

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Teorie a praxe divadelní tvorby

DISERTAČNÍ PRÁCE

ROZVÍJANIE TVORIVOSTI

V „ELDORÁDE“ GLOBÁLNEJ MASOVEJ KULTÚRY

Mgr.art. Katarína Burdová

Vedoucí práce: Prof. MgA. Jan Vedral, PhD.

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2016

OBSAH

ÚVOD

1. ROZVÍJANIE TVORIVOSTI

1.1 Režisér ako pedagóg a pedagóg ako režisér

1.2 Priestor na tvorbu

1.2.1 Bakalárske štúdium

1.2.2 Magisterské štúdium

1.3 Motivácia ako základ tvorivosti

2. „PEKLO SÚ TÍ DRUHÍ“

3. „VOX POPULI“ – krok prvý

3.1 Inscenovanie a cesta do útroby

3.2 Reflexie študentov

4. „HRDINOV UŽ NIET“ – krok druhý

4.1 Dramatická postava

4.2 Inscenovanie a hľadanie odpovedí

4.3 Reflexie študentov

5. „IBA SMRŤ JE ČIERNA NA BIELOM“ – krok tretí

5.1 Inscenovanie a všeobecno

5.2 Reflexie študentov

6. „ROZUMIEŤ... O TOM NIKDY NEBOLA REČ“ – krok štvrtý

6.1 Kolektívne My a makety postáv

6.2 Inscenovanie a rozklad dramatickej situácie

6.3 Očistec

6.4 Reflexie študentov

7. „KTO JE ANNA?“ – krok piaty

7.1 Simulakrá

7.2 Absencia dramatickej postavy

7.2.1 „Zákazník“.

7.3 Inscenovanie a tematizácia obrazov

7.3.1 „Mamka a ocko“

7.3.2 „Predmrazené“

7.3.3 „Bez názvu (100 slov)“

7.3.4 „Viera v nás“

7.3.5 „Hrozba medzinárodného terorizmu™“

7.3.6 „Pornó“

7.4 Kde je pravda?

7.5 Reflexie študentov

8. „DNES SME VŠETCI UMELCI“ – krok šiesty

8.1 Inscenovanie pocitu

8.2 Nekončiaci tvorivý proces

8.3 Reflexie študentov

ZÁVER

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

PRÍLOHY

ÚVOD

Len málo čo tak sa vymyká možnosti exaktne presného a kvantifikovateľného výskumu, akou je oblasť ľudskej tvorivosti. A pokiaľ ide, ako v prípade tejto práce, o výskum pedagogických prístupov a postupov k rozvíjaniu tvorivosti, nachádzam sa na okraji verifikovateľnosti a všeobecných záverov.

Neostáva mi preto nič iné, než požiadať čitateľa hneď v úvode práce, aby vnímal výskumný zámer v užšom ohľade ako reflektovanú pedagogickú skúsenosť smerujúcu k profilovaniu študijného predmetu v magisterskom študijnom programe herectva, v širšom ohľade ako pokus vymedziť inovatívne dramaturgické, režijné a hlavne pedagogické prístupy, ktoré by umožnili dnešným študentom tematizovať ich súčasnú skúsenosť v hereckej tvorbe.

Výsledkom niekoľkoročného, postupne kritickou sebareflexiou korigovaného, výskumu, založeného na praktickej pedagogickej inscenačnej práci, je nielen tento pokus o písomný záznam, ale aj reflexie študentov, ktorí už odišli do divadelnej praxe.

Neoddeliteľnou súčasťou sú aj samotné školské inscenácie, na ktoré sa v texte odvolávam a ich záznamy prikladám k práci.

Vedľajším produktom môjho dizertačného výskumu sú tiež slovenské preklady troch hier (Josef Topol: Slávičia večera, Martin Crimp: Pokusy o jej život, Mark Ravenhill: Bazén).

.....

Témou dizertačnej práce je rozvíjanie tvorivosti. Ideou bolo hľadať spôsoby, ako motivovať poslucháčov k tvorbe v súvislosti s dnešnou dobou, dobou globálnej masovej kultúry. Predmetom štúdia sa stala kolektívna práca na jednotlivých inscenačných projektoch pod mojím režijno-pedagogickým vedením. Cieľom výskumu bolo, na základe spolupráce so študentmi, formulovať možné pedagogické východiská využitím konkrétnych pedagogických prístupov a postupov v praxi.

