

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Lívia Kubištová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

NESOUTĚŽNÍ HRA JAKO PRŮVODCE V HLEDÁNÍ SMYSLU

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Lívia Kubištová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: III.

2016

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.
Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/ 1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz, provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis:

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.
za inspiraci, rady a čas, který mi věnovala při vedení bakalářské práce.

OBSAH

Úvod	9
1. Hra	10
1.1 Definice hry	11
1.2 Pravidla hry	13
1.3 Klasifikace her	15
2. Soutěž	17
2.1 Teorie spolupráce a soutěže Mortona Deutsche	17
2.2 Soutěž podle Jany Nováčkové	19
2.3 Soutěž z pohledu Rogera Cailloise	20
2.4 Sociobiologický pohled na soutěž	21
2.5 Soutěživost v perspektivě filozofie Martina Bubera	21
3. Smysl	25
4. Shrnutí	27
5. Závěr	32
Seznam použitých zdrojů:	34
Abstrakt	36
Abstract	37

Úvod

Obsah programu volnočasových aktivit pro děti, na kterých se autorka spolupodílí, je velmi často postaven na soutěživém principu. Někdy bývá “pouze” používán častěji, než je zdravé, jindy by bylo možné mluvit až o jeho zneužívání, například v takových případech, kdy se využívá jeho silného motivačního účinku tam, kde by děti bez soutěživé motivace danou aktivitu vykonávat vůbec nechtěly. Autorka se setkala (a také tak sama pracovala) s tím, že soutěž bývá použita bez toho, aby byly její přínosy a rizika reflektovány, přestože teoretická diskuze o fenoménu soutěže v oblasti výchovy a vzdělávání dětí už i v českém prostředí delší dobu probíhá.

Tato bakalářská práce navazuje na absolventskou práci *Soutěž a její rizika v různých perspektivách*, ve které se autorka zabývala především riziky soutěživých aktivit. Při zpracovávání zmíněné absolventské práce se mnohokrát setkala s názorem, že soutěž je jakýmsi protipólem spolupráce. Autorce se však zdálo být problematické, že takovýmto vymezením se omezíme pouze na jeden z více možných pohledů na soutěž. Tento pohled je samozřejmě opodstatněný, pokud na soutěž nahlížíme jako na závislost mezi jednotlivými účastníky. Tato myšlenka byla zdrojem inspirace pro hledání odpovědi na otázku, jak tomu je z pohledu jednotlivého účastníka hry. Rozhoduje se mezi tím, zda bude soutěžit nebo spolupracovat, nebo jeho volba (možná i nevědomá) probíhá mezi jinými možnostmi, než je soutěž vs. spolupráce? Cílem této práce je pokusit se nahlédnout možnosti vnímání přístupu účastníka k soutěžní aktivitě nebo hře vůbec a podívat se tedy na soutěž z jiné perspektivy, než je závislost mezi jednotlivými hráči.

V první kapitole se autorka věnuje hře. Hlavními průvodci v pohledu na hru budou Johan Huizinga a Roger Caillois. Druhá kapitola se pak věnuje soutěži, a to především z pohledu Mortona Deutscheho, Jany Nováčkové a Martina Bubera. Třetí kapitola se perspektivou logoterapie Victora Emanuela Frankla věnuje pohledu na smysl různých situací v životě člověka a jeho schopnosti jej pozorovat. Zdá se, že schopnost hrát si předpokládá, že je účastník hry schopen smysl dané aktivity uchopit, nebo alespoň věřit tomu, že existuje. V poslední kapitole se autorka pokusila o shrnutí a vyjádření dvou možností pohledu na přístup člověka k různým aktivitám jako na soutěž a hru v závislosti na tom, jak se soutěž a hra vztahuje ke smyslu činnosti samé.

1. Hra

Hra je velmi pozoruhodná činnost. Je důležitou součástí života snad každého člověka. (O hře mluvíme i v souvislosti se zvířaty, především savci. Například evoluční biolog Marc Bekoff chápe hru zvířat jako trénink pro neočekávané situace. Flexibilita chování v závislosti na změnách prostředí je naprosto zásadní pro jejich přežití. Říká, že hra vede k mentální ohebnosti a rozšiřuje zásobu způsobů chování, což zvířatům pomáhá uspět v situacích, které jsou pro ně až existenciálně závažné.¹ V této práci se ale hrou zvířat nebudeme více zabývat.) Zdůrazňuje se důležitost hry v dětství, kdy je hra hlavní činností dítěte, ale i dospělý si může hrát. Při hraní se člověk zvláštním způsobem oddělí od všední reality a vstoupí do křehkého světa hry. Přestože je svět hry vnímán jako odlišný od běžného života, prožitky, které ve hře nabudeme, jsou skutečné a zůstávají i po jejím skončení v naší paměti, ať jde o radost, pocit sounáležitosti, zklamání, nebo pocit křivdy. Můžeme pozorovat paralelu například v divadelním představení. Příběh odehrávající se na jevišti se odehrává jen jakoby, ale prožitky herců i diváků jsou reálné. Ve hře je toto prožívání podobné. Podvod ve hře zůstává podvodem i po skončení hry a reálně ovlivní vztah účastníků. Tak stejně radost ve hře je opravdová. Autorka se domnívá, že toto je jeden z hlavních důvodů, proč je podstatné se hrou zabývat, a to obzvláště pokud jsme v roli těch, kteří hru iniciují. Intenzita těchto prožitků závisí na ochotě a schopnosti zúčastněných vstoupit do světa hry a jednat v rámci něj jako by reálný byl.

¹ HENIG, Robin M. *Taking Play Seriously* [online]

“I think of play as training for the unexpected,” Bekoff says. “Behavioral flexibility and variability is adaptive; in animals it’s really important to be able to change your behavior in a changing environment.” “Play,” he says, “leads to mental suppleness and a broader behavioral vocabulary, which in turn helps the animal achieve success in the ways that matter: group dominance, mate selection, avoiding capture and finding food.”

1.1 Definice hry

Hra je hravá už v případě, pokud se ji snažíme nějakým teoretickým způsobem uchopit, ona totiž z každé definice nějak vykluzuje, jakoby se nechtěla nechat svázat. Nebudeme se tedy snažit ji celou lapit do sítí, ohraničit, vysvětlit. Zkusíme se na hru jen podívat z několika možných úhlů pohledu.

Psychologické slovníky definuje hru takto:

„Hra, tělesná nebo duševní činnost bez užitečného cíle, jíž se oddáváme pouze pro zábavu, kterou poskytuje.“²

„Hra je jedna ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoliv pragmatický, ale ve hře samé.“³

Hra je tedy předně činnost či aktivita. Je řazena mezi základní lidské činnosti vedle práce a učení. Zajímavý je pohled na cíl hry. Sillamy zdůrazňuje, že cíl hry nemá být užitečný, ve druhé definici Hartl a Hartlová od cíle hry očekávají, že má být v ní samé, že tedy nestojí mimo ni.

Slovník pedagogický hru vymezuje následujícím způsobem: *„Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.“⁴*

Tato definice opět staví hru vedle práce a učení a zdůrazňuje důležitost hry v dětském věku. Uvádí, že hra může být činností jednoho, ale i více lidí.

V této souvislosti nelze vynechat holandského historika a obdivovatele hry Johana Huizingu. Ve své knize *Homo ludens* pojednává o důležitosti hry. Ve vztahu hry a kultury dochází dokonce k přesvědčení, že je to hra, která tvoří kulturu a ne naopak. Jedna z jeho definic hry je tato:

„...hrou můžeme souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se

² SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*, s. 73.

³ HARTL, Pavel.; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, s. 195.

⁴ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*, s. 92.

uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“⁵

Co je tedy pro hru podle Huizingy podstatné? Zmiňuje, že jde o činnost, která je svobodná a oddělená od běžného života. Pro hru je podle něj důležité, aby nesledovala žádný jiný zájem. Mohli bychom to interpretovat tak, že hra se hraje pro hru samu. V tomto bodě se tedy shoduje s definicí z psychologického slovníku Hartla a Hartlové. Dále je podle něj hra vymezena časem a prostorem a podléhá pravidlům.

