



Edulingua

A SIKETSÉG TÁRSADALMI KONSTRUKCIÓI,
JELELŐI VÁLTOZATOSSÁG
ÉS OKTATÁS MAGYARORSZÁGON

EDULINGUA KIADVÁNYOK

Sorozatszerkesztő: Bartha Csilla

**A SIKETSÉG TÁRSADALMI
KONSTRUKCIÓI,
JELELŐI VÁLTOZATOSSÁG ÉS
OKTATÁS MAGYARORSZÁGON**

Bartha Csilla –Hattyár Helga

Lektorálta: Bokor Julianna

Nyelvtudományi Kutatóközpont
Többsnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoport

Budapest, 2022.

© Szerzők

TARTALOM

0. Bevezetés.....	3
1. A jelnyelvekről.....	14
1.1. A jelnyelvek mint természetes emberi nyelvek.....	14
1.2. A jelnyelvekről nagy vonalakban.....	15
2. A siketség fogalma	22
2.1. A siketség orvosi értelmezése	22
2.2. A siketség kulturális, antropológiai értelmezése.....	23
2.3. A nyelvvelsajátítás idejének meghatározó szerepe: prelingvális, posztlingvális siketek és nagyothallók	28
3. Identitás és kultúra	29
3.1. A társadalmi identitásról	29
3.2. A siket kultúráról és identitásról	31
3.3. A kétkultúrájúság siket szülők halló gyermekeinek körében.....	38
4. A siket gyermekek nyelvvelsajátítása	39
4.1. Érzékeny periódusok a siketek nyelvvelsajátításában.....	40
4.2. A siketek nyelvvelsajátítását befolyásoló néhány fontos tényező	42
4.3. A siketek nyelvvelsajátítási modelljei.....	45
4.4. A nyelvvelsajátítási modellek kimenetei.....	63
5. A jelnyelv neurolingvisztikai vonatkozásai	75
5.1. Jelnyelvi produkció	79
5.2. A jelnyelvmegértés.....	86
6. A jelnyelvek grammatikai jellegzetességei	91

6.1. A manuális kommunikációs rendszerek típusai	91
6.2. A jelnyelvek grammatikai jellegzetességei	92
6.3. A jelnyelvek kutatásáról.....	103
7. A siket gyermekek oktatásának hagyományos útja.....	107
7.1. Oralista módszerek.....	107
7.2. Előnyök és hátrányok	110
8. A siket gyermek és a kétnyelvű oktatás	113
8.1. A siketek kétnyelvűségéről	113
8.2. A jelnyelvi–hangzó nyelvi kétnyelvű oktatás legfontosabb alapelvei és megvalósulási formái	115
8.3. A hatékony kétnyelvű oktatás legfontosabb alapelvei	116
8.4. A siket gyermekek intézményi oktatása Magyarországon.....	119
8.5. A bilingvális oktatás lehetőségei Magyarországon és a jelnyelvi törvény	126
8.6. A cochleáris implantáció és a jelnyelv	129
9. Kitekintés	132
Irodalom	136

0. BEVEZETÉS

Magyarországon a KSH 2016-os adatai szerint 52 410 nagyothalló és 7971 siket ember él. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének taglétszáma 2020 végén 13 875 volt. A korábbi becslések mind a KSH, mind az érdekvédelmi szervezet adatait bőven meghaladják, e szerint a magyarországi siket közösség nagysága 30-40 000 vagy akár 60 000 főre is tehető. Azonban a közösség méretével kapcsolatos minden adatot érdemes fenntartással kezelni, mivel a siketség különféle tudományos és laikus értelmezései, eltérő társadalmi konstrukciói, a siketséghez, illetve a nagyothalláshoz kapcsolódó szemléletek, értelmezések (és akár a szakmai célok), továbbá a hallássérülés bármely típusához kapcsolódó címkék nagy mértékben meghatározzák az adatgyűjtés módszertanát, illetve az adatszolgáltatás jellegét is.

A SINOSZ által becsült adatok alapján a magyarországi siket közösség alkotja hazánk harmadik legnagyobb nyelvi kisebbségét, melynek elsődleges nyelve (sokak anyanyelve) a teljes, a hangzó nyelvekkel egyenértékű, komplex nyelvtani rendszerrel rendelkező, s nem a magyar nyelvből eredeztethető magyarországi jelnyelv¹. A hazai siket közösség életében és jogaiért folytatott küzdelmében történelmi léptékűnek számítanak azok az eredmények, amelyek megteremtették a magyar jelnyelv használatának és fejlesztésének jogi kereteit. Az Alaptörvény H) cikkének (3) pontja kimondja, hogy „Magyarország védi a magyar jelnyelvet mint a magyar kultúra részét”, a 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv

¹ „a siket és nagyothalló emberekkel – éppen a kommunikációs sajátosságok miatt – kapcsolatos adatokat fenntartásokkal kell kezelni.” (Dr. Kósa Ádám és dr. Lovász 2008: 22)

használatáról pedig önálló, természetes nyelvként ismeri el ezt a nyelvet², a közösséget nyelvi kisebbségként deklarálja³, emellett arról is rendelkezik, hogy kötelező biztosítani a bilingvális módszerrel történő nevelést-oktatást a gyógypedagógiai intézményekben, amennyiben a szülő azt írásban kezdeményezi.

Tény, hogy a Jelnyelvi törvény 2009. novemberi elfogadása óta eltelt időszak számos előremutató változást hozott, s a közélet, a média, a foglalkoztatás, a művészet változatos színterein megjelenő jelnyelvhasználat, az egyre több érzékenyítő és tudatosító kampány stb. nagyban növelte a siketek és a magyar jelnyelv társadalmi „láthatóságát” és presztízsét. Mégis, az újabb kutatások eredményeinek fényében továbbra is érvényesnek látszik, miszerint a jelelő siket közösség nyelvének természetes nyelv volta egy folyamatosan bővülő szakmai körön kívül a társadalom szélesebb körei számára még mindig nem nyilvánvaló⁴. A siket emberek napjainkban is gyakran szembesülnek a megkülönböztetés valamilyen formájával. A mai hazai gyakorlat, a jogalkotás,

² A Jelnyelvi törvény indokolása így fogalmaz: „A jelnyelv nem a beszélt magyar nyelvből származik, nem is arra épül, hanem attól teljesen elkülönülő, önálló, spontán kialakult nyelvtani rendszerrel és jelkészlettel rendelkezik. E felismerésen alapul a jelnyelv önálló, természetes nyelvként való elismerése, amely – több más európai országhoz hasonlóan – a nyelvészeti szempontok mellett jogilag is a beszélt nyelv szintjére emeli a jelnyelvet.” (I. a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény indokolása. Elérhető: www.parlament.hu/irom38/10221/10221.pdf)

³ Fontos megjegyezni, hogy a 2012-ben hatályba lépett nemzetiségi törvény (2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól) óta a Magyarországon jogi értelemben elismert nyelvi csoportok közül jelenleg egyedül a siket közösség esetében alkalmazza a jog a „kisebbség” címkét. A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvényt felváltó új jogszabály a „nemzeti kisebbségek” esetében a nemzetiség megjelölést alkalmazza.

⁴ Ez a fogalomhasználaton is jól látszik. A KSH honlapjáról letölthető, 2022-ben érvényes „Útmutató a munkaügy-statisztikai adatszolgáltatáshoz” című dokumentum 14. oldalán a bérpótlérra jogosultakat felsoroló 1.1.1.2 alatt az alábbiak olvashatók: „a munkakör ellátásához szükséges „speciális képességek” után fizetett pótlék (pl. *siket-némák* oktatása, a munkavégzésnél esetenként szükséges Braille írás, *jelbeszéd* ismeretének honorálása)” – kiemelés a szerzőktől.

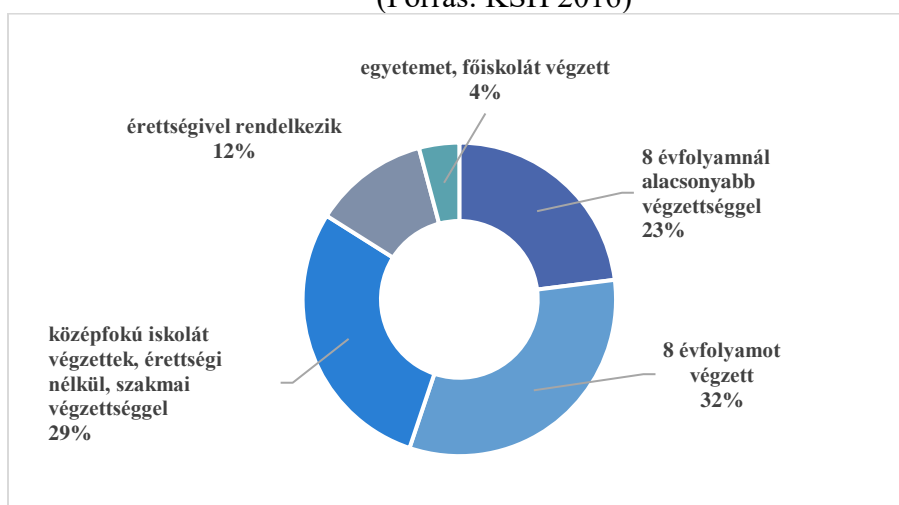
https://www.ksh.hu/docs/hun/info/02osap/utmutato_a_munkaugy_statiztikai_adatszolgaltatashoz.pdf

a foglalkoztatási szféra, legfőképpen pedig az oktatás továbbra sem használja ki – a ma már meglévő törvényi keretek ellenére – azokat a lehetőségeket, amelyek e közösség nyelvi–kulturális sajátosságaiból s a magyar jelnyelv elismeréséből következnének.⁵

A munkaképes korú siketek iskolázottsági mutatói még ma is jelentősen elmaradnak az országos átlagtól (1. ábra), s komoly különbség van e tekintetben a siketek és nagyothallók között is.

1. ábra: Siketek megoszlása végzettség szerint

(Forrás: KSH 2016)



A siketek és a jelnyelvek elismertségének fokozatai világviszonylatban (De Meulder et al. 2019) és az Európai Unióban is (vö. pl. Wheatley–Pabsch 2012; De Meulder 2015) rendkívül változatos képet mutatnak. A siketek jogainak

⁵: Egy 2000-ben végzett szociológiai felmérés eredményei azt mutatták, hogy a 18–39 éves siketek 50%-a, a 40–59 évesek 80%-a rokkantnyugdíjas volt (a nagyothallók esetében ez az arány 25, illetve 44%-ot jelent). A gyermekkori hallássérültek nagy része ipari, építőipari, illetve szakképzettséget nem igénylő foglalkozást űzött (vö. Abonyi 2000: 66). Ezek az adatok jól jelzik azt az összefüggést, ami a hallásvesztés ideje és módja (a beszéd kialakulása előtti és gyermekkori versus felnőttkori), valamint az elért (a jelenlegi oktatási gyakorlatból adódóan elérhető) iskolázottsági szint között áll fenn.

korlátozására számos történeti és mai példát találunk szerte a világon. A siket gyerekek a világ számos országában ma sem részesülhetnek semmiféle formális oktatásban (Male–Wodon 2017).

A siket felnőttek több ilyen államban nem vezethetnek autót⁶ (WFD 2016), számos foglalkozást nem vállalhatnak. Sőt, a siketek egymás közötti házasodásának tilalmára is jó néhány országból hozhatunk példát (Andersson 1994: 9; Kusters 2012).

A XX. század történelméből az Egyesült Államokból és Európából is ismerjük azokat a dehumanizáló, szélsőségesen kirekesztő nézeteket és programokat, amelyek embertelen és elfogadhatatlan gyakorlatai voltak a normalizáló társadalom siketséghez és más fogyatékosági kategóriákhoz való viszonyulásának.

Példák a fogyatékosokkal szembeni negatív bánásmódra

(Forrás: Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 853–854)

„Az Egyesült Államokban a német oralista programok két szószólója, Samuel Gridley és Alexander Graham Bell, ugyanaz a két ember, aki az öröklődést nevezte meg a siketség kulcsaként. Így tehát harcoltak azokért a módszerekért, melyek korlátozták a siket embereket a gyereknemzésben, hogy ezzel megakadályozzák „az emberi faj siket változatának kifejlődését” (Gardiner Greene Hubbard in Winzer 1993: 288). Bell tekintélye, melyet a telefon és más szerkezetek feltalálásával szerzett, valamint a XIX. századi tudományos mozgalomban, az eugenetikában, azaz a fajnemesítésben való részvétele, a tudományosság légkörével vont be a siketekre irányuló törekvéseit is. A fajnemesítés szót Francis Galton (1883) alkotta meg, hogy leírja a tudományt, mely az öröklés szerepét vizsgálta a mentális képességekben. A fajnemesítés palástja alatt Bell a siket partnerek közti házasság korlátozásáért harcolt. Egy elterjedt újságcikke ellenére, mely egy ilyen törvényjavaslattal hozza kapcsolatba, Bell azt vallotta, hogy a házasságkorlátozás nem a kormány dolga, hanem az erkölcsi felelősségérzetünké. »Minden jó erkölcsű férfi és minden jó erkölcsű nő kötelessége, hogy emlékezzen rá, hogy a házasságot gyerekek

⁶ E jogsértés megszüntetését követelendő, a Siketek Világszövetsége 2016. augusztus 31-i dátummal a következő címmel adott ki egy nyilatkozatot: A WFD nyilatkozata a siketek autóvezetéshez és más járművek vezetéséhez való jogáról, melyben “sürgyeti minden olyan jogi vagy gyakorlati akadály megszüntetését, amely a siket embereket megakadályozza abban, hogy bármilyen típusú járműre jogosítványt szerezzenek, hogy a siket emberek másokkal azonos alapon vezethessenek járműveket. Ezt a követelést bizonyítékok és a nemzetközi jog is alátámasztja.”

követik, és arról meg vagyok győződve, hogy egy siket sem kívánja továbbadni gyermekeinek azt a csapást, melyben neki része van» (Bell 1891 in Winefield 1987: 94). Bellt éppen ezek a nézeti tették mélységesen népszerűtlenné korának jelelő siket közösségében. A többi fajnemestőhöz képest azonban Bell még mindig viszonylag mérsékelt elveket vallott. Voltak az Egyesült Államokban, Németországban és Skandináviában olyanok is, akik sterilizációt javasoltak, főként azért, hogy elkerüljék azokat a jellemvonásokat, melyek szerintük bűncselekményhez vezethetnek, mint például a szexuális erkölcsstelenség és a gyengeelméjűség (Carlson 2000; Witkowski 2000: 6).” (In: Monaghan, Leila. *Deaf Cultures in Global Perspective.* *Many Ways to Be Deaf.* Ed. Leila Monaghan, Costanze Schmaling, Karen Nakamura, and Graham H. Turner. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. 1-24.)

A fajnemestítés legdrasztikusabb következménye Hitler *Rassenhygiene* programja. „Hitler nemcsak a zsidóktól és a cigányoktól akarta megtisztítani „az árja fajt” és a világot, hanem a fogyatékosoktól is; így népirtó programja őket is utolérte. Röviddel 1933-as hatalomra jutása után, életbe léptette „a sterilizációs törvényt azok részére, akik valamilyen mentális vagy fizikai zavarban szenvednek” (Biesold 1999: 4). A törvény eredményeképpen hozzátétőlegesen 15000 öröklötten siket embert sterilizáltak, azonban mindehhez hozzáadódik az az ismeretlen számú áldozat, melyet a II. világháborús németországi és ausztriai „eutanázia” programok követeltek. Horst Biesold hozzáteszi, hogy Németországban ezek a programok például azt jelentették, hogy „az orvosi és pszichiátriai intézetek lakóit áthelyezték ’egyszerű bérházakba’, ahol az ’elhalálozási arány természetesen jóval magasabb volt” (1999: 160–61); míg a hátrányos helyzetű gyerekeket halálos injekcióval vagy éhezéssel ölték meg; végül a T4 program alkalmazása is idetartozott, melynek keretein belül 1939 és 1941 között legalább 70.000 fogyatékos felnőttet gyilkoltak le „zuhanyzóknak álcázott gázkamrákban” (1999: 163).” (In: Monaghan, Leila. *Deaf Cultures in Global Perspective.* *Many Ways to Be Deaf.* Ed. Leila Monaghan, Costanze Schmaling, Karen Nakamura, and Graham H. Turner. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. 1-24.)

A náci uralom teljes időszaka alatt Hitler közel 250000 embert öletett meg fogyatékosága miatt. 1940-1944 között a náci Németországban az „eutanázia program” részeként 908 fogyatékos és krónikus beteget szállítottak át Schönbrunnból Eglfing-Haarba, hogy elégessék őket. Ma ezeknek az áldozatoknak az emlékét egy emlékmű őrzi Schönbrunnban.

Európában és az Egyesült Államokban később is általános gyakorlat volt a fogyatékosok sterilizációja. 1927-ben az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága a Buck kontra Bell ügyben szabályozta a fogyatékos emberek kötelező sterilizációját, nem minősítve azt ellentétesnek az alkotmány emberjogi kitételeivel. Az 1970-es évekig 60000 fogyatékos embert sterilizáltak akarata ellenére.

„Az érzékek fogyatékosága, különösen a látásé és a hallásé, képtelenné teszi a személyt, hogy hatékonyan működjön esküdtként.” Arkanszas szövetségi bírója az Eckstein kontra Kirby ügyben, 1978

Az USA 17 államában és a főváros körzetében 1914-ig törvény korlátozta a fogyatékosok házasodását. Az afrikai kontinens több országában ma is ez a helyzet.

Számos országban hosszú időn keresztül a siketek nem kaphattak vezetői engedélyt a siketek. Jamaicában például csak a siketek húsz évnyi küzdelme után, 2005-ben módosították a törvényt, amely azóta számukra is lehetővé teszi ezt.

Magyarországi siketek beszámolói alapján még a 2000-es években is rendszeresen előfordult, hogy hallássérülésükre hivatkozva nem kaphattak meg olyan állásokat, amelyek gyakorlásában siketségük nem akadályozta volna őket, nem tudtak hivatalos ügyet intézni a bankban, az önkormányzatnál, a Díjbeszedő Vállalatnál, nem jutott hozzá fontos információkhoz. Nem egyszer előfordult, hogy egy siket hiába folyamodott hitelért vagy örökségéhez csak úgy jutott, hogy felnőtt létére, hivatalos gyámot jelöltek ki számára. Valaki nem kapott fogyatékosügyi járadékot, mert, bár születése óta nem rendelkezik hallásmaradvánnyal, az illetékes bizottság más szakvéleményt állított ki, kigúnyolták, megbélyegezték. Mindennapos tapasztalat, hogy egy siket nem tanul meg „jól” magyarul, nem tud „helyesen” írni, nem tud leérettségizni, nem veszik fel az egyetemre, nem az lesz a hivatása, amit szeretett, volna választani, nem tanulhat idegen nyelvet⁷, a szülő ténylegesen nem választhat a gyermekének iskolát, szájról olvasni és jelelni sem tud annyira, hogy hatékonyan kommunikáljon.

„Iskola: intézetbe "dobták" és nőttek fel, ezért a szüleivel való kapcsolatuk nagyon gyenge volt, nem nagyon tudtak kommunikálni főleg az apjukkal. Tilos volt jelelni az órák alatt, vagyis nem volt lehetőségük kérni a jelnyelvi segítséget a tanulásban. Nem volt lehetőségük továbbtanulni a gimnáziumban, vagy az egyetemen, ahogyan szerettek volna, vagyis elvették tőlük a lehetőséget a továbbtanulásra.”

JE-TM5-2015 Siket terepmunkás

⁷ A siketek idegennyelvtudására, idegennyelvtanulási motivációira vonatkozóan, valamint a magyar jelnyelvvél segített – elsősorban angol – nyelvtanulásukkal kapcsolatban az elmúlt években számos új kutatás és előremutató lépés történt (Csizér et al. 2015; Kontra H. et al 2015; Piniel et al. 2016;).

„A gyermek idegen nyelv tanulása halláscsökkenése miatt nehezített. A magyar nyelv elsajátítása is hosszú éveket vett igénybe. Több évig intenzív logopédiai kezelésbe részesült. Miután a rendkívül értelmes gyermeknek komoly pszichés megterhelést jelent az idegen nyelv megfelelő szintű elsajátítása, ezért **javasoljuk, hogy mentesüljön az idegen nyelv osztályozása alól, az óra rendszeres látogatása mellett.**”

XY
logopédus
Vizsgáló Bizottság vezetője

ZV

(Részlet egy szakvéleményből;
<http://hallokas.freeblog.hu/archives/2006/08>)

„Magyarországon a *Nemzeti Alaptanterv* szerint a hallók iskoláiban jelenleg az általános iskolák 4. osztályában kell megkezdeni az első idegen nyelv tanítását [2/2007. (VII.31.) kormányrendelet]. Az idegen nyelvek tanítására vonatkozóan mind a 23/1997 (VI. 4.) MKM, mind a 2/2005 (III.1.) számú OM rendelet különbséget tesz a hallók és a hallássérültek között. A siketek és nagyothallók iskoláiban lehetőség van arra, hogy az intézmény pedagógiai programja és a helyi tanterv határozza meg az idegen nyelvek tanításának kereteit. Még a laikusok számára is nyilvánvaló, hogy az idegen nyelvek tanulása a beszédértés és a beszédkészség, valamint a kiejtés elsajátítása terén számos nehézséggel jár azok számára, akik rosszul hallanak. Különösen igaz ez akkor, ha hallókkal együtt tanulnak, illetve ha a hallók számára kifejlesztett módszerekkel és tananyaggal, sok társalgási gyakorlattal, szerepjátékkal, magnóhallgatással tanítják őket. A siketek és súlyosan nagyothallók esetében azonban ennél többről van szó. Az idegen nyelvek tanulásához szükség van a biztos első nyelvi alapra, mely a gyengén vagy közepesen nagyothallók esetében a környezet hangzó nyelve. ... Számukra az idegen nyelv már harmadik nyelvként jelenik meg, melyet akkor tudnak eredményesen tanulni, ha nem hallókkal vagy nagyothallókkal vannak egy csoportban, hanem a jelnyelvet használó siketekkel és súlyosan nagyothallókkal, és ahol a közvetítő nyelv a jelnyelv.” (Csizér–Kontráné Hegybiró–Sáfár 2008:344)

A siketek – nyelvi különbségeken alapuló – különleges helyzetét mára egyre több országban felismerik, ami egyre inkább tükröződik a jogalkotásban és az oktatásban éppúgy, mint az élet számos más területén. Vannak országok, ahol a jelnyelvek alkotmányos védelem alatt állnak, emellett külön törvények is elismerik a siketek jelnyelveit és deklarálják a használatukhoz való jogot (részletesebben lásd Jokinen 2000; Krausneker 2000; EUD Update 2001; Bartha és Hattyár 2002; Wheatly–Pabsch 2012). Azon országok többségében

is, ahol a hatályos esélyegyenlőségi törvények jelentenek jogi keretet a siketek számára, az oktatás teljes vertikumában megjelenhet az adott ország jelnyelve oktatási és tantárgyként is oktatott nyelvként.

A siket közösség megismerése érdekében érdemes a siketiséggel, a jelnyelvekkel, a nyelvelsajátítás fő jellemzőivel, valamint a kétnyelvűséggel kapcsolatos tudományos eredményt a szélesebb (laikus) társadalomban, illetve az akár bizonyos szakmai körökben és érdekcsoportokban megfogalmazódó állításokkal, tévhitekkel ütköztetni.

A jelnyelvi törvény életbelépését követően a magyar jelnyelv bizonyos színtereken láthatóbbá vált. A nyilvános rendezvényeken, ünnepeken, kulturális eseményeken, fesztiválokon, koncerteken a jelnyelvi tolmácsok jelenléte láthatóvá teszi a siketeket, illetve a jelnyelvet. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a siketiséget, a siketeket, valamint a jelnyelveket ne övezné számos téves elképzelés, sztereotípiák és előítéletek Magyarországon. „Ezek az elképzelések egyrészt a nyelvről való tudományos gondolkodást is jelentősen meghatározó nyelvvideológiákban gyökereznek, másrészt a megfelelő ismeretek hiányával magyarázhatók”⁸ (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 854).

⁸ „Az ELTE BTK különböző szakos egyetemi hallgatói körében 1999 és 2001 között végzett felméréseink eredményei a tévhitek, elképzelések széles körben való elterjedtségét támasztják alá. A megkérdezettek 73%-a nem tartja a jelnyelvet a beszélt nyelvektől független, önálló nyelvtani rendszerrel rendelkező természetes nyelvnek; 52,5%-uk úgy véli, hogy ezek pantomimikus, gesztusokból álló rendszerek, melyeket a siketek oktatói mesterségesen hoztak létre, hogy megkönnyítsék a hangzó nyelv elsajátítását (47,5%). 84,9%-uk egyetért azzal a tévhittel is, miszerint a különböző országokból származó siketek jeleivel kölcsönösen megértik egymást. Miközben az egyetemisták 73%-a meg van győződve arról, hogy a siket gyermekek többsége siket szülőktől származik, többségük (61,5%) a siketek beilleszkedését csak a magyar nyelv megfelelő ismerete által tartja elképzelhetőnek, ugyanakkor 96%-uk azzal is egyetért, hogy a beszéd nem a kommunikáció egyedüli formája.” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 854)

Bár az egyetemi hallgatók attitűdjei összességében pozitívabbak, mint a felnőtt társadalomé általában (pl. a siket gyermekek integrált osztályokban való oktatását 67,9% elfogadja), a válaszokból mégis egyértelmű a siketség orvosi problémaként való kezelése, amelyet szakembereknek kell gyógyítaniuk (53%), hiszen 78,4%-uk úgy véli, a siketség megkésett beszédfejlődést, tanulási zavart jelent; 54,5%-uk szerint a siketek szellemi fogyatékosok is és nehezen kezelhetőek, nem alkalmazhatóak megszokott, hagyományos munkára (55%) (lásd Bartha és Hattyár 2002; Bartha 2004b).

A téves elképzelések, az ezekkel összefonódó negatív attitűdök egyfelől a jelnyelvhez, másfelől magukhoz a siket személyekhez kapcsolódnak. A jelnyelvekre vonatkozó téves elképzelések csoportjába azok az ideológiai konstrukciók tartoznak, melyek megkérdőjelezzik a jelnyelvek természetes nyelv voltát, a siket személyekre vonatkozó csoportjába pedig azok, amelyek szerint a siket személyek többségének szellemi képességei jóval elmaradnak a hallókétól. A kettő rendkívüli károkat okozva kapcsolódik össze egy olyan paternalista hozzáállásban (Lane 1992), „miszerint a siketek akkor válhatnak a halló társadalom minél »normálisabb« tagjaivá, ha mi, hallók, minél inkább magunkhoz hasonlóvá tesszük őket (vö. Lane 1997b)” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 854-855).

A jelnyelvekkel és a siketiséggel kapcsolatos néhány tévhit és azok cáfolata
(forrás: Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 855–857)

Tévhit	Cáfolatok
<p>A beszéd azonos a nyelvvel, de legalábbis a nyelv (a nyelvi rendszer) egyetlen megjelenési formája, megvalósulása a hangos beszéd, minden más lehetőség csak másodlagos, a beszédre épül (Branson és Miller 1998: 11).</p>	<p>A nyelvezet, nyelv és beszéd fogalomhármast kidolgozó Saussure (aki nem foglalkozott a siketek által használt jelnyelvekkel) maga is megjegyzi (1997: 41), hogy</p> <p>„[...] a nyelv konvenció, azt pedig, hogy a jel – amelyben az emberek megegyeznek – milyen jellegű, közömbös. A hangképző apparátus kérdése tehát a nyelvezet problémájában másodlagos.”</p> <p>„[...] nem a beszélt nyelvezet tartozik hozzá az emberi természethez, hanem egy nyelvnek, vagyis egy olyan rendszernek a megalkotására való képessége, amelynek különböző jelei különböző fogalmaknak felelnek meg.”</p> <p>Az 1960-as évektől kezdődő leíró nyelvészeti vizsgálatok sora bizonyította, hogy a siketek által használt jelnyelvek éppúgy teljes értékű, komplex, saját nyelvtani struktúrával rendelkező nyelvek, mint a hangzó nyelvek.</p>
<p>Aki siket, az néma, azaz a hallás hiánya vagy károsodott volta megakadályozza a siketeket abban, hogy megtanuljanak beszélni. Ez a tévhit már az</p>	<p>Sok gyakorlati példa áll rendelkezésre annak alátámasztására, hogy amennyiben egy siket ember hangképző szervei épek, meg tud tanulni beszélni.</p>

Tévhit	Cáfolat
<p>ókortól kezdve él; Arisztotelész pl. a következőket írja: „Azok az emberek, akik siketen születnek, minden esetben némák is; azaz képesek hangokat kiadni, de nem képesek beszélni.” (Idézi Branson és Miller 1998: 10)</p>	
<p>A jó beszédkészség a jó értelmi képesség mutatója. A rossz beszéd, a normától eltérő artikuláció okát tehát a gyenge értelmi képességben kell keresni.</p>	<p>A siketek artikulációja a visszacsatolás hiányában különböző mértékben közelítheti meg a halló normát. Az artikulációs jellegzetesség tehát nem az értelmi képesség függvénye, hanem a siketek létállapotából adódó jellegzetesség.</p>
<p>Egyetlen univerzális jelnyelv létezik, azaz a világon minden siket ugyanazt a jelnyelvet használja (Bos 1994).</p>	<p>Jelnyelvek tucatjait írták már le a kutatók, mely nyelvek mind a jelek készletében, mind szabályrendszerükben eltérnek egymástól. A kölcsönös érthetőség e nyelvek között éppúgy nem áll fenn, illetve épp annyira jellemző lehet, mint két önálló nyelvként címkézett hangzó nyelv között, azaz másként jelel egy japán, egy magyar, egy finn vagy egy amerikai siket (Bos 1994, Vasák 1996, Crystal 1998: 276). A földrajzi – történelmi – kulturális közelség hatása is éppúgy érvényesül, mint a hangzó nyelvek esetében. A szomszédosság vagy a huzamosabb együttélés két külön jelnyelv rendszerét éppúgy hasonlatossá teszi egymáshoz, ahogyan ez az egymás szomszédságában élő hangzó nyelvek esetében is megfigyelhető. Ha az érintett nyelvek nem csupán földrajzilag állnak közel egymáshoz, hanem tipológiájukban is, esetleg rokon nyelvekről van szó, annál szembetűnőbb lehet a hasonlóság – a jelnyelvek esetében ezt a sajátos eszközrendszer adottságai erősíthetik fel. Közismert tény a francia és az amerikai jelnyelv rokonsága, a Párizsból hívott pedagógusok hatásának köszönhetően. De ugyanígy vannak adataink arra vonatkozóan is, hogy az osztrák jelnyelv és a magyar jelnyelv között, illetve a szlovák és a magyar között is nagy számban vannak lexikai hasonlóságok, de tudunk arról is, hogy sok jel a magyar jelnyelvből került be az izraelibe. (Egyetlen univerzális jelnyelv létezik csupán, az is mesterséges képződmény: a nemzetközi jelnyelvet, a Siketek Világszövetsége (WFD: World Federation of the Deaf) ösztönzésére az 1950-es években alakították ki. Használata legjellemzőbben a nagyobb nemzetközi siket rendezvényekre terjed ki.)</p>
<p>A jelnyelv egyfajta pantomim, mely leképezi (utánozza) a valóság elemeit, eseményeit;</p>	<p>Jejelés közben csupán a kezek mozognak, akkor is, ha lábáról van szó, a pantomimban viszont minden testrész, tevékenység, stb. önmagának felel meg. Ehhez kapcsolódik a térhasználat különbsége is: a</p>

Tévhit	Cáfolat
<p>nem elvonatkoztató jellegű (Bos 1994).</p>	<p>pantomimes az egész színpadot „belakja”, míg jelelés közben egy helyben állva, a jelelési térből soha ki nem lépve lehet az információkat továbbadni. A közös csupán annyi, hogy mindkét „nyelven” gesztikulárisan-vizuálisan kódolt az információ (Dotter 1999, Holzinger–Dotter 1997, Boyes-Braem 1992a). Az egyes cselekvések, illetve történések időtartamát a pantomimban hasonló ideig tartó tevékenységgel lehet kifejezni, a jelnyelvben viszont az időbeliség kifejezésére – a hangzó nyelvekhez hasonlóan – különféle grammatikai szerkesztések, illetve lexikai elemek állnak rendelkezésre. Hasonlóan a történet szereplőinek száma a pantomimban meglehetősen korlátozott, többel már nehezen lehet dolgozni, ezzel szemben a jelnyelv – fejlett névmásrendszerével – akárhány szereplőről képes ugyanazon a történeten belül nyilatkozni.</p> <p>Bár a jelnyelvi jelek nagy része ikonikus, azaz a jelelő és a jelölt között hasonlósági viszony van, ezek a jelek is konvencionalizáltak, nemzedékről nemzedékre továbbadódnak: a nyelvelsajátítás/nyelvtanulás során meg kell tanulni őket, nem kell újból és újból kifejleszteni őket (részletesen l. később).</p>
<p>A jelnyelvek szorosan kötődnek a környezetükben használatos hangzó nyelvekhez oly módon, hogy tulajdonképpen nem mások, mint a hangzó nyelvek jelekkel történő megjelenítései. Sokan gondolják, hogy a jelnyelveket a hallók fejlesztették ki, hogy biztosítsák a kommunikáció lehetőségét (Branson és Miller 1998: 11).</p>	<p>Léteznek a hangzó nyelvek tanításának elősegítésére kidolgozott manuális kódrendszerek (pl. Signed Exact English, jelelt angol, jelelt francia, jelelt magyar), ám ezek nem természetes nyelvek, hanem csupán kontaktkódok. A természetes, a siket közösségekben használatos elsődleges jelnyelvek függetlenek a környezetükben használatos hangzó nyelvektől (bár a két változó rendszer hatással lehet egymásra – l. később).</p>

1. A JELNYELVEKRŐL

1.1. A jelnyelvek mint természetes emberi nyelvek

Bár sokan úgy gondolják, hogy csupán a hangzó nyelvek tekinthetők „normális” emberi nyelveknek, az 1960-as évek elejétől folyó, nemzetközi és a későbbi magyarországi nyelvészeti kutatások eredményei bizonyítják, hogy a siketek jelnyelvei összetett és teljes grammatikájú természetes nyelvek, amelyekben ugyanazok a nyelvtani részrendszerek és kategóriák (fonológia, morfológia, szintaxis, lexikon, szemantika, diskurzus) különíthetők el, mint a hangzó nyelvekben (Stokoe 1960; Liddell 1980; Deuchar 1984; Penn és Reagan 1994; Woll és Kyle 1994; Bergman 1994; Bos és Schermer 1995). Emellett a vizuális modalitásból eredően kiegészülnek sajátos kategóriákkal (pl. az osztályozókkal, az ajakgesztusokkal és a szájképekkel) is. „A nyelvtani kategóriák kifejezése minden jelnyelvben összetett és szabályszerű: a jelelési tér, a mozdulat iránya, a kézforma, az arckifejezés, a száj, a fej és a test mozgása stb. egy háromdimenziós, úgynevezett térbeli nyelvtant alkot” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 858).

1/1. ábra: Nyelvi eszközök a jelnyelvekben

(Wisch és Prillwitz (1991) alapján Mongyi Péter és Szabó Mária Helga (é. n. [2004]: 12)

Arc		Kezek		Test-tartás	Deixis	Kontextus
Mimika		A jelek szerkezete	Kézforma	Fej	Tekintet	Téma
			Orientáció			
			Artikulációs hely			
			Mozgás			
Szemek	„Szem-kifejezés”	Kétkezes jelek	Szimmetrikus	Vállak	A fej iránya	Személy
	A tekintet iránya		Ellentétes			
Száj	Száj-gesztikuláció		Domináns	Felsőtest	Rámutatás	Szituáció
	Artikulációs kép		Komplex	Gesztikuláció		

1.2. A jelnyelvekről nagy vonalakban

A siket közösségekben használatos jelnyelvek „a nyelvi komplexitás ugyanolyan fokát mutatják, ugyanolyan kifejező és megismerő funkciókat képesek betölteni” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 858), mindemellett ugyanúgy változatosságot mutatnak s változnak, mint a hangzó nyelvek.⁹

A különböző siket közösségekben természetes módon létrejövő jelnyelvek a siket emberek kommunikációjának elsődleges eszközei; noha egy nyelvhasználó anyanyelvének meghatározása igen komplex kérdés (l.

⁹ Hagyományosan Magyarországon hét területi változatról beszélnek a jelelő közösségekben, melyek azokhoz a városokhoz kapcsolódnak, amelyekben siketek oktatását végző speciális iskolák működnek (ezek Budapest, Debrecen, Eger, Kaposvár, Sopron, Szeged, Vác). A JelEsély projektben gyűjtött adatok alapján valószínűsíthető, hogy a jelnyelvi területi tagolódás nem követi ennyire szorosan az iskolák területi elhelyezkedését.

Skutnabb-Kangas 1997), azokban a siket gyermek(ek)et nevelő családokban, ahol az egyik vagy mindkét szülő siket, ez tekinthető a gyermek anyanyelvének, illetve nagyon sok esetben ez lesz az elsődleges nyelve halló szülők siket gyermekeinek is, ha siketiskolában (és nem többségi iskolába integráltan) tanulnak, hiszen itt egymás közt, a siket közösségben a legtermészetesebb módon még akkor is ezt a nyelvet használják, ha ezt az iskola korlátozza.¹⁰

A siket közösségekben használatos természetes jelnyelvek mellett léteznek más manuális kommunikációs rendszerek, melyeket fontos megkülönböztetni az elsődleges jelnyelvektől.

A jelnyelvek típusai

(forrás: Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 859-860)

I. Elsődleges (primér) jelnyelvek

Szabályokra épülő, konvencionális jelnyelvek, teljesen autonóm nyelvi rendszerek, melyek speciális történelmi, társadalmi és kulturális környezetben fejlődtek ki, s amelyeket generációról generációra folytonosan használnak a jelelők (például az amerikai jelnyelv, a francia jelnyelv, a dán jelnyelv stb.). Ezen természetes nyelvek használói mindent közölni tudnak, amit csak akarnak. Ezek a nyelvek folyamatosan fejlődnek, hogyhasználói változatos kommunikációs igényeinek meg tudjanak felelni

II. A másodlagos (alternáns) jelnyelvek

A jelelt kommunikáció olyan magasan fejlett rendszerei, amelyeket olyan egyének fejlesztenek ki és használnak, akik kompetens használói egy beszélt nyelvnek. Az ezekben a másodlagos rendszerekben használt jelek kodifikáltak, azaz sztenderdizált és általánosan használt megfelelői a beszéd kifejezéseinek. A másodlagos jelelés különbözik a kommunikációs kinézis más formáitól (pl. távolságtartás, irányultság, mozgásstílus, arckifejezés stb. vonatkozásában), valamint a gesztikulációtól, mely a beszélt nyelvet kíséri. Ezekben a rendszerekben, melyek nem tekinthetők teljes értékű nyelveknek, a szavak, szókapcsolatok, mondatok stb. jelben ugyanolyan szerkezetűek, mint a környezetükben használt hangzó nyelvekéi. A másodlagos jelnyelveknek több fajtája létezik:

A) A *nyelvközi jelhasználat (pidzsin jelnyelvek)* halló emberekből álló csoportok között figyelhető meg azokban az esetekben, amikor a beszélőknek nincs közös nyelvük (például az a komplex jelelési rendszer, amelyet az észak-amerikai indiánok használnak).

