

1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1

divadelní výchova

Stati

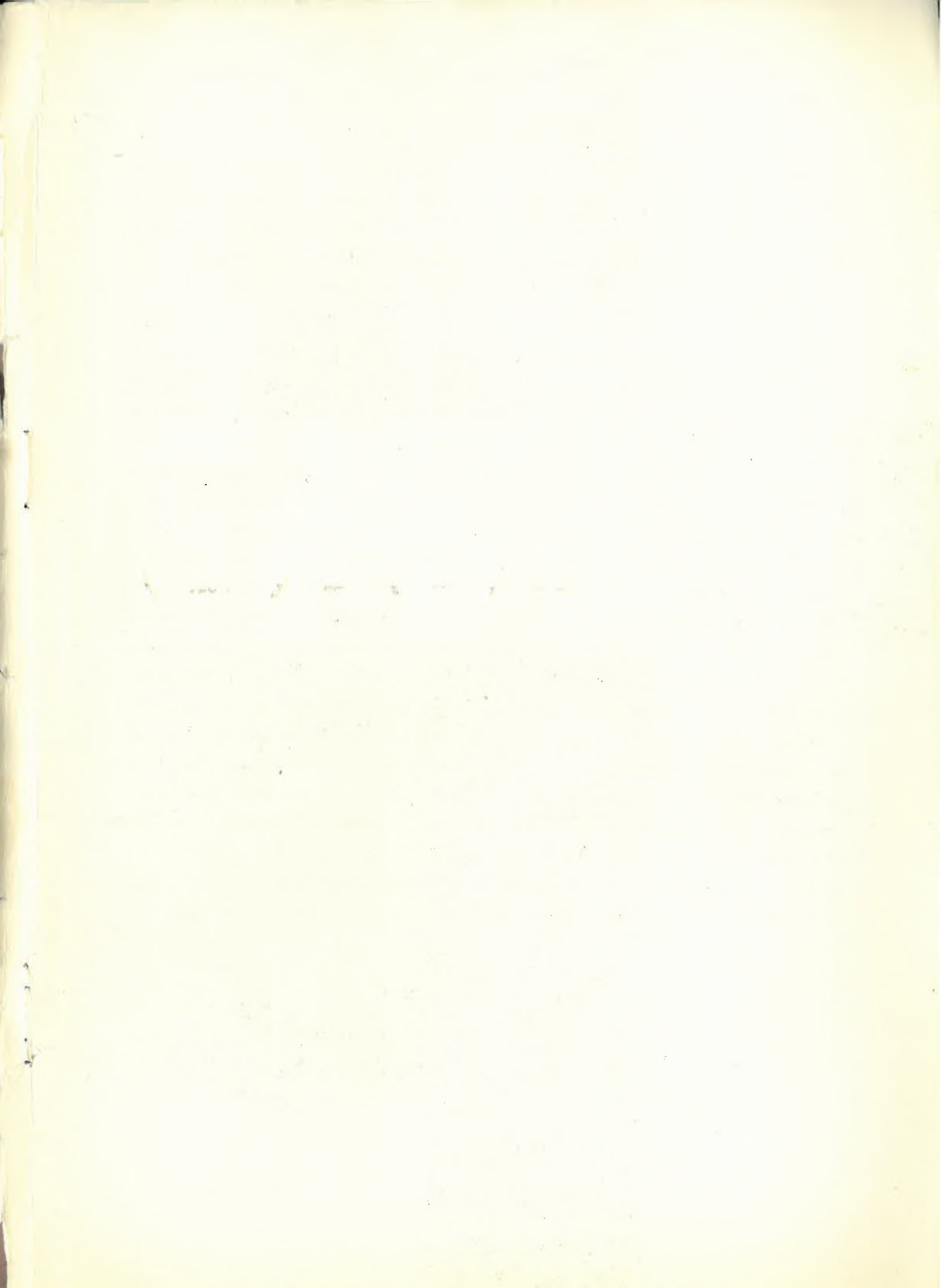
Diskuse

Ankety

Dokumenty

Informace

Bibliografie



V ý c h o v a h e r c e a r e ž i s é r a
v p o j e t í J i n d ř i c h a H o n z l a

MILAN OBST

Při prvním pohledu na životní dílo Jindřicha Honzla (1894-1953) by se mohlo zdát, že pojednání o názorech na výchovu divadelního umělce a o pedagogických zásadách známého českého avantgardního divadelníka nemůže přinést nějaké významnější výsledky. Honzl se po první světové válce stal zakladatelem a organizátorem recitačního kolektivu Dědrasbor a agitačních Modrých blůz, v r.1925 spoluzakládal avantgardní Osvobozené divadlo, kde pak pracoval s malým přerušením až do jeho zániku v r.1938, na zlomu 20. a 30.let působil krátce jako dramaturg a režisér v tehdejší Zemském divadle brněnském, uvedl několik pohostinských režii v pražském Národním divadle a v divadle plzeňském, za okupace vedl v Praze malé suterénní D pro 99, po osvobození byl členem vedení činohry Národního divadla a současně vedl Studio Národního divadla a na sklonku svého života zahajoval přednášky na teoretické katedře vysoké školy umělecké v Praze. Mezi nejdůležitějšími akcemi a snahami Honzlova života přímo výchovné působení na režiséry a herce v divadelní škole nenajdeme. Před r.1945 bylo pro avantgardního divadelníka ovšem nesnadné dostat se k takové práci, protože těžko by se asi smířoval s konzervativním duchem existující školy (konzervatoře) a založit nějakou avantgardní hereckou školu bylo z finančních důvodů nemožné. Z avantgardních divadelníků jen E.F.Burianovi se podařilo r.1940 založit hereckou a výtvarnickou školu při svém divadle, Jiří Frejka se dostal k pedagogické práci až po r.1945.

Svou roli tu sehrálo i Honzlovo umělecké zaměření k pokusu, experimentu, hledání nových vyjadřovacích forem divadla. Časté střídání pracovního prostředí i rychle se měnící úkoly umělecké byly příčinou, že se Honzl nemohl soustavně věnovat výchovné práci, totiž výchovné práci v starém, konvenčním smyslu toho slova. Podíváme-li se však pozorněji na to, co jako

režisér a teoretik vytvořil a napsal, a nemáme-li se poutat tradiční představou divadelního pedagoga, který na škole veřejné nebo soukromé učí v pravidelných lekcích herce jak hrát a režiséry jak režírovat divadelní hru, pak poznáme, že tento avantgardní divadelník se nejen výchovou herců a režisérů zabýval, ale že tu zanechal poznatky, na které česká divadelní pedagogika měla, resp. by měla navazovat.

V literární i rukopisné pozůstalosti Honzlově najdeme několik návrhů na školení herců a režisérů. Souvisejí s různými etapami Honzlovy umělecké práce, a proto také jejich obsah a cíl jsou velmi rozdílné. Chceme-li však poznat, v čem byl největší význam Jindřicha Honzla jako pedagoga pro české divadlo, musíme si především povšimnout celého jeho díla uměleckého i teoretického, protože všechno, co za svého života podnikal, sloužilo výchově, tj. osvojení nových poznatků, poznávání a ověřování nových prvků divadelního vyjadřování. Hlavní význam Honzla jako pedagoga není tedy v jeho návrzích a plánech pro herecké, respektive režisérské školení, ale v celkovém zaměření jeho práce inscenační a teoretické, ve snaze příkladem učit své spolupracovníky i širší divadelní a diváckou veřejnost novému pojetí divadla a divadelní práce vůbec. Zde je potřeba se zmínit o zvláštním vztahu teorie a praxe v Honzlově díle.

Všechny teoretické úvahy směřovaly k tomu, aby doplnily Honzlovu práci uměleckou. To neznamenal, že by Honzl teoreticky jen komentoval své režisérské počiny. Jeho stati nemají ani úzce programní charakter jako u těch umělců, kteří svými vysvětlovacími úvahami si vytvářejí příznivou půdu pro veřejné přijetí a ocenění svých výtvorů. Honzl, který vytvořil řadu společensky velmi působivých inscenací, vědecky uvažoval navíc ještě o to, aby zkušenosti své režisérské práce teoreticky zobecnil a rozvedl. A právě těmito úvahami, které doprovázejí všechny jeho činy režisérské, organizační i jiné, stal se v pravém slova smyslu učitelem českých divadelníků, protože dovedl upozornit na nové cesty divadelního vývoje i obhájit nové představy. V jeho základních teoretických knihách *Restočené jeviště* (1925) a *Sláva a bída divadel* (1937) marně bychom hledali stať s názvem "Jak vychovávat režiséra a herce", zato tu najdeme mnoho úvah, které významně přispívaly k myšlenkové i umělecké výchově režisérů a herců. Nebude jistě nadsázkou, označíme-li první knihu

Honzlovu jako teoretickou učebnici poetického divadla, která byla napsána dříve, než se objevil první pokus o divadlo nového uměleckého stylu, a stajsa tak i druhá kniha Honzlova obsahuje řadu úvah, jejichž cílem bylo ne teoreticky spekulovat, ale přinést zcela určité poučení. Jestliže výchovou herce a režiséra nenahradíme školské učení a výcvik v osvědčených praktikách, nýbrž systematické rozvíjení umělecké představitelství ve shodě s novými obsahy společenského vývoje, musíme uznat, že jasně formulované a myšlenkově vyhraněné soudy Honzlovy byly pro svou dobu bezpochyby významnější pedagogickou záležitostí než mechanický školský výcvik divadelní mládeže. Vždyť význam pedagoga se měřil a vždy bude měřit ne podle služebních let a počtu úředně zaregistrovaných posluchačů, nýbrž tou podnětností a přesvědčivostí umělecké i teoretické práce, kterou umělec podniká třeba i mimo jakékoli učiliště.

Zanechme však úvah o pedagogických hodnotách Honzlovy práce teoretické i umělecké. Pojednání o nich zevrubně znamenalo by zabývat se celoživotním dílem avantgardního divadelníka, což není úkolem tohoto stručného pojednání.

Veliký význam pro české divadlo však měly i různé akce Honzlovy, které se již týkaly výchovy režisérů a herců v užším slova smyslu a při nichž se Honzl snažil vytvořit jistý plán nebo aspoň osnovu výuky. První pokus o systematickou výchovu herců najdeme už v Dědrasboru. Jak ukazují zachované organizační řády tohoto tělesa i statí Honzlovy z doby zakládání a vystupování kolektivu, cílem proletářských divadelníků bylo nejen působit veřejně především sborovou recitací básní (na programu byli J.Hora, St.K.Neumann, O.Březina aj.), nýbrž konat také průpravná cvičení, zejména v kolektivním divadelním projevu. V zachovaném organizačním řádu Dědrasboru, který dne 2.11.1920 podepsal Honzl spolu s druhým zakladatelem a vedoucím tělesa, Josefem Zorou-Tancibudkem, uvádí se i program pro výchovu členů:

Vyučování. Odborné, bezplatné, socialistické. Místnost: bude získána zkušebna Národního divadla na Žofíně. Vždy v neděli dopoledne a některý všední den večer...

Sborová recitace. a) Výcvik vokalizace na konkrétních případech - verše a sloky - známá hesla - rytmičtá slova. Básnické celky vhodné pro provádění. Melodie slova. Snaha o náladové a charakte-

řizační věty a slova. - Provedení Zástupů Otakara Březiny. Neumannovy Nové zpěvy. - Sborová mimika. Mimika hudební. Sborové výkony herecké podle hudby. b) Mimika slovní. Sborové pohyby podle významu a nálady slov. c) Mimika dramatická. Na základě klasického sborové výkony herecké. Oidip. (Myslí se tu drama Sofoklovo. - M.O.)

Drama sborové. Cvičení Oidipa. Drama: Soud (Hasenclever). Výcvik jednotlivých sil. Výcvik pro provedení Hauptmannových Thalců. Vytvoření tří, čtyř až pěti skupin hereckých.

Rozdělení předmětů. Zdravověda hlasu. Recitace. Hudba slova. Mimika sboru. Hudební prvky v mimice. Výtvarný projev sborový. Individuální projev mimický. Práce v ochotnických jednotách. Snahy o proletářské divadlo.

(Z archivu J.Zory-Tancibudka)

Na první pohled se zdá, že tu jde o návrh na školení divadelního kolektivu, který se chce věnovat sborové jevištní recitaci a postupně přejít k inscenacím s významnou účastí komparsu. Dědrasbor i jeho metody hereckého a recitačního výcviku je však nutno pochopit v širších souvislostech. Po skončení světové války prosadila se v českém i evropském divadle tendence k tzv. davovému divadlu. Inscenace tohoto druhu objevovaly se i na oficiálních jevištích, připomeňme zde aspoň Hilarovu režii Verhaerenovy jevištní básně Svítání z r.1920 na Vinohradech, předvádějící v mohutném básnickém symbolu proletářské sbratření nepřátelských armád. Na rozdíl od oficiálních i jiných pokusů vytvořit mohutné davové divadlo spíše jako ukázkou nebezpečné živelnosti a nepoddajnosti davových hnutí a zápasů, usiloval Dědrasbor prostředky mnohem skromnějšími ukázat revoluční lid nikoli jako bezhlavě se řící proud, jako dav, nýbrž jako lidské množství, jež se chce sjednotit a organizovat k jednotnému osvobozujícímu činu. Proto vedoucí Dědrasboru zvolili pro vystoupení tělesa do té doby neznámou formu jevištní kolektivní recitace, a proto také v plánu výuky a výcviku zdůraznili ty prvky a stránky jevištního vyjadřování, které podtrhují jednotu a aktivitu kolektivního projevu. Na rozdíl od velkých scén, kde - jak ukazují novinové zprávy i svědectví účastníků - dav na jevišti nepřestal být starým konvenčním komparesem a zvýšil se jen vnější efekt masových scén, vytvořil Dědrasbor ve svých sborových recitacích a svým vystoupením v slavnostní scéně první spartakiády davové divadlo čisté a bojovné proletářské symboliky. Jeho působnost byla již založena i na jasné a propracované představě systematické výchovy proletářského divadelníka.

Když opadly naděje na socialistickou republiku a s nimi zanikly i pokusy o mohutné davové divadlo, obrátil Honzl svou pozornost směrem k divadlu poetistické avantgardy. Toto divadlo, provokující diváka odvážnými básnickými metaforami a asociacemi, vznikalo během 20. let a k jeho hravému a v poetickém extrémismu se vyžívajícímu experimentátorství se upínaly naděje pokrokové divadelní i literární avantgardy v čele s Nezvalet, Honzlem, Teigem, Vančurou, Fučíkem a dalšími. Osvobozené divadlo, jež bylo r.1925 založeno jako experimentální scéna nového uměleckého hnutí, nemělo ve svých poetistických začátcích ani později, kdy tu vystupovali Voskovec a Werich ve svých revuích, nějakou školu a pokud je známo, nevznikl ani plán na vytvoření nějaké výchovy herce a režiséra pro toto divadlo nebo v duchu nového divadelního názoru. Nicméně zájem o výchovu herce a režiséra, snaha osvojit si nové poznatky, neprojevovaly se snad nikde tak jasně jako právě v počátcích Osvobozeného divadla. Osvobozené divadlo bylo založeno původně Frejkou a Honzlem jako studio ve smyslu těch ruských i jiných studií, jež vznikala od konce minulého století jako průkopnická střediska různých směrů a škol moderního divadla. V normálním divadelním provozu existuje škola proto, aby dodávala nové síly divadelnímu provozu, divadelní praxi. Studia seskupovala pak zejména mladé lidi, kteří se chtěli školit praxí, kde výchova a praktické provozování divadla vytvářely jednotu soustředěného a názorově více či méně vyhraněného experimentálního úsilí. Právě tato snaha experimentálně hledat nové formy a obsahy divadelního výrazu byla příčinou, že členové studií odmítali staré praktiky divadelní výchovy a soustřeďovali se ve skupinách, kde mohli své názory a představy o novém divadle ihned prakticky vyzkoušet a kde, jak na to upozornil později i Honzl, mohli do procesu výchovy zatáhnout i diváka.

