

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Název studijního programu

Název studijního oboru

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**DĚTSKÁ DRUHÁ DIVADELNÍ REFORMA?**

**Mgr. et BcA. Ondřej Kohout**

Vedoucí práce: prof. Jana Pilátová

Oponent práce: Mgr. Kateřina Schwarzová

Datum obhajoby: 3. 9. 2019

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2019

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Drama Education

Drama Education

**MASTER THESIS**

**THE CHILDREN'S SECOND THEATRE REFORM?**

**Mgr. et. BcA. Ondřej Kohout**

Supervisor: prof. Jana Pilátová

Opponent: Mgr. Kateřina Schwarzová

Date of the Defense: 3<sup>rd</sup> of September 2019

Accredited Degree: MgA.

Prague, 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Dětská druhá divadelní reforma?

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....  
podpis diplomanta

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků bakalářské práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



*Zde by mělo být poděkování, ale to by nebylo dostačující. Chtěl bych vyjádřit svůj neskonale vděk Janě Pilátové, která se mi stala průvodkyní, nejen při psaní této práce, ale během celého studia. Ne vždy se nám podaří postřehnout, že člověk, s nímž jsme se setkali, změnil náš život. Já však vím, že profesorka Pilátová tím člověkem pro mě je.*

*Dále bych chtěl poděkovat Radkovi Marušákovi za jeho pomoc a ochotu. Díky němu jsem se mohl zúčastnit několika workshopů, které se staly základem této práce.*

*Na konec bych chtěl poděkovat všem spolužákům, s nimiž jsem strávil skvělých pět let. Bez jejich pomoci, rad, lidskosti, humoru a přátelství bych nebyl tím, kým jsem nyní. Člověk se může rozvíjet pouze v setkání s druhými. Tohle setkání opravdu stálo za to.*

## **Abstrakt**

Výzkum vztahu mezi druhou divadelní reformou a dramatickou výchovou byl již započat. Nicméně nám chybí základ, na němž bychom mohli toto porovnání uskutečnit. První část této práce se tudíž zaměřuje na společné kořeny dramatické výchovy a druhé divadelní reformy. Pomocí pojmu třetí divadlo, který zahrnuje více divadelních skupin a souborů než Braunův pojem druhá reforma, nalézá šest kořenů, z nichž vyrůstá jak dramatická výchova, tak i třetí divadlo. Druhá část práce se zabývá otázkou, zda a jak můžeme aplikovat způsob práce třetího divadla na dramatickou výchovu. Autor tvrdí, že aplikovatelnost na dramatickou výchovu je možná na základě společného vývoje obou větví. Tato hypotéza je založena i na autorově zkušenosti z workshopů Jany Pilátové, Teatru Chorea a Teatru Węajty.

## **Abstract**

The relation between the second theatre reform and drama education is a topic which has been already studied. Nevertheless, the common ground for this comparison is still missing. Therefore, the first part of the thesis focuses on mutual roots of drama education and second theatre reform. Using the term *third theatre*, which can embrace more theatre companies and groups than Kazimierz Braun's second reform, the theses discovers six common roots. The second part of the theses resolves question if and how can we apply praxis of the third theatre to drama education. The author claims, that the applicability is possible based on the common evolution of both branches. This hypothesis is supported by the author's experience from workshops with Jana Pilátová, Teatr Chorea and Teatr Węgajty.

<b>1. ÚVOD</b>	<b>11</b>
<b>2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DRUHÁ DIVADELNÍ REFORMA?</b>	<b>14</b>
2.1. JAK ROZUMÍM DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ	14
2.2. JAK ROZUMÍM DRUHÉ DIVADELNÍ REFORMĚ	14
<b>3. ŠEST KOŘENŮ</b>	<b>17</b>
3.1. PRVNÍ KOŘEN – DEWEY A PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA	18
3.1.1. DEWEY JAKO JEDEN ZE SPOLEČNÝCH KOŘENŮ	20
3.2. DRUHÝ KOŘEN – DIVADELNÍ REFORMÁTOŘI	24
3.3. TŘETÍ KOŘEN – PROFESIONÁLOVÉ, REBELOVÉ A AMATÉŘI	27
3.4. ČTVRTÝ KOŘEN – TŘETÍ SÍLA	31
3.4.1. SPIRITUALISTICKÁ PEDAGOGIKA	35
3.4.2. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	37
3.4.3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A PEDAGOGICKÉ PŘESAHY	38
3.5. PÁTÝ KOŘEN – INSTITUCE	40
3.6. ŠESTÝ KOŘEN – LIDOVOST	44
3.6.1. CO JE LIDOVÉ?	44
3.6.2. LIDOVOST A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	45
<b>4. ZPŮSOBY PRÁCE TŘETÍHO DIVADLA JAKO MOŽNÁ INSPIRACE PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU</b>	<b>47</b>
4.1. FYZICKÝ TRÉNINK	47
4.1.1. JAKÝ JE CÍL FYZICKÉHO TRÉNINKU?	48
4.1.2. FYZICKÝ TRÉNINK HERCE – TEATR CHOREA	51
4.1.3. INDIVIDUÁLNÍ CVIČENÍ	51
4.1.4. CVIČENÍ VE DVOJICÍCH	52
4.1.5. SKUPINOVÁ CVIČENÍ	54
4.1.6. PRŮPRAVA PEDAGOGA	57
4.2. TANEC, ZPĚV I SLOVO	59
4.2.1. SELO, SELO MOJE	59
4.2.2. ERÓS ANIKHATE MACHAN	61
4.2.3. VYUŽITÍ V PRÁCI S DĚTMI	62
4.3. PRÁCE S PARTITUROU	64
4.3.1. PARTITURA POPRVÉ – EUGENIO	64
4.3.2. PARTITURA PODRUHÉ – JANA	65
4.3.3. PARTITURY POTŘETÍ – WACEK A ERDMUTE	67
4.3.4. PARTITURA POČTVRTÉ – TOMEK	68
4.3.5. PARTITURY Z DOSLECHU PETER	69
4.3.6. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A PARTITURY	72
<b>5. ZÁVĚR</b>	<b>76</b>
<b>6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>78</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>83</b>



<b>PŘÍLOHA 1</b>	<b>83</b>
<b>PŘÍLOHA 2</b>	<b>84</b>
<b>PŘÍLOHA 3</b>	<b>90</b>
<b>PŘÍLOHA 4</b>	<b>91</b>
<b>PŘÍLOHA 5</b>	<b>93</b>

## **Seznam příloh**

- Příloha 1. – Diagram osobnosti, Brian Way
- Příloha 2. – Instruktažní fotografie, fyzický trénink Teatru Chorea
- Příloha 3. – Epitaf Willarda Fluka ze Spoonriverské antologie od Edgara Lee Masterse
- Příloha 4. – Dialog Podkolatova s Agátou, Ženitba, N. V. Gogol
- Příloha 5. – Báseň Widzenie od Adama Mickiewicze

## 1. Úvod

Začněme tvrzením, že dramatická výchova vychází z divadla. Pro dramatickou výchovu je divadlo východiskem. Divadlem učí životu pomocí různých divadelních dovedností i divadelnímu myšlení. Ale něco v naší úvaze chybí. Kdybych známému vyprávěl, jak jsem nadšeně vycházel z divadla, jistě by se zeptal: „A z jakého?“ Z jakého divadla vychází dramatická výchova? Nebudu mapovat vlivy divadelních tradic na dramatickou výchovu. Jsou různě velké a samo divadlo má tolik podob, že bych se brzy ztratil. Přesto považuji tuto otázku za zásadní. Jde o potřebu reflektovat zdroje a možnosti.

Ve vývoji dramatické výchovy můžeme sledovat vliv divadelních reformátorů jako Konstantin Stanislavskij, jehož psychologický přístup k divadlu ovlivnil i mladý obor dramatické výchovy, nebo vliv Bertolta Brechta a epického divadla na vyjádření aktuálních témat bez psychologizování, nevhodného pro dětské herce. Způsoby práce dramatické výchovy a dětského divadla, inspirované divadelníky tzv. Velké reformy, jsou již zmapovány. Reformy divadla však nepřestaly. Roku 1979 píše Kazimierz Braun o pokračujících proměnách a připadá mu, že je to snad Druhá divadelní reforma. Po dalších čtyřiceti letech víme, že otazník u titulu jeho knihy nebyl nadarmo. Divadlo se nepřestává měnit a mění se v tolika aspektech a tak rychle, jako se mění svět, v němž žijeme.

Při sledování některých zřejmých podobností mezi dramatickou výchovou a Druhou divadelní reformou<sup>1</sup> vyvstávají otázky, jestli a jakým způsobem Druhá divadelní reforma ovlivnila dramatickou výchovu. Nebo jde o souhru kulturních a společenských faktorů, které paralelně ovlivnily dramatickou

---

<sup>1</sup> Mnoho práce v tomto směru již vykonala Gabriela Zelená Sittová ve své diplomové práci *Průniky dětského divadla a divadla vzešlého z druhé divadelní reformy*. Ve svém zkoumání srovnává prvky dětských divadelních představení a představení souborů jako Farma v jeskyni nebo Divadlo Continuo. Ačkoli jde o její subjektivní pozorování, uvádí některé podobnosti obou divadel, které jsou zásadní pro jejich fungování – zaměření na proces, soubor fungující jako organismus a partnerská komunikace se „svým“ divákem. Moje práce sleduje její linii i tím, že vedoucí mé i Gabrielyny diplomové práce byla Jana Pilátová, která v obou souborech působila jako dramaturgyně.

výchovou a divadla vzešlá z Druhé divadelní reformy. Mohli bychom najít společný kořen toho, že se ve stejnou dobu objevují tendence vedoucí divadlo k jeho další reformě a zároveň posunující divadelní pedagogiku od drezůry, memorování textů a napodobování dospělého divadla k dramatické výchově, jak jí rozumíme dnes?

Česká kotlina je zajímavou laboratorní miskou ke zkoumání tohoto fenoménu. Sice jsme se nacházeli vedle Polska, ale divadelní práce Jerzyho Grotowského byla známa pouze užší skupině odborníků a divadelních profesionálů. Stejně tak práce dalších divadelníků jako Eugenio Barba nebo Peter Brook nebyla součástí oficiálního kánonu, aby měla přímý vliv na dramatickou výchovu. Jak to, že se i u nás objevuje obdobné zaměření v divadelní práci na tvořivý proces jako v divadlech Druhé divadelní reformy? Hlavním úkolem této práce je zmapovat paralelní vývoj těchto dvou tendencí v rámci divadla.

Dalším úkolem je poukázání na způsoby práce využívané tvůrci Druhé divadelní reformy jako zdrojů, které by mohly sloužit k reformulaci pracovních postupů v dramatické výchově. Jistým nástinem je analýza, kterou vypracoval Vojtěch Maděryč ve své diplomové práci *Zdroje inspirace pro hereckou výchovu na základní umělecké škole*. Stále se však jedná o kusé využívání technik, či cvičení. Druhá divadelní reforma nabízí mnohem víc, totiž změnu úhlu pohledu na cvičení a techniky a nové způsoby práce, které je možné po určité transformaci využít v práci s dětmi. V souvislosti s tímto úkolem vyvstává i otázka aplikovatelnosti vzhledem ke specifickým dětských skupin.<sup>2</sup>

Tato práce je pouze východiskem k širšímu zkoumání. Pozorujeme s odstupem, že ke změnám v divadelní pedagogice dochází paralelně s druhou divadelní reformou. Mojí hypotézou je, že práce Jerzyho

---

<sup>2</sup> Chtěl bych zde zdůraznit, že budu uvažovat o převedení způsobu práce tvůrců Druhé divadelní reformy pro dětské skupiny ve věku do patnácti let. Tento věk vnímám jako hraniční. Jsem přesvědčen, že starší studentské skupiny jsou schopné pokročilejší práce, samozřejmě na základě individuální zralosti.

Grotowského, Eugenia Barby, Petera Brooka a jejich pokračovatelů může být dobrým zdrojem pro rozvoj oboru. Nasnadě je však otázka, zda nepozorujeme podobnost příliš pozdě? Tato otázka není výtkou, ale zamyšlením nad způsobem, jakým může dramatická výchova reflektovat vývoj současného divadla a nalézat v něm zdroje pro dramatickou výchovu. Prostou motivací je obava z toho, aby nám neujel vlak.

## 2. Dramatická výchova a druhá divadelní reforma?

### 2.1. Jak rozumím dramatické výchově

Do oblasti dramatické výchovy můžeme zahrnout mnoho tendencí a přístupů, které se rozvrhují od osobnostně sociálního výcviku po dětské divadelní soubory. Z toho důvodu je také nejasnost na straně toho, jak obor jednotně pojmenovat: je tu dramatická výchova, výchovná dramatika, tvořivá dramatika, dramika nebo dramatika.<sup>3</sup> Dramatickou výchovou je školní předmět zaměřený na sociálně-umělecké učení, a stejně tak i komplexní estetická výchova, využívající metody divadla k práci s dětskými divadelními soubory v rámci základních uměleckých škol, specifická svými sekundárními uměleckými cíli. Každé z pojmenování vylučuje některou z oblastí, kde dramatická výchova v širším slova smyslu může působit. Pro jednoduchost budu chápat pojem dramatická výchova v užším smyslu jako způsob divadelní práce s dětskými divadelními soubory. Závěry této práce však mají uplatnění v celé dramatické výchově. Důvodem je široký záběr působení skupin, jež budu dále označovat jako *třetí divadlo*, které se neomezují pouze na produkci inscenací.

### 2.2. Jak rozumím Druhé divadelní reformě

V názvu práce se odvolávám na text Kazimierze Brauna *Druhá divadelní reforma?* Ale pojmenování divadla druhé reformy se budu bránit. Braunova kniha byla vydána v roce 1979, přičemž jednotlivé texty byly napsány do roku 1977. Datace se může zdát být nepodstatnou, ale uvědomíme-li si některá historická fakta, moje důvody budou jasnější. Roku 1979 byla založena ISTA – Mezinárodní škola divadelní antropologie. Roku 1977 Włodzimierz Staniewski využívá skulinu v polském zákonu o družstevnictví a zakládá *Drużstwo divadelních praktik* v Gardzienicích.<sup>4</sup> Ve vesnici Węgayty

---

<sup>3</sup> Eva Machková: *Nástin historie a teorie ...* s. 93

<sup>4</sup> Staniewski založil v bývalém panském sídle ve vesnici Gardzienice, 50 km od Lublinu, Stowarzyszenie praktyk teatralnych Gardzienice. Prvními spolupracovníky byli Ewa Benesz

začínají roku 1982 působit Waclaw a Erdmut Sobaszkovi, jejichž přístup má komunitní a výzkumný ráz.<sup>5</sup> Roku 2004 Tomasz Rodowicz, spoluvůrce gardzienického projektu, zakládá *Teatr Chorea* v Lublinu, a brzy se přesouvá do Łodzi.<sup>6</sup> V Čechách porevolučně vznikají Divadlo Continuo<sup>7</sup> a Farma v jeskyni<sup>8</sup>. Na místě je otázka, zda procesy, které pokračují od osmdesátých let dodnes, mohou být zahrnuty pod Braunův pojem Druhá divadelní reforma a zda nejsou širší. Braun si je vědom budoucích změn, když říká: *„Dnes je vidět, že Druhá reforma nadále trvá, že je plynulým procesem a její první desetiletí bylo skutečně pouze první etapou, obdobím zlomu. Kolem poloviny sedmdesátých let, včera i dnes nastávají na mapě divadelních dějin nové přesuny, objevují se nové procesy a otevírají nové perspektivy.“*<sup>9</sup> A dále poznamenává: *„Nevím, zda druhá divadelní reforma potrvá, tak jako první padesát let. Nelze však nevidět, že jsme teprve svědky počátků tohoto vývoje, že tyto proměny dosud nevykrytalizovaly a nerozšířily se, že je to nepochybně jejich první vlna, která po roce 1970 opadla, ale proces tím neskončil. Je možné rozpoznat jeho novou fázi.“*<sup>10</sup>

Braunova nejistota ohledně směřování tvůrců, skupin, ale i samotné formy divadla k něčemu jinému je pozorovatelná v tom, že Braunovi nestačí tradiční pojmy k plnému polapení podstaty Druhé reformy, když se ji snaží označit za avantgardu: *„K úvahám o druhé reformě je termín avantgarda*

---

a Tomasz Rodowicz. Oproti Brookovi a Barbovi nevyhledává exotiku na výpravách na jiné kontinenty, jako Afrika a Asie. Staniewski volí pohyb směrem dovnitř, hledá exotičnost na polském venkově. Jeho snahou je provázat své divadelní zkoumání se skutečným životem. Nezkoumá divadelnost v laboratoři, v laboratoři se rozhodl rovnou žít. *Jana Pilátová: Hnízdo Grotowského. s. 250-251*

<sup>5</sup> Teatr Węgajty působí na severu Polska a je jedním z mnoha oddenků Gardzienic. Svou cestu hledají formou tvorby inscenací a pořádáním seminářů a festivalů. <http://www.teatrwegajty.art.pl/pliki/english/etresc.php?go=1>.

<sup>6</sup> Tomasz Rodowicz se po letech na vesnici přesouvá do města a působí na místní kulturu v Łodzi v centru Fabryka Sztuki. Krom představení pořádají různé workshopy a měl jsem příležitost se jednoho z nich zúčastnit. Více o Teatru Chorea a způsobu jejich práce v kapitole 4 – *Způsoby práce třetího divadla jako možná inspirace pro dramatickou výchovu.*

<sup>7</sup> Divadlo Continuo působí obdobným komunitním rázem jako Gardzienice nebo Teatr Węgajty. Jejich Švestkový dvůr v Malovicích je laboratoří, zkušebnou, školou, divadlem. <https://www.svestkovydvur.cz>.

<sup>8</sup> Farma v jeskyni je studiem, které se zaměřuje na tvorbu, výzkum a vývoj lidského výrazu. <https://farminthecave.com>.

<sup>9</sup> Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma?* s. 22.

<sup>10</sup> Tamtéž.

*nadále vhodný, avšak zároveň je i nedostačující.*"<sup>11</sup> Ludwik Flaszen tak raději používá pojem *arrieregarda*<sup>12</sup> – nejde o cestu radikálního pokroku, ale cestu zpět ke kořenům. Jde o vyvázání se ze zažívacího procesu, kdy se jakákoli avantgarda postupně stává klasickým směrem, stravitelným mainstreamem, nebo zaniká. Neuchopitelnost divadel, která se objevují v letech šedesátých a sedmdesátých, vyvolává mnohé otázky. Mezi některými zmiňme nejistotu, zda máme co do činění s profesionálním, nebo amatérským divadlem,<sup>13</sup> nebo pochybnost, máme-li vůbec historicky členit vývoj divadla ve dvacátém století na reformy, které nakonec mohou být projevem stejného procesu.<sup>14</sup>

V roce 1976 publikoval Eugenio Barba na setkání *třetího divadla* v Bělehradě interní dokument, který se však brzy stal manifestem. Barba používá výraz *třetí divadlo* z toho důvodu, že se stává alternativou ke klasickým repertoárovým divadlům i avantgardě.<sup>15</sup> Skupiny, které můžeme zařadit pod pojem *třetí divadlo*, v sobě zahrnují „[...] těžko definovatelné napětí. Jako by osobní potřeby – ideály, strach, nejrůznější impulsy, které jsou víceméně banální, chtěly být přeměněny v práci [...], která není omezena pouze profesí, ale ovlivňuje celodenní konání.“<sup>16</sup> Pod pojem *třetí divadlo* tak spadá jakákoli snaha po otevírání zkušenosti seberozvoje skrze kontakt s druhými lidmi i s divákem. *Třetí divadlo* hledá témata, která jsou pro něj osobně angažovaná a která mohou zasáhnout druhé. *Třetí divadlo* se neomezuje konvencemi, které by mu vykazovaly místo a hranice – je svobodným hledáním, ale společně s druhými a nezávisle na hlavních uměleckých a společenských proudech.

---

<sup>11</sup> Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma?* s. 45.

<sup>12</sup> *Druhá divadelní reforma?* Jana Pilátová: Podklad k přednášce ...

<sup>13</sup> Téma, které je vlastně otázkou i v dramatické výchově. Gabriela Zelená Sittová se ve své diplomové práci brání označovat dětská divadla za amatérská, jelikož se v jejich inscenační a herecké práci objevuje nemalý podíl poctivého řemesla.

<sup>14</sup> Braun sám se přiklání k definici první divadelní reformy, která sama vede k relativizaci časového ohraničení: „*Přimlouvám se za toto druhé široké pojetí první divadelní reformy, které reformu chápe jako pohyb, jako proces, jako dialektický boj protikladů a zúročení těchto protikladů v nových kvalitách.*“ Pokud je tomu tak, nemůžeme označit i druhou divadelní reformu za další fázi jednoho procesu? Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma?* s. 15.

<sup>15</sup> Eugenio Barba: *Manifest třetího divadla*, in Jana Soprová: *Odin ...* s. 53.

<sup>16</sup> Tamtéž. s. 54.



### 3. Šest kořenů

Historicky si povšimněme synchronního vývoje dramatické výchovy a *třetího divadla*. Objevují se ve stejný čas. V padesátých a šedesátých letech můžeme vystopovat první velké osobnosti dramatické výchovy u nás. Zcela nezávisle se objevují i světoví divadelníci jako Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Bara a další. Způsob jejich práce vykazuje podobnosti, mezi jinými například zaměření na proces, hledání námětů ve vlastní životní zkušenosti, kolektivní práce souboru, boření předsudků a bariér, které na herce, ale i děti nakládá společnost a její očekávání, a mnoho dalších. Zmíněné podobnosti mě vedou k tomu, že dramatická výchova a *třetí divadlo* jsou pouze dvě větve stejného stromu vyrůstajícího ze stejných kořenů.

Na přelomu devatenáctého a dvacátého století se objevují paralelně reformní tendence ve vzdělávání spojené s americkou pragmatickou pedagogikou a reformní snahou Konstantina Sergejeviče Stanislavského. S Deweyem bychom mohli usoudit, že se jedná o projev společenských změn, které si žádají novou pedagogiku stejně jako nové divadlo. Místo konzervativního nároku na tradiční formu výuky a nároku na tradiční inscenování přichází potřeba kultivace (edukačního i hereckého) projevu jednotlivce. Individualita a vlastní iniciativa se stávají všeobecnou hodnotou,<sup>17</sup> čímž můžeme poukázat na zklamání způsobené všeobecnou manufakturační společností v 19. století. Jednoduše řečeno člověku již nestačí být jedním z koleček v mašinérii industriální společnosti, které plní předem daný úkol a usilovně se snaží zapadnout. Místo toho chce být člověk živý a určovat si podmínky sám. Snaha uniknout systémovému nátlaku se plně realizuje v avantgardách dvacátého století, ale jejich počátek můžeme vysledovat mnohem dříve – v úniku před profesionálním divadlem. Proměna v moderní společnost nese pozitiva svým zaměřením na jedince, jenže skýtá mnohá úskalí, jedním z nich je pak pasivita, jejímž projevem je školský systém.

---

<sup>17</sup> Braun upozorňuje na vliv romantismu a Nietzscheho myšlenek na Velkou divadelní reformu. Tvořivý jedinec se stává ideálem.

