

*Małgorzata Kolera*

*Uniwersytet Warszawski*

---

## **NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH UCZNIÓW Z ZESPOŁEM ASPERGERA**

### **Teaching foreign languages to pupils with Asperger syndrome**

The paper presents an overview of issues pertaining to teaching foreign languages to pupils with Asperger syndrome at school. Following a brief background to the impairments, it proceeds to discuss the significance of learning foreign languages by pupils with Asperger syndrome as it can lead to beneficial effects on their overall development. The article also analyses the profile of attitudes, knowledge and skills of foreign language teachers working with Asperger syndrome learners. The paper finishes with an attempt to depict the main difficulties that Asperger syndrome pupils and their teachers face during foreign language classes and to present strategies for intervention.

### **1. Wstęp**

Do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych uczęszcza coraz więcej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególnie duży przyrost dotyczy liczby uczniów ze spektrum autyzmu, do którego zaliczyć można zespół Aspergera (GUS 2008; GUS 2010; Kummant 2008). Jednak wiedza na temat postępowania wobec uczniów cierpiących na to zaburzenie nie jest powszechna wśród nauczycieli, podobnie jak ogólna znajomość problemów i sposobów wspomaganiania niepełnosprawnych uczniów (Święcicka 2010; Zawadzka-Bartnik 2010). Doświadczenia z Wielkiej Brytanii (Lumsden 2009; Wire 2002), Włoch (Baso 2008) i Kanady (Besnard 2008) wskazują, że przy odpowiedniej postawie, wiedzy i umiejętnościach pedagogów, nauczanie języków obcych osób z zespołem Aspergera, a nawet z głębszą formą autyzmu, może być efektywne i przyczynić się do ogólnego rozwoju uczących się.

Dlatego celem artykułu jest syntetyczne przedstawienie znaczenia, warunków i możliwości związanych z nauczaniem języków obcych uczniów z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej. Przyjęte ujęcie jest tylko po części efektem analizy opracowań dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych uczniów z zespołem Aspergera. Ze względu na stosunkowo niewielką liczbę dostępnych materiałów na ten temat, zestawienie opiera się dodatkowo na interpretacji ogólnych wskazań terapeutyczno-dydaktycznych, dotyczących omawianego zaburzenia, której dokonano pod kątem specyfiki nauczania języków obcych.

Na początku artykułu przybliżona zostanie charakterystyka osób z zespołem Aspergera, dalej nastąpi omówienie znaczenia uczenia się języków obcych dla uczniów z tym zaburzeniem, a następnie podstawowych właściwości pracującego z nimi nauczyciela. Na zakończenie zaś obszerniej omówione zostaną wybrane aspekty funkcjonowania uczniów z tym zaburzeniem na lekcjach języków obcych i możliwości oddziaływań nauczyciela.

## 2. Charakterystyka osób z zespołem Aspergera

Zespół Aspergera, wyodrębniony przez austriackiego pediatrę Hansa Aspergera w 1944 roku, zaliczany jest obecnie do całościowych zaburzeń rozwoju. Nie uzgodniono, czy jest łagodniejszym krańcem spektrum zaburzeń autystycznych, czy niepełnosprawnością odrębną. Również niejednoznaczne są ustalenia dotyczące etiologii zespołu, wskazują jednak na pewne nieprawidłowości w funkcjonowaniu mózgu, rolę czynników oddziałujących w okresie prenatalnym i okołoporodowym oraz uwarunkowań genetycznych. Charakterystyczne symptomy zespołu Aspergera można podzielić na dwie obszerne grupy. Pierwsza z nich dotyczy jakościowych zaburzeń zdolności uczestniczenia w interakcjach społecznych, zaś druga obejmuje ograniczone, sztywne wzorce zachowania, zainteresowań oraz aktywności (Pisula 2008).

Za przyczynę trudności społecznych osób z zespołem Aspergera uznaje się między innymi brak teorii umysłu, która umożliwia zrozumienie tego, co dzieje się w umyśle własnym i w umysłach partnerów interakcji. Teoria umysłu jest więc zdolnością przekazywania własnych intencji oraz odczytywania motywów innych ludzi. W kontekście glottodydaktyki wyjaśnienie to ma szczególne znaczenie, ponieważ teoria umysłu uważana jest za biologiczną podstawę kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i słuchaczy. Uwzględnia się tu zatem aspekt pragmatyczny języka, zakładający zrozumiałe dla odbiorców wyrażanie własnych intencji (Kurcz 2005). Osoby z zespołem Aspergera wykazują się więc brakiem kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym lub, inaczej ujmując, mają trudności z pragmatycznym aspektem języka pierwszego. W związku z tym podczas interakcji społecznych nie potrafią uwzględnić perspektywy rozmówcy, wykazywać się empatią, interpretować komunikatów

niewerbalnych ani przewidywać dalszych zachowań interlokutora. Dlatego często nie komentują jego wypowiedzi, nie wyczuwają, kiedy w ogóle należy zabrać głos lub przestać mówić czy zmienić temat. Zdarza się nawet, że ignorują próby nawiązania kontaktu ze strony innych. Dodatkowo osoby z tym zaburzeniem nie rozumieją abstrakcyjnego znaczenia języka, czyli metafor, ironii, a nawet humoru, dosłownie interpretując słyszane wypowiedzi, a same wypowiadając się w sposób pedantyczny.