¹⁰ A siketek hazai iskoláiban hivatalosan csak korlátozottan van megengedve a jelnyelv használata, ám a gyermekek egymás között folyamatosan jelelnek. Egy, a Siketek Európai Szövetsége (EUD) kezdeményezésére Európa 17 országában lefolytatott vizsgálat (KYLE és ALLSOP 1997) eredményei arról tanúskodnak, hogy míg a tanárok átlagosan 37%-ban használják a jelnyelvet a gyermekekkel való kommunikációban az iskolában, addig a siket gyerekek 88%-ban jelnyelven kommunikálnak egymással (l. még (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 859).

B) Léteznek olyan jelelési rendszerek, melyeket egy közös beszélt nyelvvel rendelkező beszélőközösség tagjai használnak a beszéd helyettesítőjeként vagy kísérőjeként. Az ilyen jelelési rendszereknek három alkategóriája létezik:

1. A *törzsi jelnyelvek*: pl. az Ausztrália középső, sivatagos részének északi területein élők által kifejlesztett jelnyelv, melyet a beszélt nyelvük megfelelőjeként használtak, ha a beszéd tabunak számított, például a gyász vagy a férfivá avatás rítusának ideje alatt. Egyes észak-amerikai indián törzseknél a feleség nem érintkezhetett hangzó nyelven férje vérszerinti családtagjaival.

2. A *kolostori jelnyelveket* pl. a ciszterci, a clunyi és a trappista szerzetesek dolgozták ki, hogy használatuk segítségével megtarthassák hallgatási fogadalmukat.

3. A *szakmai jelnyelveket* olyan foglalkozási területeken fejlesztették ki, mely területeken a beszélt nyelv használata bizonyos esetekben tiltott vagy lehetetlen. Pl. a fűrészüzemek dolgozói a zaj miatt nem értették egymás hangját; a rádió- és tévéstáboknál éppen ellenkezőleg, teljes csendre van szükség; a tűzdeüagnőkök információcseréjét a zaj és a távolság egyaránt megnehezíti; a darukezelőknél önmagában a távolság jelent akadályt; míg a bűvároknál egyszerűen a hangrezgést továbbító levegő mint közeg hiányzik.

4. A hangzó nyelvek jelelt változatai, az ún. *jelelt nyelvek* (pl. a jelelt magyar nyelv) olyan mesterségesen kidolgozott rendszerek, amelyeket a siketek főképp a hallókkal való érintkezés során használnak. Ezek tulajdonképpen a hangzó nyelv elemeinek jelnyelvi jelekkel történő megjelenítései, melyeket kiegészítenek a mesterségesen kifejlesztett grammatikai jelek (pl. a magyar nyelv jelelt változatában a tárgy vagy a különböző típusú határozóragok jelei).

III. Családi jelnyelvek

Olyan gesztusokon alapuló kommunikációs rendszerek, melyek akkor alakulnak ki, ha egy siket ember más siketektől elkülönülve él, és szükséges az őt körülvevő halló emberekkel kommunikálnia. Az úgynevezett családi jelelés sokszor az első kommunikációs rendszer, melyet a siket gyermek azokkal a halló családtagjaival érintkezve használ, akik nem ismerik egy nagyobb felnőtt siket közösség standard jelnyelvét.

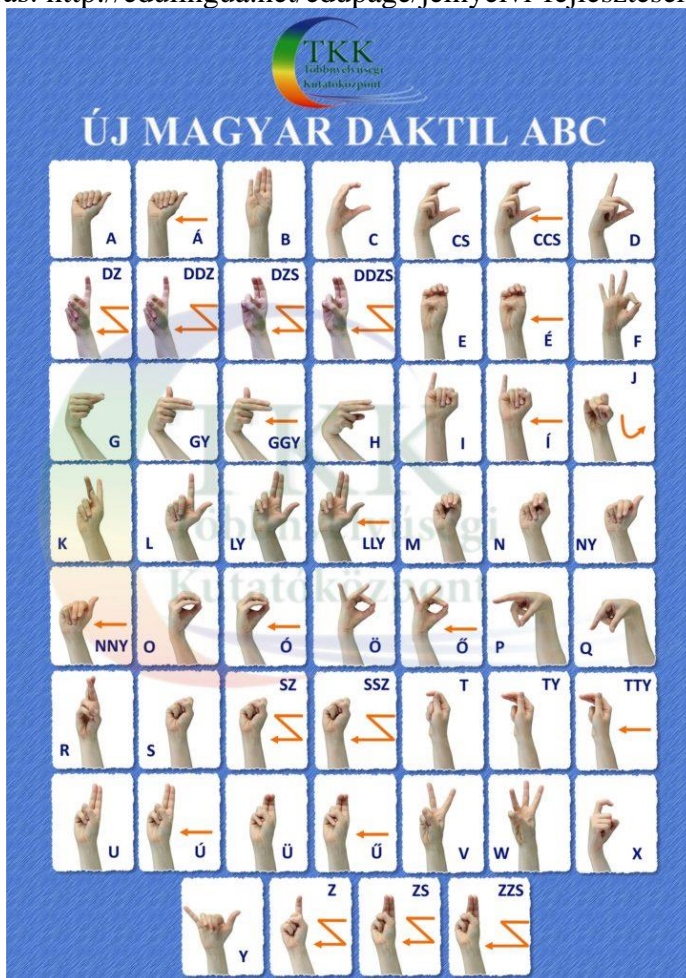
(Forrás: Davis és Supalla 1995: 84–85; l. még Ross-Taylor 1975, Stokoe 1978, Kendon 1988, 1990, Reagan 1995, Oviedo 1996, Mongyi és Szabó é. n. [2004])

A jelnyelvek mellett léteznek olyan, a korábbi szakirodalomban kiegészítő kódoknak tekintett manuális ábécék is, amelyek a hangzó nyelvek fonéma-rendszeréhez vagy írásrendszeréhez kapcsolódnak. Noha az ujj-ábécé/ujjbetűzés/(le)betűzés különböző mértékben van jelen az egyes jelnyelvekben, sőt használata életkori és területi változatosságot is mutathat

(lásd például Schembri – Johnston 2007), s többnyire mesterségesnek tartják őket, ezek a természetes nyelvi rendszer részei (Holecz 2019). Az **ujj-ábécé/ujjbetűzés (daktil)** egy vokális-akusztikus nyelv szavainak (általában tulajdonnevek, betűszók) betű szerinti megjelenítésére szolgáló eszköz, ahol az ujjak a betűk formáit jelenítik meg. Léteznek egy- és kétkézes rendszerek is. Ennek használatához kötődő kifejezés a „**daktiloz**”, amely azt jelenti, hogy valaki egy akusztikus nyelvi egységet, egy hangsort/fonémasort vizuálisan jelenít meg.

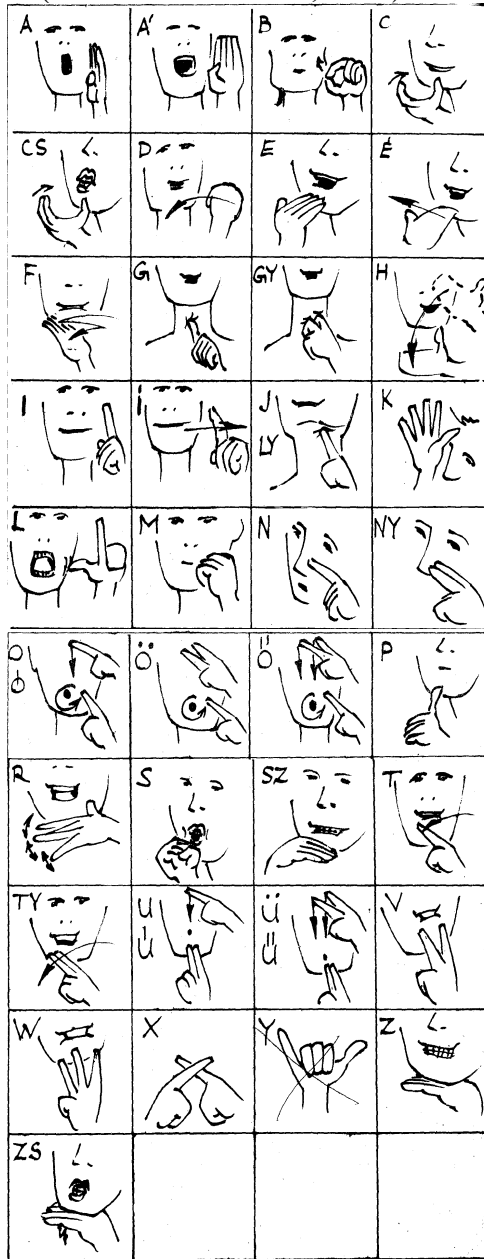
A siket gyermekek nyelvelsajátításával, illetve olvasástanulásával foglalkozó egyre tetemesebbé váló nemzetközi szakirodalomból az is látszik azonban, hogy – bár történeti és kulturális okok következtében jelnyelvenként különböző mértékben – az ujjábécék a jelnyelvek alapvető részeként összetett és szisztematikus módon fonódnak össze a nyelvelsajátítással is: „Az ujjbetűzés fontos szerepet játszik a fonológiai tudatosság kiépülésében, az olvasásban, információátadásban, a szülő-gyermek, különösen a halló szülő-siket gyermek közti kommunikációban, a jelnyelv vagy a jelelő számára idegen elemek feldolgozásában, nevek, új fogalmak kivitelezésében, de egyszersmind pragmatikai jelentések létrehozásában is” (Bartha et al. 2020: 11).

1/2. ábra: Az új magyar daktil ábécé¹¹
 (Forrás: <http://edulingua.net/edupage/jelnyelvi-fejlesztsek/>)



¹¹ Az ábra az MTA Nyelvtudományi Intézetében megvalósított NyelvEsély: Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű sikertoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése (MTA SZ-007/2016) című projekt keretében kibővített magyar ujjábécét mutatja. A projekt számos tanulástámogató fejlesztést is létrehozó munkálataiban „hangsúlyozottan vetődött fel a magyar ujjábécé (daktil), illetve az ujjbetűzés (valójában (le)betűzés) kérdése is. A fejlesztések során a munkacsoport többek között bővítette az általánosan használt daktilábécét a magyar ábécé hosszú kétjegyű mássalhangzóival, valamint a dz és dzs betűk daktil megfelelőjével. Ez a hiánypótló bővítés nagy segítséget jelent a magyar készség tanítása, fejlesztése szempontjából, valamint célja, hogy megkönnyítse a gyermekek számára a magyar nyelv szótagolásának tanulását. A kiegészítés alapvető célja, hogy minden a magyar nyelvben előforduló betű és betűösszetétel teljes körűen hozzáférhető legyen jelnyelven is a siketiskolákban és az integráltan tanulók számára. Az új daktil betűk használata segítséget jelent a magyar nyelvi fonológiai tudatosság megerősítésében is.” (Batha et al. 2020: 12–13)

1/3. ábra: A fonomimikai ábécé
(Forrás: Vincze 1992, 1993)



A beszédfejlesztést segítő másik ábécé a **fonomimika**, ennek esetében valamely vokális-akusztikus nyelv szavainak (általában tulajdonnevek,

betűszók) betű szerinti visszaadására szolgáló kommunikációs eszköz, a kéz többnyire az egyes beszédhangoknak megfelelő hangképző szervek jellegzetes működésére emlékeztet (vö. Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 885–887).

2. A SIKETSÉG FOGALMA

A „siket” fogalmának általános érvényű meghatározása rendkívül nehéz feladat, mivel különböző célokat szolgáló orvosi, oktatási-nevelési, jogi, kulturális stb. meghatározások léteznek, melyek között nem feltétlenül van átjárhatóság. A legáltalánosabb, köznapi értelmezés szerint a siketség a hallás hiányát, a hallásképtelenséget jelöli, ez azonban nem veszi figyelembe sem azt, hogy a hallásvesztésnek fokozatai lehetnek, sem azt, hogy ez az állapot többféleképpen is létrejöhessen (veleszületett versus szerzett, átmeneti versus állandó stb.).

2.1. A siketség orvosi értelmezése

Az orvostudomány a siketséget a hallás hiányaként értelmezi, és egy skála mentén méri. A hallóknál mérhető tartománytól történő eltéréseket részleges, közepes, súlyos fokú nagyothalló, siket címkékkel látja el. Ez a skálázás nem egységes, különböző országokban különböző hallásküszöbértéknél húzódnak a kategóriahatárok.

A halláskárosodás tipológiája
(Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 861)

A) A hallásvesztés mértéke szerint (orvosi szempontból)

1. nem jelentős (hallásküszöb: 25 dB)
2. enyhe nagyothallás (hallásküszöb: 25–40 dB)
3. közepes nagyothallás (hallásküszöb: 40–55 dB)
4. kifejezett (hallásküszöb: 55–75 dB)
5. súlyos nagyothallás (hallásküszöb: 70–90 dB)
6. siketség (hallásküszöb: 90 dB)

(A gyógypedagógiai szakirodalom az 5. és 6. típus között felvesz egy átmeneti sávot, az úgynevezett hallásmaradványos állapotot.)

B) Kórtani szempontok szerint

I. Örökletes hallássérülés

1. idegi
2. vezetékes
3. vegyes

II. Szerzett hallássérülés

1. méhen belüli károsodás miatti
2. szülés közben fellépő komplikációk miatti
3. fertőző betegségek következményeként fellépő
4. antibiotikumok szövődményeként fellépő
5. zajártalom miatt kialakuló

C) A hallásvesztés időpontja szerint

1. prelingvális (egy nyelv elsajátítása előtti)
2. posztlingvális (egy nyelv elsajátítása utáni)

(Forrás: Csányi szerk. 1993)

2.2. A siketség kulturális, antropológiai értelmezése

„A kulturális, antropológiai értelmezés a siketséget egy olyan embercsoport létállapotának, adottságának tekinti, amely tagjainak közös vonása, hogy a világot elsődlegesen vizuálisan érzékelik, akiket közös kultúra, hasonló tapasztalatok, viselkedési szokások jellemeznek, s legfőképpen közös nyelvet, a jelnyelvet használják, amely e közösség számára elsődleges kommunikációs és megismerő szerepe mellett – más nyelvi közösségekhez hasonlóan – önazonosságának szimbóluma is (vö. Charrow és Wilbur 1989; Lucas 1989; Andersson 1994; Padden 1996; Reagan 2002; Bartha 2004a). Bár vannak

szakemberek, akik szerint a jelnyelv, a kétnyelvűség és a siketek mint közösség támogatása erősítheti szegregációjukat, a gyakorlat szerte a világon ezzel szemben azt mutatja, hogy a nyelvi–kulturális közösségként való elismerés, a választás lehetőségének felkínálásával éppen a többségi társadalomba való integrációjukat segíti elő azáltal, hogy a többségi nyelvhez való teljes körű hozzáférés mellett lehetővé teszi az anyanyelv magas szintű elsajátítását és használatát is.” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 861)

**„Mit jelent nekem a jelnyelv?”
Siketek véleménye**

- Ez az én anyanyelvem
- Nem tudok jelnyelv nélkül élni
- Kényelmesen kommunikálok vele
- Siket vagyok, az én jel-anyanyelvem
- Közösséget, varázslatos kommunikációs formát
- Természetes, velem születtem, szabadság
- Nehéz lenne nélküle
- Legtermészetesebb kifejezési lehetőségeket
- Igazi anyanyelvem, nekem nagyon fontos, szükségem van rá

(www.sinosz.hu)

Közösségformáló és kultúrateremtő ereje van. Sajátos nyelvtanával rendelkezik és felveszi a versenyt a hangzó nyelvekkel is. Fontos jellemzői:

1. A siketek nyelve,
2. gazdag árnyalatai vannak,
3. változataiban él,
4. van saját grammatikai rendszere,
5. a jelnyelvi közösségek szerveződnek köré,
6. a siket kultúra alapja,
7. kommunikációs eszköz,
8. létezik nemzetközi változata (nemzetközi jel, International Sign),
9. vizuális nyelv,
10. nem lehet megszüntetni.

Fontos megjegyezni, hogy a siket közösségek, a siket társadalom tagjai a siketek és nagyothallók mellett halló egyének is lehetnek. Ez utóbbiak például a siket szülők halló gyermekei, akik első nyelvükként sajátítják el a jelnyelvet. Ugyancsak ide tartoznak a siket gyerekek halló családtagjai, akik amellet, hogy megtanulnak jelelni, a közösség kulturális értékeivel is azonosulnak. Továbbá azok a hallók, akik bár rokoni kötelékekkel nem rendelkeznek, vállalják ezeket az értékeket. A siketektől, nagyothallókból, és különleges esetekben hallókból álló¹², közös nyelvvel és kulturális sajátosságokkal rendelkező, egyszersmind hátrányosan megkülönböztetett siket közösségekre kutatók már igen régóta mint nyelvi kisebbségekre tekintenek (Andersson 1994).

A kulturális-nyelvi elismerés siket tapasztalata más kisebbségektől ugyanakkor különbözik a fogyatékoság és a (hallás)vesztés tapasztalatai miatt, amelyek körülveszik a siketeket (Lane 1999). Folyamatos feszültség van a siket emberek fogyatékosként való társadalmi megítélése és „jelnyelvi népként” (Deaf Peoples) való elismerése között. (De Meulder 2014; Napier és Leeson 2016). Fontos megjegyezni, hogy a „halló kultúra” és a „siket kultúra” nem egymást kizáró társadalmi-kulturális konstrukciók (pl. Groce 1985; Branson et al. 1996; Lane 1997). Jóval fontosabb kérdés az, hogy maguk a különböző háttérű és beállítódású siketek, a siket közösség a „nyelviség” és a képesség eszközeivel és kategóriáival hogyan hozzák létre és jelenítik meg identitásaikat a halló és a siket világban (lásd 2.1. ábra, Ladd 2003).

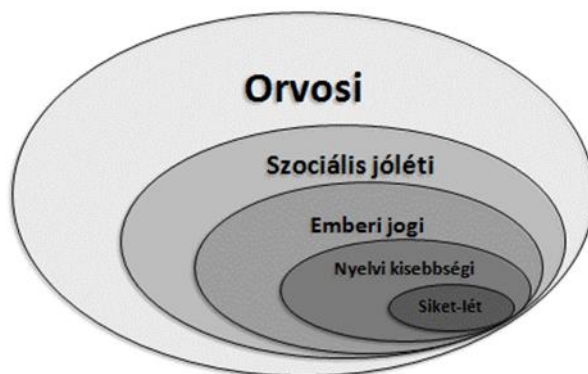
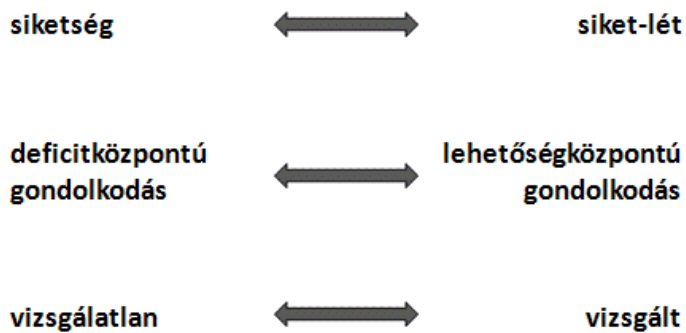
Amint Bartha és munkatársai (2016: 338–39) ugyancsak kiemelik, e két paradigma (voltaképpen egy kontinuum két szélső pólusa) „a tudományos és a

¹² Napier és Leeson (2016) a jelelő közösségek halló tagjainak két fő csoportját emeli ki: „azok, akik jelnyelvi közösség tagjaként nőnek fel születésüktől fogva (azaz siket szüleik vannak), illetve azok, akik életük későbbi szakaszában kerülnek a közösségbe, miután megtanultak egy jelnyelvet második nyelvüként.” (Napier–Leeson 2016: 63)

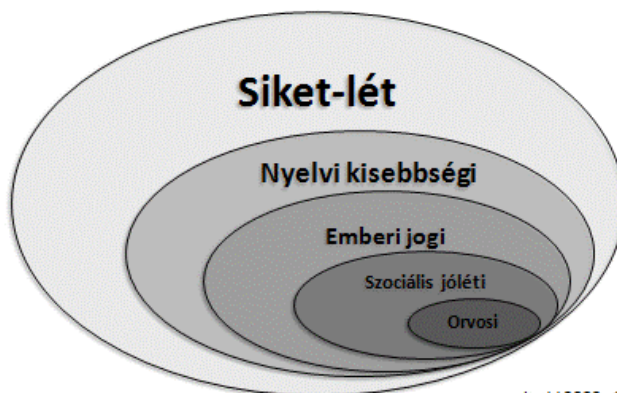
közélet, a társadalmi kategorizáció, az oktatás, a kultúra terein és diskurzusaiban egymással szemben álló (egymást látszólag kizáró) ideológiák (siketség vs. kulturális siketség; fogyatékos vs. SIKET/kisebbség) mentén hoz létre nyelvi, identitásbeli, csoportok közötti határokat. A siketség társadalmi konstruálásának kétpólusú megközelítése – nyelvészetileg is – rendkívül problematikus (Corker 2000; 2002; Reagan 2002; Senghas–Monaghan 2002)”.

2/1. ábra: A siketsége megközelítésének dimenziói
(forrás: Ladd 2013: 170)

Paradigmaváltás



DIMENZIÓK



Ladd 2003: 170

2.3. A nyelvelsajátítás idejének meghatározó szerepe: prelingvális, posztlingvális siketek és nagyothallók

A nyelvi hozzáférés szempontjából különösen fontos megkülönböztetni az úgynevezett prelingvális és posztlingvális siketséget. „A prelingvális siketség (függetlenül attól, hogy veleszületett vagy szerzett) azt jelenti, hogy az egyén (gyermek) a nyelv (bármely természetes nyelv) elsajátítása előtt vált siketté, míg a posztlingvális siketség azt jelenti, hogy a (gyermek, felnőtt vagy idős) siketek akkor veszítették el hallásukat, amikor egy nyelvet már teljesen kiépítettek, s elsődleges családi, majd iskolai és társadalmi szocializációjuk a halló társadalomban zajlott” (Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 862). A siketek oktatásával kapcsolatos kérdések tárgyalásakor nyilvánvalóvá válik, hogy a hallássérültek legkiszolgáltatottabb csoportját prelingvális siketek alkotják, különösképpen azok, akik halló családba születnek, halló környezetben szocializálódnak életük korai szakaszában (vö. Johnson, Liddell és Erting 1989; Bos 1994).

3. IDENTITÁS ÉS KULTÚRA

3.1. A társadalmi identitásról

Az identitás kutatása hosszú ideje a pszichológia, a szociálpszichológia és a társadalomtudományok egyik kulcskérdése. Az identitás latin eredetű szó, jelentése: önzonosság. Ez a rendkívül összetett, számos aspektusból vizsgálható fogalom azonban nemcsak az egyén énképét (illetve diszkurzíve konstruálódó énképeit) hivatott meghatározni, hanem ezzel együtt a társadalmi viszonyok rendszerét is (Csepeli 1997). Az alábbiakban nincs mód az identitás fogalmához és kutatásához kapcsolódó megközelítéseket a maguk teljességében tárgyalni, csupán néhány fontos megközelítés emelhető ki.

Csepeli (1997: 522) hangsúlyozza, hogy „A társadalmi identitás az identitásélmény egy általánosabb szinten elhelyezkedő mátrixa, [...] mely azokat a kategóriális rendezőelveket, melyeket a társadalom az egyének nagy csoportjainak észlelését megkönnyítendő bocsát tagjai rendelkezésére” (i.m. 522). Ugyanakkor a társadalmi identitás által megteremtődő hovatartozási élményt, az egyén önmaga által meghatározott hovatartozását, éniidentitását is figyelembe kell vennünk a kategóriákba való besoroláshoz. Vajda Zsuzsanna szerint az általános éniidentitás „a világnézet fogalmához közelíthető: az egyéni viselkedésbe beépülő társadalmi szabályok és elvárások, életcélok, az értékrend, a morális elvek választásának és érvényesülésének szabályozója (Vajda 1996: 9, idézi i. m. 523).

Az identitás tehát egy olyan összetett társadalmi szerkezetként is felfogható, amelybe beletartozik az egyén kifelé történő megjelenítése és az önmagáról alkotott képe (Baumeister 1997, Holland, Lachicotte, Skinner, Cain 1998, idézi Maxwell et al. 2000), melyek folyamatosan jönnek létre és

alakulnak át a másokkal történő interakciók során. Az identitás kialakításának, illetve megképzésének folyamata pszichológiai motivációhoz, kulturális tudáshoz és szerepjátszó képességhez kötött (Fitzgerald 1993). Ha például valaki új információt szerez magáról, identitása változáson megy keresztül, ezért az egyén identitásait mások reakciói, illetve a múltbeli és jelenlegi tapasztalatok is meghatározzák.

Az identitások szorosan kötődnek a társadalmi elvárásokhoz, illetve a kulturális környezethez (Maxwell et al. 2000). „A kultúra ott és azért lép be az ember drámai terébe, hogy az individuális élet vezetéséhez nélkülözhetetlen azonosságtudat kereteit tágítsa és mélyítse. A kultúra az önazonosság kollektív elképzelésének eszköze” (Csepeli 1997: 529).

Maxwell et al. (2000) az identitásfejlődésnek két lehetséges modelljét mutatja be: a faji-etnikait és a kétkultúrájúságra összpontosítót. Az előbbi arra összpontosít, hogy egy elnyomott faji vagy etnikai csoport tagjai hogyan alakítanak ki pozitív önképet magukról. Ennek a modell szerint három fázisa van: az első fázis a passzív-elfogadás, ekkor a csoport belsővé teszi a domináns kultúra nézeteit, a második az elmerülés, amikor a csoport tagjai elmerülnek a saját kultúrájukban, s ez együtt jár a domináns kultúra megtagadásával. A harmadik pedig az integrációs fázis, amikor az individuum maga szabadon választja meg a kulturális viselkedési formákat annak függvényében, hogy egy adott kontextusban melyiket érzi a leghelyénvalóbbnak.

A kétkultúrájúságra összpontosító modell arra az identitásfejlődési folyamatra koncentrál, melynek során az egyén befogadja a domináns kultúrát, miközben a sajátját megőrzi.

3.2. A siket kultúráról és identitásról

A „siket kultúra” mint az (egyébként igen heterogén siket közösségek) önmeghatározásában központi szerepet játszó fogalom csak 1970-es években jelent meg (vö. Bokor 2011). A siket kultúra értékei és normái átadódnak egyik generációról a másikkra, de ezeket az értékeket legtöbb esetben nem a család, hanem sokkal inkább az iskolai környezet vagy a siket társadalmi csoportok közvetítik, mivel a siketség általában egygenerációs jelenség. Ebből adódóan joggal merül fel a kérdés, hogy ki határozza meg a siket identitást, annak elemeit, illetve hogy kik sorolhatók a siket közösségbe (Leigh et al 1998).

A siket közösségnek nemcsak siket és nagyothalló, hanem halló tagjai is lehetnek, mint például a siket gyermekek halló szülei vagy a siket szülők halló gyermekei, vagy akár olyan személyek, akik képesek megtanulni a jelnyelvet, valamint azonosulni a siket közösség kulturális értékeivel (Bartha 2004: 319). Fontos megjegyezni azt is, hogy a siketek nem izoláltan, hanem a halló társadalomba beágyazva élnek, s gyakorolják a halló többség kulturális életét (legalábbis annak sok elemét), mint a sajátjukat, a siket kultúrát (Vasák 2005). A siket közösségek tehát kétkultúrájú közösségeknek tekinthetők. A két kultúra között azonban konstruálódik egy éles választóvonal. „A siketkultúra rendkívül fontos értéke a siketek egyik fő azonosítója: a jelnyelv tiszteletben tartása” (Vasák 2005: 237).

Hattyár Helga (2008: 53–54) a következő pontokban foglalta össze a siketek közösségére jellemző legmarkánsabb, a közösséget akkoriban leginkább láthatóvá tevő tulajdonságokat:

- egymással kommunikálva a többségtől eltérő nyelvet, jelnyelvet használnak,
- az érdekvédelmi szervezetükön belül szövetségbe tömörülnek (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége), melyben különböző klubok működnek,
- önálló folyóiratuk van (Hasé),
- különböző rendezvényeket szerveznek: színelőadásokat, jelnyelvi filmfesztiválokat, tudományos konferenciákat, szabadidős programokat, sportversenyeket
- léteznek jelnyelvi versfordítások, sőt van siket költészet
- találkozhatunk jelnyelvre fordított dalszövegekkel
- ismeretterjesztő feladatokat végeznek saját közösségük, nyelvük és kultúrájuk terjesztése, megismertetése és elfogadtatása céljából

Bokor Julianna (2011) empirikus kutatásai feltártak további olyan tényezőket, amelyek a siket kultúra fogalmába tartoznak, s fontos elemei a siketek, illetve a siket szülők halló gyerekei identitásainak. Az adatközlők az számos olyan viselkedési módról, szokásról számoltak be, melyek meghatározóak a siket kultúra és identitás szempontjából. Ezeket az alábbi idézetek is szemléltetik.

„[...] anyukámék voltak még egy koncerten, egy finn srác és a csapata jött el, tehát a Signmark volt a nevük, annak csak a videóját láttam, de fantasztikus tényleg, hogy akkor jelnyelven is lehet reppelni, tehát az úgy érdekes volt.” Ak_2

„[...] hogyha mennek az utcán, hát kettőnél többen, de ha már ketten is, akkor mondjuk egy tíz perces út náluk hát egy fél óra legalább, mert ők nem úgy beszélgetnek, hogy mennek, @ tudnak, csak nem úgy beszélgetnek, hogy mennek egymás mellett, hanem megállnak tíz percre, és akkor elmondják, hogy nem tudom mit, akkor megint mennek egy-két lépést, megint megállnak. És akkor ez ez náluk tipikus. @ Szóval bárhol, bárkivel, akkor ők, meg kell állni. Pedig tudnak úgyis beszélgetni, de nekik az úgy kényelmesebb. Meg ők ilyen nagy területet foglalnak el. Már ugye a beszélgetéshez. [...] nagyon hangosak, elevenek,

nagyon, hogyha csoportosan mennek valahol, de tök mindegy hol vannak, utcán, könyvtárba, akkor randalíroznak, de nem feltétlenül rossz értelemben, hanem csak úgy tűnhet. Mert ők beszélgetnek, de mondjuk hiába nem hall a társ, akkor is üvöltve jelelsz, hogy hahó, gyere már ide!, mert ők nem érzik azt, hogy ott csöndbe kell lenni, vagy ez itt most nem illik, nagyon-nagyon hevesek, ami a hallóknak visszataszító lehet.” Ak_3

„Hát például, amikor teremben vagy valahol kommunikálnak, és egymással, hogy mindenkit lássanak, így körbe ilyen félkörbe rakják a padokat, és akkor mindenki lát mindenkit.” Ak_6

„Nem érzékelem, mert ugye nekem természetes mind a két oldal úgymond, és @ [...] Olyasmit esetleg tudok említeni, hogy például a humor, tehát a vicc. Tehát addig, amíg a siketek vizuálisak, tehát abszolút olyan tréfákat el lehet ejteni, hogy kacagsz, és azt elmondod egy halló embernek, meg akkor csak így pillázik. Mert egyszerűen nem tudod szavakba átruházni azt, amit jelnyelven ugye vizuálisan elő tudsz adni. És ezért tartom én sokkal többnek a jelnyelvet, mint a magyar nyelvet, mert sokkal többet ad. Most hiába mesélném el a viccet, a magnó nem rögzíti, *meg lehet, hogy nem biztos,* hogy értenéd.’ Ak_7

„Ami nekem nagyon szembetűnő az tényleg az, hogy iszonyat közvetlenek, meg nagyon sokszor náluk nincs meg az, hogy az embernek van egy személyes tere, amibe nem kéne belépni, hanem azonnal, rögtön ajtóstul rontanak úgymond. És a gesztusokban is. Náluk sokkal jobban érvényes az, hogy több, megérintenek, vagy megvergetik a hátadat, sokkal több testi kontaktust használnak. [...] Mert például nagyon sokszor, amikor elmentünk valahova nyaralni vagy így kirándulni, az is nagyon jellemző a siketekre, hogy édesapám mindenhol bepróbálkozott azzal, hogy Siket vagyok, nem értek semmit, bemehetünk-e ingyen? És az esetek 90%-ában tényleg beengedtek minket ingyen. És akkor én is határozottan siketnek vallottam magam.” Ak_8
(Forrás: Bokor 2011)

Az imént idézett szokásokon, viselkedési formákon kívül az alábbi felsoroltakkal jellemezték még a siketeket az adatközlők (Bokor 2011):

- Nyelv, mint kulturális jelenség.
- Kívülről jövőket nehezebben fogadnak el, de egymás között sokkal nyitottabbak, közvetlenebbek, barátságosabbak, mint a hallók.
- Nagyon összetartóak a biztonságérzet szempontjából.
- Temperamentumosak, barátságosak, kevésbé figyelnek arra, hogy mások mit gondolnak róluk, nincs szégyenérzetük.
- Szeretik a pantomimet.

- Taps helyett a fejük melletti kézrázással fejezik ki tetszésnyilvánításukat, amikor jó étvágyat kívánnak, kopognak az asztalon.
- Más a tabuértelmezésük.
- Külső tulajdonságok, illetve a mimika alapján ítélnék meg másokat.
- Hangosak, hevesek, impulzívok, rosszindulatúak, bizalmatlanok, ravaszok, türelmetlenek, pletykások, vannak olyan szokásaik, viselkedési formáik, amik a neveletlenségükből fakadnak pl. a szókimondás, és ez nem a siket kultúra része; elbújnak a siketség mögé a „*nekem lehet, mert...*” mondattal.
- Sokszor kinevetik a hallókat, fordított esetben pedig megsértődnek.

Az idézetek és a felsoroltak alapján összegezhető (vö. Bokor 2011), hogy azon személyek, akik mindkét kultúra részesei, magát a kultúra fogalmát a kommunikáció, valamint a belső tulajdonságok felől közelítik meg. Ha tehát a kultúra egyik befolyásoló, illetve meghatározó tényezője az identitásnak, akkor az identitás egyik alappillére maga a kommunikáció, jelen esetben pedig maga a jelnyelv.

Ahogy Maxwell (et al. 2008) is rámutat, hogy az identitás gyakran választás függvénye. Egy siket személy megközelítheti saját siketségét a patológiai vagy a kulturális-antropológiai szemlélet felől, s ebben szerepe van a szocializációnak is. „Azok, akik hallóként definiálják magukat, szívesebben szocializálódnak hallók között, és megtagadják siketségüket. Akik siketként definiálják magukat, azok szorosan kötődnek a siket közösséghez, és büszkén vállalják siketségüket. A siket közösségen belüli kétkultúráság hosszú időn keresztül tabu volt, mivel úgy gondolták, ha átvesszik a hallók kulturális értékeit, akkor ez saját kultúrájuk összeomlását fogja eredményezni. Ez részükről egy teljesen természetes reakció volt, hiszen a történelem során számtalan esetben kellett nyelvi vagy kulturális

elnyomással szembesülniük. A technika fejlődésével azonban egyre közelebbi kapcsolatba kerülnek a halló környezettel, ezen kívül a majdani kétnyelvűoktatás keretében is számtalan esetben találkozhatnak majd a siket kultúrán kívül a hallók kulturális értékeivel is. Mindez előrevetíti azt a tényt, hogy a siket versus halló kultúra nem egymást kizáró kategóriák, s a siketek önazonossága ebben a komplex keretben értelmezendő.” (Bokor 2011)

Maxwell és munkatársai (2000) már többször hivatkozott tanulmányában beszámolnak Neil Glicknian 1993-ban kidolgozott siketidentitás-fejlődési modelljéről, amely a faji-etnikai identitásmodellre épül. E szerint a modell szerint a siketek a halló kultúra passzív elfogadását követően a kétkultúrájúság felé mozdulnak. Glicknian négy identitáskategóriát különböztet meg. Az elsőbe tartoznak a kulturális szempontból hallók, vagyis azok, akik a többségi halló kultúra értékeivel azonosulnak. A második kategóriába tartoznak azok, akik kulturálisan marginalizáltak, azaz sem a halló, sem a siket kultúrát nem érzik magukénak. A harmadik kategória a csak a siket kultúrát elfogadókából áll, ők azok, akik nem ismerik el a hallók kulturális értékeit. A negyedik kategóriába a kétkultúrájú egyének tartoznak. Glicknian kifejlesztett egy mérőrendszert (Siket Identitás Fejlődési Skála, Deaf Identity Development Scale – DIDS), amelynek segítségével a siketek besorolhatók a négy kategória valamelyikébe. Ezt Leigh, Marcus, Dobosh és Allen úgy alakították át, hogy a skála segítségével a siketek és nagyothallók mellett a siket közösséghez kötődő hallókat is lehessen mérni. A eszközt alkalmazva tanulmányos eredmények születtek (Leigh et al 1998: 336–337; idézi Bokor 2011):

- A siket szülők halló gyermekei leginkább marginalizáltak, azaz egyik kultúrát sem érzik sajátjuknak. A halló kultúrához való kötődésük alapján nagyon hasonlóak a siket szülők siket gyermekeihez.
- A siket szülők nagyothalló gyermekei közelebb állnak a halló kultúrához, több halló értékkel tudnak azonosulni, mint sikettel, illetve

mint a siket szülők siket gyermekei. Az azonban fontos, hogy ettől függetlenül ők is leginkább marginalizáltak.

- A halló szülők siket vagy nagyothalló gyermekei között nem tapasztaltak lényeges különbséget.

Bokor (2011) Leigh és munkatársai (1998) eredményeit összefoglalva megállapítja, hogy „a szülők halló státusza nagyban befolyásolja a gyermek kulturális identitását, illetve a halló szülők gyermekeinek identitásfejlődése nagyban eltér a siket szülők gyermekeiétől. Ez arról árulkodik, hogy a siket gyermekeknek teljesen más feszültségekkel kell szembenéznük, ha a halló világhoz akarnak csatlakozni, mint a halló és siket gyermekeknek, akik a siket kultúrában szabadon részt vehetnek. A siket szülők halló gyermekeivel kapcsolatban megállapítható, hogy nehezebben élik meg a két kultúra egyidejűségét az életükben, mint a siket szülők siket vagy nagyothalló gyermekei. A halló szülők siket gyermekeinek sem lehet könnyebb a helyzetük, mivel ők születésüktől kezdve a halló kultúrához állnak közelebb, de életük egy későbbi szakaszában felfedezhetik a siket identitásukat is.”

