Konec vlády jedné školy

Tomáš Pavelka

Konec vlády jedné školy poprvé

Katedra herectví

Katedra činoherního divadla

Vlastní pedagogické priority a „metoda“

Oduševnělé tělo

Ztělesněné myšlení

Konec vlády jedné školy podruhé

Konec vlády jedné školy poprvé

Mám-li se pokusit pojmenovat a vysvětlit to podstatné, z čeho při práci se studenty herectví na Katedře činoherního divadla DAMU vycházím, o co se opírám, a zejména k čemu a kam se budoucí herce snažím navést a dovést, nemohu opomenout své vlastní studium před třiceti lety. Měl jsem štěstí studovat činoherní herectví na DAMU v letech, kdy se divadelní fakulta měnila do podoby, ve které se s ní potkáváme dnes. A tato proměna, domnívám se, můj způsob přemýšlení o divadle, herectví a také o výchově herců zásadně ovlivnila.

DAMU na podzim roku 1989, kdy mé studium začínalo, nejevila žádné známky pochyb o tom, co a jak by měla učit. K čemu své absolventy vychovávat, nač je připravovat. Československý divadelní svět té doby měl jasnou, přehlednou strukturu – síť státem zřizovaných (a řízených) repertoárových divadel, v nichž působily stálé, často léta budované soubory stálých zaměstnanců. Posluchači DAMU byli tedy vedeni především k tomu, aby se co nejlépe uplatnili právě v takovémto divadelním provozu. Vůbec se například nepochybovalo o tom, že těžištěm jejich budoucí práce bude interpretace dramatického textu. A protože repertoár divadelních domů býval žánrově velmi pestrý, kladl se důraz zejména na schopnost (a vůli) absolventů pohybovat se v těchto žánrech s jistotou, na jejich všestrannost a „širokou použitelnost“.

V té době už ale u nás samozřejmě působila i divadla mimo tento systém, nebo přesněji na jeho okraji či v jeho stínu. Divadla s odlišnou, „menšinovou“ uměleckou filozofií. Mnohá z nich byla nesmírně populární, některá lze označit dokonce za kultovní. Na posluchače DAMU způsob jejich experimentálního tvůrčího uvažování často silně působil. Mnozí také měli zkušenost s prací v amatérském divadle, v jehož velmi živém a progresivním prostředí se mnoho

představitelů této menšinové divadelní kultury tehdy pohybovalo a výrazně ho ovlivňovalo.

Pokud ovšem byly inscenační postupy takovýchto subjektů tenkrát na DAMU vůbec nějak reflektovány, pak spíše okrajově. Byly vnímány jako bytostně ***alternativní*** (v podtextu ovšem v podstatě „méněcenné“). Mnozí ze studentů tak získávali (více či méně oprávněný) pocit, že si jejich pedagogové uzurpují právo vlastnit jedinou správnou „uměleckou pravdu“.

Na nějakou změnu přístupu či myšlení tedy bylo na DAMU „zaděláno“, a tak když po listopadu 89 padla různá stranou a vládou daná personální omezení a proměnil se pedagogický sbor, k mnohým změnám, které lze příhodně shrnout pod tehdejším studentským heslem „Konec vlády jedné školy“, také okamžitě došlo.

Letitá tendence k propojování studijních programů herců, režisérů a dramaturgů (v předlistopadové době probíhaly v rámci samostatných kateder) podporovaná touhou tehdejších studentů po větší „mezioborové“ spolupráci, nakonec vyústila ve sloučení kateder herectví a režie a dramaturgie do jediné – Katedry činoherního divadla.

Katedra loutkářství „emancipovala“ do podoby dnešní Katedry alternativního a loutkového divadla s výukou herectví, režie a dramaturgie a scénografie. „Alternativa“ vstoupila do akademie hlavním vchodem.

Další porci plurality uměleckých názorů a pedagogických přístupů přinesl škole přechod na systém „ateliérové“ výuky. Katedra činoherního divadla od té doby vytyčuje cíle, jichž by měli její posluchači na konci studia dosáhnout, cesty a postupy, kterými k nim dojít, však ponechává na rozhodnutí vedoucích jednotlivých ročníků a jejich pedagogických týmů.

Polistopadový kvas tedy na DAMU zpochybnil a oslabil dominanci poněkud povýšeného přístupu k výchově studentů zaměřeného především na řemeslnou zručnost a techniku a vpustil do jejích učeben a sboroven veselejšího ducha tvůrčího hledání, v němž se umělecké a pedagogické přístupy a preference mají možnost střetávat, vzájemně ovlivňovat a vyvíjet.

„Vláda jedné školy“**padla**!

Katedra herectví

Pojďme se ale ještě na chvíli vrátit na Katedru herectví před listopadem 1989. V prvních ročnících tehdy učil docent Leo Spáčil. Ostatní pedagogové využívali jeho metodiku vycházející z dobové interpretace metody K.S.Stanislavského. Šlo o systém cvičení, jejichž cílem bylo ovládnutí elementární herecké techniky. V kontextu dnešní výuky na naší katedře by se jednalo o jakousi „hereckou propedeutiku“. Pokusím se některá z těchto cvičení popsat – jsou pro mne v mnohém inspirativní.

V zásadě je možné je rozdělit na tři „tréninkové okruhy“, jejichž účelem bylo osvojovat si zejména dovednost:

1) Vyjádřit– demonstrovat.

Sem patří například cvičení takzvaných škál. Studenti měli za úkol vyjadřovat emoce (radost, smutek, strach…) či tělesný stav (teplo, zima, hlad, žízeň…) v různé intenzitě. Šlo o to, vyvolat v sobě nějaký pocit, zveřejnitho a snažit se ho stupňovat. Až do krajnosti.

2) Napodobovat.

Jeden student například předvedl, jak se holí (líčí…). Další měl za úkol ho co nejpřesněji napodobit. Do stejného okruhu lze zařadit třeba také známé cvičení na „přejinačení“ – studenti měli za úkol přijít do školy a pobývat tam tak, aby je nikdo nepoznal. Měli se stát (s využitím kostýmů, líčení a hereckých prostředků) „někým jiným“.

3) Představovat si(vybavovat si).

Práce s imaginární rekvizitou (například proslulé otevírání imaginárních dveří). Později dialog s imaginárním partnerem.

Tyto základní přístupy se přirozeně různě kombinovaly, prolínaly, ovlivňovaly, využívaly se navzájem. Ve cvičení s názvem „podceňovaná práce“ měl třeba student za úkol vytvořit jednoduchý příběh, ve kterém se nějaká banální činnost zproblematizuje a způsobí těžkosti. Při žehlení zapálí dům… Při přišívání knoflíku se píchne jehlou a vykrvácí… Při věšení obrazu se probourá do ložnice agresivního opilce…Student tedy pracoval s představou imaginárních rekvizit, prostředí, popřípadě i partnerů. Zároveň musel odpozorovat a napodobit nějakou reálnou činnost. A příběh (sled minisituací) ho vedl také k emocím a jejich změnám a stupňování.

Již zmíněné „otevírání imaginárních dveří“ mi obzvlášť utkvělo v paměti. Student měl za úkol vejít dveřmi… Představit si dveře (jejich šířku, umístění a tvar kliky, sílu potřebnou k otevření…) a tuto představu udržet během procházení mezi imaginárními zárubněmi a následného zavírání, je mnohem náročnější úkol, než se zpočátku zdá. Takové cvičení vyžaduje opravdu pečlivou napodobovací přípravu a generátory představivosti při něm musí běžet na plný výkon, zvlášť když se zadání obohatí ještě například o úkol představit si nějaké milé či nemilé překvapení, které za imaginárními dveřmi čeká. Pak přichází na řadu i práce s emocemi.

Rád bych se u těchto spáčilovských cvičení na chvíli zastavil. Čas od času se k některým z nich v různé podobě někdo z pedagogů herectví vrátí a v ostatních kolezích tím obvykle vyvolá jisté zděšení. Mnozí se obávají, že studenty takový přístup vede k vnějškovosti. K mylnému chápání pojmu herecká technika. Že v nich může vyvolávat nebezpečnou představu, že v herectví jde zejména o to věci ukazovat, napodobovat, demonstrovat. Že se z nich stávají jakési cvičené opice povolné k bezmyšlenkovitému exhibování. Docela dobře si ještě dokážu vybavit, jak jsem tento způsob práce tehdy vnímal, co mi umožnil pochopit, co si osahat, co ovládnout. Musím se ho proto trochu zastat. Zároveň mi to umožní vysvětlit něco z mých „ideových východisek“ v souvislosti s mým pedagogickým usilováním.

