

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989

Módní trend, nebo nová integrální součást školní výuky?

Pavel Ecler

Anotace: Příspěvek analyzuje jednotlivé aspekty přechodu společnosti moderní ve společnost postmoderní, jakož i společnosti totalitní ve společnost demokratickou, a vyvozuje z nich závěry o dalším uplatňování dramatické výchovy v českém školství.

Klíčová slova: moderna, postmoderna, totalitní společnost, demokratická společnost, dramatická výchova, seberealizace, životní plán, meta-úkol, fiktivní výuková situace.

Pronikání dramatické výchovy do českého pedagogického prostředí a do osnov základních a středních škol propuklo ve větší míře po pádu totalitního režimu. Do roku 1989 byla ve školství dramatická výchova jen v mateřských školách (od roku 1983 je součástí osnov). Na základních školách se objevuje v roce 1986, a to mimo osnovy. Od roku 1991 se stala dramatická výchova jako samostatný maturitní předmět poprvé součástí osnov na Akademickém gymnáziu v Brně. V roce 1992 se otevřelo na DAMU v Praze denní magisterské studium dramatické výchovy. O dva roky později se zřizuje denní magisterské studium dramatické výchovy na JAMU v Brně. Ve stejné době, jako na uměleckých vysokých školách, jsou otvírány různé formy studia dramatické výchovy na mnohých pedagogických fakultách (např. v Plzni, Ústí nad Labem, Ostravě) a na filozofických fakultách v Praze a v Brně. Automaticky přijaly do svých osnov dramatickou výchovu střední pedagogické školy (mnohé z nich koketovaly s dramatickou výchovou již od poloviny osmdesátých let). Současně byla dramatická výchova jako vyučovací

předmět navržena a potvrzena v koncepci Obecné školy, ke které se ve školním roce 1993/1994 poprvé přihlásilo takřka 600 škol.

Tento velký nárůst zájmu přitom neopravení z toho, že by dramatická výchova byla zcela novým fenoménem. Dramatická výchova se například v Anglii (což je země, z níž česká dramatická výchova v současné době čerpá nejvíce inspirací) silněji prosazuje od druhé světové války. A kořeny domácí inspirace vidí mnozí již v pracích Komenského. Nejde tedy o pronikání „novinky“ (jako jsou třeba předměty zaměřené na výpočetní techniku), ale myšlenky již o něco starší a v praxi odzkoušené, s určitými trvajícím hodnotami.

Na jedné straně sice zaznamenala dramatická výchova progresivní start, ale přitom na druhé straně ještě velké množství učitelů i rodičů přesně nevědělo, co dramatická výchova je, a ve své představě zaměřovali celou problematiku za hraní školního divadla. Pak ovšem nemohli dost dobře odhadnout potenciální možný přínos dramatické výchovy a jejich postoj byl zamítavý, neboť se jim zdálo, že hraní divadla by odvádělo děti od školní práce. Tato rozporuplnost přijetí fc-

noménu dramatické výchovy vyvolává dohady, zda jde o pouhý módní trend, ujmá-li se dramatická výchova na všech stupních předškolní a školní výchovy jen proto, že už se tam ujmout **může**, nebo jde-li o dlouhodobý trend - tedy zda byla dramatická výchova vyvolána potřebou, že podobný typ aktivit prostě současné, ne zcela dostačující, spektrum pedagogického působení doplnit **musí**.

Pokusím se najít odpověď na otázku, zda je vlna zájmu o dramatickou výchovu

a) módním prvkem v našem školství, vyvolaným jen jako vedlejší efekt přechodu od totalitní společnosti k demokratické. To by znamenalo, že je nárůst zájmu o dramatickou výchovu v České republice jen reakcí na dlouhodobou státně monopolní jednotnost určitého nařízeného typu pedagogického působení a že dramatická výchova jako výchovný prvek, který byl dlouho nedosažitelný, opanuje část českého pedagogického prostoru přesně na tak dlouhou dobu, dokud se v obecné mife neomrzí a dokud nepoklesne krátkodobý zájem o ni. Zájem vyvolaný jen potřebou něčeho jiného a nikoliv potřebou právě tohoto směru pedagogického vývoje, nebo je

b) projevem potřeby doplnění právě tohoto typu aktivit do školní praxe, kde by zaujímala dramatická výchova své místo v návaznosti na změnu moderní kultury v kulturu postmoderní. To by znamenalo, že dramatická výchova je typově jedním ze směrů, kterým se bude pedagogika ubírat. Ne snad že by se tato novinka snažila nahradit dosavadní vzdělávací systém, ale etabloje se jako samostatný vyučovací předmět a její specifické formy (jak je tomu již dnes) budou využívány i v jiných vyučovacích předmětech jako doplněk a rozšíření nemateriálních pedagogických prostředků.