Maxwell és Zea (1998, idézi Maxwell et al. 2000) a kétkultúrájúságra összpontosító identitásmodellt vették alapul vizsgálatuk elvégzésekor, s kidolgozták a Siket Kulturalizálódási Skálát (Deaf Acculturation Scale – DAS). A DAS számos szempont figyelembe vételével méri azt, hogy a siket közösség egyes csoportjai milyen mértékben fordultak az egyes kultúrákhoz.

A DAS-ban két külön skála méri a siket és a halló kultúrához való viszonyt. Mindkét skála méri a kulturális azonosulást, a kulturális részvételt, a kulturális preferenciákat, a kulturális tudásokat, illetve a nyelvi kompetenciákat. „A mérések alapján négy kulturálódási formát állapítottak meg: a halló, a marginális, a siket kulturálódást és a kétkultúrájúságot. A DAS mérések a szülők halló státuszát is figyelembe vették. A várakozásoknak

megfelelően, a siket szülők gyermekei a siket kultúrához, a halló szülők gyermekei a halló kultúrához álltak közelebb. Ezen kívül tettek még egy érdekes megfigyelést, miszerint ez a két csoport a kétkultúrájúság szintjét tekintve nem különbözött jelentősen egymástól, a halló kultúra ismeretét és az abban való részvételt tekintve sem. Az eredmény szintje mindkét csoportnál meglehetősen alacsony volt.” (Bokor 2011)

A siket identitás különböző narratívákban

„A siket kifejezés azokra a személyekre utal, akik – halláskárosodásuk súlyossága és más, hasonló személyekkel való kölcsönös kapcsolataik miatt – elsődleges nyelvüket és kultúrájukat a többi siket emberből álló közösségen belül találják meg.” (Vasák 1996)

„Ha valakinek vannak siket barátai, nem szégyelli a siketségét. Mondjuk a TISZTA SIKETEK. Például, ha valaki odamegy hozzá az utcán és kérdez tőle valamit, rögtön megmondja, hogy „nem értem, siket vagyok”. Aki halló identitású, ilyenkor inkább nem mond semmit, próbálja megérteni, de ha nem sikerül, akkor is inkább azt válaszolja, hogy: „nem tudom”. Nem vállalja, hogy siket.” (T.) (Ungár 2003: 108)

„A siket identitás nekem elsősorban azt jelenti, hogy jelek. Számomra ez a legfontosabb, én ilyen vagyok. A siketek mindig jelelni fognak, ahogyan *Vasák Iván* könyvében is le volt írva: ha levágják kezünket akkor is jelelni fogunk a karunkkal, ha a karunkat vágják le akkor a vállunkkal fogunk jelelni. Ha holnap azt mondanák, hogy ha akarom, hallhatok, akkor is inkább siket maradnék. Így vagyok önmagam.” (E.) (Ungár 2003: 108)

„Régebben azt gondoltam, hogy a siketség inkább csak egy állapot. Ez van. Aztán ahogy elkezdtem jelnyelvet tanítani az egyetem alatt, rájöttem, hogy ez milyen fontos dolog. Akkor éreztem magam először büszkének amiatt, hogy siket vagyok és tudok valamit, amit a többiek nem. ... Sokszor gondolkodtam rajta, vajon miért történt így, ez a génhiba olyan ritka... biztosan így kellett történnie, és van valami célja vagy oka annak, hogy én siket vagyok.” (A.) (Ungár 2003: 108-9)

„Nem tanították az iskolában, hogy mi az a siket identitás. A gyerekek semmit nem tanulnak a siketségről. Már az is nagy dolog, ha nem szégyelli valaki a siketségét. De én büszke vagyok rá. Sokat gondolkodtam rajta, hogy pontosan mit is jelent. Hálát szoktam adni az égnek, hogy siket vagyok, nagyon boldog vagyok, nekem így jó.” (T.) (In: Ungár 2003: 109)

3.3. A kétkultúráság siket szülők halló gyermekeinek körében

Bull (et al. 2006) szerint a siket szülők halló gyermekeit szintén érdemes önálló kulturális csoportként megközelíteni. Ezen sajátos helyzetű csoportnak 1960-70-es években már külön szervezetük alakult az Amerikai Egyesült Államokban HCDP (Hearing Children of Deaf Parents) elnevezéssel, majd 1983-ban a kaliforniai Millie Brother egy új szövetséget hozott létre CODA (Children of Deaf Adults) néven. Az USA-ban számos tanulmány látott napvilágot halló szülők siket gyermekeinek kulturális és oktatásbeli jellegzetességeivel, kihívásaival kapcsolatban. A KODA (Kid of Deaf Adult) nevű szervezet 1991-ben jött létre Maryland államban, amit siket szülők hoztak létre annak céljából, hogy halló gyermekeik találkozhassanak egymással, majd ezt követően további KODA csoportok jöttek létre Ausztráliában, Kanadában, Finnországban, Svédországban és az USA több tagállamában (vö. Bokor 2011).

4. A SIKET GYERMEKEK NYELVELSAJÁTÍTÁSA

A nyelvelsajátítás kutatása a nyelvtudomány egyik legnépszerűbb diszciplínájává vált, hiszen az érdeklődése központjában egy olyan izgalmas folyamat áll, melynek során a gyermek a környezetében használt nyelv/nyelvek kompetens használójává válik. Ezzel a folyamattal kapcsolatosan számos érdekes kérdés merül fel, melyekre régóta keresik a választ, s mára a feltételezéseken, az elméleteken túl már empirikus adatok állnak a tudomány rendelkezésére arra vonatkozóan, hogy mi is a nyelvelsajátítás és hogyan történik. Sőt, ma már nem csupán a hangzó nyelvek elsajátításának folyamatairól rendelkezünk fontos információkkal, hanem a siket gyermekek jelnyelv-elsajátítására vonatkozóan is egyre több tudományos ismeret áll rendelkezésünkre.

A sokáig divatos utánzás-elmélettel szemben az 1960-as években a generatív nyelvészet hatására megjelent egy rivális elmélet, mely szerint elménk előhúrozott a nyelv elsajátítása szempontjából, azaz velünk születik egy, a nyelv elsajátítására alkalmas eszköz/készség/hajlam (Crystal 1998). Ez az eszköz azonban csak akkor jön működésbe, ha valóságos és érzékelhető nyelvi stimulusok érik a gyermeket. A stimulusokkal, az inputtal kapcsolatosan két fontos dolgot kell megjegyezni. Az első magától értetődőnek tűnhet, ám a siketek nyelvelsajátítását tárgyalva – ahogy látni fogjuk – mindenképpen ki kell tréni rá. Az előhúrozott elmével születő nyelvelsajátító gyermeket természetes emberi nyelvi stimulusok kell, hogy éri ahhoz, hogy elméjében kiépítse a nyelvi rendszert. Amint látni fogjuk, ez a természetes emberi nyelvi input lehet inkonzisztens, viszont nem helyettesítheti egy mesterséges kódrendszer. A másik fontos kérdés az elsajátítás ideje. Noha elménk előhúrozott, születésünktől fogva benne rejlik a képesség a nyelv

elsajátítására, ha bizonyos életkorig a gyermeket nem érik nyelvi stimulusok, már nem képes a megszokott ütemben, s a megszokott eredménnyel elsajátítani egy nyelvet. Azaz léteznek a nyelvelsajátítás szempontjából úgynevezett érzékeny periódusok.

4.1. Érzékeny periódusok a siketek nyelvelsajátításában

Az etológusok állatok viselkedését tanulmányozva, és fejlődésük természetes menetébe beavatkozva arra a következtetésre jutottak, hogy bizonyos készségek kifejlődése meghatározott életkori szakaszokhoz van kötve: ilyen pl. a sztereó látás a macskák esetében. (Crystal 1998, Fischer 1998, Pinker 2002). Az etológusok eredményeinek hatására kezdtek el annak vizsgálatát, hogy vajon az emberi nyelvelsajátításnak is létezik-e kritikus periódusa, vagy a nyelvet bármikor el tudjuk sajátítani. Erich Lenneberg (l. Fischer 1998, Crystal 1998) úgy vélte, hogy létezik a nyelvelsajátításnak kritikus periódusa, s ez a pubertáskorban zárul le, párhuzamosan az agyi lateralizáció folyamatának befejeződésével. Bizonyítékai között szerepelt az úgynevezett farkasgyerekek, afáziás, értelmileg visszamaradott gyerekek megfigyeléseiből származó adatok elemzése, illetőleg a második nyelv elsajátítására vonatkozó eredmények alapján levonható következtetések.

Lennebergnek a kritikus periódusról alkotott elmélete mára már sokat finomodott. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy különböző nyelvi készségek különböző életkori szakaszban sajátítódnak el, így nem beszélhetünk egyetlen kritikus periódusról. A fonológia és bizonyos grammatikai szabályok elsajátítása már ötéves korra megtörténik, míg a szemantikai és pragmatikai készségek csak jóval később szilárdulnak meg, a lexikon fejlődésének lehetősége pedig továbbra is nyitott marad (Fischer 1998, Crystal 1998).

Mikor bizonyossá vált, hogy az emberi nyelvek elsajátítása az arra előhúrozott elmével nem mehet végbe bármikor, hanem csak bizonyos életszakaszokig, felmerült a kérdés, hogy vajon a manuális-vizuális nyelvek elsajátítása esetében szintén léteznek-e érzékeny periódusok. Amennyiben a válasz: igen, még egy bizonyíték áll rendelkezésünkre a jelnyelvek természetes emberi nyelv volta mellett, hiszen ez közvetett bizonyítékul szolgálhat arra, hogy a siketek nyelvelsajátítása során ugyanolyan agyi és kognitív folyamatok működnek, mint a hangzó nyelvek esetében. Másrészt annak bizonyítása, hogy létezik érzékeny periódus a jelnyelv-elsajátítással kapcsolatosan, magát a kritikus periódusra vonatkozó elméletet erősítette.

A siketek nyelvelsajátításának tanulmányozásakor rendszerint jelnyelvi környezetben nevelkedő siket gyerekek teljesítményét mérték össze halló, tehát beszélt nyelvet használó környezetben élő gyerekekével. A vizsgálati eredmények tanúsága szerint az első csoportba tartozó gyerekek teljesítménye jobb volt, mint a második csoportba tartozóké. A siket, jelnyelvhasználó környezetben nevelkedő gyerekek ugyanis időben, természetes körülmények között kezdhették meg a nyelvelsajátítást, az érzékeny periódusokban érzékelhető nyelvi stimulusok érték őket, melynek következtében elméjükben kiépülhetett a nyelvi rendszer, az ingerek hatására a gyerekek kiélezték a veleszületett képességeiket. Ezzel szemben a hallók között nevelkedő siketek nem fértek hozzá természetes nyelvi inputhoz, ezért nyelvi fejlődésük nem kezdődhetett meg időben. Később az intézményes oktatás keretei között találkoztak azokkal a siket gyerekekkel, akik otthon már elsajátították a jelnyelvet, s az ő segítségükkel megkezdhették a nyelvelsajátítást – de csak késve. S bár a lemaradásnak egy nagy részét ezek a gyerekek képesek voltak behozni, bizonyos nyelvi jellegzetességek elsajátítására örökre képtelenek maradtak – még 40–50 év jelnyelvhasználati gyakorlat után is (Kyle 1994, Fischer 1998:, Newport és Supalla 1999). Ezek

az eredmények azt jelezték, hogy a siketek nyelv-sajátítása esetében is léteznek kritikus periódusok.

4.2. A siketek nyelv-sajátítását befolyásoló néhány fontos tényező

4.2.1. Prelingvális és posztingvális siketek

A jelnyelv-elsajátítással kapcsolatosan fontos visszautalni a siketség tipologizálásra. A 2. fejezetben foglaltak szerint siketséget több szempont szerint lehet csoportosítani. A patológiai szemlélet érvényesítése mellett a siketség megközelíthető a hallásvesztés mértéke, a hallásvesztés oka, eredete felől is. A nyelv-sajátítás kérdéskörét tárgyalva azonban legnagyobb jelentőséggel a hallásvesztés idejének szempontja, illetőleg a nyelvi környezet bír. A hallásvesztés ideje szerint különbséget kell tenni **prelingvális** és **posztingvális** siketség között. Az előbbi arra a jelenségre vonatkozik, mikor a hallásvesztés egy nyelv-elsajátításának érzékeny periódusa előtt következik be, melynek eredményeképpen a siket személy nem tudja hangzó nyelvi input segítségével kiépíteni elméjében a nyelvi rendszert. Az utóbbi pedig értelemszerűen az érzékeny periódus, tehát a nyelvi rendszer kiépülése utáni siketségre vonatkozik.

A nyelv-sajátítás különösképpen a prelingvális siketek esetében válik hangsúlyos és összetett kérdéssé. Annak függvényében, hogy egy prelingvális siket gyermek milyen családi (nyelvi) környezetben nevelkedik, hogy az őt nevelő felnőttek milyen stratégiát dolgoznak ki a gyermek nyelv-sajátítását illetően, illetve hogy milyen célokat fogalmazznak meg a gyermek nyelv-sajátításra vonatkozóan, különféle nyelv-sajátítási modellek léteznek, melyek különböző szintű nyelvi, kognitív és szocioemocionális funkciók különböző ütemű és szintű fejlődését/fejlesztését teszik lehetővé.

4.2.2. Jelnyelvi vs. hangzó nyelvi környezet

Mint ismeretes, a siketek 5–10%-a születik csupán siket családba (Berent 2004: 317; Mitchell–Karchmer 2004), ahol megvan az esélye annak, hogy a szülők hozzáférhető nyelvi inputot biztosítsanak gyermekük számára (bár nem minden siket családban rendelkeznek a szülők anyanyelvi jelnyelvi kompetenciával; l. később). A többiek (a siketek 90–95%-a) halló környezetben nevelkednek, s nagyon sok esetben ezekben a halló családokban tudatosan hangzó nyelvet használnak a siket gyermekkel kommunikálva, s a szülők gyakran a hallás- és beszédfejlesztést tartják a nyelvelsajátítás egyetlen lehetséges módjának. Ezek a siket gyerekek a nyelvelsajátításnak egy egészen más útját kénytelenek bejárni, mint a siket családokban nevelkedő társaik. A beszédcentrikus nevelési stratégia mögött az a számos vizsgálat által már cáfolt tévhit áll, miszerint a jelnyelvhasználat gátolja a gyermekeket a többségi nyelv írott és hangzó nyelvi formájának megtanulásában. Igazából „a beszélt nyelvi készségek sokkal inkább függenek a hallás képességétől, mint a jelnyelvhez való hozzáféréstől (vagy jelnyelvhasználat tiltásától)” (Newport és Supalla 1999: 759).

4.2.3. Oktatási stratégiák

A nyelvelsajátításnak, illetőleg a nyelvtanulásnak a család mellett a másik legfontosabb színtere az iskola. A siketek számára kialakított iskolákban többféle oktatási módszer valósulhat meg. Az intézményes siketoktatás megindulásakor az ún. manuális módszer volt használatos, mely a siketek természetes jelnyelvének alkalmazását jelentette, a hangzó nyelvek grammatikai elemeire kidolgozott ún. rendszeres jelek használatával kiegészítve, ami a hangzó nyelv megtanítását tette könnyebbé. Később megváltozott a siketoktatás módszertana, s sok helyen alapítottak kizárólag a hangzó nyelvet használó iskolákat, melyekben a jelnyelv használatát általában

korlátozták, sokszor tiltották, s a hangsúly a hangzó nyelv elsajátítására helyeződött, s nagyon gyakran kiemelt szerepet kapott a hallás, a hangképzés és az artikuláció készségének fejlesztése. Ez az irányzat rendkívül népszerűvé vált, és sok helyütt még ma is ez az úgynevezett orális-auditív eljárás a siketoktatás meghatározója. (Magyarországon csak ilyen iskolákkal találkozhatunk (Hattyár 2000) módszerek relatív, ám nem kidolgozott rendszerben történő liberalizálódása mellett). A 20. század második felétől főként az Amerikai Egyesült Államokban vált népszerűvé egy harmadik módszer használata, a totális kommunikációé (TC). A totális kommunikációnak mint módszernek a lényege abban áll, hogy az oktatás során alkalmazott nyelv, illetve kód kiválasztása mindig a gyermek aktuális igényéhez alkalmazkodik. Ha a helyzet és a gyermek igényeiek megfelelően alkalmazható a jelnyelv, a hangzó nyelv, a hangzó nyelv írott formája, az artikuláció és a szájról olvasás, a jellel kísért hangzó nyelv, illetve az ujjábécé (Evans 1997). A totális kommunikáció eredeti változatában is sok kérdést vet fel nyelvészeti szempontból, megvalósulása pedig még inkább megkérdőjelezhető: sokszor ugyanis nem a gyermekhez, hanem a gyermekkel kommunikáló felnőttökhöz igazodik az instrukció kódja (Fischer 1998: 19). Az 1960-as években meginduló jelnyelvi kutatások hozadékaképpen néhány országban kidolgozták a kétnyelvű siketoktatás módszerét, mely a jelnyelvre alapozva a magas szintű kétnyelvűség elérésének megvalósulását tűzi ki célul (l. Bartha 2004).

Az, hogy a siket gyermek milyen típusú oktatási módszer használata mellett iskolázódik, nagyban befolyásolja a nyelvi fejlődését. Az alábbiakban a családi környezet és az iskola együttes hatását tekintetbe véve a prelingvális siket gyermekek nyelvelsajátítására leginkább jellemző modellek kerülnek bemutatásra (l. még Bartha, Hattyár és Szabó 2006). Az itt bemutatott modellek természetesen általánosítások eredményeképpen születtek.

Valójában minden siket gyermek nyelvelsajátítása különbözik a másiktól, a tágabb környezet, a gyermek pszichoszociális beállítódása, egyéni képességei stb. függvényében. Mégis az eddigi kutatási eredmények alapján az alábbi nagy típusok jól elkülönülnek egymástól.

4.3. A siketek nyelvelsajátítási modelljei

4.3.1. A családi jelnyelv kialakítása érzékelhető nyelvi input hiányában

A legtöbb siket gyermek (90–95%) halló családban nevelkedik, s közülük számosan nem férnek hozzá érzékelhető nyelvi inputhoz, melynek következtében nyelvi fejlődésük késve kezdődik, a mentális nyelv kiépítésének folyamata késik, nem megfelelő módon zajlik, s ez számos negatív következménnyel jár nyelvi, kognitív és szocioemocionális fejlődésüket tekintve. A nyelvelsajátításra irányuló ösztön azonban annyira erős az emberben, hogy az ilyen körülmények között nevelkedő siket gyermekek gyakorta kifejlesztik a maguk manuális kódrendszerét, melyet családi jelnyelvnek (vagy jelelési rendszernek) neveznek (l. 5. fejezet). Ezek a családi jelelési rendszerek nem tekinthetők primér, természetes emberi nyelveknek, de az aktuális kommunikációs igények egy részét kielégítik. Mindemellett elmondható, hogy ezek a jelelési rendszerek mutatnak nyelvtani összetettséget és következetességet, amit a velünk született nyelvi struktúra megnyilvánulásának szokás tekinteni (Suzan Goldin-Meadow 2002, Fromkin et al. 2003). A jelnyelvek kialakulását taglaló 6. fejezetben láthattuk, hogy a családi jelnyelvet a siket nyelvelsajátító gyermek nem a megelőző generációtól kapja, hanem kifejleszti, a gyermek ebben az esetben nem egy konvencionális rendszer elsajátítója, hanem egy nonverbális kódrendszer újrashasznosítója. S az a rendszer, melyet kialakít magának még mindig nem önálló nyelv, hanem a nyelvi rendszerré alakulás lehetőségét magában hordozó manuális

kommunikációs rendszer. Ennél fogva ezeknek a gyerekeknek a nyelvi fejlődése nem eltér a megszokottól, a gyerekek nyelvi, illetőleg kommunikatív kompetenciája korlátozottnak tekinthető.

Amennyiben ezek a gyerekek izolálva élnek a siket közösségtől, ezt a családi jelelési rendszert használják a kommunikáció elsődleges eszközeként. Amennyiben óvodába vagy iskolába kerülve lehetőségük adódik a siket közösségbe szocializálódniuk, elkezdik megtanulni a közösségben használatos jelnyelvet, mely a siketekkel való kommunikációjuk elsődleges eszközévé válik. Ám ebben az esetben a természetes és konvencionális nyelv elsajátítása késve kezdődik, így a különböző nyelvi és kommunikatív kompetenciák területén (akár a jelnyelvet, akár a hangzó nyelvet illetően) behozhatatlan lemaradást mutatnak a siket környezetben nevelkedő siket társaikhoz képest.

4.3.2. Hangzó nyelvi input otthon és orális oktatási módszer az iskolában

Amennyiben a prelingvális siket gyermek halló családba születik, s szülők a nyelvelsajátítás érzékeny periódusában a hangzó nyelvet használják a kommunikáció egyetlen eszközeként, akkor nem képesek hozzáférhető, érzékelhető nyelvi inputot biztosítani a gyermek számára, s ennek az a következménye, hogy a nyelvelsajátítás, a mentális nyelv kiépítése, a nyelvi és kommunikatív kompetencia kialakítása nem a szokott ütemben halad. Ezekben a családokban is lehetőség lenne arra, hogy a gyermek a környezet gesztusainak felhasználásával kiépítsen egy családi jelelési rendszert, de ezekben a családokban a hangzó nyelv elsajátításának érdekében a manuális kommunikáció lehetőségét a szülők gyakran korlátozzák.

Ezek a siket gyerekek nagyon gyakran csak az óvodába, vagy még később, az iskolába kerülve találkoznak először a jelnyelvvvel, azaz csak késve kerülnek érzékelhető nyelvi inputot biztosító környezetbe: olyan siket gyerekek közé, akik otthon anyanyelvükként sajátíthatták el a jelnyelvet. Ez azonban azt is

jelenti, hogy az orális módszerrel dolgozó oktatási intézményekben a halló szülők siket gyerekei nem tapasztalhatják a jelnyelvhasználat teljes spektrumát, hiszen nem látnak felnőtt jelnyelvhasználókat, így számos nyelvváltozatnak nincsenek kitéve. Ezen felül fontos megjegyezni azt is, hogy számos jelnyelvi készség csak igen későn alakul ki, szilárdul meg a jelnyelvet anyanyelvükként elsajátító siket gyerekek esetében is, így a kortárs csoportból származó jelnyelvi input nem biztosítja az adott nyelv teljes grammatikai rendszere működésének, használatának megfigyelését és megtanulását a halló családban nevelkedő siket gyerekek számára. Mindeközben az oktatás során a többségi nyelv hangzó formájának segítségével próbálják elsajátítani a hangzó nyelvet – azaz egy érzékelhetetlen nyelv felhasználásával egy, a siketek számára akusztikusan érzékelhetetlen nyelvet.

A halló családban felnövő és orális oktatásban részt vevő siket gyerekek nyelvelsajátítási módjának a siket családban felnövő társaikkal való összehasonlításban számos negatív következménye van. Az egyik az, hogy a nyelvi fejlődés csak megkésve indul meg, a gyerekek kevésbé aktívak, intellektuális és szociális teljesítményük, kommunikációs kezdeményező-készségük gyengébb, nagyobb frusztrációt élnek meg a kommunikációs nehézségek miatt. Egy 1968-ban publikált vizsgálat eredményei szerint ezeknek a gyerekeknek a hangzó nyelv használatában nyújtott teljesítménye jobb azokénál, akik anyanyelvükként egy jelnyelvet sajátítottak el, ám az eltérés nem szignifikáns (Meadow 1968), s ezt a különbséget valószínűleg az eredményezi, hogy a halló szülők rengeteg időt és energiát áldoznak arra, hogy gyermekük szájról olvasson, használja hallásmaradványát, s beszéljen. (Davis és Supalla 1996, Goldin-Meadow 2002).

4.3.3. Hangzó nyelv/jellel kísért hangzó nyelv használata otthon és az oktatásban

A siket gyerekeket nevelő halló szülők egy része megtanul egy, az általuk használt hangzó nyelv és az adott területen használatos jelnyelv segítségével létrehozott úgynevezett kontaktkódot. Ezeket a kontaktkódokat szokás jelelt hangzó nyelveknek vagy jellel kísért hangzó nyelveknek nevezni (pl. jelelt magyar, jellel kísért magyar, esetleg jelesített magyar). Az elnevezés is arra utal, hogy ezek a mesterségesen kidolgozott kódok egy hangzó nyelv jelnyelvi jelekkel történő megjelenítései, melyeket a siketek főként a jelnyelvet az intézményes keretek között tanult hallókkal való kommunikáció során használnak (Davis és Supalla 1996). A kontaktkód használója a vizuális-manuális csatorna segítségével kommunikál, de valójában a hangzó nyelvet teszi láthatóvá jelnyelvi jelek, illetve a hangzó nyelv grammatikiai elemeire kidolgozott mesterséges jelek felhasználásával, a hangzó nyelvi szórendet követve, és a jelnyelvet kötelezően kísérő nem-manuális jeleket mellőzve.

Nemcsak a szülők döntenek a jellel kísért hangzó nyelv használata mellett (s nem az autentikus jelnyelv mellett, hiszen annak megtanulása igen nehéz), hanem a világon számos iskolában – a kommunikációs nehézségek áthidalása végett – a tanárok ugyanezt a kódot használják a gyerekekkel való kommunikáció során. Ezek a siket gyerekek (ahogy azok a társaik, akik pusztán orális-auditív módszerrel tanulnak nyelvet – egy hangzó nyelvet) jelnyelvhasználó siket társaiktól megtanulják a siket közösségben használatos jelnyelvet – azaz viszonylag későn, az óvodába, illetve az iskolába kerülve kezdik el megtanulni a számukra leginkább hozzáférhető nyelvet, a jelnyelvek valamelyikét. Az ezen siket gyerekeket érő nyelvi input tehát egyfelől hangzó nyelvi, másfelől jelnyelvi, s nem ritkán a kettő keverékét is látják: a hozzájuk szóló beszédet jelnyelvi jelek kísérik. Ezeknek a gyerekeknek a nyelvhasználatában egyszerre vannak jelen a beszélt (jellel kísért hangzó)

nyelv elemei, illetve a jelnyelvéi, ám a kognitív rendszer sokkal erősebben kötődik a jelnyelvhez, s a gyerekek már korán megkülönböztetik a jelnyelvi és a beszélt nyelvi formákat, és a siket kortársakkal kommunikálva nyelvhasználatukban gyakran a jelnyelv dominál. Ám ezeknek a gyerekeknek a jelnyelvre vonatkozó grammatikai készségei nem olyanok, mint a jelnyelvet otthon elsajátító társaiké: jóval lassabban tanulnak meg bizonyos jelnyelvi formákat (pl. a cselekvések, tárgyak, személyek kijelölését a térben, valamint bizonyos morfoszintaktikai szabályokat), néhány morfológiai és szintaktikai készségre pedig egyáltalán nem tesznek szert. Mindezt a felnőtt környezet által biztosított input nem megfelelő volta eredményezi (Kyle 1994, Singleton és Newport 2004). A jelelt nyelvekről Newport és Supalla a következőket írja:

„Valójában azokról a jelelési rendszerekről, melyeket a nyelvészek tanulmányoztak, kiderült, hogy megsértik mind a hangzó nyelvek, mind a jelnyelvek alapvető strukturális jellegzetességeit (akkor is, ha az eredeti szándék szerint ezek a rendszerek a hangzó nyelvet követnék) – valószínűleg azért, mert a rendszer kitalálói nem voltak tisztában a nyelvészeti alapelvekkel [...] Az egyik érdekes felfedezés ezekkel a kitalált nyelvekkel kapcsolatban az, hogy valószínűleg azért, mert megsértik az emberi nyelvek szerkezeti jellegzetességeit, a gyerekek nem könnyen tanulják meg ezeket (Supalla 1986, 1990). Éppen ezért ezeknek a kitalált nyelveknek a használata egyre inkább az osztálytermi kommunikációra korlátozódik, mikor is elvárják, ezek használatát, s nem terjed természetes módon a tágabb közösségben, széleskörű alkalmazása nem terjed a mindennapi kommunikációban.”

(Newport és Supalla 1999: 758)

4.3.4. Inkonzisztens jelnyelvi input

Inkonzisztens nyelvi input alapján történő nyelvelsajátításról beszélünk olyan esetekben, mikor a siket gyermek szülei egy jelnyelvet használnak a gyermekkel (és egymással) kommunikálva, ám nem anyanyelvi használói az

adott jelnyelvnek. Ez akkor fordulhat elő, ha például a siket szülők halló környezetben nőttek fel, s nem anyanyelvükként sajátították el az adott jelnyelvet, hanem csak később, az oktatási intézménybe kerülve, siket társaiktól. Az ő nyelvi és kommunikatív kompetenciájuk tehát nem tekinthető teljesnek, bizonyos nyelvi formákat nem birtokolnak, vagy nem használnak kellő magabiztossággal. Így az általuk biztosított, a gyermek számára modellül szolgáló nyelvi input nem nyújt mintát bizonyos nyelvtani struktúrák elsajátításához. Az ilyen nyelvi környezetben felnövő siket gyermekek nyelvi képességei azonban meghaladják a szülőkét, s számos készséget tekintve elérik a kortárs anyanyelvi jelelő siketek teljesítményét. Ahogy a 6. fejezetben is láttuk: ezek a gyerekek az inkonzisztens nyelvi inputból kiindulva újraalkotják az adott jelnyelv szabályait (Singelton és Newport 2004).

4.3.5. Jelnyelvi input a családban, korai jelnyelv-elsajátítás

A siket gyermek esetében a nyelvelsajátítás csak akkor történik meg az érzékeny periódusban, csak akkor zajlik megfelelő ütemben, ha számára hozzáférhető, feldolgozható inputot biztosít a környezete születésétől kezdődően, azaz ha környezetében a természetes jelnyelvek valamelyike használatos. Ez a lehetőség mindenképpen adott azokban az esetekben, mikor siket szülők nevelnek siket gyereket (a siketek 5-10%-a van ilyen helyzetben). Ilyenkor a siket gyerekeknek „ugyanazokkal a kihívásokkal kell szembenéznük, mint a halló gyerekeknek egy hangzó nyelv megtanulásakor. Föl kell fedezniük a környezetükben használatos nyelv szavai, mondatai, diskurzusmintái mögött húzódó egységeket és szabályokat” (Mayberry és Squires 2006).

A siket gyerekek nyelvelsajátítását hosszú ideig nem tanulmányozták tudományos alapossággal. Ennek legfőbb oka az, hogy kevés olyan helyzet adódik, mely alkalmas lenne felvételek készítésére. „2000 születésre jut egy

siket gyermek, aki jelnyelvet sajátít el, s még kevesebben vannak azok, akik siket családba születnek [...], kb. 40.000 újszülöttből egy. Ritka az olyan természetes nyelvi helyzet, amikor a szülő adja át a nyelvet a gyermeknek.” (Kyle 1994: 3912) (Természetesen ennél gyakrabban fordul elő, hogy halló gyermek siket családba születve anyanyelveként sajátítja el a jelnyelvek egyikét, de ezen gyerekek nyelvi fejlődését befolyásolja a hangzó nyelvet használó tágabb környezet, ezért a jelnyelv-elsajátítás vizsgálata az esetükben más eredményhez vezet, mint siket gyerekek nyelvi fejlődésének tanulmányozása.) Siket anyák visszaemlékezései, illetőleg a mára már rendelkezésre álló empirikus adatokon alapuló vizsgálatok alapján egyre több információ áll rendelkezésünkre siket gyerekek korai jelnyelv-elsajátításra vonatkozóan.

A jelnyelv-elsajátítás tanulmányozása kezdetben azért vált fontossá, mert a kutatók úgy gondolták, a siketek nem képesek normális módon a nyelv elsajátítására. Tulajdonképpen csupán annak vizsgálata vált fontossá, hogy a siket gyerekek is gügyögnek, s a vokális viselkedésük egy ideig együtt halad a hallókéval. Amikor a jelnyelvekről bebizonyosodott, hogy ugyanolyan természetes emberi nyelvek, mint a hangzó nyelvek, a siketek nyelvelsajátításának vizsgálata mögött már nem egy ítélet, hanem egy kérdés állt: az, hogy vajon képesek-e a siket gyerekek normális módon elsajátítani a nyelvet. Természetesen az is felkeltette a kutatók érdeklődését, hogy mennyiben befolyásolja a nyelvelsajátításról kialakított képet, az addig megszerzett tudományos ismereteket, eredményeket egy másik modalitású nyelv elsajátításának vizsgálata, azaz arra a kérdésre kerestek választ, hogy másképp történik-e valami a nyelvelsajátítás során, ha a cél nyelv auditív-akusztikus, illetve ha vizuális-manuális csatornán át közvetítődik. A jelnyelvek elsajátítására vonatkozó vizsgálatok segítségével tehát a nyelvelsajátítás

univerzális jellegzetességeihez is közelebb férkőzhetett a tudomány (McIntire 1987: 138).

Az alábbiakban a természetes jelnyelv-elsajátítás menetének néhány általános jellegzetessége kerül bemutatásra. Az eddigi kutatások tanúsága szerint a különböző jelnyelvek elsajátításának menete az első jelek megjelenésétől az összetett szintaktikai struktúrák megjelenéséig megegyezik, de fontos szem előtt tartani, hogy bizonyos részletek vonatkozásában lehetnek eltérések (Mayberry és Squires 2006). Mindemellett nem elhanyagolható észrevétel az sem, hogy a jelnyelvek elsajátítása a hangzó nyelvekének ütemezésével (időrendiségével) nagyjából megegyezik (Newport és Supalla 1999).

4.3.5.1. A figyelem irányítása

A siket anya és a siket gyermek közötti kommunikáció egyik fontos jellegzetességét az határozza meg, hogy a siket gyermek a szemlélődése során ugyanazt a csatornát (a vizuális csatornát) használja, amelyiket az édesanyja is használni akar. Egy halló anya beszélhet a gyermekéhez, miközben az valamit néz, vagy valamivel játszik, egy siket anya viszont nem jelelhet a gyermekéhez, miközben az valamit figyelemmel kísér. Ebből következik, hogy a siket gyerekek esetében a vizsgálódás, a világ szemlélése és a kommunikáció nem lehet szimultán, csak szekvenciális, egymást követő jelenség. Ez a szekvencialitás azonban nem automatikus, ezért a siket anyának külön magára kell irányítania gyermeke figyelmét (Mohay 1994). A megfigyelések szerint, mivel a siket anyáknak ezt a sajátos feladatot el kell végezniük, kevesebbet jelelnek a siket gyermekeikhez, mint amennyit a halló anyák beszélnek a halló gyermekeikhez.

A tárgyak/jelenségek és nevek közti kapcsolat felismertetésének több módját is alkalmazzák a siket anyák. Az egyik lehetséges megoldása a

feladatnak a jelelés helyének megváltoztatása. Ilyenkor a siket anya gyermekével kommunikálva megváltoztatja a jel helyét úgy, hogy az inkább a gyermek jelelési terében legyen látható. Ez történhet például olyankor, mikor a gyermek az anya ölében ül, s az anya átkarolja gyermekét, s az ő tesete előtt jelel, s a gyermek testét érinti meg jelelés közben a sajátja helyett, illetőleg előfordul az is, hogy az anya a megfigyelt tárgyon jelel, valamint hogy a tárgy elmozdításával az anya magára tereli a gyermek figyelmét, s így a gyermek az anyát és az adott tárgyat egyszerre látja (Mohay uo.). Amikor már a siket gyermek mozgékonyá válik, és képes a helyváltoztatásra, nehezzé válik a fenti eljárások alkalmazása. Éppen ezért ekkor már más módon kell a megfigyelt tárgyak és jelenségek, valamint a nevek közti kapcsolatot érzékeltetni: az anyák előbb utalnak a szóban forgó tárgyra, s csak utána foglalkoznak vele verbálisan. Az anya oly módon irányítja gyermek tekintetét, hogy megvárja, míg a gyermeke felveszi vele a szemkontaktust, majd az adott tárgyra, jelenségre mutat. Addig, amíg a gyermek fel nem veszi újra a szemkontaktust, az anya nem kommunikál. Ez az eljárás kétféleképpen történhet: a jel bemutatását követi a figyelem tárgyra irányítása, majd az anya újból bemutatja a jelet; vagy az anya rámutat egy tárgyra, ami esetleg már a figyelem középpontjába került, bemutatja a jelet, vagy bármi megjegyzést fűz a látottakhoz, majd újra az adott tárgyra mutat (Kyle 1994, Mohay 1994). A figyelem ilyen irányításával az anya egyfajta figyelmi rutint alakít ki a gyermekében, melynek eredményeképpen később, a nyelvelsajátítás második évében hosszabb interakciók és beszélőváltások jelennek meg (Kyle 1994).

Egy siket gyermek kb. 20 hónapos korát elérve néz automatikusan a nyelvi forrásra. „A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy hova nézzen, hogy »lássá« a nyelvet – ez az egyik különleges feladat a jelnyelv-elsajátítás során.” (Mayberry és Squires 2006: 291.) Fontos azonban leszögezni, hogy az a többlet-erőfeszítés, amelyet az igényel, hogy a gyermeknek meg kell osztania

a figyelmét a kommunikáció tárgya és maga a kommunikáció között, illetve az, hogy e jelenség miatt a siket anyák nem kommunikálnak ugyanolyan gyakran a gyermekükkel, mint a halló anyák a halló gyermekekkel, nem nehezíti meg a nyelvelsajátítást, s nem növeli annak idejét (Mohay 1994). A figyelem irányítására vonatkozóan továbbá érdemes még megjegyezni azt is, hogy a halló anyák siket gyermekükkel kommunikálva nem alkalmazzák ösztönösen a fent bemutatott eszközöket (Kyle 1994).

4.3.5.2. Dajkanyelv

Csakúgy, mint a hangzó nyelvekben, a jelnyelvekben is létezik úgynevezett dajkanyelv. A jelnyelvi dajkanyelvet az jellemzi, hogy a jeleket hosszabb ideig, lassabban jelelik, szélesebb mozdulatokkal, s gyakran (a gyermek figyelmének megfelelően) a jelelési téren kívül (tulajdonképpen agrammatikusan), pl. egy képeskönyvön, amit a gyerek nézeget. A jelnyelvi dajkanyelv jellegzetességei közé tartozik a gyakori ismétlés, valamint a gyermek testén való jelelés is (Kyle 1994, Mayberry és Squires 2006). Megfigyelték azt is, hogy az arcon megjelenő mimikai elemek a dajkanyelvben csak érzelemkifejező funkcióban szerepelnek egészen a gyermek 24 hónapos koráig, grammatikai funkcióval, a jelnyelv manuális komponensének kötelező kiegészítőjeként csak ez után használatosak (Mayberry és Squires uo.).

