

JANÁČKOVA AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V BRNĚ
DÍVADELNÍ FAKULTA

Marika Antonova

Rytmus jako prostředek jevištního projevu neslyšícího herce

Disertační práce

Vedoucí disertační práce:
prof. Zoja Mikotová

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a při zpracování daného tématu jsem vycházela z literatury, uvedené v soupisu, z vlastních pozorování a ostatních poznatků, získaných při studiu na škole i v praxi.

V Brně dne 17. ledna 2011

Poděkování

Děkuji moc vedoucí mé disertační práce, prof. Zoje Mikotové, za inspirující podněty při zpracování daného tématu a pozoruhodný tvořivě - pedagogický vzor, profesorovi Kovalčukovi, celému vedení DIFA JAMU a hlavně Ateliéru VDN za laskavě poskytnutou půdu pro moje studium a výzkum. Velký dík patří také Martě Běťákové a Haně Drozdové, jejichž pečlivá a zaujatá práce na korektuře předloženého textu mi byla velkou pomocí a podporou.

Jaká je to hudba, v jejímž taktu je svět kolébán?

Rabíndranáth Thákur¹

¹ Thákur, 1995, str. 63.

Obsah

Předmluva	6
Úvod.....	8
1. Přehled problematiky práce s Neslyšícími	21
1.1 Úvod do problematiky	22
1.2 Stručná historie sociálního statusu a vzdělávání Neslyšících.....	24
1.3 Specifika kultury, komunity a jazyka Neslyšících	43
1.4 Problematika seberealizace Neslyšících.....	60
1.5 Shrnutí problematiky Neslyšících	74
2. Teoretický základ pro tvůrčí práci s rytmem.....	78
2.1 Univerzálnost fenoménu <i>rytmus</i>	79
2.2 Sémantika pojmu <i>rytmus</i>	81
2.3 Přírodní rytmus jako zdroj inspirace pro tvůrčí práci s rytmem.....	92
2.4 Otázka vrozených vloh a získaných dovedností.....	96
2.5 Přesnost vs. její porušení aneb <i>rubato</i>	106
2.6 Shrnutí teoretické reflexe rytmu.....	109
3. Vybrané metody práce s rytmem.....	113
3.1 Úvod do praktické části výzkumu	114
3.2 Příprava na práci s rytmem: pozorování a napodobování rytmů života	116
3.3 Práce s předmětem	124
3.4 Inspirace výtvarným uměním.....	131
3.5 Tělesné napětí a rytmus emocí	143
3.6 Práce s metricky vázanými strukturami	148
3.7 Práce se znakem	160
3.8 Inscenace <i>Deník cizinky</i> - případová studie.....	166
3.9 Několik závěrečných slov ke třetí kapitole	185
Závěry	188
Doslov	196
Resumé.....	213
Summary	214
Příloha 1	215
Příloha 2	224

Předmluva

Jsem slyšící, kterou přivedla do světa Neslyšících² náhoda – učila jsem lotyšskou literaturu na střední škole v Lotyšsku a přidělili mi i třídy neslyšících³ studentů. Díky potřebě nalézt s nimi společný způsob komunikace jsem objevila znakový jazyk a díky snaze najít optimální metody práce s textem u neslyšících žáků jsem objevila dramatickou výchovu. A díky té jsem objevila divadlo jako pramen intelektuálního, emocionálního a sociálního růstu a prostředek umělecké seberealizace.

S neslyšící mládeží tvořivě pracuji již deset let: *zpívala*⁴ jsem s nimi ve znakové řeči za hudebního doprovodu, později pomáhala zakládat divadelní kroužek neslyšící mládeže a připravovala jeho pohybová vystoupení. Chtěla jsem po nich, aby byli uvolnění, přirození a přitom přesně dodržovali tempo tanečního kroku, experimentovala jsem s rytmizovaným znakováním doprovázeným živou instrumentální hudbou nebo zpěvem. Vedla jsem pohybové dílny, kde jsme se učili pracovat se zvukovými a hmatovými podněty za pomoci afrických bubnů a kde jsme tvořili rytmizované etudy s jejich živým doprovodem. A přesto jsem stále nacházela více otázek než odpovědí: Jak probudit v neslyšícím herci cit pro rytmus? Jak kultivovat přirozenou synchronizaci pohybu? Jak zapojit hudbu do představení

² Pojem *Neslyšící* s velkým *N* na tomto místě, jakož i nadále používám jako označení pro **kulturní a jazykovou menšinu Neslyšících**, jejíž členové považují za svůj primární komunikační kód znakový jazyk, ztotožňují se s kulturou Neslyšících a vadu sluchu nevnímají jako nedostatek, nýbrž jako jiný životní styl. Psaní velkého písmene na začátku je odůvodněno tím, že v angličtině (i v češtině) se **s velkým písmenem píše národnosti**: Lotyš, Čech apod., a proto také Neslyšící. Vztah samotných Neslyšících k otázce velkého či malého písmene se liší: jedni toto dělení považují za zbytečné, pro druhé je příslušnost k jedné či druhé skupině zásadní otázkou (viz např. Hájková, 2009). Také v názvu Ateliéru VDN se slovo Neslyšící píše s velkým *N* jako výraz úcty ke kulturní menšině Neslyšících.

³ Přídavné jméno *neslyšící* v celém textu používám jako **obecné označení člověka s takovou mírou sluchové ztráty, která mu neumožňuje spoléhat se na sluchové vjemy v procesu komunikace, vzdělávání a také v práci s rytmem**.

⁴ *melodeklamace* – zpěv ve znakové řeči za hudebního doprovodu, druh jevištního umění, který je stále oblíben mezi nedoslýchavými v Lotyšsku i jiných státech bývalého Sovětského svazu, ale Neslyšícími západního bloku je většinou odmítán. Podle jejich názoru se melodeklamace snaží napodobovat, zastupovat zpěv slyšících – cizí kulturní jev. Objevují se však (i velmi zdařilé) pokusy propojit *zpěv* ve znakové řeči s hudebním doprovodem a přesto zachovat autenticitu znakového projevu, jeho přirozený slovosled a rytmus. Dobrou ilustrací tohoto přístupu je práce pražského souboru Tichá hudba nebo inscenace divadelní režisérky Z. Mikotové.

tak, aby vystupujícím pomohla nebo alespoň nepřekážela? Jak přivést neslyšícího herce k tomu, aby rytmus nejen dodržoval, ale i tvořil...

Hledání odpovědí na tyto otázky ohledně divadelní práce s neslyšícími herci (velká část této problematiky je spojena s rytmem) mě nakonec přivedlo na obor Výchovná dramatika Neslyšících (dále jen VDN), vyučovaný na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění (dále jen DIFA JAMU). Vzdělání získané na půdě jeho Ateliéru – jediného svého druhu v Evropě – považuji za klíčové pro svůj profesní růst. Velice si vážím poznatků, které jsem zde měla možnost získat během dvouletého bakalářského studia spolu s neslyšícími studenty a také z následné čtyřleté praxe v Ateliéru během doktorského studia v oboru Divadlo a výchova pod vedením prof. Z. Mikotové. Výzkum, který zde předkládám, je rovněž realizován ve spolupráci s Ateliérem VDN.

Už ke konci prvního studijního roku bakalářského programu jsem se rozhodla, že tématem mého budoucího výzkumu bude právě divadelní práce s rytmem u neslyšících herců. Rytmus, především rytmus hudby a jazyka, mě osobně vždy inspiroval a lákal: od dětství se věnuji zpěvu a v posledních letech také bubnuji, svého času jsem bakalářskou i diplomovou práci na lotyšské Kulturní akademii věnovala významu somatického prožívání rytmu v procesu literární tvorby a vlivu metra a melodičnosti jazyka na celkovou sémantiku básnických textů lotyšského autora V. Plūdonise. Na poli tvořivé práce s Neslyšícími pro mě však rytmus dlouho zůstával velkou neznámou. Toto *neznámé* se snažím alespoň částečně odhalit v práci, kterou zde předkládám a která je vlastně jakýmsi zastavením na půli cesty a shrnuje teoretické i praktické poznatky z posledních šesti let mé práce s Neslyšícími.

Úvod

“Some people say / because I'm deaf / I've no rhythm.”

Curtis Robbins⁵

Rytmus je nejen společným faktorem všech druhů umění, ale i celého živého i neživého světa (více o tomto tématu viz 2. kapitola *Teoretický základ pro tvůrčí práci s rytmem*). Rytmus můžeme spatřit stejně tak v nepatrném třepetání listů, jako v biorytmu celého Vesmíru. V rytmu dýcháme, chodíme, v rytmu bije naše srdce, v rytmu rozkvétají a uvadají květy, žijí a umírají lidé. Cit pro rytmus patří k základním dovednostem a je nezbytný pro kvalitní chod lidského života. Platí to jak pro tvořivou práci, tak pro obvyklé, rutinní činnosti. Na správném rytmu dýchání závisí kultivovaná řeč (i znaková), z uvědomění si tělesného rytmu vychází kultivovaný pohyb. A navíc zkušenost s kolektivní rytmickou činností pomáhá lidem komunikovat – splynout s kolektivem a zároveň vyniknout, nabídnout podnět i na podnět zareagovat.

Podle nejnovějších výzkumů je cit pro rytmus prenatalně podmíněn a zakládá se především na tepu matčina srdce.⁶ Podle **Jana Sokola** (1996) právě tep matčina srdce v nás zakládá tendenci „*spatřovat, vyhledávat a dokonce vytvářet pravidelné ‚vzorce‘ (patterns) na všech úrovních časového prožívání. Tato pravidelnost se pak, posilována střídáním dne a noci, léta a zimy, prosazuje dál do všech lidských rozvrhů a stává se základem pro možnost časové koordinace či synchronizace s druhými*“ (str. 254-255, zvýraznění – M.A.⁷).

⁵ **Curtis Robbins** - neslyšící americký básník, lektor znakového jazyka a kultury Neslyšících (Robbins in *The Deaf Way II: Anthology*, 2002, str. 4).

⁶ Americký lékař **Leo Salk** tep matčina srdce považuje za součást „*základního ‚vtišnění‘ lidského plodu už před narozením*“, které „*tudíž pro člověka trvale znamená, že je všechno v pořádku*“ (in Sokol, 1996, str. 241). Nejspíše proto bývá u indiánských kmenů narození dítěte vítáno zvukem bubínku, „*který zní v rytmu srdce jeho matky*“ (Marek, 2000, str. 136) a moderní porodnice experimentují s elektronickým reprodukováním tepu srdce pro novorozené děti.

⁷ Zde i nadále části citací, které jsem podtrhla sama, označuji zkratkou *M.A.*

Akademik **Josef Charvát** prenatalní zkušenost s rytmem spojuje také s hudbou: podle něho se vnímání časového průběhu hudby začíná rozvíjet již během embryonálního stádia života dítěte (více viz Sedlák, 1990, str. 117). Tep matčina srdce, její řeč, hudba, pohyby matčina těla – to jsou obvykle první zkušenosti s rytmem ještě před narozením. Neslyšícímu dítěti je dostupná jen část těchto rytmických podnětů, tj. hmatové vjemy.

Slyšící dítě po narození dále rozvíjí svou zkušenost s rytmem trvalými zvukovými počítky: nejprve vnímáním řeči⁸ a hudby, na niž reaguje nejen nasloucháním, ale i aktivními mimovolnými pohybovými reakcemi organismu, které odpovídají charakteru metricko-rytmického členění hudby.⁹ Neslyšící děti jsou z velké části těchto zkušeností vyčleněné a vnímají rytmus hlavně prostřednictvím hmatu a zraku. Na výjimečnou roli vizuálna ve vnímání a myšlení Neslyšících upozorňuje **Roger D. Freeman, Clifton F. Carbin a Robert J. Boese** (1992, str. 38); vizuální vjemy ke zkušenosti s rytmem ve svých bakalářských pracích vztahují neslyšící autorky **Markéta Veselá** (2008) a **Zuzana Hájková** (2009), fenomén subjektivně vnímaných vizuálních rytmů vyzdvihují také neslyšící herec **Jan Fiurášek**¹⁰ a neslyšící herečka a tanečnice **Michaela Kosiecová**.¹¹ Mezi silné rytmické vjemy Neslyšící často řadí pohyby větví ve větru, proudu vody, vlnění vodní hladiny, střídání stromů a jejich stínů u silnice, barevné změny reflektorů na diskotéce. **Veselá** poukazuje na možnost vidět rytmus také v prostorových kompozicích –

⁸ Na spjatost novorozenců s rytmem matčina hlasu a celkovým rytmem rodiny poukazuje **Vlastimil Marek** (2000, str. 138).

⁹ Na skutečnost, že dvouleté dítě na hudbu vždy reaguje tancem, upozorňuje **Sokol** (1996, str. 246).

Mimovolné pohyby doprovázející vnímání hudby, byť méně aktivně, **přetrvávají i v dospělosti** a mohou být **vnější** - vytukávání rytmu prsty, klepání nohou, pohyby končetin, hlavy, trupu, očních víček - nebo **vnitřní** - svalové stahy hrudního koše, bránice, zrychlené dýchání apod. (Sedlák, 1990). Srov. **sluchově-motorické vnímání rytmu** u psychologů **Williamu McDougalla** a **Borise M. Těplova** (in Kröschlová, 1981), odborníka na rytmiku **Emila Jaques-Dalcroze** (1927) a muzikologa **Vlastislava Matouška** (2003).

¹⁰ „*Tvar, třeba hranatý, proužky, vlnovky. Tak ty taky mají svůj rytmus. Třeba já se dívám na vzorky a už vidím, že je tam takový rytmus, takové vlnovky, vibrace, tam prostě jsou takové proužky a tam jsou vlnovky a prostě pravidelný rytmus. Ale přitom to zvuk není, to vnímám očima,*“ říká **Fiurášek** v rozhovoru (*Život s tichem*, 2003).

¹¹ V osobním rozhovoru **Kosiecová** popisuje, jak vnímá roční období: „*Zima má ledovou, chladnou, modrou barvu, bílou; když je zamračeno, tak šedou barvu, ale když je jasno, tak modrou i žlutou, ale i černou (ulice, brzy je tma). Jaro má různé barvy - hlavně světlé barvy, např. růžové, žluté, bílé, fialové. Léto mám nejraději ze všech - tam je hlavně zelená barva, jasná modrá i žlutá barva. Hudbu léta posouchám nejraději. Vnímám hudbu podle přírody - divoké, pestré pohyby od přírody.*“

ve střídání štítů a údolí v horských hřebenech, v obloucích mostu nebo na sousoší znázorňujícím stařenu s dětmi (Veselá, 2008, str. 20).

Často se také upozorňuje na hmatovou vnímavost Neslyšících. Ve sféře rytmu je pro mnoho Neslyšících silným zážitkem, v němž se propojují hmatové vjemy se zrakovými, cesta vlakem: jeho houpání, vibrace, míhání stromů a domů za oknem, setkání s protijedoucím vlakem na vedlejší koleji. Neslyšící jevištní umělci zpracovávají hmatové vnímání hudebního pulzu, aby si osvojili cítění rytmu. Přestože díky vlastním empirickým pozorováním okolního světa mají i neslyšící děti zkušenost s rytmem, bez pedagogického vedení většinou nedokáží poznatky zpracovávat a uplatnit je tak v rytmice a v hudební výchově, popřípadě i jinde, kde se rytmus pojí se zvukovými podněty.

Právě ve výchově, která je jen málokdy dostatečně přizpůsobena specifickým potřebám a schopnostem Neslyšících (například jejich výjimečně vyvinutému vizuálnímu a hmatovému vnímání apod.), vidíme hlavní důvod, proč bývá rytmická výchova Neslyšících pouze zřídka úspěšná. To je také důvod, proč je rytmus v divadle nebo v tanci Neslyšícími při prvním setkání vnímán jako něco cizorodého a proč se cítí frustrováni požadavky, které nejsou schopni splnit.

Pochybnosti zaznívající v otázce, zda vůbec a jak je možné pracovat s rytmem u Neslyšících, mají své důvody: naprostá většina populace slyší¹², na sluchu a mluvě se zakládá komunikace, velká část veřejných oznámení i vzdělávání společnosti. Vliv norem a privilegií slyšících – v poslední době označovaný novým termínem *audismus*¹³ – měl po staletí hlavní slovo i ve vzdělávání neslyšících dětí, formoval jejich postavení ve společnosti a zanechal mimo jiné výrazné stopy i na rytmické výchově Neslyšících (více o tom viz 1. kapitola).

¹² Podle světových statistik je **neslyšících zhruba 0,7 – 1 % lidí**, ale určitou míru sluchového postižení má podle různých údajů zhruba 3 – 14% populace. Procento nedoslýchavých se značně zvyšuje s věkem. Podrobný rozbor problematiky spojené se statistikou sluchových vad podává **Jaroslav Hrubý** (2009).

¹³ **Audismus** (angl. audism) – termín označující diskriminační přístup slyšící společnosti vůči Neslyšícím.

Neagresivním, přesto diskriminujícím projevem audismu je např. kniha *Music Therapy in Special Education* hudebních pedagogů **Paula Nordoffa** a **Clivea Robbinse** (1975). Autoři tvrdí, že vytvořili koncept hudebních aktivit, které „are not exclusive to any one group or kind of handicapped children“ (str. 17). V praxi však zcela obcházejí specifiku dětí se sluchovou vadou a jejich přístup není bez speciální adaptace pro práci s neslyšícími dětmi použitelný.

Tradičně první představou, pokud jde o rytmus, je system důrazů, který vnímáme sluchem: hudba, tleskání, dupání, tikání hodinek atd. Tento stereotyp potvrzují jak obecné definice rytmu (více viz 2. kapitola), tak odpovědi účastníků dílen, které proběhly v rámci výzkumu.¹⁴ Přestože metody vzdělávání i sebereflexe Neslyšících prošly v posledních dvaceti letech v České republice neuvěřitelným rozvojem a pro mnohé jiné postsocialistické státy by mohly sloužit jako následováníhodný příklad, jsou v otázce rytmu stereotypy audistického přístupu stále ještě silné. S chybnou představou, že rytmus je výhradně audiální záležitost, se stále setkáváme jak u vychovatelů a učitelů neslyšících dětí, tak u neslyšících studentů, zahajujících studium na JAMU. Rovněž práce v rytmických dílnách dokazuje, že i dnes vyrůstají generace, které rytmus vnímají jako něco cizího a nepochopitelného a jen málo z nich je schopno se bez cizí pomoci oprostit od audistického pohledu, vnitřně si osvojit rytmus a tvořivě s ním pracovat.¹⁵

Proto jsem začala svůj výzkum hledáním rytmu Neslyšícím známého, pochopitelného, tedy nahrazením zvukových podnětů vizuálními a hmatovými. Sbírala jsem a třídila metody a nápady různých divadelních, tanečních i hudebních specialistů, zabývajících se rytmem: seznamovala jsem se s postupy **Emila Jaques-Dalcroze, Isadory Duncan, Loïe Fuller, Vsevoloda E. Mejercholda, Rudolfa Labana, Rudolfa Steinera, Carla Orffa, Doris Humphrey, Marthy Graham, Jerzyho Grotowského** a dalších. Po částečném zpracování materiálů jsem se nakonec rozhodla vypracovat vlastní metodiku, která adaptuje a slučuje postupy výše zmíněných specialistů (především **J.-Dalcroze, Labana, Duncan** a **Orffa**) a z prací dalších odborníků vybrat jen inspirující příklady určitých praktických postupů, jako je např. využití smyslů u **Charlese Dullina** nebo

¹⁴ První odpověď Neslyšících na otázku, kde rytmus vidíme/slyšíme, obvykle zní: „*V hudbě.*“ Tím Neslyšící zároveň naznačují, že se jich rytmus netýká. I absolvent VDN, neslyšící pedagog s velkou zkušeností s vedením tvůrčích dílen a můj častý kolega v práci s Neslyšícími **Robert Milič** se v osobním rozhovoru přiznal: „*Myslím si, že rytmus souvisí se zvukem.*“

¹⁵ Zajímavé svědectví o své zkušenosti s rytmem v osobním rozhovoru podává neslyšící tanečnice **Michaela Kosicová**: „*V sedmé třídě jsem začala chodit do rytmického kroužku, naučila jsem se tančit i vnímat hudbu jinak. Vedoucí ukázala rukama (slyšela hudbu a podle toho mávala rukama). Tančily jsme podle toho, když jsme se připravovaly na vystoupení, opakovaly jsme si to močkrát, pak už jsem rytmus měla v sobě a tančila jsem skoro stejně jako podle hudby. Většinou jsem tančila v hlavní roli, snažila jsem se nedívat a jen občas mrknout na vedoucí, která mávala rukama, a proto si ostatní mysleli, že jsem slyšící nebo nedoslýchavá.*“

světelné experimenty **Fuller**. (Podrobnější náhled do výše zmíněných metod viz 3. kapitola).

V roce 2005, již v rámci bakalářského studia VDN, jsem zahájila také vedení dílen rytmu. Mnoho poznatků a praktických postupů pro svou práci v těchto dílnách jsem načerpala právě na půdě DIFA JAMU: z práce režisérky prof. **Zoji Mikotové**, cvičení Mgr. **Hany Charvátové**, provdané **Halberstadt**, rytmických dílen hudebního skladatele a perkusionisty **Zdeňka Kluky**, z videonahrávek a teoretických materiálů zpracovaných MgA. **Ivetou Pavlovičovou**, Ph.D, z dílny **Halky Třešňákové** a jiných. Velkým přínosem pro mne byla také možnost sledovat práci prof. **Ivana Vyskočila** a PhDr. **Jany Pilátové** na DAMU. Ze zahraničních specialistů, jejichž práce s rytmem mne ovlivnila, bych ráda jmenovala tanečníka a komika **Güntera Klingera** z Německa, tanečnici **Marii Jäntti** z Finska a nizozemskou choreografku **Hilke Diemer**. A v neposlední řadě musím zmínit Ateliér VDN a několik lotyšských institucí, kterým jsem velice vděčná za tvůrčí zázemí, jež mi poskytly.¹⁶

Pro teoretický základ mého intuitivního bádání ve sféře vizuálního rytmu byly skutečnými objevy studie filosofa **Josefa Šafaříka** *O rubatu, čili vyznání* (1990) a přednáška prof. **Bohumila Nusky** *Rytmus a tvorba* (2008). Oba autoři se shodují na tom, že pojem *rytmus* přesahuje časoměrnost a je platný pro každou posloupnost. Velice užitečné a zajímavé poznatky mi přinesly také úvahy o rytmu od samotných neslyšících tvůrců, zejména skotské perkusionistky **Evelyn Glennie**, českého herce **Jana Fiuráška** a německého autora a interpreta znakové poezie **Jürgena Endresse**.

Přestože již existují teoretické práce pojednávající o možnosti chápat rytmus vizuálně (**Šafařík**, **Nuska** a další autoři – viz 2. kapitola), propracovaná metodika práce s rytmem v divadle, v hudbě a tanci (**J.-Dalcroze**, **Duncan**, **Orff**, **Steiner** a další) a dokonce i úvahy samotných neslyšících teoretiků i praktiků o otázce rytmu (**Endress**, **Hájková** a další), stále chybí konfrontace zkušeností a názorů neslyšících odborníků s názory a zkušenostmi odborníků slyšících a uplatnění teoreticky podloženého širšího pojetí rytmu

¹⁶ Obzvláště inspirujícím podnětem zde byly dílny lotyšského choreografa a vedoucího Pohybového divadla **Dzintarse Krūmiņše** a **možnost samostatné tvůrčí práce na lotyšských školách a v organizacích Neslyšících**. Kromě toho také **tříměsíční praxe na lotyšské Akademii hudby**, kde jsem v rámci programu Erasmus vedla rytmické dílny a zúčastnila se výuky rytmiky podle metod **E. J.-Dalcroze** a **C. Orffa**.

v praxi – v rytmické výchově Neslyšících. Právě vytvoření chybějícího dialogu mezi názory slyšících a neslyšících teoretiků a praktiků považuji za jeden z úkolů tohoto výzkumu.

Již na podzim 2005 při zahájení výzkumu jsem vytvořila první zásadní hypotézu: Neslyšící mají stejné dispozice k vnímání a práci s rytmem jako slyšící, jen je tyto vlohy třeba začít včas rozvíjet pod tvůrčím pedagogickým vedením, které je dostatečně přizpůsobeno specifickým potřebám a schopnostem Neslyšících, hlavně jejich výjimečně vyvinutému vizuálnímu a hmatovému vnímání. V tomto názoru mě jen utvrzovala tvorba po celém světě známých Neslyšících, kteří v práci s rytmem prokazují pozoruhodnou virtuozitu a kreativitu. Mám zde na mysli např. českou tanečnici **Mobi Urbanovou**¹⁷ a taneční akrobatku **Melittu Guthovou**¹⁸ či skotskou perkusionistku **Evelyn Glennie**,¹⁹ která patří k předním světovým hráčům na bicí nástroje přesto, že vlastní hudbu „slyší“ jen tělem.

Po dvou letech bádání jsem svůj výzkum doplnila o další hypotézu: schopnost tvořivě pracovat s rytmem souvisí s rozvíjením smyslu pro abstrakci. Smyslem pro abstrakci rozumím schopnost jedince mentálně si představit strukturu čehokoliv, včetně rytmických sestav (více o projevech smyslu pro abstrakci v práci s rytmem viz podkapitola 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*). Právě obtíže v porozumění abstrakci a při jejím vytváření jsem

¹⁷ **Mobi Urbanová** (1914 - 1988) se narodila zcela neslyšící. Už jako dítě sklídila obrovský úspěch při svých tanečních vystoupeních v Československu i v zahraničí. V roce 1942 Urbanová založila svou vlastní baletní školu pro neslyšící dívky a také zahraniční vystoupení jejích žákyň měla velký úspěch. (Více o M. Urbanové viz Hrubý, 1997; Kosiecová, 2006).

¹⁸ **Melitta Guthová** (1921 - 1942) se narodila v pražské židovské rodině jako neslyšící dítě neslyšících rodičů. Byla pohybově velmi nadaná a od osmi let se denně cvičila v tanečním a baletním umění a obzvláště vynikala v taneční akrobacii. Působila v souboru Divadla na Vinohradech a byla členkou tanečního souboru Velké operety v Praze. Vystupovala v Německu, Itálii, Švédsku a Holandsku. Umučena nacisty v Osvětimi. (Více o M. Guthové viz Brožík, J. *Osud Melitty Guthové*. Gong, č. 3/1994, str. 53; Kosiecová, 2006).

¹⁹ **Evelyn Glennie** (*1965) - současná skotská virtuoska na bicí nástroje, sluch ztratila postupně v dětství a od dvanácti let neslyší, přesto se nevzdala snu studovat hudbu. Ovládá mnoho bicích nástrojů (různé bubny a tympány, triangly, gongy, tamburínu, činely, keramické zvonky a dokonce marimbu), hraje klasické skladby, spolupracuje se skladateli z celého světa a také improvizuje a skládá. Vede nadaci Beethoven Fund, která podporuje hudebně nadané neslyšící a nedoslýchavé děti. (Více o E. Glennie viz Zvoníček, P. *Evelyn Glennieová hraje a slyší tělem*. Lidové noviny 14. 9. 2000, str. 31).

považovala za hlavní překážku pro tvůrčí práci s rytmem u Neslyšících²⁰ a předpokládala, že klíč k úspěchu tkví v cílevědomém rozvoji smyslu pro ni.

Postupem času jsem k těmto hypotézám získala vnitřní odstup – praxe totiž neprokázala žádné výrazné nebo nepřekonatelné problémy s abstrakcí u Neslyšících, jasně ale ukázala, že i po delší době tréninku mají stále Neslyšící obecně větší potíže s rytmem než slyšící, pokud se úspěch měří stupnicí, připravenou slyšícími, navíc ještě hudebními odborníky (viz podkapitola 2.4.1 *Smysl pro rytmus*). Stále se domnívám, že práce s abstrakcí je důležitou složkou rozvoje v práci rytmem a hledám další metodické cesty, jak s abstrakcí úspěšně pracovat, zároveň se mi však otevřela celá série dalších podstatných otázek ohledně práce s rytmem u Neslyšících: rozdíl mezi zrakovým a sluchovým vnímáním přesných rytmických struktur, role svalové paměti, význam vnitřního časovače apod.

V hodnoceních kritiků a sebereflexích samotných tvůrců se často objevují určité, v rytmické tvorbě Neslyšících ničím nezastupitelné pojmy jako *vizualita²¹, vibrace²², vlastní rytmus* či *tělesný, vnitřní, instinktivní rytmus*.²³ Již tyto termíny mi ukázaly, kde hledat vhodné metody pro rytmickou výchovu Neslyšících bez použití zvukových vjemů: pomocí zrakových a hmatových počítků. Přesto mě pocit jakéhosi ztroskotání mých prvotních pozitivistických tvrzení a hlubší seznámení s autentickou tvorbou Neslyšících přimělo hledat ještě dál – nejen ve vhodných přístupech, které by pomohly Neslyšícím přiblížit

²⁰ Silnou oporou pro tento výrok byl názor prof. **Marie Vágnerové** (1999): „*Myšlení těžce sluchově postižených je více vázáno na konkrétní realitu, je nepříznivě ovlivněno deficitem v oblasti znakového systému zobrazení, tj. jazyka. [Sluchově] postižení jsou více vázáni na skutečný svět, je pro ně obtížnější abstrahovat, vidět obecnější souvislosti a vztahy, uvažovat hypoteticky, na úrovni pouhé možnosti.*“ (str. 128) Více o protichůdných názorech na tuto otázku viz podkapitola 1.3.4 *Jazyk, myšlení a smysl pro abstrakci* a 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*.

²¹ **E. Glennie** tvrdí, že hudbu může plnohodnotně prožívat, pokud **sleduje emocionální projev interpreta** a cítí vibrace hudby. Dle jejího názoru je možno cítění hudby rozvinout i u dalších Neslyšících (z rozhovoru na workshopu E. Glennie na 10. evropském a mezinárodním festivalu divadla Neslyšících ARBOS ve Vídni v roce 2009). Více o postupech E. Glennie viz podkapitola 3.6.2 *Tělesná perkuse a hra na nástroje*.

²² **Mark Smith**, neslyšící choreograf z britského souboru Green Candle Dance, zdůrazňuje **význam vibrace v procesu přípravy vystoupení** s hudbou – vibrace, které cítíme na dřevěné podlaze skrze bosé nohy nebo v ruce přiložené k reproduktoru, dávají možnost poznat a vnitřně si osvojit pulz hudebního podkladu tance, říká Smith (z rozhovoru ve filmu *Augstu kalnos*, 2006).

²³ V roce 1927 o **M. Urbanové** píše drážďanský kritik: „*Volně, bez gestikulujících nápovědí ze zákulisí, jež jiní hluchoněmí nevyhnutelně potřebují, vznášá se Mabi Urbanová brzy baletním, brzy rytmickým pohybem. Hudbu, rytmus a styl vycítuje instinktivně a její nechybná paměť jí umožňuje soulad s taktem klavírního doprovodu*“ (in Hrubý, 1997, str. 21, zvýraznění M.A.). Více o fenoménu vnitřního rytmu viz podkapitola 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*.

pojem rytmu, ale i v možnostech hlubšího pochopení jejich specifického chápání a tvorby rytmu. Vedení a pozorování Neslyšících během tvůrčích dílen či při práci na divadelních inscenacích mi potvrzuje, že úspěch v práci s rytmem u Neslyšících spočívá ve správně vybraných metodách, které vyžadují trpělivost, citlivé vedení a otevřenost ke specifické rytmickému vnímání a tvorby Neslyšících.

Proto jsem posléze své hypotézy nahradila výzkumnými otázkami:

- jak rozšířit možnosti vnímání a tvůrčí práce s rytmem – nejen pro Neslyšícího, ale pro každého zájemce o rozšíření svého pohledu na rytmus,
- jak rytmus vnímají sami Neslyšící a jak vědomosti o jejich pohledu na rytmus nejlépe využít v tvůrčí práci s nimi.

S výše uvedenými otázkami úzce souvisejí základní cíle mého výzkumu:

1. Průřezově analyzovat problematiku Neslyšících a její vliv jak na práci s rytmem, tak na možnosti a potřeby jejich umělecké seberealizace obecně (viz 1. kapitola).
2. S pomocí rozšířeného pojetí rytmu zmapovat možnosti vnímání a práce s rytmem v celém prostoru lidské existence a poukázat na málo využívané možnosti vizuálních a hmatových vjemů (viz 2. kapitola).
3. Shromáždit a metodou praktické hermeneutiky analyzovat teorie, díla a metodiku průkopníků nových divadelních, tanečních i hudebních teorií a metod týkajících se rytmu a na příkladech ukázat možnosti jejich variací, vzájemných kombinací a adaptace pro práci s neslyšícími herci (viz 2. a 3. kapitola).
4. Metodou kvalitativního výzkumu zmapovat symptomatické jevy a hlavní problémy percepce i tvůrčí práce s rytmem u Neslyšících, prozkoumat příčiny problémů a nabídnout metody nápravy, zároveň však zachovat dialogický přístup a otevřenost specifickému projevu neslyšících umělců (viz 3. kapitola).

Hlavním metodickým postupem teoretické části výzkumu je metoda praktické hermeneutiky: analýza dat, jejich výklad, komparace a syntéza. Co se týče praktické části výzkumu, zde použitá data vnímáme jako souhrn individuálních případů, který nemůžeme a nechceme zobecňovat pomocí čísel kvantitativní metody, proto používáme metody kvalitativního výzkumu – především pozorování a analýzu dat. Předpokládáme však, že i tyto výsledky nám pomohou vytvořit jisté teoretické zobecnění – systematický popis

symptomatických výsledků ve formě jakéhosi modelu a doporučení vhodných postupů při práci s rytmem u Neslyšících – a tím i odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Osobní praxí se vytrídily postupy, které kombinují metody výše zmíněných specialistů s vlastními objevy, ale časem došlo i přesvědčení, že veškeré metody práce s rytmem chci nabídnout ne formou hotového „receptu“, ale formou dialogu - jako výzvu (jak říká Grotowski), na kterou každý praktik stejně bude mít svou vlastní odpověď.

Jak poukazuje název disertace, středem pozornosti výzkumu je *neslyšící herec*. Bylo již zmíněno, že přídavné jméno *neslyšící* se v celém textu používá jako obecné označení člověka s takovou mírou sluchové ztráty, která neumožňuje spoléhání se na sluchové vjemy v procesu komunikace, vzdělávání a také při práci s rytmem.²⁴ Termín není přesný, protože přesně nediferencuje míru ani období ztráty sluchu, na rozdíl od např. termínů *nedoslýchavý*, *prelingválně hluchý* či *postlingválně hluchý*. Ve svém výzkumu jsem použila údaje od všech zmíněných skupin lidí, proto bylo zapotřebí použít termín, který je obsáhne všechny. Jiné v češtině používané zobecňující termíny akcentují vadu, ztrátu, invaliditu (*sluchově postižený*,²⁵ *člověk se ztrátou sluchu* či dokonce zastaralý a ponižující termín *hluchoněmý*²⁶), kdežto naším záměrem je akcentovat možnost použití odlišnosti neslyšících lidí v jejich tvůrčí prospěch.

Jsem si vědoma rizika, které přináší používání přídavného jména *neslyšící* pro označení všech sluchově postižených. Na toto téma se velmi ostře vyjadřuje ing. **Hrubý**

²⁴ Srov. s definicí hluchoty z *Convention of American Instructors of the Deaf* z roku 1937: „*The deaf: those in whom the sense of hearing is nonfunctional for the ordinary purposes of life*“ (in Jacobs, 1989, str. 12, zvýraznění – M.A.).

²⁵ *Sluchově postižený* (anglickým ekvivalentem by bylo *hearing impaired* a německým *Hörgeschädigte*) je sice obecný termín zahrnující všechny osoby s nejrůznější mírou ztráty sluchu, ale vzbuzuje výhrady ze strany zástupců komunity Neslyšících. Podle jejich názoru tento termín zavedli slyšící pro zjednodušení lékařské a pedagogické terminologie a řešením by bylo vyhýbat se zobecňování a vždy rozlišovat pojmy Neslyšící - nedoslýchaví - ohluchlí.

²⁶ S rozvojem jazyka a úrovně péče o Neslyšící se vyvíjela i terminologie. Zpočátku se v češtině používal téměř výhradně termín *hluchoněmý*, pro všechny kategorie sluchové vady, až na Sjezdu neslyšících v Plzni roce 1927 bylo rozhodnuto prosazovat termín *neslyšící* (Hrubý, 1997, str. 30). Přesto diskuze o termínu pokračovaly a i dnes se můžeme čas od času setkat s používáním matoucího a ponižujícího pojmu *hluchoněmý* (viz např. recenze inscenace *Deník cizinky* v časopisu Meetingpoint v *Příloze 2* nebo otázky novináře v rozhovoru se Z. Klukou (Šmikmátor, 2010, str. 8).

Také anglický ekvivalent *deaf and dumb* (*dumb* znamená nejen *němý*, ale zároveň *hlupák*) nebo lotyšský *kurlmēms* zdůrazňují absenci schopnosti dorozumívání, což je, vzhledem k dovednosti Neslyšících psát, číst a plnohodnotně se vyjadřovat znakovým jazykem a v určitých případech také srozumitelně mluvit hlasem, šovinistický a absurdní termín.

(1997): „*Nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři úplně rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami*“ (str. 32) a „*demonstrování nedoslýchavých je neseriózní a velice to poškozuje zcela neslyšící děti. Neslyšící děti prostě neslyší. A i ony mají právo, aby jejich potřeby byly naplněny*“ (str. 37).²⁷

Proto se zde snažím tato rizika eliminovat – jednak zaměřením této práce na metody, které zcela obcházejí sluchové vjemy a zkušenost se sluchem a vytvářejí rovné podmínky pro všechny zmíněné skupiny a jednak specifikováním míry a typu ztráty sluchu tam, kde se konkrétní výsledky z praxe liší v závislosti na rozdílech mezi jednotlivými skupinami.

Z důvodů, které jsem dříve objasnila, se zde vyhýbám ryze medicínským definicím podle křivky audiogramu či doby ohluchnutí a řídím se kulturní definicí hluchoty (více viz 1. kapitola): objektem mého výzkumného zájmu jsou hlavně členové komunity Neslyšících – prelingválně hluší,²⁸ nedoslýchaví²⁹ a ohluchlí³⁰ uživatelé znakového jazyka.

Jak je již patrné z názvu disertace, zaměřuji se na práci s rytmem u neslyšících herců. Důležitou složkou praktického výzkumu je proto pozorování, vedení a hodnocení

²⁷ O výrazných rozdílech ve formaci neslyšící osobnosti nejen vzhledem k době nástupu hluchoty, ale i míře a typu sluchové ztráty, vrozené inteligenci a prostředí mluví také neslyšící autor **Leo M. Jacobs** (1989, str. 8, 72-77).

²⁸ **Prelingválně hluchý - člověk, který se narodil jako neslyšící nebo který ztratil sluch ve věku před vytvořením mluvy a jazyka** (Moore in Freeman, 1992, str. 26). Prelingválně hluší lidé mají v porovnání s nedoslýchavými a ohluchlými několik výhod – **nepostrádají zvuk, protože ho nikdy nepoznali, a vytvářejí, stejně jako jiné jazykové menšiny, soudržná společenství** (stěhují se do míst, kde již bydlí rodiny Neslyšících, navštěvují kluby a spolky Neslyšících, hledají práci tam, kde již pracují Neslyšící), proto se v životě často cítí mnohem méně osamělí než nedoslýchaví nebo ohluchlí a snadno si rozumějí s Neslyšícími jiných národností (Hrubý, 1997, str. 36).

²⁹ **Nedoslýchavý** – člověk, jehož slyšení je poškozeno do takové míry, že činí velice obtížným, avšak nikoli naprosto nemožným porozumění řeči pouhým sluchem, ať již se sluchadlem nebo bez něho (Moore in Freeman, 1992, str. 26). Srov. s definicí **Jacobse** (1989): **nedoslýchaví „are able to make sense out of what they hear“** (str. 76). Skupina nedoslýchavých zahrnuje lidi se širokým spektrem míry sluchové ztráty. Někteří nedoslýchaví se chtějí zařadit do slyšící většiny, někteří se cítí být členy Neslyšící menšiny.

³⁰ **Ohluchlý** nebo **postlingválně hluchý** – **člověk, který ztratil sluch po spontánním vytvoření mluvy a jazyka** (Moore in Freeman, 1992, str. 26). Čím později dochází ke ztrátě sluchu, tím těžší je vyrovnání se s vadou (Jacobs, 1989, str. 77). Jedinec si totiž již stihl osvojit kulturu slyšících, je uživatelem mluveného jazyka a často se cítí být členem slyšící většiny. Přesto, jak zdůrazňuje **Hrubý** (1997), „*právě ohluchlí a nedoslýchaví uživatelé znakového jazyka, kteří se mohou mnohem snáze pohybovat ve světě neslyšících a slyšících, se stávají přirozenými vůdci společenství Neslyšících*“ (str. 39).

práce s rytmem v inscenacích s účastí neslyšících profesionálních herců, proto pro můj výzkum bylo velkým přínosem, když mi vedení Ateliéru VDN poskytlo možnost s ním po čtyři roky pravidelně spolupracovat a připravovat zde autorskou inscenaci se studenty DIFA JAMU.³¹ Velká část praktických poznatků vychází také z práce s ochotnickými herci, získaných převážně během mé dlouholeté spolupráce s 8. Rainisovým gymnáziem v Rize v Lotyšsku.³²

Praktická část mého výzkumu probíhá zároveň ve formě krátkodobých (od 1,5 hod.) a dlouhodobých (30 hod. a více) workshopů. Pracuji v nich se skupinami zcela odlišných parametrů: se slyšícími i Neslyšícími, s různými národnostmi (převažují Češi, Slováci, Rakušané a Lotyši), s lidmi různého věku: od školních dětí přes adolescenty, dospělé až po seniory s různou úrovní předchozích zkušeností i mentální a motorické kapacity (jde jak o studenty i absolventy divadelních a tanečních škol, tak o zanedbané, sociálně znevýhodněné a mentálně retardované).

Mezi účastníky dílen bývají i lidé, kteří doposud neměli žádnou zkušenost s dramatickou výchovou, divadlem ani s jakoukoliv jinou možností tvůrčího sebevyjádření (jedná se hlavně o spolupráci se sociálně-rehabilitačním centrem Equalizent ve Vídni³³ a Lotyšskou asociací Neslyšících³⁴). I v těchto amatérských dílnách, jejichž přínos je spíše

³¹ Spolupráce probíhala v letech 2006-2010 a vyvrcholila prací na inscenaci *Deník cizinky* na podzim roku 2009. Vzhledem k tomu, že téměř po celou dobu výzkumu studovali v Ateliéru VDN v prezenční formě i slyšící studenti (v akademickém roce 2005/6 deset neslyšících a dvě slyšící studentky včetně autorky výzkumu, v roce 2006/7 deset neslyšících studentů, v roce 2007/8 dva neslyšící a dva slyšící studenti, v roce 2008/9 a 2009/10 čtyři neslyšící a dva slyšící, od podzimu roku 2010/11 pět neslyšících a jeden slyšící), měla jsem možnost porovnat výsledky obou skupin. Více o poznatcích získaných při práci se studenty viz 3. kapitola.

³² Má tvůrčí spolupráce s **Rainisovým gymnáziem trvá od roku 2002**. Jedná se o **každoroční přípravu pohybových etud, divadelně-hudebních inscenací a vystoupení s přednesem znakové poezie s integrovanou skupinou neslyšící a slyšící středoškolské mládeže**. Více informací o poznatcích získaných při této práci viz 3. kapitola.

³³ V letech **2007 – 2009** pod vedením mým a mého neslyšícího kolegy MgA. Roberta Miliče **dlouhodobé tvůrčí semináře absolvovaly dvě skupiny neslyšící a nedoslýchavé mládeže** (děti přistěhovalců z Turecka, Rumunska, Čechenska a dalších zemí, ve věkovém rozpětí od 16 do 22 let). Spolupráce s centrem pokračuje přípravou dalších tvůrčích seminářů, tentokrát určených lektorskému týmu.

³⁴ **Od roku 2009** působím v pracovním týmu **pětiletého sociálně-rehabilitačního projektu Lotyšské asociace Neslyšících**, jehož cílem je poskytnout **řešení sociálně-psychologických problémů Neslyšících** (nezaměstnanost, vyčleněnost, deprese, nízké sebevědomí, nedostatečné komunikační dovednosti apod.) **pomocí tvořivých aktivit**. V rámci projektu jsme sestavili obsáhlou příručku pro kreativní práci s dospělými Neslyšícími. Kromě toho zde pravidelně vedu dílny pro zájemce a odborné semináře pro specialisty.

sociálně-psychologický než umělecký, pracuji s rytmem a bývám svědkem toho, že zkušenosti získané během kolektivních rytmických činností lidem pomáhají komunikovat, získat větší sebejistotu a důvěru v ostatní, umožňují jim splynout s kolektivem a také v něm vyniknout, nabízet podněty i na ně reagovat.

Souhlasím s tvrzením **Alana Millera**, že není příliš důležité, zda pracuji s profesionálními herci nebo ne. Dokud lidem mé hodiny herectví pomáhají otevřít se, povzbuzují je k vřelejším emocím a obohacují jejich život, moje práce má smysl (Miller in Wangh, 2000, str. 303). Socio-terapeutickou složku tvořivě-pedagogického působení považuji za lidsky nesmírně důležitý prvek, a navíc – i práce s lidmi divadlem zcela nepoznamenanými mi poskytuje určité, pro divadelní práci s rytmem podstatné poznatky, které mají v tomto výzkumu také své místo. Z tohoto důvodu je pojem *herec v této práci* pojat poněkud širěji – rozumí se jím nejen divadelní profesionál či ochotník, ale vůbec *homo ludibundus*, člověk hravý, člověk hrající. V popisech konkrétních výsledků je charakter zkoumané skupiny samozřejmě specifikován.

Tato disertační práce je rozdělena na tři kapitoly. Základem takovéto práce je samozřejmě co možná nejhlubší pochopení problematiky zkoumané skupiny, proto je první kapitola věnována otázkám vzdělávání, kultury, komunity, jazyka a tvůrčího sebevyjádření Neslyšících.

Druhá kapitola přibližuje problematiku teorie rytmu: poukazuje na univerzálnost pojmu *rytmus* a dívá se na něj z pohledu nejrůznějších oborů; stanovuje pak definici rytmu, kterou se ve své práci budeme řídit, a určuje také hranice našeho výzkumného zájmu o rytmus; mapuje pole vnímání a možnosti tvůrčí práce s rytmem; předkládá různé pohledy na otázky základní rytmické struktury, mentální reprezentace rytmu či precizity a spontánnosti v rytmické tvorbě; nastiňuje rovněž specifiku rytmického vnímání a rytmické tvorby Neslyšících.

V závěrečné, 3. kapitole našeho výzkumu se pokoušíme o propojení teoretických poznatků s praxí. V centru pozornosti je zde hlavně naše vlastní zkušenost s prací s rytmem u Neslyšících a slyšících, zároveň však poukazujeme na prameny a inspirační zdroje našich postupů, tj. na přístupy různých divadelních, tanečních a hudebních specialistů. Kapitulu

doplňuje případová studie výzkumu – rozbor tvůrčího procesu přípravy inscenace *Deník cizinky*. V ní poukazujeme na možnosti předem prezentované metodické postupy při práci s rytmem uplatnit v jevištní praxi.

Mezi zájemci o otázky rytmu v divadelní či výchovně dramatické práci s Neslyšícími určitě budou samotní neslyšící herci, ale i slyšící nebo neslyšící režiséři a vedoucí hereckých souborů a dramatických kroužků, kteří s Neslyšícími pracují. Jak jsem již zmínila, tato práce je jen dalším zastavením na cestě – souhrnem toho, co jsem si já (i jiní odborníci) v práci s rytmem ověřila, co je v ní zřejmé i neprozkoumané a k dalšímu hledání motivující. Práci na tomto výzkumu považuji za významný přínos především pro svou vlastní divadelní praxi s neslyšícími herci, ale doufám, že její výsledky budou moci zaujmout a obohatit každého, kdo rád pracuje s rytmem – ať již v divadle, tanci, literatuře či výtvarném umění – a poslouží jako inspirace k hledání nových cest a otevřenému, tvořivému dialogu, ve kterém rozdíly mezi jednotlivými stranami nebudou příčinou rozporů, ale inspirací a obohacáním.

1.

Přehled problematiky práce s Neslyšícími

„Jako neslyšící člověk věřím, že nejefektivnější „léčbou“ hluchoty nejsou ani medicína ani mechanická či elektronická zařízení a ani skalpel chirurga, ale porozumění,“

Jack R. Gannon³⁵

³⁵ Gannon in Freeman, 1992, str. 197.

1.1 Úvod do problematiky

Kapitola je věnována problematice sluchového postižení a komunity Neslyšících. Nabízí krátký přehled historie vzdělávání neslyšících lidí s akcentem na konfrontaci audistického a vizuálního přístupu, které pak úzce souvisejí s tradicí rytmické výchovy a přístupem k práci s rytmem u Neslyšících. V kapitole jsou také charakterizovány základní elementy kultury Neslyšících a socio-terapeutický, psychologický a intelektuální význam jejich tvůrčí seberealizace.

Přesto, že v posledních 20 letech v České republice vznikl značný počet publikací o kultuře, historii a jazyce Neslyšících³⁶, tyto informace nejsou obecně dost rozšířeny a ve většinové společnosti stále převládají různé předsudky a mylné představy o této komunitě. Překonat jazykovou a kulturní bariéru obou skupin není snadné; ani při nejlepší vůli se slyšící zájemci na kurzech znakového jazyka často nenaučí ryzí znakový jazyk, ale kombinaci českého znakového jazyka a znakované češtiny a posléze se touto směsí komunikačních kódů obtížně domlouvají s uživateli znakového jazyka. Proto považujeme za důležité do výzkumu zahrnout i jazykový a socio-kulturní kontext problematiky Neslyšících.

Neslyšící nejsou homogenní hmota, ale souhrn individuálních případů. Výrazně se liší jejich zkušenosti a potřeby. Obdivuhodně talentované jedince, kteří obohatili světové kulturní dědictví, najdeme ve všech skupinách lidí s vadou sluchu – jmenujme např. ohluchlé skladatele **Ludwiga van Beethovena**³⁷ a **Bedřicha Smetanu**³⁸, unikátní hluchoslepu spisovatelku **Helenu Keller**³⁹, neslyšícího malíře **Antonína Kovaříka**⁴⁰,

³⁶ Velkou zásluhu na publikování studií a překladů zahraniční literatury má Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, Česká unie neslyšících, vydavatelství Paido, Fortuna a Septima, Univerzita Karlova v Praze a Univerzita Palackého v Olomouci.

³⁷ **Ludwig van Beethoven** (1770 - 1827) významný německý hudební skladatel a virtuózní pianista. Trpěl těžkou převodní nedoslýchavostí od svých 33 let.

³⁸ **Bedřich Smetana** (1824 - 1884), významný český hudební skladatel, dirigent a klavírní virtuóz. Ve věku 50 let úplně ohluchl.

³⁹ **Helena Keller** (1880 - 1968), americká spisovatelka a bojovnice za lidská práva, autorka 11 knih v Braillově písmu. Ohluchla a oslepla ve dvou letech (více o H. Keller viz Hodonská, 2000, str. 190-191).

⁴⁰ **Antonín Kovařík** (*1942), významný český malíř, sluch ztratil ve dvou letech. Předmětem jeho surrealistického výtvarného zpracování jsou mezilidské vztahy, lidská mentalita, otázky života a smrti,

v dětství ohluchlou básnířku **Dorothy Miles**⁴¹ a již v *Úvodu* zmíněnou hudebnici **Evelyn Glennie**. Tato kapitola se však zabývá otázkami vzdělávání, identity a tvůrčí seberealizace hlavně prelingválně hluchých a v raném dětství ohluchlých osob.

Jak zdůrazňuje neslyšící prof. **Leo M. Jacobs** (1989), nejdůležitějším faktorem formace neslyšící osobnosti jsou lidé kolem ní - rodiče, učitelé, nadřízení v práci, kamarádi a příbuzní, sociální pracovníci atd. – lidé, jejichž přátelský, empatický vztah Neslyšící nesmírně potřebují. Význam vztahů mezi pedagogy a jejich neslyšícími žáky analyzuje také otec neslyšící dcery ing. **Jaroslav Hrubý** (1997): podle něho si neslyšící lidé sami uvědomují potřebu pedagogického vedení a učitelé, kteří umějí znakový jazyk a kladou si za cíl co nejpřirozenějším způsobem své žáky vzdělávat, obvykle se stávají jejich přáteli a rádci. Klíčový význam učitele pro formaci osobnosti Neslyšícího je patrný z práce výtečných pedagogů jimiž byli např. **Anne Mansfield Sullivan**⁴², **Václav Frost**⁴³ nebo **Karel M. Kmoch**⁴⁴. Pocit nevyrovnanosti podle Hrubého vzniká jen tehdy, když žáci vycítí, že se učitel (třeba i jen podvědomě) považuje za příslušníka nadřazené skupiny, ať již jde o barvu pleti, velikost národa, nebo neporušenost sluchu či zraku.

Tento výzkum se snaží odhalit a odstranit jakékoliv snahy přistupovat k Neslyšícím z pozice nadřazenosti, velká pozornost je dané otázce věnována přímo v této kapitole.

historie, identita Neslyšícího a také motivy světové malby. Vystavoval mj. v Barceloně v roce 1992 a v Amsterdamu v roce 1996 (více o malíři viz Kolář, Bohumír. *Neslyšící malíř se slyšící duší* [online], 2005).

⁴¹ **Dorothy Miles** (1931 - 1993) populární britská básnířka, ohluchla ve věku osmi let. Pracovala ve Velké Británii a USA, věnovala se problematice Neslyšících a jejich kultuře a také teorii a tvůrčí praxi znakové poezie. Psala básně a recitovala je ve znakovém jazyce (více o básnířce viz Miles, Dorothy. *About Dorothy Miles* [online]).

⁴² **Anne Mansfield Sullivan** (1866 - 1936), nevidomá učitelka Helen Keller, díky které se Keller naučila nejen mluvit, ale dokázala absolvovat středoškolské vzdělání a dokonce i studium na harvardské univerzitě. Anne provázela Helenu po celý život až do své smrti roku 1936 (více o A.M. Sullivan viz Hodonská, 2000, str. 190-191).

⁴³ **Václav Frost** (1814 - 1865), vynikající pedagog Neslyšících, proslulý svou pedagogickou metodou kombinující výuku ve znakovém jazyce s nácvikem mluvené řeči. V roce 1840 byl povolán na místo učitele a o rok později se stal ředitelem Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé, který v době jeho vedení (1841-1865) dosáhl nebývalého rozvoje (více o metodě V. Frosta viz podkapitola 1.2.6 *Kombinovaná metoda*).

⁴⁴ **Karel M. Kmoch** (1839 - 1913), od roku 1876 ředitel Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé. Za svou lásku a obětavost byl žáky často nazýván „*otecem*“. Podobně jako Frost trval na významu znakového jazyka pro pochopení učební látky, názornosti a vcítění se do duše neslyšícího dítěte (více viz Novák, 1938, str. 47-48).

Mimo jiné se budeme zabývat důvody, proč má tvůrčí a především divadelní činnost pro Neslyšící tak velký význam a zároveň upozorníme na kořeny konfrontačních názorů na adekvátní formy, cíle a metody tvůrčí práce Neslyšících i vzdělávání sluchově postižených obecně. Předkládaná kapitola má klíčový význam pro pochopení otázky rytmu ve výchově Neslyšících, ale bude přínosná pro každého, kdo se s nimi chystá aktivně pracovat - jako lektor, vedoucí kroužku či režisér divadelní skupiny nebo jako vedoucí jednotlivých dílen - a proto se potřebuje seznámit s kulturou Neslyšících, najít k nim komunikační cestu.

Hlavními prameny této kapitoly jsou *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: I. díl*⁴⁵ českého odborníka **J. Hrubého** a kniha autorského kolektivu kanadských slyšících a neslyšících specialistů **R.D. Freemana, C.F. Carbina a R.J. Boeseho** *Can't Your Child Hear?*⁴⁶ Za nečekaný, po faktologické stránce velice zajímavý a mnohdy kontroverzní filosofický průřez otázkou významu sluchu, znakového jazyka, historií vzdělání a komunity Neslyšících děkujeme knize **Jonathana Rée** *I See a Voice: A philosophical History of Language, Deafness and the Senses*. Naše znalosti obohatily také studijní materiály a poznámky z přednášek v Ateliéru VDN, poznatky získané od odborníka na znakový jazyk a pracovníka brněnského centra českého znakového jazyka Trojrozměr, Neslyšícího **Roberta Miliče** a rigorózní práce doktorandky Masarykovy univerzity **Lenky Hricové** *Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu*.

1.2 Stručná historie sociálního statusu a vzdělávání Neslyšících

1.2.1 Úvod do historického vývoje reflexe hluchoty

Pohled na sluchové postižení, status neslyšících lidí a jejich možnosti vzdělávání, seberealizace a integrace do většinové společnosti jsou úzce spjaté s historií medicíny a filosofie. V historii najdeme jen málo skupin, které trpěly tolik jako *hluchoněmí* – ve

⁴⁵ Použili jsme první vydání tohoto průvodce z roku 1997.

⁴⁶ Originál knihy *Can't Your Child Hear? A Guide for Those Who Care about Deaf* v angličtině publikován v roce 1981, v českém překladu vyšla kniha pod názvem *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti* v roce 1992.

většině civilizací byli vnímáni jako zvířata, ba ještě hůř. Absence sluchu je nejen izolovala od zkušenosti se zvukem, ale i od lidského světa jazyka (Rée, 1999, str. 85). Sluchově postižení lidé byli po staletí mnoha způsoby utlačováni, kontrolováni a jejich snaha o adekvátní vzdělání a rovnoprávné možnosti smysluplného života byli zmarněny (Jacobs, 1989, str. 6).

Hledáme-li stopy vztahu k *hluchoněmotě* v mytologii, nacházíme akcent hlavně na němotu jako děsivý stav duchovní smrti či zakletí (Rée, 1999, str. 92; Vaňková, 1996, str. 98-99). Získávání schopnosti mluvit je oproti tomu spojované s vysvobozením a plnohodnotným životem. Podle Rée je němota v lidské mysli často spojována také s hloupostí, ošklivostí a amorálností (tamtéž); slepota ve srovnání s tím je mytologií vnímána jako ušlechtilý stav – tragédie, kterou bohatě kompenzuje duchovnost - v literatuře přece nenajdeme žádné němé ekvivalenty nevidomého Oidipa nebo Samsona (tamtéž, str. 91).

Akcent na schopnost sluchu a vokálního projevu jako předpoklad lidské důstojnosti a zároveň i vyčlenění neslyšících lidí z této důstojnosti nacházíme také v antické filosofii: **Aristotelés** (4. stol. př. Kr.) tvrdí, že „*ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeč*“ (*De animalibus historia*, IV, 9, 536b)⁴⁷, a zdůrazňuje výjimečné postavení sluchu mezi ostatními smysly: jen sluch, podle Aristotela, nabízí silné podněty mravní výchovy. Hmatové a chuťové počítky oproti tomu nemají žádný mravní vliv a velmi slabá je morální účinnost zrakových vjemů – nejsou to skutečné obrazy mravů, ale jen podoby a náznaky (Politika, VIII, 5).

Jen v období renesance získává chuť jako senzor pozitivní význam (více o tom Rée, 1999, str. 348) a po té je aktivně zapojen do metod hlasové výchovy sluchově postižených dětí (viz metody Heinike v podkapitole 1.2.5 *Orální metoda*). Zajímavé svědectví z oblasti filosofie smyslů podává **Denis Diderot** v 18. století: popisuje případ, kdy muž, nevidomý od narození, na otázku, zda by chtěl vidět, odpověděl „*ne*“, protože hmat mi může vypovědět o skutečnosti vše potřebné - „it seems to me that my hands would tell me more

⁴⁷ Citováno z Hrubý, 1997, str. 44. Více autorů (Mikotová, 1994; Hrubý, 1997) se shoduje v tom, že **zmíněný Aristotelův výrok značně ovlivnil vztah k Neslyšícím a brzdil na dlouhé století zájem o jejich vzdělávání**. „*Naneštěstí řecká slova „kophoi“ (neslyšící) a „eneos“ (řeči nemající) mají také...význam „hloupý“*. Překlad výše uvedené Aristotelovy věty se ...postupně posunul na: *Ti, kteří se narodí neslyšící, budou také všichni neschopni myšlení*,“ píše Hrubý (1997, str. 44).

about what happens on the moon than you can find out with your eyes and your telescopes,“ říkal prý nevidomý muž (Diderot in Rée, 1999, str. 20).

Navzdory uznání dalších smyslů (mimo sluch) jako možnosti poznat skutečnost schopnost vokálního projevu ve filosofické reflexi stále zůstává měřítkem lidskosti: **Johann Gottfried Herder** píše, že němí po celý život zůstávají jako děti nebo zvířata, protože nemají slov, kterými by mohli organizovat svou zkušenost (Herder in Rée, 1999, str. 93) a **Immanuel Kant** zpochybňuje mentální schopnosti němých, neboť „*the dumb could never attain the faculty of Reason itself, but only, at best, a mere „analogy of Reason“*“ (Kant in Rée, 1999, str. 93).

1.2.2 Pohled na Neslyšící ve starověku a středověku

Sledujeme-li dopad těchto po staletí převládajících předsudků vůči Neslyšícím na jejich sociální postavení, nacházíme kořeny základních represivních či paternalistických tendencí v chování většinové společnosti již ve starověku. Zaznamenáváme zde jak snahu jakkoliv postižené osoby vyčlenit ze společnosti nebo i likvidovat je⁴⁸, tak vnímání Neslyšících jako méněcenných osob, které sice zaslouží shovívavost *zdravé* společnosti, ale nemají zodpovědnost ani práva řádných občanů⁴⁹. Vidíme zde také

⁴⁸ Na fakt, že **postižené (také neslyšící) děti byly často usmrceny**, poukazuje více autorů: **Rée** (1999) píše, že v antickém Řecku a Římě bylo povoleno zabít hluché dítě do věku tří let (str. 94), **Hrubý** (1997) upřesňuje, že ve Spartě byly zjevně defektní děti usmrcovány ihned, ale postižené (pravděpodobně i neslyšící) v šesti letech odňaty rodičům a usmrceny na pohoří Tajgetos (str. 43), **Jan Chalupa** (1929) popisuje práva starých Římanů „*usmrtiti zmrzačené dítě po narození za souhlasu pěti sousedů, jimž bylo ukázáno... Zmrzačené dítě bylo utopeno v jezeře, do něhož ústily kanály města, pohozeno na ulici, na tržišti, v lese, na břehu Tiberu, nebo položeno na t. zv. mléčný sloup... Které z ubohých nezhylnulo hladem a zimou, nebo nebylo psy roztrháno či sežráno sviněmi a bylo při životě zachováno, to mělo bídný život. Stalo se otrokem toho, kdo se ho ujal.*“ (str. 5)

⁴⁹ **Židé**, podle Starého Zákona, sice nesměli zlořečit či jinak ubližovat hluchému ani slepému (viz Leviticus 19:14), zároveň ale **nepovažovali Neslyšící za rovnocenné a stavěli je na stejnou úroveň s dětmi a mentálně postiženými**. „*Jestliže někdo ponechá dobytek na slunci, nebo ho nechá hlídat hluchoněmému, bláznovi nebo dítěti, a dobytek se splaší a nadělá škody, je vinen,*“ praví židovské zákonodárství (In Hrubý, 1997, str. 44).

Také podle **římského zákonodárství** (*Justiniánův zákoník* z I. poloviny 6. století po Kr.) neměli **hluchoněmi**, u kterých byly obě vady patrné od dětství, **žádná práva** (včetně práva satební smlouvy či testamentu) **ani povinnosti**. Práva těch, kdo zvládl psaní nebo mluvení, však nebyla omezena (Hrubý, 1997, str. 44; Rée, 1999, str. 95).

zpochybnění až kategorické odmítnutí vzdělavatelnosti Neslyšících⁵⁰ nebo poukazování na nepřekonatelné omezení jejich rozumového⁵¹ a citového rozvoje⁵². Zaznamenáváme zde také zárodky přístupu k Neslyšícím pouze jako k objektům sociální péče a experimentů různých učenců a specialistů⁵³.

Až hluboko do středověku převládá názor, že řeč je primárním vyjadřovacím prostředkem myšlenek i vzdělávání; z toho vyplývá předpoklad, že lidé, kteří neslyší, se následkem toho nemohou nic naučit. Toto vzdělávací *prokletí* se prolomí až v době renesance: nizozemský humanista **Rudolph Agricola** se v 15. století zmiňuje o neslyšícím vzdělanci, který přesto, že neslyší od raného dětství, velmi dobře rozumí psanému textu a vyjadřuje se písemně.⁵⁴ **Geronimo Cardano**⁵⁵, italský vědec 16. století, komentář **Agricola** uvádí ve své knize *Paralipomenon*, kde jako první argumentuje schopnost Neslyšících naučit se číst a psát, aniž by se napřed naučili mluvit. Tím dochází ke korekci **Aristotelova** názoru a zboření mýtu o propojenosti mluvy a myšlení.

Zápisy osvícených mnichů, učitelů, farářů a filosofů zaznamenávají jejich snahy vzdělávat jednotlivé Neslyšící – přiblížit jim náboženství, naučit je číst, psát a počítat a zpřístupnit jim komunikaci skrze orální řeč. Většinou se jedná pouze o jednotlivé osoby, jejichž metody jsou více či méně úspěšné; tito učenci pracují izolovaně a zkušenosti si

⁵⁰ **Plinius** (1. stol.) prý tvrdil, že „*neexistuje hluchý člověk, který by nebyl idiot*“ (In Mikotová, 1994, str. 1). Výrok „*nec sunt naturaliter surdi, ut non iidem sint et muti*“ (Plinius Secundus, *Naturalis Historiae*, X, 69 (88)) dnes překládáme zhruba jako „*není od přírody hluchého, kdo by nebyl také němý*“ (překlad z lat. a zvýraznění – M.A.); v budoucnu bychom chtěli zjistit, kdy a jak se vytvořil tento významový posun slova *mutus*, který je v současných slovnících přeložen výhradně jako *němý, tichý*. Tím bychom mohli potvrdit oprávněnost či spekulativitu akcentování výše zmíněného výkladu této citace v české a zahraniční literatuře.

⁵¹ **Galenos** (2. stol.), autorita v evropské medicíně, prý **považoval hluchotu, němotu a hloupost za nespravitelnou abnormalitu mozku** (více o tom viz Rée, 1999, str. 93-94).

⁵² V křesťanství zůstávají po staletí **pochybnosti o tom, zda Neslyšící mohou být křesťany**, když nejsou schopni ústy potvrdit svou víru a zpovídat se. „*Srdcem věříme k spravedlnosti a ústy vyznáváme k spasení*“ a „*víra je tedy ze zvěstování,*“ píše **sv. Pavel** (Římanům 10:10,17). Také **sv. Augustin** (4.-5. stol.) prohláší, že k dosažení víry je zapotřebí mít sluch (Mikotová, 1994, str. 1).

⁵³ Fragmentární záznamy o léčení hluchoty ve starověku dovolují usuzovat, že **zvolené postupy byly velmi drastické a bolestivé**, píše **Mikotová** (1994, str. 1). **H.-U. Feige** (In Hricová, 2010) se zmiňuje o **lékařích středověku a raného novověku**, kteří referovali o svých **úspěších při přestřihování uzdičky jazyka a propichování bubínků němých a hluchých spoluobčanů** (str. 21).

⁵⁴ „*Viděl jsem člověka, který od kolébky neslyšel a byl tudíž také němý, který se naučil rozumět všemu, co bylo napsáno jinými osobami, a který vyjadřoval písemně všechny své myšlenky, jako by mohl používat slova,*“ píše **Agricola** (In Hrubý, 1997, str. 45).

⁵⁵ V různých zdrojích se jeho jméno uvádí odlišně: *Geronimo, Girolamo* či *Gerolamo Cardano* nebo dokonce *Jerome Cardan*.

prakticky nevyměňují, mají jen několik žáků z velmi bohatých rodin a můžou se jim plnohodnotně věnovat. Tito lidé často během svého života vyučují jen jednoho či dva Neslyšící a pouze zřídka o tom zanechávají spolehlivé záznamy, konstatuje **Jacob J. Brauer** (In Hricová, 2010, str. 21).

1.2.3 Počátky systematického vzdělávání Neslyšících

Kolébkou systematického vzdělávání sluchově postižených se stává Španělsko 16. století. Za prvního skutečného učitele Neslyšících je považován šlechtic a benediktinský mnich **Pedro Ponce de Leon**, který zakládá školu pro Neslyšící ze šlechtických rodin v klášteře sv. Salvátora, aby umožnil svým žákům přijetí víry a dědění majetku. Díky **de Leonovi** se participace Neslyšících na psané a mluvené komunikaci v právních i náboženských ceremoniálech a v každodenních aktivitách společenského života začíná zdát možná. Následují další učitelé v 17. století – **Ramírez de Carrión** a **Juan Martin Pablo Bonet**. Výuku čtení a psaní **Bonet** obohacuje o techniku prstové abecedy, kterou čerpá z metod tiché komunikace v různých náboženských komunitách.

Také v jiných evropských zemích – v Anglii, Francii a Nizozemsku – se koncem 17. století objevují teoretické koncepty pro vyučování Neslyšících, kteří se opírají hlavně o tzv. španělskou metodu – ta se vyznačuje použitím prstové abecedy, názorností a důrazem na psanou formu jazyka. V polovině 17. století docílí významných výsledků angličan **William Holder** – své žáky učí také mluvit, protože výraz orální řeči považuje za nezastupitelný jakýmikoliv jinými komunikačními znaky. Také úspěch dalších pedagogů slouží jako důkaz, že neslyšící lidé jsou schopni rozumět jazyku a také mluvit. Po staletí vyčlenění *hluchoněmí* se stávají společenskou kuriozitou, svébytným zázrakem, konstatuje **Rée** (1999, str. 109).

O vzdělávání Neslyšících se ve svých skriptech zmiňuje i **Jan Amos Komenský**. Mnohokrát zdůrazňuje, že „*učení moudrosti a vzdělávání ducha*“ musí být přístupné každému (*Vševýchova*, II., 28) a konkretizuje, že získat vzdělání mají také „*slepi, hluiš a zaostali*“:

„1. Z lidského vzdělávání se nevynímá nic, leč nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud mají mít i účast na vzdělání. Ba spíše i tím více pro větší nutnost vnější pomoci, když si příroda pro vnitřní nedostatek nemůže pomoci sama. 2. Zejména když příroda, bylo-li po některé stránce zabráněno rozvinouti svou sílu, rozvine ji po jiné stránce tím zdatněji, jen když se jí pomůže. Vždyť příklady ukazují zřejmě, že od narození slepí vyspěli jen za pomoci sluchu ve znamenité hudebníky, právníky, řečníky atd., podobně jako od narození hluší vyspěli ve vynikající sochaře, řemeslníky...“ (Vševýchova, II., str. 30)

Komenského tvrzení, že dítě musí nejprve znát pojem a posléze slovní pojmenování, se později stává silným argumentem pro bilingvální vzdělávání Neslyšících. I jiní velcí učitelé stále více zdůrazňují praktickou zkušenost žáků, výcvik smyslů a potřebu experimentování, shrnuje **Hrubý** (1997, str. 49).

Nadšení z pedagogických úspěchů, podle **Rée**, je však brzy vystřídáno smutnou konstatací, že mluvení, čtení a psaní Neslyšících má mnohdy podobu papouškování – jejich vztah k jazyku stále zůstává tak zvláštní a irregulární, že není nikdy jasné, jestli obsahu opravdu rozumějí (1999, str. 111). Nacvičení Neslyšící jsou v této situaci vlastně součástí směšné maškarády, která je pobavením pro ostatní, ale není přínosem pro Neslyšící samotné, komentuje **Rée** (tamtéž, str. 113).

Z rozčarování vyrůstá další metodické hledání: výrazným příkladem specialisty, který výše zmíněné problémy nejen konstatuje, ale snaží se je i řešit, je **John Wallis**. Wallis varuje, že Neslyšící se možná nikdy nenaučí číst a psát s opravdovým porozuměním, orální řeč nepokládá za esenciální a klade důraz spíše na písemný projev. Zdůrazňuje také možnost řeč vizualizovat, tj. nastavit počáteční komunikaci pomocí znaků – smysluplných pohybů, gest, mimiky, ukazování (In Rée, 1999, str. 113-118). Časem si povšimne, že Neslyšící mají svůj vlastní repertoár znaků: „Deaf persons... are often very good at...signifying their mind by Signes,“ píše **Wallis** v roce 1698 a nabízí pro 17. století průkopnické pedagogické řešení – nevymýšlet umělé znaky, ale naučit se znaky od Neslyšících, aby posléze bylo možné naučit Neslyšící jazyk většinové společnosti (In Rée, 1999, str. 119).

Pedagogické ambice naučit hluchoněmé mluvit však jinde prosperují dál. V Nizozemí se na přelomu 17. a 18. století Neslyšícími zabývá švýcarský lékař **Jan Konrad Amman**. Na začátku pracuje se slyšícími klienty, kteří mají logopedické problémy a posléze s neslyšícími žáky docílí obdivuhodného úspěchu v mluvení a čtení textů nejen v holandštině, ale i v latině; porozumění textu však nepřichází v úvahu. Důraz na hlasovou výchovu **Amman** opírá o své teologické přesvědčení o nadpřirozené duchovní síle hlasu: Bůh potřeboval hlas, aby stvořil svět, Kristus musel použít hlas, aby stvořil zázraky. Hlas je ztělesněná nebeská síla, proto „*creatures formed in God's image ought...to be able to speak, and in this respect resemble their Creator,*“ píše **Amman** (In Rée, 1999, str. 89). Jeho metoda, spočívající na výcviku artikulace, hlasu a odezírání pomocí sledování mluvidel hmatem a zrakem (důležitou pomůckou je pro **Ammana** zrcadlo), se posléze stává základem tzv. německé (či orální) metody.

Ve Francii v 18. století působí **Jacobo Rodríguez Pereira**, původem Španěl, který při výuce používá jednoruční prstové abecedy a posunků a, podobně jako **Amman**, velký důraz při artikulaci klade na práci s hmatem - maximálně využívá metodu odhmatávání vibrací hlasivek a tím se snaží svým žákům přiblížit zvuk (Hrubý, 1997, str. 50). **Pereira** získává velkou podporu filosofů, jako jsou **Denis Diderot** a **Jean-Jacques Rousseau**; také jeho současník **Georges Louis Leclerc Buffon** hodnotí **Pereira**ův úspěch velice vysoko – docílil prý u Neslyšících toho, co se dříve zdálo nemožné, tj. precizní a jasné komunikace o abstraktních tématech (In Rée, 1999, str. 143). Detaily své úspěšné metody však drží **Pereira** v tajnosti, podobně jako jeho anglický kolega, také úspěšný praktik orální metody, **Thomas Braidwood**.

