníků 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 účastníků 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 filozfoval, 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 poskytli 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 žáků a žákyň 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 matici 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 kontemplanace 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-

---

79 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 „ukotví“ 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 snazší

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. & Šedřová, 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., Šedřová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017): „Problém účelnosti v dialogickém vyučování.“ *Pedagogika* 67 (3): 247–278.



- Šebešová, P. (2017): *Jak učit filozofii 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)

---

# Je tu alternativa: Svobodná post-pracovní společnost<sup>1</sup>

Martin Dominik

*Masarykova univerzita  
Filozofická fakulta*

*Arna Nováka 1, Brno, 602 00, Česká republika  
martin.dominik@mail.muni.cz*

Česká společnost je společností práce. V tomto paradigmatu je současný rozvoj moderních technologií považován pouze za důvod pro přeskupení pracovní síly. Trh si se situací poradí a vytvoří nová pracovní místa. Druhou připouštěnou alternativou je pro technologicky nezaměstnané lidi chudoba. Nutnost volby mezi prací a chudobou je ve skutečnosti falešným dilematem. Nabízí se i jiné řešení – post-pracovní společnost. Hlavní argument pro přechod k post-pracovní společnosti vychází ze svobody. Domnívám se, že technologie nemusejí být považovány za hrozbu zaměstnanosti, ale za osvoboditele pracujících. Člověk není v práci svobodný a cestou k překonání této situace je opuštění práce v nejvyšší možné míře. Přechod k post-pracovní společnosti má rovněž praktické a ekonomické výhody.

Klíčová slova: práce, post-pracovní společnost, svoboda, společnost práce, kapitalismus, post-work

## Úvod

Česká společnost je společností práce. Práce je centrální, hlavní aktivitou jejích členů, kteří jí věnují jak čas, tak energii a podřizují jí nastavení sociálních a právních norem. Práce je chápána jako dobrá a žádoucí. Se

---

<sup>1</sup> Článek byl vypracován v rámci projektu specifického výzkumu Masarykovy univerzity MUNI/A/1412/2023, Filozofie pro odolnou společnost.

současným rozvojem technologií ale hrozí velké části populace technologická nezaměstnanost. Dle obecně přijímaného názoru si trh s touto situací poradí a vytvoří nová pracovní místa. Druhou připouštěnou alternativou je pro technologicky nezaměstnané lidi chudoba.

Domnívám se, že nutnost volby mezi prací a chudobou platí pouze v paradigmatu společnosti práce. Jedná se o falešné dilema, protože se nabízí i jiné řešení – post-pracovní společnost. Moderní technologie nemusí způsobovat technologickou nezaměstnanost jako negativní jev, ale mohou představovat osvoboditele pracujících. Hlavní argument pro přechod k post-pracovní společnosti vychází ze svobody. V současné době není člověk v práci svobodný. Cestou k překonání této situace může být reorganizace práce a vztahů v ní, nebo opuštění práce v nejvyšší možné míře. Vyjdeme-li z *argumentu ze svobody*, pak je druhá varianta lepší. Přechod k post-pracovní společnosti má rovněž praktické a ekonomické výhody.

Článek dělím na čtyři části. V první krátce ukazuji, že česká společnost je společností práce. V druhé se věnuji technologiemi ohroženým profesím jako sociálnímu problému. Dále představím *argument ze svobody*. V poslední části se věnuji možné roli technologií při přechodu k novému společenskému uspořádání.

## 1 Práce a společnost práce

Základním pojmem článku je práce. Její univerzální charakteristiku nelze podat, protože se mění v čase a napříč různými kulturami.<sup>2</sup> Ve stati se zaměřuji na námezdní práci, která tvoří v běžném diskurzu jádro uvedeného konceptu. Zároveň jsem si vědom existence neplacené a často i společensky neuznané práce, kterou vykonávají například ženy v domácnosti. Ta však předmětem mého zkoumání není. Domnívám se, že přes rozšíření předmětu bádání na nové oblasti, není kritika (post-) industriální námezdní práce vyčerpána.

Vycházím z omezeného pojetí námezdní práce, jaké užíváme v současné západní společnosti. To lze vymežit pomocí tří znaků, jimiž jsou 1) proces s úsilím, 2) nutnost a 3) externě měřitelný a hodnotitelný produkt,

---

2 Weeks (2011, s. 95).

který může být materiální i imateriální. Typicky je práce rovněž spojena s 4) odděleností prostoru, 5) seriózností a 6) kompenzací ve formě peněz. Posledně uvedené znaky nemusí být u každé práce přítomny. Nemusí například probíhat na vymezeném místě, tedy typicky na pracovišti. Kompenzace nemusí mít formu peněz, ale může být naturální.<sup>3</sup> Mluvím-li v článku o *práci*, mám na mysli *námezdní práci*.

V České republice práci vykonávají především zaměstnanci (4 019 600 osob),<sup>4</sup> a také lidé v tzv. švarcsystému, kterých může být až dalších 300 000.<sup>5</sup> Práce je nicméně důležitá nejen pro pracující, ale i pro ty, kteří jsou z ní vyloučeni nebo v jejím rámci marginalizováni.<sup>6</sup> Domnívám se, že by filozofie měla reflektovat životní situaci takto značného počtu lidí, zvláště v době automatizace a umělé inteligence. Tento článek má být přispěním k debatě v českém prostředí.

Společnost práce je taková společnost, kde je práce centrální, hlavní aktivitou jejích členů. V produktivním věku jí kontinuálně věnují jak čas, tak energii, a zároveň práci podřizují nastavení sociálních a právních norem.<sup>7</sup> Dle pravidel této společnosti je práce žádoucí a dobrá sama o sobě<sup>8</sup> a je takto i vnímána.<sup>9</sup> Zároveň se zde pracovat musí.<sup>10</sup>

Průměrný český pracující odpracuje 39 hodin týdně.<sup>11</sup> Je také běžné, že se od zaměstnanců očekávají explicitně nenařizené přesčas. Nedodržování této neformální normy se může považovat za „krádež času“<sup>12</sup> a negativně ovlivnit vztahy na pracovišti. Zaměstnanci jsou rovněž pro své zaměstnavatele dostupní i mimo pracoviště. Práce tak má přesah do volného času.<sup>13</sup>

V české společnosti převládá morálka práce, což znamená, že práce je vnímána jako dobrá sama o sobě.<sup>14</sup> Toto přesvědčení se prosazuje nejen

---

3 Geuss (2021, s. 5).

4 Český statistický úřad (2024b).

5 Švejdová (2014).

6 Weeks (2011, s. 2).

7 Tamtéž, s. 11.

8 Geuss (2021, s. 86).

9 Graeber (2018, s. 242).

10 Roessler (2012, s. 76).

11 Český statistický úřad (2024a).