4.3.5.3. Jelnyelvi gagyogás

A siket gyerekeknél megfigyelhető a manuális gagyogás jelensége 6 és 12 hónapos koruk között. Gagyogásuk általában bizonyos fonológiai jegyekre épül, s néhány kézforma ritmikus használatát jelenti (Mayberry és Squires uo.). A jelnyelv-elsajátító gyermek ugyanis nem képes minden kézforma azonnal produkálására, csak „fokozatosan veszi birtokba az ujjait” (Mongyi és Szabó

é. n. [2004]: 111). Az ujjak mozgatása képességének kialakulása a következő fázisokra bontható:

1. az egész kéz mozgatása, vagy a hüvelykujj, esetleg a mutatóujj külön mozgatása;
2. az ujjak kinyújtása egyszerre;
3. az ujjak kinyújtása külön-külön (a középsőujj és a gyűrűsujj együtt mozog);
4. a középsőujj és a gyűrűsujj mozgása is függetlenedik egymástól (Mongyi és Szabó [2004]: 111).

A jelnyelvtanulás folyamatában a jelnyelvi kézformák megjelenése természetesen az ujjak mozgatásának képességének fejlődéséhez igazodik (McIntire 1987).

4.3.5.4. Szótanulás

Anyák elbeszélései, később pedig empirikus vizsgálatok is arról tanúskodtak, hogy bizonyos lexikai egységeket a siket gyerekek előbb sajátítanak el, mint a hallók. Ez feltehetően a modalitásbeli különbségnek köszönhető, mivel a nagymozgások agyi kontrollja korábban kezd fejlődni, mint a beszédhez szükséges fizikai adottságoké. A továbbiakban azonban a nyelvelsajátítás menete párhuzamot mutat a halló gyermekekével (McIntire 1987, Fromkin et al. 2003). Az első jelek a tizenkettedik hónap körül jelennek meg (bár egyéni eltérések természetesen), s ezeket a jeleket gyakran még nehéz megkülönböztetni a gesztusoktól, s természetesen a nyelvelsajátítás ezen szakaszában még gyakoriak a hibázások: leggyakrabban a kézformát tévesztik el a gyerekek, ezt követi a mozdulat-komponens hibája, s legritkábban a kivitelezés helyében tévednek. A motoros kontroll fejlődése természetesen

nagyban befolyásolja ezen hibák megjelenését, majd számuk fokozatos csökkenését (Kyle 1994, Mayberry és Squires 2006).

Magától értetődőnek tűnne, ha a siket gyerekek első jelnyelvi jelei a lexikon ikonikusabb jelei közül kerülnének ki. Ez azonban nem így van: a korai jeleknek csupán az egyharmada tekinthető valamelyest ikonikusnak (holott a jelnyelvi jeleknek általában 60%-a ikonikus). Ennek magyarázata abban keresendő, hogy az első jeleket nem a valósághoz való hasonlóság alapozza meg, hanem a környezet – ennek megfelelően a gyermek tapasztalatainak megfelelő jelek bukkannak fel elsőként, tehát a nyelvelsajátítás korai periódusában ugyanazok a szemantikai viszonyok tükröződnek elsőként, mint a hangzó nyelvet elsajátító gyerekek esetében: emberekre, állatokra, ételekre vonatkozó jelek, birtokviszonyt, helyviszonyt kifejező jelek. Minél nagyobb egy siket gyermek lexikonja, annál absztraktabbak a jelek: a kérdőszók és a tagadó kifejezési formák kb. 100 jel után jelennek meg 18 és 24 hónapos kor között (Kyle 1994).

4.3.5.5. Névmáshasználat

A gesztusoktól az absztrakt jelnyelvi jelek használatáig hosszú idő telik el. A mutatást már 10 hónapos koruktól kezdve használják a siket gyerekek, de ez még nem jelenti a jelnyelvi névmások használatát, a rámutatás ekkor még nem tekinthető nyelvi tevékenységnek, mely csak valamivel kétéves kor előtt (kb. a 20. hónapban) jelenik meg. Húsz hónapos korig inkább nominális formákat használnak névmások helyett, mikor emberekre utalnak, s mikor a személyes névmások használata elkezdődik még sok-sok tévesztés tapasztalható ezen a téren a gyermek nyelvhasználatában (Mayberry és Squires 2006). Először az első, majd a második személyű névmások jelennek meg, ezt követi a jelenlévő harmadik személyre mutató, s csak hároméves korban lesz ez használatos nem jelenlévő személyre és tárgyakra vonatkozóan, azaz a pronominalizáció vagy

térindexálás jelensége viszonylag későn alakul ki (Mayberry és Squires 2006, McIntire 1987).

A névmáshasználatban, csakúgy, mint a halló gyerekek esetében, megfigyelhető a nézőpontváltás képességének természetes hiánya a személyeket jelölő névmások használatában, azaz a nyelvelsajátítás egy rövid szakaszában a siket gyerekek is felcserélik az első és a második személyű névmásokat (Haukioja 1993), majd fokozatosan megtanulják a jelnyelvi jelek helyes használatát. A mutató 10 hónapos korban még nem tekinthető nyelvi tevékenységnek, Ezen folyamat során az önmagára mutató *természetes gesztusának* helyes alkalmazásából kiindulva a személytévésztés szakaszán keresztül az E/1. és E/2. személyeket jelölő *jelnyelvi jelek* helyes használatáig, a gesztusoktól a nyelvig (Kyle 1994).

4.3.5.6. Jelkombinációk

A jelek kombinációja egy jelnek és egy rámutató gesztusnak (azaz nem nyelvi jelnek) az összekapcsolásával kezdődik kb. a 12. hónapban. Ezt a korszakot szemantikai egy-jel korszaknak nevezik, mert a jelnyelvi jel és a gesztus denotátuma ugyanaz. Kb. 16 hónapos korban kezdődik a szemantikai két-jel korszak, amikor a mutató, a gesztus és a jelnyelvi jel denotátuma már különbözik (pl. rámutató + ESZIK). A jelnyelvi jelek kombinációja kb. 100 jel elsajátítása után kezdődik, 18 és 24 hónapos korban, s ekkor még a jelek inflexió nélkül, alapalakjukban szerepelnek a gyermek nyelvhasználatában (Mayberry és Squires 2006). A rámutatóból és jelnyelvi jelből álló kombinációk – csakúgy, mint a siket anyák kezdeti kommunikációs stratégiája – két mintát követhetnek: mutató + jel + mutató, illetve jel + mutató + jel (Kyle 1994).

4.3.5.7. Morfológiai szabályok

A két jel kombinációja után következik a jelnyelv összetettebb jellegzetességeinek elsajátítása, például morfológiai szabályoké. Ezek közé tartozik többek között a nem-manuális jelölők vagy nyelvi mimikai formák használata. A vizsgálatok azt mutatták, hogy a siket gyerekek ezeket addig nem dolgozzák fel, és nem produkálják, míg el nem sajátítják ezek manuális, jelnyelvi jelekkel történő kifejezését. Így tehát a nem-manuális jelölők csak kétéves kor körül jelennek meg nyelvtani funkcióban (addig csak érzelemkifejezésre szolgálnak), ám magabiztos használatuk csak a 12. életév után közelíti meg a felnőtt nyelvhasználatra jellemző biztosságot (Mayberry és Squires 2006).

A jelnyelvek flektáló-inkorporáló nyelvek, melyekben a derivációs jelenségeknek is nagy szerepe van. A morfológia elsajátítása fokozatos. Kétéves korig a siket gyerekek még nem képesek morfológiailag összetett nyelvi alakulatok létrehozására, s gyakorta csak hatéves korukra uralják ezeket a készséget. A morfémák száma folyamatosan gyarapszik, összekapcsolásuk módja kezdetben szekvenciális, később szimultán. Kétéves korukig a gyerekek nem követik a környezetükben használt jelnyelv morfológiai gazdagságát, pl. eddig az életkorig nem jellemző az igenévszók megkülönböztetése (pl. SZÉK vs. SZÉKEN ÜL az amerikai jelnyelvben), s a biztos használat elsajátítása egészen hatéves korig is eltart (McIntire 1987).

4.3.5.8. Kérdések

A kérdések közül az eldöntendő kérdések használata korábban jelenik meg (a 12–16. hónap körül), mint a kiegészítendőké. Ennek az az oka, hogy az eldöntendő kérdések megszerkesztéséhez nem kell önálló lexikai egységeket elsajátítani, hanem ahhoz a nyelvi elemhez, melyre a kérdés vonatkozik, egy nem-manuális elemet – általában a felhúzott szemöldököt – kell kapcsolni

(Mayberry és Squires 2006). Ennek a nem-manuális elemnek a megjelenése nyilvánvalóan azért történhet meg ilyen korán (korábban, mint a többi nem-manuális elem használata), mivel nincs manuális megfelelője, amit előbb tudna használni a siket gyerek, mint az ugyanazt a jelentést hordozó nem-manuális komponens. Az eldöntendő kérdések esetében a nyelvelsajátítás korai szakaszában a siket gyermek a kötelezően használandó nem-manuális jelölőt még érzelmi jelentéssel ruházná fel, s amíg ez fennáll, a siket gyermek, illetve a siket szülő egy úgynevezett végkitartással (terminal hold), azaz az utolsó jel hosszan tartó kivitelezésével, valamint a szemkontaktus fenntartásával jelzi, hogy az adott megnyilatkozás eldöntendő kérdésnek minősül (Kyle 1994). A kérdőszók a 18. hónapban jelennek meg, ám a felnőtt nyelvhasználatra jellemző nem-manuális jelölők használata csak három és fél éves korban kezdődik, a kérdőszórend alkalmazásának kezdete pedig kitolódik négy és fél éves korra.

4.3.5.9. Osztályozók

A jelnyelvek egyik legnehezebben, leghosszabb idő alatt elsajátítható jellegzetessége az úgynevezett osztályozók használatáé, ezek alkalmazásához ugyanis több jelnyelvi készség kombinációjának használatára van szükség (Mayberry és Squires 2006). A mozgást és helyet kifejező igék (vagy klasszifikátorok/osztályozók) morfológiailag nagyon komplex alakulatok, melyek formája harminchárom hónapos korig leegyszerűsített marad. Bár ezek az igék többnyire erősen ikonikusak, az ikonicitás nem könnyíti meg a nyelvelsajátító gyermek dolgát, hanem a gyermek ugyanazt az utat járja be, mint a hangzó nyelvek morfológiai szabályait elsajátító halló gyermekek: kezdetben csupán néhány morféma jelenik meg a nyelvhasználatában, azután egyre több részlettel gazdagodik a rendszer, mígnem teljesnek mondható nem lesz, kb. öt és fél éves korára. Az nyelvelsajátító gyermek számára tehát ez egy konvencionális nyelvi jelenség, melyet szabályok irányítanak, s ezeknek a

megtanulása komoly erőfeszítést igényel. (Ha pl. egy mozgást kifejező igét kellene produkálnia a gyerekeknek, amelyik két szimultán kivitelezett morfémából áll, a mozgás irányát és a mozgás típusát kifejezőkből, akkor csak az egyik morfémát használja. Később mind a kettőt használja majd, de szekvenciálisan, s csak a legutolsó szakaszban használja majd a felnőtt mintának megfelelő módon, szimultán kivitelezve a két morfémát.) (McIntire uo.) Szintén hosszú ideig tart az ugyancsak ikonikus, az osztályozók altípusaként számon tartott proformok magabiztos használatának elsajátítása.

4.3.5.10. Térindexálás

Az osztályozók vagy klasszifikátorok használata mellett szintén nagyon hosszú időt igényel a térindexálás megoldásának megtanulása, mikor a narráció során a mesélő az egyes szereplőket elhelyezi a térben, később ezekre a szereplőkre a számukra kijelölt teret használva utal, illetve a szavaikat is idézi. Mindez manuális és nem-manuális eszközök kombinációjával történik. Mind az osztályozók, mind a térindexálás magabiztos használata akár a 13. életévig is kitolódhat, akkora válik a felnőtt mintához hasonlóvá (Mayberry és Squires 2006).

4.3.5.11. Szintaktikai szabályok

A jelnyelvi igei predikátumok alakja az alany és a tárgy számától és személyétől, illetve egyéb mondatrészekről függően változik. Ennek térbeli kifejezését a siket gyerekek kb. hároméves koruktól értik meg, ám csak később kezdik használni, először csak a jelenlévő tárgyak és emberek vonatkozásában; 4–5 éves korukban még egyeztetési hibákat ejtenek, s csak hatéves korukra képesek az inflexió biztos alkalmazására. A jelnyelvekben léteznek úgynevezett AB-igék, melyek egyeztetése különösen nagy nehézséget jelent a nyelvelsajátító gyermek számára. Mayberry és Squires (i. m.) példája a

következő: *János fejbevágta Pétert (John hit Peter on the head)*. Az amerikai jelnyelvben ennél a mondatnál egyszer egyeztetni kell az igét az ágenssel (János) és a pácienssel (Péter) – ez lenne az A-egyeztetés –, illetve egyeztetni kell a pácienssel (Péter) és a bántalmazott testrészsel (fej) – ez a B típusú egyeztetés. Ennek a kétszeres egyeztetésnek a megértése 3 és 5 éves kor között már nem okoz problémát, a produkcióra azonban csak később kerül sor oly módon, hogy először általában csupán a B típusú egyeztetést végzik el a gyerekek. 6 és 8 éves kor között még általában hiányzik a perspektíva-váltás mozzanata, s a felnőtt nyelvhasználatra jellemző egyeztetést kb. 9 éves kortól tapasztalhatunk (Mayberry és Squires 2006).

Mayberry és Squires (2006) különböző kutatási beszámolók alapján foglalta össze, hogy a természetes jelnyelv-elsajátítás során milyen sorrendben s mely életkori szakaszban jelenik meg bizonyos nyelvi jelenségek használata, s mikorra szilárdul meg.

4/1. táblázat: A különböző grammatikai struktúrák elsajátításának ideje a jelnyelvekben (forrás: Mayberry és Squires 2006: 292)

A szerkezet	A megjelenés ideje	Az elsajátítás ideje	A vizsgált jelnyelvek
Gagyogás	0;7–0;10	—	ASL, JSL, LSQ
Első szavak	—	0;8–0;12	ASL, JSL, LIS, LSQ
Szavak kombinációi			
Két szó	1;2–1;6	—	ASL, JSL
Alapszórend	2;4–2;6	—	ASL, SLN
Névmások			
Első személy	1;8	2;2	ASL
Második személy	1;10–2;0	2;2	ASL
Harmadik személy	2;0	3;6	ASL
Birtokos névmások	2;0	2;4–2;9	ASL
Tagadás			
Tagadójelek	1;6	—	ASL
Igébe inkorporált tagadás	1;6	—	ASL
Tagadójel fejrázással	1;8	4;0	ASL
Igébe inkorporált tagadás fejrázással	2;0	4;0	ASL
Tagadó predikátum fejrázással	1;8–2;2	4;0	ASL

A szerkezet	A megjelenés ideje	Az elsajátítás ideje	A vizsgált jelnyelvek
Kérdések			
Igen-nem nyelvtani mimikai elemek	1;0	—	ASL
Kérdőjelek	1;6–2;4	—	ASL
Nem-manuális jelölők a kérdőjelekkel együtt	3;6	6;0	ASL
Mimikai határozószók	1;10–2;0	5;0	ASL
Topikalizáció	2;9	3;0	ASL
Feltételes mód használata			
Feltételes módot kifejező jelek	3;0	4;0	ASL
Nem-manuális jelölők a jelekkel együtt	5;0	7;0–8;0	ASL
Az ige egyeztetése			
Igeegyeztetés inflexió nélkül	2;6	—	ASL
Igeegyeztetés inflexióval	3;0	6;0	ASL
AB-igék	6;0	11;0–12;0	ASL, BSL
Perspektíva-váltás/térindexálás			
A szerepek váltása a tekintettel	3;0	—	ASL, BSL
Egyenes idézés	3;6	6;0–8;0	ASL, BSL
Nem-nyelvi jelölők	3;6	13;0	ASL, BSL
Osztályozók/proformok			
Forma (kézforma)	3;0	8;0–9;0	ASL, BSL,
A tér használata	3;0	9;0–10;0	SLN
Alap (ground)	4;0	11;0–12;0	ASL, BSL,
			SLN

ASL: amerikai jelnyelv, JSL: japán jelnyelv, LSQ: quebeci jelnyelv, LIS: olasz jelnyelv, SLN: holland jelnyelv, BSL: brit jelnyelv

A jelnyelvek elsajátítására irányuló kutatások azt mutatták, hogy jelnyelv-elsajátítás során a szabálytanulás ugyanúgy megy végbe, mint a hangzó nyelvek esetében: az általános szabály megtanulását követi a túláltalánosítás szakasza, majd végül a gyermek megtanulja a kivételek használatát (Bos 1994).

A siket, azaz jelnyelvet használó környezetben történő természetes korai jelnyelv-elsajátítás a mentális nyelv elméleti kiépítését eredményezi, ezenkívül jobb intellektuális és szocioemocionális teljesítményhez vezet, valamint ezek a gyerekekre kevésbé jellemző a kommunikációs nehézségek miatti frusztráció. A halló környezetben nevelkedő társaikkal összehasonlítva

a siket családban felnövő siket gyerekek beszédképessége esetenként rosszabb, ám a különbség nem szignifikáns, s például az írott nyelvi készségek általában a siket szülők siket gyerekeinél jobbak (Meadow 1968).

4.4. A nyelvelsajátítási modellek kimenetei

A különböző nyelvelsajátítási módok különböző nyelvhasználati mintákhoz vezetnek, különböző szintű nyelvi, kommunikatív kompetenciák kialakítását teszik lehetővé, valamint hatással vannak a gyerekek intellektuális és szocioemocionális fejlődésére is.

A fent ismertetett modellek alapján világosnak tűnik, hogy a leghatékonyabb nyelvelsajátítási mód az, mikor a siket gyermek a számára érzékelhető és értelmezhető jelnyelvi input segítségével építi ki a mentális nyelvet, s tanul meg nyelvet használni. Azaz amikor egy autentikus jelnyelv anyanyelvi használótól sajátítja el a gyermek az első nyelvét. Erre a nyelvismeretére támaszkodva később pedig elsajátíthat egy másik nyelvet, akár egy másik jelnyelvet, akár a hangzó nyelvek egyikének írott és/vagy hangzó formáját.

Hasonlóan eredményes lehet a születés pillanatától kezdődő inkonzisztens jelnyelvi input segítségével történő elsajátítás, mikor a siket gyermek szintén egy érzékelhető és értelmezhető nyelvi inputtal találkozik, még akkor is, ha ez a nyelvi input nem minden mozzanatában teljesen kidolgozott. Ilyenkor a siket gyermek elméjében újraalkotja a rendszert, s a szülei által használt, rendszerszerűséget nem mutató grammatikai formákat újrastrukturálja, ezáltal az autentikus jelnyelvi input mellett nevelkedő gyerekek kompetenciájához hasonló kompetenciákat tud kialakítani jelnyelven, meghaladva szülei nyelvhasználatát. Azok a siket gyerekek tehát, akik olyan családba születnek, amelyben a szülők csak későn, esetleg csak az

iskolába kerülve sajátították el a jelnyelvet, épp úgy nem szenvednek hátrányt a nyelvelsajátítás során, mint az autentikus jelnyelvi környezetben nevelkedő gyerekek.

A jelelt nyelvet (jellel kísért hangzó nyelvet) használó környezet eredményessége a nyelvelsajátítás szempontjából már problémákat vet fel. A jelelt nyelvek kontaktkódok, melyek az aktuális kommunikációs nehézségek leküzdésére alkalmasak ugyan, ám nem biztosítanak természetes nyelvi inputot a gyermek számára. A kizárólagosan hangzó nyelvi inputhoz képest ez a modell annyiban jelent előnyt, hogy a szülők, valamint a tanárok megkímélik a siket gyermeket, illetve magukat a kommunikációs nehézségek okozta frusztráció elszívásától, valamint több információt tudnak átadni a gyermeknek, és többet tudnak megérteni a gyermek közléseiből. Viszont ebben a nyelvelsajátítási modellben a gyermek ugyanúgy nem jut természetes nyelvi inputhoz, mint a hangzó nyelvi környezetben. Sőt, ismeretes, hogy a jelelt nyelvi közlések általában erősen leegyszerűsítettek, sem a hangzó nyelv, sem a jelnyelv struktúrájának alapvető jellegzetességeit nem követik. Így természetes ütemű nyelvelsajátítást ez a kommunikációs mód sem indukál.

Bár mind a hangzó nyelvi, mind a jelelt nyelvi input mellett történő nyelvelsajátítási modellben általában érvényes az, hogy a gyermek a siket családban nevelkedő siket gyermekektől elkezdheti elsajátítani a jelnyelvet, ez az elsajátítás nem ugyanolyan kompetenciákat eredményez, mint a természetes módon, a családban történő modell esetében. Ennek oka a felnőtt modell hiányában lelhető fel. A jelnyelv-elsajátítás jellegzetességeinek bemutatásából, illetve a nyelvi készségek elsajátításának szakaszait bemutató táblázatból kiderül, hogy a siket gyermek nem minden nyelvi készséget fejleszt ki óvodás-, illetőleg iskoláskorában, bizonyos nyelvi jellegzetességek csupán tizenkét éves korukra szilárdulnak meg. Ez azt jelenti, hogy a jelnyelvet anyanyelvként elsajátító siket gyerekek nem képesek azt a fajta gazdag és

árnyalt nyelvi inputot biztosítani, mint amit számukra biztosít a családi környezet, s ily módon a halló családban nevelkedő siket gyerekek csupán egy korlátozott nyelvi inputot láthatnak – mind grammatikai szempontból, mind a nyelvhasználat stiláris variabilitása szempontjából. Ezeknek a halló családban nevelkedő siket gyermekeknek a jelnyelvtudása inkonzisztensnek tekinthető, ám majd az ő gyermekeik az inkonzisztens jelnyelv használat mellett is képesek lesznek a jelnyelvi rendszer kiépítésére.

Kathryn P. Meadow egy 1968-as vizsgálatában arra a kérdésre kereste a választ, hogy vajon mi oka lehet annak, hogy a szakirodalomban gyakorta jelennek meg olyan állítások, miszerint a prelingvális siketek éretlenek, lobbanékonyak, empátiahiánnyal jellemezhetők, merev és zavart gondolati folyamatok jellemzik őket még felnőttkorban is. Mivel ezek az állítások nem minden prelingvális siket esetében bizonyultak igazak, Meadow arra a következtetésre jutott, hogy maga a korai siketség ténye nem okozhatja ezeket a hiányosságokat, viszont talán fejlődésbeli/fejlesztésbeli különbségekkel magyarázhatók. Vizsgálatában a siket gyerekeket két csoportba sorolta: az egyikbe azok tartoztak, akiknek hallók voltak a szülei, akik nem tudtak érzékelhető nyelvi inputot biztosítani a gyermekük számára; a másik csoportba azok a siket gyerekek tartoztak, akiknek a szülei is siketek voltak, s ily módon szüleiktől természetes módon sajátították el a jelnyelvet. Másfelől az utóbbi csoport esetében az is rendkívül fontos, hogy a siket gyermek születése nem okozott a családban traumát, míg a halló szülők esetében igen. Meadow kiinduló hipotézise az volt, hogy a siket szülők siket gyermekei valószínűleg magasabb szintű intellektuális, szociális teljesítményt mutatnak, valamint magasabb szintű kommunikatív kompetenciával rendelkeznek. Az ötvenkilenc siket gyerekpár bevonásával készült vizsgálat igazolta Meadow feltételezéseit: az intellektuális teljesítményt mérő számtani és olvasási feladatok megoldásakor szignifikánsan nagyobb arányban fordult elő, hogy a gyerekpár

siket szülőktől származó siket tagja volt eredményesebb. A kommunikációs készségek egy részét tekintve¹³ szignifikánsan gyakoribb volt, hogy a párok siket szülőktől származó tagja teljesített jobban, a többi kommunikációs készség¹⁴ esetében nem volt szignifikáns a különbség a két csoport között. A kommunikatív teljesítményfelmérés eredményei Meadow vizsgálatában a következőképpen alakultak:

4/2. táblázat: Siket és halló szülők siket gyermekei kommunikatív teljesítményének összehasonlítása (Forrás: Meadow 1968: 38)

Kommunikatív képesség	Párok száma	Azon párok száma, melyek esetében a siket szülők siket gyerekei értek el jobb eredményt
Szájról olvasás	46	22 (48%)
Beszédalkalmasság (performancia)	51	21 (41%)
Írott nyelv	49	35 (71%)
Ujjábécé	54	50 (93%)
Ujjábécé leolvasása	52	49 (94%)
Jelnyelvhasználat	55	46 (87%)
Nincs frusztráció a kommunikációra való képesség hiánya miatt	56	39 (70%)
Kezdeményező-készség az idegenekkel való kommunikációra vonatkozóan	45	30 (67%)

A táblázatba foglalt adatok azt jelzik, hogy a párok siket szülőktől származó tagjai két részképesség tekintetében teljesítettek gyengébben, mint a halló családokban felnövő párjaik: a szájról olvasás területén, illetőleg a beszédben, azonban ezen két készség területén az eltérés statisztikai értelemben nem volt szignifikáns, míg az összes többi esetben igen. Ezek az

¹³ Ezek a következők voltak: érettség, felelősség, függetlenség, új élmények élvezete, barátságosság és szociabilitás, népszerűség a társak között, népszerűség a felnőttek között, megfelelő emóciókkal történő reagálás különböző szituációkban, nemi szerepeknek megfelelő viselkedésminták.

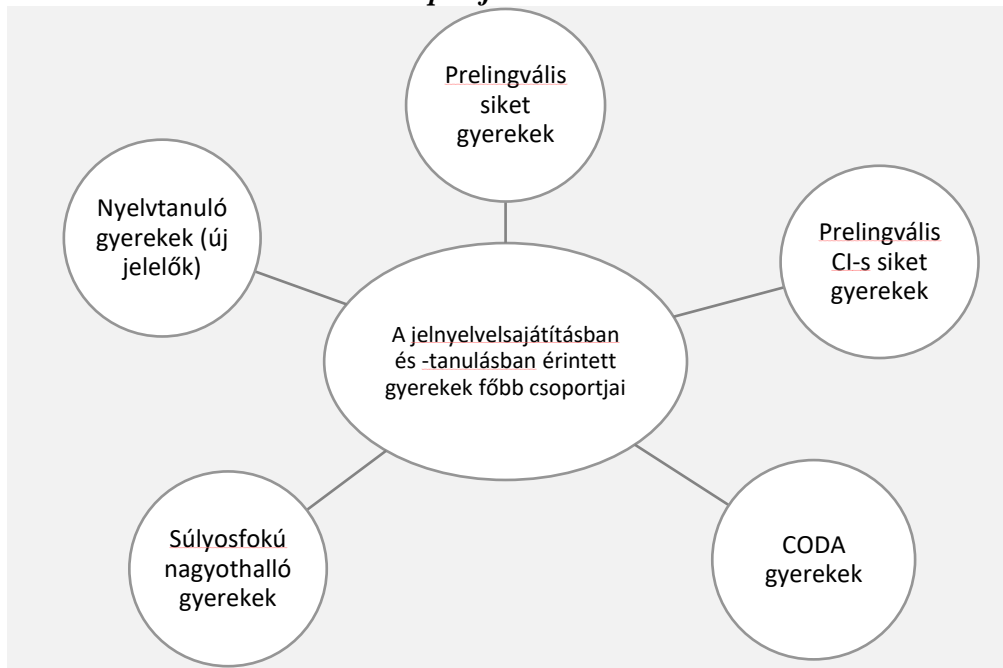
¹⁴ Boldog, csendes, nagylelkű, engedelmes, kedves, alapos, udvarias, empátikus.

adatok tehát azt a szurdopedagógiában gyakorta hangoztatott véleményt vagy tételt is cáfolják, miszerint a manuális kommunikáció alkalmazása megakadályozza, hátráltatja a siket gyerekeket a hangzó nyelv megtanulásában.

Mind a nemzetközi szakirodalom, mind pedig a magyarországi siketek különböző csoportjaiban végzett vizsgálatok (Hattyár 2008; Bartha et al. 2016; Bokor 2020) megerősítik, hogy a nyelvelsajátítási utak és kimeneteik megértéséhez olyan komplex megközelítésekre van szükség, amelyek a siket közösségek diverzitásából és bi-/multimodális többnyelvűségéből kiindulva számos tényezőt és különböző területek eredményeit és nézőpontjait egyidejűleg veszik figyelembe. Így nem kerülheti el a figyelmünket az a felismerés sem, hogy e többnyelvű elsajátítás és annak kimenetei nemcsak a különböző hallásállapotú siketeket jellemzi, hanem azokat az ép hallással rendelkező egyéneket is, akik valamilyen vonatkozásban legalább a jelnyelv grammatikai és pragmatikai tudásával rendelkeznek (Swanwick 2016, Plaza-Pust 2016). Ilyenek azok a halló gyermekek, akik olyan családokban szocializálódnak, ahol az egyik vagy mindkét szülő siket.

A vizuálisan orientált siket és halló (CODA) gyermekek nyelvi szocializációja sokrétű mintázatot mutat, amelyben befolyásoló tényezőként jelen van a gyermek és a szülők hallásállapota, nyelvismerete (és annak foka) éppúgy, mint a gyermekkel rendszeresen érintkező tágabb környezet nyelvhasználati mintázata. Emellett legalább ennyire fontosak a gyermek hallásállapotával kapcsolatos családi beállítódások, a jelnyelvhez kapcsolódó, valamint a hangzó nyelvhez való korlátozott hozzáférésekből adódó, másfajta produkciót eredményező nyelvhasználati módokhoz fűződő tévhit, normalizáló, egynyelvű elfogultságot tükröző metadiszkurzív megnyilvánulások. A 4/1. a jelnyelvelsajátításban és -tanulásban érintett, különböző hallásállapotú gyermekek főbb csoportjait mutatja be.

4/1. ábra: A jelnyelvsajátításban és -tanulásban érintett gyerekek főbb csoportjai



4/3. táblázat: A siket közösség tagjainak két- és többnyelvűségét meghatározó tényezők (Forrás: Bartha et al. 2016: 354–355)

PROTOTIPIKUS CSOPORT	HALLÁS-ÁLLAPOT	SZÜLŐI HALLÁS-ÁLLAPOT	SZÜLŐI STRATÉGIA	NYELVELSAJÁTÍTÁS NÉHÁNY JELLEMZŐJE	EGYÉB JELLEMZŐ
L1 („ANYANYELVI”) JELELŐK I.	Siket	Siket – Siket	Jelnyelvi	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonlító elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI”) JELELŐK II.	Siket	Siket – Halló	Jelnyelvi/ Egy szülő – egy nyelv	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonlító elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI”) JELELŐK III. (CODA GYERMEKEK)	Halló	Siket – Siket	Jelnyelvi	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonlító elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI”) JELELŐK IV.	Siket	Halló - Halló	Siket mentor: jelnyelvi Szülők: hangzó nyelv +jelnyelvi L2	Jelnyelv L1 Családban Siket családi mentorok segítségével Szülő L2-ként tanulja a jelnyelvet	Kétnyelvűség
„KÉSEI” L1 JELELŐK	Siket	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Korai nyelvi input hiánya A jelnyelv-elsajátítás később, de a szenzitív szakaszon belül megkezdődik Intézményben	Pf. speciális iskola; kortárs siketek
„ORÁLIS” NEM JELELŐ SIKETEK I.	Siket	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Megkésett; hozzáférhető nyelvi input hiányzik/részleges Beszédterápia, integrált intézményi nevelés	Nagyfokú változatosság a sikeresség tekintetében
„ORÁLIS” NEM JELELŐ SIKETEK II.	Siket	Siket – Siket/ Siket – Halló	Hangzó nyelvi Hangzó nyelvi artikulációval	Megkésett Hozzáférhető nyelvi input hiányzik/részleges Beszédterápia Integrált intézményi nevelés	Nagyfokú változatosság a sikeresség tekintetében

KÉSEI NYELVELSAJÁTÍTÓK	Siket	Gyakrabban halló	(Szeparált, nem értékelhető)	Intézményben Bármilyen teljes nyelvi input először tinédzser korban	Előtte: pantomimikus gesztusok mímika, home-sign Komplex fejlesztés, változó mértékű eredményesség
IMPLANTÁLTAK I.	(Siket) implantált	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Kizárólag hangzó nyelven Intenzív beszédterápia	Változó eredményesség
IMPLANTÁLTAK II.	(Siket) implantált	Siket – Siket Siket – N.halló	Jelnyelvi és hangzó nyelvi	Mindkét nyelven, intenzív beszédterápia	Változó eredményesség, egynyelvű és két-nyelvű kimenetekkel, de szilárd jelnyelvi alap
L2 JELNYELVHASZNÁLÓK	Halló	(Halló)	(Nem releváns)	Jelnyelv L2 (Lx) az elsajátítás változatos mintázataival	Tipikus előfordulások: családtagok (halló házastárs, szülő, nagyszülő, testvér); foglalkozási (tolmács, tanár, kutató); szolgáltatási, ellátói szféra
KORAI JELNYELV (L2) TANULÓK	Halló	(Halló)	Hangzó nyelvi (Nem releváns)	Korai kétutas belemertő bilíngvális (és bikulturális) programban jelnyelvet L2-ként Nem ritkán inkluzív együtt-nevelés	Hong Kong, USA, Norvégia, Olaszország, Japán
FELNŐTTKORI JELNYELV (L2) TANULÓK	Halló/ Siket	Halló/ Siket	Hangzó nyelvi	Nagyfokú bemeneti változatosság Eltérő célok, motivációk Változatos eredményesség	Pl. halló szülők, siketek leendő tanárai, házastárs, szolgáltatói szféra; Sikertelen implantáció után siketek Siket kultúrával azonosuló nagyothallók stb.

Az elsajátítási, tanulási és használati helyzetek és modalitások összetettsége és összekapcsolódása a mindennapi interakciókban is tükröződik: „A közösségen belüli különböző nyelvi elrendeződések pedig nem feltétlenül két egymástól elkülönült nyelvi rendszer összjátékának értelmezhetők, sokkal inkább két, egymásba nyúló nyelvi rendszer egyéni produktumait mutatják a bimodalitás egyidejűséget megengedő megnyilatkozásai szintjén (Emmorey et al. 2005: 663) a nem nyelvi jellegű gesztusok, a két nyelv egy-egy kódcsatornáját egyszerre igénylő mouthing (Rácz 2010; Bartha et al. 2016), illetve az artikulált beszédrészletek előfordulásával, amelyek kombinációit finom fokozatiság jellemezheti (Bartha et al. 2016). Ez az egyéni sokszínűség a prelingvális siketek nyelvhasználatára is jellemző.” (Romanek 2017:)

4.5. Nyelvi szocializáció

Mikor egy gyermek elsajátítja a környezetében használatos nyelvet/nyelveket, nem csupán egy grammatikai struktúrát alkot meg, alkot újra az elméjében, hanem a természetes interakciós keretekben azt is megtanulja, hogyan kell a közösségen belül különböző tényezők figyelembe vétele mellett viselkednie és hogyan kell kommunikálnia. Az egy-egy közösség életét meghatározó szabályok megtanulása a mindennapi kommunikáció segítségével valósulhat meg.

„A szocializáció mindenkor célja abban áll, hogy a kisgyermeket a közösségi normákat felismerő és követő személlyé formálja, olyan személlyé, aki a mindennapi élet változatos helyzeteiben képes megérteni és követni a társadalmilag elvárt viselkedés szabályait. [...] a nyelv – eszközként és célként – döntő szerepet játszik ebben a folyamatban. A nyelv eszköze a szocializációnak, mivel a közösség elvárásai elsősorban a nyelv közvetítésével

jutnak el a gyerekhez; másfelől a nyelvbe kódolt társadalmi információ (kivel, mikor, hogyan kell beszélni) a kisgyermek számára a társadalmi viszonylatok megismerésének nélkülözhetetlen forrását jelenti. A nyelv ugyanakkor célja is a szocializációnak, hiszen a megfelelő nyelvhasználat mintegy »mutatója« a megszerzett társadalmi kompetenciának, bizonyítéka a szocializáció sikerének.” (Réger 2002:153)

Egy nyelv átadásával nemcsak a rendszert kapja meg a gyermek, hanem a közösség kultúráját is, formálódik a világlátása, a személyisége, a gondolkodása. A nyelv elsajátítása ebben az értelemben része és eszköze a szocializációnak, a társadalomba való beilleszkedés folyamatának (Réger i.m.: 11). Ez tehát azt jelenti, hogy nyelvelsajátítás és nyelvhasználat nélkül nincsen szocializáció, vagy semmiképpen nem úgy és olyan szinten alakul, ahogy azt a közösség, a társadalom elvárna. Ez a lemaradás pedig társadalmi hátrányokat eredményez.

A siket családban nevelkedő siket gyermeknek megvan a lehetősége, hogy a nyelv elsajátításán keresztül a szűkebb közösség vagy a tágabban értelmezett társadalom normáit, kultúráját megtanulja, hogy szemléletmódja és személyisége megfelelő ütemben fejlődjön. Ez a fejlődés a halló szülők siket gyermekeinek nevelkedése során – a nyelv és a hétköznapi kommunikáció hiányában – veszélyeztetve van, ily módon ezek a gyerekek nem egyszerűen nyelvi, hanem szocializációs szempontból is hátrányos helyzetbe kerülnek, mely tovább rontja mindennapi boldogulásuk esélyeit.

A korai jelnyelv-elsajátítás lehetővé teszi a nyelvi rendszer kiépítését, s jótékonyan hat a siket gyerekek szociális/szocio-emocionális, valamint intellektuális fejlődésére is. Ennek lehetősége azonban a siket gyerekek legfeljebb 5–10%-ának adatik meg, a többiek az intézményes oktatásba kerülésükig nem találkoznak a jelnyelvvvel. Ennek kapcsán pedig felmerül a kérdés, hogy az oktatás hogyan tesz kísérletet a korai jelnyelv-elsajátítás

elmulasztásából fakadó hátrányok leküzdésére, milyen megoldásokat kínál annak tudatában, hogy „a siketiséggel járó alapvető hiány nem a hallás hiánya, hanem a nyelvé” (Meadow 1968: 29). A különböző oktatási módszerek ugyanis nagyban befolyásolják a siket gyerekek további kommunikatív, intellektuális és szocio-emocionális fejlődését, ezen keresztül pedig a továbbtanulásukat, a munkaerőpiacon való esélyeiket, az elhelyezkedésüket, a mindennapi életüket. Az iskolai oktatás tehát egy egész életre meghatározhatja a siket gyerekek sorsát azáltal, hogy csökkenti a kezdeti hátrányokat, vagy elmélyíti, s így fokozatosan behozhatatlanná teszi azokat.