### 3.1. První kořen – Dewey a pragmatická pedagogika

Americká pragmatická pedagogika reagující na herbartovský model pasivní výuky je skvělou ukázkou této proměny. Přední postava pragmatické školy John Dewey pojmenovává nedostatky vzdělávacího systému majícího svůj předobraz v moderní přespecializované společnosti. Automatizace a byrokratizace neodpovídá nárokům demokratické společnosti, v níž je zapotřebí, aby jednotlivec reagoval na různé společenské kontexty, porozuměl jim a byl schopen je transformovat. Člověk s úzkou specializací není takové variability schopen. Obdobně nacházíme proměnu i v herecké práci díky přístupu Stanislavského, který si všímá, že typové herectví jako specializované není schopné zachytit postavy realistických her.

Dewey je jedním z prvních systematiků moderního vzdělávání: pojmenovává nedostatky celospolečenského chápání vzdělávání jako pouhého prostředku. Tím je předchůdcem celého oboru dramatické výchovy, která stojí na základním pochopení vzdělávání jako restrukturalizace zkušenosti.<sup>18</sup> Staví se proti předchozím vzdělávacím systémům vytyčením nového cíle, který je motivován sociální situací Spojených států konfrontovaných s příchodem početných skupin emigrantů z celého světa. Pouze společnost tvořená jedinci schopnými transformovat svou zkušenost může obstát v mezikulturních setkáních.<sup>19</sup>

Dewey kritiku specializace rozvíjí v analýze konceptu vzdělávání jako přípravy žáka na dospělost. Takové uvažování klade cíl výuky do budoucnosti. Vychází z představy nedokonalého dítěte a hotového dospělého. Klasické vzdělávací systémy nakládají s dítětem jako s inertním materiálem, který musí být opracován, aby z něj nakonec jednou bylo další kolečko ve stroji plnící přesně danou funkci. Dewey tuto představu narušuje, jelikož pro něj není konečného stavu, kterého je možné vzděláváním dosáhnout. Je pouze ideální stav, kdy si uvědomíme, že samotná schopnost

---

<sup>18</sup> John Dewey: *Democracy and education*. s. 89-90.

<sup>19</sup> Tamtéž. s. 25-26.

učit se je cílem.<sup>20</sup> Potencialita je často vnímaná negativně jako nedokonalost, ale právě možnost proměny nahlíží Dewey jako sílu k proměně.

Touha po cíli, v kterém se budeme moci konečně zastavit a oddechnout si, má dvojí příčinu. Jednou je dosavadní potřeba společnosti, o níž jsem se vyjádřil jako manufakturní. Tomu odpovídá chápání člověka jako souboru dovedností. Člověk je nástrojem, který má přesnou funkci, a opakovaným procvičováním lze dosáhnout dokonalého rozvoje a specializace. Úkolem vzdělávání je pak dovednosti a schopnosti trénovat podobně jako když procvičujeme jednotlivé svaly. Ale i při rozvoji pohybových dovedností nelze dosáhnout dokonalosti pouhým opakováním. Když děláme v posilovně jeden cvik stále dokola, není to stejné, jako když se věnujeme konkrétnímu sportu, který vyžaduje koordinaci pohybů s dalšími schopnostmi. Rekonstrukce zkušenosti klade větší nárok na provázanost reakcí se schopnostmi jim odpovídajícími. Druhou příčinou je lidská pohodlnost a tendence člověka upadat do zvyku jako nástroje efektivity. Zvyk je rutinním řešením problematické situace, které bylo již mnohokrát ověřeno, a tudíž je funkční, ale tím popírá i samou podstatu života. Brook by řekl, že společnost se tak stává „mrtvolnou“. Ztrácí tím flexibilitu a schopnost přizpůsobit se okolnostem.<sup>21</sup> Dewey nás naopak prosazováním učení jako neustálé transformace zkušenosti přivádí do neklidu.

Naše schopnosti jsou vzájemně provázanou sítí, v které je obtížné separovat jednu dovednost a samostatně ji rozvíjet. Rozvoj probíhá paralelně v úzké spolupráci různých dovedností zaměřených ke sdílenému předmětu.<sup>22,23</sup> Správnost takové koncepce učení je potvrzena dobou, kdy

---

<sup>20</sup> Volně můžeme navázat tuto proměnu chápání vzdělání ke Camusově podobenství, kdy Sisyfos nahlédne absurditu svého snažení, které nemůže dojít jasného konečného výsledku. Jak Camus, tak Dewey poukazují na rys společnosti 20. století, která je stále v pohybu a proměně. Vědomí neustálých změn paradigmat je zásadní zkušeností, která v našem školství bohužel absentuje.

<sup>21</sup> John Dewey: *Democracy and education*. s. 58.

<sup>22</sup> Tamtéž. s. 80.

<sup>23</sup> Ukázkou celostního rozvoje vzhledem k vzájemnému propojení jednotlivých schopností je model osobnosti, který využívá Brian Way. Osobnost je celkem, na němž si můžeme povšimnout několika aspektů. Každý z nich je pak chápán jako potenciální startovní bod,

stoupající tíhnutí k relativismu vede k současné postmoderně, která svou ne-jistotu a ne-absolutnost chápe jako význačnou hodnotu naší společnosti, a tudíž je potřeba být na ni připraven.

Stěžejním principem Deweyova přístupu je pak motto „learning by doing“, jímž se snaží poukázat na potřebu skutečné aktivity a praktické zkušenosti v procesu učení.<sup>24</sup> Ovšem praktické neznamená rukodělné, ale propojené současně se zájmem a zkušeností. Spolu s Deweyem bychom mohli usoudit, že samotné děláni určité činnosti nezajistí proces učení. Důležité jsou totiž dva momenty, tvořící hranice činnosti. Pro učení je třeba odpovídajícího stimulu, který nám nabízí naše prostředí, jako počátku procesu. Význam tohoto stimulu je dán společenskou kontrolou. Zájem pak vzniká automaticky v učícím se člověku, který chce ovládnout stejné dovednosti, jaké druzí oceňují. Proto je také potřeba vhodně vybírat prostředí se všemi možnými nástroji, ale při nastolení odpovídajícího společenského kontextu dané činnosti se motivace stává vnitřním podnětem. Samotný proces učení se však nezhodnotí, pokud není završen a neuvádí právě prožitou zkušenost do souvislosti s rámcem zkušenosti minulé. Zde spočívá pravý význam rekonstruování zkušenosti tkvící v objevování nového a často neočekávaného výsledku. Tato struktura učení odpovídá procesu, který je využíván při vedení dramaticko-výchovných lekcí nebo při stavbě inscenace s dětským divadelním souborem.

### **3.1.1. Dewey jako jeden ze společných kořenů**

Pedagogický reformismus navazující na americkou pragmatickou školu měl zásadní vliv na rozvoj dramatické výchovy, která pracuje s hlavními body

---

z něž může dojít k rozvoji – Soustředění, smysly, představivost, fyzické já, řeč, emoce, intelekt. Diagram, který tuto celistvost ukazuje, naleznete v příloze č. 1.

<sup>24</sup> Lída Engelová ukazuje v doslovu k *Prázdnému prostoru*, že Peter Brook má podobný způsob práce, kterým se snaží rozvíjet herce: „Předávána má být tvořivost vzešlá z poznání. Tady je třeba zdůraznit Brookovo vedení herců k pochopení rozdílu mezi slovy TO KNOW a KNOWLEDGE, totiž rozdílu mezi zkušenostmi nabytými vzděláním, civilizačními nánosy, tím, co vnímáme zvnějšku a vlastním poznáním. Poznáním vycházejícím z procesu sebezdokonalování, z hledání smyslu a pravdy každého okamžiku života.“ Lída Engleová, Doslov. In Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 217.

vytyčenými Deweyem.<sup>25</sup> U nás se vliv reformní pedagogiky prosazoval především díky tvořivé práci mnoha českých pedagogů a zahraničním studijním cestám do Ameriky. Tehdejší Československo bylo jedním z nejpokrokovějších států implementujících nové pedagogické myšlenky do školského systému, podle nějž docházelo k zakládání pokusných škol. Již tyto první pokusy se přibližovaly zásadám estetické výchovy, kdy se umění stávalo terapeutickým nástrojem jako u Františka Bakuleho, nebo se stávalo dominantním konceptem internátních škol jako v případě Domu dětství v Horním Krnsku.<sup>26</sup> V kontextu dramatické výchovy se pojí především s Miloslavem Dismannem jako učitelem takzvaných pokusných škol, které sledovaly linii reformní pedagogiky. Pokrokový přístup československého školství byl zastaven až druhou světovou válkou, a především pak převratem v roce 1948, kdy byly reformní myšlenky kritizovány a zakazovány. Právě na dramatické výchově si však můžeme povšimnout, že reformní myšlenky zůstaly přítomny ve formě jakéhosi podhoubí, z nějž postupně vyrůstaly takové osobnosti jako Soňa Pavelková, Hana Budínská, Josef Mlejnek a další, kteří na tuto tradici navazují.

Principy americké pragmatické pedagogiky jsou však překvapivě čitelné i ve *třetím divadle*, které mnohé ze zmíněných principů uplatňuje. Zcela zřejmý je procesuální chápání divadla, vlastní i dramatické výchově.<sup>27</sup> Z Deweyho úvah vyplývá důraz na samotný proces učení, jenž je neustálým tvořením a růstem zkušenosti; je chápán jako rovnocenný výslednému produktu, který tak není jediným cílem. Inscenace, které vznikly působením tvůrců *třetího divadla*, mají svůj smysl ve spojení s pedagogickým tvořivým procesem, který transformuje předešlou zkušenost a uvádí ji do nových vztahů. Proces tvorby není zakončen prvním představením, je to jen popud k další práci, která není nikdy hotová, jelikož cílem není fixace, ale živoucí

---

<sup>25</sup> Eva Machková popisuje přístup Winifred Wardové, „zakladatelky“ oboru dramatická výchova, takovým způsobem, který odpovídá Deweyho filozofii: „*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 [...]*.“ Eva Machková: *Nástin historie a teorie ...* s. 67-68.

<sup>26</sup> Jan Průcha: *Alternativní školy a inovace* Kapitola 2.3. Vznik a vývoj alternativních škol.

<sup>27</sup> Eva Machková: *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. s. 94

stále se obnovující organismus. Jejich způsob práce odporuje materiálně utilitární společnosti, jejímž cílem je vyrobit konečný produkt: „*A tak je třeba si uvědomit, že ve výrobě vznikají nejen produkty, ale vytvářejí se také vztahy mezi lidmi. To se týká i našeho divadla [...]. Pokud chceme porozumět společenské hodnotě divadla, je nezbytné všítat si nejen produktů, ale především vztahů vytvářených těmito produkty = představeními.*“<sup>28</sup> Tím se dostáváme k dalšímu bodu.

Pro *třetí divadlo* je námětem vlastní život, který se propisuje do práce na inscenacích. Působí jako pružina, která na jedné straně přináší živost projevu herců, ale vytváří i vyznění inscenace, která odpovídá na otázky, jež si tvůrci kladou. Reagují na myšlenky, které je samotné zasáhnou. Výsledkem je pak autentická, a tak i pro diváka čitelná zkušenost. V podstatě se však jedná o prodloužení pedagogického procesu, jelikož se divákovi nepředkládá řešení, ale otázka, na kterou soubor hledá odpověď společně s ním,<sup>29</sup> a to jak ve výstavbě inscenace, tak v následné reflexi, která umožní divákovi lépe integrovat právě prožitou zkušenost do vlastního schématu a tvůrcům zas lépe porozumět vlastnímu představení díky pohledu diváka.

Podobnost Deweyovy pedagogiky a *třetího divadla* je nejviditelnější v důrazu na holistické chápání schopností. Celistvost je zřejmá i z představení *třetího divadla*, které pracuje s různými formami hereckého a celkově lidského projevu. Opět se vracím k hledání nové zkušenosti a proměně vlastních vzorců, která je zásadní v tom, že souzní s představou tvořivého herce, jenž je partnerem režisérovi. Vláda režiséra nad hercem se proměňuje v pedagogický vztah, kdy režisér není vševědoucím tvůrcem, ale pozorným mediátorem. Vytváří vhodné prostředí v širokém slova smyslu, tedy včetně vhodných podnětů stimulujících tvůrčí impulzy, ale i vztahy mezi členy souboru.

---

<sup>28</sup> Eugenio Barba: *Divadelní kultura*. In Jana Soprová: *Odin ...* s. 41.

<sup>29</sup> Na proměnu představení v závislosti na kontextu upozorňuje Gabriela Zelená Sittová ve své diplomové práci. Zmiňuje inscenaci *Finis Terrae* divadla Continuo, která své vyznění nachází v kontaktu s prostředím, ale i s různými skupinami diváků.

Ani *třetí divadlo*, ani dramatická výchova se nepokoušejí o revoluční změnu společnosti, neagitují, a pokud ano, pak je to často k jejich vlastní škodě.<sup>30</sup> Je jim však společné působení na společnost. Dramatická výchova tak činí zcela v Deweyových intencích chápání výchovy dítěte pro demokratickou společnost. *Třetí divadlo* vytváří pedagogické buňky, které pomáhají proměňovat zkušenost dalších žáků, i jich samotných. Šíření zkušeností však není myšleno jako osvěta, ale spíše setkávání, jehož cílem je vzájemné obohacení,<sup>31</sup> poznání perspektivy druhého a porozumění jinému kulturnímu a společenskému systému.

Na základě Deweyho filozofie výchovy můžeme uvést, že prvním společným kořenem dramatické výchovy a *třetího divadla* jsou myšlenky reformních pedagogických směrů, které poukazují na potřebu revidování vlastních zkušeností a neustálý proces transformace zkušenostních schémat na základě proměnlivého světa.

---

<sup>30</sup> Myslím tím případy, kdy je představení plakátem, tvůrci nepokládají divákovi otázku, ale pouze zakuklenou odpověď.

<sup>31</sup> „Tyto skupiny nechtějí mluvit velkými slovy, hlásat velká poselství, rozvířovat velké debaty, ale hledají způsob, jak může jednotlivec vejít do kontaktu s jiným jednotlivcem.“ In Eugenio Barba: *Plovoucí ostrovy*. in Jana Soprová: *Odin ...* s. 45.

### 3.2. Druhý kořen – Divadelní reformátoři

Na začátku jsem zpochybnil oddělenost reforem, které Braun chápe jako dva odlišné procesy. Na základě Deweyova filozofického přístupu si však dovolím zpochybnit i Braunovo tvrzení, že „*Reforma by se neuskutečnila bez Appii a Craiga, ale ani bez Antoina a Stanislavského.*“<sup>32</sup> Drze si troufám tvrdit, že Velká reforma by proběhla i bez nich. Možná jinak, ale společenský a kulturní vývoj by si ji vyžádal. Craig a Appia jsou toho důkazem, jelikož formulovali nezávisle na sobě mnohé shodné myšlenky, především pak, že umění zobrazuje život, a je proto odlišné od zábavy, plní totiž odlišnou úlohu. Nechci jim upírat zásluhy, ale změny, které přinášejí osobnosti Velké divadelní reformy, by nebyly možné, pokud by společnost, a především divadlo, nedozrály k jejich přijetí. Na druhou stranu si díky tomu můžeme vzít Stanislavského jako zástupce reformátorů a ukázat na jeho přístupu charakteristiky, které budou významné pro další srovnání dramatické výchovy a *třetího divadla*.

Hledáme-li společné kořeny dramatické výchovy a *třetího divadla*, dříve nebo později se dostaneme ke Konstantinu Sergejeviči Stanislavskému. Pro dramatickou výchovu je osobností, která umožnila formulovat zásady hry v roli, jak jsou využívány dodnes v různých formách dramatické výchovy.<sup>33</sup> K podrobnému popisu vlivu Stanislavského systému na práci s dětmi bylo již napsáno mnoho. Stanislavského přístup umožňuje získat dětem autentický výraz. Jeho prvky nalézáme u Milsolava Dismanna, který z něj vycházel,<sup>34</sup> ale i dalších pedagogů dramatické výchovy, především u „matek zakladatelek“ – Šárky Štembergové-Kratochvílové, Jany Vobrubové, Soni Pavelkové, Olgy Velkové a Věry Pánkové. Všechny byly herečkami, během studií se setkaly se Stanislavským systémem a byly jím ovlivněny vzhledem k jeho dominanci na českých divadelních školách.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma*. s. 15.

<sup>33</sup> Především pak princip „kdyby“ používaný v dramatické výchově ve znění „jakoby“. Eva Machková: *Nástin historie a teorie ...* s. 136.

<sup>34</sup> Tamtéž. s. 54.

<sup>35</sup> Tamtéž. s. 54



Vliv Stanislavského na *třetí divadlo* je také vystopovatelný, avšak jeho působnost měla jiné důsledky než v dramatické výchově. Jerzy Grotowski považoval Stanislavského za svého Mistra. Stanislavsky pro něj ovšem nebyl významný svým systémem,<sup>36</sup> nýbrž svým přístupem k systémům, které se zdají být pevné a neměnné, ovšem v podstatě jsou pouze marnou snahou zadržet proces v pohybu.<sup>37</sup> V *Odpovědi Stanislavskému* Grotowski nereflektuje svůj vztah k Stanislavského myšlenkám, jednoduše je odmítá jako jemu samotnému cizí. Vyjadřuje však úctu jeho neúnavnosti, s níž revidoval veškeré svoje závěry. Chápat Stanislavského systém jako metodu je zavádějící, jako by šlo o návod, který můžeme použít nezávisle na okolnostech, na prostředí, lidech, s nimiž pracujeme, a na nás samotných. Grotowski říká, že „Existuje výzva, na kterou musí dát každý svou odpověď“<sup>38</sup> a že „jen technika vytváření vlastních technik je důležitá.“<sup>39</sup> „Metoda při tom – ve smyslu systému – neexistuje.“<sup>40</sup> Je na místě mít se na pozoru, jakmile se zmíní Stanislavského metoda, a to i v případě dramatické výchovy. Metoda nám může poskytnout zdánlivé bezpečí, představu příručky, s níž můžeme zacházet bez obav, protože je již vyzkoušená. Sám Stanislavskij by však svůj způsob práce za metodu neoznačil, protože stále hledal nové cesty a byl si vědom slepých uliček.

Hledání nových cest se ukazuje v zakládání studií při MCHATu. Prvním takovým experimentem bylo studio, jehož cílem mělo být pod vedením Vsevoloda Emiljeviče Mejercholda experimentování s nerealistickými styly divadla. Projekt byl po neshodách ukončen, ale Stanislavskij se nevzdal experimentování a při MCHATu vzniklo roku 1905 První studio, vedené Leopoldem Suleržickým. Z něj pak vyšly další osobnosti jako Michail Čechov nebo Jevgenij Vachtangov, který založil roku 1917 Třetí studio.<sup>41</sup> Nepovažují

---

<sup>36</sup> Přestože se vyznává z mladické posedlosti Stanislavskym, dochází k vlastním závěrům.

<sup>37</sup> Srovnejme tuto tendenci zachycení hotového systému se zvykem, o němž mluví Dewey jako o osvědčeném, avšak rutinním nástroji k řešení již známých situací.

<sup>38</sup> Jerzy Grotowski: *Odpověď Stanislavskému*, in: Pilátová, J.: Texty. s. 161.

<sup>39</sup> Tamtéž. s. 177.

<sup>40</sup> Tamtéž. s. 162.

<sup>41</sup> Oscar Gross Brockett: *Dějiny divadla*. s. 560.

za náhodu, že John Dewey roku 1896, tedy téměř ve stejný čas, zakládá na Chicagské univerzitě první laboratorní školu, jejímž cílem je experimentování s novými výukovými přístupy. Stanislavskij sám experimentoval a hledal nové způsoby práce. I když se pokoušel o nerealistické přístupy, jeho vlastní odpověď směřovala k realistickému divadlu. Sám však dokonce života zpochybňoval svoji práci jako hotový systém. Ukázkou takové proměny je například přechod od emocionální paměti k fyzickému jednání.<sup>42</sup>

Grotowski za pravé žáky Stanislavského považuje právě ty, kteří se vydali vlastní cestou a našli vlastní odpověď – Vachtangova a Mejercholda. Nebyli pouze jeho epigony. Stejně tak Grotowski nehledal následovníky, ale spolubojovníky. Ze zmíněných důvodů je pak na místě zpochybnit pojem metoda jako vhodný termín. Stanislavskij nevytvořil systém a metodu, kterou bychom se mohli přesně řídit, a stejně tak tvůrci *třetího divadla* nevytvářejí metody, se kterými bychom mohli postupovat univerzálně.

*„Jen rutinéři ještě věří na „metody“. Barba ani Brook neřeší, zda herci pomůže metoda fyzických jednání nebo biomechanika, hledají pro něj úkol, jímž by rozvinul své možnosti, nejen úkol, jímž by naplnili jejich představy o díle.“<sup>43</sup>*

Vždy je třeba brát ohled na životní motivaci, okolnosti a zájem jednotlivce. *„Každého bych naučil v několika málo hodinách vše, co vím o divadelních technikách. Ale ostatek je praxe – a ta se nedá jen tak sdělit.“<sup>44</sup>* V dalších částech zkoumání se tedy vystříhám označovat něčí práci za metodu, jelikož se jedná o vlastní odpověď na výzvu, kterou je život.

---

<sup>42</sup> Nebezpečí trvání na jednotnosti systému se ukazují v *Nástinu historie a teorie dramatické výchovy*. Eva Machková v závěru kapitoly o Stanislavském (s. 144-145) zmiňuje důležitost emocionální paměti a hledá způsob, jak vyvolat odpovídající reakci u dětí. Problematičností emocionální paměti si však byl sám Stanislavskij později vědom, její možnosti zpochybňoval a nahrazoval ji fyzickým jednáním.

<sup>43</sup> Jana Pilátová. *Století zkoušek* in Michel Rostain: *Deník ...* s. 109.

<sup>44</sup> Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 142.

### 3.3. Třetí kořen – Profesionálové, rebelové a amatéři

Zásadním impulzem pro Velkou reformu byl čas. Stanislavskij se nám sice pojí s představou profesionálního přístupu herce a režiséra ke zkoušení. Aby však mohlo dojít k tomuto profesnímu přerodu, byl zapotřebí svobodný čas, kdy se na těchto změnách bude pracovat. Profesionální divadla tlačena nárokem na komerční úspěšnost produkovala několik premiér do měsíce.<sup>45</sup> Herec byl schopen nazkoušet roli během několika dnů za použití tisíců stylizovaných klišé.<sup>46</sup> Již Aristotelés zdůrazňoval potřebu scholé – prázdně – pro rozvoj vzdělání, rozumové činnosti a účasti na veřejném životě. Je to osvobození od výdělečné činnosti, která nás připravuje o životní sílu.<sup>47</sup> Rozvoj divadla tak nemohl začít nikde jinde než mezi amatéry. Potřebu svobody vyjadřuje nejlépe Théâtre Libre Andrého Antoina, které již svým názvem poukazuje na unikání konvencím a tlaku. Antoin, povoláním plynárenský úředník, si nakonec uznání v profesionálním divadle vydobyl. Avšak jako amatér začínal a s amatéry často spolupracoval. To mu pomáhalo revidovat konvence a přinášet nové často kontroverzní postupy, které měly v důsledku publicity vliv i na oficiální a konzervativní divadla.<sup>48</sup> Antoin byl obětí svého úspěchu, mnozí z jeho herců přecházeli do profesionálních divadel, a tak i z finančních důvodů Théâtre Libre roku 1884 opustil. Následně zakládá vlastní profesionální divadlo a stává se dokonce ředitelem Odéonu.

