

DĚJINY DIVADLA JAKO ŽIVÝ PROCES

Performativita pedagogiky a zpřítomňování minulosti

ANDREA JOCHMANOVÁ

Abstrakt

Studie zkoumá možnosti performativního a narativního přístupu ve výuce dějin divadla v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Vychází z teze, že dějiny divadla nelze redukovat na faktografický soubor poznatků, ale je třeba je chápat jako dynamický systém kulturní paměti, který se aktualizuje v situaci pedagogické komunikace. Výuka je proto nahlížena jako performativní a vztahový akt, v němž se historické poznání znovu konstituuje. Metodologicky se studie opírá o reflexi pedagogické praxe a koncepty performativity, embodied learning a vztahu mezi archivem a repertoárem. Analyzuje využití inscenačních experimentů, narativních postupů a dramatizačních technik jako epistemologicky relevantních způsobů práce s historickým materiálem. Cílem není legitimizovat dějiny divadla skrze aktuální relevanci, ale ukázat jejich význam pro rozvoj interpretačních kompetencí a porozumění kulturní paměti.

Klíčová slova

dějiny divadla, vysokoškolská pedagogika, performativita, vzdělávání divadlem, kognitivní procesy

The History of Theatre as a Living Process:
The Performativity of Pedagogy and
the Recreating of the Past

Abstract

The study examines performative and narrative approaches to teaching theatre history in higher education. It argues that theatre history should not be reduced to a body of factual knowledge but understood as a dynamic system of cultural memory, activated within pedagogical situations. Teaching is thus conceived as a performative and relational act in which historical knowledge is reconstituted. Methodologically, the study draws on reflective practice and engages with concepts of performativity, embodied learning, and the archive–repertoire relationship. It analyses staging experiments, narrative strategies, and dramatisation techniques as epistemologically relevant modes of engaging with historical material.

Keywords

Theatre History, Higher Education Pedagogy, Performative Pedagogy, Theatre-based Education, Embodied Learning

Ostatně z různých činností, jimiž se zabývá lidský duch, přináší především velký užitek historie. (Sallustius)

Sallustiova úvaha akcentuje význam historie jako prostoru lidské zkušenosti a poznání. V případě dějin divadla tento užitek spočívá v možnosti propojit minulost se současností – a to jak v akademickém výzkumu, tak v pedagogické praxi, která umožňuje studentům prožívat a interpretovat kulturní dědictví aktivně a tvůrčím způsobem.

Dějiny divadelní kultury provázejí studenty divadelní vědy, příbuzných uměnovědných oborů a částečně také studenty uměleckých vysokých škol v různé intenzitě po celou dobu jejich studia. Způsob, jakým jsou tyto dějiny vyučovány, se však v posledních desetiletích proměňuje – a to nejen v návaznosti na personální obměny a institucionální zázemí jednotlivých pracovišť, ale především v souvislosti s proměnou samotného oboru: vedle tradičního důrazu na dramatické texty a chronologii inscenací dnes výuku formují otázky performativity, tělesného jednání, institucionálního rámce divadla, genderových a politických aspektů reprezentace či vztahu divadla k médiím. Výklad dějin tak již nesměřuje pouze k rekonstrukci faktů, ale k interpretaci kulturních procesů.

Proměna koncepce výuky dějin divadla se odehrává v širším kontextu proměny historického vzdělávání jako takového. Dnešní vzdělávací rámce, například formulace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kladou důraz na historickou gramotnost – tedy schopnost žáků kriticky pracovat s prameny, rozlišovat mezi mýty a fakty, formulovat otázky o minulosti a chápat mnohočetné interpretace historických jevů (více k tomu viz Havlůjová – Najbert 2017).

Tento posun poukazuje na to, že cílem výuky není pouhé zapamatování (či schopnost memorování) chronologie událostí, ale rozvoj dovedností, které pomáhají orientovat se v komplexním světě plném mediálních narativů a digitálních reprezentací minulosti. Historická gramotnost zahrnuje schopnost analyzovat rozdílné perspektivy, zkoumat prameny s ohledem na jejich kontext i limity a tvořit odpovědi na otázky o tom, jak minulost ovlivňuje přítomnost i budoucnost.

V této souvislosti není proměna výuky dějin divadla ústupem historického myšlení, ale jeho reinterpretací – přechodem od faktografického modelu k modelu, který klade důraz na kritické myšlení, reflexi a interpretaci. To je zásadní právě v prostředí, kde nové mediální formy a digitální mobilizace informací vyžadují od studentů schopnost rozlišovat mezi různými typy historických narativů a jejich významy.¹

Historiografie se v akademickém prostředí neustále přetváří v závislosti na odborném profilu pedagogů-badatelů, jejichž vědecká činnost je s výukou neoddělitelně provázána, stejně jako na institucionálních prioritách a možnostech konkrétních fakult či kateder. Neméně podstatným faktorem je však proměna nároků studentů – jejich způsobů recepce, interpretace a práce s historickým materiálem.

Výuka dějin divadla se tak pohybuje v napětí mezi badatelskou reflexí minulosti a živým pedagogickým procesem, který je vždy situovaný, dialogický a závislý na konkrétním publiku. Stejně jako divadelní událost vzniká ve vztahu mezi jevištěm a hledištěm, také pedagogický akt předpokládá aktivní účast studentů jako spolutvůrců historického poznání, nikoli pouze pasivních příjemců faktografického výkladu. Právě tento vztahový rozměr otevírá prostor pro uvažování o výuce dějin divadla jako o performativním procesu, v němž se historické poznání neustále znovu aktualizuje.

V tomto kontextu vyvstávají konkrétní pedagogické otázky: jak studentům přiblížit inscenace, které existovaly pouze v situaci „hic et nunc“ a dochovaly se jen

1 Ke srovnání pojmů historické myšlení a historická gramotnost viz např. Pinkas 2023.

prostřednictvím fragmentárních pramenů; jak pracovat s efemérní povahou divadelního artefaktu; a jak vést studenty k interpretaci materiálů v prostředí digitálního přetlaku, kde jsou historické informace snadno dostupné, avšak často dekontextualizované a interpretačně problematické. Výuka dějin divadla se tak nutně stává nejen předáváním poznatků, ale i cvičením v kritickém čtení a kontextualizaci.