Roger Caillois ve své knize *Hry a lidé* považuje hru za „činnost bytostně

1) svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy;

2) vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí;

3) nejistou, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor;

4) neproduktivní, jež nevytváří ani hodnoty, ani majetek, ani žádné nové prvky a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry;

5) podřízenou pravidlům, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které platí jedině ve hře;

6) fiktivní, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.“⁶

Caillois považuje za hlavní znaky hry to, že jde o svobodnou, fiktivní činnost, která je neproduktivní, nejistá, vyděluje se z každodennosti a její obsah se řídí pravidly. Navíc se tu tedy oproti Huizingově pojetí objevuje prvek nejistoty. Nejistá má být hra v tom smyslu, že nelze dopředu předvídat její průběh ani výsledek.⁷

Erik Berne na rozdíl od Huizingy a Cailloise hru chápe právě jako součást běžného života. Označuje tímto pojmem chování lidí ve společenském styku.

⁵ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*, s. 24–25.

⁶ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s. 31–32.

⁷ Srov. tamtéž

Zvláště se zabývá těmi způsoby komunikace, kdy spolu lidé komunikují způsobem, jaký neumožňuje vznik otevřeného, jasného a důvěrného vztahu. V takovém případě hra nemusí být vůbec svobodná ani uvědomovaná. S Huzingou a Cailloisem se shoduje v tom, že hra podléhá pravidlům.

Vidíme, že hru lze vymezovat různými způsoby. Pokud budeme o hře mluvit v této práci, máme na mysli činnost člověka. Člověk musí být aktivní, aby hra mohla existovat. Člověk hru hraje se zálibou, ze své vlastní vůle. Hraní hry má přinášet člověku potěšení, radost nebo zábavu. Přestože herní svět existuje jen „jakoby“ a hraním hry se vytváří nový prostor, který neodpovídá tomu běžnému, všednímu, víme, že prožívání člověka ve hře je stále opravdové. Ve světě hry platí jiná pravidla, kterým se však hráči musí cele podříditi. Pravidla mohou být dána hrou samou nebo jsou vytvářena hráči v průběhu hry.

1.2 Pravidla hry

Všechny hry mají svůj vnitřní řád. Jde o principy, které utvářejí herní svět té či oné hry. V některých hrách⁸ vznikají v průběhu hraní a vytvářejí je hráči sami. Mohou se v průběhu hry vyvíjet a měnit, jsou závislá na tvořivosti hráčů. Nemusejí být vysloveny, přesto existují. Vždy je nutné, aby hráči tento řád přijali a také aby souhlasili s každou jeho změnou. Častokrát jde o intuitivní proces, a ne o vědomé rozhodnutí. Tato změna je dobře viditelná v případě, kdy ji některý z hráčů nechce akceptovat. Uvedeme dva příklady z praxe. Autorka pozorovala změnu principu hry například u chlapců (nižší školní věk) hrajících si s koňmi a panáčky. Jejich hra začala jako hra dvou středověkých bojovníků. V této části hry využívali možnosti, které jsou více méně obvyklé pro naši představu o středověku. To trvalo asi 20 minut. V tom přišel jeden z chlapců v souboji s nápadem využít meč jako letící střelu. Druhý hráč se zarazil, bylo vidět, že si změny všiml, po krátké chvíli přemýšlení na změnu hry přistoupil a přišel také s nápadem, jak svého rytíře vylepšit. Postupem času se tak meče začaly měnit ve světelné meče, štíty měly léčivé a zneviditelnující účinky, koně začali létat, jezdci měli neprůstřelná brnění. Každý z chlapců byl ochoten akceptovat nové prvky, které do hry vnesl jeho soupeř. Což autorku zaujalo, protože tím přijal do hry aspekt, který zvyšoval možnost vítězství jeho protivníka, a tedy snižoval jeho vlastní možnost přemožení

⁸ anglicky označované pojmem plays

protivníkova rytíře. Jiným příkladem je situace z dětského hřiště. Šlo o skupinu asi sedmi dětí předškolního až mladšího školního věku, které se klouzaly na skluzavce. Jeden z nich začal šplhat po skluznici nahoru. Některé z ostatních dětí se přidaly a začaly tvořit frontu na druhé straně klouzačky. Byla tu ale i druhá skupina dětí, těch, které byly právě vepředu v řadě nahoře a měly se co nevidět sklouznout. Tyto děti chtěly pokračovat v původním postupu a blokovaly přístup ze skluzavky těm, které vylezly až nahoru. Hra skončila hádkou a velká část dětí si odešla hrát jinam. Vidíme tedy, že pokud někdo z hráčů začne do hry vnášet nový prvek, který posouvá, ruší nebo přináší nové herní principy, ostatní si toho všimnou a začnou se buď bránit nebo přjmou změnu za svou a zahrnou nový princip do hry.

Jindy jsou principy hry⁹ předem jasně stanoveny na začátku aktivity samotné. Bývají vyslovené, podstata hry je na nich postavena, obvykle je označujeme slovem pravidla. Do této kategorie spadají hry jako je dáma, hra na babu, piškvorky nebo slovní kopaná. Vraťme se k příkladu ze skluzavky. Autorka se domnívá, že děti, které na sluzavce nechtěly změnit „směr jízdy“, mohly tuto hru chápat právě jako hru s jasně danými pravidly a změna pravidel by původní hru zničila a vytvořila hru novou. (Naproti tomu změna pravidel u hry chlapců s rytíři jí dala nový rozměr, původní hru v jejich očích pouze rozšířila, ale nezničila.)

Protože je dodržování pravidel podstatné, můžeme mluvit i o určité mravní rovině, kterou hra nabývá. Huizinga v této souvislosti mluví o dvou typech hráčů, kteří hru kazí. První z nich, takzvaný falešný hráč, předstírá, že hraje hru podle pravidel, ale tajně je porušuje. Druhý pravidla hry nerespektuje, nechce se zapojit do herního světa, a přesto z různých důvodů v blízkosti hry setrvává a kazí ji. Důvody k tomuto jednání mohou být různé. Hráč může mít potěšení z toho, jak se ostatní hráči brání jeho – vůči hře – destruktivnímu počínání, nebo je do hry proti své vůli někým nebo něčím nucen a vyhrazuje se tímto způsobem vůči tomuto nátlaku, atd. Tito hráči jsou spoluhráči hodnoceni jinak. Huizinga uvádí, že pro ostatní hráče je přijatelnější akceptovat falešného hráče než toho, kdo hru kazí. Falešný hráč totiž podporuje existenci herního světa, akceptuje jej, podílí se na jeho rozvoji, a právě v jeho rámci jedná nečestně. Zato hráč, který hru kazí, boří

⁹ anglicky označované pojmem games

hru jako takovou, ničí ostatním představu hry, vytrhává je z jejího světa, zabraňuje ostatním vnořit se do ní. Pokud má tedy hra zůstat zachována, on ji musí opustit.¹⁰

1.3 Klasifikace her

Vzhledem k rozmanitosti aktivit, které pod pojmem hry chápeme, vyvstává jednoduchá otázka: Lze hry nějakým způsobem uspořádat? Hry je možno dělit a třídit z různých hledisek a podle různých kritérií.

Podle Věry Mišurcové můžeme hry z pedagogického hlediska dělit na hry tvořivé a hry s pravidly.

Mluvíme-li o tvořivých hrách, máme na mysli hry, které jsou vytvářeny samotnými hráči, oni sami volí, čím se budou zabývat, co, kde a jak budou prozkoumávat. Mišurcová tyto hry dále dělí na předmětové (manipulace s fyzickými předměty), úlohové nebo námětové (napodobování životních situací), dramatizační nebo snové (hraní příběhů) a konstruktivní (posouvání významu předmětů jejich seskládáním).

