

Woźniczka-Paruzel, Bronisława

Od języka migowego do książki czarnodrukowej : o kształtowaniu sprawności czytelniczej osób niesłyszących

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Bibliologia 2-3 (328), 633-649

1998

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Bronisława Woźniczka-Paruzel

Od języka migowego do książki czarnodrukowej (o kształtowaniu sprawności czytelniczej osób niesłyszących)

Ostatnie lata przyniosły na całym niemal świecie wzrost zainteresowania specyficznymi kategoriami użytkowników książki, określanymi jako *osoby z niesprawnościami czytelniczymi*¹. Są to coraz liczniejsze grupy ludzi, którzy ze względu na różnego rodzaju dysfunkcje nie potrafią korzystać z tradycyjnie wydawanych publikacji czarnodrukowych lub mają trudności z ich odbiorem. Zgodnie z ustaleniami IFLA, w ich obrębie mieszczą się również osoby z uszkodzeniami narządu słuchu, a zwłaszcza głusi od urodzenia². Ta szczególna grupa potencjalnych odbiorców książki została rozpoznana badawczo na gruncie księgoznawczym w minimalnym stopniu, co jest zdumiewające, gdyż wiadomo, że kontakt ze słowem pisany może odgrywać w środowisku ludzi niesłyszących niezwykle doniosłe funkcje, ułatwiając przy tym przełamywanie barier komunikacyjnych ze światem ludzi słyszących, a tym samym — wyjście z izolacji.

Spółeczność osób niesłyszących tworzy zwartą i hermetyczną grupę środowiskową, w ramach której jej członkowie prowadzą życie towarzyskie, zawierają przyjaźnie, związki małżeńskie itp., bardzo rzadko wykraczając poza nią. Niełatwo do niej dotrzeć, gdyż podstawowym środkiem porozumiewania się jest tutaj język migowy, którego ludzie słyszący z reguły nie znają. Język ten to „...zbiór konwencjonalnych znaków gestykulacyjnych (zwanymi znakami migowymi), określających poszczególne litery, liczby lub całe słowa (a czasem

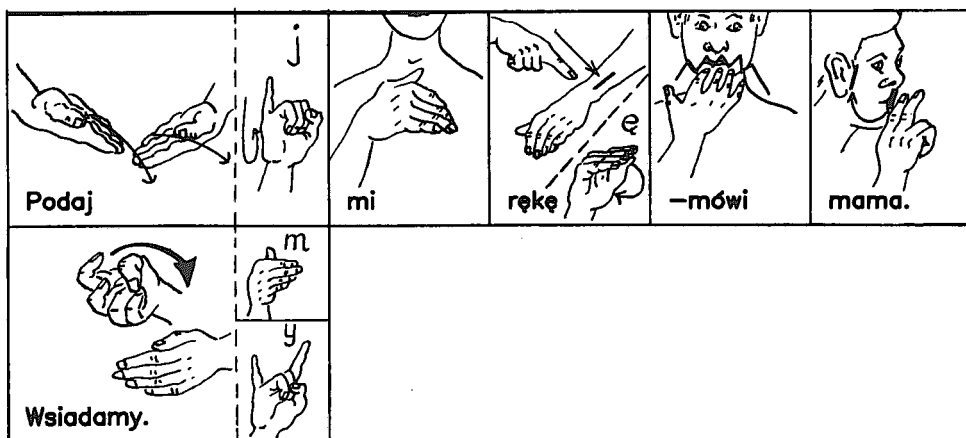
¹ Zaproponowane tu określenie stanowi kalkę z angielskiego terminu *persons with reading (print) disabilities* przyjętego jako obowiązujące przez IFLA — zob. *Medium — Term Programme 1986—1991*, Second ed. compiled by Professional Board of IFLA, ed. by I. H. Pizer, Hague 1988, s. 39—40.

² Tamże; por. też: C. Solosy, B. Fewtrell, *Alternative Formats for People with Print Disabilities. Collection Gaps and Weakness*, Link up. Library Services for People with Disabilities 1993, nr 82, s. 1—2.



Międzynarodowe logo przyjęte dla „książek łatwych w czytaniu”

Podaj mi rękę – mówi mama. Wsiadamy.



Strona z druko-migowej „książki łatwej w czytaniu”

nawet krótkie zwroty), przy czym elementem charakterystycznym dla danego znaku jest zarówno układ palców i dłoni u obu rąk, jak położenie rąk w stosunku do ciała oraz ruch wchodzący w skład całości znaku³.

Język migowy całkowicie dostosowany jest do rodzaju dysfunkcji jego użytkowników, gdyż zamiast uszkodzonego analizatora słuchowego wykorzystuje analizator wzrokowy. Jednocześnie stanowi on czynnik spajający grupę. Możliwość porozumiewania się w jej obrębie utrwała więzi społeczne, które — jak wykazują badania — są niezwykle silne i często kompensują liczne trudności ludzi głuchych w kontaktach społecznych z osobami słyszącymi⁴.

Defekt lub ograniczenie sprawności słuchu stanowi źródło wielu utrudnień w psychospołecznym funkcjonowaniu osoby niesłyszącej niemal od dnia jej urodzin. Brak odbioru wrażeń akustycznych, w tym — mowy ludzkiej — powoduje, że dziecko niesłyszące nie może jej opanować drogą naśladownictwa, jak dziecko zdrowe. W ten sposób zaburzony zostaje podstawowy środek interkomunikacji społecznej⁵. Pamiętać przy tym trzeba, że mowa i związane z nią myślenie werbalne odgrywają główną rolę w kształtowaniu wielu funkcji psychicznych. Dlatego właśnie u dzieci z uszkodzonym słuchem ogromną wagę przywiązuje się do kształcenia języka słownego, niezależnie od języka migowego. Gdy dziecko z uszkodzonym słuchem opanuje sztukę mówienia, uzyskuje ono nie tylko środek porozumiewania się, ale coś więcej, ponieważ język jest czynnikiem integrującym całą ludzką świadomość⁶.

Kształcenie mowy idzie w parze z kształceniem pisania i czytania, dzięki czemu dziecko niesłyszące ma z czasem możliwość przeżycia inicjacji czytelnicy i stopniowego wkraczania w niezwykły świat książek, w czym niebagatelną rolę odegrać może właściwie przygotowany bibliotekarz. Gdy takie dziecko dorośnie, ma szansę stać się odbiorcą piśmiennictwa oraz aktywnym czytelniczo użytkownikiem biblioteki.