I Osvobozené divadlo bylo takovým studiem. Jaký byl jeho pedagogický program, cíl jeho výchovy? Články a rozborů Honzlovy, publikované před otevřením Osvobozeného divadla a během jeho činnosti, jsou jasným důkazem, že vůdcové poetistické avantgardy nevytvářeli nové divadlo spontánně, z neurčitých posilů nového života a nové společenské psychiky, nýbrž zcela záměrně a cílevědomě, tím, že se učili z příkladu uměleckých odvětví a národních kultur, kde nový umělecký názor se již objevil ve výrazných uměleckých

realizacích. Honzl konkrétně získával nové poznatky především z práce sovětských avantgardních režisérů v čele s Mejerholdem, Tairovem a Vachtanovem (viz o tom např. jeho knihu *Moderní ruské divadlo*, vyd. r.1928), z techniky cirkusových klaunů, z chaplinovské a lleydovské filmové grotesky, z básnické techniky Nezvalovy a jeho druhů z Devětsilu, z lyrické fantazie francouzské avantgardy, učil se i poznáváním nedostatků divadla konvenčního realismu, přepjatého expresionismu i ornamentálně pojímaného konstruktivismu. V řadě jeho článků o práci a zkušenostech Osvobozeného divadla najdeme programní myšlenky a definice, jež chtěly opravdu učit nového herce, režiséra či výtvarníka, jak realizovat nové představy o divadle básnickém a výbojném.

Honzlovy snahy o moderní básnické divadlo v letech třicátých i dvacátých znamenaly jistý druh učení, nebylo to však vyučování. K vyučování, kterým rozumíme osvojování si poznatků již předem známých a ověřených na základě delšího pedagogického postupu, dostal se až na sklonku 30.let celkem náhodně a za docela zajímavých okolností. Po zavření Osvobozeného divadla na podzim r.1938 octl se Honzl, až do té doby zaměstnaný jako režisér v Osvobozeném divadle, v existenční nejistotě. Z mála možností, jež se mu pro další činnost jako členu komunistické avantgardy nabízely v době fašistického útoku na republiku, přilákal jej návrh na vytvoření školy pro výchovu filmového dorostu, zřejmě proto, že se tu objevovala možnost pracovat s mládeží nikoli v oficiálním a tradičně vedeném učilišti, nýbrž podle plánu a metody, jež měl sám vypracovat a určit. Politické události let 1938 až 1940 znemožnily realizaci školy dříve, než mohl dokončit osnovu školení. Nicméně měl a má návrh veliký význam jak pro Honzla samého, pro poznání jeho názorů a plánů na sklonku meziválečné éry, tak i pro české divadlo jako celek, protože r.1939 vypracovaný návrh byl - ačkoli to zní neuvěřitelně - prvním metodicky propracovaným a na určité představě hereckého stylu založeným plánem výchovy, který se v historii českého divadla objevil, což svědčí zase pochybitelně o tom, jak výchova divadelní mládeže na školách veřejných i soukromých byla zatím nesoustavná, improvizovaná a bez pevného teoretického podkladu. To byl také důvod, proč se Honzl rozhodl publikovat tento

svůj návrh (J.Honzl-O.Vávra: *Navrhujeme školu pro výchovu filmového dorostu*, vyd. v dubnu 1939) a proč jej doplnil významnými komentáři.

Dříve než se obrátíme k obsahu Honzlem vypracované osnovy, jejíž podstatnou část otiskujeme v příloze, zastavme se u několika zajímavých okolností této Honzlovy práce. Především nás překvapí, že se tu jméno Honzlovo dostalo do souvislosti s jménem J.A.Batí, známého kapitalistického továrníka a podnikatele. Batá si uvědomil, jak výnosným podnikem může být výroba filmů a zabýval se plánem zahájit ve Zlíně produkci hraných filmů. Proto ho zřejmě zaujal i návrh na založení filmové školy, která by byla na prospěch i jeho zájmům, a slíbil celému podniku finanční podporu. Honzlovu spolupráci na tomto podniku s kapitalistickým pozadím bylo by možno vysvětlovat nebo dokonce omlouvat existenčními starostmi. Na druhé straně je dobře vědět, že Honzl se nevyhýbal spolupráci s divadly a divadelními institucemi, jež byly řízeny podle zásad vládní politiky a podporovány finančně státem nebo ze soukromých zdrojů. Jen na těchto scénách, technicky dobře vybavených a finančně zajištěných mohl realizovat představení zasahující širší lidové vrstvy publika. Proto v letech 1929-31 působil jako dramaturg a režisér v tehdejší Zemské divadle brněnském a v letech třicátých uvedl jako hostující režisér několik významných inscenací v pražském Národním divadle a v divadle plzeňském, proto neprotestoval proti akci - ovšem neúspěšné - jejíž cílem bylo v polovině 30.let Honzlovo angažování v činohře Národního divadla v Praze. Kapitálem podporovaný projekt filmové školy byl pro Honzla jen další příležitostí využít finančních prostředků pro realizaci potřebné a jeho názorům odpovídající věci.

Dále překvapuje, že se Honzl účastnil na projektu školy filmové. Zde stačí jen připomenout, že už dříve režíroval filmy Voskovce a Wericha *Padr a benzin* a *Peníze nebo život* (oba uvedeny do kin během r.1932) a že zájem o tento druh práce se projevil i v teoretických úvahách Honzlových na počátku 30.let. Honzl byl také nadšeným fotografem. Zájem o film neopustil jej však ani později. Za okupace publikoval několik článků o filmovém herectví v časopise *Kinorevue* a po válce vydával pak teoretický časopis s názvem *Otázky divadla a filmu* (1945-50). Projekt filmové školy nebyl tedy pro něj nějakým východiskem z nouze, nýbrž otvíral mu možnost uskutečnit trvalé umělecké a teoretické představy.

Neméně zajímavý je obsah osnovy pro školení filmového herce. Hned po prvním přečtení osnovy poznáme to, o čem mluví sám Honzl v předmluvě k zmíněné publikaci Návrhu a na co i později upozorňoval, že totiž základem jeho vyučovacího postupu se stal systém Stanislavského jako nejpropracovanější a pro daný cíl nejpotřebnější výchovný systém. Příslušník avantgardy, jeden z nejvýznamnějších představitelů českého moderního divadla, které zahalovalo svou práci protestem proti divadlu starého realismu a svůj odpor proti konvencím stále rozvíjelo, vytvořil na sklonku 30.let plán výchovy herce na základě poznatků a zkušeností, jež shromáždil a formuloval největší představitel onoho starého realismu, jeho metodik a pedagog. Jak vysvětlit tento rozpor či dějinný paradox?

Především je důležité si uvědomit, že jde o návrh na školu filmového herectví a režisérství. Film je ovšem v zásadě umění realističtější než divadlo, nikoli v tom, že by se omezoval na okruh prostředků jednoho uměleckého slohu (víme, že i film prošel údobím pozdní romantiky, realismu, impressionismu, expresionismu, moderních směrů atd.), nýbrž v tom, že vychází látkou, základním tvárným materiálem pro film zůstává stále realita. Je tomu tak proto, že film jako umění vyspělé strojové techniky má pro vyjádření uměleckého záměru a stylu řadu svých speciálních možností, zejména v záběru a střihu. Pro Honzla však tento vnější důvod, jak ukazuje obsah Návrhu, nebyl rozhodující.

Honzl velmi citlivě dovedl rozpoznávat nové potřeby a tendence divadelního vývoje. Nedal se přitom omezovat ustrnulými představami a názory ani lidí sobě blízkých, ani tím, co sám dělal a prosazoval. Už na počátku 30.let bylo zřejmé, že původní experimentální program avantgardního divadla je vyčerpán a že v době nového ohrožení demokratických svobod a nového válečného nebezpečí musí se divadlo obrátit opět k širším vrstvám lidu s varovnými i posilujícími hlasy svého umění. Pro divadlo to znamenalo obrát k reálnému vyjadřování, k obsahovému využívání básnických prostředků, k sdělnosti, konkrétnosti a společenské angažovanosti. Mnozí režiséři i herci, zejména oficiálních scén pochopili tuto tendenci jako návrat ke konvencím starého psychologického divadla. Honzl ve svých statích přesvědčoval, že novým požadavkům se musí podřít i divadelník avantgardní, nikoli však tím, že opustí

program básnického a zdivadelněného divadla, nýbrž tím, že objevené prostředky a básnickou imaginaci použije k vytváření divadla s konkrétním a přesvědčivým obsahem. V tomto smyslu se nealy Honzlové diskuse jak s některými přívrženci avantgardy, kteří však nepochopili změnu společenskou a kulturní situace (např. s B.Václavkem), tak i s hlasateli socialistického realismu, kteří pod tímto heslem rozuměli spojení socialistické ideologie s nejkonvenčnější maskou starého realistického umění. Na druhé straně pochopil Honzl, že v nové době se staly aktuálními jisté objevy realistického a tzv. psychologického divadla, zejména tam, kde toto divadlo podporovalo a soustavně výchovou rozvíjelo vnitřní samostatnou tvořivost herce:

"Většina staré literatury o hereckém školení i stará vyučovací praxe je založena na přednosa (na normě). Předpisuje herci, jak se má chovat, chce-li vyjádřit strach, radost apod. Popíráme-li tyto vyučovatelské metody, které jen předpisují rukám, hlavě, trupu a nechávají nedotčené psychické nitro, umělcovu podstatu, je to proto, že chceme nahradit školácké předpisy - niternou výchovou, tj. výchovou nejen tělesného organismu, ale i výchovou obraznosti, citu, paměti, pozornosti a že chceme těmito schopnostem otevřít cestu a dát směr, aby se stali herci podílníky jeho umělecké tvorby. Bylo to hlavně životní dílo K.S.Stanislavského, které vybudovalo systém herecké výchovy a herecké práce. O jeho dílo a o dílo jeho žáků: Vachtangova, Rapoport, Ivanova a Šimarevy se opírají naše návrhy."

(s. 18. Návrhu)

Už tento citát naznačuje, že Honzl nepřijímal Stanislavského zásady mechanicky. Souhlasil s ruským pedagogem v tom, že výchova musí mířit především k nitru herce, k jeho duševnímu světu. V těchto niterných složkách herecké práce neviděl však jakýsi absolutní a neměnný zdroj všeho hercova konání, jak tomu bylo v nejstarších formulacích Stanislavského, nýbrž prostředky pro uskutečnění hercova tvůrčího záměru, "podílníky jeho umělecké tvorby". Hlubší teoretickou kritiku názorů Stanislavského podal Honzl v sérii statí o mimice, jež publikoval r.1947 a 1948 v časopise Otázka divadla a filmu. Stanislavskij

stavěl původně svůj herecký a pedagogický systém na předatavě herce, jehož vnitřní cit (lépe řečeno: jehož spontaneita) určuje vnější jednání postavy, její pohyby, akce, mímiku. Honsl pochopil nebezpečí takto subjektivisticky pojímané metody, která podřizuje herecký výkon vrtkavým náladám hercova nitra a ukázal i na východiško z tohoto omezení: "Původ herecké inspirace nebude nalezen, nebude-li s psychou osvozeno i tělo, nebude-li hledán v jeho aktivitě (a nejen v aktivitě ducha) také zdroj herecké inspirace." (Honsl: K novému významu umění, s. 124)

Mýlenky o nedostatech subjektivní herecké výchovy, publikované Honslem r. 1948, vedly jej už při vytváření filmové školy z r. 1939. Teprve později se Honsl dověděl, že během třicátých let i Stanislavskij opustil jednostrannost svého systému, zaměřeného na vnitřní citovou sféru herce a v tzv. metodě fyzických jednání vedl - podobně jako Honsl - herce k tomu, aby východiškem své práce učinili zcela určitý herecký úkol, nikoli již nejasný a těžko kontrolovatelný citový stav. Tím se pozornost herce, režiséra i pedagoga přenášela k vlastním prostředkům hereckého umění a dále i k slohu a kolektivnímu stylu jevištní práce, tedy k prvkům, jež byly pro herce v praxi vždy nejdůležitější, jež však nyní neměly být jen záležitostmi vnější techniky či vnější masky, nýbrž měly sloužit herci vytvářejícímu soustředěně, cílevědomě a s využitím všech duševních zdrojů svou postavu.

Ve shodě s těmito názory rozhodl se Honsl učit herce nejen jak uvolňovat tělesné prvky a zbravovat fyzický aparát křečovitě strnulosti, ale ukázoval mu také, jak široká je škála pohybových akcí samostatných i spojených s rekvizitou či jevištním materiálem, jak široké pole se tu otevírá pro herce, který svými pohyby nechce jen zaznamenávat vnitřní záchvěvy svého citu, ale také zcela záměrně vytvářet svou postavu z pohybů, fyzického konání. Proto v oddíle Návrhu s nadpisem Výchova pohybového organismu tělesného najdeme vedle cviků k nápravě tělesných vad a návyků také řadu cvičení, jejichž cílem je jednak uvědomit herce o možnostech tělesného vyjadřování, jednak podpořit jeho pohybovou fantazii. V oddíle Seánické pohyby a způsoby připravil Honsl pro adepta herectví např. procvičování techniky chůze (chůze lehká, těžká, rychlá, pomalá, loudavá, pлавná, napjatá, rozvalená, ze široka, vystihující

vojáky, sportovce, slepce, společenské lidi, opilce, chůze s překážkami, chůze řízená představou - po písku, po sněhu atd., po imaginární ulici, se společníkem, v zástupu), techniky běhu, skoku, cviky v rovnováze, lezení, přemáhání odporů, zacházení s věcí, nošení člověka. Uvolňování svalových center, rozvíjení pohybových schopností a cvičení pohybové fantazie měl sloužit dále tanec, základy akrobacie a sport. Podobně postupoval Honzl i při návrhu hlasové výchovy.

Druhý oddíl Honzlova návrhu nese název Vnitřní herecká technika. Také zde se přesvědčujeme, jakou důležitost přikládal Honzl systému Stanislavského i jak jej dovedl pochopit po svém jako cestu k vědomé tvůrčí práci, vycházející z hercova vnitřního zaujetí pro umělecký výkon. O Stanislavského se Honzl opírá zejména v důrazu na uvolňovací cviky, při výchově pozornosti a rozvíjení obrazotvornosti i v jiných výchovných úkolech. I zde však pozorujeme, jak Honzl vlastní těžiště výchovy přenáší do vědomé akce, do řízeného, záměrného, i když z herecké "přirozenosti" vycházejícího výkonu. Honzl mluví dokonce o jevištním citu, užívá tedy termínu, jakého by těžko mohl užít Stanislavskij. Honzl chápe jevištní cit jako schopnost herce hrát přirozeně, bez křečovitosti a přepínání a zároveň jednat ve shodě s jistým uměleckým cílem a záměrem. Jevištní cit je tedy pro Honzla oním stavem tvořivé práce, v němž se aktivním činem naplňuje dialektika přirozenosti a záměrnosti v činnosti herce, kdy herec, soustředěný k svému úkolu a čerpaje ze své fantazie vytváří jako pravý umělec svou postavu. Výslovně pak upozorňuje na rozdíl mezi skutečným citem (skutečný strach apod.) a citem jevištním, který je zdrojem inspirace a výkonu.

Neobyčejně zajímavý i ve své stručnosti je oddíl s názvem Práce na vytvoření postavy. Zahrnuje u Honzla i poučení o starých i současných hereckých stylech a obsahuje dva návody, jak může žák dospět k hereckému výrazu. První je vlastně cesta Stanislavského: Od přirozeného, nehraného výrazu přes uvědomění si tohoto výrazu k záměru inscenace. Druhá cesta jde od obrazu (zřejmě představy) postavy k její scénické realizaci, tedy vlastně směrem opačným. Škoda, že právě tuto druhou metodu, odlišnou od postupu Stanislavského, nerozpracoval Honzl do podrobnější osnovy. O snaze Honzlově využít poznatků Stanislavského metody, založené na principech psychologicko-realistického

herectví, svědčí i postupná stadia pro studium role v III.oddíle, kde poslední bod "Naučit se umění hrát hercův stav k roli" ukazuje zároveň spojení Honzlova se světem moderního divadla a jeho snahou (vzpomeňme Brechtova efektu scizení) odhalit a umělecky využít dialektiky mezi hercem a postavou jak pro společenský výklad postavy, tak i pro umělecké rozvíjení tohoto vztahu.