Jedním z východisek tohoto uvažování je fenomén lidské ludičnosti, systematicky popsany například v typologii her Rogera Cailloise (Caillois 1998), který upozorňuje na heterogenní, kulturně podmíněnou povahu ludických projevů a na nutnost překračovat jednostranné interpretační přístupy. Druhou rovínou je specifická lidská potřeba reflexe vlastních dějin a kulturní paměti. Právě propojení ludických strategií s historickým vědomím umožnilo v průběhu dějin vznik a rozvoj divadla jako prostředku sdílení zkušenosti, hodnot a kolektivních představ.

Divadelní praktiky – dávno před vznikem prvních písemných dokladů – pracovaly s mimetickým jednáním, reprezentací reality i fikčních světů a s performativními strategiemi, které zapojovaly celé tělo aktéra do procesu sdělování významu. Ať už šlo o obřadní jednání, antropomorfizaci přírodních jevů či rituální struktury, tělesná zkušenost a imitační principy zde hrály klíčovou roli. První lidská společenství používala vedle onomatopoických výrazů a později slovních struktur také popisné, obřadní a performativní praktiky (krom nových proudů výzkumů performativity vyčnívajících v současné divadelní vědě viz např. Schaeffnerova definice pradiadla; Schaeffner 1965). Tyto projevy ludického chování, v nichž dominuje imaginace a participace, zůstávají i v současnosti jedním z neúčinnějších prostředků přenosu kulturních významů – a právě na tuto kontinuitu lze navázat při úvahách o performativitě pedagogiky v oblasti výuky dějin divadla.

Kontinuita divadelních dějin nespočívá pouze v opakování témat, ale ve sdílené kulturní paměti. Postavy Oidipa, Antigony či Hamleta nejsou nadčasovými archetypy v univerzálním smyslu; jsou součástí evropské dramatické tradice, k níž se pravidelně vracíme jako k základnímu interpretačnímu rámci. Jejich přítomnost ve výuce i v repertoárech divadel tak nevypovídá o neměnnosti lidské přirozenosti, ale o kontinuitě kulturní identity, která se prostřednictvím těchto postav či dramatických textů je zachycujících a inscenačních tradic artikuluje a proměňuje.

Posuny, které v posledních desetiletích provázejí výuku a výzkum dějin divadla, proto nevyvolávají otázku relevance historického poznání jako takového, ale spíše způsobu, jakým o divadelní historii uvažujeme a jak s ní v současném vzdělávacím kontextu pracujeme. Pozornost se přitom přesouvá od pouhé dokumentace minulých jevištních realizací k reflexi jejich významu a interpretačního potenciálu v přítomnosti. Dějiny divadla se neomezují na pasivní záznam faktů; jsou procesem neustálého znovuzpřítomňování. Historiografie divadla se často odvíjí od aktuálních otázek a zkušeností badatelů či studentů, což umožňuje vytvářet smysluplná propojení mezi historickými jevy a současnou uměleckou praxí. Jednotlivé přístupy však narážejí na limity tzv. přezentismu, tedy tendence interpretovat minulost primárně z perspektivy současnosti. Zachování historického kontextu je nezbytné: politické, společenské i právní rámce minulosti formovaly zkušenosti jednotlivců a kolektivů a ovlivňovaly význam i recepci divadelních událostí. Bez znalosti souvislostí hrozí nejen zkreslení výkladu, ale i neúmyslná projekce současných hodnot na minulost.

V tomto smyslu se klíčovým problémem stává otázka uchovávání a interpretace paměti jevu, který je svou povahou efemérní, avšak kulturně zásadní. Historický výzkum divadla stojí na práci s prameny, jejichž povaha je vždy zásadně odlišná od samotného performativního aktu. Rekonstrukce inscenačních událostí či širších inscenačních tradic

proto vychází z fragmentárních dokladů: dramatických textů, archivních záznamů, ikonografických materiálů, scénografických a kostýmních návrhů, fotografií, zvukových a audiovizuálních záznamů, režijních knih, hereckých poznámek či technických popisů jevištního provozu. Každý z těchto pramenů disponuje specifickou výpovědní hodnotou a zároveň určitými limity, které patří ke kritické reflexi.

Práce s fragmentárními zdroji není jen jakýmsi automatizovaným sběrem faktů, ale umožňuje rozvíjet analytické a interpretační dovednosti, schopnost zpřítomňovat minulost a propojit ji s aktuální pedagogickou či výzkumnou praxí. Studenti se tak učí chápat, jak se formovaly inscenační tradice, jak mohou být reflektovány či reinterpretovány dnes, a zároveň kriticky hodnotit výpovědní hodnotu jednotlivých pramenů i jejich omezení. Tento proces zprostředkovává hlubší porozumění divadelní kultuře a vybavuje studenty nástroji pro tvůrčí práci s historií, a to nejen na akademické, ale i na praktické úrovni. Proces rekonstrukce inscenační praxe nelze chápat jako mechanické skládání dostupných informací. Jde o analytickou a interpretační činnost, v níž se heuristické postupy kombinují s metodologickou sebekázní a s citlivostí k performativní povaze divadla. Výsledkem je model dobové inscenační praxe, nikoli její doslovná reprodukce – historicky podmíněný, hypotetický a zároveň ovlivněný současným estetickým i kulturním horizontem badatele. Retrospektivní interpretace navíc reflektuje proměnlivost divácké zkušenosti a odlišnosti v recepci konvencí, které byly dobovému publiku samozřejmé, ale dnešnímu divákovi se mohou jevit nečitelné.

Z antropologické perspektivy, kterou rozvíjejí Roger Caillois, André Schaeffner či Diane Taylor, vyplývá nutnost chápat divadelní událost jako soubor kulturně významných praktik: performativní akt je vnímán jako živá paměť, jejíž rekonstrukce vyžaduje propojení archivních pramenů – dramatických textů, scénických a kostýmních návrhů, režijních knih či ikonografických a audiovizuálních materiálů – s analytickým a tělesně-intuitivním poznáním. Takové propojení umožňuje nejen modelovat minulou praxi, ale také porozumět kulturním, sociálním či technologickým souvislostem, které daný jev ovlivnily. Práce s fragmentárními prameny proto vyžaduje kombinaci dedukce z materiálních stop, kritické reflexe a citlivosti k performativní dimenzi divadla – a zároveň otevírá prostor pro zkoumání divadelní historiografie jako tvůrčího, ludického a interpretačně otevřeného procesu, jenž podtrhuje význam lidské kreativity při utváření kulturní paměti.

