



Eva Machková

**NÁSTIN
HISTORIE A TEORIE
DRAMATICKÉ
VÝCHOVY**



NA M

Eva Machková

**Nástin
historie a teorie
dramatické výchovy**

Recenzovali:

PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.

doc. Mgr. Radek Maruřák

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uvedte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

© Eva Machková, 2025

© Akademie múzických umění v Praze, 2025

Cover © Dora Dutková, 2025

ISBN 978-80-7331-709-6 (iPDF)

Obsah

Úvod.....	7
-----------	---

KAPITOLY Z HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

1 Školské divadlo od středověku do josefínských reforem	10
2 Dětské divadlo 19. a 20. století.....	25
3 Dramatická výchova a „století dítěte“.....	42
4 Po roce 1990	64
5 Systémy dramatické výchovy v angloamerické oblasti	67

KAPITOLY Z TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

1 Dramatická výchova jako obor.....	92
2 Osobnostní a sociální rozvoj a výchova umělecká	99
3 Obsah dramatické výchovy.....	105
Dvě oblasti učiva dramatické výchovy	110
Dovednosti a psychické funkce	110
Divadelní kompetence.....	112
Divadelní tvorba.....	117
4 Zdroje obsahu.....	119
Dramatické metody a poznatkové vyučování.....	121
Tematické oblasti obsahu.....	121
Divadlo a drama.....	122
Teorie dramatu	126
Konstantin Sergejevič Stanislavskij.....	130
Michail Čechov	145
Neverbální komunikace	149
Psychosomatika	151

5 Pedagogika a dramatická výchova	153
Herbartovská pedagogika	153
Reformy 20. století	154
Současné pedagogické směry	160
6 Psychologie a dramatická výchova	166
Prožívání	167
Psychosomatika z hlediska psychologie	170
Chování a jednání	171
Psychické funkce	172
Emoční inteligence	177
Osobnost a její rozvoj	179
Schopnosti, nadání a talent	181
Tvořivost	184
Postoje a zájmy	185
Motivace	187
Sociální skupina a styly vedení	188
Sociální kompetence	191
Vývojová psychologie v dramatické výchově	192
Psychologie hry	194
Fikce a herní dovednosti	197
7 Umění a humanitní vědy a dramatická výchova	200
Umělecké obory	201
Humanitní vědy	204
Literatura	206

Úvod

Tyto kapitoly z teorie a historie dramatické výchovy jsou určeny posluchačům katedry výchovné dramatiky, popřípadě jejím absolventům a mají být součástí výuky, inspirací pro seminární, eventuálně diplomové práce anebo jako souhrn látky. Text navíc vznikl po dlouhá léta v souvislosti s výukou, v různých variantách, v různých dobách a z různých pramenů, z odborné literatury i z praxe. Mnohé pasáže odvolávají se na teorii divadla a dramatu, na psychologii i historii vycházejí převážně z literárních prací příslušných odborníků, a pokud čtenář hodlá z této práce citovat, nechť sáhne po té literatuře, na kterou odkazují – ostatně funkcí těchto skript je právě jen úvod do problematiky, podnět k dalšímu a hlubšímu studiu.

Kapitoly z historie dramatické výchovy

1 Školské divadlo od středověku do josefínských reforem

Školské, studentské a dětské divadlo má velice dlouhou historii a dlouhou historii má i intencionální využívání dramatických a divadelních postupů ve vyučování různým učebním látkám. V dějinách divadla bývá školské divadlo zpravidla hodnoceno z hlediska estetického, přičemž klíčovým kritériem bývá divadelní produkce, jak je tomu např. v akademických *Dějínách českého divadla*. (František Černý 1968, 1969, 1977, 1983) Méně častý je pohled, který uplatňujeme zde: posouzení jeho vývoje z hledisek pedagogických, to jest z hlediska vývoje názorů na jeho uplatnění ve školním vyučování a ve výchově dětí a mládeže a z hlediska praktického uplatnění tohoto přístupu. Divadelního kontextu, historie divadla jakožto uměleckého druhu a jeho kulturních souvislostí se dotkneme jen částečně, pokud to bude nezbytné.

Studenti, žáci latinských škol, byli aktéry středověkých divadelních aktivit již od 12. století. V liturgických církevních hrách, vázaných na svátky, především Velikonoce a Vánoce, v *Hrách tří Marií* (u Kristova hrobu) a ve vánočních scénách příchodu pastýřů či klanění tří králů hrávali vedle kněží a řeholníků i klerikové – budoucí kněží a kůroví žáci, vystupující v rolích andělů a apoštolů, později i v scénách *Mastičkáře*.

Se studenty se setkáváme i v divadle světském, zpočátku hodnoceném jako pohanské, hříšné, a proto opovrhovaném. Většího uznání se mu dostalo až od druhé poloviny 13. století. Ve středověkém světském divadle se vedle předkřesťanské tradice obřadů a zvyků, jichž se účastnili zejména poddaní a měšťané, a vedle šlechty, pořádající na svých sídlech rytířské turnaje, hry, vystoupení minnesängerů i českých ioculatorů, uplatňovali i vzdělanci – duchovní, klerikové, žáci. V církevních školách byli aktéry divadelních vystoupení jak žáci škol domácích, tak ti, kteří se vraceli ze studií na cizích univerzitách, odkud často přinášeli latinské hry. Na světském divadle se podíleli i bonifanti (boni infantes – hodné děti), tj. chlapi – kůroví zpěváci v kostelích; tradiční volba „biskupa“ bonifantů měla parodický charakter. Studenti a žáci prováděli výstupy samostatně nebo začleněné do průvodů a slavností a jejich základem byla

komika. Studenti se často mísili s žákěři, kteří provozovali hudební produkce, zpívali, předváděli dramatické výstupy, akrobacii, pantomimu. Jen někteří pronikli do vyšší společnosti, většina vystupovala ve městech jako potulní umělci, žijící převážně v bídě. Studenti a žákěři si byli velmi blízcí, bavení společnosti bylo pro obojí zdrojem obživy a mnohdy se žákěři stávali zběhlí a neúspěšní studenti, kteří se díky svému vzdělání dobře uplatňovali i jako autoři. Studentské a žákěřské výstupy a scénky, často jen monology, někdy i o dvou či více postavách, mívaly náměty ze života měšťanů. Obsahovaly parodie na různá povolání a jejich námětem byla často manželská nevěra nebo spory či nepřízní pronásledovaná láska. Charakterizoval je humor a karikatura a uplatňovaly se v nich standardní postavy jako sluha, lékař mastičkář, čert, advokát, sedlák, šašci, blázni. Mluvní projev byl spojen se zpěvem, tancem, divadelními prvky. Dramatická tvorba se vzájemně ovlivňovala s literární tvorbou a vystoupení mnohdy spočívala v přednesu literárních textů. Významným dramatickým dílem českého divadla ve středověku byl *Mastičkář*, parodující mastičkářské umění. Toto divadlo se uplatňovalo na různých slavnostech, trzích, procesích, průvodech masek. (František Černý, 1968, s. 28–80)

Husitské období charakter divadla založeného na parodii a frašce výrazně změnilo. Vedle pokračujícího náboženského dramatu a světských divadelních aktivit čerpajících ze zvyků a obyčejů (koledy, masopustní průvody apod.) se uplatnil přednes, píseň, satira a invektiva jako reakce na ideové spory a události doby. Těžiště spočívalo v drobných výstupech, důraz byl kladen na slovní projev, neboť nejdůležitější byla formulace myšlenky. Na tomto divadle se studenti, stoupenci husitského hnutí, podíleli i jako autoři. Žákěřský typ produkce byl v této době potlačen, divadlo předchozího období bylo kritizováno a přehodnocováno (František Černý, 1968, s. 80–84).

Vedle účasti na divadelních produkcích veřejných nebo poloveřejných se už od středověku objevovaly prvky dramatu a divadla ve výuce latiny, při níž se četly Terentiovy komedie. Od četby a jejího rozdělení do hlasů pak vedla cesta k ilustraci pantomimou a postupně i k inscenování her, jak Terentiových, tak později i Plautových (ty byly objeveny až roku 1428). Terentiova dramata sloužila hlavně jako cvičení v rétorice pro teologické disputace a právnícká jednání. Terentius byl vysoce ceněn pro dokonalost svého jazyka a podle Erasma Rotterdamského se „bez Terentia ještě nikdo nestal dobrým latinářem“. Od přelomu 15. a 16. století vycházela proto

i školní vydání Terentia. Vedle čtení a hraní latinských komedií bylo součástí výuky latiny i memorování dlouhých pasáží z dramatických textů.

Humanismus, evropský vzdělanecký směr zaměřený na „studia humana“, tj. obory související s pozemskou lidskou praxí, na noetiku a estetiku, přinesl odvrát od teologické orientace středověku. V počátcích humanismu u nás ještě z husitského období přežíval negativní vztah k divadlu. Řehoř Hrubý z Jelení do překladu Petrarkova díla *Kniehy dvoje o lékařství proti štěstí a neštěstí* (1501) vsunul negativní poznámky o divadle, které spojoval s hříchem a úpadkem mravnosti. České školské divadlo bylo proto dlouho interní, uváděné jen v uzavřeném prostředí školy pro rodiče, učitele a studenty, jen výjimečně se hrálo na nádvořích, kam měla přístup širší veřejnost. První doložené představení na pražské univerzitě – Plautův *Chvástavý vojn* – je datováno 1535. Postupně se tento negativní postoj k divadlu měnil. Humanismus přinesl větší počet římských autorů (např. Seneku) a s tím i poučení o antickém světovém názoru. Vznikala původní školní dramata na náměty biblické, později i historické, světské hry na současné náměty, frašky.

Významný vliv na rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě měl MARTIN LUTHER (1483–1546). K nám jeho vliv pronikal ve druhé čtvrtině 16. století prostřednictvím německých měst a škol na našem území a z nich přecházelo divadlo i na české školy utrakvistické. M. Luther podporoval hraní Terentia i her se starozákonními náměty (*Judith* a *Tobiáš* – domníval se, že to byly původně dramatické texty). Vedle cvičení v latině a rétorice se už v první polovině 16. století v jeho přístupu ke školním hrám projevilo hlubší chápání mravní výchovy dramatickou činností, než jak morálku chápaly tehdejší diskuse o přípustnosti či nepřípustnosti určitých scén či výrazů. Podle Martina Luthera divadlo seznamuje žáky se sociálními vztahy a zdokonaluje jejich vystupování: „Netřeba bránit chlapcům hrát ve škole komedie, ale třeba to dovolit a připustit za prvé, protože se cvičí v latinském jazyce, za druhé, protože v komediích jsou jemným napodobením zbásněné, zobrazené a představené takové postavy, jejichž prostřednictvím se mají lidé poučit a každý má být upomenut na svoji službu a stav a důrazně napomenut, co se sluší a patří sluhovi, pánovi, mládenci a starcovi a co má dělat.“ (František Černý, 1968, s. 360)

Podobně formuloval cíle školského divadla i ŠEBESTIÁN MĚDĚNÝ (AERICHALCUS) (cca 1515–1555): „1. Abychom se naučili mravy a způsob zaříditi si a spravovat celý život soukromý a veřejný; 2. abychom se naučili v práci

rozlišovat lidi, tato záliba je totiž jakousi částí filosofie; 3. četba prospěje výmluvnosti, zásobě slov a čistotě řeči.“ (František Černý, 1968, s. 360)

Později se školní hry začaly objevovat i na partikulárních (tj. středních) školách českých měst. Nejstarší představení je doloženo z Kutné Hory (1549), další latinská školská představení se objevila v Praze, Lounech, Jindřichově Hradci, Kolíně, v Chebu a Jáchymově.

Divadlo organizují univerzitní profesori, světští učitelé městských škol, studenti a žáci a tím se vymaňuje z církevního vlivu. V Praze byla průkopníkem školského divadla univerzita, kde se mu věnoval MATOUŠ COLLINUS Z CHOTĚŘINY (1516–1566). Později byl donucen opustit univerzitu a založil si soukromou latinskou školu, kde v nejvyšší, třetí třídě bylo zařazeno dvakrát týdně čtení Terentia. Na univerzitě pokračoval v školských hrách už zmíněný ŠEBESTIÁN MĚDĚNÝ (rektorem byl v letech 1551–1553). Divadlo se stává oficiální součástí univerzitních aktivit, hrají studenti, učitelé i rektori. V té době se hrají nejen Terentius a Plautus, ale jsou přejímány i biblické hry cizích autorů, Nizozemců a Němců, hry alegorické. Vzniká také původní tvorba psaná latinsky – *Tobiáš* JANA VORLA z PLAVČE, prezentující mládeži příkladný vztah k rodičům.

Z biblických her soudobých autorů byla první *Susanna* (1539), hraná na nádvoří Karolina. Dramata napodobovala klasické římské komedie a tragédie, jejich pojetí bylo náboženské a moralistické. Humanistická dramatika kladla důraz na mluvené slovo – na rozdíl od divadla středověkého, které bylo především podívanou. Důležitou složkou výuky byl přednes a deklamační cvičení, kladl se důraz na výslovnost a na slovní výraz – i u divadla se mluvilo o „recitování komedie“.

V této době se také vedle římských komediografů uváděly i hry s náměty biblickými a JAN CAMPANUS VODŇANSKÝ (1572–1622) začátkem 17. století svým latinsky psaným *Břetislavem* (*Bretislaus Comædia Nova*) zavedl do školského divadla poprvé námět historický.

Školské hry, které původně sloužily jen jako praktická cvičení v latině, získaly na přelomu 15. a 16. století širší funkce. Vedle jazyka si měli studenti jejich hraním osvojovat i antický pohled na svět a na život. Římské komedie, založené většinou na milostných vztazích a intrikách, kladly důraz na právo člověka na pozemské štěstí a na lidskou přirozenost, zachycovaly běžné lidské problémy a vlastnosti a kromě zesvětštění přinášely i poměštštění pohledu na svět. Terentius se hrál častěji než Plautus, proto se tento typ divadla označuje jako divadlo terentiovské. Terentiova

latina byla považována za dokonalejší, jeho hry za mravnější a svou váhu mělo i to, že zachycovaly život vyšších tříd. Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly dále za úkol cvičit paměť a učit dobrému vystupování. Podpora školských her však souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školu, odstranit dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější, ale také efektivnější.

Už v této době se však rozvíjela i diskuse o vlivu římské komedie na mravnost žáků. Někteří humanisté hájili antické autory odkazem na Bibli, kde jsou rovněž scény či výrazy obscénního rázu. V zárodku se tu už objevil problém (vyslovil se k němu později i Komenský v *Didaktice velké*), s nímž se školské či dětské divadlo a dramatická výchova v jisté míře setkávají občas i dnes – problém, zda mládež chránit před poznáváním negativních nebo materiálních a biologických stránek člověka a jeho života, anebo zda ji vychovávat poznáváním života v celé jeho šíři a po všech stránkách. (František Černý, 1968, s. 101–111)

Na toto školské divadlo navázalo školní divadlo jezuitské. Jezuitský řád – Tovaryšstvo Ježíšovo – byl založen Ignácem z Loyoly ve Španělsku v roce 1534. Hlavním úkolem řádu bylo upevňovat katolickou víru, a to za prvé činností pastorační, liturgickou a katechetickou, za druhé misijní a za třetí – ale ne v poslední řadě – činností pedagogickou, tj. zřizováním a provozováním latinských škol středních (gymnázia) i vysokých (filozofie, teologie). Do Prahy přišlo prvních dvanáct členů řádu v dubnu 1556, v červenci téhož roku bylo zahájeno vyučování v Praze v Klementinu, původně starém dominikánském klášteře u staroměstského vyústění Karlova mostu. (Nová klementinská kolej se budovala dlouhou dobu a byla zcela dokončena až roku 1773, nedlouho před zrušením řádu.) Postupně vznikaly koleje i v dalších městech, nejstarší z nich byla založena v Olomouci. Vyšší školy měly dva stupně – filozofii, která navazovala na gymnázium, a na ni pak navazovala fakulta teologická. V českých zemích v druhé polovině 16. století byly tedy tři vysoké školy – vedle pražské univerzity dvě jezuitské fakulty, v Praze a v Olomouci.

Jezuitské školství upravoval *Studijní řád (Ordo studiorum)*, schválený roku 1599 a platný pro všechny provincie a školy. Základem bylo vzdělávání jazykové – latina nejen jako jazyk vzdělavců a zejména církve, ale také proto, že svou logickou strukturou rozvíjela myšlení. Základem vyučovacích metod byl výklad a opakování. Absolvent jezuitského gymnázia musel umět číst, psát, disputovat, koncipovat rétorická cvičení.

Jezuitské školství mělo trojstupňovou organizaci: gymnázium trvalo obvykle pět let, nejprve tři gramatikální třídy, na ně navazovaly poetika a rétorika. Třídy byly chápány spíše jako stupně a nemusely nutně trvat jen jeden rok. Na gymnázium navazovala artistická (později filozofická) fakulta, která byla tříletá, její ročníky se podle svého obsahu nazývaly logika, fyzika, metafyzika. Na ni navazovala čtyřletá teologická fakulta. Studium začínalo ve věku 6–8 let, gymnázium studenti tedy končili ve 13 či 14 letech, filozofii v 17 až 18, pak mohli pokračovat na teologii, ale tam často studovali i mnohem starší studenti.

K důležitým složkám jezuitského školství patřily aktivity divadelní, dramatické a přednesové. V Praze byly veřejné hry zahájeny roku 1558 první divadelní hrou *O církvi a jejím vlivu v národě* (*De ecclesia eiusque in populo auctoritate*), v Olomouci 1566, v Českém Krumlově 1584, v Brně, v Chomutově a v Jindřichově Hradci v průběhu 90. let 16. století.¹

Cílem této součásti výuky bylo rozvíjení řečnických schopností, mravní a náboženská výchova, ale také prezentace škol na veřejnosti. Řádové předpisy uváděly, koho a v jakém příběhu je žádoucí přivádět na jeviště. Náboženské a morální působení divadelních aktivit mělo zajišťovat vytříbené chování vznešených a výjimečných lidí, proto byly náměty čerpány z Bible, ze životů svatých, z antiky a z historie. Studenty tehdy byli jen chlapci, proto měly být všechny postavy mužské, ale generalát řádu na počátku 17. století povolil pro zaalpské země výjimku, ovšem jen pro postavy žen ctihodných a usedlých. V jezuitských hrách se často objevovaly ženské postavy alegorické, ale i ty měly zobrazovat jen ctnosti.

Školským jezuitským divadlem se zabývalo několik teoretických a didaktických spisů. O barokním pojetí umění psal Ital Alexander Donatus v knize *Ars Poetica* (1631), který divadlo považoval za komplexní umělecké dílo, obsahující slovo, hudbu i tanec jakožto rovnocenné výrazové prostředky. Řeč divadla má být podle něj bohatá, požadoval patos.

BOHUSLAV BALBÍN (1621–1688) věnoval dramatické poezii a divadelním aktivitám 8. kapitolu ve svém *Nástinu humanitních disciplín* (*Verisimilia humaniorum disciplinarum*, 1666). Psal o tzv. deklamacích, což podle něho znamená vše, co není rozsáhlé veřejné divadelní představení.

1 Dějinami divadelních aktivit jezuitů se obsáhle zabývá Kateřina Bobková-Valentová v knize *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia* (2006) v kapitole Divadelní prvky ve školní výuce a školské divadlo, s. 86–119.

Sem tedy spadá celý herecký projev s modulací hlasu, gesty, držením těla. Pod deklamace řadí B. Balbín drobné scénky, řečnická cvičení zabývající se nějakým problémem i dialogy. Součástí deklamací může být předvádění toho, o čem se přednáší, stínohra, hudební prvky (zpěv), gramatická cvičení (skloňování, časování), deklamace starožitnické (předvádění historických reálií) nebo napodobivé (dva aktéři popisují stejnou věc, ale odlišně) a některé další. B. Balbín také vypočítává různé náměty pro deklamace. (Plešek, 2003)

Deklamacím, které se předváděly jednou nebo dvakrát za týden, byl ve výuce vyhrazen zvláštní čas, obvykle asi půlhodina. Studenti poetiky a rétoriky měli texty s pomocí učitelů také psát. Gramatikální třídy deklamace nepřipravovaly, protože studenti ještě neuměli dobře latinu, přednášeli jenom úryvky z autorů, které četli ve vyučování, nebo krátké texty napsané učitelem. Většinou to byla próza, až v syntaxi, tj. nejvyšší třídě gramatikálního stupně, se objevovaly i verše. Žáci gramatikálních tříd vystupovali na poloveřejných akademiích, které se v Klementinu konaly od ledna do března a každý měsíc vystupovala jedna z gramatikálních tříd.

„Actiones theatrales“ byly divadelní představení s použitím scénického aparátu. Hrály se komedie, tragédie, dramata, tragikomedie a komikotragédie. Hry často obsahovaly alegorické prvky a v českých zemích bylo časté mísení vážnosti a komiky, postav vznešených a prostých. Hrало se obyčejně na zahájení nebo závěr školního roku, na konci masopustu, v Klementinu od Velikonoc do července. Texty byly zpravidla určeny jen pro jediné provedení, tj. nejen pouze pro jednu inscenaci, ale pouze pro jediné představení.

Zpočátku jezuité neměli vlastní texty a uváděli biblické hry, morality i antické komedie, ovšem výrazně upravené. Brzy si však začali utvářet vlastní pojetí školského divadla a s ním i vlastní repertoár, schopný plnit funkce, které divadlu ve výchově přičítali. Jezuitské divadlo získávalo už před Bílou horou stále výraznější převahu nad divadlem utrakvistických škol.

Autory jezuitského školského divadla byli učitelé a hry byly psány pro přesný počet hráčů. Argumentum, tj. námět hry, schvaloval poradní sbor školy, hlavní slovo měl theologus domesticus, člen řádu, který pečoval o teologickou čistotu. Po dokončení celého textu (dialogů) četli hru další posuzovatelé, kteří vznášeli své připomínky jak z hlediska věku a znalostí

žáků, tak z hlediska nákladů na inscenaci. Závěrečné rozhodnutí bylo na rektorovi. Hry určené pro mimořádné příležitosti (oslavy, korunovace, svátky apod.) recenzovali i členové řádu mimo danou školu, někdy dokonce provinciál či generál Tovaryšstva Ježíšova. S nadřízenými musel učitel konzultovat i obsazení rolí. Příprava představení probíhala mimo vlastní výuku, na generální zkoušku se přišel podívat rektor a další činitelé, kteří schvalovali veřejné uvedení.

Texty byly poměrně dlouhé, představení trvala od jedné do čtyř hodin, slavnostní obvykle 3–4 hodiny, ostatní nejčastěji 2–3 hodiny. Představení uváděl prolog, který byl bez textu, tvořilo ho pantomimické či taneční vystoupení s hudbou. Pak následovala 2–3 jednání, členěná do výstupů, součástí hry byla vystoupení chóru jakožto komentátora příběhu. Základem výpravy byly listové posuvné kulisy a prospekty. Kostýmy byly často jen mírně upraveným civilem, často vypůjčeným, důraz se kladl na důstojnost a cudnost oblečení postav. Hrál se v učebnách, aulách, kolejních a divadelních sálech. Publikum tvořili spolužáci, otcové žijící v koleji, někdy i rodiče a známí studentů; jezuité však neradi viděli v publiku ženy.

Repertoár tvořily hry legendistické, biblické, historické, alegorické, tematiku ze současného reálného života představovaly zejména zprávy misionářů z exotických krajů a morality. Kateřina Bobková-Valentová (2006) třídí hry podle toho, jak měly působit na žáky, tj. jakou měly výchovně-vzdělávací funkci: a) osobní vztahy člověka – rodinná a přátelská pouta, b) hra povzbuzující k pěstování ctností, ctnostného života, c) vliv na náboženské cítění, d) vlastnosti, které by měl mít vládce (velkorysost, spravedlnost).²

Školské divadlo pěstoval i další školský řád – piaristé. Ti na rozdíl od jezuitů zřizovali školství pro chudé a nemajetné a začínali nižším školstvím, teprve postupně otevírali i gymnázia. Mnohem více také pěstovali národní jazyky. První piaristická škola na našem území byla otevřena roku 1631 v Mikulově, kolej (střední škola) v Litomyšli roku 1640. Piaristé oceňovali divadlo i hudbu, ale první veřejné představení se konalo až v 18. století. Nerozlišovali komedii a tragédii, směřovali alegorii s reálnými náměty, v hrách bývaly dokonce vsuvky v češtině.

2 Obšírně o zachovaných hrách, resp. argumentech viz monografii Kateřiny Bobkové-Valentové (2006).

Mimořádný význam pro vývoj pedagogického pojetí divadla mají práce JANA AMOSE KOMENSKÉHO. Teolog, filozof a pedagog Komenský se narodil 28. března 1592 buď v Uherském Brodě, nebo v Nivnici (někdy se uvádí i Komňa). Ve dvanácti letech ztratil rodiče a žil pak u příbuzných ve Strážnici, kde nastoupil do školy. V šestnácti začal navštěvovat latinskou školu v Přerově, kde jako adept kazatelského povolání dostal jméno Amos. V letech 1611–1614 studoval na akademii v Herbornu a na teologické fakultě v Heidelbergu. Po studiích byl nejdříve správcem latinské školy v Přerově, od roku 1618 správcem bratrského sboru a školy ve Fulneku. V době po Bílé hoře, kdy se skrýval na panství Žerotínů, zemřela ve Fulneku na mor jeho žena i oba malí synové. V letech 1621–1628 pobýval na žerotínských statcích v Brandýse nad Orlicí a v Bílé Třemešné a tehdy napsal *Labyrint světa a ráj srdce* a v hlavních rysech i *Didaktiku velkou*. V té době již byl podruhé ženatý. V roce 1628 odešel do polského Lešna jako senior bratrského sboru a správce latinské školy. Dokončil tam *Didaktiku velkou*, napsal *Bránu jazyků otevřenou*, *Informatorium školy mateřské* a další spisy. Lešno dvakrát opustil. V roce 1641 odcestoval do Anglie a pokoušel se tam založit vševědnou akademii, ale politické události jej přinutily změnit působiště. V Elblangu pak psal učebnice pro Švédy v naději, že pomohou českým bratřím při uzavírání vestfálského míru. Zklamán po jeho uzavření se jako biskup Jednoty bratrské roku 1650 vrátil zpět do Lešna, ale brzy nato byl uherskými knížaty Rákócziovými pozván jako pedagog do Blatného (Šarišského) Potoku, kde si ověřoval svoji ideu školy pansofické v praxi. Pro usnadnění práce žáků převedl svou encyklopedickou učebnici *Brána jazyků* jednak do podoby obrázkové knížky, kterou známe jako *Orbis pictus* (*Svět v obrazech*), jednak do podoby divadelní nazvané *Schola ludus* neboli *Škola hrou*. V roce 1654 se vrátil do Lešna, kde při požáru města v roce 1656 ztratil veškeré jmění i dlouhá léta sbíraný materiál pro slovník *Poklad jazyka českého*. Konec života strávil v Amsterdamu, podporován rodinou svého dlouholetého dobrodince Louise De Geera. Zemřel 15. listopadu 1670, pohřben je v Naardenu.

Přestože J. A. Komenský navazoval na dávno zavedené využívání divadelních aktivit ve vyučování na latinských školách a v diskusích se odvolával na jezuity, jimž podle něho má bratrské školství být úspěšným konkurentem, je jeho pojetí originální a v několika směrech se vymyká pojetí všech ostatních školských her. Byl také jediný, kdo v pobělohorském

období v utrakvistickém školství pokračoval s divadelními aktivitami a jako jediný jeho tradici dovršoval teoreticky i prakticky.

Zavedení her do výuky v bratrské škole prosadil už roku 1635 za svého prvního pobytu v Lešně a v lednu 1640 inscenoval s žáky tamního gymnázia svou první hru, *Diogena*, a o rok později *Abraháma. Diogenes cynicus redivivus* (*Diogenes kynik znovu na živu*) je montáž epizod – tradovaných anekdotických příběhů o Diogenovi, životopisných údajů a Diogenových polemik s dalšími antickými filozofy a osobnostmi jeho doby (Alexandr Makedonský). J. A. Komenský oceňoval Diogenovy morální vlastnosti, jeho skromnost, nezávislost, sebekázeň, vzdělání, které souzněly s jeho vlastní morálkou. *Abrahamus patriarcha* je založen na látce ze Starého zákona a více než *Diogenes* klade důraz na příběh – Abrahám podobně jako čeští bratři opouští svou vlast pro víru. Po Komenského odchodu z Lešna školní hry dále provozoval jeho nástupce v pozici rektora školy ŠEBESTIÁN MACER Z LETOŠIC (?–asi 1663), který se jako první pokusil o dramatizaci Komenského *Brány jazyků*.

V roce 1650 odešel J. A. Komenský do Uher na pozvání knížete Zikmunda Rákócziho a jeho matky Zuzany Lórántffyové. V Sárospataku (Blatném Potoku) působil na místní latinské škole jako pedagog, kde mu Rákócziové umožnili realizovat ideu školy vševědné.

Škola vševědná byla výrazem Komenského celoživotních pansofických snah: jejím základem byla snaha reformovat nejen vyučování latiny, ale celý obsah školy, celý systém vědění. J. Hendrich napsal, že pansofii chtěl „[...] odstraniti všechny spory v poznání lidském, zejména [...] odstraniti rozpory mezi věděním a věrou. Stejným hlasem měly mluvit k člověku tři božské knihy, kniha přírody, kniha Písma a kniha mysli lidské (tj. rozum s pojmy sobě vrozenými). [...] A tak by všichni lidé nutně museli dospěti k téže jediné a jednotné pravdě, nastal by konec sporů a provedena by byla všeobecná náprava věcí lidských.“ (Hendrich, 1926, s. 5) V Blatném Potoce zformuloval koncepci pansofické školy v deseti bodech v *Nástinu osvětlené školy potocké* (Komenský, 1926). Vzdělání má být pro všechny, včetně chudých, a škola má „učiti všemu, co může lidskou přirozenost zdokonaliti a tím napravití stav hospodářský, politický, církevní a školský“ (Komenský, 1926, s. 10). V tomto spisu najdeme jeho proslulý výrok, že škola má být „dílou lidskosti“. Vševědná škola má být založena na univerzálnosti látky, jednotnosti systému a přesnosti metody. Má být uspořádána stupňovitě, tj. dělena na ročníky, základem metody

má být autopsie, tedy vlastní pozorování žákovy, a autopraxe, tj. žáci mají všechno sami zkoumat, provádět, zacházet s tím, opakovat, učitel má jen dohlížet, aby se tak opravdu dělo.

První třída blatnopotocké školy byla otevřena v únoru 1651. Rektor János Tolnai Dali, který vyučoval v prvním ročníku, iniciátor pozvání Komenského do Blatného Potoku, však vyvolával konflikty a spory, vznikaly i problémy s učiteli a s jejich připraveností učit, jak žádal J. A. Komenský. Problémem byla i náročnost jeho učebnic, proto také vznikly *Orbis pictus* a *Schola ludus*. J. A. Komenský byl se situací nespokojen a chtěl z Blatného Potoka odejít. Ve *Vlastním životopisu* uvádí, co tehdy řekl kněžně Lórántffyové: „Celá má metoda směřuje k tomu, aby se školská robota proměnila v hru a potěšení. Tomu zde nechce nikdo rozumět. S mládeží se zachází zcela otrocky, i se šlechtickou; učitelé zakládají svou vážnost na chmurné tváři, drsných slovech, ba i ranách, a chtějí býti raději předmětem bázně než lásky... Také jsem radil hned od počátku, aby byly zavedeny nějaké divadelní hry, máje jistou zkušenost, že není účinnějšího prostředku k vypuzení duševní malátnosti a k vzbuzení čilosti. Ale odpovídalo se mi, že tyto hříčky [...] jest ponechati jezuitům, já že jsem povolán k vážným věcem.“ (Komenský, 1926, s. 20) Mimo jiné argumentoval tím, že divadelními hrami mohou bratrské školy konkurovat školám jezuitským, a dokonce jim žáky přetahovat. Na základě Komenského stížnosti kněžna zasáhla a výsledkem bylo zavedení školských her. V jednání s Tolnaim však opět došlo k sporu – odmítal biblické látky, neboť by jejich uvedení na jeviště považoval za znesvěcení. Dramatizaci *Brány jazyků* však přijal.

Komenského pojetí školních her obsahují *Zákony školy dobře sporádané – řád pro pansofickou školu a všechny osoby na ní zúčastněné – žáky, rodiče, učitele i školskou správu*. Část IX, nazvaná *Zákony o divadelních úkonech*, formuluje program školních her: „Divadlem jmenujeme, když žáci před očima mnohých, kteří jsou pozváni na tu podívanou, mají představovati některé úkony. Pěstovati takové úkony scénické jest velmi užitečné. Vždyť život každého člověka záleží z rozmluv a konání, a tudíž mládež tímto způsobem, příklady a napodobováním, je vedena velmi slušně a příjemně k tomu, aby zvykala pozorovati různost věcí, na různé věci odpovídati spatra, stručně se pohybovati, ruce a celé tělo přirozeně ovládati, hlas modulovati a měniti, slovem hráti počestně jakoukoli osobu a při tom všem odložití venkovskou ostýchavost a vésti si volně.“

(Komenský, 1926, s. 198) Každá třída má mít vystoupení čtyřikrát ročně a má v něm být obsaženo všechno, co se za čtvrtletí probralo. Hry všech tříd mají proběhnout v jednom týdnu, nejslavnější mají být na závěr školního roku.

Ve *Škole vševedné* uvádí J. A. Komenský celou řadu úkolů, jež může scénická hra plnit: povzbuzení a pobídka pro žáky i učitele, veřejná kontrola práce pedagogů, zainteresování rodičů na práci školy, objevování chudých studijně nadaných žáků, zasluhujících hmotnou podporu, volba dalšího studijního zaměření nebo povolání: „[...] veřejné výkony před očima diváků povzbuzují lidského ducha spíše k čilosti, než je to možno dosíci nějakým napomináním neb i celou mocí kázně. Tím se všechny věci pamětihodné, když jsou tak živě představeny, snáze vtiskují v paměť, než kdyby o nich pouze slyšeli nebo četli; [...] tato veřejná ukázka péče, jak učitelé o své svěřence dbají, jest i učitelům samým pobídkou, neboť vědí, že je to pro ně chválou, vystupují-li jejich žáci na divadle, a proto neustávají ve své horlivosti.“³ Divadlo je obrazem života, proto je příkladem pro život a pro veřejné služby.

Celý titul *Scholy ludus* zní *Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle*. Má osm částí, osm her, spojených rámcově postavou krále Ptolemaia, jemuž čtyři učenci (Platón, Eratosthenés, Apollonius a Plinius) předvádějí přehled všeho podstatného vědění a lidských činností té doby. V první hře se probírá příroda, v druhé člověk, v třetí řemesla, ve čtvrté se líčí život v nižší škole, v páté na univerzitě, šestá je věnována morálce, sedmá životu v rodině a obci a osmá životu ve státě a v církvi. I tam, kde by se nabízela možnost uplatnit dějové prvky, jde převážně o výklad a demonstraci poznatků. Ve čtvrté hře je mimo jiné formulována Komenského zásada názornosti. Postava Didaktika má tento text: „Učme všemu skrze příklady, pravidla a praktické využití a naučíme všemu bezpečně, rychle a příjemně. Kdo vyučuje, ten ať napřed prosím ukáže pravdivý a jasný vzor věci (která se má poznati nebo konati) a nechť dá žáku dostatečnou lhůtu k pozorování. Pak nechť objasní předpisem nebo pravidlem, co a nač ta věc je a jak se dělá; a to jasně, aby mu žák musel rozumět. Konečně má uložit napodobování a býti přítomen při pokusu, aby hned provedl opravu, vidí-li chybný krok, až se žák odnaučí chybovat...“ (Komenský, 1947, s. 27) Celá

3 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 8).

tato jediná Didaktikova replika je ještě dvakrát tak dlouhá a vypovídá také o charakteru *Školy hrou*. Komenského hrám až na nepatrné náznaky chybí akce, jednání a charakterizace postav. Dramatický dialog je nahrazen otázkami a odpověďmi, popř. kratičkými sólovými promluvami, přednáškami. Nedramatický dialog, kombinovaný s monology různého rozsahu, se vyčerpává sdělováním poznatků, neposouvá děj kupředu a nemá funkci charakterotvornou. Rovněž režijní pokyny Komenského, obsažené zejména v předmluvě *Školy hrou* (Předmluva ke scholarchům), jsou ve své podstatě protidramatické a jsou koncipovány výlučně didakticky: „Všechno, cokoli žáci označují jménem, na to nechť hned zároveň ukazují rukou, nohou nebo očima, nechť se toho dotýkají, zvedají to, otáčejí, ať již to bude ta věc sama, nebo nějaký její obraz. Není-li ani jedno, ani druhé po ruce a věc má být uvedena ve známost, nechť ji někdy pojmenují mateřským jazykem, a to proto, aby každý ukázal, že všemu, co říká, i rozumí. [...] Podobně vypravuje-li se o činnosti a pohybech někoho jiného, nechť je to rovněž oživeno činností a pohyby herce, protože právě v tom spočívá celé umění těchto her, že mluvíme současně k uším a očím. Mluvit s pohyby znamená dvakrát mluvit, a nad to více, obsahem řeči nejsou slova, nýbrž věci, a to je právě jádro tohoto cvičení.“⁴ Nejde tedy ani o dramatické jednání, ani o samostatnou a tvořivou aktivitu, ani o zkušenost, ale o názornost, nejde o divadlo, ale spíše o předchůdce naučného filmu.

Soustavné jevištní zpracování encyklopedické učební látky je jedním z velmi důležitých Komenského novátorských počínů a v tomto směru na něj navazuje vlastně až uplatňování dramatických metod na učebních látkách různých školních předmětů, dramatické strukturování a divadlo ve výchově a vzdělávání (TIE) v posledních desetiletích.

J. A. Komenský kategoricky odmítal divadlo „řemeslné“ a kritizoval uvádění římských komedií ve školách. Jeho námítky byly rázu morálního: „Zdaž proto, aby se naše dívky naučily mluvit, budeme je vodit po krčmách, hospodách, putykách, nevěstincích a podobných stokách? [...] zlo se nás vždy chytá snáze, a proto pouštět mládež tam, kde je pospolu zlé i dobré, je svrchovaně nebezpečno... V křesťanských školách mají být občané vzděláváni pro nebe, ne pro svět, a proto jim mají být dávání

4 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 20–21).

takoví učitelé, kteří by jim vštěpovali spíše věci nebeské než pozemské, spíše svaté nežli světské.“⁵ J. A. Komenský proto z divadla přijal jen vnější formu. Napsal o tom ve *Škole vševědné*: „[...] my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (způsobem přiměřeným tomuto věku) [...], obsahy starých komedií byly lehkovážné, malicherné a necudné a verše v nich často nečisté a paměti nehodné... My však bychom mohli vybírat krásné a pamětihodné události (nic nezáleží, zda posvátné či světské, skutečné, či vymyšlené), s nimiž tak jak tak svého času by se museli seznamovati, až nabudou vzdělání...“ (Komenský, 1926, s. 81)

J. A. Komenský byl zřejmě první, kdo odlišil divadlo jako umělecký druh od školní hry jakožto pedagogického prostředku. Před ním se ve výchově uplatňovalo divadlo, jaké doba vytvořila pro obecnost. Proto mohly být mimo jiné inscenovány antické divadelní hry nebo jejich napodobeniny. Toto divadlo Komenský, v jeho pojetí řemeslné, odsuzoval jako „stoku“ a ani ho patrně nikdy neviděl. Komenského školní hry, založené na učební látce, jsou výrazně interní věcí. Stejně jako většinu ostatních spisů je psal latinsky a ve škole sloužily mj. výuce tohoto jazyka. Ve svých dvou prvních hrách, napsaných pro žáky školy v Lešně, se ještě jiným školním dramatem své doby přibližuje. Jeho cílem však nebylo zobrazení konfliktu a z něho se odvíjejícího dramatického děje, ale naopak využití děje, postav, dějových motivů k tomu, aby se žáci seznámili s jistými poznatky.

Je příznačné, že byl ochoten podstatně měnit druh látky k dramatičtější, neboť využíval a zkoumal scénickou hru jako prostředek vyučování jakékoli látky. Pro J. A. Komenského není scénická hra obsahovou složkou školního vyučování, ale mnohostranně využitelným prostředkem. Školskou práci má hra osvěžit, má zpříjemnit učení a žáka k němu motivovat – v tomto smyslu platí požadavek, „aby škola byla hrou, tj. potěšením myslí“; v tom také tkví jeho přínos tehdejší škole, která byla založena na drilu, na pamětním učení slov bez názornosti. Ve své *Předmluvě k členům městské rady amsterodamské* J. A. Komenský charakterizuje hru a její význam ve výchově a vypočítává sedm jejích znaků, z nichž větší část charakterizuje jako „potěšení“. Jako první potěšení uvádí pohyb, jímž se „všechno děje a udržuje“ a který je důležitý zejména v mladém

5 Viz *Didaktiku velkou*, kap. XXV (Komenský, 1948, s. 19 a 26).

věku. „Z toho plyne, že dětem se nesmí bránit v běhání a jiných pohybech a že dítě, jemuž se brání, aby si hrálo, tj. pohybovalo se s ostatními okolo téhož předmětu, těžce to nese a raději chce odejít [...]. Druhé potěšení z hry spočívá ve vlastním rozhodování, tj. že ke hře přistupuje každý ze své vlastní vůle [...]. Třetí potěšení při hře záleží ve společenství, které přirozená povaha člověka tak velmi vyžaduje, že někteří myslitelé ne bez příčiny nazvali člověka společenským tvorem.“ Čtvrté potěšení ze hry spočívá v soutěžení, pátým znakem je řád, který hráči musejí dodržovat, šestým snadnost, s níž se lze hře naučit, a sedmým je odpočinek: „Hra má ráda [...] odpočinek, protože nikdo se nemůže oddat hře natolik, aby si ji, je-li jí příliš mnoho, nezošklivil.“⁶ J. A. Komenský tedy viděl hru podobně, jak je charakterizována moderní filozofií a psychologií, nicméně jeho metoda je založena na názornosti, k učení činnostnímu a zkušenostnímu dospěla až pedagogika 20. století.

Komenským končí linie českého utrakvistického divadla, nikdo na něj ani doma, ani v emigraci nenavázal. Řádové katolické divadlo na latinských školách existovalo ještě více než sto let, v polovině 18. století se však barokní školské divadlo přežilo, ztratilo přitažlivost pro obecenstvo, kromě toho řízení státu ovládl osvícenský racionalismus a spolu s tím ztratilo význam i nepraktické vzdělání humanistického typu. Proto byl v Rakousku ještě před zrušením jezuitského řádu (1773) a před školskou reformou (1774) vydán zákaz veřejného předvádění školských představení (1764), později byla zakázána i představení neveřejná (1769). Tím školské hry na středních školách v Rakousku definitivně zanikly a neměly v našich zemích pokračování. Školství habsburské monarchie se od tohoto okamžiku zcela vzdalo dramatických činností a divadla jako prostředků užívaných s přesně vymezenými výchovnými a vzdělávacími záměry, organicky zapojených do vzdělávacího programu pro všechny žáky určitých tříd nebo stupňů a typů škol. Školská reforma Marie Terezie a Josefa II. přinesla výrazný pokrok zřizováním škol základních, ale současně s tím i utilitárnost, orientaci na výuku praktických dovedností, užitečných pro řemeslníka, sedláka či kupce, a vymýtila hlediska estetická.

6 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 29–31).

2 Dětské divadlo 19. a 20. století

V 19. století se divadelní činnost objevuje ve školách základních, ale jen jako zájmová, mimovyučovací činnost – v podobě příležitostných vystoupení, která jsou v českých zemích současně prvním divadlem pro děti. Protože už není součástí ani učebních plánů, ani osnov některých předmětů a ztrácí tak intencionální charakter, jaký měly divadelní a dramatické aktivity v předchozích obdobích, stává se také zájmovou, dobrovolnou činností učitelů. To znamená, že se nekladou nároky na jejich odbornou fundovanost, že neexistuje žádná školská příprava učitelů pro tento obor, neexistují učebnice ani jakákoli jiná odborná literatura. Divadlu s dětmi se věnovali především vlastenecky orientovaní učitelé, často to byli kněží, kteří divadelní hry pro dětskou skupinu nejprve překládali a později i sami psali. Nejdůležitějšími motivy jejich činnosti bylo pěstování české řeči a mravní a náboženské výchova. Současně však tato činnost měla charakter společenského života komunity, propagovala školu, vytvářela prostředí pro styk školy s rodiči a mnohdy se také výtěžek z představení využíval k účelům dobročinným. To vedlo k zdůrazňování funkce veřejného vystupování a školní představení měla výchovně působit i na dětské publikum. Základem výchovné teorie bylo přesvědčení, že chvályhodný morální vzor působí na dítě bezprostředně a přímočaře a stejně přímočaře odstrašující je příklad negativní, neboť verbální poučení je schopno zapůsobit na morálku jedince. Toto utilitárně poučující pojetí zformuloval ve vztahu k divadlu s dětmi a pro děti ANTONÍN KONSTANTIN VITÁK (1835–1906) roku 1871: „[...] všeliké k následování hodné ctnosti, jakož i odstrašující vášně a neřesti v plné skutečnosti před zraky se staví“.⁷ V této větě je v kostce obsažena charakteristika dramatiky a v souvislosti s tím i jevištního projevu školního divadla v polovině 19. století. V souladu s pojetím náboženské výchovy i s oficiálně uplatňovanou herbartovskou pedagogikou se snažila ovlivnit dítě zevnějšku, transmisivním způsobem, tj. předáváním hotových poznatků, hodnot a „pravd“, a ovlivňovat tak postoje žáků v duchu předem daného modelu.

⁷ Citováno z rukopisu Drahomíry Čeporanové *Cesty českého činoherního divadla pro děti a mládež* (1971, s. 9–10).

Podle této pedagogické teorie „není lidská duše žádným semenem, které má přivést k rozvoji to, co je v něm původně potenciálně uzavřeno a zároveň předobrazeno, ale je nepopsaným listem, na který zaznamenávají svůj obsah zkušenost a výchova; rozvíjí se pod vlivem vnějších vlivů a pod rukou vychovatele“⁸.

Koncem šedesátých let 19. století se ve věci dětského divadla angažoval kritikami Jan Neruda, který svým poukázáním na praxi vídeňského Josefovského divadla přispěl k tomu, že se na scéně Prozatímního divadla začaly objevovat inscenace pro děti. Nehráli v nich však herci, ale děti, jen některé role zřejmě zastávali profesionální herci (Jan Neruda v jedné recenzi uvádí např. Otýlii Sklenářovou-Malou), režii měl profesionál Josef Chramosta. Nejčastěji zmiňovaným autorem byl FRANTIŠEK PRAVDA (vl. Vojtěch Hlinka, 1817–1904), kněz, vychovatel, básník i prozaik. Jan Neruda píše o jeho hrách *Slepá babička*, *Učitel ve francouzském zajetí* a *Král liliputánský* a tato představení vřele přivítal a vychválil. Jeho soudy jsou ovšem ovlivněny nejen dobovým vkusem (což bývá u hodnocení dramatiky pro děti mnohem častější i výraznější než u dramatiky pro dospělé), ale zřejmě i samotným faktem, že se v českém profesionálním divadle inscenace pro děti vůbec objevily. O Pravdově *Slepé babičce* píše: „[...] pěkný to obraz dětské lásky rodinné, poskytující malým divadelním umělcům nejen sdostatek příležitosti, aby se nabytou již rutinou pochlubili, nýbrž i popudu k výrazu přirozeně vřelému a ušlechtilému.“ (Neruda, 1958, s. 42) (K charakteristice *Slepé babičky* viz dále.) I kritik Nerudova významu v případě her pro děti slevoval z nároků na uměleckou hodnotu a již u něho se objevuje dodnes působící pojetí tzv. specifík divadla pro děti, jakoby založené na víře, že „to tak musí být“, že pro děti „je to tak správné“.

Nejstarší žánrovou oblast dramatiky pro děti tvoří hry ze života, odpovídající próze s dětským hrdinou. Tento typ dramatického textu je určen dětským hercům, jen v menší části z nich autoři předpokládají hereckou účast několika málo dospělých. Morální poučení je řečeno stručně, jednoduše, průhledně, děj a postavy jsou schematické a zjednodušené, aby se dětský herec i divák „správně“ zorientoval a poučku přesně a správně pochopil. Předpokládá se přesný otisk na onen „nepopsaný list“. Zpravidla se hry týkají dílčího jevu, charakterového rysu, typu dětského chování

8 Viz G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku (Cach-Dvořák, 1970, s. 93).

(záškoláctví, lhaní, drobné krádeže, vybírání ptačích hnízd apod.), vyňatého ze složité struktury života. Konflikt je převážně malicherný, řeší se naivně, cestou nejmenšího odporu, většinou náhlým zlomem charakteru problémové postavy. Jiný model představují hry, v nichž dětský hrdina vykoná mimořádný, většinou nevěrohodný skutek a vyřeší tím závažnou společenskou situaci (změna sociálního postavení rodiny, vyléčení slepé babičky apod.). Hry, které usilují o realističnost a mají ovlivňovat reálný život, jsou zpravidla nereálné a nepravdivé, chtějí poučit děti o uspořádání života a světa, a přitom situaci idealizují a přeceňují možnosti jejího řešení.

Z nejstarší tvorby je příkladem takovéto hry aktovka *Přirozené kouzelnictví*, kterou kněz a učitel působící zejména ve Žďáru nad Sázavou MATĚJ JOSEF SYCHRA (1776–1830) přeložil z německého originálu Christiana Felixe Weissého a vydal roku 1815. Základem zápletky je ztráta několika stříbrných hracích známek, jeden z dospělých prokáže, že pachatelem nejsou děti chudé, venkovské a vlastenecké, ale bohatý a nevlastenecký chlapec – poučka zní, že vlastenec je poctivý, boháč ne, a kdo lže, ten také krade.

Tiskem začaly tyto hry vycházet od 50. let 19. století, v 70. letech už byly vydávány dosti hojně. Několik příkladů: zmíněný František Pravda vydal v 60. letech hry *Štědrý den* (skupina dětí z dobře situovaných rodin obdaruje na Štědrý den chudou a nemocnou vdovu se čtyřmi dětmi) a *Slepá babička* (bratřenci a sestřenice ze čtyř rodin donutí slavného očního lékaře, aby bezodkladně operoval jejich slepou babičku). Učitel hlavní školy ve Vodňanech JOSEF RENNER (1844–1892) napsal hru *Pomněnky* (1872), veselohru, v níž se pošťuchují tři bratři s třemi sestrami, jedno z děvčat se topí, zásluhu na jejím zachránění si neprávem přivlastní jeden z bratrů, ale je usvědčen. Příznačný je závěr, kdy chlapci slibují: „My zanecháme všech darebáctví a nebudeme vám nikdy ubližovati.“ Hra JOSEFA BAARA (1835–1907) *Malí vojáci, aneb, Kdo neposlouchá, bývá bit (hra zvláště při dětském výletu)* (1873) se odehrává při hře na vojáky – menší skupinka se oddělí a jde vybírat ptačí hnízda, iniciátor této akce náhodou ujde trestu, rychle se „napraví“ a kamarády v tom (s autorovým přitakáním) nechá. Násilně traktovaná morálka je tedy lecdy dokonce nemorální.

Sedmdesátá léta 19. století přinášejí v dramatie dětského divadla nový fenomén – pohádku. Patrně nejstarší českou pohádkovou hrou pro

děti je *Popelka* z roku 1872, jejíž autorkou je ELIŠKA PEŠKOVÁ (1833–1895), herečka a dramatička, později provdaná za divadelníka Pavla Švandu ze Semčic. Ze známějších autorů se koncem 19. století dramatizaci pohádky pro děti věnovali FRANTIŠEK DOUCHA (1810–1884), překladatel a autor dětské literatury, který zdramatizoval *Popelku*, *Palečka*, *Červenou karkulku*, *Sněhurku*, *Jeníčka* a *Mařenku* a *Šípkovou Růženku* a vydal je roku 1876 ve společném svazku pod názvem *Divadlo malých*. Až na *Palečka* patří tyto pohádky po celé století k nejčastěji dramatizovaným. Některé z nich zdramatizovala i SOFIE PODLIPSKÁ (1833–1897), spisovatelka, redaktorka a emancipační pracovnice. FRANTIŠEK SERAFÍNSKÝ PROCHÁZKA (1861–1939), učitel, knihovník, redaktor, kritik a plodný autor literatury pro děti, vydal tři hry, jednou z nich byla *Popelka* (vyšla v roce 1898 ve svazku *Popelka a jiné hry pro mládež*). Nejstarší autorkou pohádkových her volně fabulovaných („na pohádkové motivy“) byla ELIŠKA KRÁSNOHORSKÁ (vl. Alžběta Pechová, 1847–1926), spisovatelka, libretistka a zakladatelka dívčího školství. Napsala několik pohádkových her: *Hojičku z lesa*, *Krále králů* a nejznámější, občas dosud uváděnou hru *Medvěd a víla*.

Dramatika dětského divadla v 19. století, ale i během století dvacátého byla výrazně ovlivněna i dramatickými díly čelných dramatiků národního obrození V. K. Klicpery a J. K. Tyla. VÁCLAV KLIMENT KLICPERA (1792–1859) použil pověst jako námět hned ve své první dramatické práci *Blaník* (1820). Další hry založené na pověstech byly *Loketský zvon*, *Jan za chrta dán*, *Česká Meluzína* a *Brněnské kolo*. Ve své báchorečné dramatičce, kterou označoval jako „bájky“, volil za námět hlavně historickou pověst, jejíž základ tvoří nějaká historická, reálně existující událost, postava, situace, lidský či přírodní výtvar a mohou v ní vystupovat jak nadpřirozené bytosti, tak postavy reálné, historické či polohistorické (např. v *Blaníku* je odkazem na realitu vrch Blaník, nadpřirozeným jevem jsou blaničtí rytíři).

JOSEF KAJETÁN TYL (1808–1856) využil historickou pověst v menší míře, v jeho hrách dominují démonické bytosti a motivy pověrečné povídky. Ve *Strakonickém dudákovi* vystupují lesní panny, polednice, divé ženy a půlnoční duchové, v *Tvrdohlavě ženě* Zlatohlav (Krakonoš) a jeho pomocníci, v *Jiříkově vidění* rytíři z Blaníka, ve hře *Středem země do Afriky* skalní duchové a v *Lesní panně* několik lesních panen. Ve všech Tylových hrách mají démonické bytosti roli hlavních strůjců dění. Pouze *Čert na zemi* vychází z motivů pohádkových, zpracovaných u Boženy Němcové v *Čertovi* a *Káče*. J. K. Tyl formou navazoval na vídeňskou

dramatickou báchorku (Ferdinand Raimund, Johann Nepomuk Nestroy), ale motivy a postavy jeho báchorek jsou převzaty z lidových vyprávění.

V. K. Klicpera a J. K. Tyl ovlivnili českou dramatickou volně fabulovanou pohádku v tom smyslu, že v ní trvale převládají motivy a postavy pověrečných povídek nad motivy a postavami pohádkovými.

Vliv na pohádkovou dramaturgii měl dále symbolismus a novoromantismus posledního desetiletí 19. století, kdy k nám začaly pronikat německé pohádkové hry – Hauptmannovy hry *Hanička* a *Potopený zvon*, Fuldův *Talisman* a *Pán a sluha*, začátkem 20. století i *Modrý pták* Maurice Maeterlincka (u nás poprvé roku 1912). Souběžně s tím vznikala i domácí pohádková dramaturgie – v roce 1896 píše JAROSLAV KVAPIL (1868–1950) *Princeznu Pampelišku*, o dva roky později JULIUS ZEYER (1841–1901) *Radúze a Mahulenu*, v roce 1899 vzniká Kvapilova *Rusalka* jako libreto k Dvořákově opeře.

Princezna Pampeliška i *Radúz a Mahulena* jsou pohádky, pokud jde o fabuli, motivy i postavy. Jejich poetika se však od lidové pohádky odchyľuje. V *Princezně Pampelišce* je útek hlavní hrdinky z domova motivován odlišně od úteků princezen v lidových pohádkách, její motivace je složitá a subjektivní a útek má nenapravitelné důsledky, neboť je kvůli němu považována za poběhlici. Je zde mnoho psychologicky složitého a rozporného na rozdíl od jednoznačné, nepsychologizující klasické pohádky a jejích typových postav. Zeyerův *Radúz a Mahulena* je mnohem více vázán na tradici slovenských lidových pohádek. Kvapilovo libreto *Rusalky* díky své životnosti na operních jevištích značně ovlivnilo českou pohádkovou dramaturgii – dvojice víla či rusalka a vodník žije v pohádkách dodnes (např. vodník Volšoveček a víla Andulka v Čtvrtkově *Rumcajsovi*).

Vzestup zájmu o pohádku a pověst se projevil i tím, že na přelomu 19. a 20. století začalo Národní divadlo hrát vedle soudobých pohádek pro dospělé a vedle Tylových báchorek také několik původních pohádkových her pro děti. Byl to *Medvěd a víla* (1900) ELIŠKY KRÁSNOHORSKÉ, *Betlém* KARLA MAŠKA, který psal pod pseudonymem FA PRESTO (1867–1922) – nastudován byl třikrát (1905, 1912, 1915 s premiérou vždy v předvánočním období) –, a dvě hry VOJTĚSKY BALDESSARI PLUMLOVSKÉ (1854–1934): *Pohádka o Sněhurce* (1904) a *Krakonoš* (1909). Národní divadlo se pak už k české pohádkové hře pro děti vrátilo jen třemi inscenacemi v letech 1917–1919, kdy se hrála hra ANTONIE FISCHEROVÉ (1878–1958) *Vesnin hřích*, Maškova *Kašpárkova maminka* a Jura Vojtěšky Baldessari

Plumlovské. Po dalších třinácti letech se v ND objevil Čapkův *Tlustý pradědeček* s Kříčkovou hudbou (1932), čímž se činnost činohry Národního divadla v oblasti jevištní pohádky pro děti ve 20. století vyčerpala.

Rozvoj pohádkové dramatiky souvisí i s tím, že se na přelomu 19. a 20. století stala pohádka dětskou četbou a že vznikaly i tzv. parazitní pohádky okrajových autorů, pracující se stejným arzenálem prvků. Uvádění jevištních pohádek bylo reakcí na fádnost her ze života, umožňovalo větší barvitost námětovou a inscenační. To však brzy vedlo k schematismu nového druhu – k efektům, vložkám baletním a hudebním, k nadužívání kostýmovaných komparzů, ke „kouzlům“ technickým a výtvarným. Dnes bychom takovou produkci pocítovali spíše jako show než jako divadlo. Pohádka často sváděla také k sentimentalitě, k emfázi, později i k násilnému a samoučelnému humoru. Na přelomu století už připravovala představení pro děti i profesionální divadla mimopražská a předměstská i soubory ochotnické, ale rozdíly v kvalitě her, které byly inscenovány dospělými profesionály i amatéry, a her určených školním souborům jsou zanedbatelné.

Krátce před 1. světovou válkou proběhla v časopise *Úhor* (roč. 1, 1913, č. 3, s. 33–36), který se zabýval literaturou pro děti, první z diskusí o pohádkách, v níž byl tento žánr literatury zpochybňován. Quido Maria Vyskočil se v ní dotkl velmi podstatného problému: „Pohádka sama o sobě, jako nejryzejší produkt lidového ducha, není zavržitelná, ale to, co u nás často za pohádku pro děti se vydává a hraje, s vlastním půvabem báchorkovým nemá téměř nic společného. [...] Chceme-li již dětskou pohádku, pak sáhneme vždy jen po té, jež nese pečeť opravdového umění, má určitý národní ráz a pečlivě je dbalá přirozenosti myšlenkové fantazie a ryzosti slovesných požadavků. [...] Hry tohoto druhu [...] mají však také svoji stinnou stránku, oddalující mysl teprve vyspívající od skutečného života. [...] divadlo nad jiné je povoláno přiblížit dětské vnímavosti nejskutečnější život se všemi jeho povzbudivými i varovnými stránkami.“⁹ Na jedné straně Q. M. Vyskočil oceňuje umělecké hodnoty lidové pohádky, ale na druhé naráží i na pochybnost o přijatelnosti jejich nereálných, fantazijních prvků. Tato v diskusích se hojně objevující námitka, zpochybňující samu podstatu pohádky, je v souladu s dobovým přesvědčením o přímočarosti působení uměleckého díla, jako by

9 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 12).

estetické vnímání bylo fotografickým otiskem v duši vnímatele: tak, jak autoři věřili, že se do dětské „nepopsané desky“ otiskne poučka o tom, že se nemají vybírat ptačí hnízda nebo že člověk nemá lhát a krást, tak také zřejmě věřili, že dítě vezme za bernou minci existenci draka nebo upálení ježibaby Jeníčkem a Mařenkou v peci. Odtud také často pramení zásahy dramatinátorů (běžné dodnes) do příběhů, odstraňující mnohdy dějové i tematické jádro pohádky.

Již před touto zásadní diskusí o vhodnosti či nevhodnosti pohádek pro děti narazil Bohumil Mužík na jeden trvalý problém hodnocení pohádek (i dalších žánrů dětské četby a divadla) – přenášení dospělých pohledů do této oblasti, nerespektování faktu, že dítě se zajímá o jiné věci než dospělý, že o nich také něco jiného ví, jinak je vnímá. Jak diskuse o pohádkách, tak mnohdy dramatinizace pohádek bývají až do současnosti deformovány dospělým, podstatně informovanějším, ale také o hodně méně hravým a fantazijním viděním věcí. Jinak řečeno: dítě na rozdíl od dospělého neřeší, jak mohl vlk spolknout babičku i Karkulku, neboť to vidí jako obraz, metaforu, ne jako popis zažívacích procesů a ústrojí.

Diskuse o pohádkách se ještě dvakrát vrátila – v roce 1924 a pak v letech 1930–1933. Kritizována byla zpravidla parazitní pohádková hra, která na jevišti převažovala. Ale někteří autoři odmítali pohádku vůbec. Typický argument najdeme u Otakara Svobody v jeho příspěvku z roku 1924 (*Úhor*, roč. 12, 1924, č. 6–7, s. 88–90): „Chceme divadlem vychovávat. Pohádkou nevychováme pro život, který na dítě čeká, pohádkou mu jen jeho dětský život zpřijemňujeme [...]. Celý život dítěte nebude pohádkou, bude bojem, někdy krutým bojem, a obeznámí dítě dorůstající s tímto bojem jest úkolem pedagogů.“¹⁰ Otakar Pospíšil v roce 1932 (*Úhor*, roč. 20, 1932, č. 3–4, s. 100–102) pak poukázal na důvody, proč je jevištní pohádka tak populární, a současně tím upozornil na její zploštění: „Obliba dramatinování pohádky záleží v tom, že poskytuje několika možností naplňující hlediště, což by sotva dokázala hra ze života:

1. dává možnost vystupovati mnoha dětem;
2. působí pohádkovou scénou, výpravou vůbec, efekty všeho druhu;
3. připouští zpěvy, tance, reje a bůhví co všechno, zpestřuje často chudý děj a umožňuje mladým hercům ukázati nejen herecké, ale i zpěvní a taneční umění.

10 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 13).

[...] Je nutno přiznati, že nejvíce divadelních představení pořádají školy, aby si opatřily mimořádný zdroj příjmů na knihovny, polévkové zařízení atd. A je tu snaha – zcela přirozená – naplniti hlediště. Tu se pak vžila takováto matematika: Čím více dětí na jevišti, tím plnější hlediště a mocnější kasovní úspěch. A tak co nejvíce tedy světlušek s lucerničkami, květinek, pidimužíků, broučků, víl a podobně.¹¹ Autor pak tyto inscenace označuje jako „fabrické výrobky“, a ač je to historicky i ekonomicky nenáležitě, vnucuje se termín „komerce“.

Citát je tak obsáhlý, protože O. Pospíšilovi se v něm podařilo postihnout nejen společenské souvislosti dětského divadla od konce 19. století až do 2. světové války, ale také charakter dramaturgie i inscenační praxe pohádkové dramatiky. Byla to vesměs pohádka parazitní, většinou volně fabulovaná, jen v menším počtu případů založená na některém z příběhů lidové pohádky, ale i tehdy přizpůsobená dobovým zvyklostem. Byla převážně sentimentální, emfatická, efektní, bezobsažná. Není tedy divu, že se o ní v těch dobách diskutovalo. Počátkem 30. let se diskuse o pohádce objevily i v komunistickém tisku (*Tvorba*, Julius Fučík), kde byla pohádka kritizována z „třídních pozic“ – požadavek nezakreslovat dětem pohled na třídní rozdíly fungoval jako varianta odmítání nereálnosti pohádky.

Ale v této diskusi už se ozvali i obránci dobré jevištní pohádky, v první řadě Jaroslav Průcha, učitel a spisovatel, autor řady činoherních i loutkových her pro děti, a BEDŘICH ŠALOUN (1872–1933), sochař a zakladatel pražské Říše loutek.

V téže době jako první diskuse o pohádce proběhla i diskuse na téma dítě na jevišti. Ve *Zlaté Praze* otiskl publicista KAREL SCHEINPFLUG (1869–1948) roku 1915 článek *Dítě hercem*, v němž konstatuje, že dítě není a nemůže být umělcem: „Silou nesoucí tvořícího umělce je talent; dítě nemívá rozvitých talentů, má nanejvýše jejich zárodky. Světlem vedoucím hledajícího umělce jsou jeho zkušenosti a postřehy; zásoba dětských zkušeností bývá nepatrná a dětská pozorování bývají povrchní a jednostranná. [...] Nemá-li dítě tvůrčích sil, mívá někdy jistou schopnost napodobovací. Schopnost velmi primitivní ovšem. Snaží se napodobiti fotograficky přesně. [...] Ano, je dětské divadlo, jež má svou oprávněnost i svůj půvab. Zakládají je děti samy, bez podnětu a vedení dospělých. [...] A děti jsou jeho herci i básníky; improvizují kus i hru. [...] Toto dětské

11 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 15).

divadlo nemá ovšem žádného režiséra. Nebo lépe, má jich tolik, kolik má herců. [...] A toto divadlo nemá žádného obecnstva. Vlastně má ho jen tolik, kolik má herců. [...] Pokuste se přenést je do říše umění a zničíte jeho půvab.“¹² Scheinflugův článek byl přetištěn v *Úhoru* (roč. 3, 1915, s. 133–137), jehož redaktor Otakar Svoboda na něj reagoval pod stejným titulkem. Soudil, že divadlo učí dítě dobrému vystupování, a v té souvislosti použil téměř stejné formulace jako J. A. Komenský: „[...] Dítě naučí se vystupovati před velkou veřejností, ztrácí strach, učí pohybovati se volně, nenuceně; děti ve výkonech svých jedno druhé hledí předstihnout, snaží se podat výkony co nejdokonalejší.“¹³ A pokračuje tím, že soutěživost mezi dětmi, k níž divadlo vede, je nutná a prospěšná. Otakar Svoboda usiloval o využití dětského divadla při formování řady schopností nutných pro každého člověka, nejen pro profesionálního či amatérského herce. V roce 1944 pak tuto diskusi svým způsobem završil Miloslav Dismán, který již dokázal rozporná hlediska sloučit, ale zejména v praxi svého souboru spojit možnosti dětských aktérů, nároky na jejich kultivaci a zvládnutí dovedností potřebných pro veřejné vystoupení i uměleckou výchovu jak dětí na jevišti, tak dětských diváků, jejich duševní obohacení uměleckým dílem a pěstování uměleckého vkusu.

K nejpłodnějším autorům od počátku století až do období 1. republiky (a částečně až do let 2. světové války) patřili z řad učitelů VOJTĚŠKA BALDESSARI PLUMLOVSKÁ (1854–1934), učitelka dívčích škol na severní a střední Moravě, a JAROSLAV PRŮCHA (1894–1936), autor her pro děti i dospělé, včetně her loutkových, a próz pro děti. V. Baldessari Plumlovská je autorkou více než třiceti her – dramatizací pohádek lidových i autorských (např. Andersenových), ale i pohádek volně fabulovaných. Všechny se vyznačují vnějšími efekty, sentimentalitou, emfatičností: *Sněhurka*, *Sůl nad zlato*, *Zlatá husa*, *Zlatá nit*, *Nespokojená Káča*, *Zahrada sudíček*, *Svátek matek*, *Záchrana dítěte – záchrana národa*, *Honza pán*, *České srdce*, *Horymír*, *Ječmínek*, *Přemysl a Libuše*, *Krakonoš*, *Matka* (dle H. Ch. Andersena) a mnohé další. Počet her Průchových se blíží dokonce padesátce – psal jak pro divadlo činoherní, tak pro loutkové a náměty jeho her se z větší části od her V. Baldessari Plumlovské lišily. Vedle tradičně koncipovaných pohádkových her volně fabulovaných nebo zdramatizovaných,

12 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 25–26).

13 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 27).

jako jsou *Čarovný proutek*, *Čertův švagříček*, *Kouzelný prsten*, *Zlatovláska*, *Čarovný závoj*, *O mlsné princezně* a *Očarovaný hashrman*, a her o Krakonošovi najdeme u něj hry příležitostné a oslavné, jako jsou *Blaničtí rytíři*, *O matce Vlasti*, *Pohádka o práci*, *Pro tatíčka presidenta*, i hry ze života – *Pod vlastním krovem*, *Frantíkovy trampoty*, a konečně i v duchu dobové módy řadu her o Kašpárkovi, zejména loutkových. Většinu jeho her lze označit za komedie nebo dobovou terminologií „veselé hry“. Hry pro děti však často psali i divadelníci, většinou druhořadí herci, autoři komerční dramatiky, nápověda. Dětské soubory přejímaly i tyto hry, psané většinou pro odpolední představení více i méně umělecky zaměřených divadel.

Tomuto typu výpravné emfatické pohádky dominovaly zejména autorky: ANTONIE FISCHEROVÁ-KUČEROVÁ (1878–1958) s pohádkami *Děd Vševěd*, *Dlouhý*, *Široký a Bystrozraký*, s dramatizací Karafiátových *Broučků* a s hrou ze života *Když hračky obživnou*, ZDENKA CHRISTINOVÁ s pohádkami *Dvě Maričky*, *Kinkaš Martinko*, *V říši květin* a adaptacemi Erbenových básní *Poklad*, *Vodník* a *Zlatý kolovrat*, POPELKA BILIÁNOVÁ (1862–1941) s *Vyšehradským vodníkem* a OLDRA SEDLMAYEROVÁ (1884–1954) s dramatizací *Broučků* a pohádkou *Zlatý roj*, ZDEŇKA UHLÍŘOVÁ-ŠTĚTKOVÁ s hrami *Ježibaba*, *Čertův mlýn*, *Bílá paní*, *Princezna Hrdopyška*, *Čarovné jezero*, *Zlatý lupínek*, *Pohádka o českém srdci*, *Honza v pekle*. Pohádky, pověsti a příležitostné hry psal z řad učitelů OTAKAR SVOBODA (1872–1926) – *Královna rudých máků*, *Tři zlaté vlasy Děda Vševěda*, *Labuť*, *O silném kováři*, *Královka*, *Pro lesk kalicha*, *Královský šašek*, *Do přírody*. Pro profesionální divadla, většinou předměstská nebo mimopražská, napsal (vedle her pro dospělé) celou sérii pohádkových her a pověstí, hojně přebíraných dětskými soubory, druhořadí herec a nápověda ANTONÍN ŠÍMA (1873–1951): *Bublínka a Kulihrášek*, *Čarovný mlýn*, *Červená Karkulka*, *Dlouhý*, *Široký a Bystrozraký*, *Malá královna*, *Mramorová princezna*, *Pohádka o Meluzíně*, *Popelka*, *Sedmikráska*, *Sirotkovy sny*, *Svéhlavá princezna Šípková Růženka*, *Za dračí korunu*, *Za štěstím a slávou* a dobrou desítku či dvě dalších.