V dalším textu se pokusím popsat znaky a vlastnosti dramatické výchovy a zařadit

jejich využití do širšího filozofického kontextu, abych pak mohl snáze formulovat argumenty pro první i druhou variantu zařazení dramatické výchovy do stálého nebo dočasného pedagogického systému přístupů, metod a vyučovacích předmětů.

Dramatická výchova má širokou pedagogickou, sociální, psychologickou, komunikační a estetickou oblast uplatnění. Každé z nich je věnován jeden z následujících odstavců.

Ve sféře pedagogické je to především možnost získávání vlastních i zprostředkovaných zkušeností prostřednictvím prožitku z fiktivních situací, které mohou nést výchovné a vzdělávací významy v rovině znalostí i dovedností (především dovedností komunikačních, sociálních, myšlenkových, ale i estetických a dalších). Při svých typech činnosti může dramatická výchova sloučit působení všech složek výchovy, tak jak byly dříve definovány.¹⁾ Tento efekt je způsoben faktem, že dramatická výchova přebírá komunikační (a interpretační) systém z divadla, které je syntetickým uměním, neboť slučuje prvky literární, hudební, výtvarné, taneční, architektonické a rétorické, v dnešní podobě i prvky filmové tvorby a dalších druhů umění (nemluvě o zapojení techniky světelné, akustické a mechanické). Z divadelního umění dramatická výchova také přebírá základní princip - jednání²⁾ a svůj obsah. Obsahem a cílem divadla - a tudíž i dramatické výchovy - je činit lidi lepšími, vstřícnějšími, tolerantnějšími, vzdělanějšími (ve smyslu budování si vlastního přehledu a nadhledu), mravnějšími, odvážnějšími, šťastnějšími...

V rovině sociální plní dramatická výchova řadu funkcí. Jednou z nich na základní a střední škole je nahrazování rituálu vzájemného uznání obou pohlaví (sedmá, osmá třída) a rituálu přechodu z dětství do dospělosti (střední škola) a samozřejmě dlouhodobá příprava na oba rituály, zvláště na ten

druhý. Přibližováním významů sociálních rolí, přibližováním světa zvířat, světa věcí, světa dětského i světa dospělých, světa reálného i ideálního, úpravou snů a cílů a rozlišení jednoho od druhého hraje dramatická výchova významnou socializační roli.

Hledáním vlastního místa ve světě, odhalením vlastních tvořivých schopností a přiblížením umění vyznat se v sobě i v ostatních lidech³⁾ má dramatická výchova nezastupitelný význam pro rozvoj osobnosti a nalezení základů duševní hygieny a nakládání s vlastní energií, myšlenkami a emocemi. Dramatická výchova se věnuje, ve shodě s dramatickým uměním, celé šíři konfliktů od konfliktů vnitřních, v jádru osobnosti, přes konflikt mezi osobnostmi až po konflikt se skupinou a mezi skupinami. Během všech těchto činností se dítě, student i dospělý člověk stále učí, pozorováním sebe i ostatních, uvědomovat si a ovládat svůj temperament, posilovat svoji psychickou připravenost a odolnost, zlepšovat emocionální stabilitu a zvyšovat svoji integritu.

Po stránce komunikační mohou být lekce dramatické výchovy výrazným kladným vkladem pro vyjadřovací schopnosti verbální i neverbální, slovní zásobu, přirozenost projevu, schopnost rozlišovat věci podstatné od nepodstatných, umění vystihnout pointu, schopnost přiměřeného navození situace i jejího rozuzlení, schopnost hledání skrytých významů, jakož i schopnost přijaté informace interpretovat, zpracovat a zobecnit. Komunikační aspekty porozumění nespočívají jen ve vytříbené výměně informací, ale zahrnují i vcítění se do druhého člověka, jeho problémů, jeho interpretačního systému - tedy porozumění a interpretace sdělovaného v hermeneutickém smyslu.

