

Agnieszka Świrko

Przyswajanie języków przez osoby niewidome od urodzenia

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 3,
247-255

2010

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.

Agnieszka ŚWIRKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Przyswajanie języków przez osoby niewidome od urodzenia

F. Grucza (2007: 314) traktuje glottodydaktykę jako autonomiczną dziedzinę nauki, oddzielając ją zarówno od lingwistyki, jak i od dydaktyki ogólnej. Zdaniem autora, dziedziny te zajmują się innymi przedmiotami, wyznaczają sobie także inne cele badawcze. Samą glottodydaktykę F. Grucza dzieli na ogólną i szczegółową. Powszechny jest pogląd (T. P. Krzeszowski 2008: 15), że w nauce humanistycznej, jaką jest glottodydaktyka, założenia teoretyczne nie zawsze sprawdzają się w praktyce. Nie można jednak zaprzeczyć, że „glottodydaktyka ze względu na specyficzny charakter badań odnosi się oprócz lingwistyki, również do innych nauk szczegółowych, jak: neurologia, nauki przyrodnicze (neurobiologia, biofizyka), psychologia, psycholingwistyka, cybernetyka, teoria komunikacji, socjologia, pedagogika etc.” (G. Lewicka 2007: 13). Zdaniem T. P. Krzeszowskiego (2008: 15), związek ten jest podobny do zależności między medycyną a np. anatomią, fizjologią, genetyką, fizyką i chemią etc., ta pierwsza wciąż traktowana jest jako sztuka, te drugie jako nauki znajdujące się w służbie owej sztuki.

Według F. Gruczy (2007: 312), glottodydaktyka jest dziedziną koncentrującą swe zainteresowania badawcze przede wszystkim na funkcjonowaniu jednego ze szczególnych rodzajów układów komunikacyjnych, nazwanych układami glottodydaktycznymi, których najważniejszym elementem jest uczący się, natomiast nauczyciel języków, nie tylko obcych, lecz także ojczystych, szczególnym rodzajem źródła informacji. Poruszane są zatem kwestie dotyczące akwizycji języków oraz powiązane z tym zagadnieniem pytania: na jakiej podstawie dokonują się procesy zwane przyswajaniem sobie języków lub przekazywaniem („nauczaniem”) języków przez ludzi. Zdaniem F. Gruczy (2007: 313 i n.), konieczne jest połączenie glottodydaktyki obcojęzycznej z glottodydaktyką ojczystojęzyczną (języków pierwszych), ponieważ centralne procesy akwizycyjne przebiegają w nauce jakiegokolwiek obcego języka w sposób analogiczny do tych, z którymi mamy do czynienia w nauce języka ojczystego oraz w obu przypadkach wchodzi w grę te same ludzkie właściwości. Nie należy jednak zakładać, że we wszystkich wymienionych sytuacjach mamy do czynienia z identycznymi sytuacjami, ponieważ „akwizycja języka drugiego polega na nabywaniu wprawy językowej i komunikacyjnej w celu osiągnięcia założonego poziomu komunikacyjnej kompetencji językowej.

W porównaniu z językiem pierwszym zakres umiejętności i sprawności w języku drugim może być znacznie mniejszy” (G. Lewicka 2007: 22). Jednocześnie G. Lewicka (2007: 12) podkreśla, że przez „nauczanie” powinno się rozumieć działania związane z planowaniem i organizowaniem procesu glottodydaktycznego, a nie sensu stricto nauczanie języka, ponieważ języka nie można ani nikomu przekazać ani nikogo nauczyć.

Tyfloglottodydaktyka to nauka o metodach nauczania i uczenia się języka obcego osób niewidomych. T. P. Krzeszowski (2008: 16 i n.) podkreśla, że istotne różnice między glottodydaktyką a tyfloglottodydaktyką występują jedynie w planie techniki, tj. dążenie do wyrównania szans, które dzielą się na dwie grupy: czasowe i sensoryczne. Pierwsza grupa polega na przeznaczaniu większej ilości czasu na wykonanie przez osoby niewidome od urodzenia pewnych zadań, które osoby widzące wykonują szybciej. Druga grupa natomiast stanowi cały zespół działań z wykorzystaniem najnowocześniejszych osiągnięć technicznych, np. komputery, drukarki i monitory brajlowskie, syntezytory mowy, wypukłe rysunki oraz multimedia, które pomagają w przetwarzaniu powszechnie stosowanych materiałów wizualnych (drukowanych, ilustracji) na materiały dotykowe. Zdaniem autora, uznanie innych różnic byłoby po prostu przejawem dyskryminacji osób niewidomych. Cele nauczania i związane z nimi sprawności językowe nie mogą być różne dla osób widzących, słabowidzących lub niewidomych od urodzenia.

