

# Audiodeskrypcja w ręku nauczyciela polonisty – wartościowe narzędzie czy tylko element urozmaicenia lekcji języka polskiego?

*Obfitość wyrażeń ujawniających ścisły związek między widzeniem a wiedzą dowodzi, iż – chociaż odbieramy świat kilkoma zmysłami – to wzrok stanowi główne źródło poznania. Niemal wszystkie czasowniki określające postrzeganie wzrokowe bywają również używane do oznaczenia aktywności intelektualnej człowieka (choć nie zawsze jest to odnotowane przez słowniki) (Pajdzińska, 1996, s. 115).*

*Jeśli miałaby opisać świat, powiedzialaby, że to przestrzeń zastawiona mnóstwem wysokich bloków. Widziała takie bloki. Najpierw, kawałek po kawałku, dotykała parteru, potem schody, pierwsze piętro. Z najwyższego ktoś spuścił linę. Echo odbiło się tępym stukiem. Potem długo szło się wzdłuż liny rozciągniętej w poziomie. Tak zobaczyła wysokość. Ale perspektywy niewidomy sobie nie wyobraża. Tego, że coś, co stoi dalej, wydaje się mniejsze, choć nie jest. Tego trzeba się nauczyć jak kolorów (Gietka, 2005).*

## Z audiodeskrypcją w świat kultury i sztuki

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością wzroku to wyzwanie stojące przed nauczycielem, także (a może przede wszystkim) przed polonistą<sup>1</sup>. Dlaczego? Pytanie to z pozoru banalne, ale warto pokusić się o odpowiedź, by uświadomić sobie, że umiejętności i wiedza zdobywane na zajęciach z języka polskiego są istotnym składnikiem nie tylko kompetencji kulturowej, ale także komunikacyjnej.

Język polski to przecież nie tylko przedmiot, w ramach którego uczeń poznaje literaturę, kulturę i budowę polszczyzny. Przede wszystkim

---

<sup>1</sup> Por. B. Jerzakowska, *Sytuacje stresowe dla polonisty uczącego w szkole dla niewidomych*, w: A. Guzy, B. Nieszporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Szkola bez barier*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 255–262.

jest to język komunikacji, a co więcej – język edukacji, stanowiący drogę do opanowania wiedzy i umiejętności także z innych przedmiotów nauczanych w szkole<sup>2</sup>. Świadomość tego sprawia, że nauczyciel uczący uczniów z niepełnosprawnością wzroku winien nie tylko myśleć o dostosowaniu materiałów dydaktycznych do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, lecz również pamiętać o trudności w nabywaniu znaczenia pojęć odnoszących się do zmysłu wzroku<sup>3</sup>. Z pojęć tych korzystamy na co dzień, mówiąc np. o zobaczeniu czegoś *z lotu ptaka*, zachwycając się *romantycznym widokiem* czy nadmorskim zachodem słońca, które znika *za horyzontem* lub też komplementując *urokliwą dziewczynę*. Za pomocą obserwacji możemy zauważyć *czerwone oczy*, które są świadectwem płaczu, *zaróżowione policzki*, będące oznaką wstydu czy też *maślane spojrzenie*, świadczące o zakochaniu. Osoba widząca uczy się tych znaczeń w sposób naturalny, przyswajając je tak jak język, którym się posługuje. Niewidomy uczeń musi się tych wszystkich ważnych dla komunikacji międzyludzkiej informacji nauczyć, by nie tylko znać słowa, ale też rozumieć ich znaczenie. Uczący go nauczyciel powinien wiedzieć, że werbalizm, zwany też pustosłowiem, to pułapka, ułuda. Uczeń niewidomy bowiem używa często w swoich wypowiedziach słów i pojęć odnoszących się do zjawisk wizualnych mimo nieznamość ich znaczenia<sup>4</sup>. A przecież znać słowo, to nie tylko umieć je powtórzyć, ale przede wszystkim wiedzieć, co ono znaczy i kiedy, w jakiej wypowiedzi, a także w jakiej sytuacji komunikacyjnej powinno się go użyć.

W literaturze przedmiotu znaleźć można wskazówki dotyczące pojęć i problemów, które w nauczaniu osób z dysfunkcją wzroku wy-

<sup>2</sup> Dodać tu można również, że sprawne posługiwanie się językiem ojczystym pozwala na efektywniejszą naukę języków obcych.

<sup>3</sup> W tym miejscu warto podkreślić, że niepełnosprawność sensoryczna wpływa na poziom kompetencji komunikacyjnej nie tylko u osób nie(do)słyszających, lecz również u osób z niepełnosprawnością wzroku.

