

DRUHÁ ČÁST

PŘEDSTAVY O NESLYŠÍCÍCH: KOLONIALISMUS, „AUDISMUS“ A „PSYCHOLOGIE NESLYŠÍCÍCH“

KOLONIZACE AFRICKÝCH A NESLYŠÍCÍCH KOMUNIT

Kolonialismus je něco jako standard, jímž lze poměřovat ostatní formy kulturního útlaku, neboť byl spojen s fyzickým podrobením lidí zbavených svých práv, s vnucováním cizího jazyka i zvyklostí a s regulací výchovy s ohledem na kolonizátorovy cíle. Můj život se zkřížil s životy některých slyšících i neslyšících ve střední Africe, v republice Burundi, která dlouho snášela jeho kolonialismus a získala nezávislost teprve roku 1962. Na konci šedesátých let jsem cestoval po západní Africe a v několika anglofonních a frankofonních zemích sledoval výuku angličtiny na školách pro přípravu učitelů, sponzorovaných UNESCO. To bylo před mým osudovým setkáním s Ursulou Bellugiovou, ASL a neslyšícími. Když jsem se do Afriky roku 1976 vrátil, byl jsem již obeznámen s bojem neslyšících a v koloniálních dějinách Afriky (a v tom, co z nich vzešlo) jsem přirozeně viděl možnost srovnání s útlakem neslyšících komunit.

Do Burundi mě pozvali, abych vyšetřil malého chlapce, který vstoupil ve známost tím, že – jak se lidé domnívali – žil několik let v divočině spolu se zvířaty. Rok předtím jsem napsal knihu *Divoký chlapec z Aveyronu*, věnovanou nejznámějšímu a nejlépe zdokumentovanému divokému dítěti, které se dostalo do osidel civilizace ve Francii na sklonku osmnáctého století a o něž se psychologové již dlouho zajímali. Významný americký psycholog B. F. Skinner tedy navrhl, abych se na tento nejnovější případ domnělého divokého dítěte v Burundi podíval. Šetření, které mne a jednoho mého kolegu dovedlo k závěru, že tento chlapec namísto toho trpí poškozením mozku v důsledku nemoci prodělané v dětství, bylo popsáno v naší knize o dětském autismu, nazvané *Divoký chlapec*

z Burundi. Protože v Burundi v té době neexistovalo žádné zařízení pro výchovu handicapovaných dětí, byl chlapec, kterému kněží dali jméno Jan podle Jana Křtitele, ponechán v péči jednoho sirotčince, kde roku 1985 zemřel.

Přestože hlavním předmětem mého zájmu v Burundi byl tento chlapec jménem Jan, jeho chování a jeho příběh, nemohlo mne rovněž nezarazit dědictví kolonialismu a smutný osud místních slyšících i neslyšících lidí. Burundi má kolonialismu a smutný osud místních slyšících i neslyšících lidí. Burundi má přibližně pět milionů obyvatel, žijících na území stejně velkém jako Maryland; většina žije na malých rodinných farmách roztroušených v horských oblastech. Vybývá se téměř výhradně jen káva, a pokud během vegetačního období přijde špatné počasí, představuje hladomor velmi reálné nebezpečí. Jedinými městy v zemi jsou Gitega a hlavní město Bujumbura; první bylo založeno německými kolonisty a druhé jejich belgickými nástupci. Žijí zde dvě hlavní etnické skupiny, Hutuové (85 procent) a Tutsiové (14 procent), sdílející společný jazyk kirundi, přičemž druhým oficiálním jazykem je francouzština. Podle Světové banky byla roku 1981 gramotná čtvrtina dospělé populace a na základní školu chodilo zhruba každé třetí dítě.⁶⁰ Pomineme-li snahy několika misionářů, neexistovalo tu žádné vzdělávání neslyšících dětí; obyvatelé Burundi považovali neslyšící za mentálně retardované, v kterémžto názoru se odráží pohled přinejmenším některých bývalých kolonistů na obyvatele Burundi obecně. „Domorodci nedokážou rovně položit ani tři cihly do řady za sebe,“ řekl mi s autoritativním výrazem jeden úředník na ambasádě.

Nedlouho po mé návštěvě v Burundi pořádal děkan mé univerzity recepci pro skupinku afrických diplomatů, kde jsem se setkal s poradcem burundského velvyslance. Mluvili jsme o mé cestě do jeho země a já jsem s jistou arogancí naříkal nad absencí škol pro neslyšící děti v Burundi. Jako člověk, který se zabývá vzděláváním a dějinami neslyšících, jsem věděl, nakolik zakládání škol pro neslyšící děti v Evropě a Americe během devatenáctého století umožnilo rozkvet jejich znakových jazyků a otevřelo neslyšícím možnost stát se plnohodnotnými členy západních společností. Věděl jsem také, že ve století dvacátém nabralo vzdělávání neslyšících špatný směr, že se mu v současnosti velkou měrou nedaří plnit své úkoly a že naléhavě potřebuje inspiraci a vedení v podobě nějakého úspěšného programu, zkrátka nový začátek. Kdyby neslyšící a slyšící v Burundi pracovali společně a dokázali vytvořit školu, v níž by byl prioritou vzájemný respekt a komunikace, jako tomu kdysi bylo v amerických školách pro neslyšící děti, mohla by to být důležitá lekce nejen pro obyvatele Burundi, ale i pro Američany. Takže když mi poradce řekl, že kritizovat je snazší než budovat, navrhl jsem, že budu vládě v Burundi nápomocný při ustavování národního vzdělávacího programu pro neslyšící děti, a pláclí jsme si.

Tenkrát jsem si myslel, že mě čeká jen obtížný manažerský úkol, a že se tedy budu pohybovat v oblasti, v níž je bývalý akademický administrativní pracovník

60 Mezinárodní banka pro obnovu a rozvoj, *World Tables*, 3. vydání, svazek II: *Social Data*, World Bank, Washington 1981, str. 15.

jako doma. Ve skutečnosti jsem se ale vydával na cestu, která mne měla dovést k plnému uvědomění hlubokých společných rysů mezi kulturním útlakem afrických kolonizovaných národů a útlakem neslyšících komunit. Měl jsem zjistit, že odpověď na otázky „Co je zač obyvatel Burundi?“ a „Co je zač neslyšící osoba?“ je současně jakýmsi začátkem i jakýmsi koncem. Začátkem, protože všechny naše vztahy k africkým národům i k neslyšící komunitě jsou založeny na našich představách o jejich příslušnících, na způsobu, jakým je vnímáme. Koncem proto, že samotný akt položení této otázky a prostředky využití k tomu, abychom si na Afričana nebo neslyšícího udělali názor, odrážejí mocenskou nerovnováhu, která nakonec na onu otázku diktuje odpověď.

Kdykoli se nějaká mocnější skupina rozhodne napomáhat skupině méně mocné, kdykoli dobrodinci vytvářejí instituce, jež mají prospět těm, komu se dobrodiní prokazuje, začne na jejich vztah doléhat nebezpečí. Poté co Společnost národů umístila Burundi pod ochranný mandát Belgie, setkali se zde první kolonizátoři s jedinečným a propracovaným systémem vlády, který se vyvíjel po mnoho staletí. Raději se však rozhodli pro představu, že v Burundi existuje feudální společnost podobná jejich vlastní společnosti v ranější etapě vývoje. Byl to nesmysl: nebyli ve středověké Evropě, byli v rovníkové Africe ve dvacátém století. Společnost v Burundi neměla přísnou hierarchii sahající od krále přes šlechtu až k prostému lidu, jako tomu bylo ve feudální Evropě. Monarcha se místo toho dělil o autoritu s náčelníky, s hodnostáři ve svém okolí, s místními staršími vykonávajícími spravedlnost, s náboženskými autoritami a se sítí loajálních přívrženců po celé zemi.⁶¹

Vnímání burundské společnosti ze strany belgických kolonizátorů bylo mylné nejen proto, že přes něco, co neznali, navrstvili to, co znali, ale také proto, že jim bylo prospěšné. Doufali, že naleznou důsledně hierarchickou, aristokratickou společnost podobající se jejich vlastní někdejší společnosti, protože chtěli z krále udělat svou loutku a jeho prostřednictvím vládnout. A podobně jim vyhovovalo vnímat „domorodce“ jako děti, neboť se tím potvrzovalo, že Afričané potřebují vedení a vládu Belgičanů. Z pohledu belgických kolonistů byli Burundané zjevně necivilizovaní, jejich zvyky byly očividně nemravné, ale evropský zásah by mohl pozvednout domorodce na úroveň civilizovaných mužů a žen. A jestliže koloniální vláda nenastolila lepší způsob života, vinu za tento nezdar nese primitivní povaha této společnosti, která potřebuje ještě deset staletí, než patřičně dozraje.

Belgičtí kolonizátoři psali o Burundanech toto: „Domorodci jsou děti (...) povrchní, pošetilí, nevypočitatelní. Náčelníci jsou podezíraví, lstiví a líní.“⁶²

61 J. P. Chrétien, „Vocabulaire et concepts tirés de la féodalité occidentale et administration indirecte en Afrique orientale“, in: D. Nordman a J. P. Raison (eds.), *Sciences de l'homme*, Paris, Presse de l'ENS 1980; J. P. Chrétien, „Féodalité ou féodalisation du Burundi sous le Mandat Belge“, in: *Etudes africaines offertes à Henri Brunschwig*, Paris, EHESS 1983.

62 J. Gahama, *Le Burundi sous administration belge (1919-1939)*, Paris, Karthala 1983, str. 62, 68.

Dokud záležitosti Afričanů spravovali běloši, vládlo mezi nimi právě toto blahosklonné a znevažující pojetí domorodců.

Když jsem četl o Burundi a dalších afrických zemích, dělal jsem si seznam dobrých i špatných charakteristik Afričanů, které jim byly připisovány Evropany, v jejichž područí před získáním nezávislosti žili. Tento seznam uvádím níže – vynechávám výrazy, které jsou synonymní s jinými, a pro přehlednost celý výčet uspořádávám do čtyř skupin.

Tabulka 1: Rysy připisované Afričanům v kolonialistické literatuře

SOCIÁLNÍ	KOGNITIVNÍ	BEHAVIORÁLNÍ	EMOCIONÁLNÍ
Barbarský	Bez umění	Alkoholik	Bezstarostný
Krvelačný	Bez obchodu	Animista	Podléhající citům
Kanibalský	Lstivý	Dětinský	Vznětlivý
Drsný	Rychle se učící	Pracovitý	Fatalistický
Nesvědomitý	Lehkovážný	Špinavý	Vrťlavý
Krutý	Nevědomý	Slabý	Zuřivý
Zvrácený	Neprozřetelný	Podvyživený	Veselý
Zbabělý	Inteligentní	Impulsivní	Pyšný
Bez ekonomie	Iracionální	Líný	Servilní
Stádní	Duševně líný	Orgiastický	Zatvrzelý
Drzý	Povrchní	Pasivní	Nestálý
Tajnákářský	Podezřavý	Zdrženlivý	Mstivý
Submisivní	Bez představitosti	Plachý	
Věrolomný	Neinteligentní	Zaražený	

Většinou to nejsou pěkné vlastnosti. Jedná se, řekl bych, o odraz zoufalé potřeby Evropanů vnutit Afričanům svou vůli a ospravedlnit toto vnučení jako civilizování necivilizovaného národa.

Tento seznam mi přišel hluboce znepokojivý ještě z dalšího důvodu: až příliš připomínal to, co slyšící experti tak často prohlašují o neslyšících. Když se tito slyšící odborníci setkají s jedinečnými jazyky, kulturami a dějinami neslyšících komunit, často vidí pouze nefungující sluch a zoufalou potřebu svých služeb. V jedné americké psychiatrické publikaci z roku 1985 čtu následující: „Úplná hluchota, která nastane před akvizicí mluveného jazyka, je sociálně i psychiatricky devastující.“⁶³ A protože skoro všechny neslyšící děti v současnosti ohluchly předtím, než se mohly naučit anglicky, a protože většina z nich je označena za jedince trpící „úplnou hluchotou“, znamenalo by to, že většina neslyšících dětí je „psychiatricky zdevastovaná“.

A skutečně, jistá uznávaná autorita v oblasti hluchoty píše v jednom americkém psychiatrickém časopise toto: „Podezřavost, paranoidní symptomato-

63 B. Harry a P. E. Dietz, „Offenders in a Silent World: Hearing-Impairment and Deafness in Relation to Criminality, Incompetence, and Insanity“, *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and Law* 13 (1), 1985, str. 85-96.

logie, impulsivnost a agresivita byly uváděny jako typické vlastnosti neslyšících dospělých (...) Novější zprávy mají tendenci tyto úsudky potvrzovat.⁶⁴ A tady je další publikovaný pohled na neslyšící od jiného experta: „Neslyšící jsou impulsivnější a agresivnější než slyšící, mají nedostatky v jazykových schopnostech, jejich intelektuální vývoj je opožděný (...).“⁶⁵ Podobně i ve shrnutí publikovaného výzkumu o „psychologii neslyšících“, jenž je ve Spojených státech hojně citován, se u těchto lidí hovoří o „nepružnosti, emoční nevyzrálости, sociální nezpůsobivosti“.⁶⁶

Rozhodl jsem se sestavit výčet charakteristik, jaké neslyšícím připisují slyšící odborníci, kteří se zabírají jejich záležitostmi a předkládají tyto popisy ve svých odborných časopisech a učebnicích. Onen výčet je destilát dvacetiletého psychometrického výzkumu týkajícího se takzvané psychologie neslyšících.⁶⁷ Pokaždé, když jsem narazil na nějakou charakteristiku neslyšících ze strany expertů, ať už příznivou, nebo nepříznivou, zaznamenal jsem si ji. Nakonec už jsem měl velmi obsáhlý seznam, vycházející z přibližně tří set padesáti knih a článků zabývajících se povahovými rysy neslyšících dětí a dospělých, tak jak se odhalují v psychologických evaluacích. Odstranil jsem synonymní výrazy a zbytek uspořádal do čtyř skupin. Tento výčet vidíte v tabulce 2; i on je znepokojivý, a to tím víc, že tyto popisy pocházejí ze studií otištěných v odborných časopisech a prohlašujících, že se v nich používá nestranné vědecké testování.

Takto tedy vykreslujeme neslyšící oněm mladým mužům a ženám, jež se připravují na to, aby se stali jejich učiteli, lékaři, sociálními pracovníky atd. Náš seznam popisuje neslyšícího klienta, který podle představ zkušeného praktika sedí na druhé straně stolu: klienta sociálně izolovaného, intelektuálně zaostalého, impulsivně se chovajícího a citově nevyzrálého.

V mnoha rysech, které slyšící autority připisují neslyšícím, se odráží snaha těchto autorit vnutit neslyšícím dětem či dospělým svou vůli. Říkají: „Neslyšící mají slabé sociální uvědomění.“ Myslí tím: „Chci, aby mí neslyšící žáci či klienti udělali v této situaci totéž co slyšící.“ Říkají: „Neslyšící jsou izolovaní.“ Myslí tím: „Nerozumí mně ani jiným slyšícím a nedovedou s námi komunikovat.“ Říkají: „Tyto neslyšící děti jsou neposlušné, nevyzrálé, impulsivní.“ A myslí tím: „Chtěl

64 S. Chess a P. Fernandez, „Do Deaf Children Have a Typical Personality?“, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 19, 1980, str. 655.

65 F. P. Lebuffe a L. A. Lebuffe, „Psychiatric Aspects of Deafness“, *Primary Care* 6(2), 1979, str. 301.

66 E. Levine, *Ecology of Early Deafness*, New York, Columbia University Press 1981, str. 196.

67 Když výčet v tabulce 2 označuji jako „destilát“ psychometrické literatury o hluchotě ze sedmdesátých a osmdesátých let, chci tím říci, že jsem prostudoval velmi rozsáhlý vzorek této literatury bez předpojatosti, pokud jde o její výběr se zřetelem k pozitivním nebo negativním rysům, připisovaným neslyšícím lidem. Začal jsem hlavními přehledy této literatury a poté postupoval od studií, které v nich byly citovány, k dalším studiím, které byly citovány v těch předchozích. Pokud by se našel další badatel dost šílený na to, aby se pustil do sestavování nezávislého přehledu stejného rozsahu, jsem přesvědčen, že z vytvořeného výčtu by se vynořil v zásadě stejný obraz neslyšících. Nezabývám se zde (mnohem méně rozsáhlou) psychologickou literaturou, která se nevěnuje psychometrické evaluaci a určování povahových rysů, ale experimentálním studiím jazyka a kognitivních procesů u neslyšících dětí a dospělých.

Tabulka 2: Některé rysy připisované neslyšícím v odborné literatuře

<u>SOCIÁLNÍ</u>	<u>KOGNITIVNÍ</u>	<u>BEHAVIORÁLNÍ</u>	<u>EMOCIONÁLNÍ</u>
Obdiv: podle kontextu	Slabé konceptuální myšlení	Agresivní	Nepřítomnost úzkosti
Asociální	Konkrétní	Androgynní	Depresivní
Infantilní	Pochybovačný	Svědomitý	Emočně narušený
Solidární se svou skupinou	Egocentrický	Hédonistický	Emočně nevyzrálý
Kompetitivní	Zviditelňující svůj nezdar	Nevyzrálý	Nepřítomnost empatie
Slabé svědomí	Skrývající svůj nezdar	Impulsivní	Výbušný
Důvěřivý	Slabý postřeh	Bez iniciativy	Snadno frustrovaný
Závislý	Introspekce: žádná	Málo zájmů	Vznětlivý
Neposlušný	Jazyk: žádný	Pomalý motorický vývoj	Náladový
Nezodpovědný	Mechanicky nezpůsobilý	Nevyvinutá osobnost	Neurotický
Izolovaný	Naivní	Majetnický	Paranoidní
Morálně nevyvinutý	Omezené logické myšlení	Nepružný	Vášnivý
Neschopný měnit roli	Slabé sebeuvědomění	Šouravá chůze	Psychotické reakce
Plachý	Vychytralý	Svéhlavý	Vážný
Submisivní	Nejasné myšlení	Podezřavý	Temperamentní
Podléhající sugesci	Nevědomý	Nedůvěřivý	Nesoucitný
Nesocializovaný	Neinteligentní		

bych, aby dělaly, co jim řeknu; už tak je těžké cokoli je naučit i bez jejich neposlušnosti.“

Výčet vlastností připisovaných neslyšícím je často nekonzistentní: jsou zároveň „agresivní“ i „submisivní“; stejně tak jsou zároveň naivní i vychytralí, neteční i vášniví, výbušní i plaší, svéhlaví i submisivní, podezíraví i lehkověrní. Tento výčet je však konzistentní v jednom klíčovém ohledu: je veskrze negativní – prakticky všechny uvedené rysy, dokonce i když tvoří protikladné dvojice, jsou nepříznivé. Zdá se, že Afričané a neslyšící mají jednu věc společnou: jsou sociálně, kognitivně, behaviorálně a emocionálně nekompetentní.