Hry s pravidly jsou takové, které mají svou vnitřní logiku, daná pravidla, která jsou pro hraní hry nutná. Hráč se tedy těmto pravidlům podřizuje, pokud se chce hry účastnit. Tyto hry dále dělí na pohybové (sportovní) a intelektuální (hlavolamy, deskové hry, ...) ¹¹

Roger Caillois v knize *Hry a lidé* navrhl typologii her odvíjející se od principu, který ve hře převažuje. Toto třídění je zajímavé především proto, že vychází přímo z vnitřních zákonitostí hry, nikoli z jejích vnějších projevů.¹² Jde o princip soutěže (agón), náhody (alea), chování "jakoby" (mimikry) a závratě (ilinx). Následující tabulka je převzata z výše uvedené knihy a obsahuje přehled příkladů těchto her spolu s riziky, která s sebou nesou (položka zkáza) a dále příklady ze života společnosti, kde jsou tyto principy taktéž uplatňovány.

¹⁰ srov. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*, s. 77.

¹¹ srov. MIŠURCOVÁ, Věra; FIŠER, Jiří; FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 12

¹² srov. BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*, s. 91.

Tabulka: Dělení her podle Rogera Cailloise¹³

	kulturní formy zůstávající na okraji společenských mechanismů	institucionalizované formy integrované do života společnosti	zkáza
Agón	Sporty	obchodní konkurence, zkoušky a konkurzy	násilí, touha po moci, úskočnost
Alea	loterie, kasína, dostihy, sázkové kanceláře	burzovní spekulace	pověřivost, astrologie, atp.
Mimikry	karneval, divadlo, film, kult hvězd	uniformy, obřadní etiketa, reprezentační povolání	odcizení, rozdvojení osobnosti
Ilinx	alpinismus, lyžování, létající hrazdy, opojení rychlostí	profese předpokládající zvládnutí závratí	alkoholismus a drogy

Hry rozřazené v těchto čtyřech kategoriích se dále třídí. Toto třídění probíhá podle určité posloupnosti, kde na jednom konci se nachází tendence paidia a na druhém ludus. Paidia označuje formu rozpustilé, bláznivé spontánní hry bez omezení, plné fantazie a bezstarostnosti. Ludus naproti tomu představuje takovou formu hry, která je plná závazných pravidel, překážek, od hráčů vyžaduje trpělivost, cvik a vynalézavost při překonávání překážek.¹⁴

	AGON Soutěž	ALEA Předstírání	MIMIKRY Předstírání	ILINX Závrat'
PAIDIA Vřava Rozruch Bláznivý smích	běh o závod, zápasy atp., atletika (bez pravidel)	rozpočítadla, „orel nebo panna“	dětské opičení, hry, iluze, panenky, nářadíčka, maska, převlek	Dětská „motolice“, kolotoč, houpačky, valčík
Pouštění draka Kombinační hry Pasiáns Křížovky LUDUS	box, biliár, šerm, dáma, fotbal, šachy, sportovní soutěže obecně	sázky, ruleta, loterie, prosté, kombinované s převodem	divadlo, divadelní umění obecně	volador, pout'ové atrakce, lyžování, horolezectví, akrobacie na létající hrazdě

V každém sloupci jsou hry rozříděny aproximativně tak, že seshora dolů aspekt PAIDIA slábne, zatímco aspekt LUDUS narůstá.

¹³ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s. 75.

¹⁴ tamtéž, s. 32–34.

2. Soutěž

Tato kapitola je rozvinutím myšlenek absolventské práce *Soutěž a její rizika v různých perspektivách*.

Soutěživé chování je díky hodnotám západní společnosti od většiny lidí očekáváno, a tak je můžeme v repertoáru způsobů chování poměrně často pozorovat. Mohli bychom uvažovat nad tím, zda je tento způsob chování vrozený nebo naučený, pro nás teď ale bude podstatné to, že je. Jeho možným původem se budeme zabývat z pohledu endosymbiotické teorie. Z pedagogického pohledu je soutěž nástrojem, který může pomoci urychlit některé aktivity, umožňuje nám porovnávat výkony a tvořit žebříčky úspěšnosti, udělat zábavu z věcí, které zábavné samy o sobě nejsou, může být silnou motivací, a to i v aktivitách, do kterých by se nám bez soutěže nechtělo. A tak je dobré se před zařazením soutěže ptát: má tato činnost být urychlena soutěživým principem? Chceme do této aktivity vnést rivalitu, které použití soutěže může přinést? Pokud by tato aktivita bez soutěže nebyla přitažlivá, existuje opravdu nějaký smysl v ní samé, nebo je smyslem opravdu soutěž jako taková? Nejde o zneužití soutěže, použití jí jako donucovacího prostředku? Pojd'me se ale nejprve zabývat tím, co to soutěž vlastně je.

Tezaurus jazyka českého uvádí soutěživost v kategorii opozice mezi synonymy slov soupeření, sokovství, rivalita, řevnivost, žárlivost, závodivost, závodění, zápasení, předhánění se, zápas, zápolení, boj, konkurence.¹⁵ K tomuto výčtu bychom mohli přidat ještě agón, konfrontaci, souboj a další.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost definuje slovo soutěž jako úsilí o předstížení druhých, o dosažení úspěchu, organizované úsilí předčít jiné.¹⁶

2.1 Teorie spolupráce a soutěže Mortona Deutsche

Tato teorie sleduje vzájemnou závislost mezi cíli zúčastněných osob a zabývá se opatřeními, které osoby zapojené v problémové situaci zvolí pro její řešení.

Deutsch popisuje, že závislost mezi cíli zúčastněných může být v zásadě dvojitá – pozitivní a negativní.

¹⁵ KLÉGR, Aleš. *Tezaurus jazyka českého: slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*, s. 1189.

¹⁶ ČERVENÁ, Vlasta. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, s. 647.

O pozitivní závislosti mluvíme tehdy, když jsou jednotlivé cíle osob pozitivně propojeny. Tedy v případě, kdy dosažení cíle jednoho ze zúčastněných pozitivně koreluje s dosažením cílů dalších osob. Pokud je vztah mezi cíli osob pozitivně závislý, pak když jeden hráč vyhrává, výhře se s ním přibližují i ostatní hráči. Pokud jeden prohrává, i ostatní se od výhry vzdalují. Takže pozitivní závislost přirozeně ze své podstaty vybízí hráče ke spolupráci.

Naopak negativní závislost nastává ve chvíli, kdy jednotlivé cíle zúčastněných spolu souvisí negativně. Dosažení cíle jednoho ze zúčastněných tedy negativně koreluje s možností dosáhnout cílů dalších osob. Pokud pak v této situaci jeden z hráčů vyhrává, další se od výhry vzdalují a naopak. Takovéto situace přirozeně nahrávají soutěživému jednání. Při rozdělení vazby mezi zúčastněnými hráči na pozitivní a negativní jsme se dopustili značného zjednodušení. Je důležité si uvědomit, že vztahy mezi jednotlivými cíli zúčastněných hráčů v situacích, ve kterých se můžeme vyskytnout, jsou zřídka jasně pozitivně nebo negativně propojeny. Obvykle je závislost různých cílů v jedné situaci kombinací obou možností (případně třetí, viz níže).

Přestože jsme na začátku uvedli, že závislost cílů osob může být pouze dvojitá, pro úplnost je potřeba připomenout, že existuje i taková situace, kdy jsou cíle osob nesouvztažné. Pak tedy dosažení cílů jednoho ze zúčastněných neovlivní možnost dosažení cílů dalších osob. V této situaci nedochází ke vzniku konfliktu.¹⁷

¹⁷ Srov. DEUTSCH, Morton; COLEMAN, Peter T.; MARCUS, Eric C.. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice*, s. 23–26.

The theory has two basic ideas. One relates to the type of interdependence among goals of the people involved in a given situation. The other pertains to the type of action taken by the people involved. I identify two basic types of goal interdependence: positive (where the goals are linked in such a way that the amount or probability of a person's goal attainment is positively correlated with the amount or probability of another obtaining his goal) and negative (where the goals are linked in such a way that the amount or probability of goal attainment is negatively correlated with the amount or probability of the other's goal attainment). To put it colloquially, if you're positively linked with another, then you sink or swim together; with negative linkage, if the other sinks, you swim, and if the other swims, you sink. It is well to realize that few situations are "purely" positive or negative. In most situations, people have a mixture of goals so that it is common for some of their goals initially to be positive and some negatively interdependent. In this section, for analytical purposes, I discuss pure situations. In mixed situations, the relative strengths of the two types of goal interdependency, as well as their general orientation to one another, largely determine the nature of the conflict process.

