

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra autorské tvorby a pedagogiky

Dramatická umění

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

VÝCHOVA K HERECTVÍ JAKO PROCES OBJEVOVÁNÍ A OBNOVOVÁNÍ

Marianna Kozak

Vedoucí práce: doc. Jan Hančil

Oponent práce: MgA. MgR. Michaela Raisová

Datum obhajoby: 26.09.2018

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2018

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE  
THEATRE FACULTY  
Department of Authorial Creativity and Pedagogy

Dramatic Arts  
Acting with focus on authorial creativity and pedagogy

DIPLOMA THESIS

ACTING AS THE PROCESS OF UPBRINGING THROUGH  
DISCOVERY AND RECOVERY

Marianna Kozak

Thesis advisor: doc. Jan Hančil  
Examiner: MgA. MgR. Michaela Raisová  
Date of thesis defense: 26 .09.2018  
Academic title granted: MgA.

Prague, 2018

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma *Výchova k herectví jako proces objevování a obnovování* vypracovala samostatně a výhradně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Praze, dne .....

.....

### **Upozornění**

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



## ABSTRAKT

Ve své diplomové práci jsem se pokusila sledovat a pojmenovat svou cestu k autentickému, autorskému hereckému projevu. A to skrze reflexi určitých přístupů, disciplín a škol se kterými jsem se na této cestě setkala.

KLÍČOVÁ SLOVA: proces, reflexe, autenticita

## ABSTRACT

In my diploma thesis I tried to track and name my path towards the pursuit of authentic, authorial acting approach. By reflection of certain approaches, disciplines and schools that I came along on this journey.

KEY WORDS: process, reflection, authenticity

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila upřímné poděkování doc. Janu Hančilovi za trpělivost, pečlivý dohled a cenné rady při vedení mé magisterské práce.

Děkuji Mezinárodnímu visegradskému fondu za podporu a možnost vyjet do Kyjeva  
v rámci stipendijního programu  
Visegrad Scholarship Program / V4EaP Scholarahip Program 2016 / 2017.

Zároveň bych chtěla poděkovat:

Ivanně Kozak, Michaele Kučerové, Pavlu Zajíčkovi a Zuzaně Smetáčkové  
za čas věnovaný čtení této práci.

Ivance, Janovi, Levkovi a rodičům za důvěru, pomoc a trpělivost.

# Obsah

Úvod	8
1. <i>S čím přicházím?</i>	11
2. <i>Učím se učit</i>	17
3. <i>Cestou herecké techniky – Zkouška ohněm</i>	27
3.1. <i>Meisnerova technika</i>	28
3.2. <i>Hodiny hlasu a pohybu</i>	30
3.3. <i>Jak začít?</i>	32
3.4. <i>Práce na inscenaci</i>	33
4. <i>Univerzita I. K. Karpenka-Karoho v Kyjevě</i>	36
4.1. <i>Aktorská majsterňa</i>	36
4.2. <i>V roli studentky</i>	38
4.3. <i>V roli režisérky</i>	41
4.4. <i>Kyjevské setkání s dialogickým jednáním</i>	43
4.5. <i>V roli učitelky</i>	45
5. <i>Děmidovův Herec – Tvůrce</i>	47
Závěr	56
Použité zdroje	59
Přílohy	61

# Úvod

*„In the end all of my notes can be reduced to three words – telling the actor:*

*You are enough“<sup>1</sup>*

„Koneckonců všechny mé poznámky k jakémukoli herci shrnují tři slova, a to:

Jsi dostatečně dobrý“.

Každá z mých zkušeností získaných během studií divadelního oboru jako by byla dalším kouskem pomalu se zaplňující skládačky. S každou další (pozitivní i negativní) zkušeností, potřebným odstupem a sebereflexí jsem začala vnímat herectví jako jakousi slepou mapu, která se pomalu zaplňuje popsányými místy, která jsou od sebe různě vzdálena, nebo blíže sousedí. Tímto postupným zaplňováním snad jednou zjistím, na jakém „území“ se nacházím a jaký je celkový obrázek. Též věřím, že dříve či později se člověk začne vracet tam, odkud vyšel. Činí tak, snad aby pocítil své kořeny a připomněl si, proč se na tu cestu vydal, s odstupem nahlédl na to, co viděl, zažil, a možná, aby načerpal síly putovat dál, nebo se o své poznání podělil.

Jak přistupovat k práci a výuce autorského, autentického herectví? Na základě zkušeností získaných v Čechách i v zahraničí – ať už v roli studentky, herečky, asistentky, nebo jen pozorovatele – se pokusím vystihnout a zapsat ty prvky, které mi pomohly ujasnit si, vyzkoušet a přesvědčit se, že další experimentování v oboru herectví má smysl. Přesvědčila jsem se, že dokáže být živé, dokáže oslovovat a tvořit dialog. Práce a čas tomu věnovaný stojí za výdrž a trpělivé objevování.

Jedním ze základních kamenů ve výuce herectví je individuální přístup ke každému ze studentů. Každý jsme jiný, a proto je třeba pečlivě hledat klíč ke každému zvlášť.

Tak například mým mateřským jazykem je ukrajinština, česky jsem se začala učit a mluvit až v 8 letech. Doma se mluvilo ukrajinsky, ve škole česky. Záhy jsem se začala učit německy, anglicky, později francouzsky. Téměř 20 let mi trvalo pochopit a připustit si, kolika českým slovům stále nerozumím, ale co je ještě zajímavější, kolik slov aktivně používám, aniž bych hlouběji znala jejich přesný význam. Časem se tato „přibližnost“ ve významu začala

---

<sup>1</sup> SHENTON, Mark. Mark Rylance: ‘*Theatre allows you to share something really vulnerable*’. [online]. Oct 11, 2015. [cit. 06.07.2018]. [vlastní překlad]. Dostupný z World Wide Web: <<https://www.thestage.co.uk/features/interviews/2015/mark-rylance-theatre-allows-you-to-share-something-really-vulnerable/>>.



projevovat, což vždy vedlo ke zmatené komunikaci a zkreslenému chápání mých i cizích myšlenek. Všimla jsem si ale, že podobně na tom jsou i jiní lidé v mém okolí, přestože jsou rodilí mluvčí. To mě zaujalo a bylo podnětem nevnímat tento jev jako svou osobní prohranou bitvu, ale obecněji přítomný fenomén, který by mohl mít vysvětlení.

Řeč a obecně verbální vyjadřování pro mě byly tou částí studií, se kterou jsem se nejvíce potýkala a dodnes ji vnímám jako problematickou. Při svých prvních hereckých pokusech jsem zřetelně vnímala, že v mém projevu je něco špatně. Nevěděla jsem, jak si pomoci, a proto jsem se přihlásila na Katedru autorské tvorby a pedagogiky (dále jen KATaP). Tato moje speciální necitlivost zde byla podrobovaná zkoušení v hodinách přednesu, dialogického jednání s vnitřním partnerem, herecké propedeutiky, zpěvu a autorského čtení. Zde jsem se učila chápat, slyšet, vidět – jak u sebe, tak u ostatních – kdy je to takzvaně „ono“ a kdy jsme ztraceni a nevíme, co děláme a „kam nás to nese“.

Často jsem slyšela: „Představte si to, co říkáte!“. Přestože jsem si to představovala a v hlavě měla jasnou, detailní představu o tom, jak by to mělo být, tak vše jako by zůstávalo pouze v mé hlavě a v mém projevu se zrcadlil jen zmatek. Začalo mi docházet, že sděluji, potažmo říkám, hraji či zpívám, něco, čemu sama nerozumím a dokud sama nebudu znát pravý obsah svého sdělení, tak můj projev bude nadále neautentický. Rozumět slovům je jedna věc, rozumět souvislostem, podtextu a celkovému poselství věc druhá.

Moje setrvávání ve studiích pramení z hlubokého zájmu o herectví a divadlo a z potřeby, kterou jsem dlouho nebyla schopna pojmenovat, potřeby pochopit, proč to stále není „ono“. Přestože text umím, mám jasnou představu o jeho sdělení, používám nástroje naučené v hodinách přednesu a herecké propedeutiky, je výsledek často daleko vzdálený mým i divákovým očekáváním. Možnou cestu vidím skrz hledání a ožívování našich autentických vyjadřovacích prostředků v rámci předmětu výchovy k herectví. Skrz prohlubování našeho chápání významů slov se můžeme znovu naučit – například prací s pozorností, zpomalením – hlouběji a plněji cítit – v ústech, na bránici, na emocionální rovině, v celém našem těle – vnímat a vizualizovat slova a sdělení, která vyslovováním ze sebe vysíláme. A jak jsem se přesvědčila během studií, tak nejlépe, aby k tomu docházelo hravým, nenásilným způsobem jakoby „mimořádně“.

Na začátku této práce věnuji pozornost vlivům a okolnostem, které mě přivedly na KATaP. Následně se pokouším o reflexi svého studiu na této katedře. Nejde ani tak o popis jednotlivých disciplín, ale o mé prožitky a zkušenosti z průběhu jejich studia.

V kapitolách pojednávajících o studijních pobytech v Londýně a Kyjevě se pokouším přiblížit nově získané zkušenosti, které mi pomohly si lépe uvědomit a hodnotit dosavadní proces mého studia a přinesly nové impulsy jak pro další autorskou tvorbu, tak pro možné navázání a vzájemné propojování těchto zkušeností. V poslední kapitole popisuji setkání s dílem a fenoménem Nikolaje Děmidova, jehož pedagogický výzkum a techniku herecké práce vnímám jako překvapivou paralelu a nabídku a pro další zkoumání autentického herectví, jednání a autorské tvorby.

K názvu této diplomové práce mě inspiroval úryvek z *Úvodu do herecké výchovy* od Josefa Karlíka, který nám byl doporučenou četbou pro předmět herecké propedeutiky. „*Jsem přesvědčen, že uvolněná hra přináší fyzickou a psychickou svobodu. Radost ze hry pak umožňuje posluchačům otevřít se a otevření podporuje a podněcuje proces obnovení. Takto obnovený posluchač pak může přistoupit k vědomé herecké tvorbě.*“<sup>2</sup> Po absolvování svých studií a dlouhodobější sebereflexi se považuji za takto obnoveného posluchače, který objevil své tvůrčí možnosti.

---

<sup>2</sup> KARLÍK, Josef. *Úvod do herecké výchovy*. Brno : Divadelní fakulta JAMU, 1992. 46 s. ISBN: 80-85429-11-X, s. 11.

## 1. S čím přicházím?

*„V průběhu staletí existovaly dobré i nedobré školy a ty dobré, dle mého názoru, byly ty, které spolu s osvětou vědomostní učily i výchově, aby vychovávaly člověka (tzv. výchova „na“ člověka). Pokud se omezíme pouze na vědomosti, tak se ocitneme v duchovně choulostivé situaci. (...) Nazvu to tak nehezky, ale „produktem“ celého procesu osvěty byl člověk, který má vědomosti potřebné pro svůj život, pro společný život ve společnosti, člověk, který tyto vědomosti – vědění umí použít k tomu, být sebou a k umění komunikovat s druhými lidmi. Dle mého názoru je tento element pro školy veledůležitý. A vidím to tak, že v dobrých školách po staletí na toto brali velký ohled. Děti dnes mají velice snadno přístup k neuvěřitelnému množství informací, ale často neví, co si s těmi informacemi počít, jak je použít, (...) aby vzdělání vedlo ke schopnosti být svobodným. Svoboda to je možnost být sám sebou. Máme právo od přírody být sebou s ohledem na svobodu a práva ostatních. A svoboda musí být doplněna ponětím odpovědnosti.“<sup>3</sup>*

Během přijímacího řízení na KATaP mi byly položeny dvě zásadní otázky: „Co očekáváte od naší katedry?“ a „S čím Vám můžeme pomoci ve vašem směřování?“ Dnes už dokážu lépe vyjádřit svou tehdejší nervózní odpověď plnou upřímných očekávání, význam ale zůstává stejný. Chtěla jsem se naučit formulovat a vyjadřovat své tvůrčí myšlenky, které se mi nedařilo realizovat, neboť jsem nevěděla, jak s nimi ze sebe vyjít, lépe řečeno, jak je dostat ze své hlavy. Nevěděla jsem, jak formovat a ovládat svůj herecký, pěvecký a pohybový projev. Doposud se mé výstupy na scéně nesly ve stylu „pokus – omyl“, cítila jsem se mimo svou kontrolu, neuměla jsem se zklidnit.

Zmíněné otázky považuji za velmi důležité, ba přímo zásadní. Studenti by se k nim, dle mého názoru, měli během studia pravidelně vracet, nejlépe v dialogu se svými pedagogy. Místo toho, abychom svými výsledky dokazovali své zasloužené místo na katedře a mezi spolužáky, je třeba konstantně ověřovat, k čemu skutečně inklinuji, jaké místo v kreativním procesu je mi nejbližší, kde je můj další tvůrčí potenciál a jaké výzvy přede mnou stojí.

Otázka po skutečném smyslu mé přítomnosti na katedře mě tehdy velice překvapila. Byla mířena přesně do terče, přesto položena se zájmem a pozorností, proto mě nenapadlo

---

<sup>3</sup> SPECPROJEKT LILIA GRINEVIČ A LYUBOMYR HUZAR (Гриневич, Лілія та Любомир Гузар. *Спецпроект*). Espresso.Tv. [záznam debatního pořadu]. *YouTube*. [online]. 18.12.2016. [cit. 03.06.2018]. Dostupné na World Wide Web: <<https://www.youtube.com/watch?v=1CdJdudQs-k/>>.

parafrázovat obecně vyhovující floskuli o svém dřímajícím neobjeveném talentu a přesvědčovat porotu. Odpověď na takovou otázku vyžaduje zastavení a upřímný retrospektivní pohled na to, odkud přicházím, kde jsem teď a kam směřuji.

V souvislosti s tím považuji za podstatné nastínit, s čím jsem přišla na KATaP já, a co bylo mou motivací. Červenou nití mé cesty byl primárně zájem o herectví, divadlo a vystupování obecně. Tento zájem se během mého dospívání kanalizoval v účasti na četných divadelních, pěveckých a recitačních kroužcích, doprovázených výstupy, které byly více či méně úspěšné. Takových zásadnějších bodů, na které si ve své pozitivně selektivní paměti vzpomenu, bylo několik. Pro záměry této magisterské práce považuji za důležité tyto milníky osvětlit, protože tvoří její argumentační bázi.

Rodiče mě začali učit číst, když mi byly čtyři roky. V pěti letech jsem nastoupila do školy, což bylo v roce 1994 běžnou praxí. Říkalo se „a proč bude dítě zbytečně sedět doma a nudit se“. Byla jsem na školu zpočátku zvědavá, aby ne, když vám ji všichni idealizují; ale po prvním týdnu jsem pochopila, že toto sezení bez mluvení není nic pro mě. Učivo, které nás první půlrok učili, jsem znala už z domova, protože mě rodiče, jak bylo tehdy obecně zvykem, naučili číst, psát a počítat již v předstihu.

Další zádrhel nastal při učení se básniček. V melodické ukrajinštině musela být báseň hrdě a zvučně deklamována. Pamatuji si, jak jsem se s maminkou učila recitovat a musela jsem po ní opakovat melodické intonace a doprovodná ilustrující gesta rukou v daném rytmu. Tu melodii mám v hlavě dodnes. Ještě dnes jsou děti učeny takto recitovat a můžete to běžně slyšet v ukrajinských vysílacích prostředcích. V duchu jsem si říkala, že toto není správně, nesouhlasila jsem s tím, plakala jsem, a dokonce jsem byla na maminku našťvaná, že mi to způsobuje, protože já to takto říkat nechtěla. Styděla jsem se před třídou předvádět něco, co považuji za divné, afektované, za čím si nestojím, ale mám se tvářit že ano, abych dostala dobrou známku a potlesk.

Další úskalí na mě čekalo ve druhé třídě, hodina mluvnice a čtení. Přenesla jsem se přes recitační diktát a pochopila, že mě okolí nenechá v klidu, dokud nebudu apelovat na to být nejlepší. Aby se při čtení nahlas poznal ten nejlepší student ze třídy, tak učitelka navrhla čtení nahlas na rychlost, tj. kdo přečte za 2 minuty nejvíce slov, ten vyhrává. V rámci této soutěže jsem upustila od vzdoru a předvedla tak rychlé čtení, že mi vyneslo první místo a jedničku se sedmi hvězdičkami v žákovské knížce – všichni pomalejší a tedy „horší“ než já měli o hvězdičku méně. Zda bych byla schopna převyprávět obsah čteného textu, o tom silně pochybuji.

Škola a vše s ní spojeno se stalo invazivním, diktátorským prostředím, kde hlavním cílem bylo přežít; to znamená mít dobré známky na vysvědčení.

Třetí hřebíček do rakve svobodné kreativity jsem pocítila v hodinách malování, kde jsme dostali za úkol namalovat králíka, podobného tomu na obrázku na tabuli. Úkol zněl jasně, proto jsem králíka z obrázku přesně a do detailu obkreslila a vybarvila stejnými barvami, protože jsem pochopila, že jediné tak to může být nejlepší možný a správný výsledek. Vybavuji si rozpaky a pocit studu, když se mi učitelka smála, jak je toto možné a proč jsem ho obkreslovala, že mi nemůže dát jedničku, ať ho tedy překreslím. Myslím, že podobnou situaci výstižně pojmenoval Peter Brook ve své knize *Prázdný prostor*: *“Jednou jsem pozoroval zkoušku v Comédie Francais – velmi mladý herec stál před starým hercem a slovy i pohyby s ním vyjadřoval roli, jako odraz v zrcadle. To se nesmí směřovat s dlouhou tradicí herců. Nó, kde se předávají zkušenosti ústně, z otce na syna. Tam jde o sdělení smyslů – a smysl nikdy nepatří minulosti. Každý člověk si ho může ověřit současnou zkušeností. Naproti tomu napodobení vnějších znaků herectví zvětšuje pouze manýru – a manýra se nevztahuje vůbec k ničemu.”*<sup>4</sup>

V srpnu roku 1997 jsme se s rodinou přestěhovali do České republiky a hned v září jsme s se starší sestrou, bez předchozích přípravných či integračních kurzů, rovnou nastoupily do české základní školy s téměř nulovou českou slovní zásobou. Rodiče se rozhodli, ať nejdříve zkusíme pokračovat v navazujících ročnících, raději než začínat školu znovu od první třídy nebo dokonce, jak někteří skeptičtější navrhovali, zkusit zvláštní školu. Tedy sestra nastoupila do páté třídy, já do třetí. Stěhování do cizí země, bez znalosti českého jazyka bylo velkou výzvou. Češtinu jsme se učili „za provozu“, bez hodin doučování, rovnou ve škole. Po prvotním nadšení ze všeho nového se u mě dostavil stres a strach, který jsem neuměla pojmenovat. Nerozuměla jsem ani řeči, ani latince. Nevěděla jsem, jak jinak to vyjádřit, než neochotou a odmítáním učit se česky. Tedy řekla bych, že setkání s češtinou neproběhlo zrovna uvolněným, hravým, pozitivním způsobem.

Dnes je čeština mým prvním komunikačním jazykem, myslím česky i s rodiči mluvím česky, ve znalosti gramatiky se nejjistěji cítím též v češtině.

Když to porovnáím s učením se dalších cizích jazyků, tak to bylo jiné. Výuka 2 – 3krát týdně, kde jsem si nová slova už mohla spojovat s již existujícími znalostmi za pomoci slovníků, knížek a her. Přestože jsem první dva roky nebyla z českého jazyka klasifikována, tak si

---

<sup>4</sup> BROOK, Peter. *Prázdný prostor*. Praha: Panorama, 1988. 232 s. ISBN: 402-22-855, s. 15.

pamatuji demotivující pohledy na červenou propiskou opravené úkoly, diktáty, písemky. Snad i to přispělo k tomu v sobě zakořenit „problém“ s češtinou, který jsem si dlouho nepřipouštěla. Za pochodu jsem se učila a začala používat slova, jejichž významu jsem rozuměla jen částečně. Dlouhou dobu jsem neslyšela svůj silný přízvuk, nevnímala jsem rozdíl mezi dlouhými a krátkými samohláskami, přesto jsem se brzy naučila mluvit česky, a to mluvit velmi rychle. Tehdy jsem ještě netušila, že to nebude ku prospěchu věci.