Drugi obszar objawów osób z zespołem Aspergera obejmuje ograniczony zasób zainteresowań i aktywności. Charakterystyczne jest tu trzymanie się specyficznych, niefunkcjonalnych rytuałów, czynności rutynowych czy manierezmów ruchowych. Brak elastyczności manifestuje się też w uporczywym, obsesyjnym zainteresowaniu o wąskim zakresie, przy czym zaskakująca bywa jego skomplikowana tematyka oraz poziom szczegółowości wiedzy, szczególnie w przypadku dzieci z tym zaburzeniem (Attwood 2006; Pisula 2008). Nietypowe pasje prowadzić mogą wręcz do niezwykłych osiągnięć w pewnych dziedzinach, jak zapamiętywanie, operacje na liczbach, czy nawet opanowywanie języków obcych. Przykładem może być przypadek cierpiącego na autyzm Christophera, który nauczył się kilkunastu języków obcych, jednak stosunkowo najsłabiej w aspekcie pragmatycznym (Smith i Tsimpli 1995).

Poza dwiema głównymi grupami objawów u wielu osób z tym zaburzeniem występują nieprawidłowości w rozwoju motorycznym oraz nadwrażliwość lub niewrażliwość na bodźce sensoryczne. Czasem z zespołem Aspergera współwystępują inne zaburzenia, między innymi nastroju, snu, obsesyjno-kompulsywne, ADHD, tiki, padaczka czy wysoki poziom agresji.

Trzeba zaznaczyć, że rozwój mowy przebiega u osób z zespołem Aspergera prawidłowo, choć pod względem słownictwa często nieharmonijnie, jak również nie stwierdza się zakłóceń w rozwoju poznawczym, z wyjątkiem wymienionej wcześniej sfery interakcji społecznych. Funkcjonowanie umysłowe przy tym zaburzeniu ma jednak jeszcze kilka charakterystycznych cech, jak skłonność do zapamiętywania nieistotnych informacji i drobiazgów, specyficzne spostrzeganie z koncentracją na szczegółach, problemy związane z procesami uwagi oraz planowania czynności czy też, w przypadku dziecka, inne niż u rówieśników wykorzystywanie wyobraźni w zabawach (Attwood 2006; Pisula 2008).

### **3. Uczenie się języków obcych jako szansa rozwojowa dla osób z zespołem Aspergera**

Osoby z zespołem Aspergera, na skutek nierozumienia niepisanych zasad i braku umiejętności społecznych oraz ze względu na nietypowe, sztywne zachowania, postrzegane są jako dziwne i ekscentryczne oraz odnoszą porażki w kontaktach z innymi. Taki stan rzeczy wywołuje w nich często negatywne emocje, doznanie osamotnienia i niskie poczucie wartości. Zespołu Aspergera

nie da się wyleczyć, jednak jakość życia osób nim dotkniętych można znacznie poprawić, rozwijając ich zdolności przystosowawcze. Kluczowe znaczenie ma tu właściwa edukacja, uwzględniająca potrzeby uczniów i zapewniająca im poczucie bezpieczeństwa oraz akceptację (Pisula 2008). Natomiast nieodpowiednie podejście pedagogiczne doprowadzić może do spiętrzenia się problemów emocjonalnych dzieci z tym zaburzeniem (Święcicka 2010). Odpowiedzialność za rozwój uczniów spoczywa na nauczycielach wszystkich przedmiotów, jednak wobec charakterystycznej przy zespole Aspergera nieumiejętności użycia języka w sytuacjach społecznych, lekcje języków obcych mają tu szczególne znaczenie.

Z jednej strony, przy deficytach w obrębie zastosowania języka ojczystego, naukę języka obcego można uznać za dodatkowe obciążenie dla ucznia. Osoby z zespołem Aspergera są rzeczywiście w trudniejszej sytuacji niż inni uczący się, którzy bazować mogą na wiedzy pragmatycznej dotyczącej języka pierwszego, ze względu na jej częściowo uniwersalny charakter i możliwość transferu na kolejne języki (Rose i Kasper 2001). Tym bardziej, że podejście komunikacyjne preferuje trudną dla osób z zespołem Aspergera rolę pragmatyki, w stosunku do nauczania takich podsystemów języka, jak gramatyka czy słownictwo, których mechaniczne opanowanie nie sprawia kłopotów tym uczniom (Lumsden 2009).

Z drugiej jednak strony nauczanie nowego języka stwarza niepowtarzalną okazję do rewalidacji mowy w języku ojczystym. Ponieważ podczas lekcji poszczególne elementy języka obcego stają się przejrzyste i konstruowane są w świadomy sposób, możliwe jest dostrzeżenie własnych niedoborów w języku ojczystym i poznanie sposobów kompensowania swoich trudności, a w końcu opanowanie efektywniejszej komunikacji (Karpieńska-Szaj 2005). Wyniki badań wskazują, że nauka języka obcego powoduje wzrost kompetencji w języku ojczystym wśród osób z zespołem Aspergera (Besnard 2008). Ponadto sytuacja, w której wszyscy uczniowie w klasie są jeszcze niekompetentni i doświadczają trudności komunikacyjnych w nowym języku, jest dla dziecka z zespołem Aspergera bardziej komfortowa niż podczas innych lekcji, gdzie tylko ono ma problemy z porozumiewaniem się (Baso 2008). Lekcja języka obcego stwarza zatem bezpieczną okazję do przeprowadzenia ćwiczeń i zadań typowych dla wcześniejszych etapów nabywania języka ojczystego, takich jak tworzenie dialogów czy układanie historyjek. Pozwala to uzupełnić wiedzę i sprawności stwarzające problemy w języku ojczystym, bez obawy przed doborem zbyt banalnych treści i zbyt prostych form oddziaływania (Karpieńska-Szaj 2005). Dlatego lekcje języków obcych mogą być też okazją do dostarczenia uczniowi pozytywnych doznań emocjonalnych i podniesienia poczucia wartości (Besnard 2008). Na wzrost pewności siebie pod wpływem odpowiednio prowadzonej nauki języka obcego wskazują nawet doświadczenia w grupie dzieci z głębszą formą autyzmu (Lumsden 2009). Refleksja nauczyciela nad pragmatycznym aspektem języka, poszerzona o uświadomienie zasad zachowania, nie tylko językowego, odpowiedniego do sytuacji i jej uczestników, prowadzić może do jeszcze szerszej korzyści – rozwoju społecznych umiejętności ucznia,