<sup>4</sup> Zob. więcej: Nawoja Mikołajczak-Matyja, *Definicje sformułowane przez niewidomych i widzących jako przyczynek do rozważań nad zjawiskiem werbalizmu*, „Szkoła Specjalna” 2011, nr 5, s. 325–336; K. Klimasiński, *Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1989, s. 5–11.

magają uwagi. Są to kwestie związane z percepcją obiektów przestrzennych, ich lokalizacją, relacją względem innych przedmiotów, a także pojęcia odnoszące się do zmysłu wzroku – w tym kolor i ich znaczenia symboliczne, zależne od kultury. Niezwykle istotne są też treści związane z komunikacją niewerbalną, stanowiącą ważną część kodu kulturowego<sup>5</sup>, która – jak przekonują naukowcy – w komunikacji międzyludzkiej odpowiada za przekaz większości znaczeń współtworzących komunikat. Ponadto istotną rolę odgrywają konteksty kulturowe, którymi są nierzadko dzieła sztuki wizualnej (malarstwo, rzeźba, architektura, komiks) lub audiowizualnej (teatr, opera, film). Podkreślić trzeba, że konteksty te nie są tylko urozmaicheniem lekcji, pokazywaniem ciekawostek budujących erudycję ucznia, lecz budują wachlarz umiejętności składających się na kompleksowe przygotowanie ucznia do obcowania ze sztuką, do jej krytycznego i aktywnego odbioru. Kształcą zatem w pełni sprawnego uczestnika kultury. Z uwagi na niepełnosprawność zmysłu wzroku proces kształcenia wymaga takiego dostosowania, które pozwoli likwidować lub minimalizować bariery wynikające z dysfunkcji narządu wzroku.

Najczęściej opisywanymi sposobami dostosowania edukacji do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością wzroku są udogodnienia techniczne: powiększona czcionka, podręczniki i materiały edukacyjne pisane brajlem, adaptacja grafiki i inne<sup>6</sup>. Do coraz częściej używanych narzędzi dydaktycznych pozwalających na dostosowanie przekazu treści wizualnych do możliwości percepcyjnych ucznia z wadą wzroku należy także audiodeskrypcja (dalej w tekście – AD)<sup>7</sup>,

---

<sup>5</sup> Zob. m.in. Kornelia Czerwińska, *Audiodeskrypcja w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością wzroku*, w: *Audiodeskrypcja i jej pogranicza* (w druku).

<sup>6</sup> Wystarczy przejrzeć choćby portale dla nauczycieli czy sposoby dostosowania arkuszy egzaminacyjnych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Dla przykładu można podać stronę internetową Ośrodka Rozwoju Edukacji [https://www.ore.edu.pl/2015/03/dysfunkcja-wzroku/?option=com\\_content&view=article&id=1009&catid=117&Itemid=1981](https://www.ore.edu.pl/2015/03/dysfunkcja-wzroku/?option=com_content&view=article&id=1009&catid=117&Itemid=1981) (dostęp 15.08.2019).

<sup>7</sup> Zob. Beata Jerzakowska, *Audiodeskrypcja jako tekst użytkowy. Propozycja wykorzystania techniki na lekcji języka polskiego pierwszym krokiem projektu edukacyjnego integrującego środowisko widzących i niepełnosprawnych wzrokowo*, w: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Diaгноza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej*, Kraków 2014, s. 229–239.

która mimo niejednorodności definicyjnej jest przede wszystkim narzędziem pozwalającym przybliżyć uczniom („pokazać słowem”) to, co dla nich niedostępne wzrokowo. AD pozwala zwiększyć dostępność przestrzeni społeczno-kulturowej, umożliwiała osobom z niepełnosprawnością wzroku uczestnictwo w tych przestrzeniach kultury, gdzie wzrok staje się dominującym lub jednym z ważniejszych kanałów komunikacyjnych.

Widząc w AD drzwi do świata sztuki wizualnej, Beata Jerzakowska przygotowała podręcznik *Posłuchać obrazów*, który jest zbiorem audiodeskrypcji malarstwa – do wykorzystania w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej<sup>8</sup>. Skupiając się na malarstwie, autorka słusznie podkreśla nie tylko konieczność uczenia niewidomych o tym rodzaju sztuki plastycznej, lecz również zauważa: *istnieje potrzeba, by pomóc im zrozumieć obraz, poznać jego barwy oraz zastosowaną perspektywę*<sup>9</sup>. Tę niemożność pominięcia sztuk wizualnych w procesie dydaktycznym argumentować można wymogami zawartymi w dokumentach oświatowych, które obligują nauczyciela polonistę do włączania treści związanych ze sztuką wizualną (zwłaszcza z malarstwem) w tok nauczania. Jest to konieczne, bowiem *egzaminami kończące poszczególne etapy edukacyjne projektowane są w oparciu o Podstawę Programową, która nie różnicuje uczniów widzących i niewidomych*<sup>10</sup>.

