

NOVÝ POHLED NA FENOMÉN SOUTĚŽE (NEJEN) VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

NEW VIEWPOINT ON THE PHENOMENON OF COMPETITION (NOT EXCLUSIVELY) IN SCHOOL

BARBORA KNOTKOVÁ

Abstrakt

Tento článek reflektuje soudobou, v sociálních vědách nejpřijímanější, definici soutěží a soutěživosti založenou na tzv. vzájemné negativní závislosti při dosahování cílů a poukazuje na její nedostatečnou schopnost zahrnout celý fenomén. Současně nabízí novou možnost definice, inspirovanou poněkud jiným oborem, filozofií her, konkrétně jednou jeho teorií, v níž je kompetice představena jako jeden z principů obecní lidského konání. Redefinice je pak umožněn značný posun ve vnímání celého jevu a problematiky s ním spojené. Tento nový úhel pohledu umožňuje sestavit funkční typologii soutěží a soutěživých situací. Ta, ve spojení s jejich již dříve známým rozdělením podle vlivu na zúčastněné na tzv. destruktivní a konstruktivní soutěživé situace, může velmi dobře posloužit jako nové východisko pro odborné uchopení tématu soutěživosti. Tématu, o kterém systematicky a celistvě odborná pedagogická literatura doposud bohužel nepojednává, ale které, domnívám se, je jedním z velmi důležitých (i když možná trochu neviditelných) stavebních kamenů reálné podoby českého školství. To potvrzuje také kvalitativní empirické šetření, jehož některé výsledky spojené s tím, jak učitelé soutěživost vnímají a jak a proč se soutěživosti ve výuce pracují, článek pro doplnění teoretické části představuje.

Klíčová slova

soutěž, soutěživá situace, konstruktivní a destruktivní kompetice, přínosy a rizika soutěží

Abstract

*This paper reflects the definition of competition which has recently been applied in social sciences and which, nowadays, seems to be the most widely accepted definition of competition – a definition based on "negative dependency in goals achievements". The paper shows the insufficiency of this universally accepted definition to cover all aspects of the phenomenon of competition and offers a new definition, inspired by the theory of games. In this theory, competition is seen as one of the main principles of all human activities. Redefining competition enables a new viewpoint on the whole phenomenon of competition and its position in the educational system and offers a new functional typology of competition and competitive situations. This new point of view, together with the known impact of destructive and constructive competitive situations, can serve as a new approach in educational research of competition. Although competition is, in my opinion, one of the pillars of the Czech educational system, its complexity has not been reflected by educational research. **Empirical qualitative inquiry** complements the theoretical part and brings a view of everyday use of competition in school life, showing how this phenomenon is perceived by teachers, and how it is actually being used.*

Keywords

competition, competitive situations, constructive and destructive competitive situations, assets and risks of competition

Úvod

V devadesátých letech minulého století se zvedla vlna kritiky běžného modelu výuky, který je nastaven soutěživě, v němž jsou děti hodnoceny na základě výsledků dosažených oproti spolužákům, v němž jsou tímto principem (často jen jím) i motivovány (kdo rychleji? kdo lépe?) a v němž jsou vystaveny neustálému tlaku srovnávání s ostatními.¹ S touto vlnou byl však šmahem odsouzen celý soutěživý princip jako škodlivý, stresující a neumožňující sociálně žádoucí spolupráci. Poslední dobou se však k tomuto proudu začal přidávat další, který téma soutěží a soutěživosti začíná otevírat z jiné strany a přiznává, že zřejmě nebude možné soutěživost zatracovat jako nepovedenou a nežádoucí sestru spolupráce.

Do této rozpravy bych chtěla nabídnout novou možnost náhledu na dané téma. Mým cílem je podat nehodnotící, ale veskrze popisný příspěvek, v němž jednak předložím návrh jiné definice kompetice, než jaká je v sociálních vědách používána, a pokusím se objasnit jak důvody, tak důsledky jejího významového posunu. Dále navrhuu funkční typologii pro systematictější pohled na tento fenomén a upozorním na jinou typologii zdůrazňující hledisko podpory nebo naopak limitace učebních procesů, jsou-li soutěže součástí edukačního procesu. Také představím některé zajímavé výsledky empirického šetření zaměřeného na mapování reálného využívání soutěží ve výuce.