Z hlediska teorie pramenů nabízí zajímavý kontext koncepce Diany Taylor, formulovaná v knize *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas* (Taylor 2003). Taylor upozorňuje na skutečnost, že západní akademické myšlení dlouhodobě privileguje archivní paměť na úkor paměti živé a performativní. Divadelní a performativní jednání přitom chápe jako svébytný nositel kulturní paměti, který nelze redukovat na hmotné záznamy. Na tomto základě rozlišuje dvě komplementární, nikoli hierarchicky uspořádané kategorie: archiv a repertoár.

Archiv (*The Archive*) zahrnuje soubor hmotných, opakovaně dohledatelných pramenů – dramatické texty, režijní zápisy, scénografické návrhy či ikonografické materiály – které tvoří základ „oficiální historie“. Jejich výhodou je možnost opakované interpretace a kritické analýzy; samy o sobě však nezprostředkovávají zkušenost živé divadelní kultury. Repertoár (*The Repertoire*) naproti tomu zahrnuje pomíjivé, tělesně zakotvené jevy, které vznikají a zanikají spolu s konkrétním performativním aktem: herecké techniky, práci s tělem a hlasem, gestiku, rytmus, způsoby zacházení s prostorem, rituální chování či profesní tradice. Tyto jevy se nepřenáší prostřednictvím hmotných dokladů, ale skrze interpersonální zkušenost a praxi. Jejich interpretace proto vyžaduje jiný typ poznání – schopnost usuzovat z pramenů na dobové kódy, estetické normy a tělesné praktiky, které byly srozumitelné tehdejšími aktérům i divákům. Taylor

zdůrazňuje nutnost vyváženého přístupu, který uznává jak archivní, tak repertoárové formy vědění jako rovnocenné. Performativní, tělesně zakotvené poznání zde není chápáno jako doplněk „tvrdých dat“, ale jako plnohodnotná součást kulturní paměti.

Toto rozlišení je zvláště podnětné pro oblast vysokoškolské výuky divadelních dějin, kde studenti uměleckých a uměnovědných škol přinášejí do výuky vlastní uměleckou praxi. Pedagogická práce, která se opírá výhradně o archivní prameny, vede studenty spíše ke čtení a interpretaci historických faktů než k porozumění divadlu jako živému, tělesnému a společenskému fenoménu. Naproti tomu propojení archivního výzkumu s performativními metodami – například prostřednictvím práce s hlasem, pohybem, prostorem, improvizací či rekonstrukcí dobových postupů – umožňuje zpřítomnit historické jevy a zprostředkovat je jako zkušenost, nikoli pouze jako informaci.

Studenti tak nejen interpretují historické jevy, ale čerpají z nich inspiraci pro vlastní tvorbu. Ta může být velmi různorodá a pomáhá reflektovat jejich oborové zaměření; v poslední době například vznikly unikátní projekty, jako scénický přepis *Maryši* s využitím zrcadlového genderového pohledu, který reinterpretoval dobový text a inscenační tradici prostřednictvím současné optiky. Jednotlivé intervence však probíhají v rámci kriticky pojatého historického rámce: studenti jsou vedeni k tomu, aby si byli vědomi rozdílů mezi dobovou konvencí a svou interpretací a aby se vyvarovali projektování současných kulturních perspektiv a praktik do historických jevů.

V tomto smyslu se role badatele a pedagoga přirozeně prolínají. Akademik, který působí také jako pedagog, se nestává pouze interpretem materiálních pramenů, ale zprostředkovatelem dialogu mezi archivem a repertoárem – mezi tím, co lze analyzovat, a tím, co lze zároveň prožít a ztělesnit. Právě takový dialog může představovat jednu z cest, jak reagovat na proměněné studijní návyky současných studentů, formované technologickým prostředím, fragmentarizací pozornosti a odlišným vztahem k historickému času.

Pedagogická kompetence není automatickým důsledkem odborné erudice. Zatímco výzkumné dovednosti jsou v akademickém prostředí systematicky rozvíjeny, schopnost učit vyžaduje cílenou reflexi, praxi a motivaci. Ve výuce dějin divadla lze přitom využít obdobné postupy jako ve vědeckém bádání: analyzovat historické kontexty, hodnotit povahu pramenů, interpretovat jejich význam a vytvářet co nejpřesnější model minulosti – vždy však s vědomím, že obraz zůstává fragmentární a ovlivněný perspektivou současnosti. V posledních letech přitom bylo vydáno mnoho inspirativních pedagogických sond, které by mohly být prospěšné i vysokoškolskému prostředí, přestože se zaměřují primárně na nižší stupně školství (a ne vždy jsou nutně ovlivněny předpoklady nových RVP).²

Konkretizaci výuky podporují různé didaktické nástroje: tematické projekty studentů, rekonstrukce dobových inscenačních postupů, využití multimediálních prezentací a myšlenkových map pro strukturování historických dat. Inspirací mohou být také pedagogické sondy zaměřené na práci s historií ve školním prostředí, například projekty podporující historickou gramotnost či reflexi kulturní paměti, které lze adaptovat i na vysokoškolskou úroveň. Zmíněné nástroje umožňují propojit teoretické znalosti s praktickým prožitkem, aktivizovat studenty a rozvíjet jejich schopnost interpretovat dějiny divadla jako živý a komplexní fenomén.

Akademická i pedagogická práce zaměřená na výzkum dějin divadla může vycházet z povahy samotného předmětu, který je zároveň objektem badatelského zájmu i výuky. Divadlo zde není pouze studovaným historickým fenoménem, ale také inspiračním zdrojem pro způsob, jakým jeho historie může být zprostředkovávána.

2 Viz např. Pavel Bobek (2025). Z dlouhodobého hlediska se inovativním postupům věnuje učitel a školní psycholog Robert Čapek, přinášející koncept „líného učitele“ (Čapek 2020).

