

Kateřina Jebavá

Výzkum tandemové komunikace prostřednictvím tvorby a analýzy inscenace

Tandem či **tandemová komunikace** jsou ústředními pojmy mé disertační práce, ve které se zabývám otázkami, jež se týkají rozvoje komunikace mezi rodiči a dětmi se sluchovým postižením. Tandemová komunikace je taková, ve které mají rodič i dítě stejné možnosti vyjádření, protože obě strany využívají ke vzájemnému porozumění strategie postavené na řeči těla, na řeči tělesného gesta, to znamená, že jde o řeč beze slov – ať už ve smyslu řeči orální či znakové.

Tyto strategie a postupy jsem sama využívala při výchově svého syna, který je těžce sluchově postižený. Pro znovunavázání komunikace po náhlé ztrátě sluchu, i pro reedukaci řeči, stejně jako pro logopedická cvičení či výuku znakového jazyka jsem spontánně vytvářela postupy, ve kterých jsem využívala své zkušenosti divadelní. Zejména v období mezi dvacátým druhým a třicátým měsícem, kdy se můj syn nacházel v propasti „bezjazyčí“ a „nekomunikace“, se prvky „mimesis“ staly jak základem pro rozvoj dorozumění, tak prostorem radosti. Intenzivní osobní zkušenost je východiskem mého dalšího výzkumu a propojuje autentickým prožitkem formované poznání ze dvou oblastí, surdopedické a dramaterapeutické.

V současné době pracuji především na praktické části své disertace. Své zkušenosti a znalosti ověřuji přímo v rodinách s dětmi se sluchovým postižením. Během realizace praktické části svého výzkumu jsem si uvědomila, že k vytvoření funkčního metodického modelu intervenčních návštěv v rodinách s dětmi se sluchovým postižením potřebuji ověřit a zdokumentovat, jakými způsoby může probíhat komunikace mezi dvěma partnery z odlišných jazykově-kulturních skupin. Ideální pole pro tento výzkum se zdála být situace, kdy dva rovnocenní dospělí partneři, jeden slyšící a jeden neslyšící, hledají **společnou cestu k vyprávění či dramatické interpretaci** jednoduchého příběhu **bez použití slova a znaku** ve smyslu českého znakového jazyka.

Proces zkoušení – tvorba jako výzkum cesty ke komunikaci

Procesem zkoušení jsem chtěla ohledávat komunikační prostor mezi dvěma partnery, slyšícím a neslyšícím, a teprve po delší fázi improvizací dospět k tvorbě estetického tvaru. Zkoušení – komunikace a hra s partnerem byly stejně důležitým zdrojem poznatků jako finalizace projektu a jeho provádění, a tedy komunikování s divákem.

Tvorba projektu měla tři fáze. První fáze probíhala na úrovni formulování vize, úvah a idejí, pojmenovávání záměrů, hledání partnera a vyjednávání o budoucí formě práce, ve druhé fázi jsme pak improvizovali v konkrétních situacích a úkolech, a ve třetí fázi jsme finalizovali improvizované situace do podoby estetického tvaru – inscenace pro děti.

Samotné představení jsme odehrály šestkrát na pěti místech. Třikrát jsme hrály pro děti se sluchovým postižením integrované v běžné mateřské školce a jejich spolužáky a učitele, třikrát pro děti a rodiče na

půdě Speciálně pedagogického centra pro děti se sluchovým postižením v Brně (dále jen SPC Brno),¹ ve Středisku rané péče Tamtam Olomouc² a v klubu Šneček³ v Jihlavě. Tato realizace byla tedy čtvrtou fází projektu.

Analýza a aplikace

Pátou fází je samozřejmě práce s nashromážděným materiálem, šestou fází se stal přímý dopad na intervenční návštěvy v rodinách v rámci terénního výzkumu k mé disertační práci. Právě díky zkušenostem z práce na projektu jsem dokázala pojmenovat a dále aplikovat základní principy tandemové komunikace jako nástroje k navázání dialogu mezi slyšícím a neslyšícím na konkrétní práci s rodinou a dítětem se sluchovým postižením.

Závěr

Můj projekt se tedy ve všech svých fázích zabýval komunikací – a ve finále se stal východiskem pro vytvoření metodického nástroje, který napomáhá rozvoji komunikace mezi slyšícími rodiči a dětmi se sluchovým postižením. **Zapojení partnera se sluchovým postižením bylo pro tento projekt klíčové.** Problematika sluchového postižení není jednosměrná – spolužití či spolupráce s lidmi se sluchovým postižením má výrazná specifika. Jedním z nich je i nemilosrdný způsob, jakým jejich „postižení“ prověřuje a přetavuje naše vlastní postoje, názory, jistoty, vnímání sebe sama ve vztahu k ostatním. Je to cesta, která se nedá sdílet jinak, než prožitkem. Přirozená cesta divadelníka ke společnému prožitku je **hra v herní situaci** a přirozená cesta ke sdílení těchto prožitků a zkušeností je **hra a spulhra s divákem v jevištní situaci**. Bohatým zdrojem informací i zkušeností jsou pro mne zejména okamžiky svobodné tvořivé práce při improvizací části zkoušení, a pak také ty okamžiky inscenace, do kterých se přímo a aktivně zapojují dětské (a někdy i dospělé) diváci.

Souběžně se závěrem realizace tohoto projektu jsem prováděla **intervenční návštěvy** v rodině s dítětem se sluchovým postižením. V průběhu této práce jsem si uvědomila, že osoba dospělého se sluchovým postižením bude při takových návštěvách nezastupitelná. Poslední z návštěv jsme proto provedli společně s kolegyní – neslyšící herečkou Dagmar Málikovou, absolventkou oboru Výchovná dramatika Neslyšících JAMU.

Gunilla Preissler píše v závěru svého článku pro *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*: „*Abychom jim [sluchově postiženým] umožnili stát se součástí naší společnosti, musíme změnit sami sebe; musíme si uvědomit, že jejich zkušenosti jsou stejně cenné jako ty naše, jakkoli odlišné jsou, a že jejich jazyk je stejně hodnotný jako ten náš, jakkoli se od našeho liší. Vývoj je oboustranný proces, nejen mezi nemluvně-*

1 SPC Brno – Speciálně pedagogické centrum pro děti se sluchovým postižením, „*kteřé je součástí školy, funguje jako poradna pro sluchově postižené děti, jejich rodiče a učitele běžných škol, kde se učí tzv. integrované děti. [...] Pod záštitou SPC se každý týden scházejí rodiče na kurzu znakové řeči a besedují s psychologkou a speciálními pedagogy o problémech, se kterými se setkávají při výchově svých dětí. Tato setkávání se nám osvědčila, daří se nám zapojovat i rodiče velmi malých dětí.*“ Dostupné na internetu: <<http://www.zsspbrno.cz/spc.html>>.

2 Středisko rané péče Tamtam Olomouc – „*poskytuje služby rané péče rodinám dětí se sluchovým a kombinovaným postižením od narození do 7 let věku po celé Moravě. Zřizovatelem Střediska rané péče Tamtam je občanské sdružení Federace rodičů a přátel sluchově postižených.*“ Dostupné na internetu: <<http://www.tamtam-olomouc.cz>>.

3 Klub Šneček Jihlava při Svazu neslyšících a nedoslýchavých, který „*poskytuje služby všem sluchově postiženým v působnosti kraje Vysočina. [...] Jedná se o velmi rozmanitou skupinu lišící se stupněm i druhem vady a způsobem komunikace. Jednou z hlavních náplní činnosti je poskytování informací sluchově postiženým, kteří z důvodu své vady trpí komunikačními a tím i informačními bariérami. S tím souvisí také následná adaptace takto postižených na novou životní situaci.*“ Dostupné na internetu: <<http://www.snnr-vysocina.cz/index.php/o-nas/zakladni-informace>>.

tem a jeho pečovatelem, dítětem a dospělým, ale také ve vztahu já a ty, my a oni. Pokud necháme neslyšící a těžce sluchově postižené děti rozvíjet ty způsoby komunikace, které mohou snadno vnímat i produkovat, bude to mít pozitivní dopad nejen na rozvoj jejich řeči a komunikace, ale také na jejich rozvoj socio-emocionální a myšlenkový.“⁴

Tuto výzkumnou zkušenost psychologickou zkušenost potvrzuje i můj vlastní estetický výzkum. My, slyšící rodiče dětí se sluchovým postižením, učitelé, ale také přátelé nebo kolegové musíme **lidi se sluchovým postižením a specifika jejich komunikace**, jejich myšlení, jejich odlišnost především **přijmout**. Právě zapojení dospělých lidí se sluchovým postižením do projektů rané péče je funkční cestou, jak tyto myšlenky co nejlépe využít. Prospěch z takové práce mohou mít rodiny i terapeuti, děti i dospělí, slyšící i neslyšící. Společně.

1. Přípravná fáze výzkumu tandemové komunikace

1.1. Vize

Moje vize byla formována především vlastní zkušeností s výchovou dítěte s těžkým sluchovým postižením a také novými zkušenostmi čerpanými tvůrčí prací s kolegy divadelníky a studenty se sluchovým postižením. Tyto zkušenosti jsem průběžně konzultovala jak s prof. Zojou Mikotovou a doc. PhDr. Veronikou Broulíkovou, tak se speciálně pedagogickými odborníky – PhDr. Radkou Horákovou, Ph.D. z Katedry Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity a terénními pracovníky Střediska rané péče Tamtam Olomouc, především Mgr. Petrou Zubalíkovou, a logopedkou a speciální pedagožkou Mgr. Helenou Dvořáčkovou ze SPC Brno. Tyto živé poznatky pak byly podpořeny studiem materiálů českých i zahraničních, které se zabývají vývojem, výchovou a vzděláváním dětí se sluchovým postižením.

1.1.1. Vlastní zkušenost s vytvářením komunikačních dovedností

Od hledání prostředků každodenní komunikace se synem jsme časem pokročili ke hraní her, dokonce k vytváření a reprodukování znakových říkanek. Dalším krokem pak bylo vyprávění pohádek ve znakové češtině za pomoci vlastních ilustrací, běžných dětských hraček či domácích potřeb, a zpětná vazba, kterou mi syn poskytoval při jeho vlastní spontánní interpretaci pohádek a vyprávění dějů pomocí jednoduchých pantomimických skečů a později souvislým vyprávěním v českém znakovém jazyce. Tuto zkušenost souhrnně nazývám **cesta od reálné činnosti ke gestickému pohybu a prvnímu znaku** (ve smyslu českého znakového jazyka) a od komunikace izolovanými znaky ke každodenní komunikaci až po vyprávění (**od prvních komunikačních gest přes první znaky k vyprávění a hře s jazykem**).

„Každá hra je nejdříve a především svobodným jednáním. [...] Dítě a zvíře si hrají, protože z toho mají potěšení.“⁵ Svobodné jednání ve hře nám umožňuje stát se partnery, hra je bezpečné místo, kde můžeme

⁴ „In order to make them part of our society, we are the ones who have to change; we must start to trust that their experiences are as valuable as ours, however different from ours, and that their language is as valuable as ours, however different from ours. Development is a mutual process, not only between infant and caregiver, between child and adult, but also between you and me, between them and us. If we allow the deaf and the severely hard of hearing children to develop those means of communication that are easy for them to produce and to perceive, positive consequences have been registered on the development of communication and language, as well as on their socio-emotional and cognitive development.“ PREISSLER, Gunilla. The development of communication and language in deaf and severely hard of hearing children: implications for the future. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 49, suppl. 1/1999, s. 43. Překlad autorky.

⁵ HUIZINGA, Johannes. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971, s. 43.

skutečnost prozkoumávat i proměňovat. Součástí této zkušenosti je schopnost naslouchat – v pravém slova smyslu spíše vidět a rozumět projevům svého dítěte se sluchovým postižením a ochota učit se od něj komunikačním strategiím, ale také schopnost vytvářet herní situace a přijímat pravidla hry. V dramatické hře pak nemusíme pravidla vyjednávat verbálně – vzniknou spontánně vytvořením konkrétní herní situace. Situaci nemusíme konkrétně pojmenovávat slovem (např. pojd' si hrát na...), ale vizuálně čitelným jednáním ji jasně označit (např. pantomimou nebo hrou s předmětem). Tímto způsobem pak můžeme dítěti se sluchovým postižením nabídnout dokonce i situační hru se složitější strukturou.

„Z pečlivého pozorování den po dni, rok za rokem, z pozorování přímého i z analýzy videozáznamů v kombinaci s rozhovory s učiteli a rodiči, je zjevné, že dětská činnost, i způsob, jakým ji děti provádějí, stejně jako čas, ve kterém ji dělají, má pro ně důležitý význam. Jen se těmto významům musíme naučit rozumět.“⁶

Právě hra dospělým poskytuje možnost pozorovat a interpretovat činnosti a jednání dětí a jejich význam. Pokud dokážeme s dětmi navázat skrze hru kontakt, můžeme se těmto významům učit a skrze sdílené významy rozvíjet komunikaci. Tu vždy uskutečňujeme skrze určité dohodnuté vzorce, které přirozeně předáváme svým dětem a sdílíme s okolím. Neverbální komunikace přirozeně doprovází a ve vývoji předchází dorozumívání pomocí jazyka. Divadelní postupy obecně (práce s tělesným gestem, vytváření situace fyzickou akcí, vědomá práce s prostorem a další fyzické vytváření významů) neverbální komunikaci využívají jako specifický komunikační kód, který divákovi sděluje informace, třeba i zcela nezávislé na dramatickém textu.