12 Graeber (2018, s. 88).

13 Anderson (2017, s. 39).

14 Geuss (2021, s. 86).

v soukromém sektoru, ale také ve veřejných institucích.<sup>15</sup> Více práce, respektive větší výkon jsou obecně považovány za dobré. V politickém diskurzu se vytváření pracovních míst prezentuje jako společenská terapie na sociální i individuální problémy, což se v právu odráží existencí investičních pobídek na vytváření nových pracovních míst.<sup>16</sup> Rovněž podpora v nezaměstnanosti je v ČR koncipována tak, aby motivovala či nutila k práci.<sup>17</sup>

Práce je zásadní při rozhodování dětí o jejich vzdělání na středních i vysokých školách.<sup>18</sup> Vzdělávání na univerzitách slouží primárně k přípravě studentů na budoucí povolání. Jde o glorifikované školení na pracovní pozici.<sup>19</sup> Vysoké školy v ČR mohou nabízet jen dva profily studijních programů, a to profesní a akademický.<sup>20</sup> Zatímco akademický program je zaměřen na teoretické znalosti, profesní program má za úkol nabídnout studentům praktické dovednosti. V obou případech je však cílem studia připravit studenty na budoucí kariéru v zaměstnání. Vysokoškolské vzdělání tedy slouží především jako příprava na povolání, nikoliv k šíření vzdělanosti a vědění.

Českou společnost lze charakterizovat jako společnost práce.

## 2 Ohrožené profese jako sociální problém

V současnosti dochází k rychlému vývoji nových technologií, které mohou mít vliv na dostupnost a kvalitu práce. Jejich vliv na zaměstnanost je jak pozitivní, tak negativní. Nové technologie mohou přispět k vytvoření nových pracovních míst, ale také mohou způsobit zánik existujících. Obecně lze rozlišit technologie podporující současnou práci

---

15 Graeber (2018, s. 53).

16 Vláda České republiky (2004).

17 Příjemce musí mít předem odpracováno, aby mu vůbec byla přiznána. Dále se poskytuje po omezenou dobu, pro většinu lidí je to pouhých pět měsíců. Navíc procentuálně v čase klesá z 65 % na 45 % z průměrného měsíčního čistého výdělku. Pokud osoba skončí v zaměstnání „bez vážného důvodu“, získá od počátku pouze 45 %.

18 Srov. Kulhánek (2016, s. 28), Veselka (2019, s. 59), Pátková (2020, s. 20), nebo Drobná (2019, s. 40).

19 Srnicek & Williams (2015, s. 99).

20 Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (§ 44 odst. 5).

a technologie, které ji nahrazují.<sup>21</sup> Nyní se rozvíjí především ty druhé.<sup>22</sup> Dle výzkumů mohou v blízké budoucnosti nahradit 47 až 80 % pracovních míst.<sup>23</sup> V rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj by se mělo jednat o 59 %, pro ČR se předpoklad pohybuje kolem 40 % do roku 2030.<sup>24</sup>

Automatizace nejvíce ohrožuje pozice s nízkou a střední kvalifikací<sup>25</sup> a úzkou specializací,<sup>26</sup> což se historicky opakovaně ukázalo. Současná situace se však liší tím, že změny jsou rychlejší a širší než v minulosti. Nyní se změna týká všech sektorů hospodářství, zatímco dříve byl překotný vývoj omezen na jednu oblast a vliv mimo sektor byl spíše nepřímý.<sup>27</sup>

Technologická nezaměstnanost může mít vážné sociální dopady, včetně rostoucích sociálních rozdílů a chudoby. Tyto problémy mohou vést k negativním jevům, jako je například kriminalita a polarizace politiky.<sup>28</sup>

Jedním z prosazovaných řešení situace je digitální transformace hospodářství zaměřená na podporu konkurenceschopnosti a vzdělávání. Jde o uplatnění klasického ekonomického náhledu, který tvrdí, že se trh s novou situací vyrovná a vzniknou nové profese.<sup>29</sup> Lidé by se dle tohoto názoru měli vzdělávat tak, aby se uplatnili na trhu práce budoucnosti.<sup>30</sup> Problémem je, že rychlost nahrazování lidí stroji může být vyšší než jejich překvalifikace. Navíc je důležité rozlišovat mezi změnou kvalifikace pracujících jako celku a jednotlivců. Nové profese budou většinou vyžadovat vysoce kvalifikované pracovníky<sup>31</sup> a každý není této změny schopen. Těchto pracovníků je navíc třeba poměrně málo.<sup>32</sup> Zbývá tak možnost, že lidé, kteří se na novém pracovním trhu neuchytí, budou žít v chudobě. Jiná alternativa se obecně nepřipouští.

---

21 Frey (2019, s. 14).

22 Tamtéž, s. 287.

23 Shirik (2022, s. 1842).

24 Chessell (2018, s. 77).

25 MacLeavy & Lapwort (2019, s. 312).

26 Frey (2019, s. 177).

27 MacLeavy & Lapwort (2019, s. 312).

28 Frey (2019, s. 253, s. 274).

29 Means (2017, s. 23).

30 Tamtéž, s. 28.

31 Frey (2019, s. 339).

32 Means (2017, s. 28).

Ve skutečnosti se jedná o falešné dilema, které platí jen v rámci společnosti zaměřené na práci. Jde však o paradigma, které lze překročit. Právě nástup moderních technologií může umožnit vznik svobodnější post-pracovní společnosti.

### 3 Post-pracovní společnost a argument ze svobody

Post-pracovní společnost je společnost, která není na práci zaměřená a nepovažuje ji za centrální aktivitu. Není pro ni zásadním měřítkem. Její podoba není přesně daná, jde o negativní koncept. Slouží ke kritice současné společnosti a nechce se uzavírat před svobodnou volbou a možnými alternativními politickými uspořádáními.<sup>33</sup> Nejde o jasnou a konkrétní představu utopické budoucnosti.<sup>34</sup> Přesto je však možné o její podobě, například při spojení s moderními technologiemi, uvažovat.

Existují praktické výhody spojené s post-pracovní společností, zejména v hospodářské oblasti. V literatuře jsou dostatečně rozvedené, a nemá smysl je opakovat.<sup>35</sup> Na tomto místě bych zdůraznil jen dopad na zdraví lidí. Podle studií má 70 až 94 % pracovníků stres z práce.<sup>36</sup> Ten je spojen s nemocemi a může mít stejně vážné následky jako pasivní kouření.<sup>37</sup> Stresové zaměstnání rovněž významně zvyšuje riziko mrtvice.<sup>38</sup> Mnoho lidí rovněž vykonává *bullshit jobs*, které pro zaměstnance představují psychickou zátěž. Tyto práce jsou nesmyslné, nepřínosné pro společnost a jejich absence by neměla žádný negativní dopad.<sup>39</sup> Odstranění nutnosti pracovat je tak způsob, jak se zbavit nezanedbatelného původce psychických a dalších zdravotních problémů.

Z filozofického pohledu je zásadní, že post-pracovní společnost je svobodnější než naše současné uspořádání. Argument lze krátce shrnout

---

33 Srnicek & Williams (2015, s. 86).

34 Weeks (2011, s. 16).

35 Např. Bregman (2016, s. 44 a násl).

36 Occupational Safety and Health Administration (2023), Hansen (2021), Grafton Recruitment (2020).

37 Goh, Pfeffer & Zenios (2015).

38 Huang et al (2015).

39 Graeber (2018, 26).



následovně. Svoboda a demokracie jsou lepší než jejich alternativy. Námezdní práce je nesvobodná a v současné podobě zároveň nedemokratická. Změna organizace práce ve smyslu demokratizace není dostatečná pro zajištění svobody. Proto bychom měli omezit práci v nejvyšší možné míře.