Také metoda **Braidwoodova** vede k dobrým výsledkům v mluvení a odezírání. Je známo, že jeho postup obsahoval i použití gestického jazyka, převzatého od žáků s cílem co nejlépe navázat kontakt v prvních lekcích. Přesto **Braidwood** považuje gesta za velmi omezené medium, které není schopno říct víc, než vnímáme pěti smysly (In Rée, 1999, str. 138). Podrobnější detaily jeho metody nebyly prozrazeny - vzdělávání Neslyšících se zřejmě stává živobytím učitelů a je častým jevem, že se metodické postupy drží v tajnosti. To následně brzdí vývoj vyučovacích metod a jejich vzájemnou návaznost.

1.2.4 První veřejné školy a vývoj manuální metody

V 18. století a na začátku 19. století dochází v mnoha zemích ke vzniku jakéhosi státního školství. První školu pro Neslyšící zakládá v roce 1770 abbé **Charles-Michel de l'Épée** v Paříži⁵⁶ a druhou **Samuel Heinicke** v Německu – v Lipsku v roce 1778.

Průkopník používání znakového jazyka ve vzdělávání Neslyšících **abbé Charles-Michel de l'Épée** (1712 - 1789) patří mezi nejslavnější osobnosti v historii vzdělávání Neslyšících, najdeme jej v naprosté většině přehledů historie péče o Neslyšící a v uměleckých (divadelních či filmových) interpretacích získává až hrdinskou aureolu: je zakladatelem první veřejné školy pro Neslyšící na světě, jedním z prvních vzdělanců, kteří prosazovali znakový jazyk jako prostředek k získávání vzdělání a samostatnosti; od svých předchůdců se mimo jiné liší i tím, že ze svého pedagogického působení nedělal výdělečnou činnost: naopak – provoz školy sám značně podporoval z vlastního majetku, snažil se poskytnout vzdělání co největšímu počtu Neslyšících a své metody netajil.

Syn z bohaté rodiny s vynikajícím vzděláním právníka, abbé **de l'Épée**, se ke vzdělávání Neslyšících dostává náhodou: z křesťanského soucitu přebírá po smrti otce Vanina výuku neslyšících dvojčat. Ze začátku netuší, jak je má učit, ale chce jim pomoci. V metodice čerpá **Epée** z knih **Boneta** a **Ammana**, ale časem vytváří vlastní techniku, v níž je revolučním prvkem jasné definování významu zraku jako náhrady sluchových vjemů⁵⁷. To se projevuje především v systematickém využití znakového jazyka jako komunikačního prostředku v procesu výuky.

Epée není první, kdo objevuje znakový jazyk Neslyšících,⁵⁸ ani první, kdo tento komunikační kanál používá ve vzdělávacím procesu (viz metody **Wallise** a **Braidwooda** v

⁵⁶ O škole **de l'Épée** jako státní instituci můžeme mluvit jen s výhradami: je to škola, kterou do konce života abbé financuje ze svých vlastních peněz. V testamentu však nechává své bohatství staršímu bratrovi a po jeho smrti tím pádem nezůstávají žádné prostředky pro další provoz školy. Ústav přechází do rukou Pařížské komuny - ta se rozhoduje školu financovat. Škola získává status veřejné instituce a pod názvem Národní institut hluchoněmých zahájí provoz v září 1791.

⁵⁷ Abbé především zkoumá **cesty, jak svým žákům přiblížit otázky víry**: je přesvědčen, že **výuka křesťanství pomocí obrázků není schopna přiblížit hlubší duchovní význam abstraktních ideí a metafyzických otázek**, které smyslům nejsou dostupné. Z filosofie však **Epée** ví, že **vazba mezi ideí a artikulovaným zvukem není povinná**, proto se rozhoduje **přiblížit svým žákům jazyk srze oči**.

⁵⁸ Jak poukazuje **Rée (1999)**, o **komunikačních znacích Neslyšících** se zmiňuje již **Sokrates** a posléze **Augustinus**, ale až v době renesance získává tento fenomén znovu pozornost: **Leonardo da Vinci**

předchozí podkapitole). Od svých předchůdců se však **Epée** liší tím, že znaky považuje za mateřský jazyk Neslyšících,⁵⁹ ve kterém dle jeho názoru mohou plnohodnotně myslet a vyjádřit své potřeby, bolesti či pochybnosti. Přirozené znaky Neslyšících rozpracovává do určitého systému dohodnutých gest (znaků) pomocí různých tvarů rukou i prstové abecedy a skrze tento systém adaptuje učební látku Neslyšícím. Jeho ambicí je obohatit mateřský jazyk Neslyšících pomocí těchto metodických znaků tak, aby se znakový jazyk stal intelektuálně rovným jakémukoliv mluvenému jazyku a schopným přetlumočit jakoukoliv informaci⁶⁰ přesně co slovo to znak, shrnuje **Rée** (1999, str. 149). Když žáci začnou v oblasti známého – svého vlastního jazyka, pak si, podle **Epée**, lépe osvojí také vokální jazyk - budou „*very delighted to realize how ours [French] corresponds to it*“ (In **Rée**, 1999, str. 154).

Bývá často zmiňováno, že díky své metodě poskytl **Epée** svým svěřencům vysoce kvalitní vzdělání, které jim pak pomáhalo k sebezprosažení v životě: zřejmě díky němu se Neslyšící necítili vyčlenění ze společnosti a rodiny se těšily na úspěch svých neslyšících potomků. Výuka **Epée** přitahuje velkou pozornost veřejnosti, proto od roku 1771 abbé provozuje i každoroční veřejná cvičení svých žáků - ukázky pro veřejnost, při nichž žáci demonstrují schopnost přesně zapsat znakované diktáty v různých jazycích. Posléze však **Roche Ambroise Sicard**, bývalý abbého žák, kritizuje tuto metodu jako dril bez porozumění (In **Rée**, 1999, str. 189). Také **Rée** nazývá **Epée** amatérem⁶¹ a kritiku jeho metodického postupu zakládá hlavně na faktu, že jeho systém znaků je vlastně zkrácenou formou identifikace slov a gramatických forem ve francouzštině, která sice umožňuje převod informace od znaků do psané podoby, ale nevyžaduje a negarantuje porozumění.

doporučuje malířům studovat expresi pohybů u němých, kteří své myšlenky vyjadřují mimikou a celým tělem (str. 120), následují filosofové de **Montaigne**, **Descartes** a **Bacon**, kteří se zajímají o **gestické znaky jako alternativu mluveného jazyka**, ba více – jako **přirozené prelingvistické kořeny jazyka** (více o tom viz tamtéž, str. 121-132). Také další filosofové, jako **Diderot** nebo **Rousseau**, mají zájem o gestickou komunikaci, ale spojují ji se **zvířecími instinkty, primitivními hieroglyfy a ranou formou lidské společnosti** (tamtéž, str. 148).

⁵⁹ Praxi **Epée** postupně objevuje znaky Neslyšících a dospěje k závěru, že „*every deaf and dumb child..is already fluent in a language*“ – ne mluveném, ale „*the language of signs*“ (In **Rée**, 1999, str. 148).

⁶⁰ **Epée** zdůrazňuje, že jeho **systém kombinovaných znaků** umožňuje zprostředkování „*things absent as well as present, whether dependent on the senses or not*“ (In **Rée**, 1999, str. 147).

⁶¹ **Epée** byl „*a rich amateur, living of rents and inherited wealth*,“ píše **Rée** (1999, str. 177).

Z tohoto hlediska mezi hláskováním pomocí prstové abecedy u **Pereira** a znaky **Epée** není tak podstatný rozdíl, říká **Rée** (1999, str. 172).

Pedagogická činnost **Epée** však má i nezpochybnitelně pozitivní důsledky: abbé propaguje svou metodu také cizincům a poukazuje na její univerzálnost - připravuje zhruba 20 učitelů (část z nich byli cizinci), kteří se pak vrací domů do Vídně, Říma, Curychu, do různých měst ve Španělsku, Irsku či Holandsku, aby šířili metodu dál. Úspěch Pařížské školy brzy podněcuje založení dalších škol v Evropě (Vídeň 1779⁶², Řím 1784, Praha 1786) a posléze i v Americe (1817). Metoda, kterou vytvořil abbé **de l'Epée** a dále rozvinul jeho pokračovatel, dříve zmíněný **Sicard**, získává název *francouzská metoda* oproti německé - *orální metodě* a vlastně zahajuje dodnes trvající diskuzi o optimální metodě vzdělávání Neslyšících.

Zárodky této kontroverze vidíme již v době pedagogické činnosti **Epée**: neslyšící **Saboureux de Fontenay**, žák dříve zmíněného **Pereiry** (viz předchozí podkapitola), konfrontuje abbého znaky s prstovou abecedou Pereirovou a tvrdí, že jen využití prstové abecedy (tj. metoda Pereirova) přibližuje Neslyšícím abstraktní otázky a umožňuje jim stejnou úroveň vzdělání, kultivovanosti a schopnosti reflexe, jakou mají slyšící. **Pereira** ji zakládá na striktním zákazu používat znaky; také podle **Fontenay** není možné učit duchovní otázky, konkrétně náboženství, pomocí gestických znaků – ty jen zatěžují paměť a navíc je to vlastně mechanická instrukce, podobná „*training of animals*“, píše **de Fontenay** (In **Rée**, 1999, str. 156-157). Abbé zas reaguje kritikou prstové abecedy jako nekultivovaného způsobu komunikace – prstová abeceda dle **Epée** není schopná přiblížit význam slov, jen jejich písemnou podobu. K diskuzi se přidává kněz **Claude François Deschamps** tvrzením, že se ve výuce musí vybrat mezi znaky a mluvou. Podle **Deschampa** je duchovně nezbytné, aby se neslyšící děti naučily číst, psát a mluvit, protože jen to jim dává prostředek k abstraktním otázkám jako religie a morálka (In **Rée**, 1999, str. 158). Ohluchlý **Pierre Desloges** zas reaguje na zmíněné tvrzení a podporuje znakový jazyk.

⁶² Zajímavým faktem pro zájemce o lokální rakousko-uherské ohlasy působení **de l' Epée** je to, že **první ústav pro Neslyšící v Rakouské monarchii otevírá ve Vídni (1779) abatem de l'Epée vyškolený vyslanec**: mladý kněz **Friedrich Storck**, sponzorovaný císařovnou Marií Terezií, je jedním z prvních učitelů znakového jazyka, který získává zkušenost u **Epée** a pak zakládá školu pro neslyšící děti ve své zemi.

Protipostavení obou metod – francouzské (manuální) a německé (orální) – nevychází přímo z pedagogických úvah **Epée**, i když obhájci orální výchovy jeho metodu kritizovali. Abbé vyučuje také artikulaci, vymýšlí řadu logopedických pomůcek, jeho žáci odezírají a mluví orálně. Teprve **Sicard**⁶³, který po smrti **Epée** přebírá vedení školy, zaostruje pozornost na pozici manuální metody: svého předchůdce a mistra kritizuje za nepochopení podstaty znakového jazyka a podceňování její síly; artikulaci a odezíraní považuje za zbytečné; navíc jako první v pozici pedagoga Neslyšících zaměstnává Neslyšícího – bývalý žák **Jean Massieu** se stává jeho asistentem (Sicard in Réé, 1999, str. 180-181).

1.2.5 Orální metoda

Současně roste i protichůdný proud metodiky vzdělávání Neslyšících – orální metoda. Základy této metody úspěšně prosazuje již výše zmíněný **Amman**, přesto je za otce orální metody považován zakladatel Lipského ústavu **Samuel Heinicke** (1727 - 1790). Pracoval s Neslyšícími zhruba od roku 1765, vycházel z postupů svého předchůdce **Ammana** a doplnil je o vlastní poznatky; konkrétní postupy však stejně jako **Pereira** nebo **Braidwood** drží v tajnosti.⁶⁴ Mluvu vnímá jako prostředek myšlení, proto kritizuje snahy zastoupit sluch zrakem a soustřeďuje se na artikulaci jako jedinou možnost vyjádřit „*abstract and general ideas*“ (Réé, 1999, str. 162). Stejně jako **Amman** důraz na artikulaci **Heinicke** zdůvodňuje také teologicky: *Řeč je božského původu, proto artikulovaná řeč musí být známkou lidství i u člověka neslyšícího* (Stručná historie vzdělanosti Neslyšících [online], 2010). Jeho další argument - jenom ovládnutí artikulované řeči umožňuje neslyšící osobě získat možnost sebeuplatnění ve slyšící společnosti (Eriksson in Miller, 2005 [online]) – je dodnes jedním ze silnějších argumentů oralistů.

⁶³ **Roche Ambroise Sicard** rok studoval u **Epée** a měl zkušenost s vedením školy Neslyšících v Bordeaux. Většina studií, věnovaných vývoji péče o Neslyšící (např. Mikotová, 1994; Hrubý, 1997), jednoznačně akcentuje význam **Epée** a jen okrajově zmiňuje **Sicarda**. Réé naopak **pro uznání, vývoj a pedagogické uplatnění znakového jazyka výrazně akcentuje roli Sicarda**.

⁶⁴ Například, během písemné diskuze s **Epée** mu **Heinicke** nabízí možnost přijet do Lipska se podívat na výuku, zároveň však varuje, že detaily chuťové metody stejně neprozradí. Také po jiných zájemcích - kolezích z oboru (např. Storkovi z Vídně) - požaduje vysoký honorář za prozrazení detailů metody.

Z jeho přesvědčení zákonitě vyplývá, že hlavní akcent v Heinickeově metodě je kladen na procvičování orální řeči. Je si ale vědom, jak těžké pro Neslyšící je zapamatovat si jednotlivé hlásky a jako prostředek k přiblížení výslovnosti hlásek používá chuťové vjemy, kdy se ochutnání konkrétních tekutin spojuje s vyslovováním určitých hlásek - čistá voda (*ie*), cukrová voda (*o*), olivový olej (*ou*), absint (*e*), ocet (*a*) (Lane in Miller, 2005) – a tím posiluje formování těchto hlásek a usnadňuje proces tréninku. Dalším Heinickeho vynálezem je *Sprachmaschine* - mechanismus, který přesně kopíruje hrdlo a jazyk a umožňuje demonstraci hlásek. Podle svědectví současníků byla metoda velmi úspěšná: vokální řeč se snad postupně stává vnitřní řečí jeho žáků - oni přestali znakovat a ve spánku mluvili hlasem, píše **Rée** (1999, str. 164).

Orální metoda získává úspěch nejprve na území Německa. I když Heinicke zůstává bez přímých nástupců, pozdější vývoj vzdělávacích trendů Neslyšících v Evropě dává dlouhá léta přednost právě Heinickovu přístupu a v Německu, podle K. Schulte (In Hricová, 2010, str. 23), je orální řeč od časů **Samuela Heinicka** vyučovacím principem a hlavním vzdělávacím cílem až do dnešní doby.

Založení obou výše zmíněných institutů v Paříži a Lipsku nejen přispívá rozhodujícím způsobem k tomu, že výchova a vzdělávání Neslyšících přestávají být pouhou iniciativou jednotlivců a je probuzen zájem společnosti i její pedagogická zodpovědnost v nejširším slova smyslu (Hartmann-Börner in Hricová, 2010), stávají se ale i základními pilíři dvou zásadně odlišných přístupů ke vzdělávání Neslyšících: *francouzské metody*, spojované se jménem **de l'Épée**, a *německé metody*, spojované se jménem **Heinicke**. Tím je rozpoutána mnohdy vášnivá a necitlivá orálně manuální kontroverze, která v problematice vzdělávání Neslyšících přetrvává až dodnes.⁶⁵

⁶⁵ **Hrubý** (1997) **spor obou metod** označuje „za jeden u nejzajímavějších jevů nejen v pedagogice, ale v humanitních oborech vůbec, protože v něm vědeckým argumentům nikdo nevěnuje pozornost. Je sporem učitelů, logopedů, foniatrů a dalších profesionálů okolo neslyšících“ (str. 56). Samotní **Neslyšící** však v těchto diskuzích většinou **zůstávají bez možnosti vyjádřit svůj názor** (Hrubý, tamtéž), a **neslyšícím dětem, jichž se spory advokátů obou kontroverzních přístupů týkají nejvíc, je často odňato jejich dětství, kamarádství, rodina a kultura** – možná všechn život, který stojí za to, aby ho žily, dodává **Rée** (1999, str. 9).

1.2.6 Kombinovaná metoda

V 19. století vedle tendence napodobovat nebo rozvinout jednu či druhou metodu vznikají snahy kombinovat nejlepší poznatky obou. Mezi úspěšné postupy příznivců kombinované metody patří použití znaků, důraz na názornost a praktičnost učiva, zapojení a procvičování smyslů (C.G. Reich v Německu), návaznost výchovy znakovým jazykem a následující orální výchovy ve vyšších třídách (H.B. Rogiers v USA) a určitě metoda **Václava Frosta**.

Frost⁶⁶, původem Němec, který velmi dobře ovládal český jazyk, studoval filosofii a teologii a jako kaplan s výbornými výsledky vyučoval neslyšící děti. Od roku 1841 je ředitelem Ústavu pro hluchoněmé v Praze; zde rozvíjí svou metodu práce, která je nazývána metodou kombinovanou, Frostovou metodou či pražskou školou. **Frost** zdůrazňuje význam znakového jazyka jako „přirozené řeči“ Neslyšících a vidí v něm prostředek, který umožňuje působit na mysl a srdce Neslyšícího. Trvá na tom, aby každý učitel Neslyšících ovládal znakový jazyk a používal jej tak dlouho, až jej bude moci postupně nahrazovat slovy. Podle **Hrubého** (1997), uplatňuje ve výuce vlastně „*bilingvální vzdělávání neslyšících, které bylo znovuobjeveno v šedesátých letech ve Skandinávii... Václav Frost předběhl svou dobu o více než sto let,*“ konstatuje **Hrubý** (str. 68). **Frost** také akcentuje význam názornosti ve výuce Neslyšících a vytváří velmi cennou pomůcku pro vyučování řeči: *Orbis Pictus* - materiál, který obrazově znázorňuje pojmy. Jako ředitel si také uvědomuje, jak důležité je pro Neslyšící mít své vzory v úspěšných dospělých Neslyšících, proto u něho v ústavu pracuje coby učitel absolvent školy, Neslyšící **Václav Wilczek**.

1.2.7 Neslyšící pedagogové

Pedagogické působení neslyšících vzdělavců obecně je důležitým jevem v historii vzdělávání Neslyšících: již na přelomu 17. a 18. století působí ve Francii **Etienne de Fay** – přesto, že je od narození neslyšící, docílí vysokého vzdělání, pracuje jako architekt a pomocí znakového jazyka posléze učí několik neslyšících žáků. Zmínili jsme se také o

⁶⁶ Více o **Frostovi** viz **Jabůrek**, 1995 a **Novák**, 1938, str. 42-45.

Jeanu Massieu - prvním neslyšícím asistentovi **Sicarda**. Dalším, mnohem slavnějším asistentem **Sicarda**, je Neslyšící **Laurent Clerk**⁶⁷, díky němuž je francouzská metoda rozšířena a upevňována ve školách Neslyšících v USA. **Clerk** se vyznačuje brilantním znakovým jazykem, považuje jej za svou mateřskou řeč a propaguje co nejširší využití znakového jazyka v procesu výuky, artikulaci a odezírání naopak odmítá; díky **Clerkovi** jsou brzy vyučeni další učitelé, kteří pak zakládají více než 20 dalších manuálně zaměřených škol v USA.

Od počátků formálního vzdělávání Neslyšících v USA patří do konceptu výuky participace neslyšících učitelů v edukačním procesu, píše **Jacobs** (1989, str. 37). Ba více – mnoho škol v USA je založeno Neslyšícími. Postupně se však posiluje vliv slyšících pedagogů a tím i orální metody, která je v polovině 19. století v Evropě velmi populární - silným a lákavým vzorem pro americké kolegy jsou zejména metody **Heinickovy**. Kvůli popularizaci orální metody roste postupem času také tendence Neslyšící z rozhodování o otázce vzdělávání Neslyšících vyčlenit. Jasným důkazem toho je později *slavný* Milánský kongres roku 1880.

1.2.8 Triumf orální metody

Již oralisté 18. století (**Amman, Pereira, Heinicke**) považovali znakový jazyk za omezený a z pedagogického hlediska škodlivý. V 19. století se vyhrocuje orálně manuální boj a trpí jím i sídlo francouzské metody, Pařížský ústav: vedení školy po **Sicardovi** přebírá **Jean Marc Gaspard Itard** a hned výrazně posílí význam hlasové výchovy. Filosofický pohled na znakový jazyk ve Francii značně ovlivňují dlouholeté výzkumy filozofa **Josepha Marie de Gérando**, které sice potvrzují jazykový status gestické

⁶⁷ **Laurent Clerk** (1785-1896), neslyšící žák a posléze velmi oblíbený učitel Pařížského ústavu. V roce 1815 spolu se **Sicardem** navštívuje Londýn, kde ho potkává **Thomas Hopkins Gallaudet** (1787 –1851) – Američan, který cestuje po Evropě a hledá vhodné vyučovací metody pro práci s Neslyšícími. **Clerk** doprovází **T. H. Gallaudeta** do USA a pomáhá vybojovat založení první školy Neslyšících v USA (1817).

Rozsáhlou studii o historii vzdělávání Neslyšících s důrazem na **osobnost L. Clerka** nabízí **Harlan Lane** v knize *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. Kniha je často zmiňována jako velmi respektabilní průvodce historií Neslyšících; **Rée** (1999) však s pojetím dějin Neslyšících prezentovaným v Lanově studii nesouhlasí – pohled autora hodnotí jako příliš nacionalistický (str. 9).

komunikace Neslyšících⁶⁸, zároveň však poukazují na nespornou odlišnost slovosledu znakového jazyka a orální řeči (více o tom viz Réé, 1999, str. 215). Vznikají mylné závěry, tj. znakový jazyk deformuje porozumění orálnímu jazyku. Výsledkem těchto obav je posílení artikulace a postupná eliminace znakového jazyka z procesu vzdělávání.

Situaci v Británii v první polovině 19. století Réé (1999) charakterizuje několika trefnými fakty: *Encyklopedie Britannica* z roku 1824 „*pantomimický jazyk*“, tj. znakový jazyk Neslyšících, sice uznává „*národním jazykem hluchoněmých*“, ale zároveň je naznačeno, že tento jazyk je neprecizní a není schopen vyjádřit abstraktní myšlenky a spirituální pravdu. V dětství ohluchlý misionář **John Kitto** tvrdí, že znaky nejsou schopny vyjádřit abstraktní myšlenky, a ohluchlá irská spisovatelka **Charlotte Elizabeth Tonna** je přesvědčena, že duchovnost vyžaduje osvojení orální řeči (Réé, 1999, str. 224-225). Zjevně opět sílí tendence zdůvodnit orální výchovu teologicky.

Oralismus nachází své radikální zastánce také v Severní Americe – patří mezi ně i vynálezce telefonu **Alexander Graham Bell**. Na rozdíl od ostatních oralistů se **Bell**, který měl neslyšící manželku, učí znakový jazyk a přiznává, že je to „*a distinct language – as distinct from English as French or German or any other spoken tongue*“ (In Réé, 1999, str. 223). Přesto (vlastně proto) vyžaduje totální eliminaci znakové řeči – vidí v ní překážku k osvojení anglického jazyka⁶⁹, navíc spatřuje ve znakovém jazyce riziko izolace Neslyšících od jejich spoluobčanů, posílení vzájemných vazeb a sňatků⁷⁰ a tím i předávání defektu hluchoty do dalších generací potomků, což, podle **Bella**, může vyústit vytvořením defektivní neslyšící lidské rasy.⁷¹ Dnes víme, že toto tvrzení je nejen audistické, tj.

⁶⁸ V roce 1827 **Gérando** píše: pokud by někde existoval národ hluchoněmých, gestický systém by bezesporu vyvinul **všechny charakteristiky vokálních jazyků**. (In Réé, 1999, str. 209).

⁶⁹ Jako argument slouží **Bellovi** princip výuky angličtiny u slyšících cizinců: **pro optimální osvojení nového jazyka je lepší komunikovat jen v tomto novém jazyce**.

Porovnáním výsledků v Evropě rozšířené metody orální s výsledky metody manuální, která je stále populární v USA, uvádí **Bell tuto** statistiku: jestli v Evropě **65% Neslyšících mluví, v Americe mluví jen 9% Neslyšících**. Ostatní „*think in a different language from that of the people at large*“, varuje **Bell** (In Réé, 1999, str. 223).

⁷⁰ Ze stejných důvodů byly také v Londýně ve druhé polovině 19. století snahy začlenit Neslyšící do škol slyšících.

⁷¹ Stejný argument zazněl jako důvod násilné sterilizace 15 tisíc Neslyšících a poprav zhruba 700 „*slabomyslných*“ Neslyšících ve fašistickém Německu (Kratochvílová. *Neslyšící ve třetí říši*. In: Gong, 10/2005, ročník 34, str. 17).

rasistické vůči Neslyšícím jako jazykové minoritě, ale i vědecky nepodložené – podle statistiky se 90% neslyšících dětí rodí slyšícím rodičům.

Boj proti znakovému jazyku však v 19. století stále zesiluje a vyvrcholí Milánským kongresem učitelů Neslyšících 6. září 1880. Kongresu se zúčastnilo 164 pedagogů neslyšících dětí: jenom jeden z nich byl Neslyšící a jenom jeden z příspěvků – referát **Edwarda Minera Gallaudeta**⁷² – podporoval znakový jazyk ve vzdělávání Neslyšících. Ostatní příspěvky a aktivity kongresu byly, slovy **Rée**, (1999) vlastně „*a ritual denunciation of sign language*“ (str. 228)⁷³.

160 hlasy pro a 4 proti byla na kongresu přijata rezoluce:

„*Účastníci kongresu – berouce v úvahu nezpochybnitelnou nadřazenost mluvy nad znaky při znovuzarazování neslyšících do společnosti a ve snaze poskytnout jim perfektnější znalost jazyka, prohlašují, že orální metoda musí být preferována nad znaky ve vzdělávání a výchově hluchoněmých*“ (In Hrubý, 1997, str. 57).

Následkem rezoluce je postupná eliminace manuální metody ze škol Neslyšících; důraz je kladen na mluvený jazyk a znakový jazyk nejen zůstává bez podpory, ale často je připodobňován komunikaci v živočišné říši.⁷⁴ Následujících 100 let po Milánském

⁷² **Edward Miner Gallaudet** (1837-1917), mladší syn **Thomase Hopkinse Gallaudeta** - významného amerického pedagoga Neslyšících, příznivce francouzské metody a zakladatele první školy Neslyšících v USA. Jeho otec byl slyšící, ale matka neslyšící, proto Edward rostl **hluboce zakořeněný v kultuře a komunitě Neslyšících** a, podle **Rée** (1999), **plynule znakoval ještě dřív, než se naučil mluvit** (str. 200).

E.M. Gallaudet zakládá ve Washingtonu **gymnázium neslyšících a nevidomých**, které se posléze zaměřuje primárně na vzdělávání Neslyšících. Dostalo název **Gallaudet College** a **v roce 1986 získává status univerzity**. Vzdělávacímu centru **Gallaudet** dnes patří také **Modelová základní škola** (Gallaudet's Kendall Demonstration Elementary School), kde současně s výukou probíhá výzkum a diagnostika, **střední škola** a různé **sociální služby** včetně celoživotního vzdělávání pro Neslyšící, programy výuky znakového jazyka atd. (*Gallaudet University*, 2008).

⁷³ Kongresu předchází inspekce šesti neslyšících kluků, kteří získali orální výchovu a ukazují vynikající výsledky mluvy a odezírání. Mezi příspěvky kongresu zaznívají absurdní tvrzení o **nebezpečnosti znakového jazyka**: Neslyšícím se nikdy nesmí dávat možnost znakovat, jinak prý bude jejich mluvený a písemný projev defektovaný jejich hluchoněmotou, hlasová soustava zakrní, objeví se onemocnění plic, zdeformovaná ramena, špatné držení těla a jiné charakteristické znaky znakových hluchoněmých, tvrdí učitelka **Susanna Hull**; také prezident kongresu, **Giulio Tarra**, varuje, že znakoví Neslyšící nikdy nepochopí abstraktní témata, a proto striktně odmítá návrhy na kombinování metody manuální a orální (Rée, 1999, str. 228).

⁷⁴ Podle svědectví pamětníků, například ředitel První pomocné školy, **Václav Prinich**, ve 20. letech 20. století přišpendloval žákům, které přistihl při ukazování, na záda obrázek **opice** (Hrubý, 1997, str. 89). Také v **Británii** ve 30. letech 20. století byli žáci, kteří neměli dostatečné výsledky v orální řeči, zařazeni do

kongresu ve většině škol v Evropě a USA nezaměstnávají Neslyšící, a jinde, podle **Jacobse**, jsou neslyšící učitelé diskriminováni nižším platem ve srovnání s jejich slyšícími kolegy (1989, str. 39). Ještě v roce 1952, krátce před revolučními změnami ve vnímání znakového jazyka Neslyšících a jejich vzdělávacích potřeb, se v USA objevují názory odborníků, že „*the teacher of the deaf must speak and hear normally*“ (tamtéž) a v 70. letech 20. století je v USA neslyšící učitel stále raritou (tamtéž, str. 5).

1.2.9 Situace na území Čech a Moravy

Proměny v preferencích vzdělávacích metod se zrcadlí také v životě škol Neslyšících v Čechách a na Moravě. První Ústav pro hluchoněmé v Praze je založen v roce 1786 jako pátý ústav tohoto typu v Evropě. Vyučuje se znakovým jazykem a mezi vyučujícími jsou ve druhé polovině 19. století také neslyšící učitelé – živoucí symboly toho, co mohou i Neslyšící dokázat. Na přelomu 19. a 20. století se však posiluje vliv učitelů, kteří se znakový jazyk nikdy nenaučili a opovrhují jím.

První ústav na Moravě – Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně - vzniká v roce 1829. Již od počátku v něm převažuje orální metoda. Také další školy - Zemský ústav pro hluchoněmé v Ivančicích (1894), První český ústav pro hluchoněmé v Praze (1916), První pomocná škola městská pro hluchoněmé (založeno roku 1917) – jsou od svého založení zaměřené orálně.

Celá doba První republiky je z pohledu vzdělávání Neslyšících ve znamení nástupu oralismu: již roku 1919 je na poradě na Ministerstvu školství přijata rezoluce, která určuje vyučování „*u dítěte normálně nadaných metodou hláskovací, u dítěte pak s nadáním slabším metodou kombinovanou*“ (In Hrubý, 1997, str. 208). V následujících letech 1922 – 1924 získává toto doporučení ještě přísnější ráz: znakový jazyk je úplně odstraněn a je zavedena čistá metoda orální. Nárok na příplatky mají jen školy, které vymýtily znakový jazyk.

Protiproudových jevů je málo: jedinou výjimkou mezi školami na krátkou dobu zůstává Pražský ústav pro hluchoněmé, než v roce 1932 ředitel Novák zakáže používat

„*monkey class*“ - do *opičí třídy* těch, kdo není schopen obejít se bez znakového jazyka (Rée, 1999, str. 225-226).

v ústavu znakový jazyk. Proti jednostrannosti oralistické metody v Čechách bojuje matka neslyšícího dítěte Jitka Haunerová – Staňková. Po navštěvování Gallaudet College je ohromena jistotou a sebevědomím amerických Neslyšících, kteří znakový jazyk považují za svou mateřskou řeč. Posléze v publikaci z roku 1928 zdůrazňuje, že psychologie ohluchlých a *hluchoněmých* se podstatně liší, metoda orální „*naučí sice dítě od narození hluché řeč vyslovovat a odezírat, ale nenaučí je naší řeči myslet*“ způsobem, jakým v orální řeči myslí slyšící či ohluchlý člověk (Haunerová-Staňková in Hrubý, 1997, str. 207).

O prooralistické náladě pedagogiky Neslyšících v období První republiky svědčí i *Pamětní spis ke stopadesátiletému trvání Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé v Praze – Smíchově*, vydaný tehdejším ředitelem, **Aloisem Novákem**, v roce 1938. Znakování je zde nepřímě nazýváno „*špatnými zvyky a nectnostmi*“ (Novák, 1938, str. 68-69).

Obhájci orální metody zdůrazňují potřebu docílit plného uplatnění Neslyšících ve slyšícím světě, avšak tradičně nepřipouští, aby se vzdělání Neslyšící stali učiteli dalších generací Neslyšících. „*Nejdokonalejší tvor světa může být svěřen do výchovy jen člověku, který všechny smysly má a také je ovládá,*“ píše v roce 1923 ředitel Plzeňského ústavu pro hluchoněmé, **Melichar Bednařík** (In Hrubý, 1997, str. 210). Stejně kategoricky oralisté odmítají požadavek, aby učitelé znakový jazyk aspoň znali, i když jej při vyučování nepoužívají. Tento jev jasně ilustruje další tvrzení již dříve zmíněného **Bednaříka**: „*Přirozených posuňků používá i plnosmyslný a těmito lehce se dorozumí s každým hluchoněmým a naopak... Na učiteli přeci je, aby hluchoněmého naučil řeči hlasité a nikoli, aby se on sám učil náhražce její, řeči posunkové*“ (In Hrubý, 1997, str. 210).⁷⁵

Snaha vymýtit použití znakového jazyka zasahuje nejen do školství, ale i do společenského života Neslyšících. Například už v přípravné fázi Mezinárodního sjezdu hluchoněmých v Praze roku 1928 se ostře diskutuje, jestli vůbec připustit na sjezdu

⁷⁵ Tvrzení ředitele **Bednaříka** by se mohlo zdát zastaralé a neaktuální, kdyby ovšem autorka tohoto výzkumu v roce 2010 na tvůrčím semináři pedagogů neslyšících dětí a mládeže v Lotyšsku nebyla zaslechla **velmi podobný názor od učitelky rytmiky s dvacetiletou zkušeností práce s neslyšícími dětmi**. Učitelka, která vyžadovala překlad do orální řeči i u nejjednodušších instrukcí ve znakovém jazyce, tvrdila, že **dětem „tak nějak intuitivně rozumí“ a naučit se znakový jazyk není možné**. Její výrok bohužel hned získal souhlas několika učitelů, neschopných komunikace ve znakovém jazyce.

znakování nebo ne. Diskuze o znakovém jazyce se na území Československa obnovuje v letech po roce 1949, ale závěr je tentýž – metoda orální nejlépe připravuje Neslyšící k životu. Další diskuze vzniká o více než třicet let později na stránkách časopisu GONG (1983 - 1985) a vyvrcholí ostrým střetem obou stran na semináři Možnosti zlepšení komunikace SP a jejich sociálního začlenění v roce 1984. Příspěvek jazykovědce, profesora **J. Mistríka, Dr.Sc.**, na semináři dokazuje, že znakový jazyk je plnohodnotným jazykem se všemi atributy a nesmírnými možnostmi vyjadřování. Přesto ještě v 80. letech 20. století narážíme ve společnosti na odpor ke znakovému jazyku, tělesné tresty za znakování ve škole a vnímání znakování jako znamení hlouposti.⁷⁶

Ostré změny v postojích k metodám vzdělávání Neslyšících se v Československu rýsují až po revoluci roku 1989: od roku 1990 je ve školském zákoně č. 171/1990 Sb. uvedena přelomová věta: „**§ 3 odst. (2) Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma.**“ To je historickým okamžikem v emancipaci českých a slovenských Neslyšících, který navazuje na celosvětový vývoj výzkumů znakového jazyka a kultury Neslyšících i následující změny ve vzdělávání a pohledu na lidi se sluchovou vadou.

1.2.10 Renesance znakového jazyka v zahraničí

Kolébkou revoluční manifestace znakového jazyka je USA. Impulsy proměn se postupně nahromadily během více než půlstoletí: již v roce 1902 byl v Americe natočen krátký film (75 vteřin), ve kterém dívka z Gallaudet College recituje text v gestických znacích a tím připoutá pozornost většinové společnosti ke kráse znakového projevu. Jak zdůrazňuje **Rée** (1999), silný popud k proměnám nechtěně dávají samotné oralistické školy, když zákazem znakování vlastně vytváří nelegální znakování, svébytný lingvistický černý trh, ve kterém znakování rozkvetlo jako nikdy předtím (str. 240). Objevují se kritické hlasy Neslyšících, kteří mají pocit, že od orální výchovy nezískali nic než prázdný zvuk, vzpomínky na nelidský zákaz znakování, tresty atd.

⁷⁶ „*Nesmím ukazovat, ukazují jenom hloupé neslyšící děti!*“ Na toto varování učitelky ze školy nedoslýchavých v Praze v Ječné ul. v 80. letech dlouho nemohla zapomenout neslyšící žačka Irena Hrubá (In Hrubý, 1997, str. 94).

Klíčovou publikací, která zahajuje renesanci znakového jazyka, je esej **William** **Stokoe** *Sign Language Structure* z roku 1960. Lingvista Gallaudetovy univerzity **Stokoe** se znakový jazyk prý nikdy nenaučil, přesto se věnuje důkladnému výzkumu znakového jazyka a zjišťuje, že znakový jazyk má stejné atributy jako jazyk mluvený a splňuje kritéria pro uznání plnohodnotným jazykem. Dále **Stokoe** pojmenovává základní charakteristiky znaků a nabízí systém, jak jednotlivé znaky zapsat.⁷⁷ Hned v 70. letech začínají výzkumy znakových jazyků dalších národů v Austrálii, Británii, Francii, Itálii a v dalších velkých státech západní Evropy. Výzkumníci, používající verzi **Stokoe** zápisu, identifikují více než 70 dalších znakových jazyků - vznikají i popisy znakových jazyků rozvojových zemí jako je Indie, Pákistán nebo Nikaragua.

Teď je zřejmé, že předchozí lingvistická nepropracovanost znakového jazyka souvisela jen s tím, že samotní Neslyšící neměli možnost rozvíjet svůj jazyk (Rée, 1999, str. 312) Tyto výzkumy důkazují plnohodnotnost a všestrannost znakových jazyků, inspirují další výzkumy o jazyku⁷⁸ a kultuře Neslyšících, podněcují iniciativu samotných neslyšících vzdělavců a následně působí ostré změny v postojích ke vzdělávání a problematice Neslyšících obecně.

1.3 Specifika kultury, komunity a jazyka Neslyšících

1.3.1. Dva pohledy na absenci sluchu

„Je důležité přijmout hluchotu jako odlišnost místo toho, abychom se snažili ji překonat či obejít,“

Roger D. Freeman⁷⁹

⁷⁷ Podle **Stokoe** existují tři základní charakteristiky znaků - jsou to **pozice rukou, tvar rukou, a pohyb**. „*All the signs of a gestural language, he argued, could be analysed as various combinations or permutations of these three classes*“ (In Rée, 1999, str. 311). V dalším díle *Dictionary of American sign language on Linguistic Principles* (1965) **Stokoe** nabízí systém zápisu znaků podle výše zmíněné charakteristiky - pozice, tvaru a pohybu rukou. V 90. letech **Stokoe** sám tento systém zápisu diskredituje jako nedokonalý a navrhuje videonahrávání znaků jako jedinou vhodnou alternativu (tamtéž, str. 318).

⁷⁸ **Mezní publikací** 70. let nazývá **Jacobs** (1989) *The Signs of Language* **Klima** a **Bellugi** z roku 1979.

⁷⁹ Freeman, 1992, str. 24.

Jak ukazují dříve zmíněná fakta, dlouhá staletí byla ztráta sluchu považována za postižení, defekt či invaliditu, a tím zdůrazňována určitá omezenost schopností neslyšících lidí. Ztráta sluchu samozřejmě ovlivňuje život člověka, ale nečiní ho neschopným či nepoužitelným (v překladu z angličtiny slovo *invalid* znamená také *neplatný*). Z medicínského pohledu je sluchové postižení tradičně definováno jako defekt (z latinského *defectus* - úbytek, vada, nedostatek, porucha), který odděluje Neslyšící od společnosti slyšících a který je třeba překonat.

Tento pohled zastupují hlavně příznivci orální výchovy: nahlíží na Neslyšící jako na postiženou skupinu lidí, jejichž identifikačním vzorem je slyšící člověk a cílem – úplná integrace do společnosti slyšících a maximální přizpůsobení komunikačním zvykům slyšících, proto se doporučuje použití sluchadel, kohleárních implantátů (dále CI)⁸⁰ a jiných technických pomůcek ke zlepšení sluchu. Sledujeme-li historický vývoj oralismu, vidíme symptomatické znaky v jejich postoji k jazyku a komunitě Neslyšících: tradičně se nedoporučuje použití znakového jazyka⁸¹ - ten je považován za primitivní a nedostatečně rozvinutý ve srovnání s orální řečí, navíc se předpokládá, že dodatečné používání znakového jazyka naruší rozvoj mluvy (viz např. názor učitelky **Susanny Hull** v poznámce č. 73).⁸² Nedoporučuje se také zapojení do komunity Neslyšících. Jak naznačuje **Freeman** (1992, str. 158-159), žádnou vědeckou podporu, opřenou o dlouhodobé sledování, pro svůj restriktivní přístup oralisté nikdy nepředložili, naopak – výzkumy znakového jazyka dokládají neoprávněnost těchto restrikcí.⁸³

⁸⁰ Kohleární implantát (CI) je elektronická funkční smyslová náhrada, která je implantována do hlemýžďe vnitřního ucha, aby zprostředkovala sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu.

⁸¹ **Mindel a Vermont** (1971), jak odkazuje **Jacobs**, se zmiňují o dřívějším **agresivním boji škol v USA proti znakové komunikaci** – jde o případy varování rodičů před využitím znakového jazyka v komunikaci s dítětem a vyhrožování různými tresty včetně vyloučení ze školy (Jacobs, 1989, str. 26).

⁸² Zcela typický postoj oralistů k otázce znakového jazyka demonstruje výrok **George Dalgarna** ze 17. století: je důležité naučit žáky abecedu co nejdříve a pak „*you must keep him from any other way of signing, than by letters*“ (In Rée, 1999, str. 148).

⁸³ **Jacobs**, který uznává přínos orálního tréninku, však **vyvrací tvrzení oralistů**, že schopnost mluvit jako slyšící umožňuje integrování se do společnosti slyšících a manuální komunikace naopak prohlubuje izolaci uvnitř neslyšící komunity a negativně ovlivňuje orální schopnosti a znalosti angličtiny; uvádí také nespočet výzkumů, které **potvrzují fakt, že raná manuální komunikace přispívá k výrazně lepším studijním výsledkům** (více viz Jacobs, 1989, str. 27-30).

Argumenty oralistů jsou, dle našeho soudu, audisticky zabarvené, tj. orální metoda vychází z předpokladu, že život Neslyšících bez srozumitelné mluvy a dokonalého odezírání je omezený, mluvená řeč je přirozeným jazykem Neslyšících a může se stát jejich vnitřní řečí, ve které děti myslí, proto cílem orální výchovy je osvojení mluvené a písemné formy jazyka slyšících (Freeman, 1992, str. 96). Navíc, z hlediska oralistů (viz **Amman**, **Braidwood** podkapitola 1.2.3 *Počátky systematického vzdělávání Neslyšících* a **Heinicke** podkapitola 1.2.5 *Orální metoda*), vokální komunikace je lidštější, důstojnější než ukazování. Příklady tohoto šovinistického postoje můžeme najít také v současnosti, např. aktivní příznivce oralismu ve druhé polovině 20. století, kněz **Anthony van Uden**, prý tvrdil, že nedostatky „*posunků a prstové abecedy*“ jsou „*zcela zásadní a ...pro ně nemělo být na světě místa*“ (Ewing in Freeman, 1992, str. 36) a znakový jazyk že používají jen imbecilové (In Jacobs, 1989, str. 33), orální řeč prý naopak Neslyšícím dovoluje zachovat lidskou důstojnost a „*žít...lidštějším způsobem*“ (Uden in Freeman, 1992, str. 36).⁸⁴

Podobný lingvistický šovinismus ovšem zažily i jiné jazyky v různých historických obdobích – například v Anglii v 11. století získala francouzština mnohem větší uznání než mateřská angličtina; podobné napětí vládlo na území Lotyšska v 19. století mezi němčinou a lotyštinou a posléze mezi ruštinou a lotyštinou. Snahy Lotyše rusifikovat (na přelomu 19. a 20. století) nebo menšinu Rusů v Lotyšsku lotyšizovat (na přelomu 20. a 21. století), stejně jako úsilí Neslyšícího normalizovat, udělat z něho podobiznu slyšícího člověka, občas vyvrcholí úspěchem – hlavně v práci s nedoslýchavými a ohluchlými (jak akcentuje Réé, 1999 a Hrubý, 1997), ale většinou se pod nátlakem a paternalismem⁸⁵ většinové společnosti utváří jen osobnost s nejasnou identitou, absencí vědomí o své kultuře a kořenech a s nízkým sebevědomím.

V souladu s druhým – kulturním pohledem, není v centru pozornosti sluchová vada, ale neslyšící osobnost (Jacobs, 1989, str. 6), neboť ztráta sluchu není jen křivkou audiogrammu a určitým číslem ztráty sluchových dB, ale něčím mnohem víc – znamená

⁸⁴ Výzkumy (viz Freeman, 1992; Jacobs, 1989) však potvrzují, že **orální trénink** u Neslyšících je jen **výjimečně dostatečně úspěšný, aby umožnil srozumitelnou vokální komunikaci. Nejtalentovanější Neslyšící v komunikaci face to face odezíráním pochopí jen 26% informace a mnoho chytrých Neslyšících pochopí méně než 5%.**

⁸⁵ **Problém paternalismu** – zastupitelského, zároveň povýšeného chování vůči Neslyšícím jako **výrazný rys oralistické výchovy** akcentuje jak **Jacobs** (1989, str. 30), tak **Réé** (1999, str. 230).

také příslušnost k určité kultuře, kultuře Neslyšících, která má svou historii, tradice a jazyk. Tento pohled zastává socioložka, ředitelka oddělení vývoje dítěte výzkumného ústavu Gallaudetovy univerzity **K. P. Meadow** v článku *Subculture of the Deaf* z roku 1975: „*hluchota je mnohem více než lékařská diagnóza: je to kulturní jev, ve kterém jsou navzájem pevně svázány sociální, emocionální, lingvistická a intelektuální schémata a problémy*“ (In Freeman, 1992, str. 197). Mezi vyhraněné znaky kulturního hlediska patří odmítnutí definovat Neslyšícího jako postiženého a získat patřičné výhody⁸⁶ i ostrá kritika CI jako zločinu, který bere dítěti jeho identitu Neslyšícího (Hrubý, 1997, str. 40).

Tento pohled zastávají převážně příznivci totální⁸⁷ či bilingvální⁸⁸ komunikace, kteří vnímají Neslyšící jako jazykovou menšinu, jimž jako model úspěchu slouží úspěšný Neslyšící. Znakový jazyk je zde považován za plnohodnotný jazyk a přirozenou formu

⁸⁶ „*V USA, kde je americký znakový jazyk třetím nejrozšířenějším jazykem, např. odmítli Neslyšící návrh jistého kongresmana, že jim vymůže stejné daňové zvýhodnění, jaké tam mají nevidomí,*“ píše **Hrubý** (1997, str. 40).

⁸⁷ **Totální komunikace** - metodický přístup, který vznikl v **60. letech 20. století v USA** a zahrnuje celé spektrum řečových modů: **gesta, která si dítě samo vytvoří, znakový jazyk, mluvu, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní**. Tato metoda se opírá o přesvědčení, že si dítě, které neslyší od narození, musí osvojit co nejrannější komunikaci, a to jak vnitřní (myšlení), tak vnější (s ostatními), získat spolehlivý dorozumívací symbolický systém, se kterým se může snadno naučit manipulovat a pomocí kterého může získávat abstraktní informace z neomezené konverzace s ostatními osobami. Prostředky zde mají menší význam než samotný cíl, píše **Freeman** (1992, str. 96 a 156). Podle **Jacobse** (1989) není totální komunikace metoda, ale filosofie – **způsob myšlení**, který je „*rational, kind, considerate, and sensitive to the needs of deaf children*“. Totální komunikací je vlastně **každá metoda nebo kombinace metod**, která **zprostředkovává informaci sluchově postižené osobě tak, aby jí stoprocentně rozuměla, a dává jí možnost vyjádřit sebe sama tak, aby jí komunikační partner stoprocentně rozuměl**, píše **Jacobs** (1989, str. 51).

Většina nám dostupných materiálů z 80.–90. let 20. století totální komunikaci hodnotí jednoznačně kladně. V posledních letech se však více a více objevují i **kritické hlasy: míchání více jazykových kodů** (hlavně znakového jazyka a mluvené řeči) dohromady ostře kritizuje **Miloň Potměšil** (1995) a **Daniela Pořízková** (2010), na skutečnost, že totální komunikace v praxi nejčastěji znamená **upřednostňování znakované češtiny** a nesouvislých znaků, upozorňuje výše zmíněný **Potměšil** (tamtéž) a **Tereza Melšová** (2005).

⁸⁸ **Bilingvismus** (z lat. *bis* - dvakrát, *lingua* - jazyk) je dvojjazyčnost. Bilingvální vzdělávání – používání dvou jazyků v nějakém úseku studia – je ve výchově a vzdělávání Neslyšících v klasické podobě známo ze skandinávských zemí. Tato metoda vychází z modelu, náznaky kterého známe od **de l' Epée, Sicarda a Frosta: znakový jazyk je obecným vyučovacím jazykem a mluvená řeč se vyučuje podle osnov cizího jazyka**. Základním předpokladem je také **přítomnost dospělých Neslyšících jako jazykového vzoru a vzoru chování**. Bilingvální přístup zachovává většinu postupů totální komunikace, jen **oba národní jazyky používá odděleně**: většina vzdělávacích předmětů se vyučuje v ryším znakovém jazyce a při něm **nelze současně mluvit**. O bilingválnosti jako **nesporné potřebě vzdělávání Neslyšících mluví Stokoe** (In Freeman, 1992, str. 262).

Existují také **variace klasického modelu**, např. **Hamburská bilingvální metoda** (experiment 90. let) se liší **intenzivním střídáním komunikačních způsobů** - znakového jazyka, mluvené řeči a psaní (Günther, 2000, str. 9).

komunikace neslyšícího dítěte. Výchovný vliv neslyšících pedagogů je hodnocen jako nezastupitelný a kontakt s ostatními Neslyšícími – jako nezbytnost. Úplná integrace se pro většinu považuje za obtížnou, nedosažitelnou nebo i nepotřebnou.⁸⁹

Z kulturního hlediska není nutné Neslyšícího předělávat na slyšícího. Alternativou osoby se ztrátou sluchu je stát se osobností, která se v některých rysech odlišuje od normálu, píše **Freeman** (1992, str. 97).⁹⁰ Podle tohoto přístupu nejsou akcentovány nedostatky Neslyšících, ale jejich možnosti budovat zdravé sebevědomí pomocí uvědomění si vlastního kulturního dědictví a rozvinutím svých osobitých schopností a dovedností.

1.3.2. Charakteristika kultury Neslyšících

“I love my own deafness. I love the fact that it makes me far more different as a person had I stayed hearing. I love the fact that I am immediately much more at home with a deaf total stranger than with a hearing total stranger because that experience of growing different bonds us immediately ...”

Raymond Luczak, neslyšící americký spisovatel⁹¹

⁸⁹ Ilustrací tohoto fenoménu jsou názory expertů, které zazněly v roce 2004 v diskuzi o možnostech integrace neslyšící mládeže v Lotyšském systému vzdělávání. Pracovnice komise Sociálních a pracovních záležitostí v Lotyšské Sněmovně a matka neslyšícího dítěte **Andželika Bruže integraci Neslyšících nazývá utopií** a dodává: „*Opravdu si myslím, že úplná integrace neslyšícího člověka není možná*“ (Srovn. doporučení **Potměšila**, (1995, str. 21) **nedělat iluze o integraci**). **Mudíte Reigase** z Ministerstva vzdělávání a vědy zas ve stejné diskuzi poukazuje na fakt, že si **neslyšící rodiče často vůbec nepřejí integraci svých neslyšících (nebo i slyšících!) dětí do většinové společnosti**: „*Mají svou společnost a mají svůj jazyk, a cítí se tam dostatečně dobře*,“ komentuje Reigase (Zápis diskuze – Krista Garkalne, překlad z lotyštiny – M.A.).

⁹⁰ Tento názor se opírá o přesvědčení, že Neslyšící můžou všechno, jen slyšet ne. V důsledku této odlišnosti se život Neslyšícího liší od života slyšícího člověka, ale rozhodně není méně hodnotný. Podle **Freemana** „*každý solidní přístup ke vzdělávání musí vycházet z toho, co dítě může dokázat a brát v úvahu jak jeho slabé, tak silné stránky*“ (1992, str. 98). Je nesmírně důležité, aby **neslyšící děti vyrůstaly v prostředí, které respektuje jejich neodstranitelnou odlišnost**. Na nebezpečné následky nerespektování této odlišnosti upozorňuje Freeman: „*Ty se mohou projevit např. ve způsobu, jakým se rodiče snaží obnovit pýchu na své dítě. Pýcha by neměla být založena na tom, do jaké míry dokáže jejich dítě „obejít“ hluchotu, ale na nalezení sdílených společných hodnot, na hluchotě nezávislých*“ (tamtéž, str. 30).

⁹¹ **Raymond Luczak** sluch ztratil ve věku 7 měsíců, vyrostl ve společnosti slyšících, až v dospělosti našel cestu k znakovému jazyku a ke komunitě Neslyšících; píše prózu, poezii a divadelní hry, pracuje v žurnalistice (viz Luczak, 2010 [online]).

Většina populace je slyšící, proto je komunita Neslyšících považována za jazykovou a kulturní minoritu, tj. menšinu. Pojem *kultura* (z lat. *cultus* - vypěstěný, zušlechtěný, vzdělaný, upravený) je velmi široký. S použitím definice významu kultury, jak ji formuloval **Edward Burnett Tylor**, autor knihy *Primitive Culture* (1871), pod pojmem kultura rozumíme v kontextu tohoto výzkumu „komplex zahrnující vědění, víru, umění, morálku, zákony, obyčeje a další možnosti a zvyky, které získá člověk jako člen společnosti“ (In Freeman, 1992, str. 198), tj. soustředíme se na projevy chování lidí v určitém společenství - zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti a zachovávaná tabu.

Vlastní specifickou kulturu nacházíme i u neslyšících lidí – v komunitě Neslyšících, kterou spojují tři základní rysy: hluchota, komunikace v národním znakovém jazyce a vzájemná podpora členů komunity Neslyšících. Pojem *Neslyšící* jako označení komunity se poprvé objevil v 70. letech 20. století ve výzkumu **Jamese Woodwarda** *Implications for Sociolinguistics Research Among the Deaf* (1972). Jak otázku identifikace s touto komunitou komentuje **Rée** (1999), „*you needed to be brought up in a Deaf community, rather than simply unable to hear*“ (str. 232), proto hluchota vlastně není podmínkou identity Neslyšícího a ke komunitě Neslyšících se hlásí také mnoho slyšících dětí neslyšících rodičů.⁹²

Mezi důležité znaky kultury Neslyšících patří chování a zvyky ve společnosti Neslyšících, například specifický způsob tleskání třesením zvednutých dlaní, upozornění dotknutím ramene nebo paže komunikačního partnera, z větší vzdálenosti – zamáváním rukou, opakovaným dupnutím nohou či zapnutím/ vypnutím světla. Typickými příklady kultury Neslyšících jsou také určité druhy umění – jejich specifický smysl pro humor (vyprávění anekdotických či humoristických příhod ve znakovém jazyce), vizuální umění, video, divadlo či znaková poezie (více o pozoruhodných uměleckých projektech Neslyšících viz 1.4.4 *Divadlo jako možnost definování a prezentace identity Neslyšícího*).

Na to, že komunita Neslyšících je kulturní minoritou se všemi znaky a problémy takové menšiny, upozorňuje více autorů: **Jacobs** (1989) porovnává minoritu Neslyšících

⁹² Např. slyšící sociolog **Paul Higgins** se cítí příslušníkem komunity Neslyšících, rovněž slyšící **Ruth Sidransky**, dcera neslyšících amerických Židů, říká, že znakový jazyk je pro ni přirozenějším způsobem vyjádření než angličtina (více o rodině Sidransky in Rée, 1999, str. 241-243).

s jinými znevýhodněnými minoritami – s černochoy, Romy, americkými Indiány atd. (str. 23). Shledává zde mnoho shod, např. požadavek většinové společnosti, aby minorita vyhověla očekávání většiny, lhostejnost k reálným potřebám minority, předsudky, paternalismus a autoritu členů většinové společnosti nad minoritou (str. 78). Také **Freeman** (1992) jako pramen velké části problémů Neslyšících udává „*dynamiku menšin*“, tj. vztah slyšící většiny k neslyšící menšině. To, podle **Freemana**, zahrnuje i znevažování znakového jazyka jako podřadného a primitivního (str. 41).

S tímto v komunitě Neslyšících populárním argumentem polemizuje **Rée**. Podle něho jsou komunity Neslyšících z pohledu sociální teorie hybridním jevem: kulturní normy jsou předávané od generace ke generaci skrze rodinné prostředí, ale Neslyšící nemůžou svou kulturu předávat skrze tradici rodiny (absence sluchu je přece jen málokdy dědičná⁹³), proto můžou být porovnání spíše s komunitami homosexuálů a také politickými či uměleckými komunitami. „*The collective life of the Deaf is passed from generation to generation not by the family but by the school,*“ píše **Rée** (1999, str. 233). Souhlasíme, že komunita Neslyšících je kulturní jev, který vykazuje docela komplikované generační vztahy v rámci rodiny: naprostá většina neslyšících⁹⁴ si vybírá neslyšícího partnera, mají však zpravidla slyšící rodiče a také slyšící děti.⁹⁵ Přesto praxe ukazuje velmi silné mezigenerační vazby uvnitř komunity Neslyšících, kde cizí neslyšící dospělí fungují v roli náhradních rodičů neslyšících dětí,⁹⁶ proto se domníváme, že i ve vztahu k Neslyšící komunitě můžeme mluvit o generačním předávání tradice, i když základním kamenem takové tradice zřejmě není rodina.

⁹³ Podle různých statistických dat (viz Freeman, 1992 a Rée, 1999) **zhruba 90% dětí neslyšících slyší a také 90 % neslyšících dětí má slyšící rodiče.**

⁹⁴ Podle různých statistických dat (viz Freeman, 1992 a Jacobs, 1989) až **95% Neslyšících zvolí neslyšícího partnera.**

⁹⁵ Specifickým kulturním *produktem* komunity Neslyšících jsou jejich slyšící děti. Trefně jejich problematiku zachycuje neslyšící **Jacobs** (1989), který má také slyšící dítě: „*instead of being born into two different cultures and blithely enjoying the advantages of belonging to both, hearing children of deaf adults may have actually felt torn between these different cultures*“ (str. 127).

Problémy identity slyšících dětí neslyšících rodičů akcentuje a řeší organizace **Children of Deaf Adults (CODA)**. Z tohoto názvu pochází zvyk nazývat slyšící děti neslyšících rodičů *CODA*.

⁹⁶ Jako slyšící pozorovatel o tomto fenoménu píše **Iveta Pavlovičová** (2002). Také Neslyšící **Robert Milič** v osobním rozhovoru potvrzuje **nezastupitelný význam setkání a blízkého kontaktu s neslyšícími učiteli a neslyšícími rodiči spolužáků v procesu formování identity.**

Z mnoha důvodů společenská aktivita Neslyšících výrazně převyšuje průměrnou aktivitu slyšících - podle zahraniční statistiky jsou zhruba 2/3 Neslyšících členy aspoň jedné organizace Neslyšících, ale polovina Neslyšících se aktivně zúčastňuje života více organizací (Freeman, 1992). Pro většinu neslyšících lidí je nesmírně důležité patřit do komunity Neslyšících – přináší to možnost bezbariérové komunikace, socializace a informovanosti. Kultura Neslyšících se rozvíjí převážně v klubech a organizacích Neslyšících, a také během setkávání neslyšících lidí při různých událostech. Účast na společenském životě je pro Neslyšící nezbytná – tento rys kultury Neslyšících se objevuje i v dějinách domácích spolků Neslyšících.⁹⁷ Hlavně v nich můžou získat sebevědomí a navázat produktivní vztahy.

Uzavřenost do své vlastní kultury s sebou někdy nese i nedostatek pochopení pro kulturu odlišné – na to v knize *The silent Language* (1973) upozorňuje **Edward Twitchell Hall**.⁹⁸ Na tento nedobrý jev ve vztahu slyšící většiny k minoritě Neslyšících již bylo poukázáno, může se však projevit i naopak – jako uzavření, nedostatek pochopení a tolerance i určitý nacionalismus ve vztahu komunity Neslyšících ke slyšícím. Představa o soběstačné, uzavřené komunitě Neslyšících provází společnost již dávno: u **Leibnize** nacházíme vizi „*hluchoněmého národa*“ - „*entire nation congenitally deaf and dumb*“ (In

⁹⁷ První organizace Neslyšících na území dnešní České republiky **Podpůrný spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského v Praze** vznikl v roce 1868 z iniciativy neslyšícího učitele **Václava Wilczeka**. Byl jedním z prvních v Evropě (Paříž 1838, Londýn ≈1840, Berlín ≈1850, Brusel 1864, Vídeň 1865, Kodaň 1866, Praha a Stockholm 1868). V období První republiky vznikají i **zájmové spolky Neslyšících**, hlavně se sportovním zaměřením. Po záboru Sudet však jsou v roce 1939 práva spolčování podstatně omezena a po hejdrichiádě ustává téměř veškerá spolková činnost až do konce války. Po komunistickém převratu v únoru 1948 jsou spolky zdravotně postižených v roce 1949 násilně spojeny pod **Ústřední jednotou invalidů**. Spolkům není ponechána žádná samostatnost. Tím se ruší rakousko-uherský zákon o právu spolčování z roku 1857, který zůstal beze změn i v období První republiky.

Jako ohlas Pražského jara v roce 1969 probíhá diferenciací společenských organizací podle druhu zdravotního postižení – vzniká Slovenský svaz sluchově postižených a Český svaz sluchově postižených. Aktivity relativně samostatných svazů jsou ukončeny v roce 1974 – jednotlivé svazy jsou znovu zrušeny a Neslyšící začleněni do oddělení sluchově a tělesně postižených ve **Svazu invalidů**. Svaz invalidů byl zrušen až v roce 1990. 12. července 1990 byl schválen zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů, který znovu garantuje právo občanů na svobodné sdružování. Začíná **renaissance spolkové činnosti Neslyšících**: hned je založena Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Česká unie neslyšících, Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS (1990), ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel a LORM – Společnost pro hluchoslepé (1992) i další organizace zabývající se problematikou Neslyšících.

⁹⁸ Kultura sice „*vytváří rámeček pro naše chování v denním životě*“, ale přitom nás v mnoha směrech také nevědomě omezuje. „*Naše vlastní kultura může být příčinou naší netolerance a odmítání lidí, kteří jsou odlišní... Někdy se cítíme tak dokonale sebeuspokojení a sebevědomí jenom v důsledku slepoty, kterou nás naše kultura zasáhla,*“ píše **Hall** (In Freeman, 1992, str. 198-199)

Rée, 1999, str. 117), také **Sicard** si představuje „*an entire nation of deaf-mutes in some corner of the world*“ (tamtéž, str. 187).

Zrod nacionalismu Neslyšících, který se prezentuje skrze sny/představy o nezávislé komunitě Neslyšících jako národa či specifické rasy, **Rée** datuje do Ameriky poloviny 19. století (více o tom viz tamtéž, str. 200-201). Také v organizacích, klubech, společnostech, divadlech Neslyšících dnešní doby se někdy setkáváme se striktním dělením Neslyšící – slyšící (nebo i neslyšící s malým n); náš, tj. správný, akceptovatelný – cizí, tj. špatný, nepřijatelný. Shledáváme v tom organický proces jakéhosi národního obrození, kdy ujasnění a upevnění vlastní identity dočasně potřebuje ostré odmítnutí paternalismu a někdy i jakýchkoliv vzorů a vlivů většinové kultury.

„*Hluchota je částí mne. Zvykla jsem si na ni a upravila si podle ní život. Je součástí všeho, co podnikám. Bez ní by byl můj život jiný. Hlavní je vyrovnat se s ní a podřídit ji svým zájmům a záměrům,*“ říká neslyšící americká herečka **Marlee Matlin**⁹⁹ (In Hrubý, 1997, str. 11). Vyrovnaní se s faktem sluchové vady, sebezpřijetí a plnohodnotná seberealizace jsou kvality, které úzce souvisí s otázkou identity. Dříve zmíněná specifika komunity Neslyšících, tj. absence mezigeneračního kulturního dědictví v rámci rodiny, zanechávají významné stopy na formování identity neslyšícího dítěte. Slyšící rodiče, kteří objevují sluchové postižení svého dítěte, se většinou řídí jen medicínským pohledem - s tímto názorem se setkávají u medicínského personálu už při konstatování sluchové vady a většinou považují za samozřejmé, že jejich dítě bude sdílet jejich kulturní tradice, jazyk, zvyky a cítit se dobře ve společnosti slyšících.

Krátkozrakost slyšících rodičů v otázkách kulturních a komunikačních potřeb jejich neslyšících dětí má často za následek faktické zanedbání dětí v období formace osobnosti. Psychologické trauma způsobené odlišností dítěte rodiče často řeší ignorováním problému – nechtějí, aby hluchotu bylo vidět.¹⁰⁰ Zcela jinak svou vadu vnímají samy neslyšící děti: „*s výjimkou několika málo neslyšících dětí, které ohluchly až po rozvinutí řeči, není vůbec*

⁹⁹ **Marlee Matlin** – americká filmová a televizní herečka, držitelka Oscara za roli ve filmu *Bohem zapomenuté děti*. Od narození těžce nedoslýchavá.

¹⁰⁰ Je zajímavé, že se s argumentem „*vypadám stejně*“ jako určitým kladem/určitou výhodou sluchové vady ve srovnání s jinými vadami setkáváme i v odpovědích neslyšících dospělých. „*I look normal in public.*“ – své výhody argumentuje nedoslýchavý Američan, který získal orální vzdělání (In Jacobs, 1989, str. 145).

žádný důvod předpokládat, že neslyšící děti mají pocit nějaké ztráty – alespoň ne do té doby, dokud nenarazí na přístup společnosti k neslyšícím lidem“ (Freeman, 1992, str. 32), jejich největším problémem není absence sluchu, ale neukojená potřeba efektivní komunikační formy, kterou může nejlépe zabezpečit znakový jazyk. Avšak komunikace ve znakovém jazyce je jasným vnějším znakem odlišnosti, kterou chtějí rodiče tak často zamaskovat.

Dle názoru Neslyšících, neslyšící člověk, kterého jeho rodiče začlenili do kultury slyšících, bude hledat svou vlastní identitu s velkými potížemi. Čím dříve se u neslyšícího dítěte formuje identita Neslyšícího, tím rychleji bude schopno obratně komunikovat a rozvinout se. V procesu formování identity hraje nezastupitelnou roli kontakt s adekvátním identifikačním vzorem – vzdělaným, úspěšným Neslyšícím.¹⁰¹ Pozitivní sebepřijetí následně podněcuje osobnostní zralost, neboť „*postupnou identifikací a osamostatňováním se děti učí zajímat se o ostatní a rozumět jejich pocitům,*“ píše **Freeman** (1992, str. 185). Skrze vývoj zdravého sebevědomí jedinec obvykle získává také motivaci i možnosti seberealizace a také větší otevřenost a toleranci k jinakosti... mimo jiné i k jinakosti slyšících.

1.3.3. Znakový jazyk

„I tell you language is alive, like a person, like a river, always change, always new words,“

Neslyšící **Benjamin Sidransky**¹⁰²

Nejvýraznější svébytností kultury Neslyšících je znakový jazyk. Je málo komunikačních metod, které byly „*předmětem stejného nepochopení a represe jako znakový jazyk. Poradci před ním rodiče strašili, neslyšící děti byly za jeho používání*

¹⁰¹ **Feeman** upozorňuje na význam identifikace v procesu vývoje: „*děti přejímají mnoho charakteristik, hodnotových měřítek i způsobů svých rodičů.*“ Neslyšící děti se stěží mohou identifikovat se svými slyšícími rodiči, cítí, že se od svých rodičů zásadně odlišují, že musejí hledat své hrdiny jinde. „*Proto je tak důležité, aby neslyšící dítě vidělo dospělé neslyšící úspěšně vystupovat v roli autority,*“ konstatuje **Freeman** (1992, str. 185).

¹⁰² In **Rée**, 1999, str. 243. Více o neslyšícím američanovi židovského původu B. Sidranském viz **Rée**, 1999, str. 241-243.

trestány, v některých oblastech bylo jeho používání prohlášeno za nezákonné,“ konstatuje **Freeman** (1992, str. 134). Již dříve (viz podkapitola 1.1. *Přehled problematiky práce s Neslyšícími*) jsme upozornili na to, jak dlouhá a klikatá byla cesta k uznání znakového jazyka jako plnohodnotného jazyka, který, stejně jako slyšícím jejich mateřský vokální jazyk, může být vnitřním jazykem, prostředkem myšlení a komunikace, reprezentací lidské důstojnosti,¹⁰³ identity a společenským *hlasem* Neslyšícího. Ne nadarmo mít *hlas* v několika jazycích (mimo jiné i v češtině a lotyštině) znamená také mít *právo volit* (Rée, 1999, str. 1). *Mluvím, tedy jsem* – mohli bychom parafrázovat slavný výrok **Descarta**, neboť „*všechny vztahy mezi lidmi se rozvíjejí mluvením, v mlčení ustrnou*“ (E. Canetti in Vaňková, 1996, str. 123). Pro Neslyšící je otázka získání *hlasu*, tj. práv a možností promluvit, neoddělitelně spjata s uznáním znakového jazyka a umožněním komunikace v něm.

Znakový jazyk je prostředkem verbální komunikace, zároveň je jazykem nevokálním. Je přirozeným a plnohodnotným komunikačním systémem tvořeným specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, přičemž emocionálního zvýraznění se ve znakovém jazyce docílí výrazem mimiky – tím se nahrazuje modulace hlasu vokálních jazyků. Znakový jazyk má vlastní gramatiku a strukturu, která není závislá na gramatice žádného mluveného jazyka.¹⁰⁴

Znakové jazyky¹⁰⁵ nekopírují strukturu mluvených jazyků a jsou proto méně srozumitelné pro slyšící a tím pádem také hůř přijatelné. Bylo již zmíněno, že v důsledku toho byly znakové jazyky předmětem diskriminace a úsilí o úplné vymýcení. Druhým častým řešením slyšících, kteří pracují v oboru neslyšících, je využití znakovaného

¹⁰³ „*Způsob, jakým lze neslyšícím dětem dodat sebeúcty, je těsně svázán s úctou, jaká je prokazována jejich jazyku a jejich způsobu komunikace,*“ píše **Freeman** (1992, str. 166).

¹⁰⁴ To znamená, že např. **český znakový jazyk má jinou stavbu vět, jiný slovosled a funguje na zcela jiném principu než gramatika češtiny**. Český znakový jazyk má kupř. jiné třídění sloves (slovesa směrová, nestabilní, stabilní atd.), ani znaková zásoba se nekryje se slovní zásobou.

¹⁰⁵ Používáme zde plurál *znakové jazyky*, protože znakový jazyk není na celém světě stejný. **V každém konkrétním geopolitickém kontextu bychom měli mluvit o národním znakovém jazyce** (český znakový jazyk, lotyšský znakový jazyk, rakouský znakový jazyk atd.), avšak rozdíl mezi znakovými jazyky nejsou tak markantní a umožňují mezinárodní komunikaci zkušených komunikantů. Stejně jako u jazyků vokálních, i zde existují také **regionální odlišnosti**, v českém kontextu např. znakový dialekt Prahy, Brna nebo Ostravy.

nacionálního jazyka (u nás znakované češtiny¹⁰⁶) - umělého komunikačního systému, který byl vytvořen slyšícími lidmi jako prostředek dorozumívání s Neslyšícími - místo *čistého* znakového jazyka.

Mezi argumenty těch, kteří zpochybňují status znakového jazyka, zaznívají poukazy na jeho ikoničnost (vnější podobnost znaku a znázorňovaného pojmu) a tím i neschopnost obsáhnout abstraktní pojmy; znakový jazyk je také přirovnáván k neverbální komunikaci. Avšak neverbální komunikační prostředky – gesta, postoj, pohyb a oční kontakt – v svém projevu spontánně používá každý, naproti tomu znakový jazyk je přesně strukturovaný, konvencionální systém symbolů, který, jako každý jazyk, je třeba si osvojit. Kdyby byl znakový jazyk jednoznačně ikonický, „*pak by bylo možné očekávat, že znakovému jazyku bude rozumět každý, aniž by se ho musel učit,*“ vyvrací výroky o ikoničnosti znakového jazyka **Freeman** (1992, str. 147).¹⁰⁷

Posledním argumentem oralistů proti jazykovému statusu znakové komunikace je absence historie znakového jazyka. Svědectví o historii znakového jazyka jsou opravdu nepřímá, až do roku 1960 neexistuje žádný fungující systém zápisu znaků a proto, podle **Rée**, žádný znakový jazyk historicky vlastně netrval déle než jednu či dvě generace (1999, str. 314). Jsou sice známy pokusy vztahovat historii znakového jazyka ke znakové komunikaci a ikonografickému písmu určitých civilizací,¹⁰⁸ ale výsledky těchto porovnání, dle našeho názoru, poukazují spíše na určitou symptomatiku znakových symbolů

¹⁰⁶ **Znakovaná čeština** kopíruje gramatiku českého jazyka a vokální sdělení doprovází znaky, které jsou vypůjčené z českého znakového jazyka. Jedná se vlastně o *viditelnou češtinu*, která **pomáhá komunikovat lidem nedoslýchavým nebo ohluchlým**, pro které čeština vlastně je jejich prvním jazykem a nyní, když hůře slyší nebo neslyší vůbec, potřebují při komunikaci mluvenou češtinu *zviditelnit*. **Neslyšící lidé znakovanou češtinu přirozeně nepoužívají a mnohem hůře jí rozumějí, protože čeština je pro ně cizím jazykem.**

¹⁰⁷ **Významu ikonického prvku ve znakových jazycích** se věnuje více autorů: „*Není sporu o tom, že ikoničnost nebo vizuální motivovanost hraje v znakových jazycích důležitou roli,*“ píše **Macurová** (2008, str.28). **Klima a Bellugi** (1979) naopak poukazují na to, že **ikonický prvek ve znakovém jazyci nemá významnou roli při pamatování znaků**. Také **Rée** potvrzuje, že ikoničnost znaků existuje jen v očích těch, kteří znakům nerozumějí - pro znakový jazyk naopak **lingvistický význam znaku zakrývá ikonický původ**: znakový jazyk dítě stejným způsobem plete znaky a jejich gramatické významy (například zájmena *já a ty*), jako mluvící dítě plete slova, píše **Rée** (1999, str. 316). **Otázce ikonického a abstraktního prvku ve znakovém jazyci se budeme více věnovat v další podkapitole.**

¹⁰⁸ Např. výzkum pozdějšího profesora antropologie na Oxfordské univerzitě **Edwarda B. Tylora** z roku 1865 zkoumá „*primitivní znaky*“ **amerických Indiánů**, u nichž nachází **jednotný systém primitivních znaků, které přežily z prehistorických dob** (In **Rée**, 1999, str. 284). Ve druhé polovině 19. století vznikají také jiné výzkumy srovnávající **gestické znaky Indiánů a čínskou, asyrskou, mexickou a runovou abecedu/alfabetu a egyptské hieroglyfy** (více o tom viz **Rée**, 1999, str. 285).

nalezených v různých dobách na různých místech než na souvislou „*stopu tisícileté lidské zkušenosti se světem a rozuměním*“, jak jazykové dědictví charakterizuje Sokol (1996, str. 27). Slovy Réé, lingvistická hrdost Neslyšících se proto místo „*speculative projections of modern Sign Languages on to an unknown linguistic past*“ (1999, str. 314) může zakládat na jiné výrazné kvalitě znakového jazyka – na neúnavné poetické fantazii, se kterou se znakový jazyk rodí znovu a znovu.