Wbrew potocznym opiniom laików, ukształtowanie sprawności czytelnicy wśród osób ze znacznie uszkodzonym narządem słuchu, a szczególnie wśród całkowicie głuchych, nie jest sprawą łatwą. Aby nie wchodzić w zbędne tutaj szczegóły, wystarczy stwierdzić, że ludzie słabosłyszący i głusi z trudem opanowują technikę czytania, mają też poważne problemy z rozumieniem czytanego tekstu i jego interpretacją. W opanowaniu techniki czytania przeszkadzają im np. błędy artykulacyjne, wynikające z niemożności autokontroli słuchowej. Prowadzą one do opuszczania lub przestawiania liter i sylab, co

³ B. Szczepankowski, *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*, Warszawa 1986, s. 37.

⁴ Zob. J. Smoleńska, *Przygotowanie głuchych do życia w społeczności słyszących*, [w:] T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, S. Smoleńska, *Psychologia dziecka głuchego*, wyd. 2 zm., Warszawa 1988, s. 239—240.

⁵ Por. Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1985, s. 95.

⁶ Zob. U. Eckert, *Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu*, [w:] *Głuchota a język*, pod red. S. Grabiasa, Lublin 1994, s. 63.

pociąga za sobą deformację treści czytanych wyrazów. Czytający mają trudności nie tylko z percepcją znaków składających się na poszczególne wyrazy, ale także ze zrozumieniem ciągów wyrazowych, układających się w zdania i konstrukcje bez pokrycia treściowego. Wynika to z ubóstwa ich słownictwa oraz nikłej znajomości struktur gramatycznych, co prowadzi do niemożności skojarzenia wyrazów oraz tworzonych przez nie znaczeń z pozatekstowymi odpowiednikami. To z kolei pociąga za sobą brak reakcji intelektualnych, spowodowanych niezrozumieniem tekstu. Głuchy czytelnik, nie znając sensu poszczególnych słów, zwrotów i zdań, a zwłaszcza pojęć abstrakcyjnych, w tym — przenośni, które są dla niego „puste” semantycznie, nie może sobie wyobrazić opisanych zjawisk i sytuacji. Ten stan zazwyczaj go irytuje, co nie zachęca do sięgania po książkę⁷. Tak więc wprowadzenie do świata książki poprzedzone być musi długotrwałym często procesem kształtowania przyszłego czytelnika, w czym przydatny się okazuje również język migowy.

Język ten, dla którego podstawą stał się gest, kształtował się spontanicznie w kontaktach między niesłyszącymi przez wiele wieków. Poszczególne gesty, nabierające stopniowo znaczenia pojęciowego, stawały się z czasem znakami konwencjonalnymi⁸. W ten sposób utrwały się migowe znaki ideograficzne (pojęciowe). Równoległe rozwijały się migowe znaki daktylograficzne (alfabety palcowe), służące początkowo głównie do przekazywania informacji o nazwach własnych i określeniach, dla których brak odpowiedników ideograficznych, a obecnie również — do oznaczania morfemów gramatycznych i słotwórczych języka mówionego⁹. Warto także zaznaczyć, że niezależnie od znaków ideograficznych i daktylograficznych kształtować się zaczęły fonogesty (gesty wspomagające artykulację). Są to znaki palcowe mało jeszcze rozpowszechnione, które służą do wskazywania strefy artykulacyjnej wymawianej głoski, co ułatwia odczytywanie mowy z ust oraz słyszenie. Stosuje się je pomocniczo w nauczaniu osób z uszkodzonym słuchem¹⁰.

Język migowy został wprowadzony do nauczania omawianej kategorii niepełnosprawnych już w szesnastowiecznej Hiszpanii za sprawą Pabla Ponce de Leone (1520—1580). Z przekazów pochodzących od jego uczniów wynika, że ten benedyktyński mnich, wychowujący niesłyszące dzieci szlacheckie, naukę rozpoczynał od czytania i pisania, a potem, wykorzystując teksty pisane oraz język gestów, uczył wychowanków wymowy¹¹. Jego doświadczenia rozwinął

⁷ Por. M. Klaczak, *Analiza trudności w czytaniu u dzieci z wadą słuchu*, Szkoła Specjalna 1993, nr 1—2, s. 20—24; zob. też A. Rakowska, *Z badań nad poziomem opanowania języka przez dzieci głuche*, Szkoła Specjalna 1990, nr 2—3, s. 21.

⁸ B. Szczepankowski, *Podstawy języka migowego*, Warszawa 1994, s. 10.

⁹ J. Perlin, B. Szczepankowski, *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*, Warszawa 1992, s. 9—10.

¹⁰ Tamże, s. 9.

¹¹ O. Perier, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1992, s. 184.

w wieku XVII Juan Pablo Bonet, wydając w 1620 roku pierwszą na świecie publikację poświęconą nauczaniu osób głuchych pt. *Reduction de letras y arc par enseñar a habler los mudos* (*Redukcja liter i sztuka uczenia głuchych mowy*). Bonet zalecał wprowadzenie palcowania (znaków daktylograficznych), uznając je za nieodzowne nie tylko w nauce mowy, bazującej na słowie pisanym, ale w wychowaniu oraz całym życiu społecznym ludzi niesłyszących¹².

W wieku XVII zainteresowanie edukacją osób głuchych objęło także Anglię, gdzie szczególne zasługi na tym polu oddali: Holder (1616–1698), John Wallis (1618–1703) oraz George Dalgarno (1626–1687). Dzięki nim wzrosła ranga języka manualnego oraz wypowiedzi pisanych (graficznie i palcówką) w ćwiczeniach percepcji uczniów¹³. Podkreślić także warto, że Dalgarno proponował, aby do książek szkolnych, używanych do nauki czytania przez dzieci słyszące, był dołączany alfabet palcowy¹⁴.

Na wiek XVIII przypada okres kształtowania się i rozwoju francuskich koncepcji nauczania osób z uszkodzonym słuchem, do czego przyczynili się przede wszystkim Jakub Rodriguez Pereira (1715–1780) oraz Charles Michel de l’Epee (1712–1789). W nauczaniu głuchych przyznawali oni bardzo ważne miejsce językowi migowemu. Pereira np. „...uczył wg następującego schematu: migał i mówił – mówił bez migania – uczył powtarzania tego, co mówił – następnie uczył czytać – później pisać – uczył gramatyki – budował dyskusję”¹⁵.

De l’Epee – założyciel pierwszej na świecie publicznej szkoły dla głuchych – poszedł jeszcze dalej, uznając język gestów za naturalny język ludzi niesłyszących. Rozwinął więc metodę migową, nazwaną z czasem francuską, preferując ją w nauczaniu. Stworzony przez niego system znaków metodycznych pozwalał na przystosowanie języka gestowego do składni i morfologii języka francuskiego, a zarazem wzbogacał słownictwo osób, które się nim posługiwały¹⁶. Dodać trzeba, że w metodzie tej ważną rolę odgrywać miała nauka czytania oraz teksty pisane.