Nauczyciel przygotowujący ucznia do egzaminu ósmoklasisty doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że sprawdzanie umiejętności związanych z odczytaniem i interpretacją szeroko rozumianego obrazu (plakatu, memu internetowego, komiksu, fotografii itp.) jest „stałym punktem” w arkuszu egzaminacyjnym ósmoklasisty. Od ucznia kończącego szkołę podstawową wymaga się zatem nie tylko umiejętności opisu tego obrazu, lecz również połączenia go z innym tekstem, najczęściej literackim, i umiejętności wypowiedzi

---

<sup>8</sup> Obecnie, po zmianie w systemie edukacji, można uznać, że zakładanym odbiorcą podręcznika są uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej lub uczący się w szkołach ponadgimnazjalnych.

<sup>9</sup> B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów. Podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarstwach, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Poznań 2016, s. 12.

<sup>10</sup> Tamże, s. 12.

o charakterze interpretacji porównawczej obu tekstów kultury. Dość tu trzeba, że dokumenty oświatowe nie wskazują rezerwuaru tekstów wizualnych. W zadaniu tym uczeń może spotkać dowolny tekst kultury (jego reprodukcję, zdjęcie itp.). Zatem nauczyciel uczący w szkole podstawowej musi mieć świadomość, że w kształceniu umiejętności analizy i interpretacji dzieł kultury istotne jest budowanie tych sprawności, które uczeń będzie mógł (i umiał) zastosować każdorazowo w kontakcie z jakimkolwiek tekstem kultury wizualnej, nie tylko z rezerwuarem dzieł zawartych w podręcznikach szkolnych. *Podstawa Programowa* nakłada na nauczyciela polonistę obowiązek kształcenia ucznia przygotowanego do kontaktu ze sztuką wizualną, kontaktu, w którym będzie on nie tylko biernym odbiorcą, lecz dialogującym, aktywnym uczestnikiem kultury, potrafiącym wyrazić własne zdanie, uzasadnić je argumentami mającymi źródło w analizie i interpretacji obrazu<sup>11</sup>.

Powyższe czynniki można uznać za elementy motywacji do kształcenia u ucznia umiejętności odbiorczych. Warto by uczynić z tej motywacji zewnętrznej, podyktowanej dokumentami oświatowymi, motywację wewnętrzną – a zatem dostrzec i pokazać wartości związane z uczestnictwem w kulturze, byciem jej aktywnym odbiorcą, czyli takim, który potrafi samodzielnie formułować sądy i opinie na temat sztuk wizualnych. Te cele można – jak przekonują badacze zajmujący się AD – osiągnąć, wykorzystując ją jako narzędzie dydaktyczne, które pozwoli na kształtowanie dojrzałego odbiorcy sztuki wizualnej, także tego, który nie jest osobą z dysfunkcją wzroku<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Robert Więckowski pisze wręcz o tym, że AD jest nie tylko sposobem na włączanie osób z niepełnosprawnością wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym, lecz również może mieć istotny wpływ na proces awansu społecznego – R. Więckowski, *Audiodeskrypcja piękna*, „Przekładaniec” 2014, nr 28, s. 113.

<sup>12</sup> Przekonują o tym również Georgina Kleege i Scott Wallin w artykule pt. *Audio Description as a Pedagogical Tool*, „Disability Studies Quarterly” 2015, vol. 35, no 2. Piszą oni: *In terms of pedagogy, audio description can be a dynamic tool for facilitating student engagement and analysis. And because inclusion requires that any object of study must be described, audio description offers critical resources across the curriculum. [...] we offer several suggestions for how audio description can be used in classrooms as one facet of inclusive design. But these description activities are not just ways to provide access for people who are blind and visually impaired; they can be performed when there is no blind person present. Such work can help all students think critically about the visual media they encounter daily both inside and beyond the classroom*, <http://dsq-sds.org/article/view/4622/3945> (dostęp 18.08.2019).

Jak przekonuje Robert Więckowski: *Szansa wykorzystywania przez niewidomych i niedowidzących kontaktu ze sztuką w procesie edukacji i budowania pozycji społecznej będzie miała okazję zaistnieć pod jednym wszakże warunkiem – jeśli odbiorca audiodeskrpcji stanie się rzeczywiście kompetentnym spadkobiercą spuścizny kulturowej*<sup>13</sup>.

Z tego powodu na uwagę zasługuje też zamieszczony w niniejszym tomie tekst Beaty Jerzakowskiej pt. *Polonista w muzeum*, w którym autorka opisuje i tym samym zachęca do podejmowania różnych prób przybliżania niewidomym uczniom sztuki wizualnej. Przedstawia dokładnie projekt edukacyjny, przeprowadzony w Muzeum Martyrologii Wielkopolan – Fort VII we współpracy z Naukowym Kołem Audiodeskrzyberów, działającym przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w którym sposób rozumienia AD był możliwy do zaobserwowania poprzez prace plastyczne tworzone przez niewidomych uczniów w finałnej części projektu, co pozwoliło uczestnikom wyrazić własne emocje, a prowadzącym spotkanie – przekonać się, jak widzą (lepią) opowiedziany świat muzeum osoby niewidome.