Antoine však nebyl jediným amatérem. „[...] reformu zahájili divadelní amatéři. [...] Jako herci působili v počátečním období pouze Antoine, Lugné-

---

<sup>45</sup> Pro ilustraci si vezměme počet premiér v Národním divadle. V sezóně 2018/2019 Národní divadlo uvedlo 19 premiér (8 činoherních, 7 operních, 3 baletní a 1 multimediální). V sezóně 1905/1906 bylo premiér 38 (25 činoherních 10 operních, 1 baletní a 2 ostatní) a v sezóně 1904/1905 dokonce 45 (28 činoherních, 7 operních, 3 baletních a 7 ostatních). Poměr činoherních premiér dnes je ukázkou té proměny divadla, které se zaměřuje na zkoušení jako nedílnou součást inscenace. Dostupné z: <http://archiv.narodni-divadlo.cz/default.aspx?dk=PodleSezon.Premiery.aspx&jz=cs&sz=160&pn=256affcc-f102-1000-85ff-c11223344aaa>.

<sup>46</sup> Eugenio Barba a Julie Varley: *Odin Teatret – Přednáška a demonstrace práce*. Praha: DAMU, 9. 5. 2017.

<sup>47</sup> KŘÍŽ, Antonín. Vysvětlivky k některým Aristotelovým pojmům. in Aristotelés. *O duši*. s. 214.

<sup>48</sup> Oscar Gross Brockett: *Dějiny divadla*. s. 527.

*Poë a Stanislavskij, ale i oni hráli zprvu amatérsky, vystupovali ve spolcích milovníků Melpomeny, nikoliv v profesionálních divadlech. Profesionálním hercem byl jenom, což je paradox, Craig, který hrával Hamleta, ale teprve když zanechal herectví, začal kreslit, inscenovat, učit a psát, stal se reformátorem divadla.*"<sup>49</sup>

Amatéri se postupně zprofesionalizovali a vznikala divadla, jako MCHAT a další, plně profesionální scény s možností celostního procesu zkoušení. Braun tvrdí, že teprve proces, který nazývá druhou reformou, vzešel naopak od profesionálů. „*Toto jsou dvě cesty: zvenčí dovnitř do divadla v první, zevnitř z divadla ven, v druhé reformě.*“<sup>50</sup>

Braun mluví o obou reformách jako dvou procesech, ale z mého pohledu se zdají být pouze procesem jedním, jako nádech a výdech. Dialektický proces, který přináší nové kvality.<sup>51</sup> Rozdělování na amatéry a profesionály totiž vede ke zmatení. Barba a první soubor Odin Teatret, který se kolem něj seskupil ještě v Oslu byl tvořen aspirujícími amatéry, nikoli profesionály. V obou krajnostech je zakotvena představa, že amatér se věnuje divadlu pro zábavu, zatímco pro profesionála je jeho profesí a v mnoha případech i obživou. Podobně zmiňuje i Dewey rozdíl mezi hrou a prací. Hra je činnost zaměřená sama na sebe, zatímco práce bere v potaz i výsledek.<sup>52</sup> Když ale mluví Barba o *třetím divadle*, ukazuje, že se našim škatulkám vzpouzí:

---

<sup>49</sup> Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma*. s. 23.

<sup>50</sup> Tamtéž. s. 24.

<sup>51</sup> Dialektiku tohoto procesu skvěle vyjadřuje Brook, když píše „*V dějinách divadla byla období, kdy se herectví zakládalo na určitých ustálených gestech a významech. Existovaly ustrnulé soustavy póz, které dnes odmítáme. Je možná méně zřejmé, že opačný pól — svoboda herecké metody vybrat si cokoli z gest všedního života — je stejně omezená, protože ať už herec gesto odpozoruje anebo spontánně stvoří, nečerpá přitom z žádných tvůrčích hlubin. Nalézá sám v sobě abecedu, jež je rovněž zkamenělá, poněvadž jazyk znaků ze života, které zná, není jazykem invence, ale toliko jazykem jeho osobní podmíněnosti. Pozoruje-li chování druhých, pozoruje často sebeprojekci. Co má za spontánní, je nesčetněkrát přecezeno a obeháno. Kdyby Pavlovův pes improvizoval, stejně by slinil, když se ozve zvonek; jenomže by to s jistotou považoval za osobitý projev. „Sliním,“ pravil by celý bez sebe nad svou smělostí.*“ Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 156-157

<sup>52</sup> Profesionalita stejně jako práce mají většinou negativně zabarvený ekonomický význam. Podle Deweye se ale práce stává „šichtou“, jakmile se odcizíme samotnému pracovnímu procesu., John Dewey: *Democracy and education*. s. 242.

*„Třetí divadlo žije na okraji, často mimo střediska a města umění či na jejich předměstích. Je to divadlo tvořené lidmi, kteří si říkají herci, režiséři, divadelní pracovníci, i když zřídka absolvovali tradiční divadelní vzdělání, a proto **nejsou považováni za profesionály. Ale nejsou to amatéři.** Jejich dny jsou vyplněny divadelní činností, někdy tím, co nazýváme „tréning“ či přípravou představení, pro která musí vydobýt přízeň diváků.“<sup>53</sup>*

*Třetí divadlo* je poctivým divadlem, které prostupuje život, ale profesionálním být nemůže kvůli konotacím, které tento pojem nese. Navíc se pod pojem profesionální těžko zahrnují skutečnosti, které mají například edukační charakter – studuju-li, věnuji se svému oboru profesionálně? Třeba studuji pouze pro svůj dobrý pocit? Ale jsem-li v tom dobrý, znamená to, že i tak jsem amatér, protože se nevzdělávám pro profesní život? Stejně otázky si klademe v případě dramatické výchovy ve formě divadla hraného dětmi. Gabriela Zelená Sittová se ve své diplomové práci zaměřila na srovnání profesionálních a dětských divadel. V kapitole „Divadla profesionální a neprofesionální“<sup>54</sup> se snaží chápání dětského divadla jako amatérského zpochybnit, s čímž na základě příkladů představení, které uvádí, nelze než souhlasit. Avšak zařazení dětského divadla pod profesionální se zdá být příliš kostrbatým řešením. Profesionalita má i v dramatické výchově místo, třeba v tom slova smyslu, že vedoucí souboru je profesionál, alespoň v tom smyslu, že má akademické vzdělání a pobírá mzdu. Jenže obětavost a poctivost mnohých vedoucích přesahuje rozsah určený jim zaměstnáním. Stejně tak zájem a příprava dětí se často vymyká tomu, čemu dnes říkáme zájem nebo záliba sloužící především k pobavení, odreagování a relaxování.

*Třetí divadlo* poskytuje úhel pohledu, z něž můžeme porozumět dramatické výchově, která svou podstatou balancuje na hraně amatérství a profesionality. Oba termíny nesou jistý pozitivní význam, přesto poctivost a

---

<sup>53</sup> Eugenio Barba: *Manifest třetího divadla*, in Jana Soprová: *Odin ...* s. 53. [zvýraznění Ondřej Kohout]

<sup>54</sup> Gabriela Sittová. Průniky dětského divadla a divadla vzešlého z druhé divadelní reformy. s. 14-15.

usilování *třetího divadla* se zdá být pro dramatickou výchovu adekvátním přirovnáním. A snad bychom mohli souhlasit i s Deweyem, podle něhož se mezi hrou a prací nachází právě umění: „*Práce, která zůstává prostoupena hravým přístupem, je umění.*“<sup>55</sup> Dewey popisuje velmi přesně umění tak, jak by jej chápal i Barba, totiž jako cestu sebezdokonalování s daným směrem a pozorností zaměřenou na přítomnost.

Pokud bychom zůstali i u duality amatérské a profesionální, pak je na místě si uvědomit přínos obou přístupů. Amatéři vydobyli pro divadlo čas na zkoušení a na samotný proces, a někteří profesionálové nejenže měli odvahu odvrátit se od kodifikovaných pravidel, ale dokázali se vzdát toho, co už uměli a s čím měli úspěch. Pokud zde nacházím nějaké negativum ve vztahu k pojmům amatérské a profesionální pak pouze v té míře, pokud se děti stávají obětí lajdáckého amaterismu nebo hrabivého profesionalismu.

---

<sup>55</sup> John Dewey: *Democracy and education*. s. 242. [Překlad Ondřej Kohout]

### 3.4. Čtvrtý kořen – Třetí síla

Čtvrtý společný kořen nacházím v humanistickém vývoji a přístupu myšlenkových směrů dvacátého století, hlavně v souvislosti s fenomenologií a jejím vlivem na humanistickou psychologii. Obrat k jednotlivci jako bodu zájmu různých způsobů zkoumání považuji za hlavní hybný moment, který měl vliv na vznik reformních pedagogických a divadelních tendencí. Projevuje se v rozvoji psychologie jako oboru a v teoriích myslitelů, jakými byl například Friedrich Nietzsche, pro něhož se jedinec a jeho vůle stávají ústřední hodnotou. Nietzscheho filozofie pak působila na další myslitele, především pak na fenomenologickou větev filozofie dvacátého století.

Za všechny budu jmenovat Martina Heideggera a Jean-Paula Sartra. Fenomenologický vliv na myšlenky humanistické filozofie jsou pro mne nejzřetelnější v díle Carla Rogerse. V další analýze pak hodlám vycházet z knihy *Soudobé teorie vzdělávání* Yvese Bertranda. Jeho třídění pedagogických teorií nám umožní srovnat dramatickou výchovu, která se dle Evy Machkové řadí k personalistickým teoriím, s *třetím divadlem*, jehož rozpětí se dle mého názoru ukáže jako širší, a tudíž i inspirativní.

Heidegger a Sartre přinášejí myšlenky, které souzní s ideou osobního rozvoje. Jejich filozofie se snaží proniknout k porozumění vlastní autenticitě. Oba popisují tendence člověka utíkat před autentickým chování, myšlením a cítěním do každodenních starostí. Oba se ze své perspektivy snaží porozumět mechanismům, které nás vedou k tomu, že jednáme zcela stejně jako druzí.

Dle Heideggera se to projevuje v takzvaném „ono se“, což je způsob, jak povětšinou žijeme náš život – tak jak „se“ má žít. Studujeme, protože „se“ to od nás očekává, oblékáme se, jak „se“ sluší a patří, a vyhledáváme způsoby zábavy, které „se“ líbí všem. Člověk by si měl uvědomit vlastní možnosti, kterých má nepřeberně mnoho. Každou chvíli mezi nimi volí a

měl by se v tomto duchu o sebe a svoje možnosti starat, protože ho definují a protože se na rozdíl od kamene starat může.

Sartre dovádí Heideggerovu fenomenologickou analýzu k existencialismu. Vzhledem k pedagogickým procesům je důležitý především důraz na zodpovědnost, která u Sartra souvisí s pojmem absolutní svobody. Člověk je pro něj (stejně jako v Heideggerově případě) jiný než kámen. Kámen je takový, jaký je, ale člověk se sám sebou stává, utváří se a je plně zodpovědný za vše, co se mu přihodí. Není pasivním produktem přírodních dějů a společenského působení, je aktivní i v případě, pokud trpí nátlakem. V takovém případě totiž může být aktivní svým postojem. V tom se shoduje s Camusem. Z jejich filozofie vyplývá, že každý jedinec je ze své podstaty schopen směřovat k vlastní autenticitě a rozvíjet ji. Myšlenka sebezdokonalování je ústřední pro Carla Rogerse, ale podobnost vidím i při srovnání s Deweym, který poukazuje na lidskou pohodlnost. Ta nás odvrací od změny a projevuje se i v neochotě reformovat zavedené systémy, jako je například školství. Dle Heideggera a Sartra by se jednalo o neupřímnost a upadání do neautenticity.

Fenomenologické a existenciální myšlení mělo spolu s psychologickými přístupy, vycházejícími z psychoanalytické teorie Sigmunda Freuda,<sup>56</sup> vliv na Carla Ransoma Rogerse, který je vedle Abrahama Maslowa jedním z hlavních představitelů humanistické psychologie. Jejím cílem je obecný rozvoj osobnosti a zaměření na člověka.

Zásadní body Rogersovy psychologie plynou z jeho terapeutické praxe, podstatné však je, že jsou uplatnitelné na širší paletu situací, tedy i takových, kde se pracuje s různými způsoby vedení. V nich je zásadní osoba facilitátora,<sup>57</sup> který zajišťuje podmínky a průběh, ale obsah a náplň je zodpovědností účastníků procesu. Cílem je holistický rozvoj člověka,

---

<sup>56</sup> Mám na mysli individualistickou psychologii Adolfa Adlera a teorii archetypů Carla Gustava Junga, který jako ústřední archetyp klade „Já“.

<sup>57</sup> Učitel tak není garantem obsahu, ale rámce, v němž vychází obsah na povrch. Obdobně není režisér sám zodpovědný za námět a témata, která se uchyť v průběhu inscenování.



převzatý od Adolfa Adlera a Jana Christiana Smutse zahrnující celého člověka včetně jeho tělesnosti. Pro Rogerse jsou zásadní následující podmínky v rámci každého procesu, který si klade za cíl osobní růst:

- 1) Autentičnost facilitátora, která zakládá pozitivní přijetí žákem/pacientem/skupinou. Facilitátor se neschovává za masku, ale naopak reflektuje vlastní prožívání a je schopen jej komunikovat;
- 2) zájem o druhého, která vede k nastolení důvěry k facilitátorovi;
- 3) empatické porozumění druhému.<sup>58</sup>

V podstatě tím vzniká pravá komunikace, vztah, který můžeme s Buberem nazvat Já-Ty stojící v opozici Já-Ono. Jde o navázání skutečného vztahu starosti o druhého, který není pouze zacházením s druhým v kauzálním řetězci příčin jako s věcmi světa kolem nás. Ve vztahu Já-Ono se mohou nacházet běžné předměty, ale i lidé. Půjdu-li na úřad, nenavazuji s úředníky vztah já-Ty. Zkuste si představit, že navazujete vztah s každým, koho během dne potkáte. Je to vyčerpávající až destruktivní. Nelze žít pouze ve vztazích Já-Ty. Občas musíme unikat do vztahů Já-Ono. Je však zcela zřejmé, že pravé bohatství se skrývá právě ve vztahu Já-Ty:

*„V této pevné a užitečné kronice se momenty „Ty“ jeví jako podivné lyricko-dramatické epizody, které jsou sice svůdné a kouzelné, ale mohou nás strhnout do nebezpečných krajností, neboť uvolňují vyzkoušenou souvislost, zanechávají po sobě spíše otázku než spokojenost, otrásají naši jistotou – zkrátka jsou povážlivé a tedy postradatelné.“<sup>59</sup>*

Buber potvrzuje to, že ve vztahu s druhými nenacházíme jasnou nebo jednoduchou odpověď. Vztah s druhými je namáhavým kladením otázek sobě i druhým, proto je také často kvůli své nepraktičnosti považován za postradatelný. Je jednodušší žít ve světě Já-Ono. Divadlo nám však

---

<sup>58</sup> Carl Ransom Rogerse: *Způsob bytí*. s. 121-122.

<sup>59</sup> Martin Buber: *Já a Ty*. s. 29.

umožňuje prověřovat situace v rovině Já-Ty bezpečně, a díky tomu můžeme zkoušet varianty, které by nám v běžném světě přišly draho.

Pro pedagogický proces to znamená, že je důležité vytvořit bezpečné prostředí,<sup>60</sup> v kterém může žák rozvíjet vlastní iniciativu a tvořivost, a to nejlépe činností a přímou zkušeností, při níž působí i naše emocionální složka. Pouze takovým způsobem se rozvíjí člověk celistvě. Je zarážející, že Rogers kritizuje po 70 letech americké školství stejným způsobem jako před ním Dewey.<sup>61</sup> Společnost se autenticitě brání vší silou.

Dramatická výchova vyhovuje Rogersovu humanistickému přístupu. Umožňuje přímou zkušenost hrou v roli, využívá psychofyzické jednoty žáka,<sup>62</sup> který se podílí na procesu celou svou bytostí i vlastní iniciativou, nabízí témata a problémy, které se ho přímo dotýkají. V tom můžeme spatřovat i zřejmé paralely k *třetímu divadlu*. Zajímavá mi však připadá i další paralela, která snad ani nemůže být náhodou:

*„Maslow tento proud, složený z různých škol, nazval třetí síla. Psychologie Maslowovy třetí síly zavrhuje freudovskou koncepci osoby, jež pojímá člověka jako tvora ovládaného nízkými instinkty. Rovněž zavrhuje koncepci behavioristickou, pro niž je lidská bytost živočichem, který mechanicky odpovídá na stimuly přicházející z jeho prostředí. Maslow i jiní badatelé vypracovávají nový obraz lidské bytosti – člověk v sobě nese vrozenou lásku a realizuje se tím, že přispívá k dobru celé společnosti.“<sup>63</sup>*

---

<sup>60</sup> „Grotowski tvrdil, že námaha a riziko umocňují proudění života, a provokoval je, ale vyvažoval je péčí o bezpečí. Zákulisní neomalenosti a vtipy na něčí účet byly vyloučené. Dbal o vzájemnou úctu k prostoru, rekvizitám i všem nástrojům práce.“ Jana Pilátová: *Století zkoušek*. in Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen*. s. 108.

<sup>61</sup> „Jsem hluboce znepokojen tím, co se děje v amerických vzdělávacích institucích. Zaměřily se tak vehementně na myšlenky, zcela se omezily jen na „vyučování od krku nahoru“, že výsledné úzké pojetí má vážné sociální dopady.“ Carl Ransom Rogerse: *Způsob bytí*. s. 258-259.

<sup>62</sup> Zde především parafrázuji paralelu, kterou vede mezi Rogersovským přístupem a dramatickou výchovou Eva Machková v *Nástinu historie a teorie dramatické výchovy* (s. 161-162). S plnou tělesnou účastí žáků však nemohu souhlasit, viz kapitola 4.1.6. Průprava pedagoga.

<sup>63</sup> Yves Bertrand: *Soudobé teorie vzdělávání*. s. 44

*Třetí divadlo* a třetí síla! Společně odkazují k hledání alternativy na základě společného setkávání a sdílení, které nás i celou společnost posouvá dál. Humanistický přístup v pedagogice i psychologii vede k dalším přesahům. Můžeme totiž nalézt styčné plochy se spiritualistickou a sociální pedagogikou.

### **3.4.1. Spiritualistická pedagogika**

Abraham Maslow si prošel během života třemi fázemi. Nejdříve byl behavioristou, následně humanistou a v 60. a 70. letech zastáncem psychologie transcendence. V ní se snaží překonat myšlenku rozvoje vlastní osobnosti a hledá naplnění smyslu lidského života v mystické až náboženské zkušenosti, kterou označuje termínem *peak experience* podobným zenovému satori.<sup>64</sup> Tato pedagogika směřuje k nahlédnutí světa jako metafyzického celku. Zdá se, že pokud člověk zkoumá myšlenky vlastního seberozvoje do hloubky, dříve nebo později si začne klást otázky po smyslu existence a podstatě bytí. Podobně jako Maslow, i Rogers vyjadřuje fascinaci změněnými stavy vědomí:

*„Tato výpověď má, stejně jako předchozí řádky o změněných stavech vědomí, nádech mystiky. Naše terapeutické a skupinové zkušenosti tedy nepochybně zahrnují transcendentní, nepopsatelné a mystické. Musím se přiznat, že jsem, stejně jako mnozí jiní, důležitost této mystické a spirituální dimenze podcenil.“<sup>65</sup>*

Rogers stejně jako Maslow nakonec přiznává, že máme v zorném poli se slepou skvrnu, za níž se může skrývat něco víc, než nám poskytuje naše vědomí.

Stejně jako se původní motivace humanistických psychologů přesouvá od jednotlivce k metafyzickému prožitku a celku, vykonává obdobný pohyb i

---

<sup>64</sup> Tamtéž. s. 31.

<sup>65</sup> Carl Ransom Rogerse: *Způsob bytí*. s. 134.

třetí divadlo. Zájem o metafyzický přesah se projevuje několikerým způsobem.

### **Zjevení neviditelného**

Brook v *Prázdném prostoru* popisuje jak v roce 1964 s Charlesem Marowitzem založili při Královském shakespearovském divadle experimentální scénu, kterou na Artaudovu počest nazvali Divadlem krutosti. Zkoušeli nové způsoby komunikace, které by jim lépe pomohly proniknout k divákovi, což v praxi využívá Brook například v tragédii *Carmen*.<sup>66</sup> Ve výsledku však nacházeli jiné stavy vědomí, v nichž se komunikace neuskutečňovala slovy ani gesty, ale skrze „něco neviditelného“, co se dostávalo na povrch.

### **Antropologické výpravy**

Hledání metafyzického se odehrávalo i ve vyhledávání nových setkání s diváky, kteří nejsou poznamenáni tradicí. Proto se Brook vydává do Afriky. Odin Teatret putuje po celém světě a realizuje barter – „výměnný obchod.“ (My zahrajeme vám, vy zahrajete nám). Leszek Kolankiewicz nám v knize *Samba s Bohy* přináší zkušenosti z Brazílie, kde byl přítomen rituálům Candomblé, které jsou stále živou divadelností původních mystérií, jako například mystérií dionýských. Zkoumání přesahů divadla a náboženských rituálů majících metafyzický charakter se zabývá právě divadelní antropologie.

### **Divadlo jako rituál**

Brook označuje Grotowského divadlo za svaté, jelikož se stává nástrojem sebepoznání, kdy se nechává herec prostoupit rolí. Grotowského divadlo bývá označováno za rituál. Pro Grotowského samotného je divadlo možností spolu-jednání, které jako jediné nám může dát odpověď na otázky po

---

<sup>66</sup> Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen Petera Brooka*. s. 37.

smyslu.<sup>67</sup> Tak popisuje Grotowski svoji ideu „svátku“, který více než divadlem je událostí. Pro něj samotného byly nejbližší realizaci svátku paradržadelní aktivity jako Special Projects v Brzezińce roku 1973, které byly více než divadlem. Byla to setkání mající fixovaný scénář, ale nebylo v nich rolí herců a diváků. Všichni byli účastníky rituálu a lidské vzájemnosti.<sup>68</sup>

### 3.4.2. Sociální pedagogika

*Třetí divadlo* má přesah i k sociální pedagogice. Směřuje k proměně diváků i k proměně samotné společnosti. To je výrazně viditelné na pedagogice a divadle utlačovaných.<sup>69</sup> Paul Freire se snaží poskytnout skupinám, které považuje za znevýhodněné nebo vyčleněné ze společnosti, nástroj pro vlastní rozvoj tak, aby samy byly schopné potřebnou změnu zrealizovat. Augusto Boal, inspirován Freirem, přejal ideu utlačovaných do svého divadelního jazyka a vzniklo krom jiných forem divadlo fórum.<sup>70</sup> Freireho a Boalovým cílem je uskutečnit změnu, přivést své žáky/diváky k vlastnímu řešení problému. Oba tak figurují jako facilitátoři setkání, jejich motivace je ovšem revoluční nebo alespoň společensky kritická.

---

<sup>67</sup> „[...] rád bych řekl aspoň to, že něco zůstává stejné ve všech epochách, alespoň v takových, v nichž lidé mají povědomí svého lidského osudu: je to hledání. Hledání, co je v životě esenciální. Byla pro to vynalézána různá jména; v minulosti zněla nábožensky. Není pro mne možné vynalézat náboženské pojmy a krom toho nemám potřebu vynalézat slova. Ale otázka, co je v životě nejpodstatnější, otázka, kterou někteří z vás mohou pokládat za abstraktní, má skutečně velkou váhu a nikdo nemůže být šťastný, dokud se bude vzpouzet hledat na ni odpověď. [...] Snad si tu otázku, jedinou, jakou je nutné přijmout za svou, nikdy nepřipustili. Je třeba ji vznášet; a odpověď? Odpověď se nedá formulovat, dá se jen vykonat.“ Grotowski: Svátek. in Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 433

<sup>68</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 122.

