

Romanek Péter Zalán

A prelingvális siketek nyelvésajátítása – kitekintés

A magyarországi siket közösség tagjai többségének elsődleges nyelve a magyar jelnyelv, e tapasztalati tény azonban nem tükrözi a siket gyerekek korai nyelvésajátításának, illetve az oktatás-nevelés mindennapi intézményes gyakorlatának a körülményei. A tanulmány áttekinti a jelelő/siket közösség fogalmához kapcsolódó terminológiai gyakorlatot, a közösség főbb jellemzőit, tekintettel arra, hogy a jelelő közösség tagjai nemcsak siketek, hanem hallók is lehetnek. E közösség sokszínűségéből adódóan a jelnyelv gyerekkori első-, illetve másodnyelvi elsajátítása létező jelenség, ezért a tanulmány a bimodális kétnyelvűség neuro- és szociolingvisztikai hátterére is kitér. A nemzetközi és a legújabb hazai, a JelEsély projekt keretében született eredmények alapján a tanulmány a hazai siketoktatás újragondolását járja körül.

Bevezetés

A magyarországi hallássérült közösséggel összefüggésben a siket gyermekek oktatása az egyik legneuralgikusabb alkalmazott terület a sokrétű vonatkozásai okán (Bartha-Hattyár 2002; Bartha et al. 2006). A siketoktatással kapcsolatos kérdések kezelése évtizedek óta nemcsak az alkalmazott módszertanok tekintetében mondható problematikusnak, hanem a siketség fogalmának ontológiai és episztemológiai megközelítéseiben (Lane 2005) is, ami döntő befolyást gyakorol arra, hogyan alakulnak a siket ember társadalomban elfoglalt helyének és szerepének a különböző értelmezései, ennek megfelelően a különböző gyakorlatok kialakulását is befolyásolja.

A tanulmány ennek tudatában kísérli meg azoknak a siketeknek a nyelvésajátítással és -használattal kapcsolatos kérdéseit részlegesen megválaszolni, akik a hallásukat még bármilyen *természetes* nyelv (Bartha et al. 2006: 862) elsajátítása előtt veszítették el, ezért a hallásfogyatékossgal foglalkozó források őket nevezik prelingvális siketeknek (Csányi 1993). A vizsgált kérdéseket elsősorban a szocio- és a pszicholingvisztika perspektívájából elemzi annak érdekében, hogy a siketek anyanyelvtanításával összefüggésben alapvető következtetéseket vonjon le.

A jelelő/siket közösségről

A tanulmányban hivatkozott embercsoport megnevezését illetően fogalmi széttartás, néhol még ellentmondás is tapasztalható, hiszen tudományos és köznyelvi diskurzusok többféleképpen kategorizálják őket attól függően, mit előfeltételeznek és milyen lényegi vonásokat akarnak kiemelni a különböző területek – orvosi, pedagógiai, emberi jogi, antropológiai stb. – céljai és gyakorlata szerint, így rétegzettnek mondható a siketség fogalma. Az elrendezések szempontjai mögül természetesen felsejlenek a sokszor kevés átjárhatóságot biztosító ideológiai megközelítések háttérfeltevései (további megközelítésekről lásd Bartha et al. 2006: 860–862).

A hallás mint képesség csupán az egyén fizikai állapotát tükrözi, a siketség viszont szociokulturálisan kialakult absztrakció (Szrena–Ungár 2010) – ahogy a további megközelítések megjelölései is –, amelynek szociológiai/kulturális antropológiai megközelítése „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 használnak” (Bartha 2004: 319; Stokoe 2001).

A siket emberek közösségének és önazonosságának szimbóluma (Bartha 2004: 319), identitásának alapja (Romanek 2014; továbbá Szrena–Ungár 2010; McIlroy–Storbeck 2011) a magyar jelnyelv, a közösség tagjai elkötelezettséget éreznek a saját közösségük értékei és normái iránt, ezeket belsővé teszik, és a jelnyelvre anyanyelvként tekintenek (Woodward 1982 nyomán). A jelelő közösség viszont ennél tágabb csoportot jelöl, ugyanis ennek a közösségnek az alapját a magyar jelnyelv és a jelnyelv révén hozzáférhető siket kultúra ismerete és ennek egyéni belső önazonossága teremti meg (Lane 2005; Romanek 2014), így a hallásállapot nem releváns volta miatt bárki lehet ennek a csoportnak a része, akár a hallással rendelkező egyének is, akik valamilyen motivációból vagy szociokulturális helyzetből fakadóan elsajátítják a jelnyelvet, és azt a mindennapokban használják is.

A prelingvális siketek, különösen azok, akik a később kifejtendő siketoktatásba kerülnek be, a családon belüli hallásállapottól és a nyelvhasználatától függetlenül nagyon hamar integrálódnak a jelelő közösségbe a közös nyelv, annak ismerete, illetve a SIKETVILÁG (a fogalomra lásd Lane 2005; Bartha et al. 2016: 338) közös értékei okán, ahogy a későbbiekben látni fogjuk, különösen a nyelvsajátítással és a nyelvhasználattal összefüggésben.

Kevés megbízható adattal rendelkezünk a siketek létszámáról. A legátfogóbban a Központi Statisztikai Hivatal regisztrálta őket, noha a 2011-es népszámlálás során alkalmazott terminológiai gyakorlat miatt csak annyit tudunk, hogy összesen 8571 ember vallotta magát siketnek (Csordás 2014), miközben nem ismerjük a hallásvesztésük időpontját, a nyelvismeretüket és az egyéb szociolingvisztikai változókat, amelyek alapján megközelítő képet kaphatnánk a jelelő (siket) közösség terjedelméről (a cenzus nyelvideológiai vonatkozásait lásd Bartha 1999: 154–159). A népszámláláson alkalmazott kérdőív kitért ugyan a nyelvhasználat egyes aspektusaira, a megadott válaszok között viszont nem szerepelt explicit formában a jelnyelv, így ha az adatközlő külön nem jelezte, nem került be még az egyéb kategóriába sem, ezért a népszámlálásnak nyelvismerettel és -használattal összefüggő adatait kellő óvatossággal kell kezelnünk.