Z otázek typu: „Kdo jsi? Odkud jsi? Jakou řečí mluvíš?“ jsem vytušila komplexnější, související problém, a to záležitost identity a tzv. „češství“. Když jsem začala obstojně komunikovat v češtině, tak si pamatuji na moment, kdy jsem se sama se sebou dohodla, že se ze mě od té chvíle stane Češka, že tomu dám šanci, když zde mám bydlet. Ukrajinsky budu mluvit s rodiči, jinak výhradně česky. Příbuzní z Ukrajiny mě dokonce začali oslovovat „naše malá Češka“. Tím jsem v sobě tuto odpověď zapečetila. Toto není hořkobolné vzpomínání na traumatizující nespravedlivosti dětství, ale spíše popis toho „balíčku“, se kterým jsem se vydala na studium herectví. Tento „balíček“ obsahuje mé zlozvyky, kliše, a traumata a jeho rozbalení bylo podstatnou součástí mého studijního procesu. Zaměření se na práci se slovem, s řečí a elementy jejího tvoření se tak stalo centrem mého zájmu.

Aby práce na sobě mohla začít a být produktivní, je důležité tyto momenty, zážitky, neopomíjet. Jak jsem již zmínila a nyní zdůrazňuji, každý jsme jiný, každý potřebujeme trochu jiný přístup a čas a od toho by se nemělo opouštět. Toto poznání nám umožňuje zkusit rozklíčovat důvody nezdaru studenta, protože je možné, že právě tak klopýtal na cestě učení se komunikovat.

Při přijímacím řízení na vysokou uměleckou školu takový student prokázal dostačující dovednosti, talent, charisma, srozumitelné mluvení a vyjadřování, přichází ze střední školy, napsal přesvědčivý motivační dopis, obstál i v ostatních disciplínách, projevil velkou motivaci. Tedy bude se pracovat na odstranění jeho artikulačních nedokonalostí, podtržení fantazie a představivosti v přednesu, na zdravém silném zvučném hlase. Zde někteří pedagogové uměleckých oborů mohou namítat, však ano, tady není čas se vracet k elementárním věcem, které každý z nás nějak umí, zde se pracuje již na nadstavbě, jsme přece vysoká škola, chyby se podchytí „za pochodu“. Ale zde si dovolím nesouhlasit. Jelikož to považuji za zásadní moment a nutnou potřebu se právě zde na počátku vracet k elementárním částem a s novým úhlem pohledu jim dávat novou perspektivu, spíš než obecně mluvit a mířit k perspektivám budoucím.

Poté co jsem nastoupila na střední i vysokou školu, tak se naplno projevíly dopady mého vzdělávacího procesu. Neuměla jsem obstojně formulovat, ani prezentovat své názory, reflektovat, diskutovat. V první řadě mi chyběly vlastní názory, v druhé sebevědomí, v třetí aparát, hlas i ruce se třásly, a navíc jsem se nedokázala koncentrovat. Když jsme psali sloh nebo seminární práci, tak u mě převládl strach, abych neměla víc jak čtyři hrubky, protože to už znamenalo hodnocení známkou 5.

Cennou zkušenost mi přinesla konkrétně jedna slohová práce z mluvnice. Náš mladý učitel češtiny byl též demotivován naším nezájmem, frustrací a špatnými výsledky, tak se rozhodl pro experiment: jako téma práce nám zadal žánr horor. Byli jsme nadšení a celá třída projevila nasazení jako nikdy předtím. Najednou bylo vše dovoleno, při psaní panovala vzrušená atmosféra, každý pracoval na svém, každý byl ponořen a soustředěn právě na svůj příběh, který mu skrz krvavou fantazii vznikl pod rukama. S netrpělivostí jsme čekali, až budou slohy opravené a my si je budeme navzájem předčítat s přesvědčením, že ten náš je nejoriginálnější.

Další cenná zkušenost byla z hodiny literatury, a to díky recitaci nejznámějšího hamletovského verše „Být, či nebýt“. Z Ukrajiny si pamatuji, že naše generace i generace mých rodičů, se učila recitovat poezii nejen do školy, byť někdy tím způsobem, který jsem již popsala výše, ale i pro jiné společensko-kulturní akce. Nejméně jednou měsíčně každý z nás před třídou recitoval básně, někteří spolužáci dokonce přednášeli vlastní tvorbu. Naopak v české škole jsme se učili básničky jednou za půl roku, takže při jejich přednesu byli všichni náležitě nervózní. Náš češtinář nám neřekl, jak recitovat, pouze vynášel verdikty. Známkování za „*Být, či nebýt*“ bylo černobílé. Když jsme to zvládli odrecitovat a nezadrhávat se, vydolovat ze své paměti na jeden zátah tento myšlenkový proud, tak jsme dostali za jedna. Pokud jsme se ztratili, či zapomněli, byli jsme ohodnoceni známkou 5 s nutností opravy v další hodině. Všichni, co jsme měli za 1, jsme to považovali za úspěch, podařilo se nám totiž splnit úkol. Přesto jsem nebyla spokojená se svým „výkonem“, jelikož doma o samotě jsem to zvládla lépe a dle mého názoru výstižněji, kdežto před spolužáky můj ztišený, nejistý hlas pronášel spíš nákupní seznam a nikoli hluboká slova Shakespeara. Zpětná vazba, které se mi dostalo bylo „Za 1, ale Maryano zpomal!“, což bylo poprvé, co jsem tuto výzvu zaregistrovala a zamyslela se nad ní. Do té doby jsem žila v přesvědčení, že čím rychleji něco řeknu, napíšu, udělám, uběhnu, tím lépe. Povel „zpomal“ byl pro mě tehdy matoucí. Nebyla jsem si jistá, zda vůbec umím a chci zpomalit. Dodnes jsem za to svému učiteli vděčná.

Překvapivý pro mě byl pokus mého spolužáka, matematicko-fyzikálního zaměření, od

kterého jsem neočekávala velký prožitek či projev emocí. Nicméně právě on přednesl tak napínavý monolog, že ho celá třída udiveně a s napětím poslouchala. Mně v té chvíli došlo, že jsem do té doby neporozuměla obsahu těch naučených slov. Jeho projev stál na analyticko-logickém porozumění frázím, které za sebe skládal jako důkazovou rovnici, přesně trefené akcenty, gradace, finále „*Spanilá Ofélie! Vzpomeň, dívko, v svých modlitbách svých hříchů všech.*“, jediná zasloužená jednička s potleskem.

Během studia na gymnáziu jsem si prosadila navštěvování hodin sólového zpěvu, dětského sboru, dramatického kroužku a stala jsem se součástí místní taneční skupiny. Byla jsem ráda, že mám možnost se věnovat aktivitám, které mě baví a ve kterých jsem snad i viděla své budoucí profesní směřování. Ale některé negativní následky těchto aktivit pocítuji dodnes a pracuji na jejich odstranění. S každou z těchto aktivit jsem postupně přestala. Důvodem nebyl nedostatek času nebo prostá ztráta zájmu, ale hlubší pocit narůstající nespokojenosti. Se zpěvem jsem přestala rok před svým absolventským koncertem, jelikož jsem si neuměla představit, že bych byla kompetentní se svým „nedokonalým“ hlasem zpívat před lidmi. Za šest let zpívání jsem ztratila sebevědomí, zdravý hlas i chuť zpívat. V hodinách tancování jsem postupně začala vnímat, jak naše uměle vymyšlené choreografie mají málo společného s organicky vznikajícím pohybem. Každá produkce tanečního vystoupení, která začínala čistým entusiasmem a chutí dokázat a zkusit si něco nového, končila fiaskem a kompromisy v každém směru, od choreografie, přes výběr muziky a kostýmů.

Během těchto i pozdějších uměleckých pokusů a workshopů jsem často měla pocit, jako by mi chyběl nějaký článek, kvůli kterému to opět nedává smysl a já neumím být ve svém projevu ani svobodná, ani tvůrčí, jen nervózní a limitovaná, navíc s konstantním strachem, že něco zkazím. Navenek to mohlo působit jako uzavřenost, neplastičnost, nedostatek talentu. Jen o krok vedle se i mně nabízelo přesvědčení, že chyba musí být ve mně, a hlas, který říká „tak to vzdej a zkus dělat něco jiného“.



## 2. Učím se učit

Období studia strávené na KATaP mi přineslo nový úhel pohledu na dosud získané zkušenosti a pojetí nejen divadla, ale i procesu mého vzdělávání. Studium mi dalo čas a prostor věnovat se disciplínám, které mi pomohly lépe poznat, kdo jsem, co si v sobě nesu a kam *to nese* mě. Obzvláště studium psychosomatických disciplín mi poskytlo svobodu v procesu vzdělávání, kterou jsem v sobě dříve nevědomě blokovala.

Stěžejní a integrující disciplínou na katedře je dialogické jednání s vnitřním partnerem, též dialogické jednání vnitřních partnerů. Vždy, když se pokouším stručně vysvětlit obsah této disciplíny, opakovaně se přesvědčuji o tom, že takto nelze nevystihnout její skutečnou podstatu.

Proto využiji tento prostor k jejímu hlubšímu osvětlení. První rok a půl mého studia a zkoušení dialogického jednání (dále jen DJ) byl pro mě matoucí a náročný. Dlouho mi nebylo jasné, o co během zkoušení jde a co mám dělat proto, abych to dělala správně. Nervozita a nespokojenost se svými výsledky, které ve mně vzbuzoval tento předmět, pro mě byly zdrojem frustrace.

Neklidně jsem seděla na židli ve snaze zachytit ten pravý impuls, kdy jít do prostoru zkoušet dialogicky jednat, nejlépe s cílem “užít si to”. Místo toho jsem chodila na řadu vždy jako poslední a panicky běhala v kruhu za překotného toku slov až do uplynutí časového limitu. Zapisovala jsem si komentáře a připomínky asistentů ke svému zkoušení, aniž bych jim plně rozuměla. Nicméně výstižné a správně mířené komentáře se studentovi nějakou dobu dokola opakují a dříve či později si je student osvojí. Často se to stává při zkoušení, kdy si student najednou povšimne toho, co mu chybí a aplikuje sdělené rady.

Z mých zápisků z té doby se opakovaly tyto postřehy:

*Zpomalte. Zbytečně spěcháte. Zkuste zpomalovat.*

*Potřebuju mít důvod, impuls, proč jít do prostoru zkoušet.*

*Jak být na place s někým, když jsem tam sama?*

*DJ si představuji tak, že i po mém hlase bude poznat, že tam nejsem sama.*

*Umět se pochválit. Pochválit všechno, s čím bojuji.*

*Nic není samozřejmé, ani jeden pohyb.*

*Uvědomit si, že jsme dobří, že nám to jde hezky.*

*Aby to nebylo jen drmolení, ale říkání něčeho někomu, ne nikomu.*

*Dát si čas! Jediné, na co dát pozor, je neztratit vnitřní napětí, ale dát si čas.*

*Nepředbíhat.*

*Hodnotit – nezamítat.*

*Je rozdíl mezi tím, když tam jsem jen tak a když tam jsem a baví mě to, zajímá mě to, co tam dělám, co tam vzniká. Když vás to baví, tak tehdy je to zajímavé.*

*Nechtějte výsledky, všímejte si procesu.*

*Zbytečně komentuju věci, které by šly prožít, či vyprávět.*

*Zvláštní, jak pořád na všechno spěchám. To jsem tak zrychlená, nebo panikařím?*

*Méně vymýšlet a víc dávat pozor. Vnímání je také aktivita.*

*Jak chápat bytí na place? Jako událost. Jako příběh.*

*Jít do prostoru a soustředit se na to, co se děje, ne na to, co bychom chtěli, aby se dělo.*

*Základním předpokladem je, že vždy se něco děje = Duch proudí vždy, jen tomu nebránit.*

*Zajímavým je i takové nicnedělání.*

*Neztlumovat se v hlase. Hlasem si získávat prostor, aby bylo s kým se setkat.*

*Zkuste psát. Zapsat si, reflektovat, pojmenovat, znovu vybavit a ujasňovat, co se vám dnes během zkoušení událo.*

Během prvního roku jsem měla problém porozumět náplni jednotlivých disciplín a zpětné vazbě pedagogů. Neuměla jsem reflektovat svou práci, ani dávat zpětnou vazbu druhým a nebyla jsem dostatečně nezodpovědná si to přiznat a úkoly neplnit. Vynaložila jsem mnoho energie na urputné „snažení se“, jelikož jsem nedůvěřovala faktu, že změna může nastat sama od sebe. Zpětně se vnímám jako poněkud „znectlivělou“ studentku, která potřebovala více času k adaptaci na prostředí, styl práce a výuky. Proto si velice vážím trpělivosti, porozumění a osobního přístup pedagogů, kteří mi umožnili překonat tuto fázi.

Zpětná vazba, kterou jsem opakovaně slychala od pedagogů napříč disciplínami, by se dala shrnout do věty: „Spěcháte, ženete se za něčím, ale není čitelné za čím, jelikož sama nevíte, kam a proč“. Ano, spěchala jsem, protože jsem to jinak neuměla a do této chvíle jsem za to byla naopak chválena. Spěchala jsem, protože jsem se naučila, že musím, aby mi nic neuteklo. Proto jsem se každého zadání zhostila s přehnanou ambiciózností, ale při naplnění chyběla v samotné akci živost, komunikativnost, jako bych to dělala dovnitř do sebe a ne ven ze sebe k druhým, k partnerovi či divákům. Má pozornost a koncentrace byla zaměřená na

detailní sebezpozorování a sebehodnocení. Neuměla jsem se nechat být, jen tak, bez pomocného záchytného bodu. A z toho začal pramenit strach a nejistota při zkoušení, která vedla k frustraci. Trvalo mi dlouhou dobu, než se mi podařilo se z takového přístupu vymanit. Byla jsem nastavená na snaživé plnění úkolů, na jejichž konci jsem očekávala výsledek. Ale psychosomatika není matematická rovnice, kde lehce vypočítáte chybějící neznámé.

Mnoho cenných, přímých a empatických rad mých pedagogů směřovalo k tomu, mě samotnou přesvědčit uvěřit v sebe. Přimět mě zaregistrovat, jak přísná na sebe jsem; jak kritická, nevšímavá, marnotratná a těžce ambiciózní. Chybělo mi umět se ocenit, pochopit kdo jsem, s jakým autorským darem mám co do činění, dokázat uvěřit svým schopnostem a neblokovat svou intuici. Začalo mi docházet, jak málo využívám svých možností a předpokladů vycházejících z mé přirozenosti a místo toho v sobě hledám výrazy, témata a názory, která mi nejsou vlastní.

Čím víc jsem chtěla, tím méně se mi dařilo, tím méně jsem mohla, tzv. „byla mohoucí“. Začala jsem si uvědomovat, že mě zrazují dosavadní dovednosti, což byl dosti nepříjemný pocit. V minulosti jsem si přivykla složitou, nepříjemnou situaci řešit rezignací či vzdorem, a proto jsem ověřenou strategii začala aplikovat i zde. Postupem času mi ale došlo, že tento vzdor nebyl namířen vůči nikomu jinému než mně samé.

Skrze pravidelné zkoušení DJ a práci s psychosomatickými disciplínami jsem se učila, jak přistupovat sama k sobě, jak pracovat a vypořádávat se se svými vlastnostmi, strachy, stereotypy a zlovyky. Byl to proces poznávání sebe a svých možností a následné vědomé experimentování s těmito možnostmi, nebo lépe řečeno nabídkami, které se samy objevují a které není třeba aktivně vymýšlet. Učila jsem se být k sobě upřímná, nešidit se.

Každý přicházíme odněkud a jsme jinak citliví, jinak vnímaví. Když student setrvá dostatečně dlouho a proroste skrze počáteční pochyby a zmatení, tak se dopátrá důvodů, proč na katedře je a proč pro něj takové studium má, či nemá smysl. Je to proces vnitřního růstu, dospívání, pomoci toho, že objevujeme a vědomě se vracíme k tvořivému a hravému, co v sobě neseme již od dětství.

Svoji frustraci jsem nevědomě gradovala odhodláním to přesto nevzdat a naplno zkoušet dál, což mě stálo hodně energie. Musela jsem si přiznat, že má ambice udusila a zastínila moji zvědavost. Chodila jsem zkoušet a jednat jen z důvodu, aby se šlo, aby se zkoušelo, místo zvědavosti, co se tam stane, co objevím, když tam půjdu. Změna přišla, až když jsem konečně porozuměla dokola se opakujícímu komentáři: “buďte zvědavá”. Od zvědavosti přes uvědomování a uvědomování jsem dospěla k větší toleranci sebe sama. S tolerantním

partnerem se dialog vede podstatně lépe. Místo konfliktního přístupu se mi začalo dařit více se otevřít, uvolnit a být vnímavá vůči svým impulsům i impulsům druhých.

Na konci prvního ročníku jsem si do zápisníku poznamenala: *na KATaPu se učím, jak se učit.*

A po zbytek mého studia jsem se k této poznámce vracela, opakovaně na ni zapomínala a znovu ji objevovala.

Krátce odbočím a přeskočím do 3. ročníku studia, kdy jsem se studenty 1. ročníku oboru *Teorie a kritiky* chodila na seminář *Základy herecké tvorby* doc. M. Musilové, věnovaný čtení a porozumění textům o herectví. Četli jsme úryvky od Diderota, Copeaux, Jouveta, Stanislavského, Čechova a dalších o jejich vnímání herectví. Já se k textům dokázala vztahovat díky své zkušenosti s dialogickým jednáním a neuměla jsem si představit, jak se k takovému tématu vztahovat pouze teoreticky. DJ si studenti z oboru *Teorie a kritiky* totiž zkoušejí až následně, v druhém ročníku. Tehdy jsem pochopila, proč je taková zkušenost potřebná, ba nezbytná, přinejmenším pro studenty všech divadelních oborů; a jak důležité a výhodné bylo mít za sebou takovou roční zkušenost předtím, než se přistoupilo k dalším, ať už teoretickým, či praktickým předmětům. Z dnešního pohledu nemohu mluvit například o herecké propedeutice, disciplínách hlasu, pohybu a přednesu, aniž bych neodkazovala k DJ. Zpočátku jsem k nim přistupovala jako k odděleným předmětům, ve kterých jsem se učila něčemu, co možná mohlo být užitečným v předmětu druhém. Ale následně jsem pochopila, že zde práce a výsledky z jedné hodiny přímo souvisí, ovlivňují, prolínají se a navazují na práci a výsledky v ostatních disciplínách.

V druhém ročníku jsme přistoupili ke studiu herecké propedeutiky, jako úvodu do herecké disciplíny. Paní doc. J. Pokorná nás opakovaně prosila mít na paměti rozdíl mezi *studiem herectvím* a *studováním na herce*. Tedy, že cílem této katedry nebylo a není vychovávat herce činoherně divadelního typu. Záměrem naopak je otevřít a rozvíjet originální a autorskou stránku osobnosti každého studenta a pomoci mu v hledání vlastních témat a realizaci jeho autorských projektů jako odpověď na ně. Podmínkou a předpokladem k takové práci byla naše dvousemestrová zkušenost s DJ, ze kterého jsme vycházeli a k němuž se opakovaně odkazovali.

Ve skupině jsme se věnovali cvičením, která nám pomáhala si ozřejmovat a osvojovat jednání, či chování v určité situaci, zapojení těla a jeho napětí, tělesný impuls; učila nás, jak být a zůstat aktivní, jak se „dopustit“ výrazu, jak cílit na konkrétnost, akci a reakci a jak

cizelovat náš projev; a to vše následně zužitkovat v rámci svých individuálních pokusů. Prvním větším samostatným zadáním bylo *Člověk jednající v situaci* s cílem divákovi zpřítomnit a zprostředkovat sebe v konkrétní situaci z naší minulosti, kdy dojde k neočekávané akci, která má na nás určitý dopad a vyvolá jistou reakci. Já jsem si vybrala svou první jízdu v autoškole. Společnému zkoušení, komentování a reflektování jsme se věnovali polovinu semestru. Od prvního pokusu k tomu poslednímu na klauzurách byl odveden velký kus práce.

