

MASARYKOVA UNIVERZITA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGICKÝCH VĚD

PEDAGOGIKA

Barbora Knotková

Fenomén soutěže v současné české škole

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

VEDOUCÍ PRÁCE: MGR. PETR NOVOTNÝ, PH.D.

2008

Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím
uvedených pramenů a literatury.*

.....

Podpis autora práce

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce, Mgr. Petrovi Novotnému, Ph.D., za prvotní podnět, ve své výuce mimochodem pronesenou poznámku o umění prohrávat, která spustila zrod celého tématu, za povzbudivé přijetí tohoto tématu do opatrovnictví, za podnětné připomínky a za trpělivost při krystalizaci celé práce.

Také děkuji Mgr. Karle Brücknerové za ochotu ujmout se role prvního čtenáře a za podnětnou zpětnou vazbu.

Obsah

I	Úvod	9
II	Teoretická část	13
1	Podstata soutěže	15
1.1	Soudobé odborné vymezení	15
1.2	Soutěž ve filosofii hry	17
1.3	Významové obrysy soutěže, soutěživosti. Redefinice pojmu	19
1.4	Typologie soutěživých situací	24
1.5	Soutěživost jako lidská přirozenost nebo jako vlastnost vychovaná společností?	27
1.6	Věková proměnlivost soutěživosti	29
1.7	Genderová variabilita soutěživosti	30
1.8	Vlastnosti soutěží, agonálního principu	32
1.9	Shrnutí - soutěžní princip a možnost vnímání jeho soudobé manifestace	39
2	Soutěž a škola	41
2.1	Soutěživost jako charakteristika školní třídy	41
2.2	Soutěž jako důsledek komunikačního klimatu výuky	44
2.3	Soutěživost jako nutná součást skupinové dynamiky	46
2.4	Vybraná témata školní motivace související se soutěživostí	50
2.5	Známkování - forma soutěže? Konstruktivní forma soutěže?	66
2.6	Didaktické hry	69
2.7	Soutěživost a škola - překročení rámce školní třídy. Skrytá soutěž a skryté kurikulum	71
2.8	Závěr - soutěž a škola	72
3	Pedagogické uchopení soutěží a soutěživosti	75
3.1	Kompetitivní model výuky?	75
3.2	Kultivace aneb možnosti ponechání výhod za současného potlačení rizik	78
3.3	Závěr - pedagogické uchopení soutěží a soutěživosti	93
4	Místo závěrů - polemika se zástupcem odborné statě odsuzující soutěž	95

III	Výzkumná část	97
5	Reálná podoba soutěživosti ve školách očima českých učitelů	99
5.1	Úvod	99
5.2	Metodologie	99
5.3	Výsledky výzkumu	101
5.4	Diskuze empirické části	128
IV	Závěr	133

Část I

Úvod

Úvod

V devadesátých letech minulého století se v pedagogické odborné literatuře zvedla vlna kritiky běžného modelu výuky nastavené kompetitivně, ve které není úniku ze srovnávání, z hodnocení na základě výsledků dosažených oproti jiným, ze stresu způsobovaného často jediným motivačním prvkem: kdo lépe? Kdo rychleji? Bylo popsáno a argumenty podloženo mnoho nevýhod a rizik se soutěživostí spojených, a bylo důrazně apelováno na nahrazení tohoto přístupu větší mírou spolupráce. Objevovala se zjednodušující schémata charakterizující „staré“ pojetí školního vzdělávání jako kompetitivní, oproti „novému“, žádoucímu, pojetí charakterizovanému kooperativním uspořádáním.

S touto vlnou byl ale bohužel téměř zatracen celý fenomén soutěže a soutěživosti. V současné době se začíná vynořovat otázka, jestli je to opravdu tak, že na kompetici by mělo být nahlíženo jako na zatraceníhodný fenomén, jestli je oprávněná její pozice nepovedené a nežádoucí sestry spolupráce. Objevují se názory, že soutěživost je přirozeným aspektem života a nelze ji z něj tedy vyloučit, že problematické bude její nadužívání, zneužívání a nevědomé zařazování spíše než celá její podstata.

Abychom mohli do diskuze přispět, bude nutné nejprve vědět, co to kompetice vůbec je, jakých nabývá podob, jaké má souvislosti, jaké v ní fungují zákonitosti. Skrze toto vymezení se bude možné zaměřit na postižení výskytu fenoménu kompetice, tj. soutěže a soutěživosti, v současné podobě českého školství. Aby bylo možné odstranit nános schematických zjednodušení toho, co je staré, co nové, co žádoucí a co paušálně nežádoucí, bude potřeba zmapovat, jak je možné cíleně se soutěživostí v edukačním procesu pracovat, jak je možné využít její přínosy a současně eliminovat její rizika (je-li to možné).

Naznačená posloupnost zhruba odpovídá jednotlivým kapitolám teoretické části, a také vytčené otázky celé práce: *Jaká je podstata soutěží a soutěživosti, kde všude se objevují ve školách a jak s nimi lze pracovat tak, aby se uplatnily jejich přínosy a eliminovala rizika?*

Celý pohled doplní část výzkumná, která by měla pootevřít dveře poznání toho, jak celý fenomén soutěže pojímá praxe, jak ji vnímají a jak s ní pracují čeští učitelé v každodenní školní realitě. Bylo zvoleno kvalitativní šetření, které snad umožní odhalit nové souvislosti, které by kvantitativnímu výzkumu mohly uniknout a které ani teorie nereflektuje.

Pokusem o převedení získaných poznatků do podoby využitelné praxi bude metodika lekce osobnostně sociální výchovy, zaměřená na osvojování dovedností potřebných pro nedestruktivní kompetici, připojená k diplomové práci jako příloha.

Cílem práce není tedy ani kompetici potříti, ani ji propagovat, ale shromáždit o ní fakta, a bude-li to možné, přispět k její kultivaci. Chtěla bych více popisovat než hodnotit, nepořádat tedy další soutěž mezi soutěží a spoluprací, ale spíše naznačit cesty jejich možné koexistence.

Část II

Teoretická část

Kapitola 1

Podstata soutěže

1.1 Soudobé odborné vymezení

V současné době nejpřijímanější a nejrozšířenější pojetí kompetice vychází z práce Mortona Deutsche, který koncem 40. let 20. století vypracoval teorii¹ této problematiky na základě tzv. sociální vzájemné závislosti (tj. na charakteru vazby lidí) v situaci při dosahování cíle. Podle možných podob této vzájemné závislosti pak definoval sociální strukturu kooperativní, kompetitivní a individualistickou. V kooperativní sociální situaci může být dosaženo cíle jedince (nebo podskupin) jen tehdy, když i všichni ostatní jedinci (nebo všechny podskupiny) mohou dosáhnout svého cíle. Cíle všech jsou podpůrně propojené a vzájemně závislé. V kompetitivní sociální situaci jsou cíle všech jedinců (nebo podskupin) spojené tak, že pokud jedinec (nebo podskupina) dosáhne svého cíle, ostatní nemohou dosáhnout svého. Cíle všech jsou protichůdně vzájemně propojené (Deutsch, 1949, s. 131-132)².

Pro úplnost Deutschovy teorie o vzájemných vztazích systémů při dosahování cíle přidejme ještě strukturu třetí: „V individualistické sociální situaci neexistuje vztah mezi zacílením účastníků. To, zda jedinec dosáhne svého cíle, neovlivní, jestli i jiní dosáhli svých cílů. Tak člověk usiluje o výsledek, který je osobně prospěšný, a ignoruje jako nepodstatné úsilí jiných při dosahování cílů. Tento typ vztahů v sociální situaci byl nazván nezávislost“ (Deutsch, podle Kasíková, 1997, s. 27).

Deutschova teorie se týká sociálních situací obecně. Dále byla od 70. let roz-

¹ Jejím podkladem bylo zejména pojetí sociálního pole jeho učitele Kurta Lewina, který zase rozpracoval učení svého kolegy Kurta Koffky (jednoho ze zakladatelů berlínské školy gestaltistů) o skupinách jako dynamických celcích z počátku 20. století (Kasíková, 2001).

² Sám Deutsch také upozornil na to, že v reálném životě se velmi zřídka objevují obě situace v čisté podobě. Většina každodenních situací obsahuje celý komplex cílů a podcílů, z nichž některé mohou respektovat cíle společenství a některé jsou vtaženy jen k jedinci samotnému. Například hráč basketbalu může ctít společný cíl týmu a s tímto cílem být spojen pozitivní závislostí, ale současně může usilovat o to stát se hvězdou týmu, ve srovnání s ostatními být nejlepší; tento jeho cíl je v protichůdné vzájemné závislosti s cíli ostatních (Deutsch, 1949, s. 132-133). Je zpochybnitelné, že by činnosti a komunikace musely nutně být buď kooperativní, nebo kompetitivní. Komunikujeme velmi často s ambivalentními motivacemi. Tento model se přenáší i do tzv. „mix-motivated game“, her se smíšenou motivací. „Hráč může balancovat mezi důvěrou a podezíráním nebo mezi altruismem (nutkáním pomoci) a chutí ke schválnosti. Jeho chování může být poháněno touhou po vítězství a zároveň brzděno a korigováno soucitem s prohrávajícím. Často takto mluví a hrají hry rodiče s dětmi, když je nechávají vyhrát - z taktických důvodů, aby děti nebyly smutné, aby se nevztekal apod. Může jim také jít o to, aby dítě zažilo radost a mělo chuť i přistě hrát, a tím se například učilo hře“ (Vybíral, 2005, s. 181).

širována několika autory, zejména bratři Johnsonovi³ ji rozpracovali pro oblast výchovně vzdělávací. Vychází z toho, že vyučování jako typ sociální situace může být uspořádáno analogicky; podle typu vzájemné závislosti v učebním úkolu pak učení může být uspořádáno kooperativně, kompetitivně nebo individualisticky. Různá srovnání jmenovaných typů pak v našem prostředí (na základě publikací bratrů Johnsonových) představuje Hana Kasíková, viz následující přehled (Kasíková, 2005, s. 25 - 26) a tabulka 1.1.

Soutěživé uspořádání: JÁ A NE TY

- Pokud já dosáhnu svého cíle, ty svého nemůžeš dosáhnout (Já vyhraji, když ty prohraješ!)
- Můj úspěch závisí na tom, že pracuji lépe než ty
- Nechci, aby ti, co se mnou soutěží, pracovali tak dobře, jako já
- Často jsou mé sebezájmy větší, než zájem o druhé
- Srovnává se mezi jedinci
- Hodnocení je založeno na srovnávání výsledků

Individualistické uspořádání: JÁ SÁM

- Dosahování mého cíle se nevztahuje k dosahování tvého
- Můj úspěch není závislý na úspěchu nebo neúspěchu druhých
- Skládám účty jen sám sobě
- Hodnocení je založeno na předem daném kritériu

Kooperativní uspořádání: MY I JÁ

- Svého cíle dosáhnu tehdy, pokud dosáhnou cíle i členové mé skupiny
- Můj úspěch je spojen s úspěchem ostatních (budu úspěšný, když ty budeš úspěšný)
- Skládám účty z mé práce jak sám sobě, tak celé skupině
- Hodnocení je založeno na předem daném kritériu.

V dostupné odborné literatuře je Deutchovo pojetí kompetice nejrozšířenějším a je základem pro soudobé teoretické statě i další slovníkové definice, které ho jen více či méně parafrázuji - např.: „K soutěži dochází mezi členy skupiny v situaci dosahování cíle tehdy, jestliže úspěchu dosáhne jeden při ztrátě úspěchu ostatních (podle Mortona Deutsche), v přesném opaku od spolupráce“ (Schützenberger, 1981, s. 77)⁴.

³Kasíková (2001) uvádí, že David Johnson je žákem Mortona Deutsche.

⁴„Compétition - entre les membres d'un groupe pour atteindre le but: la réussite de l'un se fait aux dépens de la réussite des autres (Morton Deutsch), par opposition à la coopération“ (Schützenberger, 1981, s. 77).

Tabulka 1.1: Charakteristika sociálních vzájemných závislostí (Kasíková, 1997, s. 28)

Charakteristika	pozitivní vzájemná závislost	negativní vzájemná závislost	žádná závislost
<i>Cíl</i>	všichni dosáhnou kritéria	být lepší než druhí	sám dosáhnout kritéria
<i>Vlastní práce</i>	obohacuje mě a tebe	obohacuje mě, ochuzuje tebe	obohacuje mě
<i>Oslava</i>	společný úspěch	můj úspěch, tvá prohra	můj úspěch
<i>Osud</i>	vzájemný	protikladný	individuální

Výjimečně se vyskytují i odlišná pojetí kompetice, i když téměř vždy je opět dávana do přímé souvislosti s kooperací. Např. Belz a Siegrist (2001) kompetici považují za jeden z typů kooperace. V jejich pojetí existují tři druhy kooperace: a) strategie poražený-poražený (obě strany ztrácejí, je možné dosahovat jen nepatrných částí z toho, co chceme, účastníci se stahují do pozadí, vyhýbají se názorovým rozdílům, uzavírají se „pohodlné“ kompromisy), b) strategie vítěz-poražený, čili soutěž (zisk jedné strany vede nevyhnutelně ke ztrátě druhé strany, na prvním místě je konkurenční myšlení), c) strategie vítěz-vítěz (různé názory se navzájem zvažují, dochází se k rozhodnutím, ve kterých se každý může „najít“, neboť rozdíly se vyvíjejí v lepší celek, zahrnují tudíž konstruktivní řešení konfliktů směřující ke konsenzu, vedou k trvalým výsledkům). Obvykle bývá za kooperaci považována jen poslední uvedená možnost. Z uvedeného je patrné, že se může jednat jen o pojmovou odlišnost, „tři druhy kooperace“ mohou být jinak nazvány třemi druhy interakce.

Dalším příkladem je pojetí Lewisové (Deutsch, 1949), nevychází ze vzájemných závislostí při dosahování cíle, ale z požadavků ega interagujících osob při dosahování cíle. Říká, že základní podmínkou pro fungující kooperativní chování je snížení svých vlastních požadavků (ego-demands), takže požadavky objektivní situace jsou důležitější než osobní požadavky. Na druhé straně situace soutěže vzniká tehdy, jestliže se osobní požadavky stanou důležitějšími, než jakýkoli obecný zájem.

Tato odlišná pojetí jsou však v pedagogické, sociologické a psychologické literatuře opravdovými výjimkami, opravdu vlivné se zde zdá výchozí pojetí Mortona Deutsche. Pro rozšíření obzoru ale nyní nahlédneme do literatury jiné oblasti, do filozofie hry.

1.2 Soutěž ve filozofii hry

Soutěž bývá uchopována také dalším oborem, filozofií her. Pro naše téma nejzásadnější bude systém klasifikace her Rogera Cailloise (1998), kde soutěž zaujímá důležité místo.

Caillois rozděluje hry podle principu, který v nich převažuje - princip soutěže (*agón*, hraje se fotbal), náhody (*alea*, hraje se ruleta), chování „jako by“ (*mimikry*, děti si hrají na piráty nebo herec hraje Hamleta), nebo princip závratí (*ilinx*, děti si hrají tak, že se stále točí a pak v závratí padají, vyvolávají v sobě stav ztráty orientace a ztráty vědomí jasných hranic, příkladem je točení na kolotoči).

Hry v každé kategorii lze charakterizovat jinými rysy, což se zdá výhodnější

a posléze výstižnější, než pokoušet se vymezit „hru“ jako komplexní pojem. Bude nás tu zajímat samozřejmě agón, soutěže, zápasy. „Rivalita je vždy zaměřena na jednu určitou vlastnost (rychlost, vytrvalost, sílu, paměť, obratnost, vynalézavost apod.), která se prokazuje ve vymezených hranicích a bez jakékoli pomoci zvenci tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu“ (Caillois, 1998, s. 35). Patří sem například vodní pólo, šerm, golf, atletika, ale také dáma, šachy a kulečnick. A také takové zábavy jako lov, alpinismus, luštění křížovek, kde se sice soupeři neznají, ale ustavičně se účastní veliké, nekončící a neohraničené soutěže (na hranici hry nebo už mimo ni může být agón objeven také v rytířských soubojích a turnajích). Stimulem pro soutěžící je touha vyniknout v daném oboru. Pěstování agonálních her proto předpokládá soustředěnou pozornost, trénink, úsilí a vůli k vítězství, také kázeň a výdrž. Hráč se musí spoléhat na své schopnosti, je podněcován k tomu, aby jich využil co nejlépe, současně ale loajálně a bez překročení určité meze.

Hry v každé ze čtyř kategorií (agón, alea, mimikry, ilinx) mají ještě svou vnitřní hierarchii podle míry příslušnosti ke dvěma pólům - jedním je paidia, živel povyražení, bujarosti, rozjařenosti, improvizace a volné fantazie. Druhým pólem je ludus, podrobení se pravidlům, konvencím, přinášení nových a nových překážek, zvyšování náročnosti hry. Zvláště pro agonální hry je ludický princip zajímavý, přináší totiž neomezené možnosti kombinací překážek a jejich dobrovolného podstupování, což přináší hluboké vnitřní uspokojování, pokud je dokážeme překonat. Příkladem ludického principu v agonální kategorii mohou být šachy, příkladem principu paidia v agonální souvislosti může být spontánní běh „o závod“ dvou hrajících si dětí.

Vrátíme-li se ke čtyřem základním typům, pak velmi zajímavá je jejich kombinatorika. Zaměříme se na všechny možné kombinace agonálního principu. Bytostné spojení existuje mezi agónem (soutěží) a aleou (náhodou). Mají mnoho společného - oba typy vyžadují spravedlnost, rovnost šancí, nastavené rámce či pravidla a určení vítěze. Avšak právě stanovování vítěze je u obou typů právě opačné. U soutěže, jak už bylo konstatováno, jde o to spoléhat se na sebe, u náhody jde o to spoléhat se na všechno kromě sebe. Extrémy nám přiblíží příklady: šachy a kostky nebo fotbal a loterie. Krom toho ale existuje paleta her, kde se obojí kombinuje, například karetní hry nebo domino obsahují principy obou. Hráč se soutěživě snaží využít náhodu, co nejlépe využít situaci, kterou sám nevytvořil.

Naopak spojení agónu a ilinx (závratě) je tzv. „nedovolené“. Závrť totiž, spojena se soutěží, okamžitě likviduje všechny její nastavené rámce a pravidla. Závrť ze své podstaty vyvolává ochromení a slepou vášeň, které jsou naprostou negací soutěživého úsilí, ničí spoléhání na vlastní obratnost, sílu, úctu k pravidlům a výrokům soudce, předem uznaný závazek držet se při zápase v dohodnutých mezích, touhu změřit své síly se soupeřem rovnými zbraněmi - nic z toho pod nátlakem otupení a vášně nepřetrvá.

Zbývající spojení, mimikry a agón, je naprosto běžné, není ani bytostné, ani nedovolené, děje se nahodile. Každá soutěž je totiž příležitostí k podívané, ačkoli se děje stále podle stejných pravidel, čekání na rozuzlení přitahuje přítomnost diváků. Typickým příkladem tohoto spojení je sportovní hra obklopená diváky, kteří mají na chvíli možnost identifikovat se s hráči, být „jako by“ jimi⁵, je to velmi příbuzné tomu, kdy se čtenář vžívá do hrdiny románu nebo divák v kině do své oblíbené filmové hvězdy. Mimikry ve své podstatě agonální princip ještě zesilují - soutěžící (zástupci agonálního principu) jsou diváky (zástupci mimetického principu) povzbu-

⁵„Ve hře nacházíme, co jsme ve všedních dnech týdne nevědomky a poznenáhlu poztráceli, svá vítězství, své sebevědomí, svou nezdolnost, svou fair play“, takto hovoří Černý (1968, s. 9) o nedělní „svátosti“ diváckého účastenství na tribunách fotbalových stadionů.

zování a snaží se své publikum (které ho mimo povzbuzování také kontroluje) nezklamat, hráč je reprezentantem tohoto publika, a každý divák se cítí reprezentován (může se s ním tedy identifikovat) touto hvězdou, tímto úspěšným jedincem.

Autor se svou teorií snaží dále dokázat, že agón, alea, mimikry i ilinx daleko přesahují rámec hraní. Nejedná se totiž jen o herní kategorie, jedná se o čtyři principy obecně lidských hnutí, na jejichž podkladě teprve vznikají hry. Ukazuje se, že principy také překračují rámec lidského chování, i zvířata například agonální princip znají, zdaleka ne všechny jejich souboje končí brutálním vítězstvím. Ráda se střetávají v soubojích, které mají své meze a ty jsou spontánně respektovány (ačkoli by se zdálo, že nejsou schopna „pochopit“ pravidla hry)⁶. Agonální hry tedy znají i zvířata, lidé k tomuto principu jen ve svých hrách dodávají rafinovanost a zpřesňování pravidel.

1.3 Významové obrysy soutěže, soutěživosti. Re-definice pojmu

1.3.1 Obrysy pojmu soutěž, její synonyma

V teoretických statích společenských věd, kterých by se dané téma mohlo týkat (tedy zejm. pedagogika, psychologie, sociologie), není mezi pojmy soutěž a soutěživost přímo definičně rozlišováno. Logicky a kontextově lze samozřejmě usuzovat na činnost a vlastnost. Pro účely této práce přejímám sjednocující úzus, pojmy užívám ekvivalentně s ohledem na kontext, oba odkazují víceméně na jeden (byť velmi různorodý - viz níže) obsahový celek (zastoupený spíše pojmem soutěž; soutěživost je pak vlastnost vedoucí k naplnění pojmu soutěž, potence k uskutečnění soutěže).

Pro účely této práce si dovoluji podobného shrnutí (a tím značného zjednodušení) také ve změní synonym - pojmy jako soupeření, rivalita, agón, konfrontace, konkurence, opozice, boj, souboj, zápas, atd. různí autoři používají a vymezují různě⁷. Nejedná se o čistou pojmovou synonymii, společný překryv je však zřejmý. Navrhuji významové odstíny jednotlivých pojmů shrnout do jednotícího pojmu, a to *soutěž v širokém chápání*. V případě potřeby je pak možné zjemnit vnímání konkrétního typu dodatečným vymezením. Mnoho autorů se o různé odstínové rozlišování pokouší, uvedme několik inspirativních příkladů:

- Rozlišení *soutěže* a *boje* ve smyslu hry a reality: agón ve smyslu hry je takový, který má pravidla; ten může být označen jako soutěž. V rámci pravidel je

⁶ Chovají se tak kočata, štěňata, medvíďata, tuleni. Povalují se na zem, ale dávají přitom dobrý pozor, aby si neublížila. Jsou také známy spontánní honičky a zápasy koní, kde se ale poražený nemá od vítěze čeho obávat. Ilustrativní jsou hry malých divokých pávů. Vybírají si vyvýšené kluzké místo asi jeden na dva metry, kde se shromažďují samci, natřásají se, a poté se pustí do zápasu. Nikdy se nestane, že by došlo k pronásledování nebo boji mimo původní prostor. Je jasné, že cílem není způsobit soupeři vážnou újmu, ale předvést svou převahu (Caillois, 1998).

⁷ Z některých formulací je pak velmi těžko usuzovat, co se s čím překrývá a co už má v pojetí autorů rozdílnou kvalitu. Jako ilustraci uvádím následující příklad: Jednou ze základních dimenzí sociální interakce je kooperace - kompetice a mezi oběma těmito póly je apatie. Extrémním případem kompetice je konflikt, mírným stupněm je soutěživost, takzvaně zdravá. „...kompetitivní vztah je poznamenán odlišnými zájmy, konkurencí nebo alespoň soutěživostí, avšak bez zvláštní zášti. Je to v podstatě boj o něco, resp. zápas s používáním agrese, boj proti druhému (boj o něco nemusí vždy znamenat agresivní boj proti druhému, v němž se usiluje o vlastní vítězství a porážku druhého a po němž poražený podává vítězi ruku, tj. svou povahou sportovní vítězství; může se chápat jako nepřítelství, touha po pokoření nebo zničení druhého - v tomto boji nejde o protivníka, ale o nepřítele)“ (Nakonečný, 1997, s. 336).

možné uplatňovat fair play, atd. Oproti němu stojí pak válečnický agón, kde pravidla neexistují, nelze tedy očekávat fair play, heslem je všechno nebo nic, silnější vyhrává, a to všemi dostupnými prostředky. Tento pól je přiřazen realitě; může být nazván zápasem, bojem ve smyslu války (Jirásek, 2005).

- Rozlišení *soutěže* a *boje* jako hry a vážnosti, potřeby: vnitřní povaha her je svobodná, je opakem vážnosti, závislosti a nouze. V boji, běhu, zápasu (jako hrách) není obsažena potřeba boje, vážnost sebeobran. Vážnost se vyskytuje ve vztahu k potřebě: buď zahynu já, nebo příroda (zvíře); má-li jedno setrvat, musí druhé padnout (Hegel, 2004).
- Rozlišení *soutěže* a *boje* jako konkurence a agrese: „Po celý život je člověk ve vztazích k druhým lidem a to ovlivňuje jeho osobnost. Spolupracuje, soutěží, někdy bojuje (kooperace, konkurence, agrese)” (Čáp, Mareš, 2001, s. 56).
- Rozlišení *soutěže* a *konfliktu*: situace soutěže, v níž se nevyvinou nebo zaniknou pravidla, se mění v konflikt (Grand dictionnaire, 1991).
- Vztah *soutěživosti* a *konkurenceschopnosti*: konkurenceschopnost je zastřešujícím pojmem, jednou její podobou je srovnávání, a druhou podobou je soutěživost ve smyslu odhodlanost podat lepší výkon než jiní (Arnold, 2007).
- Rozlišení *spolupráce* (výhra-výhra), *soutěže* a *soupeření* (výhra-prohra), *kapitulace v soutěži* (prohra-výhra) a *konfliktu, války* (prohra-prohra; ochota do jisté míry poškodit i sebe za cenu většího poškození soupeře) (Havlinová, 1998).
- Rozlišení *soutěživosti* a *rivality*: soutěživost je chování zaměřené na dosažení cíle a přítomnost soupeřů je zde sekundární, kdežto rivalita je chování zaměřené proti soupeři, jehož pokoření je primárním cílem (Mead, podle Deutsch, 1949).

1.3.2 Redefinice pojmu soutěž, významový posun

Výše bylo uvedeno, že je zřejmý společný překryv všech slov, které shrnují do široce vymezeného chápání soutěže. Co je ale tímto překryvem? Teoreticky by mu měla odpovídat definice kompetice, jak jsme ji uvedli v první kapitole. Je tomu ale opravdu tak?

V Deutschově pojetí je uvedeno, že kompetitivní sociální situace je vymezena protichůdně spojenými cíli (protichůdnou vzájemnou závislostí), tj. pokud jedinec (nebo podskupina) dosáhne svého cíle, ostatní nemohou dosáhnout svého. Srovnáme-li tuto definici s výše popsaným agonálním principem, pak vidíme, že mezi sociologickým a filozofickým pojetím je několik rozdílů. Jednak Deutschova definice by obsahovala i aleu, prvek náhody (vyhraji-li v loterii já hlavní cenu, nikdo jiný už ji teď vyhrát nemůže), což Caillois vymezuje jako svébytný prvek (alea), který jen má mnoho společných rysů s agonálním. Naopak je Deutschova definice uzavřena mnohému z toho, co za soutěž považovali respondenti níže uvedeného výzkumu (součástí této práce je také kvalitativní šetření o vnímání soutěží ve školách očima českých učitelů), nespadá do ní soutěž sama sebe s výzvou, nespadá do ní žádné snažení, kde nejde o to být vítězem, ale překonat kritérium, „laťku“, nijak se v ní neodráží hlavní aspekt terénní definice učitelů, že v soutěži jde zejména o porovnávání a snahu vyniknout.

Nabízí se důležitá otázka, v jaké oblasti má smysl o soutěži uvažovat. Je to primárně hra? Je to typ chování? Je to situace vymezená svými specifiky? (Deutsch mluví o sociální situaci, Caillois mluví o hře konstituované na základě obecného lidského hnutí, principu). Každá z těchto oblastí by zřejmě vyžadovala poněkud jinou definici.

Mým návrhem je složit všechny oblasti dohromady (protože těžko se podaří odlišit, kdy končí hra a začíná typ chování), inspirovat se více pojetím Rogera Cailloise a pojmout soutěž jako obecný princip. Konkrétně pak navrhuji soutěž definovat jako *princip překonávání a porovnávání* vznikající obvykle při dosahování cíle. Překonávat můžeme sebe, cíl, nebo i soupeře. K porovnávání přitom vždy dochází - jak jsem na tom se svými silami vůči soupeři, vůči cíli, v této disciplíně?

Co se změní oproti v současnosti nejvíce přijímané definici Mortona Deutsche?

1. Ze soutěže se odstraňuje alea-náhoda, která do agónu v Caillovském pojetí přímo nepatří
2. Odstarňuje se dichotomie spolupráce a soutěže jako protikladů
3. Cíl se přesouvá z výsledku na proces, z vítězství na snahu o co nejlepší uplatnění a na přijetí výzvy. Rozdíl si můžeme představit takto: běží-li spolu dva výborní běžci, nejsou proti sobě nutně jen v opozici. Mohou ctít jeden druhého a být rádi, že běží s někým stejných kvalit (což jim umožňuje překonat sebe sama). Jeden z nich je nakonec o pět setin sekundy lepší. Cílem ale nemuselo být zvítězit, ale dobře si zaběhat, zmobilizovat všechny své síly. Tedy, cíle proti sobě nutně nemusí být v kontradikci (já dosáhnu cíle, když ty ho nedosáhneš - to platí o vítězství, ale vítězství nemusí být hlavním cílem soutěže, tím může být právě překonávání či porovnávání). Tím se také relativizuje prohra, oproti „absolutní prohře“ (soutěžící nevyhrál a nedostal zlatý pohár) se více ke slovu dostávají sekundární zisky i v případě „relativní prohry“ (příprava na soutěž jedince velmi posunula, i když nebyl prvním)
4. Smývá se nevznešený nádech, že jsme „vylezli po něčích zádech“, abychom dosáhli svého. Deutschovská definice v sobě implicitně obsahuje morální dilema - když něčeho dosáhnu, ostatním tím nutně zabráním v dosažení jejich cílů. Chci-li být kamarád, raději bych neměl ničeho dosahovat. Vymezení soutěže jako principu překonávání a porovnávání má úplně jiný náboj, mizí negativní konotace
5. Začleňuje moment porovnávání, který např. téměř všichni učitelé uvedli jako hlavní aspekt soutěže a soutěživosti ve svých terénních definicích
6. Zahrnuje i takové případy jako sociální a zdravou soutěž (obojí viz dále) - porovnáváním se jen mohu dorovnat, nemusím hned překonat nejlepšího
7. Zahrnuje i kriteriální soutěže, tj. překonávání nějaké překážky, nejen normativní soutěže, tj. překonávání nejlepšího v daném prostředí (překonání normy dané úrovní soupeřů). Tím se zahrnuje také soutěž sama sebe s překážkou, kterou chci překonat - můj cíl tím není závislý na cíli někoho jiného (tato situace je v Deutschovském pojetí vyjmuta ze soutěže a zahrnuta do individuální situace charakterizované nezávislostí při dosahování cílů).

Možná, že sám Morton Deutsch by s námi souhlasil, že i vše to, co jeho definice neobsahuje, ještě do soutěživého principu patří. Je potřeba si uvědomit, že oblastí jeho

zájmu byla jen vymezená část sociální interakce, hovořící o tom, jak jsou vzájemně propojeny cíle jednotlivců nebo skupin. Zde spatřuji jeden z klíčových momentů. Jeho definice byla přenášena dále, použita pro mapování soutěživosti ve výuce, ale vlastně došlo k tomu, že během jejího přenosu do jiné oblasti vymizelo velké množství aspektů soutěží⁸, které se ve výuce objevují - při úzce definované soutěži jen vzhledem k propojenosti cílů při jejich dosahování mizí radost ze soutěživé hry, přirozené etapy vývoje jedinců i skupin, v nichž soutěž hraje významnou roli, a mnoho dalších.

Jinými slovy, pojetí Mortona Deutsche a jeho následovníků říká, že v soutěži jsou cíle vzájemně závislé, tj. záleží na tom, co se děje s cílem soupeře. Např. u hádky: uzná-li protivník můj argument, tuto mou pravdu, nutně tím musí ustoupit ze své pravdy, uznat, že jeho argument je neplatný. Principiální pojetí říká, že soutěž není definována propojením cílů, cíle na sobě nemusí být nijak závislé, co jeden získá, nemusí druhého nijak ovlivnit. Např. u skoku dalekého: to, jestli já skočím o deset centimetrů dál neznamená, že soupeř tím skočí o deset centimetrů míň. Principiální pojetí říká, že kompetice je velmi široký pojem a Deutschovské pojetí soutěže je jen jednou z jejích podob.

Úzké pojetí vymezené jen na základě závislosti při dosahování cílů bývá nazýváno také jako „hry s nulovým součtem“ (mých 100% a jeho minus 100% se rovná nule, vše, co lze získat se musí odečíst ze soupeřova účtu) nebo „striktně kompetitivní hry“ (protože existují jen dvě možnosti, získat nebo ztratit). Rozpracovává je například teorie komunikace. Říká, že komunikace vedená tímto stylem se pojí s egoismem, neústupností, tvrdošijností, sklonem k oplácení a pomstychtivostí, využívá strategie a postupy jako lsti, triky, úskoky, podvody, provokace, výzvy a pasti. Cílem je prostě vyhrát, nebo pomstít se (což je nebezpečné, protože má tendenci vyvolávat řetězovou reakci). „Z psychologického hlediska, ale také z hlediska etického, je pojmání mezilidských kontaktů jako 'her s nulovým součtem' poruchové, v řadě případů sociopatické. Vede ke kalkulování nad tím, co se vyplatí a co již ne, aktivuje v člověku silnou kontrolu, ostražitost, vede ho ke stálému vyhodnocování, dává zelenou nelibostným vyvažovacím manévřům na úkor lidskosti a sounáležitosti“ (Vybíral, 2005, s. 180). K tomuto typu soupeřivého střetu bývají řazeny urážky, pomluvy, osočování, shazování a odsuzování.

Pokud si uvědomíme, že sociologické a pedagogické pojetí soutěží vychází z definice, která zužuje kompetici jen na tuto možnost, rázem se nám objasní, odkud se bere striktně zamítavý ráz některých odborníků.

Řekli jsme ale, že soutěž není jen situací, ve které jsou nutně protichůdně spojeny cíle soupeřů. Troufám si totiž tvrdit, že málokterá soutěž má sama o sobě jen tento jediný cíl. Vedle toho existují soutěže, jejichž cílem je relaxovat, nezávazně poměřit své síly, nebo bohužel i vybit agresivitu, a soutěž je tu jen jakýmsi prostředkem k dosažení dalšího cíle. Problém ale nastává, pokud je předkladatelem soutěže nadhodnocováno vítězství, důležitost výhry, pak se opravdu jediným cílem stává vyhrát. Poté se aktualizuje nutnost hlídat si nulovost součtu, vše se musí výhře podřizovat. Tj. nadhodnocování výsledku (ve smyslu výher) soutěží vede k jejímu zužování k „sociopatickým“ pólům.

⁸Bratři Johnsonovi (1982) např. zcela zvlášť hovoří o kontroverzi, která (na rozdíl od soutěže jako takové) je za jistých podmínek velmi přínosná, atd.

1.3.3 Hranice soutěže s jinými jevy

Po principiálním redefinování soutěže se dostáváme k otázce, co ještě soutěž je, co k ní ještě náleží, a co už ne. Ani zde nemůžeme očekávat ostrou hranici. Účelné bude zřejmě uvažovat o jádrových situacích, které jsou soutěžemi beze vší pochybnosti, a poté o situacích na okraji soutěže a zřejmě ještě jiných principů, situace sdílející se soutěživým principem jen některé rysy. Nepochybují, že o těchto jevech by bylo možno vést dlouhosáhlé debaty, jestli tedy do soutěží ještě spadají, nebo už s nimi nemají moc společného, a nepochybují, že stejně pádné argumenty by padaly na obou stranách. Těmito hraničními jevy mám na mysli například šikanu (potřebu si dokázat, že „toho špunta zmáknou“), testování hranic autority při sporech dětí či dospívajících s rodiči a učiteli, boj o moc a hádky⁹, samotný výše jmenovaný boj či zápas o život (např. setkání člověka s medvědem či setkání toreadora s rozzuřeným býkem), a také hodnocení ve smyslu porovnávání.

Je „sociální soutěžení“ ještě soutěžením?

Turner (podle Výrost, Slaměník, 1997) označil termínem sociální soutěžení jeden z typů asimilace menšin, kdy si menšina udržuje svou identitu a samostatnost a snaží se vyrovnat většinu v oblastech, které se v dané společnosti cení. Jedná se nikoli o individuální asimilaci, ale o snahu změnit postavení celé skupiny, celé menšiny. Předpokladem pro vznik sociálního soutěžení je jednak zjištění, že úspěšná asimilace některých členů menšiny nijak neovlivnila jejich podřadné postavení, a jednak to, že menšina má odlišné tradice a kulturu, kterých se nechtějí její členové vzdát. Spíše než o asimilaci jde o snahu stát se rovnocennými i se svými odlišnými znaky. Příkladem je černošské hnutí v 60. letech v USA pod sloganem „Černé je krásné“ - nemusíme se stát podobní ostatním, abychom si zasloužili stejné ekonomické, sociální atd. příležitosti.

Otázkou je, jestli toto je stále ještě soutěž, i když pojem sám je v názvu jevu obsažen. Podle Deutschovské definice jistě ne. Podle navrhované definice principu ano (i když zřejmě se ocitáme na pomezí soutěže a asertivity), více skrze porovnávání (které je dáno již jako výchozí stav), překonávání je pak přítomno v překážkách, které je nutné zdolat pro dorovnání se ostatním, překonává se výchozí nastavení. Zdravá soutěž, zdravé sebeprosazení svých schopností a dovedností má zřejmě totožné procesuální schéma.

Sport

Nahlédneme ještě do vztahu soutěže a sportu. Ve výše představeném filozofickém pojetí R. Cailloise (1998) je sport současnou zespolečenštělou formou agonálního principu (zespolečenštělou formou pro mimikry jsou divadla, atd.) Podle Jirásky (2005) je sport jednou z podob pohybu, pohybové kultury, vedle pohybové výchovy, pohybové rekreace, pohybové terapie a pohybového umění. Zajímavá je myšlenka, že ten stejný pohyb můžeme podle hodnoty, cíle, účelu, smyslu jeho aktuálního provádění zařadit pokaždé do jiné z těchto oblastí pohybové kultury. „Smyslem, účelem, cílem a tudíž nejvyšší hodnotou sportovního pohybu¹⁰ je ma-

⁹ Pokud je hádka pojmuta tak, že se od druhých očekává, že budou ustupovat, uznávat jen naše argumenty, že je nutné nad nimi zvítězit, stává se kompetitivním typem komunikace (Vybíral, 2005).

¹⁰ Výjimečně také smyslem a cílem dalších aktivit, u nichž se o pohyb nejedná - např. šachy či letecké modelářství - to je ovšem přesah sportu mimo pohybovou kulturu. Naopak tzv. adrenalinové

ximální výkon a vítězství v soutěži. Předvádění výkonů v přísně organizovaných podmínkách soutěžního poměřování dle standardizovaných pravidel vede ke zřetelnému měření a objektivnímu srovnávání výkonnosti jako specifické realizace lidských možností” (tamtéž, s. 140).

Vidíme, že v obou případech je sport se soutěží velmi těsně svázán, i když přesně obráceně: v prvním se agón, soutěž, realizuje jako sport a v druhém se sport realizuje jako soutěž.

1.4 Typologie soutěživých situací

Je zřejmé, že do široce chápaného pojmu soutěž bude spadat mnoho typů situací, ostatně známe i z běžné životní zkušenosti, že soutěživost může nabývat mnoha podob. Pokusím se je zde systematizovat podle nejrůznějších hledisek dělení a doplnit příklady, pokud to k ilustraci typu bude přínosné. Tato typologie samozřejmě není vyčerpávající, seznam hledisek by jistě mohl pokračovat.

1. Uskupení soutěžících: soutěž *jednotlivců* (běh na 1500 metrů) nebo *meziskupinová* soutěž (basebalových týmů)
2. Počet vítězů: *jeden* (jeden běžec či jeden vítězný basebalový tým) nebo *několik* (studentů přijatých v přijímacím řízení)
3. Kritéria výběru vítěze: *subjektivní* (názor poroty umělecké soutěže) nebo *objektivní* (dosažený čas při závodu automobilů)
4. Interakce mezi soutěžícími: *přímá interakce* (mezi boxery v ringu) nebo *paralelní interakce* (mezi automobilovými závodníky) nebo nemusí být *vůbec žádná* (během přijímacích zkoušek se studenti nemusí vůbec setkat)
5. Podobně interakce ve smyslu vzájemného ovlivňování soutěžících: *vzájemně se neovlivňující* (střídající se vrhači oštěpů) nebo *vzájemně se ovlivňující* (hráči šachu snažící se velmi aktivně ovlivnit toho druhého) (typ 2-5 je převzat z Plomb, Ely, 1996)
6. Sociální srovnávání: během soutěživé situace soutěžící *vědí* (hráči pokru) nebo *nevědí* (studenti u přijímacího řízení), jak si stojí oproti ostatním (Johnson, Johnson, podle Kasíková, 2001). Tedy mohou nebo nemohou podle toho plánovat strategii svého dalšího jednání
7. Iniciační soutěže: situace soutěžícím zvnějšku *předložená* (matematická olympiáda) nebo mezi soutěžícími *spontánně vzniklá* (kdo bude dříve na obědě nebo kdo více „vytočí“ učitele)
8. Dobrovolnost zapojení: soutěž v rámci hrové situace, tj. *relativně dobrovolná* (triatlon) nebo soutěž v rámci žité reality, tj. *relativně nevyhnutelná* (školní známkování, hospodářská soutěž)¹¹

sporty autor ze sportu vyjímá (nejedná se v nich o soutěž) a zařazuje je mezi pohybovou rekreaci (Jirásek, 2005).

¹¹Obdobně (i když s rozdílným akcentem - namísto dobrovolnosti je to přítomnost pravidel) je rozlišení agonální situace na *hru* (soutěž mající pravidla) a *realitu* (boj bez pravidel, boj s agresi), také rozlišení *hry* a *vážnosti* (ve smyslu naplňování vážných a nezbytných životních potřeb), jak je uvedeno výše v kap. 1.3.

9. Přirozenost dosahovaného cíle: soutěž založená na *přirozeném nedostatku* (boj dvou hladových lidí o krajíc chleba) nebo na *uměle vytvářeném nedostatku odměn* (jedničky ve školním známkování) (Plomb, Ely, 1996)
10. Uvědomění si soutěživé situace: *vědomé* (závod v běhu) nebo *podvědomé* vstoupení do soutěživé situace (slovní potyčka s cílem získat „navrch“ nad komunikačním partnerem)¹²
11. Prožívání průběhu situace: soutěžící je „*nad věcí*“ (bez zvláštního očekávání při rekreačním tenisovém utkání) nebo je emocionálně velmi zúčastněný, je situací „*pohlcen*“ (což může nabývat různých poloh na škále od nadšení po agresivitu)
12. Úsilí o dosažení vítězství: *rivalizace* (souboj s člověkem, potřeba potvrdit sebe sama teď v tomto konkrétním utkání, být nejlepší ze zúčastněných) nebo *perfekcionismus* (souboj s hodnotou, touha překonat sám sebe, nebo je dokonce možné být lepší než ostatní, být nejlepší ve smyslu podat rekord) (Lipiec, podle Jirásek, 2005)¹³
13. Funkce¹⁴:
 - Soutěž pro *radost ze hry* (hravý nahléd, spíše sociální záležitost - důležité je společné příjemné trávení času). Můžeme k ní přiřadit také soutěž jako *událost na zkoušku - exams-like events*¹⁵ (důležitá je chuť vyzkoušet novou činnost, hnacím motorem je zvědavost). *Funkce relaxační a explorační*
 - Soutěž jako *trénink* (soupeř dodává soutěžícímu potřebné „závaží, zátěž“, které je motivací, dává laťku k překonání, k překonání se). *Funkce motivační*
 - Soutěž *informativní* a *selektivní* (podává zpětnou vazbu o možnostech a úrovni soutěžícího, případně mu výhra zajišťuje nějaký post - přijímací zkoušky či konkurz; selekci lze vnímat i bez negativních konotací jako výběr nejvhodnějšího kandidáta). *Funkce diagnostická*
 - Soutěž *přirozená* a „*zdravá*“ (soutěž je přirozená a naprosto zákonitá například při jedné z etap formování skupiny - etapě bouření a konfrontací. „Zdravou“ soutěží mám na mysli např. situaci napadení nebo zneužívání spolupráce, kdy by bylo opravdu poškozující této situaci podlehnout, nebo případ, kdy cílem soutěžícího nemusí být přímo vyhrát, ale jen vyrovnat se ostatním, ukázat své kvality). *Funkce vývojová, sebeobránná a sebe-prezentační*

¹²Tento typ vyplynul z analýzy jednoho z výzkumných rozhovorů k této práci: „*Myslím, že sami neví, proč to z nich lítá, ty slova, ty provokace. /.../ Ta konfrontace se světem dospělých, to hledání si vlastní identity a hodnoty. A jedna z metod, jak oni to dělají, je to porovnávání se, jestli to prostě dokážou tomu dospělákovi natřít, nebo ne. To tam přirozeně se objevuje a oni to dělají, ač mnohdy naprosto podvědomě a naprosto netuší, co dělají, proč provokují*“ (rozhovor označený jako D, řádek 203 - 209).

¹³Je obdobou výše uvedeného vymezení soutěže zaměřené na dosažení cíle oproti rivalitě zaměřené na překonání soupeře. Další obdobou je níže uváděný způsob dosahování cíle: zaměření se na úkol (task-solving) nebo na potvrzení sebe sama (ego-solving).

¹⁴Toto dělení je mou syntézou poznatků o tématu, současně pokusem o jeho funkční vymezení. K dělení se budeme v práci průběžně vracet.

¹⁵O tomto typu se zmiňuje Lenk (podle Jirásek, 2005).

- Soutěž *přehnaně ctíždostivá* (tato soutěž je vedena přehnanou touhou dokázat něco sobě nebo někomu jinému, touhou vytěžit něco ze svého výjimečného postavení nebo schopnosti, jejím vyjádřením by mohlo být nejspíše „kdo s koho“, výhra přináší pocit zadostiučinění). *Funkce sebe-vyvyšující*
- Soutěž jako *hra s nulovým součtem, striktně kompetitivní jednání* (stojí poněkud stranou ostatních typů, její cíl není v naplnění další specifické funkce, jejím cílem je vyhrát. Jsou jen dvě možnosti: získat, nebo ztratit. To, co jeden ztrácí, stává se ziskem druhého. Zisk je na úkor druhého. Řadí se k ní ještě jeden podtyp mající funkci pomstít se, nulový součet je zde spíše nulovým rozdílem, je dán heslem „oko za oko, zub za zub“). *Funkce: umožnit vyhrát nebo pomstít se*
- Soutěž *agresivní* (ať už se jedná o agresi fyzickou nebo slovní. Je extrémním pólem ctíždostivé soutěže. Soutěžící zde používá svého soupeře jako „boxovacího pytle“ hnán potřebou ventilace svých vnitřních nahromaděných agresí). *Funkce sebe-vybíjecí*

Některé typy se mohou vzájemně prolínat a funkce doplňovat, například trénink může být zároveň velmi ctíždostivý. Zejména poněkud bokem stojící soutěž jako hra s nulovým součtem se může spojovat téměř s jakýmkoli jiným funkčním typem, nejčastěji se soutěží přehnaně ctíždostivou.

14. Vliv na zúčastněné, konkrétně v případě soutěže jako součásti edukačního procesu: kompetice *destruktivní* nebo *konstruktivní*

Na poslední z uvedených typů, protože se přímo týká tématu soutěživosti ve školním prostředí, se podíváme blíže. Jedná se o jednu z teorií bratrů Johnsonových, kteří v hlubším analytickém pohledu určili podmínky, za nichž soutěživá situace může podporovat proces učení, nebo ho tlumit či přímo znemožňovat (Kasíková, 2001). K uvedeným podmínkám se ještě budeme v souvislosti soutěží se školním prostředím vracet.

„*Destruktivní kompetice*, která limituje účinnost učení, je charakterizována:

- (a) Nevhodnými úkoly
- (b) Nedostatkem výkonové motivace, dané nedostatečnou propojeností s druhými (není tu motivace vyhrát nad ostatními)
- (c) Vysokou úrovní úzkosti generovanou strachem z prohry
- (d) Nevhodným kompetitivním chováním daným dvojznačností pravidel, kritérií pro určení vítěze, a hranicemi určujícími, kde existuje a neexistuje kompetice
- (e) Důležitost výhry je příliš vysoká, což vyúsťuje do interference s adaptivním řešením problémů, přehnaného zdůrazňování výsledků a podvádění
- (f) Nedostatkem kompetitivních dovedností“ (tamtéž, s. 76).

Kompetice konstruktivní, která naopak učení může podporovat, musí splňovat tyto podmínky:

- (a) „Negativní vzájemná závislost

- (b) Jasný začátek, konec, jasná kritéria pro výběr vítěze, jasná řada pravidel a procedur, které kontrolují interakci
- (c) Schopnost jasně škálovat soutěžící od nejlepšího k nejhoršímu
- (d) Vhodný úkol (např. když je třeba cvičit dobře naučené dovednosti, dobře zvládnutá látka má být usoustavněna, zopakována, nebo pokud má být předveden jednoduchý, nerozčleněný (unitary, nondivisible) úkol)
- (e) Přísná kontrola interakce mezi soutěžícími
- (f) Možnost monitorovat a revidovat pokrok soutěžících, aby se mohli sociálně srovnávat
- (g) Soutěžící musí věřit, že mají šanci na výhru (tzv. homogenní matching)
- (h) Relativní nedůležitost, zda někdo vyhraje nebo prohraje
- (i) Dovednosti soutěžit (hrát fair, být dobrým vítězem a dobrým poraženým, užívat si soutěž, výhru i prohru, monitorovat pokrok soutěžících, nepřeceňovat výsledky (oddělit výsledky od pohledu na sebe a ostatní)" (tamtéž, s. 76-77).

1.5 Soutěživost jako lidská přirozenost nebo jako vlastnost vychovaná společností?

Ani při mapování tématu soutěživosti se nevyhneme obvyklému problému, který je obdobou debaty „dědičnost nebo prostředí“, „vrozenost nebo výchova“. Je soutěživost lidem přirozená, nebo naše společnost, tak jak je nastavená, soutěživost a potřebu soutěžit vychovává?

Na stranu prostředí, výchovy, přihrávají mnohé argumenty o tom, že ekonomický růst, vítězství jako znak výkonu, uvažování výlučně v kategoriích růstu a prosperity apod. jsou znakem moderní doby naší společnosti (Jirásek, 2005). Zajímavé je také následující: „Mnozí /.../ na otevřenou otázku, zda dávají přednost soutěži, nebo spolupráci, odpoví jednoznačně 'spolupráci'. Ale praxe je jiná. Obvykle si představíme, že spolupracovat znamená neškodit a to stačí" (Zahrádková, 2005, s. 93). Dále autorka píše, že často na výukových kurzech zařazuje aktivity, které v sobě skrývají volbu soutěžit nebo spolupracovat. Uvádí, že většinou si lidé vybírají soutěž, a jako vysvětlení nabízí několik důvodů. Jednak jsme vychovávaní soutěží a k soutěžení, často nás nenapadne možnost dojít k výsledku spolupráci. Máme zažito mnoho podob soutěže, takže když dostaneme zadání, že budeme hrát hru, polovina si má stoupnout vpravo a polovina vlevo, automaticky očekáváme a připravíme se na soutěž a boj. „Máme oko vycvičené na rozpoznání soutěže, nikoli spolupráce, protože nikdo přece nesmí zůstat poslední - to známe už ze školky" (tamtéž, s. 93). Z osobní zkušenosti autorka uvádí, že i po ukončení aktivity, která má sloužit k rozpoznání výhodnosti spolupráce místo soutěže se lidé často ptají „Kdo vyhrál?". Máme-li vítěze, známe-li pořadí, je to známá situace a lépe se v ní orientujeme. Mnoha lidem to pomáhá vnímat svou hodnotu. A také začne-li někdo ze skupiny soutěžit, většina se přidá, neboť má pocit, že se ubrání také jediné soutěží.

Více naopak pro přirozenost soutěživosti v životě člověka přispívají například doklady o tom, že agón je v lidech pudově zakotven a při jakékoli jeho potlačování pak usiluje o vybití náhradní formou (v tomto smyslu se vyskytují tvrzení, že reálný agón dnes bývá často nahrazován jeho virtuální nebo symbolickou podobou. Pak

tento pud usiluje o vybití například i mimozákonnými podobami, příkladem může být divácké násilí při fotbalových utkáních. Jirásek, 2005). Jak je uvedeno hned v následující kapitole, soutěživost je kvalita, která se vyvíjí u všech jedinců přibližně ve stejném věku, i tato skutečnost ukazuje na její vrozenou zakotvenost a přirozenost.

Východiskem zřejmě bude nestavět problém jako „buď a nebo“ a přijmout možnost, že obojí má svou roli. Možné mechanismy fungování nastiňuje např. Wilson ve své knize O lidské přirozenosti (1993). Představuje sociobiologický pohled, podle něž se většina specifických rysů lidského chování vyvinula přírodním výběrem a dnes jsou v rámci druhu omezeny konkrétními sadami genů. Těchto rysů je mnoho. Ačkoli v knize není výslovně zmíněna soutěživost jako jeden z nich¹⁶, kontextově tomu odpovídají některé zmínky o rivalitě a agresivitě (spíše jako o agonálním principu), a jmenovitě jsou pak uvedeny sporty. Autor vysvětluje termín „vrozenost“ jako „pravděpodobnost, že se ten který rys rozvine ve specifikovaném souboru prostředí, a nikoli jistota, že se tento rys vyvine ve všech prostředích“ (tamtéž, s. 98-99). „Lidské geny nespecifikují jediný charakteristický rys, spíše předepisují schopnost k rozvoji určité řady znaků“ (tamtéž, s. 61). Dědíme schopnost pro jisté charakteristické rysy chování a sklony naučit se tomu nebo onomu z toho, co máme vrozeně k dispozici. Mnoho vědců ale zdůrazňuje, že neexistuje ostrá hranice mezi zděděným a získaným¹⁷.

Konkrétně si to tedy můžeme představit tak, že soutěživost je přirozeným rysem lidského chování, a jako takový je zafixován genetickým kódem. Tento rys je vrozený, což znamená, že se pravděpodobně vyvine (ale nemusí). Kdyby soutěživost nebyla přirozeným rysem, nemohla by se vyvinout vůbec, neměli bychom ji k dispozici. Kulturní evoluce (podmíněná specifiky kulturního prostředí společnosti) je velmi rychlá, a to umožnilo, aby soutěživost byla v naší společnosti rysem velmi výrazným - narozdíl od malé míry soutěživosti dokládané např. u některých domorodých kmenů (jejich kultura tento rys nepodpořila).