Doświadczenia francuskie przyczyniły się do wprowadzania metody migowej do coraz liczniejszych w wieku XIX szkół dla dzieci głuchych, zakładanych na całym świecie, w tym – na ziemiach porobiorowej Polski. Pierwsze informacje na temat polskich dokonań w tym zakresie pochodzą z roku 1826, kiedy to z inspiracji księdza Jakuba Falkowskiego powstała klasa dla dzieci głuchych w Szczuczynie, przeniesiona w rok później do Warszawy i przekształcona w Instytut dla Głuchoniemych. Jednym z rezultatów działalności Instytutu było

¹² Tamże, s. 184, 320.

¹³ Z. M. Kurkowski, *Przegląd metod kształcenia mowy dzieci z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Głuchota a język*, s. 75.

¹⁴ O. Perier, op. cit., s. 186.

¹⁵ Z. M. Kurkowski, op. cit., s. 77.

¹⁶ Tamże.

opracowanie pierwszego słownika polskiego języka migowego, który opublikowany został w 1879 roku¹⁷. Ponieważ na ziemiach polskich współistniały wówczas trzy zasadnicze odmiany języka migowego, kształtujące się równolegle na terenach Królestwa Polskiego, Galicji i Wielkopolski¹⁸, ukazanie się tego słownika stanowiło wyraz dążeń do ujednoczenia „mowy gestów” w skali całego kraju. Unifikacji jednak nie udało się wprowadzić ze względu na uwarunkowane rozbiorami trudności w kontaktach międzydzielnicowych. Jednocześnie nie sprzyjały temu przemiany w metodach edukacji osób głuchych, w których u schyłku wieku XIX dawały o sobie znać tendencje do eliminowania języka migowego na rzecz tzw. metody oralnej, ukształtowanej w drugiej połowie stulecia na gruncie niemieckim. Jej twórcy to Samuel Heinicke (1727–1790), Babtista Graser (1766–1841) oraz Johan Hill (1805–1874). Stali się oni wielkimi propagatorami nauczania mowy ustnej, odrzucając znaki metodyczne de l’Epee i przeciwstawiając się uczeniu liter, a tym samym – nauce czytania przed nauczeniem mowy. Przede wszystkim jednak występowali przeciw wykorzystywaniu komunikacji gestowej, w której widzieli jedno z głównych źródeł małej skuteczności w nauczaniu języka werbalnego¹⁹.

Niemiecka metoda oralna, u podstaw której tkwiło przekonanie, że mowa stanowi jedyną drogę prowadzącą do prawidłowego rozwoju niesłyszących, a jednocześnie wyprowadzi ich z izolacji, zyskała zwolenników w wielu krajach Europy. W rezultacie w szkołach dla głuchych zaczęto odchodzić od stosowania języka migowego, tym bardziej, że w 1880 roku, na Kongresie w Mediolanie, w którym uczestniczyli nauczyciele z wiodących ośrodków europejskich, został on wykluczony z nauczania w ogóle. Decyzja ta, dziś oceniana jako wielka pomyłka, spowodowała zepchnięcie języka migowego do pozaszkolnego użytku domowego. Zaczęto go traktować jako prymitywny, a niepożądany środek porozumiewania się osób głuchych, który zniechęca ich do podejmowania trudu nauki języka werbalnego²⁰.

Prymat metod oralnych i ich pochodnych w nauczaniu osób z uszkodzonym słuchem utrzymywał się do lat sześćdziesiątych naszego wieku, czemu sprzyjał rozwój i doskonalenie aparatów słuchowych oraz innych technicznych środków elektroakustycznych. Jednakże prowadzone wówczas badania empiryczne, zarówno europejskie, jak amerykańskie, doprowadziły do odrotu od „czystego oralizmu” oraz do narodzin nowych koncepcji nauczania opartych na tzw. komunikacji totalnej. U jej podstaw leży założenie, że dziecko niesłyszące ma prawo do wykorzystywania wszystkich dostępnych mu form porozumiewania się, służących rozwojowi jego kompetencji językowych, stąd też nie wolno

¹⁷ *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób styczność z nimi mających*, oprac. J. Hollak, T. Jagodziński, Warszawa 1879; por. J. Perlin, B. Szczepankowski, op. cit., s. 18–19.

¹⁸ Zob. J. Perlin, B. Szczepankowski, op. cit., s. 19.

¹⁹ O. Perier, op. cit., s. 188.

²⁰ Tamże, s. 192.

lekceważyć języka migowego²¹. Nawiasem mówiąc, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie języków migowych głuchych* z 1988 roku zalecała m.in. zniesienie wszystkich barier w stosowaniu języka migowego, a także wprowadzenie go do dydaktyki oraz do programów telewizyjnych w postaci tłumaczeń²², zaś na Międzynarodowym Kongresie Języka Migowego i Wychowania Dwujęzycznego²³ w Sztokholmie, zorganizowanym pod patronatem UNESCO i Światowej Federacji Głuchych w 1993 roku, uznano język migowy za język macierzysty osób niesłyszących. Stwierdzono również, że jest on najlepszą drogą do opanowania języka narodowego oraz do skutecznego przyswajania wiedzy²³.

Badania, które podjęto nad językiem migowym, wykazały, że wieloletni brak oficjalnej kontroli i opieki fachowej nad jego pozaszkolnym „podziemnym” funkcjonowaniem doprowadził do spontanicznego rozwoju jego licznych odmian lokalnych i regionalnych, co w poważnym stopniu utrudniało komunikację pomiędzy ludźmi niesłyszącymi oraz zastosowanie języka znaków w dydaktyce. Konieczne więc stały się działania unifikacyjne, tym bardziej, że wskutek żywiołowego rozwoju powstawać zaczęły również tzw. języki migane, stanowiące narodowe wersje klasycznego języka migowego, uwzględniające ich zasady gramatyczne²⁴.

Polski język migany powstał w latach sześćdziesiątych naszego wieku. Jego bazę leksykalną tworzy system gestowych ideogramów ukształtowanych w języku migowym, podporządkowanych gramatycznie językowi polskiemu. Uwzględniona została polska składnia i morfologia, przy czym tematy leksemów przekazywane są tutaj za pomocą znaków ideograficznych, a morfemy gramatyczne poprzez znaki daktylograficzne²⁵.

Język migany łączy się z polskim językiem mówionym w jeden system językowo-migany. Jak wskazuje B. Szczepankowski, „Osoba stosująca system językowo-migowy posługuje się zatem równocześnie dwoma językami: mówionym i migany, przy czym po obu torach przekazu nadaje równocześnie ten sam tekst, choć w innej formie. Zachowane tu zostają zasady gramatyczne języka polskiego, a znaki i gesty stanowią jak gdyby ilustrację wypowiedzi słownej, z tym, że jest to ilustracja znacząca i ułatwiająca zrozumienie tekstu metodą wzrokowo-słuchową”²⁶.