Estetické stránky jsem se dotkl již dříve, nepřímě, když jsem označil dramatickou výchovu za fenomén úzce spřízněný s dramatickým, syntetickým uměním. V Anglii,

odkud dnešní podoba dramatické výchovy pochází, je dramatická výchova (*Drama*) začleněna ve většině škol na nejvyšší místo do systému „uměleckých“ předmětů, spolu s předměty *Arts, Dance a Music*. Tyto předměty jsou chápány poněkud širěji než naše výtvarná a hudební výchova (taneční výchova není u nás samostatným předmětem). Výtvarná výchova není jen výukou výtvarných technik, ale i předmětem zaměřeným na zprostředkování pochopení symbolů světla, barev, tvarů, proporcí, prostoru, zjednodušení a nadsázky, fantazie, realismu, naturalismu, zvěčnění pomíjivého a zachycení neuchopitelného. Hudební výchova pak může být nejen učením se písniček nazpaměť, ale i vzhledem do umění vnímání a tvoření, nacházení smyslu pro harmonii a disharmonii, sólo a doprovod... Na to vše navazuje dramatická výchova, syntetizující a využívající tyto nabyté schopnosti, s nimiž pracuje na řešení konfliktů, jejich popsání, pochopení, rozuzlení a konečném očištění.

Ad a)

Totalitní režim centralizoval všechnu moc do svých rukou a jednotlivcům minimalizoval jejich práva a sféry vlivu. Individuality potlačil, odměny za výkon nivelizoval, jedince vtěsňoval do tříd, stran a družstev. Vše muselo být zvlášť povoleno, co nebylo povoleno, bylo automaticky zakázáno. Jelikož právě škola a výchova byly důležitými prostředky usměrňování socializace dítěte a mladého člověka, potlačovaly individualitu a emoce vychovávaného a vzdělávaného jedince. Důraz při školním působení učitele, učebnic a všech prostředků na žáka byl jednoznačně kladen na vědecké a racionální poznávání.

Během několika málo měsíců po omezení moci totalitního řádu začalo školství a dětské a mládežnické organizace měnit svoje obsahy i formu směrem od předem určené jednotnosti k volené rozmanitosti. Nárůst

těchto změn byl tak překotný, že některé z nových škol nebo školních předmětů překročily únosnost na opačnou stranu, v praxi se neosvědčily a začalo se od jejich používání odstupovat.

V živelně podobě zasáhly prvky dramatické výchovy nejprve předměty, které změnou politického systému ztratily svůj obsah - občanskou výchovu a částečně prvouku.

Příklon k prostředkům dramatické výchovy po roce 1989 pramenil z potřeby opustit stísněné prostory norem a škatulek, do nichž bylo výchovné působení totalitním režimem rozčleněno a napěchováno. Z výchovných prostředků, jimiž škola při socializaci žáka a studenta disponovala, přestal mít dominantní úlohu trest a bylo potřeba škálu prostředků posílit jinde. Hlavním trestem za přečiny majetkové i myšlenkové bylo odepření nebo omezení dalšího studia a trvalý cejch společenské nespolehlivosti. Hra, stejně tak dramatická hra, k posílení své pozice ve škole využila nejen uvolněné místo po společenském trestu, ale využila i přemíru racionality ve výuce a výchově. Emocionální složka osobnosti se může prostřednictvím dramatické výchovy plně uvolnit a realizovat.

Výraznou možností, kterou dramatická výchova poskytuje žákům a studentům oproti dříve užívaným pedagogickým formám, je uplatnění tvořivosti.⁴⁾ Přirozená potřeba seberacionalizace je využita a usměrněna učitelem tak, že dochází (nebo alespoň může docházet) k harmonickému rozvoji celé osobnosti - nejen stránky rozumové.

Dalším možným vysvětlením obliby a rozvoje prostředků dramatické výchovy po převratu v roce 1989 může být fakt, že totalitním režimem bylo silně potlačeno sebehodnocení. Jedinec sice mohl mít jasný názor a nároky na své zařazení ve společnosti, ale společnost na takovéto názory nebrala velký zřetel, pokud se zcela nekryly s jejími zájmy. Člověk byl tedy takový, jak jej hod-

notilo jeho okolí, tak byl posuzován a zařazen. Sebehodnocení se rozvíjí souběžně s hledáním referenční skupiny, která (možnost hledat referenční skupinu byla též zapovězena) umožní vyniknout určitým schopnostem, vlastnostem a dovednostem a lépe umožní jednotlivci „najít se“ - tedy vytvořit si o sobě takové mínění, které mu vyhovuje. Škola může svým působením výrazně ovlivnit sebehodnocení žáků a hodiny dramatické výchovy jí v tom mohou být nápomocny dvěma způsoby: 1. žák (student) se více otevře, více se projeví jeho osobnostní a tvořivostní potenciál a žák tak objevuje svoje skryté rezervy a devizy, jež se mu vrátí zpět - nou, sebehodnotící vazbou; 2. ostatní členové kolektivu mají více příležitostí sami se projevit a stát se měrou jednotkou sebehodnocení daného žáka.