„[...] lidské tělo může být označeno za objekt, téma i zdroj při tvorbě symbolů, materiál pro vytváření znaků a produkt kulturní příslušnosti.“⁷ Právě díky těmto možnostem jsou divadelní postupy ideálním nástrojem pro rozvoj komunikace v těch rodinách, které se svými dětmi nemohou komunikovat verbálně. Tělo je i beze slova „vtělenou myslí“, jak by tedy mohlo nekomunikovat?

1.1.2. Poznatky získané rozhovory s ostatními rodiči

Na základě rozhovorů s ostatními s rodiči dětí se sluchovým postižením jsem si vytvářela portfolio dalších možných strategií. **Vzájemné předávání zkušeností** není pro slyšící rodiče dětí se sluchovým postižením jen pouhým informačním dialogem, ale také **důležitým momentem sdílení**. Život s dítětem, které je tak výrazně odlišné od svých vrstevníků, totiž může rodiny přivést do nepříjemného pocitu sociálního vyloučení, kontakt s rodiči a dětmi v podobné situaci a možnost sdílení je zejména v prvních měsících nenahraditelný.

Nejpřínosnější pro mne byly rozhovory se sluchově postiženými rodiči sluchově postižených dětí. Jejich vlastní zkušenosti a postřehy potvrzují poznatky, dokumentované v zahraniční literatuře, která se zabývá problematikou výchovy dětí se sluchovým postižením: *„Nepočující děti nepočujících rodičů mají dobré postavení v rodině, lebo ich komunikačné zručnosti (väčšinou manuálnymi znakmi) sa rozvíjajú od začiatku bez problémov.“⁸*

6 „By watching them intensively day after day, year after year, by means of direct observation as well as of video recorded interactions in combination with interviews with parents and teachers, it has become apparent that what they do, the way they do it, as well as when they do it, has a certain and often a very important meaning for them. It is, however, a question of being able to understand this meaning.“ PREISSLER, G. Op.cit., s. 42. Překlad autorky.

7 FISCHER-LICHTE, Erika. *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na Konáři, 2011, s. 128.

8 LEONHARDT, Anne. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Bratislava: Sapiencia, 2001, s. 70.

Od těchto rodičů jsem se proto učila nápodobou jednání a vzájemné komunikace, s nimi jsem si bezděky osvojovala přirozeným způsobem zásady komunikace s člověkem se sluchovým postižením. Rodiče – dospělí se sluchovým postižením mi byli inspirací, a posléze i zdrojem přesných a konkrétních informací. Od nich jsem se poprvé dozvíдалa, jaké je „neslyšení“. Taková zpětná vazba od dospělého se sluchovým postižením je pro slyšícího rodiče, který se se sluchovým postižením setkává poprvé u vlastního dítěte, neocenitelnou pomocí. Pomáhá pochopit nejen problematiku života se sluchovým postižením, ale také to, že sluchové postižení a s ním spojené komunikační, sociální a jiné problémy nelze paušalizovat, jednoduše kategorizovat. Každé „neslyšení“ je jiné a nepřenosné, stejně jiné, jako je naše „slyšení“, stejně odlišné, jako jsou naše osudy.

1.1.3. Konzultace s logopedy a speciálními pedagogy

Při synově každodenní docházce do Mateřské školy pro děti se sluchovým postižením jsem dění nejen sledovala, ale z některých postupů jsem pak čerpala i při domácí práci, zároveň jsem s pedagogy Mateřské školy konzultovala svoje postupy. Zajímalo mne zejména, jakým způsobem pedagogové vedou např. sluchovou výchovu a logopedickou péči nejmenších dětí a výuku základů českého znakového jazyka. Všechna tyto pozorování a konzultace jsem pak přetavovala pro naši osobní potřebu do specifických taktik a postupů, které sloužily k rozvoji synovy komunikační kompetence. Potřebnou odbornou konzultaci i možnost každodenně procvičovat a obohacovat český znakový jazyk mi poskytli pedagogičtí pracovníci – absolventi oboru Výchovná dramatika Neslyšících JAMU.

1.1.4. Práce v ateliéru

Nové a hlubší porozumění problematice sluchového postižení přinesla také spolupráce s Ateliérem výchovné dramatiky Neslyšících. V prvním semestru svého doktorského studia jsem asistovala Zoje Mikotové v předmětu Pohybové divadlo a podílela se na vzniku semestrální práce *Abeceda* tehdejšího prvního ročníku. Také letošní spolupráce na projektu *Zlatý kolovrat* a neustávající diskuse nad průběhem zkoušení mě obohatila zejména o cenné zkušenosti s prací s kolegy se sluchovým postižením, ale i s dětským divákem, ať už se sluchovým či jiným postižením.

Práce s herci se sluchovým postižením má mnoho specifik, jedním z nejvýraznějších je například způsob, jakým je možné komunikovat během zkoušení. Není například možné korigovat dění na jevišti slovem – verbální připomínkou v průběhu dění. Nejčastěji spontánně používáme zastavení situace a její okamžitou reflexi. I při komunikaci cestou českého znakového jazyka či znakované češtiny je patrné využití dramatického potenciálu zúčastněných. Diskuse nad situací mívá často dramatický náboj či charakter.

Přestože na teoretických hodinách nemůže tlumočnický do českého znakového jazyka chybět, v průběhu tvořivé práce může být tlumočení spíše prvkem nadbytečným, zdržujícím. Při alespoň základní znalosti českého znakového jazyka je výhodnější především přímá práce na situaci (za využití **předehrávání situace, vstupu do situace a převzetí role**). Tento drobný detail pro mě byl potvrzením, že **komunikace divadelními prostředky**, především **gestem, akcí a situací**, může překonávat bariéry jazykové a kulturní, a tedy i bariéry způsobené sluchovým postižením.

1.1.5. Divadelní dílna v Tamtamu Brno

Pro brněnský klub Bubínek při Středisku rané péče Tamtam jsem si připravila malou divadelní dílnu s pracovním názvem *Hladovec*. Mým záměrem bylo pantomimicky rozehrát jednoduchou situaci hosta v restauraci, který čeká na jídlo a pantomimicky ztvárňuje své chutě a představy jídla. Tato groteska, po malém úvodu, zapojovala do herní situace malé diváky i jejich rodiče, aby se ve druhé polovině změnila ve společnou hru s rekvizitami reálnými i imaginárními. V závěru dílny jsem rodiče a děti seznamovala i s prací s mimikou a jednoduchou maskou.

Z několika zajímavých zkušeností, které tato dílna přinesla nejen mně, je pro moji další práci nejpodstatnější toto: přestože děti hru dobře chápaly a ochotně se zapojovaly, nedá se o nich hovořit jako o rovnocenném jevištním partnerovi. **Provést děti příběhem** jde mnohem snáze **ve dvojici** než v sólovém výstupu.

1.1.6. Spolupráce s Divadlem Neslyším

Novou výzvou se stala možnost pracovat na inscenaci *Volá Hollywood!*, kterou jsme zkoušely s herečkami Divadla Neslyším od listopadu do prosince 2011. Na začátku byla prosba divadelnice Petry Vaňurové, zda bych se nechtěla podílet na vzniku inscenace pro dvě herečky⁹ ve stylu němé grotesky. Původní návrh názvu vystihoval i zamýšlený obsah – Laurelová a Hardyová. Když jsem se později ptala, proč si jako inspiraci zvolily právě Laurela a Hardyho, dozvěděla jsem se jen, že se mé kolegyně domnívají, že by mohly vycházet z jisté fyzické podobnosti. Práci a ani osudy obou komiků herečky neznaly. Během práce na východiscích inscenace jsem musela obě kolegyně upozornit na fakt, že mnohé z filmů Laurela a Hardyho nejsou němé grotesky, ale právě filmy, které jsou postaveny na slovním humoru, a dokonce na rozdílném přízvuku obou komiků.

Z vlastního deníku k inscenaci cituji z rozhovoru s oběma divadelnicemi:

„Petra V.: Mám ráda němý film, a myslím, že jsem podobná Laurelovi a Dáša Hardymu. Chci udělat komedii, abych potěšila diváky, aby se smáli a zapomněli na starosti...“

Dáša M.: Líbí se mi to.“

Já jsem si výchozí body inscenace pojmenovala takto:

„1) Němý film a jeho vyjadřovací prostředky jsou pro diváky i herce se sluchovým postižením plně dostupné a dekódovatelné.

2) Dvojice (Laurel a Hardy) nese jinou dějovou dynamiku než sólista (např. Chaplin); dvojice nabízí tyto polohy: spiklenectví, soupeření, přátelství, změny statusů.

3) Tradice promítání němé grotesky s živým a viditelným hudebním doprovodem bude zachována, a protože obě herečky nemohou přizpůsobovat akci hudbě, musí se, stejně jako při promítání, přizpůsobovat hudba obrazu.“

Zkoušení bylo provázáno i několika „katastrofami“ (odstoupení režisérky, změny scénografů, hlavně ale nutnost pracovat s minimálním rozpočtem, ze kterého nebylo lze možné zaplatit téměř nic). Proto se autorská vize projektu proměňovala a umenšovala v rozmachu, až ke konečnému tvaru, kterým je groteska

⁹ Inscenaci nazkoušely Petra Vaňurová a Dagmar Málíková, hudbu složil a hrál Zdeněk Král. Viz <http://www.neslysim.cz/cz/detail/repertoar/vola_hollywood/>.

o dvou nemajetných herečkách bez práce, které touží po roli ve filmu. Scénu tvoří jedna židle, dva staré kufry, lepicí páska, kotouč filmu a několik dalších drobností. Zkoušení probíhalo od poloviny listopadu 2011 do premiéry 16. prosince 2011, první uvedení jsme realizovali v kavárně Trojka pro žáky ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Brně a druhé večer 19. prosince 2012 v kabaretu Špaček pro dospělé publikum slyšící i se sluchovým postižením. Autorskou inspirací pro mě bylo jak **studium gagu** a situačního humoru klasické filmové grotesky, tak některé životní osudy tvůrců prvních němých grotesek, ale zejména **osobnostní vklad** obou divadelnic. Proto jsem jim zadávala i úkoly, které zdánlivě nesouvisely s prací na inscenaci, například: popiš, co pro tebe znamená pohoda, co je stres, vymysli mini příběh, ve kterém budou oba tyto stavy, na co potřebujeme soukromí, co je naopak možno provozovat veřejně, vymyslete a předvedte ideální souhru ve dvojici. Při práci se osvědčilo několik zásad: pracovat intenzivně a soustředěně dvě až tři hodiny, ale vyhradit určitý prostor také ujasňování postojů, a tedy rozhovorům.

Komunikace během zkoušení probíhala mnoha způsoby. Z mé strany se nejčastěji jednalo o postupy nazývané souhrnně jako **totální komunikace**.¹⁰ Kolegyně mi odpovídaly nejčastěji přímo akcí, nebo specifickým užitím českého znakového jazyka ve spojení s konkrétní situací, nebo ale také, pokud jsem je o to výslovně požádala, písemnou formou.

1.1.7. Maminka v nesnázích

Maminka v nesnázích byl zcela odlišný projekt. Pro cyklus pohádek *Tatínek* na neděli divadla Husa na provázku jsem autorsky připravila variaci klasické pohádky *Šípková Růženka*. Na přípravě syžetu (asi dvouměsíční) se mnou spolupracoval dramaturg divadla Husa na provázku Miroslav Ošchatka, spolu s kolegyní Anežkou Kubátovou jsme pak pohádku nazkoušely během jediného týdne. Tato pohádka byla určena **pro intaktní děti předškolního a mladšího školního věku**, to jest pěti až osmileté děti. Proto jsem předpokládala znalost základního příběhu, pohádky o Šípkové Růžence, a mohla vytvořit fungující rámec samotnému pře- vyprávění pohádky za pomoci loutek, vytvořených ze součástí kávového servisu, a vhodných dialogů v mluvené řeči. Děti se do příběhu zapojovaly i jako aktéři – plnily různé úkoly a bylo žádoucí, aby většina z nich dokázala formulovat některé klíčové okamžiky pohádkového příběhu. Díky znalosti základního příběhu byla pohádka dětem otevřená i jako herní pole, aktéři i diváci se orientovali v jednotlivých konkrétních situacích i v dramatickém celku. Nešlo tedy o prosté vyprávění příběhu či jeho hereckou interpretaci, ale o interpretaci společnou, o skutečnou hru mezi herci a diváky. Taková živá spoluphra s jevištním partnerem i diváky byla mým cílem i pro projekt *Velký úklid*.

Vize – závěr:

Potenciál využití dramatické tvorby při práci s dětmi, které potřebují podporu v oblasti komunikace, je zejména v „*relativní přístupnosti uměleckého díla*“,¹¹ **dětský divák**, slyšící i neslyšící, musí mít ale možnost se do hry **aktivně a vědomě zapojit**, a proto se potřebuje dobře orientovat jak v konkrétní dramatické situaci,

10 „*Totální komunikace představuje komplex manuálních a orálních způsobů komunikace [...] jako např. mluva, znakový jazyk, přirozená gesta a mimika, řeč těla prstová abeceda, odezírání, čtení a psaní.*“ HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie*. Brno: Paido, 2011, s. 66.

