Tato disertační práce je bilingvální.
Anglický originál a český překlad jsou v tištěné verzi uváděny souběžně, ale v elektronické podobě (.pdf) jsou jako samostatné soubory.
Pokud chcete číst práci v obou jazycích zároveň, otevřte si, prosím, oba soubory.
Stránkování a poznámky pod čarou si v jednotlivých verzích přesně neodpovídají.

This dissertation is bilingual.
In the printed version, the English original and the Czech translation are presented concurrently as mirrors to one another.
In electronic format (.pdf), they are separate files.
For those interested in reading both languages simultaneously, please open both files.
Please note that the page numbers and footnotes of the two versions do not correspond exactly.

Poznámka k překladu: Citace anglických zdrojů, použitých v této práci, přeložila do češtiny Pavlína Svobodová. To se netýká jen Declana Donnellana, jehož kniha byla před nedávnem vydána v českém jazyce. Citace českých zdrojů přeložil do angličtiny Alexander Komlosi.

A note on translations: All the citations from English sources in this work were translated into the Czech by Pavlína Svobodová, with the exception of those from Declan Donnellan, whose book has recently been published into Czech. Citations from Czech languages sources were translated into English by Alexander Komlosi.

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

DRAMATICKÁ UMĚNÍ

Autorské herectví a teorie autorské tvorby a pedagogiky

Disertační práce

Hlediska herectví:

Studium a praxe základních principů herectví pomocí dialogického jednání

MgA. Alexander Komlosi

(Z anglického originálu přeložila Pavlína Svobodová)

Vedoucí práce: prof. Ivan Vyskočil

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha 2009

© Alexander Komlosi, 2009

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Aspects of Acting:

Studying and Practicing Fundamental Acting Principles through Acting with the Inner Partner

MgA. Alexander Komlosi

(Translated into the Czech by Pavlína Svobodová)

A doctoral dissertation

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Doctor of Philosophy (Ph.D.)

as part of a study program in

the Dramatic Arts

in the field of

Authorial Acting and the Theory of Authorial Creativity and Education

Supervisor: Professor Ivan Vyskočil

External Examiners:

Date of Defense:

Praha 2009

© 2009 by Alexander Komlosi. All rights reserved.

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem doktorskou práci s názvem

Hlediska herectví:

Studium a praxe základních principů herectví pomocí dialogického jednání

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

Praha dne ....
podpis studenta

Upozornění

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

Evidenční list

Souhlasím s tím, aby moje doktorská práce byla půjčována k prezenčnímu studiu v Knihovně Akademie múzických umění v Praze.

Datum: ……..

podpis studenta

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že ji vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

Jméno	**Instituce**	**Datum**	**Podpis**

Abstrakt disertace

Autor: MgA. Alexander Komlosi, student doktorského programu na Katedře autorské tvorby a pedagogiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze; vědecký pracovník Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví

Klíčová slova: dialogické jednání s vnitřním partnerem; herectví – jako tvořivé jednání na veřejnosti a jako umění, pedagogika, studium, výcvik a teorie; základní principy herectví; situace veřejného vystupování; psycho-fyzická (psychosomatická) kondice; mohoucnost; multidisciplinární disciplína; improvizace; vývoj osobnosti; tvořivost; české přístupy k studiu herectví a dramatické hry; české divadlo; Konstantin Stanislavskij; Ivan Vyskočil.

Abstrakt

Práce zkoumá to, jak přispívá dialogické jednání s vnitřním partnerem, jakožto multidisciplinární, psychosomatická disciplína, k pedagogice a praxi herectví. Představuje autora této disciplíny, Ivana Vyskočila, zakladatele Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví a Katedry autorské tvorby a pedagogiky, ne-českému čtenáři. Dále podává výklad toho, jak se studuje a učí dialogické jednání jakožto multidisciplinární disciplína. Nastiňuje, jakým způsobem disciplína umožňuje studium herectví jako tvořivého veřejného jednání i jako uměleckého způsobu vyjádření. Teoretický základ a pedagogický přístup dialogického jednání umísťuje do mezinárodního kontextu moderní teorie a praxe herectví. Ze srovnání vychází najevo, že v rámci studia a praxe herectví sdílí mnoho myslitelů a divadelníků společný zájem o základní principy, včetně dialogického jednání. Rozprava naznačuje důležité rozdíly mezi disciplínou a jejími uměleckými příbuznými: Za prvé zdůrazňuje dialogické jednání *studium* zakladních principů herectví, zatímco umělecké přístupy a metody kladou důraz na učení technik k přípravě na uměleckou práci. Za druhé má dialogické jednání na herectví otevřený, humanistický a existentiální pohled, jenž zahrnuje uměleckou praxi, ale výslovně se na ni neorientuje. Autor pak předkládá rozsáhlejší konceptuální rámec, který zahrnuje jak studium herectví jako umění, tak obecnější pojetí herectví jakožto tvořivého veřejného jednání. Tento model, nazvaný hlediska herectví, je provizorní metodika, která mapuje oblast, kterou sdílí dialogické jednání se svými uměleckými příbuznými. Metodika je představena jako možné doplnění ke studiu a praxi základních principů herectví. Autor ji následně využívá pro podrobnější zkoumání třech fenoménů herectví: situace veřejného vystupování, psychosomatické kondice a mohoucnosti. Věnuje zvláštní pozornost tomu, jak může otevřený, obecný přístup ke studiu a rozvoji psychosomatické kondice a mohoucnosti, jež jsou charakteristické pro dialogické jednání, doplňovat umělecké přístupy a techniky při společné snaze připravit herce na obtížné podmínky situace veřejného vystupování, tzn.tak, aby mohl optimálně tvořivě prožívat a jednat. Závěr práce nastíní několik možností, jak by dialogické jednání mohlo obohatit současnou pedagogiku a praxi herectví.

Práce čerpá ze širokého okruhu moderního a současného výzkumu z oborů herectví, tvořivosti a psychologie (autoři jako Barba, Brook, Carnickeová, Čechov, Csikszentmihalyi, Donnellan, Goleman, Gordon, Hančil, Hodge, Merlinová, Oida, Pernica, Schechner, Slavíková, Stanislavskij, Vyskočil, Zarrilli). Autor též vychází z vlastní zkušenosti autorského herce a režiséra a také studenta a pedagoga dialogického jednání.

Dialogické jednání s vnitřním partnerem…
je multidisciplinární disciplína, jejíž objevitelem a autorem je profesor Ivan Vyskočil, uznávaný pedagog v letech, působící na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. Disciplína se vyvinula z jeho dlouholeté zkušenosti autorského herce a z jeho praxe psychologa a pedagoga. Konceptuální a filosofické kořeny dialogického jednání jsou bohaté a komplexní, ale ve svém jasném existenciálním nastavení poskytuje hercům ojedinělé podmínky k tomu, aby mohli zkušenostně studovat základní dynamiku jednání v situaci veřejného vystupování (t.j. na divadelní scéně i na „scéně života"). Studenti zakoušejí a reflektují principy, které jsou nezbytné pro tvořivé jednání na veřejnosti, např.jde o sebevnímání, vztahování se k partnerům, nalézání a rozvíjení osobních témat, atd. Zkoušení disciplíny probíhá tak, že student, aniž by měl předem daný předmět zkoušení, vystoupí před přihlížející, aby objevili a zakusili, co to znamená jednat s vnitřním partnerem (případně s partnery). Jediná podmínka této solové improvizace je, že by student měl dodržet „veřejnou samotu" – tím, že se vyloučí kontakt s obecenstvem, je možné se lépe soustředit na vlastní jednání. Studentovo zkoušení je zastaveno po krátkém čase pedagogem, který pak reflektuje tento pokus reflektuje a nastíní možné cesty dalšího hledání.

Alexander Komlosi studuje dialogické jednání deset let a učí ho osm. V roce 2001 zahájil na DAMU kurz dialogického jednání v angličtine, který dosud vede. Vedl či pomáhal vést dílny dialogického ve Spojených státech amerických (v České národní budově, na Columbia University a New York University), v Anglii (na Dartington College a University of Brighton), a ve Finsku (na Divadelní fakultě v Helsinkách – „TEAK"). Působí jako herec a režisér v Americe (v angličtině), ve Francii (ve francouzštině) a v České republice (v angličtině a v češtině). Je autorem několika představení. Jeho práce obdržela podporu od Ministerstva kultury ČR, Magistrátu hlavního města Prahy, Nadace český literární fond a Franklin Fund for Performance Art. Pusobí na DAMU jako vědecký pracovník při Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví a jako lektor mezinárodního programu DAMU (D.I.P.), na jehož založení se podílel.

Dissertation Abstract

Author: MgA. Alexander Komlosi, doctoral candidate at the Department of Authorial Creativity and Education, Theatre Faculty – Academy of Performing Arts in Prague; Scientific Researcher at the Institute for the Research and Study of Authorial Acting.

key words: Acting with the Inner Partner; acting – as creative public behavior, as an art, pedagogy, practice, study, training, theory; fundamental acting principles; performance situations; psychophysical (psychosomatic) fitness; powerfulness; multidisciplinary discipline; improvisation; personality development; creativity; Czech – study approaches to acting and drama; Czech theatre; Constantin Stanislavski; Professor Ivan Vyskočil.

Summary
This dissertation explores how *Acting with the Inner Partner*, a multidisciplinary, psychosomatic acting discipline, contributes to contemporary acting pedagogy and practice. It introduces the non-Czech reader to *Acting with the Inner Partner*'s creator and primary developer, Professor Ivan Vyskočil - Founding Director of the Institute for the Research and Study of Authorial Acting and long-time teacher at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague. It explains how Acting with the Inner Partner is studied and taught as a multidisciplinary discipline. It then explores how *acting* is studied through the discipline as *both* creative public behavior *and* as an artistic mode of expression. It goes on to situate the discipline's theoretical core and study approach within modern acting thinking and practice. This comparison results in the discovery of a common concern, amongst a myriad of thinkers and practitioners, with studying and practicing acting through fundamental principles, which the discipline shares. This discussion also brings to light significant moments of difference between the discipline and its artistic cousins: First, *Acting with the Inner Partner*'s emphasis on *studying* fundamental acting principles in a multidisciplinary fashion diverges from acting approaches and methods which accentuate *teaching* techniques for artistic work. Second the discipline's open, humanistic, existential view of acting is inclusive of, but not specifically geared or restricted to, craft (artistic) practice. The author then proposes a conceptual framework wide enough to embrace studying acting specifically, as an art, and generally, as creative public behavior. This framework, called *Aspects of Acting*, is a provisional methodology for studying and practicing fundamental acting principles through which *Acting with the Inner Partner* and craft acting approaches can meet around shared themes. The author explores three common acting phenomena through this framework in detail: performance situations, psychosomatic fitness and powerfulness. He focuses on how the discipline's open, investigative approach to studying and developing an actor's psychosomatic fitness and powerfulness can work in complement to craft acting approaches and techniques in a common effort to enable the actor for optimal creative experiencing and acting under the demanding conditions of a performance situation. The dissertation closes by proposing numerous ways *Acting with the Inner Partner* can enrich contemporary acting pedagogy and practice.

The author draws on his work as an authorial actor and director; his experiences as a student and teacher of Acting with the Inner Partner; and a wide range of modern and contemporary research in the fields of acting, psychology and creativity (e.g., Barba, Brook, Carnicke, Chekhov, Csikszentmihalyi, Donnellan, Goleman, Gordon, Hančil, Hodge, Merlin, Oida, Pernica, Schechner, Slavíková, Stanislavski, Vyskočil, Zarrilli).

About Acting with the Inner Partner
Acting with the Inner Partner is a multidisciplinary, psychosomatic acting discipline developed by Professor Ivan Vyskočil, now an aged and respected pedagogue at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague. He developed the discipline from his theatrical

experiences as an authorial actor and from his work as a psychologist and teacher. The discipline's philosophical and ideational core is rich and complex, yet it has an existential simplicity provides actors with the opportunity to study and experience dynamics fundamental to acting in performance situations - on stage *and* on the stage of life. Students experience and reflect on principles key to paying attention, directing action towards a partner, and discovering and developing personal themes. Rehearsing the discipline works like so: Without any predetermined theme, students take turns going on stage individually in front of an audience in order to discover and experience what acting with their inner partner(s) is like and about. The only condition of this solo open improvisation is to maintain 'public solitude' – by not contacting the audience directly a student can better pay attention to (his) acting towards his inner partner. After a few minutes rehearsing, the student is asked to sit and is given comments and reflections on his work and guided toward paths of further discovery by class leaders.

Professor Ivan Vyskočil is the author and principal developer of Acting with the Inner Partner, has been hailed as one of the major progenitors of "small forms" theatre in the Czech Republic. Apart from his playful and inspired "text-appeals" of the late 1950s and 60s, he is renown for co-founding the Theatre on the Balustrade (Divadlo na Zábradlí), where he sowed the seeds of "appellative" theatre. His theatrical practice was vital and innovated at the time, especially in the context of then communist Czechoslovakia. Václav Havel and Jan Grossman, who took over the Balustrade after Vyskočil's departure, later developed his idea of an open, appellative theatre. Vyskočil founded the Department of Authorial Creativity and Education at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague, where he still teaches. He is also Founding Director of the Institute for the Research and Study of Authorial Acting.

Alexander Komlosi has spent ten years studying and eight years teaching *Acting with the Inner Partner*. In 2001, he introduced the first English-language *Acting with the Inner Partner* classes at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague (DAMU), which he has continued to teach until now. He has led or co-led workshops on the discipline in the U.S.A. (Bohemian National Hall, Columbia University, N.Y.U.), England (Dartington College, University of Brighton) and Finland (Theatre Academy). He has acted and directed in the theatre in America (in English), France (in French) and the Czech Republic (in Czech and English). He has also authored, performed and directed his own performances. His work has received support from the Czech Ministry of Culture, The City of Prague, the Czech Literary Foundation and the Franklin Furnace Fund for Performance Art. He holds a position as scientific researcher at the Institute for the Research and Study of Authorial Acting, and as an instructor in DAMU's International Program (D.I.P.), which he also co-developed. (CV available upon request.)

contact: alexander.komlosi@damu.cz, tel: + 420 221 111 062,
cell: +420 776 072 092, Skype: thephb

Obsah

úvod……..1

1. kapitola - Ivan Vyskočil……17

2. kapitola - Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako interdisciplinární metodika……31

3. kapitola - Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako herecká disciplína: Obecně a konkrétně……..50

4. kapitola - Základní principy herectví: jejich studium a praxe……71

Interludium - Hlediska herectví: Studium, učení a praxe herectví skrze základní principy……..88

5. kapitola - Základní aspekty perspektivy kontextu: Situace veřejného vystupování a veřejné samoty – jejich význam pro herce a herectví……111

6. kaptiola- Základní aspekty perspektivy stavu: Psychosomatická kondice a mohoucnost jakožto důležité kroky k dosažení optimálního prožívání……144

Závěr……160

Bibliografie……173

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovor s profesorem Ivanem Vyskočilem (DVD) …….179

Příloha 2: Příklad úvodní hodiny dialogického jednání……..…..180

Úvod

> A tak vás prosím, abyste mi otevřeně odpověděli: chcete se učit? Jediné, o co vás žádám, je, abyste se vůči mně byli upřímní. Není na tom nic potupného: jste dospělí muži a ženy…Ale zároveň vás musím se vší otevřeností upozornit na to, že pokud nebudete studovat, ocitnete se ve slepé uličce vlastní tvořivosti.
>
> -Konstantin Stanislavskij[1]

Východiska

Tato práce vznikla jako pokus o umístění dialogického jednání do mezinárodního kontextu moderní teorie a praxe herectví. Popud vzešel z potřeby sdílet tuto multidisciplinární, psychofyzickou disciplínu, vytvořenou a rozvíjenou profesorem Ivanem Vyskočilem, s divadelními teoretiky a praktiky mimo jeho zemi původu. Zatímco česky mluvící veřejnost má o disciplíně k dispozici množství literatury, v angličtině kromě magisterské práce, kterou jsem napsal a jež představuje něco jako průvodce disciplínou pro začátečníky, srozumitelný úvod do této disciplíny neexistuje.

Profesor Vyskočil, dnes vážený pedagog v letech, zakládající ředitel Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví a dlouholetý učitel na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze, napsal o dialogickém jednání mnoho kratších textů, jež popisují proces a konceptuální podstatu disciplíny (např. „Heslo k autorizaci“ a „Rozprava o dialogickém jednání“). Mnohé z podstatných myšlenek, týkajících se disciplíny, rozvinul v rámci publikací na obdobná témata (např.v pojednání o pedagogice herectví). Nadále také tyto klíčové otázky rozvádí během hodin dialogického jednání. Můžeme říct, že myšlenkové pozadí a praxe dialogického jednání protknuly celé vědecké, umělecké a pedagogické dílo profesora Vyskočila, stejně tak jako jeho výchovnou a životní filosofii: Řídí se tím, co hlásá.

V češtině existuje množství textů, zabývající se různými aspekty disciplíny, z nichž mnohé byly napsány kolegy profesora Vyskočila na Katedře autorské tvorby a

[1] Stanislavski, 1999, s.73.

pedagogiky. Mezi jejich autory patří např. Michal Čunderle, který popisuje metodiku a konceptuální základ dialogického jednání a Vyskočilovu pedagogickou filosofii a praxi; Jan Hančil, jenž rozvíjí mnohé jeho zásadní principy; Eva Slavíková, která zkoumá propojení dialogického jednání s psychoterapeutickou prací a taktéž rozebírá některé podstatné principy disciplíny; a Eva Vyskočilová, jež se zabývá hlubšími psychologickými, filosofickými a pedagogickými přesahy disciplíny.

Spojitosti mezi dialogickým jednáním a/nebo Vyskočilovými hlavními idejemi a dalšími obory rozebírají také autoři, kteří nejsou z Katedry autorské tvorby a pedagogiky. Mezi nejvýznamnější z nich patří: Jan Roubal (dějiny divadla a estetika), Alexej Pernica (dramatická hra), Vilém Hohler (estetika pohybu) a Alice Kliková (filosofie). I přes tento široký záběr ve výzkumu se ještě nikdo nepokusil prozkoumat příbuznost dialogického jednání s moderní teorií, praxí a pedagogikou herectví. Měl jsem za to, že tento – primární – vztah k jinému oboru musí být prozkoumán.[2]

Jako autorský herec a režisér postupně objevuji význam dialogického jednání pro vlastní divadelní práci. Ačkoliv dialogické jednání není hereckou metodou, dovednosti a psychosomatická kondice, jež jsem rozvíjel skrze zkoumání disciplíny – jedná se například o větší schopnost sledovat to, co dělám, schopnost všímat si spontánních impulsů a vztahovat se k nim, a – čas od času – umožnit vnitřnímu partnerovi na ně odpovědět, přispěly ke schopnosti si tvořivěji zkoušet a hrát. Před důkladným seznámením s disciplínou pro mě bylo hraní na jevišti silným fyzicko-emocionálním zážitkem, který mě často zahlcoval. Díky dialogickému jednání jsem začal být schopný jednat méně impulsivně, více naslouchat partnerům a rozšířit svou škálu expresivity tak, že se stala něčím víc než jen náhodným balíčkem klišé. Není to tak, že by mě disciplína naučila nějakou techniku, ale díky zkušenosti, kterou mi dialogické jednání umožnilo projít, jsem získal hlubší vědomí některých základních principů herectví a začlenil jsem je do svého jednání na scéně. Jak k tomu došlo?

Zásadním aspektem dialogického jednání s vnitřním partnerem je snaha získat reflektující odstup od vlastního jednání, naučit se ho formulovat a rozvíjet potřebnou

[2] Profesor Vyskočil uvádí, že „dialogické jednání zahrnuje mnoho momentů, mnoho relací [k jiným oborům], které je třeba prozkoumat“ (Vyskočil, 2003c, s.175).

kondici k tomu, aby bylo možné se k tomuto jednání vědomě a spontánně vztáhnout v dané situaci. Tento výchovně-vzdělávací proces je umožňován do velké míry sdílenou terminologií dialogického jednání – tedy společným jazykem, kterým mluví studenti a pedagogové, když reflektují a probírají zkušenosti se zkoušením (hraní-jednání). Jakožto pedagoga a režiséra mě zajímalo, jakým způsobem přispěl tento jazyk – a formulování herecké zkušenosti skrze jazyk jako takový – k mému vývoji jako herce. Porozumění pedagogické funkci dialogického jednání bylo tudíž dalším podnětem pro výzkum.

K doktorskému výzkumu mě vedl ještě další impuls. Když jsem četl autory, jakými jsou například Stanislavskij, Čechov a Brook, všiml jsem si, že také oni používají specifickou terminologii k popisu herecké zkušenosti. Tito autoři užívají pojmy typu „okruhy pozornosti“, „napětí“, „vyšší já“ a „psycho-fyzický“ ve snaze dopomoci hercům k optimálnímu prožitku tvorby. Zdálo se, že tyto pojmy a zmíněná obecná snaha jsou na stejné vlně s dialogickým jednáním. Nenapovídaly tyto styčné body a pedagogické paralely o vazbách spřízněnosti?

Výzkumný proces

Ve svém doktorském výzkumu jsem spojil tyto otázky v rámci podrobného studia teorie a praxe jevištního herectví a zkoumal je v klíčových textech autorů, jakými jsou Boleslavsky, Brook, Carnickeová, Čechov, Donnellan, Gordon, Hodge, Mamet, Meisner, Merlinová, Oida, Stanislavskij a Zarrilli. Zkoumal jsem také příbuzné obory – obory, zabývající se performancí (Barba, Goffman, Schechner), hrou (Callois, Huizinga), psychologií (Frankl, Goleman, Pearls) a tvořivostí (Csikszentmihalyi). Dalším zdrojem mi byly české texty pojednávající o dialogickém jednání. Průběžně jsem také reflektoval jak svou režijní a hereckou praxi, tak své zkušenosti studenta a pedagoga disciplíny. Cennou inspirací mi byly také zkušenosti mých studentů, respektive jejich písemné reflexe.

Jak v teoretickém, tak praktickém výzkumu, se ukázaly být klíčovými aspekty tvořivého jednání na veřejnosti koncepty jako **soustředěnost, pozornost, svalové napětí, jevištní pohyb, autentické chování, představivost** a **psychofyzičnost**

(psychosomatičnost) a **optimální prožívání**. Zjistil jsem, že dialogické jednání a jeho umělečtí příbuzní mají mnoho společných témat, ačkoliv každý z přístupů o nich hovoří osobitým způsobem. Dialogické jednání, stejně jako mnoho hereckých přístupů, zdůrazňuje důležitost celostního nahlížení na jedince, ale chápe jej spíše jako „psychosomatické“ než „psycho-fyzické“. Umělecké přístupy se často vyjadřují o hercově „fyzickém napětí“ nebo „napjatosti“, zatímco disciplína pracuje s pojmem „vodivé tělové napětí“. Veřejná samota, pojem původně K. Stanislavského, nachází v rámci dialogického jednání nový a odlišný význam – disciplína klade důraz na to umožnit interakce s „vnitřními partnery“.

Jasně se ukázalo, že skutečně existuje společný prostor pro představy, které jsou zásadní pro herecké umění a které jsou pro dialogické jednání tím nejdůležitějším. Tyto rozmanité přístupy společně věří tomu, že „některé principy jsou základní, schopné přesáhnout svůj původ, a mohou být tedy právem uznány za součást živné půdy hlavních systémů výcviku západního herce dvacátého století“ (Hodge, 2002, s.8). V tom, jak nahlížejí na zásadní principy herectví a jak k nim přistupují, však existují podstatné rozdíly. A nejde jen o rozdíly ve jméně. Jednotlivé přístupy vyjadřují původní hledisko, ze kterého vycházejí. Zeptal jsem se sám sebe: „Na základě čeho tato shodná a rozdílná pojetí vznikají?“

Srovnáním společných principů a zkoumáním základů a rozdílností těchto pedagogických přístupů, vynikl jedinečný charakter dialogického jednání – jeho multidisciplinární povaha vychází z otevřeného, humanistického a existenciálního pohledu na herectví, jenž uměleckou praxi zahrnuje, ale speciálně se na ni nezaměřuje a neomezuje. „Herectví“ chápe *jednak* jako tvořivé jednání na veřejnosti a *jednak* jako umělecký způsob exprese. Tímto, a také tím, že upřednostňuje *studium* základních principů herectví multidiciplinárním způsobem, se odlišuje od hereckých přístupů a metod, které k uplatnění principů v umělecké práci zdůrazňují cvičení a *vyučování* technik.

Když jsem se pokoušel nalézt srozumitelnou cestu, kterou bych představil tyto objevy čtenáři, uvědomil jsem si, že předložit nahodilé porovnání společných pojmů a rozdílných pohledů by znamenalo vykonat vyčerpávající encyklopedický a poměrně

strukturně nesoudržný úkol. Myšlenka projít abecedním seznamem vybraných společných principů a probírat, jakým způsobem k nim přistupuje dialogické jednání s vnitřním partnerem a různé metody herectví, se ukázala jako obtížná a matoucí. Pochopil jsem, že je třeba nabídnout komplexní strukturu, která by mohla posloužit jako východisko pro konkrétní průzkumy.

Tato struktura mě přivedla k nutnosti, abych si sám pro sebe ozřejmil svůj postoj k herecké práci. Postupně jsem dospěl k názoru, že herectví je možné nahlížet z pěti základních perspektiv – perspektiv kontextu, hry, stavu, dynamiky a autorství (tyto perspektivy budou vyjasněny později). Umožnilo mi to vnímat rozmanitost dynamiky herectví ve volných, ale příbuzných uskupeních základních hereckých principů. Ačkoli je tento konceptuální rámec – nazvaný hlediska herectví – prozatímní a je třeba ho ověřovat v terénu a v hodinách, vytváří strukturovaný prostor, ve kterém se může setkávat dialogické jednání a umělecké přístupy k herectví kolem sdílených témat. Hlediska herectví mohou také poskytnout studentům a pedagogům strukturovaný teoretický rámec k doplnění jejich studia herectví jakožto umění a/nebo tvořivého veřejného jednání.

Místo toho, abych skrze hlediska herectví podrobně srovnával dialogické jednání a umělecké přístupy k herectví, rozhodl jsem se zaměřit na jednu základní, bazální problematiku, která je společná herectví v celé jeho rozmanitosti. Při pohledu na herectví z perspektivy kontextu je si možné všimnout toho, že většina hereckých kontextů, včetně dialogického jednání, jsou situacemi veřejného vystupování.

Ve výzkumu jsem se dále zabýval základními rysy situace veřejného vystupování a jejími důsledky pro herce a jeho hru, především v souvislosti s tím, jak působí na jeho psychosomatický stav a schopnost jednat vědomě a spontánně, a tedy tvořivě. Ukázalo se, jaký význam přikládají (skrze cvičení a techniky) herecké přístupy a metody přípravě herce na tuto obtížnou, avšak potenciálně tvořivou a radostnou řadu okolností a v jakém smyslu to odpovídá tomu, jak důležité je pro dialogické jednání poskytnout studentům příležitost zabývat se, *studovat*, v čem spočívá optimální tvořivé prožívání a postupně rozvíjet psychosomatickou kondici a mohoucnost, jež jsou třeba k tomu, aby situace veřejného vystupování byly co nejčastěji okamžiky plodné interakce. Přestože dialogické

jednání s vnitřním partnerem a jeho důraz na kondici a mohoucnost není určeno k tomu, aby cvičilo herce pro jevištní práci, může se dobře doplňovat s uměleckými hereckými přístupy a technikami, v rámci společné snahy umožnit herci – a posílit ho pro – spontánní, vědomé, tvořivé jednání v náročných podmínkách veřejného vystupování.

Existuje celá mozaika rozmanitých hlasů týkajících se herectví – od Stanislavského průkopnických objevů až po ty, jež jsou vytvářeny na jevišti v dané chvíli. Všechny tyto snahy, včetně toho, o co se snaží dialogického jednání, míří k základům živé, tvořivé existence na veřejnosti, ačkoliv každý přístup mluví o tomto zájmu svým nenapodobitelným hlasem. Já doufám, že předkládaný text objasní roli disciplíny v tomto společném projektu, a přispěje tak svým dílem k probíhajícímu mezinárodnímu projektu, zabývajícímu se poznáváním, formulováním a zkoušením si základních hereckých principů a prohloubí tak naši zkušenost a naše porozumění studia a zkoušení si spontánního a tvořivého herectví – na jevišti a na jevišti života – v estetickém i etickém smyslu.

Struktura textu

Profesor Ivan Vyskočil je tvůrcem dialogického jednání a člověkem, který ho nejvíce rozvíjel a rozvíjí. Jeho myšlenky, obzvlášť v tom, jak se projevují skrze tuto disciplínu, jsou základním zdrojem a referenčním rámcem této práce. Vyskočilova životní dráha je natolik rozmanitá a mnohostranná, že tvoří sama o sobě svébytný příběh. O jeho umělecké a pedagogické činnosti bylo v češtině napsáno množství studií, mezi nejvýznamnější z nichž patří životopisná studie Čunderleho a pojednání Roubala o Vyskočilově vlivu na české divadlo.

Český čtenář má k dispozici mnoho prací, týkajících se Vyskočilova života a díla, avšak v angličtině, pomineme-li knihu *Avant-Garde Czech Theatre* Jarky Buriana a text Zdeňka Hořínka o Vyskočilově příspěvku českému divadlu, je takových materiálů nedostatek.[3] Také vzhledem k tomu, že Vyskočilovy různorodé zkušenosti s divadlem, literaturou, psychologií a výchovou podpořily rozvoj dialogického jednání s vnitřním partnerem,

[3] Příloha 1 obsahuje výňatek rozhovorus Ivanem Vyskočilem, který pořídil 5.června 2003 v češtině a angličtině Kimmo Tähtivirta, finský stážista, který studoval na katedře autorské tvorby a pedagogiky.

předkládá první kapitola anglickému čtenáři náčrtek života člověka, který tuto disciplínu vynalezl a dále rozvíjí a zařazuje Vyskočilův život a dílo do historických souvislostí.[4] Mým zájmem je vyložit Vyskočilovo dílo v kontextu divadla, a proto se zaměřím hlavně na tuto stránku jeho života.[5]

Soustředění na jeho divadelní zkušenost neznamená, že nedoceňuji vliv, který měla na jeho činnost filosofie a psychologie.[6] Avšak vzhledem k tomu, že tyto oblasti přesahují rámec této práce a mou kompetenci a také protože tyto aspekty jeho práce byly rozebírány už v jiných textech, není jim na tomto místě věnován dostačující prostor. Jelikož jsou ale Vyskočilovy volby a experimenty na poli estetiky úzce provázané s filosofickými a etickými ideály, které vyznává – jde hlavně o existenciální (v protikladu k materialistickému) a humanistické směřování – pokusím se tyto linie, které se vinou základy dialogického jednání s vnitřním partnerem, přiblížit. První kapitola má za cíl podat čtenáři základní obraz konceptuálních, zkušenostních a uměleckých zdrojů, které jsou základem vývoje dialogického jednání a to v tom, jak se tento obraz vyjevuje skrze zakladatele této disciplíny.

Druhá kapitola slouží jako obecný přehled konceptuálního základu a metodiky dialogického jednání s vnitřním partnerem. Jejím hlavním záměrem je představit čtenáři dialogické jednání, tak jak obvykle probíhá, tj.v podobě *multidisciplinární* disciplíny.

V první části podávám shrnutí dialogického jednání. Zvláštní pozornost je věnována pedagogické funkci dialogického jednání, zejména roli učitele v procesu učení.[7] Velký

---

[4] Tato kapitola je určena především nečeskému čtenáři a jejím záměrem je uvést Vyskočila a zařadit jeho působení do historického kontextu. Mnoho z informací, které budou v této kapitole probírány, bude možná český čtenář znát. Dále popis historického kontextu, ve kterém Vyskočil prožil většinu života – komunistického Československa – má být zběžným úvodem, sloužícím k orientaci nečeského čtenáře. Češi jsou velmi dobře obeznámeni s poměry a následky československého komunistikého režimu.

[5] To, co tato kapitola nemůže zachytit, je osobnost profesora Vyskočila. Kromě profesních úspěchů on je obdivován pro mimořádnou vřelost, laskavost a soucítění. Věří v autoritu (nikoli autoritářství), kterou představuje i on sám. I občasné cholerické výbuchy ho jako osobnost spíše posilují. Když s ním člověk mluví, pociťuje jakési všeobjímající přijetí a upřímný zájem. Tato pěstovaná schopnost empatie, porozumění a dobrosrdečnost se u něj snoubí s mnohými znalostmi v disciplínách humanitních a společenských věd a s jeho moudrostí a inteligencí.

[6] Vyskočil dokonce tvrdí, že v jeho divadle (které nazývá ‚Nedivadlem') „šlo víc o setkání a studium, poznávání, než o produkci povedených kousků...šlo více o noetiku a etiku než o estetiku." (Vyskočil, 2003a, s.10)

[7] V příloze 2 naleznete ilustrativní příklad úvodní hodiny dialogického jednání, která obsahuje konkrétní případy toho, jak by si studenti mohli zkoušet a jakou zpětnou vazbu by mohli dostat ze strany učitelů.

důraz je kladen na metodiku dialogického jednání. Druhá část kapitoly podrobně popisuje, jak je vedena úvodní hodina. Uvádíme zde ukázkový příklad toho, jak při ní obvykle postupuje profesor Vyskočil, který tuto úvodní hodinu většinou vede. Její struktura se liší od všech ostatních hlavně tím, že zahrnuje teoretický a metodický úvod do disciplíny a představení jejího zakladatele, a to často právě v podání zakladatele. Postup zkoušení, jak je vyložen a prověřován v úvodní hodině, je víceméně stejný pro všechny následující hodiny, což nás zbavuje nutnosti další lekce důkladně rozebírat.[8] Třetí části kapitoly rozebírá otázku „užitečnosti“ dialogického jednání a odlišuje ho jako holistickou, (celostní) disciplínu od hereckých technik, metod a přístupů, které se zaměřují na výcvik jedince k hereckému umění. Tato kapitola končí poukázáním na to, jak multidisciplinární, heterogenní charakter této disciplíny umožňuje studentovi, aby ji mohl zakoušet, chápat a zkoumat jako hereckou disciplínu. Právě tento specifický projev dialogického jednání je hlavním zájmem a inspiračním zdrojem této disertační práce.

V třetí kapitole začneme směrovat pozornost na dialogické jednání jako na cestu k herectví. V první části se zabýváme pojetím herectví, na němž je disciplína postavená.[9] Dialogické jednání pohlíží na herectví z širokého, obecného a paradivadelního hlediska jako na tvořivé veřejné chování. Tento pohled v sobě zahrnuje také herectví v užším slova smyslu – jako umění. Dialogické jednání umožňuje člověku, aby chápal a co víc, zkoumal herectví *jak* ve významu tvořivého veřejného jednání, *tak* jako umělecký způsob tvořivého vyjádření. Tím se odlišuje od uměleckých metod, přístupů a technik, které považují herectví za formu umělecké exprese, za specificky vytvářenou činnost určenou k předvádění obecenstvu. Otevřené, humanistické, existenciální chápaní herectví v pojetí dialogického jednání však může obohatit a oživit i uměleckou praxi. K tomu, abych objasnil jedinečný pohled dialogického jednání na herectví, budu používat současnou mezinárodní odbornou literaturu o herectví. Druhá část této kapitoly se zabývá dvěma způsoby studia herectví prostřednictvím dialogického jednání. Jde o nepředmětné herectví a autorské herectví. Uvidíme, jakým způsobem poskytuje dialogické jednání studentovi prostředky k tomu, aby mohl objektivizovat, vyjadřovat a

[8] Touto typickou strukturou prochází většina skupin, až na pár obměn, které zavedli někteří asistenti.
[9] Slovo „herectví“ je zde překladem anglického „acting“. „Acting“ však v angličtině neznamená jen herecké umění, ale jeho další význam je „jednání“, „dělání“. V češtině neexistuje slovo, které by v sobě neslo oba významy. Přiklonili jsme se k tomu, že budeme střídat slova „jednání“ a „herectví.“

formulovat zkušenosti (vlastního) herectví a vztahovat se k nim. Dále se ukáže, jak disciplína umožňuje rozvoj témat člověka, který si zkouší a jak kultivuje kvality autorství.

Čtvrtá kapitola se zabývá tím, jakým způsobem dialogické jednání umožňuje studentům studovat herectví skrze základní principy**.** První část kapitoly popisuje, jak spolupracují studenti a učitelé ve studiu dynamiky herectví pomocí společné terminologie základních pojmů.[10] Rozvádí, jakým způsobem pedagogové tento proces studia základních principů vedou. Dále se věnuje významu principů v procesu učení. Ve druhé části čtvrté kapitoly je naznačen zkoumající přístup dialogického jednání ke studiu herectví skrze principy v kontextu moderní herecké teorie, praxe a pedagogiky. Jsou zde pojmenována společná východiska i odlišnosti dialogického jednání a díla Konstantina Stanislavského. Není třeba zmiňovat, že dialogické jednání není po Stanislavského klíčovém díle jediným přístupem, jenž se pokouší formulovat principy, charakterizující pozoruhodnou zkušenost herectví jakožto veřejného vystupování.[11] Studium principů a skrze tyto principy v rámci dialogického jednání se překrývá s prací mnoha myslitelů, pedagogů a praktiků v oblasti herectví, kteří se v průběhu dvacátého století až do současnosti, pokoušeli a pokoušejí využít základních principů k tvorbě umění. Závěr této kapitoly shrne význam učení se skrze principy a naznačí, jakým způsobem může tento obecný zájem o studium herectví skrze principy představovat podstatné spojení mezi dialogickým jednání a technickými přístupy k herectví. Díky tomuto propojení se budeme moci v následujících kapitolách detailněji zabývat společným základem herectví, přičemž naším prvotním objektivem bude dialogické jednání.

Před dalším zkoumáním těchto principů je v kapitole nazvané Interludium navržena konceptuální metodika – nazvaná **hlediska herectví** – která umožňuje studovat základní dynamiku herectví elementární cestou. Cílem je poskytnout otevřené a široké východisko ke zkoumání herectví jak ve smyslu veřejného tvořivého lidského jednání, tak ve smyslu způsobu uměleckého vyjádření. Tato metodika se pokouší navrhnout

[10] V rámci dialogického jednání se tyto principy nestudují nutně jen jako principy herectví – tedy v širokém i dílčím pojetí (jako např. umění). Jinými slovy je možné na tyto základní pojmy (např.intenzitu výrazu) nahlížet množstvím různých objektivů, např.z hlediska filosofie, psychologie, estetiky.

[11] Mapovat vývoj herecké teorie daleko do historie nebo dokonce poskytnout podrobné pojednání o herecké teorii 20.století je mimo cíl této práce. Stanislavského jsem si vybral jako historický výchozí bod vzhledem k tomu, že je obecně uznáváno, že on jako první systematicky zkoumal hereckou zkušenost a formuloval pravidla, která ji popisují. Podle mě se tento prazáklad do velké míry týká podstaty dialogického jednání.

srozumitelnou strukturu pro studium, učení a výzkum herectví v jeho nesčetných projevech, podpořit snahu studentů klást základní otázky o herectví obecně, tj. jakožto tvořivé komunikaci na veřejnosti, a také o jeho specifičtějších podobách, jakými jsou realistické jevištní herectví nebo skupinová autorská tvorba. Nejde o další přístup či techniku, je to spíše doplněk k již existujícím přístupům ke studiu herectví.

Tato hlediska herectví nahlížejí herectví z pěti základních perspektiv – **kontextu, hry, stavu, dynamiky a autorství**. Každá z nich je definována a následně představena jako skupina hereckých principů. Dále navrhujeme provizorní seznam jednotlivých principů a několik možných způsobů, jakými by tyto principy a perspektivy mohly pomáhat při studiu dialogického jednání, herectví jako umění, a herectví ve smyslu tvořivého veřejné jednání.[12] Metodika navržená v interludiu je hypotéza, a jako většina hypotéz je předložena k tomu, aby vyvolala další empirické zkoumání herectví.[13]

Hlediska herectví jsou míněna jako příspěvek k výzkumu herectví jako veřejného tvořivého chování. Tato metodologie může přispět k pragmatičtějšímu záměru nalézt „objektivní jazyk herectví, jenž by mohl poskytnout vzory, systémy a prověřené techniky...k vylepšení [hereckého] řemesla“ (Hodge, 2002, s.2) a k tomu, co Zarrilli nazývá „metateoriemi“, jež obecněji reflektují „povahu, praxi a fenomén herectví“ (Zarrilli, 2002a, s.3). V souvislostech, jež jsou bezprostředně relevantní pro tuto disertační práci, nám tato metodologie umožní prozkoumat podstatný aspekt herectví, který dialogické jednání sdílí s uměleckými přístupy a metodami herectví.

V páté a předposlední kapitole se zaměříme na význam situace veřejného vystupování pro herce a jeho jednání. Situace veřejného vystupování často bývá nepříjemnou a vysilující zkušeností, ale zároveň může být zkušeností tvořivou. První část kapitoly je věnována definici situace veřejného vystupování; tomu, proč může v herci vyvolávat stres; a jak se tento stres může projevovat. Posléze je popisováno, jak by mohla

[12] Ve výzkumu, který dosud katedra provedla, bylo mnoho principů rozebráno jednotlivě a/nebo v libovolných skupinkách. Na tuto práci navazuji v tom smyslu, že tato disertace umísťuje a uspořádává dané principy do systematického studijního modelu.

[13] Každý student může vnímat základní principy, které nabízí tato struktura – např.pozornost, poslouchání a tělové napětí, jinak. Mohou se objevit studenti, kteří se ze své zkušenosti nebudou schopni ztotožnit s žádným z navrhovaných konceptů. Pokud k tomu dojde, významně by to poukázalo na nedostatky této metodiky a potřebu dalšího prohloubení. Z tohoto důvodu je tato metodika-hypotéza-teze otevřená.

vypadat pozitivnější, tvořivá zkušenost situace veřejného vystupování. Tuto část uzavíráme pojednáním o důležitosti obecenstva pro herce a jeho jednání. Druhá část páté kapitoly se zabývá veřejnou samotou, jakožto specifickou situací veřejného vystupování. Tento modus herectví je zásadní pro dialogické jednání stejně tak jako pro herectví jako umění. Poté, co definujeme veřejnou samotu v pojetí Stanislavského, podíváme se na Vyskočilovu specifickou obměnu, jež je úzce svázána s jeho chápáním vnitřního partnera.

Vzhledem k tomu, že situace veřejného vystupování a veřejná samota jsou společné většině forem herectví, ať už uměleckých nebo neuměleckých, rozšiřuje tato kapitola společný základ, v jehož rámci může případně docházet k vzájemnému obohacování mezi dialogickým jednáním a uměleckými přístupy k herectví. Autor předpokládá, že existuje obecný stav připravenosti – zakládající se na psychosomatické kondici a mohoucnosti – který je relevantní pro veškeré situace veřejného vystupování. Toto je předmětem další a poslední kapitoly.

V šesté kapitole se podíváme na jednání herce zejména z perspektivy stavu, abychom zjistili, v jakém smyslu je optimální tvořivý stav závislý na psychosomatické kondici a mohoucnosti. První část kapitoly podává výklad toho, jak lze chápat termíny psychofyzický nebo-li psychosomatický (oba termíny budu používat ve stejném významu) a to na základě moderního výzkumu, který zkoumá herce a jeho hraní z psychofyzického pohledu. Je zde předkládán velmi obecný přehled této problematiky z hlediska herecké teorie dvacátého a jednadvacátého století a rovněž z hlediska dialogického jednání, aby tak bylo možné nastínit základ pojmu „psychosomatický“, objevující se v tomto textu. Druhá část šesté kapitoly se věnuje pojmům psychosomatická kondice a mohoucnost z hlediska principů, navržených v Hlediscích herectví. Myšlenky v této sekci vycházejí z autorovy zkušenosti herce a studenta i pedagoga dialogického jednání a rovněž z významných idejí myslitelů a odborníků, zmíněných v první části této kapitoly.

Disertace končí návrhy toho, jak může přispět dialogické jednání k současné herecké teorii, pedagogice a praxi a pojmenovává významné otázky, které se díky tomuto výzkumu vynořily.

Zdroje

Jak už bylo zmíněno, většina toho, co bylo napsáno o dialogickém jednání, je v češtině, což je výzkumný základ, z něhož vycházím, když se disciplínou zabývám. Pokud to není poznamenáno jinak, přeložil jsem vše z češtiny do angličtiny sám. Anglickojazyčné zdroje mé práce sestávají ze zásadních textů herecké teorie a praxe, jež by měly být anglickému čtenáři známé. Vybral jsem tyto texty proto, že se zabývají tématy (principy a pedagogickými přístupy), jež mají paralely s dialogickým jednáním. Při vytváření tohoto výběru jsem měl tendenci upřednostňovat výzkum založený na praxi, který buď explicitně nebo implicitně čerpá z celostního (tj.psycho-fyzického) chápání herce. Zdroje jsem omezil na dvacáté a jednadvacáté století a začal jsem u díla Stanislavského.[14] Nevycházím z české herecké teorie, jelikož cílem této práce nebylo situovat dialogické jednání v rámci domácích hranic, ale *mimo* hranice České republiky. Doufám, že tím, že se opírám o české zdroje týkající se dialogického jednání a o anglickojazyčné zdroje v oblasti herectví, vystavím obě dané jazykové skupiny idejím, s nimiž se doposud nesetkaly.

Výzkumný proces, jímž se zabývám, vychází kromě pramenů, jež jsem již výše nastínil, z mé práce autorského herce a režiséra. Ačkoli se k těmto zkušenostem explicitně příliš neodvolávám, byly a jsou pro mne neocenitelnými příležitostmi „prožívat“ a „ověřovat si“ principy, jež se v tomto textu objevují jakožto abstraktní koncepty. V tomto smyslu je praxe základem „intelektuálního“ chápání.[15] Když v této práci rozebírám dialogické jednání, hlavně v modelových příkladech, ve kterých studenti a učitelé reflektují zkoušení, jedná se o jasný případ toho, kdy čerpám ze své desetileté zkušenosti studia

[14] Robert Gordon v souvislosti se Stanislavským uvádí: „To, že rozpoznal základní problémy moderního západního herce, se stalo paradigmatickým...Bude nejspíše pravda, když řekneme, že moderní přístupy k herectví vycházejí z jeho praxe“ (Gordon, 2006, s.39-40).

[15] Myšlenka praxe jakožto výzkumu nebo výzkumu, založeného na praxi, se začíná projevovat v akademickém světě, hlavně v rámci institucí vysokého vzdělávání, specializujících se na umění; je také součástí doktorského studia na DAMU. Nejdůležitějším poznávacím znakem této formy studia je to, že student-praktik vychází z vlastní osobní umělecké zkušenosti a reflektuje ji. Viz například Výnos děkana DAMU, č.1/2008 - www.damu.cz/?c_id=7819; http://www.bristol.ac.uk/parip/introduction.htm#aims; http://theatredance.ucdavis.edu/phd/.

a osmileté zkušenosti učení disciplíny. V tomto smyslu tato disertace vyjadřuje, reflektuje a pokouší se objektivizovat subjektivní zkušenost. A jako taková je „autopsií“.[16]

Kvalifikace

Jak jsem zmínil na počátku úvodu, tato disertace byla původně zamýšlena jako pokus pochopit, jaké je místo dialogického jednání s vnitřním partnerem v mezinárodním kontextu moderní herecké teorie a praxe. Snažil jsem se tím, že jsem srovnával dialogické jednání a zařazoval jej do kontextu vnějších zdrojů, co nejobjektivněji zjistit jeho příbuznost s dalšími přístupy a určit, jaký by mohl být v této oblasti jeho příspěvek. Jinými slovy moje autopsie sestává z objektivizace subjektivních pocitů pomocí praktického a teoretického výzkumu v oblasti teorie a pedagogiky herectví. Pozorování, k nimž jsem došel ohledně dialogického jednání a toho, jak by mohlo přispívat k oboru, nejsou definitivními závěry. Představují čtenáři spíše hypotézy, jež jsou otevřené konstruktivnímu kritickému zhodnocení. Potřebují dále empirické otestování v terénu, možná skrze konceptuální strukturu, jakou jsou třeba hlediska herectví.

Na začátku jsem také uvedl, že motivací napsat tuto disertaci byla potřeba podělit se o disciplínu s divadelními teoretiky a praktiky, kteří působí za hranicemi země, ze které dialogické jednání pochází. Zcela zřejmě zde vycházím z toho, že disciplína má dle mého osobního úsudku pro moderní hereckou teorii, praxi a pedagogiku jasnou hodnotu (a hodnoty). Doufám, že tento text poskytne těm, kdo disciplínu neznají, dostatečně jasný obraz k tomu, aby si mohli vytvořit své vlastní závěry týkající se současné a potencionální důležitosti dialogického jednání ve vztahu k hereckému umění i mimo něj.

Motivací k napsání disertace mi bylo také to, abych mohl odpovědět na rostoucí zájem a potřebu více se o dialogickém jednání dozvědět. Díky velkorysé finanční podpoře nadace The Trust for Mutual Understanding, Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví, jsme mohli přivézt

[16] Vyskočil tento pojem často používá, když popisuje studijní přístup Katedry autorské tvorby a pedagogiky. V tomto významu neznamená „autopsie“ běžný význam „prozkoumání mrtvého těla“, ale „vidět na vlastní oči“. Slovo pochází z moderní latiny – „autopsia“, z řečtiny – „autopsia“. Autos – vlastní, opsis – zrak. Online Etymology Dictionary. Douglas Harper, Historian. 04/08/2008. <Dictionary.comhttp://dictionary.reference.com/browse/autopsy>.

náš tým do New Yorku a vést tam na přelomu března a dubna 2007 třítýdenní dílnu dialogického jednání.[17] Profesor Vyskočil, docent Jan Hančil, Howard Lotker a já jsme představovali disciplínu divadelním umělcům, tanečníkům, spisovatelům a „obyčejným“ lidem, kteří se zúčastnili veřejných workshopů v České národní budově a zkušebně Chashama. Tito lidé spolu s mnohými studenty a fakultou postgraduálního hereckého oddělení Columbia University, pro něž byla připravena speciální jednodenní dílna, vyjádřili přání dozvědět se o disciplíně více.

Také workshopy a přednášky, které jsem vedl v Anglii a Finsku, naznačily potřebu takového textu. Zájem byl potvrzen v současné době, na jaře 2008, ze strany Miljy Sarkoly, švédsky mluvící finské režisérky a pedagožky, která ve své divadelní práci využívá dialogické jednání. Na Divadelní akademii v Helsinkách jsem s ní vedl hodiny dialogického jednání.[18]

Přestože tato práce není vyčerpávajícím ani směrodatným pojednáním o dialogickém jednání, doufám, že poslouží jako dvojjazyčný zdroj pro anglicky i česky mluvící čtenáře, jež se zajímají o dialogické jednání, zvláště pokud se jedná o umění herectví.

Poděkování

V první řadě bych chtěl poděkovat vedoucímu své práce, zakladateli dialogického jednání s vnitřním partnerem a člověku, jenž se nejvíce zasloužil o jeho rozvoj,

[17] Tento významný projekt byl realizován díky mnoha lidem, jež na něm spolupracovali a podporovali ho. Dovolte, abych poděkoval hlavním aktérům: patří mezi ně Martha Wilson, zakladatelka a ředitelka Franklin Furnace Archive, Inc., jejímž prostřednictvím jsme požádali o grant nadace Trust; Gita Fuchsová, ředitelka České národní budovy, Monika Koblerová a České centrum v New Yorku, jež byli americkými partnery našeho projektu; Halka Kaiserová, generální konzulka ČR ve Spojených státech, v New Yorku; Sodja Lotker v Divadelním ústavu v Praze; Arnold Aronson, proděkan pro akademické záležitosti na Škole umění Columbia University, jenž dílnu na Columbia Univerzitě umožnil; Alice Reagan a Rita Shoup z Chashama, které nám na dva týdny poskytly prostor na zkoušení za zanedbatelnou cenu a Bohemian Benevolent Literary Association, jež nám zdarma nabídla své prostory.

[18] S disciplínou se Milja poprvé setkala, když byla na studentské výměně na DAMU v roce 2004 a poté prohloubila své povědomí o dialogickém jednání, když studovala s Janem Nepomukem Piskačem, jenž vedl hodiny (ve finštině!) v Helsinkách v roce 2005. Obdržela grant, díky němuž mohla přijet zúčastnit se dvoutýdenního intenzivního kurzu na DAMU na začátku roku 2008. Doc. Jan Hančil odcestoval v dubnu téhož roku do Helsinek a připojil se k ní ve vedení kurzu dialogického jednání na Divadelní akademii (TEAK).

profesoru Ivanu Vyskočilovi. Cítím závazek k jeho původním a jedinečným idejím a pedagogickému přístupu. Jsem mu hluboce vděčný za víru v mou zvídavost a za vedení, jehož se mi z jeho strany dostávalo během mnoha rozhovorů a rozprav, jež jsme vedli na DAMU, v jeho domě na Hanspaulce a na chalupě v Chřibské. Upřímná podpora, kterou mi za tohoto procesu věnoval, je základním pilířem, který nese tuto práci.

Docent Jan Hančil mi poskytl důležitý dohled a neocenitelné rady, a pomohl mi tím ujasnit si mnohé vlastní myšlenky. Také mi doporučil relevantní literaturu v češtině i angličtině. Vděčím mu za jeho podporu během tohoto procesu, hlavně za konstruktivně kritickou zpětnou vazbu, kterou mi dával na anglickou i českou pracovní verzi.

Otevřenou zpětnou vazbu týkající se jak stylu tak obsahu mi dalo více čtenářů. Rád bych poděkoval doktoru Michalu Čunderlemu za redaktorskou pomoc na první kapitole, doktorce Olze Marlinové, Jeffu Kelnerovi a Emmi Videnoja za to, že si udělali čas a přečetli si anglickou verzi práce a přemýšleli nad ní.

Dále bych chtěl poděkovat profesoru Janu Císařovi, docentu Karlu Makonjovi a profesoru Janu Vedralovi za to, že mi ukázali některé důležité souvislosti v počátečních stádiích výzkumu. Vděčím také inženýrce Lence Jandové, doktorovi Martinu Saicovi, kteří mi byli nápomocni při překladu anglických originálů mých seminárních prací do češtiny.

Pavlína Svobodová, kamarádka a studentka, si zaslouží velké díky za překlad anglického originálu této disertace do češtiny. Dala mi také mnohé konstruktivní připomínky ohledně srozumitelnosti mého psaní. Děkuji jí za podporu a spolupráci.

Hodně nápadů, které se objevují v tomto textu, vychází ze zkušenosti společného učení dialogického jednání nejprve s MgA. Janem Nepomukem Piskačem a pak s MgA. Howardem Lotkerem. Spolupráce s Janem a jeho podpora byla důležitá, když jsme začínali s dialogickým jednáním v angličtině. Jeho pečlivé reflexe zkoušení studentů mě přivedly k vytříbení mých vlastních myšlenek. Howardův dar dávat zřetelnou a přímou zpětnou vazbu byl pro mě zásadní a připomínal mi důležitost toho, aby mé psaní bylo

jasné a výstižné. Kromě toho by bez Howardova odhodlání a spolupráce na sérii workshopů v New Yorku nebylo možné uskutečnit mnoho ze zásadního praktického mezikulturního výzkumu.

Za osm let učení disciplíny jsem měl tu čest pracovat s rozmanitou skupinou studentů, pocházejících z mnohých částí světa. Prostřednictvím společného partnerského studia s nimi jsem měl příležitost rozvíjet své učitelské schopnosti a ověřovat si a tříbit vlastní myšlenky. Děkuji jim za spolupráci a za důvěru, kterou vyjádřili vůči mému učení, hlavně na počátku mých rodících se zkušeností a v rámci občasných experimentů s dialogickým jednáním.

Mé předposlední díky za důležité rady a vedení patří následujícím osobám: dr.Martině Musilové, dr.Evě Slavíkové, doc.Janě Pilátové a dr.Janu Poněšickému.

Nakonec bych chtěl poděkovat své rodině – své matce dr.Olze Marlinové, otci Marku Komlosimu a životní partnerce Emmi Videnoja – za jejich neochvějnou důvěru ve mě a mou práci.

První kapitola
Ivan Vyskočil

První část
Pramen(y)[19]

Spisovatel, herec, psycholog a učitel Ivan Vyskočil se narodil roku 1929 v Praze. V šedesátých letech minulého století byl jednou z hlavních postav hnutí absurdního divadla (Havel, 1986, s.52). Vyskočil je znám jako jedna z nejoriginálnějších osobností české poválečné kultury (Čunderle, 2001, s.15). Jak píše Michal Čunderle, autor jeho biografie:

„Jeho tvůrčí činnost se rozpíná na ploše více jak čtyřiceti let a zasahuje do několika oborů: Vyskočil je významný jako autor, herec a hráč, divadelní myslitel a inspirátor, psycholog a v neposlední řadě jako pedagog" (Čunderle, 2001, s.15).

