

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO
DETERMINANTA VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ
SLYŠÍCÍCH A NESLYŠÍCÍCH**

Diplomová práce

Brno 2010

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Radka Horáková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Mariana Koutská

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

V Brně.....

.....

Poděkování patří v první řadě PhDr. Radce Horákové, PhD. za podnětné a laskavé vedení mé diplomové práce a všem studentům, kteří svou účastí, svými úsměvy, tolerancí a smýšlením přispěli k tomu, že se idea stala realitou.

Děkuji také všem, kteří mi během výzkumu pomohli s realizací, organizací a záznamy workshopů – učitelům ve školách, kolegům z JAMU a Janu Němcovi.

Zvláštní poděkování patří Marcelovi Křištofovičovi, bez kterého by byla snaha o hledání vzájemného vztahu slyšících a neslyšících na uskutečněných workshopech bezpředmětná.

Za neutuchající podporu, lásku i kritiku děkuji své rodině a Pavlovi Baďurovi.

OBSAH

ÚVOD	5
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	7
1.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJÍ ROLE V RVP	7
1.2 HODNOTY A CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZTAHU K CÍLŮM INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.3 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	13
1.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA KLÍČEM K ROZVOJI SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	16
2 HISTORICKÝ KONTEXT VZÁJEMNÉHO VZTAHU SLYŠÍCÍCH A NESLYŠÍCÍCH	19
2.1 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	19
2.2 OSOBNOST NESLYŠÍCÍHO A KULTURA NESLYŠÍCÍCH	23
2.3 HISTORICKÝ EXKURZ DO PÉČE O NESLYŠÍCÍ	30
2.4 POSTAVENÍ NESLYŠÍCÍCH VE SLYŠÍCÍ SPOLEČNOSTI A JEJICH VZÁJEMNÝ VZTAH	36
3 PROJEKT „VZÁJEMNÝ VZTAH SLYŠÍCÍCH A NESLYŠÍCÍCH“ CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	42
3.1 HRY ZAMĚŘENÉ NA SEZNÁMENÍ VŠECH ÚČASTNÍKŮ	44
3.2 KONTAKTNÍ HRY VE DVOJICI SLYŠÍCÍ-NESLYŠÍCÍ	45
3.3 HRY ZAMĚŘENÉ NA SPOLUPRÁCI SKUPINY SLYŠÍCÍCH A NESLYŠÍCÍCH	46
4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO DETERMINANTA VZÁJEMNÉHO VZTAHU SLYŠÍCÍCH A NESLYŠÍCÍCH	48
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A TEZÍ	48
4.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	49
4.3 POPIS VÝZKUMNÝCH TECHNIK	51
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
5.1 ANALÝZA ANKETY	55
5.2 ANALÝZA VIDEOZÁZNAMU	56
5.3 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	59
5.4 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ A NÁVRHY VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU PRO SPECIÁLNĚ- PEDAGOGICKOU PRAXI	62
ZÁVĚR	67
LITERATURA	69
SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

„*Mají neslyšící sny?*“ I tak se může zeptat člověk, pro kterého je neslyšet něco nepředstavitelného. „*A slyší v nich?*“ Ptá se dál, protože chtít slyšet mu přijde jako přirozené a zoufalé přání toho, kdo si musí vystačit zrakem.

Nadřazený vztah zdravého k postiženému je slyšícím vlastní již několik století. Motivoval je k bohublé péči o „hluchoněmé“, kteří by si jinak neporadili. Podle neslyšících se však výsledkem této nadvlády většinové společnosti stala jejich umlčená těla (Padden a Humphries, 2005). A v dnešní době neslyšící mlčet nechtějí. Naopak. Komunity Neslyšících se na celém světě stávají velice sebevědomými skupinami lidí, kteří se cítí zcela rovnoprávní se slyšící společností, hrdě se hlásí ke svým právům a vlastní kultuře.

Podstatné však je, jak se tyto společenské změny promítají do vzájemného vztahu slyšících a neslyšících. Jsou slyšící nakloněni poznat hlouběji lidi s tímto specifickým postižením znamenajícím kulturní odlišnost? A jsou na druhé straně neslyšící ochotni se svým světem, kulturou, názory i zkušenostmi slyšící seznámit? Nejsou obě skupiny natolik hrdé, že budou koexistovat bez toho, aniž by se vzájemně ovlivnily či dokonce obohatily?

Jako studentka surdopedie obklopená teorií a zároveň studentka Výchovné dramatiky Neslyšících zapojená do intenzivní práce s neslyšícími kolegy, jsem si tyto otázky kladla také. A právě volbou tématu jsem je chtěla, i sama pro sebe, zodpovědět.

Ve své diplomové práci se zabývám vzájemným vztahem slyšících a neslyšících a tím, jak tento vztah může determinovat dramatická výchova. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část a členěna do pěti kapitol.

První kapitola pojednává o dramatické výchově – jejích hodnotách, cílech, metodách i technikách. Dotýká se její role v Rámcovém vzdělávacím programu, inkluzivním vzdělávání a jejího vlivu na sociální kompetence.

Druhá kapitola se zaměřuje na historický kontext vzájemného vztahu slyšících a neslyšících. Kromě základního shrnutí problematiky sluchového postižení, komunikačních forem a historického exkurzu do péče o neslyšící, vymezuje především

osobnost neslyšícího, jeho identitu i specifika, a kulturu Neslyšících. Zabývá se také postavením neslyšících v majoritní společnosti.

V rámci empirického šetření jsem vytvořila projekt „Vzájemný vztah slyšících a neslyšících“, koncipovaný do tří workshopů založených na technikách dramatické výchovy. Třetí kapitola popisuje cíle projektu, přípravu samotného workshopu i jeho obsah.

Čtvrtá kapitola přibližuje empirické šetření diplomové práce. Jedná se o kvalitativní výzkum za použití technik ankety, experimentu – projektu, videozáznamu, analýzy videozáznamu a pozorování. Dominantním cílem diplomové práce je dokázat pozitivní nebo negativní vliv dramatické výchovy na vzájemný vztah slyšících a neslyšících. Cílovou skupinou výzkumného šetření byli slyšící a neslyšící studenti SŠ.

Pátá kapitola se věnuje analýze a interpretaci výzkumného šetření a vyhodnocení výzkumného projektu. Její součástí jsou také výstupy z reflexí, které proběhly na konci každého workshopu, a návrhy využití výsledků výzkumu v praxi.

V celé práci je citováno jak z českých, tak zahraničních publikací. Pokud citace slouží jako motto kapitoly, je ponechána v původním znění. V ostatních případech jsem pro tuto diplomovou práci použila vlastního překladu.

„Ke změně dochází, když se člověk stane tím, čím je, a ne když se snaží stát tím, čím není.“

Violet Oklander

1 Dramatická výchova

Dramatická výchova¹ je pedagogická disciplína charakteristická učením pomocí nabyté zkušenosti a vlastního prožitku. Počátky dramatické výchovy spadají do 20. let 20. století a jsou spojeny se jménem Američanky Winifred Wardové. Po 2. světové válce dramatická výchova proniká do Evropy². Na českém území se rozvíjí od 60. let 20. století, ale podstatný vzestup začíná až po roce 1989.

1.1 Vymezení pojmu dramatické výchovy a její role v RVP

Dramatickou výchovu můžeme podle Machkové (1998, s. 32) definovat jako: *„Učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání i chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“*

Kasíková (2002) dramatickou výchovu vnímá coby systém sociálně-uměleckého učení. Kromě estetického rozvoje **směřuje k rozvoji osobnosti a prosociálního chování**. Na jedné straně je to rozvoj dovedností, na straně druhé pochopení sebe sama, porozumění ostatním lidem a zaujímání zdravých životních postojů³.

Postavení dramatické výchovy v současném vzdělávacím systému

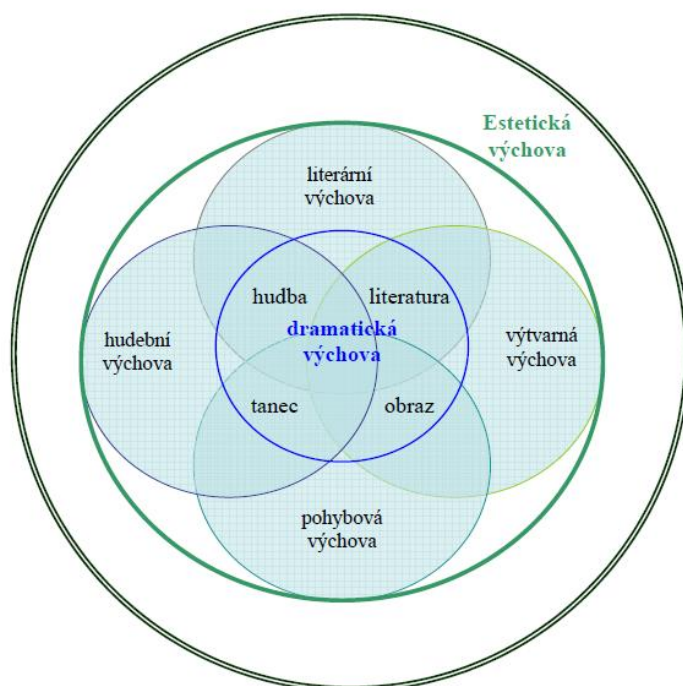
Dramatická výchova se oproti hudební a výtvarné výchově v osnovách českých škol výrazně neprosadila. Je to překvapivé, neboť ze všech oborů estetické výchovy představuje jedinečnou průřezovou disciplínu (viz diagram č. 1: Straková, 2007, s. 26).

¹ Na českém území známá také jako výchovná dramatika, tvořivá dramatika nebo dramika.

² Nejrozšířenější je ve Velké Británii, kde bývá nazývána Creative Drama. Variuje do dalších forem Theatre in Education, případně Drama in Education.

³ Pojetí dramatické výchovy je v různých zemích odlišné. Anglické definice kladou větší důraz na popis psychických procesů aktivovaných v průběhu divadelní tvorby. České definice jsou charakteristické zaměřením na učení, rozvoj a výchovu. Cílem se často stává osobnostní a sociální rozvoj či poznávání mezilidských vztahů (Valenta, 2001).

Diagram č. 1: Dramatická výchova jako průřezový a komplexní obor



V ideálním případě prochází tento předmět napříč celým spektrem vyučovacích předmětů formou techniky, metody či principu. Jeho součástí může a nemusí být proces tvorby jevištního tvaru (srov. Pavlovská, 2002; Provazník, 2005).

Dramatická výchova v kontextu Rámcového vzdělávacího programu

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je jedním z kurikulárních dokumentů vymezující nové principy ve vzdělávání žáků od tří do 19 let. Smyslem RVP je osvojení **klíčových kompetencí** představujících: „... *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (www.rvp.cz). Klíčové kompetence zahrnují kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a pracovní. Především kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální patří mezi specifické kompetence dramatické výchovy (Provazník, 2005).

Jednou z devíti vzdělávacích oblastí je Umění a kultura zastupující hudební a výtvarnou výchovu. Dramatická výchova je zařazena pouze jako doplňující vzdělávací obor, který lze na úrovni školního vzdělávacího programu realizovat formou samostatného vyučovacích předmětu, projektu nebo kurzu.

Náplň a očekávané výstupy dramatické výchovy jsou vymezeny RVP pro základní vzdělávání (www.vuppraha.cz). Celková koncepce je rozdělena na tři části: základní předpoklady dramatického jednání⁴, proces dramatické a inscenační tvorby, recepce a reflexe dramatického umění.

Dramatická výchova a neslyšící

Po roce 1989 se společenské změny odrazily i v dramatické výchově a speciální pedagogice. Začaly vznikat nové studijní obory a kroužky volnočasových aktivit.

V roce 1992 získal na divadelní fakultě JAMU v Brně akreditaci první vysokoškolský bakalářský⁵ obor pro neslyšící: **Výchovná dramatika Neslyšících** (dále VDN) se zaměřením na pohybově výchovné disciplíny. Významnou složkou studia je předmět „pohybové divadlo“, ve kterém je kladen důraz na pohybovou a výtvarnou kreativitu a totální komunikaci (<http://difa.jamu.cz>).

Od školního roku 2000/2001 je v osnovách některých škol pro sluchově postižené předmět **Hudebně dramatická výchova**.

Dramatickou výchovu v podobě volnočasové aktivity nabízí dětem například **Občanské sdružení Labyrint Brno**. Jeho cílem je podpora vzájemné komunikace mezi neslyšícími a slyšícími dětmi a mládeží (<http://www.labyrintbrno.cz>).

Dramatická výchova má v České republice silnou tradici. Z undergroundového základu v období komunismu se ustanovila ve velice oblíbený a dynamicky se rozvíjející obor. Je přítomna na ZUŠ, v mateřských, základních, středních i vysokých školách⁶. Její představitelé spolupracují s odborníky ze zahraničí. Na celonárodní úrovni však stále není veřejností uznávána jako plnohodnotný obor.

⁴ Mezi základní předpoklady dramatického jednání řadí Macková (2005) psychosomatické dovednosti, herní dovednosti a sociálně komunikační dovednosti.

⁵ V současné době je umožněno i navazující magisterské studium.

⁶ Vysokoškolské studium dramatické výchovy nabízí divadelní fakulty akademií múzických umění v Praze a Brně (DAMU, JAMU) a pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity, Západočeské a Ostravské univerzity a Univerzity Palackého (www.drama.cz)

1.2 Hodnoty a cíle dramatické výchovy ve vztahu k cílům inkluzivního vzdělávání

„Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život.“⁷

Dramatická výchova vychází podle Wardové (1957) z pěti základních předpokladů:

- ▶ Umožnit kontrolované emocionální vybití.
- ▶ Poskytnout každému dítěti cestu k sebevyjádření v umění.
- ▶ Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.
- ▶ Nabídnout mladým lidem příležitost vyrůstat v prostředí porozumění a spolupráce.
- ▶ Poskytnout dětem zkušenost svobodného uvažování a vyjadřování vlastních myšlenek.

Těchto pět bodů je základem specifických principů dramatické výchovy. Ty vyzdvihují především **vztah učitele a žáka**, který má být založen na spolupráci a partnerství, a **výchovné klima a atmosféra** (Machková, 1998).

Cíle a hodnoty disciplíny slučující cíle a hodnoty umělecké i výchovné. Jejich vztah objasňuje Machková (1998, s. 51) takto: *„Hodnoty dramatické výchovy jsou jí vlastní jakožto oboru a existují bez ohledu na to, zda a v jaké míře je jednotlivé instituce, formy či učitelé dramatické výchovy využívají, kdežto cíle jsou preferencí těch hodnot dramatické výchovy, které pro svou práci instituce či jednotlivý učitel v určité pedagogické situaci zvolí.“*

Hodnoty dramatické výchovy

Dramatická výchova má mnoho styčných bodů s osobnostně sociální výchovou. Machková (1998) mezi tyto hodnoty řadí sociální a emocionální rozvoj, příležitost ke spolupráci, rozvíjení komunikativních dovedností, rozvíjení obrazotvornosti a

⁷ (Ward, 1957, s. 8)

tvořivosti, rozvoj schopnosti kritického myšlení, sebepoznání a sebekontrola (získání pozitivního sebepojetí), estetický rozvoj, umění a kultura.

Cíle dramatické výchovy

Nejčastěji vytyčované cíle (srov. Machková, 2004; Macková, 2005) můžeme rozdělit do tří rovin: roviny dramatické, sociální a osobnostní.

rovina dramatická

- dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výrazové prostředky)
- vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (historie, teorie)

rovina sociální

- struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- poznávání života, světa, lidí

rovina osobnostní

- psychické funkce (pozornost, obrazotvornost, myšlení, emoce, vůle, ...)
- schopnosti (inteligence, tvořivost) a příslušné dovednosti
- motivace, zájmy
- hodnotový žebříček, postoje

Cíle inkluzivního vzdělávání

„Inclusive education is not only a fundamental right but also a basic necessity to be able to participate and flourish in one’s community.“⁸

Děti a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami byli po dlouhou dobu automaticky zařazováni do speciálních škol (více v kapitole 2.3). Obtíže s jejich integrací⁹ do hlavního vzdělávacího proudu tudíž nikoho netrápily. V poslední době se však postoje ve společnosti mění a problematika **inkluzie**¹⁰ se dostává do popředí.

⁸ (www.inclusion-international.org)

⁹ „Vytváření společnosti, jehož jsou zdraví a postižení rovnoprávnými členy, jako společné soustředění k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání ve všech oblastech společenského života.“ (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 11)

¹⁰ Slovo inkluze vyplývá s anglického „to be included“ a je chápán jako „být úplnou součástí“.

Inkluzivní vzdělávání se podle Jönssona (2001) snaží vzdělávat všechny děti pod jednou střechou tak, aby jim bylo nabídnuto **adekvátní vyučování bez ohledu na jejich individuální rozdíly**¹¹. Nemělo by záležet na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků. Tento cíl vyžaduje přístup a způsob hodnocení, který není založen pouze na znalostech a měřitelném výkonu.

Mezi **cíle inkluzivního vzdělávání** patří především snaha vytvořit ze školy místo, kde je se všemi dětmi zacházeno rovnocenně a jehož fungování se mohou účastnit bez rozdílu. Kurikulum zdůrazňuje význam kognitivního, tvůrčího a emocionálního rozvoje dítěte ve spojení s příjemnou atmosférou školy. Konečným cílem inkluzivního vzdělávání je skončit se všemi formami diskriminace a vypěstovat společenskou soudržnost (www.unesco.org).

Dramatická výchova a inkluzivní vzdělávání

Cíle dramatické výchovy a inkluzivního vzdělávání se často překrývají. Směřují k respektování odlišností a k rozvoji sociální uvědomělosti. Podle Waye (1996) představuje dramatická výchova způsob, jak objevit vnitřní zdroje nás samotných, uvolnit je a ovládnout, rozvíjet citlivost k druhým a těmito prostředky se obohacovat.

Dramatická výchova tak může být zvolena jako adekvátní **způsob překonávání překážek v učení a zapojování se do života školy**. Projekty založené na principu využití dramatické výchovy jsou doporučovány Pavlovskou a Remsovou (2008) k integraci žáků se zdravotním postižením. Dramatická výchova totiž nejlépe splňuje předpoklad dlouhodobě rozvíjet zkušenosti a prožitky kolektivu.

Cílem dramatické výchovy je směřování k celkovému rozvíjení osobnosti dítěte. V první řadě je to rozvoj jeho postojů a hodnot a posléze prohlubování dovedností a vědomostí. Současná politika ve vzdělávání, směřující k integrativní pedagogice, akcentuje myšlenku začlenění všech dětí do jednoho vzdělávacího systému. Jednou z ověřených cest jak dosáhnout úplné inkluze je pomocí metod a technik dramatické výchovy.

¹¹ „Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives.“ (www.unesco.org)

1.3 Metody a techniky dramatické výchovy

„Je poměrně snadné rozvíjet dobré drama, avšak mnohem obtížnější je rozvíjet lidi.“¹²

Proces dramatické výchovy

V dramatické výchově je důraz kladen na průběh tvorby a společných aktivit. Tvořivý proces slouží podle Machkové (1995) k hledání a tvorbě postojů v souvislosti s naším jednáním v konkrétní situaci. Základním východiskem je **téma** zpracovávané **v symbolické situaci**, jejíž navození je v procesu klíčové. Teprve pokud připustíme hru „na jako“, můžeme v ní začít bezpečně jednat. V procesu dramatické hry se herec může stát divákem a naopak, neboť jsou všichni členy stejné sociální skupiny (Valenta, 2008).

Metody dramatické výchovy

Metodu můžeme charakterizovat jak činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů, tak způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají učivo v průběhu výchovné akce (srov. Macková, 2004; Valenta, 1998a). Pro dramatickou výchovu je zásadní toto vymezení: *„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce.“* (Machková, 2004, s. 95).