V pedagogické praxi lze využít principy a techniky divadelního umění: práce s hlasem, gesty a mimikou, udržování kontaktu s publikem, interpretace různých sdělení nebo improvizace. Různorodé postupy umožňují zpřítomnit historické jevy, oživit výklad a aktivizovat studenty, a zároveň posilují schopnost pedagoga modulovat a efektivně předávat informace. Divadlo tak funguje nejen jako předmět studia, ale i jako laboratoř vybízející k užití celé škály pedagogických dovedností, ve které se dají testovat a rozvíjet metody zprostředkování znalostí. Výzkum se přitom odehrává v historických i současných souvislostech, v dialogu s aktuálními odbornými diskusemi a napříč obory. Divadelní metody poskytují konkrétní nástroje, jak propojit teoretické poznatky s praktickou zkušeností a stimulovat kritické a kreativní myšlení studentů.

Již v základním metodologickém rámci je žádoucí zohledňovat další umělecké disciplíny podílející se na vzniku divadelního artefaktu, stejně jako příbuzné humanitní a společenskovědní obory, které zkoumají umělecké projevy člověka v jejich kulturním, sociálním a historickém kontextu. Například práce s dramatickým textem může být obohacena literární vědou o analýzu narativních struktur, muzikologie nabízí vhled do funkce hudebních složek inscenace, zatímco dějiny umění a scénografie pomáhají studentům porozumět vizuálním a prostorovým aspektům jevištní realizace. Historie, antropologie a etnografie umožňují zkoumat divadlo v souvislosti s konkrétními společenskými a kulturními situacemi, religionistika osvětluje význam rituálních a symbolických prvků, a gender studies poskytují nástroje pro reflexi rolí, identit a reprezentace v inscenacích. Takové propojení disciplín studentům ukazuje divadlo nejen jako umělecký produkt, ale jako komplexní kulturní praxi – porozumět jí vyžaduje interdisciplinární přístup.

Z perspektivy pedagoga se zde otevírá možnost reflexe vlastního vyučování prostřednictvím poznatků získaných z dějin divadla. Uvažujeme-li tedy o předmětu našeho odborného zájmu – divadle – nabízí se možnost využít jeho dějiny jako inspiraci pro vlastní pedagogickou praxi. Právě zde se otevírá paralela s Komenského pedagogickým systémem, v němž je vzdělávání chápáno jako dynamický, dialogický proces propojující teorii s praxí. Komenský ve své *Schola ludus seu Encyclopaedia viva*³ zdůrazňuje, že učení by mělo být živé, interaktivní a motivující – princip, který dnes nachází plnou aktuálnost ve výuce dějin divadla. Studenti by neměli být pouze pasivními příjemci znalostí; mají být aktivními účastníky procesu, schopnými experimentovat, improvizovat, vyprávět, zkoumat a reflektovat.

Ve výuce dějin divadla to dnes znamená, že studenti se zapojují prostřednictvím konkrétních aktivit. Patří sem zejména **inscenační experimenty**, při nichž studenti zkoumají historické inscenace vlastním pohybem, gesty a hlasem, například rekonstrukce krátkých scén z barokního divadla. **Narativní metody**, tedy vyprávění příběhů jednotlivých postav či historických událostí s využitím improvizace, umožňují propojit fakta s emocionální zkušeností. Zajímavou cestu nabízí také **dramatizační cvičení**, kde studenti samostatně interpretují historické materiály na základě archetypálních situací, scénických konfliktů či dobových konvencí. Tyto aktivity podporují hlubší porozumění kulturním a historickým souvislostem. Pedagog zde přebírá roli **facilitátora** – podobně jako u Komenského –, který organizuje situace, jež studentům umožňují najít vlastní vztah k dějinám, reflektovat je a tvořivě interpretovat.

Zvláštní význam získává takový přístup v současné době digitálního zahlcení a rychlého přísunu informací: schopnost zapojit celé tělo, hlas, gesto a narativní strukturu pomáhá studentům soustředit pozornost, vyhodnotit relevantní souvislosti

3 *Schola ludus seu Encyclopaedia viva, hoc est Januae lingvarum Praxis comica* [Škola hrou aneb Živá encyklopedie, to jest Procvičení Dveří jazyků na divadle] (Komenský 1947).

a kultivovat schopnost kritického myšlení. Komenský tak není jen jakousi historickou egidou; jeho principy živého, hravého a praktického učení se stávají cenným vodítkem pro vytváření moderních forem výuky, které respektují intelektuální i emoční rozměr studentů. V rámci výuky dějin divadla studenti například mohou rekonstruovat krátké scény z barokního divadla, kdy analyzují dobové scénické konvence, pohyb herců a rytmus dialogu, a následně sami experimentují s inscenačními principy. Narativní metody zahrnují vyprávění příběhů konkrétních postav z repertoáru 19. století s improvizací, která umožňuje propojit historická fakta s osobní interpretací. V rámci tělesného projevu a práce s hlasem se studenti učí modelovat gestiku a intonaci postav, například při přednesu monologů z *Maryši* nebo *Hamleta*. Pedagog přitom organizuje situace, v nichž studenti reflektují vlastní rozhodnutí, hodnotí účinnost gest a slovního projevu a zkoumají vliv svých interpretací na diváckou zkušenost.

V praxi se ukazuje, že tento přístup umožňuje studentům nejen prožít minulost, ale zároveň rozvíjet vlastní analytické a interpretační schopnosti. Například při inscenačních experimentech studenti objevují, jak fyzická dynamika scén a práce s hlasem ovlivňuje percepci dramatické situace; při narativních cvičeních se učí strukturovat historické informace do soudržného příběhu a zároveň reflektovat motivace a jednání postav v dobovém kontextu. Dramatizační aktivity podporují kombinaci tělesného a intelektuálního učení – student zároveň manipuluje s materiálem inscenace, analyzuje je a interpretuje.

Pedagog zde může cíleně využít multimodální nástroje: myšlenkové mapy propojující historické události, vizualizace scénografických plánů, audiovizuální záznamy představení či digitální rekonstrukce prostoru. Integrovaný přístup umožňuje nejen porozumět jednotlivým historickým faktům, ale také ukazuje, jak se různé složky inscenační praxe vzájemně ovlivňovaly, a vytváří prostor pro kritické otázky a porovnávání historického a současného divadelního jazyka.