Pro přehlednost dobře poslouží charakteristika vzájemných sociálních závislostí, které vycházejí z této teorie a uvádí je Kasíková v knize Kooperativní učení, kooperativní škola.¹⁸

	pozitivní závislost	negativní závislost	žádná závislost
cíl	všichni dosáhnou kritéria	být lepší než druzí	sám dosáhnout kritéria
vlastní práce	obohacuje mě a tebe	obohacuje mě, ochuzuje tebe	obohacuje mě
oslava	společný úspěch	můj úspěch, tvá prohra	můj úspěch
osud	vzájemný	protikladný	individuální

2.2 Soutěž podle Jany Nováčkové

Jana Nováčková definuje soutěž jako uměle navozenou situaci nedostatku. Účastníci soutěže se snaží dojít k cíli, který bude přístupný jen některým z nich. Znamená to, že zúčastnění jsou spolu ve vztahu, kdy úspěch jednoho omezuje nebo přímo vylučuje možnost úspěchu ostatních jedinců. *„Vítězství zde přichází jako sestavení pořadí v dané skupině soutěžících bez ohledu na výkony jiných jinde. Prospěch z vítězství má jen vítěz. Cíl soutěže je jen v ní samé, dále nenásleduje nic (leďa další soutěž).“¹⁹* Z užití pojmu „uměle“ můžeme vyvozovat, že Nováčková chápe soutěž jako sekundárně přidanou do reality jedince. Nováčková uvádí těchto 6 rizik soutěže:

- Vnější motivace k výkonu
- Odvozování vlastní hodnoty hlavně od výkonu
- Návyk reagovat soutěživě i v situacích spolupráce
- Neschopnost spolupráce a nedostatek dovedností pro tyto situace
- Riziko pro morální vývoj
- Vyšší výskyt agresivního chování²⁰

¹⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 28.

¹⁹ NOVÁČKOVÁ, Jana. (2007). Rizika soutěží ve škole. Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.–6. února 2007. (Téma: Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách.) Boskovice: Albert.

²⁰ tamtéž

2.3 Soutěž z pohledu Rogera Cailloise

Roger Caillois ve svém rozdělení her vedle her aleatických, mimikrických a vertigonálních uvádí i hry agonální. „*Celá jedna skupina her se projevuje jako soutěž, to jest v podobě zápasu, v němž jsou uměle vytvořeny rovné šance pro soupeře, kteří se tak utkají za ideálních podmínek, jež zajistí nepopiratelnou a přesnou hodnotu vítězovy výhry. 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 zvenčí tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu.*“²¹ U dětí se ještě ve věku, než začnou hrát hry s pravidly, pozoruje soutěžení ve vytrvalosti nebo v určitém odříkání. Například uvádí soutěže o to, kdo vydrží déle nedýchat, dívat se do slunce, nebo se vydrží nezasmát u lechtání. Také bychom sem mohli zařadit skautské bobříky hladu, odvahy, překonávání bolesti. Dokonalejší formy agonu ale Cailloise vidí v soutěživých hrách a sportech, nebo v aktivitách, kde nedochází k přímému soupeření, hráči se nemusí potkat a přesto se účastní nějaké neohrazené soutěže. Například uvádí lov, alpinismus nebo luštění křížovek.

Podle tohoto pohledu se při soutěžení hráči snaží být co nejlepší v nějaké konkrétní oblasti. Caillois připouští, že popisuje ideální situaci, která v reálném životě nikdy nenastává. Proto podle něj v praxi při nerovnosti sil hráčů dochází ke snaze tento rozdíl vyrovnat tím, že slabší hráč získá nějakou výhodu nebo je silnější hráč handicapován. I přes veškerou snahu není možné nastolit absolutní rovnost ve výchozích podmínkách. Například uvádí, že není možné vyrovnat výhody a nevýhody prvního tahu v deskových hrách jako je dáma, šachy nebo reversi. Agonální hry vyžadují od hráče soustředění, ochotu investovat energii do tréningu a vůli k vítězství. Soutěž burcuje hráče k maximálnímu využití jeho schopností a dává mu také možnost je předvést a poměřit s ostatními.²² Narozdíl od Nováčkové, Kasíkové a Deutsche klade při definování soutěže důraz na porovnávání soupeřů a rovné šance na získání výhry účastníků soutěže.

²¹ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s. 33.

²² srov. tamtéž, s. 33–37.

2.4 Sociobiologický pohled na soutěž

J. Janata v knize *Agrese, tolerance a intolerance* popisuje některá východiska enosymbiotické teorie. Například situace, kdy vývojově (až o 2 miliardy let) mladší prokaryota byla pohlcena eukaryoty. Pozoruhodné je ale to, že je nestrávila, ale zachovala v rámci svého organismu a byla schopna využít jejich schopností k vlastnímu prospěchu. Opakováním tohoto procesu docházelo ke vzniku dokonalejších organismů. K tomuto vývoji mohlo tedy dojít jen za předpokladu, že buňka je schopna správně použít agresivity, ale i tolerance. Pokud by agresivita nebyla ve správný čas usměrněna, nemohlo by pravděpodobně dojít k vývoji. Být součástí takového hierarchického organismu bylo výhodné pro všechny účastníky symbiotického vztahu, protože zvyšoval jejich šanci na přežití.

Dawkins říká, že v kontextu evoluce mohou takzvané trvalé buňky a takzvané agresivní buňky reprezentovat dva způsoby funkčních životních strategií. Jejich soužití vytváří konkurenční prostředí, které oba tyto typy buněk nutí k progresu. Buňky, jejichž strategií je ničit, nutí trvalé buňky zvyšovat odolnost vůči těmto útokům. A naopak čím dál tím stabilnější buňky nutí ty agresivní k vývoji lepších strategií útoků. Díky nesčetnému opakování došlo k vývoji inteligentních genů, jejichž snahou je přežít třeba právě v organismu člověka. Pokud bychom tuto hypotézu přijali bez výhrad, člověk by pak byl jakýmsi odolným obalem zajišťujícím reproduci pro sobecké geny.

Díky sociobiologii můžeme vidět, že soutěž není závislá na lidské kultuře. Jedná se o fenomén, který člověka, a tím spíše i jeho kulturu, předchází. Principy soutěživosti, spolupráce, agrese i tolerance jsou velmi staré a napomáhají vývoji celé společnosti.²³

2.5 Soutěživost v perspektivě filozofie Martina Bubera

Text následující kapitoly je převzat z absolventské práce *Soutěž a její rizika v různých perspektivách*.

Vzpomeňme si na čtvrtý bod ve výčtu rizik soutěžení, které uvádí Nováčková. Jde o bod neschopnost spolupráce. Nováčková se tu pohybuje na škále spolupráce – soutěživost. Zkusme ale tento bod položit do obecnější roviny. Vidění druhých

²³ Srov. JANATA, J. *Agrese, tolerance a intolerance*, s. 10 – 21.

jako soupeřů spolu s nezdravě silným strachem z neúspěchu může vést nejen k neschopnosti spolupráce, ale až k vyhýbání se kontaktu s druhými lidmi.

Tématem vztahovosti nás provede moderní filozof Martin Buber.

Pro porozumění jeho pohledu na vztahy si pomůžeme konkrétním příkladem. Představme si, že jsme se ocitli v galerii. Pozorujeme, jak do galerie přicházejí návštěvníci. Návštěvníci procházejí kolem exemplářů, rozhlížejí se, rozmlouvají o vystavených dílech, jejich autorech, kompozicích, barevném provedení. Kromě návštěvníků, o kterých jsme se zmínili, jsou v galerii i návštěvníci jiní. Ti k obrazům přistupují jiným způsobem. Postaví se před vystavené dílo, nehybně stojí třeba i několik desítek minut. Vnějšímu pozorovateli se může zdát, že pro ně přestal zbytek světa existovat. Tito návštěvníci vstupují s obrazy do vztahů.

