

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Kulturowa integracja osób niewidomych i niedowidzących w edukacji polonistycznej – fikcja czy rzeczywistość? (wybrane problemy)

Według źródeł Polskiego Związku Niewidomych, liczba osób z dysfunkcjami wzroku wynosi w naszym kraju 900 tys., z czego około pół miliona stanowią osoby niewidzące oraz osoby niedowidzące lub z bardzo poważnymi uszkodzeniami narządu wzroku. Według GUS, osób z mniej poważnymi zaburzeniami widzenia w 2015 roku było w Polsce około 900 tys. W stosunku do zdrowej, dobrze widzącej części naszego społeczeństwa owe pół miliona niewidomych i niedowidzących stanowi niewielki odsetek. Są oni jedną z mniejszości, tzw. egzystencjalnych (Leszczak, 2007, 3-5), tj. obejmujących wszystkich ludzi, których odmienność od panującej normy ma podłoże witalne, a więc wynika z uwarunkowań psychicznych i fizjologicznych, na które to cechy ich nosiciele nie mają żadnego wpływu.

Można zadać pytanie, czy mniejszość ta jest także mniejszością kulturową, obejmującą ludzi, którzy z różnych przyczyn nie uczestniczą w głównym nurcie kultury. Celem tego wystąpienia jest pokazanie roli, jaką edukacja polonistyczna odgrywa lub mogłaby odgrywać w procesie enkulturacji niewidomych i słabo widzących¹. Jest to ważny problem, ponieważ dzieci niewidzące lub słabo widzące mogą uczyć się nie tylko w specjalistycznych ośrodkach i szkołach integracyjnych, ale także w szkołach masowych², również uczelnie mają obowiązek

¹ O s o b y n i e w i d o m e, czyli te, które urodziły się niewidome lub straciły wzrok przed ukończeniem 5 roku życia; o s o b y o c i e m n i a ł e, czyli te, które utraciły wzrok w wyniku wypadków i schorzeń po 5 roku życia; o s o b y s ł a b o w i d z a c e, czyli te, które tracą wzrok w przebiegu różnych schorzeń.

² Reforma oświaty przeprowadzona w Polsce w 1991 roku usankcjonowała i umożliwiła w szerokim zakresie wspomniane kształcenie integracyjne. Klasy integracyjne powstały w szkołach masowych na mocy *Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku* (nowelizacje: 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009). W ramach kształcenia integracyjnego w przed-

przyjąć niewidzących i słabo widzących studentów. Władze instytucji oświatowych coraz lepiej dbają o rozmaite potrzeby takich osób (np. na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, podobnie jak w wielu innych uczelniach, otwarto Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych, którym zapewniono szereg udogodnień³). Zniesienie barier architektonicznych czy specjalny program stypendialny, choć z pewnością bardzo ważne, to warunki konieczne, ale czy wystarczające?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy przybliżyć podstawowe różnice, wynikające z oczywistej odmienności w postrzeganiu świata przez widzących i niewidzących. Skoncentrujemy się na tym, co uniemożliwia lub w znacznym stopniu utrudnia niewidzącym funkcjonowanie w niektórych obszarach kultury.

Poważne zaburzenia wzroku odbijają się na procesach poznawczych, działalności praktycznej, orientacji przestrzennej, sferze emocjonalnej i komunikowaniu się z otoczeniem. Ponadto osoba niewidząca od urodzenia i w związku z tym niemająca w swojej pamięci żadnych obrazów, inaczej będzie postrzegała świat niż osoba z zaburzeniem wzroku lub ta, która utraciła wzrok w którymś momencie życia. Ich doznania zmysłowe oraz wyobrażenia mogą być zupełnie różne. Indywidualne realizacje danego obrazu w umyśle jednej osoby koncentrują się na zupełnie innych kategoriach cech, niż u osób widzących prawidłowo lub u innych niewidzących czy też słabo widzących. Na skutek tego, niezwykle trudno jest zrozumieć, czym tak naprawdę jest ślepotą, tak jak trudno wyobrazić sobie niewidzącemu, co znaczy widzieć (zob. Majewski, 1983; Młodkowski, 1998; Sękowska, 1981; Walthers, 2007).