Ahogy nincsenek adataink arról, hogy hány jelelő halló van különböző hallásállapotú családokban, vannak viszont megközelítő becsléseink arról, hogy hazánkban hányan sajátíthatják el a jelnyelvet. Az ELTE BTK jelnyelvi specializációjára évente 15–30 fős hallgatóság jár, miközben a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének 2015. évi szakmai beszámolója szerint az adott évben a SINOSZ által lefedett térségben – vagyis 16 megyében és Budapesten – összesen 997 ember járt (1) a Központi Európai Referenciakeret szerinti különböző szintű jelnyelvi tanfolyamokra.

Összefoglalásképpen elmondható tehát, hogy nem jelentéktelen méretű embercsoportról beszélhetünk, ha a jelelő közösségre gondolunk, amely jelentős mértékben lefedi a prelingvális siketek embercsoportját is. Egyáltalán nem zárható ki, hogy a jelnyelvi tudás hiánya akár jellemző is lehetne a prelingvális siketekre, különös tekintettel a földrajzilag izoláltan élő siketekre, akikről semmilyen elérhető adat nem áll rendelkezésünkre, a számukat azonban elenyészőnek tarthatjuk.

A jelelő siket közösség nyelvhasználata

A jelelő közösség határai tehát nem olyan élesek és jól körülhatároltak, ezért erre a diffúz embercsoportra is jellemző a sokszínűség, akár a hallásállapotát, akár a nyelvsajátítás külső (társadalmi/közösségi/családi) és belső (egyéni) körülményeit, akár a nyelvhasználatát vizsgáljuk. E csoporton belül a jelnyelv nemcsak kommunikációs eszköz és a mindennapi életvitel nyelve egymás között, hanem a megismerés közege, a kognitív-mentális és az érzelmi fejlődés egyik nyelvi záloga is (Bartha 2004: 861; Hattyár 2008: 78–105).

A hallásállapot, a nyelvtudás és a nyelvhasználat különböző elrendeződései variálódhatnak egymással. Bartha és munkatársai (2016: 354–355) a meglévő szociolingvisztikai változók mentén tizenhárom prototipikus csoportot javasolnak a jelelő közösség tagolódására, amelyek között nem diszkrét határvonalakat, sokkal inkább átmeneteket tapasztalhatunk. Vannak további, nem

homogenizálható, hovatovább egyedi családi és nyelvi elrendeződések, mint például a jelelni kitűnően tudó, a magyart idegenként használó siket apa és a jelelni kevésbé tudó, magyarul jól tudó halló anya vagy jelelni tudó és jól beszélő nagyothalló anya és jelelni nem tudó és a magyart idegenként használó siket apa párosa, amely családokba jelelni (nem) tudó siket, nagyothalló vagy halló születhez. Bartha (1999: 173–174) összefoglalóan Grosjean-féle családmódelnek nevezi azt a nyelvi elrendezést, amelyben a (prelingvális) siketek két végletként az első, illetve a többedik generációs siket vagy halló családban születnek.

Siket családokban a magyar jelnyelv – és esetleg valamely hangzó nyelvnek egy kódváltozata –, halló családokban viszont sokkal inkább a hangzó magyar nyelv az a nyelv (Emmorey et al. 2005; Hattyár 2008; Bartha et al. 2016), amelyet a mindennapok nyelveként használnak a szülők saját maguk között és gyermekükkel, bár előfordulhat, hogy halló szülő valamilyen mértékben jellel kísért magyart, esetleg artikulációval kísért gesztusokat alkalmaz a gyerekkel való kommunikációjában. Nem egy családnál találkozhatunk a *home sign* jelenségével, ami azt jelenti, hogy a szülők a gyermekükkel együtt különböző jelek használatát alakítják ki a családban, és ezek terjedhetnek néhány jeltől az egészen bonyolult, gesztusokkal ötvözött szintaktikai struktúrákig (Goldin-Meadow 2012).

A siketek többségénél tehát már a családi nyelvhasználati elrendezések miatt sem beszélhetünk egynyelvűségről, sokkal inkább egy kontinuum mentén dinamikusan mozgó, bimodális kétnyelvűségről (Quinto-Pozos–Adam 2015), amelyben a megnyilatkozó két, eltérő modalításra épülő nyelvet ismer és használ akár egy megnyilatkozáson belül is (Grosjean 1982; Bartha 1999). A dinamikus pozícióváltás jelzi egy siketnek a kontinuumon elfoglalt helyét aszerint, hogy milyen gyakran, milyen nyelvhasználati területeken, milyen mértékben és mely kódcsatornákon kap nyelvi hatásokat, és produkál sajátot.

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 egyidejűségét 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.

