

A SIKETOKTATÁS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

A SIKETOKTATÁS KÉTSZÁZ ESZTENDEJE ALATT mindig vitatott kérdés volt, hogy melyik nyelv használatának fejlesztése legyen a fő cél: a jelnyelv vagy a hangzó nyelv, s ezzel párhuzamosan az is, hogy melyik legyen az oktatás során a közvetítő nyelv. Volt idő, amikor a jelnyelv játszott a domináns szerepet, később azonban a hangzó nyelv használatára helyezték a hangsúlyt az oktatásban, s születtek olyan megoldások is, melyek egy, a két nyelv ötvöztetésével létrehozott kód használatát szorgalmazták. A kérdés napjainkig sem dőlt el. A különböző módszerek mögött különböző megfontolások és célok húzódnak, melyek különbözőképpen viszonyulnak a siketséghez, a siketekhez, valamint a jelnyelvhez. Az eltérő célok, valamint a szemléleti különbségek eredményeképpen a módszerek alkalmazása, illetve eredményeinek értékelése napjainkban is viták tárgyát képezi.

A siketek

A siketség állandó jelenség. A világon mindig és mindenütt éltek és élnek siketek: a Siketek Világszövetségének becslése szerint jelenleg mintegy 70 millióan (*Bergman 1994*). Csakúgy, mint a világ más tájain, Magyarországon is a lakosság körülbelül 10%-a halláskárosult. A Hallássérültek Országos Szövetsége (HOSZ, ma Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, SINOSZ) adatai szerint a Magyarországon élő egymillió hallássérültből 60 ezer a siketek és 300 ezer a súlyos fokú nagyothallók száma (*HOSZ 1993*). Mivel ez az adat a teljes népességre vonatkozik, magában foglalja az idős korban szerzett halláskárosodást és siketiséget is.

A siketiséget és a nagyothallást többféleképpen meg lehet határozni. Szurdopedagógiai szempontból, audiológiai meg határozva súlyos fokú nagyothallónak számít az, akinek a beszédfrekvenciák területén a hallásvesztése 60 és 90 dB között van mindkét fülén, és siketnek az, akinek átlagosan 80–90 dB-nél nagyobb a hallásvesztése ebben a tartományban (*Farkas és Csányi 1993*).

A siketiségről és az azzal kapcsolatos kérdésekről beszélve rendkívül fontos adatnak számít az, hogy a siketek 90%-a halló családban születik, és csupán 10%-uk jön siket

1 A szurdopedagógia a siketek és nagyothallók oktatásával foglalkozó szakpedagógiai ág. A szóösszetétel első tagja a latin eredetű *surdus* [siket] szóból ered.

szülők siket gyermekeként a világra. A két különböző családtípusban nevelkedő siket gyermekek helyzete több szempontból is eltérést mutat. A halló család életében gyakran nagy megrázkódtatást jelent a siket gyermek születése, vagy ha a halló gyermek elveszíti a hallását. A szülők ilyen esetben tragikusnak, kilátástalannak ítélik gyermekük helyzetét. Ezzel szemben a siket család számára nem jelent megrázkódtatást, ha gyermekük siket; nem tragédiaként tekintenek állapotára, hanem tisztában vannak azzal, hogy gyermekük teljes életet élhet hallásvesztése ellenére (*Bergman 1994*). A két különböző családtípusban élő siket gyermekek nyelvelsajátításának üteme és módja között is jelentős különbség mutatkozik. A siket szülők egymás között és gyermekükkel a jelnyelvet használják, ennél fogva siket gyermekük a nyelvelsajátítás korai, érzékeny periódusában² természetes körülmények között, természetes módon sajátít el egy nyelvet: a szülei által használt jelnyelvet. Nyelvelsajátításuk, nyelvi, kommunikatív képességeik fejlődése ily módon azonos ütemben zajlik a halló családban nevelkedő halló társaikkal. A hallók és a siketek nyelvelsajátítása között ebben a helyzetben csupán a nyelv típusában van különbség: míg a hallók egy akusztikus csatornán át terjedő nyelvet sajátítanak el, addig siket társaik egy vizuális csatornán át közvetített nyelvet. Ugyanez vonatkozik a siket szülők halló gyermekeire is, akik első nyelvként szintén a szülei által használt jelnyelvet sajátítják el. Ezzel szemben a halló szülők nem rendelkeznek egy, a gyermek számára hozzáférhető nyelv ismeretével, így az ő nyelvhasználatuk nem biztosít megfelelő inputot a siket gyermek nyelvelsajátításához. Ennek következtében a halló családban nevelkedő siket gyermekek a nyelvelsajátítás érzékeny szakaszában természetes körülmények között, a családban nem tudnak elsajátítani egy nyelvet. Ebből adódóan ezeknek a gyerekeknek nyelvi és kommunikatív kompetenciája, külső segítség hiányában, nem fejlődik megfelelő ütemben. Nekik gyakran a szervezett szurdopedagógiai foglalkozások során adódik lehetőségük egy nyelv elsajátítására, illetve megtanulására. Ez nagyon gyakran a többségi hangzó nyelv, melynek csak vizuális jegyei érzékelhetőek számukra, azaz a szájról olvasás segítségével, valamint a nyelv írott formáján keresztül férnek hozzá. Néhány állam, például a skandináv államok (Svédország, Dánia) oktatási rendszerében azonban lehetőség nyílik a halló családban élő siket gyerekek számára a jelnyelvhez való hozzáféréshez is, már kora gyerekkorban.

A siketek jelnyelve

A siket közösségek által használt jelnyelvekkel kapcsolatosan a mai napig számos tévhit él a hallókban. Leggyakrabban a következő hárommal lehet találkozni: 1) a világ minden pontján a siketek ugyanazt a jelnyelvet használják, azaz a jelnyelv egyetemes, univerzális nyelv; 2) a jelnyelvek szoros összefüggést mutatnak a pantomimmel; 3) a jelnyelvek a különböző hangzó nyelvek jeleit vagy jellel kísért formái, önálló grammatikai szabályok nélkül, mintegy követve egy-egy hangzó nyelv minden

² A nyelvelsajátítás érzékeny periódusa az az időszak a gyermek fejlődésében, amikor a gyermek feltételezhetően legkönnyebben képes nyelveket elsajátítani (*lásd Crystal 1998; Bartha 1999*).

jellegzetességét. Az 1960-as években meginduló, a jelnyelvekre irányuló leíró grammatikai vizsgálatok kimutatták, hogy *a jelnyelvek a környezetükben használt hangzó nyelvektől független, konvencionális jelekből szerveződő, sajátos, jelnyelvenként eltérő szabályok által működtetett önálló természetes rendszerek* (vö. Bergman 1994; Bos 1994; Grosjean 1982; Woll & Kyle 1994). Ezeket a nyelveket, csakúgy, mint a hangzó nyelveket a nyelvhasználók nem újra és újra kifejlesztik, hanem elsajátítják, illetve megtanulják (Bergman 1994; Bos 1994).

