

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Teorie a praxe divadelní tvorby

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Hledání způsobu studia herectví**

**Jaroslava Šiktancová**

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jan Císař, CSc.

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2014

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts

Theory and practice of Theatrical Art

**DISSERTATION THESIS**

**In Search of an Approach for Studying Acting**

**Jaroslava Šiktancová**

Supervisor:

Examiner:

Dissertation defence date:

Academic title granted: Ph.D.

Prague, 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Hledání způsobu studia herectví vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....  
podpis

## **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.



## **Abstrakt:**

Hlavním tématem mé doktorské práce je hledání odpovědi na otázku čím, v čem a na co může studium na katedře činoherního divadla svého absolventa pro jeho profesionální život připravit. Snažila jsem se na půdorysu posledního absolventského ročníku praktickými příklady dokládat, proč a k jakým změnám jsem se na základě předešlých zkušeností rozhodla. Rozsah a především záměr mé práce je výzkumný, nemíří k vytvoření ucelené metody, ve které by jednotliví adepti herectví museli sloužit jako bytosti typizované. Patrně se tím budu chvílemi pohybovat na tenké hranici diskrétnosti a věřím, že mi případné nepřesnosti právě pro způsob společného uvažování a práce během studia studenti i moji kolegové prominou. Místy se jistě dopustím zobecnění, a sice v situacích, které mi připomínaly analogické situace a problémy v ročnících předešlých. Můj výzkum vychází ze zkušeností nejen pedagogických, ale i profesních. Zaměřila jsem se na přípravu herce, který by podle mých představ dostal nárokům inscenačních postupů divadelní tvorby doby, ve které žijeme, tedy dvacátého prvního století. V celém výzkumu prosazuji představu herce samostatného a tvořivého. Herce jako spolutvůrce jevištního tvaru, který je schopen a ochoten vzít na sebe zodpovědnost nejen ve smyslu jeho uměleckého, ale i společenského dosahu.

## **Abstract:**

In my doctoral thesis I am trying to find an answer to the question: How the studies at the Dramatic theatre department of Academy of Performing arts can prepare future graduates to their professional life. The majority of examples described in my thesis is coming from the experience I've gained with my last graduate class. I am trying to illustrate why and what changes I've decided to make, using also my former experiences. The intention of my thesis is to present certain research, I am not willing to create new coherent method, where the acting candidates would serve as some kind of model human being. I admit that at certain point I am balancing at a very fine line of discretion. But I do believe that my students and colleagues would be able to excuse my possible

inexactitudes. Some situations I am describing more generally, it's mainly when these situations were similar to problems I have had with my former classes.

My research uses not only my teaching experience, but also my experience as a metteur en scene. I am focused mainly on actor's preparation - so he, in my sight, would be ready to fulfil all the demands of contemporary theatre, the theatre of 21st century. In my research as well as in my professional work I see the actor as a self-reliant and creativ. I see him as a co-creator, who is able and willing to take the responsibility for the whole theatre producton. Not only for it's artistic effect, but also for the impact it has in the society.

## **OBSAH:**

### **1. Úvod**

### **2. Herec – Já**

- a/ Základní úkol: „o sobě ve 3.osobě“
- b/ Herec jako bytost, která sděluje
- c/ Vědomí zodpovědnosti a kompozice v rámci pracovního odpoledne
- d/ Jak uchovat živost podnětu
- e/ Počáteční potřeba sdělovat a vědomí obrazu
- f/ Dodatek o prostoru a kázni

### **3. Já a moje tělo**

### **4. Bubny v noci**

- a/ Obsazení - společný příběh, který chceme sdělit + příběhy jednotlivých postav
- b/ Úprava textu
- c/ Od slov k tělu a zpátky
- d/ Kreslený itinerář
- e/ Půdorys příběhu –co povstane ze záznamu – co patří komu
- f/ Text jako výchozí materiál a jeho kvalita
- g/ Co je vidět na půdorysu textu, co je vidět v prostoru

### **5. Studium interpretace postavy – cesta ke tvaru**

- I. Anton Pavlovič Čechov – Racek
  - a/ Učit se učit
  - b/ Možnosti v rámci studijních plánů akreditovaných předmětů
  - c/ Vznik a zdůvodnění „námetového rejstříku“
  - d/ Kvalita námětu
  - e/ Námět společného hledání jako nutnost pro smysl hereckých cvičení
  - f/ Zdokonalování pomocí cvičení
  - g/ Potřeba důsledného přístupu
  - h/ Podněty hereckého projevu a jednání
  - i/ S čím by měl přijít student herectví do hodiny herecké výchovy
  - j/ Co všechno ví autor, co všechno má vědět herec
  - k/ Zaběhané představy - senzitivita a fantazie
  - l/ Postava – herec - obsazení rolí
- II. Pierre Corneille – Cid
  - a/ Cid aneb úkol, který se nezdařil
- III. Ivan Sergejevič Turgeněv – Letovisko

- a/ Titul klasické dramatické literatury – školní divadlo – absolventská inscenace
- b/ Práce s prvkem nabídky, analýzy a opakování

## **6. Vojna**

- a/ Námětový rejstřík – zvolený materiál, který propojil dosavadní úkoly
- b/ Přístup k materiálu
- c/ Možnosti spolupráce
- d/ Rozdělení práce
- e/ Burianova Vojna jako materiál
- f/ Herci jako materiál
- g/ Vztah k látce jako k materiálu
- h/ Změny původních představ
- i/ Tvorba postav
- j/ Jedinečnost herce

## **7. Závěr**



## 1. ÚVOD

Hlavním námětem mého doktorského výzkumu se stalo hledání odpovědi na otázku čím, v čem a na co může DAMU absolventa katedry činoherního herectví pro jeho profesionální život připravit. Využila jsem příležitosti, že mohu v rámci doktorského studia na půdorysu posledního absolventského ročníku, který jsem vedla, popsat a doložit, k jakému řešení jsem se na základě předešlých zkušeností rozhodla a zdůvodnit proč.

Budu ve své práci užívat křestních jmen, protože stejně jako já nejsem smyšlená postava pedagoga, ani oni nejsou anonymními nebo jakkoli typizovanými bytostmi.

Rozsah a především výzkumný záměr mé práce, si neklade za cíl vytvoření ucelené metody, ve které by jednotliví adepti herectví mohli sloužit jako bytosti typizované, jakkoli se v sestavě každého ročníku analogicky projevující či somatotypem blízké bytosti vyskytují. Patrně se budu právě z tohoto důvodu chvílemi pohybovat na velmi tenké hranici mezi diskrétností a spravedlností při svém líčení společné práce a nevyvaruji se možná v některých případech subjektivnímu vidění a hodnocení. Věřím, že mi právě pro způsob společného uvažování při tréninku, studiu a zkoušení moji studenti prominou, když se na některých místech dopustím nepřesnosti nebo nespravedlivého zvýraznění nebo zobecnění. Stane se tak pravděpodobně v situacích, které mi připomínaly podobné situace a problémy v ročnících předešlých.

Velmi si vážím otevřenosti, vstřícnosti a vytrvalosti právě této skupiny svých studentů. Ke studiu herectví jsme zhruba ze tří set uchazečů vybrali 14 studentů. Na konci studia jich bylo deset. Ani jeden z odchodů – každý se udál z jiného důvodu – nebyl bezbolestný a jeden každý se do celé skupiny promítnul a nějakým způsobem jí otrásl. O to víc si cením porozumění, které já při práci vždy hledám, ale které nemusí být každému ani vlastní, ani blízké. Položila jsem tentokrát otevřenost jako výchozí a základní požadavek a se zájmem, někdy s úzkostí, jsem sledovala, do jaké míry byla pro některé mé studenty nepříjemná, těžko stravitelná, nepochopitelná – krátce nesnadná. V tomto ohledu mne skutečně posilovalo vědomí doktorského studia, protože mne úmysly a plány s ním spjaté vedly k vytrvání, nutily mne neslevit.

To, jakou cenu má pro mne právě otevřenost a srozumění, se nakonec stalo jedním ze silných a opakujících se motivů, procházejících - možná až přílišně - celou mojí disertační prací. Oklikou, při dopsání jednotlivých kapitol, jsem se dobrala k poznání, že je to můj výchozí bod nejen ve vlastní režijní práci, ale i značná umanutost v práci pedagogické. Přesněji řečeno, že bez ustanovené otevřenosti a - alespoň - hledání srozumění se já nikdy nehnu z místa.

***„K herectví a k divadlu přicházejí lidé – schematicky viděno – ze dvou stran: ze strany komediantství („mimičnosti“ v nejširším slova smyslu, obsahující v sobě i v rámci reálných „životních“ projevů jakousi elementární scéničnost, tj. tendenci k vizuálnímu sdělení) a od „recitace“, tj. svým způsobem od literatury (často spojené, byť skrytě, s hudbou). Odtud také to dvojí pojmenování herců v angličtině a francouzštině, resp. italštině (actor a player, comédien a acteur, commediante a attore): obojí má v sobě jistý druh bláznovství, „šílenství“, které měl v sobě jak hudebník a režisér E. F. Burian a režisér Macháček (a které dovoluje, aby se obojí občas nejkrásnějším způsobem spojilo)“***

...napsal mi v dopise ze dne 29.května 2001 pan profesor **Jaroslav Vostrý** .

Patrně proto, že jsem neměla možnost vřadit se do divadelního světa se svými vrstevníky, vejít do divadelní praxe s těmi nejbližšími spolupracovníky – tedy s dramaturgem, scénografem a skupinou herců svého věku, zůstala jsem možná v až příliš pevném „blíženeckém“ spojení s těmi, kteří můj vztah k divadlu utvářeli a formovali. Svoje skryté dialogy (moje režijní a dramaturgická spolupráce s režisérem Miroslavem Macháčkem, stejně jako hovory s režisérkou Helenou Glancovou, to všechno muselo být skryté, ne-li přímo tajné) jsem vedla především se svými učiteli a vzory.

Ale možná právě ten v jistém smyslu zpomalený proces hledání a hodiny hovorů nad úkoly malými i většími, které jsem v roli jejich žáka od nich dostávala, mi poskytl potřebný čas. Čas, ve kterém jsem ve svém uvažování o divadle a především o hercích ukotvila přesvědčení o vlastních zdrojích a propojila svoje

dva dávné hlavní zájmy ve své vlastní profesionální práci, která teprve měla přijít.

Ty dva zdroje: Jednak to byl výrazový tanec, který jsem poznala v rytmice u choreografky Aleny Skálové a divadlo, které jsem se učila poznávat a milovat v dramatickém kroužku herečky Jiřiny Stránské. Názvy dávných zájmových kroužků i to, jaká slova volím, když o nich píšu, mohou znít v souvislostech této práce poněkud naivně až směšně, ale přesto jedině tak mohu přesně vyjádřit, co jsem tam objevila a co mne k nim přitahovalo. Rytmus, tanec, hudebnost, poezie, drama a sdílené společenství.

***„U Vás všechno začalo paní Stránskou s její inspirací u E. F. Buriana.“***  
*Pokračoval pan profesor Vostrý. „ Učení jste pak za pohnutých okolností měla příležitost spojit s poznáním takové individuality jako byl Miroslav Macháček. Vůči oběma (a „obojímu“) se na své režisérské a pedagogické dráze stejně pořád, tu vědomě, tu bezděky „vymezujete“. Nebylo by opravdu prospěšné pojednat o těchto dvou pramenech Vašeho vlastního divadelního názoru jaksí zásadně? A kde je k tomu lepší příležitost než...*

...v habilitační práci“. Dokončil tehdy tento odstavec svého dopisu pan profesor Vostrý. Lituji, že jsem jeho výzvy v roce 2001 k habilitační přednášce nevyužila. Ale její obsah byl výstižný a zůstal platný. Ostatně všemi kapitolami mé práce tento dvojí zdroj, jeho pochopení a propojení prochází.

Pro studenty herectví na katedře činoherního divadla by biblické „A slovo bylo učiněno tělem“ mohlo být sloganem. Bylo by ale mnohem výstižnější, kdyby se stalo jejich vyznáním. Kdyby v nich mohla růst víra ve slovo, které se dere z hlubin času a z nitra člověka, z oblastí komplikovaných a chaotických a následně slouží právě k postižení a pochopení toho chaosu a řádu světa. Víra ve slovo jako nástroj k postižení života, jeho konečnosti, i toho, co ji přesahuje. Víra, že ve tvaru slova není zachycen jen pojem, který označuje, ale i rytmus a energie, a proto je schopné vyjádřit nejen všechny věci lidské, ale i Boží. Slovo, které život člověka a jeho chápání světa přesahuje. Víra v to, že právě ona skrytá a hercem uvolňovaná energie slova může uvést do pohybu nejen jeho mysl, ale i tělo, veškerou jeho uměleckou kreativitu.

Ve své režijní práci, ke které jsem se dostávala jaksi „kostrbatě“, jsem se při hledání možností pro vytvoření vlastní jevištní řeči a pro práci s herci chovala často chaoticky a až příliš intuitivně. Postrádala jsem trvalou dramaturgickou spolupráci nebo vlastní pevnější dramaturgické ukotvení. Chyběla mi stálá kritická oponentura. K hlubšímu pochopení herecké práce a potřebných podnětů pro ni jsem tak paradoxně více pronikla až ve své práci pedagogické. Pedagogická práce mi umožnila integrovat snahu o prohloubení víry ve slovo, rozvíjení jeho hudebnosti a rytmu, tedy jeho skryté výbušné energie se současným poznáváním hercova těla a jeho možností.

Můj výzkum měl obsáhnout především výsledky dlouhodobé snahy vytvořit herecký jazyk, ve kterém síla básnického slova bude moci oživovat hercovo připravené tělo. Kromě toho jsem měla navíc možnost, že jsem se mohla dlouhodobě zabývat nejen otázkami, jak a z čeho se vytváří herecký jazyk, ale z přístupu studentů, tedy z opačné strany dlouhodobě sledovat, kde a v čem se bere ona „komediantská“ potřeba postavit se před lidi a něco jim předvádět a sdělovat.

A při hledání odpovědi na otázku, jak adepty herectví na jejich budoucí profesi připravovat, kterou by bylo možné formulovat také „Co jim může (jakákoli) škola dát a kam jim může otevřít dveře?“, jsem narazila i na protilehlé otázky, jako například: „Co oni sami mohou svému studiu nabídnout? S čím oni do školy přicházejí?“ Obraz dveří obsáhne prostor uvnitř i vně. Proto se stalo pro můj výzkum tak důležitým, že jsem mohla ve své práci obsáhnout práci s jedním ročníkem od přijímacího řízení až po jejich absolutorium ve školním divadle DISK.

V rámci doktorského studia jsem svůj výzkum rozdělila na tyto základní oblasti:

### **Rozvíjení studenta jako bytosti**

*tato oblast obsahuje vytvoření základní vazby mezi studentem a pedagogem, který je podle mého názoru povinen zkoumat, a to od prvního setkání u přijímacího řízení a přinejmenším po celou dobu prvního ročníku, zda rozhodnutí věnovat se herectví souzní nejen s talentovými předpoklady, ale také s vnitřním ustrojením studenta – student by měl mít schopnost stát se součástí nějakého celku (záměrně se vyhýbám termínu kolektiv, protože i méně kolektivně uvažující herci se dovedou stát součástí divadelního provozu). Adept herectví by měl mít základní dispozici věci rozkládat a skládat, schopnost vnímat kompozici.*

## **Studium základů uměleckého oboru**

*základy oboru patří především do oblasti teoretické, vlastní studium do části praktické - veškerá složitost výuky uměleckých oborů může být překlenuta vytvořením základního vztahu, na kterém stojí každá škola, a to je vztah učitele a žáka. Zda má podobu společného domu, uprostřed kterého sedí mlčenlivý guru nebo divoké cesty, které se zúčastní všichni v dojmu, že mezi žákem a učitelem právě ta divokost téměř stírá rozdíl nebo bude dodržena představa ticha a uctivého očekávání na každé slovo záleží v oblasti uměleckého pedagogizování zcela na učiteli. Na adeptovi jakéhokoli uměleckého oboru záleží, zda je ochoten a schopen stát se žákem, protože teprve na živém vztahu mezi učitelem a žákem (tedy někým, kdo do oboru vchází a tím, kdo jej do něj na základě svých znalostí a zkušeností uvádí) může jako na pevném podloží spočívat studium základů uměleckého oboru a vůle ovládnout jeho profesní předpoklady a zákonitosti.*

## **Pochopení základního vybavení profesionálního herce**

*se značným zpožděním jsem pochopila a dovolila si ve své práci uplatňovat skutečnost, že stejně jako studenti ke mně přicházejí a garantují svoje konání sami sebou, tak i já, krom respektu k akreditovaným oborům, mohu profilovat a akcentovat především to, co sama za základní vybavení profesionálního herce považuji*

## **Student jako budoucí profesionální herec**

*při přijímacích zkouškách nebo klauzurních hodnoceních se hovory pedagogů točí vlastně vždy kolem otázky, zda (a jaký) existuje ideální profil absolventa katedry činoherního divadla - u státních magisterských zkoušek bývá probírána souvislost možného rozvoje a růstu talentovaného studenta s jeho vůlí ke studiu a s mírou jeho dosažené vzdělanosti - u absolventů školy se stává diskutovaným tématem jejich profesionalita, etika hereckého povolání a postavení herce ve společnosti*

Já se ale ve svém výzkumu zabývala obdobím, kdy se z adepta oboru herectví na katedře činoherního divadla má právě během čtyř let stát onen magister umění. K prvnímu setkání dochází tedy u přijímacího řízení. „Přijímačky“ tvoří výraznou část akademického roku, protože kromě klauzur je to období, kdy se pedagogové nejen potkávají na chodbách před hodinami herecké výchovy, ale tráví spolu nejméně tři týdny celý odpolední čas a přijímací řízení je nutí na pojmech jako

jsou například talentové předpoklady se nějak domlouvat a shodnout. Navíc je/nás spojuje společný záměr vybrat skutečně ty nejlepší uchazeče pro další ročník, ať už jej vede kdokoliv, ať už budeme studenty učit nebo je „pouze“ sledovat v klauzurních, posléze bakalářských pokusech a na konci studia v divadle DISK.

Proto jsem si položila už vícekrát otázky i z jiných stran: Určuje požadavky na herecké studium divadelní styl nebo žánr, kterému by se student chtěl věnovat? Ať už ano nebo ne, co z toho pro školu, pedagogy a akreditované předměty vyplývá? S jakými představami studenti většinou přicházejí? V čem se liší studium činoherního divadla a divadla alternativního pro herce, režiséry a dramaturgy? Jak vnímají studenti herectví sami sebe? Jak parametrizují svůj budoucí statut, jako povolání nebo jako profesi? V čem spatřují svobodu pro hereckou tvorbu? Jak a do jaké míry se do herecké tvorby promítá osobnost herce? Co znamená podle jejich názoru osobnostní herectví? Jak má podle nich vypadat dialog mezi pedagogem a studentem? Má to být tázání, tříbení nebo svár?

Samozřejmě, že mne všechny výše zmíněné - a mnoho dalších - otázky podněcují a vzrušují nejvíc, když si sama vybírám a s kolegy otvírám nový herecký ročník. Když se snažíme z konkrétních adeptů vybrat v našich představách fungující budoucí ročník. Když potom sestavuji studijní plány a přemýšlím, jak a čím začít. Když mám před sebou opět čtyři roky těsného sepětí se zcela novou skupinou mladých lidí.

Čtyřleté studium herectví, to je zvláštní dobrodružství a vždy znovu překvapující proces, který začíná přijímacím řízením a končí představením v Disku. Ale ani to ne! Většinou to tím „koulením v Disku“ nekončí, následují setkání při premiéře nebo v nejrůznějších divadlech, v posledních letech i jiných prostorách. A někdy - to je asi setkání nejvzácnější - při společném zkoušení. Učím přes dvacet let.

Když jsem začínala se svým doktorským studiem a v hovoru s panem profesorem Císařem jsme se snažili upřesnit název pro můj výzkum, vykládala jsem mu, co mne na herectví baví a zajímá a on řekl: „Tak to napište.“

Sám, jak uvedu níže, si je ale velmi dobře vědom mnoha obtíží při zaznamenávání hereckého výkonu. Mnohé z těchto obtíží se stejně tak vztahují na zaznamenávání procesu studia herectví. Proto jsem se chtěla zprvu, když jsem s ním hovořila, zajímat o výzkum „Kým nebo čím by mohl nebo měl herec v

21. století být". Toto téma ale zahrnuje problematiku etickou, sociální a mnoho dalších, a proto pro mne může být spíš námětem k dalším úvahám nebo inspiracím a provokacím nejen pro studenty herectví, ale i studenty režie a dramaturgie.

Ve studii „Jak zaznamenat herectví“, píše profesor Jan Císař a rozvádí potíže při psaní o herectví, najmě o herectví minulých dob, kdy je možné čerpat pouze ze svědectví, dokladů a dokumentů z druhé ruky značně subjektivních a fragmentárních. Avšak přesto shledává největší problém zaznamenávání, tedy popisu herectví **„v postavení, jež tento komponent v rozvinutém scénickém systému divadla, jehož strukturu tvoří vazby více komponentů. Z hlediska taxonomického je ovšem herectví taxonem ustavujícím umělecký druh divadlo a realizuje divadelní (estetickou funkci) v rovině zprávy o divadelní situaci. Tento taxon má svůj materiál, jenž je tvarován pohybem. Můžeme tedy mluvit o divadelní situaci, jež je výsledkem herecké aktivity jako o podstatě – ne-li substanci – divadla. Herectví je vskutku určujícím základním elementem konstituujícím divadlo.“**

V poznámce profesor Jan Císař dodává: **„Pro úplnost jen připomínám, že druhým komponentem ustavujícím divadlo je divadelní prostor, jenž je nedílnou součástí divadelní situace svou povahou prostoru výsostně reálného a přitom svým uspořádáním vypojujícím tuto realitu ze skutečného světa a nabízející ji jako znak jakékoli fikce.“**

**Jan Císař: Jak zaznamenat herectví /Divadelní revue, 2011 , Institut umění - Divadelní ústav, s.166/**

Já k tomu dodávám: Ve vyšším věku je člověk je znejistován vlastními pochybami, ačkoliv se stále více snaží věci pro sebe podstatné přesně pojmenovat. Abych upřesnila to pole pochyb, dovolím si citovat Marcela Prousta: „Už jsme příliš vzdáleni věku, kdy člověk myslí, že tím, že něco pojmenuje, to stvoří.“ Vyšší věk může pro studium představovat jistou výhodu ve smyslu větší zkušenosti. Ale je třeba zachovat ostražitost, hned za zkušeností a hlubším vhladem vykukuje a číhá nebezpečí, že k unikavosti tématu budete přistupovat s

menší pružností a pohotovostí a jeho zachycení, pochopení a vřazení do souvislostí Vám proklouzne mezi prsty.

## **2. HEREC - JÁ**

*hlavní téma téma: já - člověk - herec*

*herec jako člověk, který sděluje - osobní vztah k příběhu - rozdíl mezi vyprávěním a předváděním*

### **a/základní úkol: „o sobě ve 3.osobě“**

První úkol v rámci herecké výchovy měl název: „O sobě ve třetí osobě“. V rámci tohoto úkolu se studenti museli (a zároveň měli možnost) sami se rozhodnout, co ze svého života budou v rámci herecké výchovy vyprávět. V každém případě byl důraz kladen na dramatickост zážitku, na něco, co jimi vnitřně otřásl, co v danou chvíli přesáhlo jejich chápání, co je pohnulo k jednání. Ve druhé části úkolu vystala pro ně samotná otázka, co v nich vzniklo potřebu o tento zážitek se podělit, s námi se všemi ho sdílet. Tento úkol v mé představě bytostně a zásadně korespondoval s následujícími berounskými dílnami – viz 2. část disertační práce. Základním úkolem měla být stejně jako v hodinách herecké výchovy osmělené existence v prostoru - vnímání a poznávání vlastního těla, možností jeho existence v prostoru.

Myslím, že když se právě na samém začátku studia studenti rozhodují, co budou v rámci úkolů vyprávět, ani si nestačí plně uvědomit, kolik podstatného tím sdělí nám pedagogům a všem spolu studujícím, nestačí to příliš zohlednit. A to je dobře, jejich projev proto nemůže být výrazně stylizován. Celkově považuji za výhodnější zpočátku počítat s momentem překvapení: nikdo se tak nestihne ze strachu ukryt nebo si nasadit masku. Ta často vzniká z mylných představ o tom, co bychom asi my pedagogové chtěli vidět a slyšet. Dokonce se často objeví přímo otázky jako „Co chcete slyšet?“ Momentem překvapení se snažím překonat začátky, které nejsou nikdy pro nikoho snadné, a to ani pro ty, kteří se tzv. rádi předvádějí.



**Míra otevřenosti a sdílnosti** adeptů herectví je různá. Proto je dobré pracovat s vyprávěním ve třetí osobě. Jednak vzniká možnost se od sebe třetí vyprávějíci osobou oddělit, jednak je od počátku nastolen onen složitý a postupně dále ozřejmovaný a rozvíjený vztah dvojího existování v dramatickém prostoru. Pro tento úkol je důležité a zároveň osvobodivé, že se aktérem příběhu stává **někdo jiný**, i když „**v předloze**“ jsem to **já**. Ze strany studentů je možné pocítit napětí mezi tím, co jsem zažil, co jsem se rozhodl sdělit a zda jsem toho, aby moji posluchači pocítili totéž, schopen. Úkol měl naznačit možnost, jak k sobě získat odstup a zároveň na sebe lépe vidět. Vyprávět ze sebe a za sebe, ale využít k tomu osobu, se kterou je třeba se ztotožnit. Studenti si vylosovali pořadí, což se stalo naším zvykem, aby nedocházelo k časovým ztrátám a aby vůle pedagogů netlačila a nekorigovala příliš hereckou výchovu, aby nejen za průběh hodin, ale i za jejich tvar byli od počátku všichni stejně zodpovědní. Vyprávějíci stáli v prostoru před námi, my jako posluchači jsme vytvořili na svých židlích půlkruh. K dispozici byl tedy prostor celé třídy a jedna židle. **Těžiště sdělení** spočívalo tedy **ve volbě slov a dramatickosti vyprávění**.

Prvním svobodným rozhodnutím (proto jsem výše napsala, že „museli a zároveň měli možnost“ – jako schematické naznačení dvou pólů herecké svobody) bylo vybrat dramatickou situaci z vlastního života a tu nám vyprávět – rozsah byl stanoven na tři až pět minut. Při vyprávění se jeden každý ocitl sám v prostoru, měl jej k dispozici. Pro svoje sdělení se musel oddělit a octnout se před námi všemi: člověk, jedinec, bytost, ten, který chce lidem něco sdělit.

*„Do jaké míry máme být důvěrní“? Zeptal se Michal B.*

*Odpověď: „Do jaké chcete. Všechno, co jako své vložíte do prostoru, bude už společné. Budeme s těmi dramatickými situacemi dál pracovat.“*

**„My o svých citech nedokážeme mluvit úplně pravdivě. Čím víc toho doopravdy cítíme, tím jsou slova, jež nacházíme k sebevyjádření nepoužitelnější. (...) Vždy tu je rozpor mezi tím, co cítíme a tím, jak jsme to schopni vyjádřit“.**

**Declan Donnellan /Herec a jeho cíl/**

Pořadí vyprávění, jak už jsem řekla, bylo určeno losovanými čísly – během prvních dvou let jsme mnohokrát napsali čísla na papírky, které jsem pak držela v dlani nebo jsme je dávali do klobouku. Vytahování čísel jsme už považovali za část cvičení, stávalo se součástí toho, co mělo následovat. Později odpadlo, už jsme se mohli dorozumívat jenom očima. Ze začátku, jak jsem měla možnost pozorovat, všechny lekalo, že by mohli jít jako první. Ale postupně přijali jako přirozené, že někdo se cítí být připraven a jde – i kdyby jen proto, aby to tak zvaně měl za sebou. Nerušili jsme výzvami, nevkládali jsme se do průběhu a tím byla dána v rámci daného cvičení možnost svobodně se rozhodnout, vytvářet protiklady nebo naopak v rytmu navazovat. Řekla bych, že na dně tohoto přístupu leží hledání kompozice a jejích možností. Vyvarovali jsme se také nebezpečí, které vždy hrozí strategii pedagogické, že totiž posíláte toho, pro koho není problém začít, kdo je odváznější nebo chce být vždy první – z čehož může po čase vzniknout nepříjemné a těžko odstranitelné klišé. Chtěli jsme také dát najevo, jak nám záleží na všem, čím se prostor postupně naplňuje. A že je na vypravěči, aby toho dokázal využít. Když už jsme později opustili určené pořadí, někteří vědomě pracovali s tím, že využili uvolnění nebo napětí pro svůj začátek. Tak se rodil cit pro kompozici jednoho každého úkolu.

Otázka, do jaké míry mají být vyprávění důvěrná, vynutila dvě poznámky. Jednak že nás všechny důvěra v každém případě zavazuje, když ne přímo k mlčenlivosti, tedy jistě k diskrétnosti. A za druhé připomenutí, že budeme s vyprávěním dále pracovat.

## **b/ Herec jako bytost, která sděluje**

Vyprávějící člověk se ocitá v proudu energie. Když se jeho mysl dotkne konkrétního detailu vzpomínky, když narazí na silný smyslový vjem - vůni, světlo, barvu, povrch nebo tvar – proniká energie toho konkrétního vjemu do slov, mění jejich rytmus, oživí je. Dalo by se možná říci, že v dětství jsou tím proudem energie sny a vidiny, v mládí touhy a ve věku pokročilém vzpomínky. Chápu ji jako pronikavou a pronikající energii zpřítomnění ve slovech.

