

UCZENIE SIĘ I NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO STUDENTÓW NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH. WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Osoby z dysfunkcją wzroku mają takie samo prawo do zdobywania wiedzy jak każda inna jednostka; odmienne okazują się jednak ich potrzeby edukacyjne. Nauczanie osób niewidomych i słabowidzących wymaga przygotowania teoretycznego, wiedzy praktycznej, wrażliwości oraz dodatkowego zaangażowania.

Poniższe spostrzeżenia bazują na wiedzy teoretycznej zaczerpniętej z literatury fachowej oraz praktycznej opartej na własnych doświadczeniach. Część sformułowań ma charakter ogólny i odnosi się do uczenia się i nauczania dowolnego języka obcego. Nie dysponując doświadczeniem w nauczaniu innych języków obcych, uwagi praktyczne ograniczam do języka angielskiego. Poniższe spostrzeżenia opieram na mojej dwuletniej pracy ze studentami z dysfunkcją wzroku na różnych poziomach zaawansowania językowego, poczynając od podstawowego, poprzez średni niższy i średni w ramach zajęć obowiązkowych i kompensacyjnych.

1. Uwagi wstępne

Podjmując się pracy z osobami z dysfunkcją wzroku, musiałam odpowiedzieć na szereg pytań związanych ze specyfiką ich uczenia. Moje wątpliwości dotyczyły dwóch obszarów trudności:

1) samego procesu nauczania:

- jakie stosować metody i techniki;
- jak dostosowywać materiały;
- jak uczyć gramatyki, składni, struktur;
- jak testować;

2) budowania relacji ze studentami:

- jakich sformułowań używać, a jakich nie, by zachować poprawność polityczną, nie okazać się niedelikatnym;
- z czego zrezygnować i jakich tematów w związku z powyższym unikać.

W przewycięzeniu obaw pomogły mi publikacje poświęcone pracy z osobami z dysfunkcjami wzroku (Paplińska 2008a, Piskorska et al. 2008), stopniowanie trudności dobieranego przeze mnie materiału, obserwacja studentów (tego, co sprawda się lepiej, a co gorzej) i zdrowy rozsądek. Nie bez znaczenia okazała się pomoc i wskazówki pracowników Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz możliwości techniczne, jakimi dysponuje biuro.

Przy doborze metody i technik nauczania języków obcych osób z dysfunkcjami wzroku należy mieć świadomość:

- z jakim rodzajem dysfunkcji wzroku mamy do czynienia;
- jak przebiega proces uczenia się języka ojczystego/obcego u osób niewidomych, innymi słowy, czy i ewentualnie jaki jest związek między brakiem zmysłu wzroku a przyswajaniem języka;
- czy uczymy osoby niewidome od urodzenia, czy też ociemniałe, a jeżeli tak, to na jakim etapie życia (za osobę niewidomą uznaje się każdego, kto nie widzi od urodzenia lub stracił wzrok przed piątym rokiem życia, osoba ociemniała to taka, jaka straciła wzrok po piątym roku życia i przechowuje w pamięci obraz otaczającego ją świata) (Paplińska 2008b: 15);
- jak kształtował się dotychczasowy przebieg edukacji osób niewidomych i jakie ewentualne braki w wiedzy o świecie mogą się pojawić.

Proces uczenia się języka ojczystego/obcego (podobnie jak uczenia się czeokolwiek) bazuje na już zdobytej wiedzy o świecie i jest ściśle powiązany z przebiegiem tzw. procesów poznawczych opartych m.in. na odbiorze wrażeń zmysłowych (wzrokowych, słuchowych, haptycznych) oraz odpowiednim ich interpretowaniu i przechowywaniu w pamięci. W przypadku małego dziecka podstawowym źródłem tej wiedzy jest zmysł wzroku. To dzięki niemu dowiaduje się ono o relacjach przestrzennych, poznaje kształty, wielkości i zastosowanie przedmiotów, rozumie pojęcia przybliżania i oddalania się. Przyjmuje się, że 80% wrażeń odbieranych jest przez wzrok (Paplińska 2008b: 15). Większość procesów poznawczych przebiega zatem przy udziale tego zmysłu.