V rámci tohoto výzkumu vnímáme znakový jazyk jako nezastupitelný prostředek komunikace s neslyšícími lidmi a unikátní kulturní hodnotu zároveň. Ve znakovém jazyce vidíme cestu k rychlé,¹⁰⁹ plnohodnotné komunikaci bez bariér a prvky znakové komunikace v tvůrčích dílnách úspěšně používáme nejen s neslyšícími a nedoslýchavými účastníky různých národností¹¹⁰, ale i s etnickými smíšenými skupinami slyšících.¹¹¹

Důležitým prvkem znakového jazyka je vizualita a prostorovost. Již Diderot (1751) mluví o duši, která tisíce vjemů a zážitků může vnímat jako celek a náraz, ale ve chvíli, kdy se snažíme pojmut je slovy, narazíme na skutečnost, že máme jen jedna ústa a v určitém čase můžeme říct jen jednu věc (In Réé, 1999, str. 134). Znakový jazyk tento problém obchází prostorovým rozložením informace. To potvrzuje také svědectví Neslyšícího Sidranského: „*I see more in one minute, understand more in deaf sign than you hear in*

¹⁰⁹ Musíme upřesnit, že znakový jazyk umožňuje časově **rychlou** a věkově **ranou** komunikaci: výzkumy potvrzují, že **velmi malé znakové děti mohou být jazykově pokročilejší než mluvící děti stejného věku**, protože děti jsou dříve schopny kontrolovat pohyby rukou než hlas (Réé, 1999, str. 312; Holmes a Holmes in Freeman, 1992, str. 149). V budoucnu bychom rádi prozkoumali možnosti a výsledky práce s rytmem v rámci **rané péče** o neslyšící děti.

¹¹⁰ Bylo již zmíněno, že znalost jednoho (nebo více) národních znakových jazyků umožňuje při určité flexibilitě a otevřenosti komunikantů mezinárodní komunikaci. Existuje také **mezinárodní znakový systém** - umělý, pomocný jazyk, sloužící k dorozumívání mezi neslyšícími lidmi z různých zemí, kteří nesdílejí společný přirozený národní znakový jazyk. Mezinárodní znakový systém vytvořili sami Neslyšící, kteří měli potřebu mezi sebou komunikovat na setkáních Neslyšících z různých zemí. **V praktické práci s neslyšícími cizinci jsme v rámci výzkumu vždy použili prvky mezinárodních znaků, základní znaky místního znakového jazyka a totální komunikaci s výrazným elementem kresby a neverbální komunikace.**

¹¹¹ Jde o případy, kdy jsme pracovali s lidmi, s nimiž jsme nenašli žádný společný komunikační kanál vokálního jazyka (např. skupina mládeže z Alžírka v roce 2006; taneční divadlo z Venezuely v roce 2010). Elementy totální komunikace, včetně jednotlivých znaků, zde usnadnili komunikaci.

Zatím nemáme zkušenost s využitím znakové komunikace jako možnosti navázat kontakt v případech **psychoorganických komunikačních problémů**, ale výzkumy potvrzují, že např. také slyšící **autistické děti někdy používají mnohem lépe znaky než mluvená slova** (Freeman, 1992, str. 305). Freeman odkazuje na další výzkumy, které se zabývají touto otázkou: **R. F. Deich, P. M. Hodges *Language without Speech*** z roku 1977 a **R. L. Fulwiler, R. S. Fouts *Acquisition of American Sign Language by a Noncommunicating Autistic Child*** z roku 1976.

speech words. You must wait for words to speak, one after the other, but I see meaning all at once in a face“ (In Rée, 1999, str. 243).

Souhlasíme s **Rée**, který tvrdí, že znakový jazyk nemůžeme jednoznačně spojovat jen s vizualitou a prostorovostí (1999, str. 6) – znakování také probíhá v čase a je možné znakovat i ve tmě pomocí hmatu; právě tato univerzálnost znakového vyjádření nám skýtá široké možnosti uplatnění práce se znakem v rytmicke: na příkladech znakování lze mluvit o prostorovém a časovém rozložení rytmu i jejich modifikaci z jednoho tvaru do druhého; pracovat s přesnými rytmickými vzorci a nacvičovat skupinovou synchronizaci; hrát si s proměnami rytmu (a tím i smyslu a nálady) textových fragmentů či přiblížit otázky abstrakce atd. Více o praktických postupech využití znakového jazyka v dílnách rytmu viz podkapitola 3.7 *Práce se znakem*, zde se ale ještě na chvíli pozastavíme u otázek spojitosti znakového jazyka, myšlení a sociální zralosti.

1.3.4. Jazyk, myšlení a smysl pro abstrakci

Bylo již poukázáno na fakt, že neslyšící děti většinou nepocitují absenci sluchu, ale nedostatek plnohodnotné komunikace. Následky komunikačního deficitu mohou být velmi nebezpečné: již **Sicard** označuje za jediný důvod idiotizmu u Neslyšících absenci adekvátně adaptovaného komplexu znaků, které by umožnily organizaci myšlenek. Neslyšící by vykazovali stejnou míru inteligence jako ostatní lidé, pokud by získali jazyk adaptovaný na jejich specifické potřeby; jinak, podle **Sicarda**, neexistuje žádný „*limit to the heights of civilization that such a people might attain*“ (In Rée, 1999, str. 187).

Je známo, že kritické období vývoje dítěte (zhruba do 6 let) nelze nikdy vrátit zpět. Pokud v tomto věku nedostane dítě dostatek podnětů, bude navždy poznamenáno ve svém citově sociálním vývoji. Pokud si v tomto věku neosvojí nějakou řeč (mluvenou nebo znakovanou), navždy se naruší jeho schopnost chápat syntax a takové dítě nikdy nebude dobře číst (Conrad, Ruben in Freeman, 1992). Proto je potřeba „*full communication*“ – otevřená, snadná komunikace, v níž jsou smysluplné odpovědi samozřejmostí – nepostradatelná, píše **Jacobs** (1989, str. 171). Také **Freeman** (1992) zdůrazňuje dvousměrnou komunikaci jako prostředek pro rozvoj řeči a myšlení (str. 101), které pak vzájemně úzce souvisejí – neslyšící děti potřebují tvořivou, volně použitelnou řeč pro

vnitřní rozhovor; předpokladem takové řeči je srozumitelná vnější jazyková exprese.¹¹² Vnitřní řeč pak je předpokladem pro další rozvoj myšlení, zvědavosti, socializace a tvořivosti (Conrad in Freeman, 1992, str. 98). **Edward S. Klima** a **Ursula Bellugi** (1979) potvrzují, že znakový jazyk může tuto funkci plnohodnotně naplnit a tím dokazují pozoruhodnou schopnost lidské mysli, která, ač zbavena schopnosti zvuk vnímat a tím také přirozeného podnětu k řeči, přesto dokáže vytvořit, zdokonalit a systematizovat alternativní lingvistické formy pro přesné vyjádření myšlenek (Klima a Bellugi, 1979, str. 315).

Výzkumy potvrzují, že příčinou nižší sociální inteligence u Neslyšících a důvodem, proč jsou často společností vnímáni jako sebestřední, nezralí, podezřelí, není absence sluchu jako takového, ale výsledek obecného chování společnosti vůči nim (Mow, Shanny in Jacobs, 1989, str.165; Šedivá, 1997, str. 5-6). Vidíme zde dlouhodobě neukojené komunikační potřeby, které mohou působit odchylky v mentálním a citovém vývoji,¹¹³ omezené možnosti mimovolného učení a nedostačující sociální zkušenost, často spojenou s neadekvátně zastupitelským, ochranitelským chováním rodičů¹¹⁴ a „skleníkovým efektem“

¹¹² Výsledky ukazují, že, **není-li mluvená řeč srozumitelná, nefunguje dobře ani při myšlení**, píše **Conrad** (In Freeman, 1992, str. 124).

¹¹³ Statistika sice vykazuje u Neslyšících **zvýšenou úroveň kombinovaných vad** (souvisí to s případy, kdy důvodem ztráty sluchu je vnější příčina – onemocnění, úraz během těhotenství matky nebo po porodu, píše Jacobs, 1989, str. 13), ale vysoké (až 40%) procento kombinovaných vad vzniká někdy **mylnou diagnózou**, kdy jsou **nadaní Neslyšící kvůli nízké jazykové kompetenci diagnostikováni jako mentálně retardovaní**. Sociální podmínky mohou být u Neslyšících přinejmenším stejně omezujícím činitelem, jako přidružená fyzická vada, píše **Freeman** (1992, str. 310).

Co se týče citového vývoje, zajímavá fakta ukazují výzkumy problémů chování: „*u neslyšících dětí jsou poruchy chování pravděpodobnější než u dětí slyšících*“ - oproti 7 až 10% slyšících dětí s poruchami chování **20 až 30% neslyšících dětí má poruchu chování** (Freeman, 1992, str. 187). Častým problémem neslyšících dětí **Freeman** pojmenovává **hyperaktivitu**: problémy se soustředěním, impulsivitu, vyrušitelnost, špatně organizované chování. Důvodem podle něj může být špatná komunikace, nuda, úzkost a deprese (1992, str. 304). Na poměrně častý výskyt **impulsivity** u neslyšících dětí a dospělých poukazuje také **Harris** (In Freeman, 1992, str. 182-183); vysvětluje to **komunikační deprivací a omezenými možnostmi náhodného učení** (význam mimovolného učení zdůrazňuje také **Šedivá**, 1997, str. 6). Neslyšící děti „*mají mnoho výbuchů a záchvatů, když jsou frustrovány, a tyto projevy pokračují do vyššího věku než u většiny slyšících dětí... Když dítě nalézá cesty pro verbalizaci potřeb namísto fyzické akce, získává větší kontrolu nad vlastním chováním,*“ konstatuje **Freeman** (1992, str. 188).

¹¹⁴ Výzkum **Hilde Schlesinger** a **Kathryn Meadow** (1971) dokazuje mnohem výraznější potřebu kontrolování, dotěrnost, didaktičnost, nižší flexibilitu a menší uznání svým dětem u matek neslyšících dětí (In Jacobs, 1989, str. 25); také **Zoja Šedivá** (1997) za jednu z příčin nižší sociální inteligence u Neslyšících označuje ochranitelský přístup rodičů (str. 5). Na nebezpečnost neadekvátního soucitu upozorňuje **Freeman** (1992): klást menší nároky na dítě kvůli sluchové vadě a litovat je je podle **Freemana** velmi nebezpečné a může vést ke zvyku zneužívat svou bezmocnost.

internátů, který výrazně brzdí osamostatnění a citovou zralost osobnosti.¹¹⁵ Důležitost plnohodnotné komunikace pro mentální a citový rozvoj jedince potvrzuje také skutečnost, že neslyšící děti neslyšících rodičů jsou z velké části výše zmíněných problémů uchráněny - těžší z časné komunikace a z toho, že „*jejich rodiče dokonale přijímají jejich hluchotu*“, poruchy chování se u nich vyskytují zřídka (Freeman, 1992, str. 196).

Velká část neslyšících dětí slyšících rodičů však vyrůstá v komunikačním deficitu¹¹⁶ a chybějí jim elementární souvislosti dění v okolním světě.¹¹⁷ Dítě vlastně „*žije ve světě rozděleném na jednotlivé úseky. Chybí kontinuita, protože nemá jazyk pro komunikaci, a to má závažné důsledky nejen pro jeho současné chování, ale také pro jeho chápaní událostí a předvídaní budoucnosti.*“ píše **Susan Gregory** (In Freeman, 1992, str. 102, zvýraznění - MA). Následky tohoto fragmentarismu se odráží v myšlenkových operacích, které vyžadují analytický přístup, dle našeho názoru - také v práci s rytmem.

Jako jedinou prokázanou cestu, která dává možnost výše zmíněné problémy obejít, vidíme časnou, plnohodnotnou komunikaci ve znakovém jazyce. Tím dítě získává „*spolehlivý dorozumivací symbolický systém, se kterým se může snadno naučit manipulovat a pomocí kterého může získávat abstraktní informace z neomezené konverzace s ostatními osobami*“ (Denton in Freeman, 1992, str. 156); pokud ve znakovém jazyce komunikuje i

¹¹⁵ Šokující příklad **zastupitelského vztahu a předsudků o nízké sociální inteligenci Neslyšících** uvádí **Freeman** z diskuze v britském parlamentu z roku 1976: poslanec Michael Morris, žádaje speciální výhody pro voliče s neslyšícími dětmi, prý tvrdil, že **neslyšící děti ve společnosti vždy potřebují doprovod**. „*Jejich ztráta schopnosti komunikovat... poškozují jejich osobnost...budou mít samozřejmě i problémy s chováním...*“ poslance cituje **Hansard** (In Freeman, 1992, str. 39).

¹¹⁶ **Susan Gregory**, autorka několika výzkumů týkajících se neslyšících dětí a jejich rodin, dlouhodobě sleduje vývoj neslyšících dětí a mládeže v určitých rodinách. Její výzkumy potvrzují, že **největším problémem rodin, ve kterých roste neslyšící dítě, a největším problémem samotných dětí, je jednoznačně komunikace** (viz Gregory in Freeman, 1992, str. 102).

¹¹⁷ Neslyšící autor **D. Lattin** v článku *Is this how a Deaf Person Feel?* (1975) o tom píše: „*Ve věku, kdy je komunikace tak důležitá, je nechápání toho, co se kolem děje, velice děsivou představou. Vyřadí vás to z dění a zůstanete osamoceni. Nebo se pokusíte najít ostatní, kteří jsou na tom stejně, abyste si s nimi mohli vyměňovat své zkušenosti*“ (In Freeman, 1992, str. 31).

Výraznou ilustraci tohoto problému podává **D. Dale** z orálně zaměřené internátní školy: „... *když jsme na Novém Zélandu diskutovali se skupinou deseti chlapců a dívek ve věku patnácti let o tom, jak nastupovali do školy, zděsilo mě, že úplně všichni, když přišli ve věku pěti až šesti let do školy, byli přesvědčeni, že se již nikdy domů nevrátí. Jeden maorský chlapec, který pomáhal svému otci pást ovce a nakládat je do vlaku, když je vozili na jatka, byl dokonce přesvědčen, že když ho společně se skupinou ostatních dětí posadili do vlaku, že jede sám na porážku*“ (In Freeman, 1992, str. 110-111)

širší okolí dítěte, získáváme také možnost náhodného učení, které je nepostradatelné pro osvojení souvislostí dění kolem dítěte.¹¹⁸

U mnoha specialistů zůstávají však pochybnosti o kapacitě znakového jazyka ve sféře abstraktního myšlení. O ostře kritických názorech oralistů 18. – 19. století jsme již psali. Také francouzský filosof stejného období **Joseph Marie de Gérando** znakový jazyk považuje za velmi přínosný pro vývoj představivosti, ale nedostačující v meditativních disciplínách (In Rée, 1999, str. 185). Diskuze pokračují i ve druhé polovině 20. století: např. obhájce oralismu **Sol Richard Silverman** v roce 1972 tvrdí, že „znakový jazyk je vázaný na konkrétní pojmy a omezený ve svých možnostech vyjadřování abstrakce, humoru, jemných významových odstínů a řečnických obrátů, které obohacují vyjadřovací možnosti“ (In Freeman, 1992, str. 158, zvýraznění – M.A.). Také výrok psycholožky prof. **Marie Vágnerové** (1999) problém abstrakce zaostřuje: „Myšlení těžce sluchově postižených je více vázáno na konkrétní realitu, je nepříznivě ovlivněno deficitem v oblasti znakového systému zobecnění, tj. jazyka. [Sluchově] postižení jsou více vázáni na skutečný svět, je pro ně obtížnější abstrahovat, vidět obecnější souvislosti a vztahy, uvažovat hypoteticky, na úrovni pouhé možnosti“ (str. 128, zvýraznění – M.A.).

I my jsme zde předkládaný výzkum zahájili s přesvědčením, že potíže s abstrahováním nutně se sluchovou vadou souvisí, a velkou autoritou pro nás zde bylo právě výše zmíněné tvrzení Vágnerové. Vlastní praxí a prací s relevantní literaturou jsme však dospěli k negování tohoto výroku a počítáme s neomezeností znakového jazyka pro vyjádření abstraktních myšlenek.¹¹⁹ K tvořivé práci s rytmem u Neslyšících proto

¹¹⁸ „Slyšící dítě se dovídá o posloupnosti událostí bez úsilí. Neslyšící dítě má stejnou šanci pouze tehdy, jestliže se jeho rodiče naučí ukazovat a ukazují-li si mezi sebou, i když se právě neobrací na své dítě,“ komentuje význam a problematiku náhodného učení **Freeman** (1992, str. 188).

¹¹⁹ Již **Frost** píše, že znaková komunikace je „pro svět ideálů, nadsmyslového, mravního, náboženského“ pro Neslyšící „vhodným a užitečným vyučovacím prostředkem a právě v duchovní oblasti jsou pro hluchého užitečnější než...pouhé slovo pro člověka obdařeného všemi smysly“ (In Jabůrek, 1995, str. 22, zvýraznění – M.A.). Také **Freeman** tvrdí, že „ve skutečnosti je ASL [Americký znakový jazyk] schopen vyjádřit celý rozsah abstraktních pojmů, které nelze přímo nakreslit“ (1992, str. 146-147). Otázce možností abstrahování a slovních her ve znakovém jazyce se důkladně věnují **Klima** a **Bellugi** (1979): úvahy o neexistenci ironie a metafory ve znakovém projevu přijímají jako výzvu a analýzou různých technik vytváření jazykových vtípů a metafor (použitím podobných znaků různých významů, hrou s formou znaků, která není v souladu s významem, metodou zastupování nějakého prvku znaku jiným prvkem atd.) autoři dokazují, že **jazyková hra ve znakovém jazyce existuje**. Také **Freeman** (1992) potvrzuje, že znakový jazyk je dobře uzpůsoben pro **vyjadřování citů** využitím prostoru a pohybu, je také schopen dokonale **vyjádřit vtíp, poezii a slovní hříčky** – samozřejmě svým vlastním jedinečným způsobem.

přístupujeme s předpokladem, že případy výskytu potíží s abstrahováním jsou výsledkem dlouhodobého komunikačního deficitu¹²⁰ a trpělivou prací, při které je zabezpečena plnohodnotná oboustranná komunikace, jsou i v pozdějším věku aspoň částečně odstranitelné.

1.4 Problematika seberealizace Neslyšících

1.4.1 Profese a zaměstnání

Výsledky komunikačního deficitu - neadekvátní vzdělání, neadekvátní sociální přizpůsobení, ubohá veřejná image a sociální izolace - zasahují také do kvality života Neslyšících v dospělosti a spolu s nedostatkem sociálních služeb pro dospělé Neslyšící jsou hlavní příčinou podzaměstnanosti Neslyšících (Jacobs, 1989, str. 97). Pocit bariéry mezi slyšící a neslyšící společností, jakéhosi strachu slyšících ze styku s Neslyšícími, sami Neslyšící velmi ostře vnímají (McCullough a Lowe in Jacobs, 1989). Také příklady uvedené v předchozí kapitole a naše vlastní zkušenost poukazuje na to, že předsudky slyšící společnosti, izolace Neslyšících a následné problémy integrace a plnohodnotné seberealizace Neslyšících jsou stále aktuální.

Otázka sociální integrace a profesionálního uplatnění Neslyšících se řeší od počátku dějin vzdělávání sluchově postižených a v různých obdobích se nabízí různá řešení: např. v Pařížském ústavu v období působení ředitele **Sicarda** byly součástí výuky praktické dílny - kresba, mozaiky, práce se dřevem a kamenem, zahradnictví, tisk atd. Tyto dílny sloužily jako základ pro několik velmi úspěšných kariér neslyšících francouzských umělců v 19. století (více o tom viz Rée, 1999, str. 191-192). V období První republiky nabízí širokou škálu profesionální přípravy Pokračovací škola pro hluchoněmé v Praze¹²¹ a další školy

¹²⁰ Vidíme zde určité paralely s výzkumy **matematických schopností Neslyšících**. Podle výsledků výzkumu, který v Německu provedl **Florian Kramer** v rámci své disertační práce, lze vyvodit závěr, že neslyšící a nedoslýchaví lidé **disponují potřebnými intelektuálními předpoklady pro získání matematických dovedností**, pokud vyrůstají v prostředí, které **podporuje jejich potřeby vzájemné komunikace a interakce** (Kramer, Grote, 2009 [online]).

¹²¹ Žáci zde dostávají odborný výcvik v různých oborech: zámečnický, klempíř, automontér, optik, truhlář, čalouník, fotograf, knihař, malíř pokojů, lakýrník, zlatník, štukatér, keramik, brašnář, zahradník, brusič drahokamů, mozaikář, soustružník, pekař, krejčí, švadlena, modistka (Hrubý, 1997, str. 92).

s profesionálním zaměřením. V období totality se však šíří názor, že zdravotně postižení kazí vizi šťastného socialistického člověka a musí být uklizeni z očí. V praxi to často znamená průmyslové cechy, kde stereotypní práci vykonávají neslyšící švadleny a opraváři bot. Stát postupně získává monopol na přípravu neslyšících učňů, v důsledku toho dochází k drastickému omezení výběru učebních oborů pro Neslyšící a dlouhá léta se v Československu nabízí jen profese švadleny a zámečnicka (Hrubý, 1997, str. 92-93); v profesním výběru Neslyšících Socialistického Lotyšska dominují švadleny a opraváři bot.

Avšak podceňování profesních schopností Neslyšících a zúžení nabídky učebních oborů jen na pečlivou manuální práci nespojujeme výhradně s totalitou. Ve výrociích oralistů různých období jsou patrné pochybnosti o intelektuálních a smyslových schopnostech Neslyšících, stejně jako o jejich schopnosti chápat umění a tvořit. To ilustruje např. výrok A. Nováka z roku 1931: „*A z umění předem nutno vyloučiti pro hluchoněmého divadlo a hudbu, zůstalo by tedy pouze umění výtvarné. Avšak hluchoněmý ani do tohoto odvětví tak hluboko nevníkne, aby jeho duchu více poskytlo než pouhý estetický prožitek*“ (In Hrubý, 1997, str. 23).

Stereotypy, vytvořené tak kategorickými výroky, trvají déle než jejich autoři. Ještě donedávna, se například v Lotyšsku diskutovalo o tom, zda Neslyšící smí řídit auta; s velkým úsilím byl vybojován profesionální kurz pro kadeřnice a pokojské. Ve školách Neslyšících zůstávají neslyšící pedagogové stále většinou zaměstnání jen jako vychovatelé a nemají nejvyšší funkce ani ve svých vlastních organizacích či uměleckých souborech.

1.4.2 Hudebně dramatická výchova

Audistickou tendenci Neslyšícího buď vyčvičit v tradicích a zvycích slyšícího světa nebo ho vyčlenit ze všech aktivit, v nichž by absence sluchu mohla vyžadovat určitou míru adaptace, nacházíme i v umělecké výchově. Ve vzpomínkách neslyšících kolegů na hudební výchovu za totality zaznívá hořkost nad přístupem, který akcentoval jen kulturu slyšících – písně, rytmy a hru na nástroje. Neslyšící, kteří neměli možnost zároveň poznat ani své kulturní kořeny (např. poezii a písně ve znakovém jazyce) a hudebnímu dědictví slyšících nerozuměli, získali negativní vztah ke hudebně-rytmickým formám obecně.

Z vlastní zkušenosti víme, jak těžké je tuto hluboko zakořeněnou uzavřenost a nechuť později prolomit. Svědectví o nutnosti při práci s rytmem u Neslyšících napřed prolomit negativní stereotypy podává také perkusionista **Zdeněk Kluka** (In Šmikmátor, 2010); o potřebě tyto stereotypy překonat ve své vlastní jevištní tvorbě mluví neslyšící umělec **Jürgen Endress** (2007).

Zároveň však musíme zmínit také pozitivní změny: v roce 1992 je z popudu předsedy Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS, pana **Kaje Kostelníka** a prvního místopředsedy nově ustaveného Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, ing. **Jaroslava Hrubého** a díky mimořádnému pochopení děkana prof. **Josefa Kovalčuka** na DIFA JAMU v Brně zřízen Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících.¹²² Pod vedením režisérky **Zoji Mikotové** se pak stává laboratoří divadelní tvorby Neslyšících a tvůrčí pedagogiky v mezinárodním měřítku. Vyrůstají zde generace neslyšících pedagogů, z nichž pak velká část pracuje v oboru dramatické výchovy ve školách pro sluchově postižené děti v České republice i na Slovensku.

Od roku 2000 mají ředitelé škol pro sluchově postižené možnost zařadit do osnov pro 1. stupeň základních škol nepovinný předmět hudebně dramatická výchova. Předmět je prezentován jako výchovný předmět uvolnění, radosti, citového prožitku, seberealizace, zábavy a týmové práce. Učivo obsahuje hry s rytmem za použití vlastního těla, bubnů, různých předmětů a nástrojů, ale také řeči a hudebního doprovodu. Pro interpretaci obsahu učiva buď prostřednictvím hudební výchovy s důrazem na prvky sluchových a hlasových cvičení nebo prostřednictvím pohybově-rytmické výchovy s důrazem na kinestetický zážitek je zřejmě nechán volný prostor. Možnosti integrovat do obsahu učiva práci s vizuálním jsou zmíněné jen okrajově, např. jako úkol vyjádřit smyslové zážitky v kresbě nebo promítat zkušenost s rytmem do práce s materiálem, tj. jen jako prostředek vyjádření prožitku, nikoliv jako jeho zdroj.¹²³ Doufáme, že tento výzkum nabídne nový a inspirující

¹²² V roce 1992 je opět z iniciativy SORDOS v Brně na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU pro Neslyšící otevřeno také jednooborové studium kresby, malby, grafiky, modelování a výtvarného písma. Možnosti tvořivého vývoje a seberealizace Neslyšících se výrazně rozšiřují.

¹²³ Čerpáno ze studijních materiálů Metodiky dramatické výchovy.

Pro srovnání jsme prolistovali také o snovy vzdělávacího oboru hudební výchova v rámci školního vzdělávacího programu základní školy pro sluchově postižené v Praze, ul. Výmolova (www.sksp.org/SVP_A_B.doc - [online] cit. 12.08.2010) a obsah hudební rytmiky ve Valmierské základní škole – centru rozvoje pro nedoslýchavé děti v Lotyšsku (Gräpēna, 2009). Program pražské školy se

pohled na možnosti prolínání výtvarných a pohybových činností v rámci zmiňovaného předmětu.

1.4.3 Umění jako výraz touhy po komunikaci a seberealizaci

„Celosvětová potřeba živoucího porozumění je větší než kdykoli předtím.“

Peter Brook¹²⁴

Míru úspěšnosti člověka či jeho adaptace ve společnosti lze znázornit Gaussovou křivkou: ukazuje se, že nositelů průměrnosti je v běžné společnosti nejvíce a „*dokonale adaptovaných a úspěšných je stejně málo, jako zcela neadaptovaných*“. Zajímavé je, že míra adaptace u osob se zdravotním postižením je zcela jiná: průměrných je tady málo, většina zde rovnoměrně zaujímá pozici dokonalé adaptovanosti a jejího opaku. Zřejmě „*fakt zdravotního postižení jako by měl tendenci vyburcovat v člověku to, co je v něm nejlepšího – moudrost, zralost a obdivuhodnou vyrovnanost. A nebo naopak – některé jedince přitiskne nepřízeň osudu k zemi a udělá z nich věčně nespokojené, deprivované, mstivé, závistivé a zlé skřítky,*“ konstatuje **Hrubý** (1997, str. 12, zvýraznění - MA).

Také **Bohuslav Blažek** a **Jiřina Olmrová** (1985) mluví o proměnlivosti – adaptabilitě, otevřenosti – jako o podstatě lidského charakteru (str. 57-58), která v případě určitého handicapu nutí postiženého člověka o to více bojovat za společenské přijetí a seberealizaci.¹²⁵ Velmi často se tento boj směřuje k sebevyjádření prostřednictvím umění: jak ukazuje výzkum **Blažka** a **Olmrové** postižení mají často osobitý vztah k umění a tvorbu definují „jako proces odhalování, poznávání, vidění světa“ (Blažek, Olmrová, 1985, str. 204).¹²⁶

přidrží osnov zmíněného předmětu hudebně dramatická výchova a program lotyšské školy se soustřeďuje převážně na rozvoj hudebního citu a sluchový i hlasový trénink.

¹²⁴ 2004, str. 198.

¹²⁵ **Blažek** a **Olmrová** zde jako příklad uvádějí vzpomínku tělesně postiženého: „*Tim, že jsem byl postižený, tak mi od útlého dětství bylo kladeno na srdce, že o to musím být schopnější. Ideologie rodičů byla taková, že když budu mít samé jedničky, že mi bude zapomenuto, že špatně chodím*“ (In Blažek, Olmrová, 1985, str. 187).

¹²⁶ Na otázku, **k čemu je jim v životě umění**, postižení umělci odpověděli: „*K zastavení, zamyšlení, získání klidu, k odreagování, k rozptýlení, je zdrojem nových pocitů, zpestruje život, svět není jednotvárný, pomáhá žít, dodává životu určitou šťavu navíc. Umění tedy umožňuje prohloubení prožitku, představuje naplnění*

V tomto výzkumu o Neslyšících mluvíme jako o kulturní menšině, zároveň však uznáváme, že absence sluchu přináší do života Neslyšícího určitý handicap, tj. trvalý deficit komunikace. Bylo již zmíněno, že právě nedostačující komunikace je jedinou *vadou*, kterou pociťuje předlingválně neslyšící dítě, a ve většině případů komunikace po celý život zůstává nejbolavějším každodenním problémem neslyšícího člověka. Jde jak o elementární komunikaci na ulici, v obchodech či na úřadech, tak o lidskou potřebu sebedefinování prostřednictvím jazyka. Naše bytí ve světě má, řečeno slovy filosofa **Hanse-Georga Gadamera**, jazykový charakter: „*svět existuje pro člověka pouze tak, že je komunikativně prožíván a odhalován prostřednictvím jazyka, jeho konceptů a struktur*“ (Vaňková, 1996, str. 15). Právě schopností vytvářet a vnímat verbální komunikaci a texty jsme se, podle **Ireny Vaňkové** (1996), „*vydělili z přírody – a oddělili od ní. Nám nestačí (nevýslovně) být. Abychom byli vskutku lidmi... musíme (se) vyslovovat*“ (str. 13).

V národních příslovích a pohádkách nacházíme němotu jako protiklad řeči. Mlčí ten, kdo je němý, ten, kdo je prokletý.¹²⁷ Mlčení, potlačená řeč jak v osobním, tak sociálním kontextu „*tíží člověka stejně jako představy odsunuté do podvědomí a blouznivých snů,*“ píše esejista **Josef Kroutvor** (In Vaňková, 1996, str. 115). Umělecká tvorba je určitě jednou z řečí, která Neslyšícímu umožňuje překročit práh prokleté němoty a promluvit ve společnosti slyšících – promluvit volně, zároveň srozumitelně a být pochopen. Neslyšící básník a interpret znakové poezie **Endress** (2007) jevištní tvorbu Neslyšících a zostřená osobní témata, která v ní často otevírá, vztahuje k potřebě umělecky zpracovat a sdělit svou často bolavou zkušenost.¹²⁸ **Blažek a Olmrová** (1985) dodávají, že umělecká tvorba přináší také objektivní porozumění vlastnímu případu a nabízí možnost

žitého času. Umění napomáhá integraci do světa obecných hodnot, tedy nikoli jen identifikaci s hodnotami výlučně kulturními, ale k širší integraci sociální“ (Blažek, Olmrová, 1985, str. 204-205).

¹²⁷ „*Mlčení / němota se v pohádkách jeví nejčastěji buď jako důsledek zakletí (případně forma trestu), anebo také jako životní zkouška či oběť: promluvení, jímž každá z pohádek vrcholí, je pak vždycky znamením šťastného konce – vysvobození; skutečností, která potvrzuje, že hrdina v těžké zkoušce obstál, nebo že jeho oběť byla přijata a odměněna,*“ konstatuje Vaňková (1996, str. 98/99). **Schopnost řeči se v pohádkách rovná životu** – ten, kdo němého zachrání, tj. umožní, aby mluvil, umožní také, aby miloval a žil (tamtéž, str. 99).

¹²⁸ „*Člověk jakožto neslyšící zažije v normálním životě mnoho bariér. Není vzděláván ve svém jazyce, je donucen snášet orální výuku, žije stále v napětí: musím nějak zvládnout všední den, cítím se ale dobře jenom tam, kde jsou ostatní neslyšící, se kterými se mohu bavit... Asi právě teď nadešel čas, kdy člověk musí také tyto deprimující prožitky jednou umělecky zpracovat a vypustit ven,*“ říká v rozhovoru **Endress** (2007 [online]).

zprostředkovaně vstoupit „do dialogu s daleko širší varietou lidí, než jaká je mu přímo dostupná“ (str. 65). Nejvýraznějším příkladem dialogu prostřednictvím umění mezi Neslyšícími umělci a slyšící společností určitě je divadlo.

1.4.4 Divadlo jako možnost definování a prezentace identity Neslyšícího

„Komunikace mezi lidmi je ... materiálem a dále i posláním či údělem a podstatou divadla,“¹²⁹

Ivo Osolsobě

Název podkapitoly inspiroval výrok naší bývalé kolegyně z doktorského studia, **Barbary Vrbové** (2007) - v disertační práci, která je věnována pohybovému divadlu Neslyšících **Zoji Mikotové**, nazývá Vrbová divadlo spolu s výtvarným uměním „hlavním nástrojem k hledání a prosazování vlastní kultury“ (str. 39).¹³⁰ Jak dokládá příklady z dějin divadla Neslyšících, divadlo je pro ně také výjimečným prostředkem bezbariérové komunikace se světem.¹³¹

Výše zmíněný výzkum **Vrbové** stejně jako disertační práce další kolegyně, **Ivety Pavlovičové** (2002)¹³², nabízejí důkladný přehled vývoje a stylistiky divadla Neslyšících jak v zahraničí, tak v České republice, proto se zde pozastavíme jen u jeho základních symptomatických rysů. Podle **Vrbové** (2007) lze divadlo Neslyšících zkoumat z více úhlů – „jako divadlo v „sociální akci“, formu „arte či teatroterapie“, nebo divadlo kulturní a

¹²⁹ Osolsobě, 1970, str. 21.

¹³⁰ Srovn. s výrokem **Barbory Kosinové** (2008): „Domnívám se, že divadelní vystoupení je pro Neslyšícího jedním z nejlepších prostředků, jak realizovat sebe sama...Umělecké představení hercům umožňuje ukázat kulturu Neslyšících z jiného spektra“ (str. 28, zvýraznění – B.K.).

¹³¹ **Vrbová** také akcentuje touhu po komunikaci jako silný motivační prvek neslyšících herců a zdroj herecké energie (2007): „Je jistě rozdíl, když hrají beze slov lidé, pro které je sdělení otázkou výběru zvolených prostředků, a tím, když hrají bez mluvené řeči lidé, pro které je to (jednou z mála), ne-li jedinou šancí, jak komunikovat. Touha po komunikaci je v představení všudypřítomná – umocňuje divákův vjem“ (str. 254).

¹³² Výzkumy **Ivety Pavlovičové** a **Barbary Vrbové** byly realizovány ve spolupráci s Ateliérem VDN. Měli jsme možnost částečně se projektů doktorandek zúčastnit a sledovat jejich postupy i výsledky práce - kniha **Divadlo Neslyšících a nové cesty Pavlovičové** (2002) a disertační práce **Pohybové divadlo neslyšících Zoji Mikotové: Dramaticko – inscenační postupy (s přihlédnutím ke specifickým divadelní komunikace)** **Vrbové** (2007) - byly pro nás vzorem, zdrojem informací a inspirací pro vlastní výzkum v Ateliéru.

jazykové minority“ (str.12). Jak ukazuje vývoj tohoto divadla, v praxi jsou tyto vlastnosti těžko oddělitelné.

Každá kultura ve svém vývoji prožívá období obrození a sebedefinování. Bylo již zmíněno, že mnoho komunit Neslyšících v Evropě a Americe tuto fázi svého vývoje zažívá v 60.–70. letech 20. století, kdy se aktivizuje boj o práva znakového jazyka a s tím také o práva samotných komunit Neslyšících. V čele těchto snah je Skandinávie a USA. Vznikají kluby a tvůrčí skupiny Neslyšících, pro které je podstatné potvrdit svou soběstačnost ve vztahu ke slyšící většině.

Začátek aktivních snah zakládat profesionální divadelní skupiny neslyšících umělců spadá do 60. let 20. století. Světová divadelní scéna zažívá v tomto období tzv. *druhou reformu* (viz Braun, 1993): vznikají divadelní laboratoře,¹³³ které se noří do výzkumů jevištního pohybu, posléze se středem pozornosti stává divadlo jako možnost komunikace a vynořují se otázky aktivizace diváků, vzájemné interakce atd. Následují posuny směrem k větší otevřenosti divadelního prostředí, které se projevují skrze *paradivadelní* a *postdivadelní* jevy jako teatroterapie, skupinová setkání a zaujetí divadla sociálními otázkami i politikou.¹³⁴

Divadlo, které má, slovy **Grotowského**, za úkol prorazit zdi a otevírat nové dveře (viz citace v poznámce č. 134), vychází z divadla: soubory navštěvují vězení a nemocnice, chudé, postižené a odmítnuté v nejrůznějších koncích světa, aby hrály pro ně a spolu s nimi, aby se od svých diváků učily a hrou s nimi komunikovaly (Brook, 1996, str. 140): ve vězeních vystupuje např. Odin Teatret; s vězni pracuje americký Cell Block Theatre v New Jersey nebo The Theatre for the Forgotten z New Yorku,¹³⁵ rasovými a společenskými

¹³³ **Living theatre** (1946)...., **Teatr Laboratorium** J. Grotowského (1959) (název vzniká později – v roce 1962), **Bread and Puppet** P. Schumanna (1961), **Open Theatre** J. Chaikina (1963), **Theatre of Cruelty** P. Brooka (1964), **Odin Teatret** E. Barby (1964).

¹³⁴ Později, v roce 1987, **Grotowski** svou **sociální angažovanost** formuluje slovy: „*My job is not to make political declarations but to make holes in the wall. Things that have been forbidden to me must be permitted after me; doors, which have been locked must be opened; I must solve the problem of liberty and tyranny in practical ways- that means that my activity must leave traces, examples of liberty. It's not the same as leaving complains about the subject of freedom... You must actually get things done... This is the problem of social activity through culture*“ (In Wangh, 2000, str. 313).

¹³⁵ Výzkumy v USA potvrzují **resocializační funkci vězeňského divadla**: zvyšuje sebevědomí a sebekontrolu, stabilizuje psychiku, zlepšuje vztah k práci, rozvíjí společenské citění a vědomí. Výzkumy prováděné v roce 1973 ve státech New York a New Jersey ukazují, že **oproti 85% bývalých vězňů, kteří**

nerovnostmi se zabývá Nuyorican Theatre v USA a španělský lidový soubor La Cuadra. Vzniká *divadlo vzájemnosti*¹³⁶ – divadlo, které „zakládá osobní vztahy mezi lidskými bytostmi. Mezi jednotlivci a skupinami“ (Braun, 1993, str. 124) a zve ke spoluúčasti, improvizaci, kolektivní tvorbě, v níž je setkání herce a diváka setkáním *bratrů*.¹³⁷

Divadelní aktivity Neslyšících, sice patrné již dříve,¹³⁸ se v 60. letech značně aktivizují a získávají nejen profesionální úroveň, ale i vazbu na světový divadelní kontext nově objevených možností bezbariérové komunikace a mezilidského setkání. Již v roce 1957 zahájí v Polsku práci Olsztynská pantomima, která získává velký úspěch a popularitu jako soubor neslyšících mimů. Skupina fungovala mnoho let pod vedením režiséra **Bogdana Gluszcaka**. O deset let později (1967) byl při Gallaudetově univerzitě v USA založen soubor The National Theatre of the Deaf (dále NTD) - v letech největšího rozkvětu s divadlem spolupracovali režiséři jako **Peter Brook** a **Arwin Brown**, herci jako **Chita Rivera**, **Jason Robards**, **Bill Irwin** a další; soubor také získal řadu cen.¹³⁹

Braun (1993) výše zmíněné soubory sice klasifikuje jako divadlo postižených a akcentuje jejich sociálně rehabilitační funkci, přesto se domníváme, že pro divadelní spolupráci např. NTD a slyšících herců je významnou inspirací estetiky výsledného divadelního tvaru právě kulturní odlišnost Neslyšících – znakový jazyk.¹⁴⁰ Příkladem zde

se stávají recidivisty, je to ve skupině účastníků divadelních dílen pouze 10 – 15% (In Braun, 1993, str. 125)

¹³⁶ „Představení, která trvají dny a noci, několik a několik desítek hodin. Komuny „úly“, noční divadelní bdění. Se spacími pytli, přikrývkami, čajem. Kytary, bubinky, improvizovaný zpěv. Na podlaze. Na schodech. Kdekoliv. Z potřeby, touhy, ze zoufalství lidí, kteří jsou ztraceni a tápou. Join us, pojd' mezi nás, take off your clothes. Odlož si. Taking off. Odhazování. Pust', odpadni. Odpadání, padání. Vzlet. Touch me, dotkní se mne, podej mi ruku, neboj se, podej mi pohár vody, sui vez nous, follow us, pojd'te s námi. Společný pochod, triumfální odchod herců z divadla na ulici na ramenou diváků (takové snímky existují z Living Theatre); přes vodu, přes oheň (zprávy z Brzezinki). Společně recitované litanie a zaklínání. Společné zpěvy,“ **Kazimierz Braun** (1993) vysvětluje fenomén *Divadla vzájemnosti* (str. 35).

¹³⁷ Pocit bratrství **Grotowski** akcentuje jako nejdůležitější prvek divadla, vždyt' „v tom je obsažena 'podoba Boha', oddání se“. Člověk je bratrem země, smyslu, slunce, dotyku, bratrem Mléčné dráhy, trávy a řeky. Člověk- bratr se neukrývá a nelže, je bosý, holý, odhalený, a jen to, podle Grotowského, umožňuje svazek skutečného setkání (In Braun, 1993, str. 106).

¹³⁸ Např. v roce 1918 v Dánsku vzniká Divadelní asociace hluchoněmých, v roce 1922 je v Moskvě založen Těatr mimiky i žesta, v České republice funguje od roku 1942 pod vedením dříve zmíněné Moby Urbanové baletní škola pro neslyšící dívky, kde se připravují pantomimické inscenace.

¹³⁹ NTD získal **Tony Award** za *Children of a Lesser God* (1980), **Emmy Award** za televizní film *Love is never silent* (1986) a mnoho dalších cen.

¹⁴⁰ Také podle **Vrbové** (2007) právě „příklon k nonverbálním divadelním prostředkům“ období druhé reformy „otevřel oblast divadelních aktivit, v nichž se neslyšící dostali do zcela výjimečné pozice. Dochází

slouží např. divadelní projekt britského režiséra **Petera Brooka**: v roce 1972 organizuje divadelní dílnu, ve které spolupracují profesionální slyšící herci, američtí Indiáni a neslyšící herci ze souboru NTD. **Brook** si již dříve všiml, že neslyšící lidé mají obdivuhodnou schopnost mluvit celým tělem; v kultuře Indiánů také rozpoznal velký komunikační význam gest a znaků, proto se zrodil nápad na spolupráci. Stejně jako v jiných Brookových divadelních experimentech s účastí různorodé skupiny,¹⁴¹ i zde se projevuje kouzlo opravdového, intuitivně navozeného kontaktu. Ve výsledku vzniká inscenace *Ptačí sněm* s využitím poetiky znakového jazyka. Tento příklad přináší do divadelního světa Neslyšících nový poznatek - znakový jazyk není jen prostředkem komunikace, ale unikátní informačně a emocionálně nabitou estetickou hodnotou.

O dva roky dříve (1970) přizval americký režisér **Robert Wilson** k divadelní spolupráci neslyšícího kluka, **Raymonda Andrewse**. V tvůrčím procesu, jehož výsledkem byla inscenace *Deafman Glance*, se režisér nesnaží Raymonda přizpůsobit slyšícímu souboru, naopak – spolu s herci se pokouší vcítit do světa Neslyšícího, pochopit a vnímat zvuky a obrazy, které vznikají v něm. Ukazuje se, že neslyšící Raymond nemyslí slovy, ale znaky, také jeho vnímavost vůči vizuální informaci i zvukům je překvapující a osobitá – Raymond svým způsobem reaguje na vibrace zvuků, tj. jeho tělo *slyší*. To podněcuje také tvůrčí hledání vlastního vidění a slyšení světa slyšících herců.¹⁴² Vzniklá inscenace je autorskou spoluprací Neslyšícího Raymonda a režiséra Wilsona a interpretuje vidění Neslyšícího.¹⁴³

Dříve zmíněný soubor NTD brzy získává velkou popularitu po celém světě a dává počáteční impuls pro založení mnoha dalších divadel. Vedle NTD je založena také

k tomu právě díky znakovému jazyku a specifickému vnímání světa na základě vizuálních podnětů, které upoutaly jakožto forma vizuální komunikace několik režijních osobností“ (str. 46).

¹⁴¹ **Brook** vždy zdůrazňoval **podněcující tvůrčí sílu „zdravých rozdílů mezi lidmi“**. Podle něho, „*aby mezinárodní skupina dokázala navázat vztah se svým publikem, musí být světem v malém. Nesestávat z lidí, kteří si navzájem snadno rozumí, musí se spoléhat na rozdílnost a kontrast – rozdílnost, která je odrazem publika*“ (1996, str. 117).

¹⁴² „*Jeho pohyby a zvuky byly nefiltrovaným vyjádřením jeho vnitřního života a spontánně odrážely vize skutečnosti, kterou vnímal. Pod jeho vlivem byla práce Wilsonovy skupiny usměrňována tak, aby každý člen souboru zkoumal své vnitřní vidění světa a hledal vlastní, individuální způsob pohybu a vydávání zvuků,*“ píše o procesu tvorby inscenace **Braun** (1993, str. 128).

¹⁴³ Více o divadelní spolupráci **Wilsona** s Neslyšícím **Raymondem Andrewsem** a mentálně postiženým **Christopherem Knowlesem** viz *The Drama Review* č. 67, str. 106-110 a č. 69, str. 99-110.

profesionální divadelní škola, která školí neslyšící herce. Následují další divadla Neslyšících (zde jmenujme jen několik z nich): v roce 1970 zahájil ve Švédsku práci Tyst Teater (v překladu Tiché divadlo). Je unikátní tím, že funguje uvnitř Národního švédského divadla Riksteater jako jeden z jeho souborů. Je to také první divadlo v Evropě, které hraje převážně ve znakovém jazyce. V 90. letech zažije Tiché divadlo pod vedením režiséra **Toma Fjordefalka**, bývalého člena Odin Teatret, nebývalý profesionální rozkvět a popularitu. Důležitým vyjadřovacím prostředkem inscenací **Fjordefalka** je také jevištní pohyb a rytmus.

V roce 1976 byl v Paříži založen International Visual Theatre (IVT). Nejslavnější herečka IVT a pozdější režisérka **Emmanuelle Laborit** získala v roce 1993 cenu Moliéra (divadelní obdobu filmového Oscara) za roli Sáry v inscenaci *Děti ticha*. Také film *Beyond Silence* s její účastí získává nominaci na cenu Oscar. Od roku 2001 je **Emanuelle Laboritt** uměleckou šéfkou divadla.

Australský ATOD – Australian Theatre of the Deaf – je založen v roce 1973. Původním cílem divadla bylo pobavit publikum Neslyšících a nabídnout neslyšícím hercům prostor pro sebevyjádření. Postupem času se však ATOD vyvíjí jako soubor, který se snaží oslovit také slyšící společnost. V roce 1989 se uměleckého vedení divadla poprvé ujímá neslyšící režisérka **Carol-lee Aquiline**. Uměleckou vizí nové šéfky je divadlo, kterému rozumí jak Neslyšící, tak slyšící společnost na celém světě, proto je důraz kladen na vizuální složku inscenací. Po několika dalších uměleckých šéfech přechází v roce 2005 vedení divadla do rukou neslyšící **Caroline Conlon**. Pod jejím vedením přibývá počet inscenací, které vznikají na základě autorské tvorby Neslyšících.

Již víme, že 60. léta 20. století byla obdobím, kdy se do vzdělávacího systému Neslyšících postupně vrací znakový jazyk. Vznikají výzkumy, které potvrzují jazykový status znakové komunikace, rozšiřuje se působení znakového jazyka a práva Neslyšících komunikovat ve znakovém jazyce a získat v něm vzdělání. Ve výsledku se postupně rozšiřuje také využití znakového jazyka v jevištním umění. Unikátní zvrát však do dějin kulturního vědomí Neslyšících vnáší až události druhé poloviny 80. let 20. století: v roce 1988 Evropský Parlament doporučil oficiální uznání znakového jazyka ve všech státech tehdejší Evropské Unie. V tomtéž roce Komise vzdělávání neslyšících v USA oficiálně

přiznává, že orální metoda nemá původně očekávané pozitivní výsledky. V roce 1989 se ve Washingtonu koná první světová konference Neslyšících a festival *Deaf Way I*. Tato událost poprvé prezentuje Neslyšící jako kulturní a jazykovou minoritu.

Festivalu se účastní neslyšící malíři a sochaři, koná se přehlídka filmů a divadla. NTD z Ameriky, Kuurojen Teatteri (v překladu Divadlo Neslyšících) z Finska, Hi! Theatre ze Singapuru, Deaf Puppet Theatre Hitomi (Loutkové divadlo Neslyšících *Hitomi*) z Japonska a další divadelní soubory oslovily a inspirovaly dav zhruba 6000 diváků natolik, že po návratu domů mnoho z nich v euforii ze znovuzískané svobody a odpovědnosti založilo další divadla Neslyšících - Handteater (Holandsko), Visuelles Teater Hamburg (Německo), ARBOS - Gesellschaft für Musik und Theater (Rakousko), později i Teater Manu (v překladu Divadlo Rukou, Norsko); zahájili tak boj za uznání znakového jazyka a kultury Neslyšících ve své zemi.

Z jistých důvodů, spojených s uznáním práv znakového jazyka a kulturní minority Neslyšících, byly zpočátku divadelně nejaktivnější USA, pak Skandinávie a Západní Evropa; během získávání nezávislosti se k procesu prosazování vlastní kulturní identity postupně připojují i Neslyšící z postsocialistického bloku. Výrazným lokálním ohlasem světového dění u nás je brněnský profesionální soubor Divadlo Neslyším,¹⁴⁴ který vzniká z hluboké touhy po tvůrčí samostatnosti první generace divadelně vzdělaných neslyšících Čechů a Slováků, absolventů VDN DIFA JAMU.

Mnoho divadelních skupin Neslyšících se postupně rozrostlo v kulturní centra. Časem se nabídka klubů rozšiřuje a obsahuje více aktivit pro širší klientelu. Široké spektrum aktivit – lekce znakového jazyka pod vedením samotných Neslyšících, tvůrčí a informativní přednášky, dlouhodobé kurzy, tábory – se v mnoha klubech nabízí jak dospělým, tak dětem slyšícím i neslyšícím. Například francouzský IVT mimo jiné nabízí dílny arteterapie a australský ATOD každoročně organizuje týdenní tábor vizuálního divadla a komunikace, kterého se mohou zúčastnit jak Neslyšící, tak slyšící herci, kteří chtějí rozšířit spektrum svých schopností o vizuální komunikaci a pohybovou plasticitu.

¹⁴⁴ Soubor vznikl v roce 2000 napřed pod názvem **Vlastní divadlo Neslyšících** (také VDN - stejně jako Ateliér VDN na DIFA JAMU) za podpory Ministerstva kultury jakožto I. samostatná sekce Divadla v 7 a půl. V roce 2002 se VDN odpoutává od Divadla v 7 a půl a v roce 2003 vzniká **Divadlo Neslyším**.

Tato kulturní centra pečují také o výchovu a vzdělávání svých *malých diváků* – připravují speciální nabídku inscenací, interaktivních her, dílen a vizuálních materiálů pro dětské publikum. Neslyšící děti zde získávají možnost seznámit se s příběhy z knih a pohádek, které jsou oblíbené v dětském světě slyšících; slyšící děti naopak získávají vhled do kultury Neslyšících. Cestou setkání obou kultur se formuje tolerantnější a oboustranně informovanější prostředí již v dětské společnosti. Inscenace pro děti pravidelně nabízí americký LTD – *Little Theatre of the Deaf* (odnož amerického NTD), holandský Handteater z Amsterdamu a další soubory.

Srovnáme-li aktivity různých center kultury Neslyšících, můžeme si povšimnout, že ze začátku divadelní soubory získávaly profesionální zralost ve spolupráci se slyšícími profesionály, během mnoha let se však mnohé z nich osamostatnily a umělecké vedení převzali sami Neslyšící. Značně se posílila také tendence zakládat inscenace na autorské tvorbě Neslyšících. Zajímavé je, že ve většině případů zároveň časem roste i otevřenost vůči slyšící společnosti: jakási inkubační doba - uzavřená aktivita v komunitě Neslyšících, výhradně pro její zájmy – je záhy překonána a soubory hledají umělecké prostředky, skrze něž by mohly oslovit také širší veřejnost. Objevují se příklady spolupráce, kdy slyšící a Neslyšící umělci pracují jako rovnocenní partneři a vznikají integrovaná jevištní díla. Cestu k neslyšícímu divákovi tyto projekty však někdy prolamují velmi pomalu a těžce.¹⁴⁵

Na výběru repertoáru vidíme tendenci obracet se nejen k příběhům, které získaly popularitu ve světě slyšících (a tím pádem vzdělávat neslyšícího diváka), ale také k tématům, jež odhalují svébytnost světa Neslyšících a soustřeďují se na dějiny a problematiku Neslyšících.¹⁴⁶ Autoři takových dramatických textů jsou většinou Neslyšící. Tato nová tendence svědčí o snaze jasně vymezit kulturní identitu Neslyšícího.

¹⁴⁵ Výrazným příkladem uměleckého partnerství slyšícího a neslyšícího tvůrce je **Signdance Collective** v **Británii**, který po dlouholeté spolupráci v roce 2001 oficiálně založil neslyšící tanečník **David Bower** a tanečnice s tělesným postižením **Isolte Avila**. Oba pracují ve spolupráci s profesionálními hudebníky a propagují uměleckou spolupráci bez předsudků a hranic; setkávají se však zatím s určitou nedůvěrou neslyšících diváků, přesněji – organizátorů kulturního života Neslyšících.

¹⁴⁶ Např. **inscenace australského ATOD *The Wild Boys*** (2008) vypráví v jazyce znaků a pohybů osud dvou neslyšících kluků v různých obdobích a zemích. Jeden byl opuštěn a vyrostl v lesích Francie jako zvíře - bez jazyka, vzdělání a citů. Druhý žije hned vedle nás v současném Sydney – také bez péče rodičů, bez jazyka a bez citů. **Inscenace IVT *Hannah*** (2003) je zase poetickým příběhem židovské dívky Hannah, která se pokouší zachránit před nacisty. Hannah hrozí sterilizace – nesmí mít děti jen proto, že má sluchovou vadu.

Pokusy přiblížit širšímu publiku vnímání neslyšícího člověka ilustrují nejrůznější projekty, v nichž jsou rozpracovány životy a díla neslyšících nebo ohluchlých umělců. Např. inscenace *Im Sturm der Zeichen* (1999) Rakouské organizace ARBOS, oživující uměleckou vizi slyšícího režiséra **Herberta Gantschachera** a neslyšícího choreografa **Juho Saarinen**a, prostřednictvím tance a znakového projevu neslyšících herců vypráví příběhy ohluchlých umělců: skladatelů **L. van Beethovena** a **B. Smetany**, malíře **F. Goyi**¹⁴⁷ a sochaře **G. Ambrosiho**.¹⁴⁸

Prožitek neslyšícího nebo ohluchlého umělce a odraz jeho citového života v tvorbě zajímal a zajímá divadelní umělce. Tematicky příbuzné, ale stylisticky světlejší, optimističtější je pantomimické vystoupení neslyšícího herce **Johna van Geldera** z holandského souboru Handteater. Inspirací a vizuálním doplňkem inscenace *Zamrzlé ticho/Frozen Silence* je malba neslyšícího holandského malíře 16. – 17. století **Hendricka Avercampa** *Winter landskape with skaters*. Monodrama probíhá na pozadí videoprojekce zmíněného díla, v níž se překvapujícím a vtipným způsobem prolínají statické vizuální elementy s výrazným prvkem talentované pantomimy a *storytellingu*. Projekt vznikl v roce 2006 ve spolupráci s Národním muzeem a slouží jako úspěšný příklad novátorského přístupu ke kulturnímu vzdělávání Neslyšících.

Významnou hnací silou kulturního života Neslyšících jsou určité kulturní festivaly Neslyšících. Zde připomínáme jen několik z nich¹⁴⁹: slovenský Mezinárodní festival kultury neslyšících sv. Františka Saleského se koná od roku 2000 v Nitře a tradičně je organizován v lednu jednou za dva roky. Pod vedením střediska Effeta se mezinárodní festival rozrostl v rozsáhlý program, ve němž se tradičně střídají tvůrčí dílny pro děti a

¹⁴⁷ **Francisco Goya**, španělský grafik a malíř přelomu 18. – 19. století, jehož dílo odkrývá muka a hrůzu postupně mizícího sluchu, přitáhl pozornost více režisérů. Inspirována životem a dílem F. Goyi vzniká v roce 1995 pod režijním vedením **Z. Mikotové** na VDN DIFA JAMU studentská inscenace *Caprichos*, která posléze získává velký ohlas na mezinárodních festivalech.

¹⁴⁸ Méně známý je osud **rakouského sochaře a básníka 20. století Gustina Ambrosiho**. Od dětství miloval hudbu, ale ve věku 7 let po meningitidě ztratil sluch. Prožitek hudby, kterou v dětství slyšel, zobrazoval v sochách. Obzvlášť blízký mu byl osud Beethovenův, jemuž věnoval několik sochařských děl i sbírku sonetů.

¹⁴⁹ Vybrali jsme ty festivaly, které jsme vícekrát navštívili jako diváci, účastníci divadelní přehlídky a vedoucí dílen.

dospělé¹⁵⁰ s divadelní přehlídkou za účasti dětských i dospělých souborů; současně probíhá výstava neslyšících umělců, vědecká konference¹⁵¹ a duchovní seminář.

Také rakouská organizace ARBOS od roku 2000 každoročně na jaře pořádá rozsáhlý Evropský a mezinárodní festival divadla Neslyšících, jehož program trvá týden a probíhá v různých městech Rakouska; zahrnuje přehlídku inscenací i dílny. V roce 2009 obohatila program festivalu unikátním koncertem a hudebně-rytmickou dílnou perkusionistka **Evelyn Glennie**.

Je symptomatické, že mnohem větší uznání neslyšících diváků získávají festivaly, v čele jejichž organizačního týmu stojí sami Neslyšící. Jeden z významnějších festivalů tohoto typu je určitě francouzský Clin d'oeil festival v Remeši, který od roku 2003 každý druhý rok v červenci shromažďuje kolem 3000 neslyšících umělců a zájemců z celého světa. Tradiční součástí třídního festivalu je divadelní přehlídka, v níž se prezentují největší, nejaktivnější divadla Neslyšících – francouzský IVT, norský Teater MANU, švédský Tyst Teater a další. Festival rovněž poskytuje značný prostor novým talentům a žánrům. Již několik let vyniká mezi sólovými vystoupeními neslyšících umělců vypravěčský talent australského komika **Roba Roye**,¹⁵² jehož projev nejspíše můžeme klasifikovat jako příklad teprve se rozvíjejícího žánru storytellingu ve znakovém jazyce. Přehlídku také zpravidla obohacují vystoupení autorské básnické tvorby ve znakovém jazyce.¹⁵³ Objevem festivalu Clin d'oeil se v roce 2009 nepochybně stala australská

¹⁵⁰ Také my jsme měli možnost dvakrát (v roce 2006 a 2008) **v rámci dílen festivalu realizovat** časově rozsáhlou **experimentální práci s rytmem s mezinárodní skupinou neslyšících i slyšících divadelníků a pedagogů**. Práce přinesla velmi cenné poznatky pro náš výzkum.

¹⁵¹ S příspěvkem *Rytmus jako prostředek jevištního projevu neslyšícího herce* vystoupila autorka výzkumu na této konferenci v roce 2008.

¹⁵² Australský komik **Rob Farmer** zahájil pod jevištním pseudonymem **Rob Roy** uměleckou kariéru coby herec souboru ATOD a herecké zkušenosti si doplnil v letních kurzech NTD v Americe. V roce 1996 se vydal na sólovou dráhu – pravidelně se účastní různých mezinárodních projektů a vede dílny vizuálního divadla. V arsenálu výrazových prostředků **Roba Roye** nechybí **přesné, většinou komicky hyperbolizované zachycení skutečnosti, výrazná rytmizace znakového projevu a provokativní sebeironie**.

¹⁵³ Také tento žánr jevištní tvorby Neslyšících je poměrně nový - **vývoj autorské znakové tvorby souvisí s uznáním znakového jazyka; možnost zachycení konkrétních uměleckých projektů, analýzy celkových žánrových rysů a vývoje zase úzce souvisí s vývojem technologií**. V posledních desetiletích však popularita tohoto žánru značně roste: vznikají výzkumy samotných neslyšících umělců věnované znakové poezii (např. doktorská disertace **Claytona Valli** (1993) v USA, u nás bakalářská práce **Zuzany Hájkové** (2009)), na Gallaudetově univerzitě se od roku 2002 vyučuje předmět *sign – poetry*.

umělkyně **Asphyxia**¹⁵⁴ s loutkovým představením *The Grimstones* a britský herec **Ramesh Meyyappan**¹⁵⁵ s výrazně plastickou taneční pantomimou, která slučuje komické a dramatické prvky.

V programu festivalu je také přehlídka krátkých i celovečerních filmů. V tematice filmové a divadelní přehlídky vidíme aktuální problémy komunity Neslyšících – izolaci, boj o uznání znakového jazyka, problematiku kohleárních implantátů, ale také všeobecně ožehavé otázky jako sexuální identita nebo ekologie a ochrana zvířat. Organizátoři festivalu, mladí neslyšící lidé, zdůrazňují, že umělecké sebevyjádření je způsobem komunikace se světem, proto se festival snaží poskytnout prostor pro setkání a sebe prezentaci nejen divadelním umělcům, ale také neslyšícím výtvarníkům - sochařům, malířům, fotografům, designerům. Výstavy jsou během tří denního festivalu přístupné zdarma a umělci většinu času tráví v prostorách expozice otevřené k diskuzím, kontaktům a nabídkám spolupráce.

1.5 Shrnutí problematiky Neslyšících

Úkolem této kapitoly bylo zmapovat základní otázky problematiky sluchového postižení a komunity Neslyšících. Přehled historie vzdělávání nám ukázal, že problémy společenského postavení a možností plnohodnotného života Neslyšících se řeší od starověku a ve svých základech jsou po dlouhá staletí stejné: zaznamenáváme zde jak snahu jakkoliv postižené osoby vyčlenit ze společnosti nebo i likvidovat je, tak

¹⁵⁴ **Asphyxia** je mezi neslyšícími umělci unikátním příkladem tvůrčí různorodosti a experimentátorského ducha. Dlouhá léta se **věnovala baletu**, pak **cirkusovému umění**, v posledních letech se zabývá **divadlem marionet**. Po úspěšné kariéře cirkusové akrobatky začala v roce 2006 pracovat s marionetami, které sama také vyrábí. Divadlo marionet je tradičně považováno za nevhodné pro Neslyšící, protože ruce herců jsou zaneprázdněny manipulací s marionetou a loutka znakovat nemůže. **Asphyxia** nicméně hraje spolu se slyšící herečkou – ve dvou manipulují s marionetami a periodicky se zastavují, aby vyprávěly příběh dál (**Asphyxia** ve znacích, její kolegyně – hlasem). Již její první vystoupení s loutkami získalo velký ohlas a v roce 2008 připravila herečka další představení *The Grimstones*, které zaznamenalo velký úspěch na festivalu v roce 2009.

¹⁵⁵ **Ramesh Meyyappan** je umělec světového formátu, který se specializuje na **pohybové divadlo s elementy tance a živé, atraktivní komunikace s diváky**. Vysoce inteligentní a pohybově nadaný neslyšící herec pochází z Indie, vyrostl a divadelní kariéru zahájil v Singapuru, ale profesionální divadelní vzdělání posléze získal v Liverpoolu spolu se slyšícími herci a poté v Británii zůstal. Silným **inspiračním zdrojem** pro **Rameshe** je **světová literatura** a singapurské divadlo Neslyšících Hi! Theatre kdysi pod jeho vedením inscenovalo i Shakespeara. Většinou vystupuje sám, ale v přípravné fázi vystoupení spolupracuje s dalšími profesionály, mj. i se slyšícími režiséry.

vnímání Neslyšících jako méněcenných osob, které sice zaslouží shovívavost *zdravé* společnosti, ale nemají zodpovědnost ani práva řádných občanů. Vidíme zde také zpochybnění až kategorické odmítnutí vzdělavatelnosti Neslyšících nebo poukazy na nepřekonatelné omezení jejich rozumového a citového rozvoje. Zaznamenáváme zde také zárodky přístupu k Neslyšícím pouze jako k objektům sociální péče a experimentů různých učenců a specialistů.

Revoluční událostí ve vzdělávání Neslyšících je vznik veřejných škol v 18. století - vzdělávání Neslyšících přestává být pouhou iniciativou jednotlivců a je probuzen zájem společnosti a její pedagogická zodpovědnost v nejširším smyslu. Základními pilíři dvou zásadně odlišných přístupů ke vzdělávání Neslyšících se stávají *francouzská metoda*, spojovaná se jménem **de l'Épée**, a *německá metoda*, spojovaná se jménem **Heinicke**. Po Milánském kongresu v roce 1880 se však po dalších 100 let preferuje orální metoda, a manuální přístup je postupně vymýcen ze škol pro neslyšící děti v Evropě i v USA. Znakový jazyk zůstává bez podpory až do 60. let 20. století, kdy výzkum lingvisty **Williama Stokoa** dokazuje plnohodnotnost a všestrannost znakových jazyků, následně inspiruje další výzkumy o jazyku a kultuře Neslyšících, značně podněcuje iniciativu samotných neslyšících vzdělavců a posléze způsobuje ostré změny v postojích ke vzdělávání a problematice Neslyšících obecně. Součástí těchto změn je návrat znakového jazyka do vzdělávacího procesu prostřednictvím totální komunikace či bilingvální metody.

Přes kontroverzní, až konfliktní postoje k postupům vzdělávání Neslyšících obě výše zmíněné metody (orální a manuální) a také pokusy prvky obou metod spojit v metodě kombinované se shodují v jednom: absenci sluchu je potřeba vhodně zastoupit jinými smysly, především zrakem a hmatem, ale i chuťovými počitky. Dalším společným prvkem mnoha průkopnických metod je názornost a praktičnost ve způsobu podání učební látky. O bohaté smyslové prožitky a asociace stejně jako o prvek názornosti a praktičnosti se proto také my opíráme v postupech při práci s rytmem u Neslyšících.

Výše zmíněné vzdělávací metody jsou zároveň i pramenem dvou kontroverzních pohledů na fenomén sluchové vady: z medicínského pohledu sluchové postižení je definováno jako defekt, který odděluje sluchově postiženého od společnosti slyšících, proto

je potřeba tento defekt odstranit nebo aspoň zmenšit a docílit úplné integrace Neslyšících do společnosti slyšících. V souladu s druhým - kulturním pohledem, znamená ztráta sluchu také příslušnost ke kultuře Neslyšících, která má svou historii, tradice a jazyk. V duchu tohoto přístupu nejsou akcentovány nedostatky Neslyšících, ale jejich možnosti budovat si zdravé sebevědomí pomocí uvědomění si vlastního kulturního dědictví a rozvinutím svých osobitých schopností a dovedností.

Náznaky mylných či přímo diskriminačních přístupů k Neslyšícím nacházíme bohužel i v nedaleké minulosti nebo současnosti – je obecně známa např. genocida Neslyšících spáchaná fašistickým režimem. Snahou jakkoliv zdravotně postižené lidi *uklidit z očí* nebo Neslyšící vycvičit v odezírání a orální komunikaci, aby jejich odlišnost nebyla zjevná, se vyznačují i totalitní režimy socialistických zemí. Značné omezení jejich vzdělávacích či profesionálních příležitostí, předsudky o jejich nevhodnosti pro určitá povolání či uměleckou tvorbu, vyčlenění z práv ovlivnit vzdělávání a budoucnost neslyšících dětí nacházíme také v demokratických systémech - v období První republiky či dnes. Bereme na vědomí tyto chybné a diskriminační postupy, abychom se jich ve své praxi nedopouštěli. V přístupu k problematice práce s rytmem u Neslyšících proto jasně vymezujeme:

- a) respekt k historickým objevům v metodice vzdělávání Neslyšících,
- b) vycházení z předpokladu, že v oblasti práce s rytmem Neslyšící nemají žádný vrozený handicap, je třeba jen nalézt vhodné metody práce,
- c) akceptování znakového jazyka jako plnohodnotného jazyka, mateřské řeči Neslyšících a optimální formy pro komunikaci a přiblížení nové zkušenosti a látky Neslyšícím,
- d) respekt a vnímavost k jinakosti Neslyšících jako kulturní menšiny, otevřenost názorům, zkušenostem a praxi samotných Neslyšících v oboru jevištní práce s rytmem.

V tomto výzkumu souzníme se základními východisky kulturního pohledu na komunitu Neslyšících a v metodách práce s rytmem se snažíme respektovat odlišnost Neslyšících a použít ji v jejich prospěch při práci s rytmem. Nesouzníme však s vyhraněnými pohledy lingvistického a kulturního nacionalismu Neslyšících a neodsuzujeme rozhodnutí jednotlivců zlepšit sluch (nebo sluch svých dětí) pomocí technických pomůcek či medicínského zákroku. Vzhledem k aktuální popularitě

kohleárních implantátů předpokládáme, že velká část dalších generací lidí se sluchovou vadou bude přehodnocovat otázky identity, a my, tvůrčí pedagogové, budeme také muset hledat propojení zvukových a vizuálních vjemů v práci s rytmem u lidí s kohleárním implantátem. V tomto výzkumu se však otázkami metodiky práce s touto skupinou budeme zabývat jen velmi okrajově.

Rozbor literatury prokázal, že absolutní většina problémů, se kterými se každodenně po celý život setkává neslyšící člověk, je spojená s deficitem v oblasti komunikace. Umění, a hlavně divadelní tvorba je jednou z prokázaných cest ke komunikaci bez bariér – důkazem toho je mimořádná divadelní aktivita Neslyšících. Jak prokazuje historie divadla Neslyšících, je to také cesta k definování vlastní kulturní identity a přiblížení osobitosti světa Neslyšících širší veřejnosti.

Úspěch metody bilingvismu ve vzdělávání neslyšících dětí a princip bimuzikality (souběžné studium dvou zcela odlišných hudebních kultur), o kterém jako cestě dialogického hudebního vzdělávání píše **Matoušek** (2003), inspiruje naše hledání směrem k dialogu kultur Neslyšících a slyšících - k dialogu divadelního jazyka obecně a k dialogu mezi chápáním, vnímáním a tvorbou rytmu v obou kulturách. O to se předkládaný výzkum pokouší. Jak dokazují výrazní neslyšící jevištní umělci jako **David Bower, Ramesh Meyyappan** nebo **Asphyxia**, spolupráce a vzájemné působení obou kultur může být oboustranně obohacující, vyžaduje však jak osobnostní znalost, vědomí vlastní kultury a schopnost z ní těžit podněty pro tvorbu, tak informovanost a otevřenost vůči kultuře slyšících. Doufáme, že předkládaný výzkum tomu pomůže.

2.

Teoretický základ pro tvůrčí práci s rytmem

“On ukazoval rytmicky, stále v jednom rytmu: jedna-dva-tři, jedna-dva-tři, ta-ta-ta, ta-ta-ta. Tento rytmus jsem pociťoval tak silně – jako vizuální hudbu,”¹⁵⁶

neslyšící tvůrce znakové poezie **Jurgen Endress**

¹⁵⁶ Endress, 2007 [online].

Tato kapitola se zabývá problematikou teorie rytmu: poukazuje na universálnost pojmu *rytmus* a dívá se na něj z pohledu nejrůznějších oborů; stanovuje pak definici rytmu, kterou se ve své práci budeme řídit, a určuje také hranice našeho výzkumného zájmu o rytmus; mapuje pole vnímání a možnosti tvůrčí práce s rytmem; předkládá různé pohledy na otázky základní rytmické struktury, mentální reprezentace rytmu či precizity a spontánnosti v rytmické tvorbě.

Hlavním zdrojem inspirace pro tuto kapitolu byl článek filosofa **Josefa Šafaříka** *O rubatu čili vyznání* z roku 1961, ale náš pohled na otázky, které nastolil **Šafařík**, obohatili i další autoři: **Vlastislav Matoušek**, **Marek Franěk**, **Vladimír Tichý**, **Jan Sokol** a **Vlastimil Marek**, **Eva Kröschlová**, **Clemens Risi** a další. Inspirativní bylo také seznámení s pojetím rytmu u výtvarníků **Henriho Matisse** a **Paula Klee**. Avšak pro teoretický podklad spojitosti mezi časovým a prostorovým vnímáním rytmu měly klíčový význam publikace libereckého profesora **Bohumila Nusky**.