Celá problematika se mi jeví o to aktuálnější, že „kooperace a kompetice“ jsou přímo jedním z vyjmenovaných tematických celků zařazených v osobnostně sociální výchově, povinně obsažené v rámcovém vzdělávacím programu. A jelikož v odborné literatuře dosud není k tématu soutěživost mnoho jiných prací než ony výše zmíněné s ostré antikompetitivním postojem, mohlo by se lehce stát, že se jakýmsi přijímaným stereotypem stane formule „soutěžit je špatné, pojďme spolupracovat“. A to by byl poměrně chudý (a ochuzující) výstup celého tématu.

Pojem kompetice

V současné době nejpríjmanější a nejrozšířenější pojetí kompetice vychází z práce Mortona Deutsche, který koncem čtyřicátých let dvacátého století vypracoval teorii tzv. sociální vzájemné závislosti, tj. charakteru vzájemné vazby lidí v situaci při dosahování cíle. Podle možných podob této závislosti pak definoval sociální strukturu kooperativní, kompetitivní a individualistickou.

1 Výrazně například v projektu Zdravá škola autorské skupiny kolem Miluše Havlínové.

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, negativně, vzájemně propojené (Deutsch, 1949, s. 131–132). Pro úplnost Deutschovy teorie 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 vztahu v sociální situaci byl nazván nezávislost“ (Deutsch, podle Kasíková, 1997, s. 27).

Deutschova teorie se týká sociálních situací obecně. Dále byla od sedmdesátých let rozšiřována několika autory, zejména bratři Johnsonovi ji rozpracovali pro oblast výchovně vzdělávací. Vycházejí 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. V našem prostředí (na základě prací bratrů Johnsonových) představuje srovnání jednotlivých typů Hana Kasíková (2005), viz tabulka 1.

Tab. 1: Srovnání charakteristik kompetitivního, kooperativního a individualistického uspořádání (Kasíková, 2005, s. 25–26, upraveno)

Kompetitivní uspořádání JÁ A NE TY	Kooperativní uspořádání MY I JÁ	Individualistické uspořádání JÁ SÁM
Pokud já dosáhnu svého cíle, ty svého nemůžeš dosáhnout (já vyhraji, když ty prohraješ)	Svého cíle dosáhnu tehdy, pokud dosáhnu cíle i členové mé skupiny	Dosahování mého cíle se nevztahuje k dosahování tvého
Můj úspěch závisí na tom, že pracuji lépe než ty	Můj úspěch je spojen s úspěchem ostatních (budu úspěšný, když ty budeš úspěšný)	Můj úspěch není závislý na úspěchu nebo neúspěchu druhých
Nechci, aby ti, co se mnou soutěží, pracovali tak dobře jako já	Skládám účty z mé práce jak sám sobě, tak celé skupině	Skládám účty jen sám sobě
Hodnocení je založeno na srovnávání výsledků jedinců	Hodnocení je založeno na předem daném kritériu	Hodnocení je založeno na předem daném kritériu

V dostupné odborné literatuře sociálních věd je Deutchovo pojetí kompetice nejrozšířenější a je základem pro soudobé teoretické statě i další slovníkové definice, které ho jen více či méně parafrázuji.

Soutěž ale bývá uchopována i dalšími obory, pro naše účely bude inspirativní exkurze do filozofie her. Konkrétně v systému klasifikace her Rogera Cailloise (1998) 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 mají své specifické rysy. 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 jakékoliv pomoci zvenčí tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu“ (Caillois, 1998, s. 35). 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 korektně k soupeři a bez překročení určité meze. (Překročení mezi a např. agresivita při soutěžení vzniká problematickým spojením principů *agón* a *ilinx* – *závrat* totiž, spojena se soutěží, okamžitě likviduje všechny její nastavené rámce a pravidla. *Závrat* ze své podstaty vyvolává ochromení a slepou vášň, které jsou 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 nepřetrvává.)²

Autor ve své teorii také představuje myšlenku, 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 hry teprve vznikají.

² 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, umožňuje 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.

