

Karolina Plicková

Chvála chaosu aneb Divadlo ve věku nejistoty

Katedra alternativního a loutkového divadla DAMU (dále KALD) uspořádala druhý ročník sympozia o metodách výuky devised theatre. Pod názvem *Teaching to Transgress. Education of Devised Performance as a Practice of Freedom*¹ se sympozium konalo poprvé v květnu 2017. Druhé mezinárodní setkání pedagogů divadelních akademií, kteří se věnují tomuto typu tvorby, se konalo na konci května 2018 ve Velkém tanečním sále DAMU a neslo stručný – leč výstižný – název *Chaos and Method*. Dvoudenního sympozia se zúčastnily přes dvě desítky umělců a pedagogů z Evropy, Ameriky i Blízkého východu.² V následujícím textu se chci namísto výčtu řečníků a sumáře jejich příspěvků obecně zamyslet nad jednotlivými tématy, o nichž se v rámci sympozia diskutovalo.

Divadlo, které vymýšlí, vynalézá a navrhuje svou vlastní podobu

Pojem *devised theatre* je v posledních několika letech v českém divadle i v jeho reflexi skloňován poměrně často; jeho význam je ovšem stále do jisté míry zamlžený. Někteří teoretici tento termín považují za módní, jiní za umělý, další za jednoduše nešikovný. Označení vychází z britského teoretického diskurzu, souvisí s vlnou politicko-spoločenských revolučních hnutí a s performativním obratem v umění a používá se zhruba od přelomu 60. a 70. let 20. století, kdy v oblasti divadla (zdaleka nejen britského) došlo k rozmachu kolektivní tvorby. Výklad pojmu se však v různých divadelních kontextech značně liší. Nejblíže českým ekvivalentem se zdá být *autorské neinterpretační divadlo*. Na sympoziu se ovšem ukázalo, že zahraniční hosté pod pojem devised theatre přirozeně rozumějí vlastně téměř veškeré divadelní formy, které lze u nás zahrnout pod značně široký a mnohoznačný termín *alternativní divadlo*.

Přes všechna výše naznačená úskalí chováme k titulnímu „exotickému“ pojmu jisté sympatie. V doslovném překladu označuje devised theatre takové divadlo, které *vymýšlí, vynalézá a navrhuje*

svoji vlastní podobu. Nevychází přitom z předem dané dramatické předlohy: téma, obsah i formu vytváří a nalézá teprve v průběhu tvůrčího procesu, v němž je velký důraz kladen na kolektivní principy. Struktura tvůrčího týmu je zpravidla nehierarchizovaná, jednotliví členové týmu si mohou funkce vyměňovat a zodpovědnost za výsledný tvar nesou všichni zúčastnění. Režie nemusí být nutně spjata s jedinou osobností, autor hudby může zásadně předurčit podobu scénáře, herec plní funkci dramaturga, jenž se pro změnu může stát hercem, apod.

Pevně stanovený výchozí bod, tedy dramatický text, k němuž by se bylo možno během zkoušení odkazovat, v tomto typu divadla chybí. Nahrazuje ho často obecný koncept, který lze však během zkoušení měnit. Obvykle se pracuje s fragmenty textů, materiálů, obrazů, situací či idejí, které jsou od počátku zkoušek kolektivně shromažďovány, tříděny a neustále přehodnocovány.

Krajina současných podob devised theatre je značně členitá, diferencovaná a proměnlivá – nelze

ji jednoduše definovat a pojmenovat. Univerzální metoda, jak v takovém tvůrčím procesu postupovat, jak rozeznat, co funguje, a jak takové know-how následně předávat studentům, neexistuje. Jak v programové brožuře sympozia podotýkají jeho dva hlavní organizátoři Sodja Zupanc-Lotkerová a Lukáš Jiříčka, každý takový autorský divadelní projekt si proto žádá zcela nový, specifický dramaturgický systém. Konkrétní umělci si samozřejmě časem vyvinou vlastní osvědčené postupy. Jenže ty nemusejí fungovat v nových, odlišných podmínkách, natož aby byly přenositelné interpersonálně. Předat tyto strategie studentům je často jednoduše neproveditelné. A i kdyby se vyvinuté metody daly uplatnit obecněji, není v zájmu pedagogů tvořit ze studentů svoje klony, ale spíše učit je přivykat adrenalinové situaci, v níž si budou muset konkrétní řešení hledat vždy a znovu sami.