Studoval herectví a režii na DAMU, kde v roce 1952 dokončil magisterské studium (Čunderle, 2001, s.16). „Nestudoval jsem herectví proto, abych se stal hercem...chtěl jsem poznávat", říká Vyskočil (Vyskočil, 2003a, s.9). Z těchto důvodů pokračoval ve studiu psychologie a filosofie na Filosofické fakultě University Karlovy, kde v roce 1957 absolvoval v doktorském studiu (Čunderle, 2001, s.17). Mezi lety 1965-68 se Vyskočil setkal se zakladatelem psychodramatu Morenem a krátce s ním spolupracoval (Vyskočil, 2005). Poté co se nějakou dobu zabýval prevencí kriminality mládeže, učil od roku 1957 do roku 1959 psychologii na DAMU (Čunderle, 2001, s.17). [20]

V roce 1957 začal Vyskočil, na pozvání Jiřího Suchého, přítele z mládí, který se později stal populárním zpěvákem, skladatelem, muzikantem a hercem, vystupovat v Redutě s text-appealy (Čunderle, 2001, s.53). Reduta byla a je vinárna a jazzový klub v centru

[19] Připomínáme, že tato kapitola je určena především nečeskému čtenáři a jejím záměrem je uvést Vyskočila a zařadit jeho působení do historického kontextu. Mnoho z informací, které budou v této kapitole probírány, bude možná český čtenář znát. Dále popis historického kontextu, ve kterém Vyskočil prožil většinu života – komunistického Československa – má být zběžným úvodem, sloužícím k orientaci nečeského čtenáře. Češi jsou velmi dobře obeznámeni s poměry a následky československého komunistikého režimu.

[20] Další důležitý vliv na Vyskočilovo vzdělání měl Jan Patočka. Během studia na gymnáziu chodil Vyskočil na Patočkovy přednášky na Filosofické fakultě UK (Vyskočil, 2005a).

Prahy. V té době byla známá svou alternativní a experimentální atmosférou. Roubal ji přirovnává k off-off Broadway prostorům typu La Mama, jejíž rozkvět probíhal ve zhruba stejné době (Roubal, 2001, s.174). Jarka Burian Redutu charakterizuje jako „semeniště ‚malých forem´, montáží“ (Burian, 2000, s.116). Dále o tomto typu divadla píše:

„Malé formy se vyznačovaly tím, že byly záměrně nedidaktické, nahodilé, individualistické a vědomě rozvíjely hru s nedokonalostmi a nepřítomností závěru, a jako takové v poměrně ryzí podobě ztělesnily přístupy, které se v českém divadle dlouho neobjevily a výrazně v něm chyběly“. (Burian, 2000, s.117)

Burian podotýká, že na text-appealech „byla důležitá literární stránka, a to je odlišovalo od populárnější klubové a hudební produkce“ (Burian, 2000, s.116). Večerní představení byla vytvářena tak, aby navázala kontakt s publikem skrze text, který se pohyboval na hranici literatury a divadla (Čunderle, 2001, s.53).[21] Čunderle popisuje průběh text-appealů takto:

“Formálně vypadaly text-appealy jako, řekněme, chudý literární kabaret ve vinárně: Vyskočil rozmlouval s publikem, četl nebo vyprávěl povídky, které rovněž komentoval, Suchý zpíval a uváděl písničky ovlivněné jazzem a blues, občas spolu vedli dialog a diváci seděli u svých stolů s nápoji.” (Čunderle, 2001, s.53)

Tyto texty byly jednak jeho vlastní povídky a jednak příběhy Chlebnikova, Morgensterna a Kafky (Čunderle, 2001, s.54). Ti, kteří se zúčastnili těchto večerů, vzpomínají na hravou, srdečnou a veselou atmosféru tvořivého setkání, kterou Vyskočil a Suchý vytvářeli:

„Tím základním, co v Redutě šlo, bylo navozování atmosféry, z níž se rodil kontakt. Suchý zpívá písničky s nezvykle hravými texty, Vyskočil čte a vypráví absurdní povídky, ale především pokouší se nacházet autentickou odezvu. Nepřišel do Reduty jako diletant „pouze“ s otevřeným srdcem a čistými úmysly, nýbrž byl pro tento experiment velmi dobře připraven na těle i na duchu předchozím studiem.“ (Čunderle, 2001, s.54)

[21] Zpětně Vyskočil říká, že se více než o text a řeč zajímal o „tělovou gestiku”, což je důležitá myšlenka v souvislosti s dialogickým jednáním (Čunderle, 2001, s.53).

Toto hledání autentického a bezprostředního kontaktu a snahu navodit atmosféru hravosti je nutné chápat také v historických souvislostech. Poválečná léta v tehdejším Československu byla neveselým obdobím tuhého komunistického režimu, programového věznění a represí. K roku 1956 se datuje počátek procesu tání, který vedl k postupnému otevírání se československé společnosti a který začal prolamovat ledy komunismu (Burian, 2000, s.94).

Na sjezdu Komunistické strany Sovětského svazu v roce 1956 Chruščev veřejně kritizoval Stalina. Téhož roku v Československu několik spisovatelů na druhém sjezdu Svazu československých spisovatelů vzneslo pochybnosti o metodách a postupech, které postihují jejich povolání a kritizovalo zneužívání moci ve společnosti obecně (Burian, 2000, s.94). Burian zmiňuje, jak od roku 1956 začala mrazivá sociálně-politická situace tát:

„Od té doby zhruba do roku 1963 byla různá liberalizační opatření prokládána svévolnými akty represe: to, co bylo dáno na jedné straně, bylo odnímáno na straně druhé. Prostor pro umělecké vyjádření se nicméně rozšiřoval a byla tolerována určitá míra kritiky sociálně-politických struktur, které dříve platily za posvátné.“ (Burian, 2000, s.94)[22]

V roce 1958 založili Vyskočil se Suchým společně Divadlo Na zábradlí, s cílem vytvořit strukturu pro do té doby nepravidelná představení v Redutě a jejich další rozvoj (Čunderle, 2001, s.17). Burian popisuje, jak Vyskočil pokračoval ve svém hledání a průzkumu:

„...soustředil se na vztah herce a publika: působivost představení vycházela především z herců samých a nejdůležitější v těchto pokusech bylo vyvolat uvolněnou, tvořivou náladu mezi herci a diváky.“ (Burian, 2000, s.118)

[22] Otevření společnosti zároveň umožnilo představení nejnovějších děl existenciální filosofie a absurdní literatury. Vyskočil při výuce i v běžném hovoru často cituje právě autory, jakými jsou Camus, Ionesco, Queneau či Beckett.

Na zábradlí Vyskočil pokračoval v text-appealech, které se odehrávaly po jednotlivých představeních (Havel, 1986, p56). Zde také napsal několik her, včetně Autostopu, na kterém spolupracoval s Václavem Havlem.[23] Ačkoli se tato díla – složená z monologů, přímého obracení se k obecenstvu a satirických výstupů jevila jako soudržnější divadelní forma než byly jeho dřívější text-appealy, Vyskočil se nadále věnoval svým pokusům v cestě k ‚apelativnímu divadlu´ (Burian, 2000, s.118):

„Herci neměli hrát postavy, ale naopak měli o těchto postavách hrát. Jinými slovy šlo o to, aby si osvojili přístup, charakteristický pro herce epického divadla, včetně snahy navázat otevřený vztah s diváky.“

V roce 1962 Vyskočil odešel z Divadla Na zábradlí a zabýval se alternativnější divadelní praxí. Na jeho pokračovatele Na zábradlí, Jiřího Grossmana a Václava Havla, měl Vyskočilův přístup k divadlu silný vliv:[24]

„Celkové směřování divadla bylo založeno na rozvíjení Vyskočilovy koncepce oživování nesnadno zachytitelného, nonverbálního kontaktu mezi jevištěm a hledištěm. Grossman a Havel mluvili o Zábradlí jako o apelativním divadle.“ (Burian, 2000, s.120)

Stejně tak Čunderle považuje text-appealové experimenty za velmi významné a tvrdí, že Vyskočil jimi „inspiroval vznik celého hnutí“ (Čunderle, 2001, s.55). Havel píše, že Vyskočil je osobností, „…která je od celé éry malých divadel šedesátých let neodmyslitelná. Vyskočil byl jedním z kmotrů celého toho pohybu“ (Havel, 1986, s.55). Dále podle Havla:

„Přinášel do divadla několik důležitých prvků. Za prvé, to čemu se říká intelektuální humor. Za druhé zcela originální fantazii. Za třetí vzdělanost (studoval fjilozofii a psychologii). Za čtvrté smysl pro absurdno. Za páté zcela nekonvenční divadelně estetické impulsy. Hravost se u něho snoubila s posedlostí, filozofie s humorem. Jeho

[23] Vyskočil nabídl Havlovi, aby si vybral mezi dvěma volnými místy v divadle – mohl být kulisákem či hercem. Havel si vybral to první, ale pracoval v divadle jako dramaturg a spisovatel (Burian, 2000, s.119, Havel, 1986, s.54, Vyskočil, 2006).

[24] Jan Grossman a Václav Havel provozovali divadlo po Vyskočilově odchodu v roce 1961. První z nich jako umělecký ředitel, druhý jako dramaturg.

potřeba rozvádět hravý nápad ad absurdum a pořád něco nového zkoušet byla nakažlivá“ (Havel, 1986, s.55-6).

V roce 1963 se Vyskočil vrátil do Reduty, kde založil se svými přáteli volné divadelní seskupení, zvané Nedivadlo:

“Každý z účastníků má zdroje své obživy jinde, a dokonce většina z nich nemá žádné vzdělání či praxi v profesionálním divadelnictví, takže se jedná o konvencí nepoznamenané a nezkažené amatéry.” (Čunderle, 2001, s.57)

Program Reduty sestával z jazzu, Vyskočilových text-appealů, výstav, happeningů a podobných netradičních kulturních aktivit (Čunderle, 2001, s.18). Nedivadlo se zrodilo z estetických a etických priorit, které Vyskočil prozkoumával v Redutě a Na Zábradlí. Hořínek o něm píše:

„Nedivadlo rovněž vychází z vyprávění (můžeme je též nazývat vyprávěným divadlem), ale s rozvinutím předmětového rejstříku a s rozšířením personálu souvisí i změna podání: jevištní představení **ve stavu zrodu**, při němž se stále kombinuje vyprávění s názorným předváděním a s interpretací vyprávěného a předváděného; soustředění na herce, **autorského herce**, s cílem dosáhnout co nejtěsnějšího kontaktu s účastníky a setkání v hledišti.” (Hořínek, 1994, s.5)

Základem Nedivadla bylo vyprávění, otevřená dramatická hra a improvizace. Představení se odvíjela zejména od předem napsaných textů, ať už to byly anekdoticky sevřené minipříběhy, epizodické fragmenty, povídky, dialogy či dramatické texty (Roubal, 2003, s.33).

Dalším prostředkem k navázání kontaktu byla improvizace – s různými partnery (herci, obecenstvem či textem).[25]

[25] Roubal přirovnává Vyskočilovo akcentování improvizace k Open Theater (Roubal, 2001, s.175).

“Přestože představení předchází hotový literární text, při představeních se stále proměňuje, nejen komentářem, ale i variováním samotných příběhů. Vyskočil si přímo před diváky zkouší jejich nové možnosti, slovem: to, co se děje, nejsou příběhy, ale **hry s příběhy**.” (Hořínek, 1994, s.5)

Ve svém experimentování, které Hořínek nazývá „parodická dekonstrukce“, vycházel Vyskočil z absurdního divadla a z Brechta a jeho zcizovacího efektu (Hořínek, 1994, s.5). Autentický vztah s publikem nebyl navazován jen *prostřednictvím* formy, ale zejména hraním si *s* danou formou. Čunderle popisuje, jak obvykle probíhala Vyskočilova otevřená dramatická hra, spontánní dramatická hra či improvizace:

“…člověk v této nestandardní situaci zvýšené sledovanosti jedná podobně spontánně: nepřipraveně, autenticky, sám za sebe, v dané situace.” (Čunderle, 2001, s.82)[26]

Ideálem bylo dosáhnout takové podoby herectví a/či vystoupení, které by začínalo od nuly, z otevřeného, předem nestanoveného výchozího bodu (Roubal/2001, s.32).[27] Takové herectví spočívá v tom, že herec či herečka se pokoušejí pokaždé znovuobjevovat podobu představení, což je do velké míry možné díky navázanému vztahu s publikem. Tento ideál se podle Vyskočila přímo týká poslání herce na jevišti. Herec má podle něj:

“…předstoupit před obecenstvo v ‘nulovém bodu’, tedy s otázkou ‘co’ a ‘o čem‘ hrát? A skončit formálně, tvarově plným představením.” (Vyskočil in Čunderle, 2001, s.80)

On sám a jeho kolegové ale většinou nevycházeli z ideálního nulového bodu, ale improvizovali v rámci předem dané a logické struktury (Roubal, 2001, s.37).[28] Ačkoli Vyskočil hrál předem napsaný text (resp.hrál si s ním), často prověřoval, prozkoumával kostru, náčrt toho textu před zraky publika. Dělal to tak, že se k textu obracel, oslovoval ho a skrze něj se obracel k divákům. Jindy vznikal písemný text „až dodatečně, jako záznam o stadiu, do něhož v té které etapě dospěla improvizovaná fabulace před

[26] Jak uvidíme, tohle také částečně popisuje, o čem je dialogické jednání.
[27] Význam, jaký přikládá Vyskočil improvizaci, souvisí s myšlenkou vytvořit divadlo *in statu nascendi* neboli „divadlo ve zrodu“. Poprvé ji formuloval v roce 1969. (Roubal, 2001, s.184; Čunderle, 2001, s.77).
[28] Vyskočil mluví o tom, že nezačínali z nulového bodu, s lítostí (Roubal, 2003, s.37).

diváky“ (Vyskočil in Roubal, 2003, s.33, s.34). Nejpodstatnější součástí představení a herectví bylo tedy ověřování a znovuobjevování textu a struktury představení (vystupování) v přítomném okamžiku, v dané situaci, při konkrétním setkání, střetnutí.

V Redutě působil Vyskočil mezi léty 1963 a 1967. Jako účinkujícímu i uměleckému řediteli mu šlo o rozvoj Nedivadla a text-appealů (Čunderle, 2001, s.17-18). V politickém uvolnění šedesátých let pracoval také pro rozhlas – jako autor několika rozhlasových her a jako moderátor. V té době začal rovněž hrát ve filmu. Patrně nejvýznamnějším filmem je snímek Jana Němce „O slavnosti a hostech“ z roku 1966, který je brán jako jedno z vrcholných děl české Nové vlny. V 60.letech pokračoval ve své profesi psychologa a za jednu z nejzásadnějších událostí považuje svou účast na mezinárodním kongresu psychologů v roce 1968, kde vedl s Royem Heartem dílnu dětštiny (Čunderle, 2001, s.18).

V roce 1967 byl Vyskočil nucen opustit Redutu (Čunderle, 2001, s.18, s.63). V roce 1970 začal jezdit s Nedivadlem po Čechách a Moravě. Po událostech Pražského jara v roce 1968 nastává dvacetileté období komunistické represe, tzv.normalizace (Burian, 2000, s.145). Přikládáme její krátkou definici, která ale sama o sobě nestačí k popsání toho, co lidé v Československu museli vytrpět za více než dvě desetiletí:

„Normalizace se vyznačovala úplnou cenzurou sdělovacích prostředků, zrušením svobody slova a svobody shromažďování a de facto vládou jedné strany“. (Burian, 2000, s.145)

Ti, kteří se aktivně stavěli proti Komunistické straně, byli nejen donuceni vzdát se své profesní kariéry, ale mnoho z nich bylo vězněno, posláno na nucené práce či v nejtvrdším období v důsledku totalitního režimu buď přímo nebo nepřímo přišlo o život. [29]

[29] Stojí za povšimnutí, že Komunistická strana Čech a Moravy dodnes oficiálně nepřiznala zločiny, kterých se dopustila během svého vládnutí a neomluvila se za ně. Navíc mnozí bývalí komunisté, kteří se taktéž neomluvili za své jednání, nadále zastávají vedoucí funkce a mocenské pozice v akademickém prostředí i jinde. Osobně si často říkám, jestli sametová revoluce nebyla až moc sametová.

Vyskočil se podobně jako Grotowski vždy zasazoval o „chudé divadlo“.[30] V sedmdesátých letech minulého století rozvíjel myšlenku chudého, v tomto smyslu amatérského divadla, jehož každodenní provoz by toho moc nevyžadoval a moc by toho na rovině zisku a prospěchu nepřinášel ani hercům. Jejich jedinou motivací měl být zájem o věc a čiré potěšení (Čunderle, 2001, s.78-79). Podle Vyskočila by herci neměli dostávat zaplaceno a ani diváci by neměli platit vstupné, protože jejich postavení je rovnocenné a protože by mělo jít především o setkání (Čunderle, 2001, s.79).[31]

Od roku 1971 do roku 1990 učil na LŠU (kurzy pro pracující), kde postupně vznikla díky rozvíjení dialogického jednání jeho koncepce pedagogiky (Čunderle, 2001, s.18). Od roku 1990 učí Vyskočil na DAMU. Nejprve vedl katedru činoherního herectví a v roce 1994 se stal vedoucím vlastní katedry – Katedry autorské tvorby a pedagogiky (v jejím čele stál do 2004). Roku 1992 byl jmenován profesorem herectví a autorské tvorby (Čunderle, 2001, s.19). Od roku 2003 je vedoucím Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví, který založil při Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Na této katedře nadále učí.

Vyskočilovi bylo vydáno mnoho knih a her. Například pět povídkových knížek (v letech 1963, 1965, 1967, 1972 a 1990), soubor her a několik samostatných her, mezi něž patří Křtiny v Hbřbvích aneb Blbá hra (1965), HAPRDÁNS (1980) a Cesta do Úbic (1985). Několikrát do roka vystupuje s text-appealy svých povídek a her. Několik povídek bylo přeloženo do angličtiny, francouzštiny, němčiny, japonštiny a jiných jazyků.

Vyskočil publikoval v různých časopisech značný počet esejů. O jeho činnosti bylo taktéž napsáno množství textů. Jak už bylo řečeno, v angličtině existují dobrá zpracování Vyskočilova díla u Jarky Buriana (Modern Czech Theatre, 2000) a v eseji Zdeňka Hořínka Nedivadlo Ivana Vyskočila. Nejnověji vydané knihy o Vyskočilovi jsou Hra školou – Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi od Michala Čunderleho a Jana Roubala (2001), Ivan Vyskočil: Vždyť přece létat je o hubu od Přemysla Ruta (2000) a Nedivadlo Ivana Vyskočila (sestavené Přemyslem Rutem, 1996).

---

[30] Společného s Grotowským má málo, ale právě tuto víru v minimální divadlo s ním sdílí (Roubal, 2001, s.164).

[31] Místo placení vstupného Vyskočil mluví o „účastenském podílu“ diváka (Čunderle, 2001, s.79).

Druhá část
Nejen divadlo – Vyskočilovy základní hodnoty

Dialogické jednání s vnitřním partnerem vychází jednak z Vyskočilových divadelních zkušeností a jednak ze zkušenosti psychologa a učitele. V jeho myšlení, a tedy i v dialogickém jednání, jsou silně zakořeněny filosofické, antropologické a psychologické myšlenky a směry, pocházející zejména z poválečného období a sahající až do pozdních šedesátých let minulého století (Roubal, 2003, s.42).[32] Lehké vplutí do rezervoáru idejí, z nichž Vyskočil vychází, zostří náš náhled na původ a zdroje inspirace dialogického jednání s vnitřním partnerem. Důkladný ponor do nedivadelních aspektů Vyskočilova myšlení nespadá do oblasti mé kompetence a není ani cílem této práce, ale tyto myšlenky se budou v této disertaci znovu a znovu vynořovat, takže stojí za to se s nimi seznámit. Ty nejméně divadelní, avšak stejně tak dramatické vody právě dosahují vrcholu přílivu.

Vzájem-né (-nostní), terapeutické setkání

Vyskočil chápe divadlo „nejen jako uměleckou formu, ale především jako základní možnost sdělení a sdílení, jednání a reflexe (...), jako existenciální modus“ (Čunderle, 2001, s.78). Pod pojmem divadlo si vždy představoval vzájemné setkávání, nikoli běžně chápané představení (Čunderle, 2001, s.77; Roubal, 2001, s.82).[33] Velký důraz kladl a klade na vytvoření atmosféry vzájemnosti a oboustranné důvěry mezi autorem-hercem a diváctvem. Když Vyskočil mluví o „otevřeném setkání“, často hovoří o takových dynamikách, jakými jsou autentická komunikace, sdílení a komplementarita (Čunderle, 2001, s.79). Otevřené setkání Vyskočil definuje:

„ve smyslu moderní skupinové psychoterapie jako maximální vzájemnost, kdy lidi si lidsky, psychicky jsou, jak nejvíc mohou, kdy spolu skutečně obcují...“ (Čunderle, 2001, s.79)

---

[32] Roubal píše, že humanistické, behaviorální a existenciální psychologické myšlení ovlivnilo Vyskočilovo vnímání divadla (Roubal, 2001, s.184).

[33] Z vystupování s text-appealy a z důrazu na apelativní divadlo, je možné si všimnout, jaký význam přikládal vytvoření kontaktu s publikem a rozvíjení autentického, živého vztahu v přítomném okamžiku. Neomezoval se na mluvený jazyk, základem hereckého projevu mu byla naopak somatická (fyzická) gesta. Nejednalo se přitom o pantomimu nebo nonverbální divadlo, ale o celostní chápání herectví, které si plně uvědomovalo přítomnost a projev celého člověka, tedy včetně toho tělesného (somatického).

Podle Vyskočila dojde k setkání v divadle tehdy, když „člověk, zjednodušeně řečeno, může prožívat a poznávat svou autenticitu, a to v takových kvalitách, které z běžného života zřejmě nezná“ (Čunderle, 2001, s.79). Takovému tvořivému setkání Vyskočil připisuje poznávací funkci (Čunderle, 2001, s.80). Nikoli ale jen ve smyslu duševního procesu, interpersonální a intrapersonální vztahy nejsou nahlíženy pouze intelektuálně, ale jsou pojímány z hlediska porozumění-zakoušení v celostním, psychosomatickém rozměru.

Vyskočilovu činnost ovlivnila zkušenost s psychodramatem (a to zejména terapeutická funkce hry) – osobně se setkal s Jacobem Morenem a spolupracoval s Hugem Širokým a Ferdinandem Knoblochem. Nicméně, jak sám zdůrazňuje, nezajímaly ho ani tak metody a techniky, ale dramatická hra jako taková (Roubal, 2001, s.180). Nikdy nepovažoval divadlo (ani vlastní) a dialogické jednání s vnitřním partnerem za terapii. Přiznává však, že mohou a mívají druhotný terapeutický účinek (Čunderle, 2001, s.81). K tomu dochází patrně proto, že divadlo může být „sebepoznáním a zráním. Cestou k dospělosti, k tvořivé aktivitě, k vnímavosti, k odpovědnosti a k požitku i k radosti z existence“ (Roubal, 2001, s.185). Nikoli ve smyslu nějakých sebestředných projevů, posedlosti sebou samým. Je to aktivita, která se zakládá na partnerství a vědomě ho kultivuje.

Jeden herec, několik Já. Jedno Já, několik herců.[34]

Podstatnou psychologicko-filosofickou představou, která charakterizuje Vyskočilovo myšlení, je idea zdvojení, podvojnosti, duality. Nejjednodušší a nejzjevnější příklad tohoto dvojení uvádí Vyskočil, když představuje dialogické jednání: jde o mluvení, lépe řečeno, jednání sama se sebou. S tím do určité míry souvisí Vyskočilovo pojetí vícečetného Já, které v sobě obsahuje autora, herce a diváka a je paralelou k Freudově triádě id-ego-superego, Buberově Já a Ty, Berneovu Dítěti, Dospělému a Rodiči a Jungově archetypům. Zdroje tohoto zdvojení jsou podle Vyskočila archetypální:

[34] Tato myšlenka je hlavním pilířem dialogického jednání a podrobněji se na ni podíváme v následujících kapitolách.

„Kdybychom se snad ještě ptali kde, odkud ona pohotovost, ne-li potřeba zdvojit se, vstoupit do toho a setrvat v tom, se v leckterých z nás bere, mohli bychom se asi odvolat na jistou dvojdomost lidské existence, dáme-li na židovskou-křesťanskou spiritualitu, na jistou kontrastnost a komplementaritu osobnosti, dáme-li na psychologii a filozofii protikladných lidských typů a na ‚dialektickou jednotu protikladů' a konečně bychom mohli poukázat na výskyt a působení, ‚druhého já', ‚vnitřních partnerů', dáme-li na vlastní zkušenost." (Vyskočil in Roubal, 2001, s.180)

Svoboda

Dalším principem, který je pro Vyskočila zásadní, je svoboda. Říká dokonce: „Stále znovu si uvědomuji, že to, co mě motivovalo a motivuje k autorskému herectví i k jeho studiu, je svoboda" (Vyskočil, 2003a, s.9). Nejedná se o svobodu jen v politickém smyslu. Svoboda znamená být schopen rozhodovat se na základě vlastních možností, a nevězet tak ve stereotypech, v zakořeněných modelech chování, v pudových reakcích. Svoboda je podmíněna stále se rozvíjejícím, rozšiřujícím se vědomím a odpovědností vůči vnitřním partnerům v jejich různých kontextech.

Hra a dramatická hra[35]

Podstatou Vyskočilova myšlení je dále hra. Princip hry začíná zkoumat už od 70.let a je neoddělitelně spjatý s jeho koncepcí autorství. (Čunderle, 2001, s.81). V závěru Vyskočilovy biografie uvádí Čunderle: „Klíčovým pojmem veškeré tvorby Ivana Vyskočila je slovo hra. Ostatně sám to nejednou říká, že mu vždycky šlo o hru." Čunderle dále píše:

„Zatímco Nedivadlo je spíše místem pro samotné hraní hry a její ohledávání za chodu, ve škole se více zabývá tím, jak jedinec dospívá k vlastní suverenitě, se kterou se pak může na hře – na hře v širším slova smyslu – podílet." (Čunderle, 2001, s.109)

[35] Vyskočilovo chápání hry má blízko ke koncepcím hry jiných myslitelů, a je jimi také inspirováno. K těmto autorům, na které Vyskočil často ve škole i mimo ni upozorňuje, patří Roger Caillois, Erving Goffman Johan Huizinga, o kterých se často při výuce i mimo ni zmiňuje. Například Vyskočilova víra v divadlo dělané dobrovolníky, v neprofesionální divadlo je shodná s Calloisovým pojetím „nezištné hry ‚pánů amatérů'" (Schechner, 2006, s.94).

Vyskočil nepovažuje hru za okrajovou záležitost, ale naopak za základní existenciální fenomén (Čunderle, 2001, s.112). Má v názoru na hru blízko k Eugenu Finkovi – oba přisuzují hře noetickou, poznávací funkci (Čunderle, 2001, s.113). Předpokladem k tomu, aby byl člověk schopen hrát si, je, aby uměl, byl připraven jednat (chovat se) spontánně. K tomu je zapotřebí projít procesem, ve kterém se člověk učí hrát si a dospívá k vlastní spontaneitě. „Řečeno vznešeně: učení se hře je zároveň učení se bytí“ (Čunderle, 2001, s.113). Ve shodě s Finkem Vyskočil říká, že tento proces pramení ve zkušenosti, v těle. „...svým vlastním hmotným způsobem bytí jsme vetkáni ve smyslovou skutečnost“ (in Čunderle, 2001, s.113).

Dramatická hra se soustřeďuje na vztahy mezi lidmi, jde v ní o setkávání a střetávání se, které směřují ke koexistenci, ke společné existenci (Čunderle, 2001, s.82). Dramatická hra může mít transformativní roli. Podle Vyskočila může: „vylaďovat osobní konflikty, nelibosti, nevyladěnosti, komplexy (...) a jejich negativní a negující náboj měnit v pozitivní“ (Čunderle, 2001, s.82). Hra je primární životní aktivitou, která přesahuje divadlo, zejména při dialogickém jednání s vnitřním partnerem. Hravost a hraní si potřebují kultivovat všichni lidé, nejen herci. Důležité je to nejen z důvodu rozvoje kreativity, ale také kvůli „podstatné funkci“, kterou hra zajišťuje. Hra má své kořeny v ambivalentnosti a je velmi blízká Vyskočilově trojjedinosti herce, majícího v sobě autora-herce-režiséra (diváky).

Vyskočil definuje Nedivadlo jako „pokus o zveřejňování dramatické hry“, nebo mluví o „společném vytváření dramatické hry“ (Čundele, 2001, s.81).

Autorství

Pro Vyskočila je autor-herec jednak někým, kdo hraje, jednak někým, kdo si hraje – je rovněž autorem-hráčem. Roubal to popisuje tak, že „aktérem i hrdinou, nejvlastnějším výrazem i tématem Nedivadla, není tak ‚jen´ *homo ludens*, ale vždy zároveň také *homo creans*“ (Roubal, 2003, s.42). Za „nejvlastnější projev autorského divadla“ považuje Vyskočil „objevování a vyjasňování společného tématu, kdy téma není předem dáno ani jako nápad nebo příběh“ (in Roubal, 2003, s.38). Vyslovení tématu nebo tematizace jeho nenalezení dává podle Vyskočila základní smysl autorskému divadlu (Roubal, 2003, s.38).

Dramatická hra je prostor pro uplatnění celého potenciálu divadelní tvořivosti, a to díky trojjedinosti autora, herce a diváka (Roubal, 2003, s.39). V Nedivadle se tyto role nepovažovaly za samostatné a vzájemně se nevylučovaly. Naopak byly volně zaměnitelné, zvratné, střídající se mezi sebou v podobě interiorizované (odehrávající se uvnitř) nebo exteriorizované (ztělesněné, vyjádřené) (Roubal, 2003, s.39). V ideálním případě byl každý herec v roli autora, herce i diváka a všechny tyto složky v něm zároveň souhrály. Vyskočil tvrdí, že:

„Člověk se dostává do stavu disponovaného ‚zdvojení'. Nejenže konkrétně, soustředěně jedná jako ‚aktér', ale v určitém momentu toto své jednání začne sledovat a interpretovat jako ‚divák'. To obvykle bývá ta chvíle, kdy dostane nápad, impuls, ‚sdělení'...." (Vyskočil in Roubal, 2003, s.40).

Roubal tvrdí, že Vyskočilova koncepce autorství je tak široká, že autor „není vázán přednostně k nějaké oblasti hry" (Roubal, 2003, s.41).[36] Autor „...musí být osobně ve hře zároveň s hercem a divákem, zároveň v herci a divákovi", musí mít „v sobě celek hry, což taky znamená, že má v sobě všechny postavy, všechny role oné hry" (Roubal, 2003, 41).[37] Vyskočilova komplexní koncepce autorství i herectví se zakládá na osobní tvořivé odpovědnosti, na vyjadřování potřeb a témat zralé osobnosti. Je to hluboce etický proces, který zahrnuje disciplinované studium a vědomou kultivaci partnerství.[38]

Mít či být

Vyskočilova víra v možnost kultivování lidské tvořivosti v sobě nese poměrně ostrý postoj vůči spotřebě, konzumu a vůči odcizení, které spotřeba a konzum způsobují (Vyskočil, 2000, s.5, s.7). V rámci Frommova známého rozlišení mezi mít a být se Vyskočil pokouší celou svou praxí kultivovat právě to být. Podle Vyskočila je totiž orientace, která upřednostňuje mít, vlastnit, nabývat předem vyrobené, hotové,

[36] V širší rozpravě, kterou povedeme o autorském a nepředmětném herectví, jasně uvidíme, že se Vyskočilův pohled na autorství konkrétně projevuje v autorském herectví a dokonce v celém jeho životním postoji. „Autorství" ve Vyskočilově pojetí je možné ztotožnit s pojmem "agency".

[37] Toto pojetí „úplného", ale „heterogenního" já, rozdvojeného jednotlivce s více „já" velmi souvisí s pojetím vnitřního partnera, jak ho chápe Vyskočil i dialogické jednání s vnitřním partnerem – více se o tom dozvíme později.

[38] S méně divadelními aspekty Vyskočilovy koncepce autorství se potkáme v následujících částech disertace, zejména ve třetí kapitole.

antagonistická k potřebě vytvářet, vnímat, reflektovat, komunikovat a být (Roubal, 2003, s.42-43). Ve své pedagogické praxi se Vyskočil snaží studentům zpřístupnit cestu ke studiu a zakoušení toho, co to je být tělem, pohybem, hlasem, řečí a hrou a být s partnery (vnitřními i vnějšími) ve společnosti (Vyskočil, 2000, s.6). [39]

Závěr kapitoly

Praxe ovlivňuje myšlení, myšlení ovlivňuje praxi

Vyskočilovy znalosti a rozmanité zkušenosti v oblasti divadla, psychologie, filosofie a pedagogiky inspirují jeho myšlení i praxi. Jeho mimořádné nadání se projevuje nejvýrazněji v komplexní, integrující, neustále se vyvíjející struktuře dialogického jednání s vnitřním partnerem. Jeho celoživotní úsilí vedlo k formulování, rozvíjení a prozkoumávání této empirické, zkušenostní metodologie, díky níž jednotlivec prozkoumává a učí se chápat principy a procesy, které jsou zásadní pro herectví, dramatickou hru, psychosomatickou kondici a autorství. Dialogické jednání s vnitřním partnerem je multidisciplinární disciplína, jelikož Vyskočil sám je multidisciplinární osobností, mužem s erudicí, který vždy vycházel z mnoha oborů a snažil se je mezi sebou propojovat.

Vyskočilův životní postoj by bylo možné nazvat empirickým humanismem. Vyskočil slučuje vědecké postupy, existenciální a humanistickou filosofii, psychologii a pedagogiku s intuitivní, emocionální a fyzickou (psychosomatickou) zkušeností herectví. Divadlo a herectví je v jeho pojetí vždy spojeno ve stejné míře, ne-li více, s etikou jako s estetikou.

[39] Podle Gabriela Marcela, „osobnost nemůžeme postihnout mimo akt sebevytváření“ (citováno in Roubal, 2003, s.43). Díky zkoumání dialogického jednání s vnitřním partnerem uvidíme, jak se tyto myšlenky projevují v dospívání k a v “bytí” v psychosomatické kondici.

Druhá kapitola

Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako interdisciplinární metodika

První část

Dialogické jednání s vnitřním partnerem – shrnutí

Dialogické jednání s vnitřním partnerem je celostní, multidisciplinární metodika, která má základy v herectví, psychologii, filosofii a pedagogice.[40] Jedná se o jedinečnou psychosomatickou (psycho-fyzickou) sólovou improvizační disciplínu, která studuje a prozkoumává elementární dynamiky tvořivé veřejné komunikace. Tato disciplína je pro člověka příležitostí, jak se učit přistupovat k těmto dynamikám jakožto základním principům herectví. Proces zkoušení je zaměřen na rozvíjení psychosomatické kondice, které je třeba, aby člověk byl s to jednat před ostatními tvořivým způsobem (např. Hančil, 2005, s.38; Vyskočil, 2005b, s.30-2; Vyskočil, 2000, s.7). Skrze zkoušení nepředmětného a autorského herectví se zkoumá a rozvíjí aktivní i latentní potenciál osobnosti každého jednotlivce.[41] Tato disciplína je rozvíjena víc než třicet let pod vedením svého zakladatele, profesora Ivana Vyskočila.

Dialogické jednání je disciplína, která je otevřená všem, bez ohledu na povolání. Herci, studenti herectví, ale také všichni lidé, kteří ve své profesi nebo každodenním životě

---

[40] Slova „metodika“ užívám výslovně v kontrastu k „metodě“, protože souhlasím s Vyskočilovým opakovaným tvrzením, že DJ není metoda (např.Vyskočil, 2005b, s.13). Nepoužívám slovo „metodika “ jako „okázalou náhražku metody“, jak ji nazývá slovník *American Heritage Dictionary*, ale dělám to proto, že dialogické jednání je „sada nebo systém metod, principů a pravidel k regulování dané disciplíny“ a „principy, které určují, jak...jsou prostředky, nástroje rozmístěny a interpretovány“, což je metodika. Viz „methodology“ v *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fourth Edition. Houghton Mifflin Company, 2004. 18.ledna 2008. <Dictionary.com http://dictionary.reference.com/browse/methodology>.

[41] Otázkou, „k čemu“ je dialogické jednání, se budeme zabývat v třetí části této kapitoly. Je těžké zjednodušit do jedné věty, co to dialogické jednání vlastně je. Každý, kdo ho studoval i učil, má své vlastní porozumění. Například Eva Slavíková souhlasí s tím, že tato disciplína je holistická, tvrzením, že je „celistvá“ a jedná se v ní o „celistvý rozvoj osobnosti“ (Slavíková, 1997, s.41). Dále říká, že dialogické jednání se týká především odkrývání základních principů hry z dramatického a filosofického hlediska (Slavíková, 2005b, s.86). Michal Čunderle nazval dialogické jednání disciplínou, ve které „se ustavičně sledují...základní herní principy“ (Čunderle, 2001, s.113) a kde se jedná o „hledání cesty, jak se stávat...a být svým hlasem, svou řečí, svým pohybem atd., jak poznávat své osobnostní dispozice“ přijmout je a rozvíjet (Čunderle, 2001, s.86). Podle Vyskočila je dialogické jednání „zkoušením si nejzákladnějších filosofických otázek“ (Vyskočil, 2008a). Vzhledem k multidisciplinární povaze dialogické jednání ho považuji za velmi blízké tomu, co budhismus nazývá zkušenostní moudrost. „Každý z nás musí žít skutečnost přímou zkušeností...jen tato živá zkušenost osvobodí“ (Goenka, 1993, s.113-14). Takže to, „na co“ to je, závisí na tom, kdo jím prochází a kým to prochází.

jednají, vystupují před lidmi – tzn.ti, kteří se nacházejí v tzv. „situaci veřejného vystupování“ – tuto disciplínu studují a učí se z ní. Dialogické jednání cvičí a tříbí dynamiku kreativního, disciplinovaného, hrového jednání a konání. Disciplína počítá s oběma významy slova „acting“ – v uměleckém pojetí (herectví, hraní) a v obecnějším, univerzálním pojetí jako existování, jednání a chování.

Dialogické jednání stojí na jednoduchém předpokladu, že lidé mohou lépe dospět k porozumění své situace, pokud nechají mluvit svá vnitřní já (partnery), pokud umožní, aby uslyšeli své vnitřní dialogy. Vyskočil uvádí:

„Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci “veřejné samoty” (Stanislavskij), za přítomnosti a pozornosti “diváků”. V situaci, kdy “jako kdyby” druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu“ (Vyskočil, 2003b, s.176).

Student, který nemá předpřipraveno, co bude dělat, vstupuje do prázdného prostoru před ostatní členy skupiny. Je mu předtím řečeno, že se má vyhnout kontaktu s kolegy (očnímu i fyzickému), má jednat, jako by byl sám se sebou, „jako kdyby“ tam žádní přihlížející nebyli. Student si ale v takto domnělém okruhu samoty ponechává vědomí toho, že je na veřejnosti, je si vědom přítomnosti a reakcí publika. Stanislavskij nazýval pozitivní, tvořivé prožívání takovéto situace vystupování pojmem „veřejná samota“: člověk se nachází na veřejnosti (před diváky), ale nevytváří s nimi oční ani žádný jiný kontakt a v ideálním případě zažívá pocit uvolnění, pohodlí a nachází se v tvůrčím rozpoložení.[42]

Situace veřejného vystupování je herecký kontext, ve kterém herec stojí před nutností vypořádat se s výzvou a/nebo dosáhnout určitého standardu a je si toho vědom. K navození takové situace je nutná přítomnost obecenstva. Všichni přihlížející napomáhají

[42] Detailní rozebrání veřejné samoty naleznete v páté kapitole.

úsilí studenta, který si právě zkouší, protože vědí, že jsou s tím, kdo je na place, na jedné lodi: všichni studenti se nakonec budou muset odvážit a jít si zkoušet před ostatními. Přející pozornost diváků spolu s empatickým přáním, aby se každé zkoušení ‚dařilo', je tomu, kdo si zkouší, zásadní podporou v tom, jak se vypořádává se stresem a může mu pomoci získat objektivní vzdálenost od toho, co dělá, objektivizovat dění na place (Vyskočil, 2005b, s.16, s.17). Na začátku je vystupování v situaci veřejné samoty nervy drásající a znevýhodňující, ale časem se stává inspirativní a tvořivou zkušeností.

Na scéně, na „place" se student učí „pracovat" s první myšlenkou nebo impulsem, který dostane a nečekat na ten ‚správný'. Student si všimne prvního impulsu, přijme ho a nechá, aby se projevil fyzicky i hlasově a mohl dál kvést. Umožní, aby se jeho pravý, autentický výraz uskutečnil, aby se výraz projevil podle potřeby v daném okamžiku a prostoru. Jakmile *k tomu* dojde, může si s *ním* a v rámci *něho* hrát; může sledovat obrysy toho výrazu; všímat si jeho gestických a vokálních kvalit; pozměňovat ho, dokud jeho styl či charakter není dostatečně vyrýsován. Nakonec se prvotní poloha/postoj vyčerpá, čímž je připraven prostor pro odpověď vnitřního partnera. Vnitřní partner a jeho/její odpověď se projevují jako opačný, komplementární a/nebo někdy protichůdný postoj, a to jednak ve smyslu psychosomatického napětí a jednak ve smyslu stanoviska k danému tématu či situaci (Slavíková, 2005, s.57, s.59). Tento partner je někým, kdo nejen že nás slyší, ale také si nás vyslechne. Rozumí nám a odpovídá nám naplno a celistvě hlasem, (fyzickým) postojem a gestem.[43] Ideálně takové jednání, které je spontánní dialogickou oscilací mezi různými vnitřními partnery, pokračuje do té doby, než je studentovo zkoušení zastaveno učitelovým „děkuji". Učitel/é, asistent/i pak výstup krátce komentuje/í.

Asistenti primárně reflektují formu zkoušení a až sekundárně jeho obsah.[44] Pokoušejí se vnímat studentovo zkoušení psychosomatickou, kinestetickou empatií (Čunderle, 2001, s.92). Poukazují na ty aspekty zkoušení, které v ten moment byly výhodnější k prozkoumávání a dosahování spontánní interakce s vnitřními partnery. Zaměřují se

[43] „Porozumí tomu, co říkáme, ne tomu, co si myslí, předpokládá, že říkáme. Průběžně se ujišťuje, že slyšel, rozuměl dobře. Zkoumá" (Slavíková, 2005, s.57-58).

[44] Díky tomu, že pozornost je soustředěná na jednání a psychosomatický výraz, je velmi dobře možné praktikovat multilinguální hodiny, kdy studenti a učitelé nemluví stejným jazykem. V takových situacích je pak užívána jako *lingua franca* k reflexím a diskusím angličtina.

mimo to také na takové jednání a psychosomatické postoje, které blokují a narušují další vývoj (Čunderle, 2001, s.92). Kromě komentářů k výstupu studenta často učitel vyslovuje návrhy na další zkoušení.

Při komentování zkoušení studentů asistenti vycházejí ze slovní zásoby základních termínů, jako je intenzita projevu, vodivé tělové napětí, provokování, přijímání nabídek atd. Tuto terminologii sdílí všichni asistenti disciplíny. Dané pojmy jsou nejprve abstraktními koncepty, které charakterizují elementární aspekty dialogického jednání s vnitřním partnerem. Studenti tím, jak si zkoušejí, tj.prostřednictvím vlastní zkušenosti, postupně objevují význam těchto slov. Naplňují v tomto smyslu například pojem intenzity, uvědomují si, co znamená pro ně samotné a co obecně. Původním autorem této terminologie je Vyskočil. On ji objevil, zformuloval a zkoumal během vývoje dialogického jednání.

Reflexe učitelů nejsou instrukce, jak „to dělat správně“. Jsou to reflektující připomínky a poznámky ke studentovým postojům, k jeho jednání a tématům, která se vyjevují při experimentování v prostoru. Asistentův návrh k dalšímu možnému postupu je nabídkou učiněnou na základě jeho/její vlastní pokročilé zkušenosti a chápání dialogického jednání a jeho principů. Student má možnost tyto návrhy buď přijmout nebo odmítnout a pokračovat v experimentování po svém. Zásadní ale je, aby jeho rozhodnutí bylo vědomé nebo alespoň aby si ho student postupně uvědomoval. Jak říká Vyskočil, dialogické jednání je procesem svobodného „zvědomňování“ (Vyskočil, 2003a, s.9).

Když dává pedagog studentovi připomínky, reaguje na základě své představy o jeho tvořivé mohoucnosti. Jde mu, s tím, jak postupuje studentovo zkoušení, o rozvíjení této mohoucnosti (Hančil, 2005, s.38, s.45). Reflexe každého asistenta jsou neoddiskutovatelně ovlivněné jeho/její osobností, zkušenostmi, zájmy a talentem. Toho by si asistenti měli být vědomi a měli by být ohledně subjektivity svých připomínek otevření. Pedagogova pozorování a úvahy jsou pro studenta vzorem, díky kterému se učí schopnosti reflektovat své postoje a jednání s odstupem, tzn.objektivněji. Studenti rozvíjejí tyto pozorovací a objektiv(iz)ační dovednosti také mimo školu, tím, že píšou reflexe ke svému zkoušení (vedou si něco jako deník).

Na začátku procesu zkoušení dialogického jednání ztrácí student oporu konvenčních vzorců chování, a zakouší období intenzivního chaosu (Pernica, 2005, s.97). V této počáteční fázi začínají účastníci odkrývat nový, pevnější základ existence. Získávání schopnosti čelit hrůze zdánlivé prázdnoty bez paniky je dlouhý, postupný proces „dostávání se do psychosomatické kondice“. Po šesti až osmi týdnech pravidelného týdenního zkoušení období toho nejsilnějšího chaosu obvykle odezní (Vyskočil, 2008a). Nejčastěji studenti potřebují tři až čtyři roky studia a reflektování, než si vytvoří základní úroveň psychosomatické kondice a integrují, zapojí do svého zkoušení individuální zkušenostní poznání principů hry, psychosomatické kondice, vztahování se a autorství, jako jsou ambivalence, kontrast, rytmus, intenzita a zodpovědnost (Vyskočil, 2003b, s.176; Vyskočil, 2005b, s.19). Dosáhnout takového stavu soustředění, aktivního uvolnění a vodivého psychosomatického napětí, které jsou podle Vyskočila předpokladem kreativity a produktivity, vyžaduje značnou investici v podobě dlouhodobého, průběžného zkoušení (Vyskočil, 2005b, s.31). Vyskočil zdůrazňuje, že tuto psychosomatickou kondici je třeba udržovat a zdokonalovat (Vyskočil, 2005b, s.19).[45] Ti disponovanější v tom obvykle pokračují a důkladněji a konkrétně dialogické jednání, na základě osobních potřeb a zájmů, zkoumají.

Poté, co se dostane studentům v dialogickém jednání základní průpravy, začínají být obvykle schopní podnítit, vyvolat, udržet a usměrňovat stav tvořivé hry. Jsou víc a víc zkušení ve schopnosti udržet dynamiku otevřené improvizace. Pokud studenti pokračují ve zkoumání disciplíny, které probíhá podle jejich zájmů, potřeb a talentu, kultivují, tříbí a vylaďují různé jiné dovednosti a schopnosti, kterých je třeba k tomu, aby probíhala tvořivá komunikace, např. se jedná o dospívání ke spontánní osobnosti, schopnost soustředit se, znalost dramatické struktury, emoční a fyzickou plastičnost a aktivní vědomí přítomného okamžiku (přítomnosti na scéně).[46] Studenti bývají také zkušenější ve všímání si a rozvíjení osobních, autorských témat a charakterových typů.[47] Díky tomu se vytváří partnerský vztah k sobě samému. To znamená, že je důležité:

[45] Psychosomatickou kondicí v celé její šíři se budeme zabývat v šesté kapitole.
[46] Vyskočil vidí dialogické jednání jako integrující disciplínu Katedry autorské tvorby a pedagogiky. Další disciplíny vedou studenta k bytí skrze hlas, řeč, pohyb a psaní (Čunderle, 2001, s. 85-9).
[47] Tato disciplína stojí na obecných zážitcích, společných tématech, z nich vyrůstá (Vyskočil, 2006).

„...se naučit být na sebe zvědaví, být k sobě shovívaví, objevit v sobě rozšafnost místo unáhlenosti, humor místo posměchu, naučit se přistoupit na to, že nejsme kdovíjak originální, prostě se naučit se brát takoví, jací jsme.“ (Hančil, 2005, s.41)

Po důkladné průpravě mohou vybraní studenti, kteří projeví zvláštní zájem a nadání, získávat u Vyskočila a/či jiných zkušenějších pedagogů výcvik, jak vést hodiny dialogického jednání. Všichni asistenti nadále v pokročilých hodinách, které vede Vyskočil nebo jiní zkušení učitelé, pokračují ve vlastním zkoušení.

Vyskočil opakovaně zdůrazňuje, že dialogické jednání s vnitřním partnerem není ani metoda, ani technika (Vyskočil, 2005b, s.13; Vyskočil, 2003b, s.177). Jedná se o holistickou, zkušenostní, disciplínu, ve které se studenti a pedagogové učí poznávat elementární principy veřejné tvořivé komunikace (Vyskočil, 2003b, 177). Dialogické jednání není cestou hledání jednoduchých, povrchních odpovědí.

Ačkoliv neexistuje žádný specifický herecký styl nebo způsob vystupování, o který mají studenti usilovat, žádná předem stanovená estetická či jiná forma, kterou je třeba splnit, naplnit, přece jen existuje cíl a také kvalitativní kritéria, která studenta vedou: je to tušený předobraz spontaneity a mohoucnosti, která má svůj základ v zážitku osobní svobody a v potřebě autentického, osobního, tvořivého projevu na veřejnosti (Hančil, 2005, s.44-45).

Druhá část
Modelová úvodní hodina
dialogického jednání s vnitřním partnerem

Úvodní hodinu obvykle vede Vyskočil, často s asistentem/ty, a tudíž následující pojednání o prvním setkání s dialogickým popisuje právě jeho způsob úvodu do disciplíny.[48] Tato hodina se liší od ostatních hlavně tím, že se v ní představuje teoretický a metodický základ dialogického jednání a zakladatel disciplíny (který často sám tento úvod podává).[49] Pokud Vyskočil na úvodní hodině nemůže být, této role se zhostí trénovaní pedagogové, kteří jdou v jeho šlépějích. Ve svém představování disciplíny, jejího tvůrce a průběhu zkoušení, Vyskočilův postup a způsob lehce pozměňují a přizpůsobují své osobě. V příloze číslo pět podáváme příklad toho, jak by úvodní lekci mohl učit jiný pedagog.

Prostor ke zkoušení

Ideální prostor na zkoušení je světlá, prostorná místnost s vysokými stropy a dobrou akustikou.[50] Vyskočil si takový modelový prostor představuje jako „prostor, který vybízí k tomu vstoupit do něj, být v něm i vyjít ze sebe, přesáhnout (se). Prostor, který inspiruje, který neomezuje, nesráží, netísní“ (Vyskočil, 2005b, s.16-17). Kromě židlí, které odpovídají počtu účastníků a možná závěsů a pianina by měla být místnost prázdná (Vyskočil, 2005b, s.19).

Židle jsou rozmístěny v řadě (nikoli do půlkruhu) po jedné straně třídy, čelem k prázdnému prostoru bez židlí, „placu“, kam se jednotliví studenti chodí pokoušet o

---

[48] Nejúplnější zápis Vyskočilova úvodu do dialogického jednání naleznete in Vyskočil, 2005b. V archívu Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví existuje také mnoho volně přístupných video záznamů, na nichž Vyskočil vede úvodní hodinu. Většina z nich je v češtině, ale pár je jich tlumočeno do angličtiny. Pro více informací prosím zkontaktujte Ústav pro výzkum a studium autorského herectví.

[49] Všechny další hodiny dialogického jednání se podobají té první, až na to, že v nich chybí anekdotický úvod a někdy i Vyskočil. Obvykle učí Vyskočil během akademického roku jeden semestr začátečníky a skupiny pro asistenty. Většinu pokročilých kurzů vedou ve dvou asistenti. Vyskočil čas od času navštěvuje všechny kurzy, ale jelikož je jich v současnosti velké množství, není možné, aby do nich docházel pravidelně.

[50] Vyskočil udává ideální velikost prostoru jako sedm krát čtyři krát čtyři metry (Vyskočil, 2005b, s.19). Vhodný ke zkoušení je divadelní/zkušební „black box“.

dialogické jednání se svým vnitřním partnerem. Asistenti obvykle sedí na konci řady, po levé ruce diváků. (Komlosi, 2002, s.52; Vyskočil, 2003b, s.176)

Nejmenší možnou funkční skupinu tvoří tři účastníci: vedoucí (učitel) a dva zkoušející (žáci). Co se týče optimálního počtu studentů ve skupině, Vyskočil uvedl vícero možností. V jednom textu tvrdí, že se optimální počet pohybuje mezi devíti a třinácti (Vyskočil, 2003b, s.176) a v jiném uvádí rozmezí sedmi až deseti studentů, plus jeden nebo dva vedoucí (např.jeden vedoucí a jeden asistent) (Vyskočil, 2005b, s.17). Nedávno se Vyskočil zmínil, že „optimální počet studentů by neměl přesáhnout počet apoštolů – dvanáct...nebo třináct“ (Vyskočil, 2008a).[51]

1. Vyskočilovo úvodní slovo

Tento úvod neslouží jen jako vysvětlení toho, jak postupovat při zkoušení – je příležitostí, jak navázat první kontakt se studenty a navodit příjemnou, spolupracující a povzbuzující atmosféru.

Jakmile se studenti usadí a předtím, než začne vlastní zkoušení, hovoří Vyskočil krátce o sobě a své celoživotní práci a probírá teoretické a ze zkušenosti vycházející prameny dialogického jednání. Obvykle začíná mluvit o svém vzdělání a zkušenostech v oblasti divadla, psychologie a filosofie. Vysvětluje tak, že dialogické jednání vychází právě z těchto zkušeností (např. Vyskočil, 2005b, s.13-14). Následně se zmiňuje o osobách a myšlenkách, které přispěly k rozvoji disciplíny. Může jmenovat konkrétní osoby, s kterými spolupracoval (např.Moreno, Frynta, Široký) a také zásadní zdroje inspirace (např. Buber, Berne, Callois, Fink, Huizinga, Lévinas, Marcel) (Vyskočil, 2005b, s.15-16, Čunderle, 2001, s.90).[52]

Poté Vyskočil hovoří o primární existenciální situaci samohry, ze které disciplína vychází. Samohra se objevuje v každodenních rozmanitých situacích, kdy spontánně dochází dialogickým způsobem k jednání, interakci. Tyto situace se mohou odehrávat ve veřejných, stresujících kontextech, nebo o samotě, v uvolněnějších kontextech:

[51] Každý padagog má pravděpodobně svůj vlastní názor na ideální počet účastníků.
[52] Pro podrobnou charakteristiku Vyskočilova života a zdrojů inspirace odkazuji zpět k první kapitole.

„O tom [o dialogickém jednání] v podstatě ví anebo to z vlastní zkušenosti zná snad každý. Kdyby tomu tak nebylo nebo kde tomu tak není, byla by nebo je naše snaha planá. Mluvíte a jednáte sami se sebou? Zpravidla o samotě? Když jste sami? A leckdy hlavně proto, abyste nebyli tak docela sami? Protože potřebujete někoho, partnera v té situaci. Jelikož žádný reálný, viditelný, vnější partner k mání není, v určité situaci vyvstane, projeví se, objeví se partner vnitřní. Někdy se tomu říká vnitřní hlas, což obvykle není jenom hlas, ale je to i určité gesto, tělové napětí, jindy se tomu říká alter ego, druhé já i lepší já...“ (Vyskočil, 2005b, s.14-15)

Jak je zřejmé z předchozí citace, Vyskočil je přesvědčen, že zkušenost s navazováním kontaktu se sebou samým (se svými já/partnery) jako s druhým – nejčastěji nahlas – zažila většina lidí, ne-li všichni. Je to dokonce tak, že pokud si člověk nemůže vybavit, že takovou zkušenost měl, nebo není schopen připustit možnost, že k něčemu takovému může dojít, pak pro něho dialogické jednání nejspíš není.