V Honzlově návrhu je jistě zajímavý také častý důraz na to, aby se herec už na škole učil vytvářet postavu v nepříznivých, rušivých podmínkách. Vedla jej k tomu jistě nejen představa hluku a neklidu ve filmových ateliérech i na divadelní scéně, ale také snaha, aby herec dovedl pracovat v aktivním kontaktu s vnějším světem.

V části osnovy věnované výchově filmového režiséra přesvědčíme se o pozornosti a vědecké důkladnosti, s jakou měl podle Honzla budoucí režisér přistupovat k herci a jeho práci. Také zde doporučuje soustředit se k uměleckému úkolu a hledat reálné cesty k jeho uskutečnění. "Od určitosti, se kterou dovede režisér představit herci jeho úkol, závisí zdar herecké práce." Stanovení reálných úkolů pro herce je pro Honzla, stejně tedy jako pro Stanislavského v tzv. metodě fyzických jednání, východiskem vlastní umělecké práce na postavě. "Herci lze uložit, co má dělat, který scénický úkol má splnit - nelze mu předpisovat city, jež má hrát." Další hesla osnovy ukazují, že autor chtěl s metodickou přesností probírat různé způsoby "jak dobývat z herce žádaný výraz", učit režiséra kritičnosti tím, že při nězdaru práce měl "přezkoušet nejprve sebe, udělal-li vše, aby ujasnil herci situaci", doporučovat zachycovat "hercův rozmar při práci", protože v těchto náhodných a na pohled i rušivých momentech je možno najít užitečný nápad, inspirovaný projev herecké fantazie.

Zaměření herce k reálnému scénickému činu a ne k labilní oblasti hercovy citovosti, k systematickému rozvíjení fantazie na vnějším aparátu hereckého výraziva, k metodické výchově a přípravě duševních složek herecké osobnosti - všechny tyto složky pedagogického návrhu představují nám Honzla jako pedagoga,

který vytvářel svůj návrh s jasným vědomím, co je důležité pro film i divadlo té doby a jako člověka dobře informovaného o nejaktuálnějších metodách světové divadelní pedagogiky. Honzlova práce na Návrhu má veliký význam proto, že z významného, ale vývojem překonaného systému výchovy dovedla vyzvednout a do aktuálních souvislostí vřadit zásady a principy, jež zůstaly živé a bez nichž byl a dosud je další vývoj divadla a tedy i výchova k divadlu nemyslitelná.

Poslední akce v Honzlově životě, spojená s výchovou divadelní mládeže, začala r.1945 založením Studia Národního divadla. Už při koncepcování programu tohoto divadla napsal Honzl (viz brožuru Studio Národního divadla, program a cíl, vyd.1945) větu, která se stala řídící ideou Studia: "Otázka divadelní obnovy jest současně otázkou divadelní výchovy." Cílem Studia nebylo však vychovávat divadelní dorost od počátku. Od toho tu po r.1945 byla již konzervatoř a pozdější vysoké školy pro divadlo (AMU, JAMU, VŠMU). Honzl chtěl ve Studiu poskytnout mládeži příležitost k samostatné práci, která by vycházela ze zkušeností a poznatků minulých epoch českého divadla a zároveň objevovala pro divadelní vývoj nové cesty:

"Velikost mladého úsilí projeví se nejprve v tom, jaké vzory si mládí zvolí. Ale tím není ještě naplněna velikost tohoto mladého úsilí. Velikým se stává teprve tím, že mládí své vzory pochopí, že svým pochopením dostupuje jejich výše. Nemůže je pochopit v jejich úplnosti, mládí nemůže se se svými vzory ztotožnit, protože mu v tom brání to, co jest mocnější než každá výchova a každé učení: nejvlastnější individuálnost mladého života, individuálnost vlohy a nadání a individuálnost situace. Ale tento zvláštní druh nepochopení jest i záchranou mládeže před tím, aby se nestala pouhým přijímačem nebo pouhým reproduktorem. Vlastní tvorba mládeže může brát své impulsy i ze zvláštního, mrtvého "nepochopení" vyvolených vzorů."

(Studio Národního divadla, s.5,6)

Nemůžeme se zde zabývat výsledky, tj. inscenacemi, k nimž Studio dospělo a nemůžeme tu ani mluvit podrobněji o výchovných metodách Honzlových v tomto kolektivu, omezených ostatně značně náročnými úkoly, jež musel současně zvládat ve vedení hlavní scény. Necht zde tedy aspoň zazní myšlenka, kte-

rá by měla být základem každé pedagogické práce a snahy, myšlenka o tom, že za výchovu mládeže v umění nese odpovědnost nejen skupina pedagogů, ale i mládež sama, neboť jejím úkolem je osvojené zásady v logice uměleckého vývoje překonávat. Podobně jako Osvobozené divadlo zakládal Honzl Studio také proto, že sledoval "výchovu k divadlu v nejširším slova smyslu", tj. nejen výchovu jeviště, ale i hlediště:

"Ničím jiným nelze vychovat obecnstvo k divadlu než zase divadlem, tj. skutečným, živým, působivým divadelním uměním, jež v nás znovu obnovuje pocit života, které v nás podněcuje touhu po životě a touhu po jeho rozmnožení, po jeho hlubokém procítění a po jeho pronikavém pochopení." (Studio ND, s.7)

Není vhodnější příležitosti než skončit úvahu o Honzlově názoru na výchovu divadelní mládeže tímto citátem, kde cíl výchovy k divadlu se spatřuje v samotném smyslu divadelního umění. Neboť v tom byla skutečně podstata výchovné práce Honzlovy. Výsledky jeho výchovy, té široké, vycházející z jeho režisérské a teoretické práce, i té v užším slova smyslu, související s přípravou mladých lidí pro divadelní povolání, bylo by zajisté možno hledat u jednotlivců, u herců a režisérů, kteří si osvojili Honzlovu schopnost přesné, promyšlené, básnivé a umělecky nekompromisní práce. Mnohem správnější bude však hledat tyto výsledky v celkové schopnosti českého divadla zbavovat se zastaralých a ustrnulých klišé (tj. zbavovat se nebezpečí, jež mnohem více než českému divadlu hrozí některým mohutnějším a historicky vyspělejších kulturám divadelním), hledat s odvahou moderní divadlo této neklidné a stále se proměňující doby. Není nadsázkou, když plody Honzlova výchovného úsilí, vloženého do proudu snah o moderní české divadlo, budeme vidět v myšlenkové odvaze režii Krejčových, ve vznícené fantazii Radokových inscenací, v drzé provokativnosti malých divadel a ve všech skutečných hodnotách současného divadla moderního tvaru a obsahu.

Pokud pak jde o vlastní přínos Honzlův dnešnímu divadlu, měli bychom z jeho úvah a návrhů čerpat poučení, že herecká a režisérská škola může jak sloužit aktuálním potřebám divadelního vývoje, tak se i opírat o vědecké názory (jedno je předpokladem druhého), že pedagogická práce může se opírat o důkladně rozpracované systémy, jež však není možno přejímat mechanicky, a že není bez užitku, když učitelé hereckých škol budou veřejně - jak to učinil Honzl -

publikovat své názory a osnovy, aby se veřejnost mohla přesvědčit o schopnostech a předpokladech těchto učitelů a kritickou výměnou názorů mohla případně přispět k zlepšení jejich práce. Pro současné divadlo má veliký význam stále i Honzlova kritika systému Stanislavského, protože principy realistického herectví, třeba se dostávají s postupujícím vývojem divadla do zcela nových souvislostí, jsou i pro dnešek stále věci živou a nepostradatelnou.

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny

Jako přílohu k studii Milana Obsta "Výchova herce a režiséra v pojetí Jindřicha Honzla" otiskujeme výňatky z brožury "NAVRHUJEME ŠKOLU PRO VÝCHOVU FILMOVÉHO DOROSTU", kterou vydali Jindřich Honzl a Otakar Vávra v dubnu 1939 ve Zlíně.

Z úvodu Jindřicha Honzla

Domníváme se, že program filmové školy je p r á c e . Myslíme, že ve vyložených návrzích je určitá pracovní energie, jež jest zatím skryta ve slovech a představách. Ale slova a představy se mohou stát skutky a skutečnostmi, stejně jako se může uvolňovat latentní energie, uchovaná v materiálech a surovinách.

Ne každé slovo a ne každá myšlenka může přejíti ve skutek. Jsou i hluché a neplodné myšlenky a jsou i utopie.

Nechceme-li tento program počítat ani k jedném, ani k druhým, je to proto, že plán navrhované školy je zcela zaměřen k praxi - že není plánem jednoho nebo dvou lidí, ale že v sobě obsahuje z k u š e n o s t i . Zkušenosti nejen těch, kdo na něm bezprostředně pracovali, ale i zkušenosti celých generací hereckých a režisérských, o jejichž práci se navrhovatelé opírali.

Česká zkušenost ve výchově herců (na výchově režisérů zatím nebylo v Čechách pracovníků) jest zcela nedávná. Právě když jsem byl postaven před úkol vypracovat tento plán, uvědomil jsem si, jak má české herectví amatérské základy. Z ochotnictví Klicperova a Tylova vyrůstalo české divadlo; z ochot-

nictví se vymaňovalo české divadlo v letech 60tých a 80tých minulého století. Ale český herec ještě dlouho potom přicházel k herectví buď úplně bez přípravy, anebo bylo jeho přípravou ochotnické jeviště. Skutečně odbornou hereckou výchovou se u nás zabývalo velmi málo umělců pedagogů. Snad to byl první J.J.Kolár, který zúčtoval s tylovským hereckým ochotnictvím. Kolár ukládal sobě a svému ansámbli ze Stavovského divadla již v letech 60tých vysoké úkoly - Shakespeary, Schillery, Goethy - a těmito uměleckými úkoly vychovával vědomí řemeslné zákonitosti hereckého projevu, divadelní řeči, divadelního pohybu, divadelního kostýmu, jež mají zcela jinou funkci a také zcela jiné podmínky než řeč, pohyb a šat všedního života. J.J.Kolár, který byl také sám odborně školen a vzdělán, dává tedy teprve v letech 60tých základy odborné výchovy českého herectví. Ti herci a režiséři, kteří měli vliv na výchovu českého herectví, jsou dědici kolárovske tradice a oni jsou vlastně jediní čeští odborní vychovatelé českého hereckého dorostu. Pod vedením V.Budila, Kolárova žáka, byla vyškolená většina českých herců, těch herců, o nichž můžeme říci, že jsou nositeli české herecké kultury (V.Vydra, Ed. Kohout, B.Karen aj.). A přece to bylo velmi málo herců, kteří byli tak šťastní, že se jim dostalo uměleckého vedení.

Ale vpravdě ani V.Budil, ani režiséři a herci, kteří měli největší vliv na českou divadelní kulturu, nevěnovali se herecké výchově soustavně. Budil, právě tak jako oba režiséři Národního divadla, kteří reprezentují českou divadelní kulturu od počátku tohoto století, vychovávali herce právě jen tím, že vedli své ansámby k tomu, aby zvládaly i nejtěžší divadelní úkoly (Kvapilův shakespearevský cyklus, Hilarova představení tak zvaných neproveditelných literárních děl). Mluvíme-li o kvapilovské nebo hilarovské divadelní škole, myslíme tu školou určitý umělecký názor a určitý formový záměr - myslíme na jistý umělecký -ismus- a nikoli na skutečnou hereckou výchovu nebo výchovný systém. Je známo, že ani největší český herec, E.Vojan, neměl žáků a že tíha starosti o dorost spočívala na dvou českých herečkách, M.Laudové a M.Hübnerové a na jejich druhu z Národního divadla, Jaroslavu Hurtovi. Jaroslav Hurt a M.Laudová jsou zakladatelé herecké konzervatoře pražské, jež byla zřízena v samostatném československém státě hlavně péčí Jindřicha Vodáka. Prof.dr.Milanovi Svobodovi bylo svěřeno vedení konzervatoře.

Podle těchto několika zmínek by bylo možno zjišťovat vývoj i základy českého hereckého školení. Poznali bychom, že tento krátký vývoj nemohl zatím dospět k soustavě nebo k vědeckému základu svého školení a že vyčerpával své síly na praxi a na konkrétních úkolech, to jest na přípravách divadelních představení lepších nebo horších. Zatím tu není velké teoretické práce, která by shrnovala výsledky práce několika hereckých generací.

Je-li tak stručný výčet souhrnem práce věnované hereckému školení, byl by výčet filmového hereckého školení daleko stručnější. Protože jednak je film tak mladé umění a potom, že tak zvané "filmové školy", na něž bychom se zde snad měli odvolávat, byly v Čechách zřizovány za zcela jinými účely než byla skutečná herecká výchova. Pro výchovu filmového herectví přispěly některé vynikající výkony českých herců, kteří se zapsali do vnímavosti obecnosti i do lásky mladých hereckých adeptů.

Uzavíráme tedy účet českých hereckých škol zjištěním, že výchova českého herce se dala v první řadě praxí a že ani školy, které vznikly v samostatném Československu nevybudovaly soustavu. Toto zjištění neponižuje české herectví ani českou divadelní kulturu. Neboť jsou i velké národy s mnohem starší divadelní tradicí, které také nemají takové výchovné soustavy, jež by odpovídala vývoji divadelního umění. I u ostatních národů předcházela daleko praxe školení a i taková základní díla, jako Diderotův "Paradox sur le comédien" nemohla vybudovat ve Francii jiné výchovy, než tu, kterou vyniká francouzská dramatická konzervatoř, totiž výchovu čistých recitací Racina, Corneilla a Moliéra.

Modernímu herectví všech národů přispěl tedy K.S.Stanislavskij tím, že vybudoval skutečný výchovný systém. Ve Stanislavského soustavě je geniálně využito objevu H.Kleista (z jeho eseje o loutkách), že to, co omezuje svobodu a bezprostřednost hereckého projevu (a tím také omezuje uměleckou tvořivost), jest napětí a spoutanost v pohybu a v řeči hercově. Napětí a toporná nepřirozenost hereckého projevu, jež se někdy stupňuje v trému, křeč i hysterii, vzniká, jakmile soustřeďuje vědomí k pohybu, jakmile úsilně myslíme na to, že máme vykročit určitou nohou, že máme přejít určitou vzdálenost krátkými kroky a nikoli dlouhými, že se máme při chůzi otáčet k obecnosti atd.

Tyto vědomě vykonávané pohyby, při nichž se naše svaly soustřeďuje, aby přesně řídila způsob pohybu, jsou spoutávány svalovým napětím, jsou tuhé, toporné, mají tvary tělocvičného výkonu a nikoli přirozeného, svobodného projevu jednatelického člověka. Napětí a úzkost, kterou pocítuje na jevišti herec trémisty, se přenáší na diváka, a divadelní představení, jež má být oslavou lidských dovedností a oslavou osvobozené tvořivosti, se stává divadlem tísně a mučivé spoutanosti.

A přece charakteristickým příznakem hereckého pohybu jest právě to, že jest to pohyb v ě d o m ě ř í z e n ý, že jest to pohyb o v l á d a n ý. Herec nemyslí na to, aby si došel pro knihu na protější straně světnice, ale musí myslit na z p ů s o b, kterým přejde jeviště, j a k přistoupí ke skříni atp. Herecký paradox - starý Diderotův problém - jest vyjádřen právě tím faktem, že hlediště žádá od herce p ř i r o z e n ý p o h y b, zatímco je v samé podstatě hereckého řemesla, že herecký pohyb a řeč vznikají z nepřirozených popudů a v nepřirozených podmínkách jeviště.

Po rozbořech Diderotových, Kleistových, Stanislavského je nám jasné, že herecké umění není nic jiného, než právě řešení tohoto zdánlivě neřešitelného protikladu. Umění hercovo - jako každé jiné umění - slučuje tedy zdánlivě neslučitelné: spojuje svobodu a spoutanost, bezprostřednost a kázeň, tvořivou inspiraci a mechanické opakování.

