

Czytelnictwo jako uczestnictwo głuchych w kulturze

Reading as the participation of deaf people in the culture

Dominika Kurpińska

Uniwersytet Warszawski

Streszczenie

Artykuł opisuje trudności występujące u dzieci głuchych w nabywaniu umiejętności czytania. W porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami uzyskiwane przez głuchych uczniów postępy w czytaniu ze zrozumieniem tekstu są znacząco niższe. Wynika to między innymi z faktu, że cechy syntaktyczne związane z budową zdań nie udaje się przekazywać wizualnie przy pomocy odczytywania mowy z ust. Autorka podkreśla trudności, jakie występują u głuchych podczas tworzenia przez nich reprezentacji mentalnej poszczególnych pojęć słownych, a także znaczenie braku kontroli słuchowej własnych wypowiedzi. W pracy przedstawione zostały możliwości i osiągnięcia w zakresie czytelnictwa u głuchych, a także dokonano przeglądu tych metod, które sprzyjają rozwojowi czytelnictwa i tym samym uczestnictwu głuchych w kulturze.

Słowa kluczowe: czytanie, kultura, rozumienie tekstu, wychowanie dwujęzyczne, biblioterapia.

Summary

The paper discusses the difficulties observed in deaf children who acquire the reading skills. In comparison to their hearing peers deaf pupils achieve a substantial lower results in the effective reading level. Some explanation of this fact could be the lack of visual cues for the syntactic structures and on the other hand - the lack of auditory control during vocal expression. Author presents the possibilities and achievements of deaf people in the field of reading. There are also reviewed the actual approaches and methods which facilitate of development this activity in deaf population and the participation of this group persons in the national and international culture.

Key words: reading, culture, understanding of written text, bilingual education, bibliotherapy.

Wprowadzenie

Przedmiotem pracy jest specyfika czytelnictwa głuchych. Jest ono determinowane przez wiele czynników, które chciałabym czytelnikowi przybliżyć. Głusi jako grupa posługująca się językiem migowym stanowią bardzo ciekawe pole badań. Aby móc powiedzieć cokolwiek na temat zdolności czytania przez osoby z upośledzonym słuchem, trzeba najpierw poznać historyczne i kulturowe uwarunkowania mentalności głuchych i odrębności ich środowiska.

Na początek warto wyjaśnić, czym jest głuchota. Posłużę się definicją, proponowaną przez B. Szczepankowskiego [1999]: osoba z uszkodzonym słuchem, umiarkowanego, znacznego lub głębokiego stopnia to osoba, której ubytek słuchu według Międzynarodowego Biura Audiofonologii przekracza 20dB i kwalifikuje ją do jednego ze stopni uszkodzeń. Wśród osób z uszkodzeniem słuchu znajdują się: • głusi i głuchoniemi • niedosłyszący • ci, którzy ogłuchli późno.

Pierwsze formy opieki i kształcenia głuchych w różnych krajach

Głusi długo musieli czekać na zrozumienie swoich potrzeb edukacyjnych i zmianę postaw wobec ich niepełno-

sprawności. Postrzegani byli jako niemi, a jednocześnie upośledzeni umysłowo, bądź szaleni ludzie, którym nie należy się żadna pomoc. Przez całe stulecia byli przedmiotem dyskryminacji, poniżania i deprecjonowania. Traktowano ich jako bezrozumną i bezwolną siłę roboczą, a nie mając możliwości porozumiewania się ze słyszącymi, milcząco i biernie poddawali się swojemu losowi. Często wykorzystywano ich do prac fizycznych, nie stwarzając okazji do rozwijania umiejętności intelektualnych. Dopiero w XVIII wieku powstały w Europie szkoły dla głuchych. Pierwszą specjalną szkołą dla dzieci głuchych założył w 1770 r. w Paryżu opat Charles Michel de l' Epee.

Francuski system kształcenia dzieci głuchych metodą manualną oparty był na maksymalnym wykorzystaniu u głuchych wrażeń kinestetyczno - wzrokowych oraz naturalnej skłonności (występującej u wszystkich myślących istot) do nawiązywania wzajemnego kontaktu i porozumiewania się między sobą w celu wymiany myśli, uczuć, pragnień i dążeń. W 1778 r. S. Heinicke i Vatter utworzyli w Lipsku, konkurencyjną dla francuskiej, szkołę opartą na metodzie oralnej, wykorzystującej w procesie wychowania i nauczania język mówiony. To przyczyniło się do sporów między pedagogami i innymi specjalistami o dobór najlepszej metody nauczania mowy głuchego. Spory te trwają do dziś.

W systemie komunikacji i kształcenia znaczące wyniki osiągnęli Amerykanie dzięki zastosowaniu przez Thomasa Hopkinsa Gallaudeta w 1814 r. pewnych oryginalnych metod w specjalnej szkole podstawowej dla głuchych w Hartford w stanie Connecticut. T. Gallaudet dzięki wnikliwej obserwacji 9-letniej Alicji Cogswell i wykorzystując podręczniki francuskiego księdza A. Sicarda poznał metodę oraz nauczył dziewczynkę, jej rodzeństwo i swoich podopiecznych alfabetu palcowego i pisma. Z powodu braku specjalnych książek dla dzieci T. Gallaudet sam zaczął pisać opowiadania i uczył Alicję czytać. Jego opowiadania bardzo szybko ukazały się drukiem i przez dłuższy czas stanowiły materiał pomocniczy nauki czytania w języku angielskim. T. Gallaudet początkowo uczył języka ojczystego (angielskiego) za pomocą znaków migowych i znaków metodycznych. Wkrótce jednak znaki metodyczne zostały uznane za zbyt uciążliwe i zarzucone na rzecz czystej metody oralnej, opartej na amerykańskim języku migowym, chociaż w niektórych szkołach prowadzone były także lekcje artykulacji i odczytywania mowy z ust. Konfrontacja metody migowej z oralną doprowadziła do stworzenia, jeszcze w XIX wieku, nowej metody nauczania, nazwanej metodą kombinowaną. Metoda kombinowana polegała na wykorzystaniu wszystkich dostępnych środków porozumiewania się, tzn. mowy ustnej, pisma, alfabetu palcowego i znaków ideograficznych języka migowego. Łatwość w kojarzeniu mowy dźwiękowej ze znakami języka migowego wynika z tego, że występująca w języku angielskim pozycyjność i stosunkowo prosta fleksja są łatwiejsze do opanowania niż w innych językach.

Działalność Thomasa, jego niesłyszącej żony Zofii Fowler i ich najmłodszego syna Edwarda Miner Gallaudeta spowodowała pośrednio, że 8 IV 1864 roku prezydent USA Abraham Lincoln podpisał akt prawny, na mocy którego nastąpiła uroczysta inauguracja uczelni dla głuchych pod nazwą Narodowe Kolegium Głuchoniemych. W 1954 roku Kongres Stanów Zjednoczonych zaakceptował zmianę nazwy na Gallaudet College, które posiadało wydziały: administracji, biologii, pedagogiki, psychologii, filozofii, matematyki, socjologii, fizyki, języków obcych i bibliotekoznawstwa. Program rozbudowy Kolegium obejmował oddanie do użytku w 1956 roku nowego budynku biblioteki im. Edwarda Miner Gallaudeta. Biblioteka ta rozbudowana została do tego stopnia, że w Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie na początku XXI wieku jej księgozbiór przekroczył 150 tysięcy tomów.

Na ziemiach polskich historia edukacji głuchych liczy około 500 lat. Przez wiele stuleci niesłyszący żyli na marginesie społeczeństwa, a poza nielicznymi przypadkami, o których wspomina historia, nie byli poddawani żadnym formom edukacji.

Doświadczenia polskie

Początek formalnego kształcenia głuchoniemych w Polsce związany jest z dwiema osobami: biskupem wileńskim – Kossakowskim, który zaprojektował w 1804 r. zorganizowanie szkoły w Wilnie oraz z hrabią Ilińskim z Wołynia. Niestety ich plany nie doczekały się realizacji, lecz zaczęto dostrzegać potrzebę szkolnictwa głuchoniemych, co zaowocowało uchwałą Towarzystwa Nauk, w której postanowiono odznaczyć złotym medalem tego, kto pierwszy zajmie się wychowaniem głuchych w Polsce. Pracy tej pod-

jął się w 1815 r. w Szczuczynie ks. Jakub Falkowski, który w 1817 r. przeniósł się do Warszawy, gdzie założył Instytut Głuchoniemych.

Instytut ten mieścił się początkowo w koszarach akademickich (gmach Uniwersytetu) i był finansowany przez rząd Królestwa Polskiego. W 1825 roku otrzymał gmach przy placu Trzech Krzyży, gdzie nowy rektor, ks. Szczygielski, wznosił nowe budynki i otworzył w 1842 roku Instytut Ociemniałych. W 1846 roku powstał oficjalnie wspólny Instytut Ociemniałych i Głuchoniemych. Instytut ten znacznie rozrósł się, gdy dyrektorem został Jan Papłoński. Za jego kadencji (1864-1885) Instytut, w którym uczyło się 318 dzieci, znalazł się pod zarządem Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Jan Papłoński wywalczył dla placówki dość duży budżet, założył też kasę pożyczkową, drukarnię, ogród botaniczny, przyczynił się do powiększenia zbiorów biblioteki. Był inicjatorem powstania Towarzystwa Głuchoniemych oraz urządził sławną „Gospodę Głuchoniemych”.

Instytut zaczął podupadać, gdy władzę przejęli Rosjanie. Nie pominięto próby rusyfikacji uczniów, nauczając ich w języku rosyjskim. Gdy wybuchła I wojna światowa, Rosjanie opuszczając Warszawę zabrali fundusze przeznaczone na działalność Instytutu oraz aparaturę (m.in. przyrząd Bezolda służący do badania słuchu). W czasie II wojny światowej i okupacji Instytut zajęty był przez wojska niemieckie. Ponowne nauczanie w tej placówce rozpoczęto dopiero w listopadzie 1944 roku.

W 1830 powstał we Lwowie Galicyjski Zakład dla Głuchoniemych, którego zasady działania zbliżone były do Instytutu Warszawskiego, oba wzorowały się na Instytucie Głuchoniemych w Wiedniu.