W tym miejscu warto pokusić się o dygresję, że AD może być również doskonałym narzędziem dydaktycznym w pracy z uczniami pełnosprawnymi. AD może bowiem uczyć sztuki przygotowania opisu, może też stanowić narzędzie zwiększające zasób słownictwa każdego ucznia. Jak przekonuje Roman Sowa w tekście *Gry i zabawy edukacyjne dla uczniów klas IV–VI*, który znajduje się w tym tomie, AD może z powodzeniem służyć do rozwijania wielozmysłowego odbioru tekstów kultury, zatem umiejętności wymaganej od każdego ucznia. AD może stanowić też element uatrakcyjniający zajęcia, jednak w naszym przekonaniu pokazanie jej uczniom pełnosprawnym wzrokowo buduje tak ważną przecież świadomość społeczną na temat potrzeb osób z niepełnosprawnością sensoryczną.

Zaproponowany przez Beatę Jerzakowską podręcznik *Posłuchać obrazów* to pierwsza pomoc dydaktyczna przygotowana w Pol-

---

<sup>13</sup> R. Więckowski, *op. cit.*, s. 114.

sce<sup>14</sup>, która składa się ze zbioru reprodukcji malarskich i opracowanych do nich audiodeskrypcji (opublikowanych w postaci tekstu pisanego, a także tekstu czytanego przez lektora, który dostępny jest na płycie CD dołączonej do książki), obudowanych zadaniami do wykonania przez ucznia po wysłuchaniu AD<sup>15</sup>. Nie są to zatem gotowe scenariusze zajęć, które nauczyciel mógłby zaadaptować i wykorzystać w praktyce. Stanowią jeden z elementów składowych procesu dydaktycznego, który może być wielorako wykorzystany podczas lekcji<sup>16</sup>, a także zaadaptowany do potrzeb i możliwości danej grupy uczniowskiej. Zawarte w nim audiodeskrypcje mogą stać się pomocą dydaktyczną nie tylko dla uczniów z dysfunkcjami wzroku, ale także dla uczniów bez niepełnosprawności wzrokowej. Z tego też względu korzystać z nich będzie zarówno nauczyciel w placówce specjalnej dla uczniów niewidomych i niedowidzących, jak i polonista w szkole ogólnodostępnej, także tej, w której prowadzona jest edukacja włączająca.

Audiodeskrypcje zawarte w podręczniku charakteryzują się swego rodzaju znormalizowaną budową. Każda AD składa się z metryczki, konsultowanej z historykiem sztuki, oraz elementów wchodzących w skład opisu<sup>17</sup> dzieła malarskiego. Proponowany typ audiodeskrypcji to tekst zbudowany z czterech części, które wpisują się w zasadę od ogółu do szczegółu. AD zawarte w podręczniku *Posłuchać obrazów* zbudowane są zatem z następujących części:

<sup>14</sup> O propozycjach wykorzystania AD na zajęciach dydaktycznych pisali G. Kleege i S. Wallin w artykule przywoływanym powyżej. Czytelnik może też zapoznać się z propozycjami sposobów korzystania z AD na zajęciach języka polskiego: B. Jerzakowska, *Audiodeskrypcja jako tekst użytkowy...*, s. 229–239, a także na innych zajęciach edukacyjnych: A. Walczak, M. Rubaj, *Audiodeskrypcja na lekcji historii, biologii i fizyki w klasie uczniów z dysfunkcją wzroku*, „Przekładaniec” 2014, nr 28, s. 63–79; E. Gajek, A. Szarkowska, *Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt ClipFlair*, „Języki obce w szkole” 2013, nr 2, s. 106–110; K. Krejtz, I. Krejtz, A. Szarkowska, A. Kopacz, *Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia*, „Przekładaniec” 2014, nr 28, s. 80–92.

<sup>15</sup> Tamże, s. 13.

<sup>16</sup> Niekoniecznie tylko na lekcjach języka polskiego. Równie ciekawe mogłoby być zaadaptowanie tych opisów na zajęciach plastyki.

<sup>17</sup> W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, że AD to gatunek korzystający z właściwości charakterystycznych dla opisu jako formy wypowiedzi, jednakże twierdzenie, że AD to opis nie jest słuszne – zwraca na to uwagę także B. Jerzakowska – zob. też: *Posłuchać obrazów*, s. 15–18. Więcej na temat gatunkowej charakterystyki AD w pracy doktorskiej B. Jerzakowskiej.

1. metryczka – zawierająca informacje o autorze, tytule, czasie powstania dzieła, stylu, technice oraz miejscu przechowywania obrazu;
2. ujęcie globalne – krótkie określenie tematu dzieła, charakterystycznych barw i nastroju;
3. ujęcie szczegółowe – opis mikroelementów, czyli poszczególnych elementów obrazu (zgodnie z zasadą od ogółu do szczegółu) wraz z tłumaczeniem ich symboliki i przywołaniem kontekstów ukierunkowujących odbiór;
4. zakończenie – podsumowanie opisu wraz z podaniem sugestii interpretacyjnych i propozycji odczytania<sup>18</sup>.