Po těchto rozbořech a po výchovatelské práci zemřelého režiséra Stanislavského je nám také jasno, že takové vyučování herectví, které se domnívalo, že stačí ukázat hereckému adeptu, jak se na jevišti vyjadřují afekty a že stačí tyto afekty nacvičit, to jest, že stačí se naučit, jak se vyjadřuje radost, zármutek, bolest, žádostivost atd. - že toto vyučování nedalo adeptu buď nic, nebo velmi málo. Takové předpisy a taková cvičení proměňují žáka na bezduchého manekýna, na prázdnou loutku, na trapný doklad toho, več může být proměněn člověk, který jest složen z předpisů, naučení, rozkazů - a jenž není nic jiného, než holá poslušnost a bezduchá kázeň. Obecenstvo se nemůže dívat než s tísní a s nepříjemnými pocity úzkosti a s odporem na takové manekýnské, křečovitě a bezduché herectví.

Ale teď jsem právě u nejhlavnějšího bodu našeho úvodu. Tady je nutno říci, že všechno - a i české - vyučování herectví jest založeno právě na poučování o afektech, jest založeno na pamětném učení a na nacvičování. Toto vyučování nemá nic společného s v ý c h o v o u hereckou.

Právě tu jsme si museli uvědomit, že chceme-li nějak pomoci herecké výchově, musíme změnit věc od základu, musíme najít nové opěrné body názorové i metodické. Naši odpovědi na toto zjištění jsou právě tyto osnovy. Myslíme, že dávají představu o jiných způsobech herecké výchovy. Má z nich být zřejmo, jak řeší tyto nové metody ten zdánlivě neřešitelný protiklad mezi přirozeností a nepřirozeností, mezi svobodou a kázní, mezi bezprostředností a mechaničností hereckého projevu, že ukazují cestu, jak rozvíjet v hereckém adeptu svobodnou uměleckou tvořivost a současně, jak jej naučit, aby měl v moci svůj tělesný mechanismus tak, aby mohl kdykoli opakovat jednou vytvořený projev.

Myslíme, že jsme zvolili správnou cestu k vyřešení těchto těžkých otázek, protože jsme se odvrátili od řemeslných předpisů a rozkazů k výchově nitra a k probuzení a rozvíjení schopností, která jest podstatou umělce, rozvíjení u m ě l e c k é f a n t a z i e .

Proto vcelku myslíme, že cesta navrhovaná těmito osnovami jest cesta b e z p e č n á .

Z návrhu osnov

P Ě H L E D V Y U Č O V A C Í C H P Ř E D M Ě T Ů

Počet týdenních vyučovacích hodin:

Celkem 1.sem. 2.sem. 3.sem. 4.sem.

1. Tělesná výchova	18	6	6	4	2
2. Tanec	10	4	2	2	2
3. Sport		Nemá pravidelných hodin			
4. Vnitřní herecká technika	36	6	8	10	12
5. Fonetika češtiny	4	2	2	-	-
6. Dialog	6	3	3	-	-
7. Recitace	8	2	2	2	2
8. Zpěv	8	2	2	2	2
9. Kostým	2	-	-	1	1
10. Maska	2	-	-	1	1

11. Společenská výchova	2	1	1	-	-
12. Dějiny filmu	4	1	1	1	1
13. Technika filmu	4	1	1	-	-
14. Dějiny herectví	8	2	2	2	2
15. Dramaturgie (čtení scénáře)	4	-	-	2	2
16. Estetika filmu	4	-	-	2	2
17. Filmové právo	2	-	-	1	1
Celkem týdenních hodin	120	30	30	30	30

x) Hodiny fonetiky, češtiny a dialogu se připojují ve 3. a 4. semestru k hodinám vnitřní herecké techniky, protože vyučování se v těchto předmětech sjednocuje.

Výchova pohybového organismu tělesného

1. Náprava tělesných chyb
2. Všeobecná gymnastika
3. Cviky svalového uvolnění
4. Scénické způsoby a pohyby
5. Tanec
6. Elementy akrobatiky
7. Sport

1. Náprava tělesných chyb

předpokládá vyšetření, jde-li o chybné návyky, nebo jde-li o deformace tělesného organismu. Na základě těchto vyšetření jsou opravná cvičení zaměřena:

- a) na opravná cvičení ve správném držení těla (náprava stoje s vysunutým životem, se zasunutou hrudí, s nesejně vysoko položenými rameny atd.),
- b) opravná cvičení pro správné držení hlavy a šíje (např. cviky: nošení knihy na hlavě při chůzi na kladině atp.),
- c) opravná cvičení pro hrud (např.: cvičení s tyčemi a švédský tělocvik),
- d) opravná cvičení pro držení života (např. cviky: klony nazad u svislých žebříků, tzv. švédský tělocvik),
- e) opravná cvičení, která se týkají ploché nohy.

2. Všeobecná gymnastika

- a) Pohyblivost a obratnost rukou a paží (např. cvičení s kuželi),
- b) pohyblivost šíje a hlavy,
- c) pohyblivost a obratnost těla (cviky v ohýbání a skrčování těla),
- d) pohyblivost a obratnost nohou a celého komplexu tělesného,
- e) zesílení a rozvinutí jednotlivých soustav svalových (hlavy, šíje apod.).

3. Scénické uvolnění a oproštění svalstva

Uvolnění svalové je hlavním předpokladem hereckého pohybu, tj. pohybu, řízeného představou hereckou. K tomuto uvolnění slouží cvičení proti trémě, křečovitosti, topornosti pohybu, hysterií atp.

Pro svalové ovládnutí jsou nejdůležitější cvičení ve střídání svalového napětí a svalového uvolnění. Vedou k tomu, že herec vkládá v pohyb svalový jen tolik energie, kolik je jí nezbytně nutno. Nečiní-li toho, vzniká právě křečovitý pohyb.

Cvičení vycházejí z celkového uvolnění těla (položení na zemi nebo uvolněný stoj), které se střídá s napětím některé části těla.

4. Scénické pohyby a způsoby

- a) Scénický pohyb má být prost svalového napětí a přepětí. Přípravná cvičení 3. oddílu jsou doplněna tím, že se cvičí uvolnění svalstva, vykonávajícího určitý pohyb, přičemž se svalové napětí přemísťuje do svalové skupiny, která zůstala v klidu. (Při chůzi jsou zaťaté pěstě - svalové napětí se přemísťuje do zaťatých pěstí.)
- b) Druhým účelem cviků scénického pohybu jest docílení obratnosti a lehkosti vykonávaného pohybu.
- c) Třetím a nejdůležitějším úkolem těchto cviků jest, aby čistě gymnastický tvar pohybu se přizpůsobil podmínkám jeviště nebo studia a scénickému úkolu. (Tj. cvičí se nikoli tělocvičná chůze, ale chůze po praktikáblech a šikmách, obvyklých ve studiu a na jevišti. Chůze se cvičí v charakteristických deformacích chůze sedláka, vojáka, unaveného dělníka, dámy...)
- d) Čtvrtým úkolem těchto cviků jest cvik v zacházení s věcí (rekvizitou).

I. Technika chůze: charakteristické druhy chůze, jak je způsobuje různé držení kolenou při chůzi, chodidel, boků, celého těla, hlavy, rukou atd.

Tomuto oddílu cviků se věnuje zvláštní péče. Je nutno, aby cviky v chůzi vyčerpaly všechny druhy a charakterystiky chůze. Cvičí se tedy chůze lehká, těžká, rychlá, pomalá, loudavá, chůze plyná, napjatá, rozvalená, chůze ze široka, klesavá, kolébavá atd. Chůze vystihuje různé lidi: vojáky, sportovce, slepce, společenské lidi, opilce...

Cviky chůze s překážkami na scéně: přes rekvizity a předměty, kolem nábytku, přes praktikáblu, po šikmě atd.

Herecky významné jsou cviky chůze, řízené představou: chůze jako by po písku, po sněhu, po nerovném terénu, po blátě, chůze vodou, chůze podle řeky, po pěšině hustého lesa atp.

Herečtější a komplikovanější jest cvik po imaginární ulici (vyhýbání), po imaginární světlici s rozestavěným nábytkem a s předměty. Konečně se cvičí chůze s přimýšleným soudruhem, společníci atp. Chůze v zástupu.

II. Technika běhu s podobnými obměnami jako při chůzi.

III. Technika skoku. Skoky s jevištního nářadí a s praktikáblu.

IV. Cviky v rovnováze na vysoko položených kladinách a praktikáblech.

V. Lezení.

VI. Visy a vspory.

VII. Přemáhání odporu tlakem (přetlačování), tahem (přetahování). Zápas. Při různých druzích zápasu se ovšem bere zřetel k scénickým potřebám.

VIII. Cviky v uvolnění a ovládání svalů obličejových.

IX. Zacházení s věcí. Držení a nošení věcí. (Např. pytel na zádech, džbán na hlavě apod.) Obratné házení věcí. Chytání předmětů. Cviky s holí, s bičem apod. Cviky s velkým míčem, s míšami, míčky, koulemi apod. Cviky se židlí, nábytkem, jevištními rekvizitami.

X. Nošení člověka a zacházení s omdlým, mrtvým apod.

5. Tanec

meloplastika a ostatní estetické řízené formy pohybu.

Mají svou speciální osnovu. V té je zahrnuto také poznání základů historických forem tanečních škol, tance společenského i tanců lidových.

6. Základy akrobacie

se cvičí se zřetelem k jevištním potřebám a hereckým návykům.

7. Sport

se pěstuje ve vyučovacím rámci i mimo něj po celou dobu hereckého školení a zahrnuje: házenou, kopanou, tenis, jízdu na koni, na bicyklu, na bruslích, na kolečkách, box, šerm atd. Sportovní ovládání stroje: auta, motocyklu.

Vnitřní herecká technika

=====

má 4 hlavní oddíly. Jimi je také dáno rozdělení do 4 semestrů herecké školy.

I. Výchova a rozvinutí psychických schopností

II. Práce na jednotlivých hereckých úkolech

III. Práce na vytvoření postavy

IV. Práce na souhrě: celek hry, dramatu, komedie. Cvičební film.

I. Výchova a rozvinutí psychických schopností hercových ^{x)}

A) Cvičení proti trémě, křečovitosti atd.

B) Výchova pozornosti

C) Výchova pozorovacího talentu

D) Výchova paměti

E) Výchova obrazivosti

F) Výchova jevištního citu

^{x)} Tuto výchovu nelze ovšem oddělit od výchovy tělesného organismu herce.

A) Cvičení proti trémě, křečovitosti atd. navazují na obdobné cviky tělesné výchovy hercovy. (Viz ve statí: Výchova a rozvinutí pohybového organismu tělesného, oddíl 3. Cviky svalového uvolnění a 4. Scénické způsoby a pohyby.) Tato všechna cvičení mají za účel zbavit herce křečovitosti, která vzniká svalovým přepětím, jakmile člověk vstupuje před diváky nebo jakmile chce vědomě řídit svůj pohyb. Při těchto cvičeních jde o to, aby herec věnoval svému pohybu jen tolik svalové energie, kolik je jí k výkonu nezbytně třeba.

K tomu slouží:

- a) cviky ve střídání uvolnění a napětí svalového,
- b) cviky v soustředování svalového napětí na určitou část těla,
- c) cviky na soustředování pozornosti mimo svalový výkon

a) Cviky ve střídání uvolnění a napětí svalového (např.: Zele uvolněné ležení střídá s ležením o napjatém svalstvu jedné nohy, tj.: pevné postavení jedné nohy na podlahu atd. Uvolněné sedění střídá se seděním o napjatých krčních svalech, tj. napjaté zdvižení hlavy atp.) Cviky dělají se tedy

- z uvolněného položení,
- z uvolněného sedění,
- z uvolněného stoje,
- z uvolněné chůze,
- i z ostatních pohybů.

b) Cviky v soustředování svalového napětí na určitou část svalového systému (např. chůze se zatátou pěstí, s tvrdě vstýčenou hlavou atp.).

c) Cviky v soustředování pozornosti mimo svalový výkon. (Například: sedění se soustředěním na poslouchání vzdáleného hluku ze sousední místnosti atp. Nebo: chůze se soustředěním pozornosti na talíř ovoce atp.). Tato cvičení tvoří přirozený přechod ke

B) cvikům pro výchovu pozornosti.

1. Soustředění pozornosti k viděnému. (Žák se snaží co nejpozorněji číst a vnímat čtené, zatímco ostatní se baví, vtipkují, hlučí. Žák se hledí soustředit na pozorování obrazu, zatímco ostatní přecházejí a překázejí atp.)
2. Soustředění pozornosti ke slyšenému. (Napjaté poslouchání hluku z ulice, zpěvu ze sousední místnosti, zatímco ostatní přecházejí atp.)
3. Soustředění pozornosti k pocitům hmatovým, čichovým, chuťovým. (Věnovat pozornost rozdílu, se kterým nám spolužáci podávají ruku. Soustředit se k ochutnávání ovoce atp.)

C) Cviky pro výchovu postřehu a pozorovacího talentu

1. Hbité opakování různých pohybů po spolužáku (hra na zrcadlo).
2. Ten, kdo prováděl cviky uvedené pod B) 1,2,3 popisuje předmět, ke kterému soustřeďoval pozornost (vypráví čtené, popisuje obraz, opakuje píseň nebo zvuky a volání z ulice, vypráví o rozdílu chutí atp.).
3. Při cvičeních uvedených pod B) 1,2,3 pozoruje se chování těch, kdo čtou, kdo prohlízejí obrazy, kdo poslouchají, kdo ochutnávají, kdo čichají a napodobí se jejich chování.
4. Jednoduché charakteristiky: spolužáka, učitele, cizích lidí atp.; imitace.

D) Cviky pro výchovu paměti

Cviky v opakování sestav pohybů (hra na režiséra a herce).

Cviky v opakování nespojitých slovních sestav. (Hra: žák řekne slovo, které ho napadne, druhý opakuje ono slovo a přidá nové, další opakuje a přidá zase atd.)

Memorování.

E) Výchova obrazotvornosti

1. Navazuje na cviky uvedené při výchově pohybového organismu tělesného sub 4: scénické způsoby a pohyby.

Cvičí se chůze řízená představou (chůze po sněhu, ve vodě, v blátě, chůze po lesní pěšině, po břehu řeky, mezi postelami nemocných, chůze po ulici, přecházení ulice).

Obdobně řídí představa pohyb při: lezení, skoku, házení, chytání atp. (např. chytání hoseného dopisu, chytání vržené zbraně atp.).

2. a) Cviky ve fantazijním odůvodňování nejrozličnějších pohybů. (Žák libovolně zdvihne ruku a v poloze strne. Ostatní přimýšlejí k pohybu důvod: sahá po knize na skříni, chytá padající větev stromu, mává na pozdrav.)

b) po nalezeném důvodu rozvíjí se pohyb vzhledem k onomu důvodu. (Žák zdvihne ruku. Důvod: sahá po knize na skříni. Rozvinutí: bere a sundává těžkou knihu ze skříně, oprašuje, rozvírá, shledává ji zajímavou, klade na stůl, prohlíží atd.)

c) Vyhledávání důvodu ke dvěma, třem a více gestům. (Vykročení, pěst na prsa, ohnutí hlavy. Důvod: vstupují do pokoje, kde sedí kdosi, koho se chystám pozdravit obřadnou poklonou. Jiný důvod: jsem zavolán, abych promluvil ve škole, pociťuji křeč srdce, bolesti krčím hlavu k tělu.)

d) K předcházejícímu cvičení připojují další: Tři libovolná gesta, spojená důvody, rozvíjí do celého děje. (První příklad doplňují tím, že hluboce a obřadně zdravím, zůstávám stát u dveří, poznávám, že v křesle neseděla vznešená osoba, ale můj přítel, kterého pospíchám uvítat obejmutím atd. Nebo - vzhledem k druhému příkladu a důvodu: přemáhám záchvat křeče, kráčím ke stupínku, chci promluvit, opírám se o stůl, hroutím se bolestí atd.)