Z této produkce se zcela vymykaly *Dvě Maričky* FERDINANDA KRCHA (1881–1973). Tuto dramatizaci pohádky Václava Říhy vytvořily pod vedením Krchovým členové dětského souboru Domu dětství (tj. sirotčince) v Krnsku. Výrazně se od dobových pohádek liší svou prostotou a soustředěním na morální vyznění pohádky a ovšem především tvořivou účastí dětí na jejím vzniku, čímž F. Krch podstatně předešel dobu.

V období první republiky vznikaly, zejména vlivem školského reformního hnutí, první pokusy o uplatnění zcela nového přístupu k dramatickým a recitačním aktivitám dětí. Vycházely ze zájmů a potřeb zúčastněných dětí a chápaly tuto činnost především jako výchovu aktivních účastníků, teprve v druhé řadě dětí-diváků. K tomuto směru výchovy patří pokusy režiséra MILOSLAVA JAREŠE (1903–1980) v holešovické Legii malých, RUDOLFA NEKOLY (1901–1969) v reformní škole v Michli, práce LADISLAVA ŠVARCE (1883–1974), FERDINANDA KRCHA a LADISLAVA HAVRÁNKA (1884–1961) v Domě dětství v Krnsku a Miloslava Dismana v reformní škole v Nuslích.

Rudolf Nekola popisuje svou práci se školským dramatickým klubem v michelském Komeniu v dodatku ke Kuršově knížce *Dětská divadla v SSSR a u nás* (Kurš-Nekola, 1936). Důraz kladl na výchovu kolektivní a etickou, na přirozenost, nenaučenost a uvolněnost dětského projevu. Proto nepracoval s pevnými dramatickými texty. Východiskem byla četba básní a výňatků z próz, v nichž děti společně s učitelem vyhledávaly dramatické momenty a zvažovaly, co by samy v dané situaci dělaly. Vytvářela se tak dětská zkušenost, která poskytovala možnost přirozeného výrazu a sebevyjádření. Text se zapisoval až v závěrečné fázi práce – mezi hlavní a generální zkouškou.

Zejména ve 30. letech se snažilo učitelské nakladatelství (Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnické učitelství československého) v edici *Dětské divadlo*, vydávané už od roku 1917, čelit záplavě efektních pohádek, vydávaných komerčními agenturami (z nich byl nejplodnější F. Švejda), vyhledáváním autorů a námětů usilujících o důraz na obsahové složky, zejména na morální vyznění hry, ale také v duchu diskusí o pohádce na tematiku reálného života, na hry vlastenecké a příležitostné, jejichž umělecká hodnota však rovněž nebyla vysoká.

V téže době se výrazně uplatňovala i tzv. dramatizace ve vyučování. Reformní školy dvacátých a třicátých let usilovaly o odstranění jednostranného verbalismu staré školy a pod heslem školy činné nebo tvořivé, produkční, pracovní hledaly nové metody vyučování, přibližující školu životu a navazující na dětské zájmy a na dětskou potřebu aktivity. Kladly důraz na efektivnější učení činné (aktivní) proti učení pamětnému (pasivnímu). Tzv. dramatizace se doporučovala a využívala zejména v prvouce a vlastivědě, v dějepise, českém jazyce – všude tam, kde bylo třeba zkonkrétnit a žákům přiblížit různé děje a vztahy mezi lidmi.

Dramatizace byla doporučována i jako prostředek vyučování cizím jazykům. Obdobné tendence se objevovaly všude ve světě a uplatňovaly se i v začátcích porevoluční sovětské školy.

Nejvýznamnější postavou tohoto hnutí byl z hlediska dramatické výchovy MILOSLAV DISMAN (1904–1981), původním povoláním učitel, po většinu života rozhlasový redaktor, reportér a režisér, vedoucí dětského rozhlasového souboru; autor odborných prací o dramatické výchově a recitaci, dramata a prózy pro děti. Narodil se 27. 4. 1904 v Bělé pod Bezdězem. Obecnou i měšťanskou školu vychodil v Bělé pod Bezdězem (1910–1918), vyšší reálku studoval v Jičíně a v Praze (1918–1922), kde také složil zkoušky na učitelském ústavu. V letech 1922–1929 byl učitelem v různých menších městech a vesnicích severních Čech, ve 20. letech byl členem Ochotnické jednoty v Bělé pod Bezdězem. V letech 1930–1935 byl učitelem pokusných škol v Praze (Nusle, Křesomyslova ulice). V té době se podílel na vytváření metodik a učebnic matematiky pro reformní školy, zároveň studoval na Vysoké škole pedagogických studií (1930–1934). Od roku 1931 spolupracoval s Československým rozhlasem, v roce 1935 se stal redaktorem dopoledního vysílání pro děti, později reportérem a režisérem vysílání pro děti a mládež, souběžně s tím vedl dětský soubor. V roce 1971 odešel do důchodu.

Dětské recitační, divadelní a loutkářské soubory vedl od svých patnácti let. Této činnosti se věnoval také v místech svého severočeského učitelského působení, od počátku 30. let pak na pokusné škole v Nuslích, kde založil a vedl Recitační klub. Tento soubor poprvé vystoupil v rozhlase v květnu 1931, v tomtéž roce se zúčastnil práce na filmu Vladislava Vančury a Vítězslava Nezvala *Na sluneční straně* (kolektivní výchova dětí z rozvrácených rodin), od roku 1935 pracoval při Československém rozhlase jako vedoucí DRDS (= Dismanův rozhlasový dětský soubor – tento název navrhl Vladislav Vančura).

Těžiště Dismanova přínosu spočívá v oblasti dramatické výchovy vycházející z reformních pedagogických směrů první poloviny 20. století. Jako jediný udržel práci v DRDS kontinuitu dramatické výchovy a dětského přednesu od 30. let do začátku 70. let 20. století. Metodiku své 55 let trvající práce s dětským souborem uložil do publikace *Receptář dramatické výchovy* – souboru her, cvičení, improvizací a etud, které uplatňoval ve své práci. Jeho metodika je v principu založena na systému herecké výchovy K. S. Stanislavského, tj. na vnitřním prožitku,

na představě, která je východiskem jednání. M. Disman si uvědomoval, že dítě není pro hereckou tvorbu plně disponováno, protože herecký talent se rozvíjí až v dospělosti a dítěti chybí i životní zkušenost. Proto stavěl na dětské autostylizaci, a to jak v dětských inscenacích (Intimní divadlo – *Broučci* a další inscenace DRDS), tak při práci dětí v rozhlasových inscenacích spolu s dospělými herci. Vzniku dětských hvězd předcházely četnými alternacemi, kladl důraz na rozvoj osobnosti a individuality v kolektivu, na učení zkušeností, rozvoj citlivosti, na morálku, pěstoval u dětí vztah k umění a kultuře. Jeho metody byly založeny na hře, na tvořivosti a aktivitě dětí, systematicky rozvíjel smyslové vnímání, pozornost, uvolnění, fantazii, komunikaci. Práci na inscenaci zakládal na analytickém postupu, tj. od hromadných improvizací přes skupinovou aktivitu k vystoupení a roli jednotlivce.

Zabýval se i metodikou dětského přednesu a jeho odlišností od přednesu dospělých. Ve 30. letech napsal spolu s Antonínem Kuršem publikaci *Sborové recitace* (Kurš-Disman, 1932). Zabýval se tu i tzv. voicebandem podle E. F. Buriana. V 60. letech spolu s VRATISLAVEM KUBÁLKEM (* 1935) vydal knihu *Dětský přednes a dramatický projev* (Disman-Kubálek, 1968). Podle M. Dismana se přednes dětí liší od uměleckého přednesu dospělých, a protože se u dítěte schopnosti teprve vyvíjejí, jde o jeho sebevyjádření. Důležité místo v procesu práce na přednesu měla u M. Dismana improvizace a etudy na námět textu, které umožňují dětem hlubší proniknutí k jeho významům. Repertoár pro sólovou i kolektivní recitaci v DRDS zahrnoval lidovou poezii, klasiku i současnou poezii pro děti. Důraz kladl Disman na techniku řeči (vliv rozhlasové práce), pro niž shromáždil značné množství cvičení a cvičných textů. Součástí práce v DRDS byly i letní tábory, spojující dětskou rekreaci s dramatickými činnostmi.

Miloslav Disman si systematicky vychovával následovníky („mladé vedoucí“), prováděl průzkumy vztahu dětí k uměleckým aktivitám, zabýval se psychologii dětského diváka (asi jako vůbec první u nás). Souborem prošla řada pozdějších herců a režisérů, ale také redaktori, spisovatelé, hudebníci a další umělci či publicisté a odborníci v oblasti humanitních věd.

V oblasti dramatické výchovy a divadla pro děti se M. Disman podílel i na koncipování a zakládání literárně-dramatických oborů lidových škol umění (dnes základních uměleckých škol), podílel se na jejich koncepci a prvních osnovách a pracoval několik let v poradní skupině LDO.

M. Disman se angažoval i v pokusech o vytvoření sítě profesionálního divadla pro děti. V letech 1932–1947 byl jednatelem Pedagogické jednoty Komenského, v níž založil sekci Pražské divadlo dětem. Tato sekce připravila několik inscenací, z nichž se však jevištní realizace dočkala pouze Vančurova dramatinizace Stevensonova *Pokladu na ostrově* (Národní divadlo, 1935, rež. Antonín Kurš). V období 2. světové války a krátce po ní byl M. Disman režisérem, iniciátorem a propagátorem divadla pro děti, později se stal spoluzakladatelem mezinárodní organizace divadla pro děti a mládež ASSITEJ (1965).

Jako divadelní režisér inscenoval s dětmi z DRDS v letech 1942–1944 v Intimním divadle v Umělecké besedě na Malé Straně dramatinizaci Karafiátových *Broučků* (většina dětských rolí byla obsazena několikanásobně), která měla na tu dobu neuvěřitelných 332 repríz. Jako další inscenace soubor nastudoval *Rozmazlenou Pamelu* Míly Koláře (rež. Míla Mellanová, 200 repríz), *Bzundu a Brundu* Josefa Koláře a *Hrdinu zlatého kapradí*, jehož autorem byl dvanáctiletý člen souboru Václav Ryšánek. V letech 1945–1946 M. Disman vedl Divadlo mladých diváků v Realistickém divadle v Praze na Smíchově a v roce 1947 Divadlo broučků v Osvobozeném divadle, kde byly uvedeny Dismanovy hry *Tři medvídka* a *Haló, tady Hurvínek*.

K významným Dismanovým dílům v oblasti umělecké a estetické výchovy dětí patří jeho plán vybudování Ústřední studovny umění pro mládež, ojedinělý koncept nikdy nerealizované instituce, která se měla zabývat studiem a ovlivňováním literatury pro mládež, rozhlasu, televize, hudby, výtvarné výchovy, školního filmu i divadla pro děti a s dětmi, a to z hlediska etiky, filozofie, sociologie, estetiky, historie umění, psychologie, tvorby, pedagogiky, techniky, metodiky, organizace, poradenství a propagace. Pro tuto instituci byl vypracován i architektonický návrh (ing. arch. Karel Mrzena). Knižně vyšel pod názvem *ÚSUM* krátce po 2. světové válce. A přestože je tento plán nejen nerealizovaný, ale pravděpodobně i nerealizovatelný, je trvalým zdrojem inspirace k přemýšlení o tom, z jakých všech hledisek by bylo třeba se uměním dětí a pro děti zabývat.

Od roku 1947 spolupracoval M. Disman na akcích Soutěže tvořivosti mládeže (STM), v 60. letech byl porotcem dětské části přehlídky Šrámkův Písek, začátkem 70. let pracoval v porotách přehlídek dětských divadelních a loutkářských souborů ve Žďáru nad Sázavou a v Trnavě a recitačních přehlídek ve Svitavách, kde se pracovně setkal s další generací pedagogů a ostatních odborníků v oboru dramatické výchovy.

Miloslav Disman zemřel v Praze dne 21. 4. 1981.

Podle modelu DRDS vznikaly při krajských stanicích Československého rozhlasu postupně i další obdobné soubory, z nichž pro vývoj dramatické výchovy a dětského divadla má význam zejména brněnský soubor PIRKO (= Plonýrský ROzhlasový KOlektiv), který se však pod vedením Jindry Delongové od rozhlasu postupně odpoutával. Dětskému přednesu se věnoval zejména českobudějovický rozhlasový soubor, vedený dlouhá léta LUDVÍKEM MÜHLSTEINEM (1932).

Jak vyplývá už z přehledu činnosti Miloslava Dismana, ve 30. letech se z dětského, tj. dětmi hraného divadla začalo oddělovat divadlo pro děti. Amatérské (včetně loutkového – sokolská divadla apod.) má starší kořeny, profesionální divadlo pro děti se výrazněji začíná uplatňovat až v období 1. republiky. Vedle příležitostných inscenací určených dětem, které se na přelomu 19. a 20. století objevily dokonce v Národním divadle (aby z něj s výjimkou dvou nebo tří inscenací ve 30. letech navždy zmizely), pro děti hrály arény, menší repertoárová divadla (Uranie) i divadla mimopražská (Brno, Plzeň, Kladno). Dramaturgie těchto inscenací se nelišila od dramatiky dětských souborů a často šlo o jedny a tytéž hry. Výrazným jevem té doby byl v činoherním divadle Kašpárek, reprezentovaný zejména divadlem VOJTY MERTENA (1895–1945). Principál divadla byl představitelem titulní postavy. Praxe divadla byla založena na každotýdenním produkování premiér podle textů, které k tomu účelu zhotovoval tým Mertenových spolupracovníků. Řada mimopražských divadel pak také měla svého Kašpárka – trvalého představitele této postavy. Hry pro toto divadlo vznikaly kombinací (často zcela ledabylou) stabilních prvků, postav, situací a špilců.

Zmíněné aktivity umělců kolem Dismanova Pražského divadla dětem k realizaci nedospěly, vznik specializovaného divadla pro děti však krátce nato uspěl zájezd skupiny levicově orientovaných divadelníků do Sovětského svazu, kde se mj. seznámili s činností Natálie Sacové, která se už jako dospívající dívka zasloužila o vznik prvních specializovaných divadel pro děti na světě. Inspirována její činností založila v Praze MÍLA MELLANOVÁ (1899–1964) Pražské dětské divadlo (1935), o pět let později vytvořil VÁCLAV VAŇÁTKO (1904–1949) při divadle E. F. Buriana „malé d 41“, v němž inscenoval vlastní dramatizace lidové poezie, pohádky Boženy Němcové a J. K. Tyla. Viděno dnešními očima jsou hry divadla M. Melanové i V. Vaňátka v mnoha ohledech problematické, ve své době však

znamenalý výrazný skok kupředu v nároku na uměleckost divadla pro děti a měly významné pokračování v období poválečném.

Po roce 1945 dětské divadlo setrvalo u nápodoby divadla dospělých. I jeho dramaturgie byla odvozena od dobové podoby české dramatiky, jejíž nedostatky jen ještě zvýrazňovala a prodlužovala jejich značnou životnost. V jistém směru dramatika tohoto období navazovala na jeden z proudů meziválečného období, kdy na převládající parazitní pohádku reagovali autoři – převážně učitelé – návratem k dramatu s dětským hrdinou, k historické hře, k pokusům o dramatizaci a ke hře příležitostné, válečné, legionářské. Do tohoto proudu v meziválečném období patřila např. hra JANA BERANA *O Tomáškově*, alegorie o T. G. Masarykovi, *Malí republikáni* FRANTIŠKA ČEČETKY (1917–1982), kde jde o „svornost všech větví slovanských v republice“, státní hra *Aspoň jeden velký čin* FRANTIŠKA HYKEŠE (1869–1939), v níž obecní strážník spolu se svým vnukem odhalí špióna, který se vloudil na vesnický letecký den, *Ječmínkově tajemství* FRANKA WENIGA (1898–1974), kde pověst o Ječmínkovi představuje paralelu k příběhu skupiny dětí, které se v roce 1918 zúčastňují na odbojových akcích proti Rakousku-Uhersku, nebo hra LÍDY MERLÍNOVÉ (1906–1988) *Vítězství malého Jana* o vztahu gymnaziální třídy k chudému, hrbatému, ale velmi nadanému spolužákovi. Byly to tedy hry oslavné, občansky nabádavé a sociálně orientované. Některé z těchto tendencí se v prvních letech samostatného Československa promítaly i do her pohádkových, např. *Šipková Růženka* spala 300 let, zatímco její zemi vládli „králové dunajští“, až se vysvobodila provdala za „prince ze země karpatské“; v té době byla u pohádkových hrdinů značná frekvence jména Tomáš.

V období po 2. světové válce, zejména v 50. letech, byly hry tohoto typu založeny na opačném výkladu historie a na odlišné ideologii, jejich charakter byl však v podstatě stejný – i zde šlo o texty tendenční, oslavné nebo nabádavé, prosazující předem danou tezi, a proto i neživotné a schematické. Ve hře VĚRY BALLONOVÉ *My, pionýři* kazí pionýrskou soutěž kulákův syn, ve hře MIROSLAVA FRANKEHO *Nedáme se!* parta dětí odhalí cizí záškodníky, kteří vykopávají tajný archiv gestapa. K 15. výročí osvobození vznikly dvě hry. První z nich byla hra JAROSLAVA JANOVSKÉHO (1911–1962) *V městě na severu*, v níž syn předsedy okresního národního výboru v roce 1946 s kamarády odhalí jednak obchodníci, která schovává pomeranče pod pultem pro známé, jednak továrníka, který se chce znovu ujmout svých podniků. Druhou napsal LIBOR HANUŠ pod názvem *Most*:

děti z pionýrského tábora pomáhají zemědělcům při sklizni a zachrání i místní most pod dojmem vyprávění, jak byl v roce 1945 uhájen před zničením nacisty. V těchto hrách byly frekventované postavy příslušníků SNB (Sboru národní bezpečnosti), motivy související s nacistickou okupací, se zakládáním JZD (jednotných zemědělských družstev) a „škůdcovskou“ činností bohatých sedláků nebo továrníků, motivy vzniku pionýrských organizací a jejich nejrůznějších soutěží. Časté byly i příběhy drobných dětských krádeží na táborech nebo ve třídách. Vznikala i řada parazitních a hybridních pohádek, spojujících realitu nebo dětskou hru s pohádkovými motivy, převážně didaktizujících.

Jediným autorem, který se z této dramatiky pro dětské soubory vymyká, je JOSEF MLEJNEK (1921–2008), učitel ve Vysokém Mýtě. Vystudoval učitelský ústav, za války byl totálně nasazen v Německu, během učitelské praxe učil na prvním i druhém stupni, a příležitostně zaskočil dokonce i v mateřské škole. Ústředním tématem jeho her byly pro děti závažné otázky spojené s dětským kariérismem a protekcionářstvím, se zařazením do života po dokončení školy i se vztahy v dětském kolektivu. V autorově prvotině *Výprava za hrdinou* je téma založeno na vztahu dětí k dominantnímu chlapci, který se snaží získat výhody spojené s postavením rodičů. Ve hře *Jarní den* dětský hrdina naopak odmítá protekci, kterou mu rodiče vnucují. Základem zápletky *Červené záplaty* jsou podvody dětí v pionýrské soutěži. V *První zkoušce* se řeší vztah dominantního chlapce k spolužákovi – outsiderovi, jehož společenským handicapem je fakt, že žije v dětském domově. Postavy Mlejnkových her jsou na rozdíl od veškeré dramatiky tohoto druhu a této doby živé a životné, skutečně dobře odpozorované a nedeformované apriorní tendencí. Jediný Josef Mlejnek také dokázal později najít ve své autorské a inscenační práci novou cestu.

V poválečném období, zejména od 50. let, mělo na kvantitativní rozvoj dětského divadla vliv vytvoření domů pionýrů a mládeže, které zřizovaly i dětské divadelní, loutkářské a recitační soubory, a v širším slova smyslu i dobová preference tzv. lidové umělecké tvořivosti, potažmo všech oblastí amatérského divadla. Pravidelně se pořádaly soutěže, zejména svazácká STM – Soutěž tvořivosti mládeže, jejíž divadelní část měla vyvrcholení na každoroční červnové přehlídce Šrámkův Písek, kde se prezentovaly soubory dětské i mládežnické. Soutěž i přehlídka se v této podobě v průběhu 60. let vyčerpaly a přirozeným způsobem zanikly, Šrámkův Písek pak získal zcela jinou podobu.

3 Dramatická výchova a „století dítěte“

Vývoj české dramatické výchovy od 60. let ovlivnily celosvětové změny v chápání vztahu dítěte a školy, dítěte a dramatických činností.

Hnutí tvořivé dramatiky vzniklo v roce 1924 v USA na Severozápadní univerzitě (Northwestern University) v Evanstonu (stát Illinois). Jeho zakladatelka WINIFRED WARDOVÁ (1884–1975) přišla – zřejmě jako první na světě – s myšlenkou zavedení dramatických aktivit do školy jakožto obdoby výtvarné a hudební výchovy (podrobněji viz kapitolu 5. Systémy dramatické výchovy v angloamerické oblasti).

Rok a místo vzniku tvořivé dramatiky nejsou náhodné, neboť v USA se v té době rodily pedagogické reformy. Jedním z předních reformátorů byl počátkem 20. století hlavní představitel pragmatické pedagogiky JOHN DEWEY (1859–1952). Jeho pojetí charakterizuje Otakar Kádner téhož roku, kdy vznikala dramatická výchova: „Dewey jest přesvědčen, že škola má daleko více, než se dnes děje, využití přirozených instinktů dítěte a pokračovati v práci rodiny... [...] v tom smysle v knize *Democracy and education* (Demokracie a výchova) 1919 ukázal, že vzrůst demokracie souvisí přímo s vývojem pokusné metody ve vědách i evolučních ideí v biologii a s průmyslovou reorganizací... [...] jest představitelem pedagogiky *pragmatismu*, onoho směru filosofického, dle kterého výchova nemá pravé ceny sama o sobě, nýbrž dle toho, jaké účinky lze jí v praxi realizovati a jakou práci lze jí vykonati. Proto pragmatismus zdůrazňuje společenský úkol výchovy: ne kultura ani disciplína ani vědomosti nejsou cílem výchovy, ale vědění, které zajistí jedinci zdárné působení společenské v životě a uzpůsobí jej pro sociální úkoly; proto také zřetel sociální, resp. utilitaristický – pragmatismus jest přece jenom nová formule utilitarismu – rozhoduje při výběru učebných předmětů i látky; proto dále takový důraz na mravní výcvik těla i duše, proto konečně vůdčí princip: vychovávej k práci, k činu, k samostatným poznatkům v laboratořích a dílnách.“ (Kádner, 1924, s. 123–124)

Dramatická výchova, v terminologii W. Wardové tvořivá dramatika, resp. *playmaking* (doslovně dělání her), naplňuje O. Kádnerem uváděné principy: výchova a vzdělání nemají připravovat pouze utilitárně profese, ale občansky a obecně lidsky, respektovat dítě a vycházet z jeho

potřeb a zájmů, stavět na praxi, zkušenosti, na sociálních aspektech lidské bytosti, vést k samostatnosti skrze aktivitu.

Ve Velké Británii se dramatické aktivity s dětmi, nazývané „dětské drama“, začaly rozvíjet krátce po 2. světové válce. Postupně se toto pojetí šířilo i do řady zemí západní Evropy, zejména do Německa, Nizozemska, Skandinávie, Rakouska. Ve Švédsku se rozvíjely aktivity tohoto zaměření v období 2. světové války zásluhou stockholmské knihovnice ELSY OLENIUSOVÉ (1896–1984). Ve Francii napsal v meziválečném období divadelník LÉON CHANCEREL (1886–1965) se svými kolegy publikaci o divadelních a dramatických aktivitách dětí nazvanou *„Jeux dramatiques“ dans l'éducation: introduction à une méthode* („Dramatické hry“ ve výchově a vzdělávání: uvedení do metodiky), nicméně francouzská praxe dramatické výchovy se rozvíjela velmi pomalu a sporadicky, podobně jako v dalších románských zemích.

Na východ od železné opony pak byla dramatická výchova po dlouhá desetiletí věcí neznámou. Sovětský model divadelních aktivit dětí (poměrně důsledně realizovaný i ve východním Německu – v NDR) byl založen na divadelních souborech při domech pionýrů a mládeže. Aktivit se směly účastnit jen děti, které splňovaly náročná kritéria školního prospěchu, v případě snížení klasifikačního průměru musely práce zanechat. Mnohde se zkoušely inscenace jako v profesionálním divadle, takže se stávalo, že se všechny děti zúčastněné na inscenaci sešly až při hlavních a generálních zkouškách.

V Československu, resp. v české části republiky (na Slovensku byl vývoj poněkud odlišný) nastal zásadní zlom v 60. letech, i když to nebylo po celé desetiletí navenek příliš zřetelné. Začátkem této dekády zahájily činnost první literárně-dramatické obory lidových škol umění. Pro jejich vznik a rozvoj se shodou okolností vytvořila příznivá situace, neboť se v té době redukovala síť profesionálních divadel a v souvislosti s tím odešly z divadelního angažmá některé herečky mezi třicítkou a čtyřicítkou buď přímo kvůli reorganizaci, anebo z rodinných a jiných osobních důvodů. Několik z nich se stalo učitelkami literárně-dramatických oborů, kde dostaly možnost uplatnit svou tvořivost, citlivost vůči lidské psychice i vztah k dětem. Souběžně s tím rozvíjely svou činnost některé soubory školní nebo při domech pionýrů a mládeže, které hledaly a nalézaly cestu k tvořivému modelu dětského divadla.

Celé období od 60. do 80. let se vyznačovalo budováním metodiky dramatické výchovy, počínaje léty sedmdesátými pak se k tomu připojilo i hledání dramaturgické a inscenátorské.

Čelnou představitelkou této generace učitelů dramatické výchovy a průkopníků její současné podoby byla ŠÁRKA ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ (1924–2005). Absolvovala v roce 1949 herectví na nově zřízené Divadelní fakultě AMU s diplomem pořadové číslo 1. Po několikaletém angažmá v Městském divadle v Mladé Boleslavi a po účinkování v estrádním souboru hereckou dráhu opustila. Řadu let učila na Lidové škole umění v Praze 5, později dlouhodobě vedla dětskou skupinu Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce. Specializovala se na metodiku kultury a techniky řeči dětí a vydávala postupně různé verze téže publikace. První z nich vyšla pod názvem *Technika řeči starších dětí* roku 1969, poslední pod názvem *Metodika mluvní výchovy dětí* v roce 1994.

Metodickým základem techniky řeči pro děti byla u Šárky Štembergové v první řadě motivace k cvičení vyvolávající představu, zejména takovou, která byla pro příslušnou věkovou kategorii dětí dostatečně použitavá (např. pro malé děti přivolávání koťátka), volila řeč v určité situaci nebo v prostoru, v roli nebo v jejím náznaku (např. volat v různých prostorech nebo vrústat kořeny do země, zpevnit nohy, vytáhnout se vzhůru, zůstat volní, paže jsou větve, prsty haluzky, ty hovoří...). Technika podle Šárky Štembergové nesmí být samoúčelná, ale musí sloužit sdělení, vyjadřovat zážitek. Jako cvičné texty vedle různých jazykolamů a říkadel používala texty nonsensové, zvukomalebné, umělou řeč, napodobeninu cizího jazyka nebo zástupný text a děti jimi měly vyjádřit různé významy a jejich varianty.

Vycházela z požadavku aktivního uvolnění ve vnější i vnitřní technice. Ve výslovnosti se to projevuje ve švihovém pohybu všech mluvidel, který umožňuje výslovnost přirozenou, zřetelnou a příjemnou na poslech. Základní tělesné naladění, tj. správné držení těla a uvolněná aktivita svalového tonusu vedou k naladění vnitřnímu. Pro motivaci vzorně a aktivně drženého těžiště těla používala Šárka Štembergová představu kouzelných kalhot, které spodní část trupu jakoby táhnou do výšky a vyvolávají pocit nadnesení těžiště, což umožňuje jednat tělem i slovem.

V inscenační práci v LŠU i ve Studiu Šrámkova domu v Sobotce se soustřeďovala v první řadě na pásma a montáže veršů, důraz přitom

kladla na lidovou poezii (např. pásmo *Masopustní žerty*, 1988), k níž se opakovaně vracela.

JANA VOBRUBOVÁ (1925–2014) po ukončení francouzského gymnázia studovala nejprve filozofii, psychologii a sociologii na Filozofické fakultě UK, po roce 1948 a ideologických změnách, které tyto obory postihly, studovala herectví na DAMU, kde absolvovala v roce 1951. Po několikaletem angažmá v Divadle F. X. Šaldy v Liberci odešla v rámci reorganizace divadelnictví do LŠU v Jablonci nad Nisou, kde se zaměřovala zejména na sociální rozvoj svých žáků. Z tohoto jejího směřování pak vyplynulo vedení dramatických kroužků v dětském domově a začleňování dětí z dětského domova do tříd LŠU. Integrovaním sociálně či jinak handicapovaných dětí do běžných tříd LŠU do jisté míry předběhla dobu. Vedla řadu seminářů pro vedoucí a učitele, její specialitou byly v rámci Kaplického divadelního léta semináře určené účastníkům nesmělým, trémistům, introvertům; přitom výrazným rysem veškeré její práce byl smysl pro humor a schopnost „shodit“ sama sebe. Pracovala v porotách a lektorských sborech soutěží a přehlídek všech stupňů, dlouhodobě se soustřeďovala zejména na dětskou recitaci. K jejím stěžejním pracím patří obsáhlý materiál *Otevřít k něčemu oči: Zápisky o práci s dětmi z Dětského domova v Jablonci nad Nisou (Divadelní výchova, roč. VII, 1970, č. 2–6)* a publikace *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte* (1974). Se svými žáky připravovala zejména pásma veršů i próz (Olga Hejná, Bella Achmadulinová, Nikolaj Nosov, Hermína Franková aj.).

SOŇA PAVELKOVÁ (1932–2008) studovala herectví na JAMU v Brně, byla pak členkou divadel v Šumperku, v Liberci a v Karlových Varech. Z rodinných důvodů odešla s manželem do Ostrova nad Ohří, kde řadu let učila na LŠU. Když se pak rodina přestěhovala do Prahy, převzala Soňa Pavelková LDO v LŠU v Praze 5 po Šárce Štembergové. Byla lektorkou početných seminářů a dílen a většiny dvouletých kurzů tzv. lido- vých konzervatoří, kde vyučovala praxi dramatické výchovy a herectví. Její publikační činnost je rozsáhlá – psala jak práce o dětském přednesu, tak metodické materiály se sériemi her a cvičení, z nichž mnohé jsou její autorskou prací. Nejcharakterističtější jsou její „velké hry“, jako je například *Brána smrti* (dva hráči představují pohyblivou bránu, jíž se procházející nebo spíše prolézající hráč nesmí dotknout, aby nezahynul). Tyto hry zpravidla pracují s překonáváním nějakého fiktivního nebezpečí (zaplynovaná jeskyně, přechod přes propast po úzké látce apod.) nebo

úsilím o záchranu lidí a spojuje se v nich citlivost vůči okolí a partnerům s fyzickou zdatností a šikovností. Děti zpravidla tyto hry hrají jako pouťavá fyzická cvičení, kdežto dospělí v nich prožívají často až příliš silné emoce, zejména když je zvolena silně působící dějová motivace (např. lidé zasypaní při zemětřesení).

Metodické principy, na nichž Soňa Pavelková stavěla svou práci, byly založeny na úsilí vrátit dětské hře přirozenost a spontánnost, kterou hra ztrácí, když se děti snaží obstát na veřejnosti a být „dobré“. Soňa Pavelková vycházela ze záměru přenést přirozenou dětskou hru z ulice a dát jí charakter hry uvědomělé. Učitel si má hrát s dětmi, aby ho přijaly mezi sebe a jejich hra byla přirozená a spontánní. Hra v dramatické výchově má obsahovat dramatický prvek, ale bývá obtížné děti k němu dovést, neboť mají sklon ke hře rozvrklé a beztvaré (to se týká zejména dětí menších a méně zkušených). Pro děti je ve hře důležité „ted“, proto je třeba námět rozdělit na dílčí části a zvládat je postupně, teprve na konci se spojí v jeden celek. Učitel děti nemá opravovat a tím jejich hru brzdit, případně u nich vyvolávat zábrany, ale je nutné je naučit přijímat kritiku kamarádů.

Při práci na inscenaci a při každé práci s literárním textem postupovala Soňa Pavelková od improvizace k textu a s možností veřejného vystoupení seznamovala děti až tehdy, když je hra opravdu zaujala. Její žáci se také podíleli i na další práci na inscenaci, společně se domlouvali s ní i s ostatními členy skupiny, včetně domluvy o obsazení rolí. Smysl pro kolektivnost, pro partnerství, pro souhru a pro vzájemný respekt mezi členy souboru byl důležitým prvkem práce. Dokud učila v Ostrově nad Ohří, bývaly součástí práce i víkendové pobyty celých skupin žáků u ní na chalupě a tím se posiloval pocit partnerství a sounáležitosti.

Úhelnými kameny metodiky Soni Pavelkové jsou – v souladu se systémem K. S. Stanislavského – soustředění, bez něž nelze dělat žádnou smysluplnou práci, a představitost, která vede k pravdivému jednání. V této souvislosti Soňa Pavelková přejímá dvě důležitá motivační a inspirační hesla K. S. Stanislavského: „kdyby“ a „dané okolnosti“. Základem činností v jejích hodinách byla improvizace, při níž pravdivost jednání závisí stejně jako v životě na tom, zda je ovlivněno představou, „vnitřním jednáním“, vnitřním hlasem, vnitřním monologem. Vedoucí hry se při bočním vedení stává jakoby vnitřním hlasem hráčů, vyslovuje jakoby jejich myšlenky, pocity, popisuje jakoby jejich vjemy a tím budí jejich představy (viz skripta S. Pavelkové *Dramatická výchova* [1983] a kapitolu

Metodika dramatické hry v publikaci *Dramatická výchova dětí* [Machková, 1978, s. 39–60]).

Se svými žáky připravovala Soňa Pavelková četné divadelní inscenace, nejúspěšnější z nich byly *Střepinky* z roku 1977. Zajímavým pokusem byla inscenace *Píseň o zemi skřivánčí* (1983), která vznikla bez literární předlohy z různých her, zejména z těch, které jsme označili jako „velké“. Dále byla součástí práce jejích kolektivů i četná pásma a montáže, a to jak z moderní poezie (Vítězslav Nezval, Josef Kainar, Milena Lukešová, Miroslav Holub a další) a prózy (Daisy Mrázková), tak také z lidové poezie. Nejvýraznější byla scénická montáž *Jediné slunce* (1975), ovlivněná kdysi slavnou a objevnou *Vojnou* E. F. Buriana. Inscenace a pásma připravovala jak s dětmi, tak s dospívajícími z 2. cyklu LŠU; řada jejích montáží také byla rozmnožena ve sbornících agentury DILIA.

Podobně byla zaměřena práce i dalších příslušnic téže herecké generace. OLGA VELKOVÁ (1927–1996), absolventka DAMU, učila na LŠU v Praze 3 a souběžně pracovala jako metodička pro literárně-dramatické obory LŠU ve Výzkumném ústavu pedagogickém. Koordinovala práci na osnovách LDO – vyšly v letech 1981 a 1982, v nové verzi v roce 1990 –, pořádala pravidelné semináře a dílny pro učitele LDO LŠU. V 60. letech přispívala do časopisu *Divadelní výchova*, soustředila se na tvorbu sady kostýmů pro LŠU, na cvičení smyslového vnímání, na literární tvorbu žáků LDO. VĚRA PÁNKOVÁ (1929–2000) vystudovala herectví na JAMU v Brně. Byla učitelkou literárně-dramatického oboru LŠU Žerotín v Olomouci. Zdramatizovala pro své žáky řadu literárních předloh, a to jak prózy s dětským hrdinou (Colette Vivierová, Iva Hercíková), tak pohádky (*O třescích a plescích* podle francouzské pohádky převyprávěné Janem Vladislavem, 1985 a 1989) a dobrodružně-hrdinskou prózu (*Hra na Robina Hooda*, 1989). Jako jedna z mála učitelek úspěšně pracovala i s chlapci, kteří byli v jejích třídách hojně zastoupeni.

V téže době se na Loutkářské Chrudimi začaly objevovat a úspěšně uplatňovat dětské loutkářské soubory. Od roku 1961 to byl soubor Hany Budínské, která vedla loutkářské oddělení v tehdejším Ústředním domě pionýrů a mládeže od poloviny 50. let až to počátku let devadesátých. HANA BUDÍNSKÁ (1933–2016) vystudovala Vyšší školu uměleckého průmyslu v Brně a po jejím ukončení nastoupila do ÚDPM JF (resp. ÚDDM) v Praze, kde pracovala až do důchodu. Vedla loutkářské kroužky a soubory dětí i dospívajících, kteří se postupně osamostatňovali a vytvářeli

vlastní soubory (Paraple, Skupina P. S. a další). Po léta vytvářela metodiku práce a spolupracovala na tom i s dalšími pracovníky estetického oddělení tohoto zařízení pro děti a mládež (knihovna, výtvarníci).

Hana Budínská vydala za dobu svého působení četné knižní publikace a metodické brožury, od 60. do konce 80. let publikovala časopisecky, zejména v *Československém loutkáři*. Několik desítek jejích pásem, montáží, scének a dramatizací vyšlo jak v různých knižně vydaných sbornících, tak v časopisech a příručkách.

O její metodice názorně vypovídá opakovaně vydávaná „kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi“, nazvaná od svého 2. vydání z roku 1990 příznačně *Hry po šest smyslů*. (První vydání z roku 1984 mělo ještě titul *K činnosti zájmových kroužků loutkového divadla*; zatím poslední, 10. vydání *Her pro šest smyslů* vyšlo v roce 2017.) Její původní výtvarná kvalifikace ji vedla k tomu, že vycházela ze smyslového vnímání jakožto cesty k poznávání a tvoření. Dramatickou hru chápala jako komplexně pojatou estetickou výchovu, jejíž součástí jsou principy dětské hry. Kladla důraz na fantazii a tvořivost a na podporu představitosti. Tomu sloužily například hry s domýšlením (domýšlení a dokreslování základních nebo neurčitých tvarů), hry s kresbami, s obrazy (vymýšlet názvy k obrazům), s materiálem (např. s krabičkami od různých druhů zboží, jejich animace), hry s předmětem jako postavou-loutkou. Hry na pozornost, paměť a představitost byly uspořádány podle pěti základních smyslů. V hrách rozvíjela smysl pro rytmus a v jejím pojetí komplexnosti byla součástí loutkového divadla i hudba a zpěv. Vedle elementárních cvičení rytmu rozvíjela v hrách i rytmus slov a vět, akcí, zvuků. Hry a etudy zaměřené na tvořivost dětí vedly k uvolnění a aktivizaci hráčů, k vnímání prostředí a reakci na ně. Obsahovaly situace, vztahy, příběhy. Zařazovala hry se zvuky, se zástupnou rekvizitou, s předmětem, hry ruky a těla, hru s loutkou, vedoucí k tomu, aby loutka jednala. Součástí práce Hany Budínské byly i literární a slovesné hry a pokusy a práce s dobrou dětskou literaturou.

Vedle vedení loutkářských skupin a vytváření inscenací s nimi se podílela na vedení letních táborů s estetickovýchovnou náplní (programy Umění-hra).

V programech národních a celostátních přehlídek její soubory postupně vystupovaly s celkem asi dvaceti inscenacemi (Loutkářská Chrudim, Kaplické divadelní léto, mezinárodní loutkářské přehlídky

a další); na Loutkářské Chrudimi vystupovaly i soubory odchovanců souboru (vedoucími byli Luděk Richter, Jaroslav Provazník a Radim Svoboda).

V práci s dětmi Hana Budínská bohatě využívala dětskou literaturu, většinou autorské pohádky, které svým charakterem vycházely vstříc jejímu důrazu na fantazii a tvořivost. Mezi autory, s jejichž texty pracovala, byli Zdeněk K. Slabý, Alfréd Radok, Hana Doskočilová, Olga Hejná, Daniela Fischerová a další. Mnohé její scénáře byly původní a často bývala Hana Budínská autorkou spolu se souborem.

Bývalí členové jejích souborů se později výrazně uplatnili v oblasti dramatické výchovy a dětského a mladého divadla – za všechny jmenujme Jaroslava Provazníka, Jakuba Huláka a Ludka Richtera.

O něco později svými inscenacemi zaujali chrudimské publikum Milada Mašatová a Jiří Oudes.

MILADA MAŠATOVÁ (1934–2000) působila po studiích na Pedagogickém gymnáziu nejprve jako učitelka prvního stupně ZŠ v Horkách nad Moravou, od poloviny 60. let učila na loutkářském oddělení LŠU Žerotín v Olomouci. V letech 1962–1964 a pak ještě 1976–1978 vystudovala dvouleté kurzy na katedře loutkářství DAMU, v roce 1994 dosáhla magisterského titulu na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze.

V metodice její práce, kterou zachytila v několika metodických publikacích, zaujímá zvláštní místo práce s předměty běžné potřeby, kdy se loutkami stávají například jídelní přístroje nebo klíče různého typu, velikosti a stárí. Její inscenace byly založeny na metaforické animaci loutek různého typu, velikosti i výtvarné podoby a jejich kombinacích – mnohdy velice neobvyklých – s živými herci. S asi dvaceti inscenacemi, jejichž aktéry byli nejprve žáci 1. stupně školy v Horkách a zejména pak třídy a soubory LŠU/ZUŠ, se zúčastnila vrcholných přehlídek Loutkářská Chrudim a Kaplické divadelní léto i některých dalších. Její dramaturgie byla velmi pestrá – od dramatizací dětské literatury (František Hrubín, Lubomír Feldek, Alois Mikulka, Hans Christian Andersen, Gina Ruck-Pauquětová, Karel Jaromír Erben, Božena Němcová aj.) přes hry lidových loutkářů (*Jenověfa*, 1984) a montáže lidové poezie, písniček a her na motivy lidových pohádek (*Klím klom klomprdom*, 1972) až k vlastní tvorbě. Z jejích původních her patří k nejvýznamnějším *Čtyři pohádky o jednom drakovi* (vyšly roku 1976) – čtyři variace na téma princezna a drak, lišící se jak charakterem postav, tak zejména s nimi spojeným

rozdílným temporytmem jednotlivých epizod. Tato hra byla převzata i profesionálním divadlem (Ústřední loutkové divadlo) a hráli ji dospělí amatérští loutkáři. Také *Pohádka na barevné niti* (1983) je založena na variaci situací, tentokrát spojených s obměnami barev. Za vrchol její autorské a inscenační tvorby, ale i celého dvacetiletí dětského divadla, lze považovat inscenaci *Stojí hruška* (uvedeno na Kaplickém divadelním létě v roce 1986). Milada Mašatová publikovala na třicet pásem, montáží, scénářů a původních her, několik metodických materiálů, a zejména svoji diplomovou práci *Cesty k metafoře* (1996); od roku 1967 až do smrti publikovala časopisecky četné články (*Československý loutkář*, *Tvořivá dramatika*, přehlídkové zpravodaje, vysokoškolské sborníky a další publikace) a spolupracovala na osnovách loutkářských oddělení LŠU/ZUŠ.

JIRÍ OUDES (1936–2018), původně učitel jednotřídky v Těšově na Klatovsku, později učitel a ředitel LŠU v Plzni, vystudoval dvouletý kurz na katedře loutkářství pražské DAMU. V dramaturgii se orientoval především na autorskou pohádku – vycházel z autorů, jako byli Zdeněk K. Slabý, Dušan Radović, Elena Čepčeková, Miloš Macourek, Ljuba Štíplová, Ondřej Sekora, J. V. Svoboda. Pracoval především s netradičními typy loutek, zejména takových, na jejichž výrobě mohly spolupracovat děti a které svou jednoduchou technikou vedení umožňovaly účast dětí mladšího školního věku. V souvislosti s tím J. Oudes také řadu let experimentoval s běžně dostupnými materiály a předměty denní potřeby, jako byla klubka a přadena vlny, kolíčky na prádlo nebo kuchyňské náčiní (sítka, trychtýře, misky apod.) z barevných plastů. Práce s těmito materiály umožňovala uplatnění dětské tvořivosti, neboť byla výzvou k hledání způsobů využití těchto předmětů a jejich různých významů v různých situacích a při různé manipulaci.

V Domě pionýrů a mládeže v brněnských Lužánkách pracovala JINDRA DELONGOVÁ (1925), vedoucí souboru PIRKO. Tento soubor vznikl při brněnském rozhlasu podle vzoru DRDS s cílem připravit děti pro práci v rozhlasu. Vedl jej nejprve rozhlasový režisér Miroslav Nejezchleb a Jindra Delongová byla přizvána jako lektorka pohybu. Po Nejezchlebově rezignaci soubor převzala jako jeho vedoucí. Postupně se pod jejím vedením oslabovala vazba PIRKA na rozhlas a posilovalo se zaměření na zájmovou činnost a rozvoj zúčastněných dětí. Jindra Delongová vystudovala kostýmní výtvarnictví, měla amatérskou zkušenost s tancem a tím také byl určen charakter jejích inscenací, a dokonce i dramaturgie

– značná část jejích inscenací byla založena na literárních dílech výtvarníků – Aloise Mikulky, Jiřího Trnky, Daisy Mrázkové a Josefa Lady. V její dramaturgii se objevila i Komenského *Škola hrou* (1971) a několik pásem veršů. Spolu se svou dcerou Silvou Mackovou byla autorkou publikací *K činnosti zájmových kroužků recitačně dramatických* (1984) a *Vezměte do ruky knihu* z roku 1988 (na této publikaci se autorsky podílela i další členka a vedoucí souboru PIRKO Dana Svozilová). Jindra Delongová zdůrazňovala literární a etické hodnoty textu jak pro inscenaci, tak také pro interní práci v kroužcích, neboť děti o textu při svých aktivitách přemýšlejí, a ten tedy na ně působí. Musí obsahovat prvky jako společenský, etický či filozofický problém, téma, které mají samy o sobě hodnotu. Pro inscenaci jsou důležité i nosný příběh, postavy, situace. Zejména s mladšími dětmi je vhodné inscenaci stavět na „korálkové metodě“, tj. na řazení menších epizod, a také na vypravěčském rámci.

Jindra Delongová vždy považovala děti za partnery, to znamená, že se na veškeré činnosti, včetně tvorby inscenace, aktivně podílely. O principech své práce psala v různých článcích, byla také autorkou cyklů metodických materiálů v *Amatérské scéně*, přispívala do dalších časopisů, byla lektorkou velkého množství seminářů a dílen. Po roce 1990 učila dramatickou výchovu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ze souboru PIRKO vyšla celá řada pedagogů dramatické výchovy, kteří výrazně ovlivňovali a ovlivňují obor v Brně svým působením na JAMU, v klubových zařízeních, na středních školách a Pedagogické fakultě – Silva Macková, Dana Svozilová, Jarmila Doležalová, Tomáš Doležal, Veronika Rodriguezová (Rodová) a další.

S dětským souborem na základní škole v Kaplici pracovali manželé Jaromír a Květa Sypalovi, oba učitelé místní základní školy, jejichž soubor Racek začal na přehlídkách vystupovat v letech 1970–1971. KVĚTA SYPALOVÁ (1933) učila na prvním stupni a začínala se svou třídou dramaticko-výchovnou práci v hodinách i v zájmovém kroužku. JAROMÍR SYPAL (1930), učitel druhého stupně základní školy, pak takto připravenou skupinu (větší část jedné třídy) přebíral, když bylo dětem zhruba jedenáct let, a pracoval s nimi v souboru, který produkoval jednu inscenaci ročně. Jaromír Sypal psal souboru hry „na tělo“, autorkou hudby byla Květa Sypalová. Ve většině inscenací hrával J. Sypal s dětmi a udržoval tak temporytmus představení, neboť svou přítomností byl dětem jistou oporou i motivací. Později tuto roli v některých inscenacích převzala dospívající dcera manželů

Sypalových Květa. Příběhy Sypalových her oscilovaly mezi pohádkou, sci-fi, dětským dobrodružstvím a tematikou současného života dětí.

O své práci napsali manželé Sypalovi do *Divadelní výchovy* (roč. IV, 1972, č. 3) obsáhlý článek s názvem *Vítr z bedny*, v němž rekapitulovali svou cestu od tradičně pojatého dětského souboru, který představení „nacvičoval“, k práci založené na soustavném rozvíjení dovedností i osobnosti dětí. Po svých předchozích zkušenostech manželé Sypalovi došli k názoru, že dětské divadlo nemá prezentovat děti jako „cvičené opičky“, reprodukuující text, který dobře nechápou a který je nutí napodobovat dospělé herce. Přikláněli se k tomu typu divadla, který se nesnaží o popisnost a iluzivnost a je možné ho v důsledcích hrát v jakémkoli prostoru a bez nákladné výpravy. Takto pojaté dětské divadlo dává příležitost uplatnit výchovné prvky, rozvíjet citové a morální stránky dětské osobnosti. Spolu s tím roste sebedůvěra, zodpovědnost a tvořivost dětí, posilují se jejich pozitivní charakterové vlastnosti a sociální vztahy. Práce v souboru Racek byla přístupná každému dítěti, které projevilo zájem, a v inscenacích zpravidla účinkovala většina dané třídy. Sypalovi kladli důraz na fakt, že dramatická výchova je důležitá především pro děti z méně podnětného rodinného prostředí, děti s drobnými vadami a výchovnými problémy.

Jaromír Sypal byl až do svého odchodu do Malého divadla v Českých Budějovicích hlavní osobou organizačního štábu národní přehlídky dětského divadla Kaplické divadelní léto (v Kaplici se konala od roku 1974), jeho zásluhou se také kolem této přehlídky shromáždila skupina lidí, kteří se zájmem a porozuměním zajišťovali její bezproblémový chod a tím vytvářeli dobrou atmosféru pro setkávání lidí z oblasti dramatické výchovy, která ji jakoby vyjímala z atmosféry tzv. normalizace.

V práci s dětským divadelním souborem pokračoval JOSEF MLEJNEK (1921–2008), jenž hledal nové inscenační i dramaturgické postupy. Počátkem 70. let připravil s členy svého souboru Školní divadlo na Jiráskově ulici volnou variaci na Verneovu klasickou knihu *Cesta kolem světa za 77 dní aneb Tři chyby Philease Fogg* (1971), v níž se velmi dobře uplatnily všechny děti bez rozdílu, procházející jednotlivými epizodami jako kompars. Další Mlejnkovou významnou hrou byl *Vandr do světa* (1974) na motivy Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce*; v inscenacích *Hadrový panáček* (1975) a *Létající třída* podle Ericha Kästnera (1976) dospěl až k popření tradičního divadelního prostoru (hrálo se uprostřed

mezi diváky) a proměny tradiční výstavby textu. Později se vrátil k dramatizacím a ke klasice (Karel Havlíček Borovský: *Král Lávro* [1982]).

Josef Mlejnek uložil svou metodiku práce do knížky *Děti, hry a divadlo* (1972), později přepracovanou pod názvem *Dětská tvořivá hra* (1981, přeprac. vyd. 1997). Publikace obsahuje zásobník her a cvičení. V první části publikace se zabývá pedagogickými aspekty tvořivé hry, vztahem vedoucího a dětí, vývojověpsychologickými hledisky, metodami tvořivé hry a vztahem mezi dramatickou hrou a veřejným vystoupením. Hry třídí podle toho, zda jde o aktivity bez kontaktu s partnerem, či hry s komunikativními prvky, a to ve věkových skupinách 7–10 let a 11–14 let. Zabývá se i hrami pohybovými a rytmickými, kostýmní improvizací a hrou s rekvizitou a vyvoláváním představ a emocí hudbou a výtvarným uměním. Od roku 1960 až do konce 90. let 20. století publikoval několik desítek textů – montáží, her, scének a dramatizací, článků a metodických materiálů. Zabýval se i divadlem pro děti (*Děti v divadle* [1986], *Klaun Strakapoun hraje dětem* [2007] – o Václavu Vaňátkovi).

Vedle vedoucích souborů a učitelů LŠU patřila k výrazným osobnostem tohoto období dramatické výchovy ZDENA JOSKOVÁ (1928–2010), která působila jako velmi aktivní členka Ústředního poradního sboru pro dramatickou výchovu a dětské divadlo při ÚKVČ, později ARTAMA, členka porot a lektorských sborů všech stupňů soutěží a přehlídek, a zejména jako lektorka autorsko-dramatizátorských seminářů na Kaplických divadelních létech i v mnoha lidových konzervatořích. Vystudovala dramaturgii na DAMU jako jedna z prvních po jejím založení. Po ukončení studia pracovala jako dramaturg divadla pro děti nejprve v Divadle Jiřího Wolker, řadu let pak v dětském vysílání Československé televize. V té době byla i porotkyní a lektorkou přehlídek a soutěží dětského a mládežnického divadla (Šrámkův Písek aj.). Z Československé televize byla donucena odejít na počátku tzv. normalizace a věnovala se pak tím intenzivněji pedagogické práci a činnosti v oboru dramatické výchovy a amatérského divadla pro děti. Velký význam pro dramaturgicko-inscenační praxi dětského divadla měly její autorsko-dramatizátorské semináře v rámci Kaplického divadelního léta, později v lidových konzervatořích, v Klubu autorů a dramatizátorů dětského divadla a konečně v 90. letech i na katedře výchovné dramatiky DAMU. Účastníci seminářů přicházeli se svými záměry a většinou i s předlohou, kterou si pro svoji předpokládanou inscenační práci sami zvolili, a v diskusi v seminářích pak pracovali

na scénářích. Vznikla tak řada významných textů, většinou také realizovaných; ale práce těchto kolektivů měla výrazný vliv i na vedoucí stojící mimo semináře – jistým způsobem byla určena úroveň považovaná v dané době za žádoucí: jejím základem byla kvalitní literární předloha. Semináře také měly vliv na rozšiřování žánrových oblastí, které se stávaly východiskem dětského divadla.

V 60. a 70. letech se vytvořila neformální skupina lidí, kteří měli zájem i schopnosti přetvořit odumírající model dětského divadla a dát dramatickým činnostem dětí a mládeže zcela jinou podobu a obsah. Později se tato skupina stala základem Ústředního poradního sboru pro dramatickou výchovu při ÚKVČ a tvořila kádr lektorských sborů, porot přehlídek mezikrajských, krajských i ústředních, pedagogický sbor lidových konzervatorií a v neposlední řadě po roce 1990 vytvořila personální předpoklady pro zřízení vysokoškolských pracovišť v oboru dramatické výchovy.

Specifické rysy české dramatické výchovy vznikaly v 60. letech 20. století. Byla to generace odchovaná divadelními školami kolem roku 1950 a v první polovině 50. let, kdy naše divadelnictví a divadelní školy ovládl systém K. S. Stanislavského. Představitelky této generace pedagogů dramatické výchovy se od první poloviny 60. let vedle své pedagogické práce ve škole podílely významnou měrou na vytváření osnov a metodiky literárně-dramatických oborů a na metodické práci v rámci zájmové umělecké činnosti (dětské divadlo). Při hledání metod práce s dětmi sáhly po tom, co jim bylo od doby studia vlastní. Prvky Stanislavského systému tak získaly své místo v naší dramatické výchově a poměrně záhy se setkaly a protnuly s metodami užívanými v angloamerických školách, s nimiž jsme se začali seznamovat v polovině 60. let. Ty se sice na K. S. Stanislavského výslovně odvolávají jen zřídka, ale mnohé prvky z něj prakticky všechny převzaly, zřejmě pod vlivem některých amerických hereckých škol, které ze Stanislavského a jeho bezprostředních následovníků rovněž vycházely. Třetím zdrojem prvků metody K. S. Stanislavského byla v té době práce Miloslava Dismana, který z něho v práci se svým rozhlasovým souborem dětí (DRDS) rovněž vycházel, neboť jeho metody v 50. letech poznával jako rozhlasový režisér.

V tomto rozhodujícím období k nám pronikly první informace o dramatu v angloamerické oblasti, a to v materiálech Sladeova birminghamského centra. Různými cestami, mj. dary hostů ze zahraničí z řad funkcionářů mezinárodní organizace amatérského divadla AITA/IATA nebo

hostitelů našich souborů v Anglii, jsme získali první publikace – vedle různých brožur to byla zejména knížka ROBINA NOELA PEMBERTONA-BILLINGA (1929–2012) a JOHNA DAVIDA CLEGGa *Teaching Drama* (1965), obsahující systém práce na střední škole gymnaziálního typu s mládeží jedenácti- až osmnáctiletou, založený na postupném spojování řeči a pohybu do plné hry a s hudební motivací. Další důležitou publikací byla kniha BRIANA WAYE (1923–2006) *Development through Drama* (1967) – publikace převážně didaktického rázu, obsahující metodiku práce s improvizací, která rozvíjí všechny složky (facety) osobnosti, a různé modely improvizované dramatické hry. V době politického uvolnění 60. let bylo možné objednat některé knihy ze zahraničí, a i když to bylo zdlouhavé a nákladné, seznámili jsme se s některými dalšími anglickými nebo americkými publikacemi (z USA např. GERALDINE BRAIN SIKSOVÉ [1912–2005], z NSR EDMUNDA JOHANNESSE LUTZE [1913–2004]), výjimečně k nám literatura pronikla cestou meziknihovních výpůjček (dánské publikace zásluhou překladatelky Olgy Brucheové). Prostřednictvím mezinárodní organizace amatérského divadla AITA/IATA jsme od začátku 70. let získali i přístup na semináře v zahraničí, zejména na kongresy Drama ve výchově, pořádané většinou v Rakousku ve Villachu. Příležitostně se podařilo realizovat seminář se zahraničním lektorem u nás (HUGH LOVE-GROVE [1929–2002] z Londýna – Žďár nad Sázavou 1973).

V této době také byla příležitost věnovat se prvním metodickým a teoretickým úvahám a poznatkům o dramatické výchově na různých setkáních a „laboratorních“ seminářích zainteresovaných osob a dále v rozmnožovaném časopise *Divadelní výchova* (1964–1974), který vycházel v tehdejší Ústřední domě lidové umělecké tvořivosti (později Ústav pro kulturně výchovnou činnost, nyní NIPOS-ARTAMA). Zakotvením těžiště metodické práce v tomto ústavu se také postupně dařilo překonávat dřívější představu, že dětem se mají podle sovětského vzoru věnovat jen domy pionýrů a mládeže, kdežto zařízení resortu kultury jen dospělým.

I když bylo zřejmé, že těžištěm toho, co je třeba v dramatické výchově vykonat, je vzdělávání vedoucích a učitelů, nebyla v té době jiná cesta než přehlídky. V prvních letech tzv. normalizace režim, ve snaze získat přízeň občanů a umlčet jejich projevy nesouhlasu s ním, nabídl finanční prostředky na konání přehlídek amatérského umění v dost značném množství. V té době byla založena řada z nich, některé výslovně politicky

motivované (Festival politické písně Sokolov, Přehlídka ruských a sovětských divadelních her ve Svitavách), ale většina bez tohoto jednostranného zaměření. Tak vznikly i přehlídky v oboru dětského divadla a přednesu a divadla pro děti provozované dospělými amatéry. Přitom se nabízel možnost využít prostředků nabízených některými společenskými organizacemi (v oboru dětského divadla konkrétně Pionýrské organizace SSM) na vzdělávací činnost v rámci přehlídek, a ty se tedy mohly stát místem vzdělávání pedagogů, když školství bylo pro tento obor nedostupné.

Po sérii seminářů (Svitavy, České Budějovice, Kroměříž, Sobotka) a po dvou pokusných přehlídkách ve Žďáru nad Sázavou (1971–1972) se v roce 1974 poprvé konala národní přehlídka v Kaplici, od té doby pořádaná každoročně až do roku 1989 pod názvem Kaplické divadelní léto. V letech 1973–1981 se konaly přehlídky celostátní, střídavě v Čechách a na Slovensku (Trnava, Šaľa), po roce 1981 však byla federální přehlídka nahrazena jen vzájemným zvaním souborů k pohostinskému vystoupení. Kaplické divadelní léto bylo založeno na důsledném spojování přehlídkových představení (i v jejich hodnocení se kladl důraz na metodiku práce s dětmi) s praktickými semináři-dílnami pro vedoucí a učitele. Od druhého ročníku na KDL vystupovaly i dětské loutkářské soubory. Od roku 1990 byla přehlídka přemístěna do Prachatic jako Dětské divadelní léto, od roku 1994 do Ústí nad Orlicí a spojena s přehlídkou dětských recitátorů a recitačních kolektivů pod názvem Dětská scéna; v roce 1999 se Dětská scéna konala v Zábřehu na Moravě, v letech 2000–2010 v Trutnově a od roku 2011 probíhá ve Svitavách v podobném základním modelu – kombinace představení, diskusí o nich a dopoledních praktických seminářů-dílen, vedených různými lektory a zaměřených na různé typy nebo složky dramatické výchovy.

Recitační přehlídka se konala samostatně od roku 1972 s vystoupením sólistů i souborů. Do roku 1975 probíhala ve Svitavách, v letech 1976–1980 v Příbrami, 1981 až 1991 v Mělníku, v roce 1992 byla přemístěna do Ústí nad Orlicí a v roce 1994 spojena s divadelní a loutkářskou přehlídkou. Sóloví recitátoři postupují z krajských přehlídek po celá léta podle prakticky stejného klíče – ve třech věkových kategoriích (částečně se proměnily při změně školského systému) vždy dva sólisté z kraje. V kategorii souborů došlo v průběhu let k proměnám. Na první přehlídce ve Svitavách vystupovalo jen pět souborů, existence přehlídky byla však pro

mnohé vedoucí i pro krajské organizátory podnětem k zintenzivnění práce na tomto úseku, a tak brzy začaly postupovat soubory ze všech krajů ČR v počtu jeden až dva za kraj. V průběhu více než třiceti let se na přehlídce dětského přednesu vystřídal desítky vedoucích souborů a učitelů LŠU/ZUŠ, mnozí opakovaně, s různými skupinami dětí. V prvních letech přehlídky to byla svitavská středoškolská profesorka MARIE VOTAVOVÁ (1907–1991), která v práci s dětmi kladla důraz na literární výchovu a využívala lidovou poezii, opakovaně přicházela se svými soubory – ale některé roky i jako lektorka seminářů – LJUBA FUCHSOVÁ (1945) z Prahy 4, dále MARIE HUSINECKÁ (1951) ze ZUŠ v Písku se zajímavými montážemi poezie a hudby, JANA ZVOLÁNKOVÁ (1941) ze ZŠ Jánošíkova v Praze 4, která pracovala s malými dětmi (1.–3. třída základní školy), SOŇA PAVELKOVÁ (Ostrov nad Ohří a Praha 5) s pozoruhodnými montážemi lidové poezie, po roce 1990 například EMILIE ZÁMEČNÍKOVÁ (1955) ze ZUŠ v Hradci Králové. K nejvýraznějším patřila tři vystoupení třebíčského souboru JAROSLAVA DEJLA (1951) – jedno z nich, pásma nazvané *Heslo Nezval* (1986), vzbudilo mezi účastníky přehlídky mimořádné nadšení mj. jako tvořivý, poutavý a vpravdě umělecký způsob výuky literatury.

Dramatická výchova prošla v České republice od 70. let 20. století třemi obdobími. První, završené v průběhu druhé poloviny 70. let, bylo obdobím hledání. Jeho východiskem bylo poznání, že dětské dramatické aktivity, mají-li mít skutečnou hodnotu jak pro aktéry, tak pro eventuelní diváky, nemohou být zjednodušeným napodobením divadelní tvorby dospělých. Příznačným rysem tohoto období bylo soustředění na metodu práce uvnitř skupiny, na její rozvíjení i propagaci v širším okruhu učitelů LDO a vedoucích souborů.

Koncem 70. let uspořádal Ústav pro kulturně výchovnou činnost ve svém školicím středisku v Solenicích první dvouletý dálkový kurz dramatické výchovy, který absolvovalo asi 20 učitelů a vedoucích z celých Čech a Moravy, mezi nimi i pozdější pedagogové dramatické výchovy na vysokých školách – SILVA MACKOVÁ (1951), NINA MARTÍNKOVÁ (1953), DANA SVOZILOVÁ (1951–2001). Na něj později navázaly – většinou také dvouleté – „lidové konzervatoře“, které postupně proběhly ve všech tehdejších krajích, poslední z nich v Plzni na začátku 90. let. Toto období je charakteristické důrazem na vzdělávání vedoucích a učitelů s těžištěm v praktických disciplínách a v seznamování širšího okruhu zainteresovaných s prací těch, kteří se dopracovali jistých výsledků nebo tvořili

špičky oboru. Součástí této činnosti byly i každoročně pořádané přehlídky dětských souborů, důsledně spojované s hodnocením; výběr probíhal na mezikrajových, později krajských přehlídkách. Po řadu let byly jejich součástí i „ukázky metodiky práce“, krátká veřejná hodina vystupujícího souboru.

V této době také stále více kulturních zařízení vydávalo různé publikace a metodické materiály. V roce 1976 vyšel v SPN poprvé Dismanův *Receptář dramatické výchovy* a Albatros zahájil na přelomu 70. a 80. let vydávání řady sborníků textů pro dětský přednes, dětské divadlo a dětské loutkové divadlo (vyšlo po dvou sbornících z každého ze tří úseků).

Léta osmdesátá znamenala dovršování a prohlubování metodiky dramatické výchovy. Značně se rozšířil okruh lidí, kteří do práce vnášeli další a další osobité varianty, okruh zaujatých i poučených. V té době také byla dramatická výchova zavedena do učebních plánů vychovatelské větve středních pedagogických škol a do programů škol mateřských. Obojí bylo sice poznamenáno praktikami školství té doby (jednotné a jednorázové zavedení bez zajištění přípravy učitelů), ale v školském systému vznikly aspoň první záchytné body.

Dramatická výchova se až do roku 1989 vyvíjela zdárně a celkem i svedle, podle svých potřeb, protože stála na okraji zájmu úřadů a orgánů, které ji považovaly za bezvýznamnou a ani nebyly schopny postřehnout, nakolik je ovlivněna na Západě běžným pojetím pedagogiky.

Během 70. a 80. let se radikálně proměnilo dětské divadlo. I nadále existovalo a existuje velké množství skupin a souborů, které představení považují za hlavní smysl své existence, jemu přizpůsobují děti a většinou setrvávají u vývojem divadelnictví překonaných inscenačních postupů, založených na reprodukci převzatých textů. Pro značnou část vedoucích a učitelů LŠU však přestalo být veřejné produkování inscenací hlavním účelem a cílem dramatických aktivit s dětmi a ti vedoucí, kteří záměrně a pravidelně s dětmi připravovali veřejně předváděná představení, začali považovat za nejdůležitější proces, který k jeho vzniku vede, utváří osobnost dětí a vybavuje je výrazovými prostředky, a proto přípravě inscenace věnovali většinou celý školní rok, někdy i delší dobu.

Radikálně se proměnila dramaturgie. Velký podíl na tom měly pravidelné kaplické a později prachatické autorsko-dramatizátorské semináře a Kruh autorů a dramatizátorů dětského divadla pod lektorským vedením Zdeny Joskové. Přejímání textů napsaných pro jiné soubory

nebo pro profesionální divadlo se stalo postupem řidkým, převládlo dětské autorské divadlo, jdoucí paralelně s vývojem obdobných forem dramatiky té doby, zejména dramatiky studiových, polooficiálních profesionálních divadel a špičkových souborů amatérských. To znamená, že dramatický text vznikl pro určitý soubor spoluprací vedoucího s dětmi a na jeho vzniku se podílely často i improvizace. Druhým výrazným rysem je proměna tvarová – preferování forem otevřeného, epického divadla. Třetí důležitý moment je, že šlo převážně o dramatizace nebo dramatické adaptace dobré dětské literatury. Obohatila se i žánrová škála. Na samém začátku převládala autorská pohádka, později se uplatnila i pohádka lidová, postupně se objevovaly hry z reálného života, pověsti, dobrodružné látky, mytologie. Tento dramaturgický posun šel ruku v ruce i se změnami v jevištním projevu dětí a v inscenátorské práci. Vymizely pokusy o iluzivnost a o psychologicky věrohodné herectví, místo toho nastoupil projev znakový, založený na odstupu interpreta od postavy, jednoduchá a akční scénografie a hudební stylizace. Příznačné je, že už před koncem 70. let vymizela z dětské inscenační praxe slangově nazývaná „dvorečková metoda“ (dětí se sejdou na dvorečku – na půdě, na hřišti... – a napadne je, že by mohly hrát divadlo, protože mají k dispozici knížku, truhlu s kostýmy apod.). Tento způsob zahájení inscenace měl jakoby omluvit její neiluzivnost a dětskou neobratnost nebo nepsychologičnost ve hře v roli. Brzy však byly specifické rysy dětského projevu i nepopisnost inscenování přijaty obcí vedoucích a učitelů jako běžné a normální a nebyla už pocítována potřeba je „dvorečkovou metodou“ „omlouvat“.

Vedle těch, kteří byli zmíněni v souvislosti s obdobím 60. let, zasáhli do vývoje dramaturgie i inscenační práce v průběhu 70.–80. let i někteří noví či mladší vedoucí souborů a učitelé LŠU. Některé tendence v dramaturgii pokračovaly a rozvíjely se dál, zejména obohacováním o nové autory a díla. Ale v průběhu tohoto období se postupně objevovaly i některé nové trendy, dosud nevyužívané žánry a náměty.

Manželé JAROMÍR A KVĚTA SYPALOVÍ se svým souborem kladli důraz na příběh s dětským hrdinou nejvýrazněji v *Docela obyčejných věcech* (1973), příběhu dvou skupin dětí – starších, odcházejících ze souboru, a mladších, nastupujících na jejich místo. Zobrazením dětské hry na jevišti byl *Koráb Racek* (1971), volná variace na motivy z knih Arthura Ransomea. Další inscenace souboru Racek: *Co měsíc vyprávěl* (1975)

o oživených předmětech ze smetiště, *Planeta Satró* (1976) s motivy sci-fi a několik dalších, včetně varianty na dětský kabaret *Kouzelník Dik* (1977).