Na sympoziu se diskutovalo o takových formách divadelního akademického vzdělávání, v nichž jsou uplatňovány postupy obecně spjaté s devised theatre. Tedy o takových formách, v nichž neplatí tradiční hierarchie *podřízený student vs. nadřízený*

Účastníci sympozia *Chaos and Method*. Autorka fotografie Katarína Hudačinová.



¹ Název sympozia si jeho organizátoři vypůjčili ze stejnojmenného titulu americké pedagožky a aktivistky bell hooks. Viz: bell hooks. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York – London: Routledge, 1994. O prvním sympoziu jsem referovala na stránkách sborníku *Divadlo a interakce*. Viz: Karolina Plicková. Překročit sám sebe aneb Teaching to Transgress. In: Miloslav Klíma a kol. *Divadlo a interakce XI*. Praha: Pražská scéna, 2018, s. 99–108.

² <https://www.damu.cz/cs/kalendar-akci/155/>



Úvodní řeč Jiřího Havelky a Sodji Zupanc-Lotkerové.
Autorka fotografie Katarína Hudačinová.

pedagog,³ anebo v nichž se může hierarchie v týmu i konkrétní zastoupení jednotlivých tvůrčích a také pedagogických funkcí proměňovat; v tomto druhu akademického vzdělávání pedagog nepřenáší na studenty svoje znalosti, nýbrž se přiznává učí spolu s nimi. Na sympoziu proto také nepanovala snaha definovat jedinou univerzální výukovou metodu, ale – ve shodě s „filozofií“ devised theatre, která přirozeně počítá s názorovou pluralitou – spíše vůle pojmenovávat jednotlivé strategie, jež mohou stát vůči sobě klidně v opozici.

Už na minulém ročníku sympozia vyvstala z diskuzí celá série pomyslných dualit, mezi nimiž se během tvůrčího procesu osciluje, a to jak na divadelní zkoušce, tak v akademickém ateliéru. Byly mezi nimi dvojice jako *chaos vs. struktura*, *autorita vs. partner*, *sebeprosazení vs. naslouchání*, *zapojení vs. odstup*, *imerze vs. imunizace*, *akcelerace vs.*

zpomalení, *produktivita vs. plýtvání časem* apod. Hlavním tématem druhého ročníku – jak je patrné z jeho titulu – se stala dvojice *chaos vs. metoda*. Spolu s ní se objevily dvě klíčové otázky. Jakým způsobem se může umělec, pedagog nebo student vědomě „vykolejit“ ze stereotypního uvažování, uvrhnout sama sebe do chaosu a prozkoumávat neznámou situaci? Jakou metodou se lze s tímto chaosem následně vypořádat, strukturovat jej a případně i fixovat do výsledného tvaru?

Není ovšem takové uvažování příliš polarizované? Stojí vůbec oba pojmy vzájemně v opozici? Není výhodnější je vzájemně propojovat?

Závratě, nejistota a kritické myšlení

Pokud je devised theatre vlastně už ze své podstaty plně nedefinovatelné, není pak ani snadné určit a popsat jeho konkrétní tvůrčí či pedagogické postupy. Rozličné metodiky tedy jistě existují, ale jsou značně individualizované a nejednoznačné. Vůči tradičnímu vzdělávacímu systému mají totiž do velké míry podvrtný postoj. „Jak máme umělce vyučovat,“ ptají se organizátoři sympozia, „když chceme, aby si [studenti] udrželi inspiraci, aby

nekopírovali naši vlastní práci a aby nebyli poslušní vůči systému (ať už školnímu, divadelnímu, či dokonce politickému)? [...] A jaké obory dnes vůbec máme učit? Režii? Scénografii? Herectví? V časech kolektivní tvorby?“⁴ Klíčovou dovedností se ukazuje být *kritické myšlení*, které je pro orientaci v současném světě určující. „Ovšem jak vyučovat takové kreativní, kritické myšlení, když jeho podstata spíše než v utvrzování stávajících teritorií, spočívá ve vytváření teritorií nových, neznámých a dosud nemyslitelných?“⁵