Nekonzistentnost v připisování vlastností i jejich negativita nás musí dovést k podezření, že v obou případech – u „psychologie domorodce“ i u „psychologie neslyšícího“ – nemáme co do činění s objektivními popisy, nýbrž se stereotypy. Toto stanovování rysů v důsledku toho možná odhaluje jen málo o Afričanech nebo neslyšících, zato nám říká mnohé o koloniálních či slyšících autoritách a sociálních kontextech, ve kterých tyto autority působí. V obou případech se setkáváme se „systémem, v němž si určitá autorita vezme za cíl naplňovat potřeby a regulovat chování těch, které má pod kontrolou“ – a to je definice paternalismu.

Podobně jako paternalismus kolonizátorů začíná i paternalismus slyšících u defektního vnímání, protože na neznámý svět neslyšících přikládá svůj obraz známého světa těch, kdo slyší. Paternalismus slyšících rovněž vidí svůj úkol jako „civilizování“ svých svěřenců: jako navracení neslyšících do společnosti. A stejně tak se mu také nedaří pochopit strukturu a hodnoty společenství neslyšících. Slyšící, kteří řídí záležitosti neslyšících dětí a dospělých, zpravidla tyto neslyšící neznají a nechtějí znát. A protože nedokážou vidět neslyšící takové, jací jsou, vytvářejí si svůj vlastní pomyslný obraz těchto lidí⁶⁸ v souladu se svými vlastními zkušenostmi a potřebami. Paternalismus působí právě v rámci takovýchto stereotypů.

Stereotypy nejsou jen výsledkem paternalismu, ale také jeho příčinou se svými vlastními účinky. Britové, kteří se těmito stereotypy řídili ve východní Africe, způsobili krvavé povstání Mau Mau – a následně nedokázali předvídat nadcházející krveprolití. „Mohu bez váhání říci,“ prohlásil jeden vyšší britský vojenský důstojník v této oblasti, „že domorodci jsou celkově vzato s naší politikou týkající se domorodé otázky plně spokojeni.“⁶⁹ Slyšící pracovníci na školách pro neslyšící, kteří se řídí podobnými stereotypy, zbytečně vyřadili nespočet normálních neslyšících dětí;⁷⁰ psychiatři řídící se těmito stereotypy zbytečně internovali nesčetné neslyšící dospělé v amerických ústavech pro mentálně

68 R. Brown, *Social Psychology*, New York, Free Press 1986.

69 R. C. F. Maugham, *Africa as I Have Known It*, London, Murray 1929.

70 C. E. Williams, „Some Psychiatric Observations on a Group of Maladjusted Deaf Children“, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 11, 1970, str. 1-18.

postižený;⁷¹ učitelé řídící se těmito stereotypy dennodenně stanovují neslyšícím dětem nesmyslně nízké cíle a přistupují k těmto cílům se zcela nevhodnými prostředky.

Paternalistická nevědomost, jak jsem již vysvětlil, přináší prospěch jen sama sobě. Jejím úkolem je ujistit dobrodince o správnosti toho, co dělají, chránit je před potřebou změny a zaštiťovat jejich ekonomické zájmy. Kdyby profese související s výchovou neslyšících uznaly, že neslyšící děti mají jazyk a že znakový jazyk je nejlepší prostředek, jak tyto děti vychovávat, potom by se do těchto profesí opět vrátili neslyšící dospělí (jako tomu bylo v devatenáctém století) a slyšící by přišli o svůj monopol. Paternalismus a peníze jsou neoddělitelné – to je další z jeho univerzálních vlastností. Když král Leopold II. svolal několik stovek úředníků z celé Evropy a vyslal je do střední Afriky, jeho cílem bylo zajistit si rychlý zisk v podobě kaučuku, slonoviny a palmového oleje, které se budou odevzdávat jako poddanská daň nebo shromažďovat díky nuceným pracím. Vytvořil zuboženou pracující třídu, nabyt nepředstavitelného bohatství a zahájil soutěživý boj o majetek, na kterém se podílela celá Evropa a který skončil tím, že Belgie, Francie, Velká Británie a Itálie řídily životy a osudy čtvrtiny světového obyvatelstva.

Jistě, belgičtí kolonizátoři založili v Burundi několik škol, ale tím opět sloužili jen sami sobě; potřebovali Afričany, kteří by měli průpravu jako výběřčí daní nebo správci a kteří by navíc mluvili plynule francouzsky, takže by se Belgičané s nimi mohli domluvit.⁷² A stejně tak koloniální úřady otevřely zemědělskou školu jen proto, aby Burundžané mohli efektivně pracovat na kávových plantážích. Přestože kolonizátoři se na kolonie zprvu dívali jako na zdroj pracovních sil a surovin, jež lze přeměnit na zpracované zboží a prodat na evropských trzích, z mnoha kolonií samotných se později staly rovněž trhy – trhy s evropskými vojenskými výrobky, oděvy, nebo dokonce s jídlem – a těmi zůstávají dodnes.

Paternalismus – ať už se jedná o paternalismus afrických kolonizátorů, nebo slyšících odborníků na neslyšící komunity – je zpátečnický, neúspěšný a sobecký, nicméně výčet různých podob zla, které páchá, tím ještě nekončí. Ty, na které se zaměřuje, uvádí do vztahu závislosti a kvůli vlastním psychologickým a ekonomickým zájmům je v této závislosti udržuje. Upírá jim jejich vlastní dějiny, a tedy i možné životy, o kterých by mohli uvažovat. Paternalismus si získává některé příslušníky utlačované menšiny a vytváří z nich třídu, jež se spolčuje s vládnoucí mocí a udržuje status quo. Vyhýbá se odpovědnosti za své nezdary tím, že proklamuje biologickou méněcennost podmaněných. Je-li mu umožněno existovat delší dobu, vstíjí podmaněnému dobrodincovy hodnoty –

71 S. Dubow a L. J. Goldberg, „Legal Strategies to Improve Mental Health Care for Deaf People“, L. K. Stein, E. D. Mindel a T. Jabaley (eds.), *Deafness and Mental Health*, New York, Grune and Stratton 1981, str. 195.

72 „Vládní základní školy byly zakládány s představou, že se v nich vychová africká elita, jejíž příslušníci budou sloužit jako úředníci, učitelé anebo budou ovládat masy. Tato elita bude muset být gramotná, schopná vykonávat byrokratické úkoly a loajální ke koloniálnímu státu a jeho politickým strategiím.“ P. Manning, *Francophone Sub-Saharan Africa*, New York, Cambridge University Press 1988, str. 100.

dochází ke zvnitřnění útlaku. A nakonec podmanění nenávidí dobrodince, kteří tak dlouho nenáviděli je, a oni dobrodinci lamentují nad tím, jak nevděčnou práci musejí dělat.

Jak se mohu ohrazovat proti škodám, které paternalismus páchá, a současně s tím předepisovat směrnice pro Burundi? To samozřejmě nejde. Mohu jen poukazovat na omezení našeho vlastního systému, tak jak je vnímám, a připomínat ponaučení z našich vlastních dějin. A dokonce i v tomto ohledu jsem zapleten do tkaniva vztahů mezi americkými neslyšícími a slyšícími, aniž bych měl možnost z něj uniknout. Jsem výplod historie těchto vztahů, účastník debaty, která nikdy neskončí, protože se týká neutuchající touhy neslyšících po sebeurčení a sebeaktualizaci.

OBVINĚNÍ Z PATERNALISMU

Naznačil jsem, že ve vlastnostech, jež neslyšícím jejich „psychologie“ připisuje, se neodrážejí charakteristiky samotných neslyšících, ale paternalistický postoj slyšících odborníků, kteří do nich tyto vlastnosti promítají. Pedagogika, poradenství a internace neslyšících dětí a dospělých tedy možná nemají žádný pevnější základ než soubor paternalistických stereotypů. Opačný názor zní, že tyto atributy naopak neslyšící ve velké míře vystihují správně, že jde o spolehlivé a platné výsledky vědeckého testování neslyšících dětí a dospělých a že náležitě charakterizují způsoby, jimiž se neslyšící coby skupina odlišují od slyšících, a to více, než se jednotlivci náležející ke každé z obou skupin liší mezi sebou. Pouze v tomto případě můžeme tvrdit, že skutečně existuje něco jako „psychologie neslyšících“.

Mnou vznesené obvinění, že „psychologie neslyšících“ je výrazem paternalismu, podporují, jak se zdá, čtyři druhy evidence. Zaprvé je pravděpodobné, že vlastnosti, které různí podmanitelé připisují svým různým podmaněným, se budou překrývat, protože se překrývá i sociální kontext paternalismu – to je první způsob, jak prověřit mé tvrzení. Samozřejmě, existují rozdíly mezi Afričany pod evropskou nadvládou v raném dvacátém století a neslyšícími pod nadvládou slyšících v současné době – v obou výčtech vlastností se tyto rozdíly odrážejí. Kolonizátoři neoznačovali Afričany výrazy „psychotický“ či „paranoidní“; současní paternalisté dávají těmto epitetům přednost před slovy „barbarský“ či „lidožroutský“. Historická specifičnost utváří konkrétní podobu, jaké útlak nabývá; u různých koloniálních mocností v různých částech světa měl útlak různé formy. Nazývám neslyšící komunity kolonizovanými a používám tento výraz v rozšířeném smyslu – podobně jako francouzský filozof Michel Foucault mluví o „kolonizaci těla“ ze strany státu –, neboť neslyšící komunity trpěly útlakem ve všech jeho podobách a se všemi jeho důsledky, které sdílí s jinými kulturami, jež byly imperiálními mocnostmi podrobeny doslova. Univerzální vlastnosti paternalismu se vyjevují ve stereotypch, které si koloniální úřady i slyšící

autority pro sebe vytvářejí, aby racionalizovaly a ospravedlnily své neúspěchy. Vezměte si některá adjektiva vyskytující se jak v tabulce 1, tak v tabulce 2 – charakteristiky připisované Afričanům, jež jsou zároveň také připisovány neslyšícím. Fakt, že Afričané i neslyšící jsou shodně charakterizováni jako *dětinští, plaší, submisivní a neinteligentní*, naznačuje, že jejich dobrodinci se skutečně pokoušejí odůvodnit svou roli; kdyby Afričané (nebo neslyšící) byli nahlíženi jako *vyzrálí, sebejistí, asertivní a chytrí*, potom by se právě tito jejich „dobrodinci“ jevíli v jiném světle.

Také se ukazuje, že paternalistům jejich svěřenci připadají jako těžko zvládnutelní – *agresivní, věrolomní, neposlušní, impulsivní, podezřívaví*. Tomu tak může být proto, že dobrodincovy cíle se liší od cílů těch, jimž je dobrodininí prokázáno. Jeden zastávce francouzské kolonizace v severní Africe například tvrdil, že „přeměna Alžírsko na francouzsky mluvící zemi je v souladu se skutečnými potřebami jeho obyvatel, a ne-li vždy s jejich pocity, tedy rozhodně s jejich aspiracemi na lepší život v moderním světě“.⁷³ Podobně i slyšící dobrodinci chtějí, aby neslyšící žáci znakovali s anglickým slovosledem; roku 1987 bylo ze školy pro neslyšící v Tennessee vyloučeno pětadesát žáků za to, že se tomuto nařízení nepodřídili.⁷⁴ Dobrodinci připadají jeho svěřenci obtížně zvládnutelní nejen kvůli různosti cílů, ale také proto, že nezná jejich jazyk, kulturu a hodnoty – má pouze samolibé stereotypy, které ho vedou na scestí.

Druhá možnost prověření toho, zda nějaká představa o jisté skupině lidí je paternalistická, vychází ze skutečnosti, že paternalistická autorita bude své svěřence pravděpodobně popisovat způsobem velice odlišným od toho, jakým by se popsali sami – pokud si ovšem již nezvnitřnili stereotyp šířený onou autoritou. Zkusíme-li tento „test různosti pohledu“, skutečně zjistíme, že Afričané a neslyšící předkládají zcela odlišné charakteristiky svých skupin než ty, které byly zaznamenány v tabulkách 1 a 2.⁷⁵

Neslyšící dlouho vydávali svědectví o svém jazyce a kultuře, svědectví o sobě samých, které se zásadně lišilo od představ propagovaných slyšícími. Toto svědectví neslyšících bylo tradičně možno najít v „tichém tisku“, v novinách a časopisech vydávaných neslyšícími a pro neslyšící, jako je třeba *The Deaf American*. I nadále je lze nalézt ve hrách a básních vytvořených členy neslyšící komunity a prezentovaných v americkém znakovém jazyce, někdy případně napsaných v angličtině. A objevuje se v příbězích, biografiích a autobiografiích vůdčích neslyšících osobností, například *Notable Deaf Persons*⁷⁶ nebo *A Deaf Adult Speaks Out*.⁷⁷ Odvážím se zobecnění stran neslyšícího člověka, který je v této literatuře – od dob osvícenství již značně objemné – vykreslen: je hrdý na to, kým

73 D. Thébault, „Langue arabe et parlars maghrébins“, *Cahiers nord-africains* 74, srpen-září 1959.

74 K. McCracken, „85 at TSD Suspended in Sign Language Dispute“, *Knoxville Journal*, 5. října 1987, str. 1, 10.

75 L. Ndoricimpa a C. Guillet, *L'Arbre-mémoire. Traditions orales du Burundi*, Paris, Karthala 1984;

C. Padden a T. Humphries, *Deaf in America. Voices from a Culture*, cit. dílo.

76 G. Braddock, *Notable Deaf Persons*, Washington, Gallaudet College Alumni Association 1975.

77 L. Jacobs, *A Deaf Adult Speaks Out*, Washington, Gallaudet University Press 1980.

je, hrdý na svůj jazyk a kulturu a rozladěný nespravedlnostmi, jimiž ho slyšící svět zahrnuje.

V poslední době se svědectví o životech, jazyce, umění a komunitě neslyšících objevují v tak hojném počtu, že dochází ke skutečné renesanci neslyšící kultury – a nejen ve Spojených státech. V červnu 1989 se ve Washingtonu na kongresu nazvaném *The Deaf Way* sešlo pět tisíc mluvčích – vědců, umělců a politických lídrů – z neslyšících komunit po celém světě, aby přednáškami, výstavami, mediálními událostmi a performancemi oslavovali neslyšící kulturu. Byli jsme svědky rozkvětu umění neslyšících; na zmiňovaném kongresu byly tyto různé druhy umění – pantomima, tanec, vyprávění příběhů a přednášení básní ve znakových jazycích, řemesla, sochařství, video a výtvarné umění – okázale předváděny. Existují hry od neslyšících dramatiků⁷⁸ a mnoho neslyšících herců i hereckých souborů,⁷⁹ včetně Národního divadla neslyšících ve Spojených státech. Možná nejznámějším příkladem současného uměleckého díla týkajícího se neslyšících je hra *Bohem zapomenuté děti*⁸⁰ od slyšícího autora Marka Medoffa, podle níž byl později natočen film; výkony neslyšících hereček Phyllis Frelichové (v divadelní hře) a Marlee Matlinové (ve filmu), za něž obě dostaly řadu cen, poučily Američany (a Evropany) o boji mezi neslyšícími lidmi a slyšícími profesionály. Neslyšící herečka a producentka Julianna Fjeldová získala nejvyšší ocenění americké televize za film *Láska beze slov*, dojemný příběh neslyšící dvojice vychovávající své slyšící děti. Od roku 1991 Matlinová vystupovala v celonárodně vysílaném televizním seriálu *Rozumné pochyby*, kde hrála advokátku. Přestože tato role nebyla zaměřena na hluchotu – což je pro neslyšícího herce skutečný průlom –, její používání znakového jazyka a využívání tlumočnicků, její umělecké nadání a status postavy, kterou hrála, to všechno přispělo k tomu, že široká veřejnost začala mít větší povědomí o neslyšících, jejich schopnostech a jejich jazyce.

Jsme svědky rozvoje studia znakových jazyků zejména ve Švédsku, Velké Británii, Francii a Spojených státech. Americký znakový jazyk se vyučuje na téměř tisíci amerických středních škol a univerzit. Nedávné zákony potvrzují, že ASL v řadě států po celé zemi vyhovuje středoškolským požadavkům na studium cizího jazyka.⁸¹ Časopisy, články, knihy a konference nám přinášejí informace o struktuře ASL, o jeho používání, dějinách, dialektech, rejstřících, o poezii, která je v něm vytvářena.⁸² Jsou dostupné nové a lepší materiály k jeho

78 Například G. Eastman, *Sign Me Alice*, Washington, Gallaudet College 1974; B. Bragg a E. Bergman, *Tales from a Clubroom*, Washington, Gallaudet University Press 1981.

79 B. Bragg, *Lessons in Laughter: The Autobiography of a Deaf Actor*, Washington, Gallaudet University Press 1989. Viz rovněž B. Bragg a E. Bergman, *Tales from a Clubroom*, cit. dílo; G. Eastman, *Sign Me Alice*, cit. dílo; D. Miles, *A Play of Our Own; Gestures: Poetry by Dorothy Miles*, Northridge, CA, Joyce Motion Picture Co 1976.

80 M. Medoff, *Children of a Lesser God*, Clifton, NJ, J. White 1980.

81 S. Wilcox, „Teaching American Sign Language as a Foreign Language“, *ERIC Digest*, EDO-FL-8901, 1989. V tomto momentu má takovéto zákony šestnáct států.

82 Viz například časopis *Sign Language Studies*; M. L. Sternberg, *American Sign Language: A Comprehensive Dictionary*, New York, Harper and Row 1990; C. Lucas, *The Sociolinguistics of the Deaf Community*, New York, Academic Press 1989; R. Wilbur, *American Sign Language*, Boston, Little-Brown 1987.

studiu; knih a videonahrávek je již bezpočet.⁸³ Něco velice podobného platí o britském znakovém jazyce.

