

Nauczanie uczniów z wadą słuchu z Ukrainy

Doświadczenia nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych

DOI: 10.47050/jows.2023.3.121-127

Dzieci i młodzież z Ukrainy trafiały do Instytutu Głuchoniemych w Warszawie od momentu rozpoczęcia wojny. Do czerwca tego roku przyjęliśmy 38 uczniów z uszkodzeniem słuchu. Wiele osób może pomyśleć, że wszyscy uczniowie w takiej szkole migają, wymagania programowe są łatwiejsze, a klasy małe, zatem g/Głuchym¹ będzie łatwiej niż ich słyszącym rówieśnikom.

¹ Używamy tutaj i małej, i wielkiej litery, aby rozróżnić osoby, które nie słyszą (mała litera), od tych, które nie słyszą, ale jednocześnie utożsamiają się z kulturą Głuchych (wielka litera).

AGNIESZKA BEDNARSKA,
MAŁGORZATA
CZAJKOWSKA-KISIL,
MAKSYMILIAN
WIECHETEK,
BARTOSZ WILIMBOREK

Instytut Głuchoniemych
im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie

Zanim opiszemy, w jaki sposób pracujemy z uczniami z Ukrainy, musimy wyjaśnić pewne kwestie i sprostować istniejące mity dotyczące głuchych, ich języka i ich edukacji.

Pierwszy mit mówi o „jednym języku migowym”, którym rzekomo posługują się wszystkie osoby g/Głuche na całym świecie. W rzeczywistości prawda jest zupełnie inna (Tomaszewski 2004). Każde państwo ma swój odrębny język migowy. W Polsce jest to polski język migowy (PJM), w Ukrainie ukraiński język migowy (UJM). Co ciekawe, w krajach anglojęzycznych też nie ma jednego angielskiego języka migowego. W Wielkiej Brytanii miga się w brytyjskim języku migowym, odmiennym od amerykańskiego, australijskiego czy irlandzkiego języka migowego. Można to podsumować: „co kraj, to język migowy”. Owszem, część znaków jest podobna lub taka sama. Dotyczy to głównie tzw. znaków ikonicznych przedstawiających konkretne rzeczy i zjawiska, np. dom, piorun czy Batman. Tego typu znaki nie wystarczają jednak do swobodnej komunikacji na tematy związane z przeżyciami, emocjami lub wiedzą szkolną. Dodatkowym problemem, który powoduje wiele nieporozumień, są migowe *false friends*, czyli identyczne znaki występujące w PJM i UJM, które jednak mają zupełnie inne znaczenie.

Tym, co łączy języki migowe, jest ich „przestrzenna gramatyka” i określony sposób budowania wypowiedzi. Dzięki temu osoby posługujące się językiem migowym mają zdolność do szybszego uczenia się obcych języków migowych i lepszego ich rozumienia (Pinar, Ammons, Montenegro 2008). Dotyczy to głównie osób, dla których migowy jest pierwszym językiem, czyli Głuchych i CODA (słyszących dzieci głuchych rodziców) i w mniejszym stopniu nauczycieli, którzy poznali język migowy w czasie wieloletniej nauki.

Nie jest też tak, że każdy uczeń z wadą słuchu zna biegle język migowy. Osoby g/Głuche zamieszkujące Ukrainę pochodzą z różnych grup, które albo w ogóle nie używały języka migowego, albo posługiwały się różnymi dialektami zapożyczonymi z rosyjskiego języka migowego. Uczniowie, którzy do nas przyjechali, znają język migowy na bardzo zróżnicowanym poziomie, każde dziecko przywiozło ze sobą różne doświadczenia językowe. Należy w tym miejscu podkreślić, że UJM jest językiem bardzo młodym, ma dopiero 25 lat. Powstanie języka najczęściej wiąże się z powstaniem pierwszej szkoły dla g/Głuchych.

W Polsce to właśnie w powstałym ponad 200 lat temu Instytucie Głuchoniemych zaczął się kształtować i rozwijać PJM.