Bývá kladena otázka, jestli je člověk bytostí od podstaty kooperující, nebo kompetitivní. Darwinistický proud vědeckých teorií má blíže k soutěži genů, selekci a heslu „silnější vyhrává“. Oproti tomu anti-darwinistický proud dokazuje, že podstatou lidské evoluce je kooperace. Množství teorií pak považuje kooperaci i kompetici za dialektické principy, oba patřící nerozlučně k člověku (příkladem interpretací těchto teorií jsou zvířecí společenstva, kde základem je hájení sebe samého, což v rámci vnitrodruhového boje zvýhodňuje silné a schopné, ale poté jsou tito silní a schopní připraveni zasahovat ve prospěch celého společenství. Kasíková, 2001).

Není cílem této práce rozhodnout evoluční spor o míře podílu soutěže a spo-

¹⁶Tuto propast bychom mohli překlenout zmínkou z jiné knihy, kde je agón v soutěživém smyslu představován jako transkulturní prvek společnosti: „Proces přijímání výzev, interpersonální rivality, snahy o dosažení vítězství a ocenění (v rovině cti) je zřetelně rozpoznán členy jakékoliv sociální skupiny“ (Morford, podle Jirásek, 2005, s. 236).

¹⁷Byla nabídnuta metafora krajiny a míče (Conrada H. Waddingtona). Jakýkoli charakteristický rys se podobá míči, který se od narození jedince kutálí dolů po úbočích rozmanitých hor, kde každé údolí je genetickým kódem, některá údolí jsou hluboce zaříznuta (vysoká pravděpodobnost, že míč se bude kutálet tudy), jiná jsou mělká. Jsou místa, kde se míč může vydat několika údolími, a zde nastupuje vliv výchovy a prostředí, na které údolí míč nasměrují (a klidně to může být údolí velmi mělké, z genetického hlediska velmi nepravděpodobné, nicméně možné, např. přesměrování leváka výchovou do mělkého koryta praváctví). Lidská sociální evoluce obecně postupuje po dvoji dráze: kulturní a biologické. Kulturní je velmi rychlá (je tvořena pravděpodobně mělkými údolíčky) a biologická je pomalá (hluboké zářezy v krajině, darwinistický model evoluce). Existují tvrzení, že geny postoupily své prvenství v lidské evoluci kultuře, evoluce je mnohem vydatelnější (protože rychleji) formována kulturou, prostředím. Nicméně, biologická je základní, jádrová, a má schopnost se dříve nebo později uplatnit a onu kulturní revidovat (Wilson, 1993).

lupráce, dále však budu vycházet z toho, že soutěživost je přirozeným principem života, vrozenou kvalitou, která je nadále formována prostředím a kulturou.

A konkrétně naše kultura k ní má neobyčejně velké sklony. Caillois (1998) to vysvětluje tak, že základní lidské instinkty (soutěžit, pokoušet štěstí, sklon k předstírání a vyhledávání stavu závratí) jsou propojené s existencí kultur. Původní kultury (a také dosud existující primitivní kmeny) stály na spojených principech mimikry a ilinx, předstírání a závratí. Dokládá to podřízení jejich života různým rituálním praktikám, docilování extáze halucinogeny, zpěvem nebo transem, vkládáním nejdůležitějších rozhodnutí do rukou šamanům a velkou důležitostí rituálních masek, umožňujících mimeticky přebrat identitu podle potřeby. Postupně ale důležitost ilinx a mimikry zanikla a dnešní společnosti staví na spojení alea a agón, přízeň štěstí a vydobyté zásluhy. Alea je typickým uspořádáním indického kastovního systému, kde náhoda, osudovost, určuje pro sociální život vše. V našich krajích pak vyhrává agón, nejlépe jako regulovaná soutěž, tj. zásluhy mají pod praporem spravedlnosti a rozumu (a také co nejlepšího využití lidského potenciálu) daleko převýšit vliv náhody, zrodu či dědictví (to je prováděno různými reformami pro uspíšení vzniku společnosti s co nejspravedlnějšími podmínkami konkurence, což se ale v praxi často jeví jako nedosažitelné). Problém je v tom, že všichni se v podstatě ocitáme v rolích vězňů svého prostředí - zásluhy nám umožní svou situaci zlepšit, ale ne se z ní osvobodit.

1.6 Věková proměnlivost soutěživosti

Během práce na tématu se vynořil pro mě zajímavý fakt, že soutěživost není vlastnost, se kterou se rodíme, ale že se vyvíjí zejména kolem devátého roku života. Není-li uvedeno jinak, předkládám v této kapitole myšlenky Zdeňka Matějčka (1996).

Identita (prožívání vlastního já, včetně vědomí vlastní společenské hodnoty a vědomí, že ostatním lidem na nás záleží, máme pro ně význam, atd.) se vyvíjí od počátku jedincova života. Období středního školního věku (v rozmezí od cca osmi do třinácti let) je však novou významnou etapou v jejím vývoji. Začíná se formovat jednak pohlavní identita, a jednak nastupuje doba soutěží, mezi nimiž se nejvíce oceňují pohybové dovednosti a sportovní výkony (k počátkům poměrování mezi dětmi dochází samozřejmě také již dříve¹⁸). „Zvláště mezi chlapci je to teď samé 'kdo dál! - kdo výš! - kdo líp!'. Soutěživé pohybové hry jsou na vrcholu v žebříčku hodnot“ (tamtéž, s. 75). A proto velký význam v tomto věku mají tělesná výchova jako školní předmět (pro vývoj osobnosti dítěte je mnohdy v tomto období života důležitější než například matematika) i jako mimoškolní činnost¹⁹.

¹⁸Než se objeví schopnost soutěže s pravidly, přípravou jsou už i v mladším věku jakési zvláštní sázky - kdo se déle vydrží koukat do slunce, kdo déle vydrží lechtání, nemrknout, nedýchat, štipání, atd. Tyto hry asketismu, jak byly nazvány, jsou úvodem k pozdějším tvrdším zkouškám života (Caillois, 1998).

¹⁹Dovolím si uvést poněkud obsírnější poznámku, zato však poskytující mnoho zajímavých informací objasňujících několik sociálních podstat srovnávání dětí. Při výchově je důležité nepodceňovat ani lehké pohybové nedokonalosti, neobratnost. Často se stává, že rodiče si v poradnách stěžují, že jejich dítěti se ostatní smějí, že nemá takové oblečení jako ostatní, nejde mu čtení atd. Jestliže se ale nějakému dítěti spolužáci v tomto věku posmívají, téměř vždy je to pro jeho nemotornost, tloušťku, atd. - dítě ale záležitost doma vyloží zpravidla pro sebe přijatelněji - připustí raději hloupost než neobratnost a nedostatek zdatnosti. Autor podává i rady, jak takovému dítěti pomoci: dbát, aby se naučilo alespoň přijatelně sportovní dovednosti, které jsou mezi dětmi ceněné, ale ve kterých se nemusí poměřovat, samy od sebe nejsou soutěživé, tj. plavat, jezdit na kole, bruslit, lyžovat. Naopak se vyhýbat poměřování, např. karate, o němž si rodiče myslí, že naučí dítě prát se, prosadit se, je

Ve středním školním věku tedy začínají být děti postupně schopny plného respektu pravidel, systematictějšího sportovního tréninku, a také začínají chápat, že je možné pracovat sám na sobě, že uspokojení mohou dosáhnout tím, že samy před sebou něčeho dosáhnou, samy sebe překonají, vytvoří si svůj rekord. To ale neznamená, že bychom měli oceňovat pouze tyto principiálně překonávací, soutěživé výkony. Dále je třeba oceňovat i snahu o pomoc a další pohnutky stojící spíše na bázi spolupráce.

Zastavme se ještě u vývoje spolupráce. Ta se jako prosociální vlastnost spolu s např. souhrou, součinností, soustrastí a soucitem rozvíjí nejmohutněji v předškolním období²⁰. Zde více než jindy mají děti tendenci „smát se s druhými dětmi, dovádět, vymýšlet legrační kousky, zkrátka sdílet radost ze života“ (tamtéž, s. 103)²¹.

Shrňme tedy, že z dichotomie soutěž - spolupráce se nejdříve vyvíjí spolupráce, a to v předškolním věku, soutěž přijde na řadu ve středním školním věku. Ani v tomto období však není na místě podporovat jen soutěžní prvky, ty se svým způsobem přiřadí k již vybudovaným kooperativním (i když mohou v tomto období převažovat). Důležitým závěrem je také to, že z vývojového hlediska je soutěživost přirozenou etapou, velmi důležitou v procesu budování vlastní identity.

1.7 Genderová variabilita soutěživosti

Víme-li, že soutěživost a vztah k soutěžím jsou proměnlivé věkově, bude zajímavé se zastavit u otázky, jestli jsou proměnlivé taky genderově. Nepodařilo se mi sice najít přímé vědecké důkazy pro tvrzení, že muži jsou soutěživější než ženy, několik nepřímých však ano (zajímavé je, že nebývá s určitostí potvrzeno, jestli jsou muži soutěživější či u obou pohlaví má tato vlastnost stejné zastoupení, nesetkala jsem

nevhodné. Trikem je naučit dítě jedné nebo dvěma méně obvyklým dovednostem, jež v ostatních dětech mohou vzbudit respekt - stojku na hlavě či na rukou, šplhání po provaze, atd. "Univerzálním prostředkem, jak zvýšit sebevědomí chlapců nejen s pocitu méněcennosti, ale i s nejrůznějšími jinými obtížemi školními, citovými i sociálními je cvičení síly" (tamtéž, s. 77-78). Být silný je podstatnou složkou mužské identity. Současně také, paradoxně, nejlepší prevencí agresivních tendencí - silní lidé, bezpečně si vědomi své síly, se sami od sebe neperou a nemají tendenci ubližovat slabším. Sílu lze cvičit i bez sportovního nadání, jde o to, aby dítě ovládalo své tělo silou svých svalů (a současně také samo sebe psychicky silou své vůle. Vytáhnout se v kruzích znamená také vytáhnout se psychicky). Rodinný program tedy může být obohacen o "posilovací" chvilky cvičení s činkami, na improvizované hrazdě či ribstolu. Má to však jeden háček, dítě ve středním školním věku nebude cvičit samo od sebe, je nutné, aby někdo cvičil s ním. Nejlépe se k tomu hodí otec, jemuž to také jednak může velmi prospět a jednak bezprostředně předává model mužnosti. Možná také společně strávený čas, společná námaha, bude u dětí s drobnými obtížemi tím nejdůležitějším lékem.

²⁰ Také u jiných autorů jsem našla obdobný názor: kooperaci, zejména její základ, komunikaci, je optimální začít budovat už v předškolních třídách (mluvit potichu, vzájemně si naslouchat, dělit se o materiál), protože předškolní děti ještě nemají pocit nutnosti soutěžení (Röhner, Wenke, 2002).

²¹ K rozvoji těchto vlastností je třeba vyhnout se vývoji sobeckých tendencí. To znamená nejdříve prověřit svůj slovník a pokusit se nepoužívat výrazy jako „ne abys tu koloběžku někomu půjčoval, je nová!“ nebo „no, když si s tím nehraješ, tak já to dám někomu jinému“ (vzbuzování závidění). Dále například, pokud vychovatel uvidí, že se (tříleté) dítě nedokáže vzdát nějaké hračky a někomu ji půjčit, není dobré mu ji svou silou odebírat a „otužovat“ ho takto ve sdílení. Lepší taktikou bude vést dítě k aktivnímu vytváření příležitostí ke sdílení radosti s někým (vytvořit dárek, překvapení atd.), odkud pak přijde pochopení, že chce-li dítě s někým sdílet radost, např. si společně pohrát, mělo by poskytnout i své hračky (Matějček, 1996).

Domnívám se, že se nabízí hypotéza, jestli rozvoj „ctízádnostivé“ soutěže, jak byla popsána výše, s přehnanou touhou po získání výhod pro sebe sama, není mimojiné zapříčiněn nepodchyceným rozvojem sobeckých tendencí.

se však s tvrzením, že by obecně soutěživějšími byly ženy).

Za jeden z nepřímých důkazů by se dala považovat míra agresivity, budeme-li ji vidět jako konstituující sílu jednoho typu soutěže - agresivní soutěže (viz výše) a možná také jako motiv příbuzný agonálnímu principu. Některé studie ukazují, že „děvčata mají mnohem menší tendenci napodobovat agresivní chování než chlapci, pokud ovšem jejich chování není specifickým způsobem posilováno“ (Atkinson, 2003, s. 412). Další nepřímý odkaz podává Nakonečný (1997, s. 335): „byly zjištěny i značné rozdíly v sociálních vztazích mužů a žen: ženy jsou více afiliativní a závislejší, muži více dominantní a agresivní“, což by z jistého úhlu pohledu mohlo potvrzovat, že se soutěživým principem jsou více spojené vlastnosti mužů. Přírozenost obou jevů však bývá zpochybňována, nejčastěji argumentem, že dívky jsou jinak vychovávány, mají tedy jiné projevy než muži.

Méně zpochybnitelné jsou důkazy, že muži jsou ženami nedostžitelní sportovci ve výkonech v disciplínách (zejm. běh a vrh), které jsou archaickými specializacemi lovu a boje mužských předků z doby lovců a sběračů. Ženy se „vyrovnají mužům, nebo je i převyšují v některých jiných sportech, hlavně v těch, které jsou nejvíc vzdálené od primitivních technik lovení zvěře a agrese: plavání na dlouhé tratě, akrobatičtější prvky v gymnastice, ...“ (Wilson, 1998, s. 124-125). Autor podotýká, že tomu odpovídá i anatomie, muži mají v porovnání se ženami o 20-30% větší hmotnost těla a ve shodě s tím jsou silnější a rychlejší. Na základě sociobiologické teorie představené v kapitole 1.5 stejný autor předkládá svědectví o menší fyzické agresivitě a asertivitě žen (oproti mužům) na základě toho, že tyto rysy jsou podobné u žen všech společností, někde více, někde méně, podle rozdílnosti kultur. Specificky ženskými vlastnostmi jsou pak menší odvahy a větší sociabilita, mužskými pak větší četnost pouštění se do „drsnějších“ her a větší projevy agresivity.

Důkazem hovořícím přímo v termínech „soutěž, soutěživost“ může být zpětný odkaz k již uvedené citaci Zdeňka Matějčka, že „zvláště mezi chlapci je to teď samé 'kdo dál! - kdo výš! - kdo líp!', znamenalo by to tedy, že soutěživost má větší význam pro chlapce než pro dívky. Potvrzením by mohlo být také to, co bylo řečeno výše, že pohlavní identita se formuje ve stejném věku jako se formuje osobní identita na podkladě srovnávání a překonávání (tj. jako se mohutně rozvíjí soutěživost), oba procesy spolu tedy zjevně mohou mít nějakou souvislost.

Osobně se domnívám, že soutěživý prvek je kvalitou, která je vlastní oběma pohlavím, bytostně však přináleží spíše mužům²². Pro účely této práce však z důvodů nedostatečných vědeckých důkazů opustíme toto téma bez jednoznačného závěru.

²²V této nejednoznačné situaci si dovoluji malou inspiraci z možná nevědeckého, zato však ticíe let existujícího systému taoismu. Jedním z jeho pilířů je duální chápání světa, v němž se prolínají a doplňují vždy dva protichůdné, nicméně rovnocenné a bez sebe neexistující, principy: jin a jang. Princip jin je vyjádřením energie směřující dovnitř a obklopující, představuje ženskou kvalitu. Princip jang je vyjádřením energie expanzivní a jdoucí přímo, představuje mužskou kvalitu. Soutěživý princip je spojován s mužskou kvalitou jang. To je výsledkem jeho vlastností, které prozkoumala a zachytila (nejen) klasická čínská medicína. Jang je průbojnější, asertivnější a cílevědomější, poskytnutí vnější ochranu, uplatňující logiku a sílu. Jin je přizpůsobivější, poddajnější, s úkolem vnitřního vyživování a harmonizace, uplatňující intuici a klid (Mojay, 2000). Jak je vidět, jangové kvality jsou pro agón přizpůsobenější. Archetypálním vyjádřením může být žena udržující oheň a teplo uvnitř jeskyně a muž vyrazující ven do boje s mamutem. V každém jang je však zárodek jin a v každém jin je zárodek jang, což znamená, že i ženský princip jistou mírou soutěživosti obsahuje.

1.8 Vlastnosti soutěží, agonálního principu

1.8.1 Specifické jevy tvořené soutěživými situacemi

Účast v soutěživé situaci vytváří některé specifické jevy. Bylo prokázáno, že vzniká tendence akcentovat rozdíly soupeře a přehlížet společné či podobné rysy, které spolu se soupeřem máme. Výzkumy meziskupinové soutěže potvrzují následující: meziskupinová soutěž zvyšuje soudržnost (kohezi) každé skupiny, což se vysvětluje tím, že její členové nadhodnocují produktivitu právě té své skupiny. Naopak meziskupinová soutěž posiluje vývoj hostility a negativních stereotypů vůči druhé skupině. Meziskupinová soutěž také zesiluje (nebo dává vzniknout) centralizaci hierarchické struktury a snižuje práh tolerance k těm členům skupiny, kteří nedodržují její normy (Grand dictionnaire, 1991).

1.8.2 Silné stránky a možnosti soutěživých situací

Téma silných a slabých stránek soutěží a soutěživosti je jedním z neakcentovanějších v celé problematice. Často bez ohledu na samotnou podstatu a proces se mnoho autorů zmiňuje jen o možných přínosech a rizicích. Bez nároku na úplnost zde uvedme výčet možných přínosů a silných stránek soutěživosti (obecně i konkrétně ve vztahu k edukačnímu procesu) reflektovaných v odborné literatuře (k tématu se vyjadřují např. Belz, Siegrist, 2001; Caillois, 1998; Gillernová, 2001; Hermochová, 2005; Jirásek, 2005; Kalhous, 2002; Nakonečný, 1997; Němec, 2002; Skalková, 2007; Zahradková, 2005). K některým se budeme průběžně v dalších částech vracet, některé jsou objasněny níže.

- Přínos radosti, zábavy, ozvláštnění, inspirace, zajímavosti
- Potěšení ze zvládnutí, z překonání, i z překonání sebe sama
- Motivace. Skrze potěšení, radost a další mechanismy motivace vzniká zaujetí pro činnost, které usnadňuje to, co by jinak bylo únavné, vyčerpávající
- Trénink, cvičení specifických schopností a dovedností (pozorovat, všimnout si, být ostražitý, umět být přiměřeně dravý, být obratný, systematický a vynalézavý, být odolný, být bystrý a umět rychle reagovat)
- Soutěživé hry jsou přirozenou součástí socializace dětí (experimentace, dodržování pravidel, upevňování vědomí „já“ v konfrontaci s jinými, sebepotvrzení, odhad sebehodnocení, posila schopností překonávat překážky)
- Nalézání vlastních hranic, vlastní pozice ve skupině, čehož výsledkem je reálnější hodnocení a navazování vztahů jak k ostatním, tak k sobě samému. Hierarchie pozic je důležitá jak pro každého jednotlivce, tak nezbytná pro přežití a fungování skupiny
- Možnost určení nejschopnějšího, nejzdatnějšího jedince jako vůdce skupiny (konkurzní efekt)
- Teprve zvládnutí konfrontační etapy ve skupině umožní hlubokou spolupráci
- „Společný nepřítel“, kterým může být i soutěžní výzva, stmeluje kolektiv

- Určuje hranice činnosti a do určité míry pravidla - z nekontrolovatelné situace lze udělat hru pod kontrolou tím, že se určí pravidla a podmínky fair play
- Nalézání vlastních silných stránek a jejich prohlubování
- Obecně získávání informací o míře svých schopností, také podávání informací o míře schopností žáka edukátorovi
- Možnost procvičování a opakování učiva
- Možnost rozvoje nadaných žáků
- Možnost uplatnění a realizace hodnot jako je odvaha, čest, vytrvalost, rychlost rozhodování, možnost realizace svého potenciálu, sebevyjádření a přijetí výzvy
- Možnost aktualizace svých maximálních možností
- Relaxace i dynamizace, požitky ze střídání napětí a uvolnění (viz níže)
- Internalizace životního principu věčně pohyblivé hranice mezi změnou a stabilitou (jednou vyhrávám, jindy prohrávám, jednou se daří, jednou nedaří, atd.)
- Příležitost naučit se vyrovnat s neúspěchem (viz níže)
- Zvládání konkurence a života v konkurenčním prostředí, porozumění procesům a principům soutěže, která je v životě velmi častá
- Zrychlení rozhodování i provádění činností (viz níže)
- Možnost obrany proti nepartnerskému jednání (viz níže)
- Možnost částečného a zástupného naplnění i v případě pasivní účasti soutěže (viz výše v kap. 1.2)

Výhodnost využití soupeřivého komunikačního stylu

Gillernová (2001) uvádí tři případy konfliktních situací, ve kterých je vhodné používat soupeřivý styl (vyznačovaný snahou o překonání oponentů tím, že se je snažím přimět k akceptaci mého hlediska, snahou za každou cenu dosáhnout cíle):

- Je-li nejdůležitější velmi rychlé, rozhodné jednání
- Při záležitostech pro organizaci „životně důležitých“ nebo vyžadujících provedení nepopulárních opatření
- Proti lidem, kteří zneužívají nekompetitivní jednání

Možnost přijetí nezdaru jako běžné životní situace

I prohra má svoji hodnotu, může se stát velmi významným impulsem, může nás obohatit emocionálně, umělecky i spirituálně, může posloužit jako katalyzátor důležitých životních změn (Jirásek, 2005), je důležité přijmout fakt, že prohra i nezdar k životu patří. Jak uvádí Matějček (1996), ani pocit méněcennosti sám o sobě není žádnou osobní tragédií, naopak, může posloužit i k dobru ve funkci „hořké pilulky“ proti samolibosti, která by měla tendenci přebujet. Může také mobilizovat energii k nápravě či sebezdokonalení se, abychom se opakování nepříjemného, ponížujícího pocitu vyhnuli. Nebezpečí však nastává, když je velmi častý a když z něj není úniku. Takové nebezpečí hrozí dětem, které z jakéhokoli důvodu nemohou ve škole dobře prospívat (dětí se specifickými vývojovými poruchami, dětí s lehkými mozkovými dysfunkcemi, apod.) a jejich okolí jim to „nevěří“.

Soutěživá hra jako střídání napětí a uvolnění, jako prostředek relaxace

Hra může znamenat doplňování jakékoli jednostrannosti, pohybové hry pro celý den sedící děti mohou mít velký relaxační účinek, ačkoliv v ní budou velmi rychle běhat. Nejedná se vždy o relaxaci ve smyslu zklidnění, ale ve smyslu doplnění. Hlubokým prožitkem, které hry (a zvláště soutěživé) přinášejí, je dynamika, kterou tvoří střídání napětí a uvolnění. Toto schéma se projevuje např. stále dokola opakováním prvkem pokoušení a poté umělým vytvářením distance, příkladem je hra „Na babu“: jednotlivými kroky jsou: chyt si mě - ale ne jen tak jednoduše, utíkám - moment polapení (Nakonečný, 1997). Přitažlivým prvkem soutěživé hry je nejen samo napětí a uvolnění, ale jejich očekávání: napětí, jak to dopadne²³, a očekávání úlevy, očekávání rozuzlení (Černý, 1968). Soutěživá hra zřejmě motivuje také umožněním realizace základního životního principu pulzace²⁴, stejného, jaký tvoří nádech a výdech, příjem a výdej, zde konkrétně jako vytvoření napětí a jeho uvolnění. Její relaxační účinek může být podpořen také tím, že je schopná různá napětí (nahromaděná v předchozí činnosti) přenést sama na sebe a umožnit jejich ventilaci.

1.8.3 Stinné stránky a rizika soutěživých situací

Jak je vidět, přínosů soutěživých situací může být velmi mnoho. To ovšem platí i o jejich stinných stránkách, nevýhodách a rizicích (obecných i konkrétně spojených s edukačním procesem), jak i zde dokládají četné zmínky v odborné literatuře (Atkinson, 2003; Baulch, 1990; Čáp, Mareš, 2001; Fisher, 1997; Helus, 2007; Hermochová, 2005; Hrabal, 1979; Jirásek, 2005; Kasíková, 1997; Slavík, 1999; Zahrádková, 2005).

Paradoxně, řada výše uvedených výhod se objevuje i zde - jako nevýhody. Hlavním rizikem soutěživosti totiž je hypertrofie jejích přirozených rysů a zneužívání jejích možností.

- Malá pobídková hodnota soutěže pro žáky, kteří vědí, že mohou zvítězit bez větší námahy
- Nadměrné zatěžování některých žáků
- Srovnávání i očekávání dobrého výkonu mohou způsobovat úzkost žáků a vystavovat je stresu

²³ Silným prvkem soutěživé hry je také napětí z možnosti vyhrát (Jirásek, 2005).

²⁴ Podobně Jirásek (2005) uvádí, že rivalizace soupeřů je zjednodušenou, symbolickou, mikrokosmickou ilustrací archetypální role dynamiky.

- Vznik zdravotních problémů, poškozování zdraví při nadměrném vystavování úzkosti a zátěži (psychické, neurotické i somatické problémy, od neklidu, nespavosti a nechutenství až po změny tlaku a tepu, obtíže trávicího traktu a další). Úzkost má i další průvodní jevy: snižuje pozornost, způsobuje výběrové vnímání, zkresluje vjemy, tj. deformuje poznávání i možnost podat výkon (tj. naopak od možnosti motivovat k rozvoji může úzkost ze srovnávání způsobit „zakrňování“ dítěte), nepolevuje ani po událostech úzkost způsobujících, a tím znemožňuje uvolnění a relaxaci
- Prostředí trvale uplatňující soutěž, porovnávání a konkurenci narušuje odolnost jedinců stálým pocitem, že tomuto systému nelze uniknout
- Riziko nejen zveličením, ale také naopak potlačení. Pudově zakotvený agón pak usiluje o své vybití i společensky nepřijatelnými či agresivními cestami
- Naplněním rizika zveličování významu a důležitosti výsledků, výher, úspěchu bývá podněcování přehnané ctižádostivosti, soutěživosti a snahy dítěte vyniknout za každou cenu, deformace komunikace (např. mezi rodiči a žáky, mezi členy sportovního týmu vůči jedinci, který udělal chybu, apod.), deformování snahy spíše do podoby strategií, jak uspět, apod.
- Pod vlivem očekávání dobrých výsledků se snažíme být lepšími, tj. někým jiným, a tím ztrácíme sami sebe. Vidina dokonalosti je pak jednou z největších bariér dalšího rozvoje. Bojíme se pak o ztrátu své pozice
- Zneužívání soutěže k motivaci jedince proto, aby se snažil být velmi dobrý, nejlépe nejlepší, což vychovává k pocitu, že pokud nebudeme dobří, selhali jsme. Dostavuje se pocit viny, že dokonalí nejsme, ale měli bychom být. Jak iluze dokonalosti, tak pocit viny, že dokonalí nejsme, jsou demotivující pro další rozvoj
- Další demotivací je opakovaný neúspěch v minulosti. Odrazuje slabší žáky, kteří si myslí, že nemají šanci na úspěch. Utvrzování tohoto postoje může být základem negativního postoje k učení
- Naučení se strachu z chyb, z neúspěchu, predikuje další nevýhodu: ztrátu možnosti učení se z chyb
- Riziko jednostranného protěžování jen některých disciplín (ve škole typicky rychlost mentálních operací) a tím riziko úspěchu a neúspěchu stále stejných jedinců
- Nerovnoměrnost soupeřů představuje riziko pro slabší a méně úspěšné jedince, opakovaný neúspěch frustruje, poníží, vytváří a prohlubuje pocity méněcennosti, dalšími dostavujícími se možnými pocity jsou ublížení a znehodnocení, izolace nebo vztek a touha po pomstě, snaha „být dobrý alespoň ve špatných věcech“, což často vede k agresivním projevům
- Nerovnoměrnost také více a více podporuje ctižádostivost vždy úspěšných jedinců - může to tedy i jim sloužit velmi nechvalně ve formování charakterových vlastností (výchova šampiónů vždy toužících po výhře a vysoké prestiži, povýšenost, zveličený pocit vlastní moci, atd.). Závislost na úspěchu je učí pracovat více a více v oblastech, ve kterých mohou vyniknout, a poté opomíjejí oblasti ostatní

- Další rizika týkající se soutěží hnaných ctí a závodností, soutěží ve vysoce elitním prostředí, jsou touha po vítězství za každou cenu, diskriminace méně úspěšných, přehnané zvýrazňování vítězů a rekordů, nadřazenost a přezíravost, agrese
- Pocit „raději nikdo, než on“, nebezpečí skluzu k agresi, např. tzv. instrumentální agrese je vedlejším produktem dosahování jiných, neagresivních cílů. Typickými jsou příklady ze sportu, kde hráč ve snaze zvítězit neváhá zranit soupeře, když už nemůže jinak zabránit jeho šancím na vítězství
- Nebezpečí vzniku průvodných procesů propadení skupině: deracionalizace (jedinec přestává uvažovat střízlivě, jedná podle afektů a pudů, kterým propadá celá skupina), demoralizace (jedinec odkládá mravní zodpovědnost a jedná stržen proudem skupinového, často slepého, dění), deindividuace (jedinec se pod vlivem anonymity v rámci skupiny chová takovým způsobem, který by byl v situacích, kdy by jednal sám za sebe, tlumený, příkladem je jednání fotbalových fanoušků)
- Podvádění a lhaní o výsledcích - jsou do jisté míry přirozenými obranými nebo zvládacími reakcemi, jak se vyrovnat se stresem během soutěživých situací. Těmi jsou také další možnosti: překrucování skutečností, obelhávání sebe samého, distancování se, uvažování založené na vlastních přáních, nikoli na reálném stavu věcí, stáhnutí se do sebe, útěk, útěk do nemoci, uklidňování se a navozování jiné nálady pomocí návykových látek, přejídání se nebo naopak odmítání potravy, vyhledávání sociální opory u jednotlivců či skupin s negativní hodnotovou orientací, nekontrolované vybití emocí (fyzické ventilování emocí, agrese, konfrontační zvládání zátěže, zlost, vztek, konflikty, obviňování jiných lidí z vlastního selhání). Přirozenou reakcí je také absence zvládání: nic-nedělání, rezignace, naučená bezmocnost (learning helplessness - dostavuje se při opakovaných nepříznivých zkušenostech s tím, jak zvládání zátěže dopadá, při opakovaném pocitu, že mé jednání neovlivní výsledky události, ať se člověk snaží sebevíc, stejně nikdy neví, jestli to nedopadne špatně. Pokud pak jedinec výjimečně dosáhne dobrého výsledku (např. dokáže zvládnout zátěž), selhává nadále tím, že si nedokáže uvědomit, jak to přesně udělal, nedokáže se „poučit z úspěchu“)
- Lhaní a podvádění ale nemusí být jen následkem stresu. Může být také strategií, jak vyrovnat vnímanou nespravedlnost vůči své osobě, jak vyrovnat pocit, že jinak nemám šanci dosáhnout k výsledku, který je prezentován jako důležitý
- Riziko závislosti na vnějším hodnocení, pokud výroky „rozhodčího“ jsou vždy přednější než vlastní reflexe, než sebehodnocení. Následná neschopnost odhadnout vlastní možnosti vede ke zklamávání očekávání, což může vyústit ve ztrátu sebedůvěry a sebeúcty. Střízlivé sebehodnocení je nejlepším základem k vyrovnávání se s dílčími neúspěchy, proto je velmi důležité, aby si ho osvojil každý sám
- Používání materiálních odměn je problematické, neuspokojují přímo potřeby porozumění, uznání, výkonu aj. Jejich nadměrné užívání narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým. Dítě si osvojuje neadekvátní názor a návyk: učíme se, pracujeme, plníme požadavky kvůli odměně, pro vnější efekt. Podpora vnější motivace vytváří závislost na ní - tlumí rozvinutí hodnotnější vnitřní

motivace, v níž působí zvědavost, potřeba činnosti, radost z činnosti a z osvojení dovedností, zvládnutí překážek a dosažení cíle. Materiální odměny je třeba pro dosažení stejných efektů stále zvyšovat, časté odměny zevšedňují

- Zneužívání dynamizující síly soutěže k podávání výkonu, nejsou-li učitelé schopni žáky zaujmout výukou. Zneužívání motivační síly srovnávání k udržování pracovní kázně. Časté zneužívání možnosti rychlého splnění úkolu. Devalvace soutěže na donucovací prostředek
- Vytváření striktně kompetitivní atmosféry vede k lhostejnosti či dokonce k radosti z neúspěchu druhých, brzdí a deformuje komunikaci a vzájemné vztahy, působí destruktivně na klima skupiny, snižuje výkonnost, je stresující
- Soutěživý princip je ve školách používán nejčastěji jako prostředek (zejména motivace), ale tím se stává také cílem, obsahem skrytého kurikula, s možností osvojení všech přínosů i rizik
- Děti, které se neučíli zdravě soutěžit, ale byly do soutěží tlačeny, mají tak zažitou důležitost vítězství, že je pro ně velmi těžké užít si hry jen tak, pro radost
- Zdůrazňované srovnávání vede k hledání jakýchkoli způsobů odlišení - být jiný za každou cenu
- Jednostranný rozvoj (soustředění většiny času a úsilí na jednu oblast pomáhá dosahovat vynikajících výsledků, což je v jiných aspektech ale problematické: neprospěch v jiných předmětech, než je ten, o který se žák zajímá, s jednostranným člověkem bývá obtížné komunikovat, bavit se o něčem jiném, bývá nezbytné pomáhat mu v jiných situacích a problémech)
- Mnoho rizik se realizuje ve sportovních soutěžích (politizace, možnost ideologizace a tím manipulace, zvyšující se propojenost sportu a ekonomiky: vliv na růst trhu, umožnění existence mnoha reklam a „sportovního odvětví zábavního průmyslu“ - utilizace sportu jako mediálního představení, přizpůsobování se pravidlům trhu - cílem sportu se může stát návratnost investic, výdělek, mediální známost; spíše konzumentský než prožitkový charakter sportu, dehumanizace (náročný a jednostranný trénink, diety, dopping) těla na nástroj výkonu, který se blíží svým biologickým limitům. Sport (jako realizace soutěže) vykazuje symptomy krize - mnohem větší důraz se klade na výsledky, nikoli na důsledky.

1.8.3.1 Problematika neherního agónu: nebezpečí neohraničenosti pravidly, hypertrofie přirozených rysů a jejich zneužívání

Řada autorů se shoduje v myšlence, že jakékoli existující principy (a tedy zřejmě i soutěžní) nejsou ani kladné, ani záporné, jsou hodnotově neutrální, mají jen své bytostné rysy či struktury, které mohou vzrůst, které mohou být využity stejně jako zneužity.

Caillois (1998) ve svém pojetí říká, že agonální instinkt (podložený potřebou sebepotvrzení, zálibou v překonávání a touhou po poměřování) je lidem vrozený. To, že se manifestuje ve hře znamená, že je omezován pravidly, je dobrovolný, odehrává se jen ve vymezeném čase a prostoru, jsou tedy určeny jeho ochranné mechanismy.

Přirozené agonální pohnutky lze uspokojit a kultivovat hrami: „kultivují je, oplodňují a imunizují duši proti jejich toxickému nebezpečí. Zároveň je uzpůsobují k úloze užitečně obohatit a stabilizovat styly kultur“ (tamtéž, s. 74). Zkáža hry nastane, jestliže je infikována realitou. Konkrétně agón v realitě pak není ničím jiným, než cílem uspět, v němž účel světí prostředky a kavalírská pravidla jsou opomíjena. Zmizí-li ochranné mechanismy hry, propukne sklon rozšířit princip do běžného života, což znamená, že důsledky jsou již nevyhnutelné (ty mohou být jak pozitivní, tak negativní), a bohužel je takové rozšíření často spojeno se zneužíváním možností principu a s jeho podřízením vlastním potřebám. „To, co bylo ve hře požitkem, se mimo herní hranice stává fixní ideou. Co bylo únikem, stává se povinností, co bylo zábavou, stává se vášní, posedlostí a zdrojem úzkosti“ (tamtéž, s. 64). Konkurenční boj, nabývající ve společnosti své prapůvodní agonální brutality, jen ukazuje k výchozí situaci nevládnutého pu.

Bylo řečeno, že není-li agón ohraničen pravidly, může být v realitě života zneužíván²⁵. Domnívám se, že se soutěží je spojeno velmi mnoho potenciálních přínosů: urychlování procesů, výběr nejlepších představitelů pro jakékoli účely, možnost vysoké motivace do akcí dané hlubokým uspokojováním lidských potřeb apod. Z toho zřejmě plyne i její dvosečnost - všechny uvedené přínosy jsou velmi výhodné a proto velmi zneužitelné.

Problematika soudobého velmi rozšířeného agonálního principu se kromě jeho neohraničenosti pravidly komplikuje o další prvky. Těmi jsou hypertrofie přirozených rysů a vznik vnitrodruhové soutěže člověka proti člověku.

Mnoho z dnešního sociálního chování je ovlivněno nárůstem svých vrozených rysů (příkladem aktuální hypertrofizace je vzrůst významu informací (jejich vytváření, shromažďování, zpracovávání a sdílení) vzešlý z původní prosté vrozené dispozice pracovat s informacemi). Vedení válek je také hypertrofovanou biologickou predispozicí. Primitivní lidé si v rámci svého bezpečí rozdělili svět na přátele a nepřátele (prvotním válečným motivem byla zřejmě soutěž o teritorium nebo o loviště) a na jakýkoli náznak hrozby od nepřátel (tj. z druhé strany hranic, které si sami určili) reagovali. Se vznikem států se tato tendence institucionalizovala, válka se stala nástrojem politiky, a bohužel, ti kteří ji praktikovali nejlépe, byly neúspěšnější. Rozvoj válečnictví byl dán kulturní evolucí, sama sebou se zvětšující tendencí vrozených dispozic (Wilson, 1993).

Mechanismus, proč k hypertrofii dochází (a současně jak vzniká vnitrodruhová soutěž), objasňuje Lorenz (1973). Vychází z teorie evoluce, jejíž podstatou je selekce (specifická podoba soutěže). Soutěživý pud byl živým organismům dán jako mechanismus pro zachování druhu. Všechny živé organismy, mající své přirozené nepřátele, tento pud uplatňují v soutěžích s nimi. Člověk, jako jediný druh, který nemá přirozeného nepřítele, tento pud obrátil proti sobě. Nemá-li jak bojovat s nepřítelem, má tendenci být alespoň nejlepším mezi svými. Je si tak sám sobě jediným selekčním faktorem, což se jeví v konečném důsledku velmi nebezpečně. Aby mohl

²⁵ Historicky doloženým zneužíváním přirozených vlastností soutěživosti jsou starověké římské hry, jejichž organizováním se vláda snažila uklidňovat nespokojený lid. Jejich krutost (zejména oblíbené byly zápasy zajatců se zvířaty, kde jedinou možnou výhrou defacto bylo prodloužení života do dalších her) a zároveň monumentálnost vyvolávala v divácích silné emocionální prožitky, a tato pasivní zábava se stávala drogou odvracející člověka od existenciálních úvah. Pořádání her zabíralo postupně větší a větší část roku (ve 4. stol. kolem 170 dní). Vznikla také císařská opatření proti tomu, aby se nespokojenost lidu neobracela na vládnoucí vrstvu během her samotných, lidé byli rozčleněni do čtyř sektorů (dnes by jim nejspíše odpovídaly fan-kluby), jejichž odlišnost byla uměle zvýrazňována (barvami vlajek, atd.) jednak pro lepší organizovatelnost a jednak proto, aby lidem bylo jasné, kdo jsou jejich nepřátelé, proti komu se obracet (Němec, 2002).

být nejlepším (a zřejmě ne vědomě každý zvlášť, ale tato firma, tato společnost, tento národ), musí vystupňovat své úsilí. To by odpovídalo na otázku „K čemu?“: k čemu lidstvu slouží stupňovaná honba volné ekonomické soutěže?, k čemu narůstající zbrojení?, k čemu vzrůstající pracovní tempo člověka? atd. Tyto druhy chování jsou dysfunkcemi, poruchami speciálních mechanismů chování, které byly původně pro přežití druhu významné.

1.9 Shrnutí – soutěžní princip a možnost vnímání jeho soudobé manifestace

Jsou-li jsou všechny tři právě uvedené teorie platné, pak to znamená, že agonální, soutěživý, pud je přirozený, byl nám dán pro možnost vývoje a zachování druhu, stejně jako všem živým organismům. Úkolem člověka, který nemá přirozenou dravou možnost, jak tento pud uplatnit (jako jediný živý organismus nemá přirozené nepřátele), je naučit se ho ovládat, abychom ho mohli využít (zábava, nalezení vlastních hranic, sebezrovoj, sebe prezentace, sebeobrana nefunguje-li spolupráce, apod.), což znamená udržovat ho v mezích daných (nebo i spontánně vzniklých) nedestruktivních pravidel. Pokud člověk takovéto ovládnutí agonálního pudu neovládá, přerůstá z herní polohy do reality života, kde má tendenci být zneužíván (protože jeho přínosy jsou velmi lákavé) a kde přirozeně hypertrofuje, protože se nemá kde jinde vybijet (kolotoč hypertrofie spočívá v tom, že člověk obrátil svou soutěživost do vlastního druhu. Nemá s kým bojovat, což mu velí být nejlepším ze všech, bojovat sám se sebou. Pokud všichni chtějí být nejlepšími, podle zákona akce a reakce je nutné nasazovat větší a větší úsilí, čímž se dostáváme do pastí většího a většího roztáčení agonálního principu a růstu jeho přirozených rysů). Hypertrofované agonální prvky se ale zpětně obrací proti člověku samotnému (protože se nemají kam jinde obracet).

Realita (nejen) střední Evropy je dnes taková, že agonální princip leží jako základní konstituční prvek veřejného sociálního života. Být dobrý, uplatnit se, najít si pozici podle výsledků svého snažení, umět obstát v konkurenci (na úrovni jedinců), umět obstát v konkurenci, být lepší než konkurence (na úrovni firem), být dostatečně vyzbrojen a připraven na boj, mít dobré hospodářské výsledky a rostoucí ekonomiku (na úrovni států), atd. Agón je značně zastoupen v realitě, je značně hypertrofovaný, a obrací se proti člověku samotnému (zvyšující se pracovní tempo, války lidí proti lidem, apod.)

Jediným východiskem se tedy zdá, že je naučit se agonální pud ovládat, to znamená umět ho vybit kultivovaně (což také znamená umět ho využít bez zneužití). K tomuto účelu jsou navrhovány hry jako nositelky ochranných mechanismů (pravidel, omezeného rámce, který je možno kdykoliv opustit).

Soutěživý pud, agonální princip (redefinovaný jako princip překonávání a porovnávání), je pak v tomto pojetí nutně vymezen šířeji, než jak soutěž vymezuje definice M. Deutsche (z níž vychází všechny soudobé sociální a pedagogické teorie zabývající se soutěží). V ní je kompetice vymezena jen jako sociální situace při dosahování cíle: dosáhne-li ho jeden (nebo několik málo), nikdo jiný ho již nemůže dosáhnout. Toto vymezení implikuje negativistickou nálepku zamezování snahám spoluhráčů. Širší, principiální, redefinice zahrnuje kromě takovéto soutěživé situace i další podoby agónu. Vychází také z přesvědčení, že soutěž sama o sobě je neutrální, má mnoho možností, ale (zejména ve své neherní hypertrofované podobě) se tyto možnosti mohou velmi jednoduše zneužíváním převrátit v rizika.

Kapitola 2

Soutěž a škola

„Škola je v určitém směru velmi kompetitivní prostředí. Soutěží se tam v oblasti tělovýchovy, ale i ve smyslu známkování, účasti na různých soutěžích, v současné době kroutíme hlavami i nad principy a dopady soutěže 'o nejlepšího učitele' (Hermochová, 2005, s. 98).

Kde všude se na různých úrovních školy může soutěž vyskytovat? Zřejmě opravdu všude. Jak mezi jednotlivými žáky, tak mezi jejich skupinami, mezi třídami, mezi jejich částmi. Ale tím samozřejmě výčet zdaleka nekončí. Soutěživě jsou nastavené různé olympiády a větší soutěže rámec školy přesahující, soutěživé může být také vnitřní prostředí školy, atd.

V této části práce se zaměříme na několik momentů, které jsou se soutěživostí ve školním prostředí spojeny a které jsou odbornou literaturou přímo či nepřímo reflektovány. Především to bude soutěživost jako přirozená vlastnost jednotlivců a potažmo i skupiny a poté soutěživost jako sekundární reakce na jiné jevy a procesy (v podkapitole o komunikačním klimatu tříd). Dále zákonitosti, které mohou jedno z přirozených soupeřivých období skupiny provázet (etapa konfrontace). Zaměříme se také na objasnění zřejmě hlavního důvodu zařazování soutěžního principu do výuky, tj. na motivační faktory soutěživých situací. Blíže se podíváme na známkování jako na specifickou školní podobu soutěžení, a poté na didaktické hry, na jeho další možnou školní podobu. Závěrečná podkapitola bude patřit dvěma „ukrytostem“ v souvislosti se soutěžení většinou na úrovni celé školy - skryté soutěži a skrytému kurikulu.

2.1 Soutěživost jako charakteristika školní třídy

V pedagogickém prostředí se jeden poměrně známý test - „Naše třída¹“ - zabývá v rámci výzkumu klimatu školních tříd soutěživostí jako jednou z pěti specifických položek klima třídy mapujících (ostatními jsou spokojenost, soudržnost, výskyt třenic a obtížnost učení). Průcha (2002) srovnává výsledky tří nezávisle provedených výzkumů pomocí tohoto testu (Lešek, Mareš - 1991, Kurelová, Hanzelková - 1996, Linková - 2000, 2001), viz tabulka 2.1. Naměřené koeficienty všech tří se překvapivě shodují, odchylky jsou poměrně malé. Závěry tedy zní, že „v šetřených třídách je zjišťována vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě,

¹V originále My Class Inventory, jeho autory jsou B. P. Frazer a D. C. Fisher. Pro české prostředí dotazník přeložili a upravili J. Lešek a J. Mareš.

poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocítovaná obtížnost učení” (Průcha, 2002, s. 56). Do výzkumu bylo zapojeno 73 tříd z různých typů škol (Praha, menší města i vesnice, školy běžné i alternativní), většinou 4. a 5. ročník ZŠ, srovnávané hodnoty jsou získány z výpovědí žáků.

Tabulka 2.1: Srovnání výsledků testů Naše třída (Průcha, 2002, s. 56)

Charakteristika klimatu/jednotlivé výzkumy	1991	1996	2000, 2001	2000, 2001
(S=standardní, A=alternativní školy)	S	S	S	A
spokojenost	12,2	12,0	11,5	11,6
soudržnost	9,6	8,9	9,0	9,6
třenice	9,9	10,9	10,8	9,7
soutěživost	12,2	11,8	11,8	11,1
obtížnost	8,6	7,8	8,1	8,0

V dalším rozboru se Průcha pozastavuje nad soutěživostí, nad její poměrně vysokou hodnotou. „Tato charakteristika bývá někdy používána jakožto argument, že vysoká míra soutěživosti v českých 'tradičních' školách svědčí o nepříznivosti jejich klimatu - jako něco, co je v protikladu s žádoucí kooperací mezi žáky. Je však tento výklad oprávněný?” (tamtéž, s. 57).

Na otázku odpovídá, že nikoliv. Argumentem je jednak to, že vysoká míra soutěživosti se vyskytuje ve výzkumech klimatu i v jiných zemích, nejen v ČR, a jednak to, že obdobná míra byla zjištěna nejen ve školách standardních, ale také alternativních. „Lze tedy konstatovat, že soutěživost je zřejmě univerzální rys života žáků v edukačním prostředí škol a nelze jej přičítat na vinu učitelům. Soutěživost se vyskytuje přirozeně v interakci jakékoliv sociální skupiny, v níž se podává nějaký výkon a tento výkon je hodnocen” (tamtéž, s. 57).

Pokusím se o sekundární interpretaci těchto závěrů. Je dobré si uvědomit, v jakém věku jsou výzkumy prováděny - 4. a 5. třída znamená přesně střední školní období, o kterém víme, že je kulminační dobou rozvoje soutěživosti. Pod úhlem tohoto pohledu by se zjištěné výsledky daly interpretovat možná také tak, že české děti, jestliže vykazují vysokou hodnotu soutěživosti mezi sebou v tomto věku, jsou, co se týče psychického vývoje, zaplaťpánbůh naprosto v pořádku (včetně dětí v alternativních školách). Naprosto souhlasím s tvrzením, že soutěživost je univerzální rys života žáků a vyskytuje se přirozeně v jakémkoli prostředí, kde jsou podávány výkony. Obávám se ale, že chtěli-li bychom opravdu zjistit, jaké jsou hodnoty soutěživosti v našich školách v porovnání se školami zahraničními (nebo i tuzemskými alternativními), a tedy učinit závěry o nadprůměrném či podprůměrném vnášení soutěživosti do škol učiteli (ale nejen - učitelé jsou jen odrazem fungování celé školy), bylo by potřeba provést výzkumy v období celé školní docházky, nikoli jen ve věku, který je rozvojem soutěživosti charakteristický.

Ve výše uvedené citaci padla také zmínka, že soutěživost by neměla být brána jako cosi nepříznivého v porovnání s žádoucí kooperací mezi žáky. Zastavme se u tohoto protikladného srovnávání kooperace a kompetice. Domnívám se, že kořeny tohoto chápání lze vidět v Deutschově, i když dobře míněném, rozlišení obou jevů na základě vzájemně opačných vlastností (viz kapitola 1.1), a zejména v navazující práci bratrů Johnsonů, kteří ve snaze o (jistě záslužný) rozvoj kooperativního přístupu postavili dokazování jeho kvalit na příliš častém srovnávání s riziky kom-

petitivních situací. V našem prostředí byl pak tento protiklad zřejmě vyhocen výše uvedenými (opět velmi dobře míněnými) statěmi z devadesátých let. Dnes tedy stojíme před dilematem, jestli soutěž opravdu chápat jako protiklad k vysoce žádoucí kooperaci. Mým přáním je, aby z celé této práce vyznělo, že takovému zjednodušujícímu rozlišení je třeba se vyhnout. Potřebujeme-li pro jednoduchost nějaké hodnotící kategorie, pak navrhuji následující: vyjděme z funkční typologie soutěživých situací (kapitola 1.4) a typy soutěží „pro radost“ a explorační, tréninkovou, selekční a informativní, přirozenou a zdravě asertivní označme jako „*přínosné a přirozené*“ a typy soutěží ctížádostivé, striktně kompetitivní („s nulovým součtem“) a agresivní označme jako „*hypertrofované a poškozující*“². Pro to, abychom mohli vyvodit závěry, jestli vysoká míra soutěživosti je tím, co klima školní třídy dělá příznivým či nepříznivým, je na místě otázka, která kategorie soutěživosti je dotazníkem „Naše třída“ vlastně zjišťována³. Jsou-li mé úvahy správné a česká verze dotazníku se od uvedené americké příliš neliší (viz poznámka), pak dotazník nerozlišuje mezi kategoriemi „přínosná a přirozená“ a „hypertrofovaná a poškozující“ soutěž. Závěry výzkumu tedy mohou znít, že soutěživost nabývá takové a takové hodnoty, ale neměly by tím nijak poukazovat na příznivost či nepříznivost klimatu.

Závěrem shrňme, že dotazník Naše třída je výzkumný nástroj zkoumající klima třídy v období středního školního věku žáků, a výsledky jeho užitím získané by se měly takto interpretovat - jako výsledky hovořící o klimatu školní třídy v jistém období. Není zřejmě na místě vyvozovat z něj žádné konkrétní závěry o jednom z jeho ukazatelů, soutěživosti. Klima 4. a 5. tříd základních škol ČR je zjevně hodně soutěživé, což je v tomto věku žáků naprosto přirozené. Jestli je klima našich škol a tříd obecně více či méně soutěživé ve srovnání s jinými zeměmi bohužel z výsledků tohoto výzkumu nemůžeme vyvozovat. K některým závěrům pana profesora Průchy bych chtěla nabídnout jiný pohled - ačkoliv velmi souhlasím s tím, že tento test, přes vykazování vysoké míry soutěživosti ve třídách, nesvědčí o nepříznivosti klimatu českých škol, domnívám se, že ani nesvědčí o jeho příznivosti, co se soutěživosti týče. Nerozlišuje totiž jednak mezi jejími přínosnými a poškozujícími formami, a zejména nerozlišuje mezi dalším důležitým rozdělením na soutěživost jako primární přirozený jev a na soutěživost jako sekundární důsledek jiných (většinou nepartnerských) interakčních schémat. A na to, domnívám se, poukazy o nepříznivosti klimatu⁴ míří.

²O tomto účinku agresivní soutěže zřejmě není pochyb, u ctížádostivé a striktně kompetitivní soutěže mám na mysli poškozování např. mezilidských vztahů či integrity jedince protěžováním některých a opomíjením jiných složek své osobnosti, ostatně právě i poškozování klimatu skupiny kladením přílišného důrazu na výkon a vytvářením tlaku na jeho dosahování.

³Českou verzi dotazníku nemám k dispozici, podařilo se ale v článku Sinka a Spencerové (2005, on-line) nalézt verzi My Class Inventory používanou Asociací amerických školních poradců (American School Counselor Association), kde jsou pro zjišťování soutěživosti začleněny tyto výroky: 1. někteří studenti se vždy snaží být lepší než ostatní (some students always try to do better than others), 2. většina studentů chce, aby jejich práce byla lepší, než práce jiných (most students want their work to be better than others), 3. někteří studenti se cítí špatně, když nejsou tak dobří, jako jiní (some students feel bad when they don't do as well as others), 4. někteří chtějí být vždycky těmi prvními (few students want to be first all the time), 5. žáci často závodí, aby viděli, kdo bude první (students often race to see who can finish first).

Domnívám se, že zatímco např. otázka č. 2 by mohla směřovat spíše k soutěživosti tréninkové či selektivní, otázka č. 4 zřejmě směřuje ke ctížádostivé, č. 5 pak vzhledem k věku respondentů k soutěživosti vývojově přirozené.

⁴„Vztahy ve skupině a klima spolupráce, vzájemné pomoci a důvěry, respektování osobnosti druhých a dobré nálady působí příznivě na psychofyzický stav dítěte či mladistvého a dospělého, na habituální náladu členů skupiny, na stabilitu osobnosti, formování optimistických názorů a postojů k lidem a k životu, formování kooperativnosti a altruismu. Tomu odpovídající projevy dítěte nebo jiného člena skupiny přispívají k udržení příznivých vztahů ve skupině a jejího klimatu. Vztahy ve

2.2 Soutěž jako důsledek komunikačního klimatu výuky

Na soutěživost z právě naznačeného úhlu pohledu, tj. na soutěživost jako sekundární důsledek jiných jevů, nabízí pohled výzkum zaměřený na komunikační klima ve výuce.

Jako jedna ze složek klimatu školní třídy bývá vydělováno komunikační klima výuky. Tato část klimatu je tvořena převážně učitelem, jedná se totiž zejména o to *jak* spolu aktéři komunikují, což je v převážné většině v rukou učitele. K tomu se ale samozřejmě přidává také to, jak je mluvené slovo interpretováno, co žáci ze sdělovaného dedukují, jak o kontaktu s učitelem komunikují se svými spolužáky atd., žáci jsou tedy také spolutvůrci komunikačního klimatu.