Neslyšící se stále častěji ujímají vedení programů poskytujících pedagogické a sociální služby neslyšícím dětem a dospělým. Organizace neslyšících vyvíjejí stále větší míru aktivismu. Mnoho amerických států ustavilo komise věnující se hluchotě, aby bylo možno působit spolu s neslyšícími a v jejich prospěch. Jmenování I. King Jordana prvním neslyšícím rektorem Gallaudetovy univerzity ve Washingtonu, k němuž došlo roku 1988 po revoltě neslyšící komunity, známé jako revoluce na Gallaudetově univerzitě (o ní bude řeč níže), a zvolení Roberta Davily jako tajemníka na americkém ministerstvu školství jsou další známky toho, že neslyšící se v Americe ocitají na vedoucích místech; totéž platí o trojnásobném nárůstu – že čtyř na dvanáct – počtu neslyšících ředitelů škol pro neslyšící děti v letech 1987–1991⁸⁴ (devadesát šest škol pro neslyšící a stovky vzdělávacích programů jsou však ve chvíli, kdy píšu tyto řádky, stále řízeny slyšícími).⁸⁵

Závoj mlčení, kterým slyšící pedagogové téměř po celé století zahalovali dějiny neslyšících, byl konečně stržen a tato součást dějin minorit úspěšně vzkvétá. *Dědictví neslyšících* od Jacka Gannona je povinnou literaturou na středních školách po celé zemi a jeho spis *Týden, kdy svět slyšel o Gallaudetu* převyprávuje hlavní události revoluce na Gallaudetově univerzitě.⁸⁶ Já sám jsem nastínil dějiny neslyšících komunit na Západě počínaje obdobím osvícenství v knize *Když mysl slyší: Dějiny neslyšících*.⁸⁷ *Gallaudetova encyklopedie neslyšících a hluchoty* je významným novým pramenem pro ty, kdo se zabývají neslyšící kulturou.⁸⁸ Začaly se objevovat důležité historické studie o neslyšících komunitách po celém světě a v červnu 1991 se na Gallaudetově univerzitě konal První mezinárodní kongres o dějinách neslyšících.

Vědci i laici mají stále větší povědomí o neslyšící komunitě a kultuře: na mnoha středních školách se o ní vedou kursy a v knihovnách najdete poličku s teoretickými pojednáními, jako jsou třeba *Neslyšící v Americe: hlasy z kultury*;⁸⁹ *Když jsou hlasy vidět*;⁹⁰ *Americká neslyšící kultura; Doma mezi cizinci*:

83 Viz např. G. C. Eastman, *From Mime to Sign*, Silver Spring, MD, TJ Publishers 1989; C. Baker a D. Cokely, *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*, Silver Spring, MD, TJ Publishers 1980.

84 „What Do These People Have in Common?“, *Deaf Life*, září 1991, str. 19–31.

85 „Convention of American Instructors of the Deaf: Programs and Services Summary“, *American Annals of the Deaf* 136, 1991, str. 126–154.

86 J. Gannon, *Deaf Heritage*, Silver Spring, National Association of the Deaf 1981; J. Gannon, *The Week the World Heard Gallaudet*, Washington, Gallaudet University Press 1989.

87 H. Lane, *When the Mind Hears: A History of the Deaf*, cit. dílo.

88 J. V. Van Cleve (ed.), *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, New York, McGraw-Hill 1987; J. Van Cleve a B. Crouch, *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*, Washington, Gallaudet University Press 1989.

89 C. Padden a T. Humphries, *Deaf in America: Voices from a Culture*, cit. dílo; S. Wilcox, *American Deaf Culture: An Anthology*, Silver Spring, Linstok 1989.

90 O. Sacks, *Seeing Voices*, Berkeley, University of California Press 1989.

*průvodce neslyšící komunitou ve Spojených státech*⁹¹ nebo *Sociolingvistika neslyšící komunity*.⁹²

Avšak jen velice málo z tohoto obrození neslyšící kultury, ba dokonce ani stín této reprezentace neslyšících nepronikne do chodeb a učeben, v nichž se udržuje v chodu establishment slyšících, jenž má sloužit neslyšícím – do škol vychovávajících pedagogy, poskytovatele zdravotnických a sociálních služeb, lékaře. Zde vládne pevnou rukou paternalismus.

Tomuto paternalistickému úsilí, které vychází z představ slyšících a prohlašuje, že slouží neslyšícím, bude namísto přidělit nějaké jméno; vypůjčím si jeden výraz od neslyšícího amerického pedagoga a teoretika Toma Humphriese a označím je jako „audismus“.⁹³ Audismus je jednotná instituce, která se má zabývat neslyšícími, a to tak, že o nich vynáší soudy, že autorizuje názory na ně, že je popisuje, učí o nich, určuje, kam půjdou do školy a v některých případech i kde budou bydlet; jedním slovem, audismus je způsob ovládnutí, restrukturalizace a uplatňování autority, který se vztahuje na neslyšící komunitu a přichází ze strany slyšících.⁹⁴ Patří sem lidé vykonávající nejrůznější profese, například administrativní pracovníci na školách pro neslyšící děti a ve výukových programech pro neslyšící dospělé, odborníci na poradenství pro neslyšící a na jejich rehabilitaci, učitelé neslyšících dětí a dospělých, tlumočníci a někteří audiologové, logopedi, otologové, psychologové, psychiatři, knihovníci, badatelé, sociální pracovníci a specialisté na kompenzační pomůcky.

Audistická verze toho, co znamená být neslyšící, tak jak je zachycena v literatuře týkající se „psychologie neslyšících“ a v dalších fiktivních výtvořech slyšících, je považována za tu správnou a přípustnou. Verze samotných neslyšících, jíž se jen zřídka dostane psané podoby, přípustná není; je možno ji zveřejnit, ale nemá žádnou váhu. To, co literární kritik Edward Said poznamenal o antropologii, se stejně dobře hodí i na onu skupinu disciplín, které vytvářejí audismus. Domorodcovo stanovisko není jen nějaký etnografický fakt, napsal Said, nýbrž je to „soustavný, setrvalý, nepřátelský odpor vůči antropologické disciplíně a praxi jako takové (vůči antropologii jakožto představitelce „vnější“ moci), je to odpor vůči antropologii nikoli jakožto textualitě, nýbrž často jakožto přímé nositelce politické nadvlády“.⁹⁵ A podobně i neslyšící lídři v Americe i v zahraničí kladli odpor vůči alingvistickému, akulturnímu modelu své minoritní kultury i vůči metodám zkoumání neslyšících, které z tohoto modelu vycházejí a které jsou neslyšícím cizí, a to nikoli jen v tom smyslu, že by se jednalo o nevědomé blouznění nebezpečně mocných lidí; vzpírali se tomuto modelu coby intelektuální

91 J. Schein, *At Home Among Strangers*, Washington, Gallaudet University Press 1989.

92 C. Lucas, *The Sociolinguistics of the Deaf Community*, New York, Academic Press 1989.

93 T. Humphries razil termín „audismus“ in: T. Humphries, *Communicating Across Cultures (Deaf/Hearing) and Language Learning*, doktorská dizertace, Union Graduate School, Cincinnati, Ohio.

94 Parafrázoval jsem zde definici orientalismu, jak ji předložil E. Said. Viz E. Said, „Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors“, *Critical Inquiry* 15, 1989, str. 205–225; E. Said, *Orientalismus*, Praha, Paseka 2008.

95 E. Said, „Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors“, cit. text.

opoře pro intervenci slyšících, vedoucí k násilně vnucené izolaci ve výchově, k internacím, k chirurgickým zákrokům a ke všem dalším podobám prosazování audismu.

Slyšící establishment, který má neslyšícím pomáhat, a neslyšící sami mají v Americe dva odlišné názory, dvě odlišná pojetí neslyšících a dvě radikálně odlišné agendy – v tom se podobají kolonizátorům a kolonizovaným.

Slyšící, kteří rozhodují v oblasti speciální pedagogiky, tvrdili, že nejméně restriktivní prostředí pro vzdělávání neslyšících nabízejí místní školy;⁹⁶ samotní neslyšící se domnívají, že jde naopak o prostředí nejrestriktivnější.⁹⁷ Slyšící autority se zpravidla na americký znakový jazyk dívají jen jako na berličku, odmítají se jej naučit a nedoporučují jeho používání; půl milionu – nebo i více – Američanů, pro které je ASL první jazyk, má za to, že coby jazyk přirozený je roven angličtině, a pokud jde o výuku neslyšících a komunikaci s nimi, je zjevně vhodnější.⁹⁸ Slyšící odborníci se často staví proti neslyšícím učitelům a společně jim zamezují v přístupu k této profesi tím, že jim upírají možnost absolvovat výchovné programy a účastnit se konkursů na volná místa.⁹⁹ Organizace neslyšících se naopak domnívají, že neslyšící by jako učitelé byli stejně dobří jako slyšící nebo i lepší než oni, a usilují o to, aby tuto profesi mohli vykonávat.¹⁰⁰

Tento výčet je pouze dílčí; překvapivou a znepokojivou pravdou nicméně je, že mezi neslyšícími a těmi, kdo prohlašují, že jednájí v jejich prospěch, je v Americe a mnoha dalších zemích zásadní konflikt. Klíčový rozkol je následující: slyšící odborníci zpravidla neumožňují neslyšícím, aby měli nějaký významnější podíl na spravování svých záležitostí, ostatně zvláště proto, že jejich představy jsou tak odlišné, a neslyšící zase nechápou, proč by slyšící měli mít rozhodující slovo ve věcech týkajících se neslyšících. A jsme zase u kolonizátorů a kolonizovaných.

Takže se skutečně zdá, že ony výše uvedené seznamy vlastností v sobě obsahují paternalistické univerzálie a paternalistickou deformaci perspektivy; nyní

96 Commission on the Education of the Deaf, *Toward Equality: Education of the Deaf*, Washington, Government Printing Office 1988.

97 J. Champie, „Toward a Less Restrictive „Least Restrictive Environment““, *Gallaudet Today* 16, 1986, str. 19-21; National Association of the Deaf, „NAD Recommends to the Commission on Education of the Deaf“, *NAD Broadcaster* 5, 1987, str. 1-8; O. Wrigley a M. Suwanarat, „Issues of Significance to Deaf People: Findings and Recommendations for an Action Agenda Through the UN Decade of Disabled Persons“, *Proceedings of the Global Meeting of Experts to Review Implementation of the World Programme of Action*, Stockholm, United Nations 1987.

98 National Association of the Deaf, „NAD Recommends to the Commission on Education of the Deaf“, cit. text.

99 T. E. Allen a J. Woodward, „Teacher Characteristics and the Degree to Which Teachers Incorporate Features of English in their Sign Communication with Hearing Students“, *American Annals of the Deaf* 132, 1987, str. 61-67. Tito badatelé zkoumali vzorek 50 000 neslyšících studentů a zjistili, že 85% ze 609 učitelů byly slyšící ženy; pouze 3% tvořili neslyšící. Nikdo nepoužíval ASL. Viz rovněž H. Lane, *When the Mind Hears: A History of the Deaf*, cit. dílo; H. Lane, „Listen to the Needs of Deaf Children“, *New York Times*, 17. červenec 1987, str. A35.

100 D. S. Martin, „Can Deafness Be a Teaching Advantage?“, *Journal of the Rehabilitation of the Deaf* 17, 1984, str. 17-22.

se dostávám k dalšímu testu etnocentrismu, který lze označit jako „břímě bílého muže“. V rámci paternalistického vztahu hrají dobrodinci kromě jiných rolí také úlohu vychovatelů, a jakožto vychovatelé, jak se ukazuje, se hlásí k teorii *tabula rasa*: jejich svěřenci nemají žádný jazyk, kulturu ani instituce – nebo alespoň ne takové, které by stály za řeč – a dobrodince tíží břímě spočívající v tom, že jim musí poskytnout ty svoje. Etnocentrismus je jeden způsob – způsob intelektuálně nereflektovaný –, jak se vypořádat s různorodostí lidstva a lidské kultury. Svoje vlastní, zpravidla nijak nezpochybňované hodnoty si bere jako univerzální normu. Když se kultura, kterou etnocentrický pohled z nějakého důvodu musí vzít v potaz, k těmto hodnotám viditelně nehlásí, uchyluje se etnocentrismus zhusta k evolucionismu: daná kultura je v ranějším stadiu vývoje, je barbarštější a bližší zvířatům (tabulka 1). Dobrodinec to může chápat jako nezvratný fakt, jenž je vnitřní součástí samotné povahy této kultury. Když však konání dobrodini slibuje ekonomické a sociální odměny, bude se pravděpodobněji domnívat, že primitivismus lze jeho zásahem napravit.

A tak se stalo, že civilizační mise afrických kolonizátorů od nich vyžadovala, aby jazyky, náboženství a instituce domorodců nahradili těmi, které znali ze své evropské otčiny. Jeden britský vůdce kolonizačního procesu v západní Africe popsal domorodé povstání v Sierra Leone jako něco, co ukazuje „povahu černo-cha v celém jejím primitivním divošství a barbarství, jež se ani generacím misi-onářů nepodařilo vymýtit.“¹⁰¹ Předseda Americké asociace historiků na konci devatenáctého století napsal: „Bez jakéhokoli znevažování se dá říci, že v mexické povaze je jakýsi přídech krutosti (...) Lze jej částečně připisovat – a bezpochyby by se i připisovat měl – indiánské krvi.“ Vědecké texty tohoto druhu sloužily k ospravedlnění násilí, jehož se na mexických Američanech dopouštěli Texas Rangers: k vypořádání se s takto „divokými protivníky“¹⁰² bylo zapotřebí „růz-ných metod“.

Test na etnocentrismus je pozitivní i tehdy, když zkoumáme vztahy mezi slyšícím establishmentem a neslyšícími. Neslyšící jsou chápáni jako někdo, kdo stojí na nižší úrovni vývoje: jejich myšlení je konkrétní, jsou jazykově ochuzení, nesocializovaní, nevyzrálí, morálně nevyvinutí (tabulka 2).

Pomysleme jen na audistické názory, co se týče jazyka americké neslyšící komunity. Toto téma nám může leccos povědět, neboť jazyk není jen prostředek komunikace; je to rovněž úložiště kulturního povědomí a symbol sociální identity. Jazyk v prostředí slyšících znamená jazyk mluvený; poněvadž neslyšící mluví jen zřídka, slyšící odborníci dlouho prohlašovali, že neslyšící disponují jazykem jen v malé míře nebo jím nedisponují vůbec. V jedné klasické americké knize o psychologii neslyšících, jež byla jakýmsi základním katechismem pro generace odborníků na hluchotu, se píše: „Znakový jazyk nelze považovat za srovnatelný s verbálním symbolickým systémem.“¹⁰³ Ve francouzské učebnici pro průpravu

¹⁰¹ C. B. Wallis, *The Advance of Our West African Empire*, London, Fisher Unwin 1903, str. 2, 119.

¹⁰² R. Acuña, *Occupied America: A History of Chicanos*, New York, Harper and Row 1988, str. 41.

¹⁰³ M. Myklebust, *Psychology of Deafness*, New York, Grune and Stratton 1964, str. 158.

učitelů neslyšících dětí z roku 1978 se tvrdí: „Mimická gramatika je charakterizována především zjednodušováním. Neexistují zde členy. Nelze rozlišit adverbia a adjektiva. Jsou zde pouze tři časy a žádné pasivum.“ Tento nedostatek diferenciacie, jak vysvětluje autor, vede k nejednoznačným v myšlení. Poučuje nás, že „židle“ a „posadit se“ se vyjadřují týmž gestem, podobně jako „nůž“ a „řezat“; neslyšící dítě mezi těmito a nespočetnými dalšími dvojicemi nakonec nedokáže rozlišovat.¹⁰⁴ V jedné britské učebnici z roku 1976 se tvrdí: „Argument proti tradičnímu znakovému jazyku, totiž že je negramatický a zabraňuje rozvoji správných jazykových forem, je platný.“¹⁰⁵ Jistá holandská kniha o znakových jazycích a psycholingvistice, vydaná roku 1986, opomíjí rozsáhlou vědeckou literaturu o těchto jazycích a prohlašuje: „Informační schopnost přirozeného znakového jazyka neslyšících je mimořádně slabá.“¹⁰⁶ Ve významném přehledovém výzkumu o kognitivních schopnostech a neslyšících dětech se píše, že „neslyšící dítě v podstatě vyrůstá bez jakéhokoli jazyka (...) Protože těmto dětem chybí jazyk, byly vystaveny jen nečetným sofistickým idejím.“¹⁰⁷ Učitelé neslyšících dětí vskutku zpravidla říkají, že učí své svěřence „jazyk“, zatímco se je ve skutečnosti - neúspěšně - pokoušejí naučit anglicky: většina těchto dětí již ovládá svůj primární, znakový jazyk stejně plynule, jako učitel nebo učitelka ovládá svůj jazyk mluvený.

Žádní zkušení uživatelé ASL jazyk a kulturu neslyšících neznevažují a stejně tak je pro někoho, kdo se tento jazyk nenaučil, obtížné obsáhnout jeho bohatost, onen korpus vědění, který američtí neslyšící sdílejí napříč generacemi. Lingvisté a psychologové od počátku šedesátých let a - ve stále vzrůstající míře - v desetiletích, která následovala, přinášeli záplavu důkazů toho, že světové znakové jazyky jsou jazyky přirozené, že mají své samostatné slovní zásoby, gramatiky a umělecké formy. Americký znakový jazyk byl studován zvláště podrobně a o jeho gramatice, o literatuře a poezii v něm vytvářené, o jeho vývoji, o jeho kognitivním zpracování a o tom, jak při oněch kognitivních procesech funguje mozek, o jeho akvizici jakožto prvního jazyka u dětí s neslyšícími rodiči, o jeho rejstřících a dialekttech atd. už toho víme mnoho.¹⁰⁸ Zpráva UNESCO o vzdělávání neslyšících z roku 1985 konstatovala jakožto základní princip, že „musíme uznat legitimitu znakového jazyka jakožto jazykového systému a měl by mu být přiznán stejný status jako jiným jazykům.“¹⁰⁹ Většina pedagogů a administrativních pracovníků v programech pro neslyšící děti a dospělé nicméně jedná tak,

104 D. Colin, *Psychologie de l'enfant sourd*, Paris, Masson 1978, str. 10.

105 J. K. Reeves, „The Whole Personality Approach to Oralism in the Education of the Deaf“, in: Royal National Institute for the Deaf, *Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children*, Letchworth, Garden City Press 1976, str. 12.