Trzecią placówką edukacyjną w Polsce był Zakład dla Głuchoniemych w Poznaniu. Zakład ten od 1911 r. był pod wpływem wzorów niemieckich. Metody edukacji, język i sposób nauczania osób z wadą słuchu były oparte na doświadczeniach niemieckich. Na podobnych zasadach i również z wykładowym językiem niemieckim działał utworzony w 1876 r. Zakład dla Głuchoniemych w Bydgoszczy.

Pod koniec XIX w. i na początku XX w. powstały też w Polsce oddzielne, prywatne szkoły dla głuchoniemych Żydów (Szkoła im. Bardacha we Lwowie)

W czasie I wojny światowej działalność wszystkich szkół była zawieszona. Działały tajne komplety, prywatne kursy, lecz sytuacja głuchoniemych dzieci była znacznie gorsza od sytuacji dzieci zdrowych.

Po ustaniu działań wojennych w Polsce istniało siedem placówek zajmujących się kształceniem dzieci głuchych. W placówkach tych uczyło się łącznie 416 dzieci głuchych. Do roku 1939 liczba szkół dla inwalidów słuchu wzrosła do 16. Były to oczywiście szkoły podstawowe, jednak organizowano tu również kursy zawodowe (większość placówek posiadała swoje warsztaty), które kończyły się egzaminem czeladniczym przed Komisją Izby Rzemieślniczej. Warto dodać, że możliwość uzyskania takiego dyplomu wywalczył dopiero w roku 1932 Stefan Łopatto, dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie.

Cechą charakterystyczną ówczesnych szkół dla głuchych był ich jednolity charakter. Wszystkie dzieci, niezależnie od stopnia upośledzenia słuchu, uczono razem. Uczniowie całkowicie głusi, z resztkami słuchu, a nawet dzieci głuche i zarazem upośledzone umysłowo były w jed-

nych klasach. Obowiązywał ich ten sam program zamykający się w obrębie czterech pierwszych klas szkoły powszechnej. Stawiano, więc w zasadzie wszystkim jednakowe wymagania oraz stosowano te same metody nauczania i pomoce naukowe. Jeszcze gorzej przedstawiała się w tamtych latach sprawa kształcenia głuchych w zakresie średniej szkoły ogólnokształcącej. Specjalnej szkoły średniej nie było, a w szkołach powszechnych głusi nie dawali sobie rady. Nie rozumiano też w owych czasach potrzeby wychowania dzieci głuchych w wieku przedszkolnym. Istniało tylko jedno przedszkole w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie.

Po II wojnie światowej wznawianie szkolnictwa na obszarze Polski odbywało się bardzo nierównomiernie. Pierwszą szkołą, która wtedy rozpoczęła swoją działalność, była Publiczna Szkoła Specjalna dla Dzieci Głuchych w Rzeszowie. W roku szkolnym 1944/45 działało na terenie Polski osiem szkół dla dzieci głuchych, w następnym zaś było już ich dziesięć. Zmieniło się również podejście do samego nauczania, o czym może świadczyć wydana w 1950 r. instrukcja o organizacji roku szkolnego, a następnie zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 09.09.1951r. w sprawie organizacji szkół i zakładów specjalnych. Na mocy tego zarządzenia państwowe zakłady dla dzieci głuchych podzielono na pięć kategorii:

- Zakłady dla dzieci całkowicie głuchych od urodzenia
- Dla dzieci z resztkami słuchu
- Zakłady dla dzieci późno ogłuchłych (mówiących)
- Zakłady dla dzieci głuchych opóźnionych w nauce
- Zakłady dla dzieci głuchych upośledzonych umysłowo

Została również określona ściśle liczba dzieci głuchych w grupach przedszkolnych, w klasach szkół podstawowych i zawodowych. Postanowiono również, że na czele każdego zakładu będzie stał dyrektor mianowany przez Wydział Oświaty.

Obraz czytelnictwa w społeczności głuchych

Przy ocenie korzystania przez głuchych z dobra kultury, jakim jest czytelnictwo, należy uwzględnić takie czynniki, jak:

- Stopień utraty słuchu i czas jego wystąpienia
- Pochodzenie dziecka z rodziny głuchej lub słyszącej, (co determinuje sposób porozumiewania się z dzieckiem i jego funkcjonowanie w rodzinie)
- Stopień znajomości przez dziecko języka migowego lub mowy głośnej

Czytanie oznacza według *Słownika współczesnego języka polskiego* by: „śledząc wzrokiem napisane lub wydrukowane litery, rozpoznawać je, łączyć w wyrazy i nadawać im (w umyśle lub na głos) odpowiednie brzmienie językowe; także: zapoznawać się z czymś w taki sposób, poznawać coś w całości”.

Czytanie stanowi wyższą formę wykorzystywania języka. Zdolności językowe dziecko słyszące nabywa naturalnie. Rozwijanie czytania ze zrozumieniem odbywa się etapowo Van Uden [Csanyi 1994], za najniższy stopień czytania uważa etap czytania ideowizualnego (w terminologii polskiej oznacza to czytanie globalne). Dziecko rozumie teksty niezawierające żadnych nowych informacji. Rozumie jedynie teksty, których treść jest mu dobrze znana, czyli opisujące scenkę rozgrywającą się jednocześnie przed oczyma dziecka, lub też dotyczące oglądanego przez nie obrazka. Czy-

tanie na tym poziomie przypada na okres przedszkolny i pierwszą klasę szkoły podstawowej. Drugi etap to czytanie receptywne, tekst przekazuje nowe myśli, jest to okres drugiej klasy szkoły podstawowej. Etap ten dzieli się na dwie fazy:

Faza słownikowa (zw. fazę zasobu słów) stanowi etap czytania dosłownego, semantycznego. Dziecko przyswaja sobie nowe treści, posługując się przy tym przede wszystkim własnym zasobem słów. Na tym etapie czytanie nie jest jeszcze powiązane z różnorodnymi elementami gramatycznymi, przenośniami, porównaniami itp. Dziecko domyśla się treści za pomocą znanych mu słów. Jeśli tekst jest za trudny, dziecko na drodze kombinacji uzupełnia brakujące informacje, skomplikowane związki gramatyczne. Nie jest to uporządkowana interpretacja. Czytanki w podręcznikach są już trudniejsze wymagają od dzieci wczucia się w rolę postaci, wyobrażenia sobie odczuć, myśli i wypowiedzi ludzi przedstawionych w danej historii. Opowiadanie i dialog to podstawowe źródło rozwoju umiejętności czytania w tym okresie. Treść tekstów zwykle jest dzieciom znana, nie wykracza poza wydarzenia z życia codziennego. Opiswane historie mogłyby także im się przydarzyć (zakupy, urodziny, wizyta w poradni). Słyszące dzieci do 10 roku życia czytają na poziomie słownikowym, natomiast dzieci głuche raczej nie osiągają tej fazy albo osiągają ją na etapie szkoły średniej.

W fazie strukturalnej czytania (w polskiej terminologii czytanie interpretacyjne, domyślne) dziecko rozumie treść bez pomocy z zewnątrz. Ma wystarczająco duży zasób słów i rozumie struktury gramatyczne. Rozpoznaje i identyfikuje zjawiska stylistyczne, takie jak: homonimy, synonimy, odkrywa związki frazeologiczne, potrafi czytać „między wierszami”. Przeważająca część głuchych uczniów nigdy nie osiąga tego poziomu.

Jakie są faktyczne osiągnięcia dzieci głuchych w czytaniu?

Już w roku 1916 Amerykanie Pintner i Patterson udowodnili, że młodzież z uszkodzonym słuchem w wieku 14-16 lat wykazuje przeciętny poziom czytania, odpowiadający słyszącym dzieciom siedmioletnim. H.Furth stwierdził w 1966 r., że tylko 8% wszystkich dzieci w wieku 11-16 lat w USA, uczęszczających do szkół specjalnych, osiągnęło w tym okresie poziom wyższy aniżeli czwartoklasiści słyszący prawidłowo. Trybur i Karchmer podawali w 1976 r., że młodzi dorośli w wieku 20 lat dysponowali poziomem czytania, odpowiadającym czwartoklasistom słyszącym. Conrad w 1969 r. uzyskał w Anglii i Walii podobne wyniki. Badana przez niego grupa 468 nastolatków z uszkodzonym słuchem, w wieku 14-15 lat reprezentowała poziom czytania odpowiadający dziewięcioletnim dzieciom słyszącym prawidłowo. Badania najnowsze z 1994 roku, przeprowadzone na Uniwersytecie Gallaudeta, podają, że 70% studentów nie jest w stanie przeczytać tekstu na poziomie akademickim (więcej informacji można znaleźć w książce P.Paula z 1998 r.). O.Sacks [1990] zauważa, że badania te wskazują na zjawisko funkcjonalnego analfabetyzmu wśród głuchych. Powołując się na Hansa Furtha, Sacks uważa, że głównym problemem głuchych jest „niedobór informacji”. Składa się na niego kilka przyczyn. Po pierwsze, głusi są pozbawieni możliwości „przypadkowego” uczenia się, które zachodzi

przede wszystkim w trakcie codziennych rozmów poza szkołą, w normalnym życiu oraz podczas oglądania telewizji (z wyjątkiem sytuacji, kiedy programy czy filmy zawierają napisy). Po drugie, ilość informacji, które dzieci głuche mogą przyswoić sobie w szkole, jest bardzo niewielka w porównaniu z tymi, które uzyskują dzieci słyszące, dlatego że większość czasu przeznaczana się na nauczanie języka mówionego. Biorąc pod uwagę fakt, że jest to około pięciu-sześciu lat intensywnego uczenia się, niewiele pozostaje na przekazanie tak ważnych w życiu codziennym informacji o charakterze kulturowym, społecznym czy wielu umiejętności o bardziej złożonym charakterze. Istotną rolę w edukacji odgrywa metoda nauczania. Chciałabym ją pokrótce przybliżyć.