11 „*Činnosti související s uměním – recepce, reprodukce a tvorba – patří ve svých rozvinutých formách k nejnáročnějším lidským činnostem. Přesto se umělecká díla vyznačují relativní přístupností jejich pochopení.*“ MIŠURCOVÁ, Věra – SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997, s. 180.

tak i v celkovém směřování hry a tedy příběhu. Protože tito diváci nemusí být seznámeni ani s nejjednoduššími a obecně známými příběhy a pohádkami, je vhodné hledat témata a motivy spíše v reálných každodenních situacích.

Pokud se rodiče i děti díky získaným prožitkům, které jim divadelní představení může poskytnout, mohou zmocnit dalšího způsobu **přirozené mezilidské komunikace**, pak nejde jen o „*rozvíjení smyslu pro estetické kvality*“.¹² Stejně důležité je **přijetí dalšího možného kódu**, v němž lze sdílet informace o lidském jednání, myšlení a dorozumívání. Tímto kódem mohou být sdílené prvky řeči těla či divadelního gesta.

Tandem vzniká mezi dvěma rovnocennými, i když jazykově či kulturně odlišnými, spoluhráči. I při svobodné, otevřené a aktivní spoluúčasti ve hře se divák (dítě nebo rodič) rovnocenným partnerem vždy nestává, přestože je do hry opakovaně zapojován. Proto je přítomnost druhého hráče nezbytná, a teprve fungování vědomé **tandemové komunikace** mezi dvěma rovnocennými a poučenými spoluhráči je prvkem, o který můžeme opřít rozvoj komunikačního potenciálu i na úrovni jeviště – hlediště.

1.2. Příprava inscenace *Velký úklid*

Příprava k inscenaci trvala ve své podstatě téměř rok. Promýšlela jsem témata, hledala příběhy, situace a vztahovala je jak k vlastní zkušenosti rodiče sluchově postiženého dítěte, tak k předchozím zkušenostem s tvorbou s divadelníky se sluchovým postižením. Přála jsem si pracovat tak, aby výsledný inscenační tvar komunikoval s nejmenšími dětmi, ale aby byl funkční inspirací také pro rodiče dětí se sluchovým postižením jako prostředek k rozvoji vlastní hravosti a větší komunikační svobodě.

*„Účast dospělých ve hrách by mohla ovlivnit i utváření různých dovedností a rozvíjení vědomostí, vloh a schopností, potřeb, postojů a charakterových vlastností dítěte.“*¹³

Konkrétní otázky, které jsem řešila v tomto období, se týkaly nejen budoucího inscenačního tvaru, ale i způsobu, jakým pracovat s kolegou, který má sluchové postižení. Přípravná fáze tedy zahrnovala otázky autorské (dramaturgicko-režijní) i organizační.

Mimo běžné organizační problémy (termíny zkoušení, organizace výroby kostýmů, programu, termíny představení) je při práci s neslyšícím kolegou nutné zvážit a projednat, zda bude při zkoušení nutné využít služeb tlumočnicka, či nikoli. Záměrem práce na inscenaci bylo **modelování komunikačních situací** mezi slyšícím a neslyšícím, hledání funkčního komunikačního pole ve hře, a proto by přítomnost tlumočnicka byla rušivá. Moje kolegyně Dagmar Máliková, která je neslyšící, byla ochotná přistoupit na takový způsob, při kterém se obejdeme bez tlumočnicka, přestože by na něj měla právo. Naše komunikace se již dříve spontánně realizovala zejména pomocí tzv. totální komunikace a simultánní komunikace,¹⁴ tyto komunikační možnosti jsme společně vyhodnotily jako dostačující i pro další práci.

¹² „*Rozvíjení smyslu pro estetické kvality a další hodnoty umění je záležitostí soustavné výchovy od dětství.*“ Tamtéž, s. 7.

¹³ Tamtéž, s. 20.

¹⁴ „*Simultánní komunikace používá mluveného jazyka a s ním paralelně doplňující vizuálně motorické formy (např. znakový jazyk, prstovou abecedu, psanou podobu jazyka apod.) Mluvený jazyk je dominantní, vizuálně motorické formy doplňující.*“ PROCHÁZKOVÁ, Věra. *Komunikační strategie slyšících a neslyšících matek*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2006, s. 24.

1.2.1. Dramaturgicko-režijní otázky přípravné fáze

Autorské hledání

1.2.1.1. Cílová skupina

Primární cílová skupina, tedy budoucí diváci, jsou děti do sedmi let a jejich rodiče. Bude se jednat o děti intaktní, děti se sluchovým postižením či děti rodičů se sluchovým postižením. Tato věková skupina se kryje s věkem klientů intervenčních terénních programů rané péče SPC i Tamtamu. Zároveň se jedná o děti, které jsou v kritické fázi svého řečového a komunikačního vývoje ohroženy a často postiženy **komunikačním deficitem**. Děti i rodiče mohou, ale nemusí být uživateli českého znakového jazyka či znakové češtiny na různé úrovni. Stupeň vývoje řeči a myšlení může být různý – v závislosti na věku i na stupni osvojení řeči, ať už se jedná o český jazyk či český znakový jazyk, nebo jiný komunikační systém. Přesné označení věku, ale i dalších faktorů, majících vliv na vývoj myšlení, je klíčový pro řešení autorských otázek, které se týkají volby tématu i formy, a vizuální i zvukové stylizace budoucí inscenace.

Východiskem dalšího přemítání o dětském divákovi pro mne byla následující úvaha: *„Děti ve všech kulturách procházejí ve svém duševním vývoji nevratně shodnou posloupností vývojových změn, tedy také stejným sledem vývojových fází. Časová posloupnost jednotlivých stádií vývoje je tedy prvním obecným principem. Žádné dítě nemůže dosáhnout pokročilejšího stadia, dokud neovládlo činnosti na úrovni předcházejícího vývojového stupně. Tím se stalo připraveným plnit úkoly fáze nastupující. Nemůže např. pochopit význam abstraktních pojmů, nemá-li z dřívějšího dostatečnou zásobu konkrétních zkušeností a zobecněných kategorií.“*¹⁵

O dětech se sluchovým postižením, které si přirozený jazyk osvojují se zpožděním, navíc nemůžeme uvažovat stejně, jako o dětech intaktních. Vývoj jejich myšlení je odlišný, a liší se nejen od dětí intaktních, ale i od sebe navzájem. Jejich vývoj ale stejně jako u dětí intaktních prochází posloupnostmi, například od prosté každodenní komunikace ke schopnosti vnímat a chápat realné děje a jejich interpretaci, a později pak i k chápání a vyprávění příběhu.

Děti rodičů se sluchovým postižením, ať už jsou samy sluchově postižené či intaktní, řečovým deficitem netrpí – jejich touha po komunikaci může být naplněna i rodičem s těžkým sluchovým postižením. Slyší děti, pro které je znakový jazyk jedním z prvních jazyků,¹⁶ netrpí deficitem ani v oblasti každodenní komunikace, ani v oblasti sociální interakce, a ani ve schopnosti vnímat příběh či pohádku.

Mé vlastní zkušenosti a pozorování potvrzovaly závěry výzkumu Věry Procházkové: *„U dětí neslyšících rodičů se předpokládá, že budou mít celkově bohatší a rozvitější jazyk. To se skutečně prokázalo. Děti ve dvojicích s neslyšícími matkami používaly větná spojení o několika znacích a jejich mimika byla výraznější a lépe napodobovala realitu.“*¹⁷ Protože jsem se chtěla zabývat především zkoumáním **komunikace s jedincem se sluchovým postižením** pomocí prostředků jevištní stylizace, uvědomila jsem si, že musím použít takový příběh i formu, abych z této komunikace nevyřadila ani takové **dítě, které je ve svém řečovém a myšlenkovém vývoji jiné než většinová (intaktní) společnost.**

¹⁵ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Praha: Sursum, 1997, s. 13.

¹⁶ Tyto děti jsou přirozeně bilingvní, jsou uživateli českého jazyka i českého znakového jazyka: *„Východiskem výzkumu českého znakového jazyka je samozřejmě názor, že český znakový jazyk je přirozený jazyk funkčně srovnatelný s češtinou.“* MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, s. 52.

¹⁷ PROCHÁZKOVÁ, V. Op. cit., s. 91.

1.2.1.2. Pevný scénář

Další otázkou bylo, zda zvolím pro proces zkoušení a hry v rámci zkoušení předem daný pevný rámec, to jest situační či bodový scénář. Abych mohla lépe připravit pole pro hru, rozhodla jsem se nakonec, že rámcový scénář bude vhodnější. Při práci totiž nešlo o vytváření příběhu, ale o hledání, jakým způsobem je možné komunikovat, tedy příběh vyprávět, sdělovat, hrát i rozehrávat. Tuto moji domněnku mi potvrdila při diskuzi nad budoucí prací i moje kolegyně, neslyšící herečka Dagmar Máliková.

1.2.1.3. Příběh

Protože jsem se rozhodla vybavit se pro vstup do procesu zkoušení alespoň rámcovým scénářem, musela jsem už v této fázi přípravy vyřešit otázku, jaký příběh bude základní inspirací pro vytvoření rámcového scénáře budoucí inscenace. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, děti uvedeného věku, to jest batolata až předškoláci a s uvedenými komunikačními handicapami způsobenými deficitem v oblasti vnímání mluvené řeči, mohou mít zcela odlišnou zkušenost s klasickým pohádkovým příběhem. Hledala jsem tedy **jednoduchý příběh**, ve kterém se jednotlivé jednající postavy dají snadno charakterizovat vizuálním jevištním znakem. Takový požadavek podle mého názoru může dobře splnit pohádka, ve které vystupují **zvířata**. A aby se dětský divák mohl snadno a vědomě zapojovat do situací, bude výhodné najít či vymyslet takový příběh, ve kterém se používá **opakování** a **variace** na nějakou základní situaci. Takto formulované požadavky jsem konzultovala s Veronikou Broulíkovou a ta mi doporučila známou pohádku pro nejmenší děti *Boudo, budko*. V této pohádce vystupuje několik hrdinů – zvířátek, které se potřebují schovat před deštěm a zimou. Postupně tedy procházejí stejnými fázemi – pocítí zimu a dešť, hledají úkryt a úspěšně vstupují do „domečku“. Zakončení tohoto příběhu mohou být různá, proto jsem si i já pojmenovala závěr jako „otevřený“.

Pohádka *Boudo, budko* je využívána pro hru dětí předškolního věku často, aktuálně z časopisu *Infozpravodaj FRPSP* cituji zápis o takovém programu pro děti: „*po vyprávění pohádky [...] si děti společně s terapeutky ukazovaly znaky pro [...] zvířátka z pohádky, oblékli si masky zvířátek a poté zopakovali a zahráli celou pohádku.*“¹⁸ Děti byly podle této zprávy schopny tuto pohádku reprodukovat a hrát si v jejím rámci na zvířátka už po jediném vyslechnutí příběhu.

1.2.1.4. Hledání způsobu realizace

Abychom s dětmi mohly navázat co nejlepší kontakt, rozhodla jsem se využít **princip divadla na divadle** tak, aby vyprávěči pohádky byly postavy, které děti mohou znát a se kterými se často setkávají.

Tyto postavy musí být od začátku **snadno identifikovatelné za pomoci kostýmu nebo typické činnosti**. Protože jsem počítala s uvedením na půdě SPC, myslela jsem i na děti, které jsou na internátu Mateřské a Základní školy pro sluchově postižené děti a mládež. Tyto děti bývají ve svých rodinách od pátku do pondělí, potom zůstávají po celý týden v internátní péči. Mohou zde ale být i děti, které střídají internát a dětský domov. Proto jsem nechtěla postavy konkretizovat jako maminky nebo babičky, stejně jako mi nepřipadalo výhodné typizovat postavy jako učitelky či vychovatelky. Při pozorování každodenní rutiny ve škole a školce se pro mě staly ideálními představitelkami dámy, které zajišťují provoz instituce – **kuchařky** a **uklízečky**.

18 LICHTENBERKOVÁ, Lena. Co se událo ve federaci. *Infozpravodaj FRPSP* 12/2012, s. 3.

Jejich **činnosti** jsou dětem **známé** i z rodinného prostředí, předpokládala jsem, že všechny děti mají možnost pozorovat a aktivně se zapojovat například do zametání, utírání prachu, pomoci při vaření, a že se s úklidovými potřebami i potřebami pro vaření setkávají běžně. Výběr těchto postav mi navíc umožnil **rozehrát celé spektrum běžných domácích potřeb** rozmanitým způsobem, pracovat s asociacemi a proměnou předmětů na základě metafory v akci.

Pokud přijmu předpoklad, že „*metafora může sloužit jako nástroj porozumění pojmu jedině díky své zkušenostní bázi*“,¹⁹ pak je důležité využívat k metaforickým proměnám předměty dětem důvěrně známé. Rozhodla jsem se tedy používat především nejběžnější předměty denní potřeby, se kterými mohou mít děti **osobní zkušenost**. Estetické tvarování (výběr například barev, velikosti, konkrétního typu) tohoto materiálu bude probíhat až po praktickém ověření, nakolik je předmět inspirující, proměnlivý a funkční pro naše potřeby – tedy nakolik je typickým a určujícím znakem postavy vypravěče (uklízečky či kuchařky) a do jaké míry nám umožní asociační hry a metaforické proměny.