W połowie lat siedemdziesiątych rozpoczęto dyskusje dotyczące alternatywnych strategii przyswajania mowy u dzieci widzących oraz niewidomych od urodzenia. Lingwiści (zob. B. Landau 1997: 12) twierdzili, że ślepotą wrodzoną nie ma większego wpływu na przyswajanie języka ponieważ „nauka” języka nie jest zależna od doświadczenia oraz dojrzewania. Empiryści (zob. A. Dunela 1989: 56) natomiast widzieli różnice w przyswajaniu mowy u dzieci widzących i dzieci z dysfunkcją wzroku, argumentując swoje podejście deficytem poznawczym, jaki występuje u niewidomych od urodzenia w nabywaniu kompetencji kognitywnych i socjalnych (por. M. Brambring 2003: 731). Koncentrując się jednak na tezie lingwistów (B. Landau 1997: 12), można wyjść z założenia, jakie przedstawił F. Grucza (2007: 379), że języki są wewnętrzną właściwością każdego człowieka i nie istnieją samodzielnie poza człowiekiem. Powyższe stwierdzenie ma zasadnicze konsekwencje, nie tylko dla badań glottodydaktyki, ale także w ramach tyfloglottodydaktyki; wynika z tego, że dzieci niewidome od urodzenia są w stanie opanować zarówno język ojczysty, jak i język/języki obce w takim samym stopniu, co dzieci widzące.

Nasuwa się kolejne pytanie: kim jest i jak przebiega rozwój językowy osoby niewidomej od urodzenia. Z. Sękowska (1998: 98) zaznacza, że istnieją różne definicje i klasyfikacje osób niewidomych i słabowidzących oparte na różnych kryteriach. Autorka powołuje się na Światową Organizację Zdrowia (WHO), opierającą się na kryteriach medycznych, na uszkodzeniu podstawowych czynności wzrokowych, a więc osłabieniu ostrości wzrokowych i zaburzeniu pola widzenia. Zgodnie

z tymi kryteriami, osobami niewidomymi są osoby całkowicie niewidome – ostrość wzroku 0,00, osoby z ostrością wzroku nie większą niż 0,05, a więc osoby ze ślepotą umiarkowaną oraz osoby z ograniczonym polem widzenia nie większym niż 20 stopni, niezależnie od ostrości wzroku (może być wyższa niż 0,05). Osobami słabowidzącymi są osoby, u których ostrość wzroku wynosi od 0,05 do 0,3, a w znaczeniu szerokim do słabowidzących zaliczają się osoby ze słabowzrocznością głęboką, zaliczone do osób niewidomych. Co do pola widzenia, to podobnie jak w przypadku osób niewidomych, przyjmuje się jego ograniczenie do obszaru 20 stopni, niezależnie od ostrości widzenia (może być lepsza niż 0,3). Nie można więc zakreślić wyraźnych granic między poszczególnymi kategoriami dysfunkcji wzroku.