Nová definice pojmu kompetice

Po představení obou vymezení soutěží se samozřejmě nabízí možnost je vzájemně porovnat. Jmenujme dva výrazné principiální rozdíly. Deutchova definice v sobě obsahuje i aleu, prvek náhody (vyhraji-li v loterii já hlavní cenu, nikdo jiný už ji teď vyhrát nemůže), což Caillois vymezuje jako svěbytný princip (alea), který jen má několik společných rysů s agonálním. Deutchova definice je naopak uzavřena některým aspektům, které k soutěžení ve všeobecném vnímání patří – soutěž sama sebe s výzvou, nespadá sem ani žádné snažení, kde nejde o to být vítězem, ale překonat kritérium, „lat’ku“.

Položme si také otázku, v jaké oblasti má smysl o soutěži uvažovat. Je to primárně hra? Je to typ chování? Je to situace vymezená svými specifiky, např. výukové uspořádání? (Deutch mluví o sociální situaci, Caillois mluví o hře konstituované na základě obecného lidského hnutí, principu, bratři Johnsonové mluví o sociálním uspořádání během učebních úkolů.) Každá z těchto oblastí by zřejmě vyžadovala zohlednění jiných aspektů, pokud bychom v jejím rámci měli soutěž definovat.

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 pojmut soutěž jako obecný princip. Konkrétně pak navrhuji soutěž (i pro sociální vědy) redefinovat, a to 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 touto redefinicí změní oproti v současnosti nejvíce přijímané definici Mortona Deutche?

1. Odstraňuje se dichotomie spolupráce a soutěže jako přímých protikladů (čímž se také odstraní tendence k srovnávání a hodnocení, co z toho je dobré a co nikoliv).
2. Smývá se nevznešený nádech, že jsme „vylezli po něčích zádech“, abychom dosáhli svého. Deutchovská 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.
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 výběrní 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 ovšem nemuselo být zvítězit, ale dobře si zaběhat, zmobilizovat všechny své síly. Cíle proti sobě tedy nemusí být nutně v kontradikci (já

dosáhnou cíle, když ty ho nedosáhneš – to platí o vítězství, ale vítězství nemusí být hlavním cílem soutěže, tím může být právě překonávání, porovnávání nebo např. trénink). 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 první).

4. Ze soutěže se odstraňuje alea-náhoda, která do agónu v caillovském pojetí přímo nepatří.
5. Začleňuje se moment porovnávání a tím i moment jakési zpětné vazby, jak si v dané oblasti vedu.
6. Zahrnují se 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, s výzvou.
7. Zahrnují se i takové případy jako tzv. sociální³ a zdravá soutěž (viz dále) – porovnáváním se jen mohu dorovnat, nemusím hned překonat nejlepšího.

Možná že sám Morton Deutch by s námi souhlasil, že i vše výše uvedené, 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 důležitých 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 soutěží, např. radost ze hry, přirozenost a nutnost soutěživých etap ve vývoji jedinců⁴ i skupin⁵ a další.

³ 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 většině v oblastech, které se v dané společnosti cení. 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.

⁴ Zdeněk Matějček (1996) uvádí, že soutěživost se vyvíjí zejména kolem devátého roku života. 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. „Zvláště mezi chlapci je to teď samé kdo dál! – kdo výš! – kdo líp!“ (tamtéž, s. 75). Děti postupně začínají být 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. Z vývojového hlediska je soutěživost ve středním školním věku přirozenou etapou, velmi důležitou v procesu budování vlastní identity jedince.

Typologie soutěživých situací

Podle výše navrhované nové definice tedy soutěž není jen taková situace, ve které jsou nutně protichůdně spojeny cíle soupeřů. Troufám si totiž tvrdit, že málokterá soutěž má sama o sobě jen tento jediný cíl – získat nad soupeřem. Vedle toho existují soutěže, jejichž cílem je relaxovat, nezávazně poměřit své síly, nebo také vybit agresivitu. Soutěž, zdá se, funguje jako jakýsi prostředek k dosažení těchto specifických cílů. Pod tímto úhlem pohledu může vykristalizovat funkční typologie soutěživých situací, kterou navrhuji kategorizovat takto:

- a) *Funkce relaxační a explorační:* 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 events⁶ (důležitá je chuť vyzkoušet novou činnost, hnacím motorem je zvědavost)
- b) *Funkce motivační:* soutěž jako trénink (soupeř dodává soutěžícímu potřebné „závaží, zátěž“, které je motivací, poskytuje laťku k překonání, k překonání se)
- c) *Funkce diagnostická:* 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)
- d) *Funkce vývojová, sebeobránná a sebeprezentační:* soutěž přirozená a „zdravá“ (soutěž je přirozená a naprosto zákonitá například ve specifických vývojových etapách, viz pozn. 4 a 5. „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)
- e) *Funkce sebevynyšující:* soutěž přehnaně ctižádostivá (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)

⁵ Teorie skupinové dynamiky říká, že etapa bouření neboli konfrontace, krize atd. je prováděna také opozičními a soupeřivými tendencemi. Podobně jako byla soutěživá etapa důležitá pro vývoj jedince, je i tato etapa důležitá a nezastupitelná pro vývoj skupiny. Jde v ní o hledání vlastních hranic jedince a nezávislosti v rámci skupiny a o obsazení a uhájení pozic (nejde o to dostat se co nejvýše ve skupinové hierarchii, ale dostat se na své místo). Teprve po této etapě může následovat fáze společného podávání výkonu (Rieger, 2007).

⁶ O tomto typu se zmiňuje Lenk (podle Jirásek, 2005).

- f) *Umožnění výhry nebo pomsty*: soutěž jako hra s nulovým součtem neboli striktně kompetitivní jednání (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.⁷ 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“)
- g) *Funkce sebevzbýjeví*: soutěž agresivní (ať už se jedná o agresi fyzickou nebo slovní. Je extrémním pólem ctižádostivé soutěže. Soutěžící zde používá svého soupeře jako „boxovacího pytle“ hnán potřebou ventilace svých vnitřních nahromaděných agresí)

Některé typy se mohou vzájemně prolínat a funkce doplňovat, například trénink může být zároveň velmi ctižádostivý.

Jako velmi důležitá se mi jeví ještě další typologie, zohledňující hledisko vlivu soutěživých situací na zúčastněné. Jedná se o jednu z teorií bratrů Johnsonových, kteří určili podmínky, za nichž soutěživá situace může podporovat proces učení, nebo ho tlumit či přímo znemožňovat (Kasíková, 2001):

1. *Destruktivní kompetice*, která limituje účinnost učení, je charakterizována např. zadáním nevhodných úkolů, dvojznačností pravidel, nejasností hranic určujících, kde kompetice existuje a kde už situace není kompetitivní, nedostatkem kompetitivních dovedností, vysokou úrovní úzkosti generovanou strachem z prohry, příliš vysokou důležitostí výhry, což vyústí u je do interference s adaptivním řešením problému, přehnaného zdůrazňování výsledku a podvádění atd.

⁷ V Deutcheově pojetí vlastně soutěživost, jak je definována, odpovídá jen tomuto typu – co jeden získává, druhý ztrácí. Pokud si uvědomíme, že sociologické a pedagogické pojetí soutěží tradičně vycházelo z definice, která zužuje kompetici jen na tuto možnost, rázem se nám objasní, odkud se bere striktně zamítavý ráz některých odborníků. Odborně tyto „hry s nulovým součtem“ (mých 100 % a jeho mínus 100 % se rovná nule, vše, co lze získat, se musí odečíst ze soupeřova účtu) nebo „striktně kompetitivní hry“ rozpracovává např. teorie komunikace. Říká, že komunikace vedená tímto stylem se pojí s egoismem, neústupností, tvrdošijností, sklonem k opláčení a pomstychtivostí, využívá strategie a postupy jako lsti, triky, úskoky, podvody, provokace, výzvy a pastí. Cílem je prostě vyhrát nebo pomstít se (což je nebezpečné vzhledem k 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 nelítostným vyvažovacím manévřům na úkor lidskosti a sounáležitosti“ (Vybíral, 2005, s. 180). K tomuto typu soupeřivého střetu bývají řazeny urážky, pomlvy, osočování, shazování a odsuzování.