A prelingvális jelelő siketek nyelvvelsajátítása

A jelnyelv elsajátításának neurolingvisztikai megközelítése

Az ember azzal a képességgel születik, hogy elsajátíthatja bármelyik emberi nyelvet. Az(oka)t a nyelv(ek)et fogja elsajátítani, amely(ek) a környezetében van(nak) és hozzáférhető(ek) (Baker et al. 2008). A jelnyelv elsajátítása mögött pedig ugyanazon neurolingvisztikai és kognitív mechanizmusok állnak, mint bármelyik hangzó nyelv elsajátítása mögött (például Pettito 2000; Polk 2012). Poizner, Klima és Bellugi (1987) jelnyelvi afázia kutatások során bebizonyították, hogy a siketen született jelelő siketek afáziája hatást gyakorol a jelnyelvi produkcióra. Pettito és munkatársai (2000: 12) pedig kimutatták a natív jelelő siket és a jelnyelvet nem ismerő halló felnőttek nyelvi reakcióinak agyi képződmények eljárással történő detektálásával, hogy a Wernicke-régió az a rész, amely felelős a hangok fonetikai feldolgozásáért, feldolgozza a siket jelelők esetében a jelnyelvnek ezzel azonos szintjén levő, ám vizuálisan kifejeződő fonetikai egységeit is. Ezen a két neurolingvisztikai kutatáson felül még számos, ezen a területen más céllal végzett kutatás összhangzó eredménye jelzi (Pettito et al. 2016 bibliográfiáját alapul véve), hogy az agyban a nyelvi feldolgozásáért felelős mentális folyamatok nem a hangokat és a beszédet dolgozzák fel, hanem a nyelvi szerveződések egységeit, vagyis a jelnyelvi megnyilatkozásokat alkotó jelnyelvi egységek is biológiai realitással rendelkeznek, emellett Humphries és szerzőtársai (2014) szerint a jelnyelvek és a hangzó nyelvek elsajátítása egyformán fejleszti az agyat.

Az agy feldarabol, kategorizál, címkéz. Ezeket az öntudatlan, nem szándékolt mentális műveleteket a bejövő nyelvi ingerek esetében is elvégzi, ami azt jelenti, hogy egy halló ember agya a folyamatos beszédhangfolyamot diszkrét fonetikai egységekre bontja, azokat összekapcsolja, és számos mentális visszacsatolással megtámogatva nagyobb egységekbe építi, ami más kognitív rendszerek, mint például a munkamemória együttműködését is feltételezi (Pléh–Lukács 2014). Ugyanezeket a műveleteket elvégzi a jelnyelvet használó siket vagy halló egyén agya is: diszkrét elemeire bontja a manuális és nonmanuális folyamatokat (nonmanuális folyamatnak nevezzük azokat a megvalósulási formákat, amelyek nem kézhez, hanem arc-mimikához, tekintethez és testtartáshoz kapcsolódnak), majd egységekbe szervezi őket, noha ugyanezt a jelnyelvi megnyilatkozást a jelnyelvet nem ismerő halló ember hadonászásnak, mutogatásnak látja (Emmorey 2007).

Számos kutatás foglalkozott már azzal a komplex jelenséggel, hogyan és milyen fokozatokban veszi birtokba a halló ember a környezetében lévő nyelv(ek) beszélt változatát (például Gósy 2005; Pléh–Lukács 2014), ugyanakkor a jelnyelv kutatása (kitekintőleg lásd többek között: De Quadros et al. 2016) feltárta, hogy a jelnyelv elsajátításának folyamatai és mechanizmusai nem térnek el a hangzó nyelvekéitől, azaz bármelyik nyelvet is sajátítja el egy gyermek, ugyanazokon a folyamatokon és szakaszokon megy át.

Petitto és Marentette (1991), Baker és munkatársai (2008), illetve más jelnyelvszerek rávilágítottak arra, hogy a jelnyelv elsajátítása során a többgenerációs siket gyerekek átmennek a nyelvelsajátítás első fázisain, csak épp „manuálisan gagyognak” (*vocal vs. manual babbling*), ebből kialakulnak a szótag-kombinációk, körülbelül ugyanabban az időintervallumban, amikor a halló kortársaiknál is megtapasztalható ez a folyamat. A halló szülők siket gyerekeknél, különösen ahol a jelnyelv általában nem szerepel a nyelvi repertoárban, ez nem történik meg, noha az első néhány hónapban észlelhetők a gagyogások, ez a folyamat aztán később lelassul, míg a halló kortársaik tovább lépnek a nyelvelsajátítás következő fázisaiba, így a hozzáférés hiánya már itt, az első hónapokban lemaradást mutat az elsőgenerációs siket gyerek nyelvelsajátításában (Baker et al. 2008: 38). Tehát akár jelnyelvről, akár hangzó nyelvről beszélünk, ugyanazokat a nyelvelsajátítási mechanizmusokat látjuk.

A többgenerációs siket gyerek korai jelnyelvi elsajátítása

A magyar jelnyelv természetes nyelvnek tekinthető, önálló nyelvtani struktúrával rendelkezik a nyelvelírás minden szintjén Mongyi-Szabó (2005) szerint, amelyet a jelnyelvi kutatások, például Surányi (2015) is részletesebben tárgyalnak. A többgenerációs siketek jelnyelvi korai nyelvelsajátítása a következőképpen alakulhat Baker és szerzőtársai (2008) alapján (továbbá Hattyár 2008). Az első kilenc hónapban gügyögés és jelekhez kapcsolódó motorikus mozdulatok, illetve gesztusok tapasztalhatók, az első év körül kialakul a nyelvfüggetlen rámutatás. A 12-18. hónap körül már kialakulhat a konkrét entításokra történő referenciális rámutatás, noha a személyre mutató időként ki-kihagynak, és inkább tárgyakra történik rámutató mozdulatsor. Megjelennek az első jelnyelvi jelek határozatlan formájukban, elindulnak a túláltalánosítások. Másfél éves kor után lassan a személyre történő mutató nyelvi és referenciális jellegű rámutatássá válik. Megjelennek az igék, szótári alakjukban, mindenfajta ragozás és főnévi-igei alaktani különbségtétel nélkül.