cierpiącego dotąd na ich deficyt (Besnard 2008). Na ich przyrost wpływ może mieć także sama konieczność wchodzenia w interakcje społeczne podczas nauki języka obcego. Lekcja tego przedmiotu może być dla ucznia jedną z nielicznych okazji do zaangażowania się w kontakt z kolegami z klasy (Wire 2005). Pozytywny wpływ nauki języka obcego dotyczy także wzrostu świadomości kulturowej, dzięki której wzmacnia się poczucie przynależności do własnej kultury, co osobie z zespołem Aspergera pozwala poczuć się wartościowym członkiem pewnej społeczności. Ponadto poznanie innych kultur i obyczajów powoduje większą otwartość i może wpłynąć na elastyczność myślenia, której brakuje osobom z tym zaburzeniem (Besnard 2008; DfES i NWRSENP 2004).

Przedstawione powyżej pozytywne efekty, które osiągnąć można dzięki nauczaniu języków obcych uczniów z zespołem Aspergera, daleko wybiegają poza korzyści dydaktyczne związane z poznaniem nowego języka. Należy jednak dodać, że osiągnięcie tych ogólnorozwojowych celów zależy w dużej mierze od nauczycieli języków obcych i warunków, jakie stworzą uczniom na swoich lekcjach.

#### **4. Wymagania wobec nauczycieli języków obcych pracujących z uczniami z zespołem Aspergera**

Nauczyciel chcący dobrze wykorzystać szanse, jakie osobom z zespołem Aspergera stwarza nauka języków obcych, powinien przede wszystkim być zainteresowany zwiększeniem możliwości adaptacyjnych uczniów z tym zaburzeniem i doceniać potencjał swojego przedmiotu w tym zakresie (Besnard 2008). Jednak często w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych zbyt duży nacisk kładzie się na realizację programu, pomijając ich rozwój ogólny i konieczność społecznej integracji (Zawadzka-Bartnik 2010). Aby realizować cele dydaktyczne i ogólnorozwojowe, nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie rozpoznawania symptomów zaburzenia oraz indywidualizacji nauczania, być dobrze zorganizowany i przewidywalny, posiadać umiejętności społeczne, umieć kształtować postawy wobec niepełnosprawności, a także być gotów do współpracy z innymi specjalistami. Dokładniejsze znaczenie tych właściwości dla nauczyciela pracującego z uczniami z zespołem Aspergera zostanie pokrótce omówione.

Ogólna wiedza na temat symptomów zaburzenia i umiejętność zbierania informacji o konkretnym uczniu przyczynić się mogą do postawienia wczesnej diagnozy przez specjalistów i szybszego podjęcia kroków w celu zapewnienia dziecku właściwych warunków edukacji (Zawadzka-Bartnik 2010). Jeśli jednak uczeń został zdiagnozowany wcześniej, konieczna jest umiejętna interpretacja orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, pod kątem mocnych i słabych stron jego funkcjonowania poznawczego i społecznego, dotyczących między innymi użycia języka ojczystego. Należy też zapoznać się z zaleceniami w kwestii warunków realizacji potrzeb edukacyjnych ucznia (Karpńska-Szaj 2005).

Dzięki temu nauczyciel ma szansę zrozumieć rzeczywiste podstawy trudności czy niewłaściwych zachowań dziecka. Wczesne rozeznanie co do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia ma szczególne znaczenie w przypadku rozpoczynania nauki języka obcego, gdyż może zapobiec pierwszym negatywnym doświadczeniom, zniechęcającym do dalszej pracy (Wire 2005).

Planując oddziaływania wobec ucznia z zespołem Aspergera, nauczyciel powinien opierać się przede wszystkim na jego indywidualnych możliwościach, a nie na ogólnych informacjach dotyczących tego zaburzenia, które stanowić mogą jedynie podstawę jego wiedzy (Święcicka 2010). Ważne jest zatem przyjrzenie się indywidualnemu przebiegowi procesu uczenia się poszczególnych aspektów języka oraz poznawanie strategii i technik uczenia się dziecka. Należy przy tym zwrócić szczególną uwagę na mocne strony ucznia, na których bazować powinny oddziaływania nauczyciela. Pedagog zaś powinien dysponować szeroką gamą strategii i metod nauczania oraz udzielania wsparcia, jak również umieć je elastycznie dopasowywać do potrzeb ucznia, a w miarę konieczności rozwijać nowe sposoby oddziaływania (Attwood 2006; Wire 2005; Zawadzka-Bartnik 2010).

Ponieważ uczniowie z zespołem Aspergera dobrze funkcjonują w sytuacjach rutynowych, przewidywalnych i uporządkowanych, najbardziej będzie im odpowiadał nauczyciel dobrze zorganizowany, który sprawnie przeprowadza zajęcia i potrafi nadać im przejrzystą strukturę, zaś o nowych sposobach pracy czy zmianach planów jest w stanie uprzedzić ucznia wcześniej (Attwood 2006; Wire 2005).