Ad b)

„Modernismus je dialektikou Ducha, hermeneutikou smyslu, emancipací rozumového subjektu a rozvojem bohatství“, jak tvrdí Lyotard, „život moderní má směřovat ke zmnožování moci a jeho legitimizací je ve sféře sociální i vědecké to, co přispívá k optimální účinnosti systému, k výkonnosti.“ Tak byl charakterizován jeden z pólů, mezi nimiž se pohybujeme. Postmoderna je svou návazností na modernu svým způsobem jejím vyvrcholením, je vyšším stadiem moderny, takže své teze nestaví přímo do protikladu k moderně, ale spíše její snahy někde více, někde méně modifikuje a přesměrovává. Rozumový subjekt není možno odtrhnout od emocionálního základu ani není možno rozum přeceňovat jako jediný možný princip spění k cíli. I cíl - zmnožování moci a rozvoj bohatství - je postupem času chápán poněkud odlišně od dřívějšího moderního pojetí. Zásadnější otázkou než „jak získat moc?“ je totiž otázka „jak s touto mocí po jejím získání naložit?“ Ve vyspělých státech se začíná silně prosazovat systémové (a eko-

logické) globální myšlení při posuzování závažnějších projektů a pomalu se přestává s přírodou a životním okolím člověka bojovat, ale začíná se s ní (s ním) spolupracovat. Logika moderní legitimizace použitých prostředků i postupných stanovených cílů je přínosem k účinnosti systému, ovšem v globálu je značně nekonzistentní. Současně se totiž uplatňuje stále méně prvků systémových a přísně strukturálních, takže lze uznávat jen ustavení dílčích stabilit (na úrovni jednotlivce nebo malých skupin či komunit), tedy determinismus lokální.

Principiálně se nová orientace postmoderny vyznačuje tím, že vysoce hodnotí divergentní a heterogenní. Postmoderna je přechod od projektu jednoty k akceptování mnohosti. Uznává se a vyhledává vzájemné pronikání systémů a neostrost hranic mezi nimi. Výrazným znakem postmoderny je prosazující se pluralita. K postmodernímu obratu k pluralitě nedochází ze svévole, ale na základě zkušeností a poznání. Základní význam mají především negativní zkušenosti s modernistickým požadavkem jednoty a také poznání, že moderna je strukturálně spojena s nátlakem a útlakem. Podle Lyotarda je postmodernismus rozchodem s meta-vyprávěním, tedy rozchod s těmi velkými projekty, které propagovaly vždy jen jednu vůdčí ideu, a ta pak určovala způsob poznání i praktický život dané doby; emancipaci lidstva v osvícenství, naplnění Ducha v idealismu, hermeneutiku smyslu v historismu, obšťastňování všech lidí bohatstvím v kapitalismu, osvobození lidstva k autonomii v marxismu.

Pluralita se více prosazuje i v možnostech jak organizovat a řídit vlastní život. Vnější řád, zjevně se projevující normami a hierarchizací v moderních továrnách a armádách 19. století, se rozpadá v souvislosti s tím, jak člověka začínají v továrnách i armádách nahrazovat automatická zařízení. Bez vnější-

ho řádu, dozoru a bez předem určené životní dráhy je jedinec teď sám za sebe zodpovědný i jako tvůrce svého životního plánu, i jako jeho vykonavatel, i jako jeho objekt. Sám sobě je jedinec scenáristou, režisérem, hercem, divákem i kritikem a z toho plyne jeho urputný boj s pocitem nedostatečnosti nebo neadekvátnosti jedné z těchto rolí, kterou eventuálně nezvládá. Pocit sebeuspokojení je o to vzdálenější, že nic již nelze svalovat na ostatní, na společnost a všeobecný řád, protože všechny scénáře, pomůcky, rekvizity a přehledné návody jsou pro každého k mání ve společenské nabídce (dají se koupit v obchodě na splátky). Pocit svobody a nezávislosti, jehož postmoderní člověk dosahuje rušením vnějšího řádu, je do značné míry jen iluzorní. Přesto je pro člověka dostatečnou odměnou za všechny potíže spojené s řízením vlastního osudu.

