

**Akademie múzických umění v Praze
Divadelní fakulta**

Dramatická umění
Teorie a praxe dramatické výchovy

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Otázky dramaturgicko-režijní koncepce
v divadle hraném dětmi**

MgA. Mariana Čížková

Vedoucí práce: doc. Mgr. MgA. Ivana Sobková

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, červen 2023

Úvod

Inscenační proces jako takový je tématem, které mě bytostně zajímá a kterému se aktivně věnuji jako tvůrce a zároveň jako pedagog. Fascinuje mě svou komplexností, svou proměnlivostí a svou jedinečností, kterou je ale, jak jsem zjistila v průběhu svého studia, velmi složité (je-li to vůbec možné) prozkoumat do hloubky. Hledala jsem tedy aspekt procesu vzniku inscenace, který by nejlépe vypovídal o inscenačním procesu jako takovém, bez nutnosti popisovat ho v celé jeho složitosti a časové náročnosti. I na základě své práce se studenty na Katedře výchovné dramatiky DAMU jsem dospěla k rozhodnutí, že tím „něčím“, co zcela zásadně ovlivňuje podobu výsledného výstupu, je dramaturgicko-režijní koncepce. Tvorbu a proměňování dramaturgicko-režijní koncepce vnímám jako „esenci“ přístupu k inscenačnímu procesu, jelikož zahrnuje zamýšlení se nad všemi okruhy zájmu, které s výslednou inscenací souvisejí.

Dramaturgicko-režijní koncepcí se samozřejmě zabývá řada textů z oblasti divadelní vědy či divadelního pojmosloví, na poli divadla hraného dětmi jich ale nevzniklo mnoho. Většinou jde o kapitoly v publikacích zabývající se obecněji problematikou dramatické výchovy anebo popisy konkrétních inscenačních procesů. Přitom inscenační proces s dětmi má svá výrazná specifika. Tvorba a proměny dramaturgicko-režijní koncepce v rámci inscenačního procesu jsou nám jako divákům divadla hraného dětmi neznámé, neboť se ve většině případů setkáváme až s její realizovanou podobou – s inscenací. Považovala jsem proto za nezbytné (a lákavé) proniknout do tohoto intimního světa tvorby a přípravy koncepcí, abych mohla komplexněji pochopit celou problematiku a nabídnout svá zjištění čtenářům této práce.

Vycházela jsem také ze své zkušenost při práci na dramaturgicko-režijní koncepci se studenty Katedry výchovné dramatiky DAMU. Zpočátku jsem se pokoušela dát studentům jakýsi „návod“, jak při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce postupovat, ale uvědomila jsem si, že mé pokyny byly příliš konkrétně svázané s mým divadelním přístupem a inscenačními postupy. Chtěla jsem studentům ukázat, jak nad dramaturgicko-režijní koncepcí přemýšlet tak, aby ji byli ve své praxi schopni vytvořit samostatně pro různé skupiny v různých podmínkách. Zaujalo mě, že v případě, kdy studentem či studentkou připravená koncepce byla problematická, stačila správně zvolená otázka, aby studenti pochopili, v čem spočívá problém a na řešení často přišli sami.

Proto se v celé práci budu zabývat otázkami. Vycházím z předpokladu (a své vlastní režijní a pedagogické zkušenosti), že jsou to právě správně zvolené otázky, které mohou otevřít cestu k vlastní tvůrčí činnosti. Často může jít o na první pohled jednoduché otázky, které nás ale mohou přivést přímo k jádru věci. Můžeme se zamýšlet nad tím, jakou scénografii a jaký kostým zvolit, anebo se stejně jako Peter Brook v *Prázdném prostoru* ptát – proč vůbec kostým?

Bylo pro mě důležité zjistit, jakým způsobem nad problematikou dramaturgicko-režijní koncepce přemýšlí jiní současní tvůrci DHD, a zejména *jaké otázky si při její tvorbě kladou*. Jestli ve formulaci a případné hierarchizaci otázek panuje na poli divadla hraného dětmi shoda anebo jestli je možné vyzorovat různé přístupy? Celý proces výzkumu a psaní této práce tedy spočíval v kladení a hledání otázek.