2.1 Univerzálnost fenoménu *rytmus*

Fenomén organického rytmu se ve vědě objevuje v 17. – 18. století, stává se oblíbeným předmětem studia zakladatelů experimentální psychologie na konci 19. století a výrazně inspiruje tvorbu i pedagogickou metodiku jevištních specialistů století dvacátého. Na význam a universálnost pojmu *rytmus* poukazovali však myslitelé různých oborů mnohem dříve: již **Platón** se nepřímo zmiňuje o biologickém rytmu – o přirozené povaze „*těl a ostatního ústrojenstva*“ – a shledává prvek rytmičnosti v „*ladnosti*“ všeho kolem nás (*Ústava*, 401a); filosof a matematik **Pythagoras** a posléze i astronom **Johannes Kepler** spojují představy o harmonii a řádu, kterým se podle nich řídí i pohyb planet, s vesmírným rytmem, přesněji – hudbou (více viz Marek, 2000, str. 100-101). Mnoho autorů se shoduje na vnitřním, podvědomém původu rytmu (viz Sokol, 1996, str. 245-246) a různorodých účincích rytmu na lidský organismus i psychiku.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Např. **Matoušek** při výzkumu etnické hudby pozoroval případy navození **změněných stavů vědomí** pomocí monotónního rytmu bubnů, **pocitu věčnosti** pomocí pomalého pohybu či **extatické stavy** vyvolané stále opakovaným hybným rytmem a vysilujícím tancem (Matoušek, 2003, str. 49).

Na původní sakrální význam rytmizované řeči poukazuje profesorka **Janína Kursíte**,¹⁵⁸ tutéž sakrální rovinu v hudbě (a tím pádem i v rytmu jako jejím rozhodujícím formotvorném činiteli) nacházejí **Matoušek** a **Marek**. Marek hudbu dokonce nazývá „*jazykem bohů*“.¹⁵⁹ **Victor Hugo** rytmus považuje za „*zákon pořádku*“, ve kterém „*cítíme Boha*“ (in Souriau, 1994, str. 786). **Šafařík** na základě mýtů a legend spojuje lidské představy o „*ideálním životním rytmu*“ s rájem; vyhnání z ráje v jeho pojetí odpovídá narušení, rozpadu rytmu (1990, str. 3). Mimo oblast náboženství je rytmus, např. v podobě rytmického vykonávání automatizovaných pohybů, vnímán také jako prostředek k usnadnění práce a tím k ušetření energie (Fraise in Sokol, 1996, str. 243; srov. Franěk, 1993, str. 357) či důležitý prostředek vytváření a udržování vztahů v komunitě (Sokol, 1996; Matoušek, 2003).

Na kulturněhistorický a antropologický význam rytmu upozorňuje **Nuska**. Zkoumá fenomén rytmu z hlediska symboloniky¹⁶⁰, tj. zabývá se rytmem a „*kvalitami z rytmu derivovanými*“ s ohledem na jejich účinky na lidskou psychiku a obzvláště zdůrazňuje význam vlivu rytmu na lidskou tvořivost a aktivitu vůbec (1999; 2002; 2003; 2008). Zároveň poukazuje na to, že přese svou již dokázanou universálnost¹⁶¹ je „*rytmologická tematika (...) v humanitně orientovaných encyklopediích, naučných slovnících a různých kompendiích vesměs podceňována, přičemž rytmus je považován za jev, který se týká pouze musikologie (rytmus v hudbě, zpěvu atd.) a versologie (rytmus v literárních dílech,*

O mnohostranných **rehabilitačních a léčebných** účincích hudby píše Marek (2000, str. 23-27). Zároveň také upozorňuje na skutečnost, že „*člověk vnímá i zvuky pod a nad oblastí slyšitelného vibračního spektra*“ a právě ty jsou spolu s rytmem hlavní léčivou substancí šamanských rituálů (2000, str. 21).

Svébytným způsobem účinek rytmů zkoumá **kymatika** - moderní vědecký obor, který studuje **formotvornou sílu akustických vibrací**. Ukázalo se, že např. písek se při různých vibracích formuje do krásných geometrických vzorů (Marek, 2000, str. 71).

¹⁵⁸ Lotyšská lingvistka a mytoložka **Janína Kursíte** navazuje na sémiotickou školu Univerzity v Tartu. V letech 1994-8 přednášela poetiku a mytologii i na lotyšské Kulturní akademii. Z těchto přednášek je také informace převzata.

¹⁵⁹ Podle **Marka** šamanské společnosti se svými bohy komunikovaly právě prostřednictvím hudby (2000, str. 17).

¹⁶⁰ **Obecná symbolonika** vznikala postupně od počátku sedmdesátých let 20. století „*jako disciplína mezioborového charakteru s významnými afinitami především k dějinám umění a estetiky*“, píše **Nuska** (2002, str. 173).

¹⁶¹ Mezi autory, kteří sdílejí jeho pohled na rytmus, zmiňuje **Nuska** i amerického filosofa **Johna Deweyho**: v díle *Art as Experience* Dewey prosazuje **rytmus jako základní a univerzální kvalitu**, která se vyskytuje ve všem, spojuje člověka s přírodou a má významné postavení v životě lidstva (in Nuska, 2002, str. 176).

především v poezii), případně je rytmu věnována pozornost nejvýše v souvislosti s přírodními vědami, fyzikou, biologií a disciplínami lékařskými“, ale „velerozsáhlá oblast výskytu rytmů, jež jsou symbolizovány opticky a vnímány vizuálně“ zůstává podle prof. Nusky „zcela opomíjena“ (2003, str. 136).

Tradice rytmus definovat téměř výlučně jako audiální záležitost, o které se zmiňuje Nuska, odnes negativně ovlivňuje rytmickou výchovu Neslyšících. Praktická práce s rytmem v hudebně divadelních a tanečních oborech i v arteterapii vykazuje tendenci k audiálnímu, často i metricky vázanému, chápání rytmu (o tom svědčí např. terapeutická praxe **Nordoffa** a **Robbinse** (1975), rytmická výchova herců a loutkoherců na DAMU popsaná **Kröschlovou** (1981), rytmická výchova budoucích choreografů a hudebních pedagogů na lotyšské Hudební akademii, kterou autorka osobně zažila, a také osnovy hudebně-dramatické výchovy pro 1. stupeň základních škol pro sluchově postižené děti (více o tom viz 1.4.2 *Hudebně dramatická výchova*). O to větší je naše motivace ověřit, zda je výše zmíněný Nuskův výrok oprávněný, a nalézt co nejširší teoretický podklad pro rozšíření pojmu rytmus a jeho prostřednictvím také podklad pro rozšíření pole vnímání rytmu a tvořivé práce s ním.

2.2 Sémantika pojmu *rytmus*

2.2.1 Časoměrnost

K dosažení stanoveného cíle potřebujeme především důkladnou analýzu pojmu. Rytmus (z řeckého *rhythmos*, tj. tok, dění, pohyb) je obecně chápán jako střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných fází v časové posloupnosti (viz Kröschlová, 1981; 1988; Sedlák, 1990).¹⁶² Vnímání rytmu jako vázaného na časoměrnost má své hluboké historické kořeny: již v antice byl rytmus vnímán především jako vlastnost časových umění: pohybu, řeči a hudby. Nejstarší známý muzikolog Aristotelův žák **Aristoxenos** z Tarentu rytmus dokonce přímo vymezuje jako „*uspořádání časů*“

¹⁶²Srov. varianty této definice – **rytmus jako kontrast / organizace slabých a silných elementů / důrazů** v *The Oxford English Dictionary* (1961) a *An International Dictionary of Theatre Language* (Trapidlo (ed.), 1985).

(*Rhythmica stoicheia*, zlom. 1, citováno podle Sokol, 1996, str. 231). I v současnosti se většina slovníků a encyklopedií při definování rytmu nejprve zastavuje (nebo i zůstává) u jeho časoměrného charakteru: definují rytmus jako formu „*протекания во времени*“ (*Большая советская энциклопедия*: том 22, 1975, str. 133), „*grundsätzlich Phänomene, die sich in der Zeit ereignen*“ (Risi in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 272) nebo konstatují, že „*rytmus materializuje délku jednání*“ (Barba, Savarese. *Slovník divadelní antropologie*, 2000, str. 197). Největší pozornost je zpravidla věnována rozboru hudebního¹⁶³ a tanečního¹⁶⁴ rytmu, případně rytmu v poezii.

2.2.2 Pravidelnost a změna

Některé definice rytmu zdůrazňují element očekávání: abychom rytmus vnímali jako rytmus, představujeme si ho jako konkrétní časovou strukturu a předjímáme pokračování (Risi in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 273).¹⁶⁵ Séma, tj. významový odstín očekávání se pojí s pravidelností, vždyť právě u pravidelného procesu můžeme nejlépe předvídat pokračování. Procesy, které pozorujeme v přírodě, vnímáme jako rytmické právě díky jejich relativní pravidelnosti; kromě toho se „*pravidelné, opakované průběhy čili rytmy*“ objevují i v lidském prožívání a činnostech (Sokol, 1996, str. 228, srov. Tichý, 1994, str. 6). V oblasti biologie, medicíny či fyziky je „*nepravidelnost, porušení periodicity (...) chápáno jako projev absence rytmu, arytmie (např. srdeční arytmie)*“ (Tichý, 1994, str. 6). Na přirozenou lidskou touhu po pravidelnosti a její poutavost, přitažlivost upozorňují **Franěk** (1991, str. 109) a **Sokol** (1996, str. 230).

Tuto myšlenku vyjadřují i další autoři, připomínají však i nutkavou potřebu změn, překvapení, odchylek: o potřebě „*jednání provádět a zároveň je negovat*“, tj. změnou směru, tempa apod. docílit, aby následující akce přišla jako překvapení, mluví např. **Barba**

¹⁶³ Např. *The New Encyclopædia Britannica* jako první definici u hesla „rytmus“ uvádí: „*Rhythm, in music, element of time*“ (Volume 10, 2003, str. 33).

¹⁶⁴ Taneční rytmus je například v divadelním slovníku *An International Dictionary of Theatre Language* definován jako „*the simple and complex manipulation of units of time*“ (Trapido, (ed.), 1985, str. 724).

¹⁶⁵ Srov. „*napjaté očekávání*“ u **Barby** a **Savarese** (*Slovník divadelní antropologie*, 2000, str. 197).

a **Savarese** (*Slovník divadelní antropologie*, 2000, str. 198)¹⁶⁶ a **Paul Valéry** rytmus definuje jako „*subjektives Wechselspiel zwischen Erwartung und Überraschung*“ (in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 273).¹⁶⁷

2.2.3 Vztah metra a rytmu

Výše zmíněný prvek pravidelnosti v rytmu často souvisí s metrickou vázaností. Metrické dělení v hudbě se stává přesnějším zároveň se vznikem mechanického času¹⁶⁸ a od dob renesance je na metrum¹⁶⁹ většinou vázaný i „*rytmus tance, poezie a většiny hudebních projevů*“ (Kröschlová, 1981, str. 99). Od té doby je také vztah metra a rytmu otázkou vášnivých diskusí a obrazných prohlášení jak teoretiků, tak praktiků různých oborů: musikolog **Max Kenyon** chápe metrum jako „*čistě matematický časový sled zvuků, zatímco rytmus – to je to, co my emocionálně přijímáme. Hodiny tikají metricky, vlak jede po kolejích stejnou rychlostí. Avšak vnímající ucho jej promění v rytmus*“ (in Tichý, 1994, str. 5), divadelní režisér **Alexandr Tairov** metrum definuje jako mechanické dělení časových délek, zatímco rytmus jako subjektivní vnímání metrického dělení, koeficient metra, jeho korekci. Umělecký obraz podle Tairova „*vzniká zápasem subjektivní představy, subjektivního vnímání a metrického dělení představení*“ (2005, str. 86).¹⁷⁰ K diskusi se přidává i psycholog **Jean Piaget** prohlášením, že básnickou metriku „*nevytvořil teoretik, nýbrž pěvec, čímž předem vyloučil jakékoli rozpory mezi aritmetikou stop a vyjádřením rytmů vnitřního života*“ (in Sokol, 1996, str. 245). Rozbor vztahu mezi metrem a rytmem

¹⁶⁶ Srov.: **Risi** pojem rytmu vztahuje k **pravidelnosti** i k jejímu opaku - **porušení, zlomu, pauze, odlišnosti a rozpojenosti** (*Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 273).

¹⁶⁷ Lidská potřeba vytvářet **kompromis mezi pravidelností a jejím opakem** se odráží také v **etnické hudbě**: čistě periodické uspořádání - puls ve stejných časových intervalech - se v hudbě přírodních národů vyskytuje stejně zřídka jako čistě neperiodické uspořádání - volný rytmus (Matoušek, 2003, str. 100).

¹⁶⁸ Jako zlomový bod **Sokol** (1996) uvádí vynález mechanických hodin. Pro upřesnění můžeme dodat, že pro metrické dělení hudby byl podstatným přínosem vynález minutové ručičky (roku 1475) a vteřinové ručičky (v polovině 16. století).

¹⁶⁹ **Metrum** – podle **Smolky** „*konkrétní vnitřní členění metrických jednotek na nižší (či vyšší) soustavu, složenou z přízvukných a nepřízvukných částic*“ (1983, str. 556). Srov. metrum jako vzorec pravidelného „*střídání jednoho ‚těžkého‘ a jednoho nebo více ‚lehkých‘ pulsů*“ u **Kröschlové** (1981, str. 99).

¹⁷⁰ Srov. představu **boje mezi vytvářením a narušováním rovnoměrné pulsace metra** také u **K.Grimicha** (in Kröschlová, 1981, str. 122) a skladatele **Olivera Messiaena**, který vidí v taktu tyranii, jež svazuje svobodný rytmus (in Tichý, 1994, str. 5). Více o různých pohledech na vztah mezi metrem a rytmem viz Kröschlová (1981, str. 109-110).

Kröschlová (1981) uzavírá tvrzením, že „*pojmem rytmus nadřazujeme pojmu metrum*“ (str. 110) a vztah obou elementů můžeme nejlépe definovat jako napětí „*mezi citěnou metrickou (pravidelnou) základnou a konkrétním (proměnlivým) rytmem*“ (str. 99).¹⁷¹

Metrická vázanost rytmu rozhodně není jeho absolutní vlastností: u různých autorů (Sokol, Kröschlová, Risi) nacházíme zmínku o nezávislosti hudby různých období a kultur¹⁷² na metru, podřízenost či omezenost metra vůči rytmu v poezii zdůrazňují **Boris M. Ejchenbaum** a **Boris V. Tomaševskij** (in Lotman, 1968). Rytmus, který není vázán na metrum a takt, někteří teoretici nazývají kritickým potenciálem rytmu – „*das kritische Potential des Rhythmus*“ – a aplikují jej i na divadelní umění (Risi in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 273), navíc – rytmus zde získává tu úlohu základní časové organizace díla (Kröschlová, 1981, str. 98).

2.2.4 Stavební prvek inscenace

Ve 20. století se objevuje tendence pojem *rytmus* (u Kröschlové upřesněný jako temporytmus¹⁷³) rozšířit na určující faktor „*organizace fabule, vývoje událostí, jevištních znaků i tvorby celkového významu*“ (Pavis, 2003, str. 358, srov. Risi in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 271) na všech úrovních divadelního představení: od drobných úseků akce až po větší plochy celkové souhry (Kröschlová, 1981, str. 102, srov. Pavis, 2003, str. 359).¹⁷⁴ O přesné rytmické struktuře inscenace, která, podobně jako hudební partitura, určuje hercovo jednání, mluví již **Adolphe Appia** v knize *Hudba a inscenace*

¹⁷¹ Srov. „*souhlas nebo napětí mezi rytmem a metrem je jedním ze zdrojů dynamismu v průběhu hudebního díla*“ u **Smolky** (1983, str. 556) a „*napětí mezi volností pohybu a pravidelností řádu*“ jako obecnou charakteristiku rytmu u **Sokola** (1996, str. 231).

¹⁷² Raně středověká hudba, gregoriánský chorál, preromantická a romantická hudba (zčásti), některá mimoevropská (například orientální) hudba a moderní skladby na metrum vázány nejsou.

¹⁷³ **Temporytmus** – element ukazující vztahy „*mezi tempem, rytmem a dynamikou jednání – na všech rovinách či vrstvách struktury dramatického díla*“ (Kröschlová, 1981, str. 98, 119). V práci s temporytmem v hereckém projevu, je podle **Kröschlové** podstatnou složkou dynamika – „*odstupňování síly hlasu*“ a „*odstupňování síly pohybu*“, ale „*na temporytmickou podobu nejvyšších vrstev struktury dramatického díla však mají vliv i změny světelné, změny v dekoracích, ve zvuku či hudbě, příp. i v dalších inscenačních prvcích*“ (tamtéž, str. 103-105). Význam práce s temporytmem pro hereckou výchovu objevil **Konstantin S. Stanislavskij**.

¹⁷⁴ Také v **japonském jevištním umění** nacházíme obdobný jev – princip *džo-ha-kjú*, který se uplatňuje na různých úrovních představení a rozděluje každou akci herce/tanečníka do třech fází (popis a další příklady rytmického strukturování herecké akce viz Barba, Savarese. *Slovník divadelní antropologie*, 2000).

(1899). Dále myšlenku pevného řádu a přesného časování inscenace rozvíjejí další divadelní praktici: o „*orchestraci jevištního dění*“ píše **Tairov** (2005), o „*hudebním rytmu představení*“ **Mejerchold** (in *Moderní tvář divadla*, 1962), o „*partituře*“ hercova jednání – **Grotowski** (1999). Přirovnání k hudební partituře se v doslovném i přeneseném smyslu objevuje u mnoho divadelníků: zatímco **Appia** temporytmickou strukturu jevištního díla dává do přímé souvislosti s hudebním materiálem inscenace, u **Tadeusze Kantora** jsou paralely vztahů herec–režisér a hudební nástroj–dirigent spíše metaforou.

Zajímavé je, že sama hudební teorie s pojmem „rytmus“ zachází opatrněji: rozlišuje kinetiku – časové uspořádání nejnižších hierarchických úrovní skladby, a tektoniku – strukturování vyšších úrovní hudebního díla (Tichý, 1994, str. 17; srov. Matoušek 2003, str. 37, 50). Podle **Tichého** rytmem v hudbě nazýváme jen „*členění hudební struktury na takové hierarchické úrovni*“ která je „*vnímatelná přímo, bezprostředně*“ (Tichý, 1994, str. 18).¹⁷⁵

S Tichého výrokem souzní upozornění **Patrice Pavise**, že současné divadelní teorii i praxi hrozí nebezpečí, že povýší rytmus „*na úroveň celkové struktury či jevištní výpovědi*“. To by znamenalo nepochopení snahy strukturu chápat jako pevnou a konečnou vizualizaci smyslu a rytmus „*jako čas a prostor, v němž probíhá divadelní produkce a recepcie*“, píše Pavis (2003, str. 360). Také v tomto výzkumu nás zajímá rytmus především jako prostředek časového a prostorového uspořádání herecké akce.

2.2.5 Kompromis a provokace

Už v předchozích definicích se objevily pojmy, poukazující na živý původ a proměnlivý charakter rytmu. V některých definicích je rytmus pojat jako vztahy či kompromis: v souvislosti s poezií o tom mluví **Tomaševskij** (in Lotman, 1968), s hudbou – skladatel **Vincent d'Indy** (in Souriau, 1994). Většina definicí však rytmus vztahuje k řádu – přesněji, k lidské touze po řádu. Již **Platón** rytmus popisuje jako „*řád pohybu*“ (*Zákony*,

¹⁷⁵ I **Augustinus** se zmiňuje o tom, že lidský „*časoprostorový smysl se utváří podle našich úkonů i potřeb*“ a proto člověk nedokáže „*vnímat a posoudit delší rytmické jednotky, nežli jsou ty, které potřebujeme k našemu životu*“ (in Osolsobě, 1996, str. 45), a **Sokol** tuto lidskou schopnost konkretizuje „*na oblast od několika kmitů za sekundu až po kmity s trváním několika málo sekund – čili zhruba od 5 do 0,2 Hz*“ (1996, str. 232).

665a) a **Aristoteles** za jeho vlastnosti považuje „omezení“, „ohraničení“¹⁷⁶, neboť „co není omezeno, je nelibé a nepoznatelné“ (*Rétorika*, III, 8). U obou zmíněných antických filosofů získává představa rytmu jako řádu i etickou dimenzi - zdůrazňují souvislost rytmu s lidskou povahou: „Dobrá řeč, harmoničnost, ladnost pohybů a tvarů a eurymie vyplývají tedy z dobroty povahy,“ říká Platón a dodává, že „dobrotou povahy“ nemyslí srdečnost či prostoduchost, ale „smýšlení v pravém smyslu slova dobře a krásně zřízené“ (*Ústava*, 400e). Také Aristoteles vyzdvihuje morální a výchovný význam rytmu. Na rozdíl od Platóna, který poukazuje jen na podobnost rytmu s lidskou povahou¹⁷⁷, **Aristoteles** ve své *Politice* upřesňuje vztah obou elementů na kauzální: různé melodie a rytmy se podle něj nejen podobají přirozeným projevům hněvu a mírnosti, mužnosti a uměřenosti a ostatním mravním vlastnostem a tím poukazují na příbuznost rytmu a duše, ale také duši ovlivňují a zušlechtňují (*Aristoteles. Politika*, VIII, 5).

Nuska při analýze vývoje řeckého pojmu *rhythmos*¹⁷⁸ zjistil, že je postupně stále častěji chápán jako jakýsi řád nebo pravidlo. Toto chápání pak zůstává, „u některých autorů téměř dominantní“ (1999, str. 16). Nalezli jsme několik definicí rytmu, vytvořených umělci, které tento Nuskův výrok potvrzují. Například skladatel **d'Indy** rytmus popisuje jako „řád a proporce“ (in Souriau, 1994, str. 784), malíř **Henri Delacroix** jako „systém, vytvořený podle určitého řádu“ (tamtéž).

V jiných definicích rytmu zaznívají další variace na téma „řád“: vyskytují se v nich obdobná slova, jako například harmonie, soulad, krása či míra.¹⁷⁹ Podle **Platóna** rytmus vznikl z různých prvků, které se „vedly v soulad“ (*Symposion*, 187c); a „ladnost a neladnost v tvarech a pohybech vyplývá z rytmičnosti a nerytmičnosti“ (*Ústava*, 400c). **Augustinus** rytmus označuje za „umění krásného pohybu“ (in Novák, 1999, str. 38), dle

¹⁷⁶ „Nerytmický sloh je neomezený, ve slohu však má býti omezení,“ píše **Aristoteles** (*Rétorika*, III, 8). Prof. Nuska (1999) ve svém překladu z latiny zde používá slovo „ohraničený“.

¹⁷⁷ „Neladnost, nerytmičnost a neharmoničnost jsou sestry špatné řeči a špatné povahy“ (Platón, *Ústava*, 401a).

¹⁷⁸ „...vedle původního a nejstaršího významu slova *rhythmos*, v souvislosti s tokem, proudem, přistupuje později významný prvek dělení, měření, oddělování atd., obecně pak kvantifikace, a sice kvantifikace pravidelná a s intervaly ekvidistantními. Ona pravidelnost nakonec reprezentuje vůbec řád, pořádek, pravidlo, míru (kánon), systém... a proto i transdukcí míru, harmonii, souladnost, souměrnost, symetrii,“ píše **Nuska** (1999, str. 16).

¹⁷⁹ Na vzájemnou propojenost pojmů **pravidelnost**, **řád**, **pořádek** a **míra**, **harmonie**, **souladnost**, **souměrnost** poukazuje Nuska (viz předchozí poznámku).

J.-E. Berendta „rytmus je harmonie v čase“ (in Marek, 2000, str. 135) a podle **Bowmana a Bala** „the harmony of movement in all its ramifications“ (in Trapidlo (ed.). *An International Dictionary of Theatre Language*, 1985, str. 724). Také *The Oxford English Dictionary* rytmus v umění definuje jako „due correlation and interdependence of parts, producing a harmonious whole“ (1961, str. 636) a malíř **Henri Matisse** zdůrazňuje očišťování od detailů jako cestu k nalezení podstaty rytmu (1961, str. 80).

Je obecně známo, že lidská mysl přirozeně inklinuje k řádu a „směřuje k vytváření organizovaných struktur“ (viz Tichý, 1994, str. 20) ¹⁸⁰. Dodáváme však, že potřeba řádu se zákonitě pojí s jeho opakem – spontánností, afektem, chaosem a provokací. Vztah chaosu a řádu v umělecké tvorbě krásně vystihuje výrok současného choreografa **Josefa Nadji**: „Žongláž, to je pro mě pokus člověka ovládnout chaos, který představují koule či kužely vyhozené do vzduchu, řádem rytmu, řádem pohybu. Provokovat chaos a vnášet do něj řád – to je zvláštní poslání člověka“ (1997, str. 123). Obraz žongléra provokujícího chaos vyvolává asociace s metaforickým obrazem tanečníka na provaze z knihy *Also Sprach Zarathustra* **F. Nietzscheho** a dále i s uměleckými protipóly - apollónským (časově uspořádaným) a dionýským (spontánním) principem¹⁸¹, kteréžto termíny pro uměleckou tvorbu Nietzsche zavádí ve svém díle *Die Geburt des Tragödie aus dem Geiste der Musik*.

2.2.6 Působení rytmu

Pozdější autoři si začínají uvědomovat ambivalentní povahu rytmu a mezi různými jeho efekty na lidskou psychiku jmenují jak schopnost vyvolat nutkání k pohybu (Trier in Sokol, 1996, str. 232; Risi in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 273) a působit léčivě či hypnoticky (Risi, tamtéž; Matoušek, 2003, str. 48-49 a další autoři, viz poznámka č. 156)¹⁸², tak stmelovat, sjednocovat kolektiv, vyvolat pocit naprostého ztotožnění s ním

¹⁸⁰ Srov. **J.Král** (in *Masarykův slovník naučný*: díl VI., 1932), **Dewey** (in Nuska, 2002), **Risi** (in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005)

¹⁸¹ Srov. rozlišování *klasického a romantického* přístupu ke ztvárnění času v hudbě u skladatele **Igora Stravinského** (in Novák, 1999, str. 24, 25).

¹⁸² Zajímavým a zároveň eticky diskutabilním příkladem davové hypnózy je proslov bývalé lotyšské prezidentky **Vairy Viķe-Freibergy** na Svátcích písní, pořádaných u příležitosti 800. výročí města Rigy v roce 2001. Na pokyn tehdejší prezidentky začal dav nejméně 80 000 lidí společně s ní v rytmu skandovat:

(Hyvnar, 2000, str. 85; Matoušek, 2003, str. 48; Vangeli, 2005, str. 17)¹⁸³, usměrňovat a disciplinovat (Risi, tamtéž)¹⁸⁴ a představovat sílu kolektivu – jak slavnostní, tak agresivní. (Sokol, 1996, str. 248). Zřejmě právě těchto vlastností rytmu si byly vědomy jak starší společnosti, tak náboženská i politická moc posledních staletí. Estetika středověku výrazný rytmus pokládala za příliš nebezpečný a snažila se mu vyhýbat (Sokol, 1996, str. 249), zato například kmeny z Nového Zélandu rytmické dupání a skoky používaly jako základní prvek válečného tance *maori haka* - synchronizovaného skupinového pohybu se zpěvem, který měl vyvolat ve skupině pocit sjednocení a nahnat strach a hrůzu případnému nepříteli (Canetti, 1999, str. 25).¹⁸⁵

„*Mēs esam stipri! Mēs esam vareni!...*“ („*Jsmě silní! Jsme mocní!...*“) Docílený efekt pozitivního neurolingvistického programování zároveň ukázal, jak děsivě snadné je manipulovat s davem.

¹⁸³ Zřejmě právě v touze po integrovanosti, kolektivnosti, překonávání odcizení měl kořeny velký zájem o **davová představení** na začátku 20. století, kdy se, podle **Hannah Arendt**, v Evropě formovala psychologie davového člověka masu cílveeka psihologija (2000, str. 387). Představa synchronizovaného davového pohybu, zmizení v herecké mase, vzrušovala **Jaques-Dalcrozeho**, který již v roce 1903 na festivalu v Lousanne nastudoval společný tanec 1800 sboristů. Následovaly davové scény **Maxe Reinhardta**, „*pohybové sbory*“ **Rudolfa Labana** a inscenace *Zajetí Zimního paláce* **Nikolaje Jevrejnova** v Petrohradě roku 1920. Účastnilo se jí na 8000 herců, v orchestru hrálo 500 hudebníků revoluční písně a představení sledovalo více než 100 000 diváků.

¹⁸⁴ Mechanismy zdisciplinování a následného ovládnutí pomocí skupinového rytmu nacházíme ve výchově pionýrů bývalého Sovětského svazu – ve využití *obřadních* formulí (*бyдь зomoв! – вездa зomoв!*), skupinového skandování a striktně rytmičovaného zpěvu a pohybu při vojenských cvičeních. Obdobné jevy najdeme v každém **totalitárním** hnutí, jelikož jejich cílem je vždy **organizovat davy a potlačovat individuální identitu ve prospěch kolektivního heroismu**, který je často spojen se stavem *konvulsivního davu* (pojem E. Canettiho, viz další poznámka). Více o mechanismech ovládnutí davu v totalitních režimech viz **Hannah Arendt** *The Origins of Totalitarianism* (Arente, 2000).

¹⁸⁵ Ve své knize *Masse und Macht* **Elias Canetti** (Caneti, 1999) sleduje původ agresivního prvku výrazně rytmičovaných skupinových tanců a nachází jej v dobách, kdy základem přežití byl vydařený lov: člověk se naučil číst rytmus zvířecích stop a hodnotit, jak velké asi stádo je. Rytmičovaným skupinovým krokem se pak snažil vyvolat **skupinové vzrušení a odvahu** - stav *rytmického* či *konvulsivního davu*: k rytmu se přidávali další a další tanečníci, rychle se opakující kroky evokovaly dojem velkého počtu lidí, stále narůstala intenzita tance a skupina se pohybovala, jako by byla stále větší a větší. Velký význam v tomto projevu má **synchronizace pohybu – navozuje dojem sjednocení, rovnosti a bezpečí**, ve kterém je dav schopen nečekaného vandalismu, agrese apod. Autor tvrdí, že právě **díky rytmu mají všechny konvulsivní davy něco společného**.

2.2.7 Otázka optické a hmatové percepcie rytmu

V předešlé podkapitole jsme se podívali na různorodé působení rytmu a znovu se tak přesvědčili o universalitě tohoto pojmu. Nyní se soustředíme na otázku smyslové percepcie rytmu. Jak bylo již dříve řečeno, pojem „rytmus“ bývá tradičně spojován výhradně s auditivními impulsy, přesto již u **Platóna** nacházíme zmínky i o vizuálním vnímání rytmu: v *Ústavě* filosof mluví mimo jiné o rytmičnosti tvarů předmětů, budov, obrazů, tkaných a vyšívaných výrobků apod. (401a). **Nuska** (1999) po důkladném rozboru historického vývoje pojmu „rytmus“ dochází k závěru: „*Tato Platónova jednotka různých módů rytmizace z hlediska percepcie rytmu, kvantifikujícího časový proud, a pojetí ‚univerzálnosti rytmu‘, vztahujícího se tak nejen na ‚slyšené‘, ale i na ‚viděné‘, byla již v helénisticko-římské epoše v podstatě opuštěna a poté, v období křesťanského středověku, na staletí pozapomenuta*“ (str. 19).

V roce 1961 filosof **Josef Šafařík** ve své studii *O rubatu, čili vyznání* upozorňuje, že pojem *rytmus* přesahuje časoměrnost a je platný pro každou posloupnost (Šafařík, 1990, str. 5). Podrobněji stejný názor vysvětluje **Nuska** (2003; 2008): přirovnává rytmus realizovaný v prostoru, na předmětech hmotného charakteru, ke „*statizovanému*“ času a rozlišuje nejen rytmus auditivní a vizuální, ale i haptický.¹⁸⁶ Ve svém rozboru historického vývoje pohledu na rytmus Nuska poukazuje na zajímavý paradox: přesto, že těžiště rytmizovaných struktur byla od vzniku civilice právě ve vizuálním a hapticky vnímaném rytmu – fixována „*opticky nebo hapticky v materiálních strukturách*“ (2003, str. 136)¹⁸⁷ a také v dnešní době „*rytmus opticky symbolizovaný (...) často převažuje nad výskyty rytmu hudebního, básnického*“, stále je auditivní rytmus hudby či literatury mnohem známější a „populárnější“ než rytmus výtvarného umění - ornamentiky, architektury atd. (tamtéž, str. 141).

¹⁸⁶ Srov.: **Kröschlová** (1981) jako smysly určené ke vnímání rytmu uvádí **zrak, sluch a kinestetický** – svalový - **smysl** (str. 114), a **Risi** mluví o **akustické, vizuální či haptické** realizaci rytmů: „*Rh.en sind grundsätzlich Phänomene, die sich in der Zeit ereignen, ob akustisch, visuell oder haptisch*“ (in Metzler *Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 272).

¹⁸⁷ V paleolitu **Nuska** nachází jak akustický, tak **optický rytmus** – tance, tleskání, bubnování, hru na nástroje, ale i výtvarné projevy ornamentace (2003, str. 141). Přejít na rytmus audiální, probíhající v čase, datuje do doby rozmachu římské kultury, kdy původní termín *ho rhythmos* začal být překládán do latiny jako *numerus*, tj. počet, počítání atd. (tamtéž, str. 137).

S **Nuskovým** tvrzením částečně souhlasíme. Auditivní rytmus je opravdu obecně známější a „získává první místa“ jak v heslech *rytmus* v nejrůznějších slovnících, tak v odpovědích většiny účastníků rytmických dílen na otázku, co je to rytmus. A přesto širší chápání percepce rytmu existuje. Přes výše zmíněnou (viz úvod této kapitoly) skepsi profesora Nusky můžeme najít zmínky o tom, že rytmus se dá vnímat nejen sluchem, ale více smysly, jak ve všeobecných naučných slovnících (J. Král in *Masarykův slovník naučný*: díl VI., 1932), tak v teorii estetiky (Souriau, 1994), psychologie (Těplov in Kröschlová, 1981), filosofie (Dewey in Nuska, 2002), v oboru jevištního pohybu (Kröschlová, 1981), divadla a scénografie (Pavis, 2003), samozřejmě ve výtvarném umění (Delacroix in Souriau, 1994)¹⁸⁸ a s určitými výhradami i v hudební teorii (Tichý, 1994; Sokol, 1996).

Většinou se jedná o prostorový rytmus, který vnímáme vizuálně a jehož příklady se ukazují v dílech architektonických a sochařských (Florenneová in Souriau, 1994; Tichý, 1994), malířských (Matisse, 1961¹⁸⁹; Klee, 1999¹⁹⁰), scénografických (Barba, Savarese, 2000), v dílech týkajících se interiérového designu (Knížák, 1996) a dokonce i divadelního umění – skrze rytmus linií, vytvářený postoji a gesty postav (Barba, Savarese, 2000).

Vzniká otázka, zda i vizuální rytmy získávají časoměrnost. Odpovědi se překvapivě shodují: podle *Velké sovětské encyklopedie* je v prostorových uměních pojem „rytmus“ použitelný jen v té míře, v jaké jejich díla „*предполагают разбёртывающийся во времени процесс восприятия*“ (Большая советская энциклопедия: том 22, 1975, str. 133). **Paul Souriau** časovost architektury vidí jako „*vnitřní rytmus budovy, chápané v čase toho, kdo si ji prohlíží*“ (in Souriau, 1994, str. 787),¹⁹¹ **Paul Klee** tuto myšlenku rozšiřuje na jakýkoliv druh výtvarného umění, neboť „*oko se v díle pohybuje po předem vytčených cestách*“, protože „*meze oka jsou dány jeho neschopností vnímat sebemenší plochu naráz a*

¹⁸⁸ Nuska sám jmenuje řadu výtvarníků, zabývajících se otázkou rytmu: **Antoine Bourdelle**, **Emil Nolde**, **Kurt Schwitters** a mnoho dalších (více viz Nuska, 2002, str. 180-184).

¹⁸⁹ Harmonii barev v malbě **Matisse** (1961) přirovnává k harmonii hudební skladby (str. 21) a mluví o „*hudebním ladění*“ výtvarného díla (str. 65).

¹⁹⁰ V *Pedagogickém náčrtníku*, který poprvé vyšel v Bauhausu v roce 1925, **Klee** analyzuje rytmy, nálady a energie linií a tvarů. V textu, který je bohatě doplněn kresbami a matematickými výpočty, popisuje nejrůznější rytmické struktury.

¹⁹¹ Srov. pohled **Bruna Zeviho** na barokní architekturu, která počítá s pohybujícíma se očima diváků (in Kröschlová, 1981, str. 122).

stejně ostře“. V díle jako výsledku tvůrčí geneze vidí Klee dualitu dvou pohybů – pohybu autorské tvorby a protipohybu divákovy vnímání (1999, str. 23).

Také **Nuska** tvrdí, že „*kvalita času*“ je s rytmem spojena vždy – buď ve formě „*času ,aktuálního‘, právě probíhajícího, či času ,zastaveného‘*“, který se objevuje při vizuální nebo i haptické percepci rytmické struktury, „*kdy ,čteme‘, sukcesivně vnímáme, po sobě následující sekvence, kupř. opakující se grafémy, ornamentální motivy nebo tvary předmětů*“ (2003, str. 138-139).¹⁹² Pokud časem „*zastaveným*“ Nuska rozumí autorský čas tvorby, vtisknutý do rytmu uměleckého díla (viz výše zmíněný Kleeho pohled), můžeme s jeho pojetím zcela souhlasit. Jinak nenacházíme důvod, proč proces vnímání, který probíhá „*sukcesivně*“, nazývat právě „*zastaveným*“ časem.

2.2.8 Shrnutí sémantiky rytmu a její využití v rámci výzkumu

Při rozboru sémantiky rytmu jsme prošli cestu od výhradně auditivního rytmu k rytmu prostorového a hmatatelnému, od rytmu dokonale pravidelného a předvídatelného k rytmu, ve kterém pulsuje živé napětí, vztahy, komunikace mezi pravidelností a jejím porušením, mezi řádem a chaosem. Podívali jsme se také na možnosti aplikace pojmu *rytmus* v nejrůznějších oborech a to na různých hierarchických úrovních stavby uměleckého díla. V rámci tohoto výzkumu však nemáme ambice řešit režijní či dramaturgické otázky týkající se celkové výstavby jevištního díla, ale pohybujeme se v oblasti rytmu / rytmiky v herecké výchově, dramatické výchově a v arteterapii.

Ověřili jsme si **Nuskovo** tvrzení o podceňování rytmologické tematiky a opomíjení vizuálně vnímaných rytmů. Můžeme s ním souhlasit jen částečně – tento stereotyp existuje, ale existuje rovněž i teoretická literatura, která jej bourá. Úkolem však zůstává šířit tuto teorii v umělecké praxi.

V našem výzkumu proto pod pojmem *rytmus* rozumíme střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných elementů a o rytmu mluvíme jako o živém,

¹⁹² Srov. **Nuska** (2003, str. 142): *rytmus „se realizuje vždy v čase, buď aktuálním – slyšeném, nebo „zastaveném“ – viděném, nahmataném atd.“* (zvýraznění – M.A.)

proměnlivém, dialogickém fenoménu, který můžeme přirovnat spíše k proudu a cestě¹⁹³ nebo písni a jazyku¹⁹⁴ než metronomu či stroji; o fenoménu, který respektuje pravidla a řád, ale zároveň je překračuje, posouvá, znovuvytváří. V rytmu vidíme nástroj mezilidské komunikace a způsob, jak druhým sdělit něco zásadního či osobního. Nacházíme ho jak v audiálně, tak vizuálně či hapticky vnímané skutečnosti a pracujeme se zde nalezenými a vytvářenými rytmickými strukturami – jak metricky vázanými, tak na metru nezávislými.

Tímto rozšířením pojmu *rytmus* jsme našli teoretický základ pro svou, dosud pouze intuitivní, snahu Neslyšícím přiblížit pojem *rytmus* skrze vizuální a hmatové vnímání přírody a výtvarného umění. Dále v této kapitole se budeme věnovat jednotlivým otázkám percepce rytmu a tvůrčí práce s ním.

2.3 Přírodní rytmus jako zdroj inspirace pro tvůrčí práci s rytmem

2.3.1 Symptomatické struktury přírodních rytmů

Jak ukazuje rozbor pojmu *rytmus*, možnosti vnímat rytmus a tvořivě s ním pracovat nacházíme v celém prostoru lidského bytí od přírody po uměleckou tvorbu nejrůznějších oborů. Rytmus přírody se přes svou spontánnost a racionální nepodmíněnost jeví jako víceméně pravidelná¹⁹⁵ a předvídatelná struktura všeho živého se zákonitostmi vlnění, střídání kontrastních dob napětí a uvolnění, kruhovitých či spirálovitých cyklů zániku a znovuzrození. Zkoumáme-li strukturu rytmů v umění, nacházíme jejich základy a obdoby

¹⁹³ Viz původní význam řeckého slova *rhythmos*- *tok, dění, pohyb* - a srov. s přirovnáním rytmu současné hudby k proudu u **Sokola** (1996, str. 246-247), přirovnání herecké partitury ke korytu řeky u **Grotowského** (1999, str. 132) a pojetím rytmu jako cesty u **Bernharda Waldenfelse**: „*Der Rhythmus ist nur unterwegs heimisch*“ (in *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 2005, str. 272).

¹⁹⁴ Mistři afrických rytmů často varují před příliš matematickým vnímáním hry na bubny a zdůrazňují, že **bubnování je jako řeč**: „*Hra na djembe [djembe je typ afrického bubnu. M.A.] je jako jazyk*“, často opakoval učitel afrického bubnování **Tonton Sylla** na kurzu v Praze v říjnu 2009 a další učitel **Mohamed Bangoura** na workshopu afrického bubnování v Brně v únoru 2010 říkal: „*Djembe hovoří... Jeho blána je jazyk a jeho otvor – hlas. Je třeba hrát pro radost a bez přemýšlení, sít se s bubnem a pochopit ho, pak promluví*.“

¹⁹⁵ Na skutečnost, že **přírodní rytmy jsou jen relativně pravidelné**, poukazuje **Šafařík**: „*Z hlediska továrny pracuje příroda ledabyle, nepřesně, až běda neehospodárně a bezplánovitě*“ (1990, str.3). Srov. **Kröschlová**: příroda „*není nikdy matematicky přesná*“ (1981, str. 109) a **Franěk**: když sledujeme rytmické procesy v přírodě, zjistíme, že „*tyto procesy probíhají v periodách, které nemají vždy přesně stejnou délku. Nejedná se tedy o přesnou rytmičnost*“ (1987, str. 172).

v přírodě (Kröschlová, 1981, str. 109). Vlnění moře nebo narůstající atmosférické napětí před bouřkou, výbuch a následné uvolnění, střídání dnů, ročních období a let nebo narození živé bytosti, její vývoj, rozkvět, stárnutí a umírání a stejný scénář života dalších generací - ve všem (na tom se shoduje více autorů¹⁹⁶) najdeme jakési symptomatické struktury. Na základě vlastních pozorování a toho, jak základní principy tvorby rytmu popisují V. Matoušek, B. Nuska, P. Klee a P. Fraisse (viz poznámka č. 194), jako čtyři základní principy přírodního rytmu vyzdvihujeme střídání kontrastů, opakování stejných entit, vlnění (narůstání a klesání) a kruhový nebo spirálový návrat.

2.3.2 Rytmus těla

Na tyto zákony navazuje lidský biorytmus¹⁹⁷: dech, tep, chůze, rytmus emocí a denní i celoživotní rytmy, proměňující člověka, slovy Vlastimila Marka, v „*chodící*

¹⁹⁶ Např. psycholog **Paul Fraisse** dělí rytmy na dvě základní skupiny: **periodické** rytmy, které jsou vytvořeny „jednoduchým sledem objevení a mizení jednoho stimulu“, a **strukturované**, u kterých „se stimuly organizují do „figur““ (Fraisse in Kröschlová, 1981, str. 109).

Matoušek (2003) jako základní tektonické principy vidí:

gradaci (zejména obrys oblouku): narůstající vzrušení, vyvrcholení, odeznění, **sestup** (z vrcholu dolů),

návrat – reprízu: ABA, ABACA atd.,

opakování – hudební útvar vytvořený podle drobného vzorce a a a a a a a a a a a a,

variace – obměnu, kterou můžeme přirovnat ke spirále,

kontrast – skládání radikálně odlišných tektonických struktur, ostré změny tempa, dynamiky (str. 53).

Nuska (2003, str. 152; 2008, str. 2 - 8) základní komponenty rytmu definuje obdobně:

cyklus (např. kruhový návrat),

dualita (podobnost, stejnost nebo stupňovitost),

kontrast (výrazná polarita),

symetrie (vyváženost, souměrnost).

Klee (1999) zmíněné struktury či figury pojmenovává poněkud metaforicky: **rotace, kyvadlo, kruh, spirála, šíp** (tím myslí let šípu - zpomalení a zrychlení, vzestup a pád).

¹⁹⁷ **Biorytmus** – cyklický proces v organismu, který ovlivňuje chování, je řízen vnitřně, zčásti založen geneticky, avšak synchronizován vnějšími vlivy jako je délka dne apod. (Hartl, 2000, str. 76-77) Znaměřšími vnějšími vlivy jsou přílivové, roční, lunární či měsíční a denní cykly. Biologie využívá hlavně měřitelných, zejména denních rytmů, protože jsou prakticky využitelné ve farmacii a chemoterapii. Je např. prokázáno, že „účinnost léků velice souvisí s tím, ve kterou denní dobu se podávají“ (Sokol, 1996, str. 238).

Výzkumy potvrzují, že rytmické chování není působeno jen vnějšími podmínkami, ale zahrnuje „jakési zvláštní ‚rozumění‘ rytmickému času“ (Sokol, 1996, str. 239), díky kterému se vnitřní rytmy, kupříkladu denní rytmus (24 h), ale i další – fyzický biorytmus (24 dnů), emoční (28 dnů), intelektuální (32dnů) (Marek, 2000, str. 137) – zachovávají nebo obnovují i při změnách vnějších podmínek.

komplex rytmů“ (2000, str. 137)¹⁹⁸, proto se při práci s rytmem často začíná od vnímání rytmu tělesného – především tepu srdce, což je také první rytmická zkušenost dítěte ještě před narozením (o významu matčina srdečního rytmu jsme se již zmínili v *Úvodu*) a je považován za základ hudby u více kultur.¹⁹⁹

Mnoho jevištních specialistů (I. Duncan, E. J.-Dalcroze, C. Orff, Ch. Dullin, A. Artaud, J.-L. Barrault, J. Grotowski a další) považuje původní rytmy vlastního těla - nejen srdeční tep, ale i dech a chůzi - za přirozené východisko pro práci s rytmem, ideální prostředek k prohlubování tělesného citění a za vzor pro časomíru. Většina důležitých pohybů je podle **J.-Dalcroze** (1927) určována dechem, např. pohybová fráze začíná výdechem a výdechem také končí.²⁰⁰ Pravidelná chůze je zase vzorem pro takt a stejnoměrné rozdělení času, jelikož svaly, které se zapojují při chůzi, jsou podrobené naší vůli a používáme je vědomě.

Nejznámější specialisté na rytmiku, **J.-Dalcroze** a **Orff**, ve svých postupech doporučují vnímat a sledovat svůj dech, rytmus chůze, běhu a celkový rytmus těla při fyzické práci. Polský režisér **Grotowski** s tímto postupem polemizuje. Je přesvědčen, že vědomé zasahování např. do procesu dýchání narušuje jeho přirozený průběh. Dýchání musí „*dýchat samo*“, bez pozorování, a úlohou vedoucího je vést cvičení tak, aby herec „*neblokoval*“ přirozený proces, což se nejnáze daří v takových tělesných polohách, které vyžadují příliš mnoho pozornosti na to, aby herec ještě navíc dokázal zasahovat do procesu dýchání (1999, str. 98).²⁰¹ V tomto případě jde spíše o různé pojetí uvědomování: **Grotowski** tvrdí, že „*tělo je paměť*“ (zvýraznění – M.A.), kterou nesmíme potlačovat diktátem rozumu. Naopak – musíme tělu dovolit, aby samo určovalo rozličné rytmy, měnilo je a doplňovalo novými detaily (tamtéž, str. 84). Jinde také **J.-Dalcroze** mluví o

¹⁹⁸ Srov. **Risi** a **Dewey** (in Risi, 2005, str. 273).

¹⁹⁹ O významu srdečního tepu např. v etnické hudbě balijských a australských domorodců píše **Marek** (2000). I v evropské tradici je, podle **Sokola** (1996), frekvence srdečního tepu přirozeným měřítkem (a dokonce normou) tempa rytmického pohybu (str. 241).

²⁰⁰ Srov. fráze v hudbě – základní stavební struktura, často vázaná na dech (Matoušek 2003, str. 53).

²⁰¹ Např. při stojce je herec příliš zaměstnán na to, aby mohl myslet na dýchání. Druhou metodou, kterou **Grotowski** často používá, je metoda „*odblokování*“. Jejím cílem je unavit herce cvičením tak, aby byli po fyzické stránce krajně vyčerpaní, nepřemýšleli, nepozorovali sebe sama a nezasahovali do organických procesů (1999, str. 98).

„svalové paměti“ (1927, str. 18, zvýraznění – M.A.) a upřesňuje, že tělesný pohyb je svalový zážitek, který si neuvědomujeme mentálně, ale šestým smyslem – „*smyslem svalovým*“ (tamtéž, str. 106). „*Představa rytmu, obraz rytmického aktu, žije ve všech našich svalech,*“ píše J.-Dalcroze (tamtéž, str. 25).

2.3.3 Pozorování a nalézání rytmů v přírodě

Dalším východiskem pro práci s rytmem může být pozorování a napodobování rytmů přírodních jevů. Sluchové vjemy u Neslyšících zde může plnohodnotně zastoupit optická a haptická percepce – slovy **Jonathana Rée** (1999), zrak a hmat můžou být lepšími průvodci po objektivní realitě přírody než sluch (str. 7). Na výjimečnou inspirativní sílu pozorování přírodních jevů poukazují např. **I. Duncan, Ch. Dullin, J. Lecoq, G. Bachelard** (více viz další kapitola); **Jerzy Grotowski** (1999) proces objevování vnějších rytmů bytostí, prostorů či krajín vztahuje spíše k vnitřnímu, tělesnému cítění a naslouchání zkušenosti, kterou nosíme v sobě, např. slunci, světlu, tmě, otevřenému či zavřenému prostoru... (str. 89). Na propojenost mikro- a makrokosmu, vnitřních a vnějších cyklů přírody poukazuje také **Rudolf Steiner**. Přesto, „*že jsme se přírodě odcizili, (...) cítíme, že jsme v ní a patříme k ní. Může to být jen její vlastní působení, které žije i v nás. (...) Přírodu mimo sebe můžeme najít jen tehdy, poznáme-li ji nejprve v sobě. Co je v našem vlastním nitru stejné podstaty jako ona, bude naším vůdcem,*“ píše Steiner (1991, str. 25-26).

Význam obou procesů – jak vnějšího pozorování a napodobování, tak vnitřního hledání – pro tvůrčí činnost zdůrazňuje americká tanečnice **Isadora Duncan**, pro kterou je příroda významným zdrojem inspirace pro taneční tvorbu. Tanečnickovo umění podle ní vlastně spočívá ve vnímavosti vůči kráse přírodních forem a ve schopnosti „*nalézat pohyb, který vyjadřuje duši těchto forem*“ (1947, str. 18). Z tohoto důvodu část cvičení v tanečních školách Duncan probíhalo v přírodě a součástí výuky bylo pozorování přírodních rytmů - pohybu mraků, stromů, letu ptáků, padání listů. Také Duncan pozoruje určité rytmické struktury v přírodních jevech a jako universální rytmickou jednotu formy a pohybu (a proto i hlavní zdroj taneční inspirace) vyzdvihuje vlnovku.²⁰² Zajímavé je, že na universálnost

²⁰² „...vody, větry, rostlinstvo, bytosti živé i nejnepatrnější částičky samotné hmoty jsou poslušny tohoto svrchovaného rytmu, jehož charakteristickou linií je vlnovka,“ píše **Duncan** (1947, str. 18).

vlnitého pohybu poukazuje také **Rudolf Laban** (1920, str. 47), zatímco **Šafařík** (1990, str. 8) jako universální princip „*vitálního rytmu*“ přírody i lidské tvorby uvádí spirálu („taneční“ rytmus všech rostlin, překonávajících svým růstem gravitační sílu)²⁰³ a **Nina Vangeli** považuje spirálu za základní princip jevištního pohybu současného tance.²⁰⁴

2.4 Otázka vrozených vloh a získaných dovedností

2.4.1 Smysl pro rytmus

Vnímání a produkování rytmů je značně ovlivněno a limitováno rytmickou dispozicí jedince - vrozenými schopnostmi a také dovednostmi, které člověk získá učením a procvičováním. **Kröschlová** (1981) jako schopnosti svědčící o vrozeném či získaném smyslu pro rytmus krátce a trefně uvádí schopnost „*zachycení nezvyklého tempa a dodržení pauz*“ (str. 124).²⁰⁵ Hudební psychologie schopnosti a dovednosti v oblasti rytmu člení do několika okruhů:

- rozeznávání časových intervalů (v kontextu tohoto výzkumu sem řadíme i schopnost rozeznávat prostorové intervaly),
- rozlišování tempa,
- rytmická schopnost a motorická schopnost (Franěk, 1993, str. 345; Matoušek, 2003, str. 21).

Detailní představu o vyvinutém rytmickém citění podle **J.-Dalcroze** můžeme získat z jeho výčtu znaků arytmičnosti:

- neschopnost vytrvat v pohybu, zrychlování, zpomalování,
- neschopnost zrychlovat a zpomalovat v pravý čas,
- neschopnost provádět pohyb trhaně nebo vázaně podle potřeby,

²⁰³ Ve spirálovitém pohybu **Šafařík** shledává základní princip přírodní a lidské tvorby – „*respekt nutnosti z potřeby volnosti, (...) překonání strohé ‚mrtvé‘ determinace svobodně přijatým řádem*“ (1990, str. 8). Srov. výše zmíněný prvek pravidelnosti a jejího porušení, řádu a chaosu v sémantickém významu pojmu *rytmus*.

²⁰⁴ Z přednášky **N. Vangeli** na Mezinárodním teatrologickém symposiu na DIFA JAMU v prosinci 2008.

²⁰⁵ Práce s pauzou je jedna z problematických otázek rytmické výchovy Neslyšících. Více o tom v podkapitole 3.6.3 *Práce s pauzou*.

- nepřesnost (opožděný nebo naopak předčasný začátek/konec pohybu),
- neschopnost navazovat pohyb na pohyb jiný: pomalý na rychlý, měkký na drsný, silný na mírný,
- neschopnost provést současně dva nebo více opačných pohybů,
- absence dovednosti pohyb odstínit (převést do nepozorovatelného stoupání nebo klesání),
- absence dovednosti metricky nebo pateticky zdůraznit určitá místa (1927).

Ovšem samotná otázka citu pro rytmus v oboru Neslyšících se zdá být citlivou. O jejich omezenou možnost zkušenost s rytmem samovolně získat ve stejné míře jako u slyšících jsme se zmínili v *Úvodu*. Zmínili jsme se také o svém přesvědčení, že vhodně adaptovanou rytmickou výchovou se dá tento problém napravit. Otázkou však zůstává, na čem založíme výchovu k citu pro rytmus a nakolik bude Neslyšícím přístupná – je obecně známo, že optické vnímání je méně přesné (Marek, 2000) a co se týče vnímání, zpracovávání a reprodukce složitějších rytmických struktur, plnohodnotně zastoupit sluch nemůže. **J.-Dalcroze**, který měl zkušenost s prací s nevidomými²⁰⁶ dětmi, nevztahuje samozřejmě duševně-tělesnou citlivost pro rytmus ke zraku, ale ani se nesoustřeďuje výhradně na sluch, naopak – mnohem častěji mluví o znalostech „*vztahů prostoru, času a tíže*“ (1927, str. 91) a rozvoji „*schopností hmatovo-pohybových*“ (tamtéž, str. 93, zvýraznění – M.A.),²⁰⁷ tj. schopností, pro které nemusí být absence sluchu překážkou.

Zkušenost hudebního skladatele a perkusionisty **Zdeňka Kluky** potvrzuje náš předpoklad, že rytmické cítění Neslyšících se neliší od smyslu pro rytmus obecně: po dlouholeté divadelní spolupráci s neslyšícími herci Kluka prohlašuje, že vrozený „*hudební sluch*“ (který se i u slyšících pozná především rytmicky) se ve stejné míře vyskytuje jak u

²⁰⁶ Právě u **nevidomých** dětí **J.-Dalcroze** začíná s průzkumem možností práce s rytmem a postupně vytváří sérii specifických cvičení. Své poznatky a zkušenosti pak shrnuje ve studii *Nevidomé děti a rytmus*. Následně používá tato cvičení pro práci s běžnými studenty. J.-Dalcrozeovo cvičení „*naslepo*“, posilující **hmatové, rytmické a prostorové cítění**, později inspiruje avantgardní experimentální divadlo 60. – 80. let a hlavně fyzické divadlo, kde se hmatový vjem dostává do středu pozornosti (Pětišková, Vangelí, 2005, str. 25).

²⁰⁷ **Hmatovo-pohybové uvědomění a smysl pro prostor a polohu** staví **J.-Dalcroze** na jednu rovinu s dokonalým smyslem sluchovým a tvrdí, že oba se ve stavu úplné čistoty vyskytují stejně zřídka (1927, str. 7).

slyšících, tak Neslyšících, t.j. někteří hudební sluch mají a jiní ne.²⁰⁸ Stejně úspěšná nebo neúspěšná jako u slyšících je také snaha rytmické cítění u Neslyšících vypěstovat tréninkem: „*Někteří se při zkoušení bez problémů drželi přesné rytmické struktury, zatímco jiní v nich plavali. Jedni, co je nejdřív nezvládali, se je nakonec dokázali naučit, a u jiných to bylo marné*“ (Kluka in Šmikmátor, 2010, str. 8).

Z toho vyplývá, že hlavním úkolem praktické práce s rytmem je najít postupy, které budují konkrétní rytmické dovednosti na základě vrozených vloh a zároveň citlivě podporují vývoj smyslu pro rytmus u méně nadaných. Tím se budeme zabývat v následující kapitole.

2.4.2 Třístupňový postup práce

V procesu poznání a tvorby rytmu se opíráme o tři složky tvořivého růstu, kterými jsou vnímavost, preciznost a spontánnost. Tato triáda vlastností funguje jako model, který vykazuje určité paralely s filosofií a pedagogikou **Rudolfa Steinera**, s jeho přesvědčením, že v procesu poznání se nejprve zapojují smysly a teprve potom rozum a emoce (Steiner, 1991, str. 29), a také s jeho snahou v každém věku podpořit převažující potřeby dítěte - nejprve tendenci napodobovat, poté potřebu sledovat autoritu a posléze snahu osamostatnit se (in *Výchova ke svobodě*, 1991, str. 24-25).

Z praxe víme, že existuje jakési minimum dovedností, které jsou nezbytné na každém stupni práce s rytmem. Proto se na prvním stupni klade důraz především na vývoj vnímavosti, vzájemného cítění a akceptace ve skupině, dále také na sebevědomí a důvěru v ostatní.²⁰⁹ Význam důvěrné atmosféry zdůrazňuje i režisér **Peter Brook**: „*Napětí a konflikty při zkouškách nikomu nepomáhají - i sebenepatrnější náznak tvořivosti dokáže vyvolat jen klid, pohoda a velká důvěra*“ (2004, str. 63).

²⁰⁸ Srov. názor choreografky a taneční pedagožky **H. Charvátové** (nyní **H. Halberstadt**), která po dlouholeté rytmické práci se studenty VDN na JAMU tvrdí, že „*cítění metrické je dáno každému člověku*“ bez ohledu na to, zda jde o dítě slyšící či nikoli (in Kosiecová, 2006, str. 41).

²⁰⁹ Zkušenost s vedením dílen, kterých se účastnila neslyšící a nedoslýchavá mládež (děti přistěhovalců z Turecka, Rumunska, Čečenska a dalších zemí, ve věkovém rozpětí od 16 do 22 let) v **sociálně rehabilitačním centru Equalizent** ve Vídni během akademického roku 2007/2008 ukázala, že o tvořivosti nemůže být ani řeči, pokud se účastníci cítí frustrováni novým prostředím nebo komunikační bariérou a ve skupině se nevytvoří **atmosféra uvolnění, důvěry a vzájemného přijetí**.

Když je strach nebo i znechucení z nezvyklých požadavků překonáno a skupinu ovládne radost ze hry, můžeme postoupit o krok dál: snažit se o zlepšení soustředění a zaměřit se na práci s asociacemi. Právě tato práce je významným krokem k rozvoji smyslu pro abstrakci, který je pro práci s rytmem nepostradatelný, proto se k asociacním hrám (např. hry s předměty nebo s písmeny a znaky – více viz 3. kapitola) v práci s rytmem často vracíme.

2.4.3 Smysl pro abstrakci

Jedním ze základních projevů smyslu pro abstrakci je schopnost vytvářet nové objekty pomocí relací, vztahů. Tato schopnost se v praktické práci s rytmem projevuje např. jako umění rozpoznat rytmickou strukturu vizuálního uměleckého díla a převést tuto strukturu do podoby pohybu (pantomimy, znakování, tance), případně i do zvukové podoby (s použitím bubnů, tyčí, jiných nástrojů nebo hlasu). Zde nacházíme dvě úrovně abstrakce. Použijeme zde termíny **Iva Osolobě** (2002) a pojmenujeme je postupem *metonymickým a metaforickým*.²¹⁰ Prvním krokem v naší práci je metonymický posun – „významový skluz“, který ohmatává, opisuje vypozerovanou „skutečnost a její tvary, její chování, její strukturu“. Dalším krokem směrem k abstrakci je metaforický posun – skutečný významový „skok“, „aktivní tvůrčí čin“, který „srovnává, zaměňuje, vrací se, předbíhá, přeskakuje v čase a v prostoru“, veden „představou (nebo iluzí?) podobnosti“ (Osolobě, 2002, str. 58-59).

Úkoly spojené s rozpoznáním rytmu vizuálního umění a vytvořením jakéhosi *modelu*²¹¹ této rytmické struktury jinými prostředky běžně využíváme v rytmických dílnách a zkušenost ukazuje, že pro Neslyšící není těžké se nechat inspirovat vizuálními podněty. Obrazy z architektury a sochařství vnímají se zájmem, vzniká u nich mnoho asociací a dojem z obrazů dokáže přenést na dynamický obraz pohybu. Avšak pohyb vytvořený na základě asociací většinou zůstává na úrovni *metonymie*, tj. přímo popisuje

²¹⁰ Pro nás je zajímavý **vztah metonymie a metafor k zobrazené skutečnosti**: *metonymii* Šafařík popisuje jako „skutečnosti ve svém detailu, ve svých projevech nebo následcích“, zatímco v *metafoře* vidí „skutečnost vypovídající o zcela jiné skutečnosti“ (2002, str. 59).

²¹¹ Také zde používáme termín **Iva Osolobě** (2002) – pojmem *model* zde rozumíme systém, který nahrazuje na základě podobnosti („metaforicky“) originál, a slouží tak jako náhradní zdroj poznatků.

vizuální tvar výtvarného díla (více o tom viz 3. kapitola). Docílení metaforického posunu v práci s rytmickou strukturou vizuálních a kinetických artefaktů vyžaduje dlouhodobější zkušenost s prací s rytmem a s jevištní stylizací obecně. Nezasupitelnou pomůckou zde může být znakový jazyk. O tom se podrobněji rozepíšeme v následující kapitole.

Důležitou podmínkou výše zmíněného metaforického posunu v práci s rytmem a hlavně předpokladem pro zapamatování a reprodukci složitějších rytmických vzorů je schopnost jedince si mentálně rytmické struktury představit.²¹² Osvojení mentální reprezentace rytmických struktur **J.-Dalcroze** vysvětluje jako proces soustavného tréninku, ve kterém důležitou roli hraje již dříve zmíněná svalová paměť: proces začíná fází využití a úpravy „*přirozených tělesných rytmů*“, pokračuje jejich zautomatizováním ve svalové paměti a nakonec dojde k vytvoření „*rytmických představ v mozku*“ (1927, str. 99). Rytmický akt ovlivňuje představu a naopak. Také **Matoušek** a **Franěk**²¹³ zdůrazňují schopnost si mentálně představit rytmické struktury a mezi hlavními důvody rytmických nepřesností uvádí nedostatečně zažité vzorce mentální reprezentace rytmických útvarů, což, jak zdůrazňuje Matoušek, je častým problémem nehudebníků (2003, str. 26).

Problematiku práce s abstrakcí u Neslyšících jsme přiblížili v předchozí kapitole. Došli jsme k závěru, že potíže se schopností abstrakce nesouvisí přímo s absencí sluchu a případný výskyt problémů bývá spíše následkem dlouhodobého komunikačního deficitu, hlavně fragmentarismu informací a tím pádem i nedostatek smyslu pro souvislost mezi příčinou a následky. Je evidentní, že zkušenost s hudebním vzděláním či praxí má jen naprosté minimum Neslyšících.²¹⁴ Pokusme se zjistit, zda se obtíže Neslyšících s abstrahováním shodují s obvyklými problémy nehudebníků.

²¹² **Mentální** (či vnitřní) **reprezentace struktur** (např. rytmu) je jedním z projevů smyslu pro abstrakci. Podle psychologických teorií je mentální reprezentace rytmu zakódovaný tvar rytmického vzorce, který vzniká v procesu vnímání a analýzy rytmického vzorce, následné zakódování struktury a uložení v paměti a posléze i obnovení rytmického vzorce z kódovaného tvaru v paměti (Franěk, 1993, str. 348).

²¹³ **Franěk** (1988) nabízí ke srovnání také teorie jiných specialistů, věnované fenoménu abstrahování rytmických struktur, např. hypotézu **D. J. Povela** (1981) o **mechanismu vnímání a vytváření rytmu**. Povel předpokládá, že existuje určitá vnitřní reprezentace časových struktur. „*Pouze v případě, kdy konkrétní rytmus odpovídá mentální struktuře, je člověk schopen takový rytmus vytvářet. Tento předpoklad Povel založil na experimentálních poznatcích, na základě kterých se ukázalo, že člověk některé rytmické struktury dovede snadno vytvářet, jiné naopak není ani schopen reprodukovat*“ (str. 173).

²¹⁴ O hudební interpretce ohluchlé **Evelyn Glennie** jsme se zmínili v *Úvodu*. Jsou také další případy (např. neslyšící dívka Madara z Lotyšska, která hraje na piano a flétnu a rozhodla se podstoupit operaci CI, aby

Je obecně známo, že rytmus (na rozdíl od řeči a melodie) vnímáme pravou mozkovou hemisférou, stejně tak jako symboly a tvary (Sokol, 1996, str. 246). Podle **Fraňka** (1993) se však soustavným tréninkem dominance vnímání postupně přesouvá do levé hemisféry. „*Pokud si uvědomíme, že levá hemisféra bývá označována spíše za hemisféru analytickou, zatímco pravá za syntetickou, odráží to možné rozdíly v přístupu obou skupin k hudbě – hudebníci by měli preferovat při vnímání hudby přístup více analytický,²¹⁵ zatímco nehudebníci syntetický.²¹⁶*“ píše Franěk (str. 344, zvýraznění – M.A.). Syntetický přístup k rytmickým vzorcům dle naší zkušenosti obvykle vykazují také Neslyšící: vizuálně-rytmické kompozice, které jsou vytvořené např. pomocí různobarevných pásků, častěji než u slyšících barvou a zvoleným tvarem zobrazují celkový symbolický význam představeného rytmu - horu, roh, kolečko, vlny apod. (Podrobněji viz podkapitola 3.4.3 *Práce s barvou*.)

Franěk zmiňuje i další autory (Povela, Smithe, Summerse), kteří poukazují na významný rozdíl mezi hudebníky a nehudebníky, co se týče vnímání rytmu. Shodují se na tom, že hudebníci preferují poměřování rytmů základní jednotkou (zřejmě dobou určitého metrického vzorce) a díky tomu jsou schopni vytvářet složitější intervalové poměry, „*protože pomocí mentálního poměřování menšími jednotkami jsou takové poměry realizovatelné*“ (Franěk, 1988, str. 177). O dovednosti mentálně reprezentovat rytmus pomocí základní jednotky mluví také **Matoušek** (2003) a nazývá ji „*imaginárním metronomem*“²¹⁷ či „*referenčním pulsem*“. Tento dar však nevztahuje výhradně k hudebnímu vzdělání a poukazuje na obecnou tendenci lidské mysli vnášet subjektivní, pouze v mysli existující rytmické struktury do objektivně nehierarchického sledu impulsů, např. pravidelně odkapávající vody (str. 20).²¹⁸ Zajímavé je, že podobnou, jen méně

mohla slyšet svou hru). Z pochopitelných důvodů cestu k hudebnímu vzdělání většinou nacházejí ohluchlí nebo nedoslýchaví zájemci, nikoliv prelingválně neslyšící.

²¹⁵ Analytický přístup **Franěk** (1993) charakterizuje jako schopnost „*provádět detailnější analýzu vnímané struktury, která ... umožní vytvořit náročnější a abstraktnější, ale zato dokonalejší způsob zakódování a vnitřní reprezentace vzorce*“ (str. 356).

²¹⁶ **Syntetický přístup** Franěk (1988) popisuje jako tendenci vnímat rytmický vzorec jako „*nedělitelný celek, ve kterém hledají výrazný interval (figuru) a jemu podřízené (pozadí)*“ (str. 177).

²¹⁷ S pojmem „*vnitřního metronomu*“ se setkáváme také u **Stanislavského**.

²¹⁸ Jev, který **Matoušek** nazývá „*subjektivní rytmizací*“ (2003, str. 20), popisují i jiní autoři: **Sokol** mluví o spontánním „*vytváření rytmických skupin při vnímání jednotlivých zvuků*“ (1996, str. 242), **Kröschlová** o

výraznou tendenci seskupovat impulzy **Sokol** shledává i při vnímání zrakovém (1996, str. 242).

Bylo již zmíněno, že syntetický (nehudební) přístup znesnadňuje práci se složitějšími rytmickými strukturami. Výzkumy **Fraňka, Fraisse** a **Povela** mluví o tendenci *nehudebníků* pracovat s rytmickými vzorci, kde se intervaly objevují v nejjednodušších poměrech 1:1 a 2:1 (in Franěk, 1988, str. 174-177). **Franěk** to vztahuje k určité omezenosti vnitřního metronomu (nazývá jej „*centrálním časovačem v mozku*“), který je podle Fraňka zřejmě „*schopen řídit časování pohybů pouze v několika omezených způsobech*“ (1988, str. 175). Jakýsi model jednoduchého vnitřního *metronomu* nabízí také **Povel** (nazývá jej „*beat-based model*“): člověk si nejprve musí určit základní krok – *beat*, který rozděluje sekvenci na stejné intervaly. Po určení základního kroku může jeho pomocí popsat rytmické vzorce a ty pak správně reprodukovat (in Franěk, 1988, str. 176).

Přestože **Franěk** poukazuje na výraznou odlišnost práce s rytmem u hudebníků a *nehudebníků*, jeho závěry, a také tvrzení **Povela** a **Fraisse**, které cituje, nepřímo potvrzují možnost existence jednodušších forem vnitřního metronomu i u nehudebníků. Na základě vlastních zkušeností souhlasíme s **Matouškem** (2003) - u někoho může imaginární *metronom* fungovat intuitivně bez vědomých předchozích zkušeností, u jiného zas být plodem dlouhodobého tréninku (str. 28). Dle našeho názoru je cítění 2/4 nebo 4/4 taktu nebo jen pravidelného pulsu často součástí rytmického cítění *nehudebníka*, i Neslyšícího. Právě získání tohoto *vnitřního časovače* nebo *vnitřního rytmu*, jak tento dar většinou nazývají Neslyšící, za dovednost v práci s rytmem za klíčovou často považují neslyšící tanečníci, hudebníci a herci, např. **M. Smith, E. Glennie** a **M. Kosiecová**.²¹⁹

neuvědomělé projekci „*imaginárních akcentů do indiferentní řady zvuků nebo pohybů*“ přírodních či strojových rytmů (1981, str. 110).

²¹⁹ **Perkusionistka E. Glennie** vždy zdůrazňovala **význam vibrace v procesu zvnitřnění hudebního pulzu**. K tomu používá jak příkládání celého těla k reproduktoru nebo jeho držení mezi kolena při zkouškách, tak dřevěnou podlahu, na které při hraní stojí bosa či sedí (z rozhovoru na workshopu E. Glennie na 10. Evropském a mezinárodním festivale divadla Neslyšících ARBOS ve Vídni v roce 2009).

Choreograf M. Smith také používá vibrace reproduktoru a dřevěné podlahy, **význam** však příkládá i **mentální reprezentaci**: cit pro určitý rytmus dle jeho názoru napřed vzniká v mozku vnímáním vibrací a počítáním v rytmu. S tím se musí pracovat tak dlouho, až se časování usadí v hlavě a tok pohybu v rytmu pokračuje i mimo hmatový vjem. Počítěk vibrace mizí, ale cit pro čas a rytmus zůstává – vypráví Smith (z rozhovoru ve filmu *Augstu kalnos*, 2006).

2.4.4 Motorická schopnost

Bylo již zmíněno, že jako jeden z hlavních důvodů rytmické nepřesnosti **Matoušek** uvádí nedostatečně zažité vzorce mentální reprezentace rytmických útvarů (specifiku mentální reprezentace jsme přiblížili v předchozí podkapitole). Jako druhý důvod však jmenuje nedostatečnou schopnost svalů pohotově vykonávat přijaté pokyny (viz Matoušek, 2003). Také **J.-Dalcroze** (1927) mezi hlavními příčinami nepřesnosti uvádí svalovou neschopnost bezvadně provádět rozkazy nervového systému a **Franěk** zmiňuje „*nedokonalost fungování motorického aparátu či nadměrné soustředění na řešení nových, nezvyklých a obtížných motorických úkolů*“ jako příčinu časové nepřesnosti a domnívá se, že problematika zautomatizování rytmizovaných pohybů „zahrnuje i časovou stránku motoriky“ (1993, str. 355, zvýraznění – M.A.).²²⁰

Vzpomeňme si také na pojem „*svalová paměť*“ **J.-Dalcroze** (viz podkapitola 2.3.2 *Rytmus těla*) a jeho systém mentální reprezentace rytmu skrze svalové zautomatizování (viz podkapitola 2.4.3 *Smysl pro abstrakce*). Vidíme, že se pohybujeme ve sféře soustavného tréninku a motorickou schopnost dodržovat časovou pravidelnost a synchronizovat pohyb s vnějším rytmickým děním vztahujeme ke schopnostem, které člověk získává cvičením (srov. Matoušek, 2003, str. 26).²²¹

Zajímavou výpověď o vnitřním rytmu své neslyšící dcery, **tanečnice a herečky M. Kosiecové**, podává její matka: dceři stačí položit ruku na reproduktor, aby věděla, v jakém rytmu má tančit. Přestože neslyší, její cit pro skloubení pohybu s hudbou je obdivuhodný (in Kosiecová, 2006, str. 29).