Chápu, že pozoruje-li někdo práci se zmiňovanými „škálami emocí“ zvenku, může ho to vyděsit. Opravdu to působí velice vnějškově, chtěně, křečovitě. Studentům ale může toto cvičení pomoci poměrně brzy pochopit (a mně se to před těmi více než třiceti lety podařilo) několik „hereckých tajemství“ najednou:

1) Čím intenzivnější emoci mám vyjádřit, tím silnější vjem, představu si musím vytvořit.

Nejdřív se trápíte tím, že máte za úkol plakat, výt, křičet, zmítat se vášní…, a stydíte se, je vám trapně, trpíte tím, jak jste nepravdiví, křečovití, falešní… Pak si ale všimnete, že pokud začnete určitým způsobem zapojovat představivost (požadovanou emoci spojíte s představou nějaké konkrétní situace, která této emoci odpovídá) a naučíte se s ní pracovat, přestáváte se cítit hloupě: uvěřili jste! Pochopíte, že špatně se člověk na jevišti cítí, když ví, že lže. Hle– můžete vstoupit na cestu hledání jevištní pravdy.

2) Veřejná samota

Uvědomíte si také, že koncentrace na vlastní představu vás do jisté míry dokáže odpoutávat od vědomí, že se na vás někdo dívá, že vás hodnotí, že mu třeba

přijdete trapní, špatní, příšerní. Začali jste vést boj se svým studem, sebepozorováním a sebekontrolou.

3) Herectví funguje obousměrně: velká emoce oprávní velké gesto, velké gesto vyvolá velkou emoci.

Všimnete si, že když se přece jen odhodláte k nějakému „teatrálnímu“, z vašeho pohledu přehnanému, vykalkulovanému výrazu, tělo vás odmění silnějším „prožitkem“.

4) Jevištní realita se liší od té nejevištní mimo jiné v jakési „intenzitě bytí“.

V reálném životě prostě jsme, nikdo to nezpochybňuje, je to tak nějak samozřejmé. Na jevišti je ale třeba být jaksi víc… Začnete se osmělovat a nacházet odvahu k tomu být „přes čáru“, být „moc“.

Přínos, který mohou mít cvičení „napodobovací“ a „představovací“ se pokusím vysvětlit na příkladu otevírání imaginárních dveří:

I tato „disciplína“ může působit poněkud těžkopádně. Zastarale. Co je to za posunčinu, pantomimu, dá se namítnout. Ovšem pokud chcete úkol vstoupit imaginárními dveřmi uspokojivě splnit, zjistíte pravděpodobně, že s pouhou představou dveří nevystačíte. Budete se patrně muset k nějakým dveřím nejprve postavit a velice pozorně jimi několikrát projít. Budete se muset snažit zaznamenat co nejvíc informací o tom, kterou rukou uchopíte kliku, kterou nohou vejdete do dveří jako první, jak natočíte trup, abyste nevrazili do zárubně, jak za sebou zavřete atd. Pokud jde o objevování zákonitostí herecké práce, zjistíte tedy, že k ní patří i studium. Zkoumání pod drobnohledem. Pitvání detailu. Píle, výdrž a ochota precizovat.

Nemyslím si tedy, že by tento typ cvičení byl nedůstojný studentů DAMU, že by je vháněl do náruče předstírání, vnějškovosti a afektu. Stal se mi naopak

vydatným zdrojem inspirace při přemýšlení o tom, jak se do výuky herců vůbec pustit, kde začít, kudy se vydat. Jak jim vysvětlit některé základní pojmy. Pomoci ovládnout elementární techniky. A které to vlastně jsou.

Katedra činoherního divadla

Katedra činoherního divadla v současnosti nedisponuje žádnou jednotnou metodikou výuky herectví. Něco takového se dalo vidět naposledy právě v dobách spáčilovských. Tehdy opravdu všichni studenti herectví prošli na začátku studia v zásadě stejným sledem cvičení, pracovali na podobných úkolech. Jejich „základní výbava“ nesla značku DAMU.

Nic podobného dnes na divadelní fakultě (naštěstí) nenajdeme. Souvisí to s výše popisovaným „ateliérovým“ způsobem vedení výuky, při němž každý pedagogický tým volí poněkud odlišné cesty výchovy studentů. Jsou nicméně, jak už bylo řečeno, stanoveny základní cíle (v případě herců je to zejména schopnost vytvořit hereckou postavu), jichž by měli posluchači na konci studia dosáhnout, a existuje tu také jakýsi základní, víceméně nezpochybňovaný a všemi akceptovaný společný „cestovní plán“. Dal by se vyjádřit dramaturgickými okruhy, ze kterých vybíráme texty, s nimiž studenti v hodinách herecké tvorby pracují. Panuje shoda na tom, že je vhodné, aby se mladí herci zabývali klasickou komedií (ať už spíše situační, či konverzační), „současnou dramatikou“ (uvědomuji si, že je tento pojem velmi široký, a ne úplně konkrétní), dílem Williama Shakespeara a A.P.Čechova. Do výuky také bývá zařazováno české „vesnické drama“, antická dramatická literatura. Žánry dramatické střídají ty spíše komediální. V zásadě jde o to, umožnit studentům zaměřit se na nějakou oblast herecké techniky (jevištní existence, postoj, jednání, stavba a rozvíjení dramatické situace, slovní jednání, tvorba postavy) a

rozhodnout, jaký typ dramatické literatury by mohl vytvořit vhodné podmínky k ovládnutí jejích prostředků.

Pokud jde o první semestr, tam je pedagogický přístup zdaleka nejrozmanitější. Přirozeně. Jde o první „vážný“ kontakt studentů herectví s „opravdovou“ uměleckou prací. A každý z týmů (i jejich jednotlivých členů) má v tomto směru trochu jinak nastavené priority. Umělecké, a tedy i pedagogické. Abych pojmenoval ty své a pokusil se vysvětlit některé aspekty svého uvažování o výuce herectví, abych nastínil pracovní postupy, které užívám, a některé ze zásad, jež vyznávám, budu se „úvodu do studia“ věnovat trochu podrobněji.

V této vstupní fázi se mají posluchači připravit na to, co od nich budeme v následujících letech vyžadovat. Většinu z nich je třeba „přesměrovat“ z jejich často naivních a zkreslených představ o profesi na odlišný způsob uvažování. Odvést je od ukazování a exhibování, které většinou považují za herectví, k „vnitřní“ herecké práci. K soustředěné, samostatné práci, která bude vyžadovat mnohem víc úsilí a osobního vkladu, než patrně očekávali. A bude přinášet mnohem více nejistoty a pochybností než pocitů uspokojení.

Zároveň je třeba je seznámit se základními pojmy a nástroji oboru. S profesní terminologií. A vysvětlit ji pokud možno co nejkonkrétněji – aby jí skutečně porozuměli, spojili ji s osobními zážitky a prožitky na jevišti. Aby ji nevnímali jako myšlenkový konstrukt teoretiků a učitelů, ale jako praktický nástroj budoucí komunikace s pedagogy, studenty režie a dramaturgie a později s kolegy herci, dramaturgy a režiséry. Aby opravdu pomáhala, a ne spíše mátla.

V prvním semestru také mnozí z nich poprvé zakusí specifické podmínky jevištní existence. I ti, kteří s nimi již nějakou zkušenost mají, musí znovuobjevit sami sebe v nové podobě – v podobě, kterou jim vtiskne jejich nově zakoušená „profesionální“ jevištní přítomnost. Začínající herec (třeba i s dřívější ochotnickou, či dokonce konzervatorní zkušeností) většinou zjistí, že

jednoduchý úkon, který ve svém životě už mnohokrát zopakoval (přejít například z jedné strany místnosti na druhou nebo jen vejít dovnitř, rozmyslet si to a zase odejít, někomu zatelefonovat a zrušit dohodnutou schůzku…), být jednoduchým přestane, pokud jej při něm někdo pozoruje. Když má diváky. Když se místnost stane jevištěm. Buď je takříkajíc „moc“, předstírá a „hraje“, nebo je „málo“, vytrácí se a jakoby „nebyl“. V obou případech se cítí mizerně – nesvůj. Ne svůj. Ne sám sebou. První a zásadní meta, již musí student herectví zdolat, je tedy vlastní znovuobjevení: to, co je pro něj v „civilním“ životě zcela běžné, samozřejmé a dokonale zvládnuté, se pro něj musí stát stejně běžným a přirozeným v nových „jevištních“ podmínkách.

A kudy do toho? Jakou cestu studentům nabídnout? Kudy je uvést? Čím je „osmělovat“?