3. Cviky ve fantazijním oživování okolí. (Chovat se ve studovně tak, jako by to byl vesnický dvůr a stolice by byla zlý pes.) Jednoduché příklady fantazijního oživování se rozvíjejí tak, že povstávají jednoduché herecké úkoly, příhody a scény. (Např. židle představuje otce, který dřímá. Čekám, až otec usne, protože chci hned odejít do plesu. Musím se ještě převléknout. Musím dát pozor, aby vrzající dveře skříně nevzbudily otce atd.)

F) Jevištní cit se vychovává cvičeními, která jsou pokračováním a rozvíjením cviků pro výchovu obrazivosti. Oceňujeme tato cvičení nikoli tak, jakoby měla účel v tom, aby žák pociťoval skutečně bolest, strach atd., ale oceňujeme je proto, že inspirují žáka a že přispívají věrohodnosti a sugestivnosti jeho hereckého výkonu.

Cviky pro výchovu jevištního citu. Heroovy city jsou výsledkem jeho řízené pozornosti, jeho živé obrazotvornosti, jeho výkonu. Herec pociťuje bázeň tehdy, když se dovede soustředit svou pozorností a tak probudit svou fantazii, aby viděl ve stolici zlého psa, který na něj číhá a vrčí. Inspiruje se "jevištním citem", který je ovšem vždy jiného přízvuku než skutečný cit, než skutečný strach.

II. Práce na jednotlivých hereckých úkolech

se organicky připojuje ke cvičením herecké obrazivosti a hereckého citu.

A) Cviky pro vyjádření vztahu ke svému okolí

Cviky a úkoly pro jednoho herce:

1. Herec je sám; inspirován svou obrazivostí chová se herec podle představovaného okolí. (Ve sklepe, kde neznám ani chodeb, ani místností, hledám východ. Nebo: v lese, u potoka hledám brod. Atp.)
2. Úkoly pro vyjádření vztahu k okolí vytvářejí jednoduchý děj (bez druhé osoby). Například: Jdu lesem. Vidím na zemi neopeřeného ptáčka. Chytám a sbírám jej a stavím na vysokou větev. Před dveřmi mého pokoje kňučí pes, otvírám, pouštím psa dovnitř. Hrají si s ním.
3. Při všech těchto výkonech a cvičeních se pozorují rozdíly, které se jeví ve výkonech různých žáků. (Každý hledá jinak brod lesního potoka, jinak se maslí se psem atp.) Vyhledává se individuální charakter hereckého výrazu.
 - a) Rozmluvou učitele se žáky se vytváří obraz o tom, jak by se chovali v daném úkolu různí lidé (vznětlivec, klidný člověk, bázlivec, lakomec, dělník, sedlák).
 - b) Obraz o chování různých lidí, který byl vytvořen učitelem a žáky, se uskutečňuje hrou.
 - c) Hra se opravuje a mění podle požadavků scény a podle zákonů herecké tvorby.

B) Překážky, které vymýšlíme a nastavujeme hereckému úkolu, jej rozšiřují a obohacují (překážky pro úkol z odstavce A.).

1. Hledám východ z neznámého sklepa. Překážka: východ je třeba rychle najít, protože se sklep naplňuje dusivým plynem (nová překážka), ve kterém zhasne světlo. (Nová překážka.) Shora nás volají, abych vyšel atd. Zařazením těchto překážek vzniká první náznak dramatického dění.
2. Individualizujeme úkol; vymýšlíme obraz o chování různých lidí v daném úkolu a uskutečňujeme tento obraz, korigujeme jej - obdobně jako v odst. A.3.

C) Všechny případy úkolů se rozšiřují a prohlubují tím, že se vřadí partner, druhý člověk.

1. Hledám v lese brod. Chci převést svou starou matku.
2. Úkoly s partnerem se rozšiřují tím, že se vřazují překážky. Hledám východ z neznámého sklepa. Najdu omámeného, který svírá v ruce klíč atp.
3. Také všechny tyto úkoly individualizujeme, jak je to uvedeno v odst. A3. Vymýšlíme obraz sytý podrobnostmi o chování lidí v daném případě a nuancujeme lidské charakteristiky.

D) Jednoduché úkoly z dramatické literatury, ze scénářů, z románů a novel atp.

Tyto úkoly se pokud možno volí tak, aby bylo možné srovnání a aby žák mohl vidět dobrý vzor ve výkonu divadelního herce, herce filmového atd.

III. Práce na vytvoření postavy

V tomto oddílu jde o herecký výraz v roli. (Studium jedné role.) Tato složitá pracovní úloha má různá stadia. Právě v jednotlivých stadiích se musí ukázat užitečnost a důležitost předcházející výchovy. Při studiu role se neustále vracíme k elementárním úlohám výchovy tělesných a niterných schopností hereckých. Cviky pozornosti, postřehu, paměti a zvláště cviky obrazivosti se provádějí znovu při každém detailu studia.

Tento oddíl (práce na vytvoření postavy) zdůrazňuje řemeslnou stránku herectví, tj. seznamuje žáka s požadavky a se zákony herecké tvorby, ukazuje rozdíly ve výrazu hereckých škol nových i historických. Tím však není řečeno, že by studium zanedbávalo výchovu spontaneity herecké, tak jak ji zvláště vychovávala studia předešlá. Je nutno mít na paměti, že jsou dvojí cesty k nalezení výrazu:

1. a) Výchova přivádí žáka ke spontánnímu, přirozenému, nehranému výrazu. (Učitel vzbudí skutečnou zvědavost, skutečné leknutí atp.)
- b) Učitel hledí, aby si žák uvědomil své spontánní chování (při zvědavém prohlížení knihy, při skutečném leknutí atp.).
- c) Žák je veden k tomu, aby toto své chování kdykoli opakoval bez prvotních, skutečných popudů.
- d) Chování žákovy je řízeno tak, aby odpovídalo potřebám a požadavkům scény (prostoru, světla, kamery atd.) a záměrnému působení hry. (Nikoli "přirozené" leknutí, ale leknutí, které má ve scéně vzbudit apich, leknutí v dramatickém okamžiku děje - budící vážnou ústast atd.)
2. Druhý způsob nalezení hereckého výrazu jde opačnou metodou: od obrazu postavy k jejímu vytvoření na scéně.

Studium role předpokládá tato postupná stadia:

1. Analýza úlohy.
2. Vypracování jednotlivých stadií postavy.
3. Hledání základu - jednoty postavy - jejího charakteru - scénického záměru.
4. Koordinace textu a výrazu herce. Umění číst "podtext". Jinak lze nazvat toto stadium také: stanovení rozdílu vnějšího a vnitřního děje.
5. Nalezení vztahu role k ostatním úlohám.
6. Přizpůsobení herce výkonu k hlavní výslednici scény nebo jednání.
7. Naučit se hrát "hercův vztah k roli".

Výchově řemeslné stránky herecké výchovy slouží rozbor dobrých výkonů jevištních a filmových.

Pokud tomu dovolí poměry, hledí se k tomu, aby žák přicházel ve studovně do styku s aktivními umělci jeviště i filmu, aby se s nimi osobně seznámil, aby od nich slyšel posudky; výchova hledí docílit i toho, aby tito umělci vyložili své názory na herectví a na výchovu k němu. Také návštěvy filmových spisovatelů a scenáristů mají žákům poskytnout látku k přemýšlení o herectví ze všech jeho uměleckých stránek.

IV. Práce na souhře: celek hry, dramatu, komedie.

Cvičební film.

Syntéza jednotlivých úseků herecké výchovy (pohyb, slovo, kostým, maska).

Cvičební film i jevištní hra jsou nutným výchovným prostředkem pro uzavření studia a pro skutečné vyčerpání výchovné látky. Bez praktické umělecké účasti ve filmové tvorbě nebo v tvorbě jevištní by adept nepoznal nejdůležitější stránky herectví. Překážky, které křade hereckému výkonu praxe na jevišti a praxe ve studiu (ať už těmi překážkami rozumíme třeba hrát ve výhni ateliérových reflektorů nebo v hluku a shonu ateliérové práce atd. pod.) - tyto překážky pozmenňují tolik předpoklady herecké práce, že jimi adept musí projít, aby poznal své řemeslo.

Účast ve cvičebním filmu nenahradí ani častá přítomnost žáků ve filmových ateliérech, i když tam jsou zaměstnání jako statisti. Právě časté statování by mohlo demoralizovat adepta hereckého umění - i toho, který je tomu umění niterně oddán a který má umělecké nadání. (Ateliérové prostředí!) Ani zaměstnání adeptů v malých roličkách neprospěje výchově (nebo nemusí k ní přispět), protože vede ke konvenčnímu odbývání úločky. Častým odehráváním bezvýznamných úložek rozpadá se v ubohé části to, co se musí jevit ve skutečně umělecky řízené práci jako zákonný, umělecký celek.

Aby ateliérová nebo jevištní práce měla výchovný účinek, je ovšem samozřejmě nutné, aby ji řídil u m ě l e c, jehož individuální tvůrčí metody tu nelze popisovat. Úkolem této osnovy herecké výchovy není ani na jednom místě nějaké normativní předpisování, jak a co hrát. Jde opravdu o v ý c h o v u, tj. probuzení všech uměleckých schopností adeptů různými metodami i prostředky výrazovými.

Hlas a slovo

- I. Ortoepie čili zvuková správnost slova
- II. Sdělná řeč (dialog)
- III. Recitace
- IV. Zpěv

I. Ortoepie

- A) Korektury spojené s výkladem správné výslovnosti
- B) Ortoepické čtení a recitování textů

A) Korektury dechových a hlasových vad, pokud jejich příčiny jsou korigovatelné.

Korektury výslovnosti hlásek (ř - sykavky - skupiny souhláskové atd.).
Korektury výslovnosti délek krátkých a dlouhých slabik.
Korektury slovního přízvuku ("zpívání" atp.).
Korektury rytmu řeči (příliš rychlá řeč atd.).
Korektury abnormální intonace věty.

K těmto cvičením náleží i přehled a praktická cvičení v českých nářečích, v nářečí moravských a ve slovenštině.

- B) Ortoepické čtení textu nedramatického. (Způsob rozhlasového zpravodajce.) Ortoepická deklamace textu.

II. Sdělná řeč (dialog).

- A) Cviky v rozvinutí schopností vnímat a reprodukovat řeč.
- B) Jednoduché úkoly v dialogu.
- C) Práce na slovné kompozici hry.

- A) Cviky v rozvinutí schopností vnímat a reprodukovat řeč.

1. Cviky pro výchovu pozornosti pro způsob slovního sdělení.

Cviky v opakování vlastního způsobu sdělení ve stejné intonaci, rytmu i síle.

Cviky v opakování cizího způsobu sdělení.

Cviky v opakování sdělení z gramofonové desky, ze zvukového pásu filmového atd.

Cviky v poznávání hlasu a řeči známých herců z gramofonu, z pásu z radia. Určování charakteristických vlastností jejich slovního výrazu.

2. Cviky pro výchovu paměti pro slovo a způsob sdělení

Hra v opakování řady slov (žák řekne slovo, další žák je opakuje a přidá nové, další je rozmmoží o třetí atd.).

Hra v opakování řady slov s obměnami přízvuků, rytmu, intonace. (Každý žák říká jinak své slovo.)

Veselé a snadné imitace řeči známých, populárních herců apod.

3. Cviky pro výchovu hlasové fantazie

Útržku fráze se přimyslí situační a emocionální důvod podle obsahu slov. (Příklad: "Tu jest šátek, který jsem sama ušila." Interpretace: Matka se loučí se synem a dává mu na památku šátek. Druhá interpretace: Dívka poznává v šátku, který jí poslali od neznámého mrtvého, své dílo. Věta se proměňuje v intonaci i v přízvuku podle interpretace.)

Útržek fráze v řeči žákům nesrozumitelné (na příklad ve švédštině, v arabštině atp.) přednesené učitelem, nebo slyšené z gramofonu, ze zvukového pásku se interpretuje. Na příklad slova dvou nepřátel, kteří se potkali v pustině a začali spolu příkrý rozhovor. Druhá interpretace: jsou to rozkazy důstojníků na lodi v okamžicích nebezpečí. (Věty se překládají podle interpretace a podle ní se také přizpůsobuje jejich výraz.)

- B) Jednoduché úkoly v dialogu

1. Při práci na jednoduchých hereckých výkonech (viz odst. A,B,C,D) vznikají z inspirace okamžiku krátké monology nebo fráze i dialogy.

Tyto fráze se zachycují ve správném výrazu.

Hledí se docílit toho, aby žák byl schopen tento výraz kdykoli opakovat.

Zachycuje se individuální přízvuk a výraz různých žáků.

Tato sdělení se individualizují pro různé lidi, pro různé charaktery atd.

2. Čtení a reprodukce krátkých dramatických scén z filmových scénářů, z dialogů jevištních, novel atp.

C) Práce na slovné kompozici hry

Při práci na vytvoření postavy kráčí hlasový projev ruku v ruce s projevem mimickým. Zdůrazňuje se řemeslná stránka projevu: tj. slovní výraz se upravuje podle požadavků kamery, mikrofonu, scény a podle druhu dramatického textu: tragédie, komedie atp.

III. Recitace

Recitace se má k hovorové řeči (k dialogu), jako se má herectví k tanci.

Recitace má své zvláštní výrazové zákony. Posuzujeme výchovu k recitaci jako výchovu *d o v e d n o s t i*, neboť recitace je tvar hlasového projevu mezi hovorovou řečí a mezi zpěvem.

A) Dech. (Jako v přípravných cvičeních zpěvních.)

Mechanismus dýchání.

Dýchání v životě a dýchání v recitačním, pěveckém umění.

Typy dýchání.

Gymnastika dýchání.

B) Hlas.

Tvoření hlasu.

Rezonance.

Rejstříky hlasové.

Pravidelnost hlasu.

Gymnastika hlasu.

C) Cviky k tomu, aby se recitace ve vědomí žáka vyřadila ze struktury hovorové řeči.

a) Umělé slabikování sestavy (řada slabik, které nic neznamenaají) se deklamuje na jediném tónu.

b) Stejně se recitují neutrální věty.

c) Emocionální věta se recituje stejným způsobem.

1. Cviky a, b, c se obměňují v různých rytmických sestavách.

2. Cviky se obměňují melodicky.

3. Kombinace proměn melodických, rytmických a dynamických.

Všechny kombinace proměn při recitaci vět hovorových i emocionálních (tj. vět sdělných a dojemových projevů) se přizpůsobují vždy určité interpretaci. Věta se recituje, jakoby byla částí projevu, např. radostného shledání přátel nebo část vyprávění atp.

4. Sborové recitace ve všech těchto příkladech.

5. Vyšší stupně těchto cvičení se tvoří tím, že se stupňuje složitost rytmická, melodická, dynamická.

D) Když bylo slovo a věta vyňaty předcházejícími cvičeními z povědomí hovorové řeči a když byla získána určitá dovednost v tvoření slova a jeho hudební proměně, vytváří se nová struktura: recitační.

Cesta k recitačnímu umění, k recitaci básně nebo herecké úlohy:

1. Hledá se recitační záměr básně nebo úlohy (podobně, jako by se hledal záměr hudební skladby). Například: Dramatický záměr Wolkrovy básně Oči topičovy.

2. Text k recitaci se analyzuje tak, aby bylo zřejmo, kterými proměnami projde recitace textu.

3. Proměňují se recitační výrazové prostředky (např. klade se důraz na prvky rytmické, melodické nebo dynamické apod.).

Proměňují se podmínky recitace (např. recitace na jevišti, ve velkém sále, před mikrofonom apod.).

E) Recitační školy. Žáci se seznamují se současnými recitačními školami českými a s vynikajícími recitátory. Seznamují se - pokud je to prakticky možno - i s recitačními školami cizími: ruskou, německou, francouzskou atd. Vynikající recitátoři řídí jednu nebo několik hodin recitačního vyučování.

IV. Zpěv

Vyučování zpěvu podle dobré pěvecké metody.

X-X-X-X-X-X-X-X-X

(Kromě těchto hlavních disciplín rozpracoval Honzl ve svém návrhu výchovy filmového herce ještě i další předměty: Kostým, Maska, Dějiny herectví. Tyto tři předměty uvádíme jen ve zkráceném znění - úvodní odstavec, vytyčující koncepci předmětu a názvy hlavních kapitol - podrobný rozpis těchto kapitol neotiskujeme.)