Z. Sękowska (2008: 98 n.) proponuje rozwiązanie tych trudności poprzez definicje funkcjonalne, oparte na kryteriach bardziej praktycznych, tj. definicja zawodowa i praktyczna. Według definicji zawodowej, osobami niewidomymi są osoby, które w pracy zawodowej opierają się głównie na pozostałych zmysłach, a więc całkowicie niewidomi. W odniesieniu do innych osób z uszkodzonym wzrokiem, oznacza to, że zachowana sprawność wzroku jest zbyt niska do wypełnienia funkcji kierującej i kontrolującej w trakcie wykonywania pracy. Są to osoby zawodowo niewidome. Osoby słabowidzące natomiast to osoby, które pomimo znacznego uszkodzenia czynności wzrokowych wykorzystują je dla orientacji, kontrolowania i kierowania przebiegu pracy. Definicja pedagogiczna uwzględnia możliwości wykorzystania zachowanej sprawności widzenia w realizacji programu szkolnego, tzn. że za dziecko słabowidzące uważa się takie, które zachowało zdolność widzenia i traktuje ją jako główny kanał uczenia się. Oznacza to, że może ono przez dłuższy czas czytać teksty czarnodrukowane, choćby wymagało to specjalnie powiększonego druku, specjalnie powiększonych pomocy optycznych, np. lupa. W aspekcie pedagogicznym Sękowska wyróżnia trzy grupy uczniów z dysfunkcją wzroku: niewidomych, szcążkowo widzących oraz słabowidzących. W niniejszym artykule chodzi głównie o dzieci niewidome od urodzenia. W. H. Melanowski (1951: 23) uważa, że tę grupę cechuje „niemożność korzystania z wrażeń wzrokowych”, dlatego kompensuje ona brak bodźców wzrokowych poprzez dynamiczne układy strukturalne, głównie słuch i dotyk, a także procesy korowe. Z powyższych rozważań wynikają konsekwencje, z jakimi każdy nauczyciel pracujący z osobami z dysfunkcją wzroku, powinien się liczyć.

Z dydaktycznego punktu widzenia najważniejszym jest rozróżnienie między uczniami niewidomymi oraz słabowidzącymi. Powiązane jest to z technikami nauczania i uczenia się, a także ze sposobami przygotowywania materiałów dydaktycznych dla tych grup słuchaczy. Istotnym jest również rozgraniczenie między osobami niewidomymi od urodzenia, a takimi, które swój wzrok utraciły w późniejszym okresie życia. T. P. Krzeszowski (2008: 23) twierdzi, że to rozróżnienie ma wielkie znaczenie z punktu widzenia psychologii i psycholingwistyki, gdyż rozwój języka, a zwłaszcza kształtowanie się pojęć i struktur gramatycznych u tych dwóch grup uczniów, przebiega nieco inaczej. Różnice te są jednak mniejsze niż

mogłoby się wydawać. Nie rzutuje to również w większym stopniu na możliwości oraz sposoby przyswajania i uczenia się języków obcych.

Rozwój językowy osoby niewidomej od urodzenia przebiega nieco inaczej ze względu na pewne ograniczenia poznawcze, jakim ta osoba podlega. Osoby niewidome od urodzenia mają znacznie mniejsze możliwości obserwowania otaczającego je świata. Percepcja ogranicza się do doświadczeń sensorycznych, tj. dotykowych i słuchowych, które stają się głównym sposobem kształtowania się pojęć oraz drogą do opanowania języka. Doświadczenia wzrokowe są dla nich niedostępne. Według T. P. Krzeszowskiego (2008: 25 i n.), pociąga to za sobą problemy z takimi pojęciami, jak: perspektywa, przybliżanie się i oddalanie, rozszerzanie się i kurczenie oraz kolor. Utrudnione jest również przyswojenie istoty pojęć związanych z dwuwymiarową reprezentacją obiektów trójwymiarowych, tj. ich rysunków, obrazów czy fotografii. Z. Sękowska (1998: 126) wskazuje również na inne następstwa, które wiążą się z brakiem wzroku: niemożność poznawania kształtu przedmiotu niedającego się objąć dotykiem ze względu na swą wielkość czy konsystencję, brak wycucia odległości niesprawdzalnej dotykiem, brak realnego poczucia niebezpieczeństwa, związanego z postrzeganiem, wyobrażenia wysokości czy głębokości, brak znajomości ruchów zmian, które one powodują, ich precyzji, tempa, estetyki. Chociaż braku wzroku nie można uważać za błahę utrudnienie kształcenia, to należy wspomnieć, że osoby niewidome od urodzenia jednak posługują się w naturalny sposób i bez trudności doświadczeniami pozawzrokowymi i motorycznymi, które umożliwiają rozwinięcie świadomości położenia własnego ciała w przestrzeni, jak i naturę wszelkich pojęć związanych z ciężarem, rozmiarem i fakturą przedmiotów poznawanych bez udziału wzroku. Starsze dzieci oraz dorośli posługują się dotykowymi mapami jako pomocą we właściwej orientacji przestrzennej bez udziału wzroku. T. P. Krzeszowski (2008: 25 i n.) podkreśla, że dziecko niewidome od urodzenia zaczyna sięgać po przedmioty wydające jakiś dźwięk przeciętnie sześć miesięcy później niż robią to dzieci widzące, co oznacza, że dźwięk jest dla nich mniej ważny niż wzrok dla widzących. Pierwszoplanową rolę u niewidomych od urodzenia odgrywają doświadczenia związane z fakturą i twardością dotykanych przedmiotów, dopiero dalszą - doświadczenia związane z ich kształtem, co powoduje pewne opóźnienie w procesie poznawczym osób niewidomych. Mimo to doświadczenia haptyczne i słuchowe tworzą potencjał poznawczy niewidomego, który pozwala kształtować pojęcia i struktury przestrzenne bez udziału wzroku. Te doświadczenia pozawzrokowe stanowią skuteczną podstawę przyswajania języka. Należałoby również poświęcić uwagę rozwojowi słownictwa. U. Birner (1994: 25) jest zdania, że zasób słownictwa dzieci niewidomych od urodzenia nie różni się zasadniczo od zasobu słownictwa dzieci widzących. B. Landau i L. Gleitman (1985: 52) zaznaczają, że osoby niewidome identyfikują dany przedmiot poprzez nadanie mu określonych cech, co u dzieci widzących nie jest istotne. Zdaniem T. P. Krzeszowskiego (2008: 28), poglądy, że dzieci niewidome i widzące inaczej rozumieją poznawane wyrazy, a także, że dzieci niewidome odnoszą przyswojone