O výrazné vibraci jako o vjemu, který může nejlépe napomoci zvnitřnění hudebního pulzu se v rozhovoru zmiňuje také **Z. Kluka**: „*Zojka [režisérka Zoja Mikotová] kdysi chtěla, abych několik neslyšících herců naučil bubnovat. Brali to nejdřív jako něco, co je pod jejich úroveň, protože z hudby nemají žádný pocit. Snažil jsem se je proto naučit vnímat ty rány ne ušima, ale tělem. Bubnovali proti břichu nebo zádům, využíval jsem chvění reproduktorů. Ve většině případů se to podařilo a je potom začala bavit i muzika. Nebyli jako cvičené opičky, které by ťukaly rukama a dupaly nohama a nic z toho ve skutečnosti nevnímaly. Naopak. Někdy se odvážali tak, že lámali paličky*“ (in Šmikmátor, 2010, str. 8).

²²⁰ **Franěk** zde mluví o hře na hudební nástroj, ale předpokládáme, že jeho výrok můžeme vztáhnout i na rytmizované pohybové projevy obecně.

²²¹ Mezi dovednostmi, které je v oblasti práce s rytmem třeba procvičovat, **Matoušek** (2003) uvádí dovednost „*spolehlivě realizovat sérii impulsů stejného časového intervalu co nejpřesněji a bez kolísání tempa, ...akcentovat konkrétní určené doby v řadě impulsů stejného časového intervalu, (...) realizovat jen vybrané impulsy v rámci imaginárního referenčního rastru, tedy nějaký přesně definovaný rytmický vzorec, (...) docílit různé míry akcentů*“ atd. (str. 28-29). Více pozornosti konkrétním dovednostem ve sféře rytmiky budeme věnovat v další kapitole.

Soustavný trénink, využití a úpravy přirozených tělesných rytmů, jejich zautomatizování ve svalové paměti a vytvoření rytmických představ v mozku, to jsou procesy, které dalece přesahují fázi vnímání. Začíná fáze přesných struktur, zdokonalování technik, kultivování pohybových dovedností, hledání zákonitostí, vytváření standartů, norem a pravidel. Na skutečnost, že lidská mysl ze své přirozenosti hledá, vytváří (a znovu narušuje) řád, jsme upozornili v podkapitole *Kompromis a provokace* (str....). Také **Peter Brook** poukazuje na to, že „část našeho vědomí se vztahuje k řádu, který žádný jiný živočich nedokáže vnímat, ale k němuž má díky matematice, geometrii, umění a tichu lidský mozek přístup“ (2004, str. 198). K experimentům v této oblasti řadíme **Steinerovu** eurythmii, **Mejercholdovu** biomechaniku, **Labanův** výzkum zákonitostí symetrie a asymetrie v pohybu, proporcí *zlatého řezu*, jehož význam Laban vztahuje i k hudbě a k pohybu, taneční techniku založenou na kontrastu tělesného napětí a uvolnění **Marthy Graham**²²² a jiné pokusy definovat pohyb jako určitý systém.

Nácvik znázorňování přesně časovaných rytmických struktur (synchronity, polyrytmie atd., často praktikovaný s využitím *patternového principu*, tj. opakování určitých rytmických vzorců) se tradičně pojí s auditivními vjemy, jejichž zastoupení vizuálními vjemy je složitější, protože drobné nuance časoměrného rytmu není snadné ztvárnit prostorově. Ovšem i přesto výtvarné umění v této oblasti nabízí velké, dosud málo prozkoumané možnosti. Praxe ukazuje, že Neslyšící si rytmus často představují jako vizuální kompozici linií, tvarů nebo barev, a proto je snazší jim skrze vizuálně přiblížit i časoměrný rytmus.²²³

Již jsme se jednou zmínili o tom, jak významnou úlohu má v práci s rytmem imaginární *metronom*. Na základě práce s Neslyšícími víme, že při nacvičování skupinových, synchronizovaných, metricky vázaných projevů musí tento *metronom* být

²²² Za pozornost stojí, že obdobnou interpretaci **práce s tělesným napětím** podává již zmíněný choreograf **Rudolf Laban**: pro ilustraci základního kontrastu tělesného napětí používá řecké symboly „~“ „—“, kde znak „~“ označuje shrbení těla a tedy také jakousi **stísněnost** pohybu, zkrácení jeho prostorových směrů. Pomalý pohyb je naopak spojený s **protahováním** do prostoru a je vyjadřován znakem „—“ (1920, str. 52). Názvy technik se od sebe často liší více než podstata těchto hledání a objevů.

²²³ Již dříve jsme se zmínili o pokusu ztvárnit rytmické vzorce pomocí různobarevných papírových pásků. Praxe ukazuje, že Neslyšící si překvapivě často jako doplňující prostředek vyjádření barevného rytmu vybírají také zvuk, vytvářený např. s pomocí Orffových hudebních nástrojů, tyčí, bubnů nebo hlasu. Dle našeho názoru to dokazuje účinnost metodického postupu, jehož podstatou je přiblížení cizího, neznámého prostřednictvím známého, tzn. využít možnost přejít od vizuálních a hmatových vjemů k zvukovým.

viditelný. Slyšící mohou přesnost svých pohybů kontrolovat podle hudby, kdežto Neslyšící, alespoň v počáteční fázi nácviku, potřebují vizuální kontrolu své přesnosti. Např. u bubnování či rytmizace na vlastním těle pomocí *ozvěnové hry na tělo*, např. tleskání, pleskání, dupání, luskání (tato metoda je známá jako běžná praxe při Orffových cvičeních, více viz podkapitola 3.6.2 *Tělesná perkuse a hra na nástroje*), se metronomem stává samotné tělo, které pravidelným houpáním horní části trupu, krokem nebo dupáním znázorňuje metrum rytmických sestav.²²⁴ Zde je třeba dodat, že jakmile se tělo začne aktivně pohybovat, haptické vjemy přestanou být funkční.

Přesně stanovené podmínky zdánlivě omezují svobodu, ale zároveň „usměřují pozornost a prohlubují koncentraci“, jak píše **P. Brook** (2004, str. 166, zvýraznění – M.A.). Je to nepostradatelná součást tvořivého růstu, při práci s rytmem zaměřená na zdokonalování techniky, přesnosti, synchronizace, koordinace, kontroly a také citu pro kompozici. Velmi zajímavý a nečekaný postřeh nám v této oblasti poskytla dílna, během níž jsme (spolu s neslyšícím kolegou Robertem Miličem) ve Vídni pracovali s další skupinou mladých neslyšících.²²⁵ Ve skupině vládla tak agresivní atmosféra, že dříve osvědčené techniky pro vytváření vzájemné důvěry a akceptace ztroskotávaly. Jako optimální řešení se nakonec ukázaly technicky těžko zvladatelné úkoly vyžadující vysokou míru soustředění a dovednosti. Právě díky tomu, že tato cvičení se dala těžko provádět jednotlivě, začali účastníci dílny postupně spolupracovat, vážit si jeden druhého a napětí ve skupině se tím zmírnilo.

Přestože tedy práci s rytmem stále vidíme ve třech výše zmíněných fázích rozvoje: vnímavosti, preciznosti a spontánnosti, na základě výše zmíněného příkladu z praxe (i dalších, které zde nezmiňujeme) jsme došli k závěru, že není možné najít universální postup sloučení všech tří komponentů. U jednoho je třeba začít volnou tvorbou, ve které se

²²⁴ Praktické využití určitých **pravidelných kroků jako skupinového metronomu**, který udává 2/4, 3/4, 4/4 a další takty, můžeme pozorovat u učitelů afrických a orientálních rytmů (více o tom viz podkapitola 3.6.2 *Tělesná perkuse a hra na nástroje*). Neslyšící většinou dávají přednost **houpavým pohybům horní části trupu**, zřejmě proto, že s koordinací dolní části těla mívají problémy jednak z důvodu vestibulárních potíží souvisejících s absencí sluchu, jednak z důvodu přirozeného upřednostnění a výrazné motorické vytrénovanosti rukou a horní části těla (jako nositele komunikační funkce) oproti nohám.

²²⁵ I tentokrát se jednalo o děti přistěhovalců ve věkovém rozmezí od 16 do 22 let. Většinu tvořili chlapci turecké národnosti, dále ke skupině patřil jeden Rumun a jeden chlapec z bývalé Jugoslávie.

postupně objevují jakási pravidla a snaha o přesnost; u druhého – technickým zdokonalováním, od kterého zase vede cesta ke schopnosti spolupráce, k sebedůvěře a vzájemné akceptaci ve skupině i k tvořivosti a fantazii; u třetího je nutno nejprve vybudovat pocit jistoty a bezpečí.

2.5 Přesnost vs. její porušení aneb *rubato*

Význam technického sebezdokonalování je nepopíratelný a touha po vytrénovaném, *poslušném* hercově těle doprovází jevištní umění zejména ve 20. století.²²⁶ Právě technika, jak píše **E. Decroux**, „*nás udělá imunními proti dvojí libovůli, módě a chuti být mistrem. Technika eliminuje průměrnost a umožní, aby se projevil průměrný talent a prozradil génius*“ (in Hyvnar, 1996, str. 172); a preciznost neomezuje tvořivost ani svobodu vyjadřování pocitů, ale naopak - provokuje k silnějším emocím, říká divadelní pedagog a žák Grotowského **Stephen Wangh** (2000, str. 229).

Copeau, Mejerchold, Tairov a další reformátoři divadla ze začátku 20. století se shodují na tom, že herecké mistrovství, stejně jako tanec nebo každá jiná umělecká disciplína, vyžaduje dlouholetou přípravu a soustavnou práci: „*Když někdo chce obstojně hrát na klavír, musí desítky let dennodenně cvičit, a přitom nepředpokládá, že by koncertoval... K tomu, aby někdo hrál na jevišti, aby veřejně vystupoval před tisíci diváky, stačí ‚mít vlohy‘*“, ironizuje **Tairov** (2005, str. 28). I hercovo tělo potřebuje nejdůkladnější přípravu, neboť sám herec - „*jeho dech, hlas, celé jeho fyzické ‚já‘*“ (tamtéž, str. 38) - je současně tvůrčí osobností, materiálem, nástrojem i samotným uměleckým dílem divadla. Také **Grotowski** konstatuje, že jedním z největších nebezpečí je pro herce nedostatek disciplíny a chaos (1999, str. 47). Zdokonalování, technika, řemeslo, kompetence a

²²⁶ Již v manifestech **symbolistů** se objevují představy o herectví, jejichž vzorem je „*loutka, jindy recitátor, tanečník, klaun nebo mim. Prostě herec nefyziologický a nep psychologický*“ (Hyvnar, 1996, str. 56). Tato myšlenka se později propojuje s vizí *nadloutky* **Gordona Craiga** – odevzdání herce jako čirého tvůrčího materiálu do rukou všemocného režiséra. Někteří významní divadelní teoretici a praktici zaznamenávají v době na přelomu 19. a 20. století krizi divadla, kterou zdůvodňují úpadkem hereckého mistrovství a hledají cesty k jeho opětovnému povznesení s pomocí vysokých nároků na tělesnou vybavenost a obratnost herce. Významnými ukazateli této proměny jsou díla mistrů pantomimy **Etiénnea Decrouxe, Jeana Luise Barraulta** a **Marcela Marceau**. Nejvyšší nároky na práci s tělem mají velcí divadelní mistři jako **Jacques Copeau, Vsevolod E. Mejerchold, Nikolaj Jevrejnov, Alexander Tairov** a další. Charakteristickým znakem jevištního umění 20. století se proto stává viditelná tělesná námaha. Pro divadlo charakterická hra „*jako*“ se, pod vlivem jiných disciplín, prolíná se hrou „*doopravdy*“, kde improvizace, riziko, cirkusové techniky a *cirque nouveau* coby přesahový žánr boří hranice mezi cirkusem a divadlem.

naplnění starých forem je podle Grotowského často mnohem smysluplnější než tvorba nových. Avšak tato preciznost v umění nesmí být strojově chladná, naopak - vždy měla být oživená reciprocitou spontánnosti a disciplíny, živelných a partiturových elementů hry (tamtéž, str. 38).

Co se týče práce s rytmem obecně, badatelé zjišťují, že člověku je v rytmu cizí jak nepravidelnost, tak naprosto přesná pravidelnost.²²⁷ Tento fenomén se vztahuje také k umělecké tvorbě: **Šafařík** zdůrazňuje, že „zpreciznění rytmu nad určitou mez mechanizuje a umrtvuje umění stejně spolehlivě, jako továrna mechanizuje a umrtvuje přírodu“ (1990, str. 5). Upozornění na to, že umění stejně jako příroda potřebuje zachovat přirozenou nepřesnost svého rukopisu, nacházíme jak u filosofů **Aristotela**²²⁸ a **Diderota**²²⁹, tak u teoretiků poezie²³⁰ a hudby,²³¹ v reflexích výtvarníků²³² a divadelních umělců.²³³

Ještě vzdálenější je požadavek na strojovou přesnost Neslyšícím. V divadelní praxi proto vždy musí být citlivě nalezena správná míra strukturovanosti a volnosti projevu. Týká se to např. rozhodnutí pracovat s živou či reprodukovanou hudbou, nechat *vedení* či počáteční impuls na slyšícím či neslyšícím herci, na hudebníkovi, nebo dokonce na

²²⁷ „Člověku je cizí naprosto přesně pravidelné časové členění rytmické struktury. Je mu však cizí ne snad pro svou časovou dokonalost, ale proto, že v něm nenalézá systematické a z hlediska lidského vnímání zákonité časové změny objevující se na určitých místech rytmické struktury,“ píše **Franěk** (1991, str. 113). Více viz rozbor sémantického významu rytmu v podkapitole 2.2.5 *Kompromis a provokace*.

²²⁸ **Aristoteles** staví metrickou umělou přesnost proti **rytmické přirozenosti řeči**, která dle jeho soudu „*má mít rytmus, ale (...) nezcela přesně*“ (*Rétorika*, III, 8).

²²⁹ **Denis Diderot** prý k otázce **vnitřního prožitku a vnější exprese** řekl: „*jen kalkulace jsou studené. Jen emoce a nadšení jsou hloupé. Je třeba hledat rovnováhu mezi kalkulací a teplem*“ (in Wangh, 2000, XXXII).

²³⁰ **Tomaševskij** tvrdí, že **nepřesnost rytmických jevů** je vlastností rytmu řeči a nemůžeme ji považovat za nedokonalé ztělesnění „*absolutní normy abstraktního rytmu*“ (in Lotman, 1968, str. 31).

²³¹ „*Ze zkušenosti víme, že hudební rytmus nebývá vytvářen přesně,*“ tvrdí **Franěk** (1987, str. 172) a odvolává se na **Povela** (1977), který analyzoval nahrávku Bachových preludií a zjistil, že noty stejné hodnoty nejsou všude zahrány stejně dlouze. Také výzkumy **Bengtssona** a **Gabrielssona** (1983) potvrzují, že naprosto přesná hudba se posluchači zdá být nepřirozená (in Franěk, 1987, str. 172).

Marek (2000) ve svém průzkumu vlivů rytmické přesnosti či nepřesnosti hudby na člověka dochází k závěru, že **rytmické nepřesnosti mají hypnotický účinek** a přispívají k dosažení změněných stavů vědomí (str. 39) a naopak **pravidelnost současné hudby je otupující** (str. 136).

²³² Dle **Matisse** (1961) „*anatomické nepřesnosti*“ bytostné jádro výtvarného díla jen zdůrazňují.

²³³ „*Structure, rules, and techniques provide the safety and concentration we need. Impulse, risk, and freedom provide the energy. Both are necessary,*“ píše **Wangh** (2000, str. 37).

světelném či zvukovém technikovi (zmíněné otázky se pokusíme zodpovědět v následující kapitole).

Dynamický vztah, jakési napětí mezi přesností a jejím porušením je nedílnou součástí umění. Již zmiňovaný polský režisér **Grotowski** tuto problematiku popisuje jako vztah mezi precizností a spontánností.²³⁴ Tyto protiklady vidí jako dva organické póly lidské přirozenosti – břehy, mezi kterými proudí „řeka našeho života“ (1999, str. 85). Inspirující příklady vzájemného prolínání obou pólů nachází v sakrálním divadle - v antické tradici, v evropském divadle středověku, v divadle ostrova Bali a v indickém tanečním divadle kathakali, kde se, podle Grotowského, spontánnost a disciplína navzájem zmocňují, ne oslabují; živelný a partiturový prvek se navzájem posilňují a stávají se skutečným zdrojem „vyzařování“ hry (tamtéž, str. 38).

Český filosof **Šafařík** se naproti tomu zabývá vztahem „rytmu precizního“ a „rytmu rubátového“, tj. vztahem mechanického, strojově přesného rytmu a rytmu živého, přírodního, osobností umělce poznamenaného (1990, str. 5).²³⁵ Za pozornost stojí, že Šafařík rytmus strojový, precizní vztahuje k „artismu“ – mechanické přesnosti, drezůře, dokonalosti, virtuozitě a efektivitě, čímž „artismus“ staví proti tvořivosti a živelnosti umění (1990, str. 14).²³⁶ Zastánci *cirque nouveau* neboli *nového cirkusu* by s tímto výrokem pravděpodobně nesouhlasili, neboť ve snaze cirkusu posouvat hranice „fyzických možností člověka, jeho virtuózních dovedností“ co nejdále shledávají i propojenost „s emocemi, romantikou a sny“ (Cihlář, 2006, str. 11). Protiklad „preciznosti“ a „spontánnosti“ u **Grotowského** zřejmě není zcela totožný s protikladem „rytmu

²³⁴ **Grotowski** používá jak protiklady *spontánnost a preciznost*, *spontánnost a struktura*, tak *spontánnost a disciplína*. Preciznost Grotowski vidí jako doménu vědomí, spontánnost naopak jako doménu instinktu (1999, str. 130). Skutečné a nepředstírané spontánnosti lze podle Grotowského dosáhnout jen na základě přesné herecké partitury. Nedisciplinovaná spontánnost vytváří jen biologický chaos - beztvare a náhodné reakce (tamtéž, str. 29).

²³⁵ „... co činí hudbu živou, emocionálně účinnou a lidsky sdílnou, je tzv. rubato – ony nepatrné a stěží postižitelné rytmické odchylky a tempové nepravidelnosti, dané psychofyzickou konstitucí hudebníka, jeho temperamentem, náladou, vitalitou, okamžitou dispozicí atd., vskutku tedy více závislé – ve zkratce řečeno – na tepu jeho krve než na jeho vědomí, úmyslu a chtění. Rubato neodvisí od toho, co člověk chce, ale spíše od toho, kdo a co je. Nevím, do jaké míry je oprávněné mluvit o „rytmické konstantě“, charakteristické pro umělecko-kulturní typ, a to jak individuální, tak národní i dobově slohový. Je možné, že již v nejelementárnějším projevu životním, v rytmu, v tepu srdce a dechu duše, zračí se charakterový a mentální typ lidský, celkový pocit života a základní postoj k světu,“ píše **Šafařík** (1990, str. 5).

precizního“ a „*rytmu rubátového*“ u Šafaříka: „*artistickou*“ preciznost, která u Šafaříka získává jednoznačně negativní význam, by Grotowski nejspíše uvítal jako techniku, na které se dá nejlépe stavět skutečná spontánnost projevu.

V tomto výzkumu je pro nás důležité vzít na vědomí podstatu obou výroků: technické dovednosti, schopnost přesného projevu jsou základem, který oživuje a ozvláštňuje teprve osobnost umělce. Tento výzkum si proto dává za úkol poskytnout čtenáři metody technického zdokonalování hereckého mistrovství neslyšících herců a při tom si zachovat otevřenost ke specifice jejich projevu – k rytmu *rubátovému*, který poznamenala osobnost neslyšícího herce.

2.6 Shrnutí teoretické reflexe rytmu

V této kapitole jsme se zabývali problematikou teorie rytmu: poukazovali jsme na universálnost pojmu *rytmus* a pohlíželi na něj ze zorného úhlu různých oborů. Při rozboru sémantiky rytmu jsme prošli cestu od rytmu výhradně auditivního k rytmu prostorovému a hmatatelnému. Přesvědčili jsme se, že reflexi prostorového chápání rytmu můžeme nalézt již u **Platóna** a přes to, že poté byl dlouhá staletí *rytmus* považován za výhradně auditivní záležitost, estetika dvacátého století v podstatě přiznává, že pojem *rytmus* je společným faktorem všech druhů umění – jak časových, tak prostorových.

Došli jsme také od rytmu dokonale pravidelného a předvídatelného k rytmu, ve kterém sledáváme živé napětí, vztahy, komunikaci mezi pravidelností a jejím porušením, mezi řádem a chaosem. Uvědomili jsme si ambivalentní povahu fenoménu *rytmus* a upozornili jsme na různorodé účinky rytmu na lidskou psychiku: na schopnost rytmu vyvolat nutkání k pohybu, působit léčivě či hypnoticky, usměrňovat a disciplinovat, sjednocovat kolektiv a představovat jeho sílu – jak slavnostní, tak agresivní.

Přehlédlí jsme také možnosti pojem *rytmus* aplikovat v nejrůznějších oborech a to na různých hierarchických úrovních stavby uměleckého díla. V rámci tohoto výzkumu však nemáme ambice řešit režijní či dramaturgické otázky týkající se celkové výstavby jevištního díla, nýbrž se pohybujeme výhradně v oblasti rytmu/rytmiky v herecké a dramatické výchově a v arteterapii.

Stanovili jsme si definici rytmu, která je pro naši práci relevantní, a určili také hranice svého výzkumného zájmu o rytmus: v rámci tohoto výzkumu pojmem *rytmus* rozumíme střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných elementů a o rytmu mluvíme jako o živém, proměnlivém, dialogickém fenoménu, který lze přirovnat spíše k proudu a cestě nebo písni a jazyku než k metronomu či stroji; o fenoménu, který respektuje jistá pravidla a řád, ale zároveň je překračuje, posouvá, přetváří. V rytmu vidíme prostředek mezilidské komunikace a způsob, jak druhým sdělit něco zásadního či osobního.

Ověřili jsme si také tvrzení profesora **Nusky** o podceňování rytmologické tematiky a opomíjení vizuálně vnímaných rytmů. Můžeme s ním souhlasit jen částečně – tento stereotyp je stále živý, ovšem existuje i teoretická literatura, která jej bourá. Úkolem však zůstává tuto teorii šířit v umělecké praxi. Proto chceme v praktické části této práce ukázat, že *rytmus se nachází jak v audiálně, tak vizuálně či hapticky vnímané skutečnosti, a pracovat se zde nalezenými a vytvářenými rytmickými strukturami – jak metricky vázanými, tak na metru nezávislými.*

Dále jsme se věnovali jednotlivým otázkám percepce a tvůrčí práce s rytmem: srovnávali jsme pohledy různých specialistů na otázku symptomatických rytmických struktur a jako čtyři základní principy přírodního rytmu jsme vyzdvihli střídání kontrastů, opakování stejných entit, vlnění (narůstání a klesání) a kruhový nebo spirálovitý návrat. Popsali jsme také některé z možností, jež práci s rytmem poskytuje rytmus těla a inspirace přírodou.

Posléze jsme obrátili pozornost k lidskému smyslu pro rytmus: přesvědčili jsme se, že cit pro rytmus nesouvisí výhradně se sluchem, ale spíše s hmatovo-pohybovými schopnostmi, u kterých se projevuje svalová paměť – svalové znalosti o vztazích mezi prostorem, časem a gravitační silou. Došli jsme k závěru, že rytmické cítění Neslyšících se neliší od smyslu pro rytmus obecně, tj. vrozené vlohy se zde projevují ve stejné míře jak u slyšících, tak u Neslyšících. Z toho jsme vyvodili, že hlavním úkolem praktické práce s rytmem je najít postupy, které budují konkrétní rytmické dovednosti u lidí, kteří pro ně mají vrozené vlohy, a zároveň citlivě podporují vývoj smyslu pro rytmus u méně nadaných.

Zavedli jsme třífázový postup práce s rytmem, který zahrnuje podporu vnímavosti, dále preciznosti a spontánnosti. Zároveň jsme zjistili, že univerzální postup, jak docílit sloučení všech tří komponentů, nejspíše neexistuje. U jednoho člověka je třeba začít volnou tvorbou, ve které se postupně objevují jakási pravidla a snaha o přesnost; u druhého – technickým zdokonalováním, od kterého zase vede cesta jak ke spolupráci, tak k sebedůvěře a vzájemné akceptaci ve skupině, tak k tvořivosti a fantazii; u třetího je nutné vůbec nejprve vybudovat pocit jistoty a bezpečí.

Dalším předmětem našeho výzkumného zájmu v této kapitole byl smysl pro abstrakci. Smysl pro abstrakci považujeme za nepostradatelnou složku práce s rytmem. Nejprve jsme věnovali pozornost schopnosti vytvářet nové objekty pomocí vztahů – schopnosti, která se v praktické práci s rytmem projevuje např. jako umění rozpoznat rytmickou strukturu vizuálního uměleckého díla a převést ji do podoby pohybu, případně do zvukové podoby. Popsali jsme dvě úrovně výše zmíněného abstrahování - metonymický postup, který opisuje pozorovanou skutečnost, a metaforický postup, který zaměňuje tuto skutečnost za jinou. V práci s Neslyšícími jsme doposud častěji pozorovali využívání metonymického postupu. Docílení metaforického posunu v práci s rytmickou strukturou vizuálních a kinetických artefaktů považujeme za jeden z cílů naší pedagogické práce v oblasti rytmu a počítáme zde s nezastupitelnou pomocí znakového jazyka.

Jako další schopnost, ve které se projevuje smysl pro abstrakci, jsme přiblížili schopnost mentální reprezentace rytmických struktur. Popsali jsme ji jako proces soustavného tréninku, ve kterém hraje důležitou roli již dříve zmíněná svalová paměť: proces začíná fází využití a úpravy přirozených tělesných rytmů, pokračuje jejich zautomatizováním ve svalové paměti a nakonec dojde k vytvoření rytmických představ v mozku. Porovnávající rozdíly mezi hudebníky a nehudebníky v práci s rytmem, došli jsme k závěru, že v oblasti abstrahování problémy Neslyšících specifikovat nemusíme, neboť obtíže Neslyšících v této oblasti se shodují s typickými problémy nehudebníků obecně - jsou to např. nedostatečně zažitá vzorce mentální reprezentace rytmických útvarů, syntetický přístup k rytmickým strukturám a absence přesného vnitřního časovače. Domníváme se však, že i u nehudebníků, včetně Neslyšících, se v jednodušší formě vnitřní

metronom objevuje – buď jako intuitivně fungující dar nebo jako výsledek dlouhodobého tréninku. Právě tento vnitřní časovač neboli vnitřní rytmus, jak tento dar většinou Neslyšící nazývají, neslyšící tanečníci, hudebníci a herci často považují za dovednost v práci s rytmem za klíčovou.

Dále jsme věnovali pozornost motorické schopnosti – dalšímu důležitému předpokladu pro kvalitní práci s rytmem. Tím jsme přešli k druhé fázi práce s rytmem, k fázi přesných struktur a vytváření standartů, norem a pravidel. Poukázali jsme na to, že nácvik znázornění přesně časovaných rytmických struktur si tradičně bere na pomoc auditivní vjemy, po jejichž nahrazení vjemy vizuálními se práce s rytmem poněkud ztíží a sníží se míra její přesnosti. I přesto nacházíme velké, dosud málo prozkoumané možnosti v této oblasti ve výtvarném umění coby vizuálním modelem časoměrného rytmu. Také otázku imaginárního *metronomu* při nacvičování skupinových, synchronizovaných, metricky vázaných projevů navrhujeme řešit *metronomem* viditelným - tělem, které pravidelným houpáním své horní části, krokem nebo dupáním zdůrazňuje metrum rytmických sestav.

Na závěr jsme se zmínili o význam technického zdokonalování, který je zcela jistě nepopíratelný, zároveň jsme však upozornili na to, že technická preciznost v umění nesmí být strojově chladná. Naopak by vždy měla být oživena reciprocitou spontánnosti a disciplíny. Otázce vztahu spontánnosti a disciplíny jsme věnovali poslední podkapitolu: přesvědčili jsme se, že umění stejně jako příroda potřebuje zachovat přirozenou nepřesnost svého rukopisu. Dynamický vztah, jakési napětí mezi precizností a jejím porušením tudíž k uměleckému aktu bytostně patří. V technických dovednostech, ve schopnosti přesného projevu spatřujeme základ, jež oživuje a ozvláštňuje osobnost umělce. Úkolem našeho výzkumu je proto poskytnout metody technického zdokonalování hereckého mistrovství neslyšících herců a při tom zachovat otevřenost ke specifice jejich projevu – k rytmu *rubatovému*, který poznamenala osobnost neslyšícího herce.

3.

Vybrané metody práce s rytmem

„...místo definic si pojd'me zatím s rytmem prostě jen hrát,“

Arkadij Nikolajevič Torcov²³⁷

²³⁷ In Stanislavskij, 1954, str. 139.

3.1 Úvod do praktické části výzkumu

V závěrečné kapitole našeho výzkumu se pokusíme o propojení teoretických poznatků s praxí. V centru pozornosti zde bude hlavně naše vlastní zkušenost s prací s rytmem u Neslyšících a slyšících, zároveň však poukážeme na prameny a inspirační zdroje našich postupů, tj. na přístupy různých divadelních, tanečních a hudebních specialistů. Poukážeme také jak na další otázky ve sféře práce s rytmem, tak na případné možnosti jejich řešení. Zde předkládané postupy jsou použitelné v jevištní praxi všeobecně, zároveň však se budeme vždy snažit zdůraznit případnou specifiku neslyšících herců a nabídneme poznatky z praktického uplatnění popsanych postupů. Jde o souhrn individuálních případů, který nemůžeme a nechceme zobecňovat pomocí čísel kvantitativní metody, proto zde používáme metody kvalitativního výzkumu – především pozorování a analýzu dat. Předpokládáme však, že i tyto výsledky nám pomohou vytvořit jisté teoretické zobecnění vhodných postupů při práci s rytmem u Neslyšících, a tím i odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

V předchozí kapitole (viz podkapitola 2.4.2 *Třístupňový postup práce*) již bylo zmíněno, jak důležitou roli prvky vnímavosti, preciznosti a spontánnosti hrají v procesu poznání a tvorby rytmu, proto v dále uvedených úkolech vždy najdeme důraz na některou z výše zmíněných vlastností a procvičování precizního výkonu pravidelných rytmizovaných struktur propojíme se spontánní improvizací, která podněcuje představivost a fantazii. Souhlasíme s **E. Kröschlovou** (1981) – důležité místo v rytmické výchově vyžadují také cvičení vzájemného citění, spolupráce a akceptace, vnímání temporytmu druhého, práce ve dvojicích a ve skupině na základě společného rytmu a tempa v bezeslovném jednání. Je rovněž třeba přesně odlišit zadání s přesným návodem, případně vzorem a úkoly, v nichž se vzor nesmí ukazovat a v nichž je vodítkem „*pouze impuls pro spontánní řešení úkolu*“ (Kröschlová, 1981, str. 115). Mezi úkoly uvedenými v této kapitole jsou proto cvičení jak prvního, tak druhého typu.

Bylo již řečeno (viz *Úvod*), že tradičně první představou, pokud jde o rytmus, je systém důrazů, který vnímáme sluchem: hudba, tleskání, dupání, tikání hodinek atd., což by

znamenal, že Neslyšících se rytmus netýká. V této mylné představě většinou žijí nejen sami Neslyšící, ale i jejich slyšící vychovatelé a učitelé. Proto jsme začali své dílny hledáním rytmu pro Neslyšící známého, pochopitelného, tedy nahrazením zvukových podnětů vizuálními. Dále uvedenými úkoly chceme dokázat, že Neslyšící přes vizuální vjemy dokážou snadno a přirozeně najít cestu k práci s rytmem obecně a je jim tak přiblížena i představa hudebního rytmu (taktu, metra, pulsu atd.), který byl pro ně do té doby nedefinovatelný, nejasný a cizí.

Náš přístup k praxi rytmiky u Neslyšících vede přesvědčení, že je velmi důležité vyzkoušet co nejvíc možností vnímání a tvoření rytmu, proto zdroje inspirace a pomůcky hledáme jak v přírodě a okolním světě obecně, tak ve výtvarném umění a světě barev, ve znakovém jazyce, v gravitaci předmětů a možnostech manipulace s nimi. Tím se snažíme nejen rozšířit a prohloubit chápání pojmu *rytmus* a praktické dovednosti práce s rytmem, ale hledat cesty k různorodé jevištní stylizaci. V následujících podkapitolách tyto možnosti přiblížíme a okomentujeme.

3.2 Příprava na práci s rytmem: pozorování a napodobování rytmů života

„Vlny života, jež ve dne v noci protékají každou žilkou mého těla, valí se do všech vesmírných stran a v podivném rytmu tančí světem; týž život se soustřeďuje v hlíně země, dychtivě vyráží na povrch miliony trav a rozkvétá v poupatech a květech; houpá se v mořské houpačce života a smrti, jež vládne celému světu, a rok co rok se vzdouvá v nekonečných přílivech a odlivech. Cítím, jak se mi život bez konce rozlévá ve své velikosti do všech údů. A to, co mi dnes tančí v krvi, je zase jen totéž obrovské, odvěké chvění.“

Rabíndranáth Thákur²³⁸

3.2.1 Tělesný rytmus

Každý člověk žije v rytmu, aniž by si to uvědomoval: dýchá, jde v rytmu, jeho srdce bije v rytmu, v rytmu probíhají dny, roky a celý život. Bylo již upozorněno na to (viz podkapitola 2.3.2 *Rytmus těla*), že při práci s rytmem je proto vhodné začít u vnímání toho nejnámějšího – u biorytmů vlastního těla.²³⁹ Mezi cvičení, která vyžadují pozorování či řízení tělesného rytmu, patří např. sledování tepu vlastního srdce (často používané úvodní cvičení taneční pedagožky **H. Halberstadt** na DIFA JAMU) a jeho napodobování chůzí nebo jiným jednoduchým pohybem; dále práce s dechem²⁴⁰ – pozorování a řízení vlastního

²³⁸ Thákur, 2000, str. 54.

²³⁹ Názor, že nejpřirozenější začátek pro práci s rytmem je „*tělesné*“ tempo, podporuje **teorie „středního hudebního tempa“** (čtvrtý takt = 90 úderů/min), které se blíží **srdečnímu pulzu, lidské chůzi** a je východiskem pro dětské tělesné pohyby spojené s hudbou. Podle autora této teorie, francouzského pedagoga **M. Martenota**, se u dítěte, které má vykonávat pohyby v rychlejším nebo pomalejším tempu než je „*střední tempo*“, objevuje nechuť a brzká únava (Sedlák, 1990).

²⁴⁰ Řízené dýchání – **vědomá koordinace rytmu dechu s rytmem pohybu** – je často považována za základ jevištního pohybu. Úkoly s **přesnými partiturami dechu** nabízí např. ve své knize *Die Rhythmik* (1916) **J.-Dalcroze**.

Podle **Evy Kröschlové**, „*správnou koordinaci pohybů s dýcháním nejlépe odpozorujeme ve stavu psychofyzického uvolnění, v klidu a nejprve v pomalém tempu. Pak teprve můžeme tempo pohybu zvyšovat bez obav.*“ Příklad nácviku správného dýchání uvádí Kröschlová z **V. Léviho**: „*Dýchejte ve svém obvyklém rytmu, ne hlouběji než obvykle, nezadržujte dech. Hlavní je teď věnovat kladnou, radostnou, nadšenou pozornost svému dechu. Zaposlouchejte se důkladně do své dýchací slasti. Žádné násilí, nic vyumělkovaného, strojeného. Za nějakou dobu se vám dech sám trochu zpomalí, prohloubí, nabude na*

dechu, synchronizace dechu celé skupiny, přidání pohybu ke každému vdechu a výdechu (pohyb nejprve může být také synchronní a později libovolně improvizovaný). Širokou škálu variování nabízí také chůze v prostoru: je častým cvičením **J.-Dalcroze**²⁴¹ a **Duncan**²⁴², která rytmizovanou chůzi uvádí jako základ taneční průpravy. Její žákyně „*kráčeji nebo se procházejí zvolna na jednoduché rytmy, pak se procházejí nebo chodí rychle na rytmy složitější, nato běhají z počátku zvolna, poté lehce v určitém rytmickém okamžiku.*“ (Duncanová, 1947, str. 26-27) **J.-Dalcroze** (1927) je k postupům **Duncan** skeptický – dokonce říká, že slavná tanečnice neovládá pro rytmiku nezastupitelnou schopnost kráčet v taktu jakékoliv rychlosti, na úkoly spojené s chůzí klade však ve své rytmice také velký důraz: pravidelnou chůzi považuje za vzor taktu a stejnoměrného rozdělení času a tím pádem za přírozené východisko pro práci s rytmem. Svaly, které se podílejí na chůzi, jsou aktivovány vědomě, podrobené lidské vůli, proto se pomocí chůze herec učí harmonickému regulování svalů činných a protičinných. Studium přerušovaného pochodu je zase účinným prostředkem ke tvoření kontrastů a vnášení polyfonie, vysvětluje **J.-Dalcroze**. Konkrétní úkoly zakládáné např. na pravidelné chůzi doprovázené určitými pohyby rukou nebo pravidelnou změnou postoje celého těla uvádí ve své knize *Die Rhythmik* (1916).

pravidelnosti. Svaly celého těla se vám ještě více uvolní a je také možné, že pocítíte mírné teplo, protože se vám uvolnily i cévy. Ted už vychutnávejte, jak volně se vám dýchá, přímo se opájíte svobodou svého dechu. Srdce přechází k soustředěnému, pokojnému rytmu“ (in Kröschlová, 1988, str. 19-20).

²⁴¹ Nejvýznamnějším příkladem hledání a objevování v oblasti rytmu je švýcarský skladatel, divadelní a hudební pedagog, profesor hudební teorie a zakladatel rytmiky **Emile Jaques-Dalcroze** (1865-1950). Pomocí experimentů se svými žáky dochází J.-Dalcroze k názoru, že elementární hudební výchova musí být založena na motorice. To, co je v hudbě motorického a dynamického, nezávisí pouze na sluchu, ale na svalech a nervech celého organismu. Proto používá pojmy jako *hmatovo-pohybové uvědomění* a *tělesný rytmus*.

Základem jeho hudebně-rytmické výchovy je **vnímání hudby za pomoci rytmických pohybů těla**. Novinkou v metodě J.-Dalcroze je kladení důrazu na roli představivosti, schopnosti žáků vyjádřit své prožitky z hudby prostřednictvím pohybové improvizace. Hlavním cílem improvizace je vyjádřit emocionální obsah hudby pohybem – vyjádřit hudbu prostorově. V J.-Dalcrozově metodě hudba inspiruje pohyb, určuje jednání, pěstuje fantazii. Hudba je vedoucí a inspirující, pohyb je sekundární.

V roce 1910 je v německém městečku Hellerau založen **Institut rytmiky Emile Jacques-Dalcroze**. Ten se stává významným centrem a laboratoří pohybu, ovlivňuje tvorbu baletního mistra **Sergeje Ďagileva** a mnoha divadelníků (**K. S. Stanislavského**, **P. Claudela**, **M. Reinhardta**, **R. Labana** a dalších). Po celé Evropě vznikají další centra rytmiky, školy a tvůrčí laboratoře, hledající možnosti oduševnění těla a techniky k vnějšímu vyjádření vnitřního života skrze pohyb a rytmus v prostoru.

²⁴² **Isadora Duncan** (1877 - 1927), americká tanečnice, průkopnice moderního tance. Více o metodických postupech Duncan viz podkapitola 2.3.3 *Pozorování a nalézání rytmů v přírodě*.

Určitou příbuznost postupům **J.-Dalcroze** vykazuje řada cvičení rytmizované chůze, která používáme ve vlastní praxi, např.:

- sledování vlastní chůze a postupné sjednocení tempa chůze celé skupiny, zrychlení společného tempa chůze až na maximum, zpomalení až do zastavení (cílem tohoto úkolu je zvládnout synchronní provedení chůze bez viditelného vedení, jen citem);
- synchronní rytmizovaná chůze v kruhu, střídání určitého počtu (kupříklad 4 či 8) velkých kroků, normální chůze a běhu na špičkách (poslední v dvakrát rychlejším tempu);
- synchronní rytmizovaná chůze v kruhu, zvýraznění každé první doby 4/4 taktu silnějším dupnutím, posléze přidávání výrazného gesta na první dobu, dále střídání zastavení na čtyři doby a chůze na čtyři doby, další kombinace několika úkolů, každý na čtyři doby: chůze, lehání a vstávání, zastavení s výrazným gestem, pohyb na místě atd.;
- synchronní rytmizovaná chůze v prostoru s ostrou změnou směru na každou první dobu 4/4 taktu, dále přidávání různých úkolů na čtyři doby: chůze, lehání a vstávání, zastavení s výrazným gestem, pohyb na místě atd.

Velká část zde zmíněných úkolů rytmizované chůze je inspirovaná metodami rytmické výchovy choreografky **H. Halberstadt**. Jak v osobním rozhovoru dokládá absolvent VDN, pedagog **Robert Milič**, právě vhodně adaptované, jasné postupy zmíněné choreografky mu daly pevné základy práce s různými druhy taktů. I naše praxe ukazuje, že synchronita a rytmická přesnost provedení by měla být ve výše zmíněných úkolech jasnou podmínkou také u Neslyšících; přesto se práce nesmí stát nepříjemným drilem, proto je nutné:

- délku cvičení citlivě dávkovat podle schopností a potřeb konkrétní skupiny,
- vždy na začátku nabídnout spolehlivou názornou vizualizaci pulsu (výrazným gestem a počítáním ve znakovém jazyce, kupříklad),
- nezapomenout na gesticou ukázkou úvodního taktu, který určuje tempo provedení pohybového úkolu,

- vhodně zvolit postup²⁴³ a míru obtížnosti úkolů, „netlačit“ na okamžitý úspěch a pokrok v práci.

V divadelní praxi různých divadelních pedagogů je cvičení chůze široce používáno a často přesahuje oblast rytmických dovedností a koordinace těla. U **Grotowského** začíná herecká práce někdy velmi specifickou chůzí s mírně skloněným trupem a ohnutými koleny, bedra zůstávají nehybná. Tato chůze se případně spojuje i se zpěvem. Nejdůležitější dle názoru režiséra je důkladnost a precizita provedení. Kroky jsou přesné, tělo se po celou dobu „vlní“ precizní strukturou temporytmu (1999, str. 176-177). Příbuzný „zahřívací“ úkol chůze s variacemi prostrídání aktivní a pasivní části těla, vzájemné interakce účastníků či ovlivnění chůze nejrůznějšími představami o změnách prostoru a okolností jsme měli možnost pozorovat v dílně režiséra **Viliama Dočolomanského** na DIFA JAMU v roce 2008 a posléze uplatnili také v práci s herci VDN. Práce je zde obohacena nejrůznějšími imaginativními úkoly a tím zasahuje také do sféry představivosti. Shledáváme určité paralely v pojetí práce s tělem u **Grotowského** a **Dočolomanského**. Další příbuzné příklady cvičení uvádí ve své knize *An Acrobat of the Heart: A Physical Approach to Acting Inspired by work of Jerzy Grotowski* pedagog, žák **Grotowského** **Wangh** (2000).²⁴⁴ Význam cvičení chůze opodstatňuje tím, že každý krok na jevišti musí být smysluplný a

²⁴³ Pedagogický princip postupování **od jednoduchého ke složitému** je všeobecně známý. Novodobá pedagogika naopak experimentuje s efektem opačného postupu – **od jednoduchého ke složitému**. Zkušenost italské cirkusové pedagožky **Sigríd Federspiel** a ruské hudební terapeutky **Anžely Bejske** potvrzuje účinnost této metody: po krátkém boji s těžkým úkolem se účastníci dílen s velkou chutí a úspěchem věnují jednoduššímu zadání ze stejného oboru.

„Метод от сложного к простому успешно в своей практике использую в ритмических упражнениях, усложняя их пунктирным ритмом, скоростью исполнения, увеличенной амплитудой движений в прохлопывание и протопывание ритма, координацией движения - делением исполнения коротких и долгих длительностей (короткие руками а длинные ногами и наоборот),“ přibližuje v osobní korespondenci zmíněný postup **Angela Bejska**.

²⁴⁴ Při **zkoumání pomalého pohybu** doporučuje **Wangh** začít normální chůzí v prostoru, ruce uvolněné, představit si, že prostor je moře vzduchu, uvědomit si, jak vzduch brzdí pohyb rukou, jak hladí, dotýká se tváří herců, vzduch je hustější a hustější – tlačí na ramena, kolena, hrudník při každém pohybu, až se promění v hustou mlhu, je všude kolem, dotýká se vlasů, rukou, dlaní, prstů herců, dále houstne, je skoro jako tekutina, herci stále pokračují v chůzi, ale nechávají na sebe působit onu tekutinu, tekutina houstne, je jako fazolová polévka nebo něco podobného, herci si mají představit, jaká je a jak se jich dotýká, jakou má barvu a texturu; herci se zkusí stále pohybovat – otáčej hlavu, mávat rukou, stále kontrolují své tělo a pokud nějaká část těla málo pracuje, zahušťují tekutinu kolem této části těla.

Další inspirující příklad **Wangha** je **chůze s nejrůznějšími imaginárními představami**: podlaha je pokrytá ledem či blátem, silný vítr fouká určitým směrem, zmrzlina kape ze stropu, na podlaze je žhavé uhlí, vzduch je plný neviditelných polibků, někdo střelí a kulky lítají 90 cm nad zemí, nahá těla leží na podlaze atd.

oprávněný, vědomý, jako kdybychom chodili po jevišti na rukou. V praxi však často ztrácíme kontakt s dolní částí trupu, bereme ji jako prostředek transportace svých expresivních horních částí těla, píše **Wangh** (1999, str. 43). Obzvláště nepostradatelné je procvičování koordinace, plasticity a výraznosti dolní části těla u neslyšících herců z dříve zmíněných důvodů častých vestibulárních potíží a přirozené výrazné akcentace aktivity horní části těla při komunikaci, což posléze zanechává výrazné stopy i na hereckém projevu Neslyšících – mimika, gesta, pohyb trupu je výmluvný, přirozeně expresivní, nohy – strnulé, nemotorné. (Ve společném projektu Hledání principů “dialogického jednání” ve znakové řeči v roce 2006 na komunikační „němotu“ noh studentů VDN upozorňoval i prof. **Ivan Vyskočil**.) Proto musí být u Neslyšících dosažení dokonalé tělesné koordinace a výmluvnosti nohou věnována obzvláště důkladná pozornost i v práci s rytmem.

Ověřeným úkolem zvyšujícím komunikační kapacitu dolní části těla je jednání herců, jež je vedeno představou, že vedoucí část (hlava, oči, hrudník – dle interpretace) jejich těl je v určitém bodu dolní části těla – v kolenech, v bocích, v patách atd. Japonský performer **Nori Sawa** tento úkol konkretizuje jako tělesný dialog dvou aktérů, z nichž jeden má tělem vytvořit/ označit své teritorium a druhý ho z něj musí vytlačit či vylákat. Argentinský tanečník **Emiliano Sanchez Alessi** v podobném úkolu akcentuje proces zkoumání neznámého prostoru “očima”, které se přesouvají z jedné části těla do druhé (jsou v patách, v kolenech, bocích atd.), posléze kombinujíc dva či tři vedoucí/ prohlížející/ zkoumající body těla naráz.

3.2.2 Pozorování a napodobování rytmu okolí

„Kdo umí kopírovat, umí tvořit.“

Leonardo da Vinci²⁴⁵

Mnoho jevištních umělců uznává výjimečnou inspirativní sílu přírody. Jde o nejrůznější teorie a praktické postupy od přesvědčení **Duncan** (1947), že pohyb nemůžeme vynalézat, můžeme jej jen nalézt a proto se tak velký důraz klade na pozorování pohybů

²⁴⁵ In Matisse, 1961, str. 27.

přírodních jevů, po doporučení **Leonarda da Vinci** hledat inspiraci pro kompozici linií třeba i v trhlinách staré zdi (in Matisse, 1961, str. 47). Také ve škole **Charlese Dullina** začíná herecká výchova cvičením pěti smyslů: tyto vjemy **Dullin** nazývá „*hlasy světa*“, které mají v herci vyvolávat odpověď „*vnitřních hlasů*“. „*Prohlédněte si obzor. Zkoumejte let ptáka na obzoru. Naslouchejte vzdálenému zvonění poledne. Zkuste si teplotu horké vody. Čichejte k různým květinám. Zkoušejte vína různých značek atd.*“, radí **Dullin** (in Hyvnar, 1996, str. 146).

Další umělci konkretizují pramen přírodní inspirace přirovnáním k základním živlům – u **Lecoqa** tělesné zachycení rytmu určitého živlu slouží za základ pro určitý typ postavy a francouzský mim **Bernard Majoral** (zřejmě inspirovaný Jaquem Lecocem) na představách ohně, vody, vzduchu a země zakládá improvizovaný pohybový projev. Výjimečnou inspirativní kapacitu ohně vyzdvihuje filosof **Gaston Bachelard**. Nazývá oheň jedním z největších „*promítačů obrazů*“ (1970, str. 7), nachází v něm impuls pro lidskou „*vůli hořet do výšky, mířit ze všech svých sil k vrcholu žáru*“ (tamtéž, str. 46)²⁴⁶ a dokonce syntézu Erota a Thanatose, tj. pudu života a pudu smrti, kteří střídavě působí v rytmech života a vkládají do něj „*nepřetržitě revoluce*“ (Bachelard, 1970, str. 42, srovn. s *apollónským a dionýským* principem u **Nietzscheho** a dalšími pokusy definovat ambivalenci tvůrčí energie na základě protikladu řádu a chaosu - viz podkapitola 2.2.5 *Kompromis a provokace*). Také **Grotowski** (1999) zdůrazňuje inspirativní sílu vnějších impulsů: mohou to být bytosti, prostor, krajina, kterou herec nosí v sobě, slunce, světlo, tma, otevřený či zavřený prostor... Podstatné v herecké práci dle **Grotowského** je nechat se vést určitou představou, zážitkem a nekalkulovat své jednání předem (str. 89).

O výjimečném významu vizuálna v poznávacím procesu Neslyšících jsme se již zmínili. Zdá se, že právě přírodní jevy svou různorodostí a zároveň aspoň relativní předvídatelností mohou neslyšícímu začátečníkovi říct o podstatě rytmu nejvíce. Také neslyšící pedagog **Robert Milič** se v osobním rozhovoru vrací k otázce vizualizace rytmu: „*Jak jinak Neslyšící může představu o rytmu získat? Hledat a pochopit pravidla rytmu...? Slyšící hledají barvu zvuku. Co Neslyšící? I nedoslýchaví? Nejsem si jistý, jestli barvě*

²⁴⁶ Další symboly výšky **Bachelard** nachází v obrazu věže či stromu, u kterých člověk myslí na nebe a tím žíví „*pud vertikality, pud, potlačený povinnostmi společného života, života nízce horizontálního*“ (1970, str. 45).

zvuku rozumějí, jestli jsou schopní ji vnímat. Proto neslyšící člověk potřebuje rytmus vizualizovat – skrze rytmus pohybu.“ Inspirativní sílu přírody pro taneční pohyb potvrzuje i neslyšící tanečnice **Kosiecová** (2006): „*Představte si například břízu a její malé listy, které se ve větru lechtavě třepetají, šumí. Překrásná je také louka, když vítr ohýbá její stébla. A co voda, když se v ní v létě odrazí slunce a všechno se nádherně třpytí. Příroda má tolik inspirací k pohybu.*“ (str. 34). I naše tvořivě-pedagogická praxe potvrzuje, že pozorování a napodobování přírodních vjemů má nezastupitelné možnosti přiblížit pojem rytmu a zahájit tvůrčí práci s rytmem, proto do oblasti práce s biorytmem patří také uvědomování si rytmu dne, roku, života zvířat a rostlin, vyhledávání zákonitostí těchto rytmů (opakování, kontrast, kruhový nebo spirálový návrat, klesání a narůstání intenzity – více o těchto i jiných strukturách rytmů viz podkapitola 2.3.1 *Symptomatické struktury přírodních rytmů*) a pokusy vyjádřit je pohybem, dupáním, tleskáním, zvuky - čímkoliv.

Zároveň jsme si vědomi, že s rytmem se člověk setkává denodenně i mimo přírodní prostředí: ztotožní se s rychlostí a stresem velkého města ráno v pracovním týdnu nebo s tímto rytmem bojuje, konfrontuje se s ním, popřípadě ho pouze distancovaně pozoruje. Nejen rytmus deště, bouřky, ale i rytmus továrny, aut, davu – to jsou akce vyvolávající reakci těch, na které působí – buď akceptaci a ztotožnění nebo distancované pozorování, neutralitu, případně i odmítání, útok či únik.

Mezi v praxi ověřené úkoly inspirované pozorováním rytmu okolí (hlavně přírody) patří:

- skupinová práce s představou živlů – improvizovaný pohyb rukou a posléze celého těla, napodobující rytmus vody, ohně, vzduchu a země; následující samostatná práce na téma živlů – příprava pohybových etud inspirovaných jedním ze živlů, která znázorňuje pocit získaný z tohoto živlu napřed jen rukama a posléze celým tělem;
- práce ve dvojici či v malé skupině při pohybovém ztvárnění rytmické atmosféry okolí strukturované jasným, opakujícím se rytmem (například déšť, ulice, stroj v továrně);
- pozorování pohybu konkrétní rostliny, pohybové zpracování představy o jejím zrození, rozkvětu, uvadnutí a zániku;
- pohybové etudy inspirované životním cyklem dne, roku, lidského života atd. (viz obr. 1-3).



Obr. 1-3: pohybová etuda *Roční období*, práce se souborem Pohybového divadla neslyšící mládeže v Lotyšsku (2003)



Obr. 4-6: scény stvoření ptáků, zvířat a lidí z inscenace *Stvoření* inspirované knihou *Genesis* ze Starého Zákona, práce se souborem Pohybového divadla neslyšící mládeže v Lotyšsku (2004)

Musíme brát na vědomí, že velká část Neslyšících práci s rytmem začíná s obavou, že rytmus je něco cizího a nevladatelného. Vytváření otevřené, uvolněné, tvořivě nabitě atmosféry a chuti s rytmem pracovat potřebuje čas a velmi citlivé, dialogické vedení, obohacené častou reflexí. Zpočátku práci odlehčuje využití známých, předem důkladně prodiskutovaných struktur jako již zmíněné opakování, kontrast, kruhový nebo spirálový návrat, klesání a narůstání intenzity.

Vyozorovali jsme, že zpočátku je pro Neslyšící mnohem snazší, přirozenější vytvořit rytmizovanou zkratku, tj. předat rytmický dojem, náladu a ne konkrétní děj, pohybem rukou – samotný znak ve znakovém jazyce již je zkratka, zatímco pohyb celého těla lehko svádí nezkušeného Neslyšícího k přímočarému napodobování. Přechod od pohybu rukou k pohybu celého těla proces metaforizace značně ulehčuje. Později může být rytmická struktura ztvárněna i s pomocí tyče, míče nebo jiných rekvizit – tím je účastníkům nabízena další možnost metaforizace určitého dojmu, zážitku či děje. Důležitý je volný

výběr pomůcek tak, aby si účastníci tréninku sami vyzkoušeli, která je nejvhodnější pro vyjádření určité asociace.

3.3 Práce s předmětem

3.3.1 Estetický a sociální přínos práce s předmětem

„Můžeme vzít jakýkoli kámen, jakýkoli hrnec, a jestliže hraní s nimi dodáme potřebnou kvalitu a intenzitu, můžeme je dočasně proměnit ve zlato.“

Peter Brook²⁴⁷

Bylo zmíněno, že již ve fázi pozorování a napodobování rytmických procesů okolí pozvolna přecházíme k možnosti zapojit do pohybového ztvárnění předměty²⁴⁸, případně i hudební či rytmické nástroje. Práci s předmětem považujeme v rytmické výchově Neslyšících za obzvlášť podstatnou, a to nejen proto, že značně obohacuje fantazii, procvičuje představivost²⁴⁹ a schopnost abstrahování, kterou v práci s rytmem považujeme za nepostradatelnou (viz podkapitola 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*). Již **Pythagoras**, poslouchaje harmonii bušení kladiv, objevil, že hudební intervaly jsou v přímém vztahu k váze předmětů, kterými jsou zvukové intervaly vytvářeny (in Marek, 2000, str. 52). Také naše praxe potvrzuje, že předmět svým tvarem, vahou a vyvolanými asociacemi může lépe než samotné tělo vést k pochopení a realizaci určitých rytmických intervalů a nálad.

Třetím důvodem, proč na práci s předmětem klademe tak velký důraz, je socioterapeutická účinnost těchto cvičení: praxe ukazuje, že pro člověka uzavřeného, úzkostlivého nebo agresivního, který má navíc problémy s komunikací, je snazší navázat kontakt nebo začít spolupráci prostřednictvím předmětu místo přímého oslovení partnera ve

²⁴⁷ Brook, 2004, str. 181.

²⁴⁸ Zajímavé je, že také **psychomotorika řadí seznámení se s prostředím a s předměty**, které nás obklopují (s jejich vlastnostmi, možnostmi a způsoby využití, učení se předmětům přizpůsobit, ale postupně je přizpůsobovat svým potřebám, přetvářet je ke svému prospěchu), mezi hlavní úkoly svých aktivit.

²⁴⁹ **Grotowski** (1999) akcentuje význam hravé představivosti v herecké práci s předmětem. Podle něj herec může tvořit z nejelementárnějších a nejsamozřejmějších předmětů, se kterými při hraní přichází do kontaktu, a právě jeho **hra dokáže proměnit „dlážku na more, stol na spovednicu, kúsok železa takmer na živého partnera“** (str. 13-14).

skupině. Práce s předměty úspěšně připravuje půdu úkolům, které vyžadují komunikační schopnosti a pozitivní spontaneitu.

3.3.2 Cvičení a tvůrčí úkoly s předměty

Komplet cvičení a tvůrčích úkolů v práci s předmětem, který často používáme ve své praxi, obsahuje:

- fázi skupinového a individuálního průzkumu povahy a váhy konkrétního předmětu, tj. vyzkoušení, co se dá s předmětem dělat – jak jím házet, jak jej držet atd.;
- osvojení základních technik manipulace s předmětem;
- práci s asociacemi, které zvolený předmět vyvolává;
- synchronní skupinovou rytmičtí v kruhu;
- samostatnou tvůrčí práci, která shrnuje výše zmíněné prvky a volně je kombinuje.

Jak rytmické cvičení s předměty, tak asociativní úkoly vyžadují aspoň základní zručnost při manipulaci s předměty (např. manipulace s míčkem). Do této podkapitoly proto řadíme také cvičení, která pomáhají osvojit si technickou obratnost v manipulaci s různými předměty. Velký důraz je zde kladen na dovednost žonglování – tato schopnost může značně obohatit jevištní vystoupení dalším výrazovým prostředkem, ale kladně působí i v oblasti tvůrčí pedagogiky a socioterapie, zlepšuje schopnost soustředění a koordinace²⁵⁰ a, jak ukazuje praxe v sociálně rehabilitačním centru *Equalizent*, je nezastupitelným terapeutickým a pedagogickým prostředkem v práci s agresivními, asociálními, uzavřenými, hyperaktivními či nekomunikativními lidmi.²⁵¹

²⁵⁰ **Kladný vliv žonglování na úroveň pozornosti, jemnou a hrubou motoriku horních končetin, koordinační schopnosti horních končetin, akční rychlost horních i dolních končetin, vnímání pohybového rytmu, resp. udržení stálého tempa pohybu a další dovednosti** potvrzuje doktorandský výzkum *Žonglování jako součást pedagogické intervence a prostředek uměleckého vyjádření* Adély Kratochvílové (2010). Výzkum v letech 2003-2006 byl realizován s neslyšícími studenty VDN a 5. – 6. waldorfskou třídou při ZŠ Masarova Brno (více viz Kratochvílová, 2010).

²⁵¹ Totéž potvrzuje nedávný výzkum kolegyně z Masarykovy univerzity – v disertaci *Vliv žonglování a dalších psychomotorických aktivit na rozvoj motorických dovedností a pozornosti u adolescentů se symptomy ADHD, poruch chování a učení*, kterou v roce 2008 obhájila doktorandka fakulty Fakulty sportovních studií, žonglérka a performerka **Dagmar Trávníková**, autorka **dokazuje účinnost žonglování v terapeutické práci s hyperaktivními dětmi** (více viz Trávníková, 2008).

Již základní dovednosti manipulace s míčkem²⁵² otvírají možnosti tvorivého využití: výběrem určitého způsobu házení míčku může herec vyjádřit vztahy či náladu - hrozit, nudit se, mít strach, flirtovat atd.-, míček nebo jakýkoliv jiný předmět se může stát jak prostředkem, tak partnerem komunikace,²⁵³ což vyžaduje nejen pružnost a dostatek fantazie k tomu, aby herec aktivně vytvořil dialog s předmětem, ale otevřenost k technické a *komunikační* kapacitě samotného předmětu. Otevřenost k nápadům, které je schopen svým tvarem, strukturou, vahou a povahou vyprovokovat každý konkrétní předmět, zdůrazňuje divadelní pedagog **Wangh** (2000). Nazývá to cvičením *plastické řeky s předmětem* a doporučuje věnovat mu čas, aby herec získal vztah ke konkrétní věci a dovolil, aby ho předmět miloval, dotkl se ho, opustil ho, měnil významy. Herec v těchto cvičeních musí přijmout roli přijímače a dovolit, aby aktivitu jednání převzal předmět, s nímž pracuje. **Wangh** upozorňuje také na riziko koncentrování hry/manipulace s předmětem jen na ruce a doporučuje aktivní zapojení celého těla. Tanečník a žonglér **Emiliano Sanchez Alessi** inspirativní kapacitu samotného předmětu ještě více konkretizuje – na žongléřské a divadelní dílně Aleje 2010 mluví např. o přirozené inerci předmětu, ze které při práci na choreografii s předmětem může těžit nápady pro konkrétní taneční figuru.

V tvůrčích dílnách často pracujeme s asociacemi, které ten či jiný předmět vyvolává. Začínáme obvykle jednoduchou hrou s asociacemi v kruhu: vedoucí dílny vezme míček či jiný předmět, krátce zahraje první asociaci, kterou míček vyvolává (např. jablko, klaunský nos, kopeček zmrzliny atd.) a předá míček dalšímu v kruhu, ten zahraje další nápad, předá dál atd. Druhou fází úkolu je spojování sledu asociací v příběh, který může

²⁵²Mezi elementární cvičení **manipulace s jedním míčkem** řadíme např. **plynulé házení míčku z jedné ruky do druhé, házení míčku kolem ruky, přes rameno, pod nohou, chytání míčku z vrchu** – tzv. *pes frontálně* či ze strany a dále různé **kombinace** výše zmíněných cvičení, jejich **synchronizaci** ve dvojici či v menší skupině atd. Následuje **manipulace s dvěma až třemi míčky**, která mimo jiné obsahuje žonglování dvěma míčky jednou rukou, klasickou kaskádu a další triky se třemi míčky (více o tom viz Kratochvílová, 2010).

²⁵³ Také **Ondřej Cihlář** v knize *Nový cirkus* (2006) potvrzuje, že manipulace s předmětem se dnes přibližuje „*gestikulačnímu (nonverbálnímu) divadlu, z něhož se dřív vydělila. Žonglování se dnes stalo spíše zvláštním druhem manipulace s jakýmikoli předměty. Je také spřízněno s loutkovým divadlem – předměty žonglérů ožívají a stávají se jejich partnery, nikoli pouze rekvizitou*“ (str. 111). Mezi příklady „partnerského“ přístupu k žonglování jmenuje Cihlář performerky jako jsou **Johann Le Guillerm, Thierry André, Samuel Cuadrado**, dodáme ještě již zmiňovaného argentince **Emiliano Sanchez Alessiho** a v domácím kontextu také performerky **Adélu Kratochvílovou** a **Dagmar Trávníkovou** z brněnského divadla *Kufr*.

být vytvořen spontánní improvizací v kruhu, nacvičován ve skupinách, dvojicích či samostatně.²⁵⁴

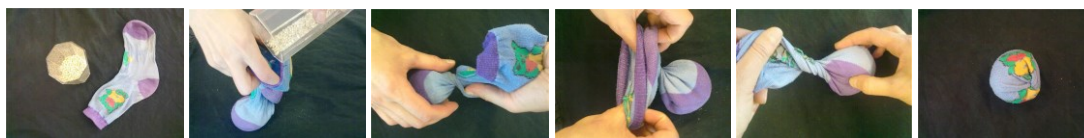
Komunikační kapacitu práce s předměty (především s ručně vyrobenými míčky²⁵⁵) jsme mnohokrát ověřili v socioterapeutické práci s klienty vídeňského centra *Equalizent* a v různých mezinárodních dílnách, např. na Mezinárodním Bienále terapie a divadla v Lodži v Polsku a na 11. Světovém festivalu dětských divadel v Lingenu v Německu v červnu 2010, kde byli účastníci dílen různých národností, část z nich nemluvila žádným společným jazykem a míček, šátek či tyč se v přímém slova smyslu staly jedinými prostředky vzájemné komunikace. Také v práci se studenty VDN jsme vícekrát zkoumali divadelní výmluvnost práce s předmětem: v komické divadelní etudě *Lavička* radost ze hry s různými předměty sblíží dva cizince, kteří se potkají na lavičce v parku (viz obr. 13-15) a vyprovokuje je k neverbálnímu dialogu; v divadelním představení *Deník cizinky* je zase žonglováním ve dvojici vyprávěn celý příběh romantického vztahu dvou hlavních hrdinů (více o tom viz podkapitola 3.8.3 *Žonglování jako rozhovor*).



Obr. 13-15: Jolanta Znotiņa a Martin Znrnečko v divadelní etudě *Lavička*.

²⁵⁴ **Úkol můžeme ulehčit upřesněním podmínek** - určením tématu příběhu a počtu asociativních změn významu vybraného předmětu.

²⁵⁵ Postup výroby je velice jednoduchý a (viz obr. 7-12).



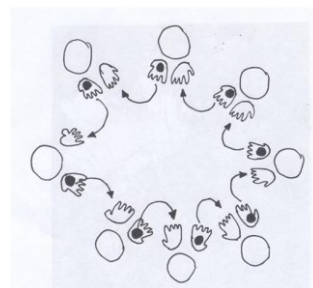
Obr. 7-12: výroba míčku.

Tyto **míčky jsou bezpečné** (házením cvičenci nemohou ublížit sobě, druhým ani předmětům v okolí) a **finančně nenákladné** (k výrobě potřebujeme jen staré ponožky a rýži nebo kroupy). Vlastnoruční výrobou většinou herci/ účastníci dílen získávají k míčkům osobnější vztah, navíc **přizpůsobivý tvar míčků nejen pomáhá osvojit si techniku v prvních fázích žongléřského nácviku, ale také podněcuje proud různorodých asociací.**

Další složkou práce s předmětem je skupinová rytmizace, která se v praxi ukázala jako úspěšný prostředek docílení pohybové synchronie, a to z více důvodů – jednak, jak bylo zmíněno, již samotný předmět svou vahou a tvarem ovlivňuje způsob a tempo manipulace s ním, za druhé větší předměty jako tyč nebo šátek zvětšují amplitudu pohybu a tím ulehčují kontrolu synchronity periferním zrakem, za třetí rytmizované předávání nebo přehazování předmětů nutně vyžaduje soulad pohybů a tím zvětšuje motivovanost účastníků docílit maximální přesnosti.

Jako základní cvičení, které je pak rozličně variováno, používáme zde rytmizované předávání míčku v kruhu.²⁵⁶ Toto cvičení funguje i jako jednoduchý vzor 2/4 taktu a tím nabízí možnost seznámení se s rytmem spojenými pojmy jako puls, metrum, takt, akcent, interval, pauza a úspěšné práce s výše zmíněnými elementy. Po zvládnutí základního cvičení následují variace: osvojení stejného cvičení v opačném směru; periodické střídání směrů pohybu (např. 4 x na levou stranu a 4 x na pravou); přidávání dalšího rytmického akcentu (např. mezi předáváním míčku z jedné ruky do druhé a podáváním míčku dál sousedovi skandujeme určité slovo či znak, přidáváme prvek perkuse na těle - tlesk, dupnutí atd.). Na začátku doporučujeme přidat jen 1 akcent (tím vlastně získáváme jednoduchý vzor pro 3/4 takt), posléze můžeme rytmickou strukturu doplnit o další složitější akcenty a tím přiblížit 4/4 takt a další druhy taktu. Pravidelná změna směru

²⁵⁶ Skupina utváří kruh. Každý bere do levé ruky jeden míček. Ruce skrčené v loktech, dolní část paží v horizontální poloze. Ve sjednoceném tempu všichni předávají míček z levé ruky do pravé a dál do levé ruky souseda, který stojí po pravé ruce (viz obr. 16) a dál zas z levé ruky do pravé a pak sousedovi. Po zvládnutí rytmické přesnosti a plynulosti výkonu můžeme zvýšit tempo skupinového pohybu až na maximum. Sjednocení tempa pomáháme vizualizací skupinového pulsu, např. synchronním pohybem lehkého dřepnutí při každém předávání míčku z jedné ruky do druhé.

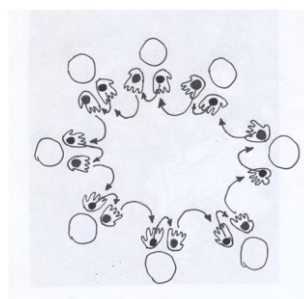


Obr. 16: podávání míčku v kruhu.

předávání míčků je zase dobrou pomůckou při práci s frázováním. Máme-li dostatečně zručné účastníky, můžeme do rytmického vzorce zapojit další míček.²⁵⁷

V divadelních dílnách používáme rytmizovaný kruh jako součást skupinové improvizace, kde míček či jiný předmět získává konkrétní významy (či více měnících se významů podle principu hry s asociacemi) a synchronní rytmizace se stává součástí určitého příběhu.²⁵⁸ Zmiňované skupinové cvičení nabízí také nejružnější možnosti jevištního ztvárnění – názorným příkladem je divadelní inscenace *Být sám*, která byla v režii **Z. Mikotové** připravena v Ateliéru VDN v roce 2009. Jako asistent režiséra jsem se aktivně podílela hlavně na přípravě přesně rytmizovaných scén včetně skupinové manipulace s míčky. Technické postupy rytmizovaného kruhu (v inscenaci pak je postup adaptován na předávání míčků v řadě) jsme zde využili jako inspiraci pro vizuální obraz jistoty, řádu a pravidelnosti Vesmíru (viz obr. 18), který se pak selháváním pravidelnosti převrátí ve svůj opak – chaos, arytmií a nebezpečí (viz obr. 19).

²⁵⁷ Každý účastník má dva míčky – jeden v pravé a druhý v levé ruce. Teď míčky nepodáváme v kruhu, ale házíme je určitým směrem: např. doprava – to znamená, že při synchronním vyhození všech míčků míček z levé ruky chytáme pravou rukou, ale míček z pravé ruky chytá levou rukou soused, který stojí po pravé straně (viz obr. 17). Také tento úkol můžeme variovat různými rytmickými akcenty a změnou směru.



Obr. 17 – podávání dvou míčků v kruhu.

²⁵⁸ Pohybovou etudu s předmětem připravují účastníci dílen v několika skupinách samostatně. Jejich úkolem je **nacvičit volně zvolenou rytmizovanou sekvenci s předáváním míčku (případně šátku, tyče či jiného předmětu) v kruhu a přidat této akci určitý význam a průběh** – začátek (včetně motivace, proč je skupinový pohyb s míčkem zahájen), vyvrcholení akce a konec. Praxe ukazuje, že často zvolenými tématy etud je monotonná skupinová práce *u pásu v továrně, sbírání brambor* atd., ale objevují se i nekonvenční řešení jako *modlitba* a pod. Dost obvyklým kompozičním řešením je změna tempa (zrychlení na maximum nebo zpomalení až do zastavení). Někdy účastníci sami hledají možnosti variování kruhového pohybu a vynalézají různé možnosti **synchronního předávání předmětů v řadě**.



Obr. 18 a 19: skupinová manipulace s míčky z inscenace *Být sám*.

3.3.3 Volba předmětu

Míček je nejneutrálnější z předmětů, se kterými obvykle pracujeme. Jak bylo řečeno, je pohodlný a bezpečný, navíc nejméně ovlivňuje nápady a technické řešení úkolů svým tvarem, vahou a strukturou. Samozřejmě je možné a vhodné výše zmíněné postupy v nejrůznějších variacích realizovat nejen s míčkem, ale i s dalšími předměty. Šátek již má specifitější povahu – je proměnlivý (proto je nejvhodnější pro práci s asociacemi), vzdušný, lehký a podněcuje práci s plastickými, velkými pohyby v pomalém tempu.²⁵⁹ Také **Steiner** uznává přínos práce se závojem v eurytmii a vidí v něm podpůrný prostředek, který zviditelňuje „plynoucí rozvlněný pocit“ (2008, str. 21). Velice inspirující příklady využití lehkosti a proměnlivosti drapérií vidíme v taneční tvorbě **Loie Fuller**. Více o tom viz podkapitola 2.4.1 *Význam vizuálna v jevištní tvorbě – teorie a praxe*.

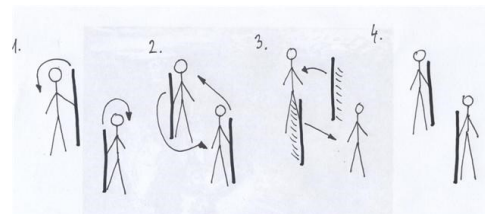
Dřevěná tyč je oproti tomu těžší a často inspiruje ostřejší, dynamičtější pohyby a skupinový projev až rituálního rázu.²⁶⁰ Výrazný zvuk a vibrace, které vyvolává bouchání

²⁵⁹ Jako vhodné materiály doporučujeme hedvábí a tenkou bavlnu.

Praxe ukazuje, že práce se šátkem za hudebního doprovodu slyšící výtečně inspiruje při hledání tanečního výrazu v náladě 3/4 taktu v pomalém tempu. V práci s Neslyšícími je tento úkol méně úspěšný z toho důvodu, že romantickou náladu walzu lze obtížně nastolit bez hudebního pozadí.

²⁶⁰

Mezi základními cvičeními zde může být předávání (pak přehození) tyče z ruky do ruky, přehození tyče partnerovi ve dvojici jak ve vertikální, tak v horizontální poloze, dále kombinace výše zmíněných prvků (např. viz obr. 20), podávání tyče v kruhu (po vzoru práce s míčkem, viz obr. 16), variování zmíněných prvků s různými tanečními kroky, dalšími rytmickými akcenty a skupinová synchronizace zvolených prvků.