Egy nyelvi és kulturális kisebbség – kétnyelvűség és kétkultúrájúság

A siketek, bár egy-egy országon belül szétszórva élnek, igényt tartanak rá, hogy közösséget alkossanak, segítve, támogatva egymást. Saját közösségükön belül a mindennapi kommunikáció nyelve természetesen a jelnyelv, ezt használják egymás között, e nyelven beszélnek meg mindennapi gondjaikat, örömeiket. A többségi társadalom tagjaival való érintkezés során a siketek ezt a nyelvet nem tudják használni, ezért velük a mindennapokban a többségi nyelv hangzó és/vagy írott formájának segítségével kommunikálnak. Rendelkezésre áll a siketek számára egy harmadik kommunikációs eszköz, amely azonban nem tekinthető természetes nyelvnek: ez a jellel kísért hangzó nyelv (például a jellel kísért vagy jelelt magyar), amely a hangzó nyelvnek jelekkel történő megjelenítése. Ez az úgynevezett kontaktkód mindig az adott hangzó nyelv grammatikáját követi, s csak az alapvető kommunikációs nehézségek leküzdésére szolgál.

Mivel a siketek nem elkülönülve élnek a hallóktól, nap mint nap használják mindkét nyelvet, esetenként a kontaktkódot is. A siketek egyes nyelveken mutatott képességei, készségei természetesen nem azonosak, s a körülmények függvényében egyenként változik, hogy ki melyik nyelvet használja gyakrabban, könnyebben, nagyobb biztonsággal. Ha eltekintünk az egyes nyelveken mutatott kompetenciák mérlegelésétől, s funkcionális oldalról közelítünk a két nyelv rendszeres használatának jelenségéhez, akkor a siketek kétnyelvűeknek tekintendők. A funkcionális meghatározás ugyanis a következőképpen definiálja a kétnyelvűt: „kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szocio-kulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (Bartha 1999). A siketek kétnyelvűsége természetesen több ponton eltér a hallókéttől; Grosjean (1992) ezeket az eltéréseket a következőkben foglalja össze (lásd még Bartha 1999):

- a számukra legtermészetesebb kommunikációs formát, a jelnyelvet sokszor csak az iskolában sajátítják el;
- hallásuk károsodott volta miatt a siketek jelnyelvüket természetesen hosszú időn át megőrzik;
- egy-egy országon belül nem koncentrálnak egy bizonyos területre;
- különbségek nyilvánulnak meg bizonyos nyelvi tudásukkal kapcsolatos kompetenciájukban (elképzeltető például, hogy rosszul artikulálnak, bizonyos gramma-

tikai formák között élőszóban nem tesznek különbséget, illetve előfordulhat, hogy a többségi nyelvet csak írott formájában képesek használni);

- a nyelvtudás és a nyelvhasználat változatos mintái jellemzik őket;
- nem ismerik el őket kétnyelvűeknek.

A siketek közössége nemcsak egy saját nyelvvel, hanem egy önálló kultúrával is rendelkezik, mely bizonyos tekintetben fedi a többségi halló társadalom kultúráját, bizonyos tekintetben azonban eltér attól. A közösség tagjai pedig mind a siket, mind a többségi halló kultúra értékeiben részesülnek. Ebben az értelemben a siketek nemcsak kétnyelvűek, hanem kétkultúrájúak is (*Grosjean 1992*), s közösségeik *nyelvi és kulturális kisebbséget* képeznek minden társadalomban.

A kétnyelvű és kétkultúrájú siket kisebbségi közösségek összetétele, tagjai származásának szempontjából, más (nemzeti, etnikai) kisebbségekéhez képest különleges jegyeket mutat, melynek alapja, hogy a siketség nagyon gyakran egygenerációs jelenség (*Nash 1987*). Nemzedékről nemzedékre más-más családból származó emberek válnak a közösség tagjává. A siketek az egymást követő generációkban nem ugyanaból a körből kerülnek ki, nem a közösségen belül születik a következő siket nemzedék, hanem 90%-uk „kívülről” érkezik. Ez azt is jelenti, hogy a nyelvátadás a legtöbb esetben nem a családban, vagy túlnyomórészt nem a családban történik. A siketség egygenerációs voltához kapcsolódik egy másik nagyon fontos jelenség: hogy mindig születnek siketek, mindig lesz egy újabb generáció. Ebből pedig következik, hogy a siket kisebbségi közösségekben nem megy végbe a többségi társadalomba való teljes asszimiláció. Mindezek miatt, valamint a siketség természetéből adódóan, illetve a szocio-kulturális igények miatt egyik nyelv irányába sem zajlik le a nyelvcsere. A jelnyelvre mindig szüksége van a közösségnek, hiszen a mindenkori siket közösség tagjai számára ez az egyetlen nyelv sajátítható el könnyen, nehézségek nélkül, természetes módon, s ez a legkönnyebben hozzáférhető számukra. És mivel a siketség állandó jelenség, mindig is szükség lesz a jelnyelvekre – a világon mindenütt. Egyúttal, mivel siketek közösségei a halló többségi társadalomba ágyazva élnek, a siket emberek mindennapi érintkezéseik során mindig rákényszerülnek az adott országban használatos hangzó nyelv/nyelvek használatára is.

A siketek közössége nem csupán olyan emberekből áll, akik nem hallanak, a közösség tagjává válhat halló személy is: például a siket szülők halló gyermekei, akikből kiváló jeltolmács válhat, a siket gyermekek szülei, illetve mindazok, akik föl vállalják a közösség értékrendjét, kultúráját, s megtanulják a közösség által használt jelnyelvet. Társadalmi, szociolingvisztikai értelemben ők is siketek, annak ellenére, hogy hallásuk ép, s hogy az audiológiai meghatározás szerint nem sorolhatók a siketek közé.

A siketség és a jelnyelv lehetséges megközelítései

A siketségnek általában két lehetséges megközelítésmódja létezik. Mindkettőnek fontos következményei vannak a siketek mindennapi életére és többek között a siketoktatás elméleti hátterére és gyakorlatára. Az egyik lehetséges megközelítési mód a *patológiai szemlélet*, amely a siketséget hiánynak tekinti. Ennek értelmében a siketség nem más,

mint a hallás hiánya, amelynek az egyénre nézve negatív hatásai vannak, s ezeket az egyénnek le kell küzdenie. A másik lehetséges megközelítésmód az *antropológiai szemlélet*, amely a siketséget adottnak veszi, s nem annak negatív hiányjegyeit hangsúlyozza, hanem igyekszik annak értékes sajátosságait feltárni, fejleszteni, azokra építeni (vö. *Muzsnai 1999*).