przez siebie wyrazy do zawężonych zakresów pojęciowych, są całkowicie mylne. Wiąże się to z naturą samego języka i sposobem jego przyswajania. Przyswajając język, obie grupy uczniów funkcjonują w tej samej rzeczywistości, a „język ludzki to praktyczna wiedza poszczególnej osoby, na podstawie której tworzy ona formy (struktury) wyrażeń/wypowiedzi określonego typu i substancjalizuje (uzewnętrznia) je, realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażeń/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi, przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, poznaje analogiczne wyrażenia/ wypowiedzi wytworzone przez inne osoby, tzn. identyfikuje je i dyferencjuje, odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia” (F. Grucza 1993: 31). Poza tym, nauka języka musi być związana z uogólnieniami. „Każde pojęcie wyrażone językowo jest rezultatem jakiegoś uogólnienia dotyczącego pewnej klasy przedmiotów lub zjawisk powtarzających się w doświadczeniu danej osoby” (T. P. Krzeszowski 2008: 28). M. Brambring (2003: 731) wskazuje na tak zwany werbalizm, występujący u osób niewidomych od urodzenia, i wyjaśnia, że werbalizm jest to stosowanie przez niewidomych terminów, które u osób widzących budowane są na podstawie percepcji wzrokowej, bez dokładnego zrozumienia ich znaczenia oraz funkcji, jaką dany wyraz ma pełnić. T. Majewski (1983: 39) powiązuje język ojczysty z tak zwaną kompensacją językową, zauważając, że słowo może dostarczać osobom z defektem wzroku takich samych treści poznawczych jak wzrok widzącym, przy czym wygłasza również pogląd, iż słowa będą miały charakter informacyjny i kompensacyjny dla osoby niewidomej od urodzenia tylko wtedy, kiedy będą miały konkretną podbudowę opartą na bezpośrednim doświadczeniu zmysłowym. T. P. Krzeszowski (2008: 29 i n.) zwraca uwagę na czasowniki powiązane z percepcją wzrokową (głównie *look* i *see*) oraz przymiotniki określające kolory. Badania wykazały, że dla dziecka niewidomego od urodzenia „look” znaczy „badać ręką”, dlatego też ta grupa dzieci używa czasowników związanych u osób widzących z widzeniem w odniesieniu do modalności dotykowej, ponieważ u dzieci niewidomych od urodzenia to ona dominuje w procesie poznawania rzeczywistości. T. P. Krzeszowski (2008: 30) wyjaśnia, że znaczenie i rozumienie kształtuje się niezależnie od modalności percepcyjnej, ponieważ zawsze jest to modalność dominująca u danej osoby. U osoby niewidomej od urodzenia jest nią modalność dotykowa. Twierdzi się jednak (T. P. Krzeszowski 2008: 28), że wyrazy „wzrokowe” w języku osób niewidomych od urodzenia nie są pozbawione znaczenia, jak sugeruje pojęcie werbalizmu. W związku z tym można śmiało stwierdzić, że osoby niewidome od urodzenia zastępują brak zmysłu sensorycznego innymi zmysłami i stosują wyrazy „wzrokowe” „zgodnie z konwencjami językowymi obowiązującymi w języku osób widzących” (T. P. Krzeszowski 2008: 30).