Obr. 20: práce s tyčí ve dvojici.

tyčí, je silným doplňujícím podnětem, proto se tento předmět často stává nejoblíbenější rekvizitou při práci s rytmem u Neslyšících. Je velkým pomocníkem při práci s intervaly (více o tom viz podkapitola 3.6.3 *Práce s pauzou*), navíc jak tvarem, tak vytvářenou vibrací značně ulehčuje vizuální kontrolu a tím i synchronizaci pohybu.

Vnímavost ke zrakovým podnětům a schopnost přesnost a synchronicitu provedení rytmického vzorce kontrolovat zrakem není ani u Neslyšících vrozeným darem. Je to technika, která je používána i slyšícími hudebníky, hlavně při interpretaci složitých rytmů na perkusní nástroje, a potřebuje návod a často i trpělivý nácvik. V práci s Neslyšícími, kteří nemají předchozí zkušenost práce s rytmem, se velmi často vyskytuje snaha jakýkoliv skupinový úkol co nejrychleji zvládnout samostatně bez ohledu na tempo ostatních. Skupinová práce s předmětem, a obzvláště úkoly, které vyžadují spolupráci, zde mohou být velmi nápomocny, protože sladění tempa je zde přímo nutností. Skrze zážitek těchto jednoduchých skupinových projevů i pro nezkušeného účastníka kvality jako soulad a synchronie postupně získávají estetickou hodnotu.

3.4 Inspirace výtvarným uměním

„...we hear more with the eyes than with the ears...“

Nikolaj Jevrejnov²⁶¹

3.4.1 Význam vizuálna v jevištní tvorbě – teorie a praxe

Otázky inspirativní síly vizuálna, stejně jako pokusy o propojování a vzájemné „tlumočení“ různých druhů vizuální, audiální a kinetické tvorby, se periodicky vracejí do teorie a praxe divadla, tance a hudby. Obzvláště zajímavé diskuse jsou v různých obdobích věnovány otázce, zda je možné harmonii a krásu zvuků adekvátně nahradit světlem a barvou. Zde přiblížíme jen několik experimentů a závěrů z této oblasti.

Výrazným příkladem použití výše zmíněných prvků v jevištním tvaru je rituální tanec s tyčemi ve finální scéně **inscenace Genesis**, která byla v režii Z. Mikotové byla připravena v Ateliéru VDN v roce 1997.

²⁶¹ In Experimental theatre, str. 27.

Německý jezuitský učenec **Athanasius Kircher** v roce 1650 publikuje dílo *Musurgiae Universalis*, v němž zvuk interpretuje jako součást nebeského světla – jako nedokonalý překlad světla. Jestliže zvuk koresponduje se světlem, určité tóny korespondují s určitými barvami a tím získáváme možnost tvořit vizuální hudbu na základě souladu světla, usuzuje **Kircher**.²⁶² Brzy po té, v roce 1669, mladý **Isaac Newton** přednáší o harmonii barev a předkládá hypotézu, že soulad barev je podobný souladu zvuků. Podle Newtona stejně jako mohou být tóny rozmístěny na škále od nejvyššího do nejnižšího slyšitelného zvuku, i barvy mají každá své místo na škále viditelného světla. Pořadí barev u **Newtona** odpovídá barvám duhy a sedm barev duhy zase odpovídá oktávě – sedmi tónům. Následují pokusy francouzského matematika **Louis Bertrand Castela** v 18. století zkonstruovat „*sound-machines*“ – přístroje, které by nevidomým přiblížily krásu barev, a „*light-machines*“ – přístroje, které naopak přetvářejí zvuk ve světlo a tím přibližují hudbu Neslyšícím. Vznikají barevné show, ve kterých diváci bohužel postrádají význam barevných blesků.

Na konci 19. století britský malíř, profesor **Alexander Wallace Rimington**, vzkřísí nápad o korelaci barevného kruhu a hudební škály a vytváří světelné varhany s elektrickými lampami, které osvětlují velké plátno bílých drapérií. Ani tato „barevná hudba“ nezískává velký respekt diváků. Podle **Rée** (1999) tkví základ neúspěchu těchto pokusů ve faktu, že hudbu tvoří vzájemná kombinace zvuků, a míchání barev má zcela jiný efekt než propojování tónů – barva (i z více barev složená) je vždy jednoduchá a nevytváří komplex, který by byl ekvivalentní symfonii zvuků. uzavírá **Rée** a k argumentům přidává také výrok německého fyziologa **Hermann von Helmholtze**: oko nemá cit pro harmonii ve stejném smyslu jako ucho, proto „*there is no music to the eye*“ (Helmholtz in Rée, 1999, str. 33). I když výsledky výše zmíněných hledání spíše ukazují na nedokonalost, ba i nemožnost hudbu adekvátně zastoupit vizuálními počítky, jsou pro nás tyto poznatky velice cenné, protože se ve své praxi a teoretickém bádání mimo jiné zabýváme i problematikou vizuálního rytmu a zkoumáme, zda je možné přiblížit představu hudby skrze vizuálně.

²⁶² Více o těchto a dalších experimentech se světlem a zvukem viz Rée, 1999, str. 25-33.

Úspěšnější výsledky tvůrčího bádání shledáváme tam, kde nejde o přesný přenos zvukové partitury do vizuální podoby, ale o inspiraci, o vzájemné obohacení nebo i syntézu vizuálních, kinetických a audiálních elementů tvorby. Skladatel **Richard Wagner** mluví o syntetickém divadle, které by spojilo slovo, pohyb, hudbu, světlo i malířské umění. Symbolisté vycházejí z předpokladu, že všechny druhy umění spojuje jakási vnitřní „generativní gramatika“ a proto je možné artefakt „překládat“ z jednoho druhu umění do druhého.²⁶³ O jakýsi „překlad“ hudebnosti básnické řeči do plasticity a malebnosti pohybu usiluje také **Rudolf Steiner** - dlouholetými experimenty s eurytmií hledá možnosti, jak rytmus, náladu a intonaci textu adekvátně vizualizovat. Je obecně známá jeho hlásková a tónová eurytmie, kde určitým hláskám a tónům odpovídá konkrétní pohyb, ale **Steinerovo** bádání obsahuje také práci s barvou²⁶⁴.

O potřebě využít všechny prostředky a možnosti, které poskytují jiné druhy umění, a snaze o jejich organické splynutí mluví také ruský režisér **Vsevolod Mejerchold** (*Moderní tvář divadla*, 1962, str.10-11). Např. jeho inscenace *Heda Gabler* je zakotvena v principech francouzského symbolismu o korelaci mezi náladou a barvou. Každá postava zde má svou barvu a předem určená gesta (více o tom viz Roose-Evans, 1991, str. 22). **Mejerchold** zdůrazňuje význam divadelního designu v jeho širším smyslu²⁶⁵ a přináší do hereckých cvičení také práci s obrazy – vybírá monografie různých malířů (např. Hanse Memlinga, Sandra Botticelliho a dalších), a herci podle nich kopírují gesta nebo i celá seskupení postav. Podle vzpomínek ruského režiséra **Alexandra Tairova**, nebylo úkolem

²⁶³ V experimentech symbolistů se prolínají **asociace mezi slovem, hudbou, barvou a vůní** (více o tom viz Hyvnar, 1996, str. 60-61). Myšlenku o inspirativní kapacitě vůně považujeme za podnětnou např. pro rozvoj představivosti a práci s asociacemi. Také ve výchově Neslyšících nacházíme pokusy o uplatnění čichu i chuti v logopedické praxi (více o tom viz podkapitola 1.2.5 *Orální metoda*), ale v práci s rytmem jsme se zatím experimentům se smyslem čichu nevěnovali.

²⁶⁴ Barvu **Steiner** (2008) interpretuje jako „*citové rozpoložení přenesené do vnějšího světa a tam zafixované*“ (str. 129). Hlásku O, která objímá, přijímá do sebe, sjednocuje, asociuje se světle žlutou a zelenou barvou, modrou a fialovou zase nazývá barvou odevzdanosti atd. I každý člověk a město má podle něj svou barvu: „Vídeň má barvu tmavšího šedíku..., Praha – žluto-oranžovou barvu, Berlín...je šedavě žlutý, Paříž...hraje z červenava do modrava...“ (str. 131).

Celá báseň může podle Steinera dýchat určitou hláskovou–barevnou náladou, kterou můžeme zvýraznit jak světelnými efekty, tak barevným kostýmem a závojem.

²⁶⁵ „*Only by concentrating on the design in its broadest sence – the setting, the architecture, mime, movements, gestures and poses – could theatre become expressive once more,*“ tvrdí **Mejerchold** (In Roose-Evans, 1991, str. 24).

herců v těchto cvičeních zobrazovat pouze pocity, ale hlavně vnější projevy postav – „formu jako takovou“ (Tairov, 2005, str. 16).

Syntetizmus v umění prosazují nejen divadelníci první divadelní reformy, ale také výtvarníci. S vizí totálního divadla přichází např. výtvarná a architektonická skupina Bauhaus v letech 1914 – 1924 a vize o propojování více druhů umění se brzy prolíná i do arteterapie: dědic pedagogického odkazu **Paula Klee** z Bauhausu, **Franz Gerd Gosling**, v knize *Bewegung und Form*, věnované výtvarným cvičením pro retardované děti, doporučuje vycházet z rytmického pohybu, z haptického zážitku společného běhu nebo jiného jednoduchého vlnivého pohybu a postupně přejít k výtvarné činnosti – „*přenášet stále ještě v hrubé motorice tento pohyb na velké tabule nebo role papíru; jen pomalu přecházet k jemné motorice kresby na menší formát*“ (In Blažek, Olmrová, 1985, str. 312-313).

Výrazné příklady inspirace vizuálněm nacházíme i v tanečním umění. Opravdovou senzací své doby jsou světelné experimenty američanky **Loie Fuller**, jedné z nejslavnějších tanečnic devadesátých let 19. století. Je jednou z prvních, kdo experimentuje se světlem na scéně. **Fuller** tančí na prosvícené skleněné podlaze a metry nejjemnějšího hedvábí jejího kostýmu, prosvíceny ze všech možných míst, vytvářejí pohyblivou vizi, kterou sama tanečnice nazývá světelnou symfonií. Přitažlivým, magickým na jejím jevištním projevu je právě pohyblivý, dynamický obraz na hraně halucinace, vytvářený interakcí těla, světla, barev a hedvábné drapérie (Návrátová, 2001, str. 3).

Obzvláště inspirativní je pro nás její hledání přirozeného rytmu, charakteru pohybu, skrytého nejen v těle tanečnicka, ale i v rekvizitě a kostýmu, se kterým pracuje.²⁶⁶ Výtvarně je **Loie Fuller** svázána s dekorativností secese – tančí hmyz, rostliny, živly. Dalším aspektem charakterizujícím její tvorbu je jakýsi „*tělesný paradox – depersonalizace pohybu. Tělo mělo za úkol rozpohybovat nekonečné metry hedvábného materiálu, vystavovat je podle pečlivě nazkoušeného a hledaného plánu světelným proudům a vlastně*

²⁶⁶ „Když jsem trásla hedvábím před zrcadlem, viděla jsem tisíc pohybů, které jsem do té chvíle neznala. Hedvábí samo o sobě tvořilo pohybový slovník, nezávislý na gestu, které ho probudilo. Jako kámen, jenž se rozpadá ve vodě, vytvářel lehoučkový materiál svůj vlastní vířivý tanec,“ říká **Fuller** (In Návrátová, 2001, str. 4). **Kostým** má v její scénické vizi **nezastupitelnou roli**: navrhuje a vyrábí jej sama po dlouhé době dozrávání představy v hlavě. Podrobně a dlouho studuje všechny pohybové alternativy drapérií a z materiálů si vybírá vesměs lehoučké, nejkvalitnější hedvábí s poloprůsvitnou fakturou, na něž se dá malovat i promítat. Větších rozměrů, objemu i proměnlivosti dosahuje pomocí hůlek.

splynout, či dokonce zapřít svoji existenci ve prospěch imaginativní nabídky obrazů či významů“ (Návrátová, 2001, str. 5). V jejím příkladě – v tvorbě silného vizuálního obrazu – celkového zážitku, ve kterém není v žádném případě primární role těla a kde taneční pohyb spolupracuje s dalšími atributy jevištní technologie, jsou zakotvené i možnosti současného divadla. Zvláště divadla Neslyšících.

Příklady inspirace výtvarnem můžeme samozřejmě najít také v taneční tvorbě jiných choreografů; např. výtvarné umění antického Řecka se stává velmi silným zdrojem inspirace pro taneční tvorbu **Isadory Duncan**, průkopnice moderního tance v Americe, **Doris Humphrey**, zase možnosti rozvíjení taneční fráze výtvarně zobrazuje ve tvaru linie atd. Všechny zmiňované objevy vizuálních zdrojů inspirace mohou být pro divadelní tvorbu s neslyšícími herci velice podnětné, jsou-li brány jako povzbuzení k vlastnímu hledání režisérů, pedagogů a herců, ne jen jako přesný návod.

Výrazné příklady dialogu výtvarného a pohybového umění najdeme např. v divadelních inscenacích vzniklých v Ateliéru VDN za režijního vedení prof. **Z. Mikotové**, kde vždy spatříme silnou vizuální složku a dost často i konkrétní zdroj výtvarné inspirace. Např. v inscenacích *Caprichos* (1995) a *Dům Hluchého* (2002) čerpá **Mikotová** přímo z jednotlivých grafik španěla **Francisca Goyi** a usiluje o přesnou pohybovou stylizaci podle grafických listů. Inscenace *Okna* (1999) je inspirována malbou holandského autora **Pietera Brueghela st.** a *Být sám* (2009) dílem norského malíře **Edwarda Muncha**. Výtvarná předloha ve zmíněných inscenacích získává až dramaturgický význam a, slovy doktorandky Vrbové (2007), „*stává (se) nejen inspirací ke stylizovanému pohybu, ale doslova „optickým textem“, který jsou neslyšící herci skrze pohyb schopni přenášet na jeviště“* (str. 243).

Také v inscenaci *Deník cizinky*, která vznikla v Ateliéru VDN v roce 2009 a kterou považujeme za syntézu našich dosavadních bádání v oblasti rytmu, získává výtvarná inspirace klíčový význam. Více o tom viz podkapitola 3.8 *Inscenace Deník cizinky – případová studie doktorandského výzkumu*. Dále předložené konkrétní postupy v práci s rytmem pomohly také při přípravě této inscenace.

3.4.2 Práce s obrazy, liniemi a tvary

Bylo již mnohokrát zmíněno, že v práci s rytmem u Neslyšících jsou vizuální vjemy nezastupitelné. Analyzujeme-li úspěšně provedené rytmizované divadelní scény neslyšících herců nebo pozorujeme-li jejich práci v dílnách, často vidíme, že klíč k úspěchu (motivaci, vcítění se, prožívání a tvořivosti) je v adekvátně silném, čitelném a přesvědčivém zástupci zvukového podnětu rytmické tvorby. Nejčastěji se jedná o vizuální vjem: barvu, linii, světlo a stín nebo tvary. Viditelný rytmus přibližuje pojem rytmu celkově, pomáhá pochopit jeho různorodost, zákonitosti jeho tvoření a otevírá cestu k jeho asociativnímu chápání. Navíc vizualizace rytmu dekoduje pro Neslyšící zašifrovaný auditivní rytmus.

Stejně podnětné jako kinetické obrazy rytmu přírody a okolního světa jsou pro práci s rytmem i statické obrazy, které nacházíme ve stavbách, sochách, malbách, kresbách a užitém umění. Právě práci s obrazy výtvarného umění považujeme za optimální přechod z první fáze práce s rytmem – napodobování, k další fázi – abstrahování vizuálních statických vjemů tím, že dojem z nich přeneseme na dynamický obraz pohybu. Učíme se tím mimo jiné i vnímat, prožívat staticčnost (také vlastní tělesnou nepohyblivost) jako neustálou vnitřní dynamiku.

Práci s obrazovými asociacemi, zkoumání rytmických zákonitostí, syntézu poznatků a pokusy o abstrahování začínáme většinou pozorováním, analýzou a diskuzí (obr. 21): účastníci prohlížejí nachystané obrazy z výtvarného umění a formou diskuse hledají princip rytmu, na kterém jsou určité tvary a linie budované, srovnávají jeden obraz s druhým, aby si uvědomili určité zákonitosti tvoření rytmu: především zákon opakování stejného motivu, pak často se vyskytující principy kontrastu, plynulého narůstání a klesání intenzity, kruhového nebo spirálového návratu atd. (obr. 22)



Obr. 21 a 22: práce s obrazy – diskuze a porovnávání obrazů.

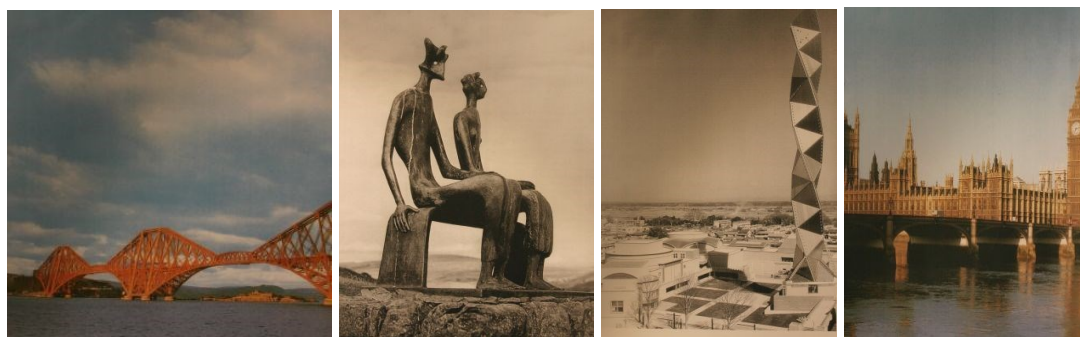
Dále účastníci samostatně pracují s kinetickými asociacemi obrazů: kreslí rytmus určitého obrazu rukou ve vzduchu, vytleskávají nebo vydupávají rytmický dojem z něho, potom zapojují do projevu celé tělo a hledají odpovídající amplitudu, tempo a expresivitu pohybu (obr. 23). Po samostatné práci s rytmickými asociacemi obrazů může následovat skupinová práce se společně vybraným obrazem (obr. 24). Naše zkušenost potvrzuje účinnost výše zmíněného postupu – napřed nechat volný proud subjektivním asociacím každého účastníka a posléze usilovat o výběr a společné zpracovávání nejsilnějších nápadů. Při společné práci hned na počátku může potřeba rychlého rozhodnutí a společného jednání tvořivou energii zcela potlačit.



Obr. 23: první kroky samostatné práce s obrazy. Obr. 24: skupinová práce s obrazy.

Zkušenost z dílen potvrzuje, že neslyšící účastníci dílen jsou při tomto úkolu výrazně aktivnější. Uvolnění a plni nápadů jsou i slyšící mladšího školního věku, ale adolescenti a dospívající jsou s věkem a vzděláním více uzavření a v nápadech spoutanější. Výrazné potíže v počáteční fázi práce s rytmickými asociacemi obrazů měli také studenti hudební pedagogiky, což nejspíše ukazuje na blokující vliv předem zažitých metodických postupů.

Obrazy z architektury a sochařství vnímají Neslyšící většinou se zájmem, vzniká u nich mnoho asociací a dojem z obrazů dokáží přenést na dynamický obraz pohybu. Avšak pohyb vytvořený na základě asociací většinou zůstává na úrovni *metonymie*, tj. přímo popisuje vizuální tvar výtvarného díla: např. oblouky mostu (obr. 25) jsou asociovány s výskoky, sedící socha (obr. 26) připomíná vlnění řeky, modernistická stavba (obr. 27) je přirovnávána ke křečovitým pohybům robota. Dojem z obrazů však u Neslyšících často vyvolává i emocionální asociace – gotickou stavbu např. asociují s nervozitou a výbušností (obr. 28).



Obr. 25-28: příklady obrazového materiálu pro práci s rytmem obrazů.

Spatřujeme výrazný rozdíl mezi asociacemi Neslyšících, kteří již v minulosti s podobnými úkoly pracovali, a těmi, kteří se s pojmem vizuálního rytmu setkávají poprvé. Je pravidlem, že asociace se pomalu vyvíjí od konkrétních, popisných představ až k abstrakci. Z toho usuzujeme, že docílení metaforického posunu v práci s rytmickou strukturou vizuálních a kinetických artefaktů vyžaduje dlouhodobější zkušenost s prací s rytmem a s jevištní stylizací obecně. Věříme, že nezastupitelnou pomůckou zde může být znakový jazyk. Více o tom viz podkapitola 3.7 *Práce se znakem*.

Samostatnou složkou práce s obrazy jsou úkoly, podstatou kterých je přesné napodobení postoje a výrazu zobrazených postav sochařského či malířského díla nebo fotografie. Bylo již zmíněno, že tento typ úkolu používal při hereckých cvičeních **Mejerchold**, je také známo, že taneční pozice figur zobrazených na vázách antického Řecka důkladně studovala **Duncan**. Také **Laban** (1920) doporučuje napětí těla pozorovat na výrazech soch. Kopírování postojů z pravoslavných ikon a řeckých váz se používá jako

součástí hereckých cvičení i v Centru divadelních aktivit Gardzienice v Polsku.²⁶⁷

Tenhle typ cvičení je součástí pohybové výchovy scénického tance choreografky **Halberstadt** na JAMU a mnoha dalších pedagogů. **J.-Dalcroze** (1927) snahu brát jako vzor pro pohyby postoje z malířství a sochařství naopak ostře kritizuje. Dle jeho názoru postoje okopírované ze statických obrazů působí uměle, nepřírozeně, odpuzuje ho nedostatek vázanosti, přechodu mezi postoji, „*nedostatek onoho stálého pohybu, který bychom měli nalézati v každém životním projevu, oduševnělém souvislou myšlenkou*“ (str. 102).

S názorem **J.-Dalcroze** polemizuje výrok zmiňovaného **Mejercholda**, který v hereckých cvičeních používá inspiraci výtvarnými obrazy a při tom upozorňuje na potřebu hledat vždy vnitřní dynamiku statického obrazu a projevovat ji napětím těla: „*Na jevišti nejde vůbec o statické skupiny, ale o akci: akci, kdy má čas vliv na prostor. Nad a mimo výtvarný princip je hraní určováno principem času, tj. rytmem a hudbou. Díváte-li se na most, vidíte, že je to jakýsi skok provedený v kovu. Jinými slovy nejde o nehybnost, ale o pohyb. Podstatnou částí mostu není dekorativnost zábradlí, ale napětí, které vyjadřuje. Totéž lze říci o herectví*“ (In Barba, Savarese. Slovník divadelní antropologie, 2000, str. 69). Berouc na vědomí tento výrok při práci s obrazy usilujeme o zachycení vnitřního napětí zobrazených postav buď v podobě představ o jednání, které závěrečné pozici mohlo předcházet²⁶⁸ nebo může po té které zobrazené pozici následovat²⁶⁹.

²⁶⁷ Zprávu o průběhu těchto cvičení podává ve své disertaci **Maja Jawor**, která zde v letech 2001 – 2003 prošla cyklem divadelních aktivit v rámci projektu Akademie divadelních aktivit: „*Nutné je dbát na detaily. Člověk si musí prohlédnout, jak přesně tyto postavy stojí, jak jsou srovnány jejich nohy, ruce, jak se rýsuje linie páteře, jak spolu horní a dolní část těla korespondují. Pro potřeby práce je musíte svléknout, sundat z nich šaty. Pak se tyto ikony a malby pokoušíme oživit, hledáme možnosti pohybu, způsobu přechodu od jedné postavy ke druhé.*

Ikonografie je činností velmi rytmickou a prostorovou, je jako tanec ve všech možných rytmicko-prostorových konfiguracích. (...) Dochází samozřejmě k momentům zastavení, k individuální práci na detailu, ale nejdůležitější je společné skicování obrazu, napodobování rytmické práce Elžbiety a Doroty [vedoucí dílny Elżbieta Rojek a Dorota Porowska – M.A.]. Takovýto společný ikonografický tanec probudí k životu nesmírné zásoby energie“ (2010, str. 26).

²⁶⁸ Úkolem skupiny zde může být příprava krátké **pohybové etudy**, která vyústí v napodobení postoje postav zobrazených na předem vybraném obraze. Podstatou úkolu je zdůvodnění závěrečného postoje a zachycení vnitřní nálady soch.

²⁶⁹ I zde úkolem může být příprava krátké **skupinové etudy**.

Variací úkolu může být také skupinová improvizace, která **pěstuje cit pro vnitřní dynamiku vnější statičnosti a vzájemné cítění ve skupině bez předem nachystaných obrazů**: každý účastník předvádí

3.4.3 Práce s barvou

Jak Neslyšící sami přiznávají, velká část z nich si snadno představuje vibrace a útržky zvuků hudby jako vizuální obraz s určitou barevnou náladou a rytmem linie. Např. neslyšící herec **Jan Fiurášek** v interview (*Život s tichem*, 2003) líčí, že si určité tóny představuje v podobě barev a pravidelný rytmus zvukových vibrací se mu asociuje s určitými liniemi a tvary,²⁷⁰ a neslyšící herečka a tanečnice **Michala Kosiecová** popisuje v osobním rozhovoru své představy hudby buď v podobě divokých, pestrých pohybů přírody nebo v podobě určitých barev.²⁷¹ Zajímavé je, že jakousi příbuzost hudby a barvy uznává také malíř **Henri Matisse** a říká: ačkoli oba elementy nemají nic společného, ubírají se souběžnou cestou, a to tím, že vytvářejí harmonické vztahy. (1961, str. 55-58) I když pokusy hudbu vizualizovat přesným přenosem zvukové partitury do partitury barevných blesků nebyly a, věříme, nebudou úspěšné, přiblížit v hudbě použité pojmy jako *rytmus*, *dynamika*, *nálada* atd. skrze vizuální obraz barev určitě můžeme.

ostatním nějaký výrazný postoj („předpohyb“, narůstající vnitřní napětí před nějakou akcí), ostatní se do toho postoje zapojí. Po určitém předem domluveném impulsu následuje akce celé skupiny – jednání, které by se podle individuálního pocitu každého účastníka mělo přirozeně vyvinout z uváděného postoje. Cílem úkolu je dosáhnout natolik zřetelné vnitřní dynamiky, aby celá skupina jednala intuitivně shodně.

²⁷⁰ „Třeba hluboký tón má mohutnou sílu, tak tu má barva bordó, červená, to má takový hluboký tón. A vysoký tón má zase růžová, žlutá barva. My to vnímáme tak, skoro všichni. Potom zase někdo představuje vibrace spojené s tvarem. Tvar třeba hranatý, proužky, vlnovky. Tak ty taky mají svůj rytmus. Třeba já se dívám na vzorky a já už vidím, že je tam takový rytmus, takové vlnovky, vibrace, tam prostě jsou takové proužky a tam jsou vlnovky a prostě pravidelný rytmus. Ale přitom to zvuk není, to vnímám očima,” říká **Fiurášek**.

²⁷¹ „Muzika techno – má červenou, od tyrkysové do tmavomodré barvy i stříbrnou barvu, protože většinou lidé, kteří poslouchají hudbu techno nosí stříbrné šperky... Rocková hudba je tvrdá, černá. Opera – vášnivá, silná emoce, důležité, osvětlení bílé, žluté,“ vysvětluje barevné asociace hudby **Kosiecová**.

Stejně jako v předchozích úkolech s obrazy začínáme zkoumání příkladů barevného rytmu formou skupinové diskuze.²⁷²

Opět vyhledáváme pocitové asociace různých barev a zákonitosti tvoření jejich rytmu, případně nacházíme paralely s obrazy z architektury, sochařství atd., s nimiž jsme pracovali předtím. Pak následuje samostatná i skupinová práce s jednou barvou – každý jednotlivec nebo skupina vypracuje asociativní pohybové vyjádření jedné konkrétní barvy.

Po této fázi může následovat také skupinová improvizace, ve které účastníci společně pohybově reprezentují nějakou barvu a libovolně se do hracího prostoru zapojují i odpojují, aby vždy část účastníků zůstala v roli pozorovatelů. Celkový tvar improvizace můžeme usměrňovat předem určenými prostředky jako zadaný taneční krok, izolace určitých částí těla, použití rekvizit nebo zvukových nástrojů atd. Náladu improvizace můžeme ovlivnit barevnou projekcí, nasvícením nebo i hudebně-rytmickým doprovodem. Další variantou úkolu je práce se živou výtvarnou projekcí, kde práce s proměnami barev, linií a tvarů probíhají současně na jevišti a u meotaru a jsou ve vzájemné interakci.

Samostatnou složkou práce s rytmickými asociacemi barev je tvorba barevných partitur: účastníci se rozdělí na menší skupiny, každá z nich dostává komplet různobarevných papírových pásků, musí z nich vytvořit rytmus barev a pak jej předvést ostatním jinými prostředky: pantomimou, tancem, zpěvem, bubnováním atd. Samostatné práci ve skupinách samozřejmě může předcházet společné zkoušení a prodiskutování různých variant tvorby a interpretace barevných partitur. Zkušenost práce s rytmem u

²⁷² Např. účastníci sedí v kruhu, uprostřed jsou rozloženy barevné papíry velikosti A5, lektor vybírá jednu barvu, ostatní tvoří asociace: na začátku **vyjadřují asociace slovem nebo znakem, pak ukazují pohybem**. Když jsou nápady vyčerpány, lektor přechází na další barvu.

Druhou variantou úvodní fáze práce s asociacemi barev je **písemné vyjádření asociací**: barvy jsou opět rozloženy v kruhu, každý má několik proužků papíru a na ně účastníci píší jedním slovem asociaci ke každé konkrétní barvě a pokládají ji na danou barvu (obr. 29). Následuje společné prohlížení napsaných asociací a diskuse.



Obr. 29: písemné vyjádření barevných asociací.

Neslyšících potvrzuje, že je nutné nejprve přiblížit co nejvíce mimozvukových prostředků reprezentace rytmických struktur (vlastní tělo, tyče, závoje, míčky atd.) a jen posléze nabídnout také zvukové (např. Orffovy) nástroje jako jednu z variant dle vlastního výběru. Jsou-li do úkolu zapojeni i slyšící nebo nedoslýchaví účastníci, je nutné motivovat je při přípravě – vždy myslet na to, aby zvukový vjem byl duplikován vizuálním vjemem.

Překvapivě často si také sami Neslyšící jako doplňující prostředek vyjádření barevného rytmu vybírají zvuk: Orffovy hudební nástroje, tyče, bubny i hlas. Nejspíše to dokazuje účinnost metodického postupu: přiblížení cizího, neznámého prostřednictvím známého - tedy přirozenou cestou při práci s rytmem u Neslyšících vycházet od vizuálních a hmatových vjemů. Reprezentace rytmických struktur pomocí mimozvukových prostředků často motivuje a slouží jako jakýsi návod pro práci se zvukovými nástroji.

Praxe ukazuje, že Neslyšící většinou pracují s barvou intuitivně. Představují si pod ní jemný nebo agresivní pohyb, aniž by byli schopni vysvětlit, proč právě zelená je výskok a žlutá nervózní běh. Často se vyskytují také konkrétní představy, spojení s věcmi odpovídající barvy, např. červenou si spojují s ohněm, žlutá symbolizuje den, modrá se pojí s představou vody. Barevné sestavy tvořené slyšícími účastníky jsou svou strukturou často složitější, ale (nejspíše pod vlivem hudební výchovy) jsou skládány v řadu a tím napodobují hudební partituru, ve které každá barva odpovídá určitému zvuku nebo pohybu. Pohybové etudy ztvárňující nachystanou barevnou partituru jsou přesným „čtením“ barevného „zápisu“ a často nemají žádný symbolický význam.

U Neslyšících se častěji objevují rozmanité tvary vytvořené z pásků a aspoň částečně připomínající symbolický význam představené rytmické struktury: hora, roh, kolečko, vlny atd. Barva a tvar zde přímo napodobují představu (viz obr. 30-33), která je dále interpretována i pohybově. V této tendenci vidíme jednak další svědectví o vizuálním vnímání a myšlení Neslyšících a další příklad *metonymického* zpracování asociací a za druhé jakousi svobodu, kterou Neslyšícímu účastníkovi dává absence zkušeností s notovým zápisem. Rytmické struktury, které skládají z barevných pásků, jsou často „čistými“ prostorovými rytmy, což nabízí možnosti různě je „číst“ v časové interpretaci a tím skrze praxi přiblížit specifiku prostorových a časových rytmů obecně.



Obr. 30-33: příklady barevných partitur se symbolickým zobrazením rytmických struktur.

Kromě toho mohou barevné partitury mnohem lépe než notové zápisy sloužit jako názorná pomůcka při vysvětlování pravidelnosti a nepravidelnosti rytmu, dynamiky a metra. Více o tom v podkapitole 3.6 *Práce s metrem*.

3.5 Tělesné napětí a rytmus emocí

„*Motion rather than emotion...*“

Alwin Nikolais²⁷³

Práce s rytmem je úzce spjata s vědomím tělesného napětí. Okrajově jsme se této otázce dotkli již při rozboru možností práce s obrazy (viz podkapitola 3.4.2 *Práce s obrazy, liniemi a tvary*). Zde se výzkumu tělesného napětí a jeho teoretické reflexi budeme věnovat více.

V teorii herectví najdeme různé pohledy na otázku, zda emoce předchází pohyb nebo naopak. Např. **J.-Dalcroze** (1927) zdůrazňuje, že myšlenky, city a duševní stavy může vyjádřit jen tělo, které je myšlenkou nebo emocí veskrz proniknuto (str. 63). Vztah mezi emocemi a pohybem zkoumá také choreograf **Laban**²⁷⁴ (1920): probouzení emocí,

²⁷³ In Roose-Evans, 1991, str. 28.

²⁷⁴ **Rudolf Laban** (1879 - 1958) je významný taneční pedagog a teoretik, zakladatel moderní taneční teorie a tvůrce choreografického zápisu, zvaného *labanotation*.

Významným tématem jeho zkoumání je právě **práce s tělesným napětím**. Choreografii definuje **Laban** (1920) jednoduše jako součet pohybů, pohyb pak jako přechod od jedné polohy do další polohy tělesného napětí. Z toho plyne jeho názor, že taneční umění je vztah tanečníka k trojrozměrnému prostoru, ve kterém mají zásadní význam tři měřítka - **dynamika, prostor a čas**. Současně Laban upozorňuje na souvislost a jednotnost těchto pojmů: stejně jako každý pokus o *inventarizaci* složek pohybů, také rozčlenění jednotné síly pohybů na čas (trvání), dynamiku (sílu) a prostor (směr) je zdánlivé. Žádný z těchto tří pojmů si nelze představit bez obou zbývajících. Navíc je vnímání času subjektivní a souvisí s emocionální povahou trvání. Tak napětí, které nenabízí žádnou možnost rozčlenění, rozkládání, vnímá rozum jako „nudné“, zdlouhavé, i když objektivně toto napětí dlouho netrvá a naopak, čím živější jsou proměny napětí, tím kratší je subjektivně jeho trvání. Vzájemný vztah složek funguje i opačně: síla tanečnickova napětí roste v korelaci s omezeností časového i prostorového rozsahu.

podle něj, nikdy neprobíhá bez současné souhry svalstva těla. Právě často sotva postřehnutelné napnutí nebo naopak uvolnění určitých svalových partií je dle **Labana** nositelem každého lidského výrazu (str. 14).

Několik revolučních divadelníků začátku 20. století rozvíjí myšlenku interakce mezi tělesným napětím a reakcí, rozumovou představou a emocionálním vzrušením v tvrzení, že napětí těla je primární, tj. tělo je nejen nositelem, ale i pramenem emocionálního projevu. Právě forma - gesta, kroky, vztahy a pozice - může mnohem lépe než slova vyjádřit pravdu o mezilidských vztazích a chování, píše **Mejerchold** (In Roose-Evans, 1991, str. 29). V jeho metodických úvahách a postupech proto najdeme trvání na dodržování přesné struktury tělesného výrazu, neboť jenom správná forma vyvolává správné „*tóny a pocity, protože ty jsou určovány tělesnými postoji*“ (In Barba, Savarese, 2000, str. 224). Ve druhé polovině 20. století tato myšlenka nachází silnou odezvu v práci polského režiséra **Grotowského** a jeho následovníků.

Režisér **Tairov** v práci s tělesným napětím zdůrazňuje složku rytmického citění a schopnost vcítění se do postavy spojuje, podobně jako **Appia**, s rytmickou výchovou, neboť každá emoce má svůj osobitý rytmus a také tělesný výraz (např. dech) při každé emoci má svůj rytmus. Právě převzetí emočního rytmu postavy je dle **Tairova** podstatou hereckého „přetvoření“ (viz Tairov, 2005, str. 97, 105).

Reciproční vazbou prožitku a tělesného napětí se v rámci svého doktorandského výzkumu na DIFA JAMU před několika lety zabývala také **Iveta Pavlovičová**. „*Díky prožitku jsme schopni vnímat napětí našeho těla. Na druhé straně napětí těla pomáhá navodit konkrétní emoce a stavy,*“ píše tehdejší doktorandka (Pavlovičová, 2003, str. 14). Na půdě Ateliéru VDN vypracovala a v praxi vyzkoušela sérii cvičení pro práci s tělesným napětím. Specifikou těchto cvičení je absolutní eliminace mimiky a gest v počátečních fázích zkoumání napětí těla a jeho sdělovací kapacity. Cvičení se zahalenou hlavou,

Labanovy pokusy směřují k zapojení lidského pohybu do filosofického systému. Časem se jeho zkoumání rozvíjí do dvou disciplín: **choreutiky** a **eukinetiky**. **Choreutika zahrnuje vztahy těla k okolnímu prostoru** (např. zákonitostí symetrie a asymetrie a *zlatý řez* pohybu), **eukinetika formuluje typy a směry lidského pohybu a také jejich energetickou a výrazovou kvalitu**. Podle eukinetiky Labana jsou **variace tělesného napětí** spojeny nejen se **směřováním pohybu v prostoru**, ale také se třemi hlavními oblastmi psychiky: **rozumem, emocemi a vůlí**. Je-li taneční kompozice rozumově zatížená, je projev převážně pantomimický. Emocionální nasměrování zase dává pohybu melodický, intuitivní charakter. Oproti tomu zdůraznění vůle akcentuje rytmickou, automatickou složku pohybu.

uvedená dále v této kapitole, jsou inspirována úkoly, které autorka tohoto výzkumu měla možnost pozorovat v roce 2003 při práci tehdejší doktorandky **Pavlovičové** se studenty VDN.

Bylo již řečeno, že přirozeným prostředkem hereckého výrazu neslyšícího herce je horní část trupu – především gesta a mimika. Nový pohled na sdělovací kapacitu vlastního těla proto do herecké práce můžeme vnést právě eliminací známých a klišovitě používaných výrazů, tj. vyčleněním mimiky a gest z tělesného projevu emocí. Každý účastník dostává za úkol vyjádřit konkrétní emoce a stavy (radost, smutek, vyčerpání, vzrušení atd.) jen pohybem trupu, vsedě se zakrytou hlavou a rukama za zády. Ostatní se snaží uhodnout předváděný stav. Další fází práce je citové vyjádření celým tělem – stále se zakrytou hlavou a rukama za zády. Až pak zapojujeme do výrazu gesta a posléze i mimiku.



Obr. 34 a 35: technika zkoumání tělesného napětí se zakrytou hlavou.

Tairov koncepci tělesného výrazu emocí přímo spojuje s rytmem: definuje rytmus jako pramen emocí a současně strukturu, která upevňuje „formy, do nichž tyto emoce vyústí“ (2005, str. 135). Do procesu zkoumání tělesného výrazu proto řadíme i práci s rytmickými asociacemi konkrétních stavů a emocí: úkolem účastníků nyní je vyjádřit konkrétní emoce a stavy tleskáním (znova vsedě se zakrytou hlavou) a ostatní se snaží uhodnout předváděnou emoci. Postupně se prostor pro rytmizovaný výraz rozšiřuje: do předvádění rytmických asociací citového stavu je zapojené celé tělo, nabízí se tělesné perkuse, vydupávání, bubnování nebo „hraní“ emočního rytmu s použitím jiných rytmických pomůcek (obr. 34 a 35).

V diskuzích, které obvykle následují po provedení úkolů, se získané poznatky analyzují a dochází se k závěrům ujasňujícím jakési zákonitosti emočního rytmu, např. nízké svalové napětí, pomalost a monotónnost rytmizovaného výrazu smutku; naopak vysoké svalové napětí a tempo a rostoucí dynamika u rytmických asociací agrese; nepravidelnost, fragmentárnost rytmického vzorce u výrazu strachu atd. (srovn. s poznatky Pavlovičové, 2003, str. 16).

Zajímavou a velmi účinnou metodu práce s emočním rytmem jsme zachytili také v tvůrčí dílně španělského mima **Carlose Martineze**. Tento postup byl pro nás podnětem pro další sérii cvičení emočního rytmu a stal se součástí našich dílen. Prostor je rozdělen na čtyři segmenty, z nichž každý odpovídá určitému emočnímu stavu: radosti, agresivitě, smutku a strachu.²⁷⁵ Herci se volně pohybují prostorem a mimikou, postojem, gesty vyjadřují emoční stav segmentu, ve kterém se právě nacházejí. Následuje reflexe zákonitostí tělesného vyjádření různých emocí: změny rytmu a tempa chůze, tělesného

²⁷⁵ Také podle zmiňovaného režiséra **Tairova** jsou čtyřmi základními emocionálními reakcemi hněv, strach, radost a utrpení. Nejsložitější emotivní stavy mohou být vybudovány na základě právě těchto „*instinktivních dědičných emocionálních reakcí*“, píše Tairov (2005, str. 103).

Také **Wangh** (2000) za základní emoční stavy označuje **hněv, zármutek, radost a strach** a nabízí inspirující cvičení hledání vnitřního pocitu a tělesného výrazu těchto stavů. Pro hledání **hněvu** doporučuje zkusit různé fyzické cviky, které dovolují použít silné svalové napětí. Často hněv schováváme v dolní části těla, říká Wangh. Kopání, tlačení nohama, dupání, práce ve stoje s pokrčenýma nohama pomáhá osvobodit proud agresivní energie. Cvičení spojené s výrazem hněvu potřebuje práci až do vyčerpání – právě vyčerpání značně pomáhá docílit pocit hněvu.

Velmi silný smutek, zoufalství a radost, podle Wangha, vypadá velmi podobně – k tělesnému vyjádření těchto protikladných stavů patří otevřený hrudník a zvednuté paže. K hledání přesného výrazu **zármutku** Wangh doporučuje prohýbat se v kleče dozadu a uvolnit hrudník, zvednout ruce dopředu a nahoru, otevřít oči a dívat se nahoru – do dálky. Pak provádět stejné cvičení ve stoje, s povolenýma nohama a prohnutými zády; rozevřít náruč a mírně se naklonit dopředu, víc a víc, jako bys prosil slunce či déšť o dotyk, jako bys dostával dárek; dýchat; otevřít a uvolnit hrudník a srdce; zkoumat, jaké pocity tato poloha přináší; zkoušet pohyb rukou – různé polohy loktů, zápěstí, dlaní; sahat dál a dál od sebe... dopustit, aby se představa stále vzdalovala. Co nebo kdo tam je? Hledat slova či zvuk tohoto pocitu, zkoušet v této poloze recitovat nějaký text, který není agresivní či obranný.

K hledání pocitu **radosti** Wang doporučuje stejný postoj jako při smutku, ale teď nechat představu, aby se stále přibližovala, otevřít náruč a dovolit, aby se tě vytoužená představa dotkla; používat cvičení imaginárního polibku, ale představovat si něčí polibek jenom v těch částech těla, kde je příjemný a bezpečný; při práci s partnerem dát svou hlavu na jeho klín a dovolit, aby tě krmil něčím vynikajícím, a ty jen pomalu žvýkáš a polykáš a necháváš chuť postupovat celým tělem.

Pro hledání **strachu** doporučuje Wangh utíkat intenzivně na místě a periodicky se ohlížet přes rameno, jestli tě někdo nepronásleduje; pracovat s jakýmkoli impulzy za zády – něco se za tebou děje a ty nevidíš co; pracovat s představami, které jsou větší než ty - mohou být absurdní, nesmyslné, divné; praktikovat cvičení polibku a tentokrát jej dovést do stavu nepřijemnosti.

napětí atd. Dál je předchozí úkol zkomplikován tím, že při překročení hranice emoční zóny musí každý z herců najít důvod změny emočního stavu: zdánlivě něco uvidět nebo i uslyšet, dotknout se něčeho, ucítit něco, co změnu emoce způsobí.²⁷⁶

V další fázi tohoto cvičení přecházíme k práci s pravidelnou, stále se opakující rytmizovanou formou výrazu každého z čtyř emočních stavů. Sestavení vhodných rytmických vzorců pro každou emoci může značně usnadnit zkušenost dříve popsaného úkolu, tj. hledání rozpoznatelného rytmu emocí se zakrytou hlavou (viz výše). Jedna z možností, jak zde s rytmizovanými vzorci emocí pracovat, je rozdělit účastníky na čtyři skupiny podle segmentů emočního kruhu a dát každé skupině úkol vypracovat a předvést opakující se rytmickou sestavu odpovídající určitému prožitku.

Při práci s účastníky, kteří již mají předchozí zkušenost práce s metrem, je vhodné předem určit konkrétní druh taktu (4/4, 3/4, případně jiný), podle kterého mají být rytmické sestavy připravené. Dále skupiny vzájemně ukazují a nacvičují všechny čtyři rytmy, aby je poté použili v improvizaci: předváděli rytmické sestavy současně nebo ve formě dialogu²⁷⁷; pohybovali se v rytmickém kruhu a jako prostředek vyjádření každého konkrétního emočního stavu používali odpovídající rytmický vzorec;²⁷⁸ vybírali jeden segment a snažili se do něho přilákat i ostatní (jediným prostředkem komunikace jsou samozřejmě rytmické

²⁷⁷ I zde **Martinezův** postup vykazuje paralely s metodikou **Tairova**. Jako podnět pro změnu emocionálního stavu při práci s tělesným výrazem emocí také u **Tairova** slouží **smyslové počítky** (zrakové, sluchové, čichové, hmatové atd.) nebo asociace (2005, str. 104).

²⁷⁷ **Rytmický dialog** může být také velmi inspirujícím a přínosným úkolem i mimo práci s emočním kruhem. Nabízí se např. práce ve dvojicích, kde se dialog s předem určeným (nebo volným) tématem realizuje skrze rytmizovaný projev pomocí tělesné perkuse, pohybu, nástrojů nebo rekvizit (obr. 38)



Obr. 38: rytmický dialog ve dvojici.

²⁷⁸ Pro usnadnění metrické a tempové synchronizace všech čtyř rytmů můžeme v každém segmentu nechat jednoho účastníka, který dokonale zvládá konkrétní emoční rytmus a může jej stále opakovat a zároveň kontrolovat tempový soulad s ostatními segmenty.

vzorci realizované pohybem, tělesnou perkusí, hudebními nástroji atd.); aby společně cestovali z jednoho segmentu do druhého, vždy hledající důvod pro přechod do dalšího segmentu a změnu nálady (obr. 36 a 37). Nabízí se zde samozřejmě vhodný prostor také pro experimenty s tempem, dynamikou a rozsahem pohybu.



Obr. 36 a 37: skupinová rytmizace v emočním kruhu.

V další fázi zkoumání různorodosti emočního rytmu může být zapojen také znakový jazyk. Více o tom v podkapitole 3.7 *Práce se znakem*.

3.6 Práce s metricky vázanými strukturami

O práci s metrem, která se v rytmické výchově tradičně jeví jako kámen úhelný, úmyslně mluvíme až v poslední části výzkumu. Věříme, že metricky vázané struktury mohou a musí být součástí rytmické výchovy neslyšících herců, ale jsme zároveň přesvědčeni, že předčasný nátlak na pravidelnost a přesnost projevu může neslyšícího začátečníka odradit a nadlouho zablokovat jeho tvořivost a spontaneitu.

O příčinách obtíží Neslyšících pracovat se složitými metricky vázanými strukturami jsme mluvili v předchozích kapitolách a teď je jen krátce připomeneme: je to v nedostatku komunikace a omezeném přísunu informací zakotvený zvyk vystačit s fragmentární, nesouvislou informací, který zpomaluje přijetí představy stálého pulsu rytmického vzorce a vytvoření vnitřního metronomu²⁷⁹; dále neschopnost oka úplně nahradit zvukovou kontrolu při snaze o přesnost a synchronitu; také nedostatek zkušenosti vnímání a realizování

²⁷⁹ Více o **vnitřním metronomu** bylo řečeno v podkapitole 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*. V praxi jsme se několikrát setkali se situací, kdy metricky vázaný rytmický vzorec Neslyšící vnímali jako sled malých, vzájemně nesouvisejících skupin impulsů. Souvislost impulsů a pauz mezi nimi nepostrádali a nehledali.

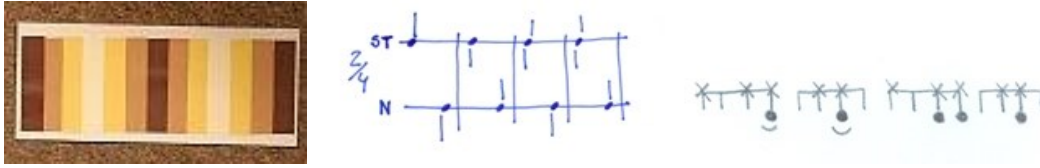
mericky vázaných rytmických vzorců ve srovnání se slyšícími vrstevníky. Ve výše pojmenovaných „nevýhodách“ Neslyšících vidíme výzvu hledat optimálně adaptované postupy práce s metrem, abychom jim představu *metra*, *pulzu*²⁸⁰ a různých druhů taktů přiblížili co nejlépe.

3.6.1 Možnosti vizualizace metra

V podkapitole 3.4.3 *Práce s barvou* jsme naznačili, že velmi dobrou metodickou pomůckou pro vstup do práce s metrem je skládání barevného rytmu z různobarevných pásků a následující pohybová (případně zvuková) interpretace připravené partitury. Abychom si postupně zvykli na notový zápis a naučili se číst délky impulzů a pauz, musíme si napřed představit pod každým proužkem barevného papírku jeden impulz, případně rozdělit typy impulzů podle použitého prostředku či dynamiky a přiřadit je pak k jednotlivým barvám.

Otázku optimálního způsobu zápisu rytmických vzorců (obzvlášť pracujeme-li s Neslyšícími) v rámci našeho výzkumu necháváme otevřenou. Přiblížíme zde jen několik možností, z nichž každá má své výhody: klasický notový zápis umožňuje přesný zápis délky impulzů a pauz, ale pro nehuděbníka je mnohdy příliš komplikovaný, navíc nepomáhá prostorově vytvořit představu o skutečné délce not a pojmy jako *pulz* a *metrum* neznázorňuje; skládání barevných rytmů (obr. 39) usnadňuje první fáze práce s pravidelnými strukturami, názorně přibližuje pojmy jako *dynamika*, *kontrast*, *nálada*, ale není vhodné pro práci s pauzou a různou délkou impulzů; redukovaný notový zápis, používaný **Carlem Orffem** a jeho následovníky (obr. 40), zapisuje délku impulzů v podobě not na jedné linii, iniciálami označuje, zda jde o tlesk, lusk, plesk o stehna (zkratka ST), dupnutí nohou (zkratka N) atd., navíc „nožička“ noty směrem nahoru nebo dolů (případně oboje) znázorňuje, zda je rytmický impulz realizován pravou či levou rukou/nohou. Tento způsob je vhodný pro zápis rytmických vzorců tělesné perkuse.

²⁸⁰ **Pulz** v rámci tohoto výzkumu definujeme jako časový půdorys rytmického vzorce, který se realizuje v pravidelném vnitřním tepu díla. *Metrum* je oproti pulzu svébytný rastr rytmické struktury, který pravidelně pulzující doby rozděluje v takty, tj. v opakující se sled těžkých a lehkých dob (srovn. Tichý, 1994, str. 42). *Metricky vázaný rytmus* oproti metru definujeme jako náplň těchto metrických dob (srovn. Novák, 1999, str. 34).



Obr. 39: barevný rytmus. Obr. 40: redukováný notový zápis. Obr. 41: zápis rytmu afrických bubnů.

Předkládáme zde pro inspiraci také jednu z variant zápisu rytmů afrických bubnů (obr. 41): zuby „hřebenu“ znázorňují pulz rytmu a v tomhle případě ukazují, že konkrétní rytmus je čtvrt’ový. Puntík ukazuje klasický úder paličkou, puntík s obloučkem – tlumený úder, křížek znázorňuje partituru zvonce. Každý prázdný zub „hřebenu“ je pauza. Existuje také složitější varianta zápisu afrických rytmů, doplněná písmeny K, S, D ukazujícími typ basových bubnů (kenken, sangban, dundun), geometrickými tvary jako kruh, trojúhelník a čtverec diferencujícími typ úderu na djembe atd. Způsob zápisu je lehko čitelný a pomáhá k pochopení jednotlivých partií a jejich souvislostí s celkem rytmické polyfonie, jasně znázorňuje puls skladby.²⁸¹

Alternativou názorné vizualizace metra je také metoda, kterou v rytmické výchově u Neslyšících používá choreografka **Halberstadt** na JAMU. Nejjednodušší typ hudebního rytmu, který je strukturován čtyřčtvrt’ovým taktem, přibližuje pomocí velkého obrazu kruhu (při práci s dětmi to můžeme nazvat i dortem), rozděleného na čtvrtky (čtyři doby 4/4 taktu). Skupina účastníků se rozmisťuje kolem obrazu a také se rozděluje na čtyři skupiny. Každá ze čtyř skupin je zodpovědná za svou dobu a naplní ji jedním (čtvrt’ová nota), dvěma (dvě osminové noty) nebo čtyřmi (čtyři šestnáctky) akcenty.²⁸² Pravidelným střídáním důrazů vytvořených každou ze čtyř skupin účastníci společně rytmizují.

²⁸¹ Také komentář **Tichého**, charakterizující rytmus především jako sled impulzů v čase, kde podstatný je nástup impulzů, nikoli okamžik jejich doznění (1994, str. 19) posiluje naše přesvědčení, že **v zápisu rytmických struktur je podstatnější uvést vztah určitého úderu k celkové časové pulzaci díla než jeho délku.**

²⁸² Začínáme jednoduše – vytleskáváme **jen čtvrt’ové noty** (jedna doba = jeden tlesk), pak akcent tvoříme různými způsoby – **tleskáním, dupáním, pohybem**, záleží na rozhodnutí každé skupiny. Později zkomplikujeme rytmus tím, že v každé době **vytváříme dva nebo čtyři akcenty** (tím se rytmus výrazně zpestřuje). Můžeme použít **tyče, židle, buben, Orffovy nástroje** – jakékoliv pomůcky dle libovůle každé skupiny.

Když je dodržování plynulého rytmu nacvičeno, můžeme hrát všichni dohromady: každá skupina nachystá rytmický motiv v délce jednoho taktu a stále jej opakuje, postupně se zapojuje a odpojuje od hraní a společně pak gradujeme a zmírňujeme dynamiku rytmizace.

Jednoduchou a velice účinnou pomůckou při práci s metrem je také rytmický kruh s podáváním tyčí nebo míčku (více o tom již bylo řečeno v podkapitole 3.3 *Práce s předmětem*). V naší praxi se tento kruh ukázal být hravým a názorným způsobem, jak Neslyšícím přiblížit pojmy jako *metrum*, *pulz* a různé druhy taktů: počtem pohybových elementů mezi podáváním jednoho míčku nebo tyče a podáváním dalšího určujeme druh taktu (2/4, 3/4, 4/4, případně i složitější), zdůrazněním prvního pohybového elementu každé opakující se sekvence (podávání míčku sousedovi, případně zvýrazněné dupnutím nebo dřepnutím) poukazujeme na *metrum*, stálým lehkým houpavým pohybem horní části trupu ze strany na stranu zviditelňujeme a vzájemně kontrolujeme společný pulz.

V literatuře o kulturní specifice Neslyšících se vícekrát objevuje zmínka o tom, že induktivní postup od praktického příkladu k teoretickému zobecnění je logice většiny Neslyšících bližší než postup deduktivní. Také naše praxe to potvrzuje: napřed různé druhy taktů v praxi vyzkoušet a přesvědčit se, že cítění společného pulzu je funkční a ne ozdobnou záležitostí, a posléze zažité obohatit o teoretickou reflexi je mnohem účinnější než opačný postup.

3.6.2 Tělesná perkuse a hra na nástroje

Další možností práce s metricky vázanými strukturami rytmu je hra na nástroje – především perkuse na těle. Hra na tělo neboli tělesná perkuse (angl. *body percussion*) pomocí úderů na různé části těla (tleskání, bušení do hrudníku, dupání atd.), jak dokládá **Marek** (2003), patří k nejstarším hudebním projevům lidského druhu. Nejarchaičtější typ rytmizace – tleskání do rytmu – je dodnes široce používán např. v arabském světě. Téměř neodlučitelná souvislost hudby s tělesným pohybem zřejmě existuje od samého prvopočátku hudebních projevů člověka a dodnes se projevuje např. v nutkání samotných hudebníků nebo i posluchačů reagovat na hudbu kýváním se „do taktu“, poklepáváním si nohou atd. (více o tom bylo řečeno v *Úvodu*).

Hra na tělo je obzvlášť oblíbeným prostředkem pro vývoj hudebně rytmického citu v metodice **Carla Orffa**.²⁸³ Právě „tělové nástroje“ (ruce, nohy, stehna atd.) jsou první a

²⁸³ Rytmičká výchova německého skladatele a pedagoga **Carla Orffa** (1895-1982) je založena na principu **hravosti s elementárními tóny, zvuky, pohyby i slovy s použitím dětských hudebních nástrojů**. Během

nej důležitější skupinou v Orffově instrumentariu²⁸⁴ a inspirovaly naše hledání a objevy v práci s rytmem.

Tělesná perkuse u Neslyšících určitě potřebuje vyšší míru motivovanosti a vzájemné trpělivosti, než si svalová paměť rytmické vzorce osvojí a přesně je reprodukuje, protože drobné detaily rytmů oko většinou nepostřehne. Také docílení skupinové synchronie je v důsledku absence sluchové kontroly obtížné a je potřeba trvat na dodržování a stálé kontrole viditelného společného pulzu. Cvičení proto začínáme prací v kruhu, přičemž se společný pulz udržuje výraznou chůzí na místě²⁸⁵: u 2/4 taktu používáme výrazné přešlapování na místě (viz obr. 42)²⁸⁶; u 3/4 taktu pulz můžeme vytvořit chůzí do „trojúhelníku“ (začínáme pravou nohou: 1. krok dopředu, 2. na levou stranu, 3. na

dlouholeté praxe vykrytalizovalo v Orffovi přesvědčení, že **hudební výchova má začínat od „elementárního“** – tedy tam, kde vzniká hudba současně s pohybem, proto nezačíná s předem připravenou hudbou (tím se výrazně liší od **J.-Dalcroze**), ale dává maximální prostor pohybově hudební improvizaci.

V Orffových experimentech se potvrdilo, že v **ústrojném spojení zpěvu, deklamace, instrumentální činnosti a pohybu evokovaného hudbou lze zcela přirozeně a velmi efektivně rozvíjet rytmické citění i u těch jedinců, u nichž se „tradičními“ metodami zdálo nevybudovatelné.**

V roce **1963** v Salzburgu byl pod jeho vedením založen **Orffův Institut**. Ten v prostorách Fronburgského hradu funguje dodnes a pořádá mezinárodní semináře a workshopy rytmiky.

²⁸⁴ Důležitou součástí **Orffovy** metodiky je hra na **elementární (primitivní) hudební nástroje**. Impulsem pro bádání v této sféře bylo Orffovi setkání s **Curtem Sachsem** – sběratelem lidových hudebních nástrojů a specialistou na dějiny hudby a umění. Sachs seznámil Orffa se zvláštnostmi hudby neevropských národů, v jejímž procesu má velký podíl přirozenost člověka a jeho tělesná aktivita. Doporučil také Orffovi hledat pomoc u německého mistra výroby cembal, **Karla Mendlera**, a tak byl v roce 1925 podle Orffova návrhu vyroben první jednořádkový altový xylofon. Následně v roce 1932 byly vyrobeny také metalofony a později i další nové nástroje. Pomalu se tak vytvářela bohatá souprava známá jako **Orffovo instrumentarium**.

Součástí této soupravy jsou **rytmické nebo perkusivní nástroje bez určité výšky zvuku**. Postupný přechod od rytmických nástrojů k melodickým umožňují **melodické bicí nástroje** – zvonečky, xylofony, metalofony. Pro obohacení zvuku jsou používány také staré klávesové nástroje, například clavichord nebo cemballo.

Hra na žádný z Orffových nástrojů nevyžaduje speciální přípravu a technické vědomosti: elementární, tj. jednoduchý je také samotný proces hraní, který navíc nevyvolává pocit nezdaru a znechucení ze hry.

Důležitou složkou Orffovy rytmické výchovy je také samotná **výroba nástrojů**. On sám měl několik dobrých nápadů na jednoduchou výrobu nástrojů s použitím nádob z hlíny nebo dřeva, plechovek s různou náplní – pískem, kamínky atd. Samostatná tvorba, i když naivní a jednoduchá, vlastní hledání, experimentování, osobní názor – to vše dává vyvolává v hráči velkou radost, formuje jeho vlastní Já a stimuluje rozvoj jeho schopností.

²⁸⁵ Metodika **tělesného „metronomu“** vytvořeného chůzí na místě je zde inspirována učiteli **afrických a indických rytmů**.

²⁸⁶ Alternativou zde může být houpavý pohyb horní části těla ze strany na stranu.

pravou stranu a pak obráceně: 1. krok dopředu, 2. na pravou stranu, 3. na levou stranu atd., viz obr. 43); u 4/4 taktu zase chůze dopředu-dořadu (začínáme pravou nohou: 1. krok dopředu, 2. na levou stranu, 3. dořadu, 4. na levou stranu atd., viz obr. 44).



Obr. 42: chůze 2/4 taktu. Obr. 43: chůze 3/4 taktu. Obr. 44: chůze 4/4 taktu.

Každý druh chůze se nacvičuje zvlášť a důkladně. Vedoucí pak jen přidává k chůzi v určitém taktu tleskání, bubnování na tělo nebo výrazné gesto a každý nový element se zopakuje vícekrát.

Po zvládnutí elementární koordinace pohybu nohou a rukou a udržování stálého společného pulzu můžeme přistoupit k jednoduchým rytmickým sestavám, které vedoucí a posleze i účastníci vytvářejí tleskáním, dupáním, tanečními kroky nebo bubnováním na tělo, a ostatní to opakují. Vedení se předává po kruhu (nejlépe bez pauz mezi posledním opakováním předchozího vzorce a prezentací nového) a každá nová rytmická sestava se zopakuje minimálně čtyřikrát.

Koordinace přesně načasovaných pohybů dolní a horní části trupu je těžkým úkolem pro každého začátečníka, z důvodu vestibulárních potíží a pro Neslyšící je to těžké dvojnásob. Přesto vhodně dávkovaný trénink dříve nebo později přináší úspěchy a otevřít možnosti přesné reprodukce a tvorby složitějších rytmických vzorců. Po cvičení tělesné perkuse v kruhu následuje synchronní hra předem připravených sestav tělesné perkuse v řadě (případně v diagonále) a ve volném prostoru. Součástí úkolů může být také vytváření rytmických dialogů²⁸⁷ a kánonů²⁸⁸.

²⁸⁷ Např.: účastníci jsou rozděleni do dvojic a vytvářejí improvizovaný dialog, ve kterém mají partneři střídavě prostor na rytmizovanou „repliku“ v délce jednoho taktu. Povedenější části dialogu se posleze nacvičují a prezentují.

²⁸⁸ Např.: účastníci stojí v diagonále (každý další účastník stojí po pravé straně předchozího a krok před ním). Účastník v čele diagonály začne rytmizovat pomocí pohybů a výrazných prvků tělesné perkuse, o jeden takt

Důležitou součástí tréninku je také práce s tempem – nejen zrychlování a zpomalování až na maximum, ale i udržování stálého tempa. Častým problémem všech začátečníků je zrychlování při stálém opakování určitého už více méně osvojeného vzorce (zrychlováním však ubývá přesnost předvedení). V pomalém tempu se přesnost také ztrácí, protože předvádějící ztrácejí kontinuitu rytmického vzorce.²⁸⁹

Stejný postup práce aplikujeme i při hře na zvukové a vibrační nástroje (bubny, tyče²⁹⁰, paličky, případně další nástroje): začínáme společnou prací v kruhu zopakováním jednoduchých rytmických vzorců a posléze stupňujeme míru vlastní iniciativy účastníků: mají nabídnout vlastní rytmický vzorec v délce jednoho taktu, pracovat v rytmickém „dialogu“, vypracovat rytmizovanou sekvenci ve skupině atd. Společný puls dle možnosti stále udržujeme pravidelným houpavým pohybem horní části trupu z jedné strany na druhou nebo pravidelnou chůzí na místě.

Nezastupitelnou podmínkou v práci se zvukovými a vibračními nástroji u Neslyšících je zvuková kvalita nástrojů, dřevěná podlaha²⁹¹ a co největší tělesný kontakt s nástrojem a podlahou. Světoznámá neslyšící perkusionistka **Evelyn Glennie** proto ve svých dílnách doporučuje hrát naboso a dle možnosti sedět přímo na podlaze.

Velkou pomocí může i zde být vizuální stránka tvorby. Obzvláště pokud Neslyšící a slyšící pracují v dílně dohromady, je nutné motivovat slyšící, aby vytvářené zvukové vjemy vždy duplikovali vizuálními – mimikou, výmluvným pohybem. Avšak ani pro projev Neslyšícího práce s tělesným napětím při hře na nástroje není méně důležitá. (O práci s tělesným napětím jsme mluvili v podkapitole 3.5 *Tělesné napětí a rytmus emocí*. Úkoly, které jsou zde uvedené, jsou lehké adaptovatelné pro hru na nástroje.) Právě charakter předpohybu – něžně plastické nebo přemírou energie napjaté zdvižení ruky, než se palička dotkne bubnu, považuje **Glennie** za jedinou možnost, jak Neslyšící může technické

později jeho pohyb opakuje další účastník a současně pozoruje pohyb následujícího taktu, třetí účastník pozoruje pohyb druhého a zopakuje jej o jeden takt později atd., až je zapojena celá řada účastníků.

²⁸⁹ Problém práce s tempem a hlavně tendenci ke zrychlování reflektuje také **Kröschlová** (1981, str. 115) a **Dullin** (In Hyvnar, 2000, str. 118).

²⁹⁰ V podkapitole 3.3 *Práce s předmětem* bylo již zmíněno, že **nezastupitelnou pomůckou pro práci s rytmem u Neslyšících jsou tyče**. Přednostmi této rekvizity určitě je **síla vibrací a zvuků** a také **výrazný pohyb**, který je této pomůcce nejpřirozenější a který lze lehké synchronizovat.

²⁹¹ Dřevěná podlaha nejlépe rezonuje zvuk a vibraci.

bubnování přetavit ve výmluvnou uměleckou tvorbu a oslovit vlastním prožitkem i neslyšícího posluchače.

„Zralou“ formou práce s tělesnou perkusí a hrou na nástroje je skupinová improvizace: můžeme ji začít tím, že nabídneme někomu ze skupiny hrát na buben a tím určit pevný puls improvizace; ostatní se intuitivně zapojí hudebním nástrojem, pohybem, zpěvem, boucháním, dupáním, tleskáním atd. Improvizace na základě pevného metrického rastru není (zejména u Neslyšících) možná bez předchozí zkušenosti a vyžaduje nejen uvolnění a dovednosti práce s vybranou pomůckou rytmizace, ale také schopnost vnímání a dodržování společného pulsu, cítění výrazu a charakteru nástrojů, společné nálady a celkové kompozice rytmického projevu, tj. výše popsané přípravy.

V prožitku povedené improvizace je něco nevysvětlitelného, nepředvídatelného, ale když analyzujeme důvody úspěchu nebo neúspěchu podobných improvizčních úkolů, nacházíme několik zákonitostí: před samotnou improvizací je velmi důležité důkladně pracovat s úkoly vyžadujícími cítění společného pulsu; dát možnost každému vyzkoušet různé rytmické projevy a pomůcky; zajistit také pevný, výrazný metrický rámec pro improvizaci, který budou na stejné úrovni vnímat všichni účastníci. Naše dosavadní praxe jednoznačně ukazuje, že nejlepší pomůckou pro zajištění zmíněného metrického rámce ve skupinách, kde jsou Neslyšící, je kvalitní buben.²⁹²

Bubnování by určitě mohlo být i samostatnou složkou práce s rytmem u Neslyšících. Zatím jsme se tréninkem bubnování u Neslyšících zabývali jen krátkodobě a individuálně – v rámci jednotlivých bubenických dílen v Centru volného času Labyrint nebo v procesu přípravy rytmizovaných scén některých inscenací v Ateliéru VDN či v Lotyšsku. Dosavadní zkušenost ukazuje, že talent (nebo absence nadání) se ve sféře bubnování projevuje ve stejné míře u slyšících i Neslyšících a absence sluchové kontroly zde nevytváří výrazný handicap. (I slyšící bubeníci při skupinovém hraní složitějších rytmů společné tempo a přesnost úderů koordinují hlavně zrakem.) Předpokládáme, že vibrační síla bubnů umožňuje Neslyšícím docílit zde velice dobrých, až vynikajících výsledků - o

²⁹² To může být jak africký buben – djembe nebo větší basový buben (sangban či dundun) – tak větší buben z klasické bicí soupravy. Nezastupitelnou roli bubnů při práci s rytmem uznává v bakalářské práci také neslyšící absolventka VDN **Markéta Veselá** (2008).

tom svědčí např. hudební kariéra zmiňované **Glennie**²⁹³. V budoucnu bychom chtěli tento předpoklad ověřit ve vlastní praxi.

3.6.3 Práce s pauzou

Součástí rytmu je také ticho... zastavení... pauza. Právě pauza „*tvoří podloží, na němž se rytmus rozvíjí*“ (Barba, Savarese, 2000, str. 197). To nejsou „*statické zastávky, ale přechody, proměny a transformace mezi jednou a další akcí*“, úlohou kterých je vytvořit „*dynamické ticho: energii v čase*“ (tamtéž, str. 198). Stavem vědomí nazývá ticho skladatel **John Cage** (In Marek, 2000, str. 133), neviditelným, neslyšitelným vnitřním pohybem mezi dvěma vnějšími pohyby nazývá pauzu **Laban** (1920, str. 52), o pauze jako důležitém prostředku interpretace uměleckého díla (jak v recitaci a herectví, tak v hudbě) mluví **Vaňková** (1996, str. 38).

Je zcela logické, že práce s pauzou je důležitou součástí rytmické výchovy a spočívá jak ve vnitřní energii a temporytmickém citění nečinnosti, tak ve výchově fyzické vůle a výcviku nervových center „*nejen v rozvíjení potřebné činnosti veškerých svalů, nýbrž také v jejich okamžitém přinucení k nečinnosti*“ (J.-Dalcroze, 1927 str. 27). Také práce s pauzou by mohla být tématem samostatného výzkumu. Zde předkládáme jen elementární cvičení zvyšující schopnost vnímat pauzu jako nedílnou součást rytmického rastru a několik postřehů z praktické práce s pauzou u Neslyšících.

Jednou z možností práce s pauzou jsou rytmická cvičení chůze: začínáme chůzí v kruhu podle společného pulzu (pulz drží vedoucí výrazným ťukáním nebo bubnováním); přidáváme akcentování 1., pak 2., 3., 4. doby výrazným dupnutím, posléze i gestem; úkol doplňujeme o zastavení na čtyři doby²⁹⁴ a pokračování v chůzi. Dále následuje variace těchto cvičení při volném pohybu v prostoru: chůze s akcentovanou určitou dobou, s ostrou změnou směru chůze na 1. dobu atd. Cvičení vrcholí rytmickou sestavou na čtyři takty, v

²⁹³ Výhrady k využití příkladu **E. Glennie** jako vzoru pro možnost úspěchu v práci s rytmem u Neslyšících tkví ve faktu, na který již upozornil ing. Hrubý – **zkušenost a možnosti ohluchlého a prelingválně hluchého člověka nejsou srovnatelné**. Glennie do 12 let slyšela, v tomto období získala bohatou zkušenost s hudbou – zkušenost, kterou nikdy nebude mít prelingválně hluchá osoba.

²⁹⁴ Zajímavé svědectví podává o nácvičku přerušovaného pochodu **J.-Dalcroze** (1927): ti, kteří nedůvěřují vnitřní představě rytmu, při zastavení chůze na jeden nebo více taktů rytmus stále provádějí jinými svaly – víčky očí, prsty nohou atd.

níž se pravidelně střídají např. chůze na čtyři doby, lehnutí a vstávání na čtyři doby, chůze na čtyři doby a výrazný legatový pohyb na čtyři doby, a zase chůze atd.

Ve všech dříve zmíněných možnostech práce s rytmem (inspirace přírodou, práce s obrazy, barvou, předmětem atd.) se objevuje prostor pro samostatnou rytmickou tvorbu. Při analýze

Neslyšícími vybraných rytmických prvků je vidět tendence ke zřetelným, silným, nejlépe hmatovým důrazům: tleskání a bouchání na tělo, silné dupání. Pauzu mezi akcenty Neslyšící intuitivně naplňují pohybem – přenosem váhy, posunem ruky atd. – a rozsah pohybu více méně odpovídá délce intervalu. Pro Neslyšící je zřejmě mnohem lehčí zopakovat rytmus, který má jasně oddělené akcenty, ve kterém je pauza v rytmickém vzorci spojena s pauzou (vzdáleností) v prostoru – jiným postavením ruky, dupnutím o krok vedle, boucháním tyčí na jednu stranu a pak druhou atd.²⁹⁵ Je pravděpodobné, že některé zvukové vjemy, které slyšící vnímá jako akcent, jsou v představě Neslyšícího spíše pauzou mezi akcenty vytvořenými přechodnými pohyby.

Také **Franěk** (1988) uznává, že „na vnímání a produkování rytmu má vliv to, čím jsou časové intervaly naplněny. Je rozdíl, zda jde o interval vyplněný tónem nebo tichem“ (str. 178). Praxe již ukazuje, že znějící tón může v práci s rytmem u Neslyšících zastoupit přechodný pohyb mezi akcenty či puls tělesného metronomu (krok, houpavý pohyb horní části trupu). Předpokládáme, že vnitřní obsah pauzy může vytvořit (a tím pádem i pomoci k její přesné reprodukci) také svalová paměť pohybu a tělesného napětí potřebného k přípravě a doznění určitého akcentu. Velkou pomocí zde dle našeho názoru může být právě práce s rytmizací znaků. Více o tom v následujících podkapitolách.

²⁹⁵ Slyšící obvykle tvoří rytmus zvukově mnohem složitější, vychutnávají drobné nuance různé délky intervalů, ale méně se zapojují pohybově. Velmi často se objevuje složitý rytmický vzorec, vydupaný jednou nohou (také tyčí, rukou) na jednom místě – pro Neslyšící skoro neopakovatelný.