Różne ograniczenia w życiu niewidomego skutkują pojawianiem się u niego frustracji i poczucia niespełnienia. Oprócz ograniczenia możliwości zaspokajania potrzeby uczestniczenia w życiu społecznym oraz zaspokajania rozmaitych pragnień osobistych (takich jak na przykład swoboda ruchu), niewidomi silnie odczuwają swoje ograniczenia poznawcze i estetyczne, takie jak choćby: brak

szkolach i szkołach utworzone zostały klasy, oddziały integracyjne, do których kierowane są dzieci niepełnosprawne, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną na wniosek rodziców (prawnych opiekunów dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych).

³ Oferta dla niepełnosprawnych. Usługi: asystenci osób niepełnosprawnych, digitalizacja materiałów dydaktycznych dla osób niewidomych, newsletter dla niepełnosprawnych studentów i doktorantów, indywidualne zajęcia wyrównawcze dla osób niewidomych, wsparcie psychologiczne, alternatywne zajęcia z wychowania fizycznego. Pomoc finansowa i organizacyjna: stypendia specjalne, indywidualna organizacja studiów, urlop dziekański, pomoc w wypełnianiu wniosków do programu PFRON „Aktywny samorząd – Moduł II (dawny Student 2). Sprzęt specjalistyczny: pętla indukcyjna w salach wykładowych, system FM dla osób słabo słyszących, stanowiska komputerowe dla osób niewidomych i niepełnosprawnych ruchowo w bibliotece. Likwidacja barier architektonicznych: platformy przyschodowe, platformy pionowe i windy, schodołazy, podjazdy do budynków, toalety dla osób niepełnosprawnych, miejsca parkingowe dla osób niepełnosprawnych, pokoje dla osób niepełnosprawnych w akademikach (www.ukw.edu.pl).

wizualnego poznania świata, ograniczenia możliwości kształcenia się, znajomości literatury, poezji, prasy, wypowiedzania się na piśmie, orientacji przestrzennej, doznań estetycznych z dziedziny malarstwa, rzeźby, architektury (Sękowska, 1981, 58-60).

Choć znaczna część osób należących do widzącej większości odczuwa współczucie dla niewidomych dzieci, chętnie łoży na różne akcje charytatywne i fundacje, to jednak w dobrej wierze narzuca niewidzącym uczniom takie same formy uczestnictwa w kulturze, jak ich widzącym rówieśnikom. Ta postawa ma między innymi zapobiegać wykluczeniu niewidomych i wyrównywać ich szanse edukacyjne, aby z założenia nie różnili się w niczym od widzącej części społeczeństwa i mieli podobny start w dorosłe życie. Z pewnością można zrozumieć, że niewidomym zaleca się słuchanie muzyki lub czytanie/słuchanie literatury w takim samym zakresie jak uczniom prawidłowo widzącym, choć i w tej dziedzinie niewidomi napotykają więcej barier niż ich zdrowi rówieśnicy i to nie tylko w postaci mniejszej dostępności tekstów zaadaptowanych do ich możliwości percepcyjnych. Nie wszystkie opisywane w literaturze zjawiska mają swoją reprezentację w wyobrażeniach niewidzących odbiorców, co utrudnia choćby odczytanie wielu metafor, zwłaszcza tych odnoszących się do zjawisk wizualnych. Trudności z rozkodowywaniem obrazów poetyckich zwiększają tylko frustracje niewidzących uczniów.