Kétéves korban megkezdődik a manuális mozdulatok strukturálása, egyre több kontrasztív kézformaelem alakul ki a kézmozdulatokból, határozott formákat fölveve, míg mozgásukban elkezdődnek megközelítőleg hasonló mozdulatsorokat produkálni a kézfenntartásokkal együtt. A referenciális jelölésben megtörténik a második személyre történő konkrét nyelvi utalás, előfordulhat az első személyre is a kontrasztivitás végett, nem sokkal később (ha nem egy időben) kialakul a harmadik személyre utalás is. Az igeegyeztetés (alany-állítmány egyeztetés) is megjelenik, noha az egyeztetés során ki-kimaradnak az egyeztetendő elemek. Az ige és a főnév megkülönböztetésének első morfológiai jelei fel-felbukkannak, habár a kontrasztivitás hibázhat. A második életév vége felé megjelennek az osztályozók is a térbeli igékben, gyakori határozatlanul vagy nem megfelelően felvett kézformákkal. Az ige-főnév megkülönböztetés megalapozódik, noha nem felnőttjelnyelvi változatként,

hanem inkább úgy, hogy a pár egyik tagja nonmanuális elemek segítségével válik el a másiktól. A 3. életév első felében az igék beépültsége is kialakul a mozdulatokban. Ebben az időszakban tapasztalható az osztályozók grammatikus használata. Az osztályozók rendkívül fontosak a jelnyelvhasználatban, ugyanis behelyettesítő funkcióként az adott lexémától átvett jelentéssel kiviteleződnek, ennek pedig információömörítés a célja.

A negyedik év felé haladva létrejönnek a lexikai összetételek, miközben az igeegyeztetésben lassan már nem szekvenciálisan, hanem egyszerre kiviteleződnek a mozdulatok és a testtartás. Az igehasználásban megtörténik az absztrakt térpontra, azaz nem a valós leképzést követő, hanem a tér egy pontján önkényesen lehorgonyzott utalás kifejeződése, a kontextus térbeli korlátaitól függően. A negyedik évben teljesen kiépül a fonológiai tudás, a térpont használata, habár az absztrakt térpontok alkalmazása még gyerekcipőben jár, mialatt az igeegyeztetés túláltalánosul.

Az ötödik életévre kiteljesedik a morfológiai tudás is, jöllehet a legkomplexebb polimorfémikus formák kifejezése, azaz amikor több jel egybeépülten vagy egy időben fejeződik ki mindkét kézen együttesen, időnként nehézségekbe ütközik. Folyamatosan fejlődik a narratíva is az eddigiekre alapozódva, amikor is a legtöbb grammatikai struktúrát mondatszinten hozzák létre. A 6–10. életév között kialakul a narratíva is, összhangba kerülnek ennek keretében a grammatikai struktúrák, a kohézió, a narratív szerephasználat stb. Ebben a folyamatban a 9–10. életév során anyanyelvi szinten alakul ki az osztályozók és a térbeli igék széles körű használata.

Az eddig tárgyalt folyamatok nem statikusak, és egyes részeik egyszerre alakulhatnak ki. Azoknál a gyerekeknél, ahol teljesen hiányzik a jelnyelvi input, érthető okból a fentiek nem történnek meg.

A bimodális kétnyelvű nyelvelsajátítás

Nem életszerű azt állítani, hogy van egynyelvű siket, hiszen – ahogy a tanulmány eddigi részeiben olvasható – a siketek az életük első évtizedeiben legalább két nyelv hatásának vannak kitéve. Különböző időpontokban és mértékben eleinte a család, majd a környezet és az óvoda/iskola révén, ugyanis ha nem előbb, akkor az óvodában vagy az iskolában a kortárs siketektől, illetve a siket tanároktól tanulják el a jelnyelvet (Bartha–Hattyár 2002). Fontos tényező a bimodális kétnyelvűség kialakulásában a két nyelvi rendszer egymáshoz való viszonya, illetve az elsajátítás ideje (Emmorey 2007; Emmorey et al. 2015).

A nyelvi rendszerek egymáshoz való viszonya

A bimodális kétnyelvűség mechanizmusa mind az elsajátítás, mind a használat tekintetében eltér az unimodális kétnyelvűségtől (Emmorey 2007). A siketek kétnyelvűségének pszicholingvisztikája vizsgálja többek között a két eltérő modalitású nyelv mentális struktúrájának egymáshoz való viszonyát is, az absztrakció szintjén feltételezve mindkettejük diszkrét elkülönültségét, amely a megnyilatkozás szintjén is jelentkezik: a kódváltás szekvenciálisan, vagyis diszkrétan történik. A fentiekből következik, hogy a két eltérő modalításra épült két nyelv elemei megjelenhetnek szimultán, megnyitva ezzel az utat a kódkeverés (*code-blending*; a jelenségről lásd Emmorey et al. 2008), a szájtartikuláció (*mouththing*) jelenségeinek vizsgálata előtt (Emmorey 2007; Rácz 2010; Bartha et al. 2016).