Dziecko niewidome pozbawione jest głównego źródła informacji i musi polegać na dotyku. Nie od razu jednak jest w stanie badać otaczający je świat dotykiem. Z czasem zmysł dotyku staje się dominujący, ale opóźnienie jest znaczne i nie pozostaje bez znaczenia dla rozwoju. Ponadto sam dotyk nie wystarczy. Niewidome dziecko wymaga dodatkowo ustnego komentarza co do przeznaczenia danego przedmiotu. Opis słowny stanowi istotne uzupełnienie, bez którego wiedza i wyobrażenie niewidomego o wyglądzie i zastosowaniu danej rzeczy są niekompletne lub wręcz błędne. Język odgrywa zatem szczególną – kompensacyjną – rolę w procesie przyswajania wiedzy o świecie przez osoby niewidome.

Słuch – jakże ważny w przypadku osoby niewidomej – pozostaje jednak drugorzędny wobec zmysłu wzroku. Dowodzi tego prosta obserwacja przeprowadzona przez Selmę Fraiberg (1977, por. Landau, Gleitman 1985: 15). Dziecko niewidome sięga po przedmiot wydający odgłos około sześciu miesięcy później od dziecka widzącego. Oznacza to, że zmysł słuchu jest mniej istotny dla dziec-

ka niewidomego niż zmysł wzroku dla dziecka widzącego. Do sfery mitu należy przekonanie, że słuch u osób niewidomych jest lepiej rozwinięty i ma jakieś szczególne właściwości. Nie jest prawdą, że kompensuje brak wzroku. Można jedynie stwierdzić, że słuch jest ćwiczony w przejmowaniu zadań wzroku. Łatwo to zrozumieć na prostym przykładzie. Osoba widząca ocenia odległość od nadjeżdżającego pojazdu, spoglądając w jego stronę, a osoba niewidoma zdana jest na swój słuch, staje się zatem bardziej uwrażliwiona na dźwięk.

Podsumowując, rozwój procesów poznawczych – a więc przyswajanie informacji ze świata zewnętrznego i o świecie zewnętrznym – przebiega inaczej u dzieci widzących i inaczej u dzieci niewidomych, ze względu na odbierane bodźce. W przypadku dzieci niewidomych język pełni istotną funkcję kompensacyjną, a rozwój dziecka uzależniony jest od zaangażowania osób z najbliższego otoczenia.

2. Rozwój procesów poznawczych i ich wpływ na przyswajanie języka

Istnieje prosta zależność między rozwojem procesów poznawczych a uczeniem się języka: im większa wiedza o świecie, tym łatwiejsza staje się nauka. Można zatem wysnuć wniosek, że skoro procesy poznawcze u osób widzących i niewidomych od urodzenia przebiegają inaczej, nauka języka – tak ojczystego, jak obcego – również przebiega inaczej. Zależność ta nie jest jednak tak prosta. Należy wiedzieć, że nauka języka odbywa się dwuetapowo. Wyróżniamy:

- fazę konkretną;
- fazę abstrakcyjną – która kształtuje się na podstawie poznanych pojęć konkretnych.

Według znawców tematu (Landau, Gleitman 1985) w drugiej fazie dysfunkcja wzroku jedynie w minimalnym stopniu wpływa na rozwój języka, poznawanie rzeczywistości i kształtowanie się nowych pojęć. Na tym etapie język staje się głównym nośnikiem informacji oraz narzędziem poznania. Obserwacja świata odgrywa mniejszą rolę (nie zaobserwujemy procesu fotosyntezy albo przebiegu reakcji utleniania–redukcji, a jednak jesteśmy w stanie przyswoić sobie przebieg tych zjawisk).

Proces akwizycji języka ojczystego (w tym przypadku angielskiego) został szczegółowo przebadany we wspólnym projekcie przez Barbarę Landau i Lilę R. Gleitman (1985). Wyniki swych obserwacji opublikowały w książce *Language and Experience. Evidence from the Blind Child* (1985). Badaczki poddały obserwacji trójkę niewidomych od urodzenia dzieci:

- Kelli – obserwowana pomiędzy 21. a 42. miesiącem życia, wcześniak z niską masą urodzeniową (940 gramów), przyczyna utraty wzroku: retinopatia wcześniacza;

- Carlo – obserwowany pomiędzy 13. a 42. miesiącem życia, urodzony dwa i pół miesiąca przedwcześnie z masą urodzeniową 1500 gramów, przyczyną utraty wzroku ta sama, co w przypadku Kelli;
- Angie – obserwowana pomiędzy 29. a 42. miesiącem życia, urodzona w terminie, ale z wrodzoną wadą wzroku (Landau, Gleitman 1985: 23–25)¹.