Měl jsem štěstí – během svého působení na DAMU jsem si v různých pedagogických týmech vyzkoušel různé cesty. Měl jsem možnost ověřovat různé možnosti prakticky. V úvahách, jak takový „úvod do studia“ koncipovat, zaujímá privilegované místo otázka, zda v této fázi pracovat s textem, či ne. Docentka Salzmannová tuto otázku dokonce označuje za kruciální. Já ji tak fatálně nevnímám – jako u spousty dalších závažných výchovných dilemat mě poněkud uklidňuje fakt, že naši studenti nakonec „přežijí všechno“ a cenné zkušenosti a dovednosti si dokážou odnést i z našich eventuálních pedagogických přešlapů, omylů či selhání. Nějak se zkrátka začít musí. Tady jsou možnosti, které jsem dosud vyzkoušel, a poučení, která jsem si z nich odnesl.

K mé vlastní studijní iniciaci došlo (víceméně *bez textu*) výše popisovanou spáčilovskou metodou. Přes to, že jsem ji obhajoval, a vysvětloval, jaký může mít přínos pro efektivní a rychlou orientaci studenta herectví na začátku výuky,

sám popsané spáčilovské postupy ve své pedagogické práci nevyužívám. Nebo jen velmi zřídka. Dospěl jsem k názoru, že praktikování tohoto typu cvičení obrací herce příliš k sobě. Izoluje je v jakési vnitřní laboratoři. Nutí je se zbytečně pozorovat. Zkoumat. Pitvat se v sobě. Studenti, kteří přicházejí do školy, jsou většinou dosud nedozrálé osobnosti. Čeká je ještě velký osobnostní vývoj, a proto mají přirozenou tendenci zabývat se především sami sebou. Mám za to, že je důležité tuto tendenci nepodporovat. Jejich hlavním úkolem je, věřím, odpoutat se od sebe, zahodit se a – zejména –„shodit se“. Aby mohli začít sami sebe objevovat v nové, upřímnější podobě, musí najít odvahu zbavit se představ a iluzí, které o sobě mají. Sami sebe můžeme poznat a pochopit jedině podle toho, jak reagujeme. Jak jednáme. Jak komunikujeme. To je, myslím, nejpodstatnější studentům umožnit – dialog. K tomu je třeba je především stimulovat – ke komunikaci. Snažit se jim pomoci dostat se ze sebe ven. Otevřít se. Milovat. Bojovat.

Další zkušenost (tentokrát pedagogickou) s úvodem do studia *bez textové opory* jsem udělal během spolupráce s Evou Salzmannovou a Tomášem Töpferem v ročníku Daniela Hrbka. Vybrali jsme vždy nějakou známou klasickou pohádku. Studenti se jí měli nechat inspirovat, vytvořit příběh a inscenovat děj. (Nešlo tedy přísně vzato o práci bez textu, ale spíše bez dramatické předlohy.) Slibovali jsme si od toho, že studenti:

1) Pochopí hned na počátku, že herectví (přestože jde o umění především interpretační) vždy vyžaduje určitou míru samostatného „autorského“ vkladu.

2) Pokud se budou zabývat vyprávěním, resp. pokusem o předvádění dramatického děje, osahají si „dramatično“ takříkajíc za pochodu, vlastním tvůrčím usilováním bez teoretizování a pouček ze strany pedagogů.

3)Dostane se jim cenné zkušenosti, že divadlo je práce kolektivní, že jednotliví spolutvůrci jsou propojení a vzájemně na sobě závislí mnohem víc, než třeba očekávali nebo by jim snad bylo příjemné.

Tuto cestu jsme ale po čase opustili. Studenti se poněkud ztráceli. Pokus o společné vyprávění, tedy i kolektivní uvažování a týmovou spolupráci, vázl na tom, že ti pasivnější, ostražitější či prostě línější se „vezli“ a ti akčnější, sebevědomější a pilnější se stresovali a měli pocit, že ztrácejí čas. Hlavní slabinou, myslím, bylo, že se uchylovali k v zásadě epickému vyprávění. To jim pak nepřinášelo dost vzrušujícího materiálu, který by je dostatečně stimuloval, provokoval, aktivoval. Nedařilo se jim zkrátka vytvářet *dramatické situace.*

To je docela pochopitelné – schopnost rozeznat epické od dramatického není zdaleka samozřejmá. (A není také dána každému.) Není vždy snadné vysvětlit, v čem je rozdíl. „Trefit se“– vytvořit nosnou a inspirativní dramatickou situaci– se tedy posluchačům zpočátku daří spíše náhodou. Studenti herectví mají tu výhodu, že ji (alespoň ze začátku) nemusí umět rozpoznat – měli by ji ovšem (od samého začátku) dokázat pocítit. A tak je, myslím, vhodnější jim ji v úvodu studia předkládat už hotovou. Aby ji nejprve pocítili (zažili) a pak začali přemýšlet, jak vlastně vznikla, z čeho se zrodila.

Nic nám samozřejmě nebrání (pokud se rozhodneme pracovat bez dramatického textu) takové situace sami připravit a nabídnou je studentům k použití, nechat je s nimi pracovat, rozvíjet je. Úskalí tkví v tom, že herci-začátečníci mají tendenci z takových situací „utíkat“. Mají, řekněme, za úkol vytvořit situaci, kdy si například muž zkouší v obchodu v kabince kalhoty, vyjde z ní ven, aby zkontroloval, zda mu sedí, a pak se omylem vrátí do jiné kabinky, kde se převléká cizí žena. Většinu energie a úsilí pravděpodobně věnují expozici – budou si nejspíš „vtipně“ svlékat a oblékat kalhoty, možná se „legračně“ zkoumat před zrcadlem. Pak (aniž by se příliš zabývali otázkou proč) vniknou do kabinky s převlékající se ženou, oba se asi (opět „vtipně“) leknou a pak na

sebe začnou křičet a hádat se… Chvíli, kdy muž zjistí, kam vstoupil, kdy si žena uvědomí jeho přítomnost – tedy okamžik, kdy se *epická* historka mění v *dramatickou* situaci –, obvykle propásnou. Toho nejzajímavějšího, nejnosnějšího a pro pochopení problematiky dramatického uvažování nejpodstatnějšího si skoro nepovšimnou. Jejich zkušenost s *epickým* je zkrátka násobně větší než s *dramatickým*. Když popisují svůj zážitek s knihou, představením, filmem, v naprosté převaze vyprávějí *děj*. Fakt, že je k tomuto ději nejspíš připoutala skutečnost, že je dramatický, si většinou vlastně ani neuvědomují.

Poučnou zkušenost v tomto směru jsem udělal při jiném úvodu do studia (tehdy s Apolenou Veldovou a Tomášem Töpferem v ročníku Daniela Hrbka). Tam měli studenti za úkol sami přinášet scény z divadelních her, které považují za dramatické a které by si chtěli zahrát. V naprosté většině vybrali scény, ve kterých

1)se mluvilo vulgárně nebo alespoň někdo někomu nadával,

2)se mluvilo o smrti, nemocech či násilí,

3)v jevištní poznámce stálo „tasí“ nebo častěji „namíří pistolí“.

Dramatický potenciál těchto úryvků byl ovšem v zásadě problematický, slabý, často dokonce nulový. Studenti sice správně cítí, že dramatičnost nějak souvisí s vybuzenými emocemi, s expresivitou, dostatečně ale nechápou jak. A tak, i když je upozorníte na klíčový moment (jako například v případě záměny kabinek na okamžik, kdy si postavy uvědomí jedna druhou), ve kterém se *to* stane, nedokážou v něm vytrvat, chybí jim schopnost či odvaha dostatečně jej vytěžit. A nedokážou pro něj ani vytvořit výhodné podmínky – určit podněcující dramatické okolnosti.

Pokud je tedy v této fázi výuky pedagogickou prioritou nasměrovat studenty k dramatickému myšlení (a pro mě to tak bylo a je), domnívám se, že je efektivnější nabídnout jim už na začátku kvalitní dramatický text, který je k dramatické situaci bezpečně dovede a nedovolí jim z ní utéct, uhnout.

Na tento názor má samozřejmě podstatný vliv mé „profesní ukotvení“. Plně se tu projevuje můj osobní vkus, který poněkud nadržuje interpretačnímu herectví. A také herecká nejistota, kterou jsem pociťoval vždy, když přede mnou stál úkol podílet se autorsky – improvizací na inscenačním textu. „Psát“ vlastní dialog. Na druhou stranu, vkus – nevkus, jistota– nejistota, pokud se pouštím do pedagogické práce bez opory dramatického textu, musím se stát takovou oporou studentům já. Což znamená, že je musím vést mnohem pevnější režijně-dramaturgickou rukou. Tomu se ale snažím spíše vyhýbat a bránit. Příklon k práci *s textem* je proto rozhodnutí v zásadě pedagogické.