Można zatem powiedzieć, że język migany, stwarzając możliwość równoległego stosowania mowy ustnej, sprzyja kształtowaniu struktur gramatycznych

²¹ Tamże, s. 204 – 205, 239; zob. też Z. M. Kurkowski, op. cit., s. 82–89.

²² Zob. *Wybrane materiały zagraniczne dotyczące języka migowego*, tłum. K. Diehl, Warszawa 1995, s. 2–3.

²³ Por. T. Gałkowski, *Stan rehabilitacji oraz potrzeby osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Głuchota a język*, s. 13.

²⁴ Zob. B. Szczepankowski, *Podstawy języka*, s. 13–15.

²⁵ J. Perlin, B. Szczepankowski, op. cit. s. 10.

²⁶ B. Szczepankowski, *Lektorat języka migowego*, s. 44.

języka narodowego, a co za tym idzie – podnosi możliwość zrozumienia słowa pisanego w tymże języku. Z tego też względu nauka czytania, wykorzystująca język migowy, a idąca w parze z poszerzaniem słownictwa, może się stać jednym z najistotniejszych kroków w kierunku kształtowania przyszłego czytelnika.

Ogromna rola, jaką odgrywa pismo w edukacji głuchych, opiera się nie tyle na autonomicznym sposobie komunikacji za pomocą pisma, ile na unaocznieniu fonemowej budowy słów i zdań mówionych. Graficzne znaki pisma, uporządkowane linearnie w przestrzeni, a także ich gestowe odpowiedniki – litery alfabetów palcowych, uporządkowane w czasie podobnie jak dźwięki potoku mowy, są środkami służącymi do wypracowywania sobie przez dzieci z uszkodzonym słuchem wyobrażeń znaków językowych. Wyobrażenia te mogą stanowić ważny element indywidualnej procedury percepcji znaków językowych. W tym można upatrywać roli rehabilitacyjnej pisma²⁷.

Teksty pisane, zarówno w postaci komunikatu kierowanego do dzieci niesłyszących, jak ich własne próby pisemnej ekspresji językowej, mają niezaprzeczalnie wielką wartość dydaktyczną. Pamiętać jednak trzeba, że w początkowej fazie nauki czytania i pisania dzieci te napotykają na szereg trudności, gdyż nie mają one w swoim „słowniku wewnętrznym” bazy w postaci wzorców fonemowo-sylabicznych takich jednostek języka, jak morfemy czy formy gramatyczne wyrazów. Muszą się zatem uczyć mozolnie każdego nowego słowa, jako nowej konfiguracji znaków graficznych, co niekiedy bywa mało skuteczne, jeśli słowo to nie jest dostatecznie często powtarzane, a tym samym – utrwalane. Jeszcze więcej problemów przysparzają im wypowiedzenia rozwinięte i złożone. Jak wykazują badania, „...dzieci niesłyszące od urodzenia z powodzeniem uczą się przyporządkowywania krótkich napisów (etykietek) konkretnym przedmiotom i ich wizerunkom. Natomiast bardzo trudno jest im uczyć się rozumienia dłuższych napisów poprzez ich kojarzenie z określonymi sytuacjami. Długie (wielowyrazowe) teksty pisane stosowane w edukacji szkolnej wymagają ustawicznego wyjaśniania ich treści i bardzo często nie są przez uczniów rozumiane samodzielnie”²⁸.

Aby pomóc dzieciom niesłyszącym w nauce czytania oraz ułatwić rozumienie czytanego tekstu, stosuje się szereg rozmaitych pomocy dydaktycznych, w tym – niekonwencjonalne formy książki, zaliczane do tzw. specjalnych materiałów czytelniczych (*special reading materials*), określanych czasem w skromnej bardzo polskiej literaturze przedmiotu jako materiały lub formaty alternatywne (*alternativ formats*)²⁹. Należą do nich m.in. materiały wizualne, które rozwijają myślenie abstrakcyjne i mowę, książki-zabawki tworzone dla najmłodszych,

²⁷ Zob. K. Krakowiak, *Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem*, [w:] *Głuchota a język*, s. 150–151.

²⁸ Tamże, s. 148–149, 152.

²⁹ Zob. M. Fedorowicz, *Specjalne materiały czytelnicze – próba zdefiniowania oraz charakterystyki*, Bibliotekarz 1997, nr 1, s. 16.

a także rozliczne odmiany książeczek edukacyjnych, poszerzających zasób leksykalny małych odbiorców i przygotowujących do czytania. Poza tym w ich obrębie mieszczą się również wydawnictwa określane nazwą „łatwych w czytaniu” (*easy to read*). Te szczególne postaci książek wykorzystywane są w edukacji osób niesłyszących, służąc również stopniowemu kształtowaniu ich sprawności czytelniczej. Z pewnością więc warto każdej z nich poświęcić nieco uwagi.

Dziecko niesłyszące, podobnie jak każdy inny mały „czytelnik”, wchodzi w niezwykły świat książek dzięki wydawnictwom bogato ilustrowanym. Szczególnie przydatne są tutaj tzw. książki nominacyjne – niewielkie książeczki, zwykle o rozmiarach 10 cm × 10 cm, składane w harmonijkę (np. *Co kto lubi A. i L. Stefaniaków*)³⁰. Całość składa się najczęściej z 6–8 złożeń. Każda strona takiej rozkładówki to jeden obrazek, przedstawiający przedmiot lub czynność, pod którym widnieje jeden wyraz – odpowiedni do obrazka rzeczownik lub czasownik. Ułatwiają one kojarzenie nazw z podporządkowanymi im desygnatami, utrwalają znaczenia codziennych słów i pojęć, poszerzając zasób słownictwa dziecka.

W pracy terapeutycznej wśród dzieci z uszkodzonym słuchem wykorzystuje się także wydawane „książkowo” zabawki-miniatury przedmiotów, np. zegara, wagi, kierownicy z planszą, zawierającą znaki drogowe itp. Każda taka „książeczka”, o formacie nie przekraczającym 23 cm × 15 cm, składa się z dwóch twardych, zbindowanych kart, co pozwala bez trudu otwierać je i zamykać. Na zewnętrznej, okładkowej stronie pierwszej karty, zwykle w górnej, prawej jej części, zamieszczony jest tytuł (np. *Tik! Tak! Moja książeczka zegar*)³¹, graficznie wkomponowany w ilustrację, przedstawiającą dziecko posługujące się tytułowym przedmiotem. Strony wewnętrzne zajmują rysunki (po jednym na każdej stronie), wskazujące na sposób lub okoliczności wykorzystywania przedmiotu przez małych użytkowników, zaś pod lub nad rysunkami umieszczony jest związany z nimi króciutki tekst (2–3 wersy), z informacją, do czego przedmiot służy, albo jak z niego korzystać. Druga strona wewnętrzna wraz z okładką tworzy kieszonkę otwartą z góry lub boku, w której umieszczona jest miniatura przedmiotu, wykonana z bardzo twardego kartonika, zwykle z ruchomymi częściami, którymi można manipulować (np. przesuwając wskazówki na tarczy zegara). Mały „czytelnik” może zabawkę wyjmować, próbować ją użyć wg książeczkowej instrukcji, a po takiej „lekturze” schować z powrotem do kieszonki. W ten atrakcyjny dla dziecka sposób książeczki-zabawki uczą określonych umiejętności praktycznych lub pożądaných zachowań. Jednocześnie „uplastyczniają” znaczenie słów i pojęć poznawanych w trakcie lekturowej zabawy, poszerzając zasób słownictwa, co w przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem ma znaczenie szczególne. Podobne funkcje