Valenta (1998a) dělí metody dramatické výchovy následujícím způsobem:

- **metoda úplné hry – hra v roli**
- **metody pantomimicko-pohybové**
- **metody verbálně-zvukové**
- **metody graficko-písemné**
- **metody materiállově-věcné**

Metoda úplné hry využívá ostatních metod dramatické výchovy k předvedení skutečných událostí v měřítku 1:1. Podstatou je **hraní v roli**, které umožňuje reflexi tématu nejen před započítím, ale i po skončení akce, a poskytuje tak významnou zpětnou vazbu. Valenta (2008, s. 53) tuto metodu definuje jako: *„... hru hráčů (aktérů,*

¹² (Way, 1996, s. 8)

herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“. Hru v roli je možné dále členit podle toho, zda ve fiktivní situaci hrajeme sami sebe či jinou postavu a podle míry ztotožnění se s postavou (srov. Valenta, 1995a; Pavlovská, 2004).

Simulace

- ▶ Umožňuje žákům jednat v navozené fiktivní situaci za sebe sama nebo v roli někoho jiného. Cílem je hledat optimální řešení a v případě opakování náprava chybných rozhodnutí bez strachu z možných následků.

Alterace

- ▶ Žáci přebírají určitou sociální roli a snaží se na základě svých zkušeností vytvořit co nejtypičtější chování dané postavy, včetně způsobu komunikace a chování. Mezi důležité prvky patří možnost si role vyměnit a vyzkoušet si tak postavu spoluhráče, což může vést k lepšímu pochopení jeho reakcí.

Charakterizace

- ▶ Vyžaduje nejvyšší míru identifikace s postavou zahrnující ztvárnění obecných rysů i individuálních specifíků (charakteru, názorů a problémů). Žáci se musí do postavy vcítit a vnitřně jí porozumět.

Termín **role** je autory chápán různě. Například Bláhová (1996, s. 49) chápe roli nikoli jako **pojem divadelní**, ale jako **pojem sociální**: „*Nezabýváme se při ní zpravidla jedinečností určité osoby, ale jejími typickými postoji.*“. Jedná se tak o způsob určitého sociálního jednání a chování, které od dané role očekáváme. Podobným způsobem roli vymezuje Valenta (2008). Podle něj je buď systémem očekávání, která vůči jedinci zaujímá někdo jiný, nebo souborem vnějších projevů jeho chování a jednání.

Techniky dramatické výchovy

Jak již bylo řečeno, pro dramatickou výchovu je zásadní především vlastní proces. Z tohoto důvodu se techniky dramatické výchovy někdy překrývají s jejími metodami (srov. Valenta 1995; Bláhová, 1996; Pavlovská, 2004; Machková, 2005). Technika představuje konkrétní postup, který vede k dosažení určitého cíle.

Nejvíce využívanou technikou v dramatické výchově je **improvizace**, která se zakládá na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. Podle Valenty (1998a) se jedná o nepřipravenou hru, kdy jsme nuceni ihned reagovat v rámci herní situace. Účastníci tak situaci spoluvytváří podle svých představ.

Improvizace bez dramatického děje slouží především k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb (uvolnění, soustředění, pohyb, vnímání, představivost). Rozlišujeme improvizaci bez kontaktu a improvizaci s kontaktem, která je založená na spolupráci a souhře.

Improvizace s dramatickým dějem je určena dramatickou situací. Jejím cílem je rozvíjet komunikační prostředky, plynulost myšlení, reagování na nepředvídané situace. Účastníci mají během improvizace možnost vyzkoušet si rozličné životní situace, prozkoumat je a hledat různé způsoby řešení. Na dané situace se tak lépe připraví, bez obav z možných důsledků nebo postihů (Bláhová, 1996).

Improvizace umožňuje zkoumání životních zkušeností a mezilidských stavů.

Struktura hodiny dramatické výchovy

Pro soustředěnou práci je velmi důležité správné uspořádání lekce. Základní struktura hodiny respektuje některé principy (srov. Machková, 2005; Valenta, 2008).

Práce začíná cvičením na rozehrání, soustředění a uvolnění účastníků, které je nazýváno warming-up a cooling down. Odrazovým bodem pro další pokračování je často použití předmětu. Tyto aktivity předznamenají samotný námět setkání. Následuje zaostření na vybrané téma a gradace práce. Před závěrem lekce přichází zpomalení a reflexe. Ta může mít formu verbální, písemnou, výtvarnou, zvukovou nebo pohybovou. Právě pohyb je podle Valenty (2008) výrazným hybatelem při přeladování psychických stavů.

Z výše definovaných metod se odvíjejí specifické techniky dramatické výchovy: hra v roli, sdělování pohybem, různé druhy pantomimy, techniky verbální, grafické i zvukové. Metody a techniky dramatické výchovy podrobně popisuje Valenta (2008).

1.4 Dramatická výchova klíčem k rozvoji sociálních vztahů

„Learning to know, to do, to be and to live together.“¹³

K rozvoji každého člověka je zapotřebí interakce s okolním prostředím, tedy i komunikace s dalšími lidmi. V případě odlišného komunikačního systému je takový rozvoj obtížnější. Tyto nesnáze se však netýkají pouze menšinové skupiny, potýkají se s nimi obě strany. Překonání těchto obtíží znamená zisk pro všechny zúčastněné.

Sociální vztahy

Sociální vztahy ovlivňují osobnost každého z nás, jsou základním aspektem života v rámci určité kultury. Podle Webera (in Škodová, www.socioweb.cz) je můžeme definovat jako: *„Vzájemně zaměřené a tím orientované chování více lidí, které spočívá v šanci, že se bude dále vyvíjet daným směrem.“* Sociální vztahy jsou realizovány zejména ve společné činnosti, nicméně vzniklý vztah může přejít i do jiné roviny ve formě vzpomínek a představ. Podstatnou úlohu při jejich vytváření hrají city¹⁴, zejména osobní sympatie a antipatie (Čáp a Mareš, 2001).

Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou souborem dovedností, které si osvojujeme v průběhu celého života. Sociální kompetence lze definovat jako: *„... schopnost zvládnout nějakou sociální situaci nebo úkol, pozitivně se k nim postavit.“* (Güttnerová, 2004, s. 24). Johnson (1997) je charakterizuje následovně:

- ▶ Jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předávání, přijímání a interpretaci informací. Zahrnují verbální i nonverbální projevy.
- ▶ Jsou ovlivněny kulturou, ve které jsme vychováni a sociálním prostředím, ke kterému patříme.
- ▶ Upevňují se podle toho, kolik kladných impulsů přichází z okolí.

¹³ (www.unesco.org)

¹⁴ City jsou sdělovány především nonverbálně: mimikou, očním kontaktem, gesty a vzájemnou blízkostí (Čápa a Mareš, 2001).

Nabývání sociálních kompetencí souvisí s procesem sociálního učení, zejména v rovině osobní a rovině interakční.

Rovina osobní se ve vztahu k nám samotným projevuje naším sebepojetím, emocionalitou, zodpovědností, sebeovládáním, samostatností, schopností kritiky a sebehodnocení). Ve vztahu k ostatním lidem je sledována naše schopnost začlenit se do skupiny, učit se od ostatních a vyrovnat se s předsudky.

V **rovině interakční** je zásadní naše schopnost očního i tělesného kontaktu, přátelský přístup, schopnost požádat o pomoc a umění asertivity. Významnou roli hraje úroveň skupiny, definované mírou empatie a tolerance, uměním vyrovnat se s konflikty a schopností hodnocení, spolupráce i řešení konfliktů (srov. Koutská 2007).

Dramatická výchova a její vliv na sociální kompetence

„Dítě se nerodí s negativními pocity vůči sobě. Všechny děti si myslí, že jsou úžasné. Pokud si dítě navykne o sobě myslet, že je hloupé, ošklivé nebo špatné, nelze ho jednoduše přesvědčit, ať už slovem či činem, že tomu tak není.“¹⁵

Dramatická výchova spočívá v emočním a sociálním rozvoji účastníků. Podle Kasíkové (1992) platí pro většinu metod dramatické výchovy následující:

- **pozitivní vzájemná závislost členů (úspěch závisí na výkonu všech)**
- **interakce tváří v tvář**
- **osobní odpovědnost každého účastníka**
- **prospěch každého účastníka**
- **využití interpersonálních a skupinových dovedností**
- **reflexe skupinových procesů**

Podle Valenty (2008) můžeme s pomocí hry **navodit** prakticky **jakoukoli zkušenost**. Oaklander (2003, s. 119) k tomu píše: „*Hraní rolí umožňuje dětem dostat se do intenzivnějšího kontaktu se sebou samými (...)* Při hraní děti zapojí celou svou bytost: *mysl, tělo, smyly, pocity, duši.*“. K poznání sebe sama a dosažení etických i společenských norem dochází vlastním prožitkem, úvahou nebo jednáním (Bláhová, 1996).

¹⁵ (Oaklander, 2003, s. 223)

V rovině osobní jde nejprve o odhalení a poznání vlastních zdrojů (Way, 1996). Podle Valenty (1995a) se strach z neúspěchu projevuje bloádou řeči, pohybu a absencí spontaneity. Odbourání strachu patří mezi základní cíle dramatické výchovy.

Hra, případně hra v roli, umožňuje osvojit si pravidla, rozvíjet vlastní smysly, obrazotvornost i schopnost soustředění. Prohlubuje schopnost komunikace.

Významným příspěvkem je práce s emocionalitou: „*Ovládnutí citů neznamená jejich potlačení.*“ (McCaslinová in Machková, 1998, s. 54). Pomocí technik dramatické výchovy může dítě bezpečně projevit jak negativní, tak pozitivní pocity. Tím, jak se učí přijímat všechny své pocity, pojmenovávat je a hledat jejich příčinu, pomůže dítěti zachovat rovnováhu. Dítě tak pracuje na ovládnutí impulzivního jednání a schopnosti sebereflexe.

V rovině interakční je středobodem schopnost spolupráce, která je pro dramatickou výchovu nezbytná. **Práce ve skupině** vyžaduje interakci s ostatními, reakce na jejich nápady a podněty, dělení se o prostor i pozornost. Společná činnost umožňuje dosáhnout výsledků, které jednotlivec sám nezvládne (Čáp a Mareš, 2001). Všichni tak mají možnost uspět a zažít pozitivní hodnocení.

Vstupem do role jiného člověka se člověk seznamuje s jeho situací, postoji i motivacemi. Znalosti o druhých lidech a cizích prostředí vedou k **tolerantnímu chování a schopnosti empatie**. Větší citlivost vůči druhým a jejich problémům pak prohlubuje schopnost pomoci.

Dramatická výchova je úzce spjata s dramatickým uměním a jeho výrazovými prostředky. Rozvíjí a kultivuje oblast komunikace slovní i mimoslovní, rovinu sdělování a naslouchání (Machková, 2005). Většinou má podobu kolektivní tvorby, při níž se žáci pomocí umění učí principům komunikace ve skupině, spolupráce, práce v tvůrčím pracovním týmu.

Během dramatizace žáci zakoušejí svět kolem sebe i své vlastní já. Aby dokázali pochopit okolní svět a porozumět myšlenkám, emocím, činům a gestům, zapojují všechny jim Dostupné na World Wide Webdroje informací: zrak, sluch, chuť, hmat, čich, výraz obličeje, tělesný postoj, fantazii, představivost, intelekt. Činí tak vědomě v bezpečném a přátelském prostředí (Oaklander, 2003).

2 Historický kontext vzájemného vztahu slyšících a neslyšících

„Deafness is an on-going fight and whoever says it's not is lying and doesn't want to recognise it. Information doesn't come to you, you have to go looking for it.“¹⁶

2.1 Problematika sluchového postižení

Sluch je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka. Jako první se uplatňuje u dozrávajícího plodu v průběhu těhotenství, kdy je dítě schopno již od 4. měsíce slyšet tlukot srdce, rytmus dechu i matčin hlas. Akustické podněty, které vnímáme sluchem i kosterní rezonancí, stimulují náš mozek a pomáhají při vnímání rovnováhy, pohybu i naší polohy. Na jejich základě rozvíjíme vnitřní řeč, abstraktní myšlení, inteligenci a konečně celou osobnost. Schopnost naslouchat se tak stává velmi důležitou pro naši komunikaci i rozvoj sociálních vztahů.

Podle odhadu Světové zdravotnické organizace (WHO) žilo v roce 2005 na zemi 278 milionů lidí se středními až těžkými oboustrannými ztrátami sluchu (www.who.int). V ČR je počet sluchově postižených odhadován na půl milionu. Analýza vlády uvádí necelých 15 000 zcela neslyšících k 1. 1. 2003 (www.vlada.cz).

Klasifikace sluchového postižení

Z hlediska věku, ve kterém k postižení došlo, dělíme sluchové postižení na prelingvální a postlingvální. „Prelingválním sluchovým postižením označujeme sluchové postižení vzniklé v období před ukončením vývoje mluvené řeči, tedy před šestým či sedmým rokem života.“¹⁷ (Středisko rané péče Tamtam, 2007). Postlingvální sluchové postižení vzniká po ukončení vývoje řeči.

¹⁶ (Canet in Taylor a Darby, 2003)

¹⁷ Některé zdroje uvádí jiný věk. Vágnerová (2004) mezi ně řadí ztrátu sluchu vzniklou do tří až čtyř let, Diller (2005) i ty případy, kdy došlo ke sluchovým ztrátám do věku 14 let.

Sluchové postižení může vzniknout v průběhu celého života. Zahrnuje poruchu přechodného charakteru i trvalé poškození. Vrozené vady sluchu mohou být geneticky podmíněné, nebo kongenitálně získané během těhotenství či při porodu. Získané postižení bývá zapříčiněno infekcemi, traumaty, chronickými záněty ucha, působením hluku, onemocněním mozkových nervů, drah a sluchových center (Lejska, 2003).

Typy sluchového postižení

Jednotlivé typy sluchových postižení člení Lejska (2003, s. 24) do tří skupin na periferní, centrální a progresivní sluchové postižení.

I) Periferní sluchové postižení (jednostranné nebo oboustranné)

A) konduktivní

Převodní vady způsobené poruchou zevního zvukovodu k oválnému okénku středního ucha. Narušeno je pouze vzdušné vedení.

B) senzorineurální

Percepční vady jsou často spojovány s úplnou ztrátou funkcí sluchových buněk ve vnitřním uchu.

C) smíšené

Kombinace obou předchozích typů zapříčiňuje například postižení vnímání hlubokých i vysokých tónů, vzdušné i kostní vedení zvuku, atd.

II) Centrální sluchové postižení

Představuje funkční poruchu, která ovlivňuje zpracování podnětů i schopnost rozpoznávat složité zvukové struktury (Diller, 2005).

III) Progresivní sluchové postižení

Je charakterizováno ubýváním sluchové schopnosti v průběhu života.

Stupně sluchového postižení

Podle velikosti sluchových ztrát měřených v decibelech, stanovila WHO v roce 1980 stupně sluchového postižení (viz Tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 (<http://www.inchem.org>)

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie dle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
0 – 25 dB	Normální sluch	
26 – 40 dB	Lehká ztráta sluchu	Lehká nedoslýchavost
41 – 55 dB	Střední ztráta sluchu	Středně těžká nedoslýchavost
56 – 70 dB	Středně těžká ztráta sluchu	Těžká nedoslýchavost
71 – 90 dB	Těžká ztráta sluchu	Praktická hluchota
91 dB a více (body v audiogramu nad 1 kHz)	Velmi těžká sluchová ztráta	Hluchota
91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1 kHz)	Velmi těžká sluchová ztráta	Úplná hluchota

Termín „neslyšící“

Osoby se sluchovým postižením je možno podle zákona č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384/2008 Sb., (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.) nazývat neslyšícími: „Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“ (www.sagit.cz).

Komunikační systémy neslyšících

„Člověk komunikuje už samotnou svou existencí.“¹⁸

Komunikace probíhá na verbální i nonverbální úrovni. Dochází tak k výměně informací, ke sdělování a dorozumívání.

Bühler (in Schaeffler, 2000) vytvořil **model „komunikativního trojúhelníku“**. Podle tohoto modelu probíhá všechno sdělování a naslouchání v poli vztahů

¹⁸ (Lechta in Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 17)

mluvícího, naslouchajícího a věci. Tento sdělovací smysl celé komunikace se však neodehrává na vrcholech komunikativního trojúhelníku, ale na jeho ploše. Ke komunikaci je tedy potřeba jak vysílatele a obsah sdělení, tak příjemce sdělení.

Podle již citovaného zákona o komunikačních systémech můžeme skupinu komunikačních systémů slovní podstaty podrobit dalšímu dělení na dvě podskupiny:

I) Český znakový jazyk (ČZJ)

„Jedná se o přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu (...) Má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ (www.ruce.cz)

II) Komunikační systémy vycházející z českého jazyka

Mezi tyto komunikační systémy patří: znakovaná čeština¹⁹, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma.

Vzhledem k dalším kapitolám je vhodné zmínit dva komunikační systémy, novým zákonem neuváděné.

Gestuno je uměle vytvořený znakový systém, který měl za cíl navrhnout a standardizovat systém mezinárodních znaků²⁰. Neslyšící jej však nepřijali a Gestuno se stalo vizuálně-motorickým esperantem využívaným spíše vzácně (Tetauerová, 2008).

¹⁹ Znakovaná čeština je uměle vytvořený systém kombinující gramatiky znakového i českého jazyka. Macurová (1994, s. 121) jej společně s podobnými zahraničními systémy definuje jako: „... odvozené z jazyka mluveného, jehož charakter a vlastnosti vizualizují. Jejich slovníky do jisté míry čerpají ze slovníku ZJ, zahrnuje však i znaky jiné.“

²⁰ Myšlenka vznikla v roce 1951 na kongresu v Římě, v rámci kterého byla ustanovena Světová Federace Neslyšících (WFD). V roce 1973 byla za účelem vytvoření tohoto systému v Bulharsku ustanovena Komise sjednocení znaků (Commission of Unification of Signs), která sestavila a v roce 1975 vydala slovník „Gestuno: International Sign Language of the Deaf“. Gestuno bylo poprvé použito na kongresu WFD v roce 1976.

Mezinárodní znakový systém (MZS) je definován jako: „Efektivní forma komunikace, která vzniká při vzájemném kontaktu uživatelů různých znakových jazyků, nebo také komunikace užívaná neslyšícími lidmi z různých zemí, kteří nesdílejí společný jazyk.“ (Allsop, Woll a Brauti in Tetauerová, 2008). Znaková zásoba MZS vzniká přirozeně v komunikační situaci neslyšících cizinců, kteří volí znaky tak, aby došlo k co nejlepšímu porozumění.

Mezi neslyšícími se nacházejí lidé s různými stupni a typy sluchového postižení. Ke komunikaci využívají celou škálu verbálních komunikačních systémů. Komunikační kompetence je předpokladem úspěšné sociální interakce a rozvoje osobnosti (Souralová, Langer, 2005).

2.2 Osobnost neslyšícího a kultura Neslyšících

Osobnost neslyšícího můžeme nazírat ze dvou odlišných hledisek formovaných v průběhu vývoje celé naší společnosti.

Medicínské hledisko se zaměřuje na hluchotu jako chorobu nebo defekt, který je nutno léčit nebo řešit pomocí prostředků medicíny (Uherík, 2007).

Kulturně-antropologické hledisko zkoumá psychologické a sociální aspekty hluchoty. Vnímá komunitu neslyšících a nedoslýchavých lidí jako jazykovou a kulturní menšinu (Procházková a Vysuček, 2007).

Význam dopadu sluchového postižení na osobnost člověka se u slyšících a neslyšících liší. Pohled většinové společnosti je častěji spojován s medicínským hlediskem: „Historicky je za nejzávažnější důsledek sluchového postižení považováno neúplné sluchové vnímání a komunikační bariéra, omezení v ontogenetickém vývoji řeči a jazyka a omezení v pragmatické rovině majoritní komunikace.“ (Krahulcová, 2005, s. 7).