3.6.4 Pohybová synchronie

Podstatnou složkou práce s rytmem je určitě pěstování citu pro pohybovou synchronii. Rozvíjení dovednosti skupinové synchronizace může být součástí jak metricky nevázaných, tak volných rytmizovaných prezentací, ale pro skupinovou práci s metrem je přímo nezbytné.

Sokol (1996) schopnost senzomotorické synchronizace nazývá přirozenou vlastností lidské společnosti,²⁹⁶ která je nepostradatelná „*pro vytváření kolektivního povědomí*“ (str. 242). Tato schopnost se pěstuje v nejrůznějších společných činnostech – „*v rámci lidské socializace, v uspořádaném tanečním pohybu, v řeči a v poezii, v jednotlivé práci*“ atd., píše **Sokol** (str. 256). Podle příkladů uvedených **Sokolem** vidíme, že možnosti Neslyšících získat zkušenost senzomotorické synchronizace na srovnatelné úrovni se slyšícími vrstevníky jsou značně omezené a zřejmě potřebují adaptovaný přístup a intenzivní práci.

Zatímco slyšícím hercům při dodržování a stálé kontrole rytmické synchronizace pomáhají zvukové podněty, pro neslyšící herce je nezastupitelnou dovedností skupinové rytmické cítění bez vnějších tempových podnětů. Tady uvádíme postup úkolů, které by při dosahování této dovednosti mohly být užitečné. Celá série cvičení může být provedená jak pohyby, tak znakovým jazykem.

Nácvik skupinové synchronizace můžeme začít ve dvojici zrcadlovým a posléze i frontálním napodobováním pohybů partnera. Tenhle typ partnerské práce je v nejrůznějších variacích široce používán v pohybové výchově herců a tanečníků. Zde nabízíme jen několik možností: dva herci, stojící proti sobě, zrcadlově napodobují pohyby, přičemž na začátku je určen iniciátor pohybu, pak si dvojice vedení vymění a v poslední fázi tohoto cvičení se vedení neurčuje, ale plynule ve dvojici prolíná; dva herci se dívají stejným směrem. Jeden – iniciátor pohybu, stojí krok před druhým, který musí pohyby prováděné vedoucím synchronně napodobovat, aniž by bylo zřetelné, že partnera pozoruje.

Předchozí cvičení ztížíme tím, že herci stojí vedle sebe a ve vedení se střídají stejným způsobem jako v prvním cvičení: v první fázi je vedení předem určeno a pak si ho

²⁹⁶ **Marek** schopnost přirozené skupinové synchronizace vztahuje ke světu všech živých organizmů a také neživých mechanismů. Mezi příklady senzomotorické synchronie uvádí **Marek** (2000) i tepající buňky, kvadlové hodiny, chování ptáků a ryb (str. 137).

herci spontánně předávají. Cílem cvičení není jen dosažení úplné shody pohybů, ale i iluze, že iniciativa pohybů stále vychází z obou herců současně. Po zvládnutí synchronizace na místě může být stejný úkol prováděn pohybováním se dvojice v prostoru. Sérii cvičení završíme spontánním zapojením všech dvojic, které doposud pracovaly nezávisle na sobě: úkol zůstává nezměněný, ale při náhodném střetu na sebe dvojice vzájemně reagují.

Přirozeným pokračováním předchozí soustavy úkolů je práce ve skupině. Zde jsou v praxi ověřeným, vždy přínosným typem cvičení různé variace práce ve čtverci: skupina účastníků je rovnoměrně rozmístěna do čtverce. V každém rohu se nachází potenciální iniciátor pohybu. Vedení se ujme, když je skupina nasměrována čelem k němu. Na začátku cvičení je určen vedoucí, který pak otáčením o 90 nebo 180 stupňů předává vedení jednomu ze tří herců v dalších rozích čtverce. Zpočátku je náplň cvičení libovolná. Postupně zvyšujeme náročnost určitým rytmickým nebo tematickým omezením (například provedením cviku v určitém taktu nebo na určitá témata).

Velice inspirativní pro práci se skupinovou synchronií jsou metodické postřehy **J.-Dalcroze** (1927). Působil v období rozkvětu popularity davových inscenací (začátek 20. století) a techniku davového pohybu zkoumal a využíval ve vlastní choreografické praxi.²⁹⁷ Davový pohyb interpretuje jako výsledek mnoha obměn pevného postoje všech účastníků (přemístování, postoj, spojování postojů), jehož efekt může být zesilován kontrapostavením skupiny a sólisty, kde pohyb sólisty je vyvážen kontrastujícím pohybem skupiny.²⁹⁸ Používá také pohybový kánon a polyrytmii chóru nebo kontrast nepřetržitých, pomalých pohybů a živých, přerušovaných konvulsí. Společné vypětí dociluje skrze prostorové zhuštění skupiny (podoba zkrácení napjatého svalů) nebo naopak skrze prostorové rozšíření. Jako znak dynamické změny používá náhlé proražení symetrie.

Zajímavé jsou rovněž **J.-Dalcrozovy** postřehy o síle skupinového gesta, kde mizí individualita posunků a herecká masa jedná jako jedinec s mnoha údy. *“Aby... měl divák dojem, že skutečně veškerý lid vztahuje ruce, musí každý jednotlivý herec svým posunkem pokračovati v posunku, začatém předešlým, a přenášet jej pak opět na svého souseda*

²⁹⁷ Více o tom bylo řečeno v podkapitole 2.2.6 *Působení rytmu*.

²⁹⁸ Např. když uprostřed klečící skupiny jeden vstane, ostatní se skloní k zemi; pohyb těla, které kráčí kupředu, je zase zesilován současným couváním ostatních, vysvětluje **J.-Dalcroze** (1927).

prostřednictvím nepřetržitého pohybu,“ píše **J.-Dalcroze** (1927, str. 55). Zmíněné techniky jsou inspirativní také pro práci se skupinovým pohybem a znakem u Neslyšících a byly použité v procesu přípravy inscenace *Deník cizinky*. Více se o tom rozevíšeme v podkapitole 3.8 *Inscenace Deník cizinky – případová studie doktorandského výzkumu*.

3.7 Práce se znakem

„Řečí člověk projevuje své nitro nejbezprostředněji.“

Rudolf Steiner²⁹⁹

Mezi specialisty na tanec, hudbu a rytmiku najdeme mnoho výrazných, inspirujících příkladů práce s rytmem, kde jsou prvky řeči a pohybu propojené; např. hláskovou eurytmií se dlouhá léta zabývá **Steiner**³⁰⁰ a systém gest odpovídajících určitým hláskám zakládá na přesvědčení, že právě pohyby paží a rukou „*dokáže vyjádřit nitro člověka v neobyčejně vysoké míře*“ (Steiner, 2008, str. 31); rytmizovaná řeč spojená s pohybem je podstatným elementem rytmické výchovy **Orffovy**³⁰¹; modelování a definování rytmu pomocí rytmizované recitace určitých slabik se používá v arabské³⁰² a indické³⁰³ tradiční hudbě a

²⁹⁹ Steiner, 2008, str. 29.

³⁰⁰ Eurytmie vyrostla na půdě anthroposofického hnutí v roce 1912 jako čisté umění, které posléze našlo uplatnění i jako účinný výchovný a léčebný prostředek. Sám **Steiner** ji nazývá **řečí tlumočenou pažemi a rukama** (2008, str. 36). Rozlišuje nejen hláskovou a tónovou eurytmii, ale i systém gest odpovídajících určitým citovým náladám a symbolický „slovník“ postojů, chůze a pohybů v prostoru. Nejrozvinutějším systémem je jeho hlásková eurytmie.

Podstatou **hláskové eurytmie** je znázorňování hlásek určitými gesty. Hlázky, podle Steinera, jsou obrazy, a „*poetická řeč... musí obsahovat obrazy*“ (tamtéž, str. 169). Vydechovaný vzduch při vokalizaci vnímá Steiner jako „*gesto vytvářené vzduchem*“, které eurytmický pohyb paží jen napodobuje, zviditelňuje, proto eurytmií můžeme nazvat viditelnou mluvou, viditelným zpěvem (tamtéž, str. 32). Určitým hláskám ve Steinerově eurytmii odpovídají určitá gesta a pocity. Např. **samohlásky vždy „pochází z nitra“ a „vyjadřují určitý citový zážitek duše“** (tamtéž, str. 33): **a** – údiv, **e** – cítit dotyk a udržet se v tom dotyku, **i** – hájím sám sebe, utvrzuji se v sobě, **ei** (vyslovuje se ai) – přilnutí k něčemu, **o** – objímá, přijímá do sebe, sjednocuje se sebou, **u** – duševně studí, působí strnulost. **Souhlásky zase pocházejí z chápání, osvojování věcí, malují, kreslí „vnější podobu věcí“** (tamtéž): **b** – zahaluje, obklopuje, **c** – lehkost, **d** – ukazuje, vyznačuje, **f** – věz, že já vím, **h** – vane k nám, **l** – tvořivý, ztvárňující živel, **m** – je to v souladu, **r** – valení, točení, **s** – co uklidňuje neklidné, **š** – co odfoukává, **t** – zářit závažně shůry dolů, **z** – co rozveseluje.

³⁰¹ Po 2. světové válce dostává **Orff** nabídku psát hudbu pro rozhlasové hudební pořady pro děti. Tato nová zkušenost doplní jeho systém o další element – řeč. Následují nové poznatky: **začátkem všech hudebních, rytmických a melodických cvičení jsou cvičení řeči** - říkadla, hra se slovy a libozvučnými texty.

³⁰² „*V arabské hudbě je základním principem rytmizace rozlišování tří sonorit: „tmavé“ Dum, „světlé“ Tak a ticha, pomlka, naznačovaných slabikami jako Hop, Is etc. Jejich kombinací se v tradici ustálilo určité množství formalizovaných vzorců, modelů či patternů, složených především ze sekvencí slabik Dum a Tak,*“

v hudbě australských Aboridžinců³⁰⁴. U všech třech zmíněných případů etnické hudby se dá rytmus napřed naučit jako „básnička“ a potom jednoduše realizovat na nástroji či v tanečním pohybu.

Příbuzné hledání, zatím jen ve formě zárodků, můžeme najít také v práci s rytmem a znakem u Neslyšících. Např. **Pavlovičová** (2003) nabízí rytmické změny tvaru rukou³⁰⁵ jako jednu z možností procvičování rytmizace (str. 25) a v Ateliéru VDN se tradičně v prvním roce bakalářského studia pracuje s rytmizací prstové abecedy³⁰⁶.

Věříme, že význam a možnosti znakového jazyka pro práci s rytmem u Neslyšících jsou zcela výjimečné: je to mateřský jazyk Neslyšících a většinou jediná forma jejich bezbariérové, plnohodnotné a komfortní komunikace, složitý gestický systém, jehož umělecká působivost je srovnatelná s půvabem indických muder (a toto srovnání bereme jako výzvu pro náš výzkum v budoucnu³⁰⁷), navíc je to pozoruhodná dovednost jemné

píše **Matoušek** (2003, str. 63, zvýraznění citovaných míst - Matoušek). Samotné Dum a Tak mají odlišné odstíny při realizaci na různých nástrojích. To se projevuje také ve výuce ve škole – děti se učí vyklepávat rytmy na desku stolu: Dum – měkkí, temnější úder zápěstí, Tak – ostrý úder klouby prstů (tamtéž).

³⁰³ V Indii je rytmus velmi vázaný na tembr. „Nacházíme tu rytmické a metrické útvary..., které se **orálně** tradují pomocí onomatopoických **víceúrovňových znaků** – *bols*. Tyto slabiky *bols*, memorovány a recitovány, v reálné podobě modelově „zvukově“ **zobrazí** nejen rytmické hodnoty a jejich poměry, ale i **přízvučnost** impulsů (rezonující - nerezonující), a nesou navíc ještě kompletní **informace** potřebné k praktické **realizaci** na příslušném bicím nástroji,“ vysvětluje **Matoušek** (2003, str. 80, zvýraznění citace - Matoušek).

Stejný princip se používá také v tanci *kathak*. Jednoduchý rytmický vzorec, recitovaný při tréninku nebo před pohybovou prezentací určité rytmické pasáže tance *kathak* může znít např. takto:

ta - thei - thei - ta - ta - thei - thei - ta - thei - ta
tá - ta - tá - ta - thei - ta

(z osobní konzultace s českou tanečnicí *kathak* **Martou Běťákovou**).

³⁰⁴ Tzv. „**mouth sounds**“ zde modelují přesně konkrétní doprovod aerofonu *didjeridu*.

³⁰⁵ Na každou (nebo každou druhou) dobu 4/4 nebo 3/4 taktu změníme tvar či umístění ruky.

³⁰⁶ **Prstová abeceda** je „psaním“ písmen do vzduchu určitou polohou prstů jedné nebo obou rukou. Používá se jako doplněk znakového jazyka pro určitá jména a pro vyjádření pojmů, pro které neexistují znaky.

³⁰⁷ **Mudry** - symbolická řeč prstů, rukou a tělesných pozic indického tanečního divadla může být nevyčerpatelným zdrojem inspirace pro práci s výmluvností gestického jevištního výrazu. Práci s gestickou řečí indického divadla, inspirovanou sbírkou muder, rekonstruovaných světoznámou tanečnicí etnických tanců **La Meri**, jsme v rámci výuky v Ateliéru VDN experimentálně zapojili do našeho výzkumu teprve na podzim 2010. O konkrétnějších výsledcích zde ještě nemůžeme mluvit, ale i jednodenní dílna se studenty VDN (viz obr. 45-48) potvrdila náš předpoklad, že tato práce, obzvláště u Neslyšících, nabízí prostor pro **porovnání výrazových kvalit znakového jazyka a muder** a slouží k **rozšíření představ o možnostech tvůrčího přístupu k jevištnímu znaku**.

motoriky, která v rytmické práci Neslyšících není dostatečně oceněna a využita. I my jsme v této oblasti jen na začátku svého bádání a zde předkládáme pouze první poznatky a vyzkoušené postupy z praxe.

3.7.1 Prstová abeceda a práce s asociacemi

Dobrou pomůckou při práci s asociacemi (a role asociací jakožto součástí abstraktního myšlení je v práci s rytmem podstatná, viz podkapitola 2.4.3 *Smysl pro abstrakci*) je mimo práce s předmětem také práce s prstovou abecedou: začínáme v kruhu, kde jedno za druhým nabízíme písmena abecedy v podobě jednoruční prstové abecedy a podněcujeme spontánní proud asociací, které každý konkrétní tvar rukou vyvolává (např. A – sevřená pěst – se může projevit jako pohyb leštění imaginárního okna, míchání velkého hrnce polévky nebo boxování). Spontánní pojmenovávání asociací postupně nasměrujeme tak, aby se asociace nevysvětlovaly, ale ukazovaly pohybem a iniciativu ve tvorbě dalších a dalších asociací jednoho písmena projevovat každý účastník v kruhu.

Po osvojení principu práce přecházíme ke tvorbě obsahově spojeného proudu asociací: začínáme, např. zase písmenem A – první účastník v kruhu jednáním prezentuje vzniklou asociaci, další účastník jeho pohyb opakuje a přidává další pohybovou asociaci (písmeno B) atd. tak, aby se jednání účastníků spojilo v (byť absurdní) příběh. Završením úkolu je samostatná práce ve skupinách: účastníci jsou rozděleni do skupin po čtyř až pěti



Obr. 45-48: fotodokumentace dílny gestických znaků indického tance v Ateliéru VDN. Studenti ukazují *mudry páv* (45), *lotos ve vodě* (46), *strom* (47) a *vysvětlení* (48).

lidech, každá skupina má volný výběr písmen³⁰⁸ a musí vypracovat krátkou ukázkou, založenou na asociaci s prstovou abecedou.

Většinou s nápady tematického či stylistického ztvárnění etud prstové abecedy přicházejí účastníci sami a často se (i bez předchozího nasměrování ze strany vedoucího) objevují výrazně rytmizované až taneční projevy prstové abecedy, což potvrzuje náš předpoklad, že v práci s rytmem mohou být dovednosti jemné motoriky Neslyšících velkým přínosem: zapamatování a rytmicky přesná reprodukce připraveného pohybového vzorce zde činí mnohem menší problémy než např. při tělesné perkusi. Navíc zapamatování vzorce zde značně usnadňuje představa jakéhosi smyslu sekvence, vytvořeného výmluvnými znaky. Postup od konkrétního příběhu k abstraktní rytmizované kreaci je zase výbornou pomůckou pro pěstování citu pro abstrakci.

Problematiku abstrakce v souvislosti se znakovým projevem Neslyšících nastiňuje ve svém doktoradském výzkumu také **Vrbová** (2007): poukazuje na výtečnou schopnost Neslyšících přesně napodobit konkrétní vizuální jevy (pohyb moře, pohyb listí na stromech) a časté obtíže vytvářet vizuální představy abstraktních pojmů, jako např. prázdnota nebo chaos (str. 132). Při analýze divadelního projektu *Genesis* (1997) pozoruje Vrbová proces práce se znakem a dochází k závěru, který souzní i s našimi poznatky z praxe, a to – jevištní práce se znakem umožňuje „důslednou práci s rytmem, energií, neboť neslyšící jsou schopni skrze znaky vizualizovat vlastní vnitřní rytmus těla a posléze jej rozvíjet do celkového tělesného výrazu“. Tím se výrazně obohacuje „celkový herecký projev, v němž jsou studenti schopni vyjádřit i abstraktní pocity, neboť každý pohyb je v podstatě rozvinutím určitého znaku“ (tamtéž).

³⁰⁸ Výběr písmen by měl být jen relativně volný: zkušenost ukazuje, že **omezení výběru spíše podněcuje a nasměruje fantazii**, proto svobodu výběru omezujeme na možnost pracovat jen s **určitým úsekem abecedy** (např. A- L), s **písmeny určitého slova** (např. S-L-U-N-C-E) nebo **jen se samohláskami** atd.

3.7.2 Hra s textem, hra s významy

Další prostor pro výzkum významové síly rytmu, tempa a dynamiky projevu nabízí práce s textem ve znakovém jazyce. Pro experimenty v této oblasti můžeme určitě použít práci s emočním kruhem (viz podkapitola 3.5 *Tělesné napětí a rytmus emocí*): nejprve nabídneme účastníkům možnost hledat slova, která určité emoci odpovídají, pak začínáme skládat věty a text pro každý segment emočního kruhu.

Dále může následovat hra s významovou škálou znakového textu a navrhuje zde nezůstat jen u experimentů s hledáním vhodného rytmu znaků pro text s určitým citovým nábojem, ale zkoumat míru toho, jak změna rytmu a nálady znakového projevu může ovlivnit ba úplně obrátit dojem z textu. Můžeme zůstat u emočního kruhu a zkoušet variování stejného textu pro expresi každého emočního stavu, přehodit citovou náladu předem připravených emocionálně nabitých textů atd. Můžeme pracovat s různými emocionálně-rytmickými variacemi neutrálního textu.³⁰⁹

Zajímavou zkušenost jevištní působivosti rytmicko-emočních experimentů se znakem jsme zažili v roce 2010 při režijní práci se skupinou amatérského divadla Neslyšících z Rigy (Lotyšsko). Přípravovali jsme pohybové vystoupení *Ritums* (v překladu z lotyštiny *Tok*) a hledali kompaktní znakový výraz neustálého toku, proměn, smrti a znovuzrození všeho živého světa. Bylo léto a pracovali jsme venku mezi stromy. Pozorovali jsme borovice okolo nás, snažili jsme se každý mezi nimi najít tu svou – tu, do kůry které se vcítíme a život které pak pohybem ztvárníme. Po nespočtu odehraných životů stromu se vykrytalizoval text o toku života v podobě čtyř lakonických znaků: *sázím semínko, roste sazenice, vyroste a vykvete strom, spadne... a zase sázím semínko...* Tyto čtyři znaky nám pak poskytly klíč ke všem scénám rytmizovaného skupinového pohybu³¹⁰,

³⁰⁹ Velmi přesvědčivým, působivým, vtipným a k dalším experimentům inspirujícím příkladem takových jazykových hříček je divadelní představení *Sem tam*, které pod režijním vedením **Z. Mikotové** připravily v roce 2004 studentky Ateliéru VDN na DIFA JAMU. **Banální příběh inspirovaný společným prožitkem posluchaček VDN je v inscenaci vyprávěn ve znakovém jazyce různými (i protichůdnými) stylistickými variacemi a vyzní v nespočitatelných odstínech:** jako diktátorský proslov, žvásty opilce, zaklínání čarodějnic, modlitba, lidová písnička, poslední šepot umírajících stařen, naivní povídání dětí atd.

³¹⁰ V souboru je kolem třiceti herců tří generací, což dojem chóru při skupinové synchronii výrazně zesílilo.

uvedly inscenaci jako něžná píseň, zazněly v ní jako chvalozpěv života a tanec války, boje a hněvu a dovršily ji jako vnitřně distancovaná skupinová recitace starého, moudrého textu o věčném návratu.

Dalším příkladem využití podobných postupů při práci s textem inscenace je divadelní projekt *Deník cizinky* – hru s významem a emocionálně-rytmickým nábojem textu zde používáme jak v jeho znakové, tak hlasové podobě. Více o tom v poslední podkapitole našeho výzkumu – 3.8. *Práce s textem*.

3.8

Inscenace *Deník cizinky* - případová studie

Divadelní projekt studentů Výchovné dramatiky Neslyšících
ve spolupráci s ateliérem Muzikálového herectví

Deník cizinky
Stranger's Diary

Scénář a režie: Marika Antonova / Scénografie: Eva Krásenská / Pohybová spolupráce: Hana Charvátová, Radka Kulichová / Zvukový a světelný design: Jakub Mareš / Hudba: kol. / Produkce: Veronika Rumreichová
Pedagogická supervize: prof. Mgr. Zoja Mikotová, Mgr. Sylva Talpová
Deník cizinky je integrované představení, kterého se účastní neslyšící a slyšící studenti různých národností – Češi, Slovinci a Lotyšši: Mariana Koutská, Marcel Křištofovič, Tomáš Majláth, Vladimíra Mazourová, Jolanta Znotiņa, Martin Zrnečko
Projekt byl inspirován cestovními deníky Mariky Antonové, fotografiemi Sebastiao Salgada a besedami s ukrajinskými sousedy ve studentském podnájmu na ulici Česká v Brně.

Premiéra: 5.11.2009
DIFA JAMU 401, Mozartova 1, Brno
plakát: www.kacikova.cz

Motto: „Stao Hungro, Stao Foolish.“
The Whole Earth Catalog, 1974

Obr. 49: plakát inscenace *Deník cizinky*.

Vyvrcholením praktické části mého výzkumu byla režijní práce na inscenaci *Deník cizinky* (2009).³¹¹ Je to dílo, ve kterém se experimentálně setkávají a umělecký celek tvoří prostředky, které považuji za obzvlášť podstatné v praktické práci s rytmem: práce s vizuálními materiály, práce s předměty, rytmizace těla, znakový jazyk a živá hudba, vytvářená samotnými herci. Velikou výzvou a zároveň snad i klíčem k autentičnosti představení je pestré složení hereckého ansámblu: inscenace se účastní jak tři neslyšící, tak tři slyšící studenti DIFA JAMU různých národností – Češi, Slováci a Lotyšši.³¹² Vizuální stránku představení značně ovlivnila i obohatila spolupráce se scénografkou, absolventkou DIFA JAMU **Evou Krásenskou**.

Základem inscenace jsou úryvky z cestovního deníku, zpracované formou vizuálních a kinetických obrazů, jež vyprávějí příběh lotyšské studentky, která odjíždí do ciziny, aby si vydělala na studium. Příběh této Lotyšky zároveň naznačuje příběhy mnoha dalších cizinců. V inscenaci je použit znakový jazyk, čeština, angličtina, slovenština a lotyština, ale mým režijním záměrem bylo vyprovokovat situace, ve kterých opravdová komunikace cizinců vzniká beze slov – skrze rytmus práce, žonglování, pohyb, tanec, hudbu.

Motto představení „*Stay hungry. Stay foolish.*“³¹³ se promítá jak do režijního záměru mluvit právě o neúspěšných, vyčleněných, zdánlivě nevýrazných lidech vedle nás i v nás, tak také do stylu práce - scéna je tvořena převážně recyklovanými věcmi a hraje se v syrovém, jakoby nedivadelním prostoru.

³¹¹ Inscenace jako semestrální práce Ateliéru VDN ve spolupráci s **Ateliérem muzikálového herectví** byla nacvičována v zimním semestru akademického roku 2009/2010, premiéru měla 5. 11. 2009 na DIFA JAMU a posléze byla reprízována na Mezinárodním doktorandském semináři DIFA JAMU v Brně v prosinci 2009, na Mezinárodním festivalu divadelních škol Setkání v Brně, při akci Vaření polívky v Divadle Husa na provázku v dubnu 2010 a na pražském festivalu divadelních škol Zlomvaz v květnu 2010. Recenze představení můžete zhlédnout v *Příloze 2*.

³¹² Mariana Koutská, Marcel Krištofovič, Tomáš Majláth, Vladimíra Mazourová, Jolanta Znotiņa, Martin Zrnečko.

³¹³ Motto inscenace je inspirováno komentářem pod jednou fotografií v katalogu *The Whole Earth Catalog*, 1974, o kterém se ve svém proslovu při promoci na Stanfordské univerzitě v červnu 2005 zmiňuje **Steve Jobs** z Apple Computer a Pixar Animation Studios.

3.8.1 Práce se Salgadovými fotografiemi

Hlavní inspirací pro strohou poezii *Deníku cizinky* byly fotografie portugalského fotografa **Sebastiãa Salgada**. Jakmile jsme totiž začali s herci probírat téma představení - boj člověka o důstojný život v emigraci, pocit bezpráví a bezmoci, ale zároveň i otevřenost, prostotu, zvláštní pocit sounáležitosti a jednoty a také zvýšenou vnímavost a citlivost, jakoby člověka od okolního světa nedělila ani kůže, kterou podobná zkušenost v člověku vyvolá - narazili jsme na to, že nejméně jeden nebo i více aspektů této zkušenosti bylo většině herců cizí.³¹⁴

Tehdy jsem si připomněla, že užitečným pomocníkem při práci s Neslyšícími bývají vizuální vjemy. Nechala jsem se proto inspirovat **Brookovým** popisem toho, jak při práci na představení *Ikové* s úspěchem využíval fotografických materiálů³¹⁵ a začala hledat zdroj inspirace v žánru dokumentární fotografie. Objevila jsem portugalského fotografa **Salgada** a jeho působivé zobrazení pocitů dělníků a imigrantů v nejrůznějších koutech světa (viz fotografie S.Sal.³¹⁶ zde (obr. 50 a 51) i na dalších stranách této podkapitoly).

³¹⁴ **Izolaci a nepochopení** - svým způsobem *pocity cizince* - si každý Neslyšící samozřejmě umí spojit se svou vlastní zkušeností ve světě slyšících. Před beznadějnou, život a zdraví ohrožující bídou jsou ovšem neslyšící lidé, tedy alespoň v Evropě, chráněni státní podporou. Ani zkušenost s tvrdou, monotónní fyzickou prací většina herců v té době neměla.

³¹⁵ **Brook** (1996) píše, že hlavní složkou přípravné fáze představení *Ikové* byla práce s fotografiemi afrického kmene Iků. Úkolem herců bylo přesně zreprodukovat detaily postojů na fotografiích a oživit tyto obrazy tím, že předvedou, co se dělo těsně před tím, než cvakla spoušť, a těsně poté. Takto Brook se svými herci vypracovali stovky krátkých improvizací, které trvaly 30-40 vteřin.

Improvizaci, čtení psaných materiálů, čtení dobových dokumentů, promítání filmů a prohlížení obrazů Brook i jinde (1988) uvádí jako **hlavní prostředky**, které mohou v počáteční fázi zkoušek přispět k tomu, „*aby se v každém jednotlivci zažehla látka, která má nějaký vztah k tématu hry*“ (str. 173).

³¹⁶ Zde i nadále zkratka „**S.Sal.**“ označuje fotografie **S. Salgada**. Fotomateriály jsou převzaty z různých internetových zdrojů pomocí programu internetového vyhledávače Google.



Obr. 50 a 51: Salgado Gourma-Rharous, Mali (50) a Brazil's landless peasants celebrate occupying new land, Brazílie (51).

Práci s fotografiemi jsme započali na jaře roku 2009. Začali jsme tím, že jsme při pohybových seminářích zkoumali, rozebírali a přehrávali náladu, výraz i rytmus Salgadových fotografií. Na fotografovaných lidech herce nejsilněji oslovila synchronizace jejich postojů a pohybů: noha vedle nohy, záda vedle zad, ruka vedle ruky. Mravenišť. Chumel. Dav. Jeden pot, jeden dech, jeden vztek, jeden hlad (viz S.Sal. 52 a 53).



Workers emerging from a coal mine. Dhanbad, Bihar State, India, 1989 - Gelatin Silver Print, 19 5/8 X 23 1/2 inches
Photographs by Sebastião Salgado/Amazonas Images

Obr. 52 a 53: Salgado *Sierra Pelada Gold Mine*, Brazílie (52) a *Workers from a coal mine*, Indie (53).

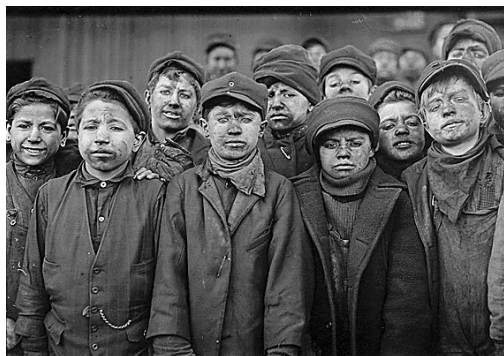
Scény z fotografií jsme do výsledné podoby představení přímo nezahrnuli, ale jejich atmosféru, některé detaily ano. Například okna malých bytečeků-světů, otevřená do padající

nocí (S.Sal. 54) se v inscenaci objevila jako noční scéna s čelovými svítilnami (D.Ciz.³¹⁷ 55),



Obr. 54: Salgado. Obr. 55: z noční scény inscenace *Deník cizinky*.

ušmudlané dětské tváře (S.Sal. 56) jako scéna po jezení citronů, kde jsou tváře herců na meotaru zbarveny tuší a postupně vyškrábávány (D.Ciz. 57);



Obr. 56: Salgado. Obr. 57: ze scény jezení citronů inscenace *Deník cizinky*.

sehraný rytmus těl (S.Sal. 58) jako rytmizovaná scéna na pozadí mokrých prostěradel (D.Ciz. 59),

³¹⁷ Zde i nadále zkratka „D.Ciz.“ označuje fotografie z představení *Deník cizinky*. Autoři fotografií jsou uvedeni v seznamu obrázků na konci disertace.



Obr. 58: Salgado z cyklu *Workers*. Obr. 59: ze scény *povstání* inscenace *Deník cizinky*.

záběr na oči (S.Sal. 60) jako inspirace pro detail tváře prodavačky hamburgerů v jednoduchém okénku vyrobeném z papírové krabice (D.Ciz. 61), apod.



Obr. 60: Salgado Orphanage attached to the hospital at Kibumba, Zaire. Obr. 61: ze scény *nočních snů* inscenace *Deník cizinky*.

Práce s fotografiemi stylistice představení nepochybně vtiskla rys touhy po čistotě a přesnosti mimického výrazu. Také nám pomohla najít stručný a trefný způsob vyjádření pocitů a zážitků jak prostřednictvím pohledů, tak postoji a pohyby, a kromě toho zásadně ovlivnila práci scénografky.

3.8.2 Hledání pohybového výrazu pro představení ve snech

Základním zdrojem pro pohybový výraz v představení byly improvizace samotných herců na téma Sen a Noční můra. Na toto téma jsme přišli tak, že bylo zapotřebí najít *páteř*, kolem níž by narostl příběh o mladé Lotyšce, která odjede do Anglie, aby si vydělala na studium - nějaké téma, které by každý z herců uměl přijmout za své a které by mu pomohlo do tohoto příběhu vložit něco ze sebe sama, ze svých osobních zkušeností. Režisérka **Z. Mikotová** mi poradila, abychom začali zpracováváním snů – sladkých tužeb dne, příjemných snů noci a jejich protikladu – nočních můr, strachu a hrůzy, která už jistě pronásledovala každého z nás, ať už ve skutečnosti nebo ve snu.³¹⁸ Když jsem se v červnu 2009 s herci na tři měsíce loučila, dostali za úkol si do podzimu připravit dvě pohybové etudy – krásný sen a noční můru.

Na podzim jsme se už v prvním intenzivním cvičení k tomuto tématu vrátili a mnoho času a pozornosti jsme věnovali společné analýze a vybrušování etud: ze všeho nejdříve bylo důležité odhadnout, do jaké míry věrně a osobitě jsou sny zpracovány, a osvobodit herce od snahy co nejvíce pomoci představení tím, že vyberou ze svých snů ten tematicky nejbližší. Tak jsme postupně vyeliminovali např. sny o továrnách, o nesnesitelné žízni apod. a místo nich jsme objevili třeba sen z dětství o růžovém koníkovi na hraní nebo hrůzu z pavouků.

Dalším krokem bylo zbavit etudy zbytečných popisných detailů a nechat vykrytalizovat několik pohybů, které by přesně vystihly atmosféru snu.³¹⁹ Tento základní pocit, náladu snu jsme se poté pokoušeli si přiblížit, uchopit do rukou a zase postupně oddálit, učinit nedosažitelnou³²⁰, extrémně zvětšit rozsah některých pohybů a jiné naopak zmenšit na minimum; některé pohyby obrátit opačným směrem³²¹ a nakonec pohyby

³¹⁸ **Motiv krásného snu a noční můry** v podstatě **zmiňuje i Brook** (1996), když mluví o **koexistenci iluze a deziluze jako o základním tématu dramatu** (str. 58) a divadlo nazývá „*žaludkem, v němž se jídlo proměňuje na dvě rovné části: ekrementy a sny*“ (str. 71).

³¹⁹ Např. v duchu hladím růžového koníčka a rozčesávám mu hřívu; plavu a najednou cítím, že se mě dotýká cizí ruka – pokouším se ji od sebe odtrhnout, ale ruka na mne sahá znovu a znovu.

³²⁰ Výsledek tohoto cvičení se později promítl do *noční scény se sny*.

³²¹ Například pohyb, kterým herečka ve své snové etudě hladově a s chutí přijímá jídlo, pohlazení, erotickou blízkost, se převrácen ve scéně s prodavačkou mění v gesto podání hamburgeru.

vytrhnout z původního kontextu a využít jich jako prostředků pohybového výrazu v odlišné, někdy i přesně opačné situaci.

Tímto způsobem jsme si vytvořili repertoár individuálních, snadno přizpůsobitelných vyjadřovacích prostředků se silným citovým nábojem, který se stal nejen základem pro *noční scénu se sny*, ale také pramenem, ze kterého jsme mohli (po jisté modifikaci rytmu a dynamiky některých pohybových prvků) čerpat svébytný projev každého z herců pro nejrůznější scény představení. Takto si například motiv setřásání nepříjemných dotyků ruky našel cestu do tělesné perkuse herečky Mariany ve *scéně továrny*, houpavé pohyby pavouků na pavučině nám pomohly lépe podchytit pocit nevolnosti a apatické odevzdanosti v *scéně nemoci* hlavní hrdinky, šílené pobíhání v kruzích z Marcelovy noční můry se v představení stává symbolem neustávajícího, věčného toku času.

Práce s etudami o snech a nočních mürách nám přinesla kýžený výsledek, tj. poskytla každému herci možnost ztotožnit se s tématem představení a prožívat je nejen jako Cizinčiny touhy a obavy, ale i jako své vlastní.

3.8.3 Žonglování jako rozhovor

Dalším výrazným prvkem jazyka představení a v podstatě jedinou formou komunikace obou hlavních hrdinů je žonglování s míčky. O komunikativní a emocionální rozměr žonglování jsem se já osobně zajímala již dlouho,³²² a i jevištní mistři jako německý komik **Günter Klinger** či Argentinec **Emiliano Sanchez Alessi**, jejichž názory, pracovní metody a choreografie s prvky žonglování zásadně ovlivnily mou představu o tom, jak velkou schopnost jevištního výrazu žonglování má, v práci s předmětem vždy podtrhovali

³²² Když jsem se na Mezinárodní žonglérsko-divadelní dílně ALEJE v roce 2003 poprvé setkala s tímto druhem umění, okouzлил mě právě jeho divadelní rozměr – jeho schopnost **mluvit poeticky nebo komicky**. Následovaly další příklady, které mi dosvědčily, že **žonglování může být jedním z výrazů divadelního jazyka: vystoupení herců švýcarské divadelní školy Dimitri na festivalu *Setkání* v roce 2005, komická etuda *Lavička* (2006), kterou jsem připravila se svým kolegou z bakalářského studia Štefanem Balážem pod vedením tehdejší doktorandky VDN Adély Kratochvílové, inscenace VDN *Sem tam* (2004), *Tom Kiks* (2005) a *Být sám* (2009) v režii Z. Mikotové a dramatické představení *Divadla Kufr Židovka aneb Žonglování se životem* (2007) v režii již zmiňované A. Kratochvílové.**

prvek dialogu a také v praxi dokazovali, že předmět může být jak hercovým partnerem v komunikaci, tak komunikačním prostředkem.

V posledních letech jsem manipulaci s předměty také aktivně používala na kreativních seminářích a praxe potvrdila můj předpoklad, že manipulace s předměty pomáhá budovat vztahy mezi účastníky seminářů a zároveň účastníky motivovat k práci s pravidelnými rytmickými strukturami.

Herci Jolanta a Martin měli v představení *Deník cizinky* příběh vztahu svých postav odvyprávět výhradně pomocí žonglování. Při tom bylo třeba, aby se vyvarovali jak samoučelného předvádění svých žonglovacích schopností na straně jedné, tak sladkobolného předvádění citů na straně druhé.



Obr. 62 a 63: ze scény seznámení inscenace *Deník cizinky*.

Jasně ohraničený úkol – bez přestání žonglovat a při tom zahrát seznámení dvou lidí, jejich sblížení a rozloučení a hledat technické prvky, které by žonglování rozezněly jako impuls k seznámení, přátelský rozhovor a lehkou koketérii (obr. 62 a 63), romantické rozpaky (obr. 64) opojnou blízkost (obr. 65) a náhlé odcizení (obr. 66) – hercům ve výsledku ulehčoval práci, minimalizoval nebezpečí, že jejich příběh vyzní banálně a směřoval jejich výrazy spíše k lakoničnosti.



Obr. 64: fotografie ze scény zamilování. Obr. 65 a 66: fotografie ze scény rozloučení inscenace *Deník cizinky*.

Při práci na představení jsme vypožorovali zajímavý jev: skutečnost, že jsme všichni v oboru žonglování byli začátečníky, vedla k tomu, že jsme svou fantazii využívali a nejhodnější výrazy hledali, spíše než mezi neobvyklými technickými triky, v proměnlivém rytmu a dynamice žonglování. Přesně to v následné reflexi vystihla herečka Jolanta Znotiņa – právě práce s pauzou (srovn. s poznatky v podkapitole 3.6.3 *Práce s pauzou*) podle ní proměnila pouhý žonglérský trik v emocionální dialog.

3.8.4 Papírová krabice jako hlavní rekvizita

Důvodů, proč jsem si jako základní scénografický materiál a rekvizitu vybrala papírovou krabici, je několik. Jednak minimální rozpočet představení (kolem 3000 korun) vylučoval možnost nákupu dražších materiálů, jednak má krabice jednoduchý, snadno přizpůsobitelný tvar, který povzbuzuje fantazii, jednak dobře koresponduje s atmosférou, kterou jsem chtěla vytvořit: papírové krabice jsou obvyklou součástí příbytku bezdomovců – na nich spávají, jimi se přikrývají, oddělují, zabarikádovávají (tuto atmosféru v představení ještě posiluje další materiál nejčastěji na scéně používaný – látka³²³). A kromě toho se dá krabice dobře využít jako rytmický nástroj.

³²³ Společně se scénografkou jsme hledaly kostýmy (pokud se tak naše secondhandové objevy dají nazvat), které by *hrály* s herci. Herci se totiž na začátku představení přichystají, „opáší“ na cestu – navlečou si na sebe, co se dá, a většinu představení stráví doslova nabalení, zabarikádování. **Oděv, podobně jako krabice, postavám pomáhá se chránit a vytváří jakýsi mikrodomov, ve kterém se cítí bezpečněji.** Okamžiky, kdy je tělo šatů zbaveno, mají svůj symbolický význam – naznačují otevřenost, důvěru, (šťastnou nebo nešťastnou) odevzdanost a poddanost, a také pocit vyhnanosti z bezpečného domova.

Vedle **Salgadových** fotografií a práce s etudami o snech byla krabice dalším tématem, kolem kterého se točila první fáze příprav představení – trochu nejisté šmátrání po novém tématu, hledání, shromažďování nápadů a mikrotémat – ve které si herci připravovali sólové etudy s krabicí na volné téma, zacházeli s ní jako se svým příbytkem, experimentovali s ní na hodinách akrobacie. Tak se nám pomalu nastřádalo několik vrstev možných významů tohoto předmětu: krabice coby oděv, ba více – zakrytí nahoty; krabice coby anonymní člověk ve frontě; krabice – byteček pro človíčka zahraného dvěma prsty; krabice – můj domov, moje hranice, moje místo ve světě podobné kontejneru na odpadky; krabice – polštář, postel či okno; krabice – náklad a břemeno.

Část materiálu vytvořeného při etudách se později stala součástí představení, ale co je hlavní – čas, který jsme věnovali etudám s krabicí, pomohl hercům zvyknout si na tuto materii, sžít se s ní, cítit se s ní (a v ní) jako doma a bez zábran s ní zacházet. I při této práci s krabicí jsme se vrátili k **Salgadovým** fotografiím. Nechali jsme se jimi inspirovat při tvorbě závěrečné scény – pocitu věčného tuláka (fotografie S.Sal. 67 a D.Ciz. 68).



Obr. 67: Salgado z cyklu *Migrations*. Obr. 68: ze scény cesty inscenace *Deník cizinky*.

A nakonec jsme hledali způsoby, jak z krabice vytvořit rytmický nástroj – bubnovat na ni dlaněmi nebo paličkami, rytmizovat zvedání krabice a manipulaci s ní, její podávání dokola, házení o zem apod.³²⁴ Ukázalo se, že k tomu, aby neslyšící herec přijal takovou rytmizaci jako organickou součást svého výrazového repertoáru a zvykl si na ni – to

³²⁴ **Princip rytmizovaného kruhu** (viz podkapitola 3.3 *Práce s předmětem* a 3.6.1 *Možnosti vizualizace metra*), který jsme zde využili, se nám osvědčil již dříve při práci s míčky.

znamená, aby se při ní cítil uvolněně a sebevědomě a aby jeho hra hovořila k ostatním – by bylo třeba mnohem více času, než jsme měli k dispozici my. Příčin bylo zřejmě několik: jednak herci (i slyšící) měli s perkusí jen velmi malou nebo vůbec žádnou zkušenost, jednak krabice rozhodně není nástroj, který by vydával ten nejkrásnější a nejpříjemnější zvuk a vibrace. Hluk, který při bubnování vytváří, je spíše nepříjemný a navíc Neslyšícím přístupný jen tehdy, je-li realizován velice hlasitě. Po několika pokusech jsem se tedy zřekla myšlenky synchronizované perkuse a rozhodla se atmosféru monotónní fyzické práce navodit raději pomocí textu, recitovaného hlasem i znakovým jazykem, jehož přísně strukturovaný rytmický základ by pomáhala udržet perkuse jednoho herce.



Obr. 69: ze scény pulzujícího srdce inscenace Deník cizinky.

Zde bych se chtěla zmínit o tom, že princip nenásilnosti pomohl vytvořit si pozitivní vztah ke krabici jako rytmickému nástroji alespoň jednomu neslyšícímu herci. Ve scéně, kde postavy, každou se svou krabicí – svým životem i břemenem – vytlačuje na jeviště srdce pulsující na meotaru (viz obr. 69), se z vlastní iniciativy rozhodl **Marianinu** perkusi, která využívá hned tří povrchů – sloupu, krabice a vlastního těla – volně, ale zároveň přesně do rytmu doplňovat **Martin**, a to rytmickým akcentem, který si sám vybral – basovými údery, tj. údery celou dlaní do stran krabice. To, že se **Martin** v oblasti perkuse cítí jistěji a uvolněněji než jeho kolegové, může samozřejmě být dáno jeho vrozeným nadáním pro rytmus, ale svůj podíl na tom jistě má i předchozí zkušenost – je jedním ze dvou neslyšících herců, kteří bubnují v závěru Motýlí písně v inscenaci *Být sám*.

Režisérka **Z. Mikotová** při práci s neslyšícími herci důsledně dodržuje zásadu nedrilovat, nekrotit, nýbrž hledat metody a prostředky, jak všechny scény a zadání přirozeně začlenit do hereckého výrazu toho kterého účinkujícího. Když jsem režisérce

asistovala při přípravě této scény, zjistila jsem, že je nutné hercům nejprve přiblížit, vyjasnit strukturu vybubnovávaného rytmu. Stejně jako účastníkům rytmických dílen i hercům v této inscenaci dělalo problémy nezrychlovat tempo a udržet pravidelnost intervalů mezi údery (pozorovala jsem u nich tendenci intervaly 1:1 měnit na 1:2), stejnoměrnost síly úderů levé a pravé ruky i délku pauz.

Výuka perkuse pro Neslyšící je choulostivá práce, která skrývá mnoho nebezpečí: uspěchání nároků, nedostatek trpělivosti či lpění na kontrole přesnosti rytmu podle zvuku mohou totiž rychle vyvolat nelibost, odmítnutí úkolu nebo dokonce napětí a nejistotu. Abych se toho vyvarovala, během nácviků jsem používala princip sjednocení pulsu, přičemž jsme lehce pohybovali horní částí těla (více o možnostech pracovat se skupinovým pulsem viz podkapitola 3.6 *Práce s metricky vázanými strukturami*), a poté se puls snažili koordinovat s údery rukou.

Velká byla naše radost, když se experiment vydařil a nemuseli jsme se vzdát plánu vytvořit krátkou, přesnou realizaci rytmické struktury, která postupně přerůstá v chaotický, nekontrolovatelný ohňostroj zvuků a energie.

Případy podobné Martinovu je možno nalézt i v dalších workshopech a inscenacích s účastí neslyšících herců. Proto je možno doufat, že čas, kladná zkušenost a nenásilnost jsou faktory, které by mohly perkusi pomoci stát se přirozeným jevištním výrazovým prostředkem i dalších neslyšících herců.

3.8.5 Rytmizace těla jako součást hereckého výrazu

Prvky perkuse se objevují také v práci se synchronizovaným, rytmizovaným pohybem, který nejsilnějšího výrazu dosáhne ke konci představení – ve *scéně povstání*, hned po *Písni o dešti*. Ve stále narůstajícím tempu a dynamice dupání nohou, ke kterému se přidávají další a další herci, jsem intuitivně hledala výrazový prostředek, kterým bychom nejlépe vyvolali dojem, pokud použijeme **Canettiho** výraz, *konvulsivního davu* (viz vysvětlení tohoto pojmu v podkapitole 2.2.6 *Působení rytmu*).

Jednotný rytmus nohou, ve kterém by se sléval hněv a zatvrzelost, odhodlání a vzdor, anonymní osamělost každého z hrdinů a zároveň i sjednocení a síla příbuznosti

oněch mnohých osudů, je představa, která mne provázela po mnoho let a hledala vyjádření v mé jevištní tvorbě již před *Deníkem cizinky*: představení nastudované v roce 2007 u příležitosti výročí lotyšského Rainisova gymnázia³²⁵ obsahovalo scénu, ve které skupina dělníků v továrně perkusí na těle a rytmickým dupáním sborově následuje rytmus práce určovaný předákem, zatímco pomalu narůstá obtížnost pohybů (rytmická struktura zůstává beze změny), dynamika i tempo, až nakonec kulminují a zlomí se v zesláblost a vyčerpání. Naopak roku 2008 v téže škole nastudovaná hudební inscenace *Dziedot dzimu, dziedot augu* (S písní jsem se narodil, s písní vyrůstal)³²⁶ mocný rytmus nohou využívá v několika scénách k vyjádření silných emocí a současně emocí kolektivu: sjednocenosti a výzvy k tanci, mužné síly a radosti, a nakonec vzteku a výzvy k boji.

Když dnes s odstupem času hodnotím svá výše zmíněná představení, zdá se mi výmluvné, že pro scény zobrazující prohru, hrůzu, strach, pláč, jakož i jemně odstíněné nuance duchovních prožitků, jsem si jako ohnisko výrazu vybrala ruce a vůbec horní část těla. Nohy si má intuice (zřejmě vedena tisíciletou tradicí³²⁷) spojuje s hrubšími, nezřídká

³²⁵ Hudební inscenace podle mého scénáře, v mé režii a s hudbou **Mārise Lasmanise** byla připravena na počest 80. výročí této školy. Účastnil se jí školní pěvecký sbor, sólisté i neslyšící a nedoslýchaví studenti. Inscenace nikdy nedostala oficiální název, členové tvůrčího týmu ji mezi sebou nazývali *Dělnickou operou*.

³²⁶ Hudba **Zigmārs Liepiņš**, slova **Māra Zālīte**, můj scénář a režie.

³²⁷ Na tuto skutečnost mne v osobní korespondenci upozornila kolegyně z katedry baltistiky na Masarykově univerzitě **Marta Běťáková**, která na anglistice studovala kultury severoamerických Indiánů, momentálně se zabývá baltskou mytologií a ve volném čase také indickým tancem *kathak*.

U indoevropských i mnoha jiných národů lze nalézt symboliku vyšších a nižších poloh: vše, co je vysoko – nebe, vysoké stavby, hlava a vztažené ruce – bývá spojováno s myšlením, duchovnem, náboženstvím, vznešeností a nezřídká i s mužským prvkem; vše, co je níže – ruce, trup, srdce, příroda – s city, vztahy, příp. každodenním životem, zatímco nejnižší polohy – nohy, země, podzemí a voda – s instinkty, podvědomím, tajemnem a ženským prvkem. Odpověď na otázku po příčině tohoto principu je možno hledat v religionistice a mytologii, možná i v anatomii lidského těla – snad tento princip vznikl proto, že hlava, která vyjadřuje myšlenky a city, je výše než zbytek těla. Jeho projevy je však možno nalézt v mnoha dalších oborech. Nejlépe je asi zachován v indických tancích *kathak*, *bharatnatyam*, *odissi*, *kučipudi* a některých dalších. Ty mají svůj vlastní znakový jazyk, ve kterém pohyby rukou nad hlavou symbolizují nebeské úkazy: déšť, blesk apod., pohyby rukou a výrazy obličejů znázorňují přírodu a city (gazela, páv, květina, láska, hněv atd.) a pohyby nohou mají specifickou funkci: symbolizují úctu k zemi. V *kathaku* navíc vydupávají složitý rytmus. Nohy jsou také jedinou sférou *kathaku*, ve které je dovoleno se „rozjet“ a „předvádět“: rukama a tělem tanečnick vypráví nějaký příběh nebo ukazuje nejrůznější technické prvky *kathaku*, tj. vyjadřuje úctu k něčemu, co je mimo něj, ale rychlým a intenzivním *tatkarem*, dupáním, a *čakkary*, otočkami, staví na odív svou vlastní fyzickou energii a výdrž.

Možná právě proto, že nohama se nedají vytvářet tak složité pohyby jako rukama, zato jimi lze dupat a tím vydávat silnější zvuk, je snadné je synchronizovat a tím pádem využívat jako symbol spolupráce či jednoty při hromadných akcích – přehlídkách, průvodech, demonstračních pochodech. Z hlediska výše zmíněného principu dělení světa na sféry by se toto „použití“ nohou dalo také vysvětlit tak, že emoce, myšlenky má

ze sféry instinktů pocházejícími, a rozhodně kolektivními prožitky. Bylo by zajímavé zkusit tento, i mnou často využívaný, princip v rytmizované choreografii obrátit a cestou experimentu hledat méně obvyklé až paradoxní výrazové možnosti různých částí těla.

3.8.6 Práce s textem

Již jsem se zmínila, že hledání pohybů pro účely synchronizovaného rytmického projevu mne, zcela pochopitelně, přivedlo ke znakovému jazyku. I zkušenost z tvůrčích dílen ukazuje, že, vedle práce s předmětem, je znakový jazyk jedním z nejpřirozenějších způsobů, jak začít pracovat s přesnými rytmickými strukturami, aniž bychom u Neslyšících vyvolali napětí a neochotu spolupracovat. I tentokrát jsem v něm našla jevištní jazyk, který pomáhá vytvořit přirozenou, rytmicky přesnou a zároveň emocionálně prožitou, naplněnou výrazovou formu. Prvky rytmického znakového sboru zintenzivňují citový náboj a pomáhají emocionálně naplnit pauzy v již zmíněné scéně povstání, a také tvoří dialog s hlasovými recitacemi v tovární scéně.

Poslední zmíněná scéna je právě ta, při jejímž nacvičování jsem zjistila, že se budu muset zřítí myšlenky dojem nekonečné monotónní práce vytvořit výhradně s pomocí perkuse a budu muset hledat výrazovou formu, která by Neslyšícím byla bližší, kterou by vnímali jako svou vlastní. Texty českých, slovenských a lotyšských lidových písní jsem pro

každý člověk individuální, ale instinkty jsou stejné, všechny nás spojuje tělesnost, lidskost – proto se pohyby nohou objevují tam, kde se lidé sjednocují.

Kromě toho je tento princip možno nalézt např. i v grafologii, kde charakter toho, co je psáno nad řádkem, tj. vysokých písmen a diakritických znamének, vypovídá o duchovním a duševním životě zkoumaného člověka, zatímco ta část písmen, která je pod řádkem o jeho erotickém a materiálním životě. Podobně se projevoval i v architektuře: budovy těch architektonických stylů, které kladly důraz na náboženství či rozum (gotika, klasicismus), se tyčí vysoko, nedrží se u země jako ty, které se zajímaly v první řadě o člověka (renesance, empír). Lotyšská mytologie si asi nejvíce ze všech indoevropských mytologií váží ženského prvku a také v ní jako jediné mezi indoevropskými mytologiemi vodní hlubiny neobývají zlí vodní duchové, ale dobrá víla Staburadze, Matka vod a Matka moře, které pod vodou vychovávají mladé dívky a pečují o sirotky. Takových příkladů by bylo možno uvést ještě mnoho.

Že tento princip není omezen na indoevropskou mytologii, dokazuje náboženství některých původních národů Severní Ameriky, kde existoval řetězec vzájemně propojených symbolů želva – voda – zrod země – porod – žena – všechno vrozené, instinktivní, podvědomé v člověku. Např. Irokézové si vyprávěli, že země vznikla tak, že se želva potopila až na dno oceánu a na svých zádech vynesla na hladinu hlínu.

Čím se ovšem jednotlivé oblasti a kultury liší, je přístup k jednotlivým sférám: v evropských dějinách několikrát nacházíme důraz na horní sféru a úplné zavržení sféry dolní; v indických tancích je pozornost věnována všem sférám víceméně rovným dílem; v ugrofinské, lotyšské (která byla ovlivněna ugrofinskou) a již zmíněných severoamerických mytologiích minimálně nějaký čas převažovala sféra dolní.

účely představení začala sbírat již před začátkem nácvičku. Důvěřovala jsem totiž schopnosti lidových písní popsat téma, které mě zajímalo - práce, bezpráví, cizí prostředí - stručně, trefně a přitom poeticky a všeplatně. Přesně to jsem nakonec objevila v lotyšské národní písni *Iemesto upe nesa (Hozeného řeka nesla)*.

Text lotyšské národní písně „*Iemesto upe nesa, / ienīsto suņi rej. / Tā ir mani nabadziņu / visi mina kājiņām,*” jsme společně s herci volně přeložili takto: „*Hozeného řeka nesla, / na chudáka štěkal pes. / Po mě ten i onen dupou, / všichni dupou včera dnes.*“ I překlad textu do znakového jazyka je čistě volná interpretace obsahu této lidové písně. Stejně jako v jejím hlasovém přednesu, i v přednesu znakovém je s pomocí intonace odstiňován vztah k recitovanému textu a rytmizované opakování textu písně a jednotlivých jeho součástí (slov, slabik, znaků i jejich částí) podtrhuje dojem, že hrdinové se s bezprávím, bezmocí a opovržením ze strany okolí setkávají znovu, znovu, znovu...

Přednes této lidové písně v představení postupně vyrůstá z atmosféry uspěchané práce, navozené monologem *Vzali mě!*, a to takto: vyprávění postupně přechází v jednolitý rytmus, ve kterém se opakují jen poslední slova monologu *hot pan...* K rytmu, textu, pohybům se jeden po druhém přidávají i ostatní, skandování se mění v perkusi na těle a ta posléze v recitaci národní písně.

Rytmické a intonační interpretace textu v lotyšském, českém, slovenském a znakovém jazyce herci vytvořili jako volné improvizace (tj. i nezávislé na improvizacích v ostatních jazycích), které jsme posléze rytmicky sladili a pomalu začali usilovat o jejich proměnu v osobnější sdělení, které by balancovalo na hraně mezi odtažitou sebeironií, vztekem a zoufalstvím. Zde musím přiznat, že tuto práci se nám nepodařilo dovést do vysněné podoby, jelikož rychlá, přísně rytmicky strukturovaná recitace, během které si herci musí hlídat synchronizaci tempa znakové a vokální recitace i včasné střídání dvojic sólistů a v jejímž závěru musí vygradovat expresivní hlasový a znakový výraz dvou sólistů současně s perkusí, hlasovým doprovodem dalších dvou herců v lotyštině a slovenštině i synchronizovanými rytmickými pohyby, je forma, jež zatím stále svou technickou komplikovaností a zdánlivou hravostí³²⁸ omezuje výraz herců. V nejlepším případě totiž

³²⁸ To se týká pouze vokální interpretace – ta má totiž tendenci vyznívat jako hudební scéna vytržená z muzikálu.

tato scéna vytvářela dojem až překvapivě dokonale technicky provedeného *čísla*, v němž hlubší emocionální rozměr zaznívá jen zřídka.

Je možné, že chyba byla v tom, že jsem uspěla proces *výstavby* této scény. Její význam zůstal některým hercům vnitřně cizí a rozdílné *jazyky* a rytmy herců se nestačily přirozeně sladit – zřejmě proto tato scéna při nácviu před každou reprízou dosud vyvolává největší napětí a neshody. Já jsem ovšem stále toho názoru, že technicky (i rytmicky) náročné formy jsou velice silnou zbraní jevištního umění, do níž je možno vložit silný emocionální náboj, proto jsem se takovou formu rozhodla použít, přestože jsem si byla vědoma nebezpečí, která skrývá: že se neplánovaně a nepozorovaně stane samoučelným trikem, že nezapadne do celkové stylizace představení a že ve výrazovém plánu jednotlivých herců vyzní jako cizorodý prvek.

Kromě lidové písně jsme při přípravě inscenace vycházeli také z úryvků mého deníku³²⁹ a v něm popsanych situací, přičemž jsme stále vyškrtávali další a další úryvky, u kterých se nám zdálo, že se bez nich představení obejde. Ty, které zůstaly – totiž ty, které se nám zdály nejdůležitější – nakonec v představení recituje dvojice herců znakovým a vokálním jazykem zároveň. Tak je možnost porozumět představení rovnocenně poskytnuta neslyšícím i slyšícím divákům. Tradiční stínové tlumočení³³⁰ se v inscenaci objevuje v několika modifikovaných podobách: někde postavy hovoří zdánlivě nezávisle na sobě – každý se svou zkušeností dočista sám (monolog *Včera jsem jednomu známému uklidila dům*); jinde vytváří dialog, kterého se oba hrdinové účastní jako dva odlišní, ale navzájem si známí lidé, kteří mají za sebou podobnou zkušenost (monolog *Vzali mě!*) či jeden druhému pomáhají tuto zkušenost zahrát, přičemž si na chvíli vystačí beze slov (monolog *A pak jsem v té nové výbavě obsluhovala na židovské svatbě*). Místy vokálně recitovaný text vizuálně doplňuje i zápis z deníku promítaný na meotaru (např. v monologu nemocné hrdinky *Je tu tak ticho...*).

³²⁹ Úryvky deníku, ze kterých jsme při přípravě představení vycházeli, jakož i další texty, které jsme si pro ně zvolili, jsou k nahlédnutí v *Příloze*. Specifické označení později vyškrtnutých a přidávaných textů zde nabízí možnost detailně vysledovat celý proces práce s textem od původní inspirace autentickými záznamy mého vlastního deníku po výsledný textový tvar inscenace.

³³⁰ **Stínové tlumočení** – druh překladu znakového jazyka, kdy tlumočník do znakového jazyka „doprovází“ hlasem hovořícího herce, „srůstá“ s ním a stává se *alter egem* jeho postavy.

Práce s úryvky deníku byla relativně lehká a plynulá a všechny dvojice herců si v ní našly formu spolupráce, která přirozeně vyplývá z jejich povahových vlastností: tandem **Martina** a **Tomáše** je sobě navzájem otevřený, plný vzájemných sympatií, chlapecké energie, impulsivnosti a lehkosti jazyka; oba herci si volně hrají s textem a svá tempa koordinují tak, že se pravidelně a jaksi intuitivně setkávají v nějakém předem domluveném pohybu, gestu či znaku. Tandem **Jolanty** a **Mariany** je na sobě navzájem více nezávislý, obě děvčata představují opravdový, hluboce prožitý a naprosto individuální zážitek. Zdokonalení vzájemné spolupráce obou hereček je výsledkem jejich dlouhé a pečlivé přípravy a koordinace rytmu řeči a pohybů je vypracována do přesné, neměnné struktury.³³¹

Zvláštní kapitolou práce s textem je v této inscenaci práce s písňovým textem. U písní, které doplňují atmosféru představení v nejrůznějších situacích, jsem experimentovala se schopností herců tuto atmosféru zakódovat primárně do melodie a intonace, zatímco základní obsah textu zůstává v pozadí. Tento můj záměr bezpochyby ulehčovala skutečnost, že dvě písně jsou v lotyštině, jedna v latgalštině (což je východolotyšské nářečí), jedna v angličtině a jedna ve slovenštině, takže většina diváků minimálně polovině písní nerozumí. Všechny zmíněné písně, s výjimkou poslední, v představení zazní nejméně dvakrát – pokaždé v jiné situaci a s jiným podtónem. Tak například lotyšská lidová ukolébavka *Čuči guli (Hajej dadej)* ve *scéně loučení Martina s Jolantou* začíná jako milé utěšování a pomalu se mění v pláč, zatímco ve *scéně nemoci* vytváří zvukový podklad pro atmosféru plnou obav a zlých snů. Latgalská národní píseň *Auga auga rūžeņa (Rostla rostla růžička)*, původně svatební píseň, svou optimistickou, jakoby světlou, *bílou* náladu plně využívá ve *scéně s bílými prostěradly*, tj. ve scéně, kde se setkají a zamilují hlavní hrdinové, a později se stává svým vlastním emočním protikladem - **Marianina** hrdinka ji zpívá v hořkosti ze zklamání a samoty. Motiv písně *A Hard Day's Night* od Beatles jakoby potvrzuje přátelskou blízkost, která činí život snesitelným, jinde zase zaznívá jako vášnivý šepot erotické blízkosti v *noční scéně*.

Cíleným režijním záměrem a vzhledem k nedostatku zkušenosti také opravdovou výzvou bylo vystačit s živým hudebním/zvukovým projevem herců – muzikalitou, která se, slovy **Grotowského**, vytváří „*uvnitř samotného divadla – z kompozicí lidských hlasů*,”

³³¹ V obou uvedených příkladech vidím **dva stejně dobré přístupy ke spolupráci na rytmu textu**. V ideálním případě by herec, dle mého názoru, měl zvládnout obě tyto techniky.

zvukou úderů předmětů o předmět, dupáním atd.“ (1999, str. 14), nesnažit se o zvukové duplikování, vymalovávání děje a nálad, nechat zvukovou „stopu“ inscenace přirozeně neotesanou, jako by se zpívalo, hrálo a bubnovalo jen tak – pro sebe, z vnitřního popudu... ze smutku... ze zoufalství, ...z deště.

Hudebním leitmotivem představení se stala původní píseň *Lietus* (což v lotyštině znamená *Děšť*), která se v podání tahací harmoniky proplétá celou druhou částí představení a ve vokálním provedení se objevuje i v úvodu a na závěr představení. Je také jedinou písní, jejíž text je zahrán, zazpíván i ve znakovém jazyce. Úvodu představení vévodí atmosféra všednodenního deště, kterou vyčarovává **Martin** pomocí znakového jazyka: „*Kalužemi běží okna tramvají, dutě duní kostelní zvon. Děšť. Tak studený, tak protivný, tak nenáviděný. Prší,*“ a kterou zachycuje a hlasem *dabuje Vladčín* zpěv v lotyštině³³² - lehký a emocionálně neutrální jako bubnování deště na okenní parapet. *Ve scéně s vodou* těsně před *povstáním* hrdinů tato píseň zaznívá znovu. Tentokrát vede **Vladčín** táhlý, zlomený, bolestný zpěv, který se ve znakové interpretaci **Jolantiny** hrdinky, apatické a těžké jako deštěm nasáklá země, mění v tíživý přívál slov a doteků.

Můj umělecký záměr zacházet s písňovými texty volně, lámat jejich smysl a přizpůsobovat jej potřebám jednotlivých scén, se tedy uplatnil i v práci se znakovým jazykem. Intonaci jsme v něm vytvářeli pomocí emocionálního náboje přednesu a také modifikace znaků. Ta spočívá v zachování některých komponentů znaků (pozice, tvar či pohyb) a změně ostatních. Tak např. znak pro kapky (pohyb ukazováku směrem dolů) se přiblížený ke tváři mění v slzy; změna tvaru ruky u znaku pro dešť, avšak zachování monotónní rytmičnosti pohybů, zas naznačuje urážlivá slova, doteky apod. Po takovéto modifikaci si znaky uchovávají odkaz na původní text, avšak dodávají řečenému metaforický význam.

³³² Píseň *Lietus* původně (v roce 2003) vznikla jako báseň v lotyštině s výrazným vzorem rytmu a hlásek (*Caur peļķēm skrien tramvaja logi. / Dobji dandina baznīcas zvans. / Lietus. / Tik drēgnīgs, tik nīsts, tik perošs, tik īsts, / Tik negants. Līst. / Līst. Līst lietus īsts...*), jehož zachování se nám zdálo důležitější než to, aby divákovi byl poskytnut přesný překlad textu.

Ve spolupráci s kapelou Hadry z těla v roce 2006 vznikla i melodie písně, kterou v procesu zkoušek herci společnými silami doplnili o další hlasy a doprovod na tahací harmoniku.

3.9 Několik závěrečných slov ke třetí kapitole

Rozborem případové studie výzkumu – tvůrčího procesu přípravy inscenace *Deník cizinky* s akcentem na práci s rytmem – výzkum pro tento okamžik uzavíráme. Krátce ještě důležitější poznatky z praxe připomeneme.

Praktickou práci s rytmem jsme začali hledáním rytmu pro Neslyšící známého, pochopitelného, tedy nahrazením zvukových podnětů vizuálními. Náš přístup k praxi rytmiky u Neslyšících vedlo přesvědčení, že je velmi důležité vyzkoušet co nejvíc možností vnímání a tvoření rytmu, proto jsme zdroje inspirace a pomůcky hledali jak v přírodě a okolním světě obecně, tak ve výtvarném umění a světě barev, ve znakovém jazyce, v gravitaci předmětů a možnostech manipulace s nimi. Tak jsme se snažili nejen rozšířit a prohloubit chápání pojmu *rytmus* a praktické dovednosti práce s rytmem, ale hledat cesty k různorodé jevištní stylizaci.

Jako první krok v procesu poznání a tvorby rytmu jsme nabídli vnímání biorytmů vlastního těla: sledování tepu vlastního srdce a jeho napodobování chůzí nebo jiným jednoduchým pohybem; dále práci s dechem a chůzí v prostoru. Výrazným opěrným bodem naší metodiky je pozorování, napodobování a tvůrčí zpracovávání pohybů přírodních jevů. Tím navazujeme na práci s biorytmem těla a pokračujeme dál - uvědomováním si rytmu dne, roku, života zvířat a rostlin, vyhledáváním zákonitostí těchto rytmů a pokusy vyjádřit je pohybem, dupáním, tleskáním, zvuky - čímkoliv.

Již ve fázi pozorování a napodobování rytmických procesů okolí jsme pozvolna zapojovali do pohybového ztvárnění předměty, případně i hudební či rytmické nástroje. Práci s předmětem považujeme v rytmické výchově Neslyšících za obzvlášť podstatnou, a to nejen proto, že značně obohacuje fantazii, procvičuje představivost a schopnost abstrahování, ale i proto, že předmět svým tvarem, vahou a vyvolanými asociacemi může lépe než samotné tělo vést k pochopení a realizaci určitých rytmických intervalů a nálad.

Třetím důvodem, proč na práci s předmětem klademe tak velký důraz, je socioterapeutická účinnost těchto cvičení: praxe ukazuje, že pro člověka uzavřeného,

úzkostlivého nebo agresivního, který má navíc problémy s komunikací, je snazší navázat kontakt nebo začít spolupráci prostřednictvím předmětu místo přímého oslovení partnera. Již základní dovednosti manipulace s předmětem otevírají možnosti tvořivého využití – hry, ve které se předmět stává nejen prostředkem, ale i aktivním partnerem komunikace a svým tvarem, strukturou, vahou a povahou vstoupí do živého dialogu s hercem.

V tvůrčích dílnách jsme také často pracovali s asociacemi, které ten či jiný předmět vyvolává, a skupinovou rytmizací s předáváním předmětů v kruhu. Tento postup se ukázal jako úspěšný prostředek docílení pohybové synchronie, a to z více důvodů – jednak, již samotný předmět svou vahou a tvarem ovlivňuje způsob a tempo manipulace s ním, za druhé větší předměty, jako tyč nebo šátek, zvětšují amplitudu pohybu a tím ulehčují kontrolu synchronity periferním zrakem, za třetí rytmizované předávání nebo přehazování předmětů nutně vyžaduje soulad pohybů a tím zvětšuje motivovanost účastníků docílit maximální přesnosti. Mimo jiné toto cvičení funguje i jako vynikající pomůcka při práci s metricky vázanými rytmickými strukturami a pomáhá přiblížit s rytmem spojené pojmy jako *pulz, metrum, takt, akcent, interval, pauza* a úspěšně pracovat s výše zmíněnými elementy.

Jako velice úspěšné se ukázaly zvolené postupy při práci s barvami i obrazovým materiálem soch, maleb, fotografií: pomohly přiblížit v hudbě použité pojmy jako *rytmus, dynamika, nálada* atd., dobře sloužily při práci s abstrakcí a také s tělesným napětím.

Celý výzkum a zejména praktické postupy při práci s rytmem u Neslyšících doprovází naše přesvědčení, že nezastupitelnou roli v rytmické tvorbě a poznání hraje (a musí hrát) znakový jazyk: je pro Neslyšícího nejlepším prostředkem práce s pravidelnými rytmickými strukturami; pomáhá při práci s pauzou, kterou naplňuje tělesným napětím (a tím i smyslem) řečeného, umlčeného nebo toho, co teprve bude řečeno; navíc právě znak také nejlépe pomáhá při počátečních krocích práce s abstrakcí tím, že nabízí možnost vytvořit rytmizovanou zkratku, tj. předat rytmický dojem, náladu a ne konkrétní děj, pohybem rukou. (Samotný znak ve znakovém jazyce již je zkratka, zatímco pohyb celého těla lehko svádí nezkušeného Neslyšícího k přímočarému napodobování.) Přejít od pohybu rukou k pohybu celého těla pak proces metaforizace značně ulehčuje. A navíc – je

to hravý, proměnlivý materiál, ve kterém si Neslyšící nejlépe vyzkouší, že forma sdělení je sdělením. Mimo jiné i rytmická forma sdělení.

Závěry

Úkolem **první kapitoly** výzkumu bylo zmapovat základní otázky problematiky sluchového postižení a komunity Neslyšících. Přehled historie vzdělávání nám ukázal, že problémy společenského postavení a možností plnohodnotného života Neslyšících se řeší od starověku a ve svých základech jsou po dlouhá staletí stejné: zaznamenáváme zde jak snahu jakkoliv postižené osoby vyčlenit ze společnosti nebo je i likvidovat, tak vnímání Neslyšících jako méněcenných osob, které sice zaslouží shovívavost *zdravé* společnosti, ale nemají zodpovědnost ani práva řádných občanů. Vidíme zde také zpochybnění až kategorické odmítnutí vzdělavatelnosti Neslyšících nebo poukazy na nepřekonatelné omezení jejich rozumového a citového rozvoje. Zaznamenáváme zde rovněž zárodky přístupu k Neslyšícím pouze jako k objektům sociální péče a experimentů různých učenců a specialistů.

Revoluční událostí ve vzdělávání Neslyšících je vznik veřejných škol v 18. století - vzdělávání Neslyšících přestává být pouhou iniciativou jednotlivců a je probuzen zájem společnosti a její pedagogická zodpovědnost v nejširším smyslu. Základními pilíři dvou zásadně odlišných přístupů ke vzdělávání Neslyšících se stávají *francouzská metoda*, spojovaná se jménem **de l'Épée**, a *německá metoda*, spojovaná se jménem **Heinicke**. Po Milánském kongresu v roce 1880 se však po dalších 100 let preferuje orální metoda, a manuální přístup je postupně vymýcen ze škol pro neslyšící děti v Evropě i v USA. Znakový jazyk zůstává bez podpory až do 60. let 20. století, kdy výzkum lingvisty **Williama Stokoa** dokazuje plnohodnotnost a všestrannost znakových jazyků, následně inspiruje další výzkumy o jazyku a kultuře Neslyšících, značně podněcuje iniciativu samotných neslyšících vzdělavatelů a posléze způsobuje ostré změny v postojích ke vzdělávání a problematice Neslyšících obecně. Součástí těchto změn je návrat znakového jazyka do vzdělávacího procesu prostřednictvím totální komunikace či bilingvální metody.

Přes kontroverzní, až konfliktní postoje k postupům vzdělávání Neslyšících se obě výše zmíněné metody (orální a manuální), stejně jako pokusy prvky obou metod spojit v metodu kombinovanou, shodují v jednom: absenci sluchu je potřeba vhodně zastoupit

jinými smysly, především zrakem a hmatem, ale i chuťovými počitky. Dalším společným prvkem mnoha průkopnických metod je názornost a praktičnost ve způsobu podání učební látky. O bohaté smyslové prožitky a asociace, stejně jako o prvek názornosti a praktičnosti, se proto opíráme také my v postupech při práci s rytmem u Neslyšících.