Problematiku nedemokratičnosti je třeba zkoumat uvnitř pracovního vztahu a otázku nesvobody jak při jeho vzniku, tak v jeho rámci.

V zaměstnání je hierarchie moci a autority.<sup>40</sup> Samotný mzdový poměr je hierarchický, nikoli rovnoprávný.<sup>41</sup> V zaměstnání jsou vládci a ovládaní.<sup>42</sup> Zaměstnavatel určuje, jaké činnosti a v jakém množství se budou vykonávat, co a kdy se bude vyrábět. Má kontrolu nad výrobou,<sup>43</sup> kterou mu zajišťuje mimo jiné užití technologií.<sup>44</sup> Obecně má v dnešní společnosti kapitál moc nad prací.<sup>45</sup> Uvedené plyne nejen z faktického stavu věcí, ale povahu vztahu explicitně zakotvuje i zákon, dle kterého je závislá práce vykonávána ve vztahu nadřízenosti zaměstnavatele a podřízenosti zaměstnance.<sup>46</sup> Zaměstnavatele lze dokonce označit za soukromou vládu. Dle Anderson vykazují všechny znaky ovládnutí svých „občanů“.<sup>47</sup> Je tu hierarchie, sledování, kontrola, příkazy, sankce a odměny. Naopak zde však chybí demokratická účast „občanů“. Jedná se tedy nejen o vládu, ale i o diktaturu. Pracovní prostředí bez pochyby bylo a je nedemokratické.<sup>48</sup>

Jako protiargument neobstojí, že mezi firmami a zaměstnanci dochází k vyjednávání o pracovních podmínkách. Kolektivní smlouvou je možné upravit práva zaměstnanců v pracovněprávních vztazích.<sup>49</sup> Jedná se tedy pouze o vztahy uvnitř pracovního poměru, dohoda nemůže změnit jeho povahu. Naopak se zdá, že skrze vyjednávání dochází ze strany pracujících

---

40 Geuss (2021, s. 44).

41 Weeks (2011, s. 55).

42 Tamtéž, s. 2.

43 Bowles & Gintis (1986, s. 67).

44 Mueller (2021, s. 15).

45 Bowles & Gintis (1986, s. 69).

46 Viz *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce* (§ 2 odst. 1).

47 Anderson (2017, s. 37 a násl).

48 Bowles & Gintis (1986, s. 5).

49 Viz *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce* (§ 23).

cích k přijetí pravidel kapitalistické hry a povahy pracovního poměru.<sup>50</sup> Zaměstnanci však stále nemají vliv na obchodní směřování společnosti a na konkrétní úkoly, které musí plnit. Stále je tu demokratický deficit.<sup>51</sup> Ten by byl odstraněn pouze v případě, že by se mohli rovnoprávně s vedením a vlastníky podílet na rozhodnutích společnosti. V současné době ke konsenzu o směřování firmy mezi zaměstnanci a společností, která je zaměstnává, nedochází. Ani v minulosti tomu tak nebylo, odbory jakožto nejsilnější zástupci zaměstnanců dokázaly jen částečně ovlivnit pracovní podmínky, zejména platové ohodnocení.<sup>52</sup> Jejich působení tak způsobilo pouze posun od despotie k snesitelnější hegemonii zaměstnavatele.<sup>53</sup> Nevedlo k demokratickému zapojení pracujících.

Svoboda při vstupu do práce je omezena nutností pracovat proto, aby člověk mohl důstojně žít. Jako protiargument neobstojí to, že pracovní smlouvu uzavřel dobrovolně.<sup>54</sup> Ve skutečnosti totiž většina lidí, pokud již nejsou dostatečně zaopatřeni, nemá volbu. Mohou si jen vybrat svého zaměstnavatele, a zde je omezuje nabídka prací a jejich sociální pozice. Mají svobodu pracovat, nebo hladovět.<sup>55</sup> Svobodu ale není možné chápat jen jako formální možnost volby, která je pro všechny stejná, ale je potřeba zohlednit i materiální kapacitu osoby jednat.<sup>56</sup> Jen se zdroji a kapacitou je člověk skutečně, nikoliv jen formálně, svobodný. Současný sociální stát pak nedosahuje takové úrovně, která by představovala skutečnou alternativu pro příjem ze zaměstnání umožňující volbu mezi dvěma relativně rovnocennými možnostmi.

Zároveň je třeba dodat, že vstup do zaměstnání na základě smlouvy nemá vliv na obsah vztahu, tedy na práva a povinnosti s ním spojené. Dobrovolný vstup do otroctví a volba otrokáře také nic nemění na tom, že jde o otroctví.<sup>57</sup> I v případě, že by tedy platila neoliberální teze o skutečně svobodném a dobrovolném vstupu do zaměstnání, nemá vliv na povahu vztahů uvnitř pracovního vztahu po uzavření smlouvy.

---

50 Burawoy (1982, s. 115).

51 Anderson (2017, s. 45).

52 Frey (2019, s. 192).

53 Burawoy (1982, s. 110).

54 Srov. Anderson (2017, s. 58) a Marx (1953, s. 605).

55 Marcuse (2002, s. 4).

56 Srnicek & Williams (2015, s. 79).

57 Marcuse (2002, s. 10).

V práci je člověk často redukován na zdroj, což dokládají např. oddělení *Human Resources*. V čisté formě služby, respektive zaměstnání, existuje člověk jako věc.<sup>58</sup> V současné době tento trend pokračuje a lidé se stávají objekty algoritického AI řízení chování.<sup>59</sup> To vše popírá lidskou důstojnost a svobodu. Člověk si nemůže volit, co bude dělat, a to nejméně na dvou úrovních. Jednak musí být v zaměstnání v určité době, jednak musí dělat, co je mu řečeno. Již z legální definice se jedná o práci dle pokynů jiného.<sup>60</sup>

Na věci nic nemění ani přístup zaměstnavatelů následující rozvolněný korporátní paternalismus.<sup>61</sup> Pracujícím se sice poskytují určité výhody, nicméně jejich primárním cílem je udržení zaměstnanců a zvýšení produktivity. Zaměstnavatelé preferují, aby zaměstnanci pracovali nad rámec svých povinností, čehož se snaží docílit tím, že budují v zaměstnanci pocit sounáležitosti. Vycházejí přitom z faktu, že jednotlivci se snáze identifikují s institucí, kterou vnímají jako sledující jejich zájmy.<sup>62</sup> Ve skutečnosti jsou ale stále sledovány primárně zájmy firmy.<sup>63</sup> V neoliberalním paradigmatu mají firma a její výkonní představitelé za úkol zvyšování zisku vlastníka bez sociální odpovědnosti, přičemž jiné cíle jsou výjimkou.<sup>64</sup> Přestože tak v poslední době společnosti přejímají dobrovolně i nedobrovolně společenskou a ekologickou odpovědnost, nelze ztratit ze zřetele, že jejich cíl je stále stejný. Český zákonodárce situaci vystihl tím, že všechny obchodní korporace považuje za podnikatele, což jsou osoby vykonávající výdělečnou činnost za účelem dosažení zisku.<sup>65</sup>

Stejně tak nemá na závěr o nesvobodě vliv to, že zaměstnanci dokáží v práci najít okamžiky pro sebeurčení.<sup>66</sup> Zpestření práce či vymýšlení her je únikem a budováním alespoň malého svobodného prostoru. Tato snaha

---

58 Tamtéž, s. 36.

59 Zuboff (2022, s. 468–469).

60 Dle § 2 odst. 1 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, je závislou prací práce, která je vykonávána ve vztahu nadřízenosti zaměstnavatele a podřízenosti zaměstnance, jménem zaměstnavatele, podle pokynů zaměstnavatele a zaměstnanec ji pro zaměstnavatele vykonává osobně.