Dobrze przygotowani poloniści potrafią sobie poradzić z przetłumaczeniem utworów literackich na system znaków dostępnych doznaniom niewidomych uczniów. Muszą jednak niejednokrotnie odstąpić od zaproponowanych w podręcznikach języka polskiego tekstów, aby na innym przykładzie objaśnić na przykład zjawiska literackie wskazane w podstawie programowej. Wykorzystują w tym celu zjawisko kompensacji, które polega na przejęciu funkcji uszkodzonego narządu przez, jeśli taki istnieje w organizmie, narząd parzysty, tzn. mający te same właściwości. U niewidomych są to przede wszystkim narządy odpowiedzialne za zmysły słuchu, dotyku i węchu. Wśród wszystkich analizatorów zmysłu wyróżnia się dotyk⁴. Istnieje wiele jego form i rodzajów, czego widzący na ogół wcale sobie nie uświadamiają⁵. Najważniejszą różnicą między właściwościami poznania wzrokowego i dotykowego jest niemożność całkowitego zastąpienia wrażeń wzrokowych wrażeniami dotykowymi. Ma to związek z tym, że wzrok jest telereceptorem (receptor wrażliwy na bodźce, których źródło znajduje się w pewnym oddaleniu od narządu zmysłu), natomiast dotyk – kontaktoreceptorem (receptor odbierający bodźce w bezpośrednim, fizycznym

⁴ Kompensacyjna rola dotyku przejawia się w poznawaniu przedmiotów, działalności praktycznej, orientacji przestrzennej i poruszaniu się. Dotykiem trudno poznać przedmioty: zbyt małe lub zbyt duże, w pewnych stanach skupienia (ogień, para, płatek śniegu), zbyt oddalone, w ruchu (Konarska, 2010, 135).

⁵ Na przykład dotyk bierny (daje wrażenie dotknięcia, oporu i ucisku) i czynny (daje wrażenie szorstkości – gładkości, wysokości, odległości, kierunku itp.) (Konarska, 2010, 133-134).

kontakcie z ciałem). Ponadto istnieje poważna różnica w funkcjonowaniu obu zmysłów polegająca na szybkości ich działania: wzrok to zmysł wrażeń symultanicznych (równoczesnych), który pozwala w tym samym czasie otrzymywać wiele informacji na temat oglądanego obiektu, dotyk daje natomiast wrażenia sukcesywne. Niewątpliwie percepcja dotykowa jest bardziej męcząca, ponieważ wymaga większej koncentracji uwagi i wydatkowania dodatkowej energii (Grzegorzewska, 1930, 111-112). Należy uświadomić sobie również, że osoby z deficytem wzroku nie dotykają przedmiotów, ażeby poznać ich poszczególne cechy, lecz przede wszystkim, by określić kształty i zrozumieć znaczenie całości. „Niewidomi wytwarzają sobie schematy zwane dotykowymi, których rola wydaje się być jeszcze większa niż rola schematów wzrokowych u widzących” (Dziedzic, 1967, 36).

Przykładem wykorzystywania kompensacji zmysłów w kształceniu literackim jest na przykład pomysł na wprowadzenie pojęcia witalizmu. Do tego celu można wykorzystać wiersz Juliana Tuwima *Rwanie bzu*, zwykle czytany na wcześniejszych etapach edukacji. Kontakt z żywymi kwiatami bzu, możliwość ich dotykania, wachania, strącania z gałęzi kropli wody, rwania płatków lub gałązek, a wreszcie ćwiczenia dramowe, pozwalające odczuć wrażenia wynikające z ruchu i rozpoznawania przestrzeni ułatwiają interpretację utworu oraz zrozumienie Bergsonowskiego witalizmu jako pędu życiowego, strumienia przeżyć i poczucia bezgranicznej wolności.

O ile wiele tekstów literackich można dostosować do doznań i wyobrażeń właściwych niewidzącym i słabo widzącym, o tyle trudno zrozumieć, że ani podstawa programowa, ani żaden z programów nie uwzględniają przy wyborze tekstów ikonicznych specyfiki uczniów niewidzących i słabo widzących. Podobnie rzecz się ma w przypadku podręczników języka polskiego. Tylko nieliczne wydawnictwa decydują się na wprowadzenie przystosowań dla uczniów z dysfunkcjami wzroku. Dla etapu ponadgimnazjalnego (do którego ograniczymy w tym artykule egzemplifikację) do aktualnej podstawy programowej opracowano dwie serie podręczników dla liceum i technikum (na 9 serii przeznaczonych dla uczniów widzących): „Ponad słowami” i „Przeszłość to dziś” oraz jeden podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej⁶ (zresztą podobne proporcje można zaobserwować na pozostałych etapach edukacji).