<sup>69</sup> Aktivity Augusta Boala jednoznačně patří do *třetího divadla*. O divadle utlačovaných toho bylo napsáno již poměrně hodně, proto nebudu tuto linii více rozvíjet. Lenka Remzová: *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* (Disertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. a Bárbara Santos, Julian Boal a Augusto Boal. *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Praha: Antikomplex, 2016.

<sup>70</sup> Bylo by sice možné mluvit o technikách divadla utlačovaných, ale podíváme-li se na „strom divadla utlačovaných“ zjistíme, že jednotlivé větve se vzpouzejí označení metoda nebo technika. Kmenem jsou hry a samotné divadlo fórum, ale větvi je jak novinové divadlo, působící jako forma divadla, tak i duha touhy, která je spíše postupem než divadelní formou.

### 3.4.3. Dramatická výchova a pedagogické přesahy

Na místě je otázka, nakolik může dramatická výchova přesahovat obdobným způsobem do života, tedy zda si má nejen klást cíle zaměřené na osobní rozvoj, ale umožnit též formulovat transcendentní otázky nebo plnit až (kontra)ideologickou funkci. Ve vztahu k ideologiím je dle mého názoru odpověď snadná. Dramatická výchova je sekundárně společensky vlivná, její působení se však realizuje skrze jedince a jejím cílem ani není určitý systém, v němž by se měla realizovat. Měla by být apolitickou a vyhýbat se jakýmkoli (politickým i náboženským) ideologiím. Je tedy společenskou pedagogikou v rozsahu, v jakém byla sociální působnost školy v Deweyově chápání výchovy k demokracii.<sup>71</sup>

V návaznosti na spiritualistickou pedagogiku jsem otevřenější. Vyjádřím-li se postupně k jednotlivým bodům, pak se v dramatické výchově často pracuje se zviditelňováním „neviditelného“ – porozumění si s partnerem beze slov. můžeme dokonce realizovat antropologický výzkum, pokud si vezmeme k ruce mýty a další lidovou tvorbu.<sup>72</sup> Můžeme srovnávat myšlenky tvořící a scelující sítě významů, jejichž prostřednictvím rozumí jednotlivé kultury světu. Dokonce bych přitakal i zprostředkování zážitků, které nabízí jinou, řekněme „mystickou“ zkušenost.

V roce 2003 jsem se ještě jako dítě účastnil tábora Centra tvořivé dramatiky. Jeden večer byla naplánována noční procházka. Ve skupince jsme šli s průvodcem lesem, postupně se jich vystříдалo několik, každý nás vedl jiným prostředím, motivace se lišila. Přijali jsme roli poutníků. Nejintenzivnější však bylo, když jsme se již téměř vraceli k táboru a zastavili jsme se na silnici. Další z průvodců tam ležel a vyzval nás, abychom

---

<sup>71</sup> Stejně nahlíží na divadlo Eugenio Barba, jak vyplývá z rozhovoru pro Divadelní noviny s Janou Soprovou:

*„Jana Soprová: Myslíte, že divadlo může změnit svět?“*

*Eugenio Barba: No, chtít změnit svět, to je příliš ambiciózní záměr. Ale jsem přesvědčen, že divadlo rozhodně může změnit jednotlivce.“* [online]. in divadelni-noviny.cz. 30. 5. 2017 [cit. 28. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.divadelni-noviny.cz/eugenio-barba-zustava-po-nas-stopu>.

<sup>72</sup> Více v kapitole 3.6.2 Lidovost a dramatická výchova.

si lehli na vozovku k němu. Někdo z nás se zeptal (snad já), co se stane, když pojedete auto. „*Tak nás přejeďte.*“ odpověděl klidně. Lehli jsme si k němu a několik minut jsme pozorovali hvězdnou oblohu. Pro mě to byl jeden z nejmystičtějších zážitků v životě. O to překvapivější pro mě bylo, když jsem si četl v *Hnízdě Grotowského* pasáž spojenou se Special Projects, kdy se skupina po dlouhé noci a pak rozedněním vrací ze své pouti:

*„[...] Antek, několik kroků před námi nás vedl lesem, lukami, křupajícím pískem, blátem, starým lesem k prameni, a když jsme se napili, šli jsme polem na kopeček ke hřbitovu; tam nás opustil a vracel se sám. Nedaleko bylo slyšet silnici a nás tam čekalo auto; vypadalo jako směšná příšera Barong.“<sup>73</sup>*

Na těchto dvou zkušenostech mě překvapuje jejich univerzalita získaná proměnou perspektivy, vytvoření podmínek pro kontemplování. Je paradoxní, že metafyzická dimenze je tak blízká, ale že se zde musí vytvořit instituce, která zajistí bezpečí takové zkušenosti.

---

<sup>73</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 123.

### 3.5. Pátý kořen – Instituce

Abychom se mohli věnovat divadlu nebo dramatické výchově, je potřeba mít kde se mu věnovat. Stanislavskij a jeho žáci se vypořádávali s potřebou tvořit a experimentovat zakládáním studií. Stejně tak vznikaly alternativní instituce spojené s *třetím divadlem*, které jen doplňují to, jak jej chápou. Přání tvořit se pojí s potřebou stability. Moderní svět je tvořen institucemi, a tak je jen přirozené, že se pro zajištění bezpečí experimentální a alternativní proudy institucionalizují nebo se ukrývají pod křídla dalších institucí. Brook tak zakládá Divadlo krutosti, které zakotvilo v klubovém divadélku LAMDA (London Academy of Musica and Dramatic Art),<sup>74</sup> Grotowski zas Teatr Laboratorium ve Wrocławu a Barba se s Odin Teatret pro nedostatečný zájem utíká do Dánska pod ochranu města Holstebro, kde divadelníky vítají, protože jsou si vědomi, že kultura může přispívat k celkové kvalitě života jejich obyvatel. Stejně tak vznikají další instituce, které mají za cíl vytvářet prostor pro setkávání a rozvíjení vědění jako zmíněná ISTA,<sup>75</sup> CIRT (Mezinárodní centrum divadelního výzkumu) založené Brookem a CSRT (Centrum *třetích divadel*) v Pontederzu.

Institucionalizace má své výhody, jelikož nabízí bezpečné prostředí, ale nese také nebezpečí, které lze formulovat rčením „*koho chleba jíš, toho píseň zpívej.*“ Když Barba popisuje podstatu *třetího divadla* jako řemesla, nemyslí tím rutinu, ale vše, co k herecké práci patří: „*Znamená to vědět, jak nacházet peníze, aniž bychom se zavázali preferovat hodnoty (ekonomické, ideologické, kulturní) těch, kdo do divadla investují.*“<sup>76</sup> Snad proto, že si toho byl Barba od začátku vědom, trvá Odin Teatret již téměř šedesát let. Odmítal, aby divadla byla reformovaná podle jejich vzoru.<sup>77</sup> Jak také přikázat někomu, aby fungoval jako společenství? Projevuje se na tom

---

<sup>74</sup> Kazimierz Braun: *Druhá divadelní reforma?* s. 26.

<sup>75</sup> Odin Teatret se zabýval pořádáním teoretických výzkumů již před založením ISTA. Paradoxně byli dříve známi pro pořádání seminářů se slavnými osobnostmi divadla jako Lecoquem, Dariem Fo, Grotowskym, nebo Krejčou, a pro svou vydavatelskou činnost. Jana Soprová: *Odin Teatret*. s. 15.

<sup>76</sup> Eugenio Barba. in Jan Pilátová: *Druhá divadelní reforma? Podklad k přednášce ...*

<sup>77</sup> Jana Soprová: *Odin Teatret*. s. 31



rys *třetího divadla*, který neusiluje o to podat nám vzor fungování, metodiku, ale umožnit setkání, které bude skutečným kontaktem jednajících lidí.

Dramatická výchova v zahraničí byla spojená především se školským prostředím. U nás měla její institucionalizace specifickou podobu. Zpočátku je spojována s Miloslavem Dismannem a jeho rozhlasovým dětským sborem, ale zajímavý je její vývoj po roce 1948. V padesátých letech začínají vznikat při lidových školách umění a ústředních domech pionýrů a mládeže amatérské a loutkářské dětské soubory, mezi jejichž vedoucími byli například Josef Mlejnek, Hana Budínská, Jindra Delongová a další. Zásadní pro tyto instituce je, že díky Evě Machkové, tehdy odborné pracovníci ÚDLUT (Ústřední domu lidové umělecké tvořivosti), se začali navzájem propojovat a navíc dochází k prvním kontaktům se zahraničními odborníky.<sup>78</sup> Po roce 1968 jsou kontakty se zahraničím prostředkovány především za pomoci organizace amatérského divadla AITA/IATA. Víceméně je však česká dramatická výchova v izolaci, čímž se formuje její jedinečný ráz.

Od roku 1948 si všimněme zajímavé tendence. Vznikají různé divadelní a recitační přehlídky. Paradoxem je, že tyto přehlídky, původně mající ideologický podtext, se stávají místem, kde je možné zažít svobodné setkání. Dětské divadelní přehlídky nejdříve ve Žďáru nad Sázavou, v Trnavě a poté v Kaplici jako Kaplické divadelní léto umožňují rozvíjet dramatickou výchovu, a především dětské divadlo. Státem organizované instituce a festivaly se tak nakonec stávají místem, kde je možné svobodně tvořit. Neříká se nadarmo, že pod svícem je tma.<sup>79</sup> Po roce 1968 se

---

<sup>78</sup> V roce 1964 k prvnímu kontaktu se společností pro dětské drama v Brightonu, následně v roce 1966 Eva Machková získává první zahraniční publikace o dramatické výchově R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg: *Teaching Drama*.

<sup>79</sup> Ukázkou této svobody jsou pak například tábory CTD od roku 1974, které původně fungovaly jako divadelní soustředění loutkohereckých souborů vedených Hanou Budínskou a organizovaných kolem „pindáku“ v pražské Grébovce. Náplní byly vždy celotáborové hry, které se stávaly leitmotivem mnoha představení, performancí a tvořivých aktivit. Na základě vyprávění bývalých i současných vedoucích si troufám říct, že to byly laboratoře podobné *třetímu divadlu*. Seznam celotáborových her na stránkách: <https://drama.cz/ctd/tabory.html>.

v podstatě jediné svobodné divadlo mohlo odehrávat právě na amatérské scéně, mimo profesionální proud, který byl hlídán a cenzurován.<sup>80</sup> Dramatická výchova měla v tomto ohledu značnou výhodu:

*„Dramatická výchova se až do roku 1989 vyvíjela zdárně a celkem i svobodně, 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.“<sup>81</sup>*

A co po roce 1989? Ustavují se mnohé instituce, které mají pomoci obor dále posunout – např. Sdružení pro tvořivou dramaturgii v roce 1990, specializace na pedagogických vysokých školách od roku 1991, Katedra výchovné dramaturgii na DAMU v roce 1992. I přes to se dramatickou výchovu stále nepodařilo prosadit jako povinný předmět vedle dalších estetických výchov, což byl jeden z cílů programového dokumentu Schola ludus přijatý divadelním oddělením Ústavu pro kulturní činnost v Praze. V rámcových vzdělávacích plánech pro základní a střední školy není zakotvena jako povinný předmět. V současné době má tak podobu podpůrnou v jiných předmětech, kde ji mnozí pedagogové využívají jako nástroje k výuce dalších předmětů a stále si uchovává podobu divadla hraného dětmi.

Pamatuji si, jak v roce 2013 proběhl na DAMU první ročník festivalu DVD. Tehdy měl jeden z příspěvků Vojtěch Maděryč, již jako ředitel ZUŠ v Jindřichově Hradci. Jeho příspěvek o fungování základních uměleckých škol, nedostatečném financování a dalších byrokratických náležitostech mě dnes přivádí k otázce, co dramatická výchova po roce 1989 ztratila? Byla bezvýznamná pro stát před rokem 1989, ale ani dnes se nezdá, že by byla

---

<sup>80</sup> Vzhledem k většímu zájmu a svobodě osobností z amatérské scény se tak mohly dostat zprávy o *třetím divadle* do povědomí českých divadelníků z některých článků publikovaných v časopise *Divadlo* (říjen 1966, červen 1967, březen 1970) a *Acta Scenographica* (6-IX-leden 1969). To by vyžadovalo výzkum, proto zde tento závěr kladu pouze jako hypotézu.

<sup>81</sup> Eva Machková: *Nástin historie a teorie ...* s. 58.

ústředním tématem pro školské instituce. Musí svádět boj, který jí sílu a svobodu ubírá. Nově se projevují i tendence dnešní soutěživé doby. Přehlídky dětského divadla jsou a měly by být především setkáním, ale často jsou spojeny s postupy na celostátní přehlídky. Soutěživost tak často zvítězí nad setkáváním. Tato atmosféra je na přehlídkách znát. Některé soubory se téměř profesionalizují, zatímco jiné se na přehlídky nehlásí, jelikož vedoucí nechtějí podrobovat děti tomuto tlaku a atmosféře. Tato reakce je jasným znamením, že možná brzy dojde k další změně fungování dětských divadelních souborů a divadelních přehlídek.

### 3.6. Šestý kořen – Lidovost

Jedním z dalších charakteristických rysů *třetího divadla* je vztah k lidovosti, z níž může divadlo čerpat svou sílu.<sup>82</sup> Byla výrazným zdrojem inspirace jak technické, tak i námětové pro Grotowského, Brooka, Barbu, ale i jejich pokračovatele. Zásadní je odkaz na lidovou tradici například u Teatru Węgajty nebo Teatru Chorea.

#### 3.6.1. Co je lidové?

Lidové je to, co k nám přichází samo, to zděděné slovo či místo, v němž nacházíme své kořeny, to, co nás definuje, co nám pomáhá se neztratit. Lidové je cokoli od mýtů přes vyprávění. Je něčím, co se ztratilo autorovi. Lidovost vlastníme jako nám společnou a můžeme s ní volně zacházet. Je nám blízká. Potlačuje náš egoismus, nebezpečnou individualitu, sebepozorování a sebeprosazování. Je symptomatické pro naši dobu, jak je lidovost vnímána. Obzvlášť zarážející je to u dětí a studentů, pro které se v určitém období stane nezáživnou, jako neotesaný a zašlý kus historie. Dnes se svět ubírá honbou za novotou, v které staré nemá místo.<sup>83</sup> Odtrháváme se od kořenů, ale tím ztrácíme stabilitu a kontakt s živnou půdou.

Stejně tak cvičení, s nimiž pracuje *třetí divadlo* mají „lidový“ původ. Užívaná cvičení mají zřídka kdy autora. Ať už se jedná o akrobatické cviky, jejichž tradice se odvíjí od gymnastiky přes komedii dell'arte až k řeckému mimu, nebo dětské hry, zděděné od babiček našich a našich kamarádů, které se mohou rozvinout v pohybové partitury, nebo lidové tance poskytující

---

<sup>82</sup> „Přesto se však každý pokus vdechnout divadlu nový život vracel k lidovému zdroji. Mejerchold měl nejvyšší cíle, chtěl na scénu uvést veškeren život, jeho uctívaným mistrem byl Stanislavskij, přítelem Čechov; ale ve skutečnosti se obrátil k cirkusu a tanečnímu sálu. Brecht svými kořeny tkvěl v kabaretu; Joan Littlewoodová touží po zábavných poutích; Cocteau, Artaud, Vachtangov, tito co nejnepravděpodobnější souputníci, všechno umělci s nejvyššími cíli, vracejí se k lidu. A totální divadlo je právě směsí všech těchto přísad.“ Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 97.

<sup>83</sup> Alain Finkielkraut říká, že naše postmoderní situace je posedlá kultem mládí. Na rozdíl od devatenáctého století, kdy se mladí muži snažili získat na vážnosti brýlemi a plnovousem, dnes se dospělí snaží nestárnout a podle toho upravují i svůj vzhled a chování, aby působili svěže. Alain Finkielkraut: *Destrukce myšlení*. 1993.

archetypální pohybový rámec. *Třetí divadlo* vytahuje na povrch naši zapomenutou tělesnost. Cvičení si můžeme půjčit, ale to, co je tělesné, není autorizovatelné, dostáváme je ohmatané všemi předchozími, kteří si cvičení půjčili před námi. Je to dědictví, které tady je a nabízí se, ale nevnucuje.

Absence autora ovlivňuje zajímavým způsobem naše nakládání s lidovými tradicemi. Není-li tu autor a jeho následovníci, kteří by nás kárali za porušení pravidel příběhu, můžeme si s předlohou hrát. Převyprávění je mojí variantou a každý má právo vyprávět příběh po svém. Dává to prostor ke zkoušení a improvizování, které je pro *třetí divadlo*, ale stejně tak pro dramatickou výchovu, ústřední.

### **3.6.2. Lidovost a dramatická výchova**

Lidovost jako taková je přítomna i v dramatické výchově. Pro dramatickou výchovu bylo velmi přínosné působení osobností vycházejících z loutkářské tradice, jakými byli Hana Budínská, Jiří Ouděs a další. Loutková tvorba odkazuje přímo k lidovosti a Peter Brook ji označuje za „kruté“ divadlo, které je živoucím podhoubím divadla samotného, a může z něj vyrůst až divadlo „svaté“, jež Brook dává do souvislosti s Grotowským. Na to samé upozorňuje i Lída Engelová v doslovu k Brookovu *Prázdnému prostoru*,<sup>84</sup> když říká, že právě v loutkové a pantomimické tradici můžeme nalézt paralely s „*divadlem experimentátorů světového divadla*.“<sup>85</sup> V těchto formách se totiž znovu objevuje magie, imaginace, ztracená komunikace s divákem a rituálnost, prvky pevně spjaté s *třetím divadlem*. Dětské divadlo však nachází mnohem více inspirace v lidových tradicích. Jedním ze zcela zásadních zdrojů pro práci v dětském divadelním souboru jsou mýtická vyprávění, tradiční pohádky, ale i poezie vycházející z lidové slovesnosti. Potenciál takové látky je o to výraznější, pokud přistoupíme na „neučesanost a špinavost“ lidových námětů. Myslím tím, že inscenační tvorba s původní autorsky nepřivlastněnou pověstí, pohádkou, mýtem tvoří

---

<sup>84</sup> Lída Engelová: *Doslov*. in Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 199.

<sup>85</sup> Tamtéž.

podhoubí, o kterém mluví Peter Brook. Z vlastní zkušenosti vím, že původní či starší znění může být další vrstvou pro improvizace a rozehrávání situací při stavbě inscenace nebo skromnějších etud s příběhovým potenciálem. Starší text může být pružinou, která dodá inscenačnímu procesu energii.

Vztah k lidovosti však nemusí být prostředkován pouze skrze literární a slovesnou tvořivost. Přistoupíme-li na performativní teorii původu divadla, která říká, že divadlo je jen jednou formou mezi dalšími – od rituálů, přes slavnosti až ke každodenním situacím majícím ustálenou strukturu a jsou vykonávány jako představení, můžeme nalézt další zdroje pro práci s dětmi a objevování lidových kořenů. Některé z nich využívá Teatr Węajty během dětského festivalu *Pedagogika teatralna*. V dílnách se děti věnují, krom práce s loutkou a výroby masek, výrobě luceren sloužících ke společnému průvodu, což je výborný příklad teatrální formy. Stejně tak během festivalu učí děti lidovým tancům z Polska, Litvy, ale i dalších evropských států.<sup>86, 87</sup>

Lidové tance v této formě nejsou pouhými choreografiemi, ale doplňované zpěvem mají dramatický náboj. Mohou být úvodem k příběhu, mohou poskytnout první situace, které se dále dají rozvíjet v improvizacích, mohou, a to považuji za zásadní, vést k uvědomění si vlastního těla, objevení vhodné atmosféry a zapojení celé bytosti.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> *Pedagogika teatralna* [online] [cit 28. 6. 2019] Dostupné z <http://www.teatrwegajty.art.pl/pliki/english/etresc.php?go=23>.

<sup>87</sup> V tom byla cenná zkušenost s Wackem a Erdmute Sobaszkovými. Jejich přístup byl velmi nedirektivní. Byl to nenásilný návrat k původu. Začali jsme od jednoduchých pohybů, najednou jsme tancovali a já měl dojem, že se dostávám k tomu, co je mi blízké, co už vlastně dávno umím.

<sup>88</sup> Jako příklad mohu uvést inscenaci *Jednou v Chelmu* souboru Vydýcháno ze ZUŠ Liberec, který se zabýval tradičními zvyky včetně tanců, což se propsalo i do pohybové stylizace inscenace. Ondřej Kohout: Deník Dětské scény 2014, č. 2, 15.6. 2014, s. 51.

## 4. Způsoby práce *třetího divadla* jako možná inspirace pro dramatickou výchovu

V následujících pasážích shrnu nejčtenější postupy využívané *třetím divadlem*, které jsou dle mého názoru transformovatelné pro práci s dětmi. Závěry budu koncipovat především na základě vlastních zkušeností z workshopů, které jsem během posledních dvou let absolvoval a vycházejí z myšlenek a způsobu práce osobností *třetího divadla*.

### 4.1. Fyzický trénink

Z hlediska způsobů práce *třetího divadla* je na místě uvědomit si, že stojí na fyzickém tréninku, jak sám uvádí Barba.<sup>89</sup> Odin Teatret pracuje na představeních v několika vrstvách. Pro diváka je viditelná práce spojená s tvorbou inscenace, tedy její celkové uspořádání. Pod ní se však nachází fáze hledání a tvorby materiálu.<sup>90</sup> Zcela u základů je téměř skrytá, přestože pro život skupiny, jakou je Odin Teatret, nezbytná sféra každodenního tréninku. Nejedná se o běžná cvičení, ale kombinaci různých přístupů vedoucích k ovládnutí vlastního těla tak, aby již nebylo překážkou. Takový trénink umožňuje okamžitě přijímat impulzy a přetvářet je do fyzické akce.

Za fyzický trénink se v Teatru Laboratoriu „*počítala rozcvička, cvičení plastická (úkoly pro různé části těla, kombinace souhry tahů, tlaků a prvků Decrouxova mimu, kroků, běhu na místě atd.), fyzická (stojky a „obrácené“ pozice, svíčky, mosty a kolébky), na žíněnkách (skoky a salta), hlasová a kombinovaná.*“<sup>91</sup> Pro práci s dětskou skupinou udělal základní výčet technik Vojtěch Maděryč, které využíval Jerzy Grotowski pro zpřítomnění tělesné zkušenosti, na základě knihy Josefa Vinaře *Divadlo J. Grotowského*. Obdobná cvičení využíval Odin Teatret. Jana Soprová zmiňuje biomechanická cvičení, což je veškerý trénink zahrnující plastická,

---

<sup>89</sup> Jana Soprová: *Odin Teatret*. s. 55.

<sup>90</sup> Viz kapitola 4.3.1. Partitura poprvé – Eugenio.

<sup>91</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 37.

kompoziční, akrobatická a hlasová cvičení. Krom popisů máme díky Torgeirovi Wethalovi obsáhlou videodokumentaci, která zahrnuje cvičení, záznamy představení Odin Teatret, ale kupříkladu i workshop vedený Riszardem Cieślakem, který v Odinu proběhl roku 1972.