Cílem provedeného výzkumného šetření bylo zejména zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, a sice *jaké otázky si při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce v praxi kladou současní tvůrci dětského divadla*.

Dále *nabídnout vhléd do přemýšlení vybraných inscenátorů*, zprostředkovat čtenářům *konkrétní příklady a postupy z jejich praxe a zanalyzovat a porovnat jejich přístupy* k tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce.

Disertační práce se zabývá inscenačním procesem, při kterém tvůrce vychází z literární předlohy. Oblast autorských inscenací či inscenací vycházejících z jiných zdrojů než literárních by si zasloužila samostatné poctivé prozkoumání. Obdobně je opomíjeno divadlo loutkové, jehož specifičnost by extrémně rozšířila rozsah této práce.

Celá práce se zabývá tvorbou a proměnou dramaturgicko-režijní koncepce se skupinou dětí staršího školního věku. Inscenační proces s mladšími dětmi obnáší jiný typ přístupu, kdy tvůrce v mnohem větší míře vychází ze spontánní hry dětí.

Ve své práci popisují přístupy současných tvůrců divadla hraného dětmi, tedy těch, jejichž výrazné aktivní působení zabírá období od roku 2010 po současnost.

Výzkum

Jako metodu výzkumu jsem zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor a otevřený dotazník. Deset uznávaných současných tvůrců divadla hraného dětmi, si mohlo vybrat, jakou formu odpovídání využije. Jelikož jsem se snažila jít ve svém výzkumu do hloubky, záměrně jsem zvolila pouze deset tvůrců, kteří odpovídali následujícím kritériím: Zásadním kritériem bylo, aby šlo o tvůrce, kteří při své tvorbě skutečně pracují s dramaturgicko-režijní koncepcí, dále (dle vymezení této práce), aby měli zkušenost s inscenačním procesem vycházejícím z literární předlohy a aby (někdy v průběhu své praxe) pracovali se skupinou dětí staršího školního věku. Také pro mě bylo důležité, aby šlo o tvůrce, u kterých panuje všeobecná shoda odborné veřejnosti na kladném hodnocení a přijímání jejich inscenací. Toto kritérium by mělo zamezit pochybnostem o relevantnosti odpovědí respondentů. Oslovila jsem tedy tvůrce, kteří se pravidelně účastní národních kol přehlídek divadla hraného dětmi: *Dětská scéna* v České republice a *Zlatá Priadka* na Slovensku (jelikož je Zlatá Priadka přehlídkou soutěžní, do vzorku jsem zařadila inscenátory, kteří se pravidelně umísťují na vítězných příčkách). Ve vzorku jsou zkušení tvůrci, kteří působí na poli dramatické výchovy více než deset let, což by mělo opět podpořit význam jejich výpovědí. Vyjadřovali se tedy odborná veřejnost pozitivně o jejich inscenacích, nejedná se o náhodné úspěchy s konkrétní inscenací, ale o dlouhodobou a systematickou práci.

Jelikož každý typ instituce, který umožňuje vznik inscenace dětského divadla, má specifické podmínky, byly do vzorku zařazeni tvůrci, jež působili a působí v ZUŠ, ZŠ či mají svá vlastní studia. Snažila jsem se o rovnoměrné zastoupení pohlaví, věků a regionů. Zkoumaný vzorek zahrnuje tyto tvůrce:

Česká republika

Michaela Homolová (Liberec)

Irena Konývková (Ostrov)

Hana Nemravová (Uherské Hradiště)

Pavel Skála (Most)

Michal Ston (Plzeň)

František Oplatek (Jindřichův Hradec)

Lenka Tretiagová (Praha)

Slovenská republika

Štefan Foltán (Nitra)

Peter Hudák (Púchov)

Marica Šišková (Nitra)

K analýze přepisů rozhovorů a dotazníků byla použita technika vyložení karet (podle Švaříčka a Šedové), která je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování. (Výzkumník v tomto případě uspořádá kategorie vzniklé skrze otevřené kódování do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání je vzniklý text vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.) Tato technika dala základ sedmi kapitolám (Proč? S kým? Kdo? O čem? Jak? Kdy? Pro koho?), pojednávajícím o výsledcích výzkumu.