V důsledku humanistických tendencí a s ohledem na výsledky výzkumů znakového jazyka²¹ se situace mění. Neslyšící začínají vnímat svou hluchotu jako prvek kulturní odlišnosti a jedinečnosti (Procházková a Vysuček, 2007).

²¹ William Stokoe v 60. letech 20. století jako první prohlásil znakový jazyk za přirozený a srovnatelný s jazyky mluvenými. Díky postupnému uznání znakového jazyka za plnohodnotný započala změna v přístupu k jeho neslyšícím uživatelům (u nás až po roce 1989).

Ať již budeme pohlížet na neslyšícího a jeho osobnost z jakéhokoli hlediska, vždy bude naši pozornost přitahovat rozvoj jazykových kompetencí. V prvních osmnácti měsících života si dítě vypracovává soubor poznávacích struktur i elementární citové reakce, které částečně určí jeho budoucí citový život (Piaget a Inhelderová, 2000). Proto se zaměříme na raný vývoj řeči a na význam jazyka pro rozvoj osobnosti člověka.

Manifestace vrozeného komunikačního instinktu

Již v prenatálním období se neslyšící dítě vyvíjí stejným způsobem jako ostatní děti. Přípravuje se na komunikaci dumláním palečku, olizováním pupeční šňůry a nitroděložním kvílením. I po narození prochází stejnými řečovými fázemi: po porodu křičí v reakci na změnu prostředí, křikem také v následujících měsících vyjadřuje nelibé pocity (Houdková, 2005). Okolo 8. až 10. týdne začíná období broukání, které postupně přechází do žvatlání. Podle Jedličky (in Škodová, 2003) je pro následný vývoj řeči velmi důležité období napodobivého žvatlání mezi 6. a 9. měsícem života. Tento věk je důležitým diagnostickým momentem, neboť k dalšímu rozvoji pasivní i aktivní slovní zásoby je třeba sluchového vjemu a kontroly.

Stejný vývoj však lze pozorovat u neslyšícího dítěte neslyšících rodičů, pro které je mateřským jazykem znakový jazyk (Guidetti a Turrette, 2006). Vývojové fáze se projevují v neverbální rovině. Pohyby a gesta jsou nahrazovány znakovým žvatláním ve 4. až 6. měsíci, posléze protoznaky. Období jednoho znaku a akčních gest spadá do 8. až 12. měsíce. Akční gesta se postupně rozšiřují až k osvojování morfologie po 5. roce života. Často se první osvojené znaky shodují s prvními slovy (Motežčíková, 2006).

Vliv jazyka na rozvoj osobnosti člověka

Správný duševní a tělesný vývoj souvisí s rozvojem jazyka a řeči. Jazyk je základním nástrojem myšlení a porozumění okolnímu světu i nám samotným. Pomocí jazyka okolní svět poznáváme, pojmenováváme a uchopujeme. Zároveň však rozvíjíme náš vnitřní svět, vnitřní řeč a prožívání (Procházková a Vysuček, 2007). Prohlubující se jazykové kompetence pozitivně ovlivňují schopnost chápat vztahy a souvislosti i zobecňovat nově nabyté zkušenosti a znalosti (Vágnerová, 2004). Jsou velmi důležité

pro socializaci dítěte, která zahrnuje osvojení lidských forem chování, osvojení poznatků, hodnot i kultury společnosti (Čáp a Mareš, 2001).

Edwards a Crocker (2008, s. 39) uvádí: „*Schopnost dítěte oboustranné efektivní komunikace s vlastní rodinou, vrstevníky a členy širší komunity je nesmírně důležitá pro psychickou pohodu dítěte během dětství i později v dospělosti.*“. V případě, že k vytvoření jazykového systému nedojde, se dítě nachází ve stavu „bezjazyčí“ (Macurová, 2004). Jako důsledek sluchového postižení nutně dochází k podnětové i citové deprivaci a zúžení variability zkušeností. Je narušen vývoj osobnosti vedoucí k omezení v sociálních znalostech a kompetencích (Procházková a Vysuček, 2007). Komunikační deprivace a obtíže v porozumění pak mohou být příčinou nepřiměřených reakcí, obtíží v sebeovládání i sklonů k impulzivním reakcím. Dochází ke snížené schopnosti empatie a snadné dezorientaci v obecných pravidlech chování.

Psychosociální aspekty osobnosti neslyšících

Osobnost neslyšícího člověka je vymezena narušením celistvosti smyslového vnímání (jeho kvalitou a zpracováním), komunikační a sociální bariérou, systémem minoritních komunikačních technik a jazykových prostředků (Krahulcová, 2005).

Základní rysy osobnosti neslyšících dětí bez rozvinutého plnohodnotného komunikačního systému definuje Vymlátílová (in Říčan a Krejčířová, 2006, s. 11) takto:

- **jsou prakticky trvale vystaveny podnětové deprivaci**
- **častěji u nich dochází k citové deprivaci**
- **vztah rodič-dítě je podroben větší zátěži**
- **mají vyšší počet perinatálních traumat a mozkových dysfunkcí**
- **prožívají častěji a opakovaně zklamání, protože nejsou schopny plnit požadavky svých učitelů a vychovatelů**
- **jsou obvykle ve stresu, pokud musí odezírat a verbálně komunikovat**

Procházková (2007) doplňuje některé znaky důsledků nevhodného přístupu ke specifickým potřebám neslyšících. Patří mezi ně například **neucelená identita**. Neslyšící člověk nedokáže sám sebe vnímat jako plnohodnotnou osobnost, neumí

vnímat své pocity, své prožívání a mnohdy ani své potřeby. Tento stav je spojen s projevy agrese, netaktním chováním a neschopností empatie coby důsledky frustrace z nepochopení v komunikační situaci. S neucelenou identitou také souvisí **pocit méněcennosti a nekriticky důvěřivý vztah k jiným lidem**. Neslyšící si tak často dostatečně nevěří, nerozvíjí svůj potenciál. Z důvodu nedostatečné informovanosti bývají neschopni zaujmout stanovisko a angažovat se. Potíže při navazování vztahů, a nedostatečné naplňování vlastních potřeb jsou důvodem případných psychických potíží. Ty se mohou projevovat úzkostmi, depresí i pocitem vykořeněnosti.

Identita neslyšícího člověka

„Deaf community is a shrunken version of the entire world.“²²

Identitu je možno vyjádřit termínem sebeuvědomění nebo sebepojetí (Čáp a Mareš, 2001). Vzhledem ke společnosti a k naší existenci mluvíme o jednotě ve vztahu vnitřního a duševního života a našeho jednání. Identita vyjadřuje to, jak sami sebe vnímáme, za koho se považujeme a jací bychom být chtěli.

Naše identita je utvářena od útlého dětství. Není vázána na druh a stupeň sluchového postižení (Edwards a Crocker, 2008). Vlastní sebepojetí a sebehodnocení neslyšícího je ovlivněno vztahy v rodině, ve škole, vztahy s vrstevníky a také vlastní zkušenosti se světem slyšících i neslyšících (Procházková a Vysuček, 2001).

Většina neslyšících nevidí sebe sama jako trpící a postižené. Ale jako jedinečné bytosti, rovnocenné se slyšícími (srov. Procházková a Vysuček, 2001; Taylor a Darby, 2003). Tito lidé jsou na svou jedinečnost vycházející z hluchoty hrdí a nazývají sami sebe **Neslyšícími**²³. Zároveň však existují neslyšící, kteří usilují o plné začlenění do slyšící společnosti a svět Neslyšících pro ně nic neznamena.

²² Dodds in Taylor a Darby, 2003, s. 27

²³ Velké „N“ ve slově „Neslyšící“ je používáno v případě, že odkazuje na kulturu Neslyšících nebo lidí, kteří se s touto kulturou ztotožňují a cítí se jako příslušníci kulturní menšiny.

Tři různé typy rozvoje identity neslyšících definoval Schowe (in Glickman a Harvey, 1996, s. 117) následujícím způsobem:

Vnoření se do komunity Neslyšících

- ▶ Neslyšící člověk odmítá svět slyšících, doslova se vnoří do komunity Neslyšících.

Setrvání na okraji

- ▶ Neslyšící, kteří odmítají svět Neslyšících a touží po spokojeném životě ve slyšící společnosti. Slyšící společnost je však odmítá²⁴.

Dvojí identita

- ▶ Jedná se o Neslyšící, kteří nachází podobnosti (společné znaky) jak ve světě Neslyšících, tak ve světě slyšících. Jejich identita je biculturní.

Identita Neslyšícího se nevyvíjí individuálně, ale v souvislosti s dalšími Neslyšícími i s celou společností. Má svůj vlastní historický vývoj.

V 50. letech 20. století byli Neslyšící definováni jako ti, kteří byli vzděláváni ve škole pro neslyšící a kteří navštěvují kluby Neslyšících (Padden a Humpries, 2005). Jednalo se často o Neslyšící děti Neslyšících rodičů, pro které byl znakový jazyk jazykem mateřským.

V 60. a 70. letech 20. století započaly seriózní výzkumy znakového jazyka a byly publikovány první slovníky znakového jazyka²⁵. **Identita Neslyšícího byla stále více spojována s užíváním znakového jazyka a s vlastním vědomím příslušnosti ke komunitě Neslyšících.**

Padden a Humphries (2005, s. 160) toto téma shrnují následujícím způsobem: *„Neslyšící představují rozmanitou skupinu lidí sjednocenou zkušeností života mezi Neslyšícími a ASL. Stav sluchu ve vztahu ke komunitě nehraje roli.“* **V současnosti je Neslyšící nejen členem komunity a uživatelem znakového jazyka, ale také znalcem vývoje této komunity.**

²⁴ Tento typ považuje Schowe za nejméně prospěšný pro osobnost neslyšícího. Neslyšící nenávidí vlastní hluchotu a veškeré její projevy, jako manuální způsob komunikace. Zároveň se vyznačuje posedlostí po rozvoji dobré mluvy.

²⁵ V roce 1965 A Dictionary of American Sign Language (William Stokoe) a v roce 1972 Ameslan (Lou Fant), z jehož názvu byla zkrátka vytvořena zkratka ASL – American Sign Language.

Identita neslyšících je určena dějinným obdobím i politickými a sociálními faktory. Akcentuje jak shodné, tak i rozdílné rysy slyšících a neslyšících. Člověk se může narodit jako neslyšící. Může také ohluchnout a stát se neslyšícím. Podstatné je, že se tak děje v audiologickém i společenském smyslu slova. Až svým životem, prací a osvojováním norem chování, hodnot a mezilidských vztahů se může stát Neslyšícím (Taylor a Darby, 2003).

Kulturní menšina

Jazyk a komunikace jsou základními složkami kultury (Blais, 2006). Kulturu je podle Průchy (in Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 109) možno definovat jako: „... Způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny.“. Lane (in Blais, 2006, s. 73) podle následujících atributů dokazuje, že **Neslyšící jsou kulturní minoritou**.

- ▶ Vyznačují se společnou fyzickou nebo kulturní charakteristikou.
- ▶ Vnímají se a jsou ostatními vnímáni coby členové minority.
- ▶ Mají tendence k manželským nebo partnerským vztahům s jiným příslušníkem minority.
- ▶ Jsou coby členové této minority utlačováni.

Neslyšící jsou příslušníky jazykové a kulturní menšiny. Znakový jazyk je podstatou identity a kultury Neslyšících²⁶, neboť je určujícím zdrojem pozitivní identifikace a skupinové hrdosti (Meadow in Freeman, 1992).

Kultura Neslyšících

Neslyšící sdílí nejen znakový jazyk, ale i vzdělání, bohatou historii, přesvědčení, hodnoty a zvyky (Edwards a Crocker, 2008). Členové komunity Neslyšících odmítají jakékoli znevýhodnění, které by ze sluchového postižení mělo plynout.

V první řadě je pro kulturu Neslyšících zásadní **komunikace ve znakovém jazyce** a z ní odvozené chování. Mluvená řeč se téměř nepoužívá. Například Neslyšící Jennifer Dodds (in Taylor a Darby, 2003) vyjadřuje svůj názor takto: „*Jsem schopna*

²⁶ V roce 1971 tak rozhodla WFD. ZJ byl prohlášen zdrojem a nástrojem kultury neslyšících.

mluvit, ale nesnáším to. Řeč není mým přirozeným jazykem. Svůj hlas používám pouze pokud je to naprosto nezbytné, nebo s lidmi, kterým skutečně věřím.“.

Členové komunity vytváří speciální názvosloví, například **Deafie** a **Deaflore**²⁷. Druhý z termínů je souhrnným vyjádřením souboru znalostí komunity Neslyšících. Je pojmenováním specifického humoru, vtipů, hádanek, příběhů, dětských her a **poezie ve znakovém jazyce**. Odkazuje také na **tabu a konvence** v chování při vzájemném kontaktu a komunikaci. Například tělesný kontakt (dotek na ruce, paži, rameni) je jako způsob upoutání pozornosti druhé osoby při rozhovoru pro neslyšící zcela přirozený.

Součástí kultury Neslyšících je mnoho volnočasových aktivit a výročních událostí. Kromě klubů Neslyšících existují i **sportovní kluby, divadelní spolky a profesionální divadla** (Národní Divadlo Neslyšících v USA, Tyst Teater ve Švédsku, IVT ve Francii, Divadlo Neslyším v České republice), **taneční i hudební skupiny** a samozřejmě samotní **neslyšící umělci** – herci, tanečníci i výtvarníci.

Na mezinárodní úrovni patří mezi největší setkání Neslyšících **Deaflympiády**²⁸ a **divadelní festivaly**²⁹. Tato setkání patří mezi opravdové svátky kultury Neslyšících. Nabízejí jedinečnou příležitost pochopit, proč je vlastní kultura a vzájemný prožitek tak zásadní pro identitu Neslyšícího.

Neslyšící se díky vlastní svébytné kultuře stávají celistvými (Padden a Humphries, 2005). Neslyšící se již nevnímají jako nedokonalí slyšící, ale jako kulturní bytosti s vlastním jazykem ve společném světě s ostatními. Kultura dává Neslyšícím důvod k existenci v moderním světě.

²⁷ „Deafie“ odkazuje na příslušnost ke komunitě Neslyšících ve vztahu téměř rodinném. Slovo „Deaflore“ je možno chápat jako „folklór Neslyšících“. (Taylor a Darby, 2003, s. 31)

²⁸ V roce 1924 byl založen Comité International des Sports Silencieux (Mezinárodní výbor tichých sportů), který začal v Paříži pořádat Mezinárodní tiché hry (Gerday a Thomas, 2007).

²⁹ V roce 1926 byl založen Salon International des Artistes Silencieux (Mezinárodní festival tichých umělců). Nyní je největším divadelním festivalem bienále Clin d'oeil v Remeši.

2.3 Historický exkurz do péče o neslyšící

Neslyšící se vyskytovali v populaci odnepaměti³⁰. Od počátku bylo sluchové postižení vnímáno jako defekt³¹ a opatření byla nekompromisní. Ve starověkém Řecku a Římě byly postižené děti běžně usmrcovány. V lepším případě získaly status otroka a ztratily veškerá práva. Aristoteles pokládal prelingválně neslyšící za neschopné řeči³². Postupně byl jeho odkaz přeformulován a neslyšící byli považováni za neschopné myšlení (Hatch, 2003). Schopnost slyšet byla dána do přímé souvislosti se schopností myslet. Neslyšící se stali na stovky let oficiálně nevzdělavatelnými.

Středověk

Středověká společnost pokládala nemoc a postižení za boží trest. Podle svatého Augustina bylo k dosažení víry zapotřebí sluchu. Církev považovala neslyšící za neschopné dojít spásy a odsoudila je tak na několik století k zatracení (Winzer, 1993).

Katolická církev neslyšící postupně na určité úrovni akceptovala. Od 5. století jim bylo umožněno přijímat svátost. Od 11. století mohli v některých zemích uzavírat manželství, pokud prokázali znakem, slovem, či písmem, že obřadu rozuměli (Mázerová, 1999). Neslyšící však stále patřili mezi nevzdělavatelné.

Počátky péče o neslyšící: španělský vliv

V 15. a 16. století udávali tón v péči o neslyšící španělští vědci. První, kdo prolomil dogma o nevzdělavatelnosti neslyšících, byl **Rudolph Agricola**. Ve své práci popsal prelingválně neslyšícího člověka, který byl schopen písemně vyjádřit všechny své myšlenky, aniž by k tomu potřeboval slyšet slova (Hrubý, 1997).

O století později začal **Pedro Ponce de Leon** vzdělávat neslyšící ze šlechtických rodin³³. Byl následován **Juanem Pablo Bonetem**, který roku 1620 vydal knihu

³⁰ V hrobech neolitických kultur byly mezi ostatky nalezeny špatně vyvinuté středoušní kůstky.

³¹ Mezi postižení znemožňující komunikaci byla zařazována němota, hluchota a stupidita.

³² „Men that are born deaf are in all cases dumb, they can make vocal noises but cannot speak.“ (Hatch, 2003, s. 4). Řeč pokládal za instinktivní a nikoli osvojenou dovednost.

³³ Neslyšícím (a nemluvícím) šlechticům bylo upíráno právo na dědictví. V roce 1575 docílil španělský právník Lasso rozhodnutí, že ti neslyšící, kteří se naučí mluvit, již nejsou pokládáni

„Zjednodušení zvuků a umění naučit němé mluvit“. Spolu s **Melchořem de Yebra** naznačili budoucí integraci neslyšících do společnosti (<http://archives.gallaudet.edu>).

Změny v přístupu k neslyšícím: anglosaský vliv

V 17. století došlo na britských ostrovech ke změně ve vnímání neslyšících. Skotský učitel **George Dalgarno** jako první prohlásil, že neslyšící jsou stejně schopní jako slyšící³⁴. Problém viděl v absenci kvalitního vzdělávacího systému. Společně s **Johnem Bulwerem** a **Williamem Holderem** se snažili o změnu v přístupu.

Mezi prostředky vzdělávání neslyšících začalo patřit nejen čtení, psaní, vyvozování artikulace, prstové abecedy a odezírání, ale také používání manuálních znaků³⁵. Cílem bylo překonání komunikační bariéry, začlenění neslyšících do slyšící společnosti a potvrzení jejich normality v očích této společnosti.

Počátky organizované péče o neslyšící: francouzský a německý vliv

V důsledku společenských změn a reformy došlo koncem 18. století ke vzniku organizované formy vzdělávání. Vzdělání přestalo být výsadou šlechty a měšťanstva. Poprvé bylo nabídnuto také chudým a postiženým. Po celé Evropě byly zakládány školy pro neslyšící³⁶. Spolu se vznikem těchto ústavů ale také začal vleklý (a stále aktuální) boj o podobu metody výuky. Došlo k vytvoření dvou přístupů, které se nazývají **francouzská a německá metoda**³⁷.

Tvůrce francouzské metody, **Charles Michel de l'Épée**, se snažil nabídnout neslyšícím co nejefektivnější prostředek ke komunikaci a učení: vzdělání s využitím posunků. Neslyšící pokládal za sobě rovné a žádal stejný přístup od celé společnosti.

za „dumb“ (synonymum pro hluché a zároveň pro hloupé, němé a přitroublé). Je jim přiznáno prvorozenství a tedy i dědictví (<http://archives.gallaudet.edu>)

³⁴ „Deaf people are equal, in the faculties of apprehension, and memory, not only to the Blind, but even those that have all their senses...“ (Dalgarno in Hatch, 2003, s. 11)

³⁵ Jejich použití bylo podporováno Dalgarnem v díle *Didascalocophus* a Bulwerem v díle *Natural Language of the Hand*. (Hatch, 2003).

³⁶ Paříž 1769, Lipsko 1778, Vídeň 1779, Praha 1786

³⁷ Bývají také nazývány manuální a orální metoda.