V dnešní době nám asi nejlépe mohou přiblížit podstatu fyzického tréninku tvůrci *třetího divadla*, kteří svůj základ našli právě u Grotowského, Barby, Brooka a dalších. Tyto zkušenosti mohou být doplněny workshopy zaměřenými na přístupy, které stály u základu fyzického tréninku *třetího divadla* – biomechanika, Decrouxův mimos, cirkusové techniky, gymnastika a další. Zprostředkovat Grotowského způsob práce není možné, protože nevytvořil univerzální opakovatelnou metodu. Ale je možné poznat principy, které mu jsou příbuzné. Ze stejné premisy vycházím, když se snažím o přizpůsobení způsobů práce tvůrců *třetího divadla* dětem, včetně fyzického tréninku, přestože se pro svou náročnost může zdát pro práci s dětmi nevhodný.

#### **4.1.1. Jaký je cíl fyzického tréninku?**

Cílem tréninku je především zcitlivění těla herce tak, aby bylo schopno přijmout vnitřní impulzy, které vycházejí z imaginace, ale i hnutí těla samotného. Na základě tréninku se herec stává dokonalým médiem, které je schopné předávat svou představu divákům. Samotná fyzická připravenost však neznamená zdatnost, jak nám ukazuje v *Deníku zkoušek Tragédie Carmen* Michel Rostain. Herci sice absolvovali několikátýdenní trénink,<sup>92</sup> ale ještě měsíc před premiérou se nedaří pomocí různých typů

---

<sup>92</sup> Lída Engelová v doslovu k *Prázdnému prostoru* píše: „Aby bylo dosaženo smysluplnosti inscenace, předcházel zkouškám *Tragédie Carmen* sedmítýdenní pohybový trénink všech zúčastněných. Brook chtěl osvobodit zpěváky od pohybového i vokálního klišé zavedením organického vztahu mezi hlasem a pohybem (jeden ze základních stavebních kamenů jeho práce v Centru). Chtěl připravit herce-zpěváky, schopné nabídnout dokonale připravené tělo a okamžitou tvořivost. Brook je přesvědčen, že k dobrému pohybovému projevu vedou dvě cesty: cesta tanečníka a atleta a cesta herce. Obě jsou zcela odlišné, protože motivace herce nevychází z technického pochopení jeho těla, nýbrž z možnosti stvořit v sobě neuvěřitelně silnou představu. Nebo jinak — počátek hercova pohybu je podnícen jeho imaginativní schopností, nikoliv fyzickým impulsem jako u tanečníka nebo atleta. Pro skutečného herce či zpěváka není správná škola, která ho učí expresivitě těla, důležité je přinutit tělo, aby se stalo zaujatým, svobodným nástrojem, jimž může procházet impuls



cvičení stereotypům uniknout<sup>93</sup> a z deníku se stává pro čtenáře thriller, v němž soubor pod vedením Petera Brook prchá před mrtvolným divadlem a hledá zrod lži, která jim zamezuje být plně přítomnými.

Bourání stereotypů je zcela ve shodě s tím, jak popisuje cíle svých cvičení Grotowski: „Všechna cvičení, která jsme zvolili, byla bez výjimky zaměřena na likvidaci blokad, zábran, individuálních i profesních stereotypů. Byla to cvičení – překážky.“<sup>94</sup> Jejich cílem nebylo vytvořit herce, který bude schopen na požádání udělat stojku nebo jiný akrobatický prvek, jak si jeho tělo zapamatovalo. Takové tělo totiž pouze má paměť. Cvičení měla za úkol přivést zpět tělo, které nebude pouze vydrežované, ale které samo bude pamětí.<sup>95</sup> Tělo-paměť je v takovém případě tělem-životem schopným přemýšlet, jednat na základě intuice a v herecké práci pak především na základě impulzů, představ a vzpomínek, které se v těle zhmotňují. Je to základ umožňující práci s partiturou.

Obdobně využívá tréninku Odin Teatret: „Herec postupně musí odbourat všechny psychické i fyzické bariéry, aby mohl dosáhnout určitého stupně expresivity a kontroly svého těla. [...] Impulzy nabývají na živosti, logice, jsou následovány organickými reakcemi.“<sup>96</sup> Ve formulaci je zřetelná podobnost s Grotowským a Brookem. Je však na místě uvést, že herec má být citlivý k impulzům, které se v něm probouzí, ale má je neustále pod kontrolou. Jiří Šípek během přednášky *Život, divadlo a mozek* na symposiu *Kdo jsou? Kdo jsme?*<sup>97</sup> upozorňoval na potřebu empatie, rytmu a kontaktu pro lidský vývoj a život. To platí i pro herce, který by se neměl vnitřními impulzy nechat ovládnout. Posouzení impulzu je aktivní činností, je to jeho přijímáním, nikoli podlehnutím.<sup>98</sup>

---

*představivosti, aniž by byl cestou blokován.“* Lída Engelová: *Doslov. Peter Brook: Prázdný prostor.* s. 223.

<sup>93</sup> Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen.* s. 64.

<sup>94</sup> Jerzy Grotowski: *Odpověď Stanislavskému,* in: Pilátová, J.: *Texty ...* s. 167.

<sup>95</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského.* s. 50.

<sup>96</sup> Jana Soprová: *Odin Teatret.* s. 58-59.

<sup>97</sup> Symposium se uskutečnilo 26. 10. 2018 pod záštitou Katedry výchovné dramatiky DAMU. Tématem celého symposia byl fenomén současných dětí.

<sup>98</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského.* s. 46.

Fyzický trénink slouží k překonávání strachu a vlastních limit, umožňuje celkovou pozornost a koncentraci energie. Překonávání limitů však není pouze individuálním úkolem. Plně se projevuje v práci s druhými, kdy se vzájemně prolínají různé vztahy. Na záznamech Torgeira Wethala je možné sledovat tvorbu důvěry a vztahu mezi herci.

Vztah „Partner – Partner“ vede k přesnosti skrze přítomnost druhého člověka.<sup>99</sup> Tento vztah se však následně v práci souboru transformuje a může získávat podobu „Učitel – Žák“. Zkušenější přebírá zodpovědnost a předává zkušenosti nově příchozímu, který si na tomto základě buduje individuální přístup, jenž jemu samotnému vyhovuje – personalizuje si jej, jak říká Barba. A opět zdůrazním, ani Barba nepodává přesný návod a metodu. Ve vztahu s druhými získává fyzický trénink a stejně tak celková práce na významu a hloubce, jak popisuje Jana Pilátová svou zkušenost z Laboratoria:

*„[...] přecházeli jsme už bez pomocného prvku z jedné do druhé stojky, ale dost jsme padali. Proto nám dal [Ryszard Cieślak] úkol navíc: museli jsme se vejít do těsného kruhu a při změně stojky jsme měnili i místo v něm; ukázalo se, že se starostí vejít se mezi ostatní je to snazší. Do skulinek mezi těly nás to vedlo samo, byli jsme jako orgány jednoho organismu [...]“<sup>100</sup>*

S podobnou zkušeností jsem se setkal v hodinách Jiřího Lössla, kdy jsme byli vyzváni v rámci skupinové práce, abychom riskovali. Přestože jsme se velmi odhodlaně vrhali do nových pohybů, extrémních pozic v těsném kontaktu s druhými, nikomu se nic nestalo, právě proto, že mezi námi existovalo pečující napětí. Riskovali jsme spolu, nikoli každý sám za sebe.

---

<sup>99</sup> Physical Training at Odin Teatret [dokument]. Režie: Torgeir Wethal. Dánsko. Odin Teatret Film, 1972.

<sup>100</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 45.

#### **4.1.2. Fyzický trénink herce – Teatr Chorea**

Fyzický trénink je individuální, každý si jej může přizpůsobit. Grotowski, Barba ani Brook nám nezanechali metodiku fyzického tréninku, jelikož je úkolem každého, aby našel svou cestu. Cvičení, která se využívají, jsou známá, ale nemají autora. Podstatné ovšem je, aby byla technicky vykonávána správně. Takový popis přináší Teatr Chorea v knize *Trening fizyczny aktora*. Jedná se o soubor cvičení, která může využít každý, kdo se chce věnovat vlastnímu fyzickému rozvoji.

Kniha není určena pouze hercům, i když hlavní motivací pro její sepsání bylo vytvoření „učebnice“ fyzického výcviku pro studenty Filmové školy v Łodzi. Slovo učebnice dávám do uvozovek, protože kniha nesleduje přesný metodický postup, ale ukazuje série cvičení, které Teatr Chorea využívá podle toho, čeho potřebuje dosáhnout. Kniha obsahuje především technické poučky, jak (ne)provádět jednotlivá cvičení, pro tento účel jsou doplněna videonahrávkami. Některá cvičení byla součástí workshopu, kterého jsem se Teatru Chorea zúčastnil, a proto se zaměřím na konkrétní příklady. Doplnovat je budu dalšími zkušenostmi a průběžně budu reflektovat možnosti jejich využití v práci s dětmi.

Fyzický trénink dle Chorey je založen na energii celé skupiny. *Trening fizyczny aktora* tak sice začíná technickými cvičeními pro jednotlivce, ale velmi rychle se přechází k práci s partnerem a následně ke skupinové práci a skupinové dynamice.

#### **4.1.3. Individuální cvičení**

Individuální cvičení směřují k uvědomění si snadného pohybu. Jejich cílem je především co nejjednodušší fungování celého těla, pohyb by neměl být namáhavý, ale přirozený. Jde tak o odkrývání pohybových vzorců, ke kterým se každodenně uchylujeme. Nejsou původním jednoduchým pohybem, nýbrž zjednodušením, které postupně blokuje komplexnější pohyby.

## **Osmička se sklenkou vody<sup>101</sup>**

V tomto cvičení si představujeme na ruce ták nebo sklenku s vodou a protáčíme ji nejdříve pod ramenem a následně nad ramenem. Pohyb vykonáváme i v opačném směru. Je možné též pohyb vykonávat oběma rukama najednou. Toto cvičení není ničím novým. Je využíváné v některých zaměstnáních, kde pracující dlouho stojí na nohách (např. baristé v kavárnách). Pomáhá k vyrovnání celého těla a zapojení svalů, které z pohodlnosti nevyužíváme, konkrétně svalů lopatkových a ramenních.

Osmičku se sklenkou vody zmiňují ze dvou důvodů. Za prvé ukazuje na škálu obtížnosti cvičení. Fyzický trénink Odin Teatru a Teatru Laboratorium nás může odradit od hledání cesty k poznání vlastních hereckých možností formou fyzického tréninku z důvodu přílišné obtížnosti. Ale cvičení jako je osmička se sklenkou vody poukazují na to, že nejde o náročnost pohybu, ale o jeho samotnou intenci. Pohyb je velmi snadný a můžeme jej stále využívat k objevování vlastní tělesnosti. Za druhé, pokud si prolistujeme individuální cvičení Teatru Chorea, zjistíme, že se správným vedením je schopen takováto cvičení vykonávat každý, tedy i děti. Důraz je kladen na vnitřní hmat, jímž můžeme pozorovat svoje reakce. Důraz by tedy neměl být kladen pouze na správné provedení, ale i reflexi. V případě mladších dětí je možné využít i konkrétní předměty (plastové tácky, sklenice) nebo motivační představu. Mezi další individuální cvičení patří různé kotouly, pády, ale i další cvičení pracující s kompenzováním tělesných zlovyků. Mnohé z nich budou děti znát z hodin tělocviku.

### **4.1.4. Cvičení ve dvojicích**

Cvičení ve dvojicích využívají pohybu a váhy partnera k uvědomění si vlastní stability. V partnerské spolupráci se nejlépe nachází lehkost pohybu, která souvisí s tím, co Grotowski označoval jako „kadr“ – snímek – a herci

---

<sup>101</sup> Tomasz Rodowicz a další: *Trening fizyczny aktora*. s. 34-35. Příloha 2.a

z Odin Teatru „satz“ - věta.<sup>102</sup> Pokud bych měl tento pojem přiblížit, pak je to pohybové momentum, kdy se koncentruje veškerá energie a umožňuje tak změnu. Nejde o izolovaný pohyb, který by byl mimo veškeré návaznosti, stejně jako věta nestojí nikdy sama. Tato cvičení umožňují poznat stav, kdy je energie koncentrována jako pointa a zároveň impuls pro další pohyb. Zdá se mi, že pojem „satz“ je přesnější v odkaze na interpunkci pohybového vyjadřování. Co konkrétně tím myslím? Rozhodnu se udělat stojku. Ze začátku se mi to mnohokrát nepodaří. Nevyšvihnu se až nahoru, nebo to přeženu a rovnou skončím kotrmelcem. Po mnoha pokusech získávám jistotu a podaří se mi udržet ve stojce balanc, alespoň na chvíli. Právě moment balancování je kulminantou „satu“. Pohyb tím ovšem nekončí, pokračuje dál a závisí na mém rozhodnutí – mohu se vrátit zpět do původního postavení, nebo mohu využít přepadající váhy nohou a přejít do kotoulu. Kulminanta je takovou křižovatkou a záleží jen na mě, jak se k ní postavím.<sup>103</sup> Analogicky můžeme aplikovat „satz“ na práci s gestem, které tím získává na živosti. Je to moment, kdy může dojít překvapení, to divadlo potřebuje.<sup>104</sup>

Chorea využívá mnohých párových až akrobatických cvičení, v nichž se buduje především kontakt s partnerem a překonávají se limity, o nichž jsem se dříve zmínil – buduje se soustředění a hledá se „satz“. Některá cvičení mohou tyto principy ilustrovat.

### **Strom a had<sup>105</sup>**

V tomto cvičení se jeden z partnerů postaví do širokého pevného postoje, jako strom. Druhý partner předává partnerovi impulzy, které se mohou vyvinout i v zavěšení se vlastní vahou na partnera. Ten, který se zavěšuje, se musí k partnerovi přitisknout jako had – pomalu a lehce, ale přesto těsně a jistě. Další úrovní je takové zadání, kdy jeden z partnerů přelézá toho

---

<sup>102</sup> Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 44.

<sup>103</sup> Jana Pilátová: Konzultace diplomové práce. Praha, 13. 6. 2019.

<sup>104</sup> Jana Pilátová: Konzultace diplomové práce. Praha, 13. 6. 2019.

<sup>105</sup> Tomasz Rodowicz a další: *Trening fizyczny aktora*. s. 186-187. Příloha 2.b

druhého. Poslední variací, kterou jsme zkoušeli, bylo vzájemná výměna rolí, kdy si partneři vyměňovali role stromu a hada. V tomto cvičení se dalo pocítit některé momenty, kdy byl pohyb jednoduchý, snadný a plynulý – „satz.“

## **Let**

Další cvičení rozvíjelo stabilitu a důvěru v partnera. Cvičení se na první pohled zdálo nebezpečné. Jeden z partnerů naskočil na druhého tak, že svou levou nohu zavěsil za jeho pravé rameno a horní polovinu těla přes levé rameno. Důležitými momenty byl dlouhý energický skok a plynulé povolení horní poloviny těla přes levé rameno. Toto cvičení je poměrně náročné a vyžaduje obdobnou technickou zdatnost, která je uplatňována při přeskoku švédské bedny.

Pokud obě cvičení přizpůsobíme, jsou realizovatelná i s dětskou skupinou. Strom a had je cvičením, které v základní variantě děti zvládnou. Otázkou je, zda by byly schopny přelézání tak, aby byla dodržena veškerá bezpečnostní opatření. Z toho důvodu bych doporučil vytvořit ze stromů provázaný les, kterým se had může proplétat. Varianta, kdy dochází k výměně rolí, je však jistě možná i ve dvojici. Cvičení s náskokem musí být budováno postupně a považuji za vhodné jej zkusit ze začátku též ve skupině. Náskok nemusí být zakončen popsanou pozicí. Náskoky mohou být varírovány. Hlavním momentem je však nalezení momentu, kdy se energický let stává uvolněním.

### **4.1.5. Skupinová cvičení**

Tato cvičení budují spolupráci, odpovědnost a důvěru. Jde však o takovou úroveň skupinové dynamiky, která odpovídá jednotě, z níž v Teatru Chorea vycházejí. Jednota má formu absolutního soustředění a propojení zdánlivě odlišných složek jako tanec, zpěv a slovo. Jednota je zde přítomna i v jiném smyslu, skupina myslí jako jeden organismus. Chorea vyznává holistický přístup v chápání souboru. *„Dochází v ní [ve skupině] k procesům a projeví*

*se energie, která není součtem energií a procesů jednotlivých účastníků. Má úplně jinou jakost, jinou intenzitu.*"<sup>106</sup> Takové momenty, kdy nerozmýšlím nad vlastní aktivitou, ale myslím samotnou skupinou, jsem několikrát zažil v následné práci. Práce ve skupině je navíc ideálním přechodem k společné tvořivé práci.

*Trening fizyczny aktora* je sice vystavěn od individuálních cvičení po skupinová, avšak ze zkušenosti mohu uvést, že se začíná právě od skupinové dynamiky. Teprve poté se přechází k cvičení ve dvojicích. Individuální cvičení jsou až poslední. Stejně jako skupinu netvoříme z dokonalých jedinců, nestavíme ani dům rovnou kámen po kameni, je zde nejdříve myšlenka domu. Cílem těchto cvičení je potlačení egoismu skrze společný záměr a prožitek hry.<sup>107</sup>

### **Kruhová cvičení**<sup>108</sup>

Jedná se o cvičení pracující s kruhovým až tanečním pohybem, který má dle mého názoru zřejmý původ v tradici lidových tanců. Pohyb v kruhu vyžaduje soustředění a celistvé vnímání skupiny, naladění na společný rytmus a správné rozvrstvení tahu a váhy. Příkladem může být cvičení, v němž se na přeskáčku vychylují účastníci dopředu a dozadu. Pohyb vychylování je balancováním, buzením snahy udržet equilibrium celého organismu.

---

<sup>106</sup> Tamtéž. s. 34-35. [překlad Ondřej Kohout]

<sup>107</sup> Princip potlačování egoismu vzhledem ke společnému cíli dobře ilustruje experiment, který uskutečnili na letním táboře v národním parku Robbers Cave Muzaffer Sherif a Carolyn Wood Sherif. Výsledkem experimentu byla realistická teorie konfliktu, která říká, že omezené množství zdrojů vyvolává nutně konflikt mezi skupinami. Tak mezi chlapci dvou týmů vzniklo nepřátelství, jakmile jim bylo oznámeno, že budou na táboře soutěžit o hodnotné ceny. Konflikt mezi skupinami byl tak vyhrocený, až došlo na slovní i fyzické napadání. Zásadní však je, že tyto znepřátelené týmy se podařilo usmířit a stmelit, jakmile jim byly zadány společné úkoly, v nichž měli řešit krizové situace (např. auto se zásobami zapadlo a nemůže dovést jídlo až do tábora). Společný cíl je to, co vyvolává sounáležitost skupiny. Je to takový reflex přežití. Proto by i zadání a hry ve skupinové práci měly být vždy pro účastníky výzvou, a je tudíž vhodné stupňovat náročnost zadání. Roy F. Baumeister a Kathleen D. Vohs. *Encyclopedia of social psychology*. s. 212.

<sup>108</sup> Tomasz Rodowicza další: *Trening fizyczny aktora*. s. 258-259. *Příloha 2.c.*

Zmiňoval jsem i přechod ze skupinových cvičení ke skupinové tvořivé práci. Během workshopu jsme postupovali od individuálního pohybu, který se stal jedním prvkem navazující sekvence. Šlo o variantu kruhového cvičení, v němž všichni postupně koordinovaně padají na zem. My jsme pracovali se stejným dominovým principem, ale využívali jsme pohyb, kdy jsme se z lehu na boku otočili díky odstředivé síle nohou o 180°. <sup>109</sup> Tento pohyb se stal základem pro naši kruhovou vlnu, která byla doplněna verši z Mickiewiczovy básně *Widzenie*. <sup>110</sup> Každý pohyb v kruhu byl doprovázen jedním slovem z prvního čtyřverší <sup>111</sup>, postupně báseň gradovala a skrze pohyb bylo možné navázat i jednotlivá slova tak, aby text vyzníval, jako by jej říkala jedna osoba. <sup>112</sup> S podobným cvičením pracoval i Brook při zkoušení *Tragédie Carmen*. <sup>113</sup>

## Nácvik akrobacie

Skupinová cvičení je možné doplňovat o nácvik některých akrobatických prvků. My jsme zkoušeli náskok s pomocí skupiny. <sup>114</sup> Myslím si, že je k diskusi, zda je vhodné zařazovat základní akrobatickou přípravu do hodin dramatické výchovy, nebo jako součást zkoušek v dětském divadelním souboru. Velkou výhodou spatřuji v tom, že mnohé z akrobatických pohybů nabourávají každodenní způsob užívání vlastního těla. Zároveň si však myslím, že velká část takového tréninku by měla být součástí základního vzdělání a toho, co se dnes pojí s pojmem pohybová gramotnost.

---

<sup>109</sup> Tamtéž. s. 63. *Příloha 2.d.*

<sup>110</sup> Adam Mickiewicz (1798-1855) je nejvýznamnější polský romantický básník. Vztah k tradici v kontextu protiruských tendencí ukazuje na jeho silné vlastenectví, jak je zřejmé z *Dziadów*. Báseň *Widzenie* (1835-1836) je z období, kdy Mickiewicz tíhne k mysticismu až novoplatonského ražení. Je to vidění, v němž cítí, jak nahé jádro jeho duše splývá s Bohem.

<sup>111</sup> *Dźwięk mię uderzył – nagle moje ciało, / Jak ów kwiat polny, otoczony puchem, / Prysło, zerwane anioła podmuchem, / I ziarno duszy nagie pozostało.* Dále viz *příloha 5*. Jana Pilátová mě upozornila, že v okruhu „dědiců Grotowského“ se tato báseň pokládá za zásadní.

<sup>112</sup> Komentář: Musím podotknout, že se nám to dařilo jen v záblescích, ovšem i ty ukazovaly sílu, s níž může skupina tento prorocký text nést jako chrámovou loď.

<sup>113</sup> Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen*. s. 79-80.

<sup>114</sup> Tomasz Rodowicz a další. s. 245.



V tomto ohledu základní školství zklamává a produkuje zástupy pohybově negramotných. Mnozí z nich jsou sportovci, ale motivací k pohybu je pro ně pouze výkonnost a vzhled, jak ukazují výzkumy. Obzvláště adolescenti vidí v pohybu prostředek k získání ideální figury. Jen u malé části je pohyb prostředkem k zábavě a lepšímu prožívání sebe sama.<sup>115</sup> Pohyb a komunikace jsou nezbytné pro zdravý vývoj mozku. Správnou pohybovou a komunikační stimulací získáváme schopnosti, na základě kterých jsme chápáni jako úspěšní.<sup>116</sup>

Proto vnímám významný potenciál tréninku chápaného z perspektivy herce, která je odlišná od perspektivy gymnasty a akrobata. Nevolíme náročná cvičení kvůli jejich náročnosti. Volíme náročná cvičení takovým způsobem, abychom umožnili jejich zvládnutím překonání blízké mety. Touto metou není technické provedení, ale prožívání pohybu a těla a citlivost k impulzům. V tréninkovém systému, který představuje Teatr Chorea, dochází jak k pohybové, tak komunikační stimulaci organismu. Cílem není výcvik akrobatů, ale rozvoj osobnosti pohybem.

#### **4.1.6. Průprava pedagoga**

V úvahách o fyzickém tréninku a jeho přizpůsobení dětem je na místě uvažovat o schopnosti pedagoga zprostředkovat správné zadání, motivaci a zajištění jejich správného provedení. Je dobré zprostředkovávat zadání slovem, pokud není přímá demonstrace nutná. Dítě si tak může budovat samo vnitřní hmat. Pedagog by však měl mít vlastní zkušenost s provedením cviku. Poznává tak jeho technická úskalí a je důkazem toho, že je cvik možné vykonat.