Halló szülők siket gyerekekkel

(forrás: Bartha – Hattyár – Szabó 2006: 865–866)

„Lányunkat, Charlotte-ot, teljesen siketnek diagnosztizálták tízhónapos korában. Az elmúlt három évben sokféle érzést átéltünk: hitetlenkedést, pánikot és aggodalmat, dühöt, depressziót és megkönnyebbülést, végül az elfogadást és az elimerést. Ahogyan kezdeti pánikrohamunk elmúlt, világossá vált, hogy amíg kicsi, a jelnyelvet kell majd használnunk lányunkkal

Elkezdtünk otthon jelnyelv órákat venni, (pontos) jelelt angolt (Signed Exact English, SEE) tanultunk – a beszélt angol pontos leképezését jelekkel –, amelyről úgy éreztük, segíteni fog abban, hogy átadjuk angol nyelvtudásunkat, az irodalmat és a kultúrát gyermekünknek. Mint halló szülők el voltunk foglalva azzal a feladattal, hogy magunk megtanuljuk az új nyelvet, és ezzel egy időben Charlotte-nak is megtanítsuk, ezért az ismerős angol szórend sokkal megfoghatóbbá tette számunkra a jelnyelvet. [...] Kétségbeesetten akartuk hinni, hogy Charlotte hozzánk hasonló.

Egy évvel később elhatároztuk, hogy a SEE szigorúságát felváltjuk a pidgin jellel kísért angollal: ez az amerikai jelnyelv szókincsének – amely vizuálisan sokkal kifejezőbb – és a számunkra ismerős angol szórendnek a keveréke... [azonban] a beszélt angol körülményes lineáris struktúrái jelnyelven nem élvezhetőek, ezért változtatnunk kellett azon elképzelésünkön, ahogyan a vizuális mondatok megszerkesztését először elgondoltuk. Megismerkedtünk a jelelés legélőbb és legizgalmasabb oldalával: a szólásokkal, a humorral, az utánzással, az idiomatikus jelekkel és az arkifejezésekkel. [...] Most az amerikai jelnyelv felé haladunk. Egy siket hölgytől tanulunk, aki anyanyelvű jelelő, minden bizonytalanság nélkül tud jelekkel kommunikálni, és szabályokba tudja foglalni nekünk, hallóknak a nyelvet. Nagyon izgalmas számunkra és motiváló az, hogy egy eredeti és értelmes nyelvet tanulunk, amely ennyire szép és kreatív. Nagy öröm látni, hogy Charlotte jelelése vizuális gondolati mintákat tükröz. Charlotte kifejezései arra ösztönöznek, hogy másként gondolkodjunk a fizikai tárgyokról, elhelyezésükről és mozgásukról.” (Sacks é.n. 68-9)

„Anyukám annyira megijedt attól, hogy én siket „lettem”, hogy félt még egy gyermeket szülni, így nem lett testvérem. [A. siketségét az orvosok genetikai rendellenességre vezették vissza.] Semmit nem tudott arról, hogy mit kell egy ilyen gyerekekkel tenni.

Gyógypedagógusoktól kért tanácsot, azt követve próbált tanítgatni engem. Most már nevelőtanárként dolgozik a siketek iskolájában, tud szájról olvasni, meg egy kicsit jelelni is.” (A.) (Ungár 2003: 93)

5. A JELNYELV NEUROLINGVISZTIKAI VONATKOZÁSAI

A 19. század második felében agysérülést elszenvedett emberek tanulmányozása során két olyan agykérgi területet is elkülönítettek a bal agyféltekében, melyek a nyelvi készségekkel állnak összefüggésben. Az egyik, amelyet felfedezőjéről sokáig Wernicke-tetületnek neveztek, a beszédértésben játszik szerepet, s a hallókéreg mellett helyezkedik el, a másik, mely szintén az azt felfedező orvosról kapta a nevét, a Broca-terület, amely a beszédprodukcióban játszik szerepet, és a motoros központnak azon részével szomszédos, amelyik a szájat és az ajkakat mozgató izmok működését kontrollálja. A későbbiekben egyre pontosabban meghatározták, hogy e két bal féltekei terület sérülését követő afáziának (nyelvi zavarnak) általában milyen jellegzetességei vannak. Ezzel párhuzamosan azt tapasztalták, hogy a jobb agyféltekei sérülések nem járnak együtt hasonló mértékű nyelvi zavarral, hanem ezekben az esetekben a sérülés sokkal inkább befolyásolja a vizuális-térbeli képességek működését – pl. az ilyen betegeknek gondot okoz egy egyszerű rajz lemásolása (Hickok et al. 2001).

Sokáig a nyelv és az agyműködés összefüggéseire vonatkozó megállapítások hangzó nyelvet használó halló embereken végzett vizsgálatok eredményeiből származtak. Ám a 20. században, Stokoe 1960-as, megjelenésekor még visszhangtalan, később azonban méltán mérföldkőnek számító (vö. McBurney 2006: 312), az amerikai jelnyelv (ASL) szerkezetét strukturalista keretben feltáró, illetve a már megjelenésekor nagy érdeklődést kiváltó, Edward Klima és Ursula Bellugi által szerkesztett *The Signs of Language* (1979) című kötet hatására pl. az alábbi új kérdések merültek fel a nyelv agyi szerveződésével kapcsolatosan:

1. A nyelv agyi szerveződése valóban a hallás és a beszélés funkcióján alapszik (ahogy arra korábban a négy agykérgi terület: a hallókéreg, a motoros kéreg, a Broca- és Wernicke-terület elhelyezkedése alapján következtettek)?
2. A jelnyelvek működése tipikusan mely féltekéhez és mely kérgi területekhez köthető?
3. A jelnyelvek hasznosítják-e – és ha igen, hogyan – azokat az agyi lehetőségeket, amelyek valószínűleg nem játszanak szerepet a hangzó nyelvek működésében?

A kérdések megválaszolásához kezdetben jelnyelvhasználó siket agysérülteket vontak be a vizsgálatokba, s azt tapasztalták, hogy azok a jelnyelvhasználó siketek, akik bal agyféltekei sérülést szenvedtek a Wernicke- vagy a Broca-területen, éppúgy afáziás tüneteket mutattak, mint a hallók. A Wernicke-terület sérülését követően a beteg folyékonyan tudta használni a jelnyelvet, jól alkalmazta a jelnyelv grammatikai elemeit, de az általa létrehozott szöveg nem volt összefüggő, koherens; emellett a betegnek problémái adódtak a jelnyelvi szövegek megértése során. Ezzel szemben a Broca-területen sérült betegeknek nehézséget okozott a jelnyelvi jelek produkálása, kivitelezése; megnyilatkozásaik többsége egyetlen jelből állt; a jelnyelvi közléseket azonban kiválóan megértették. Mivel a betegek remekül tudtak rajzokat másolni, kizárható volt annak a lehetősége, hogy egyszerűen a motoros (az izmok működéséért felelős) kontroll hiányáról volt szó. A siket agysérült afáziás betegeknél tapasztalt zavarok ugyanolyan típusokba sorolhatók, mint a hallók esetében:

- felcserélés (jeleké, a jelek komponenseié stb.);
- megnevezési nehézségek;
- agrammatikus megnyilatkozások létrehozása;

- szóvaktság vagy jelvaktság: ilyenkor a halló betegek produkciója és percepciója normális a beszéd és az akusztikus jelsorozatok vonatkozásában, tudnak írni, ám nem képesek olvasni (még a saját írásukat sem). Ennek az az oka, hogy ezekben az esetekben a nyelvi területek elvannak vágva a beérkező vizuális információtól. Egy siket páciensnél ez a jelenség másképp valósult meg: jelelése folyékony és a nyelvtani szabályoknak megfelelő, grammatikus volt, ám jelnyelvmegértési képessége teljesen sérültnek bizonyult. Ezzel szemben a vizuális tárgyfelismerési készsége érintetlen volt, hibátlanul működött. Ez az eset azt igazolja, hogy a bal agyfélteke domináns a jelnyelv feldolgozásában is.

A bal féltekei sérültekkel szemben azok a siket személyek, akiknek a jobb agyféltekéjüket érte a sérülés nem mutattak nyelvi nehézségeket: a jelnyelvi produkciójuk folyamatos és pontos, nyelvtanilag megfelelő volt, s a jelnyelvi megnyilatkozásokat könnyedén értelmezték. Még akkor is így volt ez, ha ezek a betegek máskülönben nem voltak képesek egyszerű rajzok lemásolására vagy tárgyak felismerésére, tehát olyan feladatok elvégzésére, melyek vizuális információk feldolgozását igényelték.

**5/1. táblázat: Jobb féltekei és bal féltekei sérüléssel járó nyelvi
következmények összehasonlító vizsgálata**

Sérülés a bal agyféltekében	Sérülés a jobb agyféltekében
<ul style="list-style-type: none"> – nehézséget okozott izolált jelnyelvi jelek és jelnyelvi mondatok megértése – problémát jelentett a folyékony jelnyelvhasználat – nehézséget okozott a képmeznevezési feladat (a nyelvbtlás analógiájára) ún. kézbtlások: jelnyelvi jelek, vagy jelnyelvi jelek komponenseinek felcserélése (például az egyik kézfoma helyett egy másik használata) – DE: a nem jelentéses (nem jelnyelvi) kéz- és karmozdulatokat produkciója nem okozott gondot 	<ul style="list-style-type: none"> – az izolált jelnyelvi jelek, a jelnyelvi mondatok megértése nem okozott nehézséget – a folyékony jelnyelvhasználat nem okozott gondot – nem volt jellemző az ún. kézbtlás

A bal féltekei sérülések és következményei tovább árnyalhatók a sérült régió szerint. Hickok és munkatársai (1996) azt tapasztalták, hogy a bal homloklebens sérülése a jelnyelvi produkciót illetően eredményezett károkat, míg a bal halántéklebens sérülése a jelnyelvi ingerek megértését károsította (Hickok et al. 2002)

A születésüktől jelnyelvet használó siket afáziás betegeken végzett korai vizsgálatok tanulsága szerint, minden korábbi feltételezésnek ellentmondva a jelnyelvi képesség nagyjából függetlennek mondható a nem nyelvi vizuális-térbeli információk kezelésével kapcsolatos képességektől.

Noha a léziós (azaz sérüléss) vizsgálatok eredményei rendkívül sokatmondónak tünnek, érdeemes szem előtt tartani azt a megállapítást, miszerint „meghatározni a sérülést, ami leépti a beszédet, nem ugyanaz, mint meghatározni a beszéd helyét” (Jackson 1874, idézi Campbell et al. 2008: 7),

mivel ezekben az esetekben nem lehet biztosan tudni, hogy a terület sérülése okozza-e a tüneteket, vagy esetleg a terület sérülése más területeket vág el információktól, és bizonyos funkciók ennek következményeképpen nem működnek stb. Éppen ezért az eszközös (EEG, fMRI, PET) vizsgálatok eredményei azok, amelyek tovább árnyalhatják a jelnyelvek működésére vonatkozó ismereteket. Mind a léziós, mind az eszközös neurolingvisztikai vizsgálatok eredményeit időről időre áttekintő tanulmányok foglalják össze: Corina – Knapp (2006), Emmorey (2002; 2021), MacSweeney et al. (2008).

A jelnyelvi produkciót (Pettito et al. 2000), illetve a jelnyelvi feldolgozást, megértést (Nevillet et al. 1998) vizsgáló képalkotó eljárásokkal végzett kutatások során aktivitást mértek a bal alsó frontális tekervényben a jelnyelvi produkciót illetően, valamint a megértést vizsgálva a temporális lebeny bal felső tekervényében. Ezek az eredmények azt igazolják, hogy a bal frontális és temporális lebeny bizonyos területei kulcsfontosságú szerepet játszanak mind a hangzó nyelvi, mind a jelnyelvi funkciókat illetően. A későbbi vizsgálatok még pontosabb eredményeket hoztak.

5.1. Jelnyelvi produkció

5.1.1. Jelnyelvi produkció és fonológiai kódolás

A jelnyelvi produkcióban, szemben a beszéddel, nagy artikulátorok (a kezek) vesznek részt, amelyek a jelelő számára nem mindig láthatók.

PET-vizsgálattal összevetve az egykezes, a kétkezes, illetve a testtel érintkező jelek kivitelezését, a kétkezes szimmetrikus jelek produkálásakor a szenzomotoros kéreg mindkét féltekében aktivitást mutatott, míg az egykezes jelek produkciója a vizsgálatban részt vevő jobbkezes személyek esetében csak a bal féltekében. A kétkezes jelek kisebb aktivitást váltottak ki, mint az egykezesek, s ez nem csak a végtagok közötti munkamegosztásnak

köszönhető, hanem feltételezhetően annak is, hogy az egykezes jelek esetében aktívan el kell nyomni a nem domináns kéz működését (Emmorey et al. 2016; Emmorey 2021: 2). Az egykezes testhez horgonyzott jelek produkciója a bal fali lebegy felső részének nagyobb aktivitásával járt, mint a neutrális térben kivitelezett egykezes jelek esetében, ami nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy nagyobb motoros kontrollt igényel a kéznek a test egy adott pontjához irányítása (Emmorey et al. 2016; Emmorey 2021: 2).

Jelnyelv – hangzó nyelv kétnyelvű egyének elektrokortikográfiás és PET-vizsgálata szerint a fenti terület a jelnyelvhasználat során aktív, beszédprodukciókor viszont nem, ezek az eredmények pedig arra engednek következtetni, hogy a bal fali lebegy felső részének kulcsfontosságú szerepe van a jelnyelvi artikuláció tervezésekor, a hangzó nyelvi szavak produkciójában azonban nem (Emmorey 2021: 2).

A supramarginalis tekervény minden jeltípus kivitelezés során aktivitást mutat mindkét féltekében, ám a bal féltekei aktivitás erősebb, sőt olyan esetben is aktív, amikor aktív jelelés nem zajlik, csupán egy jel felidézése, vagy „lepróbálása”, ami arra utal, hogy ez a terület (mely beszédprodukciókor is aktív), részt vesz a fonológiai tervezésben.

Leonard és munkatársai (2020) elektrokortikográfiás vizsgálatok során a bal féltekei precentrális (motoros) kéreg és a posztcentrális (szenzoros) kéreg idegi szelektivitást tapasztaltak specifikus ASL kézformákra és/vagy kivitelezési helyekre. Ez az eredmény arra utal, hogy „a szublexikális fonológiai reprezentációkat ugyanazok a neurológiai alapelvek és hierarchikus architektúrák támogatják, függetlenül a nyelvi modalitástól” (Emmorey 2021: 3).

5.1.2. Lexikai produkció

A műszeres vizsgálatok eredménye szerint a jelnyelvi lexikai produkció erősebben bal féltekei, mint a beszélt nyelvi (Emmorey 2021: 3). A bal frontális lebeny alsó része állandó aktivitást mutat mind jelnyelvi, mind beszélt nyelvi lexikai egységek produkciója során, illetve ennek a területnek a sérülése gátolja a produkciót mindkét modalitásban (i. m.). Ennek a területnek az egyik része (a 47-es Brodmann-area) a lexikai-szemantikai, egy másik (a 45-ös Brodmann-area) a fonológiai működésért felelős. Corina és munkatársai (2003) vizsgálataik során azt tapasztalták, hogy függetlenül attól, hogy bal kézzel jeleltek-e a vizsgálati alanyok, mindig ugyanolyan aktív az említett két területen, ebben az esetben a bal oldali aktivitás nem a kezesség függvénye, s ez a terület a lexikai működésért felelős (Emmorey 2021: 3). Jelnyelvi és hangzó nyelvi képmegnevezéses vizsgálatok során a bal halántéklebeny alsó részében mérték aktivitást. Feltételezések szerint ez a terület felelős a tárgyak agyi reprezentációja és lexikai elemek közötti kapcsolatok előhívásáért (Emmorey 2021: 4)

5.1.3. Az ikonikusság hatása

A korábbi tudományos eredményekkel szemben, újabb neurolingvisztikai vizsgálatok mellett szólnak, hogy az ikonikusság megkönnyíti az első nyelv elsajátítást, illetve hatása van a jelnyelvi működésre. Kérdésként merül fel, hogy az ikonikus jelnyelvi jelek testesültebb volta, hatással van-e neurológiai reprezentációjukra. Emmorey és munkatársai (2004; 2011) PET-vizsgálatai nem mutattak különbségeket az ikonikusabb és a kevésbé ikonikus jelek produkciója vonatkozásában. Akadnak azonban más eredmények is. Eseményekhez kapcsolódó potenciált (ERP) mérő más kutatások arra engednek következtetni, hogy az ikonicitás módosítja az agyi válaszokat a lexikai produkciót illetően: az ikonikus jelek előhívása gyorsabb, feltehetően

azért, mert ezen típusú jelek szenzomotoros szemantikai jegyei robosztusabbak, mint a nem ikonikusaké (Emmorey 2021: 4-5).

A jelnyelvi produkcióval kapcsolatban a neurlingvisztikai kutatásokban külön figyelmet szenteltek az ujjábécé használatának is. Emmorey és munkatársai (2016) azt tapasztalták, hogy az ujjábécé használata ASL-t használó jelelők esetében azonos oldali (jobb kezesek esetében jobb féltekei) motoros kérgi bevonódás is megfigyelhető a bal féltekei mellett. Nem nyelvi kézmozdulatok vizsgálatkalkor pedig azt tapasztalták, hogy minél komplexebb a mozdulat, annál nagyobb a jobb féltekei aktivitás. Emmorey és munkatársai (2016) azt feltételezték, hogy a jobb oldali motoros kérgi bevonódása az ujjábécé finommotoros szabályozásához járul hozzá (Emmorey 2021: 5). Továbbá az ujjábécéhasználat során a fuziform tekervény bevonódását is tapasztalták Emmorey és munkatársai (2016), beleértve az úgynevezett vizuálisszóalak-területet (Visual Word Form Area, VWFA), amely a betűk és szavak írásakor bevont terület (i. m.: 5). A vizuálisszóalak-területen mért aktivitás azt jelzi, hogy egy szó lebetűzéséhez, ujjábécével történő megjelenítéséhez precízebb helyesírási (ortográfiai) elemzésre van szükség, mint a szó jelnyelvre fordításához. Ám aktivitást mértek ezen a területen akkor is, ha a siket résztvevőknek híres embereket kellett megnevezniük fénykép alapján (azaz nem láttak írott alakot), viszont nem jelentkezett aktivitás, ha hallók nevezték meg ezeket a személyeket akusztikusan (uo.). „Ez az eredmény azt sugallja, hogy az ujjábécé produkciója a vizuálisszóalak-területet is bevonja, még írásos inger nélkül is, és bizonyítja, hogy a vizuálisszóalak-terület funkciója nem korlátozódik a nyomtatott szöveg ortográfiai megjelenítésére” (Emmorey 2021: 5).

5.1.4. Mondatprodukción

Hickok és munkatársai (1996) egy olyan agysérült beteget vizsgáltak, akinek a sérülése a Broca-területre esett, s azt tapasztalták, hogy nem a mondataalkotással, sokkal inkább a fonológiai funkciókkal voltak problémái az ASL-produkción során. Poizner és munkatársai (1987) egy olyan beteget vizsgáltak, akinek jelentős sérülése volt a bal frontális féltekében, s aki egyszerűsített, telegrafikus mondatokat produkált, míg egy másik betegük, akinek a sérülése a kéreg alatti részre is kiterjedt a Broca-terület alatt, az alsó fali lebeny (a szupramarginális és a szögletes – anguláris – tekervény) alatti fehérállományba nyúlóan, folyékonyan jelelt grammatikai hibákkal: hibázott a térbeli egyeztetést illetően, nem tudott konzekvens maradni a referens és a hozzá tartozó térpont használatának vonatkozásában. Corina és munkatársai (1992) pedig egy olyan esetet írtak le, amikor a beteg sérülése a Broca-területet érintette az alatta lévő fehérállománnyal egyetemben, illetve az alsó fali lebeny alatti fehérállományt és a szupramarginális tekervény egy kis részét. A beteg mondatprodukciónja fluens volt, viszont fonológiai hibákat ejtett, illetve a névmáshasználata inkonzisztens volt, nem tudott a referensekhez térpontokat kijelölni. Marshall és munkatársai (2004) egy olyan beteget írtak le, akinek a mondataalkotása erősen sérült volt, az ő sérülése a bal frontális lebeny alsó traktusát és a fali lebenyt érintette, a fali-homloklebeny lehetséges érintettségével. Ezek az adatok azt sugallják, hogy a bal alsó fali lebeny (szupramarginális és a szögletes tekervény) szerepet játszhat a névmáshasználatban, a referens helyének térbeli kijelölésében, illetve az igei egyeztetésben (Emmorey 2021: 5).

Blanco-Elorrieta és munkatársai (2018) végeztek célzott vizsgálatot szerkezetek vonatkozásában, összevetve a jelnyelv és a hangzó nyelvi (ASL és angol) produkciót. Az egyszerű szerkezetek (pl. *fehér lámpa*) létrehozásakor mind a jelnyelv, mind a hangzó nyelv esetében ugyanazon a területen

tapasztaltak aktivitást: a bal halántéklebény elülső részén és a ventromediális prefrontális kéregben (Emmorey 2021: 6).

Az osztályozók kategóriája majdnem mindegyik leírt jelnyelvben megtalálható, és nagy érdeklődés övezi. Ennek produkcióját mind a jobb, mind a bal féltekei sérülés rontja. Hickok és munkatársai (2009) vizsgálatának eredményei szerint a jobb féltekei sérülés esetén szignifikánsan többet hibázott a nyolc vizsgált személy az osztályozók használatában, mint lexikai elemekében (narratív képleíró feladatokban). A 13 vizsgált bal féltekei sérült egyforma arányban hibázott a két jeltípus vonatkozásában. Emmorey és munkatársainak képalkotó vizsgálataiban (2002; 2005; 2013) a jobb félteke (különösen a jobb fali lebény) bevonódása tapasztalható térbeli viszonyokat kifejező osztályozók használatakor (vö. Emmorey 2021: 6). Emmorey és munkatársainak 2013-ban publikált eredményei szerint mind a lexikai elemek, mind a tárgyak formáját leíró osztályozók produkciója a bal alsó frontális tekervény aktivitásával jár, ami azt a feltételezést erősíti, hogy az osztályozó-kézformák kategorikus kézformák, amelyek a bal féltekei régiókon keresztül érhetők el (vö. Emmorey 2021: 6). A helyet, illetve mozgásvonalat kifejező osztályozók produkciója a felső fali lebény aktivitásával jár mindkét féltekében. A jobb oldali aktivitás arra utal, hogy „a képen látható tárgyak helyzetének és mozgásának vizuális megjelenítését mentálisan kell átalakítani testközpontú referenciakeretté a jelek előállításához (vö. Harris és Miniussi 2003), míg a bal oldali felső fali lebény aktiválása arra, hogy ezekhez a konstrukciókhoz a célhelyek felé kell nyúlni a jelelési térben (Emmorey et al., 2016)” (Emmorey 2021: 6). Az intraparietális árok aktívabb volt a bal féltekében a helyek produkciójakor, mint a mozgási konstrukciók esetében. Összességében elmondható tehát, hogy „az osztályozó kézformák, mint a lexikális jelek, egy bal fronto-temporális hálózaton keresztül reprezentálódnak és hívódnak elő, míg a hely és a mozgás analóg, ábrázoló kifejezését ezeken a

konstrukciókon belül a kétoldali felső parietális kéreg támogatja” (Emmorey 2021: 6).

Összefoglalásképpen a jelnyelvi produkcióval kapcsolatban a következő megállapítások tehetők (Emmorey 2021: 6–8):

1. A jelnyelvi produkció erősen bal féltekéhez kötött, jobban, mint a hangzó nyelvi.
2. Azon túl, hogy a bal féltekéhez kötődik, szinte semmit nem tudunk a jelnyelvi nem manuális komponensek produkciójának agyi reprezentációjáról.
3. A bal alsó frontális lebeny (inferior frontal cortex) – a 44., 45. és 47. Brodmann-area – játszik szerepet a lexikai válogatásban, illetve a lexikai és szemantikai működésben.
4. A bal ventromediális prefrontális kéreg a nyelvtani szerkezetek tervezéséért felelős terület.
5. A bal homloklebeny elülső része a szemantikai jegyek kombinálásáért felelős a nyelvtani szerkezetekben.
6. A bal halántéklebeny alsó része a fogalmilag vezérelt lexikális előhívásért felel; ezen belül a vizuálisszóforma-terület az ujjábécé produkciójáért.
7. A bal halántéklebeny középső tekervénye a jelnyelvi produkció során feltehetően a fonológiai és szemantikai információ összekapcsolásáért felelős terület.
8. A bal szupramarginális tekervény a fonológiai információk tárolásáért és összeállításáért felelős terület, továbbá valószínűleg szerepet játszik a névmáshasználatban és referenciák megalapozásában.
9. A bal fali lebeny felső része az artikulációs tervezésért felelős, valamint a térben, illetve a testen lévő kivitelezési hely felé mutatót irányítja.

10. A jobb fali lebeny felső része tárgyak vizuális helyének a jelelési térbe történő leképezésében játszik szerepet, pl. az osztályozók konstruálásában.
11. A pre- és a posztcentrális kéreg a jelnyelvi jelek szublexikális egységei szenzoros és motoros reprezentációjáért felelnek. A bal kéz esetében a jobb féltekei terület, a jobb kéz esetében a bal féltekei terület végzi ezt a tevékenységet.

5.2. A jelnyelvmegértés

A jelnyelvi feldolgozást illetően a fő kérdés az, hogy a hangzó nyelvek és a jelnyelvek közötti modalitásbeli különbségek hogyan befolyásolják a jelnyelv megértését biztosító idegrendszeri működést.

5.2.1. A szublexikális fonológiai struktúrák percepciója

Almeida és munkatársai (2016) műszeres vizsgálati eredményei szerint az agy mind a jelelők, mind a hangzó nyelvet használók esetében egy válogatást végez a nyelvi és nem nyelvi információk között, ám míg az akusztikus ingereket illetően a halántéklebeny felső traktusában zajlik ez a folyamat, a jelnyelvi ingerek esetében a látókéregben (Emmorey 2021: 8).

Cardin és munkatársai (2013) fMRI-vizsgálatokat végeztek a kézformák és a kivitelezési helyek feldolgozására vonatkozóan, és eredményeik arra utalnak, hogy a kézformák érzékelése azon területeket aktiválja, amelyek a kar, illetve a kéz- és karmozgások reprezentációjához köthetők (a mindkét oldali intraparietális árok, illetve a mindkét oldali halántéklebeny alulsó része), míg a kivitelezési hely feldolgozása azon területek bevonódásával jár, amelyek a térbeli figyelem, illetve a testrészek lokalizációjával kapcsolatos régiók (mindkét oldali precuneus, szögletes tekervény, a prefrontális kéreg középső

része). Két külön terület felelős tehát a kézformák és a helyek azonosításáért, ám valószínűleg ezt az eltérést nem a nyelvi ismeretek vagy nyelvi struktúrák eredményezik (Emmorey 2021: 8).

Cardin és munkatársai (2013; 2016) olyan kérgi területekről számolt be, amelyek jelelők esetében aktivitás mutatnak feldolgozáskor, akár valódi jeleket, akár áljeleket, akár nem elfogadható – fonológiai szabályokat sértő – jeleket láttak (a felső halántéklebenyben és a szupramarginális tekervényben, mindkét féltekében). Mindezt további műszeres vizsgálatok tanulságaival kiegészítve arra lehet következtetni, hogy „hogyan a kézforma és a hely különböző szerepet játszik a jelfelismerés során. Pontosabban, mind a kézformákban, mind a helyben kapcsolódó hívójelek (prime signs) előre aktiválhatják a kézformák és helyek szublexikális reprezentációit, és így megkönnyítik a céljelek feldolgozását” (Emmorey 2021: 9).

5.2.2. Nem-manuális jelek percepciója

A különböző nem-manuális komponenseknek fontos szerepe van a jelnyelvekben: megkülönböztethetnek jeleket egymástól, modalitást jelölhetnek, névmások (térbeli referenciapontok, indexek) kijelölésére használatosak stb. A non-manuális elemek közé tartoznak a szájképek (mouthing), amelyek forrása a beszélt nyelvi artikuláció, illetve az ajakgesztusok (mouth gestures), amelyek nem a beszélt nyelvből származtathatók (l. Holecz 2019). Ezek vonatkozásában csupán néhány neurolingvisztikai vizsgálat eredménye áll rendelkezésre, ezek pedig azt sugallják, hogy a szájképek a kódvegyülés (code blending) formáinak tekinthetők, mert feldolgozásukat a beszédfeldolgozásban részt vevő bal superior temporális barázda környéki terület támogatja, az ajakgesztusok feldolgozása során viszont ugyanazok a hátsó temporális régiók érintettek, amelyek a kézmozdulatok feldolgozásakor aktívak. Utóbbi azzal magyarázható, hogy az ajakgesztusok kivitelezése a kezek mozgásának dinamikájához kapcsolódik (Woll 2014, Emmorey 2021: 9).

Atkinson és munkatársai (2004) a brit jelnyelvi tagadás manuális és nem-manuális komponenssel kivitelezett változatainak észlelését hasonlították össze bal és jobb agyféltekei sérülteknél. A nem manuális tagadás megértése problémát okozott a jobb féltekei sérülteknél, míg a bal féltekei sérülteknél nem, ami alapján arra lehet következtetni, hogy a nem-manuális tagadás inkább prozódiai jelenségnek tekinthető, nem pedig szintaktikainak (Emmorey 2021:10).

5.2.3. Lexikai megértés

A jelnyelvi jelek megértésének tanulmányozása során mindkét félteke homloklebenyének alsó része, halántéklebenyének hátulsó felső része, illetve a fali lebenyek alsó része érintett volt. A lexikai-szemantika feldolgozás a homloklebeny alsó részében vált ki aktivitást mindkét féltekében. A sérüléssel vizsgálatok tanulsága szerint a bal félteke halántéklebenyének felső traktusa fontos szerepet játszik a jelnyelvi jelek megértésében. Az egy- és kétkezes ujjábécézett szavak feldolgozása a halánték-nyakszirti kéregben az úgynevezett vizuálisszóalak-területen vált ki aktivitást (Emmorey 2021).

5.2.4. Jelnyelvi mondatmegértés

A jelnyelvi mondatok feldolgozásakor mindkét félteke halántéklebenyében és fali lebenyében aktivitást tapasztaltak, bizonyos vizsgálatok erős bal féltekei aktivitást mértek a fali lebeny felső traktusában. „A bal oldali IFG [alsó homloklebenyi tekervény] (különösen a 44. és 45. Brodman-area) a jelnyelvek és a beszélt nyelvek mondatfeldolgozó hálózatának központja, számos lehetséges integráló és memóriefunkcióval” (Emmorey 2021: 15). Továbbá az úgynevezett változó tövű jelnyelvi igei jelek megértésében, a térbeli szintaxis feldolgozásában szerepet játszik jobb félteke szupramarginális tekervénye (i. m.: 15; az osztályozók feldolgozása pedig szintén ehhez a területhez kapcsolódik a bal féltekében, vagy mindkettőben (i. m.: 15). Azoknak a mondatoknak a megértése, amelyek perspektíva-váltást igényelnek a befogadó részéről, aktivitást váltanak ki a felső fali lebenyben.

A percepció vizsgálatok legfontosabb tanulságai az alábbi pontokban foglalhatók össze (l. Emmorey 2021: 14):

1. A homloklebeny alsó kérgi területe felelős a lexikai működésért, a diskuzuszemantikáért. A bal félteke a jelértés központja, s a szájképek és ajakgesztusok megértéséé. A jobb féltekei terület a kézi műveletek (manual actions) felismeréséért.
2. A felső halántéklebeny a lexikai, a morfológiai és a szintaktikai feldolgozásban játszik kulcsszerepet. A bal féltekében a terület elülső része a szintaktikai és szemantikai kombinatorikus működésért; ugyanitt a középső rész a szájképek feldolgozásáért; a hátsó rész pedig az arcon megjelenő határozók, továbbá a szintaktikai/szemantikai kombinatorikus működésért.
3. A halántéklebeny hátsó-középső tekervénye a lexikai és szintaktikai feldolgozásért felel, az ajakgesztusok megértéséért, és a mozgások feldolgozásáért.
4. A halántéklebeny alsó részében a fuziform tekervény az arcon megjelenő határozók és az ajakgesztusok megértéséért felelős, az úgynevezett vizuálisszólag-terület az ujjábécé feldolgozásáért.
5. A vizuális kéreg fontos szerepet játszik a jelnyelvi jelek korai feldolgozásában.
6. A fali lebeny supramarginális tekervénye a fonológiai paraméterek integrálását végzi, valamint a térosztályozók feldolgozását (a bal félteke erősebben, mint a jobb). A bal féltekében a lexikai-fonológiai feldolgozás, a jobb féltekében pedig a formaalapú és a fonetikai működés, valamint a jelelési tér referenciális helyeinek feldolgozása zajlik.
7. A felső fali lebeny a hely- és mozgásoztályozók feldolgozását végzi; a perspektíva függvényében változó konstrukciók feldolgozásáért ez a terület jobban részt vesz, mint a bal.

Általánosságban a nyelv és az agy működésének kapcsolatáról ma már állítható, hogy az emberi nyelvi kapacitás legalább annyira lehetővé teszi a

nyelv vizuális (jelnyelv), mint auditív (hangzó nyelv) kiépülését. E két működési mód együttesen alkotja az emberi nyelv teljességét. A neurolingvisztikai vizsgálatok arról tanúskodnak, a kétféle modalitás korai feldolgozása eltérő területek bevonódásával jár: a jelnyelvmegértés a látókéreg, az akuszikus nyelveké a hallókéreg korai aktivitását eredményezi. A legfontosabb azonosság a két modalitás agyi szerveződését illetően, hogy a bal agyféltekében a Sylvius-árok körüli területek erős bevonódása tapasztalható (Campbell et al. 2008). „A jelnyelvek és a hangzó nyelvek ugyanazon nyelvi fakultás két, részben egymást átfedő, részben kiegészítő összetevői, együttesen teljesítve ki azt a nyelvi képességet, amely csak az embert jellemzi. Mindkét rendszer agyi kiépülésének lehetősége adva van, de az egyes modalitások kitüntetett szereppel bírnak az adott kiépülő nyelvi struktúra jellegének meghatározásában. [...] A nyelv a két modalításban minden bizonnyal azonos mértékben tekinthető velünk született képességnek, így a nyelvelsajátítás idejét és mikéntjét tekintve hasonlóságot mutat. A nyelv agytérképe a modalitás hatását tükrözi, hiszen bármelyik modalitásnak történő korai kitettség egy szelekciós mechanizmussal különbségeket alakít ki az agyi szerveződésben” (Sandler 2003: 385).

6. A JELNYELVEK GRAMMATIKAI JELLEGZETESSÉGEI

Már több helyütt említésre került, hogy a jelnyelvek a környezetükben használt hangzó nyelvektől független, konvencionális jelekből szerveződő, sajátos, jelnyelvenként eltérő szabályok által működtetett önálló természetes rendszerek, nem a hangzó nyelvek vizuális-gesztikuláris megjelenítései. Ám nem minden manuálisan megjelenített kódrendszer tekinthető elsődleges, természetes emberi nyelvnek, azaz nem minden jelnyelv, ami elsőre talán annak látszik.

6.1. A manuális kommunikációs rendszerek típusai

Tág értelemben a jelnyelveket kézzel megjelenített jelrendszerekként lehet meghatározni. Ilyen jelrendszert mindenki használ: a hangos beszédet szinte minden esetben gesztikuláció kíséri, amely a megnyilatkozások értelmezéséhez nyújt segítséget a kommunikáció során. Ma már tudjuk azt, hogy ezek a gesztusok nem univerzálisak (Woll és Kyle 1994), s hogy fontos kísérői a beszélt nyelveknek. A gesztusok azonban nem alkotnak önálló nyelvi rendszert, s éppúgy elkülöníthetők a beszédétől, ahogyan a jelnyelvi megnyilatkozásoktól. Ezen kívül a gesztusok nagy része önmagában, a beszédétől függetlenül értelmezhetetlen (Haukioja 1996). Ám léteznek a kézzel megjelenített kommunikációnak a gesztusok rendszerénél finomabb, összetettebb formái is. A különböző manuális kommunikációs formák természetesen érintkezésbe is léphetnek egymással¹⁵.

¹⁵ Davis és Supalla egy navajo család összetett jel- és hangzónyelv-használatát is elemzi, egy

A fenti rendszerezésből is kiderül, hogy valódi természetese emberi nyelvnek csupán az elsődleges jelnyelvek tekinthetők, melyek a siket közösségekben használatosak. Ennek megfelelően a dolgozat eddigi részében, s a továbbiakban is a *jelnyelv* terminus – egyéb megkülönböztetés nélkül (pl. *családi jelnyelv*) – kizárólag a primér jelnyelvekre értendő.

6.2. A jelnyelvek grammatikai jellegzetességei

A jelnyelvek világát, csakúgy, mint a hangzó nyelvekét, változatosság jellemzi. Az egyes jelnyelvek különböznek, ahogyan a hangzó nyelvek különböznek egymástól, sőt a jelnyelvek társadalmi és területi változatokban élnek, ám a jelnyelveknek vannak közös, modalitásspecifikus jellemzőik is, melyekről – a sokasodó jelnyelvi leírásoknak köszönhetően – egyre többet tudunk. A következőkben nyelvi szintenként kerülnek bemutatásra a jelnyelvek alapvető grammatikai jellegzetességei.

6.2.1. A jelnyelvi jelek felépítése – jelnyelvi fonológia

A jelnyelvekre, csakúgy, mint a hangzó nyelvekre, jellemző az ún. kettős tagoltság, mely szerint korlátozott számú jelentéssel nem bír, ám jelentésmegkülönböztető szerepű egységek kombinációjából épülnek fel


olyan családét, amely ahhoz a törzshöz tartozik, melynek tagjai generációkon át vasúti építkezéseken dolgoztak, s elsajátították az ott használatos jelelési rendszert. Az így megismert manuális kommunikáció azonban nem jelentett újdonságot számukra, mivel a törzsi beszélt nyelv mellett létezik egy törzsi jelnyelv is, amely azonban különbözik a szakmai kommunikációtól. Az adott családban igen magas a siketen születettek aránya, ez pedig szükségképpen egy családi jelelési rendszer kialakulásához vezetett. Ez a jelelési rendszer nemzedékről nemzedékre hagyományozódik, és különbözik mind a törzsi, mind a szakmai, mind pedig az iskolákban és az amerikai siketek által használt jelnyelvtől (ASL), melyet a fiatalabb nemzedék tagjai az oktatás folyamán sajátítottak el. Ez utóbbit a család megkülönbözteti és elkülöníti az otthon használatos jelnyelvtől (Davis és Supalla, 1995).

jelentéssel bíró nyelvi egységek. A hangzó nyelvekben ezeket a jelentésmegkülönböztető szereppel rendelkező elemeket nevezik fonémáknak. A jelnyelvekben is léteznek fonémák, melyeket a görög *kher* 'kéz' szó alapján *kerémáknak* neveznek. A kerémák minden jelnyelvben azonos osztályokba sorolhatók, melyek a következők (Bartha, Hattyár és Szabó 2006): kézforma, artikulációs hely, mozdulat, orientáció, mimikai komponens, szájkép.



