

Bożena Karzewska

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Biologicznych
Uniwersytet Warszawski

Czytelnictwo niesłyszących w Polsce

Reading activities in deaf polish children

Słowa kluczowe: dzieci głuche, czytanie, szkoła specjalna, edukacja.

Key words: deaf children, reading, special school, education.

Streszczenie

Niski poziom umiejętności czytania u dzieci głuchych nie wynika z zaburzenia percepcyjnego w zakresie wzroku. Braki te łączy się z ubóstwem słownictwa, składni i gramatyki. Trudności w pisaniu i czytaniu mogą też powstawać w związku z metodami, jakie były stosowane przy nauce czytania.

Proces czytelnictwa to niewykorzystana metoda pracy rewalidacyjnej z dziećmi niesłyszącymi. Ważnym zadaniem staje się nauczanie mowy jako środka porozumiewania się. Brak opanowania mowy jako narzędzia komunikacji z otoczeniem zamyka dodatkową drogę porozumiewania z ludźmi słyszącymi. Dlatego ważna jest nauka mowy, obok języka migowego, który jest pierwszym językiem ludzi głuchych.

Summary

The low level of reading skills in deaf children is not necessarily related with perceptual impairments. These weak efficiency is connected rather with poor vocabulary, syntax and grammar acquaintance. Literacy difficulties can be explained by non-effective teaching methods.

It is very important to treat the reading as one of the communication means. Spoken language teaching seems to be a significant factor for the amelioration of reading activities.

I. OGÓLNE INFORMACJE O CZYTELNICTWIE

Czytelnictwo – 1. Czytanie książek, gazet, czasopism itp. jako zjawisko społeczne. 2. Zespół zagadnień związanych ze stosunkiem czytelnika do książki. Uwarunkowanie umiejętności czytania w miarę upowszechnienia oświaty staje się coraz bardziej powszechnym i złożonym zjawiskiem społecznym. Czytelnictwo wiąże się z proponowanym czytelnikowi wyborem książek, polityką wydawniczą oraz łatwością dostępu do książki; dostęp zależy od wielkości produkcji wydawniczej kraju, poziomu handlu księgarskiego, stanu sieci bibliotek, cen książek, stopy życiowej mieszkańców, rozwoju życia społeczno-kulturalnego, naukowego itp. Stąd zakres czytelnictwa, jego struktura i natężenie kształtują się odmiennie w każdym kraju. Źródłami do zbiorów czytelnictwa są znaki i zapiski na księgach, archiwaliach, inwentarze biblioteczne, prace bibliograficzne rejestrujące częstotliwość wydań dzieł, jako wyraz jego poczytności itp. Czytelnictwo w starożytności i w średniowieczu ograniczone do wąskich kręgów najbardziej wykształconych, rozszerzyło się w okresie odrodzenia i oświecenia, rozwinęło się w XIX wieku, a w XX stało się zjawiskiem masowym. Czytelnictwo jest jednym z wykładników kultury społeczeństwa. Obejmuje ono zróżnicowane środowiska czytelników, którzy czytają z różnych powodów i z różnym skutkiem. Czytelnictwem interesuje się wiele dziedzin naukowych: psychologia, socjologia, pedagogika, literatura, historia kultury, prasoznawstwo, bibliotekoznawstwo i od niedawna medycyna, w ramach której zaczęła rozwijać się biblioterapia. Badanie czytelnictwa rozpoczęto w drugiej połowie XIX wieku. Szczególne znaczenie miały prace Mikołaja Rubakina (1862-1946) i Waltera Hofmana (1879-1952). Rubakin, uważany za twórcę psychologii czytelnictwa, twierdził, że książka nie wywiera jednakowego wpływu na wszystkich czytelników, każdy z nich bowiem przetwarza jej treść na własny „wewnętrzny język” z reguły odmienny od „wewnętrznego języka” autora. Hofman zajmował się socjologią czytelnictwa, uważając książkę przede wszystkim za narzędzie społecznego oddziaływania. Jej funkcję wychowawczą określają: krąg życia (wiek, płeć, klasa społeczna) i „krąg kultury” (elementy historyczne, demograficzne, geograficzne). Metodę analizy statycznej użył przez W. Hofmana do badań nad czytelnictwem rozwinięto i zastosowano na szeroką skalę w USA.