JOSEF MLEJNEK, stále hledající nové formy dětského divadla i nové předlohy, zvolil autorskou pohádku Ilji Hurníka *Čert s houslemi* (1979) a experimentoval ve zmíněných už inscenacích *Hadrový panáček* (1975) a *Létající třída* (1976).

JINDRA DELONGOVÁ po mimořádně úspěšné dramatizaci Trnkovy *Zahrady* (1970), s níž soubor vystoupil na několika domácích i zahranických festivalech a v televizi, včetně televizního vysílání Rádia Jerevan, zdramatizovala tři Ladovy „pohádky naruby“ pod názvem *Tři princezny na vdávání* (1978) a uvedla starší loutkářskou hru *Bleděmodrý Petr* Gyuly Urbána (1974), fantazijní příběh s postavami lidskými i zvířecími. Na její práci navázali i odchovanci souboru, „mladí vedoucí“. DANA SVOZILOVÁ (1951–2001) inscenovala *Andersenovy pohádky* (1981), které obsahovaly její dramatizace Princezny na hrášku, Pasáčka vepřů a Císařových nových šatů. PETR PEŇÁZ (1959) zdramatizoval a inscenoval autorský pohádkový příběh *O tramvaji Terezce* (1983) podle Oty Hofmana.

Do této skupiny inscenací patří dále dramatizace několika textů z Nepilových *Pohádek z pekelce* pod názvem *U nás v Holoubkově* (1979) LUDMILY DOHNÁLKOVÉ (1942) ze Základní devítileté školy Dubňany, inscenace KRISTY BLÁHOVÉ (1944) a JIŘÍHO BLÁHY (1945) z Nového Města pod Smrkem *Obrázky z českých pověstí* (1981) podle knihy Zdeňka Adly, Jiřího Černého a Jiřího Kalouska *Obrázky z českých dějin a pověstí, Kočičiny* (1982) podle *Kočičin kocourka Damiána* Václava Čtvrtka a *Čtení o městě Kocourkově* (1986) podle Ondřeje Sekory.

V prvních letech Kaplického divadelního léta ještě přežívala praxe „celovečerních“, tj. až jedenapůlhodinových inscenací, proto se také v této dramaturgii několikrát opakuje trojice i větší počet příběhů z díla jednoho autora nebo přímo z jedné knihy (H. Ch. Andersen, J. Lada, F. Nepil) nebo jsou voleny obsáhlejší prózy (*Zahrada Jiřího Trnky, Pohádka o staré tramvaji* Oty Hofmana). Objevovaly se ale už i kratší inscenace, které postupně převládly.

K novým tendencím, které se objevovaly postupem 70. a zejména 80. let, patří v první řadě narůstající zájem o látky řešící závažné problémy života – tematika, která byla v předchozím období téměř tabu, protože přežívalo přesvědčení, že děti mají být vážných problémů ušetřeny –, a začala se prosazovat tendence připravovat děti na život, jaký

opravdu je. JOSEF MLEJNEK ve svém *Vandru do světa*, který spojuje úryvky z Komenského díla s příběhy dětí v 9. třídě, řeší problém klíčového rozhodování – jednak jaký obor pro život zvolit, jednak zda k tomu volit cestu poctivé práce a spravedlivého ohodnocení schopností, anebo cestu protekce a obcházení. Další Mlejnkovou novou cestou byl Havlíčkův *Král Lávr* – klasika tohoto typu se do té doby objevovala někdy v kolektivních formách přednesu, ale divadelní ztvárnění znamenalo dramaturgický přínos.

SOŇA PAVELKOVÁ ve *Střepinkách* podle knihy Zuzany a Jaroslava Novákových *Děvče s copánky* se dotkla aktuálního dobového problému dítěte, které se vyrovnává s neúplností své rodiny. Asi nejkrutější motivy byly východiskem inscenace *Je to jenom hra*, vytvořené SILVOU MACKOVOU a DANOU SVOZILOVOU volně na základě dramatizace románu Vladimira Železnikova *Strašák*, jejímiž autory byli Petr a Stanislava Weigovi (ruský film podle Železnikovova románu byl u nás uváděn pod názvem *Hastroš*). Tématem je ostrakizace odlišného jedince, a to v podobě, jakou tento jev měl v sovětské společnosti.

Z běžné dramaturgie KDL se vymykaly inscenace EVY MAGEROVÉ POLZEROVÉ (1946) z LŠU Klimkovice, která pro svůj soubor adaptovala dramatické texty převzaté z profesionálního divadla. Patřily k nim Nezvalova *Anička skřítek a Slaměný Hubert* (1977) v dramatizaci Marie Bokové, dramatizace Saint-Exupéryho *Malého prince* (1980), převzatá z ostravského Divadla Petra Bezruče, a ruská hra Michaila Roščina *Kde bydlíš, holčičko?* (1985).

Ojedinělými pokusy byly *Francouzské pověsti* (1984) podle stejnojmenné knihy Václava Cibuly, které inscenovala LUDMILA DOHNÁLKOVÁ (1942), a *Hra na Robina Hooda* (1988) VĚRY PÁNKOVÉ (1929–2000). Hrdinská tematika se v dětském divadle uplatňuje dost obtížně, příčiny mohou být dvojího druhu: vedoucí jsou převážně ženy a ty mají k dané tematice dost daleko, kromě toho dětští představitelé svými fyzickými předpoklady jen vzácně naplňují představu hrdiny-bojovníka.

Ojedinělé zůstaly v té době i další tři dramaturgické přínosy: MARIE BOLKOVÁ (1936) z Milevska zdramatizovala a inscenovala Erbenova *Boháče a chudáka* (1988), MARIE HRBÁČOVÁ (1941) ze Základní devítileté školy Velká nad Veličkou *Hornácké pohádky* (1985), jimiž přinesla do programu KDL nejen žánr pověsti, ale také živý hornácký folklor, a MARIE HUSINECKÁ (1951) z LŠU Písek jako první využila pro inscenaci

se skupinou chlapců epizodu z Goscinyho groteskních příběhů o malém Mikulášovi, uváděnou pod názvem *Buď fit!* (1987).

Od poloviny 80. let patřil k pravidelným účastníkům KDL, neúnavně inovujícím tendence dětského divadla, soubor HUDRADLO ze Zlivi, vedený MIROSLAVEM SLAVÍKEM (1958), v prvním období s původními hrami *Bercius* (1984), *Mangá* (1986) a *Terka* (1988), které se zabývaly problémy dětské skupiny a docházely až k motivu vystoupení z Pionýrské organizace, tedy tematické v té době velmi odvážné. Adaptacemi Puškinovy *Pohádky o rybáři a rybcích* (1989), Slavíkovými dramatizacemi *Brémských muzikantů* bratří Grimmů (1989) a *Palečka* Jana Wericha (1989) a také dramatizací Werichovy *Královny Koloběžky* (1989) JIŘINY LHOTSKÉ (1947), která tehdy učila na LŠU Mělník, se dětské divadlo dostávalo i v pohádkové dramaturgii k výrazným autorským osobnostem a k cenným literárním hodnotám.

V loutkářské oblasti posouvaly vývoj dětského divadla Milada Mašatová a Hana Budínská. MILADA MASATOVÁ celou sérií inscenací – Feldekovými adaptacemi *Sněhurka* (1975) a *Šípková Růženka* (1976), *Povídkami z malého nádraží* (1980) podle Giny Ruck-Pauquetové, Andersenovým *Pasáčkem vepřů* (1980) i vlastní variací na pohádkové motivy *Stojí hruška* (1986), která se inspirovala motivy z japonských a hanáckých pohádek s tématem dívčího dospívání a s perspektivou ženství a mateřství. Tato inscenace byla založena na syntéze hereckého projevu, literárních prvků, práce s předmětem, výtvarné složky a hudby.

Těžiště inscenační práce HANY BUDÍNSKÉ spočívalo v tomto období v látkách z moderní autorské pohádky a příbuzných žánrů, založených na fantazii a na prolínání různých druhů umění. Sem patřily inscenace, jako byla *Zpívající fontánka* (1975) podle pohádkové prózy Josefa Jarošíka *Zpívající fontána* z časopisu *Sluníčko*, inscenace původní hry *O podivném vejci* (1978), *Duhové pohádky* (1986) podle stejnojmenné knížky Daniely Fischerové, inscenace textu Jiřího Oudese *O sedmi trpasličích a ještě jednom navíc* (1980), inspirovaného předlohou Z. K. Slabého, nebo *Krabička* (1989), pásmo nonsensových veršů z knihy *Ostrov, kde rostou housle*. Výjimečným počinem byl v těchto letech pořad na způsob literárního kabaretu *Trináctka pro osmičky aneb Školní lásky a nelásky* (1985), v němž se dorůstající děti vyjadřovaly k otázkám svého zájmu.

Také v dramaturgii JIŘÍHO OUDESE převažovala autorská pohádka. Na KDL vystupovaly děti z plzeňské LŠU s dramatizacemi pohádek Eleny

Čepčkové *Velký král a malá myš* (1980), Dušana Radoviče *Pohádka o kolíčcích* (1980), Olgy Hejné *Kluci, buci, kaktusáci* (1982) a *Myši srdce* (1988) J. V. Svobody.

Další loutkářské soubory měly obdobnou dramaturgii, založenou především na autorských pohádkách. Opakovaně se hrály veršované pohádky Františka Hrubína, opakovaně se objevoval Alois Mikulka v dramatizacích próz i v původních dramatických textech, Karel Čapek (*O princezně solimánské*), Z. K. Slabý.

4 Po roce 1990

Třetí fáze vývoje české dramatické výchovy začíná rokem 1990. Přejít z let osmdesátých do období následujícího byl v dramatické výchově klidný a pracovní. Jak naznačují některé poznámky v předchozí kapitole, byla až na drobné výjimky zachována personální kontinuita a navzdory změnám ve struktuře kulturních činností i kontinuita organizační (přehlídky, kurzy). Došlo však také k výraznému rozšíření oboru.

Hned leden a únor roku 1990 přinesl dvě významné události. Na pražské Pedagogické fakultě UK se z iniciativy Evy VYSKOČILOVÉ (1930–2017), v 70. letech iniciátorky zavedení předmětu „komunikativní dovednosti“ do studia učitelství, konal velmi početně navštívený seminář o možnostech uplatnění dramatické výchovy v učitelském vzdělání. Na ten pak navázala série schůzek a seminářů na jednotlivých fakultách po republice a cyklus podzimních dílen pro pedagogy pedagogických a filozofických fakult, pořádaných v roce 1990 v Prachaticích a v letech 1991–1993 ve Svitavách Sdružením pro tvořivou dramaturgii. Odtud vedla cesta k postupnému zavádění tohoto předmětu do přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na pedagogických fakultách, nejdříve a v největším rozsahu na Ostravské univerzitě. Tento fakt vedl k rozšíření a proměně složení v té době už velmi početné skupiny lidí zabývajících se dramatickou výchovou. K praktikům se připojili i teoretici a vysokoškolští učitelé a dále velké počty učitelů základních, středních i mateřských škol a odborníků z oblasti školní pedagogiky, mezi nimi i někteří se zaměřením na psychologii a psychoterapii, velká většina z nich zcela bez vazby na divadlo a divadelní aktivity. Tento fakt vedl jednak ke zvýšenému zájmu o školní dramatickou výchovu, o využívání jejích prvků a metod v jiných oblastech školní výchovy, jednak k obohacení dramatické výchovy o některá nová hlediska, metody i obsahy. Do dramatické výchovy tak začaly pronikat postupy sociálního výcviku a osobnostně-sociální výchovy, některé prvky prožitkové pedagogiky, psychologická a psychoterapeutická cvičení a hry, zájem o využití dramatických metod ve vyučování některých školních předmětů, zejména z humanitní sféry. To vedlo na jedné straně k rozšíření metodické i tematické škály dramatickových aktivit, ale na druhé straně také k jejímu rozměňování a prolínání, resp. zaměňování

s některými dalšími příbuznými obory, v krajním případě k jejímu zaměňování s čímkoli tvořivým a alternativním.

Dramatická výchova je v našich podmínkách jeden z mála oborů ve školství, který je založen na principech moderní pedagogiky 20. století, přitom je zcela otevřený a vývoje schopný a má vypracovanou metodu, dovedenou do konkrétních metod, her a aktivit, a má i svůj okruh osob schopných je realizovat v praxi. To ji stavělo – a mnohdy dosud staví – do zvláštní pozice jakoby univerzálního inovátora školy a vyučování.

Hned na počátku roku 1990 (9. 2. 1990) byl zpracován dokument o dramatické výchově *Schola ludus* a 1. 6. 1990 bylo oficiálně založeno Sdružení pro tvořivou dramaturgii. V říjnu téhož roku zahájil studium tohoto oboru na DAMU v Praze první ročník distančního magisterského studia výchovné dramaturgie, samostatná katedra výchovné dramaturgie byla ustavena v roce 1992. V Brně se konal postgraduální tříletý kurz na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a bylo otevřeno denní studium na Divadelní fakultě brněnské JAMU (1992). V první polovině 90. let proběhla na DAMU první habilitační řízení (Eva Machková, Josef Valenta). V roce 1994 bylo otevřeno denní studium i na DAMU v Praze, první magistři výchovné dramaturgie promovali v Praze také v roce 1994 (Milada Mašatová, Eva Polzerová, Miroslav Slavík), první doktorská disertace v oboru byla obhájena v červnu 1997 na JAMU v Brně (Dana Svozilová).

Střední pedagogické školy rozšířily v průběhu prvního pětiletí po roce 1989 výuku dramatické výchovy na všechny své posluchače, do svých učebních plánů ji zařadila i řada gymnázií, stoupl počet mateřských škol uplatňujících její prvky a zejména byl tento předmět včleněn do učebního plánu v rámci projektu Obecné školy a Občanské školy. Tím se značně rozšířil počet pedagogů, kteří se tímto oborem zabývají. Po sériích víkendových seminářů a dlouhodobých kurzů, pořádaných po celé ČR, bylo v roce 1996 a podruhé v roce 1997 otevřeno na DAMU dvouleté rozšiřující studium pro absolventy vysokých škol. Rozšířil se i okruh dílen a seminářů (semináře se zahraničními lektory, jičínské celostátní dílny Dramatická výchova ve škole a další).

K výraznému posunu došlo i v publikační činnosti. Vedle ARTAMA a nakladatelství AMU i JAMU vyšlo několik publikací v různých pedagogických nakladatelstvích. Osu publikační činnosti tvoří po celou dobu časopis *Tvořivá dramaturgie*, který vedle aktuálních informací z domácích i zahraničních akcí, recenzí a článků a studií přinášel po řadu let mj.

i Průvodce dramatickou výchovou (recenze s ukázkami a synopse zahraničních publikací) a čas od času publikuje také podstatné části diplomových prací z DAMU i JAMU a textové přílohy.

V tomto období proběhly dílny vedené anglickými lektory, které spolu s literaturou, jež se k nám po letech dostala ve větším množství, obohatily a proměnily náš pohled na dramatickou výchovu. Tento proces vytvořil potřebu přehodnotit dosavadní praxi, která se vzhledem k svému téměř výlučnému uplatnění v zájmové činnosti (lidové školy umění, soubory a kroužky) v předchozích dvou obdobích soustředila na rozvíjení systému průpravných her a cvičení a na práci na inscenaci. Po roce 1990 se dramatická výchova stává – byť v poměrně malém počtu případů – školním vyučovacím předmětem a současně nabízí i metody pro vyučování v předmětech tradičních.

5 Systémy dramatické výchovy v angloamerické oblasti

V zahraniční literatuře je popsána řada různých přístupů a systémů práce, jak se postupně vyvíjely v průběhu 20. století; mnohé ale také existovaly a existují souběžně. Jejich autory jsou praktici ze základních a středních škol, velmi často však i učitelé škol vysokých. Pracovní postupy a metody jednotlivých autorů se někdy liší v jednotlivostech, někdy jen v pojmenovávání. V některých případech se však práce různých pedagogů odlišuje systémově, a to i tehdy, když se shodují jednotlivosti – hry nebo cvičení, náměty, elementární prvky improvizací, určité metodické zásady, typy látek a témat apod. Přesto jde o vědomě a promyšleně budovaný celek, který má své jasné cíle, ctí jisté hodnoty a respektuje účel svého uplatnění ve výchově a vzdělání.

Jako první systém dramatické výchovy ve 20. století vzniklo *playmaking* (tvořivá dramatika) WINIFRED WARDOVÉ (1884–1975). První věty knihy W. Wardové *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School* zní: „Co děti dělají, je pro ně významnější než to, co vidí a slyší. [...] Radují se z akce.“ A v bezprostřední návaznosti na to autorka vysvětluje důvody, proč je třeba vycházet z praxe, ze zkušenosti. „Moderní život se všemi svými vynálezy směřuje k zahlazování této lásky k aktivitě a iniciativě dětí.“ (Ward, 1957, s. 1) Složitě hračky, komiksy téměř bez textu, televizní programy zaujaly místo dřívějších aktivit dětí – napínavých her probíhajících v širokém okolí domu, budování domečků a doupátek, vozů z vyřazených věcí, cirkusových vystoupení s živými siláky, klauny a mluvícími koňmi. Ale přirozená hra dětí přesto přežívá a dramatika může budovat na dětské schopnosti vstupovat do rolí.

Princip učení zkušeností je základem a to platí trvale a u všech autorů. W. Wardová ve 20. letech vyšla z pedagogického reformního hnutí té doby, z něho pochází její pojetí výchovy. Hlavním principem je působení na celé dítě, nejen na jeho rozum a přípravu pro profesi. Výchova a vzdělání jsou založeny na rozvíjení tvořivosti a sociability, na učení prožitkem; respektují přirozený zájem dítěte a podporují jeho aktivní podíl na vlastní výchově, na plánování, výběru, promýšlení a hodnocení vlastní učební

zkušenosti; tato pedagogika směřuje k získání sebedůvěry dítěte v procesu dramatického tvoření. Judith Kase-Polisiniová ve svém hodnocení tří směrů dramatiky (Kase-Polisini, 1988) poznamenává, že přístup Winifred Wardové, založený na improvizovaných hrách, které vyvolávají u dětské skupiny radost, byl určen spojením jejího porozumění jak divadlu, tak pedagogice. Toto spojení, s nímž se u angloamerických pedagogů dramatické výchovy setkáváme častěji, je důležitým základním předpokladem kvalitní dramatické výchovy. Není to jen propojení látky (divadla, dramatu) s metodikou (pedagogikou), ale především organické spojení pedagogického postoje, tj. zaměřenosti k druhým, s postojem uměleckým, spočívajícím v empatii, ve vnímání a chápání druhých lidí. Oba přístupy, učitelský i herecký, mají ještě své další stránky, ale tyto dvě je spojují – za šťastných okolností, jestliže učitel i herec preferují právě tato hlediska svých profesí. Látka, věcný obsah je prostředkem, pochopení žáka a působení směrem ke změnám jeho osobnosti je pedagogickým cílem.

W. Wardová o obecných cílech dramatiky napsala: „Účelem tohoto neformálního dramatu, když je uplatněno ve výchově, není výcvik herců ani produkování her pro publikum ani primárně oceňování velkého umění.“ (Ward, 1957, s. 3) V následujícím textu podrobně vysvětluje celkem pět cílů tvořivé dramatiky.

Prvním z cílů je *poskytnout příležitost k emocionálnímu vybití*. „Všichni máme silné city a usilujeme o to je vyjádřit. Ale je jen málo chvil a míst, kdy je toto vyjádření legitimní. Místo toho neustále musíme své emoce potlačovat a toto potlačování mnohdy vede k nezdravému stavu mysli.“ (Ward, 1957, s. 3) Píše dále o důsledcích emocionálního hladovění, které vede k nudě, posléze k delikvenci mladistvých a je na výchově, aby našla prostředky, jak tomuto jevu čelit. Nejlepším prostředkem, jak ventilovat a usměrnit emoce, je umění, neboť přináší jedinci estetické a duchovní uspokojení. Jestliže dítě toto uspokojení pozná, bude je vyhledávat i v dospělosti. „Přispívá k budování vnitřních zdrojů, které ho činí nezávislým na pomíjivém vzrušení, a podněcuje tvořivé myšlení, které mu poskytuje nekončící potěšení ze života.“ (Ward, 1957, s. 4) Mimořádnou pozici mezi druhy umění má drama, protože jeho látku tvoří konkrétní lidé a konkrétní obrazy života společnosti. Obsahuje všechny dimenze lidského života, nabízí konfliktní situace, jaké člověk může reálně potkat. Hraní rolí nejen nabízí emocionální vybití, ale také umožňuje porozumět druhým lidem a rozlišovat mezi nimi.

Druhým cílem podle W. Wardové je *poskytnout každému dítěti přístup k sebevyjádření v některém oboru umění*. Každý člověk má potřebu vyjádřit se, někdo to dokáže mimo uměleckou oblast, ale mnozí najdou svou cestu v některém uměleckém oboru. Je proto potřeba dětem nabízet více druhů umění, aby si vyzkoušely, který z nich kterému bude nejbližší.

Za třetí: *podnítit tvořivou obrazotvornost dítěte a vést ji*. „Skvělá obrazotvornost, již jsou nadány malé děti, hyne nebo usíná, když není cvičena. Stejně jako se musí cvičit svaly, jestliže má jedinec dospět k tvořivému myšlení.“ (Ward, 1957, s. 6) Obrazotvornost škola často utlumuje. Přílišný a jednostranný důraz na sociální schopnosti a dovednosti vede k potlačení jedinečných a osobitých stránek osobnosti, a proto je třeba najít rovnováhu mezi sociálním a individuálním. Obrazotvornost je potřebná v životě a práci; ale probouzet ji v dospělosti, jestliže dlouhou dobu spala, by bylo velmi obtížné, proto je potřeba ji rozvíjet a kultivovat od dětství, dokud je živá. A nejlepší příležitosti k tomu nabízí dramatika.

Za čtvrté je cílem dramatiky dát dětem *příležitost rozvíjet své sociální porozumění a kooperaci*. Žijeme s druhými, a proto jim potřebujeme rozumět. Ale porozuměním druhým se současně obohacuje náš život. „Abychom porozuměli jiné osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a pokusit se cítit jako ona. Vyžaduje to citlivost, máme-li si uvědomit, o čem druhý přemýšlí a jak cítí, jen podle toho, jak vypadá, mluví a jedná, a to nutně vyžaduje obrazotvornost, která je schopna vyložit význam těchto vnějších projevů vnitřního citění.“ (Ward, 1957, s. 7–8)

Konečně za páté je cílem dramatiky *poskytnout dětem zkušenost se samostatným myšlením a vyjadřováním myšlenek beze strachu*. Starší děti obvykle na dramatrice oceňují právě tuto možnost. Řečová komunikace je v životě mimořádně důležitá a dramatika nabízí možnost ji rozvíjet. „Když se děti učí respektovat svoje vlastní myšlenky a pocity a postavit se s nimi před třídu, získávají při tom i větší citlivost k myšlenkám a citění druhých, což je potřebné pro reálnou komunikaci.“ (Ward, 1957, s. 9)

V tomto výčtu hlavních cílů tvořivé dramatiky W. Wardová v hlavních rysech postihla to, co bylo o desítky let později nazváno emoční inteligencí, jejímiž hlavními součástmi jsou na jedné straně poznání a zvládnutí vlastních emocí, na druhé porozumění druhým a jím ovlivněné chování k nim. Psychologové přitom konstatují, že takto pojatá emoční inteligence člověku umožňuje využít svoje rozumové schopnosti (inteligenci), vědomosti i dovednosti profesního i neprofesního druhu tak,

aby přinášely pozitivní výsledky, byly plodné a plně využitelné a využité, a přinesly tak člověku úspěch. Důležitým rysem cílů W. Wardové je jejich formulace – opakují se v ní výrazy jako *podnítit*, *dát příležitost*, *poskytnout přístup*, *zkušenost*..., tedy nedirektivní, netransmisivní pedagogické přístupy.

Judith Kase-Polisiniová v hodnocení W. Wardové v souvislosti s různými postoji k dramatice uvádí: „Zastávala názor, že se v tomto procesu děti učí o sobě a své roli ve světě. Byla rozhodně proti tomu, aby se divadelní umění používalo jako pouhý prostředek učení jiným předmětům.“ (Kase-Polisini, 1988, s. 125) Je nutno dodat, že kladení důrazu na radost a potěšení dětí z tvořivé dramatiky a odmítnutí dramatických aktivit jako pouhého prostředku učení je nutno chápat s důrazem na slovo „pouhý“. W. Wardová ve své knize probírá čtyři různé postoje k tvořivé dramatice a na prvním místě uvádí tvořivou dramatiku jako prostředek „učení faktům“. Zaujímá k tomu rezervovaný postoj a nesouhlasí s tím, že by dialogy měly sloužit jako svého druhu test vědomostí. Odmítá tedy (nejspíš nevědomky) pojetí J. A. Komenského. Je nutno ale dodat, že jsou fakta a fakta. Záleží na volbě předmětu a vhodných částí jeho látky: především to musí být látka, která nabízí možnost stavět na mezilidských vztazích a zkoumat je, tedy zejména látka společenskovědních předmětů nebo těch aspektů přírodních a technických věd, které tuto složku obsahují (ve fyzice např. astronautika, otázky existence jiných světů apod.). Dále to musí být látka, která nabízí dětem radost a potěšení, je pro ně zajímavá (což často záleží na tom, jak ji učitel umí prezentovat!) a současně dovoluje rozvíjet sociabilitu, sebepoznání, tvořivost.

Playmaking Winifred Wardové naplňuje požadavek zahrnout do výchovy vedle věcného učení i občanství, lidství, sociabilitu, sebepoznávání. Dialog jako opakování naučené látky věcného charakteru, jako jsou jména, data, názvy, zákony, pravidla, přehledy apod., působil inovativně v 17. století, kdy překonával pouhé memorování textů bez konkrétních představ, ale v době televize, internetu, dokumentárního a populárně naučného filmu nemá opodstatnění. Jiná věc ovšem je dialog ve výuce jazyků, tedy ta aktivita, kvůli níž se cizí jazyk učí, jinak řečeno praktická aplikace namemorovaných slovíček, gramatiky a pouček, které mají smysl jen jako prostředek ke komunikaci.

Druhý přístup nazývá W. Wardová rekreačním, a přestože připouští, že rekreační funkci má každé umění, poznamenává: „Jestliže však je

[drama] zneváženo tím, že se používá bez jakýchkoli nároků a bez jakéhokoli úsilí o tvořivé myšlení a je redukováno na pouhé frašky a vlastní vtípkování, těžko se může nazývat „tvořivým dramatem.“ (Ward, 1957, s. 16)

Třetí postoj chápe drama pouze jako terapii, a vylučuje tedy běžné děti.

Čtvrtý postoj k tvořivé dramatice, který považuje W. Wardová za optimální, je založen na zařazení dramatiky do učebních plánů – obdobně, jako jsou v osnovách hudební a výtvarná výchova, což vyžaduje učitele-specialistu, který by mohl nejen předmět vyučovat, ale také pomáhat s dramatickými metodami ostatním učitelům. Tuto pasáž W. Wardová uzavírá: „Spojíme-li všechny tyto postoje k tvořivé dramatice dohromady, vidíme ji jako umění, které může přinést životu bohatství a radost, vytvořit nezapomenutelné, skvělé příběhy podle literatury a dramatických událostí historie a vyvolat zdravou reakci a uvolnění.“ (Ward, 1957, s. 16)

Odmítavý postoj W. Wardové se tedy netýká uplatnění tvořivé dramatiky ve vyučování jiným předmětům vůbec, ale jejího povrchního a utilitárního využití. Kromě toho rozlišovala dramatiku vedenou učitelem (kterýmkoli) a učitelem-specialistou. Jednu kapitolu své práce věnuje integraci, jíž rozumí spojení látky několika předmětů v jednom projektu. „Drama je umění, ne prostředek usnadnění učení. Fakta vtělená do formy dialogu jsou na hony vzdálena dramatu, které dýchá životem a významem. Nic jiného však nemá takovou moc oživit velké historické události nebo hraním rolí vyjasňovat problémy lidských vztahů. Dokáže motivovat výraz v umění, v tvořivém psaní, v hudbě a tanci.“ (Ward, 1957, s. 154) K objasnění těchto myšlenek používá W. Wardová historickou látku o americkém politikovi Rogeru Williamsovi, duchovním, který hlásal v 17. století náboženskou svobodu, a byl proto vypovězen z Massachusetts. Je-li drama prostředkem učení faktů, dialog řízený otázkami učitele obsahuje údaje o Williamsově boji za občanská a náboženská práva a důraz je kladen na jejich přesnost. Taková zkušenost nebude pro žáky nezapomenutelná. Druhá cesta znamená klást důraz na význam toho, co se v jeho době dělo (postoje lidí, zážitky ze vzrušujícího zasedání Velkého shromáždění apod.). Děti se nenaučí pouhá fakta, která stejně rychle zapomenou, ale zažijí historické období, které má význam i pro současnost.

Wardové pojetí tvořivé dramatiky je založeno na improvizaci podle literatury, a proto také jako další termín pro svůj typ práce užívá

dramatizace příběhů (story dramatization). Staví na dobré dětské literatuře, verších i prózách, a při jejich výběru zdůrazňuje jak úroveň literární, tak nároky dramatické struktury. Literaturu chápe jako prvek motivační, vyvolávající zájem dětí, a tedy odpovídající jejímu záměru uplatňovat dramatické hraní pro radost dětí. Typická hodina je založena na dramatizování vybrané básničky nebo příběhu, v některých případech je jedna předloha námětem pro jedinou lekci, ale skupiny pokročilejší, s větší zkušeností, dokážou na jedné předloze pracovat po několik lekcí, dokonce i několik měsíců, jestliže jsou hráči schopni jít víc do hloubky a pracovat detailněji. Velmi vyspělá skupina dokáže vytvořit hru na vlastní námět.

Ke kritériím výběru předloh počítá W. Wardová cennou hlavní myšlenku, téma nebo motiv, námět, který děti zaujme, ale nezraní žádné dítě emocionálně, příběh, který má přiměřený počet situací, silnou a účinnou zápletku a její vyvrcholení, rychlý a uspokojivý závěr, postavy, které se jeví pravdivé a uvěřitelné, i když jsou fantastické, přirozený dialog.

Kritici tohoto směru namítají, že literární předlohu vybírá učitel, což je manipulace s hráči. Zastánci této linie naopak argumentují, že vlastní námět bývá chudší než literatura, může být příliš účelově sestaven, chybí mu prověření čtenářskou praxí. Geraldine Brain Siksová v této souvislosti oceňuje zejména pohádky, které vznikaly ve vypravěčské tradici po celá staletí. „Američtí specialisté v oboru tvořivého dramatu, kteří jsou následovníky W. Wardové, dbají na užívání literárního díla jako spouštěče obrazotvornosti skupiny. Skupina je vždy povzbuzována k svým vlastním interpretacím těchto literárních děl a k vytvoření vlastního stylu. Oblíbeny jsou klasické pohádky, lidové příběhy a bajky. Mnohé z těchto příběhů poskytují rámec pro dramatickou akci, ale obsahují postavy, které nejsou přesně určeny, a nabízejí proto možnost tvořivého myšlení. Všechny se zabývají univerzálními tématy.“ (Kase-Polisini, 1988, s. 127–128) Protože předloha vybraná učitelem skrývá nebezpečí, že děti nebude zajímat, klade se velký důraz na pečlivé poznávání a posuzování zájmů a schopností skupiny, na učitelovu bohatou znalost literatury a na to, aby měl vždy v záloze náhradní řešení. Kromě literární předlohy mohou být podnětem a zdrojem improvizace i hudba nebo předměty (objekty).

Metody užívané W. Wardovou jsou rytmus a pohyb, hry a cvičení, sloužící jako úvod k pantomimám a zaměřené na vytvoření dobré atmosféry. Po jednoduchých pantomimách následují složitější, založené

na známých činnostech a vyžadující uplatnění celého těla; ohniskem pozornosti je akce sama, ne její detaily. V počátečních lekcích se uplatňují i cvičení smyslového vnímání jakožto zdroje materiálu pro tvoření: „[...] ohniskem počátečních pantomimických lekcí jsou formy jednání od jednoduché akce celého těla k akci detailnější, vyžadující určité pohyby ruky, proměny obličeje a určité držení těla“ (Kase-Polisini, 1988, s. 132). Po skupinových pantomimách následují pantomimy vyjadřující city a nálady, charakterizační pantomimy a pantomimické hry. Dialog se objevuje, až když skupina cítí potřebu ho uplatnit.

W. Wardová užívá několik klíčových termínů. *Neformální drama* (*informal drama*) je improvizované, bez psaného textu, předvádí se jen uvnitř skupiny nebo mimo ni pouze jako ukázka práce. Jako *dramatickou hru* (*dramatic play*) označuje hru dětí ve fikci, bez děje a bez obecnstva. *Improvizace* (*improvisation*) je hraná spatra, rámcový plán se tvoří předem, detaily a dialog tvoří hráči. *Dramatizace příběhu* (*story dramatization*) se od dramatické hry odlišuje tím, že má děj, tj. má začátek, vyvrcholení a konec a může být hrána podle literatury nebo bez ní. *Psaná dramatizace* (*written dramatization*), určená k memorování a režírovaná, může být tvořivá, ale není to tvořivá dramatika. Dále užívá termín *pantomima* (*pantomime*), která není omezována nějakými technikami, je to svobodný a přirozený prostředek komunikace, dostupný každému. *Integrované projekty* (*integrated projects*) zahrnují nejen umělecké předměty, ale i ty ostatní. *Terapeutické drama* (*therapeutic drama*) zahrnuje *psychodrama* (*psychodrama*), určené jedincům, kteří mají emocionální problémy, a *sociodrama* (*sociodrama*) pro skupiny s potížími.

Učební strategie W. Wardové se skládá ze stanovení cílů, volbu rozehrávacích cvičení, pramenů, včetně náhradních, směřujících k stejným cílům, pracovní postupy a závěrečné aktivity. Cíle mají být formulovány v jednoduchých větách, s jedním podmětem a jedním přísudkem. Stanovují se dva cíle – jeden se týká rozvíjení dramatických dovedností a schopností (např. soustředění, vnímání, pantomima celým tělem, dialog dvou postav apod.), obsahové cíle se týkají témat. Oběma druhy cílů je určen výběr látky.

Rozehrávací cvičení nebo hry jsou voleny ve vztahu k hlavní náplni hodiny, mají soustředit pozornost na námět a vyvolat myšlení o tématu hry a trvají zřídka déle než jednu pětinu lekce. Důraz je kladen na proceduru „plánování – hraní – evaluace“, která se během hodiny opakuje

několikrát. Debaty se týkají plánování nebo posouzení chodu improvizace, tedy např. toho, jaké postavy jsou zapotřebí, kde se scéna odehrává, kde jsou vchody, nábytek, kdy se co děje; skupina dává návrhy týkající se postav, situací, dějů, dialogů. Při plánování se z dobrovolníků vybírá obsazení.

Jednou z následovnic W. Wardové je GERALDINE BRAIN SIKSOVÁ (1912–2005), která působila na universitě v Seattlu (stát Washington) a vedla skupiny dětí v městské knihovně. Ve své knize *Creative Dramatics: An Art for Children* (1958) zachycuje zejména svou praxi, spadající do 40.–50. let 20. století. V období 2. světové války se v Seattlu v továrně Boeing mohutně rozvíjela válečná výroba, a proto do města přicházelo mnoho lidí z celých USA. Dramatika byla pro G. B. Siksovou prostředkem, jak jejich dětem usnadnit začlenění do nového prostředí. To je zřejmě důvodem, proč se ve své knize velmi obsáhle zabývá otázkami sociálně-psychologickými a potřebami dětí, které může dramatika uspokojovat. Z tělesných potřeb je to zejména potřeba pohybu (G. B. Siksová se zabývá dětmi na 1. stupni základní školy, tj. ve věku 5–11 let), z mentálních potřeb zvědavost, potřeba poznávat. Sociální potřeby zahrnují potřebu milovat a být milováno a akceptováno pro sebe sama, být potřebné a důležité pro druhé, z citových potřeb zdůrazňuje G. B. Siksová potřebu dosáhnout úspěchu a umět zvládnout jak úspěch, tak neúspěch, ovládat svoje city, dosáhnout jejich uvolnění konstruktivním způsobem a vědět, že všechny city jsou přirozené a záleží na způsobu, jak je vyjadřujeme. Dítě potřebuje mít možnost projevovat svou osobitost a současně s tím sdílet, tj. jak sdělovat druhým, tak přijímat sdělení, a konečně se s druhými podílet na aktivitách.

Metodika G. B. Siksové je stejně jako u W. Wardové založena na vytváření her, zejména podle literatury, a její postup je rozčleněn do kroků. Začíná technikou, kterou nazývá *rytmický pohyb* (*rhythmic movement*). Jeho látkou jsou různé činnosti a práce, které dítě dobře zná a které ho zajímají, tedy pantomimy a simultánní a hromadné improvizace bez souvislého děje. Dalším krokem je *charakterizace* (*characterization*), jinak řečeno hra v roli. Potom zavádí jednoduchou zápletku s dialogem, což nazývá *počáteční konflikt* (*stories to begin on*) – jde o náměty (často vzaté z tzv. chůvích říkanek – anglických nonsensových říkadel pro děti), omezující se na dvě až tři postavy a jednu nebo dvě situace s výraznou akcí. Lze je přirovnat k tomu, co se u nás obvykle rozumí etudou.

Odtud postupuje ke *krátkým příběhům* (*short stories*) a od nich k *delším příběhům* (*longer stories*), přičemž krátkost nebo délka je velmi relativní a je dána především věkem dětí a přiměřenou literární předlohou, která nepřekračuje běžný rozsah pohádky.

V současnosti jednou z pokračovatelek této linie, dnes převážně nazývané *tvůřivé drama* (*creative drama* – na tomto výrazu se dohodla AATE, American Alliance for Theatre & Education – Americká aliance pro divadlo a výchovu), je RUTH BEALL HEINIGOVÁ (* 1936) ze Západní michiganské univerzity (Western Michigan University). Zatímco u G. B. Siksové převažovaly zájmové skupiny dětí při dětském oddělení městské knihovny, R. Beall Heinigová se v knize *Creative Drama for the Classroom Teacher* (*Tvořivé drama pro třídního učitele*) z roku 1974 obrací k učitelům primární školy, kteří jsou jejími posluchači v denním i dálkovém studiu. Oproti G. B. Siksové je její práce detailněji rozčleněna a obohacena o další prvky a její hodiny jsou bohatěji strukturované. Stejně jako W. Wardová a G. B. Siksová staví především na dobré dětské literatuře, ale podává metodický výklad i k práci podle učitelem volně zvoleného námětu, ze školní látky nebo z návrhů dětí. Základní struktura práce je dána procedurou „plánování – hraní – evaluace – znovuhraní“ jako u W. Wardové i G. B. Siksové. Vedle her, pantomim, hraní s imaginární rekvizitou, jednoduchých pohybových a řečových cvičení a improvizace podle literatury uvádí i novější techniky, převzaté z anglické praxe, jako jsou živé obrazy, štronzo, pantomima, zrychlená a zpomalená pantomima, plášť experta a narativní pantomima (pantomimické hraní podle bočního vedení – vyprávění). Názvem *rolové drama* (*role drama*) označuje aktivitu, jejímž základem je téma, problém, rozvíjí se scénu po scéně a často při ní učitel vstupuje do role. Ruth Beall Heinigová převzaté techniky přizpůsobila americkému dramatu, založenému na hraní příběhů.

NELLIE McCASLINOVÁ (1914–2005), profesorka dramatu na New York University, nazvala svou učebnici pro vysokoškolské studenty z roku 1968 *Creative Drama in the Classroom* (*Tvořivé drama ve třídě*). Jak název napovídá, počítá stejně jako Ruth Beall Heinigová především s dramatikou v rámci školního vyučování, její nabídka je ale určena i vedoucím zájmové a mimoškolní činnosti, terapeutům a speciálním pedagogům a dále i lektorům manažerských kurzů.

Jako cíle dramatické výchovy vytyčuje N. McCaslinová tvořivost a estetický rozvoj, schopnost kriticky myslet, sociální růst a schopnost

kooperativně pracovat s druhými, zdokonalení komunikačních dovedností, rozvoj duchovních a morálních hodnot, znalost svého já (McCaslin, 1968, s. 4). Výrazný posun oproti předchozím autorkám spočívá zejména v cíli rozvíjet kritické myšlení, tedy působit nejen na citovou a sociální stránku osobnosti, ale ovlivnit také myšlení, uplatnění intelektu. I ostatní její cíle vyjadřují osobnost detailněji a komplexněji, přitom ovšem základní směřování je shodné a stejně jako W. Wardová, G. B. Siksová a R. B. Heinigová staví především na literárních předlohách. Vedle cílů tvořivého dramatu, jak je vidí učitel, uvádí jeho hodnoty pro děti či dospívající: příležitost rozvíjet obrazotvornost, příležitost k nezávislému myšlení, svobodu skupiny rozvíjet vlastní nápady a myšlenky, příležitost ke kooperaci, příležitost budovat sociální uvědomělost, zdravé uvolnění emocí, lepší řečové návyky, zkušenost s dobrou literaturou, uvedení do divadelního umění a rekreaci. Zatímco cíle formuluje v obecné rovině a v zásadě z hlediska pedagoga, který uvažuje o dlouhodobých a široce koncipovaných perspektivách účastníka dramatických aktivit, to, co nazývá hodnotami pro děti, zahrnuje položky, které jsou mnohem konkrétnější (lepší řečové návyky), a zejména jsou viděny z hlediska žáka jakožto důvod, kvůli němuž se aktivit účastní, jako to, co si od dramatiky slibuje. Někteří autoři v této souvislosti rozlišují cíle pro učitele a cíle pro žáka.

Za východisko dramatu považuje N. McCaslinová obrazotvornost, tvořivost a hru. Postupné kroky práce vedou od pohybu a rytmu k pantomimě a odtud k improvizaci, v níž se postavy pohybují i mluví. Pracuje s různými druhy improvizace, první jsou jednoduché, založené na situacích, bez literární předlohy, nejspíše bychom je označili jako etudy. Dalším typem jsou improvizace podněcované předměty nebo kostýmy, zajímavou anebo neobvyklou postavou, s níž se hráči setkali v nedávné době, životopisem určité osoby, existující či fiktivní, otevřeným zadáním, kdy je třeba situaci vyřešit a uzavřít, situaci s problémy k diskusi nebo založenou na příbězích z literatury.

N. McCaslinová uvádí řadu způsobů prezentace výsledků práce, včetně loutkového divadla, sborového přednesu, uplatnění cirkusového umění i různých alternativních a participačních forem divadla pro děti a s dětmi. Dokumentuje tak americký přístup, který sice odlišuje drama od divadla, ale divadelních aktivit v práci s dětmi a pro děti hojně využívá. Souvisí to s americkou tendencí k zábavnosti a přitažlivosti dramatiky jako

jedné z cílových hodnot. Na okraj anglického dramatu Nellie McCaslinová poznamenává, že pro Angličany je zábavnost a přitažlivost v takových formách, jako je drama ve vzdělávání (D.I.E.) a divadlo ve výchově (T.I.E.), jehož tématem je školní látka, jen podmínkou k vyvolání zájmu a připoutání k účasti. Tomuto rozdílu mezi anglickou a americkou formou dramatu je v obou systémech podřízena volba metod i látek.

Druhým americkým směrem dramatické výchovy jsou *theater games* VIOLY SPOLINOVÉ (1906–1994). Český překlad není snadný, protože *game* znamená hru s pravidly, sportovní, soutěživou, což čeština odlišuje od ostatních typů her jen přívlastky. Nejbližší by byl termín *cvičení*, tedy aktivita organizovaná, přesně a poměrně úzce zacílená. Výrazným signálem zaměření a hlavního cíle je použití termínu *theater* – divadlo, tedy činnosti zaměřené k veřejné produkci, k umělecké (byť amatérské) tvorbě, zatímco termínem *drama* se v angličtině označuje převážně činnost obrácená k aktérům, interní činnost, která může, ale nemusí dojít k ucelenému tvaru vhodnému k veřejnému předvádění. Bylo by proto možné užít termíny jako *herecké hry*, *hry* nebo *cvičení pro divadlo*.

Viola Spolinová vydala v roce 1963 knihu *Improvisation for the Theater*. Východiskem byla její praxe profesionálně divadelní i pedagogická. S dětmi a pro děti začala pracovat jako studentka v roce 1924, postupně vedla dětské soubory i profesionální divadla hrající pro děti, založila první americké improvizací divadlo. Po válce vedla dětský soubor v Hollywoodu, později se v Chicagu věnovala průpravě herců improvizací divadla. V roce 1986 vyšla nová verze její publikace, určená učitelům, pod názvem *Theater Games for the Classroom*.

Ovlivnila ji mj. i znalost systému K. S. Stanislavského. Její cvičení, z nichž mnohá sama vytvořila a jen část převzala od jiných pedagogů, jsou v USA používána v práci s dětmi i v herecké výchově profesionální a amatérské. V. Spolinová je přesvědčena, že hrát a improvizovat může každý a že talent je „jednoduše větší individuální schopnost zažívat, zakoušet“ (Kase-Polisini, 1988, s. 151). Základem je spontaneita, schopnost být v plném slova smyslu sám sebou.

Klíčem k její metodě jsou tři prvky – *ohnisko (focus)*, *boční vedení (side coaching)* a *evaluace (evaluation)*. Ohniskem je problém poutající pozornost hráčů, kteří jej mohou hraním vyřešit, vidí ho a řeší z různých hledisek. „Boční vedení je vyslovování právě toho slova, výrazu, věty, které upoutají hráče k ohnisku. Promluvy bočního vedení vyrůstají spontánně

z toho, co se objevuje na hrací ploše, a to v momentě, kdy hráči hrají... Boční vedení hráče udržuje u ohniska, kdykoliv by od něho mohli odejít..." (Machková-Spolinová, 1997, s. I) Evaluace, třetí prvek, se zaměřuje na problémy, které jsou ve hře řešeny, není kritická, a nejde tedy o to, zda to bylo „správné“, nýbrž týká se toho, co se dělo, co hráči dělali a viděli.

Kromě rozehrávacích a závěrečných zklidňujících cvičení a her, které V. Spolinová přebírá zejména z fondu dětských her s pravidly, používá i hry na rytmický pohyb, chůzi prostorem, hry s imaginární rekvizitou a prostorem, smyslové hry, zrcadla, hry se slovy a umělou řeč (dětštinu, svojštinu), hru v roli, hry vedoucí k osvojení prvků dramatickosti a divadelnosti, vytváření původních příběhů. Smyslem a účelem těchto her je získání dovedností a schopností pro hraní divadla – a některé jsou k divadlu bezprostředně vázány zapojením vybraných divadelních technik (hry na „kde“ určují prostředí – používá se při nich jevištní půdorys, jaký užívají scénografové a divadelní technika). V. Spolinová počítá s divadelní realizací činoherní i loutkovou, s hrami pro film, televizi a rozhlas a s veřejným vyprávěním příběhů (*storytelling*).

Systém se v mnoha ohledech podobá českému typu her a cvičení, v každém případě však má bezprostřední vazbu na dramatickou situaci – na kde, kdo, co – a na konkrétní role a dané okolnosti života podobné, na objektivní svět a na dramatickou výstavbu. Důležitý je důraz V. Spolinové na okamžitou činnost, na „nemluv (tj. nevykládej, nepopisuj, co děláš) a dělej“, na schopnost improvizovat bez předběžného verbalizování, konstruování, vymýšlení nepsaných scénářů akce – i tuto schopnost je podle ní třeba cvičit a rozvíjet od jednodušších cvičení k náročnějším, od her k dramatickým scénám. Důležitý u ní je systém návazných kroků v každé lekci či v dílně.

Ve Velké Británii byl první významnou osobností dramatické výchovy PETER SLADE (1912–2004). Od dvacátých let 20. století se zabýval experimentálním dramatem a divadlem v aréně, ve 30. letech měl vlastní putovní divadla pro děti, působil v londýnských divadlech a provozoval herecké studio. Od roku 1943 působil i ve funkci „drama adviser“ v hrabství Staffordshire (poradce pro drama – funkce přibližně typu našeho inspektora nebo metodika). V poválečných letech vytvořil Birminghamské středisko experimentálního dramatu a vedl Asociaci výchovného dramatu (Educational Drama Association – E. D. A.; prostřednictvím birminghamských institucí jsme se v 60. letech s hnutím dramatu v Anglii

seznámili i my). Řídil také každoroční letní školu *Drama in Education* (*Drama ve výchově a vzdělávání*), pořádanou E. D. A. V roce 1954 vydal knihu *Child Drama* (*Dětské drama*), obsahující jeho výklad teoretických a psychologických základů dramatu. Kromě ní napsal v roce 1958 praktickou příručku *An Introduction to Child Drama* (*Úvod do dětského dramatu*).

V knize *Child Drama* podává Peter Slade obsáhlý výklad dětské hry od narození dítěte do patnácti let a hledá analogie mezi dětskou hrou a různými formami hry a rituálu od starého Egypta přes africké kmenové obřady a anglické folklorní hry, Čínu, jazz a komedii dell'arte až k modernímu divadlu. Souvislosti vidí v „divokém pouličním dramatu“ dětí a mládeže a v kruhové hře, která se objevuje v mnoha tradičních tancích v Anglii i jiných zemích. P. Slade vidí v dětské hře i spojitost s lovem a honem. „[...] vzdáleno tomu, aby tvořilo nějakou podřadnou uměleckou formu, tvoří dítě samo pro sebe něco, co zahrnuje všechny krásy, které zná člověk od počátku věků, z historie divadla i ze života. Používá cosi, co bylo shledáno integrativním, a tedy nejlepším.“ (Slade, 1965, s. 92) Z běhání v kruhu jakožto základu dětské hry pak P. Slade odvozuje svůj návrh prostoru pro dramatické aktivity dětí na půdorysu zhruba alžbětinského jeviště – s pódiiem v čele sálu, ale s volným prostorem mezi diváky na jeho ploše. Kniha obsahuje celou sérii záznamů půdorysů různých dětských her, mezi nimiž výrazně převládají kruhy, kroužky, polokruhy, elipsy a vlnovky. Kruh se také výrazně uplatňoval zejména od 60. let v dramatických aktivitách v souvislosti s rozvíjením a zkvalitňováním komunikace a s poznatky sociální psychologie: kruh jako nejdemokratičtější, nejrovnoprávnější uspořádání osob a tvar nejvíce usnadňující komunikaci všech se všemi.

K Sladeovým důležitým pojmům patří *language flow* – *plynulost řeči*, tj. „plynulost slov a imaginativních myšlenek s vyslovenou filozofickou nebo poetickou kvalitou, získávaná pečlivě připravenými příležitostmi pro plynulost prostřednictvím improvizace nebo tvořivého dramatu“ (Slade, 1965, s. 13). Stejně jako hru probírá Peter Slade plynulost řeči po jednotlivých stadiích vývoje dítěte a shrnuje: „Existuje dvojí vývoj řeči [...]. Jde o zvuk a význam. Celkově je příliš mnoho důrazu kladeno na význam a velmi málo na zvuk. Význam patří do oblasti intelektu, zvuk do oblasti emocí, a proto také většina dospělých nemůže vystát to, co nazývají ‚hluk‘, takže máme sklon potlačovat experimentování

se zvukem; to do jisté míry brání emocionálnímu a estetickému rozvoji a brání to růstu lásky ke zvuku. Jemná kritická schopnost založená na opravdové lásce ke zvuku vede k opravdovému ocenění jak řeči a literatury, tak hudby.“ (Slade, 1965, s. 94)

Cílům a hodnotám dětského dramatu věnuje Peter Slade celou kapitolu, v níž rozebírá různé aspekty cílových kategorií dramatu a cituje i několik škál cílů, formulovaných pro různé účely či školy. Uvedme jen jednu z nich, vypracovanou pro školu prvního stupně, kterou P. Slade opakovaně navštěvoval. Vypozoroval přitom, že děti v ní žijí podle hesla „volnost, rovnost, bratrství“.

„Místo dramatu ve školním experimentu:

Drama samo o sobě se hodí k dosažení cílů školy ve větší míře než jakákoli jiná aktivita, a to těmito způsoby:

a) Může být přirozeným výsledkem a pokračováním dětských her „jako“, které začínají velmi brzy, jakmile se dítě umí pohybovat z místa na místo.

b) Může společně s hudbou stimulovat dítě k pohybu, který lze individuálně ovládat a ukáznit jakožto výsledek uplatnění obrazotvornosti.

c) Když je pohyb spojen s hudbou, může být v dramatu nejvyšší formou estetického pohybu; je pro dítě natolik přirozený, že mj. vytváří psychickou rovnováhu.

d) Když je vzburzen zájem a děti se zbaví sebepozorování, přichází prostřednictvím svobody inspirace pro imaginativní výraz pohybem a řečí.

e) Dramatem může být dítě uvedeno do bohatého materiálu literatury, historie a lidské zkušenosti na celém světě; může sdílet hloubku a barvu obsažené v tvořivém genu hudby.

f) Když je drama vedeno se sympatiemi a pochopením k věku účastníků a bez snahy o ovládnutí dítěte, může jako málokterý jiný prostředek dítě podněcovat k tvořivému mluvení, tvořivému psaní literatury, k rytmu a hudbě.“

(Slade, 1965, s. 114)

V úvodu této kapitoly formuluje Peter Slade cíl dramatu obecně a velice stručně: „Mnoho lidí se ptá, jaké jsou cíle dětského dramatu. Asi nejkratší odpověď zní: šťastný a vyrovnaný jedinec. Ale to je jen částečná odpověď [...]. Z projektivní hry, při níž se dítě promítá a vcítuje

do druhého člověka, získává jistou míru emocionální a fyzické kontroly, jistoty, schopnosti pozorovat, tolerovat a brát v úvahu druhé. Je to také proces zbavování se přebytečné energie, ale setkáme se i s královstvím dobrodružství a objevů. Vyvážením těchto věcí člověk nachází štěstí a zdraví. Ty naopak vytvoří u mladého člověka nejlepší myšlenkový rámec školního učení, ale také přípravu budoucího dospělého, který bude disponovat hodnotou pro sebe i pro společnost.“ (Slade, 1965, s. 105–106) V tomto smyslu se jeho pojetí shoduje s pojetím americkým, které klade důraz na emoce a emocionální vyrovnanost člověka, na obecně lidskou stránku vývoje dítěte, na jeho život mezi lidmi.

V 60. letech byl v Anglii nejvlivnější v oboru dramatu BRIAN FRANCIS WAY (1923–2006), pedagog a divadelník, zabývající se především participací formami divadla pro děti a aktivitami s dětmi. Jeho kniha *Development through Drama* vyšla poprvé v roce 1967 (česky byla publikována nejprve pod názvem *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, v 2., revidovaném vydání pak s titulem *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*). I Brian Way vychází z pedagogiky založené na zkušenosti. Začátek první kapitoly: „Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí podobu – buď může mít podobu informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatické výchovy. Například odpověď na otázku ‚Kdo je slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘ Jiná možná odpověď je: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.‘ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše, stejně jako mysli. Přesně toto je – velmi zjednodušeně řečeno – funkcí dramatické hry.“ (Way, 2014, s. 10)

Drama podle Briana Waye není totéž co divadlo a není to také jen další školní předmět, ale je to „praktikování života“ a liší se od akademických, naukových předmětů svou neuchopitelností. Drama nerozvíjí jedince lineárně, od bodu A k bodu B a odtud k bodu C, ale působí na všechny stránky osobnosti, přičemž každý člověk má předpoklady k tomu, aby se rozvíjel.

Metody Wayovy práce vycházejí z osobnosti jedince a její struktury, kterou zobrazuje v podobě soustředných kruhů. Uprostřed je osoba, která má sedm stránek (faset) – pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické Já, řeč, city a intelekt – a ty se promítají do čtyř okruhů poznávání a vztahu

k vnějšímu světu – od nejmenšího vnitřního kruhu k největšímu vnějšímu: a) objevování vlastních vnitřních zdrojů, b) uvolnění a ovládnutí těchto osobních zdrojů, c) citlivost k druhým a objevování životního prostředí a d) obohacování osobnosti ostatními vlivy uvnitř i vně životního prostředí – tedy od jedince k vnějšímu světu a k interakci jedince s prostředím. Podle tohoto schématu se pak odvíjejí Wayova cvičení a hry. Podle něho lze začít kteroukoli stránkou (fasetou) osobnosti, postupně přecházet k dalším, ale vždy je třeba začínat tam, kde zúčastnění jedinci jsou, tedy brát v úvahu jejich zájmy, schopnosti, ale i např. úroveň jejich vkusu, a odtud postupovat dál. B. Way rozlišuje práci časnou, s malými dětmi i se všemi začínajícími, a práci pokročilou. Časná práce vyžaduje nekritickou, vstřícnou atmosféru, která odbourává sebepozorování, tj. tendenci jedince myslet nikoli v první řadě na to, co koná a jaký to má cíl, ale na to, jak se jeví ostatním. Z toho plyne tendence buď předvádět se, anebo naopak se vyhýbat aktivitám, v nichž se lze zviditelnit. B. Way zde rozvinul to, čím se zabýval už Peter Slade.

Ve své knize Brian Way postupně probírá cvičení pozornosti, smyslů, obrazotvornosti, pohybu a řeči, citlivosti a charakterizace a popisuje celou sérii různých modelů improvizací. Mimo jiné se zabývá i uplatněním bojů a násilí v dramatu a jejich kultivace skrze improvizovaná cvičení a hry; v závěru se zabývá i tím, co nazývá „sociální drama“, čímž je myšlena dramatická hra ve vztahu k sociálnímu rozvoji. Na rozdíl od amerických autorek B. Way nevychází z umělecké literatury, ale z námětů zvolených učitelem nebo žáky a jimi samostatně rozvíjených. Náměty nabízejí celý život, literatura, tisk, lze je hledat kdekoli, literatura je tu však chápána především jako zdroj námětů a témat, ne jako předloha. U Briana Wayne se tedy výrazně uplatňuje jeden z podstatných rozdílů mezi dramatem americkým a anglickým.

Vývoj v Anglii začal u Petera Sladea dramatem uplatňovaným v zájmové činnosti, ale poměrně brzy začalo být drama začleňováno do výuky v podobě samostatného předmětu. Odtud šel vývoj k hledání a nalézání možností jeho zapojení ve výuce jiným předmětům nebo částem jejich látky. Pro tento posledně zmíněný typ práce se ustálil název „*drama in education*“. Bývá překládán jako „drama ve výchově“, ale přesnější je „ve vzdělávání“: slovníkový význam slovesa *to educate* je provozovat školení, rozvíjet mentálně nebo morálně, zejména instrukcí, trénovat, cvičit, těžiště jeho významu tedy směřuje k vybavování jedince

vědomostmi a dovednostmi, které ale v anglickém pojetí zahrnuje morálku a chování, tedy veškeré školou poskytované intencionální působení na jedince. Angličtí pedagogové v koncipování tohoto typu dramatu kladou značný důraz na věcné obsahy (látku naukových předmětů), nejen na rozvoj osobností.

Na Briana Waye navazuje v současnosti nejvlivnější směr, označovaný také (zejména u nás) jako *dramatické strukturování*, *strukturování dramatické práce* nebo *strukturované drama* (*školní drama*). Jeho teoretikem je GAVIN BOLTON (*1927) a nejvýraznější, nejosobitější představitelkou DOROTHY HEATHCOTEOVÁ (1926–2011). Dalšími reprezentanty, kteří jsou u nás známi buď prostřednictvím svých publikací, anebo z praktických dílen, jsou CECILY O'NEILLOVÁ, jež s ALANEM LAMBERTEM napsala knihu *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers* (1982), JONOTHAN NEELANDS (*1952), autor publikace *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice* (1984), JUDITH ACKROYDOVÁ (*1958) a další.

O D. Heathcoteové napsala Američanka BETTY JANE WAGNEROVÁ: „[...] podle jejího názoru to, co dělá, není tvořivá dramatika, rolová hra, psychodrama nebo sociodrama, ale vědomé využití prvků dramatu k vyučování – doslova k vytažení toho, co už děti vědí, ale ještě nevědí, že to vědí.“ (Wagner, 1976, s. 13) V průběhu 70.–80. let tedy došlo k radikálnímu posunu od zájmové činnosti, zábavy, umění, literatury a rekreace a od občanské, morální a citové výchovy ke škole a k vzdělávání, k učební látce. Nejde však o pouhé upevňování (zapamatování) vědomostí, ale o kvalitativní, ne kvantitativní (faktografické) vyučování, tedy v zásadě o to, co naznačila ve vztahu k učební látce už Winifred Wardová. Není účelem skrze drama podávat veškerou látku, ale jen tu, která se k tomu hodí a která může sloužit jako model k pochopení látek jiných; drama má tedy doplnit a obohatit vyučování běžného typu. „Nepoužívá děti k produkování her. Místo toho,“ píše B. J. Wagnerová o Dorothy Heathcoteové, „užívá drama, aby rozšířila jejich uvědomění, aby je uschopnila dívat se na realitu skrze fantazii, vidět pod povrchem akcí jejich smysl. [...] Nedělá to kupením většího množství informací, ale uschopňováním dětí k tomu, aby užívaly, co již vědí.“ (Wagner, 1976, s. 15) Učební cíle ale nejsou jediné a učební látka rovněž ne. S pochopením podstaty věci ve věcném učení (např. v historii, v literatuře) jde ruku v ruce sociální učení, vyrovnávání se se sebou samým i s problémy, které člověka (dítě, stejně jako dospělého) v životě potkávají.

Drama ve vyučování nepočítá s učitelem specialistou a není to samostatný, nezávislý předmět. „[...] nejde o drama samo o sobě, ale o jakýkoli aspekt osnov, který se nabízí pro dramatické strukturování. Proto není třeba nad ním krčit rameny jako nad dalším pokusem o interdisciplinární nebo integrovaný přístup k osnovám, a jak čtenář zjistí, integrita základních pojmů všech oborů zůstává neporušena,“ píše v předmluvě ke knize Cecily O’Neillové a Alana Lamberta Gavin Bolton. A autoři sami hned v prvních odstavcích knihy říkají: „Na druhém stupni školy se drama často dostává do izolace od zbytku učebního plánu a od významných obsahů, které jsou platné pro učitele jiných předmětových oblastí. Když k tomu dojde, může se drama stát povrchním a fragmentárním. Kvůli vnějším tlakům a prostoru může být učitel nucen příliš spoléhat na hry a cvičení nebo může zdůrazňovat divadelní dovednosti, které jsou na zkoumání nebo rozvíjení významu aplikovány zvenčí.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 9)

Cecily O’Neillová a Alan Lambert ve své knize dále píší: „Drama ve vyučování je způsob učení. Aktivní identifikace s pomyslnými rolemi a situacemi žáků umožňuje učit se v dramatu zkoumat sporné otázky, události a vztahy. K účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 11) Vyžaduje to však od nich ochotu přistoupit na pravidla hry, tj. přijímat fikci ve vztahu k předmětům, k akcím a situacím, vstoupit do role, být v interakci se zbytkem skupiny, umět udržet fikci i ve verbálním projevu, jako je popisování imaginárního prostředí děje nebo diskuse o problému, který je součástí tématu. „Nejvýznamnějším druhem učení, který je možné zkusenosti v dramatu přisoudit, je růst žákova chápání lidského chování, sebe sama i světa, v němž žije. Tento růst pochopení, který v sobě zahrnuje změny navykklých způsobů myšlení a cítění, je prvotním cílem vyučování dramatu. Druhotným cílem je zvyšování schopnosti užívat dramatickou formu a uspokojení z práce v jejím rámci.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 13)

I když z předchozího výkladu by se mohlo zdát, že autorům jde pouze o učení dané látky některého předmětu, není tomu tak. Autoři vytyčují tři skupiny cílů: 1. učení, které vyplývá z obsahu lekce, tj. vědomosti např. z historie, 2. sociální učení, tj. růst sociálních dovedností a jistoty, kooperace, ochoty přijmout nápady druhých, brát na sebe odpovědnost, příležitost uniknout z existujícího sebeobrazu nebo role, např. klauna, potíživý apod., 3. dovednosti v užívání jazyka, pohybu, jednání v různých rolích, v dovednosti vybírat a tvarovat materiál, umět sdělovat svoje nápady apod.

Pro praxi dramatu ve vyučování jsou důležité tři prvky. Prvním je učitel v roli, způsob, jak práci vede. Podle D. Heathcoteové nemá mít učitel ani roli hlavní, ani zcela nedůležitou, ale takovou, která může ovlivnit další vývoj dění. Za řešení tématu odpovídají děti, učitel zodpovídá jen za to, aby činnosti byly opravdu dramatické. Druhým důležitým prvkem je zastavování dramatu, a to proto, aby bylo možné prodiskutovat téma, prohloubit význam toho, co se hraje, neboť hlavním úkolem je pochopení látky. Třetím důležitým prvkem je univerzálnost lidských vztahů a situací. Dorothy Heathcoteová ve shodě se svým obrazným slovníkem mluví o bratrství nebo bratrstvu (anglické *brotherhood* znamená obojí): každá situace a vztah obsahují základní model (např. sloužit druhému), projevující se v životě v nesčíslných konkrétních podobách. Smyslem dramatu je pochopit tyto univerzální modely do hloubky a umožnit dětem přenášet je do života jak vlastním jednáním, tak chápáním druhých lidí. V tom vězí „význam“ nebo „významnost“ učení pro životní praxi dítěte – uvozovky zde mají naznačit, že jde o odborný pedagogický termín. Wolfgang Klafki už v 60. letech zformuloval požadavek, aby učivo bylo pro děti významné, tj. aby se vztahovalo nejen k budoucnosti, ale i k přítomnosti dětí, aby je oslovovalo tady a teď. Za významné se v pedagogice považuje to obecné, principiální v učivu, to, čím lze učinit nějaký obsah zajímavým a vzbuzujícím otázky žáků (viz Machková, 2007, s. 48).

Dramatické strukturování používá celé série technik, které jsou většinou dostupné každému, bez ohledu na jeho speciální dramatické schopnosti, a každý je snadno pochopí a rychle zvládne. Příkladem jsou živé obrazy, které skrze náznak role zobrazují situaci bez nároku na herecké předpoklady účastníků; jiné metody jsou založeny na shromažďování a vyjádření vědomostí (plášť experta) nebo názoru na daný problém (uličky svědomí, škály postojů k dané věci apod.). Tyto techniky umožňují aktivní účast i studentům, kteří nemají žádné dramatické schopnosti ani zájmy.

Má-li strukturované drama fungovat jako způsob učení, musí být založeno na skutečné znalosti faktů. Ač o ně jde až v druhé řadě a prvořadě je ono bratrství – univerzální vztah a situace –, nesmí tato práce pracovat s nepravdami a nepřesnostmi. Proto je běžnou součástí přípravy učitele a často i žáků (v duchu projektového vyučování) studium odborné literatury daleko přesahující text běžné učebnice, příprava a pořizování nebo získávání pomůcek, charakteristických předmětů (reálných i napodobenin), fotografií, obrazů a podobných stimulačních předmětů.

Stejně jako každé jiné drama je i strukturování založeno na krocích. V tvořivém dramatu se kroky řídí výstavbou příběhu a postupuje se buď od jednotlivých elementů, které ho tvoří nebo se na něm jinak podstatně podílejí, nebo po jednotlivých scénách. V strukturovaném dramatu je osou těchto kroků téma a důležité je ohnisko, to znamená, že některé sekvence příběhu mohou být vypuštěny, odvyprávěny učitelem apod., jiné se probírají opakovaně, s použitím různých technik nebo s různým řešením, aby jejich smysl a význam byly prozkoumány do hloubky; některé mohou být prezentovány retrospektivně, v různém pořadí, ne tak, jak se v příběhu odehrály, atp. Účelem a cílem těchto postupů je dosáhnout předvídatelnosti dění v lekci – na rozdíl od nepředvídatelného vývoje volné improvizace. Je to dáno zejména tím, že východiskem je učební látka, navíc (např. v knize Cecily O’Neillové a Alana Lamberta) látka historická, u níž žádné „co kdyby...“ neexistuje.

Dorothy Heathcoteová vytvořila schéma rozčlenění tématu do sekvencí, které postupně tvoří ohnisko práce. Schéma je kruh rozdělený na dílky jako koláč či dort. V každém segmentu je část tématu, jeden jeho aspekt – ohnisko práce. D. Heathcoteová doporučuje téma segmentovat podle kulturologického dělení lidských kultur na obchod, komunikaci, oblékání, výchovu, rodinu, potravu, zdraví, právo, volný čas a zábavu, útočiště (ochrana a bydlení), cestování, válku, práci a kult (náboženství). Každé téma neobsáhne všechny tyto složky a navíc u mnohých témat budou ještě subtémat, ale v zásadě se podle těchto kategorií lze orientovat v každém námětu, aby netvořil nediferencovaný „balík“, ale umožnil určité aspekty věci probírat přehledně a více do hloubky. Kterým ohniskem začít práci a jak pokračovat, to pak záleží nejen na tématu, ale i na typu skupiny (např. jestliže si skupina asociálních chlapců vybere námět pirátství, Dorothy Heathcoteová nezačíná přepadením jiné lodi, ale dřinou spojenou s přípravou lodi k vyplutí).

Dalším důležitým stavebním prvkem dramatického strukturování je návnada nebo jinak řečeno hák – tedy to, co vtáhne hráče do hry nebo na čem je celý projekt jakoby zavěšen. Jde o navození dramatické situace, tedy situace, která vyvolává zájem tím, že obsahuje jisté tajemství, jen napovídá, ale nedořekne informace o námětu. Je to situace, která si vynucuje řešení, pokračování, pátrání, zjišťování a reakci jednáním. Se startem práce souvisí pojem budování víry, tj. vytváření představ natolik obohatených konkrétními detaily, že se stávají živými, jasnými a zřetelnými.

Fikce jakoby ožívá a stává se pravdou, což umožňuje pohroužení hráčů do hry.

Na takto pojaté dramatické strukturování, vázané především na učební látku, navázalo v 80. letech tzv. *process drama*, česky snad dramatický proces, procesuální drama, tj. drama založené na sérii akcí vedoucích k cíli nebo jinak řečeno na kontinuálních operacích (tak slovník vysvětluje některé z významů slova *process*). Procesuální drama má své východisko, startovní bod, návnadu, ale jeho vývoj je nepředvídatelný. Základem je příběh, ale ten vzniká v procesu práce. Tento typ vznikl v Austrálii a Severní Americe a spojil vlastně oba základní přístupy k dramatu. A je to mj. přístup blízký divadlu, i když zdaleka nemusí vyústit ve veřejné vystoupení. V souvislosti s tím Cecily O’Neillová, autorka knihy *Drama Worlds (Dramatické světy)*, využívá osvědčené začátky dramat divadelních a filmových, a to jak v popisu lekcí, tak v analýze dramatickosti. Jako jeden z příkladů uvádí začátek *Hamleta*, kdy se Marcello, přicházející vystřídat předchozí stráž, zeptá: „Tak co? Ukázalo se to tu dnes večer zas?“ Z těch několika málo slov se dozvídáme, že je večer a že se na hradbách ukázalo cosi tajemného, co všechny zajímá a co očekávají znovu. Ve své knize popisuje C. O’Neillová hodinu, kterou s teenagery začínala informací, že se Frank Miller vrací do města. Je to informace, která stojí na začátku dramatických událostí slavného westernu *V pravé poledne*. I tady zůstává tajemství, v *Hamletovi* reprezentované zájmem „to“, zde je jím jméno prezentované v souvislosti s návratem, který zřejmě nese nějaký význam. Z úvah, kdo je Frank Miller, co se stalo, po jaké době a proč se vrací, proč a jak tehdy odešel..., se rozvíjí dramatický příběh.

