

**Sergej Sirotkin**

Institut psychologie Ruské akademie věd,  
Moskva

## **HLUCHOSLEPOTA V PSYCHOLOGII. METODOLOGICKÉ, TEORETICKÉ A HISTORICKÉ ASPEKTY; PROBLÉMY A PERSPEKTIVY**

Následkem určitých okolností hluchoslepota nikdy nebyla v Rusku zvláštním objektem zájmu defektologie a speciální pedagogiky. Tvořila spíše předmět teoreticko-vědeckých a experimentálních výzkumů, učených diskuzí a novinářských senzací.

Nebyla to tedy náhoda, že odborná práce s hluchoslepými začala pokusy s učením a výchovou v rámci vědeckých ústavů, za účasti psychologů, lékařů a dalších specialistů. Před druhou světovou válkou existovaly dvě skupiny hluchoslepých dětí: při Leningradském ofofonetickém institutu a v Charkově v rámci Ukrajinského institutu experimentální medicíny. Po válce byla výuka a výchova hluchoslepých dětí prováděna nejdříve v Moskvě na Institutu defektologie Akademie pedagogických věd SSSR a od roku 1963 také v Zagorsku, kde bylo otevřeno v Rusku první speciální středisko pro hluchoslepe, v současnosti změněné na Siergiev-posadské rehabilitační centrum pro hluchoslepe děti Ministerstva sociální péče Ruské federace.

Péče o hluchoslepu mládež a dospělé nebyla v Rusku realizována až do sedmdesátých let. Začalo se s ní až v rámci Ruské společnosti nevidomých. A teprve tehdy, ve velice těžkém období, se začínala rozvíjet praktická činnost v oblasti obsluhy a rehabilitace hluchoslepých dospělých osob. Ale i v současnosti problém hluchoslepoty nepřestává být vědecko-psychologickým problémem. Naopak, v dnešních podmínkách úspěch a efektivita organizování a rozvíjení praktické činnosti v péči o hluchoslepe ve velké míře závisí na vytvoření náležité teoreticko-vědecké a psychologické základny, na vypracování koncepce a strategie výuky a rehabilitace hluchoslepých osob.

Za tímto účelem vznikla v rámci Institutu psychologie Ruské akademie věd mimorozpočtová laboratoř zabývající se problémy psychického rozvoje v podmínkách defektního smyslového vnímání.

## PROČ HLUCHOSLEPOTA STÁLE ZNEPOKOJUJE VĚDU

Pro vědu a praktickou pedagogiku hluchoslepota, zvláště vrozená či časně získaná, byla a zůstane nejtěžším zdravotním postižením, kdy už není naděje na normální psychický rozvoj bez speciální výuky a výchovy. Specialistům tyflosurdopedagogům se ale daří hluchoslepé osoby naučit, jak mají uspokojovat základní životní potřeby, dorozumívat se s nejbližším okolím a vytvářet nejjednodušší návyky při plnění pracovních úkolů. Tyto hluchoslepé osoby však nejsou objektem zvláštního zájmu společnosti.

Naopak "klasičtí" hluchoslepi byli vždy zvláštním předmětem zájmu vědy, která hledala hlavně odpovědi na otázku, zda je zásadně možný normální psychický rozvoj člověka v podmínkách vrozené nebo časně získané (především totální či praktické) hluchoslepoty. Při řešení metodologických a teoretických otázek o charakteru a podstatě lidské psychiky a její možnosti normálního rozvoje v podmínkách fyzického (zvláště sensorického) postižení se vědci koncentrovali na vrozenou totální hluchoslepotu jakožto na ideální případ, kdy jsou přirozené podmínky normálního psychického rozvoje minimalizovány. Zastávali názor, že soustředění pozornosti na "klasickou" hluchoslepotu dovolí neúplněji a nejdůkladněji rozeznat hranici mezi biologickými a společenskými činiteli v psychickém vývoji člověka a ve velice čisté formě pozorovat proces i tendence formování a rozvoje "lidské" psychiky obecně. O jiné případy hluchoslepoty, pozdně nabyté nebo částečné (při nevelkých pozůstatcích zraku a/nebo sluchu), se "velká" věda prakticky nezajímala a předala je do gesce speciální pedagogiky, defektologie. Tento fakt je třeba vzít v úvahu při další analýze problému hluchoslepoty v psychologii a filozofii.