Potřeba průpravy pedagoga nese tedy omezení a zároveň velkou výzvu. Dramatická výchova u nás vychází ze Stanislavského, a proto se možná na

---

<sup>115</sup> Jana Vašíčková. Pohybová gramotnost v České republice. s. 109.

<sup>116</sup> Jiří Šípek: Život, divadlo a mozek.

fyzickou připravenost dětí a studentů zapomíná.<sup>117</sup> Eva Machková na mnoha místech zmiňuje potřebu pedagoga vzdělávat se a rozvíjet se v oborech jako filozofie, sociologie, psychologie, antropologie, literární věda a dalších. Stejně tak zmiňuje nutnost celoživotně se vzdělávat v rámci seminářů,<sup>118</sup> ale až překvapivě chybí zmínka o pohybovém vzdělávání pedagogů, snad proto, že se pohyb pokládá za doménu tance. Klade důraz na emoční a intelektuální prožívání oproti fyzické připravenosti. To je zřejmé z její reflexe přínosu práce Michaila Čechova pro dramatickou výchovu, když uvádí, že pro nás je zásadní důraz na „*bohatství psychiky, rozšiřování okruhu zájmů (četba apod.), poznávání druhých, empatie, tolerance, objektivnost.*“ Nechává však stranou „*maximální citlivost těla na psychologické tvůrčí impulzy*“ a „*naprostou poslušnost hercova těla i psychiky*“<sup>119</sup> jako body, v nichž by mohl být Čechov pro dramatickou výchovu přínosem.

Dovolím si tvrdit, že je tak upozaděna značná část dětské osobnosti, jejíž nedílnou součástí je vlastní tělo. Během workshopu v Teatru Chorea nám Tomek Rodowicz představoval principy jejich přístupu k divadelní práci spočívající v celostním zapojení bytosti. Avšak jejich divadlo dosahuje dále, než když stejnou formulaci využívám při výčtu specifík dramatické výchovy. Jde o celostní propojení projevů lidské bytosti, které jsou jak herecké, tak i pohybově-taneční a pěvecké. Nepovažují je za navzájem oddělitelné, a proto jich všech využívají v divadelní práci. Jediná omezení, která při uplatňování fyzického tréninku při práci s dětmi nacházím, jsou vývojová specifika dětí, obeznámení pedagoga se zásadami správného vykonávání cvičení a porozumění cíli, který nesměřuje k výkonnosti, nýbrž k citlivosti a celistvosti.

---

<sup>117</sup> Nechci říci, že herec podle Stanislavského není fyzicky připraven, ale důraz je dán především na prožitek a porozumění situacím, v kterých se postavy nacházejí. Jednání pak má vyplynout samo.

<sup>118</sup> Eva Machková: *Jak se učí dramatická výchova.* s. 41; Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy.* s. 47-51.

<sup>119</sup> Eva Machková: *Nástin historie a teorie ...* s. 146.

## 4.2. Tanec, zpěv i slovo

Když jsem se na přelomu května a června 2019 zúčastnil workshopu Teatru Chorea, poprvé jsem si uvědomil, jak celistvé myšlení *třetího divadla* je. Jejich cílem není jen využívat pestrost toho, co lidské tělo a celá bytost umožňují, snaží se rozvinout lidskou bytost v jejích projevech a uvést ji do stavu, kdy je připravenou plasticitou schopna reagovat bezprostředně na životní podněty. Tomasz Rodowicz říká, že takový stav je úplnou soustředěností, o níž mluvil i Grotowski.

Během workshopu jsme si vyzkoušeli některé způsoby, které k navození této absolutní soustředěnosti směřují. Zmíním dvě komplexní cvičení, na nichž jsme si je vyzkoušeli. Obě jsou sestavena tak, aby neumožnila automatizaci a fixaci, která nastává i v hereckém projevu, o čemž mluví Peter Brook v souvislosti s „mrtvolným“ divadlem. Proces, kterým jsme postupovali, se na první pohled bude zdát mechanickým a v jistém smyslu protikladným k tomu, co se snažím v tomto zkoumání ukázat. Tuto obavu mám však až nyní. Během samotného workshopu jsem pocítil drezuru a mechanického nacvičování neměl.

### 4.2.1. Selo, selo moje<sup>120</sup>

Motivem prvního cvičení se stala srbská lidová píseň „Selo, selo moje“. Workshopu jsem se účastnil jako jediný ne-Polák, tudíž jsem byl po celou dobu v nevýhodě. V momentě, kdy jsme začali s touto písní, se jazykový handicap vyrovnal. Jak mně, tak ostatním účastníkům slova unikala, stávala se pouze zvukem a významy jsme četli jen v náznacích. Jakmile jsme se naučili první hlas, přidala Elina s Tomkem další dva. Pro mnohé již to byla výzva, jelikož sami (dle svých slov) neumí zpívat. Opak se ukázal být pravdou a ten samý den jsme zvládli zazpívat čistě trojhlasně celou píseň.

---

<sup>120</sup> Pro označení cvičení používám názvy písní, které byly využívány.  
„Selo, selo moje okićeno gorom, okićeno gorom. / Vitom, vitom jelom i zelenim borom, i zelenim borom. / Sadi, sadi dragi borove i jele, borove i jele. / Ja ću, ja ću ruže, rumene i bijele, rumene i bijele.“ (Srbská lidová píseň)

Druhým bodem cvičení byla pohybová sekvence, která se svým způsobem přičila pravidelnosti textu. Píseň se zpívala ve čtyřčtvrtovém taktu, avšak pohybová sekvence byla rozdělena do tří částí na 5-3-4 kroky.

Třetím bodem byl naopak velmi pravidelný až rituální pohyb propnutí rukou až na stehna a jejich pokrčení na prsa. Výsledkem tedy byla struktura nekoordinovaných pohybů, zvuků a významů, jež nebylo možné zautomatizovat, a vyžadovaly tudíž neustálou pozornost a soustředění. Pro naprosté zmatení jsme se rozdělili do tří skupin podle hlasu, kdy každá vycházela z jiného místa jiným směrem.

V momentech, kdy jsem se zaměřil na jednu rovinu (například pravidelný pohyb rukou), začal jsem se v ostatních ztrácet. To je přesně stav, který se nám v Chorei snažili zprostředkovat jako předstupeň soustředění, v němž pozornost herce není rozpolcena nebo zaostřena na jeden detail. Herec musí rozprostřít svoje vědomí po celé své bytosti rovnoměrně, neměl by se soustředit na detaily, na chyby, a dokonce bych řekl, že se nesmí soustředit pouze na sebe. Svoje vědomí rozprostírá po celé skupině, nejedná jako jednotlivec, ale jako součást chóru.

Společné vědomí přináší zcela jinou kvalitu divákovi, ale i jinou kvalitu pro herce. V některých okamžicích se mi podařilo cítit s celou skupinou, držet se společného vědomí. Byly to momenty, kdy jsem se nejméně ztrácel, kdy byl pohyb jistý a kdy z ostatních čišelo bezpečí. Nebylo jich mnoho, ale umožnily mi nahlédnout, co měl Tomek na mysli, když mluvil o celkovém bezvýhradném soustředění. Skupina chápaná holisticky nese jinou energickou kvalitu, ale i bezpečí a jistotu pro jednotlivce. V pozitivním slova smyslu zaniká zodpovědnost jednotlivce, je věnována celku a ten ji přejímá jako nový organismus.

Nastolení takové soustředěnosti nebylo jediným cílem. Jakmile skupina zvládala pohybovou sekvenci v celku, začali jsme pracovat

s Mickiewiczovou básní *Widzenie*, tentokrát s verši, které si každý individuálně vybral, a připravenou pohybovou partiturou.<sup>121</sup> Ze zpívajícího chóru v daném pořadí vyráželi jednotlivci jako erupce a obraceli se na skupinu. Vytvářeli mezi sebou intenzivní vztah, který by bez předchozího stavu soustředěnosti nebyl možný. Nešlo tak o ztrátu absolutního soustředění, ale o jeho využití.

#### 4.2.2. Erós Anikhate Machan<sup>122</sup>

Postup tohoto cvičení byl velmi podobný, avšak lišil se v některých krocích. Nejdříve jsme se pracovali na pohybové sekvenci, která se tentokrát skládala z velmi přesných pozic a gest řeckého charakteru. Jejich střídání bylo obdobně nepravidelné. Zatímco v srbské písni se shodoval začátek sloky a začátek pohybové sekvence, zde si délka pohybové sekvence a písně neodpovídaly.

Následně jsme se zaměřili na píseň, jejíž text nám byl opět významově cizí, možná ještě více než u srbské lidové písně, kde jsme alespoň mohli nacházet některá podobná slova společná slovanským jazykům. V řeckém textu nám mohlo být povědomé jedině jméno boha Eróta.<sup>123</sup> Výrazná změna byla v tom, že druhý hlas začínal o půl doby dříve než ostatní dva. Navíc jsme byli rozděleni do dvou skupin, které šly proti sobě, jako bychom se přibližovali a vzdalovali zrcadlu.

Cvičení stálo na stejných principech jako „Selo, selo moje“. Jednotlivé roviny nebylo možné zautomatizovat, museli jsme se celistvě soustředit na sebe i celou skupinu. V ty momenty, kdy byla celá skupin spojena v jedno vědomí, docházelo ke zrodu nové, vyšší performativní kvality.

---

<sup>121</sup> O partiturách a jejich využití v práci s dětmi se zmíním později. Viz kapitola 4.3.6. Dramatická výchova a partitury.

<sup>122</sup> "Ερως άνικατε μάχαν' / "Ερως, ός έν κήμασι πίπτεις / ός έν μαλακαίς παρειαίς / νεάνιδος έννουχέυεις

„Ó Eróte, v bojích vítězný, / ó Eróte, vrháš se na stáda, / na hebkých líčkách dívčiných / rozléváš kouzlo klidu nočního;“ *Řecká dramata*. s. 235.

<sup>123</sup> Až při dalším zkoumání se mi povedlo najít původní text, který je úryvkem zpěvu chóru ze Sofoklovy Antigoné, kdy po Kreontově a Haimonově rozepři chór vzývá Eróta.

V tomto kontextu mi připadá nadmíru zajímavé jméno souboru. Pojem chorea odkazuje k řeckému sborovému tanci, ale i k projevům některých neurologických poruch.<sup>124</sup> V tomto významu je chorea chápána jako nekoordinovaný a samovolný pohyb končetin. V našem případě je pohyb zmatený a neusměrněný především ve fázi, kdy se snažíme nabýt plnou koncentraci. Nesoustředěnost a necitlivost těla je v přeneseném smyslu naším handicapem.

### 4.2.3. Využití v práci s dětmi

Automatizace je jedním z nejnápadnějších ohrožení hereckého výrazu dětských divadelních souborů. Jakmile je inscenace zvládnuta, často ztrácí původní živost a spontánnost. Výše zmíněné způsoby práce nemohou být použity v plné míře, ale mohou nám nabídnout princip, kterým se můžeme v metodice práce s dětským souborem řídit. Systém práce Teatru Chorea klade překážky automatizaci již v základních cvičeních. Například jednou rukou je vykonáván pohyb na dvě doby, druhou na tři doby.<sup>125</sup> Pro děti může být tato úroveň dostatečnou výzvou. Ovšem hrozí, že cvičení rychle zvládnou. Obdobně se to může stát i v případě rozmlouvání a jazykolamů, které předkládají nelehký úkol, ale dají se natrénovat. Je pak úlohou pedagoga, varírovat zadání, aby se nestala pouhým procvičováním jednotlivých dovedností, ale aby vedly ke komplexnímu a vědomému rozvoji zkušeností. Můžeme uvést příklady některých cvičení, které se podobají způsobu práce využívanému v Chorei:

- 1) V kruhu hráči postupně opakují čísla od 1 do 5. Postupně jsou čísla nahrazována úkoly – tlesknutí, výskok atd. Pedagog může přidávat na složitosti – změny pozic, chůze po prostoru, zpěv.

---

<sup>124</sup> Například Huntingtonova choroba je známá i jako Huntingtonova chorea. Jana Pilátová však dodává: „Chorea“ je i narážka na to, co dělal Grotowski v poslední etapě své práce, v Ponteděře, jako druh iniciačního obřadu. Archaickými písněmi se člověk může rozezvučet a rezonovat s prostorem a harmonií sfér. Ludwik Flaszen to spojení – tanec zpěv i slovo – nazval **trojjediná chorea**. Ti, kdo Grotowského zkoumání antické působnosti chóru sledovali, jdou po té stopě dál; Rodowicz k nim patří dlouho, začal už v Gardzienicích.“

<sup>125</sup> Tomasz Rodowicz a další: *Trening fizyczny aktora*. s. 62. Příloha 2.e

- 2) Hráči chodí po prostoru, ukazují gestem na předměty v místnosti a pojmenovávají je jmény jiných předmětů. Nesmí použít jejich pravého pojmenování. Vyšší náročnosti dodáme zaměřením na celou skupinu. Jméno předmětu, které již bylo řečeno, nesmí zaznít. Případně vedoucí využije netradiční rytmus pro chůzi.
- 3) Kruhové rytmičné hry typu „Zip-Zap-Bum“ nebo „Hejá-Hají“ vyvolávají podobné soustředění a koncentraci, přestože jsou více zaměřené na schopnost okamžitě reagovat.

Obdobný princip je pak třeba formálně používat při ožívání inscenace tak, aby nedošlo k její plné fixaci. Variace umožňují zachovat živost, soustředění a skrze to i napětí, díky němuž se může odehrát „něco“ dramatického.

### 4.3. Práce s partiturou

Při vytváření partitur je uplatňován princip vnitřních impulzů. Cílem není, aby herec vymýšlel, ale aby jednal a nechal myslet tělo samotné. Fyzický trénink si klade za cíl zvědomění a zcitlivění těla, aby tyto impulzy bylo schopno rozpoznat. Vychází se z improvizace. Výchozím bodem může být téměř cokoli – fotografie, obraz, předmět, slovo, věta, makroskopická scénérie, nebo mikroskopické uspořádání detailů,<sup>126</sup> či samotná pozice těla. Možností, z nichž lze vycházet je nepřeberně, každý může pro práci se skupinou zvolit svou inspiraci. Říkejme této inspiraci východisko. Východisko je prověřováno tělem, hledáme odpověď, kterou nám tělesnost nabízí, vlastně se stavíme do role nestranného pozorovatele.

Tělo nabízí možnosti a hlava pozoruje, jestli odpovídají východisku, které stálo u počátku. Cílem není pantomimický nebo ilustrativní pohyb, nýbrž tělesné vyjádření východiska. Detailnost představy východiska se odráží v samotné partituře. Povrchní představa může vyústit v pohybovou amébu. Při vytváření partitury se improvizuje, hledají se celky, které se seskupují do větších partitur a postupně se fixují. Partitura herci poskytuje jazyk a postupem času zraje a získává na hloubce, vytváří se několik vrstev, které spolu původně nemusí mít nic společného.

#### 4.3.1. Partitura poprvé – Eugenio<sup>127</sup>

Moje první zkušenosti s partiturami byly pouze divácké. Nejprve, aniž bych věděl, že něco jako partitura existuje, jsem si jí povšiml v představeních Divadla Continuo. Nejsilněji tehdy na mě zapůsobila inscenace *U zdi*. Byl to pro mě zcela nový divadelní svět. První zkušeností, o které bych mohl říci,

---

<sup>126</sup> S makro a mikroúrovni jsme pracovali v Teatru Chorea. Při tvorbě partitury jsme měli hledat pět scénérií většího rozměru nebo mikro-konfiguraci. Pro mě byla takovou scénérií tyčící se věž kostela, zachovalé koleje a dlažba mezi nimi, horní patro zašlého šedivého domu, zavěšené žárovky, roury, na nichž byla popadaná špinavá izolace. S mikroúrovni jsem nepracoval, ale jako příklad by mohla sloužit prasklina na zdi nebo dvě k sobě přiléhající stébla trávy.

<sup>127</sup> Ke zvykům při akcích *třetího divadla* patří, že si lidé říkají křestním jménem, tak ten zvyk dodržím.



že byla pracovní, je spojená s přednáškou Eugenia Barby při jeho návštěvě DAMU 9. května 2017, kde spolu s Julií Varley demonstrovali svůj přístup k divadelní práci na epitafu Willarda Fluka ze *Spoonriverské antologie* Edgara Lee Masterse.<sup>128</sup> Julia na vybraná slova z básně vytvářela pohybové asociace, které následně varírovala – zmenšovala, zvětšovala, zrychlovala – a to téměř v reálném čase. Její tělo bylo navíc schopno pojmout a zapamatovat si velké množství fyzických vzorců. Taková práce předpokládala fyzickou připravenost. Co mě však překvapilo, že jsem intuitivně některých prvků z jejich způsobu práce využíval ve své práci s dětmi. Myslím, že to je potvrzuje výše řečené, tedy že každý hledá svou odpověď na otázku, kterou je život.

Eugeniova práce s partiturou je viditelná též v dokumentu Odin Teatret *The Country Where the Trees Fly*. Eugenio tvoří společnou slavnost, oslavu padesáti let. S pomocí mnohých hostů a přizvaných skupin vytváří skutečný svátek. Není zřejmé, zda pracuje na partiturách s jednotlivci. Charakter partitury má však celek v tom, jak jsou kombinovány jednotlivé části. Z dokumentu na mě působil jako Prospero, demiurg, který vytváří situace jednoduše tak, že nechává dva impulzy, aby se potkaly. I to jsou partitury – když se potkají dva autentické pohledy (dvě lidové choreografie), když se tradiční rituál stává impulzem pro diváka, aby reagoval. Eugenio však nikým nemanipuluje, vytváří situace tím, že je skládá dohromady tak, aby mohl vzniknout nový význam. Uplatňuje princip, že práce patří jejímu autorovi.

#### **4.3.2. Partitura podruhé – Jana**

Jeden z předmětů v rámci studia na KVD DAMU byl divadelní projekt. Tématem byly vztahy mužů a žen. Ve skupině nás bylo pět a rozhodli jsme se pracovat právě pomocí partitur. Pracovali jsme na scéně z Gogolovy *Ženitby*, každý jsme měli tři vrstvy vlastní partitury a široký slovník

---

<sup>128</sup> Příloha 3

pohybových výrazů, s jejichž pomocí jsme improvizovali dialog Podkolatova s Agátou.<sup>129</sup>

První vrstvu tvořily partitury z integrační kreativní dílny Jany Pilátové. Předlohou nám byly fotky, na mé byl strom.<sup>130</sup> Každý jsme si tehdy vytvořili pevnou partituru, která získávala na významu v kontaktu s partnerem, ve spojení se slovem, v celém dialogu a samozřejmě v diskuzi celé skupiny. Partitury jsme obdobně jako Julie varírovali a odhalovali jsme, kolik toho snesou.

Seminář pokračoval po několika měsících a přišli jsme na něj se záměrem pracovat na konkrétním textu. Samotné práci na textu předcházely dvě fáze. Nejdříve jsme si měli připomenout vlastní partituru. Od první dílny už uběhla spousta času a ani jednou jsem si původní partituru nepřipomněl. Tělo si však pamatuje více než naše hlava. Partitura se začala sama objevovat. Každý pohyb byl impulzem pro další a najednou jsem měl před sebou partituru celou. Každá partitura má svou kvalitu. Moje byla velmi agresivní, plná trhaných nebo svíravých pohybů, proto působila ploše. Potřebovala další kvalitu, kterou jsme začali rozvíjet v další fázi.

Začali jsme objevováním předmětů, každý dostal předmět jako protiúkol. Mým protiúkolem byla šála, ale ani tak se mi nedařilo zbavit tvrdosti pohybů. Snažil jsem se tudíž najít předmět, který by byl stejný a zároveň jiný. Napadla mě nit. Začal jsem zkoumat nit jako předmět a měnit sám sebe v nit. Vznikla druhá partitura, která byla druhou vrstvou, a kombinací obou vrstev pak nová verze původní partitury, ale již trojrozměrná. Poslední vrstva vznikala v práci s dialogem Agáty a Podkolatova. Nacházeli jsme pohyby jako asociace na vybrané věty z dialogu. Se všemi vrstvami jsme pak improvizovali dialog a další postavy z *Ženitby*. S prací jsme pokračovali v dalším semestru. Tentokrát již čas zapůsobil a některé prvky z výrazového slovníku se vytratily. Bylo to však ku prospěchu, protože

---

<sup>129</sup> Příloha 4

<sup>130</sup> Více k fotkám říkat nebudu, nebylo by je možné použít pro další semináře. Moment překvapení a první dojem, který na mě fotka udělá, je zcela zásadní.

zůstaly jen ty prvky partitury, které se silně propsaly do těla. V improvizacích se potkávaly všechny tři vrstvy. Výsledkem pak bylo několik variací stejné scény, které plasticky vyobrazovaly vztah Podkolatova a Agáty. Výsledná partitura působila svojí organičností. Ačkoli jsme jednotlivé části přesně fixovali, diváci si nebyli jisti, zda je tvar pevný, nebo improvizovaný. To je právě život, který můžeme s pomocí partitury zachytit.

#### **4.3.3. Partitury potřetí – Wacek a Erdmute**

S Wackem a Erdmute Sobaszkovými jsem se setkal během půldenního workshopu v rámci výuky na DAMU. Snažím se vzpomenout, jestli jsme spolu vůbec mluvili. Pamatuji si, že jsem překládal spolužákům, pamatuji si, že se Jana Pilátová dohadovala s Davidem Zelinkou, jak správně přeložit z polštiny do češtiny úryvek, s nímž jsme měli pracovat, ale nepamatuji si, že bychom spolu mluvili. Přesto mám stále silný pocit, že jsme spolu komunikovali. Nejdříve pomocí tance, poté skrze píseň a najednou jsme pracovali s textem. Přecházeli jsme od jednoho úkolu k druhém, aniž bychom museli dostávat instrukce. Jestli jsem někdy zažil nedirektivní vedení, pak tehdy. Nešlo o partituru jako v prvních dvou případech, ale k partituře jsme směřovali. Každý jsme si vybrali část textu. Uprostřed prostoru byla židle, která se stala středem našeho prostoru. Kroužili jsme kolem ní jak supi. Naším úkolem bylo na židli vyskočit a zastavit pohyb, říci naši větu a v pohybu pokračovat. Bylo to objevování impulzů, které nám pro naši větu tělo nabízelo. Zastavení na židli často připomínalo sochu. Na impulz jsme však krom samotné promluvy reagovali seskokem. Uvědomovali jsme si kulminantu. Zkoumali jsme „satz“, teď to vím. Teprve díky Martinu Frysovi<sup>131</sup> jsem pochopil, že jsme vlastně pracovali s partiturou, protože obyčejná socha může být impulzem pro rozvedení pohybu.

---

<sup>131</sup> Martin pracuje s partiturou in Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 482-490.