Nepřehlédnutelnými znaky spění k postmoderně jsou epizodičnost a nekonsekventnost života. Jde o absenci sociálních struktur, které by vytyčovaly rámec možností a nutností neměnných po celou dobu realizace životního scénáře jedince. Plánování celého života jako jednotné přímky je vystředáno uskutečňováním jednotlivých epizod, jejichž chronologická následnost v sobě neobsahuje nutnost - neurčuje obsahy ani nepodmiňuje jejich průběh. Příprava na takovýto život a na kvalifikovaný výběr určité sekvence je jednoznačně spojena s hledáním. S hledáním sama sebe, s hledáním podstat dění ve svém okolí. Jen málokterý školní předmět dokáže poptávku po takovém hledání uspokojit.

Naplnění životní role bylo v moderní době spojeno s pohybem určitým směrem (většinou interpretovaným jako postup vzhůru) a jako příprava na určitou kariéru sloužilo plnění konkrétních úkolů, vyplývajících z konkrétního cílového zařazení ve společenské pyramidě. Vnější podoba těchto úkolů byla ob-

dobná: nevyčínat z řady a čekat. Postmoderní doba ruší jednoznačnou a jednotnou životní dráhu jako jediný možný princip a životní pouť není již pohybem jedním určitým směrem, ale snahou udržet si volný prostor pro pohyb libovolným směrem. Postmoderním úkolem se tedy stává jakýsi meta- úkol, tedy úkol úkolů, jenž zní: připravit se a zůstat v pohotovosti řešit všechny možné úkoly, i takové, které ještě nenastaly, či si ještě nikdo nedovede ani představit, že by nastaly. Zde se odklikov vracíme k naléhavosti rozvoje schopností a dovedností a jejich upřednostněním před rozmnožováním znalostí.

V moderním pojetí hledání a přijímání nových poznatků stojí sám člověk, coby analytik, mimo objekt sdělení. V postmoderním pojetí se objekt sdělení mění na vyprávění a analytik na vypravěče, který je ovšem ve vyprávění sám obsažen a je jeho nedílnou součástí. Stále výrazněji se do pedagogického procesu bude vměšovat i touha po ojedinělosti sděleného vzhledem k pomíjivosti všeho. Zejména se to projeví u studentů středních a vysokých škol, kteří si časového aspektu jsou již plně vědomi. Aktuálnost, použitelnost, nebezpečnost informací a zážitků se mění z pouhé didaktické zásady na potřebu. Je to potřeba přebýt vlastní citovou vyprahlost, což hodiny dramatické výchovy do jisté míry umožňují.

Postmoderní volněji disponuje s chápáním času, možných návazností a souběhu událostí. Postmoderní je to, co je budoucí a přece i minulé.⁶⁾ V tomto ohledu má postmoderní chápání tvorby hodnot často podobu práce bez pravidel, jež budou vytvořena ex post. V dramatické výchově se volněji pojetí pravidel a jejich průběžná tvorba promítá především do výsledku práce. Naproti tomu pravidla práce mohou být někdy velmi přísná, neboť jejich nedodržováním by celý akt tvorby zanikl. Dílo má v dramatické výchově stejně jako v představách post-

moderního člověka spíše rys události, nikoliv objektu. Umění je pro postmoderní chápání času modelová sféra, neboť co bylo kdy vytvořeno z velkých uměleckých děl, to nepodléhá ztrátě kvality s časem, s tím, jaké dílo se vytvoří později - na rozdíl například od vědy.⁶⁾ S odkazem na zařazení dramatické výchovy mezi „umělecké“ předměty je možné považovat zmíněné kritérium trvalosti v porovnání vědy a umění za další fakt hovořící pro zájem o principy dramatické výchovy.

Žákům a studentům také vyhovuje vyšší akčnost hodin užívajících prvků dramatické výchovy. Větší dynamičnost je blízká jejich věku a ve výuce vedené tradičním způsobem jim to prostě chybí.