Nie chodzi jednak o liczbę serii podręczników, ale o jakość ich adaptacji. Za podstawę do jej przedstawienia wybrałam pierwszą część podręcznika dla pierwszej klasy z serii „Ponad słowami”, z której korzystają uczniowie ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Braille’a w Bydgoszczy. W wersji dla

⁶ „Ponad słowami”. *Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, dla klas 1, 2, 3, Warszawa; *Przeszłość to dziś (zakres podstawowy i rozszerzony)*, dla klas 1, 2, 3, Warszawa; *Język polski. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej*, dla klas 1, 2, 3, Gdynia.

Uczeń słabo widzący może ponadto korzystać ze specjalnie opracowanych dla niego ilustracji. Są one powiększone, a postaci lub istotne dla interpretacji dzieła elementy zostały przez adaptatorów wyodrębnione z tła za pomocą kontrastujących z nim, pogrubionych konturów (zob. il. 2).

■ Horacjańskie „skrzydlate słowa”

Poezja Horacego stała się jednym z najważniejszych w kulturze europejskiej źródeł „skrzydlatych słów”, czyli powszechnie znanych i używanych sformułowań oraz zwrotów. Na każdym cmentarzu znajdziemy grobowiec z napisem *Non omnis moriar*, „Nie wszystkim umrę”, stanowiącym cytat z wiersza *Wybudowałem pomnik*. Na ogół nie zdajemy sobie sprawy, że używając takich związków frazeologicznych, jak „naga prawda”, „rzadki ptak”, „łączyć przyjemne z pożytecznym” – posługujemy się, utrwalonymi już w polskim języku, formułami rzymskiego poety.



Horacy, rycina (fragment) XIX w.



Święty Franciszek

(ok. 1181-1226)

Włoski święty, zwany Biedaczyną z Asyżu. Pochodził z bogatej rodziny kupieckiej. W 1206 r. wyrzekł się majątku ojca i rozpoczął życie wędrownego kaznodziei, opiekuna chorych i ubogich. W 1209 r. założył zakon franciszkanów. Na przełomie XIII i XIV w. opowieści o nim zebrano w anonimowym zbiorze *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*.

Ilustracja 2. Przykłady wyodrębnienia postaci z tła za pomocą białych lub czarnych konturów

Źródło: Chmiel, Kostrzewa, 2012b, 120, t. 1

Źródło: Chmiel, Kostrzewa, 2012b, 68, t. 2

Niewidzący uczeń w ramach wyrównywania szans na takie samo uczestniczenie w kulturze, jakiego doświadcza jego widzący rówieśnik, interpretuje natomiast obrazy, grafiki czy rzeźby, których nigdy nie widział ani nawet nie dotknął. Istnieje wprawdzie opracowana przez doświadczonych tyflopedagogów (m.in. z ośrodków w Laskach i w Bydgoszczy) instrukcja przetwarzania rysunków na wersję dotykową, ale nie dotyczy ona dzieł sztuki. Jej twórcy wyszli z założenia, że „obraz, grafika, ikonka są podstawowym i międzynarodowym językiem współczesnej cywilizacji. Niewidomi powinni w miarę możliwości uczestniczyć w komunikowaniu się tym językiem” (Jakubowski i in., 2011, 5). Ponaddwustuletnie doświadczenie osób pracujących z niewidomymi dowodzi, że prezentacja dotykowa i grafika wypukła mogą być wartościowymi źródłami informacji dla osób z zaburzeniami widzenia. Użyteczne są zwłaszcza: tzw. puchnący papier, kolaże z naturalnych, różniących się dotykowo materiałów, płaskorzeźba o obniżonej wysokości, rysunek linią wypukłą, prezentacja z różniących się dotykowo linii i obszarów wyróżnionych fakturą. Najważniejsze wskazania instrukcji tworzenia tyflografiki (czyli graficznego odwzorowania rzeczywistości użyteczne-

go dla osoby niewidomej i słabo widzącej) można sprowadzić do następujących zasad:

1. Nie należy przetwarzać do postaci wypukłej wszystkich rysunków tworzonych przez widzących.
2. Komputerowe technologie uwypuklania obrazów mogą przetworzyć wszystkie obrazy, ale nie każda grafika, która w ten sposób powstanie będzie czytelna i dostępna dla niewidzącego. Niewidomy nie będzie rozumiał języka grafiki, dopóki się go nie nauczy, tak jak uczy się języka ojczystego.
3. Adaptacja (czyli proces przeredagowywania prezentacji płaskiej do postaci odpowiedniej dla niewidomego) powinna być wcześniejsza niż przetworzenie w odpowiedniej technice obrazu dotykowego.
4. Adaptator powinien być specjalistą w danej dziedzinie oraz mieć doświadczenie w opracowywaniu tyflografik, by kompetentnie przekazać grafiką potrzebne informacje. W tym celu może rozczłonkować rysunek na części, zmieniać jego skalę i konwencję, rezygnować z mniej istotnych treści, szukać sposobu adekwatnego zastępowania kolorów przez różnicowanie płaszczyzn itd.
5. Przetworzoną wersję próbną należy przedstawić osobom niewidomym lub słabo widzącym w celu skorygowaniu błędów adaptatora (Więckowska, 2003, 2009⁷).

Już nawet pobieżne przedstawienie problematyki związanej z tyflografiką potwierdza, że dotychczas nie istnieją żadne techniczne rozwiązania służące udostępnianiu plastycznych dzieł sztuki niewidomym, ale i w znacznej mierze również niedowidzącym. Praktycznie niemożliwe jest oddanie, tak istotnej w malarstwie kolorystyki, szczególnie zróżnicowanej zwłaszcza w malarstwie figuratywnym. Z werbalnego opisywania kolorów mogą w pewnym stopniu skorzystać osoby, które kiedyś widziały i pamiętają wrażenia wzrokowe oraz mają pojęcie barw adekwatne do właściwych. Dotyczy to jednak tylko kolorów podstawowych, ponieważ w miarę upływu czasu ważniejszymi informatorami stały się dla nich bodźce pozawzrokowe. Inaczej jest z osobami, które są niewidome od urodzenia. Opowiadają one o kolorach jak o wyuczonych teoretycznie zjawiskach i dodatkowo wskazują na rolę analogii dotykowych i/lub dźwiękowych oraz zapachowych w tworzeniu zastępczych wyobrażeń wzrokowych, np. zielony to trawa, biały to mleko, pomarańczowy to zapach owocu pomarańczy. Wiele zależy też od uprzednich doświadczeń pozawzrokowych, ponieważ kolory koja-

⁷ Zob. także: *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*, opracowana przez nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących z Bydgoszczy, Krakowa, Lasek i Owińsk, rekomendowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do stosowania przy przygotowywaniu brajlofskich wersji podręczników i materiałów pomocniczych (Jakubowski i in., 2011).

rzony mogą być także z emocjami, np. mleko to wieś, wakacje, ciepłe mleko od krowy (Konarska, 2010, 159-160).