61 Frey (2019, s. 200).

62 Bowles & Gintis (1986, s. 78).

63 Shirk (2022, s. 1840).

64 Friedmann (1970).

65 Srov. *Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník* (§ 420 a § 421).

66 Burawoy (1982, s. 78).

dokládá, že práce jinak možnost pro podstatnou volbu nenabízí. V rámci prostoru nesvobody je tak vytvářena oblast, kde je člověk zachován jako svobodný subjekt. Právě tato aktivita je pak pro zaměstnance subjektivně středobodem pracovní aktivity.<sup>67</sup> Výroba je však stále v zájmu firmy.

Je také třeba upozornit na trend ovládání práce pomocí čísel.<sup>68</sup> Manažeři zadávají svým podřízeným cíl, který je jasně vyčíslitelný či měřitelný, přičemž jim neurčují metodu. Pracující se pak subjektivně cítí být svobodnými a zapojenými, nicméně z pohledu nadřízených je to předně činí odpovědnými.<sup>69</sup> Pracující nemají žádný vliv na to, co budou dělat, mohou si jen volit cestu, někdy ji dokonce musí vymyslet. V pracujících je vyvoláván pocit, jako by byli svými vlastními pány, ačkoliv to není pravda. Jde o falešné vědomí svobody. Ovládání práce pomocí čísel může být považováno za poměrně nové. Nicméně následuje obecný trend pracovní kultury kapitalismu, která vede k podpoře cílů managementu, což bylo pozorováno i dříve.<sup>70</sup> Přímé donucení ke konkrétní činnosti je tak nahrazeno jemnějšími nástroji a souhlasem s pravidly kapitalistické hry.<sup>71</sup> Právě menší zřejmost těchto přístupů je však problematická, protože skrývá, jaký je účel hry a komu ve skutečnosti přináší prospěch. V pozadí je pak stále přítomna mocenská převaha zaměstnavatele.<sup>72</sup>

Vliv zaměstnavatele překračuje rámec vztahů na pracovišti.<sup>73</sup> Běžnou součástí pracovních smluv jsou doložky mlčenlivosti (např. o platu) či zákazu konkurence. Člověk se nesmí chovat tak, aby poškozoval svého zaměstnavatele, vůči kterému má povinnost loajality.<sup>74</sup> Zaměstnanec může mít obtíže za své mimopracovní názory či kritiku (třebas i nelegálního) chování zaměstnavatele.<sup>75</sup> Tudíž i v mimopracovní sféře je svoboda pracujících existencí pracovního vztahu omezena.

67 Tamtéž, s. 64.

68 Lopes (2019, s. 159).

69 Tamtéž, s. 160.

70 Burawoy (1982, s. 64).

71 Tamtéž, s. 116.

72 Tamtéž, s. 27.

73 Anderson (2017, s. 39).

74 Srov. Podrazil (2016).

75 Jako například zaměstnanci, kteří informovali o problémech v provozu čističky odpadních vod. Viz nález ústavního soudu (Ústavní soud ČR (2012)) a navazující usnesení (Ústavní soud ČR (2015)).

Současná organizace práce je tedy nedemokratická a zároveň nesvobodná. Jako řešení se nabízí reorganizace práce a vztahů v ní, což je jistě žádoucí.<sup>76</sup> Nicméně se domnívám, že i ve změněných podmínkách zůstávají zachovány prvky nesvobody. Z toho důvodu tvrdím, že je třeba práci nejen demokratizovat, ale i v co nejvyšší možné míře opustit.

V demokraticky vedené korporaci se pracující podílejí na rozhodování o obchodním směřování. Mají přímou či nepřímou účast na „vládě“, a tím pádem tuto organizaci nelze kritizovat z pozic, které zastává mimo jiné výše zmíněná Anderson. Demokraticky vedené firmy jsou navíc více efektivní.<sup>77</sup> Z politického i ekonomického pohledu na věc jsou tedy žádoucí. Nicméně i v takto organizované firmě může docházet k omezování svobody.

Představme si například námezdního zemědělce pěstujícího obilí, z kterého se upeče chléb. Dělá žádoucí a smysluplnou práci, která prospívá společnosti, a přitom ho baví. Vycházejme z toho, že dostává důstojnou mzdu a skrze své volené zástupce se podílí na obchodním vedení společnosti, která ho zaměstnává. Zdá se, že není nesvobodný, ani nečelí nedemokratické moci.

První obtíž může nastat v případě, že je zaměstnanec nebo jeho zástupce při rozhodování přehlasován, či je dokonce dlouhodobě členem menšiny. Ačkoliv je dosaženo účasti a je posílena identifikace s korporací,<sup>78</sup> v konkrétních situacích nemá na přijatý výsledek vliv. Musí například dodržovat schválené pracovní tempo, s kterým nesouhlasí a považuje jej za nehumánní, nebo je nucen chodit do zaměstnání i ve dnech pracovního klidu. Jeho svoboda je na základě demokraticky přijatého rozhodnutí omezena. Situaci můžeme považovat za legitimní, ale stále se jedná o restrikcii.

Druhý problém je v tom, že tuto činnost musí vykonávat kontinuálně. Aby vedla k cíli, nesmí ji přerušit. Zastavení práce by mělo negativní celospolečenské i osobní dopady. Ostatní lidé by neměli co jíst, a on by neměl peníze na živobytí. Ve skutečnosti tedy jedná jak z osobní, tak vnější nutnosti. Nemůže se svobodně rozhodnout pro přerušení prací bez negativního dopadu na něj a jeho okolí.

---

76 Obdobně Deranty (2021, s. 436).

77 Bowles & Gintis (1986, s. 70).

78 Tamtéž, s. 78.

Přestože je jeho práce žádoucí a smysluplná a není podřízen nedemokratickému zaměstnavateli, stále se jedná o omezení svobody. Byla-li by práce přeorganizována tak, aby byla zcela svobodná (např. by se odstranila nutnost z uvedeného příkladu), nejednalo by se již o práci ve slova smyslu v tomto článku užívaném. Tato změna by byla ve skutečnosti opuštěním práce. Z těchto důvodů není demokratizace pracoviště dostatečná, ke svobodě vede až opuštění práce v co nejvyšší míře.