Někteří z jeho neslyšících žáků postupně vytvořili posunkový jazyk, který byl využíván nejen při výuce, ale i jako prostředek běžné komunikace. Kromě posunků bylo využíváno také prstové abecedy a písma. De l'Épée svou metodu otevřeně prezentoval. Proto se jeho metoda rychle rozšířila i v dalších zemích Evropy.

Po De l'Épée se ředitelem školy stal **Roch Ambroisse Cucurron Sicard**³⁸, který vydal první slovník znakového jazyka. Po jeho smrti začíná být metoda vzdělávání používaná v Národním institutu pro neslyšící nazývána francouzskou metodou.

Zakladatelem německé orální metody je **Samuel Heinicke**, který se inspiroval prací **Johanna Conrada Ammana**. Odmítal význam posunku pro neslyšícího člověka. Za jediný vhodný způsob komunikace s neslyšícími považoval mluvený jazyk – čtení, psaní a artikulaci³⁹ (Blais, 2006). Zastánci orální metody se v duchu humanity a křesťanství snažili vyvozením řeči, božího daru, pozdvihnout neslyšící na úroveň lidské bytosti. Nepřipustili si možnost dokázat svou lidskost porozuměním a podporou lidí, kteří se odlišují pouze ztrátou sluchu, nikoli schopností naslouchat.

Péče o neslyšící na českém území

Na českém území byl **Jan Ámos Komenský** prvním, kdo zmínil nutnost vzdělávat všechny bez rozdílu. Za důkaz člověčenství pokládal vzdělání, nikoli řeč.

V 18. a 19. století se ve většině českých škol pracovalo kombinacemi francouzské a německé metody. Ředitel Pražského ústavu, **Václav Frost**, dokázal tyto tendence skloubit a vzdělávání neslyšících nabídnout něco nového. Jeho **kombinovaná metoda**⁴⁰ měla za cíl rozvíjet především myšlení. Ve znakovém jazyce také probíhala výuka náboženství, neboť Frost **považoval znakový jazyk za mateřský jazyk neslyšících**⁴¹.

³⁸ Mezi jeho zaměstnanci byli také neslyšící učitel Massieu a slyšící učitel vychovaný mezi neslyšícími Bébien. Ti začali zapisovat znaky pomocí grafických symbolů zobracující jednotlivé komponenty a výrazy tváře (Gerday a Thomas, 2007).

³⁹ Tento postoj byl zcela v souladu s filosofií osvícenství, které hledalo odpověď na otázku „Co nás činí lidskou bytostí?“. Odpovědí se, s ohledem na Aristotela a Descarta, stala „Lidská řeč.“

⁴⁰ Frostova kombinovaná metoda či pražská škola kombinovala práci s mluvou a znaky.

⁴¹ Podle zákona platného v Rakousku-Uhersku měl každý právo seznamovat se s náboženskými pravdami ve svém mateřském jazyce (Mázerová, 1999).

Péče o neslyšící ve Spojených státech amerických

V Americe se na přelomu 18. a 19. století vzdělávání neslyšících nikdo soustavně nevěnoval. Zlom nastal až s **Thomasem Hopkinsem Gallaudetem**, který se začal zajímat o problematiku sluchového postižení. Informace o možnostech vzdělávání neslyšících se vydal hledat do Anglie k **Johnu Braidwoodovi**⁴². S nepořízenou odjel do Paříže, kde byl přijat Sicardem, tehdejším ředitelem institutu. Gallaudet byl poučen o francouzské metodě a gestické komunikaci. Do Spojených států jej už doprovázel neslyšící učitel, bývalý Sicardův žák, **Laurent Clerc**⁴³. V roce 1817 spolu v Hartfordu, ve státě Connecticut, založili první školu pro neslyšící na území USA (Blais, 2006).

Po smrti T. H. Gallaudeta se jeho syn, **Edward Miner Gallaudet**, stal ředitelem školy pro hluchoněmé a nevidomé ve Washingtonu. V roce 1857 založil spolu s vládním úředníkem Amosem Kendallem **Národní univerzitu pro hluchoněmé** (nyní Gallaudetovu univerzitu), která tak jako první umožnila neslyšícím vysokoškolské vzdělání (srov. Hrubý, 1997; Blais, 2006).

Milánský kongres

Vyostřování sporů zastánců orální a manuální metody vyvrcholilo v roce **1880**, kdy byl uskutečněn Milánský kongres. Jednalo se o mezinárodní setkání zasvěcené vyhodnocení výukových metod na školách pro neslyšící. Předseda shromáždění, **Agusto Zucchi**, ve svém inauguračním projevu řekl: *„Je třeba si uvědomit, že řeč je privilegiem člověka. Je jediným a jedinečným nástrojem myšlení, darem od Boha.“* (Blais, 2006). Jediným mluvčím zastávajícím opačné stanovisko byl Edward Miner Gallaudet, který obhajoval význam výuky ve znakovém jazyce.

Kongres naprostou většinou schválil rezoluci proklamující nadřazenost mluvy nad znaky. Podle této rezoluce znakování negativně ovlivňuje rozvoj mluvené řeči, schopnost odezírání i vyjadřování myšlenek (srov. Blais 2006; Hrubý 1997).

⁴² J. Braidwood pracoval orální metodou na soukromé škole pro neslyšící děti v Edinburgu.

⁴³ Clerc používal metodické znaky odpovídající slovům mluveného jazyka v syntaxi mluvené angličtiny. Ve spolupráci s Gallaudetem tak byl okolo roku 1830 na základě gramatiky francouzského znakového jazyka a amerických znaků vytvořen americký znakový jazyk.

Orální metoda byla oficiálně přijata a podporována jako jediná možná metoda výuky neslyšících. Jejím cílem bylo s pomocí odezírání vybudovat u neslyšících mluvenou řeč v orální i grafické podobě (Horáková, 2006).

Znakové jazyky byly naprostou většinou slyšících učitelů a ředitelů pokládány za méněcenné a jejich užívání ve výuce zakázáno. Neslyšící učitelé byli nuceni odejít ze škol⁴⁴. Cílem vzdělání se stalo co nejvíce přiblížit projev neslyšících slyšícím⁴⁵.

Konference v Cincinnati

Zavedení přijaté rezoluce neproběhlo ihned. Přes kontrolu a podporu nově nastaveného trendu se našlo mnoho těch, kteří s výsledkem kongresu nesouhlasili. Neslyšící začali bojovat za záchranu znakového jazyka.

Již v roce 1880 došlo k uspořádání konference v americkém městě Cincinnati. Z usnesení všech přítomných byla vytvořena **Národní asociace Neslyšících** (<http://archives.gallaudet.edu>). Jejím prezidentem byl zvolen **Robert P. MacGregor**, neslyšící ředitel školy v Ohiu, který vydal následující prohlášení (in Blais, 2006): *„Vzestup čistě orální metody byl umožněn díky metodám, které neslyšící, čestní a zákona dbalí občané, naprosto odmítají, nenávidí, které se jim hnusí a kterými opovrhují! (...) Neslyšící z celého světa vynáší ve věci války těchto metod následující verdikt: orální metoda je prospěšná pouze NĚKTERÝM; kombinovaný systém je prospěšný VŠEM neslyšícím. (...) Každý, kdo obhajuje orální metodu jako jedinou možnou metodu je naším nepřítelem.“*

Náprava narušených vztahů mezi slyšící společností zastávající orální metodu a Neslyšící komunitou trvala celé další století.

⁴⁴ Zastoupení neslyšících učitelů se ve školách snížilo v letech 1850 až 1900 z 50% na 25%. Do roku 1960 pak kleslo na pouhých 12%. (Sacks in Blais, 2006, s. 9)

⁴⁵ Kongres se tak připojil k názoru A.G. Bella, který tvrdil, že manuální přístup je krokem zpět k primitivním dobám, ve kterých lidé používali posunky a pantomimu. Bell věřil, že výuka řeči neslyšící studenty osvobodí z jejich omezeného světa a umožní jim stát se součástí slyšící společnosti (Padden a Humphries, 2005). Rozhodnutí orralistů konce 19. století plně odpovídalo společenskému trendu, který znamenal přechod od feudální společnosti ke společnosti industriální. Význam jazyka a řeči pro naše lidství byl podpořen Darwinovým výzkumem, podle kterého byla právě schopnost jazyka tím, co nás odlišuje od opic (Blais, 2006).

Druhá polovina 20. století: vliv Spojených států amerických

Ve druhé polovině 20. století potřebovala rozvíjející se americká ekonomika stále více pracovní síly. Postupně byly vytvářeny možnosti uplatnění pro dříve vyčleňované skupiny: ženy i handicapované. V 70. letech se rozvoj lingvistiky znakových jazyků a stoupající sebeuvědomění komunity Neslyšících podílely jak na opětovném zavedení metod využívajících znakového jazyka do škol, tak na vytváření metod nových.

Mezi nejkompexnější metody výuky neslyšících patří **totální komunikace**⁴⁶ a, v současné době stále více upřednostňovaná, **bilingvální metoda**⁴⁷. Obě metody byly výsledkem snah slyšících i neslyšících učitelů vzdělávat neslyšící s přihlédnutím k jejich přirozenému komunikačnímu prostředku, k jejich osobnosti i kultuře a také k potřebě vhodného identifikačního vzoru – dospělého neslyšícího učitele.

V současné době je neslyšícím umožněno získat vzdělání ve školách pro sluchově postižené a v rámci integrace v běžných školách. Kromě klasických vysokoškolských oborů existují i obory určené přednostně neslyšícím⁴⁸. Jediné místo zaujímá Gallaudetova univerzita, jediná vysoká škola pro neslyšící na světě.

Pro naprostou většinu neslyšících byla místem prvního kontaktu s komunitou Neslyšících škola. Volba systému vzdělávání byla zcela zásadní z důvodu zvoleného typu komunikace, možného setkání s neslyšícími vrstevníky či budoucího směřování absolventů. Škola coby instituce však také vyjadřovala názor většinové společnosti na neslyšící menšinu. Představovala výsledek tendencí a snah slyšící společnosti v péči o neslyšící. Osudné rozhodnutí Milánského kongresu bylo WFD oficiálně prohlášeno za chybu až o sto let později, v roce 1980.

⁴⁶ Termín poprvé použil neslyšící učitel Dr. Roy Holcomb. Totální komunikace využívá zbytků sluchu, mluvy, prstové abecedy. Klade důraz na používání znaků od raného věku dítěte. Je spíše filosofickým přístupem považující neslyšící dítě za neslyšící osobnost (Freeman, 1992).

⁴⁷ Existuje ve dvou modelech: hamburském a skandinávském. V obou případech je vyučovací obsah žákům předáván za spolupráce neslyšícího a slyšícího učitele. Komunikačním kódem je znakový jazyk a jazyk většinové společnosti (vždy v písemné a někdy i v mluvené podobě). Nejrozšířenější je ve Skandinávii, Německu, USA a ve Francii (Günther, 2000).

⁴⁸ V ČR například Čeština v komunikaci neslyšících (FF UK v Praze), Výchovná dramatika Neslyšících (divadelní fakulta JAMU v Brně).

2.4 Postavení neslyšících ve slyšící společnosti a jejich vzájemný vztah

Postavení neslyšících ve společnosti prošlo mnoha proměnami. Kult dokonalosti těla provázející naši kulturu od antiky až po současnost, byl v přímém rozporu s postižením představujícím defekt a abnormalitu. **Neslyšící byli oběťmi exkluze.**

Posléze se „uzdravení“ neslyšícího člověka a jeho začlenění do „normální společnosti“ stalo profesní výzvou. **Neslyšící byli asimilováni a normalizováni.**

Za posledních 250 let se situace změnila. **Neslyšící se stali sebevědomou kulturní a jazykovou menšinou.** Jak tento vývoj ovlivnil vzájemný vztah slyšících a neslyšících?

Nadřazenost většinové společnosti

„Trained to become a second class citizen.“⁴⁹

Vztah slyšících vůči neslyšícím se projevuje několika způsoby. Za prvé odmítáním a nepochopením skupiny jako celku, za druhé rozpaky a strachem z komunikace a za třetí misionářským komplexem.

Xenofobní projevy jsou slyšící společnosti vlastní. Mají příčiny v předsudcích a nedostatku informací (Vágnerová, 2004). Někdy mají charakter pouhé nedůvěry, jindy jsou přetaveny do diskriminace sahající k nejzákladnějším právům člověka⁵⁰.

Pro neslyšící jsou **stigmatizující** také **reakce slyšících na charakteristickou komunikaci**, která bývala pokládána za méněcennou a odpudivou⁵¹. I v současnosti vede odlišnost pozorovatelná kvůli sluchadlu či výrazné komunikaci k nedůvěře a nepřátelství. Matka neslyšící holčičky popisuje své zkušenosti takto: *„...Dali jí kapesní*

⁴⁹ (Taylor a Darby, 2003, s. 35)

⁵⁰ V roce 1922 byla v USA uzákoněna sterilizace neslyšících. Do roku 1930 bylo sterilizováno 11 000 neslyšících. V Německu bylo ještě před počátkem války sterilizováno 17 000 neslyšících. V letech 1933 až 1944 byla uzákoněna jak sterilizace, tak povinnost potratu neslyšících těhotných žen (Gerday a Thomas, 2007). Je možno mluvit o genocidě neslyšících (Hay, 2006).

⁵¹ U příležitosti Mezinárodního sjezdu hluchoněmých v Praze (1928) učitelé neslyšících nechtěli připustit používání znakového jazyka: *„... Jednání by dopadla daleko zdařileji, kdyby se konala hlasitou řečí v některém jazyku světovém, a pantomimy by se užívalo jen jakožto prostředku druhořadého.“* (Flégl in Hrubý, 1997, s. 122)

sluchadla. Ačkoli na ně reagovala broukáním, všichni jsme je nesnášeli. Sluchadla byla tak nápadná, že na nás každý civěl, jako kdyby byla Julia marfan.“ (Taylor a Darby, 2003, s. 44).

Výlučným typem vztahu je **vztah spasitele a oběti**. Mnoho slyšících bylo ochotno se obětovat s cílem udělat z neslyšících „normální“ lidské bytosti (Hrubý, 1997). Místo partnerského přístupu byla neslyšícím nabídnuta lítost a často nadbytečná, péče.

V podobném duchu se v 19. století nesly snahy některých amerických mecenášů. Ti se snažili o zlepšení úrovně života neslyšících v ústavech, které se však postupně staly místem izolace. Touha slyšících pomoci se proměnila v touhu ovládat⁵². Vedení těchto škol získalo nejen moc pozorovat, ale také hodnotit a regulovat pohyb jednotlivců (Foucault, 2007). Taylor a Darby (2003) považují hyperprotektivní přístup vedoucích orgánů za příčinu zničení mnoha identit neslyšících dětí.

Specifickým projevem vzájemného vztahu je **rasismus**. V USA měly školy pro sluchově postižené oddělené kampusy pro bílé a černé neslyšící⁵³. Černí neslyšící studenti museli vykonávat pomocné práce jako splátky za výuku. Černí a bílí učitelé neslyšících měli odlišné platy.

Rasismus se však projevoval i uvnitř komunity neslyšících⁵⁴. Černí a bílí neslyšící nebyli odděleni pouze během školní docházky, ale také později. Odlišné sociální sítě formované především podle absolvovaných škol se prohlubovaly v odloučených klubech (srov. Padden a Humphries, 2005; Taylor a Darby, 2003).

V současné době se ve společnosti projevuje spíše **segregace** a to ve vztahu k vzdělávací filosofii a jazykovým preferencím.

⁵² Škola, v čele se slyšícím výborem, postupně organizovala studentům nejen výchovu a vzdělání, ale také ošacení, stravu, zdravotní péči, náplň volného času, prázdniny a někdy i pohřeb. Stala se tak jediným světem, které neslyšící poznali (Padden a Humphries, 2005).

⁵³ Některé americké školy (Virginia School for the Colored Deaf and Blind) byly společné pro sluchově a zrakově postižené. Studenti však studovali i bydleli odděleně. Dalším dělením z důvodu rasy docházelo ke vzniku čtyř zcela odloučených komunit uvnitř jednoho ústavu: bílí neslyšící, černí neslyšící, bílí nevidomí a černí nevidomí (Padden a Humphries, 2005).

⁵⁴ Gallaudetova škola odmítala vzdělávat černé neslyšící z vlastního okresu. Své rozhodnutí odůvodnila nedostatkem místa v kampusu a tím, že nemá „kvalifikovaného negra, který by černé studenty mohl učit“. Později černé studenty přijala, ale byli ubytováni odděleně. Do školy nebyli dopravováni školním autobusem, ale taxi (Padden a Humphries, 2005).

Hrdost komunity Neslyšících

„Deaf people do not need help.“⁵⁵

Někteří Neslyšící mají potřebu ostrého vymezení se vůči slyšícím. S ohledem na historické souvislosti to je pochopitelné. Kulturní identita této menšiny se vyvíjela tváří v tvář útlaku většinové společnosti (Sue a Sue in Edwards a Crocker, 2008).

Již v roce 1912 **George Veditz**, učitel neslyšících a tehdejší předseda americké Národní Asociace Neslyšících, popsal sebe a komunitu Neslyšících coby „lid oka“. Hrdost Neslyšících byla v počátcích pevně vázána na znakový jazyk: *„Budeme všichni milovat a chránit náš krásný znakový jazyk, coby nejvzácnější dar, který nám byl Bohem dán.“* (Veditz in Padden a Humphries, 2005, s. 62). Mluvená řeč, do té doby prohlašovaná za boží dar, který dělá člověka člověkem, náhle získala konkurenci. Znakový jazyk přestal být pro Neslyšící pouhým komunikačním prostředkem. Stal se formou vyjádření příslušnosti k sebevědomé sociální skupině.

Radikálním důkazem existence kulturní menšiny vymezující se vůči slyšícím bylo hnutí **Deaf President Now**. To vzniklo v roce 1988 jako reakce na zvolení další z řady slyšících ředitelů Gallaudetovy univerzity odůvodněné prohlášením: *„Neslyšící ještě nejsou připraveni na vykonávání funkce ve světě slyšících.“* (Blais, 2006, s. 13). Situace vyvrcholila demonstrací před Bílým domem, které se účastnili neslyšící z celého světa, a novou volbou vedení. Po 124 letech stanul v čele univerzity **I. King Jordan** jako její první Neslyšící ředitel.

V současné době je velmi ožehavým tématem **kochleární implantace**. Někteří Neslyšící ji vnímají jako nemístný zásah do osobnosti a identity Neslyšícího dítěte. Moncelle, prezident asociace francouzských neslyšících k tomu říká: *„Podle mě se slyšící strašně bojí toho, že by mohli sami ohluchnout. A když nás vidí, že neslyšíme, litují nás. Nutí nás nosit kochleární implantát a přeorientoval se podle jejich přání. Ale proč? Mě to neděsí, že neslyším! (...) Slyšící rodiče chtějí mít slyšící dítě. Jenže oni mají neslyšící dítě. To máte stejné, jako když rodiče chtějí kluka, ale narodí se jim holčička. Co udělají, předělají jí na kluka? (...) Identitu nemůžeme měnit podle přání.“* (www.ruce.cz).

⁵⁵ (Padden a Humphries, 2005, s. 31)

Význam umění Neslyšících pro Neslyšící komunitu i slyšící společnost

Jednou z příčin vzniku umění Neslyšících byla snaha uchovat znakový jazyk pro budoucí generace. Mezi prvními němými filmy z počátku 20. století bylo i třináct záznamů znakových příběhů, vlastních básní a vzpomínek významných amerických Neslyšících, například E. M. Gallaudeta a R. P. MacGregora. Kromě těchto filmů měly být postupně financovány i přednášky, kázání a představení ve znakovém jazyce (Veditz, 1913). Cílem jejich vzniku bylo **šíření znakového jazyka a snaha o informování slyšící veřejnosti.**

Krása a vizualita znakového jazyka se postupem času staly příčinou zvýšeného zájmu slyšících o neslyšící. Spojením sil neslyšícího herce Bernarda Bragga a divadelníka Davida Hayse vzniklo v 60. letech 20. století v USA Národní Divadlo Neslyšících. **Představení ve znakovém jazyce vzbudila obrovský ohlas u slyšící i neslyšící veřejnosti.** Díky vzniku široké veřejné diskuze to byli právě Neslyšící básníci a vypravěči, uživatelé znakového jazyka, kdo měl největší vliv na budoucnost komunity Neslyšících. Umělecká výpověď v ASL se před slyšícím a neslyšícím publikem stala v dobrém smyslu politickým nástrojem⁵⁶.