Za padesát let, které kdysi Winifred Wardová označila za dobu potřebnou k tomu, aby se nějaká nová věc ve školství opravdu ujala – a k čemuž také došlo –, se chápání dramatické výchovy v angloamerické oblasti výrazně posunulo, nejen pokud jde o užívané techniky, přirozeným vývojem bohatě rozhojňené a rozrůzněné, ale zejména v oblasti cílů. Zatímco W. Wardová vedle rozvíjení sociálního porozumění a kooperace a rozvoje samostatného myšlení za cíle stanovila emocionální vybití, sebevyjádření v umění a rozvoj tvořivé obrazotvornosti, tedy cíle v oblasti emocionální a umělecky tvořivé, Cecily O’Neillová s Alanem Lambertem stanoví tři skupiny cílů – učební, dramatické a sociální. Sociální rozvoj tedy zůstává konstantou dramatické výchovy po celá desetiletí, přistupují k němu však

cíle další, věcné, stojící mimo osobnost jedince, kdežto emoce se stávají jen jednou ze součástí celého procesu. Zde také je zřejmě třeba hledat důvody oněch posunů – dramatika zaměřená na emoce má tendenci soustředit se na zúčastněného jedince, na jeho vlastní osobní život, zatímco dramatika zaměřená na učení a dramatickosti více zahrnuje do práce poznávání druhých, života a světa v jejich komplexnosti. Soustředění na sebe se často projevuje v reflexích jednostranně zaměřených na otázku, „jak jsme se cítili“, místo na to, jak hra fungovala, jak se cítily a co prožívaly postavy. Přílišný důraz na zúčastněného jedince může dokonce vést až k řešení vážnějších psychických problémů, a tedy k intervenování (bez příslušné kvalifikace a oprávnění) i do oblasti psychoterapie.

Lze tedy říci, že vývoj se ubírá od „emocionální lázně“ k věcnému poznávání a řešení objektivně existujících, ale i nás účastníků se týkajících problémů, včetně oblasti emocí. Lze to dokumentovat na projektu, který proběhl v letech 1996–2004 v Brisbane v Austrálii. Byl nazván DRACON (= drama + konflikt) a zahrnoval celou řadu škol, v nichž se žáci zabývali dramatickou formou tématy konfliktů a šikany, tedy problémy, jež se v současnosti týkají prakticky všech žáků, kteří jsou buď šikanujícími, nebo šikanovanými, anebo spoluviníky – pozorovateli. Základem řešení byla racionální analýza konfliktů, tj. získání „konfliktní gramotnosti“, vědomého a informovaného přístupu ke konfliktům a šikaně na základě dvou prvků zdánlivě protikladných – empatie a intelektuálního odstupu. Základem k řešení je popis typů konfliktů (mezi vrstevníky, žáků s učiteli atd.) a stadií konfliktu, hovoří se o odpovědnosti všech účastníků konfliktu nebo šikany, kteří se mohou angažovat v deeskalaci, snižování konfliktu. Součástí tréninku jsou nejen aktivity samé, ale i pojmenování, racionální analýza konfliktního dění. Během celého projektu byl v nejednom případě pozorován zásadní posun pozice některého ze studentů od outsidera nebo vysoce problémového žáka k jednoznačně pozitivní pozici ve škole i mimo ni, došlo tedy k nápravě (řekněme léčbě), k emocionální vyrovnanosti, aniž navenek, v technikách a metodách nebo osobních tématech, byl na tuto stránku kladen důraz. (Machková, 2006)

Ve všech uvedených případech typů angloamerického dramatu, s výjimkou úvodních lekcí Violy Spolinové, tvoří obraz reality založený na akceptování fikce, na vstupu do rolí a na dramatické situaci, z níž se rozvíjí nebo může rozvíjet děj a vznikat příběh, hlavní, časově naprosto

převažující náplň hodiny, případně ji vyplňuje celou. Jen na začátku hodiny (lekce, schůzky) zařazuje většina pedagogů několikaminutovou uvolňovací a soustředovací činnost, psychosomatickou rozcvičku, a to tehdy, když to situace vyžaduje. Zde se uplatňují hry s pravidly, ale často už je i tato část tematicky vázána k obsahu hodiny. Další autoři užívají i cvičení; neobjevují se však ryze technická cvičení, převzatá z výchovy herců (např. nácvik dýchání, jazykolamů, rytmická cvičení, chůze apod.). Drama je důsledně koncipováno jako učení o životě, ať už to je učení skrze obraz podle umělecké literatury, případně na základě příběhů vytvořených skupinou a učitelem, anebo na základě učební látky, která obsahuje mezilidské vztahy a životní situace lidí.

Navzdory všem odlišnostem i sporům mezi představiteli různých směrů existuje řada společných rysů, vyskytujících se ve všech systémech nebo ve většině z nich:

- hráč se nejdříve ze všeho potřebuje zbavit sebezpozorování, tj. vyrovnat se sám se sebou a se svým obrazem v očích druhých;
- základním výsledkem dramatu je zkušenost založená na zkoumání a poznávání univerzálních témat lidské zkušenosti;
- k podstatným úkolům dramatické výchovy patří rozvíjení kritického myšlení;
- volba témat, námětů a předloh respektuje skutečný stav jednotlivců i skupiny, vychází z jejich skutečných potřeb a zájmů;
- základem je skupinová práce a rozvíjení každého jednotlivce;
- učitel zadává „kdo, co, kde, kdy, proč“, neříká, „jak“ se to má provést;
- s fiktivností dramatické práce souvisí i důraz na imaginární prostředí a rekvizitu;
- drama je proces, během něhož, ne před ním, získávají hráči dovednosti, rozvíjejí svoje schopnosti, ujasňují si hodnoty a vytvářejí postoje;
- základem práce je proces, nikoli výsledek, a proto se látka aktivit postupnými kroky, variacemi a opakováním obohacuje, upřesňuje, tvaruje;
- zásadní význam je přikládán formulaci cílů a promyšlenému plánování při zachování schopnosti učitele přizpůsobit svůj plán potřebám dětí i v průběhu lekce;
- součástí práce je soustavná evaluace a reflexe, týkající se přímo látky, tématu, jeho zpracování, včetně formy, tedy chování a cítění postav, chodu práce; nehodnotí se kvalita výkonů jednotlivce;

— jednotlivé směry a jejich varianty je třeba chápat jako ucelené systémy, které mají svou vnitřní souvztažnost a hierarchii hodnot, cílů, pracovních postupů (technik, metod) a typů látek, východisek.

Angloamerické pojmenování, jehož základem jsou výrazy „drama“ nebo „dramatika“ s různými přívlastky a v různých konstelacích, nebylo v 60.–80. letech 20. století vhodné přejímat v původní podobě. Zejména výraz „drama“ v češtině navozuje buď představu divadelního textu, anebo závažných a nešťastných událostí (k problémům záměny s divadelním textem někdy dochází i v angličtině). Navíc totalitní školská terminologie byla velmi rigidní, proto se pojmenování *dramatická výchova* nabídlo jako jediné schůdná paralela s výtvarnou, hudební, literární, tělesnou, estetickou výchovou. Teprve po roce 1990 se začalo alternativně užívat i pojmenování *tvořivá dramatika* (tento termín se ocitl jak v názvu Sdružení pro tvořivou dramatiku, tak v názvu časopisu) a na Divadelní fakultě AMU ještě navíc *výchovná dramatika*, aby se název celého oboru (katedry) odlišil od názvosloví předmětů umělecké výuky (herecká, režijní, pohybová atp. výchova). Nadále tedy budeme užívat ve vztahu k praxi v ČR názvy *dramatická výchova*, *tvořivá dramatika* nebo *dramatika*.

Kapitoly z teorie dramatické výchovy

1 Dramatická výchova jako obor

Dramatická výchova vznikla jako pokračování divadla hraného dětmi. Přesahuje jeho hranice a stanovuje si cíle, volí prostředky a témata a náměty, které dětské divadlo minulosti nebylo schopno pojmout a ani si na to nečinilo nároky. Jediným zdrojem podnětů a inspirace tradičního divadla hraného dětmi (školního, dětského divadla) bylo divadlo dospělých a jeho cílem bylo představení. Dramatická výchova má zdrojů více a oceňuje jako neopominutelnou cílovou kategorii proces, ať už k vzniku veřejného vystoupení vede, či ne.

Dramatická výchova je proto obor interdisciplinární a vychází z poznatků, cílů i metod několika oborů, z nichž přebírá určité prvky, které vytvářejí novou strukturu. První skupinu zdrojů představují dramatická umění a teatrologie, druhou pedagogická teorie a praxe, třetí psychologie, zejména psychologie osobnosti a sociální psychologie, a konečně čtvrtou tvoří umění a společenské vědy. Dramatická umění a teatrologie poskytují dramatické výchově podstatnou část učiva v podobě dovedností a vědomostí o divadle a dále některé metody, resp. jejich základ (teorie herectví, herecká výchova). Pedagogika je zdrojem základního pojetí cíle výchovy a vzdělávání a vztahu základních prvků výchovné struktury učitel – žák – učivo. Psychologie umožňuje pedagogovi pochopit, co se v žákovi děje a jak na něj aktivita působí, a poskytuje i množství materiálu týkajícího se jak jednotlivce a jeho schopností a vlastností, tak vztahů mezi lidmi, sociability a komunikace. Společenské vědy a umění, umělecká díla všech oborů, nabízejí další podstatnou část učiva.

Vzniká otázka, proč tento typ výchovy nazývat „dramatickým“, respektive v angličtině „drama“. Aristotelés ve své *Poetice* odvozuje slovo drama od řeckého *drán* – jednat. Podle Otakara Zicha je základem dramatu a dramatickosti „vzájemné jednání osob“, přičemž jednání je „názornou akcí osoby, jež má působit a působí na osobu jinou“ (Zich, 1931, s. 46) Jednání je podle O. Zicha podstatou dramatu a je nejen nutné, ale k vzniku dramatu zcela dostačuje. Pojem drama zdůrazňuje aktivitu, akci, jednání, a to jak v umělecké tvorbě, tak v pedagogických procesech. Důležitá, ale sekundární je otázka, zda se vzájemné jednání postav odehrává jen uvnitř skupiny, anebo před diváky jakožto divadlo.

Podle *Slovníku spisovného jazyka českého* má adjektivum *dramatický* poměrně široký význam; slovník uvádí: herecký, divadelní, velmi živý, vzrušený, vzrušující, napínavý, ale i vážný, tragický. Aktivita je vyjádřena významy „velmi živý, vzrušený, vzrušující, napínavý“. Drama tedy vyjadřuje vysokou aktivitu, osobní zaujatost a angažovanost na nějakém dění, ale i očekávání plynoucí z konfliktu nebo obtíže či překážky, jež je třeba rozřešit či překonat.

Protože by jednoslovný název *drama*, ať už v jakémkoli spojení, vedl k častým omylům a záměnám (tyto obtíže se někdy vyskytují i v anglicky mluvících zemích), zvolili jsme v počátcích rozvoje oboru termín *dramatická výchova* jako pro češtinu vhodnější, protože koresponduje s vžitým školským názvoslovím (hudební, výtvarná, tělesná, literární výchova). Po roce 1990 se u nás začal ujímat i termín *tvořivá dramatika* a se vznikem samostatné katedry na Divadelní fakultě AMU i název *výchovná dramatika*. Důvody rozlišení jsou spíše organizační, obsah je totožný a lze je užívat jako synonyma: termín *dramatická výchova* je vhodný spíše pro školu a školní využití dramatických aktivit, *výchovná* či *tvořivá dramatika* lépe vyjádří ty činnosti, které zahrnují i dětské divadlo a jiné typy veřejných produkcí. Jen výjimečně se vyskytují i termíny vytvořené přímo pro tento obor, jako je *dramika*, označení, které k nám přišlo z dánštiny a bývá využíváno v oboru dramaterapie nebo dramatiky ve speciální pedagogice.

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu takto: „Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (2008, s. 27) Dramatickou výchovu chápe jako systém a na první místo staví začlenění do sociálně-uměleckého typu pedagogiky. Odtud postupuje k určení do oblasti dramatu a divadla. Rozšiřuje tyto aktivity i na dospělé, závěrem staví dramatické prvky do průsečíku s výchovnými požadavky a rozvojovými možnostmi osobnosti.

Chceme-li dramatickou výchovu definovat v celé její šíři a ve všech možnostech, které nabízí, můžeme zvolit obecnější definici: dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor, založený na učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů

a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Jejím základem je prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Lidské jednání tvoří podstatu dramatu jakožto uměleckého druhu, vytváří situace a z nich se odvíjející děje, které se v dramatické výchově stávají jádrem jejího obsahu. Dramatická výchova je proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.

Dramatická výchova je v praxi buď školní předmět, anebo zájmová aktivita a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným školním předmětům. Od ostatních školních předmětů estetické výchovy se liší tím, že její podstatnou složkou je osobnostně-sociální rozvoj a poznání, které jsou nezbytnou podmínkou dosahování estetickovýchovných a uměleckovýchovných cílů.

Hra dramatického typu, hra mimetická je příležitostí vstoupit do jiného než skutečného, běžného, známého života a poznat tak přímou zkušeností to, co neznáme, co je pro nás nové, co ve skutečnosti nezažíváme nebo to zažíváme jinak. Hra je podle Johana Huizingy „dobrovolná činnost, [...] která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti s vědomím ‚jiného bytí‘, než je ‚všední život‘“ (1971, s. 33).

Někdy se pro divadlo i pro dramatickou hru (zejména v jiných jazycích) užívají termíny a obraty, které v češtině znějí hanlivě: předstírání (anglicky *make believe* – doslovně „dělat věření“ nebo „uvěřitelnost“), veliká lež (Dorothy Heathcoteová) nebo umělost. Ostatně fiktivnost, „klamnost“ divadla bývala mnohdy důvodem jeho zavrhování, jako by bylo podvodem; i hra bývá chápána někdy jako zastírání nebo předstírání. Umělost však je třeba přiznat i dramatické výchově, neboť v ní spočívá její smysl a podstata, právě ona umožňuje vstoupit do postav a situací, které nejsou hráčům běžně dostupné.

Hra v roli je v dramatické výchově základním mechanismem učení. Hráč si ve hře v roli vlastní aktivitou osvojuje, asimiluje, tj. po svém zpracovává a poznává jednání druhých a tím se postupně, krok za krokem dopracovává k poznání a pochopení jejich motivů, prožitků, začíná se do nich vcítovat a rozumět jim, stává se chápavějším a tolerantnějším, a tedy i komunikativnějším, stává se partnerem druhých.

Valentovo *Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice)* (1995) je jediná studie, která se z mnoha různých hledisek zabývá speciálně touto otázkou. „Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda,“ píše Josef Valenta, „která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.“ (Valenta, 1995, s. 31–32) Fáze hry v roli tvoří navození, příprava, rozehrání a reflexe, tj. nejen aktivita sama, ale i její motivace, zadání a zahájení a následně (někdy i během hry) reflexe jejího průběhu, tématu, situací a vztahů v ní obsažených.

Josef Valenta dále uvádí, že lze hrát věci, živočichy, osoby, abstrakta, vztahy, situace a děje, a to skrze jejich vnější znaky nebo vnitřní charakteristiky (tamtéž, s. 33 a 34). K tomu dvě poznámky: hraní věcí, živočichů a abstrakt je v dramatické hře (stejně jako v literatuře, např. v bajce) vždy o lidech a jejich vztazích, jenom atributy věcí nebo živočichů i podstata abstrakt staví do popředí určité vlastnosti nebo projevy člověka, které jsou v dané aktivitě v ohnisku pozornosti. Poznámka druhá: otázky, zda se hrají vnější projevy, či vnitřní charakteristiky, jsou věcí volby, závislé na typu a funkci hry, na věku hráčů či zvoleném divadelním stylu či typu inscenace. Ve vztahu k dramatické výchově lze konstatovat, že vnější znaky jsou zpravidla charakteristické pro hru (interní i jevištní) děti zhruba do puberty, vnitřní charakteristiky jsou podstatou herectví.

Pokud jde o formu hry v roli, danou mírou účasti osoby hráče na roli a vztahu role k realitě, tedy jinak řečeno vztahu hráče k roli a postavy a role k jejímu reálnému předobrazu, spočívají prvopočátky role už v takovém typu cvičení určité funkce nebo dovednosti, které je motivováno představou postavy, bytosti či oživené věci, jako je motivace cvičení uvolnění napětí představou nafukovacího panáka nebo marionety. V těchto případech jde ovšem jen o náznak a představu role.

Josef Valenta podle míry vázanosti na osobu hráče a proti tomu míry fiktivnosti hrané postavy rozlišuje tři formy či úrovně hry v roli: simulaci, alteraci a charakterizaci.

Simulaci popisuje takto: žák hraje „sebe ve více či méně typické životní situaci, která je hrou uměle navozena. [...] modelujeme možné vlastní životní role na základě určení situačních okolností [...] Já, jako bych se ocitl v té či oné situaci...“ (tamtéž, s. 74–75) Tento typ hry v roli se v dramatické výchově uplatňuje spíše jako doplňkový, zejména

v tzv. dramatickém strukturování, jako prostředek organizované diskuse na dané téma, v technikách typu plášť experta nebo horké křeslo. Hlavní sférou uplatnění simulace je výuka a profesionální trénink, výcvik v řešení problémů a získávání specifických dovedností. Jsou to tzv. manažerské nebo strategické hry, diskusní fóra, výuka jazyků apod., v nichž hráči hájí určené stanovisko bez ohledu na svůj osobní názor na věc.

V práci s dětmi a mládeží, včetně velké části práce inscenační, je velmi frekventovaná další forma hry v roli, a to **alterace**, jejímž základem je role v tom smyslu, jak ji chápe sociální psychologie. Role v tomto smyslu je chápána jako očekávané chování člověka v určité pozici. Sociální role a chování z ní vyplývající umožňuje interakci s druhými lidmi. Podle Josefa Valenty je sociální role „souborem očekávání jiných osob [...] ve vztahu k jistému jedinci [...], subjektivní reflexí [...] jedince v souvislosti s jeho ‚ukotvením‘ v síti sociálních vztahů [...], souborem vnějších projevů jedince založených na předchozích dvou ‚faktorech‘“. (tamtéž, s. 10) Role je v rovině alterace tedy zpravidla charakterizována jako povolání (prodávačka), reprezentant určité aktivity (fotbalista, kutil, ochotník), sociálního statusu (princezna, žebrák, poslanec), pozice v rodině nebo jiné malé skupině (macecha, kamarádka). J. Valenta dodává, že sociální roli často doplňují ještě „jisté *specifikující prvky*. Těmi mohou být ‚biologické‘ atributy (starší žena), jistá psychologická určení (rázná), ale velmi často jsou jimi určeny postoje, motivy a jednání (nesouhlasí s projektem městského architekta a vede v této věci jednání se starostou...)“. (tamtéž, s. 75) Toto určení je vázáno na dané okolnosti, resp. na situaci a děj hry. První dva prvky do alterace vstupují především skrze osobní vlastnosti (představitelka role je osoba rázná) nebo subjektivními výklady dané role hráčem (jedna hráčka si může roli princezny představovat jako tichou a mírnou, jiná jako veselou a činorodou). V každém případě je alterace založena především na vnějším chování postavy, vnitřní život se objevuje sporadicky a víceméně nahodile.

V dramatické výchově je plnohodnotná i ta hra v roli, která je založena na situaci (simulace) nebo jednoduchém až jednostrunném charakteru (alterace), kdežto v divadle bývá většinou žádán charakter bohatý, složitý, jedinečný a často i rozporuplný. Herec v divadle také buduje postavu ve vývoji, ne staticky, v jednom momentu. V dramatické výchově je zpravidla volba typu hry, tématu i námětu vymezena pedagogickým cílem

a věkovými danostmi, případně žánrem předlohy a scénáře, jako je pohádka jakožto literární východisko.

Třetí formou hry v roli je **charakterizace**, při níž je součástí tvorby vnitřní život postavy a jeho ztvárnění sdělným, „viditelným“ způsobem (Valenta, 1995, s. 77). Předpokladem charakterizace je dramatická postava, která má bohaté individuální rysy, často je rozporuplná, konfliktní. V herecké interpretaci (podobně jako u alterace) je charakterizace doplněná a rozvinutá ještě hercovou fyzickou i psychickou individualitou. Na přechodu mezi dětstvím a dospíváním, mezi alterací a charakterizací, se v dramatické výchově uplatňuje i to, co Miloslav Disman nazval autostylizací, tj. spojením vlastních postojů a charakteristik s charakterem, který je hráči biologicky i sociálně blízký.

Hranice mezi jednotlivými formami jsou často nezřetelné a dochází k spontánním i plánovaným přechodům od jedné formy k druhé – od cvičení k simulaci, od simulace k alteraci, od alterace k charakterizaci, ale nejednou i opačným směrem, jestliže se další stupeň ukáže být nad psychické možnosti hráčů nebo neumožňuje řešit problém, zvládat dovednosti apod.

Má-li hra v roli poskytnout hráči poznání a být učení o životě a lidech, pak musí mít charakter experimentu a průzkumu. Proto je důležitým prvkem hry opakování a variace nebo vytváření takových řad témat a námětů, aby určitý problém byl nazírán, zkoumán a zakoušen z různých hledisek. Hra v roli dovoluje prožít teď a tady i to, co je dítěti nedostupné, a poznávat nejen vnější projevy, ale i postoje a city druhých, rozvíjí tedy empatii.

Velmi důležitým prvkem rolové hry v učení je reflexe, tj. vědomá práce s poznáním lidí a jejich vztahů, které role nabízí, uvědomění si motivace jednání, jeho sociálních kontextů a důsledků, tedy jinak řečeno kritické posouzení a řešení problému, který tvoří základ tématu hry v roli.

S hrou, hrovostí a herními dovednostmi úzce souvisí princip **improvizace**, která je hlavní metodou ve všech podobách, typech a směrech a součástech dramatické výchovy. Improvizace, tj. jednání bez přípravy a bez scénáře, je založena na reakci na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty. Vedle „čisté“ podoby improvizace, kdy situace, vztahy, děje vznikají doslova „teď a tady“ jednáním hráčů (tzv. volná improvizace podle Hany Smrčkové), existují i podoby vázané zadáním, literárním, výtvarným apod. východiskem nebo ovlivňované bočním

vedením, hrou učitele v roli a dalšími metodami. Zůstává improvizací, pokud jednání v situaci a vztazích dominuje nad verbálním popisem situací a jednání. Jestliže verbální domluvy a popisy situací a jednání svým rozsahem a mírou vlivu na průběh aktivit převládnu (skupina se dlouho domlouvá, ale krátce hraje), jde spíše o nepsanou scénaristiku než o improvizaci v pravém slova smyslu. Improvizované jednání může být také cestou k **interpretaci** hotového literárního textu či scénáře. Experimentování a přetváření textu v improvizacích, např. formou etud jakožto malých improvizčních útvarů omezeného trvání, umožňujících zabývat se tématy textu, postavami, situacemi a docházet tak k jeho hlubšímu pochopení.

Klíčová otázka, jíž se tak či onak zabývají všichni autoři v tomto oboru, je formulována jako vztah **procesu a produktu**, tj. jako vztah mezi veškerou aktivitou, jíž hráči procházejí, a mezi tím, co někdy bývá na veřejnosti prezentováno jako její výsledek, produkt – představení, vystoupení. Jinak řečeno jde o vztah dramatické výchovy k divadelnímu umění. V divadle, profesionálním i amatérském, je jednoznačným cílem veškerého snažení produkt – inscenace určená publiku. Tomu se podřizují i látky (náměty, témata) i metody práce i klima a atmosféra, v nichž inscenace vzniká. V současnosti je vztah procesu a produktu chápán jako škála, která plynule přechází v mnoha různých formách a podobách od činnosti ryze interní, která nemá ani zasvěceného diváka a je cele orientována jen na zúčastněné, až po veřejnou divadelní práci, s níž se od počátku počítá. Přechodných typů je velké množství, existují případy, kdy se sice od počátku s větší či menší jistotou s představením počítá, ale nakonec k němu nedojde, nebo naopak kdy inscenace vznikne bez původního záměru nebo kdy interní činnost pozorují odborně zainteresovaní hospitanti, případně do ní zasahují. Zvláštním případem je divadlo ve výchově a vzdělávání, které střídá hru herců s dílnami, jichž se účastní diváci, případně další formy participačního divadla.

2 Osobnostní a sociální rozvoj a výchova umělecká

Dvěma základními pilíři, které se týkají obsahu, cílů i metod dramatické výchovy, jsou na jedné straně osobnostně-sociální rozvoj, jinak řečeno výchova člověka jakožto člověka, a to ve všech jeho stránkách, a na druhé straně divadlo a dramatické umění jakožto způsob života a esteticko-umělecká stránka života lidí. Existují formy dramatické výchovy, které preferují jeden z těchto pilířů. Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy, ve speciální péči, v resocializaci závislých či sociálně oslabených osob klade větší důraz na cíle týkající se osobnostního a sociálního rozvoje, respektive jeho některých stránek. Dramatická výchova v divadelních souborech, v základních uměleckých školách (ZUŠ) i jinde v zájmové činnosti, ale například i na vyšším stupni gymnázií staví na první místo cíle dramatické a divadelní. Ale jedno bez druhého přestává být dramatickou výchovou. Vypustíme-li hledisko osobnostně-sociální, zbude nám divadlo, jehož cílem je působení na diváka. Vypustíme-li dramatické prvky, metody a cíle, zůstane osobnostní nebo sociální výchova jako samostatná pedagogická disciplína. Totéž se týká metod – jestliže se nepoužijí metody dramatického charakteru (hra v roli, improvizace) anebo jsou omezeny na minimum, je to sociální výcvik či podobná forma výchovy anebo se mu to blíží. Nerozvíjíme-li hráče v jejich osobnostních rysech a sociálních vztazích, zůstane nám divadlo, nutno dodat, že v tom případě v amatérské oblasti a v práci s dětmi a mládeží většinou špatné.

Dramatická složka je důvodem zařazování tohoto oboru výchovy do oblasti výchovy estetické. To je pojem, který vznikl ve střední Evropě a je dosud běžně užíván u nás i v dalších východoevropských zemích. V angličtině se používá v této souvislosti termín *art*, tj. umění, ovšem umění chápáné v širším slova smyslu, které je vnímáno v souvislosti se slovesem umět, tedy i ve smyslu dovednosti. V češtině bývá tento pojem často, možno říci převážně, chápán jako označení „vysokého“ umění a je mu přičítána výjimečnost. Termíny umění, uměleckost bývají užívány jako hodnotící, tj. posuzující, zda dílo je „umělecké“ nebo „neumělecké“ (= nedokonalé, brakové apod.). Termín umělecká výchova je však v tomto

směru přesnější než estetická výchova, neboť neodkazuje jen k prožívání daných aktivit, ale k jejich charakteru, prostředkům, látkám.

V této souvislosti vezmeme v úvahu pojem estetická funkce. Ta se podle Květoslava Chvatíka projevuje tím, že předmět je schopen upoutávat pozornost, vymyká se z běžných souvislostí, je zbaven svých funkcí praktických a je vnímán ve vztazích nevšedních, je ozvláštněn. To jest je schopen „[...] *nahrazovat* ty funkce, jichž předmět pozbyl, a *doprovázet*, po případě *zesilovat* jiné funkce radostí, kterou v nás vyvolává. Ta znamená, že *zintenzivňuje* naše vnímání předmětu, stupňuje soustředění na jeho vlastní kvality.“ (Chvatík, 1994, s. 21) Estetická funkce vede k překonání každodenního utilitarismu, spojeného s užíváním věcí, aniž je plně vnímáme. Takto chápáná estetická funkce má rysy shodné s hrou (popření utilitárnosti) a lze ji vztáhnout nejen na „velké“ či profesionální umění, ale na každou činnost, která vede člověka k tomu, aby věci viděl v jejich úplnosti i v nejrůznějších vztazích a kontextech. V tomto smyslu plní estetickou funkci v dramatické výchově i všechna smyslová cvičení a hry a veškeré objevování sebe i světa kolem, rozvíjení tvořivosti a hledání významů ve věcech běžných a každodenností jakoby omšelých, zbavených své jedinečnosti. A v tomto smyslu se estetická funkce také projevuje v tom, co „budí úžas“, řečeno s Jurajem Jakubiskem.

Člověk zaujímá často estetický postoj k předmětům nalezeným, odloženým, prakticky nepotřebným, neužitečným, bizarním ve své funkční nezařazenosti. Všichni známe sbírky takových předmětů za skly knihoven, kde překáží ve vyjímání knih; jejich majitel se však od nich nedokáže odloučit, ať jsou to mušle, lastury, kameny, nebo staré vázy; a historickým příkladem jsou renesanční sbírky uměleckých předmětů, ale i kuriozit. Dávno předměty ztratily svou praktickou funkci a jejich věcná cena je nepatrná; pro toho, kdo je našel, však plní estetickou funkci. Tato funkce se projevuje především ve schopnosti *upoutat pozornost* na předmět, jenž se stal jejím nositelem, na jeho utváření, výstavbu, na fakturu jeho materiálu, dále ve schopnosti *vytrhnout* předmět z všedních souvislostí, *izolovat* jej od každodenních praktických vztahů a funkcí.

Estetický prožitek osvobozuje od praktických nároků a spočívá ve vzájemném vztahu obraznosti a rozumu. Sjednocuje a harmonizuje smysly, emoce a obrazotvornost s rozumem. Estetická funkce ve svém původním smyslu pomáhá člověku stvrzovat a rozvíjet vlastní individualitu, obnovovat původní vnímání, vidění, slyšení, chápání věcí, lidí, světa.

V dramatické výchově s uměním obecně a divadelním zvláště souvisejí:

a) umělecký pohled na svět, který nevystačí s pouhým popisem, ale jehož podstatnou součástí je schopnost „vidět neviditelné“, výklad jevů, hledání a pojmenovávání smyslu věcí a dějů, zveřejnění a sdělení vnitřních pochodů;

b) téma, idea, myšlenka, „o čem to je“, jsou důležitější než „látka“, situace nebo příběh sám, neboť v tématu je obsaženo sdělení jak účastníkům, tak eventuálním divákům;

c) základní dovednosti, schopnosti související s uměním, pro umění potřebné a aktivním provozováním umění či jeho prvků rozvíjené: komunikace (řeč, pohyb), rytmus a temporytmus, hra v roli, smysl pro celek a části (výstavba), prostor, fabulační schopnost, schopnost vyprávět, souhra, reakce na partnera, schopnost vést dialog, vystupovat na veřejnosti, kultivovaně se chovat.

S osobnostně-sociálním rozvojem v dramatické výchově prioritně souvisejí:

a) psychické funkce, to znamená pozornost a soustředění, vnímání, představivost a fantazie, myšlení, city, vůle;

b) schopnosti a rysy osobnosti, tj. inteligence a tvořivost, temperament a charakterové rysy, empatie, intuice;

c) sociální vztahy a dovednosti, tedy interakce, percepce a komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, osvojení sociálních rolí a norem, vztahy ve skupině, zvládnutí agrese, sebepozorování, přiměřené sebehodnocení a sebeprosazování;

d) postoje a hodnoty, tedy schopnost hodnocení životních jevů, systém osobních postojů a utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, normy soužití, žebříčky hodnot, zejm. sociálních a duchovních, sebepojetí, schopnosti hodnocení životních jevů, systému osobních postojů a utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, kultivace norem soužití, vliv na o sebeúctu, sebezpřijetí a sebepojetí.

Porovnání obou škál dokládá souvislosti i prolínání obou součástí dramatické výchovy. Vnímání, představivost a fantazie, city, intuice, percepce, postoje a hodnoty mají nepochybně místo v umění a hlubokou souvislost s estetickou funkcí, kdežto výklad jevů, myšlenky a ideje, řada dovedností, zejména těch elementárních (komunikace, rytmus, dynamika atd.), jsou nedílnou součástí osobnostního rozvoje. Striktní izolace jednoho od druhého není v praxi možná.

Jaroslav Provazník definuje dramatickou výchovu ve skriptech Pedagogické fakulty UK:

Dramatická výchova je:

- *jeden z pěti oborů estetické výchovy* (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),
- *výchovná disciplína*, která využívá některých *prostředků a postupů divadelního umění*,
- *učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání*; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí. (Provazník, 1998, s. 49)

Zařazuje ji tedy mezi obory estetické výchovy, jak jsou vymezeny v školních dokumentech a realizovány v školní i mimoškolní praxi, a označuje její divadelní specifika. V poslední části pak dramatickou výchovu charakterizuje jako učení prožitkem a zkušeností. V prvních dvou částech definice postupuje od širšího pojmu (estetická výchova) k užšímu a konkrétnějšímu (divadelní umění) a v závěru celek začleňuje do oblasti zkušenostního a prožitkového učení.

Je tu v první řadě otázka, zda dramatickou výchovu chápat jako obor estetické výchovy, nebo jako výchovu sociálně-uměleckou, jak v své definici vyjádřil Josef Valenta, anebo jako výchovu uměleckou. V rovině školní praxe jde nesporně o jeden z oborů výchovy estetické, s literární, hudební, výtvarnou a pohybovou výchovou souřadný, pokud jde o místo a význam, který by dramatická výchova měla mít v systému školních předmětů. Odhlédneme-li však od těchto praktických aspektů, nutně se vynořuje otázka, zda by nebylo přesnější hovořit o výchově umělecké, výchově uměním a k umění, podobně jako jsou v angličtině tyto předměty označovány jako „arts“ (= umění). Pojem „estetický“ klade důraz především na estetické cítění, a tedy i estetické hodnocení; pojem „umělecký“ jednak označuje oblast lidské činnosti, z níž je školní předmět odvozen, jednak poukazuje i na pojem „umět“, tj. na praxi, dovednosti, které jsou v jednotlivých uměleckých předmětech více či méně v popředí, případně zcela převažují nad estetickým cítěním a hodnocením.

V různých formách dramatických aktivit však má podíl osobnostně-sociálního a uměleckého, dramatického různou váhu a různé místo

v jejich struktuře. Přednes literárních děl, práce s literárně ztvárněným příběhem, např. v jevištní dramatizaci nebo v interní improvizaci, uplatnění hudby nebo výtvarných artefaktů jako motivace a součást aktivit, to vše staví do popředí umělecké přístupy k vnímání a reflektování života a světa. Cíleně vystavěné projekty, ať již se zaměřením na postoje a hodnoty, anebo na věcné poznatky (např. dějepisné, sociologické apod.), tj. tzv. dramatické strukturování nebo příběhové drama, školní drama, projekty divadla fóra, kde dominuje přesné zacílení na konkrétní skupinu lidí v konkrétní situaci a s konkrétními cíli i podle nich přesně volenými metodami, se blíží spíše onomu pólu osobnostně-sociálnímu a didaktickému.

Osobnostně-sociální výchova může být samostatným vyučovacím předmětem, ale také se podstatná část jejího obsahu může stát součástí dalších předmětů, včetně dramatické výchovy. Není s dramatickou výchovou totožná, vedle předmětu osobnostně-sociální výchova můžeme ale mluvit o osobnostně-sociálním *rozvoji*. Ten má v dramatické výchově funkci natolik důležitou, že bez něj nelze naplnit její cíle ani ji nelze bez něj provádět. Brian Way napsal v úvodu své práce: „Musí to být ‚celá osobnost‘, na kterou se zaměří naše pozornost. Chápat dramatickou výchovu jen jako další předmět v přeplněném kurikulu znamená přesunout důraz z ‚celých osobností‘ na drama samotné. Je poměrně snadné rozvíjet dobré drama, avšak mnohem obtížnější je rozvíjet lidi. Lidské bytosti jsou v rukách schopného vykladače jen o něco víc než loutky, které zvládnou dobrou dramatickou hru rychle. Ale zatímco ‚dobré‘ nebo ‚poutavé‘ nebo ‚brilantní‘ drama nemusí být nutně důkazem, že lidé, kteří je dělají, jsou dobří nebo zajímaví nebo brilantní, budou ‚plně rozvinutí‘ lidé zřídka dělat špatnou dramatickou výchovu, i když nemusí být zrovna brilantní.“ (Way, 2014, s. 10)

Rozvíjením osobnostně-sociálních schopností a dovedností dosahuje dramatická výchova toho, že budou sloužit nejen pro život a profesní kariéru, jak stanoví cíle OSV v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, ale také (a v některých formách dramatické výchovy zejména) pro divadelní činnosti. Nutnost uplatnit tyto složky v dramatické výchově je dána tím, že bez rozvinutí poznávacích funkcí, bez schopnosti sebezpoznání a vědomého zacházení se svou vlastní psychikou, bez kreativity, bez hodnotných vztahů k ostatním lidem a schopnosti je vnímat, bez komunikace, kooperace, bez citlivosti k etickým problémům a k vlastním i cizím postojům nemůže fungovat a člověk v ní nemůže obstát, žák ani učitel.

Ale ve své dovednostní složce přesahuje dramatická výchova výchovu osobnostně-sociální uplatněním dramatických dovedností, včetně dovedností herních. Dramatické kompetence zahrnují i takové základní a obecně uplatnitelné funkce a dovednosti, jako je vnímání fyzického i sociálního prostředí, komunikace verbální a neverbální, partnerství, kooperace a souhra, empatie a intuice, obrazotvornost a tvořivost, smysl pro tvar a pro celek, rytmus a temporytmus situací a promluv, vnímání prostoru a jeho zvládnutí, výstavbu celku a jeho dynamiku, veřejné vystupování, přednes a řečnictví.

3 Obsah dramatické výchovy

Obsah vzdělání, jinak řečeno učivo nebo látka, se utváří **didaktickou transformací** vědy, techniky, umění, činností a hodnot do podoby školských dokumentů (učebních plánů, osnov a programů), pomůcek (učebnic) a vyučovací praxe. Nejde o prostý přenos poznatků, artefaktů, činností či hodnot, ale o jejich přetváření podle cílů školy, ročníku a předmětu a podle potřeb žáků. Je to výběr z toho, co daný obor či činnost nabízí. Transformace je ovšem ovlivňována i osobností učitele a jeho chápáním daného okruhu látky. V širším slova smyslu je tedy ovlivněna typem vzdělání, jehož se učitelům dostává, a pojetím učitelské profese v dané době či školní instituci, v užším slova smyslu pak profilem konkrétního učitele, který si látku zpracovává pro jednotlivé hodiny s konkrétní třídou či skupinou žáků.

Už výčet toho, co se transformuje do učební látky, naznačuje dvě stránky vyučování: je to proces s prvky materiálovými (věda, technika, umění...) a formativními (činnosti, hodnoty). Dodnes se ve školství projevují důsledky tradičních sporů, zda preferovat vzdělání materiální (s důrazem či dokonce omezením na obsahové prvky), anebo formální (kladoucí do popředí formativní vliv učiva na žáka). Setrvalost poznatkového encyklopedismu je stále problémem našeho školství jako celku. Dramatická výchova může do jisté míry na překonání těchto problémů zapůsobit jako protiváha důrazu na encyklopedičnost, protože je jako obor zájmové činnosti i jako samostatný školní předmět jednoznačně orientovaná na formativní prvky. Při užití dramatických postupů a prostředků ve vyučování jiným předmětům (např. dějepis, literatura, občanská nauka aj.) však obsahové prvky mají podstatnější význam, neboť určující je vlastní obsah a cíle těchto předmětů. Ovšem dramatické metody do nich vnášejí formativní prvek, protože umožňují žákům v rámci daného předmětu poznávat nejen fakta, ale i vztahy mezi věcmi a jejich struktury a vedou je k samostatnému myšlení a k řešení problémů namísto pouhého zapamatování a reprodukce látky.

Dramatická výchova umožňuje ve všech svých formách naplnění požadavku, aby obsah vzdělávání byl volen s ohledem na svou *významnost* pro život žáků. Přitom pojem „význam“, respektive „významnost“

chápejme jako terminus technicus, nejen jako slovo náhodně zvolené. Základem tohoto přístupu k vyučování je požadavek, který vyslovil už začátkem 60. let Wolfgang Klafki, totiž aby výchozím bodem pro volbu látky byla nejen budoucnost, ale také a především přítomnost vychovávaného, jeho „tady a teď“: „[...] hledaný výchozí bod lze nalézt jen v přítomnosti vychovávaného [...]. Jak je dítě postaveno ve své rodině, jak je vpleteno do kruhu obklopujících je lidí, vábeno a ohrožováno svým prostředím, [...] tak je musí výchova přijímat a vážně chápat. V tomto světě dětské přítomnosti, v tomto ‚všedním dni‘ v širším slova smyslu se probouzejí první a potom stále nové otázky a zájmy, přání a naděje mladého člověka...“ (Klafki, 1967, s. 25) Je proto potřeba „poskytnout konkrétním dětem v konkrétní době a v konkrétní životní situaci skutečnou pomoc v životě“ (Klafki, 1967, s. 26).

Přitom je ovšem třeba myslet i na směřování do budoucnosti, neboť v životě dítěte existují přesahy k budoucím problémům a životu. Nepatří sem však nic, co je „jen pro budoucnost“, vazba na zákovu přítomnost je vždy nutná. I z minulosti je potřeba volit jen to, co dítěti umožňuje pronikat k podstatám věcí, k obecnému skrze konkrétní. To je princip, který v oblasti dramatu ve vzdělávání formulovala Dorothy Heathcoteová jako „bratrství“ nebo „bratrstvo“, tj. jako hledání mezilidských situací, aktuálních pro dnešního člověka a jeho život, v látkách z jakýchkoli dob a míst, z reality i z fantazie.

Z tohoto pojetí vychází Klafkiho teorie *exemplárního vyučování*, která je pro dramatiku velmi inspirativní. Je založena na tom, že látka dané vědy či umění se nezačleňuje do vyučování vcelku, ale jsou z ní volena jádra, ohniska, témata reprezentující celé širší oblasti poznání, tedy příklady – exempla, objasňující podstatu věci.

Některé shodné prvky má i podstatně starší projektové uspořádání učiva (Skalková, 2007, s. 89–90), nabízející vzdělání současně s praktickými činnostmi. V projektovém vyučování je obsah uspořádán podle sfér života, podle obecného tématu, problému, události či jevu, to jest podle toho, jak věc funguje v životě, ne podle systému věd a vyučovacích předmětů. Projektové vyučování může být soustředěno také kolem cíle týkajícího se osobnostního či sociálního rozvoje účastníků. Jeho podstatu tvoří koncentrace látky kolem jádra, které reaguje na potřeby žáka a má pro něj životní důležitost, je pro něj *významné*. K podstatným rysům projektové metody patří aktivita a zkušenost jakožto zdroj poznání, aktuálnost

tématu – jádra, mezioborovost, tj. spojování více školních předmětů, a tedy také více oblastí lidského poznání podle toho, jak se jejich prvky uplatňují v životě, samostatnost a sebeřízení žáků s převážně konzultačním podílem učitele, skupinová aktivita, užitečnost celé aktivity i jejího výsledku. Projektová metoda ve vyučování integruje jak jednotlivé prvky látky stojící mimo žáky a jejich skupinu, tak jednotlivé složky jejich účasti na projektu a stejně tak také prostředí, v němž žáci žijí. Ať už jde o projekt rozsáhlý, zahrnující delší období práce, anebo krátký, dílčí, využívající základní prvky projektové metody jen v části lekce, je to postup, který je dramatické výchově velmi blízký, dalo by se snad říci vlastní, neboť se pohybuje v oblasti mimesis – *nápodoby života*.¹⁴

Ve své studii Didaktická analýza jako jádro přípravy na vyučování píše Wolfgang Klafki o otázkách, které si při tom klade pedagog:

„I. Kterou širší, resp. obecnou věcnou souvislost či souvislost smyslu zastupuje a odhaluje tento obsah?

Který základní princip nebo jev, který zákon, problém, které kritérium, kterou metodu, techniku nebo který postoj lze pomocí něho ‚exemplárně‘ pochopit? [...]

II. Jaký význam má příslušný obsah, resp. pomocí tohoto tématu získávaná zkušenost, poznatek, schopnost nebo dovednost v rozumovém životě dětí mé třídy; jaký význam by v něm z pedagogického hlediska měl mít? [...]

III. V čem záleží význam tématu pro budoucnost dětí? [...]

IV. Jaká je struktura obsahu (který byl otázkami I, II a III zařazen do specificky pedagogické souvislosti)? [...]

V. Kterými zvláštními případy, fenomény, situacemi, pokusy, osobami, událostmi a elementy tvaru lze dětem určitého vzdělávacího stupně nebo určité třídy učinit strukturu nějakého obsahu zajímavou, přístupnou, pochopitelnou, ‚názornou‘, takovou, aby vyvolávala otázky?“

(Klafki, 1967, s. 129)

Jestliže zkonkretizujeme obecné teze o učivu, zjistíme, že v dramatické výchově se do učební látky transformují poznatky věd o člověku,

14 Podrobněji viz publikaci Josefa Valenty a kolektivu *Pohledy: Projektová metoda ve škole i za školou* (1993).

dramatické a divadelní umění, tvořivé aktivity a hodnoty humanity a demokracie. Jinak řečeno, v dramatické výchově se její účastníci učí v první řadě:

- o druhých, které potkávají tváří v tvář,
- o vztazích mezi lidmi obecně,
- o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu,
- o vývoji člověka a lidstva,
- o institucích a organizacích,
- o globálních problémech lidstva,
ale současně a tím vším také:
- o sobě samém
a do značné míry, byť spíše mimochodem a navíc, také:
- o hmotném prostředí, v němž lidé žijí.

Učivo dramatické výchovy tedy zahrnuje jak celou oblast dovednostní, která bývá v praxi vymezována kategorií cílů dramatických i částí cílů osobnostně-sociálních, tak také oblast látek v užším slova smyslu, tj. námětů a témat zahrnujících jak významnou část cílů osobnostních a sociálních, tedy postoje, hodnotové žebříčky, zájmy, etiku, tak také cíle vzdělávací (poznatkové).

Pedagogická hnutí a směry jsou v západní kultuře už od počátku 20. století (u nás vzhledem k vývoji prakticky až po roce 1990) motivována faktem narůstání lidského vědění, tedy kupením poznatků a z toho plynoucí nemožnosti postihnout v školním vzdělávání vše, co lidstvo vytvořilo. Současně s tím dochází k obratu v nazírání na vztah učivo – žák ve prospěch zájmů a potřeb žáka. Řada pedagogických směrů se proto zabývá otázkou, jak vybírat učivo tak, aby bylo „učivem pro žáka“ namísto dřívějšího „žáka pro učivo“ a přitom umožnilo nastupujícím generacím orientovat se v současném světě, jeho kultuře, vědě, technice a umění.

Odmítnutí tradičního soustředění na fakta a na vršení předmětů, oborů a informací vedlo ve 20. století k vzniku celosvětového hnutí modernizace obsahu vyučování, které se promítlo do celé řady směrů a systémů a osobitých alternativ.¹⁵ Tyto myšlenky k nám pronikly po roce 1989, začaly vznikat i alternativní školy (např. waldorfské, Začít spolu, montessoriovské školky a školy aj.) a alternativní soustavy vzdělávacího

15 Viz publikaci Yvese Bertranda *Soudobé teorie vzdělávání* (1998).

obsahu i metod (např. projekt Obecná škola). Tento proces dovršilo vytvoření rámcových vzdělávacích programů jakožto základu a východiska transformace školství. Úplná a důsledná realizace záměrů onoho procesu je věcí postupného vývoje a závisí na postojích ředitelů škol, inspektorů a učitelů v praxi a na připravenosti, resp. způsobu a kvalitě přípravy nových generací učitelů.

Systémy, které navazují na reformní hnutí počátku 20. století (v USA např. progresivismus nebo rogersovská pedagogika), kladou důraz na samostatnost žáka, jeho schopnost řešit problémy, podporují individualizaci a dobrovolnost jeho účasti, radost z vědomého učení a jeho zájmy, zdůrazňují tvořivost a zvědavost, schopnost sebehodnocení a poznávání vlastních motivací a pocitů, schopnost být sám sebou a autentický, důvěřovat své zkušenosti, svému hodnocení; počítá se se začleněním skutečných problémů zúčastněných žáků do výuky, s působením skupiny a s kooperací, která je založena na poskytování pomoci druhým i jejím přijímání od nich. Tyto systémy odmítají vnější kázeň žáků a dominanci učitele, který už není chápán jako „ten, kdo nejlépe ví“ a kdo vyučuje podle „shůry“ daných osnov, ale který je facilitátorem, usnadňovatelem učení, pomocníkem a partnerem žáků, podněcovatelem jejich zájmu skrze nabídku aktivit i látek. Odmítají tlak na výkon a na soutěžení mezi žáky, na známkování a strach ze známek, propadání. Metody vyučování jsou založeny na zkušenosti, tj. na získávání kompetencí vlastní činností, experimentací, pozorováním, srovnáváním, abstrakcí, zobecňováním, kooperativním učením, spojeným s reflexí, ne pouhým předáváním hotových poznatků. Tyto pedagogické postoje a postupy souzní s dramatickou výchovou. Přitom dramatická výchova je schopna tyto principy rozvíjet, obohacovat a v neposlední řadě je vnášet i do dalších předmětů, resp. iniciovat a ovlivňovat jejich proměny.

Tyto směry a praktické poznatky nabízejí ve svých důsledcích i bohaté podněty pro volbu obsahu dramatické výchovy. Tvoří základní rámec a hlavní kritéria pedagogické transformace divadelních i mimodivadelních témat a námětů, poznatků, strategií, metod, prostředků, kompetencí a hodnot do podoby jejího učiva.

Dvě oblasti učiva dramatické výchovy

Představují je:

- a) kompetence;
- b) témata, náměty.

V praxi se kompetence s tématy a náměty organicky prolínají, neboť dovednosti se získávají zpravidla na nějaké látce, ale současně jsou prostředkem, cestou čili metodou umožňující zpracování námětů a témat. Je to vzájemně neoddělitelné, ale jestliže jde o plnohodnotnou dramatickou výchovu s vlastními cíli i prostředky, je nutné plánovat a systematicky rozvíjet obojí, nespolehat, že „to samo“ působí. Poněkud jinak je tomu při použití dramatických metod v osobnostně-sociální výchově jakožto samostatném předmětu nebo složce výchovy, ke kompenzaci, nebo dokonce k terapii anebo naopak pro výuku v různých dalších vyučovacích předmětech. V těchto případech jsou cíle odlišné, specifické pro danou aktivitu nebo obor výchovy a často se tím mění hierarchie i ve struktuře učiva, např. v osobnostní výchově dominují kompetence, ve vyučování jiným předmětům naopak náměty a témata.

Dovednosti a psychické funkce

Pojetí obsahu ve sféře kladoucí důraz na kompetence se projevuje ve způsobu, jímž různí autoři třídí hry, resp. jak uspořádali svoje zásobníky her a cvičení. Publikace toho typu jsou organizovány podle autorova hlavního tématu.

Popisují je i publikace teoreticky zaměřené, jejichž těžiště je v systému třídění metod. Josef Valenta se v *Metodách a technikách dramatické výchovy* (1997) zaměřuje speciálně na typy, skupiny a fungování metod, a to v souvislosti s jakýmkoli obsahem; zejména pak u technik tzv. dramatického strukturování jde o postupy, které mají smysl v spojení s námětem. Psychické funkce či dovednosti nejsou jejich prioritou, a pokud při nich dochází k učení vázanému právě na tuto techniku, pak jde o víceméně vedlejší výstup, ne o cílený výsledek. J. Valenta vytváří skupiny metod nazvané metoda plné hry, metody pantomimicko-pohybové, metody verbálně-zvukové, metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné. Podobně postupuje Gavin Bolton, který ve své knize *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) třídí dramatické aktivity do tří

velkých skupin: typ A – cvičení, typ B – dramatické hraní, typ C – divadlo. Skupinu cvičení dále člení na I. Přímoú zkušenost, II. Praktikum dramatických dovedností, III. Dramatická cvičení, IV. Hry s pravidly a V. Jiná umění.

Souhrnem lze říci, že kompetence, jímž se v dramatické výchově učí, tvoří dva velké bloky.

První obsahuje rozvíjení a osvojování kompetencí, které jsou běžně uplatnitelné a uplatňované v každodenním životě i v mnoha nejrozličnějších profesích a lidských aktivitách, a mají tedy univerzální platnost. V první řadě jsou to psychické funkce a stavy, jak je popisuje obecná psychologie.

Dále sem patří tvořivost jako univerzální schopnost a složitější aktivity, mnohé odvozené z divadelních činností jakožto jejich elementární předpoklady, ale prováděné s cílem kultivace a rozvinutí osobnosti obecně, bez výhradního zřetele k divadlu (uvolnění a rozechívání, vstup do role, pantomima a improvizace, rytmický pohyb a chůze v prostoru).

A konečně jsou to i sociální kompetence, které se uplatňují v mezilidských vztazích a bez nichž se nemůže obejít žádná dramatická aktivita, neboť je svou podstatou skupinová: komunikace slovní a mimoslovní, kontakt, kooperace, fungování skupiny a skupinových vztahů.

Specifikem tohoto okruhu je fakt, že se jednotlivé funkce a procesy neustále prolínají a jsou přítomny v každé aktivitě. Nadto učení velmi mnohých z nich je výrazně ovlivněno i chováním učitele v lekcích, celkovým klimatem skupiny i vztahy mezi jejími členy. Proto nelze výuku uspořádat tak, že by byla „probrána“ některá z funkcí a dovedností a následovala další. Všechny funkce se postupně procvičují a dozrávají a navíc jejich fungování je jak podmínkou aktivity, tak jejím výsledkem. Nicméně jednotlivá cvičení jsou zaměřena speciálně a prvořadě na některou z těchto funkcí, kterou rozvíjejí cíleně a soustavně, kdežto ostatní funkce ovlivňují jen nahodile a s menší intenzitou.

Původ her a cvičení je zhruba řečeno trojí:

- a) dětské lidové hry a běžné hry společenské s akcentem na lidské jednání,
- b) herectví a herecká výchova, v první řadě systém K. S. Stanislavského, pohybová výchova, tanec a pantomima, loutkové divadlo, kultura a technika řeči,
- c) sociální výcvik a příbuzné systémy.

Spíše v menšině jsou hry a cvičení vytvořené přímo pro dramatickou výchovu a v jejím procesu.

U naprosté většiny aktivit je velmi těžké určit, kde, kdy a jak vznikly či kdo je jejich autorem. Jen v menším počtu případů se to daří na základě osobní přítomnosti pozorovatele v lekcích. O autorství tu lze obtížně mluvit už proto, že většina pedagogů hry a cvičení poznává během aktivit, ve výuce, v dílnách a seminářích, kdy se na jejich rozvíjení podílejí i různí účastníci, nejen lektor, málokdy proto je vhodné na zdroj odkazovat.

Výstupy osobnostní a sociální složky dramatické výchovy závisejí na cílevědomosti učitele. Vědomí sama sebe se u člověka buduje stykem s lidmi a kulturou a v dramatické výchově je tento styk uspořádán cíleně a záměrně, tvoří strukturu s bohatými vnitřními vazbami. Vedle rozvíjení jednotlivých funkcí a dovedností, resp. kompetencí vede i k schopnosti posuzování sebe sama, k sebehodnocení, jinak řečeno k vytvoření představy o sobě (sebeobrazu, sebepojetí). V kontaktu a sdílení s jinými lidmi člověk prožívá i sám sebe, utváří a přetváří si představu o svých plánech, tendencích a záměrech, a dochází tak k seberealizaci. Formuje si představu o svých aspiracích, tj. možnostech i omezeních, uvědomuje si sebe pomocí „sociálního zrcadla“, tj. odrazu svého chování a jednání v reakcích druhých a jeho pojmenování v diskusích a reflexích.

Jedním ze základních úkolů dramatické výchovy je dovést hráče k schopnosti sebeprosazení bez sebepozorování, tj. k jednání a chování, které sleduje pouze věcné cíle, bez snahy jedince stylizovat se tak, aby dosáhl maximálně příznivého ohlasu od druhých anebo naopak se vyhnul aktivitám, v nichž by mu hrozila negativní reakce okolí. Jinak řečeno ubránit se jak exhibici, sebepředvádění a „hvězdným“ manýrám, tak ostychu a trémě, snaze uniknout veřejnému vystoupení a tomu, nebýt předmětem veřejné prezentace své osoby. Aktivitami v dramatické výchově a vztahy ve skupině se vytvářejí postoje, sociální role a sociální dovednosti, formují se sociální rysy i individuální kompetence vyvrávající osobnosti. Dramatická výchova tu výrazně supluje nedostatek péče o tuto stránku vzdělávání ve školství jako celku.

Divadelní kompetence

Druhý blok aktivit tvoří kompetence vázané na divadelní umění, pro provozování dramatických umění potřebné, a tedy důležité pro každého, kdo chce divadelní umění tvořit. Jsou ovšem významné i pro veškerou populaci, nejen pro ty, kteří se zajímají aktivně o divadelní tvorbu, neboť vedou

k citlivému a poučenému vnímání divadla i všech ostatních druhů dramatických umění. To se v naší kulturní sféře týká prakticky každého občana, protože dramatická umění jsou díky rozhlasu, televizi, filmu, videu a dalším zprostředkovatelům běžně dostupná a vnímaná nejširším počtem konzumentů. A je přirozené, že i tyto kompetence mohou v mnoha ohledech přispět i k obohacení nebo zdokonalení některých běžných, univerzálních kompetencí (např. v oblasti komunikace, prostorového vnímání, rytmičnosti atd.).

Dramatickou výchovou osvojované kompetence z této kategorie lze rozdělit do dvou okruhů:

- a) elementy a předpoklady, které představují průpravou fázi a lze je srovnat s procesem herecké (dramaturgické, režijní atd.) výchovy;
- b) divadelní tvorba, vytváření divadelních inscenací postupy rovnajícími se nebo přibližujícími se způsobu, jímž vzniká profesionální inscenace.

Obojí směřuje k vytváření inscenace, ale u elementů a předpokladů zpravidla zjišťujeme, že jejich osvojení bývá využitelné i v dalších profesích a v běžném životě člověka, kdežto kompetence ze skupiny druhé slouží výlučně divadelní práci a lze je aplikovat maximálně v jiných dramatických oborech, jako je filmová, rozhlasová a televizní dramatická tvorba.

Hlavní a specifikum oboru dramatické výchovy určující principy převzaté z divadelního umění jsou **hra v roli** a **fikce**. Vstupem do role, jinak řečeno do „bot druhého“, člověk poznává charaktery a mezilidské situace „zevnitř“, jako by se stával tím druhým a mohl tak lépe a podrobněji pochopit jeho způsob uvažování, jeho reakce, situace, postoje a záměry. Tím dramatická výchova vede na jedné straně k sebepoznávání a k rozšíření vlastních možností, na druhé straně k porozumění druhým, a tedy k empatii a k toleranci, k přiměřeným reakcím na druhé.

Nezastupitelnou roli má fikce, tedy vědomí toho, že jsem jakoby jiným člověkem, ale ne doopravdy, zachovávám si odstup a náhled na postavu, do které vstupuji, a moje počiny nemají reálné a nenapravitelné důsledky, neboť vše se dá změnit a zahrát odlišně.

Se situacemi lze **experimentovat** a **prozkoumávat** je, a tedy také hledat optimální řešení, resp. posuzovat celou škálu různých možných řešení. Důležitý je odstup – jestliže se postava a situace liší od reálného života hráče, je spíše schopen a ochoten nahlédnout situaci a jednání v ní objektivně, bez predsudků a zábran, jež často doprovázejí reálný

život. Hra v roli znamená ten typ hry, který Roger Caillois (1998) nazývá **mimikry** a který spočívá v tom, že člověk na sebe bere jinou než vlastní podobu, stává se jakoby jiným člověkem, zvířetem nebo věcí a používá k tomu kostýmování nebo maskování, ale zejména jednání, jímž charakterizuje hranou postavu.

Hra v roli je přirozenou součástí většiny aktivit dramatické výchovy, v pantomimách, v improvizacích a etudách, v jakékoli práci se situacemi a příběhy a přirozeně v plné míře v činnosti divadelní. Existují ale i série cvičení na hru v roli a jednoduchá cvičení charakterizační, v nichž je zadána např. vlastnost, emoce, typ činnosti, protikladné nebo vzájemně související role, výměna rolí (děti hrají rodiče...) nebo ztvárnění mimořádné a zvláštní bytosti, jednání ve změněných okolnostech atp. Jádrem hry v roli je člověk a jeho jednání, a je proto snadno proveditelná všude, kde se vyskytují lidé – nic jiného podstatného k tomu není zapotřebí, rozhodující je **jednání** člověka.

Hra v roli vede k uvědomování si rolí v životě, k rozlišování fikce a reality, k rozlišování mezi chováním a jednáním a k jejich kontrole a zacílení a k tomuto cíli přispívá svým dílem i technika učitele v roli, na niž si hráči uvědomují a prohlubují svou schopnost hře v roli druhých porozumět, adekvátně ji vnímat a reagovat na ni.

Improvizace, tj. jednání bez textu, spočívající v bezprostřední a přirozené reakci na partnera, je základem valné většiny aktivit prováděných v dramatické výchově. Ani jednoduchá cvičení technického rázu nemívají daný scénář, i když někdy užívají (zejména v cvičeních techniky řeči) cvičné texty nebo dialogy. Podstatou improvizace je reakce na situaci a partnera a svobodné řešení situace. Hry a cvičení zacílené speciálně na improvizaci a založené na improvizacním přístupu mají formu budování situace, děje nebo příběhu. V improvizacích *simultánních* všichni hráči vykonávají stejnou nebo příbuznou činnost vedle sebe, souběžně, ale bez kontaktu. Improvizace *hromadné* obsahují kontakt daný situací, ale z hlediska hráče volitelný, obsahují běžné jednání a chování v dané situaci (nákupní středisko – prodavači, doplňovači regálů, pokladní, zákazníci, jejich děti, čumilové...). Průběh hromadných improvizací je buď poklidný, bez dějových zvratů a vývoje děje, anebo se změnou okolností, které vytvoří zápletku a děj. Existují dále improvizace, které jsou na vytvoření zápletky, děje, příběhu od počátku zaměřeny. Dalším podstatným dělítkem je, nakolik je předem určen námět improvizace

– mohou být na začátku stanoveny okolnosti a situace. Většinou se to formuluje jako „kdo, kdy, kde, co a proč“ (v angličtině označováno jako 5 W podle začátečního písmene všech zmíněných zájmen a zájmenných příslovcí). Tento typ improvizace může v některých případech vyústit ve veřejné vystoupení – improvizovanou inscenaci, resp. hru spatra. Ale existuje i typ tzv. *volné improvizace*, kdy není předem určeno nic a vztahy, situace a děj vznikají přímo z akce hráčů, nebo „divadelní sporty“, jinak též improvizачní liga, kde jsou stanovena velice přesná pravidla i časové limity pro jednotlivé aktivity. Zejména oba tyto posledně zmíněné typy rozvíjejí schopnost okamžité, bezprostřední reakce. Ale všechny typy improvizací rozvíjejí schopnost vnímat partnera, reagovat na něj, svým jednáním vyjadřovat postoje, emoce, zájmy a vztahy a vedou i k uvědomování si těchto prvků lidského jednání a chování a k přemýšlení o nich.

V životě jsme nuceni improvizovat neustále a je jen málo činností, pro které máme dány „scénáře“ (převážně jsou to rituály, jako svatby a pohřby, resp. prvky rituálů v určitých situacích, jako jsou některé předepsané formulace a chování při soudním líčení). Ve vztahu k divadelní tvorbě vede improvizace k promyšlenosti a přirozenosti hereckého projevu, což je zvlášť důležité u dětí a dospívajících, kteří si potřebují situace a postavy, které mají ztvárňovat na jevišti, předem „osahat“, vyzkoušet a prozkoumat. Pro běžný život učí reagovat a jednat, ale také uvědomovat si vlastní chování a jednání.

Zvláštním typem improvizace jsou *etudy*. Název byl do herecké výchovy převzat z hudebního výcviku, kde znamená doslova cvičení. V herecké oblasti je to cvičení svého druhu, cvičení ve hře v roli, ale také v tvarování a výstavbě malého celku, v elementárních základech scenáristiky. Etudy jsou zpravidla krátké, jednoduché celky, s jádrem v jedné situaci a s malým počtem postav, většinou 2–5 (název „scénky“ je vhodný spíše pro krátké výstupy předem připravené a nacvičené na školní besídku, k táboráku apod.).

Náměty improvizace lze zadávat různými způsoby – ústně nebo písemně (např. na vylosovaných lístečkách). „Zadáním“ improvizace může být výtvarné dílo (malba, kresba, grafika, fotografie), kostým či oděvní součást, hudební skladba nebo nějaká zvuková sekvence z nahrávky či provedená na místě, předmět s historií nebo nějak charakteristický pro určité prostředí či situaci. Lze zadat postavu, situaci, prostředí, dobu, klíčová slova, větu nebo věty počáteční nebo závěrečné nebo obojí, úryvek

textu, vyprávění nebo přerušované vyprávění, pořekadlo, přísloví, dětskou hru anebo téma v podobě obecné formulace myšlenky.

Prvky improvizace tvoří námět, téma, postava, situace a dramatická situace, konflikt nebo překonávání překážky, příběh, fabulace, tedy základní prvky a složky dramatu. V jednotlivých aktivitách jsou zvolené formy improvizování zastoupeny v různé míře, podle typu a pokročilosti, ale v zásadě se dá říci, že soustavnou práci s improvizací lze dospět k uvědomění si těchto prvků a jejich osvojení. Improvizace rozvíjí schopnost vybírat z reality ta hlediska, která ji nejsdělněji osvítlí a vysvětlí, to znamená, že se rozvíjí umělecký pohled na svět a hráč se učí hodnotnému typu sdělování, ať už vyprávěním (chápání literatury), nebo jednáním (chápání divadla a dramatických žánrů vůbec). V mnoha případech mohou improvizace obsahovat poznatky o určité době nebo místě, rozdíly lidských vlastností a charakterů, morální dilemata, témata celospolečenského významu – záleží jen na tom, jaké jsou jejich náměty a způsob nakládání s jejich výsledky; zde již přichází často v úvahu hlubší reflexe.

Hru s reálnou, zástupnou a imaginární rekvizitou lze chápat jako elementární cvičení představitivosti, ale míří již přímo k tomu, aby hráč – budoucí herec stejně jako dítě – měl možnost si zacházení s předměty vyzkoušet a prozkoumat a osvojit si jeho přirozenou podobu. Základní postup u hráčů, kteří s daným předmětem nemají žádnou nebo dostatečně bohatou a živou zkušenost, vede od práce s reálnou rekvizitou, umožňující uvědomit si, jak se s předmětem zachází, k práci se zástupnou rekvizitou (např. podobnou onomu předmětu tvarem nebo jinou výraznou vlastností) a konečně k práci s rekvizitou imaginární, kde funguje už bezprostředně vztah představa – činnost. Jde o cvičení ryze herecké, ale lze ho naplnit takovými náměty, aby se hráči – hlavně děti – seznámili i s existencí a funkcí řady věcí, s nimiž běžně nepřicházejí do styku.

Hra s předmětem a loutkou má jednoznačně divadelní zacílení. Animací – oživením předmětu, již mu umožníme jednat, resp. jednáme prostřednictvím tohoto předmětu, směřujeme přímou cestou k vodění loutky a vytváření loutkohereckého projevu. Nabízí se velice široká škála předmětů, běžných i méně běžných, věcí i hraček, a čehokoli dalšího, co se naskytne v dostatečném množství a s různým charakterem, a tedy i možností rozlišení postav. A odtud pak vede cesta ke hrám s částmi vlastního těla, zejména rukou, a tedy přímo k ovládání loutky. Hra s předmětem

a loutkou rozvíjí obrazotvornost, tvořivost, charakterizaci a fabulaci, popřípadě i schopnost vybudovat dramatický celek.

Divadelní tvorba

Divadelní tvorba jako látka dramatické výchovy se od všech předchozích aktivit liší tím, že ji nelze vtělit do jednoduchých a snadno popsatelných cvičení. Její podstatou je komplexnost a individuálnost každého jednotlivého příkladu. Jinak řečeno, učení dramaturgické, režijní, scénografické i učení tvorbou herecké postavy se děje v průběhu práce na určité inscenaci. V nejrůznějších cvičeních a hrách z předchozího oddílu byly rozvíjeny jednotlivé kompetence, které umožňují hráči účastnit se plnohodnotně divadelní práce. A proto se také v jejím procesu inscenátor zpravidla k mnohým z nich vrací, ať už v jejich elementární podobě, anebo na základě témat, postav a situací z připravované inscenace.

Dramaturgie čili volba, analýza, úprava a interpretace předlohy, popřípadě dramatinizace předlohy prozaické, pracuje se základními prvky dramatičnosti, tj. se situací a dramatickou situací, konfliktem nebo překonáváním překážky, s dramatickým dějem, který jimi vzniká, s dramatickou postavou, s námětem a tématem, s příběhem, s dialogem a celým textem, případně s monologem, vyprávěním či přednesem veršů. Tyto prvky jsou aplikovány na analýzu textu, který již má dramatickou povahu (divadelní hra). V případech, které nazvěme dosti volně dramatinizací, jsou tyto prvky způsobem, jak je zpracováván jiný text, případně i netextové východisko (volně formulovaný námět, hudba, výtvarné dílo atp.). To znamená, že dramaturg – dramatinizátor – v oné látce hledá možnosti vytvoření dramatických situací ze situací nedramatických nebo jen potenciálně dramatických. Podobně zachází i s konflikty nebo potenciálními konflikty v předloze, s jejím dějem, postavami, dialogy a dalšími texty nebo jejich částmi. Podstatnou součástí dramaturgické práce je spolupráce na dramaturgicko-režijním výkladu, tj. zejména na hledání tématu předpokládané inscenace, jejího sdělení. Jinak řečeno, zvolený námět obsahuje určité téma, které ale pro inscenaci může projít větší či menší mírou transformace a dojít tak od tématu výchozí látky k tématu inscenace.

Spoluprací dramaturga s **režisérem**, **scénografem**, popř. s **choreografem** a **autorem scénické hudby** pak inscenační tým (v dětském a studentském divadle jde ale často o jediného člověka) dochází k hledání

a nalézání výrazových prostředků, které zprostředkovávají sdělení, a prostředků tvarování inscenace.