Założeniem przyświecającym autorom AD tworzonych na potrzeby podręcznika była *pomoc niewidomemu odbiorcy w poznaniu dzieła i umożliwienie mu doznania przeżycia estetycznego, skłonienie do refleksji o sztuce oraz zachęcenie do odkrywania kolejnych skarbów malarstwa*<sup>19</sup>. Z tego też względu podręcznik zawiera alternatywne formy AD. Podjęte przez autorów działania, ankiety przeprowadzone wśród osób z dysfunkcjami wzroku na temat oczekiwań dotyczących AD pozwoliły sformułować tezę wchodzącą w dyskusję z zaleceniem twórcy AD – Joela Snydera: *what you see is what you say* (mówisz to, co widzisz)<sup>20</sup>. Jak zaznacza we wstępie podręcznika Beata Jerzakowska: *by stworzyć dobrą deskrypcję, nie wystarczy tylko wiernie opowiedzieć o tym, co znajduje się na obrazie, przedstawić rozmieszczenie oraz wielkość czy barwę poszczególnych elementów*<sup>21</sup>.

Wyniki ankietowe wraz z dostrzeżonymi potrzebami edukacyjnymi uczniów w klasach gimnazjalnych i licealnych sprawiły, że autorka zdecydowała się przygotować AD skrojone na miarę potrzeb tej właśnie grupy odbiorców. Audiodeskrypcje zebrane w podręczniku *Posłuchać obrazów* pełnią zdaniem Beaty Jerzakowskiej następujące funkcje:

---

<sup>18</sup> Cyt. za: B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów*, s. 21.

<sup>19</sup> Tamże, s. 19.

<sup>20</sup> J. Snyder, *The Visual Made Verbal*, Arlington 2014.

<sup>21</sup> B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów*, s. 19.



1. poznawczą – informują o treści obrazu, czasie i okoliczności jego powstania, intencji autora, zastosowanej technice malarzkiej, przynależności do określonej szkoły malarzkiej czy prądu w sztuce; wskazują obowiązujące w danym momencie konwencje w malarstwie i sztuce, przybliżają sylwetkę twórcy;
2. estetyczną – przygotowują ucznia do kontaktu ze sztuką, wskazują wartości estetyczne dzieła; kształtują postawę estetyczną pozwalającą na odczytanie wartości obecnych w obrazie;
3. wychowawczą – otwierają ucznia na kontakt ze sztuką malarską, wpływają na jego wiedzę o sobie samym, pozwalają kształtować gust estetyczny, a także światopogląd młodego człowieka;
4. kulturotwórczą – pozwalają uczniom stawiać się aktywnymi odbiorcami sztuki, zdobywającymi coraz lepszy warsztat w interpretowaniu dzieł malarskich; AD wpływają na budowanie tożsamości kulturowej w poszanowaniu odmienności innych kultur; pozwalają zrozumieć wartości będące składnikiem kultury, które przekazywane są przez sztukę;
5. edukacyjną – AD pozwalają realizować postulaty zawarte w *Podstawie Programowej z języka polskiego w zakresie wiedzy o malarstwie*, dotyczące zarówno umiejętności z zakresu analizy i interpretacji dzieła sztuki, jak i warsztatu językowego (poszerzają zasób słownictwa, ćwiczą w przygotowywaniu różnych form wypowiedzi);
6. ludyczną – wywoływanie przyjemności za pomocą AD, która pozwala uczniom obcować ze sztuką;
7. stymulującą – kształtują postawę aktywnego uczestniczenia w kulturze, zachęcają do kontaktu ze sztuką w roli odbiorcy, a także twórcy;
8. terapeutyczną – kontakt ze sztuką, który umożliwiają AD obrazów, wpływa na stan emocjonalny odbiorcy; pozwala też na niwelowanie barier społecznych, w tym komunikacyjnych, ma wpływ na integrację społeczną<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Zob. więcej: B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów*, s. 19–20. W podobny sposób, jednak bez wyróżniania typów, funkcje i sposoby wykorzystania AD widzi Kornelia Czerwińska, *op. cit.*

Wymienione we wstępie podręcznika funkcje nie zawierają bezpośredniego wskazania roli, która – z perspektywy procesu dydaktycznego – powinna być wymieniona, a która ściśle wiąże się zarówno z kompetencjami odbiorczymi, jak i językowymi ucznia oraz kształtowaną postawą otwarcia na sztukę. Chodzi o aktywizację uczniów z niepełnosprawnością wzroku i stymulowanie ich do podejmowania działań pozwalających na (współ)tworzenie nowych AD i doskonalenie już istniejących opisów poprzez podejmowanie współpracy z osobami bądź placówkami zajmującymi się zwiększaniem dostępu do sztuki wizualnej osobom z dysfunkcjami wzroku. Podejmowanie takich działań to nie tylko możliwość wykorzystania kształtowanych w procesie edukacyjnym umiejętności, ale i uczenia postawy odpowiedzialności obywatelskiej, działanie na rzecz własnej społeczności, społeczności osób z dysfunkcjami wzroku<sup>23</sup>.