Inscenovaním dramatických textov od Henrika Ibsena *Spolok mladých*, Samuela Becketta *Koniec hry*, Josefa Topola *Slavík k večeri*, Deay Loher *Posledný oheň*, Martina Crimpa *Pokusy o jej život* a Mark Ravenhilla *Bazén (bez vody)* som sa s absolventmi herectva zamerala na výskum režijného a pedagogického procesu, od interpretácie autorovho diela, tematizovania jednotlivých obrazov, až po výsledný inscenačný tvar. Nedá sa hovoriť o tom, že by som voľbou dramatického či tzv. postdramatického textu vytvorila špecifickú dramaturgickú šablónu, ktorá by sa ustálila ako program do budúcnosti, hľadala som taký typ textu, ktorý by poslucháčom uľahčil motivujúci zážitok z hľadania a nachádzania vlastnej interpretácie a tematizácie. Výber vhodného textu vychádzal:

- zo skúseností z predchádzajúcej projektu,
- zo zloženia študentov v ročníku.

Pedagogický zámer by sa dal definovať ako pokus „vychovať“ z absolvujúceho študenta *kompetentného*¹ herca. Hoci sa tento dnes veľmi populárny pojem stretáva skôr s negatívnou kritikou z úst teoretikov pedagogiky, a považuje sa za príliš univerzálne kritérium pre vyprofilovanie odborníkov, ja si ho vykladám ako schopnosť samostatne tvoriť. Preto kompetentný herec pre mňa znamená herec – tvorca.

Úroveň vzdelania, zdá sa, má klesajúcu tendenciu podobne ako pozornosť poslucháčov a ich záujem o dianie okolo nás. Vysoké školy tak všeobecne musia poľaviť z kritérií a požiadaviek kladených na nádejných adeptov, a tiež sa prispôbiť faktu, že determinujúcim faktorom dneška je kvantita na úkor kvality.

Opakovane sa vynára otázka v podobe „nenásytného červa“ v hlave, či je možné, keď človek nezatvára oči pred produktmi súčasnej globálnej masovej kultúry, dnes ešte vychovať umelca ako tvorcu?

V priebehu niekoľkých predchádzajúcich rokov na škole sa mi počas výskumu (hlavne vďaka intenzívnej spolupráci so študentmi) začala otvárať cesta, ktorá sa doposiaľ ukázala byť perspektívna, a ak čas overí a potvrdí

¹ Liessing, K. P., *Hodina duchů. Teorie nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia. 2015.

moje pedagogické výsledky, tak dúfam, že aj tento môj pedagogický prístup a postup sa zaradí medzi tie, ktoré rozvíjajú umeleckú tvorivosť.

Úlohou, ktorú som si stanovila pred rokmi, bolo na príklade konkrétnych projektov hľadať spôsob, ako motivovať poslucháčov k tvorbe. Aby dokázali odkryť a pomenovať alarmujúce problémy doby, v ktorej žijeme, aby ich vedeli pomenovať a pokúsili sa im porozumieť, aby vnímali stav spoločnosti cez autora a nie len cez seba. Aby text nebol pre nich len materiál na interpretáciu, ale aby prostredníctvom neho a vďaka nemu, boli schopní samostatne klásť si otázky, odpovedať na ne, a tým tematizovať významy, ktoré v sebe nesie - aby pocítili naliehavú potrebu konať a posunúť svoju výpoveď divákovi. Nebránim sa faktu, že ich možno o pár mesiacov uvidím ako komparz alebo niektorú z epizódnych rol divácky vďačných seriálov. Verím však, že spôsob hereckej tvorby, ktorý si osvojili počas dvoch semestrov, sa preniesie aj do ich budúcich postáv v seriáloch a „A-lenka“ z „Paneláku“ nebude ako „E-lenka“ z „Búrlivého vína“, „mi-lenka“ z „Divokých koní“ alebo „Lenka“ z „Chlapi neplačú“.