Herec nebo **hráč** bývá v dětském a mladém divadle do značné míry spolutvůrcem dramaturgicko-režijní koncepce i veškeré další činnosti při vytváření inscenace. O režisérovi jakožto hlavním tvůrci inscenaci zde lze mluvit v tom smyslu, že odpovídá za definitivní tvar a jeho dokončení, ale není výhradním a autoritativním pánem celé situace, jak tomu bývá valnou většinou v profesionálním divadle nebo někdy i u dospělých amatérů. Ani práce na inscenaci neopravňuje vedoucího k potlačení tvořivosti a sebevyjádření aktérů.

Proces vzniku inscenace vyžaduje od zúčastněných hráčů, ale i od vedoucího zvládnutí různých dovedností a technik – zpěvu a tance, hry na hudební nástroje, vytváření různých typů zvuků a zvukových kulís, spolupráci na ryze technických pracích, jako je ovládání různých přístrojů, včetně světelného parku, práce s kostýmy (někdy i včetně jejich výroby), vodění loutek, stavby dekorací a nábytku a přípravy rekvizit.

Podstatnou součástí výuky skrze inscenaci je i zvládnutí komunikace s *divákem*, ale také uvědomění si fenoménu *diváctví* i postupné zvládání přijetí kritiky. A konečně je možné a potřebné prostřednictvím inscenační práce postupně zvládat i vědomosti o divadle – o podstatě divadelního umění a uměleckosti obecně, o žánrech a typech divadelního umění, o jeho historii, inscenačních postupech a minulých i současných dramatických dílech u nás i ve světě.

Literatury, která by se věnovala tvorbě inscenace, plánu práce a metodám v ní užívaným, není mnoho, a ještě méně je té literatury, která se zabývá tvorbou inscenace s dětmi a mládeží. Nejdostupnějším pramenem je stále práce Aleny Palarčíkové *Tygr v oku* (2011), která zachycuje práci na inscenaci s jednou třídou ZUŠ, a to od *Princezničky na bále* se školáky na počátku práce až po *Tracyho tygra* s teenagery v jejím závěru.

4 Zdroje obsahu

Jedním z nejdůležitějších zdrojů obsahu dramatické výchovy jsou vědy o člověku. **Psychologie** se zabývá všemi stránkami vnitřního života člověka a jeho chování, popisuje psychické funkce, strukturu osobnosti, vývoj od prenatálního stadia až do smrti, sociální vztahy a chování člověka, způsoby a podmínky učení. Zabývá se i některými specifickými otázkami, jako je tvořivost nebo hra. Její zjištění mají z větší části statistickou povahu, jen v menší míře jsou založena na popisu konkrétních případů, konkrétních lidí (kazuistika). Proto je pro dramatickou výchovu především vodítkem při volbě a utváření jednotlivých her a cvičení, týká se tedy zejména té části obsahu, která je založena na činnostech a dovednostech, na rozvíjení schopností. Jen v malé míře může nabízet též příběhy nebo konkrétní situace.

Dalším důležitým zdrojem obsahu dramatických činností je **sociální a kulturní antropologie**, věda zabývající se výzkumem člověka a kultury, jinak řečeno studiem mravů a obyčejů, zejména mimoevropských národů, a tím také základních modelů mezilidských vztahů a lidského chování (archetypy). Velmi důležité pro dramatickou výchovu jsou její subdisciplíny, jednak **etnografie**, která se zabývá sběrem, popisem, klasifikací a analýzou určité kultury na základě terénního výzkumu, jednak **mytologie** jakožto souhrn, popis a výklad slovesnosti, která podává symbolickou transformaci reality s poselstvím nadpřirozeného charakteru. Na rozdíl od psychologie poskytuje dramatické kulturní a sociální antropologie jak hotové příběhy a situace, tak symboly obsažené ve hrách, obřadech, rituálech a uměleckých výtvorech.

Sociologie zkoumá společenské vztahy jako procesy, děje v různých oblastech a sférách lidského života, vztahy člověka, přírody a kultury. Tematikou této oblasti se z jiného úhlu pohledu zabývá i **sociální psychologie**. K jejich důležitým tématům patří socializace osobnosti, sociální role, sociální pozice, struktura skupiny (malé i velké), rodina, stát, politika, veřejné mínění, moc, instituce a organizace, vztah člověka k práci a k volnému času, sociální změny a zvraty, společenská patologie (kriminalita, závislosti). Zde se nabízí nepřehledně témat, i když ne vždy v podobě hotového příběhu. K sociologii můžeme v tomto smyslu přiřadit

i **politologii**, zabývající se formami moci a vládnutí, jejich systémy a fungováním. Politologická tematika je v rámcových vzdělávacích programech obsažena ve většině průřezových témat.

Jedním z nejbohatších zdrojů námětů je **historie**. Vědecká, populární naučná díla, ale i umělecká literatura s historickou tematikou mohou být zdrojem látky, která se týká všech stránek lidského života. Obecné lidské vlastnosti a vztahy se v historii konkretizují v podobách odlišných od současného života a tento odstup umožňuje v dramatické výchově nahlédnout život a lidi objektivně.

Na situace a příběhy v hotové a konkrétní podobě je nejbohatší **umění**, v první řadě **literatura** v nejrůznějších svých podobách a žánrech, včetně literárního zpracování lidové slovesnosti. Nejvydatnějším zdrojem je epika. Dalším zdrojem, a to jak námětů, tak činností a dovedností, je **divadlo**, resp. **dramatické umění** včetně **filmu** nebo **televize**. Stejně jako literatura nabízí náměty, a to jak k volnému zpracování, včetně vynětí některých motivů, postav či situací, tak k interpretaci hotových dramatických textů a scénářů. **Tanec** může poskytnout i celou řadu pro dramatiku klíčových dovedností, zatímco činnosti a dovednosti výtvarné a hudební mají pro obsah dramatické výchovy spíše pomocnou a podpůrnou roli. Zdrojem látek, témat a námětů mohou však být i další druhy umění – **výtvarné** i **hudební**. Výrazně vstříci si jdou dramatika a výtvarná výchova, a to do té míry, že v některých případech lze mluvit o výtvarné dramatice jako mezioborové aktivitě. Hudba nabízí spíše doprovod a někdy i motivaci.

Obsah dramatické výchovy tvoří dále celá **životní praxe** jejích účastníků, jejich **vlastní zkušenost**, co sami v realitě zažili, ale také **zkušenost převzatá od druhých „tváří v tvář“**, tj. od lidí, které osobně znají, jejichž osudy, chování a vztahy k druhým přímo poznávají nebo o nichž se dozvídají „z první ruky“. Velmi bohatá na témata ale může být i **zkušenost zprostředkovaná masovými médii**, a to jak ve formě konkrétních lidských situací (např. reportáže o zajímavých osobách a aktivitách), tak ve formě postojů, hodnot, názorů a důsledků lidského chování, jak se projevují např. v politice.

Dramatické metody a poznatkové vyučování

Zvláštní kategorii tvoří uplatňování dramatických metod ve výuce jiných, zejména humanitních předmětů. Umožňuje ono exemplární vyučování, jak je charakterizuje Wolfgang Klafki, a nabízí se pro ně i postupy vyučování projektového. Protože je tento typ časově velmi náročný, nemůže být pravidelně využíván, ale lekce tohoto typu jsou exempla, příklady i pro způsoby přístupu k jiným látkám, jinak řečeno, jestliže žáci zažijí určitou látku aktivním jednáním a vstupem do role, mají jasnější a živější představu o konkrétních parametrech situací a událostí jiných. Tato konkretizace obecně formulovaných poznatků poukáže na jejich vazbu se živou praxí, a má tedy potenciál vyvolat u žáků zájem o daný předmět a jeho látku.

Dramatickovýchovné metody se mohou uplatňovat jak v běžné výuce v jednotlivých předmětech – především v literární výchově, dějepise, občanské výchově –, tak v předmětu dramatická výchova, nejlépe v dohodě s učitelem daného předmětu. Hotové projekty „ambulantním“ způsobem nabízejí i některá dramacentra, jejichž lektori docházejí do škol nebo zvou jednotlivé třídy do svých prostor. Tyto postupy se uplatňují i v různých formách divadla ve výchově a vzdělávání, zprostředkujících výchovnou nebo výukovou látku divadelními prostředky a umožňujících participaci diváků. Divadelní prostředky v takovém případě musí být pečlivě vybrány, aby umožnily prezentaci látky nedramatické, obsahující méně témat mezilidských vztahů a převahu věcných poznatků, které tu mají dominantní roli.

Tematické oblasti obsahu

Nejsou a ani nemohou být detailní, neboť vytváření jakoby úplného a konkretizovaného výčtu témat, námětů, situací a příběhů by vyvolávalo představu čehosi hotového a daného, potlačovalo by tvořivost vedoucích a odvádělo je od důkladného zkoumání potřeb a zájmů konkrétní skupiny, konkrétních hráčů. Proto „osnovy“ v tradičním (výčtovém) slova smyslu v dramatické výchově nepřicházejí v úvahu. Následující okruhy témat a námětů jsou řazeny do skupin tak, aby byly přehledné. Jejich uspořádání však neznamena v žádném případě následnost v práci, už proto ne, že jde o různá hlediska a nelze např. „probrat“ sebepoznávání vcelku a věnovat se pak např. chování jednotlivců. V uspořádání učiva

jednotlivých ročníků, jejich částí i konkrétních hodin je vždy větší počet prvků obsahu, v různých podobách a stupních zvládnutí.

O sobě (sebezpoznaní): Hráči si uvědomují více či méně kriticky svoje vlastnosti, schopnosti, hodnotové žebříčky, kvalitu a fungování svých psychických funkcí, způsoby a kvalitu vnímání okolního světa, vztahy k druhým, reakce druhých na sebe, osobní identitu, svoje začlenění do společnosti, dovednosti, vědomosti, osobní morálku, specifické zvláštnosti, osobní handicap, co jim „padne“, „sluší“, co o sobě nevědí.

O chování jednotlivců a jejich vztazích k druhým: Jaké existují typy lidí, jaká jsou pravidla společenského chování, co jsou základní sociální dovednosti, co je to etika, etické chování.

O chování skupin a jednotlivců ve skupinách: Rodiny, party, třídy nebo celé školy, obce, občané státu.

O typu kultury, v níž žáci žijí, a jiné, s níž se setkávají nebo mohou setkat: O institucích a organizacích, o občanské společnosti, o davovém chování, o politických institucích, o médiích.

O globálních problémech současného světa: O ekologii, o drogách, o chudobě, o zdraví a pandemiích, o soužití kultur a migraci ekonomické a politické, o uprchlictví a přistěhovalectví, o vandalismu, terorismu, kriminalitě, občanských válkách, nacionalismu, totalitních režimech, stávkách a demonstracích, rasismu i o stárnutí lidstva.

Hodnoty osvojované v dramatické výchově: Demokracie, tolerance, respekt k druhým, soucítění, dobročinnost, pomoc druhým v nouzi, odpovědnost, nezávislost a samostatnost, spravedlnost a právo, vzdělanost, orientovanost ve světě, pracovitost, vůle.

Divadlo a drama

Divadlo a drama představují svět fikce, vytvářený prostřednictvím skutečných osob, které vstupují do role, tj. proměňují se, přijímají mimi-kry; je to **představování, dělání jako, jako by, jako kdyby, vstupování „do bot druhého“**. To má dramatická výchova společné s divadlem. Rozdíl tkví v tom, že dramatická výchova je v první řadě **sdílení** mezi sebou a pro sebe a jen někdy se její součástí stává i divadlo, které je **sdělováním** širšímu okruhu dalších lidí – divákům. V interní dramatické výchově je jediná komunikace – mezi hráči, v divadle je dvojí – mezi herci navzájem a mezi herci a diváky.

Divadlo je **mimesis** – **napodobení života**, ne však doslovná, přímočará a mechanická kopie, ale znovuvytvoření a interpretace života, lidí a světa. Touto otázkou se zabývá Jaroslav Vostrý: „Napodobení zůstává skutečným napodobením jenom potud, pokud se nestává samou napodobovanou věcí, jako se to děje s množstvím projevů, které si jedinec osvojuje jako dítě napodobováním.“ (Vostrý, 1991, s. 99) J. Vostrý odlišuje „nápodobu života“, která je uměním, od učení nápodobou, které vytváří kompetence pro život, kdy se např. dítě nápodobou učí od rodičů řeči, vzorcům chování, základním dovednostem spojeným se sebeobsluhou atp. atp. „[...] i přesný otisk (kopie) se vždycky nějakým způsobem liší od originálu. Tím spíš jsou tyto odlišnosti důležité, má-li výsledek daného napodobovacího aktu sloužit jako model k poučení o jeho objektu...“ (tamtéž, s. 99) Umělecké napodobení není kopie, není „doslovné“ nebo jinak řečeno „fotografické“, ale vybírá ty prvky reality, které o ní nejvýrazněji vypovídají – lze to také formulovat tak, že umění je pravdivější než život, neboť přesněji vypovídá o podstatě věci a podružné potlačuje. „Napodobení se [...] týká především těch vlastností tohoto objektu, jejichž poznávání je nejdůležitější pro daný účel. Tak je to konečně i s každým obrazem, který si vytváříme při vnímání, a to, že se na podobě reprodukce nějakého předmětu odráží i *hledisko* reprodukcího, se zdaleka netýká jen uměleckých modelů.“ (Tamtéž, s. 99) Toto „hledisko reprodukcího“ odlišuje umění od neumění, tj. od takových pokusů o umělecké dílo, např. dramatický text či prózu, které se pokoušejí o jakoby objektivní, zvenčí dané poučení (tzv. utilitární či didaktické pojetí v literatuře a divadle pro děti), od výtvorů, které podávají sdělení obecně očekávané a předpokládané (kýč), nebo od televizních seriálů, prezentujících postavy, situace a jednání, které jsou „jako v naší ulici či hospodě, v naší škole, v naší nemocnici...“ Ale „hledisko reprodukcího“ také odlišuje umění od vědy, věcného učení, od cíleného vzdělávání, které jsou založeny na objektivním, ověřeném a doložitelném poznávání.

Divadlo se uskutečňuje teprve před diváky, jeho smyslem je sdělení, komunikace specifického druhu. Divadlo sděluje divákům obrazy, fiktivní „napodobeniny“, modely lidí a jejich vzájemného jednání, mezilidských situací, velmi obecně řečeno života. Je to modelování lidské komunikace „v životní velikosti“ a „v měřítku 1 : 1“ (Osolsobě, 1974, s. 15) Potud je věc celkem jasná, vazba mezi divadlem a divákem, divadlem a divákem, divadlem a podívanou nebývá brána v pochybnost. Otázky vznikají,

pokud jde o rozdílnost či totožnost divadla a dramatické výchovy, divadla a cvičení s dramatickou hrou. Podle Osolsobého analýzy zvláštností divadelní komunikace existují čtyři typy poznávání:

- „1. situace přítomného originálu (interakce příjemce-originál) (= PŘÍMÉ POZNÁNÍ),
2. situace přítomného modelu (příjemce-model) (= MODELOVÁNÍ),
3. situace prezentovaného originálu (příjemce, původce, originál) (= OSTENZE),
4. situace sdělování pomocí modelu (interakce příjemce, původce, model) (= NEOSTENZÍVNÍ SDĚLOVÁNÍ).“ (Osolsobě, 1974, s. 22)

Ve všech těchto případech může být větší množství příjemců sdělení (je tu možnost sdílení) anebo částečná prezentace (příjemce poznává pouze část věci, která zastupuje její celek). „Na začátku všeho je zřejmé ‚situace přítomného originálu‘,“ pokračuje I. Osolsobě, „a naše recepce tohoto originálu: originálu ‚skutečnost‘, originálu ŽIVOT – originálu prezentovaného nám teď a zde, originálu, který nás svrchovaně zajímá, [...] který je pro nás tak jako tak tou nejsvrchovanější *mírou a hodnotou* [...]. Tím cennější jsou pro nás tedy *modely* tohoto jedinečného originálu. Umožňují nám *experimenty*, které si jinak na originálu dovolit nemůžeme, umožňují nám aspoň tímto způsobem prozkoušet *alternativní řešení*, na něž v originále nedošlo nebo dojít nemohlo. Takové modely můžeme vytvářet sami pro sebe (např. ve snění), takové modely však můžeme vytvářet i pro druhé. Takové modely posléze nemusíme vytvářet vůbec, protože nám je nabízí hotové – nebo skoro hotové – specializovaný obor lidské činnosti, lidského modelování a lidského sdělování – *umění*.“ (Osolsobě, 1974, s. 35)

Dramatická výchova nabízí možnost vytvářet modely (přímé modelování) pro experimentaci a hledání alternativních řešení. A právě to je jejím účelem a smyslem. Vše je zde individuální, obměnitelné a vratné, vše lze opakovat a variovat a skrze to poznávat věc z mnoha úhlů, alternativně a tvořivě a docházet tak na jedné straně k poznání, na druhé k empatii a toleranci tím, že si vyzkoušíme, jak se druzí cítí a jak myslí, co zažívají a jak vůbec lidé cítit, myslet a zažívat mohou. Protože v případě dramatické výchovy nejde o sdělení druhému, zůstáváme tu v pozici „individuální práce s modelem“, zatímco divadlo je sdělování pomocí modelu.

Avšak tam, kde člověk pracuje se svým vlastním psychofyzickým aparátem s cílem jej proměnit, obohatit, zdokonalit (hry a cvičení), nejde ani

o sdělování – komunikaci, ani o modelování: člověk je reálně sám sebou, je „originálem“ – jednak poznává sám sebe, jednak se mění. Je to přímé poznávání, kdežto modelování nastává tehdy, když je něco zastoupeno něčím jiným.

Divadlo vytváří **fikci a prezentuje ji jako realitu**. Tento fakt je zřejmý běžnému divákovi, který přichází do divadla, aby svou životní zkušenost rozšířil a obohatil účastí na fiktivních lidských osudech, často jeho životní zkušenosti odlehklých, ale přesto natolik živých a známých (univerzálních), že je schopen se s nimi identifikovat nebo do nich promítnout sám sebe (projekce). To se ovšem děje tehdy, jestliže je divadlo „dobré“, „dobře udělané“ a odpovídá divákovým zájmům, jeho univerzu nebo pokud v mimořádně velké míře splňuje alespoň jednu z těchto podmínek. Divák se podílí na divadle s plným zaujetím jako na životní skutečnosti, **spoluprožívá ho**, a přitom ví, že je v divadle. Toto napětí mezi skutečností a fikcí je důvodem přitažlivosti divadla a koneckonců i jeho existence. Tím se také divadlo jakožto umění liší od „divadla“ v životě, kde je předstírání nežádoucí a morálně nepřijatelné. „Životní jev se proměňuje v divadlo tam, kde opouští rovinu své vlastní skutečnosti a přijímá rovinu smyšlenky, fikce,“ píše o tom Jan Kopecký v knize *Co je divadlo*.¹⁶ „Průvodním znakem této proměny je pak rozlišení na ty, kdo vědomě fiktivně jednají, a na ty, kteří toto jejich jednání jako smyšlené přijímají. Divadlo vzniká z tohoto *společně* působícího a *zároveň* existujícího vědomí [...]. Dozrálou fází tohoto vědomí je *dohoda* – běžným slovem přejatým z latiny označovaná jako konvence.“ (Bernard, 1983, s. 27) Tato dohoda a napětí mezi skutečností a fikcí je základem dramatické výchovy, která je příležitostí vstupovat do fiktivních světů a poznávat je „zevnitř“, zkušeností i těm, kteří nejsou herci. Má-li však mít pro hráče dramatická hra význam, musí mít vazbu na skutečnost, na život, a nemá-li být klamem a podvodem, sociální mystifikací, musí si být hráči (resp. všichni přítomní) této dvojakosti vědomi a na dohodu přistoupit.

Divadlo je **proměna lidí a věcí, která zobrazuje skutečnost**. V divadle se herec a jeho prostřednictvím i věci, s nimiž zachází, a prostor, v němž jedná, proměňují a zobrazují tak něco, čím ve skutečnosti nejsou. Má-li vzniknout obraz, nemůže být zobrazující totožné se zobrazovaným,

16 Kniha vyšla v době, kdy Jan Kopecký nesměl publikovat, jako autor (tzv. pokrývač) byl uveden Jan Bernard.

neboť by pak nešlo o zobrazování, ale o realitu, o poznání **originálu** (Ivo Osolobě). Podle Jana Kopeckého: „Herec jedná v zastoupení [...] herec *není tím, koho nebo co zastupuje* [...]. Prvním bezprostředním cílem je *obraz skutečnosti*, jednání v zastoupení.“ (Bernard, 1983, s. 45) „Tato hra se děje v časoprostoru vyňatém z prostoru a času životní praxe; je to však *reálné jednání* v rovině hry (smyšlenky, fikce), tedy jednání bez přímých důsledků ve skutečnosti. [...] Je to tvorba neskutečného světa, který je obrazem světa skutečného.“ (Tamtéž, s. 40) Právě tento neskutečný svět, který je obrazem světa skutečného, svět umožňující jednání v zastoupení, bez přímých reálných důsledků, dává dramatu ve výchově obsah: je to **život nanečisto**, zkouška na život, jeho průzkum, poznávání skrze aktivitu, lidské jednání, a to bez nebezpečí skutečného selhání a sankcí. V tomto smyslu a za těchto podmínek je dramatická činnost vždy hrou (viz dále o podstatě fenoménu „hra“). Odstup v čase a místě, novost situace či neobvyklost charakterů a rolí umožňují objektivnější pohled na příbuzné situace, které hráč v životě prožívá nebo je pozoruje a reaguje na ně subjektivně.

Divadlo jakožto sdělování druhým vyžaduje **srozumitelnost**, a proto potřebuje výrazové prostředky sdělení umožňující, tj. hereckou techniku, vyžaduje, aby sdělení dramatika a režiséra bylo uspořádané (sdělné), aby sdělnosti napomáhaly i další složky – prostor, scénografie, scénická hudba, choreografie. V dramatice, která nedospěla k zveřejnění, je okruh „příjemců-účastníků“ přesně vymezen a početně omezen, „dohoda“ tedy může být i přímá a vše, co přesahuje lidské jednání, může být pomyslné, imaginární. Hráč může k aktivitě přistupovat technicky nevybaven, ale činností samou se postupně vybavuje. Jestliže je vybaven dobře, může se proces proměnit v produkt, jistá míra vybavenosti hráčů je podmínkou proměny interní dramatické hry v představení.

Teorie dramatu

Předmětem dramatu je člověk a jeho vztahy ke společnosti či společenství i k jednotlivcům, a to takové vztahy, které jsou založeny na „vášni vedoucí k činu“, jak to formuluje Gustav Freytag ve své *Technice dramatu* (1959, s. 20). Jinak řečeno vztahy, které vedou ke střetnutí dvou či více vůlí, dostatečně silných, „vášnivých“. Už tato konfliktnost a intenzita duševních hnutí naznačují, že v dramatu nejde o každodenní, všední události

a vztahy. Zdeněk Hořínek v této souvislosti mluví o tom, že divadlo jako umění „operuje většinou nikoli s prvky běžnými, tuctovými, statisticky nejčastějšími, ale naopak s prvky výjimečnými, a přece význačnými“ (Hořínek, 1978, č. 3, s. 5). A zmiňuje se o větší informativní hodnotě prvků neočekávaných a vybočujících z průměru. Vyšší míra informací spojená s vyhocením a s konfliktností situací vypovídá o podstatě jevů pregnantněji než neurčitá, nevýrazná každodennost. Je to právě ten prvek, který opravňuje uplatnění dramatických postupů ve výchově a vzdělávání.

Drama podle Aristotela „[...] užívá jednajících postav, nikoliv vyprávění [...], protože jde o předvedení jednání a jednají nějaké jednající postavy, jež nutně mají nějakou povahu a nějaký způsob myšlení [...] – plynou jejich činy přirozeně ze dvou příčin, totiž z myšlení a povahy...“ (Aristotelés, 1962, s. 41) Nebo jinak řečeno s Otokarem Zichem: „*Nutnou existenční podmínkou dramatického díla jest s k u t e ě n ě (reálné) jeho provozování.*“ (Zich, 1931, s. 22) Tím se dramatické umění podle něho liší „[...] od básnictví a hudby, kde může existovati dílo nejen jako vněm, [...] nýbrž i jako pouhá představa na podkladě čteného textu slovního a hudebního.“ (Tamtéž, s. 23) Nutnost skutečného, reálného provozování je podstatná i pro dramatickou výchovu. **Skutečné, reálné provádění a jednání**, obsahující **zkušenost**, není nahraditelné debatami a úvahami o tématu, vyprávěním, předčítáním nebo předběžným konstruováním, vymýšlením, jak asi by se to mohlo a mělo odehrát, jak asi se cítí ta či ona postava, jaké závěry z jejího jednání mohou plynout. V dramatu se to rovnou děje, pocity postav vznikají v dění a jednání, závěry plynou ze zkušenosti a shrnují se, doplňují a komentují v reflexi. Jednáním ovšem nerozumíme jen tělesný pohyb, ale i **slovní jednání**, tj. dialog mezi postavami, jímž jedna osoba působí na osobu druhou a posunuje tak děj. Přínos dramatu pro výchovu vězí právě v tom, že hráč onen průběh událostí a pocity postav skutečně prožívá, zakouší, a teprve na základě tohoto zážitku dochází k poznání. V tomto smyslu tedy je dramatická výchova **učením zkušeností**, tj. umožňuje, aby si hráč situace, jednání a cítění jiných lidí vyzkoušel sám na sobě, **zakusil** je. Je to zkušenostní učení i v tom smyslu, že vychází z předchozí praktické, reálné zkušenosti hráče, rozvíjí ji, transformuje a obohacuje a vytváří tak její novou kvalitu. Dramatická hra je založena na lidském „počinání“, na předvedeném či spíše provedeném jednání, na **myšlení a povahách**, tj. na rolích.

Jsou to silná duševní hnutí, jinak řečeno silné emoce, které člověka nutí bezpodmínečně jednat.

Divadlo a drama jsou založeny na vzájemném jednání a z něho plynoucím ději. „[...] děj dramatu je tvořen jedině osobami dramatu; tj. tento děj není něco mimo ně, čeho by se osoby ty snad jen ‚zúčastnily‘: ony jej přímo *dělají* [...] jsou to tedy *akce a reakce* těchto osob *vespolek* [...]: Každá jejich akce byla způsobena předešlou a děje se zpravidla proto, aby vyvolala následující:

Takovou názornou akcí osoby, jež má působiti a působí na osobu jinou, nazveme *jednáním*. [...]

Dramatický děj je ten, který vzniká jednáním osob vespolek.

Dramatická osoba je ta, jež jedná vůči osobám jiným.“

(Zich, 1931, s. 46)

Zde je základ metody improvizace, která ve své čisté podobě probíhá nejen bez textu, ale také bez předběžného plánu, je složena z akcí, které mají vyvolat reakce druhých osob. Konec konců zde platí, že divadlo vzniká tam, kde je herec a jedná.

O. Zich v této kapitole dále probírá různé druhy dějů: jsou děje přírodní, na nichž člověk nemá žádnou účast, přírodní se spoluúčastí lidí, které mohou být i důsledkem zásahu člověka do přírody (povodeň), a dále děje lidské, ale ne vespolné (různé práce, které mohou být i hromadně prováděny, ale nejsou závislé na lidské interakci, nýbrž na interakci člověk – materiál, člověk – stroj, nástroj atd.). To vše jsou **děje nedramatické** (tamtéž, s. 50). Toto rozdělení dějů je mimořádně důležité pro volbu námětů, ale i technik, pracovních postupů v procesu dramatické výchovy. O. Zich se dále zabývá rozdílem mezi ději přirozenými a umělými. „Právě **dramatické děje lze** – proti dějům jiným – **prováděti poměrně snadno uměle, protože je tvoří lidé svým jednáním**. [...] mají proti dramatickým dějům přirozeným, životním již tu výhodu, že [dramatická ‚představení‘] mohou být konána, kdy je libo, po případě i opakována.“ (Tamtéž, s. 51; zvýraznila EM) I tato přenosnost dramatických dějů a jejich opakovatelnost patří ke klíčovým přínosům dramatu ve výchově. Děje přírodní, ať již bez účasti člověka, nebo v souvislosti s ní, nejsou pouhým lidským jednáním napodobitelné a mohou být simulovány prostředky technickými (např. modelování povodně, blesku apod.). U dějů lidských, ale ne vespolných je nápodoba možná buď s dostupnou rekvizitou, nebo imaginárně lidskými činnostmi, ale netvoří ještě sama o sobě dramatickost.

Může však být součástí či doplňkem dramatického jednání, ale také může sloužit jako cvičení.

Má-li vzniknout děj, musí být na jeho začátku **situace**, má-li vzniknout dramatický děj, musí být na začátku **situace dramatická**. Situace je vzájemný vztah dvou a více prvků, jejich soustava, obsahující podmínky a okolnosti v konkrétní souvislosti. Mezilidskou situaci ovlivňuje počet účastníků, jejich charakter, typ, vzhled, životní pozice, vzájemné vztahy i vztahy k okolí, vnější okolnosti (sociální i hmotné a přírodní), motivace a cíle, stav jejich psychiky i způsoby vzájemné komunikace. Dynamic-kým prvkem situace je člověk, jeho aktivita, chování a jednání, zejména takové, které vede k překonání překážky nebo obtíže, nesnáze (Hlavsa-Langová-Všetečka, 1987).

Dramatická situace je **konfliktní vztah dvou či více prvků** – osob, vztah založený na střetnutí dvou vůlí, chtění, a to natolik silných, že si vynucuje jednání vedoucí k řešení. „Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami [...]. Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb, překonává se v ní buď definitivně určitý rozpor (situace uzavřená), nebo se částečným překonáním jednoho rozporu vyvolává rozpor jiný,“ píše Zdeněk Hořínek (1978, č. 2, s. 10). Kontakt, komunikace, konflikt osob a k tomu okolnosti, podmínky, prostředí – odtud vyrůstá děj, respektive dramatický děj. Má-li být opravdu dramatický, má-li poutat, vyvolávat napětí a zájem, „jak to dopadne“, jak bude problém řešen, jak se vyvine, jaké poznání z něho vyplyne, tj. jak dalece bude pro hráče *významný* a jak jej změnil, je nezbytný ten či onen druh konfliktu, střetnutí, neřešené a řešení vyžadující otázky – musí tu být „člověk v nesnázích“. Praktickým důsledkem je volba tématu, námětu konfliktního, problémového, ne však idylického nebo lyrického.

Základem dramatu je **konflikt**, který v dramatické výchově může mít podobu pouhé překážky, obtíže, nesnáze. „Motivace a celá osobnost se formuje zvláště výrazně tehdy, když se člověk dostává do obtížných podmínek, když se na něm mnoho požaduje, když má překonávat překážky.“ (Čáp, 1993, s. 126) Zatímco však v životě může náročná situace vést jak k příznivému vývoji, tak k neuróze či deformaci osobnosti, v dramatické výchově probíhá setkání s konfliktní situací ve fikci, bez skutečných následků, v kontrolovaných podmínkách, s možností variací, hledání a volby vhodných způsobů řešení, a to s podporou a pomocí učitele i skupiny. Proto se v metodikách dramatu hovoří o „kontrolovaném

emocionálním vybití“ – „controlled emotional outlet“ (Ward, 1957, s. 3) či „vypuštění páry“ – „let off steam“ (Pemberton-Billing; Clegg, 1965, s. 29). To má jak psychohygienickou funkci (zbavit se nahromaděného napětí, agrese, frustrace), tak funkci poznávací – umožňuje to hlouběji pochopit, jak obtížné situace a konflikty v životě fungují u různých lidí a v různých situacích, jak různě se mohou projevat v chování, jak různě je lze řešit s ohledem na druhé. Právě proto, že drama obsahuje jako základní prvek konflikt, resp. překonávání překážek a potíží, má ve výchově a vyučování své místo. V první řadě se to týká témat, námětů a předloh pro hru, ale v jisté míře i vedení práce a volby metod, které umožňují hráčům rozhodovat se v složité situaci, zaujmout stanovisko k dilematu.

Konstantin Sergejevič Stanislavskij

Trvalou součástí metod dramatické výchovy, naší i zahraniční, jsou prvky systému herecké výchovy Konstantina Sergejeviče Stanislavského (1863–1938). Přestože byl od 60. let odmítán ve jménu moderních přístupů k divadelnímu umění, mnohé z jeho systému platí trvale. Je přitom třeba odlišit styl jeho popisně realistických inscenací, dobově podmíněných, od základů jeho metody. Stanislavského postupy herecké výchovy a analýza herecké tvorby mají v mnoha ohledech spíše charakter objevu v oblasti psychologie herectví než uměleckého stylu, jemuž ovšem velmi dobře vyhovovaly. Záleží na tom, s kým se pracuje, a podle toho je třeba s elementy metody Stanislavského nakládat.

Následující výklad se dotýká těch elementů, s nimiž se setkáváme v dramatické výchově dodnes, a vycházím při tom z textu Radovana Lukavského, který adaptoval Stanislavského knihu *Moje výchova k herectví* (Lukavský, 1978). Kniha je koncipována jako vyprávění o fiktivní divadelní škole a fiktivních žácích z hlediska jednoho z nich. Pedagog školy se jmenuje Torcov, vypravěčem je student Nazvanov, jeho spolužáky jsou Maloletková, Šustov, Puščin a další. Radovan Lukavský dva díly knihy rozdělil na tři části, přičemž prvnímu dílu odpovídá u R. Lukavského část nazvaná Vnitřní technika – prožívání. Ta je také z hlediska dramatické výchovy nejpodstatnější.

Název první kapitoly je Diletantismus. Autor v ní líčí přístupy začátečníka k pokusům o herecký projev. Nazvanov si doma zkoušel roli Othella:

„[...] už při druhé stránce jsem cítil nutkání hrát – rukama, nohama i obličejem. Začal jsem deklamovat. [...] pohled do zrcadla mi ukázal, že moje pózy a gesta vypadají ve skutečnosti jinak než v mé představě.“ (Lukavský, 1978, s. 17) Už zde K. S. Stanislavskij poněkud nadsazeným líčením diletantské představy adepta o herectví nepřímou, negativním příkladem charakterizuje herectví moderní. Nazvanov se pokouší vnější projevy jednoznačně zdůraznit, dodat jim nadsazené, nepřírozené rysy, přehnat gesta a mimiku. Spolu s tím deklamuje, to znamená, že usiluje o slovní projev formální a patetický, nepřírozený. Tento typ vnějšího projevu je veskrze vymyšlený, umělý, nepřírozený, přemrštěný.

K. S. Stanislavskij tu zřetelně naráží na typ herectví, rozšířený v 19. století, proti němuž směřovala jeho reforma divadla obecně i metodika herectví speciálně. O tom, jak takové herectví vypadalo, podávají svědectví citace statí otištěné v publikaci *Mluvíme beze slov* Vlastimila Vávry (1990). Obrozenecký herec Jan Kaška (1810–1869) píše v první polovině 19. století o hereckém ztvárnění zlosti: „[...] ruce se křečovitě svírají, zuby skřípají, oči se lesknou, rty se třesou, dech je kratší, žíly nabíhají, obličej červená a nohama se dupá. [...] sám na sobě vlastního kabátu se chápe a v největším vzteku buď na stůl, neb na zem sebou vrhne.“ (Vávra, 1990, s. 147) A v 90. letech 19. století píše Jan Emil Šlechta (1856–1911): „Pokrytec našlapuje jako kočka... [...] Kročeje lakomcovy liší se rozhodně od chůze marnotratníka...“ (Vávra, 1990, s. 155) Termín diletantismus tedy označuje nejen začátečníka, ale je třeba ho chápat v širším slova smyslu.

Diletantské stadium Nazvanovova přístupu k herectví bylo při zkoušce na jevišti narušeno náhodným soustředěním pozornosti: „Najednou za mnou nějaký dělník rozsypal hřebíky. Pomáhal jsem mu je sesbírat a v tu chvíli jsem pocítil, že je mi na té velké scéně dobře a útulno. Bylo to zřejmě tím, že mou pozornost upoutalo sbírání hřebíků a že jsem přestal myslet na černý otvor do hlediště.“ (Lukavský, 1978, s. 18) V kostce je tu vyjádřeno, co tvoří podstatu systému: člověk musí jednat, pak je přirozený a pak se také zbavuje trémy, jejímž základem je obava z vnější kritiky. Soustředěním na aktivitu, nikoli na sebe, překonává tedy to, co se v metodikách dramatické výchovy, zejména anglických, nazývá sebezpozorování. Jestliže se v naší odborné literatuře píše o sebeuvědomění, je to jiná věc, jde o vědomou hereckou práci, vědomé ovládání vnitřní a vnější herecké techniky. Sebezpozorování je jev negativní: pramení z toho, že se hráč

soustředí na to, jak se jeví druhým, a buď exhibuje, upozorňuje na sebe, anebo se naopak stahuje do pozadí, odmítá se účastnit aktivity, jeho výraz je křečovitý apod. Oba tyto vnější projevy jsou důsledkem téhož – soustředění na sebe a na svůj obraz u druhých namísto zaměření na jednání a jeho cíle. Jeden z typů této deformace projevu líčí Nazvanov v souvislosti s prvním vystoupením před diváky: „Z přílišné snahy vydat ze sebe cit se mého těla zmocnilo zvláštní křečovitě napětí. Ochromilo mi obličej, ruce i nohy a znemožňovalo gesta i pohyb.“ (Lukavský, 1978, s. 18) Strach z tohoto ochromení bývá příčinou nechuti mnoha dětí i dospělých veřejně vystupovat (nejen na divadle) a často také tento proces můžeme pozorovat v inscenacích některých amatérských i dětských souborů, které sice překonaly onen strach z hlediště a měly „snahu vydat ze sebe cit“, ale došly k tomu přímočarým nácvikem, bez hodnotného předcházejícího procesu.

V kapitole nazvané Jevištní umění a jevištní řemeslo Torcov se svými žáky probírá jejich zkušenost z prvního vystoupení a upozorňuje na dva momenty, kdy se jim dařilo. Nejlepší je, když herec „[...] nemyslí na to, jak cítí a co dělá, všechno vychází samovolně z podvědomí“ (Lukavský, 1978, s. 19). Naše vědomí může působit na podvědomí nepřímou, může „[...] *podvědomě tvorbu připravit půdu*“ (tamtéž, s. 19).

Tady doplníme poznámku: K. S. Stanislavskij píše, že herec „nemyslí na to, jak cítí a co dělá“, což si často herci vysvětlují tak, že herec nemá „myslet“, ale jen „cítit“. Omyl spočívá především v tom, že nemyslet dost dobře nelze, lze ovšem myslet chybně, hloupě, ale také nepatřičným způsobem. Dalo by se to nazvat buď v angličtině zdomácněným termínem sebeporozování, tj. myšlení na to, jak se jeví pozorovatelům, anebo předem konstruovat, co udělám, až se stane to, či ono. Tyto způsoby myšlení do herectví opravdu nepatří, ale to neznamená, že herec nemyslí.

Herec, dospělý hráč, může techniku připravování půdy pro podvědomí vědomě zvládnout, ale u dětí je tím činitelem, který uvádí podvědomí do chodu, nebo je dokonce zastupuje, zpravidla učitel, jeho instrukce, motivace, chování, boční vedení, jeho hra v roli, krátce řečeno technika vedení. Učitel je tím, kdo zastupuje hercovu psychotechniku – nejnázornější je to u motivace uměleckým dílem nebo předmětem, ale také u bočního vedení, tedy u těch způsobů vedení, které vyvolají u žáků živou představu a ta pak aktivuje podvědomí.

V další části kapitoly se K. S. Stanislavskij zabývá pravdivým jednáním. Co znamená hrát roli opravdově, vysvětluje Torcov svým žákům

takto: „*Znamená to logicky a důsledně, lidsky myslit [a tady Stanislavskij myšlení zdůrazňuje!], chtít, usilovat a jednat v životních podmínkách role a v plné shodě s ní. Znamená to roli prožívat [...] Hlavní a zásadní cíl hereckého umění prožívání tedy je dát roli nejen vnější životnost, ale především ji obdařit vnitřním životem [...]. Roli je nutno prožívat, to jest cítit souběžně s ní.*“ (Lukavský, 1978, s. 20) Tyto věty jsou klíčové jak pro herectví, tak pro dramatickou výchovu – obojí je založeno na schopnosti a ochotě „logicky a důsledně, lidsky myslit, chtít, usilovat a jednat“.

V této souvislosti je nutné zabývat se často užívaným i zneužívaným pojmem **prožívání**. V divadelní praxi i v běžném hovoru bývá prožívání zužováno na prožívání výrazně citové, na silné city a jejich vnější projevy. V psychologii má pojem prožívání širší význam: je to aktivní účast psychiky člověka na jeho jednání a chování a v nich se také projevuje, zahrnujíc přitom veškerou psychiku člověka: vnímání, představy a fantazii, emoce, myšlení, rozhodování. V tomto smyslu, nezúženě, je také třeba tento pojem chápat a vykládat u K. S. Stanislavského: jde o to, „cítit souběžně s rolí“, tedy o vnitřní účast člověka na aktivitě dané rolí, která se promítá do podvědomí, vybavuje přirozené reakce na situaci a tím vede k přirozenému jednání, spojenému s přirozeným vnějším projevem – tj. intonací, dynamikou a temporytmem řeči, mimikou, gestem, posturikou, které jakoby „naskakují“ samy od sebe, aniž herec myslí na to, jak se tváří, jak gestikuluje. Přitom přirozeně ví, uvědomuje si, že si navodil tento stav a jeho projevy, ví také, k jakým vnějším projevům (gestu, utváření obličeje, postoji...) dochází, ví také, kdy a jak musí tyto vnější projevy korigovat (např. vzhledem k publiku – postoj na scéně, hlasitost atp.). Nedochází však k nim z vnější představy výrazu (např. kontrolou před zrcadlem, jak herci činívali kdysi), ale z představy situace a pohnutek jednání. „Zrcadlo navyká herce dívat se na sebe, ale ne do sebe.“ (Lukavský, 1978, s. 21) Pro herce je nutné sebeuvědomění (u dítěte i velmi nezkušeného amatéra často nahrazované motivací a vedením), ovšemže bez sebeopozorování. Mezi těmito dvěma jevy je tenká hranice a její udržení je věcí vypracované vnitřní techniky anebo dobrého a citlivého vedení.

Jevy velmi podobnými Stanislavského pojetí prožívání se zabývá i americký psycholog a psychoterapeut C. R. Rogers: „Cítím velké uspokojení, mohu-li být opravdový, mohu-li být nablízku tomu, co probíhá v mém nitru. [...] Namísto slova ‚opravdovost‘ jsem občas použil slova ‚kongruence‘. Tím mám na mysli skutečnost, že je-li mé prožívání přítomného

okamžiku obsahem mého vědomí, a když to, co je přítomno v mém vědomí, je obsahem mé komunikace, pak se všechny tyto tři roviny prolínají a jsou tak kongruentní. [...] Pociťuji uspokojení, odvážím-li se sdílet svoji opravdovost s druhým.“ (Rogers, 1998, s. 27–29) Sdílet svou opravdovost s druhými je důležitý cíl každého dobrého herce a znamená to prožitek.

Jeden z žáků Torcovovy školy se svěřuje, že hledal vzor pro svoji postavu a vzpomněl si na člověka, jehož jednání a vnější projevy jednoduše okopíroval. Torcov to označí za „[...] pouhé opičení, za kopírování, které nemá s tvůrčí prací nic společného. Měl jste nechat materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí.“ (Lukavský, 1978, s. 21) Přestože divadlo je mimesis, tj. nápodoba světa, nejde o napodobování přímočaré a zjednodušené, proto také do dramatické výchovy nepatří žádná instrukce typu „napodobte“, „udělejte to jako...“, nebo dokonce předehrávání, ukazování možného řešení. A to nejen z hlediska, které uvádí K. S. Stanislavskij, ale i z hlediska psychologie tvořivosti, která upozorňuje na fakt, že vzor určený k nápodobě má účinky antikreativní. Člověk však nemůže přetvářet jiný materiál než ten, který do jeho psychiky vstoupil zvenčí, může ve své obrazotvornosti pracovat jen s tím, co je obsaženo v jeho zkušenosti, co získal vnímáním. Uvidíme později, že K. S. Stanislavskij si význam vnímání pro tvorbu dobře uvědomoval.

Stanislavskij se dostává k deklamaci, šabloně, manýře, šarži: *„Jsou to hotové a lehce reprodukovatelné prvky jevištního projevu, které primitivně a konvenčně ukazují nejružnější citová hnutí a nalhávají divákům ‚přítomnost lidské duše v roli‘. Ale to je jen mrtvá maska neexistujícího citu.“* (Lukavský, 1978, s. 22) I v dramatické výchově se šarže může vyskytnout, jestliže žák má dojem, že musí „hrát“. U dětí se šarže projevuje zpravidla „kolovrátkovým“ rytmem řeči, „školskou“ manýrou klesání hlasem tam, kde jsou v psaném textu čárky, ilustrativními gesty („véééliký“ s velkým gestem rukama nad hlavou) a podobnými vnějšími prostředky. Z tohoto důvodu Miloslav Dismán razil heslo „odnaudit děti hrát“. Šarže ovšem hrozí také u velmi nápaditých a rychlých hráčů, kteří na jakékoli zadání nebo podnět okamžitě reagují „hotovým“ projevem, nápadem na řešení, aniž si dají čas „nechat materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí“. Tito hráči vytvářejí to, co K. S. Stanislavskij nazývá posunčinou, Zdeněk Hořínek pitvořením a co představuje projev založený na nejběžnějších, nejvšeobecnějších prvcích, vnějších projevech a charakteristikách (stařec padjá a šourá se, dítě poskakuje...).

Následující kapitola knihy *Metoda herecké práce* se jmenuje Jednání „kdyby“, dané okolnosti. K. S. Stanislavskij se v ní dostává od kritiky chyb a omylů k vlastní metodice práce. Zahajuje ji „etudou s nečinností“: studenti dostanou za úkol jenom sedět na scéně, všem je trapně a oni trapně působí, buď se snaží „bavit obecenstvo“, nebo se všelijak vrtí, upravují si šaty, vyvíjejí nesmyslnou, samoúčelnou aktivitu. „*Všechno na scéně se musí dít za nějakým cílem*,“ vysvětlil Torcov, sedl si na jeviště vedle studentky a cosi hledal v zápisníku. Studentka zpozorněla, čekala, co jí učitel řekne, a začala být přirozená – jednala. „*Na scéně je třeba jednat*. [...] *Na scéně je třeba jednat vnitřně i vnějšně*. [...] *Na scéně je třeba jednat účelně a produktivně čili opravdově*.“ (Lukavský, 1978, s. 23–24)

Dostáváme se k jednomu ze základních pojmů nejen metody K. S. Stanislavského, ale divadla a dramatu vůbec a v souvislosti s tím i dramatické výchovy: jednání, tedy nejen chování jakožto soubor všech vnějších projevů jedince, ale jednání jakožto aktivita zaměřená k cíli a plně vědomá, člověkem řízená. Herec pochopitelně musí jednat i vnějšně, tj. zveřejnit pro diváka svoje vnitřní jednání. V dramatické výchově to ale není vždycky nutné, nejdůležitější je jednání vnitřní, vnější je důležité v jistých fázích zejména proto, aby učitel věděl, co v žácích probíhá, ale také je potřeba si zveřejňování svých vnitřních pochodů osvojovat proto, že i v životě, nejen v umění, je třeba umět adekvátně je vyjádřit, neklamat nevydařeným projevem, komunikovat pravdivě čili kongruentně.

V etudě s hledáním jehlice Torcovova studentka předstírá hledání a „hraje nešťastnici“. Vlastně nehledá, ačkoli jehlice je na scéně opravdu ukryta. Tato etuda inspirovala velmi četné pokusy a postupy v dramatické výchově. Jsou to jednak etudy, v nichž se pracuje se skutečností (věc je opravdu ukryta) a jejichž cílem je uvědomit si, jak člověk reálně jedná, co dělá, když věc opravdu hledá. Ale existují i postupy, kdy věc ukryta není, ale učitel volí takovou motivaci a instrukci, jako by o skutečné hledání šlo. Tento případ popsal Miloslav Disman v kapitole Zrod dětské jevištní hry z etud a improvizací svého Receptáře dramatické výchovy (1976): nechal členy souboru na louce u tábora hledat památeční hodinky, které tam údajně ztratil. Na tuto fázi zpravidla navazuje druhá, v níž hráči vědí, že předmět ukryt není, ale jednají, jako by existoval, tedy jednají herecky, ve fikci a staví při tom na poznacích, které získali reálným hledáním. Toto předsunutí reálného jednání před fiktivní je mnohdy důležité u dětí

nebo dospívajících, jestliže mají vytvořit fikci něčeho, co z vlastního života neznají nebo to nezpracovali vědomě.

O technice navození pravdivého jednání Stanislavskij píše: „Cit se nedá z nitra vyždímat, nedá se znásilňovat. Proto když se chystáte jednat, nechte cit na pokoji. Probudí se sám tím, co vyvolalo žárlivost, lásku nebo utrpení, tím, co mu předcházelo. A na to musíte myslet, to si musíte snažit vyvolat. O výsledek se nestarejte. Musíte lidsky jednat, ne se opířit po vnějších projevech vášně. *Herec nesmí postavy a vášně hrát, musí v postavách a ve vleku vášní jednat.*“ (Lukavský, 1978, s. 24) Tedy napřed představa situace, z ní vyplýne vnitřní reakce (cit), odtud pak jednání – výsledek.

Pro dramatickou výchovu je zvlášť důležitá následující pasáž: na jevišti byla postavena dekorace pokoje, studenti se ale už nespokojili s pokynem, aby jednali pravdivě, chtěli konkrétní úkoly. Torcov je nechal otvírat a zavírat dveře a pak jim položil otázku, co by dělali, kdyby za dveřmi byl šílenec. Slovem „kdyby“ jim navodil představu určitých vnějších okolností a vnitřních pohnutek. „*Kdyby‘ je páka, která herce přenáší do světa tvůrčí práce.*“ (Tamtéž, s. 24) Torcov pokračuje ve výkladu: „[...] ,kdyby‘ je schopné vyvolat bezprostřední, instinktivní jednání. V takovém případě mu říkáme ,magické kdyby‘. Jsou jednoduchá, abych tak řekl ,jednopatrová kdyby‘ a jsou ,mnohapatrová kdyby‘ s velkým počtem předpokladů a doplňujících myšlenek. [...] ,Kdyby‘ nemluví o skutečném faktu, ale o tom, co by mohlo být, kdyby... ,Kdyby‘ nic netvrdí, jen klade otázku, na kterou se herec snaží odpovědět. [...] Pobízí herce k vnitřní i vnější aktivitě, je prvním popudem k rozvinutí představ o roli.“ (Tamtéž, s. 25) V dramatické výchově se častěji užívá „jako“, „jakoby“ a funkce těchto slůvek je shodná se Stanislavského „kdyby“ – je to motivace aktivity, výzva k nastartování obrazotvornosti vedoucí k jednání v situaci, v roli. „Jako“ ale může navozovat představu, že aktivita je nezávazná, že je to „jenom jako“, u „kdyby“ toto nebezpečí nevzniká. V zásadě má ovšem obojí stejnou funkci. Důležité je tu rozlišení „kdyby“ obyčejných a magických; je to rozdíl mezi akcí, kterou si hráč promýšlí, na niž se soustřeďuje a postupně si vyvolává její obrazy (obyčejné kdyby), a situací, kdy vnější podnět vyvolá představu rázem a reakce následuje bezprostředně (kdyby magické).

Torcov se odvolává na Puškinův výrok o „*skutečnosti vášní a pravděpodobnosti citu v předpokládaných okolnostech*“ a zavádí další ze svých

klíčových pojmů – dané okolnosti: „*Je to fabule hry, její fakta, události, čas a místo děje, životní podmínky, režijní a herecké pojetí, inscenace, výprava, kostýmy a rekvizity, světla a zvuky atd.* [...] ‚Dané okolnosti‘ jsou totéž co ‚kdyby‘ a ‚kdyby‘ je totéž co dané okolnosti. Jedno bez druhého nemůže existovat. ‚Kdyby‘ je na počátku tvůrčí činnosti a ‚dané okolnosti‘ ji rozvíjejí. Od ‚daných okolností‘ závisí ‚skutečnost vášní‘. Jinak řečeno: vytvořte si ‚dané okolnosti‘, upřímně jim uvěřte a ‚skutečnost vášní‘ z nich sama vyplyne.“ (Lukavský, 1978, s. 25) V dramatické výchově se s danými okolnostmi velmi hojně pracuje, málokdy se však tento termín užívá. „Dané okolnosti“ najdeme v každém konkrétnějším zadání, v bočním vedení, v popisech situace, v různých „lístčkových“ způsobech zadávání prostředí, času, situace, děje, postav a jejich charakterů, nálad aj. Zadání všeobecné, bez konkrétních okolností či bez výzvy, aby hráči sami okolnosti doplňovali, vede k neúčelné, neurčité a rozplizlé aktivitě a snadno se může stát, že každý hráč hraje něco jiného. Dochází k tomu zejména u začátečníků a nepoučených pedagogů. Jiná věc je, jestliže učitel chce zjistit, jak uvažují žáci, anebo ví, že jsou natolik vyspělí a připravení, že si sami okolnosti začnou vytvářet. Dané okolnosti ovšem nemusí být obsaženy v přímé instrukci, ale může je učitel vytvářet tím, že vstoupí do role a okolnosti svým jednáním navodí, anebo je zadává bočním vedením, inspiruje předměty, obrazy, hudbou.

Stanislavskij pokračuje: „[...] na otázku odpovězte činem, udělejte to, co se vám zrovna bude chtít, k čemu vás to bude nutit, aniž byste se rozmýšleli.“ (Lukavský, 1978, s. 25) Jestliže se v dramatické výchově málokdy užívá „kdyby“ a „dané okolnosti“, pak „magické kdyby“ (a o něm je tu vlastně zejména řeč) je ještě vzácnější.

„Kdyby“ a „dané okolnosti“ jsou cestou k tomu, jak hrát konkrétně, jak konkrétně jednat: „[...] když herce nic nenutká k tomu, aby jednal lidsky, nezbyvá mu než hrát ‚všeobecně‘. Ale zkuste ‚jen tak všeobecně‘ pojmít.“ (Lukavský, 1978, s. 26) K všeobecnému hraní v dramatické výchově dochází často, zejména když jsou hráči velmi nezkušení nebo když se učitel nestará o to, zda mají dostatečně bohaté dané okolnosti. Všeobecné hraní také často vede k nahrazování aktivity jejím slovním popisováním a komentováním, ne dialogem, který je slovním jednáním, ale tím, čemu se v slangu říká „okecávání“: hráč nejedná, ale vyslovuje, jak by mohl jednat v dané situaci, vysvětluje ji, popisuje. K všeobecnosti mívají sklon také menší děti, které akci naznačují zpravidla jen

velmi obecným, a pokud jde o provedení, přibližným znakem (např. jíst – pohybovat rukou mezi stolem a ústy, aniž by se obojího dotýkala, natožpak věci uchopovala, přenášela atp.). Zbavit hráče sklonu k všeobecnosti hraní je velmi důležité nejen pro herectví, pro vystoupení na jevišti, pro přednes, ale zejména a v první řadě pro rozvíjení schopnosti myslet, konkretizovat myšlenky, řešit problémy, vidět věci v souvislostech a s celým bohatstvím detailů a variant.

Další důležitá kapitola, která obsahuje prvky herecké práce, je nazvaná **Představivost**. Tuto psychickou funkci považuje K. S. Stanislavskij za nejdůležitější sílu herecké tvorby: „*Představivost je vedoucí silou tvůrčího procesu.*“ (Lukavský, 1978, s. 27) Představivost vyvolává „kdyby“, o němž K. S. Stanislavskij v této souvislosti říká, že je to „[...] *páka, která herce přenášá do světa tvůrčí práce*“ (tamtéž, s. 24).

Při cvičení představivosti a fantazie zadává Torcov svým žákům etudy, v nichž jednají s použitím zástupných předmětů a rekvizit, ale také s imaginárními předměty a rekvizitami, a vede je k tomu, aby si všechno dotvářeli nebo vytvářeli vlastní představivostí, a to nejen vizuálně, ale i ostatními smysly. Například aby si při otvírání imaginárních dveří představili, jak se klika otáčí, jak se dveře otvírají apod. Ale vysvětluje při tom: „[...] není třeba věřit, že židle jsou stromy či skály, máme věřit jen opravdovosti svého vztahu k zástupným předmětům a chovat se k nim: jako by to byly stromy či skály.“ (Lukavský, 1978, s. 28) Práce se zástupnou a imaginární rekvizitou je v dramatické výchově velmi častá a její součástí je i práce s rekvizitou reálnou. Tyto tři podoby práce s rekvizitou mají každá svůj vlastní význam. Na práci s rekvizitou reálnou si hráči uvědomují, jak se s čím zachází, jak co držíme, zvedáme, jak se liší manipulace s předmětem těžkým a lehkým, velkým nebo malým, příjemným na dotek a nepříjemným atd. atd. Je ovšem důležité je při tom vyzvat, aby přesně vnímali, jak s věcí zacházejí. Představivost rozvíjejí další dva postupy – práce s rekvizitou zástupnou, kdy jednáním s ní určujeme její funkci a podobu, i s rekvizitou imaginární, která je zcela vytvořena jen jednáním hráče. Kdy a jak kombinovat tyto postupy a v jakých sestavách, to je věc didaktiky, zde je důležité, jakou mají funkci.

Stanislavskij pokračuje ve výkladu: „*Existuji‘ znamená, že jste se postavil do středu smyšlených okolností, že se cítíte být ve světě představovaných věcí, představovaného života a že začínáte jednat sám za sebe a ze sebe.* [...] jenom si musíte všechno představit konkrétně a do všech

podrobností, protože žádné „všeobecné“ a „přibližné“ do umění nepatří. Nezapomeňte, že jen logika a důslednost vám pomohou přiblížit vaše vrtkavé snění k pevné skutečnosti.“ (Lukavský, 1978, s. 28) Stanislavského „postavit se do středu smyšlených okolností“ znamená přijmout fikci za svou a souvisí to také s tím, čemu se v anglické dramatické výchově říká „budování víry“, budování důvěry v drama, tj. odpoutat se od reálného světa, plně vstoupit do hrové situace, uvěřit jí, domýšlet ji a dotvářet jednáním, reagovat jako ve skutečnosti. Důležité je tu také poukázání na logiku a důslednost, což má vliv hlavně na udržení faktů a charakteristických rysů, které už jednou byly ve hře či při domluvě vytvořeny: zachovat charakter postav, situací, reálií, s nimiž se ve fikci pracuje tak, aby nastolená situace a dění nekolísaly, tj. aby bylo dodrženo základní „pravidlo“ dramatické hry. K. S. Stanislavskij v této souvislosti užívá obrat „ztělesněné představy“ a zavádí další termín: z představ se skládá „[...] jakýsi ‚filmový pás‘, souvislá řada vnějších a vnitřních záběrů a představ. Tyto představy v nás vyvolávají odpovídající náladu, ta působí na duši a vyvolává odpovídající prožívání.“ (Lukavský, 1978, s. 29) V dramatické výchově nejúčinnějším prostředkem vytvoření tohoto filmového pásu je (zejména v počátečních fázích práce – se začátečníky nebo na začátku práce s novým námětem) boční vedení, spočívající v popisování toho, co si hráči mají představovat – prostředí, činnosti druhých lidí zúčastněných na akci.

„Nejlépe samozřejmě je, když představivost pracuje sama, intuitivně. Jinak jí musíme pomoci rozumovou činností a probudit ji podnětnými otázkami: *kdo, kdy, kde, proč, nač a jak, které nám pomáhají vytvářet stále určitější obraz smyšleného života.*“ (Lukavský, 1978, s. 30) Tato technika je velmi účinná a je také v dramatické výchově velmi rozšířena. V anglicky mluvících zemích se nazývá „5 W“, neboť jde o zájmena *who* = *kdo*, *what* = *co*, *when* = *kdy*, *where* = *kde* a *why* = *proč*. *Kdo, kdy, kde a proč* se zcela shodují, v našem výčtu je navíc „*co*“, tedy jaká aktivita, *co se děje, dělá*; chybí však ono Stanislavského „*jak*“ a autoři metodik výslovně poznamenávají, že učitel žákům neříká, jak mají situaci řešit, jak ji mají udělat. U K. S. Stanislavského však toto „*jak*“ je nutno chápat ve smyslu, „*jak se věci odehrály*“, ne jako způsob provedení, což by bylo v rozporu s podstatou jeho postupů.

Kapitola **Jevištní pozornost** nabízí dramatické výchově dva tematické okruhy. První se týká sebepozorování, druhý cvičení pozornosti a sbírání

materiálu pro tvořivost. Svým způsobem se tu opakuje stále to nejdůležitější – soustředit se na jednání, na jeho cíl, ne na to, že jsme pozorováni: „[...] *chceme-li odpoutat pozornost od hlediště, musíme se dát upoutat tím, co se děje na jevišti*“ (tamtéž, s. 31) čili soustředit se na činnost a její cíle, ne na sebe a na to, jak mě vidí druzí, diváci nebo učitel a spoluhráči. K. S. Stanislavskij v této souvislosti používá termíny „malý okruh pozornosti“ a „veřejná samota“. Herci si má vytvořit pocit, že se na něj nikdo nedívá, že existuje jen to, co tvoří situaci hry. Jde o klíčový prvek práce, základ veškeré činnosti v dramatické výchově, neboť přetrvává-li soustředění na sebe, trvá i nepřirozenost, křečovitost, šarže, „hraní divadla“, šaškování a předvádění se. Objevuje se také konstruování co nejoriginálnějších etud, vymýšlení důvtipných point, ale vnitřní prožitek a poznání se nedostavují nebo jsou deformovány a ochuzeny sebezpozorováním.

K zvládnutí „veřejné samoty“ a soustředění na věc místo na sebe je potřeba cvičit vnitřní pozornost, dívat se a vidět. Nejjednodušším cvičením je pozorování nějakého předmětu, který pak popíšeme, náročnější je přehlédnout v duchu události celého dne nebo cvičit pozorovací schopnosti sledováním emocí, které vznikají při mezilidském kontaktu.

Tato stránka Stanislavského metody dramatickou výchovu ovlivnila velmi výrazně a cvičení smyslového vnímání se bohatě rozvinula do různých forem. Patří nutně k základním, neboť tvoří materiál pro veškerou obrazotvornost a tvořivost. Vše, co je v lidské mysli obsaženo, vstupuje do ní zvenčí prostřednictvím smyslů. Fantazie, tvořivost a myšlení tento materiál zpracovávají a přebudovávají a tím vzniká něco nového. V současné době s jejím překotným tempem a hlučností se smysly otupují v sebeobraně, neboť nelze vnímat stejně intenzivně vše, co se kolem nás děje. Člověk proto v běžném životě vnímá výběrově a mnohdy spíše vytěšňuje vjemy, o něž nemá zájem nebo které ho obtěžují. Tím dochází k jisté otupělosti vůči smyslovým vjemům. K tvořivé práci však potřebujeme materiál, který nám není zcela běžný, proto je nutné vědomě sbírat podněty zvnějšku, aby bylo co zpracovávat, z čeho tvořit. U dětí navíc přistupuje fakt, že s mnoha jevy či oblastmi vnějšího světa dosud nepřišli do styku nebo je znají jen ze školního verbálního výkladu bez přesnější představy, ale potřebují je poznat v celé jejich barvitosti, konkrétní názornosti a živosti, aby se o ně dokázaly zajímat a fantazií je zpracovávat.

Základem jsou opět cvičení s pozorováním předmětu a jeho následným podrobným popisem, rozvíjení schopnosti dívat se a vidět, ne jenom

bezmyšlenkovitě civět. K. S. Stanislavskij jde ještě dál a doporučuje cvičení vnitřní pozornosti, podobající se těm, která užíval pro rozvíjení představitvosti: v představě, v myšlenkách rekapitulovat celý den, vybatvit si nejen věci, ale i lidi, události, situace, děje včetně těch nejběžnějších a nejvšednějších, které většinou vytěsňujeme, neboť se nám zdají nezajímavé. Pro vytvoření pravdivého obrazu jednání však bývají velmi důležité, neboť tvoří jeho fáze. S tím souvisí Stanislavského požadavek, aby herec cvičil svůj pozorovací talent i ve styku s lidmi, sledoval emoce, které při tom vznikají, a získával tak emocionální materiál pro hereckou práci. Zatímco při výchově herce jsou tato cvičení zacílena k uměleckému výkonu, v dramatické výchově vedou především k zcitlivování jedince vůči druhým, k prohlubování jeho schopnosti empatie i uvědomování si a zvládání vlastních emocí pro život a pro kontakt s druhými. Proto jsou tato cvičení naprosto nezbytnou součástí veškeré dramatickovýchovné práce.

Následující kapitola, nazvaná **Svalové uvolnění**, se zabývá další důležitou složkou nejen herecké, ale i dramatickovýchovné práce: „*Dokud trvá fyzické napětí, nemůže být řeč o normálním jemném cítění nebo o normálním prožívání role. Proto je před začátkem tvůrčí práce třeba uvést svalstvo do normálního stavu, aby přepětí nesvazovalo svobodu jednání.*“ (Lukavský, 1978, s. 36) K. S. Stanislavskij v této souvislosti popisuje cvičení s uvolňováním vleže – ležet jako malé děti nebo zvířata. Pak přidat „kdyby“, póza se změní v jednání a probíhá proces „napětí – uvolnění – zdůvodnění“. Zeslábne zbytečné napětí, napětí potřebné pro aktivitu zesílí, což nastává s motivací zcela automaticky.

Cvičení uvolňování patří v dramatické výchově k velmi frekventovaným a oblíbeným, někdy dokonce prováděným samostatně, v mnohem větším rozsahu a trvání, než je pro práci nezbytně nutné. Příčina tkví jednak ve vlivu různých psychotherapeutických technik, které tu a tam do dramatické výchovy vstupují, jednak v tom, že je pro dospělého i dospívajícího člověka, studenta učitelství dramatické výchovy nebo účastníka kurzu, mimořádně osvěžující a příjemné klidně ležet, soustředit se jen na sebe a „nemuset nic dělat“, nebýt v kontaktu s druhými, který je pro člověka v učitelském povolání trvale zatěžující. Děti (zejména menší, asi do devíti až deseti let) bývají často neschopny zůstat v klidu, a pokud jsou v napětí (což nebývá na rozdíl od dospělých příliš časté), je třeba uvolňování motivovat tematicky, jak to ostatně činí i K. S. Stanislavskij.

Uvolňovací funkci mívají i honičky a podobné razantně pohybové hry. Vesměs tu ovšem platí, že nejsou cílem samy o sobě, ale vytvářejí předpoklad k další činnosti, a jakmile je uvolnění dosaženo, mají končit.

Kapitola nazvaná Části a úkoly se k řadě dříve probíraných jevů vrací ještě z jiné stránky. „V životě člověk neustále něco chce, o něco se snaží nebo překonává nějaké překážky... A z každé překážky vyplývá nějaký úkol, nějaké jednání, nutné k jeho zdolání. [...] Omyly některých herců tkví v tom, že nemyslí na jednání, ale na jeho výsledek. Tak vzniká šarže těchto výsledků, která může vést jedině k řemeslu.“ (Lukavský, 1978, s. 39) K. S. Stanislavskij se tu vrací k tomu, co v dramatické výchově nazýváme sebepozorování – nemyslet na sebe, jak jsem vnímán a hodnocen druhými („výsledek“), ale na to, co je podstatou činnosti („jednání“), na její cíl a účel. K. S. Stanislavskij zde používá termín „řemeslo“ v pejorativním smyslu, tedy jako „pouhé řemeslo“, činnost beze smyslu a bez ducha, to znamená protiklad umění. Ale všechno, o čem K. S. Stanislavskij ve své knize píše, lze chápat jako řemeslo, tj. dovednost či přesněji kompetenci, kterou může učením získat většina lidí, kteří nejsou patologicky zablokovaní a neschopní kontaktu, sebeuvědomění a sebeovládnutí. A proto také tyto elementy herectví mohou tvořit základ dramatické výchovy, být jejím „řemeslem“, tj. soustavou metod vedoucích k ovládnutí potřebných dovedností.

V této kapitole jde K. S. Stanislavskému především o cíl akce, o smysl situace, což je blízké pojmu „ohnisko“, jak je užíván v některých anglických či amerických publikacích: vědět, proč co dělám, co sleduji, odkud kam směřuji, co je v dané chvíli hlavní, respektive proč co dělá, kam směřuje a co sleduje postava, role. K. S. Stanislavskij doporučuje dát jednotlivým částem aktivity názvy, tedy v práci herce interpretačního divadla částem dramatického textu, který je podle něj třeba rozporcovat stejně, jako se porcuje krocan. V dramatické výchově se tento postup projevuje jednak v tom, že se jednotlivým částem aktivit stanoví cíl a téma (nebo aspoň jedno z obojího), jednak někteří autoři (např. C. O’Neillův s A. Lambertem) dávají v tzv. dramatickém strukturování jednotlivým sekvencím projektu podobné názvy, jaké mívají kapitoly v knize. *„Dobře zvolený název, vymezující vnitřní obsah části, je její syntézou, extraktem. Už jeho hledání nutí herce sondovat danou část, vylouhovat její vnitřní obsah. A při volbě názvu najdeš i úkol.“* (Lukavský, 1978, s. 40) K. S. Stanislavskij pokračuje: „Položte před příslušné podstatné jméno slůvko ‚chci‘. Zkuste to

třeba s podstatným jménem ‚moc‘ a dostanete ‚chci moc!‘ Ale to je žádost příliš všeobecná. [...] *Musíte si říci: chci dělat co..., abych dosáhl moci?*“ Toto „chci“ je ovšem slůvkem, které užívá herec nebo hráč vzhledem ke svému jednání, situaci, nemá být součástí učitelovy instrukce („chci, abyste udělali...“), to by znamenalo v podstatě direktivní přístup.