Metody nauczania języka w szkole dla głuchych

Najstarszą i zarazem budzącą najwięcej kontrowersji metodą nauki języka w tych szkołach jest metoda oralna. Opiera się ona na założeniu konsekwentnego nauczania audiowербalnego przy wykorzystaniu resztek słuchu oraz odpowiedniej aparatury wzmacniającej dźwięki. Słaba umiejętność czytania, obserwowana u społeczności głuchych, spowodowana jest opóźnionym rozwojem kompetencji językowych. Dla osoby słyszącej, której znane są struktury rodzimego języka, nauka czytania jest poznaniem nowego kodu (słowa pisanego). Dla dziecka głuchego, które ma ograniczoną możliwość nauki mowy ustnej, obcy jest nie tylko zapis słów, lecz nie zna też ono struktury języka. Dlatego nauka czytania u osób głuchych wiąże się z podwójnym wysiłkiem. Jednocześnie ucząc się czytać, muszą uczyć się języka. Bez solidnych podstaw rozumienia treści pojęć sens przeczytanych tekstów jest dla nich niezrozumiały. Zwolennicy metody oralnej przeprowadzili szereg badań nad jej skutecznością. Na przykład, A. Geers i J. Moog [1989] przebadaly około 50% uczniów w USA i Kanadzie, wykorzystujących tylko metodę oralną, pod kątem sprawności w zakresie czytania, pisania, opanowania mowy, języka oraz poziomu inteligencji. Celem tych badań było znalezienie czynników, na których podstawie można by już we wczesnym dzieciństwie wnioskować o możliwości dziecka ze znacznym uszkodzeniem słuchu w zakresie opanowania mowy i pisma. Geers i Moog opublikowały następujące wnioski:

- Dzieci z uszkodzonym słuchem mogą w wieku 16 lat wykazywać poziom czytania odpowiadający równolatkom słyszącym (w badaniach 24-34% dzieci w Ameryce Północnej osiągało takie wyniki);
- Dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu w odpowiednich warunkach mogą opanować dość wysoką sprawność w posługiwaniu się mową i pismem.

Badania L. Robertsona i C. Flexnera [1993] potwierdzają uzyskane przez Geers i Moog wyniki. Dzieci konsekwentnie wychowane od najmłodszych lat według metody audiowербalnej uczyły się prawidłowo czytać w wieku analogicznym do słyszących rówieśników. O efektywności decydowało jak najwcześniejsze rozpoczęcie nauki na drodze audiowербalnej.

Prowadzono również badania nad rozwojem mowy wewnętrznej jako istotnego elementu rozwoju poznawczego i procesów myślowych, a co za tym idzie umiejętności czytania [Conrad 1979]. Badana młodzież była w stanie wykorzystywać mowę wewnętrzną w celu zrozumienia czytanego

tekstu i uzyskała poziom czytania wyższy o 1,5 do 2,5 lat w porównaniu z głuchymi rówieśnikami, którzy wskutek niedostatecznie wykształconej mowy wewnętrznej musieli do zrozumienia tekstu wykorzystywać inny system znaków.

Chciałabym teraz przybliżyć drogę, jaką musi przebyć dziecko kształcone metodą audiowербalną. Posłużę się propozycjami współczesnego oralisty A. Lowe. Wada słuchu musi zostać wcześniej wykryta i intensywnie rehabilitowana od najmłodszych lat. System audiowербalny musi być konsekwentnie stosowany bez wspomaganie językiem migowym, miganiem czy też innymi formami komunikacji. Lowe, powołując się na przytoczone już przeze mnie poglądy van Udena, uważa, że czytanie pojęciowo-wzrokowe u dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem można wprowadzić już w wieku trzech lat. Początkowo zapoznajemy dziecko z obrazem własnego imienia, imion rodziny i przyjaciół, za pomocą kart z wydrukowanymi imionami. Następnie wprowadzamy karty obrazkowe, przedstawiające zabawki, części ciała, najważniejsze produkty żywnościowe z napisami. Opanowany w ten sposób zasób słów wymawiamy. Następnie zapisujemy wymawiane wyrazy (przykłady takich działań zawarte są w książce Yvone Csanyi [1994]). Z kolei przechodzimy do oglądania książeczek z obrazkami, czytania łatwych tekstów, a także pisania dzienniczka, np. z listą zakupów. Zapisywane są też w nim rozmowy dziecka z rodzicami i terapeutami. Umożliwia to odnajdywanie analogii mowy i czytania przez dziecko. Następnie przechodzimy do etapu czytania receptywnego, w którym dziecko korzysta z książeczek kieszonkowych (jak np. *Moja pierwsza czytanka*, wydana przez Ravensburger Otto Maier Verlag).

Lowe powołuje się też na wysoką skuteczność metody *Listening-Reading-Speaking* opracowanej przez A. i E. Ewingów [1964]. Zadaniem tej metody jest przekształcenie stopniowej mowy, która początkowo zawiera liczne błędy, w mowę w pełni zrozumiałą. Metoda ta opiera się również na dzienniczkach i książkach bogato ilustrowanych. Stały dostęp do łatwych tekstów pisanych prowadzi nie tylko do sprawniejszego rozumienia mowy przez dzieci, lecz także stosunkowo szybko wzbogaca strukturę mowy. Systematyczne wprowadzenie tej metody już w wieku 3-4 lat rozwija mowę wewnętrzną, ułatwia również wprowadzenie i utrwalenie form abstrakcyjnych.

Metoda oralna zakłada wczesną interwencję rehabilitacyjną już w okresie niemowlęctwa, co pozwala podjąć naukę czytania w wieku trzech lat. Mowa, umiejętność czytania z ust i czytanie otwierają dzieciom niesłyszącym drogę do szkolnictwa masowego i pełnej integracji z ludźmi słyszącymi.

Jakie są mankamenty tej metody? Niedostatki w zakresie wczesnego wykrywania i wczesnego rozwijania mowy są przyczyną wielu niepowodzeń. Metoda oralna jest zalecana rodzicom słyszącym, którzy posiadają dziecko głuche. Właśnie takim rodzicom najbardziej zależy na rozwijaniu mowy u swych pociech. Oni też nie znają innych metod porozumiewania się poza mową ustną. Często nie znają nikogo głuchego i boją się środowiska ludzi głuchych. Kierując się miłością, szukają wszelkich dostępnych im metod przyswojenia języka mówionego, często okupionych niepowodzeniami, ogromnym wysiłkiem, zaangażowaniem czasowym i finansowym. Dziecko rodziców głuchych ma

zupelnie inną sytuację. To, że nie słyszy, nie jest niczym niezwykłym. Naturalnie przejmują sposób komunikacji rodziców (język migowy), który staje się dla niego językiem macierzystym. Jest on silnie wzmacniany w interakcjach rodzinnych. Nauczanie takiego dziecka metodą audiowербalną może okazać się niebywale trudne. Język mówiony jest dla dziecka obcy i nie ma jego wzorców w domu. Rodzice głusi nie mogą dziecku pomóc, często też nie podchodzą do nauki mowy ustnej z takim zaangażowaniem jak rodzice słyszący. Wielogodzinne ćwiczenia rehabilitacyjne są dla nich czasem, w którym odbiera im się dziecko. Przez wiele lat nauczania metodą oralną w szkołach dla głuchych stała się ona „ziem koniecznym” w środowisku głuchych. Od czasu Kongresu w Mediolanie w 1880 roku, kiedy to paradoksalnie do obrad nie dopuszczono głuchych nauczycieli i uchwalono oralizm jako jedyną metodę nauczania w szkole, wprowadzając tym samym zakaz posługiwania się językiem migowym, upłynęło wiele lat. Język migowy mimo dyskryminacji i braku aprobaty przetrwał i cały czas się rozwija. Metoda oralna zaś nie wyparła naturalnego sposobu porozumiewania się głuchych (mowy rąk). Jej restrykcyjne przestrzeganie doprowadziło do interakcji w środowisku uczniowskim i nauczycielskim. Pokutuje dziś jeszcze wiele stereotypów, dotyczących porozumiewania się. Metoda oralna okradała również ludzi głuchych z dóbr kultury głuchych, jak pisze H. Lane [1996]. Wychowywani metodą oralną nie znali języka migowego i nie potrafili porozumieć się z innymi głuchymi, zaś brak słuchu uniemożliwiał im swobodną komunikację ze słyszącymi. W efekcie ludzie ci byli bardzo samotni i nie mogli odnaleźć swego miejsca. S. Prillwitz [1996] podsumował konsekwentnie stosowaną w Niemczech metodę oralną w następujący sposób: integracja głuchych ze słyszącymi doprowadziła do tego, że głusi nie mogą dysponować w pełni środkiem komunikacji ludzi słyszących, tj. mową dźwiękową, posługują się zaś własnym środkiem – językiem migowym. We wspólnocie głuchych, gdzie wszyscy migają, głusi nie są upośledzeni. W środowisku słyszących zaś są tak odbierani. Stosowanie metody oralnej sprawia, że występują następujące ograniczenia:

- Z tych, co naprawdę nie są upośledzeni, robi się upośledzonych, gdy „w rzeczywistości szkoły specjalne nie akceptują upośledzenia słuchu, lecz starają się negować to upośledzenie, dążąc do wychowania głuchych jako słyszących mówców”;

- Szkoły nie akceptują głównego celu wychowania i nie wykorzystują w nim autonomicznych możliwości rozwoju językowego i duchowego niesłyszących;

- Realizując koncepcje wychowania wyłącznie w języku mówionym, ryzykuje się znaczne zacofanie i zaburzenie w rozwoju strefy komunikacyjno-językowej, emocjonalnej i społecznej u dziecka z uszkodzonym słuchem.

Inną metodą nauczania głuchych jest metoda bilingwalna. Dwujęzyczność to podejście w nauczaniu proponowane w Polsce od niedawna. Zakłada ono równomierne, naturalne nauczanie języka mówionego i języka migowego. Założenia tej metody czerpią z doświadczeń psycholingwistycznych. I. Kurcz [za Gałkowski 1998] powołując się na prace badawcze W. Lamberta [1974] i J. Macnamary [1996], podkreśla znaczenie strategii, jakimi posługuje się otoczenie w celu nauczania dziecka drugiego języka. Jest tam mowa o dwóch zasadniczych procesach: immersji i submersji. Pierwszy

(bardzo niekorzystny) ma miejsce, gdy język ojczysty zastępowany jest językiem otoczenia, wskutek czego język ojczysty ulega stopniowej eliminacji. Dziecko często nie uzyskuje pełnych kompetencji w żadnym z języków. Immersja zakłada swobodne korzystania przez dziecko z dwujęzyczności, dziecko opanowując kolejny język nie traci kompetencji w języku macierzystym. Model przyswajania immersyjnego proponują P. V. Paul i S. P. Ougley [1994] w stosunku do nauczania głuchych. Chodzi im nie tylko o podejście dwujęzyczne, ale i dwukulturowe, rozumiane jako wizualizację procesu porozumiewania, znaczenie kontaktu wzrokowego i jego wpływ na proces komunikacji z drugą osobą. Uważają oni, że jeśli dziecko ma osiągnąć oczekiwane postępy w przyswajaniu drugiego języka, to pierwszy (macierzysty) musi być dobrze ugruntowany. Drugi zaś powinien być tak samo naturalnie przyswajany jak pierwszy. Rodzina i prezentowany przez nią sposób komunikacji wyznacza język macierzysty. Rodziny kulturowo głuche posługują się formami wizualnymi i przestrzennymi przekazami komunikatów, które bez przeszkód mogą być przenoszone na szkołę. Da to poczucie bezpieczeństwa i kompetencji uczniom.