Powyższe rozważania dotyczące nabywania języka ojczystego przez osoby niewidome dowodzą faktu, iż trudności w przyswajaniu języka nie powodują różnic w posługiwaniu się językiem ojczystym pomiędzy widzącymi a niewidomymi od urodzenia.

Co natomiast dzieje się przy akwizycji języka obcego przez osoby niewidome od urodzenia? H. Jakubowska (2001: 171) zauważa, że język obcy, język w ogóle, jest dla osób niewidomych z natury rzeczy dostępny, a ograniczenia dotyczą głównie korzystania z wizualnych metod nauczania. Język odgrywa w życiu osoby niewidomej od urodzenia ogromną rolę i pełni funkcję kompensacyjną. Dzięki znajomości jednego lub kilku języków obcych funkcja ta ulega wzmocnieniu. Poza tym „dobra znajomość przynajmniej jednego języka obcego już od wielu lat uznawana jest za jedną z podstawowych umiejętności, jakiej oczekuje się od absolwentów szkół wyższych a nawet szkół niższego stopnia” (B. Marek 2008: 60). T. P. Krzeszowski (2008: 35) oraz B. Marek (2008: 67) podają następujące argumenty na rzecz uczenia się języków obcych przez osoby niewidome, tj.:

- Znajomość języka obcego kompensuje w dużym stopniu brak lub utratę wzroku. Umożliwia ona osobom niewidomym dotarcie do niedostępnych dla osób widzących (które nie znają języka obcego) obszarów rzeczywistości za pośrednictwem radia, telewizji czy internetu.
- Język obcy poszerza możliwości poznawcze oraz rozwija w osobie niewidomej poczucie własnej wartości, dobrze wpływa na samoocenę i sprzyja korzystnym porównaniom z innymi osobami. Mimo, że widzą one dobrze, pozbawione są nowej perspektywy, jaką otwiera znajomość języka obcego.
- Znajomość języków obcych podnosi prestiż osoby niewidomej w społeczeństwie i pozwala jej na zajęcie znaczącego miejsca w hierarchii społecznej, co stanowi przecież jeden z najtrudniejszych problemów rehabilitacji i rewalidacji. Można zatem stwierdzić, że w tym przypadku język obcy jest czynnikiem kompensującym deprivację społeczną.
- Znajomość języków obcych poszerza osobom niewidomym możliwości zawodowe o takie specjalności, jak: tłumacz, lektor języka obcego czy informatyk, a więc jest czynnikiem kompensującym deprivację zawodową i deprivację ekonomiczną (finansową).
- Nauka języków obcych spełnia również funkcję integracyjną i psychoterapeutyczną. Stwarzają one osobom niewidomym płaszczyznę wspólną z widzącymi, na której mogą samodzielnie współdziałać. Co do funkcji psychoterapeutycznej, nauka języków obcych pobudza zdolności twórcze i poznawcze osób z dysfunkcją wzroku, stwarzając im dodatkowe szanse rzeczywistego spełnienia, a także pomaga uniknąć groźnego w skutkach poczucia pustki i bezsensu życia.
- Znajomość języków obcych rozszerza możliwości korzystania z szeroko rozumianej rozrywki (obcojęzycznego teatru, teatru radiowego, dialogu filmowego i innych form interakcji językowej), ponieważ język jest nośnikiem komizmu czy humoru.
- Nauczyciel nieprzygotowany do pracy z niewidomym uczniem reaguje na ogół dużym zdumieniem, kiedy dowiaduje się o różnego rodzaju lukach w wiedzy o świecie, jakie stwierdzić można u niewidomych od urodzenia dzieci, a na-

wet u dorosłych. Świadczą o tym wypowiedzi i pytania niewidomych uczniów, które usłyszeć można w różnych okolicznościach, takich jak: „jakiego koloru jest wiatr?”, „jak to jest możliwe, że widzisz wielką górę przez małe okno?”, „Byłam przekonana, że samoloty machają skrzydłami, kiedy lecą”, „Jeśli widzisz mnie przez zamknięte okno, to dlaczego mówisz, że nie widzisz mnie przez ścianę?”, „Już wiem jak ryby pływają, ale jak one chodzą?”. Nauczanie języka obcego stwarza wyjątkową okazję do stwierdzenia istnienia takich luk w wiedzy o świecie.