A bimodális kétnyelvűség átfogóbb vizsgálatához Baker és szerzőtársai (2008) szolgálnak adalékkal, amikor rámutatnak arra a tényre, hogy a vizuális modalitás síkján nemcsak jelnyelvi nyelvi elemek nyilvánulhatnak meg, hanem gesztusok, illetve gesztikulációk is. Ez azt is jelenti, hogy a gesztusok és a jelnyelvi jelek között sokkal inkább szubtilis átmenet tapasztalható, mint éles határvonalak, illetve sokkal inkább egymásra épülnek. Ha pedig a megnyilatkozások szintjén jelentkező nyelvi formákat vesszük alapul (Bartha et al. 2016), akkor feltételezzük azt is, hogy a jelnyelvre vonatkozó tudás és a gesztusok rendszerét irányító folyamatok egy sokkal átfogóbb keretben kapcsolódhatnak össze. Ennek következtében a nyelvhasználati multimodalitás sokkal kifinomultabban, sokkal átfogóbban és

sokszor strukturáltabban jelentkezik az egyén mentális nyelvtudásának komponenseiben, amiképpen a performanciájában is. Rácz (2010), valamint Bartha és munkatársainak (2016: 361–363) a bimodális kétnyelvűséget, illetve a *mouthing* jelenségét érintő, nemkülönben Schermer (2001) és Johnston et al. (2015) ugyanilyen vonatkozású kutatásai felfedik, hogy a bimodális kétnyelvűség esetében igencsak bonyolultan együtt játszó nyelvi mechanizmusokról beszélhetünk, amelyek további, szélesebb körű interdiszciplináris jellegű vizsgálatokat igényelnek.

Az elsajátítás időhorizontja

A jelnyelv elsõnyelvi elsajátítása eltérhet a másodnyelvi elsajátításától, ha tekintetbe vesszük Mayberry és Lock (2003) megállapítását, miszerint függetlenül a nyelv modalitásától a második nyelv késõbbi életkorban történõ elsajátításának sikere azon múlik, hogy minél korábban kezdõdjön meg az elsõnyelvi elsajátítás. Mayberry (1998) kimutatta, hogy a jelnyelvi performanciában jelentõs különbség van azok javára, akik születésük óta használják a jelnyelvet jelelõ siket szüleik révén, azokkal szemben, akik csak életük 9. éve után kezdték el elsajátítani a sorstársaiktól. Ebbõl a szempontból fontos kiemelni, hogy a kritikus periódus elõtti és utáni nyelvsajátítás befolyással van a morfológiai, a lexikális és a szintaktikai tudásra, úgy, mint a fonológiai észlelésre és produkcióra (érintõlegesen lásd Mayberry 1998), és a natív jelnyelvhasználók nyelvtant érintõ hibajelenségeinek mintázata végsõ soron eltér a késõbbi években elsajátítótól (Mayberry 2006). Ha pedig nem jelnyelvet sajátítanak el elsõnek az életük elsõ éveiben, akkor az elsõnyelvi hangzó nyelvi elsajátítás az auditív csatorna különbözõ mértékû akadályozottsága miatt sokszor nem az elvárt mértékû ütemben halad, így ha késõbb második nyelvként jelnyelvet kívánnak elsajátítani, nem tudnak magas szintû nyelvi kompetenciát kialakítani azon a nyelven, noha a két, eltérõ idõben nem teljesen anyanyelvként kiépülõ nyelvi kompetencia egymásra gyakorolt kölcsönhatása további megválaszolandó kérdéseket vet fel (Hattyár 2008; Swanwick 2016).

Tehát ha az elsõnyelvi elsajátítás befolyásolja a másodnyelvi elsajátítást a két nyelv elsajátítási idejének eltérése esetén, ez egyetemesen jelentkezik az egész nyelvi rendszerre kihatóan (Mayberry–Lock 2003). Mayberrynek (2006) az egyik vizsgálata közvetve támogatja is a fenti hipotézist, amely a késõi jelnyelvi elsõnyelvi elsajátítók nyelvtudását vizsgálta a jelnyelvi másodnyelvi elsajátítókkal összevetve, és ezzel bebizonyította, hogy a kettejük performanciája eltér, mivel a másodnyelvi elsajátítás során már volt mire ráépülnie az új nyelv rendszerének. Amennyiben viszont elõbb vagy egy idõben történik a jelnyelvi elsajátítás a hangzó nyelvihez képest, akkor a jelnyelv elsajátításának a folyamata mentális hidat biztosít a hangzó nyelvi kompetencia elvárt mértékû elsajátításához (Plaza-Pust 2005: 1843).

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy a jelnyelv és a hangzó nyelv elsajátítása sokszor kölcsönösen hat egymásra, még ha nem is minden kódcsatornán. A *mouthing* és az ujjabécé (Baker 2010) jelensége éppúgy hozzátartozik a jelnyelvhasználathoz, mivel a szájtartikuláció és -gesztikuláció szorosan része a jelnyelvi megnyilatkozásnak (Bartha et al. 2016 vonatkozó megállapításai), mint ahogy az is, hogy a jelnyelv, a jelesített magyar, a hangzó magyar nyelv és a gesztusok között szubtilis átmenetek tapasztalhatók.

A siketek anyanyelvtanításának kérdése

Az oktatás-neveléssel összefüggõ jogszabályok – a jelnyelvi törvény rendelkezéseit kivéve – a tanulmány elején felvázolt ideológiai megközelítést tükrözik a hallássérült gyerekek oktatása esetében. Ebben a keretben az úgynevezett auditív-verbális megközelítést (Bartha et al. 2006) alkalmazzák általános érvénnyel a hallássérülteket oktató speciális nevelési szükségletû gyermekeket ellátó intézményekben.