1.2.1.5. Volba spoluhráče

Principem **tandemového divadla** je **otevřená a svobodná spolupráce** mezi dvěma partnery, z nichž jeden je jedinec se sluchovým postižením. Protože jsem chtěla především zaznamenat tuto **partnerskou spolupráci**, nebylo žádoucí do zkoušení v počátečních fázích zapojovat třetí osobu, ať už se sluchovým postižením, či jedince intaktního.²⁰

„Dobrodružství“ **objevování komunikace hrou** by mělo vznikat především mezi dvěma spoluhráči, v konečné fázi definitivního tvarování pak je přítomnost zasvěceného diváka samozřejmě přínosná a žádoucí. Mým partnerem pro první období se měla stát především obrazová záznamová technika.

Požadavek rovnocennosti dobře splňovala herečka Divadla Neslyším a absolventka VDN Dagmar Máliková. Tato rovnocennost je dána především životními zkušenostmi – obě máme **podobné zkušenosti** jak **pracovní** (obě pracujeme jako herečky), tak **osobní** (obě vychováváme děti, já dítě neslyšící, Neslyšící Dáša pak děti slyšící).

1.2.1.6. Organizace práce

První pracovní schůzka proběhla 26. března 2012, na ní jsem kolegyni představila **záměr, zamýšlený průběh, smysl, způsob zkoušení** a zejména technické detaily budoucí práce – rozvrh zkoušek, termín, místo premiéry atd. S Dagmar Málikovou (dále v textu jen Dagmar či D.) jsme se dohodly, že budeme pracovat asi dva měsíce. Scházet se budeme dvakrát až čtyřikrát v týdnu dopoledne, vždy zhruba na tři hodiny. Pro tyto pracovní schůzky používám divadelní termín „zkouška“, pro průběh práce pak termín „zkoušení“.

19 JOHNSON, Mark – LAKOFF, George. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002, s. 31.

20 Na záznamu zkoušek se posléze potvrdilo, jakým způsobem funguje element „třetího“ účastníka zkoušek. Výtvarnice, kterou jsem pro spolupráci oslovila, neznala český znakový jazyk a ani neměla dobře osvojené zásady komunikace s jedincem se sluchovým postižením – proto jsem se stávala buď tlumočnickem v situaci, kdy potřebovala s mojí kolegyní se sluchovým postižením komunikovat nezbytné otázky. Po malé chvíli se ovšem instinktivně začala obracet pouze ke mně. Svůj problém s komunikací s Dášou tak obcházel, a Dáša tak byla z komunikace zcela vyřazena. Tuto situaci ovšem ve skutečném životě každodenně zažívají dospělí i děti se sluchovým postižením, často dokonce i v rámci komunikace ve vlastní rodině.

1.2.1.7. Nárys scénáře

Společně s Dagmar Málíkovou

Bylo třeba se shodnout na základním příběhu, proto jsme v této fázi dohodly tento jednoduchý scénář – či spíše syžet (cituji vlastní deník k inscenaci):

„Prší a je potřeba se schovat

první zvířátko objeví domeček

druhé zvířátko se chce také schovat, zaklepe, poprosí, a po kladné odpovědi prvního obyvatele vejde do domečku

tuto zápletku lze opakovat s různými zvířaty

poslední – veliké (medvěd) – domeček rozboří“

Typy zvířat, jak je znala Dagmar (myš, motýl, ptáček, zajíc, medvěd) jsme se rozhodly využít volně, s tím, že je důležité, aby se jednotlivé typy od sebe vizuálně lišily a aby je bylo možné vytvořit z nějakého předmětu, který je ve většině domácnosti běžně k dispozici.

Dagmar přijala i návrh provést celou inscenaci jako hru dvou uklízeček či kuchařek, dohodly jsme se ale, že se už po prvních zkouškách rozhodneme, kterému typu dáme přednost.

Jak obě roviny spojím, jsem v tuto chvíli nevěděla, ale doufala jsem, že během improvizací fáze zkoušení dospějeme k použitelným variantám napojení světa, které rozehrají naše základní postavy, se světem zvířátek v příběhu *Boudo, budko*.

Závěr

V přípravné fázi tandemové inscenace jsem řešila jak organizační, tak tematické otázky. Při řešení těchto otázek jsem zformulovala **základní pracovní plán**, který jsem už v přípravné fázi konzultovala se svojí kolegyní tak, aby byla v projektu dokonale zorientovaná.

2. Realizační práce – zkoušení inscenace

Při práci na předchozích inscenacích (*Volá Hollywood*, práce v ateliéru VDN) jsem si ověřila, že pro jedince se sluchovým postižením bývá náročné pracovat „bez hranic“ tématu či konkrétního úkolu. Díky komunikační bariéře je zkoušení také velice náročné na soustředění, snadno také dochází k nedorozuměním, proto je potřeba vždy pracovat v jisté časové „pohodě“. Zkušeností jsem si ověřila, že časové rozpětí zkoušek je v ideálním případě od dvou do maximálně tří hodin. Je dobré zkoušku zahájit domluvou v českém znakovém jazyce, ve které se konkrétně formulují úkoly a očekávání, případně je prostor mluvit o zkoušce předchozí a jejích výsledcích.

Protože jsem pro první zkoušky určila pravidla formy zkoušení, to jest zákaz užívání jakékoli formy jazyka v herní situaci,²¹ a omezení domluv v průběhu hry na minimum, bylo nezbytné přesně **pojmenovat situace** i jednající postavy hned **v úvodu zkoušky**, a každou zkušební dobu takto **konkrétně tematizovat**. Také

21 „Slovní spojení **herní situace** vyjadřuje ‚herní‘ povahu činností, spontaneitu, svobodu jednání, experimentování, řešení problémů [...] s možností [...] opakovaně experimentovat v jejím rámci. *Herní situace je vymezena herními pravidly.*“ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004, s. 38.

jsme dohodly, že v této fázi nehledáme konečný tvar, jen rozehráváme a ohledáváme situace, hledáme pointy situací, řetězíme asociace, pátráme po možnosti gagu, zkratky či metafory.

Předem dohodnutá výchozí situace – hra s běžnými potřebami pro domácnost – nám umožnila hned od začátku **pracovat s víceméně konkrétní rekvizitou** (košťata, utěrky, kolíčky, vařečky, hrnce, kbelíky a ostatní běžně dostupné předměty), používané předměty také určovaly budoucí vizuální podobu i práci na stylizaci jednání postav budoucí inscenace.

V dalších zkouškách jsem vždy vycházela z inspirace, kterou přinesl předchozí den, a zadávala jsem sobě i Dagmar konkrétní úkoly rozvíjející potenciál předchozích setkání.

Při zpětné analýze záznamů zkoušek jsem pojmenovala tři základní modely zkoušek. Byly to **improvizace** v konkrétních situacích, **vyprávění příběhu**, a performativní **tvorba loutek** během dramatické situace. Tyto modely se v průběhu práce prolínaly a staly se zdrojovým materiálem pro závěrečnou fázi zkoušení, ve které už probíhalo finální tvarování a fixace posloupnosti situací budoucí inscenace.

2.1. Improvizace

Výchozí situací této fáze byla znalost základního příběhu, to jest pohádky *Boudo, budko*, ale také dohoda, že rámcem inscenace bude jednání dramatických postav – uklízeček, které celý příběh odvypráví. Zkoušky probíhaly zpočátku bez kostýmů, v pohodlném pracovním oblečení, jako rekvizity jsme využívaly vlastní předměty z domácnosti. Tyto předměty jsme obměňovaly, ale v základu jsme využívaly obyčejné koště, dvě židle, velkou plechovou mísu, utěrky, prostěradlo.



Během improvizací jsme pracovaly s oběma zadáními – tedy jak s variacemi na vyprávění a přehrávání příběhu pohádky *Boudo, budko*, tak s pohybovými improvizacemi, ve kterých jsme zpracovávaly a proměňovaly činnosti a pohyby, které vycházely z rutiny úklidových prací.

2.1.1. První zkouška

První videozáznam o práci v herní situaci je především zprávou o opatrném ohledávání místa, vzájemného vztahu a celé situace. Spoluhra se začala dařit až ve chvíli, kdy Dagmar rozehrála gestem situaci „prší“, a já její gesto zopakovala a přizpůsobila se i jejímu rytmu. V symbolické rovině jsem tak **přijala nejen jazykový kód partnera se sluchovým postižením, ale i možnost, že situaci může vést právě hráč se sluchovým postižením**. Od této chvíle se hra stala barvitější i svobodnější.



Pro druhou herní situaci prvního dne zkoušení jsem zvolila model **střídání** – jeden hraje, druhý se dívá. Začala Dagmar, zvolila si gestické převyprávění pohádky, při kterém využila loutku vyrobenou přímo na místě z utěrky. Sama střídala role obyvatele i návštěvníka. Hrála zcela bezhlasně, ze zvuků využívala pouze klepání na židli ve smyslu zaklepání na dveře. Její gesta byla její řečí, byla doprovázena živou mimikou. Příběh byl pro mě zcela srozumitelný, Dagmar využívala především vizuální prostředky, ale neznakovala, vyprávěla příběh za pomoci přirozených gest a čitelné mimiky. Zaklepání je jediným vědomě vytvořeným zvukem – tento zvuk může herečka s těžkým sluchovým postižením vytvořit, přestože jej sama nemůže vnímat sluchem, jen hmatem.

Já si pro první vstup zvolila situaci úklidu. Šlo mi především o to, abych Dagmar vyzvala k diskusi o povaze jevištního gesta – **konkrétní** versus **obecné**. V situaci jsem rozvíjela i charakter postavy líná uklízečka. Svá gesta jsem také výrazně amplifikovala při rozehrávání situace vítr, zima či déšť.

V následujícím výstupu vytvořila Dagmar variaci na moji předchozí práci – improvizovala na téma úklid, práce a nečinnost. Po chvíli chtěla vyjádřit nudu, a snažila se vytvořit si jevištního partnera z koštěte, židle a prostěradla. Z těchto herních situací vzešla domluva, že se pokusíme rozehrát situaci na téma „jeden se snaží, druhý se zašívá“.

V dalších dnech jsem improvizální situace vždy jednoduše a přesně pojmenovala slovem i znakem (ve smyslu českého znakového jazyka). První herní situací jsme ohledávaly zadání *Vítr, zima, déšť*, v další etudě jsme pracovaly s kontrastem situací *Venku a uvnitř*. Při improvizacích jsme se střídaly a pracovaly především s tělesným gestem, rekvizity jsme spontánně využívaly v menší míře.



Ve stejný den jsme v rámci improvizování na konkrétní téma hledaly způsob, jak celou hru začít.



Novou herní situací byla *Hra s pozdravem*.





Pointa situace s neslyšením pozdravu je v okamžiku, kdy spoluhráč se sluchovým postižením neslyšený zvuk fyzicky ucítí jako vibraci na hrudní kosti nejprve na těle spoluhráče, a potom na i těle vlastním (odhmatávání je jedním z důležitých prvků nácviku řeči u dětí i dospělých se sluchovým postižením, ale i základním prvkem komunikace hluchoslepých osob).²²

Tento prvek jsme později využily a zapojily do inscenačního celku v jiné situaci – ale nejenže jej použijí obě dramatické postavy, do hry jsou zapojeny i diváci. Pro intaktní děti jde často o překvapivou vlastnost hlasového projevu, některé dokonce nejsou schopné si hmatový vjem napoprvé vůbec uvědomit – zvuk je pro ně dominantní informací. Zvuk jako vibrace těla, konkrétně hrudní kosti, je nečekaným zážitkem. Děti se sluchovým postižením se naopak svých vibrací nemohou nabažit.

Tímto způsobem situace také obrací zažitý stereotyp – my, intaktní, vnímáme lépe a více, než lidé se sluchovým postižením. Herní prožitek umožní divákům zakusit opak běžně vnímané konvence ve vztahu k lidem se sluchovým postižením.

Další improvizální úkoly sloužily také jako zdroj materiálu pro budoucí intervenční návštěvy v rodinách. Po společné práci s variacemi na téma každodenní gesto – jevištní gesto – znak českého znakového jazyka jsem požádala Dagmar, aby předvedla několik etud, které by tuto práci shrnovaly. Dopředu jsem konkrétně pojmenovala situace, a také objasnila způsob, jakým by měla zadání zpracovat. Dagmar tedy následně předvedla pantomimické ztvárnění situace a následně tuto situaci verbalizovala v českém znakovém jazyce. Témata – večerní rituály, spánek, ráno, jídlo – byla záměrně vybrána z těch okruhů, které jsou přirozeným komunikačním začátkem pro vyjádření každodenních činností v rodině. Jsou to takové konkrétní činnosti,

²² „Možnosti vyvozování hlasu: při naší vlastní hlasové produkci pokládáme ruku dítěte na náš krk, tváře, rty, nos, hrudník – dítě samo hmatem cítí vibrace, které ho mohou stimulovat k napodobování.“ HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima 2005, s. 15.

kteří rodič dítěte se sluchovým postižením může a potřebuje použít jako východisko pro vytváření prvního slovníku v českém znakovém jazyce. Například hra *Ukaž, co děláš ráno* se může stát prostředkem budování primárního zažitého slovníku rodičů a dětí se sluchovým postižením. Jevištní gesta, která Dagmar spontánně použila při pantomimickém předvádění jednotlivých situací, byla jasně čitelná i pro člověka bez znalosti českého znakového jazyka, a přesto se znakům českého znakového jazyka podobala či na ně odkazovala.