Jak tohle všechno může/musí pochopit a ovládnout herec? Vše, co se děje ve slovech, děje se i v hercově těle. Vždy mne fascinovalo, jak jednoduše a srozumitelně tato věta, mnohokrát v oblasti klasického činoherního i

z antropologických výzkumů vycházejícího divadla citovaná, zní. Ale k jejímu bytostnému pochopení vede pro herce poměrně složitá cesta. Řekla bych dokonce, že pouze u herců vědoucích a samostatných k takovému pochopení může dojít. Cesta k němu je nejen náročná a nepohodlná, ale vždy originální. I když se herec drží systému, školy nebo svého učitele. Herec sám totiž musí být tím proudem energie - a zároveň vnímat její vznik a nakonec ji ovládnout pro svoje tvarování, vytváření, tvorbu. Pro studium herectví je komplikací skutečnost, že není možné vejít do zkušebního prostoru jinak než jako celá bytost, a proto je třeba vytvořit jakýsi náhradní systém rozkládání práce. Takový způsob ozřejmování a osahávání jednotlivých prvků herectví vyžaduje reflexi a analýzu.

Pokusím se pojmenovat svoji práci se studenty: za začátek jsme považovali konkrétní vjemy, které budeme používat jak výchozí materiál. Chtěla jsem je vést tak, aby podstoupili nejdříve cestu k onomu vjemu, postihli ho a osvojili si vnitřní záznam a podobu podnětu a pak teprve přecházeli k jeho vnějšímu tvarování. Pokoušeli jsme se přetavit onen proud vnitřní energie do energie vnější, do pohybu, do gesta a do slov. Ve vztahu ke slovům je proces práce ještě mnohem složitější, protože jejich vnitřní energie bývá často překryta významem, který slovo nese a asociacemi, které navozuje. A na konci stojí ještě další přestupní stanice: co herec uvnitř cítí a ví a chce vyjádřit a to, co z něj následně „tryská“, nemusí, častěji dokonce ani nemůže být v rámci nazkoušeného a reprízovaného představení to stejné. V jeho nitru, v jeho celé bytosti musí dojít ke zcela novému uspořádání.

Naši studenti se úkolem „o sobě ve třetí osobě“ dostali k tomu prvku své budoucí profese, který je třeba trénovat. Herec v mém pojetí musí trénovat, aby vnitřní podnět, ať je to cokoli - co ho jakkoliv pálilo, hrálo, bolelo, hladilo, atp - dokázal pochopit a postihnout jako podnět pro své jednání a pro svoje tvarování. Výrok, že herec ztvárňuje roli lze vyjádřit také, že herec vytváří tvar a podobu postavy.

Na prvním místě stojí objevení a osvojení si nového pohledu na sebe sama. Nové chápání sebe jako možného obrazu - a to vždy, ať už divadelnost vychází z dramatické předlohy, z improvizace pohybové nebo hudební. Právě v rámci svého doktorského výzkumu jsem se chtěla zaměřit na schopnost stát se sám pro sebe materiálem, ale vědoucím a schopným tvarovat. Chtěla jsem stavět na

požadavku studia a uvědomění mysli, které by probíhalo souběžně s uvědoměním a pochopením těla, jeho možností i limitů.

Od prvních cvičení jsem chtěla směřovat k tomu, aby budoucí herci, jako sdělující bytosti, dokázali v sobě zopakovat sílu podnětu, sami sobě vrátit jeho energii a vzniklým proudem energie vytvořit tvar. Nastolit stejné vnímání tvaru, rytmu a energie pohybu i slov, tedy těla a hlasu. Kombinovat vnímání intuitivní a smyslové s analýzou a důkladným rozborem.

V rámci našeho prvního společného odpoledne, věnovaného herecké výchově, jsem vyslechli 14 příběhů. Některé obsahovaly skutečně velice dramatickou situaci (příběh Josefíny V. o hrozícím zřícení automobilu, ve kterém seděli dva její sourozenci), jiné byly dramatické svým dosahem na život vypravěče (příběh Michala B. o poznání nevlastní sestry nebo příběh Terezy K., týkající se jejího otce), některé měly pointu spíš v jakési nečekané trapnosti, jeden (příběh Ivy H. – o něm budu psát více) byl vysloveně tragický.

Všem studentům se stalo, že se ze třetí osoby vraceli do první, buď z nepozornosti – jako kdyby nestačili zpomalit a přeložit slova do třetí osoby – nebo z rozpaků, protože jim to připadalo nesmyslné nebo když hledali výstižná slova a váhali, jak pokračovat. Všem se stalo, že byli svým vlastním vyprávěním do jisté míry překvapeni či zaskočení.

Proč a čím? Každá, i důvěrně známá scéna, se ve světle sdílené události jeví náhle jinak, méně ostře, méně dramaticky, méně napínavě, zkrátka – trpí určitou nedokonalostí. Nedosahuje ostrosti a barevnosti originálu. Nebo ji tak nedostatečnou činí naše vlastní nedokonalé vylíčení, zpřítomnění, pojmenování? Nebo se musí ona skutečná událost pro účely sdělení prostě vždy převést do jiných obrazů a jiných proporcí, i kdyby jen proto, že víme, jak skončila, tudíž k jejímu popisu přistupujeme s vědomím konce, zatímco jeho dramatickosti vyplývala právě z toho, že jsme nevěděli, jak skončí.

Druhý důvod překvapení byla míra důvěrnosti, kterou bylo několik z těchto příběhů naplněno. Ta zaskočila i nás, pedagogy, tedy Lukáše Hlavicu a mne. Po krátké poradě jsme se rozhodli, že jim nabídneme, aby oni sami anonymně, zase pomocí papírků, označili, které příběhy byly pro ně nejlepší. Přičemž jsme nijak neupřesnili to „nejlepší“.

Na prvních třech místech se octly ty nejsilnější, nejvýraznější. Mezi nimi i poněkud nesnadný příběh Terezy K, který ona, aby se od něj oddělila ještě víc než jen 3. osobou, vyprávěla formou pohádky se zpívaným nedobрым koncem. Nečekaně silným a téměř ochromujícím dojmem ale zapůsobil tragický příběh Ivy H.

Iva se rozhodla popsat den, kdy se při závodech v autě zabil její otec. Začínala své vyprávění tím, jak sedí tátovi na klíně, hladí mu vlasy a přemlouvá ho, aby nikam nejezdil. Ona sama měla totiž před sebou svoji první baletní soutěž. Idylické ráno bylo zvýrazněno jeho utěšujícími slovy, že se brzy vrátí. Do Ivina líčení se vkrádal smutek z toho, co mělo následovat. Ona s maminkou se vrátily z baletní soutěže – Iva tančila Sněhurku a vyhrála – a když už se chýlilo k večeru a otec s bratrem se nevraceli, naplnil se dům jakýmsi zlověstným tichem a jich obou se zmocnil ochromující neklid. Nebylo jasné, proč se otec s bratrem nevracejí. Chodily obě po místnosti a ten zvuk kroků se vryl Ivě hluboce do paměti, to napětí, nejistota, hrozba, strach. Pak uviděly, jak jde k domu průvod více mužů a Ivin strýc nese bratra v náručí. Iva dospěla k okamžiku, kdy v onom pozdním odpoledni pochopila, že je otec mrtev a začala plakat. Plakalo i několik poslouchajících. Lukáš Hlavica řekl tehdy takovým ponořeným hlasem: „Ivo, zkuste to dovyprávět.“ Iva pláč přemohla a příběh dovyprávěla. Jak se chytli s bratrem za ruce, vyběhli nahoru do svého pokoje a tam se drželi tak pevně, jak jen bylo možné. Jako kdyby si chtěli říci, že ať se stane cokoli, nikdy v životě se neopustí.

Když jsem se snažila právě tohle odpoledne zaznamenat, uvědomila jsem si, že právě pro onu zvládnutou bolest, pro jako prolámaný, ne však naříkavý hlas, pro zpomalenou řeč, uvážlivou a tím i mnohem přesnější volbu nebo vynechávku slov došlo k neuvěřitelně silnému „zpřítomnění“ toho tak dramatického kusu Ivina života. Ohromilo nás to, zasáhlo bolestí. Vtáhla nás do příběhu té 3. osoby Ivy, které zemřel otec. Silou svého slovního jednání nás povznesla na úroveň své prožité, nezhojitelné ztráty, která se nám před očima stala součástí její bytosti. My jsme ji mohli spoluprožít, protože ona nám dovolila s námi ji sdílet.

Ivě se podařilo zpřítomněním onoho tragického podvečera a bolesti ze ztráty otce zaplnit celý prostor.

### **c/ Vědomí zodpovědnosti a kompozice v rámci pracovního odpoledne**

Toto se odehrálo zhruba uprostřed odpoledne. Co bude dál. Rozhostilo se ticho. A došlo vzápětí k velmi silné bezprostřední reakci – po ní měl jít vyprávět svůj zážitek Vojtěch, to ale asi nikdo jiný nevěděl. My s Lukášem jistě ne, oni vždy svoje vylosovaná čísla strčili do kapes nebo je položili někam pod židli, proto jsme museli vždy psát nové lístky. Ticho, které nastalo, bylo velmi napjaté. Potom sebou Vojtěch mírně pohnul, začal pomalu vstávat. Totiž nejdříve váhal, zda vstane. Ale v onom tichém a jako kdyby zastaveném čase bylo i to jeho váhání vnímáno jako pohyb. Pomalu, jako kdyby přes něco našlapoval, ve velkých rozpacích, které zpomalovaly jeho chůzi, vešel do prostoru, šel jako kdyby ho páčila podlaha. Zastavil se a vzhlédl. Stejně váhavě začal mluvit. Říkal téměř omluvně, že jeho příběh je spíš zábavný. Plaše a rozpačitě se usmál. A nadechl se, jako kdyby tím nádechem chtěl vytvořit předěl. A pak řekl v jiném rytmu: „A nebo se právě takový v tuto chvíli nejvíc hodí.“ Pro všechny tak vytvořil možnost pokračovat dál, oddělit se od Ivina vyprávění, vrátit se do rámce hereckého úkolu. Vytvořil, zcela spontánně a intuitivně, veliký kontrast, kterým to, co vytvořila Iva nezničil, právě naopak. Vřadil její vyprávění do kompozice celého odpoledne.

Rozvádím tento okamžik také proto, že se později mnohokrát probíralo, zda má Vojtěch hudební sluch nebo ne. Zda dostatečně cítí rytmus. Mnohokrát, přes všechny problémy, které se zpěvem měl, prokázal jako už v tom prvním odpoledni, že rytmus vnímá, že jej nejčastěji ve smyslu komediální nadsázky nebo významové pointy, umí velmi dobře užívat.

### **d/ Jak uchovat živost podnětu**

Marcel Proust líčí v prvním díle Hledání ztraceného času, jak přijme nabídku své matky, aby si proti svým zvyklostem vypil šálek čaje. A stane se něco naprosto neočekávaného. Jakmile okusí sušenku, kterou mu k čaji matka přiložila, jakmile se chuť té sušenky a vůně čaje zmocní jeho smyslů, vystoupí plasticky jím dávno zapomenutý svět.

***„A jako v té hříčce, při níž Japonci pro zábavu pouštějí do porcelánové misky s vodou kousky papíru do té chvíle beztvaré, které se, sotva se ponoří, roztáhnou a rozvinou, zbarví se, rozliší, promění v květy, v domy, v určité poznatelné osoby, stejně tak teď všechny květiny v naší zahradě a v parku pana Swana i lekníny ve Vivonně a vesničané, jejich malá obydlí a kostel a celé Combray s okolím, to vše nabylo pevných tvarů a vynořilo se, město i zahrady, z mého šálku čaje.“***

***Marcel Proust /Hledání ztraceného času/***

Citát z Proustova Hledání ztraceného času uvádím jako motto našeho dalšího úkolu: chtěli jsme zkoumat, jak sílu původního vyprávění – jistě i sílu původního zážitku! – zopakovat. Vrátili jsme se k dramatickým příběhům po týdnu pauzy. Nejdříve měl každý zopakovat ten svůj, a to na základě písemné, předem připravené osnovy. A jak bylo možné pro nás zkušenější předpokládat, nastalo ne zrovna příjemné překvapení či dokonce rozladění. Všichni měli na vlastní kůži pocítit, že vyprávět podruhé něco již známého postrádá onu prvotní energii, sílu a naléhavost, která ovlivňuje volbu slov, tempo řeči, napětí a uvolnění celého těla. A že vyznění příběhu bylo najednou zcela odlišné, méně napínavé, méně dramatické. Pocítili skrze tuto zkušenost, že bude nutné vyprávět zcela jinak, aby se příběhu ty potřebné kvality vrátily, obnovily.

Zjevila se před námi otázka, jak uchovat živost, se kterou by bylo možné pracovat dál na dramatické situaci. Kde a jak hledat a vrátit onen proud energie, kterou bylo nesené první tak vzrušující líčení. Jak obnovit zdroj a sílu zpřítomnění. Všichni v rámci úkolu o sobě ve 3.osobě pocítily, o kolik závaznější je výběr slov a vůbec celý způsob vyprávění. Tereza K váhala, zda znovu užít formu zpívané pohádky, navíc musela silně přemáhat nechutí znovu o tak problematice chvíli mezi sebou a svým otcem mluvit. Celý zážitek, o který se s námi podělila, se jí svým způsobem odcizil. Michal B, který nám předtím také povídal o velmi výrazné a překvapující chvíli ze svého rodinného života byl ochromen pocitem „To už jsem přece říkal!“. Poprvé se tedy mezi námi objevilo palčivé téma „jak něco živě opakovat“.

**Otomar Krejča říká: „Zkoušení je ve své podstatě jiná činnost než hraní.“**

Uvádím tento výrok režiséra Otomara Krejči, který se teoretickými úvahami o herectví při své režijní práci intenzivně zabýval. A stejně tak je studium herectví ve své podstatě jiná činnost než zkoušení. Všechno potřebné pro herectví se v adeptech herectví teprve připravuje, rodí, objevuje, vzniká, formuje, trénuje - jako živoucí materiál, má-li na konci stát pokus o vyjádření a ztvárnění existence člověka. Různorodost sloves, kterých jsem užila v minulé větě má odkazovat k mnohvrstevnatému procesu.

Dál jsme se rozhodli pracovat jen s několika vybranými příběhy, na kterých bychom mohli názorně ukázat cestu od podnětu k jeho zachování a dalšímu využití. Především pro skutečnost, že se jedná o podnět konkrétní. Výběr měl být společný, ale provedli jsme jej anonymně, opět formou lístečků. Podle počtu získaných hlasů (každý měl k dispozici pouze jeden hlas) zůstaly čtyři příběhy.

Pro účely mé disertační práce bude výhodné, když budu pokračovat na výše popsaném příběhu Ivy – ten byl navíc vybrán i studenty, získal jednoznačně nejvíc hlasů. Stal se nejen pro ni, ale pro nás pro všechny materiálem. Zůstal pro nás i pro ni příběhem dívky Ivy, která v jednom letním odpoledni ztratila milovaného otce. Stejně jako ostatní, musela ona sama znovu vyprávět. Samozřejmě si přála, aby její výpověď opět působila živě. Ale sama pocítila, že celá událost vyznívá jinak, že ztratila bezprostřední rytmus z hlubin paměti vytahované vzpomínky, že tato vzpomínka není rytmizována náhlým atakem bolestivosti, zkrátka že k tomu, aby obsahovala tutéž výpověď, bylo zapotřebí změnit výběr slov, najít jiné místo pro pauzu, zvolit výraz a tvar slov, která by s novou silou zpřítomnila onu chvíli.

Dalším krokem (úkolem na další hodinu herecké výchovy) bylo vytvořit novou osnovu, a sice z nejvýraznějších bodů a zvrátů v dané situaci. Ivě se v rámci domácí přípravy právě na základě této osnovy podařilo objevit prostor ticha, který se náhle stal mluvícím prostorem. Zpřítomněním a vytvarováním nepřírozeného ticha, ve kterém s maminkou ono odpoledne čekaly, napjatě a netrpělivě přecházely po místnosti, se staly jejich kroky. Kroky plné nervozity a



zlého tušení, které zněly vylekaně a hrozivě zároveň. Kroky, které jako kdyby odměřovaly a dramatisovaly ten nejistý čas a naplňovaly místnost neurčitým strachem a hrozivou předtuchou. Tyto kroky pak mohla „zvětšit“, zvýraznit, téměř odtančit.

Protože základní „děj“ jsme znali všichni, mohly se tyto kroky stát výrazem úzkosti i pro nás. Všichni jsme rozuměli této řeči. Iva „pracovala“ s příběhem Ivy ve třetí osobě, vytvořila zkrácenou, hutnější a tematizovanou kompozici. Ze svého silného konkrétního zážitku tak pro všechny – i pro sebe – před našima očima vytvořila obraz. Konkrétní zážitek bolesti ze ztráty se stal podnětem a ve chvíli zpřítomnění si vynutil adekvátní výraz. My jsme ho četli jako výraz strachu, obav, hrozivého ticha. Nejsilnějším podnětem pro Ivu/bytost byla bolest ze ztráty otce. Pro Ivu/interpretku se při opakování a hledání správného výrazu stalo podnětem to hrozivé ticho a nervní, tu rychlé, tu šoupavé kroky v něm.

### **e/ Počáteční potřeba sdělovat a vědomí obrazu**

Úkol o sobě ve 3. osobě měl všem adeptům naznačit, jistěže ve velmi zjednodušené podobě, jak vypadá mluvit a tvořit „ze sebe a za sebe“. Názorně jim také ukázal, co všechno mohou ve svém životním zážitku objevit. Jak je třeba jej vědomě rozložit a následně znovu složit. Jak jej v dramatické situaci skrze sebe a za sebe využít a zpracovat. To všechno za podmínky, že na počátku stojí hlavní hybná síla: potřeba nebo touha vyprávět, vyjádřit, sdílet.

Tvůrčí, zaujatá a přesto do 3. osoby „odtažená“ práce s vlastním příběhem ve slovech měla korespondovat s výzkumem možností vyjadřovat se tělem. Proměny v tomto cvičení měly studenty stejným způsobem překvapovat a vyvádět z míry. Cvičení jim měla objevit dosud netušené fyzické možnosti. V obou směrech měli pátrat po tom, jak pomocí celé své bytosti najít pro svoje osobní, niterné a dosud vyjádřené „co“ adekvátní, vyjádřitelné a sdělující „jak“.

Popisuji tak důkladně právě tento první úkol, protože neměl být ani strategicky zakrytým „seznamovacím cvičením“, neměl být ani psychologickou hrou, ani částečnou veřejnou psychoterapií. Měl – jistě jsme s Lukášem Hlavicou počítali s překvapením a nečekaností, v tom kus strategie byl - vést k vědomí vytváření obrazu, které je pro divadlo, vzcházející z dramatu a pohybující se na poli

dramatických situací zásadní. Někdy je opravdu velmi složité najít styčné body fyzického tréninku a práce na textu. Objevit skutečně fungující spojení mezi nejrůznějšími cvičeními a přístupem ke konkrétním postavám. O tom ale chci psát více kapitole o Brechtovi a Čechovovi.

Už v předešlých ročnících jsem se s kolegy snažila najít látku, na které by bylo nastolení pojmu jevištního obrazu nastolit. V jednom případě jsme zvolili svět Ingmara Bergmanna. Je těžké zpětně s určitostí dovodit, zda ne zcela zdařilý pokus jít touto cestou způsobila nedostatečná znalost a zažití jeho filmů nebo nedostatečné pochopení způsobu, jakým jsem tehdy herce vedla. Je ale možné s jistotou konstatovat, že v rámci Bergmannovy stylizace světa a jeho dramatických postav a jejich hereckého ztvárnění nepocítili tehdejší studenti ono „zažehnutí“, zapálení pro práci. Chci tím naznačit, že námětový rejstřík pedagoga, jak o něm v celé práci přemýšlím a píšu, je v neustálém pohybu a proměňuje se. Je ale velmi důležité – především pro uchování vlastní energie - nepodlehnout negativním závěrům a nepropadnout zoufalství na základě ne zcela zdařených pokusů. Někdy by přineslo více užitku právě takový pokus zopakovat a pak teprve vyhodnotit. Ale jak už jsem naznačila, vždy je nejvíce určujícím aspektem složení ročníku a to, co lze uchopit jako jeho výchozí základnu.

Bylo by možné (a jistě i zábavné!) dodatečně dovozovat, nakolik se už při ztvárnění našeho prvního úkolu vydralo na povrch něco pro každého z nich příznačného. Zda jsme už tam měli možnost postřehnout, co bude pro ně v době studia typické, jak v jejich přístupu k úkolům, tak v míře odvahy a otevřenosti, ve schopnosti riskovat. Nakolik se dalo odečíst něco charakteristického. Já myslím, že mnohé ano. Ale nechci svoji práci zatěžovat dojmy. Můj záznam měl i pro mne samotnou směřovat k popisu vytvoření potřebné distance od sebe sama, k uvědomění si oné „podvojně“ existence herce/člověka a v neposlední řadě vědomí převodu žitého do systému zobrazovaného.

Míra důvěrnosti, na kterou jsme byli dotázáni na začátku práce, předčila ovšem naše očekávání, zaskočila nás a zároveň předznamenala nebývale velkou otevřenost, která nás pak provázela a posilovala ve všech následujících hereckých hodinách. I když samozřejmě – a to je třeba také zohlednit - pro

některé ze studentů byla ještě dlouho velikou komplikací. Ale její nastolení se ukázalo jako nezrušitelné.

Po „osmělování“, seznamování se a zkoumání, kdo je kdo, je nutné pro dobu čtyřletého studia herectví na DAMU - kde ročník tvoří na počátku 10-14 herců - nastolit pomyslné „tempo karavany“. A zároveň neztratit ze zřetele vývoj každého ze studentů zvlášť. Po letech učení jsem přesvědčená, že jedním ze způsobů, jak vyrovnaně postupovat vpřed, k čemuž se člověk ve vztahu k vedení ročníku nutně zavazuje, je častá a nečekaná změna tempa. Právě v rámci takových skoků a proměn je možné v přesnějším rozlišení postřehnout, kdo a kdy a na co potřebuje víc času, kdo se potřebuje předběhnout nebo opozdit a jak to zpětně na „karavanu“ bude působit. Jedině tak je možné rozeznat, kdy nedostatky zdůraznit a kdy naopak jejich význam zcela potlačit. Časem je třeba také rozhodnout a určit, zda a jak se o nich bude mluvit, zda přede všemi nebo zda bude lépe volit individuální hovory.

Spojení s jedním každým studentem zvlášť nepřestává být důležité, i když se práce ve skupině jeví zpočátku jako podstatnější. Zastírání nerovnosti vzdělanostní a citové úrovně, ke kterému má každý pedagog pro zdar práce ihned nakročeno, způsobuje často vytvoření hovoru příliš obecného. Myslím si ale, že, ač se to nezdá, je obecný hovor velmi nebezpečnou volbou. Ti méně vybavení studenti stejně nepocítí ostruhy, aby zabrali a ti citlivější jsou demotivováni a uzavřou se. Trvá pak dlouho, než se dostanou sami k sobě a ze sebe ven.

Při společném učení, do kterého jsme s Lukášem Hlavicou vstoupili, bylo snazší sledovat a respektovat výraznější a odlišné signály na straně studentské, v té naší herecké karavaně. Ačkoliv jsme nastolili možnost hovorů otevřených, ve dvojici nemohlo nastat nebezpečí falešné intimity, která posléze pedagoga a studenta spíše svazuje a omezuje. Dvojhlavé vedení hodin přináší někdy soulad, někdy i napětí a rozpory, na které je vidět. Tak se pro nás všechny stala otevřenost nezbytným základem. A pro všechny byla stejně riskantní.

## **f/ Dodatek o prostoru a kázni**

Z mého berounského deníku (o dílnách v Berouně část 3. Já a moje tělo), který jsem si vedla, předkládám záznam, který by měl postihnout složitost hledání společné vůle a kázně jako základního předpokladu společné práce.

*zápis ze soboty 27.11.2010: „Večer závěrečná řeč Hany o nutnosti kázně - mluví o tom, co je ruší při práci a co ne – a nastává přesně to, co vždy - studenti vědí, že pedagog má pravdu, ale sami se nedovedou ovládnout a proto se na něj zlobí, zvýšenou měrou a podrážděně vnímají „učitelský“ tón, posuzují především **jak** jim to řečeno a vlastně už ani neslyší to, **co** se jim říká.“*

Opět téma nutného pochopení, zase z trochu jiné strany. Další nárok, který musí vydržet strana pedagogizující. V hodinách herecké výchovy, kde mohli mít pocit, že chápou a rozumějí tomu, co se od nich žádá a mohli to „vzít za své“, využívali všech „výdobytků“ z Berouna, aniž to ovšem tušili. Uvedu další zápis, protože je velmi výmluvným dokladem toho, jak dílem nedospělý a chvílemi komický boj je třeba o základní prostor pro práci svádět:

*„Ráno: nedobrý začátek – není vytřeno, ač jim to Hana včera připomínala – oni zjevně „nevzali za svoje“ - Hana s Eliškou odcházejí s tím, že dokud nebude čistý prostor, pracovat nezačnou a že i já s tím požadavkem = nárokem souhlasím. Nikomu není jasné, co se bude dít, kdo dá vše do pořádku, kdo by „měl“ dát do pořádku - neříkám nic a čekám. Je mi za ně velmi trapně, za celou tuto situaci, za to, jak se k celé dílně staví, je mi z toho těžko u žaludku a smutno - ale svoje pocity nechávám stranou, ostatně ani se nezdá, že by jim na nich nějak zvlášť záleželo, protože se tady motají a nerozhodli se, jak budou řešit – dívají se na mne – já vydržela a dívám se na ně a pokračuji v tomto psaní... neříkám nic, oni se musí naučit se chovat, ale i řešit podobné situace - kvůli sobě, ne kvůli někomu jinému – kdyby jim bylo trapně jako mně, pomohlo by jim to v téhle chvíli, protože by se co nejrychleji pokusili se o nápravu, ale oni jsou jako tak trochu cynicky „nad věcí“, všichni tak trochu koketují s Maruškou, která nakonec vytírá podlahu, Iva očividně trpí a snaží se tomu čelit, běží nahoru pro Hanu a Elišku, jakmile podlaha oschla. Jsou to přece jen už dospělí jedinci, říkám si a tak jen přimraženě sedím a pozoruji a zaznamenávám...“*

*Jsem zklamaná? Jistě, že jsem. – Ale na druhou stranu vím, že tahle pomyslná „pravda chvíle“, „tahle pravda tohoto ročníku jako skupiny“ musí být jen*

*přechodná, je především pro mne klamná, a že především já z ní nesmím nic tragického dovozovat...Oni dosud nemají sílu ji společně přijmout jako novou kvalitu, ale ani se jí jednotlivě ubránit. A ten, kdo takovou sílu má, neví, jak se v takové chvíli zachovat. Většinou to bývají ti, kteří pěstovali sport, to znamená, že už museli vyznávat a podléhat disciplíně a kázni. Hledím na ně a – umiňuji si - budu na ně hledět sice s větší obezřetností, ale bez nevraživosti. Na jejich „vysmátost a vyklidněnost“. Tereza K. se ptá :„Co se jako děje?“ Je to v tak neuvěřitelně příkrém rozporu s její včerejší odpolední přecitlivělostí... Ale proč mi to tak vadí? Je to tím, že vnímám, že se to vlastně všechno děje na účet Hany, která se od rána na dílnu připravovala a chtěla udělat vše, aby se mohli učit...?*

*"Je to běh na delší trať" opakuji si, aby mi to nezhořklo. A v podobném duchu pak mluvím s Eliškou a Hanou."*

Tak nějak se nám instaloval pracovní prostor aneb „pépěčko“ aneb posvátný prostor – aneb jak souvisí trénink a práce každého dne s prostorem, ve kterém pracujeme. Píšu o tom také proto, že po všech svých zkušenostech mi na prostoru, ve kterém pracuji, také mnohem víc záleží, je to místo, ve kterém se realizuje velká část mého života. Vnímání a pojetí tohoto prostoru souvisí s mou potřebou žít určitým způsobem. Stejně pojetí bych od nich nemohla vyžadovat v jejich profesním životě, ale v rámci studia, do kterého jsme společně vstoupili, to vyžadovat mohu. Většina velkých divadelníků docílila výraznějších věcí na poli práce herecké právě za podobně výlučných, náročných a nepohodlných podmínek. Je možné - a jistě to mnoho divadelníků tak vidí - že závazný přístup k přípravě, jako například právě přístup herců Farmy v jeskyni se jeví jako „sektářský“. Ale prostor pro práci by měl být vždy „čistý“ – i kdyby jen ve smyslu prázdný - a z toho vycházela i naše snaha o čistotu třídy, stěn a podlahy.

### **3. JÁ A MOJE TĚLO**

*téma: já a moje tělo - vnímání a poznávání vlastního těla a jeho možnosti - osmělená existence v prostoru*

**+ dílny v Berouně: tělo a prostor – skupina a prostor**

V úvodu své práce jsem se snažila popsat svůj vztah ke slovu. Možná je třeba dodat, že tím jsem mínila slovo básnické, slovo dramatu. A v tom smyslu jsem svoje pedagogické působení začínala vždy od slov.

Začínala jsem tedy i ve své přípravě tak, jako kdyby můj budoucí student a budoucí herec měl být spíš player/acteur/attore. Tentokrát jsem se rozhodla – pobídnuta i svým doktorským studiem a záměrem svého výzkumu - jít jinou cestou. Jako kdyby existovala možnost, že adept herectví, až sám sebe a svoje tělo lépe pozná, v touze naplňovat svoji představu o osobnostním vkladu, sám si vybere, protože pozná ke kterému pólu oné pomyslné dvojice commediante versus attore ho to celou jeho bytostí táhne.

Doktorský výzkum mne vedl k tomu, že jsem se snažila svoji práci důsledně zaznamenávat a dokumentovat – což jsem ostatně činila vždy, ale velmi nedůsledně. Dokonce jsme chtěli i během hodin herecké natáčet tak, abychom se mohli ke všemu vracet a analyzovat, učit se vidět, vidět s odstupem. Tento úmysl se ukázal jako velmi naivní, nikdo z nás to neuměl s kamerou natolik, aby se mohla stát běžným a pohotovým pomocníkem a pracovním nástrojem v tom nejlepším slova smyslu.