Když se tedy rozhodneme v prvním semestru, který by měl studentům umožnit osahat si základní zákonitosti fungování vlastní jevištní existence, pracovat s textem, jaký by měl být?

Vždy se snažím vybrat takový, který by nabízel silnou dramatickou situaci a zároveň byl dostatečně elastický ve smyslu daných okolností. Aby nebyl jednoznačně definován, pokud jde o postavy, vztahy mezi nimi, prostředí, dobu… A aby pokud možno pracoval s motivy, které jsou studentům blízké, jsou v dosahu jejich životní zkušenosti. Nejlépe tedy „jednoduché“ trable s láskou či přátelstvím. Čím přímočařejší, „modelovější“ dialog, tím lépe. On chce ji. Ona ho nechce. Ona ho chce a nechce, aby to věděl. On ji chce, a když ho nechce, už ji nechce…Takový dialog nabídne hercům „dějový“ náboj a zároveň jim dovolí pracovat s okolnostmi. Změnami těchto okolností, zkoumáním možností situací, které tyto okolnosti vytvářejí, pozorováním, jak se taková situace novými okolnostmi proměňuje, co ji dokáže posílit, co oslabit, se snažím studenty přesměrovat na dramatický způsob uvažování o materiálu, se kterým

pracují. Zároveň se přitom zabývám základním profesním pojmoslovím, demonstruji a vysvětluji ho.

Rád bych se na chvíli zastavil ještě u jednoho pohledu na to, jak uvést začínající herce do studia – u cesty, kterou nabízí antické drama. Tato možnost je vzrušující zejména v souvislosti s vědomím, že staré Řecko je kolébkou herectví a divadla. Podnikají-li tedy studenti své první herecké kroky právě tímto terénem, jako by v jistém smyslu kráčeli ve šlépějích svých dávných předchůdců. Jakoby se nořili do minulosti a čerpali, okoušeli, ohmatávali energii zrodu, vraceli se ke kořenům, ve kterých mohou objevit to podstatné, trvalé, co ani staletí vývoje herectví nezměnila. K čemu je důležité se vracet, snaží-li se herec poctivě nalézt umělecké a společenské oprávnění (zdůvodnění) své práce. Pokud jsem před chvílí volal po silné dramatické situaci a okolnostech, které k ní studenty dovedou a nedovolí jim z ní uhnout, utéct, vylhat se, právě tento druh dramatiky ji nepochybně nabízí mírou vrchovatou.

Přesto jsem měl vždy – pokud jde o začátek studia – o práci s antickým dramatem určité pochybnosti. Že mladým hercům chybí životní zkušenost k tomu, aby dostatečně a osobně chápali hloubku dilemat, jimž postavy antických dramat obvykle čelí (jak občas zaslechnu), se mi nezdá být zásadně na překážku – herec se musí pokoušet chápat a osvojovat si myšlení postav v extrémních situacích, které neprožil, neměl šanci prožít. A úkolům, které je takzvaně „přesahují“, na které „nemají nažito“, se budou posluchači věnovat během svého studia (a později praxe) častěji. Už vůbec nemám problém s tím, že vyhraněný styl a patetický charakter těchto textů často (většinou) vede studenty k přepínání, exaltovanosti, vhání je do umělé, vnějškové dramatičnosti a křeče. V této fázi studia je učitel obvykle vděčný za jakoukoliv energii a projevenou emoci. Já osobně i za tu takzvaně nezvládnutou – bývá často známkou odvahy opustit bezpečný terén „civilna“ a „přibližna“, a dá se sní tedy dále dobře pracovat.

Vždy jsem však přemýšlel o riziku, jemuž jsou paradoxně vystaveni především ti, kteří při plnění tohoto zadání relativně uspějí. Čímž myslím stav, kdy se jim podaří vyhnout se nežádoucímu přepětí a zůstat takzvaně sami sebou. Protože se ale opravdu nemohou zmocnit výše zmiňovaných existenciálních dilemat antických hrdinů dostatečně osobně – k tomu jim jejich životní a umělecká zkušenost zatím nutně chybí –, hrozí jim nebezpečí, že přičichnou k „umění“ uspokojivě prezentovat témata, o nichž vědí jen málo, jimž rozumí jen jaksi „povšechně“, „většinově“, zkrátka **přibližně**. Vnímám tu tedy nebezpečí, že začínající herci (zejména ti šikovnější, obratnější či přizpůsobivější, kteří, jak už jsem zmiňoval, tímto křtem ohněm projdou relativně úspěšně) mohou podlehnout dojmu, že jim „přibližné“ vystačí i v další práci. Stojí nad propastí bezbolestného obecného herectví. Otevírá se jim náruč uměleckého pekla, v němž herci hrají, že hrají.

Další úskalí pro budoucí pedagogickou práci jsem viděl v tom, že by studenti (nejen ti, kteří si na antice vylámou umělecké zuby) mohli získat dojem, že herectví je záležitost příliš složitá, závažná, důstojná, mimo jejich dosah. Nebo že v něm jde o něco tajemně duchovního, „šamanského“, vyhrazeného pouze úzkému okruhu zasvěcenců. Že jde o jakousi složitou tajenku, kterou je třeba správně vyplnit. A že vůbec nějaké „správně“ existuje, a existují proto také spolehlivé postupy, jak tohoto správného výsledku dosáhnout. Pro svůj způsob práce s herci ale potřebuji zejména jejich osobní vklad. Potřebuji, aby byli odvážní, hraví, nápaditi, invenční. Obával jsem se, že získají-li k herectví přehnaný respekt, může to jejich spontaneitu a osobitost zbytečně zaplašit. Že pak může být těžké je přesvědčit, aby si hráli, popouštěli uzdu své fantazii, překvapovali a nechávali se překvapovat. Že „předčasné“ setkání s tímto typem textu může komplikovat jejich cestu hledání komediantské spontaneity.

A pak tu byla ještě jedna obava, která plyne z mých pedagogických preferencí, z potřeby řídit se jakousi osobní metodikou: na začátku studia jsou herci

ostýchaví, uvnitř křehcí, opatrní. Někteří jsou svázáni zodpovědností či zahlceni ambicí. To jim zprvu často brání přinášet do herecké práce vlastní nápady, vlastní témata, vlastní pohledy na zkoumaný materiál. Pokud je tímto pracovním materiálem antické drama, tedy text – jak již bylo řečeno – výrazně vzdálený jejich životní zkušenosti a způsobu uvažování, z formálního hlediska velmi vzdálený jejich jazyku a způsobu vyjadřování, potřebují opravdu silnou pedagogickou oporu. Potřebují, aby je někdo nejen směroval, ale skutečně vedl. Tomu se ovšem, jak už jsem zmínil, pokud možno raději spíše vyhýbám – v této „panenské“ fázi kontaktu s herectvím nechci studenty nic „naučit“. Zdráhám se jimdávat jednoznačné návody. „Režírovat“. A protože je chci především přesvědčit, že jejich budoucí herecký vývoj je zcela v jejich rukou, a pro tento fakt se je snažím nadchnout, usiluji o co „nejměkčí“ až skoro „homeopatické“ metody. Byl jsem přesvědčený, že antické drama takový přístup vylučuje…

Pak mě požádal docent Schejbal, abych vypomohl v jeho ročníku – herecký kolega Michal Pavlata onemocněl a nebylo jasné, jak na tom bude se zdravím. Přijal jsem a nastoupil do prvního ročníku. První semestr – antika…

Mým úkolem bylo pracovat se studenty na dialozích ze Sofoklovy *Antigony*. Za „běžnějších“ okolností bych se býval takovému zadání z výše popsaných důvodů patrně bránil. Ale tehdy na to za prvé nebyl čas. Za druhé jsem se v novém ročníku alespoň ze začátku vnímal jako záskok, „jako host“, který by v zaběhlém pedagogickém týmu neměl zpupně prosazovat své pohledy a názory. A za třetí jsem z divadla vycvičený respektovat rozhodnutí režisérů a šéfů – když si to tedy vedoucí ročníku přeje, pokusím se dělat, na co má zkušenost, můj um a talent vystačí.