Životní zkušenosti Neslyšících se v uměleckých výtvorech začaly výrazněji objevovat od 70. let 20. století. Slovy „Deaf Art“ svou tvorbu a styl nazvala Betty G. Miller. Společně s dalšími Neslyšícími umělci je autorkou manifestu Deaf View Image Art (www.deafart.org). Mezi neslyšícími umělci jsou malíři, sochaři i básníci⁵⁷. **Idea vlastního jazyka a kultury se stává příslibem rovnosti a příležitosti získat plnohodnotná práva i postavení ve společnosti** (Padden a Humphries, 2005).

Extrémním příkladem významu umělecké výpovědi pro její Neslyšící tvůrce je **Manifest Surdismu** – uměleckého, filosofického a kulturního hnutí (viz příloha č.1). Tento manifest reprezentuje militantní názorovou skupinu Neslyšících, která používá jako prostředek vyjádření literaturu, divadlo a výtvarné umění. Podle autora manifestu, Arnauda Balarda, větší umělecká a společenská angažovanost ve veřejném

⁵⁶ „Zahrát text pro ně znamená použít znakování v ASL k ustanovení komunity (Neslyšící obecnost pochopí vícero významů znaků) a ke zpolitizování celé události (slyšící obecnost nemůže spoléhat na zvukovou předlohu.“ (Padden a Humphries, 2005, s. 137)

⁵⁷ Na našem území například básnířka Eliška Vyoralčková nebo malíř Antonín Kovařík.

prostoru směřuje k emancipaci Neslyšících, inkluzi a vzájemnému obohacení slyšících a Neslyšících. Mostem k porozumění by měl být **deafhood**⁵⁸, neboli akceptování práva člověka na to „být Neslyšící“ a to společností neslyšících i slyšících.

Odlišná kultura bývá zdrojem negativních reakcí. Pro Neslyšící se však stala cestou, jak pochopit sebe sama a vzájemně komunikovat s ostatními⁵⁹. Význam umění pro vztah slyšících a neslyšících je zásadní. **Umění představuje oblast, ve které je handicap nepodstatný.** Umění je nástrojem výpovědi, vůči které jsou si všichni rovni.

Politický kontext

Vnímání postižení většinovou společností se v posledních padesáti letech výrazně proměnilo. Práva všech lidí, tedy i těch se zdravotním postižením, se odvozují od přirozené důstojnosti lidské osobnosti. Podle **Všeobecné deklarace lidských práv** z roku 1948 jsou tato práva rovná a nezcizitelná (www.osn.cz). Ve smyslu této deklarace mají lidé s postižením stejné naděje, aspirace i občanská, sociální, kulturní, hospodářská a politická práva jako každý jiný člověk (Krahulcová, 2005).

Deklarace práv zdravotně postižených osob z roku 1975 zdůrazňuje význam důstojnosti každého jedince, integrace zdravotně postižených do společnosti a právo na získání a udržení odpovídajícího zaměstnání.

Významným mezinárodním dokumentem je **Úmluva o právech dítěte** přijatá v roce 1989, kde stojí: „*Duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.*“ (www.osn.cz).

Ze současného pohledu je důležitá také **Vídeňská deklarace** z roku 1993, která vyzývá k odstranění všech bariér omezujících zdravotně postižené v účasti na

⁵⁸ Tento termín byl použit poprvé v roce 1990. Někdy jím Neslyšící označují komplexní proces utváření vědomí vlastní identity (Novotná, 2008). Je však také protikladem ke slovu „deafness“ (hluchota), které definuje neslyšící pouze skrze jejich ztrátu sluchu. Slyšící i Neslyšící sdílející „deafhood“ dávají najevo, že Neslyšící mohou mít pozitivní význam pro lidstvo a není je třeba léčit jako nějakou chorobu (Ladd, 2003). Ekvivalent slova „deafhood“ v češtině neexistuje.

⁵⁹ Zcela se tak naplňuje motto amerického Národního Divadla Neslyšících: „*By entertaining, enlightening and educating our audiences, we change lives through the arts.*“ (www.ntd.org).

společenském životě. Deklarace zároveň vybízí organizace postižených k aktivní účasti na rozvoji národní legislativy a k jejímu průběžnému hodnocení (www.ohchr.org).

V roce 1988 vydala Evropské unie **rezoluci žádající jednotlivé státy o přijetí legislativy uznávající znakový jazyk**. Ta mimo jiné definuje právo na vzdělání, tlumočnické služby, kurzy a informace ve znakovém jazyce⁶⁰.

Současné tendence

Společně s globálními změnami se proměňuje i přístup samotných Neslyšících. První desetiletí 21. století je pro Neslyšící charakteristické snahou vydobýt si více prostoru ve společnosti a obhájit své názory. Mladí neslyšící sní o politické kariéře a mají své politické vzory (Taylor a Darby 2003). Mezi evropskými neslyšícími politiky je v současné době Belgičanka Helga Stevensová, Řekyně Dimitra Arapogluová a Rakušanka Helene Jarmerová. V minulém roce byl do Evropského parlamentu zvolen maďarský neslyšící poslanec Ádám Kósa⁶¹.

Neslyšící stále častěji studují na vysokých školách, prohlubují odborné znalosti znakového jazyka a spolupracují na mezinárodní úrovni. Lze hovořit o nástupu tolik vytoužené a vybojované samostatnosti a nezávislosti na slyšících.

Slyšící veřejnost se oproti tomu více zajímá o znakový jazyk, který bývá respektován a obdivován pro svou vizuální působivost⁶².

V současné době vyplývá většina z výše zmíněných postojů slyšících k neslyšícím z nedostatečné informovanosti. Slyšící nevědí, jaké je to neslyšet. Zároveň se však bojí zeptat. Největším rozdílem mezi slyšícími a neslyšícími již není stupeň ztráty sluchu. Tím podstatným rozdílem je komunikační kód a bariéra, která z něj vyplývá.

⁶⁰ V současnosti je ZJ uzákoněný coby plnohodnotný dorozumívací prostředek pouze v osmi státech EU: Finsku 1995, Slovensku 1995, ČR 1998 (novelizován 2008), Belgii 2003, Rakousku 2005, Francii 2005 (ZJ patří mezi volitelné maturitní předměty), Španělsku 2007 a Řecku. Nicméně například v Norsku a Švédsku funguje bez oficiálního uznání daleko lépe než u nás.

⁶¹ Záznam příspěvku v EP lze shlédnout na: <http://www.youtube.com/watch?v=bdjJo0GuS0w>

⁶² Bohužel se tento zájem často zůstává na povrchní úrovni a již se nevztahuje na samotné neslyšící. Příkladem časté dezinformace je názor, že je znakový jazyk mezinárodní.

3 Projekt „Vzájemný vztah slyšících a neslyšících“

Charakteristika projektu

Roku 1998 vešel v České republice v platnost zákon o znakovém jazyce (více v kapitole 2.1), který byl o deset let později novelizován. Uznáním znakového jazyka jako přirozeného svébytného jazyka mohla oficiálně vzniknout již fungující kulturní menšina neslyšících. Přes existenci vlastní bohaté kultury tvoří její nositelé značně uzavřenou komunitou. Tato uzavřenost se projevuje nedůvěrou vůči majoritní slyšící společnosti a jistou neochotou komunikovat s někým mimo vlastní společenství.

Slyšící společnost se oproti tomu dělí na dva tábory. Na ty, kteří mají stále strach ze všeho cizího, neznámého a „divného“, což se promítá do negativních reakcí. A pak ty, kteří jsou novým zkušenostem otevřeni a nakloněni. Tato skupina však často neví, jakým způsobem může svůj zájem projevit a jak se má v přítomnosti neslyšících chovat. Strach způsobený odlišnými komunikačními formami je příliš velký.

Cíle projektu

Záměrem projektu bylo překonat stav, který není příznivý společnému kontaktu slyšících a neslyšících, a nabídnout oběma skupinám příležitost k setkání.

Hlavním cílem projektu bylo vytvořit a uskutečnit workshop, v rámci kterého mohou slyšící a neslyšící studenti SŠ navázat kontakt a vzájemně se poznat.

Vedlejším cílem projektu bylo nabídnout studentům novou zkušenost. Konfrontovat je se situací, které se mohou obávat. Tato konfrontace probíhá formou hry, přímým jednáním i vlastním prožitkem.

Typ projektu

Vypracovaný projekt byl krátkodobý. Jednalo se o tři provedení tříhodinového workshopu postaveného na technikách dramatické výchovy. Projekt byl tématicky orientovaný na setkání, vzájemnou komunikaci a spolupráci skupiny slyšících a neslyšících studentů SŠ.

Během workshopu byla používána mluvená řeč, znakový jazyk a prstová abeceda. Základem společného dorozumívání však byla gestická komunikace⁶³.

Příprava projektu

Projekt byl vytvářen v praktických hodinách ateliéru VDN na divadelní fakultě JAMU. Příprava trvala přibližně jeden měsíc.

Metody a techniky dramatické výchovy jsou nezastupitelné pro překonávání komunikačních bariér (více v kapitole 1.3). Byly vybrány s ohledem na specifika skupiny s odlišným systémem komunikace. Workshop respektuje základní strukturu lekce dramatické výchovy: warming-up, práce na vybraném tématu ve skupině, posléze ve dvojicích, gradace, zpomalení a závěrečná reflexe.

Před vlastní realizací projektu byl celý workshop vyzkoušen s neslyšícími studenty VDN a studenty speciální pedagogiky se specializací surdopedie a logopedie z brněnské pedagogické fakulty.

Potřebné pomůcky

K uskutečnění workshopu je zapotřebí většího prostoru (tělocvičny nebo vyklizené učebny). Studenti by měli být pohodlně oblečení, bosí nebo ve sportovní obuvi. Během workshopu jsou používány výkresy A4, malý míč, barevné fixy a nafukovací míčky. Pro pořízení záznamu je využívána foto- a videokamera.

Každého workshopu se účastní vedoucí a neslyšící asistent. Ve vysvětlování aktivit se střídají, případně si pomáhají. Záznam workshopu pořizuje jeden nebo dva pomocníci.

Metodiku připraveného workshopu je možno ve stejné formě i s různými obměnami použít ve výuce žáků ZŠ, studentů SŠ, ale také při práci s dospělými slyšícími i neslyšícími. Jednotlivé hry lze využít i v rámci volnočasových aktivit.

⁶³ Termín označuje nonverbální prostředky komunikace (gestika, postoj těla, oční kontakt dynamika pohybu). Podle Mikotové (2005) je gestická komunikace prostředkem, jak vyjádřit naše city i myšlenky v případě, že nelze použít slova. Gesto se tak stává výrazem sociability.

3.1 Hry zaměřené na seznámení všech účastníků

Cílem první části workshopu je seznámení účastníků hravou formou a ztráta vzájemného ostychu. Poprvé je používána gestická komunikace a vysvětlování her pomocí nápodoby. Jedná se o přípravu skupiny na přijímání pokynů podle zahrané ukázky, nikoli slovního nebo znakového zadání. Tento úvod trvá přibližně 15 minut.

Seznámení na rychlost

Cílem hry je rychlý osobní kontakt všech zúčastněných. Úkolem je podat si během jedné minuty ruku s co největším počtem lidí. Při podání ruky je třeba navázat oční kontakt.

Představení se

Všichni účastníci stojí v kruhu. Postupně se každý ostatním představí jménem, které ukáže prstovou abecedou⁶⁴ a vlastním vymyšleným znakem. Všechny znaky se poté procvičují házením míčku.

Molekuly

Po seznámení následuje hra podobná první aktivitě. Cílem je opět kontakt všech zúčastněných, ale již spojený s větší mírou vzájemného doteku.

Účastníci se volně pohybují po prostoru. Na vizuální signál se snaží vytvořit skupinu určitého počtu lidí. Zadání se rychle střídají. Hra končí vytvořením skupiny zahrnující všechny přítomné.

Po této úvodní části workshop pokračuje skupinovými hrami založenými na nonverbální komunikaci. Cílem je rozvíjení postřehu, schopnosti nápodoby a spolupráce. Tato část trvá asi 25 minut.

Procvičení rukou a mimiky

Cílem je procvičení rukou a mimických svalů. Zahrnuty jsou i cviky na koordinaci rukou a postřeh.

Slon a topinkovač

V této hře závisí na postřehu a spolupráci tří sousedících lidí v kruhu. Ti mají co nejrychleji společně vytvořit zjednodušený model slona nebo topinkovače. Zadání se postupně stále rychleji střídají.

⁶⁴ Většina slyšících má alespoň základní znalosti prstové abecedy, případně si je rychle osvojí nápodobou od ostatních slyšících a neslyšících účastníků.

Kdo je tady vedoucí

Na postřeh a zároveň disciplinovanou spolupráci je zaměřená hra „Kdo je tady vedoucí“. Jeden hráč odchází za dveře, ostatní stojí v kruhu a domluví se na osobě, která povede pohyb. Ostatní se jej snaží co nejpřesněji napodobit a zároveň pohledem neprozradit, kdo je vedoucím. Vyčleněný hráč se snaží přijít na to, kdo jím je.

Výše popsané hry jsou zaměřené na spolupráci dvou, do té doby neznámých skupin lidí tak, aby co nejdříve došlo k jejich propojení. Příslušnost k jedné nebo druhé skupině, stejně jako druh komunikačního kódu by během těchto aktivit neměl být podstatný. Všechny hry jsou vizuální, zaměřené na postřeh a nápodobu.

3.2 Kontaktní hry ve dvojici slyšící-neslyšící

Druhá část workshopu se zaměřuje na vzájemné vnímání dvojice slyšícího a neslyšícího. To je nezbytné pro správnou komunikaci i respektování odlišností. Umožnit druhému vizuální i tělesný kontakt je znakem důvěry a otevřenosti.

Cílem je navázání užšího vzájemného kontaktu ve dvojici slyšící – neslyšící. Délka této části je přibližně 50 minut.

Najdi rozdíl

Cílem této hry je bližší seznámení, procvičení postřehu a zbavení ostychu ze vzájemné blízkosti. Oba partneři si stoupnou naproti sobě a po dobu jedné minuty se pečlivě pozorují. Poté se otočí k sobě zády a změní na svém zevnějšku tři věci. Opět se otočí čelem k sobě a vzájemně hledají detaily, které byly změněny.

Na kávu

Tato hra má za cíl odstranit komunikační bariéry a najít ve dvojici vůli se vzájemně domluvit a společně překonat překážky.

Dvojice si stoupne tak, aby na sebe dobře viděla. Pomocí gestické komunikace se snaží dohodnout na imaginárním cíli cesty a tam dorazit. Dvojice se mohou prostřídát.

Druhá část spočívá ve znesnadnění stejného úkolu nafukovacím míčkem, který dvojice drží ve vzduchu vlastními čely.

Zrcadla

Cílem této často využívané hry je snížení ostychu a rozvoj schopnosti nápodoby. Hra umožňuje zážitek z vedení druhého i jeho podřízení se. Hráči stojí proti sobě. Jeden je vedoucím, druhý představuje jeho zrcadlo. Vedoucí různě mění mimiku tváře

a zrcadlo se snaží o věrný odraz. Postupně se hra stává obtížnější zapojením celého těla (například zahrání scénky ranního vstávání).

Autíčka

Cílem této hry je posílení vzájemné důvěry a vyrovnání se s pocitem odpovědnosti za skupinu. Je také sjednocující hrou před závěrečnou částí zaměřenou opět na práci skupiny.

Studenti zůstávají ve dvojicích. Jeden se stává řidičem a druhý autem (role se později vymění). Řidič má za úkol dotekem ruky na záda a ramena druhého řídit cestu auta, jehož představitel má zavřené oči.

Postupně jsou jednotlivé dvojice slučovány do stále delšího hada. Na konci je vytvořen jeden had z celé skupiny. Řidič je však opět pouze jeden, ostatní mají oči zavřené. Je možné prostřídat se v roli řidiče.

Tato část workshopu umožňuje vzájemný osobnější kontakt. V dospívání je často velmi těžké připustit něčí upřený pohled, zájem, nebo fyzický dotek. Tyto hry takový kontakt umožňují a přitom respektují soukromí každého účastníka. Díky předchozím seznamovacím aktivitám jsou již studenti na podobný kontakt dostatečně připraveni.

3.3 Hry zaměřené na spolupráci skupiny slyšících a neslyšících

Třetí část workshopu je opět zaměřená na skupinovou práci. Již se však nejedná o dvě různorodé skupiny, účastníci pracují jako celek. Cílem je další posílení spolupráce, důvěry celé skupiny a konečně vzájemná reflexe. Tato část trvá přibližně 60 minut.

Kruh důvěry

Cílem této rychlé hry je odlehčení situace a uvedení skupinové práce. Účastníci se postaví za sebe, do těsného kruhu. Na signál vedoucího se všichni najednou pomalu posadí. Pokud stojí dostatečně blízko a kruh je pravidelný, měl by se udržet. Je možné zkusit i společnou chůzi.

Kolotoč obličejů

Dalším způsobem pozorování, ale také záznamu celého dění, je společná kresba obličejů. Nabízí společný prožitek i malé překvapení.

Jedna polovina účastníků vytvoří kruh, všichni sedí zády k sobě. Na kolenou mají opřené papíry formátu A4. Ke každému sedícímu si stoupne jeden student s fixou. Úkolem je namalovat část obličeje sedícího. Po dokončení se vnější kruh posune o jedno místo vlevo. Obličeje tak vznikají spoluprací všech dohromady. Skupiny se posléze vymění. Portréty si účastníci mohou rozebrat.

Tichá pošta

Tato obdoba hry Tichá pošta spočívá v předávání sdělení gesticky. Několik skupin dostane stejné zadání a postupně jej předávají do čela skupiny. V průběhu dojde k drobným posunům a záměnám. Opět je tak prozkoušena schopnost vizuální nápodoby a dobrého postřehu, která je pro neslyšící tak nezbytná. Skupiny jsou nakonec sloučeny v jednu.

Masážní kruh

Tato aktivita již patří do závěrečné části celého workshopu. Jejím cílem je účastníky zklidnit a nabídnout jim první možnost jak zpracovat nové zkušenosti.

Účastníci se posadí do tureckého sedu, každý za zády toho před sebou a vytvoří tak kruh. Všichni mají zavřené oči. Vedoucí začne s masáží účastníka sedícího před ním. Ten podle vzoru, který cítí na svých zádech, pokračuje dál. Postupně se celý kruh zapojuje do společné masáže. Posledním pohybem je pohlazení a jemné poklepání na záda.

Tato aktivita umožňuje vzájemný dotyk účastníků oproštěný od negativních pocitů. Masáž je způsobem komunikace a sdílením prožitku.

Reflexe

Závěrem workshopu je reflexe umožňující vyjádření zážitků a pocitů z workshopu. Slouží také jako pro zpětná vazba.

Připravený workshop obsahuje mnoho her, které jsou již známé a byly použity při rozmanitých příležitostech. Není spojen s přednáškou o neslyšících, jejich kultuře a způsobech dorozumívání. Jedinečnost celého projektu spočívá v ochotě účastníků věnovat tři hodiny svého času aktivnímu setkání s někým, kdo je v něčem tak odlišný a zároveň tak podobný jim samotným. Účastníci workshopu se mohou vzájemně pozorovat, poznávat a reagovat na sebe v bezpečné situaci společné hry. A teprve na základě této zkušenosti vytvářet svůj názor na druhé, případně prohlubovat své znalosti.