Natáčení práce jako studijního materiálu se nám podařilo pouze v rámci dílen v Berouně, tedy ve spolupráci s Eliškou Vavříkovou a Hanou Varadzinovou. Díky jejich výzkumnému grantu a zkušenosti kameramana, který vícekrát jejich práci zaznamenával, vznikl poměrně rozsáhlý záznam. Tento materiál bylo následně možné utřídit tak, aby sloužil nejen jako dokumentace způsobu práce Elišky a Hany, ale i jako možnost záznamu vývoje jednotlivých studentů. Mohly jsme si společně díky zpětnému pohledu ověřit jak výhodnost a účinek skladby cvičení na straně jedné, tak pokrok studentů na straně druhé. Eliška s Hanou materiál utřídily a společně vybraly - především z časových důvodů - ta místa, kde se tehdy začínajícím studentům dařilo naplňovat jejich záměr, i když provedení činilo všem ještě značné potíže. Nazvaly jednotlivé části podle účelu a cíle daného cvičení a podařilo se jim tak plasticky zachytit to nejdůležitější, k čemu naše práce mířila, co nám dílna konkrétně přinesla a k čemu by bylo možné se v budoucnu kdykoli vrátit.

V mém úmyslu pracovat důsledněji mne vždy podporoval a posiloval hovor s Lukášem Hlavicou. Naše definitivní a ve škole doposud neobvyklé rozhodnutí

nedělit hodiny herecké výchovy a učit společně nastolilo zcela nové období naší spolupráce. Učit s někým je věc navýsost důvěrná, mezi strategií a otevřeným hovorem, mezi úmysly, jak hodinu vést a jejím následujícím reálným průběhem je veliký rozdíl. Naučili jsme se mezi pocity, že se něco daří a těmi, že vše proklouzává mezi prsty nacházet jakousi pomyslnou rovnováhu. Společné i odlišné závěry nám pomáhaly hledat další možnosti práce. Možnost reflexe a společných úvah se stala nečekaným zdrojem podnětů a další přípravy na další hodiny. Společné pedagogické působení nám přinášelo jasnější korekci a možnost rozšiřování původních záměrů, časem i pružnější a vyladěnější střídání vedení hodin. Vrstevnatost vztahů mezi studenty a pedagogy se postupně rozostřuje. V pozdějších semestrech je doplněna a obohacena o síť vztahů mezi studenty samotnými. Nejcennější bylo, že nám společné učení nedovolovalo vidět jen to, co by jeden každý z nás v hodinách vidět chtěl.

Snažili jsme se Lukášem Hlavícou od samého začátku mluvit o všech studentech spíše kriticky - dle jejich soudu až příliš kriticky! Vycházeli jsme ale z faktu, že jsme si ke společné práci mezi všemi uchazeči zhruba ze tří set vybrali právě těchto 14 lidí, takže naše nároky jsou oprávněné. Snažili jsme se ale také do našich hovorů promítat i svoje chyby, nešikovnosti a omyly.

Poněkud jsme udivili – nejen studenty, ale i kolegy - požadavkem, že si rámci herecké výchovy přejeme, aby si studenti oblékli "stejnokroj". Musím to upřesnit: požadavek zněl, aby si pánové oblékali černé kalhoty, bílé košile a střevíce, dívky aby nosily černé sukně, bílé halenky a boty na podpatku. Možná (snad!) časem i oni pochopili, že se mnohem víc než o stejnokroj jedná o nejjednodušší verzi základního mužského a ženského oblečení. Pro naše účely mělo být hranaté ve smyslu jednoznačné, jednoduché a pracovní. Já jsem navíc přesvědčena, že právě při částečně povinném oblečení vyniknou všechny detaily. Očekávala jsem – a právem, že se u dívek uplatní i jistá rafinovanost, s jakou si vyberou střih svých bílých halenek i délku sukní. Vedlejším cílem tohoto cvičení měl být i rodící se vztah ke kostýmu co nedílné součásti herecké osobnosti. Navíc se ukázalo, že už pouhý střih a různost materiálu může poskytnout sdostatek prostoru, aby kdokoliv z nich mohl uspokojit své estetství nebo aby si prostě ke svému oblečení mohl vytvořit vztah.

Dále jsme požádali - a podařilo se - aby přes prázdniny byla zrekonstruována místnost číslo 101, tedy jednu z tříd, která připadne vždy prvnímu ročníku.

*V místnosti číslo 101 v prvním patře došlo před nástupem tohoto ročníku k výměně podlahy, palubky zůstaly světlé, zářivky byly vyměněny za technické lampy, celá místnost byla vymalována bílou barvou, na oknech byly černé sametové šály, jednak aby zlepšily akustiku a také, aby se okna dala zatáhnout a bylo možné svítit. Tato proměna nenašla u studentů vůbec žádnou pozitivní odezvu, ani u našich, ani u zbytku školy. Jak vyplynulo z jejich reakcí, černá barva navozuje pocit silnější inspirace a kreativity, pro studenty je lákavější lehce dekadentní atmosféra, nemají důvěru v možnost svícení v bílém prostoru.*

Tím, že jsme učili společně, mohla být využívána druhá místnost, která ročníku patří, jako jejich „obytná“. Nároky na údržbu a pořádek v místnostech - když jsme se později postupně stěhovali do jiných - byly často terčem posměchu a narážek nejen našich, ale i herců z ostatních ročníků. Požadavek na čistotu prostoru, ve kterém budeme pracovat, ale zůstal stejný. K tomu přistoupilo i vytvoření pojmu původně vysmívaného „pépečka“, jak jsem o tom psala v předchozí kapitole. Moje úmysly povýšit hodiny herecké výchovy do ne - všední roviny přinesly potřebu určitých formálních požadavků. I když nám právě formální opatření přinášela pocit jisté nevšednosti, přesto na mnohé působila směšně, školometsky nebo protivně pozitivně. Mezi volností a nedostatečnou kázní jsou, jak všichni víme, jsou hranice neuvěřitelně tenké a nečekaně prostupné nebo prolomitelné. Toto období je nutné přežít a překonat, zároveň stále hlídat, aby člověk pro zaujetí svými úmysly neupadl do nástrah úzkostlivé pedanterie. Všichni ale víme, jak je začátek zkoušky, vyučování, dokonce i docela prostého setkání důležitý. Jak tedy učinit start vyučovací hodiny pro všechny výrazným a závazným? Pojetí téměř všech výrazných hereckých pedagogů se podobá jakémusi rituálu. I my s Lukášem Hlavicou jsme prošli dílnou pedagogizujícího režiséra Jurije Alschitze a začátky jeho lekcí nám přes všechnu působivost také připadaly přepjaté.

Ukázalo se, že stejně jako v případě „stejnokroje“ nejúčinnější bude hra, která bude myšlena vážně. Nechtěli jsme ustoupit od uznávaných a respektovaných pravidel, která se váží k samotnému začátku lekcí. Ale vytušili jsme - a proto jsme tak rozhodli - že bude dobré, když právě začátky herecké výchovy budou určovat studenti sami. Závaznost dobrého začátku padne na ně, oni sami



rozhodnou, kdy a zda jsou připraveni začít. Tím bude také naprosto jasné, kdo koho připravuje o čas. Smluvená hra vypadala tedy tak, že my s Lukášem jsme, také přezuti a připraveni, čekali ve sborovně ve třetím patře a někdo z nich pro nás přišel, až když byli všichni připraveni, převlečeni a ve třídě byl uklizeno. Čistý prostor pro společnou práci. Zkrátka až když sami připravili ono vysmívané „pépěčko. Byla to sice hra, ale oni časem pochopili, že ji myslíme naprosto vážně.

***„U antických filosofů neobsahovala poetika žádné rozpravy o přirozeném talentu a o podstatě krásy. Slovo techné platilo u nich pro krásná i užitá umění a vztahovalo se na znalost a studium přesně stanovených pravidel.“***

#### ***Igor Stravinskij / Hudební poetika/***

V mé výzkumné práci se vše točí kolem hledání a zkoumání způsobu výuky začínajících herců. Tento záměr jsem pro sebe rozdělila na části a pracovně si je nazvala: zasvěcení do oboru, vlastní studium, radostné využití osvojeného, rozvíjení a hygiena. Jen ten, kdo působí jako pedagog herectví pochopí, jak propastný rozdíl existuje mezi potřebami posluchače 1. ročníku herectví ve všech fázích jeho práce v hodinách herecké výchovy a mezi potřebami herce v hodinách divadelních zkoušek. Pro neoddiskutovatelný fakt, že je herectví velmi nesnadné postihnout, protože se životu tolik podobá a zároveň životem je i není, nastřádalo se v literatuře o herectví mnoho přirovnání. Takže zde by mohl posloužit příměr rozdílu mezi plavcem začátečníkem a plavcem, který zvládl různé styly plavání.

Ale ani to není celé. Později přijde totiž ještě odlišení mezi reprízou klauzurní práce a pozdějšími reprízami v představení. Tam už by se muselo mluvit o plavci, který se dokáže i potápět, pozná mořskou vodu od říční, ví a rozlišuje, co je pod její a co nad její hladinou...jaké kde hrozí nebezpečí... a tak podobně. Takový příměr stejně jako nějaký obdobný lze vždy ještě rozvíjet a upřesňovat.

Jsem si vědoma toho, že stavím herecké řemeslo, mohla bych také napsat hereckou profesi nebo herecké umění, velmi vysoko. Ale mluvím a píšu v této

výzkumné práci o ideálu, o tom, co má být podle mého názoru úběžníkem vysokoškolského studia.

***„Osobnost jako úplné uskutečnění celosti naší bytosti je nedosažitelným ideálem. Nedosažitelnost však nikdy není argumentem proti ideálu, neboť ideály jsou jen ukazatele cesty a nikdy nejsou cílem.“***

### ***C. G. Jung: Člověk a kultura /O vzniku osobnosti/***

V celé své pedagogické práci a ve svém výzkumu nevyklučuji možnost, že se hercem stane někdo s talentem a bez školy. Víím, že se nejeden herec nebo režisér právě k naší škole staví kriticky a k metodicky vystavěnému vysokoškolskému studiu dokonce s opovržením. Ale ať už se k jevišti, lépe k dramatickému prostoru přibližujeme z kterékoli chceme strany, vždy je třeba uvést aparát herce jako bytosti do stavu, kdy je schopen v tomto prostoru přirozeně existovat a živě sdělovat.

Téma pro berounské dílny a celý první ročník studia mělo proto těžiště především ve vědomé psycho-fyzické existenci v prostoru.

Další inspirací pro můj výzkum byla opakující se možnost srovnání mezi vizemi a reflexemi, ať už vlastními nebo studentskými. To mi vždy pomáhalo poznat a pro sebe si přesněji formulovat stále se opakující otázky. Moje i jejich. Nejzajímavější je ale fakt, že ty otázky znám v jejich nejjednodušší, běžné pracovní podobě. Zpočátku jsou často i samy otázky zmatené a zasahují spíše do oblastí herecké praxe. S potěšením sleduji, jak se během studia proměňují a jak je následně pro potřeby postupových a magisterských prací studenti překládají do jazyka oficiálnějšího a odbornějšího.

A jaké otázky si studenti kladou? Část se týká hledání hereckého výrazu a část postoje k herectví jako profesi. Ale co s tím, co adepti od studia herectví očekávají, co si myslí v procesu výuky, čím poměřují jeho smysluplnost? Popisy dílen, ve kterých skupina vybraných lidí žije v osamělém klášteře nebo mlýně, společně vaří, cvičí, zkouší, zpívá a putuje do okolí, stejně jako popis lekcí výuky Arkadije Nikolajeviče Torcova u Konstantina Sergejeviče Stanislavského

vycházejí ze stejného předpokladu: jejich adepti mají před očima své vzory a těm se chtějí přiblížit, vidí v napodobení jejich práce svůj cíl a toho chtějí dobrovolně a s nadšením dosáhnout. Do rukou svých vůdců se radostně a s důvěrou svěřují. Na cestě za vytčeným cílem propadají sice beznaději a zoufalství, avšak pochybují o sobě a o svých předpokladech, ne o cestě, kterou jsou vedeni, natož o těch, kdo je tou nepohodlnou cestou vedou.

To ale není obvykle případ našich adeptů herectví! A nebyl to případ ani tohoto mnou popisovaného ročníku! Představy o tom, za čím a proč do školy přicházejí, jsou velmi různé, stejně jako je velmi nestejně to, co sami vědí o světě, co si myslí o životě, o autorovi, o dramatu a divadle jako takovém. A proto se člověk tolik zabývá výběrem námětu a studijní látky, proto uvažuje v horizontu čtyř let. A ze stejného důvodu si já v přijímacím řízení vybírám především bytosti otevřené a jaksi „nehotové“, ty, kteří mají v mých očích strop vysoko nad hlavou. Na základě dvacetileté zkušenosti vím, jak důležité je vytvořit ročník tak, aby se mohl stát životaschopnou a tvořivou skupinu.

Výše zmíněná poznámka o nestejně úrovni myšlení o světě a životě, měla obsáhnout jak respekt k jedinečnosti a výchozí pozici každého studenta, tak i obecnější postesknutí nad jejich stále se zmenšující čtenářskou zkušeností, vůlí, a následně schopností soustavné četby, kterou nelze při studiu na katedře činoherního divadla nikdy obejít.

Proto jsem se v tomto ročníku rozhodla atakovat na začátku studia celou jejich bytost, i když se to jevílo jako atak zejména na jejich těla. Především aby se nedalo, skoro chci říci nestihlo diskutovat. S nikým, ale především sám se sebou. Chtěla jsem vytvořit takovou situaci, aby byli všichni nuceni okamžitě a zároveň každý po svém reagovat a jednat. Aby byli nuceni ke spontánnímu, instinktivnímu, a přesto individuálnímu řešení. To byl také důvod, proč jsem se rozhodla oslovit Elišku Vavříkovou, která měla v té době za sebou svoje doktorandské studium, a požádat ji o vedení dílny, která by vycházela z tréninkových postupů, rozvíjených souborem Farma v jeskyni, který vede Willam Dočolomanský.

Elišku Vavříkovou jsem sledovala od prvního ročníku, studovala v ročníku Borise Rosnera a Evy Salzmanové. Po přečtení její knihy „Mimesis a poesis“ jsem nabyla přesvědčení (které nejen potvrdil, ale následně naše společné úmysly podpořil pan profesor Vostrý), že právě Eliška by mohla způsobem své práce a pojetím pohybu otevřít a proměnit chápání možností vlastního těla. Navíc jsem vycházela z faktu, že Eliška, co absolventka herectví na katedře činoherního divadla, má potřebnou znalost studijní osnovy. Dohodly jsme se na tom, že bude usilovat o spojení těchto východisek se svou vlastní výraznou zkušeností. Mluvily jsme o vztahu k prostoru, k partnerům a k vyjádření vlastního obsahu.

Ve svých tezích k disertaci **Eliška Vavříková** uvádí:

**„Trénink Farmy v jeskyni je místem, kde se herec může setkat s jinou výzvou než při studiu tvořivého úkolu a kde se snaží o spontánní bytostné vyjádření vnitřních procesů prostřednictvím tělesné artikulace. Nejde však o ustálení hotových estetických forem a prvků vyjádření, ale o rozvíjení citlivosti smyslů, reaktivity, o permanentní pokusy odstranit mentální i fyzické limity, o vývoj společné techniky těla a hlasu. Podstatou tréninku je naučit se reagovat na přítomný moment, zlepšování dovedností je jakoby vedlejším produktem.“**

Když jsme dílnu připravovaly, pochopila jsem, že na základě svých výzkumných zkušeností pro práci na inscenacích Farmy v jeskyni dokázala Eliška formulovat, co ji právě na této práci přitahovalo, čím byla oslovena. Navíc měla čas a dostatečný odstup, aby sama sobě dokázala pojmenovat, co po absolvování studia herectví postrádala, co potřebovala rozvinout a především co nového v tréninku Farmy v jeskyni objevila. Během dílen v Berouně jsem se snažila zachytit písemně její velice obrazivý způsob vyjadřování přímo při práci, v živém v kontaktu se studenty. Její projev a schopnosti dialogu s herci považuji za velmi zralé a vyvážené, proto ji považuji za nadějného budoucího pedagoga.

Eliška přizvala Hanu Varadzinovou, kterou jsem také znala z představení Farmy v jeskyni. Eliščino zdůvodnění, že „jsou zvyklé pracovat ve dvojici“ nečekaně a zároveň povzbudivě korespondovalo s naším úmyslem společné výuky

v hodinách herecké výchovy, plánem, který jsme pro následující roky studia připravovali s Lukášem Hlavicou.

**Hana Vardzinová** ve svých tezích k disertační práci *„Zpěvně mluvní projev „* uvádí:

***„Základním prvkem, který přenáší sdělení, je herecký výraz, na něm záleží, zda bude představení srozumitelné a zda přivede diváka k empatii, obzvláště když nekomunikujeme s diváky na verbální úrovni. My se snažíme o to, aby náš výraz byl srozumitelně artikulovaným jednáním, být naším hlavním výrazovým prostředkem není slovo, ale pohyb a hudba. Snažíme se o to, aby náš výraz byl objektivní. Hledáme přímou, ryzí energii, hledáme pravdivou emoci. Protože naše práce nestojí na sémantice slov (jako v činohře) a v pohybu nepoužíváme konvencionalizované znaky (pouze někdy záměrně ve výjimečných případech) ani vysvětlující ilustrace (jako např. v pantomimě), nesnažíme se apelovat na divákův intelekt, ale spíše ho vyzýváme ke spoluprožitku.“***

Hlavním tématem naší výzkumné dílny, realizované ve třech víkendech podzimních a třech víkendech jarních v Berouně, tedy v průběhu zimního a letního semestru prvního ročníku, mělo být seznámení se s tělem a jeho možnostmi. Adepti herectví měli nalézat pocit sebeuvědomění a variace užívání vlastního těla, zkoumat možnosti práce s energií. Postupně měli zpracovávat energetické podněty, pramenící ze znalosti organických drah a proudění v těle a skrze tělo. To se vztahovalo k pohybu. Na to měla navazovat cvičení pro rozvíjení schopnosti předávat pohyb hlasu nebo naopak nechat hlas znít v těle.

Krom konkrétních cílů měl plán dílny studentům názorně vyznačit, jak nesmírné území se před námi rozvírá, jak dobrodušné a zároveň náročné objevování nás čeká. Důsledky překvapení a únavy podaly také zcela jistě nejvýmluvnější zprávu o tom, že ani jeden ze studentů nepředpokládal, jak bolestivá a dílem nepříjemná je cesta k vědomí o vlastním těle. Nikdo z nich opravdu netušil – a to i ti, kteří se věnovali tanci nebo sportu - jak nezbytné, byť nepohodlné a bolestné, je sebe ve vztahu k vlastnímu tělu poznat. Ale poznat natolik, aby bylo možné svoje tělo přijmout a teprve pak vědomě, nenásilně a tvořivě je ovládat.

Stavěli jsme od počátku na tom, že v rámci tréninku se nikdy nejedná o nácvik, ale vždy o cvičení, nejen o vědomé zvládnutí těla jako celku, ale i jeho jednotlivých částí. Velká náročnost našeho „berounského programu“, která se stala diskutovaným tématem nejen samotných studentů, ale i mých pedagogických kolegů, měla krom jiného zprostředkovat také poznání vlastních (nejen) fyzických limitů. Stejně jako schopnost s těmito limity se srovnat. Proto se dílny konaly v Berouně, to znamená z dosahu našich civilních životů.

Spatřovala jsem v tomto začátku možnost poznat je „ bez obranných obalů“ a „bez předstírání“ – uvozovky mají naznačit, že chápu omezený dosah tohoto tvrzení. U studentů se na začátku studia mnohdy jedná o neúmyslné nebo nevědomé předstírání. Mým výzkumným plánem bylo vytvoření spolu-pracující skupiny, která by přes fyzická cvičení rychleji došla k uvolnění, v rámci náročnosti a obtížnosti i k větší vzájemné důvěře a sebe odhalení. Vždy jsem řešila problém, jak nastolit vysokou laťku pracovní kázně a zároveň hned na počátku nepotlačovat individualitu a jedinečnost talentu, se kterým každý ze studentů do školy vstoupil. Právě toto slovo zároveň vystihuje to, oč mi v mém záměru šlo. Usilovala jsem o možnost spojení protikladných sil, na kterém každé „zároveň“ stojí.

Zde musím poznamenat, že jsem se osobně dlouho se potýkala s tím, že mne protiklady znejistovaly, dokonce často ochromovaly v práci. Ale nakonec jsem tomu znejistování přišla na chuť. Myslím, že je na místě, abych tady zmínila vliv svého pedagogického partnera Lukáš Hlavici. Myslím, že se znejistování stalo dalším vektorem našeho společného konání: začali jsme hledat všechny možné způsoby, jak onoho provokujícího, ale zároveň tvořivého „znejistování“ využívat.

***„Sejde-li se poprvé skupina lidí, člověka zpočátku zarazí bariéry, které vytvářejí jejich různé postoje. Přijmeme-li tuto rozdílnost, dáme protikladným postojům možnost, aby se proti sobě vyostřily“.***

***Peter Brook***

Z hereckého deníku Elišky Vavříkové (2.3.2004):

***„Stahujeme improvizace z leadra, které jsme natočili na kameru. Na většinu z nich si pamatují, pamatují si asociace, které ve mně proudily“.***

***během improvizace, na situace, které mi připomínaly. Jeden moment byl přímo svázaný s prací na Priganzových. Tváří jsem se dotýkala Róbertovy lopatky. Z dotyku a následného kráčení vznikla dlouhá a technicky náročná situace. Zajímavé je, že při improvizaci jsme technickou náročnost překonávali s neuvěřitelnou lehkostí, jako by neexistovaly zákony zemské tíže. Při rekonstrukci jsme se však přes některé pohybově náročné situace nedokázali dostat. Každý pohyb navíc, každé napětí na nepravém místě zapříčinilo drhnutí."***

Tato slova mne zaujala, přála jsem si při svém hledání metody výchovy/přípravy herce vycházet z podobných poznatků. Tím, že zde uvádím zápisky z Eliščina pracovního deníku, upřesňuji a vymezuji zkoumaný terén, na kterém jsme chtěli dál pracovat s Lukášem Hlavicou v hodinách herecké výchovy. Dál zkoumat, nakolik je možné tento princip využít v hledání podnětů i pro práci se slovem. Soustředit se na výzkum, jak a čím vším je podmíněn vztah pohybu a slova. Proto mi záleželo na tom, aby se dílny - možná bych byla radši uvítala termín soustředění - staly součástí výuky a proto jsem se rozhodla pořádit jejich písemný i obrazový záznam.

Divadlo Farma v jeskyni užívá pro svoji práci, pro základní stavební jednotku svých budoucích inscenací pojem „partitura“. My jsme v následujících čtyřech letech důsledně užívali pouze pojem „struktura“ – a to zpočátku velice plaše, ač jsem se v tom smyslu s Eliškou a Hanou domluvila. „Struktura“ vystihuje jednodušší tvar, ke kterému jsme se v našem výzkumu dostali, který jsme objevovali a užívali i později. Při práci na Čechovově Rackovi se struktura stala základem etud a improvizací. Při zkoušení inscenace Letovisko v Disku dokonce základním stavebním prvkem této absolventské inscenace.

Z Eliščina deníku:

***„Bez touhy porozumět vlastnímu tělu, tedy sobě samému, zůstanou cvičení cvičeními z hodiny tělocviku. A na papíře jimi zůstanou vždy. Proces tréninku je pronikáním dovnitř těla. /.../ Herec by se měl dobře***

***vedeným tréninkem zbavovat vlastních tělesných a myšlenkových klíšé a předsudků, měl by se stávat celistvějším, flexibilnějším a spontánnějším. /.../ Tréninkem se snažíme smysly probudit k vnímání co nejjemnějších detailů každodenního života. A jsme-li my herci schopní rozlišovat jemné detaily a uvést je na jeviště, pak divák je bude vnímat také, především vnitřně hmatovým vnímáním: „něco“ se v něm probudí.“***

Nikdo z herců nastupujícího 1. ročníku herectví neviděl ani jedno z představení Farmy v jeskyni – teprve v listopadu jsme společně navštívili představení „Divadlo“ (inscenované tentokrát v Ponci). Představení se setkalo s celou škálou reakcí, od obdivného přijetí až po mírně znechucené odmítnutí. Původně jsem chtěla ve své doktorské práci několik z písemných reflexí uvést, ale protože nám sloužily jako studijní materiál a byly velmi diskutované, myslím, že bych uváděla něco, co jsme už během studia vytěžili. A kromě výše uvedeného souhrnu by neřekl víc, leda snad že by ozřejmil chudší či bohatší zásobu slov jednotlivých studentů a možná udivil chvílemi zarážející nedostatečností divácké zkušenosti.

Součástí mého pedagogického výzkumu bylo rozhodnutí změnit začátek studia: a sice vyjít ze střízlivějšího odhadu připravenosti a rozhlednosti studentů. Nestavět na tom, co by bylo ideální, aby věděli, znali a četli. Rozhodla jsem mít stále pevně na zřeteli, především ve svých plánech a jednotlivých úkolech, kam chci adepty herectví dovést, ale dokázat začít tam, kde oni ve chvíli vstupu do studia jsou – fyzicky, psychicky, povahově, vzdělanostně, citově. Chtěli jsme stavět na tomto poznání a zároveň neslevovat ze svých požadavků. Vyžadovalo to skutečně zkoumat, jak a díky čemu můžeme společně s těmi 14 vybranými adepty obstát. Jak jsem již vícekrát v práci zmínila, jako výchozí bod je třeba přijmout limitovanou sečtělost, neznalost určitých pojmů, slabé povědomí nejen o současném divadle, ale i o jeho dějinách, nedostatečnou orientaci v jiných oblastech umění.

Budu se snažit uvádět jenom nejvýraznější fakta, jen jakýsi výčet toho, co nejvíc ovlivňovalo a usměrňovalo naše úmysly, co fázovalo a rytmizovalo postup práce, co nečekaně tvarovalo, ať už formou odporu či špatného odhadu z opačné strany můj celkový záměr. Ten je třeba stále upřesňovat, aby člověk neztratil směr a zároveň měl čím poměřovat nejen dobré, ale především ty horší výsledky. A aby



z nich dokázal, se zřetelem na původní cíl, volit třeba i změněnou trasu pro další práci.

Ze všech výše uvedených důvodů jsem se rozhodla nebrat nadbytek ohledů na to, zda jsou fyzicky a psychicky připraveni na náročný program dílen v Berouně. Ze stejného důvodu jsem se ale snažila pominout (a prominout), že otázku čistoty prostoru považují za zbytečnou nebo dokonce za přepjatou. Vše mělo směřovat k tomu, aby pravidla, která budou, byť s obtížemi nebo až bolestně nastolena v dílnách při tréninku a soustředěné práci, mohla být následně využívána v hodinách herecké výchovy. Aby toto poznání souviselo se vším základním a nezbytným, co budeme prosazovat po celou dobu studia, abychom se vyhnuli provizornosti, nedůslednosti, nahodilosti a přibližnosti. Aby vznikl společný a konkrétní základ a další práce byla pro všechny vzhledem k tomuto základu závazná. Ano, myslím, že mohu napsat, že se mi vždy jedná o jistou formu závaznosti. Ale i tak jsem čekala víc a opět jsem musela narazit. Pochopila jsem, že vyžadovat, aby všichni právě tomuto požadavku už na začátku rozuměli, je nemožné. Takový požadavek přináší i mnoho pocitů složitějších, a to na obou stranách. To se ukázalo i v Berouně.

Já sama jsem postoj a vztah k výuce formou dílny a názor na výhody a nevýhody krátkodobého či dlouhodobého působení hledala a proměňovala po celou dobu své pedagogické činnosti. Patrně mnoho problémů, které vyvstanou vždy na počátku studia, tedy v prvním semestru prvního ročníku, bývá v rámci dílen a pohybových soustředění odloženo nebo zapomenuto v zavazadlech frekventantů. Téměř každý, kdo se přihlásí do nějaké divadelní dílny, dostává se do zcela nových souvislostí, je osvobozen od svých denních povinností i návyků, odjede do jiné země, octne se v neznámém městě, pracuje v neočekávaném prostředí, ve zcela nové skupině lidí. Vznikne provizorní kolektiv, který odhaluje po celou dobu trvání mnoho o jednotlivých účastnících, ale stejně tak mnoho může zůstat nevyjeveno, ba přímo skryto. Vytvoří se a všichni rádi přijmou dočasná pravidla. A i když nejsou zcela příjemná nebo pochopitelná, člověk se v oné „dočasnosti“ podřídí, neboť to přece přijel zkusit, ochutnat, „vyzkoušet“.

Sestavení ročníku a soustředěné studium je během na delší trať, navíc ty čtyři roky společného života spadají do období v životě mladého člověka tak důležitého a závažného. Ale na druhou stranu, na některé věci lze přijít právě

proto, že se octneme někde „mimo“, protože na ně narazíme s větší intenzitou, nečekaně, v jakési zhuštěné zkratce. Jak ale i během výuky vytvářet takové „mimo“, takové „jinde“, takové „vytržení“ z běžného. O to jsem se chtěla pokusit vytvořením pojmu „dílna“, která by ale v našem plánu tvořila součást výuky, přesto by vytvářela svůj samostatný svět.