Vyskočil občas uvádí příklady samohry v běžném životě, konkrétní příklady „ze života“, kdy spontánně dochází k dialogickému jednání (Vyskočil, 2005b, s.15). Pravděpodobně nejznámější příklad, o kterém Vyskočil mluví, je uvolnění, pohoda a inspirativní nápady, které člověk pociťuje, když je v koupelně – v takové situaci spontánně „hrajeme“ a na „představení“ reagujeme (Čunderle, 2001, s.90). Někdy se Vyskočil ptá studentů, jestli zažili něco podobného.

Někdy, pokud skupina není moc velká a dovolí to čas, si Vyskočil nějakou chvíli povídá s každým ze studentů. Ptá se je na pár otázek (typu „Odkud jste?“, „Co děláte/co studujete?“) a na jejich odpovědi reaguje podle svých vlastních zkušeností.

2. Postup zkoušení

Následně se Vyskočil vyjadřuje k tomu, co zkoušení obnáší. Upozorňuje na to, o čem dialogické jednání je: o evokaci, vyvolávání, navozování, připomínání jedinečných zážitků samomluvy, které známe ze všedního života, a to v situaci veřejné samoty (Čunderle, 2001, s.90; Vyskočil, 2005b, s.20). To znamená, že se jedná o zkoušení,

zkoumání, sledování a objevování toho, co to znamená tvořivě a plodně jednat se svým(i) já před ostatními členy skupiny – ve *veřejné samotě*.[53]

Jelikož je veřejná samota základní podmínkou celého procesu, zmiňuje se Vyskočil, odkud se bere (Stanislavskij) a vysvětluje, co přesně znamená v kontextu dialogického jednání:

„...ten kdo je na place, v centru pozornosti těch druhých, se pokouší, se učí chovat, jednat i prožívat tak, jakože tam ti druzí nejsou a nesledují ho...jako že je o samotě. Tedy sám se sebou. Nejprve je tedy třeba si veřejnou samotu zprostředkovat, vytvořit a také, postupně, zabydlet.“ (Vyskočil, 2005b, s.17)

Aby bylo možné ustavit a udržet při zkoušení pozitivní stav veřejné samoty a otevřít imaginární prostor „jako kdyby“, je třeba, aby se studenti vyhnuli očnímu i jakémukoli jinému kontaktu s přihlížejícími (včetně pedagoga, který hodinu vede).[54] Ve skutečnosti se ale samozřejmě na něho/ni ostatní studenti dívají, takže člověk sám není – a to je stěžejní paradox veřejné samoty. Dále je účastníkům doporučeno, aby nepoužívali rekvizity, jelikož ty odvádí pozornost od vnitřního partnera.[55]

Diváci nemají člověku, který si zkouší, věnovat pouze „pozornost“, jde o specifický druh pozornosti, která je povzbuzující, pomáhající, empatická. Touto pozorností přejeme studentovi, aby mu to šlo co nejlépe a aby se mu podařilo navázat vztah se svým partnerem. Vyskočil o ni hovoří jako o „přející pozornosti“ (Vyskočil, 2005b, s.17).

---

[53] Tento pojem byl původně zformulován Stanislavským (Stanislavski, 1989, s.82): „Všimněte si, jakou máte náladu; tu nazýváme samotou na veřejnosti. Jste na veřejnosti, protože jsme tu my všichni. A samota je to protože jste od nás oddělen malým okruhem pozornosti. Během představení, před tisíci diváky, se vždy do tohoto kruhu můžete uzavřít, jako hlemýžď do své ulity.“ (překlad Pavlína Svobodová) Veřejná samota je spojena s stavem tvořivosti (Stanislavsky, 1989, s.262). Je pro ni typické, že člověk pociťuje uvolnění a pohodlí takové, jaké zná z toho, když se sám (Stanislavski,1989, s.7; Carnicke, 1998, s.178). Tyto pocity uvolnění a pohody nejsou samozřejmé, nemusí se třeba vůbec objevit, přicházejí často až po dlouhém období zkoušení. Počáteční chvíle zažívání veřejné samoty jsou obvykle spojené s napětím. Bližší seznámení se Stanislavského pojetím veřejné samoty a s jeho důsledky na herce/studenta, zkoušejícího si dialogické jednání, bude uvedeno v páté kapitole.

[54] Během prvního kola se někdy stává, že se studenti kontaktují s učitelem, např.si chtějí ujasnit některé principy nebo prohlašují, že neví, co mají dělat. Je jim řečeno, aby se s těmito záležitostmi obrátili na svého vnitřního partnera, mají se pokusit přesměrovat potřebu kontaktu a vztahování se k publiku ke svým vnitřním partnerům.

[55] Pokud dojde k tomu, že se do centra pozornosti dostane nějaký hmatatelný předmět, student si to má přiznat, a obrátit pozornost k vnitřním partnerům.

Pramení z všeobecného vědomí toho, že se na place, před ostatními, ve veřejné samotě, v silovém poli přející pozornosti, postupně octne každý účastník (Vyskočil, 2003b, s.176). Studenti jsou všichni na jedné lodi, protože zkoušet si půjde každý z nich.[56]

Vyskočil zdůrazňuje, že dialogické jednání není umělecké představení, že o ně nejde. Jde o hledání, zkoumání, sledování, pokoušení se a zkoušení. Jinými slovy „úkol“ zní: „Pokuste se o dialogické jednání sám/sama se sebou. Se sebou jakožto s partnerem/partnerkou/partnery“ (Vyskočil, 2005b, s.19). „To je v podstatě jediná instrukce, co dělat‘“ (Vyskočil, 2003b, s.176).

Občas se Vyskočil vyjadřuje, že dialogické jednání může být „případ zkoumání a studia nepředmětného herectví“, ale málokdy se při hodinách dialogického o nepředmětném herectví rozhovoří víc (Vyskočil, 2005b, s.13).[57]

Vyskočil nerad dává před zkoušením rady a návody, protože nechce mást a mýlit studenty.[58] Pokud přesto dává nápovědy, ospravedlňuje to tím, že tomu v počátečních fázích zkoušení stejně studenti sotva porozumí a těžko si s tím něco pořádného počnou – podle něj je to totiž předčasné a není možné všechno pojmout najednou (Vyskočil, 2005b, s.20). A navíc když studenti začínají z prázdného, čistého bodu, mohou si prožít zdánlivou hrůzu prázdnoty ve veřejné samotě bez toho, aby si dělali starosti s příliš mnoha úkoly, instrukcemi a návody. S postupujícím časem a s tím, jak se studenti osmělují, dávají pedagogové více „rad“ a více studenty navádějí.[59]

---

[56] Skutečnost, že si zkoušet před zraky ostatních půjdou všichni studenti, mezi nimi vytváří určitý druh rovnosti či „rovnocennosti“. Tento fakt s sebou většinou nese vstřícnost, sympatii a empatii k ostatním zkoušejícím (Čunderle, 2001, s.90). Přející pozornosti se budeme podrobně věnovat v šesté kapitole.

[57] Nepředmětné a autorské herectví budeme rozebírat v příští kapitole.

[58] Během úvodního setkání v Brně Vyskočil studentům nějaké omezené rady dal. Viz Vyskočil, 2005b, s.20-23.

[59] Já osobně obvykle studentům nedávám před prvním kolem rady, spíš se je snažím přimět, povzbudit k tomu, aby si zkoušeli a psychofyzicky si vyvolávali, evokovali, vzbuzovali, prozkoumávali a vyjadřovali naplno prožitek dialogického vztahu sami se sebou v rámci přítomné chvíle a přítomného okamžiku v prostoru ke zkoušení. Pokud si chcete přečíst příklady reflexí, které se dávají studentům během několika prvních setkáních (např.pokud už máte s dialogickým jednáním zkušenost, ať už jako studenti či pedagogové), nalistujte si přílohu 2. Jestli chcete zůstat ve stavu neovlivněném přílišnými fakty, pokračujte ve čtení.

Poté, co je přítomným představen postup zkoušení a jsou vyslovena případná doporučení, zopakuje pedagog jednu „výzvu“ a jednu podmínku ke zkoušení dialogického jednání:

Výzva: Běžte do prázdného prostoru – na plac – před své kolegy a vedoucího hodiny a snažte se vyvolat, evokovat spontánní dialog se svým(i) partnerem(ry).

Podmínka: Vyhněte se očnímu kontaktu s diváky (i s pedagogem). Tímto způsobem vytvoříte předpoklady pro veřejnou samotu.

Předtím než se studenti vydají pokoušet se o dialogické, Vyskočil se zeptá:

„Má někdo dotaz?“

Pokud nějaké jsou, je na ně odpověděno, ale pouze krátce. Zvědavým studentům je řečeno, ať se ptají (sebe) během zkoušení, ať si svoji zvědavost přinesou na plac. Následně Vyskočil požádá nějakého dobrovolníka, aby si šel zkoušet, nebo ho sám vybere.[60]

3. Zkoušení a reflexe

Každý student si jde na několik minut zkoušet a zkoumat nepředmětné herectví před skupinu přihlížejících (publikum).[61] Vyskočil jeho zkoušení zastaví tím, že řekne ‚děkuji‘.

[60] Dnes je zvykem, že Vyskočil a asistenti čekají, až se z vlastní iniciativy zvedne nějaký dobrovolník. Na počátku mého magisterského studia na katedře pro mě bylo zajímavé sledovat, že v téměř všech hodinách dialogického jednání, na které jsem během prvního roku a půl chodil, bylo běžné, že asistent vybíral, který student půjde jednat. Všichni moji (čeští) vrstevníci tohle přijímali bez zjevného protestu. Vzhledem k tomu, že jsem přišel ze vzdělávacího modelu ve Spojených státech, pro který je prioritou vlastní iniciativa a motivace, byl jsem navyklý, že se učitel ptá: „Jsou nějací dobrovolníci?“. Teprve pokud by se nikdo nepřihlásil, tak by zklamaný učitel někoho vybral. Pro mě osobně, protože se jednalo o něco nového, byla zkušenost mírného napětí a stresu, když jsem čekal na své židli a říkal si, jestli budu určen, abych si šel zkoušet na plac, jak povzbuzující, tak i stresující. Bylo pro mě důležité to zažít. Pak jsem však přemýšlel nad tím, že Čechům, kteří chodili do školy v rámci velice autoritativního komunistického školského systému (ačkoli existovaly samozřejmě výjimky), chybí iniciativa a že by bylo užitečné ji povzbuzovat, a tak jsem se ptal vnitřního partnera: „Proč bychom neměli chtít, aby šli na plac dobrovolníci?“ Poté, co jsem se s touhle svojí úvahou svěřil profesoru Vyskočilovi a svým kolegům, postupně byla zavedena. Tato inovace ale neprošla bez odporu. Pamatuji si, jak jedna starší účastnice, když byla tato myšlenka poprvé představena v hodině, prohlašovala, že „tohle není Amerika“. Dnes to ale vypadá, že si na to nikdo nestěžuje. Ani ona paní ne. Už léta jsem nezažil, že by pedagog určoval, jaký student si půjde zkoušet.

[61] Průměrně si studenti na place zkouší a hledají od dvou do pěti minut (Vyskočil, 2003b, s.176).

Student si sedne a Vyskočil pak komentuje a reflektuje, co a jak student na place dělal. Připomíná významné momenty – rozmazané, zkreslené, nejasné, neurčité a nesrozumitelné okamžiky stejně jako ty momenty, které byly určité, zřetelné, srozumitelné, které byly význačné a nesly v sobě potenciál. Reflektuje stránky zkoušení, které mohly student-ovi/ce na place uniknout, upozorňuje na ně a rozvíjí, kam by to mohlo jít dál. Podněcuje, povzbuzuje a vede studenty k tomu, aby se pokoušeli dospívat k co možná nejspontánnějšímu dialogickému jednání s vnitřním partnerem, k ideálu tvořivé mohoucnosti.

První kolo je ukončeno poté, co se vystřídají všichni studenti. Ti mají šanci jít si zkoušet a poslechnout si reflexi po druhé a pokud to čas dovolí – což závisí na struktuře hodiny a počtu účastníků – i po třetí. Typická lekce je dlouhá devadesát minut (Komlosi, 2002, s.52; Vyskočil, 2003b, s.176). Hodiny mohou s dostatečnou přestávkou probíhat také dvakrát šedesát či dvakrát devadesát minut. „Déle by se na place pracovat nemělo, má-li to být plodné, k užitku. Ta přející pozornost představuje nemalý výdej energie“ (Vyskočil, 2005b, s.18).[62]

4. Závěr hodiny

Na závěr prvního setkání jsou studenti upozorněni na to, aby si zkoušeli také v soukromí (např.doma) a aby psali reflexe svých zážitků, zkušeností na place i procesu jako takového. Zkoušení si doma a psaní reflexí je rozšířením, prodloužením učení se v hodinách. Vyskočil k tomu uvádí, že je třeba, aby to student:

„…psal pro sebe jako svůj pracovní deník a psal také jako své příspěvky, vklady do společného studia. Bez toho sotva dojde k společnému studiu a tématu, k vzájemnosti, k reciprocitě. K vytvoření jisté psychosomatické kondice. K tomu patrnému zisku, o který jde. K jeho vědomí.“ (Vyskočil, 2005b, s.18)

[62] Aby bylo učení co nejvíc produktivní a kompaktní, mělo by ke společnému učení docházet alespoň dvakrát týdně (Vyskočil, 2005b, s.18). Většina hodin dialogického jednání probíhá na Divadelní fakultě Akademie músických umění, a jelikož pro ni platí akademický kalendář, studenti docházejí devět měsíců a pak mají tři měsíce přes léto od zkoušení přestávku.

Hodinu ukončuje Vyskočil obvykle tak, že děkuje studentům za jejich odvahu a experimentaci a podotýká, že „když nám Pánbůh zdraví dá, uvidíme se příští týden“.

Třetí část
K čemu je dialogické jednání?

Je téměř jisté, že se v úvodní hodině aspoň jeden student zeptá, k čemu je dialogické jednání dobré. Vyskočil obvykle odpovídá: „Běžte to na plac vyzkoušet. Zjistěte, co to znamená pro vás, jestli vůbec něco. Nebojte se zeptat sami sebe, na co to je. Pak mi řeknete, k čemu si myslíte, že to je, jestli vůbec k něčemu“.[63] Vyskočil mluví spíše „o čem“ je dialogické, než „k čemu“ je:

„Dialogické jednání zahrnuje a otevírá více polí zkoumání i možných cest a cílů. Vždycky však má být ryze osobní a osobnostní záležitostí, kdy záleží na osobnostních dispozicích (kupříkladu druhu, kvalitě i velikosti nadání), k čemu a jak komu může být a je...“ (Vyskočil, 2003b, s.177)

Studenti často pokládají otázky typu: „To vaše dialogické jednání, to je taková technika, kdy vy člověka učíte, aby se osvobodil..., takže se ten váš žák stává lepším člověkem?“ (Vyskočil, 2005b, s. 26-27). Na to Vyskočil odpovídá, že dialogické jednání není ani metoda ani technika a že se nedělá pro žádný konkrétní výstup nebo užitek (Vyskočil, 2005b, s.13; Vyskočil, 2003b, s.177). Vyskočil považuje za velmi důležité chápat dialogické jednání jako otevřenou a otevírající se cestu, jako metodiku „zkoušení, hledání i vnímání, všímání si i nalézání“ (Vyskočil, 2003b, s.177). „Pokud to někdo dělá *pro* něco, nebude tam to, co je zbytečné, to, co nevyužiju“, říká Vyskočil (Vyskočil, 2008b). Dialogické jednání je tedy také o všímání si těch „nadbytečných“ stránek nás samých a našeho jednání. Dialogické jednání s vnitřním partnerem vytváří podmínky, prostor a čas k tomu, aby se hra mohla hrát (v člověku, mezi partnery), aby se člověk, který si s ní a v ní hraje, mohl skrze ni poznávat a aby se poznávali i hra a člověk.

Také podle Hančila má dialogické jednání „otevřený charakter“ v tom smyslu, že: „..nemá žádný závazný výstup...neexistuje žádná norma, kterou by bylo třeba naplnit“

[63] Jedná se o parafrázi z lekce dialogického jednání v New Yorku, 20. března 2007.

(Hančil, 2005, s.44-45). Je ale přesvědčen, že existují kritéria, která studenta směrují k cíli, jímž je: „tušený předobraz spontaneity a mohoucnosti“ (Hančil, 2005, s.45).

Dialogické jednání není technika, je to multidisciplinární disciplína. Vyskočil k tomu říká:

„Užíváme pojem “disciplína” kvůli vědomí vnitřního řádu a kvůli potřebě tento řád, společné principy, vzájemné propojování konkrétně, bezprostředně prožít, zakusit, poznat a vyjádřit.” (Vyskočil, 2000, s.6)

Techniky jsou k tomu, aby se díky nim člověk naučil, jakým způsobem provádět určitý, konkrétní úkol (jsou už připravené, hotové, objevené někým jiným). Ale i disciplína může jednotlivce něčemu učit (učit ho, jak něco dělat) a v rámci dlouhodobého seznamování s ní se mohou vynořit specifické vzorce chování. Vzhledem k tomu, že se jedná o obor vědění, je disciplína více zaměřena na sledování a zkoumání toho, jak něco probíhá a jak se něco děje.[64]

Dialogické jednání je *psychosomatická* disciplína. Podle Hančila to znamená, že se neorientuje k nějaké specifické, hotové, předem dané aplikaci, ale je spíše cestou ke studiu a zkoumání celostního pojetí existence:

„Dnes už zaužívaný pojem psychosomatické disciplíny v našem pojetí označuje takové přístupy, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednota tělesného a duševního…Prostřednictvím psychosomatické disciplíny se [jedinec] vztahuje k horizontu světa s plným vědomím tušeného smyslu…” (Hančil, 2005, s.36)

Vyskočil chápe dialogické jednání jako způsob zkoumání, rozvíjení a kultivování kvality a vlastností jednání a veřejného vystupování, které jsou „z hlediska duchovní kultury, z hlediska smyslu, což je rovněž hledisko výchovy a vzdělání...“ zdraví prospěšnou a obrannou odpovědí na dehumanizující, upevňující a normalizující tendence masmédií a konzumu (Vyskočil, 2000, s.5-8; Čunderle, 2001, s.85):

[64] Latinské slovo disciplinia znamená výuku, učení. Obzvláště jsou ve vztahu k dialogickému jednání relevantní podle mého dvě definice slova disciplína: „2. aktivita, cvičení nebo režim, které rozvíjejí, zdokonalují nějakou dovednost; výcvik...9. druh nauky, učení, studia.“ Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Random House, Inc. 18 Jul. 2007. <http://dictionary.reference.com/browse/discipline>

„Aby veřejné vystupování bylo – jak jen možno! – prezentací, realizací, vyzařováním vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti.“ (Vyskočil, 2000, s.6)

V tomto smyslu může dialogické jednání sloužit jako druh psychohygieny, může pomáhat ve vypořádávání se se syndromem vyhoření, které se objevuje u široké řady profesí, zejména u těch, kde dochází k interakci s veřejností (nebo na veřejnosti či před ní). Mezi takové patří například herectví, performování, učitelství, sociální práce, psychologie. (Vyskočil, 2007).

Vyskočil se ohrazuje proti snaze dialogické jednání škatulkovat. Místo toho popsal některé z různých cest a možností, které může disciplína otvírat:

„U většiny může být a bývá cestou sebeobjevování, sebepoznávání a sebepřijetí, u leckterých také cestou seberealizace. To dle předpokladů, nadání a zájmů.

Může být a bývá, jak už řečeno, vytvářením psychosomatické kondice pro tvořivou komunikaci, a tedy pro hlubší a přesnější, ‚vodivější‘ empatii, poznání a přijetí druhého, pro setkání v pravém slova smyslu.

Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem principů dramatické hry.

Může být a bývá prožitím, poznáním a studiem nepředmětného herectví (hráčství, aktérství).

Může být a bývá cestou pochopení a uchopení, ‚vtělení‘ a uskutečnění určité výzvy, otázky, určitého úkolu, textu.

Může být a bývá, je-li jako takové poznáno a pochopeno, otevřenou a otevírající cestou, metodikou zkoušení, hledání i vnímání, všímání si a nalézání.

Není však účelově vypracovaným, hotovým, osvědčeným postupem, ‚metodou‘, kterou jako hotovost lze přijímat a ‚nasazovat‘. A rozhodně není takovou nebo onakou technikou.“ (Vyskočil, 2003b, s.177)

Vyskočil považuje dialogické jednání s vnitřním partnerem za součást širšího mezinárodního kontextu přístupů, které zkoumají a studují principy dramatické hry a tvořivé komunikace, ale zároveň vášnivě obhajuje originalitu této disciplíny a nesouhlasí s těmi, kteří tvrdí, že „to vlastně [dělají] taky“ a že to není „...nic jiného než“ (Vyskočil, 2003c, s.174). Takové myšlení jsou většinou „povrchní imitace a simplifikace, často redukce na ‚jednu z technik‘ anebo ‚metod‘. Souvisí to s mechanistickou mentalitou a výrobou ‚snadno a rychle‘...“ (Vyskočil, 2003c, s.174).[65] Jak Vyskočil dále uvádí:

„...dialogické jednání je náš originální objev, nález a nejspíš i vynález...je to náš přínos výzkumu a studiu, řečeno snad srozumitelněji pro výzkum a studium, tedy nikoli výrobě, pro výrobu...To pak jsou ty ‚techniky‘ nebo ‚metody‘.“ (Vyskočil, 2003c, s. 174-175)

Zároveň však Vyskočil potvrzuje, že existují potenciální momenty propojení s ostatními disciplínami a je přesvědčen, že je potřeba toto prozkoumat (Vyskočil, 2003c, s.175). Primárním zájmem této práce jsou právě tyto (potenciální) styčné body s hereckým (jevištním) uměním.

[65] Slavíková k tomu dodává, že dialogické jednání, „co se utilitarity týče, nemá společenskou kolonku“ (Slavíková, 2005a, s.62).

Závěr kapitoly

V první řadě je tedy dialogické jednání otevřenou cestou studia a zkoumání. Tento proces osciluje mezi projevením impulsů, potřeb a fantazií navenek a vnitřním přijetím toho, co jsme se statečně rozhodli sdílet se světem. Primární hodnota dialogického jednání spočívá v celostní, zkušenostní povaze, která vede ke zkoumání a zakoušení tvořivé existence na veřejnosti a v tom, že má „otevřený charakter“ (ve smyslu, že nepředstavuje specifickou normu, které má být dosaženo). Jasně směřuje k ideálům kvality a tvořivosti, které vycházejí z určitých primárních hodnot a principů, k nimž patří empatie, zodpovědnost, partnerství, mohoucnost a tvořivost. Tyto hodnoty a principy však také zůstávají „otevřenými“ – jejich existenciální význam a smysl je neustále přehodnocován a přeformulováván každým jednotlivcem, který se nalézá v partnerském vztahu s obecenstvem v podobě učitelů a ostatních studentů. Žádný člověk nemůže předem určit, co je to empatie, zodpovědnost, partnerství, mohoucnost a kreativita. Tyto kvality vyrůstají ze zkušenosti osobní svobody a z potřeby autentického a osobního projevu.

Třetí kapitola
Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako herecká disciplína
Obecně a konkrétně

První část
Celostní pohled na herectví

Dialogické jednání s vnitřním partnerem chápe herectví jednak jako tvořivé veřejné jednání a jednak jako způsob umělecké exprese. Liší se tím od názorů, vycházejících z uměleckého pojetí herectví, které na něj pohlížejí primárně a omezeněji jako na umělecké vyjádření.

Herectví – pojem dvou tváří[66]

Většina knih o herectví začíná neformální či formální definicí „herectví“. Například Declan Donnellan uvádí ve své knize *Herec a jeho cíl*, že herectví je podle něj něčím, co lidé přirozeně dělají – je to „reflex, mechanismus sloužící rozvoji a přežití“. Tento primitivní instinkt přehrávat činnost je základem toho, o čem se v této knize mluví jako o „herectví“ (Donnellan, 2007, s.13). Herectví je přirozenou tendencí všech lidských bytostí. U dětí se to odvíjí od toho, že napodobují chování a zkoušejí si role (Donnellan, 2002, s.13). Donnellan vychází z toho, že herectví považuje za univerzální lidské chování, avšak svůj rozbor, metody a postoje omezuje na herectví jako umění. To, že se takto zaměřuje, je pochopitelné vzhledem k tomu, že jeho hlavním zájmem je připravit herce pro kontext hereckého řemesla, a to ostatně v jeho velmi specifickém druhu – totiž v realistickém divadle.[67]

Podle Richarda Schechnera sestává herectví z „rozhodných, jasně označených, ostře ohraničených způsobů chování, které jsou speciálně určené k předvádění“ (Schechner, 2006, s.174). Michael Kirby ho definuje takto: „Hrát znamená napodobovat, ztvárňovat,

[66] Tato práce nemá za cíl pokoušet se o vyčerpávající výklad celé té hojnosti materiálů o herectví. Nejde mi o další omílání toho, co lze získat jinde, chci jen předložit zásadní styčné body a rozdílnosti uměleckých pojetí herectví a dialogického jednání s vnitřním partnerem.

[67] V této práci se dozvíme, že je ale možné studovat herectví a cvičit herce aniž by bylo a priori nutné se mimořádně zaobírat trénováním herců *k* práci v estetickém prostředí či specifickém stylu.

ztělesňovat, zosobňovat“ (Kirby, 2002, s.40). V těchto případech se jedná o umělecká pojetí herectví. Většina divadelních teoretiků i praktiků chápe herce jako někoho, kdo (re)produkuje či (re)prezentuje text skrze (často předem danou) formu (např.skrze postavu).

Dialogické jednání nevnímá „herectví“ jen jako umělecký proces. Tato disciplína ho chápe v první řadě v otevřenějším, všeobecném a univerzálním smyslu jako „bytí“, „jednání“ a „chování“. Týmž způsobem píše Vyskočil o tom, že snaha jeho a jeho kolegů souvisí:

„…s naším zaměřením na výzkum a studium herectví v jeho obecném pojetí. Tedy na výzkum a studium herectví jakožto vědomého, komunikativního, tvořivého prožívání, chování a jednání v dané situaci.” (Vyskočil, 2000, s.5)

Dialogické jednání tuto představu přijímá za svou. Jedná se o paradivadelní pohled, který vyjadřuje spojitost mezi estetikou a etikou, mezi uměním a životem (Roubal, 2001, s.177). Vyskočilovi jde o přednosti veřejného vystupování, nikoli o předvádění specifického (nebo ve specifickém), předem daného (-m) stylu (např. realismu, expresionismu) (Vyskočil, 2000, s.5). To znamená, že v dialogickém jednání s vnitřním partnerem není prvotním cílem hráče (re)prezentovat něco předem připraveného nebo se učit sdělovat obsah nějakou formou. Studenti se soustřeďují na jednání, chování, zkoumání a vztahování se k vnitřním partnerům v situaci veřejné samoty, a to z otevřeného, existenciálního a humanistického hlediska. V tomto smyslu by se tato disciplína mohla jmenovat interakce s vnitřním partnerem. Rozdíl v pohledu a důrazu na herectví je nejpodstatnějším a základním bodem, který odlišuje dialogické jednání od uměleckých pojetí herectví.

Je dialogické jednání performováním (a jak)?

Podle Schechnera je herectví jedním projevem širokého spektra performování (Schechner, 2006, s.170-1). Performování je ve své definici o „předvádění jednání“ *pro* ty, kteří se dívají (Schechner, 2006, s.28). Erving Goffman se dívá na vystupování jako na aktivitu, „které jde o to jakýmkoli způsobem ovlivnit jakéhokoli jejího účastníka“ (Goffman, 1959, s.15). Dále by za veřejné vystupování mohla být považována „každá

aktivita, provedená s vědomím sebe samého“ (Marvin Carlson in Schechner, 2006, s.31). Bez pochyby „lidé performují neustále, ať už jsou si toho vědomi nebo ne“ (Schechner probírající slavné pojednání Ervinga Goffmana, in: Schechner, 2006, s.207). Je tedy dialogické jednání vystupováním? A v jakém smyslu?

Dialogické jednání s vnitřním partnerem je činnost prováděná s vědomím sebe před zraky ostatních, sloužící k ovlivnění účastníků. V tomto smyslu *je* tato disciplína druhem performování.

Rozdíl je ale v tom, že v dialogickém jednání nejsou primárními účastníky, které se studenti zkoušející si dialogické jednání pokoušejí ovlivnit, členové obecenstva (přihlížející sedící na židli a pozorující zkoušení studenta), ale jejich vnitřní partner (partneři). Někdy se stává, že studenti ve snaze působit na svého vnitřního partnera mu to, co dělají, ukazují, například tak, že vystupují jako různé postavy. Studenti si ale zkouší postavy pro své vnitřní partnery, nikoli pro publikum. Nicméně i když neperformují pro diváky, jejich jednání je ve vztahu k nim apelativní.[68]

Pokud dojde k tomu, že student vystupuje pro obecenstvo, je pedagogy obvykle požádán, aby si takové jednání v budoucnu uvědomil a aby přesměroval svoje hraní k vnitřním partnerům. Dialogické jednání je tak způsobem, jak si uvědomovat, kdy, jak a o čem je individuální vystoupení (hraní *pro* někoho a hraní si *na* něco). Nejedná se o učení se *specifickému stylu* vystupování za účelem zalíbení se publiku. Studenti se touto cestou učí, jak se vztahovat k *performování pro* a *hraní si na* z odstupu a z hlediska zkoumavého a zvídavého přístupu. Umožňuje jim to porozumět tomu, o co ve vystupování jde a dává jim větší svobodu, aby si *s* tím mohli hrát. Na určitém stupni tedy dialogické jednání vystupováním je, nicméně je spíše „o“ vystoupení.

Primární zájem disciplíny souvisí s „bytím“, „konáním“, „chováním“ a „jednáním“ a se studiem, zkoumáním a praktikováním těchto aktivit, spíše než s tím, jak jednání působí na vnější publikum. Je tedy vhodnější vnímat dialogické jednání jako týkající se *herectví* (acting) než jako týkající se *vystupování* (performing). Dialogické jednání je spjato

[68] Zde připomínám Vyskočilův důraz na „apelativní“ jednání a divadlo (z francouzského ‚appeler‘).

především s jednáním *směrem k*, hraním si *s*. Vystupování *pro* je druhotný (vedlejší) účinek.[69] Proto budu v této práci používat termínu „herectví“ – tak jak jsem ho definoval, a nikoliv termínu „vystupování“ („performovaní“).

Herectví jako „obnovené chování“[70]

Jakým způsobem se obnovené chování týká dialogického jednání?

Obnovené chování sestává z „činností, které se neodehrávají poprvé, nejsou připravené nebo nazkoušené“ (Schechner, 2006, s.29). Umělecké techniky a metody slouží povětšinou k tomu, aby se člověk naučil, jak publiku předat a jak ztvárnit obnovené chování specifickým způsobem (např.realisticky, symbolisticky, autenticky, didakticky, krásně). V kontrastu k tomu dialogické jednání přináší vztahovou strukturu, pomocí které studenti zkoumají vlastnosti obnoveného chování.

Mnoho z jednání a chování, které se objevuje během dialogického jednání, je obnovené. Často se projevuje jako stereotypní chování, které uplatňujeme, vědomě či nevědomě, v každodenním jednání i v situacích vystupování. Jeden student například vždy když vejde na plac, pochoduje sem a tam. Jiný třeba zůstane nehybně stát a začne gestikulovat rukama jako by byl dirigent orchestru a někdo se předkloní a neustále se usmívá.

Jindy má obnovené chování podobu instinktivní odpovědi, která se objevuje v reakci na stres z toho, že jsme na veřejnosti. Může se objevit útěk (člověk např. běží do rohu místnosti a stojí tam zády k obecenstvu), útok (skok proti zdi) či strnutí (dřepnutí si uprostřed podlahy a nehybnost).

Pro dialogické jednání je základní si tohoto chování všimnout, přiznat si ho, přijmout a zkoumat ho a porozumět mu ve vztahu k vnitřnímu partnerovi. Tato disciplína „není o“

[69] Brook píše o herectví (Brook, 1996, s.51), že „hercova práce nikdy není pro publikum, a přitom je vždy pro publikum. Přihlížející je partnerem, na kterého je třeba zapomenout, a zároveň ho mít neustále na paměti...“ Zajímavé by bylo položit si otázku: „Do jaké míry jednotlivec vystupuje (vědomě) pro jiné?“ „Jak člověk vystupuje pro druhé?“ Některé vystupování a hraní je záměrněji o předvádění pro, některé méně – někdy není představení děláno či uváděno pro obecenstvo a diváci jsou pouze svědky. S naposledy zmiňovanou dynamikou jsem experimentoval ve svém interaktivním představení *The Office of the Professional Human Being*.

[70] Z anglického termínu „restored behavior“.

učení se tomu, jak dané chování zprostředkovat obecenstvu, což je případ většiny hereckých technik. Studenti také mohou na základě vlastní zkušenosti během experimentování objevovat, jak si s obnoveným chováním hrát a jak si ho vyvolávat.

Herectví jako profese vs. herectví jako studium

Co se týče herectví, nemyslím si, že herec je jen člověk, jehož prací je „projevit se a užívat textu a své vůle a zdravého rozumu, aby se tak pokusil dosáhnout obdobného cíle, jaký má protagonista“ (Mamet, 1997, s.12). Herec takovou práci klidně může vzít a dělat výše popsané, ale jak herec amatér, tak profesionál, má možnost dělat mnohem víc. Herec, jenž se hodí do Mametovy definice, naplňuje roli konvenčního, nejspíš profesionálního herce. Na tom není nutně nic hanlivého. Profesionální herci jsou lidé, kteří jsou placení (ne vždy a ne vždy dobře), aby zahráli konkrétní roli v konkrétní situaci. Herec či herečka však může a nemusí plnit tuto roli přísně standardním nebo konvenčním způsobem. Tím, co na jevišti dělá (např.tím, jak vytváří postavu), může zaujmout autorský postoj. Obvykle se po profesionálním herci chce, aby ztvárnil a uchopil akce/jednání a slova, která vytvořil jiný autor.

Herectví může být profesionálním provedením role za peníze a prostě vykonáváním práce, ale může být něčím mnohem víc – herectví je složitá a rozmanitá zkušenost jednání (chování) jedince (činitele, aktéra) v situaci veřejného vystupování. V takové (ideální) situaci herec nedělá jen a především svou „práci“, ale je také zapojen do tvorby, jejíž úspěch závisí na hlubokém zkušenostním chápání a uskutečnění množství etických hodnot a priorit, jako jsou zodpovědnost, svoboda, empatie a partnerství. Podle mého spočívá herectví v tom, že člověk se odváží tvořivě sdělovat a umožňovat vzájemné setkání s publikem a to na základě „potřeby opravdového kontaktu s neviditelností posvátného“ (Brook, 1996, s.48). Neznamená to, že by herec neměl dělat svou práci, ani že by za ni neměl být placen. Naopak, pokud ovládá herectví jako něco víc než jen to, že jako na běžícím pásu zvládá určitou roli, pokud rozvíjí ve svém jednání kromě estetických kvalit i kvality etické, zaslouží si za své úsilí mimořádnou odměnu.

Vyskočilovo Nedivadlo bylo odmítnutím systému divadel a odmítnutím divadla jako instituce, rutiny a komerce (Roubal, 2001, s.159). Vyskočil nevěří v dělbu práce a

oddělování rolí v takovémto „preparovaném“ divadle (Roubal, 2001, s.163). Má za to, že herec v konvenčním divadle „nehraje, neprožívá a nevytváří hru. Ani nemůže. Hraje, prožívá, vytváří toliko jednu roli.“ (Vyskočil in: Roubal, 2001, s.164). Jak už bylo zmíněno dříve, Vyskočil chápe herce jako jednotu autora, herce, režiséra a člena obecenstva, herec je „tedy vlastně zosobněným potenciálem a průsečíkem skoro všech složek divadla“ (Roubal, 2001, s.164). Pro Vyskočila je herectví něčím více než jen zaměstnáním – je složitou, rozmanitou činností, autorským přístupem, individuálním životním postojem.[71]

Shrnutí

Neexistuje jediné správné chápání herectví. Herectví jako umění je jen jedním konkrétním projevem obecného lidského konání. Jak jednání herecké tak obecné v sobě obsahuje vztahování se k partnerům – vnitřním a vnějším – v situaci veřejného vystupování. Podobá se to Gordonovu dvojímu pohledu na *herectví*: [72]

„...sloveso hrát (to act) má dva různé významy. Tyto významy se doplňují a v určitých ohledech se překrývají. V jednom významu herectví znamená jednání (tedy akce ve skutečném světě), jeho druhotným smyslem je předstírání jednání (symbolické akce), obvykle prostřednictvím osvojení si role...“[73] (Gordon, 2006, s.1)

V této disertaci se pokusím vyhnout tomu, aby se náhodou nesklouzlo k umělecké definici herectví. Naopak se tato práce bude snažit podržet si oba významy tohoto slova

[71] Vyskočilovým ideálem je (ne)divadlo, které je amatérskou, nekomerční aktivitou bez jakékoliv ambice nutně „dělat umění“ (Roubal, 2001, s.163). Já Vyskočilův odpor vůči učení se dělat divadlo jako umění nesdílím. Když však vezmeme v potaz autoritativní, normalizující, institucionální způsob, jakým bylo definováno umění komunistickým režimem v bývalém Československu, motivace k takovému názoru jsou jasné. Vyskočil ho navíc zastává proto, že jeho prvotním zájmem není herectví, ale *studium* herectví. V této souvislosti zpřístupňuje dramatickou a divadelní činnost jednotlivcům, kteří nemusejí být nutně talentovaní pro herectví. Tito lidé mohou být schopní těžit ze své dramatické zkušenosti (např.s dialogickým jednáním) a tyto zisky uplatňovat v nedivadelních oblastech, ve kterých jsou nadaní. Takovými dalšími obory jsou pedagogika, psychologie, výtvarná umění, filosofie atd. I když některé Vyskočilovy názory sdílím, jsem odhodlán dělat nekomerční, umělecké divadlo, jehož cílem je objevit přednosti potěšující, sdělitelné estetiky.

[72] Gordon začíná svou knihu *The Purpose of Playing* slovy: „Herectví je lidské konání, které je, zdá se, do takové míry přirozené, že je obtížné je rozpoznat jako umění“ (Gordon, 2006, s.1). K tomu bych dodal, že herectví je lidské konání, které se stává uměním ve chvíli, kdy je jako takové specificky vytvořeno i rozpoznáno.

[73] Věřím tomu, že herectví ve smyslu estetické aktivity nemusí být nutně ztělesňováním symbolů nebo předstíráním, že v roli něco dělám. Můžeme „vystoupit z role dělání, že něco děláme“ a jednoduše to na jevišti „dělat“. Takový druh herectví zůstává v rámci estetiky, ale nesouvisí už s předstíráním.

– jak všeobecný, tak umělecký. Prosím čtenáře, aby měl tento „dvojí“ pohled na herectví neustále na paměti (pokud se přímo nebudu odvolávat k herectví jako způsobu uměleckého vyjádření – např.k hereckému umění): jednak jde o způsob uměleckého vyjádření a jednak o lidské chování. Přijmout umělecké i paraumělecké významy herectví je zásadní pro to, aby bylo možné ocenit, do jaké míry je dialogické jednání samo o sobě celostní a multidisciplinární disciplínou a uvědomit si, jak může doplňovat umělecké přístupy k herectví, což se dozvíme na konci této disertace.

Druhá část
Nepředmětné a autorské herectví

Dialogické jednání zahrnuje dvě jedinečné pojetí herectví – nepředmětné herectví a autorské herectví.[74] Oba přístupy jsou součástí zaměření disciplíny na výzkum a studium „herectví“ obecně, tedy jakožto vědomého, komunikativního, tvořivého prožívání, chování a jednání v dané situaci. Autorem těchto přístupů je profesor Vyskočil.[75]

Nepředmětné herectví přistupuje k obvyklému postupu bytí a jednání „na place“ a v situaci veřejného vystupování z formálního hlediska. Zabývá se (znovu)objevováním formy herectví (jednotlivce). Zkoušení nepředmětného herectví v rámci dialogického jednání může poskytnout studentovi prostředky, pomocí nichž může prožívat, formulovat základní herecké principy a učit se jim. Dochází k tomu tak, že se student vztahuje ke svým vnitřním partnerům. Zkoušení si nepředmětného herectví by mohlo také vést k tomu, že si člověk začne všímat svých osobních témat a hereckých (charakterových) typů.[76]

Autorské herectví se rozvíjí na základě dlouhodobé zkušenosti s nepředmětným herectvím (nebo s jakýmkoli jiným obdobným výcvikem v základních principech jednání).[77] Souvisí především s kultivováním předností autorství, nikoli s přípravou studenta na určité představení.[78] V tomto ohledu má autorské herectví značný filosofický a etický základ. V jeho rámci se podrobně pracuje s osobními tématy (která se mohou vyjevit už při experimentování s nepředmětným herectvím).

---

[74] Student nemusí studovat dialogické jednání ve smyslu zkoušení nepředmětného a autorského herectví. Jak jsem zmiňoval v předešlé kapitole, jsou to jen dvě cesty z velkého počtu směrů, kterými může student dialogické jednání zkoumat.

[75] V publikovaných pracích věnoval Vyskočil více prostoru rozvíjení myšlenek týkajících se herectví autorského než nepředmětného. Jeho úvahy o nepředmětném herectví byly rozvíjeny v první řadě ústně (např.v proslovech, rozhovorech, v hodinách dialogického jednání).

[76] Nejedná se o postavy, ale o charakterové typy. Ty se objevují v podobě osobnostních rolí, ve kterých máme tendenci vystupovat a se kterými si hráváme. Mohou mezi ně patřit například darebák, namyšlenec, stydlivý mladík nebo naivní prosťáček.

[77] Vyskočil považuje nepředmětné herectví za zásadní pro studium autorského herectví (Vyskočil, 2003a, s.12).

[78] Zkušenost studenta s autorským herectvím může, ale nemusí v kontextu dialogického jednání vyústit v určitou formální událost (např.autorskou prezentaci).

Rozlišování mezi nepředmětným a autorským herectvím má do značné míry význam jen pojmový. V praxi jsou oba přístupy neoddělitelně spjaty a jdou ruku v ruce.

Nepředmětné herectví

Už svým názvem se tento přístup liší od většiny hereckých situací, v nichž je materiál, témata, ideje a text dodávány dopředu. Herec (student) jedná v prostoru zkoušení v situaci veřejné samoty, a hraje si se spontánními impulsy, které se mu nabízejí v přítomné chvíli. V případě nepředmětného herectví se nejedná o to naučit se určitým způsobem hrát nebo zvládnout nějakou hereckou techniku, jde o „hledání formy herectví“ (Vyskočil, 2006).

Objevování osobních témat – nepředmětné herectví jako herectví „bez předem zadaného tématu“[79]

Český název nepředmětné herectví překládám do angličtiny jako „Zero-Point Acting“ (herectví vycházející z nulového bodu), protože si myslím, že to nejlépe vyjadřuje Vyskočilův důraz na to, že herec má začínat ve svém jednání z netematizovaného, nulového bodu. Je dobré si uvědomit, že v angličtině má české slovo „předmět“ („subject“) více významů. Je to jednak „věc“ a jednak „téma“, „námět“. „Námět“ je do angličtiny možné přeložit buď jako „návrh“, nebo jako „téma“. Pro pochopení tohoto přístupu je důležité si vícero významů slova předmět uvědomit.

Předmět (objekt, věc)[80]

Při zkoušení nepředmětného herectví se neobjevuje žádný „skutečný“ předmět, věc. Rekvizity se ke zkoušení nepoužívají. Člověk nemá v prostoru nic jiného než sebe. Jeho

[79] Doc.Jan Hančil chápe nepředmětné herectví jakožto herectví, ve kterém, předtím než se začne jednat, není předmět předurčen (dán), naopak se vyjevuje na scéně: „Dialogické jednání bývá Ivanem Vyskočilem také označováno jako nepředmětné herectví. Jak tomu rozumět? Je to hrové jednání, které nemá žádný předem stanovený námět (předmět svého jednání).“ (Hančil, 2005, s.47)

[80] Vilém Hohler, český estetik, který věnoval značný čas pozorování dialogického jednání, dává ve svém eseji *Přemítání o dialogickém jednání*, velký prostor rozpravě o předmětu (jako objektu-subjektu). Nechápe ho jako „nepředmětné“, nemající objekt, ale spíše je tento objekt podle něj „otevřený“ a v procesu rození (Hohler, 1997, s.56, s.58). Tvrdí, že hercova fyzičnost, tělesnost a jeho slova vytvářejí výchozí symbolický prostředek, pomocí kterého se předmět, objekt dialogického jednání objevuje (Hohler, 1997, s.56). Domnělým objektem se mohou stát také abstraktní jevy, definice a kategorie (Hohler, 1997, s.56). To, co popisuje, je proces objektivizace (např. jednání, pocitů, dění, pohybu, zvuku) ke kterému během zkoušení dochází.

cílem, bodem, na který se zaměřuje jeho pozornost, je on sám a jeho konání. Zkoušející se vztahuje ke svému jednání a své jednání vztahuje ke svému vnitřnímu partnerovi. Jelikož nejsou k dispozici žádné hmatatelné předměty, dochází díky tomu procesem zkoušení ke značné objektivizaci.[81] Tím, že student nemá rekvizity, se otevírá prostor pro psycho-fyzickou představivost.

Předmět (subjekt, téma, námět)

Co se týče nepředmětného (a autorského) herectví, prvořadý význam má (v protikladu k námětu) téma. Téma je základní, fundamentální idea, melodie, která se vine lidskými bytostmi a uměleckou tvorbou. Vyskočil chápe rozdíl mezi tématem a námětem následovně:

„Téma je to, co člověk žije. Téma není námět, téma je základní psychosociální zkušenost a potřeba...Na námětu a na fabulaci se snadno shodneme, ale na tématu, to znamená, jaký to má smysl, co to říká nám, jak to oslovuje ty druhé, na tom se tak snadno neshodneme.“ (citován in: Roubal, 2003, s.37)

Roubal píše, co je pro Vyskočila téma:

„...téma je...něco osobně kruciálního, žitého a přitom těžko vyjádřitelného, vyslovitelného a přenosného...Námět chápe až zlehčujícím způsobem jako něco víceméně instrumentálního a mnohem snadněji nalezitelného jako východisko nějaké fabulace, jako zadání, záminku...“. (Roubal, 2003, s.37)

V nepředmětném herectví dochází k nalézání a rozpracovávání témat během otevřené improvizace v situaci veřejné samoty.

Nepředmětné herectví jako otevřená improvizace

Nepředmětné herectví lze chápat jako improvizaci. Snaží se být co nejotevřenějším přístupem, vycházejícím z „naprosté hercovy svobody“, a je tedy opakem improvizace, která „počítá s danými, někdy omezujícími elementy“ (Brook, 1995, s.70). Z Vyskočilova

[81] Objektivita a objektiv(iz)ace se projevují díky objevování a získávání odstupu mezi partnery a momenty v čase (jde např.o rytmus). Touto dynamikou se budeme zabývat později.

pohledu je improvizované divadlo protikladem „...divadla, které by se mohlo nazvat divadlem preparovaným a které je hotovým uměleckým dílem“ (Vyskočil citován in: Roubal, 2003, s.32).

Většina improvizací je nastavená tak, že herci/studentovi, předtím než jde na jeviště, někdo dává k improvizaci či ke hře námět, téma, situaci, postavu, roli nebo někdy i text.

U takových omezených a tematizovaných improvizací platí:

1. Téma není určeno jednotlivcem nebo skupinou, ale je předloženo autorem zvenku. Téma tak pochází zvnějšku – je vnějškové. Autor/student/herec téma neobjevuje ze sebe samého, v souvislosti se svým konáním. Studentům se například zadá improvizace: „Máte za úkol přejít hlubokou rokli po tenké tyči“.

2. I v případě, že je téma nastoleno jednotlivcem či skupinou, je obvykle nalezeno nebo dáno *ještě před* improvizací. Téma je pak asynchronní. Příkladem může být tato situace: „OK, postavíme se dokola a každý z nás bude přidávat k větě, kterou jsme připravili, slovo nebo slovní spojení. Věta zní: ‚Předtím, než usnul, ho vždycky lechtala na uchu‘“.

V těchto situacích je hlavním úkolem herce rozvíjet téma. Po proběhlé improvizaci přichází zpětná vazba ze strany vnějšího partnera, učitele, režiséra nebo spoluhráče, kteří komentují, jakým způsobem se vyvíjel obsah. Někdy se pozornost zaměřuje na to, nakolik (úspěšně) souvisely jednotlivé akce (formální vyjadřovací prostředky) s prací na tématu.

Ideálem v nepředmětném herectví je navodit situaci, ve které téma (námět, obsah) není ani vnějškové ani asynchronní, a poskytnout tak studentům už od počátku prostor k objevení a rozvíjení jejich vlastních témat, vycházejících z (formy) jejich jednání.

Když nepředmětné herectví probíhá v kontextu dialogického jednání s vnitřním partnerem, není třeba plnit žádné zadání či úkol. Jde o to umožnit, aby se to, co se má

stát, stalo, všimnout si, co se stalo a vztáhnout se k tomu.[82] Nejedná se v takovém případě o úkol nebo zadání, ale o výzvu, kterou student vědomě přijímá. Nepředmětné herectví se snaží zajistit podmínky, pomocí kterých by autor/student/herec neustále psychosomaticky, *in statu nascendi* (ve stavu zrodu), z tematicky neurčeného počátečního bodu objevoval témata v rámci a z kontextu svého konání. Díky tomu, že student začne jednat z bodu nula, rozkrývá a předkládá si své vlastní téma a může si dlouhodobě poskytovat reflektující, reflexivní zpětnou vazbu ohledně rozvoje tohoto tématu. Například si řekne: „Dneska se mi vůbec nechce jednat. Ne, vůbec se mi nechce jednat. Radši bych si dal pivo se svou holkou…Tak fajn, půjdeme po hodině na pivko."

Tím, že dopředu není zadáno žádné téma, je také umožněno, aby se tématem stalo studentovo konání. Díky tomu, že si studenti všímají formy svého jednání a uvědomují si ho, mohou postupně z toho, jak se vyjadřují, nahlížet, jakým způsobem se vlastně témata rodí. *Student třeba vstoupí na „plac", bezděčně se shrbí a dá si ruce na hlavu. Všimne si, kde má ruce, narovná se, zvedne paže a řekne:* „Ach jo! Ach jo! Pomůže mi někdo?" To, *o čem* je naše jednání vzniká z toho, *jak* je naše jednání.[83]

Ačkoli nepředmětné herectví pramení z jednotlivce a na něho se soustřeďuje, nemusí to (a ani by nemělo) znamenat, že člověk propadne solipsismu. Bytí a jednání na veřejnosti vyžaduje vyjít ze sebe a zkoušet přijímat to, co nabízejí ostatní. To znamená, že se jedná o porozumění vlastní zkušenosti ve vztahu k různým partnerům.

<u>Nepředmětné herectví a vnitřní partner</u>[84]

Jakým způsobem se nepředmětné herectví týká vnitřního partnera? Nebo lépe řečeno, co to znamená se v rámci zkoušení nepředmětného herectví vztahovat k našemu vnitřnímu partnerovi?

---

[82] Jistě, zkoušení dialogického jednání bývají někdy zahajováno větou: „Pokuste se o dialogické jednání sám/sama se sebou. Se sebou jakožto s partnerem/partnerkou/partnery" (Vyskočil, 2005b, s.19). To může do jisté míry situaci zkoušení tematizovat. Studenti tento pokyn ale nemusí přijmout a mohou se jednoduše soustředit na zakoušení a reflektování svého jednání. Mohou dělat vlastně cokoli (kromě toho, že by zranili sebe nebo ostatní).

[83] Jak uvidíme v další kapitole, studenti díky pozorování a reflektování podoby svého jednání studují základní principy herectví.

[84] Vnitřním partnerem se budeme více zabývat v paté kapitole.

Nepředmětné herectví se odehrává uvnitř vztahové struktury, skrze níž studenti, tím, že vědomě mluví a něco dělají, dialogicky jednají s vnitřními partnery. Jejich akce jsou „testovány“ a zkoumány v situaci „nemající téma“, skrze vztahování se k vnitřním partnerům, jednání s nimi a jednání *vůči* nim.

Student adresuje to, co dělá vnitřnímu partnerovi. Dělá mu návrhy, možná ho (ji?) provokuje (čímž se ho snaží vyvolat, probudit), vyptává se, vyzývá ho. Např.takto: „Proč zase stojíš v rohu místnosti? Nechceš se tu trochu porozhlédnout?“ Student směruje své konání k vnitřnímu partnerovi, pryč od sebe, a tím získává odstup od toho, co dělá, od svých gest a psychosomatických postojů. Postupně si vytváří prostor, ve kterém by byl schopný si pomocí reflexe všimnout nejpodstatnějších aspektů svého jednání, pojmenovat je, věnovat jim pozornost, vyjádřit a objektivizovat je: *Jako odpověď na výše uvedenou otázku si vnitřní partner studenta spontánně dřepne, otočí hlavu, upře pohled na druhou stranu místnosti a řekne:* „No, klidně, ale ono toho tu k vidění moc není.“ Takováto interakce ho může přivést k tomu, že si ohledně svého jednání něco uvědomí: *Po pokusu se pak posadí na židli a uvědomí si, jak je důležité poslouchat a přijímat nahrávky a návrhy. Začne mít představu o tom, co pro něj, ve smyslu postoje a konání, znamená poslouchat a přijímat*. Může ho to inspirovat k tomu, že si bude představovat nové možnosti experimentace: *Jak bych mohl poslouchat a přijímat víc?*

V rámci rozboru své metody Donnellan popisuje, jak může být vnitřním partnerem „cíl“:

„Co se tedy děje, když člověk mluví sám se sebou? Potom mám být já sám sobě cílem. Když na sebe například zařvu, že nefunguje sprcha, pak ‚já‘, na něž řvu, je to druhé, blbé ‚já‘, které zapomnělo zavolat instalatéra. Mezi vyčítajícím ‚já‘ a viníkem ‚já‘ existuje rozdíl. Mezi ‚mnou‘ a ‚já‘ se vytváří vzdálenost a ta otevírá různé možnosti.“ (Donnellan, 2007, s.114-15)

Tento reflektující, objektivizující odstup vede ke zvláštnímu stavu bytí, ve kterém zároveň jsme s tím, co děláme, a přesto jsme od toho odděleni. Jinými slovy se jedná o rozdělené vědomí – herec se plně věnuje svému konání, ale zůstává s ním jakýsi tichý partner, který se dívá, pozoruje, co herec dělá a všímá si, pokud se herec (nebo někdo

jiný či něco jiného) odchýlí z přepokládaného směru.[85] Stanislavskij poukazuje k vnitřnímu partnerovi jako ke kormidelníkovi, k jakémusi vyššímu „já“, které herce vede:

„Představme si, že herec plně ovládá své schopnosti na jevišti. Jeho naladění je tak dokonalé, že může rozebrat jeho jednotlivé díly, aniž by ho to vyhodilo z role...Dojde k malé nesrovnalosti. Herec okamžitě zjistí, která součástka je v nepořádku. Přijde na to, v čem je chyba a opraví ji. Ačkoliv pozoruje sám sebe, je schopný po celou dobu nadále hrát nenuceně svou roli.“ (Stanislavski, 1989, p267)

Bella Merlinová poznamenává, že myšlenka „‚dvojího vědomí‘ není nic nového“ a odvolává se na Diderotovu a Coquelinovu rozpravu o tomto fenoménu (Merlin, 2001, s.82).[86] Toto dvojí vědomí charakterizuje jako „stav existence, který je plně *v* daném okamžiku a zároveň *vedle* něj. Spousta herců takto jedná instinktivně...“ (Merlin, 2001, s.83). A právě díky tomuto dvojímu vědomí herec „rozpoznává, rozeznává“, v herectví založeném na postavách, svou roli (Merlin cituje Shomit Mitter, s.221).

Yoshi Oida popisuje tuto dualitu na základě stavů „subjektivního já“ a objektivního „já“, mezi nimiž se herec pohybuje. Píše následující:

„...pravděpodobně zjistíte, že se vám začíná proměňovat vědomí. Uvědomujete si nadále okolní svět a neztratíte se v tom, co děláte. Když ‚performujete‘ tímto způsobem, jste zcela sami sebou, a zároveň víte o tom, že se sledujete. Udržujete dva stavy: stav subjektivního a objektivního já.“[87] (Oida, 1997, s.18-19)

Ve většině hereckých situací zůstává toto objektivní já, tento pilotující partner uvnitř a v tichosti pozoruje. Herec se normálně v průběhu výstupu, v momentě, kdy „hlídač“ zaznamená „chybu“ nebo odchylku, nezastavuje. Neřekne nahlas: „Jéé, teď jsem

---

[85] Samozřejmě, např.podle B.Brechta, nemusí být herec naplno ponořen do svého konání.