Ważną rolę w szkole dwujęzycznej pełnią nauczyciele. Prace J. Camminsa [1984;1989] podkreślają rolę dobrze przygotowanej kadry nauczycieli w powodzeniu kształcenia dwujęzycznego. Nauczyciele powinni posługiwać się bardzo dobrze językiem migowym. Rola autorytetu, z którym dzieci mogłyby się identyfikować, jest ogromna przy braku komunikacji z słyszącymi rówieśnikami. Podkreśla też znaczenie odpowiednio przegotowanych nauczycieli głuchych, którzy bez trudu rozumieją problemy i potrzeby dzieci z takimi samymi jak oni problemami. Tak o tym pisze P. Tomaszewski: „Dzięki kontaktom z tymi ludźmi (głuchymi) znaleźć może ono zaplecze bezpieczeństwa, czyli swoje miejsce, gdzie ma odpowiedni klimat psychiczny, nie czuje się zagrożone i może w pełni komunikować się z innymi w naturalnym języku migowym. Ponadto musimy przyjąć do wiadomości niezaprzeczalny fakt, że dorosłe osoby głuche, o bogatym i pozytywnym doświadczeniu, odgrywają bardzo istotną rolę w rozwoju psychicznym dziecka głuchego i stanowią dla niego pozytywny wzór do naśladowania”. Pauk i Ougley uważają, że przyswajanie języka migowego w sposób naturalny odbywa się poprzez system wzrokowo-ruchowego sprzężenia zwrotnego (*feedback*), które jest analogiczne do sprzężenia zwrotnego słuchowo-artykulacyjnego u użytkowników języka fonicznego.

Przeprowadzono szereg badań nad dwujęzycznością. Francuska specjalistka w wychowaniu dwujęzycznym D. Bouvet prowadziła obserwację pozajęzykowego dyskursu głuchego niemowlęcia ze słyszącą matką. Wskazuje ona na chęć i gotowość do komunikacji z najbliższym otoczeniem. Bouvet, powołując się na publikacje W. Penfielda i L. Roberta [1959], wspomina o krytycznym okresie dla rozwoju umiejętności prawidłowego posługiwania się strukturami składniowymi. Jeśli dziecko nie opanuje we właściwym czasie prawidłowych podstaw posługiwania się strukturami gramatycznymi, składniowymi w celu klasyfikowania przyswojonych form leksykalnych, to jego możliwości w tym zakresie mogą wygasnąć. Język mówiony jest za trudny do przyswojenia przez dziecko głuche, z powodzeniem zaś dziecko przyswaja język migowy, który zdaniem Bouvet pomaga mu

klasyfikować struktury leksykalne zgodnie z programem przeciętnego rozwoju językowego. Na podstawie swych doświadczeń w pracy z dziećmi uczonymi metodą dwujęzyczną Bouvet twierdzi, że dzieci te łatwiej uczą się pisać i czytać. Dwujęzycznie wychowywanym dzieciom nie sprawia trudności przechodzenie z systemu składniowego języka migowego do systemu składniowego języka mówionego. Podkreśla ona rolę zabaw z matką jako pierwszego źródła inspiracji do komunikacji i poszerzania wiedzy o świecie. Opowiadanie w komunikacji interpersonalnej, potem w formie relacji z oglądanych książeczek ma istotny wpływ na kształtowanie się reprezentacji umysłowych języka.

Podobne doświadczenia ma O. Perier [1992] z Brukseli, posługujący się metodą dwujęzyczności. Wprowadzenie we wczesnym wychowaniu języka migowego jako pierwszego języka dziecka niesłyszącego miało pozytywny wpływ na jego kompetencje językowe.

Jedną z uzupełniających metod wspierających dwujęzyczność jest *Cued Speech*, opracowana przez R. Orina Cornetta na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie. Na grunt polski została zaadaptowana przez Kazimierę Krakowiak. Polega na uzupełnianiu widocznych, tj. dostrzegalnych za pomocą wzroku, ruchów narządów mowy odpowiednimi ruchami ręki. Ruchy ręki uwidaczniają obserwatorowi dystyngtywne funkcje dźwięków mowy. Krakowiak stworzyła polski inwentarz fonogestów, wprowadzając pojęcia „częstka artykulacyjno-wizualna”, „wizem”. Częstka fonogestowa jest wspomagana gestem, będącym najmniejszą jednostką ciągu ruchów artykulacyjnych (częsteczek artykulacyjno-wizualnych). Wizem stanowi określoną klasę częsteczek podobnych, możliwych do odróżnienia na podstawie wzrokowej obserwacji małych ruchów artykulacyjnych. Zarówno częsteczki fonogestowe, jak i wizemy są zbiorami zamkniętymi (w języku polskim Krakowiak wyróżniła 34 wizemy). Tworząc inwentarz fonogestów, Krakowiak ustaliła odpowiednie lokalizacje dłoni dla samogłosek języka polskiego (pięć lokalizacji), a następnie układy dłoni dla poszczególnych grup spółgłosek (osiem układów). Częsteczka fonogestowa, odróżniająca i identyfikująca elementy ciągu artykulacyjnego, musi odsyłać do istniejącego w świadomości fonemu. Inwentarz fonogestów pozwala zbudować system fonologiczny w umyśle głuchego. Jest to najważniejsza funkcja fonogestów. Krakowiak przeprowadziła badania empiryczne, sprawdzające efektywność nauki metodą „mowy uwyrażnionej”. 54-osobową grupę dzieci podzielono na uczące się metodą fonogestów i metodą tradycyjną. Uzyskane przez autorkę wyniki, po pięciu latach nauki fonogestów, wskazują na wysoką skuteczność tej metody.

W latach sześćdziesiątych w USA rozwinęło się podejście określane mianem komunikacji totalnej. W 1996 r. A. Korzon wydała pierwsze opracowanie tej metody. Opiera się ona na założeniu, że należy zadbać o komunikowanie się wszelkimi możliwymi sposobami w procesie nauczania. Koncepcja ta przeciwstawia się teoriom kładącym nacisk na tylko jeden sposób porozumiewania się z uczniami niesłyszącymi, niezależnie od tego, czy chodzi o odczytywanie mowy z ust, czy też o stosowanie języka migowego. Zdaniem autorki „różne sposoby porozumiewania się mają doprowadzić do tego, aby dziecko rozumiało i było rozumiane przez otoczenie, przy czym nie jest istotne to, jaką drogą się to osiągnie,

tym bardziej, że dobór sposobów kontaktu będzie jeszcze uzależniony od możliwości każdego dziecka”.

Co stanowi mocne strony tej metody? Ogromnym plusem metody dwujęzycznej jest odwołanie się do kulturowo odrębnego sposobu komunikacji ludzi niesłyszących. Zaowocowało to równouprawnieniem języka migowego i szeregiem badań nad jego strukturą i budową. Po wielu latach starań w 1994 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, akceptujące i zalecające stosowanie języka migowego w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży głuchej.

Na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem prof. M. Świdzińskiego zespół badaczy zajmuje się gramatycznymi komponentami języka migowego, odnoszącymi się do języka fonicznego. Powstaje również bardzo bogata praca doktorska P. Tomaszewskiego, poświęcona naturalnej aktywności językowej dzieci głuchych. Nareszcie dziecko posługujące się wyniesionym z domu językiem migowym nie czuje się skępowane w szkole. Myślę, że ludzie głusi są dumni i kochają swój język, dlatego właśnie powinien on być punktem wyjścia w procesie nauczania, dopiero na jego bazie można torować drogę językowi mówionemu. Metoda dwujęzyczna to przyznanie głuchym prawa do własnej odrębności komunikacyjnej i krok do tego, by zmienić poglądy i stereotypy. Osoby niesłyszące mają pełne prawo posługiwania się „swoim językiem”. Znajomość tego języka i umiejętność efektywnego posługiwania się nim w komunikacji stanowi mocną podstawę nauki czytania. Zainteresowanie językiem migowym i jego akceptacja bez wątpienia zaowocuje większą otwartością środowiska głuchych. Obecnie metoda ta napotyka w Polsce na szereg trudności. Głównie chodzi o brak kadry nauczycielskiej, posługującej się płynnie językiem migowym. Brakuje również głuchych nauczycieli, co jest wynikiem braku kształcenia głuchych na poziomie akademickim. Problem stanowi także sam Polski Język Migowy, który jest jeszcze językiem dokładnie nieopisanym. Kadra nauczycielska często posługuje się językiem migowym i trudno jest ją zachęcić do nauki naturalnego języka migowego (NJM). Być może, odpowiednie konferencje i kursy doszkalające zmienią obecny stan rzeczy.

Metoda dwujęzyczna, moim zdaniem, kierowana jest do dzieci wywodzących się ze środowiska kulturowego głuchych. Nie oznacza to jednak, że dzieci słyszących rodziców nie mogą z niej efektywnie korzystać. Znajomość języka migowego przez dzieci z rodzin słyszących zmniejsza koszty ich rehabilitacji. Pozwoli swobodnie i bez wysiłku porozumiewać się z głuchymi. Z własnego doświadczenia wiem, że to, co dla ludzi słyszających jest oczywistą umiejętnością (porozumiewanie się foniczne), dla ludzi z uszkodzonym słuchem jest olbrzymim wysiłkiem, pracą wymagającą znacznej koncentracji i zaangażowania.