³⁰ A. Stefaniak, L. Stefaniak, *Co kto lubi*, Wydaw. KANWA, Kraków 1994.

³¹ *Tik!Tak! Moja książeczka zegar*, Wydaw. Res Polona, Łódź 1991.

pełnią wydawane na sztywnych kartonikach dwukartowe „rozkładówki” w kształcie przedmiotów lub zwierząt, którym są poświęcone, gdzie ilustracjom towarzyszy kilka zdań, a niekiedy zaledwie kilka wyrazów³².

Na uwagę zasługują również różnorodne malowanki, służące do poznawania liter alfabetu lub cyfr (np. *Uczymy się liter. Malowanka edukacyjna*³³) oraz historyjki i gry obrazkowe, wykorzystywane do rozwijania umiejętności językowych dzieci w wieku przedszkolnym, a także do wczesnej nauki czytania. Jako przykład można podać tutaj jedną z książeczek cyklu *Od obrazka do słowa*³⁴. W utwardzonych i ozdobionych ilustracjami okładkach, tworzących teczuszkę, umieszczone są luźne karty z ilustracjami, związanymi tematycznie z życiem codziennym dziecka (obrazki sytuacyjne) i przedmiotami codziennego użytku, a także karteczki z wyrazami i krótkimi zdaniem, odnoszącymi się do tych przedmiotów i sytuacji. Materiał językowy, podany tutaj w formie pozwalającej na wprowadzenie gier i zabaw indywidualnych oraz grupowych (np. loteryjka obrazkowa, gra w zgadywanie), przeznaczony jest do terapii mowy dzieci niesłyszących, z zaburzeniami mowy lub z deficytami intelektualnymi. Cały układ wewnętrzny książeczki odzwierciedla etapy postępowania terapeutycznego w procesie rozwijania mowy, kształtowania pojęć i logicznego myślenia.

Omówione rodzaje wydawnictw, określane mianem książeczek edukacyjnych lub dydaktycznych, są niezwykle przydatne w terapii dzieci niedosłyszących i głuchych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stanowiąc także znakomity materiał do inicjacji czytelniczych. Takich wydawnictw, które zresztą mogą być wykorzystywane również w pracy z dziećmi zdrowymi, na polskim rynku nie brakuje, m.in. dzięki Wydawnictwu KANWA lub „Delta” z Krakowa (książeczki nominacyjne), Wydawnictwu „Res Polona” z Łodzi (książki-zabawki) czy Lubuskiej Oficyny Wydawniczej (malowanki edukacyjne). Z kolei za sprawą Wydawnictwa E. Jarmońkiewicz z Zielonej Góry ukazały się np. książeczki wprowadzające w świat przyrody (serie *Nasze książki bawią i uczą; W twoich rękach*), a Wydawnictwom Szkolnym i Pedagogicznym zawdzięczamy m.in. przemyślane cykle historyjek i gier obrazkowych, wprowadzających w jakże trudną dla dzieci niesłyszących sztukę czytania.

Jak wykazują doświadczenia zagraniczne, w kształtowaniu sprawności czytelniczej osób niesłyszących ważną rolę odegrać mogą książki łatwe w czytaniu. Są to książki dostosowane poziomem do niewielkich możliwości

³² Przykładowo podać można książeczki Wydawnictwa E. Jarmońkiewicz, które ukazały się w Zielonej Górze w 1997 roku: *Kochamy Cię Święty Mikołaju* – w kształcie choinki, *Jeż, Mysz, Żaba* tego samego wydawcy – w kształcie tytułowych zwierząt.

³³ *Uczymy się liter. Malowanka edukacyjna*, oprac. K. Wysocki, Lubuska Oficyna Wydawnicza, Zielona Góra 1996.

³⁴ H. Rodak, D. Nawrocka, *Od obrazka do słowa. Gry rozwijające mowę dziecka*, wyd. 2 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

percepcyjnych szerokich rzesz czytelników niewyrobionych, a zatem – łatwe w odbiorze, co decyduje o ich przydatności także w środowisku ludzi głuchych. Stanowią one grupę zróżnicowaną wewnątrznie zarówno edytorsko, jak pod względem poziomu trudności, w zależności od tego komu mają służyć i jakie mają pełnić funkcje. W ich obrębie mieszczą się tworzone dla najmłodszych kilkunastostronicowe książeczki o funkcjach dydaktyczno-pragmatycznych, a także przeróbki tekstów służących nauce różnych przedmiotów szkolnych, kierowane do dzieci starszych i kształcącej się młodzieży oraz adaptacje tekstów literackich i literatury faktu, adresowane do osób, które opanowały już sztukę samodzielnego czytania i posiadały pewną kulturę literacką³⁵.

W krajach zachodnioeuropejskich książki łatwe w czytaniu o zróżnicowanych poziomach trudności ukazują się już od 20 lat, w czym zdecydowanie przoduje Szwecja, która zresztą zapoczątkowała również wydawanie łatwego w czytaniu czasopisma pt. *8 SIDOR*. Jest to tygodnik, który zawiera wiadomości z kraju i zagranicy, przegląd wydarzeń sportowych i kulturalnych itp. Zamieszczane w nich teksty pisane są prostym językiem, pozbawionym idiomów i określeń przenośnych, a większość z nich opatrzona jest zdjęciami, co ułatwia ich odbiór. Podkreślić warto, że szwedzki periodyk stał się modelem dla innych gazet łatwych w czytaniu, które ukazują się na terenie Finlandii, Holandii, Norwegii i Włoch³⁶.