Azt, hogy az egyes kézformák, az artikulációs helyek, a mozdulattípusok, a kéz különböző orientációi, a mimikai komponensek, vagy a különböző szájképek valóban kerémák, tehát valóban jelentésmegkülönböztető szereppel bíró jelentés nélküli elemek, minimális párok segítségével lehet bizonyítani. A magyarországi jelnyelvben a következő jelek minimális párokat alkotnak.

6/1. ábra: Minimális párok a magyarországi jelnyelvben a manuális komponensek szerint



Minimális pár a kézforma szerint (forrás: Bartha, Hattyár és Szabó 2006: 869, képek forrása: Vincze 1993)

	
<p>KÉK</p>	<p>LILA</p>



Minimális pár az artikulációs hely szerint (képek forrása: Vincze 1993)

	
EGÉSZSÉGES	SZOMBAT

Minimális pár a mozdulat típusa szerint (forrás: Bartha, Hattyár és Szabó 2006: 869, képek forrása: Vincze 1993)

	
BETEG	TISZTA, TISZTÍT

Minimális pár a kéz orientációja szerint (forrás: Bartha, Hattyár és Szabó 2006: 869, képek forrása: Vincze 1992, 1993)

	
GYEREK	KOLDUL

Bizonyos jelzői értelmű jelentésmozzanatok gyakran nem szekvenciálisan fejeződnek ki a jelnyelvekben, hanem a mimikai komponens inkorporálódása hordozza a jelentésárnyalatot (Bartha–Hattyár–Szabó 2006). Bizonyos

többjelentésű jelek esetében pedig a szájmozgás különbözteti meg a jelentéseket. Így például a magyarországi jelnyelvben a FÉRJ és FELESEÉG jelének manuális komponense megegyezik, a jelentések különbségét a szájmozgás hordozza (Vasák 1995)¹⁶. A szájmozgásokon belül elkülöníthetők egymástól a szájképek és az ajakgesztusok. „Míg a szájképek (mouthings) olyan elemek, melyek egy beszélt nyelvből származtathatók, addig az ajakgesztusok (mouth gestures) idiomatikus gesztusok, nem vezethetők vissza beszélt nyelvre” (Holecz 2019: 81).

A mimikai komponens és szájmozgás használatával kapcsolatosan fontos hangsúlyozni, hogy ezek nem fakultatív kiegészítói a jelnyelveknek, hanem kötelező nyelvi elemek, melyek hiányát vagy felcserélését a nyelvhasználók hibának minősítik. Ezen kerémák megtanulása nem könnyű feladat, a kötelező mimikai elemek a nyelvelsajátítás egy viszonylag kései szakaszában jelennek meg, addig az általuk hordozott jelentéseket lexikai elemek segítségével fejezik ki a nyelvelsajátító gyerekek (l. 10. fejezet).

A jelnyelvi produkció beható tanulmányozása világossá teszi, hogy az artikulációs helyek a test körüli térnek csak bizonyos részét veszik igénybe. Azt a teret, melyben a jelnyelvi jelek megjelenhetnek, *jelelési vagy artikulációs térnek* nevezzük. A jelelési tér a fej tetejétől a csípőig tart, körülbelül kitért könyöknyi szélességben (Woll és Kyle 1994). Egy alkalmanként használt mozdulategyüttesnek jellé válása során ebbe a jelelési térbe kell bekerülnie. Az, hogy a jelnyelvi jeleknek ebben a jól

¹⁶ A szájmozgás használatának mértéke jelnyelvenként különbözik, az adott jelnyelv társadalmi státuszának függvényében. Azokban az országokban, melyekben a jelnyelvek nagyobb támogatást élveznek, illetve használatukat nem korlátozzák, a jelnyelvhasználatban a szájmozgás szerepe nem olyan nagy. Ahol viszont a siketek oktatását dominánsan a beszédtanítás jellemzi, a szájmozgás szerepe jelentősebb. Az viszont bizonyos, hogy valamilyen mértékben minden jelnyelv felhasználja ezt a komponenst a jelalkotásban (Bartha-Hattyár-Szabó 2006: 871).

körülhatárolható térben kell megjelenniük, a jelnyelvek térbeli fonológiai korlátozásának tekinthető (uo.).

6/2. ábra: A semleges jelelési tér

(forrás: Bartha, Hattyár, Szabó 2006: 872, a kép forrása: Rozbora 1996)



Vannak olyan jelek, melyek egy kéz használatát veszik igénybe, más jelek kivitelezésekor viszont mindkét kéz részt vesz a jel megjelenítésében. A jelnyelvi jelek a kezek használatának szempontjából a következőképpen csoportosíthatók (Woll és Kyle 1994, Mongyi és Szabó [é.n.] 2004: 38–39):

- egykezes jelek
- kétkezes jelek
 - szimmetrikus jelek (mindkét kéz pontosan ugyanazt csinálja, vagy ellentétesek a mozgásban vagy a pozíciót tekintve)
 - aszimmetrikus jelek (az egyik – a domináns vagy aktív – kéz mozog, a másik – a passzív kéz – egy adott kézformát vesz fel, de nem mozog, vagy csupán valamilyen kísérő mozdulatot végez

Ez itt vázolt fonológiai jellegzetességek korlátozásokként működnek a jelnyelvi jelek kialakulásakor: minden újonnan keletkező jelnek igazodnia kell a rendszerhez.




6.2.2. A jelnyelvi jelek ikonikusága

A jelnyelvek nyelv volta elleni egyik, a mai napig gyakran hangoztatott érv az, hogy a jelnyelvi jelek ikonikusak, azaz leképezik a tárgyak formáját vagy a cselekvések mozdulatsorát.

Kezdetben, a jelnyelvek nyelvi státuszaért küzdve a modalitás-specifikus, azaz a jelnyelv vizuális jellegéhez kapcsolódó tulajdonságokat nem hangsúlyozták kellőképpen a kutatók. Ez volt az oka annak is, hogy egy időben a jelnyelvi jelek ikonikus voltaival szemben a jelek saussure-i értelemben vett önkényességét hangsúlyozták, tudniillik azt, hogy a jelölő és a jelölt közötti kapcsolat nem természetes, hanem önkényes, megállapodáson alapul. Ahogy azonban egyre szélesebb körben elterjedt az a nézet, hogy a jelnyelvek is természetes, komplex, a hangzó nyelvekkel egyenértékű, csak más modalitású (azaz a vizuális és nem az akusztikus csatornán keresztül közvetített) nyelvek, a kutatók egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a modalitás-specifikus jellegzetességek feltárására (Woll és Kyle 1994). Ezen jellegzetességek egyike a jelnyelvi jelek ikonikus volta „legalább abban az értelemben, hogy a jelelni nem tudók ikonikusnak tartják a képek természetét, ha megmondják nekik a jel jelentését” (Woll és Kyle 1994: 3893).

Azt, hogy a jelnyelvi jelek egy részének ikonikus eredete és a jelnyelv nyelv volta nem zárják ki egymást, Staut az *A manual of psychology* című munkájában már 1899-ben megállapította: „a jelek kognitív szimbólumok ikonikus reprezentációiból alakultak ki, s fokozatosan nyelvvé fejlődtek” (idézi: Woll és Kyle 1994: 3891). Az ikonikus jeleken kívül pedig a jelnyelvek lexikonjai tartalmaznak indexikus és szimbolikus jeleket is (Mongyi és Szabó é.n. [2004], Bartha, Hattyár és Szabó 2006).

6/3. ábra: Ikonikus, indexikus és szimbolikus jelek a jelnyelvekben
(vö. Mongyi és Szabó é.n. [2004]: 47–49)

Ikonikus jelek (a jelnyelvek jelkészletének kb. 60%)	Indexikus jelek (a jelnyelvek jelkészletének kb. 20–30%)	Szimbolikus jelek (a jelnyelvek jelkészletének kb. 10– 20%)
		
<p align="center">TOJÁS</p>	<p align="center">TAVASZ</p>	<p align="center">SIKERÜL</p>

A jelnyelv használóinak döntő többségének csak vagy legnagyobb részt vizuális inputja van a környező világról, melynek tárgyai, jelenségei gyakrabban keltenek vizuális asszociációkat, mint akusztikusokat (Woll és Kyle 1994, Bos 1994). E két jelenségből következik az, hogy a jelnyelvek természetesen nagy arányban tartalmaznak ikonikus eredetű jeleket. Az így keletkező jeleknek azonban fel kell venniük az adott jelnyelv általános strukturális jegyeit, melynek következtében a jelek megváltozhatnak, és gyengülhet ikonikus jellegük. Az ily módon megváltozott jelek pedig leírhatók a disztinktív jegyek segítségével (Bergman 1994).

Ha egy-egy jel ikonikus eredete a jelentés ismeretében felfedezhető is, a nyelvhasználó nem minden esetben van tudatában ennek az eredetnek, ahogyan a hangzó nyelvek használói számára sem nyilvánvaló gyakran egy-egy szó onomatopoeitikus származása. Ennek oka az, hogy a jelnyelvi jelek az esetleges ikonikus eredetük ellenére *konvencionalizálódnak* (Bergman, 1994). Csakúgy, mint a hangzó nyelvek esetében, a nyelvhasználók nem kifejlesztik

a maguk számára a nyelvet, hanem elsajátítják a kész – bár folytonosan mozgásban lévő, dinamikus – rendszert, annak jeleit és szabályait.

6.2.3. A jelnyelvek néhány morfológiai jellegzetessége

A jelnyelvek morfológiai sajátosságait tárgyalva legelőször a szófajok rendszerét érdemes megvizsgálni, mely kategóriáit tekintve eltér a hangzó nyelvektől. A jelnyelvben megkülönböztetünk ún. tárgy- és tevékenységjeleket, tulajdonságjeleket, (melyeket gyakran kísérnek mimikai elemek), határozójeleket (melyek sokszor a mimikai komponensben realizálódnak), névmásokat, valamint számneveket (Mongyi és Szabó é.n. [2004]).

A jelnyelvek mondataiban gyakran nem a jelek szótári formái követik egymást lineáris rendben, hanem különböző morfológiai folyamatok által megváltoztatott jelformák, melyeknek a jelentése a szótári jelentéshez képest szintén megváltozhat.

A jelnyelvi jelek a morfológiai tipologizálás értelmében flektáló-inkorporáló nyelvek, melyek mutatnak izoláló jellegzetességeket is. A flektáló jellegre példa, hogy az igei jel mozdulatának iránya az ágens, illetve a páciens függvényében megváltozik.

Az inkorporáló jelleg pedig gyakran érvényesül olyan esetekben, mikor két jel összeépül egymással, pl. úgy, hogy a tárgy kézformakomponense mellett az igei állítmány mozdulatkomponense realizálódik (pl. KÖNYVET-AD a magyarországi jelnyelvben) (Bartha, Hattyár és Szabó 2006).

Mindkét jellegzetesség jól mutatja, hogy a jelnyelvek nem szekvenciálisan szerveződnek, ami (csakúgy, mint a jelek egy részének ikonikus jellege) a tér és a vizualitás adta lehetőségek kihasználásából fakadó modalitás-specifikus jellegzetesség.

A jelnyelvek izoláló jellegére példa az a jelenség, hogy a szófaji határok nem olyan élesek, mint némely hangzó nyelvben, s hogy egy jel gyakran igei és névszói szereppel is rendelkezhet. Ilyenkor a mondatbeli elhelyezkedés határozza meg, hogy az adott jel, milyen funkcióban szerepel a mondatban, s hogy a hagyományos szófaji kategóriák melyikével tudjuk azonosítani (Mongyi és Szabó é.n. [2004]).

A morfológia szintjén is találkozunk az ikonikusság jelenségével az úgynevezett osztályozók és proformok használatakor. Az osztályozók tulajdonképpen a proformok alkategóriáját képezik. A proform „rendszerint a valamilyen mozgást vagy térbeli elhelyezkedést leíró közleményekben fordul elő”, mely „a névmásokkal rokonítható szófajú elem, ideiglenes helyettesítő kézforma”, melyek használatával a közölt információt tömörebben, sűrítettebben lehet megfogalmazni (Mongyi és Szabó é.n. [2004]). A proformok a cselekvőre vonatkoznak, az osztályozók pedig a tárgyra utalva épülnek be az igébe. Például az emberi cselekvőre a magyarországi jelnyelvben számos jel utalhat (EMBER, SZEMÉLY, FÉRFI, NŐ, FIÚ, LÁNY, BÁCSI, NÉNI stb.). Az ember által végzett mozgás kifejezésekor (pl. EGYENESEN MEGY, TEKERGŐZVE MEGY) azonban felvehető az úgynevezett V) proform, mely a két emberi lábat képezi le (Mongyi és Szabó é.n. [2004]).

6/4. ábra: A V-kézforma

(a kép forrása: Lancz és Barbeco 1999)



A magyarországi jelnyelv tehát nem szekvenciálisan fejezi ki azt, hogy 'valaki egyenesen megy', hanem az ágens és a proform azonosítása után a proform ikonikus mozdulattal való kombinálásával.

A proformok és osztályozók rendkívül ikonikusak, használatuk elsajátítása azonban nehéz: a nyelvelsajátítás során ezen elemek következetes használata szilárdul meg a legkésőbb.

6.2.4. Mondatszerkesztés – jelnyelvi szintaxis

A jelek mondatbeli sorrendjét több nyelvben vizsgálták, és egyes kutatók szerint nincs bizonyítva, hogy az egyes jelnyelvek eltérnének a szórend tekintetében. Ebben az értelemben a jelnyelvek SVO szórendet mutatnak, és ezt a jellegzetességet bonyolultabb szintaktikai szerkezetekben is megőrzik (Woll és Kyle 1994). Más kutatók azt vetették fel, hogy a jelnyelveket érdemes a téma–réma struktúra alapján vizsgálni Mongyi és Szabó (é.n. [2004]). Megint mások ezt úgy fogalmazzák, hogy léteznek SVO szórendű nyelvek, mint például az olaszországi jelnyelv, és léteznek a téma–réma szerkezet szerinti mondatstruktúrát előnyben részesítő nyelvek, mint például a svájci német jelnyelv (Woll és Kyle 1994). Mongyi és Szabó (é.n. [2004]) megállapítja, hogy a magyarországi jelnyelvre jellemző szórend az SOV, melyet a szerzőpáros a régi és új információ mondatbeli elrendeződésének logikájával magyaráz.

A mondatok lineáris építkezése azonban nem az egyetlen dimenzió, melynek mentén a kérdés vizsgálható. Előfordulhat ugyanis, hogy két artikulátor (a két aktív, mozgó kéz) különböző kézformával, különböző mozdulatot jelez egyszerre – ezt a jelenséget nevezik szimultán jelelésnek. A szimultán kifejezőmód egy másik lehetősége a nem-manuális elemek használata, melynek segítségével a jelelő ki tud fejezni kérdést, tagadást,

méretet vagy intenzitást anélkül, hogy szekvenciális rendben használna manuális elemeket (Bergman 1994, Woll és Kyle 1994).

A jelnyelvek egyik sokat emlegetett, rendkívül bonyolult és nehezen elsajátítható jellegzetessége a pronominalizáció vagy térindexálás. Ez a jelelési tér egy sajátos használatát jelenti, melynek segítségével a jelelő a megnyilatkozás létrehozása során a szereplőkre utaló névmásokat jelenítheti meg. Az egyes szám első személyű személyes névmást a jelelők magukra, saját testükre mutatva, az egyes szám második személyűt pedig a címzett felé mutatva jelelik. Az egyes szám harmadik személyű névmás használata esetében két megoldás lehetséges: (1) ha jelen van az a személy, akire a névmás vonatkozik – ilyenkor az adott személyre mutat a jelelő; (2) ha nincs jelen a referens, akkor a jelelési térben ki kell jelölni a névmás számára egy helyet. A hely kijelölését nevezik indexálásnak (vagy lokalizációnak). Az indexálás során a jelelő valamilyen módon jeleli a referenst, majd egy úgynevezett INDEX-szel kijelöli azt a helyet, melyet a későbbiekben az adott személyre vonatkozó névmásként használ. A lokalizáció a referens jelének jelelése közben a tekintet irányításával is történhet úgy, hogy a jelelő egy pontra néz miközben a referens jelét jelöli. Az indexálás harmadik lehetséges módja az, amikor a jelelő nem a neutrális helyén jelöli a referens jelét, hanem a jelelési térnek azon a részén, ahova a harmadik személyű névmást el akarja helyezni. A kijelölt hely általában önkényes, nem függ a referens valóságos elhelyezkedésétől, és általában a jelelő bal vagy jobb oldalán van (Bos 1994, Woll és Kyle 1994).

A térindexálással kapcsolatos az úgynevezett szerepátvétel jelensége is. Ha a jelelő idézni akarja a harmadik személyű referens szavait, akkor megteheti azt, hogy elfoglalja a referens számára kijelölt helyet, illetve felveheti a referens pózát, arckifejezését is. A szerepátvétel ideje alatt a jelelő a névmásokat a referens szemszögéből nézve kell, hogy jelelje, azaz ha

önmagára akar utalni, akkor arra a helyre kell mutatnia, amelyet előzőleg elfoglalt, hiszen a saját testére történő mutatás a szerepátvétel ideje a referensre utal. A szerepátvétel ideje alatt a jelelő nem nézhet a beszélgetőpartnerére (Bos 1994, l. még Mongyi és Szabó é.n. [2004]).

A térindexálás szabályszerűségei

(Forrás: Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 883–884)

Valós szituációk esetén:

- Ha jelenlevő tárgyról, személyről van szó, akkor annak a tényleges pozícióját kell használni: ezt valóságreferálásnak nevezzük (Boyes-Braem 1992b).
- Ugyancsak a valós pozíciót kell alkalmazni, ha a szituációbeli szereplők helyzete ismert, noha azok éppen nincsenek jelen: ez a normalizált pozíció. Ez használható pl. amikor a tegnapi látott film valamely epizódját beszéljük meg, vagy visszaemlékszünk arra, hogy a nagymama mit szokott mondani a családi ebédeknel.

Egyéb (fiktív) esetekben:

- Ha ellentét feszül a szereplők között, illetve ha párbeszédet vezetünk fel, eltérő oldalra kerülnek: bal-jobb kontraszt.
- Gyerekek, kisállatok, ülő, ill. fekvő személyek indexe a normálisnál mélyebbre kerül. (A svájci jelnelvben a felnőtt gyerek is „alacsonyabb” a szüleinél! – Vö. Boyes-Braem, 1992b)

Más szemantikai faktorok, amelyek az index elhelyezését befolyásolják:

- Összetartozó személyek, tárgyak térbelileg sokszor összevonhatók: Pl. az ötszáz walesi bárdnak elegendő egyetlen térszelet is, a balladában három külön megemlített dalnok azonban ugyanazon nagyobb térrészben kaphat három külön referenciapontot. Edward király és emberei természetesen a túoldalalon foglalnak majd helyet, ezáltal érzékeltethető a szereplők közti feszültség.
- Az idő térszerkezeti tagolása is előfordulhat a diskurzus során, ami egyes jelnelvekben kedvelt megoldás. (Előlről hátrafelé három állomás, illetve a test előtti vízszintes vonalon különböző térpontok – ld. a fentebb ismertetett idővonalakat.)
- Okok és következmények felsorolásakor balról jobbra haladva szokás taglalni egy eseményt, bár ennek alkalmazása a magyar jelnelvben nem igazán elterjedt.

6.3. A jelnelvek kutatásáról

A jelnelvek korai kutatása, grammatikai leírása azt célozta, hogy bebizonyítsa: a jelnelvek a hangzó nyelvekkel egyenértékű nyelvek, így főként azokat a tulajdonságokat emelték ki, melyek a hangzó nyelvekkel való hasonlóságokra utalnak (az önkényesség, a hangzó nyelvekéhez hasonló

nyelvtani struktúrák, az eltérő modalitású nyelvekhez kapcsolódó azonos jellegzetességek stb.). A későbbiekben, e legitimációs időszak után, amikor számos jelnyelv nyelvi státusza már nem volt megkérdőjelezve, a kutatók nagyobb figyelmet kezdtek szentelni a jelnyelvek nyelvspecifikus tulajdonságainak, melyek nagy része a jelnyelvek modalitásában gyökerezik. Sorra létrejöttek azok a nemzetközi kutatóműhelyek, amelyek a nyelvspecifikus jellegzetességek leírásán túl egyre többet foglalkoznak a jelnyelvek neurobiológiai hátterének vizsgálatával, a jelnyelvek és a gesztusrendszerek közötti összefüggések feltárásával, a vizuális nyelvek elsajátításának általános és specifikus vonásaival, s nem jutolsó sorban a modern, városi (makroközösségi) jelnyelvek mellett egyre nagyobb figyelem irányul a kis és zárt közösségek jelnyelvhasználatára (village/shared sign languages; Kisch 2008; Hoffmann 2008; Zeshan–De Vos 2012; Kusters et al. 2015), a jelnyelv–hangzó nyelvi kétnyelvűség jelenségeire, a jelnyelvek belső változatosságára stb. is.

Az így megszülető leírások jóval teljesebb és összetettebb képet adnak a jelnyelvek struktúrájáról és használatáról.

Számos jelnyelvről azonban még nem született teljes grammatikai leírás. Nemrégiben átfogó kutatások zajlottak a magyar jelnyelv grammatikai leírására siket jelnyelvszerek bevonásával, ám ezek az eredmények még nem hozzáférhetők. Mongyi Péter és Szabó Mária Helga 2004-ben megjelent munkája az első, melynek címe *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*, már rendkívül sok eredményt tesz közzé a magyarországi jelnyelv nyelvтанára vonatkozóan, valamint Szabó Mária Helga 2007-ben megjelent *A magyar nyelv szublexikális szintjének leírása* című munkája részletesen tárja fel ennek a manuális-vizuális, komplex nyelvnek a fonológiai sajátosságait. A magyar jelnyelvről három papíralapú szótár készült, ezek közül kettő tematikus (Vincze 1992, 1993), egy pedig kézformánként rendezi el a jeleket, így a

keresés a jelek, s nem csupán azok hangzó nyelvi megfelelői alapján is kereshetők; a www.hallatlan.hu honlapon mozgóképes tematikus szótárral is találkozhatnak az érdeklődők. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Többszínűségi Kutatóközpontjában (ma ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont Többszínűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoportja) az utóbbi évtizedben jelentős szótári munkálatok folytak, melynek eredményeképpen előállt a JelEsély regionális szótár, a Magyar Jelnyelv Nagyszótára, egy oktatási szótár, amely kifejezetten gyerekeknek készített részt is tartalmaz, valamint oktatási fogalmakat jelnyelven magyarázó felületek (ezek mind elérhetők a kutatócsoport honlapjáról: www.edulingua.net). Ezek a siket munkatársak bevonásával tervezett, kivitelezett és ellenőrzött szótárak gondosan (bizonyos szótári itemek esetében több kamerával) rögzített videókkal segítik a felhasználókat, s a nyelvtanulók gyakran hangoztatott igényeinek megfelelően részlegesen jelnyelvi oldalról is kereshetők.

Minden jelnyelv nyelvi leírását megnehezíti az a tény, hogy a jelnyelvek is dialektusokra tagolódnak. Az amerikai jelnyelvnek számos területi változata van, valamint ezeken kívül elkülönítenek még egy, a feketék által használt jelnyelvet is. Magyarországon hagyományosan hét területi változatot szokás megkülönböztetni, melyek a tanintézetek vonzáskörében (Budapest, Debrecen, Eger, Kaposvár, Sopron, Szeged, Vác környékén) alakultak ki. A nyelvészeti leírás és a hagyományos szótárszerkesztés ily módon egyes változatok/formák kiemelését, sztenderdizálást is jelentene, ami ma a digitális technológia lehetőségeivel áthidalható.

A jelnyelvek leírásának a nyelvészeti ismeretek bővítésén és pontosításán túl nyelvpolitikai, oktatáspolitikai jelentősége is van. A jogalkotók, illetve az oktatáspolitikusok jelnyelvekkel kapcsolatos aggályait sokkal könnyebb eloszlatni, ha egy adott jelnyelv szótárát és grammatikájának leírását a kezükbe

vehetik. Sok esetben tehát a nyelvészeti munka megelőzi és megalapozza a jelnyelvek, valamint az azok használatát elismerő, támogató rendelkezések megszületését, ezzel pedig a siketek mindennapi életének javítását.

7. A SIKET GYERMEKEK OKTATÁSÁNAK HAGYOMÁNYOS ÚTJA

A jelnyelv önálló nyelvként való hivatalos elismerésének hosszú ideig tartó hiánya¹⁷, ezzel együtt a siketség korábban bemutatott orvosi, betegség- illetve deficitközpontú értelmezése a siket gyerekek oktatásakor válik beláthatatlan következményekkel járó lingvicista gyakorlattá (Skutnabb-Kangas 1994; 2000), „amikor is azt a nyelvet, amelyen a siket kisgyermek többsége teljes körű kompetenciát tudna kiépíteni, amely alkalmassá tenné őket a halló gyermekekét elérő kognitív fejlődésre s teljesítményekre, tanítási nyelvként és tantárgyként is kizárják a siketek iskoláiból. Mindez – szemben a hatékonyan működő jelnyelvi–hangzó nyelvi kétnyelvű programokkal – legnyilvánvalóbban a jelelést háttérbe szorító, gyakran kirekesztő oktatási modellekben ölt testet, melyet összefoglalóan oralista módszernek neveznek” (Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 888).

7.1. Oralista módszerek

A siketek iskolai oktatására, fejlesztésére vonatkozó irányelvek meghatározója az oralizmus és a manualizmus közötti harc. Az 1880-ban, a milánói kongresszuson született döntés óta ez a harc folyamatosan része a szakmai diskurzusoknak. A döntés következtében a 19. századtól alkalmazott manuális, azaz jelnyelvre építő oktatási módszer a sikerei ellenére kiszorult a siketoktatásból. Magyarországon is a Chazar András kezdeményezésére 1802-ben létrehozott siketek váci intézetében kezdetben kezdetben mindkét

¹⁷ Meg kell jegyezni, hogy a magyar jelnyelv 2009-es törvényi elismerése a magyarországi siketoktatási gyakorlaton nem sokat változtatott.

módszert alkalmazták, ám „a nemzeti nyelvek megerősödése, a nemzetállamok megszilárdulása felerősítette azokat a nézeteket és gyakorlatokat, amelyek »valódi«, »normális« nyelveknek az adott országok hangzó nemzeti nyelveit tekintették, a siketoktatásban is a hangzó nyelvek kizárólagosságát hirdetve (vö. Branson és Miller 1998; Monaghan 2003; Bartha 2004a)” (Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 888). Az oralista megközelítés sok helyen egyeduralkodóvá vált, s megszüntette annak lehetőségét, hogy a szülők választhassanak a pedagógiai módszerek között. A változás továbbá azt is jelentette, hogy a siketek maguk nem vehettek részt tanárként a gyerekek oktatásában (Nash 1987; Lane 1992; 1997a, b; Nover 1996; Markides 1997; Muzsnai 1997, 1999).

Az oralizmus (és az auditív–verbális megközelítés) által támogatott fejlesztési területek közé tartozik a beszédfejlesztés, beszédtanítás, a beszédhallás-nevelés, a szájról olvasás, illetőleg a hallásfejlesztés. A siketekkel való kommunikáció elsődleges eszközének a beszélt nyelvet tekinti, s ez a tudásátadás elsődleges nyelve is. Nagy hangsúlyt fektetnek továbbá a hallókészülékkel történő ellátásra, illetve a hallócsont-beültetés (cochlearis implantatum) alkalmazására, ami szintén a hallásfejlesztés és a beszédfejlesztés sikerességét hivatott megalapozni. A módszer a siket gyermek személyiségfejlődésének, tanulmányi előmenetelének kulcsát kizárólag a hangó nyelvben látja. A vizuális inputok közül a szájrólolvasást¹⁸, a gesztusok és a mimika alkalmazását támogatja. Az auditív–verbális megközelítés a korai fejlesztésben is érvényesül. A kisgyermek egyéni fejlesztésében azonban kizárólag auditív stimulusok alkalmazására épül, minden vizuális megerősítést

¹⁸ A laikus közvélekedés szerint minden siket kiváló szájrólolvasó, azonban nem rendelkezünk tudományos bizonyítékkal arra nézve, hogy a siketek tehetségesebb szájrólolvasók lennének. A spontán beszéd megértését célzó vizsgálati eredmények szerint még a leggyakorlottabb szájrólolvasók is csak az információ 40%-át képesek valóban leolvasni beszédpartnerük szájáról. Az információnak az a része, amit nem tudnak a tapasztalataik alapján kikövetkeztetni, elvész (Charrow és Wilbur 1989: 107).

mellőz, így a szájrólolvasást sem támogatja (vö. Csányi 1993: 35). A módszerek nem csupán a gyerek kommunikációját irányítják, hanem az egész család kommunikációs szokásaira hatással vannak. A család felé gyakran megfogalmazódó kérdés a fejlesztők/a pedagógusok felől, hogy a gyermekükkel ne használjanak jelnyelvi jeleket.

T(erepmunkás): És a gyerektől lesett el jeleket?

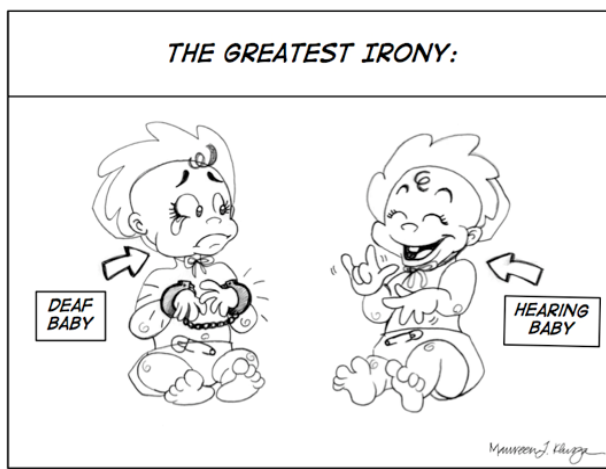
Sz(ülő): Nagyon keveset, mert az volt az előző osztályfőnöküknek a kérése [...], hogy a gyerekek azt elsajátítják az iskolában, fogják is tanulni felsőben, a jeleket, de mi otthon ne használjunk jeleket, hanem beszéljünk... a szájról olvasás nagyon intenzíven... csak természetes jeleket használjunk, és ha már minden kötél szakad, akkor az, hogy én rajzolom, így, vagy próbálom ilyen természetes jelekkel elmutogatni, az igen, de hallássérült jeleket egyáltalán ne használjunk.

T: És ehhez tartja is magát?

Sz: Igen. (SzH3 – egy ötödikes siket gyermek édesanyja)

Forrás: (Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 889)

Az oralista oktatás kimondott célja a siket gyermek fejlődésének előmozdítása, társadalmi beilleszkedésének biztosítása a hangzó többségi nyelv megtanítása által. Azaz a társadalmi integráció elérése érdekében az ép hallású gyerekekhez kívánja hasonlóná tenni a siket gyermeket.



(A kép forrása: <https://blog.yorks.ac.uk/deafcultureblog2/deaf-art/>, Maureen Klusza)

7.2. Előnyök és hátrányok

Az oralista módszerek számos emberi jogi kérdést vetnek fel, mindemellett az is elmondható, hogy általában csak olyan siket gyerekek oktatását illetően hoznak megfelelő eredményt, akik kellő hallásmardvánnyal rendelkeznek, s ily módon képesek (pl. hallókészülék használatával) a beszédhangok érzékelésére. A sikeresség további elengedhetetlen feltétele a siketség korai diagnosztizálása, valamint a szülő aktív közreműködése a fejlesztő/oktató munkában.

Az oralizmus képviselői a módszer sikereit illusztrálandó sokszor hivatkoznak a siket gyerekek iskolai, továbbtanulási sikereire (vö. például Robertson és Flexer 1993; Goldberg és Flexer 1993; Braden 1994), összehasonlító vizsgálatok azonban sokkoló teljesítményekre mutatnak rá. „Azok a kutatások, amelyekben oralista és más módszerrel oktatott siket gyermekek készségeit és teljesítményét vetik össze egymással és az ugyanolyan életkori csoportba tartozó hallókéval, azt mutatják, hogy az oralista programokban a hangzó nyelven tanuló gyerekek nyelvi fejlődése sokkal lassabb és kevésbé teljes azokéhoz képest, akik első nyelvüket (a jelnyelvet) természetes körülmények között tanulják. Mivel a gyermek a nyelv segítségével olyan kognitív készségeket fejleszt ki (problémamegoldás, következtetés, absztrahálás, memorizálás stb.), amelyek a személyiségfejlődésben kritikus szerepet játszanak, a nyelv hiánya, egy mesterséges nyelv (pl. jelelt nyelv) vagy egy olyan nyelv használata, amelyet elégtelenül ismer vagy részlegesen érzékel, rendkívül kedvezőtlen hatással van a gyermek kognitív fejlődésére (Grosjean 1992, 1996, 2000).” (Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 890).

Az oralista oktatásnak vannak érdemei is: a nagyothalló gyerekek körében kiváló eredményeket ér el. A siketek körében végzett felmérések azonban azt

mutatják, hogy a siket gyerekek iskolai teljesítménye alacsony, a tanulmányaik végén mért olvasási és beszédképességük nem megfelelő, írásképességük rendkívül alacsony kompetenciákra utal (Gregory 1998; Zapien 1998). E tanulási nehézségeknek nyelvi, oktatási és kulturális gyökerei vannak (Johnson, Lidell és Erting 1989; Padden és Humphries 1988).

„Magyarul nem érti. Vegyek ki a könyvtárból egy könyvet? A könyvet a kezébe nyomom, hát nem tud vele a gyerekek mit kezdeni. [...] De a könyvtárból... ő nem tud egy könyvet a kezébe venni. Még egy egyszerű mesekönyv is problémát jelent.” (SzH3 – egy ötödikes siket gyermek édesanyja)

„Egy kötelező olvasmányt itt, az isiben [...]... képtelenek voltak, és a többiek se, szóval az egész [7.] évfolyamban senki nem képes megküzdeni egy ilyen dologgal. A gyerekemmel is olvasgatunk könyveket, nagyon egyszerű kis mesés könyveket, rövid kis szöveggel: annyi ismeretlen kifejezés van benne, hogy a harmadik oldal után megunja, hogy folyton megállunk és elmagyarázom. Tehát [...] hihetetlen nehéz. Ez meg még csak egy apróság, hogy fejlesszük a szókinccset... egyszerűen gyötrelm.” (SzH4 – egy második siket gyermek édesanyja)

Tehát nem tud úgy... úgy elolvasni [egy szöveget], hogy ő ezt három mondatban el tudja mondani... a tartalmát. Tehát a tartalom, az... az megint nagyon-nagyon nehéz. (SzH1 – egy hetedik siket gyermek édesanyja)

Forrás: (Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 890)

Mivel az oralista oktatás célja a siket gyermek számára könnyebbé tegye a hallók világában való részvételt, sok szülő számára a módszerek megfelelőnek tűnnek. S noha a jelnyelvi törvény elviekben biztosítja annak lehetőségét, hogy a szülők kétnyelvű (bilingvális) oktatást kérjenek a gyermekeiknek, erről a lehetőségről gyakran nem kapnak tájékoztatást, ahogy arról sem, hogy az oralista oktatás sok gyermek számára nem garantál sikereket. Az alábbi interjúrészlet még a jelnyelvi törvény megszületése előtti időből származik, a kétnyelvű oktatás lehetősége akkoriban még nem volt törvényi szinten biztosított, az idézet jól illusztrálja, hogy a siket gyermek szülője a legalpvetőbb tájékoztatást sem kapja meg a szakemberektől a gyermek iskoláztatásával kapcsolatosan

„Hát ott is katasztrofális volt, mert nem mondták, hogy van egy Hallássérültek [Országos] Szövetsége [ma: SINOSZ], ezt én hol találhatom, van ilyen óvoda, van ilyen iskola, semmi ilyesmiről szó nem volt. Arról volt szó, hogy járjon a gyerekem egészséges környezetbe. Be is írtam a másik gyerekemmel egy óvodába, megbeszéltem az óvónővel, kapott hallókészüléket, és hetente egyszer kellett vinnem egy óra hosszára egy foglalkozásra a kórházba a szurdopedagógushoz, ami teljesen semmi eredményt nem mutatott föl, s amit idáig tudott, az is épült lefele. Hát ez így nem. [...] hanem, ugye ahogy jártam a gyerekemmel rendszeresen, beszélgettem az anyukákkal, akik ugye szintén hozták a gyerekeket, és akkor végül is tőlük tudtam meg ezeket a lehetőségeket, hogy egyáltalán merre...” (SZH3 – egy ötödikes siket gyermek édesanyja)
(Forrás: Bartha–Hattyár – Szabó 2006: 891)

8. A SIKET GYERMEK ÉS A KÉTNyelVŰ OKTATÁS

8.1. A siketek kétnyelvűségéről

A siket közösségek tagjai nem tekinthetők homogén csoportnak, általánosságban azonban olyan kétnyelvű közösségek, amelyekben a leggyakrabban két alapvető típus, a jelnyelv–jelnyelv, illetve a jelnyelv–hangzó nyelv kétnyelvűség jelenik meg (Bartha 1999: 173–174). A jelnyelv–jelnyelv típusban egy jelnyelv, valamint egy hangzó nyelv jelelt változata használatos; a jelnyelv–hangzó nyelv típusban pedig egy jelnyelv és egy hangzó nyelv beszélt vagy írott formája. „Ez utóbbi nyelvhasználati mód nemcsak bilingvis, de a kettős (akusztikus és vizuális) közvetítő csatorna párhuzamos jelenléte következtében bimodálisnak is tekintendő” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 891). A jelnyelvpárú kétnyelvűséget különböző típusokba lehet sorolni az érintkező nyelvek típusának, a nyelvelsajátítás/nyelvtanulás idejének, valamint a hangzó nyelv használati módjának (beszéd, írás, olvasás) függvényében (vö. Bartha–Hattyár–Szabó 2006). A különböző típusokba sorolható kétnyelvű jelelőknek eltérőek a kommunikációs szokásaik és igényeik, melyek meg kellene hogy határozzák az oktatási módszereket.

A jelnyelvpárú kétnyelvűség néhány típusa

(forrás: Ann 2001: 43)

1. anyanyelvi használója egy jelnyelvnek, és folyékonyan használ egy hangzó nyelvet (ír, olvas és beszél);
2. anyanyelvi használója egy jelnyelvnek, és folyékonyan ír és olvas egy hangzó nyelven, de nem beszél azt;
3. anyanyelvi használója egy jelnyelvnek, és különböző mértékben ír és olvas egy hangzó nyelven;
4. olyan siket, akinek egy jelnyelv a második nyelve, és ír és olvas egy hangzó nyelven, de nem beszél azt;
5. egy jelnyelv a második nyelve, elsőként egy beszélt nyelv jelelt változatát sajátította el;

6. anyanyelvi használója egy jelnyelvnek, és második nyelvként egy másik jelnyelvet tanult meg;
7. első vagy második nyelve egy jelnyelv, s emellett beszél egy hangzó nyelvet.