Specyfika czytania głuchych

Czytanie ma duże znaczenie dla dziecka, jego rodziców, nauczycieli i dla całokształtu środowiska społeczno-kulturalnego dziecka. Trudności w czytaniu są poważnym problemem. Dzieci opóźnione w nauce czytania są poszkodowane podwójnie: po pierwsze, w wyniku tego opóźnienia kształtowane są negatywne postawy wobec procesu czytania, które przeszkadzają w doskonaleniu tej umiejętności; po drugie, są pozbawione informacji, które mogą się okazać dla

nich w przyszłości cenne. Umiejętność poznawania mowy z układu ust i narządów artykulacyjnych oraz zdolność mówienia nie może wystarczyć dzieciom głuchym w życiu. Konieczne jest opanowanie techniki czytania i pisania. Dziecko głuche trudniej niż słyszące uczy się poznawać treść oraz budowę zdań i wyrazów z układu ust, a pewnych głosek nawet nie rozróżnia. Odmiana wyrazów: koniugacja, deklinacja są dla dzieci głuchych zbyt trudne do opanowania. Dziecko głuche w większym stopniu niż dziecko słyszące nastawione jest na bodźce wzrokowe. Wszystko, co dociera do niego poprzez wzrok, jest mu bliższe, bardziej zrozumiałe i bezpieczniejsze. Kojarzenie graficznego znaku z przedmiotem nie jest proste. Dziecko głuche ma tu szczególne trudności i niezbędny jest szereg ćwiczeń wstępnych, pomagających wytworzyć reprezentacje wyrazowe w umyśle.

Jest rzeczą oczywistą, że w czytaniu głuchych, w odróżnieniu od słyszących, występują inne dodatkowe trudności. Są one związane z samą techniką czytania, w której dają znać o sobie liczne trudności i błędy artykulacyjne, wynikające z braku autokontroli słuchowej, powodujące opuszczanie, przestawianie liter i sylab, pociągające za sobą deformację czytanej treści.

Przy czytaniu płynnym duże znaczenie ma element domysłu, oko wprawionego czytelnika przechodzi z etapu percepcji pojedynczych znaków graficznych na etap całościowego ujmowania słów i zwrotów. Pociąga to za sobą natychmiastową reakcję intelektualną, wywołaną przeczytaną treścią, odzwierciedloną w wyobraźni czytającego. Osoby z ubogim słownictwem napotykają trudności związane nie tylko z percepcją znaków składających się na poszczególne wyrazy, ale także, a raczej głównie, z brakiem reakcji intelektualnych spowodowanych niezrozumieniem tekstu, który staje się „pustostawem”, bez pokrycia treściowego. Głuchy czytelnik nie znając sensu poszczególnych słów i zwrotów często nie może wyobrazić sobie zjawisk i sytuacji opisanych w tekście. Stan taki nie zachęca do lektury.

Możliwości i formy rozwijania czytelnictwa u głuchych

Zamknięty na kartkach książek barwny świat przygód, z całym arsenalem walorów poznawczych i wychowawczych, praktycznie jest niedostępny dla czytelnika głuchego. Tylko częściowo bywa przybliżony przez zabiegi nauczycieli i wychowawców, doceniających ogromne wartości tkwiące we właściwie dobranej i odpowiednio zinterpretowanej lekturze. Przeciętny głuchy czytelnik, biorąc książkę do ręki, stoi od razu przed całym gąszczem trudności językowych, z którymi bez pomocy przewodnika nie umie dać sobie rady. Bogate słownictwo, literackie metafory, skomplikowana składnia powodują, że mniej wytrzymały czytelnik, po próbie przebrnięcia przez pierwsze stroniczne książki, odkłada ją zniechęcony i już do niej nie wraca. Utrwała się w nim w ten sposób przekonanie, że treść książek jest dla niego niedostępna, a od tego już tylko jeden krok do wniosku, że czytać w ogóle nie warto!

Byłoby jednak niewybaczalnym błędem, gdyby zrezygnować z różnych form rozwijania czytelnictwa w szkołach dla głuchych, poprzestając jedynie na objętych programem książkach czy też przewidzianych programem fragmentach tekstów literackich.

Wydawać by się mogło, że powszechność oświaty, rozwój szkolnictwa specjalnego, tendencje do zdobywania kwalifikacji zawodowych tworzą warunki sprzyjające upowszechnieniu książki i czytelnictwa w środowisku głuchych. Tymczasem prawda jest smutna. Większość ludzi niesłyszących nie ma kontaktu z książką i nawiązywanie go nie uważa za potrzebne. Pobieżne badania nad czytelnictwem głuchych wskazują na to, że tylko około 15-20% głuchych korzysta z usług bibliotek i innych ośrodków zajmujących się wypożyczaniem książek [Korniak 1999].

W ostatnich latach pedagodzy, pracownicy socjalni, bibliotekarze, działacze organizacji inwalidzkich poszukują dróg, które przybliżyłyby odbiór i zrozumienie treści zawartych w książkach i czasopismach. Zadania tego podjął się Ośrodek Czytelnictwa Niepełnosprawnych w Toruniu. Funkcjonuje przy Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej im. M. Kopernika od 1984 r. Powołany został z myślą udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym poprzez wykorzystywanie bibliotek, literatury i samego procesu czytania w rehabilitacji, w zdobywaniu wiedzy, wywalaniu aktywności kulturalnej i rekreacji. Dostęp do pomieszczeń usytuowanych w XVI-wiecznym budynku na Starym Mieście w Toruniu ułatwiają: winda dla osób niepełnosprawnych, właściwe urządzenia elektroniczne związane z dostępem do budynku oraz informujące o lokalizacji poszczególnych agend.

W skład Ośrodka wchodzi:

- Biblioteka dla Niewidomych i Niepełnosprawnych
- Galeria Twórczości Niepełnosprawnych
- Sekcja Informacyjno-Metodyczna, Sekcja Pracy z Dziećmi Niepełnosprawnymi.

Cele Ośrodka:

- Zapewnienie obsługi biblioteczno-informacyjnej niepełnosprawnym, z uwzględnieniem uwarunkowań psychofizycznych osób chorych, z niepełnosprawnością ruchową, z wadami wzroku, słuchu, z niepełnosprawnością umysłową, uzależnionych, niedostosowanych społecznie.
 - Rozwijanie świadomości społecznej o problemach osób niepełnosprawnych, funkcjach biblioteki i literatury w rehabilitacji
 - Gromadzenie i udostępnianie materiałów bibliotecznych, literatury fachowej i czasopism specjalistycznych
 - Rozbudowa bazy informacyjnej przy wykorzystaniu sprzętu komputerowego
 - Promowanie twórczości artystycznej, wykorzystywanie sztuki w terapii
 - Udzielanie pomocy merytorycznej bibliotekom w zakładach zdrowotnych, placówkach leczniczych, rehabilitacyjnych i opiekuńczych
 - Organizowanie doskonalenie zawodowego bibliotekarzy i profesjonalistów zainteresowanych problematykom.
- Zakres działalności Ośrodka:
- Prace indywidualne z osobami niepełnosprawnymi czytelnictwo, głównie dziećmi i ich rodzicami
 - Zajęcia dydaktyczne dla młodzieży i studentów
 - Zaopatrywanie specjalistycznych punktów bibliotecznych w odpowiednio dobrane pod względem formy i treści materiały czytelnicze
 - Udzielanie informacji, opracowywanie zestawów bibliotecznych, pomoc użytkownikom w poszukiwaniu określonych materiałów

- Promocja alternatywnych materiałów bibliotecznych, a zwłaszcza książek „łatwych w czytaniu”, tj. przystosowanych pod względem formy i treści do możliwości percepcyjnych czytelników.

W ośrodku działa Fundacja Literatury „Łatwiej w Czytaniu”, zarejestrowana w 1991r., założona przez rodziców dzieci niepełnosprawnych, pedagogów i bibliotekarzy. Fundacja stawia sobie za cel rozwijanie świadomości społecznej dotyczącej funkcji czytania jako niezbędnego elementu w rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Wydawane są tam alternatywne materiały biblioteczne. Prowadzona jest promocja tych materiałów poprzez kontakt z rodzicami lub opiekunami dzieci mających kłopoty z czytaniem, szkołami specjalnymi, ośrodkami szkolno-wychowawczymi, bibliotekami. Ma miejsce współpraca ze specjalistami z dziedziny rehabilitacji, medycyny, psychologii, pedagogiki. Nakładem Fundacji ukazały się książki „łatwe w czytaniu” pt.: *Ulica, W sklepie, W kościele, W bibliotece, Jadę autobusem. Jadę tramwajem, Na poczcie*. Część nakładu tych pozycji została wydana w języku migowym. Należy tutaj zaznaczyć, że obserwuje się nieprzychylną postawę krytyków literackich, niechętnych publikacjom niestandardowym. Nie akceptują oni książek przeznaczonych dla głuchych, wystawiając im niskie oceny.

Innym wzorowym przykładem działalności biblioteki publicznej jest Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. H. Łopacińskiego w Lublinie. Przy współpracy z Klubem Kultury Polskiego Związku Głuchych i zaangażowaniu personelu zorganizowano zajęcia czytelnicze. Uczestniczy w nich 50-osobowa grupa niesłyszących (w wieku 18-70 lat). Korniak [2001] podkreśla znaczenie elementów wspomagających zajęcia:

- Prowadzenie zajęć w bibliotece publicznej w otoczeniu tysięcy kolorowych woluminów budzi ciekawość wobec myśli w nich zawartych

- Obecność tłumacza języka migowego pozwala na lepsze rozumienie tekstów, daje możliwość ich powtórzenia, uzyskania wyjaśnień trudnych słów

- Atmosfera zajęć, o którą wszyscy się troszczą, powoduje ścisłą koncentrację osób głuchych na słowie wypowiedzianym przez bibliotekarza i tłumaczonym na język migowy

- Dyskusja, w której głusi ujawniają swoje umiejętności oraz „bogatsze” wypowiedzianie się na temat czytanej książki daje poczucie kompetencji

- Uczestnicy wypowiadają opinie o swoich możliwościach percepcyjnych, co rodzi szczególnie ciekawe, czasami wręcz odkrywczе uwagi ze strony głuchych, dotyczące pokonywania barier niemożności rozumienia tekstów pisanych.

Korniak [1999] podkreśla indywidualną pracę z głuchymi i to, że biblioteka nie posiada materiałów pomocniczych ani strategii nauczania, które uwzględniałyby podstawowe różnice między dziećmi niesłyszącymi i słyszącymi w sposobie nabywania umiejętności czytania. Dodaje też, że dzieci głuche posługujące się językiem migowym mogą z powodzeniem odczytywać z ust teksty literackie.

Zajęcia w Bibliotece Łopacińskiego zaowocowały corocznymi Lubelskimi Spotkaniami Czytelników Niesłyszących. Impreza ta ma na celu wymianę doświadczeń czytelniczych i nagrodzenie dziesięciu najaktywniejszych czytel-

ników niesłyszących. Ostatnie IV Spotkanie odbyło się 6-7 października 2001. Zdaniem jednej z głuchych uczestniczek, A. Świdorskiej, obcowanie z książką dało jej wiedzę i zdolność czytania ze zrozumieniem. Uczy ona tego swoją córkę, rozbudzając w niej zainteresowania czytelnicze.