Niezwykle ważny wkład w rozwój badań nad publikacjami łatwymi w czytaniu wniosła Holandia, a zwłaszcza Nederlans Bibliotheek en Lektuur Centrum (Holenderskie Centrum Bibliotek Publicznych i Literatury), gdzie od 1980 roku działały grupy robocze (krajowe i międzynarodowe), rozpoznające możliwości odbioru piśmiennictwa oraz potrzeby czytelnicze osób o różnych rodzajach niesprawności, w tym osób niesłyszących. Rezultatem tych prac stało się m.in. ustalenie zasad tworzenia i wydawania materiałów łatwych w czytaniu oraz opracowanie dla nich specjalnego logo. Zasady te zostały omówione i zaakceptowane w roku 1988 na międzynarodowym seminarium w Hadze jako obowiązkowe, zaś logo stało się znakiem identyfikacyjnym dla wydawnictw, respektujących przyjęte kryteria³⁷.

Do krajów, które rozpoczęły publikowanie książek łatwych w czytaniu, zgodnych z wymogami międzynarodowymi, należy również Polska. Szczególne zasługi w tym zakresie przypadły w udziale istniejącemu od 1984 roku

³⁵ Zob. B. Tronbacke, *Publikowanie literatury łatwej w czytaniu w Szwecji*, [w:] *Prawo do czytania. Człowiek niepełnosprawny w bibliotece. Alternatywne materiały czytelnicze. Materiały z Międzynarodowego Seminarium w Toruniu, 24–25 październik 1994*, tłum. A. Czajkowski, Toruń 1994, s. 32–46; zob. też M. Starmans-van Haren, *Literatura łatwa w czytaniu jako perspektywa przyjemności czytania*, [w:] *Prawo do czytania*, s. 47–54.

³⁶ B. Tronbacke, op. cit., s. 41–42.

³⁷ Zob. M. Starmans-van Haren, op. cit., s. 48–49; por. też *Seminar Easy to Read; Papers, criteria and results*, onder red. van M. Starmans, Den Haag 1989.

Ośrodkowi Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych w Toruniu, działającemu w strukturze Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej³⁸. Jest to placówka niezwykle sprawna, pełniąca funkcję ośrodka informacyjno-metodycznego z zakresu szeroko pojmowanego bibliotekarstwa specjalnego. Stąd właśnie wychodzą działania zmierzające do likwidacji barier w dostępie osób niepełnosprawnych do książki i informacji, tutaj tworzy się prace bibliograficzne związane tematycznie z ich problemami, dokonuje się prób rozpoznania ich potrzeb czytelniczych, wprowadza ich w świat książki i biblioteki. Tu wreszcie powstała jedyna dotąd w naszym kraju Fundacja Literatury Łatwej w Czytaniu, dzięki której ukazują się polskie książki adresowane do osób niesprawnych czytelniczo, głównie z uszkodzeniami mózgu i narządu słuchu.

Z myślą o niesłyszących użytkownikach książek łatwych w czytaniu przez toruńską fundację wydane zostały w wersji druko-migowej takie tytuły jak: *Droga, Jadę autobusem, Jadę tramwajem, W bibliotece, W sklepie, W kościele, Na poczcie*. Wszystkie wymienione książeczki sprostały obowiązującym standardom międzynarodowym i uzyskały logo książek łatwych w czytaniu. Mają znormalizowany format 15 cm × 21 cm, objętość w granicach 10–30 zbindowanych kart, wykonanych z solidnego, grubego papieru. Rozłożona książka ma powtarzający się układ wewnętrzny: na stronie lewej zamieszczony jest krótki, kilkuzdaniowy tekst, na stronie prawej — ilustracja, ściślej — barwna fotografia, tematycznie związana z tekstem. Sam tekst jest dwujęzyczny, jako że wersom czarnodrukowym towarzyszy przekład na język migowy, a raczej migany, gdyż do znaków ideograficznych dołączone są znaki daktylograficzne, umożliwiające przetłumaczenie polskiego tekstu, z uwzględnieniem stosowanych w nim form gramatycznych.

W tym miejscu dopowiedzieć trzeba, że klasyczny język migowy, z którego pochodzą znaki ideograficzne, ma własną, specyficzną gramatykę pozycyjną, w której o sensie zdania decyduje kolejność wyrazów, inna niż w języku polskim. Ponadto znaki ideograficzne mają zawsze stałą formę, a zatem są nieodmienne, w przeciwieństwie do fleksyjnego języka polskiego. Aby więc dokonać przekładu polskiego tekstu na język osób niesłyszących, trzeba ułożyć znaki ideograficzne w szyku składniowym charakterystycznym dla polszczyzny, a jednocześnie za pomocą alfabetu palcowego (znaków daktylograficznych) dodać końcówki fleksyjne, co w rezultacie daje tłumaczenie na polski język migany³⁹.

Przekład na język migany, zamieszczony w prostokątnych ramkach pod tekstem drukowanym, stanowi ilustrację pisemnej wypowiedzi języka polskiego, ułatwiając utrwalanie jego struktur gramatycznych. I w tej właśnie funkcji użyty

³⁸ F. Czajkowski, *Prawo do czytania. Dziesięć lat działalności Ośrodka Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych*, [w:] *Prawo do czytania*, s. 22–23.

³⁹ Por. B. Szczepankowski, *Język migowy jako środek komunikacji*, *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej* 1992, nr 2, s. 55.

został w omawianych książkach łatwych w czytaniu. Każdemu wyrazowi, występującemu w formie podstawowej, odpowiada jedna ramka z umieszczonym w niej stosownym symbolem ideograficznym. Kiedy wyraz występuje w formie pochodnej, ramka jest podzielona na dwie części: pierwsza zawiera symbol ideograficzny, stanowiący odpowiednik tematu, druga — znaki daktylograficzne, za pomocą których przełożone są zmienne części wyrazu — litera po literze. Gdy w tekście występują wyrazy, dla których brak odpowiedników ideograficznych (np. nazwy własne, spójniki, liczebniki), są one przełożone w odpowiadającej im ramce na litery alfabetu palcowego. Podkreślić warto, że tekst słowny występuje w omawianych książkach dwukrotnie: raz wydrukowany jest linearnie dużą czcionką nad ciągiem ramek z przekładem migowym, co służy utrwalaniu składni polskiej, drugi raz — w ramkach, *petitem*, gdzie ulega rozbiciu na pojedyncze wyrazy, umieszczone pod odpowiadającym im symbolem, co utrwała kojarzenie graficznych przedstawień słów w języku polskim z ich migowymi odpowiednikami. Dodać jeszcze należy, że w przypadku ramek dzielonych, zawierających formy pochodne wyrazu, jego pisemny odpowiednik zwykle również jest podzielony, przy czym części stałe drukowane są grubszą, ciemniejszą czcionką, a zmienne — jaśniejszą, co z kolei uplastycznia budowę wyrazów w języku polskim.