J. Lašek (1994), který se tímto tématem výzkumně zabýval, vyšel z teorie J. Gibba, který rozlišil dva základní typy komunikačního klimatu: suportivní a defenzivní. Suportivní (vstřícné) je charakterizováno tak, že účastníci komunikace se navzájem respektují, naslouchají jeden druhému, otevřeně sdělují své názory a pocity, zprávy jsou jasné a jednoznačné. Defenzivní klima (vyvolávající u účastníků komunikace - ve školním prostředí pak převážně u žáků - obranné mechanismy) je definováno tak, že účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity a zprávy jsou nejasné. Lašek uvádí, že přeneseno do školního prostředí, navozuje-li učitel převážně defenzivní klima, pěstuje se u žáků tendence neriskovat, volit cestu pasivního odporu, spojovat se proti učiteli, podvádět, podlézat mu, útočit na jeho slabiny. Naopak s přispěním suportivního klimatu jsou žáci sociálně potvrzováni, ve třídách jsou spokojenější, více motivováni prostřednictvím učitelových sdělení, atd.

Výzkumné šetření komunikačního klimatu v českých středních školách pomocí dotazníku Communication Climate Questionnaire (vytvořen 1983, autorem je L. B. Rosenfeld; dotazník je tvořen výroky, na něž žák reaguje odpovědí na pětistupňové škále od pólu silně souhlasím po silně nesouhlasím) probíhalo v letech 1988-1992 a účastnilo se ho 924 žáků s průměrným věkem 17,2 let.

Výzkum přinesl zjištění, že učitelé ve své výuce používají komunikační prvky jak vedoucí k suportivnímu, tak k defenzivnímu klimatu, z celkového vzorku 90 učitelů, o nichž žáci vypovídali, byla nadpoloviční většina (53) přiřazena spíše k těm, kteří vytváří defenzivní klima. Na straně učitelů se ukázalo, že souvislosti s tím, jaké komunikační klima vytvářejí, lze hledat v délce praxe (čím delší pedagogická praxe, roste podíl defenzivních komunikačních prvků), částečně záleží také na pohlaví učitele (muži jsou častěji vnímáni jako vytvářející defenzivní klima, mezi ženami je poměr těch, které tvoří klima suportivní a defenzivní vyrovnaný. Obecně ale jako tvůrci suportivního klimatu jsou více vnímány ženy) a jistě také na jeho učebním stylu. Naopak se nepotvrdilo, že by učitelé humanitních předmětů byli spíše vstřícní a učitelé exaktních předmětů spíše uzavřenější, striktnější. Z téměř totožných výpovědí žáků paralelních tříd o stejném učiteli se ukázalo, že větší vliv na komunikační klima mají skutečně učitelé (ne klima konkrétní třídy jako skupiny). Jistý vliv na výpovědi žáků o učitelích mají zřejmě i známky, které tito žáci od učitelů dostávají - čím horší známky od učitelů dostávají, tím méně vidí tyto učitele jako suportivní, u žáků-chlapců se však tento vliv nijak zvlášť neprojevuje. Dívky zato obecně vnímají učitele více jako suportivní. Bylo také zjišťováno, jaké komunikační

skupině a klima vyznačující se naopak napětím, množstvím konfliktů, bezohledností či agresivitou frustrují dítě a mohou vést k jeho nepříznivému vývoji" (Čáp, Mareš, 2001, s. 191-192).

klima by žáci preferovali. Žáci si jako ideální přejí klima daleko více suportivní, posíleny byly zejména výroky: dává najevo, že se zajímá o mé problémy, zachází s námi jako se sobě rovnými, je přesný, poctivý, čestný, pomáhá mi porozumět jeho stanoviskům, názorům, umí změnit téma, je-li kladena pro nás důležitá otázka, dokáže se soustředit na problém, který je třeba řešit. Uvedme pro úplnost také některé výroky ukazující k defenzivnímu klimatu: tento učitel často neříká účel, proč vykonávat nějakou činnost, posuzuje nás podle toho, jaké mínění si vytvořil o našich kvalitách, favorizuje některé studenty, zřídka kdy změni téma, tj. neodpovídá na otázky považované žáky za důležité, apod.

Tento náhled na školní klima nám ve srovnání s předchozím podává jiný obrázek. Není zde provedeno srovnání se zahraničními ekvivalentními výzkumy, nemůžeme tedy opět usuzovat na to, jestli naše školství je ve srovnání se školstvím jiných zemí soupeřivější, či nikoliv, můžeme ale v souhlase se závěry konstatovat, že nadpoloviční většina (zde středoškolských) učitelů je vnímána žáky tak, že častěji vytváří defenzivní komunikační klima, jehož jedním ukazatelem je soupeřivé nastavení aktérů komunikace. Tento výzkum tedy referuje o naprosto jiné dimenzi soutěžního nastavení, než výzkum předchozí. Nepokouší se vyvozovat hodnocení klimatu z měření přirozené lidské vlastnosti (soutěživost ve smyslu srovnávání se s ostatními) ale vnímá soupeřivost také jako *důsledek* jistých procesů (komunikace), které ve výuce probíhají.

Vznik sekundární soutěživosti

Pokud je výše uvedeno, že defenzivní komunikační klima vyvolává zejména učitel tím, jak komunikuje, je nutné se ptát, jak tedy komunikuje?

Možnou odpověď zřejmě poskytuje sociální psychologie, jejímž jedním z aktuálních témat je tzv. sociální nespravedlnost. Ve škole může vzniknout lehce mezi žáky, ale stejně tak ji může vytvářet učitel sám. Výzkumy ukazují, že prožitek nespravedlnosti vzniká při porušování oprávněných nároků jedince, a při pocitu, že konkrétní člověk či skupina za nějaké porušení nároků (nebo za to, co je nucen prožívat) může. Konkrétně to bývají situace jako porušování dohod, přehlížení potřeb a zájmů, zneužívání lidí, neupřímnost, zesměšňování, obviňování, vlastní egoistické prosazování, narušování osobní autonomie, podvádění, agresivní jednání, povýšené chování a další. „Z hlediska učitelské profese si připomeňme např. ignorování požadavků dětí na pozornost a informace, neohlednost až opovržlivost k majetku dítěte, porušování jeho osobní intimity, přerušování řeči dítěte, odmítání vysvětlení a omluv, užívání ponižujících oslovení a výrazů, nezdvořilost, nedostatek soucítění ap. /.../ a že ve výčtu příčin prožitků sociální nespravedlnosti nechybí ani nedostatečné rozpoznání výkonu a s ním spojeného individuálního úsilí“ (Řezáč, 1998, s. 211). Společný jmenovatel uvedeného je nazván jako bezohledný způsob sebeprosazování.

Teorie defenzivní komunikace v podstatě říká, že nerespektující chování (účastníci komunikace neposlouchají jeden druhého, soupeří spolu, atd.) vyvolává obranné mechanismy (neriskovat, jít cestou pasivního odporu, atd. Krom obranný je ale mezi možnými strategiemi obranných mechanismů vyjmenován i útok - spojovat se proti učiteli, útočit na jeho slabiny, a pod.). Podobně Arnold (2007) v rámci popisu teorie rovnosti (původně pro pracovní vztahy) uvádí, že jakoukoli nerovnost ve vztazích se jedinci snaží různými technikami vyrovnat (např. zvýšit či snížit úsilí při vykonávání pracovního úkolu, učinit jakoukoli změnu toho, co do vztahu přinášejí, deformovat komunikaci).

Z výše uvedeného výčtu příležitostí plyne, že žáci mohou mít ve škole mnoho

důvodů cítit se tak, aby bylo logické, že použijí techniky pro vyrovnávání vnímané nerovnosti, nespravedlnosti. Výše v souvislosti s možnostmi a přínosy soutěží bylo uvedeno, že soupeřivý komunikační styl je výhodné použít proti těm, kteří zneužívají naše nekompetitivní jednání. Jak se ukazuje, je to nejen výhodné, ale i přirozené - soupeřivě vedená komunikace je jednou z přirozených reakcí na nepartnerský přístup a bezohledné sebeprosazování. Zjednodušeně bychom mohli říct, že soutěž (sebe-prosazující, ctížádostivá) vyvolává soutěž („zdravou“ nebo obrannou. Ve funkční typologii byl uveden typ obranné soutěže „oko za oko, zub za zub“. Tento podtyp tzv. her s nulovým součtem je ale velmi problematický a rizikový. Ačkoli má ve svém názvu hra, pozbývá pravidel a vše je podřízeno výhře. Logicky z toho vyplývá, že bude spadat spíše k soutěžím poškozujícím, než přínosným - ve smyslu poškození vztahu a komunikace).

Tento stav zde nazývám sekundární soutěživostí (soutěž jako reakce na předchozí jevy a procesy). Jak výzkum o defenzivním klimatu dokazuje, příležitosti k jeho vzniku bohužel v našich školách nejsou výjimečné.

2.3 Soutěživost jako nutná součást skupinové dynamiky

Termín skupinová dynamika zavedl Kurt Lewin ve 40. letech 20. století. Systematicky a vědecky analyzoval zákonitosti existence skupin. V současné době se termínem skupinová dynamika označuje jednak teorie a výzkum těchto zákonitostí a jednak praktické využívání technik intervenujících do skupinových procesů. „V rámci studia v této oblasti jde mimo jiné o otázky vzájemných vztahů mezi členy skupin, vznik a vývoj norem chování, hodnot, rolí jednotlivých členů skupiny, komunikace mezi nimi“ (Hermochová, 2005, s. 16).

V této kapitole nás budou zajímat etapy přirozeného vývoje skupin, konkrétně ta fáze, která bývá označována jako bouření (storming), krize, konfrontace, atd. Existuje několik pojetí (Rieger, 2007), některé hovoří o třech, jiné o pěti, sedmi, až o patnácti vývojových fázích. Záleží zjevně na detailnosti rozlišení zákonitě probíhajících procesů, které ale vykazují ve všech skupinách shodné rysy (byť relativně - vývoj každé skupiny má svá specifika, některé fáze se mohou prolínat atd.). Obecně vzato jde u všech skupin o její vznik, prvotní zformování skupiny, fázi bouření a konfliktů, a po ní teprve dochází k etapě, v níž jsou sociální potřeby členů hluboce uspokojeny a skupina je tak schopna synergie, výkonů, hloubky interpersonálních vztahů. Poslední fází bývá uzavírání skupiny. Obdobná stadia se objevují jak ve skupinách zájmových, tak např. terapeutických či v pracovních kolektivech. Školní třídy mají relativně stejný potenciál přirozeného vývoje, ne vždy však mají podmínky tento vývoj naplnit. Přirozená komunikace je školní komunikací často potlačována, počet členů třídy je také dosti vysoký. Domnívám se, že mnoho tříd ustrne před nebo ve fázi bouření a konfliktů, a nebývá tak využita právě fáze nejprínosnější - fáze společného výkonu.

Dobrou zprávou ale je, že stejně jako se dá skupinová dynamika potlačit, dá se také podporovat. Poznatky o ní „vedly k závěru, že práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky, je velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy. /...Existují metody (např. hry, dramatizační, interakční apod. aktivity), které/ slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch

postavení jednotlivců i výkonu celých skupin" (Hermochová, 2005, s.16-17).

Věnujme se tedy fázi označované jako bouření či konfrontace, jejím zákonitostem a přínosům a také možnostem podpory této etapy. Jak už je z různých variant názvů patrné, během této fáze půjde spíše o soutěživé než spolupracující principy. „Projevují se tendence k sebeprosazení, rivalita, boj o vůdcovství, krystalizace rolí na aktivnější a pasivnější, dominující a submisivní. Každý člen se snaží získat pro sebe optimální množství iniciativy a moci" (Kratochvíl, 2005, s. 27). „Každý obhájí své vlastní teritorium, snaží se sám předvést a udržet se" (Belz, Siegrist, 2001, s. 52). Následující popis čerpám z knihy Zdeňka Riegera (2007) určené primárně skupinovým terapeutům, avšak popsané zákonitosti jsou obecně přenositelné na jakoukoli skupinu.

Etapu konfrontace

Je etapou nejdramatičtější, a proto bývá označována za krizi skupiny. Je však znakem „dospívání", dozrávání skupiny a před etapou konstruktivní spolupráce je nezbytná.

Předchozí etapu charakterizovalo propojení členů skupiny, uspokojení potřeb sounáležitosti a bezpečí, oddání se do ochraňující „náruče" skupiny, také trochu zbavení se odpovědnosti za své akce a za sebe samé. Je-li vývoj přirozený, začne tato "náruč" své členy dusit a pocítí další potřebu - být uznán jako svébytná osobnost, nebýt jen součástí skupiny, ale nalézt v ní své místo, své hranice. Tím se otevírá možnost k navázání reálnějších vztahů a možnost nového přestrukturování prvotního obsazení pozic skupiny. Nejdůležitějším vztahem v této etapě je vztah k sobě samému, i když paradoxně to vede ke zvýšenému zájmu o ostatní, přesněji o jejich hranice - na základě jejich poznání si lze totiž vymezit ty vlastní (připomíná to období adolescence). Výsledkem je pak reálnější hodnocení vztahů, tudíž i reálnější vztah jak k ostatním, tak k sobě samému. Tedy, výsledkem konfrontací, odstupů, je paradoxně hlubší sblížení - obohacené o vědomí vlastních hranic, o nezávislost, o vědomí autonomie druhého.

Průvodními znaky a samotnými procesy jsou tedy konfrontace, nesouhlas, opozice, rivalita či otevřený boj o významné pozice. Zkušenost opozice je velmi významná - „přispívá k nalézání významu opozice v pozicích světa, k zážitku vyjadřování a přijímání pozice opozice" (tamtéž, s. 121).

Dalšími novými skupinovými zkušenostmi, které přináší toto období, jsou např. téma moci (zápas, vítězství či prohra s mocným členem skupiny velmi přispěje k ujasnění vlastních hranic), s tím je spojeno i ono přestrukturování pozic a funkcí v rámci skupiny (v předchozí etapě, ve víceméně všeobecné sounáležitosti byly potlačeny). Jejich nové obsazení a plnění podporuje význam autonomie jednotlivých členů). Výrazné je téma vůdcovství a boj o pozici vůdce. Tento boj paradoxně zvyšuje pocit bezpečí ve skupině - všichni vědí, o co bojují, že nejde o znehodnocení poraženého, ale o potvrzení každého člena a jeho pozice, kterou obsadil, na kterou dosáhl.

V období bojů vzniká vnitroskupinové napětí, které se, pokud je jím skupina zaplavena, ventiluje přes další témata, jakými bývají: *společné téma* (umožňuje alespoň nějaké společné směřování v této etapě, zejména společné i individuální vymezení se vůči tomuto tématu. Oblíbeným bývá srovnávání se s jinými skupinami nebo kritika chyb formálních vůdců), dále *revolta* (je formou opozice vůči skupinovému dění. Vedle ventilace napětí má ještě jeden účel - ověřit, co formální vůdce i skupina jako celek ještě vydrží, opět je to obdobné jako chování adolescentů. Na rozdíl od odporu se tento vzdor projevuje hravostí, tvořivostí a výzvou, smyslem není destrukce, ale oživení ve skupině, také potvrzení členství revoltujícího člena,

tj. nekončí jeho odchodem. Formami revolty bývá zesměšňování či porušování dosud funkčních rituálů skupiny, pozdní příchody, nečekané akce typu přivedu si svého psa, apod.), a také *hledání viníka a oběti* (tj. kdo za to napětí a konflikty může). Obviněn bývá většinou první nejvýraznější opozičník a konfrontací s ním, vzájemnými protiútoky, si členové vymezují své hranice. Pokud „duch skupiny“ či formální vůdce včas nezasáhnou a atmosféra skupiny je „chutí mocí“ nakloněna, může dojít až ke kolektivnímu soudu, který je na hranicích psychického lynče. Dochází k tomu ve skupinách, v nichž formální vedoucí nastavili jen neurčité hranice a nejsou jasné jejich role – členy skupiny tato situace vnitřně zúskostňuje a volají svými činy stále naléhavěji po srozumitelnosti, po jakékoli reakci. Takoveto vyostřené případy jsou bohužel známé, například z výchovných ústavů.

Žádoucí je dění ve skupině nepotlačovat, nýbrž reflektovat. V opačném případě se vývoj skupiny zpomalí či zastaví, skupina buď zamrzne ve fázi konfrontací (což se může stupňovat, autoři jako extrémní příklad uvádí vraždy vychovatelů jejich chovanců), poroste pro ni význam revolty či se z nějakého společného tématu stane doktrína. Vývoj se také zastaví, jestliže se skupina před konfrontacemi skryje zpět do skupinové „náruče“. Vztahy jsou pak jen povrchními a vytváří se jen zdání funkčnosti skupiny⁵.

Důležité je vědět, že konstruktivní spolupráce je v této etapě jen málo možná. Inspiraci, jak se skupinou v etapě bouření pracovat, můžeme hledat ve dvou přístupech, které ovlivňování skupinového dění skrze vývojové fáze skupiny používají. Jedním je skupinová terapie a druhým zkušenostní učení. Skupinová terapie doporučuje zejména ostražitost terapeutů (zachovat si terapeutický vztah, nenechat se do bojů vtáhnout, udržovat pocit bezpečí stabilitou svého postu, uhlídat své hranice, projevovat respekt všem členům, být připraven zasáhnout při příliš razantních a agresivních konfrontacích – většinou stačí ji reflektovat). Také přijmout etapu konfrontace jako přirozenou součást vývoje a kritiku vlastního snažení si nevztahovat osobně. Cílem technik zařazovaných v tomto období je zejména projevení vlastních názorů, řešení tématu vlastního potřebného prostoru a jeho nalézání (ani splynutí s ostatními, ale ani ne příliš daleko od ostatních), ventilace agresivních impulzů a uvolnění napětí.

Z pohledu zkušenostního učení je ve zdravém vývoji možno skupině pomoci prací na konstruktivním řešení konfliktů a přístupem, který říká, že konflikty a střety jsou v pořádku, vytěžíme-li z nich konstruktivní závěr, dále konstruktivní práci s chybami, práci s nesouhlasem (jak ho vyjadřovat, jak ho akceptovat), podporou vyjádření vlastního názoru a reflexí pocitu nespokojenosti, připomenutím společného cíle a různorodých přínosů všech jednotlivých členů skupiny⁶. Naopak destruktivně v této fázi působí např. umlčování odlišných názorů, brání si věci osobně, opomenutí dobrých stránek členů skupiny, podpora vyhledávání černé ovce skupiny (viníka), priorita chování přenesená spíše do vyjádření moci než k dosažení cíle (Zahrádková, 2005). Belz a Siegrist (2001) pro podporu procesu navrhnou konkrétně tyto aktivity: hry založené na silných stránkách jednotlivce, soutěživé hry (řízené uvolnění napětí), učební kolečko (účastníci pracují současně na několika stanovištích, kde jsou návodné pomůcky), cvičení zaměřené na komunikaci.

Zajímavé je, že analogickými procesy, analogickými etapami ve svém životě prochází i jednotlivci. Za jistou podobu bychom mohli považovat výše zmíněný

⁵ K těmto nebezpečím ještě Zahrádková (2005) přidává nebezpečí přechodu na direktivní vedení a despotii a Belz a Siegrist (2001) zdůrazňují, že potlačené procesy se v průběhu další práce budou stále znovu vracet a vyžádají si pak mnohem více času.

⁶ Belz a Siegrist (2001) navíc doporučují vypracovat pravidla vzájemného kontaktu.

střední školní věk, který je charakteristický nárůstem soutěživosti. Podobnější skrze hledání vlastních hranic, skrze konfrontace, je výše několikrát zmíněné adolescentní období, a poté zejména období „boje za osobní cíle“ (nezávisí na věku, ale na osobní vyzrálosti jednotlivce; zajímavá fakta o této etapě připojuji do poznámky. Je zde mimo jiné objasněna nutnost „starat se především o sebe“ dříve než mohu pomáhat ostatním - tento postoj bývá často odsuzován jako soutěživě nežádoucí, ve své podstatě je však v přiměřené míře znakem vyspělého jedince⁷).

Chceme-li si odpovědět na otázku, co se skrývá pod pojmy přirozená a zdravá soutěž, pak výše popsaná problematika je jistě jednou z odpovědí. Podrobně jsme zde nahlédli k zákonitostem fungování jedné z vývojových etap skupiny (potažmo také jednotlivce), v níž jsou bouřením, konfrontací, boji, opozicí (tedy procesy, které jsou přímo či alespoň částečně spojeny se soutěživým principem) nalézány osobní hranice a vlastní pozice (nejde o to, dostat se za každou cenu nejvýš, ale dostat se na své místo - informativní funkce soutěže). Tato etapa se jeví jako nezbytná, a teprve po jejím proběhnutí je jednotlivec (sám za sebe nebo v dané skupině) schopen navazovat hlubší zdravé vztahy, dále je pak celek (osobnost nebo skupina) schopen dobře vnitřně fungovat (jedinec naplnil své osobní zájmy, skupina obsadila své funkce a pozice) a její zvládnutí umožňuje další vývoj a možnost vynakládat energii dříve věnovanou boji jinak (altruismus jednotlivce, skupinová spolupráce).

Zajímavou otázkou samozřejmě zůstává, do jaké míry se zákonitosti vývoje skupiny odráží i v životě školní třídy. Tato skupina je v lecčem specifická, např. svojí velikostí. Patrně zde veškeré zákonitosti skupinové dynamiky budou fungovat

⁷Podle Kopřivy (2006) musí hranice vůči okolí mít každý fungující celek, jednak aby ochraňovaly to, co je účelně poskládáno k fungování tohoto celku, a jednak teprve dobře ohraničený celek může „kamarádit“ s jiným celkem; splývají-li spolu bez hranic, nemohou vytvořit fungující vztah. Tento smysl má i hranice psychická, uplatňující se v sociálních vztazích. Za přirozené a optimální jsou považovány hranice dobře ustanovené a polopropustné, což znamená, že člověk se v první řadě stará o své potřeby, a tím o svou soběstačnost, a zároveň je v kontaktu s okolím, z nějž přijímá to, co se mu zdá užitečné, a odmítá to, co se mu jako užitečné a dobré nejeví. Trvalá absence hranic, touha po trvalém splynutí s druhými (krátkodobě splynutí možné je, např. se děje při zamilování, sexu, při společném prožitku krásy nebo nebezpečí, pod vlivem alkoholu, apod.) i příliš neprostopupné hranice (neumožňující dialog s okolím) nejsou přirozené ani zdravé.

„Kdyby bral člověk životní zájmy všech ostatních lidí (případně i zvířat, rostlin a přírody jako celku) stejně vážně jako své osobní zájmy, pak by nepřežil. Každý tedy má v první řadě na starosti sám sebe“ (tamtéž, s. 74). Ačkoli mnoho lidí s názorem, že se každý má starat v první řadě sám o sebe, nesouhlasí, autor poukazuje na to, že teprve zdravý egoismus je předpokladem zdravého altruismu. Teprve je-li dobře ustanovena hranice a celek vnitřně („egoisticky“) dobře funguje, což znamená, že prošel etapou obhajování si vlastních cílů a hranic, může je překročit a nabízet něco vně. Příkladem může být akt obdarování žebráka - svobodné rozhodnutí jistě přináší jiný prožitek než pocit „nemohu nedat, protože mě nutí povinný soucit“ člověka, který v tom případě na sobě páchá násilí a stará se o druhého více než o svůj opravdový pocit. (Tento princip se pak promítá do veškerého rozhodování - rozhodnutí nebýt v životě sám je jistě jiné, pokud člověk jen neumí být sám se sebou, nebo to umí, je samostatný, a chce rozvíjet nějaký vztah.) Osobnost, která zajišťuje v první řadě své potřeby a je si vědoma svých hranic, se pro altruismus rozhoduje svobodně, kdežto v opačném případě je altruismus spíše „vláčen“ soucitem, studem, strachem a sebe-nerespektujícími rozhodnutími.

Někomu se za celý život nemusí podařit projít touto etapou a stát se autonomním a tím svobodným (se sebedůvěrou a vědomím vlastní identity, bez potřeby stálé podpory, závislosti na pochvalě, atd.) jinému ano a jiný se může vyvíjet až k překročení osobních cílů směrem k pomoci ostatním. V tomto posledním případě nelze stadium já zaměřeného na vlastní osobní cíle přeskočit. Teprve poté má jedinec kapacitu na problémy světa kolem sebe, znovu se spojuje se světem, ale už jinak, „je to dobrovolné, svobodně přesunutí části energie, dříve věnované boji za osobní cíle, ve prospěch cílů nadosobních“ (tamtéž, s. 87). „Kdo na tento směr vývoje rezignuje zdánlivě ve prospěch pěstování upřímných lidských vztahů, klade často na lidi ve svém okolí velké emoční nároky - potřebuje, aby mu naslouchali, souhlasili s ním /.../, potřebuje vidět, že je jim prospěšný, a právě to mu brání být opravdu nesobecký“ (tamtéž, s. 88).

pomaleji, navíc s příchodem nového člena skupiny se celý proces vývoje víceméně opakuje (Zahrádková, 2005). Pedagogická komunikace (zejména pokud je striktně jednostranná) přirozený vývoj také poněkud brzdí. Hrozí zde několik momentů, např. ustrnutí v konfliktní fázi, zvyšující se význam revolty, naopak v regresivním případě udržování vztahů v bezkonfliktní zóně; každopádně ale vždy snížená schopnost opravdové spolupráce. Toto je domnívám se zajímavou informací pro potřeby edukačního procesu - teprve umožnění a reflexe (tj. zdravé provedení skrz) období konfrontace nastoluje možnost opravdové hluboce efektivní spolupráce.

2.4 Vybraná témata školní motivace související se soutěživostí

Hlavním přínosem soutěživých situací je často spatřována schopnost motivovat. Motivace je jednou z palčivých otázek edukačního procesu, a proto se v něm soutěže jako motivační prvek také často objevují (což velmi potvrzují i výsledky výzkumu uvedené dále). Jak (ve smyslu motivace) soutěže v edukačním prostředí fungují?

Abychom mohli formulovat tuto otázku přesněji, bude dobré uvědomit si, k čemu přesně má soutěž v edukačním procesu motivovat. První odpovědí je zřejmě: k podávání výkonů, k jejich zvyšování. Druhá na řadě je ale námitka, že edukační proces přeci není primárně definovaný jako takový, který má vést k podávání a zvyšování výkonů? (Nebo ano?) Mou snahou je rozšířit tento pohled. Dovolím si předběhnout několik kapitol a použít výsledky z výzkumu soutěživosti ve školách, které odpověděly i na otázku, k čemu všemu učitelé používají motivační sílu soutěží a soutěživosti, k čemu její pomocí chtějí žáky motivovat:

- K tomu, aby se zapojilo větší množství žáků do činnosti
- K tomu, aby se občerstvila dynamika, aby se občerstvila chuť pracovat
- K tomu, aby se žáci pomocí her dostali blíže učivu, aby mu mohli lépe porozumět
- K opakování, aplikaci, procvičování a osvojování učiva
- Ke zvýšení výkonu

Je tedy vidět, že se nejedná jen o povzbuzování výkonu (ve smyslu podání co nejlepších výsledků), ostatní momenty se týkají školní činnosti jako takové, motivace soutěží ji má občerstvit, zatraktivnit pro více žáků, pomoci osvojit samotné učivo. Otázka, na kterou se pokusíme odpovědět v této kapitole, tedy bude znít: Jaké motivační faktory pro školní činnost a dosahování výkonů se v soutěžních situacích skrývají?

Kapitola je rozdělena na dvě části, první přináší pohled sociálně-psychologický a uvádí některé zákonité jevy, které při sociálních interakcích (kam soutěživé uspořádání také spadá) fungují, a které mohou objasnit část toho, proč a jak soutěže funguje. Druhá část se zaměřuje na různorodé teorie motivací a přináší jejich pohled, objasňuje fungování motivace soutěžního uspořádání zejména na principu uspokojování potřeb jedince.

2.4.1 Sociálně-psychologické aspekty soutěží a jejich motivační a aktivizační účinky

V této podkapitole se pokusím postihnout několik teorií a zákonitostí z oblastí psychologie, sociologie či sociální psychologie, které mají se soutěživostí nějakou souvislost a objasňují významné motivační složky obsažené v podstatě sociálního jednání při dosahování cílů. Zejména půjde o teorie skupinových vlivů, jakými jsou např. sociální facilitace, inhibice, zahálka, synergie a deindividuace a dále o „použití“ komunikačního partnera z teorií komunikace.

2.4.1.1 Skupinové vlivy

Sejdou-li se lidé ve skupině, dochází někdy k podstatným změnám jednání a chování těchto skupin či některých jejich členů, než by tomu bylo, kdyby jednal každý její člen sám za sebe. Tyto změny popisují a vysvětlují některé sociálně psychologické teorie sociálních vlivných procesů. K jejich objasnění připojuji úvahu o souvislostech toho kterého procesu se soutěživostí.

Sociální facilitace a sociální inhibice Historii zkoumání tohoto jevu začal r. 1898 N. Triplett pozorováním cyklistických závodů. Všiml si, že při společné jízdě nebo při jízdě za vodičem dosahují cyklisté lepších výsledků, než když jede každý sám. Fenomén vlivu přítomnosti jiných osob na výkon jednotlivce byl později ověřován experimentálně. Naopak byl ale také zjištěn pokles výkonu, označený jako sociální inhibice. Závěry výzkumů zněly: přítomnost jiných osob má vliv na výkonové jednání člověka, a tento vliv je buď pozitivní, výkon zvyšující, nebo negativní, výkon snižující. V r. 1965 R. Zajonc rozšířil tuto teorii a diametrálně rozdílný vliv na výkon vysvětlil v souvislosti s charakterem úlohy: při vykonávání jednoduchých a dobře zvládnutých (nacvičených) úkonů přítomnost druhých osob působí na výkon pozitivně, a naopak, při vykonávání složitých úkolů (nebo úkolů, jejichž postup řešení nebyl dostatečně osvojen) působí přítomnost jiných osob na výkon negativně. Z jiného úhlu pohledu to znamená, že přítomnost jiných zvyšuje výkon při dobře naučených úkolech a odpovědích, ale snižuje získávání (osvojování) nových odpovědí (Výrost, Slaměnik, 1997).

Uvědomme si, že se jedná o situaci dosahování individuálních cílů v přítomnosti druhých osob, to znamená, že jde velmi často o typický příklad soutěživé situace jednotlivců. Atkinson (2003) uvádí výsledky studií, v nichž se zjistilo, že pokud se eliminovaly všechny prvky soupeření a soutěžení, účinky sociální facilitace byly menší nebo žádné. Autoři těchto studií tvrdí, že sociální facilitace není způsobena pouhou přítomností druhých lidí, ale hlavně tím, že soutěživost nebo touha po ocenění zvyšuje hladinu energie, která aktivizuje k podávání vyšších výkonů.

Tímto se zřejmě dostáváme k základní podstatě fungování individuálních soutěží - přítomnost soupeřů vybuzuje energii a individuální výkony se zvyšují. Soupeř se tedy stává oním „závažím“, pomocí při dosahování výkonu, soupeřící si tím konají vzájemnou službu (jak bude uvedeno dále, etymologický význam slova *com-petitio* znamená něco jako společné hledání dokonalosti, což výše uvedenému naprosto odpovídá). Podmínkou je ovšem plnění dobře zvládnutého, nacvičeného⁸ úkolu -

⁸Učíme-li se nějaké nové úkony, tak o nich přemýšlíme - načasování, dýchání, poloha hlavy, atd. Poté člověk již jen vykonává natrénované pohyby bez přemýšlení. Jsou známy případy sportovců, kteří v rozhodující chvíli ztratili jistotu a prohráli. Oproti nim jiní vyhráli právě proto, že jim v danou chvíli o nic nešlo, a hráli či sportovali „pro radost“, „na zkoušku“ či „jen tak“. Tyto prohry způsobuje

to zcela koresponduje s doporučením situací, při nichž je možné ve školní výuce soutěživé situace používat: procvičování, opakování, upevňování, plnění jednoduchých úkolů (viz podmínky konstruktivní soutěže, kap. 1.4).

Jistě nás napadne souvislost mezi jevem sociální facilitace a účinkem (nejen sportovního) publika. Výzkumně se zjistilo, že lidé před zraky podporujícího publika podávají horší výkony, než před zraky neutrálního publika, ačkoli ale tvrdili, že se cítili méně stresovaní před podporujícím publikem. Nabízí se možné vysvětlení, že přátelské publikum zvyšuje náš strach ze selhání, neradí zklamáváme své příznivce (Butler, podle Kassin, 2007). Kassin k tomu však podotýká, že se tyto výsledky dostávají do rozporu s „výhodou domácího hřiště“, která je v profesionálním sportu prokázána. Závěr tedy zřejmě není jednoznačný, publikum zřejmě někomu vyhovuje a může jeho výkony stimulovat, někomu však nevyhovuje.

Sociální zahálka (*social loafing*) a skupinová synergie Tyto vlivy se týkají výkonu jednotlivce při práci ve skupině. „Zahálku“ jako první popsal v 80. letech 19. století M. Ringelmann na základě svých empirických zjištění, že výkon jednotlivce při práci o samotě je vyšší, než výkon jednotlivce při práci ve skupině. Ve 20. letech 20. stol. byla tato teorie uvedena do psychologické literatury a později mnohokrát experimentálně ověřována. Závěry jsou tyto: čím více lidí pracuje společně na úlohách, které mají jen jeden společný výsledek, tím nižší výkon v průměru připadá na jednotlivce. Potvrdilo se, že dochází k motivačním ztrátám jednotlivců, a tím k snížení jejich úsilí, aktivační úrovně. Motivační ztráty se vyskytují při činnostech, které umožňují jedinci zůstat v anonymitě skupiny, do popředí tedy vychází otázka možnosti hodnotit výkony jednotlivců. Nedá-li se určit, kdo v rámci skupiny co udělal, snižuje se motivace (potažmo výkon) jejich jednotlivců⁹.

Jiné vysvětlení motivačních ztrát doplňuje, že sociální zahálka je odrazem toho, nakolik je úloha pro jedince zajímavá, nakolik je do ní zainteresovaný. Vliv snížení motivace souvisí do jisté míry také s obtížností úlohy. Lehký úkol zde motivaci snižuje (tj. zde je podmínění opačné než u výše popsané sociální facilitace - k té dochází, není-li úkol, cíl, pro skupinu společný). V případě těžkého, komplexního, úkolu může naopak anonymita pomoci odbourat napětí, které způsobuje sociální inhibici (viz výše), a paradoxně může mít řešení takového úkolu i bez obzvláštní motivace za následek lepší výkony jednotlivých členů skupiny (Výrost, Slaměník, 1997). Mohli bychom tedy zavést nový termín označující opačný vliv než social-loafing, sociální zahálku - toto opačné zvyšování výkonu při zajímavém úkolu plněném skupinou nazvěme třeba a-loafing.

Z jistého úhlu pohledu bychom mohli říci, že tento a-loafing není daleko od dalšího skupinového jevu - skupinové synergie. Zahrádková (2005) vyjadřuje tento jev metaforicky rovnicí: $1 + 1 = 3$. „Tým dosahuje lepších výsledků, než jakých by dosahovali jednotlivci sami“ (tamtéž, s. 23). Zdůrazňuje, že podmínkami pro vznik synergického efektu je dobře vybudovaný tým a dobře vybudovaná spolupráce v něm. Méně metaforicky tento jev popisují Belz a Siegrist (2001, s. 46): skupiny jsou více než souhrn, to znamená, že „skupina není součtem individuálních charakterů, nýbrž že se vytváří spíše prostřednictvím struktury kontaktů a jejich kvality, jejichž výsledky

zřejmě jistá svázanost zapříčinující selhání a tato svázanost je způsobena zbytečným přemýšlením. Problém totiž nastane, jakmile se začne při podávání výkonu pod tlakem nervozity znovu přemýšlet o již zařizovaných úkonech (Beilock, podle Kassin, 2007).

⁹Další tři možné důvody snížení výkonu uvádí Kassin (2007): lidé často nepovažují své vlastní příspěvky k úspěchu skupiny za důležité, nechtějí vypadat jako snaživci, kteří pracují více než ostatní, nesnaží se, protože nevidí přímé spojení mezi svou námahou a výsledkem.

mají komplexní povahu a kvantitativně a kvalitativně daleko daleko překračují souhrn jednotlivých součástí."

Jinými slovy, jev opačný k sociální zahálce (zde nazvaný jako a-loafing) a skupinová synergie mají několik společných znaků: skupinové plnění společného úkolu (dosahování společného cíle), zvýšení výkonu při tomto dosahování. Rozdílné je vysvětlení, jak k tomuto zvýšení výkonu dochází: a-loafing počítá s anonymizací jedince ve skupině (odpadá nervozita z viditelného selhání při plnění těžšího úkolu, podmínkou je zainteresovanost do tohoto úkolu), synergie počítá se znásobením společných sil (podmínkou je fungující spolupráce, o zajímavosti či obtížnosti úkolu nehovoří).

Pro větší názornost si všechny vyjmenované sociální jevy mající vliv na podávání výkonu seřadíme do tabulky 2.2:

Tabulka 2.2: Proměnlivost výkonu při různých skupinových vlivech

<i>Plněný úkol</i>	Společný cíl skupiny	Individuální cíl plněný v přítomnosti jiných lidí
<i>Lehký nebo nacvičený</i>	Sociální zahálka - výkon <i>klesá</i>	Sociální facilitace - výkon <i>roste</i>
<i>Těžký nebo zajímavý</i>	A-loafing - výkon <i>roste</i>	Sociální inhibice - výkon <i>klesá</i>
<i>Libovolný</i>	Synergie - výkon <i>roste</i>	

Z toho tedy vyplývá, že výkon individuálně soutěžících se bude zvyšovat, pokud vykonávají nepřiliš těžký, již známý úkol, a naopak výkon skupinově soutěžících se bude zvyšovat, pokud pro ně úkol bude dostatečně zajímavý (případně pokud společně fungují na kooperativní bázi). A naopak, při nastavení soutěže na splnění těžkého neznámého úkolu jednotlivcem se bude jeho výkon (zejm. v důsledku strachu ze selhání) snižovat, šance na získání nových dovedností tak klesá.

Deindividuace Zastavme se ještě u jednoho ze skupinových vlivů, deindividuace: jednotliví členové se při společné činnosti mohou „ztrácet“ (podobně jako u sociální zahálky) ve skupině, jedinec se pod vlivem anonymity v rámci skupiny chová takovým způsobem, který by byl v situacích, kdy by jednal sám za sebe, tlumený.

Nejznámějšími jsou příklady agresivního jednání skupinového charakteru, např. fotbalovými fanoušky. Nemusí vždy jít o destruktivní činnost, dalším příkladem může být např. skupinové strhnutí k tanci, apod. (Výrost, Slaměník, 1997). Splnutí se skupinou „snižuje zábrany vůči impulzivnímu a divokému chování“ (Atkinson, 2003, s. 640-641), lidé snadno ztrácí vědomí vlastní individuality, což může vést k zhroucení jejich vnitřní kontroly, cítí se totiž méně viditelní, a tedy méně zodpovědní za své činy, navíc skupina odvádí jedince od vnímání sebe sama intenzivními podněty okolí, a strhává je proudem sociální situace (Kassin, 2007).

Častěji je tento jev představován jako negativní, ale povšimněme si poznámky, že nemusí jít vždy o destruktivní činnost. Podobně jako skupinové strhnutí k tanci může být i skupinové strhnutí k činnostem navozeným v libovolných soutěživých situacích. Domnívám se, že tento jev je ve skupinovém soutěžení také velkým aktivizačním faktorem, jednatelce je unášen spolu se svou skupinou. Tento a podobné motivy by se také zřejmě daly hledat za situací, kdy se do soutěžení se svou skupinou pustí i jednatelce, který by se sám za sebe např. dané sportovní disciplíny dobrovolně neúčastnil, zde se ale nechá „strhnout“.

2.4.1.2 Výběr a „použití“ komunikačního partnera

Zajímavý moment je vybrán z teorie komunikace. Pojednává o motivech ovlivňujících výběr komunikačního partnera. Autoři (McCroskey, Richmond, McCroskey, 2006) se domnívají, že náš výběr není ani zdaleka náhodný a nabízí pět předpokládaných motivů: *vzdálenost* (komunikujeme s lidmi, kteří jsou kolem nás), *atraktivita* (fyzická, sociální - chtěli bychom se sociálně ztotožnit s tímto člověkem? - a tematická („task“) - chtěli bychom pracovat s tímto člověkem, jsou pro nás zajímavá témata, která přináší?), *stejnorodost*, „*stejnodruhovost*“ (vybíráme si někoho, kdo je v nějakém ohledu stejný jako my. Věříme, že si lépe porozumíme), *užitečnost* (o té se zmíním podrobněji) a *samota* či *frustrace* (někdy lidé komunikují zkrátka proto, aby měli lidský kontakt).

Užitečnost jako motiv je vysvětlena tak, že komunikace je důležitým nástrojem k uspokojení mnoha lidských potřeb, a z tohoto důvodu si lidé vybírají ke komunikaci někoho, kdo jim naplnění jejich potřeb může umožnit. Například zastavíme a zeptáme se na směr, kterým chceme jet, abychom se neztratili. Zkrátka během komunikace „používáme“ ostatní k uspokojení svých potřeb.

Nabízí se myšlenka, že analogicky užíváme i své soupeře v sociální interakci v podobě soutěže k uspokojení některých svých potřeb. Vyjdeme-li zde z funkční typologie soutěživých situací (viz výše), pak těmito potřebami může být cokoli od hravého radostného strávení volného času a vytvoření potřebného „závaží“ pro náš vlastní trénink a zdokonalování se, přes nastavení kontrolní normy pro naši vlastní informaci, jak si v dané oblasti stojíme a využití možnosti ukázat, co v nás dríme, až po upevnění svého pocitu moci a nadřazenosti, nebo obrazně použití soupeře jako „boxovacího pytle“. Ať už jsou vnitřní potřeby, které k tomu kterému „použití“ soupeře povedou, jakékoli, domnívám se, že je užitečné si je umět zanalyzovat a rozhodnout se pro jejich naplnění či nenaplnění v rámci možností vědomě.

2.4.2 Motivace pro školní činnosti a pro dosahování výkonu

Předchozí motivační faktor uvažující o „využití“ soupeře k uspokojení nějaké potřeby antcipoval následující kapitolu. Jako při motivaci obecně, i zde, při školní motivaci vyvolané pomocí soutěží a uplatněním soutěživosti, není bazálním motivačním faktorem zřejmě nic jiného, než naplňování potřeb.

Poznávací, sociální a výkonové potřeby

Podnětné, přehledné a domnívám se, že v mnohém dosud platné, pojednání o školní motivaci je podáno v již starších kolektivních pracích Psychologie školní úspěšnosti žáků (1979) a Psychologické otázky motivace ve škole (1984). Vladimír Hrabal (1979) zde popisuje ty ze sekundárních (tj. ne fyziologických) potřeb, které mají přímou souvislost s (nejen školní) motivací a úspěchem. Řadí sem potřeby poznávací (kognitivní), sociální, a potřeby úspěšného výkonu¹⁰ (uvádí názor, že jakákoli metoda vedoucí ke školní motivaci je víceméně jen aktualizací některé z těchto potřeb¹¹).

¹⁰Velmi podobně představují tři žákovské potřeby (potřeba někam patřit, tj. mít jistotu sociálních vztahů, potřeba být v něčem kompetentní a potřeba autonomie, nezávislosti) také Skinner a Wellborn (podle Čáp, Mareš, 2001).

¹¹Tento názor může být potvrzen analýzou motivačních rysů podle Kanfera a Ackermana, kteří pro zjišťování pracovní motivace (domnívám se, že školní a pracovní motivace může být v mnoha ohledech velmi podobná) sestrojili dotazník Motivational Trait Questionnaire, do nějž

Poznávací potřeby Jsou přirozené už od ranného vývoje jedince; jsou-li uspokojeny jeho potřeby fyziologické, začíná se zajímat o své okolí a zkoumat ho. Rozvíjejí se spolu s vývojem rozumových schopností jedince. Škola by měla být místem podpory těchto potřeb. Rozvinuté poznávací potřeby, jakožto představitelé vnitřní motivační síly, mají zpravidla větší motivační hodnotu než vnější činitelé, např. odměny apod.

Sociální potřeby Ze složitého komplexu sociálních potřeb jsou opět vybrány jen ty, které se bezprostředně vážou ke kontextu školy. Jmenovanými jsou potřeba pozitivního vztahu (afiliace), potřeba prestiže a vlivu. „Potřeba pozitivního vztahu je charakteristická hledáním vřelých vztahů a partnerské shody, fyzického a vjemového kontaktu, lásky, přátelství, mezilidské shody, nekonfliktní a harmonické atmosféry. Je uspokojována pocitem přináležitosti, zařazením mezi druhé“ (Hrabal, 1979, s. 71). Jedinci se silně vyvinutou potřebou afiliace mají tendence ke kooperativnímu chování. Oproti tomu potřeba prestiže „se projevuje tendencí dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Často bývá spojována s potřebou dominance, s touhou zaujímat vůdcovskou pozici, být v centru zájmu, podílet se na rozhodování v zastoupení druhých apod.“ (tamtéž, s. 71). Žáci s vyvinutou touto potřebou se snaží vyniknout mezi spolužáky a zaujmout tak vysoký sociální status. Oblasti vyniknutí může být jak prospěch, tak neprospěch (pokud by úspěšný výkon postavení ve skupině ohrozil), či cokoli jiného ze školních i mimoškolních činností. Rozvojem této potřeby je podporována soutěživost, rivalita.

Sociální motivace žáka není primárně orientovaná na úkol a na výkon, ale na uspokojení výše popsaných sociálních potřeb. Po prvních ročnících základní školy, kde je centrální postavou učitel (který uspokojuje většinu žákových sociálních potřeb), nabývá na významu školní kolektiv, a sociální motivace se odvíjí od uspokojování sociálních potřeb tímto kolektivem. Plnění úkolů a dosahování výkonů do značné míry závisí na jeho skupinových normách¹². Nicméně, učitel má i zde (a v prvních ročnících zvláště) možnost svým přístupem do značné míry sociální atmosféru třídy ovlivnit vytvářením situací spíše pro uspokojování potřeby pozitivních vztahů (rozvíjí se více kooperativní atmosféra), nebo potřeby prestiže (rozvíjí se více kompetiční atmosféra). „Optimální sociální motivace může být dosaženo pouze kombinací uvedených přístupů v závislosti na individuálním zaměření žáků a zvláštěnostech kolektivu školní třídy“ (tamtéž, s. 72).

Výkonové potřeby Mohou být aktualizovány jakoukoli situací, v níž lze dosáhnout hodnotitelného výsledku. Vedle potřeby úspěšného výkonu sem spadá také potřeba vyhnout se neúspěchu (Hrabal, 1979). Síla potřeby úspěšného výkonu je odlišná individuálně a je závislá především na výkonové orientaci rodičů a na osobní zkušenosti s úspěchem. U jedinců, u nichž se okolí zaměřovalo spíše na kritiku

zahrnuli jako nejdůležitější: 1. osobní mistrovské dovednosti: 1a) touha učit se novým věcem a znalostem, 1b) mistrovské zvládnutí úkolů za účelem dosažení cílů, 2. vysoká konkurenceschopnost, 2a) srovnávání svého výkonu s výkony jiných, 2b) soutěživost, tj. odhodlanost podat lepší výkon než ostatní, 3. motivace ve vztahu k úzkosti a emocionalitě, 3a) obavy z hodnocení, ze selhání, 3b) jedincem pociťované emoce týkající se jeho výkonu (Arnold, 2007). Podíváme-li se na jednotlivé položky blíže, pak 1a) se týká poznávacích potřeb, 1b) potřeby úspěšného výkonu, 2a, b) sociálních potřeb prestiže a potřeb úspěšného výkonu, 3a, b) směsice sociálních potřeb prestiže i afiliace i výkonových potřeb. Úhel pohledu i struktura motivačních faktorů je zde jiná, ale potvrzuje se, že položky souvisí se strukturou potřeb poznávacích, sociálních a výkonových.

¹²Doplňující názor o příčinách motivace soutěžením přináší Petty (1996): v soutěžích se může vytvářet skupinová loajalita, která má schopnost žáky silně motivovat.

neúspěchu či jeho trestání, bývá potřeba úspěšného výkonu nižší, případně se u nich přímo vyvíjí potřeba vyhnout se neúspěchu. Vývoj obou potřeb je samozřejmě také závislý na konkrétních oblastech konání, na schopnostech, které pro dané činnosti jedinec má.

Jsou představeny závěry z výzkumů (J. W. Atkinson, J. N. Feather, podle Hrabal, 1979): obě potřeby současně ovlivňují motivační tendence jedince, ale při určitých činnostech většinou jedna převažuje (žáci zaměřeni například v tělesné výchově na úspěšný výkon mohou vykazovat převažující orientaci vyhnout se neúspěchu v jiných vyučovacích předmětech). Žáky je tak možné v dané situaci rozdělit do dvou skupin. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou orientováni cílově a setrvávají až do úspěšného ukončení činnosti. Mají-li si vybrat úlohy k dobrovolnému splnění, vybírají si středně obtížné, s pravděpodobností vyřešení 50%. Lehké úkoly pro ně nejsou zajímavé a těžké si nevybírají, protože jsou schopni celkem realisticky odhadnout své schopnosti. Rádi se účastní soutěží s rovnocennými partnery, úspěch na ně působí motivačně, neúspěch korektivně. Pracují bez zbytečné úzkostnosti. Někdy je nutné u těchto žáků zeslabovat sklony k soutěživosti¹³ a posilovat spolupráci.

Druhou skupinu tvoří žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. U nich většina situací, ve kterých je možno dosáhnout nějakého hodnotitelného výsledku, vyvolává tendenci uniknout. Typicky si z možných úloh vybírají buď extrémně lehké (minimalizují možnost neúspěchu), nebo extrémně obtížné (subjektivně nelze být neúspěšný, protože úkol je tak těžký, že by jej nevyřešil téměř nikdo z vrstevníků). V prostředí školní třídy, kde se možnost srovnávání vlastního výkonu s výkonem ostatních nabízí neustále, se cítí ohrožení. Na tuto obavu z neúspěchu reagují obvykle dvěma způsoby: a) hlásí se jen do úkolů extrémně snadných nebo naopak extrémně složitých, b) přímým únikem ze situace např. absencí v den zkoušení. Podstatné pro obě skupiny je to, že silným motivačním činitelem je úspěch. Druhá skupina, protože si nevěří, se mu ale paradoxně snaží ve většině případů vyhnout. Korektivní práce s tímto typem žáků vyžaduje trpělivé zpevňování vědomí úspěchu postupným „dávkováním“, mírným zvyšováním obtížnosti úloh.

Pozdější práce (Hrabal, 1984) se také zaměřuje na možnosti zlepšování struktury výkonové motivace. Otázkou je, jak vytvořit při vyučování takové podmínky, aby žáci nebyli ve škole neustále stavěni do situace konfrontace s neúspěchem a mohli adekvátně uplatňovat svou výkonovou motivaci, tj. i žáci tzv. slabší, kteří ve srovnání s ostatními dostávají úkoly více či méně nad hranici svých schopností. Tato otázka je spjata s problémem vztahových norem. Při hodnocení se může brát v úvahu sociální vztahová norma, posuzující žáky v daném čase mezi sebou, nebo individuální vztahová norma, posuzující výkony jednotlivých žáků ve srovnání s jejich „výkonovou historií“. Druhá z nich by mohla být možnou odpovědí na výše položenou otázku. V pokusech bylo zjištěno, že v případě zavedení individuální vztahové normy sice zpočátku byli žáci zmateni, pochybovali, zda nejde o ironii, pokud učitel hodnotil i malé zlepšení slabšího žáka jako dobrý výkon a ti tradičně „silnější“ protestovali, když jako nejlepší výkon byl uveden výkon „slabšího“ žáka, ale brzy se začaly objevovat tyto změny: žáci se častěji hlásili, méně vyrušovali a také se snížil výskyt aktivit nesouvisejících s výukou, snížila se pasivita žáků, snižoval se strach ze zkoušek, snižoval se sklon žáků zdůvodňovat vlastní výsledky v učení snadností či obtížností úkolu, výrazně se snížila tendence žáků k sociálnímu srovnávání. Závěrem autoři shrnují, že využití individuální vztahové normy aktivizuje potřebu úspěšného výkonu

¹³ Jak totiž uvádí Arnold (2005), potřebě úspěchu lze cvičit, posilováním zveličit. Z toho opět plynou veškerá rizika zveličených jevů.

žáků s výkonovou orientací. Dodávají, že asi není na našem typu školy možné na tento způsob přejít zcela, nicméně alespoň ústní hodnocení zaměřené na srovnání žákova momentálního a předchozích výkonů může být motivující.

Jedná se o důležitá zjištění stran soutěživosti. Dozvídáme se, že existují různé typy žáků (potažmo jedinců obecně), z nichž každý má naprosto rozdílné tendence k přístupu k soutěživému srovnávání svých schopností s jinými lidmi. Jedni, kteří soutěží rádi a druzí, kteří se cítí situací soutěže ohrožení. To souvisí s minulými zkušenostmi úspěchu nebo neúspěchu.

Předchozí úspěch motivuje, potřeba vědomí kompetentnosti a zdravé sebevědomí jako motivační základna

Jak bylo naznačeno, důležitým aspektem motivace je zážitek předchozího úspěchu, tomu se zde budeme věnovat blíže. Petty (1996) uvádí, že zážitek předchozího úspěchu je hlavním motivačním faktorem pro většinu žáků, a to i těch méně snaživých, nadto úspěšné zvládnutí situací buduje zdravé sebevědomí. (Ostatními faktory jsou: a) užitečnost, b) smysl v dlouhodobějším hledisku - kvalifikace, c) snaha kvůli příznivému ohlasu učitele, spolužáků, rodičů, d) obava nepříznivých důsledků - „bič“, e) je to zajímavé a zábavné.) Hlavním je proto, že i když fungují všechny ostatní motivační faktory a tento ne, žák se ničemu nenaučí. Úspěchy nás naplňují pocitem, že jsme něčeho dosáhli. Takto autor vysvětluje i oblibu náročných problémových úloh. Zadaním úlohy je žákům poskytnut cíl, který mohou dosahovat. Ocenění za úspěch v úkolu motivuje k řešení nového úkolu. Tento cyklus motivuje tím více, čím rychleji probíhá, tj. čím rychleji se dostavuje zpětná vazba - obliba počítačových her je zřejmě taková i proto, že informaci o svém úspěchu mají hráči okamžitě. Oproti tomu po několika týdnech oznamované školní písemné práce na své motivační síle poněkud ztrácí, autor proto navrhuje používat ve výuce bezprostřednější formy ocenění.

Nicméně tento dle Pettyho nejsilnější motivační faktor působí oběma směry. Bohužel také naopak neúspěch plodí neúspěch, očekávání neúspěchu ho nakonec většinou opravdu způsobí. Do tohoto bludného kruhu se žáci mohou dostat ale například jen kvůli tomu, že nebyli oceněni, ačkoli se snažili¹⁴, že nevěděli, co mají přesně dělat nebo první z úkolů byl příliš obtížný a odradil je od pokračování v řešení.

Zážitek úspěchu je nerozlučně spjat se sebevědomím, sebepojetím. „Slabý prospěch a nezáměr o učení a školu v mnoha případech závisí na žákově nízkém sebepojetí a sebehodnocení. Podobně je tomu s porušováním kázně. Když mladistvý nemá sebedůvěru, nevěří ve svou kompetentnost, neosvojil si aktivní techniky zvládnutí překážek, pak si nevytyčuje náročnější cíle, popřípadě si nevytyčuje cíle žádné. /.../ Každé dítě je v určité míře a formě aktivní: má radost z činnosti a z dosahování kompetentnosti¹⁵, /...pokračuje v/ úsilí, když dosahuje postupně alespoň dílčích úspěchů a když je kladně hodnoceno významnými druhými, když je pochváleno a povzbuzeno i za drobný úspěch i za projevení snahy“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 331).