A jelenleg is hatályos, a *Sajátos nevelési igényû gyermekek óvodai nevelésének irányelve* és a *Sajátos nevelési igényû tanulók iskolai oktatásának irányelve* kiadásáról szóló miniszteri rendelet

szerint a „súlyos fokban hallássérült – siket – és a kevésbé súlyosan vagy közepes fokban hallássérült – nagyothalló – gyermekek hallásvesztése a főbb beszédfrekvenciákon olyan mértékű, hogy ennek következtében a beszédnek hallás útján történő megértésére nem, vagy csak részben képesek. A halláskárosodás miatt – az állapot fennmaradása esetén – bizonyos esetekben – teljesen elmarad, vagy erősen sérül a beszéd és a nyelvi kompetencia. Az előzőek miatt korlátozott a nyelvi alapokon történő fogalmi gondolkodás kialakulása, aminek következtében módosul a gyermek megismerő tevékenysége, esetenként egész személyisége megváltozik. A legkorábbi életkortól alkalmazott orvosi-egészségügyi és speciális pedagógiai ellátás együttes megvalósításával a súlyos következmények csökkenthetők” (2). A siketoktatásnak tehát államilag is kifejezetten deklarált célja az, hogy a hallássérült gyermeknek minél sikeresebb társadalmi integrációja valósuljon meg, és ennek érdekében fejleszti a megmaradt auditív készségeket, ezáltal a beszédkészséget és a hangzó magyar nyelvi kompetenciákat mind beszélt, mind írott formában. A jelnyelv mint elsajátítható nyelv itt szóba sem kerül.

A miniszteri rendelet világossá teszi, hogy figyelmet kell fordítani azokra a súlyosan hallássérült szülők (sic!) gyerekeire, akik „nagy része használja a jelnyelvet vagy annak elemeit, mint kifejezőeszközt”, illetve kívánatos, hogy a gyógypedagógus ismerje a jelnyelvet, hogy „szükség esetén fel tudja használni a gyermekekkel való kommunikációban és a hallássérült szülőkkel való érintkezésben” (2).

A fenti idézetben foglalt megközelítéstől eltérő állásponton van a Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól szóló ENSZ-egyezmény, a kisebbségek nyelvi jogait tárgyaló nemzetközi jogi dokumentumok és a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény (3). Ezek kimondják, hogy a siketeknek joguk van a saját anyanyelvükhöz, ami pedig a magyar jelnyelv és a magyar hangzó nyelv (írott formája) együttesen, az államilag fenntartott diskurzus és oktatási-nevelési gyakorlat azonban nem áll összhangban azzal, amit a szociolingvisztikai kutatások alapján eddig megállapítottunk a jelelő közösségről.

A JelEsély-projekt (TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001) keretében végzett szociolingvisztikai interjúk alapján tudjuk, hogy a hallássérülteket oktató-nevelő speciális intézményekben az oktatás nyelve még mindig hangzó és írott magyar nyelv. Az órákon használt tananyagok instrukciónak nyelve írott magyar nyelv, a tanár által adott instrukciók közege beszélt és írott magyar nyelv, néhol jellel kísért magyar. Eközben a tantárgyak szerkezete, tartalmi felépítése negligálja annak tényét, hogy van magyar jelnyelv, és létezik egy nyelvi-kulturális kisebbség, amelynek az anyanyelve a magyar jelnyelv.

A tanárok által használt kommunikációs nyelv és kód inkább beszélt és írott magyar nyelv oly módon, hogy erősen támaszkodik a hangos beszédre a gyerekek beszédértésének a fejlesztése céljából, szükség esetén a jelelt magyarra is a kommunikációs nehézségek áthidalására. A prelingvális siket tanulók nyelve viszont a magyar jelnyelv, egymás között szinte kizárólag magyar jelnyelven kommunikálnak, közben pedig a beszélt és írott magyar nyelvet anyanyelvként kellene elsajátítaniuk. Az iskolában dolgozó hallássérült tanárok magyar jelnyelven kommunikálnak a siket gyerekekkel, ami gyakran akaratlanul is közvetítő-mediátori szerepet biztosít számukra a siket tanulók és a halló tanárok között.

A hangzó magyar nyelvet a siketeknek anyanyelvként tanítják annak ellenére, hogy ez a nyelv még azok számára is idegen nyelv, akiknek hallók a szülei, mivel óvodába vagy iskolába kerülésük után a jelnyelv hamar domináns nyelvükké válik. A magyar nyelvtant beszélt és írott magyar nyelv formájában teszi elérhetővé (és nem feltétlenül hozzáférhetővé) a siketek számára, noha a jelnyelvet vagy a jellel kísért magyart ismerő gyógypedagógusok igénybe veszik az utóbbi nyelvi kódokat az ismeretek átadása során. A fentieknek megfelelően a magyar nyelven kapott feladatok tanári értékelése pedig így szükségszerűen kizárja a siket tanulóknak azon képességeit, amelyek a megalapozottabb jelnyelvi tudásukból fakadnának (Hattyár 2000).

Jelenleg sem az oktatással összefüggő jogszabályok, sem az oktatási módszerek, sem a gyógypedagógusok nyelvtudása, nyelvekkel kapcsolatos ismeretei, sem a tananyag nyelve és

tartalma, sem a rétegzett osztálytermi diskurzusok nyelvei nem biztosítanak megoldásokat arra, hogyan lehet a jelelő siketek mint nyelvi-kulturális kisebbség tagjai számára az oktatás-nevelés formális keretein belül minél szélesebb hozzáférést biztosítani a bimodális kétnyelvűség ösztönző környezetéhez és a vizuális kultúrához, amely alkalmas arra, hogy minél magasabb szinten legyen képes elsajátítani a magyar jelnyelvet és a magyar nyelv írott, beszélt formáit. Mindezt oly módon, hogy az első generációs siket gyerekek az első hat év során egyáltalán nem kapnak megfelelő intézményi támogatást többek között a kétnyelvű nyelvelsajátítás bonyolult folyamataiban a megfelelő szakértői háttértámogatás és (infra)struktúra hiányában.