Věda se tedy zajímala o hluchoslepotu v doslovném významu tohoto termínu. Při objasňování a komentování teoretických a faktických otázek tyflosurdopedagogiky vědci, jejich vykladači a novináři operovali - vědomě či podvědomě - obrazem "klasického" hluchoslepeho (ostatně stejný obraz hluchoslepých vystupoval a nadále vystupuje ve všeobecném společenském povědomí). Proto také všechny údaje o úspěších či porážkách praktické tyflosurdopedagogiky v oblasti výuky hluchoslepých jsou vědci různých psychologických a filozofických škol přijímány se stejným zájmem - jako potvrzení či doklad (nebo také negace) o jimi diskutovaných teoretických a metodologických tezích a premisách, týkajících se charakteru, podstaty a podmínek vývoje lidské psychiky.

Hlavními spornými otázkami v psychologii a filozofii, při jejichž projednávání byla pozornost směřována na hluchoslepotu, byly a i nadále zůstanou otázky přirozeného a společenského prvku v psychice člověka, jeho citové a myšlenkově poznávací sféry, toho, co je společenské a individuální v lidském vědomí a osobnosti, v myšlení a jazyce.

## **HLUCHOSLEPOTA A PŘIROZENÉ I SPOLEČENSKÉ MECHANIZMY**

V sovětské psychologii a filozofii byl tento problém po mnoho desetiletí řešen jednoznačně: všechno, co je v člověku "lidské", je determinováno společenskými činiteli - kulturou, společensko-historickou zkušeností, předmětnou činností. Naopak to, co je přirozené, vrozené, bylo uznáváno jedině jako oblast fyziologie a morfologie lidského organismu, se zásadní výhradou, že i zde přírodu ovlivňují společenské činitele ve smyslu přizpůsobení se organismu k vykonávání životních funkcí - vyloučení z výchovného procesu "zvířecích" prvků a biologických instinktů a "zlidštění" organických potřeb (přeměnění je na lidské potřeby), chování, funkcí smyslových orgánů a mozku.

Podle této metodologické premisy, přerůstající do ideologického kánonu, hluchoslepota, dokonce vrozená, nemůže být překážkou všemocné výchově a výuce jako společenskému činiteli formování a rozvoje "lidské" psychiky. Mnoholetá praxe výuky a výchovy hluchoslepých dětí v Rusku i v zahraničí však nepotvrdila oprávněnost takového předpokladu, právě naopak - výmluvně dokumentovala nemožnost eliminovat úlohu přirozeného činitele v psychickém vývoji člověka.

Pro ideologickou jednoznačnost, se kterou sovětská věda řešila problém přirozených a společenských mechanismů v člověku, nebyl jejich protiklad v tyflosurdopedagogice konstatován na teoretické úrovni. Po dlouhé časové období byl mlčky opomíjen nebo maskován, vědomě či nevědomě falšován (například ve snaze ilustrovat vysoce pozitivní výsledky výuky a výchovy hluchoslepých dětí byly využívány případy později získané hluchoslepoty, které nebyly typologicky charakterizovány a klasifikovány).

## **HLUCHOSLEPOTA A PROBLÉM SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ V POZNÁVÁNÍ SVĚTA**

Na příkladech z tyflosurdopedagogiky materialističtí vědci rádi demonstrují pravdivost a nepravdivost teze o bezpodmínečném genetickém spojení obrazů a pojmů s vjemy, vyvolanými kontaktem člověka s objekty vnějšího světa. Ruští marxisté také předpokládali, že hluchoslepota je nejlepším důkazem pravdivosti teorie poznání, která se opírá o uvedenou tezi a je popsána v kategoriích odrazu a předmětové činnosti. Představovali si, že hluchoslepi lidé nemají žádné jiné kanály spojení se světem kromě dotyků rukama (především), jež plní funkce percepčních smyslů a současně nástroje, působícího na objekty vnějšího světa.