V mnohém podobný názor uvádí i Severe (2000), sebevědomí definuje jako postoj k sobě sama, kdy si člověk sám sebe váží, ovládá se, věří si a je si jistý ve svých rozhodnutích. Ten, kdo si věří, očekává úspěch, ale současně dokáže přijmout kritiku,

¹⁴ Opět se ukazuje rizikovost situace, kdy je oceňován jen výkon a nikoli snaha.

¹⁵ Domnívám se, že potřeba kompetence referuje o stejných skutečnostech jako potřeby poznávací a potřeby úspěšného výkonu popsané výše. „Potřeba kompetence /.../ je odrazem naší touhy ovládat určité dovednosti a dělat něco dobře pro radost z toho, že to dokážeme. Tato potřeba je zřejmá již od útlého věku“ (Arnold, 2007, s. 307).

vyrovnat se se svými slabostmi a překonat zklamání, brát ho jako součást života. Lidé s nízkým sebevědomím postrádají úctu k sobě, nevěří si a jsou nejistí ve svých činech a rozhodnutích. Žáci cítící se nejistě jsou přecitlivělí na mínění druhých, za neúspěchy obviňují své okolí, mají potíže s učením, postrádají vytrvalost, z důvodů své nejistoty se přestanou snažit (výchovně-preventivní rada zde zní: dětem důvěřujte a oni se naučí věřit sami sobě. To je podstata motivace).

Blíže jsme zde objasnili potřebu úspěšného výkonu. Úspěch zažitý v minulosti posiluje odvahu pro vstupy do dalších činností a přispívá k budování zdravého sebevědomí, které umožňuje jedinci věřit v další úspěchy. Vztáhněme teď tato fakta blíže k hledání příčin motivačních účinků soutěží. Domnívám se, že klíčový je zde fakt uvedený výše, že cyklus úspěchů, které anticipují další úspěchy, motivuje tím více, čím rychleji probíhá, tj. čím rychleji se dostavuje zpětná vazba. To je přesně doména soutěžních situací. Zpětná vazba o úspěchu (případně neúspěchu) se dostavuje velmi rychle, bezprostředně po podání výkonu, případně již v jeho průběhu. Soutěživé situace se tak stávají obrovským polem zrychleného uspokojování výkonových potřeb.

Opět je potřeba varovat před hypertrofií tohoto cyklu a před zneužíváním vlastností soutěžního principu i v tomto ohledu – nadměrné dopřávání úspěchu úspěšným může způsobovat dobře známé příliš vysoké sebevědomí (které zřejmě bude postrádat některé charakteristiky zdravého: ochota přijmout kritiku a neúspěchy jako běžnou součást života), a naopak opakované pocíťování neúspěchů neúspěšným působí na sebevědomí destruktivně, nejistota a pocity méněcennosti pak plodí další neúspěchy.

Výzva plnění náročného úkolu, soutěž sama sebe s překážkou

V předchozí kapitole bylo řečeno, že oblibu náročných problémových úloh lze také vysvětlit skrze potřebu úspěšného výkonu. Zadáním úlohy je poskytnut cíl, a je-li vyřešena úspěšně, naplňuje nás pocit, že jsme něčeho dosáhli, a tento úspěch posiluje a motivuje k řešení dalšího úkolu. Takovéto „výzvy“ byly zmíněny již v kapitole 1.2 v souvislosti s dvěma póly agonálního principu. Jedním je *paidia*, improvizace a nenucená radost, a druhým je *ludus*, vysoká strukturovanost a záliba v dobrovolných potížích, libovolně zvolených a následně řešených, „z čehož nevyplývá žádná jiná výhoda nežli vnitřní uspokojení, že jsme k tomuto řešení dokázali dospět“ (Caillois, 1998, s. 51). „Obecně vzato nabízí aspekt *ludus* primitivní touze se vydovádet a pobavit libovolné a ustavičně obměňované překážky. Vynalézá nespočetné množství příležitostí a struktur, v nichž se uspokojuje jak touha člověka po uvolnění, tak další potřeba, které není schopen se vzdát, totiž potřeba realizovat bez nároku na odměnu své vědomosti, pílí, obratnost a úsudek, uplatňovat schopnost sebeovládání, schopnost odolávat utrpení, únavě, ...“ (tamtéž, s. 55). V takovýchto situacích často jedinec nebojuje se soupeřem, ale s překážkou, je to jakási dobrovolně podstupovaná soutěž se sebou samým a překážkou, která ukáže, jestli ji dokážeme překonat¹⁶. Výuka poskytuje tomuto typu úloh velké pole působnosti, různá matematická a jiná cvičení s rychlou zpětnou vazbou o správnosti výsledku k nim jistě patří.

¹⁶ Motivační sílu touhy něco překonat, tj. aktualizaci výkonových potřeb, vysvětluje Černý (1968), filozof her a sportu, mimo jiné tak, že samotný život je velmi složitý a nikdy nejsme sto ho v celistvosti pochopit a zvládnout v něm vše. Soutěživé hry poskytují jeho symbolické zjednodušení a jejich zvládnutí přináší uspokojení, osvobození od pocitu nezvládnutelnosti.

Stanovený cíl jako motivační prvek

Další variantou aktualizace potřeby úspěšného výkonu (či potřeby uplatnění kompetence) je „metoda“ motivace pomocí stanovování cílů. Tuto teorii začal rozvádět od 60. let předchozího století ve Spojených státech E. Lock (podle Arnold, 2007) - cíl je to, čeho se jedinec snaží dosáhnout. Nezbytná je přitom opět práce se zpětnou vazbou (ta nejen informuje, ale hlavně motivuje), a také práce se závazkem vůči cíli (definovaném jako neochotu cíl opustit či snížit - zvyšuje se možnost podílet se na stanovování tohoto cíle). Lockova myšlenka je taková, že stanovený cíl „odemkne“ a mobilizuje stávající znalosti a dovednosti, které mohou být uplatněny v daném úkolu. Stanovování cílů funguje i v případě skupin, nejen jednotlivců. V 80. a 90. letech se však začínaly objevovat názory, že stanovování cílů má své limity. Jedním je ten, že stanovování cílů může být kontraproduktivní v případě nových, složitých, divergentních úkolů s mnoha možnostmi řešení (např. na vědeckých a vývojových pracovištích bylo zjištěno, že lidé se při zadaných cílech věnují spíše formálnímu plnění těchto cílů a seberegulačním procesům a nezbyvá již kapacita pro hloubkovou práci na úkolu vyžadující divergentní myšlení), a druhým je zjištění, že ovlivnění chování jedince stanovením cílů závisí na jeho tendenci, jak cíle dosahovat. Teorie motivace a učení Dweckové (podle Arnold, 2007) totiž rozlišuje mezi orientací na vzdělávací cíle a orientací na výkonnostní cíle. Jedinci přistupující k plnění úkolu z pohledu vzdělávacího cíle chtějí především zvýšit svou úroveň kompetence, jedinci přistupující k úkolu z pohledu výkonnostního cíle chtějí především demonstrovat svou kompetenci, ať už sobě, nebo jiným. Farr (podle Arnold, 2007), který tuto teorii rozvíjel, tvrdil, že lidé více orientovaní na výkonnostní cíle se více bojí neúspěchu, jsou méně ochotní přijímat obtížné cíle a jsou méně efektivní při využívání myšlenkových procesů než jedinci orientovaní na vzdělávací cíle, z čehož plyne, že motivační metoda stanovování cílů je použitelnější a užitečnější u lidí orientovaných na vzdělávací cíle¹⁷ (Arnold, 2007).

Tato teorie motivace a učení zřejmě pochází z již dřívějších teorií tzv. task-involvement a ego-involvement, popisujících osobní vnímání vlastní kompetentnosti. Jedinci totiž staví víru ve svou kompetentnost buď na schopnosti překonat překážky, vyřešit úlohu (task), nebo své schopnosti srovnávají s výkony jiných a podle toho usuzují na svou (ego) kompetentnost¹⁸ (Nicholls, 1989). Bratři Johnsonové (1982) pak podobně jako ve výše uvedené teorii Dweckové rozlišují na rozdílnou orientaci při dosahování cílů ve skupině, na soutěživé dosahování cílů (snaha překonat ostatní, „win-lose orientation“) a na dosahování cílů orientací na řešení úkolu (problem-solving orientation). Soutěživé dosahování cílů má mnoho nevýhod, jednak zastíňuje původní účel, úkol, a jednak má neblahé důsledky (jsou odmítány zájmy ostatních, vzniká snaha podporovat moc jedněch a podlamovat vliv jiných, stoupá nedůvěra a komunikace se stává nepřesnou, ti, kteří „prohráli“ nejsou motivováni v uskutečňování toho, o čem nerozhodli, narušují se jejich vztahy k „vítězi“, „vítězové“ naopak shledávají, že je těžké prosadit uskutečňování svých myšlenek, atd.).

¹⁷ Farr také tvrdil, že v pracovních organizacích existuje poněkud paradoxní tendence stanovovat cíle ve smyslu relativního výkonu srovnávaného s výkony jiných lidí, což v konečném důsledku podporuje orientaci na výkonnostní cíle spíše než na vzdělávací (Arnold, 2007). Domnívám se, že škola (pokud nepodporuje individuální hodnotící vztahovou normu) se v tomto bohužel od pracovních organizací příliš neliší.

¹⁸ Nicholls (1989) také vysvětluje, jak se obě typologie individuálních tendencí při dosahování úspěchu, tj. jedinci, kteří touží dosáhnout úspěchu a jedinci, kteří se touží vyhnout neúspěchu (popsané výše) a nyní popisovaná typologie „ego a task involvement“ navzájem kombinují a vznikají tak specifické preference výběru úloh.

Vztáhneme opět k sobě téma soutěže a téma motivace prostřednictvím stanovení cílů. Stanovování cílů a jejich následné plnění je samo o sobě motivačním prvkem, na kterém se zakládá jedna z motivačních teorií. Stanovením cíle se aktualizuje potřeba úspěšného výkonu, překonání překážek, uplatnění kompetencí. Soutěž sama o sobě je charakteristická jasným stanovením cíle, který jedinci (prostřednictvím specifického sociálního uspořádání) dosahují. Znamená to tedy, že samotné soutěžní zadání cíle (aktualizace výkonové potřeby), je-li adekvátní schopnostem a možnostem soutěžících, je často samo o sobě motivující (zvláště podílejí-li se účastníci sami na jeho stanovování). Jak ale bylo řečeno, tato motivace má své limity, které by měly být respektovány – potvrzuje se, že není účelné používat tento druh motivace u divergentních, složitých úloh s mnoha způsoby řešení (stejně jako teorie konstruktivní soutěže doporučuje jen úlohy vyžadující jednoduché či dobře zvládnuté operace) a ukazuje se, že určité osobní tendence a strategie dosahování cílů neumožní plně rozvinout motivační potenciál stanovování cílů u všech jedinců. Je užitečný u těch, jež jsou orientováni na řešení úlohy, na vzdělávací cíle. Problematictější je u jedinců orientovaných na plnění cílů pro srovnávání své kompetence s kompetencemi ostatních, a ještě problematictější se může stát při záměrném zadávání cílů tak, aby jejich plnění stále vyžadovalo srovnávání – podporuje se tak samotná orientace na výkonnostní cíle (spíše než na vzdělávací cíle, na úlohu samotnou), jejichž podstatou je srovnávání s ostatními. Je-li opět zveličeno, nese s sebou četná rizika zveličeného soutěžního uspořádání.

Samotné srovnávání motivuje

Tendence ke srovnávání je sama o sobě motivující. Je logickým vyústěním potřeby prestiže, o které bylo pojednáno výše. Je zřejmě lidem přirozené hledat oblasti, v nichž je možné vyniknout. Nebezpečí se skrývá v silném rozvinutí této potřeby, která vede k silné ctízádnosti a ctízádnostivé rivalitě. Jak bylo výše také řečeno, existují jedinci se špatnými zkušenostmi v oblasti úspěchů, jejichž strategie velí napříště se možností neúspěchu vyhnout, pro ně motivační faktor srovnávání zřejmě není tak přímočarý a jednoznačný.

Kontroverze a konflikt

V kapitole 1.3 bylo zmíněno, že konflikt a kontroverze bývají vydělovány jako samostatné, svébytné jevy v kooperativním přístupu k výuce. Věnuje se zde pozornost jejich konstruktivnímu zvládnutí, protože je jim připisováno mnoho užtků, mimo jiné velká motivační síla: kontroverze zvyšuje zapojení do práce, kvalitu a kreativitu při rozhodování a osobní zapojenost při realizaci rozhodnutí. Konflikt vybuzuje energii a motivaci nějak s problémem naložit, zvyšuje soustředěnost na řešený problém. Nesouhlas ostatních s naší myšlenkou podněcuje k dohledávání více informací. Konflikt podněcuje uvědomění, že existuje více možností, jak na problém nahlížet, a tato reorientace pouze z jedné perspektivy k mnoha možným může stimulovat kreativitu a vyživovat formování tvůrčích řešení (Johnson, Johnson, 1982).

Potěšení ze hry

Motivačním prvkem soutěží (jsou-li nastaveny jako hry) je i potěšení, které přináší: prožitek radosti, ozvláštňení, dynamiky napětí a uvolnění a relaxace změnou činnosti apod., jak o tom bylo pojednáno výše v kapitole o přínosech soutěží (1.8.2).

Negativní motivace

Domnívám se, že logika negativní motivace je analogická logice trestů. Podle Čápa a Mareše (2001) se tradičně předpokládá, že trest vyvolává strach, který povede k tomu, aby jedinec změnil způsob chování, ale zkušenosti i výzkumy ukazují, že toto působí jen omezenou dobu. Potrestaný prožívá frustraci, ponížení, ublížení a znehodnocení, vztek a touhu po pomstě. Tyto emoce mohou vést a často vedou k agresivním projevům. Negativní motivace, tj. konkrétně pro soutěživé situace motivace neúspěchem nebo potenciálním strachem z neúspěchu předpokládá, že jedinec zvýší svou snahu, změni způsob práce, atd. A domnívám se, že analogické trestům je také působení tohoto druhu motivace - krátkodobě může působit a motivovat, z dlouhodobého hlediska je však destruktivní, tím více, čím je na takto dosahované výsledky kladena větší důležitost.

Vnitřní a vnější motivace

Veškeré dosud popsané motivační faktory obsažené v soutěžích se týkaly zejména vnitřní motivace. Soutěže jsou ale bytostně spojovány také s motivací vnější, kterou tvoří různé materiální, nemateriální a formální odměny a pobídky, což má zesílit ochotu jedince se soutěže zúčastnit a vyvinout v ní maximum svých sil ve snaze odměny získat.

O ambivalentním působení vnějších motivací bylo napsáno již mnoho. Z krátkodobého hlediska snahu jistě zvyšují, v dlouhodobém hledisku ovšem, zdá se, nikoliv. Problémem totiž je jednak to, že zdůrazňování vnější odměny (tj. krom vnitřního uspokojení ještě vnější odměna), pokud je pravidelné, snižuje výkony všech méně úspěšných spoluhráčů, a jednak to, že vnitřní motivaci, která působí dlouhodobě, vnější motivace potlačuje.

Byly například výzkumně sledovány platy hráčů baseballu a bylo zjištěno, že čím vyrovnanější platy všech v týmu byly, tím byly výkony všech jednotlivců lepší, v případě přeplácení superhvězd se snižovaly výkony ostatních (Arnold, 2007). Převáděno do školní praxe, platy, zlaté poháry atd. jsou zde vyjádřeny nejčastěji známkami coby formami vnější motivace skrze jednu z jejich funkcí - motivačně-aktivizační (Slavík, 1999). Logicky ale vzato, motivační potenciál v sobě skrývají jedničky, možná dvojky, čtverky asi těžko. Ty se poté posunují do pozice spíše demotivačního prvku, který se v souladu s výsledky výše uvedeného výzkumu umocňuje konfrontací s jedničkami „přeplácenými superhvězdami“ třídy.

Druhý problém, potlačování vnitřní motivace dlouhodobým či častým působením vnější motivace, způsobuje několik kontraproduktivních momentů. Jednak pro žáky, kteří vědí, že mohou zvítězit, uspět, bez větší námahy, důraz na vnější motivaci neaktivizuje rozvoj vnitřního potenciálu. Jednak dlouhodobě zaměřená pozornost na vnější požitky vytváří jakýsi druh závislosti na nich, návrat k vnitřní motivaci je pak těžší, vnitřní motivy se zdají méně atraktivními¹⁹. A jednak bylo potvrzeno,

¹⁹Odměny „emoční“, popřípadě „morální“ (pochvala, kladné hodnocení, projevení sympatie), jsou často efektivnější než materiální odměny. Uspokojují potřeby porozumění, uznání, výkonu aj. Nadměrné užívání materiálních odměn, zahrnování dítěte dary a penězi, přenášení hlediska „hmotné zainteresovanosti“ do výchovy (např. placení za vykonávání domácích prací) narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým. Dítě si osvojuje neadekvátní názor, postoj a návyk: učíme se, pracujeme, plníme požadavky kvůli odměně, pro vnější efekt. Podporuje se u dítěte vnější motivace, tlumí se rozvinutí hodnotnější vnitřní motivace, v níž působí zvědavost, potřeba činnosti, radost z činnosti a z osvojení dovednosti, zvládnutí překážek a dosažení cíle. Z výpovědí vyspělejších dětí a mladistvých vyplývá, že velkou odměnou pro ně je radost z toho, že něco dokázali nebo učinili, vnitřní zážitek, a ne pouze zhodnocení zvenci. To je důležitý moment ve vývoji vnitřní motivace,

že (jako při klasické závislosti) účinnost odměn se snižuje, odměny „zevšedňují“, je tedy třeba je pro dosažení stejného efektu stále zvyšovat (Čáp, Mareš, 2001).

Bylo také zjištěno, že odměny působí silněji, když se jich užívá jen občas, ne po každém dílčím správném výkonu (Skinner, podle Čáp, Mareš, 2001). Zajímavá je také myšlenka, že materiální odměna může posílit vnitřní motivaci nebo ji alespoň nepoškodit, pokud poskytuje informaci o jedincově kompetenci. K poškození vnitřní motivace dochází, jestliže je ta vnější používána jako pokus o kontrolu chování a výkonu (Arnold, 2007). Pro klasické školní známkování (jako formální vnější motivaci školní praxe) vyvstává otázka, jaká funkce v něm doopravdy převažuje?

Věnujme ještě jednu poznámku motivaci vnitřní a vnější v konkrétní souvislosti se soutěživým uspořádáním v edukačním procesu. Jeví se tu riziko, že soutěžní uspořádání, je-li podporováno formálním či materiálním odměňováním, snižuje vnitřní motivaci na úkor vnější, protože snižuje důležitost úsilí ve prospěch kladní důrazu na výkon a na zákovy dané schopnosti. „Významným rysem žáků s vnitřní motivací je přesvědčení, že k úspěchu je třeba úsilí. Učitelé mohou tím, jak se chovají a co říkají, ovlivnit rozhodnutí žáků usilovat o dobrý výkon“ (Dvořák, 2005, s. 51), například sestavováním výkonnostních skupin v rámci třídy na základě porovnávání výsledků (což je svou podstatou užití soutěžního principu) dávají najevo, že výkon a schopnosti jsou důležitější, než samo úsilí, atd.

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že soutěživé situace samy o sobě ukrývají dostatečný potenciál pro aktualizaci vnitřní motivace. Přidaná motivace vnější může fungovat, ale má četné limity a rizika, plynoucí zejména z jejího častého používání (které snižuje klíčovou motivaci vnitřní), z účelu jejího používání (je-li prostředkem kontroly výkonu, působí destruktivně na vnitřní motivaci). Časté a účelové používání také zvyšuje pocit důležitosti výkonu, který mají stimulovat, což je konkrétně u soutěživých situací označováno jako destruktivní prvek (viz dělení soutěží na konstruktivní a destruktivní), snižuje se tím totiž důležitost vlastního úsilí. Domnívám se tedy, že běžné malé soutěživé situace vnější motivaci nijak zvlášť nepotřebují. Je-li používána občas, může mít motivační charakter. Časté používání se zdá být neopodstatněné, protože rizikové, a má-li důvod sloužit jako donucovací prostředek, riziko potlačení vnitřní motivace se zřejmě ještě zvýší. Přitom vnitřní motivace je tou základem, a navíc, je-li důležitým aspektem rozlišení vnitřní a vnější motivace dlouhodobost a krátkodobost, pak ve světle konceptu celoživotního (tj. dlouhodobého) učení by vnitřní motivace pro jakoukoli činnost i dosahování výkonu měla mít jednoznačnou přednost.

Vztah výkonu a motivace, optimální míra motivace?

Bývá-li hlavní devizou soutěživých situací pro její užití ve školní praxi možnost využít jejích motivačních účinků, zastavme se ještě obecně u vztahu mezi výkonem a motivací a u hledání optimální míry motivace. Jak upozorňuje Arnold (2007), motivace není jedinou důležitou determinantou pracovního výkonu. Důležitými jsou i schopnosti, které jedinci k podávání výkonu mají k dispozici, koordinace aktivit, do nichž jsou jedinci zapojeni, jistě také klima prostředí, apod.

Nicméně, motivace je jednou ze složek určujících výkon. V literatuře je však také upozorňováno, že neplatí přímá úměra mezi mírou motivace a výškou dosaženého výkonu. Vztah výkonu a motivace vyjadřuje tzv. Yerkesův-Dodsonův zákon (for-

sebedeterminace a celkové zralosti osobnosti (Čáp, Mareš, 2001).

mulovaný 1908; podle Nakonečný, 1997), který obecně říká, že optimálního výkonu (mentálního i motorického, resp. senzomotorického) se dosahuje při střední úrovni motivace, resp. aktivace. Slabá úroveň motivace znamená malou snahu o výkon, ale naopak příliš silná motivace vede k příliš vysoké úrovni vnitřní aktivace, tj. vzrušení, které výkon ovlivňuje negativně. Uplatňuje se také obtížnost úkolu, těžší úkoly snášejí o něco vyšší úroveň aktivace, neboť ji v jistém smyslu vlastně i předpokládají. Zdá se, že platí stejně i zde, že méně je někdy více.

Arnold (2007) také uvádí zajímavou možnost přístupu k motivaci, v níž rozlišuje v zásadě tři možnosti. Jsou teorie, které říkají, že lidem nelze věřit, sami od sebe nic neudělají, a potřebují vnější motivaci (odměny), negativní motivaci (hrozby a tresty) a kontrolu. Druhé teorie říkají, že pokud je s lidmi dobře zacházeno, pracují sami od sebe, motivuje je možnost osobního rozvoje a možnost uplatnění se, své kreativity. Třetí teorie propagují sociální přístup, lidé jsou nejvíce ovlivňováni společenskými interakcemi, v činnostech hledají možnost navázání smysluplných vztahů a uspokojování svých potřeb sounáležitosti, formování své identity, na podněty svého okolí reagují více než na pobídky a odměny. Zdá se, že z každého přístupu něco platí a bývá upozorňováno, že nelze všem vnutit jeden stejný přístup, každý reaguje jinak, na jiné pobídky. Diskuse o míře motivace tak může být obohacena o poznatek, že optimální motivace by zřejmě zahrnovala všechny složky podle potřeb jednotlivců. V souvislosti se školní praxí se obávám, že je ale protěžován přístup první jako jakási prevence. Jako každá jednostrannost, i tato, přináší svá rizika, „po určité době mohou lidé pod společenským vlivem převzít způsob, jakým se na motivaci dívá organizace, v níž pracují“ (tamtéž, s. 304) - v tomto se pracovní a školní prostředí zřejmě neliší; hrozí zde opět riziko potlačování vnitřní pozitivní motivace motivací vnější, jak bylo popsáno výše.

Také v souvislosti s mírou motivace bych ráda poukázala na nebezpečí, která plynou z hypertrofie jakýchkoli, byť přirozených, jevů. Výjimkou není zřejmě ani motivace (jak jsme viděli, přemíra výkonů snižuje), zvláště pak právě přehnaná motivace k podávání výkonů či ke zvyšování výkonů může být velmi riziková. Na některá výrazná rizika je poukázáno v následující podkapitole.

Drobné pojednání o výkonu a motivační síle očekávání

„Děti, které k nám přicházejí do poradny, se často ptáme, co dělá mamince a tatínkovi radost a co je zase naopak rozčílí. Odpověď bývá až stereotypní - známky, vysvědčení, pochvala ve škole, trest ve škole apod. Naštěstí se už i v našem školství začíná blískat na lepší časy a místo honění za známkami a samého zkoušení se začíná více zdůrazňovat radost z poznání a tvořivé práce. Ale ani tak strach ze školy u našich dětí nepomine, zvláště ne u těch konstitučně úzkostných. Učení má totiž tu neblahou vlastnost, že s ním nejsme nikdy úplně hotovi. Nikdy nemáme absolutní jistotu, že už všechno víme a umíme a že si můžeme v klidu odpočinout“ (Matějček, 1996, s. 131-132). Autor ještě dodává, že je přitom příznačné, že úzkostnost dětí učitelům nevadí - tyto děti jsou pečlivé, špatné známky je mrzí, mají respekt před učiteli - doma však nemohou spát, nad učením pláčí a před cestou do školy někdy zvrací.

„Proč /děti/ neprospívají? Neprospívají proto, že se bojí, nudí a že jsou zmatené. Bojí se ze všeho nejvíc toho, že neuspějí, že zklamou nebo nepotěší tu spoustu starostlivých dospělých kolem sebe, jejichž nekonečné naděje a očekávání visí nad jejich hlavami jako mrak“ (Holt, 2003, s. 13).

Co mají tyto dva citáty společného? Rodičovská a učitelská očekávání výkonů a schopností svých dětí a žáků, očekávání, která jsou vždy jistě míněna velmi

dobře, často bývají komunikována jako podpora pro dítě. Jenže, efekty mohou být různé, například již výše zmíněné úzkosti (a v horším případě také jejich somatický doprovod). Velmi jednoduše může podpora poněkud přerůst k „podněcování přehnané ctížádostivosti, soutěživosti a snahy dítěte vyniknout za každou cenu ze strany rodičů“ (Hrubá, 1997, s. 12). To hrozí zejména „v rodinách, kde jsou oba rodiče výrazně orientováni na úspěšný výkon, /... protože zde/ se většinou vytváří atmosféra, ve které se dítě již velmi brzy stává citlivým na vlastní úspěchy a neúspěchy. Očekává se od něho, že bude vynikat nad ostatními dětmi a že bude hodnotit vlastní činnost z hlediska úrovně dosaženého výkonu, zvláště po jeho kvantitativní stránce“ (Hrabal, 1979, s. 73).

Jak z toho ven? Věřím, že klíč je v nahrazení očekávání důvěrou a zájmem. Očekávání výkonu je něco jiného než upřímná víra, důvěra v to, že dítě je schopné něco udělat, ale jak to nakonec zvládne, je už víceméně na něm samotném. Důvěra neočekává. Očekávání zřejmě může motivovat k vyššímu výkonu (dítě nechce zklamat), ale za poměrně neadekvátní cenu vlastní psychické nepohody nebo rozvoje přehnané ctížádosti. V konečném důsledku tedy nelze o podpoře pomocí očekávání nijak zvlášť hovořit. Věřím, že sdělovaná důvěra a zájem o proces, dítě, jeho snahu tuto podpůrnou moc mají (i když třeba nepřinášejí tak třesklavě vynikající výkony).

Poněkud rozsáhlejší kapitola věnovaná problematice motivačních aspektů soutěživých situací si vyžádá zevrubnější shrnutí. Soutěživá situace je ve většině případů (nejedná-li se o individuálně stanovené výzvy) specifickým druhem sociální interakce. Seznámili jsme se s některými zákonitostmi těchto interakcí, jejich vlivem na chování účastníků této interakce a jejich motivačními a aktivizačními účinky, které v sobě obsahují. Konkrétně šlo o zákonitosti nazvané sociální facilitace, inhibice, zahálka, synergie a deindividuaace. Jejich zjednodušené závěry převedené na problematiku soutěživých situací zní tak, že výkon individuálně soutěžících se bude zvyšovat, pokud vykonávají nepříliš těžký, již známý úkol, a naopak výkon skupinově soutěžících se bude zvyšovat, pokud pro ně úkol bude dostatečně zajímavý (případně pokud společně fungují na kooperativní bázi). Jinak řečeno, při nastavení soutěže na splnění těžkého neznámého úkolu jednotlivcem se bude jeho výkon (zejm. v důsledku strachu ze selhání) snižovat, šance na získání nových dovedností tak klesá. Motivační aspekt individuálně soutěžících se vysvětluje vybuzením energie jedince, který má vykonávat činnost v přítomnosti jiných lidí. Je-li ale úkol příliš složitý, dostanou se ke slovu obavy ze zvládnutí a zřejmě různé sociální potřeby (nezklamat okolí, neztratit svou prestiž) tvoří blok pro vybuzení dostatečného množství energie. Naopak ale, jednoduché úkoly bez osobní zainteresovanosti při skupinovém plnění výkon jednotlivce snižují, ten se zvyšuje při zainteresovanosti členů týmu na jeho plnění. V tomto může soutěž dobře sloužit, zainteresovanost do plnění úkolu může poskytnout jinými svými motivačními faktory, například výzvou, stanovením cíle, možností uplatnit schopnosti a projevit kompetenci. Dalším jevem motivujícím a aktivizujícím pro plnění činností daných soutěží je zřejmě deindividuaace, jev, kdy je jedinec unášen spolu se svou skupinou (i kdyby sám danou činnost nikdy nebyl ochoten vykonávat).

Jiný pohled na motivační sílu soutěživých situací poskytují různé teorie založené na motivaci skrze uspokojování lidských potřeb. Pohled odborníků říká, že školní činnost a školní výkony jsou vždy motivovány různými kombinacemi a variacemi poznávacích, sociálních a výkonových potřeb. Kompetice je zřejmě motivačně účinná proto, že má schopnost aktualizovat některé z těchto potřeb a poskytovat jejich relativně rychlé uspokojování, respektive šanci na jejich uspokojení. Charakteristicky vy-

buzuje a) zejména potřebu úspěšného výkonu (soutěž k němu podává velmi rychlou zpětnou vazbu, je-li pozitivní, pak motivuje do dalších pokusů o úspěšné zvládnutí, podává možnost uplatnit své kompetence, podává možnost překonat i cíle stanovené jako osobní výzvu, pro mnoho lidí je motivací samotné zadání cíle, kterého je možné dosahovat, krátkodobě bez vedlejších účinků zřejmě také funguje negativní motivace neúspěchu, která je v soutěži také bytostně obsažena); b) sociální potřebu pozitivních vztahů (možnost společného prožívání dynamické situace, možnost sdílení radosti ze hry); c) sociální potřebu prestiže (soutěž přináší velmi rychlé srovnávání a možnost posílení vlastní prestiže). Navíc bych připojila možnost uspokojení fyziologické potřeby odpočinku, která zřejmě nespadá do oblasti přímé motivace, ale do dalších aspektů, které činnosti a výkon podporují. Soutěživé hry pak umožňují jistý druh relaxace a odpočinku (střídáním momentů napětí a uvolnění), která motivuje spíše do zapojení se do samotných soutěžních aktivit než jimi zprostředkovaně do dalších činností. Pro kompletnost je ještě třeba doplnit, že motivační účinek soutěží může být za jistých okolností také podporován motivací vnější, různými materiálními, formálními či nemateriálními odměnami a pobídkami.

Pro školní motivaci využívající soutěživých prvků tu vyvstalo několik důležitých momentů. Prvním je, že po soutěži nemusíme sahat jako po nástroji, který slouží jen ke zvyšování výkonu. Soutěž se dá využít také s cíleným zaměřením na motivaci obecně do školních činností (plnění jednoduchých úkolů, osvojování učiva, opakování, zatraktivnění učiva a činností, osvěžení a relaxace pro činnost), čímž se sníží důležitost samotného výkonu (což odpovídá požadavkům na nedestruktivní soutěž). Dalším je, že sociální potřeby jsou (zejména v určitých věkových obdobích) mnohem důležitější než ostatní potřeby, a tak stála-li by soutěž proti sociálním potřebám (jedinec by se tím nějak vyčleňoval ze své skupiny, skupinových norem), nebude mít zřejmě žádný očekávaný motivační účinek. Dalším je nikterak překvapivé zjištění, že vnější motivace užívaná dlouhodobě či pravidelně ničí motivaci vnitřní, což je pro tradiční školu (ale i její okolí, zejména rodiče žáků) zhusta užívaná „preventivní“ dávka vnější motivace poměrně obtížně stravitelný fakt. Dalšími momenty jsou pak osobní strategie jednotlivců při dosahování cílů, z nichž vyplývá, že ne každý motivaci soutěžími přijímá. Existují typy lidí (zejména ti s osobní strategií vyhnout se neúspěchu), kteří se srovnávání budou snažit vyhýbat, a naopak existují typy lidí (zejména ti, kteří si obraz svých kompetencí vytváří na základě toho, jakých dosahují cílů ve srovnání s jinými), kteří soutěže vyhledávají, kteří se jimi rádi nechají motivovat, a kterým by naopak mnohdy prospělo nechat se namotivovat i jinými metodami, aby jejich touha po srovnávání nepřerostla do přehnaně ctižádostivých rozměrů. Posledním komplexem momentů je varování, že jakákoli přemíra vede k disproporcím, a o motivaci soutěživosti, která v sobě ukrývá opravdu velkou spoustu rizik, to platí dvojnásob. Téměř každý z výše popsaných motivačních faktorů v sobě skrývá své ale. Kompetitivní motivace je v edukačním procesu velmi rozšířená a mnohostranně využitelná, ale jsme-li v oblasti motivace soutěživými prvky, které jsou velmi účinné a rychle viditelné, jsme stále na hraně nadužívání této možnosti, a tím si zahráváme s odpalovací rampou celé plejády raket nesoucích na svých palubách velmi mnoho rizikového nákladu.

2.5 Známkování - forma soutěže? Konstruktivní forma soutěže?

Naskytá se otázka, jestli známkování, jedna z nejobvyklejších podob hodnocení žáků v českém školství, je také formou soutěže. Vybírám několik momentů ze statě Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole* (1999) a pokouším se nalézt mezi hodnocením, resp. známkováním, a charakteristickými rysy principu soutěživosti paralely - domnívám se, že oba tyto jevy spolu mají mnoho společného:

- Hodnocení informuje o úrovni výkonů jedinců, stejně jako soutěž může takto informovat.
- Zastavme se u pracovní definice hodnocení: „Obecně vzato hodnocení je porovnávání 'něčeho' s 'něčím', při kterém rozlišujeme 'lepší' od 'horšího' a vybíráme 'lepší', nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení 'horšího'“ (tamtéž, s. 15). Její první část (porovnávání a výběr „lepšího“) se v mnohém kryje s principem soutěživosti.
- Obdobně definice známek (jako jedné z možností sdílení hodnocení): „Známky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákovy školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze...” (tamtéž, s. 124); a „...známka je nástrojem, který /... uspořádává/ objekty na hodnotové škále” (tamtéž, s. 125). Hovoří se zde o funkcích, které splňuje stejně tak hodnocení známkou jako určení pořadí podle výsledků soutěžících.
- Sdílená jsou také některá rizika. Často se hodnocení žákovi odcizuje (hodnotí pouze učitel, hodnocení se stalo nedostupným mocenským nástrojem) a odtrhává od jeho vlastní práce (dialog s rodiči i učiteli se nezřídka týká pouze známek, nikoli toho, jaká práce je za nimi) - tj. výsledná známka se stává tím nejdůležitějším, „o čem škola je”. Paralelní je dle mého názoru srovnání s rizikem soutěže (závislost na odměně, na vnější motivaci), kdy se odměna (či známka) stane důležitější než proces, který měl být jen ozvláštněn hrou - soutěží, a kdy odměna (či známka) jako vnější motivace zcela potlačila motivaci vnitřní.
- Také si můžeme všimnout, že pokud je známkování skutečně jen v rukou učitele, který má nad výsledky nejvyšší svrchovanost, můžeme stejně tak zaměnit slova „učitel” za „rozhodčí” a „žáci” za „soutěžící”, a tato metafora nám odkryje další podobnost obou jevů.
- A v neposlední řadě oba jevy jsou v současné době diskutovány a procházejí jakousi fází (slovy Jana Slavíka, s. 10, o hodnocení) „profesní kultivace.”

Vydeme-li z definice Mortona Deutsche (1949), kde je uvedeno, že soutěž je charakterizována tím, že má svého jednoho vítěze, případně omezený počet vítězů, kteří svou výhru nutně získali jedině tak, že někdo jiný, resp. někteří jiní, prohráli, není odpověď na otázku, zda školní známkování je či není formou soutěže, jednoznačná:

- Pokud jsou předem dána kritéria, tj. existuje šance, že je všichni splní, tj. všichni se mohou stát vítězi, nemá toto známkování všechny atributy soutěže podle definice M. Deutsche. Odborně hovoříme o kriteriálním hodnocení, jehož měřítkem „je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe

nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli" (tamtéž, s. 40). Některé atributy soutěže ale zůstávají - např. určení pořadí zúčastněných dané mírou, do jaké byl úkol splněn, atd. Z jistého úhlu pohledu bychom zde našli také atributy soutěže s individualistickými prvky, kterou bychom mohli vyjádřit soutěživě-individuálním skládáním účtů typu „já versus úkol, výzva."

- Pokud je známka udělena až na základě srovnání s výsledkem ostatních členů třídy či jiné normy (nebo je hodnocení dokonce podloženo snahou naplnit rozložení četnosti jednotlivých známek dle Gaussovy křivky), tj. je relativně omezen počet „výher" (= jedniček), potom se jedná o soutěž splňující všechny své atributy dané definicí. Odborně hovoříme o normativním hodnocení, kde měřítkem je norma stanovená vzhledem k určité populaci žáků. Výkon jedince „je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol" (tamtéž, s. 40)²⁰. Paradoxně to, co mohlo být při kritériálním hodnocení shledáno jako úspěšně splněný úkol (splnění kritéria), může být normativně hodnoceno jako neúspěšné (slabší oproti normě), ačkoli úkol ve své podstatě splněn byl.

Podle Deutschovy definice tedy minimálně druhý způsob školního známkování, nepochybně často užívaný naší školní praxí, lze označit jako soutěživou situaci²¹. Budeme-li jako výchozí rámec brát principiální definici kompetice, i první způsob, kritériální hodnocení, nabyde soutěživých rysů.

Nabízějící se otázkou je, jestli je tato forma soutěže nedestruktivní. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.4, konstruktivní, učení podporující, soutěž má jisté specifické požadavky.

Prvních šest z výše vyjmenovaných devíti požadavků (připomeňme: negativní vzájemná závislost, jasný začátek, konec, kritéria pro výběr vítěze a jasná pravidla, schopnost jasně škálovat soutěžící, vhodný úkol (např. cvičení dobře naučených dovedností, usoustavnění či zopakování dobře zvládnuté látky, předvedení jednoduchého úkolu), kontrola interakce mezi soutěžícími, možnost monitorovat a revidovat pokrok soutěžících, aby se mohli sociálně srovnávat) je zcela v rukou konkrétního zadavatele soutěživé situace, v našem případě vyučujícího, jenž známkuje srovnáváním výkonu jednotlivých žáků. Tyto požadavky není zvláště těžké nastavit a udržet.

Další požadavek (všichni vstupující do soutěže ovládají dovednosti soutěžit - hrát fair, být dobrým vítězem a dobrým poraženým, užívat si soutěž, výhru i prohru, monitorovat pokrok soutěžících, nepřeceňovat výsledky, tj. oddělit výsledky od pohledu na sebe a ostatní) už je s otazníkem. Jsou opravdu všichni žáci, kteří jsou v edukačním procesu vystaveni (nejen) normativnímu hodnocení, vybaveni těmito dovednostmi? Obávám se, že ne, ale škola má nyní v kompetenčním nastavení svých vzdělávacích cílů šanci větší než kdykoli jindy tento nedostatek doplnit.

Poslední dva požadavky nejsou ani tak s otazníkem, jako spíš s velkým výkřičníkem. Je-li škola předkladatelem soutěživých situací, měla by zajistit, aby tyto nebyly destruktivní, že všichni vstupující do soutěže budou věřit, že mají šanci na výhru

²⁰ Doslova je zde tento způsob hodnocení označen jako soutěž, viz příklad: „Karel má smůlu - v soutěži s ostatními prohrál, tj. nedosáhl na úroveň normy" (tamtéž, s. 40).

²¹ K tématu normativního hodnocení, kde jediným kritériem je srovnávání výsledků všech a žák se tak ze své známky nedozví nic o stavu svých vědomostí a dovedností, ale jen jak si stojí ve srovnání s výkonem svých spolužáků (případně ve srovnání s jiným vzorkem tvořícím normu), bylo napsáno již mnoho statí, vesměs obhajujících slovní nebo kritériální hodnocení, jež s ohledem na výše zmíněné jsou opravdu schopny podat ucelenější a pro edukační proces hodnotnější informace. Samozřejmě i tyto způsoby mají svá rizika (menší přehlednost, subjektivní vnímání toho, kdo kritéria stanovuje, resp. slovně hodnotí, apod.).

a měla by dbát na to, aby bylo relativně nedůležité, zda někdo vyhraje či prohraje, v tomto případě zda získá dobrou či špatnou známku. Ale je tomu tak doopravdy, v praxi škol? Bez předchozích výzkumů si troufám tvrdit, že není. Mají opravdu všichni žáci před každou situací, která bude známkována na základě srovnávání výkonu, šanci na výhru, tj. šanci na dobrou známku? Se všemi svými předchozími zkušenostmi, motivací, případně nálepkou špatného žáka, vědomím, že zase se bude nejvíc hodnotit to, co mu jde nejméně? A následně, jak se postaví k těmto citacím: „Zájem rodičů zřetelně vypovídá o tom, že hodnocení žáků je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojtkem mezi školou a rodinou“ (tamtéž, s. 14). „Před vstupem do školy si malé dítě hodnotící procesy zřetelně neuvědomuje - splývají mu s pestrým proudem životních událostí do jediného zážitkového celku. S prvními žákovskými krůčky se tato situace dramaticky mění. Hodnocení je okamžitě pojmenováno a zviditelněno jako klíčový bod celého školního snažení. Stává se totiž hlavní součástí zpráv, které si vyměňují autority, v té době pro dítě nejvyšší - učitel a rodiče“ (tamtéž, s. 111) - zdá se, že vypovídají o pravém opaku, co se nedůležitosti „výher“ týče. Je sice pravdou, že tyto citace se týkají obecného jevu školního hodnocení, ale myslím, že nebudeme daleko od pravdy s tvrzením, že známkování je ve školní realitě jeho nejčastější podobou (a nakolik je v něm zvlášť zastoupeno známkování normativní by bylo předmětem dalšího výzkumu).

Jakkoli to zní děsivě (vzhledem k masovosti tohoto jevu), nezbyvá než konstatovat, že známkování na základě srovnávání výkonu žáků mezi sebou (za předpokladu, že žáci neovládají dovednosti soutěžit, známkování není relativně nedůležité, případně nejsou splněny další požadavky pro konstruktivní soutěž) je destruktivní, tj. účinnost učení limitující, podobou soutěže. Toto zjištění je poněkud v rozporu s následující deklarací: „Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákovy učení“ (tamtéž, s. 15).

Otázkou tedy zůstává, co s tím? Odstranit celé známkování, respektive jev sociálního srovnávání, zřejmě nebude tou správnou cestou, stejně jako se snažíme dokázat, že k odstranění rizik soutěživosti nepovede to, že odstraníme soutěž celou. Domnívám se, že cestou by bylo eliminovat ony destruktivní rysy tohoto srovnávání. Jak bylo výše řečeno, žákům se v současném kompetenčním pojetí výuky bude snad více a více dostávat možnosti osvojení dovedností, které (mimo jiné) povedou k hladkému zvládnutí hodnocení pomocí srovnávání (např. hrát fér, nepřeceňovat význam výsledků a umět na ně pohlédnout z nadhledu, ještě lépe umět si z nich vzít informaci o svém směřování, atd.). Aby bylo možno dostát také posledním dvěma požadavkům konstruktivního způsobu soutěže (srovnávání, hodnocení), tj. aby každý ze zúčastněných věřil v možnost výhry a věděl, že výsledek je relativně nedůležitý, domnívám se, že by bylo nutné posílit význam celého edukačního procesu oproti pouhým výsledkům školní úspěšnosti²², dále posílit různorodost hodnocení (nabízí se více využívat kritériální, dále např. slovní či autonomní hodnocení²³, nebo indi-

²² Známost pravdou je, že způsob hodnocení je jen „vrcholem ledovce“, tj. toho, co vše se v běžné školní praxi děje, a je také známou pravdou, že nelze dost dobře změnit způsob hodnocení beze změny celého pojetí výuky (např. Slavík, 1999, a další).

²³ Autonomní hodnocení jako takové, které vede k samostatnému sebehodnocení žáků, postupně je jim předáváno z rukou učitele, je tedy jedním z edukačních cílů - hodnocení a sebehodnocení jako osvojená kompetence. Jako přínosy tohoto způsobu jsou zmiňovány např. samostatnost žáků, jejich sebedůvěra, vědomí vlastní hodnoty, samostatná aktivita, osobní zodpovědnost, schopnost vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosažení, psychická nezdolnost atd. Jedním z pilířů tohoto přístupu je také konstruktivní práce s chybou - východiskem je poznání, že chyba není „zlem“, kterého je třeba se zbavit, ale příležitostí k následnému lepšímu porozumění. „Objev chyby nesmí vyvolat úzkost ze sociálních důsledků blokuujících myšlení, ale naopak vědomí rozporu, napětí, vedoucí k aktivitě

viduální hodnotící normu²⁴), v jeho různých formách by si různí žáci snadněji našli ocenění i právě těch svých silných stránek. Posílením schopnosti realisticky hodnotit sama sebe (oním zmiňovaným autonomním hodnocením coby jedním z cílů edukačního procesu) by také hodnocení učitelem či jinými autoritami ztratilo punc fatality vyřčených soudů²⁵.

Jakkoli hodnocení ve formě známkování slouží svému účelu podat velmi jednoduchou a přehlednou informaci o školním výkonu žáka, má tato forma řadu rizik, z nichž jsme se tu zaměřili na ta způsobená nedodržováním zásad konstruktivní soutěže, konstruktivního srovnávání. Zabývali jsme se otázkou, jak tato rizika eliminovat a konstatovali jsme, že není účelné celý jev sociálního srovnávání, které přirozeně v životě nastává, odstranit. Je zřejmě jen otázkou „kultivace pedagogického umění hodnotit“, aby sociální srovnávání nebylo nejčastější (nebo snad jedinou) formou hodnocení a nepodávalo tak zkreslené a jen na jednu oblast zaměřené (jak si stojím ve srovnání s jinými?) informace.

2.6 Didaktické hry

Ve shodě s požadavkem Rogera Cailloise (1998) se přimlouvám za to, aby vědomě přinášeny principy soutěže do výuky měl co nejvíce podobu hry, tzn. budou existovat pravidla, bude možné se odvolat proti porušování zásad fair play, bude dodržen alespoň jakýsi rámec dobrovolnosti či spolurozhodování o možnostech účasti a bude jasně dané, kde a kdy už soutěžení pominulo, kde už se nesrovnává. Známe pojem „didaktické hry“; název naznačuje, že by mohli být tímto mostem mezi hrovostí a soutěživě-výkonovým aspektem výuky. Podívejme se na ně blíže.

Hry jako prostředky osvojování jsou spjaty snad s jakoukoli „výukou“, s kteroukoliv historickou dobou. V českém prostředí je počátek promyšlené hry jako didaktického prvku zřejmě spjat s dílem J. A. Komenského. V jeho škole je hra (coby kratochvíle a metoda libá) definována jako „cvičení (ducha nebo těla) zřízeným mezi několika závodícími o nějaké odměnění ziskem nebo ctí“, a proto „metoda tedy naše radící vše ve školách vykonávati přátelským jakýmsi řevněním i myslmi zmítajíc mezi strachem hanby a mezi nadějí chvály způsobena i příhodná jest mysli k libé dobrosti vzbuzovati a v ní uchovávat“ (Komenský, podle Němec, 2002, s. 58).

Jak je vidět, Komenského pojetí didaktických her bylo velmi soutěživé, zvláště soutěže doporučoval pro mladší děti, které k co nejlepšímu umístění vede přirozenost. Toto chápání zjevně přetrvalo velmi dlouho, já osobně si jiné než soutěživé

kognitivní (vlastní myšlení) nebo sociokognitivní, tj. komunikace mezi žáky navzájem nebo mezi nimi a učitelem“ (Slavík, 1999, s. 137). Domnívám se, že toto je velmi důležitý moment jak v hodnocení, tak v situaci soutěže obecně - považuji za důležité, aby neúspěch, chyba, prohra nebyly vnímány jako důležité diagnózy neschopnosti, ale spíše jako příležitost k dalšímu směřování. Poté se obojí bude moci stát nápomocným rozcestníkem, nikoli trestem.

²⁴ Individuální norma srovnává sebe se sebou - mapuje pokrok v čase. Je třeba brát v úvahu úroveň dosavadních výkonů a také tempo, tzv. „délku kroku“. Jinak by měl být v případě hodnocení podle individuální normy hodnocen žák, který místo svých obvyklých dvaceti gramatických chyb v diktátě udělal jen pět, a jinak žák, který oproti obvyklé bezchybné práci odevzdal diktát s pěti chybami (Slavík, 1999). Její výhody ověřené výzkumně byly nastíněny v kapitole 2.4.2).

²⁵ Není účelné používat pouze pozitivní hodnocení a omezovat tak situaci soutěže, protože problém nespočívá ani ve srovnávání ani v záporném hodnocení. Spočívá v tom, že školní hodnocení je často nálepkou, která označuje, zařazuje a klasifikuje celou osobnost. Hodnocení není počítováno jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu, ale jako osudový výrok o schopnostech jedince - tj. „nikoli 'dnes se mi to nepovedlo', ale 'jsem nemožný, nešikovný, hloupý' ...“ (Slavík, 1999, s. 146).

hry z dob své povinné školní docházky nevybavují. Dnešní trend se zdá být rozmanitější. „Didaktické hry jsou v rozličných předmětech úspěšně používány řadou pedagogů nejen jako metoda pro vysvětlení nezáživné učební látky nebo k procvičení vědomostí či dovedností, ale mnohdy jdou ještě dále, takže se pak v hodinách občanské či rodinné výchovy stávají např. prostředky ke zvýšení schopností koncentrace, kooperace s druhými žáky, umění relaxace nebo napomáhají k pochopení pojmů demokracie, diskriminace, rasismus, apod. Učitelé přebírají a používají řadu her z jiných oblastí (např. mimoškolní výchovy), a tak těžko můžeme ještě určit, kde končí nebo začínají hranice her, jež jsou zařazovány do kategorie didaktických“ (Němec, 2002, s. 102). Stačí dnes nahlédnout do libovolných fondů a zásobníků her, abychom viděli, že repertoár herních principů se z čistě soutěživého velmi rozšířil.

Osobně velmi vítám tuto diversifikaci, soutěž obecně není jediným herním principem, proč by tedy ze škol měly být ostatní principy vyloučeny? Jak ale podotýká Meyer (podle Maňák, Švec, 2003), je nutné počítat s tím, že hra v současném životě žáků má specifické rysy, např. komercializace (počítačové hry a různé série hraček k propagaci filmů apod.), způsobuje, že jsou moderní hry většinou orientované na konkurenční boj a soutěživost. S tím je učitel vnášející hru do výuky velmi konfrontován - žáci jsou zahlceni napínavými příběhy a zápasy hrdinů, takže hry bez vítěze, které škola nabízí, nejsou příliš přitažlivé. Toto je jistě důležitý fakt a podnětná poznámka, přesto si myslím, že má cenu do škol i hry tzv. bez vítěze přinášet.

Je dobré si uvědomit, v čem tkví rozdíl mezi hrou a didaktickou hrou. Prvním a nejdůležitějším momentem je kategorie cíle: „jestliže hra nesleduje přesně vymezené cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126)²⁶. Navíc, a to je důležité, cíle hry žáka a pedagoga bývají diametrálně odlišné. „Zatímco pro dítě je hra radostí, smysluplným zážitkem, životní náplní a potřebou, jejímž prostřednictvím usiluje o psychické podněty, je pro výchovný subjekt hra prostředkem, s jehož pomocí může v dítěti příjemným a 'bezbolestným' způsobem rozvíjet své pedagogické záměry“ (Němec, 2002, s. 19), viz tabulka 2.3.

Druhým rozdílným momentem hry a didaktické hry je její dilema dobrovolnosti: didaktická hra ztrácí část nevázanosti na přesný cíl, svobody a spontánnosti a lze ji vymezit jako „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127). K tématu dobrovolnosti se ještě vrátíme níže.

Přimlouvám se tedy za to, aby do výuky vědomě přinášeny soutěživé prvky měly podobu hry. Didaktické hry se pro splnění tohoto požadavku přímo nabízejí. Je ale dobré si uvědomit, že soutěž není jediným herním principem; dnešní doba naštěstí tomuto rozšíření didaktických her přeje. Didaktické hry vzhledem k účivu plní zejména funkci procvičovací a upevňovací, také se jimi dá přiblížit podstata probíraného, která se nedá sdělit slovy, může být provázena emocionálním zážitkem. Pedagog by ale měl počítat s tím, že hrou naplňované cíle žáka mohou být dosti odlišné od jeho cílů.

²⁶Z toho plyne, že by se měla hra zařazovaná do výuky vyvarovat dvou extrémů: sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již hrové činnosti nevnímá jako hru, ale současně na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky (Maňák, Švec, 2003). Současně však autoři podotýkají, že hra (a práce) i učení vyrůstají ze společných kořenů a škola by měla překonávat myšlenku, „že práce a učení nejsou slučitelné s hrou, pocitem radosti a uvolnění. Velkou úlohu tu má motivace žáků, která jako dynamizující faktor překonává didaktické zásahy do hry, pokud nepřekročí snesitelnou míru, protože určitým regulačním faktorem jsou také dobrovolně akceptovaná pravidla, která některé hry obsahují“ (tamtéž, s. 128).

Tabulka 2.3: Rozdílnost cílů her (Němec, 2002, s. 19)

Sledované cíle hry - žák	Zamýšlené cíle hry - pedagog
Chtěl bych dokázat, že jsem silnější (sebepotvrzení).	Jak ho to naučit?
Chtěl bych se pobavit (libost, zábava, legrace).	Jak mu učení zpříjemnit?
Chtěl bych se to naučit (zájem, ctizádostivost).	Jak to udělat, aby si to pamatoval trvale?
Chtěl bych vyhrát (vítězství, uznání ostatních, aspirace).	Jak mu vysvětlit, co se ústy nedá říci?
Chtěl bych zkusit, zda to dokážu (jaký jsem, hledání sebe, vůle).	Jak zjistit, co v něm je?
	Jaký je?
	Jak zpříjemnit nepříjemné?