Drugi mit głosi, że jeśli osoba nie słyszy, to w celu zapewnienia komunikacji z nią wystarczy napisać jej wiadomość na kartce. Niestety, często się to nie powiedzie. Nauczenie się języka w formie fonicznej i pisanej jest dla niesłyszących bardzo trudne. Język polski, ukraiński – *de facto* każdy – jest dla osoby g/Głuchej językiem obcym. Ich pierwszym językiem, a z pewnością językiem w pełni dla nich dostępnym, jest język migowy. Głusi od urodzenia nie przyswajają fonicznego języka polskiego, ukraińskiego, ale mozolnie się go uczą. A język migowy jest zupełnie inny niż język foniczny. Jest to język przestrzenny, o odmiennej gramatyce i w inny sposób przekazywanych wyrazach oraz zdaniach. Przykładowo pytanie: „Jak masz na imię?” w PJM zostanie zamigane [TY – IMIĘ] z odpowiednią pytającą mimiiką. Gdy nie uwzględnimy różnic między gramatyką w języku polskim a PJM, to trochę tak, jakby doszło do sytuacji edukacyjnej, w której angielskie „How old are you?” tłumaczyć „Jak stary jesteś ty?”. Uczniowie głusi muszą „wkuwać” słówka z polskiego, tak jak słyszący robią to, ucząc się np. angielskiego. Uczniowie głusi, aby poprawnie pisać po polsku, powinni uczyć się fleksji i składni, podczas gdy dla ich słyszących rówieśników zbudowanie zdania z poprawnym szykiem wyrazów i właściwymi końcówkami gramatycznymi to proces naturalny. Osoby słyszące mają intuicję w języku polskim, co pozwala im na pewien automatyzm i łatwość w znajdowaniu błędów językowych. Dzieje się tak dzięki stałej ekspozycji na język mówiony (Devitt 2010). Dzieci słyszące od urodzenia są zanurzone w języku. Mają z nim częsty, nieznieskształcony kontakt w komunikacji z rodziną, na ulicy, podczas oglądania telewizji. Uszkodzenie słuchu uniemożliwia naturalne nabywanie języka fonicznego. Głusi muszą się wszystkiego nauczyć. Brak intuicji w języku polskim powoduje, że g/Głusi tworzą błędne konstrukcje językowe zarówno pod względem gramatyki, jak i słownictwa. Zamiast słowa „fryzjer” – „fryzjur”, zamiast „Zalogujemy się na komputer” – „Zrobimy tym komputera zalogowaniu”. Często zrozumienie tych wyrażen wymaga znajomości PJM, gdyż g/Głusi (podobnie jak Polacy mówiący po angielsku) tworzą kalki językowe. Z naszych wewnątrzszkolnych badań znajomości języka polskiego jako obcego wynika, że uczniowie głusi, kończąc szkołę, mają kompetencje w języku polskim na poziomie A2/B1. Oczywiście mamy też uczniów, którzy znają język polski biegle. Są to najczęściej osoby słabosłyszące, wykorzystujące resztki słuchu, ale też uczniowie o większych zdolnościach językowych czy nadzwyczajnej dyscyplinie pracy lub po prostu bardzo pracowite. Nie ukrywamy, że mamy też uczniów, których poziom opanowania języka polskiego jest niższy niż A2/B1, np. uczniów z wadą słuchu z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

POCZĄTKI – JESZCZE NIEKONIECZNIE CZYSTO EDUKACYJNE

Po obaleniu tych dwóch mitów możemy zaprezentować statystycznego ucznia z Ukrainy w naszej szkole. Uczeń ten nie znał w ogóle lub znał na niskim, niekomunikatywnym poziomie język ukraiński w mowie i piśmie, co uniemożliwiało komunikację pisaną. Znał – na różnym poziomie – ukraiński lub rosyjski język migowy, którym nie posługiwał się żaden pracownik Instytutu. Uczniowie nie znali polskiego języka migowego, a wchodził do klas, w których omawiano *Chłopów*, *Bogurodzicę*, temat o mitochondrium albo uczono kolejnego języka – angielskiego.

A to wszystko w atmosferze niepokoju, niepewności w obcym miejscu. Dodatkowo Instytut mógł być traktowany jako pewien przystanek w dalszej drodze do innego państwa, albo jako tymczasowe miejsce, bo wszyscy mieli nadzieję, że wojna zaraz się skończy. To negatywnie wpływało na motywację do nauki. Na propozycję uczenia się PJM dzieci i młodzież reagowali odmową. Dla wielu ukraińskich dzieci sama konieczność wejścia w zupełnie nowe środowisko szkolne była bardzo trudna.