[86] Odstup od jednání, myšlenek, emocí, témat atd. je jedním z nejvýznamnějších paradoxů herce na jevišti. Tento fenomén objektivačního odstupu a „vícerých já“ vyvolal bezpočetné množství diskusí o herectví. Např.jde o slavný Diderotův *Herecký paradox*, Brechtův zcizovací efekt, Craigovu nadloutku, Čechovovo trojí já (angl. „I-triad“) a další.

[87] V rámci vytvoření tohoto rozštěpení ukazuje na důležitost publika. Tím se budeme zaobírat v páté kapitole.

přeskočil řádek...No, to je v pohodě, stejně to zní líp tak, jak si to řek'..." a nepokračuje pak ve svém textu.

Při dialogickém jednání vnitřní partner také někdy zůstává potichu, neprojevuje se a nejedná. Jindy ale student vytváří nezbytné podmínky pro to, aby se „pozorovatel" objektivního já mohl projevit, vyjádřit se svým vlastním specifickým psychosomatickým postojem a konáním.[88] V takovém případě si pak objektivní partner vymění místo se subjektivním a sám se stává subjektivním a tyto různé polohy subjektivity a objektivity oscilují tam a zpět.[89] Může to probíhat takto:[90]

Studentka je v plné míře psychosomaticky propojena a naplno zapojena do svého jednání. Pobíhá po prostoru, neustále poskakuje z místa na místo a bez přestání mluví. Postupně nabývá celostního, existenciálního vědomí svého konání, psychosomatického stavu, rytmu atd. Vnímá samu sebe jako jednoho, velmi zřetelně jednajícího (vnějšího) partnera, který směřuje svým jednáním k potenciálně jednajícímu vnitřnímu partnerovi. Pravděpodobně má ponětí o tom, co takový vnitřní partner asi je.[91] Akce vnějšího partnera, fáze jeho exprese končí, když ukáže rukou na okno a řekne: „Já nevím, pojďme tam, no tamhle, tam, kde je klid!" Vnitřní partner, který doposud v tichosti sledoval, co se děje, se spontánně objeví a jedná v jiném, skrze a jakožto jiné (polární) tělové napětí, polohu a postoj než partner, který jednal ještě před chvilkou – student se prudce zastaví, podívá se na svou ruku, položí jí na bok, vzhlédne a intenzivně se zaposlouchá. Partner, který se právě objevil, reflektuje, co se dělo předtím. Po pár vteřinách řekne: „Ty jo, poslouchání je taky dobrý. Proč bych se měla hnát k oknu?"

---

[88] Když se vnitřní partner projeví, znamená to, že vznikl dialogicky oscilující kreativní proces. Pojednání o tom, jak je oscilace mezi opačnými póly vitálním dynamickým aspektem tvořivé osobnosti naleznete viz Csikszentmihalyi.

[89] Skutečnost, že student nezůstává s jedním partnerem (v jediném postoji) ale osciluje tam a zpátky, je zcela zásadní. Pokud se vědomí sama sebe stane obsesí sebou samým či přehnaným sebevědomím, člověk se tím propadá do solipsismu. O takovýchto strasbergovských ponorech do sebe dialogické jednání opravdu NENÍ. Declan Donnellan tvrdí, že herec by neměl jít domů (tedy být přehnaně zainteresovaný sám sebou), měl by naopak směřovat k cíli (k vnějšímu partnerovi). Na dialogické jednání bychom mohli pohlížet jako na pohyb tam a zpět mezi opouštěním domova za cílem a návratem domů z pozice cíle, jen proto, abychom mohli objevit další detail na ozdobné římse.

[90] Neexistuje žádné předem dané pravidlo nebo technika, kterou by si student mohl vyvolávat či podněcovat takovou dialogickou interakci. Nicméně čím důkladnější je studentovo zkušenostní poznání fundamentálních principů herectví, tím je schopnější si připravit podmínky k tomu, aby k dialogickému jednání spontánně docházelo.

[91] Je důležité si uvědomit, že vnitřní partner je nejen potenciálně jednající, ale ideálně by měl vždy být „aktivní". Měl by aktivně naslouchat, být pozorný a aktivně přijímat, co a jak dělá jednající partner.

Nový partner umožnil studentce, aby si, co se týče obsahu (tématu) a formy, uvědomila své předchozí jednání (a samu sebe) jinýma očima. Následně se pak může objevit první partner a začít opět pobíhat po místnosti.

Vnitřní partner, nebo co je důležitější, vztahování se k vnitřnímu partnerovi v rámci zkoušení dialogického jednání, umožňuje studentovi, aby si tím, že získá a drží si reflexivní, reflektující a objektivizující odstup mezi tím, co a jak děláme, uvědomil hodnotu (formy) svého konání, svých postojů a pozic.[92] To je podstatným krokem ve studiu (zažívání, formulování, chápání, představování si) herectví.

Shrnutí

Tím, že nepředmětné herectví zajišťuje co nejotevřenější a co nejneutrálnější prostor k improvizaci, přikládá váhu zkoumajícím a kultivujícím hodnotám komunikace, komunikativnosti, vztahovosti a provázanosti. Dopomáhá k tomu, aby se předpřipravené formy herectví vyskytovaly méně. Vyhýbá se tomu, aby byla věnována pozornost předem danému námětu. Student v ideálním případě není zatížený (nebo je alespoň méně zatížený než v improvizacích na zadaná témata), asynchronními tématy a/či tématy danými zvnějšku, a je svobodnější v tom, že z bodu nula odhaluje vlastní vyjadřovací prostředky – a témata.

Při zkoušení nepředmětného herectví v rámci dialogického jednání má student možnost zajistit si podmínky na to, aby mohl svobodně a vědomě věnovat pozornost tomu, jaké kvality (jakou formu a obsah) má jeho jednání (zpočátku nemající téma) ve vztahu s vnitřním partnerem. Student poznává, co znamená jeho osobní projev, tím, že objevuje, jaké jsou kvality sdělnosti jeho jednání. Může se znova a znova vztahovat k vlastnímu jednání z neustále se měnících perspektiv. Na základě těchto zkušeností se zkoušením může koncipovat možné budoucí způsoby experimentování. V následující kapitole uvidíme, že nejvýznamnějším elementem v tomto procesu studia je nabytí základní terminologie, která skrze základní principy herectví formuluje naši zkušenost.

[92] Tento proces do jisté míry odpovídá *aktivní analýze*, tak jak byla popsána Merlinovou (např.viz Merlin, 2001, s.152).

Autorské herectví

Autorské herectví je komplexnějším pojetím herectví než je herectví nepředmětné. Stojí na intuitivním chápání základních principů jednání a kvalitativně rozvíjené psychosomatické kondice, která se vyvíjí zkoušením nepředmětného herectví. Ke stavu psychosomatické kondice se dospívá postupně a převládne tehdy, když se student stává schopnějším všímat si témat, která on a jeho vnitřní partneři nabízejí v průběhu zkoušení, když je schopný se k nim vztahovat, objevovat je a rozvíjet případně až k plnohodnotné autorské prezentaci. S autorským herectvím také souvisí kultivování autorského postoje k životu – jedná se o způsob vztahování se obohacený o (Vyskočilovo) komplexní filosofické a etické přesvědčení. Estetické a etické aspekty autorského herectví jsou neoddělitelně spjaty a ovlivňují se navzájem.

<u>Autorské herectví jako prostředek k objevování témat a představení</u>

Vyskočil vyjadřuje koncepci (svou a svých kolegů) autorského herectví následovně:

„Naše pojetí autorského herectví…se orientuje méně na tradiční ‚hraní' – rolí, divadla, představení, postav – a na známé, uznávané i vyznávané umění, a podstatně více se zabývá učením a studiem…Autorskému herectví jde víc o umění existovat a sdělovat i sdílet než o umění hrát. Rozumí se existovat na scéně, na jevišti – i na tom tradičním – a existovat také ‚v životě', ‚na jevišti života'". (Vyskočil, 2003a, s.8)

Opět zde vidíme, že Vyskočilovo pojetí herectví přesahuje herectví ve smyslu umění či performování. Také v autorském herectví nicméně jde o vytvoření představení. Nebo jak by mohl říct Vyskočil, o objevování představení. Vysvětluje specifický charakter autorského herectví:

„Svého času jsem autorské herectví pochopil jako případ herectví, kdy herec (člověk) je s to, když na to přijde, celé představení dávat sám." (Vyskočil, 2003a, Hic, s.7)

Člověk je s to jednat, „když na to přijde". Ovšemže na to může, ale nemusí přijít (např.se může stát, že člověk nebude schopný dosáhnout tvořivého stavu, jelikož není v psychosomatické kondici). Ale to, že na to přijde, zůstává otevřenou možností.

Vyskočil dále vysvětluje, že prokáže-li student schopnost dávat představení sám, je velmi pravděpodobné, že ho nebude dávat sám, ale s někým dalším – s partnerem. Samozřejmě že ani na to nemusí přijít (být s to). (Vyskočil, 2003a, s.7)

Vyskočil se ptá, jaké jsou předpoklady pro to *přijít na to* a *být schopný* na to přijít? Za jakých podmínek k tomu dochází? Co v těchto procesech zůstává neměnné? Co se mění? Proč a jak? A co vlastně to „když na to přijde“ znamená? (Vyskočil, 2003a, s.7)

Když herec přijde na to, co to je mít možnost dávat představení, znamená to, že dospěl k a setkal se s jistou příležitostí a potřebou. Potřebou a příležitostí k čemu? Potřebou a příležitostí dávat. Vyskočil věří, že právě „dávání“ je pro autorské herectví podstatné. Nejde jen o to „hrát“ („performovat“), ale hlavně o to „dávat“:

„Dát a dávat mohu to, co mám, co mi náleží, patří, co je mé a s čím tedy mohu z vlastní vůle, svobodně nakládat. V našem případě to mám proto, abych to mohl (ne-li potřeboval) dávat, mám to tedy nikoli proto, abych to vlastnil, nechával si pro sebe. Záleží jistě nemálo na tom, jakou hodnotu, kvalitu má to, co dávám. Tedy aby to mělo hodnotu, kvalitu. Aby mi na tom, co dávám, záleželo.“ (Vyskočil, 2003a, s.7)

Potřeba představení pochází od jednotlivce. Je vyvolána spontánním impulsem zvnitřku, a nikoli vnucenou autoritou či strukturou zvnějšku. Nikdo dotyčnému nedá text, nikdo mu nezadá úkol, nikdo mu neřekne, že (a jak) má hrát.[93]

V souvislosti se zkoušením dialogického jednání přicházejí témata z toho individuálního, neviditelného a hmatatelného a člověk je odhaluje v situaci tady a teď. Jsou to osobní a v ideálním případě spontánní témata. Někdy mohou být inspirována tématy ostatních zkoušejících studentů, tím, co je toho dne „ve vzduchu“. Každý student mívá několik osobních dominantních témat a charakterových typů, které se pokaždé při zkoušení znovu objevují. Může to být např.potřeba tancovat, být na sebe hodný, mluvení v dětštině.

[93] Maximálně je to tak, že v případě studia autorského herectví na Divadelní fakultě Akademie músických umění (DAMU) je si student vědom důležitosti a nezbytnosti objevit to, jak on konkrétně dává představení a jak se představení dávají obecně. Je to založeno na předpokladu, že student přišel na katedru autorské tvorby s tím, že je motivován potřebou studovat autorské herectví.

Jakmile se studenti naučí lépe zajišťovat si a podržet reflektující, reflexivní a objektivizační odstup, který je klíčový pro nepředmětné herectví, jsou si mnohem spíše vědomi těch témat, která jsou relevantní a mají pro ně váhu. Postupně je mohou – *in statu nascendi* – dialogickým vztahem se svým vnitřním partnerem vplétat do přítomnosti. Jinými slovy studenti objevují témata, typy postav a situace, které jim vnitřní partneři nabízejí v přítomném okamžiku na scéně a hrají si s nimi (a na ně). Každý z partnerů se na rozkvětu tématu podílí ze svého pohledu. Nejedná se tedy ani tak o asociativní a lineární proces, jako spíše o proces neustálé oscilace mezi různými protilehlými a komplementárními póly. Jestli student na příležitosti, které se nabídnou během daného zkoušení, přijde, závisí do velké míry na tom, jaká je jeho celková a současná psychosomatická kondice a také na jeho talentu a osobních zájmech. Je to hlavně na studentech, aby poznali a pěstovali vztahy s vnitřními i vnějšími partnery, a rozvíjeli tak tvořivá komunikační setkání.

Autorství jako tvořivý životní postoj

Vyskočil chápe autorství jako tvořivý přístup k životu a nikoli jen jako uměleckou aktivitu (Čunderle, 2001, s.83). Rozumí se tím uskutečnění autorského postoje skrze objevení a realizaci různých možností a příležitostí ve veřejné samotě. Autorství s sebou nese osobní sílu, autenticitu, svobodu, partnerství, dávání, sdílení, komunikování a především odpovědnost (Vyskočil, 2003a, s.7-8; Vyskočil, 2002, s.8).

Jedná se o odpovědnost za vlastní činy, ale také o schopnost jednat nezávisle a rozhodovat se bez autorizace, povolení (schválení), o odpovědnost jakožto schopnost reagovat vědomě a spontánně na partnery, potřeby, impulsy atd. (Vyskočil/Hic, s.8). Autor je zodpovědný za to, co dělá a říká, za to s kým spolupracuje a za to, kam směřuje a jaký vliv mají jeho činy na něj samého, na ostatní a na svět. O čí jednání jde? O jednání autora.

Autenticita si žádá živé etické vědomí. Živá a přítomná autentičnost jde proti falši (Vyskočil, 2003a, s.8). Z Vyskočilovy filosofie a pedagogiky je patrné, že svoboda je pro něj naprosto zásadní, osobně i profesionálně. Vyskočil dokonce říká: „Stále znovu si uvědomuji, že to, co mě motivovalo a motivuje k autorskému herectví i k jeho studiu, je

svoboda“ (Vyskočil, 2003a, Hic, s.9). Autorské působení stojí na představě herectví jako svobodného umění a učení jako svobodné tvorby (Vyskočil, 2003a, s.8). Svoboda zapojovat se do partnerských vztahů a spolupracovat je pro autorské herectví rozhodující – bez nich se vnitřní svoboda studentů k rozvíjení vztahu s vnitřními a vnějšími partnery zadusí.

Autorské herectví stojí na chápání člověka jako organického celku. V něm existují v součinnosti tři základní tvořivé složky – koncipující, konající (představení) a reflektující (Vyskočil, 2003a, s.12). Alespoň jedna z těchto funkcí bývá u většiny lidí blokována, a to znamená, že jejich součinnost je třeba oživit, kultivovat a rozvíjet (Vyskočil, 2003a, s.12). Autorské herectví taktéž využívá Vyskočilova pojetí „herce“ jako triády, sestávající z autora, herce a přihlížejícího (Roubal, 2001, s.186). Každý z těchto různých aspektů našeho já má vlastní pohled, liší se úrovní a druhem subjektivity a objektivity a jedinečným způsobem přispívá k vývoji herectví jednotlivce.

V rámci zkoušení autorského herectví mohou studenti objevit zásadní význam etických postojů pro zakládání, rozvíjení a udržování vztahů partnerství, jež jsou nezbytné pro jakoukoli tvořivou činnost. Někteří studenti k tomu dojít nemusejí. Pro studenty, které to zajímá, je tento proces obvykle dlouhou cestou studia, učení se přijmout sám sebe a druhé a objevovat, co znamenají empatie a vzájemnost. Takto pak autorské herectví pomáhá rozvoji autorské osobnosti.

<u>Shrnutí</u>

V rámci autorského herectví, které se zkouší při dialogickém jednání s vnitřním partnerem, se jedná o to, že se studenti obeznamují se svým vlastním materiálem a svým individuálním nadáním a rozvíjejí je do konkrétnější podoby dramatických situací a možná až k autorské prezentaci. Tím, že je autorské herectví učí, jak se témata proměňují či mohou proměňovat v představení, usnadňuje tento přístup studium základních principů herectví. Rozvíjení osobního tématu je neoddělitelně spjato s kultivováním etického autorského postoje.Studium autorského herectví spočívá v tom, že se student zaobírá otázkami typu:

Jaká témata mají tendenci se opakovaně vyskytovat v mém zkoušení? Jak se tato témata týkají různých zásadních a vedlejších postojů, které vyjadřuji? Jakými způsoby se tyto postoje projevují nejen koncepčně, ale také psycho-fyzicky jako jisté postoje, stanoviska a „postavové“ typy? V jakém vztahu jsou formy mé exprese s mými tématy? Jak souvisejí tato témata s formou exprese nebo jakým způsobem z ní vycházejí? Přijímám a vyjadřuji poctivě všechna svá osobní témata? Nebo některé z nich vnitřnímu partnerovi a obecenstvu skrývám, tajím, nezpřístupňuji? Jsem zodpovědná sama k sobě, svým vnitřním partnerům, reaguji na přítomnou situaci tak, jak potřebuji, nebo-li, jinými slovy, autenticky? Jsem vnímavá k vnitřním partnerům a uznávám roli tvůrce, autora, který autorizuje a symbolizuje to, co dělá a stojí si za tím?

Závěr kapitoly

Dialogické jednání s vnitřním partnerem chápe herectví jako tvořivé jednání s a před ostatními. Tato koncepce zahrnuje herectví jakožto tvořivé veřejné lidské chování, stejně tak jako způsob uměleckého vyjadřování. Tento „obojí“ pohled se liší od uměleckých metod, přístupů a technik, které považují herectví primárně za formu umělecké exprese, za specificky konstruovanou činnost, která má být předváděna publiku.

V paradivadelním pohledu dialogického jednání na herectví je zahrnuto herectví jako umění, aniž by se ovšem předem postulovala konkrétní estetika, aniž by se jakkoli předpokládalo umělecké představení. Tento vztah mezi neuměleckým a uměleckým herectvím představuje bránu k tomu, aby bylo možné přenášet objevy učiněné během zkoušení nepředmětného a autorského herectví, tak jak se zkoušejí v rámci dialogického jednání, k umění herectví. V následující kapitole budeme zkoumat, jakým způsobem artikulují studenti dialogického jednání své zkušenosti v rámci sdílené terminologie. Uvidíme, že tento způsob zkoumání individuální herecké zkušenosti je zároveň procesem studia obecných hereckých principů.

Čtvrtá kapitola
Základní principy herectví – jejich studium a praxe

První část
Dialogické jednání studuje herectví skrze *principy*

V předešlé kapitole jsme uvedli, jakým způsobem zajišťuje dialogické jednání ty podmínky ke zkoušení, jimiž student může objektivizovat, formulovat (svou) hereckou zkušenost a vztahovat se k ní. Proces vztahování se k vnitřním partnerům v situaci veřejného vystupování umožňuje studentovi oscilovat mezi subjektivnějšími zážitky svého jednání, postojů a poloh a objektivnějšími, reflektujícími a reflexivními hledisky. Právě skrze tuto jedinečnou vztahovou strukturu je studentům dána šance rozpoznat význam (formu a obsah) svého konání. V této části se budeme zabývat tím, jak využívá dialogické jednání základní terminologie jakožto zásadního aspektu procesu studia. Hlavní význam toho, proč se této terminologie užívá, spočívá v tom, že umožňuje studentovi objektivizovat, formulovat a reflektovat základní dynamiku jeho jednání, umožňuje mu vědomě, pomocí jazyka, pracovat se svými prožitky a vztahovat se k nim. A zároveň s tím, jak se studenti věnují zkoumání vlastního jednání, studují současně základní principy herectví.

Počáteční podporu ke zkoušení poskytují pedagogové

Počáteční motivace jít do prostoru a začít si zkoušet vychází ze studentovy potřeby. Během prvního stádia studijního procesu však studenti, vzhledem k tomu, že jsou zaplaveni stresem a chaosem z pobytu v situaci veřejného vystupování, nedokážou sami sobě pomoci s tím, jak se s touto potřebou vypořádat. Zmatek, který studenty v prostoru zkoušení neustále zahlcuje, jim ponechává malé vědomí toho, „o čem“ je jejich zkoušení. To znamená, že zásadní roli v podporování a povzbuzování rodících se průzkumů a objasňování možných cest v dalším studiu, mají pedagogové.

Učitelé mají, vzhledem k tomu, že jsou vnějšími partnery, kteří nejsou plně „ve“ zkoušení, objektivnější náhled na jednání, stavy a témata, kterými student „na place“ prochází. Zároveň však pedagog není chladným, nezaujatým pozorovatelem, je spjat se

studentem kinestetickou empatií, a může se tak do studenta vcítit i subjektivně. Učitel je na obou úrovních psychosomaticky zapojen do studentova zkoušení a přitom, když pomáhá studentově práci a reflektuje ji, čerpá z všeobecného slovníčku základních pojmů.[94]

Společný slovník

Vyskočil, který terminologii dialogického jednání s vnitřním partnerem vytvořil, ji vyjasňuje po celou dobu rozvoje disciplíny.[95] Ačkoli je hlavním původcem tohoto společného jazyka, zdůrazňuje, že esenciální význam na zrání jazyka (a disciplíny) má studium zakládající se na spolupráci. Tato terminologie je tedy kolektivním projektem, který je neustále rozvíjen pedagogy a studenty, kteří studují společně. V současné době přehled terminologie (reflexe) dialogického jednání neexistuje. Mnohé základní termíny se objevují sporadicky v různých textech, zejména ve sbornících, které vydává katedra.[96] Terminologie je předávána především v podobě ústních reflexí, které dávají pedagogové studentům – od Vyskočila přechází k asistentům, od asistentům ke studentům.

Jakým způsobem jsou představovány základní pojmy

Pedagogové užívají k popsání studentových akcí, postojů a poloh v průběhu zkoušení specifické termíny, jakými jsou například – intenzita projevu, vodivé tělové napětí, provokování a přijímání.[97] Příkladem může být:

„Většinu svého pokusu jsi strávil tím, že jsi pobíhal sem a tam a velkou silou jsi dupal po podlaze. Je zřejmé, že máš silný vnitřní motor, veliký elán, intenzivní energii, která tě pudí kupředu. To, co jsi dělal, tě ale hnalo dopředu tak silně, že to zahltilo a narušilo schopnost vnímat pozorně své jednání, sledovat ho, všímat si ho a odpovídat na ně.

---

[94] Pedagogové však nemají kouzelnou sílu na to, aby dokonale vnímali studentovo zkoušení. Jejich role trénovaného pozorovatele pochází z dlouhodobé osobní zkušenosti se studiem dialogického jednání, a to jim zajišťuje zasvěcený pohled na studentovu činnost.

[95] Ačkoli je tato terminologie zcela specifická, uvidíme, že mnoho důležitých myšlenek se prolíná se základními idejemi a vychází ze základních idejí moderní teorie a praxe herectví, zejména z klíčových principů, formulovaných Konstantinem Stanislavským. (Vychází také z množství psychologických a filosofických pojmů, ale zmiňovat tyto nesčetné souvislosti je nad rámec této práce).

[96] Tato práce je pokračováním mé magisterské práce ve smyslu, jak vyjádřit a uspořádat společnou terminologii dialogického jednání.

[97] Na tyto pojmy a na to, jakým způsobem je možné je uspořádat, se zaměříme podrobněji v interludiu.

Tím ti zkratovala schopnost činit vědomá rozhodnutí. Jeden krátký okamžik se ale tomu přívalu vymkl. Vzpomínáš si na to, jak sis dal čas na povšimnutí si toho, co děláš? Viděl jsi, že sis držel ruce za zády. To bylo výborné. Ten poznatek jsi ale opustil a zase se vrhl do akce.“

Pedagog pak může studentovi nabídnout podněty k zamyšlení:

„Jaké by to bylo, kdybys onu intenzitu zmírnil, kdyby sis jí byl plně vědom, kdybys byl schopný ji vědomě regulovat? Jaký stupeň intenzity je pro tebe vhodný, abys byl schopen sledovat, co děláš a odpovídat si na to, aby sis mohl všimnout, když si toho *všimneš* – jako když sis všiml rukou za zády?“

V uvedeném příkladu používá učitel obecné principy herectví k tomu, aby popsal konkrétní zážitky studenta „na place“. Upozornil studenta na to, jak je důležité si v průběhu zkoušení ladit *intenzitu výrazu*. Naznačil, proč je podstatné nalézt takovou úroveň intenzity projevu, která nezahlcuje a která je dostatečná na to, aby student mohl *sledovat své jednání*. Pedagog také poukázal na plodné momenty zkoušení, při kterých byl student schopný vnímat, i když krátce, a všímat si toho, co dělá.[98]

Tím, že pedagog takto reflektuje zkoušení studenta, nabízí mu slovník pojmů, sloužící k uchopení vlastního zkoušení. Pojmosloví neslouží k tomu, aby se vytvářely terminologické nálepky. Cílem je podpořit studenty v tom, aby se pokoušeli pomocí základních principů herectví uchopovat své jednání. Podle Vyskočila spočívá hodnota principů v procesu učení dialogick-ého (-ým) jednání (-m) v tom, že ve studentech „aktivují ty nejelementárnější spojitosti“ a „navozují aktivitu“ (Vyskočil, 2006).

Zkoumání zkušenosti

Studenti si osvojují společné termíny k tomu, aby mohli charakterizovat a prozkoumávat vlastní zážitky. S postupem času, díky zkoušení a následné reflexi, „doplňují“ a „naplňují“, co *intenzita projevu* znamená pro ně osobně. Názvosloví se stává vžitějším a

[98] Pedagog může také nejprve rozebrat tyto pojmy obecně, jako základní principy a to, v jakém smyslu jsou důležité k navození a udržení spontánní interakce s vnitřním partnerem, a posléze je použít k popisu výstupu konkrétního studenta.

pojmově jasnějším. Studenti začínají postupně poznávat, jaká je asi *přiměřená* úroveň intenzity, které je třeba ke sledování vlastního jednání. V takovémto procesu není nic hotové, ačkoli jsou neustále posilovány určité aspekty zkušenosti. Jedná se jednak o induktivní a jednak o deduktivní studijní proces – studenti z konkrétních případů zkušenosti s jednáním vyvozují obecné zákony a těchto zákonů pak užívají k tomu, aby porozuměli následným konkrétním situacím. Studijní metodika dialogického jednání tedy umožňuje studentům nejen dozvídat se o vlastním jednání, ale také studovat základní herecké principy obecně.[99]

Proces učení posilují písemné reflexe a pozorování

Písemné reflexe, které studenti píší jako odpověď na své zkoušení, jsou dalším způsobem, jak se vztahovat ke svému jednání, jak ho artikulovat a objektivizovat. Student, jehož jednání bylo reflektováno výše, píše následující:[100]

„Většinu času jsem byl hnán dopředu svou energií. Nemohl jsem přestat běhat sem tam po místnosti. Měl jsem příliš velkou intenzitu, zmocnila se mě. Nebyl jsem schopný sledovat, co dělám. Na chvilinku jsem se dokázal zpomalit, a to nejen fyzicky, ale zpomalil jsem celý svůj rytmus. Veškerá rychlost, kterou probíhalo mé jednání mezi vnitřkem a vnějškem, se zmírnila. V průběhu těch pár momentů jsem si všiml, že mám paže uvězněné za zády a mačkám si ruce. Pak jsem opět začal pobíhat po místnosti a už jsem v podstatě nechápal, co se děje...Když jsem si zkoušel, nevěnoval jsem tomu momentu, ve kterém jsem si všiml, žádnou zvláštní pozornost, člověk by řekl, že jsem na něj snad zapomněl. Asistentka mě na to ve své reflexi upozornila. Myslím si, že mám představu o tom, že a jak tento moment býval mohl být „o přiměřené úrovni intenzity projevu“, protože jsem byl schopný všímat si toho, co dělám. To by mi mohlo pomoct v budoucnu rozpoznat případy vhodné – a nevhodné – intenzity. Uvidíme...“

Tyto principy jsou ještě posilovány tím, že studenti pozorují při zkoušení ostatní studenty. Mohou tak vnímat, že se všichni studenti, kteří vstoupí do veřejné samoty, setkávají se stejnou dynamikou. Studenti si mohou například uvědomovat a

[99] Studenti si mohou zkoušet, jak se principy jako je intenzita, všímání, poslouchání, odpovídání, atd.projevují v jiných kontextech, např. v divadelní hře, během učení atd.
[100] Tato modelová „reflexe“ je založena na reflexích mých studentů a na mé vlastní reflexi.

kinesteticko-empaticky prožívat, v jakém zápase se ocitají jejich kolegové ve snaze nalézt vlastní přiměřenou úroveň intenzity k tomu, aby mohli sledovat, co dělají a aby to jednání mohli rozpoznat a všimnout si ho.

Metodika výzkumu herectví

Dialogické jednání je tedy způsobem studia a učení se, je jakýmsi kvalitativním výzkumem, průzkumem (do) vlastností herectví. Vyskočil uvádí, že dialogické jednání:

„...může být a bývá, je-li jako takové poznáno a pochopeno, otevřenou a otevírající cestou, metodikou zkoušení, hledání i vnímání, všímání si a nalézání.“ (Vyskočil, 2003b, s.177)

V tomtéž smyslu jako je dialogické jednání multidisciplinárním, celostním náhledem na jednání a konání, tak ani tyto principy nejsou podle Vyskočila principy výhradně uměleckými, ale jsou to životní principy, vystihující určité postoje k životu (Vyskočil, 2005b, s.25). Také dal však jasně najevo, že studium těchto principů skrze dialogické jednání napomáhá „hledání formy herectví“ (Vyskočil, 2006). Není třeba se zmiňovat o tom, že dialogické jednání není ve snaze formulovat principy popisující tajemnou zkušenost herectví (před ostatními) samo.

Druhá část
Projekt Principů

Společný zájem o principy herectví

> „Různí performéři, na různých místech, v různých časech a navzdory stylistickým formám, které jsou charakteristické pro jejich tradice, sdílejí společné principy.“
> - Eugenio Barba[101]

Alison Hodge uvádí, že identifikace „principů“ ve vývoji moderního herectví je součástí „hledání absolutního, objektivního jazyka herectví, jež by mohl poskytnout vzory, systémy a prověřené techniky k prohloubení umění“ (Hodge, 2002, s.2). Dále píše, že:

„...některé principy jsou základní, schopné přesáhnout svůj původ, a mohou být tedy právem uznány za součást živné půdy hlavních systémů výcviku západního herce dvacátého století.“ (Hodge, 2002, s.8)

Snaha nalézt a vyjádřit principy byla na Západě podnícena Diderotem a rozhořela se a vykrystalizovala v osobě Stanislavského (Hodge, 2002, s.3-4).[102] Hodge konstatuje, že v kontextu moderní herecké teorie a praxe „byl Stanislavskij prvním hercem a režisérem, který uceleně prozkoumal proces herectví a své závěry vydal“ (Hodge, 2002, s.2). Byl také prvním, kdo systematicky zkoumal a formuloval specifické principy, které se týkají hercova psychosomatického stavu, kondice a jednání (chování) na jevišti (Cole & Chinoy, 1970, s.477; Magarashack, 1997, s.219; Gordon, 2002, s.6). Gordon dokonce prohlašuje, že „jeho objevení základních problémů moderního západního herce je modelové...Bude asi pravda, když řekneme, že moderní přístupy k herectví se odvozují z jeho praxe“ (Gordon, 2006, s.39-40).

---

[101] (Eugenio Barba, 1991, s.8)

[102] Diderotův Hercův paradox objasnil diskuse o herectví konce osmnáctého století, čímž podle Gordona vznikl „paradigmatický text pro teoretiky a praktiky herectví devadenáctého století“ (Gordon, 2006, s.12).

Dialogické jednání je jakožto herecká disciplína také vázáno – pro svůj zkoumající přístup k hercovu tvořivému stavu a pro studium skrze základní principy – na průkopnickou práci Stanislavského.

Zdroj Stanislavskij

Hlavním předmětem zájmu Stanislavského byl hercův tvořivý stav nebo-li tvořivé rozpoložení. Následkem toho, že byl frustrován ze svých špatných výkonů a díky tomu, že studoval, pozoroval a reflektoval práci jiných herců, ptal se sám sebe:

„Neexistují snad žádné technické prostředky, kterými by bylo možné vytvořit kreativní stav, tak aby se moje inspirace mohla projevovat častěji než má ve zvyku? Neznamená to, že jsem se pokoušel vytvářet inspiraci umělými prostředky. To by nebylo možné. Chtěl jsem zjistit, jak vytvořit stav příznivý tomu, aby se prostřednictvím vůle objevila inspirace, takový stav, při němž je nejvíce pravděpodobné, že se do hercovy duše vejde inspirace“ (Stanislavski, 1996, s.461-2).

Tento „žádoucí stav tvořivosti nastává sám od sebe tehdy, když herec proniká rozmanitými elementy, které tvoří ‚přirozené zákony‘ hercovy ‚organické tvořivosti‘“ (Carnicke, 2000, s.18). Stanislavskij tvrdí, že „hlavní metody naší tvůrčí práce a zákony organické přirozenosti, na nichž naše umění spočívá...“, jakmile se sjednotí s hercem a jeho konáním, „...[zachraňují] herce před pádem.“ (Stanislavski, 1989, p16). Stanislavského myšlení má kořeny v psychofyzickém (tj.psychosomatickém) chápání člověka a k němu se také obrací.[103]

Stavu tvořivosti nebo-li „umělecké kondice“ lze dosáhnout skrze *zkušenostní* chápání a užívání přirozených zákonů – či *principů* – na kterých daný stav a dynamika stojí (Stanislavski, 1995, s.23-24). Stanislavského zkoumání herectví vlastního i ostatních ho podnítilo k tomu, že „pro herce navrhl několik cest, kterými by se mohli vydat ve snaze dosáhnout úspěšného představení“ (Carnicke, 2000, s.33). Znamenalo to zvládnout „hereckou gramatiku“, bez které se herec nemohl obejít (Stanislavski, 1989, s.281). Stanislavskij uvádí:

[103] Pojem „psychosomatický“ má obrovský význam také pro dialogické jednání. Ve velké míře je možné jej nalézt i u Stanislavského. Podrobně to probereme v 5. kapitole.

„...aby bylo možné hrát, člověk musí mít nejen talent a další nezbytné předpoklady, ale musí si také zvyknout na jeviště a publikum, nabýt do značné míry jisté moci nad svými nervy a získat sebekontrolu. Tato abeceda a gramatika herectví není relativně nijak obtížná, ve většině případů však trvá roky ji získat. Bez ní je nemožné existovat na jevišti, nemožné zapomenout na vlastní já, nemožné se zcela vrhnout do role a přinést na prkna skutečný život.“ (Stanislavskij in: Cole & Chinoy, s. 487-8)

Stanislavského celoživotním úkolem bylo neustálé a nové hledání a přeformulovávání této „gramatiky herectví“. „Stanislavskij...uvádí, že jeho ‚základní metoda‘ postupuje ‚od praxe k názornému příkladu a, z mé vlastní zkušenosti k teorii‘“ (Carnicke, 1998, s.8). Jeho hledání, která se zabývala „elementy tvořivého stavu“ bytí na jevišti, se rozvinula v něco, čemu se běžně říká „systém Stanislavského“. Carnickeová rozkládá systém na cvičení, zaměřená na „pochopení vlastního já“. V nich jsou zahrnuty principy týkající se představivosti, soustředění, komunikace a principy určené k „práci na roli“ (Carnicke, 2000, s.18-29). Gordon považuje za klíčové aspekty tvořivého stavu mysli „uvolnění, soustředění, víru a představivost“ (Gordon, 2006, s.46).

Proto, aby v herci podpořil tyto základní aspekty tvořivé komunikace, aby ho připravil pro práci na jevišti, vyvíjel Stanislavskij různé techniky a cvičení. Například k nácviku soustředění navrhl „okruhy soustředění,“ ve kterých si herec vybírá předmět, na který zaměří svou pozornost a představí si kolem tohoto předmětu kruh. Toto cvičení pomohlo studentům naučit se, co je a není koncentrace. Komplexní a dlouhodobé setkávání s rozličnými technikami a cvičeními, která Stanislavskij připravil, může vést herce k tomu, že porozumí základní dynamice jevištního herectví, osvojí si ji, a bude tak „tvořivého stavu“ dosahovat snadněji.

Stanislavského „systém“ byl zamýšlen tak, aby si ho každý herec mohl přizpůsobit a pozměnit podle svého. Carnickeová vysvětluje, že Stanislavskij chtěl „pro herce navrhnout několik cest, kterými by se mohli vydat ve snaze dosáhnout úspěšného představení“ (Carnicke, 2000, s.33). Nechtěl mít nic společného s vytvářením specifické techniky, jelikož doufal, že: „tím, že si každý jednotlivý herec vybere nějaký způsob, znovuobjevuje a přizpůsobuje si systém“ (Carnicke, 2000, s.33).

„Tento Systém je průvodcem. Otevřete a čtěte.
Systém je příručkou a nikoli filosofií.
Ve chvíli, kdy se ze Systému začne stávat filosofie, je s ním konec.
Systém zkoumej doma, ale na jevišti na něj zapomeň.
Systém nemůžete hrát.
Systém neexistuje. Je jen příroda.
Moje celoživotní úsilí se dotýká toho, jak se co nejvíce přiblížit k takzvanému ‚Systému' – tedy jak se co nejvíce přiblížit k podstatě Tvořivosti." (Stanislavskij in: Carnicke, 2000, s.33)

Dialogické jednání s vnitřním partnerem a Stanislavskij – styčné body a rozdíly

Výzkum principů

Jak Stanislavskij, tak dialogické jednání se zajímají o *zkoumání* toho, co znamená tvořivě, spontánně a autenticky komunikovat v přítomném okamžiku sám se sebou (se svými já), což je pedagogický **přístup k herectví**, ve kterém byl Stanislavskij průkopníkem: jedná se o to, jak z praxe vytvářet teorii a z teorie tvarovat praxi.[104] Dialogickému jednání, stejně jako Stanislavskému, jde také o to, porozumět této zkušenosti pomocí *principů*, které jsou základem pro tvořivou komunikaci.[105] Zcela jasně lze zájem o základní herecké principy dialogického jednání dohledat v průkopnické práci Stanislavského.

Narozdíl od Stanislavského si však dialogické jednání drží jako hlavní předmět svého zájmu právě *zkoumání* principů, a nikoli vyučování specifických cvičení/technik, které by vedly k ovládání těchto principů za účelem produkovat umění. Tento rozdíl je možné nalézt už v prvotní motivaci – Stanislavskému šlo o to pomoci hercům dobře hrát v daných uměleckých situacích. Dialogické jednání nemá jako svou přední motivující sílu představení. Hlavní priorita je studium toho, v čem spočívá tvořivá veřejná komunikace a toho, jak příznivě ovlivnit studentův potenciál jednat tvořivě, spontánně, autenticky a

[104] Vyskočil k líčení pozitivního, tvořivého vztahu sama k sobě vychází z prací humanistické, teistické a existenciální filosofie a psychologie (např.se jedná o Bubera, Frankla, Junga, Lévinase a Marcela).
[105] Příklady uvedeme v následujících kapitolách.

svobodně v situacích veřejného vystupování. Disciplína však pro tyto aktivity nepředpokládá nějaké zvláštní (formální) východisko. Je na studentovi, aby svá východiska objevil sám na základě vlastních potřeb a nadání.

Dialogické jednání, spíše než že by předkládalo specifická cvičení na zvládnutí určitého principu, např.nás nevede k tomu učit se být pozorný tím, že si představím okolo předmětu kruh (*Stanislavského okruhy soustředění*), zkoumá, „o čem“ je soustředěnost. Dělá to tak, že nás učí rozpoznat, kdy k situaci jasné pozornosti během zkoušení dochází, učí nás poznávat, jaká ta pozornost byla (poznávám její vlastnosti) a jaké byly nutné podmínky k tomu, aby se objevila. Disciplína podněcuje studenty, aby se pokusili o zkoumající přístup k herectví, jenž je podobný přístupu, který používal Stanislavskij. Dialogické jednání však nepředává a neučí techniky, vyzývá studenty, aby prošli vlastní zkušeností objevování. Jak bylo vidět v předchozí části, dochází k tomu ve chvíli, kdy studenti rozumějí dění (a jeho formě) v kontextu vztahu s vnitřním partnerem.

Je důležité znovu zdůraznit, že pedagogové dialogického jednání hrají podstatnou roli. Vedou studenty tak, aby si lépe uvědomovali různé dynamiky herectví. Přispívají ke koncipování představy o tom, co to znamená např. *všímat si a nevšímat si*, a to díky tomu, že poukazují na konkrétní situace, které se během zkoušení udály – jako u Stanislavského se i zde postupuje od příkladu k teorii. Asistentovi jde o to posílit takové chování a psychosomatický stav, které vedou nebo mají značný potenciál k tomu, aby vedly, k momentům tvořivé komunikace – k momentům spontánní hry, odpovídání a odpovědnosti, naslouchání, fabulaci. Činí tak povzbuzováním a upozorňováním na jednání a stavy, které zkoušení omezují (jedná se např. o stereotypní chování, jehož si student není vědom – chození sem a tam, vzdychání atd. a nadměrné hromadění tělového napětí), jakožto i upozorňováním na ty momenty, kdy tvořivé jednání bylo takřka „na dosah ruky“.

Někdy může pedagog navrhnout konkrétní směr zkoušení, o němž se domnívá, že by studentovi mohl pomoci navodit koncentraci – „Snaž se sledovat, co děláš. Buď si toho vědom. Dej si pozor, ať se nepředbíháš. Zkroť tu nespoutanou energii.“ To, jestli takovou nabídku student přijme nebo ne, je jen na něm. Má volnost odmítnout ji a nalézt si vlastní způsob zkoumání. Důležité je, že učitel nepřináší techniku, která by říkala, *jak*

„si být více vědom svého jednání“. Tím se dialogické jednání *liší* od Stanislavského (viz např. „Představ si kolem sebe okruh.“). Přesto může asistent naznačovat, kdy spíš se o soustředění jedná a kdy ne – např.může říct: „Svého jednání sis byl vědom ve chvíli, kdy sis všimnul, že chodíš. Předtím jsi bez přestání něco dělal, aniž bys to, co děláš, vzal v úvahu.“ Je ale na studentovi, aby si přišel na to, *jak* „bych si mohl více uvědomovat své jednání,“ aby přišel na vlastní „techniku.“ Vzorový student píše v následné reflexi:

„Pedagožka mě upozornila na moment, ve kterém jsem přesunul pozornost do přítomnosti – byl to moment, kdy jsem si všiml své chůze. Také mi řekla, že jsem tuto změnu pozornosti přešel, aniž bych ji vzal v potaz, aniž bych se k ní vztáhnul. Řekla, že partner, který se obával budoucnosti, si nenalezl vztah k partnerovi, který si všiml, že chodím. Stejně tak se „všímač“ nevztáhl k „pochodovači“, který si dál dělal starosti, co bude dělat dalšího. Ano, myslím, že když jsem se přestal bát toho, co bych měl dělat dál, toho, co udělám, obrátil jsem pozornost k tomu, co se dělo v přítomném okamžiku; nebo je to možná naopak – ve chvíli, kdy jsem zaměřil pozornost do přítomnosti, přestal jsem se obávat toho, co se bude dít pak. Ta chvíle, kdy jsem si uvědomil, že chodím, trvala jenom vteřinu a hned jsem se začal zase zabývat tím, co dalšího mám dělat. Co kdybych si toho příště, až budu na place a budu si zase dělat starosti s tím, co dělat, všiml a vztáhl se k *tomu* dřív? Nebo co kdybych se pokusil méně se obávat toho, co bude a byl *zvědavější* na to, co právě je?“

Zdá se, jako by v tomto případě asistentka přesně rozpoznala moment pozitivní tvořivé komunikace, protože její komentář rezonoval se studentem, který si říkal: „Jo, chápu, o čem mluvila, když řekla, že jsem byl pozorný k tomu, co dělám, když jsem si všiml, že pochoduju.“ Jedná se zde vlastně o *společný* objev, který může být prozkoumáván při dalších pokusech. Student si může stanovit hypotézu, kterou si chce prověřit v příštím zkoušení: „Schopnost vnímat do velké míry souvisí s tím, jestli je člověk zvědavý na to, co se děje.“ Tímto způsobem se student připravil na průzkum toho, co (pro něj) znamená být pozorný a zvědavý.

I když se zpětná vazba učitele neshoduje s vnímáním studenta, oba se ze svého zkoumání i tak dozvídají. Možná že učitelovo chápání toho, co je to pozornost, je třeba lépe vysvětlit, možná jeho připomínky byly na místě, ale byly předčasné vzhledem ke

studentově vývoji, možná... Naskýtá se mnoho otázek, které mohou pomoci pedagogům a studentům vydat se cestou společného chápání toho, co je být pozorný a jak tuto zkušenost sdělit (jak o ní komunikovat).

Otázka stylu (Stanislavského)

Stanislavskij věřil tomu, že jeho metody zkoušení a výcviku je možné aplikovat na veškeré formy divadla, nejen na realismus (Carnicke, 1998, s.153). Dokonce se pokoušel uplatnit své myšlenky v avantgardním dramatu (Gordon, 2006, s.45, s.373). Navzdory víře v to, že jeho systém je „univerzálně platný“, je podle některých teoretiků použitelnost Stanislavského postupu ve své podstatě vázána a omezena na realistické drama. Gordon píše: „Systém je v zásadě založen na předpokladu, že cílem herectví je znázornění psychologie postav, které fungují na jevišti, jako kdyby byly skutečnými lidmi“ (Gordon, 2006, s.55).

I když je toto patrně přesný popis velké části úsilí Stanislavského, zůstává ještě jeho naléhavé přání „podněcovat v nás prožívání lidského ducha dané role jako přirozený reflex“ (Stanislavskij in: Carnicke, 1998, s.153). Ačkoliv mnohé ze Stanislavského metod a technik zkoušení byly určeny k hraní realistických postav na jevišti, vycházely ze základních principů a rozvíjely základní principy, jakými jsou např. žádoucí tvořivé rozpoložení, trvalá vnitřní improvizace, pohlížení na herce jako na psychofyzický celek. Tyto principy mohou mít význam v širokém spektru stylů a modů herectví a performování. Barba píše: „Stanislavskij učinil nejdůležitější metodologický příspěvek k cestě vypracované spontaneity...Ta sestává z duševního procesu, který oživuje a rozšiřuje zkulturnělou přirozenost performéra“ (Barba, 1991, s.189)

Merlinová uvádí, že „...mnoho z oněch elementů může být uplatňováno většinou herců“ v různých situacích veřejného vystupování (Merlin, 2001, s.7). Jinými slovy se Stanislavského hledání netýkalo jen realismu, ale šlo v něm také o to, poskytnout herci dostatečnou přípravu k tomu, aby byl schopný fungovat v roli jakéhokoliv stylu tvořivě, jako psychosomatický celek. Do jaké míry je Stanislavského dílo přenosné vzhledem k neorganickým stylům divadla (neboli nerealistickým a nenaturalistickým stylům), lze

zjistit pouze dalšími empirickými výzkumy.[106] Tato otázka je stejně relevantní pro dialogické jednání a pokusíme se na ni odpovědět v závěru.

Gordon nachází další omezení ve Stanislavského uvažování. Domnívá se, že Stanislavskij opomíjí iracionální stránky lidské existence:

„To, jak Stanislavskij chápe ‚logiku soudržnosti pocitů', působí jaksi naivně, třeba když prohlašuje, že lidská motivace funguje podle logiky vědomé mysli, což poukazuje na neznalost zásadních objevů, které učinila psychoanalytická teorie v oblasti zdánlivě iracionální logiky nevědomí." (Gordon, 2006, s.56-57)

I když ale Stanislavskij zdůrazňoval roli vědomí v usměrňování iracionálních představ, neměl za to, že lidská motivace funguje pouze na základě logiky vědomé mysli. Velká část jeho činnosti se pojila právě s intuitivními, inspirujícími zdroji tvořivého nevědomí a ducha (např. Carnicke, 1998, s.140). Stanislavského důvěra ve vědomé techniky byla doplněním a klíčem k nevědomí.

Vzhledem k tomu, že se dialogické jednání neorientuje na produkci realistického herectví, nebrání se tak „iracionální" experimentaci. Ačkoliv student může projevovat své „normální", každodenní chování, Vyskočil často povzbuzuje studenty k tomu, aby překročili svůj civilní projev a pokoušeli se o expresivnější polohy (Čunderle, 2001, s.91). Studenti jsou vybízeni k tomu, aby jednali onomatopoicky, absurdně, satiricky, aby přeháněli.[107] Neznamená to, že by byli nuceni být expresivní, ale jde o to „...hrát si s expresivitou a v ní, probouzet svou autentickou expresivitu v sobě jako osvobodivou možnost vyjádření…" (Čunderle, 2001, s.91). V tomto kontextu užívá Vyskočil, když navrhuje nechat jednat naše tvořivé podvědomí, Stanislavského terminologii (Čunderle, 2001, s.91).

Současně dialogické jednání, stejně jako Stanislavskij, zdůrazňuje funkčnost toho, když rozšiřujeme vědomí a vědomější chápání našeho jednání na jevišti, včetně iracionálních

[106] Gordon považuje Stanislavského přístup za jeden z „organických přístupů" k herectví – těm „jde o bezprostřední empatické napojení mezi hercem, postavou a divákem" (Gordon, 2006, s.7).
[107] Jedná se o tzv. „denaturalizaci reality". Tento koncept vychází z Vyskočilovy vlastní divadelní a literární činnosti, která navazuje na absurdní divadlo.

impulsů. Nehledě na to, jak se studenti projevují – zda „reálně, navykle“ či „zvláštně“ – vědomí takového chování mohou dosáhnout tím, že se k němu vztáhnou. Tím je jednání, které je „falešné“, „přehnané“, „přehrávané“, odhaleno jako takové, což umožňuje, aby *vztah* k němu zůstal autentický. Děje se tak díky tomu, že si co nejvěrněji a nejupřímněji přiznáváme to, co se nám nabízí v přítomné chvíli a odpovídáme si na to. V tom můžeme objevit komplementární nebo opačný psychosomatický postoj a rytmus – např. si všimneme a rozpoznáme přehánějícího šaška z pozice hloubavé civilnosti.[108]

Dialogické jednání s vnitřním partnerem dává studentovi možnost, aby objevil různé formy exprese, aniž by některé z nich hodnotil jako „správné“ a některé jako „špatné“. Studenti zkoumají, „...co znamená živá akce, čím je to skutečné gesto v přítomném okamžiku, jaké formy na sebe bere faleš, co je živé jen zčásti, co je zcela umělé...“ (Brook, 1996, s.139).

Dialogické jednání v kontextu moderní teorie, praxe a pedagogiky herectví – styčné body a rozdílnosti

Jeden společný zájem, hojnost hlasů

Carnickeová se domnívá, že Stanislavského výzkum se stal průkopnickým, inspiračním zdrojem pro mnoho badatelů, myslitelů a divadelníků po celé 20.století. „...každý si hledal vlastní cestu k hercově jedinečné kreativitě jakožto performéra“ (Carnicke, 2000, s.33).[109] Bylo by příliš velkým úkolem pokoušet se v rámci této práce zmapovat jednotlivé výzkumné přístupy k herectví a popsat roli hereckých principů v průběhu dvacátého století v tom, jak byly ovlivněné Stanislavským. Jeho průkopnický hledající přístup k základním hereckým principům, zejména k těm, jež chápou individuum jako psychosomatický celek, byl – a stále je – rozvíjen širokou řadou přímých a nepřímých pokračovatelů. Jeho vliv lze velice dobře vidět v díle jemu blízkých žáků a kolegů (jde např. o Čechova a Vachtangova) i vzdálenějších studentů (např. Adler, Meisner,

[108] Komplemenárnost znamená zabezpečování vzájemných potřeb, vynahrazování vzájemných nedostatků a recipročnost, vzájemnost.

[109] Stanislavský však nebyl jediným z těch, kteří zkoumali herectví a přispěli k rozvoji základních hereckých principů. Gordon zmiňuje šest divadelníků – Craiga, Mejercholda, Stanislavského, Copeaua, Artauda a Brechta – ti všichni přispěli k vytváření nových modelů herectví, které nahradily ty z devatenáctého století (Gordon, 2006, s.6).

Strasberg). Působení jeho díla je možné spatřit, explicitně či implicitně, také v okruhu nepřímých následovníků (Barba, Grotowski, Brook, Moseley, Merlinová, Mamet atd.).[110]

I metody a přístupy, které se hereckými principy explicitně nezabývají (zejména ty, které nahlíží na člověka jako na psychosomatickou jednotu), je přesto nepřímo obsahují. Mnozí autoři-divadelníci, kteří formulují koncepce týkající se herectví, neužívají vždy speciálně „hereckých principů“ a ani k nim nemusejí odkazovat, ale přesto ve svých rozborech předkládají významné představy, popisující důležité stránky herectví. Například Declan Donnellan v knize *Herec a jeho cíl* sice přímo o „principech herectví“ nebo o „psychofyzických hereckých principech“ nehovoří, zaobírá se však mnoha pojmy, (mezi něž patří třeba pozornost), které lze za principy považovat.

Kromě zmíněných směrů, zabývajících se jevištním herectvím, existují „otevřenější“, „multidisciplinární“ či „multikulturní“ přístupy k herectví a performování, které také zkoumají hraní/performování z hlediska principů, které se týkají veřejného vystupování jednotlivce (a často skupiny). Zejména divadelní antropologie a Performance Studies rozšířili náhled na performační akt a přesáhli jím pojetí západního divadla, a to hlavně díky dílu Eugenia Barby a Richarda Schechnera. Divadelní antropologie k výzkumu a formulování společných principů performování svým mezikulturním průzkumem principů „preexpresivity“ a studiem a zaznamenáváním „chování lidské bytosti při tom, kdy užívá tělesné a duševní přítomnosti v organizované situaci veřejného vystupování a v souladu s principy...“ (Barba, 1991, s.7) významně přispěla. Performance Studies se zabývají jedinečností různých projevů vystupování, které se objevují v rámci širokého spektra mezinárodní divadelní/performační praxe a bádání a přibližují celou řadu principů veřejného vystupování (např.*Performance Studies – An Introduction* Richarda Schechnera).

Jiní autoři, v oborech, které se netýkají přímo herectví a vystupování, (patří mezi ně např. Goffman, Huizinga, Callois a Berne), se také jistými principy zabývají. Jsou to například principy, týkající se hry – ty jsou velice důležité z hlediska základní situace

[110] Je ironií, že ačkoli Mamet odsuzuje a kritizuje Stanislavského a jeho metodu, jeho myšlení o herectví, stejně tak jako myšlení jeho spolupracovníků – The Atlantic Theatre Company – je odvozeno a vychází právě z klíčových aspektů Stanislavského pojetí herectví.

veřejného vystupování, ve které hraní a performování probíhá. Je to obzvláště patrné v nedávných výzkumech v oblasti psychologie tvořivosti (jde např.o práci Mihályho Csíkszentmihályiho, týkající se tvořivé osobnosti a optimálního prožívání – „flow“[111]), které popisují principy, jež do veliké míry související s „tvořivým stavem“ jednotlivce v situacích veřejného vystupování.

Samozřejmě, že fakt, že existuje jakýsi společný předmět zájmu, kterým jsou zásady tvořivé komunikace, by neměl vést k zavádějící představě homogenity. Teorie a praxe herectví vždy představovala široké pole názorů, z nichž každý přistupoval k principům herectví jinak, jinak je vnímal a formuloval:[112]

„Každý systém či pojetí výcviku herce mělo dosti odlišné předpoklady a představy týkající se povahy a účelu divadla a toho, jaká je zodpovědnost herce uvnitř procesu jeho vytváření“ (Hodge, 2002, s.2).

Také dialogické jednání vlastním osobitým hlasem promlouvá ke společnému zájmu, jakým jsou základní principy herectví. Zdůrazňuje studium – tedy zkoušení, prožívání, poznání a ověřování – těchto principů. Zkoumá, jestli a jak se tyto principy vztahují k životu (herectví, jednání) před ostatními z hlediska jednotlivce. Disciplína se tyto principy nepokouší *nacvičovat* ve službách nějaké zvláštní formy estetiky. Narozdíl od hereckých metod neočekává použitelnost a vytvoření představení (uměleckého). To, že dialogické jednání zdůrazňuje *studium* (zkoumání) principů herectví narozdíl od „vyučování“ herectví jako umění, představuje zásadní rozdíl, který je, jak uvidíme v závěru této práce, klíčem k pochopení toho, proč a jakým způsobem může disciplína podstatnou měrou přispívat k herectví (jako uměleckému způsobu vyjádření).