Lubelskie spotkania z książką mają ogromne znaczenie kulturotwórcze. Obalają mit głuchego analfabety, dają wzorce osobowe do naśladowania i pokazują, że książka może być doskonałą zabawą i wzbogaceniem doświadczeń życiowych. Bibliotekarzy szczególnie cieszy to, że głusi rodzice przyprowadzają swoje niesłyszące dzieci zaszczepiając w nich zainteresowanie książką.

Kierowanie umysłem jako metoda nauczania czytania

Nie ma obecnie w edukacji konkretnej metody nauczania czytania. Jest to nadal wyzwanie dla metodyków. Wśród poszukujących skutecznej formy nauczania dzieci głuchych aktywnie działa Fundacja Pomocy Dzieciom Niesłyszącym GRZEŚ z Poznania. W lutym 2002 roku zorganizowała ona warsztaty „Wykorzystanie metody kierowania umysłem w nauce czytania dzieci niesłyszących”.

„Kierowanie umysłem” to metoda mająca na celu udoskonalenie procesów uczenia się, uświadomienie sobie, co dzieje się w umyśle człowieka w czasie odbioru i przetwarzania informacji oraz jak można wpłynąć na jakość zapamiętywania, rozumienia i tworzenia treści. Podstawowym pojęciem jest „wywołanie w umyśle” swoistej reprezentacji umysłowej, o często odrębnej, rzadziej tożsamej naturze niż postrzegana informacja. Wywołanie w umyśle może mieć charakter wizualny lub/i słuchowy (werbalny). Wyróżnia się cztery parametry kształtowania reprezentacji umysłowych: pierwszy dotyczy spostrzegania rzeczywistości (przedmioty, ludzie, otoczenie), drugi odwołuje się do kodów (symbole matematyczne, pismo, język mówiony, zapis nutowy), trzeci to rozumienie (myślenie przyczynowo-skutkowe) i czwarty to wyobraźnia, umożliwiająca oderwanie się od rzeczywistości.

Głównym założeniem omawianej koncepcji jest istnienie w aktywności poznawczej człowieka z jednej strony przyzwyczajień w tworzeniu reprezentacji (tzw. pierwszy język dydaktyczny), z drugiej strony możliwości poznawczych, odnoszących się do wdrożenia we własny styl pracy umysłowej innych (niestosowanych dotąd) sposobów tworzenia reprezentacji. Mowa tu o tzw. drugim języku dydaktycznym, który kształtowany jest w czasie uczenia się. Uczący się, nie znając innych możliwości kierowania umysłem, może uznać, że jest do czegoś niezdolny. Tymczasem, zgodnie z zasadami kierowania umysłem, brak zdolności oznacza błędny lub niewystarczający sposób konstruowania reprezentacji w umyśle. Uczenie się w kategoriach kierowania umysłem polega na udoskonalaniu drugiego języka dydaktycznego. Jest to możliwe poprzez introspekcję (działanie metakognitywne) i ukierunkowaną obserwację innych sposobów poznania. Wyróżnia się pięć funkcji umysłu, którymi można świadomie kierować: uwagę, zapamiętywanie, rozumienie, refleksję i wyobraźnię twórczą.

W praktyce terapeutycznej kierowanie umysłem traktowane jest szerzej niż metoda, jest to raczej swoista podstawa, na której można oprzeć inne stosowane metody.

Terapeuci stosujący zasady kierowania umysłem osiągają znakomite rezultaty w kształceniu grupowym i indywidualnym dzieci, młodzieży i dorosłych z różnymi dysfunkcjami (np. niedosłuch, niedowidzenie, zaburzenia ruchowe, opóźnienie w rozwoju umysłowym, opóźnienia i zaburzenia w rozwoju mowy).

Kierowanie umysłem przydaje się w doskonaleniu strategii uczenia się różnych przedmiotów zarówno ścisłych, jak i humanistycznych w szkołach masowych. Całą metodę lub tylko jej elementy można zastosować w uczeniu się indywidualnym. Umożliwia ona poznanie natury aktywności poznawczej i dzięki temu zrozumienie przyczyn swoich ewentualnych niepowodzeń.

Kierowanie umysłem opiera się na badaniach neuropsychologicznych i neurolingwistycznych. Metodą badawczą jest głównie introspekcja, wywodząca się z filozofii języka takich twórców, jak A. Binet, J. Alain, G. Bachelard, B. Quenay. Jej twórcą jest de La Garanderie, wykładowca uniwersytecki w Paryżu i Lionie. Podstawową różnicą między kierowaniem umysłem a innymi metodami kognitywnymi jest bardzo indywidualne podejście do osoby uczącej się. Obowiązuje całkowity brak szablonów, nie ma tu ankiet, wzorcowych testów. Narzędziem służącym poznaniu jest ukierunkowana samoobserwacja, a więc tzw. dialog dydaktyczny, prowadzony między nauczycielem lub terapeutą a uczniem. Po uświadomieniu sobie natury procesów poznawczych zachodzących w umyśle uczącego się możliwy jest dialog z samym sobą, mający na celu analizę własnej aktywności kognitywnej.

Metoda ta, stosowana przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli lub terapeutów, mogłaby przynieść postępy w nauce czytania dzieci głuchych, przede wszystkim poprzez zwrócenie uwagi na świadome tworzenie reprezentacji umysłowych. Zapobiega ona pustostłowi i fragmentarycznemu rozumieniu tekstu.

Biblioterapia i rola biblioteki w kształtowaniu postaw wobec książki

E. Tomasiak [1994] definiuje biblioterapię jako zamierzone działania przy wykorzystaniu książki lub materiałów niedrukowanych, tj. obrazów, filmów, prowadzących do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych. Takim celem może być zarówno akceptacja własnej niepełnosprawności, jak i podjęcie akcji kompensacyjnej, akceptacja dziecka niepełnosprawnego przez rodziców czy przez kolegów. Koniecznym elementem biblioterapii jest kontakt indywidualny biblioterapeuty z osobą niepełnosprawną.

Biblioterapia zakłada, że książka stanowi podstawowy element rozwoju i dojrzewania każdego człowieka. Odebranie i zrozumienie treści ma wpływ na wzbogacenie własnych przeżyć, rozwija wyobraźnię, wrażliwość i zmysł estetyczny. W przypadku osób niepełnosprawnych książka pełni dodatkową funkcję kompensacyjną. Książki, zwłaszcza opisujące przejścia niepełnosprawnych bohaterów, pomagają lepiej zrozumieć otaczający ich świat. Pozwalają w skupieniu przemyśleć własne życie, uczą samopomocy i samodzielności. Nade wszystko wspomagają trudny proces przystosowania się do życia w społeczeństwie oraz akcep-

tacji własnej niepełnosprawności. Jest to szczególnie ważne w przypadku osób, które w sposób nagły utraciły dotychczasową sprawność słyszenia.

Biblioterapia mogłaby przy odpowiednich nakładach finansowych z Ministerstwa Oświaty pełnić pozytywną formę rehabilitacji i nauki czytania w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niedosłyszących i głuchych. Większość z nich mieszka w internatach przy swoich szkołach, w których znajdują się biblioteki. Korzystanie z ich zasobów byłoby rozwijającą formą wykorzystania wolnego czasu.

Sytuacja bibliotek nie jest jednak dobra. A. Wachelka, głucha bibliotekarka w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Warszawie, zwraca uwagę na niewystarczające godziny pracy czytelnicy, najczęściej w czasie zajęć szkolnych. Zaznacza się brak zajęć czytelniczych, godzin bibliotecznych, co powoduje niezaspokajanie potrzeby czytania wśród młodzieży. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się lektoraty, przebiegające w formie grupowego czytania, wspieranego filmami i wyjaśnieniami nauczyciela. Nauczyciele języka polskiego uważają, że w zakresie ich obowiązków nie leży nauka czytania i rozwijanie zamiłowań czytelniczych, odsyłają uczniów do bibliotekarzy. Ci z kolei twierdzą, że nie mają odpowiednich środków i ograniczają się do samego wypożyczenia tomów.

Z badań przeprowadzonych przez E. Tomasiak wynika, że uczniowie niesłyszący chętnie czytają komiksy, książki łatwe w czytaniu. Dzieci preferują czytanie krótkich tekstów z obrazkami, pisanych niewielką czcionką. Wśród najbardziej poczytnych lektur znajdują się komiksy, *Tytus, Romek i A'Tomek, Koziołek Matołek*, a także proste wiersze Brzechwy, Tuwima, bajki, czasopisma ilustrowane („Film”, „Sportowiec”, „Świat Młodych”). Lubią także filmowane baśnie. Dzieciom starszym potrzebny jest bardzo krótki tekst, bogato ilustrowany, np. o aktorach, piosenkarzach czy sportowcach. Badania te ukazują, że młodzież głucha chętnie sięga po pozycje bogato ilustrowane, pomagające w zrozumieniu treści. Połączenie wiedzy o preferencjach czytelniczych z fachową wiedzą na temat biblioterapii i możliwości czytelniczych bez wątpienia przyniosłoby pozytywne wyniki w postępach czytelniczych.

Jak mogłaby wyglądać praca bibliotek? Przede wszystkim powinny zwiększyć się godziny otwarcia biblioteki, aby popołudniami i wieczorami młodzież mogła w nich przebywać. Bibliotekarz powinien przejść odpowiednie szkolenia w zakresie biblioterapii i znać naturalny język migowy, by mógł swobodnie komunikować się z dziećmi. Można by zorganizować koła zainteresowań czytelniczych, w których spotykałaby się młodzież lubiąca dany rodzaj literatury. Godziny biblioteczne mogłyby wspomagać lekcję języka polskiego. Bibliotekarz przy współpracy z polonistą mógłby czytać i omawiać z dziećmi treść lektur, dodatkowo wspierać ją filmami, inscenizacjami i gazetkami z informacjami o pisarzach i podejmowanej przez nich problematyce. Oczywiście wspianą formą zachęty do czytania jest zapraszanie autorów na spotkania z młodzieżą. Konkursy z nagrodami również wzmacniają motywację do podejmowania trudu czytelniczego. Ważnym elementem pracy biblioteki jest stworzenie atmosfery sprzyjającej czytaniu. Chodzi o jej wyposażenie (albumy bogato ilustrowane, filmy, slajdy), wystrój wnętrza, który zachęca do spędzenia w niej czasu. Bib-

liotekarz też powinien być osobą potrafiącą zarażać pasją czytania, nagradzając każde choćby najmniejsze osiągnięcia dzieci.