Tekst we wszystkich omawianych książkach jest jednoznaczny, ściśle zestrojony treściowo z towarzyszącą mu fotografią, pozbawiony przenośni oraz krótki — na każdej stronie nie przekracza dwóch, trzech wersów. Krótkie są również zdania, zwykle pojedyncze lub złożone współrzędnie. W tym drugim przypadku każde z nich tworzy odrębny wers. Tak skonstruowane całości służą nie tylko poznawaniu języka ojczystego i nauce czytania ze zrozumieniem, ale także celom pragmatycznym: kształtowaniu umiejętności praktycznych i utrwalaniu właściwych zachowań w miejscach publicznych — w kościele, sklepie, tramwaju, na ulicy itp. Wspomagają zatem oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze. Jest przy tym szansa, że ich mali użytkownicy (bo do nich głównie są kierowane) przy okazji przeżyją inicjacje czytelnicze, rozwijane później przez ich opiekunów i nauczycieli, co pozwoli im przejść do przygotowywanych dla nich książek nieco trudniejszych, pozbawionych już przekładów migowych.

Książek dostosowanych do potrzeb i możliwości percepcyjnych starszych nieco dzieci z uszkodzonym słuchem jest na naszym rynku bardzo niewiele, choć i tu wymienić można przykładowo wydawnictwa firmy Debit z Bielska Białej. Są to zbiorki krótkich opowiadań, tłoczonych dużymi czcionkami, w których każda lewa strona zawiera tekst, prawa — dostosowaną do niego ilustrację. Często tekst każdego opowiadania wydrukowany jest na stronach o innym kolorze, a tak graficznie wyróżnione całości zamyka

słowniczek objaśniający trudniejsze wyrazy — dla każdego opowiadania odrębny⁴⁰.

Dla dzieci starszych i młodzieży przygotowywane są podręczniki szkolne z odpowiednio redagowanym tekstem, uwzględniającym charakterystyczne dla niesłyszących mechanizmy odbioru słowa pisanego oraz związane z nimi ograniczenia. Gdy porówna się je z podręcznikami do szkół masowych, nietrudno zauważyć, że zamieszczane w nich teksty są znacznie krótsze oraz inaczej ustrukturalizowane, przy czym towarzyszy im bogata ikonografia. Jako przykład podać tu można podręcznik biologii dla klas siódmych⁴¹. Na każdej stronie tekst rozbity jest tutaj na dwie—trzy kilkuwersowe części, obejmujące jeden aspekt omawianego tematu. Każdej części towarzyszy zwykle związana z nią tematycznie realistyczna ilustracja. Krótkie zdania, pisane prostym, obrazowym językiem, często tworzą jeden wers. Ważniejsze lub trudniejsze wyrazy wyróżnione są graficznie. Graficznie wyróżnione są również tytuły rozdziałów, śródrozdziały oraz podsumowania, kończące każdy blok tematyczny. Z reguły poprzedza je formułka w trybie rozkazującym (np. *Pamiętaj!*), po której następuje „piętrowe” wyliczenie najistotniejszych wiadomości. Każde „piętro” to jeden wyraz lub proste zdanie pojedyncze, które łatwo zapamiętać. Dodać trzeba, że do wyróżnień graficznych stosowane są różne stopnie czcionki, tłusty druk i druk barwny, co nie tylko ułatwia odbiór, ale i podnosi atrakcyjność podręcznika, przyciągającego kolorowym wyglądem, odbiegającym od standardowych wydań podręcznikowych, adresowanych do słyszących rówieśników, kształconych w szkołach masowych. Wprawdzie w podręcznikach dla niesłyszących uczniów klas najstarszych tekstu stopniowo przybywa, ale i tam zorganizowany jest w przejrzyste, graficznie wyróżnione, kolorowe grupy tematyczne, którym towarzyszy wiele ilustracji.

Kolejny krok w kształtowaniu sprawności czytelniczej osób z uszkodzonym słuchem stanowić może lektura adaptacji tekstów popularnonaukowych oraz literackich. Niestety, tego typu wydawnictw w naszym kraju nadal jeszcze brakuje, mimo że od dawna wiadomo, jak bardzo są potrzebne, np. już w 1983 roku na I Ogólnopolskiej Naradzie Czytelniczej, zorganizowanej przez Polski Związek Głuchych w Lublinie, podkreślano, że dla wielu osób niesłyszących odbiór standardowych tekstów drukowanych, ze względu na występujące w nich pojęcia abstrakcyjne, wieloznaczność języka, złożoność składni i struktur gramatycznych, jest niezwykle trudny, a czasem nawet niemożliwy. Zgłaszano więc potrzebę tworzenia i wydawania specjalnego rodzaju tekstów, uwzględniających ich ograniczenia, dyskutowano nad ich kształtem, powoływano się na doświadczenia zagraniczne w tym zakresie. Wskazywano także na rolę i zadania bibliotekarzy w aktywizacji czytelniczej niesłyszących użytkowników biblioteki,

⁴⁰ Zob. T. Dinnino, *Opowiadania o zwierzętach*, il. G. Guille, przekład i oprac. Z. Siewak-Sójka, Bielsko Białą, Wydaw. „Debit” [b.r.].

⁴¹ K. Kowalczyk, *Biologia 7. Podręcznik dla klasy siódmej*, Warszawa 1994.

podkreślano również, że jednym z warunków skuteczności działań wśród nich jest wiedza na temat specyfiki ich dysfunkcji, ich możliwości i potrzeb, wreszcie – znajomość ich języka i kultury⁴².

Narada w Lublinie zaktywizowała do badań nad społecznością ludzi niesłyszących głównie środowiska pedagogiczno-psychologiczne, nie budząc rezonansu wśród bibliotekoznawców. Jednakże dała ona początek współpracy Polskiego Związku Głuchych z bibliotekarzami zatrudnionymi w placówkach kształcących dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem oraz – w pewnym stopniu – z pracownikami filii bibliotek publicznych, obsługujących użytkowników niepełnosprawnych. Świadczy o tym kolejne lubelskie spotkanie – seminarium poświęcone rozwijaniu czytelnictwa wśród niesłyszących, które odbyło się w 1987 roku. Uczestniczący w nim bibliotekarze mieli możliwość poznania psychopedagogicznych aspektów pracy z czytelnikiem niedosłyszącym i głuchym oraz różnorodnych form zajęć, dostosowanych do jego dysfunkcji, rozwijających jego zainteresowania i potrzeby czytelnicze, stymulujących rozwój⁴³.

Świadectwem wzrostu zainteresowania czytelnikami niepełnosprawnymi w naszym kraju, w tym niesłyszącymi użytkownikami biblioteki, stało się Międzynarodowe Seminarium na temat *Prawo do czytania. Człowiek niepełnosprawny w bibliotece. Alternatywne materiały czytelnicze*, zorganizowane w Toruniu w 1994 roku przez wspomniany już tutaj Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych. Umożliwiło ono nie tylko poznanie osiągnięć zagranicznych, ale i wymianę doświadczeń pomiędzy przedstawicielami różnych dyscyplin i profesji, których zespolone wysiłki powinny przynieść ludziom niesprawnym czytelniczo tak silnie podkreślane prawo do czytania⁴⁴.