106 A. van Uden, *Sign Languages Used by the Deaf People and Psycholinguistics*, Lisse, Swets and Zeitlinger 1986, str. 89.

107 I. Rapin, „The Effects of Early Blindness and Deafness on Cognition“, in: R. Katzman (ed.), *Congenital and Acquired Cognitive Disorders*, New York, Raven Press 1979, str. 209, 223.

108 E. Klima a U. Bellugi, *The Signs of Language*, cit. dílo; R. Wilbur, *American Sign Language*, Boston, Little-Brown 1987.

109 *Consultation sur les différentes approches de l'éducation des sourds*, ED-84/ws/102, Paris, Unesco 1985.

jako by ASL prostě neexistoval a jako by neslyšící komunita nebyla jazykovou menšinou.

Vychovatelé neslyšících žáků věří těm nejnegativnějším výrokům o znakovém jazyce dokonce i tváří v tvář lingvistické evidenci svědčící o opaku, protože jejich pojetí neslyšících, podobně jako pojetí Afričanů ze strany kolonizátorů, si jako svou součást vyžaduje jazykovou a intelektuální méněcennost těchto žáků. Většina vychovatelů neslyšících dětí po celém světě na své prelingválně neslyšící žáky mluví. Ano, mluví. Někdy také píšou nebo doprovázejí svou mluvu znaky, ale všechny tyto formy komunikace předpokládají znalost národního mluveného jazyka, kterou tyto děti nemají. Mnoho studií prokázalo – jako by snad tento fakt vyžadoval nějaký vědecký důkaz –, že neslyšící děti nerozumí řeči svého učitele na základě pouhého odezírání ani touto řečí srozumitelně nemluví.¹¹⁰ Ve třídě se nicméně používá právě jazyk učitele, takže celá výchova samozřejmě končí naprostým fiaskem.

Slyšící pedagogové přesouvají příčinu celého problému jinam – svalují vinu na neslyšící studenty samotné. Naši žáci jsou intelektuálně zakrnělí, protože jim chybí skutečný jazyk, prohlašují pedagogové. Tyto nanejvýš urážlivé výroky o neslyšících a jejich jazyce jsou zcela nepravdivé, stejně jako bylo ze strany evropských kolonizátorů mylné a nebezpečné mávnout rukou nad hovorem v afrických vesnicích, kterému nerozuměli, a považovat ho za nějaké domorodé žvatlání.¹¹¹

Toto etnocentrické nedorozumění ohledně povahy a statusu znakového jazyka vedlo některé slyšící pedagogy k tomu, že se „nahodilá gesta“ dětí pokusili „vyspravit“ tak, aby se více podobala angličtině. A tak vynalézají nové znaky pro anglická funkční slova a přípony, které samozřejmě v americkém znakovém jazyce nemají co dělat, a gramatické pořadí znaků zpřehází ve snaze napodobit anglický slovosled. Žádné neslyšící dítě se takovýto systém nikdy jako rodný jazyk neučilo a ostatně ani nemohlo, neboť tento systém porušuje principy manuálně-vizuálního komunikačního kanálu. Žádný neslyšící dospělý takový způsob komunikace nepoužívá. Nikdo nikdy nezkoušel učit francouzštinu tak, že bude užívat *franglais*, směs angličtiny a francouzštiny. Avšak znakovaná angličtina se ve třídách pro neslyšící děti hojně používá pod záminkou, že neslyšícímu dítěti pomáhá naučit se anglicky. Jenomže neslyšícím dětem se obvykle naučit anglicky nepodaří, takže to nemůže být skutečný důvod pro to, aby se jim

110 E. Levine, *Ecology of Early Deafness*, New York, Columbia University Press 1981, str. 84. Viz rovněž C. Smith, „Residual Hearing and Speech Production in Deaf Children“, *Journal of Speech and Hearing Research* 18, 1975, str. 795-811; R. Stark, „Speech of the Hearing-impaired Child“, in: L. J. Bradford a W. G. Hardy (eds.), *Hearing and Hearing Impairment*, New York, Grune and Stratton 1979; R. Conrad, *The Deaf Schoolchild*, London, Harper and Row 1979; R. Conrad, „Lipreading by Deaf and Hearing Children“, *British Journal of Educational Psychology* 47, 1977, str. 60-65; L. Evans, „Psycholinguistic Perspectives on Visual Communication“, in: B. Woll, J. Kyle a M. Deuchar (eds.), *Perspectives on British Sign Language and Deafness*, London, Croom Helm 1981, str. 151, 157.

111 UNESCO, *Sociopolitical Aspects of the Palaver in Some African Countries*, Paris, UNESCO 1979.

vnucovala manuální forma angličtiny; paternalistický etnocentrismus je pravděpodobnějším vysvětlení.¹¹²

A konečně je zde otázka peněz: mnoho politologů tvrdí, že hybnou silou paternalistických vztahů je jednání ve vlastním zájmu – zejména v ekonomickém vlastním zájmu. Jedná se o záležitost strukturální, a nikoli primárně o motivaci jednotlivců. Otázka zní: jsou vztahy mezi audistickým establishmentem a neslyšícími utvářeny tak, že působí v ekonomický prospěch audistů? A odpověď zní: ovšemže ano. Audistické vzdělávání neslyšících dětí je po celé jedno století přirozeně primárně na to, aby se věnovaly manuálním zaměstnáním, a nikoli profesím, které se zaměřují na neslyšící děti a dospělé, tedy profesím, k nimž mnoho z nich přirozeně tíhne.¹¹³ Neslyšící jsou rovněž konzumenti: pořizují si mnoho věcí, jež si pořizují i slyšící, ale kromě toho si kupují také sluchadla, zařízení na zobrazování titulků, psací telefony, služby logopedů a audiologů, rehabilitační a tlumočnické služby, speciální pedagogickou péči atd. Některé z těchto služeb a výrobků pro neslyšící kupuje vláda. Můj odhad je, že trh s produkty a službami specificky zaměřenými na nedoslýchavé a neslyšící děti a dospělé má ve Spojených státech roční obrát kolem dvou bilionů dolarů.

Veźmte si například, jaký podíl na trhu zaměřeném na neslyšící mají sluchadla. Průmyslová asociace výrobců kompenzačních pomůcek pro neslyšící odhaduje, že všech osmdesát tisíc neslyšících dětí v amerických školách vlastní jedno nebo více sluchadel – jejich učitelé konec konců mohou vyžadovat, aby si je pořídily.¹¹⁴ Tato „vzdělávací“ strategie, podporovaná audiology i pedagogy a samozřejmě také výrobci těchto pomůcek, se řídí jedním sloganem: „Každé neslyšící dítě má právo na sluchadla.“ Jenomže v podstatě všechny tyto děti ohluchly předtím, než se mohly naučit anglicky, a skoro polovina z nich není schopna slyšet žádnou řeč ani jí rozumět,¹¹⁵ takže je pochybné, zda pro většinu neslyšících dětí budou mít jejich sluchadla jakoukoli vzdělávací hodnotu – to je možná důvod, proč si je neustále sundávají. Vzhledem k těmto skutečnostem je přirozené, nabudeme-li podezření, že jistou úlohu při určování této vzdělávací strategie sehrály sociální a ekonomické faktory. Neslyšící rodič a učitel Guy Vollmar uvádí, že ve škole pro neslyšící děti, kde byl zaměstnán a kam chodil také jeho syn Justin, se po chlapci požadovalo, aby nosil sluchadla, přestože

112 T. E. Allen, „Patterns of Academic Achievement among Hearing-Impaired Students: 1974 and 1983“, A. N. Schildroth a M. A. Karschmer (eds.), *Deaf Children in America*, San Diego, College-Hill 1986, str. 161–206; R. J. Trybus a M. A. Karschmer, „School Achievement Scores of Hearing-Impaired Children: National Data on Achievement Status and Growth Patterns“, *American Annals of the Deaf* 122, 1977, str. 62–69.

113 J. D. Schein a M. T. Delk, *The Deaf Population of the United States*, Silver Spring, National Association of the Deaf 1974.

114 C. Erting, „Cultural Conflict in a School for Deaf Children“, *Anthropology and Education Quarterly* 16, 1985, str. 225–243.

115 P. Ries, „Characteristics of Hearing-Impaired Youth in the General Population and of Students in Special Education Programs for the Hearing-Impaired“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo; S. C. Brown, „Etiological Trends, Characteristics, and Distributions“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo, str. 33–54.

otec i syn namítali, že stojí hodně peněz a nejsou k ničemu. Když se ředitel o tomto sporu dozvěděl, trval na tom, že chlapec sluchadla musí nosit, nicméně rozhodl, že mu je škola půjčí. A když se potom kvůli chlapcově nepozornosti rozbila, byl otec nucen koupit nové. Justin se i nadále vzpíral a musel zůstat po škole. Guy Vollmar se proti postupu školy neúspěšně odvolal a na konci roku byl propuštěn.¹¹⁶

Bylo mi řečeno, že ve Spojených státech se ročně prodá přes milion sluchadel, ale možná jen polovinu z nich si zakoupí lidé, kteří si kupují i jiné produkty a služby na trhu určeném pro neslyšící. Průměrná cena sluchadel je pět set dolarů. To znamená, že roční tržní obrát činí čtvrt bilionu dolarů. Než je klient uznán způsobilým nosit sluchadla, musí navštívit otologa a audiologa. Připočtete si – a to je mírný odhad – další čtvrt bilionu dolarů. A pak jsou zde pedagogové, administrativní pracovníci, psychologové, poradci, tlumočníci a leccos dalšího.

Tento trh mají pod kontrolou slyšící; říká se, že existuje v zájmu neslyšících, ale zisky připadají téměř výlučně slyšícím. Od slyšícího jedince, jenž začne působit v jedné z profesí sloužících neslyšícím, se očekává, že si osvojí takový způsob pohledu na neslyšící a vztahování se k nim, který nahrává sociálním, psychologickým a finančním zájmům slyšících. A co víc, budoucnost tohoto velice rozsáhlého audistického establishmentu závisí na setrvalé touze slyšící komunity vnímat kulturně neslyšící jako sluchově postižené a snažit se toto postižení co nejvíce zmírňovat. Audisté mají velice silný důvod se domnívat, že neslyšící děti a dospělí skutečně potřebují sluchadla, logopedickou terapii, rehabilitaci a podobné věci a že skutečně potřebují slyšící pracovníky, kteří budou spravovat jejich záležitosti a vychovávat neslyšící děti.

Co by se s audistickým establishmentem stalo, kdyby bylo neslyšícím umožněno vychovávat neslyšící děti v jazyce, který ovládají nejlépe, v jazyce neslyšící komunity daného národa? Co by se stalo s audistickým establishmentem, kdyby neslyšící děti, které se rozhodnou nenosit sluchadla, už k tomu nebyly nuceny, a kdyby neslyšící měli tak dobré vzdělání, že by požadovali rehabilitační služby stejně zřídka jako slyšící? Odpověď zní, že pokud by slyšící odborníci přijali hluchotu jako kulturní fakt, praxi některých z nich by to ovlivnilo jen mírně: například mnoho otologů, audiologů a specialistů na kompenzační pomůcky se zaměřuje především na slyšící, kteří ztratili sluch, a to často v pokročilém věku. Na jiné audisty by to nicméně dolehlo mnohem zásadněji: k této skupině patří učitelé neslyšících dětí, školní psychologové a administrativní pracovníci a také specialisté na rehabilitaci.

Tvrzení, že vlastnosti připisované neslyšícím dětem a dospělým ze strany psychologické literatury jsou projevem paternalistických stereotypů, tedy podporují čtyři různé druhy evidence. Jak jsem ukázal, v tomto připisování jsou přítomny paternalistické univerzálie a paternalistický úhel pohledu, nemluvě

o tvrzení dovolávajícím se civilizačního úkolu, jemuž se nedaří zamaskovat dobovými rodincův ekonomický zájem.

AUDISTICKÁ „PSYCHOLOGIE NESLYŠÍCÍCH“

Zdá se tedy, že mezi vztahy kolonistů a kolonizovaných na jedné straně a vztahy audistů a neslyšících na straně druhé existují jisté základní společné rysy. Boje dvou různých druhů komunit, oddělených v čase a prostoru a vyznačujících se zcela odlišnými historickými specifitami, podle všeho nicméně spadají pod jeden soubor principů. Pokud má být ovšem zkušenost kolonizace něčím víc než jen analogií a má-li skutečně poskytnout jakýsi vzorec pro zkušenost audismu, musíme závěr, podle něhož se „psychologie neslyšících“ sestává z paternalistických stereotypů, uvést do vztahu se skutečností, že se jedná o výtah z imponujícího korpusu vědecké literatury, o výsledky nespočetných výzkumných programů, jejichž zjištění byla publikována v odborných časopisech a prošla recenzním řízením. Vzpomeňme si, že rysy připisované Afričanům v tabulce 1 byly prachobyčejné rasistické zlovolnosti, kdežto vlastnosti připisované neslyšícím, které jsem uvedl v tabulce 2, jsem bez jakéhokoli třídění převzal z vědeckých publikací. Existuje tedy, jak tvrdí audistický establishment, korpus vědeckých poznatků o psychologii neslyšících dětí a dospělých? Je toto stanovování vlastností důvěryhodné? Můžeme na základě těchto informací sledovat výkony studentů, vytvářet školní osnovy, chystat výukové materiály, připravovat učitele, určovat, v jakém prostředí se bude někdo pohybovat, léčit a internovat pacienty atd.?

Začněme od začátku. Neslyšící žák si sedne na židli a psycholog nebo učitel rozdá testovací sešit a záznamový arch, který je vyhodnocován počítačem. Dítě si musí přečíst první položku v testu, vybrat odpověď z několika hodnověrně se tvářících možností, z nichž většina je nesprávná, zapamatovat si svou volbu v podobě odpovídajícího písmena nebo čísla, označit odpovídající místo v záznamovém archu a rychle přeskočit ke druhé položce. Někteří neslyšící probandi prošli celou řadou testů, jiní nebyli testováni vůbec, avšak ať mohou být v absolvování testů obecně jakkoli zběhlí, nemohou tušit, co od nich test, který právě mají před sebou, požaduje; zpravidla jsou zaskočeni a osoba, která test zadává, je nucena jim nějak sdělit, co je třeba udělat, aniž by jim ovšem jakkoli naznačila, jak je to třeba udělat.¹¹⁷ Někteří odborníci se domnívají, že skupinovému testování neslyšících klientů stojí v cestě oboustranné problémy: neobeznámenost s testy na straně neslyšících a neschopnost sdělovat instrukce pro plnění testu

117 E. S. Levine, „Mental Assessment of the Deaf Child“, *Volta Review* 73, 1971, str. 80–105; R. Trybus, „Personality Assessment of Entering Hearing-Impaired College Students Using the 16PF Form E“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 6, 1973, str. 34–40; M. Vernon a P. Ottinger, „Psychological Evaluation of Health“, New York, Grune and Stratton 1981, str. 49–64; D. Watson, „Guidelines for the Psychological Assessment of Deaf Rehabilitation Clients“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 13,

na straně toho, kdo jej zadává.¹¹⁸ Nešťastný zadavatel, který jen zřídka umí ASL, se obvykle uchýlí k jakési *ad hoc* prováděné pantomimě, jež má neslyšícímu dítěti nebo dospělému sdělit, co mají s testem ležícím před nimi vůbec dělat. Avšak pantomima těchto výzkumníků je nespolehlivá, často nejasná a neúplná. Když se slyšícím zadávají instrukce k IQ testu s pomocí pantomimy, ztrácejí zhruba pět bodů, takže někteří výzkumníci navrhli, aby se ke všem výsledkům IQ testů u neslyšících pět bodů přidalo.¹¹⁹ Slyšící psycholog s neslyšícím probandem je odsouzen k nezdaru tak či onak: pokud použije pantomimu, bude výsledek zavádějícím způsobem slabý; pokud použije angličtinu, nebude mu pravděpodobně rozuměno vůbec a výsledek bude ještě méně průkazný. Způsob zadávání testů inteligence neslyšícím dětem může ovlivnit „naměřené“ IQ dítěte v rozsahu celých třiceti bodů.¹²⁰

Konzistentní a jasné zadávání testů osobnosti představuje ještě větší problém. Když byl například neslyšícím předložen jeden test osobnosti s použitím elementární angličtiny a potom tentýž test znovu s použitím ASL, výsledky byly tak rozdílné, že výzkumníci měli pocit, jako by zadali dva různé testy.¹²¹ V několika studiích o osobnosti a duševním zdraví neslyšících se využívalo takových testů, jako jsou Rorschachův test nebo tematický apercepční test (TAT), tedy testů označovaných jako projektivní, neboť subjekt „promítá“ nevědomé síly působící v jeho osobnosti do nejednoznačných tvarů, které jsou mu předloženy. Rorschach sestává z deseti inkoustových skvrn na listech papíru a ty se jedna po druhé ukazují probandovi, který má říci, co mu každý tvar připomíná, jaké části skvrny se do jeho představy zapojují a proč ji vidí právě takto. TAT je tvořen devatenácti černobílými obrázky a proband musí pro každý z nich vymyslet příběh. U neslyšících subjektů je neskutečně těžké zjistit, zda těmto instrukcím rozumějí, nebo ne.

Jeden psycholog, zodpovědný za hojně citované výsledky jednoho z ranějších výzkumů týkajících se mentálního zdraví neslyšících dospělých, otevřeně vyjadřuje svůj údiv nad tím, že jeho pacienty nikdy nepopudilo jeho primitivní znakování, když se jim klopotně pokoušel sdělit, co mají při Rorschachově testu a při TAT dělat. Mnoho neslyšících klientů, kteří nerozumí instrukcím a ovlá-

118 M. Vernon, „Fifty Years of Research on the Intelligence of the Deaf and Hard of Hearing“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 1, 1968, str. 1-11; B. W. Heller a R. I. Harris, „Special Considerations in the Psychological Assessment of Hearing Impaired Persons“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, Orlando, Grune and Stratton 1987, str. 53-77.

119 E. Graham a E. Shapiro, „Use of the Performance Scale of the WISC with the Deaf Child“, *Journal of Consulting Psychology* 17, 1953, str. 396-398. Goetzinger a Proud tento závěr podporují: C. P. Goetzinger a G. O. Proud, „The Impact of Hearing Impairment Upon the Psychological Development of Children“, *Journal of Auditory Research* 15, 1975, str. 1-60.