Aby natomiast przyczynić się do wykształcenia bardziej konstruktywnych zachowań społecznych ucznia z zespołem Aspergera, nauczyciel rozwijać powinien tak zwane elementarne umiejętności społeczne, czyli między innymi empatię, umiejętność adekwatnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej czy korzystnej autoprezentacji. Wówczas może wykorzystywać ich kombinacje w zależności od wymagań sytuacji i działać kompetentnie społecznie (Maczak 2007; Zawadzka-Bartnik 2010). W ten sposób staje się modelem właściwych zachowań interpersonalnych i może kształtować je u uczniów, zwłaszcza słaboradzących sobie w sytuacjach społecznych (Wire 2005). Ponadto nauczyciel, właśnie dzięki umiejętnościom społecznym, może stwarzać bezpieczny klimat emocjonalny w klasie, sprzyjający rozwojowi społecznemu uczniów (Jennings i Greenberg 2009).

Nie bez znaczenia jest też umiejętność demonstrowania przed klasą pozytywnego nastawienia i akceptacji wobec ucznia z zespołem Aspergera. Znowu bowiem zachowania nauczyciela są wzorcem dla uczniów, którzy mogą nie prezentować spontanicznie pozytywnej postawy wobec odróżniającego się od nich kolegi. Dobrze, jeśli nauczyciel będzie w stanie przygotować klasę do współpracy z uczniem z zespołem Aspergera, choć poinformowanie o diagnozie ucznia nie jest przy tym konieczne. Jeśli miałyby to jednak nastąpić, musi zostać uzgodnione z jego rodzicami (Attwood 2006; Baso 2008; Winter 2006).

Wreszcie nauczyciel powinien sam dążyć do doskonalenia swoich kompetencji, związanych z postępowaniem wobec ucznia z zespołem Aspergera, czyli wiedzieć, gdzie może szukać informacji i wsparcia oraz być gotowym do współpracy z innymi specjalistami. Skoro lekcja języków obcych ma być okazją do ogólnego rozwoju, to planowane interwencje lub ogólnie sposoby pracy warto skonsultować z psychologiem czy logopedą ucznia, aby program oddziaływań był spójny i skuteczny (Attwood 2006; Zawadzka-Bartnik 2010).

## **5. Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów z zespołem Aspergera na lekcjach języków obcych i możliwości oddziaływań pedagogicznych**

Spośród wielu nietypowości w funkcjonowaniu uczniów z zespołem Aspergera przedstawione zostaną te, które w szczególny sposób mogą wpływać na pracę podczas lekcji języków obcych. Zaproponowane sposoby oddziaływań nie wyczerpują na pewno możliwości nauczyciela, które i tak dopasować należy każdorazowo do indywidualnego profilu mocnych i słabych stron ucznia. Przegląd ten służyć ma jedynie zarysowaniu kierunku działań takiego nauczyciela, który za cel stawia sobie zarówno pomaganie uczniowi w sprostaniu wymogom programu nauczania języków obcych, jak i rozwój ogólny ucznia. Wybrane do rozważań trudności dotyczą kolejno: obszaru interakcji społecznych, ograniczonych wzorców zachowania, osobliwości funkcjonowania poznawczego, specyfiki przetwarzania bodźców sensorycznych oraz nieprawidłowości w rozwoju motorycznym. Ważny akcent na zakończenie stanowić będzie analiza mocnych stron funkcjonowania ucznia w szkole.

### **5.1. Trudności w interakcjach społecznych**

Podczas lekcji języków obcych uczniom z zespołem Aspergera wielu problemów przysparza konieczność udziału w interakcjach z kolegami. Często protestują przeciwko współpracy z innymi i nie chcą wykonywać zadań w parach, a szczególnie w grupach, ze względu na wcześniejsze niepowodzenia w kontaktach z rówieśnikami bądź jako wyraz niechęci wobec udziału w trudnej do kontrolowania i wywołującej lęk sytuacji. Warto początkowo zachęcić ucznia do współpracy w parze z rówieśnikiem. Odpowiedni partner powinien zostać dobrany przez nauczyciela pod kątem rozwiniętych umiejętności społecznych, aby potrafił delikatnie zachęcać i wspierać ucznia przy wspólnym wykonywaniu zadania (Wire 2002). Ogólnie zresztą uczniów, którzy mają dobry kontakt z kolegami dotkniętymi zespołem Aspergera, dobrze jest angażować w roli mentorów, dostarczających im emocjonalnego wsparcia podczas pobytu w szkole. Może mieć to długotrwałe skutki w postaci większej gotowości dziecka z zaburzeniami do współpracy z rówieśnikami, co podczas lekcji języków obcych

będzie często wymagane (Attwood 2007). Jednak przy napotkaniu wyraźnego oporu nie należy zmuszać ucznia do interakcji z kolegami i można, w razie możliwości, zaproponować mu współpracę z nauczycielem wspomagającym lub samemu wejść w kontakt z uczniem. Relacje z osobą dorosłą bywają bowiem dla takiego dziecka łatwiejsze. Można ewentualnie tak zmodyfikować zadanie postawione przed uczniem, aby mógł pracować nad nim sam (Wire 2002).