Výzkumem jsem došla k závěru, že tvorba dotazovaných inscenátorů vykazuje tyto shodné rysy: *nejdůležitější je pro ně skupina*, dramaturgicko-režijní koncepce je vnímána jako *výsledek spolupráce* (pedagoga a skupiny), dramaturgicko-režijní koncepce *vzniká v průběhu* inscenačního procesu (nestojí na jeho začátku), tvůrci mluví o *proměnlivém charakteru* dramaturgicko-režijní koncepce (je procesem, cestou, cyklicky se k ní vrací) a v nezanedbatelné míře využívají při inscenační i pedagogické práci svou *intuici*.

Pro potřeby této práce jsem definovala dramaturgicko-režijní koncepci jako *myšlenkový koncept, způsob pojetí, jak převést literární (v tomto případě) látku s konkrétní skupinou na jeviště*. Dramaturgicko-režijní koncepce je *představou toho, jak by mohla inscenace na jevišti probíhat a co by měla sdělovat*.

V literatuře zabírající se dramaturgicko-režijní koncepcí v divadle hraném dětmi, jsou zmiňovány otázky „*O čem?*“ a „*Jak?*“, ale v průběhu výzkumu se ukázalo, že si tvůrci v praxi kladli otázek mnohem víc.

Proč?

Pro všechny dotazované bez výjimky byla nejzásadnější otázka „*Proč?*“, která vedla k hlubšímu zamyšlení nad smyslem inscenační práce v hodinách dramatické výchovy a odkazovala k rozkročení mezi pedagogickým a uměleckým světem. Pedagogové shodně tvrdili, že *cíle pedagogické mají mít vždy přednost před cíli uměleckými*, společně vnímali nutnost dosáhnout toho, aby *členové souboru přijali* dramaturgicko-režijní koncepci za vlastní a odkazovali na konkrétní příklady z praxe, kdy tomu tak nebylo a vymstilo se jim to v podobě nezájmu skupiny o další práci na inscenaci. Ačkoliv tvůrci vnímají svou odpovědnost za divadelní tvar, výrazně ji převyšuje odpovědnost za výchovný proces. Inscenátoři spontánně mluvili o snaze o rozvoj osobnostních, sociálních, etických, estetických a dalších dispozic dětí. Je patrná snaha pedagogů o zapojení skupiny do procesu formulace a výběru cílů, ale hlavní zodpovědnost za stanovování (a odůvodnění) cílů a dohled nad úspěšností jejich naplňování přebírají sami pedagogové.

S kým?

Specifičnost každé skupiny ovlivňovala dle výzkumu podobu dramaturgicko-režijní koncepce do nezanedbatelné míry, a proto si tvůrci kladli otázky po tom, „S kým?“ vlastně inscenaci tvoří. Pedagogové opět upozorňovali na nebezpečí, že pokud při tvorbě koncepce dostatečně *nerespektovali specifičnost skupiny, nepřijal soubor inscenaci za svou a neztotožnil se s ní.*

Kdo?

Tvůrci intenzivně přemýšleli nad svou rolí v inscenačním (i obecně dramaticko-výchovném) procesu a tázali se po tom, „Kdo?“ by měl být *ideálním tvůrcem* na poli DHD, jakými kvalitami by takový režisér / pedagog měl disponovat. Samotní tvůrci vyzdvihují tyto kvality: schopnost upozadit se pro potřeby skupiny; schopnost být připraven a zároveň otevřen; schopnost nelpět na své představě (být schopen ji kdykoliv přehodnotit a opustit); schopnost správně odhadnout skupinu; schopnost naslouchat své intuici.