Výše zmíněné vzdělávací metody jsou zároveň i pramenem dvou kontroverzních pohledů na fenomén sluchové vady: z medicínského pohledu je sluchové postižení definováno jako defekt, který odděluje sluchově postiženého od společnosti slyšících, proto je potřeba tento defekt odstranit nebo aspoň zmenšit a docílit úplné integrace Neslyšících do společnosti slyšících. V souladu s druhým – tzv. kulturním – pohledem znamená ztráta sluchu také příslušnost ke kultuře Neslyšících, která má svou historii, tradice a jazyk. V duchu tohoto přístupu nejsou akcentovány nedostatky Neslyšících, ale jejich možnosti budovat si zdravé sebevědomí pomocí uvědomění si vlastního kulturního dědictví a rozvinutím svých osobitých schopností a dovedností.

Mylné či přímo diskriminační přístupy k Neslyšícím nacházíme bohužel i v nedaleké minulosti nebo současnosti. Bereme je na vědomí, abychom se jich ve své praxi nedopouštěli. V přístupu k problematice práce s rytmem u Neslyšících proto jasně vymezujeme:

- respekt k historickým objevům v metodice vzdělávání Neslyšících,
- vycházení z předpokladu, že v oblasti práce s rytmem Neslyšící nemají žádný vrozený handicap, je třeba jen nalézt vhodné metody práce,
- akceptování znakového jazyka jako plnohodnotného jazyka, mateřské řeči Neslyšících a optimální formy pro komunikaci a přiblížení nové zkušenosti a látky Neslyšícím,
- respekt a vnímavost k jinakosti Neslyšících jako kulturní menšiny, otevřenost názorům, zkušenostem a praxi samotných Neslyšících v oboru jevištní práce s rytmem.

V tomto výzkumu souzníme se základními východisky kulturního pohledu na komunitu Neslyšících a v metodách práce s rytmem se snažíme respektovat odlišnost Neslyšících a použít ji v jejich prospěch při práci s rytmem. Nesouzníme však s vyhraněnými pohledy lingvistického a kulturního nacionalismu Neslyšících a neodsuzujeme rozhodnutí jednotlivců zlepšit sluch (nebo sluch svých dětí) pomocí technických pomůcek či medicínského zákroku. Vzhledem k aktuální popularitě

kohleárních implantátů předpokládáme, že velká část dalších generací lidí se sluchovou vadou bude přehodnocovat otázky identity, a my, tvůrčí pedagogové, budeme také muset hledat propojení zvukových a vizuálních vjemů v práci s rytmem u lidí s kohleárním implantátem. V tomto výzkumu jsme se však otázkami metodiky práce s touto skupinou zabývali jen velmi okrajově.

Rozbor literatury prokázal, že absolutní většina problémů, se kterými se každodenně po celý život setkává neslyšící člověk, je spojená s deficitem v oblasti komunikace. Umění a hlavně divadelní tvorba je jednou z prokázaných cest ke komunikaci bez bariér – důkazem toho je mimořádná divadelní aktivita Neslyšících. Jak prokazuje historie divadla Neslyšících, je to také cesta k definování vlastní kulturní identity a přiblížení osobitosti světa Neslyšících širší veřejnosti.

Úspěch metody bilingvismu ve vzdělávání neslyšících dětí inspiruje naše hledání směrem k dialogu kultur Neslyšících a slyšících – k dialogu divadelního jazyka obecně a k dialogu mezi chápáním, vnímáním a tvorbou rytmu v obou kulturách. O to jsme se v předkládaném výzkumu pokoušeli. Jak dokazují výrazní neslyšící jevištní umělci jako např. **David Bower, Ramesh Meyyappan, Asphyxia** nebo také případová studie našeho výzkumu, tj. kooperace slyšících a neslyšících herců při přípravě inscenace *Deník cizinky*, spolupráce a vzájemné působení obou kultur může být oboustranně obohacující, vyžaduje však jak osobnostní znalost, vědomí vlastní kultury a schopnost z ní těžit podněty pro tvorbu, tak informovanost a otevřenost vůči kultuře slyšících. Doufáme, že předkládaný výzkum tomu pomůže.

Ve **druhé kapitole** jsme se zabývali problematikou teorie rytmu: poukazovali jsme na univerzálnost pojmu *rytmus* a pohlíželi na něj ze zorného úhlu různých oborů. Při rozboru sémantiky rytmu jsme prošli cestu od rytmu výhradně auditivního k rytmu prostorovému a hmatatelnému. Přesvědčili jsme se, že reflexi prostorového chápání rytmu můžeme nalézt již u Platóna a přesto, že poté byl dlouhá staletí rytmus považován za výhradně auditivní záležitost, estetika 20. století v podstatě přiznává, že pojem rytmus je společným faktorem všech druhů umění – jak časových, tak prostorových.

Došli jsme také od rytmu dokonale pravidelného a předvídatelného k rytmu, ve kterém sledujeme živé napětí, vztahy, komunikaci mezi pravidelností a jejím porušením, mezi řádem a chaosem. Uvědomili jsme si ambivalentní povahu fenoménu *rytmus* a upozornili jsme na různorodé účinky rytmu na lidskou psychiku: na schopnost rytmu vyvolat nutkání k pohybu, působit léčivě či hypnoticky, usměrňovat a disciplinovat, sjednocovat kolektiv a představovat jeho sílu – jak slavnostní, tak agresivní.

Přehlédlí jsme také možnosti pojem *rytmus* aplikovat v nejrůznějších oborech a to na různých hierarchických úrovních stavby uměleckého díla. V rámci tohoto výzkumu jsme se však vzdali ambice řešit režijní či dramaturgické otázky týkající se celkové výstavby jevištního díla a náš výzkumný zájem jsme omezili výhradně na oblast rytmu/rytmiky v herecké a dramatické výchově a v arteterapii.

Stanovili jsme si definici rytmu, která je pro naši práci relevantní: v rámci tohoto výzkumu pojmem *rytmus* rozumíme střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných elementů a o rytmu mluvíme jako o živém, proměnlivém, dialogickém fenoménu, který lze přirovnat spíše k proudu a cestě nebo písni a jazyku než k metronomu či stroji; o fenoménu, který respektuje jistá pravidla a řád, ale zároveň je překračuje, posouvá, přetváří. V rytmu vidíme prostředek mezilidské komunikace a způsob, jak druhým sdělit něco zásadního či osobního.

Ověřili jsme si také tvrzení profesora **Nusky** o podceňování rytmologické tematiky a opomíjení vizuálně vnímaných rytmů. Můžeme s ním souhlasit jen částečně – tento stereotyp je stále živý, ovšem existuje i teoretická literatura, která jej bourá. Úkolem však zůstává takovou teorii šířit v umělecké praxi. Proto bylo úkolem praktické části tohoto výzkumu ukázat, že rytmus se nachází jak v audiálně, tak vizuálně či hapticky vnímané skutečnosti, a nabídnout postupy, jak se zde nalezenými a vytvářenými rytmickými strukturami pracovat.

Dále jsme se věnovali jednotlivým otázkám percepce a tvůrčí práce s rytmem: srovnávali jsme pohledy různých specialistů na otázku lidského smyslu pro rytmus přesvědčili jsme se, že cit pro rytmus nesouvisí výhradně se sluchem, ale spíše s hmatovo-pohybovými schopnostmi, u kterých se projevuje svalová paměť. Došli jsme k závěru, že rytmické cítění Neslyšících se neliší od smyslu pro rytmus obecně, tj. vrozené vlohy se zde

projevují ve stejné míře jak u slyšících, tak u Neslyšících. Z toho jsme vyvodili, že hlavním úkolem praktické práce s rytmem je najít postupy, které budují konkrétní rytmické dovednosti u lidí, kteří pro ně mají vrozené vlohy, a zároveň citlivě podporují vývoj smyslu pro rytmus u méně nadaných.

Dalším předmětem našeho výzkumného zájmu v této kapitole byl mysl pro abstrakci – schopnost, kterou považujeme za nepostradatelnou složku práce s rytmem. Popsali jsme dvě úrovně abstrahování - metonymický postup, který opisuje pozorovanou skutečnost, a metaforický postup, který zaměňuje tuto skutečnost za jinou. V práci s Neslyšícími jsme doposud častěji pozorovali využívání metonymického postupu. Docílení metaforického posunu v práci s rytmickou strukturou vizuálních a kinetických artefaktů považujeme za jeden z cílů naší pedagogické práce v oblasti rytmu.

Porovnávající rozdíly mezi hudebníky a nehudebníky v práci s rytmem, došli jsme k závěru, že v oblasti abstrahování problémy Neslyšících specifikovat nemusíme, neboť obtíže Neslyšících v této oblasti se shodují s typickými problémy nehudebníků obecně – jsou to např. nedostatečně zažitá vzorce mentální reprezentace rytmických útvarů, syntetický přístup k rytmickým strukturám a absence přesného vnitřního časovače. Domníváme se však, že i u nehudebníků, včetně Neslyšících, se v jednodušší formě vnitřní metronom objevuje – buď jako intuitivně fungující dar nebo jako výsledek dlouhodobého tréninku. Právě tento vnitřní časovač neboli vnitřní rytmus, jak tento dar většinou Neslyšící nazývají, považujeme za dovednost v práci s rytmem klíčovou.

Dále jsme věnovali pozornost motorické schopnosti – dalšímu důležitému předpokladu pro kvalitní práci s rytmem. Tím jsme přešli ke druhé fázi práce s rytmem, k fázi přesných struktur. Poukázali jsme na to, že nácvik znázornění přesně časovaných rytmických struktur si tradičně bere na pomoc auditivní vjemy, po jejichž nahrazení vjemy vizuálními se práce s rytmem poněkud ztíží a sníží se míra její přesnosti. I přesto nacházíme velké, dosud málo prozkoumané možnosti v této oblasti ve výtvarném umění coby vizuálním modelem časoměrného rytmu. Také otázku imaginárního metronomu při nacvičování skupinových, synchronizovaných, metricky vázaných projevů navrhuje řešit metronomem viditelným – tělem, které pravidelným houpáním své horní části, krokem nebo dupáním zdůrazňuje metrum rytmických sestav.

Na závěr jsme se zmínili o významu technického zdokonalování, který je zcela jistě nepopíratelný, zároveň jsme však upozornili na to, že technická preciznost v umění nesmí být strojově chladná. Naopak by vždy měla být oživena reciprocitou spontánnosti a disciplíny. Otázce vztahu spontánnosti a disciplíny jsme věnovali poslední podkapitulu druhé části výzkumu: presvědčili jsme se, že umění stejně jako příroda potřebuje zachovat přirozenou nepřesnost svého rukopisu. Dynamický vztah, jakési napětí mezi precizností a jejím porušením, tudíž k uměleckému aktu bytostně patří. V technických dovednostech, ve schopnosti přesného projevu spatřujeme základ, jež oživuje a ozvláštňuje osobnost umělce. Úkolem našeho výzkumu je proto poskytnout metody technického zdokonalování hereckého mistrovství neslyšících herců a při tom zachovat otevřenost ke specifice jejich projevu – k rytmu *rubatovému*, který poznamenala osobnost neslyšícího herce.

Třetí – praktickou – kapitolu jsme věnovali hlavně metodice práce s rytmem. Jako první krok v procesu poznání a tvorby rytmu jsme nabídli vnímání a zpracovávání biorytmů vlastního těla a okolního světa, vyhledávání zákonitostí těchto rytmů a pokusy vyjádřit je pohybem, dupáním, tleskáním, zvuky - čímkoliv.

Již ve fázi pozorování a napodobování rytmických procesů okolí jsme pozvolna zapojovali do pohybového ztvárnění předměty a hudební nástroje. Práci s předmětem považujeme v rytmické výchově Neslyšících za obzvlášť podstatnou, protože předmět svým tvarem, vahou a vyvolanými asociacemi může lépe než samotné tělo vést k pochopení a realizaci určitých rytmických intervalů a nálad. Dalším důvodem, proč na práci s předmětem klademe tak velký důraz, je socioterapeutická účinnost těchto cvičení: praxe ukazuje, že pro člověka uzavřeného, úzkostlivého nebo agresivního, který má navíc problémy s komunikací, je snazší navázat kontakt nebo začít spoluprací prostřednictvím předmětu místo přímého oslovení partnera. Již základní dovednosti manipulace s předmětem otevírají možnosti tvořivého využití – hry, ve které se předmět stává nejen prostředkem, ale i aktivním partnerem komunikace a svým tvarem, strukturou, vahou a povahou vstoupí do živého dialogu s hercem.

V tvůrčích dílnách jsme také často pracovali s asociacemi, které ten či jiný předmět vyvolává, a skupinovou rytmizací s předáváním předmětů v kruhu. Tento postup se ukázal

jako úspěšný prostředek docílení pohybové synchronie, a to z více důvodů – jednak, již samotný předmět svou vahou a tvarem ovlivňuje způsob a tempo manipulace s ním, za druhé větší předměty, jako tyč nebo šátek, zvětšují amplitudu pohybu a tím ulehčují kontrolu synchronity periferním zrakem, za třetí rytmizované předávání nebo přehazování předmětů nutně vyžaduje soulad pohybů a tím zvětšuje motivovanost účastníků docílit maximální přesnosti. Mimo jiné toto cvičení funguje i jako vynikající pomůcka při práci s metricky vázanými rytmickými strukturami a pomáhá přiblížit s rytmem spojené pojmy jako *pulz, metrum, takt, akcent, interval, pauza* a úspěšně pracovat s výše zmíněnými elementy.

Jako velice úspěšné se ukázaly zvolené postupy při práci s barvami i obrazovým materiálem soch, maleb, fotografií: pomohly přiblížit v hudbě použité pojmy jako *rytmus, dynamika, nálada* atd., dobře sloužily při práci s abstrakcí a také s tělesným napětím.

Celý výzkum a zejména praktické postupy při práci s rytmem u Neslyšících doprovází naše přesvědčení, že nezastupitelnou roli v rytmické tvorbě a poznání hraje (a musí hrát) znakový jazyk: je pro Neslyšícího nejlepším prostředkem práce s pravidelnými rytmickými strukturami; usnadňuje práci s pauzou, kterou naplňuje tělesným napětím (a tím i smyslem) řečeného, umlčeného nebo toho, co teprve bude řečeno; navíc právě znak také nejlépe pomáhá při počátečních krocích práce s abstrakcí tím, že nabízí možnost vytvořit rytmizovanou zkratku, tj. předat rytmický dojem, náladu a ne konkrétní děj, pohybem rukou. (Samotný znak ve znakovém jazyce již je zkratka, zatímco pohyb celého těla lehkou svádí nezkušeného Neslyšícího k přímočarému napodobování.) Přejít od pohybu rukou k pohybu celého těla pak proces metaforizace značně ulehčuje. A navíc – je to hravý, proměnlivý materiál, ve kterém si Neslyšící nejlépe vyzkouší, že forma sdělení je sdělením. Mimo jiné i rytmická forma sdělení.

Myslíme si, že formou otevřeného, dialogického modelu jsme cíle výzkumu splnili, tj. předkládaná práce nabízí podněty k rozšíření možnosti vnímání a tvůrčí práce s rytmem (nejen pro Neslyšícího, ale pro každého) a do rukou vážného zájemce o práci s rytmem u Neslyšících vkládá nejen teoreticky podepřené metodické postupy, ale také inspiraci pro samostatné variování, kombinování, adaptace těchto postupů a další hledání. Pomocí při

osvojování předkládané metodiky může být také k disertaci přiložený videomateriál – sestřih dílen rytmu a inscenací, který je doplněn metodickým komentářem.

Otázkou stále zůstává, co si z tohoto výzkumu vezme sám Neslyšící – režisér, pedagog, herec. Zbaví se díky nabídnuté teoretické bázi a metodice ostychu, nejistoty, možná i nechuti s rytmem pracovat? Využije nabídnuté podněty a bude s nimi pracovat, učit, experimentovat samostatně při vlastní pedagogické, herecké či režijní práci? Doufáme, že ano. Aspoň první zárodky sebejistého a tvůrčího přístupu k práci s rytmem v pedagogické praxi a herecké tvorbě současných neslyšících studentů Ateliéru VDN již vidíme.³³³

³³³ Svědectví o tom podává v osobní korespondenci také vedoucí pedagogické praxe studentů VDN **Veronika Broulíková**: „Po systematické a intenzivní práci začali studenti (zejména pak Martin) spontánně zapojovat práci s rytmem do tzv. volných témat vlastní pedagogické praxe. Ze způsobu uchopení dané problematiky je patrné, že rytmická cvičení, hry se přetavily do repertoáru uplatňovaných dovedností s hlubším vhledem přínosu práce s rytmem pro neslyšící děti a mládež.“

Doslov

Dotknuté, poznané a prozkoumané otevírají nekonečnost prostranství nedotknutého, nepoznaného, neprozkoumaného...a neprozkoumatelného.

Mimo tento výzkum zůstalo mnoho otázek funkce rytmu v divadelní tvorbě, např. práce s celkovým temporytmem inscenace, možnosti rytmický plán inscenace podepřít scénografií, také experimenty s rytmickým vlivem Site-specific – využití veřejných prostorů, přírody, nezvyklých, odumřelých prostorů, opuštěných továren atd.

Mimo důkladný rozbor zatím zůstala také znaková poezie. Proces výzkumu prokázal, že taková témata by zasloužila mnohem rozsáhlejší bádání, než bylo možné v rámci této disertace. Rovněž zatím přístupná odborná literatura z tohoto oboru a reflexe samotných tvůrců spíše vyzdvihuje otázky, místo aby nabídla odpovědi.

Hodně inspirací pro práci s rytmem by určitě mohla nabídnout také hlubší seznámení s tradicí indického tanečního divadla *kathak*, kde je výrazná rytmizace nohou kombinována s plastickými pohyby gestických znaků, dále se systémem Mejercholdovy biomechaniky a s rytmickými experimenty futuristů. Jsou to jen příklady nespočtu možností, které výzkum rytmu v jevištním projevu nabízí.

Pro další fázi svého výzkumu bych si určitě přála možnost dlouhodobě pracovat s určitou skupinou herců. Pracovat intenzivně, experimentálně, hravě a v nejlepším slova smyslu neutilitárně... jen z radosti ze hry a komunikace. Z touhy tento svět, jeho zákonitosti, tajemství a rytmus bezesbytku (bez skromnosti, šetření energie, na plný plyn) poznávat, prožívat a slavit.

Teď, když tato slova píšu, za oknem je ráno lednového jara – kapání tajících střeš, fialové nebe a čerstvý vesnický vítr plný slibů nového začátku a mě oslňuje pocit, že i tento pocit tečky, konce a mrtvolné úvahy po skončení práce na předkládané disertaci a před novým začátkem jsou nedílnou součástí hudby, “*v jejímž taktu je svět kolébán*”.³³⁴

Marika Antonova

V Janově 16. 01. 2011

³³⁴ Thákur, 1995, str. 63.

Seznam vyobrazení

- Obr. 1-3: pohybová etuda *Roční období*, práce se souborem Pohybového divadla neslyšící mládeže v Lotyšsku (2003). Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 4-6: scény stvoření ptáků, zvířat a lidí z inscenace *Stvoření* inspirované knihou *Genesis* ze Starého Zákona, práce se souborem Pohybového divadla neslyšící mládeže v Lotyšsku (2004). Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 7-12: výroba míčku. Foto: Marika Antonova.
- Obr. 13-15: Jolanta Znotiņa a Martin Znrnečko v divadelní etudě *Lavička*. Foto: Marika Antonova.
- Obr. 16: podávání míčku v kruhu. Kresba: Robert Milič.
- Obr. 17: podávání dvou míčků v kruhu. Kresba: Robert Milič.
- Obr. 18 a 19: skupinová manipulace s míčky z inscenace *Být sám*. Foto: Pavel Nesvadba.
- Obr. 20: práce s tyčí ve dvojici. Kresba: Robert Milič.
- Obr. 21 a 22: práce s obrazy – diskuze a porovnávání obrazů. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 23: první kroky samostatné práce s obrazy. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 24: skupinová práce s obrazy. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 25-28: příklady obrazového materiálu pro práci s rytmem obrazů.
- Obr. 29: písemné vyjádření barevných asociací. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 30-33: příklady barevných partitur se symbolickým zobrazením představených rytmických struktur. Foto: Marika Antonova.
- Obr. 34: technika zkoumání tělesného napětí se zakrytou hlavou. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 35: technika zkoumání tělesného napětí se zakrytou hlavou. Foto: VDN.
- Obr. 36 a 37: skupinová rytmizace v emočním kruhu. Foto: Ingrida Puce.
- Obr. 38: rytmický dialog ve dvojici. Foto: VDN.
- Obr. 39: barevný rytmus. Foto: Marika Antonova.
- Obr. 40: redukovaný notový zápis. Kresba: Marika Antonova.

- Obr. 41: zápis rytmu afrických bubnů. Kresba: Marika Antonova.
- Obr. 42: chůze ve 2/4 taktu. Kresba: Marika Antonova.
- Obr. 43: chůze ve 3/4 taktu. Kresba: Marika Antonova.
- Obr. 44: chůze ve 4/4 taktu. Kresba: Marika Antonova.
- Obr. 45: fotodokumentace dílny gestických znaků indického tance v Ateliéru VDN. Mudra *páv*. Foto: VDN.
- Obr. 46: fotodokumentace dílny gestických znaků indického tance v Ateliéru VDN. Mudra *lotos ve vodě*. Foto: VDN.
- Obr. 47: fotodokumentace dílny gestických znaků indického tance v Ateliéru VDN. Mudra *strom*. Foto: VDN.
- Obr. 48: fotodokumentace dílny gestických znaků indického tance v Ateliéru VDN. Mudra *vysvětlení*. Foto: VDN.
- Obr. 49: plakát inscenace *Deník cizinky*. Design plakátu: Pavla Kačírková.
- Obr. 50: *Gourma-Rharous*, Mali. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 51: *Brazil's landless peasants celebrate occupying new land*, Brazílie. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 52: *Pelada Gold Mine*, Brazílie. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 53: *Workers from a coal mine*, Indie. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 54: neidentifikovaná fotografie. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 55: fotografie z *noční scény* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Jindra Keprt.
- Obr. 56: neidentifikovaná fotografie. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 57: fotografie ze *scény jezení citronů* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Sigi.
- Obr. 58: fotografie z cyklu *Workers*. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 59: fotografie ze *scény povstání* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Jindra Keprt.
- Obr. 60: *Orphanage attached to the hospital at Kibumba*, Zaire. Foto: Sebastião Salgado.
- Obr. 61: fotografie ze *scény nočních snů* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Sigi.
- Obr. 62 a 63: fotografie ze *scény seznámení* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Jindra Keprt.
- Obr. 64: fotografie ze *scény zamilování* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Jindra Keprt.

Obr. 65: fotografie ze *scény rozloučení* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Jindra Kepřt.

Obr. 66: fotografie ze *scény rozloučení* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Sigi.

Obr. 67: fotografie z cyklu *Migrations*. Foto: Sebastião Salgado.

Obr. 68: fotografie ze *scény cesty* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Sigi.

Obr. 69: fotografie ze *scény pulzujícího srdce* inscenace *Deník cizinky*. Foto: Sigi.

Použitá literatura

1. *An International Dictionary of Theatre Language*. London, Greenwood Press, 1985, 1032 str., ISBN 0-313-22980-5
2. Aristoteles. *Poetika*. Praha, GRYP, 1993, 63 str., ISBN 80-85829-01-0
3. Aristoteles. *Politika*. Bratislava, Pravda, 1988, 305 str.
4. Aristoteles. *Rétorika*. Praha, Laichterova filosofická knihovna, 1948.
5. Artaud, Antonin. *Texty. [Díl] 1*. Praha, Hermann & synové, 1995, 349 str.
6. Avotiņa, Mudīte. *Ritmika sākumskolā: Programma un metodiskie ieteikumi*. Rīga, Zvaigzne ABC, 1998, 151 str., ISBN 9984-04-761-X
7. Ārente, Hanna [Arendtová, Hannah]. *Totalitārisma izcelsme*. Rīga, Elpa, 2000, 609 str., ISBN 9984-543-50-1
8. Bachelard, Gaston. *Plamen svíce*. Praha, Obelisk, 1970, 84 str.
9. Barba, Eugenio – Savarese, Nikola. *Slovník divadelní antropologie: O skrytém umění herců*. Praha, Divadelní ústav: Nakladatelství Lidové noviny, 2000, 825 str., ISBN 80-7008-109-0 (DÚ), ISBN 80-7106-369-X (NLN)
10. Belháčová, Věra. *Návrh výukového programu pohybové výchovy pro středoškolský věk s využitím prvků dramatické výchovy: Diplomová práce [rukopis]*. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 1996, 102 str.
11. Bergson, Henri. *Filozofické eseje*. Bratislava, Slovenský spisovateľ, 1970, 448 str.
12. *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha, Česká biblická společnost, 2009, 1387 str. ISBN 978-80-87287-08-8
13. Blažek, Bohuslav – Olmrová, Jiřina. *Krása a bolest: Úloha tvořivosti, umění a hry v životě trpících a postižených*. Praha, Panorama, 1985, 413 str.
14. *Большая советская энциклопедия: том 22*. Москва, Советская энциклопедия, 1975, heslo РИТМ, str. 133-134

15. Braun, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma?*. Praha, Světové divadlo, 1993, 171 str., ISBN 80-7008-037-X
16. Brockett, Oscar Gross. *Dějiny divadla*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny: Divadelní ústav, 1999, 948 str., ISBN 80-7106-364-9 (NLN), ISBN 80-7008-096-5 (DÚ)
17. Brook, Peter. *Nitky času*. Praha, Divadelní ústav, 2004, 225 str., ISBN 80-7008-170-8
18. Brook, Peter. *Pohyblivý bod: Čtyřicet let divadelního výzkumu 1946-1987*. Praha, Studio Ypsilon, 1996, 246 str., ISBN 80-238-0632-7
19. Brook, Peter. *Prázdný prostor*. Praha, Panorama, 1988, 229 str.
20. Brožík, Josef. *Osud Melitty Guthové*. In: Gong, č. 3/1994, str. 53
21. Carlgren, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha, Baltazar, 1991, 263 str., ISBN 80-900307-2-6
22. Chalupa, Jan. *O zmrzačelých ve starověku: Z přednášky Osud zmrzačeného dítěte*. In: Věstník zemské ústřední jednoty hluchoněmých pro Moravu v Brně, roč. I, č.11-12/1929, str. 5
23. Cihlář, Ondřej. *Nový cirkus*. Praha, Pražská scéna, 2006, 263 s., ISBN 80-86102-55-6
24. Duncanová, Isidora. *Tanec*. Praha, Terpsichora, 1947, 43 str.
25. Esslin, Martin. *Illustrated Encyclopaedia of World Theatre*. London, Thames and Hudson, 1977, 320 str.
26. Franěk, Marek. *Rozdíl mezi hudebníky a nehudebníky v oblasti práce s časem*. In: Hudební věda, roč. 30, č. 4/1993, str. 343-358
27. Franěk, Marek. *Subjektivní přístup člověka k vytváření jednoduchých rytmických vzorců*. In: Hudební věda, roč. 28, č. 2/1991, str. 101-114
28. Franěk, Marek. *Základní mechanismy vnímání rytmu*. In: Hudební věda, roč. 25, č. 2/1988, str. 173-179
29. Franěk, Marek. *Zdroje rytmických nepravidelností v živé hudbě*. In: Hudební věda, roč. 24, č. 2/1987, str. 172-179

30. Freeman, Roger D. – Carbin, Clifton F. – Boese, Robert J. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti.* Praha, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992, 359 str.
31. Fröbel, Friedrich. *O výchově člověka.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 178 str.
32. Grāpēna, Līga. *Muzikālā ritmika 1. - 5. klasei. Speciālās pamatizglītības mācību programma izglītojamajiem ar dzirdes traucējumiem.* Valmiera, Valmieras vājdzirdīgo bērnu internātpamatskola- attīstības centrs, 2009, 49 str.
33. Grotowski, Jerzy. *Divadlo a rituál: Texty 1965 – 1969.* Bratislava, Kalligram, 1999, 208 str., ISBN 80-7149-276-0
34. Günther, Klaus-B. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: Etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu.* Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2000, 57 str.
35. Hájková, Zuzana. *Poezie v českém znakovém jazyce: Bakalářská práce [rukopis].* Praha, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009, 55 str.
36. Hartl, Pavel – Hartlová, Helena. *Psychologický slovník.* Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X, heslo *Biorytmus* str. 76-77 a *Rytmus srdeční* str. 518
37. Hodonská, Veronika. *Život Heleny Kellerové.* In: *Gong*, 7-8/ 2000, str. 190-191
38. Hricová, Lenka. *Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu: Rigorózní práce [rukopis].* Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010, 172 str.
39. Hrubý, Jaroslav. *Tak kolik těch sluchově postižených u nás vlastně je?* In: *Speciální pedagogika*, roč.19, 4/2009, str. 269-290
40. Hrubý, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 1. díl.* Praha, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997, 240 str., ISBN 80-216-006-0
41. Hyvnar, Jan. *Francouzská divadelní reforma: Od Antoina k Artaudovi.* Praha, Pražská scéna, 1996, 237 str., ISBN 80-901671-7-9

42. Hyvnar, Jan. *Herec v moderním divadle: Vize, metody a techniky herectví 20. století*. Praha, Pražská scéna, 2000, 291 str., ISBN 80-86102-07-6
43. Jabůrek, Josef. *Osobnost a dílo Václava Frosta. Pražská škola*. In: Info-Zpravodaj, roč. 3, č. 3/1995, str. 21-22.
44. Jacobs, Leo M. *A Deaf Adult Speaks Out*. Washington, D.C., Gallaudet University Press, 1989, 169 str., ISBN 0-930323-61-0
45. Jaques-Dalcroze, Emil. *Die Rhythmik: Méthode Jaques-Dalcroze*. Lausanne, Verlag von JOBIN & C, 1916, 61 str.
46. Jaques-Dalcroze, Emil. *Rytmus*. Praha, Průlom, 1927, 123 str.
47. Jawor, Maja. *Hlas a pohyb: Herecká technika a herecká tvořivost. Zkušenosti z Gardzienic a zkoušení inscenace Farmy v jeskyni Sclavi/Emigrantova Píseň*. Praha, KANT, 2010, 233 str., ISBN 978-80-7437-031-1
48. Kábrt, Jan a kol. *Latinsko-český slovník*. Praha, Leda, 2000, ISBN 80-85927-82-9
49. Kaneti, Eliass [Canetti, Elias]. *Masa un vara*. Rīga, Jumava, 1999, 442 str., ISBN 9984-05-273-7
50. Klee, Paul. *Pedagogický náčrtník*. Praha, Triáda, 1999, 73 str., ISBN 80-86138-15-1
51. Klima, Edward S. – Bellugi, Ursula. *The Signs of Language*. London, Harvard University Press, 1979, 417 str., ISBN 0-674-80796-0
52. Knížák, Milan. *(názory) 1995 – 1964*. Brno, Vetus Via, 1996, 469 str., ISBN 978-80-902024-3-8
53. Komenský, Jan Amos. *Vševýchova*. Bratislava, Obzor, 1992, 263 str., ISBN 80-215-0216-9
54. Kosiecová, Michaela. *Neslyšící tanečníci: Bakalářská práce [rukopis]*. Brno, Janáčková akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 2006, 60 str.
55. Kosinová, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 52 str., ISBN 978-80-87153-20-8

56. Kratochvílová, Adéla. *Žonglování jako součást pedagogické intervence a prostředek uměleckého vyjádření: Disertační práce* [rukopis]. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 2010, 247 str.
57. Kratochvílová, Kristina. *Neslyšící ve Třetí říši*. In: Gong, roč. 34, 10/2005, str. 17
58. Kratochvílová, Kristina. *Život československých neslyšících za 2. světové války*. In: Gong, roč. 35, 1/2006, str. 22.
59. Kröschlová, Eva. *Jevištní pohyb: Herecká pohybová výchova*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 193 str.
60. Kröschlová, Eva. *Temporytmus a pojmy, které s ním souvisejí*. In: České divadlo 4: nad současným českým herectvím. Praha, Divadelní ústav, 1981, str. 98 -124
61. Kröschlová, Jarmila. *Výrazový tanec*. Praha, Orbis, 1964, 261 str.
62. Kuna, Milan [ed.]. *Čas v hudbě: Příspěvky a studie ze semináře hudebně vědecké oblasti*. Praha, Svaz českých skladatelů a koncertních umělců, 1984, 212 str.
63. Laban, Rudolf. *Die Welt des Tänzers*. Stuttgart, Verlag von Walter Seifert, 1920, 261 str.
64. Lane, Harlan. *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. London, Penguin Books, 1988, 537 str., ISBN 0-14-022834-9
65. Lotman, Jurij Michajlovič [ed.]. *Poetika, rytmus, verš: Výbor z prací M. Bachtina, B. Ejchenbauma, R. Jakobsona, V. Proppa, B. Tomaševského, J. Tyňanova, V. Vinogradova, G. Vinokurova*. Praha, Svět sovětů, 1968, 145 str.
66. Macurová, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 77 str., ISBN 978-80-87153-05-5
67. Marek, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby: Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha, Eminent, 2000, 214 str., ISBN 80-7281-037-5[Eminent], ISBN 80-242-0442-8 [Knižní klub]
68. *Masarykův slovník naučný: díl VI*. Praha, Československý kompas, 1932, heslo *Rytmus*, str. 341-342
69. Matisse, Henri. *Umění rovnováhy*. Praha, Československý spisovatel, 1961, 110 str.

70. Matoušek, Vlastislav. *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha, TOGGA, 2003, 158 str., ISBN 80-902912-2-8
71. Melšová, Tereza. *Vzdělávání neslyšících: Bakalářská práce* [rukopis]. Praha, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2005, 42 str.
72. Mikotová, Zoja. *Herecká pohybová výchova*. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 1999-2000, 56 str.
73. Mikotová, Zoja. *Přehled historického vývoje vzdělávání neslyšících*. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 1994, 17 str.
74. *Moderní tvář divadla: V. E. Mejerchold, A. J. Tairov, N. P. Ochlopkov*. Praha, Československý spisovatel, 1962, 155 str.
75. Nadj, Josef. *Cirkus mezi zemí a nebem*. In: Svět a divadlo 1, Praha, Svět a divadlo, 1997/8, str. 123-124
76. Návratová, Jana. *Loie Fuller*. In: Taneční zóna 1/ Jaro 2001, Praha, Divadelní ústav, 2001, str. 3-5
77. Nīče, Frīdrihs [Nietzsche, Friedrich]. *Tā runāja Zaratustra: Grāmata visiem un nevienam*. Rīga, Valters un Rapa, 1939, 423 str.
78. Nīče, Frīdrihs [Nietzsche, Friedrich]. *Tražēdijas dzimšana no mūzikas gara jeb: grieķi un pesimisms*. Rīga, Tapals, 2005, 180 str., ISBN 9984-720-75-6
79. Nordoff, Paul – Robbins, Clive. *Music Therapy in Special Education*. London, Macdonald & Evans Ltd, 1975, 256 str.
80. Novák, Alois. *Pamětní spis ke stopadesátiletému trvání pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé v Praze – Smíchově: 1786-1936*. 1938, 104 str.
81. Novák, Pavel. *Několik pohledů na čas v hudbě. Disertační práce* [rukopis]. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 1999, 190 str.
82. Nuska, Bohumil. *Co je rytmus*. In: Čas a doba: Sborník ze semináře. Liberec, Scholé filozofia, 1999, str. 3-25

83. Nuska, Bohumil. *Je rytmologická tematika z hlediska filosofie vágní? (Symbolonické poznámky)* In: Vágnost, věda a filosofie: Sborník příspěvků. Praha, Filosofía, 2003, str. 135-155, ISBN 80-7007-180-X
84. Nuska, Bohumil. *Prekurze a anticipace symboloniky*. In: Otázka a odpověď: Filosofický interdisciplinární seminář 2001. Liberec, Scholé filosofía, 2002, str.173-189, ISBN 80-902997-1-7
85. Nuska, Bohumil. *Rytmus a tvorba: Symbolonické aspekty dramatického umění*. Rozšířená synopse přednášky proslovené dne 11. VI. 2008 v rámci profesorského řízení, 17 str.
86. Olšovský, Jiří. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha, Academia, 2005, 261 str., ISBN 80-200-1266-4
87. Osolobě, Ivo. *Dramatické dílo jako komunikace komunikací o komunikaci*. In: Otázky divadla a filmu I. Brno, Univerzita J. E. Purkyně, 1970, str. 11-43
88. Osolobě, Ivo. *OstENZE, hra, jazyk: Sémiotické studie*. Brno, Host, 2002, 398 str., ISBN 80-7294-076-7
89. Osolobě, Petr. *Aurelius Augustinus o hudbě/ vybral a přel. P. Osolobě*. In: Opus musicum 0862-8505, roč. 28, č.2, 1996, str. 42-56
90. Pachmanová, Martina. *Věrnost v pohybu: Hovory o feminismu, dějinách a vizualitě*. Praha, One Woman Press, 2001, 237 str., ISBN 80-86356-10-8
91. Pavis, Patrice. *Divadelní slovník: Slovník divadelních pojmů*. Praha, Divadelní ústav, 2003, 493 str., ISBN 80-7008-157-0
92. Pavlovičová, Iveta. *Bariéry mezi slyšícími a Neslyšícími a možnosti jejich překlenutí*. Studijní text [rukopis]. 1999.
93. Pavlovičová, Iveta. *Divadlo Neslyšících a nové cesty*. Brno, Pořádání kulturních akcí, 2002, 158 str., ISBN 80-238-9135-9
94. Pavlovičová, Iveta. *Estetika znakového jazyka*. Studijní text [rukopis]. 2000.
95. Pavlovičová, Iveta. *Je znak ve znakové poezii pouhým znakem? aneb Co by na to řekl G. W. F. Hegel*. Studijní text [rukopis].

96. Pavlovičová, Iveta. *Tělo, znak a rytmus: Jevištní znakový projev I.* Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 2003, 34 str.
97. Pavlovičová, Iveta. *Znakový jazyk na jevišti a myšlenky Adolpha Apii.* Studijní text [rukopis].
98. Pavlovičová, Iveta. *Znakový jazyk na jevišti a myšlenky Edwarda Gordona Craiga.* Studijní text [rukopis].
99. Petišková, Ladislava – Vangeli, Nina. *Čítanka světové choreografie 20. století.* Praha, Konzervatoř Duncan Centre, 2005, 207 str., ISBN 80-239-6412-7
100. Pickering, David [ed.]. *International Dictionary of Theatre. Vol. 3: Actors, Directors and Designers.* Detroit, St.James Press, 1996, 829 str., ISBN 1-55862-097-4
101. Platón. *Symposion.* Praha, Oikoymenh, 2005, 85 str., ISBN 80-7298-139-0
102. Platón. *Ústava.* Praha, Oikoymenh, 2005, 427 str., ISBN 80-7298-142-0
103. Platón. *Zákony.* Praha, Oikoymenh, 1997, 383 str., ISBN 80-86005-31-3
104. Plinius Secundus, Gaius. *Naturalis Historiae: Vol. II.* Lipsiae, 1909, 592 str.
105. *Pocta Isadoře Duncanové: Sborník z konference konané 13. – 14.listopadu 1998 v Praze.* Praha, Duncan Centre, 1998, 50 str.
106. Pořízková, Daniela. *Fotografování v kultuře Neslyšících: Diplomová práce* [rukopis]. Brno, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, 2010, 55 str.
107. Potměšil, Miloň. *Koncepce vzdělávacích programů pro neslyšící: Etapová zpráva za rok 1995.* Beroun, Institut pro neslyšící, 1995, 80 str.
108. Poul, Jan. *Vývoj metod výchovy a vyučování neslyšících.* In: *Logopedie – metodika a didaktika.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
109. Pražák, Josef M. – Novotný, František – Sedláček, Josef. *Latinsko-český slovník.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1955.
110. Radzobe, Silvia. *Postmodernisms teātrī un drāmā.* Rīga, Jumava, 2004, 227 str., ISBN 10 9984058204, ISBN 13 9789984058207

111. Rée, Jonathan. *I See a Voice: A philosophical History of Language, Deafness and the Senses*. London, Flamingo, 1999, 399 str., ISBN 0 00 655058 4
112. Risi, Clemens. *Rhythmus*. In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (eds.). *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler 2005, str. 271-274, ISBN 13: 978-3-476-01956-1, ISBN 10: 3-476-01956-X
113. Roose – Evans, James. *Experimental Theatre: from Stanislavsky to Peter Brook*. London, Routledge, 1991, 225 str., ISBN 0 415 00963 4
114. *Sabiedrībai par nedzirdību*. Rīga, Kopsolī, 2000, 205 str., ISBN 9984-9435-2-6
115. Sedlák, František. *Základy hudební psychologie: Učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 str., ISBN 80-04-20587-9
116. Smolka, Jaroslav a kol. *Dějiny hudby*. Brno, Togga, 2001, 657 str., ISBN 80-902912-0-1
117. Smolka, Jaroslav [ed.]. *Malá encyklopedie hudby*. Praha, Supraphon, 1983, heslo *Rytmus*, str. 556.
118. Sokol, Jan. *Čas a rytmus*. Praha, Oikoyomenh, 1996, 291 str., ISBN 80-86005-15-1
119. Souriau, Étienne. *Encyklopedie estetiky*. Praha, Victoria Publishing, 1994, ISBN 80-85605-8-X, heslo *Rytmus*, str. 784-787
120. Sovová, Pavla. *Hlasová výchova a Orffův hudebně-pedagogický systém*. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra autorské tvorby a pedagogiky, 2002, 9 str.
121. Stanislavskij, Konstantin Sergejevič. *Moje výchova k herectví. Díl II: Tvůrčí proces ztělesňování. Deník žáka*. Praha, Orbis, 1954, 239 str.
122. Steiner, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice, Fabula, 2008, 271 str., ISBN 978-80-86600-51-2
123. Steiner, Rudolf. *Filosofie svobody*. Praha, Baltazar, 1991, 198 str., ISBN 80-900307-0-X

124. Stremlau, Tonya M. [ed.]. *The Deaf Way II Anthology: A Literary Collection by Deaf and Hard of Hearing Writers*. Washington, D.C., Gallaudet University Press, 2002, 196 str., ISBN 1-56368-127-7
125. Stern, Carola. *Isadora Duncanová a Sergej Jesenin: Básník a tanečnice*. Praha, Mladá fronta, 1998, 117 str., ISBN 80-204-0664-6
126. Šafařík, Josef. *O RUBATU čili VYZNÁNÍ*. In: Host 1/1990, str. 3-18
127. Šedivá, Zoja. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených I.: Zvládání důležitých životních situací*. Praha, Septima, 1997, 23 str., ISBN 80-7216-034-6
128. Šmikmátor, Honza. *I hluchoněmí mají hudební sluch: Na téma se Zdenkem Klukou*. In: Divadelní noviny, roč. 19, č. 11, 1. 06. 2010, str. 8
129. Tairov, Alexander. *Odpoutané divadlo*. Praha, Akademie múzických umění, 2005, 197 str., ISBN 80-7331-035-X
130. Tetauerová, Ivana. *Mezinárodní znakový systém*. Praha, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 95 str., ISBN 978-80-87153-13-0
131. Thákur, Rabíndranáth. *Česání ovoce*. Olomouc, Votobia, 107 str., ISBN 80-85885-35-2
132. Thákur, Rabíndranáth. *Gítáňdžali*. Praha, Odeon, 2000, 110 str., ISBN 80-207-1083-3
133. Thákur, Rabíndranáth. *Na břehu řeky zapomnění*. Praha, BB/art, 2005, 69 str., ISBN 80-7341-694-8
134. Thákur, Rabíndranáth. *Zahradník*. Praha, Mladá fronta, 124 str., ISBN 80-204-0765-0
135. *The New Encyclopædia Britannica. Volume 10*. Chicago, Encyclopædia Britannica, Inc., 2003, ISBN 0-85229-961-3, heslo *Rhythm*, str. 33-34
136. *The Oxford English Dictionary. Volume VIII*. Oxford, Clarendon Press, 1961, heslo *Rhythm*, str. 636
137. *Tichý přístav duše: Literární, básnická a výtvarná tvorba neslyšících autorů*. Brno, Sordos, 1995, 79 str., ISBN 80-901574-3-2
138. Tichý, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky: K systematice hudebního rytmu, metra a tempa*. Praha, Akcemie múzických umění, 1994, 175 str., ISBN 80-85467-07-0

139. Trapidlo, Joel [ed.]. *An International Dictionary of Theatre Language*. Westport, Greenwood Press, 1985, ISBN 0-313-22980-5, hesla *Rhythm – Rhythmic space*, str. 724
140. Trávníková, Dagmar. *Vliv žonglování a dalších psychomotorických aktivit na rozvoj motorických dovedností a pozorností u adolescentů se symptomy ADHD, poruch chování a učení: Disertační práce* [rukopis]. Brno, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008, 148 str.
141. Trávníková, Dagmar. *Žonglování*. Brno, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008, 42 str., ISBN 078-80-210-4587-3
142. Vágnerová, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, 1999, 444 str., ISBN 80-7178-678-0
143. Valenta, M. a kol. *Rukověť dramaterapie II*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2009, 180 str., ISBN 978-80-244-2274-9
144. Vaňková, Irena. *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře*. Praha, ISV nakladatelství, 1996, 280 str., ISBN 80-85866-14-5
145. Veselá, Markéta. *Tichá hudba neslyšících zpěváků: Bakalářská práce* [rukopis]. Brno, Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2008, 45 str.
146. Vrbová, Barbara. *Pohybové divadlo Neslyšících Zoji Mikotové: Dramaticko – inscenační postupy (s přihlédnutím ke specifickým divadelní komunikace)*. Disertační práce [rukopis]. Brno, Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2007, 289 str.
147. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha, Baltazar, 1991, 263 str., ISBN 80-900307-2-6
148. Vysloužil, Jiří. *Slovník české hudební kultury*. Praha, Supraphon, 1997, 1035 str., ISBN 80-7058-462-9
149. Wangh, Stephen. *An Acrobat of the Heart: A Physical Approach to Acting Inspired by work of Jerzy Grotowski*. New York, Vintage Books, 2000, 332 str., ISBN 0-375-70672-0
150. Zvoníček, Petr. *Evelyn Glennieová hraje a slyší tělem*. In: Lidové noviny 14.09.2000, str. 31

Video materiály

1. *Augstu kalnos*. Film o taneční dílně neslyšící mládeže. Valmiera, 2006.
2. Charvátová, Hana. *Rytmus: Instruktažní filmy pro workshopy Výchovné dramatiky Neslyšících*. VDN DIFA JAMU, CVIV, 2007.
3. *Vidím, co neslyším: Cyklus motivačních filmů. Zajímavé příběhy zajímavých lidí...se sluchovým postižením*. DVD Centrum vizualizace a interaktivity vzdělávání, 2007
4. *Život s tichem*. VHS. Video-foto-film pro Ministerstvo zdravotnictví, 2003.

Internetové zdroje

1. Synáčová, Ivona. *Úvod do evangelizace a pastorační práce sluchově postižených lidí: Bakalářská práce* [online]. [cit. 04.06.2010] Dostupné na WWW: asre.sweb.cz/HIBU/syncova-past-hlu.rtf
2. Endress, Jurgen. *Poezie jako jednosměrka* [online]. 2007 [cit. 16.06.2010] Dostupné na WWW: www.ruce.cz
3. Fikejs, Jan. *Slavné osobnosti v historii Neslyšících: Helena Kellerová* [online]. 2005 [cit. 04.06.2010] Dostupné na WWW: <http://ruce.cz/clanky/16/2-slavne-osobnosti-v-historii-neslysicich>.
4. Kolář, Bohumír. *Neslyšící malíř se slyšící duší* [online]. 2005 [cit. 04.06.2010] Dostupné na WWW: <http://zpravodajstvi.olomouc.cz/view2.php?cisloclanku=2005080302>
5. Miles, Dorothy. *About Dorothy Miles* [online]. [cit. 04.06.2010] Dostupné na WWW: <http://www.dorothymilesc.org/level2.asp?ID=599&Ref=about>
6. Miller, Bobby. *Samuel Heinicke* [online]. 2005 [cit. 05.06.2010] Dostupné na WWW: www.lifeprint.com/asl101/pages.../heinicke-samuel.htm
7. Gallaudet University. *The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition*. [online]. 2008 [cit. 05.06.2010] Dostupné na WWW: <http://www.encyclopedia.com/doc/1E1-GallaudU.html>

8. Stručná historie vzdělanosti Neslyšících [online]. 2010 [cit 05.06.2010] Dostupné na WWW: m.znakovyjazyk.webnode.cz/.../strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1
9. Luczak, R. [online]. 2010 [cit 17.06.2010] Dostupné na WWW: http://www.disabilityhistory.org/dwa/queer/paper_luczak.html
10. Kramer, Florian – Grote, Klaudia. Haben Gehörlose beim Rechnen mehr Schwierigkeiten als Hörende? [online] 2009 [cit. 12.08.2010] Dostupné na WWW: <http://ruce.cz/clanky/788-maji-neslysici-v-matematice-vetsi-potize-nez-slysici>
11. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova 169, Praha 5 [online]. [cit 12.08.2010] Dostupné na WWW: www.sksp.org/SVP_A_B.doc

Resumé

Jak poukazuje název disertace, středem pozornosti výzkumu je **neslyšící herec**. Přesto se v disertaci zabýváme nejen otázkami hereckých technik práce s rytmem, ale i její sociálním a socioterapeutickým významem. Z tohoto důvodu je pojem *herec* v této práci pojat poněkud širěji – rozumí se jím nejen divadelní profesionál či ochotník, ale vůbec *homo ludibundus*, člověk hravý, člověk hrající.

Tato disertační práce je rozdělena na tři kapitoly. S cílem nabídnout co možná nejhlubší vhled do problematiky zkoumané skupiny, je **první kapitola věnována otázkám vzdělávání, kultury, komunity, jazyka a tvůrčího sebevyjádření Neslyšících**.

Druhá kapitola přibližuje problematiku teorie rytmu: poukazuje na univerzálnost pojmu *rytmus* a mapuje pole vnímání a možnosti tvůrčí práce s rytmem jak v audiálně, tak vizuálně či hapticky vnímané skutečnosti - v biorytmu těla, v přírodě, v okolním světě, ve výtvarném umění, v manipulaci s předmětem, ve znakovém jazyce atd.

Závěrečná, **třetí kapitola, propojuje teoretické poznatky s praxí**. V centru pozornosti je zde hlavně **vlastní zkušenost autorky výzkumu s prací s rytmem u Neslyšících a slyšících**, zároveň však je poukazováno také na prameny a **inspirační zdroje jejích postupů**, tj. na přístupy různých divadelních, tanečních a hudebních specialistů.

Disertaci doplňuje **případová studie výzkumu – rozbor tvůrčího procesu přípravy inscenace *Deník cizinky*** – která se zaměřuje na možnosti předem prezentované metodické postupy při práci s rytmem uplatnit v **jevištní tvorbě** a v praxi ukazuje, že **práce s rytmem může v nejrůznějších podobách formovat jevištní sdělení neslyšícího herce**.

Summary

As the title shows the research is focused on a **deaf actor**. Yet still in our thesis we are concerning not just with actor's techniques of work with rhythm, but as well with its social and socio-therapeutic importance. Therefore the concept *actor* in this work has a wider meaning – we understand under it not just a theatre professional or amateur but *homo ludibundus* as such - a playing and playful human.

The thesis contains of three parts. To offer a deep insight into the problems of the research group **the first part is devoted to the questions of education, culture, community, language and creative self expression of the Deaf. The second focuses on theory of rhythm: points out the universality of the concept *rhythm* and maps the field of possibilities to perceive the rhythm and work with it creatively in whole the audial, visual or haptic reality** – the biorhythm of the body, nature and the world around, visual arts, manipulation with props, sign language etc.

The final, **third part binds theoretical issues with praxis**. In the centre of focus there is mainly **personal experience of the author with work on rhythm with the Deaf** and hearing, at the same time origins and sources of inspiration of her methods – techniques of different specialists of theatre, dance and music - are being showed and explained.

The thesis are supplemented by **case study of the research - analysis of the creative process of work on the theatre project *Stranger's Diary*** that points out possibilities to use the presented set of methodics in the stage work and through the practical example shows, that work on rhythm can form the stage expression of the deaf actor in many ways.

Příloha 1

Text inscenace *Deník cizinky*³³⁵

„Až do této chvíle trpíme hladem a žízni a nemáme co na sebe, jsme bití, jsme bez domova, s námahou pracujeme svýma rukama. Jsme-li tupeni, žehnáme, pronásledováni neklesáme, když nám zlořečí, odpovídáme laskavě. Až dosud jsme vydědenci světa, na které se všechno svaluje.“

1. Korintským 4, 11-13

Úvod

Většina lidí fotografuje – aby si pamatovali místa, která navštívili, lidi, které tam potkali, a události, které tam zažili. Já si píšu deník. Je to můj stroj času, ve kterém se můžu kdykoliv vrátit do kteréhokoli okamžiku svého života.

Osm týdnů na studentských kolejích v Anglii, ve městě Manchester. Léto 2005.

Nemoc

Je tu tak ticho. Asi se zrovna stmívá. Který je asi dnes den... V pondělí jsem přiletěla, zašla se najíst do té čínské díry, prohlédla si nabídky pracovních míst, co byly vyvěšené ve výlohách, šlápla do koňské koblihy, uchechtla se, že to je dobrá záminka pro to, abych si práci začala hledat až druhý den, nastěhovala se na koleje, začala zvracet a zvracela jsem a zvracela...

Že by byl čtvrtek? Zítra je pátek. To bych mohla zkusit zajít na Úřad práce. Co jsem to asi chytila? Že by něco v té čínské restauraci? Nebo jsou to jen nervy...

Mohla bych se doplazít do kuchyně a podívat se, kolik je hodin... nebo se někoho zeptat. Jaký je asi dnes den... Ale vždyť je to jedno. Práci si začnu hledat až v pondělí. Že

³³⁵ V textu jsou použité čtyři typy označení:

na šedém pozadí je text, který byl v procesu přípravy ze scénáře vyňat,

podtržením je označen text, který byl v procesu přípravy do scénáře přidán,

kurzívou je označen text zpěvu a rytmizované recitace.

Původně byl text inscenace připraven v lotyštině. Překlad textů do češtiny – Marta Běťáková.

bych si teď uvařila čaj? Mám heřmáněk z domova... ne, nechce se mi. Kuchyně je moc daleko – musela bych vyjít po schodech nahoru. To nezvládnou... radši jdu spát.

Přátelství

Hned ten den, co jsem se nastěhovala na koleje, zrovna jsem se vracela s tou koňskou koblihou na sandálu, na dvoře kolejí – je na takovém krásném, malém kopečku... kolem jsou lípy... co nevidět rozkvetou – jsem potkala jednoho studenta z Francie. Geoffroy. Žongloval. Také si hledá práci. Tak teď žonglujeme spolu a povídáme si. Je moc milý. Když jsem ležela v horečce, našel mě a chodil mě navštěvovat a léčil mě limonádou a sušenkami (mně bylo jídlo tak protivné, že jsem nevěřila, že dokážu vůbec něco sníst – ale dokázala jsem to a pomohlo mi to). S ním se dá povídat, když má člověk za sebou černý den, a jeho pomoc je tak lidsky malá a praktická, že se člověk vůbec nestydí ji přijmout.

Hledání práce

Neozvali se. Nikdo. Je to absurdní pocit – člověk vystojí fronty na Úřadu práce – Job Centre tomu tady říkají – spolu s desítkami ostatních – Poláky, Rumuny, Turky, Vietnamci. Potom naráží na ty samé lidi všude, kam se svým životopisem jde, a všude tam už mají hromadu jiných životopisů od žadatelů o jedno ubohé místo umývače nádobí. A všude ti slibují, že zavolají, ale nezavolá ti nikdo. A pak s těmi samými lidmi vystojíš frontu na internet zdarma, a když už toho všeho máš plné zuby, sedíš u fontány ve středu města společně s těmi samými lidmi... pořád bez práce... všichni... a každý sám.

Je mi teď těžko... upřímně řečeno. Všude jsem se nahlásila, zapsala, všude už byla na pohovoru, nikdo mi ještě neřekl ani ano, ani ne. Čekám.

Včera jsem jednomu známému uklidila třípatrový dům a dostala za to sedmdesát liber – což znamená, že ještě příští týden přežiju. Umývala jsem, sušila, vysávala, leštila celý den. Majitelé domu se pak posadili k večeři a pozvali mě také. Na rozloučenou se pán domu, Rob – milý člověk, mohli bychom být kamarádi, kdyby jeden z nás neměl třípatrový dům a druhý v něm neuklízěl, aby tu neumřel hladem – zeptal: „Are you happy?“ Odpověděla jsem: Ne. Odjela jsem domů, zavřela za sebou dveře pokoje, lehla si na zem a byla šíleně smutná... ze všeho – že jsem tady, že za peníze uklízím dům svých kamarádů, dělám, co můžu, abych to brala easy... a oni se také snaží to brát easy... a nemáme moc na vybranou.

Jsem prostě pyšná. Tento rok mě ohýbal jako vrbový proutek. A teď se lámu...

Cítím se zranitelná, vyděšená a ztracená.

It's been a hard day's night, and I been working like a dog
It's been a hard day's night, I should be sleeping like a log
But when I get home to you I find the things that you do
Will make me feel all right

You know I work all day to get you money to buy you things
And it's worth it just to hear you say you're going to give me everything
So why on earth should I moan, 'cause when I get you alone
You know I feel ok

When I'm home everything seems to be right
*When I'm home feeling you holding me tight, tight...*³³⁶

Číšnický kurz

Jedna catering agency mě s Geoffroyem vyučila na číšníky. Za jeden den:

„Tady to máte: lžíce, vidlička, vidlička na ryby, nůž, dezertní lžička, sklenice na víno, na vodu, šálek na kávu. Jasný? Ubrousek složíte na talíř do tvaru věže. Když to zákazník neudělá sám, dáte mu ubrousek na klín, ještě než naservírujete jídlo. Je to jasný? Podáte z levý strany, vezmete z pravý. Pokaždý se zeptáte.“

„Na co se zeptáme?“

„Jestli můžete nádobí uklidit. Zdvořile. Každýho. A teď se dívejte: minimálně tři talíře na rukou: první mezi malíčkem a palcem, druhý na dlani, třetí v druhý ruce. Žádný flákání. Jasný? A teď oblečení: černý kalhoty s pukama, černý uzavřený boty, bílá košile, černá vesta, černá kravata. Žádný pruhy, žádný vzory, žádný výjimky. Jasný?“

„To já nemám, pane... vestu, kravatu ani bílou košili nemám.“

„Aha. Žádný problém. Hned si je můžete u nás koupit: vesta za dvanáct, kravata za osm, košile za šest liber. Jakou máte velikost?“

³³⁶ The Beatles. Píseň *A Hard Day's Night*.

„Třicet šest.“

„Paráda. Tady je dvačtyřicítka, to vám bude sedět. Co nevidět se vám ozvem.“

A pak jsem v té nové výbavě obsluhovala na židovské svatbě. Tři sta lidí v černobílém. A my mezi nimi – s horkými talíři, které pálí do rukou: ruce hoří, hlavně do nikoho nevrazit, nikoho nezamazat, zleva dát, zprava vzít. Každého se zeptat. Jeden na mě strašně zařval, protože jsem mu sebrala talíř, na kterém ještě zbyla jedna jahoda... ptal se mě, odkud jsem a co tu dělám. Tu jahůdku jsem mu vrátila. A pak se neozvali.

A já stála pak tiše a poslušně. Třicet párů překvapených a trochu zaskočených očí nás od stolu pozorovalo. Sklopím oči. Mé povinnosti ve svatebním sále skončily, můžu jít. Smutné ruce sbírají špinavé talíře, dávají je do myčky, ponížené oči se tiše dívají, zda je vše v pořádku. Držím se statečně. Do chvíle, kdy mi Geoffroy, když přijde s nádobím, stiskne ruku a řekne: všechno děláš správně. Služka leští lžíce se skloněnou hlavou. Tečou jí slzy.

Noční sny

V noční tmě se dívám –

Z kontejneru lezou ptáci

A do nebezpečných nebes se berou,

Zářiví z černých popelnic lezou.

Co z toho mají?

Jen křídla poraněná dráty,

Na kamennou cestu sněží jen krev a peří.

Co jim schází?

Zástup běženců na nebi se do svítání nezastaví.

Červené slunce vyjde

Do kontejnerů vrátí se ptáci

Do mých popelnic polezou zpět.³³⁷

Bílá prostěradla (zamilování)

Auga auga rūžena sorkonā dorzā.
*Zam tū rūžu zam tū rūžu gul jauna meitiņa.*³³⁸

Noční scéna (ohýnek)

It's been a hard day's night, and I been working like a dog
It's been a hard day's night, I should be sleeping like a log
But when I get home to you I find the things that you do
Will make me feel all right

When I'm home everything seems to be right
When I'm home feeling you holding me tight, tight

Vzali mě!

Vzali mě.

Do opravdové práce na každý den!!!! Neumřu tady, dostanu se domů a příští rok budu studovat!

Vzali mě... v tom nejhnusnějším fast foodu, kam jsem jedno odpoledne donesla svůj životopis a hned zadoufala, že mě ti špinaví lidé v protivně žlutých tričkách a čepičkách ve sklepním prostoru bez oken a bez vzduchu nevezmou. Ale vzali. Šla jsem na pohovor, ale hned mě strčili do kuchyně umývat nádobí. Byl tam takový ruch a spěch; pobíhání s křikem

³³⁷ Báseň autorky výzkumu (původem v lotyštině), v inscenaci použita v českém překladu **M. Běťákové**.

³³⁸ Latgalská lidová píseň. (*Rostla, rostla růžička v červené zahradě. Pod tou růží, pod tou růží spí mladá dívka.*)

SHARP KNIVES a HOT PAN, vylévání kečupu na podlahu, smažení vajíček, pálení omelet... kouř a smrad... Čas od času ti šéfová (neuvěřitelně rychlá ženská, elán z ní přímo srší) poklepe na rameno a zeptá se Are you all right... a než jí stačíš odpovědět, už je pryč... Vzpamatovala jsem se až po čtvrté odpoledne, když práce skončila.

Teď tam pracuji. Ve stejně příšerném žlutém tričku a čepici – jako nějaké kuřátko. Do odpoledne se mi vždycky spolehlivě odřou a zašpiní nehty a načichnu olejem... vždyť celý den umývám nádoby nebo stojím u obrovských pánví a smažím bacon and eggs, fish and chips and sausages. A vykřikuji: Sharp knives! a Hot pan!

Továrna³³⁹

Hozeného řeka nesla,
na chudáka štekal pes.
Po mně ten i onen dupou,
všichni dupou včera dnes.

Utopenca rieka niesla,
na chudáka štekal pes.
po mne ten aj onen kopú,
všetci kopú včera, dnes.

Iemesto upe nesa,
Ienīsto suni rej.
Tá i mani nabadziņu
Visi mina kājinām.

Vždycky, když ráno po šesté vycházím z kolejí, Oxford Road je ještě tichá, voňavá a plná ranní svěžesti. Kvetou lípy.

Rozloučení

Geoffroy dnes odjíždí. Přes měsíc tu hledal práci, nic pořádného nenašel a teď odjíždí. Můj usměvavý, hravý Francouz se přichází ke mně do práce rozloučit, schválně si objedná omeletu, ví, že je dělám já. Ale já se zachovám nevhodně a utíkám se ven na dvůr vyplakat. Třídím tam odpad – sešlapávám krabice, tahám černé pytle, mačkám je do kontejneru a po tvářích mi spolu s deštěm tečou slzy.

Necítila jsem se chudá, než jsem Geoffroye poznala. Ale teď se cítím okradená. Na našem žonglovacím kopci bylo takové ticho a tolik motýlů! Není mnoho lidí, jejichž kroky je nevydělší. A není mnoho lidí, jejichž kroky nevydělší mne.

³³⁹ V této scéně použitý text je složen z lotyšské lidové písně *Iemesto upe nesa...* a jejích volných překladů do češtiny a slovenštiny.

Pozdě večer se vracím zpátky do města – tři kilometry do kopce. Zase prší... lehce a pak... víc a víc. Nelítostně do mě buší kapky. Jdu pořád nahoru, proti proudu. I tak se mě svět dotýká – až na kost, vsaje se do mě, přilepí se ke mně, nakonec se mnou splývá a nejde oddělit. Je tak snadné jej nahmatat, ucítit, je tak jasně vidět. Déšť červencové noci. Stojím v noci na našem žonglovacím kopci, všude kolem koleje, a poslouchám... sebe sama a Vesmír... srdce nám bijí zároveň, kapky deště nám padají ve stejném rytmu.

Čuči, guli mazais bērnin.

Rīt būs jāiet kājiņām.

Aiju aiju aijajā aiju aiju aijaijā...³⁴⁰

Krize

Kluci venku na dvoře vyvádějí, předvádějí různé akrobatické kousky a já se připojím. Mám v sobě něco šíleného, sebezničujícího, chce se mi riskovat a je mi jedno, na který konec dopadnu. Pak už na mě všichni křičí, ať s tím přestanu.

Voda (Píseň o dešti)

Caur peļķēm skrien tramvaja logi

Dobji dandina baznīcas zvans

Lietus

Tik drēgnīgs tik nīsts

Tik perošs tik īsts

Tik negants

Līst

Līst līst lietus īsts...³⁴¹

³⁴⁰ Lotyšská lidová ukolébavka (*Hajej dadej, mé děťátko, zitra budeš cupitat. Hají hají hajajá, hají hají hajajá...*).

³⁴¹ Fragment básně autorky výzkumu (*Kalužemi běží okna tramvaji, / Dutě duni kostelní zvon. / Déšť. / Tak studený, tak protivný, tak nenáviděný. / Prší. / Prší prší déšť skutečný...*).

Jednou se mi zdálo, že umírám – bylo mi špatně, ležela jsem někde úplně sama a věděla jsem, že za pár minut už budu mrtvá. A napsala jsem zprávu domů – sestřám a mamince: Pa pa, holky.

Nic jiného ani nikomu jinému.

Po třinácti nocích beze spánku a třinácti dnech, kdy se mi zdálo, že v práci zkolabuji únavou, jsem včera konečně sladce usnula. A zdálo se mi, že jdu po provaze od věže k věži a dole se shromažďuje čím dál víc lidí, vztahují ruce ke mně nahoru a říkají mi – jdi, neboj se, když tak tě chytíme. A pak jsem najednou zase ležela v posteli, měla zavřené oči a jen cítila, že u mě někdo je – že sedí vedle mě a střeží mě, zatímco já spím, a klade další a další chladné listy javoru na má rozpálená záda... celou noc.

Jsem jen unavená. Myslím na ty tři týdny, co tu ještě musím vydržet, a čekám, až budu moci jet domů a vykoupat se v jezeře.

Na cestě

Ta sedmdesátihodinová cesta se mi líbila. A stále mám takový pocit – jsem jen cestovatel, který pozoruje vše, co se kolem děje, a více a více ho to obohacuje a je šťastný, že může vidět to, co vidí a potkat toho, koho potká, cítit... cítit, cítit... tolik, ale stále zůstat stranou – není to můj život, nic mi nepatří. Kde je... nevím. Byl to můj život, tam v Anglii, v České republice, a bude zase někdy můj? Opravdový? Nebo je ten pocit vzdálenosti a pozorování mé opravdové já... kdoví...

*Keď sa Slováčok do sveta odberal,
na Machnáči, na tom kopci zavolať,
zavolať on na Machnáči po dva krát,
zbohom otec, zbohom mati, sestra, brat.*

*Povedz ty mne, môj Machnáčku vysoký,
či ťa uzriem o dva lebo tri roky.*

či ja budem vidieť ešte svoju mat',
či ma bude moja milá milovať³⁴²

³⁴² Slovenská ľudová píseň.

Příloha 2

Recenze inscenace *Deník cizinky*

I



Obal časopisu Teātra vēstnesis 5/6 2009 a fragment článku **L. Petiškové**, v němž je reflektována inscenace *Deník cizinky*.

Ladislava Petišková³⁴³

V uplynulém měsíci, přesněji řečeno 5. listopadu r. 2009 se pod záštitou/ supervizí prof. Zoji Mikotové uskutečnila premiéra inscenace „Deník cizinky“, které se účastní dvě dívky z Lotyšska, které na JAMU v Brně studují Dramatickou výchovu Neslyšících.

Autorkou a režisérkou inscenace je doktoradka této školy, Lotyška Marika Antonova, která vytvořila integrované představení, kterého se účastní neslyšící a slyšící studenti JAMU různých národností – Češi, Slováci a Lotyši.

Projekt byl inspirován cestovními deníky Mariky Antonové, fotografiemi Sebastiao Salgada a besedami s ukrajinskými sousedy ve studentském bytu na ul. České.

V úvodu představení Marika Antonova zdůrazňuje: „Většina lidí fotografuje – aby si pamatovali místa, která navštívili, lidi, které tam potkali, a události, které tam zažili. Já si píšu deník. Je to můj stroj času, ve kterém se můžu kdykoliv vrátit do kteréhokoli okamžiku svého života. Manchester. Léto 2005.“

Záměrem inscenace je mluvit právě o neúspěšných, vyčleněných, zdánlivě nevýrazných lidech vedle nás i v nás, a také o stylu práce. Představení je vytvořené převážně z recyklovaných věcí a hraje se v syrovém, jakoby nedivadelním prostoru.

Jednu z hlavních rolí v inscenaci hraje neslyšící Lotyška Jolanta Znotina – krásná, lyrická postava, jejíž jemná tvář a dívčí vzhled mnoho vypovídá o citovém životě člověka, který musí překonat různé negativní situace svého života a přesto zůstává něžným, humánním člověkem, který vnímá okolní svět s porozuměním.

Efektivní, drsně poetické pohybové představení (které doplňují také písně a tance) s názvem „Stranger's Diary“ sklidilo úspěch také na 4. mezinárodním semináři doktorandských studií, který byl organizován Divadelní fakultou JAMU 4. a 5. prosince r. 2009.

Dvoudenní seminář otevřela právě Marika Antonova se svým příspěvkem „The Rhythm – Organized Freedom: Outcomes of Work with Rhythm with the Deaf“.

³⁴³ Český překlad fragmentu z článku *Divadlo v pohybu a čase*.



Česká republika, Brno,
Janáčkova akademie múzických umění v Brně,
Divadelní fakulta
Marika Antonová - Deník cizinky

Divadlo neslyšících krásně zapomíná na slova

Co my ani slovy povědět nesvedem (a nepotřebujeme k tomu ani Malé kotě), je v divadelním představení neslyšících a hluchoněmých řečeno gestem i mimikou.

Divadelní představení neslyšících a hluchoněmých není tradičním pojetím divadla, jak jej známe. Slovo je tu nahrazeno pohybovým vyjádřením, které však překvapivě nabízí mnohem více prostoru pro fantazii diváka, než svazující písmena. Slova nás omezují k určité formě projevu. Tyto hranice jsou ale v divadle neslyšících a hluchoněmých odstraněny. Na řadu tedy přicházejí doprovodné vlivy: choreografie, scénografie, kostýmy. Především ale gesto a mimika. Sama jsem byla překvapená, kolik toho lze pochopit beze slov: pocit touhy uniknout od problémů nebo vyčpělost dlouhodobého vztahu, to všechno je možné vyjádřit řečí těla a tváře. Ateliér Výchovné dramatiky Neslyšících (fungující pod Divadelní fakultou Janáčkovy akademie múzických umění) uspořádal projekt s názvem Deník cizinky. Toto představení zachytilo pocity studentky Mariky Antonové z Manchesteru roku 2005. Toho léta byla cizinkou vyděděnou na okraj zájmu, a tak měla možnost začít si všimát všech vyčleněných a nepřijatých lidí okolo nás. „Většina lidí fotografuje – aby si pamatovali místa, která navštívili, lidi, které tam potkali a události, které tam zažili. Já si píšu deník,“ říká autorka scénáře a zároveň režisérka představení Marika Antonová. Je však nutno říct, že v představení vystupovali i herci slyšící, kteří doplnili výstup o občasný zpěv, hru na hudební nástroj či mluvené slovo. Toto spojení ale bylo jen kořením hry a nezasahovalo do celkového pojetí představení. I neslyšící herci vnímají rytmus. Ačkoliv je to pro mě záhadou, trefovali se do taktu, reagovali i na jiné doby než jen těžké a celkově ukázali svůj smysl pro hudbu a tempo.

Na konci představení jsem měla možnost ukázat svoji znalost znakové řeči a předvést se jediným znakem, který ovládám: třepáním zvednutých rukou na znamení potlesku. A nebyla jsem sama. Hlediště se celé krásně chvělo.

Je to jiný svět, do něhož mi bylo ctí alespoň na chvíli vstoupit.

Radana Kolčavová



Obal časopisu Meeting point Mezinárodního festivalu divadelních škol Setkání/ Encounter 2010 a recenze R. Kolčavové, v níž je reflektována inscenace *Deník cizinky*.

III

Všichni dupou včera, dnes

Zuzana Burianová

Recenze z festivalového časopisu **Obratel Zlom vaz 2010**

„Že by byl čtvrtek? Zítra je pátek.“ Náš život plyne den za dnem. Šedí. Ty šťastnější z nás čeká po každém probuzení práce. Ostatní nevyvolení musejí čekat. V nejistotě z příštího dne. V naději?

Všichni jsme cizinci. Někdy světu rozumíme, jindy se nám zdá naprosto absurdní. Kdo z nás někdy neměl pocit, že je na všechno sám? Že celý svět je jenom jedna velká prosba o smilování se. Prosba o porozumění. Ale dá se vůbec ještě dnešní svět pochopit? Deník cizinky je náš vlastní deník. Někdy se nám podaří urvat kousek štěstí, ať už je to práce, která nás většinou nebaví, láska, která nás nakonec opustí a domov, který zůstane, ale my z něj odcházíme. Vlastně jsme hodně skromní, když nám tohle všechno stačí k tomu, abychom o sobě říkali, že jsme šťastní. Většinu času si ale s námi život rozehrává hru. Hru na kočku a myš. Svět, osud, život je kočka. Hladovějící. Lačníci po kořisti. A my jsme jenom malé myšky, které neustále utíkají, nebo se krčí ve skrytu. Někdy vylezeme, kocháme se vším krásným, co se nám nabízí. Někdy se chytíme do pastí pro jeden malinký kus lákavé návnady. A někdy se prostě jenom otrávíme okolním jedem. To všechno jenom proto, abychom zahlédli něco, co z nás udělá víc než jen myš. Deprese? Ne. Jen život.

Nezáleží na tom, co jste zač, odkud jste, jakou mluvíte řečí, zda se vyjadřujete slovy, pohybem, zvuky, gestem, protože všichni jsme jenom cizinci. A jediné, co nám zůstává je naděje, že jednou najdeme svoje místo, kde budeme šťastní. Místo, které se nám stane domovem.

A tak se projekt studentů DIFA JAMU nestal cizí inscenací v cizím prostoru, ale představením, kde každá část lidského života na sebe navzájem navazuje, kde se člověk-herce, student, kdokoliv, pohybuje sice s pochybností z každého kroku, který udělá, ale s odhodláním a s nadějí, že někdy někdo pochopí.