W Polsce zaczęto zajmować się czytelnictwem pod koniec XIX wieku. Wzrost zainteresowania przypada na drugie ćwierćwiecze XX wieku, kiedy to ukazują się prace Jana Gutry, Barbary Groszlikowej, Anieli Mikuckiej, Wandy Dąbrowskiej, Zofii Hryniewiczowej, Ireny Jurgielewiczowej i innych. H. Radińska stworzyła w badaniach czytelnictwa tzw. szkołę warszawską, której najważniejszą cechą było dążenie do ustalenia zarówno obiektywnej wartości książki, jak i jej indywidualnego oddziaływania na czytelnika za pomocą metod stosowanych w naukach społecznych (eksperyment, obserwacja, ankieta, wywiad środowiskowy). Po dru-

giej wojnie światowej badania czytelnicze podjął Instytut Książki w Łodzi oraz instytucje wydawnicze: „Czytelnik”, „Wiedza Powszechna”, „Iskry”, „Nasza Księgarnia”. W 1955 r. powstał przy Bibliotece Narodowej Instytut Książki i Czytelnictwa, który prowadzi badania czytelnicze. Problem ten wchodzi też w zakres zainteresowań: Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Krakowie, Poznaniu, Warszawie (Zakład Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży); instytutów bibliotekoznawstwa Uniwersytetu w Warszawie i Wrocławiu. W badaniach czytelniczych dominują dwa kierunki: psychologiczny i socjologiczny. Obecnie czytelnictwo jest również często związane z analizą procesów i środków masowego komunikowania (radio, film, telewizja).

II. JAK I CZY W OGÓLE DZIECI I DOROŚLI NIESŁYSZĄCY CZYTAJĄ. MIEJSCE I ŚRODKI DO NAUKI CZYTANIA

Braki językowe, występujące u większości ludzi głuchych po ukończeniu szkoły, były najczęściej oceniane na tle produkcji i recepcji języka pisanego. Ustalono, że niski poziom umiejętności czytania nie wynika z zaburzenia percepcyjnego w zakresie wzroku [Leybaert, Alegria 1986, za: Périer 1993]. Braki w czytaniu łączy się zazwyczaj bezpośrednio z ubóstwem słownictwa, składni i gramatyki. Ta relacja wydaje się na pierwszy rzut oka oczywista i wystarczająca dla wysunięcia hipotezy, że poza ograniczeniem kompetencji językowej obserwowanej u młodzieży i dorosłych głuchych trudności w pisaniu mogą pozostawać w związku z metodami, jakie były stosowane przy nauczaniu ich czytania.

Analizując strategie poznawcze, stosowane przez słyszących podczas czytania, wiele prac badawczych (w przeglądzie dokonany przez Leybaerta [1987, za: Périer 1993]) z dużą zgodnością wykazuje u osób dobrze lub źle czytających zróżnicowanie tych strategii. Aby zrozumieć sens pisanego słowa, trzeba je odnieść do wewnętrznego zasobu leksykalnego, to znaczy do wiedzy, jaką posiada się na temat tego słowa i wszystkich jego atrybutów. Dostęp do zasobu leksykalnego może się odbywać na dwa sposoby. W językach logograficznych, takich jak chiński, gdzie jeden znak odpowiada jednemu słowu, jeśli znaczenie znaku jest opanowane przez daną osobę, wywołuje on bezpośrednio jego reprezentację leksykalną. W tym przypadku mówi się o bezpośrednim dostępie do leksyki. Natomiast w językach zachodnich cyfry np. są reprezentowane tylko przez jeden znak graficzny dający podstawy do ich nazwy, magazynowanej następnie w wewnętrznym zasobie leksykalnym, gdzie obraz graficzny i nazwy są ze sobą ściśle związane. W przypadku słów sytuacja jest odmienna niż w odniesieniu do cyfr i języków logograficznych. Poza cyframi języki zachodnie mają charakter fonograficzny, tzn. słowa są tworzone z jednostek subleksykalnych, fonemów, które są reprezentowane w języku pisanym przez oddzielne jednostki graficzne. Można

wyróżnić dwa sposoby dostępu do wewnętrznego zasobu leksykalnego: jedna droga bezpośrednia – odpowiadałaby globalnemu rozpoznawaniu słowa, opartemu na percepcji pewnych wskazówek, na kontekście i na antycypacji, które ta droga umożliwia. Drugi sposób pośredni – po odekodowaniu fonologicznym doprowadzałoby to do zasobu leksykalnego. W tym przypadku powinno być przede wszystkim ustalone oznaczenie znakami graficznymi poszczególnych fenomenów. Ich uporządkowanie dzięki reprezentacji fonologicznej pozwalałoby na dostęp do wewnętrznego zasobu leksykalnego.