Neméně hluboce pedagogy zajímalo „Kdo?“ je vlastně ve skutečnosti *autorem vzniklé inscenace*. Je to režisér? Je to soubor? Kdo má zásadní autorský podíl a je možné to určit? V přípravné fázi inscenace se většina tvůrců snaží o co největší zapojení souboru do přípravy a tvorby dramaturgicko-režijní koncepce, proto se pokouší se skupinou dojít ke konsenzu. Ačkoliv se přístupy tvůrců v hledání konsensu liší, je zde patrná snaha nevystupovat příliš autoritativně. Inscenátoři se snaží o přátelské vazby se souborem, kdy k domluvě dochází spontánně a přirozeně. Ačkoliv si právo na některá rozhodnutí ponechávají, nikdy nejdou proti vůli souboru, protože takové jednání se jim ze zkušenosti vrátilo v podobě nezájmu skupiny o další práci. Raději tedy vnímají volbu souboru jako uměleckou výzvu. V realizační fázi je velmi časté, že pedagog převezme funkci režiséra. Převzetí této funkce může mít různé podoby.

Všichni tvůrci vnímají jako velmi výhodné a oboustranně přínosné co největší zapojení souboru do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce. Přitom narážejí na zásadní otázku: jaký je podíl dětí a jaký je podíl pedagoga? Obecně platí, že čím starší děti, tím větší míra zapojení do přípravy koncepce. Toto zapojení může být vědomé a nevědomé (z pohledu členů skupiny).

Při nevědomém zapojení do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce si skupina často ani neuvědomuje, že nápady pro tvorbu koncepce přináší. Tvůrci tedy vytvářejí ideální podmínky, ve kterých může skupina spontánně existovat. Inscenátor často vystupuje jako pozorovatel aktivit, ve kterých hledá zárodky motivů, dramatických konfliktů, situací... – aniž by si toho skupina byla vědoma. Tvůrci často vycházejí ze společných rozhovorů či improvizací vztahujících se k tématu / předloze / formě. Pedagogové mohou nacházet inspiraci pro koncepci aktivně (záměrně volí konkrétní aktivitu), ale i náhodně.

V rámci vědomého zapojení do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce jsou členové souboru aktivně vybízeni k „plnění dílčích úkolů“, které tvorba dramaturgicko-režijní koncepce provází. Z členů souboru se stávají spolutvůrci inscenace, kteří ale pracují pod vedením někoho zkušenějšího (pedagoga).

K posunu od nevědomé k vědomé tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce dochází s přibývajícím věkem i inscenačními zkušenostmi. Někteří tvůrci tento posun vnímají jako zcela spontánní a přirozený. U jiných tvůrců dochází k posunu jimi vedenému.

Důležitou součástí vedeného posunu je předávání kompetencí členům souborů, k němuž dochází u všech tvůrců. V největší míře jsou kompetence předávány při přemýšlení nad okruhem otázek „O čem?“ Naopak při tázání se po „Jak?“ už je předávání kompetencí pro tvůrce často obtížnější.

Objevily se zajímavé otázky ohledně částečné manipulace členů souborů.

Manipulaci v divadle hraném dětmi si většinou představujeme jako předem daný fixní scénář, rozdělení rolí, nemožnost dětí aktivně ovlivňovat vznik inscenace, děti jsou „chodící loutky“. Tomu se dotazovaní tvůrci shodně snaží vyvarovat, ale sami přiznávají, že v běžné praxi může mít ovlivňování souboru při prosazování pedagogových záměrů mnohem subtilnější podobu a v určité podobě či míře se u dotazovaných tvůrců objevuje. (Pedagog má například nápad na scénografii a vybraný scénografický prvek umístí do prostoru. Děti ho využijí při zadané práci a mají pocit, že ho objevily a že to byl jejich nápad. Podobně může pedagog lehce ovlivnit výběr předlohy, tématu atd.).

O čem?

Kapitola „O čem?“ je rozdělena na tři celky: téma, předloha, scénář.

Téma

Při práci s tématem tvůrci postupují dvěma způsoby:

Hledání tématu ve skupině (Od tématu k předloze) – tvůrci nejprve hledají témata, která přirozeně ve skupině rezonují. V rozhovorech zmiňují tři způsoby hledání: rozhovor, aktivizace podvědomí, improvizace.