Odklon od ryzí vědeckosti nahrává ve školní výuce rozvoji takových předmětů, jakým je i dramatická výchova. Její obsah je zajímavý, užitečný, přitažlivý, ale přitom není postavený na vědeckých zákonech a poučkách. Obsah není tak akademický jako v jiných předmětech, je mnohem více orientován na otázky vyrovnávání se s každodenním životem, je více otevřený změnám, novotám a rozmanitostem, neboť se soustavně tvoří a aktualizuje. Také vyšší míra uplatněné emocionality než v jiných předmětech (nebo než v jiných formách) nahrává většímu zájmu ze strany učitelů i studentů, neboť jednostranné přeceňování racionality je tak alespoň částečně kompenzováno. Samozřejmě že dramatická výchova není jediným předmětem s vyšší mírou emocionality, její existence výrazně posiluje blok méně rozumově zaměřených předmětů - výchov.⁷⁾

Závěrem by bylo možné shrnout uvedené popisy jevů a jejich souvislosti do krátkého konstatování: dramatická výchova je v mnoha rysech svou podstatou pojetí člověka (přístupu k němu) a jeho existence (jeho problémů s vlastní i kolektivní existencí) natolik podobná postmodernímu myšlení, že se

patrně stane nejen integrální součástí pluralitní nabídky výchovných a vzdělávacích aktivit, ale v daném kontextu i výrazným nositelem postmoderního chápání světa a sebe sama. Současně je nutné nezamíchat, že hromadné pronikání prvků dramatické výchovy v České republice do výchovné a vzdělávací praxe základních a vyšších typů škol přinesla až demokratizace školství (výchovy) se zánikem totalitního režimu.

Není mým cílem v tomto článku navrhnout další kroky k tomu, aby se dramatická výchova více prosadila v praxi. Lepší přijetí dramatické výchovy za integrální součást školní výuky bude možné - dle mého názoru - až poté, kdy se ujasní, co se vlastně snažíme zavádět. Jak už jsem uvedl, jednoduché nejsou ani názory samotných učitelů propagátorů a aktivistů dramatické výchovy. Proto předpokládám, že ačkoliv jsem dramatickou výchovou prošel nejprve jako dítě a později ve specializačním studiu i jako student - a při své práci principů dramatické výchovy užívám - vzbudí tento článek polemiku a diskusi, což samozřejmě uvítám.

Poznámky:

- ¹⁾ Rozumová, pracovní, mravní, estetická, tělesná výchova.
- ²⁾ „Základním principem dramatického umění je jednání (obrazné jednání) herce na jevišti, kterým se nastoluje jevová skutečnost i zobrazení lidského ducha.“ Z přednášky Otomara Krejčí „Moderní dramatické umění“, konané na FF MU v Brně v lednu 1997.
- ³⁾ Na JAMU v Ateliéru dramatické výchovy formulují předmět dramatické výchovy jako: „zkoumání a prověřování toho, jak se osobnost člověka a jeho prožívání odráží v chování, a jak jeho chování utváří obraz o jeho prožívání a osobnosti u druhých lidí a ovlivňuje jejich chování vůči němu“.

⁴⁾ Pro proces dramatické výchovy se v ČR používá několik názvů. Jeden z nich, „Tvořivá dramatika“, je překladem názvu knihy Geraldiny Siksové *Creative Dramatics* a na tvořivost klade velký důraz.

⁵⁾ Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Praha 1993.

⁶⁾ Wells, W.: Postmoderna - pluralita jako etická a politická hodnota. Praha 1993. s. 43a n.

⁷⁾ Rozumí se výtvarná, hudební, pracovní a tělesná výchova.

Literatura:

- BAUMAN, Z.: Úvahy o postmoderní době. Praha, SLON 1995. 165 s.
- KUŽELOVÁ, M. - PAVLOVSKÁ, M.: Tvořivá dramatika ve výuce slohu. Brno, PedF MU 1996. 34 s.
- MACKOVÁ, S.: Dramatická výchova ve škole. Brno, DIFA JAMU 1995. 99 s.
- MACHKOVÁ, E.: Drama v anglické škole. Praha, Artama 1991. 98 s.
- MASARYK, T. G.: Ideály humanitní. Praha 1990.
- MASARYK, T. G.: Problém malého národa. Praha 1990.
- NAKONEČNÝ, M.: Psychologie osobnosti. Praha, ACADEMIA 1995. 336 s.
- PALOUŠ, R.: K filosofii výchovy. Praha 1991.
- PAYNE, J.: Hermeneutická etika. Praha, TRITON 1995. 109 s.
- PEMBERTON-BILLING, R. N. - CLEGG, J. D.: Vyučování dramatu. Praha, Artama 1991. 71 s.
- SOUKUP, V.: Americká kulturní antropologie. Praha, Karolinum 1992. 104 s.
- WAY, B.: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha, ISV 1996. 218 s.
- Nepublikované materiály Ateliéru dramatické výchovy JAMU v Brně.