Foucambert [1976, za: Périer 1993] uznaje uczenie się czytania za pewien spontaniczny akt, niewymagający formalnego nauczania: „dziecka nie uczy się czytania, lecz ono samo się go uczy, dziecko uczy się czytania w ten sam sposób jak mówienia”. Według niego wielkim błędem w nauczaniu i zarazem wyjaśnianiu wielu powstałych niepowodzeń jest nieprzestrzeganie tej zasady.

Koncepcja Foucamberta zasługuje na zainteresowanie ze strony nauczycieli dzieci z uszkodzeniem słuchu. Zawarta w niej sugestia, aby unikać fonologii przy uczeniu czytania jest oczywiście interesująca dla tych, którzy uczą tej umiejętności dzieci głuche. Jednak, jak to zostało wyżej przedstawione, idee te nie są oparte na solidnych podstawach naukowych, a przeprowadzone badania wykazują ich niedostatek. Fakty te należy brać pod uwagę przy wyborze metod przeznaczonych dla dzieci głuchych. Do niedawna przeważała opinia, że osoby z głębokim uszkodzeniem słuchu nie mogą wykorzystywać dekodowania fonologicznego, a zatem zmuszone są do posługiwania się drogą bezpośrednią. Dzieci głuche byłyby zatem uznawane za upośledzone pod względem czytania nie tylko z powodu występujących u nich niedostatków językowych, lecz dlatego, że nie wykorzystują przy czytaniu strategii poznawczych charakterystycznych dla osób dobrze czytających. Liczne doświadczenia Leybaerta [1987, za: Périer 1993] wykazały niedawno, że założenie to nie zostało zweryfikowane. Pewna część dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, a zwłaszcza te, które opanowały względnie dobrze artykulację, wykorzystuje drogę pośrednią odwołując się do wewnętrznej reprezentacji mowy. Co więcej, niedawno Alegria i Leybaert [1986, za: Périer 1993] uzyskali rezultaty wskazujące na to, że dzieci głuche przyzwyczajone do LPC (Język Mówiony Uzupełniany) korzystają z reprezentacji wewnętrznej uzyskanej dzięki tej metodzie. W takim stopniu, w jakim LPC pozwala wizualizować fonemy, kodowanie uzyskiwane z jej pomocą traktować można jako ekwiwalent kodowania fonologicznego występującego u osób słyszących. Wyniki otrzymane po zastosowaniu metody LPC sugerują, że podobne procesy mogą występować również w innych systemach wizualnej reprezentacji fonemów, która będzie skierowana na dziecko. AKA koncepcyjnie bliskie LPC miało szczególne wiele danych, aby zapewnić takie warunki. Stosowane w Szkole Rochester współtowarzyszenie daktylogonii mowy ustnej i neoralizm rosyjski mogłyby także umożliwić pewne

dekodowanie, tym razem alfabetyczne, dzięki któremu zapewniony byłby bezpośredni dostęp do zasobu leksykalnego.

Inne formy pomocy manualnej dla mowy, takie jak: Mund-Hand System, PMS lub metoda Borel-Maissonny, nie wydają się wykorzystywane zbyt intensywnie w pracy nad rozwojem mowy. Nie doprowadzają prawdopodobnie także do niezbędnego dla dziecka „nasylenia”, by mogło posługiwać się nimi w sposób nieświadomy, jak ma to miejsce np. w przypadku LPC. Jednak intensywne stosowanie metody, która została stworzona specjalnie przez Borel-Maissonny dla nauki czytania, może dostarczyć dziecku głuchemu narzędzia dla kodowania dającego się przystosować do kodu fonologicznego.

Ani język francuski migany, ani też język migowy ze względu na ich naturę nie mogą wyposażać dziecka głuchego w środek kodowania fonologicznego dającego się wykorzystywać przy czytaniu. Dobry poziom czytania osiągany przez niektórych dorosłych głuchych mających rodziców głuchych i korzystających z języka migowego, jako języka macierzystego, nie pozwala jednak na dalej idące uogólnienia. Warto przypomnieć w związku z tym, że średni poziom czytania dzieci głuchych posiadających rodziców głuchych pozostaje znacznie niższy niż poziom czytania dzieci słyszących [Conrad 1979, za: Périer 1993; Brasel, Quigley 1977, za: Périer 1993]. Stosowanie wyłącznie języka francuskiego miganego lub migowego nie sprzyja ustaleniu drogi bezpośredniej, fonograficznej i nie wydaje się odpowiednie dla polepszenia poziomu czytania u większości dzieci głuchych. Jeśli chce się zapewnić im wszelkie szanse, by osiągnięcia poziomu czytania były możliwie najlepsze, słuszne wydaje się, by metody bimodalne, jedno- lub dwujęzyczne odwoływały się do jednej z technik manualnego uzupełniania mowy ustnej. Natomiast metody zalecające nauczanie czytania oparte na języku migowym, bez uprzedniego oddziaływania wychowawczego słuchowo-oralnego, poza ryzykiem zagrożenia dla mowy ustnej zagrażają także optymalnemu rozwojowi języka pisanego.