A siket közösségekben tapasztalható kétnyelvű nyelvhasználat sok jegyben tükrözi a bilingvizmus általános jellemzőit (lásd például Lucas 1994; Lucas és Valli 1989, 1992), számos vonatkozásban el is tér a hallók kétnyelvűségétől.

A siketek kétnyelvűségének jellemző, a hallókéval részben megegyező, részben pedig attól eltérő vonásai
(Forrás: Grosjean 1985, 1992, 1996):

1. a számukra legtermészetesebb kommunikációs formát, a jelnyelvet sokszor csak az iskolában sajátítják el;
2. hallásuk károsodott volta miatt jelnyelvüket természetesen hosszú időn át megőrzik;
3. egy-egy országon belül nem koncentrálnak egy bizonyos területre;
4. különbségek nyilvánulnak meg bizonyos nyelvi tudással kapcsolatos kompetenciájukban (elképzelhető például, hogy rosszul artikulálnak, bizonyos grammatikai formák között előszóban nem tesznek különbséget, illetve előfordulhat, hogy a többségi nyelvet csak írott formában képesek használni);
5. a nyelvtudás és a nyelvhasználat változatos mintái jellemzik őket;
6. nem ismerik el őket kétnyelvűeknek.

A siket gyerekek tanárai illetve szülei gyakran számolnak be arról, hogy a prelingvális siket tanulók szóbeli és írott megnyilatkozásaiban gyakoriak a grammatikai hibák. Nemzetközi vizsgálatok azon rámutatnak, hogy e hibázásokban szabályosságok figyelhetők meg, és hasonlóak azokhoz a grammatikai hibákhoz, amelyeket idegennyelv-tanuló hallók ejtenek célnyelven (Charrow és Fletcher 1973; Horváth megjelenőben). „Ezek az eredmények további empirikus bizonyítékokat szolgáltatnak arra, hogy a prelingvális siket gyermekek a hangzó nyelvet a második nyelv elsajátítására jellemző mechanizmusok szerint tanulják akkor is, ha a jelnyelvet tiltó oralista programok ezt nem is veszik tekintetbe” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 892).

Interferenciajelenségek siketek magyar nyelvű írásbeli megnyilatkozásaiban

A szórend

A magyar jelnyelvre, a legtöbb jelnyelvhez hasonlóan az alany—többi mondatrész—állítmány szórend jellemző, ám a hangsúlyozni kívánt információ gyakran a mondat végére kerül (l. fent). Ennek a jellegzetességnek a nyomait mutatják a következő mondatok.

Tegnap döntő volt a tájfutó. (E,2000)

Szerintem a strandolás nem lesz alkalmunk rá, ezért semmit ne hozd magaddal!
(S, 2001)

Utoljára találkoztunk alsóörsi strandon. (Utoljára az alsóörsi strandon találkoztunk). (M, 2000)

A határozott névelő elmaradása

A jelnyelvben nincsen névelő (l. később), s feltehetően ennek hatására a marad el a következő magyar nyelvű mondatokból is.

... és *kimostunk ruhát* is.

...most van egy kis időm, gyorsan legépelem *neked levelet*,... (T, 2003)

Köszönöm szépen a faxodat *és meghívást!* (M, 2000)

A birtokviszony kifejezése

„A jelnyelvben például az „Edina mamájánál” szerkezetet az „Edina” térbeli jelölésével+szájmozgással, és a „mama” jellel fejezzük ki. A jelnyelvi birtokos szerkezet fonológiailag egyértelműen elkülöníthető: a szóban forgó személyek közül a birtokos térpontjára nyitott tenyérrel mutatva jelezzük, hogy ebben az esetben birtokos esetről van szó, szemben a mutatóujjas alanyi (szótári) esettel (Horváth megjelenőben).”

Hétvégén voltunk *Edina mamánál*... (Edina mamájánál) (Ma, 2000)

(Forrás: Horváth megjelenőben)

8.2. A jelnyelvi–hangzó nyelvi kétnyelvű oktatás legfontosabb alapelvei és megvalósulási formái

A szakemberek egyetértenek abban, hogy a kétnyelvű oktatás célja a magas fokú kiegyenlített kétnyelvűség kialakítása, azaz hogy „a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 893). A többség és a kisebbség azonban eltérő érdekeket és társadalmi célokat képvisel a siketoktatást illetően, így nem mindegyik kétnyelvű program felel meg a siket gyerekek legmegfelelőbb fejlődésének.

A siketek kétnyelvűségének sajátosságai a kétnyelvű oktatás számára több sajátos szempont bevonását igényli. „Példaértékűnek számítanak a sikeres skandináv programok, de Svédország, Dánia és Finnország mellett a Hollandiában, Nagy-Britanniában, Portugáliában, Venezuelában, Uruguayban, az USA számos államában, illetve az Ausztráliában és a Dél-Afrikában működő siket kétnyelvű programokban is az adott országban használatos jelnyelv az elsődleges tanítási nyelv” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 893). A sikeres programoknak ezekben az országokban fontos eleme, hogy államilag támogatják a jelnyelvek tanulását az óvodás korú gyermekek és halló családtagjaik számára (Ahlgren 1994).

„A siket gyermekek kétnyelvű oktatásának legalább négy alapmodellje ismeretes (részletesen lásd Kyle 1994a): a) a jelnyelv mint segédnyelv, b) az egy személy – egy nyelv, c) az integrált és d) a tanulásközpontú modell (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 893).

Magyarországi siketoktatási szakemberek gyakran fogalmazták meg azokat a kételyeket a kétnyelvű programokkal kapcsolatosan, miszerint ezek külföldön is rövid múltra tekintenek vissza, s hatékonyságuk nehezen ellenőrizhető. „A valóságban ezek a programok összességében immár 15–20 éve vannak jelen, s ez az idő elegendőnek bizonyul arra, hogy jó hatásfokuk – más programtípusokhoz viszonyítva – minőségi és mennyiségi tekintetben is mérhetővé váljon, egyben kiszűrhetővé váljanak azok a hibák és hiányosságok, amelyek egy ilyen oktatási módszer és iskolatípus újként való beindításakor mindenképpen elkerülendők” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 894).

8.3. A hatékony kétnyelvű oktatás legfontosabb alapelvei

A kétnyelvű oktatás a siketséget nem problémaként, hanem forrásként, kiinduló állapotként azonosítja, a gyermek képességeire, meglévő

kompetenciáira épít, továbbá a folyamatosan alkalmazza a tudományos kutatások eredményeit. A rendelkezésre álló programleírások egy részét (Ahlgren és Hyldenstam 1994; Skutnabb-Kangas 1994; 2000; Speights 1996; Zapien 1998; Baker 2001) a következőképpen lehet összegezni:

A kétnyelvű oktatási programok legfontosabb jellemzői
(Forrás Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 894-895)

1. A gyermek természetes módon képes kifejleszteni a nyelvi készségeket jelnyelven, ami függetlenül a szülők audiológiai státusától, a gyermek első nyelvének tekintendő.
2. A beszélt/írott (hangzó) nyelv különálló nyelvként, a gyermek második nyelvéként kezelendő.
3. Az oktatási folyamatban használt írott nyelvi szövegek jelentik e második nyelv elsajátításának legfontosabb bázisát.
4. A tanár(ok) a szövegek jelnyelvi fordításával és magyarázatával hatékonyan vezethetik rá a gyermekeket a többségi (írott formában közvetített) nyelv és a jelnyelv közötti szerkezeti hasonlóságokra és különbségekre.
5. A gyermek fokozatosan fejlődő írott nyelvről való tudása szolgál az olvasástanulás alapjául.
6. Ugyanezen kompetencia kifejlődése szükséges az íráskészségek elsajátításához.
7. Mivel nem az auditív–verbális a kizárólagos input, amely a nyelv elsajátítását lehetővé teszi, a beszédtanítás nem helyettesítheti az első nyelv (jelnyelv) elsajátítását; egyben annak a gyermekek egyéni képességeihez, készségeihez és érdeklődéséhez kell igazodnia.
8. A jelnyelv és a hangzó nyelv beszélt/írott médiumainak tantárgyként is és az osztálytermi interakciók során is jelen kell lenniük, ám mindvégig el kell válniuk egymástól.
9. Az oktatás kezdeti szakaszában az anyanyelvet kell oktatási nyelvként használni.
10. A második nyelven való oktatást a kognitív szempontból kevésbé megerősítő, kontextushoz kötöttebb tárgyakkal kell kezdeni fokozatosan haladva a nagyobb kognitív erőfeszítéseket igénylő dekontextualizáltabb tárgyak felé.
11. Idegen nyelvet siket gyermekeknek az anyanyelv segítségével és/vagy jelnyelven is magas szintű tudással rendelkező tanárok bevonásával kell oktatni.
12. Noha a legkompetensebb jelnyelvi szerepmoდეlek a tanulási–tanítási folyamatban végig részt vevő siket tanárok és asszisztensek, alapkövetelmény, hogy a kétnyelvű programokban csak olyan halló szaktanárok taníthassanak, akik rendelkeznek magas szintű jelnyelvi ismeretekkel is.
13. A program sikeres működésének fontos feltétele, hogy az oktatáspolitikai olyan additív társadalmi környezetet teremtsen, amely a másságot, a kulturális és nyelvi sokféleséget, az oktatási–nevelési folyamatban megjelenő nyelveket (a jelnyelvet is beleértve) egyaránt értékeli.

A fenti elvek szerint működő programokban tanuló siket gyermekek iskolai eredményei a következők:

Kétnyelvű oktatási programban tanuló siket diákok eredményei
(Forrás: Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 895)

1. Halló kortársaikkal azonos olvasástudás.
2. Íráskészségük eléri az azonos korú hallókét.
3. Írásban továbbra is ejtenek
4. grammatikai hibákat, ám jóval kisebb mennyiségben, mint a nem kétnyelvű programokban tanulók.
5. Írásban folyékonyan és árnyaltan képesek kifejezni magukat.
6. Nagyobb önértékeléssel rendelkeznek, személyiségük egészségesen fejlődik.
7. Képesek harmadik, sőt további nyelveket is elsajátítani.
8. A sztenderd nemzeti tantervek tananyag-követelményei szerint, nem pedig csökkentett curriculáris tartalmak szerint tanulva a halló kortársakkal azonos szintet érnek el.

A siketoktatást illetően hazánkban és a nemzetközi pedagógiai szintéren is vita tárgyát képezi a siketek integrált versus szegregált oktatásának kérdése. A többségi iskolákban tanuló siketekkel kapcsolatosan számos negatív következményről számoltak be, amelyek mögött pl. a rosszabb tanulási teljesítmény miatti frusztráció áll. „A hatékonyan működő jelnyelvi–hangzó nyelvi kétnyelvű programokban a siket gyermekek alapfokú oktatása világszerte részlegesen vagy teljesen elkülönülten zajlik, ami országonként eltérő módon az első 6, 8, illetve 12 évet jelenti. Ez az idő elegendő ahhoz, hogy e gyerekek sikeresen folytathassák közép- és felsőfokú tanulmányaikat, integráltan, a többségi tanulókkal együtt. A siket tanulóknak természetesen továbbra is speciális szolgáltatásokban kell részesülniük: támogatási rendszer, a tanulást könnyítő technikai eszközök kedvezményes igénybevétele, jeltolmács-szolgálat, hivatásos jegyzetelők stb. Mindazonáltal ez az a mód és oktatási forma, amely a siketek felnövekvő generációi számára új távlatokat nyitva valóban egyenlő esélyeket jelenthet az élet minden területén.” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 895)

8.4. A siket gyermekek intézményi oktatása Magyarországon

Nemzetközi viszonylatban intézményes siketoktatásról a 18. század második felétől lehet beszélni, s már ekkor különböző módszerek jelentek meg az iskolában. „A magyarországi siketoktatás (mely a magyarországi gyógypedagógia történetének kezdete is egyben) több mint kétszáz éves múltat tekint vissza. A kezdetek óta a siketoktatás pedagógiai és elvei és módszerei nagyot változtak” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 896).

A váci siketiskola 1802-ben indult, s még vegyes módszerrel dolgozott, azaz amellett, hogy a hangzó beszéd tanítása is fontos cél volt, alkalmazták a de l'Epée-féle módszert is, azaz a tannyelv a jelnyelv volt, ennek segítségével adták át az ismereteket, s tanították a siketeket írni és olvasni. A manualizmus azonban fokozatosan háttérbe szorult, s a 19. század második felére a rivális oralizmus vált a siketoktatás uralkodó irányzatává Magyarországon is.

A magyarországi siketiskolák

(Forrás: Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 986)

Siketoktatás Magyarországon

1802 szeptember – Siketnémák Váci Királyi Országos Intézete (Cházár András alapította)

1830-40-es években három magániskola is működik

1876 – Izraelita Siketnémák Budapesti Országos Intézete

1885 – Temesvárott, Kaposvárott, Aradon magániskolák létrejötte

1888 – Kolozsvár, magániskola

[Gyakorló osztályokat az 1870-80-as évektől négy tanítóképző iskola: a verseci, a pozsonyi, a nagykőrösi és a szegedi tartott fenn, ahol a siket gyermekek oktatására is felkészítették a tanárokat]

(Gordosné 1993:67–78.)

Siketiskolák Magyarországon

1802 Cházár András Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon, Speciális Szakiskola és Szakmunkásképző, Vác

1891 Hallássérültek Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Pedagógiai Szakszolgálat, Budapest (Siketek iskolája)

1897 Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Kaposvár

1901 Mlinkó István Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Eger

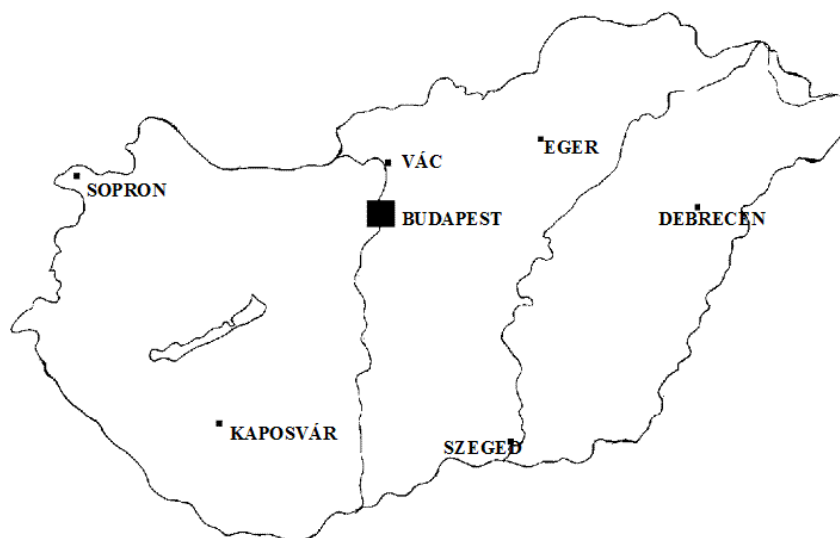
1901 Csongrád Megyei Közgyűlés Óvodája, Általános Iskolája és Kollégiuma, Szeged

1903 Széchenyi Utcai Általános Iskola, Diákotthon, Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat, Debrecen

1903 Tóth Antal Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Sopron

1925 Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon (Nagyothallók iskolája), Budapest

Siketiskolák Magyarországon



A siketoktatást Magyarországon dominánsan az oralista elvek határozzák meg. A siketséget a hallás hiányából eredő problémaként határozzák meg, s korrigálni igyekeznek. A kétnyelvűség filozófiája hivatalosan (a dokumentumok szintjén) nem jelenik meg a nevelési–oktatási folyamatban. A siketek hét speciális iskolájában hosszú időn keresztül halló tanárok tanítottak, akik közül többen a jelnyelvnek a magyar nyelv elsajátítására gyakorolt káros hatására hivatkozva – hivatalosan, nyíltan – tiltották, legalább is kerülendőnek tartották a jelnyelv használatát a tanulás kezdeti, legérzékenyebb szakaszában, amikor azt leginkább kellene alkalmazni. Noha a siket gyermekek rendszeresen érzékelik nyelvi–kulturális másságuk elutasítását, s otthonról vagy a közösségből hozott nyelvüket maguk is leértékelik, az egymás közötti interakcióikban legtermészetesebb kommunikációs módjukat, a jelnyelvet használják. S a gyermekek beszámolóiból ismeretes, hogy amennyiben egy tanár a tananyaghoz kapcsolódóan magyarázatait informálisan jellel kíséri (jelelt magyart vagy jelnyelvet használva), a tanulás könnyebb számukra. A multimodalitás és a többnyelvűség természetes módon van jelen, az iskola azonban e tényt a mai napig figyelmen kívül hagyja.

„A siket gyermekek rendkívül gyenge továbbtanulási mutatói mindenképpen azt jelzik, hogy a siketiskolákban elsajátítandó tananyag mind a tartalom, mind pedig az értékelés tekintetében jóval alatta marad az általános iskolai oktatás számára megszabott követelményeknek, miközben a hangzó magyar nyelv elsajátítására, hatalmas tanári és tanulói erőfeszítéssel, lényegesen több időt fordítanak. Az, hogy az iskolai évek alatt lehetetlenné válik az első nyelv teljes körű elsajátítása, s mindettől nem függetleníthetően a gyermekek csak részlegesen és csökkentett tananyaghoz férnek hozzá, mentális képességeik, személyiségük fejlesztése háttérbe szorul, behozhatatlan hátrányokat jelent számukra (vö. Muzsnai 1999: 282–283; Bartha et al. 2018;

Bokor et al. 2018; Bokor et al. 2021). Ez a nyelvi eredetű hátrányos helyzet a későbbi életszakaszokban visszafordíthatatlan folyamatokat és behozhatatlan társadalmi hátrányokat jelent (vö. Bartha 2002).” (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 898)

„De az még... az, hogy ő ugyanannyit tanuljon, ugyanúgy képezhesse magát, mert a sérülteknek sokkal-sokkal több energiába kerül kevesebb tudás megszerzése. Tehát ez az iskola nagyon alacsony szinten tanít. [...] Hogy aki itt elvégzi egy nyolcadikat, annak nagyon-nagyon kell hajtania, hogy felegyék középiskolába, és nem is akármelyikbe. Nem is hajlandók bárhol. Nagyon kevés olyan középiskola van, amelyik felveszi őket, és a legeslegjobbkat, és ott is napi huszonnégy órát kell tanulniuk, hogy teljesítsék azt a nem tudom én, milyen szakközépiskolát. És akkor az érettségi, hát meg az egyetem, nem tudom, szóval, ilyen kilátásaink... Nem tudom, félek tőle...” (SzH4 – egy másodikos siket gyermek édesanyja)

(Forrás: Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 898)

Noha a Jelnyelvi törvény megfelelő kereteket kínál egy más szemléletű oktatási gyakorlat bevezetéséhez, a hallássérült gyermekek a magyar jog értelmezése alapján a sajátos nevelési igényű (SNI- s) jogi kategóriába tartoznak, mely címkét a Hallásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság véleménye alapján kapják meg. Egy gyermek a szakértői véleményben foglaltak, valamint a sajátos nevelési igény megállapítása alapján válik jogosulttá bizonyos fejlesztésekre, támogatásokra, illetve más elbírálás alá esik a halló kortársakkal szemben. A szokásostól nagyobb differenciálást, egyéni fejlesztési lehetőségeket biztosítanak számukra. Ez alapján vehet részt a gyermek speciális korai fejlesztésben, egyéb korrekciós, habilitációs és rehabilitációs fejlesztési eljárásokban, valamint a szakvéleményben foglaltakat figyelembe véve határozzák meg számukra az óvodai, majd később az iskolai oktatásra-nevelésre vonatkozó irányokat is.

A bizottság döntésének megfelelően egy hallássérült gyermeknek lehetősége van speciális intézménybe (iskola, óvoda) kerülni, vagy részesülhet úgynevezett inkluzív (befogadó) nevelési formában is. Az e nevelési formát

kínáló intézmények kötelesek pedagógiai programjukat kiegészíteni speciális tevékenységek, eszközök bevonásával, továbbá vállalják, hogy szakmai továbbképzéseket biztosítanak a pedagógusok számára. A pedagógiai programokban hangsúlyos szerepet szánnak az utazótanári szakszolgálatoknak, melyek a gyermekek ellátása mellett a többségi intézményben dolgozó oktatók, pedagógusok tájékoztatásában, valamint a fogadóközösség felkészítésében is részt vesznek. Az intézményben dolgozó pedagógusokkal szembeni követelmény, hogy szükség esetén egyéni fejlesztési tervet készítsenek a gyermekek számára, képesek legyenek alkalmazkodni a gyermekek eltérő kompetenciáihoz, viselkedéséhez, együttműködjenek a folyamatban részt vevő szakemberekkel, akiknek javaslatait beépítik az oktatási-nevelési folyamatba.

Az eddigi kutatási eredmények, a speciális oktatás gyakorlati szakembereinek beszámolója, továbbá az integrációban hallássérülteket tanító pedagógusok számára készült tájékoztató anyag (Bodorné Németh 2020) alapján azonban elmondható, hogy a szegregált és az integrált/inkluzív oktatás mögött valójában ugyanazok a pedagógia elvek, elméletek, ideológiák és megfontolások állnak, amelyek legfontosabb jellemzői, hogy a hallássérültek csoportját nyelvi szempontból erősen homogénnek tekinti, s nem vesz tudomást e gyerekek nyelvi szocializációs útjának, nyelvhasználati gyakorlataik összetett, két-, illetve többnyelvű és multimodális voltáról. Ez a továbbra is erősen egynyelvű (hangzó nyelvi) elfogultságra alapozó szemlélet és gyakorlat nem támaszkodik a gyermekek vizuális nyelvi kompetenciáira, s a meglévő nyelvi-szemiotikai repertoárjaikat nem használja erőforrásként a magyar nyelvi fejlesztésre koncentráló célkitűzések elérésében.

Iskolai megfigyelések, valamint pedagógusok személyes beszámolói azonban alátámasztják, hogy a hallássérültekkel dolgozó szakemberek (fejlesztőpedagógusok, szaktanárok, utazótanárok, pedagógiai asszisztensek

stb.) közül többen – az irányelvekben foglaltakkal szemben – változatos, a valóban rendelkezésre álló nyelvi-kommunikatív forrásokra – így pl. a jelnyelvre – tudatosan építő és/vagy azokat fejlesztő módszereket dolgoznak ki, hogy munkájukat hatékonyabbá, eredményesebbé tegyék.

A hallássérültek korábban változatos bemutatott csoportjainak jelentős része ma már integrált(/inkluzív) oktatási intézményben tanul, halló környezetben, gyakran a vizuális kommunikációs módok és a magyar jelnyelv alkalmazása nélkül.¹⁹ Az ő iskolai nyelvi fejlődési előmenetelükről, nyelvi gyakorlataik jellemezőiről, iskolai eredményességükről, ezen belül pedig a szövegértési teljesítményükről keveset tudunk (a központi kompetenciamérések eredménye esetükben SNI-státuszuk miatt nem hozzáférhető), kevesebbet, mint a szegregált intézményekben tanuló hallássérültekéről. Egy több kompetenciaterepre, köztük a jelnyelvi és a magyar nyelvi szövegek megértésére irányuló, egy speciális iskolában végzett vizsgálat (Bokor 2019; Bokor et al. 2021) hasonló eredményeket hozott, mint egy korábbi kutatás (Hattyár 2008): a siket gyermekek magyar nyelvű szövegértési kompetenciái nem kielégítőek, nem teszik lehetővé az írott szövegek alapján történő önálló tudásszerzést.

Árnyaltabb magyarázatokat keresve többek között a hallássérülteket jellemző alacsony iskolázottsági, illetve a rossz munkaerő-piaci mutatók alakulására (l. Holecz–Ökrös–Bartha 2017) elengedhetetlen a többségi (integrált/inkluzív) iskolákban tanuló hallássérült diákok szövegértési gyakorlatainak és kompetenciáinak felmérése, figyelembe véve a résztvevők kommunikációs gyakorlatainak szociokulturális beágyazottságát,

¹⁹ A jelnyelvi törvény 2022. január 1-jén hatályba lépett módosítása értelmében lehetséges jelnyelvi tolmács bevonása az oktatási-nevelési folyamatba az óvodákban, az integrált általános iskolákban, gimnáziumokban és szakképző intézményekben a siket gyermekek számára.

heterogenitását és multimodális jellegét, az iskolai kommunikációs helyzetek sokféleségét, a pedagógusok módszertani felkészültség terén mutatott különbségeit, a befogadó környezet jellemzőit, továbbá az egyéni tanulói habitusokat.

A mai oralista gyakorlat céljait és elveit illusztrálja egy, az interneten folytatott vita részlete, mely egy gyakorló gyógypedagógustól származik, s melyben a korábban bemutatott téves elképzelésekre is akad példa.

Néhány gyakorló szurdopedagógus véleménye

A ma embere életében létfontosságú a nyelv használata, a nyelvi alapon való gondolkodás. Érthető tehát, ha a gyógypedagógusok azon vannak, hogy a súlyosan hallássérült emberek társadalmi integrációjához vezető első jelentős lépést: a hangos beszédet a lehető legkorábbi életszakaszban – ahogy az a halló kisgyermeknél is kialakul – elsajátíttassák az egyéni foglalkozások során, sok-sok hallástréning kíséretében.

A súlyosan hallásfogyatékos kisgyermek is rendelkezik a beszéd elsajátításának veleszületett képességével. Intelligenciája fejlődésére legintenzívebben a beszéd hat, ami nem csupán az emberek közötti érintkezésnek, de a lelki feszültségek levezetésének, az emberi érzelmek kifejezésének is eszköze. A beszéd, a viselkedés és a szokások kialakítója is egyben. Ha a speciális iskolában a gyerekek jelbeszédet tanulnának (úgy mond „mutogatással” sajátítanak el a tananyagot), akkor az emberiség felhalmozott tudáskincse és a szónyelvi alapon álló gondolkodás továbbra is elérhetetlen maradna a számukra. Az anyanyelv használata, az írás és a leírtak elolvasása hozzákapcsolja őket a közös kultúrkörhöz. Ezáltal képesek lesznek a társadalomba integrálódni felnőttként. Tovább tanulhatnak, munkát vállalhatnak. Ha csupán a jelbeszédet tanulnák – ami a halló emberek számára egyszerre érdekes is meg riasztó is –, elszigetelődnének, belterjes világukban leépnének.

Forrás:

http://www.serultek.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=58

„Azt tapasztaltam, hogy azok a gyerekek, akik nagyon jól beszélnek, és integrációba kerültek még akkor, amikor nem is volt divat az integráció, azok mind hallássérült családból jöttek, és szerintem azt a sanszot, hogy sokkal többet profitáltak a jelnyelvből, azt azért kapták. Onnan jött, ez az egyik, hogy a szülők hallássérültek, és az összes olyan rácsodálkozom a világra és kíváncsi vagyok és minden információt meg tudtak szerezni a szülőktől. Ami sajnos nem megy a hallóknál. Bármennyire is próbáljuk mi ezt már kicsi korban.”

Habár rendkívül sok kutatás és tanulmány születik az auditív-verbális módszert képviselő elméleti és gyakorlati szakemberek közreműködésével, nincsenek, legalábbis a szélesebb szakma és a szülők előtt nem publikusak azok az átfogó, az ép hallású, a nagyothalló és a siket gyermekek szociokulturális változatosságából (a szülők hallásállapotán túl figyelembe véve a szocializációt befolyásoló számos más tényezőt is) kiinduló, a gyermekek kompetenciáját, nyelvi és kognitív fejlődését, iskolai teljesítményét e tényezők mentén összemérő kutatások, amelyek egyértelműen azt bizonyítanak, hogy nemcsak a nagyothalló, de a siket gyermekek számára is az auditív-verbális módszerekkel jobb eredmények érhetők el, mint a jelnyelvet is forrásként és lehetőségként bevonó multimodális két-/többnyelvű módszerekkel.

8.5. A bilingvális oktatás lehetőségei Magyarországon és a jelnyelvi törvény

Örvendetes, hogy a közelmúltban vezető gyógypedagógusok részvételével zajlott az a vizsgálat, amelyik a kétnyelvű oktatással kapcsolatos igényeket mérte fel. „A felmérés eredményeképp megállapíthatjuk, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők részéről van fogadókészség a kétnyelvűségre, egyik csoportban sincs általános elutasítás. A pedagógusok egy csoportja csak pótmegoldásként tudja elképzelni a jelnyelv alkalmazását az oktatásban, azoknak a gyerekeknek az esetében, akiknél a verbális-auditív módszer nem vált be, de a tanárok körében egy olyan – bár kisebbségi – csoport is van, amely tudatosan igényli is, s ez kiindulópontot jelenthet a módszer bevezetéséhez.” (Csuhai, Henger, Mongyi és Dr. Perlusz 2009: 29)

A legnagyobb előrelépést pedig az mutatja, hogy 2009. november 9-én, 17.10 perckor a Magyar Országgyűlés, kéthónapos törvénykezési eljárás után

egyhangúlag, 369 igen, 0 nem és 0 tartózkodás mellett elfogadta a *magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv védelméről szóló törvényt*. A törvényben – az Európai Unió tagországai közül Finnország után másodikként – kimondják, hogy a siketek közössége nyelvi kisebbség, a siketvak személyek jogait pedig először rögzítik Magyarországon törvényben. A törvény különlegességét komplexitása és az adja, hogy azt a Magyar Köztársaság a fogyatékkal élők jogairól szóló ENSZ Egyezmény rendelkezéseire tekintettel fogadta el. A törvény a magyar jelnyelv elismerésével megteremti annak a szemléletváltásnak az alapjait, aminek eredményeként a hallássérültek közösségéről a jövőben nemcsak fogyatékos személyekként, hanem egy nyelvi kisebbség tagjaiként gondolkodhatunk.

„Kedves siket és nagyothalló barátaim!
Örömhírem van számotokra! Ma végre elfogadta a Magyar Országgyűlés a „magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról” szóló törvényt! Mit jelent ez számunkra? Húsz év kemény harca és küzdelme után elismerték, hogy nekünk, siket és nagyothalló embereknek jogunk van használni a jelnyelvet az élet minden területén! ”

Dr. Kósa Ádám
[Jelnyelvi törvény elfogadása](#)
admin, k, 2009/11/10 - 17:16
<http://www.sinosz.hu/>

A 2009. évi CXXV., a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló törvény néhány rendelkezése

- A magyar jelnyelvet **önálló természetes nyelvnek** ismeri el.
- A jelnyelvhasználó személyek közösségét olyan **nyelvi kisebbségként** határozza meg, melyet megillet a jelnyelv használatának, fejlesztésének és megőrzésének, a siket kultúra ápolásának, gyarapításának és átörökítésének joga.
- A gyógypedagógiai intézményben és az integrált nevelést-oktatást végző intézményben az iskolai nevelés-oktatás 1. évfolyamától kezdődően meg kell szervezni **a jelnyelv oktatását**, ha azt **egy** gyermek, tanuló szülője (gyámja) írásban kezdeményezi az intézmény vezetőjénél.
- Ha a korai fejlesztésben részesülő, az óvodai nevelésben részt vevő, illetve tanulói jogviszonnyal rendelkező gyermek/tanuló szülei (gyámjai) írásban kérik, számukra jelnyelvi kommunikációs tanfolyamot kell szervezni.

- A szülő (gyám) döntésétől függően a hallássérült gyermek számára a korai fejlesztést, valamint az óvodai és az iskolai nevelést-oktatást biztosítani kell **bilingvális módszerrel**.
- A magyar jelnyelv oktatását kizárólag **jelnyelv szakos pedagógus** végezheti.
- A bilingvális módszerrel történő korai fejlesztést és gondozást, óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást olyan, a közoktatásról szóló törvény 17. § -ában foglalt képesítésű személy végezhet, aki egyúttal felsőoktatás keretében jelnyelv szakos képzettséget, vagy felsőoktatási intézményben szervezett, a bilingvális oktatásra felkészítő szakirányú továbbképzés során szakirányú **szakképzettséget szerzett**.

2020. július 4., szombat 10:02

A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének közleménye

Budapest, 2020. július 4., szombat (OS) - A Magyar Országgyűlés 2020. július 3-án ellenszavazat nélkül fogadta el a Magyar Jelnyelvről szóló törvény módosítását, amely a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) javaslatára lett benyújtva. A törvénymódosítás előkészítését a SINOSZ az EMMI közreműködésével végezte.

A jelnyelvi törvény módosítását a SINOSZ azért kezdeményezte, hogy a jelnyelvet magasabb szintre emelje.

A törvénymódosítás fontos dolgokat deklarál:

- 2021. július 01 után a magyar jelnyelvből államilag elismert nyelvvizsgát lehet tenni

- törvényi szinten definiálja az anyanyelvi jelnyelvhasználó, jelnyelvi tolmács, jelnyelvi tolmácsszolgáltatás, valamint a siket jelnyelvi tolmács fogalmát, mellyel lehetővé válik egy új szakma megszületése

- az egészségügyben végzett tolmácsolások elszámolhatóak lesznek, a költségét az állam vállalja

- a törvény rögzíti, hogy létre kell hozni a Jelnyelvoktatói Névjegyzéket, hogy csak olyan szakemberek oktathassák a magyar jelnyelvet, akik megfelelő képesítéssel rendelkeznek.

20 éven át következetesen építette a SINOSZ a jelnyelvet és teremtette meg az alapját egy olyan jövőnek, amelyre igazán büszkék lehetünk.

Már 10 éve a KER szerint oktatjuk a magyar jelnyelvet, Több, mint 40 siket jelnyelvoktatót képeztünk ki, közülük 10 fő egyetemi szakirányú továbbképzés keretében jelnyelvoktatói diplomát szerzett a SINOSZ szervezésében és közreműködésében.

Az államilag elismert nyelvvizsga alapvető feltételei készen állnak, de a megvalósítás még sok feladatot ad nekünk.

Kiadó: Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége

8.6. A cochleáris implantáció és a jelnyelv

A technológiai fejlődés jelentősen átformálja a siket gyermekek fejlődésével és a siketoktatással kapcsolatos korábbi ismereteinket. Tény, hogy a hallássérültek jelentős része használ egyre korszerűbbé hallásjavító eszközt: hallókészüléket vagy cochleáris implantumot. Ma a fejlett országokban a siket gyermekek 80%-át implantálják, sőt ez az arány egyes esetekben még ennél is magasabb (Humphries et al. 2012). A cochleáris implantáció (CI) egy műtéti úton beültetett hallásjavító készülék, amely a hangokat elektromos jelekké alakítva a hallóideg felé továbbítja (Spencer–Marschark 2003). A legelső beültetések óta a fejlesztésekkel párhuzamosan egyre nő az implantáltak száma, a készülékkel elérhető eredményeket illetően azonban a mai napig nincs konszenzus. A siket gyermekeket nevelő halló szülők és a kutatók egy része a siketséget végérvényesen megszüntető megoldásnak tartja ezt az eljárást. Csányi Yvonne (2001: 20) például így fogalmaz: „A cochleáris implantációs (a továbbiakban CI) eljárást napjaink csodájának lehet tekinteni orvosi és gyógypedagógiai szempontból egyaránt”. A hallássérültek oktatását meghatározó szurdopedagógia álláspont szerint pedig „ma már minden súlyos hallássérült gyermek számára lehetővé válik a hallás biztosítása, mely megfelelő alapot nyújt a hangzó nyelv elsajátításához, továbbá kiemeli, hogy „az auditív, vagy hallásra alapozott korai fejlesztés alapja a gyermek ellátása a jól működő, megfelelő halláskorrekciót biztosító hallókészülékkel, vagy Cochleáris implantátummal” (Varga–Perlusz–Csépe 2017: 206-7). Arra vonatkozóan azonban nincsenek nyilvános hazai adatok, hogy a többségi iskolákban tanuló diákok mennyire tudnak támaszkodni ezekre a hallásjavító eszközökre, s hogy alkalmazásuk mellett a különböző mértékben károsodott hallású tanulók milyen sikereket érnek el a tanulásban. Miközben Magyarországon is sorra jelennek meg sikertörténetekről szóló beszámolók,

vizsgálatokra alapozva egyre több nemzetközi szakértő hívja fel a figyelmet a CI-vel kapcsolatos problémákra, különösen a nyelvi depriváció jelenségére. A nyelvi depriváció a természetes nyelvhez való akadálymentes hozzáférés tartós hiánya a nyelvelsajátítás kritikus időszakában (Murray et al. 2019; Sophie McGregor–Goldman 2022).

Siketkutatók (nyelvészek, pszichológusok, kognitív idegtudósok, pedagógiai szakemberek) közösen lépnek fel, több évtizednyi, különböző országokban elvégzett összehasonlító és/vagy longitudinális vizsgálat eredményeit felsorakoztatva, hogy kiemeljék, különösen az implantált gyermekek esetében a nyelvi depriváció veszélyét és tüneteit (Hall et al. 2017; Murray et al. 2019;). Sokszor ugyanis csak a nyelvelsajátítás szempontjából kritikus periódus után válik nyilvánvalóvá, hogy az eszköz nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, így az implantáció számos gyermek számára nem biztosít megfelelő időben megfelelő alapot a nyelvelsajátításhoz. A sikeresség tehát semmiképpen nem mérhető egy jól sikerült műtéttel vagy az eszköz megfelelő technikai működésével. „A sikeresség szempontjából az implantáltak nyelvi és kognitív, valamint szocio-emocionális fejlődése, ezek hosszútávú alakulása is az értékelés részét kell, hogy képezzék.” (Holecz–Bartha 2018: 131)

Ennek elkerülésére a jelnyelvek bevonása jelenthetne megoldást az implantáltak (illetve az implantáció előtt álló kisgyermekek) nevelésében és oktatásában is (Rowley et al. 2022). A siket gyermekek empirikus vizsgálatai alapján a kutatók újra és újra hangsúlyozzák, miszerint a természetes nyelvvel való korai, mélyreható érintkezés elengedhetetlen az időben történő neurokognitív és nyelvi fejlődéshez. A legtöbb siket gyermek számára a jelnyelvhez való hozzáférés fontos előfeltétele ennek a fejlődésnek, mivel a beszélt nyelvhez való akadálytalan hozzáférés nem lehetséges. A természetes nyelvhez való akadálymentes hozzáférés tartós hiánya nyelvi

bizonytalanságot, általános tudásbeli hiányosságokat, gondolkodási, hangulati vagy viselkedési zavarokat, fejlődési elmaradásokat okozhat, s az írni-olvasni tudás és szövegértés rendkívül alacsony fokát mutatja. Emellett kihat a mentális egészségre is (Hall et al. 2017): e gyermekeknél a későbbiekben is jóval gyakoribb a szorongás, a depresszió előfordulása, nagyobb a fizikai, érzelmi és szexuális bántalmazás kockázata (Murray et al. 2019.).