Nie nauka była wobec tego dla nas na początku priorytetem. Wiedzieliśmy, że uczniowie mogli być bardzo obciążeni psychicznie – traumą wojenną, rozłąką z rodziną czy szokiem kulturowym. Skupialiśmy się na zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa, wsparcia, a także integracji ze środowiskiem szkolnym.

Na początku najważniejsze było znalezienie wspólnego środka komunikacji. W pierwszych próbach kontaktu z przybyłymi g/Głuchymi uchodźcami naturalne było stałe trzymanie telefonów komórkowych i wykorzystywanie aplikacji tłumacza oraz obrazków z Google. Część nauczycieli, pełniąc po pracy w szkole funkcje wolontariuszy w ośrodkach dla uchodźców, zaczęła uczyć się języka ukraińskiego. Część pracowników znających rosyjski wspierała komunikację z rodzinami, które posługiwały się tym językiem. Bardzo pomocnym rozwiązaniem było korzystanie ze strony internetowej *Spread the Sign* (www.spreadthesign.com/pl.pl/search). Strona ta zawiera filmy ze słownictwem w wielu różnych językach migowych, w tym PJM czy UJM.

Konieczne było zorganizowanie tłumaczy, którzy mogliby wesprzeć uczniów i ich rodziny w procesie adaptacji. Tłumaczy znających polski język migowy i foniczny oraz ukraiński język migowy i foniczny. Jednak część uchodźców posługiwała się językiem rosyjskim, wobec czego idealny tłumacz musiałby znać 6 języków. To oczywiście jest *mission impossible*.

W pierwszych miesiącach korzystaliśmy z pomocy osób, które znały chociaż polski język migowy i pisany język rosyjski czy ukraiński. Dodatkowo do pomocy zaangażowaliśmy nie tylko naszych nauczycieli, ale również samych uchodźców, a także studentów filologii polskiego języka migowego Uniwersytetu Warszawskiego. Polski Związek Głuchych otworzył infolinię, gdzie poprzez kamerkę umawialiśmy się na spotkania z tłumaczami PJM–UJM. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna „TOP” zorganizowała kilka całodziennych spotkań, aby wesprzeć nas w procesie diagnozy. To jednak nadal były działania próbujące rozwiązać najpilniejsze, bieżące potrzeby (mieszkanie, przydział do klas).

W maju 2022 r. sytuacja napływu i przepływu uczniów była już stosunkowo stabilna. Powoli opadał szok kulturowy i zagubienie nowych uczniów. Kiedy jednak szło się korytarem Instytutu, widać było grupowanie się uczniów: po jednej stronie uczniowie z Ukrainy, a po drugiej – z Polski.

Jednym z pierwszych, bardziej ustrukturyzowanych działań ukierunkowanych na zmniejszenie tego stanu rzeczy był tygodniowy wyjazd integracyjny dla klas, do których dołączyli uczniowie z Ukrainy. Na sfinansowany przez Biuro Edukacji m.st. Warszawy obóz do Maróza wyjechało 40 uczniów. Nadrzędnym celem była integracja całego grona obozowiczów, danie wszystkim poczucia bezpieczeństwa, przynależności, otwarcie się na innych oraz gotowość do dawania i przyjmowania wsparcia. Każdy dzień od rana do wieczora był wypełniony różnorodnymi aktywnościami: lekcjami języka migowego (polskiego i ukraińskiego), zajęciami o kulturze polskiej i ukraińskiej, zabawami integracyjnymi rozwijającymi m.in. kompetencje miękkie. Cel wyjazdu został osiągnięty. Wspólna podróż, zabawy i towarzyszące im poznawanie świata oraz przebywanie pod jednym dachem sprzyjały rozwojowi komunikacji interpersonalnej, niezależnie od tego, kto z którego kraju pochodzi i za pomocą którego języka migowego czy fonicznego wchodzi w relacje z drugim człowiekiem.

Po powrocie z obozu dało się wyraźnie zauważyć, zarówno w czasie lekcji, jak i przerw, wiele pozytywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Powstały koleżeńskie relacje, bariera komunikacyjna między byłymi uczestnikami niemalże przestała istnieć. Kolejne miesiące umacniały relacje. Nowi uczniowie z Ukrainy nie tworzyli już zamkniętych grup ukraińskich. Widoczne były grupy polsko-ukraińskie, w których uczniowie mogli się porozumiewać i w razie potrzeby wspierać.