Společné téma – tedy studium herectví skrze principy, navazuje důležitou vazbu mezi dialogickým jednáním a uměleckými přístupy k herectví. Díky tomuto základnímu spojení teď můžeme zkoumat společné herecké území podrobněji. Předtím však, než se

---

[111] „proud“

[112] Přehled průzkumu od konce devatenáctého do konce dvacátého století viz Hodge, s.4-9. Celkově je tato kniha – *Twentieth-Century Acting Training* – výborným souborem esejů o mnoha hlavních západních odbornících. Nezápadní směry týkající se herectví a performování jsou obsaženy v publikacích zejména Zarelliho, Barby a Schechnera. Srozumitelný přehled teorie herectví dvacátého století lze nalézt v Gordonově *Purpose of Playing*.

do tohoto dobrodružství pustíme, potřebujeme nastavit obecný konceptuální systém k tomu, abychom mohli provádět společnou komparativní analýzu jednotlivých základních hereckých principů. Kupředu ke krátkému interludiu...

Interludium
Hlediska herectví –
Studium, učení a praxe herectví skrze základní principy

Hlediska herectví jsou konceptuální metodikou, která umožňuje studovat dynamiku herectví skrze základní principy. Dívá se na herectví zeširoka, z pěti hlavních perspektiv – perspektivy kontextu, hry, stavu, dynamiky, autorství.[113] Předkládaná metodika však není ani hotová, ani nezvratná. Je to pracovní verze – první pokus o předložení zkoumajícího systému, jenž by sloužil ke studiu herectví, hrubý náčrt, který bude třeba na základě dalšího studia, učení, hraní, směřování a reflektování zdokonalovat. Tato metodika je zamýšlena jako příspěvek k „metateoriím“ herectví, jež obecněji reflektují „povahu, praxi a fenomén herectví“ (Zarrilli, 2002a, s.3). Poté, co tuto metodiku představíme, naznačíme, jak skrze ni mohou studenti a pedagogové studovat herectví.

Pět základních perspektiv herectví

Hercova[114] zkušenost na divadelním jevišti – nebo v širším smyslu na jevišti společnosti – je složitá a rozmanitá. Jak může člověk takovou zkušenost začít vnímat a hlouběji jí rozumět? Následujících pět hlavních pohledů by mohlo sloužit jako užitečné orientační body.

1. Perspektiva kontextu nahlíží na předem daný kontext, v němž se odehrává hercovo jednání: jak kontext (např.styl a obor) a mody podmiňují a formují herce a to, co dělá.

2. Perspektiva hry se zabývá jednáním herce v tom smyslu, jak je hrou a jak se hry týká.

---

[113] Je zamýšlena pro studium veřejného herectví, nikoli pro situace, kde přihlížející nesdílí ten samý prostor jako herec, ačkoli některé stránky těchto situací se mohou veřejného herectví týkat. Jak jsem už dříve připomínal, přítomnost diváků vytváří hereckou dynamiku, která není přítomná, když je herec sám. Bude o tom řeč podrobněji v následujících kapitolách.

[114] Slovo „actor“ nese v angličtině dvojí význam – herec je ten, který hraje v divadle, ve filmu atd. a také ten, který koná, jedná. České slovo „herec“ tyto dva významy běžně nemá, my mu je nicméně v tomto textu přisuzujeme. Připomínáme tedy čtenaři, že když čte české slovo „herec,“ měl by mít na paměti dvojvýznam anglického „actor,“ umělecký i paraumělecký (t.j. jednání v neuměleckých situacích věřejného vystupování). Aby tyto dvě role, které jsou obě jednající, zůstaly na vědomí, budeme střídavě používat slova „herec“ a „aktér.

3. Perspektiva stavu zkoumá hercovu psychosomatickou (psychofyzickou) kondici nebo stav při hraní.

4. Perspektiva dynamiky poukazuje k hercovu vztahování se k partnerům (k sobě, k prostoru, předmětům, textu a ostatním hercům) při hraní: jak co dělá a co dělá jak.

5. Perspektiva autorství odhaluje hercovu osobní angažovanost ve vztahu k tématu (tématům) a k předmětům (textu, materiálu) svého hraní a jeho postoj k nim jakožto činitele.

Tyto různé perspektivy neexistují odděleně. Vyjadřují dílčí pohledy na dynamiky, které jsou neoddělitelně propojené. Každá perspektiva představuje částečný pohled na komplexní zkušenost. Každá z nich je pro aktéra, který je na jevišti, relevantní. Tyto perspektivy neposkytují úplný pohled na mnohostranný drahokam, jakým je herectví, ale dávají nám dosti široký obraz na to, abychom mohli začít pojmenovávat mnohé jeho důležité dynamiky. Podívejme se teď podrobně na jednotlivé perspektivy.

1. Perspektiva kontextu[115]

Herec vždycky vstupuje do určitého hereckého kontextu. Herecký kontext lze chápat jako specifický herecký styl (např.realistický, brechtovský, interaktivní), obor (např.herecké umění, medicína, psychologie) a roli (např.lékař, zdravotní sestra (bratr), učitel, politik).[116] Kontext zakládá jeden nebo více hereckých modů, skládá se z nich a využívá je. Modus je např.veřejná samota, princip zvolání a odpovědi (call and

[115] Předmětem zkoumání velkého množství divadelních/performativních výzkumů je to, jaký význam mají pro herce specifické podmínky určitého kontextu. Divadelní antropologie např.zkoumá „chování lidské bytosti v organizované situaci vystupování a v souladu s principy, které jsou odlišné od těch, kterých se užívá v běžném životě“ (Barba, 1991, s.7). Pohled divadlelní antropologie na vystupování se však liší od tohoto v tom, že divadelní antropologie se omezuje na „nevšední“ kontext, zatímco tato metodika se zaměřuje i na herectví (jednání) v „každodenním životě“. Také obor „Performance Studies“ se zaměřuje na studium různých kontextů vystupování. Zabývá se „širokým spektrem vystupování“, např.tím, v jakých různých situacích člověk vystupuje. Ačkoliv obor Performance Studies v mnoha důležitých záležitostech pronikl do toho, jak je vystoupení člověka ovlivněno jeho oborem a rolemi, nevím nic o tom, že by bral v potaz, jak je jednání/herectví jednotlivce ovlivněno perspektivami, které jsem představil v této metodice.

[116] Oborem (domain) se chápe „soubor symbolických rolí a postupů“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.27). Role je „charakteristické a očekávané sociální chování jednotlivce“ *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fourth Edition. Houghton Mifflin Company, 2004. 14.8.2008.

response)[117], přímé zapojení obecenstva do představení nebo trans.[118] Každý takový modus s sebou nese určité množství podmínek, za nichž aktér jedná.[119] Když například herec hraje v modu veřejné samoty, přijímá podmínky, které omezují přímý vizuální nebo jiný kontakt s publikem.

Také méně kontrolovatelné kontextuální podmínky, jakými jsou třeba místní klima nebo atmosféra ve třídě, působí velkou měrou na jednání a jeho sdělnost.[120] Probíhá hraní za mimořádně vypjatých podmínek světové premiéry, navštívené význačnými osobnostmi a tiskem? Dochází k němu v útulném intimním prostoru, do kterého přišli jen přátelé a kolegové? Nebo je to snad tajné představení odehrávající se na malé venkovské farmě uprostřed noci a účastní se ho jen pár disidentů a intelektuálů?

Tyto podmiňující síly směrují a ovlivňují ostatní stránky hraní – hru, psychosomatickou kondici a mohoucnost, schopnost vztahovat se a schopnost chovat se autorsky. I když se tyto faktory jeví jako zřejmé, je nutné je plně brát v úvahu. Specifika kontextu a jejich příslušné vlivy je třeba vzít v potaz k tomu, aby bylo možné poznat vlastní zkoumající parametry při studiu herectví ze zbylých čtyřech perspektiv.

I když každý herecký kontext vytváří vlastní specifické podmínky (např.veřejnou samotu), stejné nebo podobné dynamik existují – a jsou zřetelné – i v rámci všech ostatních hereckých kontextů. Navíc podmínky, stanovené konkrétním kontextem, nejsou neměnné. Jednotlivec svým jednáním může, a často to dělá, působit na existující podmínky, měnit je anebo nově navrhovat.[121]

Za situaci veřejného vystupování je možné považovat mnohé jednání na veřejnosti. V situaci veřejného vystupování je aktér konfrontován s nutností (a je si toho vědom)

---

[117] Jedná se o způsob komunikace mezi tím, kdo vystupuje a tím, kdo poslouchá, sleduje. Je typický pro mnohé africké kultury. Užívá se například při různých veřejných shromážděních, náboženských obřadech a v hudbě.

[118] Modus (mode) je: a) způsob či metoda konání...“ *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fourth Edition. Houghton Mifflin Company, 2004. 08 Jul. 2008. <Dictionary.com http://dictionary.reference.com/browse/mode>.

[119] V mnoha případech využívají herecké kontexty různé herecké mody.

[120] Vyskočil často poznamenává, jak mohou některé konkrétní podmínky, např.nízké stropy, potlačovat výraz.

[121] Csikszentmihalyi hovoří o tom, že tvořivost znamená to, že člověk mění „existující oblast“ nebo přeměňuje „existující oblast na novou“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.28).

vypořádat se s výzvou a/nebo dosáhnout určitého standardu v živé přítomnosti publika. V následující kapitole se budeme zabývat tím, jak situace veřejného vystupování působí na herce a jeho hraní.

V situacích uměleckého herectví jsou kontextuální podmínky nastaveny „stylem“ nebo „žánrem“ herectví, který je vybrán jednotlivcem (např.producentem, režisérem) nebo skupinou (společně vytvořené představení) – příklady mohou být realistická divadelní hra, postmoderní happening, představení butó. Každý kontext přináší své vlastní role, pravidla, postupy – tedy podmínky – týkající se toho, jak se vztáhnout sám k sobě, k dalším hercům, k divákům. Určuje, s jakými hereckými principy se bude pracovat a jakým způsobem. V rámci kontextu jde také o „ideální“ psychosomatický stav herce a o to, jak se vztáhnout k obsahu a jak ho objevit. V současném realistickém herectví často vstupuje herec do prostoru, kde podmínky vyžadují, aby před obecenstvem „hrál jako v každodenním životě“ a pronášel text jiného autora, zatímco jedná s ostatními herci v jakoby reálném scénickém prostředí. Pokud bude herec hrát naopak ve vysoce stylizovaném interaktivním představení, vynalezeném prací ve skupině, jedinečné podmínky tohoto kontextu budou klást odlišné požadavky na to, jak se vztahovat k sobě, ostatním hercům a diváctvu.

Neumělecké herecké projevy jsou ovlivňovány oborem a rolí (včetně všech možných variací), v jejichž rámci jedinec hraje (jedná).[122] Například jednání učitele by mělo být podmiňováno tím, že podporuje učení, studium a tvořivost studentů. Jednání zdravotní sestry (zdravotního bratra) je směrováno k tomu, aby se starala o pacienty, byla vůči nim empatická a podporovala je.

V této studii jsme již popsali mnoho zásadních podmiňujících rysů kontextu dialogického jednání. Poukázali jsme na strukturu zkoušení, na hlavní výzvy (tj.spontánně jednat s vnitřním partnerem), zásady (mohoucnost) a modus (veřejná samota), které dialogické

[122] Když Csikszentmihalyi rozebírá „systémový“ názor na tvořivost, mluví o „symbolické oblasti“, která sestává z „*memů*, informačních jednotek, které je třeba se naučit, jestliže má kultura přežít“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.7). (Více o systémové metodologii naleznete v druhé kapitole jeho knihy *Creativity*.)

jednání přináší.[123] Minimální struktura disciplíny se snaží udržet co nejotevřenější a nejneutrálnější prostor pro zkoumání a nesměřuje studenty k vytváření umění ani k naplňování toho, co požaduje sociální role. V průběhu práce se dostaneme ke zkoumání některých významných kontextuálních aspektů dialogického jednání a budeme se zabývat tím, jak tyto aspekty mohou ovlivňovat hercovo jednání, hlavně jeho psychosomatický stav a mohoucnost. Vzhledem k tomu, že podmínky zkoušení dialogického odpovídají podmínkám mnohých hereckých situací, budeme se v závěru zabývat tím, jak mohou být objevy učiněné v rámci studia dialogického jednání přenositelné do těchto uměleckých kontextů.

2. Perspektiva hry

> „Hra je ve své podstatě součástí hraní na jevišti, jelikož vytváří takové to ‚jako kdyby‘, hraní na‘.“
>
> - Richard Schechner[124]

Herectví, jak v uměleckém tak neuměleckém smyslu, může být zkoumáno v souvislosti s tím, jak se týká hry a hraní si. Když posuzujeme vystupování herců v realistické hře či jednání doktora s pacientem, můžeme zvažovat, jak a do jaké míry jsou pro jejich jednání charakteristické základní rysy hry – tzn. že je dobrovolná a souvisí se svobodou; vychází z představivosti; sama o sobě přináší potěšení a je nezainteresovaná („neproduktivní“ či „mající účel sama v sobě“); opakuje se a je zopakovatelná; zaručující pravidla/vystavená pravidlům; spjata s estetikou; je ambivalentní, proměňující se a mající v sobě napětí; je společnou událostí.[125] Hra a hravost mohou být součástí veškerých lidských činností, nejen volnočasových aktivit.

Dialogické jednání souzní s Calloisovou vírou, že (Callois, 1998, s.48): „...u kořene hry je nejdůležitější věcí svoboda, potřeba se uvolnit, zkrátka potěšení a improvizace.“ Detailní průzkum provázanosti dialogického jednání s hrou a dramatickou hrou by vyžadoval podrobný výklad, a tak si to necháme na jinou příležitost.

---

[123] Někdy se experimentuje také s podmínkami zkoušení dialogického jednání. Vedl jsem studenty k tomu, aby si zkusili, jakým způsobem může ovlivnit jejich jednání oční kontakt s diváky. Také jsem experimentoval tak, že jsem přerušoval zkoušení studenta v situaci veřejné samoty a mluvil s ním.
[124] Schechner, 2006, s.90.
[125] Inspirační zdroje - Huizinga, 1955, 1.kapitola a Callois, 1998, s.31-32.

3. Perspektiva stavu

V rámci zkoumání hraní aktéra z tohoto pohledu jsou platné otázky typu: Je herec v psychosomatické kondici? Co to znamená být v psychosomatické kondici? Jaký je psychofyzický stav daného jednotlivce při hraní? Konkrétnější otázky mohou znít třeba: Je herec nabitý nebo apatický; přepjatý nebo povolený; soustředěný nebo rozptýlený? Jakým způsobem tyto faktory ovlivňují jeho hraní (tj.ostatní perspektivy)?[126]

Tyto otázky se netýkají pouze stavu hercova *těla* nebo jeho *mysli*, ale týkají se herce jako psychosomatického celku.[127] Když si například všimneme toho, že je hercovo „tělo“ ochablé a povolené, zjišťujeme, jestli a jak je ochablá a povolená také „mysl“ herce. Když se ptáme, zda je „pozornost“ herce soustředěná na přítomný okamžik, máme na mysli přítomnost „duševní“ i „somatickou“.

Mnohé umělecké přístupy mají k dispozici cvičení a/nebo techniky, pomocí nichž se herec může v tomto aspektu hraní cvičit a zlepšovat. Tato cvičení mohou směřovat k přeladění těla (např.Alexandrova technika), k rozptýlení uzlů napětí (meditace), k trénování pozornosti (Donnellanův „cíl“). Většina těchto technik je založena na tom, k čemu se dospělo v rámci předchozí zkušenosti a studentům jsou předkládány jako hotové produkty, určené k dosažení praktického (uměleckého) záměru. Techniky, ačkoli je možné dostávat se díky tomu, že se jim budeme učit, na určitý stupeň hledání a zosobnění, primárně nejsou ke *studiu* herectví z perspektivy stavu určeny.

Otázky kladené z hlediska stavu nejsou omezeny na umělecké herectví, prostupují veškeré herecké situace, ve kterých záleží na tvořivé, veřejné komunikaci. Úvahy o psychosomatickém stavu se týkají stejně pedagoga, zdravotní sestry či politika, i když jiným způsobem než balijského tanečníka. I lékař by měl například dosáhnout jisté úrovně tělového napětí, aby mohl pozorně vnímat potřeby pacienta. Také mnozí politici se snaží, když mluví před velikým davem, nalézt psychosomatický stav silné a patřičné

---

[126] Otázky týkající se psychosomatického stavu herce je možné nalézt už v průkopnickém díle Stanislavského v oblasti zkoumání tvořivého rozpoložení herce. Budeme se tím zabývat v následujících dvou kapitolách.

[127] Takovýto způsob průzkumu může někdy vyžadovat užívání dualistického slovníku mysli/těla, ale spočívá především ve spojení a spojitosti mysli a těla.

stability. Jednotlivá prostředí nastavují podmínky, které se kontext od kontextu liší a jimž aktér potřebuje porozumět, aby byl připraven tvořivě jednat.

Jak uvidíme ve zbývajících kapitolách, dialogické jednání klade na zkoumání herce na scéně z hlediska stavu velký důraz .

4. Perspektiva dynamiky

V rámci zkoumání herectví z tohoto pohledu se zaměřujeme na činnost a konání aktéra, na jeho akce a jednání *k* partnerovi a partnerům a *s* ním (s nimi). Partneři mohou být živí či neživí. Neživý partner může být například prostor, ve kterém se herec nachází anebo předměty v prostoru (text, rekvizity, loutky, nástroje atd.). Živými partnery jsou buď ti vnitřní – jako v dialogickém jednání – nebo vnější partneři, další lidé (např.herec a partner na jevišti, doktor a sestra atd.).

V situaci uměleckého herectví se můžeme zabývat tím, jak se herec vztahuje ke svým kolegům-hercům. Bereme například v potaz to, jakým způsobem dělá nabídky či pokusy vyvolat (vyprovokovat) reakci partnera, nebo se zaměřujeme na to, jak partnerovi naslouchá, jak si všímá jeho nabídek, jak je vnímá a přijímá. Můžeme uvažovat o temporytmu toho, co dělá a jak to „hraje“ s temporytmem textu hry. Když se zabýváme herectvím z této perspektivy, pravděpodobně narazíme také na to, v jakých chvílích *není* aktér *schopný* vztahovat se k partnerům, např.v čem pro něj může být obtížné činit nabídky nebo poslouchat. Můžeme se pak pokoušet zjistit a porozumět tomu, co se může dostávat do cesty hercova dávání a naslouchání.

Umělecké přístupy často pro toto hledisko vyčleňují významnou část technik. Například jim může jít o trénování naslouchání (Meisnerovo známé opakovací cvičení), trénování jednání (Moseleyova *vyjednávací improvizace*)[128] a/nebo citlivost a vnímavost vůči ostatním hercům/postavám (Donnellannův cíl).

V rámci neuměleckých hereckých situací bychom se zde mohli zabývat např. tím, jak předává pedagog vědomosti studentům, jak provokuje jejich pozornost a zaujetí. Mohli

[128] Viz. Moseley, 2005 (4-6. kapitoly).

bychom se také podívat třeba na to, jakým způsobem se lékař stará o pacienta, např.jak přijímá pacientovy potřeby a jak na ně odpovídá.

Dialogické jednání klade na studium jednání studentů velký důraz. Pedagogové a studenti se ptají na tytéž otázky, jaké jsou popsány výše. Zásadním rozdílem však je, že pozornost se nezaměřuje na jiného člověka (vnějšího partnera), ale na vnitřní partnery.[129] V této práci se na herectví z dynamické perspektivy podíváme jen zběžně, podrobněji se jím budeme zabývat na jiném místě.

5. Perspektiva autorství

Zaprvé se můžeme zabývat tím, jak a do jaké míry jsou témata nebo předmět hercova hraní (např.text, materiál) osobní a/nebo odpovídající jeho osobnosti. A zadruhé můžeme posuzovat etický postoj, jaký herec zaujímá ke svému autorství.

V rámci herectví jako umění mohou naše úvahy začít otázkou: Je herečka zdrojem materiálu, s nímž pracuje nebo ten zdroj pramení z někoho jiného? Herečka může být postavena před výzvu, jak se slova někoho jiného mohou stát „jejími vlastními“ (např.odpovídat jejím osobním zkušenostem), jak je tomu v případě mnohého dnešního realistického herectví. V jiných uměleckých situacích se může nacházet v otevřenějším vztahu se svým materiálem –pedagog jí např. zadá improvizovat na určité téma. Ve všech takových situacích můžeme zkoumat, za jakých podmínek témata zvnějšku odpovídají či neodpovídají osobním tématům herce.[130]

Materiál, který herečka používá, nemusí přicházet zvenku. Zdroj může být v ní samé. Může dojít k tomu, že herečka přijde poprvé před publikum proto, aby „otestovala“ text, který napsala a díky tomu si objasnila témata, kterých si byla vědoma jen matně a aby

---

[129] Jaký význam má to, že se student vztahuje k vnitřnímu a nikoli vnějšímu partnerovi, si objasníme v rámci páté kapitoly.

[130] Stanislavskij navrhl způsoby, pomocí nichž může herec rozpoznat život postavy ve vlastním životě a svůj život v životě postavy , např. tím, že užívá „magické kdyby“. Od té doby, co tuto problematiku Stanislavskij formuloval, se snažilo mnoho divadelníků navrhnout techniky, určené k vytvoření takové ozvěny mezi hercem a postavou. Meisner například rozvíjí koncepci „magického jakoby“, v rámci něhož studenti mají objevit „partikularizaci“: „osobní příklad vybraný z vlastní zkušenosti nebo představa, která vyjasňuje chladný materiál textu“ (Meisner, 1987, s.138). Tématické spojitosti není třeba omezovat na realistické situace. Je možné zkoumat také to, jakým způsobem melodie nerealistických či nezápadních stylů představení uměleckého herectví odpovídají osobním melodiím herce.

ohodnotila jejich srozumitelnost pro ostatní. Během toho a/nebo poté, co přečetla svůj text obecenstvu, může zjistit, že témata se týkají publika způsoby, které nečekala. Může se navíc dozvědět i to, v čem její témata obecenstvo matou a frustrují.

I pokud se aktér nachází v neumělecké situaci, můžeme se zabývat tím, do jaké míry jsou témata jeho a vycházející z jeho osobnosti. Když budeme zkoumat například jednání sekretářky ve velké právnické firmě, patrně zjistíme, že práce má pro ni malý osobní význam – sekretářka je své pracovní činnosti poměrně odcizena. Jen ve volném čase se věnuje aktivitě, která pro ni má osobní důležitost – zpívaní ve sboru.

Ať jsou témata vnějšková nebo osobní, každý aktér zaujímá vůči těmto tématům a „materiálu“, vědomě či nevědomě, určitý postoj. Jde nám zde o etické aspekty autorství. Je si aktér vědom svých potřeb a odpovídá na ně? Bere v úvahu osobní autenticitu, vzájemnost a zodpovědnost k partnerům? Tyto otázky se týkají herce, pracujícího v muzikálech na Broadwayi, stejně jako v experimentálních inscenacích malého měřítka. Také se přímo vztahují k ne-uměleckým aktérům, zejména k těm, jež jsou zapojeni do veřejných sociálních rolí. Patří mezi ně např. lékař, pedagog, novinář. Mohou být ale podstatné i pro ty, jejichž práce se přímo nezakládá na sociální interakci, ale kde přesto může být přítomno živé obecenstvo (např.při práci u montážní linky).

Už dříve jsme rozebírali, že pro dialogické jednání, zejména z hlediska toho, že disciplína umožňuje herci zkoušet si autorské herectví, je studium autorských aspektů herectví prioritou. Disciplíně jde v první řadě o studování a kultivování autorské osobnosti a zkoumání toho, v jakém smyslu se hraní herce týká partnerství, empatie, vzájemnost a reciprocita. Jakmile student nabude v dialogickém jednání základní zkušenosti a dosáhne určité úrovně psychosomatické kondice a mohoucnosti na to, aby ho neničila náročná situace veřejného vystupování, může ve spolupráci s vnitřními partnery mnohem snadněji objevovat, zkoumat a rozvíjet vlastní témata.

Zkoumání pěti perspektiv pomocí základních principů herectví

Každá z výše jmenovaných perspektiv může být zkoumána z hlediska základních principů herectví. Tyto herecké principy slouží k popisu elementárních stavů a dynamik, které nastávají (odehrávají se), když herec (člověk) jedná (hraje) v situaci veřejného vystupování.

V této části definujeme skupiny principů a vyjmenováváme konkrétní herecké principy, jež daná skupina obsahuje. Nedefinujeme každý princip detailně, spíše zde navrhujeme, jak by jich student mohl využít při studiu herectví (jednání).

Skupiny, jak je zde předkládáme, jsou kategoriemi, které plynou z dosavadního výzkumu. Následující seznam je provizorní a není vyčerpávající. Bylo by vhodné na něj proto pohlížet jako na náčrt, který se může stát orientačním bodem pro další studium. V budoucnu se budeme pokoušet tyto orientační body se studenty a kolegy rozvíjet, vylepšovat a doplňovat.

Těchto pět skupin principů neexistuje odděleně. Naopak jsou jednotlivé skupiny vzájemně provázány. Hranice mezi nimi jsou propustné a proměnlivé. Stejně tak žádný princip nežije ve skupině odloučený, izolovaný život. Brání se tomu být „strčen“ do jedné kategorie. Například „pozornost“ se vyžívá v přeskakování od „principů psychosomatické kondice“, kde se projevuje jako *schopnost*, ke „vztahovým principům“, kde se vyskytuje jako činnost. K tomu, aby se k sobě přimkly, se toho příliš udělat nedá a dělat to by ani nebylo dobré, protože právě ta spletitost jejich jednotlivých „osobností“ činí herectví tak zajímavým. Proto je vhodné vnímat těchto pět skupin jako orientační body, kolem kterých se mají principy sklon shlukovat.

Pět skupin základních principů herectví

1. **Podmiňující principy**: Herectví můžeme zkoumat z perspektivy kontextu na základě ***podmiňujících principů***. Tyto principy popisují specifické podmínky, kterým podléhá aktér a jeho jednání.

2. **Principy hry**: Perspektivu hry lze zkoumat skrze ***principy hry***, popisující dynamiku hry, jež prostupuje veškeré hraní.

3. **Principy psychosomatické kondice**: Pokud pohlížíme na herectví z perspektivy stavu, objevujeme principy ***psychosomatické kondice***. Tyto principy se vztahují k psychosomatickému stavu herce při hraní v situaci veřejného vystupování. Charakterizují také hercovu psychosomatickou kondici, kterou je možno chápat v souvislosti s mohoucností (viz později).

4. **Vztahové principy**: Perspektiva dynamiky může být studována na základě ***vztahových principů***. Tyto principy se zabývají hercovým vztahováním se k vnitřním a vnějším partnerům a jednáním s nimi.

5. **Autorské principy**: Perspektivu autorství lze zkoumat skrze ***autorské principy***. Ty znázorňují, jakým způsobem člověk objevuje, přijímá a rozvíjí osobně významná témata, stejně jako jeho postoj(e) jakožto původce vůči těmto tématům.

Mohoucnost – koncept, jenž prostupuje všemi pěti skupinami

Mohoucnost je síla a schopnost vědomě a sám za sebe uskutečňovat a regulovat mnohé herecké dovednosti a dynamiky (jde např. o pozornost, intenzitu, dávání, naslouchání, zodpovědnost). Vyskočilův pojem mohoucnosti vyjadřuje, jak a do jaké míry herec může (je schopen) a má moc (sílu, energii, osobní zdroje) uskutečnit to, co může (tj. svůj potenciál). Mohoucnost se rodí z vyzrálého stavu psychosomatické kondice a kořeny má ve zkušenosti osobní svobody a potřebě autentického, osobního, tvořivého projevu na veřejnosti (Hančil, 2005, s.38, s.44-45). Tento pojem budeme rozebírat podrobněji v šesté kapitole.

Principy – pracovní seznam

1. Podmiňující principy

> podmínky pracovní atmosféry/prostředí

> specifické podmínky oboru, role a modu (priority, cíle, motivace, omezení) pokud jde o:

>> prostorové podmínky

>> časové podmínky

>> nastavení interakce mezi účastníky z hlediska:

- vztahů herec-herec, herec-diváci, diváci-diváci
- podmínek zprostředkování (např.představení naživo, internetové představení atd.)

<u>Možné směry zkoumání</u>

Jak je interakce strukturována z hlediska času a prostoru? Jak definují podmínky kontextů (např. způsob interakce, estetické cíle, sociální a herecké role) sami účastníci? Jaké podmínky jsou nastavené oborem (priorita, omezení, cíle)? Jakých hereckých modů (např.jde o veřejnou samotu, princip zvolání a odpovědi) se v tomto kontextu přednostně využívá? Jak ovlivňují herce a jejich hraní?

Například při pohledu na princip interaktivity se můžeme ptát: Jak je nastavená komunikace mezi účastníky dané situace? Je aktér v přímé komunikaci se všemi účastníky? (Doktor vyšetřující pacienta). Nebo jedná herec s některými partnery přímo a s jinými nepřímo? (Např. v rámci realistické divadelní hry, ve které herci mezi sebou jednají přímo, ale nekontaktují obecenstvo). Existuje snad propojení komunikačních úrovní? (Dílna-představení divadelního instruktora, kdy se diváci chvílemi dívají a jindy se aktivně zapojují do představení). Jak toto uspořádání interakce působí na ostatní herecké dynamiky, např.na psychosomatickou kondici? Vyžaduje přímé jednání s publikem jiný druh soustředění než herectví ve veřejné samotě? Jak jinak mohou podmínky kontextu působit?

2. Principy hry[131]

> svoboda

> samoúčelná zkušenost (přinášející uspokojení sama o sobě, vnitřně odměňující)

> „plynutí“ a míra reflexnosti

> strukturovanost hry

- Paidia vs. Ludus: zaručující pravidla/vystavený pravidlům vs. chaotický/zmatený

- oddělenost hry od ne-hry

> konflikt/spolupráce

> napětí: risk, ambivalence, proměnlivost

> představivost/fabulace

> význam a hodnota vs. zmatek

> estetické vlastnosti

> radost, potěšení, katarze

Možné směry zkoumání

Je hercova účast dobrovolná nebo nedobrovolná? Do jaké míry? Jak je to s účastí diváků?

Také se můžeme zabývat tím, v čem a do jaké míry je herectví zkušeností mající účel sama v sobě. Jinými slovy, je jednání uspokojující samo o sobě? Jak moc je motivováno a určováno úspěchem nebo odměnou?

V úvahu lze vzít také stabilitu situace: Jak je proměnlivá? Jak stabilní? Do jaké míry si hráč všímá, že riskuje? O jaké riskování se jedná? Je v herci nějaká ambivalence? Je rozpolcený mezi dvěmi protiřečícími si cestami?[132] Jak tyto dynamiky charakterizují obecné podmínky napjatosti jeho situace?

---

[131] Inspirace především – Vyskočil; Huizinga, 1955, první kapitola; Callois, 1998; Csikszentmihalyi, 1990 & 1996; Schechner, 2006.

[132] Zde je na řadě připomínka Donnellanové myšlenky sázek: „Cíl se vždycky dělí na možný výsledek k lepšímu a k horšímu...Toto neporušitelné pravidlo zní takto: 1. V každém životním okamžiku existuje něco, co je možné prohrát a něco, co se dá vyhrát. 2. Výše možné výhry je stejně velká jako výše možné prohry“ (Donnellan, 2007, s.57-58).

3. Principy psychosomatické kondice[133]

> vodivé tělové napětí: duševní-intelektuální-duchovní-fyzické[134]

Z hlediska...

- náboje (přítomnost): malátnost (netečnost)/živost
- plastičnosti: rigidnost/flexibilita, uvolnění/napětí
- vodivosti spontánních impulsů

> stavové prvky mohoucnosti (tj.prvky, týkající se stavu; uskutečňují se vztahováním se k partnerovi, vnitřnímu i vnějšímu)

- pozornost, např. citlivost k ní a schopnost ji udržet a proměnit
- vědomí, např. jeho šíře a hloubka
- soustředěnost, např. její síla a pružnost
- zvídavost, např. kam až sahá

Možné směry zkoumání

Když pozorujeme aktéra z hlediska vodivého tělového napětí, mohli bychom začít tím, že rozpoznáme, jestli a kde je blokováno nebo hromaděno napětí v jeho těle. Aktér může mít shrbená ramena, což znamená, že má napětí zablokováno v zádech, ramenou a/nebo krku. Je si vědom lokalizace toho napětí? V jakém vztahu je to s emocionálním stavem, který patrně prožívá? A k tématům, kterým se věnuje? K tomu, co dělá? Ke svému prostředí?

Mohli bychom přistoupit k psychosomatickému stavu aktéra z širšího úhlu pohledu a pozorovat, do jaké míry je v situaci přítomen a účasten. Pozorujeme například starší učitelku, nedlouho před důchodem, kterou práce příliš nebaví, je apatická a lhostejná, trápí se za stolem a věnuje víc pozornosti myšlenkám, ve kterých si hoví na plážovém lehátku, než tomu, jak motivovat třídu. Jakým způsobem ovlivní nedostatek její životaschopnosti jednání se studenty?

---

[133] Principy psychosomatické kondice souvisejí se zájmem divadelní antropologie o „...vracející se a mezikulturní principy...preexpresivity“ (Barba, 1991, s.7). Tomuto společnému bodu se budeme věnovat na jiném místě.

[134] „Jakožto lidská bytost je herec nevyhnutelně podmíněn svalovým napětím. Ohlásí se to kdykoliv se ocitne na veřejnosti.“ (Stanislavski, 1989, s.98).

Když studujeme stavové aspekty mohoucnosti, můžeme si všímat, do jaké míry je herec schopný se za daných podmínek soustředit. Je schopný zacílit a zaostřit svou pozornost? Co se týče vědomí, je naladěn na iracionální oblasti vycítění a intuice – je schopen zachytit své zkušenosti, aniž by je hodnotil nebo interpretoval?[135] Jak je vázána hercova schopnost se soustředit a být pozorný a vědomý si záležitostí, na míru jeho zvídavosti? Je pravděpodobnější, že se zvídavost objeví tehdy, když jsou shora uvedené schopnosti sladěné? Jak to?

4. Vztahové principy

Tyto principy lze rozdělit do několika podskupin:

Obecné charakteristiky vzájemného jednání (interakce)[136]

> intenzita (výrazu, chování, jednání)

> polarita, ambivalence, oscilace

> obecnost/konkrétnost

> konflikt/kooperace

> dialog, setkání, střetnutí

> tempo/rytmus, opakování

> spontánní impulsy/stereotypní a obnovené chování

> expresivní gesta a výrazy

> evokace, vybavování

> ilustrovaní

> adaptace, improvizace

> psychosomatická představivost (ztělesnění)

Vnímání toho, co nabízí partner

> pozornost, intuice, zvídavost

> všímání si, vnímání

> objektivizace (odstup/blízkost)

---

[135] Toto chápání vědomí je inspirováno Jungovým chápáním iracionálních psychologických funkcí (vycítění a intuice), jak rozebírá Hjelle & Ziegler, 1992, s.175.

[136] Na základě hereckých a pedagogických zkušeností jsem zjistil, že herec se stává schopným svobodně zkoumat dynamiky jednání, které jsou až dole na seznamu (např.adaptace), mnohem spíše tehdy, když už má podrobně prostudované dynamiky ze začátku přehledu (např.intenzita výrazu). Ale nemusí tomu tak být vždycky a neznamená to, že by se například předem vylučovalo zkoumat intenzitu skrze práci s adaptací.

> poslouchání

> empatie

Přijímání a zpracovávání toho, co partner nabízí

> přijímání/odmítání

> potvrzení/posuzování, kritika

> nechání tématu plynout vs. zasahování do něj

Vyjadřování se k partnerovi

> provokace (vyvolávání): vyzývání, ptaní se, podpora

> vyjití ze sebe (hlasem)

> zpětná vazba, odpovídání

> dávání, nabízení

Všeobecný princip partnerství

> empatie

Možné směry zkoumání

Stejným způsobem, jakým si herec zkouší vhodnou úroveň intenzity výrazu k tomu, aby vyvolal odezvu ze strany kolegy na jevišti, může student zkoušející si dialogické jednání prozkoumávat, jaká je správná úroveň intenzity k vyvolání reakce vnitřního partnera. V obou situacích se nabízí několik společných otázek: Kdy je můj výraz příliš neurčitý na to, aby podnítil zájem partnera? Kdy je tak intenzivní, že jakékoliv možné odpovědi partnera přehlušuje? Kdy má mé jednání „tu správnou intenzitu“, aby vyvolalo spontánní reakci partnera a vyprovokovalo zpětnou vazbu ze strany obecenstva? Existuje ohledně „přiměřené“ intenzity mého jednání něco trvalého? Jak se to podle situace proměňuje? V čem tyto odlišné úrovně energie spočívají? Jak se k nim dostávám? Jakým způsobem se dotýkají ostatních stránek mého jednání, například rytmu?

5. Autorské principy

Osobnostní faktory

> osobní svoboda

> potřeba – rozpoznat, přijmout, vyjádřit potřebu a autenticky na ni odpovídat

> dávání

> spontánní psychosomatické impulsy – objevení a vyjádření

> rozvíjení impulsů k...osobním tématům, příběhům, postojům, polohám a typům postav

> učení, osobní růst, rozvoj osobnosti

> autorská dramaturgie a skladba projevu

> osobní estetika

Paraestetické (etické) prvky autorství

> zodpovědnost za vlastní autorství a vůči partnerům

> partnerství, vzájemnost, empatie

Možné směry zkoumání

Je herečka zodpovědná za témata, která reprezentuje a jestliže ano, jakým způsobem? Stojí si za těmi tématy? Uvažovala vůbec o významu těchto témat a jejich vlivu na ostatní? Pracuje s tématy i přes to, že představují opačné hodnoty, než sama vyznává, protože ji vede například vidina odměny – peněz nebo slávy? Přijímá odpovědnost za to, co dělá a přemýšlí nad tím, jak rozvíjet partnerství, vzájemnost a empatii?

Studium a učení herectví skrze hlediska herectví

Výše popsaná metodika by mohla studentům a pedagogům poskytnout srozumitelnou strukturu k tomu, aby mohli více do hloubky a přesněji studovat, vyučovat a zkoumat herectví ve všech jeho nesčetných projevech. Spíše než aby tato metodika dávala *odpovědi* na to, „jak hrát“, doufá, že se stane inspirací a průvodcem pro jednotlivce, kteří si chtějí klást *otázky* a dělat v oblasti herectví objevy.

Toto je dobré mít na paměti, když uvažujeme o tom, jak může být tato metodika nápomocná v následujících kontextech: 1. Studium dialogického jednání s vnitřním partnerem a studium herectví skrze dialogické jednání. 2. Zkoumání neuměleckého herectví (nebo-li aktérství). 3. Zkoumání, studium, výcvik a zkoušení uměleckého herectví.

Metodika v kontextu dialogického jednání s vnitřním partnerem

Ačkoli má studijní cyklus katedry dobře rozvinutý a komplexní koncepční, filosofický a pedagogický základ, vystavěný na studiu širokého spektra psychosomatických disciplín, výše zmíněné principy doposud nebyly skrze tento ani jiný všeobecný systematický rámec zkoumány.[137] Studentům ještě nebyla předložena celá struktura této studijní metodiky, na svých hodinách jsem jen načrtl rysy třech skupin principů – psychosomatické kondice, hry a autorství.

Nemá význam zahlcovat studenty takovou rozsáhlou a složitou strukturou hned. Stejně jako v případě většiny procesů učení (např.učení se jazykům, kurzy hereckého výcviku), součásti jakékoliv studijní metodiky, včetně specifických principů, je třeba zavádět postupně s tím, jak se studenti v dané věci zdokonalují. Studenti prožívají, v průběhu minimálně prvních dvou měsíců zkoušení dialogického jednání, existenciální chaos v rámci vypořádávání se s jednáním ve veřejné samotě a to do takové míry, že

[137] Většina pedagogů po vzoru Vyskočila předkládá studentům principy postupně v průběhu studia. Když studenti začínají, obvykle jsou na pořadí dne základnější principy (např. dialog, partnerství, intenzita, vodivé tělové napětí, koncentrace). Ty složitější (např.rytmus, gesta, skladba) bývají studentům představeny tehdy, když dosáhnou pokročilejší úrovně. Jinými slovy používají pedagogové principy operativně na základě zkušenosti studenta, na základě konkrétního zkoušení a na základě svého vlastního zájmu.

pravděpodobnost, že by se mohli orientovat na jevišti skrze nějaký všeobecný model, je dost malá.

Tuto studijní metodiku – pět perspektiv a příslušných skupin principů – lze tedy předložit jakožto nabídku poté, co odezní nejintenzivnější zmatek způsobený pobýváním v situaci veřejné samoty a poté, co studenti získají základní zkušenostní vhled do disciplíny – to znamená přibližně po dvou až třech měsících. Cílem bude zjistit, jestli a jak metodika přispívá ke studiu dialogického jednání a/nebo studiu herectví skrze dialogické jednání.[138] Záměrem není „pře-intelektualizovat“ proces, který je hluboce zkušenostní, jde o to poskytnout variabilní konceptuální strukturu, která může pomoci studentům klást otázky, vytvářet spojitosti a objevovat z hlediska jejich osobního i obecného zájmu. Může to vypadat třeba takto:

<u>Příklad toho, jakým způsobem by mohl student v kontextu dialogického jednání přistupovat ke studiu skrze hlediska herectví</u>

Studentka se rozhodne poté, co už má za sebou určitou zkušenost s dialogickým jednáním (tři měsíce) a poté, co byla během několika týdnů uvedena do metodiky studia, že by chtěla prozkoumat své jednání z perspektivy kontextu. Konkrétně by ráda zjistila, co se stane, když změní podmínky zkoušení tak, že poruší veřejnou samotu navázáním očního kontaktu s obecenstvem. Má hypotézu, že přímý kontakt s diváky přinese to, že se bude cítit lépe...

Když vejde do prostoru, začne tak, jak to dělá vždycky – zachovává veřejnou samotu. V jednu chvíli se odváží a naváže oční kontakt s diváky. Okamžitě ztrácí koncentraci a linii toho, co dělá. Rychle tedy odvrátí pohled od publika do rohu místnosti a poznamená: „Ty jo, je to teda těžké se soustředit, když se na ně dívám!“

Po zkoušení si uvědomí, že přímý kontakt narušil její pozornost. Vyvozuje z toho závěr – který ještě bude muset být prověřen – že podmiňující principy mohou ovlivnit principy psychosomatické kondice a konkrétně: když člověk jedná s publikem přímo, má to na jeho soustředěnost vliv jiným způsobem, než když člověk jedná ve veřejné samotě.

[138] K tomu, abychom zjistili, jestli a jakým způsobem tato metodika přispívá ke studiu, budeme vycházet v první řadě ze zpětné vazby od studentů (dotazníky, psané reflexe, atd.).

Studijní zkušenost studentky je trojnásobná – za prvé se dozvěděla něco o dialogickém jednání s vnitřním partnerem: „Aha, veřejná samota pomáhá soustředit pozornost na vnitřního partnera.“ Za druhé se dozvěděla něco o svém jednání/hraní: „Pohled na diváky mě znervózňuje. Ale bylo by to tak nutně vždycky?“ A nakonec pochopila něco o herectví obecně, což může, když ji to bude zajímat, dále zkoumat: „Přímý kontakt s diváky ztěžuje soustředěnost na sebe a/nebo další partnery na jevišti“. Zřejmě jí studijní metodika, spolu s užitečnou reflexí od pedagogů, pomohla pochopit některé dynamiky její herecké zkušenosti a podnítila ji vytvářet si spojitosti ohledně vlastního jednání a možná i ohledně herectví jako takového.

Student dialogického jednání se ale nemusí zaměřovat pouze na jednu z pěti perspektiv. Někoho může vést zájem k tomu, aby si vyzkoušel zároveň dvě nebo více perspektivy herectví k prozkoumání jednoho principu (např.intenzity, a to z perspektivy stavu a dynamiky). Jiný student nemusí mít úmysl soustředit se během zkoušení na žádný princip a může využít studijní metodiky jen při psaní reflexí. Někdo další se může rozhodnout, že metodiku nebude využívat vůbec. Uvidí se, jakým způsobem by mohla metodika doplňovat tradiční přístup dialogického jednání.

Mimo dialogické jednání s vnitřním partnerem: využívání metodiky v jiných hereckých kontextech, uměleckých a neuměleckých

O tom, jakými všemi způsoby by studenti mohli zkoumat herectví (vedle dialogického jednání) skrze hlediska herectví, můžeme pouze uvažovat. Pět perspektiv a základní herecké principy se mohou v uměleckých i neuměleckých situacích hodit studentům oborů performance studies, antropologie, psychologie, pedagogiky, herectví atd.

Existují dva hlavní faktory, které mohou ovlivnit, jestli se metodika osvědčí. První z nich je, jestli dané jednání probíhá v situaci veřejného vystupování. Jak uvidíme v šesté kapitole, přítomnost obecenstva je zásadní pro to, aby vznikly mnohé výše zmíněné dynamiky. To znamená, že v situacích, kdy je člověk sám, kdy je publikum jen vnitřní nebo imaginární, je těžké, ne-li nemožné, poznávat a zkoumat hercovy určité dynamiky, jakými jsou třeba vodivé napětí a objektivizace.

Druhý faktor, který může určit, jestli bude student metodiku považovat za významnou, je stupeň, do jaké míry student přistoupí k herectví zkušenostně jakožto tvořivé komunikaci. Jestliže by bylo metodiky užíváno pro čistě pragmatická a intelektuální zkoušení, kde chybí intuitivní, osobní, hravé a etické prožitky, pochybuji, že by mohla poskytnout něco víc než suchou analýzu daného jednání.

Dalším faktorem, který je třeba vzít v potaz, je míra, do jaké je základní průprava zájemce v metodice, skrze níž by rád studoval ve vlastním oboru, zkušenostní. V tomto smyslu by to mohlo být dialogické jednání s vnitřním partnerem, jakožto poměrně otevřený a multidisciplinární prostor, jež by mohlo vhodnou cestou dopomoci základní zkušenosti v dané metodice nabýt.

Příklad toho, jak by se mohla metodika využít při zkoumání neumělecké situace veřejného vystupování

Doktorka, zaměřením praktická lékařka, přichází denně do kontaktu s velkým množstvím partnerů, z nichž nejdůležitější jsou pacienti, které léčí. Na počátku své praxe se začne zajímat o pochopení toho, jak komunikuje se svými pacienty. Cítí, že něco není „úplně v pořádku“, je nespokojená s tím, jak jednání probíhá. Pociťuje potřebu tuto záležitost prozkoumat. A tak spolu s psychologem, který prošel studiem skrze metodiku, začne rozebírat interakce s pacienty z pěti perspektiv. Během zkoumání si doktorka i psycholog vedou deník se svými reflexemi na daný proces.

Nejdříve se lékařka a odborník zabývají interakcemi s pacienty z perspektivy kontextu, aby tak objasnili, jak současné kontextuální podmínky formují a ovlivňují komunikaci. Berou v potaz její pracovní prostor, to, jak strukturuje svůj čas a jaké jsou priority jejího oboru. Všímají si toho, že má velmi přeplněný rozvrh a že se domnívá, že medicína znamená jen pomáhat nemocným a potřebným (a že se nedělá pro peníze).

Za druhé se zajímají o to, do jaké míry je součástí interakce s klienty hra. Přicházejí na to, jak jsou chvíle, které jsou pro lékařku potěšující, narušovány jejím přílišným fyzickým přepětím. To je přivádí k podrobnějšímu zkoumání jejího jednání z perspektivy stavu – zkoumají její psychosomatickou kondici. Zjišťují, že nepřiměřené napětí, jež pociťuje, se váže na její pracovní rytmus – má každý den příliš pacientů, jednotlivá vyšetření provádí

rychle a věnuje málo času mezilidské komunikaci, která by se týkala např. pacientových pocitů, jeho rodiny atd. A nakonec se doktorka a výzkumník dozvídají, že základní autorský princip, svoboda, je omezen, kvůli tlakům ze strany pojišťoven. Nutí jí to minimalizovat čas, který má na jednotlivého pacienta a maximalizovat počet pacientů, které za den přijme. Doktorka s těmito zjištěními navštěvuje neziskové lékařské sdružení a zapojuje se do organizovaných snah o reformu zdravotního systému ve své zemi.

Jak by se mohla metodika využít při zkoumání herectví jakožto umění

Zajímavou otázkou je to, jak by mohl herec, cvičený ve speciální metodě – jde např.o butó, praktickou estetiku, Suzuki, Meisnera a Čechova – a/nebo s významnou hereckou zkušeností, obohatit a oživovat své herectví tím, že do svého studia a praxe zahrne hlediska herectví a/nebo dialogické jednání. V souvislosti s návrhem Vyskočila by bylo zajímavé zjistit, jakým způsobem by mohlo zkoušení dialogického jednání s klasickými herci znovu-inspirovat a znovu-povzbuzovat kreativní činnost (např.jako balzám na syndrom tvořivého vyhoření), a jak by k tomu mohla hlediska herectví přispět.[139] Někteří studenti dialogického jednání už tyto spojitosti a momenty inspirace mezi disciplínou a vlastní uměleckou zkušeností poznávají a prověřují.[140]

[139] Rád bych také zpracoval vlastní zkušenosti toho, jak disciplína a hlediska herectví přispívají k mé vlastní profesionální praxi.

[140] V mezinárodním kontextu toto probíhá v Americe a Finsku. Americký herec Charlie Hensley popsal, jak dialogické jednání obohatilo jeho profesionální divadelní praxi. Finská divadelní režisérka Milja Sarkola experimentuje se začleňováním dialogického jednání do svého tvůrčího procesu a zároveň vede hodiny dialogického jednání ve finštině na Divadelní akademii v Helsinkách.

Koda

Toto interludium představilo metodiku studia a učení herectví, která má základ v elementárních principech herectví. Tyto principy a jejich rozkvět v rámci jednotlivce mohou, ale nemusí, být chápány pouze na pragmatické rovině (např.pro umění). Je možné na ně nahlížet také zeširoka a v humanistickém smyslu – z hlediska toho, jak se vztahujeme sami k sobě i k jiným lidem, tedy ne-estetickými prostředky. Nezbývá než doufat, že student, který studuje principy podmiňující, psychosomatické, principy hry, vztahovosti a autorství, nevykonává výhradně intelektuální proces, ale aktivně rozvíjí vztahy s a mezi partnery – vnitřními i vnějšími. To znamená, že kultivuje vzájemné jednání, jež vede k častějším, hlubším, blahodárným momentům setkání, naslouchání, sdílení, dávání, dostávání, potvrzení, podpory a empatie na jevišti i mimo něj. S pěstováním vzájemných vztahů s ostatními a světem je spojeno tvořivé zrání.

Dosud se tento výzkum soustřeďoval na nejvýznamnější vlivy, jaké mají situace veřejného vystupování a veřejné samoty na stavové a dynamické aspekty herce a jeho hraní.[141] Na výsledky tohoto výzkumu se podíváme v následujících dvou kapitolách. V nich si také rozšíříme obraz o dialogickém jednání, a to díky tomu, že se budeme zabývat dalšími styčnými body a rozdíly mezi disciplínou a metodami založenými na uměleckém chápání herectví.

[141] *Významné vlivy* jsou ty, které silně působí na jednání, a je jim tedy věnována podstatná pozornost, jak v rámci dialogického jednání, tak během novodobého výzkumu herectví.

Pátá kapitola

Základní aspekty perspektivy kontextu
Situace veřejného vystupování a veřejné samoty – jejich význam pro herce a herectví

Definice perspektivy kontextu – připomenutí

Herec vždycky vstupuje do určitého kontextu. Herecký kontext lze chápat jako specifický herecký styl (např.realistický, brechtovský, interaktivní), obor (např.herecké umění, medicína, psychologie) a roli (např.lékař, zdravotní sestra, učitel, politik). Kontext zakládá jeden nebo více hereckých modů, skládá se z nich a využívá je. Modus je např.veřejná samota, princip zvolání a odpovědi (call and response), přímé zapojení obecenstva do představení nebo trans. Každý takový modus s sebou nese určité množství podmínek, za nichž aktér jedná. Například herec hrající v modu veřejné samoty přijímá podmínky, které omezují přímý vizuální nebo jiný kontakt s publikem. Tyto síly jsou podmiňující a směrují a ovlivňují ostatní stránky jeho hraní – hru, psychosomatickou kondici a mohoucnost, schopnost vztahovat se a schopnost chovat se autorsky.

I když každý herecký kontext vytváří vlastní specifické podmínky (např. veřejnou samotu), mnoho těchto nebo podobných dynamik existuje – a je zřetelných – v rámci všech ostatních hereckých kontextů. To znamená, že přes různá specifika a rozdíly, existují v širokém spektru hereckých kontextů také významné společné momenty. Právě skrze tyto styčné body bychom mohli nalézt základní principy herectví. Jednou z nejzjevnějších společných charakteristik, jenž se prolíná veškerým veřejným hraním a vystupováním, je skutečnost, že herec hraje před vnějším publikem – partnerem a ve většině případů se musí (anebo si myslí, že musí) vypořádat s nějakou výzvou či dostát určitému standardu. Tento kontext je nazýván *situací veřejného vystupování*.

První část
Situace veřejného vystupování

Co situaci veřejného vystupování vytváří

Situace veřejného vystupování je herecký kontext, ve kterém aktér stojí před nutností vypořádat se s výzvou a/nebo dosáhnout určitého standardu v živé přítomnosti obecenstva a je si této skutečnosti vědom. Pro jednodušší pochopení se podíváme na oba definující rysy zvlášť.[142]

Prvním definičním kritériem situace veřejného vystupování je tedy živá přítomnost a pozornost vnějšího obecenstva, které pozoruje herce a to, co dělá.[143]

Obecenstvo může mít mnoho podob, tradičních i méně tradičních. Mohlo by být například složeno z pedagogů a studentů, kteří pozorují studenta, jak si zkouší dialogické jednání. Obecenstvem může být houf opilých školáků, kteří se dívají na představení stand-up komedie nebo skupinka strohých intelektuálů, poslouchajících přednášku o herectví ve starověkém Řecku. „Obecenstvo“ se nemusí skládat pouze z diváků. Pacienta, který je na návštěvě u praktického lékaře, lze také částečně do obecenstva zahrnout – pacient s doktorem jedná *a* pozoruje jeho chování. Obecně řečeno, čím zřetelněji prostředí věnuje a zaměřuje pozornost na aktéra a to, co dělá a čím více si je aktér této pozornosti vědom, tím se stává situace veřejného vystupování intenzivnější, a platí to i naopak.

Druhým definičním kritériem situace veřejného vystupování je, že se herec nachází na veřejnosti, stojí před výzvou a/nebo nutností dosáhnout standardu a je si tohoto střetu s výzvou a/nebo standardem vědom.

Do určité míry bývá výzva ukládána zvenku – ze strany oboru, role a specifického kontextu, ve kterých aktér jedná. Například lékař si je vědom toho, že standardem je

---

[142] Oba rysy jsou těsně spjaté, ale kvůli pojmové srozumitelnosti se na každý díváme zvlášť.

[143] Tato studie se tedy nezabývá situacemi, ve kterých je částečně nebo zcela přítomnost diváků nebo herce zprostředkovávána (např.internetové představení, film).

neubližovat pacientům a výzvou je jim pomáhat. Herec během představení Othella si uvědomuje standard, jakým je nezapomenout ani řádku a výzvu – výborně nebo alespoň přiměřeně hrát. Pro mnoho kontextů platí, že tyto standardy/výzvy přicházejí z vnějšího prostředí, jako je to třeba v případě kodexu Hippokratovy přísahy v medicíně. Ale aktér si může vytvářet nebo přinejmenším tvarovat výzvy a standardy sám. Situace veřejného vystupování lze charakterizovat na základě kombinace subjektivních a objektivních výzev a standardů.