Opakování stejné herní situace podporuje rozvoj tvořivosti i vzájemné vnímavosti spoluhráčů. Hra v herní situaci se stává svobodnější, vědomí opakované situace přináší spoluhráčům možnost situaci postupně obohacovat o takové vrstvy sdělování, které nevznikají jako myšlenkový či verbální konstrukt, ale více jako spontánní práce s tělesností ve smyslu vtělené myšlenky a komunikace. Autentická situace zkoušky a zejména improvizace, ve které spolupracují slyšící a neslyšící herec (hráč), pravdivě prověřuje možnosti komunikace mezi těmito dvěma světy.

Díky střídání v improvizčních situacích jsme mohly pozorovat svoje strategie, a naše vlastní interpretace zadané situace se vždy rozvíjela i jako variace viděného. Komunikovaly jsme tak především prací na konkrétní situaci, v závěru zkoušky jsme pak verbálně pojmenovávaly, které prvky se nám jeví jako zajímavé a nosné pro další práci na inscenaci.²³

Tato improvizční část zkoušení mi poskytla nečekaně bohatý materiál. Stala se zdrojem inspirace pro budoucí terénní práci přímo v rodinách s dětmi se sluchovým postižením. Pro budování primárního za-

23 Podobný postup jsem před několika lety sama využívala pro rozvoj komunikačních dovedností u svého syna. Při hře, které jsme dali název „večerníčky“, jsme si vzájemně pantomimicky předváděli jednoduché situace tak, že jeden vždy hrál, ostatní se dívali a posléze hráli vlastní variaci na předvedené téma. Situační témata byla jednoduchá, například: jdu se koupat a voda je studená. První hráč situaci předvedl v jednoduché verzi, další vždy situaci opakoval s variací viděného atd.

žitého slovníku rodičů a dětí se sluchovým postižením se základem stala především hra na téma každodenní rituály, jejich vyjádření gestem a znakem. **Učení se komunikaci** a jazyku není jen vstřebáváním jazykového vjemu, ale je **podpořeno vnímáním celé situace**, sledováním činností, dekódováním přirozeného neverbálního projevu rodiče či jiného komunikačního partnera.²⁴ Pro dítě se sluchovým postižením je pochopení situace klíčovým vodítkem pro dekódování jakékoli jazykové promluvy.

2.2. Vyprávění

Vyprávění příběhu *Boudo, budko* mělo dva cíle: ověřit, zda obě příběhy známe a zda jsme schopné je jednoduše **interpretovat ve vlastním jazyce**, ale také nakolik je možné příběh **vyprávět paralelně**, nezávisle na sobě. Přestože Dagmar při naší domluvě tvrdila, že příběh zná a umí jej vyprávět, nebyla jsem si v tuto chvíli jistá, nakolik jsem obě dvě schopné dodržovat přesné pořadí situací a také nakolik jsme schopné zachovávat alespoň podobný **rytmus vyprávění**.



Záznam vyprávění příběhu a jeho popis mi umožnily zformulovat tyto pracovní závěry: Kultivované vyprávění v českém znakovém jazyce se svojí obrazností a celkovým rytmem blíží jemnému pantomimickému výstupu. Vypravěč se sluchovým postižením užívá napětí v těle, živou mimiku, hraní v rolích čitelné z tělesného a mimického výrazu. Vyprávění mluvené má analogické kvality – při vyprávění pracujeme s melodií hlasu, rytmem, zbarvením ve snaze posluchače zaujmout, překvapovat a dovést ho k pointě situace či příběhu. Při paralelním vyprávění je těžké dodržet alespoň rámcovou synchronicitu. Pro vypravěče se sluchovým posti-

²⁴ „Počáteční vývoj dětské řeči a komunikace probíhají v rámci sociální interakce mezi dítětem a dospělými (případně i sourozenci).“ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 46.

žením, který hlasovou produkci slyšícího partnera nemůže současně se svým projevem, se nic neděje. Slyšící vypravěč, který se alespoň zběžně orientuje v českém znakovém jazyce, je ve velice těžké situaci – je pro něj těžké udržet vlastní rytmus a celkové pojetí příběhu. Často sklouzne do pozice tlumočníka, anebo se alespoň výrazně přizpůsobuje partnerovi se sluchovým postižením. Pro slyšící rodiče dětí se sluchovým postižením je vyprávění příběhu nebo pohádky před spaním náročným úkolem. Ve formě blízké tradičnímu čtení před spaním využívají jako pomůcku běžnou pohádkovou knížku s vhodnými ilustracemi.



Tyto postupy jsou ovšem složitější o to, že pohádku musejí dětem současně s hlasitým čtením překládat do znakové češtiny a zároveň pomáhají dětem v orientaci využíváním ilustrací (ukazováním konkrétních postav, jednoduchou animací).

Rodiče se tedy potýkají s podobnými problémy, které jsem zaznamenala i při společné práci na paralelním vyprávění v mluveném i znakovém jazyce: udržet svůj vlastní rytmus vyprávění orálního i vizuálního, pracovat s intonací, mimikou, tělesným gestem tak, aby dítě zaujalo a udrželo jeho pozornost. Proto jsem se rozhodla tématu vyprávění a srozumitelné komunikace věnovat i v dalších zkouškách.

Tandemová spolupráce mezi slyšícím a neslyšícím přináší i možnost konfrontovat taktiky a postupy, které dospělý se sluchovým postižením přirozeně používá k navázání komunikace s dítětem. Zmapování a sdílení těchto přirozených postupů je pro slyšící rodiče dětí se sluchovým postižením cennou inspirací. Proto jsem požádala svoji kolegyni, aby využila své zkušenosti s interpretací pohádek v českém znakovém jazyce v rodinném prostředí a předvedla mi, jak taková situace vypadá. Tato ukázka byla pro mne ilustrací tvrzení, že *„Neslyšící rodič ví z osobní zkušenosti, jak jeho dítě vnímá okolní svět. Neslyšící dítě přichází do prostředí, kde bylo vše přizpůsobeno vizuálnímu vnímání ještě předtím, než se narodilo. V rodině se k běžné komunikaci po-*

užívá znakový jazyk. Neslyšící dítě má ideální podmínky pro přirozené učení se jazykovému kódu, který je mu z hlediska smyslů přístupný. Rodiče komunikují s dítětem neustále a od samého počátku.²⁵ D. si přála použít místo dítěte hračku – panenku ve velikosti batolete, aby nemusela komunikovat s imaginárním partnerem. Já ji požádala, aby, pokud to půjde, využila úklidové potřeby jako zástupné předměty či jednoduché loutky. V tomto úkolu tedy moje kolegyně spojila své vlastní rodičovské zkušenosti s aktuální prací na chystané inscenaci.



Na počátku upoutá pozornost dítěte a před samotným vyprávěním pak s pannou rozehraje situaci péče – dítě utěší, pochová a podobně. Po celou dobu dbá o **přirozený oční kontakt**, a tak jako by slyšící matka na dítě mluvila (teď ti utřu pusinku; pojď ke mně; chceš si poslechnout pohádku? apod.), komunikuje zcela přirozeně v českém znakovém jazyce. Pozornost dítěte udržuje nejen očním kontaktem, ale i dotekem, pohybem ruky, sledováním stejného předmětu. Pohádku pak rozehraje tak, aby se vše odehrávalo v zorném poli dítěte. Gestem naznačí mraky a déšť, pak celý příběh vypráví tak, jako by ona a panenka byly jeho součástí. Z panenky se tak stává spoluhrač – první ukrytý před nečasem v domečku (pod židlí), ke kterému přicházejí ostatní – zvířátka – a prosí o úkryt.

D. tedy na záznamu dokazuje, jakým způsobem dospělý se sluchovým postižením přirozeně navazuje a udržuje kontakt s dítětem, které je odkázáno na vizuální komunikaci, a především jakým způsobem proměňuje vyprávění – tedy spíše verbální akt, ve kterém může dítě jen pasivním účastníkem – na hru v rolích. V této hře je pak dítě aktivním účastníkem děje a rodič lépe vnímá, zda dítě situaci rozumí – a na základě tohoto porozumění může s dítětem dále rozvíjet příběh a vlastně i komunikaci obecně. Zapojení dětí se sluchovým

25 PROCHÁZKOVÁ, V. Op. cit., s. 28.

postížením do hry je tedy nejen prvkem, který pomůže udržet pozornost, ale i chvílí, kdy se nám může dostat potřebné zpětné vazby od dítěte.



Se základním příběhem pohádky a s jednotlivými situacemi jsme pracovaly i v dalších zkouškách. Chtěla jsem akci i pozorováním prozkoumávat **strategii komunikace** a vyprávění tak, jak je přirozeně používá rodič se sluchovým postižením: situace, kdy **gesto** (ve smyslu gesta každodenního nebo gesta jevištního) **je** zároveň **slovem** (tedy znakem ve smyslu základního prvku českého znakového jazyka), tedy podstatu možné komunikace mezi slyšícím a neslyšícím bez použití znaku či slova rozehráním situace bez nutnosti tuto situaci pointovat či uzavírat.

2.3 Podoby loutek

Při práci s konkrétními rekvizitami vznikla spontánně *Hra s předmětem proměněným v loutku*. V několika zkouškách jsme se tedy věnovaly cíleně jen práci s výtvarným materiálem inscenace, kterým jsou v našem případě běžné domácí předměty.

Vytváření obrazů zvířat vymezovala zpočátku zápletkou pohádky *Boudo, budko*. Z hromady úklidových potřeb jsme tedy tvarovaly různé primitivní loutky – podoby zvířat. Při práci jsme vycházely z typických tělesných znaků zvířat, jako je celkový tvar těla či způsob pohybu, ale i typická barva.

„Míra stylizace může být nejrůznější, vždy tu však musí zůstat něco, co je spojené s představou živého modelu, co by připomínalo figurální předobraz nebo alespoň jeho chování.“²⁶

26 TOMÁNEK, Alois. *Podoby loutky*. Praha: AMU, 2006, s. 121.



Úkolem těchto loutek bylo zobrazit jen jednoduchou situaci. Momentem překvapení mělo být **stvoření loutky** z úklidových potřeb **přímo na scéně** před očima diváků. Toto kouzlo, „*performativní utváření materiálnosti*“²⁷ inscenace bylo tedy primárním zadáním, dále pak loutka měla být funkční při existování v jednoduché situaci a v přímém kontaktu s diváky. Naším spoluhráčem se měly stát především děti ve věku



27 FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 261.

od dvou do sedmi let, a proto musel být předmět – loutka jednoduchý a bezpečný. Dalším cílem mé práce bylo také obohatit komunikační spektrum dětí a rodičů pomocí divadelních prostředků. Jednoduchá loutka, stvořená z běžných předmětů, může být rodičům inspirací k vlastní tvořivé hře.

Z těchto zadání jsme vycházely a v průběhu této zkoušky vytvořily většinu loutek, především jsme si ale ověřily, že zvolený okruh výchozích materiálních prvků inscenace, tedy běžné úklidové prostředky a pomůcky, nám poskytne dostatečný prostor k dalším proměnám předmětů přímo před očima diváků v průběhu inscenace.



Při této zkoušce vznikly skici zvířecích typů – myši, veverky, žáby a medvěda – které byly postavami bezprostředně souvisejícími se základním příběhem pohádky *Boudo, budko*. Později, v průběhu zkoušení i hraní, jsme podobným způsobem spontánně rozpracovaly skici zvířat, které žijí ve vodě – například nejrůznější typy ryb, medúzu a jiné.

V průběhu práce na inscenaci jsme pocítily potřebu ověřit **srozumitelnost loutek**, vytvořených z běžných předmětů denní potřeby. A protože jsme myslely především na diváka, tedy dítě předškolního věku s těžkým sluchovým postižením, požádala jsem o pozornost svého šestiletého syna Antonína. Na improvizovaném jevišti ze dvou kbelíků, košťat a utěrek jsme mu s kolegyní předvedly naše nejdůležitější postavy. Tato zkouška proběhla 9. května 2012.



Myš byla vytvořená jako jednoduchý **maňásek** z ponožky a je čitelná zejména díky způsobu, jakým s ní manipuluje ruka herce. Výraz jí ale dává i mimika vodiče a způsob, jakým s loutkou naváže kontakt druhý herec. Tento způsob hry s loutkou pak snadno přebírá a rozvíjí i dětský divák. Ve znaku pro myš je použit stejný pohyb a podobný tvar ruky, jaký herečka používá při animaci primitivního maňáska. Myš byla rozpoznána velmi rychle právě díky těmto znakům, popisné vizuální znaky (například přimalované oči a čumák, popřípadě vousy a ocásek) jsme nepoužily.





Motýl vznikl použitím textilních rukavic, které herečka animuje jako **dvouručního maňáska** v typickém třepotavém pohybu křídel. Znak pro motýla byl v tomto případě zcela shodný se základním pohybem rukou při animaci rukavic.