Od nejistého, statického vyprávění jsem se postupným vybavováním a zpřítomňováním přesných akcí, reakcí a na sebe navazujících úkonů propracovala ke své první jízdě. Šlo o to, vyčistit jednání od přibližných gest a neurčitého výrazu, ve kterých situace byla nesrozumitelná a nečitelná. Neustrnout v nacvičeném sdělení a mechanickém tvaru, ale zachovat prostor pro hledání a postřeh nových impulsů, což dovoluje divákovi se spolu s hráčem účastnit například jeho první jízdy v autoškole a s napětím sledovat takovou událost.

V druhém semestru jsme pokračovali ve zkoušení, ale tentokrát na téma *Má cesta životem*. Úkolem bylo vybavit si a zkusit pojmenovat ty momenty od našeho narození po současnost, které zásadně ovlivnily a určily naše směřování, a nakonec nás přivedly na KATaP. Doma jsme si měli zkusit zapsat takové momenty do osnovy, abychom se při zkoušení v prostoru cítili volněji a jistěji. Přesto se každý z nás při jednotlivých pokusech, ač s *bod'ákem* v ruce, při svém vyprávění rozpomněl na další události a vzpomínky, které si předtím nevybavil, a sami jsme byli překvapeni, že si je zde znovu prožíváme a sdílíme se spolužáky. Donutilo nás to otevřít a podělit se o formující momenty z našeho života, které nás svým způsobem přivedly na tuto katedru. Zkoušení neprobíhalo jen formou vyprávění, ale zpřítomňováním a aktivním vstupováním do jednotlivých akcí a vzpomínek. Včetně klauzur jsem si stihla projít *Moji cestu životem* celkem pětkrát a pokaždé to byla trochu jiná cesta, kdy jsem se zaujetím a překvapením sledovala trochu odlišné téma. První pokus vypovídal o mém příjezdu, stěhování a životu v České republice. V druhém mi během zkoušení před spolužáky došlo, že jsem od dětství chtěla zpívat a divila jsem se, proč se tomu tedy nevěnuji. V posledním zkoušení jsem si přiznala a pojmenovala svou marnou snahu potlačit své ukrajinské kořeny, což byl pro mě překvapivě citlivý moment, který jsem musela takzvaně „ustát“ a najít odpověď a pokračování. Byl to velký zlom v tom, že jsem odhalila a dovolila si sdílet něco, co podvědomě mělo vliv a dopad na vše, o co jsem se během studia na katedře pokoušela. Teprve v tom momentě jsem se s tím pokusila vyrovnat a začala s tím vědomě pracovat. Takových témat a nezodpovězených otázek máme v sobě mnoho. Tato zkušenost mi dodala

tolik potřebné odvahy zkoušet a učit se prezentovat osobní témata před diváky a pro diváky tak, aby můj projev byl zkreslující či manipulující. Uvědomila jsem si, že můj životní příběh je plný událostí a témat, které jsem dříve považovala za nezajímavé, či nevhodné. Díky tomuto zadání jsem dostala podnět a odvalu se o ně podělit a nahlížet je novým způsobem. Záleží jen na mě, jako na autorovi a interpretovi, jaký fragment a v jaké formě se jej rozhodnu sdělit.

Ve třetím ročníku s J. Hančilem a H. Malaníkovou jsme se posunuli k nové výzvě, a to během dvou semestrů si vyzkoušet autorsky tvořit společně v kolektivu svých spolužáků.

V prvním semestru jsme společnou debatou vygenerovali téma, které nás zajímalo a které se nás dotýkalo, což se ukázala být lidská komunikace a náročnosti mezilidských vztahů. Shodli jsme se na názvu: *Cestou k lidem*. O tématu jsme se dlouho bavili, specifikovali ho a psali autorské texty na asociované situace z našich životů. V momentě kdy bylo materiálu až dost a začínal přerůstat vytyčené téma, tak nám pomohli vedoucí pedagogové uspořádat náš autorský materiál do dramaturgické kostry, podle které jsme začali zkoušet v prostoru. Hledali jsme situace, vztahy, přechody, návaznosti a rytmus pro skupinovou i individuální práci.

Až zpětně mi došlo, jak velká výzva to pro mě tehdy byla, protože jsem do té doby měla jen základní zkušenost z hodin herecké propedeutiky s paní doc. J. Pokornou a svojí první malou autorskou prezentací. Ve svých individuálních autorských pokusech jsem sama odpovědná za průběh, zkoušení a finální tvar. Zkoušení ve skupině a se skupinou lidí vyžaduje souhru. Pracovali jsme na autorských textech (vlastních i cizích) a jejich sdílení s divákem, vstupování a aktivním jednání v daných situacích, hledání vztahů a vlastních motivací pro své jednání. Cvičení bylo o to komplikovanější, jelikož všichni spolužáci byli na jevišti jako jedna skupina, tedy šlo o to, učit se poznat, kdy si vzít a dát prostor, jak na sebe reagovat a jak se neodpojit a nezůstat stranou. Ve své tehdejší kondici jsem nedokázala najednou obsáhnout všechny aspekty této práce, a tak jsem nechala sebe i své zkoušení plynout směrem vybraného tématu a dramaturgického vedení. Aneb „*Každý chvílku tahá pilku. Kdo neseje, ten nesklízí. Když pánbůh dopustí, i motyka spustí. Naděje umírá poslední*“.<sup>5</sup>

V druhém semestru jsme se spolužáky projevíli zájem zkusit pracovat s klasickým, dramatickým textem. Nejvhodnější a nejlákavější se ukázala být divadelní hra *Tři sestry* od

---

<sup>5</sup> Právě příslovími začínala tato naše společná prezentace. Přísloví byla symbolickou výbavou mouder do života, kterou každý z nás za svůj život stihl nasbírat a zde jsme s nimi handrkovali a vzájemně bartrovali.

A. P. Čechova. Společně jsme na hodinách četli, debatovali a analyzovali tento text. Od začátku nám bylo jasné, že se nechceme pouštět do klasického zkoušení této hry a naopak zkoušet najít pro nás zajímavé uchopení, jak textu, tématu, tak postav. Postupně se nabízel název *Tři sestry v kostce*. Při práci na takovém tvaru, v rámci našich časových možností, bychom se neobešli bez režijně-dramaturgického vedení našich pedagogů.

Obsazování rolí jsme pojali jako výzvu zkoušet si pracovat na postavě, která je odlišná od našeho přirozeného typu (naturelu); takto se mi dostalo role nejstarší sestry Olgy. O roli Nataši se dělily dvě spolužačky odlišného naturelu, tak nakonec i v celém směřování naší hry se akcentovala pozice Nataši. Její dvojí tvář a její “intričky” rozpochybovaly děj a život v domácnosti rodiny Prozorovových, což nabízelo lákavé dějové konfliktní situace mezi postavami. Jedinými rekvizitami na place byly židle, pomocí kterých jsme definovali prostor salónu a ložnice.

Bohužel jsem se opět ocitla v situaci, kdy jsem rezignovala na své možnosti a vzniklé nabídky a nedokázala si poradit, či říci o pomoc. Nechala jsem se sevřít především vlastními očekáváními a požadavky, což mi vzalo volnost projevu, chuť hledat a zkoušet nové možnosti výrazu a akcí. Nepochopila jsem, že cílem není hrát roli, ale hrát si s rolí. Tedy v celku hry mé autorské uchopení a ztvárnění role nebylo čitelné. Stanovila jsem si požadavky, které jsem nebyla schopna překonat a osvobodit se v projevu a jednání, přestože pro to byl prostor, odpovídající materiál a nechyběly ani konstruktivní nabídky ze strany spoluhráčů. Navzdory všemu jsem velmi vděčná za takovou zkušenost. S časovým odstupem a nadhledem bych dnes velmi uvítala možnost si znovu zkoušet právě tuto roli, tentokrát se skutečnou zvědavostí si s ní vyhrát. Postava Olgy svým způsobem zůstala v mé paměti a dál rostla, v čemž vidím hlavní smysl a přínos takové práce a herecké propedeutiky, jelikož je to proces růstu role a mé představy o roli, ke kterým se v budoucnu mohu vrátit a navázat na ně.

Během studia na katedře jsem využila té možnosti setkat se a zkoušet u všech pedagogů, kteří vyučují přednes, včetně paní A. Fryntové.

Různé osobnosti, různé přístupy, stejný cíl. Pomoci studentovi poznat jeho mluvenou řeč a naučit ho s ní zacházet, vědoměji, přesněji. Cílem bylo naučit se nejen komunikovat a sdělovat text na základě jeho smyslu a vnitřní logiky, ale především mít a sdělovat naši vlastní představu o jeho obsahu, která je naprosto stěžení. Požadavek naučit se poslouchat a slyšet, byl pro mě dlouhou dobu nepřekonatelnou výzvou. Nezávisle na pedagogovi, či vybraném textu, jsem se dokola setkávala a “bojovala” se svými výrazovými a mluvními

stereotypy. Došlo mi, že zdaleka neovládám a neznám český jazyk tak dobře, jak jsem se domnívala. Čím lepší, delší, zajímavější text jsem si vybrala, tím víc bezradná jsem ke konci zkoušení byla. Zpětně se domnívám, že jsem se opakovaně “topila” v množství zvoleného textu, se kterým jsem se nedokázala identifikovat, mít vědomí celku a udržet živou představu po celou dobu přednesu. Z mého projevu byla cítit vůle a velká snaha sdělit text zajímavě a uspokojivě. Tenkrát jsem se nedostala do bodu, kdy bych si dopřála svobodu, bez jakýchkoliv nároků na výsledek. Výzva zůstat si věrná a zbavit se očekávání nadále je a bude mým cílem.

Podstatná pro mě byla zkušenost s psaním a čtením svých autorských textů v rámci předmětu Autorské čtení. Do studia na KATaP jsem neměla zkušenost ani zvyk pravidelně psát, či své texty číst veřejně. V této disciplíně jsem se cítila obzvláště zranitelně a nejistě. Momenty před veřejným čtením byly pro mě plné pocitů paniky a pochyb o svých tvůrčích schopnostech. Ale i zde jde o získání kondice, jak v psaní, tak i ve veřejném čtení. A opět dochází k prolínání s disciplínami přednesu a hlasu. Přesto setkání s posluchači při čtení vlastního textu je specificky odlišná a ještě více osobní zkušenost. Každé čtení, každá skupina posluchačů i každý text si žádá určitý výraz, tempo, hlasitost a naladění, na něž si autor postupně přichází. Zpětná vazba od spolužáků mu následně pomáhá uvědomit si, jaký text to ve skutečnosti napsal.

Autorské čtení mi pomohlo lépe pochopit a docenit zkoušení dialogického jednání, které je téměř nevyčerpatelným zdrojem událostí a témat, které se nabízejí k dalšímu zpracování. Autorské psaní a čtení může tedy být pokračováním a rozvíjením dialogického jednání; není potřeba uměle vymýšlet originální text, který zaujme. Student se během studia “vypíše” a možná objeví styl a témata, ke kterým inklinuje a která se naučí srozumitelně sdílet s posluchači. Dovednosti z tohoto předmětu jsem následně zúročila ve svých autorských prezentacích či v hodinách herectví, v nichž jsem použila některé texty při zkoušení.

Slovy profesora Vyskočila: *“Autorství nesouvisí pouze s uměleckou tvorbou, ale vlastně s celkovým postojem k životu, k existenci vlastní a také druhých.”*<sup>6</sup> Zkušenosti, postupy a objevy z hodin DJ, herecké propedeutiky, přednesu, hlasové a pohybové výchovy a dalších disciplín jsme mohli zúročit při přípravě a zkoušení vlastních prezentací. Formát autorské prezentace dává studentovi prostor pro zpracování, prezentování a sdílení jeho osobního tématu jeho vlastním, autorským, originálním způsobem. Autor takové prezentace je autorem

---

<sup>6</sup>*HIC SUNT LEONES /o autorském herectví/* (ed. Čunderle, Michal). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2003. (z konference 8.-9. 11. 2002 v Divadle Na zábradlí). 183 s. ISBN: 80-7331-001-5. s. 41.



tématu (často i textu), režisérem, dramaturgem, hercem, tedy hráčem, ale i sám sobě hercem partnerem. Výsledný tvar by měl sám o sobě nést sdělení, význam a smysl přítomného tématu. Za dobu svého studia jsem uvedla tři malé a jednu velkou absolventskou autorskou prezentaci.

Taková zkušenost mě učila umět se soustředit na “svoje”, což je velice důležitá schopnost. Když pracujete v kolektivu, tak máte možnost se učit na příkladu, úspěchu i chybách ostatních. Je zde však i potřeba přizpůsobit se skupině, či nechtěná tendence srovnávat se, zpívat stejně dobře, přednášet stejně zajímavě, pohybovat se neméně uvolněně, což není správně. Individuální přístup ke studentům a ke studiu na oboru autorské tvorby dává dostatek prostoru soustředit se na sebe, na své potřeby a zájmy. Zkoušení je proces hledání, zpřesňování, artikulování. Prezentování před přítomnými diváky dává okamžitou zpětnou vazbu. Je to živý tvar, který se s každým dalším výstupem může a má měnit a vyvíjet. Je to opět o odvaze a potřebě vystoupit a podělit se o svůj pohled. Není to pro všechny samozřejmé a jednoduché. Chce to odvalu a kondici, formulovat své ideje a prezentovat je před diváky. V ideálním případě si má autor tento výstup navíc užít, netrpět při tom, jinak celá akce pozbývá smyslu.

Na katedře autorské tvorby a pedagogiky si vážím její otevřenosti vůči studentům a zájemcům o její činnost mimo prostředí naší školy, kteří mají možnost chodit na hodiny DJ pro začátečníky, či přijít na otevřené klauzury nebo festival naší katedry *Autorská tvorba Nablízko*. Tento přístup mi pomohl nahlédnout na mé působení na katedře z větší perspektivy a přispěl k porozumění toho, o co se zde na katedře pokoušíme, co zde tvoříme.

Nelze opomenout vliv a význam prostředí školy, ve kterém se jako studenti každý den nacházíme a potkáváme. Jak během, tak ještě více po návratu ze zahraničních stáží, jsem docenila zázemí, záštitu a vstřícnost vedení a personálu, které mi DAMU a AMU po dobu mého studia poskytovala. Navíc kontakt a setkávání se studenty napříč obory a katedrami může vést k budoucí spolupráci na školních i mimoškolních projektech.

Také bych ráda zmínila pro mě přínosná setkání s pedagogy a předměty mimo naši katedru v rámci AMU. Ráda bych uvedla především předmět *Hudební aktivity a pěvecká improvizace* s doc. Vratislavem Šrámkem (KALD), *Tělo v historii* prof. Vladimíra Mikeše (KALD), *Taneční techniky a taneční improvizace* s MgA. Monikou Rebcovou (HAMU) a další workshopy s hostujícími zahraničními pedagogy (Jerry Coyle, Frank van de Ven, Brian

Caspe, Varvara Fajer, CFA and European creative workshop Prague).

Po dokončení třetího ročníku studia jsem si položila otázku o mém dalším směřování.

V hodinách DJ jsem byla často vyzývána a podporována k tomu vracet se při jednání na place k mateřské ukrajinštině, kterou jsem tou dobou už prakticky přestala mluvit. Zkoušet jednat v dalších cizích jazycích se ukázalo být zajímavým kontrastem k mé češtině. Právě tyto výzvy mě motivovaly pokračovat ve studiu v zahraničí, kde jsem si chtěla ověřit a rozšířit své dosavadní znalosti a objevit nové možnosti tvorby. Důvodem byla i potřeba podělit se o zkušenosti z KATaP a šířit povědomí o unikátní disciplíně, kterou DJ bezesporu je.

Proto jsem vynaložila úsilí a získala možnost vyjet nejdříve na západ do Londýna a následně na východ do Kyjeva. Mým cílem bylo zúročit tyto dvě odlišné zkušenosti a své poznatky přinést zpět na KATaP.

### ***3. Cestou herecké techniky – Zkouška ohněm***

V roce 2016 jsem v rámci studijního programu Erasmus strávila zimní semestr na Regent's University of London na katedře *School of Drama, Film and Media*, divadelní obor *Acting and World Theatre*. Angličtina jako aktivní komunikační jazyk byl pro mě hlavní důvod, proč jsem si zvolila studijní pobyt právě ve Velké Británii. V kosmopolitním prostředí rozmanitých přízvuků a akcentů mezi Londýňany a svými spolužáky jsem se nemusela bát, že by nedokonalá znalost angličtina mohla být nezvladatelnou překážkou.

Z možné nabídky předmětů jsem spolu se studenty druhého ročníku hereckého ateliéru absolvovala vybrané předměty *Herectví, Hlas, Pohyb a Scenáristiku*. Prvních šest týdnů výuky jsme se v rámci hodin herectví věnovali modulu *Creating a Character* (Tvorba postavy). V týdenním rozvrhu to obnášelo hodiny *Hereckého monologu*, hodinu *Meisnerovy techniky, Hlasovou výchovu a Pohyb*.

Každý pátek probíhala organizačně-produkční setkání s vedoucím pedagogem, kde se zhodnotil uplynulý týden a nastínilo se, co nás čeká v týdnu následujícím.

Rovněž jsme započali práci a přípravy, čtení, sběr a rozbor materiálu ke hře *The Crucible* (Zkouška ohněm) od Arthura Millera, kterou jsme začali zkoušet v 7. týdnu, a na konci semestru byla hra uvedena ve školním divadle *Marylebone*.

Zajímavé bylo sledovat systematický přístup ke studentům ze strany pedagogů. Každý týden byl do detailu rozepsaný, ke každé hodině herectví jsme dostávali tištěné materiály. Vedla se docházka, vyžadoval se herecký deník a reflexe k hodinám. Každé potřebné individuální zkoušení bylo naplánované a zanesené do časového rozvrhu. Většina této komunikace probíhala elektronicky – skrz email nebo přes společnou elektronickou “nástěnku” na školním webu.

Výsledkem byla nejen přehlednost a efektivnost, ale i výhoda, že studenti, kteří byli méně aktivní a některé aktivity zanedbávali, tak přesto byli schopni v dané struktuře, navzdory svému pasivnějšímu přístupu, plnit potřebná zadání obstojně a včas, a tak nezpomalovali zbytek skupiny.

### 3.1. Meisnerova technika

Než se přistoupilo k práci na inscenaci, prošli jsme kurzem Meisnerovy techniky pod vedením herce a pedagoga Dominika Kellyho, se kterým jsme se setkávali jednou týdně na tři hodiny.

Poprvé jsem se setkala s Meisnerovou technikou herecké práce během krátkého workshopu v rámci festivalu Zlomvaz v Praze na DAMU. Tento styl práce je nejvíce rozšířený a praktikovaný ve Velké Británii a ve Spojených státech. Práce a zkušenost Sanforda Meisnera čerpala z kontextu spolupráce s Group Theatre, jež zas vychází ze systému Stanislavského. Tak jako většina velkých osobností z Group Theatre<sup>7</sup> i Meisner se vydal svou vlastní cestou chápání a výuky herectví.

V roce 1935 nastoupil na fakultu herectví *Neighborhood Playhouse School of Theatre*, kde pracoval, zkoušel a současně vyvinul novou techniku herecké výuky a práce. Meisnerova technika obnáší dvouletý studijní trénink. Já jsem Londýně absolvovala pouze 6 lekcí v průběhu 6 týdnů, ačkoliv tedy nemohu poreferovat o této metodě do hloubky, bych ráda popsala pro mě podstatné postřehy a přínosy, které mi daný kurz přinesl.