4 Dramatická výchova jako determinanta vzájemného vztahu slyšících a neslyšících

Výzkum zaměřený na zjištění vlivu působení dramatické výchovy na vzájemný vztah slyšících a neslyšících probíhal od prosince roku 2009 do března roku 2010. Empirické šetření bylo provedeno v rámci workshopů, kterého se účastnili slyšící a neslyšící středoškolští studenti.

4.1 Stanovení výzkumných cílů a tezí

Dominantním cílem diplomová práce je dokázat pozitivní nebo negativní vliv dramatické výchovy na vzájemný vztah slyšících a neslyšících.

Prvním parciálním cílem je vytvoření workshopu s využitím technik dramatické výchovy na téma komunikace a vzájemný vztah slyšících a sluchově postižených

- ▶ Workshop vhodný pro setkání smíšené skupiny slyšících a neslyšících studentů SŠ.
- ▶ Workshop respektující potřeby obou skupin.
- ▶ Workshop vytvářející vhodný prostor pro vzájemné setkání a výměnu zkušeností.

Druhým parciálním cílem je uskutečnit experiment – workshop, kterého se zúčastní slyšící i neslyšící studenti středních škol.

Třetím parciálním cílem je umožnit účastníkům tohoto workshopu prohloubit dovednost vzájemné komunikace.

- ▶ Nabídnout možnosti gestické komunikace jako vhodné alternativy při setkání slyšících a neslyšících.
- ▶ Rozvíjet schopnost pozornosti, postřehu a nonverbální komunikace.

Čtvrtým parciálním cílem je rozvoj schopnosti spolupráce ve skupině i ve dvojicích a rozvoj kladných vztahů ve skupině.

- ▶ Vyrovnání se s pocitem zodpovědnosti za druhé.
- ▶ Být tolerantní k potřebám ostatních a vyrovnat se s předsudky.
- ▶ Umožnit vzájemnou reflexi nové zkušenosti s pomocí techniky dramatické výchovy.

Pátým parciálním cílem je podpora povědomí o neslyšících ve slyšící společnosti.

Výzkumné teze

- ▶ T1: Dramatická výchova rozvíjí komunikační kompetence skupiny s odlišnými komunikačními systémy.
- ▶ T2: Dramatická výchova rozvíjí schopnost spolupráce slyšících a neslyšících.
- ▶ T3: Dramatickou výchovu lze použít jako prostředek integračního procesu.
- ▶ T4: Dramatická výchova má pozitivní vliv na vzájemný vztah slyšících a neslyšících.

4.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Cílovým souborem jsou slyšící a neslyšící studenti středních škol. Zkoumaný vzorek se skládal ze tří nezávislých skupin A, B a C. Celkově se šetření účastnilo 62 osob (19 mužů a 43 žen) ve věkovém rozmezí od 16 do 24 let.

Způsob kontaktování škol

Nejprve byly emailem kontaktovány SŠ pro sluchově postižené v Praze, Hradci Králové, v Brně a ve Valašském Meziříčí. Školám byla navržena účast na diplomovém projektu. V případě zájmu byl do škol elektronicky zaslán podrobný popis připraveného workshopu a předpokládaný harmonogram práce.

Oslovené školy si mohly samy vybrat a oslovit partnerskou školu se slyšícími studenty. Tuto možnost využily školy v Hradci Králové a Valašském Meziříčí. V Praze jsem partnerskou školu navrhla já a také jí oslovila.

Celkově se výzkumu zúčastnili studenti šesti škol. Účast na workshopech byla dobrovolná a bezplatná. Pro neslyšící studenty byl workshop náhradou za vyučování. Slyšícím studentům byla účast nabídnuta vyučujícími v hodinách.

Skupina A

Hostitelská škola

Střední pedagogická škola pro SP, Štefánikova 549, Hradec Králové

Partnerská škola

Střední odborná škola veřejnosprávní a sociální, Lipová 56, Stěžery

Účastníci

Skupina byla tvořena 11 slyšícími studenty a devíti studenty s různým typem sluchového postižení (převládala těžká nedoslýchavost a praktická nebo úplná hluchota). Přítomni byli také tři učitelé, z nichž jeden pořizoval záznam workshopu.

Soubor výzkumného šetření

Konkrétní soubor výzkumného šetření zahrnoval devět slyšících a devět neslyšících studentů. Mezi neslyšícími bylo pět mužů a čtyři ženy, u slyšících převažovaly počtem osmi ženy. Celkem výzkumný soubor tvořilo šest mužů a 12 žen. Průměrný věk neslyšících byl 19,7 let, průměrný věk slyšících byl 17,7 let.

V případě skupiny A došlo velmi rychle k prolnutí skupiny slyšících a neslyšících. Během celého workshopu nedošlo k opětovnému dělení na slyšící a neslyšící. V závěrečné reflexi byli neslyšící velmi aktivní ve sdělování svých pocitů. Atmosféra celého workshopu byla nadprůměrně dobrá.

Skupina B

Hostitelská škola

Střední zdravotnická škola pro SP, Výmolova 169, Praha-Radlice

Partnerská škola

Gymnázium Jana Nerudy, Hellichova 3, Praha 1

Účastníci

Skupina byla tvořena 10 slyšícími studenty a 13 studenty s různým typem sluchového postižení (převládala střední a těžká nedoslýchavost). Přítomni byli také tři učitelé a čtyři studenti, kteří pořizovali záznam workshopu.

Soubor výzkumného šetření

Konkrétní soubor zahrnoval 10 slyšících a 10 neslyšících studentů. Mezi neslyšícími byli dva muži a osm žen, slyšící skupina byla tvořena pouze ženami. Celkem výzkumný soubor tvořilo 18 žen a dva muži. Průměrný věk neslyšících byl 17,8 let, průměrný věk slyšících byl 17 let.

V případě skupiny B byla situace složitější, neboť kromě účastníků výzkumného šetření bylo přítomno 10 dalších lidí, někteří z nich s foto a videokamerami. Studenti se častěji vraceli k původnímu dělení na slyšící a neslyšící (a nedoslýchavé využívající orální komunikaci). Celková atmosféra při práci i závěrečné reflexi však byla dobrá.

Skupina C

Hostitelská škola

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí

Partnerská škola

Střední průmyslová škola stavební, Máchova 628, Valašské Meziříčí

Účastníci

Skupina byla tvořena 12 slyšícími a 12 neslyšícími studenty (většinou s těžkou nedoslýchavostí nebo hluchotou). Přítomen byl také slyšící asistent pořizující fotozáznam workshopu a nedoslýchavý učitel, který setkání natáčel.

Soubor výzkumného šetření

Konkrétní soubor zahrnoval 12 slyšících a 12 neslyšících studentů. Skupina neslyšících byla tvořena šesti muži a šesti ženami. Ve skupině slyšících studentů bylo sedm žen a pět mužů. Celkem výzkumný soubor tvořilo 13 žen a 11 mužů. Průměrný věk neslyšících byl 19,3 let, průměrný věk slyšících byl 17,4 let.

Skupina C byla nejvyváženější jak z pohledu zastoupení obou pohlaví, tak vzhledem k hloubce postižení. Ve skupině neslyšících byl pouze jeden nedoslýchavý. Tato vyváženost se projevila v dobré spolupráci skupiny v průběhu workshopu. Obě skupiny vystupovaly značně rovnocenně a pracovní atmosféra byla dobrá. Na druhou stranu nedošlo k takovému přátelskému prolnutí účastníků jako v případě skupiny A.

4.3 Popis výzkumných technik

Výzkumné šetření je vedeno jako kvalitativní výzkum. Využívá těchto výzkumných technik: experiment, anketa, videozáznam, rozbor videozáznamu a pozorování⁶⁵. Všechny techniky respektují specifika neslyšících.

Experiment – Projekt

Podstatou experimentu, neboli experimentální metody, je: „... *aktivní manipulace s určitou charakteristikou (znakem) a sledování, jak se tento zásah projeví na jiné charakteristice (znaku).*“ (Reichel, 2009, s. 131). Předmětem zkoumání je skupina osob vybraných podle věku a přítomnosti sluchového postižení. Manipulovaným znakem, neboli nezávislou proměnnou, je lekce dramatické výchovy. Závislou proměnnou, čili znakem, u něhož se sledují účinky manipulace, je vzájemný vztah slyšících a neslyšících.

K experimentu byly využívány možnosti ostatních výzkumných metod: ankety, videozáznamu, rozboru videozáznamu a pozorování.

⁶⁵ Metodologií v pedagogice se zabývá Průcha (1995), Kasíková (1991) a Gavora (1996), kvalitativním výzkumem například Silverman (2005), Švaříček a Šeďová (2007) a Reichel (2009).

Experimentální plán

Na základě vytvořeného projektu byl experiment realizován čtyřikrát. Poprvé se jednalo o experimentální skupinu složenou z vysokoškolských studentů speciální pedagogiky a výchovné dramatiky Neslyšících. Na základě zkušeností z této realizace byla upravena anketa a z důvodu časové náročnosti vyřazeny dvě aktivity.

Experiment byl realizován se třemi skupinami: slyšícími a neslyšícími studenty SŠ v Hradci Králové, Praze a Valašském Meziříčí. Podmínky experimentu byly stejné.

Anketa

Anketa je specifickým způsobem dotazování. Bývá tvořena menším počtem podobně zaměřených otázek doplněných dotazy sociodemografického charakteru.

V našem případě byla použita písemná forma ankety vlastní konstrukce jako pretest a posttest experimentu a metoda vyhodnocení naplnění cílů šetření.

Popis ankety

Anketa je rozdělena na dvě části. Vstupní část obsahuje hlavičku, vysvětlení cílů dotazníku a poděkování za spolupráci. Zjišťovací část obsahuje položky s cílem získat základní informace o respondentech (věk, pohlaví, případně stupeň sluchového postižení) a relevantní data pro výzkum.

Předmětem ankety je 19 položek, ke kterým se mají respondenti vyjádřit. Položky se tematicky vztahují k neslyšícím, jejich kultuře a jazyku, komunikačním kompetencím obou skupin a postoji, které tyto skupiny zaujímají.

Anketa obsahuje otázky otevřené i uzavřené s nabídkou alternativních odpovědí. Převažovaly otázky škálované⁶⁶ se stupnicí od jedné do pěti vyjadřující stupně souhlasu, respektive nesouhlasu s výrokem.

Anketa byla rozdána ve dvou provedeních – jedna pro slyšící respondenty (viz příloha č. 2) a druhá pro neslyšící (viz příloha č. 3). Položky vstupní i výstupní ankety byly totožné. Položky měly kromě funkce zjišťovací i funkci kontrolní. Některé položky měly za cíl podnítit skupinu ke společné diskuzi v závěru workshopu.

Videozáznam

Technika videozáznamu umožňuje zachytit celkové dění ve výuce a nabízí je k dalšímu rozboru. Při všech čtyřech experimentech byl záznam pořizován na kameru SONY Handycam DCR HC62E. Všichni účastníci experimentu byli seznámeni s důvody natáčení, souhlasili s natáčením i jeho dalším použitím pro výzkumné účely.

⁶⁶ Na měření postojů a názorů lidí bývají používány Likertovy škály (Gavora, 2000).

Videozáznam A

Záznam byl pořizován místním neslyšícím učitelem a lektorem workshopu. Před začátkem workshopu byl kameraman poučen o typu natáčení a podmínkách, jejichž dodržení je pro výzkum nezbytné.

Natáčení probíhalo bez obtíží, pouze v polovině workshopu došlo ke změně prostoru. Naštěstí se jednalo o tělocvičnu se stejnými světelnými podmínkami.

Videozáznam B

Záznam byl pořizován dvěma studenty VDN.

Pořízení záznamu bylo ztíženo úrovní světelných podmínek. Místnost, kde se workshop konal, byla podlouhlá s velkými okny, proti kterým se natáčet nedalo. Záznam byl pořízen s využitím umělého osvětlení a jiných úhlů záběru.

Videozáznam C

Záznam byl pořizován místním nedoslýchavým učitelem. Před začátkem workshopu byl kameraman poučen o typu natáčení, podmínkách, jejichž dodržení je pro výzkum nezbytné.

Natáčení probíhalo bez technických problémů, světelné podmínky byly velmi dobré. Drobnou obtíží byl hlavně zpočátku příliš aktivní přístup kameramana. Ten však byl poučen a spolupráce bez problémů pokračovala po celé konání workshopu.

Rozbor videozáznamu

Analýza videozáznamu souvisí s výzkumnou technikou pozorování. Záznam byl editován v programu Imovie⁶⁷ a archivován na DVD. Rozbor videozáznamu byl použit při nepřímém pozorování k určení výskytu těchto jevů: přítomnost nebo absence tělesného a očního kontaktu, mimiky, spolupráce ve skupině i ve dvojici, vyjadřování pozitivních či negativních emocí, přijetí odpovědnosti, zvědavost a využití alternativního způsobu komunikace. Pro rozbor videozáznamu byl použit záznamový arch (viz příloha č. 4).

Pozorování

Pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhající činnosti lidí, jeho záznam, analýza a vyhodnocení (srov. Gavora,

⁶⁷ V současnosti existují programy umožňující transkripci a kódování videozáznamu: například CatMovie, Videograph nebo vPrism (Janík a Miková, 2006).

2000; Švaříček a Šeďová, 2007; Reichel, 2009). U participačního pozorování je pozorovatel účastníkem interakcí. Odlišuje se mírou účasti na jednotlivých aktivitách.

V situaci výzkumného experimentu došlo k pozorování otevřenému (účastníkům bylo známo, že jsou pozorováni) a přímému. Pro samotný výzkum je směrodatné nepřímé pozorování ze záznamu. Jednalo se o nestrukturované pozorování s určením konkrétních jevů ve vztahu k sociálním kompetencím (viz kapitola 1.4). Jevy je možno zařadit do kategorií psychomotorického a afektního charakteru.

Zkoumané kategorie v rovině osobní

- ▶ Nový zážitek: první setkání s neslyšícím člověkem / první vzájemná spolupráce.
- ▶ Odhalení osobních zdrojů: schopnost komunikace.
- ▶ Zodpovědnost: schopnost přijmout zodpovědnost za druhého člověka.
- ▶ Emocionalita: schopnost volně vyjadřovat emoce.
- ▶ Sebehodnocení: schopnost zhodnotit vlastní chování a novou zkušenost.
- ▶ Vztah k postiženým lidem.
- ▶ Já a skupina: schopnost začlenit se do skupiny.

Zkoumané kategorie v rovině interakční

- ▶ Nonverbální komunikace: oční kontakt, mimika, tělesný kontakt.
- ▶ Přátelský přístup (prolnutí skupiny slyšících a neslyšících).
- ▶ Schopnost hodnocení celé skupiny.
- ▶ Spolupráce ve skupině a ve dvojici.
- ▶ Zvědavost: dotazy jedné skupiny na druhou.
- ▶ Využití alternativního způsobu komunikace: tělesný kontakt, gesto, prstová abeceda.

5 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

5.1 Analýza ankety

Při analýze ankety byly zvlášť vyhodnoceny odpovědi před a po konání workshopu. Pro prezentaci výsledků sloužilo stejné škálování, jaké bylo použito v anketě (viz příloha č. 2). Vybrané otázky byly zpracovány do tabulek (viz příloha č. 5 a č. 6), kde první číslo značí počet výskytů odpovědí znázorněných číslem druhým.

Slyšící studenti také byli dotázáni na tři asociace vztahující se ke slovu „neslyšet“ a neslyšící studenti na tři asociace ke slovu „slyšet“. Příklady odpovědí uvádím u každé skupiny zvlášť. Všechny odpovědi lze nalézt v příloze č. 7.

Analýza ankety slyšících

Slyšící skupina byla tvořena 31 studenty. Jejich vstupní znalosti problematiky neslyšících shrnuje tabulka č. 11 (viz příloha č. 8).

Ze všech studentů 19 podle svého názoru vědělo, jak neslyšící komunikují. 26 studentů označilo znakový jazyk jako mezinárodní. Pouze čtyři z nich před workshopem pokládali neslyšící za němé. Necelá třetina byla toho názoru, že v ČR dochází k diskriminaci neslyšících. 24 studentů se domnívalo, že společnost slyšících není o neslyšících dostatečně informovaná.

Před workshopem se k možnosti mít neslyšícího kamaráda kladně vyjádřilo 20 studentů. Vztah k postiženým nebyl lhostejný 30 studentům. S neslyšícím by se dorozumělo 18 studentů. Strach z kontaktu s neslyšícím měli pouze dva studenti. Na rande by neslyšícího pozvalo 17 studentů.

Po workshopu by chtělo neslyšícího kamaráda 29 studentů. Vztah k postiženým nebyl lhostejný 29 studentům. 25 studentů by se s neslyšícím dorozumělo. Pět studentů by stále pociťovalo strach z kontaktu s neslyšícím. Na rande by neslyšícího pozvalo 26 studentů.

Před workshopem byly mezi asociacemi slyšících studentů nejčastěji slova vztahující se ke komunikaci (znaková řeč, znaky, zrak) a kompenzačním pomůckám (sluchadlo). Často byla také volena slova vyjadřující znevýhodnění neslyšících.

Po workshopu se mezi nejčastějšími asociacemi vyskytovala hlavně slova: smích, zábava, přátelství, rovnoprávnost, porozumění, lidé jako ostatní. Převládala slova vyjadřující pozitivní hodnocení neslyšících.

Analýza ankety neslyšících

Neslyšící skupina byla tvořena taktéž 31 studenty. Jejich znalosti problematiky neslyšících shrnuje tabulka č. 12 (viz příloha č. 8).

Skupina 21 neslyšících studentů používá znakový jazyk a pokládá ho za svůj mateřský jazyk. Podle 16 studentů je znakový jazyk mezinárodní. 15 studentů si myslí, že je slyšící pokládají za němé. Podle 11 studentů dochází v ČR k diskriminaci neslyšících. Pouze šest studentů si myslí, že slyšící společnost není dostatečně informovaná o neslyšících.

Před workshopem se k možnosti mít slyšícího kamaráda kladně vyjádřilo 18 studentů. Názor, že se slyšící o neslyšící nezajímají, mělo osm studentů. Se slyšícím by se dorozumělo 14 studentů. Strach z kontaktu se slyšícím mělo devět studentů. 11 studentů by slyšícího pozvalo na rande.

Po workshopu by slyšícího kamaráda chtělo mít 28 studentů. Názor, že se slyšící o neslyšící nezajímají, mělo sedm studentů. Se slyšícím by se dorozumělo 26 studentů. Strach z kontaktu se slyšícím přetrvává u tří studentů. Na rande by slyšícího pozvalo 17 studentů.

U neslyšících převládala před workshopem v asociacích slova vztahující se k neschopnosti slyšících ukazovat či znakovat, slova vyjadřující negativní hodnocení (posměch, pomluvy, zírat) a slova vztahující se k mluvení (orální, mluvící). Často byla také volena slova vyjadřující nadřazenost nebo negativní hodnocení slyšících.

Po workshopu si neslyšící se slovem „slyšet“ spojovali především snahu komunikovat a dorozumět se, oční kontakt a společnou zkušenost z workshopu. Asociace se převážně vztahovaly k pozitivnímu přístupu slyšících ke komunikaci a k samotným neslyšícím.

5.2 Analýza videozáznamu

Pro analýzu videozáznamu byl použit záznamový arch – vždy zvlášť pro slyšící a neslyšící studenty. V případě pozorování zkoumaného jevu byla událost označena. Četnost označení pak odkazovala k výsledné škále zvládnutí dané sociální kompetence: velmi dobře, dobře, špatně, velmi špatně. Výsledky jsou interpretovány pro všechny skupiny najednou (viz Tabulka č. 11).