2. *Kompetice konstruktivní*, která naopak učení může podporovat, musí splňovat tyto podmínky:⁸ jako soutěž je předložen vhodný úkol (např. cvičení dobře naučené dovednosti, dobře zvládnutá látka má být usoustavněna, zopakována, nebo pokud má být předveden jednoduchý úkol), začátek, konec, kritéria pro výběr vítěze, řada pravidel a procedur, které kontrolují interakci, jsou jasné a všem srozumitelné, existuje možnost monitorovat a revidovat pokrok soutěžících, soutěžící musí věřit, že mají šanci na výhru, je relativně nedůležité, zda někdo vyhraje nebo prohraje, soutěžící jsou vybaveni kompetitivními dovednostmi (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).

Empirické šetření

Jak je uvedeno, soutěž může být jak konstruktivní, tak destruktivní,⁹ může tedy procesy učení jak podporovat, tak značně limitovat. Výše zmiňované teoretické práce s antikompetitivním postojem ovšem často reflektují jen ony destruktivní rysy a rizika, které s sebou soutěžení jistě nese. Pohled do praxe českých škol je však diametrálně odlišný, zdá se, jako by soutěživost byla relativně skrytým, nicméně jedním z velmi pevných pilířů školního dění.¹⁰ Na zmapování reálné podoby kompetice (konkrétně té části tohoto fenoménu, která se týká práce – uvědomované i neuvědomované – učitelů se soutěžemi a soutěživostí během výuky ve školách) a také na objasnění výše naznačené disproporce mezi teoretickým postojem a realizovanou praxí byl zaměřen kvalitativní výzkum, jehož některé výsledky zde stručně představím.

⁸ Navrhuji přidat podmínku další, a to dobrovolnost. Tj. pokud ne přímo dobrovolnou volbu zúčastnit se situace, tak alespoň jasně deklarovanou možností situaci opustit, je-li účastníkovi vyloženo „proti srstí“.

⁹ Zatímco typy *a, b, c, d* ve funkční typologii mají při dodržení jistých podmínek potenciál být konstruktivní, tak typy *e, f, g* budou vždy nutně destruktivní. Není u nich dodržena např. podmínka osvojených dovedností soutěžit, dále navíc u přehnaně ctižádnostivé soutěže je zjevným problémem důležitost výhry, u tzv. her s nulovým součtem také možnost revize pokroku soutěžících (pozornost je totiž upřena jen na 100 % nebo 0 %) a u agresivních soutěží je většinou problematická přítomnost pravidel, jasně deklarovaný začátek a konec soutěživé interakce a šance všech na výhru.

¹⁰ „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“” (Hermonchová, 2005, s. 98).

Metodologie

Zvolenou technikou sběru dat byl individuální semistrukturovaný rozhovor, o který jsem poprosila osm učitelů. Snažila jsem se o tvorbu vzorku s maximálně variabilními charakteristikami (5 žen a 3 muži; s rozdílnou délkou praxe: 1 rok, 3 roky (2x ve vzorku), 5, 8 (2x), 25 a 30 let; na rozdílných typech škol: ZŠ (2x), dyslektická třída ZŠ, waldorfské třídy ZŠ (2x), gymnázium (2x), střední průmyslová škola; a v různých lokalitách: 5x brněnské, 1x pražská, 2x vesnické školy). Pro doplnění reálného obrazu probíhalo před rozhovory ještě pozorování 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). Záznamy rozhovorů byly přepsány a dále zpracovávány jako kvalitativní výzkumné šetření.

Hlavní výzkumná otázka prvního kola zněla: Jakým způsobem učitelé vnímají soutěživost a jak s ní ve výuce pracují?; pro druhé kolo pak byla 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.

Postoje učitelů k soutěžím, soutěživosti

Postoj respondentů k tématu soutěživosti zahrnoval oba extrémní póly – časté používání soutěží ve výuce (zejména 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, kterou představuje tabulka 2. Ze 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*:

Tab. 2: Kontrastní analýza extrémních postojů učitelů k soutěžím a soutěživosti

Vodorovně: Předkládání soutěží žákům Svisle: <i>Osobní přesvědčení učitelů</i>	Odmítání či výjimečné 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 úlohy školy</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>Uplatnění soutěže v edukačním procesu zejména 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 má poskytovat nepřímo	škola poskytuje záměrně
<i>Poblaví respondentů</i>	na extrémním pólu jen ženy	na extrémním pólu jen muži