Pro **veverku** jsme využily spíše statický způsob metaforického vyjádření typických tělesných znaků – z prachovky jsme tvarovaly typický chundelatý ocas, tělo veverky pak tvořil rozprašovač v rezavě-hnědé barvě. Ačkoli nám dospělým tato loutka připadala zcela jasná, pro dítě takto jednoznačná nebyla. Napoprvé Toník hádal, že se jedná o zajíce a na možnost, že by loutka mohla být veverka, přistoupil až ve chvíli, kdy jsme zcela změnily způsob, jakým byl předmět animován a napodobily tak popisněji typický běh veverky a její prudká zastavení.

Naopak z plechové lopatky vytvořená **ryba** byla identifikována jako **žralok**, přestože my samy jsme s tak konkrétním označením ani nepochybovaly. V očích dítěte ale ostrá, kovová hrana a lesklá šedá barva spojená s pohybem vytvořila obraz žraloka téměř okamžitě. Pohyb, jakým je předmět animován, má opět na první pohled zřejmou souvislost s pohybem ruky při znaku pro rybu (znak pro žraloka pak vyjadřuje zejména jeho typickou hřbetní ploutev).

Loutka Žáby přímo vznikla z dvouručního znaku – tento pohyb rukou byl jen oblečen do zelených gumových rukavic a houby na nádobí. Sčítal se tedy typický pohyb i zelená barva, a také materiál, který odkazoval k mokrému prostředí.



Ježek nabídl možnost dotvoření samotnými diváky. Do velké zednické houby napíchané kolíčky na prádlo umožňovaly přímou spolupráci s dětským divákem na vzniku postavy ježka tady a teď. Obraz zježených bodlin se objevuje i ve znaku pro ježka v českém znakovém jazyce, bodliny jsou ovšem podstatnou vizuální vlastností ježka – tento kód je všeobecně přijímaný a používáný i mezi dětmi intaktními.

Pro většinu loutek jsme spontánně použily především typický pohyb jejich zvířecích vzorů. Už při skicování loutek jsme vycházely z gesta celého těla, kterým jsme vyjadřovaly charakteristiku jednotlivých zvířat. Zkratka typického pohybu se často objevuje i ve znaku (ve smyslu českého znakového jazyka) a syntézou pohybových skic, znaku a tvarováním materiálu (utěrek, rukavic, kolíčků na prádlo) jsme tvořily první verze loutek – divadelně rozpořbovaných znaků a tedy vlastně slov.

Závěr

Inspirací pro podoby loutek se nejčastěji stalo tělesné gesto vyjadřující typický pohyb zobrazovaného zvířete v souvislosti se znakem českého znakového jazyka. Zvolený materiál inscenace ideálně umožňuje jednoduché proměny přímo před očima diváků.

3.1. Hledání tvaru

V improvizací fází zkoušení jsme nashromáždily množství materiálu, který jsme v další fázi musely scelit do inscenačního tvaru. Naším cílem bylo vytvořit pevný rámec, ve kterém se samotná realizace inscenace bude odehrávat. Je-li „*inscenování [...] proces plánování, ověřování a ustanovení postupů, [...] které vytvářejí situaci otevřenou neplánovanému a neinscenovanému chování, jednání a událostem*“,²⁸ pak tuto fázi práce budu chápat především jako proces **plánování postupů**. Toto plánování ale neprobíhalo a v procesu divadelního zkoušení obvykle ani neprobíhá od stolu, ale vždy přímo v herním prostoru. V průběhu čtyř týdnů jsme společně pracovaly na vytváření celku, který využíval jako kostru situační scénář, který obsahoval

²⁸ FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 271.

dvě významové roviny: hru na uklízečky a hru na pohádku *Boudo, budko*. Chtěla jsem také vytvořit co nejvíce prostoru pro přímé zapojení diváků do jevištní situace tak, aby se stali přímými účastníky i spoluvůrci děje. Cílem této fáze bylo nalézt funkční propojení obou těchto rovin a posléze logické asociační propojení a fixace posloupnosti jednotlivých situací s tím, že přímé zapojení diváků do většiny situací je pro nás klíčové.

Po těchto zkouškách jsme měly připravený tvar, do kterého jsme začlenily i mnoho prvků přímé a vědomé herní spolupráce s divákem. Předpokládaly jsme, že by délka inscenace mohla být okolo třiceti minut. Vědomá spolupráce byla při spolupři s dětmi se sluchovým postižením i s dětmi intaktními postavena především na komunikaci gestem. Cela performanční plocha, kterou jsme s kolegyní během zkoušek připravily, dává možnost zapojení diváka především do konkrétní dramatické situace, kterou jako iniciátor rozehrává jeden nebo oba partneři hereckého tandemu. Přechody mezi jednotlivými situacemi, jejich vznik, pojmenování vizuálním kódem i jejich uzavření či pointování a přechod do následující akce je úkolem hereckého týmu. Diváci pak jednají v otevřených a pojmenovaných situacích, ve kterých se orientují a ve kterých se mohou pohybovat svobodně a spontánně.



3.2. Práce výtvarníka

Spolu s výtvarnicí Evou Slachovou jsme vytvořily první návrhy kostýmů a s Dagmar Málíkovou jsme vybíraly nejvhodnější rekvizity – tato práce probíhala paralelně s prací na situacích. Především bylo potřeba mít na zkouškách k dispozici co nejdříve konkrétní kostým i rekvizitu. Herec, který má sluchové postižení a svůj projev opírá především o fyzickou akci, potřebuje co nejlepší podmínky pro práci s vizuální stránkou

představení. Jeho reálný i jevištní jazyk je „*primárně vizuálně-motorický*“,²⁹ zručnost a jistota ve fyzické akci je pak jednou z podmínek vědomé práce s tělesností i materiálností, která je ve své podstatě textem inscenace.

Při práci na kostýmech pracovala výtvarnice na základě velmi **konkrétních požadavků – základy kostýmů** vyplývaly z charakterizace postav jako uklízeček. Pracovní zástěry, které jsme vybraly ze sortimentu obchodu s pracovními potřebami, nám **upravila** především **barevně** a **dotvořila detailem** límce či kapes. V dalších detailech pak kostým především naplňoval požadavky funkční. Estetickou povahu vizuální stránky inscenace naplňovala volbou barevné škály, detailem kostýmu, autenticitou zvolených materiálů.



3.3. Zvukovost³⁰

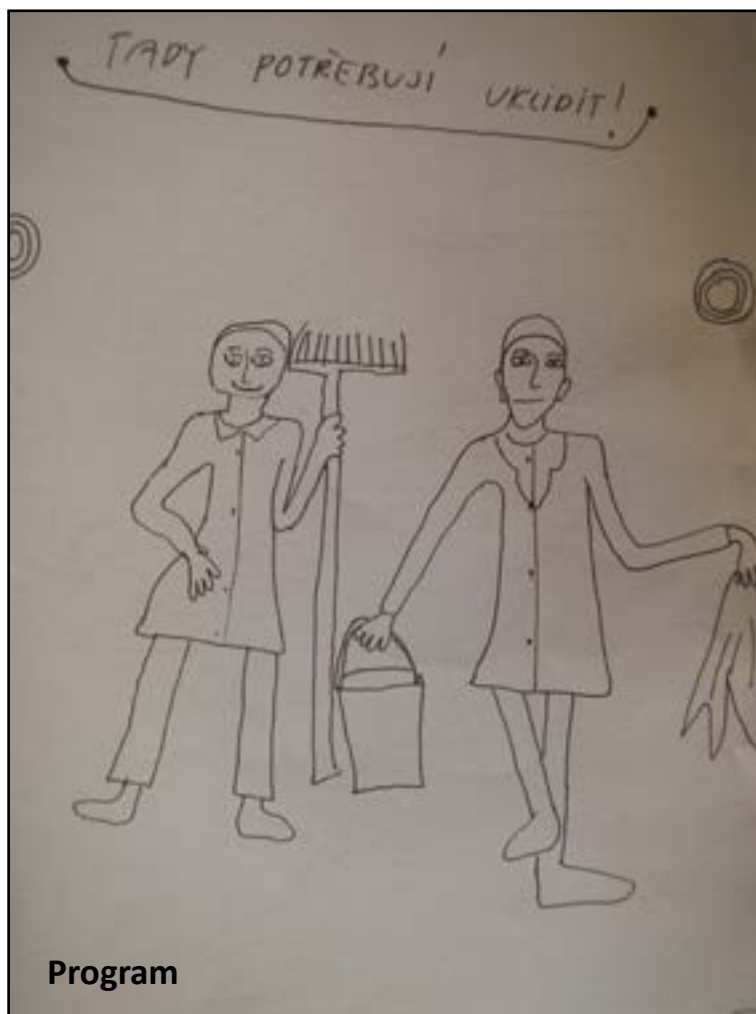
Původním záměrem tandemové inscenace bylo využití hlasových i zvukových možností především slyšícího člena tandemu. V průběhu práce jsem zkoušela různé možnosti zapojení vlastní hlasové i jiné zvukové produkce do situací. Taktiky jako dabing citoslovcí a jiné ozvučování tichých akcí neslyšící kolegyně, perkusionistické pokusy či hvízdání melodií prověřovaly možnost provázání světa zvuků se světem ticha. Zvláštním fenoménem, který jsem znovu prožila při zkoušení a který sleduji jak při divadelní spolupráci slyšících a neslyšících kolegů, tak v rodinách s dětmi se sluchovým postižením, je postupná ztráta hlasového a zvukového apetitu slyšícího jedince, který je v komunikačním či tvůrčím tandemu s dospělým či dítětem se sluchovým postižením.

Po dlouhých úvahách i vlastních neúspěšných pokusech obohatit dostatečně zvukovou vrstvu inscenace **vlastní produkcí zvuků** (totiž především vlastní **hlasovou** produkcí) jsem se rozhodla vyzkoušet nástroj, který by mohl přímo a lépe ovlivnit rytmus celé inscenace. Zakoupila jsem mechanický **metronom** takové velikosti, aby jeho rytmický pohyb byl dobře čitelný i ze vzdálenosti několika metrů. V rámci zkoušek jsme pracovaly s těmi kvalitami zvuku a rytmu, které můžeme vnímat jinak než sluchem. Práce s metronomem poskytla Dagmar především vizuální vjemy, jindy jsme pracovaly více s hmatem a hledaly takové předměty i části těla, které Dagmar umožňovaly **zvuk vnímat** jako vibraci – **hmatem**.

²⁹ „[...] na rozdíl od mluveného jazyka (který využívá kanálu audio-orálního), se komunikace neslyšících odehrává primárně v kanálu vizuálně-motorickém.“ MACUROVÁ, A. Op. cit., s. 11.

³⁰ FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 173.

Ticho jsem chtěla prozkoumat především ve vztahu k intaktnímu hráči i divákovi jako danou okolnost i jako význam. Proto jsem v této práci záměrně nepracovala s představou, že celou inscenaci podbarvím či dotvořím hudební vrstvou. **Vyrovnat se s tichem** – to byl prožitkový úkol nejen pro diváka, ale hlavně pro slyšícího spoluhráče.



Program

3.4. Programy

Tvorba programů k inscenaci původně nebyla mým záměrem, ale po čase jsem došla k závěru, že by mohly být **pomůckou**, díky které budou slyšící rodiče se svými dětmi se sluchovým postižením snáze **sdílet zážitky**, a tedy komunikovat. Program má podobu jednoduchého černobílého komiksu, který připomíná **klíčové situace příběhu**. Tento komiks mohou děti s rodiči dotvářet barvami, ale také domalováváním (text obsahuje mimo jiné i jednoduché úkoly, např. domaluj zvířátka, jak si ještě hrály... apod.). Pro děti se sluchovým postižením je jednou z důležitých terapeutických pomůcek **zážitkový deník**,³¹ do kterého rodiče a později rodiče spolu s dítětem kreslí, píší a jinak zaznamenávají důležité události, ale i každodenní rodinný život. Tento deník má tedy také formu jednoduchého, ale velmi osobního komiksu. Takový záznam je pak využíván rodiči i terapeuty nejprve k navazování komunikace s dítětem, a později i k rozvíjení slovní zásoby, a dalším úkolům.

31 „Nejvíce se osvědčuje deník, do kterého rodiče za přítomnosti dítěte kreslí, co se ten den stalo (návštěva, výstava, procházka), nebo jaká událost se očekává (narození sourozence, odjezd na výlet, narozeniny v rodině). [...] Je vhodné doplnit obrázky jednoduchým textem, podle kterého si s dítětem povídají nejen rodiče, ale i ostatní příbuzní a známí.“ HOLMANOVÁ, J. Op. cit., s. 57.



Program

O spolupráci jsem požádala výtvarnici kostýmů Evu Slachovou, které jsem přinesla hrubě načrtnutou představu komiksu – v podstatě storyboard naší inscenace, který vznikl asi týden před první realizací inscenace. Výtvarnice pak můj návrh scénáře výtvarně i stylově dotvořila.



Program

4. Realizace inscenace

V této kapitole se chci krátce zmínit o každé realizaci naší inscenace, zejména zachytit a pojmenovat nejzajímavější okamžiky, které konkrétní inscenování přineslo. V analýze se budu zabývat především takovou situací, která přímo dokládá vzájemné porozumění mezi herci a diváky.

Jako základ důkladnější analýzy samotné inscenace používám především záznam z 1. října 2012. Jde o provedení ve **MŠ a ZŠ pro děti se sluchovým postižením** v Brně, kde našimi diváky byly děti se sluchovým postižením od dvou do desíti let, jejich rodiče a pedagogičtí pracovníci školy i SPC. Celkem jsme inscenaci *Velký úklid* realizovaly šestkrát na pěti místech, třikrát jsme hrály pro děti s rodiči a třikrát pro děti v běžných mateřských školách.