Możliwości rozwijania zamiłowań czytelniczych

A. Korzon (1999) przedstawia bardzo obszernie problematykę edukacji czytelniczej w Polsce. Podkreśla znaczenie rozwijania zamiłowań czytelniczych. U dzieci poprzez:

- Czytanie bajek i baśni
- Oglądanie książeczek z kolorowymi obrazkami, podpisanymi wielką czcionką
 - Samodzielne redagowanie przez dzieci książeczek; wykorzystując w tym celu kolorowe obrazki zwierząt, owoców, warzyw, zabawek, dzieci nakleją je na kartonikach i układają do nich tekst
 - Czytanie przez dzieci i młodzież łatwiejszych fragmentów książki (początkowo przy pomocy nauczyciela); ich treść można inscenizować
 - Czytanie czasopism dziecięcych i młodzieżowych, rozmowy z nauczycielem na temat przeczytanego tekstu
 - Zapoznanie dzieci z wybranymi pozycjami literatury dziecięcej:

M. Konopnicka, E. Szemberg-Zarembina, J. Tuwim, H. Ch. Andersen, Bracia Grimm

- Oglądanie wydawnictw albumowych
- Rozwijania zainteresowania wybraną książką poprzez omówienie w czytelni najbardziej interesującego jej fragmentu
 - Korzystanie ze słownika
 - Wykorzystanie tzw. alternatywnych form literatury, w tym także form multimedialnych, które dają szansę trafienia w potrzeby i możliwości środowiska niesłyszących; chodzi tu głównie o wideokasety z filmami wyposażonymi w napisy. To rozwija język, a także zachęca do sięgania po książkę
 - Wykorzystanie komputera i płyt kompaktowych
 - Głośne czytanie lub opowiadanie treści książki przez lektora z użyciem języka migowego
 - Czytanie prasy szczególnie sportowej przez chłopców i tzw. prasy kobiecej (moda, uroda) przez dziewczęta
 - Organizowanie w szkole, internacie konkursów czytelniczych na temat przeczytanych książek (z nagrodami, co motywuje do czytania)
 - Wykorzystanie pantomimy dla podniesienia poziomu i zakresu rozumienia czytanego tekstu

Bajki i baśnie mają ogromne walory wychowawcze, bowiem rozwijają uczucia wyższe oraz przedstawiają historie, w których dobro zwycięża nad złem. Bajki rozwijają wyobraźnię dziecka i pobudzają jego umysł do myślenia. Naukę czytania bajek zaczynamy od historyjek obrazkowych, przechodząc do jednozdaniowych podpisów. Inscenizacja zaś spełnia rolę kompensacyjną i terapeutyczną. Nauka tekstów ćwiczy i rozwija pamięć, a staranna i poprawna wymowa to doskonałe ćwiczenie logopedyczne. Odgrywanie roli pobudza wyobraźnię młodych aktorów. Pantomima to bardzo bliska forma inscenizacji, ułatwia zrozumienie treści, akcji utworu za pomocą mimiki, ruchów i gestów. Pantomima jest skutecznym, niewerbalnym środkiem przekazu, wywodzącym się z naturalnych form aktywności głuchych.

Czytelnictwo prasy jest najbardziej powszechnym i dostępnym środkiem przekazu i komunikacji międzyludzkiej. Dostarcza poszukiwanych wiadomości, proponuje odbiór określonego obrazu świata, wartości, norm, postaw. Prasa może być także doskonałym materiałem do zajęć z zakresu czytelnictwa: uczy precyzji i jasności w nazywaniu zdarzeń, ukazuje bogactwo codziennej metaforyki w zwrotach, uczy rozumienia, wyboru i selekcjonowania informacji, stwarza możliwości relacjonowania zdarzeń, pozwala na rozwijanie umiejętności redagowania tekstów.

Czytelnictwo osób głuchoniewidomych

Można ich podzielić na cztery grupy:

- Osoby całkowicie głuchoniewidome
- Niewidomi i niedosłyszący
- Głusi i słabowidzący
- Słabowidzący i niedosłyszący

Oczywiście u każdej z tych grup osób możliwości porozumiewania się są inne. Posłużę się doświadczeniami Polskiego Związku Głuchych w Lublinie. E. Grabias [1999], posługuje się metodami komunikacji, opartymi na bodźcach dotykowych, takich jak:

- Język migowy podawany w formie dotykowej – tzn. do dłoni osoby głuchoniewidomej lub też przekazywany za pomocą rąk osoby głuchoniewidomej
 - Alfabet palcowy – (alfabet dla osób głuchych) podawany w formie dotykowej
 - Alfabet punktowy do dłoni – alfabet G. Kozłowskiego – wszystkie litery, cyfry oraz znaki rozmieszczone są w ściśle określonych punktach lewej dłoni
 - Metoda najważniejsza w nauce czytania – Alfabet Braille'a – tzn. sześciopunkt brajlowski, pismo wypukłe dla osób niewidomych. Brajl jest również zaadaptowany dla osób głuchoniewidomych w formie dotykowej, tak że obaj rozmówcy mogą pisać sobie nawzajem na dłoni.

Praca nad nauką czytania w lubelskim klubie opiera się na nauczaniu osoby głuchoniewidomej czytania w systemie brajla. Trzeba migać dotykając dłoni osoby głuchoniewidomej daną literę, a następnie pokazywać, jak wygląda litera w systemie brajla. Nauka wymaga ciężkiej pracy zarówno ze strony opiekunów, jak i osoby głuchoniewidomej. Problem stanowi nie tylko opanowanie brajla, ale również przyswojenie słownictwa i poprawnych konstrukcji gramatycznych. W skrajnych przypadkach nauka wymaga podania przedmiotu do ręki osoby głuchoniewidomej, a następnie pokazywania znaku w języku migowym. Po pewnym czasie dochodzi do skojarzeń między przedmiotem a znakiem. Organizatorzy tego typu nauczania cieszą się jego efektami, bo ich podopieczni nie są już zamknięci za murem ciszy i ciemności. Grabias podkreśla znaczenie warsztatów dla osób z głuchoślepotą nabytą. Stając się głuchoniewidomym, człowiek traci dotychczasowy sposób porozumiewania się. Chcąc zachować kontakt ze światem, musi opanować nowe sposoby komunikowania się przez zupełnie inny kanał – dotyk. Ręce stają się podstawowym narzędziem w przekazywaniu komunikatów. Osoby głuchoniewidome pod względem porozumiewania się stanowią bardzo różnorodną grupę. Wyodrębnić można wśród nich osoby, które w późniejszym okresie życia utraciły zarówno wzrok, jak i słuch. Takie osoby po odpowiednich ćwiczeniach nie mają

problemów z czytaniem w systemie brajlowskim. Chodzi tu zwłaszcza o osoby głuchoniewidome z wrodzoną głuchotą, które w późniejszym okresie życia utraciły dodatkowo wzrok i które posługują się językiem migowym lub migany. Osoby te często potrafią pisać, a jednak rzadko czytają, ponieważ nie znają prawidłowych konstrukcji gramatycznych. Przy odpowiedniej rehabilitacji i pracy opiekunów mogą nauczyć się czytać. Osoby słabowidzące i niedosłyszące, pomimo opanowania języka, słabo czytają. Ludzie ci często nie chcą uczyć się ani języka migowego, ani brajla. Bazują na resztkach zmysłów, a kontakt z nimi jest bardzo utrudniony.

Nawet przy tak złożonych problemach w opanowaniu umiejętności czytania Grabias twierdzi, że można się go z powodzeniem nauczyć. Osobom niepełnosprawnym potrzebna jest życzliwość i fachowa pomoc. O sukcesie czytelnictwa wśród głuchoniewidomych świadczy fakt organizowania biesiad literackich, na których spotykają się ludzie ze schorzeniami wzroku i słuchu [Żakowski 2000].

Celowo wyodrębniono problem czytania ludzi niepełnosprawnych w zakresie funkcjonowania dwóch zmysłów. Spotkania koła w Lublinie świadczą o tym, że wszystko jest możliwe przy odrobinie dobrej woli. Najwyższa pora zrezygnować z postawy paternalistycznej. Wiele można zdziałać, gdy odrzuca się stereotypy i wygodne teorie na rzecz zrozumienia problemów i potrzeb poznawczych ludzi głuchych.

Rodzice jako pierwsi rehabilitanci

Sytuacja dziecka głuchego wygląda zupełnie inaczej w rodzinie słyszącej i niesłyszącej. W obu tych rodzinach trzeba stworzyć warunki prawidłowego rozwoju emocjonalnego i poznawczego dziecka. Niezależnie od metody uczenia dziecka języka badacze zgadzają się co do tego, że proces nauki czytania trzeba rozpocząć już we wczesnym dzieciństwie, zanim dziecko trafi do szkoły. Chodzi głównie o wczesne obcowanie dziecka z książką. Początkowo może to być oglądanie obrazków i pierwsze próby opowiadania o nich. Potem ważne jest oswojenie dziecka z zapisem graficznym języka, nauczanie alfabetu. Ważne jest, by dziecko widziało również swoich rodziców czytających. Wykształci to w nim potrzebę umiejętności czytania poprzez utożsamienie się z autorytetem i naśladownictwo. Istotną rolę w rozwoju języka i potem czytania pełni komunikacja między członkami rodziny. Chodzi o to, by dziecko dużo i swobodnie opowiadało o swoich przeżyciach i „słuchało” przeżyć rodziny. Pomaga to w kształtowaniu reprezentacji umysłowych i zachęca do wzbogacania języka. Rola rodziców w nauce nie kończy się wraz z oddaniem dziecka do szkoły. T. Tyniowski [1995] uważa, że bardzo ważna jest współpraca rodziców z nauczycielami. Efektywnymi jej formami może być: zapraszanie rodziców na lekcje, wykorzystywanie Komitetu Rodzicielskiego, który może współpracować z szkołą w procesie wychowania i kształcenia dzieci. Nie mniej ważne bywa organizowanie wykładów i kursów o tematyce pedagogiczno-rehabilitacyjnej dla rodziców. Godną zalecenia formą jest odwiedzanie rodziców w domu przez nauczycieli w celu omówienia z nimi problemów, dotyczących sytuacji dziecka w szkole.