Összegzés

A jelen tanulmány felvázolta azokat a nyelvi elrendezéseket, amelyekben a prelingvális siket gyermek hozzáfér a környezetében használt nyelv(ek)hez és az(ok)on nő fel. Megállapíthatjuk, hogy az egyén szintjén tapasztalt nyelvelsajátítási és -használati sokszínűség megjelenik a jelelő közösség szintjén is, ahogy azt is, hogy a jelnyelv az elsajátítás szintjén ugyanazon elvek mentén bontakozik ki az egyén tudásának mentális rendszerében, ahogyan a hangzó nyelvek. A jelelő siket közösség kétnyelvűségét érintően elmondhatjuk azt is, hogy mentálisan sokkal szorosabban kapcsolódik össze a két eltérő modalitásra épült nyelv és gesztusok, emiatt a nyelvi szimultaneitás révén sokrétűbb egymásra épülést tapasztalhatunk a nyelvhasználatban, sokkal átfogóbb szinkronicitással, mint ahogy azt korábban feltételeztük, amelyet legfrissebben Bartha és munkatársai (2016), illetve Takkinen (2016) tanulmánya erősítenek meg.

A nyelvelsajátítás tekintetében látható, hogy a siket gyerekek hazánkban nem kapnak intézményi segítséget a jelnyelv elsajátításához. A hazai siketoktatással kapcsolatban pedig röviden megállapítható, hogy a valós, mindennapi nyelvi gyakorlat és sokszínűség nem áll összhangban a hallássérülteket érintő oktatáspolitikai célkitűzésekkel, miközben a jogszabályok szintjén erős inkonzisztencia tapasztalható arról, hogy mi a jelnyelv státusza, mi a siketek anyanyelve, és a siket gyerekek nyelvelsajátítását, oktatását tekintve milyen megközelítések kívánatosak.

A jelelő nyelvi-kulturális kisebbség perspektívájából (Lane 2005; Hattyár 2008) a siketek nyelvelsajátításával, oktatás-nevelésével összefüggő hazai tudományos diskurzus legfrissebb eredményeit (Bartha et al. 2006, 2016) és a magyarországi jelelő hallássérült közösség szociokulturális helyzetét áttekintve láthatjuk, hogy nagy szükség volna olyan alap- és alkalmazott kutatásokra, amelyek gyakorlati módszertani megoldásokat és eszközöket kínálnak a Bartha és munkatársai (2006: 894) által megfogalmazott elvek mentén. A módszertani megújulásnak nemcsak a megfelelő tananyagok kidolgozását, a tanítás módszertanának átdolgozását kell megcéloznia, hanem a nyelvközpontú szemléletre történő áttérést és az anyanyelvet tanító pedagógusok nyelvileg tudatos felkészítését.

A tanulmány nagymértékben támaszkodva a „JelEsély” projekt (TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001) kutatásaira és eredményeire is, az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpontjában folyó „NyelvEsély” szakmódszertani kutatás keretében készült (Szakmódszertan_2016-78, kutatásvezető: Bartha Csilla).

Irodalom

- Baker, Anne – Van den Bogaerde, Beppie – Woll, Bencie 2008. Methods and procedures in sign language acquisition studies. In: Baker, Anne – Woll, Bencie (eds.) *Sign Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 1–51.
- Baker, Sharon 2010. The importance of fingerspelling for reading. July 2010. <http://v12.gallaudet.edu/files/7813/9216/6278/research-brief-1-the-importance-of-fingerspelling-for-reading.pdf> (2017. január 27.)
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Bartha Csilla 2004. 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*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 313–332.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga 2002. Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány. Budapest. 73–123.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (főszerk.) *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 852–906.
- Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán 2016. Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés: A JelEsély modell eredményei és távlatai In: Bartha Csilla (szerk.) *A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*. (Megjelenőben.) Akadémiai Kiadó. Budapest. 337–370.
- Csányi Yvonne 1993. *Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolában*. OKI Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Csordás Gábor 2014. 2011. évi népszámlálás: 11. Fogyatékossgal élők. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf (2017. február 8.)
- De Quadros, Ronice Müller – Lillo-Martin, Diane – Chen Pichler, Deborah 2016. Bimodal Bilingualism: Sign Language and Spoken Language. In: Marschark, Marc – Spencer, Patricia E. (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press. New York. 181–196.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Emmorey, Karen 2007. The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing. In: Gaskell, G. (ed.) *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford University Press. 703–721.
- Emmorey, Karen – Borinstein, Helsa B. – Thompson, Robin 2005. Bimodal bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language. In: Cohen, James – McAlister, Kara T. – Rolstad, Kellie – MacSwann, Jeff (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA. 663–673.
- Emmorey, Karen – Borinstein, Helsa B. – Thompson, Robin – Gollan, Tamar H. 2008. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 11(1): 43–61.
- Emmorey, Karen – Giezen, Marcel R. – Gollan, Tamar H. 2015. Psycholinguistic, cognitive and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press. 1–20.
- Goldin-Meadow, Susan 2012. Homesign: Gesture to language. In: Pfau, Ronald – Steinbach, Markus – Woll, Bencie (eds.) *Sign Language: An International Handbook*. De Gruyter Mouton. Berlin. 601–625.
- Grosjean, Francois 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass. Harvard UI.
- Hattyár Helga 2000. A siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio* IX/4: 776–790.
- Hattyár Helga 2008. *A magyarországi siketek nyelvésajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Doktori disszertáció.
- Humphries, Tom – Kushalnagar, Poorna – Mathur, Gaurav – Jo Napoli, Donna – Padden, Carol – Rathmann, Christian 2014. Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language. Linguistic Society of America* 90(2): e31–e52.
- Johnston, Trevor – Van Roekel, Jane – Schembri, Adam 2015. On the Conventionalization of Mouth Actions in Australian Sign Language. *Language and Speech* 59(1): 3–42.
- Lane, Harlan 2005. Ethnicity, Ethics and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(3): 291–310.