Díky těmto aktivitám studenti často reflektují vlastní pedagogické a badatelské strategie: učí se, jak propojit analytickou práci s praktickou zkušeností, jak udržet rovnováhu mezi interpretací a fakty a jak vést diskusi, která podporuje tvořivost, samostatné myšlení a schopnost empatie. A právě zpětná reflexe ukazuje, že dějiny divadla nejsou jen souborem faktů, ale živým prostorem, v němž se kombinuje historie, teorie a tělesná zkušenost – což je klíčové poznání nejen pro studenty uměnovědných a uměleckých oborů, ale i pro pedagoga, který je průvodcem a facilitátorem celého procesu.

I v tomto směru nás dějiny divadla poučují: divadelní vývoj vždy úzce souvisel s historickým kontextem – společenským, politickým, náboženským, kulturním. Divadlo mohlo kontext své doby negovat, inspirovat se jím nebo jej nekriticky adorat, ale vždy tak činilo prostřednictvím osobitého tvůrčího gesta. Podobně i pedagogická praxe může hledat inspiraci v primárních projevech lidské komunikace. Už ve starších kulturních společenstvích hrály při předávání informací a zkušeností klíčovou roli multimodální formy komunikace. Zprávy, mýty a příběhy byly sdělovány kombinací slov, gest, tance a hudby – například v rituálních performancích, slavnostech nebo mýtech, jež zprostředkovávaly společenské normy a hodnoty. Podobně i v antickém divadle byly inscenační praktiky tělesně a hlasově zakotveny: herci pracovali s gesty, pohybem a hlasovým výrazem, aby zprostředkovali charakter, konflikty a emocionální situace publiku, které postrádalo jiné vizuální či mediální opory.

Schopnost kombinace verbální a neverbální komunikace podtrhuje zásadní roli vyprávění a tělesného projevu při utváření sociálních zkušeností a kulturní paměti. I dnes, v prostředí technologií, mají narativní metody a performativní aktivity zásadní potenciál pro učení, sdílení zkušeností a rozvoj empatie, a jejich význam nelze redukovat pouze na „přenášení informací“.

Vyprávění, práce s hlasem, tělem a gestem patří k základním formám zprostředkování zkušenosti a sdílení významu. I v současném technologicky zprostředkovaném prostředí si tyto prvky zachovávají svůj sociální a didaktický potenciál, byť často zůstávají v pozadí akademické reflexe. Pro výuku dějin divadla to znamená, že pedagog disponuje nejen odborným obsahem, ale také vlastním performativním aparátem: hlasem, mimikou, gestikou, rytmem řeči a schopností strukturovat sdělení. Individuální a osobně vtělené prostředky – které reflektují pedagogův vlastní styl, zkušenosti a způsob interpretace – umožňují studentům lépe prožít historické situace a souvislosti a aktivně se zapojit do procesu učení.

Tyto individuální prostředky lze dnes rozvíjet širokou škálou kroužků a kurzů: kromě dramatických a improvizizačních skupin jsou dostupné například online kurzy práce s hlasem, prezentačních dovedností či neverbální komunikace (např. Dalibor Neuwirt – *Základy práce s hlasem*, 2021, YouTube⁴). V rámci formálního vzdělávání lze absolvovat pedagogické minimum, třídní *Kurz pedagogiky pro vysokoškolské učitele* (Technická univerzita v Liberci) či kurz *Tipy pro aktivní učení na vysoké škole* (Univerzita Hradec Králové). Také online e-learningový kurz *Teaching and Learning in Higher Education* (dostupný na Springer.com⁵) umožňuje modelovat význam, podporovat porozumění a aktivně zapojovat studenty do procesu učení. Jejich účinné využití předpokládá promyšlenou dramaturgii výkladu – jasnou strukturu, práci s tempem, gradací a rytmem – a zároveň propojuje teoretické poznatky s aktivní, tělesně zakotvenou zkušeností studentů.

Právě zde se zřetelně ukazuje průnik divadelních principů a pedagogické praxe. Funkční přednáška nevzniká bez dramaturgického uvažování a performativního uchopení, v němž pedagog vystupuje nejen jako nositel informací, ale také jako interpret a facilitátor vědění. Současné technologie, například prezentační nástroje, mohou tento proces podporovat, samy o sobě jej však nenahrazují. Klíčovým zůstává způsob, jakým je historické poznání zpřítomňováno a uváděno do dialogu se zkušeností současných studentů.

Aplikace principů storytellingu nabízí jednu z možných odpovědí na otázku, jak ve výuce a popularizaci dějin divadla reagovat na tlak současných digitálních médií a fragmentarizované pozornosti. Vyprávění zde nefunguje jako zjednodušení odborného obsahu, ale jako strukturující princip, který umožňuje smysluplné uspořádání poznatků a jejich zpřítomnění v pedagogickém procesu. Již Aristotelova úvaha o vztahu *diegesis* (vyprávění) a *mimesis* (znázornění) publikovaná v jeho *Poetice* poukazuje na základní napětí mezi vyprávěním a předváděním, které je konstitutivní nejen pro dramatické umění, ale i pro další formy lidské komunikace (Aristoteles 2008: 51). V divadle se mimetická reprezentace realizuje prostřednictvím slova, gesta a tělesného jednání herce v přímé interakci s divákem – v tom, co Otakar Zich označuje jako „vespolné jednání“, jež lze rozšířit i o dimenzi vespolného vnímání. Platón zároveň upozorňuje, že vyprávění v sobě vždy kombinuje jazykové i mimetické složky, a není tedy redukovatelné na čistě verbální sdělení (Platón 1979).