III. INTEGRACYJNE ZAJĘCIA CZYTELNICZE UCZNIÓW ZE SZKOŁY MASOWEJ I OŚRODKA SPECJALNEGO DLA DZIECI NIESŁYSZĄCYCH. PROBLEMY CZYTELNICZE

Dziecko niesłyszące już od pierwszych miesięcy życia powinno korzystać ze swojej „kapieli” językowej, by móc przyswoić sobie system języka w sposób naturalny i na poziomie odpowiednim dla jego wieku, tak jak to się dzieje w przypadku dzieci słyszących. W Polsce, niestety, nie stosuje się w sposób powszechny Języka Mówionego Uzupełnianego (LPC), dlatego też dzieci niesłyszące uczą się języka w sposób systematyczny dopiero w wieku 6-7 lat. W związku z tym jeszcze na poziomie nauczania początkowego nie są w stanie spełnić oczekiwań nauczy-

cieli w zakresie materiału językowego, natomiast już w klasach starszych, gdy pojawiają się skomplikowane zagadnienia wymagające złożonych operacji myślowych, uczniowie niesłyszący nie są w stanie opanować wiedzy i posługiwać się nią, ponieważ system językowy przyswajany zbyt późno i w formie cząstkowej (za pomocą języka migowego) jest wtedy dla nich tworem sztucznym. W związku z problemami językowymi, z jakimi boryka się uczeń niesłyszący – i żeby mu pomóc – każdy tekst w książce czy w podręczniku szkolnym musi być przystosowany i jakby na nowo opracowany na użytek uczniów niedosłyszących¹.

Opracowanie „książki łatwej do czytania” powinno uwzględnić:

- ograniczenie treści do najważniejszych wydarzeń dotyczących głównego bohatera;
- uproszczenie tekstu (zdania pojedyncze, unikanie pojęć abstrakcyjnych, proste sformułowania, przystępne);
- opracowanie słowniczka;
- czytanie utworów fragmentami;
- zwracanie uwagi i podkreślanie przez prowadzącego najważniejszych aspektów utworów;
- najciekawsze fragmenty podkreślone, np. ilustracjami plastycznymi;
- układanie przebiegu wydarzeń na podstawie ilustracji i omówienie ich.

IV. ANALIZA CZYTELNICTWA WŚRÓD NIESŁYSZĄCYCH I NIEDOSŁYSZĄCYCH

Zasadnicza hipoteza w badaniu² brzmi: proces czytelnictwa, postawiony na odpowiednio wysokim poziomie, jest jeszcze jedną niewykorzystaną dostatecznie metodą w pracy rewalidacyjnej z dziećmi niedosłyszącymi. Na podstawie literatury z zakresu surdopedagogiki stwierdza się, iż jeśli u poszczególnych osób z wadą słuchu nie występują dodatkowe uszkodzenia, to jest to osoba w pełni sprawna pod względem intelektualnym. Zastanawiające jest jednak, dlaczego u tych dzieci, pomimo prowadzonego procesu rewalidacyjnego, nie dochodzi – w większości przypadków – do pełnej rewalidacji rozumowej postrzeganej jako dobre opanowanie języka, wiadomości merytorycznych z zakresu programu szkolnego i pełnego społecznienia. Wiadomo, że cechą współczesnej szkoły jest to, że nie daje ona dziecku w pełni przygotowania do życia i zawodu, a chcąc być na bieżąco ze wszystkimi sprawami współczesności i móc się rozwijać, trzeba to robić przede wszystkim przez samokształcenie. Jest to pogląd szeroko rozumiany i popularyzowany wśród ludzi pełnomysłowych, więc zastanawiające jest, dlaczego w

¹ Na podstawie pracy magisterskiej T. Ciborskiej [1985].

² Wykorzystano pracę magisterską A. E. Pikuli [1977].

szkołach dla dzieci z wadą słuchu nie dostrzega się jeszcze w pełni tego problemu, tym bardziej że człowiek pozbawiony możliwości odbioru wiadomości na drodze słuchowej, ma tylko możliwość na drodze wzrokowej, a więc poprzez słowo drukowane.