Podręczniki brajlowskie, w przeciwieństwie do wersji z powiększonym drukiem, nie oferują uczniom żadnej alternatywy. Jedyne dostosowanie w tym zakresie polega na usunięciu elementów ilustracyjnych, które w podręczniku dla uczniów widzących mają wyłącznie charakter estetyczny (np. ornamentacyjny) i nie wnoszą żadnej wartości poznawczych. W miejscu, w którym w podręczniku standardowym zamieszczono reprodukcję dzieła sztuki, pozostaje puste miejsce, ale polecenia i opisy są takie same, jak w wersji dla widzących i słabo widzących. Niektóre z nich mogą w znikomym stopniu pomóc niewidomemu stworzyć wyobrażenie tego, co przedstawia obraz lub rzeźba. Zdecydowana większość odpowiada jedynie widzącym uczniom – zamieszczane obok reprodukcji notki pełnią przede wszystkim funkcję informacyjną, są uzupełnieniem lub krótką podpowiedzią interpretacyjną. Reprodukcje zwykle opatrzone są zadaniami, które pomagają uczniom w skonfrontowaniu tekstu literackiego z innym tekstem kultury, przygotowując ich tym samym do matury ustnej. Zamieszczane obok reprodukcji notki najczęściej zawierają:

1. Objaśnienie tytułu dzieła, np.:

Michał Anioł *Pietà*, 1500

Rzeźba w marmurze przedstawiająca Maryję z martwym Jezusem na kolanach (Chmiel, Kostrzewa, 2012a, 92).

2. Informacje o dziele oraz krótkie wskazówki interpretacyjne, np.:

Tycjan, *Grzech pierworodny*, 1570

Nietypowe, ukośne ustawienie postaci Adama i Ewy wprowadza napięcie, wrażenie zakłócenia równowagi (Chmiel, Kostrzewa, 2012a, 81).

3. Opisy połączone z informacjami i wskazówkami interpretacyjnymi:

Deesis

Ikona średniowieczna przedstawiająca motyw deesis, Petersburg

Kompozycja deesis (gr. *Deesis* ‘prośba’, ‘błaganie’, ‘modlitwa wstawiennicza’), znana przede wszystkim z dzieł plastycznych, ukazuje trzy postacie: pośrodku Chrystusa Władcę i Sędziego, po bokach – Matkę Boską i Jana Chrzciciela w pozach modlitewnych, jako pośredników między ludźmi a Zbawicielem.

Na zamieszczonej obok ikonie kolory szat mają sens symboliczny – czerwień oznacza człowieczeństwo i mękę Chrystusa oraz jego królewski majestat, zielonkawy błękit – niebo, tajemnicę, a także nadzieję. Kompozycja oparta na figurze trójkąta lekceważy zasady perspektywy i naturalne proporcje – większe

jest to, co ważniejsze. Obok drobnych postaci aniołów w przestrzeni unoszą się kule symbolizujące modły ludzi. Tronujący Chrystus prawą rękę unosi w geście błogosławieństwa, lewą trzyma na Biblii. Takie przedstawienie Chrystusa było bardzo popularne w sztuce romańskiej (Chmiel, Kostrzewa, 2012a, 147).

Dzięki tego typu notatkom niewidzący uczniowie mają okazję zdobyć wiedzę o dziełach sztuki, które przez widzącą większość uznawane są za kanoniczne. Mogą zatem wymienić znaczenie symboliczne przypisywane kolorom, bryłom, figurom geometrycznym, roślinom, gestom itp., a także orientować się w nawiązaniach do tytułów, treści i symboliki poznanych dzieł sztuki, z którymi zetkną się na przykład w literaturze lub w konwersacji z ludźmi wykształconymi. Można jednak przypuszczać, że zdobyta w ten sposób wiedza w niewielkim stopniu przyczyni się do rozwoju rzeczywistych umiejętności interpretacyjnych oraz do indywidualnego doświadczania głębokich doznań estetycznych w kontakcie z konkretnym dziełem sztuki.

Niewidomy uczeń może oczywiście nauczyć się opisywać z pamięci dane dzieło sztuki, może nawet przedstawić jego interpretację. Jest to jednak przykład, tak częściej w nauczaniu niewidzących i słabo widzących, hiperkompensacji werbalnej, czyli werbalizmu poznawczego. Nie wystarczy powiedzieć, co dany obraz przedstawia, wyjaśnieniom takim powinno towarzyszyć zmaterializowanie w umyśle ucznia wyobrażenia obiektu. Dysponując znakomitą pamięcią, również werbalną i sytuacyjną, która stanowi swoisty mechanizm kompensujący brak wzroku, niewidomy potrafi rozmawiać na jakiś temat, używając zwrotów, określeń odpowiednich do tematu, sprawiając wrażenie, że doskonale rozumie, o czym mówi. Takie zjawisko często prowadzi do powstawania luk w rozumowaniu i w konsekwencji do hamowania rozwoju intelektualnego (Konarska, 2010, 187).