Jako svébytnou formu překonání a kompenzace u hluchoněmých osob omezených poznávacích možností (rozhodně menších než v případě zrakové a sluchové percepcie), determinovaných jen dotykovými dojmy, vědci postulovali

možnosti širokého využití intelektuální činnosti, která člověku dovoluje vyjít za úzký rámec světa dojmů a zkušeností a přejít do "mimosmyslového" světa logické abstrakce. Postulovali také transmisi toho, co je "obecně lidské", "společensko-historické" do individuální zkušenosti hluchoslepých osob prostřednictvím kontaktů se společenským okolím, zvláště s pedagogy.

Poslední myšlenka, zdánlivě heuristická, se opírá o úvahu, že individuální zkušenost člověka (každého, nejen hluchoslepečého) vytvářejí jak smyslové vjemy a osobní zkušenosti, tak i vjemy jiných osob, celých pokolení, které jsou ztělesněny, "zpředmětněny" v jazyce, materiální i duchovní kultuře nebo jednoduše ve schopnostech a znalostech jednotlivých lidí z nejbližšího okolí.

Heuristický charakter tohoto uvažování vede k následující tezi: to, co je nedostupné smyslovému vnímání hluchoslepých osob, může být jimi v plné míře poznatelné v kontaktech s jinými lidmi nebo v procesu abstraktně logického, teoretického myšlení. Je to možné, opřeme-li se o jazyk, a to jen o jazyk mluvený.

Proto také byla úloha mluveného jazyka v rozšiřování poznávacích možností hluchoslepých lidí podtrhována do té míry, že z metodologického hlediska byla zavrhována jakákoliv šance plného rozvoje osobnosti, dokud nebude řeč zcela zvládnuta.

Avšak zkušenosti tyflosurpedagogické praxe ukazují, že vysoká úroveň rozvoje jazyka a myšlení je možná výhradně jen v případech pozdě získané hluchoslepoty, tzn. tehdy, kdy se řeč zformovala v podmínkách normálního sluchu, před objevením se hluchoslepoty (nebo slepoty). Tato okolnost také nebyla dlouhou dobu v zájmu teoretických výzkumů.

Výrazný rozpor spočívá v tom, že předávání "druhotných" obrazů (podle psychologa A. V. Jarmolenka, badatele hluchoslepých dětí) hluchoslepým osobám na základě zkušeností osob vidomých a slyšících nebo z kulturních zdrojů (zvláště z literatury) prostřednictvím jazykového popisu a zobecnění toho, co je nedostupné smyslovému poznání hluchoslepých, je možné po splnění dvou zásadních podmínek:

- při dostatečně rozvinutém jazykově logickém (verbálním) myšlení, schopném vytvářet obrazy předmětů a jevů vnějšího světa v odtržení od smyslového vnímání;
- při primární představivosti ve smyslové zkušenosti hluchoslepých onoho sensorického ochranného obalu obrazů (nebo podle A. N. Leontěva "smyslové tkáně"), v němž "druhotné" (pro hluchoslepečé) obrazy byly vytvořeny ve smyslové zkušenosti vidomých i slyšících. Tato podmínka je o to důležitější, čím ranější je etapa psychického a smyslového vývoje člověka, protože právě v časných fázích individuálního rozvoje člověka (zdravého i smyslově postiženého) dominují smyslově praktické formy poznání vnějšího světa, poznání je ještě těsně spojeno se smyslovou a emoční

percepci světa; zatímco abstraktně-teoretické formy percepce jsou ještě v zárodku, a proto nemohou nahradit poznání smyslové, tím spíše jeho patologické formy (zvláště v případě hluchoslepoty).