Čeho si Meisner všiml a co považoval za hlavní problém, byl za prvé herec, který neposlouchá, resp. neslyší svého partnera; a za druhé herec, jenž si je příliš vědom sám sebe. Skrze jím vyvinutá cvičení byl student schopný přenést pozornost od sebe plně na svého hereckého partnera a přitom být pravdivý v rámci jednání. Navázání živého kontaktu – pravdivého vztahu s hereckým partnerem – je klíčovým zdrojem autentického chování. Důraz na kvalitu vztahu ve dvojici podporuje vznik tvořivého chování, ze kterého se dá následně vyvíjet a rozehrát společné jednání, např. v dialogu.

Meisnerova cvičení mají sloužit k tzv. “odintelektualizování” herectví, k probuzení spontaneity a otevřenosti vůči impulsům, které přichází v přítomném okamžiku a které vedou k autentickému jednání. Naučit se plně slyšet a vnímat, co a jak nám partner sděluje, nejen slovy, ale zejména svým jednáním, a dovolit si být tím ovlivněn. Pokud zůstaneme ve své hlavě, budeme se cenzurovat a vymýšlet svou reakci, tím pádem zůstaneme odpojeni jak od partnera naproti nám, tak sami od sebe a od našeho organického jednání.

V našich hodinách jsme se věnovali převážně základnímu cvičení Meisnerovy techniky – *Repetition exercise* (tzv. Opakovacímu cvičení). Pracuje se ve dvojici, která stojí naproti

---

<sup>7</sup> Mezi tyto osobnosti patří Harold Clurman, Lee Strasberg, Stella Adler, Bobby Lewis.

sobě, ostatní sedí jako diváci. Začíná se od obecného, vnějšího pozorování partnera. Už tím, že stojíme naproti sobě a pozorujeme – prohlížíme si – jeden druhého, se mezi námi navazuje (resp. může navázat) vztah. Jeden z herců nahlas pojmenuje něco, čeho si všiml na tom druhém. Sdělení nemá být hodnocením, ani citově zbarveným, má to být jednoduchý fakt. Např. *“Vypadáš unaveně”*, to je konkrétní názor pozorovatele. Vhodné je říci například: *“Máš kruhy pod očima”*, nebo *“Máš zelený svetr”*. Můj partner danou větu opakuje v první osobě: *“Mám kruhy pod očima”*. Danou větu mezi sebou pronášíme tam a zpět dokud v jednom z nás nevyvolá vědomou či nevědomou reakci. Cílem je si této reakce všimnout a nahlas ji pojmenovat: *“Dal sis ruku do kapsy”*, a partner se chytí nového sdělení a reaguje na něj opět v první osobě: *“Dal jsem si ruku do kapsy”*. Ani jeden z partnerů nemůže vědět dopředu, co jeho kolega pronese, čeho si všimne, tím pádem si nemůže dopředu připravit následující reakci. Takto se herec učí být autentickým. Kromě fyzického kontaktu, hrubých slov a rozbíjení nábytku ve třídě, je dovoleno vše. Každou hodinu nám Dominik zdůrazňoval: *„Vykašlete se na zdvořilost a korektnost, ta vás cenzuruje a zadržuje všechny zajímavé impulsy, postřehy a pravdivé jednání. Řekněte partnerovi naproti vám to, co vás zaujalo a nechte vaše slova na něj působit.“*

Tato technika pomáhá vymanit se ze sebehodnocení a přemýšlení tím, že herec převede svou pozornost na jeho partnera. Herec se učí lépe slyšet a vnímat, co a jak mu partner sděluje, nejen slovy, ale zejména svým jednáním. A je to právě jednání mého partnera, co nazpět ovlivňuje, provokuje a vyvolává reakci ve mně. Jde o to dovolit sobě být jím ovlivněn.

Na konferenci o Meisnerovi na *Rose Bruford college* herečka Suzanne Esper a její manžel, herec William Esper pronesli: *„první rok hercovy práce musí zůstat intuitivním (tj. nemá být rozumový), protože mu umožní seznámit se blíže se sebou samým“*<sup>8</sup>. Což je to, o co usilujeme i na KATaP po celou dobu studia. Proto mi tato technika přijde v něčem podobná a související s DJ.

Při porovnání těchto dvou přístupů si můžeme všimnout společných prvků. Jedním z nich je zkoušení před skupinou dalších účastníků, kdy se všichni dotyční stihnout postupně vystřídat. Dalším je zkoušení ve formě dialogu s fyzicky přítomným či vnitřním partnerem. S rozdílem, že v Meisnerově metodě stojí váš partner před vámi, zatímco v DJ partner vychází z vás. Dalším společným rysem je přítomnost asistenta, který zkoušení vede a následně jej komentuje, reflektuje, případně reguluje. U obou metod hraje zásadní roli moment

---

<sup>8</sup> PACÁKOVÁ, Pavlína. *Máš červené šaty*. HYBRIS #32. DAMU [online]. 05.11.2011. [cit. 26.07.2018]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.hybris.cz/mas-cervene-saty/>>.

překvapení. O ten jde primárně. Poznat, nepropásnout a nepopírat ho. Dostatečně pravdivý moment překvapení nám nedovolí reagovat jinak než spontánně a jde o to, tu spontánnost nesvazovat, netlumit, ale jít s ní, jít jejím směrem. Je to ten jediný správný impuls, který plodí další autentickou reakci. Smyslem je nesnažit se být zajímavý a originální, příliš se nesnažit, neboť snažením se vytváří tenze. Oba přístupy cílí na autentičnost, přítomnost v daném momentu, aktivní jednání, učení investovat svoji energii.

Poznání Meisnerovy techniky bylo jedním z nejpřínosnějších aspektů mého londýnského studia, jež skýtá využití jak pro hereckou práci, hledání autenticity situací, tak pro práci na dialozích a scénách. Mnohokrát jsem se od té doby k danému cvičení vracela a považuji tuto techniku za jeden z nejužitečnějších způsobů výuky herců.

### ***3.2. Hodiny hlasu a pohybu***

Podstatný význam pro mě měly hodiny věnované hlasu a pohybu. Dvouhodinová setkání jednou týdně byla zaměřená na osvojení si základních principů pro práci s hlasem a tělem v procesu tvoření postavy a zkoušení inscenace.

Hodiny pohybu jsme zahajovali cvičením jógy, což přispívalo ke zklidnění a soustředění naší početné skupiny. Lektorka a tanečnice Leight Tredger s námi nejprve dělala cviky na uvolnění a koncentraci, dechová cvičení, uvědomování si těla v prostoru a partneřinu. Dělali jsme variace na kontaktní improvizaci, prvky afrických tanců a aktivní pohybové hry. Konec hodiny byl věnovaný relaxaci a 10minutové meditaci.

V každé hodině byl též prostor vyhrazený konzultacím k práci z hodin herectví, což se ukázalo být velice přínosné. Kdo chtěl, tak vystoupil před ostatní a přednesl svůj text, tak jak ho doteď zkoušel. Záhy proběhla společná reflexe zaměřená na jeho řeč těla (body language). Popíšu na příkladu monologu hraběte z Rochesteru ze hry *Libertin* od Stephena Jeffreyse, jejíž děj se odehrává v 17. století. Spolužák Phill text přednášel v naučeném monotónním stylu, ze kterého se neuměl vymanit, spěchal a neukotveně běhal z jednoho místa na druhé. Leight navrhla, aby si zkusil vybavit módu 17. století, zámožná hrabata v té době určitě nosila střevíce na podpatku. Hned jsme Phillovi zapůjčili dívčí boty na podpatku a nastal okamžitý efekt proměny. Chůze se zpomalila a protáhla, každý jeho krok najednou působil sebejistě. Hrabě pronáší tento monolog k početnému, převážně aristokratickému publiku v přeplněném barokním divadle. To by se mělo též odrazit v držení těla. Phill tedy zkusil více vzpřímený postoj s hlavou zdviženou, jako by si prohlížel posluchače sedící v galeriích a na

balkonech. Nutnost soustředit se na chůzi na podpatcích způsobila rozptýlení od jeho naučené dikce. Přesto některá slova drmolil a spěchal. Leigh ho poprosila, aby přišel na scénu opravdu pomalu a uklonit se s levou rukou, se kterou si doposud nevěděl rady, opřenou v bok. Rochester se na počátku scény chystá pronést skandální provokující řeč, ví tedy přesně, na koho tím míří a užívá si každé nevhodné slovo. Chce, aby to slyšeli diváci i v zadní galerii. Rochester je znepokojivě sebevědomým provokatérem, který ví, že mu vše projde, tedy není třeba spěchat, ani v mluvě, ani v chůzi. Řekli jsme Phillovi, aby nedělal zbytečné kroky sem a tam, nakonec během celého monologu přešel scénu zprava doleva pouze jednou. Sebevědomý postoj, dominantní pomalý krok, znepokojivě pomalý úklon; už tímto začátkem si Phill jako Rochester získal naši pozornost i zvědavost. Účinek byl okamžitý.

Hodiny hlasu vedla hlasová pedagožka Fionou Dorman-Jackson, pracující převážně s herci v londýnských divadlech jako *vocal coach*.

Práce v tomto semestru byla zaměřená na propojování hlasu a psaného textu. Cílem bylo studenty naučit skrze různá cvičení sestavit si 15minutovou hlasovou rozcvičku dle vlastních potřeb, která pomůže uvolnit a zaktivovat hlasový aparát. Ocenila jsem snahu nám vštípit zvyk a zodpovědnost provádět hlasovou a pohybovou rozcvičku (dvakrát 15 min) před každým zkoušením, před každou hodinou herectví, vypěstovat si to jako nezbytnou potřebu a samozřejmou součást pro každou další tvůrčí a hereckou práci. Naučená rutina nám pomáhala být aktivnější, lépe se zmobilizovat, vyvarovat se zbytečným zraněním hlasovým i tělesným. Začínalo se vždy dýcháním, následně jsme na dechu ozvučovali znělé i neznělé souhlásky, následně slabiky, až jsme se dostali k práci se slovem, větou, souvětím. Cvičení se opakovala v polohách vleže, v dřepu, v předklonu, vzpřímeně a s opřením o zed'. Následovalo chození volným tempem v prostoru, chození při měnícím se rytmu a rychlosti, až po aktivní běhání, čímž jsme také poznávali a objevovali akustické možnosti zkušebních prostor a později jeviště. Z textů jsme pracovali převážně s krátkými dětskými říkankami, básněmi a větami z vlastních monologů. V druhé polovině semestru jsme se soustředili na text a repliky k inscenaci.

Regents University, tak jako celý Londýn, je mezinárodním prostředím. Jen pro třetinu mých spolužáků byla angličtina mateřskou řečí, my ostatní jsme se potýkali s přízvuky a nepřesnou výslovností. Proto jsem v hodinách hlasu ocenila objevování a zaměření se na zvukovou stránku slov. Následující cvičení jsem od té doby mnohokrát použila, nejen při práci s

anglickým textem. Nejdříve větu nahlas přečteme: *“Today is a good day”*. Potom ji čteme znova, tentokrát vyslovujeme pouze samohlásky, tedy zvukově bude věta znít: „*u-ej i a u ej*“, což pomáhá k lepší, otevřenější výslovnosti a znělosti samohlásek. Nebo naopak vyslovujeme pouze souhlásky: *“t-d z g d”*, to pomáhá opřít se při výslovnosti a probudit ty zanedbané, nesrozumitelné souhlásky na začátku slov či ty spolknuté na konci. Takto pracujeme na celém textu, větu po větě. Když jsme prošli všechny věty, tak jsme předstoupili před svého partnera, či celou třídu a text vcelku nahlas přednesli. Vždy jsme docílili větší znělosti, konkrétnosti a jasnosti ve sdělení, které oslovuje a drží pozornost posluchače. Cvičení jsme dělali nejdříve každý sám za volné chůze po třídě a následně ve dvojicích s naslouchajícím partnerem.

### **3.3. Jak začít?**

Před začátkem práce na inscenaci jsme měli týdenní seminář s hercem a vyučujícím Kwongem Lokem, zaměřený na rozbor a práci s textem. První hodina byla na podobné bázi, jako hodiny interpretačního semináře na KATaP, kdy jsme si přečetli vybrané texty a společně jsme o nich diskutovali a pojmenovávali své postřehy o díle, textu a autorovi.

S Kwongem jsme k textu přistupovali jako k materiálu pro naše potenciální herecké zpracování. Společně jsme opakovaně četli jeden text, odstavec po odstavci. K němu jsme dostávali seznam detailních otázek ke zpracování. Druhý den jsme četli a porovnávali naše interpretace a asociace a opět se vraceli ke čtení daného textu.

Následně jsme přistoupili k rozboru krátkého dramatického dialogu s cílem zorientovat se v textu a pochopit, jak lépe porozumět různým významovým vrstvám, podtextu a emocionálním změnám, kterými postava prochází. Ukázali jsme si, jak rozdělení struktury akcí a dialogu na jednotlivé situační motivy nám může pomoci lépe se orientovat v ději a motivacích postavy. Toto mělo předcházet učení se replik a textu nazpaměť. Musela jsem si připustit, že jsem celkem lhostejný a nevšímavý čtenář, který si během čtení nechává uniknout spoustu důležitých informací, které vypovídají o jednotlivých vztazích postav či situačních zvratech děje. To mi následně pomohlo v samostatné práci na postavě, ale zejména přispělo k hlubšímu porozumění vztahů a situací obsažených v daném textu, které vytvářejí a umožňují jednání postav.



### 3.4. Práce na inscenaci

V druhé polovině semestru se modul *Creating Character* změnil na *Creating Performance*, v rámci kterého se zkoušelo a následně ve školním divadle uvedlo představení hry *The Crucible* Arthura Millera.

Přípravy začaly již během druhého týdne výuky. Rozdělili jsme se do menších skupin, ve kterých jsme společně zpracovávali témata hry a následně si je vzájemně prezentovali. Hra *Zkouška ohněm*, inspirovaná skutečnými událostmi, pojednává o procesech s upalováním čarodějnic v americkém městečku Salem koncem 17. století a byla autorovou paralelou politických procesů v USA v 50. letech, kterým A. Miller sám čelil. Od prvních obecnějších informací o autorovi, kontextu a období vzniku hry jsme se skrz opakované čtení dostávali k detailnějším informacím vycházejících z hry samotné. Kwong na každé čtené zkoušce opakoval: „*Musíte být připraveni. Vše co potřebujete, je obsaženo v tomto textu, zbytek je na vás, vaši bystrosti, všímavosti a fantazii.*”

Rozdělili jsme se do skupin s různými zaměřenými; rekvizity, světla, zvuk, kostýmy, produkce, reklama a prodej vstupenek. Cílem takové organizace i celé této produkce bylo projít si procesem tvorby inscenace od začátku do konce jako soběstačný divadelní soubor. Byla jsem v oddělení *kostýmy*. Rozhodli jsme se pro kostýmní ztvárnění a k mému překvapení se naše skupina skutečně scházela každý pátek v pracovní místnosti, kde jsem brali hercům míry, vybírali a stříhali látky a šili jsme u dvou šicích strojů pod vedením naší kostýmní výtvarnice.

Ve třídě s dvaceti herci bylo možné hrát danou hru ve dvou alternujících se skupinách. Zajímavý byl způsob obsazení rolí. Už na třetí týden byl vypsán castingový den. konkurz, na který jsme si měli připravit dva monology. Dostali jsme formulář, na který jsme měli napsat své údaje, přiložit fotografii a uvést, jakou roli bychom chtěli ztvárnit, která role by pro nás byla vhodná tak, aby naše obsazení prospělo celé produkci. Napsala jsem, že bych stála o roli Soudce, jelikož jsem ve skupině nejstarší a oproti ostatním děvčatům jsem dominantní typ, což by mohlo odpovídat charakteru těchto postav. K mému překvapení mi byla přidělena role Elizabeth Proctor, která je pravým opakem mnou navržené postavy. Premiéra proběhla poslední týden semestru ve školním divadle Marylebone. Během čtyř po sobě jdoucích dnech jsme představení odehráli celkem pětkrát. Již druhý den po derniéře

jsme společně bourali scénu, třídili a vraceli zapůjčené rekvizity, prali kostýmy. Přestože rychlý průběh zkoušení a produkce neumožňovaly delší proces, představovala pro mě tato inscenace intenzivní zkušenost.

Konec semestru obnášel individuální pohovor s vedoucí katedry, během kterého jsme se dozvěděli klasifikaci z předmětů a měli možnost reflektovat a ohodnotit své zkušenosti s výukou a pedagogii.

## Shrnutí

Výuka herectví na Regents University byla zaměřená na poznání a získání základní techniky, zkušeností a portfolia dovedností potřebných pro práci v místním kulturním prostředí, které je velice kompetitivní. Úkolem bylo naučit se pracovat jak samostatně, tak i jako zodpovědný týmový hráč.

Londýn má své tradice, požadavky a přísně nastavené parametry, a pokud zde chcete pracovat a obstát, tak musíte držet krok s místním tempem a mířit vysoko. Jako herec, režisér, osvětlovač či zvukař musíte mít svého agenta, který vás reprezentuje a dle aktuální nabídky vám nabízí pracovní projekty. Jako divák záhy pochopíte, že vstupenky je potřeba pořídit nejpozději měsíc dopředu. Bylo pro mě překvapením, jak se tato velká nabídka potkává s velkou poptávkou. Divadlo je produkt, který se zde musí a umí prodat, což vytváří ohromný tlak zejména na mladé, začínající herce.

Na jedné straně je to velký kolos plný konkurence, kterou je náročné ustát, na straně druhé jsem zaznamenala ohromnou rozmanitost mezi divadly, hereckými školami, režiséry, žánry a podobami autorského divadla, což považuji za velkou inspiraci pro svou budoucí autorskou tvorbu. Sebevědomí a elán tohoto města a jeho obyvatel mi dodaly náboj pro můj další rozvoj.

Zkušenosti a dosažené výsledky z Londýna mě utvrdily v tom, nečekat od sebe a od počátečního procesu zázraky, ale přistoupit k práci a tvorbě s potřebnou otevřeností a odpovědností, vůči sobě, ale i vůči ostatním, kteří jsou v daném procesu se mnou. Došlo mi, že v Praze jsem na sebe kladla zbytečně velká, pro začátek nereálná očekávání. Rovnou jsem mířila na nejlepší možný výsledek, který byl často nereálný. Nešlo neporovnat tuto práci a přístup k tvorbě se svými zkušenostmi z Prahy a to zejména z hodin herecké propedeutiky nebo s prací na roli Olgy z předchozích hereckých klauzur. Ačkoliv se jedná o dva odlišné přístupy, tak mi došlo, že při autorském pokusu o uchopení role Olgy jsem zůstala pouze na

mělkém povrchu, který se pode mnou i tak propadal. Nebyla jsem připravená být v této roli, natož vstupovat do společné partnerské interakce a souhry s ostatními spolužáky v rámci hry. Neuměla jsem si najít hravý, tvůrčí způsob, jak k takovému úkolu přistoupit. Řekla bych, že jsem nedokázala ze sebe vystoupit a vynaložit více potřebné energie a tvořivosti. Naivně jsem se domnívala, že postavě Olgy a jejímu jednání rozumím, ale zpětně jsem se poučila a pochopila, jak jsem podcenila znalost nejen celé hry, ale i porozumění textu, vztahů a situací, ve kterých Olga figuruje, chápání a vnímání ostatních postav.

Většina mých londýnských spolužáků považovala vlastní autorskou tvorbu za samozřejmou součást své budoucí divadelní práce. Studium jim nabízí mix teorie a praxe, zkoumání svého tvůrčího potenciálu skrze poznání a komparaci různých tvůrčích metod a přístupů. Během tří let studia se dále setkali s prací na commedia dell'arte, texty W. Shakespearea, indickým tancem Bharatanatyam, japonským divadlem No či technikami herectví před kamerou.

Navzdory jeho rozmanitosti jsem v tomto programu neviděla dostatek předmětů, které by studentům pomáhaly hledat a rozvíjely jejich autentický herecký projev. Chyběl mi zde proces postupné výchovy k autorské tvorbě a určitá provázanost jednotlivých částí studia. Jako velkou výhodou jsem vnímala fakt, že jsem přišla s jistou zkušeností v daném oboru, navíc z prostředí studia autorské tvorby se zaměřením na psychosomatické disciplíny. Jsem přesvědčená, že i díky tomu pro mě mohlo studium na Regents University být takto přínosné.