Egy bármely közösség által használt nyelvvel (s így a jelnyelvekkel) kapcsolatosan, nyelvpolitikai, oktatáspolitikai szempontból három megközelítési mód létezik: a nyelv mint probléma, a nyelv mint jog, illetve a nyelv mint eszköz. A *nyelv mint probléma* szemlélet „a nyelvi különbségeket a társadalmi, a gazdasági és az oktatási hátrányokat determináló tényezőkként kezeli, s ez a megközelítésmód a kisebbségi nyelvek, illetve azok beszélőinek leértékelését vonja maga után, egyúttal pedig a domináns nyelvű közösség előnyben részesítését is” (*Nover 1996*). A *nyelv mint jog* „reakció a problémával szemben; a közösségi nyelven történő megnyilvánulást természetes emberi, morális és törvényes jogként elemzi; az uralkodó szemlélettel kapcsolatos konfliktusok gyakran bírósági eljárások tárgyává válnak”. A *nyelv mint erőforrás* pedig a következőt jelenti: „A nyelvi különbségeket, melyek magukban foglalják a nyelvváltozatokat és az ezeknek megfelelő közösségeket, erőforrásnak tekinti, és ezt külsőleg és belsőleg egyaránt kifejezésre juttatja.” (*uo.*)

A siketségnek és a jelnyelvnek a helyzetét erősen meghatározza, hogy a fent említett szemléletmódok közül melyek érvényesülnek egy adott társadalomban, s természetesen kihat arra, hogy milyen módszerek, elvek érvényesülnek az oktatásban. Ha a siketoktatás területén a patológiai szemlélet uralkodik, akkor a jelnyelv problémaként jelenik meg, amennyiben viszont az antropológiai szemléletre épít az oktatás, a jelnyelv értékes eszközzé válik, melynek használata a siketek nyelvi emberi joga. S éppen mivel egy *állandóan jelenlévő nyelvi, kulturális kisebbségről* van szó, rendkívül fontos, hogy melyik szemléletmódot, elvet vallja egy társadalom, illetve egy uralkodó szurdopedagógiai irányzat.

Siketoktatás régen és ma: jelnyelv vagy nemzeti nyelv

A siket gyerekek oktatásának kérdése körülbelül kétszáz éve vált fontossá. A 18. század végén egy francia abbé, Charles-Michel de Lepée Párizsban létrehozott egy iskolát siket gyerekek számára. De Lepée az oktatás nyelvét a jelnyelvben határozta meg, és az oktatás folyamán soha nem tért át a hangzó nyelven történő kommunikációra, ugyanakkor speciális módszerével tanította diákjainak a francia nyelvet. Módszere alapja a siketek természetes nyelvének (ebben az esetben a francia jelnyelvnek) az úgynevezett „rendszeres jelek”-től való megkülönböztetése volt. Az utóbbiak a grammatikai funkciók explicitté tételére voltak alkalmasak, s ezek használata lehetővé tette a diákok számára, hogy a francia nyelvet is elsajátítsák, ám a hangzó nyelv sohasem lépett a jelnyelv helyébe az oktatás nyelveként (*Vasák 1996*).

Ez a jelnyelvre épülő, úgynevezett *manuális módszer* az antropológiai szemléleten nyugszik, a jelnyelvet erőforrásnak, fontos eszköznnek tekinti, melynek használatával lehetőség nyílik a siketek tanítására. Éppen ezért a gyerekek e módszer használata mellett könnyen juthatnak megfelelő ismeretanyaghoz, tanulásuk üteme tehát biztosítva van.

A francia abbé módszereit nemcsak Franciaország siketiskoláiban alkalmazták, hanem tovaterjedt egész Európában, s így például Angliában és Olaszországban is a jelnyelven történő oktatás honosodott meg a siketek számára létesült intézményekben (Markides 1997). Amerikában Edward Minor Gallaudet, egy siket asszony gyermeke, és Laurent Clerc épített ki a siketek számára iskolahálózatot. „Edward Minor Gallaudet úgy vélte, hogy a siketoktatás pótolhatatlan eszköze a jelnyelv, s a beszéd és a beszédértés pedig értékes kiegészítő eszközök, amennyiben elsajátíthatók.” (Lane 1997)

A de'Lepée által kidolgozott manuális módszer eljutott Bécsbe is. II. József egy franciaországi útja során találkozott de'Lepée módszerével, s ezt követően 1797-ben meg is alakult a bécsi siketintézet, melyet 1799-ben látogatott meg Cházár András, Gömör megye táblabírája. Cházár meghonosította ezt a jelnyelven alapuló, a jelnyelv közvetítésével zajló oktatási módszert Magyarországon, s 1802-ben Vácott megnyitották az adományok segítségével a siketek számára létrehozott első tanintézetet (Vasák 1996).

De'Lepée manuális módszerének gyors elterjedését követően a 19. század közepén egy új, rivális irányzat kezdett kialakulni Európa szerte: az úgynevezett *orális módszer*. Az orális módszer a hangzó nyelv hangzó és írott formáját használja az instrukció nyelveként, fő célja pedig a hangzó nyelv elsajátíttatása a siket gyerekekkel. A cél elérése érdekében e módszer a jelnyelvet kizárja az oktatási folyamatból. Ebben a keretben a jelnyelv tehát problémának minősül. Az új módszer terjedésével párhuzamosan egyre több, a manuális módszert alkalmazó intézet működését, munkáját tanulmányozták közelebbről, s ezek több szempontból elégtelennek bizonyultak, főleg azért, mert ezek az intézmények nem kimondottan iskolák voltak, hanem gyakran az egyház által fenntartott intézetek, melyekben sokszor nem képezett pedagógusok dolgoztak (Markides 1997).

Az orális módszer egyre gyorsabban terjedt, egyre népszerűbbé vált, s a módszer térhódításának gyors lefolyását nagyban elősegítette a halló tanárok részvételével zajló Siketek Második Nemzetközi Kongresszusa, melyet 1880-ban tartottak Milánóban, s amelyen a résztvevők a következő határozatot fogadták el:

„A Kongresszus, figyelembe véve a beszéd kétségbevonhatatlan magasabb rendű voltát a jelekkel szemben, a siketnémáknak³ a társadalomba való visszaállítása terén, valamint a teljesebb nyelvtudás biztosítása érdekében, *kijelenti*, hogy a jelekkel szemben az orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni az instrukció nyelveként a siketek és a némák oktatásában.