Także konieczność wykonywania zadań polegających na odgrywaniu ról może sprawić kłopot uczniowi, który ma trudność z uwewnętrznieniem obcej perspektywy. Do tej nieznannej aktywności trzeba go zatem przygotować, tłumacząc dokładnie, jakie są oczekiwania wobec udziału w takiej scenie (DfES i NWRSENP 2004). Uczestniczenie w grach dydaktycznych również nie sprawia niektórym uczniom przyjemności, ze względu na konieczność rywalizowania z innymi i ryzyko publicznej porażki (DfES i NWRSENP 2004; Winter 2006). Z kolei inni uczniowie z tym zaburzeniem nie odczuwają w ogóle potrzeby zwycięstwa, w związku z czym gry nie są dla nich atrakcyjne (Młynarska 2008). Bardzo pozytywnych emocji może natomiast większości uczniów dostarczyć gra, czy nawet ćwiczenie, wykorzystujące materiał z obszaru ich wyjątkowych umiejętności czy zainteresowań, gdzie na przykład wymagane są operacje na liczbach lub znajomość szczegółowych faktów. Wówczas dziecko ma bowiem okazję wykazać się swoją elokwencją i podnieść własne poczucie wartości (Attwood 2006).

Największym problemem w obrębie interakcji społecznych może być jednak sama rozmowa, której prowadzenie, nawet w języku pierwszym, jest słabą stroną ucznia. Nauczyciele języków obcych mogą tu skorzystać ze sposobów stosowanych przez terapeutów w stosunku do języka ojczystego. Na przykład technika rozmowy komiksowej pozwala zilustrować zasady komunikacji i w ten sposób wstępnie przygotować ucznia do udziału w dialogach. Rysunki konwersujących ludzi i „dymki”, w których wpisywać można ich myśli oraz oznaczać je kolorami odpowiadającymi różnym emocjom, pokazują dziecku, że rozmówcy mają często rozbieżne cele i ukryte intencje, które wpływają na przebieg dialogu. Warto zwrócić uwagę dziecka, że nie każde słowo lub wyrażenie należy interpretować wprost, gdyż mogą one mieć znaczenie metaforyczne czy humorystyczne. Można też podkreślić istnienie różnych faz rozmowy, omówić sposoby jej podtrzymywania oraz zasady włączania się do trwającej konwersacji (Attwood 2006; Winter 2006). Nic nie stoi na przeszkodzie, aby treści dialogów i myśli w technice rozmowy komiksowej uzupełniane były w języku obcym. Ćwiczenie to pozwoli uczniowi nie tylko zrozumieć wielopoziomowość komunikacji i ogólnie lepiej przygotować się do udziału w rozmowach, ale także będzie okazją ćwiczenia sprawności pisania w języku obcym. Kolejnym celem, zbliżającym ucznia do umiejętności prowadzenia rozmowy, może być opanowanie zestawu gotowych zwrotów, pełniących rolę wzorców konwersacyjnych, pasujących do danej sytuacji. Wzorce po zapamiętaniu pełnią rolę tak zwanych matryc



konwersacyjnych. Choć są one niepodatne na modyfikacje, to opanowanie dużej ich liczby pozwala osobie, która nie dysponuje teorią umysłu, na zróżnicowane treściowo i formalnie porozumiewanie się (Młynarska 2008). Trzeba jednak pamiętać, że matryce nie gwarantują uczniowi umiejętności elastycznego reagowania, adekwatnego do każdej sytuacji społecznej, na przykład do odpowiadania na niespodziewane pytania. Po opanowaniu pamięciowym przez ucznia, matryce mogą być utrwalane w sterowanej rozmowie z nauczycielem lub wspierającym kolegą. Wówczas posługiwać się można dodatkowym wsparciem wizualnym, w postaci kart z wyrażeniami, które będą pokazywane uczniowi w odpowiednich momentach rozmowy (DfES i NWRSENP 2004). Inny sposób udzielania wskazówek podczas dialogów sterowanych to zabawa w suflera. Polega ona na podpowiadaniu uczniowi szeptem, jakiej odpowiedzi powinien w danym momencie udzielić, czy też kiedy zabrać głos i o co zapytać. Wielokrotnie podpowiadane kwestie zostają utrwalone w postaci matryc i mogą być używane w innych wypowiedziach, wywołanych sytuacyjnymi skojarzeniami (Attwood 2006; Młynarska 2008). Również te ostatnie techniki powstały z myślą o języku ojczystym, jednak wprowadzone mogą być z powodzeniem w języku obcym, oczywiście na odpowiednim poziomie trudności. Wprawdzie związana z nimi konieczność dosłownego zapamiętania wielu zwrotów może wydawać się skomplikowanym zadaniem, jednak trzeba mieć na uwadze, że pamięć mechaniczna jest mocną stroną uczniów z zespołem Aspergera, a rutynowe używanie tych samych zwrotów sprawia im przyjemność.

Niewerbalna strona komunikacji także stanowić może problem, nad którym warto pracować podczas lekcji języków obcych. Samo uświadomienie istnienia sygnałów niewerbalnych i ich roli w porozumiewaniu się może być ważną zmianą dla osoby z zespołem Aspergera. Charakterystyczne trudności w obrębie komunikacji niewerbalnej ucznia, które dotyczą szczególnie prozodii oraz kontaktu wzrokowego, pokonać można z pomocą technik audiowizualnych. Nagranie ucznia podczas rozmowy, a następnie przeanalizowanie z nim zapisu w bezpiecznej atmosferze, może odnieść pozytywny skutek. Warto też wprowadzić ćwiczenia modyfikacji siły, rytmu, czy wysokości głosu, w zależności od wyrażanych emocji i zawartych w wypowiedzi słów kluczowych. Pomocne mogą być wówczas techniki stosowane przez aktorów, dopasowane do możliwości ucznia w języku obcym (Attwood 2006; Attwood 2007; DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005).