- Mayberry, Rachel I. 1998. The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach. *Bulletin d'Audiophonologie. Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté* 15: 349–358.
- Mayberry, Rachel 2006. Learning Sign Language as a Second Language. In: Woll, Bencie (ed.) *Sign Language*, Vol. 6, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Keith Brown (ed.). Elsevier. Oxford. 739–743.
- Mayberry, Rachel – Lock, Elizabeth 2003. Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language* 87: 369–384.
- McIlroy, Guy – Storbeck, Claudine 2011. Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(4): 494–511.
- Mongyi Péter – Szabó Mária Helga 2005. *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Budapest. Fogyatékos Esélyekért Közalapítvány – Magyar Jelnyelvi Programiroda. Budapest.
- Petitto, Laura Ann 2000. On The Biological Foundations of Human Language. In: Emmorey, Karen and Lane, Harlan (eds.) *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Lawrence Erlbaum Assoc. Inc. Mahway, N.J.
- Petitto, Laura Ann – Marentette, Paula F. 1991. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science* 251: 1493–1496.
- Petitto, Laura Ann – Langdon, Clifton – Stone, Adam – Andriola, Diana – Kartheiser, Geo – Cochran, Casey 2016. Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *WIREs Cognitive Science* 7(6).
- Plaza-Pust, Carolina 2005. Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism. In: Cohen, James – McAlister, Kara T. – Rolstad, Kellie – MacSwan, Jeff (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA. 1842–1854.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes 2014. *Pszicholingvisztika I–II*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 251–256.
- Poizner, Howard – Klima, Edward S. – Bellugi, Ursula 1987. *What the hands reveal about the Brain*. A Bradford Book – MIT Press, London and Cambridge, MA.
- Polk, Allison 2012. Paving the Way for: Groundbreaking Research in Bilingualism. http://petitto.net/wp-content/uploads/2014/05/2012_GallaudetTodayPetitto.pdf (2017. február 2.)
- Quinto-Pozos, David – Adam, Robert 2015. Sign languages in contact. In: Schembri, Adam – Lucas, Ceil (eds.) *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Cambridge University Press. 29–61.
- Rácz Szilárd 2010. A szájképek szerepe jelnyelvi kontaktusokban és változatokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 10(1–2): 33–48.
- Romanek Péter Zalán 2014. *A siket közösség manifesztuma*. <http://sinosz.hu/portfolio-items/a-siket-kozosseg-manifesztuma/> (2017. február 2.)
- Schermer, Trude 2001 The role of mouthings in sign language of the Netherlands: some implications for the production of sign language dictionaries. In: Boyes Braem, Penny – Sutton-Spence, Rachel (eds.) *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Signum. Hamburg. 273–284.
- Stokoe, William C. 2001. Deafness, Cognition and Language. In: Clark, M. Diane – Marschark, Marc – Krachmer, Michael (eds.) *Context, Cognition, and Deafness*. Gallaudet University Press. Washington D.C. 6–14.
- Surányi Balázs (szerk.) 2015. *A magyar jelnyelvi grammatika alapjai*. Kézirat. MTA Nyelvtudományi Intézet. Többnyelvűségi Kutatóközpont. Budapest.
- Swanwick, Ruth 2016. Deaf Children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching* 49(1): 1–34.
- Szrena Renáta – Ungár Nóra (szerk.) 2010. *Nem süketelünk! Bevezetés a magyarországi siket közösség kultúrájába*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Budapest.
- Takkinen, Ritva 2016. Két- és többnyelvűség: Jelnyelv és hangzó nyelv mint anyanyelvek. In: Bartha Csilla (szerk.) *A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*. (Megjelenőben.) Akadémiai Kiadó. Budapest. 219–240.

Woodward, James 1982. *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk with Jesus: On Depathologizing Deafness*. TJ Publishers. Silver Spring, MD.

- (1) 2015. évi szakmai és pénzügyi beszámoló. SINOSZ. <http://sinosz.hu/portfolio-items/2015-evi-szakmai-beszamolo/?portfolioCats=91%2C75%2C90> (2017. február 1.)
- (2) 32/2012. (X. 8.) EMMI-rendelet a *Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve* és a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve* kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200032.EMM&hft=20170831&xtreferer=A1300059.EMM (2017. február 2.)
- (3) 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV (2017. február 5.)

Romanek, Péter Zalán

The language acquisition of the prelingual deaf – An outlook

Hungarian sign language is the primary language for the majority of the members of the deaf community in Hungary. This, however, is not reflected in the conditions of the early language acquisition of deaf children and of the everyday institutional practice of teaching/education. This study provides an overview of the terminological practice related to the notion of the signing/deaf community and the main characteristics of the community—considering that members of the signing community might be not only deaf but also hearing individuals. As a result of the diversity of this community, the acquisition of sign language as a first or second language is an existing phenomenon. This study, therefore, also discusses the neuro- and sociolinguistic background of bilingualism. Based on the international and the most recent Hungarian results within the framework of the project ‘JelEsély’, this study rethinks deaf education in Hungary.

Kulcsszók: jelelő közösség, magyar jelnyelv, bimodális kétnyelvűség, jelnyelvi elsajátítás, siketoktatás

Keywords: signing community, Hungarian sign language, bimodal bilingualism, sign language acquisition, deaf education

Az írás szerzőjéről

Romanek Péter Zalán

jelnyelvészeti elemző, MTA Nyelvtudományi Intézet Többsnyelvűségi Kutatóközpont, Budapest
petissimor[kukac]gmail.com