#### 4.3.4. Partitura počtvrté – Tomek

S partiturou jsme pracovali i v Teatru Chorea. Práce byla provázána fyzickým tréninkem i nácviky „tanců“ k písním „Selo, selo moje“ a „Erós Anikhate Machan“. Pracovali jsme také se zmíněnou Mickiewiczovou básní *Widzenie*.<sup>132</sup> Nejdříve jsme si vytvořili partituru, v níž jsme vycházeli z makro-scenérie, nebo mikro-konfigurace.<sup>133</sup> Východisko bylo osobní, nikomu jsme jej nesdělovali, pouze jsme si udělali skicu.<sup>134</sup> Následně jsme zkoumali přes vlastní tělo, jak tělem scenérie a konfigurace vyjádřit. Neměli jsme mnoho času, a proto jsme šli rovnou k jádru věci. Tomek nás v průběhu upozorňoval, ať se vyvarujeme symetrie – „Symetrie je falešná estetika.“ Stejně tak slyšíme i komentáře, že se snažíme vypadat hezce – „vypadáš příliš sošně, nezdá se mi to.“ Snažili jsme se proto vychýlit, vyosit, pokrývit. Zajímavým pozorováním bylo, že zkušenost práce s partiturou byla odlišná od práce, kterou jsme realizovali při přípravě divadelního projektu. Tam se často projevovalo to, co popisuje Martin Frys, když říká, že práce na partituře má tendenci unikat do pomalého tempa.<sup>135</sup> V Chorei, kde byli sami Poláci, se nic takového nedělo, naopak jejich tendence byla až opačná. Jejich partitury byly plné občas až drásajícího napětí. Celistvá partitura byla vytvořena z pěti drobných partitur. Pracovali jsme s její minimalizací, maximalizací, tempem, navazováním kontaktu, a především pak kombinováním partitury s pěti vybranými verši z Mickiewicze. V řetězci jsme na sebe navazovali a báseň se zjevovala v jednotlivých partiturách. Některé verše se víckrát opakovaly a skrze nás začínal rezonovat význam básně.

Partituru jsme pak využili v dalším cvičení, kdy jsme ve trojicích pracovali s partiturou a vybranými verši. Naše trojice začala v blízkém provázání ve středu kruhu a po spirále jsme se každý dostal na jeho obvod. Aniž by byla promyšlená souhra pohybů a veršů, vše nakonec do sebe zapadalo.

---

<sup>132</sup> Příloha 5

<sup>133</sup> Viz poznámka 126.

<sup>134</sup> Části partitury je možné pojmenovat, čímž se zajišťuje konkrétnost představ. Skica je dle mého názoru pouze jinou formou pojmenování.

<sup>135</sup> Martin pracuje s partiturou in Jana Pilátová: *Hnízdo Grotowského*. s. 482-483.

Zcela nové pro mě bylo kombinování partitur s další technikou. V pohybové sekvenci kroků doprovázené písní „Selo, selo moje“ jsme po společném naladění začali vystupovat v daném pořadí z formace a navazovat kontakt s druhými lidmi. Z pohybující se formace jsme vystupovali jako vlna z moře a vraceli se zpět. Nejsem schopen posoudit, jestli bylo naše snažení úspěšné. Moje tělo sice myslelo, ale moje hlava také – počty kroků, správně se otočit, pravidelně pohybovat rukama, držet třetí hlas, jak že byla moje partitura? Hlavně nezapomenout text, snad to neřeknu před Poláky špatně. Už jsem na řadě? Rozuměl jsem Tomkovi správně? Tělo pod tíhou hlavy znervóznělo. Když teď na společnou práci vzpomínám, беру to jako neocenitelnou zkušenost, poznal jsem svoje hranice a uvědomil jsem si jaké hloubky může práce na partituře dosahovat.

#### **4.3.5. Partitury z doslechu**

Vyčíst, jakým způsobem s partiturami pracovali Grotowski a Brook není snadné. Ačkoli máme u obou přímé svědectví, je to jako bychom chtěli ochutnat recept z kuchařky. Něco z jejich práce je však možné dát do souvislosti se zmíněnými zkušenostmi a na základě toho pak vyvodit závěry, které mohou být podnětné pro rozvedení způsobu práce na partiturách ve vlastní praxi.

#### **Peter**

Brook o partiturách nemluví. Zmiňuje především tělo připravené reagovat na představu.<sup>136</sup> Herec pomocí těla myslí, hledá impulzy, které mu pomohou objevit postavu. Nejde ovšem o psychologickou analýzu a budování charakteru. „[...] je mylné pojímat tvorbu herecké postavy jako budování charakteru (tedy něčeho obecného, daného, statického), [...] je naopak nutné hledat ji skrze jednotlivé situace, vztahy a konkrétní reakce na

---

<sup>136</sup> „Peter velmi důrazně trvá na intenzitě a přesnosti vnitřních představ: na nich závisí obrazy vnímané ostatními herci a diváky.“ Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen*. s. 58.

*konkrétní podněty.*<sup>137</sup> Představa musí být přesná, není však racionálně vykonstruovaná a reakce těla už vůbec ne. Z tohoto pohledu používá Brook během zkoušení *Tragédie Carmen* dva druhy cvičení.

## **Gesta**

Na několika místech nalezneme cvičení, v nichž se pracuje s předáváním gesta a zvuku (který je v podstatě vokálním gestem) po kruhu.<sup>138</sup> Od úvodních cvičení, kdy se předávají jednotlivé mnohačetné impulzy, se přechází k zcela uvolněné komunikaci skrze gesto. Herci využívají různá gesta, ale ta se začínají opakovat a upozorňují tak herce na jejich klišé. Obě varianty poukazují na neposlušnost našeho těla. V prvním případě musí tělo poslechnout a reagovat na stále nové impulzy podobnou intenzitou, v druhé se objevují pevné vzorce, aniž by si herci přáli, aby se gesta objevila. To celé je přípravou, hledají se způsoby, jak spolu komunikovat, jak reagovat na impulzy druhých, jak reagovat a nevymýšlet, jak na sebe plynule navazovat. Práce s pohybovou partiturou založenou na gestu se objevuje zřetelně ve cvičení z 24. září 1981:

*„Každý si vybíráme jedno gesto a jeden zvuk. Nadále má každý z nás k dispozici sestavu gesto/zvuk, s níž se můžeme obrátit na někoho jiného, kdo nám odpoví svou vlastní sestavou. Ale odpověď musí svojí tonalitou odpovídat výzvě. Jakmile odpovíme, obracíme se stejným gestem/zvukem, ale v jiné tonalitě, na někoho jiného. Totéž gesto a tentýž zvuk náhle získávají jiný život.*<sup>139</sup>

Je to naprosto základní partitura, jedno gesto, jeden zvuk, ale kolik se s tím dá udělat, kolik významů může nabýt, aniž bychom je vymýšleli, když se obrátím na druhého a navážu s ním přes partituru kontakt. Jen ji necháváme pracovat. Práce s operními zpěváky musela být pro Brooka návratem o sto let nazpět. Bylo však nemyslitelné, aby zpěvákům nechal

---

<sup>137</sup> Jiří Adámek: Předmluva. in Michel Rostain: *Deník zkoušek ...* s. 14.

<sup>138</sup> Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen.* s. 22, 23, 25, 41, 49, 65, 79.

<sup>139</sup> Tamtéž. s. 49.

jejich kodifikovaná gesta, na kterých tak lpějí, protože by se propsala do jejich hlasu.<sup>140</sup> Na výsledku je jiné nastavení těla vskutku slyšitelné.

## Sochy

Brook pracuje se sochami, velmi podobným způsobem, jako se pracuje v dramatické výchově.<sup>141</sup> Odlišnost vidím v důrazu na intenci. Brook se snaží vést herce k tomu, aby používali k objevování smyslu pózy tělo. Póza vzniká na základě co nejrychlejšího strnutí v pohybu<sup>142</sup> nebo z přesného napodobení postav na fotografii.<sup>143</sup> V podstatě herec hledá různé varianty, jak se mohl do pozice dostat a vytváří se fixovaný pohyb, který však není rozumovým odůvodněním – hledám, pohyb, který mě do dané pozice dostal a dál se ptám, jak z něj ven. Nejde o vysvětlení, ale porozumění.

## Grot

Grotowského práce s partiturou je pro někoho, kdo o ní pouze čte, značně enigmatická a jsem schopen do její podstaty nahlédnout pouze povrchně. Když Jana Pilátová popisuje, jak na partiturách pracovali, těžko si představíme výslednou formu. Jsme si však schopni představit Grotowského způsob práce. Usilovná námaha spojená se zkoušením, které se rozvrhuje do hodin až dnů, a i tak je to jen dobrý základ. Jednáním mimo každodennost<sup>144</sup> se objevuje struktura, protože samotná každodennost je maska. Nehledá se fiktivní postava, ale odkládáme masku našeho fiktivního já a hledáme já opravdové. Nevím, jestli Grotowski využíval nějakých vstupních impulzů. Mohly to být určité situace vzešlé ze cvičení, vstupní herecké koncerty a osobní nebo kulturní kořeny.

---

<sup>140</sup> Ta potřeba pravidel je někdy až zábavná. Hraje se hra s gesty v kruhu: „Zase jednou někdo všechno zastavuje, žádá upřesnění. Peter zakročil: ‚Kdyby byl v divadle požár, budeme diskutovat, abychom věděli, kterými dveřmi máme odejít? Ne, všichni vyběhneme ven, a tím vytvoříme společné pravidlo.‘“ Tamtéž. s. 25

<sup>141</sup> Varianty cvičení v Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy*. s. 60-61.

<sup>142</sup> Michel Rostain: *Deník zkoušek Tragédie Carmen*. 34.

<sup>143</sup> Tamtéž. s. 24 a 34.

<sup>144</sup> Povšimněme si té souvislosti s Heideggerovým pojmem „ono se“ a upadáním do každodennosti.

Barba popsal rozdíl mezi svou a Grotowského prací tak, že Grotowski probouzel svým způsobem práce skryté archetypy polské kultury, což on nemohl jako cizinec ve své práci s Odin Teatret v Oslu a následně Holstebro naplnit. Proto raději vyhledával osobní asociace, protože nesledují určitou tradici, což bylo zřejmé z ukázky práce Julie Varley. Grotowski ale pracoval na partiturách i s cizinci. Jeho způsob práce tak nebyl podmíněn polskou kulturou. Jeho cesta směřovala k boření bariér, hledání významu s důrazem na porozumění detailu, kdy neváhal z partitur vystoupit a zase se k nim vrátit. Otázkami a žádostmi o upřesnění se dostávali herci do hloubky, k sobě samým, přes ty nejpevnější zábrany.

#### **4.3.6. Dramatická výchova a partitury**

Můžeme používat partitury v práci s dětmi? Tato otázka je již zodpovězena. Některá zmíněná cvičení se v dramatické výchově běžně využívají – hry v nichž se posílá gesto po kruhu nebo cvičení se sochami. Je tedy na místě se ptát, zda je využíváme se stejnou intencí jako Brook nebo Barba.

#### **Gesto**

Hry, v nichž se posílá po kruhu signál, typu Zip-Zap-Bum, Hejá-Hají, Hojaso mohou mít proměnlivý cíl. Zip-Zap-Bum se využívá k procvičování rytmu, stejně tak Hojaso, které navíc umožňuje rozcvičení bránice a uzemnění těžiště. Hejá-Hají je dobře známá improvizální rozcvičková hra. Přináší společné energické naladění skupiny, rozvíjí vzájemnou citlivost, soustředění a schopnost pohotově reagovat. Všechny tyto hry jsou vhodné k procvičování zmíněných schopností a dovedností. Pokud bychom je chtěli využít k práci na partiturách, musíme změnit intenci, která je v nich využívána. V případě Zip-Zap-Bum mám vyzkoušený způsob práce, kdy se signály říkají s již danou motivací. Takové zadání je možné ještě zjednodušit. Signály nám poslouží k reakci na partnerův impulz. S jejich pomocí tak můžeme přijmout nabídku, poslat ji dál, nebo ji můžeme odmítnout. Cílem tak není rytmus, ale reakce. Velmi podobnou zkušenost jsem měl, když jsme hráli hru Hejá-Hají s Janou Machalíkovou. Sice jsme



začali používáním klasických signálů, ale postupně jsme si v reakci na partnerův impulz vymýšleli signály vlastní, měnily jsme tempo, atmosféru i vzájemné naladění. Podobných cvičení je bezpočet. Znamé hry s jinak zaměřenou intencí jsou použitelné v práci s dětmi.

## **Sochy**

U soch často vycházíme z tělesného napětí, ale málokdy necháme tělo myslet a nalézat odpovědi. Zdá se nám, že hlava je rychlejší. Hrozí tak nebezpečí, že se tvorba soch a sousoší (živých obrazů) stane pouhou metodou, kterou uplatníme, když nevíme kudy kam. Nejde o výčitku, ale spíše sebezpyt, protože k jejich využívání se sám občas uchyluji z pouhé nouze, bez konkrétního záměru. Na druhou stranu se snažím při práci na inscenaci pracovat s asociací a pozicí těla, kdy si samy děti nacházejí tělesné vyjádření, zkouší, jaká socha nejlépe vyjadřuje jejich představu pocitu nebo situace. Nevytváří sochy charakterů, ale asociují si konkrétní pojmenované představy. Je to aktivita, která je pro děti možná jednodušší než pro dospělé, kteří se brání objevovat vlastním tělem. Srovnávám na základě využití tohoto způsobu práce s dětskou skupinou<sup>145</sup>, středoškolskou skupinou<sup>146</sup> i dospělou skupinou<sup>147</sup>. Děti jsou při zkoumání uvolněnější, dospělí si naopak procházejí pohyby pouze v hlavě, nezkoumají, ale rovnou tvoří. Na druhou stranu, děti rychleji ztrácejí pozornost.

## **Práce s partiturou**

Poslední zmínka již vede k tomu, zda jsou děti schopné vytvořit komplexní partituru. Tato otázka souvisí s tím, jestli jsou schopné tvořit abstraktně a používat vědomě symbolů. Moje zkušenost je dvojitá. Děti nezávisle na podnětu hledají únik ke konkrétnu. Pokud jsou vyzvány, aby našly pohyb v asociaci na slovo nebo fotografii, utečou se k plné ilustraci nebo

---

<sup>145</sup> Divadelní soubor Knoflík, Inscenace Dárce, 2019.

<sup>146</sup> Ondřej Kohout, Cesta k filozofii dramaticko-výchovnými metodami (diplomová práce), Praha: DAMU, 2017.

<sup>147</sup> Workshop k představení *Podivuhodný případ Sherlocka Holmese*, Divadlo Na Zábradlí, 2019.

pantomimě. Ale stejnou zkušenost mám i se středoškolskými studenty. Je to tedy otázka postupného vedení, stejně jako u abstraktní malby.<sup>148</sup>

Ukázkou využití partitur v práci s dětmi je inscenace Vojtěcha Löffelmanna s žáky ZUŠ Klecany *andenSEN*.<sup>149</sup> Na dětech je zřejmé, že mají velmi jasnou představu, která za jejich pohybovou partiturou stojí. Mají v ní jistotu. To je zřejmé i z materiálů, které mi Vojtěch k inscenaci poskytl. Partitury byly vytvořeny na základě nočních můr postav z Andersenových pohádek. Jsou přesně popsány a děti vědí, co který pohyb znamená a jak má být proveden. Každá část partitury je pojmenovaná. Sice se občas složitě dostává na povrch, ale pohyby nejsou samoúčelné. Především pak velmi dobře poskytují dětem pevný základ k jednání na jevišti.

Jediná pochybnost, kterou nyní mám, je, jestli můžeme postupovat u dětí stejně jako u dospělých v odstraňování jejich klišé a zábran. Způsob boření bariér by neměl být na sílu, mohlo by to naopak vést k uzavření a vytvoření další bariéry. Vhodné je zvolit formu hry, která souzní s procesuálním charakterem dramatické výchovy a *třetího divadla*. Postupovat s dětmi stejně jako Grotowski by nebylo vhodné vzhledem k fyzické i psychické náročnosti takového procesu, který je až na hraně terapie. Ale zatímco dospělý má již vytvořenou svou masku, u dítěte se teprve formuje. Toho si všímá i Brook:

*„U velmi mladých herců bývají občas zábrany velmi pružné, prostoupení se může uskutečnit překvapivě snadno a oni jsou s to předvést citlivá a celostní vtělení, jež přivádějí v zoufalství ty, kdo po léta rozvíjeli své herecké schopnosti. Ale později, po určitých úspěších a zkušenostech si titíž mladí herci v sobě vybudují hráze. U dětí se často projevuje mimořádně přirozená technika.“<sup>150</sup>*

---

<sup>148</sup> Viděl jsem velmi „přesné“ abstraktní kresby dětí od druhé třídy výše. K výsledku dospěly pouze vhodným vedením. Slovo láska bylo vyjádřeno linkou a nikoli srdíčkem, které by děti normálně použily.

<sup>149</sup> *andenSEN* [záznam divadelního představení]. Režie: Vojtěch Löffelmann. Praha. 2019

<sup>150</sup> Peter Brook: *Prázdný prostor*. s. 154.

Podle Brooka si můžeme povšimnout, že dítě nemá dostatek času vytvořit si zábrany, které by mu zabránily spontánně reagovat na stimuly, i ty herecké. Proto si myslím, že jsou partitury jako způsob práce s vnitřními impulzy pro dětskou skupinu vhodné a přínosné. Děti jsou často sice opatrné a každý věk má svá specifika, která vedou k větší uzavřenosti, není však u nich nutné hledat bariéry příliš hluboko jako u nás, s naším nánosem společenských rolí a očekáváníí.

## 5. Závěr

Je dramatická výchova *třetím divadlem*? Nemohu jinak než si tuto otázku položit. *Třetí divadlo* a dramatická výchova vykazují podobnosti, které musí být zaujatému divákovi zřejmé. Skupiny, které se pod pojmem *třetí divadlo* skrývají, fungují ve své práci velmi podobně jako dětské divadelní soubory na základě vzájemné tolerance a vlastní tvořivosti. V této práci jsem ukázal, že dramatická výchova a *třetí divadlo* mají společné kořeny – pedagogický i divadelní reformismus z počátku dvacátého století, nadšení amatérů, kteří dali divadlu čas, humanistické tendence obracející se k vnitřním zdrojům člověka, specifický vztah k institucím a čerpání energie z lidovosti. Přestože nikdy nedošlo k jejich přímému kontaktu, alespoň u nás ne, vyvíjejí se synchronně. Obdobně Peter Brook i Jerzy Grotowski objevovali to samé zároveň, aniž by si byli vědomi aktivit toho druhého.

Bylo by možná ukvapené říci, že dramatická výchova patří ke *třetímu divadlu*. Některé kořeny mají společné, ale hlavním kořenem dramatické výchovy je pedagogika,<sup>151</sup> zatímco *třetí divadlo* vychází z divadelní tradice. Jsou to dvě větve, které vyrůstaly odděleně, ale během posledních šedesáti let se začínají přibližovat a proplétat. Je tak otázkou do budoucna, jestli nedojde k jejich větší provázanosti a úplnému propletení.

Z toho důvodu jsem představil způsob práce vybraných tvůrců, kteří ke *třetímu divadlu* bezesporu patří – Odin Teatret, Peter Brook, Teatr Chorea, Teatr Węajty, Jerzy Grotowski. Pokusil jsem se ukázat transformovatelnost jejich přístupu pro práci s dětmi. Považuji za nutné zopakovat, že nám nenabízejí metodu, která by byla obecně opakovatelná. Každý má svůj způsob práce. Jediné, co mají společného a co proto chápou jako obecné pravidlo, je výzva vytvářet si vlastní cestu a neustále ji revidovat. Důležitý je i důraz na vnitřní impulzy a porozumění vlastnímu tělu, které je z mého pohledu v dramatické výchově podceňováno. Zmíněná cvičení jsou pouze

---

<sup>151</sup> Například již jezuitské divadlo sloužící ke zprostředkování vědomostí.

mojí zkušeností, a tudíž jsou každému nabídnuty jako východisko, které může být inspirací pro další práci a rozvíjení oboru.

Zkoumání vztahů dramatické výchovy a *třetího divadla* zcela jistě není u konce. Je to počátek dalších výzkumů. Jistě by bylo dobré hledat možné vlivy *třetího divadla* na amatérské divadlo v Čechách. Rozhovory s osobnostmi amatérského divadla a dramatické výchovy by mohly pomoci nalézt klíčové momenty, v nichž se mohly dostat některé způsoby práce *třetího divadla* k nám.

Působnost třetího divadla v profesionálním divadle je pak nezpochybnitelná. Grotowski, Barba i Brook jsou uznávanými tvůrci. Otázkou je, zda měla i dramatická výchova vliv na profesionální divadlo? Skvělým vysvědčením dramatické výchovy u nás je především to, že mnoho dětí hrajících v souborech od útlého věku si vybralo divadlo jako svoje povolání, rozhodli se jej studovat. Myšlenky a způsob práce, který je pak dětským a mladým souborům vlastní, se až záškodnický propisuje do českého profesionálního divadla, které utrpělo největší újmou dvacetiletou stagnací po srpnu 1968. Amatérská scéna byla svobodnější a mohla tak do roku 1989 i po něm sledovat alternativnější proudy. Skrze amatérskou scénu dochází k dalšímu ovlivňování divadla, i toho profesionálního.

V dalších zkoumáních vztahu dramatické výchovy a divadelních tradic by bylo vhodné se zaměřit na současné divadlo, které je možná ještě neurčitější než *třetí divadlo*. Bylo by dobré najít způsob, jak reflektovat současný vývoj divadla a ve skutečném čase převádět divadelní výdobytky do praxe dramatické výchovy.

## 6. Seznam použité literatury

### Knižní publikace

- ARTAUD, Antonin. *Divadlo Antonina Artauda Texty*. Jan Kopecký (ed.). Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1988.
- BAUMEISTER, Roy F. a Kathleen D. VOHS. *Encyclopedia of social psychology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2007. ISBN 978-1-4129-1670-7.
- BERNARD, Jan (Jan Kopecký). *Co je divadlo*. Praha: SPN, 1983. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství).
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
- BRAUN, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma?: studie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 1993. ISBN isbn80-7008-037-x.
- BROCKETT, Oscar Gross. *Dějiny divadla*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7008-225-6.
- BROOK, Peter. *Prázdný prostor*. Praha: Panorama, 1988. Dramatická umění, Dramatická umění.
- BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1093-1.
- CAMUS, Albert. *Mýtus o Sisyfovi*. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0477-X.
- DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1923. Text-book series in education.
- FINKIELKRAUT, Alain. *Destrukce myšlení: Esej*. 2. vyd. Brno: Atlantis, 1993. ISBN 80-7108-063-2.
- GOGOL', Nikolaj Vasil'jevič. *Ženitba*. Praha: Artur, 2010. D (Artur). ISBN 978-80-87128-42-8.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Odpověď Stanislavskému*, in: Pilátová, J.: *Texty (teatr-laboratorium) - III. část*, s. 158-177.