Pomoc polskich uczniów, którzy dzięki stałemu kontaktowi z uczniami z Ukrainy szybciej wypracowali wspólny system komunikacji, widoczna była także w trakcie zajęć. Stawali się niejako facylitatorami pomiędzy dwoma kulturami i językami. Wynikało to zarówno z koleżeńskiej empatii, jak i ciekawości, fascynacji różnicami między PJM a UJM.

WYZWANIA EDUKACYJNE

W historii Instytutu, najstarszej placówki edukacyjnej dla dzieci z uszkodzeniem słuchu w Polsce, obecność podopiecznych pochodzących z innych krajów nie jest i nigdy nie była czymś wyjątkowym. W nieodległej przeszłości w Instytucie uczyli się chłopcy i dziewczęta z Białorusi, Indii, Afganistanu. Były to jednak pojedyncze przypadki. Uczniowie ci nie znali ani języka polskiego, ani polskiego języka migowego. Byli w mniejszości, a że wszyscy wokoło starali się nawiązać z nimi kontakt, „skazani” byli na komunikowanie się w języku polskim. W przypadku uczniów z Ukrainy sytuacja wyglądała inaczej. Czasami stanowili oni 30–50% zespołu klasowego. Mogli ze sobą rozmawiać i był to kolejny powód braku chęci do nauki nowego języka i przyczyna znaczącego wydłużania czasu przyswajania polskiego języka migowego, o pisanim już nie wspominając.

Powyższe dane celowo podajemy w procentach. Informacja, że w naszych klasach jest po 2–4 uczniów z Ukrainy nie robi na nikim wrażenia. Liczebność uczniów w oddziale w szkole dla g/Głuchych to maksymalnie 8 osób; po uaktualnieniu rozporządzenia możemy zwiększyć liczebność klas o dwie osoby z Ukrainy. Tak małe oddziały mają swoje uzasadnienie. Podamy jeden przykład z lekcji angielskiego. Uczniowie mają przeczytać tekst. W przypadku nieznamości słownictwa korzystają z zeszytu lub słownika. U nas to się nie uda, bo jak już wyjaśniliśmy, uczniowie nie znają wystarczająco dobrze języka polskiego. Wymagają wsparcia nauczyciela, który nieznanne słowa z angielskiego przetłumaczone na język polski wyjaśni uczniom w PJM. Oczywiście mamy wielu zdolnych uczniów, którzy dzięki dużej ambicji, dyscyplinie pracy i świetnym pedagogom osiągają wysokie wyniki i wolą wręcz pracować samodzielnie. Jednak między nami, belframi, wiemy, że rzadkością są klasy tylko z takimi uczniami. Wracając do nauki uczniów z Ukrainy – jeżeli sytuacja, gdy polscy uczniowie pracują sami, nie należy do najczęstszych – trudno znaleźć czas, aby nauczyciel mógł skupić się na pomocy i dodatkowych wyjaśnieniach dla tej grupy.

Co zatem robimy na lekcjach i jak sobie radzimy? Podamy przykład lekcji z języka polskiego w klasie VI. Zespół – sprawiający duże problemy wychowawcze, wymagający ciągłego dyscyplinowania i uwagi – to polskie dzieci niedosłyszające lub g/Głuche, ale w dużym stopniu korzystające z aparatów i implantów, umiające migać, ale posługujące się polskim językiem fonicznym, dziecko z mutyzmem, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i uczeń z afazją. Do nich dołączyły dwie całkiem Głuche Ukrainki. Omawianie lektury *W pustyni i w puszczy* było możliwe dla wszystkich dzięki skorzystaniu z adaptacji filmowej. Po tem każdy mógł ćwiczyć język polski na swoim poziomie, zgodnie ze swoimi możliwościami. Najlepsze uczennice na fragmencie oryginalnym, słabsi na tekście uławnionym, uczennice z Ukrainy dostały komiks i proste zdania, które miały dopasować do wybranych rysunków. Inna lekcja: części mowy i zdania, rodzaje zdań. Uczniowie polscy powtarzają gramatykę. Dla uczennic z Ukrainy te zapisane zdania traktujemy tylko jako ćwiczenia słownikowe i tłumaczymy je na PJM, gdy trzeba – dodając zdjęcie, rysunek. Brzmi nieźle, ale nauczycielka przyznaje szczerze: po pierwsze – nie zawsze tak się uda poprowadzić lekcję, po drugie – uczennice nie zapamiętały prawie żadnego z poznanych słów.