## 5.2. Ograniczone wzorce zachowania

Na lekcjach języków obcych w sposób szczególny objawić się mogą problemy wynikające z braku elastyczności i zamilowania ucznia do rutyny. Wystarczy bowiem, że na początku lekcji nauczyciel zmieni sposób przywitania się, używając innego niż zazwyczaj zwrotu, czy też pominie jakąś rutynową czynność, a uczeń z zespołem Aspergera może doznać stresu w związku z

nieprzewidywalnością nowej sytuacji (Wire 2002). Trudno tu jednoznacznie wskazać właściwe rozwiązanie. Z jednej strony, jak wspomniano przy wymaganiach wobec nauczyciela, ogólna zasada nakazuje kreować przewidywalne sytuacje w klasie, do której uczęszcza uczeń z zespołem Aspergera (Attwood 2006; Wire 2005). Jednak ścisłe trzymanie się tej wskazówki doprowadzić by mogło zarówno do ograniczenia repertuaru używanych przez nauczyciela środków językowych, jak też ogólnie do monotonii w jego działaniu i wpływałoby demotywująco na pozostałych uczniów. Może warto zatem postąpić odwrotnie i regularnie zmieniać zarówno środki językowe, formułując pozdrowienia, pytania, polecenia, jak również ogólnie sposoby pracy, aby uczeń nie przyzwyczaił się do określonych działań i aby nie stały się one dla niego oczekiwaną i potrzebną rutyną. Także częste na lekcjach języków zmiany w usadzeniu, związane z różnymi formami pracy, mogą wywołać opór ucznia, przyzwyczajonego do swojego miejsca. W tym przypadku warto po prostu poinformować go na początku lekcji, jakie aktywności mamy w planach, aby mógł nastawić się na nadchodzącą zmianę (Wire 2002). Podobnie postąpić można, planując interakcję z uczniem w języku obcym na forum klasy. Wystarczy może wówczas położenie wcześniej na jego ławce kartki z treścią pytania, aby nie był zaskoczony i miał czas na przygotowanie (DFES i NWRSENP 2004).

Dodatkowy problem stanowić może każdorazowo moment przejścia z jednej aktywności w drugą, co często ma miejsce podczas dynamicznie prowadzonej lekcji języków obcych, jak również tuż po przerwie międzylekcyjnej, na początku każdego zajęcia. Zestresowany zmianą uczeń z zespołem Aspergera dłużej wdraża się w nowe zadanie i wiele energii poświęcić musi na przykład na przygotowanie potrzebnych przyborów. Ze względu na zaabsorbowanie organizacją pracy, często nie rozumie poleceń wydawanych w języku obcym przez nauczyciela. To jeszcze bardziej utrudnia mu rozpoczęcie właściwej czynności i wywołać może frustrację, związaną z rosnącym opóźnieniem. Stąd nauczyciel powinien wspierać ucznia przy każdej zmianie i pomagać mu w szybszej organizacji, a także formułować krótkie, jasne polecenia, wzmocnione przez zapis na tablicy. Zresztą, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wielu innych niepełnosprawności, używanie dodatkowo wizualnego kodu, czy też ogólnie stosowanie technik odwołujących się do różnych zmysłów, może wspomagać przetwarzanie informacji u uczniów z zespołem Aspergera (Wire 2005).

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden przejaw braku elastyczności. Zmiany aktywności bywają bowiem dla ucznia stresujące szczególnie wówczas, gdy są konieczne, mimo że nie ukończył w satysfakcjonujący dla siebie sposób poprzedniego zadania. Warto przy czym wspomnieć, że wielu uczniów stawia sobie wysokie standardy wykonania. Problemowi da się zapobiec poprzez monitorowanie ucznia, aby zmieścił się w czasie lub ustalając, kiedy dokończy zadanie w innym terminie (Wire 2002). Podczas wykonywania zadań językowych

uczeń wykazywać może także skłonność do powtarzania własnych strategii rozwiązywania problemów, nawet jeśli okazują się one nieefektywne. Nie warto wówczas narzucać mu innej metody, gdyż nie zostałaby ona prawdopodobnie przyjęta, ale zapoznać się z oryginalnym sposobem rozumowania ucznia, docenić jego kreatywność i spróbować zachęcić go do wprowadzenia ewentualnych ulepszeń (Attwood 2006; Winter 2006).

Brak elastyczności myślenia może stanowić także przeszkodę w akceptacji i rozumieniu innych kultur. Wyjątkowo pomocne będzie zatem wprowadzenie uczenia się przez stopniowe, osobiste doświadczanie odmiennej tradycji. Największy wpływ miałby tu zapewne wyjazd za granicę. Warunkiem powodzenia takiego przedsięwzięcia będzie jednak dokładne omówienie z uczniem planu wycieczki, przygotowanie go do nieznanych sytuacji, uprzedzenie o różnicach kulturowych, a nawet przećwiczenie sytuacji społecznych, z którymi będzie miał do czynienia. Ponadto dużą zachętą do poznawania nowej kultury będzie dla ucznia znalezienie powiązań między krajem, którego język poznaje, a obszarem własnych, wyjątkowych zainteresowań (DfES i NWRSENP 2004; Lumsden 2009).

### 5.3. Nietypowości w obszarze poznawczym

Wspomniane wcześniej nietypowości funkcjonowania poznawczego uczniów z zespołem Aspergera mogą wpływać na pojawienie się trudności związanych ze sprawnością czytania i słuchania w języku obcym. W dziedzinie czytania ze zrozumieniem uczniowie ci wykazują różny poziom umiejętności. Wielu nie doświadcza żadnych problemów, podczas gdy inni cierpią na hiperleksję, charakteryzującą się tym, iż bardzo rozwiniętej zdolności rozpoznawania słów towarzyszy niski poziom ich rozumienia (Attwood 2006). Dlatego ćwicząc sprawność czytania i kontrolując wyniki pracy nad tekstem, warto zwrócić uwagę, czy odpowiedzi ucznia są rzeczywiście wynikiem zrozumienia treści, czy też efektem zapamiętania (Zawadzka-Bartnik 2010). Inni uczniowie mogą zaś wymagać wsparcia przy wylananiu najważniejszych informacji z tekstu czy też w podsumowywaniu jego treści (DfES i NWRSENP 2004).