W domu rodzice mogą rozwijać zdolności swych dzieci przez szereg zabaw edukacyjnych, posługując się takimi pomocami jak, np. *Literowanka* czy popularna gra w *Państwa Miasta*.

Postępy dziecka w czytaniu w dużej mierze zależą od rodziców. To oni wybierają metodę nauczania dla swojego dziecka i mniej lub bardziej angażują się w proces jego rehabilitacji. Pobyt dziecka w szkole wymaga konsekwentnej i wytrwałej współpracy z nią rodziców. Należy tu wspomnieć o ogromnej potrzebie poradnictwa dla nich. Praca z dzieckiem wymaga nie tyle wykształcenia, ile spostrzegawczości ze strony rodziców, ich miłości, cierpliwości i zrozumienia. Dla osiągnięcia oczekiwanych wyników potrzebują oni dobrze zorganizowanej pomocy. Świadczą ją poradnie. Warto pokrótce ukazać wzorową działalność takiej placówki, założonej w 1942 r. jako John Tracy Clinic w Los Angeles [Korzon 2000], która może posłużyć za wzór polskim poradniom. Otóż uznaje ona rodziców dzieci z wadą słuchu za najważniejszych rehabilitantów. W celu ich wsparcia organizowane są różne formy poradnictwa, kształcenia i współpracy. Należą do nich: usługi audiologiczne (badania słuchu), kursy dla rodziców w formie piątkowej szkoły rodzinnej lub wieczorowych klas dla rodziców (na spotkaniach tych rodzice pracują w grupach wsparcia). Prowadzony jest Program „Rodzice–małe dziecko–prezentacja domu”, w którym przeprowadzane są sytuacje codziennej komunikacji z dzieckiem w pomieszczeniach mieszkalnych. Rodzice poznają możliwości aparatów słuchowych. Rodzice mają też możliwość wzięcia udziału w sesji letniej, podczas trzytygodniowego wyjazdu w czasie wakacji z całą rodziną. Prowadzone są również kursy korespondencyjne dla rodziców, w których omawiane są podstawowe problemy i proponowane ćwiczenia. Oczywiście poradnia prowadzi też tradycyjne wielospecjalistyczne konsultacje.

W Polsce poradnie nie działają tak efektywnie, ale czerpiąc z takich wzorów, być może już niedługo będą mogły zaoferować polskim rodzicom równie wszechstronne formy pomocy.

Organizacje pozarządowe i szkolnictwo wyższe

Ważną rolę w rozwoju edukacji pełnią organizacje, promujące różne formy uczestnictwa w kulturze. Niektóre z nich mają na celu zapewnienie pomocy głuchym w rozwoju intelektualnym i kulturalnym.

Najstarszą i zarazem najprężniej działającą organizacją dla ludzi niesłyszących jest Polski Związek Głuchych, powołany 25 VIII 1946 r. na Zjeździe Delegatów Stowarzyszeń Głuchoniemych w Łodzi. Związek działa na terenie całej Polski, obecnie zrzesza około 100 000 członków i podopiecznych. Znaczenie Związku w krzewieniu umiejętności czytania najlepiej oddaje działalność Oddziału Związku w Lublinie, który przy współpracy z biblioteką publiczną ma już duże osiągnięcia czytelnicze. Związek wydaje od 1959 r. miesięcznik pod nazwą „Świat Cisy”, który stanowi jedyną prasę poruszającą problematykę głuchych.

W Łodzi w 1993 roku powstało Stowarzyszenie Pomocy niesłyszącym „Słyszę Serce”. Jego główną misją jest pomoc i ochrona osób niesłyszących ze szczególnym naciskiem na dobro najmłodszych i najbardziej bezradnych członków tej społeczności. Stowarzyszenie prowadzi pracę zmierzającą do usamodzielnienia społecznego głuchych.

Stowarzyszenie Polski Komitet Audiofonologii, utworzone 18 XI 1985 roku, posiadające afirmację Międzynarodowego Biura Audiofonologii, zrzesza wybitnych specjalistów pracujących na polu naukowym i rehabilitacyjnym. Inicjuje

i koordynuje badania w dziedzinie audiofonologii i rewalidacji osób niesłyszących. Stowarzyszenie utrzymuje kontakty naukowe z wieloma wybitnymi specjalistami z zagranicy. Dzięki tej współpracy w Polsce wykłady wygłosili m. in. A. Lowe, O. Perier, J. Kyle, H. Lane. Stowarzyszenie prowadzi własną działalność wydawniczą.

Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym GRZEŚ z Poznania prowadzi spotkania z rodzicami dzieci niesłyszących w celu przekazania rodzicom wiedzy ułatwiającej wychowanie dzieci. Prowadzi też działalność naukową między innymi konferencje i warsztaty.

Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu jest jednostką badawczą oraz kliniczną resortu zdrowia, której zadaniem statutowym jest kompleksowa opieka nad osobami z uszkodzeniami słuchu, obejmująca diagnostykę, leczenie i rehabilitację.

Na terenie Polski obecnie mamy tylko jedną uczelnię, przystosowaną do kształcenia osób niepełnosprawnych. Jest nią Akademia Podlaska w Siedlcach. Edukacja w niej obejmuje 11 kierunków i 38 specjalności. Akademia Podlaska jako pierwsza w kraju otworzyła swe podwoje dla studentów niepełnosprawnych. Utworzone zostało Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (CKiRON), czuwające nad przebiegiem edukacji osób niepełnosprawnych w warunkach akademickich. Usunięto większość barier architektonicznych i komunikacyjnych. Obecnie Centrum zajmuje się m.in. organizowaniem i prowadzeniem zajęć dydaktycznych ze specjalistycznymi technikami nauczania. Wprowadza ułatwienia w dostępie do materiałów pomocniczych w toku nauczania, dba o zapewnienie specjalistycznego sprzętu dydaktycznego i rehabilitacyjnego oraz czuwa nad jego prawidłowym wykorzystaniem. Opieką Centrum objętych jest 256 studentów o różnym stopniu niepełnosprawności. Wśród osób niesłyszących szczególnym zainteresowaniem cieszy się kierunek pedagogika (5-letnie studia magisterskie).

Uniwersytet Warszawski dostrzega potrzebę kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie akademickim. Uruchoił program Uniwersytet dla Wszystkich, w którego ramach budynki uniwersytetu zostały odpowiednio przystosowane architektonicznie. Działa również Biuro do Spraw Osób Niepełnosprawnych, proponując pomoc w rekrutacji i kształceniu osób głuchych (możliwość zdawania egzaminu w języku migowym). Dysponuje też sprzętem wspomagającym słyszenie (system pętli indukcyjnej Fm). Obecnie na Wydziale Psychologii powstała Katedra Psychologii Rehabilitacyjnej, której działalność przyczynić się może do popularyzacji i wspomagania edukacji osób głuchych. Na Wydziałach Psychologii i Polonistyki prowadzone są lektoraty Polskiego Języka Migowego, dofinansowywane przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Podsumowanie

W pracy wykazano złożoność problemów czytelnictwa głuchych w Polsce. Wynikają one z kulturowej odrębności porozumiewania się społeczności głuchych. Badania ukazują niski poziom zrozumienia tekstu przez osoby głuche. Każda z metod nauczania głuchych mowy ustnej odnosi sukcesy w odpowiednich okolicznościach. Wskazuje to na potrzebę bardzo indywidualnego podejścia do każdego dziecka głuchego i konieczność odpowiednio wczesnej diag-

nozy stopnia utraty słuchu. Efekty w nauczaniu czytania może przynieść jedynie dobra współpraca rodziców, szkoły i organizacji, działających na rzecz osób głuchych. Pierwsze takie próby są bardzo owocne, jak choćby lubelskie spotkania z książką. Wciąż jednak utworzenie skutecznego programu nauki czytania ludzi głuchych pozostaje polem do poszukiwań.

Bibliografia

- Bouvet D. [1996]. *Mowa dziecka. Wychowywanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: WSiP.
- Broszura informacyjna Ośrodka Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych w Toruniu. Redakcja i opracowanie - Andrzej Urbański.
- Csanyi Y. [1994]. *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym zarządkiem słuchu*. Warszawa: WSiP.
- Gałkowski T. [1998]. *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Grabias E. [1999]. *Czytelnictwo osób głuchoniewidomych*. "Świat Ciszy" 12, 12-13.
- Informator dla kandydatów na studia rok akademicki 2002/2003 Akademii Podlaskiej w Siedlcach.
- Korniak B. [1999]. *Problemy czytelnictwa w środowisku osób niesłyszących*. "Świat Ciszy" 9, 10-12.
- Korniak B. [2001]. *IV Spotkania czytelników cięsiących*. "Świat Ciszy" 9-10, 18-19.
- Korzon A. [1999]. *Edukacja czytelnicza niesłyszących w Polsce*. "Świat Ciszy" 11, 15-17.
- Krakowiak K. [1996]. *Fonogesty jako narzędzie formułowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. "Audiofonologia" 9, 134-138.
- Lane H. [1996]. *Maska dobroczynności*. Warszawa: WSiP.
- Lowe.A. [2000]. *Kompetencja w zakresie mowy i pisma jest dziś bardziej istotna dla dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu niż kiedykolwiek dotąd*. Odczyt wygłoszony 23 IX 2000. Materiały z konferencji "Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu" Szczecin, s.159-171.
- Materiały z konferencji "Wykorzystywanie metody kierowania umysłem w nauce czytania dzieci niezłyszające" 17.II 2002 Poznań.
- Prillwitz S. [1996]. *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: WSiP.
- Sacks O. [1990]. *Zobaczyć głos*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Szczepankowski B. [1999]. *Niesłyszący-głusi-głuchoniemi*. Wyrównywanie szans. Warszawa: WSiP.
- Tomasik E. [1994]. *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa.
- Tomaszewski P. [1999]. *Życie dwujęzyczne i dwukulturowe dziecka głuchego*. [W:] *Dziecko nie słyszy*, red. Joanna Kobosko Warszawa.
- Tyniowski T. [1995]. *Rehabilitacja osób z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Wachelka A. [2002]. *Terapeutyczne funkcje książki w pedagogice specjalnej*. Niepublikowana praca dyplomowa
- Żakowski A. [2000]. *Biesiada literacka*. "Świat Ciszy" 3, 17.