9. KITEKINTÉS

Az elmúlt hatvan év nyelvészeti eredményei világszerte nyilvánvalóvá tették a jelnyelvek természetes nyelv voltát, így ennek megkérdőjelezése mögött ma sokkal inkább ideológiai irányultságok és eltérő érdekek, mintsem bizonyítékokon alapuló szakmai meggyőződés áll. A hazai gyógypedagógus-képzésben a siketoktatás vezető szakemberei tudományos publikációiban és oktatási gyakorlatában növekszik a jelnyelvre mint természetes nyelvre való utalás. Egyre több gyakorló gyógypedagógus felismeri a jelnyelvnek a siket gyermekek korai és későbbi fejlesztésébe s az oktatásba való bevonásának jelentőségét, ám többségük továbbra sem aktív jelnyelvhasználó, illetve nem rendelkezik mélyreható ismeretekkel a jelnyelvek, benne a magyar jelnyelv grammatikai struktúrájáról és használati mintázatairól. Komolyan nehezíti ezeket a törekvéseket a jogharmonizáció hiánya is, hiszen számos kapcsolódó törvény és rendelet szemléletében és implementációs gyakorlatában még ma sem tükrözi a siket közösség által kivívott, a Jelnyelvi törvényben és az Alaptörvényben is lefektetett jogok által közvetített alapokat. Jól illusztrálják mindezt a siketeket és nagyothallókat érintő hatályos magyar jogszabályok fogalomhasználatának ellentmondásai is (lásd például Dr. Gesztesi et al. 2014).

A jelnyelvek ellen – önálló nyelvi voltuk elismerése mellett is – a leggyakrabban felhozott érvek között régóta szerepel a „fejletlen”, „szegényes” szókészlet (vö. Csányi 1993: 37–38) és a sztenderdizálatlanság, ezzel igazolandó alkalmatlanságát oktatási célokra.

A nyelvészek többsége számára teljesen nyilvánvaló, hogy rendkívül problematikus a természetes emberi nyelveket rangsorolni összetettség és hasznosíthatóság tekintetében, ami érvényes a jelnyelvekre is. A nyelvek

közötti érzékelt – a kisebbségi nyelvek esetében valóban meglévő – különbségek nem a nyelvi rendszerek egyenlőtlenségéből adódnak, hanem azokból a külső (történeti, társadalmi, politikai, jogi, kulturális, gazdasági) és ideológiai körülményekből, amelyek megszabják, hogy egy adott nyelv *hatóköre* mekkora, milyen szerepet tölthet be: használható-e szabadon közéleti színtereken, az oktatásban, a médiában, a hitéletben, vagy csak korlátozottan, a családban, a kisközösségekben, az egymás közti érintkezésekben, vagy ott sem lehet jelen. Amint Weirich (2021) rámutat, a hatókör jelenti a nyelvi egyenlőtlenségek makro dimenzióját, mikro szinten pedig a *hozzáférés* a kulcskérdés, vagyis annak számbavétele, hogy az egyének „milyen helyzetben vannak ahhoz, hogy ezeket az erőforrásokat megszerezzék” (Weirich 2021: 157).

Sok száz nyelvből hozhatnánk példát, hogy tudatos nyelvtervezési lépésekkel, társadalmi támogatottsággal a marginalizált/kisebbségi csoportok nevéen nevezett nyelvei és változatos repertoárjai is alkalmassá tehetők bármely nyelvi funkció és társadalmi szerepkör betöltésére. Azokban az országokban, ahol a jelnyelvek társadalmi, tudományos és különböző szintű jogi elismertsége széles körű²⁰ és hatékonyan alkalmazzák az oktatásban, ott kiterjedt jelnyelvi és siket kutatások is folynak, jelnyelvi nyelvtanok, szótárak (köztük szakszótárak), átírási szabványok készültek és készülnek, amelyek megfelelő alapot jelentenek a siketek és hallók számára kidolgozott oktatási tartalmak, tankönyvek és egyre inkább a multimodális anyagok számára (lásd például Hansen 1991; Svartholm 1993, 1994;).

²⁰ Noha a jogi értelemben vett elismertség fontos feltétele lehet a szóban forgó folyamatok kimenetelének, a példák azt mutatják, hogy a gyakorlati elismertség (a jelnyelvek oktatásban való tényleges használata, közéletben való használhatósága, ingyenes jelnyelvi tolmácsszolgálatok, információhoz való hozzáférés jelnyelven, vizuális csatornán keresztül stb.) és a társadalmi támogatottság legalább annyira vezethet sikerhez. Nagy-Britanniában például éppen ez volt a feltétele annak, hogy végül 2003. március 18-án a parlament hivatalosan is elismerte a brit jelnyelvet a siketek önálló, elsődleges nyelveként.

Remélhetőleg a már közel másfél évtizede célzottan folyó, a Jelnyelvi törvény oktatási feltételeit megalapozó hazai jelnyelvi kutatások, a megindult tananyagfejlesztés, a jelnyelvi tolmácsképzés szélesedése, valamint azok a szakmai és civil erőfeszítések, amelyek a magyar jelnyelv elismertetéséért és elterjesztéséért történtek és történnek az utóbbi években, hozzájárulnak ahhoz, hogy e vizuális természetes nyelv a siketek kommunikációjában egyre bővülő szerepeket kapjon, emellett oktatási nyelvként, második nyelvként, tananyagként és kutatási témaként hozzáférhetővé váljon a mindennapjainkban. Marschark, Tang és Knoors (2014) az oktatás változatos és változó geopolitikai, társadalmi tereiben, a technológiai fejlődés közepette, legfőképpen pedig a siket gyermekek változatosságára építve a kétnyelvű oktatási utakat illetően közös alapként a következő megállapításokat fogalmazza meg (i.m. 469–470):

- A nyelvhez való korai és minél teljesebb körű hozzáférés elengedhetetlen minden gyermek normális fejlődéséhez, beleértve a siket és a nagyothalló gyermekeket is.
- Azok a gyermekek, akik ehhez nem férnek hozzá korán, később nehézségekbe ütköznek vagy lehetetlenné válik számukra a folyékony nyelvtudás megszerzése.
- A megfelelő nyelvtudás hiánya hátráltatja a kognitív és társas fejlődést, valamint a tanulmányi eredményességet.
- A világ gyermekeinek többségéből kiindulva, a kétnyelvű oktatás nem jelent veszélyt, nem okoz zavart, nem okoz késést a fejlődés tekintetében.
- A siket és nagyothalló gyermekek populációja jóval sokszínűbb, mint a halló gyermekek népessége, ebből következően pedig nem valószínű, hogy létezne egyetlen olyan kizárólagos oktatási módszer, amely optimális lenne mindannyiuk számára.

- Ennek a sokféleségnek az egyik következménye, hogy vannak siket és nagyothalló gyermekek, akik sikeresek a beszélt nyelvvel, olyan gyermekek, akik jelnyelvvvel sikeresek, és olyanok is, akik sikeresek mindkettőben, így nem várható el, hogy egyetlen útvonal az összes siket és nagyothalló gyermek számára megfeleljen.”

Ehhez azonban arra van szükség, hogy a siket közösség és a jelnyelvhasználó siketek nyelvi státuszát és jelnyelvi jogait ne a fogyatékosági hozzáférés kérdésének, hanem a többnyelvű társadalom jellemzőjének tekintsük.

IRODALOM

- Abonyi Nóra 2001. Kőrkep a budapesti hallássérültek társadalmi helyzetéről. *Educatio* 10: 375–383.
- Ahlgren, Inger–Hyltenstam, Kenneth (eds) 1994. *Bilingualism in Deaf Education. (International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf 27.)* Signum. Hamburg.
- Almeida, D., Poeppel, D., and Corina, D. 2016. The Processing of Biologically Plausible and Implausible Forms in American Sign Language: Evidence for Perceptual Tuning. *Lang. Cogn. Neurosci.* 31 (3), 361–374.
- Andersson, Yerker 1994. Deaf people as a linguistic Minority. In: Ahlgren, I. és Hyltenstam, K. (eds), 1994: 9–13.
- Ann, Jean 2001. Bilingualism and language contact. In: Ceil Lucas (ed): *The Sociolinguistics of Sign Languages.* Cambridge University Press. Cambridge. 33–60.
- Armstrong, David F. 2000. William C. Stokoe, Jr. founder of sign language linguistics 1919–2000. <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>
- Atkinson, J. – Campbell, R. – Marshall, J. – Thacker, A. – Woll, B. 2004. Understanding ‘not’: Neuropsychological dissociations between hand and head markers of negation in BSL. *Neuropsychologia* 42: 214–229.
- Bahan, Ben 1989. Total Communication, a Total Farce. In: Wilcox, Sherman (ed.): *American Deaf Culture.* Linstok Press. Silver Spring. 117–120.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* 3rd edition. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. *Beszélők és közösségek.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12.6-7: 84–93.
- Bartha Csilla és Hattyár Helga 2002. Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós és Hattyár Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények.* Teleki László Alapítvány. Budapest. 73–123.
- Bartha Csilla 2004a. Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi Mária, Dér Csilla, Hattyár Helga szerk., „...még onnét is eljutni túlra...” *Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 313–332.
- Bartha, Csilla. 2005. Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary. In Cohen, J.– McAlister, K.– Rolstad, T.K.

- MacSwan, J. (eds): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. 210–222. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bartha Csilla 2004b Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary. In: Cohen, J., McAlister, K., Rolstad, K., & MacSwan, J. (Eds.) (2004). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 210-222.
- Bartha Csilla–Holecz Margit–Romanek Péter Zalán 2016. Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés: A JelEsély modelleredményei és távlatai. In Bartha Csilla (szerk.): *A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 337–370.
- Bartha Csilla–Holecz Margit–Tóth, Etelka 2020. Az ujjbetűzés (daktíl) komplex szerepe a siket gyermekek nyelvi fejlődésében és tanulástámogatásában. In: Gocsál Ákos–Gósy Mária–Grácz Tekla Etelka–Gyarmathy Dorottya–Horváth Viktória–Huszár Anna–Kohári Anna–Krepsz Valéria–Mády Katalin (szerk.) *Speech Research Conference. Hungarian Research Institute for Linguistics. Budapest, 14-15th December 2020 = Beszédkutatás konferencia. Nyelvtudományi Intézet. Budapest, 2020. december 14-15*. 11–13.
- Blanco-Elorrieta, E., Kastner, I., Emmorey, K., and Pylkkänen, L. 2018. Shared Neural Correlates for Building Phrases in Signed and Spoken Language. *Sci. Rep.* 8 (1), 5492. doi:10.1038/s41598-018-23915-0
- Bokor Julianna 2011. *A magyarországi siket közösség nyelvhasználata. Nyelv és identitás összefüggései*. Budapest. Szakdolgozat. Kézirat.
- Bokor Juliann–Bartha Csilla–Hattyár Helga 2018. Két módszer között – Egy empirikus vizsgálat szurdopedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 11.2: 5–19.
- Bokor Julianna 2019. *A magyarországi siket gyermekek oktatásának kérdései: A nyelvi teljesítmény értékelése bimodális kétnyelvűségben*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bokor Juliann–Bartha Csilla–Hattyár Helga 2021. *Siketiskolai mérőeszköz-csomag*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpont, MTA NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoport. (EDULINGUA kiadványok)
- Bos, H. 1994. Prelingual deafness, sign language, and language acquisition. In: van den Bogaerde, B., Knoors, H. és Verrips, M. (eds): *Language acquisition with non-native input*. Universiteit van Amsterdam. Amsterdam. 11–29.

- Bos, Heleen–Schermer, Trude (eds) 1995. Sign Language Research. Signum. Hamburg.
- Boyes-Braem, Penny 1992a. Einführung in die Gebärdensprache und ihre Forschung. Signum Verlag, Hamburg (2. korrigierte Auflage).
- Boyes-Braem, Penny 1992b. Zitat und Zitieren in der Gebärdensprache der Gehörlosen. *Zeitschrift für Semiotik*, 14/1–2. 79–109.
- Braden, J. 1994. Deafness, Deprivation and I.Q. Plenum Press. London.
- Branson, Jan – Don Miller 1998. Nationalism and the linguistic rights of deaf communities. *Journal of Sociolinguistics* 2: 3–34.
- Bull, Thomas. H. – Beldon, Elizabeth – Pickell, Bert 2006. Deaf parents with hearing children: A CODA Symposium. In: H. Goodstein (ed.), *The Deaf Way II Reader: Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 152–159.
- Campbell, Ruth – MacSweeney, Mairéad – Waters, Dafydd 2008. Sign Language and the Brain: A Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13/1: 3–20.
- Cardin, V., Orfanidou, E., Kästner, L., Rönnerberg, J., Woll, B., Capek, C. M., et al. 2016. Monitoring Different Phonological Parameters of Sign Language Engages the Same Cortical Language Network but Distinctive Perceptual Ones. *J. Cogn. Neurosci.* 28 (1), 20–40.
- Cardin, V., Orfanidou, E., Rönnerberg, J., Capek, C. M., Rudner, M., and Woll, B. 2013. Dissociating Cognitive and Sensory Neural Plasticity in Human Superior Temporal Cortex. *Nat. Commun.* 4 (1), 1473. doi:10.1038/ncomms2463
- Charrow, V. R.–Wilbur, R. B. 1989. The Deaf Child as a Linguistic Minority. In: Wilcox, S. (ed.): *American Deaf Culture*. Linstok Press. Silver Spring. 103–117.
- Corina, D. P., Jose-Robertson, L. S., Guillemin, A., High, J., and Braun, A. R. 2003. Language Lateralization in a Bimanual Language. *J. Cogn. Neurosci.* 15 (5), 718–730.
- Corina, David P. – Knapp, Heather P. 2006. Psycholinguistics and Neurolinguistic Perspectives on Sign Languages. In Traxler, Matthew J. – Gernsbacher, Morton A. (eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2nd edition). Amsterdam: Elsevier. 1001–1024.
- Corina, D., Poizner, H., Bellugi, U., Feinberg, T., Dowd, D., and O’Grady-Batch, L. 1992. Dissociation between Linguistic and Nonlinguistic Gestural Systems: A Case for Compositionality*1. *Brain Lang.* 43 (3), 414–447.
- Corker, Mairian 2000. Disability politics, language planning and inclusive social policy. *Disability and Society* 15.3: 445–461.

- Corker, Mairian 2002. Deafness/disability – Problematising notions of identity, culture and structure. In: Sheila Riddell – Nick Watson (szerk.): Disability, culture and identity. London: Pearson. 88–104.
- Crystal, David 1998. A nyelv enciklopédiája. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csányi Yvonne (szerk.) 1993. *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csányi Yvonne 1994. Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyermekek és fiatalok nevelése során. In: Csányi Yvonne (szerk.): *A beszéd-nyelv fejlesztésének módszerei hallássérülteknél*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Szurpedagógiai Tanszék. Budapest. 109–119.
- Csepeli György 1997. *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csizér Kata – Kontráné Hegybíró Edit – Sáfár Anna 2008. Siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulási motivációja. *Magyar Pedagógia* 108. évf. 4. szám 341–357.
- Csizér, Kata – Kontra, Edit – Piniel, Katalin 2015. An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and hard-of-hearing learners in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5.2: 229–249.
- Csuhai Sándor, Henger Krisztina, Mongyi Péter és Perlusz Andrea 2009. *Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai című kutatás eredményei*. Zárótanulmány. Budapest: Foglyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. http://www.fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf
- De Meulder, Maartje 2015. The Legal Recognition of Sign Languages. *Sign Language Studies* 15.4: 498–506.
- De Meulder, Maartje – Murray, Joseph J. – McKee, Rachel L. szerk. 2019. The legal recognition of sign languages: Advocacy and outcomes around the world. *Multilingual Matters*.
- Dotter, Franz 1999. Sign language „between” gestures (nonverbal behavior) and spoken language? *Sprachtypol. Univ. Forsch. (STUF)* 52.
- Dotter, Franz – Holzinger, Daniel 1995. Typologie und Gebärdensprache: Sequentialität und Simultanität. *Sprachtypol. Univ. Forsch. (STUF)*, Berlin 48 (1995) 4, 311–349
- Deuchar, Margaret 1984. *British Sign Language*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Ebbinghaus, Horst 1998. Theoretische Sprachauffassung und Sprachliche Wirklichkeit. In: *Das Zeichen* 43. (März/1998) 89–91.

- Eberhard, David M. – Simons, Gary F. – Fennig, Charles D. 2022. *Ethnologue: Languages of the World*. 25th edn. Dallas: SIL International.
- Emmorey, K. 2002. *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Emmorey, Karen 2021. New Perspectives on the Neurobiology of Sign Languages. *Front. Commun.* 6:748430. doi: 10.3389/fcomm.2021.748430
- Emmorey, Karen – Marcel R. Giezen – Tamar H. Gollan 2015. Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. Keynote Article. *Bilingualism: Language and Cognition* 19(2): 223–242.
- Emmorey, K., Grabowski, T., McCullough, S., Damasio, H., Ponto, L., Hichwa, R., et al. 2004. Motor-iconicity of Sign Language Does Not Alter the Neural Systems Underlying Tool and Action Naming. *Brain Lang.* 89 (1), 27–37.
- Emmorey, K., McCullough, S., Mehta, S., Ponto, L. L. B., and Grabowski, T. J. 2011. Sign Language and Pantomime Production Differentially Engage Frontal and Parietal Cortices. *Lang. Cogn. Process.* 26 (7), 878–901.
- Emmorey, K., Mehta, S., McCullough, S., and Grabowski, T. J. 2016. The Neural Circuits Recruited for the Production of Signs and Fingerspelled Words. *Brain Lang.* 160, 30–41.
- EUD Update. Vol. 4. No. 10. 2001. március.
- Evans, Lionel 1997. Total Communication. In: Gregory, S.–Hartley, G. M. (eds): *Constructing Deafness*. Pinter. London és New York. 131–136.
- Fischer, Susan D. 1998. Critical Periods for Language Acquisition. In: Weisel, Amatzia (szerk.) *Issues Unresolved. New Perspectives on Language and Deaf Education*. Washington, D.C., Gallaudet University Press, 9–26.
- Dr. Gesztesi Anetta–dr. Györgyjakab Zsuzsa–dr. Kisida Tamás 2014. A siketeket és nagyothallókat érintő hatályos magyar jogszabályok felülvizsgálata, konkrét módosítási javaslatok. In Lovászy László–Sziklai István (szerk.): *A fogyatékos személyeket támogató-szabályozó rendszer helyzetéről Európában és Magyarországon, és az ezzel kapcsolatos, az országos érdekvédelmi szervezetek által készített javaslatokról*. Kiadja Kósa Ádám európai parlamenti képviselő. 201–246.
- Glück, Susanne–Pfau, Roland 1998. Sprachtheorie und sprachliche Wirklichkeit. *Das Zeichen* 44 (Juni/1998) 258–260.
- Goldberg, D.–Flexer, C. 1993. Outcome survey of auditory-verbal graduates – Study of clinical efficacy. *Journal of the American Academy of Audiology* 4: 189–200.
- Goldin-Meadow, Susan 2002. Constructing communication by hand. *Cognitive Development* 17: 1385–1405.

- Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona (szerk.): Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. élőnyelvi konferencia előadásai. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. Budapest. 65–81.
- Göncz Lajos 1999. A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Osiris–Forum–MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest–Újvidék.
- Gregory, Susan 1998. The bilingual education of deaf children: theory and practice. In: Zaitseva, G., Komorova, A. and Pursglove, M. (eds): Deaf children and bilingual educations. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children. Moscow, April 1996. Zagrey. Moscow. 64–74.
- Groce, Nora Ellen é.n. [2004]. A siketek szigete. Az örökletes siketség Martha's Vineyard szigetén. (Fordította: Szabó Mária Helga). Fogyatékosok Esélye Közalapítvány. Budapest.
- Grosjean, François 1992. The Bilingual and a Bicultural Person in the Hearing and in the Deaf World. *Sign Language Studies* 77: 307–320.
- Grosjean, François 1996. Living with Two Languages and Two Cultures. In: Paransis, I. (ed.): Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge University Press. Cambridge. 20–37.
- Grosjean, François 2000. The right of the deaf child to grow up bilingual. (A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz.) LTLP. February 2000.
- Grosjean, François 2008. Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, W. C.–Levin, L. L.–Anderson, M.L. 2017. Language deprivation syndrome: a possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 52: 761–776.
- Hansen, Britta 1991. Tendenzen auf dem Weg zu einer bilingualen Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in Dänemark. In: Prillwitz, S. és Vollhaber, T. (eds): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Signum. Hamburg. 63–78.
- Harder, Rita–Schermer, Trude 1986. A first phonological analysis of handshapes in the Sign Language of the Netherlands (SLN). In: Tervoort, B. T. (ed.): Signs of life. 47–51.
- Happ, Daniela–Hohenberger, Annette 1998. Gebärdensprache und Mundbild – Eine Entgegnung auf Ebbinghaus. *Das Zeichen* 44 (Juni/1998) 262–267.
- Hattyár Helga 1998. A jelnyelv szociolingvisztikai megközelítései: Vizsgálatok magyarországi siket és nagyothalló közösségekben. Szakdolgozat. ELTE BTK. Budapest.
- Hattyár Helga 2000. A siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio* 9: 776–790.

- Hattyár Helga 2008. *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Hickok, G., Bellugi, U. and Klima, E. S. 2001. Sign language in the brain. *Scientific American* 284: 42–49.
- Hickok, G., Kritchevsky, M., Bellugi, U., and Klima, E. S. 1996. The Role of the Left Frontal Operculum in Sign Language Aphasia. *Neurocase* 2 (5), 373–380.
- Hickok, G., Pickell, H., Klima, E., and Bellugi, U. 2009. Neural Dissociation in the Production of Lexical versus Classifier Signs in ASL: Distinct Patterns of Hemispheric Asymmetry. *Neuropsychologia* 47 (2), 382–387.
- Hoemann, H. W. 1975. The Transparency of meaning of sign gestures. *Sign Language Studies* 7. 151–161.
- Hoffmann Rózsa (szerk.) 2000. Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Oktatási Minisztérium és Országos Közoktatási Tanács. Budapest.
- Holecz Margit 2019. *Vizuális fonológia bimodális kétnyelvűségben: Nyelvi gyakorlatok, változatosság, és az oktatásban való alkalmazás lehetőségei*. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Holland, Dorothy – Lachicotte, William S. – Skinner, Debra – Cain, Carole 1998: *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holzinger, Daniel 1993. Forschungsbericht: Linguistische Analyse von Gebärdensprachen *Scientia* 35 (Innsbruck).
- Holzinger, Daniel – Dotter, Franz 1997. Typologie und Gebärdensprache: Ikonizität. *Sprachtypol. Univ. Forsch. (STUF)*, Berlin 50 (1997) 115–142.
- Horváth Brigitta. Magyar felnőttkorú siket személyek írott magyar nyelvi kompetenciája. 15 lap. (Kézirat)
- Hulst, Harry van der 1995. Dependency Relations in the Phonological Representation of Signs. In: Bos, H. – Schermer, T. (eds.): *SLR '94* 11–38.
- Humphries, T.–Mathur, G. –Napoli, D.J. –Padden, C. –Rathmann, C. 2022. Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children* 2022, 9, 1609. <https://doi.org/10.3390/children9111609>
- Jackendoff, Ray 1994. American Sign Language. In: uő: *Patterns in the Mind – Language and Human Nature*. 83–98.
- Jackson, John Hughlings 1874. On the nature of the duality of the brain. *Medical Press and Circular*, New Ser. 17.: 19–21., 41–44. 63–66. (Reprinted in *Brain* 38., 1915., 80–103.)
- Jakobson, Roman 1972. Hang – Jel – Vers. Gondolat, Budapest.

- Johnson, R. S., Liddell, S. and Ertling, C. 1989. *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Gallaudet University. Washington, D.C.
- Johnston, Trevor – Adam Schembri 2007. *Australian Sign Language (Auslan). An introduction to sign language linguistics*. New York : Cambridge University Press.
- Jokinen, M. 2000. The Linguistic Human Rights of Sign Language Users. In: Phillipson, Robert (ed.): *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Lawrence Erlbaum Associates. London and Mahwah, New Jersey. 203–213.
- Kassai Ilona 2004. Nyelvi és beszédbeli rendellenességek a nyelvtudomány történetében. *Nyelvtudományi Közlemények* 101. 91–123.
- Kendon, Adam 1988. *Sign Languages of Aboriginal Australia. Cultural, Semiotic and Communicative Perspectives*. Cambridge University Press.
- Kendon, Adam 1990. Signs in the cloister and elsewhere. *Semiotica* 79/1–3. 307–329.
- Klima, Edward és Bellugi, Ursula 1976. Poetry and song in a language without sound. *Cognition* 4. 45–97.
- Klima, Edward és Bellugi, Ursula 1979. *The signs of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Knight, P. és Swanwick, R. 1999. *The Care and Education of a Deaf Child. Multilingual Matters*. Clevedon.
- Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól? *Korunk* 1997/1: 75–79.
- Kontra, Edit H.–Csizér, Kata–and Piniel, Katalin 2015. The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools *European Journal of Special Needs Education* 30.2: 141–155.
- Dr. Kósa Ádám, dr. Lovászi László és dr. Tapolczai Gergely é.n. [2004]. *A hallássérült személyekre vonatkozó jog áttekintése. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány*. Budapest.
- Dr. Kósa Ádám és dr. Lovászy László Gábor 2008. A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény értékelése és kritikája a jelnyelvhez kapcsolódó jogok vonatkozásában. *SINOSZ*, 2008.
- Krausneker, Verena 2000. *Sign Languages of Europe – Future Chances*. Paper presented at the EUD Celebratory Conference, Gent, Belgium, April 2000. (<http://www.ea.nl/EUDmail/v.krausneker.htm>)
- Kusters, Annelies 2012. “The Gong Gong Was Beaten” —Adamorobe: A “Deaf Village” in Ghana and Its Marriage Prohibition for Deaf Partners. *Sustainability* 2012.4: 2765–2784.

- Kyle, J. 1994a. *Growing Up in Sign and Word*. Centre for Deaf Studies, University of Bristol. Bristol.
- Kyle, J. 1994b. Sign Language Acquisition. In: Asher, R. E. és Simpson, J. M. (eds): *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon Press. Oxford, New York, Seoul, Tokyo. 3912–3914.
- Kyle, J. és Allsop, L. 1997. *Sign in Europe: A Study of Deaf People and Sign Language in the European Union*. Centre for Deaf Studies, University of Bristol. Bristol.
- Ladd, Paddy 2003. *Understanding Deaf Culture*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Lancz Edina és Steven Barbeco 1999. *A magyar jelnyelv szótára*. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, SHL Hungary. Budapest
- Lane, Harlan 1992. *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. Alfred A. Knopf. New York.
- Lane, Harlan 1997a. Constructions on Deafness. In: Davis, L. J. (ed.): *The Disability Studies Reader*. Routledge. New York and London. 153–171.
- Lane, Harlan 1997b. Why the Deaf Are Angry. In: Gregory, S. and Hartley, G. (eds): *Constructing Deafness*. Pinter. London, New York. 117–120.
- Lányiné Engelmayer Ágnes 1987. Az eltérő képességű gyermekek integrált nevelésének pszichológiai feltételei. *Köznevelés* 43/13: 6–7.
- Leigh, Irene W – Marcus, Alan L. – Dobosh, Patricia – Allen, Thomas E. 1998. Deaf/Hearing Cultural Identity Paradigms: Modification of the Deaf Identity Development Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3(4): 329–338.
- Leonard, M. K., Lucas, B., Blau, S., Corina, D. P., and Chang, E. F. 2020. Cortical Encoding of Manual Articulatory and Linguistic Features in American Sign Language. *Curr. Biol.* 30, 4342–4351. doi
- Liddell, S. 1980. *American Sign Language Syntax*. Mouton. The Hague.
- Lucas, C. 1989. (szerk.) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. CA: Academic Press. San Diego.
- Lucas, C. 1994. Sociolinguistics of Sign. In: Asher, R. E. és Simpson, J. M. (eds), *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon Press. New York. 4015–4018.
- Lucas, C. and Valli, C. (eds) 1992. *Language Contact in the American Deaf Community*. Academic Press. San Diego, CA.
- Lucas, C. and Valli, C. 1989. Language contact in the American Deaf Community. In: Lucas, C. (ed.): *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. CA: Academic Press. San Diego. 11–40.

- MacSweeney, M., Capek, C. M., Campbell, R., and Woll, B. 2008. The Signing Brain: The Neurobiology of Sign Language. *Trends Cogn. Sci.* 12 (11), 432–440.
- Male, C.–Wodon, Q. 2017. Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy, *The Price of Exclusion: Disability and Education Notes Series*, Washington, DC: The World Bank.
- Markides, A. 1997. The Teaching of Speech: Historical Developments. In: Gregory, S. and Hartley, G. (eds): *Constructing Deafness* Pinter, The Open University. London, New York. 114–116.
- Marshall, J., Atkinson, J., Smulovitch, E., Thacker, A., and Woll, B. 2004. Aphasia in a User of British Sign Language: Dissociation between Sign and Gesture. *Cogn. Neuropsychol.* 21 (5), 537–554.
- Marschark, Marc–Tang, Gladys–Knoors, Harry 2014. Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education. In Marschark, Marc–Tang, Gladys–Knoors, Harry (szerk.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford: Oxford University Press. 446–476.
- Maxwell, Deborah L. – Leigh, Irene W. – Marcus, Alan L. 2000. *Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies*. Washington: Gallaudet University
- Mayberry, Rachel I. – Squires, Bonita. Sign Language: Acquisition. In: Brown, Keith (főszerk.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. kiadás. 11. kötet. Amsterdam, Elsevier, 291–296.
- McBurney, S. L. 2006. Sign Language: History of Research. In Keith Brown (ed. in chief), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier. 310–318.
- McEntee, L., Kyle, J.G.–Ackerman, J. 1995. Deaf children developing sign. Final report to Leverhulme. Trust: Bristol, Centre for Deaf Studies.
- McGregor, Sophie–Goldman, Ran D. 2022. Language outcomes after cochlear implant. *Canadian Family Physician* 68.10: 737–738.
- Meadow, Kathryn P. 1968. Early communication in relation to the deaf child's intellectual, social and communicative functioning. *American Annals of the Deaf* 113: 29–41.
- Mitchell, R. S. – Karchmer, M. A. 2004. Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Lang. Stud.* 4, 138–163.
- Mohay, H 1994. Sign Language Acquisition: Development of Attention. In: Asher, R. E. és Simpson, J. M. (eds): *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon Press. Oxford, New York, Seoul, Tokyo. 3914–3915.

- Monaghan, L. 2003. A World's Eye View: Deaf Cultures in Global Perspective. In: Monaghan, L., Schmaling, C., Nakamura, K. és Turner, G. H. (eds): *Many Ways to be Deaf*. Gallaudet University Press. Washington, C. C.
- Monaghan, Leila – Constanze Schmaling – Karen Nakamura – Graham H. Turner (szerk.) 2003. *Many ways to be deaf*. Washington: Gallaudet University Press.
- Mongyi Péter – Szabó Mária Helga é. n. [2004]. *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
- Mongyi Péter – Szabó Mária Helga 2005. *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Budapest: Magyar Jelnyelvi Programiroda.
- Morgan, G. and Woll, B. (eds) 2002. *Directions in sign language acquisition research*. John Benjamins. Amsterdam.
- Murray, Joseph J. – Hall, Wyatte C. – Snoddon, Kristin 2019. Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. *Bull World Health Organ* 97.10:711–716.
- Muzsnai István 1997. Kinek az érdekét hivatott szolgálni a szurdopedagógia? (Avagy mellőzhető-e az elsősorban a siket gyermek érdekét szem előtt tartó oktatásból a siket gyermekek jelnyelve?) In: *Gyógypedagógiai Szemle* 25: 139–142.
- Muzsnai, István 1999. The Recognition of Sign Language: A Threat or a Way to Solution? In: Kontra, M., Phillipson, R. Skutnabb-Kangas, T. és Várady, T. (eds): *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Central European University Press. Budapest. 279–296.
- Nash, J. 1987. Policy and practice in the American Sign Language community. *International Journal of the Sociology of Language* 68: 7–22.
- Neville, H. J. – Bavelier, D. – Corina, D. – Rauschecker, J. – Karni, A. – Lalwani, A., et al. 1998. Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS) 95: 922–929.
- Newport, Elissa L. és Supalla, Ted 1999. Sign Languages. In: Wilson, Robert A. és Keil, Frank C. (szerk.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, London, The MIT Press. 758–760.
- Nover, S. M. 1996. Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. In: Lucas, C. (ed.): *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Gallaudet University Press. Washington, D.C. 109–163.
- Padden, C. A. 1996. From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community. In: Parasnian, I. (ed.): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge University Press. Cambridge. 79–98.

- Parasnis, I. szerk. 1996. *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Perlusz Andrea 2000. *A hallássérült gyermekek integrációja*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest.
- Perlusz Andrea 2001. Az integrált hallássérült gyermekek sikeres iskolai teljesítményét befolyásoló tényezők. *Educatio* 2001/2: 389–394.
- Petitto, L. A., Zatorre, R. J., Gauna, K., Nikelski, E. J., Dostie, D., and Evans, A. C. (2000). Speech-like Cerebral Activity in Profoundly Deaf People Processing Signed Languages: Implications for the Neural Basis of Human Language. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 97 (25), 13961–13966.
- Piniel, Katalin–Kontra, Edit H.–Csizér, Kata 2016. Foreign Language Teachers at Schools for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: Domagała-Zyśk, Ewa–Kontra, Edit H. (eds): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 73–88.
- Pinker, Steven 2002. *Hogyan működik az elme?* Budapest, Osiris Kiadó.
- Poizner, H., Klima, E. S., and Bellugi, U. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, Massachusetts, United States: MIT Press.
- Prillwitz, S. és Vollhaber, T. (eds) 1991. *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*. Signum. Hamburg.
- Rác Szilárd 2010. A szájképek szerepe jelnyelvi kontaktusokban és változatokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 10(1–2): 33–48.
- Reagan, T. 1995. A Sociocultural Understanding of Deafness: American Sign Language and the Culture of Deaf. *International Journal of Intercultural Relations* 19/2: 239–251.
- Reagan, T. 2002. Toward an „Archeology of Deafness”: Etic and Emic Constructions of Identity in Conflict. *Journal of Language, Identity, and Education* 1/1: 41–66.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Robertson, L. and Flexer, C. 1993. Reading development: A survey of children with hearing loss who developed speech and language through the auditory-verbal method. *The Volta Review* 95: 253–261.
- Romanek Péter Zalán 2017. A prelingvális siketek nyelvelsajátítása – kitekintés. *Anyanyelv-pedagógia* 10.2: 5–15.
- Rowley, Katherine–Snoddon, Kristin–O'Neill, Rachel 2022. Supporting families and young deaf children with a bimodal bilingual approach. *International Journal of Birth & Parent Education* 9.3: 8–13.

- Singleton, Jenny L. és Newport, Elissa L. 2004. When Learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology* 49: 370–407.
- Skutnabb-Kangas, T. 1994. Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. In: Ahlgren, I. and Hyltenstam, K. (eds):1994: 139–159.
- Sku[n]tnabb-Kangas, [Skutnabb-Kangas], Tove 1997. Nyelv, oktatás, kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára. (Kisebbségi adattár VIII.) Budapest .
- Speights, A. 1996. Bilingual-Bicultural for Deaf Students: Why and Why Not. <http://deafness.about.com/gi/dynamic/offsite.htm>
- Stokoe, W. 1960. Sign Language Structure: An Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Paper No. 8*. University of Buffalo. Buffalo, NY.
- Svartholm, K. 1993. Bilingual Education for the Deaf in Sweden. *Sign Language Studies* 81: 291–332.
- Svartholm, K. 1994. Second Language Learning in the Deaf. In: Ahlgren, I. and Hyltenstam, K. (eds) 1994: 61–70.
- Swanwick, Ruth 2016. Deaf children’s bimodal bilingualism and education. *Language Teaching* 19.1: 1–34.
- Szabó Mária Helga 1998. A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. *Modern Nyelvoktatás* 4: 28–33.
- Szabó Mária Helga 1999. Lokáltság, perspektíva, akcióminőség a jelnyelvekben. *Nyelvtudományi Közlemények* 96: 232–246.
- Szabó Mária Helga 2007. *A magyar jelnyelv szublexikális szintjének leírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tang, Glady 2016. Bimodal bilingualism: Factors yet to be explored. *Bilingualism: Language and Cognition* 19.2: 259–260.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2000. Nyelvi fogalmak kyszótára. Korana Kiadó. Budapest.
- Ungár Nóra 2003. Siket közösség és kultúra. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszék.
- Vajda Zsuzsa 1996. Az identitás belső és külső forrásai. In: Erős F. (szerk.), *Azonosság és különbözőség*. Budapest: Scientia Humana, 8–24.
- Varga Vera – Perlusz Andrea – Csépe Valéria 2017. A hangzó nyelv és a jelnyelv univerzális és specifikus jegyeinek empirikus feltárása a hazai és nemzetközi kutatások tükrében. In: Bánréti Zoltán (szerk.) *Általános nyelvészeti tanulmányok 29*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 183-215.
- Vasák Iván 1996. Ismeretek a siketekről. Kézirat. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége. Budapest.

- Vasák Iván é. n. [2004]. A világ siket szemmel. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány. Budapest.
- Vincze Tamás 1992. Alapfokú kommunikációs tanfolyam. HOSZ. Budapest.
- Vincze Tamás 1993. Középfokú kommunikációs tanfolyam. HOSZ. Budapest.
- Weirich, Anna-Christine 2021. Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: a theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language* 272: 157–184.
- WFD 2016. WFD statement on deaf people’s right to drive a car or other vehicles. WFD 2016. augusztus 31. <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/WFD-statement-on-right-to-drive-a-car-or-other-vehicles-FINAL-31-Aug-2016.pdf>
- Wheatley, Mark. Pabsch, Annika 2012. *Sign Language Legislation in the European Union*, 2. kiadás. Brussels: European Union of the Deaf.
- Woll, B. 2014. Moving from Hand to Mouth: Echo Phonology and the Origins of Language. *Front. Psychol.* 5, 1–9.
- Woll, B. and Kyle, J. 1994. Sign Languages. In: Asher, R. E. és Simpson, J. M. (eds): *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon Press. Oxford, New York, Seoul, Tokyo. 3890–3912.
- Zapien, C. 1998. Options in Deaf Education. History, Methodologies, and Strategies for Surviving the System. Excerpted by *Exceptional Parent Magazine*, 1998. pp. 26.
- Zeshan, Ulrike – Connie De Vos 2012. Sign languages in village communities: Anthropological and linguistic insights. *Sign Language Typology Series No. 4*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Zsoldos Márta szerk. é. n. [2004]. *Pszichológia és hallássérülés I. A pszichikus fejlődés lehetőségei és sajátosságai hallássérült embereknél*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány. Budapest.