Skłonność do zbytnej koncentracji na szczegółach może być także przyczyną trudności w rozumieniu ze słuchu. Ponieważ uczeń nie dokonuje selekcji istotnych informacji i stara się usłyszeć oraz zapamiętać każde słowo, słuchanie staje się w miarę postępu tekstu coraz trudniejsze i bardziej frustrujące. Natomiast jeśli dostarczyć uczniowi wizualnego wsparcia, w postaci transkrypcji lub nawet dodatkowych obrazków, związanych ze słuchanym tekstem, poziom zrozumienia wzrasta. Dobrze jest przypominać uczniowi o wykorzystywaniu szerszego kontekstu do rozumienia treści (DfES i NWRSENP 2004). Problemy z percepcją słuchową dotyczyć też mogą udziału w rozmowie czy rozumienia poleceń nauczyciela. Zniekształcenia mogą być wynikiem błędów w różnicowaniu słuchowym podobnych brzmieniowo wyrazów.

Uczniowie z zespołem Aspergera odczuwają przy tym opór przed poszukiwaniem pomocy i zamiast poprosić o powtórzenie niezrozumiałej sekwencji, wycofują się z sytuacji. Podczas rozmowy objawia się to często nieoczekiwaną zmianą tematu na obszar dobrze znany uczniowi. Wobec tego warto wyćwiczyć z uczniem rutynowe, obcojęzyczne zwroty, pozwalające poinformować o niezrozumieniu i poprosić o powtórzenie (Attwood 2006).

#### **5.4. Specyficzne funkcjonowanie sensoryczne i motoryczne**

Ze względu na nadwrażliwość sensoryczną, uczniowie z zespołem Aspergera mogą odczuwać nerwowość i niekiedy nie potrafią się skoncentrować z powodu bodźców, które przez innych mogą w ogóle nie być dostrzegane. Warto zatem zadbać o ciche warunki pracy, szczególnie podczas odtwarzania materiałów do słuchania. Jeśli elementem zajęć jest próbowanie potraw kuchni z danego obszaru językowego, należy być wyrozumiałym dla niechęci dziecka do nowych smaków czy zapachów, które są dla niego zbyt intensywne. Trzeba również uszanować mogący się pojawić opór wobec zbyt bliskości fizycznej z innymi. Należy zatem unikać usadzania ucznia w gęsto zapelnionym rzędzie czy też zmuszania do udziału w grach lub zabawach, wymagających bezpośredniego kontaktu dotykowego (Wire 2002).

Trudności w pracy podczas lekcji języków obcych wynikać mogą też z zaburzeń motoryki. Największe znaczenie mają niedoskonałości motoryki małej, objawiające się większą męczliwością dłoni, wolniejszym tempem pisania i gorszą jakością graficzną pisma. Wskutek tego uczeń z zespołem Aspergera może niechętnie przystępować do wykonywania zadań wymagających pisania. Warto zatem umożliwić mu pracę z komputerowym edytorem tekstów. Zresztą zastosowanie technologii komputerowej może mieć ogólnie bardzo motywujący wpływ na uczenie się języka obcego przez osoby z zespołem Aspergera, jest to bowiem często obszar ich zainteresowań i sukcesów (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005). Nauczyciel powinien wziąć także pod uwagę, że pewien problem mogą stanowić dla ucznia inne prace manualne, jak wycinanie czy klejenie, konieczne na przykład przy pracy nad projektem językowym (Zawadzka-Bartnik 2010).

#### **5.5. Mocne strony aktywności na lekcji**

Przedstawienie powyższych trudności, z jakimi zmierzyć się musi większość uczniów z zespołem Aspergera, może wytworzyć mylne wrażenie, że osoby te po prostu nie posiadają predyspozycji do nauki języków obcych. Zadaniem nauczyciela zaś zdaje się być jedynie ciągle usuwanie wynikających z tego przeszkód. Tymczasem specyfika funkcjonowania społecznego i poznawczego uczniów powoduje, że wykazują oni też typowe mocne strony, mogące stanowić podstawę pracy na lekcjach języków obcych. Jedną z nich jest bardzo dobra pamięć, dotycząca w szczególności informacji rzeczowych. Uczniowie ci

wykazują zdolność do szybkiego, mechanicznego opanowywania słownictwa, wyrażeń, list wyjątków czy zasad gramatycznych. Uczenie się na pamięć sprawia im w dodatku przyjemność i dzięki zamilowaniu do czynności rutynowych chętnie wielokrotnie powracają do znanych już ćwiczeń czy list słownictwa, utrwalając je. W ten sposób opanowują pewne aspekty języka szybciej nawet, niż ich niezaburzeni koledzy z klasy, jak również mogą mieć większy od nich zasób leksykalny. Właśnie na tej silnej bazie budować można umiejętności związane z komunikowaniem się, choć jak wyjaśniono wcześniej, odbywa się to w inny sposób niż u dzieci dysponujących teorią umysłu (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005). Większość uczniów z zespołem Aspergera nadzwyczaj dobrze radzi sobie też z fatyczną funkcją języka, poprawnie formułując w rozmowie rytualne powitania czy pozdrowienia, o ile było to przedmiotem wcześniejszego ćwiczenia (Wire 2005). Wielu z nich wykazuje też zdolność do naśladowania obcego akcentu i jest w stanie bardzo dobrze opanować wymowę w języku obcym (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005).