120 R. F. Dillon, „Cognitive Style and Elaboration of Logical Abilities in Hearing-Impaired Children“, *Journal of Experimental Child Psychology* 30, 1980, str. 389-400.

121 C. Dwyer a S. Wincenciak, „A Pilot Investigation of Three Factors of the 16PF Form E, Comparing the Standard Written Form with an Ameslam Videotape Revision“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 10, 1977, str. 17-23.

dají angličtinu jen omezeně, jednoduše popisuje, co je na obrázku předloženém v rámci TAT nakresleno, místo aby si vymysleli příběh na tomto obrázku založený, jak se to od nich očekává. Jiní, jakmile jsou konfrontováni s jakýmkoli z těchto dvou testů, toho píšou či říkají co nejméně.¹²² Poučení lidé se shodují v tom, že mají-li mít Rorschachův test a TAT smysluplné výsledky, vyžaduje to výzkumníka plyně ovládajícího znakový jazyk a informovaného o komunikačních, kulturních a sociálních aspektech neslyšící komunity, kterážto podmínka je splněna jen zřídka.¹²³ Podle jednoho průzkumu z roku 1987 se pouze 15% lidí vykonávajících profese, které slouží neslyšícím klientům, při své průpravě zaměřovalo na hluchotu.¹²⁴ Předpokládám, že s jazykem a kulturou neslyšících je obeznámen ještě menší podíl těchto poskytovatelů služeb.

Psychologové, kteří svým neslyšícím probandům chtějí zadávat testy určené pro slyšící, mají jeden problém: pokud změní postupy a jazyk tak, aby neslyšící testu rozuměl, nemohou potom srovnávat výsledky s normami, k nimž se dospělo u slyšících, a nemohou tedy svého probanda ohodnotit. Pokud ale test pro neslyšící klienty nepřizpůsobí, výsledky neslyšících nepodávají pravdivý obraz jejich znalostí či duševního stavu.¹²⁵

Protože američtí neslyšící, kteří jsou podrobováni testům, často neovládají plyně angličtinu, nejenže se jim nedaří pořádně pochopit instrukce, což znehodnocuje výsledky, ale nedaří se jim ani pochopit samotný obsah testu, neboť většina testů je prezentována v psané angličtině, a to ještě ke všemu na dosti vysoké úrovni. Psychologové nicméně takové testy neslyšícím subjektům i nadále zadávají, jejich prapodivné výsledky i nadále publikují ve vědeckých časopisech a i nadále mylně klasifikují neslyšící děti kupříkladu jako jedince s poruchou učení.¹²⁶

122 J. D. Rainer a K. Z. Altshuler, *Psychiatry and the Deaf*. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Social and Rehabilitation Service, Washington, U. S. Government Printing Office.

123 E. Levine, „The Preparation of Psychological Service Providers for the Deaf“, in: *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, Monograph 4; F. C. Orr, A. DeMatteo, B. Heller, M. Lee a M. Nguyen, „Psychological Assessment“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, San Diego, College-Hill 1987, str. 93–106; M. Vernon a P. Ottinger, „Psychological Evaluation of the Deaf and Hard of Hearing“, in: L. K. Stein, E. D. Mindel a T. Jabaley (eds.), *Deafness and Mental Health*, New York, Grune and Stratton 1981, str. 49–64; D. Watson, „Guidelines for the Psychological and Vocational Assessment of Deaf Rehabilitation Clients“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 13, 1979, str. 27–57.

124 B. Heller, „Mental Health Assessment of Deaf Persons: a Brief History“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, cit. dílo, str. 9–20.

125 B. W. Heller a R. I. Harris, „Special Considerations in the Psychological Assessment of Hearing Impaired Persons“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 53–77.

126 E. Levine, *Ecology of Early Deafness*, New York, Columbia University Press 1981; F. C. Orr, A. DeMatteo, B. Heller, M. Lee a M. Nguyen, „Psychological Assessment“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, cit. dílo. Rudner analyzoval odpovědi měnící textu, matematické pojmy a schopnost počítat. Nalezl v testu mnoho otázek, které neslyšícím musely evidentně působit potíže, přičemž všechny spadaly do šesti kategorií – nikoli do kategorií znalostí, nýbrž užívání jazyka: prokázalo se, že otázky jsou pro neslyšící studenty

Jeden význačný odborník odhaduje, že k tomu, abychom mohli smysluplně dělat většinu testů osobnosti, je zapotřebí znát angličtinu na úrovni druhého ročníku střední školy.¹²⁷ Avšak jen jeden z deseti neslyšících studentů je schopen číst na úrovni prvního ročníku nebo lépe a průměrný neslyšící student při ukončení školní docházky ovládá angličtinu na úrovni třetí třídy základní školy.¹²⁸ A přestože u některých testů je nutná pouze tato omezená úroveň čtení, polovina respondentů musí i tak odpovídat často namátkou, neboť zhruba polovina výsledků je nižší než průměrná. Výsledky většiny testů osobnosti u neslyšících tedy musíme odmítnout a spolu s nimi i většinu nepříznivých charakteristik, které jsem uvedl výše.¹²⁹

obtížné tehdy, pokud jsou dlouhé nebo pokud obsahují vedlejší věty, komparativy, záporné, pomocná slovesa či zájmena. Viz L. Rudner, „Using Standard Tests with the Hearing-Impaired“, *Volta Review* 80, 1978, str. 31–40. Schopnost číst anglický text zjevně rozhoduje o výsledku ve všech akademických oblastech daného testu; S. Quigley a R. Kretschmer, *The Education of Deaf Children*, Baltimore, University Park Press 1982. Platnost testu je tedy velmi pochybná. Viz D. F. Moores, „Public Education: Implications for the Deaf Community“, in: R. Rosen (ed.), *Life and Work in the 21st Century: The Deaf Person of Tomorrow. Proceedings of the 1986 NAD Forum*, Silver Spring, National Association of the Deaf 1986, str. 33–42. A podobně není nijak překvapivé, když zjistíme, že neslyšící studenti mají v ústním SAT testu (*Scholastic Aptitude Test*) horší výsledky než všechny handicapované skupiny, ba dokonce ještě horší než studenti klasifikovaní jako osoby s poruchou učení. Viz R. E. Bennett, D. A. Rock a B. A. Kaplan, *The Psychometric Characteristics of the SAT for Nine Handicapped Groups*, Princeton, Educational Testing Service 1985. SAT je test, který absolvuje většina studentů z vyššího ročníku středních škol, kteří chtějí být přijati na univerzitu. 85% neslyšících studentů má v tomto testu horší výsledky než průměrný slyšící uchazeč. Viz M. Ragosta, *Students with Disabilities. Four Years of Data from Special Test Administrations of the Scholastic Aptitude Test 1980–1983* (Zpráva 87-2), New York, College Board 1987. Samozřejmě nejde o odpovídající měření schopností neslyšících středoškolských studentů, jak nás o tom přesvědčují jejich vysoké výsledky v neverbálních IQ testech. Viz R. Conrad a B. C. Weiskrantz, „On the Cognitive Ability of Deaf Children with Deaf Parents“, *American Annals of the Deaf* 126, 1981, str. 665–1003; F. H. Sisco a R. J. Anderson, „Deaf Children’s Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences“, *American Annals of the Deaf* 125, 1980, str. 923–930. SAT test nepředpovídá správným způsobem školní výsledky neslyšících studentů, kteří jeho žalostné předpovědi dokážou výrazně předčít. Viz H. Braun, M. Ragosta a B. Kaplan, *The Predictive Validity of the Scholastic Aptitude Test for Disabled Students*, Princeton, Educational Testing Service 1986. Tento test je u neslyšících studentů nicméně hojně využíván. Vzniká podobná situace, jako kdybychom imigrantovi, jehož prvním jazykem není angličtina, dali soubor ústních testů nebo s ním vedli pohovor v angličtině – výsledky testování by snadno mohly ukazovat na duševní zaostalost nebo psychózu. Americké úřady na Ellis Island tuto metodu používaly na začátku dvacátého století, aby značný počet přistěhovalců přijíždějících z jižní Evropy označily za slabomyslné a odmítly je. Viz H. H. Goddard, „Mental Tests and the Immigrant“, *The Journal of Delinquency* 2, 1917, str. 243–277.

127 G. Montgomery, „Towards a Viable Surdotherapy: Mental Hygiene in Schools“, in: G. Montgomery (ed.), *Of Sound and Mind*, Edinburgh, Scottish Workshop 1978, str. 75–87. Podle mírného odhadu D. Smithe je k absolvování MMPI (minnesotského multifázového osobnostního inventáře) zapotřebí angličtina na úrovni prvního ročníku střední školy: D. Smith, „Mental Health Research Enters Realm of Linguistics“, *Research at Gallaudet*, 1986, str. 3–5.

128 S. Quigley a R. Kretschmer, *The Education of Deaf Children*, cit. dílo; S. Wolk a T. E. Allen, „A Five-Year Follow-Up of Reading Comprehension Achievement of Hearing-Impaired Students in Special Education Programs“, *Journal of Special Education* 18, 1984, str. 161–176.

129 „Dotazníky nejsou dobrými nástroji pro hodnocení osobnosti neslyšícího (...). Nedoporučovali bychom je“ – F. C. Orr, A. DeMatteo, B. Heller, M. Lee a N. Nguyen, „Psychological Assessment“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical, Manual*, cit. dílo, str. 101.

Jedna britská studie ilustruje problém s porozuměním testu tím, že uvádí odpovědi prelingválně neslyšícího třináctiletého chlapce s průměrnou inteligencí a zálibou ve fotbalu, který vyplňoval Eysenckův MMQ dotazník (*Maudsley Medical Questionnaire*), a to při dvou příležitostech, mezi nimiž uplynulo dvanáct měsíců.

Je pro vás těžké zapřádat rozhovor s cizinci? První zadání: Ano/ Druhé zadání: Ne

Trápilo vás někdy koktání nebo zadržávání v řeči? A/N

Máte noční můry? A/N

Jste vznětlivý? A/A

Stane se vám někdy, že se zadýcháte, i když nevykonáváte těžkou práci? A/A

Čím budete, až ukončíte školu? 16 let/ Stavbaři nebo truhláři¹³⁰

Klinické pohovory, diagnostická rozhodnutí a data, která z nich vyplývají, jsou na interpretování jazykových nuancí ještě závislejší.¹³¹ Několik studií prokázalo, že psychoterapeuti dávají přednost klientům, kteří pocházejí ze střední třídy, dovedou se jasně vyjadřovat a mají dobré vzdělání, a stanovují těmto klientům nadějnější diagnózy než těm, kdo tyto vlastnosti nemají.¹³² Mnoho neslyšících klientů by na základě těchto kritérií nebylo na terapii přijato a dostalo by nepříznivé diagnózy. Centra pro psychiatrickou léčbu neslyšících dospělých v Illinois a v New Yorku uvedla, že pouze každý čtvrtý neslyšící pacient dovede mluvit tak, že je mu rozumět.¹³³ Jak má potom diagnostik rozlišit zvláštní blouznivý jazyk schizofrenika, retardaci myšlení u psychotické deprese a překotnou mluvu manického jedince?¹³⁴ Slyšící specialisté to obvykle rozlišit nedovedou, což je v případě neslyšících vedlo ke špatnému určování diagnóz a k tomu, že neslyšící děti i dospělé označovali bez patřičné evidence za emočně narušené nebo duševně choré.¹³⁵

130 G. Montgomery, „Towards a Viable Surdothrapy: Mental Hygiene in Schools“, in: G. Montgomery (ed.), *Of Sound and Mind*, cit. dílo, str. 79.

131 J. H. Kahn (ed.), *Psychiatry and the Deaf Child*, London, Lewis 1969.

132 E. Jones, „Social Class and Psychotherapy: A Critical Review of Research“, *Psychiatry* 37, 1974, str. 307-320.

133 R. R. Grinker, *Psychiatric Diagnosis, Therapy, and Research on the Psychotic Deaf*, Washington, U. S. Government Printing Office 1969; J. D. Rainer, K. Z. Altshuler a F. J. Kallmann (eds.), *Family and Mental Health Problems in a Deaf Population*, Rockland, N. Y. State Psychiatric Institute 1963.

134 G. Montgomery, „Towards a Viable Surdothrapy: Mental Hygiene in Schools“, in: G. Montgomery (ed.), *Of Sound and Mind*, cit. dílo; J. W. Evans a H. Elliott, „The Mental Status Examination“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, cit. dílo, str. 83-92.

135 S. Dubow a L. J. Goldberg, „Legal Strategies to Improve Mental Health Care for Deaf People“, in: L. K. Stein, E. D. Mindel a T. Jabaley (eds.), *Deafness and Mental Health*, cit. dílo, str. 195-209; J. W. Evans, „Mental Health Treatment of Hearing-Impaired Adolescents and Adults“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 167-186; B. Goldberg, H. Lobb a H. Kroll, „Psychiatric Problems of the Deaf Child“, *Canadian Psychiatric Association Journal* 20/1975, str. 75-83; B. W. Heller a R. I. Harris, „Special Considerations in the Psychological Assessment of Hearing Impaired Persons“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 53-77; W. C. Stokoe a R. M. Battison, „Sign Language, Mental Health and Satisfactory Interaction“, in: M. L. Stein, E. D. Mindel a T. Jabaley (eds.), *Deafness and Mental Health*, cit. dílo, str. 179-194; R. J. Trybus, „The Future of Mental Health

Roku 1987 soudce u Nejvyššího soudu ve Washingtonu nařídil, aby pětasedmdesátiletá neslyšící žena jménem Matti Hogeová byla propuštěna z ústavu pro retardované, kam ji roku 1930 umístili její pěstouni. Vedoucí pracovníci ústavu tvrdili, že když byla při přijetí testována, výše jejího IQ činila 34, ale při nedávnějším testování se ukázalo, že její IQ se blíží normálu. Posledních patnáct let své internace strávila Matti Hogeová v přístřešku s nejretardovanějšími pacienty; ovládala ASL, ale s ostatními pacienty ani se zaměstnanci nemohla komunikovat.¹³⁶ V Kalifornii zase rodina Alberta Valdeze, třiatřicetiletého neslyšícího muže, žalovala úředníky v Orange County za to, že ho omylem umístili do psychiatrické léčebny, kde strávil většinu života. Alberto Valdez, jedno ze šesti dětí ve španělsky mluvící rodině, ohluchl po nemoci, když mu bylo něco málo přes jeden rok. Když dosáhl školního věku, nebyl do školy přijat, protože příslušní pracovníci ho považovali za mentálně retardovaného. Následně byl internován ve Státní metropolitní nemocnici.¹³⁷

Ve studii věnované jedné psychiatrické léčebně se čtyřmi tisíci pacienty se zjistilo, že ze dvou set pacientů uvedených na seznamu jako neslyšící byl skutečně neslyšící jen jeden, zatímco na jednom jediném oddělení v této léčebně se našlo pět pacientů, kteří neslyšící byli, ale nebyli na seznamu.¹³⁸ To se po celá ta léta, jež v této léčebně trávili, s neslyšícími pacienty nikdo nikdy nepokusil promluvit? Anebo to lékaři zkusili, nevedlo se jim a pustili tento problém z hlavy? V jiné léčebně bylo diagnostikováno zhruba pět set dětí s behaviorálními poruchami, a to nejprve jedním klinickým lékařem a potom druhým, který pracoval nezávisle. První lékař objevil v léčebně dvanáct neslyšících dětí, druhý třináct. Jenomže tyto dvě skupiny se nepřekrývaly; ani jedno dítě nebylo určeno jako neslyšící oběma specialisty, kteří byli samozřejmě slyšící.¹³⁹

Zavádějící systémy testování neslyšících dětí a dospělých audistickému psychologovi či psychiatrovi nebrání v publikování, neboť publikovat se musí, nicméně jakousi úzkost v nich vzbuzují. A duševní zdraví neslyšícího je absurdně posuzováno podle jeho schopnosti zmírňovat psychiatrovi úzkost. Podle jedné respektované práce o neslyšících a duševní chorobě je tomu tak, že pokud klient dokáže „přizpůsobit svou komunikaci úrovni manuálního jazyka, jímž disponuje osoba, která s ním vede pohovor, ukazuje to jeho sociální empatii a bystrost“.¹⁴⁰ Hlavní prioritou dobrodinců je zjevně snaha o zvládnutí jejich svěřenců. Jestliže

Services for the Deaf“, *Mental Health in Deafness* 1, 1977, str. 1–5; M. Vernon, „Psychological Evaluation of Hearing-Impaired Children“, in: L. Lloyd (ed.), *Communication Assessment and Intervention Strategies*, Baltimore, University Park Press 1976, str. 195–223; D. Watson, „Guidelines for the Psychological and Vocational Assessment of Deaf Rehabilitation Clients“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 13, 1979, str. 27–57.

136 „A Second Chance but 57 Years Are Gone“, *New York Times*, 14. červen 1987, str. 28.

137 „Sister Sues California for Misplacing Brother“, *New York Times*, 5. listopad 1983, str. 10.

138 R. R. Grinker, *Psychiatric Diagnosis, Therapy, and Research on the Psychotic Deaf*, Washington, U. S. Government Printing Office 1969.

139 N. Tinbergen, „Ethology and Stress Diseases“, *Science* 185, 1974, str. 24–27.

140 J. D. Rainer a K. Z. Altshuler, *Psychiatry and the Deaf*, Washington, USDHEW 1967, str. 86.

psychiatr zjistí, že se svým neslyšícím klientem dokáže komunikovat, protože pacient mu přispěje ku pomoci psanou angličtinou nebo pantomimou, potom tento neslyšící musí být duševně zdravý. Jestliže na druhé straně psychiatr s neslyšícím plynne komunikovat nedokáže, pak je neslyšící nepochybně nemocný. Nepřítomnost jazyka (rozumí se angličtiny) narušila jeho osobnost. „Jak slyšící děti vyrůstají,“ praví se v jedné učebnici o „psychologii neslyšících“ z roku 1978, „nahrazují fyzické násilí verbální agresí. To však neslyšící udělat nemohou, neboť nemají žádný jazyk.“¹⁴¹ A v *Britském lékařském časopise* čtu, že „není těžké pochopit, jak by hluchota mohla napomáhat vzniku perzekučního komplexu, protože tam, kde dochází k selhání testování reality, může být na tomto základě nedorozumění vybudována konstrukce paranoidní poruchy.“¹⁴² Jedinci, kteří nemají jazyk, kteří nedovedou testovat realitu a kteří jsou v důsledku toho izolováni, agresivní, impulzivní atd. samozřejmě nejsou skuteční neslyšící, nýbrž neslyšící ve stereotypních představách slyšících. Psychiatři, psychologové, rehabilitační poradci, sociální pracovníci a další slyšící profesionálové však naneštěstí mají moc nad skutečnými neslyšícími dětmi a dospělými.