V čem ještě se situace veřejného vystupování liší od ne-performativní situace?
Eugenio Barba definuje divadelní antropologii a uvádí, že se obor zabývá:

„...studiem chování lidské bytosti ve chvílích, kdy užívá tělesné a duševní přítomnosti v organizované situaci veřejného vystupování a v souladu s principy, které se liší od těch, které platí v každodenním životě.“ (Barba, 1991, s.7)

Situace veřejného vystupování se liší od ne-performativní situace v tom, že shromažďuje, soustřeďuje a směřuje pozornost na jedince a jeho jednání a předkládá mu výzvu a/nebo od něj vyžaduje, aby podával výkon na určité úrovni. Situace veřejného vystupování nemusí být vždy „nevšední“. Ve shodě s naším otevřeným, celostním pohledem na herectví vlastně není možné vést ve všech případech jasnou dělící čáru mezi „všední“ a „nevšední“ zkušeností. Situace veřejného vystupování nemusejí být nutně estetickými událostmi nebo veřejnými rituály. „Organizovaných“ situací veřejného vystupování je celá řada, sahající od estetických událostí (např.divadlo) k sociálním situacím (např.veřejné obřady) a k těm, kde není možné určit přesnou dělící čáru (např.hledání životního partnera). Situace veřejného vystupování obvykle obsahují jak prvky estetické tak sociální; existují tedy v rámci kontinua, na kterém se člověk pohybuje – některé situace jsou jasněji estetické než jiné. Situace veřejného vystupování může navíc svou formu proměňovat a stávat se více či méně „všední“ či „nevšední“.

I v případě, že situace veřejného vystupování zaujímá méně „všední“ prostor, nemusí vždy fungovat podle principů, které se *liší* od principů, užívaných v běžném životě. Jak by mohlo prokázat dlouhodobé studium, které by se řídilo hledisky herectví, „nevšední“

situace veřejného vystupování patrně fungují podle mnoha *stejných* principů, které náležejí do běžného života, ale projevují se v nich jinak, obvykle přesněji a intenzivněji. Principy, jakými jsou např. soustředěnost, vodivé tělové napětí a poslouchání, jsou významné pro veškeré situace veřejného vystupování, ať jsou umělecké či neumělecké, všední nebo nevšední, nebo ať jsou to situace, které se nacházejí mezi těmito póly. Tato skutečnost neubírá nic z Barbova tvrzení, že situace veřejného vystupování má odlišný charakter než situace ne-performativní, a herec tudíž musí sám se sebou, s jinými a se svým hraním jednat odlišným způsobem, než je zvyklý z každodenního života (např. se musí cvičit a připravovat na takovéto situace).[144]

Obecný pohled na to, jak situace veřejného vystupování ovlivňuje herce a jeho hraní

Dále se budeme podrobněji zabývat situacemi veřejného vystupování jakožto stresovými situacemi a nakonec budeme rozebírat, v čem je důležitá jednak přítomnost a pozornost publika a jednak hercovo vědomí této přítomnosti a pozornosti. Tyto definující faktory situace veřejného vystupování vytvářejí společně to, že veřejné jednání je „pestřejší a zintenzivněnou skutečností“ (Meisner), která jako taková podmiňuje psychosomatickou a vztahovou dynamiku aktéra.

Zpočátku se budou situace veřejného vystupování jevit jako vysilující události, které ovlivňují herce pouze negativně. Jak ale zjistíme ke konci této části, hercovo prožívání situace veřejného vystupování se může po čase a disciplinovaném zkoušení proměnit v pozitivní, optimální zkušenost, pro kterou je charakteristická spontánnost a tvořivost. V průběhu těchto zkoumání bychom měli mít na paměti některé principy, načrtnuté v hlediscích herectví.

<u>Vypořádat se s výzvou, dosáhnout standardu...</u>

Potřeba se úspěšně vypořádat s výzvou (výzvami) a/nebo standardem (standardy) dané situace veřejného vystupování není snadná záležitost a může vyvolávat stres.

---

[144] Barba tvrdí, že „toto nevšední užívání těla je to, co bývá označováno jako technika“ ((Barba, 1991, s.7). Myslím si, že člověk, který potřebuje jednat v situaci veřejného vystupování, nemusí mít nutně k dispozici techniku (i když může být užitečná), ale zejména potřebuje rozvinutou psychosomatickou kondici a mohoucnost, tedy zralý stav psychosomatické způsobilosti a tvořivé připravenosti.

Než se herečka může vůbec začít pokoušet tuto výzvu/standard zvládnout, je potřeba, aby jim porozuměla. Snaha rozumět tomu, „o co jde“, bývá často prvotní příčinou stresu při střetnutí se situací veřejného vystupování, která je něčím novým a přináší herci neznámé výzvy/standardy. Tak to může být u hereckých kontextů, jakými je třeba dialogické jednání s vnitřním partnerem, kde je výzva nezvyklá: „Běž zjistit do prostoru, o čem je spontánní jednání s vlastním vnitřním partnerem.“ V těchto situacích už jen pochopení takové výzvy může být samo o sobě náročné. „O čem to sakra mluví – jaký vnitřní partner???“[145] Konijn píše: „...stupeň (ne-) známosti situace veřejného vystupování je důležitý k přesnějšímu vymezení...kvality a intenzity...“ (Konijn, 2002, s.66). Z těchto důvodů je *porozumění* výzvě/standardu hereckého kontextu nedílnou součástí počátečních fází adaptace na konkrétní situaci veřejného vystupování.

Jakmile je výzvě/standardu porozuměno (alespoň částečně), stojí aktér před nutností se s nimi vyrovnat/dosáhnout jich. To může být z objektivního hlediska obtížné, z čehož také plyne, že to způsobuje stres. Konijn rozebírá, jaké je herectví v činoherních představeních a tvrdí, že výzva přesvědčivě zobrazit „...emoce postavy a uchvátit a dojmout diváky je obtížná a složitá (je *vysoce náročná*)...“ (Konijn, 2002, s.66). Toto tvrzení by bylo možné uplatnit i pro neumělecké situace veřejného vystupování. Například vědecká výzkumnice je při prezentaci svých výsledků na kolokviu, kterého se účastní její kolegové a nadřízení, vystavena náročnému úkolu jasně a přesvědčivě vyjádřit své myšlenky.

Ještě důležitější než stát před úkolem, který je objektivně těžký, může být to, jak tento úkol vnímá aktér:

„Podstatné nejsou jen ‚reálné‘ výzvy, které se v situaci vyskytují, ale také ty, které si uvědomuje jedinec. V dané chvíli nerozhodují o tom, jak se cítíme, ty dovednosti, jež máme, ale ty, které si myslíme, že máme.“ (Csikszentmihalyi, 1990, s.75)

[145] V některých případech může být výzva již známá a/nebo dostatečně jasná. Například: „Musíme se pokusit kopnout ten míč do branky bez toho, aby ho zastavil ten kluk s rukavicemi, který před ní stojí.“

Proto je zásadní rozvíjet schopnosti a dovednosti nejen k tomu, abychom byli schopni zacházet *s* a jednat *v* situaci veřejného vystupování, ale také porozumět tomu, jak *vnímáme* svou připravenost na naplnění výzvy/standardu.[146]

...před obecenstvem

Dosažení normy a/nebo naplnění výzvy je stresující samo o sobě. Když k tomu dochází před obecenstvem, bývá to stresující ještě mnohem více. Stres přináší v první řadě už jen pouhé předstoupení před diváky:

„Předstoupit před publikum je obecně považováno za stresující úkol...Psychofyziologické studie prokazují, že herci zažívají během představení vysoký stupeň stresu...“ (Konijn, 2002, s.66)

Co dělá hraní *před publikem* tak stresující záležitostí? Na jedné straně je to způsobováno přítomností publika, pozorností, kterou publikum herci věnuje, a dále hercovým vědomím této přítomnosti a pozornosti.[147] Jsme intenzivně pozorováni. To způsobuje, že jsme si více vědomi sebe samých. To navozuje v herci, který se cítí jako potenciální „kořist“, instinktivní reakci na stres. (Reakce útok-útěk-strnutí bude podrobněji rozebrána, až se budeme zabývat tím, jak situace veřejného vystupování působí na psychosomatický aparát jedince.) A stres je způsobován v neposlední řadě hodnotící funkcí obecenstva, ať už je skutečná či vnímaná subjektivně:

„Otázka, jestli jsem kompetentní, je pro herce relevantní, obzvláště proto, že musí před hodnotícím obecenstvem vykonávat náročné úkoly, vyžadující vysokou úroveň schopností“ (Konijn, 2002, s.65).

Publikum hodnotí, jestli herec naplnil nebo nenaplnil (jejich) normu a zvládl danou výzvu. Konijn pokračuje s charakteristikou jevištního herectví a vysvětluje, že herec chce

[146] Člověk se nemusí cítit vždy tak, že je schopen zvládnout úkoly a kritéria, které přináší situace veřejného vystupování. To mu/jí může způsobit úzkost. Určitý stupeň úzkosti je pro pozvednutí výkonu důležitý; přílišná úzkost však může oslabovat. Pokud jsou přítomné výzvy pod úrovní vnímaných a/nebo skutečných schopností, aktér se může nudit. K udržení ideálního zážitku je podstatné, aby zde měli k dispozici poměrně vyrovnaný dynamický stav mezi výzvami a schopnostmi. (Viz Csikszentmihalyi, 1990, s.74-5).

[147] Ve stavu transu může dojít k tomu, že si jedinec své hraní neuvědomuje (Schechner, 2006, s.171). Obecně jsou si ale herci skutečnosti, že budou hrát, nebo právě hráli, vědomi.

hrát tak, aby mohl být „považován za schopného herce; chce ukázat vlastním osobitým způsobem své schopnosti a dovednost ztělesnit postavu nebo roli...“ a vytvořit něco krásného a originálního (Konijn, 2002, s.65 a 66).

Je zajímavé, že to, co Konijn uvádí jako zásadní záležitost pro jevištního herce – a co charakterizuje mnoho jiných hereckých situací – tedy že „nedostatek kompetentnosti není možné skrýt“ (Konijn, 2002,s.66) nebo si jej přiznat, se nachází v ostrém kontrastu s tím, co je zásadní pro studenta, který si zkouší dialogické jednání s vnitřním partnerem. Mnoho hereckých technik říká herci, aby se co nejvíc snažil nedělat si starosti a nemyslet na případné dosažení skutečných nebo domnělých standardů (např.Mamet/*Truth and Lies* nebo Donnellan/*Herec a jeho cíl*). Ačkoli může být přesunutí pozornosti od starostí týkajících se vnějšího hodnocení a sebehodnocení – čímž se snažíme obejít jejich nepříznivé účinky – užitečné v tom, že směřuje psychosomatickou energii bezprostředně na úkol, porozuměním a vyjádřením takovéhoto hodnocení lze také mnohé získat. Když si studenti zkoušejí dialogické jednání, někteří z nich pozornost od hodnocení myšlenek a pocitů odvracejí, jindy je ale možné objektivní nebo subjektivní „nedostatek kompetentnosti“ přiznat, vyjádřit a vhodně a tvořivě se k němu vztáhnout.[148] V každém případě mohou opravdové i pociťované hodnotící funkce obecenstva způsobit herci obrovský stres.

Velký význam má to, jak herec chápe, interpretuje, přijímá pozornost a to, jak s ní pracuje.[149] Má pocit, že obecenstvo vyžaduje zábavné představení? Že je bez zájmu a znuděné? Zapojené, angažované a podporující? Tyto záležitosti nabízejí zajímavé psychologické (psychoanalytické) otázky týkající se dynamik projekce a přenesení (angl. projection, transcedence).

---

[148] Krátký příklad. Během zkoušení se studentka bez přestání kritizuje: „Nevíš, co děláš. Spěcháš. Jsi hrozně napjatá. Jsi naprosto podrážděná.“ Takhle to pokračuje během několika měsíců. Jednoho dne se studentce podaří všimnout si svého vnitřního hodnotícího diváka a odpovědět mu. Dokáže zaujmout komplementární psychosomatickou pozici a vztáhnout se k neúprosnému hodnotiteli tím, že se postaví zpříma, zvedne paži, která naznačuje „stop“ a řekne: „Tak dost! Ano, spěchám. Jsem v napětí. Nevím, co dělám. Myslím, že jsem tak trochu nešika. Ale kdo není? Ty?“

[149] Stupeň, do jakého je herec schopný všímat si svých vjemů a odpovídat na ně souvisí do velké míry s psychosomatickou kondicí.

Podrobnější pohled na stresující, negativní účinky jednání v situaci veřejného vystupování

Při popisu realistického divadelního herectví napsal Stanislavskij, že jednou z okolností hercovy tvořivé práce, jež je dost neobvyklá, je, že musí být prováděna na veřejnosti (Stanislavski, 1989, s.294). Jaké to je vstoupit s úkolem do těchto „neobvyklých okolností“? Jak působí to, když aktér vykročí před obecenstvo, do pole silné pozornosti, zejména je-li to poprvé? Ti, kteří zažili vzrušující zkušenost hraní (jednání, performování) před dalšími lidmi, si možná vybaví, že tuto chvíli provází horečná nervozita, zahlcující příval adrenalinu, bušící srdce, krůpěje potu a svalové napětí, které člověka svírá.

Útok, útěk, strnutí

Alexej Pernica rozebírá tři všeobecně známé instinktivní fylogenetické vzorce chování (pudové reakce), které se objevují automaticky při náhlém stresu, například v situaci veřejného vystupování (Pernica, 2005, s.96).[150] První možnou reakcí je útok: zapojení se do aktivního boje proti domnělé hrozbě. Jinou odpovědí bývá útěk: únik z hrozby buď tím, že se stáhnu do sebe (např. introvertní navázání vztahu) nebo tím, že sex od hrozby co nejvíce fyzicky vzdálím (např. se schovám v rohu místnosti). Třetí možnou reakcí je strnutí – nemožnost se hýbat – které je způsobeno přílišným psychosomatickým napětím. Pernica na závěr uvádí, že „...všechny tři strategie směřují k jednomu zcela jasnému cíli, k přežití jedince v mezní situaci“ (Pernica, 2005, s.97).[151]

V takových jakoby život ohrožujících situacích je naše stresová odpověď (útok-útěk-strnutí) jakýmsi „instinktivním zmocnění se“ (angl. instinctual hijacking), což je něco na způsob Golemanova výrazu „emocionální zmocnění se“ (Goleman, 1996, s,13). Goleman vysvětluje, jak se pudová, předrozumová reakce zmocní racionální schopnosti mozku, která má na starost uvědomit si a rozhodnout, kdy stojíme tváří v tvář situacím, které nás ohrožují a jak tuto schopnost zcela ovládne a přehluší:

[150] Alexej Pernica byl divadelním teoretikem a pedagogem. Ve své práci psal také o dialogickém jednání – o jeho souvislostech s otevřenou dramatickou hrou a o jeho autorském potenciálu. Zemřel v roce 2007.

[151] Bilologicky je možno chápat reakci útok-útěk jako spuštění sekrece hormonů, které mobilizují centra pro pohyb, aktivují kardiovaskulární systém a vnitřní orgány (Goleman, 1996, s.16). Pro podrobnosti, týkající se „tělesné“ reakce těla, viz Goleman, s.6-7, s.16-17 a s.297-300.

„V těchto chvílích, jak tomu nasvědčují důkazy, vyhlásí centrum v limbickém mozku pohotovost a povolá ve jménu naléhavé záležitosti zbylou část mozku. K tomuto únosu dojde během chvilky a reakce se spustí pár rozhodujících okamžiků před tím, než má neokortex, myslící část mozku, možnost pořádně zachytit, co se děje nebo se rozhodnout, jestli je to dobrý nápad.[152] (Goleman, 1996, s.14)

Reakcí na stres v kontextu uměleckého herectví a konkrétními způsoby, jakými se může projevovat, se zabývá velké množství zdrojů. Stanislavskij například píše:

„Víte sami, že když vyjde herec na scénu před tisícihlavý dav, ztrácí ze strachu, zmatku, stydlivosti, pocitu odpovědnosti a jiných těžkostí schopnost sebeovládání.“ (Stanislavski, 1989, s.263)

Je víceméně zaručené, že se studenti při zkoušení dialogického jednání musejí s touto stresovou reakcí vypořádávat. Obzvláště intenzivní je to během prvních dvou až třech měsíců zkoušení. Jednomu studentovi se například stane, že pobíhá po prostoru a kope do zdí. Jiný se okamžitě stáhne do kouta, skrčí se do klubíčka a mumlá něco do podlahy. Ještě jiná studentka dojde doprostřed prostoru na zkoušení, otočí se k publiku zády, skloní hlavu a zůstane po celou dobu svého zkoušení nehybně a potichu stát. Takové druhy reakcí jsou celkem běžné, hlavně v průběhu počátečních fází. Vyskočil uvádí:

„Být v centru pozornosti tolika druhých a nevědět co a jak s tím a se sebou, to dá zabrat. Ohromný nápor energie. A my s ní ještě nedovedeme. Ochromuje nás anebo úprkem žene. Mít už to za sebou. Utéct tomu. Vadí nám to.“ (Vyskočil, 2005b, s.30-31)

Chceme porozumět, jaká jsou specifika působení stresové reakce na statické a dynamické principy herectví. Jakým způsobem tuto problematiku můžeme nahlížet, pokud jde o principy, načrtnuté v hlediscích herectví?

[152] Pro více informací o fenoménu „emocionální zmocnění se“ viz Goleman, 1996, s.14-26.

Bloky

Negativní důsledky stresové reakce jsou obvykle seskupeny pod jednotícím názvem – „blok“. Donnellan poukazuje na všeobecnou přítomnost bloků v rámci různých hereckých kontextů:[153]

„Zablokovaného herce provázejí – bez ohledu na zemi a bez ohledu na souvislosti – pozoruhodně podobné příznaky. Cítí, že je mdlý a je jaksi mimo; někdy si dokonce začíná připadat, jako by byl nahý a zdá se mu, že neustále, zvenku i zevnitř hodnocen... Ale dva základní symptomy se opakují znovu a znovu – paralýza a izolace.“ (Donnellan, 2007, s.6-7)

Bloky se ale netýkají pouze uměleckého herectví. Často se objevují také v neuměleckých situacích veřejného vystupování. Zkusme si například vybavit mladou dívku ve chvíli, kdy je představována nejhezčímu klukovi ze třídy. Nebo zdravotní sestru, která podává zprávu inspekční komisi. A dokonce i psycholog, který vede hovor s pacientem, může do jisté míry zažívat blok. Jak se mohou bloky projevovat u jednotlivce?

Chaos

> „...chaos, jenž by mohl vycházet z každého člověka, který odkrývá svůj vlastní tajný svět, musí být sjednocen ve sdílenou zkušenost.“
>
> - Peter Brook[154]

Prvotní zkušenosti s chaosem mohou být vnitřní a/nebo vnější.[155] Navenek se chaos může projevovat zbrklou, neustálou a nevyzpytatelnou fyzickou činností, například v tom smyslu, jak popisuje své počáteční zkušenosti na jevišti Kosťa: „Začal jsem si připadat zrychleně, jak v mluvě, tak v akci.“ (Stanislavski, 1989, s.8). Ačkoli se v jednání studentů může nějaký vzorec chování objevit, jedná se obvykle o stereotypní reakci na situaci (jak to například líčí Torstov svým nedočkavým studentům in: Stanislavski, 1989, s.207-208).

---

[153] Specifické projevy bloků popisuje Donnellan jako „pavoučí nohy“. Viz Donnellan, 2007.
[154] Brook, 1995, s.82.
[155] Rozlišení je pojmové; obě součásti jsou neoddělitelně spjaty.

V kontrastu k neustávající aktivitě se někdy studenti dialogického jednání snaží své vnější chování ovládat. Tlumí a potlačují chaos a drží jej pevně uvnitř. U studenta, který pevně stlačuje víko u papiňáku chaotické vnitřní zkušenosti, se může takové dusivé, dusící chování (např. strnutí) objevit. Jinými slovy se pak chaos neprojevuje dynamickým jednáním. Tělo ztuhne natolik, že studenti někdy nemohou ani promluvit. Když už mluví, vyjadřují „vnitřní“ chaos větami typu: „Nevím, co mám dělat“ a „Nevím, co se děje.“[156]

Podobné způsoby chaotického jednání můžeme spatřit i v jiných typech situace veřejného vystupování. Chaos v takovýchto případech narušuje a znevýhodňuje psychosomatické a vztahové dynamiky. Pro herce může být například velice obtížné vnímat a utvářet temporytmus svého jednání. Omezená může být plastičnost jeho projevu, stejně jako schopnost být pozorný, soustředit se a naslouchat. A chaos může narušovat také tvořivou svobodu herce vědomě a spontánně jednat a hrát si.

Csikszentmihalyi uvádí: „Jedna z hlavních sil, jež nepříznivě působí na vědomí, je psychický zmatek – jsou to informace, které jsou v rozporu s cíli, jež máme a které nás odvádí od jejich vykonání“ (Csikszentmihalyi, 1990, p36). Počáteční zkušenosti v situaci veřejného vystupování jsou takovými konflikty mezi informacemi a intencemi charakterizovány: Studenti vstupují do situace, kterou by častokrát chtěli co nejdřív opustit. Mohou pociťovat potřebu vystupovat (dosáhnout určitého cíle, naplnit předpokládaná očekávání), ale neví jak, proč a o čem.

<u>Vědomí sebe sama může vést k pocitům trapnosti</u>

> „...když sledujeme člověka v běžném životě, všímáme si, že to, co dělá, má svůj motiv a cíl...Ale předpokládejme teď, že ta osoba ví o tom, že je jí věnována pozornost, nebo že my sami pociťujeme, že jsme bedlivě pozorováni. Za takových okolností se lidské chování změní: člověk se začne cítit rozpačitě, přestává být sám sebou, stává se těžkopádným.“
>
> -I. Rapport[157]

[156] Tato a podobná slovní spojení se často objevují v písemných reflexích několika prvních hodin.
[157] Rapoport, 1955, s.35.

Zvýšené vnímání sama sebe je obvykle nedílnou součástí bytí v situaci veřejného vystupování. Schechner píše: „Čím víc je člověk vůči sobě přecitlivělý, tím víc vytváří chování pro ty, co se dívají a/nebo poslouchají, a tím víc je takové chování ‚veřejným vystupováním'" (Schechner, 2006, s.171). O pocitech trapnosti, jež vycházejí ze silného vědomí sama sebe, píše Čechov: „Všechno to, co překáží práci herce, pochází buď z nedostatečně vyvinutého těla nebo z osobních psychologických vlastností, jakými může být například pocit trapnosti ze sebe samého..." (Chekhov, 1953, s.147-148).[158] Také Donnellan tyto potíže potvrzuje: „…pocit vlastní trapnosti a sebeuvědomnění může být hercovým nejnesmiřitelnějším nepřítelem" (Donnellan, 2007, s.114). Děje se tak zčásti kvůli zaměření pozornosti herce na vlastní „já" (Donnellan, 2007, s.15).[159] Brook při popisování toho, jak čte dobrovolník před publikem část hry Petera Weisse Přelíčení, která pojednává o Osvětimi, poukazuje na to, že je přínosné, když se člověk nesnaží zalíbit se obecenstvu a když není příliš zaměřen sám na sebe:

„...jeho čtení bylo v technickém smyslu slova, perfektní – nebylo v něm ani moc ani málo elegance, ani moc ani málo techniky – bylo to dokonalé, protože už mu nezbývala pozornost na to, aby se mohl cítit nejistě..." (Brook, 1996, s.24)

Ano, přílišné zaobírání se sebou samým může do herectví nevhodně zasahovat, hlavně když herec musí vystupovat v rámci pevné struktury, která neponechává žádný nebo poskytuje příliš malý prostor k tomu, aby mohl vyjádřit pocity trapnosti a vztáhnout se k nim. Časem se ale ze sebeuvědomění, jež herce oslabuje, může stát zdravé vědomí sama sebe. To může umožnit herci vnímat naplno, co dělá, aniž by to rušilo jeho hraní.

Rozpačitost vede často k exhibicionismu

V nejzazším případě může performování „pro" vést k exhibicionismu – extravagantnímu chování, které slouží k upoutání pozornosti na sebe ve smyslu taktiky k zakrytí našeho strachu, neschopnosti a rozpačitosti. Kosťa, když se nachází na veřejnosti, mluví o (Stanislavski, 1989, s.7-8) „závazku vzbudit zájem publika. Tento pocit povinnosti mi

[158] „Nerozvinuté" tělo se týká psychosomatické kondice, která bude rozebírána v následující kapitole.

[159] Upoutat pozornost na cíl je tak prostředkem, kterým se snižuje rozpačitost, plynoucí z přílišného vědomí sebe. Důraz na přesměrování pozornosti z „já" je možné nalézt u mnoha hereckých technik. Například v díle Practical Aestetics se prohlašuje (Bruder, et al., 1986, s.43): „Jestliže si osvojíš zvyk věnovat svou pozornost jiné osobě, budeš příliš zaneprázděný na to, aby si mohl být nesvůj."

překážel v tom, abych se mohl ponořit do toho, co dělám.“ Jedná se o stav, který zná snad každý člověk, jenž se někdy ocitl ve středu pozornosti. Stanislavskij jednoduše popisuje nepříjemnou situaci herce, zejména nováčka: „Pociťuje nervózní potřebu oblažit obecenstvo, vystavit se na odiv a zakrýt stav, ve kterém se nachází“ (Stanislavski, 1989, s.263).

Exhibicionismus může zakrývat nebo maskovat skutečné pocity a cíle (např.strach, rozpačitost), vyjadřovat nevědomé nebo skryté záležitosti za účelem vytvoření nějakého konkrétního dojmu (ať už záměrně, či nikoli – viz Huizinga) a často s sebou přináší stereotypy (chování) (Hančil, 2005, s.37; Pernica, 2005, s.96-98) – jedná se o něco podobného tomu, co Stanislavskij nazývá „ukazovat se v roli“ (Stanislavski, 1989, s.206).[160] Exhibicionismus se ve skutečnosti týká spíše znázorňování, předvádění vztahování se/vztahu k partnerovi, často prostřednictvím stereotypního chování než zacíleného jednání směrem k partnerovi v situaci tady a teď (Stanislavski, 1989, s.205-7).

Pokud není exhibicionismus poctivě přiznán, stává se obrannou a nevhodnou adaptací na stres, jenž přináší situace veřejného vystupování – herec se ocitá v situaci, kdy je ochromena jeho přirozená schopnost autenticky se adaptovat a reagovat na okolnosti, v nichž se nachází.[161] Schopnost se volně a spontánně přizpůsobovat „daným okolnostem“ je předmětem mnohých hereckých technik a má zásadní význam v dialogickém jednání s vnitřním partnerem.

[160] Zmiňuje, že je to lákávé a jednoduché zejména pro ty, „jež mají navenek expresivní výbavu“ (Stanislavski, 1989, s.207).
[161] Stanislavskij uvádí, že fakt, že se uchylujeme ke „konvenčním, teatrálním“ stereotypům, vychází často z neschopnosti se nevědomě a vědomě přizpůsobovat daným okolnostem (Stanislavski, 1989, s.233).

Tělové napětí [162]

> „Herec se jakožto lidská bytost nevyhnutelně nachází ve svalovém napětí. To se u něj bude objevovat při každém veřejném vystoupení.“
> -Konstantin Stanislavskij[163]

Jak už jsme uvedli výše, lidské ústrojí je v okamžiku, kdy se octne na veřejnosti, okamžitě zmobilizováno k odpovědi – obvykle k útoku, útěku nebo schování se. Může se to projevit celkovým nárůstem napětí v těle a/nebo jeho umístěním v určitých částech těla (na hlasivkách, v ramenou, dolních končetinách atd.)

„Napětí“ je pro Stanislavského natolik zásadním tématem, že mu věnuje celou jednu kapitolu v knize *Moje příprava k herectví*. Torstov mluví o tom, jak je důležité „odhodit“ co nejvíce napjatosti (např. Stanislavski, 1989, s.286-7) a varuje při tom, že „není možné...si ani představit, jaké zlo můžou způsobit svalové křeče a svírání těla“ (Stanislavski, 1989, s.96). Dále vyjmenovává některé konkrétní projevy napětí:

„Pokud křeče přepadnou nohy, chodí herec jako paralytik…Stejné svírání i s jeho následky bývá v páteři, v šíji, v ramenou…Křeč může zachvátit také bránici a jiné svaly, které se podílejí na dýchacím procesu…Svalová ztuhlost působí i na další části těla, a nutně tedy působí škodlivě na prožívání, na vnější vyjádření i na celkový vnitřní stav herce.“ (Stanislavski, 1989, s.96)

A nakonec napětí herce svazuje a brání mu natolik, že „na jevišti nemůže pociťovat vůbec žádnou svobodu...“ (Stanislavski, 1989, s.110).[164] Tudíž se dá říct, že přílišné nebo nedostatečné napětí může narušovat a být na překážku množství podstatných hereckých dynamik, zejména pokud jde o psychosomatickou a vztahovou dynamiku. Stanislavskij například rozebírá to, jak se napětí může projevit ve schopnosti jedince být

---

[162] Nebo-li jak bychom to nazvali my aktéři a naši vnitřní partneři – „psychosomatické napětí“. Dialogické jednání chápe „napětí“ jako vodivé, psychosomatické napětí, které když má správnou úroveň, usnadňuje proudění spontánních psychosomatických impulsů.

[163] Stanislavski, 1989, s.98.

[164] Brook upozorňuje na to, že se takové napětí netýká jen představení, ale také zkoušek: „Na začátku zkoušení jsou herci přesným opakem dokonale uvolněných bytostí, jimiž by si přáli být. Nesou si sebou pořádné břemeno pnutí“ (Brook, 1996, s.104).

pozorný a jak může sama pozornost být přepínaná do té míry, že „úplně zkřečovatí“ (Stanislavski, 1989, s.288).

Stanislavskij ovšem nebyl jediným, kdo se zabýval problémy hypertenze a blokovaného napětí. Různé herecké metody navrhují specifická cvičení, zaměřená na vypořádávání se s tím, co Copeau nazval „tuhnutí krve“:

„Herec poví své ruce – ‚Hele, ruko, teď, snaž se u udělej to gesto‘, a ruka je zdřevěnělá. ‚Krev‘ neproudí, svaly se nehýbají, tělo uvnitř sebe bojuje, je to děsivá věc.“ (Copeau in: Rudlin, 2000, s.57).

Další divadelníci, například Čechov, Donnellan, Oida a Merlinová, se zabývají problematikou celkového nárůstu tělesného napětí a konkrétními příklady toho, kdy je tělo přepjaté tak, že navrhují různá cvičení zaměřená buď na celkové „povolení“ hercova těla a na to, aby se stalo ohebnější a pružnější a/nebo na to, jak odblokovat impulsy zamrzlé v zatuhlých svalech. Předkládají tedy techniky, díky nimž ustrojení herce lépe zvládá odolávat napětí, jež se pojí s hraním na veřejnosti a přeměňovat ho tak, aby nebránilo, nenarušovalo a neznemožňovalo herci v jeho hraní, ale bylo mu naopak inspirujícím vodivým proudem.

Dialogické jednání vyzývá studenty k tomu, aby s pomocí asistentů věnovali pozornost konkrétním momentům přepětí – např. shrbeným ramenům, rukám ztuhlým v jedné poloze atd. – tedy těm momentům, kdy je energie „nahromaděná“. Když se studentům podaří všimnout si těchto „energetických uzlů“, vztáhnout se k nim a zároveň je také uvolnit, často sami sebe překvapí nečekanými impulsy (projeví se gesto, pohnutka nebo myšlenka). Kromě toho, že studenti sledují místa, kde se hromadí napětí, jsou vedeni k tomu, aby si všímali také svého celkového vodivého tělového napětí a ujišťovali se, jestli je toto napětí přiměřené – tedy ani příliš vysoké, ani příliš nízké – slouží to k tomu, aby se mohli vztáhnout k „daným podmínkám“ takovým způsobem, že spontánní psychosomatické impulsy budou moci volně plynout a vztahování se (jednání) bude moci pokračovat. Vyskočil píše:

„Představa je taková, že aby psychosomatické (někteří říkají raději somatopsychické) procesy mohly zdárně probíhat, musí být náš organismus ve stavu vzrušení, „pozdvižení", napětí" (Vyskočil, 2005b s.22).

Opět je prvořadé vztahovat se k tomuto napětí, hrát si s ním, uvědomovat si ho a rozumět mu, nikoli se napětí „zbavit".

Plodná zkušenost situace veřejného vystupování

Podmiňující síly situace veřejného vystupování mohou nepříznivě působit na přirozenou schopnost a kapacity herce (hlavně nováčka) jednat svobodně, vědomě a spontánně. Zároveň se však hraní v situaci veřejného vystupování může stát, většinou po ne zrovna krátké době (a nemalé praxi), blahodárnou a tvořivou zkušeností.[165] Jak bychom mohli tuto pozitivní zkušenost se situací veřejného vystupování charakterizovat? Začněme tím, že se podíváme na současné debaty o „optimálním prožitku" (optimal experience) nebo „optimálním *prožíváním*" (optimal experiencing).

V těchto debatách se mnoho autorů odvolává na průkopnickou práci psychologa Mihályho Csikszentmihalyiho. Ten zařazuje optimální vnitřní prožitek pod termín „plynutí" (flow) (Schechner, 2006, s.97).[166] Plynutí je „téměř automatický, nenucený, i když vysoce zaostřený stav vědomí", ve kterém má herec úplnou kontrolu nad tím, co dělá a s tímto stavem splývá" (Csikszentmihalyi, 1996, s.110). Psycholog Daniel Goleman, který se zabývá emoční inteligencí, k tomu říká: „...poznávacím znamením plynutí je pocit spontánní radosti až extáze" (Goleman, 1996, s.91). Podle Csikszentmihalyiho mají prožitky, jejichž typickým znakem je proudění, následujících devět základních prvků: [167]

---

[165] Poté co je vyvinuta psychosomatická kondice.

[166] Csikszentmihalyiho pojetí „proudu" se v mnohém shoduje s Vyskočilovými koncepty „mohoucnosti" i „nechat se být".

[167] Csikszentmihalyi, 1996, s.110-113.

1. Každý krok na cestě je provázen jasnými cíli.
2. Vše, co děláme, vyvolává okamžitou zpětnou vazbu.
3. Úkoly a dovednosti jsou mezi sebou vyvážené.
4. Jednání a vědomí tvoří jednotu.
5. To, co by mohlo rozptylovat, je vyloučeno z vědomí.
6. Neexistuje strach z prohry.
7. Mizí pocity trapnosti ze sebe samého.
8. Pojetí času je zkreslené.
9. To, co děláme, má účel samo o sobě.[168]

Na počátku nemůže situace veřejného vystupování plně a dokonale odpovídat uvedenému modelu proudění. Například v počátečních fázích dialogického jednání studenti častokrát jasné cíle nevidí a pocity frustrace většinou převládají nad potěšením.[169] Existuje nicméně možnost, že se prvky, tvořící flow, všechny sejdou, a to obvykle bývá pro herce obrovskou motivací zkoušet to znovu. (Herec musí být samozřejmě dostatečně odolný, aby přestál „obtížné začátky“.) Nakonec je situace veřejného vystupování schopná poskytnout studentům pocit objevení „tvořivého pocitu přenášení člověka do nové reality“, dostat „člověka k vyšší úrovni výkonu“ a „k tomu, co bylo do té doby nemyslitelné, totiž k vyššímu stavu vědomí“ a obohatit naše já, které se stává vrstevnatějším (Csikszentmihalyi, 1990, s.74). Jak uvidíme v následující kapitole, být schopný naladit se během situace veřejného vystupování na zážitek blízký plynutí souvisí do velké míry s psychosomatickou kondicí a mohoucností herce.

Carnickeová si všímá podobností mezi Csikszentmihalyiho pojetím *flow* a Stanislavského a Čechovovo chápáním „tvořivého stavu“ herce (Carnicke, 1998, s.108). Odvolává se na Golemanovu interpretaci flow jakožto zážitku „vrcholného výkonu“, kde „znamenitost přichází bez námahy“ a kde je „pohroužení do dané chvíle blažené a neochvějné“ (Goleman, 1996, s.90). Tato charakteristika plynutí platí i pro ideál

[168] Provádět tuto aktivitu je zdrojem takového požitku, že si přejeme ji zažívat znovu a znovu: „Jelikož je plynutí tak příjemnou věcí, je potěšující ve své podstatě“ (Goleman, 1996, s.91).

[169] Ačkoli bude frustrace asi převládající emocí, je možné pohlížet na prvotní zkušenosti se situací veřejného vystupování také neutrálněji. Se studenty každopádně pohne to, že situace veřejného vystupování probíhá ve znamení spěchu. Cítí se pak hnáni potřebou zkusit si to znovu, často proto, aby měli pocit, že zvládají.

tvořivého stavu herce podle Stanislavského a Čechova. Čechov tuto zkušenost popisuje následovně:

„...nejdříve jsi pocítil příval energie, jakou jsi v každodenním životě nikdy nezažil. Tato síla pronikla do celého tvého bytí, rozšířila se do celého tvého okolí, zaplnila jeviště a přelila se přes světla ramp až do publika. Spojila tě s divákem a přenesla k němu veškeré tvé tvořivé cíle, myšlenky, představy a pocity“ (Chekhov, 1953, s.96).

Dále se vyjadřuje, že je v takovém stavu herec „pružnější, citlivější a vnímavější k veškerým tvořivým impulsům“. Jeho představivost a vnitřní aktivita se rozviřuje, herec je originálnější, vynalézavější a narůstá jeho schopnost improvizace. (Chekhov, 1953, s.97) Čechovovo pojetí je do velké míry inspirováno Stanislavským. Ten chápal stav tvořivosti ve spojení s veřejnou samotou a předpokládal, že jej lze vyvolat skrze systém, který vynalezl a že je nezbytně vázán na nevědomí:[170]

„Když dosáhne oblasti nevědomí, oči jeho duše se otevřou a je si vědom všeho, i nepatrných detailů, a vše nabývá zcela nového významu. Uvědomuje si nové pocity, představy, náhledy a postoje, a to jak v roli, tak u sebe samého. Jelikož organická příroda udává směr všem důležitým centrům našeho tvořivého ustrojení, za prahem vlastního vnitřního života narůstá sama od sebe přímočará, plná forma.“ (Stanislavski, 1989, s.282)

Důležitý rozdíl mezi čechovovsko-stanislavského chápáním optimálního zážitku divadelního herce a obecnější zkušeností *flow* je v tom, že první z nich zdůrazňuje, že tvořivost a tvořivé prožívání je spjato se spontaneitou, jehož zdrojem je nevědomí.[171] Merlinová popisuje ‚tvořivou spontaneitu‘ jakožto „stav, ve kterém můžeme zažívat přívaly inspirace, jako stav, kdy na jevišti provádíme věci, o kterých jsme netušili, že je budeme dělat nebo o kterých jsme ani nevěděli, že jsme schopni je dělat“ (Merlin, 2001,

[170] Stanislavskij popisuje tvořivou náladu jako „téměř úplně normální stav“, až na to, že je lepší v tom, že může přinášet příznivý pocit „samoty na veřejnosti“ (Stanislavskij, 1989, s.262). Více o veřejné samotě se dozvíte už za pár stránek.

[171] Tímto způsobem chápe Carnicke Stanislavského termín „perezhivanie“, jenž byl do angličtiny přeložen Hapgoodem jako „living a part“ (česky něco jako žití rolí, prožívání role). (Carnicke, 1998, s.107).

s.33). Také Brook hovoří o důležitosti inspirace při tvorbě a zároveň vyzdvihuje význam toho, že herec „přináší svědectví," že herec vypovídá:

„...je tu proces inspirace – jímž mohou být odhaleny všechny pozitivní elementy života, a je tu proces otevřeného vidění – jímž herec vypovídá o čemkoli, co vidí. První z těchto procesů závisí na odhalení a druhý závisí na upřímnosti..." (Brook, 1996, s.58)

Docentka Eva Vyskočilová spojuje tvořivost s dynamikou emocí.[172] Uvádí dvě pojetí tvořivého konání. Jedno rezonuje s pojetím, jež propojuje inspiraci a nevědomí – jedná se o koncepci hlubinné psychologie, které chápe nevědomí jako zdroj tvořivého jednání. Druhé pojetí je méně „mystické" – k tvořivosti podle něj dochází kombinací představ, které se spojují na základě asociačních základů. Tato propojování se utvářejí na základě zkušeností z každodenního života. (Vyskočilová, 2003, s.133)[173]

Csikszentmihalyi, který kromě své práce o plynutí napsal ještě celou knihu o studiu tvořivosti, vysvětluje, co to znamená, „že se stávají nové věci" v souvislosti se systémovým modelem. Uvádí, že tvořivost je třeba chápat jakožto interakci tří složek v rámci systému: „[skládá se]…z kultury, která obsahuje symbolická pravidla, z člověka, který přináší novoty do symbolické domény, a z oboru expertů, kteří inovaci uznají a schválí" (Csikszentmihalyi, 1996, str.6).

Nejde tedy o tvořivost samotného jedince, ale o tvořivost umístěnou do většího kontextu. Csikszentmihalyiho zajímá Tvořivost s velkým „T", ne ta, která zůstane u jedince, protože pak by se tvořivost stala fenoménem pouze subjektivním (Csikszentmihalyi, 1996, s.27). Tvořivost v jeho pojetí není „…nějaký druh mentální činnosti, vhled, který nastane v hlavách výjimečných lidí… Je to systémový, spíše než individuální fenomén" (Csikszentmihalyi, 1996, s.23). Není možné určit její přítomnost jen podle vnitřní jistoty, že to, co jsem „udělal", je nové a cenné, protože „tato definice

[172] Docentka Vyskočilová je manželkou profesora Vyskočila a jeho dlouholetou spolupracovnicí. Svůj výzkum zaměřila v rámci video dokumentace na dokumentování a analýzu kreativní zkušenosti a na analyzování zkoušení dialogického jednání.

[173] V tomtéž textu charakterizuje Vyskočilová pojetí tvořivosti, jak jej chápe Katedra autorské tvorby a pedagogiky – „...pokládáme jí za tu část jednotlivcovy činnosti, kterou hledáme, nacházíme, popřípadě vytváříme hodnoty. Tvoření tedy můžeme charakterizovat těmito rysy: 1) spontaneitou, tj.větší či menší nezávislostí na vnějších vlivech, na vnějším tlaku prostředí, 2) volbou a nalézáním nových cílů a prostředků, 3) osobitostí" (Vyskočilová, 2003,, s.133).

vůbec nenaplňuje původní význam termínu – konkrétně vnést do existence něco skutečně nového, co je oceněno natolik, že je to přidáno do naší kultury“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.25)[174]. Csikszentmihalyi tvrdí, že: „systémový model uznává, že tvořivost nemůže být odloučena od uznání“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.29-30).

V souvislosti s Csikszentmihalyiho pojetím tvořivosti můžeme pochopit, jak důležité je propojovat subjektivní zkušenosti, jaké má s tvořivostí jednotlivec a širší kontext. Nemusíme ale vnímat tvořivé prožívání tak, že se vyskytuje jen na úrovni společnosti, nebo alespoň na počátku ne; ve skutečnosti je „širší kontext“ relativním konceptem. Například v rámci dialogického jednání je pro studenta mnohdy dostatečně obtížné i jen zdárně začlenit spontánní impulsy do širšího kontextu svého zkoušení, čili do jednání, které se odehrává za daných okolností přítomného okamžiku. Jakmile se jednou studentce podaří objevit a začlenit myšlenky, postavy a témata do dialogické interakce s vnitřním partnerem v situaci zkoušení, má možnost vyzkoušet si tato odhalení v širší sociální oblasti.

Jestliže v nahlížení na tvořivost není „úspěšná“ výroba prvořadým ani výchozím cílem, můžeme změnit perspektivu, jakou pohlížíme na tvořivost a soustředit se na ni méně utilitárním způsobem – můžeme ji chápat ani ne tak jako „užívání představivosti a vlastních myšlenek, zejména při tvorbě uměleckého díla“ (což je definice tvořivosti v American Heritage Dictionary), ale spíše jako zkoumání aktu tvoření jakožto existenciálního fenoménu, jak to zdůrazňuje Musilová (Musilová, 2005, s.69). Takto je možné, abychom se vzdálili, aspoň na čas, původní utilitární/pragmatické podobě Csikszentmihalyiho modelu. Umožňuje nám to nahlížet na situaci veřejného vystupování jako na situaci, která souvisí s optimální tvořivou zkušeností spíše než nutně a převážně s produkcí něčeho, co je uznáno a přijímáno širokým sociálním kontextem. Dává nám to prostor *studovat*, co to optimální tvořivá zkušenost vlastně je, aniž bychom si museli dělat starosti s tím, že musíme předvést výsledky, sloužící předem určeným utilitárním cílům, které by mimo jiné mohli poznamenat a přesměrovat výzkumné procesy.

[174] Pokud to, co člověk vytvoří, se stane složkou kulturní evoluce, pak vytvořil takzvané „meme“ (slovo pochazí z latinského „memiri“ – pamatovat), což je „jednotka informace, kterou se musíme naučit, aby kultura pokračovala“ (Csikszentmihalyi, 1996, s.7).

Mimo dobro a zlo: Důležitost přítomnosti obecenstva a jeho pozornosti

> „Divadlo plné diváků je pro nás skvělou akustikou. Na každý okamžik opravdového prožívání na scéně přichází odpověď, tisíce neviditelných zdrojů soucitu a účasti se vrací k nám zpět. Zástup diváků může herce nejen zdeptat a ztrémovat, ale také v něm probudit opravdovou tvůrčí energii. Ta ho naplní nesmírným vnitřním teplem, sebedůvěrou a vírou v jeho hereckou práci.“
> -Konstantin Stanislavskij[175]

Je to skutečně tak, že přítomnost a pozornost publika a to, jak to herec či herečka vnímají, je dvojsečný meč, který může přinášet inspirující partnerství, ale také lhostejnou pasivitu, a nebo dokonce zlomyslné nepřátelství. Stanislavského Torstov ukazuje na to, jak složitá je tato role, když žádá své adepty, aby si představili, jaké by bylo hraní *bez* diváků:

„Abyste lépe pochopili, čeho se vám dostává od zástupu přihlížejících, zkuste sehrát představení v úplně prázdném sále. Měli byste o to zájem? Ne!… Protože hrát bez obecenstva je totéž jako zpívat v místnosti bez rezonance. Avšak hrát před plným a s vámi soucítícím hledištěm je totéž jako zpívat v místnosti s dokonalou akustikou. Divák nám vytváří…duševní akustiku.“ (Stanislavski, 1989, s.204).

Také Oida potvrzuje zásadní roli obecenstva: „Při jakémkoli zkoušení si představ, že děláš svá cvičení před publikem. Hned začne být důležité, aby ses zapojil naplno...“ (Oida, 1997, s.18).

<u>Vnímání zkušenosti</u>

Přihlížející se vztahují k tomu, co se děje na jevišti jakožto jednotlivci i jakožto celek, který zintenzivňuje a utváří „naši duševní akustiku. Přijímá od nás a jako rezonanční deska nám vrací své živé lidské city“ (Stanislavski, 1989, s.204). Ideálně je tento způsob *spojení*, jak ho Stanislavskij nazývá, *vzájemným* vztahem (Stanislavski, 1989, s.193, 203) – jak herci tak diváci jsou tímto setkáním obohaceni. Pro dialogické jednání je tato dynamika cestou k tomu, aby mohla probíhat vzájemná zpětná vazba (Vyskočil, 2005b s.22; Slavíková, 2005a, s.61). Vztah obecenstva k hercově přítomnosti a konání

[175] Stanislavski, 1989, s.262-3.

umožňuje, díky dávání a dostávání, plynutí psychosomatické energie mezi scénou a hercem. Jak?

Čechov tvrdí, že dochází k dostávání a dávání „skrytého zesilovače“ a vysvětluje: „Jelikož publikum jakožto *celek* vnímá hru *srdcem* a nikoli mozkem...publikum neanalyzuje, ale *prožívá*...“ (Chekhov, 1953, s.161)[176]. Také Brook poukazuje na přítomnost „skrytého zesilovače“ v obecenstvu, „jež vrací tvou osobní emoci přes celý náš prostor“ a jemně povzbuzuje herce (Brook, 1995, s.80-81). Toto zkušenostní spojení je svým způsobem možné chápat tak, že se skládá ze společných (obecenstvo jako celek) a individuálních (každý divák zvlášť) odpovědí na energii stavu performéra (psychosomatickou kondici, soustředěnost atd.) (Oida, 1997, s.47; viz též Barbovo „satz“).[177] Nejedná se pouze o „vnitřní“ zážitek – členové publika se zapojují do této zkušenosti fyzicky, emočně i intelektuálně, nebo-li jinými slovy, celostně.[178]

Vzájemná zpětná vazba se neomezuje pouze na dynamiku stavu. Zahrnuje taktéž obecenstvo, které se ladí v rámci dynamiky vztahu. (V každém případě je ale jasné, že dynamiky stavu a vztahovosti od sebe v praxi nelze oddělit). Ačkoli Stanislavskij prohlašuje, že je „nezbytné, aby diváci vnitřní vztah herce k tomu, co právě říká, *cítili*“, dále se vyjadřuje, že „musejí sledovat jeho vlastní tvořivou *vůli* a tužby...“, které se projevují jednáním (Stanislavski, 1989, s.249).[179] Diváci reagují na následky emocí, vůle a touhy – tj.na konání aktéra. Důraz na jednání je sdílen mnohými americkými školami herectví, které se vyvinuly z aspektů „jednání“ Stanislavského díla (viz Carnicke, 1998, s.152, s.156, s.165).[180] Jeden z nejznámějších mluvčí tohoto směru, David Mamet, tvrdí:

---

[176] Publikum používá srdce i hlavu v různé míře v závislosti na konkrétním představení.

[177] Vyskočil věří, že intenzita výrazu studenta je vázána na zpětnou vazbu, kterou vyvolává a že je tato intenzita „patrně [jedním] z nejvýznamnějších momentů našeho zkoumání a studia“ (Vyskočil, 2005b, s.22).

[178] Jen proto, že divák sedí na sedadle neznamená, že se jeho tělo nezapojuje, že není živé a aktivní. Závěry, že je obecenstvo, jelikož v průběhu představení sedí, jaksi „pasivní“, se zdají být příliš zjednodušující. Nebylo by pak možné stejným zjednodušujícím způsobem tvrdit, že členové obecenstva, jež jsou požádáni, aby vystupovali v představení (např.u Barby), se pasivně nechávají zatáhnout do určitého způsobu vystupování, tzn.aniž by uvažovali o odporu?

[179] Carnicke píše, že Stanislavskij „...neviděl žádný problém v tom, když tvrdil jednak to, že náplní herectví jsou emoce a jednak to, že herectví není možno chápat odděleně od akce, jednání“ (Carnicke, 1998, s.162).

[180] Tento přístup je charakteristický i pro jiné, ne-americké směry, např. Mosely, 2005.

„Obecenstvo vnímá jen to, co chce jeden herec udělat ve vztahu k druhému herci. Jestliže nechce ten, kdo mluví, udělat nic směrem k druhému herci, a hodlá pouze interpretovat text, publikum přestává hra zajímat“ (Mamet, 1997, s.56). [181]

Když vezmeme v úvahu široké spektrum pohledů na vztah obecenstvo-herec (zde ovšem není prostor pro vyčerpávající průzkum), je možné vyvodit závěr, že divák reaguje jak na hercovu přítomnost (stavová dynamika), tak na to, co herec dělá (vztahová dynamika).[182]

Podle Vyskočila má obecenstvo přístup ke zkušenosti kolektivní, spontánní a kreativní hry na jevišti díky faktu, že aktér na scéně je zároveň v roli *přihlížejícího*. Přihlížející v publiku mohou sami sebe promítat do osoby na jevišti, která danou roli „hraje“. Vyskočil navíc chápe členy obecenstva více jako „ty, jež se účastní“ než jako „přihlížející“. Jsou zapojeni do procesu dramatické hry na jevišti, a to především díky představivosti. A jelikož jsou diváci zároveň účastníky, jsou tedy také hráči a autory hry na jevišti a pokud to setkání (herec/hraní) umožní, taktéž hráči v meta-hře, ve které nejenže herec hraje hru (text), ale zároveň si *s* touto hrou hraje. (Roubal, 2001, s.167)

<u>Kvalita pozornosti</u>

Kvalita a intenzita pozornosti ze strany obecenstva ovlivňuje náladu a atmosféru času a místa, v rámci nichž herec hraje/vystupuje. Ohledně kvality pozornosti píše Brook:

„Kvalita pozornosti, kterou toto publikum přineslo, se projevila v tichu a soustředěnosti; v pocitu v divadle, jenž ovlivnil herce tak jako kdyby jejich práci ozářilo oslnivé světlo“ (Brook, 1996, s.22).

---

[181] Vzhledem k tomu, že Mamet nemá Stanislavského v oblibě, je zajímavé, a možná i ironické, že vyjadřuje také názor velice typický pro Stanislavského, a to, že „...velká část toho, co je na divadle krásného a co v něm přináší štěstí, přichází ve spojení s publikem“ (Mamet, 1997, s.45).

[182] Čechov píše:

„Když poslouchá ‚hlas‘, který k němu promlouvá za představení z obecenstva, pomalu se začíná vztahovat ke světu a svým bližním. Nabývá nového ‚orgánu‘, jenž ho spojuje s jeho životem mimo divadlo a jenž podněcuje jeho současné povinnosti.“ (Chekhov, 1953, s.101)

Jinými slovy, „naslouchání“ publiku znamená kultivaci citlivosti a empatie, typické pro přející pozornost. Přesouvá se od jednoduchého a přednostního zaměření na pragmatické a výhodné cíle v rámci situace veřejného vystupování; to, co děláme a to, jak komunikujeme, se naopak ve stejné míře dotýká oblasti *etiky*. Takto můžeme zapojit obecenstvo jakožto *partnery* a nejen jakožto *konzumenty*.

Právě z tohoto uvědomění si významu a síly, jakou má pozornost obecenstva – v tom, že určuje atmosféru a podporuje herce – těží dialogické jednání s vnitřním partnerem a právě toto kultivuje. Vyskočil o této pozornosti hovoří jako o *přející pozornosti* (Vyskočil, 2005b, s.17).[183] Jak už bylo zmíněno, přihlížející nemají člověku, který si zkouší, věnovat pouze „pozornost“, jde o specifický druh pozornosti, která je navíc povzbuzující, pomáhající, empatická. Přející pozornost je v praxi více než pouhý projev podporující atmosféry a partnerství, tato pozornost je nezbytným elementem v kultivaci citlivosti, porozumění a empatie mezi přihlížejícími. Přející pozornost a dynamika, které tato pozornost pomáhá v rozvoji, se týkají všech situací veřejného vystupování, nejen dialogického jednání s vnitřním partnerem.

Odhalení významu

Obecenstvo je ve skutečnosti opravdovým zrcadlem.
- Yoshi Oida[184]

Publikum odráží naše herectví jako celek a pomáhá tím „...pochopit jeho pravou definici“ (Stanislavski, 1989, s.273). Je to proces objevování významu v situaci tady a teď, jenž Brook považuje za nedílný předpoklad živého divadla (Brook, 1996, s.14). Proces odhalování významu se odehrává „na společném území tématu a zájmu“ (Brook, 1996, s.26).

[183] Kvalitu pozornosti ze strany publika je obtížné objektivně měřit. Autor si je vědom několika pokusů, které byly vedeny k účelu zkoumání zapojení obecenstva. Docentka Vyskočilová s kolegy v Ústavu pro studium a výzkum autorského herectví studují zapojení diváků tak, že sledují video nahrávky studentů, zkoušejících si dialogické jednání. Výzkum vypadá tak, že členové obecenstva zaznamenávají při sledování nahrávek v pravidelných časových intervalech své subjektivní zaujetí. Dialogické jednání zajímá zapojení publika v holistickém (psychosomatickém) smyslu. Jednou zásadní otázkou v souvislosti s dialogickým jednáním je: Jakými způsoby (kvalitami) a jakými stupni (kvantitami, intenzitami) tělově-emočně-kinestetické zkušenosti procházejí diváci v průběhu toho, kdy herec jedná? Ačkoli pravděpodobně existují nějaké obecné principy a vlastnosti, jež by mohly být popsány, rozebírány a třeba i měřeny, pozornost publika je do velké míry daná kulturně. Autor na základě svých hereckých zkušeností v různých kulturách a jazycích (USA, Francie, Česká republika), usuzuje, že pomáhající energie, podpora a zapojení jsou vyjadřovány různě, na základě kultury, věkové skupiny, socio-ekonomického statu atd., ale že nicméně určité společné rysy pozornosti existují.

[184] Oida, 1997, s.53.