2.7 Soutěživost a škola – překročení rámce školní třídy. Skrytá soutěž a skryté kurikulum

Je známou věcí, že část nějakého celku vykazuje vlastnosti tohoto celku. Je-li celá škola soutěživým prostředím, je logické, že také její odchovanci budou vykazovat tuto vlastnost²⁷. Jak víme, soutěživost je vlastnost přirozená, ale má bohužel také své hypertrofované a poškozující podoby, zejména je-li tím, co tu nazýváme sekundárním důsledkem jiných jevů. Nebezpečím na půdě školy je zejména tzv. skrytá soutěž, která může zabírat příliš mnoho prostoru určeného jinak spolupráci. Osvětleme si tedy toto vžité slovní spojení obsahující slovo soutěž (nejprve obecně, poté se pokusím poukázat na jeho souvislosti se školou).

Skrytá soutěž se vyskytuje často mezi podskupinami nějakého celku, objevuje se spíše tam, kde skupinová kultura soutěž velmi podporuje, nejčastěji systémem odměňování. Velmi často je skrytá soutěž deklarována navenek jako spolupráce. Jejími projevy jsou vzájemné stížnosti, tzv. házení klacků pod nohy, chybějící podpora, přerušovaný tok důležitých informací, atd. Jako konkrétní příklady vzniklých problémů můžeme jmenovat: silnou konkurenci uvnitř týmu vedenou např. snahou prosadit své nápady, mít tím největší vliv či největší odměnu; zatajování informací jako manévry vedoucí k zvýhodnění a k odměně; nastavení velmi tvrdé a dravé atmosféry pro jakékoli dosahování výsledků; konstituování velmi silného jádra, které se chrání před ostatními členy skupiny a nechce s nimi navazovat spolupráci; navenek deklarovaná spolupráce a vnitřní boj (př. skupina A a B mají připravit akci. A se odmítá příliš zapojovat do přípravy, B říká: tak dobře, my jsme to připravili, vy to zorganizujte na místě. A akci organizuje, ale účastníkům vysvětluje, že takhle špatně to vymyslela jiná skupina); předem jasná situace, kdo bude vítěz a kdo poražený, atd. (Zahrádková, 2005).

Obvykle je tato tematika představována v souvislosti s prostředím firem, v němž mezi jednotlivými odděleními může ke skryté soutěži docházet poměrně často. Nicméně domnívám se, že i prostředí školy může vykazovat některé znaky skryté soutěže. Z výše uvedených příkladů bychom se nejvíce mohli obávat právě toho, že skrytá soutěž a skryté vnitřní boje zaberou příliš mnoho prostoru, který by ji-

²⁷ Analogické je to se spoluprací: „mají-li školy rozvíjet u žáků kvality potřebné k učení a spolupráci, je zapotřebí, aby je měli dostatečně osvojeni jejich učitelé a aby byly součástí kultury školy - i skryté kurikulum hovoří k žákům zcela jasně“ (Pol, 2007, s. 80).

nak mohla obývat konstruktivní spolupráce (na úrovni učitelů mezi sebou, vedení a ostatních zaměstnanců, atd.). Dochází-li ke skryté soutěži na úrovni zaměstnanců školy (tj. ve "firmě" Škola), jen těžko můžeme očekávat, že se nebude dít mezi žáky a studenty.

Uvědomíme-li si, že systém hodnocení je z podstatné části založen na soutěživém principu, že komunikace, potažmo tok informací je poněkud nepřírozeně směřován pedagogickou komunikací či v rámci kázně zakazován, že jak v rámci hodnocení, tak v rámci výkonostních soutěží, je někdy víceméně předem známo, kdo může být vítěz a kdo bude spíše poraženým, můžeme se právem obávat, že škola je místem, které splňuje mnoho předpokladů pro vznik skryté soutěže. Uvedené ukazatele se samozřejmě nedějí v každé škole, ale obecně je škola prostředím, které má k těmto procesům dispozici.

Skryté kurikulum - nebezpečí osvojení nezamýšlených dovedností

Idea skrytého kurikula upozorňuje na to, že obsah výuky netvoří zdaleka jen učební látka. Vstupují do něj navíc i sociálně-psychologické parametry učebních situací, dále také jevy, které se odehrávají v interakcích a aktivitách žáků v době mimo vyučování. Zahrnuje vše, co si žák ve škole osvojuje, což je mnohem více než vymezují učební plány. Spadá sem např. řada osvojených návyků a technik řešení situací (např. jak přežít nudný výklad), sociálních norem i postojů. Patří sem i osobní zjištění, jak se vyrovnávat s klasifikací a hodnocením, také tehdy, je-li vystaveno velkému sociálnímu tlaku vyžadujícímu co nejlepší známky, výsledkem také může být učení se nikoli látce, ale strategii, jak odpovídat podle očekávání učitele a mnoho dalších. „Skrytost“ nemá co do činění s nezjevnými skutečnostmi, ba právě naopak, jedná se často o skutečnosti samozřejmě, přirozené a obvyklé. Jejich skrytost je v tom, že dosud neodhalené jsou jejich dopady. Můžeme se tak např. ptát, čemu se žáci naučí, když je jejich výkon a chování známkováno? (Havlík, Koťa, 2002).

Podobných otázek v souvislosti se soutěživým principem ve škole si můžeme klást celou řadu. Zejména tíživě vyznívají ty směřující k potenciální rizikovosti přebujelého používání soutěží. Jaký model vynakládání úsilí pro dosažení výsledku je školou předáván? Co se děje se všemi, kteří za poslední čtvrtletí nebyli ani jednou vítězi? Co v důsledku může znamenat, že některé děti se ve školou nabízených disciplínách opravdu nemají šanci uplatnit? Jak se děti vyrovnávají s pocitem "pořád ve střehu", protože srovnávání, které není nedůležité, z něhož plynou důsledky (nejčastěji známky), může přijít kdykoliv? Jaké škola předává poselství o tom, jak důležité místo v sociálním životě člověka různé porovnávání a soutěžení zaujímá? Je škola místem podporujícím spíše orientaci na splnění úlohy, nebo orientaci na to dosáhnout lepších výsledků než jiní? Nepoškozuje důraz na důležitost známek umění prohrávat?

Řečí skrytého kurikula zřejmě mluví i následující nástin kauzalit: když děti žijí s kritikou, učí se odsuzovat. Když s nepřátelstvím, učí se bojovat. Když s posměchem, učí se bázlivostí. Když se zahanbením, učí se provinilostí. Když děti žijí s tolerancí, učí se trpělivostí. Když s povzbuzením, učí se sebedůvěře. Když s uznáním, učí se sebeúctě (Fisher, 1997).

2.8 Závěr - soutěž a škola

Soutěživý princip je ve škole přítomen v mnoha podobách. Škola a soutěž, soutěživost, zdá se, tvoří oboustranně výhodný symbiotický vztah. Mají spolu společných několik

momentů, které buď pomáhá škola naplňovat soutěži, nebo obráceně. Škola vytváří ideální podmínky pro realizaci soutěže: sdružuje na jednom místě „účastníky“, ať už jednotlivce, nebo skupiny, a předkládá jim mnoho cílů k dosahování; tím vzniká ideální místo pro poměřování. Soutěž naopak pomáhá škole v mnoha jejích klíčových oblastech: motivovat pro školní činnosti i pro dosahování výkonů a výsledků, hodnotit, diagnostikovat schopnosti jedinců a poskytovat jim zpětnou vazbu o jejich úrovni.

Kde všude jsme tedy soutěživý moment ve školním životě identifikovali a čemu jsme se v této kapitole věnovali: vedle již zmíněných motivace a hodnocení (zejména známkování jako specifické formě soutěže) také didaktickým hrám, soutěživosti jako přirozené vlastnosti členů třídy, respektive míře soutěživosti jako přirozené kvalitě skupiny, konfrontační etapě vývoje skupiny a také soutěživosti jako průvodnímu jevu defenzivního komunikačního klimatu školní třídy.

Viděli jsme, že soutěživost je přirozenou součástí nejen života, ale i školního života, a i když s sebou nese mnoho rizik, nemá cenu se jí paušálně obávat. Setkali jsme se zde ale také se zvláštním typem soutěže, která není sama o sobě primárním jevem, ale důsledkem jiných (a sociálně poněkud deformovaných) procesů. Poprvé to bylo právě jako důsledek nepartnerského učitelského přístupu vytvářejícího defenzivní komunikační klima, tj. takové, které vyvolává u účastníků komunikace obranné mechanismy, účastníci spolu v podstatě soupeří, stojí více méně proti sobě. Podruhé se toto téma objevovalo v kapitole o motivaci, příliš podporovaná sociální potřeba prestiže vyvolává jako svůj důsledek přílišnou touhu po soutěživosti, srovnávání a dokazování si své superiority oproti výkonům ostatních. Také jsme se v této kapitole setkávali mnohokrát s nebezpečím zveličení, hypertrofie soutěživého principu (zejména u motivace, hodnocení známkováním pomocí sociální normy, u rozvoje skryté soutěže).

Oba jevy, soutěživost jako důsledek jiných jevů a procesů a hypertrofovanost soutěživého principu, se zdají vysoce rizikové (respektive naplňující rizika), jak o tom bylo pojednáno výše. K naplňování těchto dvou úskalí má bohužel škola velmi mnoho sklonů, snadno jim podléhá. I odtud zřejmě pramenila vlna všeodsuzující kritiky soutěží a soutěživosti v předchozích dekadách. Věřím, že existuje i jiná cesta, než totální odsouzení soutěží a zatlučení školních okenic ve snaze zabránit dětem setkat se tu s ní. A tuto cestu se nyní pokusíme hledat.

Kapitola 3

Pedagogické uchopení soutěží a soutěživosti

V prvé řadě je nezbytné uvědomit si, že soutěživost nerovná se bezohlednost. Cesty teoretického mapování fenoménu soutěživosti bohužel často končí u tohoto a podobných zjednodušení. Víme-li ale, že soutěž je přirozená, a v jisté etapě vývoje dokonce pro vývoj vlastní identity nezbytná, můžeme snad přijmout fakt, že do škol patří.

Jak tedy pracovat se soutěží a soutěživostí ve školách? V této části práce se pokusím nastínit možnosti, jak se přiblížit k takové podobě kompetice, v níž bude možné využít jejích přínosů za současného omezení rizik a zároveň tím pomoci žákům, aby mohli s kompeticí ve škole bez psychické újmy žít. Nejen mým návrhem je kompetici „kultivovat“; např. proto, aby mohlo být dokázáno, že soutěživost opravdu nerovná se bezohlednost (kultivace na straně edukantů), a také proto, aby soutěživého nastavení nebylo zneužíváno jako hlavního nebo dokonce jediného popoháněče edukačního procesu (kultivace na straně edukátorů). Oproti výše zmapovanému stavu kompetice v našich školách to znamená, že zde nebude zastoupena jen jako přirozený lidský rys nebo jako prostředek edukátora (k motivaci, hodnocení, atd.), ale že se stane také tématem, předmětem výchovně-vzdělávacího procesu.

Východisko kultivace agonálního pudu navrhované Cailloisem (1998) tkví v tom, abychom se ho naučili ovládat. Nedestruktivně vybití a umět kultivovaně používat (i využívat: k zábavě, nalezení vlastních hranic, sebe prezentaci, sebeobraně nefunguje-li spolupráce, atd.) bez zneužití. Ve škole a školní třídě se scházejí potenciální účastníci, vede je erudovaný odborník, který ošetřuje vzniklé situace, atd. - zdá se tedy, že škola je pro tuto kultivaci docela ideálním místem.

3.1 Kompetitivní model výuky?

Kooperativní model výuky, vycházející z Deutchovy teorie, prošel od dob deutschových velkým rozvojem - přístup má perfektně rozpracovanou metodologii, podmínky efektivnosti, existuje množství zásobníků aktivit a jiné literatury, v mnoha zemích se koncept kooperativní výuky dostal do uplatňovaných pedagogických přístupů¹. Individualizovaný přístup je také rozpracován, nejvýraznějším představitelem je zřejmě koncept Daltonského vyučování. Oproti tomu kompetitivní výuka, jako svébytný

¹ Jednou z nejsilnějších současných alternativních větví pedagogiky v Itálii je Hnutí pedagogické kooperace - Movimento di Cooperazione Educativa (Štech, podle Kasíková, 2001).

a cílený přístup či model vyučování, v odborné literatuře jednotně nazírán zřejmě není.

Oporou je zřejmě opět teorie bratrů Johnsonů, kteří kompetitivní nastavení školních výukových situací uvádějí jako jedno ze tří základních uspořádání, vedle kooperativního a individualistického.

V Mezinárodní encyklopedii edukačních technologií (Plomb, Ely, 1996) je zařazeno heslo „Competitive Learning“, kompetitivní vyučování. Obsahuje popis základního nastavení (studenti se snaží dosáhnout cílů, které může získat jen jeden nebo omezený počet), určování pořadí, oblast využití (soutěž může být pravděpodobně využita jen u úloh cílených na „dril“ a opakování), podmínku fungování soutěží a její školní uzpůsobení (aby soutěž mohla existovat, musí být přítomný moment nějakého nedostatku. Mám-li získat, co chci, a tím tě porazit, pak to, co chci, je definováno jeho omezeným množstvím. Někdy je omezení reálné, např. když dva hladoví lidé soutěží o jeden krajíc chleba. Nebo je omezení vytvořeno uměle. Studenti mohou soutěžit o omezený počet „A“, ale kolik jich bude, je rozhodnutím učitele a školy. Školy vytváří umělý nedostatek „A“ ve snaze motivovat studenty skrze soutěž o jejich dosahování). Dále jsou zde uvedeny efekty soutěživého nastavení výukových situací (následkem je, že studenti buď pracují více, aby byli lepší než jejich spolužáci, nebo se příliš nasnaží, protože nevěří, že by měli šanci na úspěch) a typologie různých situací.

Anderson (1995) pod encyklopedickým heslem prostředí pro předvádění (Performance Environments) uvádí, že se jedná o jednu z výukových metod, během které dochází k učení, jednak při přípravě na předvádění a jednak při předvádění samotném, když jsou jedinci motivováni pracovat co nejlépe před obecenstvem. Vedle sportovních, hudebních a dramatických výkonů, debat a vytváření různých nahrávek a reportáží jsou sem řazeny také školní soutěže, jako např. školní turnaje, pravopisné soutěže a školní vědecké veletrhy.

„Kompetitivní učení je v dnešních školách velmi rozšířenou formou učení. V soutěživém prostředí je výkon žáka srovnáván s průměrem výkonu všech žáků“ (Pasch, 1998, s. 249). Otázkou však je, jestli se v uvedených předchozích případech dá hovořit o promyšleném a soustavném modelu vyučování (jakými kooperativní i individuální jsou). Domnívám se, že ne, že se jedná spíše o shromáždění poznatků o principu, který funguje, má velký motivační potenciál k podávání výkonu, a proto ho škola používá, zařazuje sice vědomě, ale nijak zvlášť hluboce promyšleně.

Nicméně takový pokus existoval. Ustavením soutěživého principu jako výchovného modelu je, možná překvapivě, koncept novodobého olympismu Pierre de Coubertina. Jak uvádí Jirásek (2005), revitalizaci olympijských her bychom měli vnímat především jako důsledek pedagogických, výchovných snah Coubertina, který se snažil propojit výchovu tělesnosti s výchovou sociální a morální². Je dobré si uvědomit, že

²V roce 1896 byly formulovány čtyři hlavní cíle Mezinárodního olympijského výboru: rozvoj tělesných a morálních kvalit na podloží sportu, vzdělávání mladých lidí sportem v duchu vytváření přátelství a budování mírového světa, šíření těchto myšlenek po celém světě a k naplnění tohoto účelu pořádání velkých sportovních festivalů, olympijských her, každé čtyři roky. Cíle byly transformovány do pěti principů: 1. *princip jednoty těla a duše v ideálu harmonické osobnosti* (přání praktického uplatňování ideálu kalokaghatia), 2. *cíl lidského sebezdokonalování prostřednictvím sportovního soutěžení* (a to nás zde zajímá nejvíce: soutěž a výkon nemají pouze rozvíjet tělesnost, ale také budovat charakter), 3. *podmínka amatérismu jako forma sebedisciplíny* (ušlechtilá myšlenka podporovat „olympijské atlety“ a nikoli rozvíjet „cirkusové gladiátory“, bránit „lidské talenty před jejich přeměnou ve zboží“ vnikem finančního ohodnocování do her byla jistě zajímavá, ale brzy byla opuštěna. Jednak se ukázala jako nedemokratická, když zakazovala účast ve hrách každému, kdo byl někdy za sportovní či trenérskou činnost placen, a jednak se amatérismus stal něčím ajko aristokratickým vzorcem využití volného času, manifestací vysokého sociál-

tato idea je velmi ovlivněna dobou svého vzniku, neodráží tedy hlavně „mytizované ideály antického Řecka, ale charakteristiky konce 19. století, tj. plně se v něm projevuje myšlenkové ovzduší osvícenských ideálů, pozitivismu a evolucionismu“ (tamtéž, s. 276).

Tento model však zjevně neslouží plně svému záměru. Jistou míru idealičnosti a nerealizovatelnosti zejména principu amatérismu přiznával již sám Coubertin. Za další extrémní idealizaci Jirásek považuje mytizaci starořeckých her, například Coubertinovo přehlédnutí faktu, že i v antice byla čest a prestiž doplňována penězi a zbožím, atd. Další trhlinou olympijské idey je to, že je tvořena velmi rozsáhlým souborem norem a hodnot (jako spravedlnost, poctivost, odvaha, tolerance, rovnost, nezištnost, fair play, kalokaghatia, apolitičnost, umělecký a tvořivostní rozvoj, sociabilita a mnohé další) bez uceleného pojetí. Staly se proto spíše krásnými hesly, obecnými schématy, ale všemi uznávaný jednotný (a dodržovaný) smysl olympismu neexistuje. Vyvinul se v symbol, ovšem mnohoznačný, s různou interpretací. Jirásek se domnívá, že ani snaha o implementaci fair play mimo oblast sportu (jako všeobecný morální princip) není bez problému – příkladem je příběh velkého udatného Golíáše přelstěného malým Davidem – příběh používáme jako povzbuzení, že ani slabí nejsou bezmocní, ale můžeme snad říct, že by se David zachoval fair play? V situaci, ve které se ocitnul, nebyla nastolena žádná pravidla, ke kterým by směřovala ona etická čistota. Přenos souboru těchto (jistě ušlechtilých) hodnot do jiného prostředí tak nemusí být vždy jednoznačně přínosný, nelze tedy princip fair play povýšit na obecný morální model chování. Jirásek (2005) se vyslovuje proti takovým snahám – tím, že fair play není přesně definováno a jednotně uznáváno, mohlo by takové přenášení být značně zavádějící a zneužitelné. Stojí spíše na intuitivních výpovědích, neopírá se o např. vědecky podložené argumenty, atd. Olympismus s sebou nese mnoho dalších problémů, např. dilema kalokaghatie – jsou oceňováni všestranně rozvinutí nebo specialisté na jednostranně zaměřené výkony?, a další.

Jistě jsou olympijské ideály ušlechtilé a hodné následování. „Pokud je však olympismus vydáván za pedagogickou koncepci, /.../ pokud je považován za formu ucelené etické výchovy, je nutné se vůči takovému univerzalistickému přenosu ozvat...“ (tamtéž, s. 287). Jednak není uceleným programem, ale řadou nekonkrétních hesel, a jednak značně redukuje cíle i prostředky výchovy jen do oblastí agónu – ten ale neobsáhne všechny kvality, se kterými by se měl člověk seznámit. Nadto Jirásek na jiném místě uvádí, že podstatou soutěží je měření sil, agonistická rivalizace, a tedy zásady fair play a podobné jsou jen podmínkami (byť podstatnými) pomáhajícími průběhu soutěží, nelze je tedy povýšit na nejvyšší hodnotu – poměrování, sport atd. by pak zůstaly velmi redukováné jen na prostředek k uskutečňování přijatého etického programu.

Nabízí se tedy další otázka: je účelné vytvářet propracovaný edukační model založený na kompetici? Je to žádoucí? Co by měl přinést?

Pedagogický imperativ praví, že škola má připravovat na to, jaká je realita společnosti. Na základě toho jistě mnoho edukátorů neváhá s obhajobou nutnosti výchovy v soutěživém duchu mající zaručit dobrou adaptaci na konkurenční realitu naší společnosti. Bylo by však toto možno položit jako základ kompetitivního modelu výuky? Troufám si tvrdit, že ne. Vezměme do úvahy onu možnost zneužívání, jak byla popsána výše – zneužívání, které se dostaví, když nepřiměřeně vzroste něk-

ního statusu, finančních možností zabývat se neproduktivními věcmi), 4. *dobrovolné dodržování sportovních pravidel a vzorů chování* (spravedlnost, zřeknutí se neoprávněných výhod atd. mají povyšovat hry do kulturní a etické roviny) a 5. *mirové ideály sportu* (bohužel se ale ukázalo, že olympijské soutěžení nemá sílu být povýšeno nad válečné události) (Jirásek, 2005).

terý z rysů vrozeného, přirozeného principu. Další prohlubování schopnosti „ostrých loktů“ tedy není zřejmě ideálem. Výcvik k tomu, jak dojít k nejlepším výsledkům, by mohl být pro celou společnost značně nebezpečný. Naopak zastánci kooperativních forem výuky apelují na to, aby škola podporovala to, co je ve společnosti oslabeno³.

Zdá se tedy, že ani systematický výcvik k nejlepším možnostem vyhrát, uspět v soutěži (podoby tohoto snažení v historii také najdeme - výchova Spartanských a Římských vojáků), ani výchova charakteru a upevňování morálních apelů (jako se o to pokusil Coubertin), zřejmě nebudou opodstatněnými argumenty k zavádění svébytného kompetitivního modelu vyučování. Model totiž svádí k tomu, aby byl uznán jako jediným možným, což bývá značně ochuzující⁴ a problematické, pokud tento model jeho uživatelům nevyhovuje⁵.

Soutěžní moment ale ani není účelné z výuky odstraňovat. Jak v jednom tematickém rozhovoru uvedla Kasíková, „konstruktivní soutěž považuji za důležitý výukový princip a soutěžící se při ní mohou hodně naučit. /... usilujeme, aby se stala/ součástí a tématem osobnostně-sociální výchovy ve školách, protože v soutěži se odehrává mnoho mezilidských vztahů v profesní i mimoprofesní sféře a je to téma zásadní důležitosti. Děti se musí naučit rozumět principům a procesům, které při soutěžení vznikají, aby byly připravené a vybavené pro podmínky současného světa, vztahy a procesy probíhající v soutěži jsou ovšem velmi podnětné a poučné i pro dospělé“ (Paulusová, 2007, s. 124).

Mým návrhem je soutěž ani neodstraňovat (což je nepřirozené a ochuzující), ani nezveličovat (svébytnými soutěživými modely výuky), ale kultivovat. Kultivovat ve smyslu vychovávat to, co je v lidech přirozeně obsaženo. Kultivace v sobě skrývá možnost vědomě se vyhýbat rizikům, eliminovat je, a naopak využít přínosů, které s sebou soutěž nese. Následující kapitola podává přehled jednotlivých „kultivačních konceptů“ a osvětluje jednotlivě jejich smysl.

3.2 Kultivace aneb možnosti ponechání výhod za současného potlačení rizik

Je známo, že před plným zavedením kooperativních i individuálních postupů do výuky tak, aby fungovaly, si žáci osvojují speciální dovednosti, které při nich budou muset uplatňovat. Domnívám se, že mnoho stesků o nepoužitelnosti soutěživých situací pramení z toho, že s ní neumíme zacházet a nemáme vycvičené speciální kompetitivní dovednosti.

³ „Avšak vzhledem k tomu, co potvrzují výzkumy i třeba jen letmý pohled do běžné třídy, kompetitivní, případně individualistické uspořádání zcela utlačilo uspořádání kooperativní, jehož základní pojmy (znovu opakujeme) - sdílení, spolupráce, pomoc, podpora - jsou klíčovými kategoriemi nejen úspěšného učení ve školních podmínkách, ale i zárukou plnohodnotného osobního života a vývoje společnosti. Je možné při vyučování reprodukovat uspořádání lidských vztahů, které existují mimo školu, obklopují ji, a tím jim dát za pravdu a posílit je. Je však možné naopak posílit vzděláním ve škole ty formy, které - ke škodě učení, lidství a vývoje lidské společnosti - jsou v životě oslabeny“ (Kasíková, 1997, s. 29).

⁴ Jak bude uvedeno níže, z mnoha důvodů je užitečné zařazovat soutěž do dobře vybudovaného rámce spolupráce. Nejsem proti nazývání kooperativní výuky modelem, pokud bude do svého rámce zařazovat také soutěživé a individualní výukové situace.

⁵ Viz například výše v kapitole týkající se motivace: „Optimální sociální motivace může být dosaženo pouze kombinací uvedených přístupů“ (Hrabal, 1979, s. 72), někomu soutěživé uspořádání nevyhovuje a (oproti značnému obecnému spoléhání se na motivační účinky soutěže) ani příliš nemotivuje.

V této podkapitole předkládám sadu „konceptů“, doplňujících se dílů mozaiky, skládajících obrázek možností uchopení soutěží během edukačního procesu.

3.2.1 Koncept fair play a výchovy dalších specifických kompetitivních dovedností

Soutěž je velmi tvrdá škola. „Nařizuje hráči, aby nic nezanedbal pro své vítězství a zároveň si musí od něho uchovat odstup“ (Caillois, 1998, s. 20). Se soutěžením často spojujeme pojmy jako soutěžní chování, fair play, umění vyhrávat, umění prohrávat. Co tyto pojmy zahrnují?

„Sportovní chování“ je druhem postoje k oponentům nejlépe realizujícím cíl sportu vyznačený přátelstvem, uspokojivými vztahy mezi hráči“ (Simon, podle Jirásek, 2005, s. 254). Sám o sobě je sport hodnotově neutrální, „příčinou a podmínkou přijetí těch negativních /hodnot/ je zvěcnění, zpředmětnění, reifikace člověka, nevnímání lidského života jako nejvyšší hodnoty lidského konání“ (tamtéž, s. 240), konkrétně pak dochází k brutalizaci sportu v důsledku přeceňování důležitosti vítězství, překračování hranic bezpečnosti zdraví (dopping a jiné experimenty), přeceňování peněz, prestiže a sociálního statusu, atd. „Stává-li se vítězství fetišem, je jednoznačným důsledkem to, co bývá označováno jako projev chování nesportovního“ (tamtéž, s. 240). Významově se tedy sportovní chování (či sportovní duch) v mnohém překrývá s dalším výrazem, fair play, je však více obohaceno o hodnoty přímo spojené s aktivitou přímo prováděnou ve sportu či soutěži, obsahuje tedy také hodnoty jako odvaha, mužnost, zdatnost (Jirásek, 2005), a také pod něj bývá zahrnuta ochota tolerovat neideální podmínky bez stěžování si (Arnold, 2007).

Fair play naproti tomu je jednak nejen způsobem jednání, ale také způsobem myšlení, a jednak směřuje spíše než k obecným hodnotám sportu více k pravidlům a k mravnímu rozhodování (v souladu s pravidly) během samotné aktivity. „Fair play znamená prvořadě a nepochybně především dodržování herních pravidel, je to respekt ke hře“ (Jirásek, 2005, s. 257), odkud se rozšiřuje do oblasti pravidel nepsaných, do oblasti etosu. Sem spadá několik okruhů, smysl pro spravedlnost a čestnost (vycházející z principu rovných šancí pro všechny; vyjadřování této spravedlnosti prostřednictvím aktivit), přátelství (vztahy charakterizované úctou, respektem, harmonií, náhled na soupeře jako na partnera, nikoli nepřítele), velkorysost a šlechtnost (schopnost uplatňovat spíše ducha pravidel než jejich konvenční znění, což také znamená dávat více, než je nezbytně nutné), altruismus. Výraz fair play se nepřekládá, protože nelze dost dobře v překladu vystihnout všechny jeho složky, „fair“ totiž vedle výše vyjmenovaných obsahuje také příjemnost a krásu, možná jakousi elegancí nalézající radost a krásu v aktivitách. Pojem není nikde striktně definovaný, právě proto, aby mohl více působit jako vnitřní morální postulát, než jako soubor pravidel. Často se však verbalizuje ve formě vyjmenovávání norem, které by měl naplňovat: čest, pravdomluvnost, zachovávání pravidel hry, úcta k protivníkovi, minimalizace jeho utrpení, zachování stejných šancí v boji, nevyužívání strategických výhod, atp. Nakonec ale je potřeba si uvědomit, že sport a soutěže se neorganizují kvůli uplatňování zásad fair play, ani kvůli morálnímu rozvoji (Jirásek, 2005).

Umění vyhrávat zřejmě nebude mít moc co do činění s vymýšlením strategií, jak nejlépe obelstít soupeře. Nejspíše si představíme umění užít si výhru (spíše jako

oslavu vlastních sil než slast z poražení soupeřů), zároveň umět se nepovyšovat nad poražené, přijmout výhru bez ješitnosti. Také vědomí, že výhra může být ztracena, dokonce je ke ztrátě určena, a tím pádem je důležitější způsob, jakým se k vítězství dospělo (Caillois, 1998). Zajímavým pohledem je umění vyhrávat jako vůle překročit sebe sama: „základní esencí vrcholného výkonu je vůle atleta otevřít se možnosti překročení vlastních hranic“ (Kolář, podle Jirásek, 2005, s. 243).

K umění prohrávat jistě patří (stále znovu) vědět, že výhra a prohra nejsou dvě nejdůležitější osy světa. A že přijali-li jsme výzvu vítězství, museli jsme také přijmout risk prohry. A také to, že „i prohra má svoji autentickou hodnotu a může se stát stejně významným impulsem jako vítězství. /.../ Hluboce si prožít prohru v sobě může skrývat smysl, který nám na povrchní rovině vidění uniká. /...Tím přistupujeme k/ vnímání prohry jako důležité součásti života (nejenom herního), jejíž plné respektování je uměním stejně hodnotným, jako dovednost vítězit“ (Jirásek, 2005, s. 241), může nás obohatit emocionálně, umělecky i spirituálně, může posloužit jako katalyzátor důležitých životních změn, může umožnit zážitek prázdnoty, anticipaci zániku, zrušení své individuality (jako opak vítězství, které je vrcholem zjednotlivění) (Jirásek, 2005). Umění prohrávat také znamená umět prohru přiznat (také sobě), a nevymýšlet, na co se vymluvit (co selhalo), a jak to zamaskovat. Pro-hrát znamená ztratit ve hře, a je-li to skutečně hra (a ne souboj se smrtí), pak porážka je „jako“ porážka, protože sama hra má do jisté míry povahu symbolu. A tím pádem pro-hrát teď znamená, že příště můžu vy-hrát (Šebek, 2006).

Nahlédli jsme zde blíže na pojmy vyslovované v souvislosti s poukazem převážně na etický a axiologický rozměr soutěží (zejména sportovních), tedy fair play, sportovní chování, umění prohrávat a umění vyhrávat. Jejich jednotná a obecně uznávaná přesná definice ani v teoretické odborné ani jiné literatuře neexistuje, kultura je přesto členům svých společností předává. Jejich nefixovanost je zdá se výhodná, umožňuje tím zachovat apel více na jejich vnitřní hodnotu a morální postularitu, jež je všeobecně dobře chápána. Přesné definování by mohlo svádět k různým pokusům o „chytání za slovo“ a obcházení pravidel (nedostatečně flexibilních pro postizení každé jedinečné situace). Škola je jednou z institucí společnosti, která tyto postuláty předává svým svěřencům. Tvoří se tak základní etický rámec veškerého vědomě nastavovaného soutěžení a jistě má cenu tuto tradici nadále zachovat a podporit.

3.2.2 Koncept všestrannosti

Jirásek (2005) uvádí, že starořecký výchovný ideál všestrannosti, kalokagathia, v sobě kromě spojení krásy a dobra (kalos kai agathos), jež má ve svém názvu, zahrnoval také statečnost a pravdu, tedy v souhrnu se jednalo o ideál vyrovnanosti krásy tělesné a duševní, jednoty rozumu, srdce i těla, tedy zapojení všech složek osobnosti (tělesné, duševní, duchovní i sociální) do jakékoliv činnosti. Naplnění tohoto ideálu by muselo být svázáno s opravdu všestrannou edukací⁶.

⁶Mimochodem se tento koncept velmi shoduje s konceptem holisticky pojatého zdraví, tj. zdraví nikoli jako momentálního stavu, ale jako stálého aspektu lidského bytí, zahrnujícího nejen tělo, ale celou osobnost. To znamená, že o zdraví můžeme hovořit tehdy, jsou-li harmonicky vyvážené a vnitřně harmonicky uspořádané všechny roviny - tělesná, psychická, duchovní i sociální. Přeceňování tělesné složky, zejména u sportovních soutěží, může způsobovat dezintegraci osobnosti, což je vedle nemoci projevem ne-zdraví. Takovéto snižování významu těla na nástroj k podávání výkonů „je tak přímým protikladem ideálu zdraví a neumožňuje plnou seberealizaci autentické lid-

Kalokagathia je spjata s úsilím, které může přinést vítězství, které je pěkné (kalos), protože vyvolává reakci holdu a cti. Tedy, hodnotou se stává samotné úsilí, nikoli vítězství (neboť i prohra může být cenná - viz výše). Vítězství má v tomto konceptu poněkud odlišné konotace, než jsme zvyklí. „Hrdina se nestará o uznání a aureolu hrdinství. Hrdina prostě realizuje příležitost k činu“ (tamtéž, s. 247). Přeceňování vítězství jako jediné hodnoty soutěží vede k dezintegraci osobnosti, protože přeceňuje (a trénuje) jen jednu ze složek lidské bytosti, typicky tělesnou (ve vyhraněnějších případech zdraví přímo ohrožuje např. dopingem), dává přebujet vnímání důležitosti prestiže a sociálního statusu, atd.

Řecko nám tedy odkázalo představu odvážného hrdiny, tělesně zdatného a silného, konajícího skutky v harmonii s rozumem a srdcem. Bez ohledu na to, jestli tento ideál byl někdy doopravdy naplňován, i dnes o takových hrdinech stále sníme jako o vzorech hodných následování a ztělesňujeme si je v příbězích naší doby (např. Superman, Robin Hood, atd.), ale v realitě všestranně rozvinuté jedince neoceňujeme zdaleka tak, jako jednostranně rozvinuté hrdiny sportu či jiných odvětví. Přínosné může být také uvědomění si kontrastu všestranného rozvoje sloužícího přípravě pro reálný život v porovnání s jednostrannou výchovou perfektního reprezentanta v překážkovém běhu - ten druhý není připravován pro život a řešení různorodých situací, je cvičen pro jednu dovednost v uměle nastavených podmínkách (Jirásek, 2005). Vyhraněnější metaforou obou přístupů může být příklad odkazu antického řeckého ideálu - kde v rámci všestranného vývoje je zahrnuta také soutěž - oproti Římskému pojetí - jednostranný výcvik síly k boji, kde je soutěživý princip zneužíván k aktivizaci, má jen utilitaristický ráz (Němec, 2002).

Koncept všestranného rozvoje krom maximální podpory zdraví a přípravy na reálný život také umožňuje dávat různorodé šance všem a nevyčleňovat z možností uplatnění stále stejné jedince. Od edukátora tento přístup navíc vyžaduje povýšit oceňování úsilí a snahy nad výsledek a případné vítězství (které má být oslavou dokonalých snah). Domnívám se také, že všestranný rozvoj znamená rozvoj nejen ve smyslu soutěží, tj. uspět ve srovnávání, ale zahrnuje „vše“, tj. i spolupráci a individuální rozvoj. Tento koncept by tedy neměl být jen vybrušováním soutěživého principu, ale propojením i s ostatními možnostmi výukového uspořádání.

3.2.3 Koncept dodržování zásad konstruktivní soutěže a dobrovolnosti

V kapitole věnující se typologii soutěživých situací byla uvedena soutěž tzv. konstruktivní a destruktivní, které se od sebe liší podmínkami svého nastavení a průběhu. U konstruktivní autorů konceptu vytyčují tyto podmínky: negativní vzájemná závislost; jasný začátek, konec, jasná kritéria pro výběr vítěze, jasná řada pravidel a procedur, které kontrolují interakci; schopnost jasně škálovat soutěžící od nejlepšího k nejhoršímu; vhodný úkol (např. cvičení dobře naučených dovedností, usoustavnění nebo zopakování dobře zvládnuté látky); přísná kontrola interakce mezi soutěžícími; možnost monitorovat a revidovat pokrok soutěžících, aby se mohli sociálně srovnávat; soutěžící musí věřit, že mají šanci na výhru (tzv. homogenní matching); relativní nedůležitost, zda někdo vyhraje nebo prohraje; dovednosti soutěžit: hrát fair, být dobrým vítězem a dobrým poraženým, užívat si soutěž, výhru i prohru, monitorovat pokrok soutěžících, nepřeceňovat výsledky (oddělit výsledky od pohledu na sebe

ské existence“ (Jirásek, 2005, s. 100). Znamená to tedy, že ideál všestranného rozvoje splňuje také předpoklad postavení pevného základu zdraví člověka.

a ostatní).

Obdobné poznatky předkládají i jiní autoři, např. Hrabal (1979) uvádí, že pozitivní stránky soutěžní atmosféry se mohou projevit, jestliže je splněno následující: všichni žáci mají pocit, že mají možnost úspěchu a jsou pro to motivováni; soutěžní aktivity jsou různorodé tak, aby dovolovaly všem dětem příležitostně pocítit úspěch; důraz je kladen spíše na to, aby se žák pokusil pracovat úspěšně, než na to, aby dosáhl lepších výkonů než ostatní.

Po všech předchozích zjištěních bych navrhovala z podmínek odstranit nutnost negativní vzájemné závislosti, přísnou kontrolu pravidel by zřejmě stačilo nahradit přítomností někoho, kdo dohlíží na rámec hry a pravidel a ke komu je případně možné se odvolat. Obohacení o celkový rámec hry vnese podmínku další, a to pokud ne přímo dobrovolnou volbu zúčastnit se situace, tak alespoň jasně deklarovanou možnost situaci opustit, je-li účastníkovi vyloženo „proti srsti“. Ještě se k tomu vrátím níže.

Tyto podmínky se mohou stát ukazatelem edukátora: splňuje je připravovaná soutěživá situace? Zároveň spatřuji užitečným, když s nimi i edukanti budou alespoň částečně obeznámeni: Jsou mi všechna pravidla jasná? Je pro mě úkol reálný? Máme všichni soutěžící šanci na výhru? Souhlasím se způsobem poměrování? Je to nastavené tak, že je důležitější, že si soutěž můžeme užít, než že budou zásadní výsledky, které ze soutěže vzejdou? A pokud některá z podmínek splněna není, měli by mít možnost se soutěže nezúčastnit (jsem si vědoma, že toto je požadavek, který hrozí anarchií, pokud škola nemá v ruce jinou motivaci, než soutěživé povzbuzování k podávání výkonů, ale na druhou stranu znalost těchto podmínek může např. žákům neoprávněně nuceným k soutěžím (nemocné dítě je přemlouváno trenérem, aby nastoupilo k reprezentaci, osmák vyzve čtvrtáka k silovému souboji, atd.) poskytnout vodítko k tomu, aby takovou záležitost bez pocitu vlastního selhání odmítli).

Podívejme se blíže na požadavek, že všichni musí věřit v šanci na svou výhru. „Hodnota vítězství je totiž podřízena rovným šancím na výhru při startu. Nejsou-li zachovány rovné šance na vítězství pro všechny účastníky, nemůže mít vítězství plnohodnotný význam. Kdyby ten, kdo prohrál, neměl reálnou šanci vítězství získat, hodnota vítěze by neměla sebemenší cenu“ (Caille, podle Jirásek, 2005, s. 240). Tato formulace se zdá být dalším krutým požadavkem pro školní soutěživé situace, kde je o schopnostech dětí v opakujících se situacích velmi často dopředu jasno. „Ošetřením“ zde může být jednak opravdová nedůležitost výsledku, jednak rozšiřování záběru toho, na co jsou soutěže zaměřeny (existují i jiné kategorie než rychlost mentálních operací), a jednak nám může pomoci uvědomění, že šance na výhru nejsou totéž jako rovné startovací podmínky. „Rovné šance by nastaly pro všechny zúčastněné tehdy, kdyby se všichni rodili naprosto totožní. Každý jedinec je však individualita, každá osobnost je odlišná jak v biologickém, tak sociálním slova smyslu. Nerovnost existuje, rozdíly jsou přirozenou součástí světa /.../. Nerovnost je charakteristickou vlastností soutěživého sportu: princip rivalizace poměřuje jednotlivce mezi sebou právě s ohledem na jejich různost. Zjistit, vyjavit rozdílnost (nerovnoměrnost) jednotlivců i týmů je cílem sportovního zápolení“ (Jirásek, 2005, s. 283). Autor tedy doporučuje zabývat se odstaňováním jen těch nerovností, které mohou být ovlivněny⁷. Zajímavým v tomto ohledu je i reformulované paradigma integrace. Z původního „i odlišným dětem se má dovolit, aby se vzdělávaly s normálními“ na „každý z nás je nějak odlišný, v tom jsme si všichni rovni. Je normální

⁷Zajímavý návod podala jedna z respondentek výzkumu, která pro dodání šancí na výhru navrhuje se žáky vypsát všechny kategorie, které v soutěži budou předmětem poměrování, a těm se před poměrováním nejprve věnovat.

být odlišný" - škola se musí naučit jedinečnost každého respektovat (Havlinová, 1998, s. 97).

Dobrovolnost, rámec her

„Nikdo nehrá nucen jsa nebo, hrá-li, nemá zábavy než muka právě jako v ostatních věcech, které bezděky dělá. Ve škole nikdo ať se neučí z mučení, ať sem přichází svobodnou myslí, kdokoli přichází jako ke hře" (Komenský, podle Němec, 2002, s. 59).

Jak bylo uvedeno výše, máme-li hovořit o kultivaci agonálního principu stojícího na agonálním pudu, všechny soutěživé situace, které jsou do školy vědomě přinášeny, by měly mít podobu her⁸. To znamená, že budou existovat ochranné mechanismy, které budou zabránovat zneužívání soutěživých možností. Budou tedy existovat pravidla (soutěž bez pravidel může být bojem na život a na smrt), v rámci pravidel bude uplatňováno fair play (a pokud ne, tak proti hře bude možné se odvolat), účast ve hře bude dobrovolná (nebo alespoň nevynucovaná) a bude určen specifický čas a prostor (což znamená, že je ohraničená, má svůj konec a její tlak netrvá stále). Soutěž ve své „nekultivované" podobě nezvládnutého pudu bývá často dvousečná, vedle mnoha zisků přináší i spousty rizik. Spolupráce, zdá se, příliš rizik nepřináší, je bazální lidskou kvalitou (pokud ne potřebou), a proto není nebezpečné předkládat ji všem. Ale pro to, podstoupit mnoho rizik se soutěží spojených, by měl mít člověk možnost se sám rozhodnout. Pokud tyto rizika podstoupit nechce (a jedná se o sázky poměrně vysoké - např. opakované pocity méněcennosti), měl by mít možnost se nezúčastnit. Jak komentuje možnosti soutěživých situací Jirásek (2005, s. 236), „individuální snaha o výjimečnost, dokonalost, personální čest, superioritu se dosahuje přijetím vysoké míry rizika." Slovo přijetí v sobě dobrovolnost bezesporu implikuje.

Na straně edukátora to ale rozhodně neznamená žádnou pohromu. Znamená to jen seberegulační mechanismus - pokud budou soutěže nastavené nedestruktivně a zajímavě, nebudou mít žáci důvod se jich nezúčastnit (u těch několika, kteří zkusí, jak je to tedy s tou dobrovolností míněno, může naopak tento akt pomoci posílit autoritu učitele, bude-li to dodrženo). Navíc jev popsáný výše jako deindividuace - stržení skupinou - se zde může velmi silně uplatnit, žáci si těžko nechají ujít možnost pobavit se s ostatními (a to je opět test, jak moc je pro ně situace přitažlivá - není-li, např. nutnost výkonu přerostla přes ostatní hodnoty, jsme bohužel zpět v oblasti destruktivní soutěže).

Nejvíce samozřejmě narážíme na mez dobrovolnosti při situaci školního známkování, které, domnívám se, mnoho aspektů soutěživých situací splňuje. Chtěl-li by být pedagog i zde poctivý, bude zřejmě třeba jednak posílit edukační proces sám o sobě ve smyslu kladení většího důrazu na proces osvojování než měřitelnost výsledků, a jednak může zvolit formy školního hodnocení (které do škol samozřejmě patří), které nakračují od principu porovnávání více směrem k informativnosti a pomoci při osvojování⁹. Možností je např. hodnocení slovní, srovnávání s individuální normou,

⁸Vedle toho samozřejmě bude ve škole vždy spousta příležitostí, ve kterých bude docházet k spontánnímu srovnávání, ke spontánní soutěživosti. Tomu jistě nemá cenu se bránit, ani nemá cenu nastavovat těmto situacím zvláštní pravidla (nepřerostou-li mez hypertrofie), samo o sobě to může být velmi motivační. Nicméně, vznikla-li soutěživá situace spontánně, samo o sobě to znamená, že je (pomineme-li tlak sociálních norem na přizpůsobení se jedince skupině) dobrovolně přijatá.

⁹„Smyslem hodnocení není porovnávání žáků mezi sebou, kdo je úspěšný a kdo neúspěšný. Hodnocení má sloužit ke zlepšení výkonu žáka - hodnocením zlepšit jeho proces učení" (Havlinová,

individuální hodnocení bez srovnávání¹⁰, podávání zpětné vazby (spíše popisné než hodnotící)¹¹, oceňování nejen úspěchu, ale hlavně snahy¹², celkové vedení k hodnocení autonomnímu¹³.

3.2.4 Koncept umístění kompetice do kooperativního rámce

Existují důvody domnívat se, že přínosná kompetice je taková, která se stane doplňkem dobře zakotvené kooperace. „Postoj ke kompetici a kooperaci ve vyučování, ke kterému se přikláníme my, říká, že základní cílovou strukturou vyučování je kooperace (střešní cílová struktura, makrokooperace)” (Kasíková, 2001, s. 77).

Pro tuto myšlenku bychom mohli hledat oporu např. ve vývojovém pohledu. Výše bylo pojednáno o přirozené následnosti, nejprve se vyvíjí spolupráce (předškolní věk) a až později se k ní přidává soutěživost (střední školní věk). Jirásek (2005) také poukazuje na etymologickou stránku: com-petito znamená něco jako společné hledání dokonalosti. „Ve skutečnosti dobrá soutěž předpokládá úsilí spolupráce soutěžících k vytváření nejlepší možné výzvy pro každého. Každý má závazek vůči ostatním zkusit realizovat maximum, jež je v jeho možnostech. Ačkoliv jeden zvítězí v soutěži a další prohraje, každý získává zkouškou setkat se s výzvou” (Simon, podle Jirásek, 2005, s. 237). Dodržování pravidel už je samo o sobě aktem spolupráce, ochoty dodržovat společné podmínky (a soutěž bez dodržování pravidel (tj. bez jisté formy spolupráce) se stává bojem, svou pudovou nebo agresivní podobou). Klíma spolupráce nám zřejmě poskytuje bazální pocit bezpečí, teprve v tomto rámci můžeme pravděpodobně soutěžit bez toho, aniž bychom za tuto svou potřebu skutečně museli bojovat ve snaze dosáhnout jí za každou cenu (dosáhnout bezpečí tím, že zničím nepřítele). Metaforickým obrazem může být klubko škádlících se koťat. V bezpečném (víceméně spolupracujícím) prostředí tvořeném matkou a sourozenci si cvičí své útočnické soutěživé dovednosti. Nikdy nedojdou tak daleko, že by svým sourozencům doopravdy ublížila, ale výsledkem je, že vědí, jak na svou obranu, jak v konfrontacích prosadit „své zájmy”.

Co tedy umístění kompetice do kooperativního rámce obnáší? V první řadě to znamená ujistit se, že žáci mají v uspokojivé míře osvojené kooperativní dovednosti: „Kooperativní učení nefunguje, pokud k němu nejsou žáci vybaveni také dovednostmi. Jejich utváření je postupné (nejlépe právě v rámci kooperativního vyučování), od nejjednodušších dovedností po dovednosti již velmi složité - od znát

1998, s. 121-122).

¹⁰Propracovaným příkladem je Jenský plán, v němž Petersen odstarnil normativní požadavky na žáky (proti argumentu, že stejně staré děti by měly podávat stejné výkony; je třeba zohlednit vývojové odlišnosti jednotlivců). Pracovní aktivity i hodnocení jsou záležitostí dohody mezi učitelem a dítětem. To dítě chrání před případnými odsudky za nezapadání do normy skupiny. Hodnocení probíhá „vzhledem k vnitřním a projevovaným možnostem dítěte samého a nikoliv jako srovnávání s ostatními členy třídy” (Rýdl, 2001, s. 103). Individualizace se zde posouvá až k personalizaci, velká část činností je předkládána na základě poznání individuálních rysů každého žáka, s myšlenkou poskytnutí příležitosti odhalování smyslu vlastní individuální existence a jejího rozvoje. Celý přístup stojí proti tvorbě identických lidských bytostí.

¹¹„Vidím, že ti v tomto slově chybí písmenko” zní jinak, než „Máš to špatně” (hodnotící výrok) nebo „Nejlépe napsal dnes diktát Zdenda” (srovnávání).

¹²Někteří dokáží mnoho beze snahy a jiní málo se značným úsilím. Pokud je chválen jen výkon, slabší žáci jsou odrazováni a schopní mohou zlenivět (Petty, 1996).

¹³Stržlivý odhad vlastních schopností vede k menší potřebě sociálního srovnávání, méně může být narušena žákova psychická odolnost nějakým překvapivým hodnotícím soudem autorit, s vědomím vlastní hodnoty se lehčeji přechází neúspěchy v jiných oblastech, tj. nejsou tak fatální a důležité. V soulase s myšlenkami Jana Slavíka (viz výše kapitola 2.5) se tak z magického nástroje v ruce cizí osoby stane kompetence, nástroj k vlastnímu užitku.

se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem" (Kasíková, 1997, s. 40). Pasch (1998) vyjmenovává seznam těchto dovedností: setrvání u skupiny, přiměřená síla hlasu, střídání se, oslovení jmény, komunikace bez ponižování druhých, dovednost žádat o pomoc, schopnost shrnout názory skupiny, parafrázování, kritika myšlenek, nikoliv jejich zastánců, přispívání vlastními myšlenkami, chvála a povzbuzování druhých, slušnost, respekt druhých lidí a jejich majetku. V druhé řadě to znamená být si jist, že žáci zvládají princip spolupráce, princip společného dosahování cíle. Tyto dvě jistoty (adekvátní věku žáků, samozřejmě) dávají kvalitní základ konstruktivní soutěži.

Ještě je třeba zastavit se detailněji u rady „propojujeme soutěž se spoluprací“. Obecně vzato, může mít toto propojování dvě podoby. První je taková, kdy spolupráce je zasazena do soutěžní situace, cílovou strukturou je kompetice (např. basketbalový tým musí spolupracovat v zápase proti druhému družstvu). Druhá je naopak taková, kdy soutěž je zasazena do spolupráce, cílovou strukturou je kooperace (např. princip konkurzu, kdy nejschopnější pak spolupracuje na zdaru společnosti ze své pozice, třídní obdobou je tutorský princip, kdy v porovnání úspěšnější děti pomáhají svým spolužákům a vysvětlují jim látku). Koncept, který zde navrhuje, se týká druhé z uvedených variant, snahou by mělo být posilování makrokooperačního rámce.

První varianta je samozřejmě běžně rozšířená, využívá velkého potenciálu spolupráce k získání větší síly skupiny (efekt skupinové synergie). Takto vlastně fungují kolektivní sporty i tržní ekonomika. Tato varianta ale s sebou přináší mnoho rizik spojených s nadhodnocováním výsledku oproti procesu, nemůžeme např. popřít jistotu bezohlednost tržních mechanismů, např. k drobným zemědělcům, k životnímu prostředí, atd., jejichž vlastní síly se často proti těm korporátním zdají bez šance.

Kompetice a kooperace se v žádném případě vzájemně nevylučují, naopak, zdá se, že jedno vyrůstá z druhého (např. vývojově soutěž vyrůstá ze spolupráce a naopak hluboká spolupráce skupiny je založena na vymezení vlastních hranic a pozic prostřednictvím rivalizujících momentů), a že se vzájemně mohou obohacovat stejně tak, jako se mohou vzájemně doplňovat a podporovat spolupráce a individualita¹⁴. V rámci všestrannosti je jistě přínosné „být doma“ ve všech těchto třech typech uspořádání¹⁵. Vždyť např. vedle umění spolupráce¹⁶, která byla Deutchem definována jako pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů, je dobré umět být také nezávislý.

¹⁴ „Je vhodné snažit se směřovat k takovým způsobům spolupráce, které mobilizují sílu skupiny a současně přitom podporují individuální rozvoj. Kolegialita by neměla potlačovat individualitu“ (Pol, 2007, s. 71).

¹⁵ „Sociální psychologové vymezují tři možnosti, jak mohou lidé z hlediska sociálních vztahů přistupovat k úkolu - kooperativně, soutěživě, nebo individualisticky. /.../ Mezi těmito možnostmi volíme podle typu úkolu a podle toho, co je z hlediska učení pro dosažení našeho cíle prospěšné“ (Kasíková, 2007, s. 124). „Pro učitele je důležité /.../ nejen tyto tři způsoby uplatňovat ve výuce, ale napomoci žákům i k jejich poznání, hlubšímu uvědomění. V jaké učební situaci (a později životní) je vhodné volit ten který způsob uspořádání? S čím bude spojen jejich úspěch nebo neúspěch? Dobrá volba se daří tehdy, poznám-li možnosti a limity všech třech uspořádání“ (Kasíková, 2005, s. 27).

¹⁶ „Vykonávat všechny činnosti přísně kooperativně by také nebylo přirozené, a možná místy i nudné - v tom smyslu, že i „toho nejlepšího jídla se člověk přejí“ - výstižný je zde výrok používaný spisovatelkou Alexandrou Berkovou, že Angličani lehounce solej sušenky, a proto jsou tak dobří.

3.2.5 Koncept konstruktivního zvládání konfliktů a konstruktivní kontroverze

Tento poměrně propracovaný koncept je jednou ze součástí kooperativního vyučování (Johnson, Johnson, 1982). Vychází z přesvědčení, že konflikty a kontroverze jsou naprosto přirozenou a neodstranitelnou součástí skupinového dění, nejsou tedy problémem, naopak jejich potírání může zadělat na skutečné problémy (více skupin zaniká na apatii, stagnující povrchní spokojenost a nevyřešené spory než na otevřené konfliktu). Konstruktivně zvládnuté konflikty jsou pro skupinu i pro jednotlivce velmi cenné (podněcují změnu, dělají život zajímavějším, zvládání jejich řešení dává bezpečnou jistotu do budoucna, že jakýkoliv konflikt může být vyřešen a nepřeroste ve větší problém, čistí vztahy a dělá je hlubšími, dává nahlédnout do sebe sama, co nás rozzlobí, co je pro nás důležité, je-li řešení celou skupinou, podněcuje její soudržnost, atd.), a jak bylo výše uvedeno, velmi motivující. Konflikty jsou společností (i školami) ale bohužel často viděny jako něco špatného, způsobujícího problémy. Podstatou tohoto odmítání je opět zřejmě nedostatek dovedností pro jejich řešení.