Przede wszystkim jednak podstawą dużego potencjału dla nauki języków obcych jest pasja ucznia. Niezwykle rozwinięte zainteresowania, często oparte na szczegółowej wiedzy encyklopedycznej, mogą pomóc uczniowi zaistnieć w klasie, podnieść jego atrakcyjność, a w konsekwencji poczucie wartości. Możliwość zajęcia się nimi w czasie lekcji zwiększa też znacznie jej subiektywną atrakcyjność. Przedmiot zainteresowań ucznia wykorzystać można jako temat zajęć, gdzie stanie się on punktem wyjścia kolejnych zadań językowych. Może być też zagadnieniem do opracowania przez ucznia przy wykorzystaniu otwartych form pracy. Jeśli zamilowanie dotyczy rysowania, warto pozwolić uczniowi na przykład ilustrować odpowiedzi obrazkami czy przygotowywać ozdobione materiały dla kolegów. Gdy fascynacja dotyczy liczb, uczeń może układać zagadki liczbowe w obcym języku (Wire 2005). Zgoda na zajęcie się obszarem zainteresowań może też być nagrodą dla ucznia za wykonanie innych, mniej ciekawych dla niego zadań językowych (Attwood 2007; Wire 2005). Zatem zakres i sposób wykorzystania pasji ucznia zależy w dużej mierze od otwartości i kreatywności nauczyciela.

## 6. Podsumowanie

Przedstawione zagadnienia dają wstępny obraz znaczenia, warunków i możliwości, dotyczących nauczania języków obcych uczniów z zespołem Aspergera. Jak wynika z powyższych rozważań, duża wartość nauczania języków obcych w tej grupie powinna pociągnąć za sobą szersze ujmowanie celów kształcenia, co prowadziłoby do rozwijania ogólnego potencjału uczniów. Wymagania wobec pedagoga, który miałby szansę sprostać temu zadaniu, wskazują zaś nie tylko na konieczność posiadania wiedzy na temat zaburzenia, lecz także na potrzebę kształtowania wrażliwości, otwartości oraz umiejętności społecznych i organizacyjnych nauczyciela. Zapewne warto byłoby zwrócić na to uwagę już na etapie studiów przygotowujących do zawodu. Natomiast

przedstawione konkretne propozycje oddziaływań pedagoga, dostosowane do indywidualnych trudności i mocnych stron uczniów, mogą posłużyć jako inspiracja do działań praktycznych. Jednak, z uwagi na teoretyczny charakter powyższych dociekań, warto poddać je weryfikacji empirycznej w warunkach polskich szkół ogólnodostępnych czy integracyjnych, na poszczególnych etapach kształcenia. Praca z uczniami z zespołem Aspergera jest bowiem zagadnieniem, które nie powinno być obce ani nauczycielom języków obcych, ani glottodydaktykom.

## BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. 2006. *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Attwood, T. 2007. „Zespół Aspergera i jego leczenie”, w: Kutscher, M. L., Attwood, T. i Wolff, R. R. (red.). *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*. Warszawa: K. E. Liber. 127-152.
- Baso, F. 2008. *Children with Asperger's Syndrome in primary school: difficulties with foreign language learning*. <http://hilarymccoll.co.uk/resources/FabriziaBaso.pdf>.
- Besnard, C. 2008. *Can High Functioning Autistic Children Learn More Than One Language?* <http://www.cmcgc.com/Media/HANDOUTS/081022/070.pdf>
- Department for Education and Skills i North West Regional Special Educational Needs Partnership. 2004. *Children with autism: strategies for accessing the curriculum: modern foreign languages*. [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/6701/modern%20foreign%20languages.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/6701/modern%20foreign%20languages.pdf)
- Główny Urząd Statystyczny. 2008. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: Informacje i opracowania statystyczne. [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_PUBL\\_wz\\_oswiata\\_wychowanie\\_2007-2008r.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_PUBL_wz_oswiata_wychowanie_2007-2008r.pdf)
- Główny Urząd Statystyczny. 2010. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: Informacje i opracowania statystyczne. [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2009-2010.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf)
- Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. 2009. „The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes”. *Review of Educational Research* (79) 1. 491-525.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. „Przygotowanie nauczycieli języków obcych do pracy w klasach integracyjnych”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM. 179-188.
- Kummant, M. 2008. *Raport. Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003-2008*. Warszawa: Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji CMPPP. [ftp://ftp.cmppp.edu.pl/cmppp\\_e-books/raport%20%205%20letni%20na%20stron%EA.pdf](ftp://ftp.cmppp.edu.pl/cmppp_e-books/raport%20%205%20letni%20na%20stron%EA.pdf)
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Lumsden, J. 2009. „Modern Languages and Autism”. *Scottish Languages Review* 19. 13-20.
- Maczak, A. 2007. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Młynarska, M. 2008. *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pisula, E. 2008. „Dziecko z zespołem Aspergera”, w: Cytowska, B., Winczura, B. i Stawarski, A. (red.). *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 375-387.
- Rose, K. R. i Kasper, G. (red.). 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, N. V. i Tsimpli, I. M. 1995. *The mind of a savant: language learning and modularity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Święcicka, J. 2010. „Nieproste życie z Aspergerem (cz. 1)”. *Psychologia w szkole* 1. 92-98.
- Winter, M. 2006. *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wire, V. 2002. *Learning a second language — everyone's right or not right for everyone*. <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/autism.html>
- Wire, V. 2005. „Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages”. *Support for Learning* (20)3. 123-128.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.