A Kongresszus, figyelembe véve, hogy a beszéd és a jelek szimultán használata azzal a hátrányos következménnyel jár, hogy rontja a beszédet, a szájról olvasást és a gondolatok pontosságát, *kijelenti*, hogy a tisztán orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni.” (Idézi: Markides 1997; Lane 1997; Nover 1996.)

Ugyanezen a kongresszuson a fentiekén kívül határozatot hoztak arra nézve, hogy a beszélni képes siketek számára kidolgozott orális módszernek a lehető legjobban

³ A siketnéma kifejezést ma már nem használja a szurdopedagógia. A siketség ugyanis – a ritka kivételektől eltekintve – nem jár együtt a beszédképtelenséggel, hiszen a siketek hangképző szervei (ritka kivétellel) épek.

kellene hasonlítani a hallók tanulási módszeréhez; ebből adódóan pedig az úgynevezett intuitív módszert alkalmazták, mely a beszéden és az íráson alapul, mely a tárgyak és tények felmutatását kíséri (*Nover 1996*). A kongresszus résztvevőinek többsége kitörő lelkesedéssel fogadta az eredményt, ugyanakkor az amerikai követek lehangoltak voltak (*Markides 1997*).

A kongresszus után Európában rendkívül hamar átálltak az intézmények az új módszerre. Magyarországon már a váci iskola indulásakor sem a hamisítatlan de'Lepée-féle módszert alkalmazták, s még a milánói kongresszus határozathozatala előtt, 1873-ban bevezették az orális módszert. Az intézet egyik igazgatója 1892-ben már a módszer teljes győzelméről, a jelnyelv teljes háttérbe szorításáról számol be (*Vasák 1996*). A módszer a 19. század közepétől a mai napig sok helyen – így Magyarországon is – a szurdopedagógia vezető irányzata.

A 20. század közepén egy harmadik siketoktatási irányzat is született: a *totális kommunikáció*. A totális kommunikáció elvei szerint az oktatásban az alkalmazott nyelv vagy kód kiválasztásának minden pillanatban a gyermek igényeihez kell alkalmazkodnia. Ha a helyzet és a gyermek úgy kívánja, akkor ez a beszélt nyelv, de lehet az írott nyelv is, a jellel kísért hangzó nyelv, az ujjábécé vagy a jelnyelv (*Evans 1997; Bahan 1989*). A módszer kisebb csoportokban történő alkalmazása is nehézségekbe ütközik, ha figyelembe vesszük, hogy a gyerekek nyelvi kompetenciája, valamint értelmi fejlettsége milyen különbségeket mutathat, s így a tanítás folyamata milyen feladatot ró a pedagógusra. A jelelt nyelvek, az úgynevezett kontaktkódok használata pedig különösen problematikus, hiszen ezek nem önálló nyelvi rendszerek.

Az 1960-as évektől kezdődött meg a jelnyelvek nyelvészeti vizsgálata és pontos grammatikai leírása, s annak felismerése (és néhol annak hivatalos elismerése is), hogy a jelnyelvek önálló természetes emberi nyelvek. Ezt követően kezdett kibontakozni a kétnyelvű siketoktatás módszere, mely figyelembe veszi, hogy a siketek kétnyelvűek, hogy a mindennapi kommunikációs folyamatokban két nyelv használatára van szükségük, s hogy a számukra legkönnyebben hozzáférhető nyelv a jelnyelv. Ily módon a kétnyelvű siketoktatásban a jelnyelv az oktatás egyik nyelveként szolgál, s azonos státusszal rendelkezik a hangzó nyelv is, mely az oktatás másik nyelve. Ez a módszer a többségi nyelv írott formájának megtanulásán, illetve használatának szorgalmazásán túl biztosítja a beszéd megtanulását és használatát is, amennyiben az lehetséges.

A jelenlegi magyarországi szurdopedagógiai gyakorlat: az orális módszer

Orális módszernek nevezzük azt a szurdopedagógiai eljárást, módszert, mely kizárólag a hangzó nyelvet használja közvetítő csatornaként az oktatás során. Mivel a siketek hallásuk károsodott voltából adódóan nem férnek hozzá az akusztikus ingerekhez, a módszer egyik rendkívül fontos eleme a szájról olvasás képességének fejlesztése, ezen kívül jelentős szerepet játszik még a (maradvány)hallás fejlesztése, valamint a kommunikáció vizuálisan észlelhető elemeinek felhasználása (*Csányi 1993*). „Az orá-

lis eljárás legfőbb célja, hogy alkalmassá tegye a hallássérülteket a nyelv és a beszéd minél magasabb szintű elsajátítására, és így arra, hogy önerejükből, más segítsége nélkül is képesek legyenek halló embertársaikkal a közvetlen gondolatcserére, kommunikációra, az önálló olvasásra és írásbeli kifejezésre.” Más megfogalmazásban a cél „az anyanyelvi hangos beszédben történő kifejezés és a beszéd megértésének kialakítása, fejlesztése” (uo.).

A siket gyerekek korai fejlesztésében alkalmazott eljárások már a fent megfogalmazott célt szolgálják, s kizárólag az auditív-orális csatorna használatát részesítik előnyben. A fejlesztő munka során a jelek alkalmazása rivalizáló ingersorozatként jelenne meg a szájról olvasás mellett, s nehezítené a hallásnevelést is, így ezek használatát mellőzik. A manuális jelek alkalmazását a magyarországi szurdopedagógia indokoltnak tartja fontolóra venni diszfáziás⁴ gyerekek tanítása esetéi, illetve „minden olyan helyzetben, amikor a hangos beszéd értelmezése kevésbé jó eredményekkel kecsegtet (pl. előadás egy teremben, ahol a távolság, a beszélő szájról olvasási képe, a mondani-való bonyolultsága akadályokat jelenthet, vagy a már említett járulékos beszéd-nyelv tanulási zavart mutató gyermekek tanítása), és természetes igény a súlyosfokú hallássérültek egymás közötti érintkezése során.” A nem különleges esetekben a szurdopedagógia álláspontja azonban egyértelmű: „Jelenleg Magyarországon az éppértelmű és járulékos, ún. neurogén tanulási zavarban (diszfáziában) nem szenvedő gyermekek számára a minél korábban megkezdett auditív-orális, naturális fejlesztést tartjuk a legkedvezőbbnek”. A naturális eljárás azt jelenti, hogy a korai fejlesztés során a közvetítendő nyelvi ismeretek nincsenek előre meghatározva, hanem a spontán nyelvhasználat, a természetes kommunikáció mentén formálódnak. Ennek az eljárásnak a bevezetését az az igény szülte, hogy a siket gyerekek beszédfejlődése a halló gyerekek beszédfejlődési szakaszait kövesse (Csányi 1993) – az inputhoz való korlátozott hozzáférés ellenére.