V illinoiském Centru pro psychiatrickou léčbu neslyšících dospělých se zjistilo, že mezi jeho pacienty je deprese něčím běžným, zatímco podle newyorského centra se naopak vyskytuje vzácně. Illinoiský tým interpretoval všechny depresivní příznaky jako doklad toho, že neslyšící si zpravidla zvnitřňují představy spojené s nějakým nezdarem; newyorský tým naproti tomu interpretoval nepřítomnost depresivních symptomů jako doklad toho, že neslyšící si neúspěch zpravidla zvnějšňují a připisují jej čemukoli, jen ne sami sobě.¹⁴³ V jiných studiích o výskytu duševních nemocí mezi neslyšícími se zjistilo, že schizofrenie se objevuje jako běžná diagnóza ve Spojených státech, ale jen zřídka v Dánsku, kde u neslyšících dospělých bude s větší pravděpodobností zjištěna paranoia, kterážto diagnóza je zase vzácná u neslyšících Američanů.¹⁴⁴ Takovýto diagnostický zmatek nejenže vede k nezodpovědné charakterizaci neslyšících; zabraňuje efektivnímu poskytování služeb, které neslyšící potřebují, a upírá neslyšícím dětem i dospělým náležitou péči. Bůh pomáhej neslyšícím mužům nebo ženám, kteří jsou doopravdy duševně nemocní; na tomto světě se jim pomoci dostane jen stěží.

Liší se neslyšící dospělí od slyšících, co se týče typů a frekvencí jejich duševních poruch? To nikdo neví. Na jedné straně jsou neslyšící děti v psychologické literatuře běžně vykreslovány jako emočně narušené a někteří psychiatři se domnívají, že to musí vést ke zvýšenému výskytu duševní nemoci v dospělosti.

¹⁴¹ D. Colin, *Psychologie de l'enfant sourd*, Paris, Masson 1978, str. 82.

¹⁴² Editorial „Deafness and Mental Health“, *British Medical Journal*, 1, 1977, str. 191.

¹⁴³ Analyzováno in: E. Levine, *Ecology of Early Deafness*, cit. dílo; B. W. Heller a R. I. Harris, „Special Considerations in the Psychological Assessment of Hearing Impaired Persons“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 53-77.

¹⁴⁴ Analyzováno in: M. Rodda a C. Grove, *Language, Cognition and Deafness*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates 1987.

ti.¹⁴⁵ Na druhé straně většina badatelů tvrdí, že neslyšící dospělí se, pokud jde o duševní choroby, od slyšících dospělých nijak neliší – ze všech těch vážně narušených neslyšících dětí se nějakým zázrakem stanou zdraví dospělí.¹⁴⁶

Vědci, kteří se domnívají, že neslyšící nemohou být co do svých kognitivních schopností a co do svého chování normální, kteří věří, že „u neslyšících, jak naznačuje zdravý rozum, by se mělo vyskytovat zvýšené riziko propuknutí schizofrenie“,¹⁴⁷ jsou zjevně předpojatí a většina experimentů s neslyšícími dětmi a dospělými je vystavena nebezpečí vědomé či nevědomé zaujatosti proti neslyšícím. Celý problém ještě zhoršuje fakt, že dítě nebo dospělý, kteří neodpovídají očekávání a kteří rovněž nereagují na anglické příkazy, představují pro výzkumníka, rodiče či učitele dvojí hrozbu.¹⁴⁸ Je-li hodnocení neslyšící osoby subjektivní, jako je tomu u projektivních testů, posuzovacích škál, testů s výčtovými otázkami a pohovorů, může předpojatý hodnotitel bezděčně ovlivňovat dosažené hodnoty, a tedy znehodnocovat výsledky. V jedné studii se hodnotitele podařilo ošálit tím, že jim spolu s (uměle vytvořenými a přizpůsobenými) odpověďmi na Rorschachův test byly předloženy osobní složky, v nichž byly některé subjekty identifikovány jako osoby pocházející z nižší společenské třídy, zatímco jiné jako osoby pocházející ze třídy střední. V téměř každém hodnocení se projevovalo očividné nadřzování pacientům ze „střední třídy“.¹⁴⁹

Krátce řečeno, Rorschach je projektivní test pro hodnotitele právě tak jako pro pacienta. Mnoho testů osobnosti, z jejichž zjištění se literatura o „psycho-

145 Editorial „Deafness and Mental Health“, *British Medical Journal* 1, 1977, str. 191; R. R. Grinker, *Psychiatric Diagnosis, Therapy, and Research on the Psychotic Deaf*, cit. text.

146 S. Chess a P. Fernandez, „Do Deaf Children Have a Typical Personality?“, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 19, 1980, str. 654–664; A. F. Cooper, „Deafness and Psychiatric Illness“, *British Journal of Psychiatry* 129, 1976, str. 216–226; A. F. Cooper, R. F. Garside a D. W. Kay, „A Comparison of Deaf and Nondeaf Patients with Paranoid and Affective Psychoses“, *British Journal of Psychiatry* 129, 1976, str. 532–538; J. W. Evans, „Mental Health Treatment of Hearing-Impaired Adolescent and Adults“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 167–186; J. W. Evans a H. Elliott, „The Mental Status Examination“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, cit. dílo, str. 83–92; B. Harry a P. E. Dietz, „Offenders in a Silent World: Hearing-Impairment and Deafness in Relation to Criminality, Incompetence, and Insanity“, *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and Law* 13, 1985, str. 85–96; J. D. Rainer a K. Z. Altshuler, *Psychiatry and the Deaf*, cit. dílo; H. Schlesinger, „Deafness, Mental Health, and Language“, in: F. Powell, T. Finitzo-Hieber, S. Friel-Patti a D. Henderson (eds.), *Education of the Hearing-Impaired Child*, San Diego, College-Hill 1985, str. 103–119; M. Vernon, „Psychological Evaluation of Hearing-Impaired Children“, in: L. Lloyd (ed.), *Communication Assessment and Intervention Strategies*, cit. dílo, str. 195–222. Elliott, Glass a Evans konstatují: „Naše klinická zkušenost ukazuje, že rozšířenost schizofrenie u neslyšících pacientů je srovnatelná s její frekvencí u slyšící populace“ – H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients*, cit. dílo, str. 95.

147 F. P. Lebuffe a L. A. Lebuffe, „Psychiatric Aspects of Deafness“, *Primary Care* 6/1979, str. 299.

148 K. P. Meadow, „Studies of Behavior Problems of Deaf Children“, in: L. K. Stein, E. D. Mindel a T. Jabailey (eds.), *Deafness and Mental Health*, cit. dílo, str. 3–22; M. F. Hoyt, E. Y. Siegelman a H. S. Schlesinger, „Special Issues Regarding Psychotherapy with the Deaf“, *American Journal of Psychiatry* 138, 1981, str. 807–811.

149 W. Haase, „The Role of Socioeconomic Class in Examiner Bias“, in: F. Riessman (ed.), *Mental Health of the Poor*, New York, Free Press 1964, str. 241–248.

logii neslyšících“ sestává, nicméně používá pouze takovéto subjektivní metody hodnocení. Ve většině studií nejenže se používají jen tyto druhy měření, ale jejich autoři se rovněž nikterak nezabývají problémem předpojatosti a vyhýbají se i elementárnímu opatření spočívajícímu v tom, že se – pokud je to možné – hodnotitel či hodnotitelka nedozví, zda je dítě či dospělý, jejichž výsledky hodnotí, slyšící nebo neslyšící. Výsledky, shromážděné a zkusobně audistickými psy- chology, potom používají další audisté, kteří rozhodují v oblasti vzdělávání. Pro ilustraci: dva psychologové argumentují proti internátním školám pro neslyšící děti, a to zčásti na základě výsledků – výsledků pochybné platnosti – Rorschachova testu, získaných od dětí na těchto školách. Reakce těchto dětí na inkoustové skvrny, prohlašují naši autoři, svědčí o „nevyzrálosti, egocentrismu, zkusobně vnímání, nedostatku empatie, větší závislosti na druhých a deficitu ve fungování intelektu“, a dokládají tedy, že „internátní školy mohou mít na lidskou osobnost negativní dopad“.¹⁵⁰

V jednom typu zkoumání neslyšících dětí, který je zvláště vystaven hrozbě hodnotitelovy předpojatosti, a jehož výsledky jsou tedy zvláště nedůvěryhodné, se využívá hodnocení chování nebo výčtových otázek (příklad: Přejde Honzík, když se na něho zavolá? Zaškrtněte jednu z možností – Vždycky, Někdy, Nikdy). Výsledky těchto studií však mají v audistických institucích velkou váhu. Hilde Schlesingerová, odbornice na psychiatrii a neslyšící, například píše: „Bylo zjištěno, že poruchy emocí se u neslyšících dětí ve školním věku vyskytují ve srovnání s jejich slyšícími vrstevníky pětinašobně častěji.“¹⁵¹ To je zásadní tvrzení pocházející od autoritativního zdroje – Schlesingerová, podobně jako mnoho dalších autorů,¹⁵² cituje svůj výzkum, vedený s psychologkou Kathryn Meadowovou o patnáct let dříve.¹⁵³ V této studii bylo pětadesát učitelů a poradců ze státní školy pro neslyšící v kalifornském Berkeley požádáno, aby ohodnotili všechny své žáky podle následujících možností: „vážně emočně narušení, kteří byli nebo by měli být odkázáni na pomoc psychiatra“, „nikoli vážně narušení, avšak jejich chování vyžaduje neúměrné množství učitelova času nebo si žádá jinou zvláštní pozornost“, anebo ani jedna z obou možností. Zaměstnanci se domnívali, že dvacet procent jejich žáků (zaokrouhleno) bylo vážně narušených a dalších dvacet procent vyžadovalo příliš mnoho pozornosti. Učitelé na školách v okrese Los Angeles ovšem považovali za narušené jen dvě a půl procenta svých žáků a zvýšenou pozornost podle nich vyžadovalo jen sedm procent. Hilde Schlesingerová

150 A. D. Evans a W. W. Falk, *Learning to Be Deaf*, New York, Mouton de Gruyter 1986, str. 13. Viz také: G. Bachara, P. Raphael a W. Phelan, „Empathy Development in Deaf Preadolescents“, *American Annals for the Deaf* 125, 1980, str. 38–41.

151 H. Schlesinger, „Deafness, Mental Health and Language“, in: F. Powell, T. Finitzo-Hieber, S. Friel-Patti a D. Henderson (eds.), *Education of the Hearing-Impaired Child*, San Diego, College-Hill 1985, str. 106.

152 Například J. W. Evans a H. Elliott, „The Mental Status Examination“, in: H. Elliott, L. Glass a J. W. Evans (eds.), *Mental Health Assessment of Deaf Clients: A Practical Manual*, cit. dílo, str. 93–102; K. P. Meadow-Orlans, „Psychosocial Intervention with Deaf Children“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 115–130.

153 H. Schlesinger a K. Meadow, *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley, University of California Press 1972.

vá porovnávala oněch dvanáct procent neslyšících žáků, považovaných za „vážně narušené“, se dvěma a půl procenty žáků slyšících a došla k závěru, že u neslyšících dětí se „poruchy emocí vyskytují pětinásobně častěji“ než u slyšících.

Takováto učitelská hodnocení jsou v rámci „psychologie neslyšících“ často používána, a to bez ohledu na výzkum badatelů, jakými jsou například Robert Rosenthal a jeho kolegové,¹⁵⁴ kteří psychology dlouho upozorňovali na to, že u těchto hodnocení je třeba očekávat předpojatost. Při slavném experimentu nazvaném „Pygmalion ve třídě“ se učitelům dostalo nepravdivé informace, že u nějakých dvaceti procent jejich žáků lze očekávat pozdější velký intelektuální rozvoj. Učitelé tyto děti hodnotili jako nadřazené jejich spolužákům co do osobních kvalit, jakými jsou třeba schopnost spolupráce a přizpůsobivost, přestože vyčleněné děti byly vybrány nahodile.

Podobně jako učitelé na škole v Berkeley i učitelé neslyšících dětí po celé zemi často označují své žáky jako osoby, které mají „emoční/behaviorální problém“, „specifickou poruchu učení“ nebo „mentální retardaci“; uvádějí, že skoro třetina jejich žáků má ještě nějaký jiný handicap než hluchotu.¹⁵⁵ V jedné britské studii zabývající se všemi neslyšícími absoventy středních škol se nicméně zjistilo, že „dodatečný“ handicap má toliko každé desáté neslyšící dítě.¹⁵⁶ A když jeden britský psychiatr zkoumal skupinu neslyšících dětí přemístěných do speciální školy pro duševně nemocné žáky, zjistil, že o jedné třetině dětí z této skupiny se jako o duševně nemocných hovoří neoprávněně a že ji tvoří děti, které bylo v normálních třídách jen trochu obtížnější zvládnout.¹⁵⁷ Američtí speciální pedagogové, tedy většinou ženy, označily za „emočně narušené“ dvakrát více neslyšících studentů mužského pohlaví než ženského.¹⁵⁸ Za emočně narušené jsou rovněž bez rozlišování označovány afroamerické neslyšící děti a děti s horšími znalostmi angličtiny.¹⁵⁹

Když McCay Vernon, jedna z největších amerických autorit, pokud jde o „psychologii neslyšících“, zkoumal záznamy ve škole pro neslyšící v kalifornském Riverside, dospěl k závěru, že třiatdvacet procent dětí má „vážné psychiat-

- 154 Přehled tohoto výzkumu je uveden in: R. Brown, *Social Psychology*, New York, Free Press 1986.
- 155 A. B. Wolff a J. E. Harkins, „Multihandicapped Students“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, San Diego, College-Hill 1986, str. 55-82; C. Jensema a J. Mullins, „Onset, Cause and Additional Handicaps in Hearing-Impaired Children“, *American Annals of the Deaf* 119, 1974, str. 701-705.
- 156 R. Conrad, „Facts and Fantasies about the Verbal Abilities of Deaf School Leavers“, *The British Deaf News* 11, 1977, str. 145-147.
- 157 C. E. Williams, „Some Psychiatric Observations on a Group of Maladjusted Deaf Children“, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 11, 1970, str. 1-18.
- 158 C. Jensema a J. Mullins, „Onset, Cause and Additional Handicaps in Hearing-Impaired Children“, *American Annals of the Deaf*, cit. text.
- 159 „Je pravděpodobné, že když má člověk černou pleť a zároveň je neslyšící, představuje to s ohledem na standardizované testování a následnou klasifikaci dvojitá rizika“ – A. B. Wolff a J. E. Harkins, „Multihandicapped Students“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo, str. 68. Onen obrácený vztah, pokud jde o ovládání angličtiny, nebyl přímo testován, ale usuzují na něj z vysokého výskytu emočních poruch mezi prelingválně neslyšícími dětmi ve srovnání s dětmi s lehčím sluchovým postižením.

rické problémy“, zatímco dalších jednadvacet procent je „špatně přizpůsobeno“ (celkově to dělá čtyřicet čtyři procent), což je skoro dvakrát víc, než kolik zjistily Schlesingerová a Meadowová na sesterské škole v Berkeley.¹⁶⁰ Nejvyšší výskyt poruch emocí mezi neslyšícími dětmi školního věku uvedla jedna (anonymní) učitelka, která poslala celou svou třídu do berkeleyjské terapeutické poradny. Jsme v pokušení konstatovat, že – abychom citovali dva badatele, kteří se zabývali učitelským hodnocením neslyšících dětí – „slovo ‚narušený‘ pro učitele znamená ‚narušující situaci ve třídě‘“.¹⁶¹

Výše výskytu poruch emocí, uváděná u neslyšících dětí, v padesáti amerických státech divoce kolísá – od dvou do osmadvaceti procent na srovnatelně velkých školách.¹⁶² Uvedení vyššího poměru žáků trpících poruchami emocí znamená v některých školních okresech větší rozpočet; v jiných to zase znamená menší třídy, neboť děti jsou přemísťovány do specializovaných ústavů. Řečeno spolu se dvěma demografy, kteří se této otázce věnovali: „Proces identifikace a klasifikace je ovlivňován jak finančními záležitostmi, tak organizací zdravotnických a sociálních služeb v každém státě.“¹⁶³

Jestliže deviovanost neslyšících dětí se přehání, stejně tak se podle všeho přehání i normálnost slyšících dětí, s nimiž byly neslyšící děti srovnávány. Schlesingerová a Meadowová tvrdily, že poruchami emocí trpí jen dvě a půl procenta slyšících dětí ve školním věku (v protikladu k oněm dvanácti procentům neslyšících žáků na škole v Berkeley), avšak podle dvou význačných autorů se jedná o výrazné podhodnocení: „Odhady pocházející z dobře informovaných zdrojů v oblasti pedagogiky a duševního zdraví se pohybují v rozmezí od deseti do dvaceti nebo více procent.“¹⁶⁴ Připadá mi rozumné se domnívat, že některé odhady výše výskytu emočních poruch u slyšících dětí jsou rovněž nadsazené, takže se přidržme nižšího konce škály – to by ukazovalo, že výše výskytu je zhruba stejná jako ta, kterou Schlesingerová a Meadowová připisovaly neslyšícím dětem. Jak potom můžeme vysvětlit onen prapodivně nízký výskyt poruch emocí, který uváděly v případě losangeleských okresních škol? Vrtalo mi to hlavou, a tak jsem si opatřil ony zprávy z dotyčné oblasti, které Schlesingerová a Meadowová používaly jako východisko. Důkladnější prozkoumání procentuálního podílu slyšících žáků, kteří byli na těchto školách ohodnoceni jako emočně narušení, nám přinese jistá překvapení. Tyto zprávy neobsahovaly data žádného žáka, jehož IQ bylo nižší než 75, ani data zhruba čtyř tisíc narušených slyšících dětí, jejichž školní

160 M. Vernon, *Multiply-Handicapped Deaf Children: Medical, Educational and Psychological Considerations*, Washington, Council for Exceptional Children 1969.