Tento příklad nám může být pomocí při snaze porozumět části z filozofie Martina Bubera.

Vnímání jedné lidské bytosti druhou se v pojetí Martina Bubera může odehrávat ve dvou formách. Tyto formy vnímání pojmenovává jednu jako Já-Ty a druhou jako Já-Ono. Člověk nikdy není schopen uvažovat slovo Já samo o sobě. Vyslovení Já znamená určité vymezení se vůči tomu, co Já není. Kdykoli člověk vyslovuje Já, je v tom účastna i forma, kterou se vůči tomu, co Já není, vymezuje. Nejde tedy jen o formy vnímání druhého, ale i o formy Já jako takového. Toto Já je uvažováno buď ve formě Já-Ty nebo Já-Ono.

Při vyslovení Já ze slovního spojení Já-Ty je účastna celá bytost toho, kdo promlouvá. Vstupuje do vztahu s Ty takovým způsobem, že se stávají jedním. Tím je tato forma definována. V příkladu z galerie by tato forma vnímání nastala ve chvíli, kdy je návštěvník nějakým obrazem osloven a cele se ponoří do komunikace s ním. Naopak při vyslovení Já ze slovního spojení Já-Ono, nikdy nemůže promlouvat celá bytost subjektu.²⁴ Pokud ve své mysli člověk manipuluje s nějakým objektem – něčím – vynachází se ve formě Já-Ono. Vlastností něčeho je, že je schopné stát vedle dalšího něčeho. Může být jedním z mnoha. Během tohoto způsobu vnímání jsme schopni uvažovat detaily, nebo vztahy pozorovaného objektu s jeho okolím. V našem modelovém příkladu z galerie to odpovídá situaci, kdy návštěvníci prochází kolem obrazů, rozhlížejí se, rozmlouvají o vystavených dílech, jejich autorech, kompozicích, barevném provedení a tak podobně.

²⁴ srov. BUBER, Martin. *Já a ty*, s. 37.

Narozdíl od Já-Ono je forma Já-Ty prosta jakéhokoli něčeho. Ty nemůže stát vedle něčeho dalšího, Ty se stává veškerou skutečností Já. „*Vztah k Ty je bezprostřední. Mezi Já a Ty není žádná soustava pojmů, žádné předchozí vědění a žádná představivost; a sama paměť se proměňuje, protože přechází z izolovanosti do jednoty celku. Mezi Já a Ty není žádný účel, žádná chtivost a žádné předjímání; a sama touha se proměňuje, protože přechází ze snu ve skutečnosti. Každý prostředek je překážkou. Jenom tam, kde se všechny prostředky hroutí, dochází k setkání.*“²⁵ Tato forma zakládá vztahovost u člověka. Vztahovost je zároveň něčím pro člověka a priori daným. Vzpomeňme na návštěvníka, který stojí nehnutě před plátnem.

Buber vysvětluje už snahu dítěte něco uchopit jako důkaz této vztahovosti. Pro život nenarozeného dítěte je prvním vztahem vztah s matkou. Ta jej fyzicky obklopuje, těla obou dvou jsou propojena, jsou téměř jedním, ovlivňují jeden druhého. Tato situace odpovídá vztahu Já-Ty. Já-Ty je tedy první formou vnímání, kterou jsme jako děti okusili. Vnímání ve formě Já-Ty je původní, základní a určující. Tato forma vnímání přetrvává i po narození. Některé prvky symbolického myšlení, které jsou zvláště u dětí předškolního věku časté, můžeme rovněž objasnit dětskou touhou po vztazích Já-Ty. Dítě připisuje neživým předmětům vlastnosti živých, komunikuje s neživými předměty takovým způsobem, který je u dospělého jedince velmi nezvyklý. Dítě chce vztah Já-Ty prožívat se vší skutečností, se kterou se setkává, v tom vyrůstá jeho lidství a on dochází k uspokojení. Při vykonávání nějaké aktivity ji samotnou jedinec vnímá jednou z forem Já-Ty nebo Já-Ono. V odkazu Marie Montessorri se můžeme setkat s popisem nemálo situací, kdy děti byly tak ponořeny do činnosti, kterou vykonávaly, že téměř nebylo možné je z činnosti vyrušit. Autorka se domnívá, že v takových situacích docházelo k celistvému propojení dítěte s aktivitou a vnímání se odehrávalo právě ve formě Já-Ty.

Součástí prožívání každého člověka jsou obě tyto formy – Já-Ty i Já-Ono. Objevují se v průběhu času v různé intenzitě. Jejich rozvíjení nebo potlačování zásadně ovlivňuje lidské vztahy.

Soutěž vyžaduje oddělení dvou subjektů, aby mezi nimi mohlo docházet k porovnávání. Uvedli jsme, že forma Já-Ty vyžaduje takové spojení dvou subjektů,

²⁵ BUBER, Martin. *Já a ty*, s. 44–45.

že se stávají jedním. Situace oddělení dvou subjektů může tedy nastávat pouze při vnímání jednoho subjektu druhým jako Já-Ono. Vztah Já-Ty je neslučitelný s bojem, porovnáváním, soupeřením. Soutěživé postoje jedince tedy odnaučují vstupovat do formy vnímání Já-Ty, a pokud vztahovost vzniká na základě formy vnímání Já-Ty, pak soutěživé postoje jedince odnaučují také vztahovosti, nebo neumožňují její vznik. Pokud se člověk osvobodí od potřeby poměřovat se s druhými, tím spíše se mu podaří vytvořit kvalitní vztah. ²⁶

²⁶ KUBIŠTOVÁ, Livia. *Soutěž a její rizika v různých perspektívách*, s. 17–20.

3. Smysl

V této kapitole se budeme věnovat pojmu smysl a jeho vztahu k lidskému konání a životu z pohledu logoterapie. Smysl je odpovědí na otázku proč.

Chceme-li se přiblížit smyslu jako takovému, musíme se ptát otázkou „Proč?“. Viktor E. Frankl v otázce „Proč?“ – „Pro co?“ vnímá esenci opravdové podstaty lidství. Je to otázka, ve které se snoubí nejistota bytí člověka spolu s jeho svobodou.²⁷ Frankl tedy člověka, který se ptá po smyslu (nebo vyjadřuje pochybnost o jeho existenci) nechápe narozdíl od Zigmunda Freuda jako nemocného, ale jako toho, ve kterém se ozývá nejhlubší lidství.²⁸ Otázka „Pro co?“ se ale nemusí vztahovat jen k životu člověka jako k celku, lze ji pozorovat v každé jednotlivé situaci, kterou spoluutváří. Alfried Längle uvádí, že smysl se vztahuje ke dvěma oblastem – k situaci a k člověku v ní. Člověk má možnosti dané zvnějšku (v předmětech a situacích) a jeho možností je proměňovat je a dávat jim hodnotu. On sám pak tím, jak zasahuje, hledá nejlepší možnosti a rozhoduje, dává smysl svému životu.²⁹ *„Smysluplný život neznamena nic více ani nic méně než z okolností a možností dané situace uskutečnit to nejlepší možné“³⁰*

Smysl není nějakou stálou pravdou, kterou pokud se podaří jednou najít, je vyhráno. Smysl se váže ke konkrétnímu člověku a situaci. V tom je položena i jedinečnost každého okamžiku a života člověka vůbec.

Smysl můžeme objevovat naplňováním hodnot. Frankl (1995) je dělí do tří kategorií, a to zážitkové hodnoty, tvůrčí hodnoty a postojevé hodnoty.

O zážitkových hodnotách mluvíme tehdy, pokud jsme schopni vnímat krásu. Ano, už jen schopnost vidět krásu v nějakém objektu nebo procesu je přiblížením se smyslu. K nejhlubšímu prožití zážitkových hodnot pak docházíme při setkání s druhými lidmi.