- GROTOWSKI, Jerzy. Svátek, in Pilátová, J. "Hnízdo Grotowského, s. 428-435.
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-048-3.
- KŘÍŽ, Antonín. Vysvětlivky k některým Aristotelovým pojmům. in Aristotelés. *O duši*. 1. vyd. Praha: Jan Leichter, 1942.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MASTERS, Edgar Lee. *Spoonriverská antologie*. 2., rev. vyd. Hradec Králové: Cylinder, 2000. Američtí básníci.
- MICKIEWICZ, Adam. *Dzieła*. Wydanie rocznicowe, t. 1: Wiersze, oprac. Cz. Zgorzelski, Warszawa 1993.
- PILÁTOVÁ, Jana. Druhá divadelní reforma? Podklad k přednášce z cyklu Divadlo v kontextu kultury, DAMU 1998, revidovaný 2019
- PILÁTOVÁ, Jana. *Hnízdo Grotowského: na prahu divadelní antropologie*. Praha: Institut umění - Divadelní ústav, 2009. Světové divadlo. ISBN 978-80-7008-239-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178584-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- RODOWICZ, Tomasz; JABŁONSKA, Małgorzata; TONEVA, Elina; BARTCZAK, Adrian; BIEDRZYCKI, Adam. *Trening fizyczny aktora*. Łódź: Wydział Aktorski Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej,

- Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi;  
Stowarzyszenie Teatralne Chorea; Instytut Muzyki i Tańca, 2015.  
ISBN 978-83-87870-91-1.
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.
  - ROSTAIN, Michel. *Deník zkoušek Tragédie Carmen Petera Brook*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2013. ISBN 978-80-7331-275-6.
  - *Řecká dramata*. Praha: Mladá fronta, 1976.
  - SANTOS, Bárbara, Julian BOAL a Augusto BOAL. *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Praha: Antikomplex, 2016. ISBN 978-80-906198-2-1.
  - SARTRE, Jean-Paul. *Existencialismus je humanismus*. Praha: Vyšehrad, 2004. Krystal (Vyšehrad). ISBN 80-7021-661-1.
  - SOPROVÁ, Jana. *Odin Teatret*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1988.
  - VAŠÍČKOVÁ, Jana. *Pohybová gramotnost v České republice [e-book]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN: 978-80-244-4884-8.
  - WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

### **Akademické práce**

- MADĚRYČ, Vojtěch. *Zdroje inspirace pro hereckou výchovu na základní umělecké škole*. (Diplomová práce) Praha: DAMU, 2011.
- PILÁTOVÁ, Jana. *Integrační program, aneb místo, kde si můžeme vzpomenout* (Habilitační práce) Praha: DAMU, 2000.
- REMZOVÁ, Lenka. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* (Disertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011.



- SITTOVÁ, Gabriela. Průniky dětského divadla a divadla vzešlého z druhé divadelní reformy. (Diplomová práce) Praha: DAMU, 2011.
- ŠPALKOVÁ, Dominika. Hra, herectví a děti. (Diplomová práce) Praha: DAMU, 2002.

## Články

- BARBA, Eugenio. Zůstává po nás stopa. [online]. in divadelni-noviny.cz. 30. 5. 2017 [cit. 28. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.divadelni-noviny.cz/eugenio-barba-zustava-po-nas-stopa>
- Deník Dětské scény 2014/2, 15.6. 2014.

## Přednášky

- BARBA, Eugenio; VARLEY, Julie. Odin Teatret – Přednáška a demonstrace práce. Praha: DAMU, 9. 5. 2017.
- PILÁTOVÁ, Jana. Konzultace k diplomové práci. Praha, 13. 6. 2019.
- ŠÍPEK, Jiří. Život, divadlo a mozek [nepublikovaný příspěvek]. Kdo jsou? Kdo jsme?. Praha: Pražské kreativní centrum, 26. 10. 2018.

## Filmy

- The Country Where Trees Fly [dokument]. Režie: Davide Barletti, Jacopo Quadri. Italy: Wanted Films, 2015.
- Physical Training at Odin Teatret [dokument]. Režie: Torgeir Wethal. Dánsko. Odin Teatret Film, 1972.
- Training in Grotowski's Laboratorium Wrocław in 1972 [dokument]. Režie: Torgeir Wethal. Dánsko. Odin Teatret Film, 1972.
- La Tragédie de Carmen [film]. Režie: Peter Brook. Francie, VB, Německo, USA. Bentwood Television Corporation New York, Channel Four Television, Bavaria Atelier Munich, Antenne 2 Paris, Alby-Films, 1983.

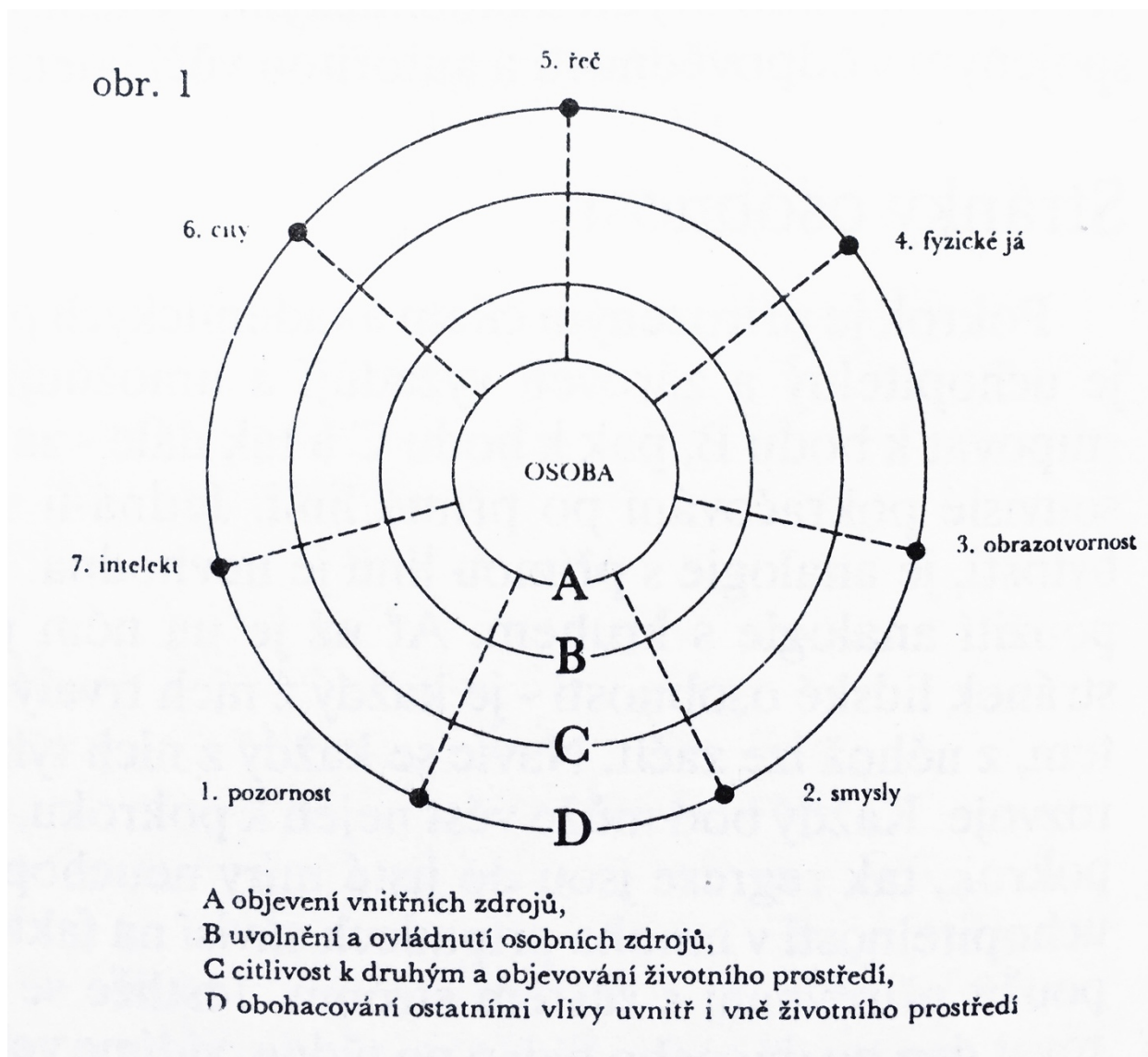
## **Záznamy představení**

- andenSEN [záznam divadelního představení]. Režie: Vojtěch Löffelmann. Praha. 2019 (nahrávka na disku CDR)

## Přílohy

### Příloha 1

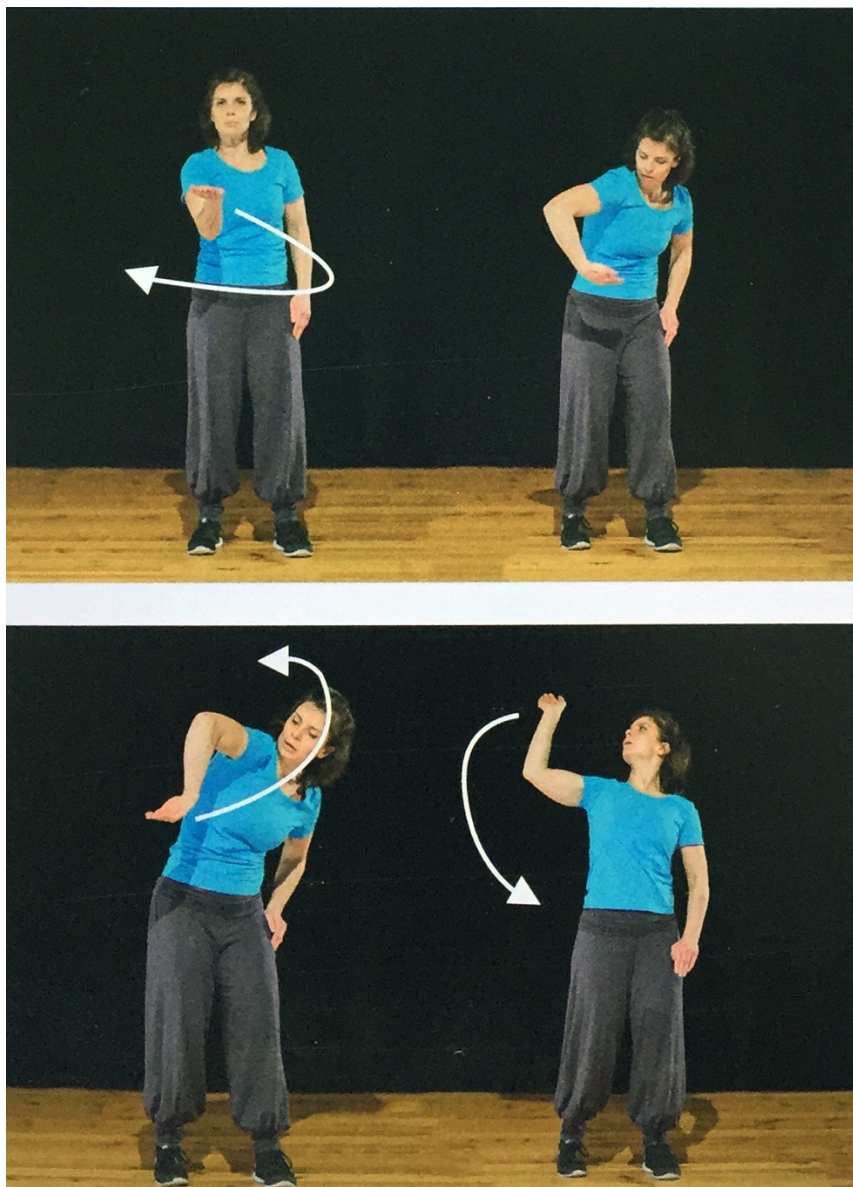
#### Diagram struktury osobnosti<sup>152</sup>



<sup>152</sup> Brian Way: *Výchova dramatickou improvizací*. s. 14

## Příloha 2

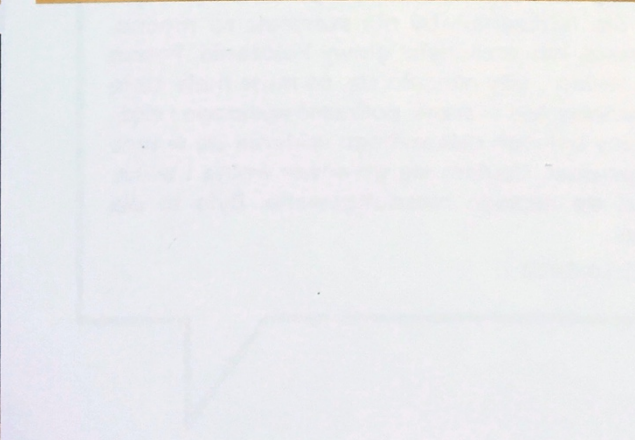
### a) Osmička se sklenkou vody



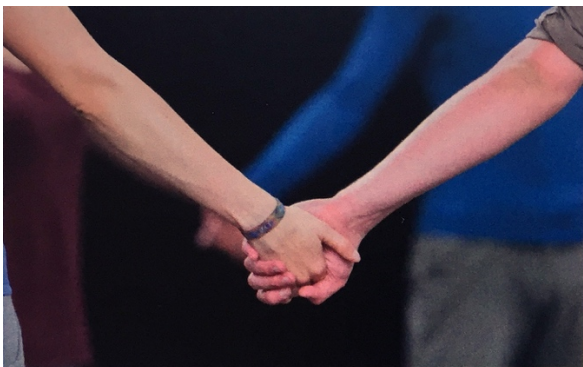




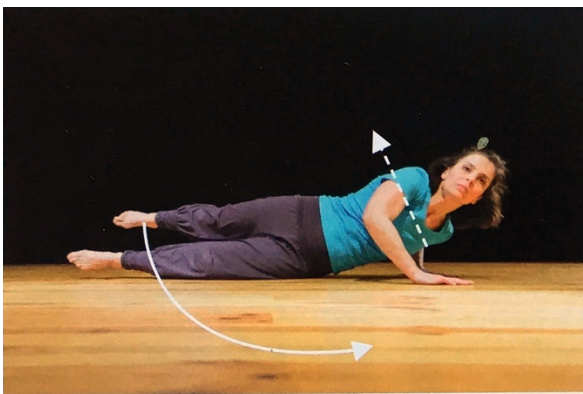
**b) Strom a had**



### c) Kruhová cvičení

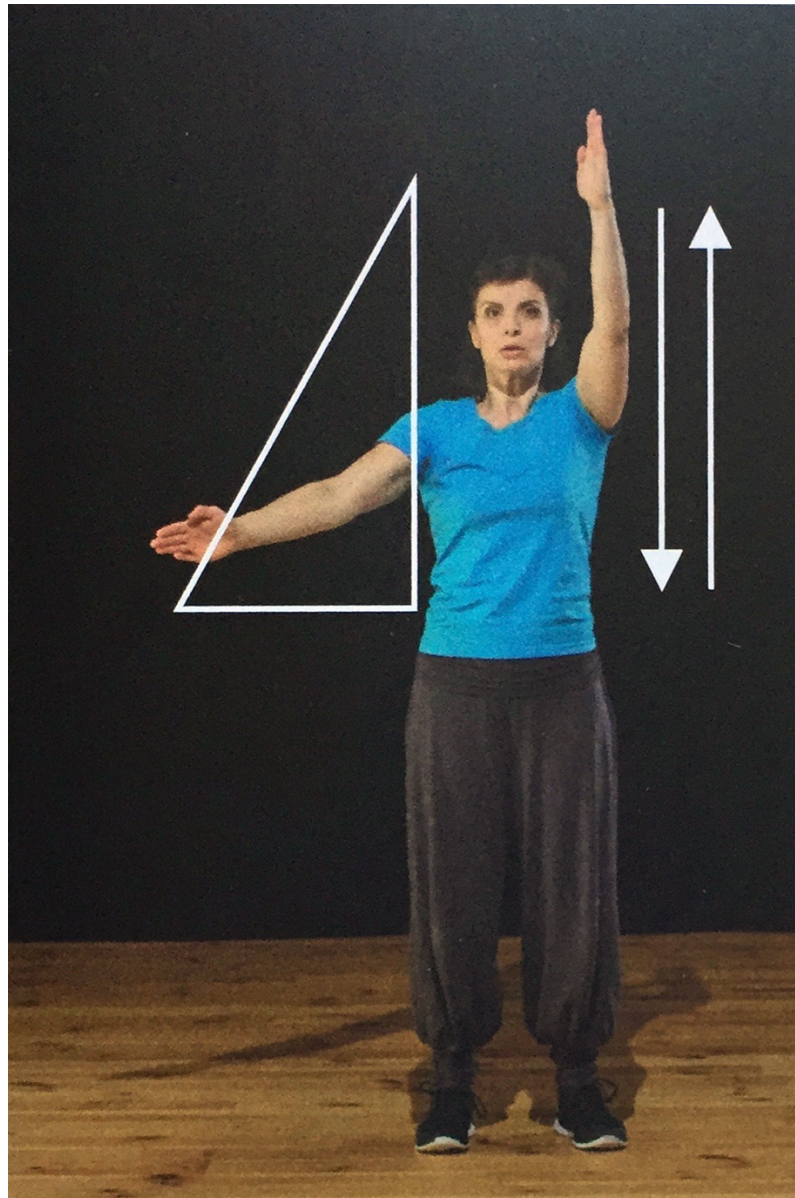


### d) Otočka s pomocí odstředivé síly nohou





e) 2/4 na 3/4



## Příloha 3

### Willard Fluke (*Edgar Lee Masters*)

Má žena přišla o zdraví  
a ztrácela se, až vážila málem devadesát liber.  
Pak přišla ta, které muži  
říkali Kleopatra.  
Amy — my ženatí  
jsme všichni porušili svoje sliby, já s ostatními.  
Léta ubíhala a jednoho po druhém  
smrt si povolala nějakým hrozným způsobem  
a mne se zmocňovaly sny,  
že mi Bůh udělil výjimečnou milost,  
a jal jsem se list za listem psát, psát a psát  
o druhém příští Kristově.  
Pak přišel Kristus a řekl mi:  
„Jdi do kostela a před shromážděním  
vyznej se z hříchů svých.“  
Však když jsem povstal a začal mluvit,  
spatřil jsem svoje děvčátko, sedělo v první řadě —  
mé děvčátko, slepé od narození!  
A pak, pak už je všechno tma!<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> Edgar Lee Masters: *Spoonriverská antologie*. s. 77.

## Příloha 4

### Dialog Podkolatova s Agátou

Agáta: Posadte se, prosím!...

Podkolatov: Máte ráda jízdu, slečno?

Agáta: Jízdu? Jakou, pane?

Podkolatov: V létě – na loďce...

Agáta: Někdy chodíme se známými na procházku

Podkolatov: Jenže ještě nevíme, jaké bude léto?

Agáta: Doufejme, že bude pěkné.

Podkolatov: Který kvítek máte ráda?

Agáta: Karafiát, hodně voní, pane

Podkolatov: Dámám květiny sluší

Agáta: Ano, to je příjemné. ....

Agáta: V kterém kostele jste byl v neděli?

Podkolatov: Ve Vozněsenském. A minulou v Kazaňském. Je jedno, kde se člověk modlí. Hlavně že se modlí.

Agáta: Ale tamten má bohatší výzdobu. ....

Podkolatov: Brzy bude kateřinská pouť.

Agáta: Asi za měsíc.

Podkolatov: Už ani měsíc ne.

Agáta: Letos to asi bude veselá pouť.

Podkolatov: Dnes máme druhého. Třetího, čtvrtého, pátého, šestého... Za dvaadvacet dní!

Agáta: Tak brzy!

Podkolatov: A to nepočítám dnešek, prosím. ....

Podkolatov: Lidi v Rusku ale mají odvahu!

Agáta: Kdo, prosím?

Podkolatov: Dělníci. Stojí až úplně nahoře.... Šel jsem kolem jednoho domu, štukoval tam štukatér a vůbec ničeho se nebál!!

Agáta: Ano, pane. Kde to bylo?

Podkolatov: Cestou, kudy denně chodím na ministerstvo. Já totiž chodím každý den do úřadu.

Agáta: Snad už nechcete jít?

Podkolatov: Ano, slečno. Omluvte mě, prosím, jestli jsem vás nudil.

Agáta: Ale vůbec ne! Naopak, děkuji vám, že mi s vámi tak příjemně utíkal čas.

Podkolatov: Vidíte – a mně se zdá, že jsem vás nudil.

Agáta: Opravdu ne.

Podkolatov: No když ne, tak mi dovolte, abych ještě někdy, třeba někdy k večeru...

Agáta: Bude mě těšit, pane Podkostatove.

Agáta: Úctyhodný člověk! Teprve teď jsem ho pořádně poznala. Do toho se člověk nemůže nezamilovat. Je skromný, je rozumný, je... Škoda, že odešel tak brzy, chtěla bych ty jeho řeči ještě dlouho poslouchat. Je krásné, že nemlátí prázdnou slámu. Taky jsem mu chtěla říct pár slov, ale... je skvělý!<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Nikolaj Vasil'jevič Gogol'. *Ženitba*. s. 50-52

## **Příloha 5**

### **Adam Mickiewicz: *Widzenie***

Dźwięk mię uderzył - nagle moje ciało,  
Jak ów kwiat polny, otoczony puchem,  
Pryśło, zerwane anioła podmuchem,  
I ziarno duszy nagie pozostało.  
I zdało mi się, że się nagle zbudził  
Ze snu straszego, co mię długo trudił.  
I jak zbudzony ociera pot z czoła,  
Tak ocierałem moje przeszłe czyny,  
Które wisały przy mnie, jak łupiny  
Wokoło świeżo rozkwitłego zioła.  
Ziemię i cały świat, co mię otaczał,  
Gdzie dawniej dla mnie tyle było ciemnic,  
Tyle zagadek i tyle tajemnic,  
I nad którymi jam dawniej rozpaczał, -  
Teraz widziałem jako w wodzie na dnie,  
Gdy na nią ciemną promień słońca padnie.  
Teraz widziałem całe wielkie morze,  
Płynące z środka, jak ze źródła, z Boga,  
A w nim rozlana była światłość błoga.  
I mogłem latać po całym przestworze,  
Biegać, jak promień, przy boskim promieniu  
Mądrości bożej; i w dziwnym widzeniu  
I światłem byłem, i źrenicą razem.  
I w pierwszym, jednym, rozlałem się błysku  
Nad przyrodzenia całego obrazem;  
W każdy punkt moje rzuciłem promienie,  
A w środku siebie, jakoby w ognisku,  
Czułem od razu całe przyrodzenie.  
Stałem się osią w nieskończonym kole,

Sam nieruchomy, czułem jego ruchy;  
Byłem w pierwotnym żywiołów żywiole,  
W miejscu, skąd wszystkie rozchodzą się duchy,  
Świat ruszające, same nieruchome:  
Jako promienie, co ze środka słońca  
Leją potoki blasku i gorąca,  
A słońce w środku stoi niewidome.  
I byłem razem na okręgu koła,  
Które się wiecznie rozszerza bez końca  
I nigdy bóstwa ogarnąć nie zdoła.  
I dusza moja, krąg napełniająca,  
Czułem, że wiecznie będzie się rozżarzać,  
I wiecznie będzie ognia jej przybywać;  
Będzie się wiecznie rozwijać, rozpływać,  
Rosnąć, rozjaśniać, rozlewać się - stwarzać,  
I coraz mocniej kochać swe stworzenie,  
I tym powiększać coraz swe zbawienie.  
Przeszedłem ludzkie ciała, jak przebiega  
Promień przez wodę, ale nie przylega  
Do żadnej kropli: wszystkie na wskroś zmaca,  
I wiecznie czysty przybywa i wraca,  
I uczy wodę, skąd się światło leje.  
I słońcu mówi, co się w wodzie dzieje.  
Stały otworem ludzkich serc podwoje,  
Patrzyłem w czaszki, jak alchymik w słoje.  
Widziałem. jakie człek żądze zapalał,  
Jakiej i kiedy myśli sobie nalał,  
Jakie lekarstwa. jakie trucizn wary  
Gotował skrycie. A dokoła stali  
Duchowie czarni, aniołowie biali,  
Skrzydłami studząc albo niecąc żary,  
Nieprzyjaciele i obrońcy duszni,  
Śmiejąc się, płacząc - a zawsze posłuszni

Temu, którego trzymali w objęciu,  
Jak jest posłuszna piastunka dziecięciu  
Które jej ojciec, pan wielki, poruczy,  
Choć ta na dobre, a ta na złe uczy.<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> MICKIEWICZ, Adam. Dzieła. Wydanie rocznicowe, t. 1: Wiersze, s. 407-409.