Vyprávění tak nelze chápat pouze jako přenos informací, ale jako proces, v němž se význam rodí v aktu komunikace a je spoluutvářen neverbálními, performativními a situačními faktory. Richard Kearney v této souvislosti upozorňuje, že narace představuje jeden ze základních způsobů, jímž lidé sdílejí zkušenost světa a dávají jí smysl (Kearney 2001: 2008). Tento předpoklad nachází oporu i v lingvistických

4 Tamtéž se nabízejí kurzy zaměřené na prezentační dovednosti, neverbální komunikaci (řeč těla) atp.

5 URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-15-4401-9>

a kognitivních teoriích: Noam Chomsky například poukazuje na vrozenou biologickou dispozici k osvojování jazyka, jež umožňuje člověku vstupovat do sdíleného symbolického prostoru již od raného dětství (Berwick – Chomsky 2016). V návaznosti na starší filosofické koncepte (např. Herdera; Herder 2006) lze tedy říci, že schopnost narace je hluboce zakořeněna v lidské kognici a sociálním bytí. Narativní formy se v průběhu dějin proměňovaly – od faktografických sdělení přes mýty a legendy až k uměleckým fikcím –, přičemž vždy zůstávaly nositelem kulturní paměti a hodnot. Pro vědeckou a pedagogickou praxi je přitom podstatné, že vyprávění není neutrálním médiem: je vždy nesené subjektivitou vyprávěče a jeho schopností navázat vztah s publikem. Jak konstatoval Karel Hugo Hilar, zájem publika se rodí tehdy, když se v prezentovaném tématu dokáže rozpoznat vlastní zkušenost (Hilar 1920: 115). Tento postřeh lze vztáhnout i na akademickou komunikaci: odborný výklad by neměl pouze informovat, ale také strukturovat pozornost, motivovat k dalšímu poznávání a vytvářet významové vazby.

Ve výuce dějin divadla lze pedagogickou činnost chápat jako komplexní proces, v němž učitel spojuje vlastní přípravu, analytický výběr obsahu, inscenační strategie a performativní předávání informací. Pedagog působí současně jako dramatik, dramaturg, režisér i herec. Jako dramatik připravuje přednášku podobně jako dramatický text: sestavuje osnovu, vytváří prezentace, vizualizace a myšlenkové mapy, které propojují historická fakta, kontexty a klíčové problémy. Na tomto základě vzniká „scénář výuky“, který studentům nejen předkládá fakta, ale propojuje je například s příběhy osobností, konflikty a dramatickými situacemi, jež mohou aktivně prožívat.

Jako dramaturg pedagog vyhodnocuje, co je nezbytnou součástí sdělení, a co může být rozpracováno prostřednictvím inscenačních experimentů, narativních metod či dramatizačních cvičení. Rozhoduje o gradaci informací, tempu a rytmu výkladu, vybírá klíčové prameny, ukázky scén, ikonografie nebo audiovizuální materiály, které nejlépe zpřítomňují historický jev a umožňují jeho interaktivní zpracování. Režisérská rovina spočívá v inscenaci výkladu – pedagog organizuje prostor, využívá vizuální a materiální prostředky, pohyb a prostorovou dynamiku, přizpůsobuje tempo interakci se studenty, přičemž aktivně sleduje jejich reakce. Vytváří situace, ve kterých mohou studenti vstoupit do role badatelů či aktérů historického dění, experimentovat s interpretacemi a reflektovat vlastní zkušenost.

Konečně, pedagog jako herec využívá hlas, mimiku, gestiku, rytmus řeči a narativní schopnosti k zaujetí publika, udržení pozornosti a zpřítomnění historického děje. Aktivně naslouchá studentům, flexibilně reaguje na podněty a improvizuje, což podporuje zapojení celého těla, myslí i emocí studentů. Integrovaný přístup propojuje archivní a repertoárové formy poznání s performativní zkušeností, čímž studenti získávají nejen historické znalosti, ale také porozumění divadlu jako živému procesu, prožívají archetypální situace a rozvíjejí kritické myšlení, empatii a vlastní tvůrčí schopnosti.

Současné výzkumy storytellingu, využívaného dnes nejen v pedagogice, ale i v dalších oblastech veřejné komunikace, upozorňují na psychologické vazby mezi sdělujícím, sdělením a recipientem. Narativní struktura se přitom ukazuje jako účinnější nástroj zapamatování a porozumění než izolované předávání faktů (Aaker – Smith 2010). Vyprávění zároveň poskytuje pedagogovi kompoziční rámec, který umožňuje organizovat výklad podobně jako dramatickou strukturu: pracovat s úvodem, gradací, opakováním motivů a významovými paralelami až k pointě sdělení – tedy k podtržení významů, souvislostí atp.

Oporu pro aktivní, performativní přístup k výuce lze hledat právě i ve výzkumech neurověd a oblasti zrcadlových neuronů (mirror neural system), které poukazují na lidskou schopnost učení prostřednictvím imitace a empatie

(Rizzolatti – Sinigaglia – Anderson 2008). Lidský mozek je vybaven mechanismy, které umožňují nejen porozumět jednání a emocím druhých, ale také je nepřímou prožívat a napodobovat. To se projevuje v osvojování jazyka, sociálních vzorců i mimetických či performativních dovedností, což potvrzují i studie Vilayanura Subramaniana Ramachandrana z Center for Brain and Cognition (UPF Barcelona).

Z pedagogického hlediska to znamená, že výuku dějin divadla nelze redukovat na verbální přenos faktů: je tělesně, situačně a vztahově zakotvena. Historické jevy se tak zpřítomňují prostřednictvím aktivního zapojení studentů – jejich pozorování, prožívání, narativního vyprávění a rekonstrukce inscenačních situací. Pedagog zde nejen předává znalosti, ale stává se facilitátorem situací, v nichž studenti skrze tělesné, hlasové a interakční nástroje získávají autentický, prožitkový přístup k historickému materiálu. Výuka dějin divadla se tak stává performativním aktem, v němž se minulost znovu aktualizuje v přítomném setkání pedagoga a studentů a kde empatie, pozorování a imitace podporují hlubší porozumění kulturním, sociálním a dramatickým souvislostem.

Z perspektivy současných humanitních a kognitivních věd lze pedagogické i vědecké sdílení poznatků chápat jako proces, v němž se mentální obsah stává sdělitelným teprve prostřednictvím tělesného a behaviorálního projevu – řeči, mimiky, gesta, hlasu či postoje. Akademická práce proto nevyhnutelně vstupuje do performativní roviny: odborné myšlení se v okamžiku prezentace proměňuje v jednání, které je adresováno konkrétnímu publiku.