*z mého deníku z Berouna:*

*„Kdybych měla nyní sestavit ročník, kdybychom znovu byli na 332, koho bych vybrala? proč u někoho váhám? proč někdo při práci zcela vybledne, ztratí se? - každý ten otazník přichází odjinud...dívám se na ně... herec musí být základně zdravý, aby mohl takto riskantní pokus projít....ale co to je za risk? Znamená ten risk možnost objevit to „zdravé“? Když všichni potřebují rozložit svoji bytost, najít sebe a cestu k sobě, následně cestu k celku, co je zpočátku omezuje? Strach? Aby ne ...aby co ne? Co je to za bloky? Abych se neztrapnil, abych si nezadal, abych nedělal, co nechápu, co považuji za zbytečné, co by sice mohlo být, ale v menším množství – studovat jakýkoli obor, znamená postupně jej chápat, vstupovat do jeho zákonitostí a souvislostí, tedy býti učněm. Nikdo se však nežene! Řekla jsem si: dobře, začnu s nimi tam, kde právě jsou = čerství maturanti, kteří jsou druhým měsícem studenty DAMU! Po dlouhém výkladu o námětu ke kontemplaci se jeden z nich zeptá, co je to kontemplace. Jiný klidně tvrdí, že Mácha byl ve vyhnanství v Brixenu! Neznají českou divadelní scénu! Neviděli filmy Felliniho, Bergmana, ale ani Friče, Jasného nebo Formana – prostě nikoho! - Nečetli Faulknera, O´Neilla, Čechova! Co tedy? Takže je opravdu nutně vyjít ze zcela jiné zážitkové roviny! Dobře. Ale co potom znamenají výroky jako: „být v pohodě“, „užít si to“, „dát to“ nebo „dát si to“ nebo „jít do toho“? Zdá se, že narazím nejen na nepochopení ve škole, ale i u nich!“*

V přístupu k této dílně, která měla být začátkem čtyřletého studia, jsme právě na tohle všechno narazili. Bylo třeba rozhodnout se, zda se konfrontačnímu tónu vyhnout nebo zda ho pro zdravý průběh studia není nutné v některých chvílích přijmout.

Když jsem procházela literaturu, zabývající se herectvím, vystoupilo pod úhlem mého výzkumu ještě zjevněji než kdy předtím, že významné herecké osobnosti se ve svých pamětech nebo i teoretických úvahách zajímali o pravdivost hereckého výkonu nebo o pravdivost herecké existence. Stejně tak i režiséři a

dramaturgové, kteří své inscenace stavěli především na hereckých výkonech. Velmi zjednodušeně řečeno: pravdivost hereckého výkonu posiluje především uvěřitelnost dramatické postavy a živost herecké existence směřuje k přesvědčivosti souhry a tím celého scénického tvaru.

Snažila jsem se Elišce Vavříkové a Haně Varadzinové při našich přípravných setkáních tlumočit stále se vracející otázky, týkající se studentů, kteří přicházejí studovat obor herectví na katedře činoherního divadla: *„V jaké chvíli a díky komu a od čeho se odvíjí vážné rozhodnutí herectví se věnovat? Kdy, jak a proč dochází ke změně názoru, čím herectví je? Čím podle nich má být? Čím podle mne má a musí být? V čem se tyto pohledy liší, v čem se setkávají? Kdy mají životní postoje, spojené s dospělostí, matoucí či určující vlivy na postoje k dosavadnímu studiu? Do jaké míry se může čas studia lišit od jejich budoucí profesionální práce? Kdy a proč se mnou student vede dialog spíše v rovině své lidské existence? Pro koho z nich je překvapením – ať už příjemným nebo nepříjemným – že je divadlo vždy prostorem kolektivního hledání? Kdy tento fakt pocítuji jako útok na individualitu? Kdy na něj narážejí jako na limit a kdy je naopak inspiruje? Jsou limity omezením nebo inspirací? Jakou roli v tom hraje povaha, charakter, vloha, talent? Co všechno lze považovat za součást talentu?“*

Po období počátečních rozpaků, pozdější nechuti a nevole, demotivujícího neporozumění, nečekané únavy a těžko potlačované neochoty na straně studentů a značného rozčarování na straně Elišky a Hany (i když profesionálně zvládnutého) byl na konci dílen v Berouně vytvořen „kruh“ bez napětí – a řekla bych, že se podařilo získat vztah ke společnému času dílny. Velmi různý, ale byl to už vztah k něčemu, co se nás všech týká, co nás, přes všechen odpor a nepochopení, spojuje.

Snad lze s nadsázkou říci, že „připraveným štěstí přálo“, protože celý herecký ročník mohl materiál, o který se s nimi Hana s Eliškou v podzimní dílně podělily, tedy především písničky, použít jako poměrně výraznou součást klauzur, nazvaných „Nejsme doma“, což byl první společný úkol posluchačů herectví, režie a dramaturgie, kterým se tento ročník představil jako skupina. Tvořivé využití a zpracování písňového materiálu z Berouna přesvědčilo především jejich

spolužáky z oborů režie a dramaturgie, ti se ostatně některých dílen jako diváci zúčastnili.

Z mého berounského deníku:

*„KRUH = oblíbená „formace“ - v kruhu běží rytmus - všichni začínají podle Elišky, ta předává - může kdokoliv převzít - všichni musí být natolik citliví, aby se mohlo stále měnit - podmínka je udržet kruh - střídá se vedení - spolupráce a okamžitá reakce - jasný signál, který mohou všichni přečíst - aby rytmus stále běžel + akcentace prvních dob - rytmus držíme uvnitř a tleskáme jen ty akcenty - rytmus stále běží - stále se nám ukrajuje čas - „synkopicky“ s akcentováním - jeden po druhém - všichni sledují, je to napínavé, všichni „fandí“, aby se povedlo - rytmus vytleskávají i ti, kdo necvičí - všechny to spojuje - nastává spolupráce ve skupině, závislost jednoho na druhém.“*

Realizováním berounských dílen jsme my tři (Hana, Eliška a já) pochopily, a já to považuji za velice cenný poznatek, že je třeba zcela jinak přistupovat ke studentům katedry činoherního divadla, než k lidem, kteří se hlásí se do dílen Farmy nebo k práci skupin v Gardzienicích. Na rozdíl od nich přicházejí se zcela jinými a hlavně velmi nevyhraněnými představami, a proto je třeba počítat s časem pro jakési „vznícení“ pro společnou práci. S tímto poznáním jsem později vědomě pracovala při přípravě na zkoušení hudebně dramatické skladby Emila Františka Buriana Vojna.

Kdybych měla ze svých berounských zápisů vytvořit nějaký zkrácený výčet důležitých poznatků a pracovní formulovaných bodů, které se postupně stávaly našimi společnými pravidly, vypadal by asi takto:

Nenechat se vyrušovat, především sami sebou!

Nezahazovat získané, jít dál

Nerušit kolegy (*„ Jakmile jeden z vás povolí, vznikne dírka a tamtudy ten vzduch uniká, snažte se spíš podpořit toho, komu to nejde.“...Nevyrušovat se znamená šetřit energii.“ Hana Varadzinová*)

Neopravovat se, v hledání nic není špatně!

Věřit tomu, co dělám.

Vybírat detaily („Kde je nejvíc energie, stačí změnit detail a okamžitě je celá situace těla o něčem jiném. Hledejte určující detail, až ho najdete, tak do něj dejte energii.“- Eliška Vavříková)

Vnímat tělo v prostoru. („Běžte dál, v prostoru, zpívejte si uvnitř, zůstaňte stát, dech proudí. Snažte se „protělesnit“ impresi z obrázku, ať to není jenom prázdná forma, snažte se vytvořit přesný obraz.“ – Eliška Vavříková)

Vnímat tělo jako kvalitu. („Zápěstí = prázdná kost, prázdný kloub dopadne na zem, jako kostlivec. Jako když se rozsypou špendlíky, padají na zem a pak je hledáme magnetkou. Vše bez tlaku, uvědomte si, kterou částí těla jdete dolů, až se zcela rozpadnete a pak vás to zase vysaje nahoru.“ – Eliška Vavříková)

Segmentovat části těla. („Podle kloubů fázujte přechody, najděte si přechody mezi pozicemi, zafixujte je, hledejte je tělem, nesnažte se přijít na přechody hlavou = vymýšlet si je, střídějte kvalitu „kostlivce“ s kvalitou „oblékání kabátu“. Uvnitř jede jeden rytmus a v pohybu jiný.“ – Hana Varadzinová )

Zapamatovat si kompozici. („ Já si to nepamatuju“ – jak je to možné? – v pauze mluvíme o tom, nakolik je ten úkol komplikovaný a co všechno se musí propojit, aby byl pro ně vnitřně pochopitelný a vnějšně uchopitelný – čím vším mohou být zmateni, proč si to nepamatují – jedním z hlavních důvodů je jistě prozatím nezvládnuté tělo. - reflexe JŠ)

Pěstovat vědomí obrazu. („ Zkuste napodobit Marii, možná vám to o Marii něco poví, chvíli jděte dál a Marie se bude koukat. – třeba to řekne i něco jí samotné, myslím si já! jš - zkoumejte rozdíly, které tam jsou, zkuste být víc zvědaví,“ Hana Varadzinová)

Pěstovat vědomí pohybu. („Když se dostanete nahoru, není to konec, ale naopak začátek dalšího pohybu. Zůstaňte nahoře, pohyb se děje v mysli, zkuste být úplně analytičtí. Zůstaňte stát a uvědomte si, co se změnilo. Cítíte rozdíl? Třeba komunikuje vaše váha s podlahou a třeba máte citlivější chodidla, třeba jste o kousek vyrostli.“ – Hana Varadzinová)

Mít konkrétní představu, podrobit ji přesné analýze a pak ji tvořivě zpracovat.

Opakovat a být na sebe přísný.

Chtěla jsem vypsát tato pravidla tak, aby bylo zřejmé, že zpočátku se zdůrazňovaná pravidla týkala především kázně a přípravy k práci. Později přicházela pravidla, která už mapovala a ozřejmovala směr a způsob naší práce.

Z času berounských dílen se přenesla do našich hodin vědomá snaha o společné uchování energie, i když ne vše se v následujících úkolech vždy dařilo. Myslím si ale, že všichni pochopili, že se nejedná o jakési „posvátné“, v jejich očích nepřírozené napětí, ale o spontánní otevřenost a respekt k práci celku. Vznikl **KRUH** jako naše oblíbená výchozí formace, proměněná posléze i v rituál před jednotlivými představeními v Disku.

Když probíhala dílna v Berouně, pořizovala jsem si podrobný zápis, abych měla všechno zachyceno do slov. Snažila jsem se, aby zápis byl důkladný, aby mohl sloužit jako popis i pro někoho, kdo práci neviděl. Aby byl sdostatek podrobný a plastický. Stanovila jsem si to i pro sebe jako zkoušku, zda dokážu zachytit, co se tam děje a později sestavit linii a sestavy cvičení, aby slova dávala smysl.

Popis, reflexe a vyhodnocení všeho, co jsem viděla a co pro mne bylo nové nebo podávané v jiném úhlu či v jiných souvislostech, to všechno mělo mít další vliv na moji pedagogickou práci. Mým doktorským výzkumem by měl být výčet a popis toho, co považuji pro pedagogiku herectví za podstatné.

#### **4. BUBNY V NOCI**

*téma: herec v prostoru – skupina herců v prostoru – základní výchozí formace kruh - pedagogický výzkum pokračuje dalším krokem – obraz kruhu měl být využit pro společnou práci na textu – ta měla být realizována v prostoru textu – kruh a v jeho středu text - osvobození energie slov - pronikání do jejich obsahů, hledání pohybových a prostorových podnětů – situace převedená do pohybu – různé možnosti hereckého řešení a jeho předávání*

Bertolt Brecht: BUBNY V NOCI (letní semestr 1.ročníku – práce s textem)

Herecký úkol v rámci letního semestru prvního ročníku: postava a její postoje. Tak jsme si úkol pojmenovaly práci s docentkou Marií Málkovou, se kterou jsme měly tento úkol realizovat. V tomto ročníku jsme jako pedagogové herectví působili tři – Marie Málková, Lukáš Hlavica a já. Vždy jsme studijní plány a tematické okruhy a úkoly připravovali společně a během čtyř let společného

pedagogizování (s ohledem na časové možnosti naše i studentů) snažili vše propojovat. Chtěla bych proto na tomto místě zdůraznit, že ve své práci píši o čtyřletém studiu, ale popisuji pouze tu část své herecké výchovy, kterou jsem chápala jako součást svého výzkumného programu nebo kterou jsem jednoznačně a proti předchozím postupům prosadila. Toto je třeba uvést na pravou míru, aby to, co jsem dosud líčila, nevzbudilo dojem, že jsem na tuto skupinu herectví působila pouze já. Celý ročník je vždy ovlivněn více pedagogy herectví, veden pedagogy pohybové a hlasové výchovy, projde letním vodáckým soustředěním, zimním výcvikovým kursem, základním tréninkem šermu a jízdy na koni, absolvuje akrobatické tréninky atd.

To všechno studenty herectví během zmíněných čtyř let ovlivňuje a utváří. Jeden každý pedagog v sestavě ročníku má svoje studijní plány a nároky, ročníkový vedoucí může ovlivnit, na co bude nebo nebude kladen akcent a na něm je, aby po celou dobu studia byl poměr studijních akreditovaných předmětů vyvážený, aby se pedagogové snažili svoje plány upravit a vzájemně vyladit, v časové ose srovnat a po celou dobu studia sdílet. Na herecký ročník působí i pedagogové režie a dramaturgie, protože od druhého ročníku jsou jejich studenti součástí jednoho ročníku, jak je ve škole chápán.

Kluzura jako časová a tematická jednotka během studia má pro studenty herectví a pro jejich pedagogy většinou značně odlišný význam. Většina mých kolegů, jejichž práce si vážím, klade důraz na průběh práce, tedy na celoroční výuku a pravidelný trénink. Zneklidňující rozpor, že i když se jedná o práci, o studium, a přitom že je třeba ukazovat a hodnotit už jeho dílčí výsledky, je však rozporem, který provází veškeré divadelní konání. Všichni vnímáme, když se klauzury blíží, závěr semestru bývá proto naplněný zvýšenou aktivitou, která ne vždy práci pomáhá. Ale je třeba něco ukázat. Vystoupení před očima ostatních pedagogů a studentů jiných ročníků akceptujeme všichni jako nutnou součást semestrální práce, která svým způsobem zkoušení verifikuje. Pro studenty mívá ale význam zásadní, velmi silně prožívaný. Je to pochopitelné: oni touží „vystoupit a ukázat se“, všichni jsou na sebe navzájem napříč všemi ročníky zvědaví.

Problematicnost této verifikace spočívá v tom, že pedagogický proces je práce na dlouhou trať a výsledky jednotlivých semestrů jsou pro jeho celkové směřování a pojetí někdy ne příliš příznačné výseče. V rámci studia oboru herectví je třeba dostat některým úkolům, jaké ukládají akreditace, ale vývoj každého ročníku, a především pokroky jednotlivých studentů se od sebe značně liší. A mnohdy se, právě pod pracovním tlakem a z nedostatku času - především zimní semestr je velice krátký - může stát, že závěrečná fáze zkoušení se od předešlého průběhu práce vzdaluje a liší. Stává se totiž dle mého názoru až příliš zaměřenou na výsledek. Zlom a rozdíl mezi předcházejícím studiem látky a důkladným zkoušením ve smyslu hledání tvořivých řešení a závěrečným finišem před klauzurami může být až drastický a pro studenty zvláště v prvních ročních matoucích.

Na textech Bertolta Brechta pracoval náš ročník ve dvou skupinách. Doc. Marie Málková se rozhodla pro kompozici dialogů a monologů z více Brechtových her. Podobně koncipovaný úkol už realizovala s předchozím ročníkem a měla s takto pojatým tvarem dobrou zkušenost. Navíc bylo naším společným záměrem při práci rozšíření teoretické vybavenosti studentů. Marie Málková je skutečným znalcem a obdivovatelem brechtovské literatury. Celoživotně se totiž zajímala o teoreticky, historicky, společensky a kriticky podložené hodnocení Brechtova díla a o přístup k jeho režijnímu uchopení. Nejen, že sledovala inscenace svého celoživotního partnera, literárního teoretika a výrazného divadelního režiséra Jana Grossmana, ale sama v inscenacích Bertolta Brechta hrála. Pro posluchače tohoto ročníku vyhledala takové texty, aby obsazení rolí a práce na nich umožňovalo a vyžadovalo další rozvíjení jejich dosud nevyužitých hereckých možností. Navazovala na svoji předchozí práci, ve které s nimi na monologických textech antické dramatické literatury sledovala a rozvíjela možnosti slovního jednání. Rozhodovali jsme obsazení zvolených textů tak, aby studenty nejen těšilo se s takovou postavou setkat a se zájmem ji zkoumat, ale aby se snažili tomu, co prosazuje a čím se řídí, porozumět. V dialozích z několika her Bertolta Brechta posluchače herectví názorně vedla k využití určitých hereckých prostředků a objevovala pro ně možnosti, jak k postavám přistupovat. Zároveň na základě předchozí zkušenosti usilovala o to, aby na této látce mohla se studenty rozvíjet právě tu část hereckého projevu, kterou ten který z nich podle



ní nejvíce potřeboval. To vše zohledňovala už při vytváření scénické kompozice, kterou nazvala Zloděj třešní.

Ročník byl pro tuto práci poprvé rozdělen. Jak vyplývá z předchozích odstavců, toto rozdělení proběhlo na základě dlouhodobějších úvah a argumentací pro pedagogicky účinné využití tohoto zvoleného úkolu. Já jsem pracovala s druhou částí ročníku a rozhodla jsem se soustředit se na jeden, předem pro tyto účely upravený text. Nakonec jsem zvolila jednu z raných her Bertolta Brechta *Bubny v noci*. Upravila jsem ji především s ohledem na malý počet herců. I tak bylo třeba uchýlit se k alternacím. Ale o tom ještě budu psát.

### **a/Obsazení - společný příběh, který chceme sdělit + příběhy jednotlivých postav**

Pojem obsazení, tato v divadle až „zaklínací“ položka, která je stejně důležitá pro herce i pro režiséry, vyvstává od začátku studia i pro adepty herectví. Ve školních úkolech jsou ale její ostré a pichlavé hrany často rozostřovány nejrůznějšími pedagogickými zásahy, ze strany pedagogů bývá v tomto ohledu určující snaha naplnit rovnováhu úkolů, jakousi rovnost hereckých příležitostí. Dokud se v divadle ještě více uplatňovalo povědomí o hereckých oborech, snažila se škola, aby mladý herec, který z ní vyjde, byl schopen všestranně v uložených hereckých úkolech obstát. Proto se pěstovala teorie tzv. protiúkolů. To velmi úzce souviselo především se starostí o uplatnění herců v repertoárových divadlech. Vlivem postupného rozpadu pevné sítě tzv. směrných čísel pro obsazování kamenných divadel a školy na umístění herců v nich, stejně jako vlivem nové podoby hereckého postavení ve vznikajících inscenacích a nově vznikající dramatické literatury, zmizelo téměř toto pojetí.

Přála jsem si v rámci tohoto našeho setkání s dramatickým textem co možná nejvíce zvýraznit právě fázi, ve které konkrétní zkoušení, od chvíle, kdy herci znají obsazení, ztrácí na významu. Akcentovala jsem výzkum textu, ohledávání textu jako takového. Nechtěla jsem dopustit, aby vyhlášení hereckého obsazení ubralo studentům pozornost pro celek hry, pro jazykové prostředky a způsob, jakým Brecht člověka zobrazuje.

Z mých poznámek:

*„Společný záměr: vyprávět příběh o člověku, který se vrátil a přebývá... zpočátku v jedné konkrétní rodině, posléze v celém městě...“*

Chtěla jsem je získat pro maximální osobní nasazení a vnitřní angažovanost v příběhu, který jsme chtěli, na rozdíl od jejich příběhu vlastního – tedy na rozdíl od úkolu prvního semestru, vyprávět společně. Aby se děj Bubnů v noci stal příběhem, který chceme sdělit. Chtěla jsem je získat a „vznítit“ pro tuto látku, v tom smyslu, jak jsem o tom psala na konci berounské kapitoly.

„Vznícení“ pro příběh, který budeme ztvárňovat, jsem chtěla dosáhnout i za pomoci skutečnosti, že co nejvíc oddálím položku „moje role“. Chtěla jsem, aby dokud budeme zkoumat text, platilo, že „čteme text společně“. Realizovat takové zkoušení, ve kterém by herci nebyli od prvního okamžiku vázáni k jedné určité postavě, ale aby naopak hledali materiál pro všechny postavy. Chtěla jsem pro ně připravit možnost překvapivého, náročného, ale především aktivního rozboru textu, zkoumání jednotlivých částí dialogů a situací, objevování hutných a třaskavých momentů v něm.

Naprostou novinkou v této chvíli bylo, že jsme sice opět vytvořili kruh, ale v jeho středu nebyl ani hlas nebo rytmus. Kruh jsme vytvořili tentokrát kolem textu.

Z mých poznámek:

*„Na začátku naší práce na Bubnech v noci jsme opět jsme vytvořili kruh. Pomyslná síla kruhu měla trvat. Stejně tak jsem si přála, aby s námi zůstávaly i jiné cenné závěry, ke kterým jsme v berounské dílně, stejně jako při práci v zimním semestru došli. Ale zpočátku jsem vnímala, později jsme o tom i mluvili, že oni většinu z nich v této fázi práce byli schopni přijímat pouze jako poučky nebo napomenutí. Nicméně, já jsem na nich trvala a znovu jim opakovala: „Nenosit do společného prostoru myšlenky, které mají zůstat venku, neodcházet hlučně, pohybovat se s citem pro druhého v prostoru.““*

## **b/Úprava textu**

Moje úprava textu vycházela z potřeby vytvořit konfliktní situaci mezi postavami, které by měly jasný postoj, z konfliktu by jasně vyplývalo, co ve své životní a dramatické situaci chtějí změnit, co je nutí k jednání. Při práci na úpravě jsem téměř pomíjela politickou rovinu hry, i když tento výrok je velmi problematický a vlastně ani nemůže být zcela pravdivý. Ve všech hrách dramatika Bertolta Brechta je politické smýšlení vždy nedílnou součástí myšlení a tedy i jedním ze zdrojů jednání dramatických postav. Přesto se pro mne tento expresionismem značně ovlivněný text hry, kterou napsal Brecht jako dvacetiletý, proměňoval spíše ve scénář, ve sled kontrastních scén, ve kterých se vyjevovaly základní vlastnosti postav a konflikt, vyplývající z jejich zájmů. Politická a společenská situace k našemu základnímu konfliktu doléhala jen jako kdyby zvenčí, jako hluk a nebezpečí z ulice.

Soustředila jsem se především na půdorys jedné německé rodiny. Manželé Balickovi, kteří profitují z války (vyrábějí totiž koše na municí) mají dceru Annu. Tato podivná a vzdorovitá dcera Anna, ač je zasnoubena s Onřejem Kraglerem, otěhotní s nemilovaným milencem Bedřichem Murkem. Snoubenec Ondřej Kragler nastoupil patrně do války ihned po jejím vypuknutí, ve hře se mluví – a to hned v prvních větách úvodního dialogu – o tom, že odešel před před čtyřmi roky. Před dvěma byl prohlášen za mrtvého a pohřbeného, tento údaj je však několikrát zpochybněn slovy samotných rodičů (Balicke: Celá baterie vyletěla do povětří!) a už tehdy si rodiče přáli, aby na Kraglera zapoměla a vzala si Bedřicha Murka, který je zaměstnán u otce v továrně. Teď na konci války ji ale rodiče vysloveně nutí, aby se s faktem, že se Kragler neobjeví, smířila. Jsou totiž přesvědčení, že všichni, kdo zůstali naživu, se už vrátili.

Otec a matka Balickovi naléhají proto na Annu – a směšnost jejich počínání se odhalí divákovi hned v prvním dialogu Murka s Annou „Myslíš, že nás v noci slyšeli?“ ptá se Murk a Anna odpovídá: „Ale Bedřichu, spějí jako zabít!“ – a nabízejí jako náhradu za snoubence a jako lék proti osamělosti a strachu, kterým po nocích dcera trpí dle jejich soudu schopného Murka. Popisuji tady děj hry a uvádím repliky postav proto, abych naznačila, jak bohatý potenciál základního čtení hra poskytuje, protože z jiných replik dialogu rodičů vyplývá, že o jejím

poměru s Murkem, dokonce i o jejím těhotenství vědí. Balické vidí v Bedřichovi Murkovi nejen možného ženicha pro Annu, ale především potencionálního společníka.

Ambivalentnost a stálá proměna ve vztahu k Murkovi, všech jeho motivací a přání stran dcery Anny, je zcela typickým rysem pro vnitřní ustrojení i všech dalších postav hry. Všichni jako kdyby mohli zaujmout kdykoliv zcela opačné stanovisko, jako kdyby divákovi před očima oscillovali mezi negativními a pozitivními motivacemi. Dokonce i hrdina této hry, z války se vracející Ondřej Kragler, nám na konci předvede dvojakost svého myšlení a jednání.

Anna, stejně pokleslá jako stále panenská nevěsta, jak se o tom mluví v jakémisi pouťově dryáčnickém komentáři, navzdory tomu, že má s Bedřichem Murkem poměr a dokonce s ním otěhotní, si stále není smrtí Ondřeje Kraglera jista a nemůže se zbavit tíživého pocitu, že se na něm dopouští nevěry. „*Mám Bedřich Murka docela ráda a jednou budu mít ráda jenom jeho, ale ...Dělejte si co chcete, ale já na něj nedokážu zapomenout. Prostě to nedokážu!*“ Pod nátlakem rodičů a Murka samotného, pod tíhou toho, že s ním čeká dítě, svolí Anna přece jen k zásnubám. Pro drama zákonitě právě v den, dokonce chvíli před tím, než se její bývalý snoubenec, stále ještě milovaný Ondřej Kragler náhle a nečekaně z války vrátí.

Tento příběh jsme nazvali : „O návratu člověka, který přebývá.“

### **c/Od slov k tělu a zpátky**

Chtěla jsem, aby studenti text vnímali jako závazný, avšak živoucí systém, abychom se k němu, ke slovům přibližovali pomalu, zdůrazňovali jejich vnitřní rytmus a napětí. Tím mohou vystoupit jeho skryté významy a obrazy, ty mohou následně dávat do pohybu i těla. Na skládací, do výšky vytažený praktikábl jsme natáhli pruh čistého balicího papíru a na něj jsme zaznamenávali příběh, předávali si slovo jako vždy - po kruhu. Práci jsme začínali vždy v plné fyzické pohotovosti, kruh byl opět výchozím postavením, text v jeho středu nám naznačoval, že vše vychází z něj a z jeho zkoumání a čtení, že má pro nás řídicí roli.

Po prvním čtení, povídání a shromáždění všeho, co jsme mohli všichni, nejen já, o Brechtovi říci, jsem požádala také pana profesora Císaře, aby pro náš ročník volně přednesl svoji přednášku, lépe řečeno jednu ze svých mnoha přednášek na téma Bertolt Brecht. Nashromáždili jsme tak přeci jen nějaký materiál, ze kterého bylo možné vycházet tak, aby jednotlivé repliky nevisely ve vzduchoprázdnu. Chtěla jsem studenty vést cestou konkrétní představy, vycházející z analýzy a pak teprve přistoupit k tvořivému zpracování.

Nechtěla jsem ale odpojit jejich tělesnou aktivitu. Při zkouškách, ani při čtených, jsme nikdy neseseděli. První cvičení, ve kterém jsme ale ještě nepracovali přímo s textem a které může dobře sloužit vždy v počátečních fázích zkoušení, bylo vytvoření kruhu volně v prostoru a jednoduchá otázka. Otázka zní: „Co jsou pro mne Bubny v noci?“ Zmiňované cvičení vyžaduje pozornost a vnímání všech v kruhu. Ten, který cvičení začíná, řekne například Bubny pro mne jsou úder... druhý po kruhu řekne Bubny pro mne jsou úder a drama... a tak se po kruhu pokračuje, v druhém kole se přidává gesto. Stačí dvě kola a máte, podle počtu zúčastněných několik slov a pohybů, k tématu se vztahujících, která lze kombinovat a sestavovat, lze z nich vytvořit malou strukturu. Jako v každém cvičení nelze říci, co je dobře a co je špatně, ale skupina sama chápe, zda ji cvičení uvolňuje, rozehrívá, rozradostňuje, obohacuje. V každém případě může velmi dobře rozvinout základní materiál pro práci. Naznačí také, kam směřují asociace, zda se pohybujeme více v konkrétní nebo abstraktní oblasti slov a pojmů.

Pro pedagoga je to také zpráva o pohotovosti a paměti herců. Jaká je jejich slovní zásoba. Toto cvičení je velmi efektivní především pro skupinu, která se méně zná. Ale nakonec jsem ho použila i pro nás, především proto, že v něm dochází ke spojení pohybu a slova. Míra účasti a spolupráce se během cvičení sama upravuje, někdy ji dynamizuje nečekané spojení slov a gest, někdy ji rytmitizuje různá délka slov.

#### **d/Kreslený itinerář**

Pro tuto práci jsem již podruhé využila kreslený plán. Poprvé jsem postup s kreslením dějového plánu využila již při své režijní práci na Drama and Art school v Bristolu. Tam jsem s jedním ročníkem herectví a režie realizovala v roce

1994 pohádku Jamese Thurberova Třináctery hodiny. A protože dědicové práv nedovolují provozovat její dramaturgii, pracovali jsme s její prozaickou literární podobou. Tehdy jsem ale malování navrhla a využívala především jako dějově místopisný záznam, jako pojmenování událostí na časové lince, jako popis místa pro dramatickou situaci a dialog. Vznikající obraz sloužil ponejvíc jako orientační mapa, vázal se tak k ději. Podle tohoto itineráře jsme mohli sledovat putování hlavního hrdiny pohádkového příběhu prince Zorna ze Zorny. Nicméně bylo patrné, že na této mapě vynikl rozsah a důležitost epizod a my jsme mohli zvolit adekvátní prostor a jeho výtvarné pojetí. Dalším poznáním, vyplývajícím z rozsahu a důležitosti jednotlivých částí byl celkový temporytmus vznikající inscenace. Pomůcka pro způsob jakým ve scénáři hledat možnosti, jak místa, kterými prochází, výtvarně odlišit. Posléze jsme se snažili naplnit jednotlivé části odlišnými hereckými prostředky, vybavit je i jinými kostýmy a scénou. Společný záznam sloužil také jako východisko k odlišné stylizaci obrazů, následně k rytmizaci celé inscenace.