Podstatou konstruktivního řešení je opět nastolený a fungující rámec kooperace, v němž by měly být využívány schopnosti a dovednosti k dodržování následujících zásad: výsledkem nejsou vítězové a poražení, ale produktivní a kreativní řešení problému. Důraz práce není na tom, kdo měl nejlepší, a kdo nejhorší odpověď, ale na tom, zda se skupina shodla na řešení problému a pro všechny je řešení přínosné. Všichni členové skupiny se do řešení zapojují. Všem je umožněno vyjádřit své myšlenky, pocity, pochyby, a jejich příspěvek je brán jako plnohodnotný, je přijímán s respektem. Členové skupiny se umí vzájemně povzbudit k vyjádření emocí, ať jsou jakékoliv. Komunikace je otevřená, upřímná, přesná a efektivní, členové skupin jsou vychováni k efektivním dovednostem sdělování i naslouchání, umí parafrázovat sdělené nezaujatě, umí nahlédnout na problém z cizí perspektivy, umí se dávat i přijímat zpětnou vazbu, umí sladit svou verbální i nonverbální komunikaci. Každý má právo žádat o komentář a analýzu svých závěrů. Všichni umí podávat kritiku k myšlenkám, ale nikoli k osobě (osobám, jejichž myšlenky jsou kritizovány, je současně vysílán respekt), „tvé myšlenky mě zajímají, ale nesouhlasím s tvým nynějším postojem“. Nikdo si nesouhlas a odmítnutí nápadů nebere osobně. Všichni vědí, že k vyřešení problému je třeba projít několika cykly diferenciací (sdělování a upřesňování rozdílností a názorů všech) a integrace (informace, názory, důvody a závěry se kombinují tak, aby s výsledkem souhlasili všichni členové). Skupina by se nikdy neměla snažit dojít ihned k integrujícímu řešení před tím, než měla prostor proběhnout adekvátní diferenciací, protože schopnost shromažďovat, uspořádávat a prezentovat informace v debatě je esenciální podstatou řešení konfliktů, zaručí racionální argumentaci. Skupina umí pracovat s rozdělením moci svých členů, hlas každého má stejnou platnost. Skupina by se měla vyvarovat tendenci říkat to, co si přeje její vůdce, vliv každého by měl být stejný, aby se všichni cítili svobodně a měli možnost otevřeně nesouhlasit. Zájem všech je na společném vyřešení problémů, nikoli na hádání se a zvýrazňování rozdílností. Nastane-li taková situace, že konflikt vyrostl ze vzájemně se neslučitelných potřeb a cílů a hrozí kompetitivní nastavení ve smyslu pouze všechno nebo nic (v našem pojetí jako kompetice tendující k nulovému součtu, kde vše je podřízeno jen potřebě vyhrát), pak by měl být vyřešen tak, aby se víceméně uspokojily potřeby všech, cílem nebude dojít ke společnému řešení s benefitem pro všechny, ale k řešení, které nepoškodí spolupracující nastavení členů skupiny (Johnson, Johnson, 1982).

V našem prostředí se tzv. školou konstruktivních konfliktů zabývá Hana Kasíková (2008). K výše uvedenému dodává, že dalšími kroky k naučení konstruktivně řešit problémy je vedle kooperativního kontextu také umění využívání akademických učebních sporů a zařazování programu pro získávání dovedností pro mediaci (pokud nejsou schopni zvládnout řešení žáci mezi sebou sami, měli by umět určit nezávislou osobu, která pomůže řešit konflikt mezi dvěma stranami tak, aby pro ně řešení bylo přijatelné. Mediace je rozšířením negociačního, řešícího procesu, každý žák by si měl vyzkoušet roli mediátora).

Celý tento koncept tedy využívá jak kooperativní, tak kompetitivní elementy. Jeho osvojení je poměrně náročné. Kasíková navrhuje možnost zařazení komplexního programu zaměřeného na konstruktivní zvládnání konfliktů jako jednu z možností orientace celé školy. Přijetí konfliktu jako konstruktivního momentu vývoje organizace obecně může velmi posloužit jejímu rozvoji, strategie učebních sporů také může sloužit učitelům jako jeden ze základních prostředků vyučování (Kasíková, 2008).

3.2.6 Koncept cíleného rozvoje konstruktivně-funkčních typů soutěže

Na tomto místě bych chtěla odkázat zpět do kapitoly 1.4 k funkční typologii, jež soutěže rozděluje na 1. relaxační možnost s cílem radosti ze hry či prozkoumání nové činnosti, 2. trénink v němž soutěž plní zejména motivační funkci, 3. informativně-selektivní soutěž s hlavní funkcí podat informace o schopnostech, 4. soutěž přirozenou a zdravě asertivní, 5. přehnaně ctižádostivou soutěž s cílem osobního profitu z převahy a uplatňování sebestředných zájmů, 6. striktně pojatou soutěž s cílem zkrátka vyhrát nebo pomstít se, 7. soutěž agresivní. Již výše jsem je pro zjednodušení rozčlenila na dvě kategorie, první čtyři typy jsem nazvala soutěžemi přínosnými a přirozenými a poslední tři soutěžemi hypertrofovanými a poškozujícími. Chci tím zejména říci, že soutěž sama o sobě není „špatná“ či „negativní“, ale do značné míry jde o to, jaké funkce má naplňovat. Jsem si ale vědoma, že tímto zjednodušením částečně nahrazuji jednu nálepku dvěma nálepkami¹⁷.

Kultivací mám nyní na mysli cílený a reflektovaný rozvoj (nebo ponechání prostoru pro spontánní průběh) přínosných a přirozených soutěží, čemuž se budu věnovat níže. To ale neznamená, že by typ soutěže přehnaně ctižádostivě a agresivně měly zůstat tabu, naopak, i o nich je potřeba mluvit, verbalizovat rizika - např. jaká jsou nebezpečí snahy vyhrát za každou cenu, osvětlit, co je to agrese, naučit žáky, jak nedestruktivně vyvenilovat agresivitu, atd.

Radost ze hry jako primární funkce soutěživých her, relaxační funkce

Radost je pro život nikoliv jen důležitá, ale nezbytná. Proč by tedy nemohla být přímo obsažena ve školním kurikulu? Radostnost neznamená povrchní nezávaznost, radostnost může nabývat jinak konkretizovaných podob na široké škále od bohaté

¹⁷ Potěšil mě ovšem nálezkou důkazu, že takto neuvažují sama, myšlenka „nešlechtného“ a „popohánějícího“ sváru (dnes bychom mohli říct soutěžení, zápolení) je opravdu stará - autorem následujícího citátu je Hesiodos, žijící asi v 8. - 7. století před naším letopočtem: „On se totiž nenarodil na světě Svár jenom jeden, ale dva, a kdo je shlédne, v jednom najde zalíbení, na druhý se bude hořšit, jde narůzno jejich srdce. Jeden totiž nešlechtný vojnu zlou a vádu plodí, toho nikdo ze smrtelných nemá rád - ale jen z nouze, po úradku nesmrtelných klanějí se zlému Sváru. Druhého pak porodila Noc temnočerná, a syn Kronův, ten ho vložil, hromovládny, živel nebes, do samotných kořán země, mnohem vzácnějšího lidem, ten i muže pecivála do roboty popohání“ (Hesiodos, podle Němec, 2002, s. 31).

prožitkovosti, požitku z krásy pohybu (Jirásek, 2005) až po extatickou katarzi (např. při sportovním výkonu po překonání se a vydání všech sil „tato katarze umožňuje přijetí nového obsahu, čistého, duchovního prožitku sebepřekonání, tj. naplnění neboli pleróma. /.../ Vždyť 'hrábnout si na dno' je zároveň dotyk s počátkem" (Hogenová, podle Jirásek, 2005, s. 304). Radost může vyvěrat jen z toho, že ve hře bereme vážně to, čemu v každodenním životě vážnost nepřičítáme, a naopak nebereme vážně to, co v běžném životě prožíváme až s vážností smrtelnou (Kysučan, 2006, s. 134).

Již mnohokrát zde byly předloženy podmínky nedestruktivní soutěže, které vyžadují, aby soutěžící v rámci osvojených kompetitivních dovedností si uměl soutěž „užít“, oproti požadavku na relativní nedůležitost výsledku. O takovémto nastavení by účastníci měli být často ujišťováni, již samotnými okolnostmi soutěže, nezveličováním konečného pořadí, a už při zadávání je třeba „zdůraznit, že nejde o soutěž 'kdo je nejlepší', ale o potěšení ze hry a z nového pohledu na sebe a druhé" (Hermochová, 2005).

Přimlouvám se za to, že by radost čas od času měla být regulérním (i když třeba ne jediným) důvodem k zařazování některých aktivit. A to zdaleka nejen pro mladší žáky, kolik dospělých dnes pořádně neví, co jim vlastně v životě radost přináší?

Důležitým uvědoměním je také to, že drobné hry během výuky mohou vytvářet prostor pro relaxaci. I během rychlého sprintu dochází k uvolnění neklidu nashromážděného během několika hodin sezení v lavicích. Nadto, jak bylo uvedeno výše, v sobě konkrétně soutěživé hry skrývají momenty střídání napětí a uvolnění (to některé kooperativní hry neumožňují, neobsahují moment napětí), což má jistě velký relaxační účinek.

Soutěž jako trénink

K osvojování této kategorie by jistě patřily různé prožitkové aktivity, jejichž výstupem by bylo zjištění, že soupeř není primárně někdo, koho bychom měli potřít, ale je to ten, se kterým si vzájemně pomáháme ke zlepšování výkonů, k aktivizaci toho nejlepšího, co v nás je. Také to, že soutěživý princip nám pomůže „zabrat“ a je-li to potřeba, překonat se. Můžeme se zde rovněž naučit připravit se na podávání výkonu, např. Belz a Siegrist (2001) uvádějí, že se nejlépe učíme ve stavu střední aktivity, tedy když nejsme ani příliš „malátní“, ani příliš „odvážní“. K dosažení tohoto optimálního stavu se používá především postupného uvolňování svalstva. Jednotlivé svalové partie se při něm asi na 5 vteřin napnou a pak se uvolní. Vyprchávání napětí se má přitom dobře vnímat. Tímto střídáním aktivity a uvolnění se dostaneme do žádoucí střední polohy. Tento stav, tzv. klidá svěžest, je doporučován nejen jako ideální pro učení se, ale také pro řešení složitějších úloh, naopak pro jednoduché a automatizované úkony vyžadující pohotovou reakci je výhodný stav zostřené pozornosti a vybuzené energie. K přípravě na podávání výkonu pomůže také procvičování schopnosti soustředit se, rychlé uvolnění stresu (např. práci s dechem), vizualizace pokroku, ale také umění stanovování reálných cílů, atd.

Informativní a selektivní soutěž

Tato oblast se s předchozí v mnohém překrývá. Speciální zvláštností by zde mohlo být umění práce s chybou (chyba jako další výchozí bod, nikoli jako potupa) a umění rozlišovat mezi „chci dosáhnout na nejlepší pozici“ a „chci dosáhnout na pozici, která je nejlepší pro mě“. Rozdíl je viditelný při zvládnutí odpovědi na otázky „jaký je nejlepší možný výsledek“ a „s dosažením jakého výsledku budu spokojen.“

Co je to ona „zdravá soutěž, zdravá soutěživost?”

S termínem „zdravá soutěž” jsme se jistě nejednou setkali. Ale co to doopravdy znamená? Jako první každého zřejmě napadne zdravé prosazení se. Domnívám se však, že je třeba si uvědomit, co je předmětem onoho prosazování se.

Jedná-li se o prosazování vlastních práv a potřeb (možná výstižněji obhájení práv a potřeb), efektivnější a přiléhavější metodou by v tomto případě měla být¹⁸ asertivita¹⁹ (pokud bychom totiž o naše potřeby a práva chtěli soutěžit, riskujeme, že je můžeme prohrát!). Asertivita má se soutěživostí některé znaky shodné, např. vědomí vlastního cíle, který nemusí být společný s cílem komunikačního partnera, velká snaha o dosažení tohoto cíle, atd. Má však i rozdílné rysy, zejména to, že ač naše cíle nejsou společné, dosažení mého cíle není na úkor druhého (na svá práva mám nárok a jejich naplnění nemůže nikoho poškozovat, leda snižuje množství jeho přehnaných nároků).

Druhým možným předmětem sebeprosazení jsou naše schopnosti, talenty, dovednosti, potenciály. Toto by, domnívám se, mělo být tématem „zdravé soutěživosti”. Tím mohou být uspokojovány naše výkonové potřeby a současně na venek ukázány naše možnosti, které pak můžeme naplňovat a dále rozvíjet. Ideálním a nikoho nepoškozujícím motorem by v tomto případě tedy zřejmě měla být snaha uplatnit svůj potenciál (jinými slovy naplňování svých potřeb úspěšného výkonu). Existují zřejmě ještě další případy uplatňování „zdravé” soutěživosti, např. výše zmíněná obranná reakce soutěží na soutěž.

Přirozená soutěž

Přirozená soutěž nemusí být předmětem výuky, ta zkrátka je sama od sebe. Připomeňme si jen, že se týká zejména středního školního věku v případě jednotlivců a etapy bouření, pokud do ní třída jako skupina dospěje.

Jak je vidět, kompetitivních dovedností je celá řada. K dříve uvedeným potřebným uměním hrát fair play, čestně vyhrávat i prohrávat, užívat si soutěž, výhru i prohru, monitorovat pokrok soutěžících, nepřeceňovat výsledky (oddělit výsledky od pohledu na sebe a ostatní), se zde řadí také dovednosti ventilovat agresivitu a jednat asertivně, ctít soupeře jako pomocníka při společném odhalování schopností, příprava na podávání výkonu, jako např. procvičování schopnosti soustředit se, dovednost uvolnit stres, umění stanovování reálných cílů a zvědomění, s jakým výsledkem budu spokojen já sám, dále pak práce s chybou, a další.

¹⁸ Řezáč (1998) jako možnosti prosazení sebe sama ve smyslu vyjádření vlastních práv a potřeb, ve smyslu sycení „sociálního hladu”, uvádí tři možnosti: agresí (bezohledností či útokem), manipulací (lstí a úskokem) a asertivně (na základě přiměřeného sebevědomí, ale bez omezování seberealizačních snah jiných).

¹⁹ Často se za nejvýstižnější český ekvivalent slova „asertivita” pokládá „sebeprosazení”, ale mnoho odborníků má na mysli něco trochu odlišného. Výstižnější definicí by mohlo být „vyjadřování vlastních práv a jednání v souladu s nimi při respektování práv druhých lidí” (Nicholson, Bayne, podle Kopřiva, 2006, s. 83). Kopřiva dále uvádí, že asertivita bývá vymezována např. jako obrana vůči manipulaci nebo jako jiná možnost chování oproti agresivitě či pasivitě (vyhovění požadavku druhých i přes vlastní přesvědčení). Mezi dovednostmi potřebné pro asertivní chování patří vyjádření a trvání na svých požadavcích, odvaha nesouhlasit a o něco požádat, umění vyjádřit kompliment.

3.2.7 Časová proporcionalita soutěží ve výuce, ekvivalentní motivace k výkonům

Jakkoli soutěž touto prací bráním a obhajuji její místo v edukačním procesu, stejně se domnívám, že je ve školách zastoupena mnohdy nadbytečně. Vezmeme-li do úvahy známkování, veškeré olympiády, školní turnaje, didaktické soutěživé hry, drobné pobídky typu „první tři dostanou jedničku“, „podívej se na Marušku, jak to má oproti tobě hezké“, atd., a vyčleníme místo také pro přirozené srovnávání, které spontánně nastává, musíme si položit otázku, kde zbylo místo pro jiné formy²⁰?

Olympiády jistě mohou být velmi motivační, didaktické hrátky jistě velmi osvěžující a přinášející upevnění a zopakování látky, atd. atd. Za analýzu ale stojí společný jmenovatel všech předchozích vyjmenovaných aktivit. Nebude nijak překvapující, když konstatujeme, že se vždy jedná o motivaci k podání výkonu a zhodnocení tohoto výkonu. Jistě, to je přece báze soutěživosti. Stěžujeme-li si ale na to, že doba je charakteristická důrazem na získání výhod oproti ostatním a téměř veškeré konání společnosti je určováno makrokompetičním rámcem ekonomické soutěže, můžeme ve škole, ve „společnosti v malém měřítku“, vidět analogii: téměř veškerý výkon je hodnocen a zvykáme si na to, že nejlépe na tom jsou ti, jejichž výkon byl v porovnání s ostatními ohodnocen nejlépe a zařizujeme se podle toho. Proč bychom se v dospělosti měli snažit o něco jiného?

Můj kultivační návrh zde zní: využijeme pro motivaci žáků k aktivitě širší paletu možností, než je jen ta, že nakonec bude výkon zhodnocen a nejlepší z toho budou profitovat. Soutěž je velmi jednoduchý a časově nenáročný princip, nadto s rychle viditelnými přínosy oproti pomalu se naplňujícím rizikům (blíže je o důvodech jeho velké obliby pojednáno ve výzkumné části), jiné způsoby motivace jsou zřejmě náročnější. Jejich výsledkem by však mohlo být to, že žáci za každou aktivitu a za každý výkon nebudou očekávat ohodnocení. Pro některé to pak může znamenat méně stresu, pro jiné znovunalezení své vnitřní motivace, atd.

Co by se stalo, kdybychom alespoň část školních soutěží nahradili rámcem festivalu či přehlídky (nebo jinou možností prezentace bez nutnosti srovnávání)? Kdybychom klíčové učivo ve školách neznámkovali, ale protože je považováno za klíčové, museli by ho zvládnout (alespoň téměř) všichni - koncept zvládacího učení věří, že s dostatkem času dojde. Kdyby se obecně posílil důraz na osvojování učiva a oslabil důraz na srovnávání naměřených výsledků v osvojování.

Osobně se domnívám, že aktivizace jedinců, nebo celé skupiny, je možné dosáhnout kromě předložení situace soutěže také dalšími způsoby. Jedním může být tvořivý zápal, nahlížení na problematiku z nového úhlu pohledu²¹, tvůrčí objevování, výtvarné ztvárnění. Aktivizačně může působit jakékoli vyvedení z rutiny, libovolné typy (neohrožujících) změn (například metodické, atd.). Zařazujeme-li soutěž právě jako onu situaci změny ve výuce, mějme na paměti, že i soutěž se může stát rutinou. Další

²⁰ Soňa Hermochová (2005) upozorňuje, že ve třídách stále fungují vžitě systémy jako např. v podstatě stálá podpora soutěžení. Komentuje také nelehkou situaci těch, kteří se snaží do výuky zavádět nové postupy a poznatky nabyté v různých výcvicích - jejich přenos do reálného prostředí školy komplikuje to, že škola je velmi kompetitivním prostředím, a děti jsou zde vychovávány pro život v konkurenčním boji. Nalézt východisko je prý obtížné, ale možné.

²¹ „Když jsou děti v situaci, kdy na ně není vyvíjen tlak, aby správně odpovídaly, a už vůbec ne rychle, dokážou úžasné věci. /... Zadal jsem/ nějaké problémy. Řekl jsem jim: Nikdy jste se s podobnými příklady nesetkaly, nevíte, jak se řeší, a mně je jedno, jestli je vyřešíte správně nebo ne. Zajímá mě jenom, jak se budete snažit je vyřešit. /... Pustili se do nich/ s představivostí, nápaditostí a zdravým rozumem - jedním slovem inteligentně. Vyřešili je mnoha různými způsoby, včetně takových, na které jsem sám ani nepomyslel“ (Holt, 2003, s. 114).

možností je přenesení opravdové vlastní odpovědnosti za výsledky na samotné žáky, což bohužel nezajistí věta „děcka, mě je to jedno, učíte se pro sebe“; efektivnější možností je např. zavedení autonomního hodnocení, či něco na způsob pracovních smluv mezi žákem a učitelem (známe např. z Daltonského vyučování). Samozřejmě možností jsou také aktivity organizované jako kooperativní. Poměrně náročnější možností (uplatnitelnou lépe v menších kolektivech) je pak práce se skupinovou dynamikou (je-li podpořena, skupina ve fázi po bouření je sama dostatečně aktivizována, další možností je navádění skupiny skrze jejího neformálního vůdce - podaří-li se formálnímu vůdci ho získat, má vyhráno, atd.). Sama problematika další motivace je velmi široká a přesahuje rámec této práce.

Zůstaňme u možnosti čas od času soutěživé situace zařazovat. Obohacující jistě bude je hlouběji promyslet, nebo do různých herních fondů sáhnout pro již hotové. Petty (1996) navrhuje použít model soutěže, v níž mají své role žáci jako soutěžící i jako „soudci“ (možná raději komise - pozn. aut.). Po konci soutěže soudci hodnotí výkony soutěžících podle předem stanovených kritérií, která si sami stanovili. Soutěžící je poslouchají, soudci se mají srozumitelně vyjádřit, co se jim na každém výkonu líbilo, a mají také navrhnout, co by u každého výkonu ještě bylo možné zlepšit. Autor vyzdvihuje přínos takovéto soutěže pro soudce - jsou-li schopni stanovit kritéria pro své spolužáky, budou toho schopni i pro vlastní výkon. Navrhuje také nesahat vždy k „nej“ kritériím (nejlépe či nejrychleji), může jít o srovnání různých přístupů, nakonec nehodnotí učitel jednoznačnou odpověď, ale pracovní skupina ostatním předkládá výsledky úsilí (což jsou vlastně již situace pomezí s tvořivostí, kde soutěživý prvek může být zastoupen, ale není příliš zdůrazňován). Miková a Stang (2007) také navrhují možnost ocenit dva výherce, jednoho favorita a jednoho za největší individuální posun v dané disciplíně (jedinec, který se nejvíce zlepšil, uplatňována je individuální vztahová norma, kombinuje se tak ocenění výkonu a snahy). Kasíková (2005) navrhuje možnost odstranění efektu *my versus oni* (vznikajícího jako důsledek dlouhotrvající nebo zdůrazňované meziskupinové soutěže; vzniká jak mezi skupinami v rámci třídy, tak mezi třídami školy) tak, že bude preferováno porovnávání s minulým skupinovým skóre, oč se skupina zlepšila oproti minulým výsledkům. Jde o stejný princip jako hodnocení jedince podle individuální normy. Takto bychom mohli pokračovat, možností nastavení soutěží je jistě mnoho.

Je jisté v pořádku soutěže do výuky zařazovat. Ale je také dobré se zamyslet nad jejich zastoupením v celkovém vyučovacím čase. Uzná-li edukátor za vhodné na větší časové ploše přenášet více pozornosti na aktivitu samotnou než na nutnost podat v ní výkon, který by mohl být hodnocen a srovnáván, možností jistě má, i když opouští cestu nejjednodušších a nejrychlejších výsledků. Jaké by tedy mělo být procentuální zastoupení uplatňovaného soutěžního principu ve výuce? „V situacích, kdy se děti mají skutečně učit, by měly více než polovinu celkového času strávit na kooperativních úkolech, konstruktivní soutěž by měla být zastoupena v menší míře“ (Kasíková, 2007, s. 124). Na otázku po přesném zastoupení soutěží ve výuce asi těžko nalezneme jednoznačnou odpověď. Možná zkrátka ať je takové, abychom na nich jako edukátoři nebyli pro popohánění edukačního procesu vpřed závislí.

3.2.8 Co s již hypertrofovanou soutěživostí - možnost nápravy?

Neexistuje zřejmě univerzální lék na převýchovu přehnaně ctižádostivého jedince, jisté možnosti založené na vyrovnávání a povzbuzování zanedbaných složek tu však jsou.

Inspirující může být jedna z teorií osobnostního rozvoje, která říká, že každý

máme nějakou „iluzi štěstí“, ve kterou věříme, a očekáváme, že nám přinese pocit harmonie (Durieux, Besser, 2006). Máme tendenci vidět svět poněkud deformovaně skrze tuto iluzi, která zapříčiňuje naši slepotu k ostatním možnostem spatření reality.

Těchto prizmat vidění světa, těchto osobních iluzí štěstí, není nekonečný počet, autoři teorie popisují devět typů: Jsem diplomat, udržuji tu harmonii; Jsem to já, kdo má pravdu; Všichni mě potřebují, všem mohu poradit; Musím uspět za každou cenu; Jsem originální; Jsem bystrozraký, nemusím nic ověřovat; Musím být opatrný a na nikoho se nelze spolehnout; Jsem šťastný, nic smutného a negativního se mě netýká; Jsem neomylný, představuji spravedlnost.

Nás bude samozřejmě nejvíce zajímat iluze „Musím uspět za každou cenu“, iluze přebujelé ctížádosti. Tito lidé, nazvaní šampióni, přikládají velký význam úspěchu a pociťují prudké štěstí, když vyhrají, naopak velmi špatně nesou ztráty. Výsledky chtějí velmi rychle a mohou tím napáchat mnoho chyb a škod ve střednědobých a dlouhodobých efektech. Jejich dynamika a energie jsou velmi nadprůměrné. Jsou strozí až přísní a velmi snaživí. Často se stanou respektovanými vůdci, podnikateli, kteří nemají konkurenci. Vyhovuje jim vše soutěživé, kde mohou snadno vidět své výsledky, sport, komerční sféra, vedení projektů, organizace, management. Jsou přísně logičtí, a proto přesvědčení, že nejlepší cesta k cíli je ta nejkratší a nejpřímější, i když často vede skrz zeď. O správnosti svých postupů dokáží přesvědčovat i okolí. Těmto lidem může chybět schopnost udělat krok zpět a jednat s nadhledem, podle toho, co přináší situace. To vše v obavě z toho, že by se nepohli z místa („je lepší udělat špatné rozhodnutí než žádné rozhodnutí“ - to, co nejvíce nesnáší je nerozhodnost, neefektivita, a také návaly citu). Charakterové rysy těchto lidí můžou činit velké těžkosti jejich partnerům a členům pracovních skupin, není jednoduché šampióny podporovat (jejich dokonalá výkonnost může až nahánět strach). Jen nevalně poslouchají svou intuici, a tak hrozí nebezpečí, že si ublíží (nebo okolí) tím, že se vrhnou do nerozpoznané nebezpečné situace. Pocitovost a empatii si jako průvodce životem moc nepřipouští, v psychologicky delikátních situacích se občas mohou zachovat jako „slon v porcelánu“. Mají tendenci přivlastňovat si zásluhy („postavil jsem tuhle dálnici“), naopak vedení dialogu a připouštění vzájemných ústupků nejsou jejich silnou stránkou. Umí vytvořit výbušnou atmosféru. Ukazují se jako velmi neústupní k těm, kteří nesouhlasí s jejich ambicemi a plány. Libují si v organizování aktivit lidí ve svém okolí a v tom, že jim mohou ukázat správnou cestu. Potřebují uznání a vděk. Mají pocit, že lidé je budou mít rádi kvůli tomu, že jsou úspěšní. Jejich mechanismem obrany je identifikace s vysokou hodnotou úspěchu (sportovního, sociálního, rodičovského, ...). Někdy si mohou najednou uvědomit, že jejich osobní život není tím profesionálním právě podporován. Obecně, šampióni jsou přísní, ale upřímní a loajální. Nicméně, mají vnitřní pocit strachu z neúspěchu a špatně ho nesou. A tak, zejména v situaci krize se mohou projevit jako velmi tvrdohlaví, individualističtí a dokonce násilní. Připraveni vyhrát za všech okolností mohou hledat útočiště ve lžích a podvodech.

Jak bylo řečeno, jedná se o teorii osobnostního rozvoje, a tak je zde také navržena cesta, která pro šampióny může být opravdu rozvojová. V první řadě se tito lidé mohou opřít o svůj zdroj, který je v nich sice dobře uschován, ale obvykle mají dispozice se k němu dostat, a tím je navenek projevovaná kreativita. Pokud ji budou rozvíjet, mají šanci dostat se ke svému opravdu ukrytému pokladu, kterým je vnitřní citlivost, citlivost také k sobě sama. Měli by se také pokusit zvýšit úroveň své empatie, imaginace a intuice, což jim může ve výsledku dát nadhled a oni zjistí, že nejrovnější cesta k cíli nemusí být vždy ta správná a nejkratší. Dále by bylo dobré, aby se naučili zahálet, „mrhat čas“, toulat se, nechat představivost jen tak

poletovat sem a tam, atd. Jednak se jim představivost rozšíří, a jednak si pak dovolí a dopřeji čas na to, aby opravdu poslouchali a snažili se pochopit ty, kteří jsou s nimi v dialogu. Přinesou jim tím důkaz, že o ně mají zájem, a že jsou tu i pro ně k dispozici. Takto budou mít větší šanci nedopouštět se tolika chyb jen proto, že afekty a city považovali za bezcenné a problematické.

Tyto rady, domnívám se, mohou obecně být podnětným vodítkem pro edukátory, kteří mají mezi svými svěřenci přehnaně ctižádostivé (nebo začínající) šampióny. Jedinou cestou tedy zřejmě nemusí být nutit je být ohleduplný a méně ctižádostivý během závodů a soutěží (což se sice zdá jako ona nejpřímnější cesta, ale možná vede skrz pancéřovou zeď strachů ze selhání), možná, že cesta rozvoje kreativity, empatie atd. bude cestou ve výsledku mnohem kratší.

3.2.9 „Proč není možné vyhrát boj o moc?” aneb Soutěže žáků s vyučujícími

Autor (Severe, 2000), od kterého jsem si vypůjčila první část názvu, popisuje situaci boje o moc jako situaci mezi rodiči a dětmi, ale myslím, že analogický princip se vyskytuje i ve vztahu učitele a žáka. Uvádí, že snaha ovládnout silou dítě, které usiluje o moc (což je přirozené, protože dospělí vidí jako ty, kteří si mohou dělat, co chtějí, a pocit moci nad tímto je velmi lákavý), nevede k ničemu jinému než k souboji, v němž ale dospělý nemůže vyhrát. Přistoupením na boj je prohra dospělého jasná. Dítě totiž buď boj o moc vyhraje (čímž potvrdí svůj předpoklad, že situaci ovládá ono, myslí si, že dospělého porazilo svými schopnostmi, tyto manipulativní schopnosti jsou posilovány), nebo vyhraje dospělý, ale jen zdánlivě (vítězství dítě přičítá tomu, že dospělý má více moci a síly než ono. Příště tedy musí použít silnější prostředky a konflikt více vyhrotit). Jedinou šancí je do hádky nevstoupit, jasně a pevně vyjádřit, co má dítě přesně dělat a případně co se stane, když to neudělá. Pokud to bez odmlouvání udělá, poděkovat mu. (tamtéž). Petty (1996) nabízí radu velmi podobnou, konkretizovanou pro učitele: nenechat se zatáhnout do tahů dohazovací hry, opakovat své stanovisko („Ale já jsem Pavlovi vysvětlovala zlomky!“ „Velmi dobře víš, že když mluvím, máš být zticha.“).

„Z dlouhodobého hlediska je nutné neztrácet ze zřetele, že touha po moci může být pozitivní projev individuality. Hledejte u dítěte samostatnost, sebejistotu, schopnost rozhodování /.../. 'Přistihněte' dítě při dobrém chování“ (Severe, 2000, s. 144). Podobně mohou být hádky jen snahou o upoutání pozornosti. Některé žáky těší pozornost (jak učitele, tak třídy) i jestliže je negativní. Rada pak zní naplnit jejich potřebu věnováním mnoha pozornosti za „legitimní“ činnost spojenou s výukou a minimální jejich rušivému chování (Petty, 1996). A třetím důvodem může být zkrátka jen touha po troše vzrušení. Takovéto škádlení či hecování, kdy žáci zkoušejí, jak učitel zareaguje, jsou školními situacemi, v níž jsou žáci současně aktéry i diváky. Krom různých důvodů typu testování nového učitele nebo bojkot ústního či písemného zkoušení může jít prostě o to, že žáci mají rádi, když se něco „děje“ a vytváří si proto události, v nichž je možné si „povyrazit“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 542).

3.3 Závěr – pedagogické uchopení soutěží a soutěživosti

Ze všeho výše uvedeného snadno vyplývá, že chceme-li se soutěžení a soutěživostí ve škole promyšleně pracovat, a to zejména tak, aby její účinky edukační proces podporovaly bez vedlejších destruktivních efektů bohužel velmi početných rizik, není

to totéž jako říkat si (zejména opakovaně): „včera jim to vůbec nešlo, dneska je musím popohnat“, nebo „je to přirozený, tak co, oni se s tím nějak vyrovnají“. Na druhou stranu ale, soutěživost je jev, který do života patří (patří k němu výhry, jako k němu patří prohry), nemá cenu ji potírat a vykazovat ze škol. Položili jsme si otázku, jestli je účelné a přínosné pokoušet se o stanovování celistvého systematického programu, jakéhosi kompetitivního edukačního modelu. Z mnoha důvodů se domnívám, že ne. To, co zde navrhuji, je „kultivace“ soutěživého principu. Ona kultivace má mnoho kroků, kultivací je osvojení specifických kompetitivních dovedností, od znitřnění principu fair play přes zvědomování rizik, umění ventilace agresivity a napětí nedestruktivním způsobem až po stanovování reálných cílů a nadřazování prožitku a radosti ze hry nad hodnotu vítězství. Kultivací je cílený rozvoj vpravdě všestranný, zamezující instrumentalizaci těla na nástroj k podávání výkonů a dalším četným rizikům. Kultivací mám na mysli také zvědomění zneužitelnosti hnací síly soutěže a její uvážené časové zařazování. Kultivace se také jistě týká znalostí toho, co nabídnout přehnaně ctižádostivým jedincům jako možnost pro osobní rozvoj a doplnění těch složek, na které jim momentálně nezbývá příliš místa. Kultivací je také umísťování soutěží do nedestruktivních podmínek (všichni věří, že mají šanci na výhru) a zejména - do dobře fungujícího kooperativního rámce. Jako svébytný kultivační model se také nabízí „škola konstruktivních konfliktů“, v níž se žáci učí zvládat kontroverze a v níž je konfliktu připsána velká motivační hodnota. Není toho málo, a není to jednoduché. Ale věřím, že je to realizovatelné, a že za všechny dětské duše, které se mohou rozvinout do krásy „labutí“ a nepotýkat se celý život ani s pocitem ošklivého káčátka, ani s nezvladatelnou touhou šampiónů a dobyvatelů, to jistě stojí.

Kapitola 4

Místo závěrů - polemika se zástupcem odborné statě odsuzující soutěž

V úvodní části tohoto textu bylo naznačeno, že v devadesátých letech předchozího století vzniklo několik prací s ostře antikompetitivním postojem, velmi silně prosazujícím kooperativní přístup do našich škol. Snahy těchto autorů jsou pochopitelné, po politických změnách v naší společnosti bylo možné reflektovat nevyhovující stav školství, domnívám se, že ve své době dokonce sehrály velmi podstatnou roli. V předchozí éře (a mám s ní osobní zkušenost) byla opravdu soutěž všudypřítomným momentem aktivizace (spíše než motivace), se všemi nedostatky jednostranně protěžované metody. Je tedy logické, že po uvolnění možností nastal výkmit do právě opačného pólu. Ačkoliv zmíněné studie přinesly mnoho zajímavých a důležitých postřehů a upozornily na mnoho podstatných momentů, některé jejich závěry byly velmi zjednodušující a zkreslené. Postoj k soutěžím bohužel patří mezi nejvýraznější případy.

Jako zástupce těchto statí jsem si vybrala rukověť projektu Zdravá škola autorského kolektivu Miluše Havlíkové, Pavla Kopřivy, Ivo Mayera, Zdeny Vildové a dalších (1998). Polemikou s jejich přístupem a závěry bych chtěla ukázat, v čem zřejmě nastala ona zjednodušení vedoucí téměř k vykázání soutěží daleko za školní vrata.

S mnoha objasněnými nevýhodami a riziky kompetitivního přístupu ve školách, na která poukazují, nelze než velmi hluboce souhlasit (hodnota člověka je od útlého dětství určována jen vnějším srovnáváním s někým jiným, neadekvátní zátěž a stres jedinců, kteří nemohou při sebevětší snaze dosáhnout s jinými srovnatelných hodnot v oblastech považovaných za klíčové, přehnané vybízení k soutěživosti, ctíždostivosti k výkonům proto, že je to pro školu výhodné, atd. atd.). Problém ale vidím v tom, že ačkoliv rizik je vyjmenováno nespočet, přínos ani jeden, některé jsou dokonce popírány: „argumentovat tím, že děti ve škole 'chtějí soutěžit', je zavádějící: děti potřebují motivaci, nikoli soutěže" (Havlíková, 1998, s. 169). Domnívám se, že tento názor je i není pravdivý, souhlasím s tím, že by motivační repertoár měl být značně rozšířen, ale motivace soutěžemi stále zůstává jednou z jejích možností. Další nepřilíš příznivé světlo kniha na soutěž vrhá tím, že jí nevěnuje ani jediné přiznání její přirozenosti, a to, že soutěž vyznívá jako ostrý protiklad spolupráce,

která je velmi žádoucím stavem (ačkoliv to není výslovně napsáno, pro čtenáře z toho logicky vyplývá, že soutěž je velmi nežádoucím stavem). Po relativně detailním zmapování celého tématu mohu říci, že chápu, co autoři této a podobných statí měli na mysli - jejich útok směřuje na nadužívání (a zneužívání) soutěživých situací jako donucovacího prostředku, což bohužel opravdu pouze protěžuje rychlou výkonnost za cenu osobní nepohody a zejména nedává moc prostoru pro (jistě žádoucí) benefity spolupráce. Často také mají při popisu soutěžního nastavení na mysli jen zúžené Deutschovsko-Johnsonovské pojetí soutěže ve smyslu všechno nebo nic nebo to, co bylo v našem textu nazváno sekundární soutěživostí. V tomto kontextu zcela oprávněně hovoří o velkém množství naplňujících se rizik destruktivních pro osobnost (nejen) žáků. Ostatní, neškodné a snad i přínosné, formy soutěživého uspořádání jsou ve velkém rozhořčení zcela opomenuty. Ke škodě věci ale, celkové vyznění knihy, skoro až poslání, ačkoli to opět konkrétně nelze zachytit, je „soutěž ne, spolupráce ano“!

Tento bod je, domnívám se, klíčový pro pochopení celého problému. Čtenář interpretující knihu, posílen velmi pravdivými (a často osobně odžitými) argumenty o rizicích soutěže, může jednoznačně šmahem odsoudit celý soutěžní princip. Obávám se, že to se stalo s chápáním tohoto jevu v odborných pedagogických kruzích na další desetiletí. Jak bylo ale zmíněno výše, proces to byl zřejmě logický (a svým způsobem „ozdravný“ - výkmit z jednoho do druhého extrému) a dnešní doba pomalu popřává sluchu méně unáhleným závěrům, začíná oba principy stavět vedle sebe a sloupávat na rychle napsané hodnotící nálepky „dobré“ a „špatné“.

Část III

Výzkumná část

Kapitola 5

Reálná podoba soutěživosti ve školách očima českých učitelů

5.1 Úvod

Předmětem výzkumu je fenomén soutěživosti v současné české škole, její reálná podoba zachycená tak, jak ji vnímají hlavní strůjci každodenního školního života, učitelé. Výzkum navazuje na teoretickou část zabývající se jevem soutěže, soutěživosti, a rozšiřuje ji o data získaná z praxe.

Téma se jeví jako aktuální, v jeho teoretickém zpracování dochází k vývojovému posunu. Zatímco v devadesátých letech předchozího století se zvedla vlna kritiky a soutěž se dostala do pozice jednostranně zavrhané sestry spolupráce, v současné době nastává její rehabilitace, která s sebou ale téměř vždy nese varování, že jako je soutěž účinným prostředkem a metodou, stejně tak je spojena se spoustou nevýhod a stinných stránek. Jak tento současný rozpor mezi vysokou ziskovostí a vysokou rizikovostí vnímají učitelé? Jak se odráží v jejich praxi? Přebrala snad praxe postoj, že jediné spolupráce je ideální podobou lidské interakce a soutěž je naopak její vadou na kráse? Nebo přetrvává stav, který si pamatují ze svých let školou povinných, kdy by se ve škole těžko hledala oblast, v níž by se nesoutěžilo a nesrovnávaly výsledky?

Do této diskuse by výzkum svými závěry mohl přispět, ambicí je soutěživost a soutěživé situace popsat pokud možno objektivně, na základě získaných dat. Konkrétně je šetření zaměřeno na tu podstatnou část tohoto fenoménu, která se týká práce učitelů se soutěžením a soutěživostí během výuky. Cílem je zjistit, jak je mezi pedagogy soutěživost vnímána, k čemu je využívána (a to uvědoměle i neuvědomovaně), jaké přináší výhody, a tedy proč je využívána, a naopak, co si učitelé uvědomují jako slabé stránky a rizika tohoto jevu.

5.2 Metodologie

Zvolenou technikou sběru dat byl individuální semistrukturovaný rozhovor, o nějž jsem poprosila osm učitelů (v ukázkách označení jako A – H); snažila jsem se o tvorbu vzorku s maximálně variabilními charakteristikami:

Pohlaví: 5 žen a 3 muži

Délka praxe: 1 rok, 3 roky (2x ve vzorku), 5, 8 (2x), 25 a 30 let

Typ škol: ZŠ (2x), dyslektická třída ZŠ, waldorfské třídy ZŠ (2x), gymnázium (2x), střední průmyslová škola

Lokalita: 5x brněnské, 1x pražská, 2x vesnické školy.

Jejich výběr byl ovlivněn možnostmi domluvy, která probíhala přes známé a přátele, jejich kolegy. Pro doplnění reálného obrazu probíhalo před rozhovory ještě pozorování (bez systematického zaznamenávání) jedné vyučovací hodiny (či delších časových bloků ve waldorfských třídách) ve výuce většiny respondentů. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou kolech, v březnu roku 2006 (3 rozhovory) a květnu 2008 (5 rozhovorů). Jako záznamové techniky bylo použito MP3 přehrávače s možností záznamu zvuku; rozhovory byly okamžitě přepsány a doplněny poznámkami, dále byly zpracovávány jako kvalitativní výzkumné šetření.

Hlavní výzkumná otázka prvního kola zněla:

- Jakým způsobem učitelé vnímají soutěživost a jak s ní ve výuce pracují?

Specifickými výzkumnými otázkami prvního kola dotazování byly:

- K jakým soutěžním situacím ve škole dochází?
- Jak si pro sebe učitelé soutěživost definují?
- Jak se soutěživostí pracuje on sám – dotazovaný učitel?
- Jaké výhody a nevýhody z pohledu učitele soutěživost přináší?
- Jaká je dle názoru učitelů obecná využitelnost soutěživých situací ve škole, ve výchovně vzdělávacím procesu?
- Jaká jsou dle názorů učitelů obecná rizika soutěživosti?

Pro druhou etapu sběru dat byla hlavní výzkumná otázka obohacena o nový výzkumný pohled směřující na vysledování možných vysvětlení rozporu mezi praxí a teorií, mezi hojným užíváním soutěživých situací a mezi vysokou reflektovanou rizikovostí tohoto jevu. Proto byl vzorek obohacen o záměrně vytypované respondenty tak, aby byla pokryta celá škála postoje orientace od maximálního využívání soutěží ve výuce po odmítání předkládat soutěživé situace žákům. Na základě zkušeností byly reformulovány také specifické otázky. Byly vyřazeny otázky směřující k obecné využitelnosti a obecné rizikovosti soutěže – zkušenost ukázala, že obecně se od konkrétního vnímání učitelů příliš neliší, navíc se jim tato otázka velmi těžce uchopovala. Naopak byly přidány otázky směřující k hlubšímu rozkrytí motivačního potenciálu soutěže a k odhalení vnímaného vztahu mezi soutěživostí a známkováním.

Změněnými otázkami tedy konkrétně byly:

- Jakým způsobem učitelé vnímají soutěživost a jak s ní ve výuce pracují; s akcentem na vysvětlení rozporu mezi častým užíváním soutěživých momentů v edukační praxi a mezi teoretickým varováním před jejich četnými riziky.
- Co je podle učitelů oním motivujícím faktorem v soutěživé situaci?
- Jaký je u učitelů vnímaný vztah mezi známkováním a soutěživostí?

5.3 Výsledky výzkumu

5.3.1 Učitelské definice soutěživosti

5.3.1.1 Definování soutěže, soutěživosti

V odpovědích na otázku, co pro učitele samotné znamená soutěž, soutěživost, jak si je sami pro sebe definují¹, panovala s jednou výjimkou shoda v aspektu porovnávání a souvisejících jevů (snaha vyniknout, zviditelnit se, předvést se, vybočit, touha poměřit se a najít si svou pozici ve skupině, získat výhodu, touha být lepší než ostatní), navíc ještě aspekt uplatnit se. (Onou jednou výjimkou byla definice skrze možnost použití - jako motivace, prostředek aktivizace; soutěž jako forma, metoda.)

„No, tak já si myslím, že to je touha nějakým způsobem vyniknout, vybočit. A vůbec to v té škole nemusí být v tom, že jsou dobrý v té zadané úloze, nebo že znám odpověď, ale v tom, že se uplatním před těma ostatníma. Vůbec to nemusí být uplatnění před učitelem, může to být uplatnění prostě před někým“ (C 1-4).

Jak je tedy vidět, učitelům a jejich praktickému hledisku by spíše než Deutschovská definice soutěže skrze negativní vzájemnou závislost při dosahování cílů více vyhovovala navrhované definice soutěží skrze princip překonávání a poměřování.

5.3.1.2 Terminologická rozrůzněnost pojmů

Jako ostatně téměř ve všech pojmech humanitních věd, ani pojmy soutěž a soutěživost netvoří výjimku ve vnímaném ohraničení, co pod ně spadá a co už ne. A tak zatímco někteří chápou soutěž velmi široce, v odpovědích jiných byly zvlášť vyděleny např. pojmy rivalita (snaha o vítězství za každou cenu), soupeření (pošťuchování bez cílevědomé snahy o úspěch), konkurence, konkurenceschopnost (žádoucí splnění požadavků – oproti soutěži, soutěživosti jako nežádoucí touze být nejlepším, rozhodnout, kdo je nejlepší. Pro potřeby této práce, teoretické i výzkumné části, shrnuji všechny tyto pojmy do velmi širokého chápání soutěživosti a podle potřeby pak vymezuji různé typy. Zajímavé jsou osobní typologie dotázaných učitelů, např. jedna z respondentek si pocitově definuje soutěživost na kladnou, tj. takovou, která motivuje v učení, v níž jde o výsledky a o to dostat se o kousek výš; a na negativní², tj. takovou, která vzniká mezi žáky sama a jejímž cílem je předvádět se mezi sebou a „dělat lumpačiny“.

„Že oni, když už soutěží, tak soutěží v takových těch nekalých aktivitách, protože nějak se zviditelnit chtějí taky. /.../ Jo, protože ty děti, fakt, oni by taky třeba rády ukázaly, že jsou lepší, ale protože vědí, že to moc nende a že to dá moc práce, tak soutěží spíš v těch lumpačinách, jo“ (B 11-12, 48-50).

¹Pro účely výzkumu jsem tyto dva pojmy v otázkách respondentům příliš nerozlišovala, nabízela jsem vždy oba. Snahou bylo „nezamotat“ se do logického vymezování činnosti, aktivity (soutěž) oproti vlastnosti, snaze (soutěživost), stejně jako v celé práci kladu důraz spíše na obsah ve smyslu společného principu obou pojmů. Také učitelé mezi těmito pojmy většinou spontánně nerozlišovali a užívali v odpovědích oba ekvivalentně.

²Tato „negativní“ narůstá s věkem (přelomem je puberta) a homogenizováním tříd, kde chybí hnací motor „kladné“ soutěživosti, tj. snahy vyniknout v učení (viz dále).

5.3.1.3 Další charakteristiky soutěživosti

Z výzkumu vyplynulo několik dalších charakteristik soutěživosti, které byly respondenty zmiňovány, které jsou velmi zajímavé a domnívám se, že by si zasloužily samostatné výzkumy, nutně jinak metodologicky řešené:

- soutěživost je jev věkově proměnlivý - zde se omezím jen na konstatování, že se proměňuje motivační síla různých typů a témat soutěží, obecně je věk žáků prvního stupně vnímán jako snadno namotivovatelný na podávání soutěžních výkonů (což odpovídá i teoretickému tvrzení odborníků, že soutěživost se přirozeně rozvíjí během období tzv. středního školního věku), velkým zlomem je puberta, k čemuž se částečně vrátíme v tomto výzkumu později
- velmi rozporuplné je vnímání, jestli se jedná o jev bytostně přirozený nebo podmíněný výchovou v naší soutěživě nastavené civilizaci. Případnou zmiňovanou možností je také to, že se jedná o jev přirozený v určitém věku, jakoby byl nezbytnou vývojovou fází života. Dokonce stejný respondent uvedl v různých místech rozhovoru:

„Já si myslím, že v člověku to je, ta soutěž, ať to můžem potlačovat sebevíc, ať můžeme vést k týmové spolupráci, k tomu, aby se snažili o blaho celku, tak pořád tak nějak ta touha poměřovat se s ostatními tam je“ (G 50–52).

„A v určitém věku, řekněme na prvním stupni základní školy, pro ty děcka je to naprosto charakteristický, oni potřebují soutěžit, tam je to přímo daný vývojově, si myslím, že ty děcka opravdu mají potřebu se mezi sebou měřit, mají potřebu závodit, mezi sebou se poměřovat, tam to určitě patří, jo“ (G 11–15).

„Otázka je, jestli ta soutěž nějak nesouvisí víc s naší civilizací, všude kolem to je, jsme tím vychovaní“ (G 268–269).

5.3.2 Soutěživé situace ve škole

Žáci a studenti se během svého života ve škole setkávají s celou řadou soutěživých situací. První skupinu tvoří taková soutěž, kterou do školy vnáší sami učitelé, ať už vědomě či nevědomě. Sem spadají jak soutěže organizované na větší ploše, než je jedna třída, různé školní, městské či větší soutěže typu „olympiáda“ z různých předmětů, tak soutěže na ploše jedné třídy během vyučování.

„Zkoušíme takovou tu činnostní školu, takže oni si sami dělají kartičky a pak soutěží třeba v tom, kolikrát kdo teda ten výsledek udělá správně nebo ne, to jsou takový ty obyčejný numerický výpočty, třeba násobilka, nebo když opakuješ sčítání, odčítání, a nebo na paměť, delší řadu třeba těch operací matematických, no a kdo řekne správně výsledek, tak tam, jako se to opravdu hraje s celou třídou“ (B 41–46).

„Samozřejmě, když zadáš práci a řekneš označ, nebo oklasifikuju, první tři dostanou jedničku“ (B 34–35).

Druhou skupinu tvoří situace, které vytvářejí žáci sami mezi sebou, vzniká mezi nimi spontánně bez přímého zásahu dospělými.

„Spíš bych řekla, že je to taková ta soutěživost právě, taková ta kdo bude už dospělejší, jo, že jsou prostě takoví machři. Spíš teda holky, oni taky dospívají dřív, jo, že spíš tak jako machrujou, nebo že teda, já nevím, už viděly všechny ty díly toho Harryho Pottera, nebo prostě něco takovýho, jo. Nebo tam začaly nosit potkany do školy, jo, třeba na rameni, nebo v nějaké bedýnce, a tím se taky vlastně předvádí. /.../ Jako rozhodně se to nedá zařadit mezi soutěživost v rámci vzdělávání, jo, spíš tak jako mezi sebou“ (A 90-96).

Třetí skupinu pak tvoří nepříliš uvědomované, ale velice zajímavé situace konfrontace mezi oběma aktéry, mezi učiteli a žáky.

„Že vím, že ty jejich projevy, to provokování, to je přirozená záležitost toho věku a ve skutečnosti uvnitř mají něco úplně jiného, než jak se projevují. To mě pomáhá vůbec to zvládat, to si viděla, tu třídu. Tohleto vědomí, že je to vlastně hra, že oni učí něco mě a já učím něco je, oni mě neustále zkouší, jestli jim skočím na ten špek, skočím, samozřejmě, ale den ode dne se snažím skákat méně a méně. Oni podvědomě se mnou musí soutěžit. To je přirozené pro ten věk. Aniž by to vědomě cítili, tak to dělají“ (D 195-202).

Vraťme se blíže ke specifické podobě soutěží spadajících do první skupiny. Pro druhé kolo dotazování byla přidána specifická otázka směřující k rozkrytí vnímaného vztahu mezi těmito fenomény soutěž a známkování. Analýza přímých odpovědí i interpretace nepřímých sdělení ukazují, že nejvýstižnější by byla odpověď: známkování svým způsobem je i není soutěživou situací.

„Je a není. Jde o to, jak to kdo bere. Některé děti to berou jako soutěž, a ženou se za těma jedničkama. Pro ně je to fakt soutěž. Některé děti to berou jako nutné zlo“ (D 164-165).

Na přímý dotaz se objevují jak odpovědi ne, tak odpovědi ano.

[A myslíš, že tady ty soutěživý situace, co si teď popsal, že ve škole jsou – kde se vyskytují?] „Míříš na známky?“ [Třeba.] „Jak u koho, u mě ne. Já nezastávám názor, že musí být ve třídě pouze dvě až čtyři jedničky a víc ne, protože už to není Gausovka. Ať je jich tam klidně patnáct. To mě nezajímá. Ale pětka taky“ (E³ 67-70).

„Známkování, určitě si myslím, že ti žáci jsou k tomu vedení, že to je. Může být mezi nimi jako soutěž“ (F 43-44).

³Tento respondent potvrzuje svůj názor, že mezi soutěžením a známkováním není zahrnující vztah touto svéráznou terénní teorií: „Ale ... jestli oni mezi sebou soutěží, tak to je teda jejich věc. Já jako netvrdím, že tadyten má jedničky, musíte je mít taky. To je každýho názor. /.../ Já bych řekl, že oni mají nastavený nějaký svůj vnitřní termostat, který je řekněme nastaven na dva až tři. V momentě, kdy má písemku na čtyři, jdou to spravovat. V momentě, kdy mají za tři, tak to spravovat nejdou, s tím, že to spraví následně. V momentě, když mají za jedna, tak se na další písemku vykašlou, protože mají předstih. On když má dvě jedničky, tak nebude usilovat o jedničku na vysvědčení, on další čtvrtletí vypustí úplně. A naopak totéž. Když chytne dvě pětky, tak bude makat jak barevněj, až se zase dostane na tu svojí trojku. /.../ Čili výsledek: ty se ve třídě můžeš zbláznit, ale pokud oni mají nastavený termostat na tři celé pět, pro většinu studentů, tak z toho prostě dvě celé pět pro třídní průměr nevyrobíš. Nevyrobíš. Nijak. Nijak. Žádným způsobem“ (E 75-95).

Často v praktickém uvažování učitelů známkování jako soutěživá situace pocíťováno není, při analytičtějším pohledu se však vynořují společné prvky. Spontánně také učitelé uváděli jako příklady soutěží v jejich výuce situace, kdy avízovanou odměnou je známka.

„Co se týče těch mých hodin, tak si myslím, že ta soutěživost by se teda dala najít v tom, že když se zeptám na nějakou otázku, tak potom teda ty děcka se třeba, když se chtěou předvést, tak se předbíhají, jakože: já to vím, já to vím, že se teda hlásí, takže v tomto by se dala spatřovat nějaká ta soutěž, taky potom někdy dělám ty hodiny tak, že se můžou nechat jakoby vyvolat k tabuli a když to mají všechno dobře, tak že dostanou malou jedničku“ (A 1–6).