Kostým

=====

Nejde o teorii a vědu kostýmování, ale o to, aby herec byl vychován k tomu, aby:

I. věděl, jak a kde se má informovat o kostýmu;

II. aby se naučil počítovat kostým jako výrazy: 1. doby a styku, 2. zaměstnání a stavu;

III. aby znal současné společenské kostýmní normy (čili: jak se oblékat do společnosti);

IV. aby se seznámil se způsoby, kterých používal herec divadelní a filmový, aby přizpůsobil kostým svým hereckým účelům, jak kostým proměňoval a které nové kostýmy vymýšlel;

V. aby počítával kostým jako důležitý projev osobitosti a charakteristiky postavy;

VI. aby se naučil pohybovat a hrát v nezvyklých a obtížných kostýmech;

VII. aby se seznámil s kostýmními materiály, zvláště s jejich "fotogeničností";

VIII. aby se naučil počiťovat kostým dynamicky a nikoli staticky, tj. jako činitele pohybu hereckého, fotografovaného stále z jiných stanovisek.

Ke všem těmto věcem je potřeba výkladu (teorie), ale právě proto je svrchovaně důležité, aby se výklad děl co možná při praktických cvičeních.

- I. Dějiny kroje
- II. Společenské normy v odívání
- III. Vývoj typických kostýmů hereckých (v divadle, variété, music-hallu, ve filmu).
- IV. Cviky pro výklad a výběr kostýmu
- V. Cviky v charakterizujícím kostýmování
- VI. Cviky v pohybu a ve hře s kostýmy nezvyklými a překážejícími pohybům
- VII. Nauka o materiálech
- VIII. Rozbor a seznámení se s těmi filmovými díly a scénami, kde kostým působí jako dynamický a dramatický prvek

Maska

=====

I. Nejpodstatnější část výchovy ke hře maskou náleží do té části osnov, které se obírají cviky v e h ř e o b l i č e j e m . Žáci se tedy budou už tam a při veškerém praktickém hraní cvičit, aby dosahovali svou vnitřní hereckou technikou záměrného výrazu v obličeji - v masce. Do té části osnov přemísťuje se tedy základ cviků ve hře maskou.

II. Do teoretické výuky o masce náleží podstatné poučení o fyziognomii. Soustavně ovšem nelze tu věc probírat. Poučení dostává se žákům tím, že jsou vybírány a vykládány typické fyziognomie z filmové tvorby.

- III. Masky historického člověka v různých stylových obdobích
- IV. Typické masky stavů, zaměstnání
- V. Přehled divadelních a filmových masek hereckých
- VI. Cviky pro charakterizaci masky
- VII. Materiál líčení
- VIII. Praktické cviky v líčení

Dějiny herectví

=====

a) Nejde o jména a letopočty - ale o to, aby adepti poznali, kterými metodami se filmoví herci vyjadřovali v různých dobách. Jen tehdy bude mít vyučování o dějinách herectví význam, když bude žákům zřejmo, že minulé způsoby hereckého výrazu - i ty nejdávnější a zdánlivě nejnaivnější - se z umění ne-

ztrácejí, že se vracejí v pozměněných formách a že se skuteční umělci učí právě na těch tradicích, které jsou nejvzdálenější nebo nejzanedbávanější. (Tak se vracejí období grotesky, tak přicházejí znovu historické filmy se svými pozměněnými hereckými metodami výrazu.)

Pro tento účel je nutno projít filmovým herectvím nikoli s drobnohledem historika, ale s tvořivým pohledem umělce. Učitel musí přivést žáky k poznání, že ve všech obdobích je možné se pro přítomnost něčemu naučit, a musí umět odkrýt nerv umělecké metody.

b) Z těchto důvodů je třeba, aby dějiny herectví nebyly jen vyprávěním, ale aby byly probírány v seminárních cvičeních při rozboru starých filmů. I když by nebylo možno opatřit mnoho starých filmů, je lépe, aby bylo tím způsobem rozebráno 10 filmů, než aby bylo statisticky pověděno o 100 filmových hvězdách.

Období filmového herectví:

- A) Doba počátku filmu (1895-1903)
- B) Období 1903-1910
- C) Období 1911-1918
- D) Období 1918-1926 a typické herecké metody tohoto období
- E) Zvukový film

anketa + anketa + anketa + anketa + anketa + anketa + anketa

V 3. čísle Divadelní výchovy jsme vypsali anketu pro učitele literárně dramatických odborů lidových škol umění, v níž jsme položili tři otázky:

1. Jak se v praxi osvědčují navržené osnovy literárně dramatických oddělení LSU - jsou maximalistické či opomíjejí některé nutné složky literárně dramatické výchovy dětí?
2. Je možné, aby celou šíři látky zvládl jeden učitel či je nutno kombinovat práci většího počtu specialistů? Dovoluje provoz školy spojení práce více učitelů v jednom ročníku, v jedné skupině dětí? Je to účelné z hlediska výchovného?
3. Pokud se vedení školy rozhodlo pro zúžení látky a zdůraznění jednoho uměleckého druhu ve výchově dětí - třeba recitace - jak se daří zajistit všeobecnou kulturní informovanost a vzdělanost žáků, jak se daří obsáhnout všechny nutné složky tohoto sice úzce vymezeného, ale přesto z několika složek se skládajícího uměleckého druhu?

Na tyto otázky nám došlo jen velmi málo odpovědí (snad proto, že mnoha učitelům LŠU velmi krátká doba jejich praxe nedává ještě dostatek materiálů pro utřídění poznatků?). Pokud došlé odpovědi vyprovokují další odpovědi, otiskneme je v příštím čísle.

Jaroslav NĚMEČEK,
člen činohry Divadla Jaroslava Průchy v Kladně

1. Osnovy navrhuji 1 hodinu literární a slovesné výchovy. To by bylo ideální, kdyby... Stejný čas má být totiž věnován hlasové a pohybové výchově a uměleckému přednesu – a to je ve srovnání s předcházející hodinou nepoměrně málo. Ze zkušenosti vím, že musím ze tří hodin téměř hodinu věnovat výslovnosti. Možná, že se to bude zdát někomu nadsazené, ale je tomu tak. V kladenském průmyslu pracují lidé skutečně ze všech koutů republiky a jejich děti byť se už třeba narodily na Kladně, hovoří často – slušně řečeno – všelijak. Doma se mluví nářečím hanáckým, plzeňským, slezským, velmi často slovensky i maďarsky, ve škole česky. Děti umí česky (a většinou jenom česky), ale recitují-li, myslím, že i laik pozná, jak jsou v čistotě jazyka ovlivňovány rodinou. A nelze přece tyto děti odmítnout, vždyť často mají všechny předpoklady i chuť a zájem o práci, což je jistě nejhlavnější. (A LŠU není lidovou konzervatoří nebo malou AMU, má docela jiné poslání.) A to nemluvím o kladenském či středočeském slangu s širokým e, o vadách řeči, které je třeba s pomocí logopeda trpělivě odstraňovat. A do téže hodiny bych měl ještě vměstnat pohybovou výchovu a umělecký přednes? Je to možné? Navíc přijdou děti s básněmi, kterým se učí ve škole, s přáním zúčastnit se STM nebo jiných soutěží, např. k Měsíci přátelství atd. Chtějí hrát a recitovat před veřejností, což je v 2.ročníku víceméně povinné. Šidím tedy zcela vědomě výchovu literární. Škoda, ale není to jinak možné. Neraď bych budil dojem, že se chci zbavit jedné ze svých povinností, ale myslím, že bychom

mohli hledat lék na tuto bolest v příspěvku s.Z.Vykopala, CSo.: Mimoškolní práce v pionýrském kroužku, je-li dobře organizovaná, je velmi cenným doplněním literární výchovy školní.

2. Zastávám názor, že třídu by měl vést a učit jeden učitel. Jak mám odpovědně pracovat s dítětem, kdybych se s ním sešel jednou týdně v jedné hodině? A při minimálním počtu 11 žáků by to znamenalo, že mám na každého jednotlivce čtyři minuty času! Mohu ho poznat? Porozumí žák mně? Kromě toho nedovoluje provoz literárních škol, aby k nám přišly děti v čase, který by nám umožnil využití většího počtu specialistů (dopolední a odpolední vyučování, pionýrské schůzky, sportovní zájmy, blížíci se spartakiáda atd. atd.). Tím ovšem nechci vylučovat úzkou a aktivní spolupráci učitelů LŠU různých oborů. Zatím to praktikujeme tak, že jednou za šest neděl učí v mých třídách plné tři hodiny režisérka Krajského loutkového divadla, která má rovněž v LŠU své třídy - a obráceně. V plánu máme obdobnou spolupráci s tanečním, hudebním a výtvarným oborem, i když jistě ne každých šest týdnů a plné tři hodiny - čímž vlastně odpovídám i na otázku třetí, jak zajistit všeobecnou kulturní informovanost a vzdělanost žáků.

Běla TRINGLEROVÁ-ZDENKOVIČOVÁ,
učitelka literárně dramatického odb.LŠU v Klatovech

1. Osnovy by celkem vyhovovaly, ale je nutno vzít též v úvahu, že ne ve všech městech, ve kterých při LŠU jsou zavedena literárně dramatická oddělení, jsou filmové ateliéry, televizní a rozhlasová studia, jejichž zařízení by žáci dle osnov měli zhlédnout. Zájezd se žáky do měst s těmito zařízeními není možný vzhledem k časovým možnostem žáků. V zájmu jednotnosti učebního postupu by jistě pedagogové vítali udání přesného učebního materiálu, o čemž bylo již diskutováno na sjezdu učitelů literárně dramatických oddělení LŠU v Kroměříži v červenci v r.1963.

2. Dle našich zkušeností shledáváme prospěšným, aby oddělení vedl pouze jeden učitel, jedná-li se ovšem o kvalifikovaného herce (je-li také loutkářská sekce, tedy učitelé dva - herec a odborník loutkář, jelikož dětem chceme dát opravdu kvalitní školení). Je nutné ovšem, aby herec měl pedagogické schopnosti, aby rozuměl dětem a uměl je "podchytit", aby se nebál někdy i vtipné karikatury. Předpokládáme, že herec má nejen respirační, artikulační, mimické, pohybové a recitační schopnosti, ale že má i literární znalosti.

3. Na tento bod neodpovídáme, neboť u nás se složka recitační a dramatická úzce prolíná. Podle našeho názoru k specializování, tj. zúžení látky jednoho uměleckého oboru bylo by zapotřebí rozšíření hodin.

Jana VOBRUBOVÁ,
učitelka literárně dramatického odd. LŠU v Jablonci nad Nisou

Dosavadní návrh osnov pro literárně dramatický obor na LŠU není, myslím, zcela vyhovující. Na jedné straně zabírají široké pole, týkající se kulturní činnosti (seznamování s různými kulturními institucemi apod.), to je v podstatě činnost osvětová, na druhé straně v oblasti vlastního uměleckého snažení žáků zůstávají ve svém zásadním rysu dost na povrchu.

Literární a slovesná výchova:

Bez ohledu na ročník a věk žáků by měl pedagog provokovat především k vlastnímu literárnímu projevu. Těchto textů možno využít jako předloh pro přednes nebo inscenaci jak pro jednotlivce, tak pro celou skupinu. Mají tu přednost, že většinou řeší problém, který děti zajímá, k němuž mají potřebu se vyjádřit, říci své stanovisko, hodnotit jevy, které je obklopují. (Většinou je to problém morálky, vztahu jednotlivce a kolektivu, hledání vlastního místa ve světě.) Mají také tu výhodu, že mohou být psány přímo pro potřebu té které skupiny.

Hledání vhodných textů dramatických je velmi obtížné vzhledem k počtu osob ve skupině, složení věkovému, počtu děvčat, chlapců.

Lidová poezie:

Není vhodným výchozím bodem pro recitaci a přednes. Pokud jde o pohádky jako předlohy pro výrazné čtení a přednes, jsou vhodné, ale záleží na výběru, aby text zaujal. Zde je ovšem možnost výběru velmi rozsáhlá, zajímavější je volba z pohádkových oblastí méně známých. K lidové poezii veršované necítí děti takový vztah, aby byla dobrým výchozím bodem pro práci na uměleckém přednesu. Rovněž sestavování pásem nepovažují za účelné. Jednak je to námět již dosti opotřebovaný a pásma se víceméně opakují, jednak pak v realizaci pásma dochází k tomu, že děti mají na sobě kostýmy všelijak po domácku vyrobené, což nemívá s lidovou poezií mnoho společného. Děti k těmto pásmům mají spíš averzi než kladný vztah.

Vůbec sestavování pásem ať už z lidové poezie, nebo klasické dětské apod. nepovažují za tvořivou práci v literárním oboru.

Sledování tisku:

Za účelem hledání a úprav článků pro nástěnku nepovažují za účelné. Nástěnky již dnes pozbyly své dřívější funkce. Důležitější, zajímavější i užitečnější je např. z denního, pionýrského i odborného tisku vybírat věci vhodné jako materiál pro přednes. Z odborných novin (KT, LN, Divadelní a filmové noviny, Zlatý máj) vybírat zásadní příspěvky týkající se naší kulturní politiky, komunistické výchovy a výchovy vůbec a na jejich základě diskutovat o daných problémech, vyjasňovat si stanovisko k nim. Sledovat uveřejněné dětské práce.

V recitaci:

Při hledání textů mimo seznamování s klasikou neustále sledovat ve všech ročnících současnou tvorbu. K té mají žáci nej-

užší vztah, mluví k nim a k dnešku. Přes současnou poezii je pro ně cesta k poezii snadnější než přes lidovou. Při výběru básní pro přednes hledat takové, které řeší nějaký problém (emocionální), blízký tomu kterému věku. Cesta k obsahovému zvládnutí je zde snazší, přednášeč lépe zaujímá a vyjadřuje své stanovisko.

Obor dramatický:

Průběžně ve všech ročnících vycházet z etud. Od uvolňovací rozvíčky k účelovému pohybu. Práce s rekvizitou, se zástupnou rekvizitou, imaginární rekvizitou. Vymýšlení uceleného dějového příběhu na dané téma (každý žák si vymyslí svůj), sehrát bez textu.

Vymýšlení situací, které se mohou sehrát v kolektivu bez textu. Provozkování fantazie, vymýšlení dramatického příběhu, pokus o realizaci.

Hledání dramatických předloh, které by vyhovovaly požadavkům i potřebám složení skupiny, je velmi obtížné. Dramatizace pohádek nebo jiného prozaického textu je pro děti dosti náročná. Pro nižší ročníky nejlépe vyhovují vlastní práce.

Práce s loutkami:

Mám dobré zkušenosti s tím, když práce s loutkami vychází z etud. (Vymýšlení dějového příběhu pro vyrobené loutky.) Loutky mohou dobře děj hrát (bez textu), děj je možno k tomu vyprávět. Požadavek, aby v 1. polovině I. semestru děti loutky vedily i mluvily texty, je přehnaný. Oživení loutky je samo o sobě dosti náročný úkol a má-li být dobře proveden, vyžaduje veškerou pozornost a soustředění. Žák ještě neumí pracovat s textem a snaha po charakterizaci postav může zavést spíše k "šarži".

Průběžný úkol ve všech ročnících, který považují za zásadní rys práce:

Neustále provokovat a rozvíjet fantazii,
rozvíjet emocionální život dětí,
provokovat k samostatnému myšlení,
provokovat žáky, aby své názory, myšlenky a city vyjadřovali v kterékoliv oblasti uměleckého projevu.
Vést lekce tak, aby žáci neměli pocit, že jsou vyučováni, ale že sami mohou tvořivě pracovat.

Na to není v dosavadním návrhu osnov dosti místa.