U Bubnů v noci se ale nejednalo o časovou a místopisnou mapu. Každý student mohl nakreslit postavu nebo rekvizitu nebo scénu, vepsat větu, aby zobrazované vyprávění vedlo k vyjádření děje zvoleného dramatu. Měl to být grafický záznam našich vztahů k postavám, postav mezi sebou, dramatických situací, které nám při čtení připadaly nejvýraznější. Tím, že každý mohl do kresby zasáhnout, dalším obrázkem, slovem nebo popiskou, mohl změnit vyznění vztahu mezi dvěma postavami.

### **e/Půdorys příběhu – co povstane ze záznamu – co patří komu**

Při tomto způsobu práce plasticky vynikne, co je příběh, co je vlastní děj, co je obsaženo ve scénických poznámkách a co vyvstává pouze z představ jednotlivých postav. Je možné krok za krokem poznávat, jak kdo text přečetl, jak ho pochopil, jak jej umí vidět, jak mu kdo rozumí. Od samého počátku je zřejmé, že se každý k textu přibližuje jinak. Někdo vnímá základní zápletku a vše dovozuje z ní a směrem k ní. Jiný začíná detailem a vnímá spíš chuť situací, jiný popisuje spíše obrazy. Ten, kdo je zkušenější čtenář, řídí se stylem a žánrem přečteného textu. Jednotlivá slova, repliky nebo později celé dialogy jsme vstoj

opakovali a sledovali, kdo na koho se potřebuje podívat, otočit se k němu. Barevnými pastelkami jsme vstupovali jeden každý do obrázku toho druhého, do jeho nákresů a představ, připojovali se dalšími kresbami nebo slovy. Odporovali jsme nebo rozvíjeli děje kolem jednotlivých postav nebo mezi nimi.

Tím, že nic z nabídek textu nemizelo, obraz se naopak probarvoval a proměňoval, přinášel každý další zásah nejen překvapení, ale držel všechny ve střehu a tak zůstávali otevřeni k nabídkám všeho druhu. Hledali jsme a dohadovali jsme se, jakým způsobem a co možná nejpřesněji vyjádřit dosud vynechaný důležitý detail, určující podrobnost, nezmíněný motiv.

Vzrušeně jsme debatovali, zda by neměl každý mít svoji barvu, abychom později mohli sledovat odlišné verze příběhu. Tato možnost byla zavržena. Není udržitelná. Tak bylo nenásilně, ale naprosto výstižně vyjádřeno, že i v pouhém zobrazení dramatického dění není možné udržet samostatné, neporušené linie. Další diskutovaná možnost byla odlišná barva hereckých hodin, aby vznikalo a zůstalo zachováno zjevné postupné vrstvení. Ale tyto debaty vzplanuly a probíhaly příliš „cestou“, takže na zavádění takových pravidel bylo už pozdě. Mezitím už na několika místech „vyšlo rudé slunce“, motiv stejně silný a výrazný jako těhotenství Anny, které bylo označováno také rudě nebo černě. Několikrát se opakovala „hnědá opilost“ při svatebním veselí. Možnost, že by každý měl svoji barvu se ukázala nejen jako neudržitelná, ale navíc jako nesprávná, protože jednotlivé postřehy se přidávaly, vrstvily, propojovaly a především ovlivňovaly, čímž se jejich autorství stávalo přinejmenším sporné. Takže se autorství před našima očima stávalo společným.

Barevná různost, která se v určitých momentech zcela „sešla“, jako třeba „rudý měsíc“ nebo „hnědé těhotenství“, nám ukazovala a dokumentovala míru společného zaujetí, navzdory nestejným pohledům a z nich vyplývajících možnostem. Vlastně jsme prošli jakousi barevnou lekcí na téma „společné hledání“. Barevnost nás nakonec inspirovala při výtvarném řešení prostoru a kostýmů, vedla nás k určité hranatosti a kontrastnosti. Opakovaně jsme text četli, ale studenti se střídali, aby jejich pozornost nemohla ulpívat jen na jedné postavě, aby celek a souhra, tedy příběh jako takový byl stále důležitější. Ten příběh, o kterém jsme od začátku mluvili a který měl vytvořit úhel jeho jevištní realizace, který měl spojit a přesáhnout příběhy jednotlivých postav.

Když jsme si příběh Ondřeje Kraglera, toho, který se vrátil z války a přebývá, takto „ochočili“, když jsme popsali a „pomluvili“ všechny postavy hry, zakreslili místa jejich setkání a konfliktů, sňali jsme z praktikáblu pokreslený balicí papír, aby se praktikábl mohl stát vyvýšenou plochou, prostorem pro herce samotné. Pomyslnou mapu textu jsme rozšířili do celého prostoru, celý jej učinili prostorem dramatickým. Teprve v tuto chvíli jsem vystoupila ze společného kruhu. Už jsem mezi ně nepatřila, na ně čekalo setkání s postavami v prostoru.

Při práci na Bubnech v noci jsem co možná nejdelší dobu oddalovala obsazení rolí, aby studenti byli nuceni vnímat text jako celek a chápat příběh z války se vracejícího vojáka jako jeho součást. Toto pojetí pracovní látky se nám zúročilo, protože nás na jednu stranu bylo málo – tedy měli jsme málo herců pro mužské postavy a na straně druhé, protože v úpravě vystupovaly pouze matka s dcerou, nedostávalo se úkolu pro herečky. Proto jsme mohli využít principu předávání rolí a výměny herců i hereček. Hru jsme nakonec rozdělili na tři části a pro ty byl vždy určen představitel Murka a Anny. Kragler byl představován jen jedním hercem, k tomu nás nutil sám příběh.

Jednotlivé scény, které si herci vždy sami připravili, jsme mohli, nezatíženi hereckým obsazením, vybírat pro závěrečnou podobu klauzurního představení podle nejzajímavějšího řešení, nejvyššího dramatického účinku. Stalo se tak například, že dialog Anny s Murkem byl realizován Marií s Michalem N., ale autorem scénického řešení byli Iva s Michalem N.

Studenti se tak zbavovali strachu jeden druhému něco ukázat a předvést, na druhou stranu se učili na vynalezeném a nabídnutém příliš nelpět.

### **f/ Text jako výchozí materiál a jeho kvalita**

Poprvé jsme také zkoumali text jako materiál: jeho proměňující se kvalitu, melodii jednotlivých replik, rozdílnou slovní zásobu postav, blízkost dialogů k poezii, jejich zvláštní hudebnost. Z té jsme později vyšli i při práci na zjevně velmi těžkých písních Kurta Weilla, jejichž užitím, krom studijních důvodů, jsme chtěli vyjádřit především zrnitost Brechtova dramatu.



Od začátku práce jsme užívali bubnování. Jak jinak v Bubnech v noci! Vyzvala jsem studenty, aby svoje přetlaky, nespokojenosti, nesouhlas či nadšení vyjadřovali bubnováním = bušením do praktikáblu. Později jsme užívali nejen hudební nástroje, ale i různé předměty, aby rytmus stále běžel, jak jsme to poznali v jedné z berounských dílen. Abychom rytmus stále vnímali, právě proto, že melodie songů běžela nad ním. Melodie měla nad rytmem vyniknout. Ale songy byly natolik obtížné, že jsme mohli pocítit především svoje dluhy, svou nedostatečnou způsobilost ve vztahu k této části.

Všechny dialogy a jejich fyzické a prostorové řešení, jak už jsem zmínila výše, si většinou připravovali studenti sami, jako své domácí úkoly. Pracovali na nich většinou ve dvojicích. Nutilo je to scházet se mimo čas herecké výchovy, což je pro pojetí herecké práce další velmi důležitý poznatek. Herec se musí na svoji práci připravovat. Jeho práce není jen „zkoušení“. Na začátku hodiny, po společném „bubnování“ a rekapitulaci, ukázali všichni - každá dvojice - co měli připraveno. Nechávala jsem situaci několikrát zopakovat, později i jinou dvojicí. Všichni mohli komentovat rozdíly, které vznikly nestejným opakováním nebo jiným pojetím akce a pohybu. Rozdíl byl patrný, zvláště když se jednalo o řešení fyzické.

Každé opakování bylo přínosem, každý změněný detail vykreslil situaci přesněji nebo ji naopak odvedl jiným směrem. Hovor vedla vždy především dvojice, která si celou původní situaci připravila. Někdy jsme vyměnili jenom jednoho z aktérů. Vždy jsme se snažili základní zpracování rozvést a obohatit. Střídáním herců docházelo k prověření půdorysu situace. Bylo možné vidět ji zvně a posléze ji projít a ohmatat zevnitř. Přijmout za své variantu, kterou vytvořil někdo jiný.

Do mého výzkumného plánu zapadl tento úkol jako možnost, jak nabídnout prostor pro „čtení fyzického“ i „čtení slovního“ jednání. Prostor pro rozvíjení všeho, co jsem v situaci uviděl, co jsem pochopil a dokázal převést do slovního a fyzického jednání.

## **g/ Co je vidět na půdorysu textu, co je vidět v prostoru**

Výrazným rysem nově vznikajícího prostoru byla možnost sporu o postavu, o její charakter, o její směřování v rámci vyprávěného příběhu. Zdůrazňovali jsme, že je důležité, s čím do prostoru vcházím, co od koho já jako postava chci a co chci sdělit. Všim, čeho jsme užívali, jsem mířila k postoji. Bylo dobré si uvědomit, že jakmile jsme začali pracovat na jednotlivých výstupech, dostáváme se k tomu, že za sebe mohu vidět konflikt určitým způsobem, za postavu ho mohu chápat úplně jinak. Vyšli jsme z textu, z našich nákresů, ze společného čtení.

Při hledání mizanscén, já tomu pracovně častěji a radši říkám hledání konfigurací, jsme stanovili, že hledáme pouze to, co jedna postava od druhé chce, co žádá, k čemu ji, ať už přímo nebo nepřímo nutí. Vyhýbala jsem se slovům „obhajoba“ nebo „pochopení“ nebo „hledání toho dobrého“ - chtěla jsem se vyhnout všemu, co by nás svádělo k psychologizaci. Usilovala jsem o přijetí a zpřítomnění jednání postav, které důsledně vycházelo z textu. Přála jsem si, aby (inspirování příkladem Heleny Weiglové) hledali pro svoji postavu také nějaký vhodný, či spíše určující oděv či obuv, díky kterým by zvnějšku mohli zvýraznit či dokreslit jednání postavy. Mluvila jsem například o hřmotnějších botách pro postavu Anny, měla jsem na mysli něco jako boty značky Marten´s, se silnými tkaničkami, které by kontrastovaly s křehčím, možná ještě napůl dětským oděvem. Myslela jsem na protikladnost Anniny postavy. Ale už první řešení scén mezi Murkem a Annou vyloučilo toto pojetí.

Nalézání výtvarného pojetí postavy ve smyslu vytvoření kostýmu probíhalo po celou dobu zkoušení. V konečné podobě zbylo něco ze všech jeho fází. Všechny dívky se nakonec pohybovaly naboso, ve velice ženských botách na poměrně vysokých podpatcích. Nejistá chůze vytvářela v jejich pohybu napětí, vysoké podpatky zvýrazňovaly jejich ženskou vyzývavost. Vyžadovala jsem od začátku od všech dívek co možná největší fyzickou obnaženost, chtěla jsem právě přes jejich autentický pocit studu docílit, aby samy sebe vnímaly silně jako ženy. Byla jsem až zaskočena, jak se tomu všechny dívky bránily. Ustoupila jsem a zvolila k dosažení svého záměru pomalejší cestu.

Tak se stalo, že situace „svlékání“ (na základě práce jedné z dvojic nemilovaný milenec Murk během dialogu Annu svlékal), bylo možné povýšit na jakési

„svlékání kůže“. Podařilo se to až na zkoušce, kdy si představitelka Anny oblékla na sebe patero kombiné. Postupné, stále opakující svlékání zbavilo původní gesta jednoznačné intimity, opakováním, gradací se stalo výraznějším, surovějším. Tak se nakonec z kombiné staly Anniny šaty, kostým, potrhující její „habitus“. Mnoho kusů kombiné, stejně jako větší množství klobouků a bílých košil, které jsme shromáždili, nám poskytlo možnost se během hry převlékat a způsobem oblékání postavy charakterizovat.

Měla jsem z této možnosti radost, právě protože vznikla na základě překážky, jakéhosi hereckého bloku. A ještě větší radost jsem pak měla z toho, co se přímo vztahovalo k mému výzkumu rozdílu mezi zkoušením, tvarováním scén a jejich opakováním. Fakt, že ve výsledném tvaru scény stačilo, že Murk Anně pouze stahuje ramínka kombiné, vrátil hercům potřebný pocit obnaženosti a nahoty. Herecký pocit jako podnět pro jednání ze zkoušek zůstal.

Stejně jako kostým, tak i gesta, vyjadřující obranu a vyzývavost zároveň, jsme hledali společně. Zachycením a opakováním výraznějšího gesta, které mělo sloužit jako „spojnice“ mezi herci, kteří se v rolích střídali, nás vedlo k tomu, abychom se přiblížili k tomu, co Brecht nazýval „gestus“.

Vždy jsem nejdříve vyzvala studenty, aby popsali, co viděli. Následně jsem se - jistě, že se člověk nevyhne jisté pedagogické strategii - snažila nějak hierarchizovat vše, co bylo předvedeno a řečeno. Ale moje připomínky zůstávaly v rovině nabídek, nestaly se přímým režijním návodem. Reflexe, třídění a výběr z nalezeného tvořily závěr každé zkoušky.

Při své přípravě na hodiny jsem se vracela k poznámkám Bertolta Brechta, k popisům jeho režijních postupů a jeho nároků na herce. Během společného čtení textu jsem využila jsem také zápisků Georga Strehlera.

## **5. Studium interpretace postavy – cesta ke tvaru**

### **I. Anton Pavlovič Čechov - Racek**

*téma: člověk v životě – postava v dramatu*

*Anton Pavlovič Čechov – studium autorova světa, jeho způsobu pozorování lidí i věcí – námětový rejstřík pedagoga*

*text jako závazné východisko – k čemu text herce ve vztahu k postavám zavazuje a co v nich ovlivňuje – dramaturgie hereckého čtení textu*  
*základní úkol: objevit a pojmenovat, co všechno text pro herce obsahuje, co všechno je možné, nutné a prospěšné z textu vyčíst a rozpoznat pro práci na postavě*

## **a/Učit se učit**

Každý, ať už je to herec, režisér nebo divadelní teoretik, kdo se začne věnovat umělecké pedagogice, vztahuje svoje pojetí výuky především k vlastní zkušenosti ze studia. Alespoň zpočátku vychází z toho, co na svých učitelích obdivoval nebo z toho, co jej, ať už pozitivně nebo negativně, nejsilněji ovlivnilo. A také musí pochopit a přijmout, že se dostal na onu druhou, pedagogizující stranu.

Všichni moji pedagogičtí kolegové, kterých si vážím, vždy tvrdili, že jim trvalo poměrně dlouho, než se naučili učit. Je zajímavé sledovat, k jakým proměnám mnohé z nich jejich pedagogická dráha přivedla a nakolik je proměnila. Taková změna bývá zdrojem kritických, někdy až ironických poznámek a komentářů. V očích bývalých spolužáků se to opravdu často může jevit jako jev zábavný: každý si totiž dobře pamatujeme míru nekázně, odporu a destrukce v jejich – stejně jako ve vlastních – postojích studentských.

K učení, které by přinášelo - kromě neklidu a pochyb - radost, vede dosti dlouhá cesta. Do prvních tápavých zkušeností se nejednou vmísí nejasnosti ve vztazích k jednotlivým studentům, nedostatky vlastní přípravy a nezdar některé z klauzur. Člověk pak nepochybuje pouze o své připravenosti, ale o schopnosti učit vůbec. Nejobtížnější je napravovat na první pohled těžko rozeznatelné „chyby“, kterých se člověk v prvních letech dopouští. Těch si totiž všimne mnohdy náhodně a postupně je může korigovat na základě zkušeností starších kolegů, hovorem o realizovaných úkolech i konkrétní práci se studenty. Je pravda, že ono kolegiální zkušenostní „jištění“ je někdy složité pochopit a přijmout. A vůbec nejtěžší je posléze se z něj vymanit.

## **b/Možnosti v rámci studijních plánů akreditovaných předmětů**

Teprve když rámcově obsáhnete představu o rozsahu „učiva“, o zodpovědnosti za studijní plány a výuku, můžete začít objevovat vlastní záměry a důrazy ve výchově herců. A ještě mnohem později se můžete vrátit i k inspiraci ze své vlastní divadelní práce. To všechno jsou jistě velmi osobní aspekty přístupu k učení. Ale ve škole se všichni snažíme přistupovat k učení na základě požadavků profesních. Na spolupráci ve škole je složitější a obtížnější skutečnost, že nás nezastřešuje zájem o výsledek tak zřetelný, jakým je v divadle vznikající inscenace. Učení je „běh na delší trať“, jedná se o vztah víceletý a těmi výsledky jsou vlastně sami studenti.

Právě proto, že jsem vycházela z úvah o způsobu vedení hereckých hodin svých zkušenějších kolegů, všímala jsem si, na jakých látkách svoji výuku stavěli, o které autory se opírali. Po mnohaleté účasti na klauzurách a jejich následném hodnocení se přímo vnucuje potřeba sledovat, jaké úkoly a kteří dramatičtí autoři jsou většinou pedagogického sboru považováni za stěžejní. Nutí vás to sledovat, jaké dramatické situace a z kterých her nejrůznějších žánrů a stylů kdo pro svoji práci volí.

Uvědomila jsem si, že při veškeré proměnlivosti, kterou určuje podoba daného ročníku, lze vždy vysledovat jakýsi námětový rejstřík jednotlivých ročníků a jejich pedagogů. A sice ne ve smyslu seznamu jednotlivých úkolů a zadání pro zimní a letní semestry, ale ve smyslu vnitřně vyznávaného a zdůvodněného plánu pedagogické práce. Vzniká totiž vždy originální osnova výuky, kterou si každý vedoucí ročníku i jednotliví pedagogové sestavují tak, aby se během studia se svými studenty dostali k tomu, co považují za nezbytné. Vedoucí každého ročníku se navíc snaží okruhy a náměty, zkrátka studijní materiál hereckých úkolů propojit s úkoly dramaturgickými a režijními. Pro některé ročníky se tak stanou rozhodujícími témata, pro jiné výlučný vztah k určitým autorům nebo požadavek zvládnutí žánru a stylu.

### **c/Vznik a zdůvodnění „námětového rejstříku“**

Uvědomila jsem si, když jsem se zpětně probírala úkoly posledních tří po sobě jdoucích ročníků, že největší část hereckých úkolů se týkala práce na textech Antona Pavloviče Čechova. Rozhodla jsem se proto, že jakousi vedlejší linií mého výzkumu bude i pojmenování a zdůvodnění vlastního námětového rejstříku. Mezi všemi autory zaujímají pro pedagogický sbor neotřesitelné postavení dva: William Shakespeare a Anton Pavlovič Čechov. Oba mohou být pro studium nejen dostatečným, ale dokonce časovými i profesionálními nároky přesahujícím materiálem. A to jak pro úkoly herecké, tak i režijní výchovy. Já pro účely své disertační práce pominu rozbor práce na textech Williama Shakespeara, protože v tomto ročníku se všechna zadání, spojená s jeho dramatickým dílem vztahovala k úkolům režijním a dramaturgickým.

Jak jsem již uvedla, Anton Pavlovič Čechov je skutečně téměř pro všechny pedagogy autorem, kterého během herecké výchovy nechtějí minout. Čím ale tolik zaujal nás, proč jsme ho i my, a teď budu mluvit o společné práci Lukáše Hlavici a mojí, opakovaně zařazovali do pomyslné základní osnovy? Snažila jsem se ho právě kvůli své disertační práci vyptat, která z klauzur nejvíc ovlivnila jeho dnešní chápání textů Antona Pavloviče Čechova pro práci při herecké výchově, co by na ní akcentoval. K mému údivu neuvedl svoji velmi zdařilou klauzurní práci, kterou realizoval s ročníkem předminulým (jednalo se o seškrтанou verzi Tři sestery), ale jedno ze cvičení, které v rámci letního soustředění v Poněšicích předcházelo práci v ročníku minulém.

***Ze všech studií získáme jen to, co užijeme v praxi.***

***J.W.Goethe***

Tímto poměrně přísným a tvrdě znějícím mottem se pokouším vymezit prostor, který vzniká mezi mnou a studenty, mezi mnou a divadlem, mezi mnou a mými zkušenostmi. Teprve přesvědčení, že člověk potkává, co potkat má, mne přivedlo k větší svobodě a zároveň důslednosti v prosazování určitých postupů. Musím ale hned připojit varovný dodatek: potká, co potkat má, neklade-li odpor nebo

vlastním přičiněním opakovaně nemíjí důležitou křižovátku, a z čehož zákonitě vyplývá, že se vždy jedná o pozorný a otevřený postoj ke světu. Dalo by se také říci, že jsem musela dojít k většímu sebevědomí ve smyslu vědomí sebe sama na půdě pedagogické. Přijala jsem fakt, že v mém setkání s určitou vybranou skupinou studentů je obsažen nejen limit - z jejich stejně jako z mé strany - ale také mnoho jedinečných možností. Dříve jsem se snažila zaujmout za školu obecněji platnou výchozí pozici, prosazovat jakési objektivizující stanovisko, ze kterého je třeba zprostředkovat studentům poznání v rámci akreditovaného oboru, ať už se jednalo o režii nebo o herectví. Ale, jak jsem psala výše, mnozí mi potvrdili, že učit se člověk musí učit. A většinou dodávali, že výsledně dojde k tomu, jak a co musí dělat on sám. Já bych dodala: naučí se učit nejen někoho - ale i sebe. Pochopila jsem a přineslo mi značnou úlevu, že když chci od studentů, aby byli sami sebou, snažili se sebe sama přijmout a rozvíjet, mohou či dokonce musím stejné vyžadovat od sebe. A také si stejné dovolit. Že v našem vznikajícím dialogu - dle Johanna Wolfganga Goetha v praxi = ve výuce - může reprezentovat moji pedagogizující stranu jedině to, co mohu se všemi důsledky za sebe ve vztahu k oboru garantovat. Tím může být vymezen (a omezen) nejen prostor mezi námi, ale i naše souručenství. Ze studentů se pak stanou (nebo nestanou) dobří (nebo špatní) herci. A já, když o nich budu přemýšlet, mohu zpětně vyhodnocovat využití nebo nevyužití možnosti našeho společného konání v rámci jejich studia, nacházet důležité nebo dokonce zlomové a určující chvíle v jejich rozvoji. Proto by se nabízelo, ba přímo vnucovalo zachytit vše dobré, učinit to obecnějším a následně to opět použít. Ale přesvědčila jsem se, jako patrně většina mých kolegů, že pro práci s dalšími studenty lze užít jen jakousi trest' toho, co jsem s jedním ročníkem či jedním studentem pochopila. Je vždy nutné začít znovu, vytvořit nové plány a mít nové představy a vize a s těmi předstoupit před další skupinu velmi mladých a mnohdy nezralých - ve smyslu nedotvořených - lidí. A navíc neustávat ve snaze rozpoznat a přechít i ty jejich vize a představy.

*odbočka první: Ve výčtu těch, kteří mne ovlivnili v mém pedagogickém úsilí musím ještě uvést dvě jména: v jistém smyslu mne inspiroval svým důsledným přístupem ke zkoušení Jurij Alschitz a se stejnou důsledností vedené tréninky*

*jeho nejbližší spolupracovnice Christiny Schmalor. Oba také akcentovali domácí přípravu a velmi osobní přístup ke každému úkolu. Vyžadovali vždy připravené a tréninkem uvolněné tělo a schopnost pracovat ve skupině. Když jsme se rozhodli učit společně, měli jsme s Lukášem Hlavicou v úmyslu zkoumat a objevovat nové možnosti herecké práce a přípravy. Snažili jsme se navázat v mnohém na to, co jsme spolu poznali právě v dílnách Jurije Alschitze, kterých jsme se zúčastnili. Já jsem absolvovala v roce 2001 dílnu v Bratislavě a v Praze, Lukáš se ke mně přidal v roce 2002 ve Stockholmu. Tam jsme se seznámili s cvičeními, která podpořila možnost analytického zkoumání hereckých prostředků.*

Zadali jsme jako úkol na léto četbu povídek A. P. Čechova. Chtěli jsme se už od letního soustředění, tedy ještě před nástupem do druhého ročníku pohybovat v prostoru, kde pravidla **pozorování** určuje Anton Pavlovič Čechov. Fascinoval nás vždy jeho smysl pro přesný popis a schopnost jemného rozlišování, vědomí důležitosti a konkrétnosti každého detailu. Zadali jsme proto k četbě nejdříve jeho povídky. Už v nich se jeho neobyčejný pozorovací talent projevuje. Přáli jsme si zkoumat na prvním samostatně připraveném úkolu, zda k nim tyto postavy skrze své mnohdy velmi banální problémy promlouvají a prověřovat, zda jsou schopni ze světa povídek předobrazy dramatických postav čechovovského světa vnímat a uvidět základy a rysy postav jako je Nina, Treplev, Arkadinová, Dorn. V rámci cvičení pak dramatickou situaci kolem nich na základě silného čtenářského zážitku zvětšit. Zda jsou schopni - a zda je láká - tyto situace jako dramatické vnímat.

***„Různé kodifikace hereckého umění jsou především metodami, jak se zbavit automatických reakcí všedního života“.***

***E. Barba- N.Savarese /Slovník divadelní antropologie/***

Výrok, uvedený dvěma divadelními antropology ve Slovníku divadelní antropologie, dokazuje předpoklad, že člověk/herc umí zkoumat a pozorovat a posléze jako herec v situaci strukturovaného divadelního představení využít automatické reakce všedního života. I proto by měla pozorovací schopnost herců být pěstována a kultivována, já ji vnímám jako komplementární součást hercovy



představivosti. My jsme proto čtení textu chápali jako důkladný průzkum toho, co v textu skutečně je, co já jako herec z něj dovedu vyčíst. V tom smyslu je společné čtení vždy velmi obohacující. Ze společného čtení také vyplyne, co z textu herec poznává a co je ochoten závazně akceptovat, co ho vede k polemice či dokonce k odporu.

#### **d/ Kvalita námětu**

Když jsem se rozhodli s Lukášem Hlavicou získat studenty nejdříve pro vidění Antona Pavloviče Čechova, měla jsem opět na mysli onen čas „pro vznícení“, pro probuzení zájmu, zvědavosti, postoje. Jistě, že jsme je chtěli nakazit obdivem k Čechovovu neběžnému pozorování a vnímání světa. Ale získat je skrze jejich vlastní pozorování. Právě neobyčejný smysl pro detail, pro kvalitu a strukturu látek, světelné situace v přírodě, tvary stromů stejně jako límečky a dámské živůtky, pronikavost vůní a pachů, které jsou v jeho povídkách, tvoří nekonečné zásobárny **podnětů pro hereckou práci**. Nedocenitelné zdroje inspirace. Dokonalé, pouze zdánlivě popisně realistické vnímání situací, lidí, předmětů i příběhů.

*odbočka druhá: Ještě další, zcela rozdílné přístupy, jak pracovat se zvolenou látkou, jsme měli s Lukášem Hlavicou možnost vidět na soustředění Methodika, kterého jsme se zúčastnili v Benátkách v roce 2006. V rámci tohoto setkání paralelně v dílnách pracovali čtyři velmi zkušení režiséři, využívající v práci s herci zcela odlišných přístupů k jejich účasti na tvorbě představení. Frekventanti z řad herců se pro ostatní stali materiálem – bylo zjevné, že někteří přijeli právě kvůli někomu ze čtyř pozvaných režisérů – a my ostatní účastníci jsme měli možnost proces zkoušení pozorovat. Zkrácené a veřejné zkoušení se někdy více podobá práci pedagogické, jindy se více přibližuje běžnému zkoušení inscenace. V mých očích vyváženou, pro potřeby krátkodobé dílny ideální kombinaci těchto dvou přístupů prosazoval ve své dílně režisér s velmi mezinárodním původem i životním příběhem César Brie. Působil spolu se svou asistentkou a hudebním režisérem velmi inspirativně, od počátku jsme vnímali jeho přirozenou autoritu. Ale především nás oba nadchlo, dovoluji si mluvit i za Lukáše Hlavicu, protože jsme se k tomuto zážitku vícekrát vraceli, jak může*

vypadat dílna, na kterou se herci mají možnost připravit. Silný dojem z jejího průběhu i ze závěrečného představení byl jistě posílen i výjimečně krásným prostředím: dílna se konala v jednom z benátských paláců, v prostorné obdélníkové místnosti s řadou vysokých oken po delších stranách, kterými vanul a okenicemi pohyboval vítr, za okny chvílemi projíždějící lodě, tak zvláště komunikující s motivem Odysseova návratu. Ve vztahu k této dílně bych měla ale vysvětlit, co myslím tou možností pro herce: připravit se na práci. Režisér César Brie všem, kdo se k němu přihlásili zadal úkol, napsal jim nejen, co mají číst, ale i co si mají přivést s sebou. A jedině proto se mohlo stát, že měli herci k části textu o Odysseově návratu osobní vztah, podložený přinejmenším vlastním čtenářským zážitkem. Ve výsledném tvaru představení pak mohli využít krásných večerních šatů, které si ženy a dívky na jeho žádost přivezly. On sám byl tématem velmi zaujat, což je na pozadí jeho pohnutého životního příběhu pochopitelné. Domnívám se, že měl myslím v hlavě rámcově nastíněný obraz. K tomu, aby herce naladil na společnou práci, používal však nejdříve poměrně náročná, geometricky přesná cvičení, na kterých cvičil a následně pro jevištní obraz využíval herecký smysl pro rytmus a především společné vnímání prostoru. Intenzita jeho vlastní přípravy a zaujetí k materiálu, který pro dílnu vybral, způsob, jakým ji vedl ovlivnila samotný průběh a závěrečné představení vyniklo nejen jeho uchopením látky, ale i velkým osobním vkladem všech zúčastněných.