Je třeba také upozornit, že post-pracovní společnost se neoproštuje od jakékoliv produktivní aktivity. Snaží se pouze omezit primát práce ve společnosti a její vliv na společenské normy. Jejím smyslem je zajistit vyšší míru svobody pro více lidí. Tato vize se může v současném paradigmatu zdát nedosažitelná. Nicméně usilování o lepší budoucnost nemůže být založeno jen na malých reformách, musí mít také cíl, ke kterému směřuje.<sup>79</sup>

Přechod k post-pracovní společnosti a opuštění práce v co nejvyšší míře lidí osvobodí. Slovy Marxe a Engelse by mi mělo být umožněno, abych „dnes dělal to, zítra ono, ráno lovil zvěř, odpoledne rybařil, večer se zabýval chovem dobytka, po jídle kritisoval, co se mi právě zlíbí.“<sup>80</sup>

#### 4 Cesta k post-pracovní společnosti

Pro dosažení post-pracovní společnosti by byla nutná koordinovaná změna v minimálně dvou oblastech. Z technického hlediska může být dosažena prostřednictvím nových technologií. Na společenské úrovni překonáním morálky práce<sup>81</sup> a změnou práva.

Nové technologie mohou pro pracující představovat osvoboditele, kteří je zbaví práce. Technologie jsou schopny nahradit lidskou práci především v prvním a druhém sektoru hospodářství. Rovněž v oblasti služeb jimi lze mnoho pracovních úkolů zastat. Například samoobslužné pokladny jsou již dnes součástí obchodů a lze očekávat využití podobných zařízení v celém obchodním sektoru. Stejně tak generaci textů zastane umělá inteligence.

---

79 Bregman (2016, s. 26).

80 Marx & Engels (1952, s. 32).

81 Srnicek & Williams (2015, s. 124).

K nahrazení lidské práce je třeba zaměřit vývoj technologií. Většina projektů vývoje se ale tímto směrem neubírá. Naopak cílí na spotřebitele, kterého neosvobozují, ale vydělávají na něm v rámci logiky kapitalismu dohledu.<sup>82</sup> Případně směřují ke kontrole pracujících, což jen zvyšuje moc zaměstnavatelů.<sup>83</sup> To je opět projevem neoliberální kapitalistické společnosti práce a její morálky.

Ačkoliv konkrétní technologie nejsou politicky neutrální a mohou přispívat k udržování současného rozložení moci,<sup>84</sup> technika jako taková nemusí vždy sloužit jen prospěchu zaměstnavatelů. Je představitelné, že by postavení pracujících mohla zlepšit. K tomu ale nestačí objevování nových technických možností, ale také jejich uplatnění v praxi takovým způsobem, který směřuje k post-pracovní společnosti, nikoliv k akumulaci bohatství, jak se děje nyní.<sup>85</sup>

Technologie umožňující post-pracovní společnost by také neměly zbývající práci zhoršovat,<sup>86</sup> a to ani pro určité skupiny jako ženy,<sup>87</sup> ani ji bez kompenzace přenášet na jiné osoby, například spotřebitele.<sup>88</sup> Stejně tak by neměly zvyšovat pracovní tempo zbývajících zaměstnanců. Pokud vývoj a údržba technologií vyžadují množství lidské námezdní práce, tak k osvobození nijak nepřispívají.

Post-pracovní společnost není nutným vyústěním současné situace. Může být pouze výsledkem cílené společenské změny, která by měla proběhnout na poli politických institucí demokratického státu. Současně se změnou celospolečenského paradigmatu by měla probíhat i změna individuálních postojů v dialektickém pohybu mezi subjektivním a objektivním. Nejpravděpodobnějším subjektem, který by změnu mohl prosadit, jsou samotní zaměstnanci. Co do počtu osob se jedná o významnou skupinu, kterou současná společnost práce omezuje na svobodě. Jejich emancipace od požadavků společnosti práce a nutnosti pracovat by byla rozhodným zlomem na cestě k post-pracovní společnosti.

---

82 Zuboff (2022).

83 Bowles & Gintis (1986, s. 81).

84 Mueller (2021, s. 15).

85 Tamtéž, s. 13.

86 Tamtéž, s. 53.

87 Tamtéž, s. 70.

88 Tamtéž, s. 92.

Právě v zaměstnání tak může vzniknout účinný odpor, který předčí i působení odborů. Ty sice dokázaly v minulosti po určitou dobu zajistit, že se zisk firem odrážel v platech,<sup>89</sup> ale změnu pracovního paradigmatu neprosazují.

Společenská část změny spojené s přechodem k post-pracovní společnosti vyžaduje rovněž významné úpravy právního řádu, který zakotvuje normy společnosti práce. Bude nezbytné přizpůsobit systém sociálního zabezpečení, zejména podporu v nezaměstnanosti, a zákoník práce, například zkracováním pracovní doby. Případně též zavést základní nepodmíněný příjem. Automatizace bez regulačních zásahů totiž primárně zvyšuje podíl vlastníků technologií na národním příjmu.<sup>90</sup>

Změna paradigmatu nemůže být jen lokální. Bylo by třeba přizpůsobit právo mezinárodního obchodu tak, aby nedocházelo k přesunu pracovní zátěže do chudších zemí, což je v podstatě novým kolonialismem. Na domácím poli by primárně vysokopříjmové společnosti a technologické firmy měly nést větší daňovou zátěž. Redistribuce ekonomických zisků a dobra z automatizace je nutná, aby se výhody, tak jako dnes, nehromadily jen v rukou korporací<sup>91</sup> a v centrech bohatých států.<sup>92</sup>

Jsem si vědom toho, že přes technologický pokrok může být v některých oblastech stále preferována lidská práce,<sup>93</sup> a to zejména v oblasti politiky. Zde se stroje pravděpodobně nevyužijí k nahrazení lidské práce, ale na její podporu. Stroje jsou v politice užitečné díky schopnosti rychle a efektivně zpracovávat velké množství informací. Mohou sloužit k řešení akutních problémů, nikoli ale k vytváření politických vizí a výběru mezi nimi. V dnešní době je však politika redukována právě na technický *problem management*,<sup>94</sup> který stroje zastanou. Skutečnou legitimní politiku by měli nadále (či opět) dělat lidé.

---

89 Frey (2019, s. 192).

90 Tamtéž, s. 245.

91 Means (2017, s. 24).

92 MacLeavy & Lapworth (2019, s. 312).

93 Srnicek & Williams (2015, s. 112).

94 Bregman (2016, s. 26).



## Závěr

Stroje mohou v blízké budoucnosti nahradit většinu lidské práce, což může vést k sociálním problémům. Filozofie by měla toto téma reflektovat a zabývat se předpoklady nabízených řešení. Zvláště, žijeme-li ve společnosti práce, která omezuje svobodu. Automatizace a moderní technologie mohou představovat příležitost a nástroje k utvoření post-pracovní společnosti. Krom praktických výhod je základním důvodem pro změnu *argument ze svobody*.

Zastávaný přístup se může jevit jako utopický. V jistém ohledu tomu tak je, nicméně při bližším zkoumání nikoli. Koncept post-pracovní společnosti jde dále než klasické utopie. Ty totiž operovaly s prací. Až post-pracovní společnost se jí snaží zbavit a člověka osvobodit. Na druhou stranu se, zejména s ohledem na rozvoj technologií, nejedná o nedosažitelnou vizi. Technicky se jedná o dostupnou možnost, musí ale dojít ke změně paradigmatu.