Dostrzeżenie możliwości współpracy osób z dysfunkcjami wzroku z osobami widzącymi wydaje się ważnym wnioskiem, zwłaszcza dla nauczyciela uczącego w zespole integracyjnym<sup>24</sup>. Spoczywa na nim obowiązek dostosowania edukacji do potrzeb ucznia z dysfunkcjami, a tym samym dbanie o to, by poziom nauczania był zgodny z danym etapem kształcenia<sup>25</sup>. Praca w takich zespołach heterogenicznych jest trudna, wymaga gruntownego przemyślenia zarówno metod nauczania, jak i stosowanych form pracy z uczniem. W takiej grupie uczniowskiej ważne jest zwrócenie uwagi na mocne strony każdego ucznia, przygotowanie go zarówno do pracy samodzielnej, jak i zespołowej – współpracy, która w tej sytuacji wymaga nie tylko koleżeńskej postawy, ale i akceptacji odmienności, szacunku dla siebie nawzajem oraz zaufania. Z tej lekcji każdy uczestnik winien wyjść z przekonaniem, że wniósł do zadania istotną i niezbywalną część swojej pracy, a tak-

---

<sup>23</sup> Myślenie takie przypomina zdanie wypowiedziane przez rektora Uniwersytetu Gallaudeta, kształcącego osoby niesłyszące: *Nic o nas bez nas*, a także obecny dziś sposób myślenia o osobach z niepełnosprawnościami.

<sup>24</sup> Zob. więcej: K. Czerwińska, *op. cit.*

<sup>25</sup> Chyba że uczeń z niepełnosprawnością wzroku wymaga innej organizacji procesu nauczania, wynikającej z jego dysfunkcji.

że z nauką, że czasem do wykonania zadania potrzebny jest partner, z którym nie będzie się ścierać czy rywalizować, ale którego rady i wskazówki mogą wpłynąć na podniesienie jakości wykonanej pracy. Wydaje się, że AD jako narzędzie dydaktyczne w nauczaniu zintegrowanym może zarówno stanowić pomoc pozwalającą uczniom widzącym i niewidzącym wkraczać do świata sztuki wizualnej, jak i być nauką współdziałania, pozwalającego na integrowanie umiejętności jakże odmiennych uczniów, dla których istotnymi wartościami są obcowanie ze sztuką i komunikacja z drugim człowiekiem. Przykładem takiego integrowania, pozwalającego na symbiotyczne współdziałanie uczniów widzących i niewidzących, jest tzw. deskrypcja partycypacyjna, polegająca na budowaniu opisu dowolnego dzieła wizualnego, w tworzeniu którego aktywnie uczestniczą wszyscy uczniowie<sup>26</sup>.

## Audiodeskrypcja na lekcjach języka polskiego

Dostępność AD dzieł malarskich wykorzystywanych w edukacji szkolnej jest wciąż niewystarczająca, co sprawia, że polonista chcący wykorzystać AD danego dzieła sztuki jest zmuszony „jakoś sobie radzić”. Może oczywiście podjąć się samodzielnego przygotowania AD wybranego obrazu, jednak, jak przekonuje historyk sztuki, *Przygotowanie takiego opisu to wielka gimnastyka słowna, to wyzwanie niemal literackie*<sup>27</sup>. Wyzwanie, jakiemu nie tak łatwo sprostać, szczególnie dla nauczyciela, do którego codziennych obowiązków należy opracowywanie pomocy dydaktycznych dostosowanych do możliwości (nierazko różnorodnych – wynikających z odmiennych wad wzroku i związanych z nimi potrzeb) swoich uczniów.

Podręcznik Beaty Jerzakowskiej *Posłuchać obrazów* stara się wypełnić tę lukę, jest zatem swego rodzaju apteczką pierwszej pomocy. Jednak aby udzielić pomocy, trzeba wiedzieć, jak się do tego zabrać. By pokazać różne sposoby korzystania z przygotowanego

---

<sup>26</sup> Zob. więcej: K. Czerwińska, *op. cit.*

<sup>27</sup> K. Kucharska, cyt. za: R. Więckowski, *op. cit.*, s. 115.

podręcznika i zawartych w nim AD, zrodził się pomysł przygotowania szeregu konspektów, scenariuszy zajęć, pozwalających pokazać (ale nie wyczerpać) możliwości wplatania AD obrazów do wybranych zajęć z języka polskiego.

Proponowane w niniejszym zeszycie scenariusze zajęć korzystają tylko z AD zamieszczonych w przywoływanym podręczniku Beaty Jerzakowskiej, adresowanym do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Współcześnie zaproponowane przez Beatę Jerzakowską AD obrazów malarskich mogą być z powodzeniem wykorzystane zarówno w starszych klasach szkoły podstawowej (4–8), jak i w szkołach ponadpodstawowych. Sposób ich wykorzystania zależeć będzie od nauczyciela i jego pomysłu na zajęcia kształcące zarówno umiejętności z zakresu analizy i interpretacji tekstu kultury (także budowania rezerwuaru kontekstów interpretacyjnych), jak i doskonalenia warsztatu językowego (zarówno form wypowiedzi pisemnych, jak i bogacenia słownika ucznia).