Výskum taktiež pomohol postihnúť rozdiely medzi prácou režiséra a režirujúceho pedagóga, zodpovedného za viac než umelecký výsledok, a to za talentový a osobnostný rozvoj študentov. Dúfam, že sa mi v tejto práci podarí na konkrétnych kazuistikách inscenácií doložiť okolnosti, dôvody a dôsledky zmeny akcentu z „roly“ režiséra do „roly“ pedagóga.

Začiatok práce teda venujem tvorivosti. Tvorivosti z pohľadu pedagóga.

Vzhľadom k tomu, že súčasťou môjho výskumu sa stal spolovice tzv. postdramatický text a obsah práce je zameraný na prácu s hercami, stručne v práci definujem, čo je dramatická postava, aby som neskôr mohla poukázať na (ne)dramatické znaky postmoderného textu. Nevenujem pozornosť postmodernému divadlu, resp. jeho teoretickým konceptom a reflexiám, ani jeho krátkej ale dynamickej histórii; východiskom pre môj výskum bol konieckoncov text, jeho forma a účinnosť a následne práca s poslucháčmi, nie výsledný tvar, inscenácia.

Nemôžem tiež opomenúť dnešnú tzv. postmodernú dobu, ktorú výstižne charakterizuje Zygmunt Bauman v knihe *Tekutá modernita: Kvapaliny, na rozdiel od pevných látok, nedokážu udržať svoj tvar. Dá sa povedať, že sa neviažu na priestor a čas. Na rozdiel od pevných látok ich nie je jednoduché*

zastaviť – obtekajú prekážky v ceste alebo presakujú skrz ne, niektoré rozpúšťajú alebo odnášajú so sebou. Vo vzťahu s pevnými látkami vychádzajú tekutiny nepoškodené, kým pevné látky aj ak zostali naďalej pevnými, zmenili sa – navlhli alebo nasiakli. Pohyblivosť a nestálosť nám evokuje ľahkosť a bezťažovosť.²

Približujem Fakultu dramatických umení (FDU) Akadémie umení v Banskej Bystrici, ako „pôdu“, na ktorej uskutočňujem svoj výskum a kde pôsobím v pozícii asistenta už deväť rokov. Ako jeden z prejavov globalizácie, ktorý poznačil vysoké školstvo je práve Bolonská dohoda, ktorá ustanovila trojstupňové vysokoškolské vzdelávanie. Z tohto bodu prechádzam na stručný popis študijného programu na Katedre herectva FDU, aby som ozrejmila osnovy, ktoré sa vyformovali počas jej osemnásťročného pôsobenia. Môj praktický pedagogický výskum totiž v praxi školy úzko súvisel s detailnejším prepracovaním metodiky výučby – a to v súvislosti s akreditáciou nových študijných odborov a reakreditáciou študijného programu. Výsledky môjho výskumu tak prakticky prispeli nielen študentom a mne osobne ako pedagogičke, ale vo všeobecnejšej rovine taktiež budovaniu sotva plnoletej školy, ktorá sa len „učí učiť“.

Okrajovo upriamujem pozornosť na problém vytrácania sa národných tradícií, čo je predmetom mnohých diskusií a páľčivým dôsledkom globálnej unifikácie, pokiaľ „kultúra je (má byť) dušou národa“.

Následne sa dostávam k jadrú mojej práce, a to k šiestim absolventským projektom, jeden s poslucháčmi bakalárskeho stupňa, päť s poslucháčmi magisterského stupňa katedry herectva.

Podrobnejšie sa venujem dramaturgickému kľúču, analýze textov a pomenovaniu významov, ktoré v sebe nesú. Uvádzam komplikácie s prekladmi niektorých textov. Priznávam výber, ktorý nepriniesol očakávaný výsledok a snažím sa odkryť dôvody prečo (politická téma pri Ibsenovi a príliš filozoficko-lyrický ráz u Topola) a akcentujem texty, kde sa môj prístup zúročil (Beckett, Loher, ale najmä Crimp a Ravenhill). Pokúšam sa v tejto súvislosti reflektovať zásadný pedagogický problém, okolnosť, či režisérova interpretácia dramatického diela - ako on sám tematizuje (na základe svojej životnej a umeleckej skúsenosti) podnety autorskej predlohy - dovoľuje