### **e/ Námět společného hledání jako nutnost pro smysl hereckých cvičení**

V dílně Césara Brie jsme viděli, jak přínosná může předem jasně určená příprava být, a to nejen pro pedagoga a případně režiséra, ale především pro herce. Jakou měrou znalost námětu a jeho následné zkoumání aktivizuje herce, okamžitě dynamizuje život a práci celé skupiny. Znalost námětu a možnost jeho samostatného rozvíjení, to jsme si umínili realizovat s našimi studenty v hodinách herecké výchovy. Chtěli jsme tím zúročit nejen tento zážitek, ale i mnohé naše hovory z minulých let, zkušenosti z minulých ročníků. S radostí jsme zjistili, že se v mnohém východiskům tohoto režiséra podobaly. Ukázalo se nám, jak je vždy třeba vycházet z vlastní zkušenosti, ale jak je nutné být důsledný. Do společné přípravy je pak možné vnášet i všechny novější poznatky, které pomáhají přístupy k vybraným látkám a textům obohacovat a rozšiřovat.

Hledáním nových formulací a dokončováním zvolených úkolů se přibližovat k pro mne tak důležitému „hlubšímu pochopení“.

### **f/ Zdokonalování pomocí cvičení**

Na základní požadavky jako byla osmělená existence v prostoru, které jsme se snažili zvládnout v prvním ročníku, jsme chtěli navazovat úkoly náročnějšími, přidávat další vrstvu. Užívám docela ráda pro představu vztahu mezi jednotlivými částmi studia přirovnání k vrstvám. Klademe je na sebe a ony se pak, někdy svou vahou, jindy kvalitou propadají a prostupují, vzájemně prorůstají a nečekaně se probarvují. V každém případě se v nich ukládá naše společná i velmi osobní zkušenost, jejíž barevnost a tvar neovládáme, můžeme se však snažit o její vědomou reflexi. V jistém smyslu to navazuje na onen výše popisovaný kus balicího papíru, pomalovaného našimi představami a podněty při zkoušení Bubnů v noci.

### **g/ Potřeba důsledného přístupu**

Ze slov, z textu, jsme v kontrastu k berounským dílnám, vycházeli už v práci na Bubnech v noci. Ale v rámci autorského světa Antona Pavloviče Čechova mělo být zkoumání textu rozšířeno o mnohem větší znalost celého autorova dramatického díla. Chtěli jsme, aby dramatika, který vnesl do dějin dramatu a jeho inscenování tolik změn, vnímali skutečně živě. Aby sami pro sebe objevili, proč a čím se stal tak objevným stvořitelem nového světa postav, jiného vnímání dramatu jako takového a na jevišti zcela nových kritérií, podle kterých je dramatická měřena.

Jedním z námi často užívaných postupů byl, v rámci dílny, vedené v anglickém jazyce, table-stage-table. Nechávám název nepřeložený, vnímám ho jako terminus technicus nebo jako latinské jméno u květin. Tento přístup mne postupně zbavoval nedůslednosti, se kterou jsem ve svém učení stále zápolila. Abych byla konkrétní: jen málokdy jsem například vydržela se stejným zájmem sledovat zadaný domácí úkol všech studentů – a někdy jsem dokonce řekla ono hrozné: „To stačí.“, aniž mohli úkol ukázat všichni. Na způsobu table-stage-table

je pro mne a myslím, že i pro budoucí herce velmi cenné, že spontánně vzniká dvojí prostor: u stolu se o věcech mluví a na jevišti se realizují. Pracuje se v triádě: výklad možností, realizace v prostoru a následná analýza, která v hercích pěstuje a kultivuje vědomí kompozice, tvarů a proporcí.

## **h/ Podněty hereckého projevu a jednání**

Na začátku se nám skutečně jednalo o poznání jakéhosi nového vesmíru, světa čechovovských postav. Není snadné pochopit a přijmout, že hledání vztahů a jejich (ne)naplnění, touha po jejich pojmenování je pro postavy nejen námětem, ale vlastně i jejich životem. Chtěli jsme studenty na základě elementárních zkušeností přivést k postupnému objevování a pochopení sítě vztahů, ze kterých dramatická situace u Antona Pavloviče Čechova povstává. Ale pronikání do této sítě jsme nechtěli využívat pouze psychologické přístupy. Povídkami jsme se chtěli předem zabírat právě proto, abychom nejen zbystrili jejich pozornost ke všem detailům a podnětům, ale i vyzkoušeli trpělivost a empatii vůči postavám jako takovým.

*Z mého pracovního sešitu:*

*„Za nejdůležitější na práci na textech Antona Pavloviče Čechova považuji získat všechny pro vašeň k souhře, k té orchestraci. To znamená zbavit je pocitu, že jde jen o ty postavy, o ty role. Jde o Ninu ve smyslu, kdo je Nina jako bytost ...Kdo je Solenyj a ne kdo tzv. může nebo nemůže hrát Soleného. Ano, je velmi důležité obsadit dobře inscenaci, ale my jsme na začátku, my objevujeme cesty k postavám. A ty jsou u právě u Čechova více než jinde závislé na síti vztahů. Je třeba pochopit, že nejde a nikdy ani nemůže jít o to „zahrát postavu“, ale že jde o to pochopit její východiska, její vidění světa.“*

Pokračovali jsme v konkrétní práci s pohybem a hlasem jako se základními hereckými výrazovými prostředky. Jejich využití už ale studenti museli vřazovat do nových souvislostí, do většího celku. Na základě společných improvizací měli možnost rozvíjet základní elementy hereckého projevu, avšak s ohledem na svoji postavu a na vztah této postavy k druhým. Nechtěli jsme první úkoly zatížit výkladem o kvalitách dramatické situace v dramatech Antona Pavloviče Čechova

- nebo jak je označuje sám jejich autor - v jeho komediích. Nechtěli jsme ani předem upozorňovat na spleť ztajených, možných, nečekaných, ale přesto se nabízejících motivací a podtextů. Ani jsme nemínili odhalit jim bez jejich vlastního vkladu cokoli o předpokladu a následné složitosti nutné herecké orchestrace a potřebě souhry.

### **i/ S čím by měl přijít student herectví do hodiny herecké výchovy**

Bylo zajímavé pozorovat, že jako způsobuje netrpělivost přemíra fyzické energie a vede často herce k nezvládnutému výbuchu, stejně tak netrpělivě se herci projevují ve vztahu k důkladnějšímu zkoumání replik a scénických poznámek v dramatu. Není snadné určit, kdy působí nezkušenost z četby nebo převaha fyzických sil nad energií psychickou. Jisté je, že často bývá pro herce přitažlivější „hlavně už něco dělat“, dokonce i ve chvíli, kdy zcela přesně nevědí, co by dělat měli. Radši se pohybují tak nějak v prostoru a z každého pohybu je znát nepřesnost, přibližnost. Jsem přesvědčena, že tohle bylo hlavním důvodem, proč jsem si tak oblíbila způsob table-stage-table. To znamená, že u stolu je čas vždy všechno důkladně probrat - v prostoru pak vyzkoušet - a ke stolu se vrátit a probrat to, co se v prostoru podařilo vyjádřit, čím a jak nebo nepodařilo a proč. Snažili jsme se tyto fáze dodržovat a oddělovat, abychom co nejvíce zamezili debatám v prostoru, ve kterém herec může a musí argumentovat pouze svým hereckým jednáním. U stolu může uplatnit i to, co viděl zevnitř, z vnějšku musí nabrat, co pro sebe a svoji existenci v prostoru potřebuje. U stolu je možné to pojmenovat.

Základním požadavkem ale - u stolu i v prostoru - zůstávalo celotělové nasazení - otevřený postoj. Termín postoj je pro moje pojetí herecké výuky dalším velmi důležitým pojmem. Ale mezi herci a adepty herectví je právě v tomto pojmu velký rozdíl. Pro herce jsou při hledání postoje nejdůležitějšími motivy styl a interpretace textu, náročnost režiséra a obsazení, tedy role ve vznikající inscenaci. Pro adepty herectví musí při hledání postoje být po celou dobu studia stimulem především osobní zaujetí a schopnost studovat. Vědomě rozvíjená schopnost připravovat se, pracovat na sobě i mimo hodiny herecké výchovy. Je totiž veliký rozdíl mezi tím, co řeší na zkouškách a následně na jevišti herci a tím, co si musí uvědomit, pochopit, zvládnout a osvojit adepty herectví. A proto

vědomě rozlišuji mezi hercem a studentem herectví. Hodiny herectví nejsou divadelní zkoušky, jsou v mnoha směrech objevování nové pevniny.

### **j/ Co všechno ví autor, co všechno má vědět herec**

Záměrně jsme se nechtěli pouštět do psychologických rozborů jednání postav nebo možnými inscenačními výklady dramatických děl. Když jsme postoupili od povídek, kladli jsem velký důraz na scénické poznámky. Na skutečnosti, které nám těmi poznámkami autor popisuje se stejnou závazností jako repliky postav, předkládá je ne jako jednu z možností, ale jako svoji konkrétní verzi.

### **k/ Zaběhané představy - senzitivita a fantazie**

Za další velmi důležitý a nezbytně nutný krok při práci na textech Antona Pavloviče Čechova jsem považovala nutnost prolomit jisté klišé představ o postavách jeho dramatu. Prvním krokem bylo seznámení se s jeho povídkami. Mezi studenty navíc nemá klišé obvykle onu již ustálenou divadelní podobu, jejich představy neovládá mírně předpojatý, praktickou diváckou a především divadelní zkušeností, někdy i prachem pamětnického sentimentu zastřený obraz. Například o tom, jak Máša musí hvízdát, jakým způsobem si jehlicí upevňovat klobouk, jak a čím je směšný Kulygin, s jakou vervou a entusiasmem má mluvit Irina k doktorovi, jakým tónem se má loučit s Tuzenbachem před odchodem na souboj... abych uvedla ty nejkřiklavější, nejčastější příklady. Žádná „jak“ v tomto smyslu v jejich představách nejsou. Jejich klišé vycházejí spíše z oblasti „co“. Jsou to vlastně převedším předpojatosti jejich věku, která vytvoří odsuzující postoj k Arkadinové jako matce, k Dornovi, jako již dávno vysloužilému milovníkovi, k Pavlíně jako směšné a vnucují se osobě, k Máše jako méně krásné a nemilované... A právě všechny tyto první odsudky a postřehy je třeba podrobit zkoumání. Z jakých replik povstaly, z kterých poznámek, kde je autor napsal, v jakých souvislostech a ve kterých situacích nacházejí opodstatnění.

To všechno je možné zahlédnout, to všechno může být skutečnost, ale vždy skutečnost živá a unikavá. Není možné ji ani uchopit předem, ani si ji dodatečně vymýšlet. Bez schopnosti vytušit ambivalentní významy replik nelze při tvorbě postavy postupovat. Ano, jsem přesvědčena, že právě nejednoznačnost tvoří - ať

už vědomou nebo nevědomou - přitažlivost postav v dramatech Antona Pavloviče Čechova. Proto jsme se s herci z úhlů jimi vybraných postav rozhodli projít celou hru a hledat především na zdánlivě nedůležitých místech, na méně nápadných křížovatkách, v mezičasech, ve zdánlivě bezvýznamných smyčkách.

*Z mého pracovního sešitu:*

*„ Jovan Hristič píše, že „příběh u Čechova nepředstavuje vydělenou řadu událostí, nýbrž se musí probíjet na pohled irelevantními maličkostmi každodenního života. Čechov velmi dobře ví, jaký je v životě vztah mezi věcmi důležitými a nedůležitými: ty nedůležité někdy zaujmají daleko víc prostoru než důležité; důležité věci se přiházejí tak, že je ani nepozorujeme, kdežto ty nedůležité nás okamžitě trknou do očí, protože bývají zpravidla nápadné a spektakulární; důležité věci se nemusí vždy přihodit před našima očima, ale ty nedůležité se před námi dějí vždycky...“* Možná i tato kdysi mnou vypsaná poznámka z knihy Čechov dramatik nás přivedla vedla k teorii mezi- časů, uzlů, křížovatek, smyček.

## **I/ Postava – herec - obsazení rolí**

V kapitole Bubny v noci jsem psala o potřebě co možná nejdéle tajit, na které postavě bude ten který herec pracovat, kdo jakou postavu bude hrát. Po jednom semestru improvizací jsme pochopili, že v síti vztahů čechovovských postav je v další fázi práce nutné umožnit hercům sledovat je už očima „své postavy“. Ale stále ještě jsme nechtěli uplatnit to, co se v divadle nazývá obsazením. Vypsáním jmen herců a jejich postav. Ještě stále jsme chtěli pracovat s plnou účastí všech herců. A proto jsme i obsazení rolí učinili součástí jejich pozorování.

Pro práci na Čechovovi jsme místo balicího papíru – jaký jsme měli při Bubnech v noci - užívali černých stěn naší učebny. Tam jsme nejdříve vypisovali názvy výstupů = dialogů, které budeme chtít realizovat. Z nich jsme po zkušenosti improvizace volné, asociativní, kdy pořadí dialogů nebylo řízeno časovou sousledností v dramatu, ale principem jejich rytmického a kontrastního střídání, překročili k pořadí závaznému, takže jsme vypsali jejich pořadí, první scénosled. V tu dobu už jsme měli na mysli celek, nicméně bylo možné stále ještě jeho stavbu proměňovat.

Dalším krokem mělo být obsazení rolí. Každý z herců mohl/musel obsadit postavy Čechovovy hry Racek svými spolužáky. Lépe řečeno tu hru, která nám vznikla na základě scénosledu. Tak, abychom byl schopni v počtu deseti herců ji realizovat. Sám sebe nikdo neobsazoval. Obsazení vzniklo sečtením počtu nominací. Skutečnost, že vzniklo na základě pozorování a odhadu všech, zdůrazňovala a ozřejmovala, že se nemohlo jednat o potřeby a záměry inscenační, které může náhled na postavy poměrně výrazně měnit. Bylo jasné, že se jedná o čtení postav, jak jim studenti porozuměli. Jak je viděli ve ztvárnění svých spolužáků jako možných představitelů. Myslím si, že nikdy nelze zcela odlišit, nakolik byli ovlivněni vnímáním psychosomatických předpokladů svých spolužáků, nakolik tím, jak se do té doby vzájemně poznali. Ale obsazení vyšlo velmi jasně a bylo jakýmsi součinem společného rozhodnutí, což je v divadle velmi toužený a stejně málo dosahovaný ideál. Není a nemůže tím být řečeno, že by takové společné rozhodnutí mohlo přinést spokojenost všem. Hlavním pedagogickým záměrem po celou dobu bylo pěstovat vědomí sebe sama a zároveň schopnost nahlédnout sebe očima druhých.

Snažím se ve své disertační práci zachytit období posledních čtyř let. Navzdory snaze v práci přehledně srovnat a ze záznamů zachytit to podstatné, je i pro mne stále víc zjevné, že zatímco v rámci některých úkolů se jednalo o přesné záměry a plány, v jiných podobu i průběh úkolu ovlivnilo mnohem víc intuitivní rozhodování.

I když se snažím být přesná, mění se mi mnohé na klávesnici v jakousi dodatečnou dramaturgii. Na druhou stranu však s radostí sleduji, jak se zde odrážejí všechny polemiky, které jsme po dobu těchto čtyř let s Lukášem Hlavicou vedli, že jsme skutečně vycházeli z potřeby navázat na předchozí zkušenosti - a nebo, což bylo mnohdy zajímavější - jich využít v opačném směru. V některých případech, a práce na Čechovově Rackovi k nim patřila, je právě kvůli nově získaným poznatkům zcela popřít.



## II. Pierre Corneille - Cid

*text jako hierarchické uspořádání světa – slovní jednání - co lze a co nelze stavět výhradně na textu*

*vztah ke slovům, vycházející z hlubší čtenářské zkušenosti formální stavba jako návod ke vnímání hierarchie hodnot - alexandrin a blankvers*

*drama Cid - jako jedna z možných krajních poloh nám vzdálené hierarchie hodnot*

*základní úkol: pochopit text a jeho kritéria pro vidění světa postav*

*vedlejší úkol: proniknout do kritérií postav extrémních, vzít za své rozpory a konflikty našemu světu a našemu chápání světa vzdálené*

Na základě vztahu – možná až jisté závislosti – jaký jsem k literatuře od dětství měla, z jakých zdrojů vychází i můj vztah k divadlu, je zřejmé, že jsem i ve své pedagogické práci začínala od slov. Ale v posledních letech, jak jsem o tom psala v předešlých kapitolách, bylo nutné vzít na vědomí zcela proměněný vztah mladých lidí k literatuře, tím více k literatuře dramatické jako ke zdroji divadelní tvorby. Neexistuje jako dříve společná množina načtené dramatické literatury. A proto jsem začít proměnou chápání možností vlastního těla, způsobem, který jsem popsala v předchozích kapitolách: tělo herce a jeho vztah k prostoru, k partnerům, k vyjádření vlastního obsahu. Význam a prostor a účín slova jsem se rozhodla objevovat v druhém sledu. Nenápadně, možná jakousi oklikou.

Stavěla jsem tento postup na přesvědčení, že každý svým způsobem touží po tom, aby dokázal vylíčit svoje velké starosti nebo naopak zcela výjimečně krásné zážitky. Chce se o zážitek nebo příběh (svůj nebo cizí) podělit, chce jej sdílet. Pro obsah svého vyprávění – sdělení volí způsob a styl, míchá vyprávění s popisem, líčí dopodrobna nejmenší detaily, nečekaně vkládá přímou řeč, skáče v časové posloupnosti, opravuje se, aby našel co nejpřesnější formulace, doprovází svoje repliky, místy je dokonce nahrazuje výmluvnými gesty. Protože chce událost, kterou popisuje, zpřítomnit, stává se jeho líčení přesným, výstižným a plastickým. Někdy dokonce, aby dosáhl kýženého efektu, aby to bylo jako doopravdy – vytváří malinko jiný obraz. Přehání, některé věci dokonce zamlčuje, a to jen proto, aby si to ten, kdo ho sleduje, uměl představit. Svoji výpověď sděluje výběrem a novou kompozicí. Pod tím vším stále běží slova.

Jejich hledání, volba, změna. Slova jako elementy řeči, řeč jako element dorozumívání, sdílení.

***„Osobnost jako úplné uskutečnění celosti naší bytosti je nedosažitelným ideálem. Nedosažitelnost však nikdy není argumentem proti ideálu, neboť ideály jsou jen ukazatele cesty a nikdy nejsou cílem.“***

***C.G. Jung: Člověk a kultura /O vzniku osobnosti/***

Výše uvedený citát tentokrát musel sloužit ne jako šifra, ale jako povzbuzení na další cestu. Ačkoliv jsme s Lukášem Hlavicou měli představu o tom, co bychom chtěli na textu Cida se studenty zkusit, nezdařilo se nám to.

#### **a/ Cid aneb úkol, který se nezdařil**

Ačkoliv jsem o nedostatečné čtenářské zkušenosti psala, přesto jsme podcenili její nedostatek. Další částí práce, kterou jsme podcenili, byl onen potřebný „čas pro vznícení“, o kterém jsem už vícekrát psala. Nejsem si jista, zda by ke vznícení došlo. Ve studentech se v rámci tohoto úkolu vzepřelo více věcí najednou. Možná do té doby potlačovaný odpor k předešlým náročným úkolům. Když jsme pokoušeli tento „uzel“ několikrát rozmotat – vždy vznikla velmi živá a vzrušená debata – a já doufám, že v ní ještě budeme mít někdy příležitost pokračovat.

Zatím na naší straně zůstalo jen: „Ach, kdyby studenti víc četli!“

Přidám k tomuto povzdechu ještě jeden, který by asi vypadal asi jako „Ach, kdyby oni více chtěli být studenty a jeden zápis z první berounské dílny:

*„Řeklo se, že večerní projekce o tom, co je a jakým způsobem pracuje divadlo Farma v jeskyni, bude pro toho, kdo by chtěl... Zaváhala jsem už v tu chvíli, zda nedodat, že „předpokládám, že všichni budou chtít, že jsme tam kvůli tomu přece přijeli!“ Ale příliš dobře jsem věděla, že to nepředpokládám a říkat to jen jako apel jsem opravdu nechtěla. Opakovala jsem si, že už jsou dospělí, ale prozatím asi tak, že je pobízení ke správnému řešení dráždí a že by měl vzniknout prostor pro svobodná rozhodnutí. Koneckonců, v duchu toho, o čem jsme mluvili s Eliškou a Hanou by bylo lepší, aby přišel jen ten, kdo opravdu*

chce. Já navíc doufala, že to mezi sebou v hospodě proberou a přijdou nakonec všichni. Také jsem nechtěla Hanu doplňovat či opravovat, zmizela jsem, abych nemluvila navíc ani s ní, ani se studenty. Nechtěla jsem být překážkou v čerstvě navázaném vztahu mezi nimi. Dala jsem studentům najevo, jak vysoko já si cením způsobu, jakým předávají nejen hereckou, taneční, hudební, choreografickou, ale i lidskou zkušenost, získanou a rozvíjenou ve Farmě v jeskyni. Uvědomuji si už nyní zásadní rozdíl mezi svými studenty a těmi, kdo se hlásí do workshopů k nim. Ti chtějí jít jejich směrem, obdivují je, přicházejí otevřenější a jsou „vděčnější“, a proto si jistě vedou „vychovaněji“. Tihle prváci zatím netuší, co je jazyk a směřování Farmy v jeskyni samo o sobě, natož co by mohl způsob tréninku a jeho pochopení znamenat pro ně - studenty herectví. Jsou ve zmatku z toho, co do této chvíle ve vztahu k divadlu potkali, všechno je překvapuje a zaskakuje – teprve se snaží zorientovat. Neměli zatím čas zbavit se těch zbytečných otázek jako „K čemu mi tohle bude dobré?“ nebo „Proč trvá to cvičení tak dlouho?“, ani výkřiků: „My přece nebudeme dělat takové divadlo!“ Nechci je ani omlouvat, ani obhajovat. Snažím se pochopit, proč se to děje a jak s tím nadále nakládat.

Na druhé straně stojí vztah Hany a Elišky k nim. Ten je rozvržen do prostoru workshopu a ony za práci, kterou odvádějí, mají právo na údiv, rozčilení i jisté zklamání přístupem studentů. Já totiž, na rozdíl od nich počítám s tím, že nás čekají společné čtyři roky a na základě zkušeností už mám představu o tom, co všechno může nastat a k jak velkým a v tuto chvíli nepředstavitelným změnám dojde – i v jednom každém z nich. I tak se (i pro mne!) stanou jistě věci ještě mnohem překvapivější! Tohle všechno mne v Berouně u kávy vedlo k tomu, že jsem se do budovy vrátila až těsně před devátou, abych na nikoho „nevrhala významné pohledy“. V sále seděl včas pouze Jiří, ostatní (kteří chtěli vidět) se dostavili asi sedm minut po deváté – s rozpačitými úsměvy. V tu dobu Tereza, která dle svých slov „také chtěla přijít“, hrála ještě na piáno a zpívala si k tomu... Co s tím? Hana s Eliškou byly zklamané, našťvané, rozčilené, zaskočené, rozechvělé. Ani my tři jsme nevěděly, co dělat. Zrušit promítání? Odešly jsme k Haně a Elišce do pokoje. Po krátké poradě jsem se vrátila dolů a těm, kteří dorazili (začali se divit „Co že se jako děje?“) jsem řekla, že se promítání ruší. A právě tam jsem narazila na fakt, že to „přece bylo dobrovolné“.

*Zůstalo tedy pro mne poučení: když někdo něco chce a má to „dostat“, musí o to projevit patřičný zájem a přijít včas. Ale nesmím já sama uvrhnout takovou nabídku do kategorie nezábavné povinnosti. Co se stalo? Pachutí, oči stranou, rozladění, fyzické rozpaky. Je mi z toho nanic. Zakazuji si uhlazovat tuto chvíli a zároveň si zakazuji zatvrdit se. Počkaly jsme s Eliškou a Hanou, až se vše zklidní, vplížily jsme se zpět do „posvátného prostoru“ a promítaly jsme si „jen „pro sebe“. Byla jsem znovu nadšena. A samozřejmě jsem především litovala, že oni nevidí, na druhou stranu jsem si nebyla jistá, zda by „viděli“. Požádala jsem Hanu a Elišku, abychom následujícího dne vůbec tento problém neotvíraly. Že odpověď přijde časem. A navíc, že na nápravu v pravém slova smyslu stejně nyní není čas a prostor. Navrhla jsem: „Přejít to“.*

Přejít to. Ve smyslu dávat „bianco“. Přemýšlela jsem právě v době svého výzkumu, kolikrát tohle člověk musí jako pedagog udělat, když chce, aby studenti později „uslyšeli a uviděli“ – přijali a pochopili a výsledně pro sebe sami využili.

Vím, že se nelze nikdy zcela spoléhat na zkušenosti a prožitky z vlastního života a stále se jich dovolávat. Ono „To já přece...“ nebo „To když nám někdo...“ nic neplatí. Pamatuji si ještě, jak jsem to sama neměla ráda, a to byla naše generace ke svým pedagogům opravdu nesrovnatelně víc otevřená a vztažená. Stejně jako ono „Já na tvém místě bych“... Celá společenská situace je natolik jiná, je prostě třeba to vzít na vědomí. Tím ale nemyslím smířovat se s tím. V žádném případě, jen s tím počítat a zahrnout to do svých plánů, najít další ukazatele té pomyslné ideální cesty. V neposlední řadě jsem také beze zbytku přijala fakt, že někdo prostě „žák“ či student je a může být bez problémů, protože zvědavost a lačnost jej odvádí od pocitů nátlaku, znesvobodnění nebo pokoření. Ale jiného právě postavení studenta vede ke odporu, studiem prochází vzdorně, mnohdy v iluzi, že všechno odmítá. Zatímco na pedagogovi zůstává, aby chápal ve chvílích beznaděje si opakoval, že právě tohle vymezování se a odmítání může být také jistým způsobem přijímání. Někdy dokonce plodnějším. Ale to už by patřilo do jiné kapitoly, stejně jako mi do nějaké jiné budoucí kapitoly zbyly všechny představy o práci na Cidovi.

### **III. Ivan Sergejevič Turgeněv – Letovisko**

*téma: společná práce na výsledném tvaru textu na základě hlubší znalosti autorova světa= navázání na práci na Čechovovi*

*hledání prostorového řešení=navázání na práci na Brechtovi*

*základní úkol: dojít k jevištnímu tvaru při zachování možnosti improvizace - co má, může, musí, nesmí (?) zůstat pevné = fixované*

*struktura pohybu - struktura slov*

*vedlejší úkol: příprava herce na zkoušky, hledání způsobu = metody přípravy herce nejen ke zkoušení, ale i k reprízování již nalezeného „tvaru“*

*téma reprízování, tedy opakování ve smyslu živé tvorby*

#### **a/ Titul klasické dramatické literatury – školní divadlo – absolventská inscenace**

Zkoušení hry Ivana Sergejeviče Turgeněva Měsíc na vsi mělo znamenat další krok na naší cestě. Mluvím o cestě vzhledem ke svému rozhodnutí s tímto ročníkem neskončit s koncem jejich studia. Mělo se nakonec stát jistým druhem zkoušky, zda v mnohém zcela jistě nedostatečně prozkoumané a málo precizované postupy práce na strukturách pohybových a slovních dokážeme ve vztahu k textu uplatnit nejen ve zkouškách, ale i ve tvaru představení.

Doufám, že i z celé mé disertační práce bude zjevné, z čeho jsem vycházela, když jsem se rozhodla tento klasický dramatický text právě s tímto ročníkem zkoušet. Chtěla jsem navázat na všechno výrazné, s čím jsme se během tří let studia setkali, čím jsme se ve vztahu k textu zabývali. Měsíc na vsi, v naší úpravě výsledně inscenovaný pod názvem Letovisko, jsme začali zkoušet jako druhý titul do školního divadla Disk, na konci třetího ročníku. Chtěla jsem zároveň dokončit výzkum, nakolik a zda lze kreativní, na částečné improvizaci a autorském podílu založený herecký přístup uplatnit ve tvaru reprízovaného představení.

Rozhodla jsem se pro hru Ivana Sergejeviče Turgeněva Měsíc na vsi, protože mi tématem slepotného toužení po lásce namísto lásky samé připadala mladým

lidem blízká, stejně jako jim mohla být povědomá a srozumitelná prázdninová nuda, smíchaná s pocitem nenaplněnosti a unikavosti na konci léta. Navíc pojetí lásky je v tvorbě tohoto autora pro mladé lidi nečekaně drsné, přála jsem si, aby právě tento rys v jeho dramatické předloze objevili. Pro mnou zvolený inscenační princip a podobu představení bylo zase výhodné, že jejich stálá přítomnost na jevišti korespondovala s vynucenou společnou existencí a uzavřeností v prostoru letního domu, pro naše účely jakési plovárny.

*Z mého pracovního sešitu:*

*„Vyberte si postavu, přečtete její příběh, zamyslete se nad ním. Mějte na paměti to, o čem jsme s Vámi - s každým zvlášť - mluvili a v intencích všech našich předešlých úkolů znovu zvažte, zda Váš výběr je dobrý. Potom sedněte a napište, proč byste chtěli za tuto postavu / s touto postavou / skrze tuto postavu do autorova světa vstoupit, co byste jí mohli ze svého nitra nabídnout atd...“*

Takto nebo velmi podobně formulovaný úkol čekal na herce vždy před začátkem nové práce, když jsme začínali s novou látkou, novým autorem. Stejně jako jsme se společně zabývali světem Antona Pavloviče Čechova, měli jeden každý dost času a možnosti v rámci neviditelné práce (dle Declana Donellana) se světem Ivana Sergejeviče Turgeněva zaobírat. Přistupovali jsme k němu jako k autorovi, kterého A. P. Čechov velmi obdivoval a od kterého se, troufám si po dramaturgickém rozboru a režijní práci na textu Měsíc na vsi potvrdit, také hodně naučil. Výchozím materiálem k důkladnějšímu studiu autora byly pro studenty tentokrát konkrétní knihy, většinou opět povídkové, které jsme spolu s Terezou Vereckou, dramaturgyní připravované inscenace, objednaly a nakoupily v antikvariátech jako „zlomvazky“ k naší první ročníkové premiéře.