A cél tehát nem más, mint a beszélt nyelv elsajátítása és használata: a beszédértés, többnyire a szájról olvasás segítségével történő megtanulása, a beszédképzés megtanulása, valamint az írott nyelv elsajátítása. Ennek eszköze a magyar nyelv beszélt és írott formájának kizárólagos alkalmazása az oktatásban, s a rivalizáló ingersorozatként meghatározott jelnyelvi jelek használatának kiiktatása az oktatási-fejlesztési folyamatból.

Egy nyelv iskolai megtanulása nem könnyű egy olyan gyermek számára, aki a szervezett oktatásba való bekerülése előtt spontán módon, a családi környezetben nem sajátított el egyetlen nyelvet sem. Ez különös nehézséget jelent abban az esetben, ha a megtanulandó nyelvhez a gyermek nem, vagy csak erősen korlátozott mértékben tud hozzáférni, mivel az adott csatornán közvetített (jelen esetben az akusztikus) jelek

⁴ A diszfázia vagy afázia a nyelvi produkció és/vagy beszédmegértés agyi károsodás okozta zavarait jelenti. Bár a diszfázián vagy afázián belül akár a sérülések, akár a tünetek alapján nagyon nehéz típusokat megállapítani, mégis el szoktak különíteni két fő típust. Az egyik a Broca- (vagy motoros) afázia, melyet lelassult, akadozó, nehézkes beszéd jellemez. Ebben az esetben a mindennapi beszédmegértés viszonylag jó. A másik a Wernike- (vagy szenzoros) afázia, mely esetben a beszéd folyamatos, ám a szavak kiválasztása nehézségekbe ütközik, s a beszédértés általában sérült. E két típus együttes megjelenését nevezik globális afáziának. E típusok előfordulásánál gyakoribbak a nem kategorizálható esetek (lásd Crystal 1999).

nem érzékelhetőek számára. Az orális módszerrel dolgozó iskolákban a siket gyerekek 90%-ára ez a nehéz feladat hárul. Ők azok, akik halló családban születnek, s a családban használt nyelvhez nem képesek hozzáférni, s így azt nem is tudják elsajátítani, ennek következtében nem megfelelő ütemben s csak korlátozott mértékben fejlődhet grammatikai és kommunikatív kompetenciájuk. E nyelvi képességek hiányában a második nyelv, a hangzó magyar nyelv elsajátítása rendkívül nehéz feladat, s nem is jár nagy sikerrel. Mivel a tanítás nyelve a magyar, a siket gyermeknek az ismeretanyaghoz való hozzáférése szintén korlátozott, mely azt eredményezi, hogy a gyerekek kevesebb ismeretre tesznek szert, mint halló társaik, így továbbtanulási lehetőségeik erősen korlátozottak.

Nehézséget okoz a siket gyermekek számára a szájról olvasás képességének fejlesztése és használata is. *Charrow és Wilbur (1989)* a nehézségeket az angol nyelv szájról olvasásával kapcsolatban a következőképpen összegzi (az angol példa behelyettesíthető a magyarral): „Nincs rá bizonyíték, hogy a siket gyerekek bármennyivel is tehetségesebbek lennének a szájról olvasásban, mint a halló gyerekek. Továbbá a legjobb szájról olvasó is csupán 40%-át képes »olvasni« annak, amit a beszélő mond; a fennmaradó részt az angol nyelvről alkotott tapasztalataik és tudásuk alapján egészítik ki, ha tudják. Másodsorban, lehetetlen az angol nyelvet szájról olvasni (...) anélkül, hogy valaki előzőleg ismerné a struktúráját (...)” (*Uo.*) A beszéddel járó vizuálisan érzékelhető ingerek nem nyújtanak elég támpontot a beszédtanuláshoz, hiszen például a hangok zöngés vagy zöngétlen volta semmiképpen nem olvasható le az ajakmozgásról, így bizonyos hangok megkülönböztetése a szájról olvasás segítségével lehetetlen. Csupán az artikulációs képre hagyatkozva túl sok információ vész el. Ezek a szájról olvasást kísérő jelenségek magyarázhatják a siket gyerekek hangzónyelv-használatának jellegzetességeit: például az agrammatikus, nem standard mondatok szerkesztését. Így tehát az alacsony szintű nyelvi és kommunikatív kompetencia és az oktatásban alkalmazott módszerek egyaránt nehezítik a siket gyermek számára a többségi nyelv megtanulását.

Ezzel szemben kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok a gyerekek, akik siket családban születtek, s kora gyermekkorukban sikeresen elsajátították szüleiktől a jelnyelvet, s így lehetőségük nyílt, halló társaikhoz hasonlóan, a grammatikai és kommunikatív kompetencia megfelelő ütemű és szintű kialakítására, ezen ismereteikre támaszkodva könnyebben sajátítják el a többségi nyelvet. Összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy a siket családban született siket gyerekek az intellektuális és a szociális teljesítmény szempontjából jobb eredményeket érnek el a halló családban nevelkedő társaiknál, s csupán a beszédképesség és a performancia területén mutatnak gyengébb teljesítményt, ám ez a különbség nem szignifikáns (*vö. Meadow 1968*). A siket szülők siket gyermekei tehát könnyebben hozzáférnek a hangzó nyelven közvetített ismeretanyaghoz is, s így sikeresebbek az iskolában. A korai jelnyelv-elsajátítás és a jelnyelv iskolai használata nagymértékben elősegítené a siketek fejlődését, tanulását, valamint a hangzó nyelv elsajátítását is. A jelnyelv tehát fontos eszközként szolgálhatna a siketoktatásban.

E kutatási eredmények ellenére a mai magyarországi szurdopedagógiai gyakorlatban nincs helye a jelnyelvnek sem a korai fejlesztésben, sem a későbbi iskolai tanulmányok során, sem az oktatás nyelveként, sem önálló tantárgyként. A jelnyelvre nem építenek a korai fejlesztés során, így a fő cél, a magyar nyelv hangzó illetve írott formájának későbbi megtanulása nehéz marad, hiszen a gyerekek nem támaszkodhatnak egy birtokukban lévő nyelv ismeretére.

Az orális módszer közvetlen célja, a többségi nyelv minél tökéletesebb használatának elsajátíttatása mögött egy másik cél húzódik: a siketek integrációja a halló többségi társadalomba. Az iskola tehát segítséget kíván nyújtani ahhoz, hogy a siketek beilleszkedjenek a hallók társadalmába, s hogy érvényesülni tudjanak a mindennapi életben, hogy a hallókkal az általuk használt nyelven tudjanak a mindennapokban kommunikálni.