² BAUMAN, Z.: *Tekutá modernita*. Praha. Mladá fronta. 2002. str.9-12.

menej zrelým a skúseným študentom nájsť cestu k ich osobnej tematizácii stvárňovanej postavy a či ich neprivedie len k viac-menej technicky zvládnutej reprodukcii režisérovho zámeru. A pretože, ako uvediem neskôr, tvorivosť a motivácia k tvorivosti vždy súvisí s osobným „prisvojením si“ látky a jej tematického potenciálu, hľadám spôsob, ako podnietiť študentov k vlastnej tematizácii a takisto hľadám taký dramatický text, ktorý by im tento motivujúci zážitok z hľadania a nachádzania uľahčil.

Definujem prekážky, na ktoré som počas práce so študentmi narazila. Či už to bola nekonkrétnosť „dramatickej“ postavy (Loher, Crimp, Ravenhill), rozklad, či až absencia dramatickej situácie (Loher, Crimp, Ravenhill), nedejovosť (Crimp), porušenie lineárnej časovej osi (Beckett, Loher, Crimp, Ravenhill), či dekonkretizácia priestoru (Loher, Crimp, Ravenhill).

V práci sa vraciam do minulosti k mojej prvej réžii v profesionálnom divadle, k hre od Jeana-Paula Sartra *S vylúčením verejnosti*. Zdanlivo nesúvisí s výskumom, no skúsenosti, ktoré som vtedy ako režisujúci elév zažila, boli pre mňa, pri nástupe do pozície režiséra - pedagóga, prvými záchytnými bodmi.

Cez začiatky pedagogickej práce ako asistentka starších kolegov sa dostávam k pedagogicko-režijnému debutu *Spolok mladých* od Henrika Ibsena s absolventmi bakalárskeho stupňa herectva.

Nasledujúcich päť projektov, ktoré tvoria jadro môjho výskumu, je venovaných práci s absolventmi magisterského stupňa. V podkapitolách sa snažím bližšie priblížiť momenty, kedy mali poslucháči najväčšiu neistotu a tiež popísať spôsob tvorby s nimi a dosiahnuté výsledky. Jednotlivé názvy kapitol sú hlavné témy, ktoré herci interpretovali.

Kapitoly o projektoch uzatváraam reflexiami samotných študentov v diplomových prácach, prípadne inými podkladmi k inscenácii. Nie je to len verifikácia výkonu, je to cenná spätná väzba, ktorá motivuje pedagóga. V niektorých prípadoch je reflexií viac, inokedy menej, záležalo od zadania ich teoretickej diplomovej práce.

V záverečnej kapitole sumarizujem výskumom získané poznatky z práce na projektoch. Hoci urobiť z nich presný recept, ako rozvíjať hercovu tvorivosť a dosiahnuť stanovený cieľ, nie je možné. Nech by som môj výskum na základe šiestich projektov aj nazvala overeným návodom na prácu so študentmi, je viac ako pravdepodobné, že hneď pri prvom nasledujúcom

projekte by tento recept plne neúčinkoval. Každý rok prichádzajú do absolventského ročníka iní študenti, odlišne individuálne „sformovaní“ a pripravení ku štúdiu, inak disponovaní a či otvorení voči impulzom, preto ku každému hercovi, ročníku či projektu je potrebné pristupovať osobitne, citlivo a hlavne nanovo, bez akejkoľvek „overenej“ šablóny. Tento sebou vytvorený režijno-pedagogický prístup som zhrnula do desiatich zásad, ktoré sa mi stali východiskom a oporou pri práci.

Prílohou práce sú záznamy inscenácií, ktoré vznikli ako súčasť výskumu.

Neformálnym dodatkom sú odľahčené postrehy alebo, presnejšie povedané, zápisky z putovania členov FDU za brány akademickej pôdy.

.....