Inny przykład: lekcja języka angielskiego też w starszej klasie szkoły podstawowej. Temat: ćwiczenia słownikowe. Praca ze słownikiem polsko-angielskim czy ukraińsko-angielskim niekoniecznie ma sens, bo g/Głuchy uczeń z Ukrainy może nie znać nazwy danego desygnotu w żadnym fonicznym języku. Nauczycielka przygotowała więc słówka z angielskiego z pasującymi do nich obrazkami. Uczniowie, korzystając z tabletu, podpisywali dany obrazek zarówno wyrazem w języku polskim, jak i ukraińskim.

Jest jedna rzecz, która łączy naszych g/Głuchych uczniów (polskich i ukraińskich) z uczniami słyszącymi. W szkole dla g/Głuchych obowiązuje podstawa programowa taka sama, jak w każdej innej szkole masowej. W przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel ma prawo i obowiązek dostosować treści i sposób prowadzenia lekcji, ale nikt nie zwalnia nas z realizacji podstawy programowej. Wszyscy staramy się podchodzić

do naszych uczniów z Ukrainy z pełnym zrozumieniem ich problemów, także tych związanych ze słabą znajomością języka polskiego. Przygotowujemy – naszym zdaniem – świetną lekcję, taką, aby każdy zrozumiał omawiany temat. Chcemy podzielić się ciekawym filmem, podcastem, który znaleźliśmy na YouTube, ale uczniowie z Ukrainy nadal powoli przepisują z tablicy temat zajęć.

Ktoś może zapytać: „a co z oddziałami przygotowawczymi, w końcu macie sporo uczniów i można by utworzyć klasę”? W szkołach specjalnych nie ma możliwości tworzenia takich oddziałów. Nawet gdyby była, odpowiedź, jakiej udzielilibyśmy na pytanie, czy byłoby to działanie zasadne, brzmiałaby „To nie jest takie proste” lub „To zależy”. Z jednej strony roczna nauka wyłącznie języka polskiego jako obcego na pewno podniosłaby kompetencje językowe uczniów ukraińskich w zakresie języka polskiego. Z drugiej strony, widząc już teraz u części uczniów brak motywacji do nauki języka obcego, odseparowanie ich od uczniów z Polski mogłoby dodatkowo zniechęcić ich do poznawania naszego języka. Nie mamy też pewności, czy udałoby się odnieść tak duży sukces integracyjny przy istnieniu klas, w których uczniowie ukraińscy stale byłiby ze sobą.

Pomyślałem na rozwiązanie nakreślonego wyżej problemu, który mógłby nie tylko znacznie pomóc uczniom z Ukrainy, ale również usprawnić jakość edukacji g/Głuchych Polaków, byłaby edukacja dwujęzyczna, o którą od lat stara się wiele osób zaangażowanych w edukację osób z uszkodzeniem słuchu. Edukacja dwujęzyczna to model, który jest wykorzystywany przez inne kraje na świecie (m.in. Szwecję, Szwajcarię, Australię) i przynosi pozytywne wyniki edukacyjne.