Badaczki obserwowały moment pojawienia się mowy (rozumiany jako pojawienie się dwóch pierwszych słów), moment przejścia do wypowiedzi złożonych (złożenie dwóch wyrazów) (Landau, Gleitman 1985: 22), zasób słownictwa oraz rozwój społeczny i psychomotoryczny.

Oto kilka faktów potwierdzonych obserwacją dzieci niewidomych od urodzenia i ich rozwojem psychomotorycznym oraz mowy przez B. Landau i L.R. Gleitman (1985):

- dzieci niewidome zaczynają mówić stosunkowo późno, ale mieszczą się w normie obowiązującej również dla dzieci widzących;
- pomimo pewnego opóźnienia, w wieku trzech lat osiągają sprawność językową niczym nieróżniącą się od umiejętności ich widzących rówieśników;
- zasób słownictwa dziecka niewidomego od urodzenia nie różni się zasadniczo od zasobu słownictwa dziecka widzącego; nie jest ani mniejszy, ani odmienny. Ten pogląd podziela T. Krzeszowski. Według jego słów:

Przewaga wzroku u widzących wobec przewagi dotyku u osób niewidomych nie wydaje się odgrywać zasadniczej roli w ostatecznym kształtowaniu się słownictwa (Krzeszowski 2008a: 28).

- nie stwierdzono, by słowa używane przez niewidome dzieci miały zawężone lub zniekształcone znaczenie;
- struktury syntaktyczne rozwijają się w tym samym tempie, co u dzieci widzących, i są identyczne;
- nie stwierdzono istotnych różnic przy przyswajaniu gramatyki; przeprowadzone badania dla języka angielskiego wykazały jedynie, że dzieci niewidome z pewnym opóźnieniem zaczynają się posługiwać tak zwanymi czasownikami posiłkowymi i niepoprawnie stosują zaimki osobowe;
- nawet przyswajanie tak szczególnych słów, jak np. czasowników związanych z percepcją wzrokową, nie okazało się specjalnie trudne.

Kelli (jedno z trójki badanych dzieci) zaczęła używać czasowników *look* (parzeć) oraz *see* (widzieć) około 28. miesiąca życia (nie wcześniej i nie później niż

¹ Nie bez znaczenia pozostaje etiologia ślepoty. Dzieci urodzone przedwcześnie trzymane są w inkubatorze, gdzie mają zapewnione środowisko bogate w tlen, który ratuje życie, ale nieodwracalnie upośledza wzrok. Upośledzenie wzroku to wynik przedwczesnego rozwiązania. Za ewentualne opóźnienia w rozwoju odpowiadają zarówno wcześniactwo, jak i brak zmysłu wzroku. Wcześniactwo tylko częściowo tłumaczy opóźnienia niewidomego dziecka, brak zmysłu wzroku jest drugim kluczowym czynnikiem. Wymownym przykładem jest przypadek siostry Carla, która również urodziła się przedwcześnie (w 6. miesiącu ciąży), spędziła w inkubatorze mniej więcej tyle samo czasu, ile Carlo, ale nie straciła wzroku. Dziewczynka zaczęła mówić w wieku dwunastu miesięcy, Carlo – dwudziestu sześciu (Landau, Gleitman 1985: 26).