Na konci této kapitoly čteme pasáž o vztahu mezi psychickým a fyzickým: „*Správné vyplnění fyzického úkolu vám pomůže navodit si správný psychický stav.*“ (Lukavský, 1978, s. 41) Tím se dostáváme ke kapitole další, nazvané **Pocit pravdy a víra**, kde K. S. Stanislavskij dále objasňuje, že princip „[...] *netkví ovšem v samotném fyzickém jednání, ale v pocitu pravdy a víry, který v nás fyzické úkony vyvolávají. [...] z pocitu jedné malinké pravdy, z jediného okamžiku víry v pravdivost svého jednání se herec může vžít do role a uvěřit pravdě celé hry.*“ (Tamtéž, s. 43) S již zmíněným termínem „budování víry“ se setkáváme v anglickém (školním) dramatu, zejména v jeho úvodních fázích, kdy se vytvářením prostředí a konkretizací jeho součástí, včetně detailů, vytváří v hráčích pocit, že prostředí skutečně existuje, že je celá fiktivní situace jakoby reálná, a současně jim to umožňuje začít myslet jako postava a zakoušet její prožitek. Jestliže je tato fáze provedena ledabyle nebo na principu hry malých dětí, které se nestarají ani o detail, ani o příliš velkou podobnost mezi zobrazovaným a zobrazujícím jednáním, pocit víry se ztrácí, resp. nevzniká, a proto nevzniká ani prožitek, v nejlepším případě zůstává jen jeho racionální rovina. Tyto nezmary mohou vznikat tehdy, když hráči stejně jako děti volí jakýkoliv předmět a zacházejí s ním volně, například sedají obkročmo na židli, poskakují s ní kupředu a vydávají ji za loď, za auto, za velblouda. Dětská hra v tomto případě funguje, ale prožitek hereckého typu, který je třeba navodit buď kvůli vytvoření postavy a situace na jevišti, anebo kvůli poznání, prozkoumání tématu, mezilidské situace, vztahu nebo charakteru, se v tomto případě nedostaví anebo je silně deformovaný a neúplný. Chceme-li navodit představu například lodě, je nutné vymezit prostor, který lodí může být, stanovit jeho součásti (kajuta, kapitánský můstek, kormidlo, vstup do podpalubí...) a pohybovat se v něm jako na opravdové lodi; pak se také může objevit prožitek námořníka v situaci se ztrátou kurzu apod. „*Imaginární předmět vás [...] nutí soustředit pozornost ke každé nejmenší fázi fyzického úkonu, pronikat hlouběji k jeho podstatě, a tak díky logice a důslednosti dojdete přirozenou cestou k pravdě, od pravdy k víře a ke skutečnému prožívání.*“ (Lukavský,

1978, s. 45) A dále: „[...] *logika a důslednost fyzických úkonů a pocitů vás dovedly k pravdě, pravda vyvolala víru a vše společně dotvořilo stav ‚existují‘, to znamená: jsem, žiji, cítím a myslím souhlasně s rolí. Tam, kde je pravda a víra, kde je ‚existují‘, tam je nutně nikoli konvenčně herecké, ale opravdové, lidské prožívání.*“ (Tamtéž, s. 47–48)

Z těchto důvodů jsou potřebná pravidelná a dostatečně rozsáhlá cvičení, postupující od práce s reálnou rekvizitou přes rekvizitu zástupnou až k imaginární. Důležité je i bohatě rozvíjet činnosti v imaginárním prostředí, budovat ho a udržet tak, jak se postupně ve hře vytváří, vybavit ho v aktivitách konkrétními imaginárními předměty, s nimiž hráči zacházejí, nepodceňovat „reálnost“ a „pravdivost“ prostředí i předmětů v něm obsažených.

Docházíme k další pasáži, která má vztah především k problematice dětského divadla. Kapitola se jmenuje **Emocionální paměť**. Psychologové by s tímto termínem nebyli příliš spokojeni, protože emoce vznikají vždy nově, nejsou zapamatovány. Pamatujeme si a vybavujeme jen okolnosti, za nichž vznikly, a jednání, které vyvolaly, a pak se může vytvořit nová emoce, podobná té původní. Stanislavského pojetí emocionální paměti napovídá, že si je tohoto mechanismu vědom. Při opakování etudy s šílencem za dveřmi se u adeptů herectví ztratila svěžest a upřímnost. Poprvé jednali, při opakování už jen kopírovali. To je jev, s nímž se v práci s dětmi, včetně dětského divadla, setkáváme dost často: je zafixováno aranžmá, texty jsou správně naučeny a zapamatovány, zachovaly se všechny v průběhu přípravy inscenace vytvořené mizanscény, ale ztratila se opravdovost, upřímnost, pravdivost, plné zaujetí, takže mezi jevištěm a hledištěm nedochází k žádoucí komunikaci, která původně fungovala. Zafixováno je aranžmá, gagy, mizanscény, texty, ale vnitřní obsah fixován není. K. S. Stanislavskij o tom vyslovuje myšlenku velmi podobnou tomu, co už zjistila a v praxi ověřila řada vedoucích dětských souborů: „[...] nejlepším popudem k tvůrčí práci bývá nové tvůrčí téma. Při prvním provedení vás ‚šílenec za dveřmi‘ vzrušil, dnes už vám bylo všechno předem známé a hotová vnější forma má pro herce velkou přitažlivost. Ukázali jste dobrou paměť pro vnější jednání, ale neprojevila se u vás paměť pro pocity.“ (Lukavský, 1978, s. 49) Nutno dodat, že zatímco u dospělého adepta herectví lze „paměť pro pocity“ pěstovat a rozvíjet, u dětí je to velmi obtížné či mnohdy nemožné. Proto bývá zapotřebí vytvořit jakoby novou situaci, začít jakoby od nuly – tím, že je do hry vnesena nějaká

třeba drobná nová okolnost, úryvek textu, rozestavení předmětů na scéně, mizanscéna nebo se změni obsazení. Pak se mění i uvažování o tom, jak se lidé v dané situaci chovají a cítí a dochází k jakoby nové, původní, neokopírované akci. K. S. Stanislavskij vyjmenovává tyto možnosti a shrnuje: „*Mohli jste [...] zvolit si nějaké nové ‚kdyby‘, novou okolnost, tím povzbudit představivost, vyvolat nové hodnocení situace a tím i city, jenže vy jste opakovali jen vnější jednání [...]. Jedině správné je nestarat se o cit sám, ale o podmínky, z kterých vznikl a které prožitek vyvolaly.* Proto nemáme nikdy začínat výsledkem. Ten nevznikl náhodou, ale jako logický důsledek toho, co předcházelo.“ (Lukavský, 1978, s. 50 a 53) Opět v jiné podobě a z jiného hlediska myšlenka, která prolíná celým dílem K. S. Stanislavského – nevycházet z představy výsledku, ale jednat v situaci.

K těmto otázkám se K. S. Stanislavskij vrací ještě o něco později, v kapitole **Tvůrčí stav**, kde píše: „[...] *před očima diváků ztrácí herec ze strachu, zmatku, stydlivosti či pocitu odpovědnosti svou schopnost lidsky mluvit, chodit, hledět, slyšet, myslet, cítit a jednat.* [...] herecká tvůrčí práce probíhá v nepřírozených podmínkách, a proto scénický tvůrčí stav je tak nestálý“. (Lukavský, 1978, s. 65) Pro děti to platí dvojnásob, mimo jiné i proto, že škola se často stará o písemný projev a ústní ponechává v primitivní podobě. Dokonce ani pro přednes poezie není většina učitelů odborně připravena, a proto nechávají děti, aby se utvrzovaly ve falešných představách a k přednesu přistupovaly buď „školsky“, „kolovrátkově“, anebo pateticky a formálně. (Vzpomeňme v této souvislosti na film *Škola základ života* a slavnou scénu, v níž Ladislav Pešek jako Čuřil mechanicky drmolí text básně a Jaroslav Marvan mu v roli češtináře předvádí, jak „správně“ recitovat „muška jenom zlatá“.) Ve škole zpravidla chybí podnět k tomu, aby děti lidsky, tj. normálně mluvily, chodily, stály, cítily a jednaly. Chceme-li, aby toho dosáhly, je nejen potřeba to v průběhu práce pravidelně cvičit a rozvíjet, ale platí tu i Stanislavského doporučení před vystoupením se rozehrát – svalovým uvolněním, nastartováním představivosti, rozvinutím „představového filmu“.

Michail Čechov

Na rozdíl od svého učitele K. S. Stanislavského nezasáhl Michail Čechov (1891–1955) naši dramatickou výchovu zásadním způsobem a jeho vliv se omezuje spíše na jednotlivce nebo jednotlivosti. Důvody jsou celkem

nasnadě: nebyl u nás tak známý jako K. S. Stanislavskij, neboť jeho dvě knihy česky vyšly až v 90. letech, kdy dramatická výchova již měla vypracovanou metodiku. Kniha *O herecké technice* směřuje poměrně rychle k tvorbě role a inscenace a pasáže týkající se elementů ve značné míře obsahují postupy realizovatelné jen s dospělými. Nicméně v řadě momentů buď potvrzuje, nebo obměňuje některé složky systému K. S. Stanislavského.

V první kapitole knížky *O herecké technice* (1996), nazvané **Hercovo tělo a psychika**, formuluje Čechov tři hlavní požadavky, které klade na herce: Je to a) maximální citlivost těla na psychologické tvůrčí impulzy, b) bohatství psychiky, rozšiřování okruhu zájmů (četba apod.), poznávání druhých, empatie, tolerance, objektivnost, c) naprostá poslušnost hercova těla i psychiky. Zejména bod b) vyjadřuje to, co je obsaženo v cílech dramatické výchovy. Podle M. Čechova si má herec rozšiřovat okruh zájmů čtením dobových her a ostatní literatury, což mu umožní „[...] prožívat nebo si představovat city, pocity a prožitky lidí příslušné epochy [...], proniknout do jejich myšlení [...], pochopit [je] prostřednictvím jejich způsobu života a prostředí, v němž žili. [...] proniknout do psychologie různých národů [...], proniknout i do psychiky lidí, kteří jsou vám nesympatičtí [...], prožívat to, co prožívají oni [...], proč cítí právě takto a proč jednájí, jak jednájí.“ (Čechov, 1996, s. 15) Jinak řečeno, četba literatury poskytuje zprostředkovanou zkušenost a nahrazuje to, co herec neměl možnost prožít přímo. Rovněž pro děti a dospívající je tato zkušenost „z druhé ruky“ velmi důležitá pro jejich lidské zrání. Podle M. Čechova herec nemá vnášet do psychiky oněch „jiných“ lidí svoje vlastní hlediska, morálku a zvyklosti, ale hledat rozdíly, které je odlišují od nás, i v nesympatických lidech hledat jejich pozitivní kvality. I zde se Čechovovy požadavky kryjí s cíli dramatické výchovy. Ale co je pro herce prostředkem k prohloubení schopnosti tvořit postavu, je u dítěte a dospívajícího cílem a toto prohození cílů a prostředků je ve vztahu mezi herectvím a dramatickou výchovou důležitým rozdílem, ačkoliv mají řadu navenek shodných rysů.

Z Čechovových cvičení je pro dramatickou výchovu podnětná aktivita označená jako **vyzařování**, tedy to, co musí předcházet akcím a následovat po nich. Akce není v rámci chování hráče izolovaná, ale má svou přípravnou, motivační fázi (jdete unaveni, a proto si chcete sednout), provedení i následující prožitek z toho, že jste ji provedli (člověk usedl a prožívá odpočinek, který je výsledkem akce). „Když si budete upřímně

a soustředěně představovat, že vysíláte paprsky, vaše představy vás postupně a jistě dovedou ke skutečnému procesu vyzařování. Výsledkem tohoto cvičení bude, že pocítíte opravdovou existenci a význam svého vnitřního života.“ (Čechov, 1996, s. 19)

Michail Čechov se dále zabývá improvizací a podává rozsáhlý výklad, proč je důležitá: „Jestliže se herec omezí na pouhé odříkávání vět předepsaných autorem a dodržování režisérových pokynů a nehledá příležitost k nezávislé improvizaci, dělá ze sebe otroka tvorby jiných a snižuje význam své profese. [...] Způsob, *jak* text říká a *jak* vykonává aranžmá, otevírá cestu k širokému poli improvizace.“ (Čechov, 1996, s. 33) A dále ještě dodává: „[...] skutečná a pravá svoboda v improvizaci musí vždy vycházet z omezení, jinak brzy degeneruje buď ve zvůli, nebo v nerozhodnost. Bez určitého začátku, který by podnítil vaše jednání, a bez určitého konce, který by je uzavřel, byste jen bez smyslu bloudili.“ (Tamtéž, s. 35) Slovy „*jak* říká text, *jak* vykonává aranžmá“ vymezuje herectví jako umění tvůrčí, interpretující, to jest vykládající autorův text i režisérovu koncepci, ne pouze reprodukcí. Pro dramatickou výchovu je důležitá zejména ona formulace o významu omezení, neboť improvizaci nelze chápat jako svévolnost a bezbřehost, protože ty vedou k banalizaci práce, k spoléhání na první nápady a nejjednodušší řešení, často také k chaotičnosti, nepřehlednosti, a tedy i bezúčelnosti celé aktivity. Omezení nutí hráče soustředit se na řešení problému a na konkrétnosti akce, na její vztah k určité situaci a charakteru. V principu se tu M. Čechov dotýká oněch známých anglických 5 W.

V souvislosti s cvičením založeným na přechodech od jedné situace k situaci protikladné, s kontrastem mezi začátkem a koncem (na začátku si vesele a spěšně oblékat kabát, na konci zničeně, téměř v slzách usednout), píše: „Nesnažte se předem promýšlet, co budete dělat mezi těmito vybranými momenty. Nesnažte se hledat nějaké logické vysvětlení či motivaci, ať už pro začáteční, nebo konečný úryvek. Vyberte je náhodně. [...] Jenom začátek a kontrastní konec. Nesnažte se určovat téma či zápletku. Určete si jen náladu začátku a konce. Pak se oddejte jakýmkoli okamžitým podnětům, které vás napadnou čistě intuitivně. [...] Každý následující okamžik vaší improvizace by měl být psychologickým (ne logickým) důsledkem okamžiku předchozího.“ (Tamtéž, s. 34) Tato pasáž je důležitá ve vztahu k české dramatické výchově, v níž převládá opačný typ improvizace, improvizace více autorské a scénaristické než herecké,

kdy skupinky hráčů nejprve diskutují a zkoušejí a teprve pak hrají. Tento typ práce je důležitý vzhledem k tvořivosti autorské a inscenátorské, k výstavbě celku, vytváření pointy, ale není to vlastně skutečná improvizace, jejíž podstatou je bezprostřední reakce na partnera, na situaci, vznikání tady a teď, bez přípravy.

Kapitola 4, nazvaná **Atmosféra a individuální city**, přináší terminologické problémy, které jsou pro divadelní oblast příznačné preferováním běžného hovorového úzu na úkor odborného psychologického výkladu pojmu. Lze to dokumentovat na autorově výkladu citů, když tvrdí: „V osobním životě se člověk může nějaký čas obejít bez citů.“ (Čechov, 1996, s. 44) A na jiném místě píše o osobě „bez srdce“. Ačkoli v některých pasážích má bohatý výčet citů pozitivních i negativních, zde jako by termínem „cit“ označoval jen city kladné, obecně schvalované, lásku, soucit, veselí..., a neřadil mezi ně zahořklost, vztek, bezcitnost – i to, co tímto termínem rozumíme, tj. nenávisť spojenou s odmítáním lásky, přátelství a soucitu s druhými. Ale i ty patří do škály citů. Nadto jako by M. Čechov také zaměňoval city za jejich vnější projevy, respektive za absenci jejich projevování navenek. Zejména v dnešní době je třeba si uvědomovat, že i nejrůznější projevy asociálnosti jsou podloženy určitým druhem citů a že fakt, že M. Čechov o tom nevěděl, nemůže ovlivňovat naše dnešní uvažování a praxi.

K důležitým Čechovovým pojmům patří „**psychologické gesto**“. Píše o něm: „Existuje [...] klíč i k naší vůli? Ano, a najdeme ho v pohybech, v gestu. Snažte se udělat silné, dobře tvarované, ale jednoduché gesto. [...] charakter pohybu, který děláte, zaměřuje vaši vůli určitým směrem a vyvolává ve vás určitou touhu, žádost či přání. [...] a psychická kvalita tohoto pohybu ve vás rozeznává city.“ (Čechov, 1996, s. 49) Jde tu o představivost obohacenou fantazií, jinak řečeno o obrazotvornost, která zahrnuje jak vyvolávání obrazů toho, co je nepřítomno (představivost), tak jejich kombinace a nové konfigurace (fantazie). Odtud může vést cesta i k volnému jednání, neboť obrazotvornost se může stát motivací, impulzem jednání. Základem je hledání výrazného gesta, mizanscény těla neboli postoje, pohybového výrazu pro určitou postavu nebo situaci. Odtud se pak odvíjí styl pohybu dané postavy, který vyjadřuje její základní charakterové rysy. V cvičení zvaném sochy se často rozvíjí aktivita tak, že vedoucí hry vyzve hráče tvořící sochu, aby dále rozvinuli postoj, v němž strnuli ve štronzu, pokračovali v nějaké aktivitě a popřípadě

s touto aktivitou a postavou dále pracovali. Rozdíl vězí v tom, že v uvedeném cvičení se sochy obvykle rozpohybují podle vnějších znaků postoje („gesta“), kdežto M. Čechov jde do hloubky, hledá podstatu charakteru postavy. V náčrtech zobrazuje gesty a postoji postavu panovačnou, despotickou, s city nenávisti a opovržení; agresivní, fanaticky zanícenou; introvertní, netoužící komunikovat se světem, která je ve své situaci spokojená; postavu připoutanou k pozemskému životu, egoistickou a egocentrickou, až agresivní; protestující negativní silou; postavu neschopnou protestovat, citlivou, trpící sebelítostnou... Psychologické gesto je archetypální, nejde o každodenní způsob chování a jednání, ale o principiální vytváření postavy, a protože je zkratkou, má být velmi jednoduché, aby bylo schopno shrnout složitost postavy do sdělného tvaru.

Jan Hyvnar charakterizuje rozdíl mezi Michailem Čechovem a jeho učitelem takto: „[...] introvertnost Stanislavského a stále odvolávání se na vnitřní motivace nahradil Čechov vnořováním se do akce a její atmosféry [...], dovolující herci jednat s intuitivním vyjasňováním svého rozpoložení.“ (Hyvnar, 2000, s. 55) Příliš velký rozdíl tu není, i K. S. Stanislavskij v některých pasážích svého díla uvádí vnější vlivy, například kostýmu, na navozování představ, vnitřní motivace mají u něj silnou vazbu na vnější realitu, na druhé straně by v jistém slova smyslu bylo možno za introvertní označit právě Čechovovo psychologické gesto. Důležité ovšem je, že srovnání obou autorů poukazuje na různé úhly pohledu a na variabilitu a bohatství metod, směřujících k jednomu cíli: k pravidlému, věrohodnému a sdělnému projevu.

Neverbální komunikace

Vlivem systému Stanislavského, zejména těch částí, které se týkají vztahu vnímání, pozornosti, cíleného jednání a jeho motivace, i dalších moderních přístupů k herectví se z divadelnictví, z teorie, kritiky i praxe herectví vytratil termín mimika, a to do té míry, že už nikdo ani nevysvětluje a nezdůvodňuje, proč se tímto jevem nezabývat. V divadelní literatuře termín mimika najdete sporadicky, třeba Jaroslav Vostrý ho v knize *O hercích a herectví* užívá, ale v mnohem širším významu, než bývá obvyklé. Ve stati o herectví Jiřího Hrzána a Petra Čepka píše v souvislosti s jejich potřebou šaškování v dětství a dospívání: „I toto šaškování vyvěralo z potřeby mimicky se projevit; je jasné, že nemám na mysli jen obličejovou mimiku,

ale celkový tělesný projev, který se stává výrazem a prostředkem sdělení a sdělení toho, co s člověkem „cloumá“ a co si žádá artikulaci. Jde vlastně o potřebu artikulovat, „formulovat“, tvarovat (tj. esteticky zvládnout) nějaké neracionalizované obsahy...“ (Vostrý, 1998, s. 214) V následující pasáži píše J. Vostrý o vztahu tohoto mimického umění k verbálnímu vyjadřování a diskurzivnímu (ne-intuitivnímu) myšlení. Jde tedy o mimus a mima, o určitý typ jevištního vyjadřování, ne o konfiguraci obličejových svalů.

Jinak se problém mimiky jeví v oblasti zabývající se sociální komunikací. V pasážích o neverbální sociální komunikaci, přesněji řečeno o neverbální složce komunikace,¹⁷ se probírá mimika, sdělování pohledem, pohyby (kinezika) a fyzickými postoji (posturika), vzdáleností od druhé osoby (proxemika), dotykem (haptika), gesty, tónem řeči, úpravou zevnějšku, tedy jevy důležitými pro schopnost empatie, tj. vnímání druhého, porozumění jeho nitru a umění „číst“ vnitřní pochody z jeho vnějších projevů. Jde právě o „čtení“, to jest o porozumění druhému, ne o „dělání“, o techniku, jak dospět k sdělnému výrazu a projevu. Jaro Krivohlavý píše: „O jednotlivých druzích mimoslovního komunikování zde pojednáváme odděleně, i když jsme si vědomi, že to není ten či onen izolovaný nonverbální projev, ale celek nonverbálního projevu, případně ještě v kombinaci se slovním sdělením a činností člověka, co má rozhodující význam. V pozadí tohoto přístupu je představa autora, že je třeba seznámit se nejprve s ‚abecedou‘ či ‚základním souborem znaků...‘“ (Krivohlavý, 1988, s. 33) V herectví, v dramatickém projevu ovšem nelze izolovat nějaký jednotlivý prvek, projev je komplexní a psychosomatický, tedy obsahuje jak ono vnější, tak vnitřní dění v člověku a nedá se nijak dělit, aniž by to přineslo jeho viditelnou deformaci. Kromě toho jsou v oné abecedě i mezery, například kromě vzdálenosti od druhých, postoje a pohybu po prostoru hraje roli i pozice vůči hmotnému prostředí (stěny, nerovnosti povrchu a různost jeho úrovní, nábytek a vybavení, krajinné prvky či stavby). Není tu také obsaženo hledisko individuální, tj. fakt, že vnější projevy jsou ovlivněny také fyzickými danostmi, včetně nepravidelností nebo drobných patologických jevů, velmi výrazně i kulturou, výchovou a návyky. V běžném životě také ne každý projev je „pravda“, i v životě často „hrajeme“ nebo přímo lžeme.

17 Např. publikace Jaro Krivohlavého *Jak si navzájem nejlépe porozumíme* (1988) nebo kniha Jiřího Mareše a Jaro Krivohlavého *Komunikace ve škole* (1995).

V moderním divadle je mimoslovní sdělení obsaženo v celém těle herce a není věcí jen obličej nebo jen gesta či pozice. Jestliže je výraz obličej napjatý, ale tělo povoleno nebo jestliže je přátelský úsměv spojen se strnulým tělem, vnímáme (mnohdy podvědomě) falešnost, neupřímnost, nepravdivost tohoto projevu. Znamená to totiž, že výraz obličej byl nasazen účelově, bez vnitřní účasti, že tu fungovaly jen svaly, ale ne celá psychosomatika člověka.

Na rozdíl od starších snah racionalizovat herecký projev stanovením určitých schémat chování, hereckých klišé (pokrytec chodí jako kočka, zlost vyjadřujeme tak a tak), usiluje moderní divadlo o maximální možnou originalitu ve vyjadřování charakterů a emocí, o jejich komplexnost a komplikovanost, o neotřelost a bohatství významů, o jejich jemnost, nevťiravost, neboť i v životě emoce vyjadřujeme v současné době v Evropě a za normálních okolností střízlivě. Proto se v moderním divadle hovoří o výrazu, o výrazových prostředcích jakožto souboru vnějších projevů herce a „vnější hereckou technikou“ se míní disciplíny, jako je technika řeči a pohybu, mluví se o psychosomatice jako celku, v němž je tělesnost propojena s psychikou neoddělitelně.

I dobrý herec ovšem dovede „uhrát“ či „vystříhnout“ radost či zlost, „vytáhnout šuplík“, jak zní příznačné slangové výrazy. „Hrát“ konec konců není tak nesnadné. Obtížné je dojít vnitřními pochody k pravdivému výrazu, nepropadnout sebepozorování, ale být přitom schopen sebeuvědomění, to jest koutkem mysli sledovat, zda se „záměr podařil“.

Psychosomatika

Dramatická výchova je založena na principu **psychosomatické jednoty člověka**, to jest jednoty jeho vnitřního světa s tělem, jde tu o „maximální citlivost těla k psychologickým tvůrčím impulsům“ (Čechov, 1996, s. 13). V té či oné podobě a míře se těmito problémy zabývají všechny moderní teorie a metodiky herectví. Psychosomatická jednota souvisí s tím, že herectví je umění, jehož výrazový prostředek je totožný s tvůrcem, že herec tvoří sám svou osobou. Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, vnitřní soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím, držením, „svalovou pamětí“. Zatímco v realitě výraz např. zlosti vzniká provokací (tento princip se užívá někdy ve filmu při práci s neherci a dětmi),

v herectví je výraz výsledkem hercovy představy a vědomě užitě techniky práce s ní.

Dramatická výchova je rovněž založena na procesu *od představ k vnějšmu projevu, výrazu*. Přitom fakt, že hráč si vyvolal představu, na základě představy si vybavil emoci a činil tak s plným zaujetím, je pro dramatickou výchovu cílový, a to i tehdy, když na jeho základě vznikne projev sdělný pro diváka. U herce je důležitým procesem, ale jen procesem vedoucím k výkonu. Jaroslav Vostrý v této souvislosti napsal, že herectví je „[...] specifický způsob chování, vyvolaného nikoli reálnými okolnostmi, nýbrž imaginací“. (Vostrý, 1998, s. 46–47)

V dramatické výchově je důležité rozlišovat mezi případy, kdy se pracuje s reálnými vnějšími okolnostmi jako se zdrojem materiálu pro představy (např. vycházka do přírody, pozorování okolí, naslouchání skutečným zvukům z ulice atd.) nebo kdy se hrou či cvičením rozvíjejí reálné psychické funkce a dovednosti (kontakt mezi hráči, relaxace, smyslová cvičení atd.), a těmi, kdy hráč vstupuje do fikce, a tedy do onoho „specifického způsobu chování, vyvolaného [...] imaginací“.

5 Pedagogika a dramatická výchova

Tradiční dětské divadlo, které napodobuje divadlo dospělých, a to jak divadelními prostředky, tak pokud jde o proces vzniku, odpovídá tomu typu pedagogiky, který ovládal školství až do přelomu 19. a 20. století. V tradičním dětském divadle je dramaturgie založena na víceaktové hře, která vzniká mimo skupinu, velmi často je přejímána v hotové podobě od agentur nebo nakladatelství; v některých případech se v minulosti texty prodávaly pouze v kompletu podle počtu postav, kupovaly se s nimi i rekvizity, vypůjčovaly se sady kostýmů, dekorace se přebíraly z fundusů divadel. Pokud je autorem takové hry vedoucí souboru-režisér, píše hru bez účasti dětí a prezentuje jim ji hotovou. Hra je reprodukována nebo interpretována režisérem, který koncepci zpracovává předem, ať už v podobě režijní knihy, anebo jen v představě, a jestliže koncepci vytváří nebo dotváří během zkoušek, činí tak nezávisle na hercích, kteří plní jeho pokyny a *nacvičují* (tento termín je v tom případě přesný) situace a charaktery pod režisérovým vedením; často režisér i předehrává, tj. zahraje vlastní představu hereckého projevu.

Herbartovská pedagogika

Tento typ práce odpovídá pedagogice, v níž dominuje materiální pojetí vzdělání, kladoucí důraz na kvantitu poznatků, a která z formální stránky vzdělání klade důraz na osvojování hotových forem operací. Jejím ohniskem je učivo, stanovené podle toho, co se předpokládá, že bude jedinec potřebovat v budoucím životě. Tvoří je výsledky lidského usilování ve vědě a umění, tedy obsahy, které existují hotové před žákem a stojí mimo něj. To se týká i dovedností, které mají svá vypracovaná, nezávisle na jedinci existující schémata a metodické postupy. Žák je povinen tomuto učivu se přizpůsobit a optimálně je zvládnout, poznatky si zapamatovat a dovednosti nacvičit. Důraz je kladen na verbální a názorné předávání hotových poznatků a na slovní instrukci k dovednostem (slovní popis „jak se to dělá“) a na ukázkou provedení. Nejvýznamnějším představitelem tohoto typu pedagogiky byl v 19. století německý pedagog **Johann Friedrich Herbart** (1776–1841). Jeho hlavní dílo *Allgemeine Pädagogik aus*

dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Všeobecná pedagogika z cíle výchovy odvozená, 1806) je založeno na teorii, podle níž je ohniskem výchovy a vzdělávání cíl, který zná dospělý, a cíli je také vše podřízeno. Z hlediska, které nás ve vztahu k vzniku a podstatě dramatické výchovy nejvíce zajímá, je důležité, že podle J. F. Herbarta hlavní práce přísluší učiteli, který ovládá tři základní prvky – řízení, vyučování a výchovu. Řízení je výchozím momentem a má v mysli chovance zjednat pořádek, ochránit ho před škodami. Hlavními prostředky změny dítěte, které je podle J. F. Herbarta původně slepě nezkrotné a hrubě žádostivé, jsou pohrůžka, nátlak, dohled, autorita a láska – učitel vyvíjí nátlak na žáka a manipuluje jím v jeho zájmu a z lásky k němu. Řízení vede ke kázni a má vyvolat zájem chovance. Ve výchově a vzdělávání je nutné pečlivé, vědecky podložené plánování, jehož cílem je mravný člověk. J. F. Herbart vytvořil pojem výchovné vyučování, podle něho sama látka působí výchovně. Kritici J. F. Herbarta a herbartismu namítají, že tento typ formálního vzdělání, kladoucího důraz na látku jako prostředek formování člověka, vede naopak k pedagogickému materialismu a k jednostranné intelektualizaci výchovných a didaktických postupů. Ačkoli se proti tomuto přístupu stavěly reformní snahy již od přelomu 19. a 20. století, v některých teoriích (např. sovětských a na nich závislých teoriích v zemích východního bloku) a zejména pak v praxi mnoha školských systémů, náš v to počítaje, četné prvky této pedagogiky přezívají po celé 20. století.

Reformy 20. století

Dramatická výchova je svým vznikem úzce spojena s pedagogickou teorií, která se od přelomu 19. a 20. století rozvíjí původně jako **pedagogika pragmatická**. Deweyovo pragmatické pojetí je však jen jednou z větví celého evropského a severoamerického hnutí tzv. nové výchovy, které vytvořilo řadu směrů a přijímalo různé podoby a zaměření (u nás je po roce 1990 známa např. Steinerova waldorfská škola nebo pojetí M. Montessoriové), ale shodovalo se v kritice tradiční školy a herbartismu.

Tradiční škole vytýkali reformátoři podceňování osobitosti žáků, dominanci učiva a učitele, pasivitu a memorování, uniformnost vyučování, donucování a drill, mechanické rozčlenění látky do izolovaných předmětů a z toho plynoucí obtíže při přenosu do praxe; kritizovali školu, která je „učírnou-mučírnou“. Švédka Elena Keyová napsala knihu *Století*

dítěte (1900) a položila tak základ k pedocentrickému a současně s tím i na psychologii důraz kladoucímu pojetí pedagogiky. „Tento nový postoj je postojem pochopení dítěte, respektu, lásky a trpělivosti k němu, postojem přijetí dítěte takového, jaké je. Je to rousseauovské přesvědčení, že čím plněji bude dítětem, tím lépe se stane dospělým. Proti starší koncepci dětství jako stavu bez hodnoty o sobě, tedy přechodného stavu, který předchází dospělost a má úlohu jen v přípravě na dospělost – a čím dříve bude tento úkol splněn, tím lépe –, se dívá nová výchova v duchu Rousseauově na dětství jako na stav, který má hodnotu sám o sobě, a to hodnotu vysoce pozitivní.“ (Singule, 1966, s. 22) Lásky k dítěti zde vychází z empatie, respektuje dítě v jeho rysech individuálních i daných vývojovým stadiem.

Pedocentrismus měl různé podoby, některé z nich byly až extrémní, pokud jde o preferování dítěte jako určujícího elementu výchovy, a vedly v některých pojetích a systémech k bezbřehému liberalismu, a v jeho důsledcích až k rezignaci na jakékoli výchovné působení. Kritizován byl i samotný tento pojem, ale zřetel k dítěti jakožto aktivnímu činiteli výchovy a respektování jeho vývojových daností i individuálních předpokladů zůstaly trvalou součástí hlavních směrů moderní pedagogiky.

Není účelem této kapitoly podat přehled směrů a jejich představitelů a celého komplexu jejich teorií a systémů, ale jen výběr z těch prvků, které mají přímý vztah k dramatické výchově v jejím vývoji i současném stavu.

Velmi vlivnou osobností světové pedagogiky, která zapůsobila i na naše reformní školy v meziválečném období, byl americký pedagog, filozof a sociolog **John Dewey** (1859–1952), zakladatel pragmatické pedagogiky (někdy nazývané i progresivismus nebo instrumentalismus). Byla to první původní americká ucelená pedagogická teorie; do té doby pedagogové v USA přebírali koncepce evropské a sám J. Dewey byl původně stoupencem herbartismu. Ten ale odmítl na přelomu 19. a 20. století v navázání na Jeana-Jacquesa Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho a Friedricha Fröbela a v době svého působení na univerzitách v Chicagu (1894–1905) a v New Yorku (1905–1924) vytvářel svou pragmatickou pedagogickou teorii, prakticky ověřovanou v laboratorní škole v Chicagu, která byla jednou z prvních experimentálních škol na světě. Její hlavní principy zformuloval už v roce 1897 v stati *Moje pedagogické krédo*. Publikoval pak řadu prací, zejména během 30. let, kdy

vyšel základní text o jeho pojetí školy a výchovy pod názvem *Demokracie a výchova* (1934). Deweyovy ideje k nám přinášeli pedagogové a psychologové, kteří v USA studovali (Václav Příhoda, Jan Uher).

Pragmatickou pedagogiku ovlivnila funkcionalistická psychologie, která zkoumala ne pouze strukturu chování a mentálních procesů, ale celkovou činnost člověka – jak se učí, jak je motivován, jak přistupuje k řešení problémů, co se děje v průběhu psychických činností, jaké jsou cíle, jimž jeho činnosti slouží, jinak řečeno jaké mají funkce. Odtud vycházelo pojetí výchovy, které je založené na přirozených životních situacích a celcích, na zájmech a činnostech dítěte, na učení činností („learning by doing“) a odtud se rozvíjela tzv. pracovní škola, založená na zkušenosti. John Dewey chápe zkušenost ve dvojí podobě – jako „pokoušení se“, tedy zkušenost z toho, čeho je jedinec původcem, i „zakoušení“, co přichází z aktivit druhých a jedinec to prožívá. Zkušenost ale není pouhá činnost, o zkušenosti lze mluvit až tehdy, když se dosáhne vnitřní změny činností způsobené, kdy se v člověku něco změní. Jako příklad uvádí J. Dewey dítě, které strčí prst do ohně: zkušeností to je až tehdy, když to bolí a dítě ví, že to znamená spálit se, když se tedy dostaví důsledek. „Každá zkušenost prováděná i podstoupená modifikuje toho, kdo jedná nebo ji podstupuje, a tato modifikace, ať chceme, nebo nechceme, ovlivňuje kvalitu zkušeností následujících.“ (Singule, 1990, s. 30)

Ohniskem obsahu školní výuky podle Johna Deweye je sociální život dítěte, jeho společenské činnosti, ne jednotlivé předměty a jejich látka. Je to výchova životem, rozvíjením postojů ke zkušenosti, neurčuje ji posloupnost předmětů, důležité je seberozvíjení dětí jejich vlastní činností. Základem je neustálá rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, vedoucí ke schopnosti řídit průběh následující zkušenosti. Deweyův následovník William Heard Kilpatrick v souvislosti s těmito principy rozpracoval později projektovou metodu vyučování.

Pragmatická pedagogika vycházela z úzkého vztahu člověka a prostředí, proto užívali název „škola pro praxi“, a proto také je výchova přímo životem, ne přípravou na něj, a proto je celý život učení. Tato teorie používá pojem „celé dítě“, neboť je třeba zahrnout do výchovy všechny stránky dítěte, psychologickou i sociální; dítě vždy reaguje jako komplexní bytost. Proto jsou důležité zájmy dítěte, vztah k jeho dětskému životu. Dítě se učí tomu, co patří k jeho zájmům, ale nemá být při výběru činností konečným rozhodčím, učitel má kontrolovat prostředí, v němž

probíhá růst dítěte. Člověk poznání vytváří, nejen přijímá, proto učitel vytváří učební situace kolem specifických situací pro žáky významných, učení má žákům pomáhat dosahovat jejich cílů (týká se i čtení a psaní).

Ve výchově je třeba podněcovat v první řadě spolupráci, ne soutěž, společenskost člověka a demokracie jsou nutnou podmínkou její kvality. Zdůrazňuje se proces výchovy, neboť představuje neustálou rekonstrukci zkušenosti, která probíhá po celý život.

Učitel podle pragmatické pedagogiky nemá řídit, ale radit. John Dewey píše v textu *Moje pedagogické krédo*: „Učitel není ve škole proto, aby do dítěte přímo vkládal jisté ideje nebo aby formoval jeho jisté zvyky, ale je tam z toho důvodu, aby jako člen společenství vybíral vlivy, které budou ovlivňovat dítě, a aby mu pomáhal správně na tyto vlivy odpovídat.“ (Singule, 1990, s. 61) Učitel ze zájmů dítěte vychází, ale nepodléhá jeho představám a přáním, rozhodovat musí on, neboť je zkušenější a zralejší.

Ve všech těchto prvcích je pragmatická pedagogika zřetelně zdrojem původních a dodnes základních prvků dramatické výchovy, jak je zformulovala už v době jejího vzniku a rozvoje Winifred Wardová. Velmi podnětné je zejména Deweyovo pojetí zkušenosti, která má v obou svých podobách – pokoušení i zakoušení – skutečný význam jen tehdy, jestliže poskytuje zpětnou vazbu, tj. jestliže se neomezuje na činnost jako takové, ale dovádí je k důsledkům.

Současnou progresivistickou pedagogiku, jak se uplatňuje v USA, nám nabízí kniha *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* Marvina Pasche a kolektivu autorů (Pasch, 1998). Z hlediska dramatické výchovy je v ní velmi důležitá pasáž o sociálně progresivistickém pojetí, obsaženém v *Kurikulu pro úspěšné fungování v životě* (1979), na němž se podílel hlavní autor knihy Marvin Pasch. Podle tohoto kurikula se školní látka dělí do čtyř oblastí: 1. pochopení současného života, 2. pochopení sebe sama a druhých, 3. zrání v odpovědného dospělého, 4. výchova k samostatnosti. (Pasch, 1998, s. 35)

To vše jsou cíle, které může dramatická výchova naplňovat a které přitom odpovídají struktuře emoční inteligence (viz dále v oddílu o psychologii).

Maria Montessoriová (1870–1952), italská lékařka, vytvořila svůj systém výchovy, především předškolní, na základě poznatků, které získala v práci s dětmi mentálně retardovanými a sociálně handicapovanými, a později jej uplatnila i v práci s ostatními dětmi. Opírala se do značné

míry o psychologii, ale dotýkala se i psychoanalýzy. „Čistě psychické útrapy v dětství působí pomalu, nenápadně, ale vytrvale. Nikdo se zatím nedomníval, že by mohly vést k duševním poruchám v dospělosti. Tyto psychické útrapy pramení z potlačování spontánní aktivity dítěte dominujícím dospělým.“ (Montessoriová, 2012, s. 19) Upozorňuje na fakt, že dospělý se zpravidla na dítě dívá egocentricky, tj. jeho potřeby, zájmy, chápání světa a hodnotové žebříčky vidí vlastníma, dospělýma očima a dítěti přičítá svoje vlastní postoje a prožitky. „Dívají se na všechno, co se týká duše dítěte, z vlastního úhlu pohledu. Tím se jejich neporozumění neustále stupňuje. Díky svému egocentrickému pohledu na věc si dospělí představují dítě jako něco prázdného, co musí být jejich úsilím naplněno, jako něco netečného a bezmocného, pro co oni musejí udělat vše, jako něco bez vnitřních vodítek, co oni musejí usměrňovat. Z toho tedy vyplývá, že dospělý vidí sám sebe jako stvořitele dítěte a posuzuje jeho chování jako dobré nebo špatné pouze na základě svého vztahu k němu.“ (Tamtéž, s. 24) S takovým postojem k dítěti se můžeme dodnes setkat v tradičním dětském divadle a většinou i v divadle, filmu a televizi pro děti. Ve scénářích se to projevuje uplatňováním témat týkajících se starostí, které mají dospělí s dětmi (např. četné TV inscenace o tom, jak donutit syna či dceru ke kýženému sňatku), a ignorováním dětského nebo adolescentního pohledu na situaci. U profesionálních herců se v inscenacích pro děti často projevuje tzv. obehříváním čili herectvím, které setrvává u určitých důležitých nebo zdánlivě důležitých situací a jednání, zpomaluje je a zdůrazňuje („po lopatě“) – aby divák opravdu pochopil. Často s tím bývá spojeno obracení se k dětskému publiku s naivními dotazy a výzvami pod heslem „kontaktu s divákem“, v nichž je volen takový slovník, gramatické formy i výslovnost, jako by diváci byli hloupí. Nejvýrazněji se podceňování dětských diváků a podsouvání dospělých pohledů projevuje v dramaturgii, v textech her, v typu humoru, v poučovatelství a karatelství, v rozvlácnosti situací a mnoha dalších prvcích, které z podstatné části dramatiky i inscenační praxe pro děti činí oblast pokleslého umění. Ale tento pohled na děti očima dospělého se často projevuje i v praxi dramatické výchovy tím, že dospělý dítěti nabízí to, co na něj samého působí pozitivně, např. relaxace, určitá témata, předlohy, skvělí autoři... Pedagog pak mívá pocit, že děti nic nepochopily, že je chyba v nich, že mají nízkou úroveň, jsou nepozorné, nevychované apod., přitom chyba je v nedostatečném respektování specifik věku dítěte.

M. Montessoriová ponechává dítěti svobodnou volbu, co a kdy chce dělat, nechává ho dojít samostatně k potřebě poznávat určité látky nebo dovednosti. Výchova je podle ní „[...] způsob asistence dítěti na jeho cestě k dospělosti. [...] Překážky musí být redukovány na minimum a okolí musí poskytovat dostatek podnětů pro uplatnění dětské tvořivé energie v odpovídajících činnostech.“ (Montessori, 2012, s. 95) Dospělý nemá dělat za dítě činnosti, které má dělat samo, a i když je vykonává pomaleji než dospělý, třeba i s chybami, je třeba, aby si dovednosti prakticky osvojilo, prozkoumalo a poznalo je „zevnitř“, vlastními objevy. Důležitá je přitom zpětná vazba prostřednictvím aktivity, neboť poznání, že se něco podařilo vykonat, vede k motivaci pro tuto činnost, která se díky svému výsledku dítěti jeví jako smysluplná.

Základem metody M. Montessoriové je odstraňování překážek rozvoje dítěte. Velký důraz klade na stimulaci smyslového vnímání, které vede k analýze a rozvíjení motorických schopností, zdůrazňuje práci rukou pod vedením intelektu a pohyb vyzdvihuje jako cestu k rozvoji inteligence. Používá termín „princip ztělesnění“: „Psychická energie se musí ztělesnit v pohybové činnosti a tak zajistit integritu osobnosti jedince.“ (Tamtéž, s. 129) Tyto zásady a principy lze naplňovat aktivitami uplatňovanými běžně v dramatické výchově (např. pohybová, rytmická, smyslová cvičení), ale i v celém jejím systému, založeném na plné aktivitě dětí, včetně rozhodování a volbě nebo spoluúčasti na volbě námětů, témat i činností a řešení problémů.

Maria Montessoriová dále píše o jevu „obrácení“, náhlého zvratu v chování dítěte, zejména pokud jde o odstranění chybných postojů a vzorců chování. Obrácení „[...] patří neodlučně k dětství. Je to otázka rychlé, někdy přímo náhlé změny, která přichází ze stejného zdroje. [...] vždy z nějakého zajímavého úkolu, na který se soustředila aktivita dítěte. [...] aspekt psychické nápravy, návrat k normálnímu stavu.“ (Tamtéž, s. 123–124) Nastává „normalizace“, tedy navození přirozeného a žádoucího stavu. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova se buď koná mimo základní školu, anebo v ní tvoří jakousi enklávu odlišných obsahů i metod, může v ní docházet a často dochází k takovýmto „obrácením“ – k získání sebejistoty a sebedůvěry, motivace k určitým činnostem do té doby neoblibeným, k změnám v chování, dokonce k změně postoje k učení a škole vůbec. Je úkolem učitele, aby o problémech věděl a obraty, které se v dramatické výchově objeví, citlivě podporoval.

M. Montessoriová se zabývá i vztahem učitele a žáka. Učitel podle ní musí zkoumat vlastní nedostatky, ne pást po nedostacích dítěte. Velkým trápením dětství bývá ponižování dětí předpojatou kritikou, zaškaltkováním bez pochvaly toho, co pochvalu zasluhuje. Mnoho dětí trpí i neustálým peskováním pro nevhodné způsoby chování, aniž by dospělí vysvětlili, co od nich očekávají, jak se co dělá a jak se v určité situaci chovat. Proti tomu se bouří dětský smysl pro důstojnost a odtud také pramení četné konflikty. Dramatická výchova nabízí možnost zabývat se různými variantami chování v různých situacích a jejich reflexí a především díky partnerskému a empatickému chování učitele vůči žákům může dosahovat v tomto směru dobrých výsledků.

Současné pedagogické směry

Ze současných pedagogických směrů jsou dramatické výchově nejbližší teorie, které Yves Bertrand ve své knize *Soudobé teorie vzdělávání* (1998) zařazuje mezi personalistické, resp. humanistické. Podle nich je žák subjektem vzdělávání, svobodnou a zodpovědnou lidskou bytostí a úkolem vzdělávání je rozvoj všech potencialit člověka. Tyto pedagogické teorie vycházejí jednak z reformního hnutí začátku 20. století, z tzv. nových škol, jednak z psychologických poznatků a z pojetí, která zdůrazňují zkušenostní učení, skupinovou dynamiku, skupinovou zkušenost a skupinové formy práce spojené se vzájemným ovlivňováním vrstevníků a spolužáků a rozvíjením vlastních schopností skrze spolupráci (pomáhat druhým a přijímat pomoc druhých). Už v tomto výběru prvků, které zmiňuje Yves Bertrand, je zřejmý soulad mezi těmito pedagogickými teoriemi a tím, co nabízí dramatická výchova. Protože dramatická výchova je cele založená na aktivitě jedince, na jeho samostatném rozhodování a tvoření, a to v podmínkách práce skupinové, v kooperaci, a také umožňuje rozvíjet ty schopnosti a zájmy jedince, které by v jiné aktivitě zůstaly nevyužity, a dokonce neobjeveny. Dramatická výchova to umožňuje proto, že napodobuje život, bere tedy do hry nejrůznější aspekty lidského chování a poznávání a dává prostor funkcím a vlastnostem osobnosti, které se na jiných látkách málokdy či obtížněji uplatňují, jako je intuice, citovost v nejširším slova smyslu, tolerance, hravost, tvořivost, nejrůznější stránky a podoby komunikace atd. atd.

Ze směrů personalistické pedagogiky je dramatické výchově blízka rogersovská nedirektivní pedagogika, změřená na osobu a vycházející z předpokladu, že všechny lidské bytosti mají pozitivní směřování. Americký psychoterapeut **Carl Ransom Rogers** (1902–1987), tvůrce školy humanistické psychologie a psychoterapie, ovlivnil pedagogiku svým základním přístupem zaměřeným na člověka, jehož jádrem je víra ve schopnosti a odpovědnost druhých. Předpokladem humanistického přístupu je schopnost odpovědné osoby – facilitátora, učitele, terapeuta – naslouchat a vnímat smysl sdělení i jeho podtexty a být kongruentní, jak zní Rogersův výraz, tj. umět „být nablízku tomu, co probíhá v mém nitru. [...] bezpečně vědět co v daném okamžiku prožívám...“ (Rogers, 1998, s. 27) Kongruence neboli opravdovost, shoda, shodnost znamená vnímání vlastních emocí, porozumění jejich příčinám a jejich zvládání, znamená schopnost vnímat druhého a „jít s ním“, vidět svět jeho očima a podle toho také reagovat. Je to schopnost blízka tomu, co je u K. S. Stanislavského prožitek. C. R. Rogers o kongruenci mluví v souvislosti s facilitátorem, tím, kdo usnadňuje (organizuje, nabízí, umožňuje) učení, kdežto prožitek K. S. Stanislavského se týká herce, hráče, nicméně jde v obou případech o to, „být plně při tom“, tj. mít vnitřní účast na vnějších projevech. Ve statí příznačně nazvané *Může učení zahrnovat vedle myšlenek také pocity?* (Rogers, 1998, s. 219 ad.) píše C. R. Rogers o spojování učení kognitivního a prožitkového, které se týká *celého dítěte*, nejen jeho kognitivních stránek. Jako podmínky k zahrnutí prožitku do učení uvádí: a) opravdovost facilitátorova, jeho schopnost být sám sebou, být autentický, bez masky či fasády; být žákům k dispozici; navazovat vztah člověk – člověk; b) oceňování, přijetí, důvěru; c) empatické porozumění – být v žakově kůži, porozumění, ne posuzování či hodnocení (tamtéž, s. 224–226). Humánní atmosféra ve třídě vede k lepšímu učení, k větší sebedůvěře, k tvořivosti, k sympatiím mezi členy skupiny. Facilitátoři sdílejí s ostatními, tj. s žáky, rodiči a veřejností, odpovědnost za učební proces, spolu s nimi jej koncipují, jsou otevřeni tomu, co sami žáci vnášejí do procesu učení. V ohnisku zájmu takto pojatého učení je proces, vládne zde sebekázeň i sebehodnocení, obohacené zpětnou vazbou od spolužáků i učitele. Dramatická výchova tomuto pojetí prožitkového a humanistického učení odpovídá svým důrazem na proces, na partnerství, na tvořivost a tvořivý vztah mezi učitelem a žáky, na typy hodnocení, které nejsou založeny na klasifikaci a vytváření žebříčků („kdo je

lepší, kdo horší“). Shoda dramatické výchovy a rogersovského typu pedagogiky spočívá dále v akcentu na plnou aktivní účast žáků v celém procesu při volbě námětů, témat, předloh, na empatii jak učitele vůči žákům, tak na jejich empatii vůči hraným postavám a situacím i mezi sebou vzájemně.

Zkušenostní a prožitkové učení, založené na angažovanosti celé osoby, na iniciativě žáka, jeho odpovědnosti a samostatném experimentování a objevování, je protikladem tradičního vyučování, založeného na tom, že i u aktivit vedoucích k osvojení dovedností a rozvíjení psychických funkcí je žák napřed seznámen s tím, co už vzniklo mimo něj, co je jakoby hotové a dané a co je mu důkladně vysvětleno; předem je poučen, jak si má počínat, jaké souvislosti a podmínky má daná aktivita, a teprve pak se pokouší dovednosti zvládat, často skrze rozsáhlou průpravu. Zkušenostní učení vychází naopak od aktivity, která je následně reflektována (proto se v dramatické výchově klade důraz na plánovité zařazování reflexí) a postupně začleňována do systému poznávání (např. do historických souvislostí apod.). Proto také je zejména v rozsáhlejších projektech kladen důraz na to, aby se žáci aktivně účastnili rozhodování o tématech a námětech práce, aby sami vyhledávali a přinášeli podněty a shromažďovali informace, pomůcky atp.

Ve svobodném světě se nové teorie a reformy školství plynule rozvíjely po celé 20. století až k současným podobám, reprezentovaným vzdělávací praxí v různých zemích i různými teoriemi. Jednou z nich je konstruktivní škola, jak o ní píše Francesco Tonucci (1991). Jeho pedagogika vychází z přesvědčení, že dítě není „prázdná nádoba“, kterou má znalý učitel naplnit věděním, nebo jinak řečeno „předat“ dítěti vědění (proto F. Tonucci používá termín transmisivní škola), ale že dítě „[...] ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo“. (Tonucci, 1991, 17) Téměř stejně to formuluje Dorothy Heathcoteová: „Vytáhnout z dětí, co již vědí, ale nevědí, že to vědí...“ (Kasíková, 1995, s. 24) Dítě má osobní zkušenost, na ni navazuje škola a výchova ne přiřazováním nových poznatků, ale restrukturováním osobnosti na základě „blízké zkušenosti“ (F. Tonucci) a bezprostředního subjektivního zážitku. „Každá zkušenost, prováděná i podstoupená, modifikuje toho, kdo jedná nebo ji podstupuje, a tato modifikace, ať chceme, nebo nechceme, ovlivňuje kvalitu zkušeností následujících.“ (Singule, 1990, s. 30)

S tím souvisí činnostní princip ve výchově, „učení děláním“ („learning by doing“), experimentace a projektová metoda vyučování, která podává látku v jejích přirozených souvislostech a překračuje hranice dané vědeckými disciplínami. Zabýváme-li se látkou zvanou život, je přirozené zvolit jeho *model*, tedy drama. A volba látky „život“ zcela logicky plyne z toho, že tato pedagogika je v protikladu k pedagogice založené na verbálním předávání hotových poznatků, zejména intelektuálního typu. Stejně jako pedagogika 20. století staví i dramatika na emocích, intuici, tvořivosti, na prožitku, na estetickém cítění a tvorbě, na expresivnosti, na komunikaci nejen verbální, ale i neverbální. Namísto zaměření na profesionálně využitelné vědomosti a dovednosti (v tradičním dětském divadle to bývá formulováno jako příprava budoucích diváků a vyhledávání talentů pro divadlo) usiluje o širší výchovu k občanství a lidství, namísto oddělených vědomostí a dovedností pracuje s kompetencemi, které obsahují jednotu vědomostí, dovedností s nimi nakládat a postojů. Důležitou roli hraje zážitek obtíže nebo překážky, jejího překonávání, hledání řešení, podněcující myšlení. Souvisí s tím i požadavek celistvosti, komplexnosti situací, jaké se objevují v životě, což vede k účasti celé osobnosti žáka. Důležité místo zde má kooperační typ učení a skupina, tedy prvky, bez nichž divadlo a drama nemohou existovat.

Nutnou podmínkou takto koncipované dramatické výchovy je vztah učitele a žáka založený na spolupráci, partnerství a respektu učitele k žákovi. Učitel vychází z aktuálního stavu a zájmů konkrétního žáka a podle toho volí nabídku učiva i metod. Místo předávání „jediné pravdy“ nebo „toho nejlepšího, co mohu dětem nabídnout“ se tu uplatňuje zájem vlastní zájem, názor, jeho vlastní řešení. Každý žák má a může dosáhnout co nejvyšší možné úroveň podle svých schopností a zaměření při zachování různosti a odlišnosti individualit ve skupině. Porušit tyto principy znamená postavit drama na hlavu, neboť ani v divadelním umění neplatí „jediná pravda“ a „správnost“, jednostranné předávání hotového vědění.

Partnerství, empatie a tolerance jsou potřebné pro *kooperaci*, která ve výchově a vyučování tvoří protipól dalším dvěma přístupům, a to soutěživosti a učení „sólovému“, individualistickému. Kooperace čili spolupráce je činnost celé skupiny a celá skupina i jednotlivci získávají úspěch společný, zpravidla vyšší či kvalitnější, než je součet výkonů jednotlivců. Důležitým prvkem je tedy sdílení a vzájemná podpora a nápomoc, pochopení, že sdílením dosáhneme cíle spíše než jednotlivě. Bez kooperace se

dramatické aktivity nemohou uskutečnit, a jestliže je narušena, aktivita se rozpadá a končí.¹⁸ Takové chybné pojetí se někdy objevovalo – a možná dosud objevuje – u učitelů LŠU/ZUŠ, kteří jsou profesí herci, pojetí založené na sólistické výuce, směřující k přípravě pro přijímací zkoušky na herecké školy.

Zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel do styku – praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy anebo vědomosti. Zkušenosti postupně vytvářejí soustavu, v níž jsou výše zmíněné prvky ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje. Zkušenost může být přímá nebo nepřímá (přetvoření zkušenosti jiných subjektů a její zvnitřnění, např. umělecké dílo a jeho aktivní osvojení). Může být vnější, založená na bezprostředním smyslovém vnímání a uvědomění si vjemů, nebo vnitřní, založená na pozorování vlastních duševních pochodů. Zkušenost znamená účast a aktivitu (byť ve fikci, zástupnou či zprostředkovanou) a zaznamenání této účasti v paměti jakožto trvalé součásti myšlení a citění. Na jejím základě se pak posuzuje a zpracovává zkušenost další.

Systémy činnostního učení nestaví na verbálním předávání hotových poznatků, ale na osobním zkoušení a zakoušení činností, na docházení k vlastním individuálním závěrům. Ty se od poznatků obecně známých a sdílených nemusejí lišit, zejména ne u dětí, které teprve svět postupně poznávají, ale dítě k nim dospělo vlastní aktivitou. Osvojení a zapamatování poznatků je při činnostním učení podstatně pevnější, než bývá zapamatování látky verbálně předávané pedagogem nebo psaným slovem a mechanicky memorované. Zkušenost v dramatické výchově má tedy důležitost nejen pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, jak se jeví v životě, ale i pro vyučování jiným školním předmětům dramatickými metodami. Zkušenost se situacemi, které jsou obsaženy ve vědeckých poznatcích, vede k jejich snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování proto, že umožňuje jejich hlubší a osobnější pochopení.

Pedagogické teorie mohou dramatickou výchovu obohatit, osvětlit a prohloubit její praxi. Nemohou to však být teorie libovolné, ale jen ty, které vycházejí od dítěte, jsou založeny na partnerství učitele a žáka a chápou učitele jako facilitátora, který napomáhá vývoji a chová se nedirektivně, jsou tvořivé, konstruktivní a nezanedbávají osobnostní a sociální

18 Viz např. publikaci Hany Kasíkové *Kooperativní učení, kooperativní škola* (1997).

rozvoj. Z toho také plyne, že dramatickou výchovu nemůže učit kterýkoli učitel, ale jen ten, který sdílí tyto postoje k dítěti a výchově a jehož osobní vlastnosti mu umožňují chovat se tolerantně a empaticky, nepotlačovat dětskou aktivitu vlastní dominancí. Učitel, který dokáže přetvářet svou nabídku látek i aktivit podle konkrétní skupiny i jednotlivců a svůj styl, metody, obsah a cíle pružně restrukturalizovat podle situace.

6 Psychologie a dramatická výchova

Protože dramatická výchova pracuje s lidskou psychosomatikou jako s hlavním obsahovým prvkem, je pro ni psychologie vodítkem při stanovení cílů, při vnímání a hodnocení psychických rysů a pochodů dětí a mladých lidí různého věku, při volbě a posuzování vhodných metod a jejich vlivu na proces učení, při volbě a koncipování námětů a látek. Je nezbytnou vykladačkou jejich základních složek, prostředků a jevů – metod, způsobů učení, vztahů a kompetencí, které jsou podmínkou účasti v aktivitách dramatické výchovy i jejími výstupy.

Psychologie může pro dramatickou výchovu znamenat cestu k pochopení principů fungování a efektivitu v těchto oblastech:

— *Obecná psychologie* umožňuje výklad způsobů uplatnění a rozvíjení psychických procesů, a to zejména ve cvičeních a hrách.

— *Psychologie osobnosti* poskytuje výklad podstaty pojmu osobnost a jejích složek, je základem pochopení procesů osobnostního rozvoje člověka v dramatické výchově.

— *Vývojová psychologie* poskytuje orientaci pro didaktiku dramatické výchovy s jednotlivými věkovými kategoriemi, je základem pro volbu metod a zejména témat a námětů pro aktéry různého věku a osvětluje vývoj hry v roli.

— *Sociální psychologie* osvětluje podstatu sociálních vztahů a jednání člověka a procesů komunikace, nabízí nástroje pro rozvíjení sociálních kompetencí.

— *Pedagogická psychologie* vysvětluje procesy učení a jeho typy a nabízí prostředky k zvyšování efektivnosti učení v dramatické výchově.

Pro dramatickou výchovu jsou důležité i některé dílčí oblasti psychologie, a to zejména *psychologie hry*, zabývající se podstatou, fungováním a vývojovými stadii tohoto fenoménu, *psychologie tvořivosti*, tj. základní schopnosti v dramatické výchově rozvíjené, a dále *psychologie motivace, emocí a emoční inteligence*.

Praxe dramatické výchovy vychází z teze, že rozvíjí osobnost aktivního účastníka, včetně všech psychických funkcí, sociální složky a estetického citění. Empirie ukazuje, že tomu tak je, ale je třeba se zabývat otázkou, jak konkrétně ono rozvíjení funguje a jak intenzivně působí na jednotlivé prvky a momenty lidské psychiky, jednání a chování.

Prožívání

Lidská psychika je podle Milana Nakonečného „jedním z projevů života, který má formu prožívání a chování živých bytostí“. (Nakonečný, 2003, s. 33) Jinak řečeno, je to veškeré duševní dění, prožívání a chování člověka, které tvoří celek činnosti jedince, jeho vnitřní svět, subjektivní stránky jeho života nepřístupné druhým lidem. Součástí prožívání je vždy vztah k něčemu. S. L. Rubinštejn podstatu prožívání formuluje takto: „[...] prožívání [...] je [...] přítomno v každém reálném, konkrétním psychickém jevu a je vždy dáno ve vzájemné souvislosti a jednotě s jiným momentem, *věděním*...“ Prožitek, jak dále píše, je „prožíváním něčeho, a tedy i věděním o něčem.“ (Rubinštejn, 1964, s. 13) Chování jakožto vnější projev člověka, objektivně přístupný druhým, je nástroj prožívání, jím se prožívání projevuje navenek. Chování je výsledek prožívání, ale současně i jeho zdroj, psychologie proto studuje i pozitivní a negativní hodnoty toho, co člověk prožívá a co utváří individuální zkušenost.

S termínem prožitek se velmi hojně pracuje v herectví. V pojetí K. S. Stanislavského je prožitek správné, důsledné a logické myšlení, usilování a jednání, souběžné citění s rolí, a to při každém jejím opakování; vztahuje se ke všem duševním jevům a stavům; jeho předmětem je jak vnější svět, tak i stav organismu a mysli. Prožitek má i citové zabarvení – je nám výrazně libý či nelibý, to však neznamená, že ho můžeme s citem ztotožnit. Jestliže role obsahuje úkol „obrátit seno hráběmi“ nebo „chodit jako rusalka lesem“ anebo „stát se Robinem Hoodem“, znamená to představit si konkrétní jednání v daných situacích a postavách a soustředit se na jednoduché věci – vzít imaginární hrábě do ruky správným a obvyklým způsobem, dbát na to, aby se obrátila všechna tráva, vidět a cítit v představě lesní terén, obrazotvornosti si vytvořit fyzické vlastnosti rusalky či Robina Hooda atd. atd. Krátce řečeno myslet a počínat si tak, jak si člověk počíná a myslí ve skutečnosti. Přímochařá vnějšková nápodoba – kopie vede zpravidla k šaržírování, tj. k používání hotových schémat jednání, k povrchnosti a k potlačení prožitku, tj. také vnitřního poznání motivů postav.

S. L. Rubinštejn o prožitku píše: „Stačí pouze pokusit se izolovat prožitek od úkonu a od všeho toho, co tvoří jeho vnitřní obsah – od motivů a cílů, podle nichž člověk jedná, od úkolů, které jeho úkony určují,

od vztahů člověka k okolnostem, za kterých jeho jednání vyrůstá – a prožívání nutně docela zmizí. Jen takový člověk má skutečně velké prožitky, který není bezprostředně zaujat svým prožíváním, nýbrž reálnými, životně významnými úkoly. A také opačně: skutečné, v životě člověka nějak významné skutky vždy vyrůstají z prožitků. Když jenom v sobě hledáme prožitky, nacházíme prázdnotu. Jakmile však člověk začne plně a činorodě jednat, vyrostí se i prožitky. [...] Prožitek je i výsledkem i předpokladem vnějšího nebo vnitřního úkonu.“ (Rubinštejn, 1964, s. 20–21) Tuto pasáž ze S. L. Rubinštejna by bylo možné interpretovat i jako výklad, proč odstraňovat v práci s dětmi sebezpozorování a jak sebezpozorování na člověka a v důsledku na jeho výkon a vnější projev působí.

Prožitek je zvláštním projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznávání. Prožívání lze charakterizovat jako osobní aspekt dané věci nebo události, jako významnou událost ve vnitřním životě člověka. V lidské psychice je prožívání přítomno stále, může ovšem být silnější či slabší. Silnější je tehdy, jestliže jde o jev pro člověka osobně důležitý a významný, takový, který je v jeho vnitřním světě mimořádnou událostí. V tomto smyslu tedy silné prožitky souvisejí se setkáváním člověka s aktivitami, k nimž má sklony a schopnosti.¹⁹ Ve své knize *Být nebo nebýt* zmiňuje Radovan Lukavský v VI. monologu zajímavý případ z psychiatrie. Píše o člověku, který „[...] začal pozorovat svalový mechanismus své chůze a čím víc si ho uvědomoval, tím víc selhávalo automatické řízení pohybu z míchy [...]. Chorobná introspekce může i herecké prožívání spíš narušit než povzbudit.“ (Lukavský, 1981, s. 55) Jde o krajní případ sebezpozorování, které ochromuje člověka doslovně, omezuje ho v pohybu a brání mu v normálním životě.

Radovan Lukavský v této souvislosti píše o prožívání: „Prožívání není ztotožnění. Herci stačí udělat to, co si představuje, že by udělal na místě postavy, kdyby se ocitl v její kůži a v její situaci.“ A dále dodává o prožívání na jevišti: „Není o nic namáhavější než v životě. Spíš méně. Je-li ovšem naše pozornost soustředěna správným směrem. To jest na to, oč mi jde a co dělám, a ne na to, co se při tom ve mně děje.“ (Tamtéž, s.

19 Viz *Základy obecné psychologie* S. L. Rubinštejna (1964) nebo knihu *Psychologie výchovy a vyučování* Jana Čápa (1993).

54) Z psychologie pak R. Lukavský odvozuje popis mechanismu vzniku prožívání: na počátku je vnější příčina, respektive hercova představa o této příčině, v reakci na ni vzniká v nitru cit, ten vede ke vzniku snahy, snaha k představě o cíli a ta vede k jednání, respektive chování. V tomto výkladu se opakuje slovo *představa*: na jiném místě R. Lukavský píše o tom, že herectví není bez myšlení a herecké myšlení je hlavně představa, představování si. A dále v pasáži o tvorbě postavy: „[...] zvnějšku posbírané a odpozorované prvky vytvářejí nejprve vnitřní model postavy a teprve ten je hercem kopírován“. (Tamtéž, s. 58) Tedy je potřeba „[...] v sobě [...] vyvolat vnitřní proces, z něhož se vnější projev organicky rodí.“ (Tamtéž, s. 57) Tudy cesta k pravdivému, přirozenému projevu skutečně vede.

Pojem prožívání byl vlivem vývoje teorie a metodiky herectví a herecké výchovy během 20. století do jisté míry zprofanován i zkreslen a v praxi bývá vykládán různě. Michail Čechov se ve svém výkladu dopouští omylu, mezi herci velmi rozšířeného. V pasáži o procesu hledání postavy klade otázku, zda základem tohoto hledání a analýzy role má být analytické myšlení, nebo psychologické gesto: „V prvním případě [analytické myšlení – pozn. EM] si vybíráte dlouhou a pracnou cestu, protože rozum, obecně řečeno, není dost imaginativní, je příliš chladný a abstraktní, než aby mohl vykonávat uměleckou práci. Mohl by snadno oslabit a na dlouhou dobu oddálit vaši schopnost hrát. Možná že jste sami zpozorovali, že čím víc toho o postavě víte, tím je pro vás obtížnější ji zahrát.“ (Čechov, 1996, s. 50–52) O několik řádků dál však poznamenává: „V žádném případě tím nechci říct, že rozum či intelekt je třeba při přípravě role potlačovat, ale chci vás varovat, abyste se na něj neobraceli příliš často a nevkládali do něj své naděje. Zpočátku musí zůstat v pozadí, aby se nevnucoval a neomezoval vaše tvůrčí úsilí.“ (Tamtéž, s. 52) „Rozum“ tu zřejmě představuje určitý typ myšlení, a to myšlení logické, analytické a abstraktní, což nejsou jediné typy myšlenkových procesů. Takto chápáný „rozum“ může obsahovat i konstruování, předpoklaté plánování či jiné obdobné typy myšlení. Fakt, že postava je tím obtížnější, čím víc o ní člověk ví, nemá vztah k myšlení, ale poukazuje k tomu, že bývá obtížné postavu naplnit příliš mnoha rysy a skloubit je do jednoho celku. „Psychologické gesto“ není protikladem myšlení, ale umožňuje soustředit se na podstatné rysy postavy, vytvořit si jakoby jejich ohnisko. Herci často podléhají představě, že „rozum“ oslabí a oddálí jejich schopnost hrát

a mnozí se stylizují do polohy „božích prošťáčků“, aby nebyli nařčeni z nehereckosti. Ve skutečnosti jde vlastně o zablokování se sebezpozorováním, příliš detailním, až křečovitým uvědomováním si svého projevu, a o konstruování vlastních reakcí a jednání namísto reakce na situaci na základě smyslového vjemu a z něj vznikající představy.

Jestliže je však pojem prožívání očištěn od různých historických konotací, je pro dramatickou výchovu klíčový, protože její aktivity jsou schopny na jedince působit jen tehdy, jestliže je plně a vědomě prožívá, jestliže je autentický, jinak řečeno kongruentní, tj. je v souladu jeho prožívání a chování. To v praxi znamená, že při všech aktivitách je účastno prožívání toho konkrétního chování nebo lidského výtvaru, které jsou přítomny v dané aktivitě, že se aktivity neomezují na svou vnější podobu v chování a jednání, nevycházejí ze zvnějšku dané představy nebo modelu chování. Přitom může jít jak o postup od prožitku k chování, tak také od chování k prožitku, ale prožitek chybět nesmí.

Dramatickou výchovu lze zařadit do směru prožitkových pedagogik. Prožitky nejsou vyhrazeny ani speciálním oblastem lidské činnosti (například umění a uměleckým aktivitám), ani mimořádným a náročným situacím a dějům (překvapivé, nepředvídatelné střety odlišných až protikladných aktivit a situací, bungee jumping, happeningy). O mimořádnosti jedince a jeho nadání, sklonů a postojů svědčí jen tehdy, jestliže vytvářejí nějaký smysluplný systém a vedou k tvorbě. Prožitky se pojí i s běžnými situacemi, pokud z nějakého subjektivního důvodu mají pro jedince zvláštní význam.

Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, a tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“ dochází k proměnám osobnosti hráče. Toto poznání „v botách druhého“, osobní zkušeností odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky společenských věd a od rozumového, verbálního učení o umění, umělcích a uměleckých dílech.