Az iskolai oktatás az integráció célját szegregált oktatási módszerrel kívánja megvalósítani: a siket gyerekeket többnyire halló társaiktól elkülönítve, csak siketekből és nagyothallókból álló osztályokban foglalkoztatja, s e homogén, jelelni tudó gyerekekből álló csoportokban a nehezen hozzáférhető többségi nyelven tanít mindent. Ez a módszer így a felcserélő (szubtraktív), s nem a hozzáadó (additív) kétnyelvűség⁵ kialakulásának kedvez.

Az integrációval kapcsolatosan fontos még megjegyezni, hogy ennek elérése érdekében csupán maguknak a siketeknek kell fáradozniuk, miközben a hallók a siketekre és a jelnyelvekre vonatkozó legalapvetőbb ismeretekkel sem rendelkeznek. Ezek az ismeretek egyszerűen nincsenek biztosítva a hallók számára.

Az orális módszert előnyben részesítő siketoktatási elvek szerint a jelnyelv használata nehezíti a magyar nyelv megtanulását, ezen keresztül pedig az integráció folyamatát. E meggyőződés mögött a patológiai szemlélet húzódik: a siketség hiány, deficit, a „normális”-tól való eltérés, melyet korrigálni és palástolni kell. Így a szurdopedagógia feladata a „normális”-hoz való közelítés. E szemlélet és az ebből fakadó oktatási gyakorlat nyomán a siket személy maga is deficitként határozza meg állapotát, amely megkülönbözteti őt a „normális”-tól (*Muzsnai 1999*). Ennek a belsővé tett szemléletnek súlyos következményei lehetnek a siket gyerekek személyiségfejlődésére.

Mi az, ami a siketséghez kapcsolódó jelnyelvvvel szemben ekkora ellenállást vált ki a társadalom és az oktatás terén egyaránt? Mi húzódik a patológiai szemlélet mögött? A szurdopedagógia által tett erőfeszítések a „normális”-hoz való közelítésért, az esetleges sokk, melyet a halló szülők élnek át, mikor kiderül, hogy gyermekük siket, a hétköznapi emberek sajnálata, bizalmatlansága vagy esetleges (szerencsére nem túlsá-

5 A felcserélő (szubtraktív), illetve a hozzáadó (additív) kétnyelvűséget a nyelvsajátítás szocio-kulturális közege, az adott nyelvek és nyelvközösségek támogatottságának alapján szokás megkülönböztetni. A felcserélő helyzetekben a két nyelv és a két kultúra megítélése nem egyforma, a kisebbségi nyelv státusza alacsonyabb, mint a többségi nyelvé, s nem élvez támogatottságot, így használata háttérbe szorul. Ez a kétnyelvűségi helyzet káros hatást gyakorolhat a gyermek értelmi fejlődésére. A hozzáadó (additív) kétnyelvű helyzetet az jellemzi, hogy a társadalom mindkét adott nyelvet és kultúrát egyformán értékeli, mindkét nyelv használatát, elsajátítását támogatja, ily módon a második nyelv nem szorítja ki az elsőt, hanem mindkét nyelv használata párhuzamosan fejlődik. Ez a kétnyelvűségi helyzet pozitívan hat a gyermek kognitív fejlődésére (lásd *Bartha 1999; Göncz 1999*).

gosan gyakori) ellenségessége a siketiséggel, ezen keresztül pedig a jelnyelvhasználattal kapcsolatban két jelenségben gyökerezik. Az egyik a stigmatizáció. *Coleman (1997)* szerint bárki válhat stigmatizálttá, sőt valamilyen mértékben mindenki megtapasztalja a stigmatizáltság élményét, hiszen különböző közösségekben más-más tulajdonságok részesülnek előnyben, és válnak nemkívánatossá. Vannak azonban olyan tulajdonságok, melyek állandóan megmaradnak, s melyekhez éppen ezért állandó stigma kapcsolódik. A stigmatizáció kialakulásának hátterében az emberek, az emberi tulajdonságok állandó összehasonlítása, az úgynevezett „normálshoz” való viszonyítása, valamint a furcsa, új dolgoktól, jelenségektől, emberektől való idegenkedés húzódik, ez pedig összekapcsolódik a váratlantól való félelemmel. A stigmatizáció során a megbélyegző nem vesz tudomást az emberek közötti hasonlóságok nagy mértékéről, hanem az elenyésző számú, ám jelentősnek vélt különbség(ek)re fekteti a hangsúlyt. Emellett a stigmatizálás, mint a sztereotipizálás egy negatív formája, neutralizálja a stigmatizált személy, jelenség, tulajdonság pozitívumait. Társadalmi szempontból vizsgálva tehát a kérdést: a stigmatizáció igazi okát a stigmatizáló személyében találjuk, s nem a stigmatizáltéban. A stigmatizálóéban, aki gyakran szinte elvárja a megbélyegzett embertől, hogy gyámoltalannak, elesettnek, sajnálatra méltónak, segítség-re szorulóknak mutassa magát olyan esetekben is, amikor nem az (*Coleman 1997*).

A mentálisan vagy fizikailag fogyatékos, illetve a beteg emberek gyakran válnak a negatív sztereotipizálás, a stigmatizáció célpontjaivá. A siketség, s ezzel együtt a siket személy megbélyegzése is a fent bemutatott mechanizmusokkal magyarázható, hiszen társadalmunkban a siketség egy olyan nem vágyott tulajdonság, amelyet gyakran felnagyítunk, minden más személyiségjegyre elé helyezünk, neutralizálva egy egyén (a siket személy saját) vagy egy közösség (a siketek közösségének) pozitív tulajdonságait, jegyeit, eszközeit. Pedig egy ilyen pozitív, értékes, a kommunikáció adekvát eszközeként szolgáló jegye a siket közösségeknek a jelnyelv használata. A megbélyegzés odáig vezethet, hogy egy adott (a társadalomban általában nem kívánt/irigylet) tulajdonsággal rendelkező csoport tagjainak, a siket embereknek érzelmi alapú, negatív sztereotípiákon alapuló (patológiai) megítélése miatt ennek a csoportnak sok tagja hátráltatva van a nyelvsajátítás folyamatában, mely azt eredményezheti, hogy grammatikai és kommunikatív kompetenciája, intellektuális képességei, illetve érzelmei nem fejlődnek a kellő ütemben. Ez a későbbiekben gyengébb tanulási és munkateljesítményhez, alacsonyabb társadalmi státuszhoz vezethet, mely ismét stigmatizáció célpontjává teszi a már megbélyegzetteket. Társadalmunk tagjainak érzelmi viszonyulása a siketséghez tehát (ha több áttételen keresztül is) összefüggésben van azzal, hogy a siketek mely pontokon, életük mely szakaszaiban milyen nyelvhez férnek hozzá, hozzáférnek-e egyáltalán valamilyen nyelvhez, s hogyan kell azt elsajátítaniuk vagy megtanulniuk.