ROZVÍJANIE TVORIVOSTI

„Písať hru je ako kráčať po oceľovom lane – nesmierne úzka cesta plná napätia, kde všetko sa musí prihodiť práve na tom lane. Je totiž veľmi jednoduché upadnúť do klišé.“³

(Martin Crimp)

Martin Crimp je známy tým, ako obozretne využíva slová. Z útrobov jeho technicky vyšperkovaných a intelektuálne naplnených textov sa vynára množstvo skrytých právd, aj vďaka čomu tento autor vzbudzuje u čitateľa rešpekt. Keby sa v citovanom tvrdení nahradilo slovné spojenie „písať hru“ za „tvoriť“ – Crimp by tým asi najpresnejšie vystihol a pomenoval požiadavky, ako si zachovať umeleckú tvár v dnešnej dobe. Každý umelec ktorejkoľvek doby by samozrejme pomenoval svoj proces tvorby ako náročnú cestu plnú napätia. No práve udržať balans a neupadnúť do klišé, a to navzdory vábiacim sirénam v podobe finančného zisku či popularity, na to, s typicky racionálnym odstupom, ale i s primeranou bázňou, apeluje Crimp.

³ Whitley, J.: *The Enigma that is Mr. Crimp*. In *The Telegraph*. 11 May 2000. Preklad Katarína Burdová. (Zdroj: <http://www.telegraph.co.uk/culture/4720678/The-enigma-that-is-Mr-Crimp.html>)

Prečo začínam svoju prácu práve slovami Martina Crimpa, má svoje opodstatnenie.

Hľadať pri výskume východiská rozvíjania tvorivosti, nad ktorou sa mnohí ostrieľaní divadelní teoretici a praktici pozastavia beckettovským „tvorby už niet“, a zároveň si rozširovať spoločenský prehľad štúdiami súčasných sociológov o globalizácii, si vyžadovalo nesmierne úsilie, ako si udržať rovnováhu, zdravý odstup a ako neupadať do beznádeje, ale naopak opakovane sa snažiť motivovať seba, aby som mohla motivovať poslucháčov k tvorivému napredovaniu.

Z praktického hľadiska texty Martina Crimpa patria do dramaturgickej oblasti tzv. postdramatického textu, ktorý sa stal súčasťou môjho výskumu. Svojou prenikavosťou tiež provokuje k hľadaniu odpovedí a interpretačného kľúča, čo sa ukázalo ako veľmi podnetný materiál pri práci s poslucháčmi. Jan Hančil vo svojej práci *Royal Court Theatre & Divadlo dramatických autorů* venuje pozornosť Martinovi Crimpovi a radí ho medzi autorov najdôslednejšie experimentujúcich s formou. Citujem: „*Charakteristickým rysem jeho autorského stylu je posedlost jazykem, jemný smysl pro melodii a rytmus řeči, cit pro nejistotu moderní komunikace plné neukončených vět, plné ohledávání, zkusmého vyjednávání o podporu v partnerovi... Pokusy o její život se staly legendárním postmoderním pokusem o zdolání samotných mezí divadla a staly se inspirací pro mnoho mladších autorů...*“⁴

Počas môjho pedagogického „lavírovania na lane“ som sa zamerala na vytvorenie si vlastného prístupu k študentom, kde som aplikovala, následne modulovala a prisvojovala si sebe i poslucháčom také pedagogické postupy, ktoré študentov najviac motivovali k tvorbe. Výskum potvrdil prospešnosť upustenia od režijných postupov v prospech postupov pedagogických.

Od prípravy inscenácie moderného dramatického textu Henrika Ibsena, ktorého príprava prebiehala pomerne hladko a ponúkala poslucháčom oporu pevného tradičného dramatického textu, ale odozva prišla paradoxne v najslabšom tvorivom nasadení, som zvyšovala interpretačnú náročnosť⁵ cez

⁴ Hančil, Jan: *Royal Court Theatre & Divadlo dramatických autorů*. Praha: AMU. 2007. str.101-102

⁵ Interpretačnú náročnosť vnímam z pohľadu uchopenia a vytvorenia hercovej postavy. Poznámka autora.

Samuela Becketta, Josefa Topola, až som sa dostala k textom tzv. postdramatických autorov, ako Dea Loher, Martin Crimp a Martin Ravenhill. (Crimpovym obrazom venujem najväčšiu pozornosť, pretože prvotný vzdor zo strany poslucháčov postupne nahradilo nadšenie a intenzívna tvorivá atmosféra, čo je dôkazom, že tak ako tradičný dramatický text, i text tzv. postdramatický môže byť prinajmenšom rovnocenným impulzom k tvorbe. V týchto prípadoch išlo najmenej o réžiu v jej obvyklej podobe, išlo o pedagogické podnecovanie k tvorivosti, o rozvíjanie autorského herectva.)