Oida upozorňuje na funkci, kterou má obecenstvo ve chvílích, kdy dochází k diderotovskému rozpolcení v herci – při vzniku stavů „subjektivního já“ a objektivního „já“, mezi nimiž se herec pohybuje:[185]

„...pravděpodobně zjistíte, že se vám začíná proměňovat vědomí. Uvědomujete si nadále okolní svět, a neztratíte se v tom, co děláte. Když ‚performujete‘ tímto způsobem, jste zcela sami sebou, a zároveň víte o tom, že se sledujete. Udržujete dva stavy: stav subjektivního a objektivního já.“ (Oida, 1997, s.18-19)

Diváci pozorností, kterou dávají herci a také svými hodnotícími stanovisky, aktivují a zintenzivňují mnohočetnost hercových „já“.[186] Jak už víme z předešlého pojednání o sebeuvědomění a pocitech trapnosti, je jasné, že když diváci pozorují herce, způsobí pravděpodobně to, že i on sám sebe bude o to víc pozorovat. Z této všímavé pozice může sám rozpoznat význam(y) svého jednání.[187]

Vyskočil objasňuje, že pozornost diváků, „...jejich vnímání, vidění, slyšení, zakoušení společně s naším to, co děláme, co se děje na place i v nás, objektivizuje“ (Vyskočil, 2005b, s.16). Tato sebe-objektivizace je výsledkem desubjektivizace – redukce lidské jednoty na jedno nebo více „já“, jenž je způsobená tím, že se tato „já“ odštěpují z lidského individua (Makonj, 2003, s.30). Tato „redukovaná já“ je možné nalézt ve Vyskočilově koncepci herce, jenž je trojjediností rolí: „trojjedinost autora, herce a diváka“ (Roubal, 2003, s.39). Při objevování témat je role vnitřních i vnějších přihlížejících nezastupitelná, a to v tom, že tito přihlížející pomáhají autorovi-aktérovi objevit témata a odhalit význam jednání.[188]

---

[185] Tento fenomén „sebe-rozdělení“ je mimořádně důležitý v rozpravách dialogického jednání o „vnitřním partnerovi“. O dynamice vnitřního partnera jsme mluvili dřívější části textu a více se o ní zmíníme v následujícím oddílu, který se týká veřejné samoty. Tento smysl pro objektivitu má i další funkce – např.Brook uvádí, že je pro herce velice důležité v tom, jak pomáhá spatřit vlastní klišé (Brook, 1996, s.116).

[186] Tyto myšlenky souvisí s představami Diderota, Čechova (různorodé „já“) a Brechta (zcizovací efekt).

[187] Oscilování mezi stavem subjektivního já a stavem objektivního já umožňuje studentovi nabýt mnohých důležitých vědomostí z různých perspektiv. Je to podobné, jako když studenti studují herecké dynamiky a objektivizují je skrze principy, jak jsme to viděli ve 4. kapitole.

[188] Funkce autora je podle Vyskočila „*koncipovat sémantický plán hry*“ (Roubal, 2003, s.40).

Situace veřejného vystupování – Shrnutí

Viděli jsme, že hraní v situaci veřejného vystupování má dalekosáhlý vliv na dynamiky stavu a vztahovosti. Jednání v situaci veřejného vystupování může negativně ovlivnit hercovu soustředěnost, jeho schopnost být pozorný, psychosomatickou přizpůsobivost, vodivé tělové napětí, představivost a zvídavost. Co se týče dynamiky vztahovosti, situace veřejného vystupování silně působí na hercovu intenzitu projevu, na jeho temporytmus, schopnost přizpůsobovat se daným okolnostem, improvizování a psychosomatickou expresivitu. V počátečních fázích, předtím než se aktér dostane do „kondice“, bývají vlivy situace veřejného vystupování především škodlivé.

Situace veřejného vystoupení ale nemusí být mučivým nebo tíživým zážitkem. Časem, s postupujícím studiem a trénováním, si je člověk schopný vybudovat dovednosti, schopnosti a znalosti, které jsou nezbytné k vypořádávání se s tlakem situace veřejného vystupování; tyto situace mohou čím dál tím více souviset s optimálním tvořivým prožíváním (tvorby).[189]

[189] Situace veřejného vystupování je obvykle zakoušena smíšenými pocity, málokdy je zažívána buď jako „dokonalá“ nebo „strašná“.

Druhá část
Veřejná samota

Hráč se může uchýlit k přímému kontaktu s publikem v mnoha situacích veřejného vystupování. Herecké mody mohou také kombinovat přímý a nepřímý kontakt. V jednom z nich však herec přímý (oční i jiný) kontakt s diváky většinou nenavazuje – v situaci veřejné samoty. Nejprve se podíváme na tento jedinečný herecký modus obecně, protože je charakteristický pro mnohá inscenovaná představení a dialogické jednání s vnitřním partnerem. Posléze se budeme zabývat specifickou variantou veřejné samoty, kterou přináší dialogické jednání.

Veřejná samota jakožto omezený okruh pozornosti[190]

Koncept veřejné samoty pojmenoval Stanislavskij. Vysvětluje ho následovně:

„Jste na veřejnosti, protože jsme tu my všichni. A je to samota, protože jste od nás oddělen malým okruhem pozornosti. Během představení, před tisíci diváky, se vždy můžete uzavřít do tohoto kruhu, jako hlemýžď do své ulity“ (Stanislavski, 1989, s.82).

Zjistil, jak je veřejná samota potřebná. Uvědomil si, že:

„...proudění hercovy umělecké síly je značně brzděno viditelným hledištěm a obecenstvem, jehož přítomnost může bránit vnější svobodě pohybu herce a zásadně narušit jeho koncentraci na vlastní umělecký vkus.“ (Stanislavski, 1955, s.24)

Veřejnou samotu zajišťuje herec vymezující svou oblast pozornosti. Stanislavskij vysvětluje:

---

[190] Pro vice o veřejné samotě viz Carnicke, 1998, s.171,178; Meisner, 1987, s.43-44; Oida, 1997, s.19; Stanislavski, 1989, s.4, 7, 34-35, 85, 262, 263-64, 286-87; Stanislavski, 1970, s.493, Stanislavski, 1955, s.24-25.

„Herec, který je přiměřeně disciplinovaný, musí automaticky vymezit sféru své pozornosti a soustředit se na to, co vychází z této sféry a jen napůl vědomě zachycovat to, co z aury této sféry vychází.“ (Stanislavski, 1955, s.25)

Herec tedy vědomě odvrací vektor pozornosti od publika a směřuje jej k předmětu, partnerovi nebo k sobě samému, spíše než k něčemu, co je mimo svět hry. (Vzpomeňte si na Stanislavského ‚okruhy pozornosti‘).

Veřejná samota není stav nějaké absolutní, naprosté izolace od čehokoli z vnějšku, jenž by vytvářel neporušitelný, hermetický předěl mezi jevištěm a hledištěm, často nazývaný „čtvrtá stěna“.[191] Veřejná samota, je, jak poznamenává Stanislavskij, samoregulující směřování pozornosti, jež je propustné, pružné, rozprostraňující se či „elastické“ (Stanislavskij, 1955, s.25). Stejně tak veřejná samota neznamená, že by se ignorovala přítomnost veřejnosti. Je to stav, který je mnohem pružnější. Brook píše, že členové obecenstva jsou:

„...tady a nejsou tady, není jim věnována pozornost, a přitom jsou nezbytní. Hercova práce není nikdy pro publikum, a přitom je vždy pro publikum. Přihlížející je partnerem, na kterého je třeba zapomenout, a kterého je zároveň třeba mít neustále na paměti...“ (Brook, 1996, s.51)

Stanislavskij dále vysvětluje:

„Samozřejmě to neznamená, že by herec měl úplně přestat cítit diváctvo; ale může se diváky zabývat jen do té míry, než na něj začne působit jejich nátlak a dokud ho zbytečně nerozptylují od uměleckých nároků dané chvíle...“ (Stanislavski, 1955, s.24-25).

[191] O „čvrté stěně“ píše Piscator: „Myslím si, že tyhle vynálezy jsou nedivadelní a jak platí pro jakýkoli technický prostředek, ne zcela poctivé...Můžeme mít úspěch pouze pokud budeme jako celek. *Žádné divadlo bez diváků neexistuje.* Kdokoli vám řekl, že se můžete uzamknout za imaginární „čtvrtou stěnu“, vás informoval mylně...Ať děláte cokoli, vaše pozornost musí neustále směřovat ke středu divadla – tedy ke mně.“ (Piscator, 1970, p302-3)

Veřejná samota jako pozitivní stav (v ideální podobě)

V ideálním případě vnímá herec veřejnou samotu jako příznivý stav. Carnickeová ji popisuje jako to:

„...co herec prožívá, když se zcela nachází v „okruhu pozornosti“. Je to pocit intimnosti a oddělenosti, vycházející z toho, že soustředění se omezuje pouze na předměty v rámci tohoto okruhu, bez ohledu na přítomnost obecenstva“ (Carnicke, 1998, s.178).

Podle Carnickeové je veřejná samota spjata s pocity intimnosti, vzniklými díky koncentraci, jež „podporuje stav mysli, který, zdá se, izoluje herce od čehokoli, co je mimo svět hry...“ (Carnicke, 1998, s.171).

Pro Stanislavského není veřejná samota jen to, že se nacházíme sami na veřejnosti v okruhu pozornosti, ale pokud je to možné, jde o to být a jednat v takovém psychosomatickém stavu, jenž je obdařen specifickými kvalitami napomáhajími tvořivému jednání: jedná se o uvolnění nadměrného napětí, nenucenost a přítomnost. Ve své knize *Můj život v umění* popisuje, jak se díky tomu, že přesunul pozornost od publika, přestal bát a dokonce zapomněl, že je na jevišti (Stanislavskij, 1996, s.464). Kosťa přirovnává veřejnou samotu k pocitu, jaký má člověk, když je *doma* (Stanislavski, 1989, s.82). To je něco jiného, než stav poloizolace na jevišti, jež v sobě může nést i „nepříznivé momenty“, jako je přílišné zaměření pozornosti na publikum (a z toho plynoucí nervozita), strach a rozrušení (Stanislavski, 1989, s.7-8). Všimněme si, že charakteristické rysy, jež popisují pozitivní zážitek veřejné samoty, se do velké míry shodují se znaky optimálního tvořivého prožívání situace veřejného vystupování.

Vyskočilovská variace

Jak už bylo řečeno, student dialogického jednání by se měl vyhnout jakémukoli přímému kontaktu s diváky, ať už vizuálnímu nebo jinému. Vyskočil se, když disciplínu studentům představuje, na Stanislavského termín „veřejná samota“ odvolává:

„Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně

autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci "veřejné samoty" (Stanislavskij), za přítomnosti a pozornosti "diváků". V situaci, kdy „jako kdyby" druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu". (Vyskočil, 2003b, s.176)[192]

V klasickém chápání veřejné samoty se sice herečka s publikem nekontaktuje, ale pořád ještě může jednat se svými kolegy, s různými předměty (rekvizitami) a s prostorem. Může si vzít na pomoc vnějšího partnera a může se vztáhnout k němu, pokud jde o dávání a dostávání podpory.[193] Oproti tomu v dialogickém jednání žádný další partner, žádné objekty (rekvizity), ke kterým by se herec mohl vztáhnout, na jevišti nejsou. (Jestliže se v průběhu zkoušení studentka vztahuje k předmětům a prostoru, znamená to, že odvrací pozornost od svého vnitřního partnera; je to pak případ toho, že se mu vyhýbá). Studentka je ponechána v poli intenzivní energie – s publikem, které sleduje, co dělá a jak to dělá. Musí se utkat s těžkostí, jakou je jednání se sebou sama v situaci veřejného vystupování. Ona sama si musí být oporou. Jakou formou se tahle opora zapojuje? V podobě vnitřního partnera. A jsme u Vyskočilovy variace...

Připomeňme si, jak ve druhé kapitole Vyskočil uvádí „vnitřního partnera":

„O tom [o dialogickém jednání] v podstatě ví anebo to z vlastní zkušenosti zná snad každý. Kdyby tomu tak nebylo nebo kde tomu tak není, byla by nebo je naše snaha planá. Mluvíte a jednáte sami se sebou? Zpravidla o samotě? Když jste sami? A leckdy hlavně proto, abyste nebyli tak docela sami? Protože potřebujete někoho, partnera v té situaci. Jelikož žádný reálný, viditelný, vnější partner k mání není, v určité situaci vyvstane, projeví se, objeví se partner vnitřní. Někdy se tomu říká vnitřní hlas, což obvykle není jenom hlas, ale je to i určité gesto, tělové napětí, jindy se tomu říká alter ego, druhé já i lepší já..." (Vyskočil, 2005b, s.14-15)

---

[192] Vyskočil se často zmiňuje o úzké spojitosti veřejné samoty s představivostí a představováním si. Zdůrazňuje v této souvislosti jeden z největších objevů Stanislavského v oblasti herectví, totiž užívání magického spojení „jako by" k tomu, aby se podnítila hercova představivost (Vyskočil, 2007). (Viz též Vyskočil, 2005b, s.17.) Vyskočil nevylučuje možnost kontaktovat diváky, ale zdůrazňuje, že student by je měl oslovit pouze tehdy, když to on anebo situace potřebují, jinak by mohl přímý kontakt s diváky narušovat nebo nahrazovat jednání s vnitřním partnerem (Vyskočil, 2008b).

[193] Donnellan by k tomu mohl říct, že má cíl, z něhož vychází energie (Donnellan, 2007, s.34).

Právě protože v dialogickém jednání není žádný vnější partner, ke kterému bychom se mohli obrátit, s kterým bychom si mohli hrát a ke kterému bychom se mohli vztáhnout, potřeba vnitřního partnera je zde větší. Aktér nutně potřebuje někoho, s kým je možné souhrát a spoluutvářet dramatickou situaci (Slavíková, 2006, s.29): vnitřního partnera.

Prvotní otázky pro studenta, který si zkouší dialogické jednání, bývají: Jako kdo by se vnitřní partner mohl dnes objevit? Jakou roli bude hrát? Jaký postoj zaujme? Jak bude jeho jednání doplňovat to moje?[194] (Možná už se částečně projevuje, například bez ustání a netrpělivě poklepává nohou, a aktér si toho zatím nevšiml).

K tomu, aby bylo možné na tyto otázky odpovědět, si je nutné všímat a objevovat, co je v danou chvíli potřebné a co v oné chvíli potřebuji já. Potom se jedná o to vytvořit prostor pro spontánní odpověď vnitřního partnera, nechat tuto odpověď, aby se projevila, a pak jí naplno podpořit tak, aby se mohla zcela rozvinout. V takovém případě pak reakce přesně odpovídá na existenciální potřebu dané chvíle a jako takovou ji i naplňuje. Neznamená to, že budu předvádět, „to, co si myslím, že potřebuju“ nebo „to, co by bylo v tomto okamžiku dobré, zábavné, vynalézavé a originální“. (Ačkoli v některých případech právě „to, co si myslíme, že potřebujeme“, může tím, co v daných okolnostech potřebujeme, doopravdy být). Jde o to vytvořit vhodnou příležitost k tomu, aby mohl vnitřní partner dokončit, dovršit situaci, nebo alespoň našemu jednání nabídnout doplnění. Hned poté, co Rudyard Kipling dopsal své vrcholné dílo *Kim*, vydal se za svým otcem, jenž mu byl nejbližším poradcem a kritikem, a řekl mu, že knihu dokončil. Otec se ho zeptal: „Dokončila se *sama*, nebo jsi ji dokončil ty?“ Kipling odpověděl, že se dokončila sama, načež řekl otec: „Tak to by nemuselo být špatné.“[195]

Jakmile je sled nějakých dějů dovršen, objeví se nová potřeba, a tudíž i nový prostor pro (nového?) vnitřního partnera. Je tedy jasné, že jednou z nejcennějších funkcí, kterou vykonává náš vnitřní partner, je to, že může dát nám a našemu jednání význam. Vnitřní partner má však i jiné významné role než jen to, že „završuje situaci.“

---

[194] Diváci jsou si vědomi (potenciální) přítomnosti vnitřního partnera obvykle dřív, než hráč na place (Slavíková, 2004, s.29). Diváci mají totiž dostatečný odstup k tomu, aby si povšimli toho, co nebo kdo by měl být přidán, aby se situace mohla dialekticky vyvíjet.

[195] In: Introduction: „Kim and Kipling”, Morton N. Cohen in Kipling, R, *Kim*, Bantam, NY, 1983, s.. v-vi.

Neustálá přítomnost vnitřního partnera je šancí k tomu, aby probíhalo – tedy započalo a nadále se obnovovalo – jednání, vztah a *vztahování se k*. Toto vztahování se může hráčce pomoci v tom, že jí poskytne dostatečnou oporu v tíživé situaci (veřejného vystupování), v níž se nachází. Může jí to pomoct všimnout si, rozpoznat, objevit, pochopit a zkoumat (vlastní) jednání, a možná i pracovat na tématech. Časem se jí může podařit, v rámci pozitivního vedlejšího účinku tohoto procesu, rozvinout psychosomatickou kondici a mohoucnost, které potřebuje k tomu, aby mohla zažívat situaci veřejné samoty a veřejného vystupování jakožto ideální tvořivé prožitky nebo aby se jí to alespoň častěji dařilo než nedařilo. Nakonec je na každém studentovi, aby si objevil, kdo jsou jeho vnitřní partneři, jaké role mají tendence hrát a co, jestli vůbec, mu můžou nabídnout...stejně tak co on může nabídnout jim...

Závěr kapitoly

Na jedné straně stres, který herec prožívá, když se má před zraky publika vypořádat s výzvou a/nebo dostát určitému standardu, nepříznivým způsobem destabilizuje jeho psychosomatickou kondici. Takovýto stres může narušovat a podkopávat jeho tvořivou mohoucnost. Na druhé straně mohou situace veřejného vystupování poskytnout jedinečnou příležitost k tomu, jak se naučit vyrovnávat se stresem, který se pojí s vystupováním před obecenstvem. Může to časem vést k tomu, že se rozvine psychosomatická kondice, k tomu, že se mohoucnost rozšíří a získá rozmanitost, k optimálnímu tvořivému prožívání i k množství nepředvídatelných osobních (i osobnostních) objevů.

Proces procházení chaosem, napětím a sebeuvědoměním, někdy spojeným s pocity trapnosti, je zkušenostní cesta, které se studenti musejí plně odevzdat. Pět základních perspektiv v obecné rovině a specifičtěji principy, představené v hlediscích herectví, může pomoci v tom, jak k těmto zkušenostem přistupovat. Mohou sloužit jakožto konceptuální doplnění tohoto zkušenostního procesu, a to tím, že poskytují studentům i pedagogům společný jazyk, jakým lze formulovat, rozebírat, reflektovat zkušenosti se situacemi veřejného vystupování a veřejné samoty a zejména se k nim vztahovat. Hlediska herectví nám mohou navíc pomoci určit společný prostor, ve kterém se dialogické jednání s vnitřním partnerem a umělecké herecké techniky mohou doplňovat v rámci hercova hledání a jeho snahy studovat, učit a zkoušet si herectví.

Šestá kapitola
Základní aspekty perspektivy stavu: Psychosomatická kondice a mohoucnost jakožto důležité kroky k dosažení optimálního prožívání

„…jestliže bude [aktér] uvolněný, otevřený a naladěný, zmocní se ho neviditelné; to skrze něj pak prostoupí i nás...“

-Peter Brook[196]

V předchozí kapitole jsme zkoumali herectví zejména z perspektivy kontextu. Viděli jsme, v jakém smyslu nastoluje situace veřejného vystupování všeobecně, a situace veřejné samoty zejména, pro jedince obtížné, namáhavé herecké podmínky, které jsou zpočátku nepříznivé a vysilující, ale které se mohou postupem času stát podmínkami tvořivými a podnětnými. Dosud jsme jen naznačili, jak tyto herecké mody mohou na herce působit. Zmínili jsme se o specifických způsobech, jimiž ovlivňují například schopnost člověka se soustředit a být pozorný i to, jak mohou vyústit ve vysilující tělové napětí, paralýzu a chaos. Zabývali jsme se tím, že je možné prožívat situaci veřejného vystupování (a tudíž i veřejné samoty) jako prostor a čas, kde může herec hrát a jednat s lehkostí, energií, hravostí a spontaneitou, jako prostor a čas, v jejichž rámci lze dosáhnout ideálního tvořivého stavu. Jak máme tomuto optimálnímu psychosomatickému stavu plně a jasně rozumět?

[196] Brook, 1996, s.42.

První část
Psychosomatický přístup k jedinci

Pojem „psychofyzický“ (např.Stanislavskij, Čechov, Merlinová, Zarelli) či „psychosomatický“ (Vyskočil) poukazuje v moderní teorii a praxi herectví k určitému pojetí herectví nebo přístupu k herectví. Jaký význam tyto pojmy skrývají? Z čeho vycházejí? V čem psychofyzické/psychosomatické přístupy spočívají?

Celostní přístup

Termíny psychofyzický/psychosomatický vyjadřují celostní přístup k člověku a jeho/jejímu bytí a konání. Jejich podstata spočívá v tom, že chápou člověka jako „organické propojení těla a mysli“ a odrážejí „myšlení [jež] chápe tělo-mysl jako gestalt, který směřuje k...okamžité expresivitě a ‚přítomnosti‘ v divadelním okamžiku“ (Zarrilli, 2002b, s.14). Vyskočil píše:

„...mluvíme a jednáme o psychosomatickém základu veřejného vystupování. Přičemž „psychosomatický“ (případně somatopsychický) má podobný význam a smysl jako „celostní“, „bytostní“, „osobnostní““ (Vyskočil, 2000, s.6)[197]

Pojmové *ohraničení*, jež existuje v rámci termínu *psycho* a *fyzický* (či *psycho* a *somatický*) neznamená, že by se pokoušelo vytvářet nebo uchovávat dualitu těla a mysli, nebo podporovalo myšlení, že tělo je jen objektem, který ovládá mysl (což kritizuje Zarrilli). Dualita termínu je naopak cenná v tom, že může vyvolávat a rozvíjet zcela jasné vědomí o *propojenosti* duše a těla, a to zejména v počátečních fázích učení.

Merlinová, jež také pracuje s psychofyzickým chápáním herectví, poznamenává, že „...ve skutečnosti mezi tělem a psychikou neexistuje ani tak *předěl*, jako spíše

[197] Z jakého důvodu upřednostňuje Vyskočil termín „somatický“ nad „fyzickým“? A co zdůrazňováním této volby sleduje? Jeho chápání pojmu psychosomatický nevychází přímo z lékařské definice, která ho popisuje jako „poruchy zdraví, jež mají tělesné příznaky, ale vznikají z duševních či emočních příčin“ ("psychosomatic": *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fourth Edition. Houghton Mifflin Company, 2004. 05 Oct. 2007 <Dictionary.com http://dictionary.reference.com/browse/psychosomatic>). Vyskočil se přiklonil k pojmu „somatický“ z toho důvodu, že chápe tělo (corpus) jako formu, do které se člověk vtěluje. Používáním termínu „soma“ odlišuje tento existenciální pohled od materialistického (fyzického) pojetí (Vyskočil, 2006).

kontinuita... (Merlin, 2001, s.27).[198] Vyskočil je stejného názoru, poznamenává, že *psychosomatický* „...není...vyznávání dualismu, tzv. psychofyzického paralelismu apod.“ (Vyskočil, 2002, s.6). S tímto pohledem se shoduje víra Maurice Merleau-Pontyho v „prvenství žité zkušenosti, tvořené významem“ a „zásadní postavení těla a ztělesněné zkušenosti jakožto místa pro ‚zkušenost, jak je zakoušena v prohlubujícím se vědomí‘...“ (Zarrili, 2002b, s.13). Při tom, když rozebíráme zdánlivou dualitu slova psychosomatický, by mohlo být užitečné si připomenout Brookův názor, „...že myšlenka, emoce a tělo nemohou být oddělené – ale...k domnělému oddělení musí docházet často“ (Brook, 1996, s.124).

Na potřebě tohoto rozdělení a na představě nedělitelnosti a propojenosti mysli(ducha, duše)/těla se z hlediska zkoušení a praxe psychofyzické/psychosomatické přístupy k herectví/vystupování zakládají. Merlinová definuje psycho-fyzický výcvik následovně:

„...[jedná se o výcvik], v němž je tělo a duše, projev navenek i vnímání uvnitř spojené, jednotné a na sobě závislé. *Mozek* vyvolá *emoce*, které pak podnítí *tělo* k akci. Nebo *tělo* probudí *představivost*, jež pak zaktivizuje *emoce*. Anebo to může být tak, že *emoce* rozhýbají *mozek* k tomu, aby přiměl *tělo* k činnosti. Všechny tyto složky – tělo, mysl a emoce – jsou součástí psychofyzického mechanismu, který utváří herce: duševno a tělesno tvoří kontinuum.“ (Merlin, 2001, s.4)

Oida, aniž by jí nazýval psychofyzickým přístupem, charakterizuje svou představu o propojenosti mysli-těla-emocí takto:

„Víme, že mysl, tělo a emoce jsou mezi sebou neoddělitelně spjaty. Když jste smutní, propadnou se vám ramena, hlava poklesne, myšlenky začnou být pesimistické a vy cítíte, že prostě nic ve vašem životě není v pořádku. Když jste šťastní, tělo se otevře, hrudník se rozšíří, hlava narovná a vy nějak cítíte, že možné je všechno. Tělesný postoj, myšlenky a emoce se vždy proměňují spolu.“ (Oida, 1997, s.59)

---

[198] Tuto představu psychického a fyzického jakožto kontinua lze vysvětlit dále ruským slovesem „čuvstvovat“, které používal Stanislavskij, když hovořil o pěti „smyslech“. Význam slovesa se netýká jen emocí, ale také znamená „vnímat“ a „být si vědomý“ (Carnicke, 1998, s.139).

Tato propojenost není důležitá jen v souvislosti s hereckými technikami, ale je zásadní také pro studium psychosomatické kondice v rámci disciplíny dialogického jednání. Vyskočil vysvětluje:

„Užíváme pojmu „disciplína" kvůli vědomí vnitřního řádu a kvůli potřebě tento řád, společné principy, vzájemné propojování konkrétně, bezprostředně prožít, zakusit, poznat a vyjádřit." (Vyskočil, 2000, s.6)

„Psycho-fyzické" – od moderních zdrojů po současné projevy

Stanislavskij byl prvním z těch, kdo se systematicky zabývali formulováním specifických principů, týkajících se hercovy psychofyzičnosti – jeho psychosomatického stavu, kondice a jednání (chování) na jevišti (Cole & Chinoy, 1970, s.477; Magarashack, 1997, s.219). Lze bezpečně říci, že právě on je v rámci moderního západního hereckého výcviku, zkoušení, pedagogiky a teorie iniciátorem a průkopníkem psycho-fyzického pojetí a přístupu ke studiu a praxi herectví.[199]

K tomu Stanislavskij uvádí: „V každém fyzickém úkonu je něco psychického a v psychickém zase něco fyzického" (citováno in: Hodge, 2002, s.4).[200] Přesahuje psychologii, když postuluje „organické spojení těla a mysli" (Carnicke, 1998, s.139). Tvrdí, že toto propojení je natolik silné, že jako umělé dýchání nejenže oživuje lidské tělo, ale také „život lidského ducha" (citováno in: Carnicke, 1998, s.141).[201]

---

[199] Připomeňme si, jak jsme ve čtvrté kapitole rozebírali Stanislavského průkopnickou práci, spočívající v tom, že vyjádřil důležitost principů v oblasti studia a praxe herectví. V této části se soustředíme na uvedené principy v souvislosti s psychofyzičností.

[200] Carnickeová píše, že „Stanislavskij vychází ve svém systému z psychofyzických teorií Theodula Ribota (1839-1916), které tvrdí, že duše a tělo jsou jednotou a emoce že nemohou být prožité bez tělesných pocitů..." (Carnicke, 1998, s.178)

[201] I když o Stanislavském – a také o dalších psycho-fyzických přístupech k herectví – lze říci, že vycházeli z „celostní představy, že mysl a tělo představují psychofyzickou kontinuitu" (Carnicke, 2000, s.16), nelze popřít skutečnost, že velká část „gramatiky" jeho systému (a systémů ostatních) byla poměrně dualistická. Carnickeová k tomu říká: „Stanislavskij ve své knize vytváří rétorické a slovní struktury k tomu, aby podpořil svůj monistický pohled na spojitost mysli/těla a těla/ducha. Ale na druhou stranu neustále kolísá mezi vnitřními a vnějšími tématy" (Carnicke, 1998, s.143). Nicméně, jak už bylo zmíněno, dualistické myšlení je na přechodnou dobu – když se soustřeďujeme na určité aspekty herectví – často nezbytné. (Podrobný rozbor toho, jak Stanislavskij rozvíjel své myšlenky ohledně „psychofyzického" lze nalézt in: Carnicke, 1998, s.131-145).

Psychosomatické chápání jedince bylo pro Stanislavského v tom, jak pojímat a připravovat „uměleckou kondici, zásadní.“[202]

Po Stanislavském se široké spektrum divadelních myslitelů a praktiků – mezi něž patří například Čechov, Brook, Lecoq, Oida, Schechner, abychom zmínili alespoň nějaké – věnovalo různým stránkám psychofyzické provázanosti, ač každý z nich jiným způsobem (Zarrilli, 2002b, s.12-15).[203] Někteří ve svých diskuzích ohledně hereckého tréninku a výkonu explicitně psychosomatický základ zdůrazňovali – jedná se např. o Barbu, Čechova, Merlinovou, Vyskočila.

Studium a zkoumání, jež prováděl a provádí profesor Vyskočil z hlediska psychosomatického pojetí, se projevují ponejvíce v jeho pedagogické činnosti. V sedmdesátých a osmdesátých letech začal rozpracovávat svou filosofii pedagogiky, jež stojí na souboru psychosomatických disciplín (výchova k hlasu, k řeči, pohybu a hře), přičemž integrujícím předmětem je dialogické jednání (Čunderle, 2001, s.85). Psychosomatické disciplíny umožňují studium, které stojí v první řadě na zakoušení a prožívání (zkušenostní poznání), a také na reflektování tohoto psychosomatického procesu (Vyskočil, 2000, s.7). Vyskočil a jeho kolegové, ve spolupráci se studenty, pokračují v této práci na Katedře autorské tvorby a pedagogiky, v Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví a v každodenním životě, ať už jde o situace divadelní či nedivadelní.

Co se týče psychosomatického zkoumání, o kterých by mohl ne-český čtenář vědět více, typickým příkladem toho, kdy se otevřeně nahlíží na herectví objektivem psychofyzického, je kniha *Beyond Stanislavski* od Belly Merlinové. Tato kniha vychází ze studií, jež autorka absolvovala v Moskvě pod vedením tří mistrů, kteří byli všichni nějakým způsobem spjati s dílem Stanislavkého, přičemž jednoho z nich přímo vedl a učil asistent Stanislavského, Michael Kedrov (Stafford-Clark, 2001, s.xi). V knize se

[202] Pojmy dialogického jednání – psychosomatická kondice, mohoucnost a důraz, jaký klade disciplína na tvořivou zkušenost, jsou spřízněné se Stanislavského chápáním „umělecké kondice“.
[203] Nakonec je to ale možné chápat tak, že všichni ti, co zkoumali herectví, zabývali se jím po praktické nebo teoretické stránce po Stanislavském, alespoň do určité míry následovali jeho šlépěje, a to i platí i pro ty, kteří nesprávně pochopili a odsuzují jeho učení (např.Mamet).

Merlinová zabývá myšlenkami, vycházejícími z klíčových výzkumů, jež z hlediska psychofyzičnosti prováděl Stanislavskij a Čechov.

Jiní myslitelé/praktici se zase zaobírají psychosomatickým pojetím herectví nepřímo či implicitně, aniž by se k němu nutně odvolávali. Patří mezi ně Brook, Donnellan, Lecoq nebo Oida. Declan Donnellan se například nezmiňuje o „psychofyzickém“ a nenavazuje výslovně na psychofyzickou tradici, ale v jeho pohledu na herectví je propojenost mysli a těla jasně přiznávána. Vytváří koncepty, jež jako psychosomatické mohou být chápány – jedná se například o pozornost, soustředěnost a zvídavost.[204] Ve skutečnosti se mnoho psychosomatických principů objevuje v rámci širokého spektra hereckých teorií a praxe. Často mají navenek jinou podobu, ale při bližším pohledu je možné zjistit, že jsou v nich „psychofyzické pojmy“ obsaženy. Objevují se také v oblastech, které nejsou uměleckého charakteru a které se zabývají třeba tvořivostí (např.Csikszentmihalyi) nebo holistickým pojetím vzdělání (např.Rudolf Steiner).

I ti, kdo se k psychofyzičnosti přímo neodvolávají, často důležitost celostního chápání herce uznávají, čímž se staví do protikladu – možná trochu přehnanému – k „příliš si libujícím“ psychologickým přístupům k herectví, mezi něž patří např.Strassbergova metoda. Ačkoli Mamet a škola praktické estetiky považují herectví za převážně tělesnou dovednost, (např.Mamet, 1997, s.19), zabývají se přesto koncepty, jakými jsou například pozornost, a svou techniku uvědomování opírají o možnost dosáhnout harmonie myšlenky-záměru-akce (viz Bruder, et al., 1986).

Psychofyzický přístup jakožto důležitá součást studia a praxe herectví je uznáván na mezinárodní úrovni. Zarrilli prohlašuje, že „v rámci výcviku současného herce se začínají čím dál tím více upřednostňovat alternativní, psychofyziologické postupy“ (Zarrilli, 2002c, s.xvi). Také Hodge se zmiňuje o tom, jak velký význam pro herectví má pojetí psychofyzikality. Píše, že „teorie týkající se dynamiky mysli a/nebo těla jsou v rámci výcviku herce neustálým zdrojem zkoumání a interpretací“ (Hodge, 2002, s.4). Gordon konstatuje, že „herectví jakožto integrované spojení těla a mysli je předpokladem, který

[204] Donnellan píše: „...nepotřebujete jenom pozornou mysl, ale také pozorné tělo. Mysl a tělo samozřejmě nejsou od sebe oddělené entity“ (Donnellan, 2007, s.139). Porovnání hlavních Donnellanových představ o herectví, jak je uvádí v knize *Herec a jeho cíl* a základních myšlenek dialogického jednání viz Komlosi, 2006.

je v současnosti základem většiny systémů výcviku performéra – ať už jsou to výcviky naturalistické či ne“ (Gordon, 2006, s,354-5).

Dialogické jednání s vnitřním partnerem je díky svému zaměření na psychosomatické studium členem skupiny (ač zatím méně známým na mezinárodní úrovni), jež Zarrilli nazývá rozmanitou rodinou teoretiků a praktiků, kteří se v mezinárodním měřítku podílejí na výzkumu psychofyzického základu veřejného vystupování (Zarrilli, 2002c, s.xvi; Zarrilli, 2002b, s.14-15). V následující části z myšlenek těchto myslitelů a praktiků budeme vycházet v našem zkoumání hercova psychosomatického stavu a kondice z hlediska psychosomatických principů.

Druhá část
Psychosomatická kondice a mohoucnost

Mnoho výzkumů, zaměřených na herectví, se snažilo pojmout a popsat klíčové psychosomatické principy jako součást „ideálního“ stavu či „umělecké“ kondice, ve kterých herec prožívá „stav tvořivosti“ (Stanislavskij); ve kterém je „rozhodný“, „živý“ a „přítomný“ (Barba); „fyzicky, emočně a svou představivostí otevřený jakýmkoli okolnostem“ (Merlin, 2001, s.229); schopný „přenést se do divadla v kondici optimální k tomu, aby se mohl okamžitě zapojit do hry“ a „pravdivě existovat za imaginárních okolností hry“ (Bruder, et al., 1986, s.3, 5); schopný a „...ochotnější spolupracovat s tím, co vzniká a co se děje“ a „zbytečně neintervenuje do procesu vznikání“ (Hančil, 2005, s.38). Toto je jen ukázka z množství přístupů, které se zabývají optimálním tvořivým prožíváním, jakého může dosáhnout herec za obtížných podmínek situace veřejného vystupování.

V této části nabídneme jakýsi teoretický model této zkušenosti na základě principů psychosomatické kondice v hlediscích herectví.[205]

Mohoucnost a psychosomatická kondice

Mohoucnost a psychosomatická kondice jsou komplementární termíny, které jsou na sobě vzájemně závislé. Mohoucnost je zakoušení – nebo uskutečnění – síly a schopnosti, jež vychází z psychosomatické kondice – stavu připravenosti, jenž umožňuje mohoucnost. Tuto zjevnou tautologii objasním.

Mohoucnost a co to obnáší

Mohoucnost překládám do angličtiny jako „powerfulness“. Slovo „mohoucnost“ pochází z přídavného jména „mohoucí“, jež popisuje

[205] Tento model vychází zejména z výzkumu Vyskočila a jeho kolegů, týkající se psychosomatické kondice a mohoucnosti. Také autorova zkušenost s dalšími pojetími ideálního tvořivého zážitku (např.Stanislavskij, Brook, Čechov, Donnellan) také přispěla k rozvoji tohoto modelu (a jeho vlastnímu rozvoji). Patrně nejzásadnější byla příležitost „vyzkoušet si, otestovat“ psychosomatickou kondici v rámci širokého spektra situací veřejného vystupování, které sahají od účinkování v profesionálním divadle až po učení a vedení dílen, workshopů. Takové zkušenosti byly klíčové pro kultivaci těchto konceptů. Do budoucna má autor v plánu další empirické ověřování a komparativní zkoumání, která budou rozvíjet tyto zkušenosti a principy.

stav, kdy je člověk „disponován“, „může“ a je „připraven“, má „možnosti a potenciál je zrealizovat“. Tento termín, tak jak ho používá Vyskočil, chápu jako „stav, kdy je člověk schopen a kdy má dostatečnou svobodu a sílu své schopnosti a dovednosti uplatňovat.“[206]

Hančil uvádí, že základem mohoucnosti je člověk, který je schopný a ochotný „spolupracovat s tím, co vzniká a co se děje.“ Když herec zakouší stav mohoucnosti, znamená to, že „zbytečně neintervenuje do procesu vznikání.“ (Hančil, 2005, s.38) Mohoucnost také může přinášet potěšení, „je zdrojem radosti z dávání, pocitu štědrosti, chcete-li radosti z tvorby“ (Hančil, 2005, s.38). Přání zažít znovu potěšení z mohoucnosti je motorem pozitivního posilování.[207]

Vzhledem k tomu, že jedinec není statickou hmotou a v čase neexistují dva stejné momenty ani dvě identické situace, člověk se musí, pokud chce zakoušet neustále se měnící mohoucnost, přizpůsobovat neustále se měnícím podmínkám a vyrovnávat se s nimi. Víme, že situace veřejného vystupování bývá z hlediska psychosomatického zapojení dost náročná. A když student v takto obtížné situaci přesto mohoucnost zažívá, znamená to, že:

„...adept [dá] přednost autentickému řešení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením, které je ve vleku návyku. Ivan Vyskočil v této souvislosti hovoří o schopnosti nevědět, nechat se překvapit“ (Hančil, 2005, s.37).

Jinými slovy mohoucnost znamená ochotu riskovat a odvahu autenticky odpovídat na potřeby, které má člověk v daných podmínkách situace, a to navzdory skutečným nebo domnělým překážkám, omezením, standardům nebo požadavkům. Mohoucnost rozšiřuje osobní vnitřní svobodu a osobní odpovědnost.[208]

---

[206] Je zajímavé, že anglické slovo „power“ (síla, moc) má svůj původ v latinském *pote*, což znamená „schopný, mohoucí“. A slovo *potential* (potenciál, předpoklad) má stejné kořeny.

[207] V tom, jak je jednotlivec motivován vyhledávat zážitky, které jsou sebeuspokující, je i zde videt, že se toto pojetí shoduje s Csikszentmihalyiho pojmem „proudění“.

[208] Toto pojetí rezonuje s definicí autonomie od Erica Berna – „Dosažení autonomie je projevováno otevřením (uvolněním) či znovunabytím tří schopností – uvědomování si, spontánnosti a důvěrnosti“ (Berne, 1996, s.178).

Teoreticky je možné setkat se s mohoucností v jakékoli situaci veřejného vystupování. Vzpomeňme si na příklad lékařky, která v interludiu zkoumala své jednání. Jak zařídit, aby zakusila momenty mohoucnosti? Možná že když změní svůj denní program a i přes různé finanční tlaky a tlaky systému na to, aby přijímala denně co možná nejvíce pacientů, se rozhodne starat se o méně z nich, a trávit s každým jednotlivcem více času, přestane být uhoněná, lépe se soustředí a lépe bude moci naslouchat a věnovat pozornost potřebám svých pacientů. Zároveň už nebude v takovém psychosomatickém napětí, což by mohlo mít za následek to, že rozšíří svůj přehled o jiných léčebných postupech, jež by řešily zdravotní obtíže jejích pacientů.

Dialogické jednání s vnitřním partnerem poskytuje studentce možnost, jak psychosomaticky rozpoznat momenty, ve kterých zažívá mohoucnost a ve kterých ne. Studentka může poznat – tím, že bude reflektovat chvíle, ve kterých byla mohoucí, např.tedy když se nechala překvapit, (nebo když ji překvapil její vnitřní partner), produktivní odpovědí na frustrující situaci – co pro ní mohoucnost znamená. Reflexe pedagogů jí navíc mohou dodatečně osvětlit, kudy ještě by se mohla vydat a nastínit směry zkoušení, které budou plodnější a spíše povedou k porozumění mohoucnosti.[209] Také to, že studentka bude s empatií pozorovat, jak si zkouší ostatní studenti, může podpořit studijní proces, kterým prochází, jelikož si tím rozšiřuje a zmnožuje pohledy na to, čím mohoucnost je a není. Čím častěji se pak setkává s mohoucností a čím více poznává její obrysy a to, co obsahuje, tím lépe může rozeznat vlastnosti stavové kondice – psychosomatické způsobilosti. Je nezbytné, aby tuto kondici pokaždé, když se ocitne v nové situaci veřejného vystupování, objevovala v celé její novosti/obnovenosti.[210]

---

[209] Proces opakování, reflexe a následného přenastavení kognitivních a behaviorálních vzorců má mnoho společného se současnými pedagogickými přístupy a kognitivně-behaviorální terapií.

[210] „Kondice vzniká na základě opakování a je skutečným plodem disciplíny“ (Hančil, Brno, s.38). Také podle Stanislavského je psychosomatická kondice vázána na disciplinované zkoušení: „Kromě toho se musí herec neustále pokoušet dosáhnout pravého stavu tvořivosti, a to ať už hraje, je na zkoušce nebo pracuje doma“ (Stanislavski, 1989, s.267).

Psychosomatická kondice

> Was Du erlebst, kann keine Macht der Welt Dir rauben.”
> „To, co prožiješ, ti už žádná moc světa nemůže vzít.“
> - neznámý básník[211]

Co je to „psychosomatická kondice“? Jakým způsobem je možné ji studovat a rozvíjet? Jak lze takový ideální, „zdravý“ psychosomatický stav charakterizovat? Jaké má důsledky pro jednání v situaci veřejného vystupování?

Psychosomatická kondice slouží k popisu celkového stavu psychosomatické připravenosti jedince zažívat v dané situaci veřejného vystupování mohoucnost.[212] Jednotlivec je „dostatečně způsobilý“ k tomu, aby za daných okolností a dle svých osobních možností jednal optimálním tvořivým způsobem.

Psychosomatická kondice může být chápána také komplexněji jakožto schopnost vztahovat se s vnitřní svobodou a odpovědností k sobě, k okolnímu světu, minulosti a přítomnosti.[213] Psychosomatická kondice vede k tomu, že narůstá vědomí a objevuje se flexibilita, díky níž je možné přijímat psychofyzické impulsy a plodně s nimi pracovat.[214] Hraje pak zásadní roli ve vědomé tvořivé komunikaci (Vyskočil, 2003b, s.176). Podle Vyskočila je psychosomatická kondice:

„...jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně“ (Vyskočil, 2000, s.7).[215]

---

[211] Citace in: Frankl, 1985, s.104.
[212] Vyskočil zdůrazňuje, že pro cestu, jakou se vydává dialogické jednání s vnitřním partnerem, je důležitější *být* v kondici, než *mít* určitý stupeň psychosomatické kondice (Vyskočil, 2000, s.7)
[213] Vyskočilová uvádí: „Je to celková pohotovost k odpovědnému jednání” (Vyskočilová, 2003, s.134).
[214] Spontánní osoba je podle Vyskočila někdo, kdo si je vědomý toho, co dělá a je schopný toto rozvíjet a vztahovat se k tomu (Vyskočil, 2005c).
[215] S tím souhlasí Stanislavskij, když říká, že důležité není vyrobit kreativní rozpoložení, ale „připravit mu cestu“ (Stanislavski, 1989, s.292).

Hančil se zmiňuje o tom, že představa, zda člověk je nebo není psychosomaticky „fit“ nebo „v dobré kondici, ve formě“, je blízká budování tělesné kondice (např.v atletice nebo jiných sportech) (Hančil, 2005, s.38).[216] Vysvětluje, že „...právě díky kondici se v člověku vyvolají v pravý čas skryté rezervy a umožní mu přestát nepříznivou situaci“ (Hančil, 2005, s.38). Ačkoli mohoucnost narůstá s tím, jak se rozvíjí psychosomatická kondice, zaručit ji nelze nikdy.[217]

Psychosomatická kondice v pojetí dialogického jednání koresponduje s tím, jak chápou, co to je „být ve formě“ (k tomu, abych mohl hrát v umělecké situaci) umělecké směry.[218] Avšak narozdíl od metod a technik hereckého výcviku, jež usilují o to připravit herce na uměleckou práci, pojímá dialogické jednání psychosomatickou kondici (také vzhledem k tomu, že tyto utilitární cíle nemá), otevřeněji, tedy jakožto zásadní a klíčový předpoklad k tomu, aby probíhala tvořivá komunikace a aby došlo k porozumění toho, jaká jsou pravidla psychosomatické „hygieny“ v běžném životě (Hančil, 2000, s.59).

Psychosomatická kondice se rozvíjí prostřednictvím celostního, psychosomatického, zkušenostního ‚chápání‘ stavové dynamiky, která se projevuje jakožto dynamika vztahová (vztahy a vztahování se k). Tento proces učení (tato disciplína, výcvik) je pozvolný; rozvíjet psychosomatickou kondici obvykle znamená udělat dva kroky dopředu a jeden dozadu. Jak už bylo řečeno, Vyskočil uvádí, že k tomu, aby psychosomatická kondice uzrála, je třeba zkoušet dialogické jednání zhruba tři až čtyři roky. Tato kondice musí být navíc neustále udržována, kultivována a vylepšována. (Vyskočil, 2003b, s.176; Vyskočil, 2005b, s.19)

---

[216] Někteří další divadelní teoretici také přirovnávají práci herce k práci atleta. Např.Mamet tvrdí: „Tak jako ve sportu spočívá studium herectví zejména v tom, že se snažíme zbavit se způsobu, jak věci děláme a že se učíme, jak zacházet s nejistotou a jak proměnit stav, ve kterém je nám nepříjemně ve stav, kdy se cítíme dobře“ (Mamet, 1997, s.19-20).

[217] *N.b*: To, že dosáhneme mohoucnosti neznamená, že docílíme stavu s nulovou frustrací. Mohoucnost s sebou nese to, že se s touto frustrací – a dalšími výzvami – budeme vypořádávat a učit se zacházet tvořivým způsobem.

[218] Stanislavskij například uvádí, že míra, do jaké je hercovo „ústrojí“ ve formě, přímo souvisí s tím, jak pravděpodobně bude schopen dosáhnout tvořivého stavu:
„...přirozená tvořivá nálada je málokdy spontánní...Až příliš často se stává, že když se herec nemůže dostat do toho správného vnitřního stavu...znamená to, že jeho tvořivé ústrojí buď nefunguje správně, anebo nefunguje vůbec...(Stanislavski, 1989, s.262).

Rozvíjení psychosomatické kondice sestává z procesu pozitivního posilování (mohoucnosti) a boření překážek (jež brání mohoucnosti, tvořivé komunikaci s vnitřním partnerem atp.). S postupem času by mohlo dojít k tomu, že studentka bude mít méně bloků; bude schopnější se k těm blokům, které ještě má, vztahovat konstruktivnějším způsobem; a odváží se navzdory zbylým blokům jednat. Psychosomatická kondice je stav, jenž se může prolínat všedními i nevšedními interakcemi se sebou samým i s ostatními. Má tak význam pro studium a učení herectví v uměleckých i neuměleckých kontextech.

Psychosomatická kondice a mohoucnost – pracovní skica

Následující náčrt je „optimální“, „modelový“ stav psychosomatické kondice a mohoucnosti. Když aktér dokáže vytvořit níže zmíněné podmínky, je více než pravděpodobné, že dosáhne v situaci veřejného vystupování optimální tvořivé zkušenosti. Tato skica využívá některé principy z hledisek herectví, zejména principy stavové a vztahové.

Na jedné straně je tento souhrn objektivní – vychází přímo z myšlenek Ivana Vyskočila a jeho kolegů a nepřímo z prací hlavních hráčů na poli moderního herectví, mezi které patří např. Brook, Čechov, Donnellan, Mamet, Meisner, Merlinová, Oida a Stanislavskij.
Na jiné, primárnější rovině, je tento model objektivizací zkušenosti autora s aspekty psychosomatické kondice a mohoucnosti, tak jak je objevil při vlastním zkoušení si a učení dialogického jednání; při hraní v různých divadelních kontextech (např. autorské představení, ve skupině vytvářená představení, interaktivní a improvizovaná divadelní setkání) a v rámci dalších situací veřejného vystupování (učení, lektorování, vedení workshopů).

<u>Pracovní skica</u>

Když je člověk v psychosomatické kondici a zažívá mohoucnost, znamená to, že:

- zjistil, jaká je pro něho nejproduktivnější a nejvhodnější úroveň intenzity (energie), nutné k jevištní práci (hraní, jednání) a rovněž zjistil, jak ji proměňovat vzhledem k různým hereckým situacím a ‚atmosférám‘ (např.malá představení, veliká divadla) tak, aby přesáhla rampu (pronikla ‚čtvrtou stěnou‘) a vyvolala pozitivní zpětnou vazbu (od

partnera, publika); k tomuto je dále třeba nalézt odvahu a schopnost, ‚vyjít ze sebe' hlasem

-objevil kvalitu vodivého tělového napětí a jeho nejproduktivnější a nejvhodnější intenzitu, jaká je nutná k tomu, aby mohly probíhat spontánní impulsy a aby byla jeho přítomnost na jevišti plná a zářil[219]

-může si mnohem snadněji vyvolat ‚pocit lehkosti' tím, že vyladí své tělové napětí

-lépe ovládá své schopnosti všímání si, koncentrace, soustředění a pozornosti, čímž se zvýšila jeho schopnost zůstat v přítomné situaci a být plně zapojen v tom, co dělá

-zvýšil svou citlivost rozpoznat, kdy je jeho psychosomatický stav ‚rozladěn' (např.tehdy, když ztrácí soustředění, padá mu tělové napětí, má příliš malou intenzitu, opouští plodný moment, ztrácí se mu z dohledu partner/cíl)

-rozšířil si a učinil vrstevnatější svou psychosomatickou představivost (schopnost představit si cíl a svým jednáním ho ztělesnit)

-je vnímavější k temporytmu a obeznámil se s vlastním vnitřním temporytmem či rytmickými vzory vzorci (např.staccato či legato)

-rozvinul svou citlivost vůči komunikujícímu, autentickému (stejně jako neautentickému) jednání, které se naučil snadněji rozpoznávat podle charakteru a úrovně, se kterou se spojuje a doplňuje s různorodými partnery (vnitřními i vnějšími) otevřeným proudem střídavé vzájemné zpětné vazby

-rozvinul svou schopnost přijímat bez negativního hodnocení (přijímat např.nabídku, situaci, jednání partnera) a udržovat empatický postoj, což vychází mimo jiné z pozorování toho, jak si ostatní zkouší a je tomu tak také proto, že se naučil přijímat a potvrzovat rozmanité vnitřní partnery

-rozšířil svou dovednost pozorovat

-snadněji přijímá nehodnotící reflexe svého jednání (skrze komentáře své práce ze strany pedagoga); toto je důležité pro reflexi vlastního jednání, například pro práci se zpětnou vazbou od režiséra

-naučil se být více trpělivý se sebou a svými vnitřními partnery

-rozvinul si schopnost poslouchat

---

[219] ‚Napětí se liší od intenzity v tom, že se týká spíše psychosomatického stavu studenta (s důrazem na tělový aspekt), zatímco intenzita se týká spíše způsobu, jakým student jedná (tj.jeho chování)' (Komlosi, 2002, s.76-77).

-rozvinul schopnost hrát, hrát si s a/nebo hrát si na (tudíž si vyvinul komplexní zkušenostní chápání principů hry)
-může se vztahovat ke svým psychickým i fyzickým blokům produktivnějším způsobem, protože se s nimi seznámil a učil se k nim vztahovat; je schopen si jich mnohem jednodušeji všímat, přijímat a potvrzovat je a procházet jimi skrze logos; jinými slovy je schopen objevit a projevit, co má uvnitř, vyjádřit svůj „vnitřní materiál“ a vztáhnout se k tomu v dané situaci
-na základě zkušenostního poznání si vyvinul komplexnější chápání principů autorství
-jestliže byl dostatečně odvážný a byl sám se sebou upřímný, setkal se se svými osobními tématy a hranicemi svého talentu

Závěr kapitoly
Širší význam mohoucnosti a psychosomatické kondice

V této kapitole jsme si ukázali, že je možné prožívat situaci veřejného vystupování méně trýznivým způsobem, že je možné ji vnímat jako prostor a čas, kde může aktér hrát a jednat s lehkostí, energií, hravostí a spontaneitou a kde lze dosáhnout optimálního tvořivého stavu. Rozhodujícím krokem k tomu, aby bylo možné takového tvořivého stavu dosáhnout častěji, je rozvíjení dostatečně zralé psychosomatické kondice, jež umožňuje hráči zakoušet mohoucnost.

Herecké metody a techniky se právě tohoto stavu připravenosti pro jevištní práci snaží dosáhnout a umožnit ho. Poskytují neocenitelné zkušenosti a nástroje k tomu, aby herci mohli na jevišti (a často i na plátně) vytvářet herecké umění.

Podobným způsobem může i studování dialogického jednání a studium skrze něj, díky tomu, že student rozvíjí psychosomatickou kondici a mohoucnost, vést ke stavu připravenosti k herectví jako umělecké disciplíně. Jelikož dialogické jednání umožňuje tyto principy studovat zkušenostně, studenti mohou vlastním způsobem objevovat cesty (prostředky, techniky), jež vedou nebo nevedou k dosažení příznivého stavu tvořivosti.

Jakým způsobem by se mohly tyto rozmanité přístupy, jež mají společný cíl – umožnit jednotlivci tvořivě jednat na veřejnosti – navzájem doplňovat? Několik možností, jak se vzájemně obohatit, bude naznačeno v závěru disertace.

Závěr

> Opakuji: nemějte na mysli konkrétní představení; myslete jen a pouze na studium. Souhlasíte-li s tím, že budete studovat, začněme. Nesouhlasíte-li, v přátelském duchu se rozejděme. Vrátíte se do divadla a budete pokračovat v tom, co jste dělali a já dám dohromady jinou skupinu a budu dělat to, co cítím jako svou povinnost vůči umění.
>
> - Konstantin Stanislavskij[220]

Tato disertační práce učinila pár prvních kroků k objasnění toho, jaké je postavení dialogického jednání s vnitřním partnerem v mezinárodním kontextu moderní herecké teorie, praxe a pedagogiky. Tohoto cíle se pokusila dosáhnout tím, že seznámila čtenáře se zakladatelem disciplíny a člověkem, který se zasadil o její hlavní rozvoj a dále s teorií a praxí disciplíny; a také tím, že označila a objasnila momenty souznění a rozporů mezi přístupem k herectví, jaké má dialogické jednání a přístupy uměleckých metod a technik.

Naznačili jsme spřízněnost této disciplíny s jejími uměleckými příbuznými. Tato spojitost je umožněna tím, že herectví je v pojetí dialogického jednání multidisciplinární, otevřené, obecné, humanistické a existenciální. Disciplína chápe herectví jako tvořivé jednání na veřejnosti, jež zahrnuje uměleckou hereckou praxi, ale nijak specificky se na ni nezaměřuje nebo neomezuje. Dále jsme viděli, že mnoho členů rodiny herectví, včetně dialogického jednání s vnitřním partnerem, se explicitně nebo implicitně hlásí k tématicky propojenému jazyku základních pojmů, který slouží ke studiu herectví, jeho propedeutice a praxi. Průzkumy „principů“, které provádí tato disciplína, se překrývají s prací mnoha teoretiků, pedagogů a praktiků v oblasti herectví, kteří se pokoušeli si po celé dvacáté století a neméně tak v současnosti, vypomoci ve své umělecké tvorbě základními principy.