Założenie, że popularyzowanie i wymaganie przez nauczycieli w szkole i wychowawców w internacie, aby dzieci czytały dużo książek z różnych dziedzin, gdyż rodzi to przyzwyczajenie uczniów do czytelnictwa i przekonanie, iż jest to sposób na samokształcenie – zostało potwierdzone w toku badań. Istotnie, dla człowieka z wadą słuchu, dobre planowanie czytania ze zrozumieniem i przyzwyczajanie go do ciągłego czytania jest najlepszą i najłatwiejszą drogą rewalidacji. Badania zostały przeprowadzone pod takim kątem, aby zdobyć faktyczny obraz czytelnictwa w szkołach dla dzieci z wadą słuchu i na tej podstawie móc wnioskować, czy problem roli czytelnictwa jest znany i popularyzowany, czy też nie. Niestety badania potwierdziły [Pikula 1977], iż sytuacja w tym zakresie w szkołach dla dzieci niedosłyszących jest raczej niezadowolająca. Jeżeli nawet czyta się książki, to na lekcjach języka polskiego, zwykle dlatego, że stanowią one część programu, a na zajęciach w internacie dla rozrywki i wypełnienia czasu. Wydaje się, że aby przełamać w uczniach początkowo występującą niechęć do samodzielnego sięgania po książkę, występującą ze względu na niedostateczne opanowanie mowy i techniki czytania, należy najpierw zorganizować kontrolowany proces czytania, należy po prostu wpływać na dziecko, aby sięgało po książkę. W trakcie ćwiczenia czytania, trudności te znikają i dziecko dostrzega, że zdobywa przez czytanie dużo informacji, że posiada swój słownik i rozumie coraz lepiej czytany tekst, co może spowodować, że coraz chętniej będzie sięgało po książkę, aż do momentu, kiedy stanie się ona dla niego nieodzowna. Wydaje się, że w planach dydaktycznych i opracowań odpowiedni program. Z badań [Pikula 1977] wynika, iż szkoły dla dzieci niedosłyszących nie są nawet odpowiednio zaopatrzone w dostateczną ilość woluminów bibliotecznych, że brak jest odpowiednich pomieszczeń, funduszy. Najbardziej jednak brak ciekawego programu popularyzującego książki i techniki pracy z książką.

Czytelnictwo może i powinno być stosowane w tego rodzajach placówek jako metoda rewalidacyjna.

V. SPECYFIKACJA CZYTELNICTWA DZIECI GŁUCHYCH

Dziecko głuche z powodu swojego kalectwa ma ograniczone możliwości poznania, jest pozbawione naturalnej drogi przyswajania mowy. Zaburzenia słuchu powodują ograniczenie w percepcji mowy i są przyczyną nieprawidłowego przyswajania języka słownego. Dziecko głuche często dopiero w szkole uczy się

mowy, jednocześnie z nauką czytania i pisania. Uczniowie klas IV mają już opanowany pewien zasób wiadomości, ale system poznania słownego daleko odbiega od normy ludzi słyszących. Wynika to z braku docierania wzorców mowy drogą słuchową i nikłego wykorzystania wzorców pisanych. Czytanie jest więc językowe i dzieci popełniały mniej błędów w ich konstruowaniu, co świadczy, że zajęcia czytelnicze są bardzo pomocne w rozwoju języka dźwiękowego u dzieci głuchych [Buglar 1975].