Pravé divadlo se „rodí z anarchie“,⁶ píše Artaud. Je ovšem anarchie slučitelná se vzdělávacím systémem? Lze anarchii učit? Lze ji chápat jako metodu? Rozhodně lze v rámci výuky nastolovat situace, které nesou anarchistické gesto – a vyvolávají závrať, zmatení a dezorientaci. Tyto stavy se přitom nemusejí týkat výhradně jen studentů. Teoretická a aktivistka bell hooks je přesvědčena, že učitel by měl v ideálním případě fungovat jako průvodce, nebo alespoň společník takových pedagogických experimentů. Neměl by jim přihlížet z bezpečného odstup, měl by se do rizika pouštět sám, a to dokonce jako první.⁷

Režisér, autor, herec a v letech 2011–2019 vedoucí KALD Jiří Havelka definoval ve své knize *Zmrazit čerstvé ovoce* tzv. 5 N. Pět principů, které nevyhnutelně doprovázejí divadelní zkoušku, má-li být plodná. Vedle Naslouchání, Náhody, Nedokončenosti a Naivty zdůraznil také Nejistotu:

Nejistota neznamená nevědět, co dělám, nýbrž přijmout fakt, že se může stát cokoli a já bych měl být na cokoli připraven. Nejistota je riziko a riziko je počátek tvorby, zkoušet znamená riskovat. Bezpečí produkuje pasivitu, nebezpečí nutí být „nastartován“, volá do akce. [...] V pocitu ohrožení člověk jedná instinktivně, ne racionálně, což ovšem neznamená nerozhodnost. Naopak. Přijmout nejistotu jako tvůrčí metodu pomáhá rozhodovat okamžitě, instinktivně, i když si rozhodnutím nejsem jistý.⁸

A co funguje pro divadelní zkoušku, může – a mělo by – fungovat i pro divadelní výuku. Jak ovšem studenty učit konkrétní znalosti a dovednosti, a zároveň po nich chtít, aby je zapoměli? Aby si uchovali jistou míru tvůrčí naivity, nenapodobovali a formovali svůj osobitý styl?

Jak se nechovat jako učitel

Přirozeně jsme se nevyhnuli otázce, co v dnešní době znamená být dobrým hercem. Má herec především dokázat ztvárnit charakter? Nebo má být sám sebou? Nemohou se vlastně tyto dovednosti do jisté míry překrývat? Má herec ovládat schopnost hrát si s různými identitami včetně své vlastní? Má se „umět sám režírovat“?

Jistý student magisterského programu prý Jiřímu Havelkovi v nadsázce řekl, že na KALDu vlastně učí herce „nehrát“, režiséry „nerežirovat“ a scénografy „nescénografovat“. Odnaučuje se manýra, hledá se autenticita. „Jak se ale dá vyučovat ‚neučení se‘?“, zněla Havelkova otázka do publika. Není už takový přístup anarchií par excellence? Když se má herec pokusit nepsát a učitel neučit, musíme se rovněž ptát, zda jsme na takovou situaci připraveni. Jaké rozložení sil se ve vztahu režisér–herec či učitel–student vlastně předpokládá? Co se pak od herce očekává? A co od pedagoga? Přesune-li se část zodpovědnosti za výuku z pedagoga na studenta, nebude se student nakonec cítit dotčen, že „není vyučován“? Jakou míru otevřenosti vzdělávací proces unese?