Obtížnost realizace druhé podmínky rozvoje individuální zkušenosti hluchoslepých osob (s hluchoslepotou vrozenou či brzy získanou) za cenu "druhotných" představ o vnějším světě, které mají kompenzovat nemožnost smyslového poznání cestou primárních (vlastních) dojmů, spočívá v tom, že druhotné představy o vnějším světě a zkušenostech jiných osob se vytvářejí hlavně díky zrakově-sluchové percepci, která je jistým způsobem specifická ve vztahu ke hmatově-pohybové percepci hluchoslepých. A jestliže od narození nebo raného dětství hluchoslepý člověk (podle klasického vědeckého označení) nikdy nezažil vlastní, primární zrakově-sluchové dojmy z okolní skutečnosti, pak opis předmětů a jevů pomocí slov jinými osobami, dokonce i znakovým jazykem v "termínech" zrakově-sluchové percepce, bude pro něho málo srozumitelný nebo úplně nesrozumitelný. Specialisté tyflosurpedagogové se samozřejmě snaží, ve shodě s metodickými doporučeními týkajícími se hluchoslepých, "přenášet" druhotné obrazy ze sféry zrakově-sluchové percepce do sféry hmatově-motrické. Přenášení představ z jedné sensorické sféry do druhé cestou jazykového popisu musí s sebou nést, zvláště v počáteční fázi vývoje abstraktně-teoretického myšlení, vážné ztráty a znetvoření ve vnímání světa.

Stojí za to připomenout slavnou tezi senzualizmu: v mysli člověka není nic, co by dříve nebylo v jeho smyslové zkušenosti. V souladu s tímto výrokem v počátečním období individuálního rozvoje hluchoslepe osoby všechny obrazy a představy o okolním světě, dokonce druhotné (tzn. přenášené pomocí jazyka z cizí zkušenosti), by měly mít svůj geneticky primární sensorický základ a ochranný obal ve smyslové zkušenosti. Jinými slovy, ve vědomí hluchoslepeho dítěte je možné vytvářet obrazy a představy o předmětech a jevech vnějšího světa pouze na základě jeho vlastních smyslových vjemů, na bázi dříve nahromaděného smyslového vnímání. Dokonce zrakové a sluchové vjemy by měly být vlastní, primární.

Kromě toho tyto sensoricko-emocionální vjemy by měly být verbalizovány, aby sloužily jako "stavební materiál" ve vytváření nových obrazů při styku s lidmi, aby mohly být do vědomí hluchoslepých osob transmittovány zkušenosti a znalosti jiných osob. Abych tuto myšlenku vysvětlil, odvolám se na zkušenosti spojené s mým vlastním vývojem.

### **NĚKOLIK SLOV O MÉ VÝVOJOVÉ ZKUŠENOSTI**

Jsem hluchoslepý člověk, i když ne v klasickém slova smyslu. Narodil jsem se jako téměř nevidomý a prakticky hluchý. Po roce a dvou měsících jsem přestal vidět na jedno oko. Ve věku kolem šesti let jsem zcela oslepl. Uchoval

### Sergej Sirotkin

jsem si zrakové vzpomínky, představy o tvaru předmětů, jejich barvách, o perspektivě. Mluvit jsem tehdy ještě nedovedl. Neuchoval jsem si z té doby také žádné sluchové vjemy. I když po úplné ztrátě zraku jako bych si uvědomil nevelké zbytky sluchu (v hranicích třetího - čtvrtého stupně nedoslýchavosti). Rozvoj řeči nastal později - teprve v období mé výuky, která probíhala pod vedením L. A. Skoleňského, průkopníka sovětské tyflosurdopedagogiky.

Když jsem se učil pojmy (lépe řečeno představy) barev, velmi mi pomohly zrakové vjemy uchované v paměti a spojené s barvou předmětů. Dokonale jsem si pamatoval a jasně si uvědomil, že každý předmět má svou vlastní barvu. Měl jsem však problémy s adekvátním spojením konkrétní barvy s jejím názvem. Až když jsem už disponoval bohatou slovní zásobou a slušnou úrovní jazykového myšlení, mohl jsem poměrně samostatně, bez účasti pedagogů (a k jejich překvapení), spojovat některé barvy s jejich názvy.

Mám tu mj. na mysli barvu červenou, zelenou a bílou. Dost zřetelně jsem si pamatoval barvu pionýrského šátku, krve, brilantové zeleně (měla jí pomazané prsty učitelka v mateřské školce), sněhu, mléka. Spjoval jsem příslušné jazykové výrazy z učebnic a knížek (červený pionýrský šátek, zelená tráva, brilantová zeleň, bílý sníh, bílý jako mléko, sněhobílý atd.) se zrakovými vjemy-vzpomínkami a tak jsem si zapamatoval spojení názvů barev s odpovídajícími, původně získanými představami o těchto barvách.