M. Dakowska (2001: 47) zwraca uwagę na procesy poznawcze oraz związaną z nimi koncepcją poznawczą, zwaną również koncepcją kognitywną w nauczaniu języków obcych. Według koncepcji kognitywnej, nie da się rozpatrywać uczenia się języka obcego w oderwaniu od całości procesów poznawczych człowieka (A. Piskorska 2008: 47 i n.). Procesy poznawcze dotyczą wszystkiego, co dzieje się w ludzkim umyśle, i mają związek z przyswajaniem informacji ze świata zewnętrznego: od postrzegania tej informacji za pomocą narządów zmysłów aż do zachowania jej w pamięci trwałej wraz z wykorzystaniem informacji wcześniej przyswojonej.

Rozwój procesów poznawczych u dzieci niewidomych od urodzenia przebiega nieco odmiennie niż u dzieci widzących. Wpływają „one w pewnym stopniu na predyspozycje młodzieży i osób dorosłych do nauki języka obcego i wykonywania zadań mających tej nauce służyć” (A. Piskorska 2008: 48). Proces poznawczy jest bowiem uzależniony od pomocy osób dorosłych z powodów wspomnianych powyżej, dlatego grupa dorosłych osób niewidomych może się znacznie różnić od siebie; wynika to z odmiennych doświadczeń wyniesionych z wczesnego dzieciństwa i czasów szkolnych. A. Piskorska (2008: 48 i n.) zwraca uwagę na motywację jako bardzo ważny czynnik w nauczaniu języków obcych osób niewidomych. Autorka podkreśla, że procesy poznawcze mają swoje ograniczenia, ponieważ zarówno percepcja, jak i uwaga oraz pamięć są wybiórcze, co powoduje, że zapamiętanie informacji przydatnych wymaga trudu.

B. Marek (2008: 59) zaznacza, że szanse osób niewidomych na poznanie czy doskonalenie języka obcego zmniejsza między innymi niewielka liczba nauczycieli przygotowanych do pracy z tą grupą odbiorców. Nauczyciel pełni w układzie glottodydaktycznym bardzo ważną rolę w akwizycji języka obcego, choć najważniejszą rolę spełnia uczeń. Nauczyciel powinien organizować i kierować procesem akwizycji języka drugiego, a także musi poznać strukturę uczącego się organizmu, a przede wszystkim jego mózgu, aby być w stanie prawidłowo interpretować podstawowe zjawiska zachodzące podczas uczenia się, jak: postrzeganie, przypisywanie znaczeń, rozumienie, zapamiętywanie, przypominanie itp. i aby umieć indywidualnie podejść do każdego uczącego się i rozpoznać jego potrzeby i możliwości (por. G. Lewicka 2007: 36). A. Bajorek, E. Górbiel, B. Ingram (2008: 25) zakłada-