V této souvislosti lze znovu připomenout Hilarovu tezi, podle níž zájem vzniká tehdy, když se adresát dokáže v tématu rozpoznat: „Má-li nás co zajímat, musíme v tom vždy spatřovati sebe. O ničem neplatí tato věta tak jako o divadelním obecenstvu“ (Hilar 1920: 115). Tento postřeh nelze chápat pouze jako aforismus; jde o zásadní princip vztahu mezi tvůrcem a publikem. Přeneseme-li jej do oblasti vědecké a pedagogické komunikace, ukazuje se, že sdílení výsledků výzkumu vyžaduje nejen preciznost obsahu, ale i promyšlenou strukturu výkladu. Odborná prezentace tak získává rysy dramaturgicky komponovaného sdělení, s rytmem, gradací a interpretačním rámcem, který umožňuje adresátovi – studentovi či posluchači – se v tématu aktivně „rozpoznat“ a zapojit se do jeho porozumění.

Jak upozorňuje Ivo Osolsobě v souvislosti s pojmem ostenze, performativní sdělení je vždy spoluutvářeno emocionální složkou, jež významně ovlivňuje proces porozumění. Emocionalita zde nefunguje jako nahodilý nebo subjektivní prvek, ale jako integrální součást komunikace, která může posilovat účinek sdělení a podporovat aktivní zapojení posluchačů. Z pedagogické praxe přitom vyplývá, že čistě čtený, monotónní výklad omezuje možnosti recepce, zatímco živá, narativně strukturovaná prezentace zvyšuje srozumitelnost, zapamatovatelnost i motivaci k dalšímu zkoumání.

Narativní forma odborného výkladu se v tomto smyslu přibližuje principům, jimiž divadelní umění aktivuje pozornost a emocionální participaci publika. Prezentace historického tématu zde funguje jako re-prezentace: pedagog znovu modeluje komunikační situace minulosti a zpřítomňuje je prostřednictvím řeči, gesta a interpretační volby. Vyprávění se tak stává nástrojem, který umožňuje překlenout distanci mezi historickým materiálem a současným posluchačem.

Kreativní a zároveň metodologicky ukotvené využívání narativních postupů tak umožňuje nahlížet dějiny divadla nejen jako soubor faktů, ale jako živý proces kulturní paměti. Pedagog i badatel se v tomto rámci stávají aktivními účastníky zpřítomňování minulosti: prostřednictvím vlastního hlasu, těla a interpretační volby zprostředkovávají historické zkušenosti způsobem, který respektuje vědeckou přesnost a zároveň otevírá prostor pro porozumění, imaginaci a dialog.

Dramaturgicko-režijní koncepce současné výuky musí čelit významné výzvě: pedagogický proces probíhá v prostředí zahlceném digitálními médii a přisunem informací, jejichž objem a variabilita často přesahují kognitivní kapacity studentů. Informace získávané „tady a teď“, například prostřednictvím internetu, mohou být relevantní i vytržené z kontextu, což klade na pedagoga vysoké nároky na okamžité hodnocení, zařazení do širšího rámce a integraci do probíraného tématu. Takový dynamický proces vyžaduje improvizaci, flexibilitu a schopnost reagovat na aktuální potřeby auditoria.

Akademický pedagog, který usiluje o rozvoj dramaturgickorežijní koncepce výuky, může využít široké spektrum nástrojů umožňujících zpřítomnění historického materiálu a strukturaci přednášky či semináře. Nástroje zahrnují nejen klasické metody – například pečlivou selekci a řazení tematických okruhů, faktických či dokumentaristických materiálů, tvorbu časové osy či scénáře výkladu –, ale i moderní prostředky vizualizace a interaktivní techniky: prezentace, myšlenkové mapy, grafy, audiovizuální materiály či digitální modely scénografie. Každý z těchto nástrojů podporuje jasné a přehledné vymezení tématu a umožňuje propojit faktografii s performativním zážitkem studentů.

Zároveň je nezbytné připomenout, že vybrané téma musí být nutně selektivní. Historie divadla je příliš rozsáhlá a mnohvrstevnatá, než aby ji bylo možné postihnout v celé šíři v rámci jediné přednášky nebo kurzu. Selektivní přístup umožňuje pedagogovi soustředit se na konkrétní jevy, období, autory či inscenace, a tím studentům nabídnout hlubší, kontextově podložené a didakticky ucelené pochopení daného úseku dějin. Výběrové zaměření rovněž nabízí efektivní propojení teoretických znalostí s praktickými ukázkami, které rozvíjejí schopnost kriticky chápat souvislosti, analyzovat i interpretovat minulé jevy a uvažovat o jejich významu pro současnost a budoucí praxi.

Živá, narativně strukturovaná výuka dějin divadla se může stát performancí sama o sobě tím, že ze studentů učiní aktivní účastníky procesu poznání, inspirace a tvůrčí reflexe. Historie divadla se skrze nástroje zpřítomnění stává nejen předmětem studia, ale také modelem komunikace a sdílení zkušeností, který odráží univerzální lidské potřeby – pozorovat, napodobovat, prožívat a předávat poznání. Jejím cílem je kultivovat schopnost chápat dějiny jako dynamický, mnohvrstevnatý systém, který neexistuje izolovaně od současnosti, ale vstupuje s ní do dialogu. Studenti se učí nejen tomu, „co se stalo“, ale také jak se jednotlivé historické zkušenosti udržují, transformují a zpřítomňují v kulturním a společenském kontextu. Archiv a repertoár se zde doplňují: archiv uchovává hmotné stopy kulturní identity, zatímco repertoár umožňuje jejich aktivní prožívání. Otevřený přístup podporuje rozvoj kritického myšlení, schopnost argumentace a porozumění kulturním hodnotám umění, aniž by dějiny byly redukovány na pouhý nástroj současné relevance.

Pozitivní reflexe studentů potvrzují účinnost propojení historického bádání s performativní a narativní pedagogikou. Studenti často uvádějí, že výuka jim umožnila překonat bloky vůči dějepisu, vzniklé z předchozích zkušeností se strohým memorováním faktů na základní či střední škole. Díky selektivnímu, tematicky vymezenému přístupu a využití vizualizačních či performativních nástrojů se jim historické jevy spojují do ucelených souvislostí, lépe si je pamatují a dokáží je aplikovat při hlubší analýze.