Za velmi důležité považují přihlížení ke složení skupiny (věk, úroveň jednotlivců, celková úroveň, zájmové zaměření) i k individualitám žáků při hledání materiálů ať už pro kolektivní, či individuální přednes. To platí o různých skupinách téhož ročníku. Dále považují za důležité krátké besedy, nejlépe na začátku lekce, kdy žáci buď vyprávějí o sobě (své zážitky, příhody ze života), nebo se vyjadřují k určitému danému tématu. Tyto besedy přispívají k seznámení žáků mezi sebou (utvoření kolektivu), navozují soustředění, zbavují žáky ostychu a zábran, pomáhají učiteli jako psychologovi, vytvářejí v kolektivu i mezi učitelem a dětmi ovzduší vzájemné důvěry a přátelství.

Besedy o četbě (s ukázkami zajímavých míst), o filmech a představeních, o otázkách morálky i politiky. Tyto besedy pomáhají vytvářet vlastní názory dětí a jejich postoj k celkovému dění; pomáhají formovat jejich charakter. Právě tyto besedy dávají možnost k působení v duchu komunistické morálky.

Zásadním vodítkem by měl být vlastní tvůrčí přístup žáků k veškeré práci. Aby žáci hodnotili nejen dílčí úkoly (etudy, přednes apod.), ale celkovou svoji práci (nejen výsledky, ale i píli, metodu) i práci učitele (metodu, zajímavost lekcí, náplň). Aby sami přispívali svými návrhy k výběru materiálu pro přednes podle svého zaměření a zájmu. Aby se mohli

kriticky vyjádřit i k tomu co se jim nelíbí s odůvodněním proč a s návrhem na změnu.

Myslím, že pro všechny ročníky by stačily takové rámcové osnovy, jaké jsou pro III.-V.ročník s vytyčením zásadních hledisek, úkolů a cílů pro každý ročník, eventuálně semestr. Tyto rámcové osnovy by si každý pedagog naplnil a rozvíjel podle potřeb a situací, specifických v té které skupině a v tom kterém ročníku. Vycházím přitom ze své zkušenosti, poněvadž dosavadní návrh osnov pro I. a II.ročník, ačkoli je velmi podrobný, se nedá přesně dodržovat (a ani snad není tak míněn). Považuji jej rovněž za rámcový návod, který si každý pedagog zpracovává svým tvůrčím způsobem.

Ad 2. :

Pokud pedagog literárně dramatického oddělení je absolvent AMU, může celou šíři látky zvládnout sám. Se všemi disciplínami, s nimiž mají žáci tohoto oddělení přijít do styku, je obeznámen. V tom případě by pak nepřicházela v úvahu ani otázka ad 3.

Já osobně spolupracuji se specialisty pokud jde o práci s loutkami v I.ročníku. (Výtvarníci Severočeského loutkového divadla.) Domnívám se, že z hlediska výchovného je pro určitou skupinu lepší, je-li vedena po celou dobu studia na LŠU jedním pedagogem.

Psychologie ochotníků - a proč?

Hugo Široký : Úvod do herecké psychologie. 281 s.

Dr. Ivo Pondělíček : Psychologie ve vztahu k umění, zejména filmovému. 135 s.

Obě publikace vydalo Státní pedagogické nakladatelství v r.1964 v edici Učební texty vysokých škol, a jsou k dostání v prodejnách n.p. Kniha filosofických fakult a ost. vysokých škol příslušného směru.

"Jak je to možné? Vždyť minule byli tak výborní!" diví se každoročně při různých přehlídkách STMP v amatérském divadle porotci, když přihlížejí překvapivě špatnému představení, které před časem vybrali jako dobré. Nejprve nás taková objektivně "pokleslá" představení zarážejí, urážejí, rozčilují a pak si zvykáme. U amatérských souborů, říkáme, jde zřejmě o zákonitost tvůrčího procesu, pro ochotníky - namlouváme si - je asi specifické, že v cizím prostředí prostě nezaberou, jsou vyvedeni z míry. Odhlédneme teď od subjektivních omylů vybírajících odborníků a přihlédneme teď naopak k objektivním příčinám uvnitř souborů. Toto kolísání hodnoty představení je závislé především na stabilitě výkonů hereckého kolektivu. Léta se hovoří o nutnosti vypracovat specifiku amatérského herectví. Tento požadavek byl jeden čas součástí nezdravé teze o specifice amatérského umění, byl v samé podstatě chybným dualismem, dělením umění na profesionální a amatérské. Tato teze - domyšlena nesprávným směrem - vedla i k hledání dvojího metru, přikládání na artefakty, na výsledky umělecké práce amatérských souborů. Ty metry byly estetické, protože byly přikládány na představení. Jenže estetika zná jen umění a neumění, hodnotu a pahodnotu, krásu a kýč. Snížení požadavků vůči produkci vede konec konců k inflaci hodnot, k jejich zlevnění. Zlevnění jde na úkor kultivace a vkusu diváků, snížení vkusu diváků jde na úkor společnosti. Hle, kruh se uzavřel. Shovívavost se vrací společnosti jako bumerang. Bylo to nemorální i proto, že to ztěžovalo úlohu i skutečnému umění, které se stává relativně tím méně srozumitelným a tím náročnějším, čím větší počet ostatních, rádoby uměleckých děl, má hodnotu levnou. Je dáno přirozeností člověka, že jde raději schůdnější cestou a že tedy raději konzumuje to, co se mu snadno poddává, nabízí nebo dokonce podbízí. Kdysi tato cesta k divákovi byla motivována proklamovanou lidovostí. Dnes je nebezpečí, že z motivů ekonomických si leckde zopakujeme tento nedobrý vztah k uměleckým hodnotám. Dnes však se zvyšování odbornosti a kvalifikace nevy-

hne ani umělecké práci, ať už produkováné profesionálně, nebo amatérsky. To činí amatérismus v kontextu zvyšované profesionality na všech úsecích života stále problematičtější.

Před několika léty se začala klást na amatéry v divadelní práci měřítko přísně umělecká. Ale i dobré soubory přesto co chvíli "vybouchnou". Smiřujeme se s tím - a činíme zase tedy nemorální normou to, co je logicky výjimkou (za dnešního stavu psychologie práce v souborech).

Je tedy volání po nutnosti vymezení specifických rysů umělecké práce amatérů zcela nesprávné? Vůbec ne. Bylo jen nesprávně pochopeno a uchopeno. Specifika amatérské umělecké práce existuje - ne však specifika amatérského umění. Říkáme-li, že existuje specifika uměleckého tvůrčího procesu, je to především v oblasti psychologické a etické, ne tedy v estetických měřítkách, i když se ovšem v estetické podobě ta zvláštní psychologie a etika promítají.

Věnujme proto více než dosud pozornost zákonitostem a problémům tvůrčího procesu divadelního souboru při studiu hry i při představení. Je to důležité už proto, že pro amatéry má vlastní práce na představení význam sebevýchovný (časově není tak omezená jako studijní období profesionálů tísněných ekonomickými problémy provozu). Zatímco v profesionálním divadle jde o účelovou exploataci schopností, dovedností a tvůrčí potence osobnosti umělce ve jménu artefaktu, amatér může vydávat umění a tvůrčí hodnoty ze sebe silou a rychlostí úměrnější hloubce a šíři, s níž sám sobě otevře umělecké hodnoty, uzavřené v textu hry. Ono "má dáti - dal" může u něho být v rovnováze. K umožnění transpozice životních znalostí amatéra do uměleckého tvaru je zapotřebí - mimo talentu - především psychologie (jako gnoseologického prostředku), filosofie (jako noetického prostředku) a estetiky, která je v tomto smyslu prostředkem sdělovacím. Na trojjedinost těchto prostředků a zároveň podmínek umělecké práce se zpravidla zapomíná a ve vzdělání amatérských herců jsou přeceňovány technické dovednosti, ačkoli jejich správné využití v hercově projevu, ale i jejich osvojení jsou závislé na výchově tvůrčích předpokladů každé umělecké práce. Tato výchova k osobitosti názorů, estetické vnímavosti, citlivosti a citovosti, obrazivosti a hravosti, toleranci k tomu, jak vidí svět jiný umělec a přísnosti vůči základním požadavkům vkusu -

tato výchova je nemyslitelná bez oné trojjednosti prostředků v rukou režiséra-pedagoga, ale nejlépe v rukou každého jednotlivého herce.

Dialogu herec-divák měl by předcházet trialog herec-dramatická postava-režisér. V tomto rozhovoru však herec slyší zpravidla až příliš hlasitě režiséra, ale z podstaty napsané dramatické postavy nedojde do hercova vědomí často ani povrchní, hraný, tím méně skutečný, skrytý obsah. Ochotník pak hraje někoho, koho nezná, leda z druhé ruky - režisérovy. Tato nesamostatnost je pro ochotnického herce metlou zprostředkovanosti, ohrožující jeho tvorbu. Metla zprostředkovanosti, hrozba interpretovanosti bezmála už všech vztahů člověka k okolnímu světu, stává se v dnešní době vážným nebezpečím civilizace pro tvůrčí schopnosti umělců. Odpor k totální závislosti na lidech a technice, který žene mladé do přírody (kde hledají primární, přímé vztahy ke světu), měla by vést amatérské herce k pěstování vlastní schopnosti nalézat si sám vztah k dramatické postavě a celé hře. Pouhá znalost artikulace a gestace je tu platná pramálo.

Jistě režisér často dovede zevrubně popsat myšlení, třídní původ a vztahy postavy, ale málokdy dokáže touto jen racionální interpretací postav inspirovat herce, rozlousknout s ním jádro postavy. K převedení sumy suchých informací o postavě do živé tkáně postavy, uskutečněné na jevišti jednáním herce - k tomu většinou chybí režisérovi schopnost probudit v představiteli emotivní zdroje, jež by ty vědomosti rozumu oživily. Měli bychom však tvořivě aplikovat alespoň dostupné znalosti, jak pracovat s hercem, aby se toto podařilo. Herec by měl vládnout sám sebou jako plochou, na níž ožívá promítnutá podoba jevištní postavy, aby vládl jevištní postavou jako plochou, do níž promítá svůj názor na svět a na onu postavu v tomto světě.

Rozhovor herce a dramatické postavy je ovšem trochu zvláštní: mluví tu jen herec, postava má své promluvy jednou provždy fixovány v textu (pokud nejsou obměněny improvizací, jako např. v typu divadel malých forem). Vyžaduje to tedy od amatérského herce některé schopnosti, které jsou předpokladem k tvorbě - citlivost a citovost, obrazivost, schopnost domýšlení a především vědomosti o metodice zacházení se sebou samým. Kvalita práce na postavě je úměrná kvalitě práce na sobě samém. Té se však nedosáhne bez základních

znalostí psychologie herectví. Má význam pro amatéra mnohonásobný. Především obohacuje jeho lidskou osobnost o nové dimenze sebepoznání, odkrývá mu nové zdroje, dosud skryté v něm samém. V tom je sebevýchovný, eticky významný prvek herecké přípravné práce na hře.

Dále: neměli bychom přitom podceňovat zvláštní, dosud neanalyzovanou, málo známou funkci amatérsky produkováného umění, funkci, kterou bych nazval sanitární. Z hlediska mentální hygieny má totiž amatérsky produkováné umění pro člověka i funkci kolektivu, který kompenzuje mnohá životní osobní zklamání, léčí některá duševní traumata, bolesti, životní ztroskotání. Ochotnické divadlo mnohdy pomáhá lidem na nohy. Sociálně psychologický předvýzkum, letos uskutečňovaný na přehlídkách STMP v divadelním oboru, ukazuje velmi výrazně, jak silným motivem práce člověka v amatérském kolektivu je právě onen léčebný, terapeutický vliv, který má na člověka, někdy za různých okolností, v zaměstnání či v soukromém životě raněného - kolik takových lidí i v nejpřednějších našich souborech pracuje. To jim také dává sílu překonávat mnohé občanské potíže, které mají jako členové amatérských souborů. (Je to ovšem funkce odvozená, časově závislá na vnitřním stavu tvůrce.) Pro ně má ovšem psychologie umění a znalost tvůrčího procesu význam i proto, že je vyzbrojuje i v hledání vlastní cesty z osobních problémů.

A konečně - množstvím představení i studiem rolí může profesionální herec nabýt rutiny, intuitivního poznávání problematiky vlastní práce i uměleckého ztvárnění dramatické postavy. Svou nevýhodu v tomto smyslu by měl amatér kompenzovat větší znalostí pracovní metodiky, kterou podává psychologie umění.

Specifické problémy tvůrčího procesu v amatérských souborech jsou různé: kvantitativní nevyváženost a proměnlivost výkonů uvnitř představení i mezi jednotlivými představeními, labilita návyků, které jsou přesvědčivě v představení emotivně inspirovaném, ale stávají se trapně kaširovanou podívanou bez vnitřního obsahu, jakmile jsou vyčerpány emotivní zdroje textu nebo kolektivu. Specifické problémy uměleckého procesu u amatéra jsou ovšem v mnohém totožné s psychologií umění vůbec. V amatérském kolektivu však mají často prvotní důležitost. Řemeslně zdatný profesionál udrží na jisté estetické úrovni i představení bez vnitřního zápalu a psychologického zaujetí. U ama-

těra se však vyprchání psychologických předpokladů projeví okamžitě jako vnější hraní bez hravosti, jako předstírání bez pravdy. Prvotnost etických motivů uskutečněných psychologí herce v podnětném, vzrušujícím jevištním činu je patrná nejen u dnešních malých divadel (zejména v jejich začátcích, kdy etika předcházela estetickému tvaru), ale i u divadel velkých, zejména v režii Krejčovských a Radokových. Ne nadarmo si přeje tolik herců spolupracovat s těmito dvěma režiséry. Jejich schopnost objevovat herci hodnoty v něm samém skryté, provokovat ho k tvůrčímu otevírání podstaty jevištní postavy, uzavřené jako konzerva, to je důsledek psychologické dovednosti v práci s lidmi, jak o tom svědčí dnes už proslulé proměny navyklého hereckého výrazu např. Marvanova, Bekova, Scheinpflugové, Zázvorkové a jiných. Amatérský režisér by měl být v první řadě obeznámen s psychologí umění a s psychologí svých lidí, protože nedostane-li se on do herců, nedostane herce do umění a jejich umění do diváků. Pak lze říci ve zdánlivém paradoxu, že Radok a Krejča jsou v tomto smyslu ideálními amatérskými režiséry. Profesionalita estetická je umocněna profesionalitou psychologickou. Profesionální režisér, pracující se zkušenými a vyspělými partnery-herci, se s nimi dorozumí často jen náznakem, ale amatérský režisér potřebuje především schopnost vcítit se do duševního světa ochotnického herce, má-li se s ním vůbec dorozumět a společně s ním vytvořit upřímné a přesvědčivé dílo.

Abychom nemluvili naplano: na tyto a další otázky najde přemýšlivý amatér odpovědi. Jsou uloženy porůznu. Především v novinkách, uváděných v záhlaví našeho článku. Pondělíčkův úvod může sloužit jako četba, předcházející Širokého studii, protože je obecnější a stručnější. Oba autoři se zabývají moderní koncepcí psychologie umění, základy obecné psychologie, typologií (která má v herectví takový význam), problematikou osobnosti člověka.

Všechno, co je uvedeno v skriptech Širokého, je nejen potřebné, ale také zajímavé. Oproti dosavadním učebnicím psychologie má především tu nesmírnou výhodu, že podává vědecké informace už tříděné a převedené z obecné roviny do konkrétního, speciálního oboru psychologie herecké. Poučen na posledních výsledcích psychologie umění i psychopatologie ve světě, aplikuje tvůrčím a přístupným způsobem tyto teze na živém materiálu, běžně známém, užívá přístupných příkladů a tím dosahuje konečně toho, co má už dávno psychologie jiných oborů, např. sportu: informované knížky, byť zatím jen "úvodu do..."

Už jednotlivé názvy kapitol lákají čtenáře-divadelníka, aby se do nich začel: Dítě a hra. Napodobivost. Fantazie a skutečnost. Pojem herectví. Proces herecké tvorby. Psychologie diváka. Společenská funkce divadla. Psychologie pohybového výrazu herce. Funkce mimiky a gestiky. Atd.