A megbélyegzés azonban nem merül ki az eddig tárgyaltakban. A siketek ugyanis, amennyiben megbélyegzettek, nemcsak szembesülnek az irántuk tanúsított magatartással, hanem sokszor interiorizálják is ezeket a sztereotípiákat, s a stigmán keresztül tekintenek önmagukra is.

A normálistól, az éptől való eltéréseken kívül a siketség és a siketek megbélyegzésének, s a jelnyelv alacsony státuszban tartásának, háttérbe szorításának másik oka lehet a beszédhez kapcsolódó régi képzet, mely szerint a beszélés képessége az ép értelm egyik fontos jele. Egészen az ókortól kezdve maradtak föntről feljegyzések a siketiséggel, a siket emberekkel kapcsolatban, melyek arról tanúskodnak, hogy például az ókori Görögországban a siketek megbélyegzettek voltak – nem annyira siketségük mint fizikai állapotuk, hanem inkább a siketiséggel szoros összefüggésbe hozott verbális kommunikációra való korlátozott képességük miatt (*Edwards 1997*). A beszéd-készség korlátozott voltát a csökkent intelligenciával hozva kapcsolatba, „a siketséget nem fizikai „handicap”-nek tekintették, hanem a gondolkodás és az alapvető intelligencia károsodásaként tartották számon” (*uo.*). Ez a sztereotípa a mai napig fellelhető a halló társadalmakban, s azon a tévhiten alapul, mely a hangos beszédet azonosítja a nyelvvel.

Létezik azonban a stigmatizáló patológiai szemlélettel szemben a siketségnek és a siketeknek egy másik megközelítésmódja: az antropológiai szemlélet, mely a siketséget nem deficitként határozza meg, hanem adottnak veszi, s az értékes tulajdonságokat igyekszik fejleszteni és felhasználni. A siketséget tekintve az egyik legfontosabb érték a jelnyelv, „egy felbecsülhetetlenül egyedülálló eszköz, mely nyelvi inputot biztosít a siket gyerekek számára abban a korai periódusban, melyben semmi más nem töltheti be ezt a fontos szerepet” (*Muzsnai 1999*). Továbbá az ehhez igazodó pedagógiai módszer keretében a jelnyelv az oktatás adekvát közvetítő eszközeként szerepel, mely megfelelő inputot biztosít a tananyag elsajátításához. „A pozitív érzelmi kapocs a siketek és a jelnyelv között felbecsülhetetlen értéket jelent, amikor a tanárok a jelnyelvet használják a siket gyerekek tanítása során. Ha a siket gyerekek gondolkodási módjának fejlődését jelentősen befolyásolja a jelnyelvhez való hozzáférés, akkor az oktatókra mindenképpen felelősség hárul, hogy ennek a fejlődésnek a növekedését irányítsák és serkentsék.” (*Uo.*) Ehhez viszont szükség lenne a kétnyelvű siketoktatás bevezetésére Magyarországon.

A kétnyelvű siketoktatás – módszerek és eredmények

A siketoktatásban alkalmazható (s helyenként alkalmazott) kétnyelvű programok célja, hogy a siket gyerekek kétnyelvűvé váljanak, s magas szinten használják mind a jelnyelvet, mind a többségi nyelvet. E cél elérése érdekében pedig az oktatási folyamatban mindkét nyelv közvetítő nyelvként jelenik meg az oktatás különböző szakaszaiban és területein.

A két nyelv elsajátításának és az oktatásban történő felhasználásának Svédországban és Dániában alkalmazott módszerét *Svartholm (1994)* foglalja össze. Az oktató munka a jelnyelv elsajátításával kezdődik, még az iskola megkezdése előtt, hiszen „tudjuk azt, hogy a gyermek számára biztosítani kell az első nyelv elsajátítását. Ha egy gyermek, legyen akár halló, akár siket, akadályozva van abban, hogy olyan kommunikatív eseményekben vegyen részt, amelyekben egy számára hozzáférhető nyelvet használnak, az első nyelv normális elsajátításának fejlődése nem várható. Azt

is tudjuk, hogy az első nyelvnek olyan nyelvnek kell lennie, amelyik a gyermek számára a legjobban hozzáférhető. A siketek számára ez a jelnyelv. Kizárólag a beszéd, illetve a beszédnek és a jeleknek kidolgozott keverékei (...) egyáltalán nem felelnek meg a normális első nyelvi fejlődés szempontjából. S egy második nyelv fejlesztésére sem alkalmasak.” (Svartholm 1994)

E módszer figyelembe veszi, hogy siket gyerekek nem hallanak, s hogy a hangzó nyelvből a látáson keresztül érzékelt részletek a siket gyermek számára nem reprezentálnak egy olyan nyelvet, amely számukra a mindennapi használatra alkalmas, s amely a kommunikáció eszköze. Ugyanakkor az írott nyelv teljes mértékben érzékelhető számukra. Éppen ezért a jelnyelv elsajátítása után ennek megtanulására fektetik a hangsúlyt. Természetesen az írás és az olvasás megtanulása egy siket gyermek számára nagyobb nehézséget okoz, mint egy hallónak, hiszen ez számára a nyelv megtanulásával azonos. Épp a nehézség miatt fontos kérdés, hogy a második nyelven történő oktatás mikor kezdődjék. Már az iskola megkezdése előtt bevett gyakorlat, hogy a gyerekek könyvekből és magazinokból szövegeket olvasnak fel (fordítanak jelnyelvre). Ennek eredményeképpen pozitív hozzáállásuk fejlődhet ki az írott nyelvvvel kapcsolatban, rájönnek, hogy az írott nyelv érdekes, szórakoztató dolgokat tartalmaz számukra. Az iskolai oktatás ugyanezzel a módszerrel kezdődik, ám a tanár (aki mindkét nyelv használatát illetően megfelelő készségekkel rendelkezik) már nemcsak fordítja, hanem elemzi is a szövegeket, egyre több dologra rávilágítva az írott nyelv természetével kapcsolatban, mindig összehasonlítva azt a jelnyelvvvel. Mindez természetesen jelnyelven történik. Később a gyerekek is fordítanak már, kérdéseket tesznek fel a szövegre vonatkozóan. Ezzel a módszerrel nemcsak változatos és érdekes írott nyelvi inputhoz jutnak a siket tanulók, hanem érdeklődés alakul ki bennük az írott szövegben rejlő tudás iránt. A tanár tolmács-funkciója lassan háttérbe szorul, s az önálló fogalmazás fontos részévé válik az oktatásnak. A fogalmazások elemzése, megbeszélése, a nyelvtani ismeretek közlése továbbra is jelnyelven történik. Természetesen más tantárgyak is a jelnyelvet használják közvetítő nyelvként, ám az írott nyelv szerepe is egyre nő az információszerezésben. Az eredmény: kiváló olvasási képesség, a többségi nyelv ismerete és írásbeli használata (Svartholm 1994).