Stejným způsobem jsem si spojil slovo "hnědý" se zrakovou vzpomínkou na čokoládu, kávu; slovo "černý" se vzpomínkou na noční tmou a jí podobnou barvou země a mnoho jiných předmětů. Nepovedlo se mi však výrazně spojit s určitými smyslovými vjemy (které jsem si asi neuchoval díky slabému zraku) takové barvy, jako jsou bleděmodrá, fialová, tmavě modrá a mnoho dalších. Jména těchto barev pro mě zůstala pouhými názvy, ačkoliv předpokládám, že označují jakési barvy a odstíny, které znám ze smyslové zkušenosti, ale jsou jen obtížně představitelné. Ve své zrakové paměti jsem si také dlouho uchoval stopy barevných vjemů, pro které dodnes nejsem schopen najít přesné jazykové výrazy.

A co by se stalo, kdybych si neuchoval žádnou vzpomínku na barvy předmětů z okolního prostředí? Dokázali by mi moji pedagogové předat představy o barvách? Pochybuji. Přinejmenším by to nebylo možné do okamžiku abstraktně-teoretického myšlení, schopného zverbalizovat pojem barvy, a založeného nikoli na zobecnění empirických dojmů, ale na obecných teoretických předpokladech.

Diderot popisuje ve svém *Dopise o nevidomých k varování vidomých*, jak si od dětství slepý profesor matematiky Sanderson vytváří představy o vlastnostech zrcadel z hlediska člověka slepého od narození - jakoby v parametrech dotkových vjemů. Můžeme se však domnívat, že Sanderson si ve své smyslové zkušenosti uchoval jisté nevýrazné zrakové vjemy, které mu pomáhaly představit si vlastnosti zrcadel. Už sám fakt, že Sanderson v podstatě nebyl

nevidomým od narození (ztratil zrak teprve po prvním roce života), sehrál určitě nikoli pomíjivou roli v jeho vysokém intelektuálním rozvoji i ve vytváření pojmů barev a zvláště představ o vlastnostech zrcadel.

## **PROBLÉM MYŠLENÍ A JAZYKA V PODMÍNKÁCH HLUCHOSLEPOTY**

Jedním ze zásadních problémů tyflosurdopedagogiky byl a zůstává problém řeči a rozvoje myšlení, opírajícího se o slovní vyjadřování.

Světová i ruská tyflosurdopedagogika si za jeden z hlavních úkolů staví učít hluchoslepe děti slovnímu jazyku ve všech jeho formách (ústní, písemné, znakové aj.) a rozvíjet verbálně-logické myšlení. V tomto ohledu jsou naši i zahraniční specialisté-tyflosurdopedagogové naprosto ve shodě. Spory mezi vědci vyplývaly hlavně z odlišného vztahu k podstatě jazyka, k jeho úloze v psychickém a intelektuálním rozvoji člověka a týkaly se také poměru mezi jazykem a myšlením. Proto se také lišily metodologické a metodické požadavky na výuku hluchoslepých verbálnímu jazyku a systémy výuky a výchovy.

Ve shodě s interpretací našich vědců (A. I. Měščerjakov, E. V. Iljenkov) bylo specifikem zahraniční tyflosurdopedagogiky to, že na první místo stavěla požadavek, aby hluchoslepi zvládli slovní jazyk, ale v neprospěch nutného prvotního etapového vytváření předmětových manipulačních činností u dětí. Příčinu takového přístupu k edukaci hluchoslepých osob vědci spatřovali v idealistické a teologické orientaci zahraniční tyflosurdopedagogiky, v tom, že výlučně podřizovala rozvoj osobnosti člověka (obecně, nejen hluchoslepého) božské síle.