Psychosomatika z hlediska psychologie

V této souvislosti jsou pro pochopení jevů dramatické výchovy důležité psychologické poznatky o jednotě psychiky a činnosti, psychiky a somatiky (těla, tělesnosti): „[...] psychika nevystupuje sama o sobě, v jakési čisté podobě“, píše Milan Nakonečný, „ale vždy v jednotě, či jako složka

činnosti, a to opět v činnosti dvojího druhu: 1. fyziologické, zejména motorické činnosti organismu (tj. jednota označovaná jako chování, které se projevuje pozorovatelnými pohyby) a 2. historicko-společensky určené předmětné činnosti, jako je např. práce nebo zábava či různé druhy tvořivosti“. (Nakonečný, 2003, s. 10) Z toho vyplývá, že fyzická činnost a fyzické projevy (pohyb, posturika, výraz, chování) jsou vždy spojeny s vnitřními procesy a jsou jejich vnějším projevem, nemohou probíhat nezávisle na vnitřních pochodech a stavech jedince. Proto dril, tj. mechanický nácvik v oblasti senzomotoriky, nemůže být sám o sobě dostatečně účinný, na jednání se vždy musí podílet psychika – a tedy i všechna cvičení pohybového rázu, všechna cvičení řeči, dechu, rytmu jsou účinná tehdy, jestliže je metoda jejich nácviku zaměřena nejen na pohyb, výkon, jak se jeví navenek, ale zapojuje se záměrně a plánovitě jejich psychický základ. Proto je také v didaktické rovině důležitá motivace aktivit vedoucí k vyvolání představ o věci, která je námětem aktivity, a vztahu hráčů k ní. Podobně tzv. cvičení mimiky již před desítkami let vymizela z herecké výchovy a herectví, protože za prvé výraz obličeje je svázán s psychickými pochody a stavy a nelze jej od nich oddělit, za druhé proto, že se vnitřní dění neprojevuje jen v obličeji, ale v celém těle. Z vnějších projevů můžeme „číst“, jaký je vnitřní stav pozorovaného člověka, ale je to jen část informace, která se stává úplnou a dostatečnou až ve spojení s výrazem celého těla.

Chování a jednání

Jako chování jsou v psychologii označovány vnější, tj. zvnějšku pozorovatelné projevy člověka, které tvoří smysluplný celek; chováním je četba novin, vaření, hra v šachy, oslovení druhého, okopávání zeleniny atd. atd. K chování bývají přiřazovány i bezděčné, vůlí neřízené vnější projevy, jako je pocení, červenání, třes rukou apod., ale také projevy typu parazitních slov, bezděčných pohybů apod. Jednání je více či méně vědomé zaměření na dosažení cíle. Řeč je verbální chování nebo jednání. Další pojem, který se váže k předchozím dvěma, je výraz. M. Nakonečný o tom píše: „výraz jako forma chování znamená mimické projevy, tj. ‚chování‘ obličejového svalstva, které u člověka vyjadřuje především prožívání emocí a snah, avšak musí být vždy posuzováno v kontextu dané situace“. (Tamtéž, s. 32) Dodejme, že totéž platí nejen pro obličejové svalstvo, ale pro celé tělo,

jak bylo uvedeno výše. V této souvislosti se obvykle mluví o „řeči těla“ nebo v divadelním slangu o „mizanscéně těla“, tj. o významu, který je nesen postoji, pohybem, tělesnou konfigurací. Tato konfigurace vyjadřuje vnitřní stav a prožívání člověka a jeho vztah k dané situaci.

Psychické funkce

Psychické procesy jsou děje probíhající v čase, reakce na určitou situaci. Ovlivňuje je jak stav nervové soustavy člověka a její fungování, tak zkušenost a osobnost jedince jakožto struktura jeho vnitřních dispozic. V této struktuře dominuje obsahová jednota myšlení a citění a jen krátkodobě převládá buď citění, nebo myšlení. Dramatická výchova využívá psychické procesy v různé míře a různou měrou se na nich podílí.

Východiskem veškerého lidského poznání a konání i postojů a názorů je **vnímání**, tj. přijímání informací zvnějšku. Bez vnímání není poznávání a tvoření, vnímání poskytuje veškerý materiál pro duševní činnost. Podle M. Nakonečného je vnímání „[...] *aktivní vytváření smyslového obrazu vnějšího světa, které se uskutečňuje v mozku za zprostředkování činnosti smyslových orgánů a pamětních stop obrazů věcí a dějů. [...] funkcí vnímání je vytváření smyslového a smysluplného obrazu reality, který umožňuje adaptaci tím, že poskytuje subjektu informace o vlastnostech objektů a jejich vztazích, čímž mu umožňuje časoprostorovou orientaci v prostředí i jeho praktickou předmětnou činnost.*“ (Nakonečný, 2003, s. 131) Na základě vnímání se utvářejí vyšší formy poznávání, tj. pojmy, abstrakce, zobecňování představy. Činnost smyslů je ovšem jen prvním krokem k vnímání, které se uskutečňuje až v mozku, uvědoměním si vjemu a jeho uvedením do souvislosti s pamětí a aktivitami jedince. V této souvislosti je důležité Nakonečným uvedené „*aktivní vytváření smyslového obrazu*“, neboť vnímání není pouhé civění bez uvědomování. Senzorická deprivace, tj. nedostatek nebo úplné odepření smyslových vjemů, vede k deformaci až k úplnému potlačení psychických pochodů člověka. Naopak v běžném denním životě v moderní společnosti je časté vytěsňování vjemů, které jsou v určité situaci člověku na obtíž (např. nadměrná hluchnost prostředí, přílišné množství vjemů v místnosti plné lidí apod.). Z těchto poznatků pak plyne potřeba vést účastníky dramatické výchovy k uvědomělému vnímání a zpracovávání většího množství a různorodosti vjemů, které mohou být základem pro tvoření. Smyslová cvičení mohou

vést dále k uvědomění si mechanismu vzniku iluzí a chybných nebo nepřesných vjemů, pokud jsou vyvolány emocemi např. strachu, euforie aj. Srovnávání vjemů s paměťovými stopami, se zkušeností, umožňuje rozeznávání a interpretaci údajů o světě, vlastností objektů a jejich významu.

Pro dramatickou výchovu stejně jako pro herectví má mimořádný význam **pozornost**, která umožňuje aktivitu tím, že se na ni hráči soustředí, ale současně cvičí schopnost soustředění. Základem pozornosti je orientační, pátrací reakce, zvědavost, tj. zvýšená pozornost a aktivace organismu. Její funkcí v životě člověka je výběr z podnětů, které jsou pro něj významné. Selektace ve vnímání znamená biologicky účelný, životně důležitý výběr podnětů. Jejím účelem je jednak tendence k přežití, neboť pozornost vybírá to nejdůležitější vzhledem k uspokojování základních potřeb člověka, jednak jej ochraňuje před přetížením podněty, které jsou pro něj v dané chvíli zbytečné, bezvýznamné, jednak stabilizuje „subjektivní pravdu“ – člověk vnímá to, co vnímat chce, což se týká zejména sociálních situací a vztahů.

Vedle záměrné pozornosti vstupují do lidské mysli i podněty zprostředkované pozorováním bezděčným, tj. vnímáním něčeho nápadného, nepřehlédnutelného. Vnitřními činiteli pozornosti jsou aktuální motivy jedince, zejména potřeby, zájmy, praxe. Vnějšími činiteli jsou novost, náhllost, neobvyklost, kontrast, intenzita a opakování podnětů. Všechny tyto prvky jsou důležité pro vyvolání a udržení zájmu a pro vytvoření dramatického napětí. Z hlediska dramatické výchovy (ostatně každé výchovy a vzdělávání) je důležité bezděčnou pozornost změnit na záměrnou, stabilizovat ji, vytvořit návyk a dovednost jejího soustředování, zvýšit její intenzitu a rozsah a omezit současně její tékání (fluktuaci), přičemž rozsah a intenzita pozornosti narůstají s věkem. V každém stadiu vývoje dítěte záleží na nápadnosti podnětů, jejich novosti, překvapivosti, atraktivitě. (Nakonečný, 2003, s. 149 a násl.)

Myšlení je vývojově vyšší forma poznávání, charakteristická pro člověka. „Myšlení je způsob poznávání, který umožňuje překračovat vnímanou skutečnost a pořádat ji do hierarchicky organizovaných významových struktur. V tomto smyslu je možno myšlení charakterizovat [...] jako proces, který z daných informací vytváří informace nové, nebo je přetváří. [...] *myšlení je chápání a řešení problémů.*“ (Tamtéž, s. 153) Problém je nežádoucí situace, která má být změněna v žádoucí; jedním z hlavních

prvků myšlení je rozpoznání problému a jeho definice – v čem spočívá, jak se dá odstranit, a to v případě, že nejde o pouhou aplikaci již známého řešení. Důležité je ono „překračovat vnímanou skutečnost“ a „z daných informací vytvářet nové“ – myšlení posouvá poznání k něčemu novému, je tvořivé a s tvořivostí úzce souvisí. Myšlení je hledání řešení, cest k cíli, restrukturalizace situace. Výchozím bodem myšlení je skutečnost obsažená ve vjemech, představách a pojmech a operace s nimi. Vizuální myšlení, charakteristické pro děti, je nižším vývojovým stupněm myšlení (viz Piagetův pojem konkrétních operací), je to ale nezbytný stupeň vývoje jedince.

Myšlenkové operace jsou párové a tvoří protiklady: patří k nim analýza a syntéza, abstrakce a zobecňování, srovnávání a třídění. Myšlení je buď konvergentní, založené na souladu se známými pravidly, anebo divergentní, které je tvůrčí; jinak řečeno jde o myšlení reproduktivní versus produktivní; diskurzivní, převážně abstraktní a pojmové, plně uvědomované, založené na vědomě prováděných krocích, a proti němu intuitivní, spočívající v tom, že se pod prahem vědomí náhle vynoří nápad, inspirace, vhled, myšlení spíše obrazové, symbolické, celostní (tady někde je možné hledat přesnější vysvětlení k Čechovově úvaze o „rozumu“ v herectví); a konečně myšlení obrazově názorné (vizuální) versus pojmově logické, založené na operacích s pojmy, na řešení abstraktních problémů, specificky lidské myšlení, jehož součástí je „vnitřní řeč“. Myšlení se opírá o vědění, proto odmítání transmisivní, na látku jednostranně zaměřené školy nemá vést k popření důležitosti vědomostí, ale k restrukturalizaci jejich hierarchie, k výběru typu a rozsahu vědomostí podle jejich významnosti pro žáka a ke spojování s myšlením o nich, k dovednosti využívat je v praxi.

Pojmy vznikají jako sumarizace nebo generalizace vlastností a atributů konkrétních věcí a jevů. Jejich východiskem je vnímání, praktické poznání konkrétní, a to v dostatečném počtu, který umožní srovnávání a nalézání shodných rysů, aby je proces myšlení mohl zařadit do kategorií. Pojem existuje pouze v mysli, je to zobecněné poznání. Pojmy jsou základní jednotky vědění lidstva, představují jeho utříděnou zkušenost. Pojmové myšlení umožňuje překračovat meze vnímaného, zahrnuje i budoucnost, příčiny jevů, skryté vlastnosti věcí atp., jde tedy o specificky lidský způsob poznání. (Nakonečný, 2003, s. 153 a násl.)

V dramatické výchově mají velký význam ty metody a pracovní postupy, které jsou založeny na řešení problémů a vedou k vyvozování,

ujasňování a třídění pojmů, tedy aktivity typu dramatického strukturování, všechny improvizální formy a práce na inscenacích, které jsou spojeny s diskusemi, s řešením problémů a pojmenováváním aktivit a jevů v nich vznikajících, charakterových vlastností a situací, v nichž se ocitají postavy.

Specificky lidským prostředkem komunikace je **řeč**, přestože člověk stejně jako ostatní tvorové umí komunikovat i mimoslovnými prostředky, jako jsou gesta, dotyky, posturika, různé neartikulované zvuky, kontakt očima a další prvky, které bývají zahrnovány pod společný název „řeč těla“. I tyto prvky dramatická výchova kultivuje a vede k jejich uvědomělému uplatňování a ovládání. Bez verbální komunikace ale člověk mezi lidmi funguje obtížně. Neboť jazyk, řeč jsou nejen prostředkem komunikace, ale i myšlení a vyjadřování myšlenek. Jazyk poskytuje informace, vyjadřuje apel, vnitřní stav subjektu, vnitřní řeč je součástí myšlení, které předchází před slovy.

Naše škola věnuje více pozornosti řeči psané než mluvené a dramatická výchova zase mnohdy preferuje techniku řeči (dech, artikulaci, ortopedii) před kultivací jejího obsahu, tj. vyjadřováním myšlenek slovy (slovní zásoba, formulace, vazby, synonyma a jejich volba atd.). Toto nepřiznivé rozložení akcentů v řečovém vzdělávání vede k nahodilosti a neuvědomělosti používání verbální komunikace, tj. k nesouvislosti, rozvlácnosti mluvních projevů, k silnému zastoupení parazitních slov a zvuků, k nepřehlednosti, k obsahové (nejen fonetické) nesrozumitelnosti řeči mnoha mluvčích (četná vybočení z vazby, nevhodná volba slov, drmolání, nejasné kladení přízvuků, monotónnost projevu apod.), vede i k neschopnosti některých profesí překonat návyky slangového nebo úzce odborného vyjadřování. Jsou to jevy, které se objevují nejen v běžné každodenní komunikaci, ale i ve veřejném životě, nejvýrazněji ve vyjadřování politiků, v médiích. Dramatická výchova poskytuje – zejména v reflexích, ale i v dialogích postav, ve vyprávěních, v písemných projevech apod. – možnost úroveň mluvních projevů u svých účastníků kultivovat a rozvíjet.

Představy jakožto součást myšlení jsou reprodukce nebo rekonstrukce skutečnosti, **fantazie** je založena na kombinaci představ. Souvislost představ a fantazie je velmi těsná, proto se také někdy užívá termín obrazovtornost, který zahrnuje jak reprodukci, tak tvorbu. Látka, kterou jedinec získal vnímáním a zkušeností, se kombinuje a vytváří něco nového, dosud neviděného a nezažitého, nezakoušeného, odlišného od reality.

Tato realita je ovšem věc relativní: když si máme představit věc nebo jev, s nimiž jsme se v praxi nesetkali, např. město, v němž jsme dosud nikdy nebyli, jde o reálné prostředí, ale musíme si ho aktivně vytvářet. V tomto smyslu jde z hlediska jedince o něco nového (velmi častý případ fantazijní činnosti dětí), aktivně jím vytvořeného kombinací prvků, které jsou mu známy a z nichž tvoří. Jiná věc je fantazijní vytváření něčeho, co v realitě neexistuje.

Fantazijní činnost pracuje s několika principy. Aglutinace a kombinace znamenají spojování prvků v nové celky, schematizace eliminuje nepodstatné znaky, stylizace zvýrazňuje a přeměňuje charakteristické znaky. Fantazie může dále zvětšovat nebo zmenšovat objekty, jeden objekt převádět na jiný zvýrazněním, spojovat prvky v nové celky, oživovat neživé předměty (animismus). O tvořivé fantazii mluvíme tehdy, jestliže je fantazijní výtvar kontrolován realitou, tj. jestliže je uskutečnitelný. (Nakoňný, 1997, s. 236 a násl.)

K rozvoji fantazie poskytuje dramatická výchova velké množství příležitostí téměř v každé aktivitě, která vzniká vždy jako zcela nová, teď a tady, právě v této skupině, mezi těmito jednotlivci, a to i v případech, kdy vytvářejí něco, co nezávisle na jejich vědění v realitě existuje. U dětí (čím jsou menší, tím více to platí) je těchto příležitostí o to více, že dosud nenabíraly mnoho poznatků o světě, proto také fantazijní výtvary dětí budí dojem, jako by to byla „větší“ fantazie než u dospělých. Je jiná, dospělý, věci znáý člověk (např. odborník) produkuje méně nápadné výtvary fantazie, často jen dílčí změny a zlepšení dříve známé věci nebo jevu, ale právě pro jejich známost, ověřenost a propracovanost je nutné vyvinout velkou fantazijní aktivitu. Malé děti, zejména předškolní, fantazií doplňují a nahrazují to, co zatím nepoznaly, produkce jejich fantazie je velmi zřetelná, mj. proto, že se často od reality zřetelně odchyluje (např. zelený pes), ale čím více děti vyučováním i zkušeností nabírají vědomosti o realitě, tím méně je jejich fantazie patrná navenek. Fantazijní tvorba se tím však stává náročnější, pracnější. To také souvisí s nutností počítat v době informační exploze s tím, že doplňování konkrétních představ i verbálně sdělovaných poznatků (vlivem televize a internetu) i u menších dětí rychle přibývá a že do aktivit vstupují vybaveny i velmi přesnou představou o jevech velice vzdálených, včetně přesné představy o tom, jak vypadá povrch Měsíce, Marsu, jak to vypadá v podmořském světě atp. Práce tedy má a může být vystavěna „nad“ těmito poznatky.

Mimořádně důležitým momentem v dramatické výchově jsou **emoce** – tj. pocity (jednoduché), nálady (podbarvující prožívání), afekty (vysoký stupeň vzrušení), citové vztahy (komplexní a dlouhodobé, zejm. sociální), vášně (citové vztahy afektivní povahy), vyšší city (estetické, etické, intelektuální). Jejich výraz v řeči celého těla je individuální a s výjimkou několika vrozených vzorců (úlek, sexuální vzrušení) je ovlivněn kulturními normami a nápodobou.

Emoce podle M. Nakonečného vyjadřuje „zcela zvláštní způsob prožívání, provázený nezřídka i tělesnými změnami, jako jsou pohyby (útěk vyvolaný strachem, fyzické napadení vyvolané hněvem) a takovými reakcemi, jako jsou pláč či smích...“ (Nakonečný, 2003, s. 176). Z hlediska herectví a jeho metodiky je zajímavá starší teorie Williama Jamese, která je založena na opačném pojetí: strach je podle ní vyvolán útekem, který je první reakcí na ohrožení, city jsou prožíváním tělesných změn. (Plhánková, 2006, s. 98) Jako by tato teorie naznačovala cestu herce, který je schopen navodit si city – dojít k nim přes představu situace, která vede k určitému jednání a to je pak spojeno s citem.

Z hlediska výchovy je důležité, že emoce jsou schopny působit na vytváření životních cílů, myšlení (kognice) pak vede k nalézání prostředků k jejich dosažení. Emoce jsou spojeny i s motivací jednání a zájmů, rozhodují tedy i o tom, co se člověk naučí, jakým směrem se zaměří. Emoce jsou ryze subjektivní, jsou založeny na subjektivním hodnocení podnětů, a co nemá pro subjekt žádný význam, emoce nevyvolává, ale také nevede k vytváření motivů a zájmů. Emoce jsou také schopny korigovat prostředky, neboť ne všechno, co je rozumné a účelné, je pro člověka morálně přijatelné. City úzce souvisejí s myšlením, jen v některých situacích převládne jedno nebo druhé, obojí se vzájemně doplňuje a koriguje.

Emoční inteligence

Ve vztahu k profesnímu zaměření přispívá dramatická výchova k rozvíjení a kultivaci emoční inteligence, která je podle zjištění psychologie podmínkou k tomu, aby člověk v praxi uplatnil svoje schopnosti a vzdělání v optimální míře, tj. aby v životě dosáhl úspěchu, který odpovídá jeho schopnostem, případně dokázal kompenzovat svoje handicap. Psychologie emoční inteligence vychází z poznatku (dobře známého z praxe),

že mnoho vysoce nadaných a vzdělaných lidí se v životě uplatní jen průměrně, nebo dokonce podprůměrně, zatímco méně nadaní mnohdy dosáhnou velkých pracovních a životních úspěchů, které převyšují původní odhady, například podle jejich školní úspěšnosti. Daniel Goleman (1997) uvádí celkem pět prvků, které takto chápanou emoční inteligenci tvoří, a na většinu z nich může dramatická výchova působit. V první řadě je to poznání a pochopení vlastních emocí, tedy součást sebepoznání, k němuž dochází jak ve hrách a cvičeních, tak v komplexnějších podobách dramatiky, zejména při hře v roli, kdy má hráč příležitost uvědomit si rozdíly nebo shody mezi reakcemi postavy a svými běžnými životními reakcemi, ale i reakce druhých na svoje chování. Dále uvádí zvládnutí emocí, tedy způsob, jak je korigovat rozumem, nenechat se jimi ovládnout, jak předejít nepředloženým reakcím, které neodpovídají charakteru a záměrům člověka, a konečně vyjádřit emoce společensky přijatelným způsobem. Dalším Golemanovým prvkem emoční inteligence je sebemotivace, tedy schopnost volit si aktivity a zájmy z vnitřní potřeby, ne z vnějších podnětů (např. pro peníze, pro prestiž, kvůli jiné osobě atp.), a vytrvalost i v těch fázích činnosti, které jsou obtížné nebo nezáživné. Čtvrtým prvkem je empatie, tj. schopnost vcítění do psychického stavu druhého člověka, jinak řečeno spoluprožívání s druhým. Někdy se empatie chápe jen jako spoluprožívání negativních citů (bolest, strach), tedy jako soucit, ale k empatii patří také spoluprožívání radosti s těmi, s nimiž se jedinec ztotožňuje. V dramatické výchově však jde i o širší uplatnění empatie, u méně výrazných emocí o schopnost „číst“ z výrazu a chování člověka jeho pocity a nálady, odhadovat jeho myšlení a záměry, vnímat jeho vnitřní pochody, v divadelní řeči „číst podtext“, vnímat mimoslovní projevy. D. Goleman za páté jako prvek emoční inteligence uvádí schopnost jednat s lidmi, která je v dramatické výchově hojně obsažena ve všech aktivitách zaměřených na sociální chování a sociální dovednosti. Dramatická výchova dává možnost ve fikci vstupovat do konfliktů či negativní situace. D. Goleman v této souvislosti uvádí, že empatie je základem morálky, protože je soucítěním s osobami poškozenými či postiženými, vede k ohledu k druhým, na jejich práva na dobré a vlídné zacházení, na slušnost v mezilidských vztazích, na toleranci, schopnost podívat se na problém očima druhého.

Osobnost a její rozvoj

V dramatické výchově platí v plném rozsahu to, co je v úvodních partiích k osobnostně-sociální výchově v RVP vyjádřeno konstatováním, že jejím obsahem je žák sám, to znamená jeho psychika, postoje a motivace, sociální stránka i vztah jedince k sobě samému. Podstatným prvkem, který do našeho školství vnáší RVP, je pojem kompetence jakožto kombinace vědomostí, dovedností a postojů, tedy to, co je vlastní osobě, osobnosti žáka a nestojí to mimo něj, jak se zhusta děje tehdy, jestliže výchova a vzdělávání usilují jen o osvojení poznatků a postupů, tj. jejich přijetí zvnějšku.

Zdeněk Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí*, kde se zabývá psychologickými východisky změn v českém školství, osobnost chápe „[...] jako celistvou individualitu konkrétního člověka, muže či ženy, která:

- je zaměřena na realizaci svých životních cílů;
- zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje;
- vyjadřuje svou identitu (to, kým jest, za koho se považuje);
- ovládá (reguluje) sama sebe.“ (Helus, 2004, s. 85)

V dramatických aktivitách, které probíhají ve skupině, si účastník-hráč hledá svoje místo mezi lidmi a ověřuje si varianty své pozice na pozadí pozic ztvárňované postavy a řešení situací, komunikuje s partnery a osvojuje si jak obsah, tak techniky komunikace, hledá svou identitu skrze sebepoznávání a seberegulaci při hře v roli, v improvizacích, hrách i cvičeních se učí seberegulaci, ovládnutí svého jednání a chování, reakcí, způsobu poznávání. A v důsledku toho si utváří své životní cíle a hledá a ověřuje si cesty jejich dosahování.

Dramatická výchova si vytyčuje mimo jiné cíl rozvíjení osobnosti. Tento pojem objasňuje Pavel Říčan takto: „Psychologie osobnosti chápe a zkoumá lidské individuum jako psychologický celek, jako strukturu či organizaci jeho psychických i psychofyzilogických funkcí, jeho prožívání a chování. Jde o útvar, jehož části jsou podřízeny celku, podobně jako tělesné orgány jsou podřízeny organismu jako celku. Tyto části fungují ve vzájemném spojení, jednotně a celostně, tj. integrovaně. [...] integrace není nikdy dokonalý stav, nýbrž pohyb, proces, směřování k dokonalé, vyvážené jednotě. [...] člověk se nemění ze dne na den. Někdy se dokonce rozumí osobností právě to, co je v člověku stálé, co umožňuje předvídat jeho chování...“ (Říčan, 1975, s. 35–36) Důležité prvky, na něž

Říčanova definice poukazuje, jsou tedy psychologický celek a jeho struktura či organizace, integrace částí, proces, jednota a relativní stálost. Je to tedy souhrn toho, co vyznačuje individualitu, a to v probíhajícím procesu, vývoji, ale se zachováním vzájemně propojeného a uspořádaného celku, v jehož struktuře jednotlivé části navzájem souvisejí a ovlivňují se.

Milan Nakonečný píše: „Základními znaky organizace duševního života jsou: 1. relativní integrovanost složek, které jej tvoří, a tendence tuto integrovanost (jednotnost) udržovat sjednocováním poznávání, cítění a snah, resp. udržováním psychické rovnováhy, 2. relativní stálost jeho psychických vlastností a jejich relativní autonomie. [...] *pojem osobnosti v psychologii* vyjadřuje: organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh a projevy psychických procesů (reakcí).“ (Nakonečný, 1995, s. 12) Tedy osobnost opět jako integrace, ale také jako směřování k cíli, samostatnost, autonomie, její interakce s prostředím, zejména sociálním, tj. výměna myšlenek, citů, přejímání způsobů chování, neboť osobnost se rozvíjí a plně funguje jen v lidském společenství.

Rysy osobnosti kategorizuje M. Nakonečný podle základních dispozic a dochází tak k utřídění hlavních témat psychologie osobnosti. Jsou to:

- „dispozice ke vzrušivosti – temperament
- dispozice k mentálnímu (resp. i senzomotorickému) výkonu – schopnosti
- dispozice k hodnocení – postoje
- dispozice k zaměřování a k energetizaci jednání – motivy“ (tamtéž, s. 78).

Temperamenty, vyjadřující sílu a rychlost psychických procesů, jinak řečeno vzrušivost nervové soustavy, jsou vrozené a v zásadě dané dědičně, jsou tedy relativně stálé. Stabilitu vrozeného typu upevňuje relativní stabilita reakcí jednotlivce, vzájemný vliv podnětů a reakcí. Utváří se tak jejich řetězec a podněty i reakce se vracejí jakoby v kruhu a tvoří relativně stálý vzorec: jedinec svým chováním vyvolává odezvu okolí (např. učitele), ta ho utvrzuje v jeho původním postoji a chování (žák je stabilně zařazen buď jako premiant, protože je trvale aktivní, nebo jako lenoch, protože jeho reakce jsou flegmatické, atp.).

Vedle klasických Hippokratových temperamentů – sangvinik, cholerik, melancholik a flegmatik – se v aktivitách dramatické výchovy projevuje i extroverze a introverze, ale také temperamentové faktory sociálního chování, které hrají podstatnou roli vzhledem ke skupinovému charakteru dramatické výchovy: dominance, prosazování se versus bojácnost,

podřídivost; společenskost versus soběstačnost; sociální aktivita versus pasivita; tolerance versus kritičnost; a v neposlední řadě i maskulinita versus feminita (ženskost charakterizuje vyšší emoční vzrušivost, soucit, mužskost preferování profesních i jiných věcných zájmů, potlačování vnějších projevů emocí), které ale nemusejí vždy být vázány jen na dané pohlaví. S těmito faktory je nutno v praxi dramatické výchovy počítat a usilovat o kultivaci vnějších projevů individuálních daností žáků.

Schopnosti, nadání a talent

Psychologie schopností se zabývá předpoklady člověka k různým aktivitám a výkonům. Nejrozsáhleji jsou prozkoumány dvě hlavní, univerzální schopnosti – inteligence a tvořivost, z uměleckých schopností a talentů pak zejména schopnosti hudební, méně pohybové a výtvarné, nejméně dramatické. Spektrum schopností, tj. specifických předpokladů k výkonu určité činnosti, je velmi široké. Schopnosti praktické se uplatňují ve fyzické práci, v práci s materiálem, ručních pracích či sportech, manuální talenty zahrnují těžkou fyzickou práci a sílu, hrubou motoriku, práci s materiálem, v oblasti jemné motoriky jde o mechanické schopnosti. Pohybové schopnosti se dotýkají předpokladů sportovních výkonů, gymnastiky a dalších druhů fyzických cvičení, tance všeho druhu a pantomimy. Operátorský talent je založen na pozornosti, organizátorské schopnosti a talent na práci s lidmi vychází ze zaměření člověka na druhé lidi, klíčová je schopnost empatie. Organizátorské schopnosti se projevují i v oblasti humanitních věd. K nadání intelektuálnímu patří schopnosti jazykové, matematické, technické, vědecké. Schopnosti jazykové zahrnují paměť pro slovní zásobu, logické myšlení (gramatika), fonetické schopnosti; matematické nadání je založeno na abstrakci, technické nadání se zaměřuje na předměty, plošnou a prostorovou představivost, nadání pro vědeckou práci spočívá ve schopnosti tázat se po příčinách a podstatě věcí. (Viz např. knihu *Nadanie nie je dar* Vladimíra Dočkala, 1983.)

Nedostatečné prozkoumání té části uměleckých talentů, která se týká herectví a dramatickosti, je příčinou toho, že chybí vědecky podložený zevrubný popis hereckého či dramatického talentu. Posuzovatelé (např. v kritice, při přijímacích i postupových zkouškách na hereckých školách apod.) vycházejí z empirie, většinou ani neformulují svoje kritéria, jejich

úsudek bývá převážně intuitivní a subjektivní, a je tedy jen někdy přesný. Přitom rozlišit mezi tzv. fundovanou intuicí a nahodilým odhadem bývá někdy velice obtížné. K problematice hereckého talentu přispívají pouze publikace, jako jsou Stanislavského *Moje výchova k herectví* (1946), práce Radovana Lukavského (1978, 1981), Jaroslava Vostrého *O hercích a herectví* (1998) a některé další, které analyzují elementy herecké práce a tím nepřímo pojmenovávající její předpoklady.

Z psychologů učinil pokus tento problém řešit z hlediska zjišťování uměleckého talentu u dětí slovenský psycholog Vladimír Dočkal. Podle něho má každý talent stránku předpokladovou a aktivační. Předpokladová zahrnuje tělesné zvláštnosti, tj. vlohy, jako je hudební sluch, koordinace svalstva a fyzická zdatnost pro sporty a tanec, fonématický sluch pro jazyky a pro mluvní projev; předpokladová stránka talentu zahrnuje i dovednosti, návyky a vědomosti. Aktivační stránka nadání obsahuje aktivitu a všeobecnou motivaci činnosti, cílevědomost, potřebu dosahovat úspěchu, potřebu seberealizace, volní vlastnosti osobnosti, jako jsou vytrvalost, cílevědomost, rozhodnost, a dále postoje, systém hodnot, zájmy, zaměření na umělecké vyjadřování.

Nejsnáze se na nadání, na talent usuzuje z výsledku, z úspěchu, neboť talent je schopnost uspět v dané oblasti rychleji a snadněji než ostatní jedinci srovnatelného věku a zkušenosti. Podle Dočkalových výzkumů, které prováděl u žáků všech čtyř oborů někdejších lidových škol umění (LŠU), jsou nadané děti aktivnější než jejich vrstevníci, rychleji se vyvíjejí, vyznačují se samostatností, kritičností, spolehlivostí, vytrvalostí, sebedůvěrou, tvořivostí a originalitou, úsilím vytvořit si a prosadit vlastní názor, iniciativností. Častěji než u ostatních dětí se u nich projevuje touha dozvědět se, smysl pro humor a zejména atypické zájmy, dlouhodobě přetrvávající, bohatší a pestřejší, než je obvyklé u jejich vrstevníků. K podobným výsledkům dospěl i výzkum významu uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte, který v letech 2003–2008 prováděl NIPOS-ARTAMA u žáků základních uměleckých škol a členů dětských souborů (Lázňovská, 2014). Výzkum zjišťoval vliv uměleckých aktivit na životní styl, na socializaci dětí, na jejich tvořivost a vztah k umění. Ve všech těchto kritériích děti zabývající se aktivně uměním převýšily děti z kontrolního vzorku. Tyto výzkumy jsou deduktivní, z výsledku usuzují na existenci schopností, nadání a talentů, nevypovídají ale nic o jejich podstatě, navíc nemohou přesně odlišit, co je předpoklad kvalitních aktivit v uměleckém

oboru a co jejich výsledek – V. Dočkal se ptal na předpoklady, výzkum ARTAMA na výsledky, přitom získané poznatky jsou v principu shodné.

U všech typů uměleckých talentů Dočkalovy výzkumy prokázaly, že jedním z klíčových předpokladů je nadprůměrná inteligence. U dětí s uměleckými schopnostmi převažuje divergentní myšlení, tj. myšlení hledající, zkoušející, rozbíhavé; hledání samo je pro ně důležitější než výsledek. Ale i konvergentní myšlení přichází ke slovu, protože bez něho nelze výtvar dokončit. Podle Dočkalových výzkumů „iba deti s dostatočne rozvinutou inteligenciou dokážu byť dlhodobo úspešné v umeleckej činnosti, adekvátne rozvinúť svoje nadanie a uplatniť ho“. (Dočkal, 1987, s. 107) Dalším významným momentem je tzv. výkonová motivace, tj. potřeba úspěšnosti: buď je to úsilí o uznání druhými (rodiče, učitelé, vrstevníci), anebo jde o věc samu (vnitřní motivace). Menší děti usilují spíše o pozitivní hodnocení okolím, vnitřní motivace narůstá s věkem a intenzita jejího růstu svědčí o výraznějším talentu.

Ani Dočkalovy výzkumy neobjasnily otázku dramatického talentu. Výzkum vycházel z organizace LŠU, ze čtyř oborů, z nichž jeden se nazývá literárně-dramatický. Z toho ovšem nelze usuzovat na existenci talentu takto pojmenovatelného, jak učinil V. Dočkal, neboť název oboru vznikl víceméně z organizačních důvodů, ze spojení několika příbuzných aktivit (divadlo, loutkové divadlo, přednes, literární tvorba) do jednoho oddělení. Jen v některých pasážích V. Dočkal literární talent od dramatického odlišuje a dramatický přitom ztotožňuje s talentem hereckým, který považuje jednoznačně za interpretační, vázaný jen na daný text. Zmiňuje přitom fonetické schopnosti (dobrou výslovnost), elementární schopnosti pohybové, včetně smyslu pro rytmus, a dále empatii (schopnost vcítění), aniž ji blíže specifikuje. K těmto Dočkalem vyjmenovaným schopnostem je nutno dodat, že pohybové schopnosti i smysl pro rytmus jsou velmi důležité, ale nestačí jejich elementární úroveň, neboť je důležitá komplexní senzomotorická inteligence a na rozdíl od pohybových schopností sportovce je zde důležitější schopnost výrazu než výkonu. Důležité jsou schopnosti jazykové, a to nejen v rovině techniky, ale i pokud jde o smysl pro styl výpovědi, bohatou slovní zásobu, tedy komunikační schopnosti jako celek, i dovednosti praktické a organizační. Ale to všechno stále ještě není celý talent herecký či šířeji řečeno dramatický (režijní, dramaturgický...).

Schopnosti vznikají z vloh, tj. vrozených předpokladů, a to činností, učením, vycvikem. Záleží přitom na včasném začátku jejich rozvíjení,

na soustavném cvičení i na motivaci jedince k dané aktivitě. Dále je k úspěchu v určitém typu aktivit také třeba „[...] určitých znalostí (systematických poznatků, což je víc než singulární vědomosti), resp. dovedností (způsobilosti používat znalosti v praxi) a určité míry praktického výcviku, který zahrnuje nejen transformaci znalostí v příslušné dovednosti, ale v mnoha případech i senzomotorické učení [...]. Ve schopnostech jsou zahrnuty dovednosti, mentální i motorické návyky.“ (Nakonečný, 1995, s. 100) Nelze proto zjišťovat schopnosti a nadání pro činnost, s níž jedinec nepřišel nikdy do styku, popřípadě o ní ani nic neví.

Tvořivost

V dramatické výchově, stejně jako v každé jiné umělecky zaměřené aktivitě, je důležitou schopností tvořivost jakožto jedna ze dvou obecných schopností vedle inteligence, s níž je srovnatelná. Jistou míru tvořivosti lze nalézt u každého jedince, který má alespoň průměrnou inteligenci a u něhož nebyla potlačena či utlumena jednostranně racionální výchovou a autoritativním stylem vedení. Psychologie tvořivosti rozeznává čtyři typy či úrovně kreativity: 1. kreativita *expresivní* jakožto základní úroveň tvořivosti, s níž se setkáváme u dětí nebo u dospělých v běžných činnostech; je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci; 2. kreativita *invenční* jako schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace; je záměrná a vědomá (např. technické vynálezy, divadelní představení); 3. tvořivost *inovační*, která znamená hluboké porozumění problematice, vědeckou a uměleckou tvorbu svým významem přesahující jednotlivý výtvar; 4. kreativita *emergetivní*, která je nevyšším stupněm tvořivosti, vyskytuje se výjimečně a jejím výsledkem je vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol, díla géníů – mimořádných tvůrčích osobností s dosahem pro veškeré lidstvo. V dramatické výchově se zpravidla setkáváme s tvořivostí expresivní, která dominuje zejména u malých dětí nebo začátečníků, pro něž je nabídka tvořivých činností zcela novou výzvou. Má velkou hodnotu pro jedince a jeho vývoj, i když z širšího pohledu třeba nepřinese nic nového. Dětské divadlo ovšem může dospět ke kreativě invenční.

Za důležité faktory tvořivosti se považují **senzitivita** jakožto schopnost identifikovat nevyřešené problémy, uvědomovat si mezery v informacích, které je třeba doplnit, **pružnost**, **pohyblivost** neboli **flexibilita**,

tj. schopnost bez pokynu vyhledávat různá řešení a strategie, nelpět na „nejsprávnějším“ řešení; **plynulost** čili **fluence** – produkování ve sféře verbální, pojmové a ideační (nápady); **originalita**, **původnost**, umožňující nalézání neobvyklých řešení, nápadů, asociací; **redefinice** a **restrukturalizace** jakožto schopnost přeskupovat prvky a přetvářet řešení již nalezená, hledat variace; **schopnost analyzovat materiál**, **vytvářet syntézu**, nalézat řešení a smysluplnou organizaci prvků; **elaborace** čili schopnost pečlivého definitivního vypracování výtvaru, dovedení záměrů a nápadů do konečné podoby.

Tvořivost je vyvolávána a podporována situacemi nevyřešenými, rozpornými, nabízejícími možnost variací a experimentace, problémovými, neukončenými, často i situacemi mimořádnými či krizovými. Důležité je příznivé sociální klima, zájem pedagoga o tvůrčí produkty, jeho očekávání tvořivosti, bohatá a různorodá nabídka aktivit, jejich přitažlivosti a zajímavosti. Tvořivost podporuje věcná a konstruktivní kritika, podpora samostatnosti, zvědavosti a iniciativy, intuice, vyjadřování zážitků, hodnocení výsledku, ale i procesu.

Naopak antikreativně působí přeceňování racionálního učení a hodnocení „správnosti“ či „nesprávnosti“ řešení, konformita, dogmatismus učitele, zdrcující, kategorická kritika, zejména jde-li o kritiku osoby, ne jednotlivého výkonu. Antikreativně působí spojování tvořivosti a tvorby s výjimečností a neobvyklým, pouze s uměním. Tvořivost je potlačována i „předehráváním“, tj. učitelovým vlastním výkonem prezentovaným jako vzor, nadměrným vyzdvihováním některého z žáků, což v ostatních budí dojem, že řešení je již nalezeno a není třeba o ně usilovat. Proti tvořivosti působí i všeobecně schvalující přístup, který přijímá každé řešení bez rozlišení, neboť to vzbuzuje dojem, že nalezení jiného řešení není potřebné a že učiteli na práci žáků příliš nezáleží. Tvořivost je otupována domýšlivostí i naopak nedostatkem sebedůvěry a závislostí, leností a rutinérstvím, utilitárností a přílišnou soutěživostí.

Postoje a zájmy

Postoje bývají charakterizovány jako vědomé vztahy jedince k hodnotě, tedy hodnotící vztahy, které jsou spojeny s jeho připraveností k jednání, a to ke kladné nebo záporné reakci na osoby a bytosti, předměty, situace, na celé třídy objektů. Postoje mají svou složku kognitivní, emotivní

a snahovou. Příznačné je, že se vytvářejí individuální systémy postojů, z nichž některé jsou centrální, pro jedince mimořádně důležité, jiné jen okrajové, málo diferencované a málo významné. Zobecnění centrálních, důležitých postojů vytváří osobní ideologii, životní filozofii jedince, jeho osobní krédo. Mnohdy ovšem bývají od sebe oddělitelné postoje politické, náboženské (např. v boha věřící komunista, jehož politický názor je založen na filozofickém materialismu), umělecké či vědecké.

Jako zdroje vzniku postojů se uvádějí:

- osobní zkušenost, která vzniká v procesu uspokojování potřeb,
- sociální komunikace a sociální zkušenost, spojená s přebíráním hotových postojových schémat, nápodoba modelů, s nimiž se jedinec ztotožňuje,
- institucionální faktory, jako je ideologie politických stran, církví, spolků a institucí, s nimiž se lidé identifikují,
- vliv primárních i sekundárních malých skupin, jako je rodina, třída, oddíl atp.,
- vliv kultury, kulturních vzorců (příslušníci křesťanské kultury bez ohledu na to, zda jsou věřící, mívají jiné postoje ke zvířatům než příslušníci kmenových společenství atp.).

V každém případě velkou roli hraje míra identifikace s nějakou komunitou nebo s jedincem a dále osobní zkušenost, zejména sociální komunikace a vztahy k druhým lidem. Obojí tvoří součást obsahu dramatické výchovy a stylu vedení skupiny a souvisí též s náměty a tématy, jímž se skupina věnuje, a s metodami práce.

Dramatická výchova může pozitivně působit i na specifický typ postojů, který představují stereotypy a předsudky. Stereotypy jsou postoje, které jsou předem dány jako šablony vnímání a posuzování. Jsou přebírány a udržovány tradicí a mohou být negativní i pozitivní. Jako předsudky se označují nepřátelské postoje, antipatie vůči určitým skupinám nebo jedincům, které mají iracionální charakter, a proto odolávají racionální argumentaci a vedou k negativnímu jednání. Lépe než argumentací a slovním působením se dají stereotypy, a zejména předsudky ovlivnit praxí, zkušeností, zejména analogií, která nepoukazuje na nepřiměřenost nebo neoprávněnost stereotypu a předsudku přímo, ale zprostředkovaně, skrze pochopení obdobné situace, vztahů a osob vzdálených v čase nebo prostoru (viz pojem „brotherhood“, tj. bratrství či bratrstvo, D. Heathcoteové). Na vzdálené situace, osoby a vztahy je snadnější

podívat se objektivně, bezpředsudečně a pochopit podstatu věci, odpoutat se od úzce subjektivních pohledů a konkrétních jednotlivostí.

Zájmy charakterizuje vztah k poznávání, a to výběrovému, dlouhodobá pozornost zaměřená na nějaký objekt, obor lidské činnosti, trvalější zaujetí nějakým poznáváním. Může to být ryze praktická činnost, např. sběratelství, koníčky (hobby). Ale i praktické aktivity mohou mít svou stránku teoretickou, intelektuálně poznávací. Dramatická výchova svou nabídkou aktivit může vést a zpravidla také vede k vytváření zájmů v oblasti umění, nejčastěji divadla a literatury, ale také k častějším návštěvám různých kulturních podniků (divadla, koncerty, výstavy apod.), k soustavnému čtenářství. Zařazování námětů z jiných oblastí ale může někdy vzbudit i zájem o jiný obor nebo vědeckou či praktickou oblast. Zájmy jsou důležitým momentem socializace, neboť upoutávají pozornost dítěte a dospívajícího a nepřímou tak omezují vlivy sociálně patologických aktivit a jevů (drogy, kriminalita, alkoholismus, účast v asociálních nebo agresivních společenstvích, extremismus apod.).

Motivace

V pozadí postojů, zájmů i veškerého chování a jednání člověka stojí motivace, tj. psychologické důvody lidského chování. Je to aktivace, příčina změn a zaměřenosti chování, důvody rozhodování. Základem motivace jsou potřeby, tj. prožitek nějakého nedostatku spojený s tendencí tento nedostatek odstranit. Vedle biologických potřeb, vyvolaných nedostatkem potravy a vody, vzduchu, spánku, přiměřené teploty, sexuálního uspokojení apod., jichž se dramatická výchova může dotknout jakožto tématu, ale nemůže je přímo uspokojovat, existují i další biologické potřeby, které dramatická výchova uspokojovat může a má. Patří k nim potřeba pohybu, a to zejména u malých dětí, předškolních a mladších školáků, u nichž je tato potřeba velmi vysoká a navíc školou zpravidla potlačovaná. Dominantní jsou ovšem speciálně lidské potřeby – sociální a psychologické. Jde o potřebu sociálního zázemí, potřeby někam patřit a být akceptován pro sebe sama, potřeby týkající se sebeuplatnění, potřeba respektu, uznávání osobní hodnoty, potřeba úspěchu a vyrovnávání se s neúspěchem, potřeba přátelství a opory, pomoci druhých i druhým, potřeba lásky, potřeba sebeprosazení, bezpečí, potřeba hry a aktivity, intelektuální potřeby poznávání, uspokojování zvědavosti.

V této souvislosti je nutné zmínit i agresivitu, která je v kultivované formě a v jisté míře přítomna u každého zdravého jedince jako základ pro sebeprosazení (kultivovanou formou sebeprosazování je asertivita). U dětí se může i při dobrém výchovném vedení objevovat v situacích frustrace (zklamání, odepření uspokojení nějaké závažné potřeby). To se pak projevuje v slovních konfliktech nebo fyzických útocih, šikaně, vandalismu apod. Dramatické aktivity se nemají těmto jevům vyhýbat a zastírat je. V dramatickovýchovné práci lze nastolit témata, která je obsahují, a lze hledat způsoby kultivace agresivity. Jiným způsobem, jak agresivitě čelit, je uplatnění velmi energických pohybových aktivit, včetně bojů, tj. jejich začlenění do souvislostí, s příčinami i důsledky, a založené na práci s imaginární zbraní, která nedovoluje skutečný kontakt hráčů.²⁰ Dramatická výchova tu dokonce může velmi výrazně přispět k řešení konfliktů a šikany.

Sociální skupina a styly vedení

Sociální potřeby lze shrnout jako potřebu sociální sounáležitosti na jedné straně a sebepoznání a sebeúcty na straně druhé. Tyto specificky lidské potřeby může dramatika uspokojovat ve značné míře, a to již faktem sounáležitosti se skupinou, v níž je jedinec akceptován. Závažným prvkem uspokojování sociálních potřeb je demokratický styl vedení, založený na respektu ke každému jedinci a zájmu o něj. Mnohé z těchto potřeb uspokojuje uplatnění dramatických metod, které umožňují úspěšné učení, a v neposlední řadě i témata, která jsou pro zúčastněné aktéry významná, tj. jsou pro ně jejich tématy, která je zajímají a která potřebují řešit a prokázat při tom své kompetence.

Divadlo a dramatická výchova patří svou podstatou k disciplínám skupinovým, založeným na kontaktu, komunikaci a mezilidských vztazích, tedy na fenoménech, jež zkoumá a osvětluje sociální psychologie. Sociální rozvoj tvoří spolu s rozvojem osobnostním významnou součást cílů dramatické výchovy, současně jistá míra socializace a sociability je podmínkou k účasti na těchto aktivitách, které je dále rozvíjejí, prohlubují

20 Brian Way věnuje tomuto tématu celou kapitolu ve svém *Rozvoji osobnosti dramatickou hrou* (2014, s. 181–194). Zabývá se jím také Jiřina Laitnerová ve své diplomové práci *Téma boje a násilí v dramatické výchově* (2002).

a obohacují a tím je dovádějí do podoby sociálně orientovaných kompetencí, významných jak pro divadelní umělecké aktivity, tak pro běžný život občana i mnohé profese.

Skupina, s níž se setkáváme v dramatické výchově, bývá u zájmových kolektivů (kroužky, soubory, ZUŠ) od samého počátku vztažná, to znamená, že její členové si ji volí dobrovolně, buď z vlastní iniciativy, anebo z podnětu osob blízkých (kamarádi, spolužáci, rodiče...). Tento fakt je velmi důležitý pro fungování skupiny, ale současně svědčí i o jisté míře kultivovanosti jedince či jeho prostředí, neboť obor dramatické výchovy není natolik široce populární, aby si jej účastníci volili z vnějších důvodů (tlak prostředí, snaha vyrovnat se druhým, móda, manipulace sdělovacími prostředky apod.). Jedinci do této aktivity vstupují na základě individuálního zájmu, byť někdy zprostředkovaného blízkým okolím, a pokud v průběhu aktivit zjistí, že jejich volba byla mylná, snadno odpadají.

Oproti tomu skupiny, které mají charakter skupin členských, např. v podobě povinného nebo povinně volitelného školního předmětu, charakter vztažné skupiny pro všechny členy od samého počátku nemají. Vzhledem k charakteru oboru však práce může být funkční a účinná jen v případech, že vedoucí dokáže z členské skupiny vytvořit skupinu vztažnou, tj. nabídnout taková témata, metody, osvojované kompetence, vybudovat takovou skupinovou strukturu a navodit takové klima, které povedou k tomu, že se se skupinou ztotožní všichni její členové a nebudou mít potřebu ji opustit nebo její činnost bojkotovat a narušovat.

Kromě výše zmíněných podmínek dobře fungující skupiny působí učitel/vedoucí na fungování skupiny a kvalitní osvojování sociálních kompetencí, včetně kvalitní komunikace, volbou stylu vedení. Tradičně se uvádí triáda stylu autoritativního, demokratického a liberálního. Jaroslav Řezáč ve své *Sociální psychologii* podává podobnější výklad stylů řízení a vedení. „V obecné rovině lze říci, že styl řízení může být v zásadě:

- A. integrující nebo dezintegrující
- B. nedirektivní nebo direktivní
- C. přímý (otevřený) nebo manipulativní
- D. tvořivý nebo rigidní (stereotypní, tradiční).“ (Řezáč, 1998, s. 177)

V dramatické výchově mají vzhledem k jejímu charakteru (viz kapitulu Pedagogika a dramatická výchova) dominantní pozici vždy první z uváděných dvojic, tj. styl integrující, nedirektivní, otevřený a tvořivý.

V praxi vedle nebezpečí stereotypu a podléhání tradici, zejména u méně kvalitních a kvalifikovaných pedagogů nebo u starších vyhořelých osob, může být překročena křehká hranice mezi otevřeným a manipulativním způsobem vedení. O manipulaci lze mluvit v těch případech, kdy pedagog působí na city a důležité potřeby svých svěřenců za účelem dosažení svých vlastních cílů a naplnění svých osobních potřeb, například jestliže pro inscenaci s dětmi volí dramaturgii, jevištní prostředky nebo metody, které neodpovídají cílům a potřebám zúčastněných dětí, ale děti na ně přistupují proto, že učiteli důvěřují, chtějí s ním udržet pozitivní vztahy, anebo proto, že je jim nabízena nějaká vnější výhoda (účast na přehlídkách, zahraniční zájezd atp.). K manipulaci může docházet i v případech, kdy vedoucí metody a témata osvědčená vynikajícím způsobem v práci s jednou skupinou mechanicky přenáší na skupiny další a snaží se je modelu, který se mu osvědčil, přizpůsobit.

V typologii způsobů řízení a vedení autoritativnímu stylu odpovídá u Jaroslava Řezáče styl, který nazývá „instrumentálně specialistický“ (Řezáč, 1998, 180). Dramatické výchově jakožto oboru tento styl nevyhovuje, protože je soustředěn na učitele a látku, na úlohy, je založen na přesných instrukcích, jak úlohy vypracovat, na hodnocení podle výkonů, na reprodukci látky, na kontrole a na omezené komunikaci podle pokynů učitele.

Další dva typy označuje J. Řezáč jako „instrumentálně expresivní nebo integrativní“ (typ B) a jako „expresivní nebo orientovaný na žáky“ (typ C). (Tamtéž, s. 181) V dramatické výchově mají své místo oba, jejich volba (či kombinace) závisí na situaci, tj. na cílech a skupině – jiná je situace v třídách ZUŠ, kde se shromažďují děti s cílem získat jistou sumu divadelních kompetencí, jiná ve skupinách povinné dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ a ještě jiná ve skupinách speciálně nebo sociálně pedagogických, kde dominují cíle osobnostně-sociální a socializační.

U typu instrumentálně expresivního (tradičně řečeno demokratického) se cíle přizpůsobují žákům, jsou respektovány jejich potřeby a osobní vztahy, učitel kombinuje autoritu, přesvědčování, doporučení a osobní vliv, poskytuje žákům pomoc, buduje na přirozené struktuře skupiny (vůdčí osobnosti ve skupině), podporuje diskuse, povzbuzuje, zajímá se o žáky nad rámec dané aktivity, využívá skupinového typu práce. Styl expresivní, orientovaný na žáky, staví do popředí cíle a potřeby žáků, uspokojení žáků ze sociálních vztahů a klimatu, pozitivní

prožitky výkonů. Učitel staví na přesvědčování, doporučení a osobním vlivu. Zdůrazňuje potřeby, zájmy a postoje žáků, povzbuzuje k osobním projevům, návrhům, otázkám a diskusím, zajímá se o žáky, kteří mají speciální potřeby, připouští, aby se do práce vnášela témata „zvenčí“, nesouvisející s obsahem práce nebo jej přesahující. Kromě toho, že existují skupiny, které se stylem vedení přiklánějí k té či oné variantě, nastávají v životě každé skupiny situace, kdy se styl částečně proměňuje. Při počátečních fázích přípravy inscenace zpravila dominuje přístup liberálnější, v závěrečných fázích, kdy je třeba práci dokončit a fixovat, dominuje typ B a v některých momentech může dojít až k autoritativnímu jednání učitele. Na žáky se učitel spíše orientuje také v počátcích práce, kdy se vytváří skupina a učitel potřebuje poznávat její členy, anebo v situacích, kdy se skupina z nějakých důvodů dostává do pracovních potíží a potřebuje se soustředit více na sebe a najít svou novou identitu. Při řešení problematických fází vývoje skupiny nebo na jejím počátku mohou učiteli pomoci některé techniky sociální psychologie, především sociogram anebo méně pracovně náročná a kdykoli proveditelná technika „hraného sociogramu“ v systému her a cvičení, někdy označovaná jako info-gram, umožňující okamžitě zjistit vztahy mezi členy skupiny, a dokonce ještě během hry některé z nich pozměnit v pozitivním směru. (Machková, 2015, s. 148–150)

Zásadní význam má v dramatické výchově výchovné klima a atmosféra. Na partnerském, demokratickém uspořádání mezilidských vztahů ve skupině (jak vztahů mezi učitelem a skupinou, tak mezi učitelem a jednotlivými žáky a také mezi členy skupiny navzájem), na stylu vedení skupiny i formách interakce uvnitř ní závisí kvalita práce a trvalost změn osobnosti jejích členů. Nejde tedy jen o zpříjemnění či usnadnění života skupiny, ale o klíčovou součást dramatickovýchovného působení.

Sociální kompetence

Ze sociálních kompetencí je v dramatické výchově klíčovou dovedností dovednost komunikovat, což je dáno tím, že divadlo je komunikace svou podstatou (viz kapitolu Divadlo a drama). V dramatické výchově jde o komunikaci přímou, tváří v tvář, a to dvoustrannou, se zpětnou vazbou, resp. o komunikaci dialogickou, event. skupinovou. O dvoustrannou komunikaci jde jak mezi žáky, tak mezi žáky a učitelem, a to v realu

i v rámci fikce (v roli). Monologické formy se v roli vyskytují rovněž, ale jsou v menšině. Je to komunikace jak verbální, včetně neverbálních složek sdělování (výraz), tak často i čistě neverbální komunikace, většinou v podobě pantomim. Dramatická výchova rozvíjí komunikační kompetence v několika směrech, a to jak po technické stránce (cvičení dechu, hlasu, artikulace, ortoepie), tak pokud jde o různé styly vyjadřování (dialog v roli), dovednost diskutovat, ale také pokud jde o obohacování slovní zásoby uplatňováním námětů a témat z různých oblastí života, umění a vědy i práci s literárními díly a zkoumáním a uvědomělým užíváním literárně hodnotného jazyka (např. v přednesu).

Souhrnem lze říci, že dramatická výchova v mnoha směrech významně přispívá k socializaci jedince, která podle M. Nakonečného znamená „[...] vrůst do určitého kulturního prostředí tak, aby v něm jedinec, jako osoba veřejná i soukromá, společensky obstál [...]“, a zajišťuje „minimalizaci jeho vnitřních i vnějších rozporů i lidských selhání“ (Nakonečný, 2003, 119). Což závisí na kompetenci k přiměřené a dostatečně bohaté komunikaci a na plnění sociálních rolí, na bezporuchovém sociálním fungování, na orientaci v stále složitějším životě v současném globálním světě při zachování základních hodnot humanity.

Vývojová psychologie v dramatické výchově

Vývojová psychologie poskytuje učiteli dramatické výchovy stejně jako kterémukoli jinému pedagogovi nástroje k pochopení situací učení a jejich odlišností u různých věkových skupin. Důležitým vodítkem pro posuzování a hledání hranic různých období dramatické hry a dalších v dramatické výchově uplatňovaných aktivit je teorie Piagetova. Jeho členění poskytuje orientaci vzhledem k uplatnění jak metod, tak námětů a témat v práci s dětmi. První období vývoje dítěte můžeme nazývat „obdobím ‚senzomotorickým‘, protože si v něm kojenec ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by dovolovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti“. (Piaget-Inhelderová, 1970, s. 15) V tomto období, kdy kojenec (do cca 18–24 měsíců věku) vychází jen z pohybů a vjemů, bez představ a myšlení, zřejmě žádná forma dramatických činností nepřichází v úvahu. Její kořeny či náznaky jsou vázány až na vznik sémiotické či symbolické funkce, která podle autorů spočívá ve schopnosti

„představovat si něco (,označovaný‘ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co ,označuje‘ a co slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd.“ (tamtéž, s. 46). Základem a podmínkou vstupu do role je oddálená nápodoba, tj. to, co J. Piaget s B. Inhelderovou popisují jako „vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. [...] Potom nastupuje *symbolická hra* či fiktivní hra...“ (Tamtéž, s. 47) Symbolická hra, tedy také zastoupení někoho někým, „vstup do bot druhého“, vstup do fikce, stávání se někým jiným, či jak jinak ještě lze opsat hru v roli, začíná vznikat někdy mezi 2. a 3. rokem, i když v této době dítě ještě nevstupuje do kontaktu s druhým a nedokáže uvědoměle hrát rolovou hru řízenou a vedenou pravidly, resp. dohodou se spoluhráči. Nicméně symbolická hra vzniká a v průběhu předškolního věku (zpravidla kolem 5. roku) je dítě schopno od svých spontánních symbolických her „na někoho“ přejít k vedené dramatické hře, často plynule od hry spontánní ke hře řízené. Symbolická hra je podle J. Piageta vrcholem dětské hry a má mimořádný význam pro socializaci dítěte tohoto věku: „Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla mu zůstávají cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. [...] Čím je dítě mladší, tím je jeho adaptace méně dokonalá. Je tedy pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí.“ (Piaget-Inhelderová, 1970, s. 50) Z toho pro dramatickou výchovu plynou dva klíčové závěry. Za prvé volba metod a námětů musí vycházet z dítěte, resp. z dětské skupiny, z jejích psychických potřeb a zájmů a nabízet jim vhled do situací, jevů a lidí, které si potřebují prozkoumat a pochopit. A za druhé: u J. Piageta je symbolická hra jakožto stupeň vývoje vázána na období do 7–8 let, kdy nastupuje etapa konkrétních operací. Ale v praxi dramatické výchovy symbolická hra pokračuje s obdobnými funkcemi, nadále je nutnost adaptovat se vyvažována asimilací skutečnosti k sobě samému, i nadále člověk potřebuje prostor „bez nátlaku a sankcí“, jen onen sociální svět starších osob už není elementární, ale stále složitější a detailněji členěný, i fyzikální svět přináší stále nové a nové překážky, výzvy a nároky, s nimiž není vždy jednoduché se vyrovnat. Symbolická hra, hra v roli, fikce svou funkci neztrácí ani v dalších obdobích vývoje.

Dále Jean Piaget člení vývoj na období konkrétních operací, které trvá zhruba od 7–8 let do 11–12 let, tedy do nástupu puberty, kdy jedinec od fáze konkrétních operací přechází k operacím formálním. Tento předěl je tedy významný pro volbu látek, námětů a témat, pro přechod od konkrétních, „hmatatelných“, navenek se projevujících momentů ke hře založené na logické úvaze, na pojmovém myšlení i na počátcích pochopení psychologie druhých. Do onoho přelomu se dítě zajímá o vnější projevy lidí, o jejich chování a jednání, teprve po tomto zlomu začne pátrat po motivech, po vnitřním pozadí vnějších projevů, i když není ještě vždy zcela schopno tyto motivy svou hrou v roli sdělit druhým.

Psychologie hry

Hra se v různých podobách a s proměnlivou intenzitou promítá do aktivit člověka po celý jeho život. V předškolním věku je převažující náplní času a u školáka je velmi důležitá, ale s věkem ustupuje záměrnému a vědomému učení. Postupně se stává záležitostí diferencované volby různých typů her.

Roger Caillois (1998) rozlišuje čtyři základní typy her. 1. Soutěživá hra čili zápas – „agon“ – dává na počátku stejnou šanci všem a vyžaduje osobní výkon; patří sem zejména sportovní hry. 2. Hra založená na náhodě – „alea“ –, např. sázkové hry, ruleta, hra v kostky aj. 3. Hry, jejichž podstatou je závrát, jinak řečeno aktivity, které poskytují potěšení z rotace, pohybu, pádu, rychlosti, z porušení stability, adrenalinové sporty; R. Caillois je nazývá „ilinx“ a řadí sem mj. tanec a houpání. 4. Hru založenou na dočasném přijetí fikce nazývá R. Caillois „mimikry“, tj. zdánlivé přizpůsobení prostředí, podobání se jinému tvorů, rostlině či věci. Do této kategorie patří také divadelní a dramatické aktivity, hra v roli, kostýmování a maskování, tj. ten typ hry, který je v dramatické výchově nezastupitelný. R. Caillois rozeznává dále dva póly hry: na jednom je „skotačení“, tj. čirá radost a potěšení z aktivity, na druhém úsilí, šikovnost, přemýšlení, překonávání těžkostí a překážek. Dramatická výchova u menších dětí a začátečníků začíná zpravidla „skotačením“, ale postupně se proměňuje ve vědomou práci na sobě, rozvíjení kompetencí dramatického typu a v záměrné a uvědomělé učení se o životě i v záměrnou divadelní tvorbu.

Funkci hry v lidském životě definuje Johan Huizinga: „Podle formy [...] můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno

„jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se 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 přestavují za jiné.“ (Huizinga, 1971, s. 20) Tato definice hry obsahuje řadu prvků důležitých z hlediska dramatické výchovy.

Hra je činnost *svobodná, dobrovolná*, ve hře řízené a učitelem plánované se svoboda zajišťuje respektováním motivací a zájmů účastníků, výběrem takových témat, námětů, látek a metod, které mohou účastníci dobrovolně vzít za své, a dále právem ze hry odstoupit. Zajišťuje ji i fiktivnost, umělost situace, což znamená, že nehrozí skutečné důsledky, že ze hry nevyplynou sankce. Hra typu mimikry je vratná, napravitelná, výsledek hry lze korigovat jinou variantou téže situace a řešení nebo jej anulovat, rozšířit či variovat v reflexi. Na této variabilitě dramatické hry jsou založeny systémy, jako je divadlo fórum, ale třeba také psychodrama.

Hra je činnost *bez praktického účelu, nadbytečná, samoúčelná*, má smysl sama v sobě, důležitý je proces, ne produkt. „Není uložena fyzickou nutností a ještě méně mravní povinností. Hra není úkol. Člověk si hraje, když má ‚volno‘.“ (Huizinga, 1971, s. 15) Hra nepřináší žádný viditelný přínos, výsledek, zisk. Na rozdíl od práce nevzniká žádný hmatatelný nebo zpeněžitelný výrobek, i u profesionálně a komerčně využívané hry (sportovní hry, divadlo) je „produkt“ nehmotný, je jím sportovní výsledek (skóre, body, časy atp.) nebo katarze, vnitřní obohacení člověka (umění). Divák platí za možnost být pozorovatelem, pomyslným nebo částečným účastníkem procesu a vstupné také do značné míry reguluje počet diváků. Zajímavost procesu hry tkví ve faktu, že její průběh a výsledek není předem dán, působí v ní nevypočitatelnost, překvapení. Píše o tom Jiří Černý ve studii *Fotbal je hra*: „Každá hra obsahuje v sobě moment rizika a náhody. Napětí a poutavost hry je založena v tom, zda a jak se něco podaří, jestli ten dnešní zápas ‚prohrajeme‘ nebo ‚vyhrajeme‘...“ (Jiří Černý, 1968, s. 91)

Jestliže hra není předváděna druhým, na její podstatě se mnoho nemění, ale její „neužitečnost“, samoúčelnost, ono „jen tak“ budí v nezavěšených pozorovatelích dojem, že na hře nezáleží, a vede je k podceňování „neviditelného“ vlivu hry na lidskou psychiku. Rodiče nebo učitelé

jiných předmětů často podceňují dramatickou výchovu, protože jakoby nemá praktický přínos. Změny v osobnosti hráčů a jejich sociabilitě nejsou měřitelné obvyklým způsobem (např. školní klasifikací) a nevytvářejí konkrétní kompetence pro konkrétní profesi, obor vědy či techniky, jen u některých jedinců se promítají do kompetencí pro výkon umělecké tvorby.

Hra má *vlastní prostor a čas*, které jsou vyděleny z reálného života. V dramatické hře se „pravidla“ určují většinou jen vzájemnou dohodou hráčů nebo nějakou technickou či organizační pomůckou (zvuk jakožto časový předěl, předměty ohraničující prostor atp.). Tato konvence je domluvená a pro toho, kdo ji dobrovolně přijal, je závazná. Kdo nedodržuje pravidla, kazí hru a bývá z ní vyloučen, protože hra přestává fungovat. S tím také souvisí *vážnost hry* jakožto její základní pravidlo: „Hra musí být hrána jako plná, naprosto hodnověrná, krutě vážná skutečnost, má-li být opravdu krásnou hrou. Její hráči ji musí nejen hrát, nejen umět, nejen *předvádět*, ale doslova *žít* jako život, musí ji brát jako něco smrtelně opravdového...“ (Jiří Černý, 1968, s. 77) Proto se v dramatické výchově často mluví o „pohroužení“ do hry, o „budování víry“, tj. o Stanislavského „kdyby“, které se v optimálním případě stává „magickým kdyby“, tj. tím „kdyby“, které funguje okamžitě, intuitivně, bez přípravy. Jde o vážnou a plně zaujatou práci s „danými okolnostmi“, která umožňuje velmi konkrétní a často i detailní a přesnou představu situace, v níž hra probíhá. Toto „pohroužení“, „víra“, „kdyby“ a „dané okolnosti“ jsou klíčovým pravidlem dramatické hry.

S hrou souvisí podle J. Huizingy také *tajemství nebo přestrojování za jiné*, tedy vstup do role, kostýmování a maskování. Přitom role může být jen naznačena, kostým a maska mohou být zástupné, náznakové či jen pomyslné (imaginární). Tajemství ovšem velmi úzce souvisí s dramatickostí, s řešením rozporů a konfliktů, se zkoumáním života a objevy o něm učiněnými.

Divadlo a hru spojuje souběžné vědomí skutečnosti i fikce a pohroužení do fikce. Divadlo má s hrou společné „jako“ a „kdyby“, hra je také pro dítě cestou k dramatu – malé dítě je schopno zcela spontánně do hry vstupovat a zase z ní vystupovat, pohroužit se do ní, aniž ztratí povědomí, že je to „jenom“ hra. U starších dětí, dospívajících a dospělých lze tuto schopnost vědomě a záměrně navodit, uzavřít dohodu na základě jejich zájmu o lidské jednání a schopnosti nápodoby a zobrazování.

Fikce a herní dovednosti

Fikce, fiktivní situace, hra „kdyby...“, jinak řečeno symbolizace úzce souvisí s fenoménem hry i s tvořivostí – člověk si vytváří nový, jiný, ne-reálný svět, vztahy, postavy a situace, v jejichž rámci jedná. Odpoutání se od reálné situace má pro výchovu podstatný význam. Silva Macková užívá termín „symbolická situace“ a charakterizuje ji jako „celou širokou škálu situací, ve kterých může dojít k jednání, spojenému s prožitkem“ (Macková, 1995, s. 23). Tato situace může, ale nemusí být dramatická, důležité je, aby v ní mohlo nastat jednání „jako“ a aby umožnila vyjít a sdělit téma. Podle S. Mackové záleží zvláště na fiktivnosti. Ztrácí-li se fiktivnost, vstupuje-li do hry realita hráčů, je nutné aktivitu ukončit. Fikce, jinak řečeno symbolická funkce, se uplatňuje i v simulaci, tj. v těch případech, kdy hráč zůstává sám sebou, ale jedná, „jako“ by byl v jiné než své skutečné situaci (k simulaci viz dále). Fikce rozšiřuje okruh zkušenosti, do níž hráči vstupují, za hranice jejich reálného života, v dramatické hře je možné se pohybovat neomezeně v čase i v prostoru a nastolovat nejrůznější situace, i takové, které hráč nikdy nebude mít příležitost zakusit. To usnadňuje sebepoznání, uvědomování si svých možností i hranic a prozkoumávání svých tužeb i obav. Fikce hráčům poskytuje bezpečí a to jim umožňuje jednat tak, jak by v životě nejednali – neuměli, nesměli nebo nedokázali. Ve hře nehrozí skutečné následky a vše lze vrátit, změnit a řešit jinak. Fikce dále dovoluje odstup od situace, od námětu a tématu – co v životě vyvolává silné emoce, a co tedy člověk vnímá subjektivně, to jest i nekriticky, to ve hře lze nahlédnout objektivně a věcně a hledat objektivně nejvhodnější řešení.