Pri výbere textu som sa snažila nájsť také námety, ktorých téma by reflektovala aktuálny globalizačný stav alebo jeho dôsledky a nebola by poslucháčom veľmi vzdialená. Či to bol jednoduchý dramatický príbeh, v ktorom postavy čelia problémom súčasnosti: hrdinovia s potrebou konať a zmeniť tým danú skutočnosť (Ibsen: *Spolok mladých*), alebo postavy, ktoré sa už opakovane ocitajú vo sne, čo sa stal skutočnosťou, a napriek ich snahe už niet úniku, (Topol: *Slavík k večeri*) alebo antihrdinovia v neznesiteľnej a nezvratnej situácii (Beckett: *Koniec hry*). Či expresívne vrcholy dramatických situácií a v nich postavy už len ako makety súčasného sveta (Dea Loher: *Posledný oheň*), či simulakrá Martina Crimpa, 17 obrazov pre divadlo, kde absentujú nielen dramatické postavy a dramatický základ – dramatická situácia, ale aj samotný príbeh (*Pokusy o jej život*) alebo aktuálna otázka významu umenia a vyhrotené medziľudské vzťahy v Ravenhillovom *Bazéne*.

Ako som už uviedla v úvode, môže sa zdať odvážnym postaviť výskum len na základe niekoľko málo projektov inscenovaných vždy s inou skupinou poslucháčov. Vyvodiť exaktné závery preto ani nie je možné. Keby na totožnom projekte pracoval každý rok iný ročník, alebo by sa systematicky a kontinuálne pracovalo s jedným ročníkom, vytvorenie presnej motivačnej šablóny, ako podnietiť poslucháčov k tvorbe, by efektívne fungovalo len dočasne. Každý ročník je zložený z iných osobností, každý rok každý z nich napreduje inou rýchlosťou, jednotlivci sa individuálne otvárajú voči novým podnetom a tie individuálne ovplyvňujú ich súkromný i pracovný život a formujú ho. Čo je však podstatné, je reflexia premeny „pedagogizujúceho režiséra“ na „režirujúceho pedagóga“, ktorého úlohou je premeniť študentov z „reproduktorov a demonštrátorov“ režisérovho zámeru na hercov schopných vlastnej tematizovanej tvorby.

„KTO JE ANNA?“ – krok piaty

„Nikto nezažije priamo skutočné príčiny udalostí, ale ku každému sa dostane ich obraz.“⁶

(Jean Baudrillard)

Keď som môjmu konzultantovi, Janovi Vedralovi, predostrela návrh pracovať s poslucháčmi v ďalšej fáze výskumu na texte Martina Crimpa: *Pokusy o jej život*, v jeho očiach som postrehla alarmujúce výkričníky a otázniky. Pôvodne sme konzultovali text Marka Ravenhilla: *Bazén*, príp. niečo od Martina McDonougha. Rozhodujúcim pragmatickým faktorom pre mňa bolo ako zvyčajne zloženie ročníka.

Čo urobiť, keď sa na prvej hodine *Tvorivý seminár k realizácii absolventského predstavenia* s bázňou a naštylizovaným úsmevom na tvári, na vás pozerá osem žien a jeden muž?

Podľa kritérií, ktoré sme si počas výskumu nastavili, bolo nevyhnutné nadzvukovou rýchlosťou nájsť text, ktorý by svojou štruktúrou nekonkretizoval počet a pohlavie postáv. A tak prišiel poštou priamo z Londýna do Banskej Bystrice tenký zväzok *Attempts on Her Life* od Martina Andrewa Crimpa. Český preklad z časopisu SAD z roku 2002, číslo 2, som už mala v rukách. Ale prekladať z češtiny by bolo proti mojim zásadám.