Takováto interpretace metodologie výuky a výchovy v zahraniční tyflosurdopedagogice (zvláště americké) našimi vědci byla determinována nejen čistě vědeckými argumenty, ale ve velké míře politickými a ideologickými zřeteli, konfrontací sovětské a západní (nemarkvistické) filozofie a psychologie. výsledkem této ideologické konfrontace v analýze západních zkušeností ve sféře edukace hluchoslepých bylo opomenutí celé řady důležitých prvků, podstatného vědeckého významu.

Bylo tomu tak i v případě známé hluchoslepe Američanky Heleny Kellerové, jejíž úspěchy v jazykovém a intelektuálním rozvoji byly v zahraničních vědeckých časopisech a tisku široce propagované. Fenomén Heleny Kellerové je samozřejmě obdivuhodný: byla úplně hluchoslepá od devatenáctého měsíce života, úplně ztratila počátky řeči a přestože se po dobu dalších pěti let neúčastnila speciální výuky (což je období, které podle názoru našich vědců stačí k celkové psychické a duševní degradaci), nabyla schopnosti mluvit, dosáhla vysoké intelektuální úrovně, skončila studia, získala doktorát filozofie, stala se spisovatelkou a veřejným pracovníkem.

Úspěch ve vývoji Heleny Kellerové západní vědci spojovali právě se slovem, které "osvítilo" vědomí sedmiletého hluchoslepého děvčátka, stojícího u vodovodního kohoutku. Učitelka Anna Sullivanová vložila levou ruku své žákyně pod proud vody a mnohokrát "psala" prsty na její pravé ruce slovo "water" ("voda").

Helena Kellerová ve své knize *Historie mého života* popisuje tuto událost jako zvlášť důležitou věc, která ovlivnila její životní osudy: "... Když studený proud polil ruku, začala (Anna Sullivanová, pozn. S. S.) říkat druhé ruce hláskované slovo "v-o-d-a". Ztuhla jsem, celá moje pozornost se soustředila na pohybech jejích prstů. Náhle jsem pocítila nejasné uvědomění si něčeho zapomenutého; hluboké vzrušení ve mně vyvolalo pomyšlení, že se přede mnou odkrývá něco nového, dosud v jazyce skrytého."

Naši vědci (zvláště A. I. Měščerjakov a E. V. Iljenkov) kritizovali tuto interpretaci "osvícení" vědomí jako metodologicky orientovanou na ideu božského "probuzení" vědomí. Předložili svou protikladnou, materialistickou interpretaci příčin vývojových úspěchů Heleny Kellerové, přičemž prakticky ignorovali samotný fakt "osvícení" a jeho roli a započítali jej do kategorie spiritualistických výmyslů.

Na základě faktů z období dětství, předložených samotnou Helenou Kellerovou ještě před objevením se Anny Sullivanové, výše uvedení vědci interpretovali průběh jejího vývoje z pozice kulturně-historické koncepce předmětové činnosti člověka. Zdůrazňovali důležitost životních podmínek, v nichž se jakoby zázrakem našlo hluchoslepé děvčátko v období předcházejícím jeho speciální výchovu a vzdělání: vesnické prostředí, příznivě bohaté na vjemy dostupné ohraničenému vnímání hluchoslepého (množství předmětů domácího užitku, bohatství světa rostlin i zvířat, blízký kontakt s přírodou), jejím možností odpovídající účast v životě rodiny, přirozený způsob znakového dorozumívání se s obyvateli, zvláště s černošskou děvečkou Martou Washingtonovou.

Uvedené vnější podmínky, podle názoru našich vědců, vytvořily v případě malé Heleny Kellerové nezbytné předpoklady - zcela materiální, ne spiritualistické - pro vytvoření slovního jazyka a pro vysoký intelektuální rozvoj. V kontextu této interpretace slavné "osvícení" vědomí jako příčina intelektuálního úspěchu Heleny Kellerové ztratilo jakýkoliv smysl a bylo ironicky odmítáno.

V koncepci vytvoření a rozvoje řeči v podmínkách hluchoslepoty, vytvořené I. A. Sokolaňským a A. I. Měščerjakovem a filozoficky interpretované E. V. Iljenkovem, lidská řeč (verbální jazyk) vzniká a rozvíjí se ve sféře percepčně-praktické, předmětové činnosti a opírá se pouze o materiální základy.