ją, iż należy zdystansować się do popularnej opinii, że niewidomy powinien uczyć się wyłącznie metodą słuchowo-werbalną, przy minimum tekstów czytanych i prac pisemnych. Nauczyciel języka obcego powinien mieć świadomość, że ważne jest rozwijanie wszystkich czterech sprawności, tj.: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania ze zrozumieniem i pisanie u osób niewidomych, jak i u osób widzących. M. Dakowska (2001: 28) wymienia następujące czynniki wspomagające utrzymanie uwagi na danym zadaniu: zainteresowanie osoby uczącej się, spełnienie kryterium relewancji, tj. spełnienie oczekiwań uczącego się, zaspokojenie jego potrzeb poznawczych oraz prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. A. Piskorska (2008: 52 i n.) zaznacza, że na mocy kryterium relewancji wykorzystuje się często wszelkie odniesienia do osoby uczącej się. Z tego powodu skutecznym narzędziem zapamiętania przykładowo listy warzyw i owoców będzie podzielenie ich na te, które uczący lubi, i na te, których nie lubi. Kryterium relewancji jednak może pozostać w pewnej sprzeczności z koniecznością wielokrotnego powtórzenia i przetworzenia informacji, ponieważ im więcej razy coś powtarzamy, tym mniej jest to dla nas atrakcyjne poznawczo. Dlatego też nauczyciel powinien zapewnić różnorodność form informacji, korzystać z różnych technik pracy. Jednym słowem powinien starać się, by informacja nie była powtarzana ciągle w tej samej formie i aby docierała do uczącego się w różnej postaci. Ponadto A. Bajorek, E. Górbieł, B. Ingram (2008: 250) podkreślają, że lekcja z udziałem ucznia z dysfunkcją wzroku wymaga specjalnej organizacji pracy: nauczyciel musi nie tylko organizować proces uczenia się, wskazywać na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania, a także kierować procesem uczenia się, ale powinien być jednocześnie opiekunem ucznia niewidomego, tj. zapewnić materiały dydaktyczne w formie dostępnej niewidzącemu (teksty w alfabecie brajlowskim lub w formie elektronicznej), werbalizowaniu zapisów na tablicy, obrazków i innych pomocy wizualnych, kontrolowaniu tempa pracy. Praca z uczniem niewidomym zatem nie wymaga specjalnych metod, lecz dostosowania technik pracy do indywidualnych możliwości uczącego się. A. Bajorek, E. Górbieł i B. Ingram (2008: 250) wskazują również na konieczność stworzenia przez nauczyciela odpowiedniej bazy dydaktycznej, wykraczającej poza standardowy podręcznik i jego dostosowanie w postaci nagrań, folii, itd. do stopnia zrewalidowania ucznia z dysfunkcją wzroku.

Podsumowując, należy stwierdzić, że osoby niewidome od urodzenia są w stanie uczyć się języków obcych. By to uczenie się było efektywne, należy wziąć pod uwagę możliwości uczniów i utrudnienia, wynikające z braku percepcji wzrokowej, a także pamiętać o roli, jaką powinien pełnić nauczyciel w procesie glottodydaktycznym, oraz o odpowiednim przygotowaniu materiałów glottodydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- BAJOREK A., GÓRBIEL E., INGRAM B. (2008), *Dziecko niewidzące na lekcji języka niemieckiego – o tyfloglottodydaktyce w praktyce*, (w:) Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywacje języków obcych*, Tom 2. Wrocław, 247-254.
- BIRNER U. (1994), *Besonderheiten in der psychischen Entwicklung von blinden und schwerhörigen Kindern*. München.
- BRAMBRING M. (2003), *Alternative Formen sprachlicher Kommunikation. Sprachentwicklung blinder Kinder*, (w:) G. Rickheit, T. Herrmann, W. Deutsch (red.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 730-752.
- DAKOWSKA M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- DUNELA A. (1989), *Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children's early language*. New York.
- GRUCZA F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) B. Kaczmarek (red.), *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25-47.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GLEITMAN H. (1981), *Psychology*. New York.
- JAKUBOWSKA H. (2001), *Nauczanie języków obcych*, (w:) S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa, 161-172.
- LANDAU B. (1997) *Language and experience in blind children: Retrospective and prospective*, (w:) V. Lewis, G. M. Collis (red.), *Blindness and psychological development in young children*. Leicester, 9-28.
- LANDAU B., L. GLEITMAN (1985), *Language and experience: Evidence from the blind child*. London.
- LEWICKA G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.
- MAJEWSKI T. (1983), *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa.
- MELANOWSKI W. H. (1951), *Okulistyka*. Warszawa.
- PISKORSKA A., T. P. KRZESZOWSKI, B. MAREK (2008), *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa
- SĘKOWSKA Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.

The acquisition of languages by the blind since birth

The article is about the earliest stages of language acquisition in blind children and draws attention to the developments which help blind children to use language in the first place. The author focuses on totally blind infants. The article first presents the most important terms, such as: blind person, language, then a short overview of variations in language development between blind and sighted children. It focuses also on characteristic features of language acquisition in blind infants. Blind children do not have to respond with eye contact or behave as sighted children. That is why the author stresses the importance of talking to the young infant and presents the differences between behavior of blind and sighted children in their early childhood. In the article there is also mentioned the connection between the first and a foreign language. The aim of the article is to prove that language plays the major role in the learning processes of blind infants. The author also wants to show that blind children can learn foreign language(s) as well as sighted children.