Smysluplnosti se člověk přibližuje i tam, kde nechává působit tvůrčí hodnoty. Jeho aktivita, vstupování do světa, přetváření toho, s čím se setkává, je dalším prožitkem smyslu. I na celý život člověka může být nahlíženo jako na výsledek jeho tvořivosti.

²⁷ srov. FRANKL, Viktor Emanuel. *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii*, s. 80.

²⁸ srov. tamtéž, s. 165

²⁹ srov. LÄNGLE, Alfried. *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*, s. 14–15.

³⁰ tamtéž, s. 23.

O postojoyých hodnotách mluvíme tehdy, když se člověk setkává s utrpením, které ho přesahuje, a kdy mu v jeho možnostech není dáno ho změnit. „Konečně se však ukazuje, že tam, kde jsme konfrontováni s osudem, který jednoduše nelze změnit, řekněme s nevy léčitelnou nemocí, s inoperabilním karcinomem, že tedy také tam, kde jsme vystaveni jako bezmocné oběti beznadějné situaci, také tam, ba právě tam, lze ještě pořád utvářet život smysluplně, neboť potom můžeme uskutečnit dokonce to nejlidštější v člověku, a to je jeho schopnost změnit také tragédii – na lidské úrovni – v triumf. To je právě tajemství bezpodmínečné smysluplnosti života: že člověk je právě v mezních situacích vyzýván, aby podal svědectví o tom, čeho je schopen.“³¹

Jestliže v zážitkových hodnotách je člověk tím, kdo se zúčastní něčeho, co je, v tvůrčích člověk to, co je, přeměňuje, pak ve vystavení utrpení dochází ke změně v člověku samém, a proto je zde největší šance na jeho změnu a růst.

I hry mohou být přímo zaměřeny na odhalování smyslu určité situace nebo předmětů nebo posouvání tohoto významu. Bezvýznamné kaluži ve městě může být dán smysl přidáním loďky na její hladinu. Taková kaluž, která bývá spíše nežádoucí, se tímto malým gestem hrajícího si člověka může proměnit v širé moře. Nebo zásoba pohyblivých nalepovacích očíček v kapse může pomoci člověku odhalit a označit tváře ve věcech, které jsou obvykle přehlíženy, a takto díky němu, pro něj a pro další, kteří takové místo uvidí, dostává nový rozměr. Z něčeho, co dříve jakoby ani nebylo, se stává místem potěšení a zdrojem úsměvu.

³¹ FRANKL, Viktor Emanuel. *Vůle ke smyslu*, s. 167.

4. Shrnutí

Soutěž je obvykle považována za protipól spolupráce. Ve výše uvedených případech jsme toto pojetí soutěže mohli vidět u autorů Mortona Deutsche, Jany Nováčkové a Hany Kasíkové. Bylo to také něčastější pojetí, se kterým se autorka setkala při diskusích s kolegy na univerzitě, učiteli v mateřských školách nebo dobrovolníky pracujícími s dětmi v rámci volnočasových aktivit. Tito autoři pak navrhují užívat předně kooperativních aktivit. Například Alfie Kohn v knize *No contest* říká, že některé hry je možné ze soutěživých změnit v kooperativní tým, že z původní varianty, kdy překážkou v dosažení cíle je jiný hráč nebo skupina hráčů, tuto překážku posuneme přímo do aktivity samé. Uvádí také příklad hry z knihy Terryho Orlicka. Jedná se o známou hru, kdy skupina hráčů za zvuků hudby obchází židle, kterých je o jednu méně než hráčů. Při zastavení hudby se hráči snaží co nejrychleji zasednout volnou židli. Hráč, na kterého žádná židle nevyšla, ze hry vypadává. Z kola židlí se jedna ubere a hraje se dál, dokud nezbude jeden vítěz. Úprava hry spočívá v tom, že je povoleno sedat si nejen na židle, ale i na ostatní hráče, ze hry nikdo nevypadává, ale židle se po každém kole odebírá. Znamená to tedy, že je potřeba vměstnat stále více lidí na méně židlí a hra končí ve chvíli, kdy je poslední židle ověšena spoustou dětí.³² Co se tedy v takto upravené hře změnilo? Cílem hráčů není to, být rychlejší než soupeř a tím jej ze hry vyřadit a vyhrát. V takto upravené hře jde o to hrát a při hraní najít takový způsob, aby se všichni z hráčů za stále se ztěžujících podmínek dovedli ve hře udržet. Hráči se tak více soustředí na to, co opravdu dělají – sedají si na židle. Posun překážky ve hře z jiných hráčů do činnosti ale neznamená, že by tím zmizela rizika. Například pokud někomu z účastníků není příjemné dotýkat se druhých, může tato varianta napáchat více škody než užitku. Nejde nám tu ovšem o konkrétní hru, ale o princip, kterým je možné ji upravit.

Jiná možnost, jak se může soutěž z aktivit odstranit, je oddělení hráčů jako osob od soutěžících prvků ve hře. Konkrétním příkladem je hra, která autorce sloužila k procvičování barev a čísel v angličtině s dětmi v mateřské škole. V této hře se čtyři různobarevné figurky pejsků snaží dostat ke kosti na konci hracího pole. V této hře ovšem nepatří jedna figurka jednomu hráči, ale všichni mohou

³² srov. KOHN, Alfie. *No contest: the case against competition*, s. 94.

pohybovat všemi. Každý pejsek má před sebou stejně dlouhou cestu ke kosti. Děti se střídají v tazích. Barva karty, kterou si dítě vylosuje, určuje pejska, se kterým v daném tahu pohybuje a číslo, které padne na kostce, určuje počet kroků, který s pejskem podnikne. Hra může skončit, když se první pejsek dostane ke kosti nebo až po tom, kdy ke kosti přijdou všichni. V takové hře vítězství jakéhokoli pejska není svázáno s vítězstvím konkrétního hráče. Děti pouze pozorují závod, který probíhá na hrací desce před nimi.

Otázkou je, zda tímto přístupem opravdu dosáhneme odstranění soutěže a jestli vůbec něco takového má být naším cílem.

Chápání soutěže ve výše uvedeném smyslu staví soutěž jako protipól spolupráce. Autorka by chtěla poukázat na to, že z jiného úhlu pohledu je možné jako protipól soutěže chápat právě hru. Náznak tohoto pojetí můžeme vidět například u Davida Fontany, který uvádí, že v dětské hře v našem kulturním prostředí se prvek soutěživosti postupem času objevuje stále častěji. David Fontana tvrdí, že v závislosti na tomto jevu hra ztrácí něco ze své bezstarostnosti a nevážnosti. Přestává být pouze zdrojem radosti. Hra se naplňuje strachem z porážky a boj o vítězství se kvůli soutěžení začíná stávat bojem o získání prestiže, případně alespoň o zachování stávající pozice. To může vypadat jako zanedbatelný problém, pro některé děti však tento boj může přerůst až do dokazování jejich vlastní hodnoty.³³

Později v dospělosti, kdy se hra vyskytuje například ve sportu, uvádí Fontana, že sport na vrcholové úrovni je soutěživostí prosycen natolik, že je možné pochybovat o tom, zda se ještě vůbec o hru jedná. Roger Caillois sport chápe jako formu agonálního principu, který tímto způsobem zespolečenštl. Hogenová, když mluví o výkonu sportovce na olympijských hrách, vyjadřuje také, že nejde jen o jeho fyzický výkon ve sportovní oblasti, ve které sportovec vyniká. On nasazuje svou osobnost, dává všanc své jistoty o umění, které ovládá, když se vystavuje

³³ MINCEMOYER, *Claudia. Cooperation, Competition, and Kids: 4-H Learn-at-Home Series for Parents, Volunteers and Coaches.*

They are enthusiastic about learning new skills and want to repeat a skill simply for the joy of learning the process. The end product or result has little meaning for them. It is the process that's important. Competition places all the emphasis on the end product or result. Too often too little concern is given to the process. Placing too little emphasis on the process is in direct conflict with what is important to children at this developmental stage.

naprosto reálné možnosti prohry. Proto je třeba umět pečovat o duši a probouzet odvahu k takovým situacím.³⁴