Vyhodnocení analýzy videozáznamu

Analýza videozáznamu byla využita ke zjištění výskytu pozorovaných jevů ve všech zúčastněných skupinách. Nezaměřovala se na jedince, ale na skupinu jako celek.

Skupina A byla hodnocena ve všech sociálních kompetencích **velmi dobře**.

Skupina B byla hodnocena ve většině kategorií **velmi dobře** a v kategoriích: zodpovědnost a sebehodnocení **dobře**.

Skupina C byla hodnocena v kategoriích: nový zážitek, vyjádření emocí, nonverbální komunikace a spolupráce skupiny **velmi dobře**. V kategoriích: osobní zdroje, zodpovědnost, sebehodnocení, vztah k postiženým, začlenění do skupiny, přátelský přístup, hodnocení celé skupiny a zvědavost **dobře**.

Analýza videozáznamu všech tří workshopů prokázala výskyt všech zmíněných sociálních kompetencí jak v rovině osobní, tak v rovině interakční (viz příloha č. 9).

Vyhodnocení reflexí projektu – experimentu

Projekt tří workshopů zpětně hodnotím jako úspěšný. Pozitivně jej hodnotilo 53 z 62 účastníků. Jako nejvýznamnější pozitivum byl zmiňován přístup slyšících ke vzájemné komunikaci, společná práce a vzájemný respekt.

V závěru workshopu se slyšící ptali na informace týkající se znakového jazyka a kultury neslyšících. Neslyšící se v některých případech zmínili o tom, co jim vadí při kontaktu slyšících a neslyšících. Především se však vyjadřovali k vlastní kultuře a pocitu rovnocennosti se slyšícími. Pro představu uvádím některé z reflexí studentů.

Hodnocení workshopu

Neslyšící studentka: *„Bylo to zajímavé, zábavné, byla to sranda. Setkali se slyšící a neslyšící, nějak se bavili, snažili se komunikovat. Mně se to líbilo, bylo to dobré.“*

Slyšící studentka: *„Já jsem čekala, že to bude spíš teoretický. Že se budeme učit, jaké příležitosti mají neslyšící ve světě okolo. Bylo fajn, že to bylo prostě normální, že jsme si tak hráli. Že to bylo úplně normální. Super.“*

Neslyšící studentka: *„Já myslím, že workshop byl dobrý. Jsem spokojená, líbil se mi. Jsem ráda, že se slyšící i neslyšící dobře zapojili. Kdyby tu byli jen neslyšící, tak by to byla nuda, ale se slyšícími to byla legrace. Víím, že komunikovat takhle je těžké, takže se mi to líbilo. (...) Klidně bych to zopakovala.“*

Hodnocení komunikace

Slyšící studentka: *„Na začátku jsem měla obavy z toho, jak se dorozumíme. A teď bych se dorozuměla rukama nohama.“*

Slyšící studentka: „My jsme vůbec netušili, do čeho jdeme. Nevěděli jsme, jak se ta komunikace bude vyvíjet. (...) Myslím, že pro všechny bylo překvapivý, že to šlo celkem jednoduše. Že s tím není žádný problém.“

Neslyšící student: „Když jsme se sešli, tak jsem cítil trochu odstup. Ale pak už jsme si společně hráli, dali se dohromady a cítili jsme se jako jedna skupina, úplně normálně.“

Hodnocení tělesného kontaktu

Neslyšící student: „Chtěl bych poděkovat, protože slyšící nebyli odměřeni a nestraničili se nás. Rychle jsme se sblížili, zoládlí i tělesný kontakt, opravdu to bylo fajn.“

Slyšící studentka (o tělesném kontaktu): „Já myslím, že jsme byli ve stejné pozici jako neslyšící. Protože jsme s nimi komunikovali a tak jsme se jim museli podřídít. A kvůli tomu jsme to brali jako část té řeči a ne jako tělesný kontakt, ale jako řeč, že jsme se jich dotkli. Protože jinak bychom s nimi vůbec nebyli schopni komunikovat. Takže to byl prostředek té komunikace, nebo tak něco.“

Slyšící studentka: „Příliš úzký tělesný kontakt mi není úplně příjemný, ale v tomhle workshopu jsem s tím neměla vůbec problém, protože ty hry šly tak hezky postupně od těch úplně nekontaktních a měli jsme se čas trochu rozkoukat.“

Hodnocení spolupráce

Slyšící studentka: „Bavily mě ty věci ve dvojicích, kdy jsme se prostě museli dostat na stejnou úroveň, abychom se pochopili.“

Neslyšící student: „Sešli jsme se tady, slyšící a neslyšící, a já bych chtěl poděkovat, protože se obě kultury promíchaly. Stává se, že když se neslyšící setká se slyšícím, tak neví, co čekat. Jestli se slyšící bude snažit komunikovat a zvykne si, nebo ne. A tady ta spolupráce i komunikace fungovala. Opravdu cítím, že to bylo v pohodě, těšilo mě to a moc za to děkuji.“

Slyšící studentka: „Nejlepší mi přišly ty hry ve dvojicích. Zjistila jsem, že si určitým způsobem slyšící a neslyšící mohou rozumět, i když si třeba nemohou normálně popovídat. Ale můžou se spolu zasmát a zablblnout a hlavně cítit se společně dobře. Přijde mi, že jsem si díky tomu uvědomila, že existuje spousta rovin komunikace.“

Důvody účasti

Slyšící studentka: „Já jsem třeba chtěla zkusit, jaké to je. Jestli se domluví.“

Slyšící studentka: „Pro mě to vlastně byla první zkušenost s neslyšícími. A chtěla jsem vědět, jak to bude probíhat, a těšila jsem se.“

Slyšící student: „Mě zajímalo hlavně, jestli se dá mluvit i nějak mimo znakovou řeč, a jak. A zjistil jsem, že to je dobrý a že je to celkem jednoduchý.“

Slyšící studentka: „Určitě mě motivovalo to, nabyt novou zkušenost o neslyšících. Zaujalo mě to prostě jako téma – dejme tomu, že si většinou povídáme o postižených spíše mentálních nebo tělesných. Bylo to prostě něco nového. A navíc to bylo super.“

Vzájemný vztah

Neslyšící student: „Líbilo se mi, že jsme se dali dohromady se slyšícími. A kdyby se slyšící naučili znakový jazyk, to by bylo. Dali bychom se všichni dohromady.“

Neslyšící student: „Bylo dobré, že jste měli odvahu sem přijít a komunikovat a přemýšlet o tom, co neslyšící ke komunikaci potřebuje. Mohli jste si říct – neslyšící, to je nějaký hlupák, nechám to být, nepůjdu tam. Ale vy jste to zkusili.“

Slyšící studentka: „Obdivuji, jak byli neslyšící otevření. Klidně bych do toho šla znovu, bylo to super.“

Neslyšící student: „Byl to šok. Nečekal jsem, že to bude tak příjemné, otevřené, že spolupráce bude tak fungovat. Myslel jsem si, že slyšící budou odtažitější. Ale bylo to skvělé. Takže mají můj obdiv, opravdu. Protože kultura neslyšících a kultura slyšících je trochu odlišná. Tady jsme byli zcela rovnocenní. Takže já jsem spokojený.“

Slyšící učitel: „Já jsem měl možnost to pozorovat zvenčí. Ta společná emoční rovina byla taková harmonická. Že jste po určité době nepůsobili jako neznámí lidé. A myslím, že jsme byli fascinováni tím, jak byli neslyšící pohotoví, jak dokáží intenzivně vnímat.“

Neslyšící student: „Neslyšící jsou se slyšícími rovnocenní. Je to skupina se svou vlastní kulturou. Obě strany se postupně zlepšují. A když slyšící o neslyšících vědí a chápou je, tak je to v pořádku. Pokud se slyšící nad neslyšící povyšuje a myslí si, že neslyšící jsou nějak divní, tak jde o nadřazenost. Neslyšící jsou utlačováni. Musí se to vyrovnat, protože jsme si rovni. Nemyslím, aby to bylo opačně a my se povyšovali nad slyšící, ale aby to bylo srovnané.“

5.3 Vyhodnocení výzkumného projektu

Cíle výzkumného projektu

Dominantní cíl výzkumného projektu: dokázat pozitivní nebo negativní vliv dramatické výchovy na vzájemný vztah slyšících a neslyšících **se podařilo naplnit.**

První parciální cíl výzkumného projektu: vytvořit workshop s využitím technik dramatické výchovy na téma komunikace a vzájemný vztah slyšících a sluchově postižených **se podařilo naplnit.**

- ▶ Byl vytvořen workshop založený na technikách dramatické výchovy vhodný pro setkání smíšené skupiny slyšících a neslyšících studentů SŠ.
- ▶ Workshop respektoval komunikační potřeby obou skupin.
- ▶ Struktura workshopu vytvářela vhodný prostor pro vzájemné setkání a výměnu zkušeností.

Druhý parciální cíl výzkumného projektu: uskutečnit experiment – workshop, kterého se zúčastní slyšící i neslyšící studenti středních škol **se podařilo naplnit.**

- ▶ Workshop byl uskutečněn celkem třikrát. Workshopu se zúčastnilo 62 studentů středních škol – 31 slyšících a 31 neslyšících.

Třetí parciální cíl výzkumného projektu: umožnit účastníkům tohoto workshopu prohloubit dovednost vzájemné komunikace **se podařilo naplnit.**

- ▶ Gestická komunikace byla využita, a samotnými účastníky také hodnocena, jako vhodná alternativa pro setkání slyšících a neslyšících.
- ▶ Účastníci prokázali vzestupnou schopnost pozornosti a nonverbální komunikace.

Čtvrtý parciální cíl výzkumného projektu: rozvoj schopnosti spolupráce ve skupině i ve dvojicích a rozvoj kladných vztahů ve skupině **se podařilo naplnit.**

- ▶ Všichni účastníci během workshopu přijali odpovědnost za druhého účastníka, v některých případech i za větší skupinu.
- ▶ Jak slyšící, tak neslyšící účastníci využili alternativního způsobu komunikace: odezírání, prstové abecedy, gestiky, mimiky, očního kontaktu a komunikace dotykem. Prokázali toleranci k druhé skupině a vzájemný respekt.
- ▶ Všichni účastníci refletovali novou zkušenost pomocí technik dramatické výchovy během závěrečné fáze workshopu a písemně v druhé části ankety. Přibližně polovina účastníků se ke společné práci vyjádřila vlastními slovy při závěrečné reflexi. V naprosté většině převládalo pozitivní hodnocení (viz kapitola 5.2).

Pátý parciální cíl výzkumného projektu: podpora povědomí o neslyšících ve slyšící společnosti **byl naplněn.**

- ▶ Naprostá většina slyšících se poprvé v životě aktivně zúčastnila intenzivní společné práce s neslyšícími.
- ▶ Slyšící studenti získali povědomí o formách komunikace, které neslyšící využívají.
- ▶ Neslyšící studenti seznámili slyšící při závěrečné reflexi se základními informacemi o znakovém jazyce, kurzech znakového jazyka a o kultuře neslyšících.

Nástroje měření

Nástrojem měření a ověření výzkumného projektu byla anketa (viz kapitola 5.1) a analýza videozáznamu (viz kapitola 5.2).

Výzkumné teze

- ▶ **T1** *Dramatická výchova rozvíjí komunikační kompetence skupiny s odlišnými komunikačními systémy.*

Tato výzkumná teze byla potvrzena.

S tvrzením: „S neslyšícím bych se určitě dorozuměl/a.“ před workshopem souhlasilo šest studentů. Po workshopu se k němu kladně vyjádřilo 25 studentů.

S tvrzením: „Se slyšícím bych se určitě dorozuměl/a.“ před workshopem souhlasilo 14 studentů. Po workshopu s tvrzením souhlasilo 26 studentů.

Nonverbální komunikace u všech skupin A, B i C byla po analýze videozáznamu hodnocena jako velmi dobrá.

- ▶ **T2** *Dramatická výchova rozvíjí schopnost spolupráce slyšících a neslyšících.*

Tato výzkumná teze byla potvrzena.

Schopnost začlenit se do skupiny projevily skupiny A a B velmi dobře. Schopnost spolupráce ve dvojici slyšící-neslyšící a spolupráce ve smíšené skupině projevily všechny skupiny A, B i C velmi dobře.

- ▶ **T3** *Dramatickou výchovu lze použít jako prostředek integračního procesu.*

Tato výzkumná teze byla potvrzena.

S tvrzením: „Mám strach z kontaktu s neslyšícím.“ před workshopem nesouhlasilo 22 studentů. Po workshopu se k tvrzení negativně vyjádřilo 25 studentů.

S tvrzením: „Mám strach z kontaktu se slyšícím.“ před workshopem nesouhlasilo 11 studentů. Po workshopu se k tomuto tvrzení negativně vyjádřilo 17 studentů.

S tvrzením: „Vztah k postiženým je mi lhostejný.“ před workshopem nesouhlasilo 30 studentů. Po workshopu to bylo 29 studentů.

S tvrzením: „Slyšící se o neslyšící nezajímají.“ před workshopem souhlasilo osm neslyšících studentů a nesouhlasili čtyři neslyšící studenti. Po workshopu s tvrzením souhlasilo sedm neslyšících studentů a nesouhlasilo 13 neslyšících studentů.

- ▶ **T4** *Dramatická výchova má pozitivní vliv na vzájemný vztah slyšících a neslyšících.*

Tato výzkumná teze byla potvrzena.

S tvrzením: „Chtěl/a bych mít neslyšícího kamaráda.“ před workshopem souhlasilo 20 slyšících studentů. Po workshopu se k tomuto tvrzení kladně vyjádřilo 29 slyšících studentů.

S tvrzením: „Chtěl/a bych mít slyšícího kamaráda.“ před workshopem souhlasilo 18 neslyšících studentů. Po workshopu s tímto tvrzením souhlasilo 28 neslyšících studentů.

S tvrzením: „Klidně bych pozval/a neslyšícího na rande.“ před workshopem souhlasilo 17 slyšících studentů. Po workshopu se k tvrzení kladně vyjádřilo 26 slyšících studentů.

S tvrzením: „Klidně bych pozval/a slyšícího na rande.“ před workshopem souhlasilo 11 neslyšících studentů. Po workshopu se k tomuto tvrzení kladně vyjádřilo 17 neslyšících studentů.

5.4 Závěrečné shrnutí a návrhy využití výsledků výzkumu pro speciálně-pedagogickou praxi

„Mně se tento projekt líbil, protože je důležité, aby se neslyšící a slyšící setkali a nevadilo jim to. To je potřeba. Protože slyšící i neslyšící pochopí, že to jde zvládnout. Že když to ukážeme pohybem, když to zahrajeme, tak se i dorozumíme. Dokáží to všichni. Slyšící i neslyšící jsou stejní, oba dva. (...) Problém by byl, kdyby se báli, lekli a utekli.“⁶⁸

Závěrečné shrnutí

V rámci výzkumného šetření byly potvrzeny všechny čtyři výzkumné teze, které byly v úvodu formulovány.

- ▶ Dramatická výchova rozvíjí komunikační kompetence skupiny s odlišnými komunikačními systémy.
- ▶ Dramatická výchova rozvíjí schopnost spolupráce slyšících a neslyšících.
- ▶ Dramatickou výchovu lze použít jako prostředek integračního procesu.
- ▶ Dramatická výchova má pozitivní vliv na vzájemný vztah slyšících a neslyšících.

⁶⁸ Z reflexe neslyšícího studenta po workshopu v Hradci Králové (viz příloha č. 10)

Teze byly potvrzeny vyhodnocením odpovědí vztahujících se ke konkrétním položkám ankety zadané slyšícím i neslyšícím účastníkům výzkumného šetření a analýzou videozáznamu.

K potvrzení či vyvrácení T1 bylo použito tvrzení:

- ▶ S neslyšícím bych se určitě dorozuměl/a. *nebo* Se slyšícím bych se určitě dorozuměl/a.

K potvrzení či vyvrácení T1 byly použity výsledky výskytu tohoto jevu:

- ▶ Nonverbální komunikace

K potvrzení či vyvrácení T2 byly použity výsledky výskytu těchto jevů:

- ▶ Schopnost začlenit se do skupiny
- ▶ Schopnost spolupráce

K potvrzení či vyvrácení T3 byla použita tato tvrzení:

- ▶ Mám strach z kontaktu s neslyšícím. *nebo* Mám strach z kontaktu se slyšícím.
- ▶ Vztah k postiženým je mi lhostejný. *nebo* Slyšící se o neslyšící nezajímají.

K potvrzení či vyvrácení T4 byla použita tato tvrzení:

- ▶ Chtěl/a bych mít neslyšícího kamaráda. *nebo* Chtěl/a bych mít slyšícího kamaráda.
- ▶ Klidně bych pozval/a neslyšícího na rande. *nebo* Klidně bych pozval/a slyšícího na rande.

Jak dominantní, tak parciální cíle výzkumného projektu se podařilo naplnit.

Z výzkumného šetření vyplývá následující:

- ▶ **Dramatická výchova je determinantou vzájemného vztahu slyšících a neslyšících.**

Vedlejší výsledky výzkumného šetření

Všechny tři uskutečněné workshopy měly zcela stejnou náplň aktivit a mohlo by se zdát, že i stejnou skupinu účastníků – slyšící a neslyšící studenty SŠ. Přesto se všechna tři setkání lišila. Odlišnost spočívala v atmosféře během workshopu, ve

vystupování neslyšících jako skupiny a v jejich povědomí o vlastní kultuře. Především se však rozdíly objevily v posunu, který za dobu tří hodin v celé skupině proběhl.

Skupina A

V této skupině panovala nej přátelštější a nejveselejší atmosféra. Studenti byli zvědaví a nadšení do případné budoucí spolupráce. Poukazovali na vzájemnou rovnoprávnost a specifika kultury neslyšících.

- ▶ S tvrzením „Postižení lidé mají svá práva.“ souhlasilo všech 18 účastníků. Podle osmi z nich v ČR dochází k diskriminaci neslyšících.
- ▶ Přestože osm neslyšících označilo znakový jazyk za svůj mateřský jazyk, polovina těchto studentů jej pokládá za mezinárodní.
- ▶ S tvrzením „Společnost slyšících je dostatečně informovaná o neslyšících.“ nesouhlasilo ze všech 18 účastníků osm slyšících studentů.

Skupina B

Pro charakter této skupiny bylo určující větší množství příležitostí, které slyšící a především neslyšící ve svém školním i společenském životě v Praze mají. Přestože s podobným setkáním většina účastníků zkušenost ještě neměla a spolupráce probíhala bez problémů, atmosféra nebyla zdaleka tak otevřená a bezprostřední. Výrazným rysem bylo vysoké sebevědomí neslyšící skupiny.

- ▶ S tvrzením „Postižení lidé mají svá práva.“ souhlasilo všech 20 účastníků. Pouze podle čtyř z nich v ČR dochází k diskriminaci neslyšících.
- ▶ Přesně polovina neslyšících účastníků označila znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Žádný z nich jej nepokládá za mezinárodní.
- ▶ S tvrzením „Společnost slyšících je dostatečně informovaná o neslyšících.“ nesouhlasili ze všech 20 účastníků 4 neslyšící a 10 slyšících studentů.

Skupina C

Charakter poslední skupiny byl ovlivněn postavením postižených v menším městě. Většina neslyšících účastníků se i v současné době setkává s negativním hodnocením ze strany slyšících, nejčastěji kvůli nápadnosti komunikace⁶⁹. Přes jistý

⁶⁹ Neslyšící studentka: „Jedna věc, která mi trochu vadí, je to, že třeba v obchodě nebo na ulici, když se neslyšící setkají, povídají si – znakuji, tak se jim slyšící posmívají. Nechápu, že pro neslyšící to je normální způsob komunikace, že to chování je prostě normální pro všechny. Všichni si myslí, že jsme jako opice, posmívají se nám. Já bych také nikoho neosočovala proto, že mluví...“

počáteční odstup však skupina spolupracovala velmi dobře a prodělala největší posun ve společné komunikaci, spolupráci i vzájemném hodnocení (viz příloha č. 7).