Případně, i když známkování přímo jako soutěživá situace popsáno není, nepřímo je o něm tak uvažováno, jak dokládá následující ukázka: respondentka popisuje negativní stránky soutěží (konkrétně podvádění) na příkladu známkování, potažmo tedy známkování řadí mezi soutěživé situace.

„Oni měly dostávat známku právě za nějaký ten sešit, to bylo v ro-
dince nebo pracovním vyučování, učí to ta naše paní v ícěčku, no, a ona si vlastně ten její sešit prostě nechala oznámkovat jako svůj. Ona dostala jedničku prostě za tu svou kamarádku, protože svůj sešit neměla, její měla půjčenou, aby si mohla dopsat věci, a protože viděla, že ho má hezkej, tak prostě si jenom na tu obálku nalepila svoje jméno“ (B 86–90).

Při pokusu o rozkrytí vzájemného vztahu pak jeden z respondentů rozlišil oba námi sledované jevy následovně:

„Soutěž je motivační prvek k tomu, aby podal lepší výkon, a známkování je nějaká forma hodnocení toho, jak podal nějaký výkon v nějakém oboru.“ (G 213–214)

Z toho bychom mohli usuzovat na jevy následné, nikoli totožné. Je však ale jisté jen otázkou výkladu, jestli i při tomto odlišení jevů tak, že za sebou následují, nepovažovat hodnocení či známkování jen za jakousi formu odměňování, která je ale součástí soutěžení. Jak se ukázalo, spontánně přímočaře většinou učitelé o známkování jako o soutěžení neuvažují, při dalším dotazování však nacházejí shodné rysy a často pak dodávají či nepřímo poukazují na to, že známkování může být vnímáno jako soutěživá situace. Vyskytují se však i názory oba jevy od sebe odlišující či řadící za sebe jako procesy navazující.

5.3.3 Postoje učitelů k soutěžím, soutěživosti

Ačkoliv žádná přímá otázka na postoj respondentů k tématu výzkumu nesměřovala, z odpovědí naprosto jednoznačně vyplynula (už v prvním kole dotazování; pro druhé kolo byli záměrně osloveni respondenti vytypovaní k pokrytí co nejširší postojové škály). Zahrnuje dva extrémní póly – časté používání soutěží ve výuce (jako hlavního motivačního prvku) i odmítání či jen výjimečné předkládání soutěživých situací (kvůli mnohým nevýhodám a rizikům, která přinášejí) – stejně jako postoje rozvrstvené na celé škále vymezené těmito dvěma extrémy (pak je o soutěži často hovořeno jako o dvousečné zbrani, prostředku s póly přínosů i rizik). Zajímavá

je zejména kontrastní analýza oněch extrémních případů, viz tabulka 5.1. Z jejich srovnání i z interpretací sdělení ukrytých „za“ jednotlivými odpověďmi vyplynulo, že *prokompetitivní či antikompetitivní smýšlení učitelů je podmíněně spojeno zejména s jejich osobními koncepty o úloze školy*:

Tabulka 5.1: Kontrastní analýza extrémních postojů

Předkládání soutěží žákům / osobní přesvědčení učitelů	Odmítání či výjimečně zařazování soutěží do výuky	Časté zařazování soutěží do výuky
<i>Úloha školy</i>	Škola je místem, kde má žák porozumět učivu a osvojit si ho	Škola je místem, které má žáka připravit na podávání co nejlepších výkonů
<i>Konstrukce této úlohy</i>	jedná se spíše o osobní přesvědčení	jedná se spíše o nutnost adaptace na tlak zvnějšku
<i>Doplňující přesvědčení</i>	pochybnost o bytostné soutěživé přirozenosti lidí v průběhu celého života (tj. ano v omezených vývojových etapách)	malá míra pochybnosti o přirozenosti soutěživosti
<i>Soutěž v edukačním procesu jako (vedle shodně uznávané diagnostické funkce)</i>	závěrečné zhodnocení dosažené úrovně	prostředek motivace v průběhu osvojování
<i>Existuje ekvivalentní motivační metoda?</i>	ano, několik možností	ne, jen výjimečně nebo krátkodobě fungující, nebo negativní (studenty „tlačit“)
<i>Důležitost známek</i>	nízká	vysoká
<i>Srovnávání žáků mezi sebou</i>	probíhá spontánně, škola poskytuje nepřímo	škola poskytuje záměrně
<i>Pohlaví respondentů</i>	na extrémním pólu jen ženy	na extrémním pólu jen muži

Ukázky rozhovorů ilustrující odmítání či výjimečně zařazování soutěží do výuky:

„A pokud teda soutěž, tak ano, dobrovolná, kdy ti soutěžící jsou na stejné úrovni. Tam ať soutěží, když chtějí. Ale ani tam se mě to nelíbí. /.../ Sice můžu říct třeba recitace, tak jaká kritéria teda má mít? Porozumění textu? Každý mu může porozumět úplně jinak, a každý na základě svých prožitků to může interpretovat různě. Hlasový fond? Pokud nejsou cvičení, že, nebo měli být cvičení, když teda je vedu do té soutěže, tak bych je měla hlasově vycvičit. Nevím, jestli je možný mít stejný jako vstup ten hlasový do toho. Znalost třeba i jazyka? Nevím, jestli je potřeba znalost jazyka, jako syntaxe. Určitě je potřeba rozumět syntaxi. Čili co všechno já, bych měla tomu žákovi, než vstoupí do té soutěže, nabídnout“ (F 9–24).

„Řekněme, že ta čára, to zažívají ve škole od určitého okamžiku, kdy dostávají teda ty známky, tam je to známkování, ale tam jsou jaksi řazení do kategorií, ale nedávám velkou váhu těm známkám, samozřej-

mě, že se objeví, jestliže ten žák má nadání, má talent na jazyk, tak je jedničkář, a jestliže je to disortografik, tak je pětkář v češtině. Čili já ho takto označím, a ten žák nikdy se nebude ucházet o češtinu, ale tento žák zase může být vynikající matematikář, takže on během toho svého života, takovým přirozeným, když pominu, jak dalece to známkování je přirozený úkaz, od učitelů, a tak dál, tak on zažívá úspěchy a neúspěchy, v tom procesu, té školy, nemusí to být ani známka, ani soutěž, on jenom může zaznamenat: toto já nevím, toto já nevím, ten to ví, jak to, že já to nevím. To ani nemusí být známka, ani nemusí stát v lajně, ani nemusí startovat. Ten člověk to prostě zaznamenává, a uvědomuje si to“ (F 78–88).

Ukázka ilustrující postoj častého zařazování soutěží do výuky:

„Jeden z motivačních prvků je to, že se v tom budou moct nějak poměřit. A hlavně taky školství bohužel není jenom o tom, že bych mohl jenom učit. Kdybych je mohl v klidu jen někam vést, učit si v pohodě, klidu, tak by to tam asi nebylo tak důležitý, ten prvek té soutěživosti, ale my bohužel musíme i objektivně známkovat, nějak je hodnotit. A když je ve škole pořád takovej důležitý prvek, to hodnocení, a známkování konkrétně, tak já je prostě potřebuju vyhecovat k co nejlepšímu výkonu, a to právě tou soutěží. Takže motivační prvek, důležitý, pro to, aby vůbec něco dělali, co nejlíp. Kdyby neměli tenhle typ motivace, tak si myslím, že nic je nevede k tomu, aby podali nejlepší výkon, aby zabrali“ (G 58–66).

Odpovědi ostatních respondentů jsou zařaditelné na škálu mezi tyto dva extrémy. V různé míře kladou důraz na osvojení učiva či podávání výkonů a v různé míře používají ve své výuce soutěživé situace. Tvzení, že prokompetitivní či antikompetitivní smýšlení učitelů je určeno jejich osobním konceptem o úloze školy, má prozatím charakter hypotézy, která byla zkonstruována na základě vždy dvou nejbližších případů k oběma pólům, potvrzení či vyvrácení by mohl přinést až speciální výzkum. Zajímavým faktem ale zůstává, že oba případy nejbližší u pólu častého užívání soutěživých situací představují dva mužští respondenti a oba případy nejbližší u pólu velmi výjimečného zařazování soutěží představují dvě respondentky ženy. Tento fakt by tak mohl být platným argumentem do diskuse o výkonově-soutěžním zaměření spíše mužů oproti ženám. Domnívám se ale, že i při vědeckém potvrzení této hypotézy by ověřitelnější determinantou při otázce prokompetitivního či antikompetitivního smýšlení učitelů bylo osobní vnímání akcentované úlohy školy (hluboce naučit obsah kontra naučit podávat výkon); v neextrémních případech je totiž distribuce postojů mužů a žen na pomyslné škále různorodější.

5.3.4 Reálné uplatnění soutěže – soutěživost jako nástroj

Na jedné straně sice stojí abstraktní definice učitelů a postoje k dané problematice, na druhé straně ovšem stojí konkrétní podoby soutěživosti v našich školách. O krůček blíže poznání realizovaných podob nás přivádí analýza odpovědí zejména na otázky směřující k zjišťování výhod, přínosů a možností soutěží; docházím k závěru, že nejvýstižnější pojmenování fenoménu soutěže v její realizované podobě ve školní praxi

je: nástroj. Soutěživost bývá do školního prostředí vtahována jako nástroj k dosahování cílů v několika oblastech, které můžeme na základě analýzy výzkumných dat kategorizovat takto:

1. Soutěž jako nástroj k uspokojení výkonových potřeb

Přirozenou potřebou každého jedince je potvrdit si důležitost existence sama sebe, a to jak před sebou samým, tak ve společnosti ostatních. Zdá se, že soutěž poskytuje možnost, jak tuto potřebu naplnit. Jejím prostřednictvím můžeme vyniknout, prezentovat se, dokázat něco překonat, realizovat se, atd.

„Že se staví prostě na to, že ty děti jako soutěží rády, že se skutečně chtějí ukázat, chtějí se srovnávat, /.../ že prostě v tom kolektivu každý z nich chce mít nějaký to místečko, že jo, čelní, tak když třeba, já nevím, neumím matematiku, tak třeba v tělocviku zase su dobrej, jo. A to děcko, a asi k tomu sebevědomí, prostě, a k té výchově to patří. /.../ Jako každé dítě potřebuje být v něčem úspěšný“ (B 51-73).

2. Soutěž jako nástroj k uspokojení potřeby identifikovat se s ostatními

Tato potřeba nabývá na důležitosti zejména v pubertě, kde vzniká onen známý paradox: mladí v pubertálním věku touží po své originalitě, chtějí vynikat, ale současně se potřebují identifikovat s nějakou skupinou a nebyt příliš odlišní od norem, hodnot a kultury této skupiny. Soutěživost poskytuje prostor pro naplnění tohoto paradoxu. Jejím prostřednictvím mohou jednak ukázat svou originalitu, něco, co mají navíc, a za co mohou být uznáni, a současně jim nabízí prostor vytyčit si společného protivníka, vůči němuž se sjednotí právě do své skupiny, mezi své. Protivníkem může být škola a realita výuky sama o sobě, často je tato role vymezena pro učitele. Zde dochází často k jevu, který si jedna z respondentek nazvala (viz výše) jako negativní soutěž. Žáci a studenti se předvádějí, snaží se zavděčit se skupině tím, že na „souboj“ vyzvou učitele, zástupce dospělého světa, vůči němuž mají potřebu se vymezovat.

„Že oni, když už soutěží, tak soutěží v takových těch nekalých aktivitách, protože nějak se zviditelnit chtějí taky, ale tam, kde je to jednoduchý, jo, tam, kde to nedá moc práce. Jo, čili kdo je silnější, kdo si dovolí víc na učitele, jo, kdo je teda odváznější, já nevím, prostě soutěží v takových těch sprostotách a v takových těch věcech, který, za nás, říkám, to prostě vůbec nebylo možný. Ale že by soutěžili v učení, že by chtěli vyniknout nad ostatní, to jako se tady s tím málokdy setkáš“ (B 11-16).

Jak bylo naznačeno výše, vnímají učitelé soutěživé chování jako proměnlivé v souvislosti s věkem. Potvrzují, že se postupně vytrácí motivace vyniknout svými znalostmi a přelévá se do předvádění se (a v jejím rámci až do školou kázeňsky nepřijatelných poloh – kdo více „vytočí“ učitele apod.). Oproti tomu je pro nižší věk snaha vyniknout jako „dobrý žák“ přirozená, děti s tím nijak nekalkulují, zkrátka tím žijí, je to svým způsobem hra, v níž chtějí vyniknout. Možnost úspěchu ve škole je pro ně možností vyniknutí. Zdá se, že puberta je výrazným zlomem – žáci nechtějí „kazit normy“ skupiny, do níž náleží, ale stále chtějí vyniknout. Možnost školního úspěchu pro ně není přijatelná jako hlavní možnost vyniknutí a potvrzení si své originality.

Nachází tedy své cesty (předvádění atd., viz výše), ve kterých ví, že mohou uspět (možností je také shazovat toho, kdo v učení vyniká a vybočuje tak ze skupinových norem – o tom dále v části týkající se nevýhod a rizik). Důležitou proměnnou je zde ovšem typ školy, lépe řečeno její „výkonnostní standard“. Jistě se velmi liší situace ve třídě gymnázia od situace v dyslektické třídě – průměrný výkon se zdá být součástí skupinových norem. Na tomto místě uvedme „povzdech“ nad homogenizací tříd. Ve třídě s nízkou hodnotou (někdy až zápornou) vědění a vědomostí, kam selektované dyslektické třídy spadají, nachází možnost soutěže jako motivujícího prvku k podávání vyšších výkonů jen pramalé uplatnění.

„Ale říkám, problém je i v tom, že prostě jsou ty kolektivy takhle jednosměrně, jednostranně jako, jak bych to řekla, separovaný, že ty děti, který prostě nemají moc šancí vlastně v tom učení vyniknout, dáme do jedné hromady a oni nemají s kým soutěžit, protože oni jsou na tom všichni dost špatně“ (B 19-22).

3. Soutěž jako nástroj pro diagnostiku a výchozí moment další práce učitele

Zatímco předchozí „nástroje“ patřily spíše do rukou žáků, následující uvedené se budou nalézat v rukou učitelů. Přejít mezi nimi tvoří soutěž coby nástroj diagnostiky; slouží stejně tak žákům jako učitelům. Různé srovnávání umožňuje zjistit, jak si žáci v různých oblastech vedou, respektive jak si na tom já jako jednotlivec stojím v různých oborech, jaké jsou mé silné stránky, jaké jsou mé talenty. Pro žáky tak soutěž může být rychlou formou zpětné vazby. Pro učitele pak diagnostický moment představuje možné východisko pro další práci.

„Díky té soutěži se dá zhodnotit, jak kdo obstál, v té soutěži, kdo byl nejlepší, kdo byl průměrný, kdo byl slabší, když tohle díky nějakému soutěžnímu programu zjistím, tak potom s tím můžu pracovat dál. To znamená můžu zařadit nějaký programy, kde ti lepší se začínají starat o ty slabší. A navzájem třeba vedou nějaký program, nebo při plnění nějakého úkolu se snaží naučit ty slabší ten úkol. /.../ Díky tomu že-bříčku, kterej se udělá, mají ti nejlepší nejvíce co mluvit do toho, jak se to udělá. Tys byl nejlepší – proč si byl nejlepší? Když se o tom potom bavíme. Protože jsem měl tenhle přístup, tyhle metody, udělal jsem tohle, tohle, tohle. Ostatní mají šanci se právě od nich poučit. To znamená spíš potom, když se o tom potom budeme bavit ve skupině, jaký je nejlepší způsob dosahování cíle, tak by hlavní slovo měli mít ti nejlepší“ (G 105–128).

4. Soutěž jako nástroj motivace

„Tím že já pracuju hodně s lidma a s dětma, tak ta soutěživost je k tomu trochu potřeba, někdy, jako dobrá motivace. Myslím si, že jistá míra soutěživosti může lidi motivovat“ (D 3–5).

Soutěž jako motivační prvek je snad nejčastějším argumentem pro využití fenoménu soutěživosti v edukačním procesu. Jak uvidíme ještě dále, možná také nejdiskutabilnější. Věnujme se motivaci podrobněji. V první řadě můžeme blíže analyzovat, co pedagogové věří, že mohou dosáhnout pomocí soutěže ve službách motivace:

a) zapojení většího množství žáků do činnosti, než při prostém zadání úlohy

„Aby všichni prostě byli zaměstnaní a všichni se snažili dojít k tomu správnému výsledku co nejdřív“ (B 46-47).

b) dynamizace, vnesení nové vlny energie, tvůrčího zápalu i do nepříliš atraktivních činností

„Občas po nich potřebuju, aby dělali i věci, který nejsou úplně atraktivní, ale oni se potřebuju něco naučit, nějaký nový poznatky, nové dovednosti, tak musej dělat i věci, který pro ně nejsou atraktivní, a jeden z motivačních prvků je to, že se v tom budou moct nějak poměřit“ (G 56-59).

c) přiblížení žáků k učivu

„Když jim zadávám zajímavější úlohy, třeba teďko budou mít hodinu, kde oni budou v podstatě jenom soutěžit, každý sám za sebe, a to, co si z toho získají, tak z toho můžou mít prostě jedničky malé. Takže jim to vylepšuje známku, a oni zjistí, že ty úlohy nejsou zas tak složité, každý z nich něco vyřeší, alespoň jednu tu úlohu za hodinu“ (C 11-15).

„Mám možnost ty děcka prostě přitáhnout, k technice, k fyzice, zleva zprava, zepředu zezadu, jak to jde“ (E 6-7).

d) opakování, procvičení a aplikace učiva, osvojení znalostí a dovedností

„Prostě on práci odvede, akorát ji neodvede v písémkách, ale odvede ji v soutěžích. Tak jako, nevidím problém. Naopak, ta příprava na soutěž je mnohem delší, než na písémku. Dobře, možná neví všechny pojmy, ale zase vyrobí něco, co funguje. Co je pro budoucího technika důležitější?“ (E 110-113).

e) zvýšení podávaného výkonu

„Takže motivační prvek, důležitější, pro to, aby vůbec něco dělali, co nejlíp. Kdyby neměli tenhle typ motivace, tak si myslím, že nic je nevede k tomu, aby podali nejlepší výkon, aby zabrali“ (G 64-66).

Ve druhé řadě je pak užitečné se blíže podívat na to, čím pedagogové myslí, že soutěž jako nástroj motivuje, co je v ní tím hnacím motorem. Motivační faktory jsou zde seřazeny na pomyslné stupnici od faktorů motivace vnitřní po vnější:

a) možnost naplňování výkonových potřeb Tyto potřeby mají mnoho jemných nuancí, zařazuji sem potřebu vyniknout, předvést se, srovnat se s někým, zařadit se, něco překonat, něco si dokázat, posunout se, seberealizovat se, atd., viz výše.

„Asi i dobrý pocit, že jako my jsme něco... Když jsme jeli tím autobusem z Prahy, kde vyhrály první, druhý a třetí místo, to je republiková soutěž, tak to teda byly hodně rozevlátí“ (E 241-243).

„Přirozená touha se poměřovat, že je to v člověku, že je to přirozený. Někdo to má víc, někdo méně, ale všichni tak nějak touží vědět, jak jsou na tom vůči ostatním“ (G 90–91).

„Tím, že se s nima poměřím, tak si tam v tom hierarchickém žebříčku najdu nějakou pozici“ (G 4–5).

„Já mám radši, když už teda soutěž, tak soutěž s problémem. Vyzrát nad nějakým úkolem. Anebo, když už je to soutěž, jako vyhrát nad někým, tak je to to, že si dokážu, že na něco mám. Že dokážu být lepší, než ten problém, nebo lepší než ten druhý člověk. To je ten hnací motor. Dokázat si něco. Něco si dokázat, vědět, že jsem lepší než něco nebo někdo“ (D 62–66).

„I když pro ty sportovce bych řekla, že, že tam jde teda o nějaký to sportovní, já nevím, o ty sportovní výsledky, o to, o to dostat se kousek výš“ (B 110–111).

„A někteří soutěží sami se sebou, to znamená, že vůbec nevnímají to, co se v té hodině děje, a zajímá je to jenom, jestli na to sami přijdou“ (C 7–8).

b) možnost naplňování potřeby identifikace se skupinou. Tomuto faktoru byla výše také věnována samostatná kapitola.

c) vývojově přirozená touha soutěžit v období mladšího školního věku

„U těch mladších určitě, si fakt myslím, že na tom prvním stupni, a to si nemyslím jenom já, to veškerá literatura popisuje, a ze zkušenosti je to fakt pravda, že ty děcka na tom prvním stupni mají potřebu soutěžit, fakt. Oni prostě chtějí, a i když je k tomu nikdo nevede, tak ve volném čase furt soutěží. Oni prostě se honí, skáčou, soutěží. Je to pro ně přirozený“ (G 145–148).

d) využití efektu sociální facilitace

„Ale stejně, abych děcka vyhecoval k lepšímu výkonu, když jim řeknu pojďte, podejte mi co nejlepší výkon, a můžu to motivovat sebedíp, že prostě si sami něco dokážou, že to prostě dělají sami pro sebe, aby byly lepší sportovci, zdravější, tak to nefunguje tak dobře, jako když řeknu: pojďte, dáme si závody“ (G 29–32).

e) motivační síla porovnávání Je prestiží být pokládán za „lepšího“ v nějakém ohledu, než někdo jiný. Opět se však nabízí otázka, do jaké míry tato soutěživost vzniká přirozeně a do jaké míry je nastolena okolnostmi.

„No, já bych řekla, že tady je velká nevýhoda toho, že tady je v každém ročníku toho gymnázia jenom jedna třída, a oni nemají to srovnání. Třeba já, když jsem studovala na gymplu, tak nám pořád říkali: No, prostě, podívejte se na tu vedlejší třídu, ta je lepší. A nás to nějakým způsobem, nás to štválo, nebo nás to, tak jako trochu nás to hnalo kupředu, když někdo prostě nás srovnával s někým dalším“ (C 32–36).

f) posilování snahy skrze úspěch Motivační síla soutěže v posilování snahy skrze úspěch stojí na prostém faktu, že úspěch motivuje k dalším výkonům.

„Jako každý člověk potřebuje být v něčem úspěšný. /.../ Někdo to umí v učení, někdo to umí zase v tom sportu, někdo třeba v tom kreslení, nebo někdo hezky zpívá. Dá se s tím pracovat, protože, jak pak to dítě zase, jak jsem říkala, to dělá raději. A pracuje na sobě líp a víc, když ví, že tam úspěšný je, a že moc těch konkurentů nemá a že když se bude snažit, tak bude třeba pak první“ (B 73-78).

g) posilování snahy skrze uvědomované rezervy při neúspěchu v soutěži

„Ale když se s tím pracuje tak, že se vytvoří nějaká hierarchie, jo, vy jste ti nejlepší, vy už třeba nemusíte tolik makat, protože jste už dosáhli něčeho, a vy slabší, vy zjevně zaostáváte za tou skupinou, takže vy byste měli pracovat intenzivnějš, nebo prostě zkusit na to jít nějak jinak, takže prostě tím, že oni si uvědomí, jo, mě tahleta věc jde hůř, než většině, tak když se to dobře uchopí, tak to pro ně může být zase určitá motivace nebo signál, jo, měl bych pracovat lépe, víc, nebo jinak“ (G 72-77).

h) motivace skrze přidanou hodnotu zábavy Soutěž zřejmě přitahuje také možnost pobavit se, ozvláštněním a zpestřením výuky, někdy až v polohách vděčnosti za ulití se z běžné výuky.

„To, že je to baví, protože si myslí, že dělají něco navíc, jako navíc v tom smyslu, že to není normální hodina matematiky, která je mnohdy nebaví“ (C 20-22).

„Pro ty dětičky - je to taky změna, občas se díky tomu ulejou, baví je to“ (E 233-234).

i) motivační síla soutěže skrze příslib zisku Při úvahách nad ziskem plynoucím z úspěchu v soutěži byly stanoveny tři jeho kategorie, zisk formální, materiální a herní. První tvoří zisk formální, dobré známky, dobré vysvědčení, dobrá možnost uplatnění se v pozdějším pracovním životě. Omezme se zde jen na konstatování, že vidina zisku známek má motivační charakter a nechme stranou celou diskusi o smysluplnosti známkování vzhledem ke školní úspěšnosti.

„A za druhý, mají za to slíbený známky do klasifikace. /.../ Takže si tím můžou značně vylepšit skóre. Formou, řekl bych více záživnou než šprtání na písemku“ (E 8-12).

Druhou kategorií je zisk materiální. Často je motivační prvek soutěže znásoben pomocí příslibu bonbónů, dortu, medailí, účasti na zajímavém výletě apod. Myšlenka je zřejmě taková, že žáci v zápase o dort nabudou také žádaných vědomostí a schopností.

„Vždycky se jim za to něco slíbí, jo. Takže není to pro ně jako, morální bych řekla, pýchu, ale spíš, nebo nějaký, nějaký jako zlepšení, ale spíš je to vždycky jako za něco. Buď za ty dorty, nebo za ty bombóny“ (B 112-114).

Třetí, poněkud svébytnou kategorii, tvoří zisk herní.

„My jsme teďka hráli nějakou hru, Neviditelná ruka trhu, to navrhli mladí učitelé taky, v tom, a děcka, který u mě špatně rýsují, neumí vůbec rýsovat, tak prostě oni měly tam jednoho toho bankéře. Měly za úkol prostě narýsovat nějaký obdélníky a on jim za to dával jako pomyslný peníze, který mohly potom zase někde prostě investovat, a oni prostě ten obdélník, když nebyl dobře narýsovaný, a to byl jeden z nich, jim ten obdélník prostě nevzal, jo, takže jim to jakoby nekoupil, za ty peníze. Kdybys viděla, jak oni se všichni snažily a jak to měly nakonec narýsovaný, že já jsem to v životě takhle u nich v sešitě narýsovaný neviděla. Jo, že když to teda bylo za ty peníze, když tam byla nějaká ta motivace zisku, nebo nějaké výhody, tak oni se tak strašně snažily, že opravdu to měly teda přesně. Protože jinak od nich ten obdélník přesně narýsovaný - to je kosodélník a lichoběžník a všechno možný, jenom né pravý úhly a jenom né rovnoběžky a jenom né ořezaný tužky. Ale když to měly prodat tomu bankéři, který jim za to ty peníze nedal, pokud to kvalitní nebylo, a musely se vrátit a musely to předělat, tak to vypadalo úplně jinak, jo. Takže tam ta soutěž, prostě, je donutila, nebo ne donutila, prostě, ty jejich schopnosti vlastně vytáhla ty nejlepší, jo“ (B 140–154).

Tato slova o překvapivé motivační síle hry zadané jako soutěž o pomyslné peníze přivádí k úvaze, že možná je na celém fenoménu soutěží pro žáky jedním z velmi motivujících prvků smysluplnost, ihned viditelný účel jejich snahy. Zde nebyly slibovány ani bonbóny, ani známky, ale neoprávněné, herní peníze, tj. herní atributy bez přímého vztahu k reálnému životu – můžeme se ptát, co je na nich tak motivujícího? Domnívám se, že je to možnost zisku, výsledku, který bude ihned viditelný. Je známou pravdou, že motivace k procvičování učiva pomocí abstraktních zisků v podobě slibu nabytých vědomostí pro žáky školního věku příliš nefunguje. Není to svázáno s jejich běžnou přítomností, výnosy tohoto zisku jsou pro ně jen málo dohlédnutelné. Troufám si tedy formulovat hypotézu, že viditelná smysluplnost, i když nadnesená (např. v podobě herního atributu), může skrývat velký motivační potenciál. Bonbóny a dorty samozřejmě splňují stejný účel – jsou to ihned viditelné zisky. Materiální lákadla jsou však, zdá se, mnohem problematičtější co do přinášejících rizik (viz dále). Zdá se totiž, že nadnesené herní zisky více poukazují k zábavě, pojí se s motivací prostřednictvím vědomí, že si následující aktivitu „užijeme“, jde tedy o aktivitu samotnou. Materiální se naproti tomu spíše pojí s vidinou slíbeného zisku, pozornost se tak přesouvá ze samotné aktivity více na slíbenou odměnu. Navrhují tedy formulovat ještě jeden faktor motivace, který přímo z výpovědí respondentů nevyplývá, ale přesto je na něj nepřímo poukázáno:

j) motivační síla soutěže v přinášení vidiny smysluplnosti, okamžité viditelnosti výsledku Z podstaty věci vyplývá, že tento faktor se v mnohém překrývá s předchozím, s přinášením zisku. Nabízí však rozšíření tradičně chápaných zisků o takové „zisky – nezisky“, jakými jsou i např. zástupné herní atributy apod. Posunuje tak motivaci zpět od vnějšího k vnitřnímu pólu. Částečně by se s tímto faktorem mohla také překrývat kategorie diagnostiky a okamžité zpětné vazby – i to je svým způsobem ihned viditelný výsledek, okamžitý smysl prováděné činnosti.

5. Soutěž jako nástroj rozvoje nadanějších žáků

V podobě náročnějších soutěží mohou být předkládány úlohy navíc pro vytížení kapacity a rozvoje nadanějších či rychlejších žáků.

„Já upřímně řečeno neřeším až tak ty, co tam seděj jak pecky. Já řeším ty, co chtějí něco dělat. /.../ To prostě nikdo kvůli známce dělat nebude, to myslím, že nehrozí. To bys poznala, to jsou beztak studenti, kteří většinou jsou jedničkáři i bez toho, ti to nemají zapotřebí kvůli známce“ (E 108–110, 268–269).

6. Soutěž jako nástroj pro získání specifických dovedností žáků

K dalším zmiňovaným přínosům patří pro žáky učení se dodržování pravidel, fair play, učení se prohrávat a osvojování vlastností jako např. průbojnosti.

„Když někdo se zachová fair play, že dojde k tomu nejlepšímu výsledku tak, že u toho nepodráží ty ostatní, tak to určitě se hodí vyzvednout, a když si něčeho takového všimnu, tak to rád vyzvednu, považuju to za dobrý“ (G 224–226).

7. Soutěž jako nástroj pro snadné naplnění formálních cílů

Překvapivě často se u respondentů mezi uvědomovanými výhodami a přínosy soutěže objevovalo, že žáci tím získají dobré známky, což je počítáno současně jako přínos pro učitele. Jako by zařazování soutěže pomáhalo naplnit formální normu v získávání známek žáků a v zaplňování kolonek učitelských notýsků. Školský systém je takto nastavený a zažitý a jakkoli to zní absurdně, soutěž ho vlastně pomáhá formálně naplňovat.

„No, a pro mě je to výhoda, že si zlepšují známky“ (C 22).

Hluběji tento moment objasnil a rozšířil jeden z respondentů v následující výpovědi:

„Já jsem s tím měl obrovský problémy, na začátku. Mě tam skutečně propadala půlka třídy na čtvrtletí, pravidelně, jo, bez legrace. Jak to řeší kolegové? No uhýbají. Šest lidí, řekněme, že mu tam bude propadat. Postaví je před tabulu a dá jim otázky, a ty dva, kteří jsou nejhorší, nechá propadnout, a ty ostatní nechá projít. Bez ohledu na to, jak moc to uměli. To mě učila moje uvádějící učitelka, že to takhle mám udělat. Čtrnáct dní před pololetím říkám, že tam mám šest lidí na pět, tak mi řekla: to zredukuješ na dva. Já jsem řekl, že ani ve snu. Že jsem na začátku roku nastolil klasifikační pravidla, a ty budu dodržovat. Výsledek? Byl problém na vedení, že nerespektuju pokyny nadřízeného. Úplně vážně. Tak vidíš, že já potřebuju občas nějakou tu soutěž. /.../ Já potřebuju, aby byly dobré výsledky. Prostě já je potřebuju. Pokud chci udržet svůj známkový systém, že každý má to, co si zaslouží, což občas hodí šest pět na konci roku, tak potřebuju sem tam nějakou soutěž, abych se na tý škole udržel. To ti říkám, jak to je. Jsem si téměř jistý, že bych se neudržel, kdybych jim občas nějakou nepřines. To je realita všedního dne. Já prostě potřebuju nějaký plusový body“ (E 204–209, 349–357).

8. Zarazení soutěže jako možnost vybočení z každodenní školské rutiny učitele

„Já to dělám i kvůli tomu, že je to takzvaně součástí mé práce, ale defacto se tím dostaneš z té každodenní, z toho obrůstání mechem. Prostě protočíš látku, prásk, už připravuješ další, to se nezdá. Možná víš, že když máš za sebou pět hodin v kuse, a dva lidi tě zastaví na chodbě, tak tvůj skutečný čas jsou třeba dvě minuty, na odpočinek. A někdy ani to ne. A protoč to pětkrát za sebou, a seš úplně jak magor. A dělej to takhle pět let. Buď se ti přepne mozek do režimu mech, nebo se z toho musíš průběžně nějak vytrhávat ven. A já se z toho vytrhávám téma soutěžema, a pak dalšíma věcmi. Že musíš řešit nové věci, nové situace, a dostaneš se trochu z té každodenní rutiny“ (E 215–223).

Jak je z předchozího výčtu patrné, možností využití soutěže ve škole je mnoho, zasahuje navíc mnohé z oblastí, které jsou v edukačním procesu považovány za důležité, snad i z toho pramení její značné uplatňování. Zasahuje jak oblast výkonu, co do jeho zvyšování, tak obecně motivaci k jeho podávání, zasahuje oblast školské diagnostiky spojené s hodnocením a známkováním, poskytuje možnost procvičování a upevňování učiva či možnost nadstandardního zaměstnání pro nadanější žáky, poskytuje také možnost odlehčení v poměrně rutinním běhu výuky, a to jak pro žáky, tak pro učitele. Vedle všech těchto vyjmenovaných možností, přínosů a pozitiv v podobě používání soutěže jako multifunkčního nástroje v edukačním procesu několikrát mezi pozitivy z úst respondentů také zaznělo, že použití soutěže je jednoduché - i to zřejmě velmi zvyšuje kredit její obliby.

„Takže k nějaký aktivitě nebo krátkodobému výkonu se dají nahecovat něčím jiným, ale my potřebujem, aby tak nějak celej rok se snažili a fungovali v té škole, a je to jednoduchý, pohodlný, použít tu soutěž. Protože si fakt myslím, že je přirozená, tak prostě vyjít z toho, co je přirozený, nějakým způsobem soutěžit. Asi by to šlo i jinak, ale byla by to hrozná dřina, no, chtělo by to víc času, furt vymýšlet nějaký prvky motivační, nějaký pěkný úvody veškerých aktivit. A ten čas bohužel v té škole není“ (G 135 – 140).

5.3.5 Rizika, nevýhody a stinné stránky soutěživosti

Oproti přínosům, které soutěž v edukačním procesu přináší, stojí samozřejmě i druhá stránka věci, její rizika. Než přistoupíme k nim samotným, zastavme se nad touto myšlenkou: ve škole i v naší společnosti obecně jsou při uvádění jakéhokoli soutěživého prvku, při „lákání“ k soutěžení, prezentovány vždy jen zisky. Jedná se o jakousi reklamu na soutěž, při níž je zdůrazňováno, že můžeme vyhrát. Nikdy není uváděno, že soutěž nutně přináší i prohru. I když si pak uvědomujeme prohru jako nedosažení zisků (tj. nulovou hodnotu zisku), málokdo si uvědomuje prohru jako ztrátu (zápornou hodnotu zisku). Oproti prezentovaným ziskům však téměř vždy stojí ztráty, sociální i osobní. Negativních stránek soutěže je bohužel zhruba stejné množství, jako těch pozitivních. Pro snazší orientaci si je můžeme rozdělit a pojmenovat jako nevýhody (jakési příčiny) a rizika z nevýhod plynoucí (potenciální následky), i když ne vždy je hranice mezi nimi zřejmá. Uvědomovaných nevýhod je mnoho. Snad nejpalčivější nevýhodou jsou nerovné podmínky a nerovné osobní dispozice, které mají soutěžící na startu.

„Protože ty děcka píšou třeba různě rychle, a někteří na to nemají, tak je zase nechcu nějak stresovat“ (A 12-13).

„Soutěž tahlencta recitační, když ji vyhlásí Lužánky, středisko volného času, kde mají dramatickou výchovu, a kde ty děti vychovávají, učí je recitovat, a pak se přihlásí lidi se stejnou úrovní, ať soutěží, když se jim to líbí. Ale jestliže učitel vede žáky na recitační soutěž a vůbec se jim nevěnuje, nechá jim vybrat báseň, pak vybere jednoho žáka a řekne: ty půjdeš recitovat, tak to považuju za neslušné, vůči tomu žákovi“ (F 178–182).

Dalšími reflektovanými nevýhodami zejména u soutěží v humanitních oblastech jsou obtížná stanovitelnost přesných kritérií a subjektivní hodnocení výsledků. Zmiňovány jsou také protěžování stále stejných disciplín (školskou stálící bývá zejména důraz na rychlost plnění mentálních úkonů), časová a finanční náročnost složitějších a velkoplošných soutěží, atd.

„Anebo, pokud jsou ty soutěže třeba zaměřené jenom na něco, třeba jenom na tu rychlost. A pokud je někdo pomalejší, tak prostě má vždycky smůlu a je to takový blbý, no“ (A 147-149).

Z nevýhod plynoucích rizik, tj. rizik ztrát plynoucím ze soutěživosti, je celá řada. Právě jim se budeme věnovat v této kapitole podrobněji.

1. Riziko vzniku nepříjemných pocitů, zejména pocitů méněcennosti

Žáci a studenti ve škole nemají stejné výchozí podmínky, osobní dispozice každého jedince jsou jiné. Vnější podmínky soutěže, proto, aby byla vnímána spravedlivě, však musí být nastavené pro všechny stejně. Z této nesrovnalosti pak vzniká celá řada problémů, nejzávažnějšími se jeví budování a prohlubování pocitů méněcennosti při opakovaném neúspěchu.

„Takže problém může být teda v tom, že někdo má nějaký handicap, a potom třeba se v něm může prohlubovat ten pocit méněcennosti, když teda ostatní soutěží a uplatňují, jak jsou dobrý a on ne, prostě on nemůže“ (A 144–147).

„Naproti tomu, ti co jsou neustále dole v tom žebříčku, tak to na ně nemusí působit motivačně, aby přidali, ale naopak, já stejně za nic nestojím, všichni si myslí, že jsem špatnej, tak já jsem špatnej“ (G 98–100).

Dalším rizikem při normativním nastavení soutěže (tj. vítězí jen nejlepší z vás) může být frustrace těch, kteří se snaží, mohou být i nadprůměrně dobrými, jen v dané skupině nejsou nejlepšími.

„Já jsem třeba se dopouštěla, když jsem začínala, takové chyby, kdo bude mít nejlíp napsaný sešit, tak dostane bloček. Jsem měla takové bločky s obrázky. Vždycky za celý měsíc jsem to vyhodnocovala. Všechny bločky shrábla jedna holčička. Tak jsem řekla dost, ostatní neměli šanci. Ona prostě přirozeně krásně psala. Až jsem se styděla, že jsem to dopředu neodhadla. Ti ostatní, oni se snažili, ale nic nedostali“ (F 143–151).

S tím může dále souviset znechucení zapojovat se do soutěživých situací až do varianty diskriminace ze společné zábavy, hry, činnosti.

„Jo, tak těm slabším, pokud je to typ soutěže, kde je to o jednotlivcích, tak těm se do toho samozřejmě nechce. Protože ví, že tady mi nikdo nepomůže, tady je jasný, že prohraju, že budu na tom chvostě, tak určitě je to určitým způsobem zraňuje a nechce se jim do toho“ (G 167–169).

2. Riziko devalvace soutěže na donucovací prostředek

„Výhoda je to, že, to, že oni řeší příklady, ke kterým bych je jinak nedonutila“ (C 20).

„A když je ve škole pořád takovej důležitěj prvek, to hodnocení, a známkování konkrétně, tak já je prostě potřebuju vyhecovat k co nejlepšímu výkonu, a to právě tou soutěží“ (G 62–64).

Byla-li jednoduchost používání soutěže uvedena jako výhoda, zdá se, že může být současně považována za nevýhodu. V riziku používání soutěže jako přinucovacího prostředku spatřuji jednu z největších slabín zařazování soutěživých situací do edukačního procesu. Jako by se stala posledním esem v rukávu učitelů, když už nic nepomůže, ještě je tu tato možnost. Lze se jen ptát, jaké body skrytého kurikula jsou takto bohužel naplňovány. Legalizace manipulativních postupů? Jaký vztah je asi budován v dětech k některým činnostem, k nimž jsou popohnáni/donuceni soutěží, jaký v těchto činnostech spatřují smysl? (Např. v následující ukázce:)

„Ale třeba, já nevím, vánoční výzdobu, nebo velikonoční výzdobu, tak oni opravdu dělají, tím, že v tom soutěží, a pak třída, která to má nejlepší, dostane dort, nebo nějaký bombóny, nebo něco takovýho“ (B 106–108).

3. Riziko legitimizace časté práce pod stresem, rizika následků stresu

Jak bylo uvedeno výše, soutěž je nástrojem dynamizace, jejímž přínosem bývá občerstvení chuti pracovat. Tento moment může však být i stresovou záležitostí, zvláště pokud občerstvování chuti pracovat přeroste do zneužívání soutěže coby donucovacího prostředku k rychlému podávání výkonů, jak bylo uvedeno v předchozím bodu. Zvláště pomalejší žáci tím mohou velmi trpět. Stresové situace mohou vznikat už jen prostým porovnáváním, které je příliš časté a z nějž jsou vyvozovány důsledky (zaznamenaná každá známka, kterou dítě obdrží, atd.). Problém je také v tom, že dobré známky a dobré výsledky jsou předkládány jako kýžený cíl žáků, jenže z podstaty věci tohoto cíle nemohou všichni dosáhnout – škola tedy schematicky řečeno předkládá cíl (všichni by měli mít dobré známky), který není reálný, tudíž pro většinu žáků je stresující. Je-li prostředí ve škole či třídě nastaveno jako velmi soutěživé, či používá-li se dynamizující prvek soutěže velmi často, legitimizuje se tím práce pod stresem jako normální motor ženoucí edukační proces vpřed.

„Ale já třeba nechcu dělat takový to: Kdo to bude mít první, tak něco dostane, protože, právě protože ty děcka píšou třeba různě rychle, a někteří na to nemají, tak je zase nechcu nějak stresovat, takže na toto teda nehraju“ (A 11–14).

„Vlastně je snaha o to nestresovat, jedním z důvodů, proč tam [ve waldorfském školství] nejsou známky, je snaha nestresovat tím porovnáváním, snažíme se naopak dávat vědomí, že každý je v něčem dobrý, nikdo nemůže být dobrý ve všem“ (D 12–14).

4. Riziko budování negativních charakterových vlastností

Je-li přeceňována hodnota vítězství, případně hodnota zisku, dochází k velkému podlehnutí soutěživé situaci a k přemrštěné touze uspět, což může vyústit v podvádění, bezohlednost, agresi či ztrátu hodnoty přátelství.

„Stalo se mně nedávno v 8.B, že holka si půjčila sešit od své kamarádky /.../ a ona si vlastně ten její sešit prostě nechala oznámkovat jako svůj. Ona dostala jedničku prostě za tu svou kamarádku, protože svůj sešit neměla, její měla půjčený, aby si mohla dopsat věci a protože viděla, že ho má hezkej, tak prostě si jenom na tu obálku nalepila svoje jméno“ (B 84-90).

„Některé jednotlivce soutěž naopak burcuje k tomu, aby byli bezohlední k ostatním, prostě vítězství za každou cenu. Na úkor ostatních. Mám takový děcka ve třídě, a ty fakt jako, když je nějaká taková věc, aniž by byla postavená jako soutěž, tak oni si z toho soutěž udělají, jedou na úkor ostatních, prostě dávají do toho všechno a jedou v uvozovkách přes mrtvoly“ (D 54-57).

Podobný je i případ, kdy je snaha natolik přehnaná, že vede ke ztrátě soudnosti o vlastním jednáním a často k vyvolávání negativních pocitů u těch, jejichž uznání vlastně chceme svým vítězstvím získat.

„Že prostě člověk přijde do třídy, a teď ona už se hlásí. A já říkám: Potřebuješ něco? A ona: Já jsem myslela, jestli třeba nepůjdem k tabuli, nebo něco takovýho, víš, a jakože to někdy až je nepříjemný, že se prostě hrozně vnucuje“ (A 19-22).

Dlouhodobý pobyt na výsluní má bohužel schopnost vybudovat další sadu nepříliš užitečných vlastností, mezi něž patří elitářství a namyšlenost.

„Může to potom vést k elitářství, vy jste ti nejlepší, ti borci, ti hýčkaní, kteří jsou potom rozmazlovaní, když je pořád někdo na vrcholu toho žebříčku, může zpychnout, zblbnout, dávat pořád najevo, jak je dobrý, jak je úžasný, může to kazit charakter“ (G 95–98).

5. Riziko demotivace

Motivační síla soutěže je na druhé straně, byť méně viditelně, vyvažována rizikem demotivace žáků ve smyslu snižování snahy a úsilí vkládaného do školních činností, snižování osobních ambicí. Mechanismů vedoucích k demotivaci je, zdá se, více, učitelé ve svých výpovědích reflektovali tyto:

a) opakovaný neúspěch demotivuje

„No, tak určitě u těch studentů, kteří jsou slabší, tak ty to může jako demotivovat, když jako jim pořád něco nejde“ (C 23-24).

b) neoceněná snaha demotivuje Jsou-li vyzdvižováni jen vítězové, je velmi pravděpodobné, že všichni ti, kteří se snaží, ale nejsou v dané skupině nejlepší, se brzy snažit přestanou, jejich úsilí totiž nepřináší žádný výsledek.

„Asi to berou jako že když teda nevyhrají, tak je to, tak, to nemělo cenu, nebo nebylo to moc asi, že se příště už tak moc nesnaží“ (B 115–116).

c) necitlivě (vzhledem k věku nebo schopnostem) zvolená soutěž snižuje snahu dosáhnout výsledku Zejména to platí pro žáky v pubertálním věku. Měl-li by žák opakovaně porušovat svou pozici ve skupině tím, že poruší skupinové normy a bude vynikat nad ostatní, udělá raději všechno pro to, aby nevyňikal, potažmo se tedy snažit příliš nebude. Obdobně jakákoli soutěž příliš jednoduchá nebo příliš složitá vzhledem ke schopnostem účastníků má demotivující účinek.

„Ale říkám, mám ty zkušenosti spíš s těma pubertákama. Věřím tomu, že u těch malech dětí je to trošku jinak. Že v té pubertě převládá taková ta negace všeho, jo, jako, to co se po nich chce, tak akorát ne“ (B 123–125).

„Aby se prostě nestalo, že ta soutěž je nad jejich síly, tak pak je to akorát znechutí. /.../ Musí to být vždycky takový, že pro ty děcka je to splnitelný, jo, že určitě nemůže to být soutěž v něčem, co, co prostě nezvládnou“ (B 34–38).

6. Riziko sociální exkluze žáka či vzniku šikany

Spojením dvou předešlých rizik, vybudování negativních vlastností a nutností rozhodnout se mezi identifikací se skupinou nebo mezi uspokojením očekávání dobrého výkonu může být ve vyhrcované formě živnou půdou pro vznik šikany. Najde-li žák svou parketu pouze v uplatňování agrese (toto je soutěž, ve které mohou vyhrát) a jiný žák konflikt mezi očekávaným výsledkem a identifikací se skupinou bojkotováním požadavků učitele vyřeší ve prospěch dosahování výsledku, nezřídka dochází k situacím, jako je tato:

„Prostě neoceňují to, že je lepší v učení, ale naopak, snaží se ho za to prostě nějak postihnout, ano, shazovat, já nevím. Tam v té deváté C je jeden, který je pomalý. Ale je takový pečlivý a on se většinou k nějakému tomu závěru dopravuje. Nebo má prostě ty známky o ten stupínek, o dva lepší, on je takovej trojkař, sem tam dostane třeba i dvojku. A ty děcka jsou na něho jak sršni. Oni mu pořád něco dělají. Pořád mu něco berou, pořád mu něco schovávají, jo. Všechno na něho svádí. /.../ A přitom on je z nich ten nejhodnější, jo, ale prostě oni zase, aby to vyrovnali, jo, že u těch učitelů je na tom o něco líp, tak zase na něho všechno svedou, ničí mu věci“ (B 23–31).

Touto situací se roztáčí kolotoč, v němž je nevědomě posilováno vědomí ostatních, že snažit se je špatné, aby se i oni neocitli vně skupiny, na které jim záleží.

7. Riziko narušení vztahu učitele a žáka a riziko kázeňských problémů

Šikana je samozřejmě jednou z nejvyhrconějších forem, menší neshody mezi učitelem a žáky či jiné kázeňské problémy však vznikají v každodenní realitě školy běžně.

Domnívám se, že konflikt často vzniká mezi školním imperativem pro dosahování dobrých studijních výsledků a mezi

a) vědomím některých, že na tyto výsledky nedosáhnou. Potřebu uplatnit se mají ale také, hledají si tedy jinou parketu, v níž mohou obstát,

b) jak už bylo mnohokrát v souvislosti s pubertálním věkem řečeno, potřebou zůstat členem skupiny a nekazit její výkonnostní normy, přesto se však nějak uplatnit

„Když se zadá něco na řešení, tak někteří studenti jsou soutěživí, chtějí to prostě vyřešit co nejdříve, nebo někteří soutěží v tom, že prostě chtějí být vtipní, chtějí být nejvtipnější, chtějí mít co nejloupežší odpověď“ (C 5-7).

„Že oni, když už soutěží, tak soutěží v takových těch nekalých aktivitách, protože nějak se zviditelnit chtějí taky, ale tam, kde je to jednoduchý, jo, tam, kde to nedá moc práce. Jo, čili kdo je silnější, kdo si dovolí víc na učitele, jo, kdo je teda odvážnější, já nevím, prostě soutěží v takových těch sprostotách“ (B 11-14).

Otázkou je, na kterých proměnných je toto riziko nejvíce závislé. Je nutnou součástí pubertálního věku? Závisí nejvíce na typu osobnosti učitele? Roste se zvýšeným výskytem soutěživých situací v kultuře školy či třídy, respektive je podloženo ve své podstatě soutěživým imperativem školy: být co nejlepší⁴? Osobně se přikláním k názoru, že souvislost lze hledat se všemi třemi těmito proměnnými. Zvláštním případem neshod jsou také konflikty mezi učiteli (zástupci dospělého světa) a žáky (kteří tento dospělý svět vyzývají na souboj), jak o tom bylo pojednáno výše. Je-li sám učitel v jádru soutěživý typ a vstupuje-li do konfliktů, protože si neuvědomuje věková specifika svých svěřenců, a protože chce „zvítězit“, potvrdit svou autoritu, roztáčí tím kolotoč vzájemných provokací a soutěže o uznání před kolektivem⁵.

8. Riziko výchovy k závislosti na vnější motivaci

Je-li v rámci soutěživosti nadhodnocován zisk oproti samotné aktivitě, může dojít k postupnému snižování snahy do aktivit vstupovat, pokud z nich neplyne materiální prospěch.

„Tak dneska jsme jako ten dort nedostali, tak co, tak příště se na to vykašlem, nebo nebudem to dělat“ (B 121-122).

9. Riziko zvyku na plnění pouze formálních náležitostí

„Spočítá si, že má teď průměr dvě celé sedm, jo. A má vystaraný, jo, na další písemku už se neučí. A dokud nesjede pod svojí trojku, tak se ani nehne“ (E 99-101).

Vyjdeme-li z myšlenky, že známkování je svým způsobem soutěživou situací, pak je zřejmé, že žák v této ukázce je zaměřen více na plnění jejích formálních náležitostí, než na účel, který tím sleduje edukátor. Nikoli tedy na získání znalostí, ale na získání dobrých známek, což nejsou totožné snahy.

⁴Problém nevidím v samotném požadavku na podávání dobrých výkonů, problém vidím v tom, že často je příležitost pro podání dobrého výkonu nastavena jen jako soutěživé srovnávání žáků. Měli-li by žáci možnost uplatnit se i bez nutnosti „předběhnout“ tím ostatní, domnívám se, že situace by se v mnohém proměnila.

⁵Během doplňkových pozorování ve výuce respondentů před rozhovorem jsem byla svědkem jedné takovéto situace.

10. Riziko kladení důrazu na nedůležité věci

Stejně jako v předchozím případě, kdy v konečném důsledku je forma důležitější než prvotní záměr, i v následující ukázce respondentka poukazuje na skutečnost, že v soutěžích je mnohdy věnováno mnoho energie cílům, jenž nejsou příliš důležité.

„Dělají olympiádu češtináři, odborníci, na úrovni to dělají, ale pro ty žáky jsou to věci, se kterými se nikdy nesetkali, my učitelé je k tomu nevedeme. /.../ Nebo bylo tam téma – co to bylo? /.../ Na svatého Dyndy: kdo je svatý Dyndy. Nevím. Tak to nejdřív vysvětlovaly, učitelky, nevím, mě se to nelíbí, je to něco, co se v tom jazyce běžně nepoužívá, význam pro ty žáky to nemá, oni tomu nerozumějí – co mají psát?“ (F 203-210).

11. Riziko „Myslel jsem to dobře, ale nakonec se to nestihlo dovést do konce“

Touto parafrází bych chtěla uvést následující ukázkou, která vzbuzuje otázku, kolik z možností a pozitiv soutěží je v realitě školních dní doopravdy využíváno?

„Jo, já jsem říkal, že to soutěžení, že slouží k nějakému rozřazení a posléze motivaci na sobě pracovat dál, no a já je rozřazuju tím soutěžením nejenom proto, abych měl známky, ale abych i věděl, kdo je slabší, kdo je na tom nějak hůř, aby se mu dalo nějak pomoci, aby měl šanci být trochu lepší. To je všechno hezká idea, takhle nějak bych si to představoval, ale v tom času prostě pak... Rád bych s těma myšlenkami, co ti tady teď říkám, pracoval mnohem, mnohem víc, ale přiznám se, že takhle nepracuju určitě na sto procent. Sice to tak nějak podvědomě vím, věděl bych, trochu se o to snažím, ale nestíhám to prostě dělat to tak ideálně, jak si to myslím. V té škole bohužel potom je honička, je to jiný, než ty ideály“ (G 184–191).

12. Riziko nedobrovolného vstupu do soutěží

„Ale já třeba nutím studenty, aby dělali matematickou olympiádu, a občas nějaký učitel, co vím, tak je nutí také, aby dělali olympiádu v jeho předmětu“ (C 29–31).

Soutěž je ve školním prostředí natolik zakořeněná, že se již málo kdo pozastavuje nad tím, že je z velké části nedobrovolná. Víme-li však, že může psychicky zraňovat (např. budováním pocitu méněcennosti), je jisté rozdíl mezi tím, když žák podstupuje rizika soutěží dobrovolně nebo když je před ním, byť v dobré víře, přiveden nedobrovolně. Podobné jevy jsou ukryty i v soutěžích menších měřítek, než jsou olympiády – vybrali by si slabší žáci dobrovolně neustálou konfrontaci se svými silnějšími spolužáky ve známkovacím matčině?