4.1. Expozice – navázání kontaktu a rozehrání úvodní situace

Inscenace začínala situací, kdy do prostoru vstupují dvě herečky v jemně stylizovaných kostýmech uklízeček a nesou s sebou do hracího prostoru každá svůj kbelík i koště. Gestem a mimikou komentují prach a špínu v hracím prostoru, kontrolují i diváky a tak dochází k prvnímu fyzickému kontaktu. Děti se zapojují, někdy se ale také ptají: Proč se nehraje? Proč přišly uklízečky? Kdy bude pohádka? **Po tomto prvním kontaktu s diváky** si herečky – uklízečky – vymezí pracovní prostor a tímto **gestem oddělí i prostor** jeviště od prostoru, ve kterém se usadili diváci. Podle E. Fischer-Lichte: „*Inscenační proces pracuje se strategiemi upoutání pozornosti. Stará se o to, aby materiálnost představení byla vyjevována performativně, aby na sebe zjevované prvky poutaly diváckou pozornost a zároveň aby si diváci samotný akt vnímání uvědomovali.*“³² Už v úvodu představení zjevujeme způsob hry i komunikace s divákem – budeme s diváky komunikovat přímo, budeme je vyzývat k aktivní spolupři a zapojovat je do situací. Naším **komunikačním nástrojem** bude **gesto, mimika a tělesný výraz**. Takto je tedy od počátku vše zjevováno, diváci, i děti se sluchovým postižením, se plně orientují ve své situaci a identitě diváka a spoluhráče.

Hra s rytmem vznikne vzápětí z variace na téma pomalu a rychle – na řadu přichází hra s metronomem, který je od začátku ukrytý v plechovém kbelíku. Společně s dětmi pak obě postavy odhalují zdroj rytmu pohybu jedné z postav. Slyšící část publika zvuk metronomu samozřejmě vnímá. Divákům, kteří neslyší, přináší jedna postav zprávu o existenci rytmu svým pohybem. Děti, které slyší, stejně jako děti, které neslyší, pak objeví zvuk jako vibraci plechového kbelíku. Pro děti intaktní je tento zážitek nezvyklý – některé z nich poprvé **vědomě vnímají zvuk** nejen sluchem, ale **i hmatem**. Děti se sluchovým postižením společně s mojí neslyšící kolegyní objevují zdroj rytmu vůbec. Následuje společná hra s rytmem, kterou děti, se sluchovým postižením i intaktní, spontánně doprovázejí hrou na malé bicí nástroje³³ nalezené společně s metronomem v plechovém kbelíku i v kapsách „uklízeček“.

Hra s hudebními nástroji vznikla až v průběhu provádění inscenace, při třetím provedení v ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Brně. Při prvním uvedení v MŠ Pod Špilberkem jsem už v prvních pěti minutách hry zachytila přímo z hledišť dotaz slyšícího dítěte: „Proč je tam to ticho?“. Tuto **zkušenost s tichem** pak děti reflektovaly, podle rozhovorů s rodiči, ještě několik dní. Stala se pro ně zřejmě nejsilnějším dojmem celé

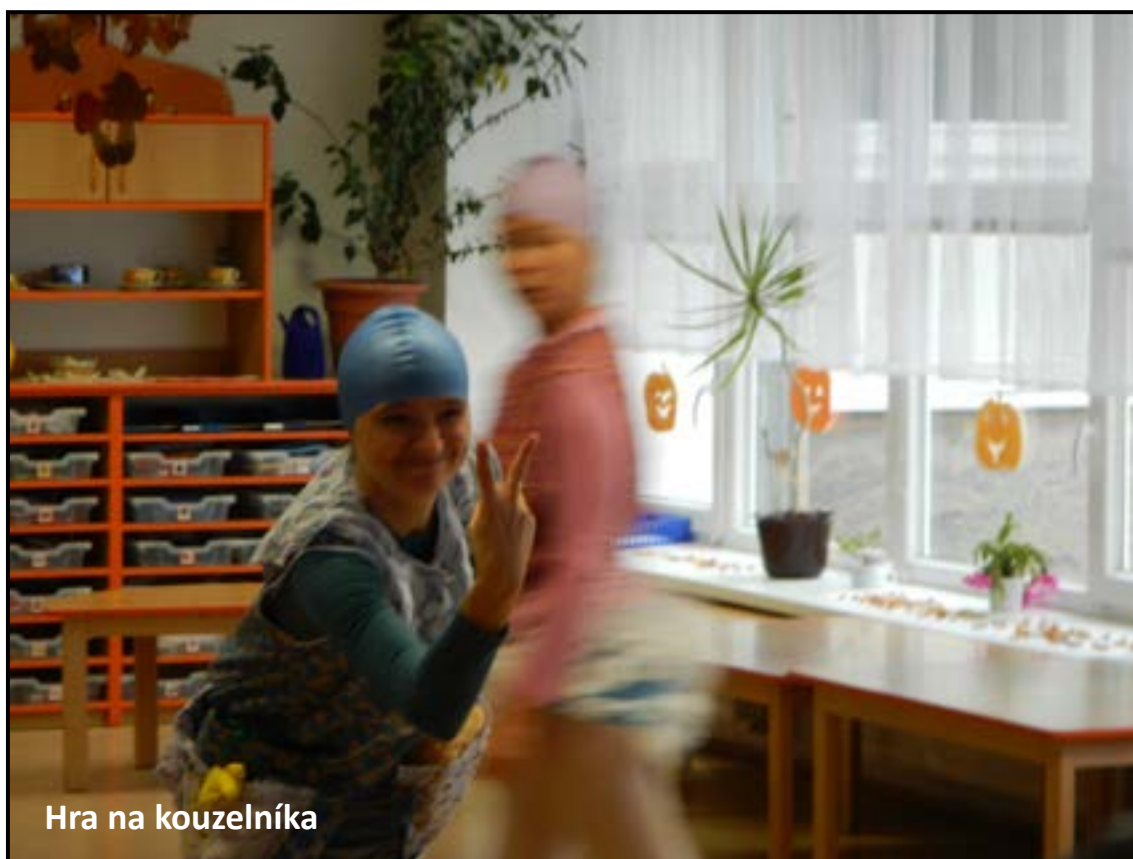
32 FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 273.

33 „Podle daných možností využíváme hudebních nástrojů a rytmických cvičení s ohledem na věk a zájem dítěte.“ HOLMANOVÁ, J. Op. cit., s. 16.

hry. Hru s nástroji jsme pro další provádění ale nezařadily proto, abychom ticho vyplnily – tato hra je především hrou na hledání společného rytmu. Použité rytmické hudební nástroje tuto hru akcentují nejen pro děti intaktní, ale i pro děti se sluchovým postižením. **Zážitek ticha** tak nabízí inscenace i dnes a hra s nástroji, kterou jsme přidaly do expozice celé hry, inscenaci obohacuje o možnost společně rozehrát zvukovou vrstvu se všemi dětmi bez rozdílu.

4.2. Kolize – variace ne-uklizení

Při této hře rozhráváme námi přinesené předměty ještě ne jako loutky, ale nejprve jako materiál pro žonglérské a kouzelnické triky a později i jako **zástupné předměty**. Při variacích na ne-uklizení se střídáme ve vytváření situací a v metaforickém využívání předmětů (například použijeme koště jako baletní tyč, lopatku, smetáček jako tenisové rakety a roli žlutého toaletního papíru jako míček, hadry na podlahu využíváme ke hře na kouzelníka). Tyto **asociační hry s předměty** jsou stejně dobře přijímány dětmi intaktními i dětmi se sluchovým i kombinovaným postižením. Využíváme je ke komunikaci i spoluře s divákem jako něco, co je dětem blízké bez ohledu na jejich případné odlišnosti.



Hra na kouzelníka

Naše zkušenost potvrzuje, že *„Dítě je postupně schopné vytvářet představy, osvojit si řeč, vytvářet symboly různých objektů. [...] Malé děti ve svých hrách běžně nahrazují věci [...] jejich symbolickým zobrazením.“*³⁴ Děti intaktní i ty se sluchovým postižením se v situacích i asociačních hrách s předměty, které rozhráváme jen **vizuálně-motoricky**, orientují zpravidla okamžitě. Řešení situací diváci odhalují zcela spontánně, i bez použití slova či znaku (ve smyslu českého znakového jazyka). Třeba při hře na kouzelníka se děti

34 SEVEROVÁ, M. – MIŠURCOVÁ, V. Op. cit., s. 13.

zapojují a samy nacházejí způsob, jakým vyřešit problém se začarovaným kouzelníkem. **Zapojením do hry** děti kultivují i své herní dovednosti.³⁵ Přebírají iniciativu, bez ohledu na to zda slyší či neslyší, a komunikují a **jednají použitím gesta**, aby kouzelníka společně vysvobodily.

4.3. Krize – hádka beze slov

Konfliktní situaci charakterově odlišných postav uklízeček s diváky sdílíme přes krátkou situaci hádky a vymezení dvou oddělených herních prostorů venku a uvnitř. Zatímco jedna z postav si pantomimickým gestem postaví domeček, druhá čelí venku dešti a zimě, kterou sama v předchozí situaci zlomyslně vytvořila. Děti vnímají okolnosti vytvořené jen tělesným gestem přesně, bez problémů přistupují na hru *Venku a uvnitř*.

Úvodní hádka beze slov je situace, při které postava uklízečky, která neslyší, vyprovokuje svoji partnerku k hněvivé hlasové reakci. Tento křik ale neslyšící kolegyně ignoruje, samozřejmě k velké radosti dětí, a teprve když křik fyzicky pocítí jako vibraci hrudní kosti, logicky odpoví úlekem. Výrazný hmatový vjem pak sdílíme s dětmi, nejdříve odhmatávají náš hlas, pak nám s námi sdílejí i hmatovou kvalitu hlasů vlastních. Se stejnou radostí a vervou se do hlasů opírají děti intaktní i ty se sluchovým postižením a **pro některé slyšící děti je hmatový vjem vlastního či cizího hlasu překvapivým objevem**.

4.4. Peripetie – venku a uvnitř

V situaci, kdy jedna z postav je v pohodlí domečku a druhá venku trpí zimou a deštěm, vzniká variace na příběh pohádky *Boudo, budko*. Loutky zvířecích postav z pohádky vznikají před očima diváků, poprvé v situaci, kdy si D. navlékne na zmrzlou ruku ponožku nalezenou v kapse, aby se zahřála. Tuto ponožku rozehraje do postavy malé myšky, která mezi diváky hledá úkryt před deštěm. Děti se maňáskem – myškou nechávají lechtat, hladí ji a nadšeně s ní vstupují do přímého kontaktu. Myška najde úkryt a D. začíná s variací na předchozí situaci: potřebuje se zahřát, z kapsy tahá květované zahradnické rukavice a po malé chvíli z nich vytvoří



Ježek

35 „Herní dovednost – to jest schopnost přijímat fiktivní situace a fiktivní prostor a v nich dramaticky jednat.“ MACKOVÁ, S. Op. cit., s. 15.

dvouručního maňáska – motýla. Po krátké spolupřehře s dětmi se do pohodlí domečku dostává i motýl. Toto „viditelné vytvoření“³⁶ rozvíjí představivost dětského diváka.

„Loutkoherec tím, že se vyjadřuje něčím mimo sebe, obnažuje vlastní hereckou metodu. Obnažení metody není v podstatě nic jiného než uvědomování si formy.“³⁷

Odhalování metody bylo zcela záměrné, jeho cílem bylo působení jak na dětského diváka, tak na rodiče dětí se sluchovým postižením, u kterých jsme chtěly vědomě a záměrně otevřeným používáním divadelních prostředků obohatit jejich komunikační spektrum i o postupy a prostředky loutkového divadla.³⁸

3.4.5. Katastrofa – samá voda

V závěru inscenace jsme využily katastrofické povodně, která odnese domeček, k rozehrání společné situace záchrany dětí i zvířátek na jedné lodi s duhovou vlajkou. Velká voda s sebou kromě destrukce přinese i možnost stvořit z předmětů další loutky, tentokrát různé varianty ryb a vodních živočichů, které vznikají pouze animací předmětů (smetáček, lopatka, mop) a výrazem mimiky herečky. Do světa pod hladinou se dostávají i děti, spolu s námi plavou, nadechují se a pod vodou dech zadržují a pomáhají zachraňovat zvířátka. Společně si v situaci velké vody zbudujeme loď a pod duhovou vlajku z rozmotaných barevných toaletních papírů odplouváme.



36 „Viditelnost vzniku vytvoření působí prostorotvorně.“ TOMÁNEK, A. Op. cit., s. 111.

37 Tamtéž, s. 19.

38 „Účast dospělých v hrách by mohla ovlivnit i utváření různých dovedností a rozvíjení vědomostí, vloh a schopností, potřeb, postojů a charakterových vlastností dítěte.“ SEVEROVÁ, M. Op. cit., str.20.