Jakkoli to může znít paradoxně, na sympoziu opakovaně zaznívalo, že je pedagog postaven před výzvu „odolat vyučování“. Ve smyslu: nezahlcovat studenty spásnými radami, nenechat se svést k horlivému odpovídání na všechny dotazy a nemít pocit, že je povinen, nebo dokonce vyvolen rozřešit všechny problémy. Tím se totiž v podstatě klasická hierarchie nadřazený pedagog a podřízený student jenom potvrzuje. Ovšem jak se ovládnout a vydržet „jen“ naslouchat a v pravou chvíli studenty povzbudit? Jak namísto poskytování vodítek „pouze“ aktivně vnímat a v pravou chvíli se ptát? A jak tu pravou chvíli poznat? Jak skloubit situaci důvěry, a zároveň nutného odstup? Jak namísto kritizování slabých míst hledat možnosti jejich dalšího rozvoje? Jak nastolit podmínky, v nichž může „učení se“ nastat zcela přirozeně a jakoby mimoděk?

Osobně se domnívám, že jedním z největších soubojů, které může učitel vést, je zápas s vlastní netrpělivostí. Pokud má totiž student zažít euforii z překonání krize, je nezbytné, aby pedagog poskytl společnému hledání čas – a aby to byl ideální student, kdo problém vyřeší. Jde o otevření prostoru pro pochybnosti, zpomalení, rozvažování možností. Čas umožňuje koncentraci. Už Peter Brook v jedné ze svých studií z 80. let napsal:

4 Sodja Zupanc-Lotkerová – Lukáš Jiříčka. Chaos and Method. Program Book [PDF]. Programová brožura sympozia, archiv autorky, s. 3.

5 Tamtéž.

6 Antonin Artaud. *Divadlo a jeho dvojenec*. Přeložil Jan Kopecký. Praha: Herrmann & synové, 1994, s. 56.

7 bell hooks. *Teaching to Transgress*, s. 21.

8 Jiří Havelka. *Zmrazit čerstvé ovoce. Útržky úvah o divadelní zkoušce*. Praha: NAMU, 2012, s. 118.

3 Tedy Jacquesem Ranciérem kritizovaná opozice *nevědomého studenta vs. znalého učitele*. Viz: Jacques Ranciére. *Emancipovaný divák*. Přeložil Jakub Stejskal. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. 2009, roč. XX, č. 6–7, s. 132.



Lukáš Jiříčka uvádí příspěvek Agnieszky Korytkowské-Mazur z varšavské Akademie výtvarných umění. Autorka fotografie Katarína Hudačinová.



Společná diskuse panelu věnovaného kolektivní pedagogice, radikálním metodám výuky a konceptu porézní akademie. Zleva Alexander Roberts (Iceland University of the Arts), Ana Contreras Elvira (RESAD, Madrid), Karolina Plicková, Lucia Repašská (JAMU, Brno) a Bruce Barton (School of Creative and Performing Arts, University of Calgary). Autorka fotografie Katarína Hudačinová.

Existuje-li totiž nějaký rozdíl mezi divadlem a skutečným životem, a ten se možná těžko hledá, pak je to rozdíl v soustředění. Událost v divadle se může zdát obdobná nebo shodná s událostí ze života, avšak naše soustředění je díky jistým podmínkám a technikám větší.⁹

Když hovořím o čase a zklidnění, nemám tím na mysli letargii. „Ze všeho nejméně důležité je pohodlí,“ píše Brook, „naopak, pohodlí často zážitek zbavuje života.“¹⁰ Je proto žádoucí chápat zkoušku (divadelní i studijní) jako prostředí důvěry, nerezignovat však přitom na prvky provokace. Dosazovat do „dramaturgie“ výuky i iritující momenty, nabourávat harmonii, problematizovat

témata, otevírat ta nepohodlná. Neustále skloňovaná dehierarchizace tradičního vztahu student-učitel by jistě neměla mít za následek opačný extrém: aktivního studenta a pasivního učitele. Pedagog je integrálním členem týmu; očekává se, že vstoupí do křehkých situací i tehdy, když si sám není řešením jistý; má ovšem také právo změnit názor. Podle výše citovaného Petera Brooka nese divadlo jedno výrazné specifikum, jímž je „možnost nahradit jediné stanovisko mnoha různými pohledy. Divadlo může svět ukazovat z různých stran najednou.“ Dokáže zobrazit „svět v reliéfu“.¹¹ A pedagoga i studenta tím ustavičně konfrontovat s paletou možností, z níž je třeba neustále vybírat a svůj postoj při tom obhajovat.