Jak już wskazywaliśmy, uczniowie z uszkodzeniem słuchu mają ogromne trudności z przyswajaniem języka polskiego. Tak jak pisaliśmy – dla osób słyszących słowo jest automatycznie kojarzone z dźwiękiem i znaczeniem, dla nich to tylko obraz graficzny literek, którego muszą się nauczyć. Oczywiście przyczyn niepowodzeń opanowania języka fonicznego w formie pisanej jest wiele. W przypadku dzieci w normie intelektualnej może to być za późny kontakt z językiem po okresie krytycznym dla przyswojenia tej umiejętności (Pluteczka 2016), może to być brak zdolności językowych czy niezdiagnozowana dysleksja (znamy uczniów g/Głuchych, którzy wygrywali wszelkie zawody szachowe i doskonale sobie radzą w dorosłym życiu, a są w zasadzie analfabetami). Ale coś jest nie tak, coś nie działa w systemie edukacji, skoro zdecydowana większość g/Głuchych ma całkowitą możliwość nauczania się języka, a jednak opanowuje go po wielu latach nauki w stopniu niższym niż obcokrajowiec po roku czy dwóch latach kursów językowych. Trudno g/Głuchych uczniów oskarżać o lenistwo na wyjątkowym poziomie. Uczniowie g/Głusi nie uczą się języka polskiego jak obcego, pomimo że tak naprawdę jest to dla nich język obcy. Uczą się go tak, jak osoby słyszące. Idą do szkoły i czytają te same teksty, a potem coraz trudniejsze lektury, co uczniowie słyszący, którzy doskonale znają język polski. Nie ma w polskich szkołach specjalnych zajęć z języka polskiego jego obcego. Nie ma pracy na tekstach dostosowanych, tylko wiersze Tuwima, pełne onomatopei i słów o rzadkiej frekwencji. Nawet jeśli nauczyciel poznaje metodykę nauczania polskiego jako obcego, to po pierwsze – wszystkie opracowane materiały dotyczą przeważnie dorosłych słyszących, po drugie nie bardzo ma możliwość wykorzystania tej wiedzy w pracy, bo obowiązuje go podstawa programowa, która wymaga omówienia tekstów przekraczających stopniem trudności językowej możliwości dziecka. Tworzy się błędne koło. Kompetencje uczniów w języku polskim nie zwiększają się w takim tempie, jak trudność i bogactwo językowe tekstów oraz lektur. Słownictwo i składnia są coraz trudniejsze, uczniowie nie są w stanie zrozumieć treści. Motywacja do nauki i czytania zaczyna drastycznie spadać. Rozwiązaniem omawianego problemu byłaby wspomniana wyżej edukacja dwujęzyczna.

Wracając do głównego wątku uczniów z Ukrainy w naszej szkole: jest coś, w czym na pewno mamy większe doświadczenie niż nasi koledzy w szkołach masowych. To umiejętność i praktyka w dostosowywaniu materiału nauczania do możliwości ucznia z problemami

komunikacyjnymi i słabą znajomością języka. Z tego powodu trafia też do nas coraz więcej uczniów z afazją. „Przerabiamy” długie lektury i trudne teksty z podręczników. Wybieramy z nich to, co najważniejsze, podpieramy się w większym stopniu obrazem, filmem, doświadczeniem. Zamieniamy skomplikowane wypowiedzi wielokrotnie złożone z wyrafinowanym słownictwem na język prostszy, zbudowany z krótszych zdań i wyrazów o wysokiej frekwencji, aby adaptować teksty do poziomu i możliwości uczniów.

PO ROKU PRACY – PORĄŻKI I SUKCESY

Pomimo naszego wieloletniego doświadczenia, unikalnych kompetencji, wiedzy pedagogicznej i metodycznej oraz ogromnego zaangażowania, nauka przedmiotów w większości przypadków uczniów ukraińskich postępuje bardzo powoli. Uczniowie wciąż żyją nadzieją, że „jeśli nie dziś, to może jutro wrócę do domu”. Nauka nowego języka jest dla nich – jak dla każdego g/Głuchego – bardzo trudna. Nie mają do tego motywacji, a wiedza z każdego prawie przedmiotu oparta jest na języku polskim. Rodzice często z powodu własnych trudności w odnalezieniu się w nowej sytuacji nie zawsze są wspierający.

I choć obecnie, po miesiącach prób i błędów, grono pedagogiczne Instytutu wypracowało metody pracy z dziećmi g/Głuchymi bądź z wadą słuchu z Ukrainy, to nie zawsze są one skuteczne, natomiast same dzieci niekoniecznie chętne do ich wykorzystywania. Widać to na przykład, gdy uczeń po kilku miesiącach wyjmuje już czwarty zeszyt do danego przedmiotu, mówiąc, że znów nie może znaleźć poprzedniego, lub gdy notorycznie spóźnia się na zajęcia z polskiego, nadal nie mogąc wzbudzić motywacji do nauki języka, który może już wkrótce, w przypadku powrotu do ojczyzny, zupełnie mu się nie przyda.

Ukraińscy uczniowie głusi, którzy aktualnie uczą się w Instytucie, już dosyć dobrze posługują się PJM. Uczniowie z Ukrainy, którzy mają możliwość komunikacji fonicznej, uczą się mówić po polsku. Postęp zauważamy zarówno na lekcjach, jak i w komunikacji z polskimi kolegami. Pomiędzy sobą nadal migają po ukraińsku i jest to powszechnie akceptowane wśród ich polskich kolegów i nauczycieli. W czasie wszelkich apeli i zabaw integracyjnych w roli tłumaczy występują dwie osoby – tłumacz języka migowego ukraińskiego oraz tłumacz języka migowego polskiego. Dzięki wsparciu Fundacji PCPM (Fundacja Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej) dostępny jest również asystent kulturowy, który zna język polski (foniczny i migowy) oraz ukraiński (foniczny i migowy). Asystent najbardziej potrzebny jest przy rozmowach z rodzicami i w sprawach wychowawczych, kiedy dla zaangażowanych stron niezbędny jest komfort komunikacyjny. Staramy się ograniczać jednak wykorzystywanie asystenta, gdyż mamy świadomość, że w pewnym momencie zostaniemy już sami.