Během realizace jsme se setkaly nejen s dětmi se sluchovým i kombinovaným postižením a jejich rodiči, ale i s dětmi intaktními. Každé hraní pro nás bylo vstupem na neznámou půdu, **inscenace** byla **otevřená** a počítala s **aktivní účastí diváků**. Proto se každou realizací inscenace mohla proměňovat. A díky důvěře a otevřenosti ke změnám se proměňovaly nejen detaily daných situací, ale i herní vztahy mezi námi – hráči, i větší jistota, které jsme dosáhly v okamžicích spolupráce s diváky. Každou novou zkušenost jsem s kolegyní D. probírala v následných rozhovorech a na inscenaci jsme samozřejmě pracovaly i v průběhu realizace. Tyto reflexe s neslyšící kolegyní často spontánně přecházely z rozhovoru ve fyzické předvádění a opakované provádění situace, a tedy ve zkoušení.

4.6. Různí diváci – různé dojmy

Mateřská škola pod Špilberkem, Brno (31. května 2012)

MŠ pod Špilberkem je školské zařízení, ve kterém mají dlouhodobou zkušenost s integrací dětí se zvláštními potřebami.³⁹ Přístup pedagogů i dětí k takovým spolužákům je kladně ovlivněn celkovou otevřenou atmosférou školky. V průběhu školního roku 2011/12 do školky docházel jeden chlapec s těžkým sluchovým postižením po kochleární implantaci. Děti z tohoto předškolního zařízení zhlédly v průběhu ledna až dubna 2012 i několik inscenací Divadla Neslyším, a měli tak možnost setkat se s dospělým Neslyšícím. Tentokrát jsme hrály pro asi dvacet pět intaktních dětí ve věku tři až čtyři roky.

Protože šlo o první provedení před větší skupinou dětských diváků, byla pro nás tato zkušenost především ověřením, nakolik se nám podaří diváky do hry zapojit tak, aby šlo o vědomou spolupráci na tvorbě situace. Úspěšně jsme si ověřily **srozumitelnost situací**, čitelnost metaforických proměn předmětů i **otevřenost hry** směrem k dětským divákům. Například situace s vytvářením loutek zvířat bylo možné rozehrávat déle a lépe, než jsme samy očekávaly.

Nejvýraznějším dojmem bylo pro mnoho dětí ticho, ve kterém naše spoluhra fungovala. Tato **zkušenost s tichem** byla natolik silná, že ji děti zmiňovaly v rozhovorech s rodiči ještě několik dní.

Tamtam Olomouc (26. června 2012)

V klubovně Tamtamu Olomouc nás očekávala smíšená divácká společnost – setkaly jsme se s dětmi se sluchovým i kombinovaným postižením od dvou až do desíti let a jejich rodiči, se slyšícími dětmi neslyšících rodičů a s terapeutky rané péče.

Nejvýraznějším zážitkem tohoto provedení je reflexe jedné z matek, která má tříletého syna s kombinovaným postižením. Volně cituji: „*Nedovedla jsem si představit, že by vydržel něco sledovat déle než pět minut.*“ **Spoluúčast, spoluhra a otevřená tvořivá práce** s vytvářením asociační hry s předměty i ostatní „*zjevované prvky*“ tedy „*poutaly pozornost*“⁴⁰ i u těch dětských diváků, kteří měli s divadlem a jeho konvencemi jen minimální, nebo dokonce žádné zkušenosti.

39 „Postižené děti mají právo na řádný život v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti. Dítě má právo na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj.“ In *Školní řád MŠ po Špilberkem*. Dostupné na internetu: <<http://www.skolka-udolni.cz/wp-content/uploads/2011/11/SKOLNI-RAD1.pdf>>.

40 FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 273.

ZŠ a MŠ pro děti se sluchovým postižením Brno (1. října 2012)

Dlouhodobá spolupráce studentů VDN JAMU s touto školou dělá z žáků poučené diváky a znalce. Děti reagovaly nečekaně rychle a s velikou chutí i fantazií. Sebevědomě a samozřejmě vstupovaly do jevištních situací a přetvářely je ve vlastní herní situaci a stejně samozřejmě a radostně se opět vracely do role diváků.

Rodiče se divadelních představení či dramatických her ve škole účastní zřídka. Díky zařazení našeho výstupu do času vyhrazeného výuce znakového jazyka pro rodiče dětí se sluchovým postižením se stali alespoň pozorovateli herních akcí svých dětí.



Diváci

Klub Šneček Jihlava (14. října 2012)

Na minimálním hracím prostoru jsme pracovaly ve zdejší klubovně – vyčlenily jsme si stěží dva metry hluboké a tři metry široké improvizované jeviště. Našimi diváky byly děti s těžkým sluchovým postižením po kochleární implantaci ve věku tři až deset let a asi osmileté slyšící děti neslyšících rodičů i jedno dítě dvouleté. Děti reagovaly spontánně, díky malému prostoru se naše spoluhra stala intimnější, dostávala téměř rodinný charakter. Díky této intimnosti se do hry snadno zapojovali i dospělí. Maminky menších dětí tak ve hře pomáhaly menším dětem (dvouletým a tříletým) a svoje neslyšící maminky pak do hry vtahovaly jejich vlastní děti.

MŠ Na paloučku, Tišnov (12. listopad 2012)

Do této školky dochází stovacet dětí, proto jsme se dohodly s paní ředitelkou, že pohádku zahráme dvakrát, abychom mohly hrát pro asi padesát dětí. Ve školce je integrován čtyřletý chlapec s těžkým sluchovým postižením po kochleární implantaci. Do školky dochází od září 2012 a **zkušenost s dítětem se sluchovým postižením je pro pedagogy i děti zcela nová.**

Setkání s dospělým člověkem se sluchovým postižením bylo pro drtivou většinu dětí překvapením. Zčásti se sice jednalo o předškoláky přivklé divadelní konvenci běžného divadla pro děti, ve skupinách bylo ale vždy minimálně deset dětí tříletých. Bylo tedy poměrně obtížné zvolit tempo a intenzitu, která by vyhovovala všem. **Početnost skupin** (vždy kolem padesáti dětí) také **komplikovala přímé zapojování diváků** do situací a činností.

Závěr

Už v počáteční fázi společné práce se podařilo získat materiál pro oba cíle výzkumného projektu. Důležitější než práce na konkrétním tvaru inscenace se ale dnes zdá být hledání a svobodná tvůrčí práce, která nese materiál výzkumný i estetický. Díky velkému časovému prostoru, který jsme věnovaly vyprávění, jsem neplánovaně získala například také záznam komunikačních strategií matky se sluchovým postižením a také důležité materiály pro úvahy o blízkosti gesta ke znaku českého znakového jazyka. Improvizační část zkoušení nám poskytla prostor ke sdílení zkušeností s možnostmi i limity komunikace beze slov. Veškeré získané informace jsem analyzovala především jako materiál pro budoucí využití při tvorbě metodického plánu intervenční návštěvy. Takovým zdrojem informací a inspirací se staly části a situace z inscenace, stejně jako pracovní postupy, pravidla a strategie tvůrčí práce na divadelní inscenaci, to vše jsem pak úspěšně uplatnila při terénní práci v rodině s dítětem se sluchovým postižením.

Při spolupráci s partnerem se sluchovým postižením pro mě největším překvapením byla moje vlastní práce s hlasem, i celý problém zvukovosti inscenace. V herní situaci jsem si znovu prožila ty okamžiky, kdy jsem se po diagnóze sluchového postižení u svého vlastního syna nebyla schopná spontánně používat hlas, mluvit nebo dokonce zpívat, pokud jsem byla v jeho přítomnosti. Tuto zkušenost se mnou sdílelo i několik dalších rodičů dětí se sluchovým postižením.

Pro Dagmar se naše spolupráce stala odrazovým můstkem v jejím zapojení do projektů rané péče, kde začala spolupracovat na dobrovolnické bázi jako lektor znakového jazyka přímo v rodinách s dětmi se sluchovým postižením. Naše intenzivní pracovní setkávání nebylo jen prostorem přímé konfrontace pracovních návyků slyšící divadelnice s možnostmi a způsoby práce kolegyně se sluchovým postižením, ale během práce i rozhovorů jsme se mnohokrát dotkly osobních témat. Domnívám se, že se nám podařilo sdělovat, sdílet i proměňovat myšlenkové stereotypy na obou stranách. Jedním z podstatných témat byl kochleární implantát u dětí se sluchovým postižením a otázky pozitivní identity člověka se sluchovým postižením a dítěte se sluchovým postižením po kochleární implantaci.

Nejdůležitějším závěrem ve smyslu estetického výzkumu ale je především prokázání nezastupitelnosti hry při tandemové spolupráci dvou rovnocenných partnerů z odlišných jazykově kulturních skupin. Tato domněnka se plně potvrdila zejména v průběhu intervenčních návštěv rodině s dítětem se sluchovým postižením. Dospělý terapeut se sluchovým postižením při poučení⁴¹ spolupráci v rodinách se sluchově postiženými dětmi vnáší mnoho kvalit, které intaktní jedinec nemůže zastoupit. Dvojice spoluhráčů ve formě slyšící – neslyšící do situace v rodině s dítětem se sluchovým postižením, stejně jako do herní situace při zkoušení a improvizaci, přináší především pravdivý prožitek. Dítěti i rodiči pak nabízí pozitivní vzor, možnost opravdově se sdílet i přes hradbu „postižení“ a otevřít cestu ke skutečnému porozumění.

Během realizační práce na inscenaci *Velký úklid* jsem si pak potvrdila nejdůležitější body, zformulované už ve fázi vytváření inscenačního tvaru. Hra a tandemová, a tedy rovnocenná, spolupráce s partnerem se sluchovým postižením je nejen inspiračním zdrojem jevištních situací, „obrazem“⁴² komunikace mezi

41 Takovou spoluprací je pro mne díky dosavadním zkušenostem především spolupráce s absolventy oboru VDN JAMU pro jejich zkušenosti a znalosti divadelní, ale i pedagogické.

42 „Estetice performativity jde naproti tomu o zjevování lidí a věcí, ne o jejich zobrazování, a o průběhovitost života, ne o jeho pomíjivost. Nepovažuje představení za obraz a odraz lidského života, nýbrž za život sám a zároveň jeho model.“ FISCHER-LICHTE, E. Op. cit., s. 297.

partnery, ale především pravdivě ztělesněnou živou komunikací. Divákům nabízí autentický prožitek radosti z komunikace bez bariér.

Je-li zároveň i „*modelelem*“⁴³ této komunikace, může se stát zdrojem inspirace pro rodiče dětí se sluchovým postižením při hledání funkčního neverbálního komunikačního pole v kritickém období po stanovení diagnózy sluchového postižení i u velmi malých dětí.

Vědomá práce s gestem je možností, jak usnadnit první kroky k budování primárního zažitého slovníku u rodičů a dětí se sluchovým postižením. Nalezení dosažitelného komunikačního pole pomáhá rozvíjet představivost a podporuje sebevyjádření dítěte se sluchovým postižením i v rodině, která se v problematice sluchového postižení teprve začíná orientovat.

Hra s tichem, rytmem a zvukem v konkrétní situaci dává prostor pocítit kvality zvuku jako vjemy vizuální nebo hmatové, důležitý je i herní prožitek sdílení zážitku i přes bariéru odlišnosti. Prožitek ticha je neopakovatelný jak pro intaktní diváky, tak pro intaktního spolutvůrce inscenace.

Jestliže se v závěru zkoušení inscenacejevila jako nejdůležitější zpráva o nezastupitelnosti partnera se sluchovým postižením při tvořivé spolupráci v tandemu, pak realizační část práce tento závěr bezezbytku potvrdila. Tandemové divadlo je tedy vědomou rovnocennou spoluprací dvou partnerů. K překonání jazykové, kulturní a smyslové odlišnosti mohou použít celou škálu prostředků, které obvykle vnímáme jako prostředky dramatického umění. Těmito prostředky je v první řadě komunikace reálným i imaginárním tělesným gestem, společné budování situace v tvořivé improvizaci, překvapivé prožitky při objevování možností a sdílení zkušeností i bez potřeby použít jakoukoli verbální komunikaci.

Jen tandem dvou rovnocenných dospělých partnerů se může stát „*modelelem*“ pro vytváření funkčního a živého komunikačního pole ve vztahu intaktní rodič – dítě s těžkým sluchovým postižením.



43 Tamtéž, s. 54.

Použitá literatura

- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Praha: Sursum, 1997.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na Konáři, 2011.
- HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima 2005 .
- HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie*. Brno: Paido, 2011.
- HUIZINGA, Johannes. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- LAKOFF, George – JOHNSON, Mark. *Metafora, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.
- LEONHARDT, Anne. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Bratislava: Sapientia, 2001.
- LICHTENBERKOVÁ, Lenka. Úvodník. *Infozpravodaj FRPSP 12/2012*, č. 1.
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004.
- MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha: ČKTZJ, 2008.
- PREISSLER, Gunilla. The development of communication and language in deaf and severely hard of hearing children: implications for the future. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 49, supl.1/1999.
- PROCHÁZKOVÁ, Věra. *Komunikační strategie slyšících a neslyšících matek*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011.
- SEVEROVÁ, Marie – MIŠURCOVÁ, Věra. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997.
- TOMÁNEK, Alois. *Podoby loutky*. Praha: AMU, 2006.

Fotografie

Archiv Kateřiny Jebavé, autoři Kateřina Jebavá (Myš, Motýl, Žába, Program, Ježek, Diváci) a Eva Slachová (Kostým Uklízečky, Hra na kouzelníka, Odplouváme)

Videoukázky

Archiv Kateřiny Jebavé