Tento prekladateľský balvan som tlačila pred sebou niekoľko týždňov. Konzultovala som jednotlivé obrazy s historikmi, psychológmi, spisovateľmi a, samozrejme, s fundovanými prekladateľmi. Veľmi inšpiratívne boli postrehy poslucháča DAMU Davida Košťáka. Vedela som, že nemôžem zastaviť čakajúcich študentov odpoveďou: Počkajte pár týždňov, pracuje sa na preklade a naplniť predpísané semináre napríklad diskusiami o tzv. postdramatickom texte, len aby sa vyplnili predpísané hodiny a študenti neupadli do letargie. Východiskom z tejto, pre mňa dosť napätej situácie, bol výklad jednotlivých obrazov.

A tak pokiaľ sa rodil preklad, študenti každý týždeň dostávali úlohy k jednotlivým obrazom a problémom, ktoré v nich autor rieši a museli nad

⁶ Crimp, M.: *Attempts on her Life*. London: Faber and Faber. 1997. Preklad Katarína Burdová

textom premýšľať a prinášať svoje postrehy. V tomto, pre mňa výnimočnom a ojedinelom prípade, tak tvorba prebehla samotný „dramatický“ text.

.....

ZÁVER

„Pracovať s tými, čo nechcú, je ako ťahať kravu na Mont Blanc. Možno ju tam dokážete vytiahnuť, ale čo potom s kravou na Mont Blancu?“

(Lubomír Bezděk)

Na niekoľkých predchádzajúcich stranách som sa pokúsila priblížiť prácu s hercami a ich reakcie na konkrétnych projektoch. Z práce vyplýva, že sa mi pri väčšine študentov, a to prostredníctvom otázok, otváraním tém a ponúkaním iných pohľadov, podarilo dosiahnuť, aby vnímali aktuálny stav spoločnosti nie cez seba, ale cez autora. Čomu vďačiť? Možno to boli práve voľné dramatické formy, kde je priestor pre interpretáciu takmer bezhraničný. A možno to boli nové formy a štýly, ktoré ich lákali k preskúmaniu. A možno to boli práve témy, vyslovené súčasným jazykom, ktoré poslucháčov oslovili. A možno to bol môj pedagogický prístup, ktorý ich dokázal motivovať k tvorbe, sprevádzanej rešpektom k autorovi a zodpovednosťou voči sebe a voči partnerovi.

Výtvarný umelec sa oboznámi so zlatým rezom, naštuduje si perspektívu, pôsobenie farieb a svetla, vlastnosti materiálu, osvojí si sebe vlastnú techniku a začne tvoriť. Ovláda presne fyzikálne zákony, vie, ako sa správa olejová farba na plátne, aké odtiene získa zmiešaním základných farebných tónov, vie, ako dlho bude dielo zrieť, až kým neuzrie svetlo sveta. Tento druh tvorby sa dá, aspoň sčasti, skúmať vedecky.

Pracovať s ľuďmi a nazvať svoju prácu vedeckým výskumom je z pohľadu divadelného tvorcu a pedagóga odvážne. To, o čo som sa počas ostatných niekoľkých rokov snažila, nebol výskum s laboratórnymi myškami, ale sústredená práca s krehkými individuálnymi osobnosťami na škole. Vyvodiť nejaké exaktné závery preto nie je možné. Do tabuliek študijného programu

sa dajú napísať presné teoretické osnovy a profily jednotlivých predmetov, po novom už aj ciele a prostriedky na ich dosiahnutie. No prax sa od tabuliek začne odkláňať už pri prvom osobnom kontakte, vyžaduje si empatiu, schopnosť pohotovo reagovať, hľadať východiská vzhľadom k vzniknutej situácii, adaptovať sa atmosfére a hlavne improvizovať.

Ako režisujúci pedagóg som si zosumarizovala „desatoro“ vlastných zásad pri práci s poslucháčmi herectva, vychádzajúc z niekoľkoročného praktického výskumu.

.....

Ak mám zbilancovať a stručne zhrnúť svoju prácu na konkrétnych projektoch, nesmiem v prvom rade opomenúť vlastné zaváhanie pri voľbe vhodného titulu, a to pri textoch *Spolok mladých* a *Slavík k večeri*. Študenti v oboch prípadoch remeselne splnili požiadavky, ktoré boli na nich kladené, no s ťažkosťami interpretovali témy, ktoré v sebe nesú obe hry. Či to bola tematická vzdialenosť vo forme politiky, alebo lyricko-psychologický ráz textu.