Jeden z uczestników omawianego Seminarium, Bogdan Szczepankowski, od wielu lat jeden z najaktywniejszych, a nielicznych badaczy środowiska ludzi z uszkodzonym słuchem, przedstawił problemy czytelnictwa w środowisku osób niesłyszących, kończąc swe wystąpienie bardzo smutną konkluzją: „Czytelnictwo wśród niesłyszących pozostaje niestety poza sferą zainteresowań naukowców, mimo iż widoczna jest konieczność badania tego problemu”⁴⁵.

Trudno nie zgodzić się z cytowanym autorem, zwłaszcza że na dobrą sprawę do dziś specyfika czytelnictwa osób z uszkodzonym słuchem nie doczekała się systematycznych badań, zaś mechanizmy odbioru, charakterystyczne dla omawianej grupy użytkowników książki, rozpoznawane przez psychologów

⁴² Zob. B. Korniak, *Z zagadnień czytelnictwa głuchych*, Poradnik Bibliotekarza 1984, nr 3, s. 68.

⁴³ Zob. M. Kupisiewicz, *Rozwijanie czytelnictwa wśród niesłyszących*, Szkoła Specjalna 1988, nr 3, s. 208–212.

⁴⁴ Podstawowe cele omawianego seminarium wskazane zostały przez organizatorów w słowie *Od redakcji*, otwierającym publikację z materiałami konferencyjnym – zob. *Prawo do czytania*, s. 5–7.

⁴⁵ B. Szczepankowski, *Problemy czytelnictwa w środowisku niesłyszących*, [w:] *Prawo do czytania*, s. 64.

i pedagogów specjalnych, nadal w niewielkim stopniu znane są środowisku bibliotekoznawczemu, które także nie rozwinęło badań ani nad potrzebami czytelnickimi niesłyszących, ani nad możliwościami ich zaspokajania za pomocą materiałów alternatywnych⁴⁶. Mimo tych zaniedbań, w środowiskach bibliotekarskich, prowadzących prace wśród niepełnosprawnych, rośnie świadomość wagi kształtowania sprawności czytelniczej wśród niesłyszących. Dowodzi tego np. międzywojewódzkie seminarium na temat *Rola biblioteki i alternatywnych materiałów czytelnickich w procesach usprawniania i edukacji kulturalnej osób z wadami słuchu*, które odbyło się w 1996 roku w kilkakrotnie już przywoływanym Ośrodku Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych w Toruniu. Omawiano na nim m.in. wykorzystywanie wydawnictw przeznaczonych dla osób z uszkodzonym słuchem, w tym – wideokaset z odpowiednimi nagraniami, książeczek edukacyjnych oraz książek łatwych w czytaniu⁴⁷.

Brak polskich książek łatwych w czytaniu adresowanych do odbiorców dorosłych, a zwłaszcza adaptacji utworów literackich, jest sprawą niebagatelną zważywszy na to, że – jak wskazują doświadczenia zagraniczne oraz opinie samych niesłyszących, dostęp do skarbów literatury pięknej, stanowiący kolejny krok w kierunku sprawności czytelniczej, odgrywa w ich życiu istotną rolę. Odbiór tekstów literackich, wprowadzając odpowiednio spreparowanych, lecz – jak nakazują zalecenia międzynarodowe – oddających nie tylko fabułę, ale i styl oraz klimat pierwowzoru, rozwija sprawności intelektualne, wpływa na kształtowanie postaw aktywnych i wyzwala potrzeby kulturalne, pozwalając przy tym doświadczyć takich doznań estetycznych i wzruszeń, jakich dostarcza wyłącznie literatura piękna⁴⁸.

Z pewnością niektórzy z niesłyszących nie będą w stanie wyjść poza książki łatwe w czytaniu, ale lektura adaptacji literatury pięknej, pozwalająca na zdobycie pewnego zasobu kultury literackiej, doprowadzić może część z nich do takiej sprawności czytelniczej, która umożliwi sięganie do tekstów wydawanych standardowo. Jednakże trzeba mieć świadomość tego, że będzie to możliwe tylko wówczas, gdy długotrwały proces kształtowania przyszłego czytelnika rozpocznie się już we wczesnym dzieciństwie, a na rynku księgarskim i w bibliotekach nie zabraknie odpowiednich wydawnictw o zróżnicowanym stopniu trudności, uwzględniających potrzeby czytelnicze różnych grup wiekowych. Jednocześnie należy pamiętać, że język migowy, rozwijający się w milczeniu i ciszy, może być tu bardzo pomocny, więc i dla niego powinno się znaleźć miejsce w „galaktyce Gutenberga”, która bez naszej aktywności będzie dla

⁴⁶ Pewnym symptomem przełamania tej inercji stało się uruchomienie w 1996 roku w Katedrze BiIN UMK, przy aktywnej współpracy Ośrodka Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych, specjalizacji poświęconej osobom z niesprawnościami czytelnickimi, w tym – środowisku niesłyszących.

⁴⁷ B. Korniak, *Czytać więcej i łatwiej*, Świat Ciszy 1997, nr 2, s. 4.

⁴⁸ Tenże, *Literackie fascynacje niesłyszących*, Bibliotekarz 1987, nr 6, s. 16–17.

niesłyszących zamknięta, zaś oni sami pozostaną nadal nieznaną „mniejszością językową”.

From sign language to black-print books (shaping reading ability of persons with impaired hearing)

Summary

The paper deals with the reading ability of deaf people and the role played by sign language and unconventional books in this process. The author begins by showing the difficulties met by children with damaged hearing during reading lessons. She describes the history of sign language and presents its place in the education of deaf people in the past. She covers the evolution of signed languages – national versions of sign language which enable the deaf to understand grammatical structures of verbal language, which is useful in learning to read. Later, the author presents the role played, according to the researchers, by the written word in the education and therapy of non-hearing people, emphasizing particularly the significance of special reading materials. She describes various types of books for deaf children, their edition and functions, and presents a list of Polish publishers. The author speaks a lot about books which are easy to read, taking into account also their printable-sign versions. School books specially made for children with hearing defects are also presented in the paper, as well as easy-to-read adaptations of belles-lettres. The editions of this type, printed in West Europe, play a significant role in the development of reading habits within these groups. In Poland, the reading habit of these groups has yet to become a subject of interest among the researchers and librarians, who generally are not aware of sign language, and are prepared to work with them only a little. However recently, more and more attempts have been made to introduce tone-deaf people to „Gutenberg’s Galaxy”.