## **4. Univerzita I. K. Karpenka-Karoho v Kyjevě**

V rámci Visegrádského fondu jsem dostala možnost vyjet na roční studijní stáž na kyjevskou Univerzitu Ivana K. Karpenka-Karoho, která je největší a nejprestižnější divadelní vysokou školou na Ukrajině. Každý rok se otevírají čtyři herecké ateliéry, do každého z nich je přijato 20 až 30 studentů. Většina výuky se odehrává v jedné ateliérové učebně, která je ročníku na tento školní rok přidělena. Kyjevská katedra herectví a režie je spíše klasického, činoherního formátu.

Studovala jsem v hereckém ateliéru herce a pedagoga Oleha M. Šavarského. Spolu s jeho studenty prvního a pátého ročníku jsem absolvovala některé vybrané předměty, a to herectví, přednes, pohyb, psychologii, dabing, otázky a problémy současného divadla, ukrajinský jazyk a k mému překvapení i povinnou civilní obranu. Další předměty povinné pro první ročník jsou: rytmika, šerm, dějiny ukrajinského divadla, dějiny Ukrajiny, cizí jazyk a hra na hudební nástroj. Stěžejním byl předmět herectví, v ukrajinštině „aktorská majsterňa“ („majster“ – vedoucí ročníku, v překladu mistr), tedy dílna herectví, kde se učí řemeslu, a tak se k tomu i přistupuje.

Mluví se zde a vyučuje ukrajinsky, ale velmi často je pro studenty běžnou komunikační řečí i ruština tak jako v celém Kyjevě. Ještě minulý rok spolu se čtyřmi ukrajinskojazyčnými ročníky byl otevírán i jeden ruskojazyčný. Otázka řeči je nejen v Kyjevě, ale i na celé Ukrajině velice aktuální a citlivé téma, k němuž se v této kapitole ještě vrátím.

### **4.1. Aktorská majsterňa**

Se studenty pátého ročníku jsme měli dovoleno, ba dokonce silně doporučeno, chodit sledovat hodiny herectví a tréninky prvního ročníku; jednak jako součást herecké tak i pedagogické praxe. Rovněž to byla možnost se blíže seznámit s novými studenty, s nimiž jsme v následujícím semestru společně pracovali na krátkých režijních cvičeních. A v neposlední řadě měla naše přítomnost být pozorným diváckým okem zvenku.

Herectví se zde vyučuje ve třech blocích. Dopolední hodiny s vedoucím O. M. Šavarským byly zaměřené na hereckou práci, porozumění a čtení vycházející ze systému Stanislavského. Tématem studia prvního ročníku bylo osvojit si základní principy jevištní práce. Studenti četli *Moji výchovu k herectví*, zkoušeli vybrané etudy a jednou měsíčně probíhalo kolokvium k vybraným kapitolám knihy. O odpolední hodiny se dělili pedagogové A. Zacharčenko s I. I. Lanovenko (bývalá studentka ateliéru Šavarského). Výuka herecké *majsterni* probíhala každý

den, včetně pravidelných sobotních, výjimečně i nedělních tréninků. Studenti měli ke svým vedoucím důvěru, respekt a pocit odpovědnosti. Každý z pedagogů měl svůj osobní přístup a při práci se studenty se věnoval odlišným cvičením, která spolu ale přesto souvisela a navazovala na sebe. Některým z nich bych se zde chtěla věnovat blíže.

Na začátek považuji za důležité zmínit, že věk studentů prvního ročníku se pohyboval od 17 do 20 let, což mi mnohdy muselo postačit jako vysvětlení někdy nekompromisního přístupu ze strany pedagogů. Druhá podstatná věc, která se podle mě také dotýká a odráží na způsobu práce studentů, byl požadavek na udržování čistoty jejich ateliéru. To obnášelo každodenní uklízení, vytírání podlahy (v zimě i třikrát denně), přípravu učebny k práci, rozestavení, potažmo uklízení židlí, rekvizit, či dokonce výměnu žárovek ve světlech. Na pořízení těchto prostředků bohužel bylo zapotřebí, aby studenti vynaložili vlastní finance, jelikož je škola nezajišťovala. Hodina nezačala, dokud učebna nebyla takto připravená k práci.

A. Zacharčenko zahajoval své hodiny kratší či delší promluvou na určité aktuální, kulturní, filozofické, náboženské či politické téma, což volně přecházelo v diskusi, skrz kterou, jak sám pan Zacharčenko říkal, „si ověřoval“ názory, vkus a sečtělou svých studentů. Překvapil mě požadavek na absolutní pohotovost a připravenost v hodině. Studenti se učili být stále aktivní a pohotová jít zkoušet a jednat. To například obnášelo i takové detaily, jako aktivní způsob sezení na židli. A když byl někdo přistižen při dřímání, tak se v mžiku přešlo k aktivizujícím hrám. Příklady některých z nich uvádím v příloze této práce.

Kromě aktivity a postřehu se studenti skrze hraní her učí všímavosti, ohleduplnosti, kolegiálně, spolupráci, odpovědnosti a práci ve skupině. Dále například to, jak zvládat svou přehnanou soutěživost a emoce, jak ustát svůj strach a vlastní chybu, která ovlivní celou skupinu. Skrze tyto hry by se skupina měla postupně naučit cítit a udržet společné tempo, míru energie a soustředění.

*“(…) může být hra, která je prací a práce, která je hrou. V herectví se to často prolíná. Chci jen připomenout, že nás v tomto období zajímá hra jako cvičení sloužící k rozvoji naší kreativity, k rozvoji funkcí člověka. Zajímá nás to, že hra skýtá člověku to, co mu život odpírá. Že hra je spojená s pocitem svobody: Dělam to proto, že chci.”<sup>9</sup>... To, že každý jedinec přináší svou psychologii, svou tvořivost do života ateliéru, je samozřejmé, že pak život*

---

<sup>9</sup> KARLÍK, Josef. *Úvod do herecké výchovy*. Brno : Divadelní fakulta JAMU, 1992. 46 s. ISBN: 80-85429-11-X, s. 8

*skupiny, její společná tvořivost utváří zpětně každého jedince. Je třeba přiznat, že skupina někdy jistým způsobem omezuje tvůrčí schopnosti jedince, ale na druhé straně přece jen jedinec může průkazně, hmatatelně, viditelně, v porovnání s ostatními, rozvinout svou originalitu.*”<sup>10</sup>

Pozoruhodné je, že při takových hrách se studenti dokážou projevit a reagovat tak, jak je dosud neznámé což je velice přínosné a poučné pro samotného studenta, jeho spolužáky i pedagogy.

Než se přistoupilo ke zkoušení a práci na hereckých etudách, tak v průběhu obou dvou semestrů zadával pan Zacharčenko pravidelně na začátku hodiny cvičení baletu. Při baletních pokusech mých spolužáků i svých vlastních jsem často myslela na hodiny DJ.

Do prostoru vešel jeden dobrovolník. Přihlízející studenti mu vybrali a přes reproduktor pustili hudbu dle jejich výběru (převážně klasického žánru). Úkolem bylo *být* v prostoru, dát si čas, počkat si, co hudba přinese a nabídne, vydržet být na place sám před lidmi bez potřeby a nutnosti začít hned performovat a něco předvádět. Stěžejním momentem tohoto cvičení je vydržet to prázdno, než člověk ucítí a pochopí, co mu daná hudba nabízí, co sděluje a jaké impulsy probouzí. Tělo se tak dostává do dialogu s hudbou, ale i se sebou samým.

První semestr byla většina studentů hnána dopředu dominantní hudbou, proto často spěchali, vymýšleli zajímavé taneční kreace, ty sebevědomější se ještě více předváděli. Bylo to velice křehké cvičení, je tedy pochopitelné, že většina studentů se ho bála zkoušet a odkládala svůj pokus na neurčito. Postupem času si ale začali zvykat na veřejnou samotu, volný prostor pro zkoušení a hudbu jako svého partnera. Pro diváka bylo čitelné, kdy je tanec „vymyšlený“ a kdy autenticky vzniká, kdy začal být jedním a docházelo ke změně skrze vnitřní změnu tělesného napětí.

Rafinovanost byla v tom, že postupem času k tomu studenti přistupovali ne jako ke cvičení, či imitaci baletního tance, ale jako ke „hře na balet“, nebo lépe řečeno jako ke “hře s baletem”, bez nároku bavit či ohromit diváky, nechat se překvapit tím, co v nich a skrze ně vzniká.

## **4.2. V roli studentky**

Většinu odpoledních hodin herectví, vedla paní I. I. Lanovenko. Hodiny probíhaly

---

<sup>10</sup> KARLÍK, Josef. *Úvod do herecké výchovy*. Brno : Divadelní fakulta JAMU, 1992. 46 s. ISBN: 80-85429-11-X, s. 12.

3 – 4krát týdně, od 16:00 do 22:00. Než se přistoupilo k organizačním záležitostem, rozcvičce a zadaným etudám, tak tréninky s paní Lanovenko pokaždé zahajoval tzv. *začyn* (začátek). Jedná se o 10 – 15 minutovou režijně-hereckou prezentaci, jejíž námět, průběh a zkoušení má vždy na starosti některý ze studentů z ročníku. Student dle rozpisu ví dopředu, kdy na něm bude řada připravit a nazkoušet svůj *začyn*. Úkolem je přijít s tématem, které ho aktuálně zajímá a zkusit ho zpracovat a zrežírovat za účasti svých spolužáků. Důležité je, aby v začynu byl jasný záměr a autorův postoj, aby bylo čitelné, co nám svým programem chce sdělit. Jediný limit byl časový, jinak bylo vše dovoleno. Vždy následovala zpětná vazba pedagoga a krátká diskuze. Příští hodinu byl na řadě další student. Každý týden tak proběhly 3 – 4 začyny. Obdivovala jsem, s jakou odhodlaností, samozřejmostí a nasazením studenti přistupovali k tomuto úkolu. Student měl dostatek času si téma promyslet, ale ke zkoušení se spolužáky neměl většinou více než 3 hodiny v rámci společného volného času všech účinkujících. Nepovažuji za jednoduché během dvou dní připravit sólo autorskou prezentaci, natož zapojit a zorganizovat 25 lidí najednou. Většinu výstupů, které jsem měla možnost vidět jsem považovala za zdařilé a originální. Velmi často vznikl začyn jako autorovo téma doplněné o postřehy a nápady spolužáků. Všichni si vzájemně pomáhali, respektovali se a plnili požadavky „režijního“ spolužáka.

Druhá polovina hodiny patřila rytmicko-pěveckým cvičením, hrám a zkoušení etud. Nejzajímavější pro mě byly etudy tzv. *Na dotek* a *Zrození slova*. Zkoušelo se ve dvojicích, výjimečně ve trojicích. Studenti měli přijít se situací z běžného života, která by odpovídala zadání etudy. Například v etudě *Na dotek* šlo o to, zkusit ztvárnit vztah dvou lidí v situaci předtím a poté, co mezi nimi dojde k určitému kontaktu dotykem, cílem bylo zachytit změnu (stavu, vztahu, chování) a reakci mezi nimi, vyvolanou daným dotykem. Takových dotykových situací vidíme a zažíváme každý den mnoho, šlo o to, si povšimnout, vybrat, vyzkoušet a naučit se je oživit a zopakovat. Podobně tomu bylo i s etudou na *Zrození slova*. Studenti dostávali reflexi a připomínky, které měli zkusit do příštího pokusu zakomponovat. Během tří týdnů tak stihli předvést danou etudu 3 – 5krát, a teprve když obstojně zvládli zahrát situaci a bylo zřejmé, že jsou v etudě a svém jednání na place svobodnější a uvědomělejší, tak se mohlo přejít k novému zadání.

Zpočátku jsem si nemohla zvyknout na způsob, jakým zde někteří pedagogové refletovali studium a práci studentů. Až na krajně osobní a citlivé záležitosti, které se řešily s pedagogem individuálně, byla studentům dáována konstruktivní zpětná vazba vždy otevřeně v

rámci výuky před ostatními spolužáky, a to prakticky ohledně všeho. Od práce v hodinách, přípravy, přes rady ohledně životosprávy, jejich denního režimu, veřejného i neveřejného vystupování a jednání, až po způsob mluvy. Tímto přístupem měli studenti pochopit, že herecká práce je především práce na sobě samém, která neprobíhá jen v ateliéru v rámci hodin, ale stejnou měrou i mimo stěny univerzity a dohled pedagogů. Takové byly role a přístup většiny kyjevských pedagogů k výuce a výchově v této herecké majsterně. Vést studenty k odpovědnosti, etice a vytrvalosti k tomuto řemeslu, k potřebě kultivovat svůj projev, zajímat se a nepřestávat se vzdělávat, což se za těchto okolností neobejde bez disciplíny a režimu.

Definovalo to prostor ateliéru jako místo, kam člověk přišel z vlastní vůle se vzdělávat a pracovat na sobě. A to se zde uskutečňuje skrze upřímnou, neshovívavou a bezprostřední zpětnou vazbu. V návaznosti na to se zde učí, jak takovou reflexi přijímat a zpracovávat. Během společně stráveného času se studenty a pedagogy se můžete vzájemně učit z úspěchů, ale i chyb svých kolegů a naopak. Být si motivací, nikoliv a nikdy konkurencí.

Jak v Kyjevě, tak i v Londýně, jsem u některých pedagogů zaregistrovala, jak u studentů na jedné straně podporují a očekávají spontaneitu a autenticitu, ale na straně druhé ve studentech tyto hodnoty vědomě či nevědomě potlačují tím, že na ně v některých požadavcích zbytečně spěchají, což mě znepokojovalo.

Když se mě můj spolužák Dima zeptal na můj názor na jeho volnou etudu, co tam dělá špatně a co by tam měl dělat jinak, pravdivě jsem odpověděla: „*Dimo, ty se jenom projdeš po scéně a je to zajímavé, ty tam nemusíš nic vymýšlet, nic dělat, jen tam buď, tobě se ty věci dějou a přicházejí samy*“. Dima nechápal, co se mu snažím říci, nechápal, zda to, co dělá, je tedy dobře, či špatně. Domnívám se, že se studentům málo říká: „*budte sami sebou, jste zajímaví, vycházejte ze sebe, tak je to správně*“. Mnozí mají následně dojem, že mají předvádět něco víc, být něco víc, stát se někým jiným. Tím, že se říká, že student něco musí – víc, lépe, zajímavěji, živěji, pomaleji, více energie – tím se v mnohých potlačí ten pravý prvotní spontánní impuls, který souvisí se sebedůvěrou a pocitem svobody při tvorbě. Proto považuji za klíčovou, obzvláště při zkoušení se studenty prvního ročníku, míru pozornosti a trpělivosti pedagoga. Jak pečlivě dohlíží na poměr volného tvoření studenta k nastaveným pravidlům a zadání, a to nejen při etudách, ale i při hrách. Např. pro lidi, kteří nemají hudební sluch či citění pro rytmus, byla většina pohybově-rytmických cvičení náročná, přesto se s nimi po svém museli vypořádat. Ale pokud stres a tlak překoná pocit volnosti a důvěry, jak vůči sobě, tak i skupině, tak se zabrání tomu, aby se takový člověk mohl projevit, vyjít ze sebe a



zpracovat daný úkol intuitivně. Počáteční neřízená, avšak spontánní reakce, je lepší než reakce křečovitá, cenzurovaná, vymyšlená. Pouze tak z nás mohou vyjít ty nejoriginálnější a nejprekvapivější projevy a ztvárnění, které se nám přirozeně „přihodí“.

### **4.3. V roli režisérky**

V letním semestru jsem spolu se studenty pátého ročníku v rámci režijně pedagogické praxe z předmětu herecké majsterni dostala za úkol nazkoušet se spolužáky z prvního ročníku krátké režijní cvičení. Já jsem pracovala na úryvku z povídky *Příběh lásky* od amerického prozaika Raye Bradburyho. Na zkoušení jsme měli necelé dva měsíce. Jelikož studenti vedle této práce měli běžný rozvrh hodin a zkoušeli další dvě až tři etudy, tak ve finále nebylo mnoho času a prostoru zkoušet. Byla to pro mne první zkušenost s režijním vedením herců, navíc s textem, který jsem si ne zvolila a s herci, které do rolí obsadili pedagogové. Byla to pro mě výzva s cílem vyzkoušet si práci za těchto daných okolností a nahlédnout na hereckou práci z druhé strany.

Nabízela se zde možnost vyzkoušet postupy a cvičení, která jsem poznala v Londýně a Praze. Záhy se ale ukázalo, že je nutno začít mnohem pomaleji a téměř od základů, jelikož studenti měli za sebou teprve jeden semestr. Tedy unáhlené režijní pokusy: “*zkus toto, udělej to ale jinak*”, nemohly fungovat. Rozhodla jsem se věnovat více času seznámení se s textem bez stresujícího požadavku ukázat na klauzurách perfektní režijní cvičení. Hledali jsme společnou řeč, přístup a způsob práce, ve kterém si porozumíme. Přestože oba herci souhlasili a na začátku byli velmi motivovaní, tak téměř při každé zkoušce jsme museli bojovat s jejich velkými očekáváními a ambicemi předvést něco velkého. Pracovali jsme na jedné scéně, která sestávala z pěti stran dlouhého dialogu mezi mladou učitelkou a jejím studentem.

Krátce na to mezi herci vznikl menší osobní konflikt. Byla jsem soustředěná na práci a měla starosti s tím, jak uchopit text, najít podtexty, připravit cvičení a etudy, které by nám pomohly najít odpovídající tempo. Nebyla jsem připravená řešit takovou nekolegiální, konfliktní situaci. Byla to pro mě první zkušenost, kdy jsem si osobně zakusila prekérnost pozice, ve které se může pedagog či režisér ocitnout, a nutnost danou situaci ustát, vyřešit a vzít na sebe zodpovědnost.

Když opomenu tento konflikt, tak největším překážkou se ukázal být samotný text, lépe řečeno množství textu. Oproti prvnímu semestru, kde se práce zaměřovala na hledání pravdivých elementů a cizelování jednoduchých etud to byla velká změna, když jsme rovnou přistoupili ke zkoušení pětistránkových dialogů. Přerušil se citlivý proces osvojování a učení

se být na place sám, být společně na place s partnerem, navazování kontaktu, spontánní reagování na akce, nonverbální komunikace. To vše se teď mělo hledat naráz v záplavě zadaného textu pod direktivním režijním vedením. Pokusila jsem se to řešit proškrtáváním a ubíráním textu. Pro účel zkoušky jsem poprosila oba herce, aby v každé větě nebo celém odstavci svého textu zakroužkovali právě jedno slovo, které podle nich nejlépe vystihuje sdělení této věty. Díky výstižně zvoleným slovům jdoucím za sebou se nám konečně vytvořila jasnější kostra dějové linie a na povrch vylezl vztah a charakter postav. Teprve od tohoto bodu naše hledání a zkoušení začalo dávat smysl a začali jsme se někam posouvat.

Ukázku našeho úryvku během klauzur jsme nepovažovali za zdařilou, zapůsobil stres, nervozita i nezvykle velké množství přítomných diváků. Nejblíže živému tvaru jsme se propracovali během poslední zkoušky před klauzurami. Herce ve zkušebně zastihla únava a pocit rezignace, což se ukázalo být přesně tím, co si jejich dialog žádal a co se nám během našich předešlých společných zkoušek nedařilo nalézt. Právě tato jedna zkouška byla pro mě nemalým zadostiučiněním na konci našeho procesu, který považuji především pro sebe za velmi obohacující zkušenost.

Přesto se domnívám, že pro studenty z prvního ročníku bylo takové cvičení poněkud unáhleným krokem. Ze všech 15 scén, které jsme zhlédli během klauzur, jsem považovala za zdařilou pouze jednu z nich. A to pod vedením spolužáka z katedry režie, který měl více zkušeností jak s prací se začínajícími herci, tak už dříve byl seznámený s vybraným textem a měl představu, jak a kam by chtěl herce v jednání vést.