Několik těchto základních hereckých principů bylo vyjmenováno v hlediscích herectví, prozatímní konceptuální struktuře, jež by mohla napomoci studiu (praxi a vedené reflexi) herectví (jakožto umění a/nebo jakožto tvořivého jednání na veřejnosti). Hlediska herectví mapují oblast, kterou sdílí dialogické jednání se svými uměleckými příbuznými a skrze kterou je možné zkoumat společná témata.

---

[220] Stanislavski, 1999, s.75.

Tato disertace se cestou jednoho takového průzkumu vydala, když se zabývala herectvím z perspektivy kontextu. Rozebírali jsme „situaci veřejného vystupování“ a to, že podmínky, které sebou tato situace nese, často narušují svobodnou tvořivost a spontaneitu herce, zejména zpočátku. Dále jsme konkrétně ukázali, jak se projevuje to, když v herci situace veřejného vystupování vyvolává stres a také jakým způsobem tyto projevy ovlivňují hercovu psychosomatickou kondici a chování.

Viděli jsme také, že situace veřejného vystupování se mohou pro herce postupně stát optimálními tvořivými zkušenostmi. Objasnili jsme některé hlavní rysy optimálního tvořivého prožívání a ukázalo se, že celostní (psychosomatická/psycho-fyzická) koncepce individua je zjevně základem toho, jak chápou optimální tvořivé prožívání a jak se pokoušejí jej v situaci veřejného vystupování umožnit mnohé herecké metodiky. Nakonec jsme čtenáři představili primární a určující charakteristiky zralé úrovně psychosomatické kondice a mohoucnosti. Zjistili jsme, že rozhodujícím krokem k tomu, aby bylo možné takového tvořivého stavu dosáhnout častěji, je rozvíjení dostatečně zralé psychosomatické kondice, jež umožňuje hráči zakoušet mohoucnost.

Na základě dosavadního rozboru teď můžeme nastínit to, jakým způsobem přispívá dialogické jednání současné herecké pedagogice a praxi.

Psychosomatická kondice a mohoucnost

Zastáváme celkem logickou hypotézu, že psychosomatickou kondici a mohoucnost, jež rozvíjí dialogické jednání, lze přenášet na širokou paletu situací veřejného vystupování, včetně těch uměleckých.[221]

Je velikým přínosem pro herce, ať už improvizuje během zkoušek, ať hraje doktora Stockmanna v Ibsenově *Nepříteli lidu* nebo právě vystupuje ve svém sólovém autorském představení, když je schopný a ochotný vědomě, spontánně a svobodně projevovat a provokovat vnitřní a vnější impulsy, témata a partnery, všímat si jich, naslouchat jim a odpovídat na ně. Stejně tak významné je mít rozvinuté vědomí vlastní

[221] Tuto hypotézu potvrzuje společný konceptuální a metodologický základ, jenž sdílí disciplína a umělecké herectví. Vychází to také z reflektování mé vlastní osobní herecké a režijní zkušenosti .

psychosomatické výbavy a schopnosti modulovat dynamiku stavu, tzn.vodivé tělové napětí, pozornost, soustředěnost, jež přicházejí s vyzrálou psychosomatickou kondicí. Pokud je herec v dobré psychosomatické kondici, důsledkem je větší pravděpodobnost toho, že bude moci zakoušet situace veřejného vystupování pro sebe výhodně, tj. jakožto optimální tvořivé prožitky a nikoli jako paralyzující a destabilizující situace.

Možnosti, které skýtá psychosomatická kondice a mohoucnost, nelze naplnit ihned. Mnohem spíše je aktér vybaven k tvořivé komunikaci a tvořivosti jako takové po alespoň dvou letech studia dialogické jednání s vnitřním partnerem a poté, co projde disciplinovaným, vedeným a reflektovaným zkoušením.[222]

Podstatným příspěvkem dialogického jednání ve vztahu k praxi a pedagogice herectví může být tudíž to, že připravuje herce na tvořivou uměleckou práci vyvíjením dostatečné úrovně psychosomatické kondice a mohoucnosti.[223] Studium dialogického jednání s vnitřním partnerem může takto doplňovat umělecké přístupy k hereckému výcviku.[224]

Působnost autorské osobnosti a její rozvíjení

Jak už jsme poznamenali, dialogické jednání považuje principy autorství a principy hry za nedílný aspekt zralé autorské osobnosti. Etické zájmy jsou neoddělitelně svázány s estetickými.

Kromě toho, že se člověk se zralou autorskou osobností stává připraveným k vytváření nového, přebírá také zodpovědnost za vlastní činy; projevuje empatii k druhým; autenticky odpovídá na potřeby a nároky partnerů za daných okolností; a je si vědom

---

[222] Dva roky jsou však jen odhadem, doba závisí na tom, v jaké četnosti ke studiu dochází a také na osobní dispozici jednotlivce k tvořivému jednání na veřejnosti. Navíc není nijak zajištěno, že herec na jevišti dosáhne ideálního kreativního stavu vždy. Psychosomatická kondice a mohoucnost nutně nezaručují tvořivé rozpoložení, pouze vytrvale připravují cestu a podmínky k tomu, aby se objevilo.

[223] Dovednosti a schopnosti, zdatnost a přednosti, jež jsou typické pro psychosomatickou kondici a mohoucnost, mají speciální význam pro situace veřejného vystupování, kde je podporována hercova vnitřní svoboda, osobní odpovědnost a vědomá spontaneita. Psychosomatická kondice a mohoucnost je však platná také v neuměleckých hereckých kontextech.

[224] Je důležité znovu uvést, že dialogické jednání není metodou, která trénuje psychosomatickou kondici a rozvíjí mohoucnost pro uměleckou praxi. Naopak je chápe jako důležité součásti tvořivé komunikace obecně. Studenti se navíc při dialogickém jednání na rozvoj psychosomatické kondice a mohoucnosti nemusejí zaměřovat. Místo toho se mohou například soustřeďovat na zkoumání hereckých principů. Psychosomatická kondice a mohoucnost se ale nicméně mohou projevit jako vedlejší účinek studia disciplíny, tedy bez ohledu na to, jaký je primární studijní záměr studenta.

toho, jak jsou omezení, odvaha a svoboda nutné pro rozkoš ze hry. Takový jedinec navíc dospívá k tomu, že si konkrétně uvědomuje své silné stránky i omezení svých zájmů, potřeb a talentu, přiznává si je a přijímá. Teprve v situacích, kdy herec získá svobodu a odpovědnost k tomu, aby naplnil svou autorskou osobnost, bude spíše schopen přispívat svou osobní originalitou – estetickou a etickou – ke společným, vzájemným tvořivým procesům.

Ačkoli jsou autorské principy a principy hry přítomné v každém hereckém kontextu, nejsou vždy otevřeně přiznané, vědomě přijaté ani plně přístupné herci. Ten nemusí být ničím víc než jen prostředkem, jehož prací je mechanicky provést daný úkol nebo ztvárnit předem určenou roli. Může se po něm chtít, aby se vzdal etických principů ve jménu jiných priorit (např.zisku). Často to pak vypadá tak, že projevy autorské osobnosti bývají omezeny a/nebo je od nich herec dokonce otevřeně odrazován.[225]

V kontextech, ve kterých není zralá autorská osobnost vedena k tomu, aby na sebe vzala odpovědnost za své jednání a své role (např. autor divadelních textů, producent umění/zábavy, člen souboru); aby se chovala empaticky ke svým vnitřním i vnějším partnerům; a aby začlenila svou osobní zkušenost hry do většího celku kontextu, herec může tíhnout k tomu – a být schopen – zpochybňovat nebo odmítat (částečně nebo zcela) dané úkoly a role a navrhovat své vlastní. Toto může zkomplikovat a narušit některé herecké kontexty, hlavně tam, kde jsou preferovány rychlé výsledky a/nebo spotřeba. V případech, kdy jsou omezení silná a stejně tak autorská osobnost, to může vést ke konfliktu nebo tvořivému přizpůsobení, čímž se může daný kontext změnit nebo se vytvoří nový.

Tím, že dialogické jednání kultivuje autorskou osobnost, v herci rozvíjí autorský tvůrčí potenciál, který může být ku prospěchu herci a jeho umění.

[225] Samozřejmě, že překážky, bránící individuální autorské expresi, existují vždy – jsou vnitřní (subjektivní prožívání vlastní svobody jedincem) a vnější (objektivní omezení chování, jež jsou způsobovány okolím). To, o co se nám teď jedná, je způsob a míra, jakou limituje autorskou osobnost okolí.

Nepředmětné a autorské herectví rozšiřuje výrazové možnosti a rozvíjí autorskou tvořivost

V kontextu dialogického jednání s vnitřním partnerem je nepředmětné herectví otevřenou formou improvizace, která se zabývá studiem forem herectví (hraní jednotlivce), a to skrze to, že se vztahuje k vnitřním partnerům. Zatímco student kultivuje svou psychosomatickou kondici a potenciál mohoucnosti (viz předchozí oddíl), studuje též principy herectví a učí se získat odstup od svého chování, snaží se ho objektivizovat, věcně ho vnímat a porozumět mu.[226] To znamená, že objevuje a rozlišuje, jak je gestika, pomocí níž se vyjadřuje, spontánní či stereotypní – jde o gesta hlasová (onomatopoické improvizace, hvízdání, žvatlání); fyzická (např.pohyb, který nemusí být nutně doprovázen artikulovanou řečí, nebo vůbec hlasem); a psychosomatické postoje (emočně-tělově-volní postoje jako je přijetí, odmítnutí, zmatení/chaos).[227]

Časem se herec učí všímat si spontánních impulsů, například toho, když si pohvizduje jako pták, chodí po špičkách po prostoru nebo se škrabe na uchu. Začíná si uvědomovat stereotypní chování, které má tendenci opakovat při každém zkoušení – třeba si mumlá, pobíhá nebo se hrbí. Tímto způsobem začne aktér poznávat škálu své současné exprese (vlastnosti, energii a témata svého hraní). Když se mu podaří získat odstup od svého jednání, začne být schopný vztahovat se k němu z opačných nebo komplementárních pólů. Například bude časem moci odpovědět na jednotvárné bručení intenzivní staccatovou řečí; přeruší svou rychlou chůzi tím, že se rozhodně zastaví na jednom místě; a přiměje se k tomu, že se bude snažit sáhnout si na nebe poté, co byl ve skrčené pozici. Rozšiřuje a oživuje tak potenciál své exprese.

Jakmile studentova psychosomatická kondice a mohoucnost dospěje do stavu, kdy je student schopný plodně se vypořádat s tlakem situace veřejného vystupování, může se vědoměji zabývat autorsko-tvořivými aspekty svého hraní/jednání – vědomě a svobodně může objevovat a rozvíjet témata, herecké typy a situace. V té chvíli se pak dialogické jednání s vnitřním partnerem více dotýká zkoušení autorského herectví.

---

[226] Do jaké míry ‚využije‘ tohoto vnitřního materiálu závisí na jeho rozhodnutí, dovednostech, vytrvalosti, práci a talentu. Také to závisí na tom, do jaké míry je schopný vytvářet partnerské vztahy a také na hereckých kontextech, ve kterých tvoří.

[227] Psychosomatické gesto má mnoho společného s psychologickým gestem Michaila Čechova.

Objevování obsahu a smyslu může znamenat prostě všímání si toho, o čem při zkoušení maně mluvíme (např. o potřebě najít si životního partnera). Na vyšší úrovni se herec učí rozvíjet uvědomovaný materiál (témata, obsah, postavy, dialog) také z formy a skrze formu svého hraní: z hvízdání se stane dítětem, které předvádí ptáčka; mumláním se přemění na roztržitého profesora, posedlého diskusemi o životním prostředí; z postoje, který přijímá, se stane postava autoritativního otce. Skrze své jednání a z něho (tj.ze spontánních impulsů, stereotypních gest a psycho-fyzických postojů) herec poznává dominantní osobní témata a tendence (např.hravost, zmatek, sílu), osobnostní typy (rozpustilý ďáblík, zmatený intelektuál, vlivná autorita) a také dialog. Postupně herec a jeho partneři přinášejí tato témata a charakterové typy do vzájemného kontaktu jeden s druhým, a rozvíjejí tak vztahy a posléze složitější situace, události, příběhy. Zkoušení si autorského herectví tedy kultivuje studenta ve smyslu tvořivého autora-herce, který je schopný reflektovat a rozvíjet osobní impulsy (impulsy své osobnosti), na které naráží za daných okolností, a který je schopný s nimi improvizovat.

Člověk může využít této větší znalosti sama sebe, bohatší psychofyzické expresivity a představivosti i tvořivé autorské zralosti v konvenčních a nekonvenčních uměleckých hereckých prostředích.

Jestliže se herec rozhodne zapojit se do otevřenějšího uměleckého hereckého prostředí (např.při společném vytváření skupinového představení), zkušenost s nepředmětným a autorským herectvím mu může pomoci vyjádřit prvotní témata, jednání, postoje, pracovat s nimi a stejně tak se empaticky a konstruktivně vztahovat k obdobným osobním záležitostem svých kolegů.

Schopnosti herce mohou nalézt svůj smysl také v konvenčnějších situacích. Například poté, co herec přijme za úkol zahrát nějakou postavu v realistické hře, může čerpat ze znalostí svých osobních témat, která jsou buď podobná tématům postavy nebo se od nich liší, a může pak pracovat na tom, aby spolu tyto zkušenosti rezonovaly.[228] Herec si navíc může připomenout svou zkušenost s množstvím postojů (např.přijímajícím, odmítavým, kritickým, pomáhajícím) a rozpoznat tyto elementy v prostředí interakce na

[228] Tento postup může být konkrétně nápomocný u hereckých technik vycházejících ze Stanislavského „jako kdyby“ (Stanislavskij, Čechov, Strassberg, Adler, Meisner, The Atlantic Theatre Co.)

jevišti. Vzhledem k tomu, že student zažil a zakusil v rámci zkoušení dialogického jednání celou řadu charakterových typů a sebeher, může z nich nejen vycházet, ale stejně tak může objektivně určovat, jaké umělecké role se pro něho nejpřirozeněji hodí anebo které pro něj představují větší výzvu.

A konečně sebou může celkové uvědomování si konkrétních osobních vlastností a toho, jaké jsou jejich silné stránky a omezení, (spolu se zralostí je přijmout) nést to, že je herec lépe způsobilý porozumět tomu, zda a jak se hodí pro různé umělecké herecké kontexty. Může si dokonce uvědomit, že jeho zájmy, potřeby a vlohy ho přivádějí k novým formám uměleckého vyjádření a/nebo k jeho zapojení do jiných než vysloveně estetických způsobů tvořivé komunikace (např.do pedagogiky).

Studium *tvořivého* jednání na veřejnosti jakožto doplnění – a hojivý balzám – k učení se *uměleckému* jednání na veřejnosti

Přístupy založené na umění a směřující k němu zdůrazňují *výcvikové* a *výukové* metody a techniky herectví. „Umělecký“ výcvik je nezbytnou a účinnou cestou k tomu, aby byli studenti uvedeni do již existujících zákonitostí, postupů a konvencí divadla/performování. Bez toho, aniž by byli něčemu podobnému vystaveni, by byli stěží připraveni na své povolání. Tato výuka je důležitá hlavně pro herce, kteří hodlají naplnit již existující a/nebo konvenční umělecké role, ale je neocenitelné rovněž pro ty, kteří hodlají inovovat současné estetické modely. Nicméně….

<u>Učení se uměleckému jednání na veřejnosti může vést k syndromu vyhoření tvořivosti</u>

K přípravě herců na uměleckou praxi se užívá metod a technik, které kodifikují (konstruují a vymezují) veřejné chování jako umělecké chování. Umělecké herectví však nemusí být vždy tvořivé.[229] Zásadní nevýhoda učení se „uměleckému“ jednání na

[229] Umělecké a tvořivé jednání na veřejnosti nelze dichotomicky oddělovat. Nacházejí se v rámci kontinua, kde je chování na veřejnosti více či méně umělecké a tvořivé. *Umělecké* chování na veřejnosti chápu tak, že se zaměřuje na reprodukování estetických zákonů (např.divadelních, performativních či tanečních), které vycházejí z komunikačních konvencí. Hlavním účelem takového počínání je (re)produkovat formu. *Tvořivé* chování na veřejnosti je vázáno především na *objevování* a podporování takových hereckých modů, jež nastavují komunikační vztahování se a vztahy za určených podmínek; základem tvořivého jednání je hledání kvality. V tomto smyslu je forma až druhořadě nezbytný prostředek, skrze který je dosahováno vzájemného setkání; forma není cíl tvořivého jednání sám o sobě. Tvořivost v herectví tedy znamená, že poznáváme nové kombinace existujících pravidel komunikace, proměňujeme ty, které už existují (např. je profiltrujeme pomíjivou přítomností života v rámci naší osobní cesty) a/nebo objevujeme zcela nové struktury.

veřejnosti spočívá v tom, že může herce vlastně vzdálit širší, rozmanitější tvořivé zkušenosti herectví.[230]

Herec se může stát otrokem v sobě zakořeněného uměleckého cítění, hlavně proto, že je mu vštěpováno lety umělecké praxe. Jednání v situaci veřejného vystupování se tak v jeho případě redukuje na pouhé tvrdošíjné opakování naučených technik a osobních klišé. Metody a prostředky, které se herec naučil a které mu možná na začátku poskytly přístup k tvořivému veřejnému jednání, se v tomto momentu vyčerpaly; a vyčerpal se i sám herec. Nakonec to vede k tomu, co herci i jiní umělci nazývají „vyhoření tvořivosti“.

Dialogické jednání s vnitřním partnerem může, tím, že se v jeho rámci studuje *tvořivé* jednání na veřejnosti, hraní inspirovat, oživit a otevřít a může napravovat a hojit uměleckou zkostnatělost a vyhoření. Zakládá proces vztahovosti, pomocí něhož student neustále hledá podmínky a prostředky *kreativní* – nikoli umělecké – komunikační vztahovosti (vzájemných vazeb) za daných okolností a zjišťuje, jak a čím toto umožňuje optimální tvořivé prožívání.[231] Jedná se o proces, který rozvíjí „lidskou bytost v jejím základě, [jenž] existuje a právě tato ‚podstata lidské bytosti‘ způsobuje, že jeviště ožívá“ (Oida, 1997, s.58). Dialogické jednání s vnitřním partnerem kultivuje tuto podstatu lidské bytosti, aniž by od ní žádala produkci umění. Vyhořelí herci si takto mohou zase znovu začít vychutnávat radost ze svobodné hry a hraní si ve svobodě.

<u>Jistý styl (chování)</u>

Metody učí specifická provedení uměleckého jednání, zakládající se na „zvláštních možnostech a omezeních, která jsou utvářena ideologií, tvořící součást konkrétní kultury“ (Gordon, 2006, s.2). Herci se učí historicky a kulturně daným formám umělecké exprese, které se promění, jestli se tak už nestalo, v určitý *typ* (expresionistický,

---

[230] Stanislavskij toto nebezpečí, stejně jako skutečnost, že umělecké a tvořivé jednání jsou komplementární, ale opačné póly, mezi nimiž dochází k dramatickému napětí, pochopil. V rámci své metody se neustále bil za to, aby byla udržována zdravá dynamika mezi rozvíjením tvořivého chování na veřejnosti a přípravou studentů k uměleckému jednání, vhodné pro jím vybranou divadelní formu. Rovněž si uvědomoval, že je třeba stále vyvíjet nové možnosti inspirace a podobně neustále varoval před „hraním Systému“.

[231] V kontextu dialogického jednání toto do velké míry souvisí s tím, jestli jednání studenta navozuje a udržuje vědomou, spontánní a vzájemnou interakci s vnitřním partnerem (partnery).

realistický, brechtovský, cool).[232] Následkem toho se může stát, že jsou herci omezováni pokud jde o herecké mody, v jejichž rámci mohou hrát.

„Každá metoda vlastně představuje důležitou fázi v rámci uměleckého formování studenta, který si poté, co je tvarován výcviky, může uvědomit, že technika, kterou se zabývá, vyjadřuje estetiku, jež předurčuje jediné vidění světa.“ (Gordon, 2006, s.342)

Dialogické jednání se nesnaží jednání stylizovat žádným konkrétním způsobem. *Nepronáší* na adresu herce: „*Tohle* znamená, že posloucháš přirozeně a autenticky.“ Herecký styl považuje za záležitost, která vychází z osobnosti. Nesmíme to však chápat tak, že by disciplína obhajovala realistické herectví. To, že se zde vychází z různých hlasů, jež vycházejí z naší osobnosti, může naopak vést k tomu, že herec zjistí, že jeho expresivita vzkvétá v rámci non-realistických způsobů. Umožňuje se zde, aby studenti odkrývali své vlastnosti, přednosti, aby se jim snažili porozumět, vztahovat se k nim a ujasňovali si tak, jaké jsou jejich osobní způsoby vyjádření, čímž se herci stávají pružnějšími a různějšími ve svém repertoáru expresivity. V tomto smyslu může dialogické jednání sloužit jako obecný úvod k hereckým metodám, které směřují ke specifickým stylům.

<u>Posilování imitace</u>

Jinou stinnou stránkou metod hereckého výcviku je to, že mohou, ať už zjevně nebo bezděčně, vést herce k tomu, aby napodobovali a/nebo imitovali komunikační zvyklosti – své vlastní a/nebo zvyklosti toho kterého hereckého modu. Ačkoli mohou procedury výcviku –jako je technika inkulturace, která rozpracovává a rozvíjí ‚přirozené‘ chování, jemuž se jedinec naučil v rámci adaptace na svou kulturu a/nebo technika akulturace, jež „dělá hercovo jednání umělým (nebo-li, jak je to často nazýváno, stylizuje hercovo jednání)“ (Barba, 1991, s.189-190) – přinést do hercovy expresivní výbavy rozmanitost, mohou také způsobit, že přetrvávají, místo aby byla narušována, osobní klišé („Ano, takto chodíš, mluvíš, posloucháš, provokuješ.“) a/nebo jednotlivé konvence („Ano, takto chodíme, mluvíme, posloucháme, provokujeme.“). Herec se učí nahmatat „...v sobě

[232] „...hercovo tělo musí být neustále formováno jakožto nástroj schopný nést rozličné a sotva znatelné formy exprese. Všechny teorie herectví začínají od tohoto stejného výchozího bodu, ale každá z nich navrhuje jiné řešení v souvislosti s tím, jakého ztvárnění chce dosáhnout a s jakým záměrem je představení vytvářeno“ (Gordon, 2006, s.2).

abecedu, která je také zkostnatělá, jazyk, který není jazykem inovace, ale jazykem toho, jak byl herec formován...To, o čem si myslí, že je spontánní, je mnohokrát přefiltrováno a překontrolováno“ (Brook, 1996, s.111-112).[233]

Jak bylo vysvětlováno v našem pojednání o nepředmětném a autorském herectví, přitom, když si herec zkouší dialogické jednání s vnitřním partnerem, neustále osciluje mezi konstruováním a dekonstruováním (svého) herectví. Důraz je kladen na spontánní expresi a ta je rozvíjena, zatímco k osobním a uměleckým stereotypům je vědomě hledán vztah. V důsledku toho je disciplína protiváhou tendencím k imitaci a falešné prezentaci.

Nasávání zkušenosti

Metody a přístupy jsou často vyučovány nekriticky a nekriticky se jim také herci učí: „Velice často není ten který přístup učen v rámci vědomého a kritického procesu, ale je nasáván zkušenostně...“ (Gordon, 2006, s.3). Bez schopnosti a zkušenosti vědomé, kritické reflexe, nehledě na proces studia, který ji podporuje, bude nejspíš pro herce velmi obtížné získat odstup nebo vzdálenost od svého „uměleckého“ chování a jednotlivých stylů uměleckého chování, které prosákly do jeho jednání.

Ačkoli je zkušenostní učení podstatným aspektem dialogického jednání, neoddělitelným dvojčetem je mu také schopnost si tuto zkušenost uvědomovat.

Studium herectví podle dialogického jednání vychází z propojování okamžité zkušenosti s vědomou reflexí. Studenti navazují vztah se svým hraním během toho, kdy si zkoušejí v prostoru, ale i ex post (vlastními ústními a psanými reflexemi). Tento reflektující a reflexivní proces je uváděn do chodu nepředmětnou strukturou dialogického jednání, která otevírá pro studenta prostor k tomu, aby mohl začít věnovat pozornost svému jednání. Toto přivádění vlastního jednání do vědomé pozornosti je dále posilováno vztahovým uspořádáním disciplíny (student je vybízen k tomu, aby směřoval své konání *od* sebe, *k* vnitřnímu partnerovi); přející pozorností obecenstva; a pedagogovou erudovanou a reflektující zpětnou vazbou. Společná terminologie základních hereckých

[233] Brook zde rozebírá nebezpečí herectví pomocí Metody (Strassberga). Tento výrok lze ale použít rovněž pro jiné umělecké metody/techniky.

principů, kterou pedagogové užívají při reflektování toho, jak si studenti zkoušejí, poskytuje studentům objektivní jazyk, kterým mohou lépe uchopovat zkušenost a znovu a znovu ji ověřovat (empiricky ji posuzovat). Dialogické jednání tedy kultivuje *vědomé* spontánní jednání – sílu a schopnost jednat (a vztahovat se k partnerům a svému hraní) svobodně, vědomě a dbale.[234]

Izolovaná zkušenost

Schopnost vyjádřit vlastní jevištní zkušenost skrze jazyk je zásadní proto, aby tuto zkušenost bylo možné sdílet a sdělovat. Některé herecké přístupy mají k dispozici vlastní dialekt, jazyk s relativně objektivními pojmy, které pokrývají různé herecké dynamiky (například práce Eugenia Barby, terminologie Stanislavského a mnohých dalších, kteří se vydali v jeho šlépějích).[235] V mnoha případech však metody v poskytování dostatečně rozmanité terminologie k popisu herecké zkušenosti a jejího sdílení s ostatními selhávají. Herci si tak musejí posloužit balíčkem nepřesných pojmů. Brook například líčí, jak jedna herečka, se kterou pracoval,...

„...má vlastní vypracovaný systém, který je ale schopná vyjadřovat jen v jazyce domácnosti. ‚Dneska hnětu mouku, zlato‘, řekla mi. „Dám to zpátky péct se to trochu déle“...Ale její schopnost dosáhnout výsledků se od ní nedostane: nemůže nijakým platným způsobem komunikovat s lidmi okolo sebe...“ (Brook, 1996, s.29-30)

Objektivní pojmosloví dialogického jednání může poskytnout společný jazyk, lingua franca hercům a režisérům z prostředí různých estetických tradic, kteří si přejí rozebírat elementární herecké dynamiky skrze základní herecké principy. Může být ale neocenitelným prostředkem také pro ty, kdo chtějí ve své zkušenosti postoupit dál v rámci pedagogické praxe. Spolu s konceptuální strukturou, jakou jsou například Hlediska herectví, která uspořádává a ujasňuje spojitosti mezi těmito základními koncepty, může být proces studia ještě více nápomocný.

---

[234] Toto by ale nemělo být chápáno jako příliš intelektuální přístup k herectví.

[235] Již jsme uvedli, jak herecká teorie a praxe dvacátého století s sebou přinesla postupné formulování sdílené skupiny společných pojmů.

Otázky na závěr

V rámci tohoto výzkumu vyvstalo několik otázek. Nebudu se nijak pokoušet je na tomto místě zodpovědět. Ponechám je jako závěrečné gesto pro sebe a ostatní k tomu, aby na ně bylo odpovězeno v budoucnu.

Empirické ověření

Jak mohou být hypotézy, navrhnuté v této disertaci, ověřeny v pedagogice a praxi? Jakou roli mohou hrát písemné reflexe studentů, ve spojení například s kvalitativními a kvantitativními metodami výzkumu, při posuzování vývoje, pokud jde o tvořivou zralost, psychosomatickou kondici a mohoucnost?

Kulturní a estetická specifičnost dialogického jednání s vnitřním partnerem

V jakém smyslu je dialogické jednání všeobecnou, univerzální studijní metodikou a v jakém smyslu je kulturně specifické? Ačkoli se jedná o otevřenou a multidisciplinární disciplínu, přiklání se její metodika a vztahová struktura k určitým formám prezentace?

Určení toho, jak přispívá dialogické jednání uměleckým hercům a herectví

Jakými způsoby můžeme empiricky určit, jestli a jak by mohlo být dialogické jednání ku prospěchu hercům, kteří už mají za sebou výcvik v určité herecké metodě, přístupu a/nebo stylu, pokud jde o expresivní rozmanitost, falešné hraní a znovuoživení tvořivosti?

Určení toho, jak přispívají umělecké herecké metody dialogickému jednání

Jak může být otevřená, multidisciplinární, původně nikoli estetická herecká výchova, kterou zajišťuje dialogické jednání a další psychosomatické disciplíny, které se učí na Katedře autorské tvorby a pedagogiky, obohacena hereckými metodami, technikami a praxí?

Talent

Jakou roli hraje ve tvořivém a uměleckém jednání na veřejnosti talent? Jakým způsobem mohou být v rámci dialogického jednání zkoumány a rozvíjeny různé druhy talentu?

Hlediska herectví a tato disertace

Jak přispívají – a budou přispívat – Hlediska herectví a tato disertace studiu dialogického jednání a herectví ve smyslu jak tvořivého jednání na veřejnosti, tak jako umění?

Seznam použitých pramenů a literatury

The American Heritage Dictionary. Second College Edition. New York: Houghton Mifflin Co, 1991. ISBN 0-395-32943-4.

BARBA, Eugenio. 1991. In: BARBA, E. & SAVARESE, N. *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer.* New York: Routledge, 1991, 272s. ISBN 0-415-05308-0.

BERNE, Eric. 1996. *Games People Play – The Psychology of Human Relationships*. New York: Ballantine, 1996, 192s. ISBN 0-345-41003-3.

BROOK, Peter. 1995. *There Are No Secrets – Thoughts on Acting and Theatre*. London: Methuen Drama, 1995, 120 s. ISBN 0-413-69490-9

BROOK, Peter. 1996. *The Empty Space*. New York: Touchstone, 1996, 142s. ISBN 0-684-82957-6.

BRUDER, Melissa; et al. 1986. *A Practical Handbook for the Actor*. New York: Vintage Books, 1986, 94s. ISBN 0-394-74412-8.

BURIAN, Jarka, M. 2000. *Modern Czech Theatre: Reflector and Conscience of a Nation*. Iowa City: University of Iowa Press, 2000, 265s. ISBN 0-87745-722-0.

CALLOIS, Roger. 1998. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, 215s. ISBN 80-902482-2-5.

CARNICKE, Sharon M. 1998. *Stanislavsky in Focus*. London: Harwood Academic Publishers, 1998, 235s. ISBN 90-5755-070-9.

CARNICKE, Sharon M. 2000. Stanislavsky's System: Pathways for the Actor. In: HODGE, Alison (ed.). *Twentieth Century Acting Training*. New York: Routledge, 2000, s.11-36. ISBN 0-415-19452-0.

CHEKHOV, Michael. 1953. *To the Actor – On the Technique of Acting*. New York: Harper & Row, 1953, 201s. ISBN 0-06-463707-7.

COLE, Toby & CHINOY, Helen Krich (eds.). 1970. *Actors on Acting – The Theories, Techniques and Practices of the World's Great Actors, Told in Their Own Words*. New York: Crown Publishers, 1970, 715s.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 1990. *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990, 303s. ISBN 0-06-016253-8.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 1996. *Creativity*. New York: Harper Collins, 1996, 456s. ISBN 0-06-017133-2.

ČUNDERLE, Michal. 2001. Ivan Vyskočil – Cesty ke hře. In: *Hra Školou – Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. ČUNDERLE, M. & ROUBAL, J. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001, s.13-153. ISBN 80-902-482-5-X.

DONNELLAN, Declan. 2007. *Herec a jeho cíl*. Neumann, J. (trans.) z anglického orignálu, *The Actor and the Target*, Hančil, J. (ed.), Praha: Brkola, 2007, 247s. ISBN 978-80-903842-1-7.

FRANKL, Viktor. 1985. *Man's Search for Meaning.* New York: Washington Square Press, 1985, 221s. ISBN 0-671-83465-7.

GOENKA, S.N. 1993. Moral Conduct, Concentration, and Wisdom. In: BERCHOLZ, S. & CHÖDZIN KOHN, S. (eds.). *Entering the Stream: An Introduction to the Buddha and His Teachings*. Boston (Mass.): Shambhala, 1993. s.122-129. ISBN 0-877773-981-1.

GOFFMAN, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor, 1959, 255s.

GOLEMAN, Daniel. 1996. *Emotional Intelligence – Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury, 1996, 352s. ISBN 0-7475-2982-5.

GORDON, Robert. 2006. *The Purpose of Playing: Modern Acting Theories in Perspective*. Ann Arbor: U. of Michigan Press, 2006. 418s. ISBN-10: 0-472-09887-X.

HANČIL, Jan. 2000. Problém techniky. In: VYSKOČILOVA, E. & SLAVÍKOVÁ, E. (eds.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha. Akademie múzických umění v Praze. 2000, s.54-59. ISBN 80-85883-50-3

HANČIL, Jan. 2005. Otevřený svět dialogíckého jednání. In: VYSKOČIL, et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, s.35-49. ISBN 80-86928-02-0.

HAVEL, Václav. 1986. *Dálkový výslech (Rozhovor s Karlem Hvížďalou)*. London: Rozmluvz, 1986. 231s. ISBN 0-946-352-36-4.

HJELLE, Larry & ZIEGLER, Daniel. 1992. *Personality Theories – Basic Assumptions, Research, and Applications*. New York: McGraw-Hill, 1992. 603 s. ISBN 0-07-029079-2.

HODGE, Alison. 2002. Introduction. In: HODGE, Alison (ed.). *Twentieth Century Acting Training*. New York: Routledge, 2000. s.1-8. ISBN 0-415-19452-0.

HOHLER, Vilém. 1997. Přemítání o dialogickém jednání. In: VYSKOČILOVÁ, E. (ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1997. s.54-65. ISBN 80-85883-29-5.

HOŘÍNEK, Zdeněk. 1993. The Non-Theatre of Ivan Vyskočil. In: *Czech and Slovak Theatre*. Praha: Divadelní ustav Praha, listopad, 1993, s.5-8. ISSN 0862-9390.

HOŘÍNEK, Zdeněk. 1994. “V zemi Mezi: Nedivadlo Ivana Vyskočila – Pokus o portrét.” *Literární noviny*, 1994, roč.5, č. 42, s.5. ISSN 1210-0021. Dostupný z WWW: http:archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitN/5.1994/41/5.png.

HUIZINGA, Johan. 1955. Homo ludens – A Study of the Play Element in Culture. Boston: Beacon Press, 1955, 220s. ISBN 0807046817.

KIRBY, Michael. 2002. On Acting and Not-Acting. In: ZARRILLI, P. (ed.). *Acting (Re)Considered*. New York: Routledge, 2002, s.40-52. ISBN 0-415-26300-X.

KOMLOSI, Alexander. 2002. *Dialogické jednání: studie /Acting with the Inner Partner: A Study*. Praha, 2002. 90 s. Diplomová práce (MgA.). Divadelní fakulta akademie múzických umění v Praze, Katedra autorské tvorby a pedagogiky.

KOMLOSI, Alexander. 2006. Profesor Ivan Vyskočil a Declan Donnellan v dialogu. In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Herecká propedeutika – proč, pro koho a jak?* Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2006, s.37-50. ISBN 80-7331-060-0.

KONIJN, Elly. 2002. The Actor’s Emotions Reconsidered – A Psychological Task-Based Perspective. In: ZARRILLI, P. (ed.). *Acting (Re)Considered*. New York: Routledge, 2002, s.62-81. ISBN 0-415-26300-X.

MAGARSHACK, David. 1997. Stanislavsky. In: BENTLEY, E. (ed.). *The Theory of the Modern Stage: An Introduction to Modern Theatre and Drama.* New York: Applause, 1997, 496s. ISBN 1-55783-279-X.

MAKONJ, Karel. 2003. Pantalone, nebo Vyskočil? In: ČUNDERLE, M. (ed.) *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003 s.29-32. ISBN 80-7331-001-5.

MAMET, David. 1997. *True and False: Heresy and Common Sense for the Actor*. New York: Pantheon Books, 1997, 127s. ISBN 0-679-44249-9.

MEISNER, Sanford. 1987. In: MEISNER, S. & LONGWELL, D. *Sanford Meisner – On Acting*. New York: Vintage Books, 1987, 253s. ISBN 0-394-75059-4.

MERLIN, Bella. 2001. *Beyond Stanislavski – The Psycho-Physical Approach to Actor Training*. New York: Theatre Arts/Routledge, 2001, 263s. ISBN 0-87830-142-9.

MOSELY, Nick. 2005. *Acting and Reacting – Tools for the Modern Actor*. London: Nick Hern Books, 2005, 202s. ISBN-10 1-85459-803-1.

MUSILOVÁ, Martina. 2005. Písemná reflexe jako součást studia. In: VYSKOČIL, et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. s.65-79. ISBN 80-86928-02-0.

OIDA, Yoshi. 1997. In: OIDA, Yoshi & MARSHALL, Lorna. *The Invisible Actor*. London: Methuen/Random House, 1997, 125s. ISBN 0-87830-079-1.

PERNICA, Alexej. 2005. Nahlédnutí zvenku přihlížejícího v šesti zastaveních na dialogické jednání a tři antropologické paralely na záver. In: VYSKOČIL, I., et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, s. 93-124. ISBN 80-86928-02-0.

PISCATOR, Erwin. 1970. Objective Acting. In: COLE, Toby & CHINOY, Helen Krich (eds.). 1970. *Actors on Acting – The Theories, Techniques and Practices of the World's Great Actors, Told in Their Own Words*. New York: Crown Publishers, 1970, s.301-307.

RAPOPORT, I. 1955. The Work of the Actor. In: COLE, T. (comp.) *Acting – A Handbook of the Stanislavski Method*. New York, Crown, 1955. s.33-68. ISBN 0-517-050358.

ROUBAL, Jan. 2001. Dvě alternativní tendence Nedivadla Ivana Vyskočila. In: *Hra Školou – Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. ČUNDERLE, M. & ROUBAL, J. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001, s.155-195. ISBN 80-902-482-5-X.

ROUBAL, Jan. 2003. Vyskočilova koncepce (ne)divadelního herectví. In: ČUNDERLE, M. (ed.) *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003 s.32-44. ISBN 80-7331-001-5.

RUDLIN, John. 2000. Jaques Copeau – The Quest for Sincerity. In: HODGE, Alison (ed.). *Twentieth Century Acting Training*. New York: Routledge, 2000, s.55-78. ISBN 0-415-19452-0.

SCHECHNER, Richard. 2006. *Performance Studies: An Introduction*. New York: Routledge, 2006, 351s. ISBN10: 0-415-37245-1.

SLAVÍKOVÁ, Eva. 1997. Dialogické jednání z pohledu některých psychoterapeutických škol. In: VYSKOČILOVÁ, E. (ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1997. s.37-42. ISBN 80-85883-29-5.

SLAVÍKOVÁ, Eva. 2005a. Dialogické jednání – z poznámek asistenta. In: VYSKOČIL, et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. s.53-62. ISBN 80-86928-02-0.

SLAVÍKOVÁ, Eva. 2005b. "Když dva dělají totéž, není to totéž." In: VYSKOČIL, et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. 2005. s.83-89. ISBN 80-86928-02-0.

SLAVÍKOVÁ, Eva. 2006. Filiace. In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Herecká propedeutika – proč, pro koho a jak?* Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2006, s.23-35. ISBN 80-7331-060-0.

STAFFORD-CLARK, Max,. 2001. Foreword. In: MERLIN, B. *Beyond Stanislavsky – The Psycho-Physical Approach to Actor Training*. New York: Theatre Arts/Routledge, 2001, s.xi-xii. ISBN 0-87830-142-9.

STANISLAVSKI, Constantin. 1955. Direction and Acting. In: COLE, T. (comp.) *Acting – A Handbook of the Stanislavski Method*. New York, Crown, 1955. s.22-32. ISBN 0-517-050358.

STANISLAVSKI, Constantin. 1970. [Various Selected Works]. In: COLE, Toby & CHINOY, Helen Krich (eds.). 1970. *Actors on Acting – The Theories, Techniques and Practices of the World's Great Actors, Told in Their Own Words*. New York: Crown Publishers, 1970, s.484-495.

STANISLAVSKI, Constantin. 1989. *An Actor Prepares*. HAPGOOD, E.R. (trans.). New York: Routledge, 1989, 313s. ISBN 0-87830-983-7.

STANISLAVSKI, Constantin. 1996. *My Life in Art*. HAPGOOD, E.R. (trans.) New York: Routledge/Theatre Arts Books, 1996, 582s. ISBN 0-87830-550-5.

STANISLAVSKI, Constantin. 1999. *Stanislavski's Legacy – A Collection of Comments on a Variety of Aspects of an Actor's Art and Life*. HAPGOOD, E.R. (trans. & ed.). New York: Routledge, 1999, 209s. ISBN 0-87830-127-5.

VYSKOČIL, Ivan. 2000. Úvodem. In: VYSKOČILOVA, E. & SLAVÍKOVÁ, E. (eds.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha. Akademie múzických umění v Praze. 2000, s.4-8. ISBN 80-85883-50-3

VYSKOČIL, Ivan. 2003a. Úvodem. In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003, s.7-13. ISBN 80-7331-001-5.

VYSKOČIL, Ivan. 2003b. Dialogické jednání (heslo k autorizaci). In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. 2003. s.176-7. ISBN 80-7331-001-5.

VYSKOČIL, Ivan. 2003c. Závěrem. In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. 2003. s.174-5. ISBN 80-7331-001-5.

VYSKOČIL, Ivan. 2005a. Osobní rozohovor. 8. února 2005.

VYSKOČIL, Ivan. 2005b. Rozprava o dialogickém jednání. In: VYSKOČIL, I., et al. & ČUNDERLE, M. (ed.). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. 2005. s.13-32. ISBN 80-86928-02-0.

VYSKOČIL, Ivan. 2005c. Hodina dialogického jednání pro asistenty. 21. září 2005.

VYSKOČIL, Ivan. 2006. Osobní rozohovor. 3 .září 2006.

VYSKOČIL, Ivan. 2007. Osobní rozohovor. 1 .října 2007.

VYSKOČIL, Ivan. 2008a. Dilna dialogického jednání v Nosticovém divadle. 15. ledna 2008.

VYSKOČIL, Ivan. 2008b. Osobní rozohovor. 17.května 2008.

VYSKOČILOVÁ, Eva. 2003. K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví. In: ČUNDERLE, M. (ed.). *Hic Sunt Leones (O Autorském Herectví)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze & Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. 2003. s.129-135. ISBN 80-7331-001-5.

ZARRILLI, Phillip. 2002a. General Introduction. In: ZARRILLI, P. (ed.). *Acting (Re)Considered*. New York: Routledge, 2002, s.1-4. ISBN 0-415-26300-X.

ZARRILLI, Phillip. 2002b. Introduction. In: ZARRILLI, P. (ed.). *Acting (Re)Considered*. New York: Routledge, 2002, s.7-22. ISBN 0-415-26300-X.

ZARRILLI, Phillip. 2002c. Preface. In: ZARRILLI, P. (ed.). *Acting (Re)Considered*. New York: Routledge, 2002, s.xvi-xvii. ISBN 0-415-26300-X.

Příloha 1 – Rozhovor s Ivanem Vyskočilem (DVD)

DVD v obálce obsahuje rozhovor s Ivanem Vyskočilem, který pořídil 5.června 2003 Kimmo Tähtivirta, finský student, který pobýval v rámci výměnného programu na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Rozhovor probíhal v češtině a simultánně ho do angličtiny tlumočil Alexander Komlosi.

Trvá 48:02 minut. Doporučujeme se podívat na celý rozhovor, ale můžete si pustit jakoukoli ze tří hlavních částí zvlášť.

První část: 0:00-25:30 – Profesor Vyskočil prochází svou osobní historii v oblasti divadla, psychologie a pedagogiky.

Druhá část: 25:30 – 36:30 – Profesor Vyskočil rozebírá rozvoj dialogického jednání s vnitřním partnerem.

Třetí část: 36:30 – 48:00 – Profesor Vyskočil hovoří o svých názorech na současné divadlo.

© Copyright, Kimmo Tähtivirta, 2003.
Použití rozhovoru v této disertaci bylo povoleno.

Příloha 2

Příklad úvodní hodiny dialogického jednání

Ukázky toho, jak by studenti mohli zkoušet
a jakou zpětnou vazbu by mohli dostat ze strany učitelů[236]

Seznam osob

Studenti: Alice, Frank, John and Samuel
Pedagogové: Alexander, Howard

Poté, co je vysvětlen postup zkoušení a zodpovězeny případné otázky, začíná první kolo zkoušení.

První kolo zkoušení

Alice vyjde na scénu a začne tím, že se podívá na Alexandera, jako kdyby se ho chtěla na něco zeptat. On řekne, „Žádný kontakt očima s publikem. Položte tu otázku sama sobě.“ Studentka na okamžik znehybní a mlčí. Potom udělá několik kroků a řekne: „Nevím, co mám dělat,“ potom znovu zmlkne. Alexander řekne zhruba po minutě: „Děkuju,“ studentčin pokus je přerušen/ukončen, je požádána, aby se posadila zpátky na své místo[237]. Jakmile se Alice usadí, Alexander reflektuje její práci:

„Moc hezky. *Moc, moc* hezky. Děkuju, Alice. Měla jste velkou odvahu být první, kdo to zkusí, a za to bychom měli být velice vděční. Snažila jste se s námi navázat kontakt očima…“

Alexander dále vysvětluje, že v situaci, kdy se na nás dívá skupina lidí, k tomu máme přirozený sklon, ale na našich zkouškách je lepší se toho vyvarovat, obzvláště jako

[236] Toto je fiktivní příklad vycházející z mé vlastní zkušenosti.
[237] Zhruba po roce účasti a sledování dialogického jednání jsem si všiml, že Vyskočil často zastaví studenty v určitém klíčovém okamžiku. Při hodině, ve které asistuji, se mě jeden ze zahraničních studentů zeptal: „Proč nás vy [asistenti] v jisté chvíli zastavíte, právě tehdy, když má člověk pocit, že to jde dobře? „Přesně tak!“ odpovídám. Proč podle Vás zastaví asistenti studenta často právě ve chvíli, kdy „to dobře jde?“

začátečník. Pokud máme našemu vnitřnímu partnerovi věnovat plnou, nerozdělenou pozornost, musíme vytvořit a udržovat veřejnou samotu.

Uzavře: „Příště zkuste říct cokoliv vám přijde na mysl, udělejte cokoliv chcete. Pocity anebo otázky směřujte ke svému vnitřnímu partnerovi.“ Když Alexander dokončí své krátké poznámky, zeptá se: „Další?“

Druhý student, František, vstane, krátce se vypne a vyběhne kupředu. Na rozdíl od Alice udržuje veřejnou samotu, tedy nepokusí se o kontakt očima s publikem. Nezůstane však tiše stát, ale běhá po scéně, skáče, řve a kope do zdi. František je neustále v pohybu, dokud mu Alexander za jeho práci nepoděkuje. Alexander pochválí jeho statečný pokus a řekne, že práce byla velice pěkná. Františkovi dá následující zpětnou vazbu:

„Měli jsme spoustu běhání, bouchání a křiku. Aby nám vnitřní partner odpověděl na to, co děláme, měli bychom si toho, co děláme být vědomi a měli bychom být schopní to sledovat. Jdeme-li příliš daleko, příliš rychle a příliš silně, náš vnitřní partner nemá příležitost reagovat na to, co se děje. Příště se pokuste více vnímat, co se děje a snažte se sledovat, co se děje.“

Jan viděl pokus svých kolegů o jednání s vnitřním partnerem, a tak přichází na scénu s tím, co považuje za jasnou představu, co má dělat. S jistotou vyjde kupředu, na chvíli se zastaví a potom začne představovat verbální dialog, během něhož je v neustálém pohybu.

Otočí se doleva a řekne: „Ahoj Honzo, jak se vede?“

Obrátí se vpravo a odpoví: „Jo, dobře. Dík. A co ty?“

„Já měl dneska skvělý oběd!“

„A co to bylo?“

Tento mechanický dialog nějakou dobu pokračuje, až nakonec Jan neví, co říci dál, a tak se zastaví a zmlkne. Uslyší: „Děkuji," a posadí se na své místo. Evidentně celý zmatený horlivě naslouchá Alexandrovým poznámkám:

„To bylo moc hezké, děkuju vám pěkně, Honzo. Moc hezký zkoušení. Je důležité si pamatovat, že v dialogu s naším vnitřním partnerem by se měly objevit momenty spontaneity. Ačkoliv se o ni můžeme snažit tak, jak jste se o ni snažil, tzn. tak, že na začátku vymyslíme mechanický dialog, hlavou nelze mechanicky, vědomě vytvořit dialog, jenž je spontánní. Pro nás je důležité všímat si tělesných, fyzických impulsů, které se dějí během zkoušení, jako váš neustálý pohyb, ve kterém byl, mimochodem, velice pěkný rytmus. Pokud si ho uvědomujeme, náš vnitřní partner na ten rytmus může odpovědět."

Samuel jde na scénu. Začne chodit dokola, ve menších kruzích, mluví jemně nahlas o tom, jak se cítí, když „… před někým stojím, nevím, co mám vlastně dělat. Asi bych měl vést dialog sám se sebou, ale co to vůbec znamená?" Dál chodí pomalu v kruzích, až nakonec Alexander řekne „Děkuju". Samuel se posadí a naslouchá jeho komentáři:

„Moc hezký, Samueli, moc hezký. Byly tam velice pěkné momenty, na které můžete reagovat, ale nejsou ještě dost silné na to, aby vyvolaly odpověď vašeho vnitřního partnera. Můžete se uvolnit, klidně toho udělejte víc, udělejte to větší, klidně to přežeňte, jestli chcete."

Druhé kolo zkoušení[238]

Toto kolo vede Howard, druhý z asistentů. Teď bude zastavovat studenty a dávat jim zpětnou vazbu on.

[238] Poznamka před druhým kolo zkoušení: Po prvním kole jednání s vnitřním partnerem je většina studentů ještě zmatenější než na počátku. Jejich prvotní představou o dialogickém jednání otřásl bouřlivý vítr zkušenosti. To je součást studia. Základní etapa úvodního období jednání s vnitřním partnerem leží právě v objevení dialogického jednání skrze zkušenost existenciálního chaosu. To pro studenta znamená neustálé objevování, opravy, dodatky a zpětné projekce o tomto procesu, co tento proces znamená a z čeho v jeho případě skládá.

Představíme zde jejich zkoušení v grafické podobě a budeme tak ilustrovat z hlediska fyzického a orálního gesta, jak studenti vytvářejí určité pohybové a zvukové celky, tedy rytmické fráze.

Aličin druhý pokus
ORÁLNÍ FRÁZE
mluvenímluvenítichotichomluvenímluvenítichotichomluvení
FYZICKÁ FRÁZE
pohybpohybpohybnehybnostpohybpohybnehybnostpohyb
ČAS
>>

Můžeme to vidět i takto:

ORÁLNÍ +FYZICKÁ
~~~~~~~~**------------**~~~~~~~~-**------------**~~~
ČAS
>>>

kde ~~~~~~~ představuje periody studentova pohybu a řeči, a
kde **------------** představuje periody studentovy nehybnosti a ticha.

Howard pochválí Alici za velice hezkou práci, upozorní ji na její vzorec chování a poskytne doporučení, jak s ním by mohla pracovat:

„Alice, měli jsme momenty, kdy jste se vyjadřovala, kdy tělo bylo zapojené, zcela přítomné. Potom jsme měli momenty, kdy jste byla potichu, kdy tělo nebylo zapojené, kdy jste byla ve své hlavě, bez toho, že jste si byla vědoma, že se nijak nevyjadřujete. Je důležité, abyste zůstala tady a teď a vnímala přítomný okamžik. Když se někdy stane, že se vyjadřovat nebudete, když budete ve své hlavě, *všimněte* si toho a zkuste k tomu zaujmout určitý postoj. Díky tomu se pak introvertní a extrovertní způsoby jednání mohou vzájemně poznávat a může to pomoci ke vzniku dialogu.“
~~~~~~~~

<u>Františkovo druhé kolo</u>

ORÁLNÍ FRÁZE

slovaslovaslovaslovaslovatichoslovaslovazvukyzvukyzvukyzv

FYZICKÁ FRÁZE

pohybpohybpohybpohybponehybnostpohybpohybpohybpohyb

ČAS

>>>

Nebo:

ORÁLNÍ+FYZICKÁ

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~**-----------**~~~~~~~~~~

ČAS

>>

kde ~~~~~~~ představuje periody, kdy se student pohybuje a mluví a

kde **------------** představuje periody studentovy nehybnosti a ticha.

Kromě krátké chvíle, kdy František ztichl a znehybněl v nepohodlné pozici (ruce založené za zády, nakloněný kupředu), může být celý jeho pokus přirovnán k nákladnímu vlaku, který se řítí plnou parou vpřed. Howard reflektuje jeho zkoušení:

„Děkuji. Velice, velice pěkné, Františku. Máte velikou intenzitu, skvělý motor, který tvrdě pracuje, a právě proto jste se potřeboval na chvíli zastavit, abyste popadl dech. Pojďme se jen pokusit o takovou sílu, při které si zůstaneme vědomi toho, co děláme, a váš vnitřní partner tak může dostat příležitost zareagovat, pochválit, tázat se, podpořit…cokoliv. Můžete dokonce zaznamenat momenty, kdy se zastavíte v určité pozici anebo ztichnete, tak jak se to vám stalo během zkoušení. Velice hezké.“
~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Honzův druhý pokus

ORÁLNÍ FRÁZE

slovazvukyslovazvukyslovazvukytichotichotichotichoticho

FYZICKÉ FRÁZE

pohybpohybpohybpohybpohybponehybnostnehybnostnehybnost

ČAS

>>

Anebo:

ORÁLNÍ+FYZICKÉ

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~**--------------------------**

ČAS

>>

kde ~~~~~~~ představuje periody, kdy se student pohybuje a mluví, a

kde **------------** představuje periody, kdy je student nehybný a potichu.

Howard dá Honzovi následující zpětnou vazbu:

„Velice hezké, Honzo. Měl jste skvělé, expresivní, rozmáchlé pohyby spojené se spoustou rychlosti a intenzity. Potom jste se však trochu unavil, a tak jste se zastavil a byl jste nehybný. Kdybyste toho motoru využil účinněji, mohl jste se dočkat reakce vnitřního partnera. Zkuste si intenzitu vyladit tak, aby vás nezahlcovala.“

Samuel se doplahočí na scénu a podnikne svůj druhý pokus

ORÁLNÍ FRÁZE

slovazvukyslovatichotichotichotichozvukyslovaslovaslovaslova

FYZICKÁ FRÁZE

pohybpohybpohyprotipohybpohybpohybprotipohybprotipohyb

ČAS

>>
~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Grafické zpodobnění:

ORÁLNÍ+FYZICKÁ

~~~~~~~~~~~**--**~~~~~~~~~~~~~**--**~~~~~~~~~~~~~**--**

ČAS >>>

kde ~~~~~~~ představuje periody, kdy se student pohybuje a mluví, a
kde **------------** představuje periody, kdy student udělá nečekanou změnu pohybu a buďto mlčí, anebo nepřestává mluvit.

Samuelův druhý pokus se velmi podobá prvnímu, pouze provedl během této zkoušky navíc pár náhlých a nečekaných změn, něco jako expresivní žbleptnutí, která přerušovala jeho pomalé, kroužívé popocházení.

Howard mu poděkuje za jeho pokus a vysvětluje:

„Velice hezké, Samueli. Tentokrát jste vešel trochu víc ze sebe a vaše intenzita byla o maličko silnější. Byly tam zajímavé změny ve vaší kroužívé chůzi. Všiml jste si toho?“

Samuel odpovídá: „Ne.“[239]

„To je normální, hlavně pro začátečníka. Příště se dál pokoušejte zkoumat intenzitu a berte všechno, co se stane, jako materiál k dialogu. Kdybyste si všiml, že jste se zastavil a změnil směr, mohl jste to přinést do dialogu a váš vnitřní partner by měl na co reagovat. Avšak to je jen jedna možnost z několika. Hlavně zkoušejte tím směrem, kam vám zvědavost táhne.“

[239] Studenti zápasí s takovým chaosem, že je velice nepravděpodobné, aby si při zkoušce všimli či si uvědomili, co dělají.
~~~~~~~~~~~