Nejprve jsme se studenty pracovali s úvodním zpěvem chóru. Abychom získali základní vhled do okolností děje. A zejména do charakteru textu – ať již z hlediska formálního (verš…), tak zejména z hlediska jakéhosi vnitřního náboje, na hony vzdálenému běžnému, dennímu, „přirozenému“. Na studenty

(nepřekvapivě) působil strojeně, neživě, pateticky. Vedl jsem je k tomu, aby se ho snažili vstřebat, strávit a přijmout za svůj. Chór se osvědčil jako dobrý „zahřívací“ materiál – studenti se při práci s ním osmělovali, rozkoukávali a zabydlovali v jevištním prostoru, získávali první zkušenosti s novou jevištní skutečností. Učili se zbavovat ostychu. Přede mnou, před svými jevištními partnery i sami před sebou. Věřím, že pozvolněji a bezbolestněji, než kdyby se „bez rozcvičení“ pustili rovnou do postojově vyhraněných dialogů. Ty jsme měli k dispozici tři: Antigony s Kreontem, Antigony s Isménou a Kreonta s Haimónem. Začal jsem s nimi pracovat, jak jsem byl zvyklý – zadával jsem studentům různé okolnosti, ve kterých se dialogy mohou odehrávat, a nechával je zkoušet, zkoumat, ohmatávat, co a jak se mění. S pomocí těchto zážitků jsem se snažil vysvětlovat a na jevišti ověřovat pojmy dramatická situace, motivace, dané okolnosti, jednání a jeho cíl.

V další fázi mi šlo o to, aby se studenti co nejvíc zapojili vlastní fantazií a iniciativou. Dostali za úkol přinášet nové pohledy na situace, pokoušet se je zasadit do nových okolností. Pracoval jsem se šesti posluchači, což není, pokud jde o udržení jejich aktivní a tvořivé pozornosti, úplně jednoduché. Proto byli neustále všichni „na jevišti“ a pracovali formou jakési kolektivní „poloimprovizace“ – improvizovali s okolnostmi, ale vybaveni pevným textem. Měli k dispozici jeden zpěv, tři dialogy, čtyři postavy a nekonečně okolností, motivací, vztahů. Každý, kdo měl chuť něco vyzkoušet, to udělal a ostatní nějakým způsobem reagovali. Zapojovali se do dialogu, poslouchali ho a zaujímali k němu vztah či postoj, nebo ho naopak ignorovali a existovali ve „svých okolnostech“. To, co se odehrálo, jsme následně „analyzovali“. Formulovali ponaučení. Získávali poučení.

Sofoklův text se k mé veliké radosti ukázal být k tomuto na první pohled neuctivému přístupu nečekaně imunní. Nejen to – poskytoval hercům oporu, dramatickou jistotu. Inspiroval je k nečekaným řešením situací. Avykazoval je

do patřičných mezí, pokud s ním zacházeli až příliš svévolně. Fakt, že nebylo předem nic domluveného, vedl studenty přirozeně k soustředění, k pozornému vnímání kolegů i textu (a zejména podtextů). Pokud se situace, kterou vytvořili, ukázala být životaschopnou, rozvíjeli ji, pokud se vydali slepou uličkou, rychle to pochopili, nesentimentálně ji opustili a vydali se jiným směrem. Bylo opravdu vzrušující sledovat, jak dobře dokážou textu porozumět, kolik vlastního v něm objevit, kolika významů jsou si začínající herci schopni povšimnout, kolik pohledů dokážou nabídnout, kolik nápadů přinést. Myslím, že tím byli sami překvapeni.

A tak když jsem jim oznámil, že jsme si už hráli dost a teď se budeme snažit vybrat z nalezeného to, co nás nejvíc baví, co nás inspiruje,co považujeme za životaschopné, a pokusíme se to „zafixovat“pro předvedení při klauzurách, byli zklamaní. Vysvětloval jsem jim, že sice v prvním semestru obvykle nerad směřuji k nějakému pevnějšímu tvaru, ale že v tomto případě – práce s náročným textem – se o to chci pokusit. Zejména kvůli jejich herecké jistotě. Že lehkost a inspirovanost, kterou teď– sami mezi sebou – pokládají za přirozenou a samozřejmou, se jim před publikem s velkou pravděpodobností nepodaří přivolat. Shodli se, že by to přesto chtěli zkusit. (Tím mě samozřejmě nadchli – odvaha je vlastnost, kterou kladu v žebříčku hereckých ctností velmi vysoko.) A tak pokračovali v hledání, dál si „jen hráli“. A pak před „diváky“samozřejmě shořeli…

Já byl však spokojen. Během procesu nenásilné „dekoturnizace“ Sofoklova textu získali mnoho podstatných hereckých zkušeností a poznatků. Takových, které by si podle mého názoru měli posluchači z prvního semestru odnášet v první řadě:

1) Zjistili, že i „archaické“ drama s „nepřirozenými“ a „vzdálenými“ postavami, které spolu komunikují vysoce stylizovaným jazykem, má potenciál stát se

živým, současným a „jejich“. To je základní předpoklad k důvěře v *interpretační herectví*.

2) Zažili pocit společné jevištní existence a mohli si ověřit, že soustředěná kolektivní práce může být velmi intenzivním zdrojem inspirace. Že nejbohatším pramenem tvůrčí herecké energie je *dialog*.

3)V závěru práce zakusili „srážku s publikem“, díky níž si uvědomili, že spontaneita a hravost pro jevištní praxi zdaleka nestačí. Je nezbytné naučit se také *nazkoušet* a *fixovat*, nechce-li být herec sám sebou nepříjemně zaskočen.

4) Z hlediska dramatické stavby bytostně *klasické* dialogy byly ideální učební pomůckou pro pochopení základních principů a pojmů herecké techniky.

K „antice“ jako materiálu pro první semestr už jsem se sice nikdy nevrátil (a asi už ani nevrátím) – nadšení z průběhu a výsledků práce, které jsem popsal, se mnou totiž nesdílel (pokud jde o pedagogy) nikdo další. Kolegy, kteří nepovažují antické drama za vhodný materiál pro práci se začínajícími herci, jsem nepřesvědčil a kolegy s opačným názorem nepotěšil. Z tohoto původně „nechtěného“ zadání ale vzešla jedena z mých nejinspirativnějších a nejzajímavějších pedagogických zkušeností. Proto se o ní tolik rozepisuji. Znovu jsem si ověřil, jak je důležité přijímat každý úkol (herecký i pedagogický) pokud možno bez předsudků. S otevřenýma očima i srdcem. K takovému tvůrčímu postoji, k odvaze mýlit se a chybovat, k cílevědomě pěstované názorové otevřenosti a svobodě se pokouším vést naše studenty a stejně se snažím přistupovat i ke své pedagogické práci.

Jaká by ta práce měla být? Jaké si v ní kladu úkoly? Jaké sleduji cíle?

Vlastní pedagogické priority a „metoda“

Studenti přichází na DAMU vybaveni nějakou větší či menší hereckou zkušeností. Někdy pouze diváckou. Často z práce v amatérském divadle. Občas z některé střední či vyšší odborné školy zabývající se herectvím. V naprosté většině vnímají herectví v rovině „představování“. Ukazování. Popisování. To, co se snaží na jevišti sdělovat (o postavě, situaci, příběhu), pak mají tendenci demonstrovat. „Hrát“. Je to docela pochopitelné a logické – jako diváci většinou chceme tomu, co se odehrává na jevišti, rozumět. Chceme se vyznat v příběhu. Chceme chápat, oč postavy usilují, co jejich úsilí hatí… Tuto potřebu se herec-začátečník snaží uspokojit. Já si takové snahy vážím. (Pokud je snaživec ochoten a schopen pochopit, že to nestačí a že je třeba hledat hlubší, přesvědčivější způsob sdělování.) Zpočátku je proto poněkud složité vysvětlit, co to po nich na té činohře vlastně chceme. A proč vlastně? Vždyť jim to přece (často zejména těm, kteří se zabývali nějakou formou amatérského divadla, nebo dokonce studovali konzervatoř či vyšší odbornou školu) docela jde. Jsou v tom docela dobří. Jsou srozumitelní. Chápou, co hrají. A ještě toho při tom hraní sami tolik cítí! A prožívají! A my jim to teď bereme. Kazíme. Znejišťujeme je. Moříme je nějakými vnitřními monology, jednáním, pravdou…

Je tedy nutné je v první řadě přesvědčit, že být srozumitelný nebo čitelný k vytvoření skutečného uměleckého výkonu zdaleka nestačí. Pokud má divák v divadle zažít něco hlubokého, pokud má odcházet „pozměněn“, potřebuje víc než jen porozumět. Potřebuje být vtažen do dění na jevišti. Potřebuje se identifikovat s postavami, vžít se do jejich situací a pocitů. Aby tomu tak mohlo být, musí herci divákům umožnit pozapomenout na to, že sedí v hledišti. Umožnit jim, aby se empatičtější část jejich mysli mohla přenést za nimi na jeviště a z *hereckých postav*, které jim předvádějí, vytvořila *dramatické osoby*. Aby se myšlení těchto postav stalo částečně jejich myšlením. Herec by tedy měl divákům zprostředkovat myšlení své postavy, ale nesmí ho ukazovat, předstírat, hrát – pak kouzlo pomine a divák si vzpomene, že je v divadle.