Fontana na rozdíl od Cailloise pochybuje o tom, zda soutěživost hru tvoří. Uvádí, že soutěživost v jistém smyslu hru nevytváří, ale proměňuje v boj, a tím ji ničí.³⁵

Pokud proti sobě stavíme soutěž a kooperaci, mluvíme vlastně o způsobu interakce jednotlivců ve skupině, nebo o způsobu, jakým se účastníci snaží naplnit nějaký cíl a jak je jim tento cíl dostupný. Mluvíme tedy o nějakém vztahu, který je možné pozorovat z vnějšku. Pokud ale jedinec přivykne soutěži tak, že ji přijme za svou, může se snadno stát, že princip soutěže bude uplatňovat i v situacích, které nejsou primárně postavené jako soutěžní. Dokonce v těch, o kterých bychom řekli, že jsou kooperativní, se může odehrávat skrytá soutěž. Například v tom, kdo ze spolupracujících přijde s nejlepším nápadem k vyřešení problému. Zaměření na vlastní úspěch zastíní skutečnou podstatu situace. Zkusme ale soutěž chápat jako princip sám o sobě, vyhnout se stavění jej do opozice ke spolupráci. Vypadá to, jakoby na soutěživosti vznikl u člověka určitý druh závislosti. Například Mohauptová uvádí, že pokud je na kurzu pro firmy zařazena aktivita, ve které si účastníci mohou vybrat, zda budou soutěžit nebo spolupracovat, ve většině případů volí možnost soutěže, přestože na otázku, zda upřednostňují spolupráci před soutěží, odpovídají kladně.³⁶

³⁴ srov. HOGENOVÁ, Anna. *Areté: základ olympijské filozofie*, s. 152–154.

³⁵ srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*, s. 53.

³⁶ srov. MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, s. 93.

srov. KUBIŠTOVÁ, Lívia. *Soutěž a její rizika v různých perspektivách*, s. 14–15.

Autorka se na kurzu vzdělávání pro hlavní vedoucí dětských táborů organizovaném Klubem Pathfinder v roce 2007 zúčastnila hry, která zmiňovanou situaci ilustruje. Hra byla opravdu jednoduchá. Na zemi leželo natažené lano. Účastníci byli rozděleni do dvojic. V těchto dvojicích se měli postavit čelem proti sobě, každý z dvojice na jinou stranu lana. Úkolem bylo dostat spoluhráče z dvojice na opačnou stranu lana, než na které právě stál. Fantazii se meze nekladly, byly povoleny jakékoli způsoby. Nutno podotknout, že tato možnost nebyla využita tak, jak by mohla. Díky tomu, že na sebe účastníci dosáhli, začali se všichni přetahovat a pokoušeli se tedy dostat spoluhráče na druhou stranu lana silou. Při opakování hry účastníci nezvolili jiné strategie, ale pouze se snažili tu původní vylepšit stabilnějším zapřením, použitím síly efektivnějším způsobem nebo zapojením jiného fyzického způsobu, jako je například lechtání. Tímto způsobem dospěli účastníci k výsledku, kdy v každé dvojici byl v každém kole hry jeden vítěz a jeden poražený. Až při večerní reflexi hry organizátoři vysvětlili účastníkům, že v této hře mohli zvolit namísto soutěživé strategie strategii kooperativní. Stačilo by, aby si oba spoluhráči vyměnili místo. Tím by oba dva dosáhli svého cíle. Tato hra je ilustrací toho, jak jsme přivyklí soutěžit a jak v situacích, ve kterých existuje možnost volby, zda budeme kolegu chápat jako soupeře nebo spoluhráče, možná bezmyšlenkovitě a ze zvyku volíme první variantu.

V běžném chápání přece pojmem soutěž obvykle označujeme i situace, ve kterých se snažíme překonat nějakou překážku nebo porovnat svůj vlastní předchozí výkon s tím současným. Zdá se, že můžeme soutěžit a nemusíme být nutně v negativní závislosti s někým druhým. Soutěží často chápeme zvládnutí, zdolání, překonání překážek, a ne primárně překonání druhých lidí. Tak, jak uvádí Barbora Knotková v diplomové práci *Fenomén soutěže v současné české škole*, pokud soutěž budeme definovat jako princip překonávání a porovnávání, dosáhneme odstranění spolupráce jako protikladu soutěže. Knotková popisuje situaci dvou běžců, kteří spolu běží, a přestože jeden z nich na konci doběhne první a zvítězí, neznamená to, že jejich běh byl předně soubojem. Možná že byli schopni vést pomyslný dialog a pomoci jeden druhému k intenzivnějšímu běhu jako takovému.³⁷

Otázka tedy nestojí: chci spolupracovat nebo soutěžit, ale chci si hrát, nebo chci soutěžit? Prožitky ve hře i soutěži jsou opravdové, a přesto často slyšíme větu: „vždyť je to jenom hra“, kterou říkáváme těm, co jsou v soutěžní hře poraženi a prožívají takovou situaci velmi intenzivně. Předně v takovém připomenutí upozorňujeme na odlišnost herního světa od toho opravdového. Znamená to, že hráč tak rozrušený z prohry byl do ní ponořen natolik, až svět hry začal považovat za opravdový? Mohlo by to také znamenat, že naopak do hry nevstoupil, že si nehrál, že jeho cílem nebylo hrát si, ale vyhrát, tedy skončit jako vítěz. Že se tedy hluboce ponořil, ale namísto do hry do soutěže. Možná že bychom v té větě tedy mohli spatřovat i pobídnutí k přehodnocení takového přístupu k dané aktivitě. Přání, aby si poražený hráč zkusil místo soutěžení chvíli hrát. Aby se tedy přestal zaměřovat na výsledek, ale vrátil se k činnosti samé.

Hra zve hráče k tomu, aby se jí oddal a čím více je ochoten se do ní ponořit, tím více z ní může získat. Soutěž obvykle ze své podstaty pudí soutěžícího k tomu, aby sledoval, jak si vedou ostatní, což může rozptylovat jeho pozornost pro činnost samu. Informace takto získané mohou působit jako katalyzátor motivace, nebo právě naopak přivádět soutěžícího ke ztrátě snahy. Ale to není důležité. Podstatné je, že pro soutěžícího obvykle je výhodnější stav, kdy svou pozornost upře na vykonávanou činnost. Nerozptyluje se přemýšlením nad tím, jak si vedou ostatní, nebo zda mu jeho snaha bude stačit k vítězství. A pak je otázkou: soutěží v tu

³⁷ srov. KNOTKOVÁ, Barbora. *Fenomén soutěže v současné české škole*. s. 21.

chvíli? Nebo si hraje? Potom nemusí být ani důležité, zda se umístí na pomyslných stupních vítězů, protože proces, kterým prošel, obsahuje kvalitu sám v sobě, není zatížen nutností být zvnějšku pozitivně hodnocen.

Pokud se soutěžící plně ponoří do soutěže, jistě je v jiném stavu, než pokud se plně ponoří do hry. Stejná aktivita, ať už je kooperativní nebo soutěživá, může být na základě různého chápání jejího smyslu, cíle nebo účelu prožívána hráčem jako soutěž nebo jako hra. Autorka se domnívá, že pokud si hráči dovolí namísto soutěžení hrát si (a to i v případě her se soutěživým principem), dostane se jim vzácné příležitosti přiblížit se smyslu aktivity samotné a možnosti prožít její kvalitu cele.

„Pokud náš život je nepřestajným závoděním sebe se sebou a současně s druhými, má vůbec cenu žít? Pak je třeba závidět chrastavci, který v zatáčce frekventované silnice si klidně „jest“ a nepotřebuje žádné ovace, nepotřebuje se denně přesvědčovat o své dokonalosti, jedinečnosti, úspěšnosti a důležitosti. Není náhodou ta snaha denně se přesvědčovat o těchto attributech jen jiným výrazem naší „dějinné“ bídy, do které jsme spadli, aniž bychom porozuměli proč? Celebrity, vědecké výkazy v počtu citací v důležitých časopisech, neustálá zviditelňování našich politiků, nesmyslný a krutý boj o peníze ve vědě a ve školství – to přece nemůže být normální a dobrý obraz života člověka na počátku třetího tisíciletí? ... Proč se vše proměnilo na hon, na lov, na agresi, na beznadějnou surovost, které se říká životaschopnost? To je ono Dobro?“³⁸

³⁸ Hogenová, Anna. K problematice dobra. in KOŤA, Jaroslav (ed.). *Dobro, zlo a řeč v psychoterapii*, s. 57.