Silva Macková používá pojmy „herní jednání“, „herní situace“ a „herní dovednosti“. Herní jednání je v jejím pojetí „jednání v herní (tedy fiktivní) situaci. Herní především zdůrazňuje fakt, že nejde o situaci reálnou, ale o situaci ‚jako, jakoby‘, poskytující prostor pro zažívání, experimentování, zkoušení, prověřování.“ (Macková, 2004, s. 37) „Herní situace“ je příznačná pro interní dramatickou hru bez diváků; přihlížejícími se mohou stát členové skupiny, kteří sledují skupinové aktivity svých spoluhráčů. S. Macková v této souvislosti uvádí, že jde o moment, „kdy si někdo přestane hrát a začne hrát“ (tamtéž, s. 37). Podstatné je tu ono rozlišení „hrát si“, které poukazuje ke hře, a „hrát“, které poukazuje k jevišti, k divadlu. U „herní situace“ zdůrazňuje S. Macková „[...]

spontaneitu, svobodu jednání, experimentování, řešení problémů [...] s možností odmítnout nepřijatelná řešení a hru variovat, opakovaně experimentovat v jejím rámci. Ono „jako, jakoby“ ovšem neznamená, že zážitky z jednání v herní situaci nejsou reálné. Jedině tak totiž mohou přinášet novou zkušenost.“ (Tamtéž, s. 38)

Pojmy „herní jednání“, „herní situace“ poukazují na rozdíly mezi divadlem a dramatickou výchovou, tj. činností, která má s divadelním uměním společné podstatné rysy, které lze souhrnně označit jako dramatickost, ale liší se od něho zacílením na samotné aktéry, a tedy i absencí diváka, jenž vyžaduje zaměření mimo skupinu hráčů. Cílem „herního jednání“ v „herní situaci“ je získání zkušenosti na základě vstupu do fikce, prostřednictvím obměn situací a jednání v jejich rámci. Má-li ovšem hráč získat zkušenost z určité situace, je nutné, aby se „herní situace“ co nejvíce blížila svému modelu, tj. podobala se v maximální možné míře obdobné situaci v realitě, a to zejména v rovině jednání. Josef Valenta v souvislosti s touto vlastností dramatické hry odkazuje na psychologické definice, tj. na „význam rolové hry jako metody zaměřené na reálné fungování jedince a skupiny v síti sociálních vztahů“ (Valenta, 1995, s. 30). Kvůli tomu „herní situace“ musí zůstat „napodobením skutečnosti“. Její nahrazení tím typem stylizace, který představují např. lidové hry a další hry s pravidly, poskytuje zkušenost odlišnou, realitě oddálenou, a to přesto, že v nich zpravidla najdeme jakýsi základ reálné situace (např. honička – zobrazení vztahu pronásledovatele a pronásledovaného). V této stylizaci se člověk chová jinak než v té, která dala hře základ, ten totiž při běžném provozování zaniká. Nalezen a obnoven může být tehdy, jestliže je v ní vědomě hledán a odkrýván takovými proměnami jednání, které ji vracejí k reálnému předobrazu oné lidové hry (hry s pravidly), jestliže ji tematicky a dějově či stanovením charakterů motivujeme a rozvíjíme směrem k obnovení situace a jednání.

S. Macková používá dále pojem „herní dovednosti“, uplatněný mj. ve výčtu kompetencí získávaných v předmětu dramatická výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. K herním dovednostem patří schopnost uzavírat a dodržovat dohodu mezi spoluhráči, schopnost rozlišovat mezi realitou a fikcí, spontánnost jednání, využívající „svobody pohrávat si se skutečností, přetvářet ji“ (Macková, 2004, s. 63). K herním dovednostem patří vstup do role a její udržení, vytváření struktury „herního jednání“, schopnost jednat v „herní situaci“

spontánně a pravdivě a při dodržení herních pravidel tvořivě. Je to dále dovednost zaměřit „herní jednání“ na ohnisko dění a na řešení problému, jehož nositelem jsou, jak to S. Macková pojmenovává, „herní role“, ochota podřídit se zájmům celku, provádět reflexi a sebereflexi (tamtéž, s. 63). Patří sem okruh schopností a dovedností, které se kryjí se schopnostmi hereckými či se jim blíží, ale navíc je tu i ono zaměření na ohnisko aktivit, resp. na jeho téma, a dovednost řešit problémy (za většinu herců je řeší autor a režisér) a k tomu navíc reflexe tématu, problému, děje, postavy, jednání postav i sebereflexe, nejen pokud jde o zvládnutí dovedností a seberozej, ale hlavně pokud jde o postoje k „herní situaci“.

7 Umění a humanitní vědy a dramatická výchova

Učivo neboli učební látka je to, čemu se v daném předmětu učí, souhrn osvojovaných kompetencí, tj. vědomostí, dovedností a postojů spojených v přirozeném celku. V učivu dramatické výchovy jsou v souladu s jejím interdisciplinárním charakterem transformovány jednak dramatické a divadelní prostředky, metody a techniky společně s poznatky psychologie, jednak společenské vědy, témata a náměty uměleckých děl. Učivo dramatické výchovy je obsaženo v některých školních dokumentech, jako je RVP, dokumenty středních pedagogických škol či základních uměleckých škol, programy některých vysokých škol. Najdeme je ve skriptech a učebnicích pro vysoké školy nebo pro praktické kurzy a dalších publikacích a příručkách a dále v mnoha záznamech nebo návrzích pro praxi a z praxe, v mnoha diplomových a bakalářských pracích, záznamech projektů atp. atp.

V různých fázích vývoje dramatickovýchovné práce a v různých formách dramatické výchovy však často bývají v popředí buď osobnostně-sociální kompetence, anebo témata, náměty, věcný obsah poznávání života a světa, jinak řečeno „*situace a problémy jako učivo*“ (Valenta, 1995, s. 30). V dramatické výchově se hráči učí o druhých, které potkávají tváří v tvář, i o sobě samém, o problémech lidských skupin, tj. rodiny, obce, národa, státu, profesí, zájmových skupin, o institucích a organizacích; o vývoji člověka a lidstva a o globálních problémech; zprostředkovaně a částečně i o hmotném prostředí, kulturním i přírodním, v němž lidé žijí.

Obsah dramatické výchovy může vytvořit životní praxe jejich účastníků, jejich vlastní reálná zkušenost, ale také zkušenost druhých, které osobně znají, o jejichž osudech a vztazích k druhým se dozvídají v úzkém kontaktu s nimi. Bohatá na témata může být i zkušenost zprostředkovaná masovými médii, a to jak ve formě konkrétních lidských situací (např. reportáže o zajímavých osobách a aktivitách), tak ve formě postojů, hodnot, názorů a důsledků lidského chování projevujících se v politice. Tento jakoby syrový, nefiktivní materiál, získávaný přímo z reality nebo zprostředkovávaný dokumentací (např. filmovou, zvukovou apod.) co nejbližší

realitě, se zdá být pro žáky nejvýznamnější. Potíž je v tom, že čím je zkušenost hráči blíží, tím je vnímána subjektivněji a tím méně od ní hráč dokáže odstoupit a přijmout objektivní řešení problému. Proto zdroje odlehle bezprostřední hráčově zkušenosti nabízejí možnost dospívat k proměně postojů, k objektivnějším, a tedy také tolerantnějším závěrům a poznatkům, jestliže v nich ovšem nacházíme „významnost“ pro hráče, ono heathcoteovské „bratrství“, spojující situace námětu se situacemi, jež hráč prožívá a řeší ve skutečném životě.

Umělecké obory

Nejbohatším zdrojem témat a příběhů, postav, situací a dějů je umění. Umělec „vidí“ to, co běžným pozorovatelům uniká, vybírá z reality ty její stránky, které dovolují zaostření na určité téma, vytvářející sdělení, nový a neobvyklý pohled na běžně známé věci, volí to, co „budí úžas“. Nabízí tedy odstup, sdělení významu a skrze něj objektivitu pohledu na reálný život, na čemž nic nemění fakt, že umění je vždy subjektivní a subjektivně vnímané, protože je osobité a neopakovatelné. A právě tato „dvoupólovost“ umění, která nabízí jak jistou sumu věcného poznání, tak možnost jeho subjektivních výkladů, přináší dramatické výchově látky problémové a vybízející k řešení a k utváření postojů. Uplatňování námětů z uměleckých děl umožňuje zdůraznit v dramatické výchově estetickovýchovou složku, rozvíjet estetické cítění, vést účastníky k hlubšímu a citlivějšímu chápání umění, a to jak ve smyslu citlivého a zasvěceného vnímání a přijímání uměleckých děl, tak k tvorbě, ať už profesionální, anebo amatérské.

Nejbohatším zdrojem námětů, dějů, postav, situací a témat je **literatura** a z ní je nejvydatnějším zdrojem příběhů epika, i když ne bez výjimky a jedině ona. Literatura jako východisko dramatické práce má nezanebatelnou praktickou výhodu: vedoucí a učitelé v této oblasti se stávají autory, dramaturgy i dramaturgy účelově, ne z vnitřního puzení tímto způsobem se vyjadřovat a oslovovat druhé. Literatura jim tedy nabízí usnadnění, ale také zkvalitnění práce tím, že přináší hotové postavy, situace, děje a témata, že je v ní obsažena filozofie, morálka, které lze přijmout nebo podle pedagogického záměru obměnit či přetvořit.

Vzhledem k charakteru dramatickosti je důležitým prvkem učiva dramatické výchovy příběh jakožto sled událostí založených na lidském jednání. Lidský příběh je to, co člověka zpravidla nejvíce zajímá – osudy

lidských bytostí jsou také proto mimořádně důležitým obsahovým prvkem veškerého umění, lze tedy předpokládat, že se poměrně snadno najdou příběhy obsahující prvek významnosti pro hráče. Příběhem v dramatické výchově se zabývá Irina Ulrychová: „Teprve v příběhu [...] dostávají jednotlivé situace svůj plný význam. [...] příběh umožňuje sdělit téma v jeho jisté úplnosti a komplexnosti“. (Ulrychová, 2007, s. 10) Příběh je základem zkoumání lidské zkušenosti dramatickými metodami, poskytuje dramatické výchově problémové situace k řešení, možnost uvědomovat si životně cenné postoje, odpovědnost jednání, morálku. Literatura zprostředkuje hráčům možnost vstoupit i do „velkých příběhů“. Jejich přední znalec i tvůrce J. R. R. Tolkien o nich v dialogu Froda se Samem v *Pánu prstenů* ve svazku *Dvě věže* říká, že si je jejich aktér nevolí, ale spadne do nich, je to jeho cesta a má možnost se v kritickém bodě, jaký Frodo se Samem právě prožívají, obrátit a jít zpátky, ale pak by se na ně zapomnělo a nebyl by příběh. „Slýcháme jen o těch, kdo šli pořád dál...“²¹ Jsou to ti, kteří budí úžas a kteří jsou nositeli morálky, neboť jim jde o to, co je nejdůležitější.

Při posuzování výběru literárních děl pro dramatickou práci je důležitým vodítkem Wayovo „Začněme tam, kde jsme“ (název jedné z kapitol jeho knihy *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*), tj. je žádoucí vycházet z daného stavu skupiny a jejích členů, z jejich potřeb a zájmů i stupně vývoje. Jako možné východisko proto lze zahrnout do úvah o látce i poznatky plynoucí ze záliby hráčů v uměleckých dílech podprůměrných nebo brakových, neboť je to cesta, jak zjistit a analyzovat prvky, které jsou příčinou obliby podprůměrných literárních předloh u dětí a dospívajících. Často to bývá některá z důležitých hodnot, jako je přátelství, soudržnost rodiny, záchrana druhých, odpor proti zlu, tedy ty hodnoty, které se najdou neméně často v umělecky nesporné literatuře, ale které v ní často přehlédneme kvůli nějakému předsudku (např. že pohádka je jen pro malé děti, že hrdinská epika je jen o fyzickém boji atp.). Na druhé straně ne každá umělecky hodnotná literatura nabízí nosný příběh, hratelné postavy, dramatické situace nebo situace aspoň potenciálně dramatické, téma „významné“ pro danou skupinu. Jinak řečeno literární kvality samy o sobě nejsou zárukou využitelnosti v dramatické výchově.

21 TOLKIEN, John Ronald Reuel. *Pán prstenů: II. Dvě věže*. 2. vyd. Přel. Stanislava POŠUSOVÁ. Praha: Mladá fronta, 1993, s. 313.

Další z hlavních kritérií vhodnosti literárního díla pro dramatickou výchovu je jeho založení na jednání, na akci, na vnějších dějích, ne na vnitřních motivacích, psychologických rozporech, konfliktech a vnitřních protikladech. Psychologický román, rozvíjející se od 19. století, se zajímá o vnitřní život postav, který staví výše než vnější motivaci, dominující literatuře od starověku a středověku do 16.–17. století. Charakter starší literatury je příčinou toho, že jsou některé její oblasti a žánry pro dramaturgii nejpodnětější a nabízejí nejvíce možností využití. Tyto žánry starší literatury nepracují s vnitřní rozporností postav a složitostí problémů, typickou pro moderního člověka, proto jsou vhodné pro děti a dospívající, jimž umožňují orientaci ve světě hodnot, v etice, v sumě lidských postojů, v příčinách a důsledcích lidského jednání. Nekladou také nároky na psychologičnost hrového jednání.

Dalším zdrojem námětů je **divadlo**, resp. **dramatická umění**, včetně loutkového divadla, opery a muzikálu, pantomimy, baletu a scénického tance i filmu. Stejně jako literatura nabízí divadlo příběhy jak hotové a vhodné k převzetí bez zásadních změn, tak k volnému zpracování, k vynětí některých motivů, postav či situací a také k interpretaci hotových dramatických textů. Lze využít některé dramatické texty přímo, ale existují i převyprávění příběhů Shakespearových her (Eva Vrchlická, Charles a Mary Lambovi, Vladimír Hulpach) nebo podobná převyprávění her Tylových, oper apod. Využití dramatických děl posiluje u hráčů chápání specifik divadelní komunikace, divadelního tvarování, některých principů a postupů či pojmů a divadelněhistorických vědomostí.

Zdrojem látek, témat a námětů mohou být i další druhy umění. Z **výtvarných děl** jsou to obrazy, malby i grafiky, sochy, fotografie, architektura, poskytující buď situaci, postavu, anebo výchozí, vrcholný či závěrečný bod příběhu, prostředí navozující představu nějaké situace či děje, to vše v značně velkém rozsahu lidských dějin i míst. **Hudební díla** jen vzácně nabízejí konkrétní dějové prvky (např. Musorgského *Obrázky z výstavy*), ale velmi významně mohou působit při navozování nálady a atmosféry, z níž se situace odvine. Vedle této motivační funkce může mít hudba ještě funkci doprovodnou, a to jak u práce založené na příběhu, tak u jednotlivých her a cvičení, zejména tam, kde je důležitá práce s rytmem.

Humanitní vědy

Z vědeckých oborů je jedním z nejbohatších zdrojů situací, dějů a příběhů jednotlivců, skupin, etnik a národů **historie**. Vědecká i populární naučná díla, učebnice, umělecká literatura s historickou tematikou (historický román a povídka) obsahují látky týkající se všech stránek lidského života, nejrůznějších variant mezilidských vztahů, hodnot, postojů, myšlenek. Obecné lidské vlastnosti a vztahy se v historii konkretizují v podobách odlišných od současného života a tento odstup, ozvláštnění dobou a mnohdy i vzdáleností míst a odlišností životních způsobů, umožňuje v dramatické výchově nahlédnout život a lidi věčně, bez osobních, emocemi ovlivněných zábran a myšlenkových stereotypů. Bohatým zdrojem námětů pro dramatickou výchovu je tzv. historie všedního dne, která zachycuje různé stránky života, reálie různých dob a poskytuje konkrétní představu o různých podobách života. Obsahuje i látky týkající se různých zemí a kultur a přispívá tak mimo jiné k pochopení jevů geografických a antropologických. Speciální odvětví historických látek tvoří dějiny kultur a historie umění a životopisy významných osobností. Vedle velkých historických událostí, které zpravidla tvoří tradiční látku dějepisné výuky (války a bitvy, politické systémy a revoluce atp.), a osobností národního nebo i širšího, celoevropského či celosvětového významu (vládcové, státníci a politici) je látka pro dramatickou výchovu obsažena i v místní historii – v historii měst, regionů, významných staveb, místních osobností. Tyto látky lze také spojovat s náměty pověstí a legend. Velmi často je tak možné spojovat látku historickou a krásnou literaturu.

Zdrojem učiva dramatické výchovy v tomto okruhu je i **sociální a kulturní antropologie**, zejména její subdisciplíny etnografie a mytologie.

Sociologie (v jiné poloze i dříve zmiňovaná sociální psychologie) zkoumá společenské vztahy, procesy v různých oblastech a sférách lidského života, vztahy člověka, přírody a kultury. V práci s dětmi a mládeží jsou mimořádně důležité poznatky o rodině, ale také o obci, regionu, státu, o veřejném mínění, o moci, davovém jednání a o vlivu médií, o společenské manipulaci, demokracii a totalitě, institucích a organizacích, o vztahu člověka k práci a k volnému času, o sociálních změnách a zvraťtech a v neposlední řadě o společenské patologii (kriminalita, závislosti, vandalismus, násilí). Zde lze najít množství témat, i když většinou ne v podobě hotového příběhu, spíše ve formě souhrnu zjištění (statistika) či

výkladu určitých jevů. K sociologii můžeme přiřadit i **politologii**, která se zabývá formami moci a vládnutí, jejich systémy a fungováním.

Univerzálnost dramatické výchovy umožňuje přejímat náměty z různých školních předmětů, ale také využívat dramatické metody ve vyučování určitých vzdělávacích okruhů (dějepis, občanská a rodinná výchova, jazyky, literatura), inspirovat se průřezovými tématy RVP, která nabízejí látku týkající se občanství a demokracie, evropských a globálních souvislostí, výchovy multikulturní a environmentální, mediální. Nabízí se učivo o typu kultury, v níž žáci žijí, ve srovnání s jinými kulturami (náboženství, ideologie, společenská zřízení), s nimiž se setkávají nebo mohou setkat, o soužití kultur, o globálních problémech lidstva, jako je migrace ekonomická a politická, uprchlictví a přistěhovalectví, chudoba versus bohatství, zdraví a pandemie, občanské války, terorismus, nacionalismus, xenofobie, rasismus, stárnutí lidstva, ale na druhé straně také soucítění, dobročinnost, pomoc druhým v nouzi, spravedlnost a právo.

Některá témata nabízejí i **vědy přírodní**, ale v nich jsou zdroje relativně omezené, neboť jejich jádrem není lidské jednání. Lze však využívat životních osudů významných vědců a vynálezců, některá témata ekologická, poznatky o vlivu objevů, vynálezů a osobních přínosů vědců na život člověka (rozdíly v životě lidí, jejichž dopravu zajišťovala tažná zvířata, lidí dopravujících se vlakem, auty, letadly, v komunikaci pomocí posílů, pošty, telefonu, elektroniky atd.).

Dramatická výchova je, pokud jde o volbu témat, námětů, příběhů a předloh univerzální a eklektická. Vybírá si odkudkoli, bez pevné vazby na některou vědní či uměleckou oblast. V tomto smyslu se současná dramatická výchova shoduje s pojetím Komenského – nabízí prostředky, které mohou sloužit učení v různých oblastech, a naopak čerpá ze všech oblastí pro svou činnost.

Literatura

- ARISTOTELÉS. *Poetika*. Přeložila Julie NOVÁKOVÁ. 5. vyd. Praha: Orbis, 1962. 96 s.
- BECHYŇOVÁ, Lada. *Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce*. Praha, 2000. 102 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- BERNARD, Jan [= KOPECKÝ, Jan]. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 330 s.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. Oldřich SELUCKÝ. Praha: Portál, 1998. 248 s. Přel. z: *Théories contemporaines de l'éducation* [1990]. ISBN 80-7178-216-5.
- BEZDĚK, Zdeněk. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945*. Praha: Divadelní ústav, 1983. 180 s.
- BLAHNÍK, Vojtěch Kristián. *Světové dějiny divadla*. Praha: Ot. Štorch-Marien, 1929. 622 s.
- BLAHNÍK, Vojtěch Kristián. *Umění divadelní*. 2. vyd. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1946. 252 s. Ed. Knihovna divadelního prostoru. Řada C, sv. 14. Spisy Vojtěcha Kristiana Blahníka, sv. 1.
- BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina. *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*. Praha: Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 80-246-1082-5.
- BOLTON, Gavin. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979. 162 s. ISBN 0-5823-6137-0.
- BROŽOVÁ, Věra. Divadelní ochotníček: Hra ze života dětí v druhé polovině 19. století. In BLÁHOVÁ, Kateřina a PETRBOK, Václav (eds.). *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století: sborník příspěvků z 24. ročníku sympozia k problematice 19. století. Plzeň 4.–6. března 2004*. Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky v Praze, 2004, s. 320–330. ISBN 80-85778-43-2.
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 10. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2017. 28, 16, 218 s. ISBN 978-80-7068-015-5.
- BÜHLER, Charlotte. *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1918. 84 s.
- CACH, Josef; DVOŘÁK, Karel. *G[ustav] A[dolf] Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1970. 182 s. Ed. Z dějin pedagogiky.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé*. Přel. Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 216 s. Přel. z: *Les jeux et les hommes* [1958]. ISBN 80-902482-2-5.
- CÍSAŘ, Jan. *Člověk v situaci*. 2., rozš. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze (Nakladatelství AMU), 2016. 196 s. ISBN 978-80-7331-382-1.
- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 132 s. ISBN 978-80-7464-204-3.

- CLARK, Jim; DOBSON, Warwick; GOODE, Tony; NEELANDS, Jonothan. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Přel. Eva BUREŠOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s. Přel. z: Lessons for the Living: Drama and the integrated curriculum [1997]. ISBN 978-80-210-4580-4.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum; Praha: H & H, 1993. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČECHOV, Michail. *O herecké technice*. Přel. Zoja OUBRAMOVÁ. Praha: Divadelní ústav; Praha: DAMU, 1996. 134 s. Edice Světové divadlo. Přel. z: To the Actor [1953]. ISBN 80-7008-054-X.
- ČEPOŘANOVÁ, Drahomíra. *Cesty českého divadla pro děti a mládež*. 1971 [letopočet na titulní straně opraven na 1970]. Strojopis [uloženo v knihovně Divadelního ústavu]. 345 s.
- . *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky: Výběr z kritik od druhé poloviny šedesátých let 19. stol. do r. 1945*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972. 66 s. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 6.
- ČERNÝ, František aj. *Dějiny českého divadla I: Od počátků do sklonku osmnáctého století*. Praha: Academia, 1968. 428 s.
- . *Dějiny českého divadla II: Národní obrození*. Praha: Academia, 1969. 432 s.
- . *Dějiny českého divadla III: Činohra 1848–1918*. Praha: Academia, 1977. 660 s.
- . *Dějiny českého divadla IV: Činoherní divadlo v Československé republice a za nacistické okupace*. Praha: Academia, 1983. 708 s.
- ČERNÝ, Jiří. *Fotbal je hra: (pokus o fenomenologii hry)*. Praha: Československý spisovatel, 1968. 164 s. Ed. Otázky a názory, sv. 68.
- ČERNÝ, Václav. *Středověká dráma*. Přel. Laco NOVOMESKÝ. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1964. 188 s. Ed. Otázky umenia, zv. 38.
- ČORNEJOVÁ, Ivana. *Tovaryšstvo Ježíšovo: Jezuité v Čechách*. 2. vyd. Praha: Hart, 2002 [1995]. 264 s. ISBN 80-86529-30-4.
- DELONGOVÁ, Jindra; MACKOVÁ, Silva; SVOZILOVÁ, Dana. *Vezměte do ruky knihu: Dětská literatura jako inspirace pro dramatickou hru s dětmi*. Brno: Krajské kulturní středisko v Brně, 1988. 94 s.
- DELONGOVÁ, Jindra; MACKOVÁ, Silva; ŠTEMBERGOVÁ, Šárka. *K činnosti zájmových kroužků recitačně dramatických (Metodická příručka k práci recitačně dramatického kroužku)*. Praha: ÚDPM JF, 1984. 136 s.
- DEWEY, John. *O pramenech výchovatelské vědy: Autorisovaný překlad s dodatky o výchovných ideálech a filosofii výchovy podává J. Gvardian*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1947. 120 s. Ed. Ozvěny, knižnice filosofická a sociologická, sv. 4. Přel. z: The Sources of a Science of Education (Educational Aims and Ideals. Summary of Democracy and Education).
- . *Škola a společnost: tři přednášky, jež měl John Dewey*. Přel. Jan MRAZÍK. Praha: Jan Laichter, 1904. 100 s. Ed. Otázky a názory, sv. 10.
- DISMAN, Miloslav. *Cestou odpovědnosti: (Pokus o průzkum vlivu estetickovýchovného působení v DRDS při rozvíjení literárně dramatické tvořivosti dětí ve věku od sedmi do patnácti let v období od května 1933 do května 1969)*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1969. 84 s. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 2.

- . *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s. Ed. Učebnice středních odborných škol.
- DISMAN, Miloslav; KUBÁLEK, Vratislav. *Dětský přednes a dramatický projev*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 160 s.
- DOČKAL, Vladimír. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1983. 120 s. Ed. Pionierska knižnica.
- DOČKAL, Vladimír; MUSIL, Miroslav; PALKOVIČ, Vladimír; MIKLOVÁ, Jolana. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 184 s.
- DUDOVÁ, Kateřina. *Dětské divadlo na Podblanicku*. Praha, 2016. 168 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Přel. Jiří ČERNÝ a Věra KOUBOVÁ. Praha: Mladá fronta, 1992. 64 s. Edice Váhy, sv. 6. Přel. z: Oase des Glücks [1957], Der Garten Epikurs [1971]. ISBN 80-204-0224-1.
- FREYTAG, Gustav. *Technika drámy*. Přel. Móric Mittelman DEDINSKÝ; Ernest MARKO. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959. 312 s. Přel. z: Die Technik des Dramas.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Přel. Markéta BÍLKOVÁ. Praha: Columbus, 1997. 352 s. Přel. z: Emotional Intelligence. ISBN 80-85928-48-5.
- HARVAŘÍK, Josef. *Lidové školy umění*. Praha: SPN, 1966. 92 s.
- HEINIG, Ruth Beall. *Creative Drama for the Classroom Teacher*. 4. vyd. New Jersey: Prentice Hall, 1993. viii, 312 s. ISBN 0131896636.
- . *Improvisation with Favorite Tales: Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom*. Portsmouth: Heinemann, 1992. 136 s. ISBN 0-435-08609-X.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDRICH, Josef. Úvod. In: KOMENSKÝ, Jan Amos. *Výbor prací potockých*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překlad zrevidoval, úvod a poznámky napsal Josef HENDRICH. Praha: Dědictví Komenského, 1926. 228 s. Ed. Spisů Dědictví Komenského č. 262, Knihovna pedagogických klasiků, sv. 11. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 3, s. 5–36.
- HERÁKOVÁ, Darina. *Jindra Delongová, PIRKO a dramatická výchova*. Praha, 2004. 143 s., 139 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- HLAVSA, Jaroslav; LANGOVÁ, Marta; VŠETEČKA, Jiří. *Člověk v životních situacích*. Praha: Academia, 1987. 206 s.
- HLAVSA, Jaroslav; SEMRÁD, Jiří; VIEWEGH, Josef; JURČOVÁ, Marta; KOTÁSKOVÁ, Jarmila; BENEŠ, Jiří; CHOCHOLA, Rudolf; VÁCHA, Stanislav; HALÍK, Tomáš; DVOŘÁK, Karel; DOLEŽEL, Vratislav. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. Ed. Knižnice psychologické literatury. 240 s.
- HOMOLOVÁ, Monika. *Význam práce Miloslava Dismana pro dramatickou výchovu*.

- Praha, 1998. 63 s., 16 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- HORÁKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Listování Kaplickou čítankou: Ze zpravodajů Kaplických divadelních let 1979-1984*. Kaplice: organizační štáb KDL 1985; Praha: ÚKVČ, 1985. 226 s.
- HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla*. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ; Kaplice: organizační štáb KDL; Praha: STD, 1989. 72 s.
- HORÍNEK, Zdeněk. Divadlo a drama. *Amatérská scéna*. 1978, roč. XV, č.1, s. 7–8, č. 2, s. 10–11, č. 3, s. 5–6, č. 4, s. 8–9, č. 5, s. 5–6, č. 6, s. 4–5, č. 7, s. 5–6, č. 8, s. 7–8, č. 9, s. 7–8, č. 10, s. 5–6, č. 11, s. 4–5, č. 12, s. 7–8.
- . Herectví jako hra. *Divadlo*. 1970, roč. 21, č. 2, s. 1–8.
- HOŠEK, Otakar. *Náš soubor*. Praha: SPN, 1958. 236 s. 24 s. obr. příloh. Ed. Na pomoc učiteli.
- HYVNAR, Jan. *Herec v moderním divadle: vize, metody a techniky herectví 20. století*. Praha: Pražská scéna, 2000. ISBN 80-86102-07-6.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Mladá fronta, 1971. 228 s. Edice Ypsilon, sv. 13. Přel. z: Homo ludens [1938].
- CHALOUPKA, Otakar; VORÁČEK, Jaroslav. *Kontury české literatury pro děti a mládež: (od začátku 19. století po současnost)*. 2., přeprac. vyd. Praha: Albatros, 1984. 540 s.
- CHANCEREL, Léon; CHARBONNIER-JOLY, Hélène; SAUSSOY-HUSSENOT, Anne-Marie. „Jeux dramatiques“ dans l'éducation: introduction à une méthode. Paris: Librairie théâtrale, 1936. 184 s. Ed. Théâtre et pédagogie.
- CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. 88 s. ISBN 80-86856-03-3.
- ICHOVÁ, Eva. *Jiří Oudes a jeho přínos pro dramatickou výchovu*. Praha, 2005. 57 s., 41 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky. Díl II. Od renesance a reformace do konce století osmnáctého*. Sv. II. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1923. 424 s.
- . *Dějiny pedagogiky. Díl 3. Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého*. Sv. 2. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1924. 360 s.
- KASE-POLISINI, Judith. *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans: Anchorage Press, 1988. 236 s. ISBN 0876020287.
- KASÍKOVÁ, Hana. Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami. *Tvořivá dramatika*. 1995, roč. VI, č. 2, s. 24–28. ISSN 1211-8001.
- . *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Přel. Jiří KOTÁSEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 148 s. Přel. z: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

- KOLÁŘOVÁ, Daniela. *Květa a Jaromír Sypalovi – kde, kdy, jak a s kým*. Praha, 2001. 65 s., 3 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překl. revidoval a úvod i poznámky napsal Josef HENDRICH. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s. Ed. Pedagogické klasobraní, sv. 2.
- . *Diogenes kynik znovu na živu: školní hra o čtyřech dějstvích*. Přel., úvodem a poznámkami opatřil Josef HENDRICH. České Budějovice: Jan Svátek, 1920. 72 s. Ed. Svátkovy školské příručky, sv. 11.
- . *Jana Amose Komenského vlastní životopis*. Přeložil Josef HENDRICH. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva čsl., 1924. 132 s.
- . *O sobě*. Soubor textů shromáždili, české edičně připravili, latinské přel. a starší překlady zrevidovali Amedeo MOLNÁR a Noemi REJCHRTOVÁ. Praha: Odeon, 1987. 380 s. Ed. Klub čtenářů, sv. 579.
- . *Schola ludus: Předmluva ke scholarchům*. Přel. Jaromír ČERVENKA. In MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 3, s. 12–22.
- . *Škola na jevišti*. Přel. Josef HENDRICH. Brno: Komenium, 1947. 120 s. Ed. Pedagogické klasobraní, sv. 1. Přel. z: *Schola ludus (pars IV–V)*.
- . *Výbor prací potockých*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překlad zrevidoval, úvod a poznámky napsal Josef HENDRICH. Praha: Dědictví Komenského, 1926. 228 s. Ed. Spisů Dědictví Komenského č. 262, Knihovna pedagogických klasiků, sv. 11. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 224 s. ISBN 80-7184-756-9.
- KRESOVÁ, Hana. *Autorská a inscenační práce Milady Mašatové*. Praha, 1998. 63 s., 5 s. obr. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. 236 s. Členská knižnice.
- KURŠ, Antonín; DISMAN, Miloslav. *Sborové recitace: teorie a praxe sborového přednesu s ukázkami nácviku*. Praha: Dědictví Komenského, 1932. 132 s. Ed. Spisy Dědictví Komenského, č. 315, Časové otázky a rozpravy pedagogické, sv. XLI.
- KURŠ, Antonín; NEKOLA, Rudolf. *Dětská divadla v SSSR. A u nás: Připojeno pojednání Rudolfa Nekoly Michelský dramatický pokus*. Praha: Dědictví Komenského, 1936. 144 s. 24 s. příloh.
- LAITNEROVÁ, Jiřina. *Téma boje a násilí v dramatické výchově*. Praha, 2002. 68 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- LÁŽŇOVSKÁ, Lenka; DOLEŽALOVÁ, Kateřina; SLAVÍK, Jan; MACKOVÁ, Jaroslava; CISOVSKÁ, Hana; PROVAZNÍK, Jaroslav; HULÁK, Jakub;

- CVEKLOVÁ, Bohumila; LÖSSL, Jiří; LISNEROVÁ, Romana; SCHAUEROVÁ, Alena. *Dítě a umění: Výzkum vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky: Výsledky aplikovaného výzkumu*. Praha: NIPOS, 2014. 136 s.
- LUKAVSKÝ, Radovan. *Být nebo nebýt: Monology o herectví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 248 s. Ed. Učebnice pro střední školy.
- . *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 156 s.
- LUTZ, Edmund Johannes. *Das Schulspiel: Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage*. München: Don Bosco Verlag, 1957. 272 s.
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- . *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 1995. 100 s. ISBN 80-85429-16-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova a herectví. Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 1, s. 6–9. ISSN 1211-8001.
- . *Dramatická výchova a herectví. Tvořivá dramatika*. 2005, roč. XVI, č. 2, s. 3–9. ISSN 1211-8001.
- . *Dramatická hra a tvořivost*. Praha: Nakladatelství H & H, 2017. 278 s. ISBN 978-80-7319-125-2.
- . *Dramatický svět Cecily O'Neillové. Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 3, s. I-VIII. ISSN 1211-8001.
- . *Hraním proti konfliktům: Brisbaneský projekt DRACON 1996–2004 – naléhavá zjištění a výsledky. Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 3, s. 35–38. ISSN 1211-8001.
- . *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. 98 s. ISBN 80-85883-16-3.
- . *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- . *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova: 300. výročí úmrtí Jana Amosa Komenského*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. 56 s. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 3.
- . *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha: NIPOS, 2015. 160 s. ISBN 978-80-7068-298-2.
- . *Mezi skutečností a snem*. Ostrava: KDPM, 1988. 128 s.
- . *Mezi skutečností a snem: Kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: Nakladatelství KANT-Karel Kerlický; Ústav dramatické a scénické tvorby, Divadelní fakulta AMU, 2013. 228 s. Ed. Disk, velká řada, sv. 23. ISBN 978-80-7437-101-1.
- . *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha: Pražské kulturní středisko, 1990. 58 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 8. ISBN 80-85040-05-0.

- . Stanislavského žák Michail Čechov. *Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 1, s. 1–3. ISSN 1211-8001.
- . *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vyd. Praha: NIPOS, 2018. 160 s. ISBN 978-80-7068-317-0.
- . *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.
- . *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. 160 s. Ed. Odborná literatura pro veřejnost.
- MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Dramatická výchova dětí: Cyklus přednášek a seminářů*. Praha: ÚKVČ, 1978. 114 s. Ed. Studijní prameny vzdělávání kulturně výchovných pracovníků, sv. VIII.
- MACHKOVÁ, Eva; KASE-POLISINI, Judith. Tři typy dramatu. *Tvořivá dramatika*. 1996, roč. VII, č. 1, s. I–VIII. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; McCASLINOVÁ, Nellie. Nellie McCaslinová o improvizaci. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Tvořivá dramatika 50/2007*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA; Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007, 15–20 s. ISSN 1211-8001.
- . Tvořivé drama ve třídě. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. XI, č. 2–3, s. I–VIII. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; SIKS, Geraldine Brain. Geraldine Brain Siksová: Tvořivá dramatika: Umění pro děti. *Tvořivá dramatika*. 2003, roč. XIV, č. 3, s. I–XVI. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; SPOLINOVÁ, Viola. Viola Spolinová: Hry a cvičení pro divadlo. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. I–VIII. ISSN 1211-8001.
- MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: NIPOS, 2018. 152 s. ISBN 978-80-7068-325-5.
- MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: Námetky a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. 52 s. ISBN 80-85883-13-9.
- McCASLIN, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*. 5. vyd. Studio City, California: Players Press, 1990 [1968]. XXIV, 520 s. ISBN 0-88734-604-9.
- MISTRÍK, Miloš. *Herecké techniky 20. století*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2003. 308 s. ISBN 80-224-0779-8.
- MLEJNEK, Josef. *Děti v divadle*. Praha: ÚKVČ, 1986. 156 s. Ed. Knihovnička amatérského divadla, sv. 10.
- . *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7068-001-8.
- . *Klaun Strakapoun hraje dětem: Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 84 s. ISBN 978-80-903901-1-9.
- MONTESORIOVÁ, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Přel. Jan VOLÍN. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2012. 180 s. Přel. z: Secret of childhood. ISBN 978-80-7387-382-0.

- MORÁVKOVÁ, Jitka. *Soňa Pavelková*. Praha, 2008. 52 s., 1 s. příloh. Závěrečná práce. Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, Metodické centrum HAMU.
- MORGANOVÁ, Norah; SAXTONOVÁ, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložili Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.
- MOUSSINAC, Léon. *Divadlo od počátku po naše dni*. Prel. Ján BOOR. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1965. 496 s. Prel. z: Théâtre des origines à nos jours.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, 1997. 440 s. ISBN 80-200-0625-7.
- . *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- . *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 508 s. ISBN 80-200-0993-0.
- NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Reflexe v dramatické výchově*. Praha, 2013. 156 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- NEELANDS, Jonathan. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann, 1984. 124 s. ISBN 0-435-18658-2.
- . Strukturování dramatické práce. Přeložil Radim SVOBODA. *Deník Dětské scény '95*. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1-9. Přel. z: Structuring Drama Work.
- NERUDA, Jan. *České divadlo IV*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. 476 s. Ed. Knihovna klasiků. Spisy Jana Nerudy, sv. 17.
- NOSKOVÁ, Lucie. *Osobnost Hany Budínské a její přínos pro dramatickou výchovu*. Praha, 2000. 60 s., 5 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995. 172 s. ISBN 0-435-08671-5.
- O'NEILL, Cecily; LAMBERT, Alan. *Drama Structures: A practical handbook for teachers*. 2. vyd. Cheltenham (GB); Portsmouth, NH: Stanley Thornes; Heinemann, 1990. 240 s. ISBN 0-435-08608-1.
- O'TOOLE, John; BURTON, Bruce. Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996–2004 – emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education*. 2005, vol. 10, no. 3, 269–283 s. ISSN 1356-9783.
- OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí: teorie jedné komunikační formy*. Praha: Editio Supraphon, 1974. 244 s.
- PALARČIKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2011 [2001]. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.
- PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor G.; SPARKS-LANGER(OVÁ), Georgea; STARK(OVÁ), Alane J.; MOODY(OVÁ), Christella D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přel. Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1998. 424 s. Přel. z: Teaching as Decision Making [1991, 1995]. ISBN 80-7178-127-4.
- PAVELKOVÁ, Soňa. *Dramatická výchova*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko České Budějovice, 1983. 72 s.

- PELLAROVÁ, Adéla. *Cesty Josefa Mlejníka k tvořivé divadelní práci s dětmi*. Praha, 1998. 99 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, John David. *Teaching Drama: An Approach to Educational Drama in the Secondary School*. London: University of London Press Ltd., 1965. 158 s.
- . *Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*. Přeložily Eva MACHKOVÁ a Marcela VACKOVÁ-VÍCHOVÁ. Praha: Městská knihovna; Praha: ARTAMA, Centrum pro dětské aktivity, 1991. 72 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 9. Přel. z: Teaching Drama: An Approach to Educational Drama in the Secondary School.
- PENC, Václav (ed.). *Cesta Ladislava Švarce*. Praha: SPN, 1975. 144 s.
- PERKNER, Stanislav; HYVNAR, Jan. *Řeč dramatu (Umění vnímat umění): I. Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont, 1987. 308 s. Ed. Malá moderní encyklopedie, sv. 106.
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 116 s. Klub přátel pedagogické literatury. Přel. z: La psychologie de l'enfant [1966].
- PLEŠEK, Martin. *Jezuitské divadlo v Čechách: Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách. Tvořivá dramatika*. 2003, roč. XIV, č. 3, s. 1–25. ISSN 1211-8001.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.
- POKORNÝ, Jaroslav. *Složky divadelního výrazu*. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1946. 264 s. Ed. Knihovna divadelního prostoru. Řada C, sv. 15.
- POLUCHOVÁ, Denisa. *Vyučovací styly učitelův dramatické výchovy*. Praha, 2015. 115 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- POSPÍŠIL, Otokar; SKÁLA, Antonín (eds.). *Dětské jeviště: Repertoárová příručka pro divadla školní, dorostová a spolková*. Praha: Masarykův lidový ústav (Svaz osvětový), 1933. 188 s. Ed. Knihovna příruček Masarykova lidového ústavu, sv. XIII.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41–90. ISBN 80-7184-756-9.
- REKOVÁ, Taťána. *Eva Polzerová mezi dramatickou a pohybovou výchovou*. Praha, 2002. 80 s., 20 s. příloh, 2 CD. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přel. Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 1998. 296 s. Přel. z: A Way of Being [1980]. ISBN 80-7178-233-5.

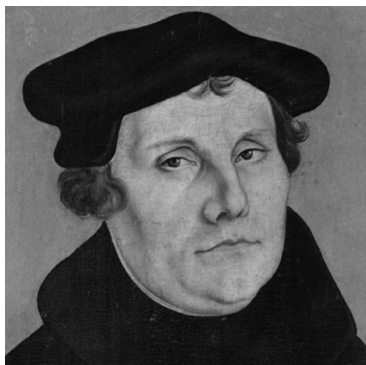
- RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie*. Přel. Vilém CHMELAR aj. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 764 s. Ed. Učebnice vysokých škol. Přel z: *Osnovy obščej psychologii* [1946].
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. [1972]. Orbis, Praha 1975. 332 s. Ed. Pyramida.
- SIKS, Geraldine Brain. *Creative Dramatics: An Art for Children*. New York; Evanston; London: Harper & Row, 1958. 472 s.
- SINGLE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 200 s. Ed. Z dějin pedagogiky, sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.
- . *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 338 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLADE, Peter. *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press, 1958. 100 s. ISBN 0-340-11881-4.
- . *Child Drama*. 5. vyd. London: University of London Press, 1965. 380 s.
- SOMERS, John; MARUŠÁK, Radek. Od her přes improvizaci k divadlu. *Tvořivá dramatika*. 2000, roč. XI, č. 1, s. 16. ISSN 1211-8001.
- . Projekty napříč osnovami. Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*. 2000, roč. XI, č. 3, s. I-IV. ISSN 1211-8001.
- SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1963. 396 s.
- . *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press, 1986. 234 s. ISBN 0-8101-4004-7.
- STANISLAVSKIJ, Konstantin Sergejevič. *Moje výchova k herectví: Z deníku hereckého adepta*. Přel. Jaroslav HULÁK. Praha: Athos, 1946. 464 s. Přel. z: Работа актера над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика.
- STREJČKOVÁ, Magdaléna. *Věra Pánková*. Praha, 2002. 66 s., 70 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- STYAN, John Louis. *Prvky dramatu*. Přeložil František VRBA. Praha: Orbis, 1964. 268 s. Přel. z: The elements of drama.
- SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno JAMU, 2005. 194 s. ed. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 80-86928-10-1.
- . Sít dramatu Warwicka Dobsona. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 1, s. I-VIII. ISSN 1211-8001.
- ŠTEMBERGOVÁ, Šárka. *Technika řeči starších dětí*. Praha: ÚDLUT, 1969. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 1. 68 s.

- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3., revid. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. 178 s. ISBN 80-901660-1-6.
- . *Mluvní výchova dětí: Metodika mluvní výchovy dětí. Výrazová hlediska mluveného projevu*. Praha: NIPOS, 2016. 192 s. ISBN 978-80-7068-305-7.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Přel. Stanislav ŠTECH. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991. 66 s. Ed. Informační bulletin. Supplementum, ISSN 0862-156X; 69. Přel. z: Insegnare o imparare. ISBN [80-238-4203-X].
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgie, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 84 s. ISBN 80-85866-40-4.
- . *Hraní rolí ve výchově a vyučování*. In: VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramaturgie: Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelom k výchovné dramaturgii)*. *Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí (dětí a dospělých)*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.
- . *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, Josef (ed.). *Pohledy: Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS ARTAMA; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1993. 60 s. ISBN 80-7068-066-0.
- VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990. 312 s. ISBN 80-7038-128-0.
- VOBRUBOVÁ, Jana. *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*. Praha: ÚKVV, 1974. 62 s. Ed. Knihovnička divadelní výchovy, sv. 7.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *O hercích a herectví*. Praha: Achát, 1998. 280 s. ISBN 80-902221-7-X.
- . *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1991. 146 s.
- VRÁNA, Stanislav. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. 228 s.
- . *Učebné metody*. 3., dopl. vyd. Praha: Dědictví Komenského; Brno: Vydavatelský odbor Ústředního S[vazu] J[ednot] U[čitelských], 1938. 254 s. Ed. Spisy Dědictví Komenského, čís. 388. Pedagogická práce, sv. 6.
- . *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946. 598 s. Ed. Pedagogické Studium, sv. XIII.
- WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. 5. vyd. Washington, D. C.: National Educational Association, 1985. 240 s. ISBN 0-8106-1383-2.
- WARD, Winifred. *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. 2. vyd. New York: Appleton-Century Crofts, Educational Division, Meredith Corporation, 1957. 344 s.

- WAY, Brian. *Development through Drama*. London: Longmans, 1967. 308 s.
- . *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z: *Development Through Drama*. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).
- WINTER, Zikmund. *O životě na vysokých školách pražských knihy dvojce: kulturní obraz XV. a XVI. století*. Praha: Matice česká: Jubilejní fond Král. české společnosti nauk, 1899. xiii, 614 s. Ed. Spisů musejních, č. 167. Novočeská bibliothéka, č. 32.
- ZABOROWSKI, Zbigniew. *Sociální psychologie a výchova*. Přel. Emil PEJHOVSKÝ a Prokop NOVÁK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 200 s.
- ZBORNÍKOVÁ, Markéta. *Přínos Milady Mašatové pro dramatickou výchovu*. Praha, 2016. 74 s., 49 s. příloh. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- ZICH, Otakar. *Estetika dramatického umění: Teoretická dramaturgie*. Praha: Melantrich, 1931. 408 s.

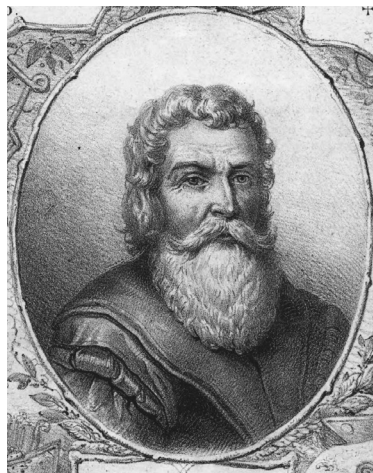
Časopisy

- Divadelní výchova*. Praha: ÚDLUT, později ÚKVČ, 1964–1974.
- Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti*. Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramatiky DAMU. 1990–, roč. 1, č. 0–. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA. 3× ročně. ISSN 1211-8001.
- Úhor*. 1913–1944. Habry: Otakar Svoboda.



1

2



3

4



1 Martin Luther

2 Matouš Collinus

z Chotěřiny

3 Jan Amos Komenský

4 Bohuslav Balbín

5 Josef Baar

6 František Pravda

7 Jaromír Sypal

8 Matěj Josef Sychra

9 František Doucha



5



6



7



8



9



1

2



3

4



5

6





7



8



9



10

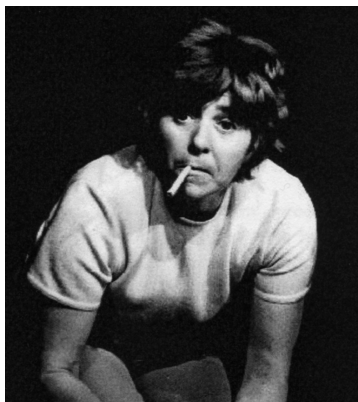
- 1 Václav Kliment Klicpera
- 2 Eliška Krásnohorská
- 3 Eliška Pešková
- 4 František Serafínský Procházka
- 5 Vojtěška Baldessari Plumlovská
- 6 Josef Kajetán Tyl
- 7 Jaroslav Kvapil
- 8 Julius Zeyer
- 9 Miloslav Disman
- 10 Šárka Štembergová-Kratochvílová
- 11 Elsa Oleniusová

11





1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12

- 1 Jana Vobrubová
- 2 Soňa Pavelková
- 3 Milada Mašatová
- 4 Jindra Delongová

- 5 Josef Mlejnek
- 6 Hana Budínská
- 7 Jaroslav Dejl
- 8 Eva Polzerová

- 9 Zdena Jisková
- 10 Ljuba Fuchsová
- 11 Krista Bláhová
- 12 Silva Macková



1



2



3



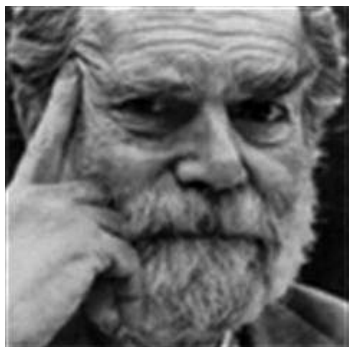
4



5



6



7

8



9



10



- 1 Dana Svozilová
- 2 Jiří Oudes
- 3 Winifred Wardová
- 4 Nellie McCaslinová
- 5 Viola Spolinová
- 6 Judith Ackroydová
- 7 Brian Francis Way
- 8 Gavin Bolton
- 9 Cecily O'Neillová
- 10 Dorothy Heathcoteová

Jmenný rejstřík

(Do rejstříku nejsou zahrnuta jména fiktivních postav z divadelních her, románů, povídek atp. ani jména osobností obsažených v názvech institucí, včetně nakladatelů.)

- Ackroydová, Judith 83
Adla, Zdeněk 60
Aerichalcus, Sebastianus viz Měděný, Šebestán
Achmadulinová, Bella 45
Alexejev, Konstantin Sergejevič viz Stanislavskij, Konstantin Sergejevič
Andersen, Hans Christian 33, 49, 60, 62
Aquila z Plavče (uváděn též jako Vorel), Jan 13
Aristotelés 92, 127, 206

Baar, Josef 27
Balbín, Bohuslav 15–16
Baldessari Plumlovská, Vojtěška 29, 30, 33
Ballonová, Věra 40
Bambásek, Ladislav viz Vladislav, Jan
Bechyňová, Lada, provd. Blažejová 206
Beneš, Jiří 208
Beran, Jan 40
Bernard, Jan 125, 126, 206
Bertrand, Yves 108, 160, 206
Bezděk, Zdeněk 206
Biliánová, Popelka 34
Bílková, Markéta 208
Bláha, Jiří 60
Blahník, Vojtěch Kristián 206
Bláhová, Kateřina, provd. Piorecká 206
Bláhová, Krista, roz. Tittlerová 60, 210, 214
Blažejová, Lada viz Bechyňová, Lada
Blažková, Hana viz Kresová, Hana
Bobková-Valentová, Kateřina 15, 17, 206

Boková, Emilie viz Zámečníková, Emilie
Boková, Marie 61
Bolková, Marie 61
Bolton, Gavin 83, 84, 110, 206
Boor, Ján 213
Brožová, Věra, roz. Černá 206
Brucheová, Olga 55
Budinská, Hana 47–49, 62, 206, 213
Bühlerová, Charlotte, roz. Malachowski 206
Burešová, Eva 207
Burian, Emil František 37, 47
Burton, Bruce 213

Cafourek, Václav viz Čtvrtek, Václav
Cach, Josef 26, 206
Caillois, Roger 114, 194, 206
Campanus Vodňanský, Jan 13
Cibula, Václav 61
Cihová, Jarmila viz Doležalová, Jarmila
Císař, Jan 206
Cisovská, Hana, roz. Dluhošová 206, 210
Clark, Jim 207
Clegg, John David 55, 130, 214
Collinus z Chotěřiny, Matouš 13
Cveklová, Bohumila 211

Čáp, Jan 129, 168, 207
Čapek, Josef 30
Čapek, Karel 63
Čečetka, František 40
Čechov, Michail Alexandrovič 145–149, 151, 169, 174, 207, 212
Čechová, Jindra viz Delongová, Jindra
Čepčková, Elena, roz. Kaššová 50, 62–63
Čepecký, Petr 149

- Čeporanová, Drahomíra 25, 30, 31, 32, 33, 207
Černá, Věra viz Brožová, Věra
Černý, František 10, 11, 12, 13, 14, 207
Černý, Jiří 60, 195, 196, 207, 208
Černý, Václav 207
Červenka, Jaromír 210
Čornejová, Ivana, roz. Horáková 207
Čtvrtek, Václav, vl. Cafourek, Václav 29, 60

De Geer, Louis 18
Dedinský, Móric Mittelmann 208
Dejl, Jaroslav 57
Delongová, Jindra, roz. Čechová 39, 50–51, 60, 207, 208
Delongová, Silva viz Macková, Silva
Dewey, John 42, 154, 155–157, 207, 215
Disman, Miloslav 33, 35, 36–39, 54, 58, 97, 134, 135, 207–208, 210
Dluhošová, Hana viz Cisořská, Hana
Dobson, Warwick 207, 215
Dočkal, Vladimír 181, 182, 183, 208
Dohnálková, Ludmila 60, 61
Doležal, Tomáš 51
Doležalová, Jarmila, roz. Cihová 51
Doležalová, Kateřina, provd. Klementová 210
Doležel, Vratislav 208
Donatus, Alexander 15
Doskočilová, Hana, provd. Sekyrková 49
Doucha, František 28
Dudová, Kateřina 208
Dvořák, Antonín 29
Dvořák, Karel 26, 206, 208

Erasmus Rotterdamský 11
Erben, Karel Jaromír 34, 49, 61

Fa Presto, vl. Mašek, Karel 29
Feldek, Lubomír 49, 62
Fink, Eugen 208

Fischerová, Daniela, provd. Špicnerová 49, 62
Fischerová-Kučerová, Antonie 29, 34
Franke, Miroslav 40
Franková, Hermína, roz. Mráčková 45
Freitag, Gustav 126, 208
Fridová, Eva viz Vrchlická, Eva
Fröbel, Friedrich 155
Fučík, Julius 32
Fuchsová, Ljuba 57
Fulda, Ludwig 29

Gardner, Trevor G. 213
Gažáková, Eva viz Ichová, Eva
Goleman, Daniel 178, 208
Goode, Tony 207
Goscinný, René 62
Grimm, Jacob 62
Grimm, Wilhelm 62
Gvardian, J. 207

Halík, Tomáš 208
Hanuš, Libor 40
Harvařík, Josef 208
Hauptmann, Gerhardt Johann Robert 29
Havlíček Borovský, Karel 53, 61
Havránek, Ladislav 35
Heathcoteová, Dorothy, roz. Shuttová 83, 85, 86, 94, 106, 162, 186, 201, 209, 216
Heinigová, Ruth Beall 75, 76, 208
Hejná, Olga 45, 49, 63
Helus, Zdeněk 179, 208
Hendrich, Josef 19, 208, 210
Heráková, Darina, roz. Podveská 208
Herbart, Johann Friedrich 153–154
Hercíková, Iva, roz. Vodňanská 47
Hippokratés 180
Hlavsa, Jaroslav 129, 208
Hlinka, Vojtěch viz Pravda, František
Hofman, Ota 60
Holub, Miroslav 47
Homolová, Monika 208

- Horáková, Eva, dříve Křížová,
 roz. Porkristlová 209
 Horáková, Ivana viz Čornejová, Ivana
 Horová, Eva 209
 Horská, Věra viz Pánková, Věra
 Hořínek, Zdeněk 127, 129, 134, 209
 Hošek, Otakar 209
 Houdková, Zdena viz Josková, Zdena
 Hrbáčová, Marie 61
 Hrubín, František 49, 63
 Hrubý z Jelení, Řehoř 12
 Hrudníková, Magdaléna viz Strejčková,
 Magdaléna
 Hrzán, Jiří 149
 Huizinga, Johann 94, 194–195, 196, 209
 Hulák, Jakub 49, 210
 Hulák, Jaroslav 215
 Hulpach, Vladimír 203
 Hurník, Ilja 60
 Husinecká, Marie, roz. Chytrová 57, 61
 Hykeš, František 40
 Hyvnar, Jan 149, 209, 214

 Chaloupka, Otakar 209
 Chancerel, Léon 43, 209
 Charbonnier-Jolyová, Hélène 209
 Chmelař, Vilém 215
 Chochola, Rudolf 208
 Chramosta, Josef 26
 Christinová, Zdenka 34
 Chvatík, Květoslav 100, 209
 Chytrová, Marie viz Husinecká, Marie

 Ignác z Loyoly 14
 Ichová, Eva, provd. Gažáková 209
 Inhelderová, Bärbel 192–193, 214

 Jakubisko, Juraj 100
 James, William 177
 Janovský, Jaroslav 40
 Jareš, Miloslav 35
 Jarolímek, Josef 62
 Josef II. 24
 Josková, Zdena, roz. Houdková 53–54, 58
 Jurčová, Marta 208

 Kádner, Otakar 42, 209
 Kainar, Josef 47
 Kalousek, Jiří 60
 Karafiát, Jan 34, 38
 Kase-Polisiniová, Judith 68, 70, 72, 73,
 77, 209, 212
 Kasíková, Hana, roz. Vajcová 162, 164,
 209
 Kästner, Erich 52
 Kaška, Jan 131
 Kaššová, Elena viz Čepčeková, Elena
 Keyová, Elena 154
 Kilpatrick, William Heard 156
 Klafki, Wolfgang 85, 106, 107, 121,
 209
 Klementová, Kateřina viz Doležalová,
 Kateřina
 Klicpera, Václav Kliment 28, 29
 Kolář, Josef 38
 Kolář, Mila 38
 Kolářová, Daniela 210
 Koldinský, Milan 213
 Komenský, Jan Amos 14, 18–24, 33,
 51, 52, 61, 70, 205, 208, 210
 Kopecký, Jan 125, 126, 206
 Kořínková, Milena viz Lukešová,
 Milena
 Kotásek, Jiří 209
 Kotásková, Jarmila 208
 Koťátková, Soňa, roz. Stará 210, 214
 Koubová, Věra 208
 Koukalová, Květa viz Sypalová, Květa
 Krásnohorská, Eliška, vl. Pechová, Alž-
 běta 28, 29
 Kratochvílová, Radmila viz Svobodová,
 Radmila
 Krejčí, Augustin 208, 210
 Krejčí, Jiří 214
 Kresová, Hana, provd. Blažková 210
 Krch, Ferdinand 34, 35
 Krtičková, Jiřina viz Laitnerová, Jiřina
 Křička, Jaroslav 30
 Křivohlavý, Jaro 150, 210, 212
 Křížová, Eva viz Horáková, Eva

- Kubálek, Vratislav 37, 208
Kuklínková, Eva viz Machková, Eva
Kurš, Antonín 35, 37, 38, 210
Kvapil, Jaroslav 29
- Lada, Josef 51, 60
Laitnerová, Jiřina, provd. Krtič-
ková 188, 210
Lamb, Charles 203
Lambert, Alan 83, 84, 86, 87, 142, 213
Lambová, Mary 203
Langová, Marta 129, 208
Lázňovská, Lenka 182, 210
Lhotská, Jiřina, roz. Malá 62
Lindner, Gustav Adolf 26, 206
Lisnerová, Romana 211
Lórántffyová, Zuzana 19, 20
Lössl, Jiří 211
Lovegrove, Hugh 55
Lukavský, Radovan 130–133, 134, 135,
136, 137, 138–140, 141, 142–145,
168–169, 182, 211
Lukešová, Milena, roz. Kořínková 47
Luther, Martin 12
Lutz, Edmund Johannes 55, 211
- Macer z Letošic, Šebestian 19
Macková, Jaroslava 210
Macková, Silva, roz. Delongová 51, 57,
61, 197–199, 207, 211
Macourek, Miloš 50
Maeterlinck, Maurice 29
Magerová, Eva viz Polzerová, Eva
Machková, Eva, roz. Kuklínková 21,
22, 24, 47, 65, 78, 85, 88, 128, 169,
191, 210, 211–212, 214, 217
Malá, Jiřina viz Lhotská, Jiřina
Malachowski, Charlotte viz Bühlerová,
Charlotte
Mareš, Jiří 150, 212
Marie Terezie 24
Marko, Ernest 208
Martínková, Nina, roz. Vančatová 57,
212
- Marušák, Radek 215
Marvan, Jaroslav 145
Masaryk, Tomáš Garrigue 40
Mašatová, Milada, roz. Ulri-
chová 49–50, 62, 65, 210, 212, 217
Mašek, Karel viz Fa Presto
McCasinová, Nellie 75–77, 212
Měděný (Aerichalcus), Šebestián 12,
13
Mellanová, Míla 38, 39
Menšíková, Stanislava viz Pošustová,
Stanislava
Merlínová, Lída 40
Merten, Vojta 39
Michálková, Oldřiška viz Sedlmaye-
rová, Oldra
Miklová, Jolana 207
Mikulka, Alois 49, 51, 63
Mistřík, Miloš 212
Mlejnek, Josef 41, 52–53, 60, 61, 212,
214
Molnár, Amedeo 210
Montessoriová, Maria 154, 157–160,
212
Moodyová, Christella D. 213
Morávková, Jitka 213
Morganová, Norah 213
Moussinac, Léon 213
Mráčková, Hermína viz Franková,
Hermína
Mrazík, Jan 207
Mrázková, Daisy, roz. Troníčková 47,
51
Mrzena, Karel 38
Mühlstein, Ludvík 39
Musil, Miroslav 208
Musorgskij, Modest Petrovič 203
Mužík, Bohumil 31
- Nakonečný, Milan 167, 170–171, 172,
173, 174, 176, 177, 180, 184, 192,
213
Navrátilová, Anežka 213
Neelands, Jonathan 83, 207, 213

- Nejezchleb, Miroslav 51
Nekola, Rudolf 35, 210
Němcová, Božena 28, 39, 49
Nepil, František 60
Neruda, Jan 26, 213
Nestroy, Johann Nepomuk 29
Nezval, Vítězslav 36, 47, 57, 61
Nosková, Lucie, provd. Švábová 213
Nosov, Nikolaj 45
Novák, Jaroslav 61
Novák, Prokop 217
Nováková, Julie 206
Nováková, Zuzana, roz. Renčová 61
Novomeský, Laco 207
- O’Neillová, Cecily 83, 84, 86, 87, 142, 211, 213
O’Toole, John 213
Oleniusová, Elsa 43
Osolsobě, Ivo 123–124, 126, 213
Oubramová, Zoja 207
Oudes, Jiří 49, 50, 62–63, 209
- Palarčíková, Alena, roz. Petrová 118, 213
Palkovič, Vladimír 208
Pánková, Věra, roz. Horská 47, 61, 215
Pasch, Marvin 157, 213
Pavelková, Soňa, roz. Pejskarová 45–47, 57, 61, 213
Pechová, Alžběta viz Krásnohorská, Eliška
Pejchovský, Emil 217
Pejskarová, Soňa viz Pavelková, Soňa
Pellarová, Adéla 214
Pemberton-Billing, Robin Noel 55, 130, 214
Peňáz, Petr 60
Penc, Václav 214
Perkner, Stanislav 214
Pestalozzi, Johann Heinrich 155
Pešek, Ladislav 145
Pešková, Eliška 28
Petrarca, Francesco 12
- Petrbok, Václav 206
Petrová, Alena viz Palarčíková, Alena
Piaget, Jean 174, 192–194, 214
Piorecká, Kateřina viz Bláhová, Kateřina
Plautus, Titus Maccius 11, 12, 13
Plešek, Martin 16, 214
Plháková, Alena 177, 214
Podlipská, Sofie, roz. Rottová 28
Podveská, Darina viz Heráková, Darina
Pokorný, Jaroslav 214
Poluchová, Denisa, provd. Tchelidze 214
Polzerová, Eva, dč. Magerová 61, 65, 214
Porkristlová, Eva viz Horáková, Eva
Pospíšil, Otakar, vl. Pospíšil, Ottakar 31–32
Pospíšil, Otakar, vl. Pospíšil, Ottakar 214
Pošustová, Stanislava, provd. Menšíková, Stanislava 202
Pravda, František, vl. Hlinka Vojtěch 26, 27
Procházka, František Serafínský 28
Procházková, Veronika viz Rodriguezová (Rodová), Veronika
Provazník, Jaroslav 49, 102, 208, 210, 212, 213, 214
Průcha, Jaroslav 32, 33–34
Příroda, Václav 156
Puškin, Alexej, Sergejevič 62, 136
- Radok, Alfred 49
Radović, Dušan 50, 63
Raimund, Ferdinand 29
Rákóczi, Zikmund 19
Ransome, Arthur 59
Rejchrtová, Noemi 210
Reková, Taťána 214
Renčová, Zuzana viz Nováková, Zuzana
Renner, Josef 27
Richter, Luděk 49

- Rodová, Veronika viz Rodriguezová, Veronika
- Rodriguezová (Rodová), Veronika, roz. Procházková 51
- Rogers, Carl Ransom 133–134, 161–162, 214
- Roščin, Michail 61
- Rottová, Sofie viz Podlipská, Sofie
- Rousseau, Jean-Jacques 155
- Rubinstein, Sergej Leonidovič 167–168, 215
- Ruck-Pauquetová, Gina 49, 62
- Ryšánek, Václav 38
- Řezáč, Jaroslav 189, 190, 215
- Říčan, Pavel 179–180, 215
- Říha, Václav, vl. Tille, Václav 34
- Sacová, Natalija Iljinična 39
- Saint-Exupéry, Antoine de 41
- Saussoy-Hussenotová, Anne-Marie 209
- Saxtonová, Juliana 213
- Sedlmayerová, Oldra, roz. Michálková, Oldřiška 34
- Sekora, Ondřej 50, 60
- Sekyrková, Hana viz Doskočilová, Hana
- Selucký, Oldřich 206
- Semrád, Jiří 208
- Seneca, Lucius Annaeus 12
- Shakespeare, William 203
- Shuttová, Dorothy viz Heathcoteová, Dorothy
- Schauerová, Alena 211
- Scheinpflug, Karel 32–33
- Siksová, Geraldine Brain 55, 72, 74–75, 76, 212, 215
- Singule, František 155, 156, 157, 162, 215
- Skála, Antonín 214
- Skalková, Jarmila 106, 215
- Sklenářová-Malá, Otýlie 26
- Slabý, Zdeněk Karel 49, 50, 62, 63
- Slade, Peter 54, 78–81, 82, 215
- Slavík, Jan 210
- Slavík, Miroslav 62, 65
- Smrčková, Hana, vl. Jana 97
- Somers, John 215
- Sparks-Langerová, Georgea 213
- Spolinová, Viola 77–78, 88, 212, 215
- Stanislavskij, Konstantin Sergejevič, vl. Alexejev 36, 46, 54, 77, 111, 130–145, 146, 149, 161, 167, 182, 196, 212, 215
- Stará, Soňa viz Kofátková, Soňa
- Starková, Alane J. 213
- Steiner, Rudolf 154
- Stevenson, Robert Louis 38
- Strejčková, Magdaléna, roz. Hrudníková 215
- Styan, John Louis 215
- Svoboda, Jiří V. 50, 63
- Svoboda, Otakar, vl. Svoboda, Otokar 31, 33, 34, 217
- Svoboda, Radim 49, 213
- Svobodová, Radmila, roz. Kratochvílová 210, 214
- Svozilová, Dana, roz. Synková 51, 57, 60, 61, 65, 215
- Sychra, Matěj Josef 27
- Synková, Dana viz Svozilová, Dana
- Sypal, Jaromír 51–52, 59, 210
- Sypalová, Květa (ml.) 51–52
- Sypalová, Květa, roz. Koukalová 51–52, 59, 210
- Šaloun, Bedřich 32
- Šíma, Antonín 34
- Šlechta, Jan Emil 131
- Špicnerová, Daniela viz Fischerová, Daniela
- Štech, Stanislav 216
- Štembergová-Kratochvílová, Šárka 44–45, 207, 215–216
- Štíplová, Ljuba 50
- Šváblová, Lucie viz Nosková, Lucie
- Švanda ze Semčic, Pavel 28

- Švarc, Ladislav 35, 214
 Švejda, František 35
- Terentius Afer, Publius 11, 12, 13
 Tchelidze, Denisa viz Poluchová, Denisa
 Tille, Václav viz Říha, Václav
 Tittlerová, Krista viz Bláhová, Krista
 Tolkien, John Ronald Reuel 202
 Tolnai Dali, János 20
 Tomková, Anna 210, 214
 Tonucci, Francesco 162, 216
 Trnka, Jiří 51, 60
 Troničková, Daisy viz Mrázková, Daisy
 Tyl, Josef Kajetán 28–29, 39, 203
- Uher, Jan 156
 Uhlířová-Štětková, Zdeňka 34
 Ulrichová, Milada viz Mašatová, Milada
 Ulrychová, Irina, roz. Vernerová 202, 216
 Urbán, Gyula 60
- Vacková-Vichová, Marcela 214
 Vácha, Jaroslav 209
 Vácha, Stanislav 208
 Vajcová, Hana viz Kasíková, Hana
 Valenta, Josef 65, 93, 95, 96, 97, 102, 107, 110, 198, 200, 216
 Vaňátko, Václav 39, 53
 Vančatová, Nina viz Martínková Nina
 Vančura, Vladislav 36, 38
 Vangeli, Nina 206
 Vaňková, Jana viz Vobrubová, Jana
 Vávra, Vlastimil 131, 216
 Velková, Olga 47
 Verne, Jules 52
 Vernerová, Irina viz Ulrychová, Irina
 Viewegh, Josef 208
 Viták, Antonín Konstantin, vl. Viták, Antonín Václav 25
- Vivierová, Colette 47
 Vladislav, Jan, vl. Bambásek, Ladislav 47
 Vobrubová, Jana, roz. Vaňková 45, 216
 Vodňanská, Iva viz Hercíková, Iva
 Volín, Jan 212
 Voráček, Jaroslav 209
 Vorel z Plavče, Jan viz Aquila z Plavče, Jan
 Vostrý, Jaroslav 123, 149–150, 152, 182, 216
 Votavová, Marie 57
 Vrána, Stanislav 216
 Vrba, František 215
 Vrchlická, Eva, vl. Frídová, Eva 203
 Všetečka, Jiří 129, 208
 Vyskočil, Quido Maria 30
 Vyskočilová, Eva 64, 214
- Wagnerová, Betty Jane 83, 209, 216
 Wardová, Winifred 42, 67–74, 75, 76, 83, 87, 130, 157, 216
 Way, Brian Francis 55, 81–82, 83, 103, 188, 202, 217
 Weig, Petr 61
 Weigová, Stanislava 61
 Weisse, Christian Felix 27
 Wenig, Frank 40
 Werich, Jan 62
 Williams, Roger 71
 Winter, Zikmund 217
- Zaborowski, Zbigniew 217
 Zámečníková, Emilie, roz. Boková 57
 Zborníková, Markéta 217
 Zeyer, Julius 29
 Zich, Otakar 92, 127–128, 217
 Zvolánková, Jana 57
 Zymonová, Helena 213
- Železnikov, Vladimír Karpovič 61

Eva Machková

**Nástin historie
a teorie dramatické výchovy**

Vydala Akademie múzických umění v Praze
v Nakladatelství AMU

Odborná redakce Jaroslav Provazník
Recenzovali PhDr. Hana Císovská, Ph.D. a doc. Mgr. Radek Marušák
Obálka Dora Dutková
Grafická úprava a sazba Nakladatelství AMU
Praha 2018, 2025

ISBN 978-80-7331-709-6 (iPDF)

www.namu.cz