Úkol, zadání, text, režie, scéna, málo času ke zkoušení, výstup, hodnocení a evaluace. Někdo může namítnout, že studenti si musí zvykat na toto tempo a poradit si s tím spojenými obtížemi, čímž se právě učí vzdorovat tlaku. To je sice pravda v případě, že jim nic jiného nezbyvá. V porovnání se zkoušením etud *Na dotek* a *Zrození slova* byly tyto scénky zbytečně dlouhé, upovídané, divák sledoval herce plnit sled po sobě jdoucích akcí a reakcí a do toho pronášet věty v naučených emocích a intonacích. Divák nevěřil a nebyl napjatý, co se stane, co přijde dál, tak jak tomu bylo u menších etud. Byl to velký kontrast. V této fázi procesu studia jsem považovala takové zadání pro první ročník za unáhlené. Vytvořilo to zbytečný nátlak a požadavky, které studenty většinou zablokovaly. Najednou bylo mnohem méně času a prostoru se věnovat procesu hledání a objevování. Výstupy našich studentů začátečníků najednou připomínali herectví kterýchkoli jiných (klauzurních či absolventských) studentských představení, kde se víc mluví, než jedná. Stejně přehrávání, spěchání, zbytečné nevědomé pohyby a chození po scéně, ignorování nabídek hereckého partnera a možností situace.

Dát si čas a nespěchat, je ten největší dar, který může škola studentovi poskytnout po dobu studia i pro jeho budoucí práci.

#### ***4.4. Kyjevské setkání s dialogickým jednáním***

Mí spolužáci z ateliéru často projevovali zájem o mé předchozí studium a zkušenosti. Proto jsem byla obzvláště potěšena, když jsem dostala možnost a důvěru pedagogů i studentů v rámci výuky vést hodinu dialogického jednání a podělit se s nimi o své zkušenosti ze studií na Katedře autorské tvorby a pedagogiky.

Díky velkému zájmu ze strany spolužáků, se v letním semestru podařilo zorganizovat návštěvu, v rámci které proběhly dílny *hlas – pohyb* a *dílna dialogického jednání* pod vedením dvou pedagogů z DAMU, MgA. Mgr. M. Raisové a MUDr. E. Slavíkové. Cílem bylo představit a seznámit kyjevské spolužáky a pedagogy blíže s touto disciplínou a psychosomatickým přístupem výuky u nás na katedře.

Dílna byla vedena v anglickém jazyce, pro několik studentů jsem tlumočila do ukrajinštiny.

V první polovině se M. Raisová věnovala hlasu, pohybu a jejich propojení. Pro mé spolužáky to bylo nové téma, protože zde je vyučován zpěv a klasický přednes zaměřený spíše na zásady správné artikulace a dikce, nikoli však samostatná hlasová výchova.

Poté, co jsme studenty seznámili s kontextem a zásadami DJ, tak jsme přistoupili ke zkoušení. Byla jsem překvapená a potěšená entuziasmem spolužáků, předbíhali se ve zkoušení, chtěli jít na plac co nejdříve a “zažít to”. Musím přiznat, že za celou dobu zkoušení DJ jsem ani u sebe, ani u dalších studentů nezažila takové nadšení a zvědavost jako zde. Bylo víc než zajímavé toto sledovat u lidí v prostředí mimo kontext DAMU, Čech a osobnosti prof. I. Vyskočila, a přitom vidět, jak tato disciplína rezonuje a inspiruje i zde v kyjevském ateliéru.

Během krátkého zkoušení jsme záhy narazili na citlivé téma, kterému se nešlo vyhnout, a to na otázku řeči a jazyka.

Pokusím se vysvětlit, proč si myslím, že tomu tak je. Od osamostatnění a vzniku samostatné Ukrajinské republiky, ještě více během revolučních událostí na Ukrajině v letech 2004 a 2014, je jedním z hlavních společenských témat obrození ukrajinského jazyka, jeho uznání a prohlášení za první, oficiální, úřední jazyk, který bude vyučován ve všech ukrajinských školách. A zde začíná problém.

Někteří studenti, víc jak polovina mého ročníku, přichází z rusky hovořícího prostředí. Ale je to odlišná situace od té, když například do Prahy na DAMU přichází studenti ze Slovenska, jelikož v Praze a celé České republice se mluví a vyučuje v českém jazyce. Na Ukrajině však, s ohledem na složitou historickou minulost pod ruským politickým vlivem, byla ruština vždy všudypřítomná a je tomu tak i dodnes. Ukrajinsky se mluví převážně na západní Ukrajině. V Kyjevě a na východě Ukrajiny se hovoří převážně rusky. Většina ukrajinsky hovořících občanů je bilingvních, mluví rusky i ukrajinsky, bohužel mnohdy tomu není naopak.

Tedy v rámci jednoho státu máte dvě řeči, které jsou bolavým společenským apolitickým tématem, kterému se nelze vyhnout. Pochopitelně, v rámci „ukrajinizace“, demokratizace a budování suverénního ukrajinského státu se jazyková otázka stala prioritou a předním politickým bodem. Avšak situace je to mnohem složitější. Pro mnoho lidí není jednoduché ani samozřejmé přejít na ukrajinský jazyk. Někteří nemají možnost či vůli se přeučovat, další jednoduše nechtějí, jelikož se narodili a vyrůstali v ruskojazyčném prostředí a ukrajinsky mluvit neumí. Se svojí malou zkušeností „přistěhovalce“ si dodnes vybavuji stres a vzdor, když mi bylo řečeno, že od jistého momentu se musím učit mluvit a psát jinou řečí, než tou, kterou mluvím od narození. Téma mateřské řeči se hluboce dotýká naší lidské identity. A identita jednotlivce se vyvíjí v konkrétním kulturním a socio-historickém kontextu, který zrovna na Ukrajině zaznamenává opakované revoluční otřesy. To má přímý dopad na sebepojetí člověka žijícího v takovém prostředí, na jeho hodnoty, přesvědčení, jeho vztah k sobě i k jeho okolí. Řešení takové komplexní situace nemůže být jednoduché ani černobílé. A je na každém jednotlivci, jaký postoj zaujme.

V našem hereckém ateliéru se vyučovalo a od studentů se vyžadovalo, aby veškerá komunikace probíhala ukrajinsky. Jedině tak si všichni studenti zvyknou mluvit ukrajinsky, zlepšit své vyjadřovací schopnosti a odstranit slangové přízvuky a nedokonalosti. Přesto se domnívám, že v rámci výchovy ke svobodné tvorbě by se k tomuto tématu mělo přistupovat pozorněji, citlivěji a otevřeněji.

Během naší dílny DJ jsme studenty opakovaně vyzvali, aby se neostýchali mluvit jakýmkoliv jazykem, který pro ně v dané situaci bude přirozený. Tedy někteří studenti jednali pouze v ruštině, jiní přecházeli z ukrajinštiny do ruštiny. Pro mnohé už jen tato změna a možnost dovolit si to na place byla dostatečně zajímavým tématem.

Například Valérie, kterou bych z etud a jednání v ukrajinštině označila jako romanticky submisivní typ dívky, byla při jednání v ruštině překvapivě, i pro ni samotnou, sebevědomá holka od rány. Když spolužák Alexandr mluvil ukrajinsky v civilu, tak působil dojmem

hloubavého dospělého muže, který při mluvení zdlouhavě protahuje slova. Když začal mluvit rusky, tak nedokázal schovat zmatek, nedostatkem sebevědomí a jeho hlas se výrazně ztišil, přesto byl jeho projev víc živý a aktivní. Studentka Kristýna pocházela z ukrajinské rodiny, která od dětství bydlela v Anglii, v ukrajinštině si připadala velmi nejistě. Pro spolužáky bylo právě Kristýny jednání v angličtině největším překvapením, jelikož neprůbojná a málomluvná Kristýna se na place proměnila v „*Oh my Gosh, Christina, what's going on in here?!*” energickou anglickou dívku s perfektním manchesterským akcentem.

I. I. Lanovenko mi po hodině přišla sdělit, že byla velice překvapená průběhem našeho zkoušení. Zejména tím, jak se některým studentů podařilo projevit tak, jak je dosud nikdy neviděla. Přiznala, že to byli právě studenti, u kterých si dělala starost, že jsou na tom talentově hůř, než zbytek ročníku. To ji donutilo zamyslet se a změnit názor na jejich přístup a styl práce.

Význam a smysl nejen této dílny, ale i svého pobytu vidím v propojování, sdílení a vzájemné výměně zkušeností. Bohužel v nabitém letním semestru jsme z časových důvodů nemohli ve zkoušení dialogického jednání pokračovat, přestože jak studenti, tak paní I.I. Lanovenko, o to velice stáli. Proto bych se v následujících letech chtěla znovu vydat do Kyjeva s cílem zorganizovat další dílnu pro své bývalé spolužáky a zároveň vidět jejich práci a posun, který každý jednotlivě od prvního ročníku zaznamenal.

#### **4.5. V roli učitelky**

Díky navázání kontaktu s lidmi z Českého centra v Kyjevě a díky vzniklým časovým možnostem, jsem dostala nabídku v Kyjevě po dobu dvou měsíců vyučovat hodiny českého jazyka úroveň B1 pro mírně pokročilé. Díky důvěře a přátelskému prostředí jsem tuto nabídku přijala jako výzvu.

*„A neřekli byste, jak člověk nakoukne češtině do útroh, a dokonce i pod podsazení, učí-li českému promlouvání nečecha jako poleno. A pamětliv toho, čeho mě bezděky in punkto češtiny naučili žáci líní i horliví (a líní ještě víc než horliví) nepřestanu Vám tvrdit a prohlašovat a přísahat: člověče český, chceš-li se trochu naučit česky, popadni nejbližšího cizince, který se ti namane, a uč ho česky; a nechce-li dobrovolně, dej si ho přidělit národním*

*výborem nebo jinou vrchností. “ (Pavel Eisner, Češtině poklepem a poslechem).<sup>11</sup>*

Ocitla jsem se v zajímavé situaci. Jako rodilá Ukrajinka, která přijela do Kyjeva si připomenout a obnovit schopnost mluvit ukrajinsky, jsem najednou dvakrát týdně byla v roli české učitelky vyučující ukrajinské studenty českému jazyku. Bylo to učení vzájemné. Spolu s podchycováním ukrajinských frází od svých kyjevských studentů, jsem se skrze vykládání češtiny sama lépe naučila a oprášila některé jevy a pravidla českého jazyka.

Abych ve studentech vzbudila zájem a předala jim to, co sama považuji na českém jazyce za krásné a pozoruhodné, musela jsem do přípravy a práce investovat nemálo své energie. Dle osnovy bylo úkolem se studenty probrat tři lekce a připravit je na závěrečný test na konci semestru. Já jsem si za cíl stanovila především to, aby mé studenty hodiny bavily. Zaměřila jsem se na společné čtení nahlas a konverzaci na volné téma.

Při konverzačních cvičeních jsem si všimla, že studenti sice tápou kvůli nedostatečné slovní zásobě, ale snad ještě větší překážkou byla snaha co nejpřesněji a nejvěrohodněji popsat a odpovědět na zadanou otázku. Proto jsme začali hrát hru na “nepravdu”, která spočívala v tom, že si student vylosoval téma (např. můj byt), na které následně mluvil 2 minuty s tím, že přede mnou nebyl svázaný potřebou a povinností do detailu popsat hořčicové závěsy, ze kterých si dovolil udělat žluté, či šedou kočku Murku přeměnit na psa. My jako posluchači jsme měli posléze za úkol poznat, která z informací byla pravdivá a která nepravdivá. Dříve obávaná konverzace se tak proměnila v nejzábavnější část našich hodin.

Za svůj největší úspěch považuji to, že se mi podařilo získat důvěru studentů a vytvořit svobodné prostředí, kde skrze hry docházelo k setkávání se s češtinou. Naše hodiny byly slovy studentů *„každotýdenní událostí, na kterou se těšili bez ohledu na diktáty a (ne)splněné domácích úkoly“*.

Tato zkušenost v rámci celého kyjevského pobytu mi překvapivě dopomohla k tomu se zkusit přenést přes pomyslnou mentální bariéru, kterou jsem si vůči češtině kdysi vytvořila. A byla význačným krokem ke smíření a přijetí mého pojetí a vnímání “češství” jako podstatné a vědomé součásti mé identity.

---

<sup>11</sup> EISNER, Pavel. *Čeština doma a ve světě. Ročník VIII*. Praha : Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK v Praze, 2001. 68 s. ISBN: 1210-9339. s. 3.

## 5. *Děmidovův Herec – Tvůrce*

Po návratu do Prahy mi při jedné z konzultací vedoucí diplomové práce doporučil seznámit se s knihou *Becoming an Actor – Creator*, která obsahuje práci pro mě dosud neznámého Nikolaje Děmidova. V březnu 2017 ji v Praze na DAMU prezentoval v rámci Mezinárodní konference o Stanislavském profesor Andrej Malaev-Babel.

Knihu jsem si zapůjčila a během čtení postupně narůstalo mé zaujetí, ba nadšení jak osobností Nikolaje Děmidova, tak především přístupem a technikou práce, která je v knize popisována. Rozhodla jsem se proto věnovat poslední kapitulu své diplomové práce hledání tušených souvislostí a paralel ke studiu a výzkumu, kterému se věnujeme na Katedře autorské tvorby a pedagogiky.

Předesílám, že veškeré zde uvedené informace o životě, díle a práci Nikolaje Děmidova mám zprostředkované skrze práci jedné osoby, a to profesora Andreje Malaeva-Babela<sup>12</sup>. Čerpám a vycházím jednak z výše zmíněné knihy, jednak ze záznamů dvou přednášek věnovaných osobě Nikolaje Děmidova. První se konala v rámci Mezinárodní konference o Stanislavském v Praze<sup>13</sup>, druhá přednáška byla proslovena v Pushkin House v Londýně<sup>14</sup> u příležitosti uvedení zde již jmenované publikace. Kniha je zatím k dostání pouze v anglickém vydání, takže veškeré informace a citace zde použité budou uvedeny v mém vlastním překladu.

V úvodu knihy rezonuje věta „*Nikolai Demidov's School of Acting is Russian Theatre's best-kept secret. – Herecká škola Nikolaje Děmidova je nejlépe utajným tajemstvím ruského divadla.*”<sup>15</sup> Jak věcně podotýká Malaev-Babel, ještě donedávna tomu tak bylo. Děmidovovo

---

<sup>12</sup> Profesor Andrei Malaev-Babel je v současnosti jedním z předních znalců a odborníků ruského divadla. Je pedagogem, redaktorem, autorem a spoluautorem mnoha publikací věnovaných ruským divadelním osobnostem, jako byli Konstantin Stanislavskij, Jevgenij Vachtangov, Michail Čechov a Nikolaj Děmidov. Vystudoval režii na Vachtangově divadelním institutu v Moskvě, pod vedením herečky, pedagožky a divadelní režisérky Alexandry Remozové (bývalé studentky K. Stanislavského a protežé J. Vachtangova). V současné době je Malaev-Babel pedagogem a vedoucím hereckého programu na Florida State University/Asolo Conservatory for Actor Training. Profesor Malaev-Babel poprvé přišel do kontaktu s prvními dvěma knihami N. Děmidova v roce 2005. Od roku 2008 se začal věnovat výhradně studiu, výuce a znovuuvedení díla a techniky N. Demidova. Přednáší a vede workshopy v USA, Rusku, Velké Británii, Itálii, Ukrajině, Brazílii od roku 2008 zaměřené především na prezentaci a šíření knihy *An Actor-Creator*, která znovu uvádí dílo tohoto ruského autora a pedagoga.

<sup>13</sup> MALAEV-BABEL, Andrei. *Nikola Demidov School of Acting - Pedagogy of the Future*. Přednáška. Mezinárodní konference o Stanislavském. Praha : DAMU, 26.03.2017. [soukromý audio záznam]

<sup>14</sup> THE DEMIDOV SCHOOL OF ACTING - PEDAGOGY OF THE FUTURE - Talk by Professor Andrei Malaev-Babel, Pushkins House. Video. *YouTube*. [online]. 14.7.2017. [cit. 07.06.2018].

Dostupné na World Wide Web: <[https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTu\\_DY/](https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTu_DY/)>.

<sup>15</sup> DEMIDOV, Nikolai. Edited by MALAEV-BABEL, Andrei. LASKINA, Margarita. *Nikolai Demidov: Becoming an Actor-Creator*. 1 edition. New York : Routledge. Milton Park, Abingdon, Oxon, July 18th, 2016. 813 pages. ISBN-13: 978-1138776494. s. 22.

jméno, ohlas jeho knih a pedagogická činnost byly v sovětském Rusku po dlouhou dobu systematicky potlačovány. A přesto se podařilo z pozůstalosti několika jeho bývalých studentů v roce 2002 znovu vydat část jeho publikovaných textů, a to zejména díky vytrvalé a neúnavné práci Margarity Laskiny, PhD., bývalé Děmidovovy asistentky, která je vedle Malaev-Babela editorkou celé knihy. 134 let od jeho narození a 65 let od vydání jeho první, téměř zapomenuté, knihy se životní osudy a objevy na poli výuky herectví Nikolaje Děmidova konečně dostávají do širokého, celosvětového povědomí.

Profesor Malaev-Babel (dále jen MB) upozorňuje na předmluvu v originálním vydání Stanislavského knihy *Má výchova k herectví* (1936), kde sám Stanislavskij uvádí poděkování Nikolaji Děmidovovi: „*Velikou pomoc mi při praktické práci se systémem a při sestavování této knihy prokázal režisér a pedagog Operního divadla mého jména, N. V. Demidov. Od něho jsem dostal cenné pokyny, materiál, příklady, řekl mi svůj soud o knize a ukázal na chyby, jichž jsem se dopustil. Jsem šťasten, že mu nyní mohu vyjádřit za tuto pomoc své nejupřímnější díky.*”<sup>16</sup> A MB se v úvodu knihy ptá a hledá odpověď na to, kdo byl onen neznámý N. Děmidov, od kterého sám veliký Stanislavskij obdržel cenné pokyny a beze všeho přijal kritiku. Ráznou odpovědí je souborné vydání o pěti svazcích, jež zachycuje reflexi pedagogické praxe, metody výuku a zachycení procesu výchovy svobodného herce – tvůrce, kde cílem je vést a otevřít herce k živému tvoření, živé tvořivé přítomnosti, živému autentickému jednání na scéně.

Život N. Děmidova (1884 - 1953) je podobně dramatický, nekompromisní a revoluční jako jeho práce a technika herectví, kterou vyvinul, učil a prosazoval do konce svého života. K pochopení jeho filozofie je potřeba věnovat pozornost událostem a kontextu jeho doby.

Vyrůstal a od dětství se pohyboval v divadelním prostředí. Jeho otec byl herec, režisér, spisovatel, pedagog a zakladatel významného provinčního divadla v Ivano-Voznisevsku. V roce 1907 odešel Nikolaj studovat psychologii do Moskvy. Zde přichází do kontaktu s významnými ruskými vědci a osobnostmi. Seznámil se i s Leopoldem Suleržickým, který v té době vedl Moskevské divadelní studio pod Moskevským uměleckým divadlem (MČHT), a ten N. Děmidova (dále jen ND) představil Stanislavskému. Nedlouho nato, roku 1911, započala jejich úzká spolupráce. ND byl přítomen na všech hodinách divadelního studia,

---

<sup>16</sup> STANISLAVSKIJ, Konstantin S. *Moje výchova k herectví (Z deníku hereckého adepta)*. [překl. Jaroslav Hulák]. Praha : Athos, 11/1946. 463 s. ISBN: 231070053862. Předmluva.



začal vyvíjet techniky a cvičení a byl také prvním editorem chystané knihy *Moje výchova k herectví*. Roku 1919 Stanislavskij přesvědčil ND, aby se místo psychologie a medicíny začal naplno věnovat výuce systému Stanislavského. Po L. Suleržickém a J. Vachtangovu je to právě ND, kdo přebírá výuku a vedení čtvrtého studia při MCHT.