161 T. J. Goulder a R. J. Trybus, *The Classroom Behavior of Emotionally Disturbed Hearing Impaired Children* (Zpráva Úřadu pro demografická studia, řada R, č. 3), Washington, Gallaudet College 1977, str. 21.

162 C. Jensema a R. J. Trybus, *Reported Emotional/Behavioral Problems Among Hearing-Impaired Children in Special Education Programs. United States 1972-1973* (Zpráva Úřadu pro demografická studia, řada R, č. 1), Washington, Gallaudet College 1975.

163 A. B. Wolff a J. E. Harkins, „Multihandicapped Students“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo, str. 73.

164 C. Jensema a R. J. Trybus, *Reported Emotional/Behavioral Problems Among Hearing-Impaired Children in Special Education Programs*, cit. text, str. 1.

výsledky nebyly uvedeny, ani data slyšících žáků ve více než devadesáti okresních školách pro „výjimečné děti“. Co víc, některé školy měly štěstí a podle učitelů se na nich nevyskytovaly v podstatě žádné děti s poruchami emocí, zatímco na jiných byla výše výskytu těchto poruch výrazně nadprůměrná. Sedm procent slyšících dětí na školách umístěných přímo ve městě bylo svými učiteli pokládáno za natolik vážně narušené, že nebyly za takové jen označeny, nýbrž byly poslány za odborným personálem, aby se provedly testy a zjistilo se, zda jsou duševně zdravé.¹⁶⁵

Vyšší koncentrace etnických minorit v městských školách pravděpodobně přispěla k tomu, že předpojatí učitelé zde poukazovali na přítomnost žáků s poruchami emocí. Jiná studie o kalifornských dětech školního věku ukázala, že mexičtí Američané a Afroameričané byli označováni za „retardované“ a posílání do speciálních programů s daleko větší pravděpodobností než Anglosasové se stejným (stejně nízkým) IQ.¹⁶⁶

To, že tato tíživá evidence popírá přesnost a nestrannost učitelských hodnocení, by nás nemělo překvapovat. Jak poznamenala dr. Meadow-Orlansová, na učitelích neslyšících dětí spočívá „obrovská emocionální zátěž a učitelovo zklamání, netrpělivost a hněv mohou vytvořit dodatečné problémy ve třídě“. A podobně i rodiče neslyšících dětí se podle dr. Schlesingerové „cítí bezmocní a projevují stále větší zlobu a zahořklost“.¹⁶⁷ Ve studii o škole v Berkeley se ukázalo, že se svým neslyšícím dítětem dovede komunikovat jen každý desátý rodič, přičemž existují přesvědčivé doklady o tom, že čím lépe rodiče umí s neslyšícím dítětem komunikovat, tím lepší o něm mají mínění.¹⁶⁸ O schopnosti učitelů plynule komunikovat se svými žáky v této studii nebyla řeč, ale bezpochyby byla nízká.

Nejenže platnost hodnocení je pochybná, ale tato hodnocení jsou rovněž nespolehlivá – hodnotitelé se často rozcházejí. Co se týče emočních poruch neslyšících dětí, rodiče se většinou s učiteli ani mezi sebou neshodují. Psychologové se domnívají, že při hodnocení toho, zda dítě má, nebo nemá určitý soubor vlastností, se lze spolehnout na dva posuzovatele, pokud po většinu času činí nezávislé a shodné úsudky. Praktická zásada zní, že se musí shodovat v pětadevadesáti procentech úsudků.¹⁶⁹ V jedné studii se zjistilo, že matka a otec se ohledně toho,

165 Welfare Planning Board of Los Angeles County, *Mental Health Survey of Los Angeles County*, Sacramento, Welfare Planning Board 1960.

166 J. Mercer, *Labeling the Mentally Retarded*, Berkeley, University of California Press 1973.

167 H. Schlesinger, „Effects of Powerlessness on Dialogue and Development: Disability, Poverty and the Human Condition“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Handicapped Persons*, cit. dílo, str. 11.

168 M. Greenberg, „Hearing Families with Deaf Children: Stress and Functioning as Related to Communication Method“, *American Annals of the Deaf* 125, 1980, str. 1063–1071.

169 K této praktické zásadě jsem dospěl následovně: obecně se přijímá, že spolehlivost testu by měla odrážet shodu ve výsledcích testu, přesahující korelaci 0,8. V případě dvou dichotomních proměnných, tedy „hodnotitel 1“ a „hodnotitel 2“ na jedné straně a „narušený“ či „nenarušený“ na straně druhé, musí poměr shod k neshodám překročit 15, má-li předpokládaná hodnota „r“ činit 0,8 (podle Pearsonovy metody). U vzorku čítajícího 100 hodnocení tedy musí dojít alespoň ke 93,75 sho-

zda jejich dítě trpí, nebo netrpí poruchami emocí, neshodují zhruba na patnáct procent; matka a učitelka se neshodují na pětadvacet procent a otec a učitelka na čtyřicet procent.¹⁷⁰ U většiny neslyšících dětí se ani matčin, ani otcův názor na jejich emoční narušenost neshoduje s výsledky psychologova testu.¹⁷¹ A učitelé se ohledně emočních či behaviorálních problémů svých neslyšících žáků zpravidla neshodují ani mezi sebou, v jedné studii se shodli tak zřídka, že „tato hodnocení nemohla být vzata v potaz“.¹⁷² Když Kathryn Meadowová a Birgit Dyssegaardová zjistily, že neslyšící studenti v Dánsku jsou hodnoceni jako lépe přizpůsobení než jejich vrstevníci v Americe, uznaly, že „dánští učitelé jsou možná méně ochotni vyslovovat se o svých studentech negativně než učitelé američtí“, nicméně posléze docházejí k závěru, že vysoké výsledky v hodnocení „impulsivity“ u amerických dětí podporují i teorie psychiatra Kennetha Altshulera, „klinická praxe H. Schlesingerové, (...) projektivní testování prováděné E. Levinovou, Vernonovy klinické evaluace a Altshulerovo experimentální zjišťování impulsivity u jugoslávských a amerických neslyšících i slyšících adolescentů“.¹⁷³

Impulsivita je typ psychologické poruchy, který je neslyšícím dětem v psychologické literatuře připisován nejčastěji. Důvody, proč tomu tak je, si zasluhují podrobnější zkoumání. Už roku 1964 předložil Altshuler hypotézu, že neslyšící dítě si bez sluchové zkušenosti vybuduje neadekvátní vědomí, má problémy internalizovat hněv a s napětím se vyrovnává s pomocí jakéhosi jeho primitivního odmítání, které se odráží v impulsivitě.¹⁷⁴ Výše zmiňovaný výzkum, který Schlesingerová a Meadowová prováděly na škole v Berkeley, dodal, jak se zdálo, této diagnóze na důvěryhodnosti. Altshuler později prohlásil, že svou teorii impulsivity u neslyšících potvrdil v jediné studii, v níž byly v tomto ohledu srovnávány slyšící a neslyšící děti a v níž se nepoužívala škálová hodnocení; zadal testy slyšícím a neslyšícím adolescentům zde v Americe a v Jugoslávii.¹⁷⁵

Jedním z testů byl Rorschach, jenž byl hodnocen s ohledem na impulsivitu několika různými způsoby – například tak, že se spočetlo, o kolika inkoustových skvrnách neslyšící děti řekly, že se podobají zvířatům. Ve druhém testu musel neslyšící student nakreslit cestu z řady labyrintů, které dostal na papíře – čím

dám a 6,25 neshodám. Viz A. Edwards, *Statistical Methods*, New York, Holt, Rinehart and Winston 1967, str. 131.

170 R. D. Freeman, S. F. Malkin a J. O. Hastings, „Psychosocial Problems of Deaf Children and Their Families: A Comparative Study“, *American Annals of the Deaf* 121, 1975, str. 391-405. Autoři zjistili, že matka a otec se shodují v poměru „ $r = 0,63$ “, matka a učitelka v poměru „ $r = 0,45$ “ a otec a učitelka v poměru „ $r = 0,16$ “. Čísla vyjadřující percentuální shodu byla vyvozena z těchto korelací.

171 M. Rodda a C. Grove, *Language, Cognition and Deafness*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates 1987.

172 K. Altshuler, W. E. Deming, J. Vollenweider, J. D. Rainer a R. Tandler, „Impulsivity and Profound Early Deafness: A Cross-Cultural Inquiry“, *American Annals of the Deaf* 121, 1976, str. 333.

173 K. P. Meadow a B. Dyssegaard, „Teachers' Ratings of Deaf Children: An American-Danish Comparison“, *American Annals of the Deaf* 128, 1983, str. 907.

174 K. Z. Altshuler, „Personality Traits and Depressive Syndromes in the Deaf“, in: J. Wortis (ed.), *Recent Advances in Biological Psychiatry*, New York, Plenum 1964, str. 63-73.

175 K. Altshuler, W. E. Deming, J. Vollenweider, J. D. Rainer a R. Tandler, „Impulsivity and Profound Early Deafness: A Cross-Cultural Inquiry“, *American Annals of the Deaf*, cit. vydání, str. 331-345.

víc chyb, tím impulsivnější. Ve třetím byl jednoduše požádán, aby co nejpomaleji nakreslil čáru – čím kratší dobu to trvalo, tím impulsivnější. Ve čtvrtém testu se používaly obrázky emocionálně vyhocených situací a neslyšící dítě si muselo vybírat jedno ze tří obrázkových rozřešení nebo dávat těmto situacím názvy. Děti dostávaly ještě další testy.

Není ovšem jasné, nakolik neslyšící studenti porozuměli instrukcím k provádění těchto testů a nakolik pochopili obsah zobrazených situací; není jasné, jak spolu výzkumník a jeho subjekt komunikovali u projektivních testů; není jasné, jaký podíl předpojatosti sem vnesli výzkumníci, kteří u každého subjektu věděli, zda je slyšící, nebo neslyšící. A aby se jakákoli interpretace výsledků ještě zkomplikovala, není nám poskytnuta žádná informace o hodnotě těchto testů jakožto měřítka impulsivity u neslyšících studentů. Dejme tomu, že průměrné neslyšící dítě kreslilo čáry rychleji než průměrné slyšící dítě. Znamená to, že neslyšící děti jsou impulsivnější než jejich slyšící protějšky, nebo že jsou obratnější při řešení vizuálních úloh? Řada testů použitých v tomto experimentu musí být neplatná, protože v žádném z těchto testů se dosažené výsledky neshodovaly s výsledky jakéhokoli jiného testu (pokud je uvedeme do vztahu). Jestliže mezi výsledky dětí v případě kreslení čar a v případě přirovnávání skvrn ke zvířatům není žádný vztah, takže například některé z těch, které kreslily rychle, přirovnaly ke zvířatům jen málo skvrn, zatímco ty, které kreslily pomalu, jich ke zvířatům přirovnaly hodně, potom ani jeden z těchto testů nemůže být platným měřítkem pro impulsivitu. Tvrdíme-li totiž, že výsledky „čárového“ testu jsou platným měřítkem impulsivity, potom jím nemohou být výsledky testu se skvrnami, které k výsledkům prvního testu nemají vztah, a naopak.

A konečně se našim badatelům nepodařilo prokázat, že rozdíly ve výsledcích testů mezi slyšícími a neslyšícími skupinami jsou spolehlivé a že nemohly vzniknout náhodou. Kdyby se jakákoli z obou skupin testovala dvakrát, dospělo by se ke konci konců k různým průměrným výsledkům. Tento důkaz spolehlivosti se většinou zajišťuje s pomocí statistických testů, které ukáží, že rozdíl mezi dvěma skupinami je velký ve srovnání s průměrnými rozdíly mezi lidmi v rámci jedné skupiny. Některé z rozdílů mezi skupinami pravděpodobně nevyhovovaly zavedeným požadavkům na spolehlivost; v článku se vskutku implicitně naznačuje, že některé z rozdílů mezi slyšícími a neslyšícími subjekty nebyly o moc větší než ty, které se leckdy daly najít mezi různými slyšícími a různými neslyšícími.

Odhady výskytu poruchy učení mezi neslyšícími dětmi jsou stejně nespolehlivé jako odhady výskytu poruchy emocí. Především neexistují žádná hodnověrná a platná kritéria, umožňující neslyšícím dětem tyto poruchy připisovat; a za druhé učitelé, kteří jim je běžně připisují, k tomu nemají žádnou průpravu a v nejlepším případě mají jen chatrnou znalost jazyka a zvyklostí dětí, jež posuzují. Odpovědi na otázky typu „Je Johnny emočně narušené dítě?“ nebo „Má Susan poruchu učení?“ závisejí spíše na hodnotách osoby, která úsudek pronáší, než na samotném dítěti. Sally Tomlinsonová, britská socioložka zabývající se speciální pedagogikou, poukázala na to, že v kategoriích handicapu,

u nichž existují jasná kritéria, jako je například tělesné postižení, se objevují děti ze všech společenských tříd, zatímco v kategoriích, u nichž kritéria zřejmá nejsou, jako třeba u emočních poruch a poruch učení, převládají nižší třídy a etnické menšiny.¹⁷⁶ V jednom americkém průzkumu se zjistilo, že sedm procent neslyšících dětí z rozsáhlého vzorku bylo označeno za osoby trpící „poruchou učení“, a tedy za osoby s „kombinovaným postižením“.¹⁷⁷ Vernon uvedl, že poruchou učení trpí pětadvacet procent neslyšících dětí, tvořících součást rozsáhlého vzorku – ve skutečnosti je označil jako „afatiky“, tedy jako jedince trpící vadou ve vnímání či produkci řeči v důsledku poškození mozku. Zjevně si nebyl vědom toho, že mnoho z těchto dětí plyně hovořilo ASL. I Vernon pouze bez zpochybnění převzal učitelská hodnocení.¹⁷⁸ Jistá kanadská studie nicméně zase uvádí, že poruchou učení trpí jen dvě a půl procenta neslyšících dětí.¹⁷⁹ Přehledový text z roku 1989, věnovaný dosavadnímu publikovanému výzkumu na toto téma, celkem rozumně dospívá k závěru, že výše výskytu poruch učení mezi neslyšícími dětmi je nejistá. V tomto textu se ovšem o něco dále tvrdí, že není kouře bez ohně: tyto výzkumy nám přinášejí doklady o tom, že učitelé považují takovýto problém za reálný, a tedy i doklady o tom, že „nezanedbatelný podíl jedinců se sluchovým postižením spadá do skupiny sluchově postižených s poruchou učení“.¹⁸⁰

Mnoha pedagogům, kteří jsou přesvědčeni, že „nezanedbatelný podíl“ neslyšících dětí trpí poruchou učení, může připadat šokující, že neslyšící děti v několika kognitivních testech předčily své slyšící vrstevníky: zhruba v šesti nezávislých studiích se zjistilo, že neslyšící děti neslyšících rodičů mají bezpečně nadprůměrné výsledky v neverbálních IQ testech; průměrné hodnoty vycházejí ze širokého vzorku slyšících dětí slyšících rodičů.¹⁸¹ Stejně tak i Bellugiová a její

176 S. Tomlinson, *A Sociology of Special Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul 1982, str. 69 a násl., 149.

177 W. N. Craig a H. B. Craig, „Directory of Services for the Deaf“, *American Annals of the Deaf* 126, 1981, str. 191.

178 M. Vernon, „Characteristics Associated with Post-Rubella Deaf Children: Psychological, Educational and Physical“, *Volta Review* 69, 1967, str. 176–185; M. Vernon, „Rh Factor and Deafness: The Problem, Its Psychological, Physical and Educational Manifestations“, *Exceptional Children* 34, 1967, str. 5–12; M. Vernon, „Meningitis and Deafness: The Problem, Its Physical, Audiological, Psychological and Educational Manifestations in Deaf Children“, *Laryngoscope* 77, 1967, str. 1856–1874; M. Vernon, „Multi-Handicapped Deaf Children: Types and Causes“, in: D. Tweedie a E. H. Shroyer (eds.), *The Multi-Handicapped Hearing Impaired*, Washington, Gallaudet University Press 1982, str. 11–28; M. Vernon, „Prematurity and Deafness: The Magnitude and Nature of the Problem Among Deaf Children“, *Exceptional Children* 33, 1967, str. 289–298.

179 G. O. Bunch, „Canadian Services for Multiply Handicapped Deaf Children“, *Canadian Teacher of the Deaf* 2, 1973, str. 27–31.

180 G. O. Bunch a T. L. Melnyk, „A Review of the Evidence for a Learning-Disabled, Hearing-Impaired Subgroup“, *American Annals of the Deaf* 134, 1989, str. 298.

181 F. H. Sisco a R. J. Anderson, „Deaf Children's Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences“, *American Annals of the Deaf* 125, 1980, str. 923–930; R. Conrad a B. C. Weiskrantz, „On the Cognitive Ability of Deaf Children with Deaf Parents“, *American Annals of the Deaf* 126, 1981, str. 995–1003; M. A. Karchmer, R. J. Trybus a M. M. Paquin, „Early Manual Communication, Parental Hearing Status and the Academic Achievement of Deaf Students“,

kolegové ze Salkova institutu zadali neslyšícím dětem různých věkových skupin úlohy založené na rozpoznávání tváří a obrazců a ukázalo se, že i v nich tyto děti své slyšící vrstevníky předstihnou.¹⁸² Jiné studie prokázaly, že neslyšící děti si pamatují prostorové struktury lépe než děti slyšící¹⁸³ a že prelingválně neslyšící dospělí rozeznávají pohyby periferním viděním rychleji a přesněji než dospělí, kteří slyší.¹⁸⁴

Vzato kolem a kolem, je tedy namístě věřit tomu, jak rodiče a učitelé hodnotí emoční poruchy a intelektuální schopnosti neslyšícího dítěte, a publikovat jejich soudy coby fakta o neslyšících dětech? Neměli bychom požadovat nějaký jiný důkaz, nezávislý na subjektivním názoru slyšících?