Vše, co se odehrává takzvaně v nás, *uvnitř*, se nějakým způsobem zjevuje *navenek.* Každé hnutí *mysli* má nějakou odezvu *těla.* To by si měli studenti uvědomit.To by měli pochopit. Tomu by se měli naučit *důvěřovat*. Základní herecká dovednost, kterou si podle mě mají na DAMU osvojit, zásadní krok na cestě hledání jevištní pravdy, je umění zrcadlit **duši** v **těle**.

Abychom dokázali o těchto nesnadno popsatelných, v zásadě niterných a velice subjektivních postupech či procesech uvažovat „nahlas“, přijměme poněkud nepřesné a někdy nebezpečně zavádějící rozdělení na *psychické* a *fyzické.* Na sféry duševní a tělesné. Na procesy myšlenkové a pohybové. Pak se dá snadněji a přehledněji vysvětlit, že má-li herec získat schopnost, aby mu diváci „viděli do hlavy“, musí ovládnout umění „ztělesnit myšlenky“. Před studenty tedy stojí zásadní úkol, s nímž se mají vypořádat: **oduševnělé tělo** a **ztělesněné myšlení.**

Oduševnělé tělo

Než se pustím do vysvětlování, jak si myslím, že student může a má vdechnout svému tělu duši, mám potřebu zdůraznit, že předmět herecká tvorba, který na DAMU vyučuji, rozhodně nevnímám jako *hlavní*, jak občas zazní, ale spíše řekněme *titulní*. Nejde o výmluvu či alibismus, ale o koncepční postoj k výuce herectví. Herecký výkon vytváří nesmírné množství jednotlivostí. Herec musí být schopen ovládnout dlouhou řadu dovedností, vstřebávat nesčetně impulsů. Je proto podstatné, a dokonce asi jedině možné, aby byli posluchači „obráběni“ pestrou škálou sil, přístupů a podnětů. Za naprosto zásadní v procesu zrodu herce a „oduševnění“ jeho těla považuji práci, pro niž se ustálilo označení *pohybová výchova*.

Tady si opět dovolím návrat ke své vlastní, třicet let vzdálené, přesto stále velmi živé studijní zkušenosti. „Pohybové disciplíny“, jimž jsme se tehdy věnovali, tvořily z mého pohledu ideální soubor aktivit, které nás provokovaly

různorodými, a přesto dostřednými impulsy k přemýšlení o herectví a k osvojování mnoha podstatných hereckých dovedností a návyků. I tyto (pohybové) předměty lze rozdělit na „tělesné“ a „duševní“.

Za spíše *tělesné* můžeme označit:

1) Trénink, který se zaměřoval především na zlepšení a udržování fyzické kondice posluchačů, na rozvoj pohybové koordinace, pružnosti.

2)Výuka tance tyto dovednosti zasazovala do formálnějšího rámce – pohybová aktivita byla ještě silněji určována rytmem, choreografií, kladla další nároky na orientaci v prostoru, pohybovou stylizaci atd. (To jsou mimochodem všechno kategorie a pojmy, k nimž se při práci v herecké tvorbě neustále vztahujeme, mluvíme o nich, předpokládáme, že studenti chápou, oč jde, ale sami si vysvětlování a zejména osahávání těchto fenoménů můžeme z časových důvodů dovolit spíše výjimečně. Mimo jiné i proto považuji pohybovou výchovu za tak podstatnou.)

3) Do okruhu fyzických disciplín můžeme zařadit i rytmickou výchovu, která se soustředila výlučně na objevování zákonitostí rytmu, zkoumání možností, které nabízí herecké a divadelní tvorbě, a posilování a rozvíjení jeho cítění.

Jako podstatný a zásadní pro herecký vývoj studentů vnímám fakt, že nám pedagogové neustále připomínali, že v jejich hodinách v žádném případě nejde o „tělocvik“. Každý pohyb měl být spojen s emocí. S představou. S **myšlenkou**. Když jsme se při tréninku pokoušeli o grand jetè, nesměli jsme jen skočit – měli jsme toužit létat. A nejen létat, ale létat štěstím. Vznášet se láskou. Nebo alespoň chtít utrhnout jablko z vysoké jabloně.

Pokud jde o tanec, ten byl vždy chápán jako dialog – každý krok, gesto, pohled, každé přiblížení či vzdálení jsme se učili vnímat jako způsob komunikace – od navazování kontaktu, svádění, přes partnerský rozhovor k milostné přetahované,

nepřátelskému souboji… Výraz, na který bylo při hodinách tance dbáno ve stejné míře jako na („tělesnou“) choreografii, vyžadoval „duševní“ přístup – práci s představou vztahů a okolností, například.

Ani úkoly v rytmické výchově se neomezovaly jen na rytmus chápaný v čistě muzikálním nebo řekněme technickém smyslu slova, ale provokovaly nás – pokud jde o „duševní“ – k vyvolávání emocí, šamanským obřadům, extázi…

Tělesné tedy bylo neustále a cílevědomě provokováno a motivováno *duševním*.

Pokud jde o pohybovou výchovu spíše *duševního* rázu, považuji za velmi přínosný a inspirativní předmět, který se objevil v našem rozvrhu během polistopadových změn díky tehdejší vedoucí pohybového kabinetu, docentce Evě Kröschlové. Nazvala ho Ladění.

Před každou „hereckou“ jsme se položili na běhouny, zavřeli oči (občas při tom někdo usnul a paní docentka vydávala příkaz „Rozhodně nebudit!“) a pracovali jsme s představami. Zkoumali jsme, jak ovlivňují tělesné napětí, dech či třeba hlas. Co se změní, když se pokusíme nadechnout palcem u nohy. Vydechovat temenem hlavy. Odehnat žlutým vokálem „Ó“ mouchu z levého kolene…Některá cvičení vycházela z jógy nebo jí byla přesněji řečeno volně inspirovaná, ale obracela se vědomě k hercům a herecké technice. Tedy s cílem naučit je procesy objevované a poznávané „uvnitř“ v budoucnu ventilovat „ven“. *Duševní* transformovat v *tělesné*. Protože to byla činnost velmi koncentrovaná, intimní, bez ambice něco „ukázat“, prezentovat, dojít k výsledku, dařilo se nám propojovat a ukládat poznatky a dovednosti, které jsme získali v jiných (i „nepohybových“) předmětech. Začali jsme chápat (nejen racionálně –*duševně*, ale také *tělesně*), že vše, čím se ve škole zabýváme, spolu nějak souvisí. Že jedno ovlivňuje a zároveň podmiňuje druhé. Dostávali jsme návod, jak získávané dovednosti a zkušenosti propojovat a vzájemně využívat.

Za ještě podstatnější přínos Ladění ale považuji fakt, že jsme díky němu měli možnost objevit něco pro hereckou práci opravdu zásadního –*vnitřní hmat*. Herec nevidí, jak hraje. Pokud má mít kontrolu nad tím, co jeho tělo sděluje – nezbytný předpoklad uměleckého výkonu –, musí si osvojit schopnost vnímat sám sebe jaksi zevnitř. Musí mít přehled o „tvaru“ svého těla (postoj, gesta, umístění v prostoru…) a míře napětí v jeho jednotlivých částech. O dechu, o posazení hlasu, mimice… Nesmí být ale omezen (zaslepen) sebekontrolou a sebepozorováním. Jeho schopnost „vidět se“ proto musí být spíše podvědomá. Před hercem tedy stojí úkol objevit, nebo spíš probudit další smysl – vnitřní hmat. Používám tento termín raději než vnitřní zrak či pohled. Vidění je, zdá se mi, více spojeno s racionálním. Většinu věcí, které vidíme (nebo lépe – které se rozhodneme uvidět), máme tendenci nějak analyzovat, zařadit, určit. Zaujmout k nim stanovisko. Má proto pro mě nebezpečně blízko ke zmíněnému sebepozorování či sebekontrole. Hmat naopak vnímám více v rovině podvědomé – dokud si nesáhneme na horkou pánev nebo potmě nehledáme vypínač, vlastně si ani neuvědomujeme, kolik informací díky tomuto smyslu získáváme. A tak by to mělo být i s hereckým vnitřním hmatem – herec by si měl být sám sebe neustále vědom, ale „dívat“ by se na sebe měl spíš výjimečně. Pouze když potřebuje něco ověřit či zjistit (najít vypínač). Nebo když ho vnitřní hmat upozorní, že je něco špatně – přepětí, křeč (spálí se o pánev). Ladění nám dávalo návod, jak toho dosáhnout.