- ▶ S tvrzením „Postižení lidé mají svá práva.“ souhlasilo všech 24 účastníků. Podle poloviny z nich v ČR dochází k diskriminaci neslyšících.
- ▶ Osm neslyšících účastníků označilo znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Celkem 10 neslyšících studentů jej však pokládá za mezinárodní.
- ▶ S tvrzením „Společnost slyšících je dostatečně informovaná o neslyšících.“ nesouhlasilo ze všech 24 účastníků 10 studentů (pět slyšících a pět neslyšících). Pouze šest studentů mělo názor opačný.

Shrnutí vedlejších výsledků výzkumného šetření

Všech 62 účastníků výzkumného šetření souhlasí s tvrzením: „Postižení lidé mají svá práva.“. Podle 24 z nich jsou neslyšící v ČR diskriminováni. Celá polovina těchto hlasů pochází ze skupiny C.

Mezi 62 účastníky workshopu bylo 21 studentů, kteří označili znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. 14 neslyšících studentů, výhradně ze skupiny A a C, označilo znakový jazyk za mezinárodní.

Za nedostatečnou považuje informovanost slyšící společnosti o neslyšících 32 účastníků, z toho devět neslyšících a 23 slyšících studentů.

Návrhy využití výsledků výzkumu pro speciálně-pedagogickou praxi

Z provedeného výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že dramatická výchova a její techniky jsou efektivní při prohlubování vzájemného vztahu slyšících a neslyšících.

Období mezi 16. a 20. rokem života bývá pokládáno za problematické hlavně v komunikaci s vrstevníky, vlastním sebepojetí a sebehodnocení a zvýšené kritičnosti. U všech zúčastněných skupin studentů SŠ však počáteční rozpaky velmi rychle opadly. Studenti vydrželi více jak tři hodiny spolupracovat a používat alternativní formy komunikace (pohled, gesto, dotyk) ve skupině i dvojici, svobodně vyjadřovat své emoce a hodnotit vlastní i společnou práci – to vše s vrstevníky stejného i opačného pohlaví, které viděli poprvé v životě.

Z celého výzkumného šetření vyplývá na jedné straně touha neslyšících být vnímáni jako rovnoprávní a chuť seznámit slyšící s vlastními názory, postoji a především s vlastní kulturou. Jedna neslyšící studentka se k setkání vyjádřila takto: *„Asi před šesti lety měli tady ve škole neslyšící se slyšícími společně nějaké hry. Věděla jsem, že to chci také zkusit, takhle společně. A teď jsme měli štěstí, podařilo se to. Hurá! Už jsme se zúčastnili...“*.

Slyšící na straně druhé projeví výraznou snahu dozvědět se o neslyšících něco nového, dorozumět se s nimi a pochopit, co to znamená „neslyšet“. Jedna slyšící studentka to zhodnotila takto: *„My jsme vlastně vůbec netušili, do čeho jdeme, jak se ta komunikace bude vyvíjet. (...) Myslím, že pro všechny bylo překvapivý, že to šlo celkem jednoduše. Že mezi tím není žádný problém. A všem se nám to určitě moc líbilo.“*.

Z výsledných reakcí můžeme usuzovat, že minimálně dospívající společnost má pro dobrý vzájemný vztah lepší předpoklady než dříve.

Doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi

Prohloubení vzájemného vztahu, zvýšení míry integrace neslyšících do majoritní společnosti a zvýšení vzájemného respektu slyšících a neslyšících závisí na:

- ▶ **zvýšení příležitostí ke společným aktivitám**

U neslyšících je třeba podporovat:

- ▶ **rozšiřování povědomí o vlastním jazyce a kultuře**
- ▶ **snahu proniknout do slyšící společnosti se zachováním vlastní identity a jedinečnosti**

Při přípravě budoucích speciálních pedagogů a práci s mládeží je nutné pracovat nejen s teoretickými informacemi a údaji, ale také:

- ▶ **začlenit praktické zážitky a zkušenosti ze spolupráce s neslyšícími**

Doporučuji výsledky výzkumu a především metodiku samotného workshopu pro práci se skupinami slyšících, neslyšících i smíšených skupin různého věku. Metodika je vhodná při rozvoji komunikačních a sociálních kompetencí, pro rozvoj spolupráce a stmelování různorodého kolektivu.

Jako poslední doporučení, použiji citaci jednoho neslyšícího účastníka:

„Důležité je setkávat se, setkávat se, setkávat se...“

ZÁVĚR

Jak slyšící, tak neslyšící tvoří velmi různorodou společnost. Vzájemný vztah mezi jednotlivci i oběma společnostmi jako celky se tedy neustále vyvíjí a přehodnocuje. Pro mě, jako autora projektu, byl proběhlý výzkum důležitý v několika konkrétních bodech:

Zaprvé, studenti se projevili jako velice zvědaví. Měli chuť se nejen něco nového naučit, ale také si to na vlastní kůži vyzkoušet. Všichni účastníci k sobě dokázali navzájem přistupovat s velkou otevřeností a respektem.

Zadruhé, pro sebeuvědomění a skupinovou hrdost neslyšících může být velmi určující místo bydliště či školy. Rozdíl v životní zkušenosti neslyšících z Prahy a z Hradce Králové a neslyšících z Valašského Meziříčí je velmi výrazný. Odlišná geografická poloha se také váže k odlišnému pojmosloví. Například slovo „hluchák“, které by mohl Pražák vnímat pejorativně, je ve Valašském Meziříčí tradiční, a významově neutrální, označení budovy školy pro sluchově postižené.

Zadruhé, pro použitou metodiku a vlastní výstupy výzkumu má zásadní význam lektor, jeho osobnost a kompetence tento typ workshopu vést. Jsem si vědoma toho, že jsem svým vlastním chováním, způsobem komunikace a spoluprací s neslyšícím kolegou značně ovlivnila atmosféru workshopu a jeho dopad na účastníky.

Workshop cíleně využíval technik dramatické výchovy a zaměřil se na rozvoj sociálních kompetencí. Podle Oaklander (2003) je právě skupinový proces tím nejcennějším aspektem na skupinové práci. Způsob, jakým účastníci vnímají jeden druhého, způsob jakým reagují a jak se k sobě navzájem chovají, vypovídá o jejich mezilidských vztazích.

Z pohledu účastníků výzkumu došlo k zajímavému propojení dvou, na první pohled nesourodých, skupin. Studenti zažili pocit úspěchu, který se však odvíjel od pozitivní vzájemné závislosti. Komunikovali tváří v tvář v době, kdy je při vzájemné komunikaci stále běžnější absence očního kontaktu a využívání prostředníka – internetu, mobilního telefonu, médií. Nebáli se převzít odpovědnost za druhého

člověka, ale také se do rukou druhého člověka svěřit. Prohlubovali jak své osobnostní, tak skupinové dovednosti a docílili tak společného prospěchu. Studenti úspěšně naplnili jeden ze základních cílů dramatické výchovy: překonali vlastní strach, pocit, který velmi často zapříčiňuje bariéru v komunikaci, pochopení i vzájemném soužití. Navíc byli schopni celé dění i svůj vlastní zážitek reflektovat – jak nepřímo prostřednictvím závěrečných aktivit, tak tváří v tvář ostatním v závěrečné reflexi.

To, že se necháme ovlivňovat vnějším světem a setkáním s někým cizím, to že budeme této nové zkušenosti otevření, neznamena, že ztrácíme svou identitu. Naopak. My jí společně s naší kulturou vytváříme: „*Kultura nikdy není univerzální nebo bezčasá, existuje právě v okamžiku vyjádření.*“ (Padden a Humphries, 2005, s. 143). Všichni zúčastnění studenti dokázali svým vlastním konáním v průběhu workshopu vytvářet novou hodnotu – kulturu společného projevu, společného sdílení i vzájemného vztahu.

Pokud jakýkoli způsob komunikace, ke kterému dramatické vyjádření bezesporu patří, přispěje k vylepšení porozumění slyšících a neslyšících, je třeba jej co nejvíce využívat a zároveň nepřestat v hledání nových možností prohlubování vzájemného vztahu obou skupin.

LITERATURA

BLAIS, Marguerite. *La culture sourde: Quêtes identitaires au coeur de la communication*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 2006. 316 p. ISBN 2-7637-8352-X.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. 1. vydání. Praha : IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

BÜHLER, Karl. Sprachtheorie. In: SCHAEFFLER R. *Podmínky kultury dialogu* [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2000-1/Podminky-kultury-dialogu.html>>.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

časopis GONG [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.gong.cz/onas.php>>.

DEAF ART [online]. [cit. 2010-01-06]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.deafart.org/Deaf_Art_/deaf_art_.html>.

DILLER, Gottfried. Qeswhic Project [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <www.lehn-acad.net/downloads/letter01.cz.pdf>.

Divadelní fakulta JAMU [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <<http://difa.jamu.cz/organizacni-struktura/ateliery/avdpn.html>>.

Dramatická výchova [online]. [cit. 2010-01-20]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.drama.cz/vysoke_skoly/index.html>.

EDWARDS, Lindsey; CROCKER, Susan. *Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs*. 1st edition. Londýn : Jessica Kingsley Publishers, 2008. 204 p. ISBN 978-1-84310-414-8.

FIKEJS, Jan. *Prstová abeceda: česká prstová abeceda*. [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/prstova-abeceda>>.

FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. 1. vydání. Brno : Computer Press, 2007. 316 s. ISBN 978-80-251-1713-2.

FREEMAN, Roger D., et al. *Tvé dítě neslyší*. 1. vydání. Praha : FRPSP, 1992. 359 s.

Gallaudetova univerzita. *History of Gallaudet and the Deaf Community* [online]. [cit. 2009-10-15]. Dostupné na World Wide Web: <<http://archives.gallaudet.edu/Timeline.htm>>.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

GERDAY, Claude; THOMAS, Valérie. *L'Histoire des sourds*. Lyon : Decitre, 2007. ISBN 555-2-00-256501-8.

GLICKMAN, Neil; HARVEY, Michael. *Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons*. 1st edition. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 289 p. ISBN 0-8058-1488-4.

GUIDETTI, Michèle; TOURRETTE, Catherine. *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. 2nd edition. Paris : Armand Colin, 2006. 190 p. ISBN 2-200-26437-2.

GÜNTHER, Klaus B. a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. 1. vydání. Praha : MŠMT, 2000, 57 s. ISBN

GÜTTNEROVÁ, Dagmar; VÍTKOVÁ Marie. *Strategie k rozvoji sociální kompetence u osob se smyslovým postižením : disertační práce*. Brno : Masarykova univerzita : Fakulta pedagogická, 2004 . 229 s., 168 s.

HATCH, Robert A. *Convincing a Society: A New view of the Deaf and Dumb*. [online]. [cit. 2009-10-17]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.lib.umich.edu/tcp/eebo/edu/UE%20Essays/deaf.pdf>>.

HAY, Gordon. *Genocida Neslyšících?*. [online]. [cit. 2009-11-22]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/125-genocida-neslysicich>>.

HORÁKOVÁ, Radka. *Analýza tlumočnických služeb pro sluchově postižené*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 196 s. Pavel Mühlpachr.

HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí: komplexní péče 1. díl*. 1. vydání. Praha : Triton, 2005. 117 s. ISBN 80-7254-623-6.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vydání. Praha : FRPSP, 1997. 240 s. ISBN 80-7216-006-0.

Inclusion international [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.inclusion-international.org/en/ii_priority_areas/ie/index.html>.

International program of chemical safety [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.inchem.org/documents/ehc/ehc/ehc012.htm>>.

JANÍK, Tomáš; MIKOVÁ, Marcela. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. 1. vydání. Brno : Paido, 2006. 154 s. ISBN 80-7315-127-8.

JOHNSON, David W. *Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classroom* [online]. [cit. 2010-01-22] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.cooperation.org/pages/CLandD.html>>

JÖNSSON, Ture; WIMAN, Ronald. *Education, poverty and Disability in developing countries* [online]. [cit. 2010-01-20]. Dostupné na World Wide Web:

<<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Poverly-Education-Disability.pdf>>.

KASÍKOVÁ, Hana. *O cestě tvořivé dramatiky do školy*. Tvořivá dramatika III, 6, 1992, s. 3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Dramatická výchova jako možný prostředek podpory naplňování cílů multikulturní výchovy*. [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_2.pdf>.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

KOUTSKÁ, Mariana. *Vliv dramatické výchovy na sociální kompetence sluchově postižených*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. 50 s. Radka Horáková.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Filosofické, etické a psychosociální aspekty sluchového postižení*. [online]. [cit. 2009-08-22]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter12cz.pdf>>.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. 2. přepracované vydání. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2003. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. 1st edition. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 2003. 502 p. ISBN 1-85359-546-2.

LECHTA, Viktor. Základní vymezení oboru logopedie. In: ŠKODOVÁ E., JEDLIČKA I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha : Portál, 2003. 616 s. ISBN 80-7178-546-6.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vydání. Brno : Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. 1. vydání. Brno : JAMU, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/325/dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html>>.

MACUROVÁ, Alena. Jazyk v komunikaci neslyšících. In: REDLICH K. *Co je znakový jazyk, znakovaná čeština*. [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/188>>.

MACUROVÁ, Alena. *Komunikace neslyšících: možnosti, které čekají*. [online]. [cit. 2009-08-23]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/13>>.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha : Ipos-Artama, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha : AMU, 2004. 223 s. ISBN 80-7331-021-X

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 10. vydání. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2005. 153 s. ISBN 80-901660-6-7.

MÁZEROVÁ, Romana. *Kultura komunity neslyšících v České republice*. [online]. [cit. 2009-10-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001035/01/36.pdf>>.

Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>.

MIKOTOVÁ, Zoja. *Gestická komunikace* [online]. [cit. 2010-02-03]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.divadlozpasaze.sk/www/festival/2005/main.php?pageid=3&subpageid=>>>.

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí* [online]. [cit. 2009-08-23]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/127>>.

MÜHLPACHR, Pavel. Axiologická a normativní dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha : Academia, 2003. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

NATIONAL THEATRE of the DEAF [online]. [cit. 2010-01-06]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ntd.org/about.php>>.

NOVOTNÁ, Pavla. *Výtvarné umění v kultuře Neslyšících*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 95 s. ISBN 978-80-210-4776-1.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vydání. Dobříš : Drvoštěp, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.

Občanské sdružení Labyrint Brno [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.labyrintbrno.cz/o-sdruzeni>>.

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ [online]. [cit. 2010-01-07]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>> a z <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Inside Deaf Culture*. 1st edition. Harvard University Press, 2005. 209 p. ISBN 0-674-01506-1.

PAVLOVSKÁ, Marie. Co je to dramatická výchova a její postavení ve škole a mimo školu. In PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. 1. vydání. Brno : MSD, 2002. 210 s. ISBN 80-8663302-0.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Řešení problémových situací ve škole pomocí metod tvořivé dramatiky*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. 144 s. ISBN 80-86633-24-1.

PAVLOVSKÁ, Marie; REMSOVÁ, Lenka. *Integrace nevidomých pomocí metod dramatické výchovy* [online]. [cit. 2010-01-20]. Dostupné na World Wide Web: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=446>>.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 3. vydání. Praha : Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9.

Portál veřejné správy Ministerstva práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/s.155/701?PC_8411_number1=284/1995&PC_8411_p=P%C5%99%C3%AD.2&PC_8411_l=284/1995&PC_8411_ps=10#10821>.

PROCHÁZKOVÁ, Věra; VYSUČEK, Petr. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* [online]. [cit. 2009-08-22]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.viod.cz/editor/assets/download/neslysici.pdf>>.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci.html/>>.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. In: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

Ruce.cz [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/znakovy-jazyk>> a <<http://ruce.cz/clanky/654-identitu-nemuzeme-menit-podle-sveho-prani>>.

ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha : Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SOURALOVÁ, Eva; LANGER, Jiří. *Surdopedie* [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <http://sp2-up-ol.ic.cz/dokumenty-pdf/souralova_langer_surdopedie.pdf>.

Středisko rané péče Tamtam [online]. [cit. 2009-08-13]. Dostupné na World Wide Web: <http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zip/wai_studie01.pdf>.

Světová zdravotnická organizace [online]. [cit. 2009-08-13]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>>.

STRAKOVÁ, Eva; PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova napříč osnovami : Diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita : Fakulta pedagogická, 2007, 115 s.

ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha : Portál, 2003. 616 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, Markéta. *Co je to veřejnost* [online]. [cit. 2010-02-01]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=217&lst=108>>.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAYLOR, George; DARBY, Anne. *Deaf identities*. 1st edition. Coleford : Douglas McLean, 2003. 271 p. ISBN 0-946252-53-X.

TETAUEROVÁ, Ivana. *Mezinárodní znakový systém*. 1. vydání. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o. s., 2008. 95 s. ISBN 978-80-87153-13-0.

Tomatis group [online]. [cit. 2009-08-13]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.tomatis-group.com/index.php?lang=1&page=41&menu=on&type=SUBCAT&cat=methode>>.

UHERÍK, Anton. *Kochleární implantát a genocida neslyšících*. [online]. [cit. 2009-08-22]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.gong.cz/clanky.php?c=265>>.

UNESCO [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.unesco.org/en/inclusive-education/>>.

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY [online]. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/vvzpo/dokumenty/priloha-c--2-6691/>>.

ÚŘAD VYSOKÉHO KOMISAŘE PRO LIDSKÁ PRÁVA. [online]. [cit. 2010-01-07]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/vienna.pdf>>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vydání. Praha : Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. 1. vydání. Praha : , Institut soc. vztahů, 1995a. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozšířené vydání. Praha : Agentura STROM, 1998a. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.

VALENTA, Josef. Dramatická výchova – aplikovaná psychologie nebo umělecký obor. In PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. 1. vydání. Praha : Ipos-Artama, 2001. 161 s. ISBN 80-901660-4-0.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha : GRADA, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Milan. *Dramatika pro speciální pedagogy*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998b. 53 s. ISBN 80-7067-799-6.

VEDITZ, George. *The Preservation of the Sign Language* [online]. [cit. 2010-01-05]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rid.org/UserFiles/File/pdfs/veditz.pdf>>.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. Neslyšící dítě v klinické praxi. In: ŘÍČAN P. a KREJČÍŘOVÁ D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha : Grada, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na World Wide Web: <www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=9>.

WARD, Winifred. *Playmaking with children from kindergarten through junior high school*. 2nd edition. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1957. 341 p. ISBN 013683888.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vydání. Praha : ISV, 1996. 220 s. ISBN 80-85866-16-1.

WINZER, Margaret A. *The history of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington D.C. : Gallaudet University Press, 1993. 463 p. ISBN 1563680181.

Zákon 384/2008 Sb. [online]. [cit. 2009-08-14]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb08384&cd=76&typ=r>>.

ZVONEK, Saša. *Neslyšící pedagog jako vzor*. [online]. [cit. 2009-10-13]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/79-neslysici-pedagog-jako-vzor>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Manifest Surdismu

Příloha č. 2: Anketa – slyšící

Příloha č. 3: Anketa – neslyšící

Příloha č. 4: Záznamový arch pro analýzu videozáznamu (Tabulka č. 2)

Příloha č. 5: Zpracovaná analýza ankety slyšících (Tabulka č. 3 a č. 4)

Příloha č. 6: Zpracovaná analýza ankety neslyšících (Tabulka č. 5 a č. 6)

Příloha č. 7: Výsledky ankety: asociace slyšících a neslyšících (Tabulky č. 7 – č. 10)

Příloha č. 8: Znalost problematiky neslyšících (Tabulka č. 11 a č. 12)

Příloha č. 9: Výsledky analýzy videozáznamu (Tabulka č. 13)

Příloha č. 10: Videozáznam a fotografie jednotlivých workshopů