5. Závěr

V této práci se autorka pokusila naznačit možnost jiného úhlu pohledu na soutěž než se kterým se v literatuře a v pedagogické praxi obvykle setkáváme. Vymezení soutěže jako protikladu spolupráce je z pohledu vnějšího pozorovatele sledujícího vazby mezi jednotlivými hráči opodstatněné, autorka se snažila nahlédnout soutěž z jiného úhlu pohledu, a to z perspektivy jednotlivého účastníka aktivity. Na základě teoretického vymezení hry, soutěže a smyslu, byla nastíněna možnost chápat soutěž jako protiklad hry. Tato možnost předpokládá změnu paradigmatu, ve kterém soutěž nahlížíme. Ve vztahu ke své činnosti se tedy účastník aktivity podle autorky častokrát nerozhoduje mezi tím, zda bude spolupracovat nebo soutěžit, ale toto jeho rozhodování probíhá spíše mezi možnostmi hrát si, nebo soutěžit.

Pokud soutěžíme, naším cílem je poměřit síly, soustředíme se tedy na porovnání, kterého jsme schopni po podání výkonu. Důležité je tedy až to, jak aktivita skončí. Snažíme se v ní vše vystavět tak, aby skončila ve chvíli, kdy bychom mohli stát mezi vítězi právě my. Když soutěž skončí, dochází k jisté úlevě od napětí spojeného se snahou obstát. Soutěžící často potřebují být odměněni, protože samotný proces soutěže nebývá tím, co sledují. V soutěži jde více o výsledek než o proces, protože je sama prostředkem a ne cílem. Snahou soutěžícího je být lepší než soupeř. To může také znamenat, že výkon, který postačí na vítězství, nebude objektivně dobrý. Smysl soutěže leží mimo aktivitu samou. Hra naproti tomu vylučuje přemýšlení nad koncem, hráči nechtějí, aby aktivita skončila, pocit uspokojení je už v rámci aktivity samotné. Není potřeba čekat na to, až skončí. Není potřeba hráče odměňovat za to, že si hráli.

Ukázali jsme si, že účastníci aktivity mohou soutěžit nebo si hrát jak v aktivitě soutěžní, tak v té, která svou podstatou vybízí ke spolupráci. Mluvili jsme tedy spíše o vnitřním nastavení účastníků než o vnějších podmínkách. V kontextu práce s dětmi, kdy se jejich přístup k aktivitám teprve vyvíjí, by mohlo být užitečné zmapování faktorů, které ovlivňují osvojení si jednoho nebo druhého přístupu jako převládajícího. Jde o uvědomělé sektání s těmito přístupy? Nebo hraje hlavní vliv pozitivní hodnocení jednoho z přístupů důležitou osobou? Hraje důležitou roli to, zda soutěžní prvek v aktivitách převládá? atd. Dále by se práce dala rozšířit

výzkumem toho, jak tyto dva přístupy korelují s celkovou spokojeností člověka s jeho životem.

Naznačili jsme, že v těchto dvou kategoriích se zobrazují dva možné přístupy ke vztahu k druhým lidem a k sobě samému. V rámci soutěže se druhý může stát jen prostředkem k dosažení cíle, ve hře je partnerem, který spoluutváří herní svět. Hrou tedy rozvíjíme vztahovost, která je základním prvkem lidské společnosti. Proto bychom se mohli dále zabývat vztahem tohoto konceptu k etice nebo etické výchově.

Je velkou výzvou pro učitele, rodiče nebo jiného průvodce dítěte na cestě k dospělosti, pomoci dítěti, aby v aktivitách, kterých se účastní, dovedlo nahlížet jejich smysl samý, a tak k nim v naší terminologii přistupoval jako ke hře. Nabídneme tím dítěti možnost soustředit se na obsah aktivity samé. Tento způsob vnímání pak může být uplatňován i v těch chvílích, které se objektivně jeví jako soutěž nebo boj, protože soutěž bude jen tak silná, jak silnou jí v sobě samých děti dovolí být.

Seznam použitých zdrojů:

- BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. vyd., Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.
- BUBER, Martin. *Já a ty*. Vyd. 3., Praha: Kalich, 2005. Kairos (Kalich), sv. 2. ISBN 80-7017-020-4.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- ČERVENÁ, Vlasta. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 2., opr. a dopl. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0493-9.
- DEUTSCH, Morton; COLEMAN, Peter T.; MARCUS, Eric C.. *The handbook of conflict resolution: theory and practice*. 2. ed. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 2006. ISBN 9780787980580.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HENIG, Robin M. *Taking Play Seriously* [online]. The New York Times Magazine 17.2.2008 [cit. 2016-02-19] dostupné z: www.nytimes.com/2008/02/17/magazine/17play.html?_r=0
- HOGENOVÁ, Anna. *Areté: základ olympijské filozofie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0046-3
- Hogenová, Anna. K problematice dobra. in KOŤA, Jaroslav (ed.). *Dobro, zlo a řeč v psychoterapii: kolektivní monografie Pražské vysoké školy psychosociálních studií: Psychoterapie VII*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-273-1.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.
- JANATA, Jaromír. *Agrese tolerance a intolerance*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-7169-889-X.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.

- KLÉGR, Aleš. *Tezaurus jazyka českého: slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-920-1.
- KNOTKOVÁ, Barbora. *Fenomén soutěže v současné české škole*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická.
- KOHN, Alfie. *No contest: the case against competition*. Rev. ed. Boston: Houghton Mifflin, c1992. ISBN 0395631254.
- KUBIŠTOVÁ, Lívia. *Soutěž a její rizika v různých perspektivách*. Svätý Jan pod Skalou, 2014. Absolventská práce. Svatojánská kolej.
- LÄNGLE, Alfred. *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- MINCEMOYER, Claudia. *Cooperation, Competition, and Kids: 4-H Learn-at-Home Series for Parents, Volunteers and Coaches*. [online] Pennsylvania State University 1993 [cit. 2016-02-20] dostupné z: <http://extension.psu.edu/4-h/leaders/resources/publications/s2060-cooperation-competition-and-kids-2-competition-and-self-esteem.pdf>
- MIŠURCOVÁ, Věra; FIŠER, Jiří; FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knihy pro rodiče (SPN).
- MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005 ISBN 80-7367-042-9.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse, 2001. ISBN 80-224-0249-1.

Abstrakt

KUBIŠTOVÁ, L. *Nesoutěžní hra jako průvodce v hledání smyslu*. České Budějovice 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová

Klíčová slova: hra, soutěž, soutěživost, smysl, spolupráce

Tato teoretická bakalářská práce se zabývá hrou a soutěží jako dvěma možnými přístupy člověka k aktivitám. Soustředí se na vztah těchto přístupů ke smyslu aktivity samé. Je naznačena možnost nahlížet soutěž z poměrně nové perspektivy – není tu chápána jako opak spolupráce, ale jako protipól hry. Práce vychází především z myšlenek těchto autorů: Johan Huizinga, Roger Caillois, Morton Deutsch, Martin Buber, Viktor Emanuel Frankl a Alfried Längle.

Abstract

A noncompetitive game as a guide to search for meaning

Key words: game, play, competition, meaning, cooperation

The theoretical bachelor's thesis deals with two possible approaches to human activities – play and competition. The work focuses on the relation of both approaches to the perceived meaning of the respective activity. It outlines the possibility to see competition from a rather new perspective – not as being contrary to cooperation but rather an antipole of play. The thesis is based on the works written by the following thinkers: Johan Huizinga, Roger Caillois, Morton Deutsch, Martin Buber, Viktor Emanuel Frankl and Alfried Längle.