Ukázky z rozhovoru, které ilustrují postoj odmítání či výjimečného zařazování soutěží do výuky:

„A pokud teda soutěž, tak ano, dobrovolná, kdy ti soutěžící jsou na stejné úrovni. Tam at' soutěží, když chtějí. Ale ani tam se mně 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 tobo. 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 úára, to zažívají ve škole od určitého okamžiku, kdy dostávají teda ty známky, tam je to známkování, ale tam jsou jaksi řazeni do kategorií, ale nedávám velkou váhu těm známkám, samozřejmě, že se objeví, jestliže ten žák má nadání, má talent na jazyk, tak je jedničkař, a jestliže je to disortografik, tak je pětkař 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 pomínu, 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 vědomuje 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 bobužel 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 bobužel musíme i objektivně známkovat, nějak je hodnotit. A když je ve škole pořád takovej důležitěj prvek, to hodnocení, a známkování konkrétně, tak já je prostě potřebuju vybecovat k co nejlepšímu výkonu, a to právě tou soutěží. Takže motivační prvek, důležitěj, 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).

Uplatnění soutěží a soutěživosti v edukačním procesu

V tabulce č. 2 bylo uvedeno, že nejčastější vnímanou úlohou soutěží v edukačním procesu je diagnostika a motivace. Z rozhovorů vyplynuly také další úlohy a po jejich analýze se domnívám, že nejuvýstižnější pojmenování fenoménu soutěže v její realizované podobě ve školní praxi je „nástroj“. Soutěž jako nástroj k dosahování specifických cílů, které jsou nějakým způsobem se školou či životem v ní svázány. Soutěže bývá využíváno jako nástroje k rozvoji nadanějších žáků (formou úkolů navíc), také jako nástroje pro získávání specifických dovedností (jako je dodržování pravidel, fair play, umění prohrávat, ale také k osvojování vlastností jako např. průbojnosti atd.). Celkem překvapivá jsou zjištění, že soutěže slouží pro učitele jako nástroj k vybočení z každodenní školské rutiny.

„Já to dělám i kvůli tomu, že je to takzvané součást mé práce, ale de facto se tím dostaneš z té každodenní, z toho obrůstání mechem. [...] Buď se ti přepne mozek do režimu mech, nebo se z toho musíš průběžně nějak vytrhávat ven. A já se z toho vytrhávám téma soutěže, a pak dalšíma věcmi. Že musíš řešit nové věci, nové situace, a dostaneš se trochu z té každodenní rutiny“ (E 215–223).

Neméně překvapivě je také jejich chápání soutěže jako nástroje pro snadné naplnění formálních cílů výuky: mezi přínosy soutěží se často objevovala

odpověď, že žáci jejich prostřednictvím získávají dobré známky, což je po-
citováno také jako přínos pro učitele.

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

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.

*„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 zredukujes 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 dobrý výsledky.
Prostě já je potřebuju. Pokud chci udržet svůj známkovéj systém, že každěj má to, co si
zaslouží, což občas hodí šest pětetek na konci roku, tak potřebuju sem tam nějakou sou-
těž, abych se na tý škole udržel“ (E 206–209, 349–354).*

Naopak specificky na straně edukantů leží další dvě využití soutěží, jed-
nak jako nástroje k uspokojení výkonových potřeb (přirozenou potřebou kaž-
dého je potvrdit si existenci sama sebe jak před sebou samým, tak před ostat-
ními; soutěž poskytuje možnost naplnění těchto potřeb, poskytuje možnost
prezentovat se, vyniknout, něco překonat atd.).

*„Že se starí 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, čelí, tak když třeba, já nevím, neumím matematiku, tak třeba v tělocviku zase su
dobřej, jo. A to děčko, a asi k tomu sebevědomí, prostě, a k té výchově to patří. [...] Jako
každěj člověk potřebuje být v něčem úspěšný“ (B 51-73).*

Na druhé straně jde o nástroj k uspokojení potřeby identifikovat se s ostat-
ními (zejména v pubertě, kdy vzniká onen paradox nutnosti vyniknout, ale
současně nebýt příliš odlišný od norem své skupiny), kdy soutěž poskytuje
prostor pro naplnění tohoto paradoxu. Řeč je v tomto případě především
o soutěžích, na něž nezřídka vyzývají žáci své učitele (kdo ho více „vytočí“
atd.), kde mohou jednak ukázat svou originalitu a současně si vytyčit skupi-
nového nepřítele, vůči němuž se sjednotí.