Najczęściej pojawiającym się sposobem myślenia o AD jest uznawanie jej za szansę dla osób niewidomych na kontakt ze sztuką wizualną. Zobaczyć niewidzialne za pomocą języka to swego rodzaju marzenie, a AD niejako staje się obietnicą jego spełnienia. W tym miejscu trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że AD to nie proteza, za pomocą której niewidomy widzi. AD określana jest często jako przekład intersemiotyczny – to swego rodzaju zapośredniczony kontakt ze sztuką wizualną, kontakt, do którego trzeba być gotowym, którego trzeba się nauczyć. Potwierdzają to słowa osób niewidomych, przykładem może być wypowiedź Moniki Zarczuk, opublikowana w czasopiśmie „Integracja” w 2011 roku:

***Jak wyobrażam sobie kolory?***

*Ja ich sobie nie wyobrażam. Nie jest mi to do niczego potrzebne. I tak, choćbym nie wiem jak wysilała wyobraźnię, wytworzony obraz byłby prawdopodobnie bardzo daleki od tego, jaki mają przed oczyma ludzie widzący, gdy patrzą na zieloną trawę czy niebieskie niebo. To trochę tak, jakbyśmy próbowali zgadnąć, jak czuje się kamień, kiedy wpada do wody, albo kropla deszczu odrywająca się od chmury. Możemy próbować to sobie wyobrażać, ale po co?*

*Ja o kolorach się uczę. Ciągłe i nieustannie gromadzę wiedzę na ich temat, bo to jest mi w życiu bardzo przydatne [wyróżnienie autorek]. A więc staram się pamiętać, co na stałe przypisane jest do danego koloru, czyli np. że śnieg jest biały, maliny czerwone, a noc czarna. Gdybym tego nie wiedziała, duża część ludzkiej mowy, zwana językiem symboli, byłaby dla mnie niedostępna. Nie mogłabym bowiem zrozumieć informacji zawartej w zwrocie „podobają mi się malinowe usta”, albo „marzy mi się taka śnieżna pościel” [wyróżnienie autorek]. Nie można też zapominać o bardziej praktycznej stronie życia, dlatego uparcie odnotowuję w myśli, jakie kolory są teraz najmodniejsze, co do czego pasuje, a co się z czym zestawia, jak kolory oddziałują na psychikę, jakiego koloru jest moja walizka (bo może pewnego dnia przyjdzie mi szukać jej na lotnisku). Nie potrzebuję wiedzieć, jak dokładnie wygląda żółty, a jak brązowy czy szary<sup>28</sup>.*

Powyższa wypowiedź to niezwykle ważny argument, a zarazem praca, z którą zmierzyć się musi polonista. Dlaczego? W pracy z uczniem niewidomym jest on nie tylko nauczycielem przedmiotu. Nie uczy tylko o literaturze, sztuce, ale staje się także nauczycielem języka, sensów, które ten język niesie. Pokazuje zatem obraz świata zatopiony w języku, zwany językowym obrazem świata, w którym drzemią wartości ważne w danej kulturze, charakterystyczne dla danej społeczności konotacje, a także stereotypy. Jak wiadomo, poznanie świata jest oparte w dużej mierze na doświadczeniach sensorycznych, spośród których najistotniejsze okazują się doznania wzrokowe<sup>29</sup>

<sup>28</sup> M. Zarczuk, *Jak to jest nie widzieć? Czyli – o co ludzie pytają*, „Integracja” 2011, nr 3, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/92895> (dostęp 20.08.2019).

<sup>29</sup> Zmysł wzroku wskazywany jest jako ten, za pomocą którego człowiek odbiera zdecydowaną większość informacji – nawet 87 procent. Zob. E. Badyda, *Innowacje słowotwórczo-semantyczne z zakresu pola percepcji węchowej oraz ich funkcje w „Wykładzie profesora Mmaa” Stefana Thémersona*, w: E. Badyda, J. Maćkiewicz, E. Rogowska-Cybulska (red.), *Wokół słów i znaczeń V, Słownictwo w różnych odmianach języka*, Gdańsk 2013, s. 283; cyt za: J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa 1998, s. 61. Przekonują o tym także badania językoznawcze, w których autorzy pokazują relację określeń funkcjonujących w języku odnoszących się do poszczególnych zmysłów. Zwracają oni także uwagę na przemożną wartość zmysłu wzroku w poznawaniu świata i nazywaniu go za pomocą języka – A. Pajdzińska, *Wrażenia zmysłowe jako podstawa metafor językowych*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, 1996, nr 8, red. J. Bartmiński, s. 114. Zob. też: Albińska K., *Moda na zmysły w służbie cywilizacji medialnej: „epoka ucha” czy „epoka oka”?*, w: J. Bujak-Lechowicz (red.), *Kulturowy obraz mód społecznych*, Szczecin 2015, s. 207–213.