Hledání tématu v předloze (Od předlohy k tématu) – inscenátoři ve zvolené předloze hledají téma, které skupinu zaujalo. Tvůrci sami mluví o rozboru předlohy, který probíhá intelektuálně či podvědomě.

Ačkoliv většina pedagogů hledá téma společně se skupinou, ve zkoumaném vzorku se našel i tvůrce, který dává přednost tomu, vybrat samostatně téma, jež považuje pro skupinu za důležité (s ohledem na výchovné cíle).

Předloha

Při výběru předlohy pedagogové zmiňují následující hlediska: složení skupiny; věk dětí; dějovou náročnost předlohy; rozsah předlohy; rozvoj čtenářské gramotnosti; materiál, který má potenciál skupinu dlouhodobě zaujmout; představu scénického obrazu.

Předlohu může nabídnout pedagog i skupina. Proces hledání je ukončen finálním výběrem textu. Způsoby konečného výběru předlohy se liší, ale všichni pedagogové usilují o to, aby byl finální výběr proveden či alespoň schválen souborem.

Při práci s předlohou se tvůrci nejprve ptají „O čem?“, až posléze „Jak?“. Za nejzásadnější se považuje nalezení tématu a hlavní myšlenky. Pedagogové společně se souborem hledají a vybírají v předloze: téma, hlavní myšlenku, klíčové situace, základní konflikty, postavy a jejich motivace...

Inscenátoři na výše zmíněném výběru spolupracují s dětmi různými způsoby – v praxi využívají třeba způsob grafického znázornění dramaturgické stavby či oblouku inscenace. Objevuje se intuitivní přístup i diskuse.

Scénář

Z výzkumu vyplynulo, že žádný z mnou oslovených tvůrců nepracuje s předem připraveným scénářem (ve smyslu první čtené zkoušky, jak je tomu v činoherním divadle tradičního typu). Tvůrci sami zmiňují tyto přístupy ke vzniku scénáře: soubor se přímo podílí na vzniku scénáře, pedagog vytváří pracovní scénář, scénář jako záznam společné činnosti. Většina pedagogů přistupuje k vytváření scénáře teprve v průběhu (nebo po určité době) zkoušení. Ale objevuje se i postup, kdy vznik scénáře (vytvořený skupinou či vytvořený tvůrcem na základě společného dramaturgického rozboru) zkoušení předchází. Všichni inscenátoři se při práci na scénáři výrazně inspirují skupinou.

Součástí práce na scénáři bývá i rozdělení rolí. Většina pedagogů k němu nepřistupuje na začátku inscenačního procesu, ale teprve po delším zkoušení, dochází také často k tomu, že si děti role přiřazují navzájem.

Tvůrci shodně považují dramaturgické kompetence (práce s tématem, předlohou, scénářem) a jejich předávání souboru za velmi důležité a různými způsoby se snaží členy souboru k nim postupně vést.

Jak?

Většina tvůrců přistupuje k hledání formy po zodpovězení si otázky „O čem?“, ačkoliv téměř vždy dochází k určitému překrývání. Při práci na formě opět dochází k vzájemnému ovlivňování skupiny a pedagoga, které se promítá do výsledného tvaru inscenace.

Inscenátoři uplatňují dvě základní kritéria při přemýšlení nad „Jak?“: umělecké kritérium (aby forma sdělovala, posilovala obsah) a kritérium pedagogické (forma, kterou si soubor potřebuje / chce zkusit). V praxi jsou pro hledání formy zmiňovány tři způsoby:

a) S formou / inscenačním klíčem přichází pedagog

Režiséři mají k dané předloze / tématu vlastní nápad, který ale vždy „testují“. Z několika možností hledají tu, která by byla nejvhodnější pro danou skupinu. Objevil se také přístup, kdy soubor dostane na výběr ze dvou možností. Jedním z důvodů, proč pedagogové přichází rovnou s vlastním nápadem, je, že děti samy zřídka nabídnou zajímavé scénické řešení, pokud nejsou s konkrétní technikou či formou předem seznámeny.