*„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“ (B 11-14).*

Zastavme se ještě u uvedené možnosti využití soutěží jako nástroje pro diagnostiku. Ta je přínosem jak pro žáky (jako forma velmi rychlé zpětné vazby o svých talentech, silných stránkách, o tom, jak si stojím v různých oborech), tak pro učitele (podklad pro hodnocení i jako východisko další práce s žáky):

„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“ (G 105-109).

Motivace, nejčastější (a také nejdiskutovanější) argument pro využívání soutěží v edukačním procesu, si jistě zaslouží také zvláštní pozornost, zejména otázka proč? neboli v co pedagogové věří, že lze dosáhnout zapojením soutěží do služeb motivace. Analýza výpovědí respondentů přinesla tyto odpovědi:

- a) zapojení většího množství žáků do činnosti než při prostém zadání úlohy;
- b) dynamizace, vnesení nové vlny energie i do nepřilíš atraktivních činností;
- c) přiblížení žáků k učivu;
- d) opakování, procvičování a aplikace učiva, osvojení znalostí a dovedností;
- e) zvýšení podávaného výkonu.

„Občas po nich potřebuju, aby dělali i věci, který nejsou úplně atraktivní, ale oni se potřebuju něco naučit, nějaký nový poznatky, nový 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).

„Třeba teďko budou mít hodinu, kde oni budou v podstatě jenom soutěžit, každý sám za sebe, [...] a oni zjistí, že ty úlohy nejsou zas tak složité, každý z nich něco vyřeší, alespoň jednu tu úlohu za hodinu“ (C 11-15).

¹¹ Rizika soutěží, která odborné práce uvádějí, se v podstatě shodují s riziky, která si uvědomují i učitelé – respondenti výzkumu. Patří mezi ně vytváření pocitu méněcennosti neúspěšných, rozvoje negativních charakterových vlastností jako např. agrese či podvádění ve snaze za každou cenu uspět, demotivace neúspěchem či nedocenenou snahou, riziko výchovy k závislosti na vnější motivaci, tj. riziko absence vnitřní motivace pro vstup do určitých situací, riziko 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 konfliktu 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 jejich norem), riziko přeceňování významu výsledku velkoplošných celorepublikových soutěží a roztáčení kolotoče příliš soutěživé atmosféry ve školství, v němž pak bude kladen důraz jen na vybrané oblasti atd.

Diskuze rozporu teorie a praxe

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 rizikivosti.¹¹ Nabízím několik vysvětlení nalezených „za“ výpověďmi respondentů výzkumu.

1. *Významový posun*: První z odpovědí se bude zřejmě týkat definičního posunu kompetice. Teorii 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 (odpovídá mnohem více zde navrhované nové definici soutěže) a zahrnuje také další typy, které nejsou tak vysoce rizikové.
2. *Spázanost 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 a upevňování učiva atd. Z toho snadno vyplývá, že navzdory všem reflektovaným rizikům se škola bude přínosů jen těžko vzdávat.
3. *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 hloubce obsahu, a proto v něm výkonová soutěživost nehraje důležitou roli.
4. *Jednoduchost a časová nenáročnost*: Použití soutěže jako nástroje k dosahování klíčových přínosů pro edukaci je jednak velmi jednoduché, 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.
5. *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 ctižádostivých žáků, budování závislosti na vnější motivaci, vznik následku časté práce pod stresem či demotivace opakovaným neúspěchem jsou procesy, jejichž následky se projeví až v dlou-

hodobější perspektivě. Jedno české přísloví pak ve svém vyjádření „bližší 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.

Závěr

Škola a soutěž, soutěživost, zdá se, tvoří oboustranně výhodný symbiotický vztah. Mají 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 poměrování (stává se tak pro žáky nástrojem uspokojení potřeby vyniknout či obecně výkonových potřeb a současně potřeby identifikovat se se skupinou). Soutěž naopak pomáhá škole v mnoha jejích klíčových oblastech, zejména motivovat pro školní činnosti i pro dosahování výsledků a zvyšování výkonů, hodnotit, diagnostikovat schopnosti jedinců a poskytovat jim zpětnou vazbu o jejich úrovni.