VI. WPŁYW ZAJĘĆ CZYTELNICZYCH NA POZIOM I STRUKTURĘ JĘZYKA DZIECI GŁUCHYCH

Umiejętność poznania mowy z układu ust oraz zdolność do mówienia nie wystarczy głuchym do życia w społeczeństwie. Konieczne jest również opanowanie technik czytania i pisania. Dziecko z wadą słuchu naukę czytania i pisania zwykle rozpoczyna z chwilą przyjścia do szkoły, choć jego nastawianie na bodźce wzrokowe pozwala na takie ćwiczenia dużo wcześniej. Naukę czytania i pisania w szkole specjalnej zaczynamy od ćwiczeń, takich jak gry, loteryjki, identyfikacje przedmiotu z rysunkiem czy napisem. Czytanie i pisanie jest pomocą w przyswojeniu mowy przez dziecko głuche. „Czytanie polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umowy znaków graficznych – symboli wzrokowych, które tworzą tekst” [Malendowicz 1978]. Jak wynika z powyższej definicji, czytanie to bardzo złożony proces. Aby odczytać tekst, trzeba znać symbole, umieć odbierać tekst, rozumieć treść oraz zastosować rozumianą treść tekstu do potrzeb. W toku czytania dziecko odbiera zespoły wrażeń wzrokowych, słuchowych oraz kinestetycznych. Wrażenia te przekształcają się w wyobrażenia językowe poszczególnych wyrazów. Początkowym celem czytania jest opanowanie technik, dlatego wprowadza się teksty krótkie, proste, zawierające minimum informacji. Pierwsze teksty powinny być zbudowane ze zdań pojedynczych, które dziecko może sobie przyswajać, np. „Miś” lub bogato ilustrowane książeczki. Odtwarzanie treści przeczytanego tekstu powinno odbywać się w różnych formach, np. rysunku, odpowiedzi na pytania itd. Czytelnictwo rozwija sprawności językowe dziecka, ćwiczenia w czytaniu zmierzają do opanowania technik i rozumienia czytanego tekstu. Ćwiczenia w czytaniu związane są z potrzebą pracy z książką i czasopismem.

Aby zainteresować dziecko książką i czytaniem, trzeba dostosować lekturę do jego możliwości i zainteresowań. Dziecko musi mieć opanowane tempo czytania. Rozumienie czytanego tekstu wiąże się z zasobem doświadczeń, umiejętnościami językowymi dziecka, wiadomościami i stopniowym zdobywaniem oraz opanowywaniem techniki czytania. Czytanie książki pomaga dziecku głuchemu lepiej opanować język, nabywać nowe wiadomości, rozszerza słownik czynny

dziecka, kształtuje możliwości etyczne, rozwija również jego osobowość. Oglądanie obrazków, malowanie, opowiadanie ich treści – to pierwsze kroki do rozbudzenia zainteresowań czytelniczych. Aby dziecko zrozumiało treść czytanej książki, początkowo muszą mu w tym pomóc dorośli. Przygotowanie samodzielnego czytelnika wymaga już planowej pracy z dzieckiem. Początkowo wyrabiamy u dziecka umiejętność obchodzenia się z książką, utrzymania jej w czystości i porządku, przechowywania we właściwym miejscu, umiejętności przewracania kartek w czasie czytania, zabezpieczenia przed uszkodzeniem. Trzeba też przygotować wycieczkę do biblioteki, zapoznać dzieci z księgozbiorem, regulaminem i sposobami odnajdywania książek, które chce się przeczytać. Warto wyrabiać w dzieciach przekonanie o ważności książki w życiu człowieka. Wybór książki zależy od zainteresowań czy aktualnych wydarzeń. Przy omawianiu tekstu zwraca się uwagę na nazwisko autora przeczytanej książki, można też podać o nim krótką informację.

Specyfika czytelnictwa głuchych wypływa z samego ich kalektwa. Brak słuchu opóźnia rozwój mowy, zasób poznanych słów jest tak ubogi, że czytana treść okazuje się niezrozumiała. Często występuje trudność w zrozumieniu ogólnego sensu zdania, stąd wynika niechęć dzieci głuchych do samodzielnego czytania. Chętnie natomiast oglądają książki z obrazkami, teksty czytają rzadko. Starsze dzieci mogą zrozumieć łatwiej tekst, ale nie odpowiada on już ich zainteresowaniom, bo jest zbyt dziecinny. Lektury odpowiadające ich wiekowi są zbyt trudne, niedostępne ze względu na dużą ilość pojęć i wyrażań, które są dla nich nieznanne. Niechętnie samodzielnie czytają, bo napotykają przeszkody nie do pokonania. Przeglądają czasopisma, czytają krótkie teksty związane z ich zainteresowaniami, np. sportami. Zajęcia czytelnicze cieszą się ich zainteresowaniem tylko wtedy, kiedy są zorganizowane, atrakcyjne i poprzedzone wstępną rozmową, oczekują pomocy ze strony swojego nauczyciela. Dziecko głuche znacznie dłużej zdobywa umiejętności czytelnicze i dlatego rozwijane są te zainteresowania już u małych dzieci. Tematyka zajęć czytelniczych zależy od wieku i zainteresowań. Są to tematy zwykle związane z życiem codziennym dziecka. Interesują je bajki, opowiadania czy wiersze o zwierzętach, starsze dziewczynki zajmują się przepisami kulinarnymi, modą, haftem, chłopcy kupują czasopisma o tematyce sportowej.