Dosažené výsledky jsou neslyšícím dětem přidělovány učiteli, výzkumníky či rodiči, užívajícími nějakou posuzovací škálu; a děti samy, jakkoli jsou pro ně procedury i význam otázek nejasné, poslušně odpovídají na položky v testu, jak nejlépe dovedou. Nuže, jejich odpovědi musí být porovnány se „správnými“ odpověďmi, aby se dospělo k nějakému výsledku, a tento výsledek se pak musí porovnat s výsledky velké skupiny dětí nebo dospělých.¹⁸⁵ Jenže „správné“ odpovědi jsou správné pro slyšící, a nikoli nutně pro neslyšící, a navíc jen velmi málo testů bylo kdy zadáno většímu počtu neslyšících, takže neexistuje způsob, jak porovnat výsledky určité osoby s průměrem. Testy osobnosti například obsahují otázky určené k tomu, aby bylo možno rozeznat slyšící, kteří mají problémy s osobností. Když se systém hodnocení, určený slyšícím, aplikuje na neslyšící, je platnost výsledků často nevalná. Vezměte si hojně užívaný test, nesoucí impozantní pojmenování minnesotský multifázový osobnostní inventář, v branži označovaný jen zkratkou MMPI. Sestává z více než pěti set výroků, které subjekt musí označit za „pravdivé“ nebo „nepravdivé“. S každou odpovědí může potenciálně získat bod ve propěch hysterie, paranoie, deprese, schizofrenie nebo pěti dalších poruch. Zde je jeden z výroků: „Někdy slyším tak dobře, že je mi to na obtíž“. Ambulantní pacienti na psychiatrickém oddělení Minnesotské univerzitní nemocnice, u nichž byla diagnostikována paranoia, označili tento výrok za „pravdivý“ častěji než jejich podle všeho normální přátelé, kteří

in: *Proceedings of the American Educational Research Association*, Toronto 1978; M. Vernon, *Multiply-Handicapped Deaf Children: Medical, Educational, and Psychological Considerations*, Washington, Council for Exceptional Children 1969; R. G. Brill, „The Superior IQs of Deaf Children of Deaf Parents“, in: P. J. Fine (ed.), *Deafness in Infancy and Early Childhood*, New York, Medcom 1974, str. 151-161.

182 U. Bellugi, L. O'Grady, D. Lillo-Martin, M. O'Grady-Hines, K. van Hoek a D. Corina, „Enhancement of Spatial Cognition in Deaf Children“, in: V. Volterra a C. Erting (eds.), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Berlin, Springer Verlag 1990, str. 279-298.

183 J. Belmont a M. Karchmer, „Deaf People's Memory: There Are Problems Testing Special Populations“, in: M. Gruneberg, P. Morris a R. Sykes (eds.), *Practical Aspects of Memory*, London, Academic Press 1978, str. 581-588.

184 H. Neville a D. Lawson, „Attention to Central and Peripheral Visual Space in a Movement Detection Task. An Event-Related Potential and Behavioral Study. II. Congenitally Deaf Adults“, *Brain Research* 405, 1987, str. 268-283.

185 C. S. Holm, „Testing for Values with the Deaf: The Language/Cultural Effect“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 20, 1987, str. 7-19.

je doprovázeli na kliniku a byli ochotni udělat si část dotyčného textu, zatímco budou čekat. Co si však má s touto otázkou počít neslyšící – anebo co si má počít s výrokem „Chtěl bych být zpěvák“? Některé otázky jsou předpojaté méně zjevným způsobem: „Rád si čtu milostné příběhy“, „Nestyděl bych se, kdyby mě ve skupině lidí někdo vybídl, abych zahájil diskusi o něčem, co dobře znám, nebo abych na to uvedl názor“. Přečetl jsem všechny otázky v tomto testu, vytvořeném slyšícími a pro slyšící, a došel k závěru, že zhruba čtvrtina z nich je pro neslyšící nevhodná. Mělo by platit za paranoidní, pokud neslyšící odpoví kladně na výrok „V restauracích se na mě lidé často dívají,“ když lidé zpravidla skutečně civí na to, jak znakuje?

Přestože MMPI představuje pro literaturu věnovanou „psychologii neslyšících“ důležitý zdroj, trpí všemi znevažujícími slabostmi, které jsem popsal; je obtížné jej zadávat, číst, interpretovat, jeho obsah i normy jsou pro neslyšící nevhodné, nikdy by u této části populace neměl být používán a jeho výsledky by rozhodně neměly být publikovány.¹⁸⁶ Skoro žádný z ostatních testů, z jejichž výsledků literatura o „psychologii neslyšících“ sestává, rovněž nebyl revidován ani standardizován se zřetelem k neslyšícím společenstvím.

A konečně bych chtěl poznamenat, že ve výzkumech o „psychologii neslyšících“ se zpravidla nedaří popsat skupinu neslyšících jedinců, kteří jsou hodnoceni. I to je paternalistický omyl – dívat se na všechny příslušníky minority jako na lidi, kteří jsou si v zásadě podobní. Uvádějí se zde průměrné výsledky u skupin tvořených velmi různorodými typy neslyšících. Neslyšící se liší co do pohlaví, věku i společenské třídy, liší se co do životního období, ve kterém přišli o sluch, liší se tím, zda jsou jejich rodiče a příbuzní slyšící, nebo neslyšící, tím, jakým způsobem komunikují ve škole, doma a se svými vrstevníky, liší se co do typu školního vzdělání, jakého se jim dostane, co do úrovně, na jaké ovládají mluvenou a psanou angličtinu a ASL, liší se svou příslušností k minoritním skupinám včetně americké neslyšící komunity anebo tím, zda mají tělesné či mentální handicap, jež jejich hluchotě předcházely nebo následovaly po ní. Všechny tyto faktory (a řada dalších) mohou být důležité pro určování toho, jak ten nebo onen neslyšící v testu uspěje.¹⁸⁷

Obecně rozšířená neschopnost členit subjekty podle těchto charakteristik znehodnocuje experimenty dvojím způsobem. Jestliže vzorek neslyšících obsahuje všechny tyto jejich různé typy, je nepravděpodobné, že mezi slyšícími a neslyšícími subjekty bude možno odhalit rozdíly větší než průměrné rozdíly mezi jednotlivci v rámci každé z obou skupin; pokud se tedy nějaká zdánlivá rozdílnost mezi slyšícími a neslyšícími objeví, nebude radno jí věřit.

A za druhé pokud výzkumník neví, jaké typy neslyšících jeho testy zodpovídaly, neví také, pro jaké typy neslyšících dosažené výsledky platí. Nemůže svá zjištění zobecnit. Výzkum, kterému se nedaří rozlišit charakteristiky svého

186 F. R. Zieziula, *Assessment of Hearing-Impaired People*, Washington, Gallaudet University Press 1982; D. Smith, „Mental Health Research Enters Realm of Linguistics“, *Research at Gallaudet*, 1986, str. 3-5.

187 A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo, str. 1-32.

testovacího vzorku, je zjevně neinterpretovatelný a pro vzdělávací strategii bezcenný, dokonce i kdyby testy samotné byly pro neslyšící klienty vhodně uzpůsobeny. Když například Hilde Schlesingerová na základě učitelských hodnocení na škole v Berkeley dospěla k závěru, že výskyt poruch emocí je u „neslyšících dětí v školním věku“ pětkrát vyšší než u jejich slyšících vrstevníků, předpokládala, že skupina neslyšících dětí z internátní školy je reprezentativním vzorkem všech neslyšících dětí po celé zemi, čemuž tak rozhodně není.¹⁸⁸

Někteří neslyšící, kterým jsem ukázal seznam uvedený v tabulce 2, mi řekli, že pokud neslyšící děti mají poruchy emocí, není na tom podle všeho nic nepřirozeného, uvážíme-li, jak dlouho u většiny z nich selhávala snaha o komunikaci s rodiči a učiteli. Neslyšící tvrdí, že těmi, kdo nesou zodpovědnost za nenormální myšlení a chování neslyšících dětí, jsou rodiče, kteří se odmítají svým neslyšícím dětem přizpůsobit, a učitelé, kteří se odmítají naučit a používat znakový jazyk.¹⁸⁹ McCay Vernon naproti tomu vyslovuje podezření, že příčinou behaviorálních a emočních poruch u neslyšících dětí, stejně jako potíží, s nimiž si tyto děti osvojují „jazyk“ (tím míní angličtinu), mohou být nepozorovatelná poškození centrálního nervového systému, doprovázející ztrátu sluchu.¹⁹⁰

Nežli však začneme debatovat o různých vysvětleních, měli bychom se nejprve ujistit, zda je vůbec něco třeba vysvětlovat. Viděli jsme, že studie, na jejichž základě byly neslyšícím připsány vlastnosti v tabulce 2, jsou neplatné: testy byly neslyšícím dětem a dospělým zadány tak, že o jejich nejasnosti a nejistých výsledcích není pochyb; pro mnoho neslyšících, kteří byli v tomto výzkumu testováni, musel být jazyk dotyčných testů dozajista nesrozumitelný; hodnocení výsledků, jak se ukázalo, je nespolehlivé, subjektivní a snadno podléhá vlivu výzkumníkových předsudků; mezi slyšícími hodnotiteli, posuzujícími tytéž neslyšící děti nebo dospělé, panovala jen velmi omezená shoda; jen zřídka se jasně prokázalo, že použité testy skutečně měří to, co měřit mají; obsah testů, původně vytvořených slyšícími a pro slyšící, se často nijak nevztahoval ke zkušenosti a školní přípravě neslyšících; interpretace výsledků získaných od neslyšících byla obvykle založena na srovnávání s výsledky, jichž dosáhli slyšící; ve většině výzkumných zpráv se uváděly jen velmi kusé popisy toho, jací neslyšící byli vlastně testováni. Díky ohlednutí zpět do dějin a s přispěním znalosti kultury a jazyka neslyšících,

188 P. Ries, „Characteristics of Hearing-Impaired Youth in the General Population and of Students in Special Education Programs for the Hearing-Impaired“, in: A. N. Schildroth a M. A. Karchmer (eds.), *Deaf Children in America*, cit. dílo; H. Schlesinger, „Deafness, Mental Health, and Language“, in: F. Powell, T. Finitzo-Hieber, S. Friel-Patti a D. Henderson (eds.), *Education of the Hearing Impaired Child*, cit. dílo, str. 103–119.

189 D. Moores, *Educating the Deaf*, New York, Houghton-Mifflin 1982; H. Schlesinger, „Effects of Powerlessness on Dialogue and Development: Disability, Poverty and the Human Condition“, in: B. W. Heller, L. M. Flohr a L. S. Zegans (eds.), *Psychosocial Interventions with Sensorially Disabled Persons*, cit. dílo, str. 1–28.

190 M. Vernon, *Multiply-Handicapped Deaf Children: Medical, Educational, and Psychological Considerations*, cit. dílo; M. Vernon, „Multi-Handicapped Deaf Children: Types and Causes“, in: D. Tweedie a E. H. Schroyer (eds.), *The Multi-Handicapped Hearing Impaired*, Washington, Gallaudet University Press 1982, str. 11–28.

kterou jsem si osvojoval od sedmdesátých let, jsem v této neustále narůstající literatuře našel názornou lekci toho, jak nedělat psychologická měření – nebezpečí spočívá v tom, že tato parodie na vědu neomalenež prohlašuje, že vědou je.

Potřebujeme testy, které jsou ve všech ohledech, počínaje způsobem zadávání a konče obsahem, vytvořeny pro neslyšící; potřebujeme testy, které budou spolehlivě a nezpochybnitelně měřit myšlení a chování neslyšících dětí a dospělých; musíme bezpečně vědět, jak si při testování vedly velké skupiny neslyšících lidí s nejrůznějšími charakteristikami, takže výsledek jakéhokoli jednotlivce bude možno hodnotit se zřetelem k širšímu vzorku populace. A přesně tohle nemáme. Namísto toho máme stereotypy převlečené za vědu, stereotypy svalující vinu na oběti, aby se zakryla selhání a soukromý zájem audistického establishmentu.¹⁹¹

Žádná psychologie neslyšících neexistuje. Ve skutečnosti není ani jasné, zda vůbec nějaká může existovat. Je možné, že dotyčný termín nevyhnutelně představuje patologizaci kulturních rozdílů a interpretaci odlišnosti jako deviace. Je samozřejmě mnoho zajímavých věcí, které se o kultuře a jazyce neslyšících i o neslyšících samotných lze dovědět a o kterých lze referovat; totéž se dá říci o řadě minorit. Toto poznání lze nalézt v literatuře této minority anebo v antropologických, sociologických a sociolingvistických pracích, které se na danou skupinu zaměřují. Tyto popisy však nejsou „psychologií“ této minority a ani se takto neprezentují. Neexistuje žádný text nebo soubor vědeckých studií o psychologii Afroameričanů nebo Hispánců, a pokud by něco takového existovalo, předem bychom autora podezírali z rasismu. Jistě, existují knihy a kurzy věnující se „psychologii žen“; toto nevhodné pojmenování možná vzniklo proto, že ženy tvoří tak výrazně odlišenou kulturní podskupinu jako řekněme Hispánci.

Pokusy vymezit psychologii nějaké minoritní skupiny nahrávají těm, kdo manipulují členy této skupiny se zřetelem ke svým vlastním zájmům. Ani do očí bijící nedostatky výzkumu o „psychologii neslyšících“, ani nesoulad mezi jeho zjištěními a tím, co nesčetní neslyšící všechno dokázali, ani poplašný pokřik několika odpadlíků z audistického establishmentu nezabránilo stálému narůstání počtu

191 Řada vědců působících v profesích, které se zabývají neslyšícími, bila na poplach ohledně faktu, že v této oblasti se nepatřičně připsuje vědecký status obyčejným stereotypům. „Neexistují hodnověrné procedury pro osobnostní hodnocení neslyšících dětí i dospělých (...). Všechny výzkumné studie jsou podezřelé“ – B. Bolton (ed.), *Psychology of the Deaf for Rehabilitation Counselors*, Baltimore, University Park Press 1976, str. 8. „Stále ještě není možné spolehlivě posoudit, zda má neslyšící dítě nějaké charakteristiky specifické pro deviantní osobnost“ – S. Chess a P. Fernandez, „Do Deaf Children Have a Typical Personality?“, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 19, 1980, str. 656. Jeden významný pedagog odmítl literaturu o „psychologii neslyšících“ ve své učebnici s názvem *Educating the Deaf* následujícími slovy: „Většinou tomu bylo tak, že se zadávaly nepatřičné testy *Educating the Deaf*, cit. dílo, str. 146. A v nedávnější době se totéž obvinění objevilo v *Journal of Rehabilitation of the Deaf*: „Odborníci, kteří pracují v úzké spolupráci s neslyšícími, reagovali na nesrovnalosti mezi touto předpojatostí a svou vlastní zkušeností s neslyšícími tím, že celou oblast testování prostě odepsali“ – C. S. Holm, „Testing for Values with the Deaf: The Language/Cultural Effect“, *Journal of Rehabilitation of the Deaf* 20, 1987, str. 15.

ledabyly sestavených studií, které si dávají za cíl ukázat charakterové vady neslyšících dětí a dospělých. Domnělá nedostatečnost neslyšících ve skutečnosti nemusí být výsledkem výzkumu týkajícího se „psychologie neslyšících“, nýbrž spíše jeho příčinou; tato interpretace se znepokojivě podobá různým fázím krystalizace kolonizátorských rasistických stereotypů, jak je popsal Albert Memmi: 1. odhalit rozdíly; 2. připsat jim takové hodnoty, aby tyto rozdíly působily ve prospěch kolonizátora a v neprospěch kolonizovaného; 3. učinit rozdíly inherentními – tvrdit, že jsou definitivní, a jednat tak, aby se definitivními staly.¹⁹²

Jak k takovéto tragédii, jež stála mnoho lidského utrpení, vědecké snahy i peněz ze státních fondů, došlo v profesích, které mají sloužit neslyšícím? Proč většina výzkumů v této oblasti nevyhovuje základním standardům vědecké přesnosti? Podle mého názoru je to proto, že výzkum ve společenských vědách je sám společenskou institucí. Jakožto aktivita slyšících, usilující o charakterizaci neslyšící menšiny, se tento výzkum dostal do područí základního principu, ovládajícího vztahy mezi slyšícími a neslyšícími v naší společnosti, totiž paternalismu. Odborníci, kteří jsou slyšící a kteří o jazyce, institucích, kultuře, historii, zvyklostech a zkušenostech neslyšících obvykle nic netuší, se mohli v první instanci řídit pouze stereotypy, jimž jsme všichni již přivykli, a svou průpravou získanou v audistickém establishmentu. Řekl bych, že když jejich výzkumy měly tendenci tyto zdánlivě logické apriorní domněnky potvrzovat, pokračovali v nich a publikovali je, aniž by se nějak zvláště rýpali v tom, co se jim jevilo jako procedurální detaily. A jak ještě ukážu, mezi psychologickým měřením neslyšících dětí a dospělých, mezi jejich vzděláváním či rehabilitací a mezi kontrolou jejich těl ze strany audistického establishmentu existují těsné vazby, vazby co do své povahy politické, sociální a ekonomické.

Jak můžeme výzkum ohledně neslyšících dětí a dospělých ochránit před strukturálním paternalismem, který určuje průpravu odborníků, financování jejich výzkumu, jejich přístup k subjektům, možnost publikování atd.? Zdaleka nejúčinnějším lékem by bylo zahrnout do této činnosti samy neslyšící, a to na všech úrovních. Státní instituce, jako jsou Ministerstvo školství a národní zdravotnické ústavy, které financují většinu výzkumu o neslyšících ve Spojených státech, by měly vytvořit strategii směřující k tomu, aby se získalo a kvalifikovalo mnohem víc neslyšících výzkumníků, kteří by vedli výzkumné týmy. Tyto instituce by měly požadovat, aby se projekty, jež sponzorují, obracely přednostně na neslyšící komunitu, v níž se budou hledat poradci a spolupracovníci podílející se na plánování výzkumu a implementaci, od níž se bude žádat spolupráce ve sběru a analýze dat, a také vedení, pokud jde o interpretaci výsledků. Státní instituce by měly odmítnout financovat a univerzity by měly odmítnout vést takový výzkum ohledně neslyšících, do kterého sami neslyšící nejsou začleněni, stejně jako by, jak se domnívám, ony instituce alespoň v těchto osvícených

192 A. Memmi, *Portrait du colonisé*, Paris, Pauvert 1966.

dobách odmítly sponzorovat výzkum, který by se významně týkal Afroameričanů a na kterém by se Afroameričané sami nepodíleli. Podobně i Afričané přispívají ke společenskoviědnímu výzkumu o Africe s přesvědčivostí, originalitou i postřehem a mezi nimi a jejich neafričtými kolegy panuje vzájemný respekt. Starý paternalismus evropských afrikanistů se stal neudržitelným. Nemělo by tomu být stejně i se zkoumáním neslyšících?