Jevištní pohyb jsem si ve svém výčtu pohybových předmětů záměrně nechal až na konec. V mém uvažování o výchově herců totiž zaujímá zásadní místo. Cítil jsem to tak kdysi – během studia. A jsem si tím jist dnes – jako pedagog. V tomto předmětu se *pohybová* výchova nejtěsněji dotýká *herecké*, vlastně splývají v jedno, jsou jedna na druhé závislé. (Kdyby se s některými fenomény nesetkávali studenti při práci v jevištním pohybu, bylo by nutné zabývat se jimi

v herecké tvorbě.) Do procesu výchovy herců vnášel a vnáší tyto podstatné a těžko nahraditelné impulsy:

1) „Lehkost“. Nebo alespoň jisté odlehčení. Studenti pracují v hodinách jevištního pohybu v poněkud odlišném režimu než v herecké tvorbě. Převážně bez textu. Ve větších skupinách. Ve větším prostoru. To vše je vede k pocitu, že tady „o tolik nejde“. Že jim toho víc „projde“. Občas i že jim to víc „jde“… Posluchači bývají (zejména na začátku studia) zahlceni informacemi, které se na ně valí v různých předmětech od rána do večera, a často se je snaží vstřebat příliš urputně. Nebo je naopak vytěsňují a mají tendenci upadat do pasivity a rezignace. Zdá se jim, že ničemu nerozumí, a někteří propadají panice (nebo beznaději), že neobstojí. V hodinách jevištního pohybu se ale, pokud vím, příliš nemudruje, neteoretizuje. Musí se myslet rychle. Intuitivně. „Lehce“. Úkoly, na kterých studenti pracují, jim většinou připadají „lehčí“, lépe řečeno méně vážné (závažné) než v „herecké“, a dovolují jim proto trochu si od stresu z té „vážné“ výuky vydechnout. A – zejména – využívat i jiné, řekněme intuitivní cesty k poznávání a chápání.

Fakt, že jim chybí opora v textu, je také nutí k větší samostatnosti. Otevřenosti. K většímu osobnostnímu a „autorskému“ vkladu.

Jevištní pohyb má zkrátka potenciál odlehčit výchovný proces a probudit, rozvíjet a také (v situaci, kdy se studenti cítí být dušeni „vážnými“ úkoly v jiných předmětech) ochraňovat a resuscitovat jejich hravý, tvořivý „komediantský“ esprit.

2) Herec-student, který nemá možnost se „na jevišti“ schovat za text, „vymluvit se“, je stimulován k tomu, aby nechal *mluvit tělo* – aby využíval jiné než verbální prostředky vyjadřování. A tak musí začít tyto prostředky objevovat a musí se učit, jak s nimi efektivně (ve smyslu nějakého sdělení) pracovat – stejně jako z jednotlivých slov stvoří srozumitelnou myšlenku teprve větná stavba, i

neverbální sdělení musí mít, má-li být čitelné, nějakou strukturu. (Pro tu platí stejné zákonitosti v jevištním pohybu i v herecké výchově.) Herec, který **vědomě** používá tělo, aby vyjádřil například, oč jeho postava usiluje, jaké překážky musí v tomto úsilí překonávat, tedy aby divákům zprostředkoval, „ukázal“ její myšlení, pracuje zároveň na tom, aby se jeho tělo stalo **výmluvným.**

Ztělesněné myšlení

Nuže, díky práci v pohybových disciplínách jsme probudili naše „oduševnělé tělo“, které organicky zrcadlí naše myšlení. Co má ovšem zrcadlit? Jaký materiál mu má herec nabízet k „ztělesňování“?

V první řadě musí pochopit a osvojit si schopnost „dvojího myšlení“. Myšlení herce a myšlení postavy. To je poněkud složité, zároveň také velmi prosté. Myslet za postavu, myslet jako „někdo jiný“ dokážeme, pokud se do ní dostatečně vžijeme – uvěříme okolnostem situace, v nichž se postava nachází, a přijmeme za své její motivace. To jsme všichni bezpečně ovládali a naplňovalo nás to rozkoší – když jsme si v dětství **hráli**. „Hrací“ částí své mysli, své pozornosti jsme se plížili deštným pralesem a ohrožováni nepřátelským kmenem, jedovatými pavouky a zlým duchem bažin jsme se snažili objevit a ukrást poklad královny opic. Zbylou pozornost jsme bez problémů věnovali tomu, abychom při tom nevrazili do židle, nestrhli ubrus ze stolu a neublížili bratrovi, když jsme ho probodávali pravítkem (otráveným oštěpem). Dokázali jsme také snadno prales opustit, jít si umýt ruce, nasvačit se a zase se do něj vrátit (tentokrát třeba do garáže, když nás vyhodili z kuchyně). Tím chci říct, že schopnost existovat, vnímat, zažívat v „jiném světě“ jsme měli všichni. Je přirozená a daná všem lidským bytostem. Je patrně nezbytná v procesu „osahávání si“ světa „skutečného“. V učení. Čím víc jsme toho ale o tom

„skutečném světě“ věděli, čím víc se naučili, tím méně času a pozornosti jsme chtěli a dokázali věnovat tomu „hracímu“. Schopnost být „tam i tady“ jsme ztratili. Nebo lépe řečeno potlačili, aby uvolnila prostor praktickému uvažování o světě „tady a teď“, aby nám nekomplikovala orientaci v neimaginativním, „reálném“ prostoru a čase. Ovšem ne zcela, ne navždy a ne všichni. Probouzejí ji v sobě částečně například diváci, když se nechávají vtáhnout do příběhů, které sledují. A zejména přirozeně herci.

Studenti, kteří byli přijati ke studiu herectví, v nás vzbudili naději, že schopnost „představovat si“, „uvěřit“ a „hrát si“ stále mají, a naším úkolem je, aby si tento svůj dar uvědomili a naučili se s ním pracovat. Proč i ti, kteří mají talent „věřit a vžít se“, nedokážou být v dospělosti na jevišti stejně svobodní a pravdiví, jako bývali v dětství v kuchyni? Co jim překáží? Především jejich „rozumné“ já. „Racionální“ já, které hodnotí, jestli něco není trapné, jestli je to dost chytré, vtipné, takové či makové. Jejich „rozumné“ já, které, jak bylo řečeno, vyrostlo spolu s nimi. Když dospívali, učili se, získávali zkušenosti a znalosti vhodné pro praktický život. To je samozřejmě nezbytné. (Poklad královny opic je v běžném životě nepoužitelný – nájem se z něj zaplatit nedá a holku na něj nesbalíte…) Není proto možné se ho jen tak zbavit, když začne překážet, omezovat či brzdit. Je ale možné snažit se ho *zabavit*. Aby ustoupilo do pozadí, neblokovalo to „hrací“, aby naopak bylo vtaženo do hry.

Jak? Čím?

Co nás – rozumné, praktické bytosti – dokáže přesměrovat „jinam“? (Co nám dovolí pozapomenout na trable s placením nájmu a balením holek?) Každý z nás už jistě někdy řekl: „Ta situace mě zcela *pohltila*.“ A/nebo: „Nechal jsem se *vtáhnout* do dialogu.“

To je můj základní (a zásadní) pedagogický pracovní prostředek: **situace** a **dialog.**Snažím se studenty naučit, jak nechat své „racionální já“*vtáhnout* dialogem do situace, která ho *pohltí*– zaměstná, zapojí do hry.

Vycházím při tom z předpokladu, že studenti dispozice k tomu nechat se „vtáhnout“ (tj. zejména představivost a vzrušivost), a tedy schopnost existence v „umělých“ okolnostech mají – proto byli přijati ke studiu herectví. Není tedy třeba je to „naučit“ (to asi ani není možné), ale spíše to probudit. Znovuobjevit. Umožnit jim ověřit si, že jsou jim tyto dispozice vlastní, a pomoci jim naučit se s nimi nakládat. Ovládat je, vědomě jich využívat.