Autor zodpovídá řadu naléhavých otázek, které si kladou četní režiséři, profesionální i amatérští, otázky, na které se snaží odpovědět lektori na různých seminářích a kursech: jak je to s herectvím prožívání a představení? co je vlastně symbol a jakou funkci hraje v hereckém projevu? jaký je vztah k symbolu jako součásti oné zkratky moderního herectví (zejména např. kabaretního) z hlediska současné psychologie? které jednotlivé aspekty herectví jsou zvýrazněny a které naopak potlačeny v herectví klasickém a kabaretním? jaká je psychologická podstata improvizace? Široký se zabývá samozřejmě i hereckou typologií, přináší poznatky, které umožňují poznat blíže příčiny divácké reakce, často pro soubor nepochopitelné, dovoluje nám poznat snáze rozdílnost mezi ohlasem diváka ve velkém a v malém, komorním divadle, tedy něco, co je často předmětem úvah právě ochotníků. Za velmi důležitou musíme považovat obšírnou kapitolu, která má charakter zcela konkrétního poznání, téměř instruktáže: je to kapitola o psychologii pohybového výrazu herce, kde se čtenář dozví nejen o podstatě smíchu a pláče, o tom, jak lze smích diferencovat a nuancovat podle typu postavy, ale i o držení těla a jeho charakterotvorné funkci: velmi zajímavá je stať o pohlavních rozdílech v chůzi, o pružnosti, uvolněnosti a dalších aspektech, které - domyšleny - mohou přinést ochotníkům mnoho užitku právě v oblasti, kterou často zvládají jen obtížně, ať už vzhledem k neškolenosti, či malé jevištní zkušenosti. Vztahy mezi přirozeností a stylizovaností, mezi citem a rozumovou regulací hereckého výkonu patří mezi základní kapitoly herectví a ochotník by je měl znát, protože právě v těchto věcech často chybuje: místo stylizace mu často vyjde křeč, místo citu sentiment, místo rozumové regulace izolovanost postavy a místo pohybové výraznosti (ale moderně střídme a cudné v prostředcích) vychází často gestikulační "větrník" rukou nebo civilní šed.

Ty nedůvěřivce, kteří se domnívají, že psychologie je šarlatánství a nečistá věda, mohu ujistit, že autor čerpal nejen z moderních vědeckých

experimentů a světové literatury, ale že také jeho vlastní vědecká minulost má výsledky velmi exaktní. Ty nedůvěřivce, kteří se domnívají, že psycholog se zabývá lidmi, aby zjistil stupeň jejich duševní vychýlenosti a aby se nad ně vytahoval latinsky formulovanými řečmi, mohu ujistit, že Široký má vypravěčský dar se vším všudy: tedy i s humorem, zkratkou, sebeironií. Není bez zajímavosti porovnat Pondělíčkovu a Širokého práci také po obsahové stránce: Pondělíčkovy speciální filmově-psychologické kapitoly (které také činí obsah nového svazku Knihovny filmového diváka, v níž vyšly jeho kapitoly o psychologii filmu) jsou vítaným doplňkem pro psychologii divadla a podnětným poučením právě pro toho diváka, který je zároveň divadelním tvůrcem.

Chtěli bychom však upozornit, že psychologicky seriózní a pro amatérské divadlo poučené statí jsou i jinde. Tak např. v letošním ročníku Vesmíru vyšlo několik takových článků (mimo jiné velmi zajímavá stať o Shakespearových hrdínech z hlediska psychiatrie). To ovšem jsou praktické informace pro divadelníky. Konečně bychom rádi upozornili, že v loňských číslech Teorie a praxe tělesné výchovy jsou některé studie (zejména doc. dr. Machače) o problematice autoregulace, která je moderním psychosomatickým systémem k sebeovládání v krizových situacích (předstartivní stavy sportovců, jimž je tak podobná tréma herců před představením). Tyto statě budou ovšem vyžadovat tvůrčí aplikace na problémy herecké práce. Ani ostatní nejsou samozřejmě lehkým čtením do vlaku, ale svou zajímavostí jistě upoutají každého, kdo neočekává od psychologa "návod pro kancelář, školu a dům" nebo "kterak snadno a rychle..."

Domníváme se, že by bylo dobré, kdyby tyto a další práce amatérští divadelníci četli, protože i pro ně platí věta Jana Wericha: "Herec, který něco ví, je lepší než ten, kterému se to musí všechno vysvětlit a na konec to nepochopí."

Připomínat, že se to vztahuje nejen na herce, ale i na ostatní amatérské divadelníky, bylo by asi nošení dříví do lesa. Zato nošení psychologie do moderního divadla není nikdy dost.

~~edice údut + edice údut + edice údut + edice údut + edice~~

VYŠLO

František Bařka : Základy herecké práce

Stanislav Zindulka : Jeviřtní řeč

Věra Mezercová : Otázky amatérského loutkářství

Marie řařková : O práci loutkoherců - řeč

Tyto příručky jsou určeny především lektorům divadelních kursů jako pomocný materiál. Rozsah 20 - 30 stran.

Bulletin Umělecký přednes

Materiál ze semináře Wolkrova Prostějova 1964 (Hraše: Přednašečův záměr a interpretační prostředky uměleckého přednesu - Z diskuse)

Karel Ohnesorg : Česká výslovnostní norma a řeč na jeviřti - Základní pravidla spisovné výslovnosti - Eva Seemannová: Hlasová cvičení

Vřechny publikace jsou zasílány na požádání zdarma.

Milan OBST : Výchova herce a režiséra v pojetí Jindřicha Honzla	(1)
PRAMENY - Jindřich HONZL : Z knížky "Navrhujeme školu pro výchovu filmového dorostu"	(13)
ANKETA o osnovách LŠU	(28)
Jan VOTRUBA : Psychologie ochotníků - a proč?,.....	(34)

Divadelní výchova č.4. Bulletin Ústředního domu lidové umě-
lecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor -
Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda.
Uzávěrka čísla - 31.října 1964. 500 výtisků. Neprodejné,
zasílá se zdarma.

HONZL, Jindřich-VÁVRA, Otakar
Navrhujeme školu pro výchovu filmového
dorostu
Vyd. F.A.Baťa, Zlín, 1939. 64 s.

Osnovy herecké režisérské a scénáris-
tické výchovy s úvodní statí Jindřicha
Honzla. Úvod vydavatele Lad.Koldy

FAKTA

Fakta - Zkušcnosti - Názory
"Divadlo", roč.1964, č.3, březen,
s.38-47

Názory mladých herců, vyjádřené v odpově-
dích na obsáhlý dotazník red.Divadla.
Obsahují i vyjádření mladých divadelních
umělců k otázkám, jak jsou spokojeni s ú-
rovní umělecké průpravy, které se jim
dostalo na divadelní škole.

KOPECKÝ, Jan

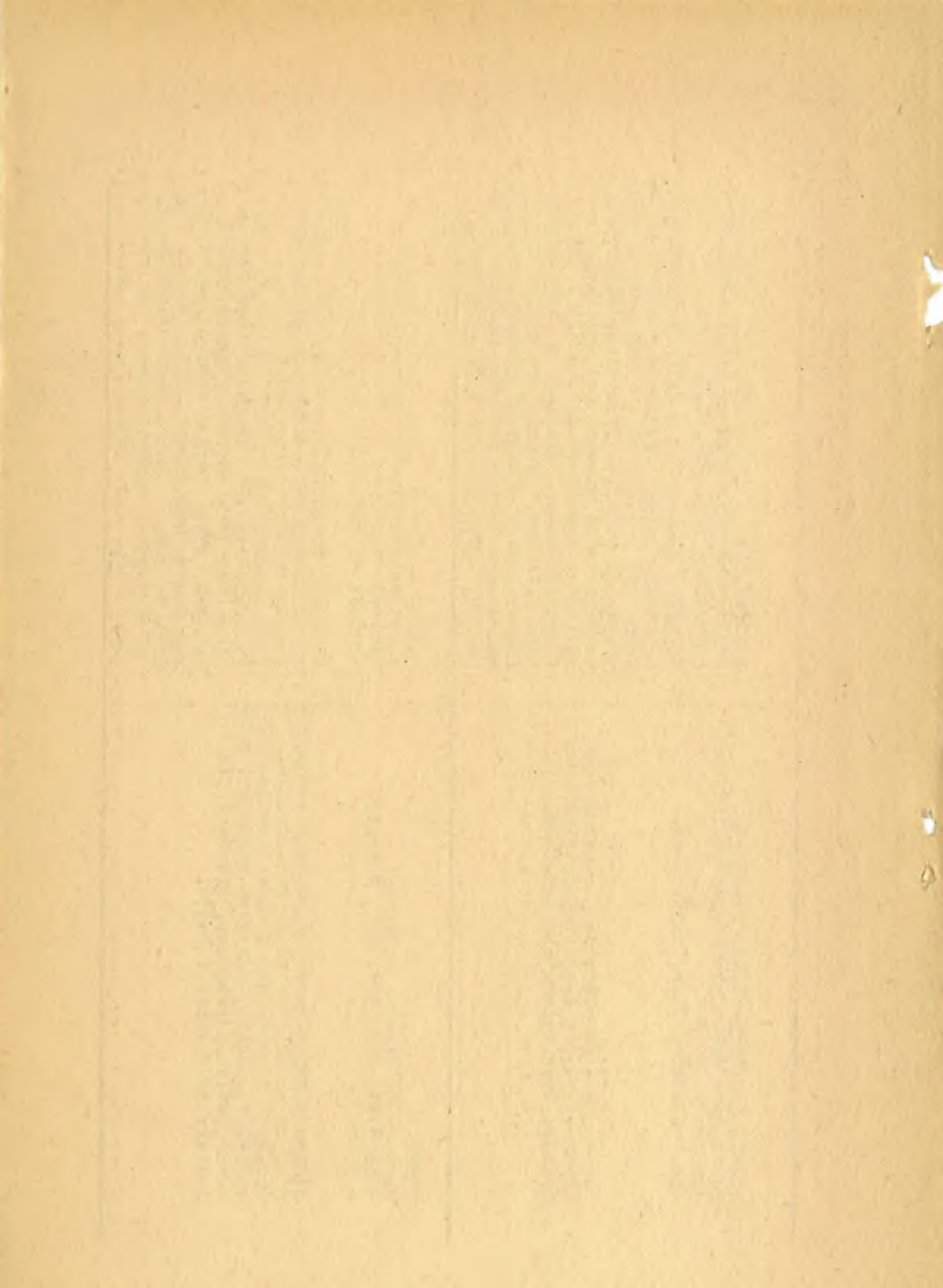
Konfrontace aneb Jak si ustele divadlo?
"Divadlo", roč.1964, č.7, září

Článek o sympoziu k otázkám improvizace
v procesu herecké tvorby a výchovy; pořá-
daném ITI v dubnu 1964 v Bukurešti. Popis
ukázek ze studijní práce div. skupiny
University of Kansas, posluchačů buku-
reštského Institutu div. a film. umění,
římské divadelní akademie a franc. peda-
goga J.Lecoqa. Konfrontace názorů na
improvizaci v divadelní výchově, na její
charakter. Úvodní referáty Michela Saint-
Denise, V.O.Toporkova a G.D.Loghina.

SLOVO

Slovo mají režiséři (Fakta-Zkušcnosti-
Názory)
"Divadlo", roč.1964, č.7, září

Odpovědi divadelních a filmových režisé-
rů na otázky red. Divadla o jejich spo-
lupráci s absolventy vys.div.školy, o je-
jich názorech na výchovu herců na div.
školách. Odpovědi režisérů: Jan Pišer,
Milan Fridrich, Miloš Horanský, Václav
Hudeček, Radim Koval, Otomar Krejča, Ka-
rel Lhota, Ota Ornest, Milan Pásek, Miloš
Pietor, Alfred Radok, Pavel Blumenfeld,
Miloš Forman, Jaromil Jireš, Ján Kadár,
Elmar Klos, Jiří Weiss



č

University v USA a divadlo
"Divadelní noviny", roč.IV, 1960/61,
č.3, 28.9.60

Informace o třech různých typech uni-
versitních divadel v USA - divadlo
při universitě, praktická výchova
při literárním semináři, samostatné
divadelní studium (zejm.autorské)
v Yale a v Bostonu.

fr

Londýn
"Divadlo", roč.1964, č.7, září

Informace o posláni londýnského Krá-
lovské akademie dramatických umění.
Přehled náplně studia.

eb

Paříž
"Divadlo", roč.1964, č.7, září

Informativní články o pařížské Národní
konzervatoři dramatického umění. Orga-
nizace a náplň studia.

LUKEŠ, Milan
Víděn

"Divadlo", roč.1964, č.7, září

Informativní články o vídeňském Seminá-
ři Maxe Reinhardta. Rozvržení studia,
jeho náplň, organizace, způsob práce
s posluchači.

DVOŘÁK, Antonín
Starat se o zítřekší den
"Divadelní noviny", roč.V, 1961/62,
č.23, 6.6.1962

Článek věnovaný otázce potřeby
školy pro výchovu divadelních uměl-
ců, otázkám spojení odborné a poli-
tické výchovy, harmoničnosti výcho-
vy umělce pro budoucnost.

KAČER, Jan
Škola by měla být pařeništěm
"Divadelní noviny", roč.IV, 1960/61,
č.17, 29.3.1961

K problému přechodu absolventů diva-
delní školy do praxe.

do
Po třech letech...
"Divadelní noviny", roč.IV, 1960/61,
č.8, 23.11.1960

Pedagogická konference AMU pořádána
v Příbrami jednala především o otázkách
politické výchovy posluchačů.

KECLÍK, Pavel
Co s nimi?
"Divadelní noviny", roč.V, 1961/62,
č.25-26, 4.7.1962

Článek o problému elévů v oblastních di-
vadlech. Otázka jejich výchovy, možnosti
malých divadel soustavně a odborně vcho-
vávat elévy.

KRÁTKÝ, Radovan

O mladých, starších a starých loutkářích

"Divadelní noviny", roč.V, 1961/62, č.20-21, 10.5.1962

Problémy loutkářské katedry AMU, zejména problém soustavné a fundované pedagogické práce s mladými adepty loutkářství.

SALZER, František

Slovo má: František Salzer, děkan divadelní fakulty AMU

"Divadelní noviny", roč.III, 1959/60, č.12, 6.1.1960

Rozhovor o výchově posluchačů a o problémech jejich přechodu do praxe.

NEDBAL, Miloš

Škola není ztráta času

"Divadelní noviny", roč.IV, 1960/61, č.17, 29.3.1961

Z diskuse na aktivu o herectví.

SALZER, František

Z diskuse...

"Divadelní noviny", roč.IV, 1960/61, č.18-19, 12.4.1961

Z diskuse na II.sjezdu SČDU. K problému rozmísťování absolventů školy.

SUCHAŘIČKA, Leoš - URBAN, Vlastimil
Mít lepší paměť
"Divadelní noviny", roč. VI, 1962/63,
č. 1, 5.9.1962

Problémy a průběh festivalu a semináře SČDFU v Karlových Varech (školení scény). Konfrontace názorů vyslovených v diskusi v K. Varech v roce 1962 a diskusní články o výchově divadelních umělců, otištěné r. 1957 v časopise Divadlo.

URBANOVÁ, Alena
Diskusně o divadle DISK
"Divadelní noviny", roč. II, 1958/59,
č. 6-7, 12.11.1958

Autorka polemizuje s názorem, že z DISKU by se měla vytvořit experimentální scéna. Potřebnost "školního" divadla.

URBAN, Vlastimil
Škola a divadlo
"Divadelní noviny", roč. VI, 1962/63,
č. 4, 17.10.1962

Problém hereckých osobností a jejich světytých stylů v pedagogické práci divadelní školy. Návrh řešit tento problém tím, že praktická umělecká výchova posluchačů by byla prováděna ve studiích při jednotlivých divadlech; ve škole by byl přednášen jen společný základ a teoretické předměty.

VRBKA, Stanislav
Rok před Karlovými Vary
"Divadelní noviny", roč. V, 1961/62,
č. 6, 8.11.1961

Úvaha o výchově mladých herců a režisérů, o významu školní scény v této výchově, o možnostech a potřebnosti výchovy k samostatné tvůrčí práci.