Podobně studenti reflektují, že získané znalosti a zkušenosti využívají i při závěrečných zkouškách, kde konkrétní příklady z přednášky umožňují nejen snadnější reprodukci faktů, ale i jejich zasazení do dobového a kulturního kontextu. Mnozí rovněž oceňují inspiraci pro vlastní tvůrčí práci – schopnost čerpat z historických detailů, interpretovat je a využívat jako podnět pro vlastní experimenty či reflexi. Aktuální zkušenosti potvrzují, že výuka dějin divadla, pokud kombinuje rigorózní

vědecký přístup s narativní a performativní složkou, podporuje nejen osvojení faktických znalostí, ale také rozvoj kritického myšlení, kreativity a schopnosti reflexe, což je v souladu s cíli moderní vysokoškolské pedagogiky.

Závěrem

Studium dějin divadla nelze chápat pouze jako systematické sledování chronologických událostí nebo soubor faktografických znalostí. Naopak, v rámci divadelních dějin se inscenační praktiky a kulturní paměť setkávají s bohatou škálou poznatků z mnoha vědních oborů. Jak ukazuje koncept Diane Taylor, významné je rozlišovat mezi archivní pamětí, reprezentovanou texty, scénickými návrhy či ikonografií, a repertoárovou pamětí, která zahrnuje tělesné, hlasové a gestické praktiky, přenášené interpersonálně a efemérně. Právě propojení těchto dvou forem poznání umožňuje hlubší porozumění divadelní kultuře, protože propojuje vědeckou rekonstrukci s citlivostí k živé paměti a umělecké intuici.

Podobný výběr zdrojů je o to významnější v současném kontextu digitálního přetížení a exponenciálního nárůstu informací, který klade na pedagogiku zvláštní nároky, protože vyžaduje schopnost flexibilně reagovat, vyhodnocovat relevantní podněty a okamžitě je zasazovat do širšího rámce. Tento tlak ale také otevírá prostor pro rozvoj dovedností, které jsou pro divadelní i akademickou praxi zásadní – schopnost improvizace, reflexe, empatie a kreativity. Výuka dějin divadla tak získává dimenzi živé kulturní intervence: spojuje minulost se současností, analytické poznání s tělesnou zkušeností, vědeckou disciplínu s performativní angažovaností.

Studium dějin divadla a jeho pedagogická aplikace potvrzují univerzální lidské potřeby – pozorovat, napodobovat, prožívat a předávat zkušenosti – a ukazují, že historie není pasivním objektem poznání, ale aktivním, performativním a sdíleným procesem. Pedagog, který dokáže spojit rigorózní vědecký přístup s performativní složkou výuky, vytváří prostor pro hlubší porozumění kulturním významům, rozvoj kritického myšlení, empatie a tvůrčích schopností studentů.

Bibliografie

- AAKER, Jennifer – SMITH, Andy. 2010. *The dragonly effect*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- ARISTOTELES. *Poetika*. 2008. Praha: OIKOYMENH, 2008.
- BERWICK, Robert C. – CHOMSKY, Noam. 2016. *Why Only Us. Language and Evolution*. Cambridge – London: The MIT Press, 2016.
- BOBEK, Pavel. 2025. *Učitelství je řemeslo*. Praha: Nakladatelství PublishED, 2025.
- CAILLOIS, Roger. 1998. *Hry a lidé. Maska a závrať*. Praha: Ypsilon, 1998.
- ČAPEK, Robert. 2020. *Uč jako umělec*. Praha: Jan Melvil Publishing, 2020.
- HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. 2017. Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií. In *Promýšlet dějepis v 21. století – Digitální aplikace pro práci s prameny historylab.cz*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. (Online, cit. 15. 11. 2025). URL: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>
- VON HERDER, Johann Gottfried. 2006. O původu řeči [Abhandlung über den Ursprung der Sprache], 1772. In Týž. *Umění lidskosti*. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 11–98.
- HILAR, Karel Hugo. 1920. Smysl repertoáru. *Jeviště* 1, 1920, č. 10, s. 115.
- KEARNEY, Richard. 2001. *On Stories – Thinking in action*. London and New York: Routledge, 2001.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. 1947. *Schola ludus. Škola na jevišti*. Překlad J. Hendrich. Brno: Komenium, 1947.
- OSOLSOBĚ, Ivo. 1970. Dramatické dílo jako komunikace komunikací o komunikaci. Variace na téma Zichovy definice dramatického díla. In Artur Závodský (ed.). *Otázky divadla a filmu I*. Brno: UJEP, 1970, s. 11–46.
- OSOLSOBĚ, Ivo. 1988. Jméno Eco a sémiotické záhady divadla. *Dramatické umění* 1988, č. 3, s. 37–45.
- PINKAS, Jaroslav. 2023. Historická gramotnost. *Historie – Otázky – Problémy* 15, 2023, č. 2, s. 5–13.
- PLATÓN. 1979. *Ión. Dialogy o kráse*. Praha: Odeon, 1979, s. 7–40.
- SCHAEFFNER, André. 1965. Rituel et pré-théâtre. In G. Dumur (ed.). *Encyclopédie de la Pléiade, vol. 19. Histoire des spectacles*. Paris: Gallimard, 1965, s. 21–54.
- TAYLOR, Diane. 2003. *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durnham: Duke Univrsity Press, 2003.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. 2013. *Mozek a jeho tajemství aneb Pátrání neurovědčů po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk, 2013.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. 2016. *Krátký výlet po lidském vědomí*. Praha: Portál, 2016.
- RIZZOLATTI, Giacomo – SINIGAGLIA, Corrado – ANDERSON, Frances. 2008. *Mirrors in the brain. How our minds share actions and emotions*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

doc. Mgr. Andrea Jochmanová, Ph.D.
Moravské zemské muzeum
Oddělení dějin divadla
Janáčkova akademie múzických umění
Divadelní fakulta
Kabinet pro výzkum divadla a dramatu
jochmanova@jamu.cz

Andrea Jochmanová se věnuje dějinám českého divadla, zkoumá vztah divadla a rituálu, zaměřuje se na problematiku vztahu divadla a genderu, studuje kulturní antropologii a teorii her a herních principů, překládá dramatické texty, na JAMU učí kromě dějin divadla také scénický šerm a souboje.



Toto dílo lze užít v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>). Uvedené se nevztahuje na díla či prvky (např. obrazovou či fotografickou dokumentaci), které jsou v díle užity na základě smluvní licence nebo výjimky či omezení příslušných práv.