dzieci widome), a przed 38. miesiącem posługiwała się nimi często i swobodnie. Doświadczenie przeprowadzone przez badaczki doskonale ilustruje rozumienie słów *patrzeć* i *widzieć* przez dziecko niewidome. W doświadczeniu wzięły udział dzieci widzące (którym zawiązano oczy) i niewidome. Eksperymentator wydawał krótkie polecenia typu *popatrz w górę, popatrz w dół, spójrz za siebie*. Dzieci widzące zwracały twarz w danym kierunku, dzieci niewidome – ręce, nie odwracając głowy. Wniosek nasunął się prosty: jeżeli dla osoby widzącej *widzieć* oznacza odbierać za pomocą zmysłu wzroku, to dla osoby niewidomej oznacza odbierać zmysłem dotyku. Okazuje się, że wyrazy odnoszące się do wzroku nie są ani puste, ani pozbawione znaczenia, odnoszą się jedynie do innej modalności (Landau, Gleitman 1985: 55–60). Krzeszowski potwierdza tę tezę słowami:

Badania [...] wykazują, że osoby niewidome od urodzenia pokonują deficyt sensoryczny za pomocą innych zmysłów i stosują wyrazy te zgodnie z konwencjami językowymi obowiązującymi w języku osób widzących (Krzeszowski 2008a: 31).

To z kolei pozwala nam na dokonanie kilku spostrzeżeń:

- ze zdumieniem należy stwierdzić, że dzieci niewidome poprawnie posługują się nazwami kolorów, znowu zgodnie z przyjętą konwencją językową i w odpowiednich kontekstach (dotyczy to w szczególności kolokacji)²;
- rozwój społeczny badanej trójki dzieci pozostawał w normie;
- dostrzegalne różnice występują w rozwoju motorycznym; dzieci niewidome później raczkują i chodzą;
- związek między brakiem wzroku a opóźnieniem w chodzeniu i raczkowaniu potwierdza wielu badaczy, ale warto również podkreślić, że wcześniactwo także odciska swoje piętno. Angie urodzona o czasie chodziła w wieku 12 miesięcy (pomimo braku wzroku), a Kelli – w wieku 26 miesięcy.

Powyższe obserwacje prowadzą do wniosku, że – pomimo drobnych (i oczywiście) różnic – proces przyswajania języka ojczystego u dzieci niewidomych i widzących przebiega podobnie.

3. Metoda nauczania języka angielskiego osób niewidomych i słabowidzących

Jaką zatem – będąc wyposażonym w podstawową wiedzę – wybrać metodę nauczania? Według T.P. Krzeszowskiego nie ma jednej właściwej, a już tym bardziej specjalnej metody nauczania języka angielskiego osób niewidomych. Nie istnieje żadna odrębna metoda. Można mówić jedynie o pewnych technikach bardziej przydatnych w pracy z osobami niewidomymi lub słabowidzącymi. Krzeszowski

² Nie oznacza to jednak, że słowa typu: zielony, seledynowy czy przezroczysty lub błyszczący osoba niewidoma interpretuje tak samo jak osoba widząca. Stwierdzono, że osoba niewidoma tworzy sobie tzw. wyobrażenia surogatowe, czyli zastępcze dla tych pojęć (Paplińska [w:] Paplińska 2008a: 18).

nie odrzuca żadnej z metod; wydaje się zwolennikiem metody zwanej *communicative method* i jej pochodnej *task based method*, ale twierdzi również, że w pewnych sytuacjach metody bardziej tradycyjne, typu *audiolingual*, mogą się okazać lepszym wyborem. Cele i sprawności językowe muszą natomiast być takie same dla osób widzących i niewidomych. Inaczej byłyby przejawem dyskryminacji (Krzyszowski 2008b: 16).

4. Uwagi dotyczące adaptacji materiałów do potrzeb osób z dysfunkcjami wzroku

Adaptowanie materiałów do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących niesie z sobą pewne ograniczenia, wymaga wcześniejszego przemyślenia i często oznacza konieczność wprowadzenia zmian w organizacji ćwiczeń i zadań. Poniższe uwagi praktyczne to wynik mojego doświadczenia zdobytego w trakcie pracy ze studentami zarówno niewidomymi, jak i słabowidzącymi o różnym charakterze dysfunkcji wzroku.