Widząca większość narzuca niewidzącej mniejszości swoją kulturę wizualną w imię złe, moim zdaniem, pojętej równości. Niewidomy powinien orientować się w tematyce dzieł plastycznych, wiedzieć, jakie są ich rodzaje, ale interpretować mógłby to, co dostępne jest jego widzeniu i wyobrażeniom. Pozbawione głębszego sensu jest także zamieszczanie w podręcznikach zaadaptowanych dla potrzeb osób słabo widzących zadań takich samych, jak dla ich widzących rówieśników. Dobrym przykładem bezzasadności tego typu działań może być na przykład wprowadzenie do wersji podręcznika z powiększonym drukiem reprodukcji jednego z dzieł Zdzisława Beksińskiego. Żadna obróbka techniczna nie pozwoli osobie o głębokiej dysfunkcji wzroku na pogłębioną interpretację tego typu obrazu zamieszczonego w książce szkolnej (por. il. 3 oraz zadania do realizacji po obejrzeniu wskazanego dzieła sztuki).



Ilustracja 3. Zdzisław Beksiński, *Bez tytułu*

Źródło: Chmiel, Kostrzewa, 2012a, 138

PO OBEJRZENIU

1. Wskaż, które elementy obrazu Beksińskiego nawiązują do wieków średnich, a które wynikają z indywidualnego stylu artysty.
2. Opisz, jak sobie wyobrażasz wnętrze świątyni ukazanej na obrazie.
3. Światło przenikające przez witraże katedry gotyckiej symbolizowało Boga. Jaka jest – Twoim zdaniem – wizja Beksińskiego? Odpowiedź uzasadnij (Chmiel, Kostrzewa, 2012a, 139).

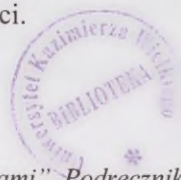
Poznanie wiedzy o sztuce ludzi widzących i dostosowanie matury jedynie w kwestiach technicznych (przedłużenie czasu wykonywania zadań, przystosowanie miejsca pracy, zapewnienie odpowiednich urządzeń i obecności nauczyciela wspomagającego) oraz całkowite pomijanie zadania polegającego na interpretacji porównawczej tekstu literackiego i innego tekstu kultury, to jedynie działania pozorujące prawdziwe dostosowanie edukacji polonistycznej do potrzeb osób z dysfunkcjami wzroku. Tymczasem kultura niewidomych, dzięki rozwojowi techniki, znacznie wykracza poza tworzenie tekstów literackich, ta-

niec czy muzykowanie. Niewidomi fotografują, tworzą tyflografiki. We współpracy z widzącymi opracowują rozwiązania graficzne książek dla niewidomych. Przykładem mogą być fotografie Soni Soberats, niewidomej artystki posługującej się techniką luminografii oraz dzieła takich artystów, jak Pete Eckert lub Alex Dejong, używających zainstalowanych do aparatu urządzeń do konwertowania dźwięku na obraz. Powstają także prace łączące obraz z tekstem w brajlu, do grona ich wybitnych twórców należy m.in. Gerardo Nikenda. W wielu ośrodkach kultury oraz muzeach wystawiane i gromadzone są dzieła sztuki (przeważnie rzeźby i różnego typu instalacje) tworzone przez niewidomych artystów.