## Literatura

- Anderson, E. (2017): *Private government: how employers rule our lives (and why we don't talk about it)*. Princeton University Press, Princeton, Oxford.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1986): *Democracy and capitalism: property, community, and the contradictions of modern social thought*. Basic Books, New York.
- Bregman, R. (2016): *Utopia for realists. The case for a universal income, open borders, and a 15-hour workweek*. The Correspondent.
- Burawoy, M. (1982): *Manufacturing Consent*. University of Chicago Press, Chicago.
- Český statistický úřad (2024a): Obvykle a skutečně odpracované hodiny v týdnu. In *Český statistický úřad* [online]. [cit. 4. 10. 2024]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/docs/107508/8392c729-f3a2-6ee5-cf56-996c87d75332/25012824q231.pdf?version=1.0>.

- Český statistický úřad (2024b): Počet zaměstnanců a průměrné hrubé měsíční mzdy. In *Český statistický úřad* [online]. [cit. 4. 10. 2024]. Dostupné z: [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&skupId=855&katalog=30852&pvo=MZD01-A&pvo=MZD01-A&evo=v208!\\_MZD-LEG3-MZD01\\_1](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&skupId=855&katalog=30852&pvo=MZD01-A&pvo=MZD01-A&evo=v208!_MZD-LEG3-MZD01_1).
- Deranty, J.-P. (2021): „Post-work society as an oxymoron: Why we cannot, and should not, wish work away.“ *European Journal of Social Theory* 25 (3): 422–439. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13684310211012169>.
- Drobná, A. (2019): *Faktory ovlivňující rozhodování studentů o vysoké škole*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Brno. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/nwnc5/>.
- Frey, C. B. (2019): *The Technology Trap: Capital, Labor, and Power in the Age of Automation*. Princeton University Press, Princeton.
- Friedman, M. (1970): „The social responsibility of business is to increase its profits.“ *The New York Times*. [online]. 13. 9. 1970 [cit. 25. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html>.
- Geuss, R. (2021): *A Philosopher Looks at Work*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goh, J., Pfeffer, J. & Zenios, S. A. (2015): „Workplace stressors & health outcomes: Health policy for the workplace.“ *Behavioral Science & Policy* 1 (1): 43–52. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/237946151500100107>.
- Graeber, D. (2018): *Bullshit jobs: a theory*. Allen Lane, London.
- Grafton Recruitment (2020): „S pracovním stresem se potýkají dvě třetiny českých zaměstnanců.“ In *grafton* [online]. 12. 8. 2020 [cit. 4. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.grafton.cz/cs/o-nas/medialni-zona/archiv-2020/tiskove-zpravy-2020/s-pracovnim-stresem-se-potyka-ji-dve-tretiny>.

- Hansen, B. (2021): „Crash and Burnout: Is Workplace Stress the New Normal?“ In *Wrike.com* [online]. 6. 9. 2021 [cit. 4. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.wrike.com/blog/stress-epidemic-report-announcement/>.
- Huang, Y., Xu, S., Hua, J., Zhu, D., Liu, C., Hu, Y., Liu, T. & Xu, D. (2015): „Association between job strain and risk of incident stroke.“ *Neurology* 85 (19): 1648–1654. Dostupné z: <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000002098>.
- Chessell, D. (2018): „The Jobless Economy in a Post-Work Society: How Automation Will Transform the Labor Market.“ *Psychosociological Issues in Human Resource Management* 6 (2): 74–79. DOI:10.22381/PIHRM6220187.
- Kulhánek, O. (2016): *Motivace žáků při výběru středních škol*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Hradec Králové. Dostupné z: <https://theses.cz/id/loq22t/STAG85043.pdf>.
- Lopes, H. (2019): „The (De)Politicisation of Work – An Inquiry into the Political Function of Work.“ *Revista Crítica de Ciências Sociais* (119): 149–170. Dostupné z: <https://doi.org/10.4000/rccs.9276>.
- MacLeavy, J. & Lapworth, A. (2019): „A ‚Post-Work‘ World: Geographical Engagements with the Future of Work.“ *The Political Quarterly* 91 (2): 310–316. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1467-923X.12785>.
- Marcuse, H. (2002): *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Routledge, London.
- Marx, K. (1953): *Kapitál I*. Svoboda, Praha.
- Marx, K. & Engels, B. (1952): *Německá ideologie I, Feuerbach*. Svoboda, Praha.
- Means, J. A. (2017): „Education for a Post-Work Future: Automation, Precarity, and Stagnation.“ *Knowledge Cultures* 5 (1): 21–40. Dostupné z: <https://doi.org/10.22381/kc5120173>.

- Mueller, G. (2021): *Breaking Things at Work: The Luddites Are Right About Why You Hate Your Job*. Verso Books, London.
- Occupational Safety and Health Administration. „Workplace Stress.“ In *OSHA* [online]. [cit. 4. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.osha.gov/workplace-stress/understanding-the-problem>.
- Pátková, M. (2020): *Volba vysoké školy středoškolských studentů na Mostecku*. Diplomová práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Fakulta sociálně ekonomická. Ústí nad Labem. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ruaw3j/?lang=sk>.
- Podrazil, P. (2016): „Povinnost loajality zaměstnance aneb koho chleba jíš, toho píseň zpívej.“ *Právní rozhledy* 24 (8): 273–278.
- Roessler, B. (2012): „Meaningful Work: Arguments from Autonomy.“ *Journal of Political Philosophy* 20 (1): 71–93. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2011.00408.x>.
- Shirk, J. (2022): „From Bureaucratic Discipline to Self-Actualization: Using Marx and Foucault to Critique the Demand for Better Work Rather Than Less Work.“ *Administration & Society* 54 (9): 1827–1847. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00953997211069049>.
- Srnicek, N. & Williams, A. (2015): *Inventing the Future*. Verso Books, London.
- Švejdová, Z. (2014): „Až 300 tisíc Čechů pracuje na ‚švarcsystém‘. Ten podle ministryně Marksové okrádá stát.“ In *iRozhlas.cz* [online]. [Cit. 4. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/node/5933727>.
- Ústavní soud České republiky (2012): *Nález Ústavního soudu III. ÚS 298/12 ze dne 13. 12. 2012. Loajalita k zaměstnavateli vs. ochrana veřejného zájmu*.
- Ústavní soud České republiky (2015): *Usnesení Ústavního soudu IV. ÚS 2449/15 ze dne 4. 11. 2015*.

- Veselka, A. (2019): *Faktory ovlivňující volbu oboru vzdělávání na středních školách*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/dtc2p/432985.pdf>.
- Vláda České republiky (2004): *Nariženi vlády č. 515/2004 Sb., o hmotné podpoře na vytváření nových pracovních míst a hmotné podpoře rekvalifikace nebo školení zaměstnanců v rámci investičních pobídek*. 21. 9. 2004.
- Weeks, K. (2011): *The problem with work: feminism, Marxism, antiwork politics, and postwork imaginaries*. Duke University Press, Durham, N.C., London.
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. Parlament České republiky, 22. 3 2012.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Parlament České republiky, 22. 4. 1998.
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Parlament České republiky, 21. 4. 2006.