Przyglądając się sytuacji procesu edukacyjnego dzieci g/Głuchych (bądź z wadą słuchu), które pochodzą z Ukrainy, w porównaniu z ich polskimi rówieśnikami najwięcej pozytywnych efektów obserwujemy u dzieci młodszych. W pierwszych latach nauki w szkole podstawowej dzieci startują z tego samego pułapu. I polscy, i ukraińscy g/Głusi uczniowie poznają polskie litery, zapisują pierwsze słowa i zdania.

Przedmiot, z którym dzieci ukraińskie raczej nie mają problemu, to matematyka (pomijając zadania z treścią zapisane po polsku). Uczniowie z Ukrainy osiągnęli wysokie wyniki w ogólnoszkolnym konkursie matematycznym.

Jest też wiele momentów dających ogrom satysfakcji – np. gdy uczeń z Polski, który wykazuje trudne zachowania i ma problemy z nauką, nagle sam zgłasza się do pomocy w wyjaśnianiu tematu (który w tym wypadku dla niego jest prosty) koledze z Ukrainy. A także, kiedy idąc korytarzem, nie rozpoznajemy już grup z Ukrainy i grup z Polski – tylko widzimy wszystkich uczniów rozmawiających i bawiących się razem po lekcjach. Mamy nawet uczniów z Ukrainy, którzy nie tylko czytają łatwe polskie teksty, jak ich g/Głusi polscy rówieśnicy, ale czasami radzą sobie lepiej od nich.

BIBLIOGRAFIA

- Devitt, M. (2010), *Linguistic Intuitions Revisited*, „British Journal for the Philosophy of Science”, nr 61, s. 833–865.
- Pinar, P., Ammons, D., Montenegro, F. (2008), *Incorporating Foreign Sign Language in Foreign Language Instruction for Deaf Students: Cultural and Methodological Rationale*, [w:] T. Berberi, E.C. Hamilton, I.M. Sutherland (red.), *Worlds Apart?: Disability and Foreign Language Learning*, New Haven–Londyn: Yale University Press, s. 137–150.
- Plutecka K. (2016), *Uwarunkowania wychowania audytywno-werbalnego dzieci niesłyszących*, „Logopedia”, nr 45, s. 269–280.
- Tomaszewski P. (2004), *Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty*, „Poradnik językowy”, nr 6, s. 59–72.

AGNIESZKA BEDNARSKA Surdopedagog, nauczycielka języka polskiego z ponad 30-letnim stażem pracy. Współorganizowała pierwszą klasę eksperymentalną w Instytucie Głuchoniemych im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie, prowadzoną metodą dwujęzyczną. Zdobywczyni wielu nagród ogólnopolskich za przygotowanie przedstawień teatralnych wraz z zespołem Bajkoludki przy Instytucie.

DR MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL CODA (*Child of Deaf Adult*, czyli osoba, której przynajmniej jeden z rodziców jest g/Głuchy), surdopedagog, nauczycielka polskiego języka migowego. Na Wydziale Polonistyki UW obroniła pracę doktorską na temat opisu gramatycznego polskiego języka migowego. Wykładowca na Studiach Podyplomowych „Polski Język Migowy” na Wydziale Polonistyki UW. Tłumacz i lektor PJM na UW. Członek zarządu Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Surdopedagogicznego. Prezes zarządu Instytutu Polskiego Języka Migowego.

MAKSYMILIAN WIECHETEK Nauczyciel języka polskiego, współorganizator obozów sportowych dla uczniów z uszkodzeniem słuchu.

BARTOSZ WILIMBOREK Dyrektor Instytutu Głuchoniemych im. Jakuba Falkowskiego w Warszawie, nauczyciel języka angielskiego, koordynator wielu projektów międzynarodowych w ramach programu Erasmus+.