1. Układ kolumnowy w brajlu nie jest możliwy. Dostosowując materiał, należy się zastanowić, co umieścić nad, co pod tekstem, a co może być na oddzielnej stronie, tak by usprawnić pracę, nie wprowadzać chaosu, nie rezygnować z elementów zaskoczenia, które niosą teksty lub inne ćwiczenia.
2. Tekst w brajlu zajmuje znacznie więcej miejsca niż w czarnodruku. Warto wprowadzić dodatkowe oznaczenia, które pomogą osobie niewidomej łatwiej orientować się w organizacji materiału.
3. Dostosowywanie materiałów dla studentów słabowidzących jest oczywiście prostsze. Należy pamiętać przede wszystkim o powiększonym druku. Nie zawsze jednak powiększenie czcionki stanowi właściwe rozwiązanie. Przy widzeniu tunelowym, powiększając czcionkę, uzyskamy rezultat odwrotny od pożądanego, gdyż w polu widzenia osoby z tą wadą znajdzie się mniej tekstu.
4. Dla osób słabowidzących czcionka typu Times New Roman jest mało czytelna, i należy ją zastąpić czcionką Arial lub Verdana w odpowiednim powiększeniu.
5. Powiększenie czcionki to nie jedyna forma dostosowania materiału. Dla osób z dysfunkcjami wzroku istotny bywa także kontrast druku z tłem, krój czcionki, gęstość tekstu. A w przypadku nadwrażliwości na światło, należy pamiętać, by nie sadzać takiej osoby przy oknie.
6. W grupie studentów słabowidzących można wykorzystać ilustracje. Należy jednak pamiętać, że nagromadzenie szczegółów może uczynić je nieczytelnymi. Ważne jest, by wykorzystywane ilustracje miały charakter schematyczny. W przypadku osób niewidomych ilustrację zastępuje się opisem słownym albo – przy wykorzystaniu obecnych możliwości technicznych – tworzy się obraz wypukły na tzw. papierze pęczniejącym.

5. Uwagi dotyczące organizacji pracy na zajęciach językowych z osobami z dysfunkcjami wzroku

Uczenie osób z wadami wzroku, a szczególnie niewidomych, wymaga odpowiedniej organizacji pracy oraz stawia przed nauczycielem dodatkowe zadania. Oto kilka praktycznych wskazówek.

1. Czytanie w brajlu zajmuje znacznie więcej czasu niż czytanie czarnodruku. Należy mieć świadomość, że jeżeli w grupie znajdują się osoby widzące i niewidome, istnieje spore prawdopodobieństwo, że te drugie będą potrzebowały więcej czasu na wykonanie zadań. Warto, jeśli to możliwe, wyznaczać krótkie zadania, tak by te różnice były stosunkowo małe. Należy pamiętać, by osoby czytające w brajlu nie odczuwały presji czasu.
2. „Niedoskonałością” brajla jest to, że osoba czytająca w tym języku „widzi” tyle, ile ma w danej chwili pod palcami, i nie ma możliwości globalnego ogarnięcia większego fragmentu tekstu lub szybkiego prześledzenia go, jak w przypadku osób czytających za pomocą narządu wzroku.
3. W przypadku osób niewidomych oddzielny problem stanowi kwestia sporządzania notatek. Istnieją urządzenia, dzięki którym osoba niewidoma może sama notować, np. linijka brajlowska. Niestety ma ona sporo wad. Po pierwsze, jest hałaśliwa i spowalnia zajęcia (pisanie na niej, a potem sprawdzanie, jest czasochłonne). Przydatny okazuje się dyktafon, pod warunkiem że nauczyciel mówi głośno, wyraźnie i stosunkowo blisko samego urządzenia, pamiętając, by nie stawać do niego tyłem. Formą najdogodniejszą dla samego studenta wydaje się robienie notatek na komputerze przez prowadzącego zajęcia i wysyłanie ich studentowi w formie elektronicznej. Osoby niewidome mają możliwość korzystania z syntezy mowy, a zatem mogą odsłuchiwać otrzymane materiały. Oddzielne wyzwanie stanowi także sporządzenie notatek, by były one rzeczywiście przydatne.
4. Spowolnienie tempa pracy wpisane jest w przebieg zajęć, w których uczestniczą osoby niewidome. Przy dobrej i przemyślanej organizacji lekcji nie jest ono jednak aż tak odczuwalne.