K tomu je třeba zejména zvolit dobrý, co nejinspirativnější studijní materiál. Dramaturgická příprava každého semestru je tedy zásadní (a vzhledem k vědomí odpovědnosti a zároveň k vlastní mizivé dramaturgické připravenosti také často velmi traumatizující) fází mé pedagogické práce. Usiluji o to, aby text, kterým se budou herci zabývat:

1) Byl založen na silných dramatických situacích.

2) Umožňoval vyprávět nějaký, byť jednoduchý příběh.

3) Skýtal možnost objevit v něm nějaké inspirativní, „osobní“ téma.

To jsou hlavní podmínky pro to, aby text studenty „bavil“ – aby tedy „zabavil“ jejich zmiňované „racionální“ já, a tím uvolnil prostor já „hereckému“. Herec, který je vtažen do hry a pohlcen situací, zapomíná (nestíhá) kontrolovat, jak u toho vypadá, co na sebe prozrazuje, přestává hodnotit, jak se mu „hraní“ daří. Jeho „hrací“ já existuje v okolnostech hry, stává se někým jiným (nebo raději sebou samým v jiné situaci), stává se „postavou“. „Racionální“ já, je-li situací dostatečně zaujato, se pak může stát jeho:

1) Divákem – pozoruje, zkoumá, co jeho „hrací“ já, jeho „postava“ dělá, jak myslí a jedná.

2) Moderátorem či experimentátorem – klade otázky, zkouší, co by si „postava“ myslela, jak by jednala, kdyby…

A později:

3) (raději velmi opatrným) režisérem –„postava“ by si měla myslet, měla by udělat, aby…

Zkoumáním, osaháváním a později vědomou stavbou dramatické situace učí student své „hrací“ já myslet za „postavu“ a „racionální“ za „herce“. Osvojuje si schopnost **dvojího myšlení.**

V dostatečně svobodné a efektivní práci s dramatickou situací posluchačům zpočátku obvykle brání jejich potřeba „mít splněno“, „být hotov“. Souvisí to patrně s jejich převážně středoškolskou zkušeností – jsou zvyklí plnit zadání a řešit úkoly. Když tedy začnou pracovat s nějakým textem, snaží se především zahrát, co si o něm myslí, demonstrují, jak mu porozuměli. Přistupují k němu jako k matematické úloze– usilují o to, aby (nejlépe co nejrychleji) dospěli k *výsledku*. Je nezbytné (a obtížné) přimět je, aby se vzdali „připraveného“ a „rozhodnutého“ a učili se pracovat se „vznikajícím“ a „objevovaným“. Musí si osvojit schopnost **dialogického myšlení.**

To v zásadě znamená úsilí na jevišti „neoznamovat“, nýbrž poslouchat či klást (si) otázky a odpovídat na ně. Lakomý Pantalone zahlédne na chodníku minci, například. Herec s *monologickým* myšlením si řekne: hele, tady leží mince, výborně, seberu ji. A připraví tak svého Pantaloneho o „život“. Herec, který myslí *dialogem*, vede například takovýto „vnitřní rozhovor“: Copak se to tu válí? Pivní zátka, asi. Byla to opravdu pivní zátka? Nebyla to náhodou mince?! Nebyla, kdo by mohl být tak pošetilý a zahodil by minci? Moment – co když ji nezahodil, ale ztratil? Pro jistotu se znovu podívám. Pozor – co když si někdo všimne, na co se dívám, a vyfoukne mi ji?…*Myšlení* jeho postavy je nekonečně bohatší, inspirativnější a „živější“. Otázka, kterou si klade, vyžaduje odpověď a

(většinou) provokuje k další otázce. Herec aktivizuje své myšlení „tady a teď“ – **myslí v situaci.**

Ještě větší potenciál otázek a odpovědí, tedy ještě více „života“, nabízí přirozeně „opravdový“ dialog – dialog dvou a více postav. Studenti však, jak již bylo řečeno, mívají tendenci se zabývat především sami sebou. Situaci a dialog chápou převážně sebestředně – vycházejí ze svých stanovisek a představ a na jevišti pak většinou demonstrují připravené (nebo spíš předem rozhodnuté). Když jejich herečtí partneři reagují jinak, než očekávali či než by podle nich měli, nedokážou s nimi spolupracovat. Nedokážou je často ani doopravdy poslouchat. Nechávají dokonce bez povšimnutí i své vlastní autentické reakce, protože je považují za „chybné“ či nedostatečné. („…já jsem to chtěl udělat, ale přišlo mi to hloupé… mimo… moc…“, „… měla jsem nutkání ho obejmout… udeřit…, ale úplně jsem to necítila…“) Mají totiž pocit, že jejich úkolem je něco („správně“) zahrát, odvést nějakou práci, a především ukázat to, co si předem určili. Potřebují si proto osvojit schopnost docházet k zamýšlenému výsledku nikoliv hereckým rozhodnutím, ale myšlenkovým procesem své postavy. Tento myšlenkový proces ovšem také nesmí být předem určen – má se rodit z *reakcí na impulsy* (otázky a odpovědi) partnerů a vlastního (dialogického) myšlení. Aby tedy studenti neulpívali na povrchu situace, aby pouze nevydávali zprávu o postojích či stavech svých postav, ale aby jim dokázali vdechnout život – aby je *nehráli*, ale aby se jimi *stali* – musí najít odvahu vzdát se své představy o tom, jak má situace vypadat. Musí opustit bezpečnou cestu, kterou jim vydláždilo jejich „racionální“ já. A vydat se na nejistou cestu zkoumání a objevování. Musí se naučit, jak dovolit svému „hracímu“ já „si hrát“ – vést *dialog*.

Za svůj hlavní pedagogický úkol jsem si proto vytkl pomáhat studentům otevřít myšlení *skutečnému* dialogu a dovolit tělu toto myšlení *zhmotňovat*. Herec, který se naučí *ztělesňovat myšlení* svým *oduševnělým tělem,* se totiž stává hercem **osvobozeným**. Protože zbytečně neplýtvá svou tvůrčí energií na řešení otázky

jak (to zahrát), může se plně soustředit na mnohem důležitější a umělecky přínosnější **co** (chce sdělit).

Konec vlády jedné školy podruhé

Herecké **co** samozřejmě vychází především z inscenačního textu či nějaké jeho obdoby a určují ho záměry režiséra (dramaturga, producenta). I při respektování těchto, řekněme, „vůdčích co“ má ovšem herec stále dostatek prostoru k tomu, aby mohl vyslovovat své vlastní, „osobní co“. To je poslední téma, kterého se chci na závěr dotknout.

Jestliže se před třiceti lety podařilo proměnit DAMU z jakési „výrobny interpretů“ v cosi jako umělecko-vzdělávací platformu s různorodým přístupem k otázkám výchovy, pak před studenty stojí velký a krásný úkol – přijmout spoluodpovědnost za své vzdělávání a umělecké směřování. Musí se učit se učit – v množství impulsů, které jim škola zprostředkovává, a cest, které před nimi otevírá, rozpoznávat ty pro ně nejpodstatnější, nejinspirativnější a nejpřínosnější. A nezaměňovat je za jim nejbližší, nejsrozumitelnější – nejpohodlnější. V tomto hledání priorit jim může být vodítkem právě přemýšlení o tom, **co** a **proč** vlastně chtějí sdělovat, jak se chtějí vyjadřovat ke světu kolem nás, za jakými hodnotami stojí, proti čemu se vymezují.

Není to pochopitelně středobod mé pedagogické práce, ale snažím se, aby se někde nad ostatními úkoly, které naši posluchači zdolávají, stále vznášela připomínka, že mají možnost a snad i povinnost vyslovovat se svou prací k mimoškolnímu a později mimodivadelnímu životu. Že pokud chtějí (a to by, myslím, měli) dosáhnout *osobitého* uměleckého výrazu, je jejich úkolem také hledat cosi jako *osobní téma.* V případě herců nemusí (raději asi ani nemá) jít o žádné umělecké, ideové, či dokonce politické manifesty. Už sám fakt, že se herec nesoustředí pouze na sebe, ale přemýšlí v širším mezilidském či

společenském kontextu, se do výsledku jeho práce nějak promítá, zrcadlí se v jeho jevištní existenci, stává se součástí jeho umělecké výpovědi. Úsilí sdělit svou hereckou prací něco osobního a snad tím i něco ovlivnit, či dokonce změnit, má potenciál umožnit herci stát se *osobitým* umělcem.

Škola, která takovéto usilování od svých studentů očekává, podporuje ho a provokuje, která se programově *vzdává vlády* nad jejich uměleckým vkusem a směřováním, zůstává *živá* a proto, věřím, **nezahyne**!