Podsumowując, zajęcia czytelnicze:

- kształtują umiejętność domyślania się nieznanych elementów leksykalnych na podstawie kontekstu,
- kształtują rozumienie zdania i relacji między zdaniami,
- kształtują umiejętność wyszukiwania w treści określonych informacji i rozumienia treści tekstu,
- zwiększają zasób słownictwa biernego i czynnego,

- zwiększają umiejętności prawidłowego budowania zdań i formułowania dłuższych wypowiedzi,
- zachęcają do posługiwania się różnego rodzaju słownikami i tekstami³.

VII. TRUDNOŚCI Z CZYTANIEM WŚRÓD LUDZI NIESŁYSZĄCYCH

Trudności z czytaniem wśród ludzi głuchych mogą wynikać z kilku powodów, m. in. zależą od stopnia ubytku słuchu, związane są z techniką czytania, ubóstwem słownictwa oraz trudnym dostępem do bibliotek i niewłaściwym podejściem bibliotekarzy do tej grupy czytelników.

Ważne jest rozróżnienie czytelników głuchych od ogłuchłych i z ubytkami słuchu. Każdy z tych stopni głuchoty niesie ze sobą różne ograniczenia. Największe kłopoty z czytaniem można zaobserwować u ludzi głuchych od urodzenia.

Trudności z czytaniem związane są z techniką czytania, a dokładniej z „błędami artykulacyjnymi wynikającymi z braku autokontroli słuchowej, powodującymi tym samym opuszczenia, przedstawianie liter i sylab, pociągającymi za sobą deformacje czytanej treści” [Hampel 1995].

Ważnym zadaniem staje się nauczanie mowy jako środka porozumiewania się. Brak opanowania mowy jako narzędzia komunikacji z otoczeniem zamyka dodatkową drogę porozumienia z ludźmi słyszącymi. Wiadomo, że człowiek bardzo szybko i łatwo uczy się nowych rzeczy w kontaktach interpersonalnych. Dlatego ważna jest nauka mowy obok języka migowego, który jest pierwszym językiem ludzi głuchych.

Samo nauczanie się czytania nie jest jednoznaczne ze zrozumieniem czytanego tekstu. Kolejną barierą do pokonania przez człowieka głuchego w zrozumieniu przeczytanego tekstu jest ubogie słownictwo, bowiem w większości przypadków nie zna on desygnatów niektórych słów, bo nie udaje się ich wytłumaczyć lub przedstawić graficznie. „Słowa wydają się puste, niczego nie można się domyślić, brakuje reakcji emocjonalnej. Głuchy czytelnik nie znając sensu poszczególnych słów i zwrotów często nie może sobie wyobrazić zjawisk i sytuacji opisanych w tekście, nie rozumie zawartych tam myśli” [Eckert 1987]. Najtrudniej jest przekazać znaczenie większości pojęć abstrakcyjnych. Kłopot może stanowić również odmienna gramatyka i składnia języka polskiego, duża ilość przyimków, skomplikowane czasy gramatyczne, zdania złożone, w odróżnieniu od pozycyjnego języka migowego, który jest językiem ubogim treściowo. Dodatkowe kłopoty mogą sprawiać deficyty w rozwoju umysłowym, ale w większości przypadków „głusi osiągają taki sam poziom umysłowy jak ich słyszący rówieśnicy [...] niedostatki opanowania języka przez dzieci głuche stanowią hamulec w dokonywaniu abstrak-

³ Na podstawie pracy magisterskiej L. Falewicz [1984].

cyjnych operacji myślowych. Funkcje intelektualne oparte na języku rozwijają się u głuchych w niewielkim stopniu” [Eckert 1987].

Wpływ na czytanie ludzi głuchych mają nie tylko ich wrodzone predyspozycje intelektualne, ale również środowisko, najpierw rodzinne, potem rówieśnicy i szkoła. Kształtuje ono postawy czytelnicze, zachęca do lektury, daje przykład spędzania czasu wolnego. Konieczne jest, żeby rodzice sami również czytali, a także by książka była obecna w domu.

Niebagatelną rolę odgrywają również biblioteki, które dzięki znajomości swoich czytelników, ich potrzeb i zainteresowań, a także zasobów swojego księgozbioru oraz możliwości nawiązania kontaktu z czytelnikiem (nauka j. migowego), mają szansę stać się centrami kultury dla człowieka głuchego, gdzie będzie mógł dostać ciekawą książkę, a także uzyskać poradę w innych bardziej prozaicznych, ale równie ważnych sprawach dotyczących życia codziennego.