## Abstract

### **There is an alternative: Free post-work society**

Czech society is a work society. In this paradigm, the current development of modern technology is seen as a reason for the reallocation of the workforce. The market will cope with the situation and create new jobs. The other recognized alternative for the technologically unemployed is poverty. The need to choose between work and poverty is in fact a false dilemma. There is another solution – a post-work society. The main argument for moving to a post-work society is based on freedom. It is not necessary for technology to be seen as a threat to employment, but as a liberator of workers. One is not free at work and the way to overcome this situation is to abandon work as much as possible. The transition to a post-work society has both practical and economic advantages.

Key words: work, post-work society, freedom, work society, capitalism, post-work

Dominik, M. (2024): „Je tu alternativa: Svobodná post-pracovní společnost.“ *Filosofie dnes* 16 (1): 34–52. Dostupné z [www.filosofiednes.ff.uhk.cz](http://www.filosofiednes.ff.uhk.cz)

## W. Russell Neuman – Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter<sup>1</sup>

Jana Švadlenková

Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta filozofická  
Univerzitní 2732/8, Plzeň, 301 00, Česká republika  
jsvadlen@ff.zcu.cz

Recenze seznamuje s knihou *Evolutionary Intelligence – How Technology Will Make Us Smarter*, jejímž autorem je W. Russell Neuman. Záměrem této recenze je obeznámit čtenáře s jednotlivými kapitolami knihy a zároveň jim předložit problematiku tématu evoluční inteligence. V závěru je pak uvedeno kritické zhodnocení celé knihy.

Klíčová slova: evoluční inteligence, technologie, umělá inteligence, budoucnost lidstva, W. Russell Neuman

Můžeme se domnívat, že příběhy zabývající se technologickým vylepšováním lidí jsou tématem především science-fiction, avšak opak je pravdou. W. Russell Neuman tvrdí, že to, co považujeme za nereálné představy literárních autorů, jsou ve skutečnosti možnosti naší ne tak vzdálené budoucnosti. Ve své knize *Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter* přichází s konceptem takzvané *evoluční inteligence*, která je dle něj nevyhnutelným stádiem lidského vývoje.

Neumanova kniha se skládá z úvodu a osmi kapitol, které jsou psány systematicky s ohledem na to, že jejich hlavním pojítkem je téma evoluční inteligence (EI), které autor v každé kapitole zkoumá z jiného úhlu pohledu.

---

<sup>1</sup> Neuman, W. R. (2023): *Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter*. The MIT Press, Cambridge.

V úvodu se autor pokouší předestřít záměr své knihy, jímž má být především nabídka určité perspektivy, kterou bychom měli zaujmout vzhledem k čím dál většímu zapojení nových technologií do našich životů. Ve zkrácené podobě zde také uvádí, co čtenáři mohou očekávat v následujících kapitolách.

V první kapitole s názvem *Evoluční inteligence* se Neuman nejprve snaží vysvětlit pojem evoluční inteligence. Dle něho se nacházíme v novém stádiu lidské evoluce, které je důsledkem toho, jak se lidské kognitivní kapacity vyvíjí skrze technologie, jež vytváříme. Uvádí zde příklad s hlasovou asistentkou Siri. V dnešní době je naprosto normální zadávat Siri a dalším asistentům dotazy a úkoly, které jsme do nedávna plnili sami. Můžeme se jich ptát na aktuální počasí, nejbližší restauraci či informace ohledně našeho okolí. Neuman však tvrdí, že v blízké budoucnosti nebudou asistenti umístěni v externích zařízeních, jako jsou telefony, ale pomocí čipů přímo v našich mozcích. Naše interakce s nimi budou proto jiného charakteru a také mnohem více bezprostřední. To s sebou sice nese rizika, ta ale jsou dle autora přijatelná, jelikož rizika jsou předpoklady každé revoluce. Řekněme, že budeme mít svého osobního rádce, který nám bude schopen poradit vždy a za každé situace nehledě na to, zda budeme mít otázky ohledně módy nebo investování. Náš asistent nás může nasměrovat v našich rozhodnutích, avšak dle Neumana konečné slovo vždy budeme mít my.

V následující kapitole se Neuman pokouší vysvětlit, jak moc EI ovlivní naše komunikační schopnosti a smyslové poznání. Pokud dnes potřebujeme zjistit nějakou informaci, tak nejrychlejší možností, jíž máme, je dotázat se některé z aplikací našeho chytrého telefonu, která nám ve většině případů podá požadovanou informaci, a to i v případě vizuálních dotazů. Máme-li například před sebou strom, jehož druh nepoznáváme, stačí mít v telefonu aplikaci na rozpoznávání rostlin a díky tomu ihned požadovanou informaci získáme. Na obdobném principu již fungují chytré brýle, které nám tak rozšiřují naši realitu. Dle Neumana si máme však představit, jak by naše poznání vypadalo, pokud by se z pomyslné rovnice odstranil prvek v podobě oněch zařízení, jako jsou právě telefony či brýle a naše dotazy by probíhaly pouze na bázi myšlenek. Asistent zabudovaný v našem mozku by byl schopen komunikovat okamžitě a my

bychom tak informace měli ihned a nemusely by být pouze vizuálního charakteru. Asistent by byl schopen přehrávat nám hudbu bez jakýchkoliv vnějších zařízení, pouze na neurální bázi.

Ve třetí kapitole se dozvídáme, proč na myšlenku EI přistoupit. Jedná se podle něho o něco více než jen o v mozku zabudovaný vyhledávač. Podle Neumana je totiž smyslem EI kompenzace. Lidé jsou velmi náchylní k různým druhům nejen kognitivních zkreslení a pokud budeme mít v mozku asistenta, který je nám kdykoliv k dispozici, budeme méně náchylní k chybování. Často se totiž nacházíme v situacích, kdy z důvodu nedostatečného množství informací jednáme na základě pocitů, což s sebou může přinášet nečekané důsledky. Nejen těmito situacím bychom podle autora díky EI předešli. Můžeme však polemizovat o tom, zda přistoupit na autorovu tezi EI jakožto *kompenzačního nástroje*, nebo se spíše přiklonit k pojetí EI jako *vylepšovacého nástroje*, který „pouze“ vylepšuje funkci našeho již fungujícího mentálního aparátu, jenž občas chybuje.

Ve čtvrté kapitole se Neuman věnuje potenciálním rizikům, která by s sebou EI přinesla. Rozmach umělé inteligence nám kromě svých výhod ukazuje celou řadu nevýhod. Na internetu můžeme najít mnoho fotografií, audio souborů i videí, které jsou vytvořeny umělou inteligencí se záměrem propagovat tento uměle vytvořený obsah jako reálný, přičemž velmi často běžný člověk má jen malou šanci poznat, že se jedná o obsah, který je generovaný. Dalším možným rizikem je dle Neumana *kognitivní atrofie*, což je problém, se kterým se podle něj potýkáme již dnes, jelikož se spoléháme na technologie i v případech, kdy bychom nemuseli: Proč si kupříkladu pamatovat nějakou určitou informaci, když si ji můžeme v několika vteřinách najít na internetu? A teď si představme, že bychom si nemuseli pamatovat prakticky nic, když by nám požadované informace mohl podat asistent v podstatě v momentu položení otázky. V souvislosti s tímto jeho objasněním se můžeme ptát, zda autorovo použití termínu *kognitivní atrofie* není až moc silné. Neuman sice předkládá různé studie, které se zabývají vlivem technologií na náš mozek, nejsem však přesvědčena o tom, že naše kognitivní schopnosti kvůli nim musí nutně zakrnět. I v případě, že bychom měli v hlavě zabudovaného asistenta, by naše interakce musely mít základ ve vědění, které už bychom



měli předem, a to nezávisle na informacích od asistenta. Na druhou stranu asistenta můžeme považovat za naši součást, nikoli něco odděleného, a tedy jej můžeme brát jako něco, co naše kognitivní schopnosti vylepšuje. Neumanovo použití termínu *atrofie* je proto dle mého pohledu zavádějící.