Anton Pavlovič Čechov na několika místech zdůrazňuje svůj vřelý a obdivný vztah k Turgeněvovi. Proto mne lákalo prozkoumat jeho postavy a ověřit si, nakolik z nich čerpal a kolik a v čem je svým zcela jedinečným způsobem proměnil. Mohli jsme tak navázat na naši práci z druhého ročníku. Rozhodli jsme se rozezkoušet první verzi naší úpravy, nazvané ještě „Ach, tihle citliví lidé“ na konci sezóny, využít červnového soustředění ve školním středisku v Poněšicích a na konci léta ještě týdenního zkoušení v prostředí letního domu v Javornici.

Podoba tohoto letního zkoušení zůstala zachycena v traileru k Letovisku (kamera a režie Ondřej Hudeček). Tím jsme si vytvořili možnost opět se autorem a jeho světem zabývat delší dobu, číst v něm, dovolit mu, aby se nám dostal pod kůži. Zkoušení jsme završili v Disku, v prostoru připraveném jen částečně. Z celé navržené scény byla totiž v prvních týdnech v Disku pouze bílá plocha, složená z pruhů baletizolu. Paradoxně nám tento nedostatek vnutil jiný postup a stal se, jak se to často v divadle stává, nečekanou výhodou. Museli jsme si s bílou plochou vystačit. A tak jsme se vrátili k práci na dialogích formou nově zpracovaných situací, měli jsem možnost „skoku“ z reálu letního domu do prázdného dramatického prostoru posledních dnů jednoho léta. Připravované situace a dialogy získaly na obnaženosti. Bylo neúprosně jasně patrné, jak daleko se kdo ke své postavě dostal, komu se podařilo již otevřít možnosti hereckého dotváření. Celková kompozice i stavba jednotlivých částí byla založena na vědomém střídání rytmu výstupů. Zákonitě ji tedy určovali všichni na scéně - i když v tu chvíli neprobíhala „jejich scéna“. Mohli ale kdykoli zasáhnout, do prostoru dramatické situace vstoupit. V podstatě se opět jednalo o kruh či spíše vědomí kruhu, který tvořili všichni teď již v rámci inscenace. Kruh se stal i výchozí formací všech našich zkoušek, následně i představení. Lze říci, že jsme do turgeněvovské látky vstupovali cvičeními ze všech stran, jak ze strany slova, tak pohybu, ale přála jsem si, především v první třetině zkoušení, aby studenti mohli zúročit schopnost samostatné přípravy a pocítili, co mají asi na mysli, když mluví o osobnostním vkladu herce.

## **b/ Práce s prvkem nabídky, analýzy a opakování**

Už v předchozích ročnících mi záleželo na tom, abych vedla studenty k sebevědomí ve smyslu vědomí sebe sama. Vráťím se pro zachycení této linie své pedagogické činnosti na úplný začátek práce s tímto ročníkem: při jedné z berounských dílen jsem si poznamenala slova Hany Varadzinové: „Podívejte se na Marušku a pak opakujte pohyb po ní. Třeba vám to o Marušce něco poví“. A já jsem si připsala poznámku: „Třeba to pak zpětně poví něco i jí samotné.“ Umínila jsem si už tehdy v prvním ročníku, že právě toto vzájemné působení a sebe uvědomování budu rozvíjet.

Pokusili jsme se s Lukášem Hlavicou akcentovat právě tento aspekt herecké přípravy, když jsme v letním semestru prvního ročníku pracovali na Máchově Máji. Náš úkol se týkal pouze velmi krátkého úryvku. Ale studenti měli dost času si Máj celý (znovu?!) přečíst. Zaměřili jsme se pouze na noc před popravou, na noc ve vězení. Hledání analogie mezi podněty fyzickými a psychickými a jejich vzájemné působení tvořilo vždy hlavní osu naší výuky. Podnětem pro pohyb tentokrát mělo být slovo ve smyslu jeho obrazného čtení. Studenti se měli pokusit vyjádřit slovo pohybem zastaveným v čase, tedy gestem. Úkolem bylo postřehnout a zachytit oscilaci mezi energií slova a energií těla. Vzájemně jsme sledovali podněty a jejich zpracování. Studenti pak museli gesta co nejpřesněji napodobit. Mohli tak uvidět na vlastní oči, že úplně stejná pozice jednoho nevyovídá totožné jako pozice jiným opakovaná. Také jsme mohli sledovat vliv i těch nejmenších posunů při změně podnětu. Obtížemi při napodobování se studenti sami přesvědčili, jak i velmi jemné odchylky mění zcela význam gest. Všechna tato cvičení vedla také studenty, někdy i s většími obtížemi, k větší trpělivosti a vnímání partnera.

Ze stejných důvodů jsme se k nejrůznějším cvičením vraceli:

- **tělesný kontakt ve dvojici** - jeden druhého vyvažujte – vyvěste, tím „vyvěšením“ začněte - snižujte těžiště , přidejte padání do kolébky jako swing – dýchejte, dech pomáhá
- **partnerská spolupráce** - komunikujte tělem, tělo samo si najde místo kontaktu - vždy jdou dvě síly proti sobě - impuls = nechat spadnout váhu
  - najděte **místo kontaktu** a oba ho **dotujte energií, kterou jste získali** - musí to být jeden konkrétní bod – střídejte se ve vedení, hrajte si s rytmem, který vzniká
- **buďte na sebe přísní tím, že budete přesní** - vyberte si **část struktury** a tu rozpracujte
- koukejte se **do prostoru celým tělem**
- **vnímejte zvuky**, které děláte – vytyčte si cíl a za tím se vydejte – neztrácejte **energii**, kterou jste už nabrali



Stačilo by **nahradit pojem zvuky pojmem podněty** a vztahovala by se na celé naše studium.

***„Mnoho evropských jazyků má výraz, jímž lze vyjádřit to, co tvoří podstatu hercova „života“. Z pohledu gramatiky jde o výraz paradoxní, ve kterém má pasivní tvar aktivní význam a vyjadřuje schopnost vykonávat činnost. Nejde o dvojsmysl, ale o výraz, který v sobě zahrnuje jednání i pasivitu a navzdory svému zvláštnímu charakteru se vyskytuje v běžné řeči. Říká se „být rozhodnutý“ („essere deciso“, „etre decidé“, „to be decided“). Neznamená to přitom, že někdo nebo něco „nás rozhodne“ nebo že proděláme rozhodnutí, ba ani to, že bychom byli předem rozhodnutí.“***

#### **Eugenio Barba – Nikola Savarese /Slovník divadelní antropologie/**

Při výkladu o rozhodnutém těle jsem užívala přirovnání ke zvěři, která není soustředěná, ale je ostražitá, připravená v každé vteřině jednat: bránit se, uskočit, zaútočit, skrýt se, stáhnout se do sebe nebo vzlétnout. Celá škála sloves naznačuje protikladnost možností, jak může zvířecí tělo instinktivně reagovat. V hercově těle je třeba tuto rovinu připravenosti, pohotovosti pěstovat. Okamžitou zbystrěnou pohotovost si osvojovat.

Při zkoušení Letoviska jsme věděli, že nás na konci společné práce čeká nevyhnutelná nutnost absolventské představení ve školním divadle dokončit, to znamená nasvítit, postavit, obléknout, zkrátka řečeno fixovat jeho podobu a tvar. A navíc jej reprízovat! Studenty ani příliš nepřekvapilo, že jsem rozhodla postupovat při zpracování dramatických situací stejným způsobem jako při práci na Čechovovi. Překvapila jsem je ale tentokrát tím, že jsem po týdnu společného čtení oznámila obsazení, pro které jsme se spolu s dramaturgyní Terezou Vereckou rozhodly.

Nikdy jsem nechtěla, aby náš způsob práce jakkoli zastřel původní význam dramatické situace. Vždy jsme vědomou oscilací mezi podněty textovými a pohybovými vytvářeli živé pole pro možné zvětšení či zvýraznění gesta, které v

sobě uchovávalo původní podněty. Vztah podnětu a zvoleného gesta, tedy především hereckého řešení musí v dramatické situaci zůstat čitelný a sdělný, o to víc, oč jej herec posléze přetváří nebo dokonce vyvrací do logiky nově vznikajícího obrazu a tvaru. Všechna cvičení se stávají účinnými, až když je herci mohou „vtělit“ do struktury představení.

zápis z pracovního sešitu:

*„Přidáváme nový element – odpojení a zaklesnutí těl. Když si představíte, že je to nekončící pohyb, půjde to snáz. Vždy se jedná částečně i o mentální trénink: při dosedání si musíte představovat, že vstanete a že už jste nahoře. Jste vždy o maličko dřív v prostoru. V tomhle cvičení cítím největší potvrzení toho, co mnoho let říkám: musíte být jako tanečníci, kteří jdou hudbě naproti – jen tak se s ní mohou v prostoru potkat.“*

Stejně tak jsme shromažďovali a pracovali i s podněty z četby. Uvedu zde záznam úkolu z pracovního sešitu: *„Přečtěte si tuto kapitolu z knihy Konrada Paula Liessmanna Univerzum věcí. Také je dobré pátrat v hereckých pamětech. To všechno Vám rozšiřuje obzor, může Vás inspirovat nebo odpovídat, třeba z jiného úhlu, na Vaše otázky. Myslím, že Liessmann dokáže pojmenovat nejrůznější aspekty touhy a upozornit na zajímavé vazby a souvislosti. Každá další literatura vítána!“*

Při zkoušení Měsíce na vsi jsme nakonec zkoušením evidovaný text nazvali Letovisko. Stal se naší společnou kompozicí, ve které jsme se orientovali, několikrát jsme ji realizovali buď s částečně improvizovaným textem nebo beze slov. Tak se naplnila mnou tolik zdůrazňovaná účast, která vyžaduje vědomí o celku. Zkoušením jsme se dotkli ještě jiných oscilujících oblastí, vytvářejících živoucí pole: podnět – improvizace - cit / fixace - repríza - rozum .

Od začátku zkoušení jsme také využívali ranní trénink. Tentokrát se jednalo o hodiny tance, které vedl jeden ze studentů. A to nejen proto, že jsem se rozhodla s každým dalším úkolem rozšířit herecké dovednosti, v tomto případě zvládnutí společenských tanců, ale právě takový trénink posílil jejich držení těla. Vztahy v tanečních dvojicích, jako i pojem „společenské tance“, to všechno nám

v případě zkoušení Měsíce na vsi mohlo nahrazovat to, čeho jsme byli nuceni se v Turgeněvovi kvůli stejnověkosti herců vzdát. Společenské tance – i když z nich nakonec v inscenaci zůstal pouze jeden vstupní tanec - zastoupily částečně společenskou a věkovou hierarchii, určovaly pravidla chování v daném dramatickém prostoru. Právě od nich se potom mohla více odrážet nečekaná pohybová řešení, která se řídila vnitřním, skrytým dialogem mezi postavami. Nekonvenčně řešené pohybové dialogy a nečekaná gesta prolamovaly konvenční společenské chování.

***„Abychom objasnili hercovu nebo tanečnickou zkušenost, musíme použít komplikovanou strategii uměle vytvořených podmínek, ve kterých je možné tuto zkušenost reprodukovat.“***

***Eugenio Barba – Nikola Savarese /Slovník divadelní antropologie/***

Během svého pedagogického výzkumu hledání způsobu přípravy herce jsem se snažila v rámci studia **vytvořit společnou komplikovanou strategii uměle vytvořených podmínek**, která by nám umožnila přidávat další vrstvy nároků na herecký projev a zároveň pěstovat zodpovědnost za celek, za kompozici toho, co se v případě Letoviska mělo stát představením.

## **6. Vojna**

### **a/ Námětový rejstřík – zvolený materiál, který propojil dosavadní úkoly**

Hudebně dramatická skladba Emila Františka Buriana Vojna patřila už dávno mezi sny mého „námětového rejstříku“, o jehož smyslu a podobě jsem psala už ve 4. části, týkající se práce spojené se studiem díla Antona Pavloviče Čechova. Dlouho jsme o této skladbě uvažovali s choreografem Martinem Packem, který v rámci hodin pohybové výchovy několik jejích menších částí realizoval. Snahy a pokusy v herecké přípravě propojit a co možná nejvíc organicky spojit práci se slovem a práci s tělem, procházejí mou dosavadní prací pedagogickou i režijní.

Zachycení tentokrát důsledně prosazovaných postupů se proto zákonitě muselo stát osou mého doktorského výzkumu.

Píšu o ideálním titulu svého námětového námětového rejstříku, protože pouze s některými texty a předlohami lze způsob využití hudby a zpěvu prosazovat přesvědčivě. Pro studium herectví je taková látka vždy přínosná, herce, vyladí a obohatí. Při zkoušení je kladen důraz na zvládnutí rytmu a střídání napětí, na správné posazení hlasu, na rozdíl mezi civilním a tanečním držením těla. Ale to všechno jsou jen předpoklady toho, za čím jsem postupně směřovala.

## **b/ Přístup k materiálu**

Když jsem se například pokusila v seškrтанé verzi hry Oscara Wildea „Jak je důležité mít Filipa“ využít taneční mezihry, sloužily především jako rytmické frázování a nebo jako jakýsi paraván pro nejnужnější převleky, které tak herci mohli hravě a „teatrálně“ uskutečnit. Pomocí meziher a choreograficky zpracovaných výstupů s deštníky a klobouky jsme také řešili - vzhledem k počtu dívek v ročníku a počtu ženských postav v této hře - výměny alternujících hereček. O kousek dál jsem postoupila v projektu Tango, realizovaném s choreografkou Marcelou Benoniovou, ve kterém se „děj“ rodil z typologie tanečníků, smyšlených a rozvíjených vztahů ve dvojicích, ze samotných prvků tance a hudby. Hudba, tedy tango jako tanec, bylo nejsilnějším inspiračním zdrojem. I v Tango tanečníci zpívali, ale ne všichni a zpěv byl oddělen, netvořil ještě zcela organickou součást scénáře, jednotlivé písně jej spíše doplňovaly.

Jisté však už v té době bylo, že jsem se vydala směrem, ve kterém se živá hudba stala nezbytnou součástí i celkového tvaru. Kdo pracuje v divadle ale ví, jak složité je získat kvalitnější hudebníky ke stálejší spolupráci. V následujícím projektu, v pražských zahradách (v Královské zahradě před Belvederem a v Ledeburských zahradách) inscenovaného romantického dramatu Manfreda Hausmanna „Lilofee“ jsme proto dál spolupracovali s některými hudebníky z Tanga. V této inscenaci se poprvé jednalo o propojení herců daného ročníku nejen s nedávnými absolventy, ale i s několika zkušenými herci. Pro ně bylo setkání s mladými herci, hudebníky a scénografy osvěžující. Vzhledem

k možnostem a limitům letní plenérové inscenace jsme nedošli ke správnému vyrovnání poměru složky hudební a dramatické.

Ale dál jsem ve svých inscenacích hledala látky, ve kterých by herci mohli/museli vystupovat také jako tanečníci a zpěváci. Využívala jsem živých hudebníků na jevišti. Například pro hru italského dramatika Daria Fo „Za vším vězí ďábel“ (uváděné v české premiéře – v překladu Anny Kareninové) hudbu skládali a živě na jevišti hráli jazzový kytarista Karel Cába a začínající skladatel Martin Kumžák. Jejich přítomnost na jevišti byla motivicky spojena se zvýrazněním všudypřítomného a nebezpečného spiklenectví, vyjádřením neustálého ohrožení. Hudba se tak podílela na prostorovém řešení, jeho změnách a zároveň podtrhovala a zvýrazňovala charaktery jednotlivých postav.

Ve hře „Účtování v domě Božím“ (uváděné v české premiéře v překladu Magdaleny Štulcové) rakouského dramatika Felixe Mitterera, hře napsané původně pro provozování na náměstí, vystupoval mezi herci na jevišti nápadně umístěný perkusista Miloš Vacík, tehdy člen hudebního uskupení Šum svistu, pozdější zakladatel Slunečního orchestru. V pohádce „O baronovi z Hopsapichu“, mojí dramatisaci textu německého romantického autora Clemense Brentana vystupovala jako jedna z dramatických postav začínající Radůza. Do představení o Ulrice von Loewetzow jsem pozvala houslistku Martinu Bačovou, dnes členku souboru Česká sinfonietta. Dalo by se na základě těchto zkušeností tvrdit, že živé kvalitní muzikanty získá člověk pro divadlo pouze v době jejich profesionálních začátků.

Právě proto jsem další představení, a sice Goldonim Náměstíčko, musela realizovat bohužel (jak z časové vytíženosti hudebníků, tak z finanční náročnosti jejich účasti) s hudbou nahranou. V tomto případě se jednalo o výrazněji rozvedenou partituru taneční: Choreografie průvodu masek přecházela ve vytvoření chóru, který děj komentuje. Herci v Náměstíčku opět vystupovali i jako zpěváci a tanečníci. Právě při práci na Goldonim a Baronovi z Hopsapichu jsem spolupracovala s choreografem Martinem Packem. Tento výčet uvádím nejen jako doklad vlastní cesty k tvarům, které předcházely Burianovu Vojnu, ale i jako postupně narůstající spolupráci s Martinem Packem.

*Odbočka první: Na zájmových, studijních a posléze pracovních cestách Martina Packa i mých se stále objevovaly fenomény jako lidová poezie, lidový tanec, divadlo poezie, taneční divadlo. To vše se v jednu dobu spojovalo a hledalo výraz v souboru Chorea Bohemica, který založila a vedla choreografka Alena Skálová. Právě její celoživotně hledající, neokázalý, místy až poněkud drsný přístup k různým tématům ve folklóru pokládám za iniciační moment tvorby kolegy a přítele, choreografa Martina Packa.*

### **c/ Možnosti spolupráce**

Martin Pacek, jak jsem psala výše, sám již několikrát o Vojně uvažoval, s jedním ročníkem realizoval některé písňové části ve svých hodinách v rámci výuky kabinetu pohybové výchovy. Ale stejně jako já věděl, že je třeba mít ročník pohybově, herecky i pěvecky vyrovnaný, aby bylo možné se do látky tak náročné jako je Vojna pustit. Nejblíže těmto představám byl jeden z předchozích ročníků, velmi dobře disponovaný, ve kterém byl navíc v souběžném ročníku režie pouze jeden posluchač - proto bylo tenkrát možné, dokonce žádoucí využít času, který ke zkoušení nabízí letní semestr třetího ročníku. Ale tehdy jsem nastudovala společně s Marcelou Benoniovou výše zmiňované taneční představení Tango. Na Vojnu jsme si měli ještě počkat.

V tomto našem posledním společném absolventském ročníku herectví jsme s Martinem Packem právě pro výše zmiňovaný typ práce od začátku spatřovali potřebný potenciál. Velkou výhodou navíc bylo, že jsme spolu s ostatními pedagogy herectví, doc. Marií Málkovou a Lukášem Hlavicou nasadili náročnou pracovní morálku a vysoké studijní nároky. Z nastolených nároků vycházelo také naše společné hodnocení práce na konci každého semestru. Já jsem se pokoušela pojetím výuky v prvním ročníku, do kterého patřily i výše zmiňované berounské dílny, naznačovat a ozřejmovat, jak je pro herce nezbytně nutné, aby i přes velmi nabitý rozvrh, byli ochotni mnohé přidávat navíc, především na poli tréninku a vytváření dobré kondice. Všichni společně jsme pak postupem času ustanovili pro práci v ročníku určitá pravidla, která nás jistě na jedné straně omezovala, na straně druhé nám zjednodušovala domluvy u každého úkolu. Pochopili jsme, že se na ta pravidla a na jejich působnost můžeme spolehnout.

Po třech letech prokázali posluchači tohoto ročníku herectví, že jsou na základě výsledků výuky a splnění jednotlivých úkolů schopni propojit party herecké, taneční a pěvecké. Rozhodnutí věnovat se Burianově Vojně podpořil můj výzkumný grant, který jsem v rámci doktorského studia získala. Společná příprava, studium výchozích materiálů, vtahujících se k osobnosti Emila Františka Buriana, ale především práci na vzniku představení, jsem chápala jako ideální možnost, jak završit tentokrát od samého začátku studia prosazované pojetí herecké výchovy v tomto ročníku. Při jeho realizaci jsme vycházeli z předpokladu, že když jsme se jednotlivými oblastmi tak důkladně zaobírali, mohlo by i pro studenty samotné být zajímavým a přínosným završením studia o takový rod představení, o takový scénický tvar se pokusit. Organické a vědomé propojení pohybu a rytmu, řeči a pohybu, těla a prostoru mělo sloužit jako způsob, jak využívat vlastní kreativity při hledání a vytváření „postav“ ve Vojně.

Když jsem shromažďovala a znovu procházela materiál pro svoji disertační práci, uvědomila jsem si, že jedním ze společných rysů všech výše zmiňovaných projektů bylo také, že jsem se při zkoušení snažila spojit lidi různých oborů a také různého věku. To způsobila patrně i potřeba určitého vyvažování, protože jsem přes dvacet let pracovala se stejnověkovou skupinou velmi mladých lidí. Nově vzniklá různověká sestava mne pak vždy nutila k tomu, abych věnovala dostatečné množství energie na přípravu a kladla velký důraz na pochopení námětu. Nestejnorodě sestavený kolektiv ve mně posílil potřebu ozřejmovat a objasňovat, co mne právě na daném námětu láká a přitahuje, proč ho chci ztvárnit a proč právě zvoleným způsobem. Zkrátka: vždy jsem herce ke společné práci získávala popisem svých představ i prostředků, jakými chci záměru dosáhnout. Přináší to pocit, že stále začínáte znovu tam, kde byste chtěli navazovat. Ale právě tato zkušenost mi potvrzovala dvě věci. Jednak důležitost času pro vznícení, jak o něm průběžně píšu v celé disertační práci - považuji jej za součást a předpoklad herecké přípravy - a výhodnost dlouhodobější spolupráce. Porozumění a vztah k tématu stavím velmi vysoko. Vždy jsem si přála, aby se všichni, jakkoli by jejich pohnutky k práci byly rozdílné, mohli k výsledku vztahovat stejně intenzívním způsobem. Aby nejen mně, dramaturgovi a scénografovi, ale především hercům záleželo nejen na výsledku, ale i na společném zkoušení a hledání.

## **d/ Rozdělení práce**

První uvedení Vojny se mělo stát jedním z dílčích výstupů mého výzkumného grantu. Proto jsme zkoušení rozdělovali na menší části - o všech jsme se navzájem informovali. Na zkoušky jsme se připravovali v užším kruhu, s hudebníky a dramaturgyní Zuzanou Burianovou, která navíc zapisovala průběh jednotlivých zkoušek. V zápise, jehož podobu hledala a postupně upřesňovala, se pokoušela se zachytit jak atmosféru, tak přesný záznam nově vzniklých mizanscén a choreografií. Pro přehlednost uvádím, jak jsme postupovali:

část první - jasná domluva o způsobu, jakým budou k hudební úpravě hudebníci přistupovat

část druhá - důkladný poslech dochované nahrávky, rozbor, který určil co z pojetí považujeme za nosné, co naopak musíme objevit

část třetí - poslech dochované nahrávky se pro nás stal jediným využitým studijním materiálem ze všech předešlých zpracování - rozhodli jsme se nezkoumat již realizovaná scénická zpracování, ale vycházet pouze z partitury a textu, tak, jak jsou uvedeny v knize, kterou nám zapůjčil Jan Burian, syn Emila Františka Buriana

část čtvrtá - vytvoření pracovního rozvrhu a stanovení termínu předpremiéry, kterou jsme se rozhodli věnovat pamětníkům

část pátá - uvedení knihy Jana Buriana Nežádoucí návraty E.F.B - tam jsme také pozvali pamětníky, získali další adresy a kontakty na ně, potřebné pro Ivetu Davidovou, která se stala autorkou jedné z částí naší publikace Vojna

část šestá - první období zkoušek se studenty, ohledávání látky, hledání choreografických prvků pouze s klavírním doprovodem

část šestá - poslech hudební úpravy v novém nástrojovém složení, vytvoření pracovní nahrávky

část sedmá - zkoušky za účasti všech hudebníků, hledání temporytmu celé kompozice

část osmá - rozdělení choreografického zpracování zpívaných částí, vytvoření dvojic

část devátá - rozdělení příběhu do několika dílů, zkoumání procházejícího motivu lásky, loučení, odvodu, války, samoty ...



Takovým způsobem bych mohla postupovat dál, ale pojmenovat další části by už nebylo ani snadné, ani dostatečně výstižné. V mnohém jsme museli reagovat na časové omezení hudebníků i herců, také už nedocházelo k rovnoměrnému pokroku v jednotlivých dílech a zkouškách. Posun ve ztvárnění, rozvinutí a upřesnění některých dílů kompozice, jakých jsme docílili v rámci tří denního soustředění mimo Prahu nebylo možné porovnávat s výsledky tří odpolední v Praze. Zkoušky kladly na herce nároky jak pro svůj charakter, tak pro intenzitu. Právě ve způsobu zkoušení jsem se chtěla přiblížit ideálům Emila Františka Buriana, jak mi je zprostředkovala v již zmiňovaném dramatickém kroužku jedna z předních hereček Burianova divadla D34 Jiřina Stránská. Ona ale nikdy neužívala pojmu syntetické divadlo. Toto označení znělo i pro mne zbytečně chladně a technicky. Nevystihovalo onen vnitřní múzický proces, o který se, jak tomu já rozumím, vždy tomuto skutečně avantgardnímu a hudbou neobyčejně ovlivněnému tvůrci jednalo. Nejde ale o slova ve smyslu odborných termínů, moje úvahy a celý můj doktorský výzkum nevedl do oblasti teatrologické terminologie. Chtěla jsem zkoumat, jak a nakolik syntéza divadelních složek vyžaduje a spojuje předpoklady a nároky múzicky, orchestrálně komponovaného, kompozičně náročného celku a co z toho vyplývá pro přípravu herce. Vypsala jsem výše, že jsem se už vícekrát pokoušela vytvořit tvar, složený z prvků, které by se živě prostupovaly. Teprve časem jsem pochopila jsem, že právě pro takový tvar je nezbytný nejen určitý způsob zkoušení, ale i přístup herců. Jejich kreativita musí být využita i pro výrazové prostředky taneční a pěvecké, a proto musí být předem k této všestrannosti vedeni. Tento závěr potvrdil celý můj výzkum a tak vnímám nyní nároky syntetického divadla a skutečný živý odkaz Emila Františka Buriana v souvislostech jeho díla, a to jak skladatelského, tak pedagogického a režijního.

*Odbočka druhá: Pro stejně určující moment - jaký jsem u Martina Packa popsala v odbočce první - bych se já musela vrátit do dramatického kroužku LŠU (nyní ZUŠ), kam jsem začala chodit v sedmi letech. Vedla ho Jiřina Stránská, herečka „D 34“ a řídila vše zcela v duchu tohoto divadla. Následovali jsme a chvílemi doslova napodobovali postupy Emila Františka Buriana. Domnívám se, že už pouhý výčet těch, kteří na Martina Packa a na mne měli vliv*

*a na něž jsme navazovali, může objasnit, proč jsme se nakonec - když spolu řadu let učíme a navíc jsme se setkávali i na poli folklóru - sešli právě nad Vojnou. Oba jsme toto setkání vnímali jako hovor, který navazujeme nejen spolu, ale i s těmi, jimž jsme sice uměli být žáky, ale zákonitě jsme propásli nejednu možnost dozvědět se od nich víc, na spoustu věcí se ještě zeptat a doptat. Nastudování inscenace Vojna považujeme proto oba za jistou splátku, za výraz vděčnosti a také ujištění, že dál společně pátráme tam, kde zůstala nějaká stopa. Kam bylo nakročeno, kam jsme schopni jít s nimi a za nimi - a také už bez nich.*

#### **d/ Burianova Vojna jako materiál**

Zkoušky Vojny přinesly myslím hercům i hudebníkům jedinečnou zkušenost. Vysoké nároky byly kladeny nejen na jednotlivé složky, ale na každého herce zvlášť, jak profesní, tak časové. Empatie, tedy naprostá otevřenost k nabízeným, mnohdy nečekaným podnětům vyžadovala a vynucovala si znalost vlastního partu a jeho zvládnutí už při počátečních zkouškách. Nejdůležitější, a to víc než kdy jindy, bylo naladit se na společné „kmitočty“, vycházet z hlubšího povědomí o námětu jako celku. Největší kvalitou a výdobytkem zkoušky byly chvíle, kdy se jako kdyby „samo ze sebe“ ukazovalo, která složka vede „první hlas“. Kdy jedna složka ustupuje, aniž končí, a už na ni navazuje jiná. Kdy rytmus tepal uvnitř těla herců i uvnitř celé skupiny. Kdy spojující a završující okamžik znásobil účín všeho a stal se nosnou dramatickou situací.

Jak jsem již psala, chtěla jsem provázat výzkumný program grantu s celkovým studijním plánem a při zkoušení Vojny rozvíjet a využívat nabídnuté podněty z jiných oblastí: od slov k pohybu, od pohybu ke slovům, od hudby ke zpěvu a od zpěvu zpět k pohybu. Hledali jsme s Martinem Packem svého druhu pohybové divadlo, ne dramatické scény se zpěvem a tancem. Samozřejmě nebyly všechny zkoušky zdařilé, ani stejně intenzivní. Je třeba také konstatovat, že díky dvěma mimopražským soustředěním jsme více chápali, jak cenným se představení stává, tam jsme si uvědomili, že mnohem víc než vzniklo - v z n i k a l o.

Vrátili jsem se ke cvičením, kdy bylo třeba sledovat vyznění celku a zároveň neztratit „svůj hlas“. Být trpělivý při hledání celkového obrazu a ostražitý ve vztahu k podnětům. Myslím si, že právě toto hledání zkoušky oživovalo, všichni

se na nich podíleli otevřeným a nepředpojatým přístupem. Navázali s námi a mezi sebou skutečnou spolupráci.