6. Przykładowe zajęcia

Zamieszczone poniżej konspekty zajęć oparte są na przeprowadzonych przeze mnie zajęciach w grupie studentów, w której uczestniczyły zarówno osoby słabowidzące, jak i studentka niewidoma od urodzenia. Nieprzypadkowo proponuję przykłady zajęć ściśle powiązane ze sferą wizualną, by dowieść tezy, że każdy temat – jeśli jest tylko odpowiednio przygotowany – można z powodzeniem zrealizować w grupie osób z dysfunkcjami wzroku.

Przykład 1

Temat: Graffiti writers – artists or vandals?

Poziom grupy: B2

Czas trwania: 90 minut

Cele:

- a) wprowadzenie adekwatnego słownictwa typu:
 - inscriptions, drawings, murals,
 - indecent, vulgar, obscene, offensive, rude, humorous,
 - graffiti writer, graffer, graffiti-spraying,
 - to cover walls with graffiti, to spray, to scrawl,
 - walls covered in graffiti,
 - juvenile offenders, notorious offenders,
 - to break the law, to prosecute, to be sentenced, to be punished, to be convicted,
- b) opis zjawiska, wyrażanie opinii, proponowanie rozwiązań, dążenie do konsensusu
- c) wprawka w pisaniu listu w stylu formalnym.

Techniki:

wielokrotnego wyboru, parafrazowanie, definiowanie,

Materiały:

Tekst 1. Tekst bez tytułu (Kołodziejska, Sikorzyńska 1997: 40)

Tekst 2. *Graffiti – a dangerous way of life* (Acklam, Burgess 2003: 157).

Przebieg zajęć:

I. Warm-up

- a) wprowadzenie tematu: jeden student dostaje kartkę z hasłem *graffiti* z zadaniem wytłumaczenia bez użycia kluczowego słowa;
- b) opis zjawiska (gdzie występują, kto i dlaczego je tworzy), wyrażenie opinii o walorach artystycznych, formułowanie opinii za i przeciw.

II. Reading 1

Tekst bez tytułu zestaw 4 (Kołodziejska, Sikorzyńska 1997: 40)

- a) pre-reading
tekst nie wymaga ćwiczeń wprowadzających słownictwo;
studenci otrzymują zestaw pytań do tekstu, ćwiczenie na słownictwo;
- b) post-reading
studenci odpowiadają na pytania, wykonują ćwiczenie na słownictwo.

III. Reading 2

Tekst *Graffiti – a dangerous way of life* (Acklam, Burgess 2003: 157)

- a) pre-reading: wprowadzenie części słownictwa dla ułatwienia zrozumienia tekstu;
- b) post-reading: odpowiedź na pytania do tekstu, sprawdzenie rozumienia z kontekstu wybranych słów i wyrażeń.

IV. Speaking

Dyskusja nt. szkodliwości tego zjawiska, sposobów radzenia sobie z nim, kosztów renowacji, zapobiegania powstawaniu graffiti w niedozwolonych miejscach, karania notorycznych wandalii (rozstrzyganie kwestii, kogo karać: rodziców czy młodocianych/nastoletnich wandalii).

V. Homework assignment

Studenci otrzymują zadanie napisania listu do władz miasta wyrażającego skrajną dezaprobatę dla: a) poczynań graficiarzy, b) działań zwalczających aktywność tychże (do wyboru wedle indywidualnych odczuć studentów).

Komentarz:

We wstępnej fazie zajęć to widzący studenci mieli więcej do powiedzenia, opisując zjawisko pisania po murach i odpowiadając na pytania postawione przez lektora. Niewidoma studentka nie pozostała jednak bierna; zjawisko to nie było jej obce, miała wyrobiony na nie pogląd. Na tym etapie niewidoma studentka zadawała pytania, rozwiewała własne wątpliwości, pytała pozostałych uczestników grupy o ich odczucia i ocenę tego zjawiska. Za szczególnie wartościowy uważam fakt, że ta część zajęć spełniła swoją funkcję kompensacyjną. To od nas niewidoma studentka dowiedziała się, że graffiti pojawia się także m.in. na pociągach (do tej pory była przekonana, że tylko na murach budynków). W kolejnych fazach uczestniczyła w zajęciach na równi z pozostałymi uczestnikami, odpowiadając na pytania do tekstu, wyszukując słowa i zwroty, wyrażając opinie o szkodliwości tego zjawiska, o sposobach walki z graficiarzami – wandalami; mogła proponować własne rozwiązania, oceniać pomysły innych, weryfikować swoje, dążyć do wspólnego stanowiska z pozostałymi studentami.