VIII. FUNKCJE CZYTELNICTWA W ŚRODOWISKU GŁUCHYCH

1. Rozwój języka

Kontakt z książką i słowem pisanym umożliwia wzbogacenie słownictwa i strony gramatycznej języka, poznanie nowych słów lub różnych znaczeń znanych już sobie zwrotów (wychwytywanie sensu z kontekstu, osvajanie się z określonymi strukturami gramatycznymi i składniowymi). To wszystko z kolei wzbogaca mowę, którą należy wciąż ćwiczyć, bo umożliwia ona kontakty z innymi ludźmi (większy procent społeczeństwa posługuje się bowiem mową, a nie językiem migowym).

Tekst pisany, w odróżnieniu od mówionego, jest wygodniejszy do używania go jako materiału do ćwiczeń. Jest stabilny, można go czytać w dogodnym tempie, wracać do treści już przeczytanych, zdania niezrozumiałe czytać wielokrotnie. Jest to mniej stresujące niż częste proszenie mówiącego o powtarzanie, gdy nie nadaża się z odczytaniem i zrozumieniem mowy czytanej z ust.

2. Możliwość poznawania dorobku kultury własnego kraju i świata

Język migowy nie posiada swojego odpowiednika pisanego, dlatego człowiek głuchy może czerpać informacje dotyczące kultury jedynie z przekazów czytanych przez lektora lub z bezpośredniego kontaktu z człowiekiem, który o tym opowiada. Jest to jednak pewna postać pośredniczenia w odbiorze informacji. Z książek, gazet i czasopism głusi mogą dowiedzieć się o dorobku kultury przeszłych i obecnych pokoleń, historii narodu i historii powszechnej, rozwijać horyzonty myślowe, po-

szerzać wiedzę, podnosić rozumienie potocznych zwrotów (np. polegać jak na Zawiszy), uczyć się przenośni.

Kontakt z książką rozbudza wyobraźnię zubożoną o szereg doznań związanych z brakiem słuchu. Jako sztuka uwrażliwia na piękno i porozumienie z ludźmi w sferze uczuciowej.

3. Możliwość uzyskania bieżących wiadomości o otaczającej rzeczywistości

Nauka czytania i rozumienia tekstu umożliwia egzystencję w codziennym świecie, np. przez czytanie prasy codziennej, notatek na drzwiach, tablicach informacyjnych, w urzędach. Wyrabia nawyk poszukiwania informacji pisemnych w otoczeniu: ogłoszenia dotyczące wszelkich zmian, danych o imprezach na plakatach, plakatów wyborczych. Uniezależnia od pomocy innych w sprawach podstawowych, pomaga usamodzielnąć się.

4. Możliwość pogłębiania i aktualizowania wiedzy zawodowej i ogólnej

Funkcja ta jest realizowana głównie przy pomocy prasy fachowej, czasopism, książek popularnonaukowych. Umożliwia ciągłą aktualizację danych o świecie, postępie technicznym i naukowym. Umożliwia adaptację społeczną i zawodową osób niesłyszących, samodzielne rozwijanie osobowości. Podnosi poczucie własnej wartości. Świadomość, że czyta się utwory, którymi interesują się również ludzie słyszący, daje zadowolenie.

Bibliografia

- Buglar W. [1975]. Czytelnictwo wśród głuchych problem niedoceniony. „Szkoła Specjalna” 2.
Ciborska T. [1985]. Integracyjne zajęcia czytelnicze uczniów za szkoły masowej i ośrodka specjalnego dla dzieci niesłyszących. Problemy czytelnicze. Praca magisterska, Warszawa.
Eckert U. [1987]. Problemy czytelnictwa osób niesłyszących. „Szkoła Specjalna” 2, 130-131.
Encyklopedia wiedzy o książce [1971]. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Falewicz L. [1984]. Wpływ zajęć czytelniczych i innych na strukturę języka dzieci głuchych. Praca magisterska APS, maszynopis, Warszawa: APS.
Hampel M. [1995]. Wpływ zajęć czytelniczych na poziom zdolności lingwistycznych dzieci niesłyszących. Praca magisterska, Warszawa: APS.
Kupisiewicz M. [1998]. Rozwijanie czytelnictwa wśród niesłyszących. „Szkoła Specjalna” 188, 3.
Malendowicz J. [1978]. O trudnej sztuce czytania i pisanie. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Pérrier O. [1993]. Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Warszawa: WSiP.
Pikula A. E. [1977]. Próba analizy czytelniczej wśród niedosłyszących. Praca magisterska, Warszawa: APS.