### **e/ Herci jako materiál**

Jako další výrazný rys svého výzkumného úkolu jsem chápala využití, zvýraznění a rozvíjení osobitosti jednoho každého herce. Zmiňovaný absolventský ročník, který jsme otevřeli pro 14 herců, vstoupil do třetího roku studia v počtu deseti. Bylo to poprvé, co jsem se rozhodla vzít na základě přijímacích zkoušek více posluchačů s tím, že bude-li nutné, s některými se na konci prvního ročníku rozejdeme. Takové rozhodnutí je v rámci přijímacího řízení mnohem výhodnější, pedagogové ročníku mají čas prověřit si svá rozhodnutí, zvláště u těch adeptů, u kterých mají nestejně pochybnosti. Vyplývá z něj ale pozdější, opět nesnadné a řekla bych dokonce bolestné rozhodnutí. Ale po všech předchozích zkušenostech jsem se nakonec k takovému řešení přiklonila.

Našich deset herců znamenalo nedostatečný počet pro plné obsazení hudebně dramatické skladby Vojna. Ale právě tuto obtíž jsem chápala jako další položku svého výzkumu: chtěla jsem vyzkusit, zda může méně herců, budou-li zároveň zpěváky i tanečníky, vytvořit a naplnit dramatické situace. Zda se nám podaří vytvořit základní dějovou linku. Z dochovaných fotografií a nejrůznějších popisů - svoje zážitky z představení v „Děčku“ popisovali všichni významnější režiséři a herci generací, které šly po Burianovi - jsem vyrozuměla, že Emil František Burian vytvářel z herců působivé, ve velké expresivitě nasvícené a výrazně kostýmované mizanscény. Několik fotografií jsme zařadili do naší publikace Burianova Vojna. Právě na nich bylo patrné, že usiloval o to, aby základním postavením herců zvýraznil dramatické situace a v jejich prostoru vytvářel nečekané a působivé pasáže voicebandové. Já jsem ale chtěla zkoumat, kolik toho zvládneme deseti hlasy, deseti těly, deseti bytostmi. Jak jsem už psala, vycházeli jsme z textové a hudební předlohy Burianovy, nepostupovali jsme formou divadelní rekonstrukce. Chtěli jsme se poučit především z jeho pojetí látky jako takové a zároveň vyrozumět, co v přednesu nebo ve zpěvu musíme, vzhledem k časovému posunu a divadelnímu kontextu pojmout už jinak. Výchozím materiálem nám tedy byla kniha (obsahuje v první části texty a

v druhé notový záznam) a zvuková nahrávka, pořízená v roce 1954. Začali jsme hledat tvar, který by odpovídal jak možnostem a složení našeho „souboru“, tak době, ve které naše Vojna vzniká.

*Odbočka třetí: Když jsme s Vojnou s Martinem Packem začínali, objevilo se mnohem víc otázek než jsme čekali. Proč právě Vojna? Vojna jako samostatné představení? Existuje záznam, jak ji sám Emil František Burian inscenoval? Proč ji chceme zkoušet se studenty? Co jim tato látka může nabídnout? A nebude spíš jako vytvářet rekonstrukci? A nebude to bavit jenom zasvěcené? Všechny tyto otázky stály i před námi dvěma především jako před pedagogy. Ale my jsme věděli, že jde o látku, po které už dávno toužíme a že ji chceme realizovat právě v tuto chvíli a s těmito studenty.*

## **f/ Vztah k látce jako k materiálu**

V první části své disertační práce a lze říci, že i v prvních fázích svého výzkumu jsem mluvila o potřebě „vznícení“. K tomu tentokrát došlo, ale jednalo se o proces postupný. Nejdřív jsme vzbudili zájem a zvědavost. Pro náš záměr sehrála svou roli i důvěra, kterou jsme k sobě za dobu studia vzájemně získali. Odpustila bych si tuto poznámku, jsem si vědoma, že nadšení a radost, které z důvěry vycházejí, by měly být podhoubím všech začátků. V případě Vojny však tato poznámka postihuje jev, který byl pro naše zkoušení Vojny důležitý a příznačný. O to víc ho nyní počítám do základu onoho poněkud technicky znějícího termínu „syntetické divadlo“. Jedná se totiž víc o energii, musí vzniknout jakási syn-ergie, kdybych si chtěla hrát se slovy, napsala bych energie syntetická nebo syntetizující. Energie přesahující a zastřešující. Zažili jsme totiž už během zkoumání materiálu, ale pak i v rámci vlastního zkoušení řadu tak silných společných momentů, že jsme se mohli octnout mimo své určené role – choreograf, dramaturg, režisér, tanečník, muzikant – jako kdyby nás síla látky sama vedla. Mohutnost a originalita, neokázalost a zároveň rafinovanost tvůrčích postupů Emila Františka Buriana nás všechny nejen nadchla, ale nakonec si nás cele podmanila.

*odbočka čtvrtá, poněkud méně pozitivní: Proč jsem napsala, že se jednalo o proces postupný? Když jsme totiž poprvé společně se studenty poslouchali onu výše zmiňovanou zvukovou nahrávku, pro mnohé nezněla přesvědčivě, myslím že vzbudila dokonce rozpaky. Především kvůli písni „Kdes, holubičko, lítala“, zpívanou se skutečně nečekaným a pro mnohé dnes už nepochopitelným patosem. Stáli jsme před látkou, jejíž hudební, slovní a poněkud sporý obrazový materiál vnímali studenti převážně jako „podivný“. Vojna k nim mluvila, ale jen jakousi matnou řečí. Myslím, že nechápali zcela naše nadšení. Když jsme seznámili s nahrávkou hudebníky, byla reakce jiná. Ti uměli lépe slyšet, co a jak zůstalo v hudbě stále živé a zní silně, ač je v ní na první pohled silná inspirace folklórem. Vnímali působivost a naléhavost skladby, měli okamžitě k Emilu Františkovi Burianovi jako tvůrci živý, řekla bych až obdivný vztah. Dlouho jsme mluvili o tom, jak bychom si úpravu představovali, jaké zvolit nástrojové obsazení a je-li něco takového vůbec proveditelné.*

Z odbočky čtvrté také vyplynulo, že jsme byli nuceni o všem znovu uvažovat a postupovat ještě trochu jinak. Rozhodli jsme se proto vzbudit ve studentech zájem bezprostředním zážitkem. Zvolili jsme masopust, tuto místy dosud živou tradici. Navštívili jsme - dokonce dva roky po sobě! - masopust v Roztokách u Prahy. Tam se slaví i v předvečer občůzka a je volena královna masopustu. Průvod masek, který se shromáždí na náměstí, se vydává na cestu vesnicí a pak mezi poli dojde až do sousedních Únětic, kde se v hospodě masopust řádně zapíjí a oslavuje. *(Krom tradičních maškar, které si oblékají obyvatelé Roztok, je pro účastníky a hosty masopustní slavnosti zřízena v místní škole půjčovna starých oděvů, ve které si mohou sami sestavit nějaký převlek, věci si zapůjčit a pak vrátit v hospodě v Úněticích. Kdo nemá dost odvahy nebo patřičné nálady, může si alespoň koupit škrabošku).* Největším zážitkem v Roztokách je ale právě průvod unikátních masek v nadživotní velikosti, které vznikají celou dlouhou řadu let, především díky občanskému sdružení ROZTOČ. Dalším krokem, předcházejícím zkoušení bylo promítání filmů, ve kterých jsou zachyceny různé další autentické masopustní průvody, ale i jednotlivé typizované postavy čili maškary. Martin Pacek přednesl vstupní přednášku, ke které promítal vybrané fotografie, doporučil nám další materiál, mapující choreografické pokusy, vycházející z folklorní tradice. Vycházeli jsme z faktu, že vztah k lidové poezii a

folklóru vůbec, se dnes řídí mnohem víc hudebním a divadelním vkusem než jakoukoli žitou životní zkušeností. I proto jsme počáteční zkoušky, jako ostatně s Martinem Packem vždy, ohlásili jen jako „studie“. Martin navázal na svoji výuku v rámci předmětu scénický pohyb a tanec.

*Odbočka pátá: Hudebníky jsme poznali při předcházejícím projektu Cabaret Bizarre, který vznikl rozšířením klauzurní práce. Jejich účast byla od počátku neobvyklá, jak časovým, tak i osobnostním vkladem. Proto jsme se je snažili získat i pro Vojnu. Když jsme společně vyslechli úpravu všech částí skladby Vojna, kterou provedli Dušan Navařík, Zdeněk Dočekal a Matěj Kroupa, byli jsme nadšeni. Tentokrát byli nadšeni i studenti, přesvědčil je myslím náboj a zvuk úpravy, která akcentovala vše jazzové a moderní, zároveň si však uchovala jímavost a sílu folklorního materiálu, ze kterého Emil František Burian vycházel. Zasáhlo nás to všechny. Patrně tehdy nabyli i studenti jistoty, že se nebude jednat o rekonstrukci folklóru, ke kterému jsou vztahy napříč generacemi skutečně víc než složitě.*

## **g/ Změny původních představ**

Poměrně dlouho jsme považovali za základ vznikajícího představení masopustní průvod a jeho postavy. Měli jsem dokonce vizi, že budeme v průběhu Vojny z masopustního průvodu vycházet, že z něj povstanou a zase se do něj budou vracet příběhy jednotlivých postav. Martin Pacek začal při zkouškách hledat taneční prvky, přičemž jsme si oba mysleli, že právě z rozverného masopustního reje vznikne stále se vracějícího refrén jakéhosi „balábile světa“. Chtěli jsme zvýraznit právě ten okamžik, vždy s maskami spojovaný. Kdy se převracejí hodnoty. Kdy má navrch ten, kdo je nízko a může prožít věci, jindy nepředstavitelné. Kdy se divokostí a nezřízeností relativizuje vážnost a osudovost, sráží dolů vysoké hodnoty a tím je činí srozumitelnějšími a přijatelnějšími. Z klasických masopustních maškar jsme chtěli vytvořit postavy, které by vystupovaly v celé Vojně, v jejím - na mnohých místech spíše tušeném - ději. Dokonce jsme o možnosti opakovaného motivu masopustního veselí mluvili s muzikanty a i ti o ní zpočátku také uvažovali. Avšak to byla představa velmi naivní a nepoučená, jak je zřejmé ze záznamu o tomto kroku v rámci hudební

úpravy, který napsali Zdeněk Dočekal a Dušan Navařík do publikace Burianova Vojna:

*„Posledním nárokem, z něhož jsme velmi záhy a rádi slevili, byl náš prvotní záměr výrazněji zasáhnout do formální stavby díla. Před samotnou úpravou jsme pochopitelně byli případným zásahům a škrtkům otevřeni. Jako možnost se do jisté míry jevil i způsob nakládat s jednotlivými částmi a motivy volněji, ať už dle herecké akce nebo situace. Velmi rychle se však ukázalo a postupujícím zkoušením nakonec definitivně potvrdilo, že by náš prvotní záměr nemohl fungovat. V případě Vojny platí víc než dvojnásob, že každý neautorský zásah do původní stavby díla by mohl celou inscenaci naprosto zničit.“*

Jako muzikanti pochopili, že se zásahů nechtějí ani odvažovat, ani dopouštět, protože Burianova kompozice Vojna je graduující, hudebně důmyslně prokomponovaný celek a i my jsme se rozhodli její stavby se držet a z ní vycházet. Já jsem si ve vztahu k opakování uvědomila, že kdyby Emil František Burian nějaký vracející se motiv potřeboval, jistě by jej jako vracející se napsal. Pro mne to znamenalo, že postavy tušeného jevištního příběhu či spíše příběhů musí vyrůstat ze samotných písňových textů, z dávných a opakujících se dějů, které se do jejich slov otiskly, které jsou do veršů lidové poezie ponořeny.

## **h/ Tvorba postav**

Právě na takové látce, jako je Vojna, jejíž textovou část tvoří pouze lidová poezie, jsme se mohli společně pokusit o vytvoření postav pro činoherce poněkud nezvyklým způsobem – a přece vycházet ze slov. Odedávna věřím, že strofy lidové poezie jsou zhuštěným záznamem mnohokrát řečených nebo zpívaných replik. Společně jsme tedy hledali, jak v nich objevit zase dvojice, znovu najít Nevěstu a Ženicha, Milého a Milou, lásku opěťovanou i neopěťovanou, vynucenou a svazující. Předepsané postavy, které byly odlišeny věkem, jsme pojali tak, aby zůstal vykreslen portrét jedné vesnice – jednoho společenství. To se nejvýrazněji demonstrovalo při smlouvání o věno před chystanou svatbou. V textu jsme vůbec neškrtali, ani žádná slova neupravovali. Když jsem ustoupila od motivu stále se vracejícího masopustu, rozhodla jsem se v každém díle vyprávět příběh jiné dvojice a tím bylo zvýrazněno, že válka smete vždy všechny příběhy. Usilovala

jsem především o to, aby zhuštěné řádky básní byly zobrazeny a ztvárněny konkretizací příběhů lásky a války, lásky a smrti. A tím se nám otevřel prostor pro hledání konkrétního a vždy originálního hereckého uchopení, s využitím celé psychosomatické výbavy. Řekla bych, že právě tím došlo ke kýženému propojení psychosomatického typu, individuálních schopností a osobnostního vkladu.

Dvojice jsme s Martinem Packem samozřejmě vždy stavěli s ohledem na vznikající náročnost pohybovou a pěveckou, aby každý dokázal plasticky vtisknout té které postavě výrazné charakterové vlastnosti. Aby pro ni mohl najít konkrétní a jedinečný, hluboký podtext. Jistě bych mohla napsat svého druhu psychologii. Právě oscilace mezi archetypem a jedinečností postav jako jsou například Nevěsta, Ženich, Otec, Matka podle mého vytváří pro herce neobvyklý dramatický materiál.

Na začátku bylo také nutné rozvrhnout obsazení náročných písní, které se muselo řídit hlasovým rozsahem. Tak se z náročnosti materiálu samo začalo rýsovat, kdo by mohl být Ženichem a kdo Nevěstou. A protože bylo pro tyto dvě postavy v předloze víc textů i zpívání, rozhodli jsem se píseň „Bůh vám žehnej“, předepsanou právě těmito dvěma postavám, využít jinak. Zde se myslím názorně uplatnil múzický postup syntetického divadla, lépe řečeno jeho způsobu zkoušení. Matka, která nakonec píseň zpívá, se stává, jak to v naší verzi vyplynulo z jevištního obrazu, jakousi dávnou Nevěstou, která se také kdysi loučila se svou svobodou. Z celkového obrazu, ve kterém zpívá i sbor, vyplyne, že zpívá vlastně za všechny Nevěsty. Zpívající Matka stojí na levé straně jeviště a zpívá, přičemž mezi první odlučovanou dvojicí vzniká prostor, naplněný zpomaleným obrazem několikerého loučení. Ten se zrodil, když stavěl Martin Pacek pohybovou studii zvedaček ve dvojicích. Tento základní pohybový prvek má velmi dynamický začátek a zpomalující se závěr. Teskná, dramatická, vnitřně naléhavá píseň se propojuje s obrazem více loučících se dvojic a vypovídá tak o situaci loučení a odchodu z domova v rovině archetypální, vnímáme je jako loučení se s mládím i se svobodou. V naší verzi zároveň zakončuje konkrétní příběh prvního dílu. Ženich z prvního dílu, který pak zpívá píseň „Když jsem já šel okolo domečku“, se loučí za všechny mladé muže, kteří odcházejí do války. A Smrt, která mu otevírá svoji náruč, také hrozí nejen jemu, ale všem.



Dbali jsme, aby obraz netvořily pouze vážně tóny, ale aby z materiálu lidové poezie povstávaly i groteskní výstupy smlouvání, skrblictví, shánčlivosti, šmelení a křečovitě veselosti. Aby byly přímým protikladem osamělosti mužů na frontě, opuštěnosti žen v zázemí. Citová obnaženost na straně jedné a tajemná uhrančivost na straně druhé. Zaříkání, hrozby, modlitby. Přesvědčila jsem se znovu, že si látka sama vynutila zásadní změnu. Ačkoliv jsme vycházeli z představy balábile a chaosu, došli jsme k obrazu neúprosného řádu světa.

V představení syntetického divadla, jak já je chápu, se složky prolínají, jedna od druhé přebírá hlavní hlas. Tímto způsobem je možné společně hledat a postupně utvářet jevištní obraz, skládat kompozici. Právě proto byla pro mne neustálá přítomnost všech zúčastněných, nejen herců, ale i hudebníků, choreografa, dramaturga a výtvarníků nezbytnou podmínkou. Tomuto ideálu jsme se přiblížili, i když samozřejmě se značnými obtížemi, především časovými. Usilovali jsme o to, aby v hodinách, kdy se hledala a stavěla nová choreografie byli na zkoušce všichni tanečníci a hudebníci. V čase, kdy se choreografie upřesňovala nebo měnila, nemuseli být přítomni všichni hudebníci, ale pouze Zdeněk Dočekal jako korepetitor. Ale i tak jsme se mnohokrát přesvědčili, že vždy teprve společná práce všech ověřila, co vzniklo a že mnohé, co bylo chápáno jako poměrně zdařilá skica, muselo být ještě mnohokrát upraveno nebo zcela přepracováno.

## **i/ Jedinečnost herce**

Při realizaci Burianovy Vojny jsem došla ke spojení: naplněné gesto. Stalo se pro mne vyjádřením figury, která spojuje konkrétní význam v dramatické situaci a originální gesto jednoho každého herce v inscenaci - v našem pojetí i tanečníka a zpěváka. V mnoha případech, a já to beru jako jeden z výsledků našeho společného studia a výzkumu, konkrétní jevištní existence herce a jeho jednání – slovem, pohybem, tancem, zpěvem - dramatickou situaci vyvolala nebo ji přinejmenším vytvarovala.

## 7. Závěr

Jedna z inspirací pro můj výzkum byla, jak už jsem uváděla na začátku, opakující se možnost srovnání vizí a reflexí studia, očekávání a zklamání posluchačů čtyř po sobě jdoucích ročníků. Probírala jsem také mnoho méně i více důležitých, avšak stále se vracejících otázek. Otázek, které se - stejně jako odpovědi na ně - rodí v rámci studia a mají svůj vývoj. Jiné povstanou při hodnocení klauzurních prací nebo se objeví při reflexi studijního a zkušebního procesu při psaní postupových prací. Mám možnost sledovat, jak se během studia proměňují. Největší význam mají všechny otázky a odpovědi při převodu do jazyka odborného a oficiálního v práci magisterské. Většina z nich se týká hledání hereckého výrazu a všeho, co je spojené s tvorbou rolí. Ale část jich přece jen míří k tomu, co studenti zjistili a s čím se potýkali při studiu této tak těžko definovatelné profese jako bytosti.

Ale co tedy adepti většinou od studia herectví očekávají? V každém ročníku to vždy znovu závisí nejen na jejich talentových předpokladech, ale i na tom, co oni sami vědí o světě, co si myslí o svém životě, jaký mají vztah k dramatickému autorovi a textu. Na tom může pedagog začít stavět. To, co si studenti myslí o procesu výuky a čím poměřují jeho smysluplnost, to je možné vzít jako jednu stranu součiny: na druhé musí stát pedagogické cíle a záměry. Schopnost vzájemného pochopení a možnost vysokých nároků vždy ovlivní výsledky studia.

***„Svoboda je strategie, jak podřídit náhodu a nutnost lidskému záměru. Svoboda jde naproti aparátu“.***

***Vilém Flusser, /Za filosofií fotografie/***

Vilém Flusser je filosof a fotograf a tím aparátem ve výše zmíněném citátu je fotografický přístroj. V souvislostech, o kterém mluvím já má tím aparátem být herec sám. Je tedy okamžitě zřejmé, jak obtížným tématem je herectví a jeho pedagogizování.

Když jsem v rámci svého doktorského studia získala grant, který se vztahoval ke studiu syntetického divadla, konkrétně díla Emila Františka Buriana a jeho

hudebně dramatické kompozice *Vojna*, uvažovala jsem, co by mělo být hlavním kritériem hodnocení naší práce. Uvědomila jsem si, že největším ziskem výzkumu se může stát fakt, že se nám zdaří skloubit studium jednotlivých oborů v ročníku, to znamená herectví, režie a dramaturgie. Předpoklad, že vytvoříme čas a prostor pro společnou práci, ve kterém bude zkoušení probíhat způsobem, který odpovídá nárokům syntetického divadla. Způsobem, který bude organicky zakládat vznik „syntetického představení“. Moje přesvědčení (a nadšení zároveň) pramenilo ze skutečnosti, že jsem se dostala k látce, která - jak jsem zmiňovala v úvodu - obsahuje v podobě absolutního nároku propojení oněch dvou pramenů a nejsilnějších vlivů, které vždy určovaly můj profesní život.

Tuto látku jsem navíc dávno vřadila do svého pedagogického rejstříku, v tom smyslu, jak o něm píšu v jedné z kapitol své disertační práce. Látka, kterou bylo možné realizovat právě až s tímto posledním ročníkem. Skutečnost, že výstupem výzkumného grantu musela být studie, mne navíc přivedla i k důkladnější pedagogické práci se studenty dramaturgie a režie. S těmi bylo třeba pracovat s předstihem na tématech a výrazových složkách *Vojny*. Zkoušení samotné zahrnuje pak výzkumný úkol pedagogický i pro studenty herectví. Mělo přinést do dlouhodobé práce se studenty nové podněty. Pro mne znamenalo možnost jistého završení a shrnutí, potřebu pojmenování vlastního směřování a důsledněji je propojit s teoretickými východisky.

*Vojna* je náročná hudebně dramatická kompozice a snaha zachovat východiska, principy a postupy syntetického divadla mne vedla k přehlednému záznamu naší práce. Snažili jsme se zachytit postupně vznik celého představení. Samozřejmě jsem neměla při zkouškách tolik prostoru, abych mohla zapisovat podrobné poznámky jako v době berounských dílen. Záznamu zkoušek se proto ujala studentka režie Zuzana Burianová, tentokrát v roli výkonného dramaturga. Měli jsme (a máme) pro analýzu jednotlivých zkoušek poměrně podrobný písemný záznam. Najednou bylo zcela zřejmé, že propojení tance, dramatických situací, zpívaných pasáží a vytvoření konkrétní postavy ve *Vojně* může být nejen pro mne, ale i pro herce završením toho, s čím tak nevědoucně a dílem neochotně začali už na začátku prvního ročníku v Berouně. *Vojna* se stala přesně tím námětem, který mohl spojit tendence mého pedagogického usilování, které v tomto ročníku začínalo „berounskými dílnami“.

Oklikou se vracím: proč jsem došla k rozhodnutí, že právě s tímto ročníkem budu realizovat Vojnu? Nebo by otázka mohla být postavena opačně: proč právě Vojnu jsem chtěla realizovat s tímto ročníkem? Jistě na základě vědomí či dokonce přesvědčení o múzičnosti všech těchto studentů. Ale já musím dodat, že také – nebo dokonce především – kvůli vědomí o jejich vnitřním naladění. Z kritických ohlasů na naši práci jsem mohla odečíst, že může vzbuzovat podezření jako příliš uniformní nebo estetizovaná nebo dokonce sektářská. Že jí hrozí nebezpečí výlučnosti. Ano, jistě hrozí, ale v jiném smyslu, než na který upozorňují tyto hlasy. Víím dobře, že všechny přístupy, kde je příliš uctívána individualita, ohrožují zase pevnost a soudržnost skupiny. Moje ideální představa znamená odevzdat sebe celého a přitom zůstat sám celý. Na tomto vzrušujícím protimluvu stojí pro mne divadelní konání. A proto uvádím slova Zuzany Burianové z její studii v publikaci Burianova Vojna:

*„Choreograf Martin Pacek mi v rozhovoru odpověděl, že Vojnu vnímá hlavně jako obraz vnitřního boje jediného člověka. Režisérka a pedagožka Jaroslava Šiktancová mě inspirovala k tomu, abych z počátku neřešila tolik individualizaci postav, ale rozšíření a pojmenování schopností herců také proto, aby i oni mohli poznat své herecké dispozice při zkoušení náročné dramatické skladby. Tento přístup se osvědčil, postavy se na jevišti ukázaly a to nejen přičiněním herců, ale také tím, že se nám podařilo udržet onen kontinuální dialog a tak jsme společně vytvořili inspirativní prostředí všem zúčastněným. Tím, že Burian vede zástupce jednotlivých složek k živé komunikaci, nastoluje otázku, jak samu komunikaci vést. Uvádí další téma k zamyšlení a poté ho i artikuluje v libretu – téma kolektivu.*

*Přirozeně i pro mě osobně se Vojna postupem času stala příběhem jednoho kolektivu. Už když jsem sledovala herce, jak se rozcvičují a poté vyrážejí do prostoru za zvuku masopustního motivu, dala jsem si za úkol dívat se na ně jako na jednotnou skupinu a nechat si odvyprávět její příběh. Ale ten příběh pokračoval o pauze, při rozhovoru s hudebníky, schůzkách s režisérkou a choreografem. Během jedné zkoušky jsme dali hercům za úkol napsat na kus papíru, co pro ně znamená v souvislosti s Vojnou často citované závěrečné čtyřverší:*

*Když jste bratra zabili,  
zabíte nás taky.  
Dejte pozor na sebe  
a na svoje děti!*

*Odpovědi donesli druhý den a já je nalepila do režijní knihy. Při jejich čtení jsem si uvědomila, jak moc nás práce na Vojně nutila fungovat jako kolektiv. Pro každého z herců znamená čtyřverší něco trochu jiného, například sílu studentské manifestace; odhodlání a neústupnost; ohromná síla semknutí skupiny lidí, zejména mladých studentů; Opatrujme se teď a tady, nikdy nevíme, co může přijít. Nebo: „Fungujeme jako skupina – my herci, my jako tvůrci Vojny – a jdeme vám ukázat naši Vojnu a náš pohled na věc, pokud se vám to nebude líbit, odsudte nás všechny“.*

V každém případě nám zkoušení Vojny Emila Františka Buriana umožnilo s velkou naléhavostí si uvědomit, do jaké míry je pro nás tvůrčí kolektiv důležitým aspektem práce na divadelní inscenaci. Kolektiv chápaný jako skupina lidí, jejichž individuální přístup k tématu a práci zakládá možnost propojení s ostatními v kompozici vznikající inscenace.

V mnoha našich výzkumech nám zbraňují velcí mistři, jejichž citace uvozují jednotlivé kapitoly naší práce. Jistě nejsem první, kdo při psaní disertační práce zakusil pocit, že to, co právě napsal, napsali už dávno před ním jiní, s mnohem hlubším vhledem. Přesněji. Výstižněji. A zároveň jednoduše. Proto jsem se rozhodla, že to vezmu opačným směrem. Osmělila jsem se a vycházela z předpokladu, že za každou jednoduchou formulací našich velkých učitelů leží celá jejich nesnadná a namáhavá cesta, že každá skoro až technicky znějící definice uzavírá náročnou a komplikovanou stavbu nebo systém. A že si ji tedy, při snaze zachovat jejího ducha a sílu inspirace, dovolím použít jako klíč k vlastnímu otvírání dveří, jako svého druhu fascinující zaříkadlo.

Soupis použité literatury:

- Alschitz, J. *The Vertical od the Role – A method for thr actor´s self-preparation*. Akt.Zent, 2000
- Brecht, B. *Domáci postila*. Mladá fronta, 1963
- Brecht, B. *Sebrané spisy 1*. Československý spisovatel, 1963
- Barba, E. - Savarese, N. *Slovník divadelní antropologie*. Lidové noviny – Divadelní ústav, 2000
- Beckett, S. *Eseje*. Petrov, 1992
- Burian, J. *Nežádoucí návraty E.F. Buriana*. Galén, 2012
- Brook, P. *Pohyblivý bod*. Nakladatelství studia Ypsilon, 1996
- Brook, P. *Nitky času*. Divadelní ústav, 2004
- Císař, J. *Člověk v situaci*. ISV nakladatelství, 2000
- Císař, J. *Přehled dějin českého divadla*. NAMU, 2006
- Corneille, P. *Cid*. ARTUR/edice D/sv.24, 2006
- Čechov, A. P. *Racek*. ARTUR/edice D/sv.2, 2005
- Donnellan, D. *Herec a jeho cíl*. Brkola, s.r.o, 2007
- Divadelní revue. Divadelní ústav, 2011/2
- Flusser, V. *Za filosofii fotografie*. Fra, 2013
- Grossman, J. *Mezi literaturou a divadlem*. Torst, 2013
- Hristic, J. *Čechov*. Votobia, 2003
- Hořínek, Z. *Kniha o komedii*. Scéna, 1992
- Hyvnar, J. *O českém dramatickém herectví 20.století*. Kant. 2008
- Jawor, M. *Hlas a pohyb*. Kant, 2010
- Jung, C. G. *Duše moderního člověka*. Atlantis, 1994
- Kraus, K. *Ve službách dramatu*. Divadelní ústav, 2001
- Krejča, Otomar. *Divadlo jsou herci*. Výběr a tematický rozvrh Glancová H. a Kraus K. NAMU, 2011, str.31
- Liessmann, K. P. *Chvála hranic*. Academia, 2014
- Liessmann, K. Paul. *Univerzum věcí*. Academia, 2012
- Lukavský, R. *Být nebo nebýt*. SPN Praha, 1985
- Pavis, P. *Divadelní slovník*. Divadelní ústav, 2003
- Petříček, M. *Myšlení obrazem*, Herrmann & synové, 2009
- Pernica, B. *Říkadla, škádlivky, lidové hry a písně*. Krajské nakladatelství Havlíčkův Brod, 1952
- Sokol, J. *Etika a život*. Vyšehrad, 2010
- Stravinskij, I. *Hudební poetika*. Arbor vitae, 2005
- Vavříková E. *Mimesis a poesis*. Kant, 2009
- Válková, L. *Hlas individuality*. NAMU, 2005
- Vinař, J. *Elementy herectví*. DAMU, 1999
- Vostrý, J. *O hercích a herectví*. Achát, 1998
- Vyskočilová, E. *Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. NAMU, 2005