V páté kapitole se autor zaměří na historickou perspektivu, přičemž zde představuje dle něj důležité zvraty v lidských dějinách, které nás dovedly do dnešní doby. Neuman předkládá čtyři takzvané revoluce. První z nich byl vývoj jazyka, což vedlo k možnosti komunikovat s jinými lidmi v podobě do té doby neznámé. Další dějinný zvrát přišel v okamžiku, kdy se z lovců a sběračů stali osadníci, kteří se usadili na jednom místě a zůstali na něm, díky čemuž mohly vznikat kolonie. Třetí zvrát přišel s průmyslovou revolucí, což bylo období, kdy jsme opustili zvířecí sílu, která pro nás do té doby byla nepostradatelná, a nahradili ji silou strojů. Poslední podstatná změna pro lidstvo nastala dle Neumana v době rozmachu gramotnosti, k čemuž došlo vynálezem knihtisku, který lidem umožnil produkovat knihy v takovém množství jako nikdy předtím.

V šesté kapitole se explicitně dozvídáme, že EI už je zde a nejedná se tak o pouhou možnost v budoucnosti. Díky technologickému rozmachu v minulém století jsme dospěli do stádia, v němž jsou technologie dnes. Spoléháme se na ně více, než kdykoliv předtím, a jsou velkým zdrojem informací, které jsou mnohdy důležitým faktorem při našem rozhodování. Chceme-li jít do kina na nový film, často nejprve ve filmových databázích hledáme hodnocení ostatních a teprve dle jejich názorů se rozhodneme, zda daný film stojí za náš čas, či nikoliv. Pokud potřebujeme pomoci s překladem nějakého textu z cizího jazyka, není jednoduššího řešení než najít patřičnou překladovou stránku online. Také je potřeba vzít na vědomí, že spojení s někým na druhé straně světa nikdy předtím nebylo jednodušší a efektivnější.

Předposlední kapitola předkládá možné scénáře, jakými by EI ovlivnila naše životy po praktické stránce. Pokud v dnešní době chceme sledovat naše zdraví, tak například využíváme různé aplikace na sledování našeho tlaku, či kalorického příjmu. V momentu funkční EI bychom měli možnost sledování našeho organismu na chemické bázi, a tedy bychom o našem těle měli mnohem více informací, což by vedlo k potenciálně

velmi precizně personalizované medikaci nejen léků. Neuman v této části dále uvádí, jak by lidem EI prospěla na úrovni mezilidských vztahů nebo v oblasti práva, například jako bezplatné právní poradenství.

Poslední kapitola je závěr, který shrnuje autorovu předchozí argumentaci.

Kniha jako celek působí čtivě, čemuž napomáhá to, že autor nepoužívá příliš technické popisy, které by se k tomuto tématu mohly vztahovat. Autor se snaží koncept evoluční inteligence podat strukturovaně, ale zároveň výklad činí tak, že teprve po přečtení knihy si utvoříme úplnou mozaiku informací o tématu. Některé podstatné střípky se totiž v knize objevují až později, jako například možná konkrétní využití EI. V knize je uvedeno mnoho názorných příkladů, díky nimž čtenář může velmi dobře pochopit autorovu argumentaci.

Jeden podstatný nedostatek spatřuji v tom, že ačkoliv kniha vyšla v roce 2023, v koncepci evoluční inteligence, jak ji prezentuje Neuman, se nijak neprojevila aktuálně velmi diskutovaná generativní umělá inteligence, jako je například ChatGPT. Ten je výslovně v knize uveden jen na jednom místě, a to pouze v souvislosti s produkcí textů. Konkrétně zde bylo popsáno, že se jedná o nástroj, který napomáhá masovému generování textů, což se může negativně promítat například na práci studujících. Ve čtvrté kapitole Neuman zmínil technologie, které uměle vytváří videa, avšak nijak se nevyjádřil k možnosti uměle vytvářených textových děl či chatbotů. Způsob, jakým autor EI rozebírá, dle mého názoru vyžaduje minimálně reflexi velkých jazykových modelů. Přítomnost této tematiky mohla více upevnit autorovu pozici.

V knize by také mohla být více rozpracována aktuální technická stránka EI. Neuman v knize poukazuje na Muskův Neuralink, avšak ne velmi podrobně. Ostatní popisy mozkových čipů jsou povrchní a spíše referují k jejich využití v budoucnu, než aby se zabývaly jejich současným stavem v rámci odvětví.

Na několika místech v knize pak autor používá termín EI a generativní umělá inteligence téměř synonymně, což může být pro čtenáře matoucí, zejména pak v místech, kdy EI a umělou inteligenci předkládá jako něco zcela odlišného.

Je nutno podotknout, že autor v knize na několika místech udává, že čtenář má knihu brát jako možnou perspektivu. Toto tvrzení však

může být matoucí. Neuman totiž jednou mluví o evoluční inteligenci jako o pouhé možnosti, která v budoucnu může, či nemusí nastat, jindy, zejména v šesté kapitole, tvrdí, že EI je aktuální již dnes (byť v trochu jiné podobě, než jakou má mít podle něho v budoucnosti).

Kniha je čtivá a protkaná popkulturními odkazy, což může působit popularizačně. Autor však pro použití těchto odkazů má důvod, jelikož tak usnadňuje čtenáři orientaci ve své argumentaci. Kniha může být přínosem nejen pro studující, ale i akademiky, kteří chtějí získat nový úhel pohledu na moderní technologie a jejich roli pro budoucí vývoj lidstva. Čtenář po přečtení získá vhled do problematiky nejen evoluční inteligence, ale i toho, jak fungují dnešní technologie. Zároveň zde může najít možné odpovědi na to, jak budou technologie fungovat v budoucnosti.

## Literatura

Neuman, W. R. (2023): *Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter*. The MIT Press, Cambridge.

## Abstract

### **W. Russell Neuman – Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter**

The review introduces the book *Evolutionary Intelligence – How Technology Will Make Us Smarter*, written by W. Russell Neuman. The intention of this review is to familiarize the reader with the chapters of the book and at the same time to introduce the topic of evolutionary intelligence. It then concludes with a critical evaluation of the book as a whole.

Key words: evolutionary intelligence, technology, artificial intelligence, future of humanity, W. Russell Neuman

Švadlenková, J. (2024): „W. Russell Neuman – Evolutionary Intelligence: How Technology Will Make Us Smarter.“ *Filosofie dnes* 16 (1): 53–58. Dostupné z [www.filosofiednes.ff.uhk.cz](http://www.filosofiednes.ff.uhk.cz)

ČASOPIS  
PRO  
SOUČASNOU  
FILOSOFII