Hoci pevný dramatický text *Spolok mladých* poskytol študentom oporu a tiež pochopili výklad textu aj režijnú koncepciu, vzdialenosť témy ich nestále nabádala ku karikovaniu postáv a zosmiešneniu príbehu. Skúsenosť z tejto práce ma priviedla k presnejšiemu formulovaniu zámeru výskumu. Nielen, že som sa uistila, že k samostatnejšej tvorbe postavy, k tematizácii interpretácie predlohy nemôžu (až na výnimočne talentované výnimky) dospieť poslucháči bakalárskeho stupňa, ale presvedčila som sa o tom, že to, čo moja generácia a generácia starších kolegov pociťuje ako spoločenské závažné témy, sa odlišuje od vnímania reality študentov.

Absurdnosť dramatickej situácie u *Endgame* a rozdielna disponovanosť hercov si vyžadovala dlhší čas na pochopenie a „strávenie“ Becketta. Cennou skúsenosťou bolo, že sa mi potvrdila nevyhnutnosť pracovať s hercami formou individuálneho prístupu, vďaka čomu každý z nich prekročil svoje dovtedajšie limity a bol tvorivým prínosom pri procese prípravy inscenácie.

Rozložená dramatická situácia *Posledného ohňa*, Slovákom nie práve blízka naratívna forma, si nárokovala iné herecké postupy. Vzhľadom k istej

„nekomplexnosti“ dramatickej osoby, k širokému poľu „nedourčenosti“, ktoré musia inscenátori doplniť vlastnými podnetmi, nemohli sa študenti odvolávať na „nepochopiteľnosť“ autorovho zámeru (ako u Topola) a nemohli sa uchýliť k čírej demonštrácii režisérovej interpretácie. Neostávalo im nič iné než osobnostne a tematicky dotvárať podnety v texte. To mi umožnilo ako pedagógovi v role režiséra výraznejšie (než vo všetkých predchádzajúcich etapách výskumu) stimulovať tvorivosť študentov vychádzajúcu z ich autentických osobnostných predpokladov.

Podobne tak fragmentárnosť, obraznosť a absencia dramatických princípov u Crimpa a Ravenhilla znervózňovali študentov. Najväčším ťažiskom bolo odbremeniť poslucháčov od hereckého prežívania. V týchto prípadoch išlo najmenej o réžiu v jej obvyklej podobe, išlo o pedagogické podnecovanie k tvorivosti, o rozvíjanie autorského herectva.

Stručne som pomenovala zdolané či nezdolané prekážky. Musím však povedať, že, napriek viac či menej vydareným výsledným tvarom z pohľadu režiséra, sa mi ako pedagógovi podarilo motivovať poslucháčov k tvorbe a u väčšiny z nich sa dočkať plného nasadenia a nadšenia pre prácu. Neustála provokácia s potrebnou dávkou trpezlivosti ich priviedla k potrebe vnímať hodnoty, sledovať udalosti okolo seba, nazerať na ne z rôznych uhlov, vytvoriť si individuálny postoj k nim, ale netematizovať ich cez seba a každou reprízou vytvárať nové umelecké dielo, s rešpektom voči autorovi i divákovi.

Na škole je zodpovednosť za výkon poslucháčov na pleciah pedagóga. Akonáhle študenti – profesionáli opustia akademickú pôdu, sú si zaň zodpovední sami. V tak krátkom čase je ťažko zhodnotiť, ktorí z poslucháčov si zobrali môj spôsob tvorby za smerodajný, či pri každej postave automaticky naskakujú na tvorbu alebo otvárajú zásuvky hereckých šarží ako mnohé súčasné herecké celebrity. Mapujem ich prácu v profesionálnych divadlách, teším sa jej. A ak by som s odstupom času aspoň u desiatich bývalých študentov zo sto stále postrehla (hoci aj v lacných konzumných televíznych seriáloch), že na každej zo svojich postáv pracovali, že mali pred ňou pokoru a rešpekt, že využili všetko, čo im ponúklo štúdium, až vtedy by mi bolo „dobré na duši“.