13. Riziko prezentace škol zkreslenými výsledky velkoplošných soutěží

14. Riziko kladení důrazu při výuce jen na vybrané oblasti

15. Riziko roztáčení kolotoče soutěživé atmosféry ve školství

„Teď je Pythagoriáda a Klokán. Pythagoriáda je, asi ti vybraní jedinci, takže je taková jakoby dobrovolnější, že učitel doporučí a žák se

nemusí zúčastnit. Trošku tak vyděračsky, s tím, že ta účast bude zaplaná. Ale myslím si, že teď už ti učitelé zase tolik netlačí na ty žáky. Když nechtějí, tak je nechávají, je to volnější. Ale je to záležitost, kterou se ta škola prezentuje, to se mě nezdá dobře, já to nepovažuji za prezentaci kvalitní. /.../ Ale Klokán je houfně pro všechny žáky, od čtverky do devítky. Jeden den, v pátek, druhou a třetí hodinu, se píše Klokán. Každoročně. Pak to učitelé velmi dlouze opravují. /.../ A bohužel, školy, nevím teda, jak to platí, ale i vyučující i ředitelé se domnívají, že škola se prezentuje právě tady těmito aktivitami“ (F 193–215).

Hlavní pochybnost (vyčtená mezi řádky a z kontextu jiných pasáží) této respondentky o kvalitě této prezentace tkví zřejmě v tom, že výsledky často udávají, jací žáci s jakými talenty tuto školu navštěvují, nikoli to, co učitelé této školy svým žákům dokáží předat. Další problém vzrůstající důležitosti výsledků velkoplošných soutěží pak lze spatřovat v roztáčení jakéhosi imaginárního kolotoče nucené soupeřivé atmosféry mezi školami, což dále způsobuje kladení jednostranné důležitosti ve výuce pouze na to, v čem bude škola srovnávána.

16. Riziko trvalých následků negativních účinků

Jak je vidět, pól rizik je opravdu hojně zastoupený. Bylo, je a zřejmě bude předmětem diskusí, jestli záležitost opředaná tolika rizikovými faktory má mít oprávnění ke vstupu do školních tříd, respektive oprávnění k tak hojnému vstupu. Na jednu stranu mohou padat argumenty o nutnosti připravovat žáky na život, jaký je – domnívám se, že naše školství je opravdu odrazem společnosti, které je součástí, společnost založená na tržních principech konkurence připravuje své členy na život v konkurenčním prostředí.

„Jestli by jako měli nějaký psychický depky, z toho, že se třeba neumístili... To se stát sice může, ale to já nepovažuji za nevýhodu, to je součást života, ať trénují. Nebudou vždycky první“ (E 265–267).

Na druhou stranu ale mohou padat argumenty, že tolik rizik není ani tolika přínosy možné vyrovnat – v tomto duchu vyznívá následující metafora, ve které je formulováno riziko shrnující všechna předchozí, riziko trvalých následků negativních účinků:

„Řeknu ti k tomu takovou metaforu, metaforu silného stromu. Waldorfská pedagogika chce vychovat člověka jako silný strom. A to tímhle způsobem – strom zasadí, chrání, vyživuje tím, co je potřeba, oplotí proti zajícům. Až z něj vyrostе silný strom se silnými kořeny a mohutnými větvemi, pak už je možný ho nechat být, sám o sobě, je silný sám o sobě, už ho žádný zajíc neožere a vichřici přestojí jakoukoliv, protože je silný. To znamená, že je to jiný pohled, než výchova vichřicema odmalíčka, ať si na ně zvyká. To může mít řadu vedlejších negativních důsledků, takový strom pak sice odolává vichřicím, ale je pokroucený a může být všelijak jinak deformovaný. Zdravý silný strom je nejlíp vybavený do života“ (H 12–19).

5.3.6 Ošetření rizik soutěživosti v edukačním procesu - návrhy osvědčené praxí

Analýza výzkumných dat odhalila také několik strategií, jak se učitelé s reflektovanými riziky vyrovnávají.

1. Spojme kompetitivní prvek s kooperativním

Spojení obou prvků je součástí promyšlenější pedagogické praxe, kdy kompetice určí zdatnější žáky v dané oblasti, kteří pak pomáhají ostatním, tj. potřeba zjištění či potvrzení svojí výjimečnosti je uspokojena a posunuta o krok dále, zjištěný náskok je využit pro pomoc ostatním.

„Když tohle díky nějakému soutěžnímu programu zjistím, tak potom s tím můžu pracovat dál. To znamená můžu zařadit nějaký programy, kde ti lepší se začínají starat o ty slabší. A navzájem třeba vedou nějaký program, nebo při plnění nějakého úkolu se snaží naučit ty slabší ten úkol“ (G 106-109).

Také se se spojením soutěživosti a spolupráce setkáváme v případech, kdy mezi sebou soutěží skupinky, v jejichž rámci spolu ale jednotlivci musí spolupracovat.

„Takže čím dál víc pronikají do té školy, taky k nám, ty moderní postoje, hlavně ty děcka učit týmově spolupracovat, komunikovat, takže to tam je, čím dál víc, nicméně pořád se soutěží, pořád, třeba proti sobě už nesoutěží tolik jednotlivci, ale ta soutěž pořád je tam tím hybným prvkem, i v té škole, že třeba soutěží ty skupinky mezi sebou, takže oni v té malé skupince týmově spolupracují, komunikují, podílejí se společně na tom výsledku, ale ten hnací motor, proto, aby podali ten výkon, je zase soutěž, s tou jinou skupinkou třeba“ (G 17-23).

Učitelé tedy zařazují oba způsoby spojení kooperativního s kompetitivním prvkem, využívají jak možnost zastřešení kompetice kooperací, tak možnost zastřešení kooperace kompeticí. O problematice druhého z uvedených způsobů bylo pojednáno v teoretické části práce.

2. Spojme soutěživý prvek s individuálním

„Někteří soutěží sami se sebou, to znamená, že vůbec nevnímají to, co se v té hodině děje, a zajímá je to jenom, jestli na to sami přijdou. /.../ Každý soutěží sám se sebou. S tím příkladem, prostě“ (C 7-9, 28).

Respondenti také zmiňují možnost využití zápalu v soutěži sám se sebou. Eliminují se tím některá rizika (časový stres v soutěži s ostatními, umožnění vítězství teoreticky všem, atd.) při zachování velké části motivační a dynamizující složky. Jak je patrné, nikdo zde nemusí ztratit tím, že někdo jiný získá. Ve spojení soutěže a individuálního prvku se tedy posouvá Deutschovská definice soutěživosti, je obohacena o individuální „výzvu“.

Tato výzva by mohla být jedním z výhodných řešení u žáků pubertálního věku – řešení odpovídá potřebě najít polohu, která bude motivovat k podávání výkonu, ale nebude znemožňovat identifikaci se skupinou – žák není přímo nucen dostat se svým výkonem nad jiného člena skupiny.

3. Umožňujeme uplatnění různým žákům – střídáme soutěžní oblasti

Respondenti doporučují nezaměřovat soutěž vždy na stejné prvky. Pak jsou z možnosti vítězství pokaždé vyloučeni stejní žáci. Snahou učitele by mělo být zapojit pokud možno všechny.

„A nebo [problém může být v tom], pokud jsou ty soutěže třeba zaměřeny jenom na něco, třeba jenom na tu rychlost. Pokud je někdo pomalejší, tak prostě má vždycky smůlu“ (A 147–149).

„Je potřeba zařazovat takové soutěže, kde mají taky šanci se prosadit, to jde určitě. A může to být zase soutěž, oni se můžou prosadit v soutěži, i ti co pořád prohrávají, když se udělá nějaká soutěž přímo jim na tělo, nebo oni v ní dostanou takovou pozici, kde mají šanci se prosadit, tak to může být zase ta soutěž, jako funkční prvek. /.../ I když jsou slabší v tom tělocviku, při nějaké činnosti, v nějakém sportu, tak vymyslet i takovou aktivitu, kde i oni v té skupině jsou důležití. Když jsou třeba chytří, tak vymyslejí nějaké třeba... aby ta činnost nebyla prostě postavená jenom na výkonu sportovním, ale aby i oni se mohli nějak prosadit v té skupince, aby i oni tam měli svoje místo, a ta skupina aby vyhrála“ (G 149–183).

4. Srovnáme vstupní podmínky žáků – připravme je v soutěžní oblasti

Nerovnost vstupních podmínek, jednu za zásadních stinných stránek soutěží, je možné částečně eliminovat tím, že na startovní čáru budou přivedeni žáci připravení, vycvičení v dané oblasti.

„Ale měli by mít, jako pokud tam vedu mé žáky, tak by měli mít stejné podmínky, aby mohli jaksi být rovnocennými partnery /.../. Sice můžu říct třeba recitace, tak jaká kritéria teda má mít? Porozumění textu? /.../ Hlasový fond? Pokud nejsou cvičení, že, nebo měli být cvičení, když teda je vedu do té soutěže, tak bych je měla hlasově vycvičit. Nevím, jestli je možný mít stejný jako vstup ten hlasový do toho. Znalost třeba i jazyka? Nevím jestli je potřeba znalost jazyka, jako syntaxe. Určitě je potřeba rozumět syntaxi. Čili co všechno já, bych měla tomu žákovi, než vstoupí do té soutěže, nabídnout“ (F 14–24).

5. Mnoho záleží na stanovení cíle

a) cíl může eliminovat negativa V následující výpovědi respondent udává jako důležité zadat cíl tak, aby obsahoval nejen výkonovou, ale i sociální složku:

„Je to o tom, jak se to zadá, jak se pozná, že někdo v té soutěži vyhrál, vlastně to je ten cíl, té soutěže, jak se pozná, že někdo vyhrál, tak TO, tohleto nastavení toho cíle může omezit ty negativní věci. Že to není vyzdvihování za každou cenu těch nejlepších, že všechno ostatní není důležité. Vždycky se snažím, aby nebyl důležitý jenom ten výsledek, jenom ten výkon. Ale vždycky se snažím zadat, že důležitou složkou je nejen výkon, ale taky to, jak se u toho cítili všichni ostatní. To si myslím, že se snažím říkat děckám vždycky, pokud je dosaženo cíle na úkor něčeho jiného, na úkor ostatních, tak že to není dobře. To znamená,

že vítězem může být pouze ten, kdo dobře splnil úkol a ten úkol, to vítězství mu přejí i ostatní, nebo ne, nemusí přát, ale není to na úkor těch ostatních. Ať už spoluhráčů, nebo protihráčů. Protože mnohdy právě ti jedinci ambiciózní otráví mnohem víc ten svůj tým než ten cizí. Pokud je to týmová záležitost“ (D 81–91).

b) využijeme „kriteriálního“ stanovování cíle Zde se nabízí další obohacení definice M. Deutsche, která zahrnuje pouze „normativní“⁶ nastavení cíle – vyhrává jeden či skupinka nejlepších. „Kriteriální“ nastavení cíle, kdy vyhraji všichni, kteří dosáhnou nějakého kritéria, tj. teoreticky by mohli vyhrát všichni ze skupiny, do jeho definice patrně nespadá. Nicméně, učitelé i tento druh aktivit vnímají jako soutěž a doporučují ho využívat mnohem častěji než soutěž „normativní“. „Kriteriálně“ nastavená soutěž umožňuje více vítězů, snižuje závislost na výkonech ostatních, více než na překonání ostatních se zaměřuje na vlastní snahu v dané aktivitě, umožňuje učitelé více ocenit snahu žáků.

„Pokud teda to nebyla soutěž, kde vyhrály na úkor těch slabších, kde mohl vyhrát jenom jeden. Na úkor – to je zase něco jiného. Když je soutěž motivovaná tak, že tady můžete vyhrát všichni, když podáte určité výkony, tak je to něco jiného, než tady může vyhrát jenom jeden, a přitom zlikvidovat všechny ostatní. Tak to bych asi nedoporučoval úplně moc často zařazovat. [Ten druhý typ?] Jo, ten druhý typ. /.../ [A je ten první typ ještě soutěž?] Jo, jasně. Abysme si špatně nerozuměli. Určitě soutěž je obojí“ (G 111-118)⁷.

6. Klíčové slovo – dobrovolnost

Je zajímavé, že dva zástupci⁸ právě opačných pólů škály postojů k soutěži se v konečném důsledku shodují na podmínkách, jaké by měla splňovat soutěž, aby byla co nejprínosnější, respektive přijatelná: a) soutěžící musí přesně znát kritéria nutná pro dosažení vítězství, b) účastníci jsou do soutěže připraveni, c) klíčové je, že soutěžící se k účasti dobrovolně rozhodnou.

„To vždycky vyhlašuju, s velkým předstihem, mají to na webu, mém osobním, odkazy, motivační známky, všechno. A je jen na nich, jestli se do toho pustí, nebo ne“ (E 23-25).

⁶Vypůjčme si pro jednoduchost terminologii z oblasti hodnocení – termíny „normativní“ a „kriteriální“.

⁷V praxi tento respondent používá často jakousi sloučeninu obou typů – ocení všechny, kteří dosáhli stanoveného kritéria a zároveň ale vyzdvihne ty nejlepší, s nejlépe dosaženým výsledkem.

⁸Je celkem zajímavé nastínit jednotlivá jejich pojetí. Respondent propagující soutěže eliminoval soutěžní nastavení známkování běžných školních činností tím, že přesně rozpracoval hodnotící kritéria a teoreticky by umožnil získat jedničky všem studentům. Soutěže pojímá jako možnost aplikace učiva s možností poměrně vysokého známkového ohodnocení. Jsou nadstavbou výuky a účast v nich je dobrovolná, současně vysoce podporovaná. Uvádí, že taková soutěž pak rizika nemá žádná. Respondentka odmítající zařazování soutěží do výuky (s výjimkou drobných her pro radost) považuje za prioritní, aby z žáků byla vychována osobnost, která zná své kvality. Úhel pohledu je takový, že než srážet většinu (vítězů není většina) v oborech, na které nedosáhnou, je přínosnější podporovat rozvoj jedince (všech žáků) v oborech, které je schopen zvládnout. Takto vybavený jedinec je pak připraven na porovnání s konkurencí – ona konkurence má výše uvedené tři podmínky (dobrovolnost, znalost kritérií, kvalitní příprava) a ve vnímání respondenty je jiným pojmem, než soutěž. (Pozn. aut. – jak bylo výše řečeno, sjednocuji pro snadnou orientaci všechny nejednotné pojmy do jednoho široce chápáného). Konkurence má také svá rizika, ale je v pořádku, pokud je věcí dobrovolného rozhodnutí je podstoupit.

7. Potlačíme význam odměny

Dalším navrhovaným způsobem, jak se s některými riziky (zejména s riziky závislosti na vnější odměně a plnění pouze formálních náležitostí) vyrovnat, je možnost eliminovat význam materiální odměny či známky ve funkci odměny.

[A nemáte zkušenosti, že děcka, když nemají slíbenou odměnu, tak do toho moc nejdou?] „Určitě je to tak, ale je to chyba, a pěstují to učitelé, pěstují to rodiče, že dávají odměnu, jedničku, nebo prasátko, nebo kytíčku. /.../ Takže ti žáci čekají, dělají mnohdy jen pro jedničku. Ale toto, to jsem nikdy neuznávala, to jsem i potírala: dělej to, děláš to pro sebe, dělej to co nejlíp a na té úrovni, kterou teď ty nejlíp dokážeš, tak prostě dostaneš nějaký ohodnocení, který je teď platný. Ale ty víš, že máš teďka šanci se pořád zdokonalovat. Čili neberu to jako, rozbízím jim tady tu představu, že je to za odměnu. /.../ Nedávám velkou váhu těm známkám“ (F 36-42, 80).

Náhradním řešením může být ona viditelná smysluplnost, viz výše (a to nejen v podobě herních atributů, herních zisků, ale např. větší propojenost učiva s mimoškolní realitou).

„Jsem měl kluka, kterej byl absolutně nijakej, než si vybral jako ročníkovou práci stavbu zesilovacího efektu ke kytarě“ (E 297-298).

8. Spolehněme se více na přirozené srovnání bez veřejných žebříčků

V návaznosti na předchozí bod uvedme názor několika respondentů (a to nejen zástupců waldorfského školství), že k přirozenému srovnávání dochází vždy, i bez pomoci učitelů, bez veřejně vyhlášeného hodnocení. Může splnit svůj účel, aniž by muselo veřejně poukázat na žáky, kteří v tomto srovnání neobstáli.

Cestou zřejmě není odstranit hodnocení, ale navrhovanou cestou je nedávat mu takový význam, nehodnotit každý výkon, odklonit se od jeho časté veřejné prezentace.

„Oni taky dostanou zpětnou vazbu, že dosáhli jenom určité hranice. Ale není z toho dělaná vůbec žádná věda. No, tak jsem dostal jenom pět bodů z padesáti. Nebo dvacet bodů z padesáti. A co? Nikam se to nepíše, oni to jenom vědí pro tuto chvíli“ (D 153-156).

„Ale nedávám velkou váhu těm známkám, samozřejmě, že se objeví, jestliže ten žák má nadání, má talent na jazyk, tak je jedničkář, a jestliže je to disortografik, tak je pěťkař v češtině. Čili já ho takto označím, a ten žák nikdy se nebude ucházet o češtinu, ale tento žák zase může být vynikající matematikář, takže on během toho svého života, takovým přirozeným, když pominu, jak dalece to známkování je přirozený úkaz, od učitelů, a tak dál, tak on zažívá úspěchy a neúspěchy, v tom procesu, té školy, nemusí to být ani známka, ani soutěž, on jenom může zaznamenat: toto já nevím, toto já nevím, ten to ví, jak to, že já to nevím. To ani nemusí být známka, ani nemusí stát v lajně, ani nemusí startovat. Ten člověk to prostě zaznamenává, a uvědomuje si to. /.../ Viděla bych to spíš jako v tom přirozeném běhu“ (F 80-90).

9. Šetřeme soutěžení – jsou pro zpestření a radost

„Pokud je drobně zařazená nějaká aktivita, která je na soutěž, je to malinkatý prostředek, zase jenom zpestření činnosti. Není to, aby někdo byl vítěz a někdo byl poslední. Ale spíše jenom pro radost ze hry, jo, pro radost ze hry“ (D 17–20).

„Je-li to hra, jen hra, může to být užitečné, ale musí to být v radosti. Ale učitel by měl ohlídat, nikdy by ta radost neměla vzniknout nad smutkem jiných“ (H 31–32).

10. Využívejme častěji jiných možností motivace

Chtěl-li by se učitel řídit předchozím doporučením, bude pro něj zřejmě nezbytné sáhnout po pestřejší škále možností motivace žáků. Ta je často, zdá se, ožehavou otázkou pedagogů s nemožností jednoduché a univerzální odpovědi. Snad i odtud pramení obliba zařazování soutěží coby jednoduše použitelného motivačního prvku.

„Já si to pořád hledám, co všechno mám udělat, kam až mám dojít, abych toho žáka zmotivovala. /.../ Je to spousta faktorů, jestli on chce pracovat nebo nechce. Bohužel těch faktorů, proč nepracovat, je víc, takže to získávání, já tomu říkám spíš získávání, než motivace – můžu ho získat taky na mnoho vějíček: zajímavost toho tématu. Musí ho to zajímat. Ale jenom taky třeba zajímavost určitých stereotypů pracovních – nevím, jak bych to řekla přesně, takovou prostě – akce, on pracuje, on to dělá. On má teď raz-dva-tři, raz-dva-tři, on chce v této fázi dělat raz-dva-tři, a já mu to nabídnu a on to dělá rád. Další získávání je, když jako je získám jako osobnost. Oni nemusí mít rádi český jazyk, ale oni jsou slušní, a oni ze slušnosti ke mě pracují. A ono je to pak zaujme, na určité úrovni. Někoho, někdo není schopen. Takže, mít o ně zájem, o ty děcka, a co si myslím, že je velká motivace, a to mě pomáhá, je dramatická výchova. Že samozřejmě záleží, co nabízím. Jestliže teda, když nabízím syntax, tak bohužel teda ta motivace může být jen raz-dva-tři, ten stereotyp nějaký. Když jim nabízím ten sloh, nebo literaturu, tak tam se snažím opravdu najít to téma jejich, i moje. A snažím se na to jít přes osobnost toho dítěte /.../, hledáme zaangażovanost, byť i fiktivní, zaangażovanost toho žáka k tomu. A taky se to nedaří u všech, někdo to prostě nebere. Čili je hodně způsobů, hodně technik a hodně variant, pořád o tom přemýšlím, ale ten ideál, kde bych řekla, toto je přesně ono, to jsem zatím nenašla“ (F 231–250).

11. Možnost volby školského systému, který soutěž eliminuje

Pro možnost zajímavého srovnání jsem využila příležitosti k nahlédnutí do pedagogického systému, který cíleně soutěž nepoužívá, do waldorfského školství. Její nepoužívání je důsledkem jednoho ze základních pilířů – nesrovnávat žáky mezi sebou.

„Na waldorfské škole je to bráno trošičku jinak, tam defacto soutěživost, ne že by nebyla vůbec, ale se s ní tam nepracuje skoro vůbec. Je snaha děcka vychovávat formou, nesrovnávat je mezi sebou navzájem, a tudíž nesoutěživou formou. A vlastně, tím, že tam nejsou známky, tím,

že vlastně je snaha o to nestresovat, jedním z důvodů, proč tam nejsou známky, je snaha nestresovat tím porovnáváním, snažíme se naopak dávat vědomí, že každý je v něčem dobrý, nikdo nemůže být dobrý ve všem. /.../ [A myslíš, že dochází k nějakým soutěživým situacím u vás ve škole?] No, jako mezi dětma rozhodně. Protože děcka jsou tam normální. /.../ Takže je to normální, v těch děckách to je, takže sami to vyhledávají, sami se konfrontují s ostatními, ale ze strany učitelů je snaha, jak jsem říkal, je snaha neustále jim říkat, že každý je v něčem dobrý. Když ty neumíš češtinu, když ti nedopadla dobře čeština, nevadí, namaloval si perfektní obrázek“ (D 9-14, 22-32).

Zmínovanými formami soutěží, se kterými se zde žáci setkávají jsou sporty v tělesné výchově, drobné hry a prvek soutěže sama sebe s úkolem. Specifikem je epocha starověkého Řecka, která je probírána v páté třídě a během níž se konají olympijské hry všech pátých tříd všech waldorfských škol republiky.

„Tam je to vymyšleno tak geniálně, aby nesoutěžily školy spolu navzájem, že ty děcka jsou první večer rozlosovány /.../ do řeckých států, nebo do řeckých měst, a oni potom druhý den, v sobotu, protože to je o víkendu, sportují za dané řecké město, a jsou tam děcka ze všech škol, které se tam sjely. Takže tam ta rivalita, rivalita mezi jednotlivými školami, tím pádem tam vůbec není, ta by zákonitě nastala, kdyby soutěžila škola proti škole. A takže vlastně je to úžasnej princip, jak oni se poznají s ostatními děckama, soutěží, ale soutěží vlastně za město, za lidi, který doteďka neznali, a vlastně svoje nejlepší kamarády a spolužáky mají v jiných městech. Takže tam zas tolik nejde o to, aby to jednotlivé město, za které soutěží, vyhrálo, spíš jde o tu atmosféru celé té akce, která teda, když jsem byl s nima, byla perfektní“ (D 102-113).

Přínosy, které mohou být v klasickém školství zajišťovány pomocí nástroje „soutěž“, jak bylo popsáno výše, jsou zde zajišťovány jinak. Znamky se nepoužívají, odpadá nutnost časté diagnostiky schopností. Motivace je stále propracovávána a je kladen důraz na to, aby byla pozitivní a nestresující – viz ukázky z rozhovorů níže. Nutnost oživení výuky také odpadá, tento prvek je zakomponován již do motivace, výuka je velmi různorodá, navíc je respektována potřeba pohybu, zejména menší děti si mnoho učiva osvojují prostřednictvím říkaček s pohybem, například násobilka se učí při skákání přes švihadlo, atd.

„Waldorfská pedagogika je o přístupu. Obrovskou roli hraje ten učitel. V těch nižších třídách to ty děti dělají hlavně kvůli učiteli, si myslím. Jeho přístup, jeho nasazení obrovský a ve waldorfské pedagogice i duchovní přístup, že prostě pojmáme to dítě jako duchovní bytost a prostě osobnost úžasnou, to je něco, co žene ty děti dál. Vůbec ta atmosféra, přátelská atmosféra té školy a toho přístupu toho učitele, a to že učitel pracuje s těma dětma i jinou formou, než jen tou prací ve škole, ale i tím, že na ně myslí, že jim skládá básničky, že píše to slovní hodnocení, /.../ je jim od první třídy vštěpováno, že mají nějakou hodnotu, že to dělají pro radost z objevování. Samozřejmě to je ideál. Takhle to ty děcka v tom věku nechápou. My se snažíme veškerým svým jednáním, svým přístupem, a tím, jak s nima mluvíme, v nich probudit tu radost, že to dělají pro sebe, radost z objevování, radost z toho, že

někam jdou, někam postupují, a že to už je ta odměna. Samozřejmě oni to takhle necítí, nemůžou to takhle cítit, to je nepřirozené v tomto věku to takhle cítit, takže oni by to takhle neřekli. Oni taky nadávají na školu, oni taky nadávají, že se musí učit. Ale ten hnací motor tam je. Ale jak ho pojmenovat?“ (D 136–182).

„Motivace, toho je spousta! Zkusím stručně, jenom co mě rychle napadá. Osobní vztahy, vnitřní propojení učitele a žáka, taky osobní vztahy v celé skupině, říká se: skupina nese. Já věřím, že děti jsou jako zrcadla učitele. Prostě učitel denně kouká do dvaceti třiceti zrcadel, když něco vykládá. No, a je-li učitel přesvědčený o užitečnosti něčeho, opravdu vnitřně přesvědčený, tak ty děti to převzmou. A co je důležitý, učivo je předkládáno opravdu ve věku, kdy ho dítě potřebuje, to je asi základ celé motivace, ono po tom podaném prostě sáhne, protože ho v tu chvíli potřebuje, hltá, nepotřebuje nijak dál moc motivovat, například ve čtvrté třídě, kolem těch deseti, tam se probouzí vlastní síla, dětství je s konečnou platností pryč, no a síla, to jsou Germáni, germánské příběhy, a taky se rozvíjí vlastní rytmus, tak se předkládají aliterace, například“ (H 115–126).

Z mého prostého náhledu nepodloženého žádnou hlubší analýzou mohu shrnout, co se zdá být patrné. Klasické školství je častěji spojeno s důrazem na výkon, s jeho podáváním, je tady více spojeno se soutěživým principem, v němž je dosažení výkonu implicitně obsaženo. Ve waldorfském školství je soutěživost odložena umozněno tím, že se edukační proces staví spíše na stranu rozvoje osobnosti a hloubku obsahu.

5.4 Diskuze empirické části

Výzkum se zabývá fenoménem soutěže a soutěživosti v kontextu běžné praxe současných českých škol, analyzuje, jak tento jev uchopují a jak s ním pracují učitelé. Podařilo se dojít k zajímavým výsledkům a mohou být zodpovězeny výzkumné otázky.

Při teoretickém vymezování a definování soutěže a soutěživosti učitelé nejčastěji reflektují aspekty potřeby vyniknutí, porovnávání, uplatnění se. To poněkud posunuje soutěž oproti jejímu původnímu vymezení odborníky (vycházející s konceptu Mortona Deutsche). Také praktické užívání se blíží spíše našemu navrhovanému principiálnímu vymezení kompetice, jako soutěže jsou vnímány také aktivity, v nichž dosažení výsledků není bezpodmínečně spjato se ztrátou spolusoutěžících (např. překonání výzvy dané úkolem či vítězství všech, kteří dosáhli předem daného kritéria, teoreticky se tedy může stát, že všech zúčastněných).

Pole reálného uplatňování soutěživého prvku ve škole je velmi široké. Do edukačního procesu jej vnášejí jak edukátoři, tak vzniká spontánně mezi edukanty, případně nastává mezi těmito dvěma skupinami.

Analýza vnímaných výhod a silných stránek přinesla zjištění, že v běžném školním životě bývá soutěž či soutěživost využívána nejčastěji jako nástroj k dosažení specifických cílů. Blíže ke straně edukantů je nástrojem uspokojení potřeby vyniknout či obecně výkonových potřeb a současně potřeby identifikovat se se skupinou, také jako rychlá forma zpětné vazby o svých schopnostech. Blíže ke straně edukátorů jsou pak soutěživé prvky využívány zejména jako nástroj pro motivaci a dynamizaci v edukačním procesu, a dále jako nástroj diagnostiky úrovně dosažených výsledků,

talentů a schopností edukantů. Dalším možným uplatněním je využití soutěží jako prostředků rozvoje specifických dovedností (hrát fair play, atd.) a formou úkolů navíc jako prostředků rozvoje nadanějších žáků. Nadto se soutěže stávají možným nástrojem pro rychlé naplnění formálních požadavků edukačního procesu – skrze slibované zisky ze soutěžení – skrze známky.

Samotný jev školního známkování je shledán takovým, že na něj může i nemusí být pohlíženo jako na soutěžní situaci. Prvotně si tuto souvislost učitelé většinou neuvědomují, při bližším rozkrývání se však vynořuje mnoho společných rysů.

Zvláštní pozornost si zasluhuje výše jmenovaná motivace – druhé kolo výzkumu bylo rozšířeno o otázku zjišťující co učitelé považují za konkrétní motivující prvky soutěží, v čem tkví motivační síla soutěží pro žáky. Zdá se, že výsledná síla je složena z možností uspokojit výkonové potřeby pomocí soutěživých situací, z možností identifikovat se se skupinou svých vrstevníků, stojíme-li proti společnému nepříteli (potřeba pubertálního věku), z možností uspokojit potřebu srovnávat se (potřeba zejména středního školního věku), dále z faktu, že úspěch motivuje k dalšímu snažení, případně vědomí rezerv může motivovat k jejich dotažení a větší snaze, zřejmě také motivuje samotný fakt srovnávání a podpůrný efekt sociální facilitace, motivuje a oživuje také zábavnost či novost soutěžní situace, samozřejmě také příslib zisku a zřejmě také vidina smysluplnosti počínání – výsledky i zisky soutěží jsou rychle viditelné, zpětná vazba z nich je rychlá.

Učitelé přímo reflektují nebo nepřímo poukazují také na četná rizika s využíváním soutěží spojená. Mezi ně patří vytváření pocitu méněcennosti neúspěšných, rozvoje negativních charakterových vlastností jako např. agrese či podvádění ve snaze za každou cenu uspět, demotivace neúspěchem či nedoceněnou snahou, riziko výchovy k závislosti na vnější motivaci, tj. riziko absence vnitřní motivace pro vstup do určitých situací, riziko nabytí návyku k plnění pouze formálních náležitostí soutěží (typickým příkladem je získávání známek jako snaha nadřazená získávání znalostí a dovedností), riziko devalvace soutěží na donucovací prostředek a nadužívání práce pod stresem, dále riziko vzniku konfliktů v případě, že zadání soutěže stojí proti přirozeným potřebám edukantů (u mladých v pubertálním věku konkrétně proti potřebě identifikovat se se skupinou a nevybočit příliš prezentováním svých znalostí z jejích norem), riziko přeceňování významu výsledků velkoplošných celorepublikových soutěží a roztáčení kolotoče příliš soutěživé atmosféry ve školství, v němž pak bude kladen důraz jen na vybrané oblasti, atd.

Otázka, jak učitelé se soutěživostí konkrétně pracují, byla již částečně zodpovězena, využívají ji během výuky jako nástroj pro dosahování mnoha cílů, často s výukou velmi těsně spojených. Druhá část odpovědi se bude skrývat v různých návrzích na ošetřování dvojsečnosti soutěží, učitelé jsou si současného působení silných i stinných stránek vědomi. Jako možné se jeví spojovat soutěživé prvky s kooperativními (soutěže vnitřně spolupracujících týmů nebo využití vítězů pro pomoc ostatním) či s individuálními (tzv. soutěž s úkolem), využívat širokou paletu disciplín a tím i možností uplatnění (tj. neprotěžovat například jen soutěže, v nichž jde o rychlost), potlačit význam odměny, vnější motivace, naopak rozšířit repertoár motivace ve výuce a skromněji zařazovaným soutěžím pak přirknout parketu ožívání a vnášení radosti do výuky. Přitom je možné se spolehnout na přirozené srovnávání a veřejné omezit. Možností je také předkládat promyšlené soutěže, které budou splňovat několik podmínek: účast v nich bude dobrovolná, účastníci budou před soutěží soustavně připravováni (relativně se srovnají vstupní podmínky všech) a cíle, kritéria vítězství, budou jasně formulované. Nabízí se také možnost oceňovat všechny, kteří dosáhli předem stanovených cílů, nejen absolutních vítězů. Situ-

ace české republiky také umožňuje sáhnout po školských alternativních systémech, v nichž jsou soutěže specificky ošetřovány.

Vrátíme-li se k hlavní výzkumné otázce, pak jsme právě zodpověděli její část týkající se práce učitelů se soutěživostí ve výuce, zbývá ještě se zmínit o jejich vnímání celého fenoménu. Zajímavé závěry přinesla analýza postojů učitelů na pomyslné škále: časté používání soutěží ve výuce (jako hlavního motivačního prvku) až odmítání nebo výjimečně předkládání soutěživých situací (kvůli mnohým rizikům). Hypotetickým závěrem je to, že prokompetitivní či antikompetitivní smýšlení učitelů je podmíněně spojeno zejména s jejich osobními koncepty o úloze školy: respondenti (zajímavé, že na extrémním pólu jen ženy) značně omezující využívání soutěží považují školu za místo porozumění učivu a jeho osvojení, kdežto respondenti (na extrémním pólu jen muži) soutěživý moment ve výuce velmi využívající považují školu spíše za místo, kde se mají žáci naučit podávat vysoké výkony. V praxi se vyskytují jak postoje blízké oběma extrémům, tak postoje umístěné na pomyslné škále mezi nimi.

Přidaný aspekt hlavní výzkumné otázky pro druhé kolo dotazování se týkal zmapování možných odpovědí na otázku jak to, že praxí je soutěživost během edukačního procesu poměrně hodně využívána navzdory mnoha varováním teoretiků stran její vysoké rizikovitosti.

Významový posun: První z odpovědí se bude zřejmě týkat definičního posunu kompetice. Teorií uznávané vymezení se týká jen takových situací, kdy dosažením cíle jedním ze soutěžících je znemožněno dosažení cíle ostatním. Tento typ je opravdu spojován s mnoha riziky a téměř s žádnými přínosy. Naproti tomu praxí vnímané vymezení soutěží je mnohem širší a zahrnuje také další typy, které nejsou tak vysoce rizikové.

Svázanost přínosů kompetice s klíčovými procesy edukace: Mnoho přínosů, které soutěž poskytuje, spadá do oblastí pro edukační proces klíčových: školská motivace, zvyšování výkonu, školská diagnostika, oživení rutinní výuky, procvičování, upevňování a osvojování učiva, atd.

Důraz klasického školství na výkon: Z možnosti srovnání klasického a alternativního (waldorfského) školství vyplynula hypotéza, že klasické školství je hlouběji spojeno se soutěživým principem, protože je více spojeno s důrazem na výkon. Waldorfské školství staví spíše na rozvoji osobnosti a hloubku obsahu, a proto v něm výkonová soutěživost nehraje důležitou roli.

Z obojího právě zmíněného snadno vyplývá, že navzdory všem reflektovaným rizikům se škola bude přínosů jen těžko vzdávat.

Jednoduchost a časová nenáročnost: Použití soutěže jako nástroje k dosahování přínosů pro edukaci klíčových je jednak velmi jednoduché a jednak časově poměrně nenáročné. Tento fakt je v porovnání s povzdechy učitelů o nedostatku času během výuky dostatečným argumentem pro její časté zařazování do každodenní praxe.

Okamžitost přínosů oproti dlouhodobě se naplňujícím rizikům: Další závažný argument může vyplynout ze srovnání přínosů a rizik skrze hledisko jejich časového naplnění, tj. rychlost jejich dopadu. Zdá se, že pod tímto úhlem pohledu vyplyne

fakt, že zatímco ve většině případů jsou přínosy rychlé, okamžité, tak rizika se naplňují delší dobu, nejsou ihned viditelná. Použitím soutěživé situace bude motivována a dynamizována velká část třídy k okamžité práci, k okamžitému plnění úkolu či k rychlému podání co nejlepšího výkonu, k rychlému rozřazení do výkonnostní hierarchie, za což mohou být žáci rychle formálně ohodnoceni. Naproti tomu budování a prohlubování pocitu méněcennosti slabších žáků a negativních charakterových vlastností ctizádostivých žáků, budování závislosti na vnější motivaci, vznik následků časté práce pod stresem či demotivace opakovaným neúspěchem jsou procesy, jejichž následky se projeví až v dlouhodobější perspektivě. Jedno české přísloví pak ve svém vyjádření „blíží košile než kabát“ shrnuje podstatu tohoto problému. I když teoreticky je uznáno, že rizik je stejně dlouhá řada jako přínosů, prakticky se soutěživé situace ve školní praxi spíše využívají než se o nich pochybuje – je přirozené si více připouštět rychle viditelné jevy a dlouhodobější záležitosti spíše přehlížet.

Vedle těchto nabídnutých vysvětlení by se s velkou pravděpodobností dala nalézt i další. Domnívám se však, že jednoduchost použití a současně rychlé přínosy kýmžných výsledků v klíčových oblastech jsou argumenty dostačující pro objasnění problému, proč teorie o soutěži pochybuje více než praxe.

Část IV

Závěr

Nezbývá, než se vrátit k hlavní vytčené otázce celé práce a postupně odpovědět na její části. Tedy: *Jaká je podstata soutěží a soutěživosti, kde všude se objevují ve školách a jak s nimi lze pracovat tak, aby se uplatnily jejich přínosy a eliminovala rizika?*

Původní vymezení kompetice užívané v oblasti sociálních věd staví na negativní vzájemné závislosti cílů, tj. říká, že o soutěživou situaci se jedná tehdy, jestliže dosažení cíle jedince (nebo omezeného počtu lidí) znamená, že nikdo jiný již svého cíle nemůže dosáhnout (oproti spolupráci, kde cíle jedince je možné dosáhnout jen tehdy, jestliže všichni dosáhnou svých cílů). V práci navrhuji revidovat toto vymezení pojmu a definovat soutěž mnohem širěji, jako princip překonávání a porovnávání vznikající obvykle při dosahování cíle. Tato redefinice mimo jiné přesouvá důležitost z výsledku na samotný proces (kýženým cílem totiž zdaleka nemusí být jen vítězství, ale např. vybudování maximální snahy), odstraňuje negativní nádech (že nutně k dosažení výsledku musím pokořit ostatní a zabránit jim v dosažení jejich cílů; to není znakem zdaleka všech soutěží). Toto širší vymezení soutěživého principu podporují také výsledky výzkumu. Učitelé si soutěž a soutěživost nejčastěji definují jako možnost být srovnáván, vyniknout, uplatnit se, a mezi soutěžní situace řadí i takové, které by již v původním odborném vymezení neměly místo (např. překonání kritéria, nikoli soupeře, a soutěž sama sebe s výzvou).

Principiální pojetí také odstraňuje protikladnost soutěže a spolupráce. Přesto, že více méně panuje obecná shoda na tom, že kooperace je pro život a pro sociální vztahy v něm důležitá, neznamená to, že kompetice by měla být ze života vyloučena. Tato práce naznačuje, že se nejedná o dva vylučující se fenomény, naopak, bytostně se mohou doplňovat, nebo jen existovat vedle sebe bez propojení. Pokud dochází k tomu, že kompetice kooperaci vylučuje, jedná se především o nějakým způsobem porušené modely lidské komunikace, nejspíše půjde o mstu, agresivní útok nebo nezvládnutou touhu po vítězství, po ctižádostivém sebeprosazení za každou cenu. Vedle toho jsou ale soutěžemi také situace, ve kterých jen chceme poměřit své síly, vybudit to nejlepší, co v nás dřímá a překonat se, strávit čas se svými spoluhráči, nebo jen dokázat sami sobě, že na daný úkol stačíme. Obohacující v tomto smyslu může být pokus o funkční typologii soutěživých situací, která odhalila 1. soutěž pro radost ze hry a jako vyzkoušení si nového (funkce relaxační a explorační), 2. soutěž jako trénink (funkce motivační), 3. soutěž informativní a selektivní (podává zpětnou vazbu o úrovni; funkce diagnostická), 4. soutěž zdravou, přirozenou a důležitou v konkrétních vývojových obdobích jak jedince, tak skupiny (funkce sebeobránná, sebeprezentační a vývojová), 5. soutěž přehnaně ctižádostivou (funkce sebevyvyšující), 6. striktně kompetitivní jednání (vše je podřízeno výhře nebo pomstě), 7. soutěž agresivní (funkce sebevybíjecí).

Jak v teoretické, tak v empirické části bylo ověřeno, že škola je místem, kde se soutěživé prvky vyskytují velmi hojně. Jejich vztah bychom mohli nazvat navýsost symbiotickým. Škola vytváří ideální podmínky pro realizaci soutěže, sdružuje totiž její potenciální účastníky, ať už jednotlivce, nebo skupiny, a předkládá jim mnoho cílů k dosahování, tím vzniká ideální místo pro poměrování. Soutěž naopak pomáhá škole v mnoha jejích klíčových oblastech, jakými jsou motivace pro školní činnosti i pro dosahování výkonů a výsledků, hodnocení (známkování), diagnostika schopností, poskytování zpětné vazby o jejich úrovni, možnost procvičování, aplikace a hlubšího osvojování učiva, možnost intenzivnějšího rozvoje nadanějších žáků (výzkum ukázal, že v praxi učitelé používají soutěž jako nástroj k dosahování právě vyjmenovaného). Mimo tyto oblasti lze soutěživost ve škole najít také jako spontánní rys všech skupin, v období středního školního věku jako vývojovou etapu důležitou k potvrzení vlastní

identity jedinců, někdy také jako přirozenou vývojovou etapu skupiny, tzv. etapu konfrontace, a speciální kategorií je soupeřivé klima vzniklé jako přirozená reakce na pocit nespravedlnosti či nepřiměřené sebeprosazování (často učitele).

Je třeba se zastavit nad často zmiňovanou dvojsečností kompetice. Vedle všech možností, které přináší (a to nejen škole, ale také jednotlivcům - mj. uspokojení potřeby úspěšného výkonu, prestiže, informací o úrovni schopností a dovedností, relaxaci a zábavu s ostatními, cvičení specifických dovedností jako ostražitost, rychlost reakcí a mnoho dalších), je spojena také s mnoha riziky. Vedle vytváření pocitu méněcennosti, stresu, úzkosti, vytváření nadměrné zátěže a řady dalších se jako nejzásadnější jeví její zveličení a zneužitelnost. Tím, že přináší (pro školu obzvláště) velmi lákavé benefity (zrychlení procesů, vyvnutí maximálních snah a sil, apod.), je tendence k jejímu zneužívání velká. Bohužel je tak někdy devalvována na donucovací prostředek pro školní výkonnost.

Hlavní otázka empirické části byla během výzkumu rozšířena o snahu objasnit disproporci mezi značnými pochybnostmi teorií nad užíváním soutěží z důvodu jejich vysoké rizikovosti a mezi běžnou praxí, která nasvědčuje spíše masivnímu využívání, vezmeme-li v potaz většinový proud. Klíčovými momenty pro objasnění se zdá být jednak jiné pojetí kompetice teorií (zúžený pohled jen na vysoce rizikový typ soutěže) a jiné praxí (širší vymezení), jednak to, že používání „multifunkčního nástroje soutěž“ je velmi jednoduché, což je v náročné školní praxi velkou devizou, také to, že některé přínosy, kterých umožňuje dosáhnout, jsou velmi těsně spjatý s důležitými oblastmi každodenní školské praxe (procvičování a upevňování učiva, možnosti hodnocení a školské diagnostiky, motivace do školních činností i k podávání výkonu, atd. Výkon je, zdá se, pro klasické školství velmi důležitý, je se soutěží velmi těsně spojen, oproti tomu např. waldorfské učitelé, zahrnutí také mezi respondenty výzkumu, výkonnost za tak důležitou nepovažují, soutěže jsou v jejich výuce zastoupeny nesrovnatelně méně často). Zajímavou možnost rozkrýtí důvodů zmíněné disproporce teorie a praxe nabízí také myšlenka, že praxe spíše vidí rychle se naplňující zisky (rychlá motivace, apod.) a má tendence přehlížet dlouhodoběji se naplňující rizika (vytváření pocitu méněcennosti při opakujícím se neúspěchu, apod.).

Proto, aby bylo možné přirozený soutěživý princip (založený na soutěživém pudu), užívat beze strachu z rizik, se jeví jedinou cestou naučit se ho ovládat, to znamená umět ho vybit a umět ho využít (bez zneužití) kultivovaně. Stejně tak, jako je nutné osvojit si určité dovednosti pro to, aby plně začala fungovat kooperace nebo individuální učební uspořádání, je zřejmě nutné osvojit si také kompetitivní dovednosti (naučit se soutěžit dříve než soutěž odsuzovat).

Pro edukátory „profesní kultivace“ znamená klást důraz na snahu, nikoli na vítězství, reflektovat spíše osobní posuny od minulých výsledků, než zveřejňovat žebříčky, kdo je lepší, dodržovat rámec konstruktivní kompetice, což znamená nastavovat existenci ochranných rámců (pravidel, jasně stanoveného začátku a konce, tj. je jasné, že situace porovnávání netrvá stále, existuje možnost ze situace soutěže dobrovolně odejít), dále to znamená, že všichni mají šanci na výhru, apod. Dalšími kultivačními kroky jsou snaha o všestranný rozvoj a neprotěžování stále stejných disciplín, umění motivovat i jinými prostředky než soutěžemi, jejich užívání spíše jen jako zpestření, což znamená nebýt na maximalizačních účincích soutěže závislý a nezneužívat její benefity. Konstruktivní kompetice se jeví až taková, která je umístěna do fungujícího kooperativního nastavení skupiny (stejně jako v přirozeném psychologickém vývoji jedince se nejdříve formuje spolupráce a k ní se teprve později přidává soutěživost). Jako velmi osobní se jeví také požadavek jednat tak, aby nevznikala tzv. sekundární soutěživost (tj. taková, která je důsledkem jiných, často

sociálně deformovaných procesů). Sekundární soutěživostí může být soupeřivá reakce na nepartnerské chování nebo nadměrná touha po srovnávání vyvolaná přílišnou stimulací potřeby prestiže. K tomu se druží také požadavek nevstupovat do provokací žáků a bojů o moc s nimi, což je sice v jistém věku přirozené, ale vývoj v této etapě je vhodné ošetřit jinými způsoby. Užitečné také bude umět žáky provázet různými naznačenými soutěživými vývojovými etapami (střední školní věk a adolescence u jednotlivců, etapa konfrontace u skupin).

Dále kultivace znamená učit edukanty ovládat dovednosti pro konstruktivní kompetici. Vedle umění hrát fair play, čestně vyhrávat i prohrávat, užívat si soutěž, výhru i prohru, monitorovat pokrok, nepřeceňovat výsledky (oddělit výsledky od pohledu na sebe a ostatní), se zde řadí také dovednost umět si zvědomovat rizika soutěživých situací, umět ventilovat agresivitu a jednat asertivně, ctít soupeře jako pomocníka při společném odhalování schopností a další kooperativní dovednosti, také dovednosti pro konstruktivní zvládání konfliktu. Vedle toho lze zahrnout také přípravu na podávání výkonu, jako např. procvičování schopnosti soustředit se, dovednost uvolnit stres, umění stanovování reálných cílů a zvědomění, s jakým výsledkem budu spokojen já sám, dále pak práce s chybou, a další. Existuje i jistá možnost převýchovy přehnaně soutěživých jedinců, a tou je rozvoj tvořivosti bez požadavků na výkon, a tím citové složky osobnosti.

Zdá se, že školní třída je pro kultivaci soutěživého pudu edukantů docela ideálním místem - příležitostí i účastníků se tu najde vždy dostatek. Jako prvotní pokus, jak v praxi takovou kultivaci realizovat, předkládám (a příkládám jako přílohu práce) metodiku „Ovládáme umění soutěžit“, metodiku pro získávání kompetitivních kompetencí⁹. Jedná se o lekci osobnostní a sociální výchovy, o jejíž tvorbu mě požádali řešitelé Projektu Odyssea (viz www.odyssea.cz; tento projekt se zaměřuje na pomoc školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe, na tvorbu metodických materiálů, výzkum a realizaci vzdělávacích kurzů pro učitele i žáky). Lekce vznikla v létě 2007, dnes, po dokončení diplomové práce, bych ji vytvořila zřejmě trochu jinak, ale myslím, že i v této podobě je zajímavým ukazatelem, jak na kultivaci soutěží v praxi. Nově se usilující kompetenční nastavení edukačního procesu představuje jistou šanci, že podobné metodiky nebudou jen teoretickým výkřikem volajícím po nějakém druhu nápravy. Budu velmi ráda, bude-li moci celá tato práce i metodika ke kultivaci soutěží a soutěživosti přispět.

⁹Metodika je veřejně dostupná ke stažení na webových stránkách projektu, na www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv.

Literatura

- [1] ANDERSON, L. W.: *International encyklopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 684 s. ISBN: 0-08-042304-3
- [2] ARNOLD, J. A KOL.: *Psychologie práce*. Brno: Computer Press, 2007. 629 s. ISBN: 978-80-251-1518-3
- [3] ATKINSON, R. L. A KOL.: *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN: 80-7178-640-3
- [4] BAULCH, C. A KOL.: *Cooperative games*. London: PPU, 1990. 47 s. ISBN: 0-902680-24-2
- [5] BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN: 80-7178-479-6
- [6] ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN: 80-7178-463-X
- [7] ČERNÝ, J.: *Fotbal je hra*. Praha: Československý spisovatel, 1968. 161 s.
- [8] DEUTCH, M.: A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 1949, č. 2, s. 129 - 152.
- [9] DURIEUX, J. CH., BESSER, H.: *Développement personel et professionnel*. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur, 2006. 224 s. ISBN: 2-7101-1759-2
- [10] DVOŘÁK, D. (ED.): *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN: 80-7178-556-3
- [11] FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. 171 s. ISBN: 80-7178-966-6
- [12] GILLERNOVÁ, I.: Konflikty a jejich zvládání. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada publishing, 2001. S. 77-93. ISBN: 80-247-0180-4
- [13] *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse, 1991. 862 s. ISBN: 2-03-501030-6
- [14] HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál, 2002. 174 s. ISBN: 80-7178-635-7

- [15] HAVLÍNOVÁ, M. A KOL.: *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. 275 s. ISBN: 80-7178-263-7
- [16] HEGEL, G. W. F.: *Filozofie dějin*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 2004. 302 s. ISBN: 80-86559-19-X
- [17] HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN: 987-80-247-1168-3
- [18] HELUS, Z. A KOL.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264 s.
- [19] HERMOCHOVÁ, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis, 2005. 169 s. ISBN: 80-239-5612-4
- [20] HOLT, J.: *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík, 2003. 207 s. ISBN: 80-902707-6-X
- [21] HRABAL, V.: Motivace a školní úspěšnost žáka. In Helus, Z. a kol.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. S. 61-108.
- [22] HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984. 254 s.
- [23] HRUBÁ, J.: Proč často selhávají ve škole i tzv. "normální" děti? *Učitelé listy*, 1997/1998, č. 3, s. 12-13.
- [24] JIRÁSEK, I.: *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 354 s. ISBN: 80-244-1176-8
- [25] JOHNSON, D. W., JOHNSON, F. P.: *Joining Together*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1982. 510 s. ISBN: 0-13-510396-7
- [26] KALHOUS, Z. A KOL.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN: 80-7178-253-X
- [27] KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN: 80-7178-167-3
- [28] KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN: 80-246-0192-3
- [29] KASÍKOVÁ, H.: *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. 141 s. ISBN: 80-239-4668-4
- [30] KASÍKOVÁ, H.: Učitel ve škole konstruktivních konfliktů. In Kolář, J., Lazarová, B. (eds.): *K sobě, k druhým, k profesi*. Sborník příspěvků z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2008. S. 58-67. ISBN: 978-80-210-4595-8
- [31] KASSIN, S.: *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. ISBN: 978-80-251-1716-3
- [32] KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (EDS.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada publishing, 2001. 224 s. ISBN: 80-247-0180-4

- [33] KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. 147 s. ISBN: 80-7367-181-6
- [34] KRATOCHVÍL, S.: *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. 297 s. ISBN: 80-7262-347-8
- [35] KYSUČAN, L.: Hra v antice a hra na antiku. *Gymnasion*, 2006, č. 6, s. 133-134.
- [36] LAŠEK, J.: Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 1994, č. 2, s. 155-162.
- [37] LORENZ, K.: *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Panorama, 1973. 99 s. ISBN: 80-7038-212-0
- [38] MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN: 80-7315-039-5
- [39] MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN: 80-7178-085-5
- [40] McCROSKEY, J. C., RICHMOND, V. P., McCROSKEY, L. L.: *An Introduction to Communication in the Classroom. The role of communication in teaching and training*. Boston: Pearson Education, 2006. 178 s. ISBN: 0-205-39615-1
- [41] MIKOVÁ, Š., STANG, J.: Ke kořenům. *Kritické listy*, 2007, č. 28, s. 32-33.
- [42] MOJAY, G.: *Aromaterapie pro léčení duše*. Praha: Alternativa, 2000. 228 s. ISBN: 80-85993-64-3
- [43] NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN: 80-200-0625-7
- [44] NĚMEC, J.: *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. 111 s. ISBN: 80-7315-006-9
- [45] NICHOLLS, J. G.: *The Competitive Ethos and Democratic Education*. London: Harward University Press, 1989. 261 s. ISBN: 0-674-15417-7
- [46] PASCH, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN: 80-7367-054-2
- [47] PAULUSOVÁ, Z.: Spolupráce a (nebo) soutěž. Rozhovor s doc. Hanou Kasíkovou. *Gymnasion*, 2007, č. 7, s. 121-124.
- [48] PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN: 80-7178-681-0
- [49] PLOMB, T., ELY, D.P. (EDS.): *International encyclopedia of education technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 692 s. ISBN: 0-80-042307-8
- [50] PASCH, M. A KOL.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN: 80-7178-127-4

- [51] POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN: 978-80-210-4499-9
- [52] PRŮCHA, J.: *Učitel*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN: 80-7178-621-7
- [53] RIEGER, Z.: *Lod' skupiny*. Praha: Portál, 2007. 206 s. ISBN: 978-80-7367-222-5
- [54] RÖHNER, R., WENKE, H.: *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2002. 156 s. ISBN: 80-7315-041-7
- [55] RÝDL, K.: *Peter Petersen a pedagogika Jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. 167 s. ISBN: 80-85866-87-0
- [56] ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN: 80-85931-48-6
- [57] SEVERE, S.: *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál, 2000. 195 s. ISBN: 80-7178-368-4
- [58] SINK, CH. A., SPENCER, L. R.: *My class inventory - short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate*. [on-line] 2005. [cit. 2008-07-15]. Dostupný z <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_1_9/ai_n15792004>
- [59] SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN: 978-80-247-1821-7
- [60] SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN: 80-7178-262-9
- [61] SCHÜTZENBERGER, A. A.: *Vocabulaire de base de sciences humaines*. Paris: Épi, 1981. 406 s. ISBN: 2-7045-0164-5
- [62] ŠEBEK, M.: Hra, symbol a umění prohrát. *Gymnasion*, 2006, č. 6, s. 115-116.
- [63] VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN: 80-7178-998-4
- [64] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. 453 s. ISBN: 80-85866-20-X
- [65] WILSON, E. O.: *O lidské přirozenosti*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1993. 247 s. ISBN: 80-7106-076-3
- [66] ZAHŘÁDKOVÁ, E.: *Teambuilding - cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. 173 s. ISBN: 80-7367-042-9