Ennek a siketoktatási rendszernek része a szülőkre fordított figyelem is. „A gyermekközpontú megközelítés mellett (...) a szülők nem ijednek meg a jelnyelvtől, hanem motiváltak annak megtanulására, s ennek megvalósítására remek lehetőségeket biztosítanak számukra, amit az adekvát közoktatás részének tartanak.” (Davies 1994) Ily módon a halló szülőknél lehetősége nyílik kommunikálni siket gyermekükkel, valamint kapcsolatot tudnak kiépíteni a siket szülőikkel.

Egy kétnyelvű oktatási program kidolgozása során sok szempontot kell figyelembe venni (vö. Skutnabb-Kangas 1994), többek között azt, hogy melyik nyelvet mikor kezdjék tanítani, fejleszteni, mikor és milyen célokra használják fel az oktatási folyamatban, hogy a tanárok egynyelvűek vagy kétnyelvűek legyenek-e, hogy az oktatás szegregált vagy integrált legyen-e. Minden kisebbség esetében egyedien kell meghatározni a magas fokú kétnyelvűséget biztosító oktatás kritériumait. A siketek oktatását tekintve ehhez elengedhetetlen feltétel a jelnyelv korai elsajátíttatása azokkal a siket

gyerekkel, akik ehhez a nyelvhez nem férnek hozzá a családi környezetben, valamint a jelnyelvhasználat fejlesztésének biztosítása minden tanuló számára. Továbbá a későbbiekben elengedhetetlen a többségi nyelv írott, s amennyiben lehetséges, hangzó formájának elsajátíttatása, majd meghatározott ütemben mindkét nyelv felhasználása az oktatási folyamatban. Szükséges, hogy kétnyelvű siket és halló pedagógusok oktassák a diákokat – ezzel nemcsak a nyelvi fejlődést biztosítva, hanem megfelelő modellt mutatva a tanulóknak (*Muzsnai 1999*). Továbbá nélkülözhetetlen a siket gyerekek halló szüleinek támogatása, a jelnyelvtanulás lehetőségének biztosítása számukra, mely elősegíti, hogy egy természetes nyelv használatával kommunikálni tudjanak gyermekükkel. Ezen általános alapelvek teljesülése mellett, egy részletes program kidolgozásával megvalósítható lenne a siketek szempontjait érvényesítő és kétnyelvűséget eredményező oktatás. E cél elérésének érdekében egy (ám nem az egyetlen) fontos lépés lenne, ha a magyarországi jelnyelv hivatalosan is elnyerné nyelvstátusát.

Összegzés

A siketoktatás története folyamán több oktatási irányzat váltotta egymást. Minden módszer mögött más és más elvek, célok, megközelítésmódok húzódnak a siketeket és a nyelvhasználatot illetően. Az újabb változásokhoz szemléletváltásra van szükség a társadalomban, a jogalkotásban, a politikában, illetve az oktatásban egyaránt; annak felismerésére, hogy a siketek egy nyelvi és kulturális kisebbséget alkotnak, hogy nyelvük természetes emberi nyelv, melynek használatához jogokat kell biztosítani, s hogy meg kell teremteni a többségi nyelv megtanulásának optimális feltételeit, s ily módon biztosítani kell a siketek számára, hogy mindkét nyelvet illetően magas szintű tudásra tegyenek szert. E szemléletváltás több helyütt lezajlott már, s a ráépülő módszer, az eredmények tükrében, sikeresnek bizonyult.

HATTYÁR HELGA

IRODALOM

- AHLGREN, INGER (1994) Sign Language as the First Language. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BAHAN, BEN (1989) Total Communication, a Total Farce. In: WILCOX, SHERMANN (ed) *American Deaf Culture*. Silver Spring, Linstok Press.
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BERGMAN, BRITA (1994) Signed Languages. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BERGMANN, RITVA (1994) Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education of Deaf Children in Denmark. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BOS, HELEN F. (1994) Prelingual Deafness, Sign Language, and Language Acquisition. In: VAN DEN BOGAERDE (et alii) (eds) *Language Acquisition with Non-native Input. The Acquisition of SNL*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
- CHARROW, VEDA R. & WILBUR, RONNIE B. (1989) *The Deaf Child as a Linguistic Minority*. In: WILCOX, SHERMANN (ed) *American Deaf Culture*. Silver Spring, Linstok Press.
- COLEMAN, LERITA M. (1997) Stigma. An Enigma Demystified. In: DAVIS, LENNARD J. (ed) *The Disability Studies Reader*. New York/London, Routledge.
- CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.

- CSÁNYI YVONNE (ed) (1993) *Bevezetés a hallásérültek pedagógiájába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.
- DAVIES, SHAWN (1994) *Attributes for Success. Attitudes and Practices that Facilitate the Transition toward Bilingualism in the Education of Deaf Children*. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- EDWARDS, M. L. (1997) Deaf and Dumb in Ancient Greece. In: DAVIS, LENNARD J. (ed) *The Disability Studies Reader*. New York/London, Routledge.
- EVANS, LIONEL (1997) *Total Communication*. In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1982) *Life with Two Languages*. Cambridge, Harvard University Press.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1992) The Bilingual and the Bicultural Person in the Hearing and in the Deaf World. *Sign Language Studies*, No. 77.
- Hallásérültek Országos Szövetségének elnöksége (1993) *Akcióprogramok*. Budapest, Hallásérültek Országos Szövetsége.
- LANE, HARLAN (1997) Why the Deaf are Angry? In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- MARRIDES, ANDREAS (1997) The Teaching of Speech: Historical Developments. In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- MEADOW, KATHRYN P. (1968) Early Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social and Communicative Functioning. *American Annals of the Deaf*, No. 113.
- MUZSNAI ISTVÁN (1999) The Recognition of Sign Language: A Threat or a Way to Solution? In: KONTRA MIKLÓS (et alii) (eds) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, CEU Press.
- NASH, JEFFREY E. (1997) Policy and Practice in the American Sign Language Community. *International Journal of the Sociology of Language*, No. 68.
- NOVER, STEPHEN M (1995) Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. In: LUCAS, CEIL (ed) *Sociolinguistics in Deaf Community*. Washington, D. C., Gallaudet University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1994) Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- SVARTHOLM, KRISTINA (1994) Second Language Learning in the Deaf. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- VASÁK IVÁN (1996) *Ismeretek a SIKETEKről*. Budapest, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- WOLL, BENCIE & KYLE, JIM G. (1994) Sign Languages. In: ASHER, R. E. & SIMPSON, J. M. (eds) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. New York, Pergamon Press.