Jak je patrné, vztah soutěživého principu a školy není zanedbatelný. Je naplňován mnoha společnými aspekty. Zdá se mi velmi nepravděpodobné, že by na žádost odborníků poukazujících na četná rizika soutěživého principu soutěž školu opustila, respektive edukační proces se soutěživého principu dokázal vzdát.

Pokud opustíme dosud přijímanou definici kompetice, vytvořenou původně pro potřeby klasifikace sociálních situací, a přijmeme její redefinovanou, širší podobu, jejímž východiskem je princip překonávání a současného porovnávání, můžeme se na kompetici podívat nejen jako na pověsně rizikový vzorec lidské interakce, ale jako na jeden z obecných principů lidského jednání, čímž ztratí mnoho svých dosavadních negativních konotací.

Tento článek představuje také možnost dívat se na celou problematiku soutěživosti skrze dvě typologie. Jedna soutěživé situace rozčleňuje z funkčního hlediska. Představuje celou paletu cílů, pro něž soutěžní situace vznikají, a potažmo tedy i funkcí, které soutěže (a to zdaleka nejen ve školním prostředí) mohou plnit. Druhá, popisující typ soutěže konstruktivní a destruktivní, stanovuje zejména podmínky jejich rozlišení. Má-li škola být místem učení a rozvoje jedinců, pak by pro ni měly podmínky konstruktivní, tj. učení podporující, kompetice představovat jakési klíčové východisko.

Navíc ale takovýto náhled nepředstavuje jen možnost, jak může být celá problematika kompetice zkoumána, ale také podle jakých principů má být

téma kompetice „rozdívjeno“. S ustavením průřezových témat jako povinné součásti kurikula, rámcového a školních vzdělávacích programů byla totiž kompetice v rámci osobnostní a sociální výchovy přímo vyjmenována jako téma, oblast, v níž by měla škola žáky vychovávat. Jinými slovy, hledisko konstruktivního nebo destruktivního nastavení soutěživých situací může být pojato také jako jedna z cest¹², jak k „výchově“ (navrhují spíše pojem kultivace¹³) kompetice přistupovat.

Dostáváme se ale také do oblasti, kde je nutné si přiznat, že nebude zřejmě stačit jen rozvoj konstruktivních forem a seznamování žáků s destruktivními prvky, aby jim mohli čelit, ale že je zřejmě potřeba začít s nastavením celého soutěživého systému ve škole konstruktivně, má-li být stále škola místem podpory procesu učení.

Literatura

- CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- DEUTCH, M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 1949, č. 2, s. 129–152.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1176-8.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spolupráci*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

¹² Dalšími souběžnými cestami se mi jeví všestrannost soutěživých situací (tj. potlačování tendencí zaměřovat se na trénink pouze v jedné oblasti, což může jedince značně omezovat v přípravě na reálný život a v harmonickém rozvoji celé osobnosti), dále zasazení kompetičního do dostatečně vyvinutého kooperativního rámce („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/. Tuto myšlenku podporuje i vývojové hledisko, kooperace se rozvíjí již v předškolním věku; soutěživost, která se rozvíjí během mladšího školního věku, se k ní ideálně vlastně „přidává“) a další.

¹³ Prvotním pokusem, jak je možné v praxi k takovéto kultivaci přistupovat, může být metodika pro získávání kompetitivních kompetencí „Ovládneme umění soutěžit“. Jedná se o lekci osobnostní a sociální výchovy, o jejíž tvorbu mě požádali řešitelé Projektu Odyssea. Na jejich stránkách je metodika volně k dispozici (www.odyssea.cz).

RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-222-5.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

O autorce

Mgr. BARBORA KNOTKOVÁ je absolventkou magisterského studijního programu Pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením Petra Novotného a obhájila na Ústavu pedagogických věd v červnu 2008.

Kontakt: bnovakov@phil.muni.cz

About the author

BARBORA KNOTKOVÁ has a diploma in Pedagogy from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. The paper is based on her Master's thesis supervised by Petr Novotný and defended by the author at the Department of Educational Sciences in June 2008.

Contact: bnovakov@phil.muni.cz