b) Zadání pro soubor

Pedagogové zadají hledání formy jako úkol pro soubor. Úkoly mohou být velmi konkrétní a směřovat k vyřešení dílčí problematiky (výběr rekvizit), ale také se objevují komplexnější zadání, kdy jsou členové souboru vybízeni k tomu, aby se nad celkovým inscenačním řešením sami zamýšleli a aktivně jej hledali.

c) Společné hledání

Velmi často tvůrci hledají formu společně se souborem, nemají předem připravený žádný nápad, který by chtěli otestovat. V praxi využívají tyto postupy:

- Rozehrávání stejné scény – soubor s pedagogem zkouší na jedné či několika málo scénách různé způsoby, jak danou situaci uchopit. Tím skupina generuje několik různých nápadů pro stejnou situaci. Zároveň tento přístup umocňuje v dětech pocit, že se jedná o společnou práci;
- Náhoda – pedagog (díky svým zkušenostem) „náhodně“ objeví obraz / situaci, která má potenciál pro formální uchopení inscenace.

Scénografie

Za nejdůležitější při tvorbě scénografie tvůrci považují kritérium, aby scénografie komunikovala téma. Tvorba scénografie je inspirována projevem souboru – pedagogové mluví o neustálém vzájemném ovlivňování a inspirování se se souborem navzájem. Opět bývá velmi často uplatněn princip: děti si spontánně hrají s tím, co mají ve své bezprostřední blízkosti.

Objevuje se inscenační přístup, kdy tvůrce nečerpá inspiraci pouze z naplnění zadaných cvičení, ale i ze spontánní hry dětí – pedagog vytváří podmínky, které k takové hře mohou vést, a následně tuto hru pozoruje. Zkušený tvůrce vidí v dětské hře potenciál využitelný pro scénografické řešení.

Ačkoliv se tvůrci nechávají do velké míry dětmi ovlivňovat, shodnou se, že je na pedagogovi, aby ukazoval a nabízel jiné možnosti, vysvětloval jejich přínos a rozšiřoval možnosti přemýšlení souboru nad scénografií (či divadlem obecně). Potvrzuje se, že velmi častým přístupem ke scénografii v dětském divadle je využívání jednoho prostředku co nejvíce způsoby. Také je možné vyzorovat kreativní přístup režisérů k omezeným (technickým, prostorovým či finančním) podmínkám.

Kostým

Návrhy a tvorba kostýmů kopírují výše zmíněné přístupy k scénografii obecně. Pedagogové se inspirojí souborem a inspirace může proběhnout přímo na zkoušce, ale také nepřímo z jiných materiálů přinesených do hodiny. I při práci a uvažování nad kostýmem je uplatňován princip, co nejefektivněji využít jeden nápad. Tvorba kostýmů může přejít do kompetence členů souboru – výběr či tvorba kostýmu může být součástí práce na postavě. Režisér zde pak plní funkci supervizora.

Zvukový plán

Dotazování zvukový plán inscenace zmiňují minimálně.

Kdy?

Krom toho, jaké otázky si inscenátoři pokládali, bylo zajímavé zjišťovat „Kdy?“ k nim přistupují. V rámci výzkumu šlo vyzorovat *cirkulativní charakter práce* na dramaturgicko-režijní koncepci, kdy jsou stejné otázky kladeny opakovaně a odpovědi na ně proměňují proces zkoušení, a zároveň se procesem zkoušení odpovědi na stejné otázky průběžně mění. Dále se pedagogové zabývají zejména otázkou, kdy jednotlivé fáze inscenačního procesu započít a kdy už je naopak ukončit a přejít plynule do fáze další.

Pro koho?

Tvůrci uzavírali sérii otázek otázkou „Pro koho?“, která odkazovala k diváckým a společenským kontextům práci na inscenaci a z toho plynoucích očekávání či motivací.

Výsledky výzkumu

Výsledkem výzkumu této práce je seznam otázek, které si současní tvůrci divadla hraného dětmi kladou při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce.