Situace permanentního vyjednávání

„Vyučování je performativní akt,“ prohlašuje bell hooks.

A právě tento aspekt naší [pedagogické] práce vytváří prostor pro změnu, invenci, spontánní posun, který může posloužit jako katalyzátor mnoha jedinečných projevů v každé třídě. Abychom mohli performativní aspekt vyučování využít, jsme nuceni angažovat publikum, zvážit otázky reciprocity. Učitelé nejsou performery v tradičním slova smyslu, stejně jako naše práce nemá být představením. Ovšem měla by fungovat jako katalyzátor, který vyzývá každého, aby se co možná nejvíce zapojil a stal se aktivním účastníkem procesu vzdělávání.¹²

Student tedy v jejím chápání není divákem, který by měl očekávat, co mu pedagog předvede, ale spíše rovnoprávným členem kolektivu, jenž se na procesu výuky sám podílí.

Ačkoliv má být pedagog studentovi ideálně partnerem v dialogu, neznámá to samozřejmě, že takový dialog musí probíhat vždy hladce. Umění zpětné vazby je kapitolou samo o sobě a v situaci divadelní zkoušky či akademického ateliéru probíhá tato argumentační smyčka vlastně permanentně – a navíc všemi směry. Pokud spolu komunikuje početný kolektiv, nemusí být vždy snadné střet tolika individualit ustát. Nejde o nic menšího než o ryzí politikum. Jak píší autorky publikace *Devising Performance*:

Jakmile myšlenka „participativní demokracie“ zakořenila v mezinárodním měřítku, bylo zjevné, že má-li se divadlo podílet na formování jakékoli nové společnosti, mělo by praxi participativní demokracie také samo realizovat. Vedle modelu stojícího na hierarchii, specializaci a rostoucí profesionalizaci nabídlo „devising“, jakožto proces postavený na spolupráci, politicky přijatelnou alternativu.¹³

Je zjevné, že se tradiční opozice učitel-student v souvislosti s „demokratičtější“ uspořádáním kolektivu začíná měnit. Student je spoluzodpovědný za to, co se naučí. V dehierarchizované struktuře se už nemůže obracet k učiteli coby všespásné autoritě. Očekává se, že student převezme iniciativu. „Jedním z výsledků této kolektivní struktury,“ jak pokračují britské teatroložky, „byl ovšem poněkud

ironický fakt, že vytvořila „anarchistickou tyranii nestrukturovanosti“.¹⁴ Pokud v čele týmu nestojí autorita s právem posledního slova, stává se vyjednávání, zejména v momentech krize, náročnějším.

Osobně ovšem nevěřím tomu, že může být kolektiv – ať už v divadle či na akademii – dehierarchizován plně a permanentně. Hierarchie se vytvářejí přirozeně, byť mohou mít proměnlivou povahu a nemusí být ustaveny „oficiálně“. Právě tato charakteristická otevřenost, proměnlivost a variabilita celého „systému“ devised theatre s sebou konečně nese celou řadu rizik, naznačených už v úvodu tohoto textu – jejich společné postupné překonávání může být ovšem pro všechny zúčastněné nenahraditelným, bezmála přerodovým zážitkem. Doslova zkouškou, zdaleka nejen tou divadelní.

Tento text vznikl na Akademii múzických umění v Praze v rámci projektu Sodji Zupanc-Lotkerové a Lukáše Jiříčky „Performance DNA“, podpořeného z prostředků Institucionální podpory na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, které poskytlo MŠMT v roce 2018.

Karolina Plicková je doktorandkou na Katedře teorie a kritiky DAMU.

9 Peter Brook. *Pohyblivý bod*. Přeložil Jan Hančil. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996, s. 158.
10 *Tamtéž*, s. 155.

11 *Tamtéž*, s. 26.

12 bell hooks. *Teaching to Transgress*, s. 11.
13 Deirdre Heddon – Jane Milling. *Devising Performance. A Critical History*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, s. 103.

14 *Tamtéž*, s. 106.