Przykład 2

Temat: *Tattooing one's body – for and against.*

Poziom grupy: B2

Czas trwania: dwie jednostki po 90 minut

Cele:

- a) wprowadzenie i utrwalenie nowego słownictwa typu:
 - to make/perform a tattoo, to get tattooed, to tattoo sb,
 - a tattooist, a tattooing parlour,
- b) zapoznanie studentów z historią tatuażu,
- c) rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego,
- d) rozwijanie umiejętności mówienia.

Materiały:

Tekst 1. *Tattoo is not taboo.* ("Anglorama", 1/2002)

Tekst 2. *Is Art Just Skin Deep?* ("Time", 22 April 2002)

Tekst 3. *How henna gets under the skin.* (Kenny 2003: 9)

zestawy pytań do tekstów 1 i 2

zestawy ćwiczeń na słownictwo do tekstów 1, 2 i 3

Techniki:

odpowiedzi na pytania (parafrazowanie i streszczanie), uzupełnianie usuniętych fragmentów tekstu, definiowanie, zgadywanie z kontekstu, podawanie synonimów i antonimów, parafrazowanie

Uwaga:

Cele, materiały oraz techniki są wspólne dla obu lekcji.

Lekcja 1

Przebieg zajęć:

I. Warm-up

- a) wprowadzenie tematu: studenci definiują termin, odpowiadają na pytania lektora o swoje odczucia, chęć posiadania, motywacje etc., opisują najpopularniejsze wzory;
- b) prezentacja przykładowych tatuaży w powiększeniu dla studentów słabowidzących i na papierze pęczniącym dla niewidomej studentki.

Uwaga:

Tekst 1. i tekst 2. czytane są w tym samym czasie. Grupa pracuje w podziale na dwa zespoły, każdy czytając swój tekst. Artykuł *Tattoo is not taboo* jest krótszy, łatwiejszy i zawiera mniej informacji niż *Is Art Just Skin Deep?* Ten pierwszy otrzymuje studentka niewidoma, gdyż dzięki temu różnica w tempie czytania stanie się niewyczuwalna. Poza tym należy pamiętać, że osoba niewidoma nie zaznaczy sobie niczego w tekście, nie zrobi w prosty sposób notatek, tak by móc się do nich odwołać; zdana jest na własną pamięć. Taki rozdział tekstów uważam więc za zasadny.

Każdy zespół otrzymuje pytania do obu tekstów, by wiedzieć, o co zapytać i o co będzie się pytanym.

II. Reading

a) pre-reading

studenci otrzymują pytania i listę wyrażen, które należy znaleźć i wytłumaczyć z kontekstu; lista zawiera słowa kluczowe, a więc takie, jakie będą istotne w ćwiczeniu komunikacyjnym, np. *a needle, epidermis, to puncture, to inject* etc.

b) post-reading

studenci z obu zespołów starają się wytłumaczyć swoje słowa i wyrażenia, następnie zadają pytania, uzyskują odpowiedzi, starają się je zapamiętać, by móc rozwiązać zapowiedziany wcześniej quiz.

Uwaga:

Ćwiczenie oparte jest na tzw. *information gap*. Obydwa teksty zawierają np. informacje o pochodzeniu tatuażu oraz o tym, jak i kiedy przywędrował do Europy, nie zawierają jednak tych samych szczegółów. Aby mieć pełną wiedzę, studenci muszą się nimi wymienić. Poza tym każdy tekst zawiera informacje niepojawiające się w tym drugim. Prawidłowe wykonanie zadania wy-

maga sporego wkładu pracy. Warto podkreślić, że przez znaczną część zajęć studenci pracują samodzielnie, bez ingerencji nauczyciela.

III. Follow-up

Studenci wykonują quiz sprawdzający ich pamięć.