Stručný seznam tedy zní:

Proč?

S kým?

Kdo?

O čem?

Jak?

Kdy?

Pro koho?

Zároveň byl ve výzkumné části na konci každé kapitoly nabídnut velice *podrobný seznam dílčích otázek*, které tvůrci zmínili. *Přehledný seznam otázek, které vplynuly z výzkumu*, uvádím v příloze 4.

Protože se ve výzkumném šetření neobjevily čtyři zásadní otázky, které já osobně považuji za důležité pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce, nabízím jejich výčet a konkrétní příklady s komentáři, jak přesně ovlivňují vznik koncepce, v příloze 5 (Doplňující otázky z praxe), která vychází z mé osobní zkušenosti divadelní a pedagogické. Jedná se například o *otázky ohledně hlavní postavy*, které nikdo z respondentů nezmínil. Předpokládám, že kdyby v dotazníku (či v průběhu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru) byl dotaz zaměřený na hlavní postavu, pedagogové by ho do tvorby koncepce zahrnuli. Považuji za zajímavé, že spontánně se tak u žádného respondenta nestalo.

Obě přílohy k disertační práci mohou sloužit jako *praktické seznamy*, jako pomůcka tvůrcům pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce. Ačkoliv byl výzkum zúžen na divadlo hrané dětmi, domnívám se, že jeho výsledky mohou být uplatnitelné pro práci na dramaturgicko-režijní koncepci s jakoukoliv skupinou, pro kterou platí, že na ní tvůrci osobně záleží. Kdy cílem není produkt, jenž má vyprodat určitý počet míst v divadle, ale proces a skupina. V takovém případě může jít o skupinu dětí či lidí dospělých, s různými formami fyzického i mentálního postižení, s nejrůznějšími sociálními či jinými omezeními (práce s vězni, lidmi bez domova, imigranty atd.).

Potenciál využití nabídnutého seznamu otázek pro jiné skupiny než děti staršího školního věku by mohl být předmětem dalšího zkoumání, jehož výsledky by mě samotnou velice zajímaly. Uvědomuji si, že jsem nabídla z velké části promluvy pedagogů o jejich vlastní práci, proto vidím v této oblasti možnost hlubšího výzkumu, jak konkrétně tvrzení pedagogů probíhají v praxi.

Některé mnou nabídnuté výsledky mohou na první pohled vypadat jako samozřejmé (třeba že nejdůležitější má být skupina a je stěžejní ji zapojit), ale považuji za nezbytné připomenout, že ačkoliv v obecném povědomí může být například důležitost zapojení skupiny považována za jasnou cestu, v praxi tomu tak být nemusí. Deset dotazovaných respondentů si svou „reputaci“ nezískalo ze dne na den, ale díky systematické a oceňované tvorbě. Pracuje ale tímto způsobem většina pedagogů? I to může být předmětem dalšího výzkumu.

Závěr

Jestliže jsem pro svůj výzkum hledala konkrétní aspekt, ve kterém bych obsáhla celou komplexnost inscenačního procesu, mohu být se svou volbou spokojena. Zkoumání dramaturgicko-režijní koncepce skutečně nabídlo pohled na široké spektrum témat spojených s tvorbou inscenace. A co víc – dotazovaní tvůrci se skrze promlouvání o tvorbě koncepce mnohdy dostali až k podstatě své práce. Mým cílem bylo na základě výzkumu vydefinovat seznam otázek, které si tvůrci kladou při přípravě dramaturgicko-režijní koncepce, čehož se mi podařilo dosáhnout. Nad rámec tohoto cíle se mnou inscenátoři sdíleli otázky o smyslu své práce, o své roli pedagogické i režijní.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, jak moc si vážím důvěry, s jakou se mnou oslovení respondenti mluvili a s jakou pokorou, láskou a neutuchající zvědavostí ke své práci přistupují. Věřím, že seznámení s touto prací může tvůrce z oboru ovlivnit a inspirovat, jako celý výzkumný proces a psaní této práce obohatily mě.