Przywołana w tytule artykułu kulturowa integracja osób z różnymi dysfunkcjami wzroku okazuje się w edukacji polonistycznej dość jednostronna. Ogranicza się głównie do tekstów literackich i ukierunkowana jest na poznawanie sztuki tworzonej przez osoby widzące. Kluczowe wydaje się tu być słowo „poznawanie”, które oznacza zdobywanie wiedzy, a nie przygotowanie do rzeczywistego uczestniczenia w kulturze w sposób dostępny dla uczniów niewidomych i słabo widzących. Podstawa programowa kształcenia ogólnego nie jest przystosowana do potrzeb specjalistycznych ośrodków kształcenia i nie uwzględnia specyfiki osób z dysfunkcjami wzroku. Trudno za takie dostosowanie uznać najłatwiejsze z rozwiązań, tzn. zwolnienie uczniów z konieczności wykonywania jednej z formy egzaminu maturalnego. Uczniowie niewidzący mogą realizować takie same cele kształcenia jak ich widzący rówieśnicy, ale wyłącznie przy uwzględnianiu dzieł sztuki dostępnych ich możliwościom percepcyjnym. Nabywanie umiejętności interpretacyjnych na podstawie tekstów literackich i artefaktów poddających się bezpośredniemu oglądowi i doświadczeniom osób niewidzących (a więc także dzieł stworzonych przez niewidomych artystów) to pierwszy stopień wtajemniczenia, który pozwoli z czasem na autentyczną integrację kulturową, czyli lepsze rozumienie, a nawet samodzielne interpretowanie niektórych przejawów kultury ukształtowanej przez widzącą większość społeczeństwa, a także na pełniejsze istnienie w kulturze niewidzącej mniejszości.

Bibliografia

- Chmiel M., Kostrzewa E., 2012a, „*Ponad słowami*”. *Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, dla klasy 1, część 1.
- Chmiel M., Kostrzewa E., 2012b, „*Ponad słowami*”. *Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, podręcznik adaptowany, druk powiększony dla klasy 1, część 1 (w czterech tomach).
- Chmiel M., Kostrzewa E., 2012c, „*Ponad słowami*”. *Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, podręcznik adaptowany, wersja brajlowska dla klasy 1, część 1 (w jedenastu tomach).
- Dziedzic J., 1967, *Z zagadnień orientacji przestrzennej niewidomych*, Warszawa.
- Grzegorzewska M., 1930, *Psychologia niewidomych*, Warszawa.



- Jakubowski M., Kauba K., Ogórek L., Ogórek J., Pawłowska I., Talukder A., Więckowska E., 2011, *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*, Bydgoszcz-Kraków-Laski-Owińska.
- Konarska J., 2010, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Kraków.
- Leszczak O., 2007, *Semiotyka stosunków międzyludzkich: między wolnością a równością*, [w:] R. Stefański (red.), *Poprawność polityczna – równość czy wolność?*, Seria „The Peculiarity of Man, 1 (11), Toruń-Kielce, s. 13-39.
- Majewski T., 1983, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa.
- Młodkowski J., 1998, *Aktywność wizualna człowieka*, Łódź.
- Sękowska Z., 1981, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących. Zarys*, [w:] Z. Maskowicz (red.), *Tyflopedagogika*, Warszawa.
- Walthers R., 2007, *Tyflopedagogika*, Gdańsk.
- Więckowska E., 2003, *Projekt zasad redagowania rysunku i ilustracji dla niewidomego*, [w:] A. Kaczmarek (red.), *Nowoczesne techniki kształcenia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Poznań.
- Więckowska E., 2009, *Zasady redagowania tyflografiki*, „Tyfloświat” nr 3, s. 7-13.

Cultural integration of blind and visually impaired people in Polish language education

Summary

The cultural integration of people with visual impairments is explored based on the examples of chosen Polish language textbooks, adapted to meet the needs of blind and visually impaired pupils. The analysis reveals that the aforementioned integration is rather one-sided as it is limited mostly to literary texts directed at learning art created by fully sighted people. The students only learn about the culture, but in fact are not prepared to participate in it in a way that is accessible to his perceptual abilities.

Visually impaired students can achieve the same learning goals as their fully sighted peers provided that their cultural education will include works of art adapted to their levels of impairment, such as sculptures or other works created by blind artists.