IV. Homework assignment

Studenci proszeni są o przeczytanie drugiego artykułu w domu. Daje to szansę niewidomej studentce na zapoznanie się z dłuższym tekstem bez presji czasu.

Lekcja 2

I. Warm-up

Dla przypomnienia tematu studenci dokończają zdania typu:

I was surprised that.....

I would never say that.....

I didn't know that.....

II. Vocabulary work

Studenci otrzymują szczegółowe ćwiczenia na słownictwo z zastosowaniem rozmaitych technik.

III. Reading

a) pre-reading

Studenci otrzymują informację, iż artykuł dotyczy alternatywnego sposobu tatuowania; tekst jest stosunkowo prosty, nie wymaga wprowadzania słownictwa w celu ułatwienia czytania; studenci otrzymują zestaw pytań (głównie o motywacje bohaterki artykułu, zalety tatuażu wykonanego henną, techniki wykonania takiego tatuażu).

b) while-reading

Studenci wstawiają usunięte z tekstu zdania.

c) post-reading

Studenci odpowiadają na pytanie, o jaki alternatywny tatuaż chodzi, podają jego wady i zalety, mówią o motywacjach osób opisanych w artykule, o skali zjawiska etc.

IV. Follow-up

Studenci wykonują ćwiczenie utrwalające słownictwo i frazeologię ze wszystkich trzech tekstów.

Uwaga:

W wersji elektronicznej przygotowanej do wydruku w brajlu każdy paragraf otrzymuje numer, tak by niewidomej studentce było łatwiej odnajdywać konkretny fragment. Tekst zostaje podzielony na mniejsze fragmenty i do każdej części opracowany jest oddzielny zestaw ćwiczeń.

Komentarz:

Temat tak bardzo „wizualny” jak *tatuaże* nie okazał się tematem tabu ani niezręcznym, ani nie okazał się niedelikatnością z mojej strony. Wręcz przeciwnie, spośród wszystkich uczestników grupy to właśnie niewidoma studentka

znała więcej osób z tatuażami, wiedziała o ich motywacji, sama rozważała w przeszłości wykonanie, była zdecydowana wrócić do tego pomysłu, wiedziała, gdzie chciałaby go mieć i jaki motyw wybrać.

Wnioski

Nie ma konieczności unikania niektórych tematów, wprost przeciwnie, wprowadzanie zagadnień – wydawałoby się – trudnych może istotnie poszerzyć wiedzę o świecie i tym samym spełnić funkcje kompensacyjne, jakże istotne w przypadku osób niewidomych od urodzenia. Po dwóch latach pracy z osobami z dysfunkcją wzroku mogę podać odpowiedź na postawione na wstępie pytania. Specyfika pracy ze studentami niewidomymi i słabowidzącymi wymaga dodatkowych wysiłków, ale przynosi satysfakcję, a po zapoznaniu się z podstawowymi zasadami tej pracy nie wydaje się wcale trudniejsza niż nauczanie osób bez dysfunkcji wzroku.

Bibliografia

- Acklam R., Burgess S., 2003. *First Certificate Gold*. Harlow, Essex, England: Longman.
- Baran K., Nowak-Soliński Z., 2002. *Tattoo is not taboo*, "Anglorama", 1.
- Finan E., 2002. *Is Art Just Skin Deep?* "Time", 22 kwietnia.
- Fraiberg S., 1977. *Insights from the blind*. New York: Basic Books.
- Kenny N., 2003. *First Certificate Passkey*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Kołodziejka E., Sikorzyńska A., 1997. *Tests in English. Testy do matury – materiały ćwiczeniowe do matury ustnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krzeszowski T., 2008a. *Rozwój językowy osoby niewidomej* [w:] A. Piskorska, T.T. Krzeszowski, B. Marek, *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Krzeszowski T., 2008b. *Tyfloglottodydaktyka a glottodydaktyka masowa* [w:] A. Piskorska, T.T. Krzeszowski, B. Marek, *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Krzeszowski T., B. Marek, 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Landau B., Gleitman L., 1985. *Language and experience: Evidence from the blind child*. London: Harvard University Press.
- Paplińska M., 2008a. *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Paplińska M., 2008b. *Konsekwencje wynikające z braku wzroku* [w:] M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B., 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.