i słuchowe, a zdecydowanie mniejszy udział mają pozostałe zmysły<sup>30</sup>. Pojęcia kształtowane w oparciu o zmysł wzroku są niezbywalną częścią języka, nieodłączną właściwością świata, który za pomocą polszczyzny opisujemy. Ich dobre przyswojenie, zrozumienie, nierzadko opiera się na tworzeniu wyobrażeń surogatowych (zwanym też zastępczymi), w tworzeniu których istotną rolę pełnią analogie odwołujące się do pozostałych zmysłów<sup>31</sup>. Celem części przygotowanych scenariuszy będzie zatem budowanie rezerwuaru pojęć wizualnych, symboli, kontekstów literackich, związków frazeologicznych, których znaczenia kulturowe pozwalają na poprawne i pełne odczytanie sensów drzemających nie tylko w dziele malarskim, lecz także w literaturze. Pozwolą więc na przygotowanie ucznia do intertekstowego dialogu literatury ze sztuką, dialogu, w którym porównanie obrazu literackiego i malarskiego stworzy przestrzeń do wyrażenia siebie, własnych emocji i doświadczeń.

Przedstawione scenariusze zostały przygotowane z myślą o uczniach z niepełnosprawnością wzroku, którzy nie są grupą jednorodną. Oznacza to, że potrzeby edukacyjne nie mogą być ujednolicone, z góry ustalone i adaptowane do pracy z każdym zespołem uczniowskim. Autorki scenariuszy zdają sobie sprawę z tego, że każdy z proponowanych konspektów powinien uwzględniać możliwości i umiejętności poszczególnych uczniów, zespołów klasowych. Mimo tego, przygotowując pomysły na zajęcia z języka polskiego, kierowałyśmy się myśleniem o uczniu napotykającym różnorodne trudności – zarówno percepcyjne, jak i komunikacyjne czy poznawcze. Implementacja proponowanych zajęć, ich wdrożenie wymagać będzie namysłu nad możliwościami uczniów, których nauczyciel będzie chciał zabrać w zapro-

---

<sup>30</sup> Zob. D. Markowa, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*, 1998; M. Bortliczek, *Eksploracja wzrokiem, słuchem i węchem w językowym obrazie ludzi i zwierząt na podstawie tekstów z czasopisma „Kumpel”*, „Białostockie Archiwum Językoznawcze” 2017, nr 17, s. 33–34.

<sup>31</sup> Zob. więcej I. Kucharczyk, *Rozwój wyobrażeń surogatowych i rozumowania przez analogie u uczniów niewidomych*, Lublin 2009 [niepublikowana rozprawa doktorska]; I. Parulska, *Wyobrażenia surogatowe jako jeden ze sposobów wyobrażania sobie świata przez niewidomych (komunikat z badań)*, w: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania dla praktyki*, Łódź 2008, s. 164–170.

jektowaną podróż z AD. Każda z tych podróży wymaga swego przygotowania, posiadania umiejętności – ich brak sprawi, że zamiast podróży do celu przerodzi się ona w drogę donikąd. By ułatwić planowanie tej podróży, autorki w każdym ze scenariuszy wskazały, jak winien być spakowany „plecak na drogę”, jakie umiejętności powinien mieć uczeń wybierający się w tę podróż razem z nauczycielem.

Zaprezentowane w tym zeszycie scenariusze zajęć konsultowane były z nauczycielem polonistą w szkole dla niewidomych w Owińskach, panią Joanną Jastrzębską, która pozytywnie odniosła się do tych projektów, wskazując jednakże, że sama tematyka może okazać się trudna, może stanowić wyzwanie zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Z pewnością przygotowanie i przeprowadzenie takich zajęć wymaga dużej dyscypliny, bowiem na każdym spotkaniu pracuje się nie z jednym, lecz z kilkoma tekstami kultury. Warto jednak ten wysiłek podjąć, by uczyć i przygotowywać uczniów do kolejnych udanych spotkań z AD.

Mamy nadzieję, że scenariusze te staną się inspiracją do tworzenia nowych planów, marzeń o podróży do świata sztuki, w których kompasem, mapą, a może swoistym azymutem będzie właśnie spotkanie z AD.

**Marta Wrześniewska-Pietrzak**  
**Beata Jerzakowska-Kibenko**  
**Mirella Kryś**

#### **Bibliografia**

- Pajdzińska A., (1996), *Wrażenia zmysłowe jako podstawa metafor językowych*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, nr 8, red. J. Bartmiński.
- Gietka E., *Świat oczami niewidomych* (reportaż), „Tygodnik Przegląd” 20.03.2005, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/swiat-oczami-niewidomych/> (dostęp 20.08.2019).