Jak podotýká MB, Demidov byl díky svému vzdělání důležitým, ba podstatným zdrojem informací pro Stanislavského, a tím i pro jeho systém. Ze všech mistrů ruského divadla byl ND jediný, který vystudoval psychologii a psychiatrii a měl v té oblasti několikaletou praxi, což je velice podstatná informace, která vypovídá mnoho o jeho přístupu k herecké práci a technice. Stanislavskij, Čechov, Vachtangov, ti všichni mluvili o psychologii, ale ani jeden z nich v ní nebyl odborně vzdělán. ND byl naproti tomu v kontaktu s mnohými významnými psychology té doby, mezi nimi např. se Lvem Vygotským. Zajímal se o esoterické disciplíny, včetně učení Rudolfa Steinera, Georgije Gurdžijeva, Alexeje Uchtomského, o indickou filosofii, hesychasmus<sup>17</sup>, praktikoval též tibetskou medicínu Pjótra Badmaeva. Byl to ND, kdo Stanislavského přivedl k praktikování jógy. Dle MB a některých dalších vědců předběhl ND svou dobu, byl vizionářem ve sférách výuky herectví, psychologie a popisu procesů lidské kreativity, o čemž svědčí jeho knihy. A v neposlední řadě byl skutečným vědcem, takže i jeho přístup k výuce a výzkumu byl vědecky důsledný.

Zarážející, ale svým způsobem logická, se zdá být informace, že sám Stanislavskij nikdy osobně neučil v hereckém studiu, ale používal svých postupů toliko při zkouškách inscenace v divadle. Avšak nikdy nevedl hodinu ve stylu fiktivního ateliéru se skupinou začínajících studentů herectví, které by provedl technikami svého systému, jak o tom píše v *Mé výchově k herectví*. Ti, kdo studenty učili, byli L. Suleržickij, J. Vachtangov a posléze N. Děmidov.

Otázkou tedy bylo, jak herce učit a vést k tomu, aby uměli pravdivě žít – existovat na scéně. ND začal studenty systematicky vyučovat podle systému Stanislavského. Věnoval se postupně cvičením zaměřeným na budování a osvojení jednotlivých elementů, a to představivosti, jevištní pozornosti, svalového uvolnění, emocionální paměti atd. ND si povšiml, že studenti místo toho, aby se v práci s blížícím se koncem procesu zlepšovali, se začali naopak zhoršovat, a to až do té míry, že byli daleko méně přesvědčiví než při přijímacím řízení. Nedostavilo se to, co se od práce na systému očekávalo, tedy aby na konci procesu došlo k propojení všech trénovaných elementů, čímž by student již nepotřeboval

---

<sup>17</sup> Hesychasmus, “duchovní pokoj” je svého druhu meditace skrze hesychastickou pravoslavnou modlitbu duchovního pokoje s výrazným christocentrickým rozměrem. Vede ke koncentraci mysli a napomáhá snahám dosáhnout neomezeného vnitřního pokoje. Její tradice sahá do dob 13.-14. století. (viz *Co je to hesychasmus?* [online]. Rodon.cz. [cit. 11.09.2018]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.rodon.cz/hesychasmus/co-je-to-hesychasmus/co-je-to-hesychasmus/>>.)

techniku a byl by schopen sám svobodně tvořit. ND se odmítal spokojit s odpovědí, že se spletli a přijali netalesované studenty. V roce 1921 začal se studenty zkoušet své etudy, které se staly základem jeho budoucí herecké techniky.

Stanislavskij v roce 1922 odjel na zahraniční turné po Evropě a Americe a ND byl zodpovědný za výuku a vedení studia. Po Stanislavského návratu mu ND prezentoval svůj objev, že s výukou je třeba začít znovu a paradoxně opačně. Bylo to velice odvážné a troufalé tvrzení, jelikož Stanislavskij byl v té době tak vlivnou autoritou, že se zdálo zcela nemožné zpochybnit jeho systém.

Se Stanislavským se ND názorově rozešel a divadelní studio bylo roku 1925 zavřeno. ND zůstal několik let bez stálého zaměstnání a tento čas zužitkoval k sepsání celkem pěti knih, ve kterých popsal svou představu o správné výchově herce.

ND nadále pracoval jako vědec, experimentoval. Vystavoval svým cvičením různé divadelní skupiny, zkoušel s různými typy herců, v jeho skupinách byli studenti začátečníci i herečtí profesionálové. Dokázal, že jeho technika funguje nejen u talentovaných herců – studentů, ale i u těch složitých, náročnějších, kteří by v klasickém pojetí byli označeni za “netalesované”. Tři měsíce zkoušel s večerní skupinou dobrovolníků. Na konci pozvali Stanislavského, aby se přeci jen přesvědčil a posoudil výsledky práce studentů. Dle Stanislavského byli tito herci připraveni nastoupit do divadla a zkoušet představení, což ho velice zaujalo. Pro ND z toho vyplynula nabídka vyučovat a pracovat v Operním divadle v Moskvě a být editorem již dlouho připravované knihy. Před jejím vydáním se ovšem ND a Stanislavskij názorově i lidsky rozešli podruhé. Dle dochované dokumentace MB dokládá, že to byl právě ND, který trval na tom, aby Stanislavskij dopsal poslední kapitolu (XVI. *Podvědomí v hercově scénickém sebeuvědomění*, kterou *Moje výchova k herectví* končí), věnovanou zásadnímu významu podvědomí v procesu výuky.

Jak tedy ND pracoval se studenty? Zadával dvojicím krátký text – dialog. Považoval za smysluplné už od začátku vést studenty ke zvyku porozumět textu, dokázat jej oživit a prakticky se vypořádat s přesně zadaným textem, objevit jeho jádro, jeho smysl. Proč má herec improvizovat, když má zadaný dobrý text od dobrého autora? Hercům nebylo řečeno, kým jsou, kdo je jejich partner, nebyl zadaný vztah mezi nimi ani rámcová situace. Text byl v první fázi záměrně velmi jednoduchý.

Ukázka zadávaných dialogů:

-Bože, to je hrozné počasí.

-Ano, ještě pořád leje.

-Jsme tu zaseknutý.<sup>18</sup>

-Jsi na mě naštvaný?

-Ano jsem.

-Proč?

-Ty přesně víš proč.

-Tohle mě unavuje.<sup>19</sup>

-Byla jsi v Tret'jakovské galerii?

-Ne, ještě ne. Jdu tam zítra.

-V kolik hodin?

-V poledne. Proč se ptáš?

-Nic, to já jen tak.<sup>20</sup>

Technika spočívá v následujících krocích:

1. *memorizing* – zapamatovat si text, technicky, bez emocí, nepřemýšlet dopředu, jak bych ho měl říci
2. *emptiness* – zapomenout / vyprázdnit text z hlavy
3. *green lighting*, neboli *dát zelenou* svobodné reakci, jít s autentickým psychofyzickým impulsem, nepokoušet se přerušit vlastní tvůrčí svobodu
4. kdo má první větu, ten beze spěchu začne

To vše se odehrává v reálném čase a ve vymezeném prostoru, vztahy a okolnosti se formují, rodí se situace, herec se stává postavou, etuda ožívá. To je dle ND základní stavební kámen pro počáteční hereckou tvůrčí práci: nepracovat zvlášť na jednotlivých elementech, ale naopak – rovnou a bez otálení přistoupit k práci s podvědomím.

Druhý a třetí bod jsou zásadní. Jelikož tím, že z hlavy vypustím text a očekávání, která se z principu zadaného úkolu a naší ambice okamžitě tvoří v naší hlavě, tak uvolním prostor k tomu povšimnout si svého spontánního vnitřního impulsu. Ani druhého, ani třetího, ale právě

---

<sup>18</sup> DEMIDOV, Nikolai. Edited by MALAEV-BABEL, Andrei. LASKINA, Margarita. *Nikolai Demidov: Becoming an Actor-Creator*. 1 edition. New York : Routledge. Milton Park, Abingdon, Oxon, July 18th, 2016. 813 pages. ISBN-13: 978-1138776494. s. 220.

<sup>19</sup> tamtéž s. 212.

<sup>20</sup> tamtéž. s. 204.

prvotního impulsu, to je ten pravý a výchozí. Jen skrze dostatečnou vnímavost a díky *green-lightingu* prvního impulsu je možné překonat vnitřní bariéry a dovolit vzniknout něčemu organickému, co jsme si nemohli připravit dopředu. A je tím zároveň umožněno, aby došlo k transformaci, které později ND začal říkat *doubling – zdvojení*, na herce – pozorovatele a herce – postavu, která jedná. Čím více je přítomen pozorovatel, tím méně je herec – postava spontánní a tvořivý. Pozorovatel jako strážce, kritik, vědomí, které v naší mysli sleduje každý náš krok, pohnutku či myšlenku. Úkolem je „odklonit“ našeho pozorovatele v hlavě, aby se uvolnil prostor pro spontánní jednání a vystoupení postavy.

Když herec udělá to, co cítil, že chtěl udělat, co cítil jako první impuls, může dosáhnout přesvědčivosti. Když tento impuls naopak zadrží a místo toho udělá něco jiného, něco vymyšleného, dopředu připraveného, tak diváka ani svého hereckého partnera nepřesvědčí. Herec se stane vnímavým, pokud bude trénován ve vnímání a naslouchání svým impulsům. Když toho dosáhne, dojde k povšimnutí, které je zároveň svobodnou akcí i reakcí na předchozí impuls; tedy jednání nezačíná pouze akcí.

Analýza je velice užitečná, zejména když se pracuje na divadelní hře. Ale ND nepracoval se studenty (začátečníky) na hře. Pracoval s nimi na uvolnění a projevení jejich talentu. Hlavní kvalitou pro něj bylo navodit herci stav tvůrčí svobody, vychovat svobodného herce, který je napojený na své vnitřní impulsy. Taková kvalita svobody nebyla nikdy předtím podobným způsobem tematizována, tím méně vyučována. Do té doby bylo na studentovi samotném, aby se dopracoval ke svobodnému tvoření. *“Bylo převratné tvrdit, že se něco děje jen tak, samo od sebe, od přírody. A herec se má naučit, jak přestat sám sobě překážet... Do té doby se považovaly talent, intuice a inspirace za neodhalitelná tajemství, která nemají techniku. ND toto demystifikoval, poukázal na to, že taková inspirace přichází právě skrze velice přesnou techniku.”*<sup>21</sup>

Proto byla Demidovova práce a technika na svou dobu tak převratná a revoluční. V zemi proběhla revoluce, válka a následná sovětizace. Socialismus a sovětská propaganda přinesly totální popření svobodných hodnot. Došlo na ošetřování a vymazávání pojmů jako byla duše, spiritualita, mystika. V Moskvě se ND marně pokoušel vydat své knihy, ale dobové kritiky a cenzura ho upozadily, obvinily ho z mysticismu, spiritualismu, fyziologismu. Podobně kritičtí

---

<sup>21</sup> THE DEMIDOV SCHOOL OF ACTING - PEDAGOGY OF THE FUTURE - Talk by Professor Andrei Malaev-Babel, Pushkins House. Video. *YouTube*. [online]. 14.7.2017. [07.06.2018]. Dostupné na World Wide Web: <[https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu\\_DY/](https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu_DY/)>.

byli i skalní příznivci a bývalí studenti systému Stanislavského, kteří Demidovovu techniku nikdy neuznali. Až v roce 1965 byla, bohužel už posmrtně, vydaná jedna z jeho pěti knih. V ruském originále se jmenovala *Umění života na scéně*. Ostatní knihy se dočkaly vydání až o 40 let později pod názvem *Tvůrčí dědictví*. Nikolaj Vasylijevič Demidov zemřel 8. 9. 1953.

Když v ruských dramatických školách začali znovu uvádět jeho techniku, zjistili, že bohužel není mnoho pamětníků, kteří by dovedli podle Demidovy techniky učit.

Při čtení knihy *An Actor - Creator* jsem vnímala mnoho souvislostí a podobností jak mezi technikou výuky ND a mými zkušenostmi získanými na KATaP, zejména z hodin dialogického jednání, tak i mezi samotnými autory a pedagogy těchto disciplín.

Autora dialogického jednání Vyskočila a ND spojuje to, že svými požadavky na inovaci přístupu k výuce herectví se vydali svou specifickou cestou, navzdory restriktivnímu a nesvobodnému režimu a akademickému prostředí a podle svého vědomí a svědomí zůstali stranou fungování totalitního systému. Dalším podstatným společným rysem bylo jejich zázemí v divadelním prostředí a následné studium a praxe v oboru psychologie a psychiatrie. Demidov i Vyskočil chápali a formovali svou pedagogickou práci jako spojení výuky a výzkumu. Demidov se přesvědčil, že jeho metody výuky osvobozují a tvoří kreativního herce jak z talentovaných studentů, tak osvobozují i ty se složitější povahou, mladé, ale i starší ochotníky, či profesionálně vyhořelé umělce. Profesor Vyskočil zas během studií přicházel a objevoval význam a možnosti hry ve výchovném a tvůrčím procesu skrze praxi externího vychovatele v psychiatrických a nápravných ústavech, později na Lidové škole umění pro pracující, kde postupně vznikla jeho koncepce studia psychosomatických disciplín a autorského herectví jako výchovy k osobnosti.<sup>22</sup>

Oba podobně usilovali o vyšší cíl než pouze naučit herce dobře hrát, šlo jim zejména o to kultivovat herce jako člověka a otevřít v něm jeho potenciál, dovolit, aby na povrch vytanuly jeho dary, impulsy, instinkty, a člověk tak mohl volně tvořit, aniž by byl v jednání a zkoušení sám proti sobě. Slovy ND: *“Musíme použít všech možných prostředků k tomu rozvinout v studentovi víru v jeho vlastní nadání (...) abych toho u nich dosáhl, tak využívám každé příležitosti, abych je upozornil na to, jak jednoduché to v podstatě je a jak se jim daří, když*

---

<sup>22</sup> PTÁČKOVÁ, Věra. Vyučovací Hodina. *Ivan Vyskočil v SADu aneb Vylučování pro nekázeň*. e-příloha Svět a divadlo, 2014. [online]. Vyšlo v SAD 2/1997. [cit. 29.07.2018]. Dostupný na World Wide Web: <[http://www.svetadivadlo.cz/archiv/content\\_cz/ivan\\_vyskoecil\\_v\\_sadu.pdf/](http://www.svetadivadlo.cz/archiv/content_cz/ivan_vyskoecil_v_sadu.pdf/)>. ISSN 0862-7258. s. 6.

*důvěřují svým schopnostem.*”<sup>23</sup> ... “(student) *ted’ rozumí, že ty (jeho pedagog) nebojuješ s ním, ale s jeho vnitřním zbabělcem, který v něm dřepí a nepřetržitě dusí jeho talent.*”<sup>24</sup>

ND zdůrazňoval význam role pedagoga, kladl si otázku po ideálním způsobu učení. Jak pedagog, tak i režisér by se měli učit rozpoznat, kdy je důležité, aby studentovi něco řekli, stejně tak, aby něco jiného zamlčeli. „*Tím, že při výuce kritizujeme, poučujeme, režírujeme, upozorňujeme na nepřesné detaily, tím v hercích dusíme a ničíme nejdůležitější věc, kterou v sobě má herec nést, a to je víra v sebe. To následně vede herce k tomu, že zamrzne, jeho impulsy zamrznou, začne je potlačovat. Demidov přehlížel většinu takových chyb, které se v průběhu práce postupně vyčistily–vypracovaly a hercova víra v sebe zůstala zachovaná, protože nechtěl z herců dělat mrzáky, kteří by se na scéně báli udělat něco samostatně.*”<sup>25</sup>

Oproti učitelům systému Stanislavského začínal ND první hodinu slovy „*Nemám čemu bych vás naučil. Vše umíte. Je to v podstatě jednoduché.*” Své studenty během zkoušení prováděl zadaným cvičením a podporoval je slovy: „*dej si na čas, nespěchej, jdi s intuicí*“. Což mi připomnělo moje zápisky a komentáře asistentů z hodin dialogického jednání: „*Dejte si na čas. Spěchejte pomalu. Nebojte se. V podstatě je to jednoduché.*“ Pro takovou školu a výuku herectví je potřeba citlivých a pozorných pedagogů.

Nabízí se též podobnosti s technikou Sanforda Meisnera. Skrz jeho cvičení studenti též pracují a směřují k sebepoznání a otevření se před hereckým partnerem a diváky. Taková otevřenost je zde nezbytnou podmínkou pro vědomou hereckou práci. Též cílí na probouzení a rozpoznání prvního bezprostředního impulsu, což dělá studenta vnímavějším hercem a vnímavějším partnerem v situaci. Vedoucí pedagog studenty cvičením provádí. „*Jeden může použít standardní principy a učebnice ke studiu práv, medicíny, ale pro divadlo to neplatí... hercův hlavní nástroj je on sám. A pokavaď žádní dva lidé na zemi nejsou stejní, tak ani neexistuje žádné univerzální pravidlo, které by šlo stejně aplikovat na kterékoliv dva herce.*”<sup>26</sup>

Podobně jako techniku S. Meisnera vidím i osobu a práci Nikolaje Děmidova jako

---

<sup>23</sup> DEMIDOV, Nikolai. Edited by MALAEV-BABEL, Andrei. LASKINA, Margarita. *Nikolai Demidov: Becoming an Actor-Creator*. 1 edition. New York : Routledge. Milton Park, Abingdon, Oxon, July 18th, 2016. 813 pages. ISBN-13: 978-1138776494. s. 179

<sup>24</sup> tamtéž, s.182.

<sup>25</sup> THE DEMIDOV SCHOOL OF ACTING - PEDAGOGY OF THE FUTURE - Talk by Professor Andrei Malaev-Babel, Pushkins House. Video. *YouTube*. [online]. 14.7.2017. [07.06.2018]. Dostupná na World Wide Web: <[https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu\\_DY](https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu_DY)>.

<sup>26</sup> MEISNER, Sanford. LONGWELL, Dennis. *Sanford Meisner on acting*. 1. Edition. New York : Random House. Vintage, 8/1987. 252 pages. ISBN: 0-394-75059-4. s.xiii.

znovuobjevenou nabídku a výzvu pro další studium a výzkum v oboru autorského herectví na katedře autorské tvorby a pedagogiky.

## Závěr

Ústřední otázkou mé diplomové práce bylo, jak přistupovat k výuce autentického, autorského herectví. Východiskem mi byla vlastní zkušenost získaná během studia, jak na KATaP, tak i v zahraničí na divadelních školách v Londýně a Kyjevě, kde jsem se setkala s různými přístupy k výuce a pojetí herectví. V některých z nich jsem viděla souvislosti s tím, co sledujeme a čemu se věnujeme na naší katedře, což přímo vybízelo k bližšímu pohledu a nabídce pokusit se těmito přístupy zabývat. Tuto práci chápu nejen jako bilancování a ohlédnutí za uplynulými roky studia, ale také jako jasnější uvědomění si procesů a cest, kterými jsem se vydala, úskalí, kterými jsem prošla, nových schopností, které jsem získala, a strachů, které jsem ztratila. Díky této reflexi jsem zpětně dokázala zhodnotit a uvědomit si mnoho pro mě důležitých, dříve nepovšimnutých jevů a jejich dopad na mě. V důsledku procesu psaní a dokončení této práce se mi podařilo v samém závěru mých studií dojít k určitému bodu, ve kterém rekapituluji a uzavírám pro mě významnou a hodnotnou etapu. Cítím, že z tohoto bodu mohu nyní pokračovat sama, protože už je na co navazovat, s čím porovnávat a na čem stavět.

Studium autorské, autentické tvorby pro mě znamenalo odstraňování bariér a poznávání rozmanitosti vlastních možností. Zmíněnými bariérami si bráníme v cestě být sami sebou, a tím se vzdalujeme od svobodného projevu, jednání a svobodné existence vůbec. Jsme to my sami, kdo ať už z vlastní, či cizí vůle takové bariéry přijali za své a jsme to my sami, na kom záleží, zda a jak dlouho je v sobě poneseme.

Výchova ke svobodné osobnosti dovoluje pracovat na odstraňování těchto bariér. Takové studium by mělo člověku umožnit objevit a poznat tvůrčí stránky jeho osobnosti a pomoci mu pojmenovat ty oblasti, kde mu chybí dostatek svobody, prostoru, sebedůvěry a v těchto místech posílit studentův zájem, nadhled a uvolněný, kreativní přístup k sebevyjádření.

Cílem je, aby student pochopil, že není nutné dělat si násilí a pokoušet se být někým jiným, kým není, zavděčit se, být vždy zajímavým, přesvědčit o svých schopnostech, dosáhnout nejlepšího výsledku. Jde o to soustředit se na poznání sebe a svých možností. Pouze autentický, upřímný projev dokáže oslovovat publikum, lidé se s ním mohou identifikovat, jedině tak nastává kontakt, při kterém jde nejen o sdělení, ale i o sdílení.

V době společenského a mediálního stresu, šumu, nepřehlednosti, přehlcenosti, plagiátu a



imitací je autentické, srozumitelné, zdravě sebevědomé jednání a tvorba více než potřebné. Myslím, že dobrá škola by studenta měla “vybavit” know-how, jak k sobě přistupovat, jak přistupovat ke své tvorbě, ke svým tématům, jak na sobě pracovat tak, aby člověk mohl vystoupit z těsných konvenčních vzorců.

Za dobu svého studia na KATaP jsem postupně došla k tématům, kterým se teď věnuji ve svých textech či představeních. Jsou to témata, která vychází přímo z mé osobnosti a z mých zkušeností; na počátku studia jsem si jich nebyla vědoma. Jednoduše tato témata pro mě nebyla čitelná, ani dost zajímavá, naopak jsem je vnímala jako konvenční, brala jsem je za samozřejmá a neuvědomovala jsem si jejich hloubku a význam pro mě. Téma vychází z toho, kým jsme a co si každý v sobě neseme. Záleží na úrovni sebepoznání, do jaké míry dáme tématu průchod a komunikujeme ho s okolím. Téma česko-ukrajinské identity je teď pro mě hlavním zdrojem příběhů a nápadů pro mé autorské projekty.

Naše slabosti mohou být našimi přednostmi, když se jim pokusíme porozumět a přijmout je. Trvalo mi dlouho uvědomit si, že to, co je na mých projektech, na mém projevu, jednání, vystupování a stylu práce lákavé a zajímavé, není to, že bych byla adekvátní, podobná někomu, přijatelně originální, ale že mé autorské projekty přímo zrcadlí to, v čem jsem svá, v čem se liším a jsem nenapodobitelná, autentická.

Výzvou do budoucna pro mě bude pokusit se najít způsob, jak v této práci pokračovat a získané zkušenosti zúročit a uvést v praxi, jak ve vlastní tvorbě, tak se o ně zkusit podělit z pozice pedagoga. Od pobytu v Kyjevě jsem rozpracovala řadu nápadů na různá herecká cvičení, která vychází z mých zkušeností a pozorování. Velkou inspirací mi jsou rovněž zkušenosti z dob studia na KATaP a nově i technika N. Děmidova, kterou zatím znám pouze teoreticky. Tato cvičení bych ráda rozpracovala, rozvinula a přinesla ke společnému zkoušení a hledání se studenty. Náš společný čas by byl prostorem a otevřeným hřištěm pro hru dle naší libosti. V tomto ohledu je zapotřebí odhodlaných a zvědavých studentů, jejich důvěry a času! (zde si dovolím uvést s vykřičníkem), prostor ke zkoušení se najde.

Vidím v tom i nabídku, jak skrz hru a hraní integrovat zkušenosti z ostatních disciplín, kde by studenti měli možnost společně či jednotlivě zkoušet například texty z přednesu, z autorského čtení, z herecké propedeutiky a hrát si s tímto materiálem (či jeho malým fragmentem). Zkusit přistoupit k práci s textem (vlastním, zadaným, vymyšleným, improvizovaným) odjinud, vystoupit ze zadání a úkolu a jakoby mimochodem, samovolně přejít k uvolněné hře s tímto materiálem, aby si ho nevědomě a hravě osvojovali.

Účelem by bylo dovést jejich pozornost ke hře a skrz hru je přivést k tomu materiálu, k té hmotě a k sobě v kontaktu s daným materiálem, textem, situací, výrazem. Objevovat možné komunikační úhly onoho sdělení, slova, zvuku. Aby si dali čas objevovat, vnímat, identifikovat se s materiálem, aby si vytvořili svou představu, spíš než se krátkozrace soustředili výhradně na sdělování textu. Dostatečně živá představa a probuzená fantazie dokáže interpreta provést textem snáze než jakákoli intelektuální analýza. Nezbytné je v sobě probudit zájem, chuť a způsob jakým experimentovat. Mám naději, že tento postup je možnou alternativou práce a přípravy, kterou sami často zanedbáváme.

Postupně bychom se měli dobrat k tomu, že pokud něčemu věnujeme dostatek přející pozornosti (termín prof. I. Vyskočila), nebo se na to podíváme z jiného úhlu pohledu, tak poznáme jiná možná řešení a situace se už nebude zdát tak patová a bezvýchodná.

Za to, že mám dnes možnost toto pochopit, vděčím úsilí a času mých pedagogů napříč disciplínami, kteří do mě investovali nemálo času a energie. Jejich snaha motivovat, poradit a podpořit mě v průběhu mého studia a procesu zrání nesou své plody.

Na závěr bych chtěla dalším studentům popřát hodně zdaru v jejich osobním studijním procesu a ráda bych se podělila o nejčastěji slýchaný komentář: *„Zpomalte. A když už spěcháte, tak také spěchejte pomalu.“*

Já se o to budu též dál pokoušet.

## Použité zdroje

- [1] SHENTON, Mark. Mark Rylance: 'Theatre allows you to share something really vulnerable'. [online]. Oct 11, 2015. [cit. 06.07.2018]. [vlastní překlad]. Dostupný z World Wide Web: <<https://www.thestage.co.uk/features/interviews/2015/mark-rylance-theatre-allows-you-to-share-something-really-vulnerable/>>.
- [2] KARLÍK, Josef. *Úvod do herecké výchovy*. Brno : Divadelní fakulta JAMU, 1992. 46 s. ISBN: 80-85429-11-X.
- [3] СПЕЦПРОЕКТ ЛИЛІА ГРИНЕВИЧ А ЛЮБОМИР ГУЗАР (Гриневич, Лілія та Любомир Гузар. *Спецпроект*). Espresso.Tv. [záznam debatního pořadu]. *YouTube*. [online]. 18.12.2016. [cit. 03.06.2018]. Dostupné na World Wide Web: <<https://www.youtube.com/watch?v=1CdJdudQs-k/>>.
- [4] BROOK, Peter. *Prázdný prostor*. Praha: Panorama, 1988. 232 s. ISBN: 402-22-855.
- [5] *HIC SUNT LEONES /o autorském herectví/* (ed. Čunderle, Michal). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2003. (z konference 8.-9. 11. 2002 v Divadle Na zábradlí). 183 s. ISBN: 80-7331-001-5.
- [6] PACÁKOVÁ, Pavlína. *Máš červené šaty*. HYBRIS #32. DAMU [online]. 05.11.2011. [cit. 26.07.2018]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.hybris.cz/mas-cervene-saty/>>.
- [7] EISNER, Pavel. *Čeština doma a ve světě. Ročník VIII*. Praha : Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filosofické fakulty UK v Praze, 2001. 68 s. ISBN: 1210-9339.
- [8] MALAEV-BABEL, Andrei. *Nikola Demidov School of Acting - Pedagogy of the Future*. Přednáška. Mezinárodní konference o Stanislavském. Praha : DAMU, 26.03.2017. [soukromý audio záznam].
- [9] THE DEMIDOV SCHOOL OF ACTING - PEDAGOGY OF THE FUTURE - Talk by Professor Andrei Malaev-Babel, Pushkins House. Video. *YouTube*. [online]. 14.7.2017. [07.06.2018]. Dostupné na World Wide Web: <[https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu\\_DY/](https://www.youtube.com/watch?v=BH6pPTTu_DY/)>.
- [10] DEMIDOV, Nikolai. Edited by MALAEV-BABEL, Andrei. LASKINA, Margarita. *Nikolai Demidov: Becoming an Actor-Creator*. 1 edition. New York : Routledge. Milton Park, Abingdon, Oxon, July 18th, 2016. 813 pages. ISBN-13: 978-1138776494.
- [11] STANISLAVSKIJ, Konstantin S. *Moje výchova k herectví (Z deníku hereckého adepta)*. [překl. Jaroslav Hulák]. Praha : Athos, 11/1946. 463 s. ISBN: 231070053862.
- [12] *Co je to hesychasmus?* [online]. Rodon.cz. [cit. 11.09.2018]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.rodon.cz/hesychasmus/co-je-to-hesychasmus/co-je-to-hesychasmus/>>.

[13] MEISNER, Sanford. LONGWELL, Dennis. *Sanford Meisner on acting*. 1. Edition. New York : Random House. Vintage, 8/1987. 252 pages. ISBN: 0-394-75059-4.

[14] PTÁČKOVÁ, Věra. Vyučovací Hodina. *Ivan Vyskočil v SADu aneb Vylučování pro nekázeň*. e-příloha Svět a divadlo, 2014. [online]. Vyšlo v SAD 2/1997. [cit. 29.07.2018].

Dostupný na World Wide Web:

<[http://www.svetadivadlo.cz/archiv/content\\_cz/ivan\\_vyskooeil\\_v\\_sadu.pdf/](http://www.svetadivadlo.cz/archiv/content_cz/ivan_vyskooeil_v_sadu.pdf/)>. ISSN 0862-7258.

## Seznam příloh

**Příloha 1:** Cvičení

# Přílohy

## Příloha 1

Obsahem této přílohy je popis několika cvičení, která jsme hráli se studenty prvního ročníku v hodinách herecké výchovy v Kyjevě.

### **Příslloví a pořekadla:**

Stojíme/ sedíme v kruhu. Postupně každý student řekne jedno lidové přísloví, aniž by ho kdokoli další opakoval. Koho žádné nenapadá, ten vypadne z kola ven.

Deset kol je minimum, ale studenti mají doporučeno se do zásoby naučit nejméně 100 originálních přísloví.

### **Písmeno + žánr:**

Hrajeme v kruhu. Zvolíme jedno libovolné písmeno (např. F), studenti si zvolí libovolný žánr (např. detektivka), úkolem je popořadě říkat slova, která musí začínat na zvolené písmeno F a postupně dohromady tvořit věty, které mají v rámci celku odpovídat žánru detektivky. Slovy pana Zacharčenko: Pokud první pokus skupiny nedosáhne ani jedné věty, tak to odráží znepokojující stav slovní zásoby a nesečtěllosti studentů.

### **Volné asociace:**

Skupina stojí/sedí v kruhu.

Určí se dvě osoby stojící vedle sebe, označíme je slovy student-vpravo a student-vlevo.

Student-vpravo vysloví libovolné slovo: např. jablko.

Po něm student-vlevo asociuje své, odlišné slovo: např. noc.

Cvičení pokračuje tak, že na studenta-vpravo bude postupně po směru hodinových ručiček navazovat novým slovem každý další student v tomto kruhu. Úkolem je zapamatovat si všechna vyslovená slova přesně v tomto vysloveném pořadí.

Tedy po pravé straně kruhu jde řada: 1. student vysloví: jablko, 2. jablko + meloun, 3. jablko, meloun + slunce, 4. jablko, meloun, slunce + seno, atd.

Tento řetěz uzavírá opět náš 1. student-vpravo, který vykopával první slovo a teď na konci má za úkol vyjmenovat celou tuto řadu.

Ve stejnou dobu probíhá totéž, ale v opačném směru.

Tedy po našem kruhu jdou dva protisměrné kruhy asociovaných slovních řad. A úkolem každého je zapamatovat si všechna slova obou řad v obou směrech v přesném pořadí.

Příklad: Zprava jde: jablko, meloun, slunce, seno, tráva...

Zleva: noc, hvězdy, lampión, světluška, komár...

A když na vás přijde řada zprava, tak musíte vyjmenovat všechna předcházející slova z pravého směru: jablko, meloun, slunce, seno, tráva + přidat svoje nové slovo: např. rosa.

A když na vás přijde řada z levého směru, tak vyjmenujete: noc, hvězdy, lampión, světluška + nové slovo: např. krev.

Pokud je skupina dobře seštráná a soustředěná, může takto zvládnout až 2 – 3 kruhy v obou směrech. Též záleží na počtu lidí ve skupině, v Kyjevě bylo ve skupině vždy 20 – 28 studentů.

### **Bum:**

Skupina stojí v kruhu. Na začátku se určí číslo, jehož násobky se budou ve hře sledovat, např. číslo 3. Tedy všechny číselné násobky č. 3 nesmí být vysloveny nahlas jako číslo, ale místo toho má člověk, na kterého takový násobek vyjde, říci Bum! Po kruhu každý postupně vyjmenovává číslo, které je na řadě: od 1 do X. Tedy: 1, 2, Bum, 4, 5, Bum, 7, 8, Bum, 10, 11, Bum atd. Kdo se přehrkne, nebo reaguje pomalu, ten vypadává. Když si kruh zvykne na předvídatelný rytmus, tak se změní zadané číslo.

### **Hláskování slov:**

Skupina sedí/stojí v kruhu. Mezi přítomnými studenty se na začátku rozdají písmena abecedy a dále tečky, čárky, mezerník, vykřičník, otazník a apostrof. Tedy každý student bude mít přiděleno jedno až dvě písmena (či interpunkční znaménko), která jsou po zbytek hry jeho a která bude ve hře sledovat. Mezera mezi slovy je pro všechny studenty společná.

Vybere se báseň, kterou musí všichni důsledně znát z paměti. Tato báseň se teď bude postupně hláskovat, avšak ne vyslovováním jednotlivých písmen, ale vytleskáváním. Text básně si musí každý sám pro sebe, slovo za slovem, písmeno za písmenem představovat a sledovat. A když přijde na řadu jeho hláska, tak musí tlesknout. Mezera mezi slovy je společná celé skupině a všichni na ni musí společně dupnout, taková mezera je výhodným sjednocujícím znakem pro celou skupinu. Tlesknout své písmeno mohou až když na mě přijde řada, tedy až bude na řadě slovo, které obsahuje moje písmeno. Například: mám písmena A a K.

Zadaná věta z ukrajinské lidové písně zní: „**Kosil otec, kosil jsem i já**“

Tleskám pokaždé když v hláskování přijde na řadu moje písmeno A či K. A dupnu pokaždé, když na konci slova přijde mezera.

Zápis by mohl vypadat takto: „**K----Dup----(,)K----Dup----Dup-Dup-Á**“

Mám tedy v tomto úryvku tlesknout 3krát a dupnout 4krát.

Moje finální linka:

„**Tlesk----Dup----(-)Tlesk----Dup----Dup-Dup-Tlesk**“

Cvičení vyžaduje maximální soustředění. Je těžké nenechat se rozptýlit tleskáním druhých a neztratit se v textu. Stačí jedno vynechané písmeno, či mezera, a nastane zmatení celé skupiny a musí se začít znovu. Postupně by se mělo zrychlovat a vytleskávaný text básně, či písně by tak měl získat potřebný rytmus, kterým odpovídá rytmu při přednesu nahlas.

Náročnější verze: Během 10 minut se naučit 2 – 3 sloky nové básně či písně. A rovnou přejít k hláskování vytleskáváním.

### **Zpívání v kruhu:**

Tři až pět (počet se může zvyšovat) osob stojí v kruhu. Každý z nich si myslí píseň, dostatečně známou na to, aby ji ostatní v kruhu měli šanci poznat. Na znamení začnou všichni zpívat nahlas svoji píseň, ale musí ji zpívat tak hlasitě, aby se nepřekřikovali a mohli slyšet, resp. poznat všechny ostatní písně, které zní v kruhu. Kdo jako první rozpozná všechny písně, ten vyhrává.

Cvičení se může ještě zkomplikovat, když jim další účastník mimo kruh začnete hrát na klavír, chodit okolo a zpívat svou píseň, nebo přednášet monolog.

### **Sochy:**

Do prostoru jde libovolný počet lidí. Pro začátek je dobré začínat u 2 max. 4 lidí, časem se můžou přidávat další, kteří si v prostoru najdou své místo a zaujmout libovolnou pozici tělem, ve které se zastaví a “zamrznou”. Takto zamrzlí chvíli vydrží. Na znamení tlesknutím mají všichni rozmrznout a organicky ožít, to je zkusit pokračovat ve fyzické akci, která vychází z mé “zmrzlé pozice těla”. Jako by to zamrznutí byl malý *stop motion* moment (zastavení v pohybu) a já na znamení tlesknutí opět budu pokračovat v tomto pohybu.

Další variantou je, že lidé, kteří jdou do prostoru budou do těchto pozic “namodelování” svými přihlížejícími spolužáky.

Takové rozmrznutí všech lidí najednou vytváří situaci. Pokud je skupina na sebe dobře

naladěna a citlivá, tak po rozmrznutí dokážou společně rozehrát takovou situaci, která pro ně vyplývá a organicky vzniká na základě jejich rozmístění v prostoru, na základě jejich tělesných póz a této konstelace jako celku.

Není výhodné vymýšlet náročně krkolomné pózy, nebo akce, jelikož se může hned zkraje rozbít rodící se situaci.

### **DNA linka:**

Stojí se ve dvou řadách naproti sobě (cik – cak, sudý – lichý). Učitel vytleskáváním zadá rytmus. První student (sudý) v první řadě improvizuje jednoduché, jasné pohyby (pohyb hlavou, rukou, nohou, celým tělem). Na něj navazuje student naproti němu (to je první student v druhé řadě, lichý) a pokouší se přesně zopakovat pohyb prvního. Na tohoto zas navazuje třetí – sudý (stojící v první řadě) a opakuje pohyb od druhého; takto hra pokročuje až k poslednímu stojícímu v řadě. Úkolem je předat co nejpřesněji veškerou “pohybovou informaci” od prvního až na konec řady.

Informace tvořená a vyslaná prvním v řadě musí být předaná co nejpřesněji, jako kód DNA, jelikož každá menší drobnější úprava způsobuje deviaci této informace, která postupuje řetězem a na jeho konci už může být nečitelná.

Učí to studenty přijímat, porozumět, zpracovat a co nejpřesněji poslat dál informaci, bez zbytečných, přidaných pohybů navíc. Postupně se všichni vystřídají v roli prvního v řadě, jehož úloha je odlišná. Drží rytmus a v jeho rámci improvizuje pohyby, které mají být dostatečně čitelné a pro začátek ne zbytečně záludné. Cílem není vymýšlet originální pohyby, ale nechat je vznikat organicky jeden z druhého a poslat takovou informaci partnerovi, kterou bude možné zopakovat.

Výhodné je hrát ve velkém počtu studentů.

Těžší varianta: Přidávají se zvuky a hlas. Nebo zrychlování a zpomalování na škále 0% zastavení – 100% maximální rychlost.

### **Kapusník:**

*Kapusňiky* jsou další zajímavou formou kolektivní práce celého ročníku, které probíhají dvakrát za semestr, u různých svátečních příležitostí (zahájení semestru, Den divadla, Nový rok) ve svátečním, humorném duchu se satiricko-kritickým podtextem.

Jsou určeny pro starší spolužáky, pedagogy, přátele i veřejnost. Veškerá iniciativa je na studentech, aby se dokázali domluvit a zorganizovat, aby přišli s tématem souvisejícím s danou událostí, zkusili sepsat scénář a začali zkoušet. Každý student se angažuje nejen jako



vystupující, ale i produkčně, organizačně, technicky. Přestože se takový *kapusník* většinou skládá z mnoha po sobě jdoucích obrazů a sólo výstupů (forbíny, etudy, hudebně-taneční čísla atd.), tak dramaturgickou snahou je vystavět a sledovat vnitřní kompozici děje (expozici, zápletku, krizi, peripetii, řešení konfliktu).