

INCLUSIONE LINGUISTICA DEI SORDI E SOCIAL NETWORK: COSTRUIRE LA CONOSCENZA NELLA RETE

LINGUISTIC INCLUSION OF THE DEAF AND SOCIAL NETWORKING: BUILDING KNOWLEDGE ON THE WEB

Ivano Spano | Istituto Statale per Sordi di Roma
Facoltà di Psicologia, Università di Padova

Giuseppe Nuccetelli | Istituto Statale per Sordi di Roma

Maria Tagarelli De Monte | Istituto Statale per Sordi di Roma
✉ Via Nomentana 56, 00161 Roma | mariatdemonte@istitutosordiroma.it

Sommario Persone con sordità prelinguistica mostrano notevoli problemi di competenza linguistica. L'uso delle tecnologie si è dimostrato di notevole utilità per la promozione delle competenze linguistico-comunicative dei sordi, anche attraverso lo sviluppo di servizi di e-learning dedicati, ma ancora non pare possibile parlare di un vero superamento delle barriere che ostacolano l'autentica inclusione linguistica dei sordi. La grande partecipazione dei sordi alle attività delle più comuni social network per attività di comunicazione e di interazione quotidiana lascia intravedere nuove possibilità in questa direzione.

Nei social network, i sordi sono completamente immersi nella lingua scritta nazionale e scrivono in contesti di comunicazione autentici, con la possibilità di esercitare e sviluppare le proprie competenze linguistiche. In questo contributo, elaborato nel quadro delle attività di ricerca condotte nell'ambito dei progetti FIRB-VISEL e DEAL-TOI, cercheremo di delineare qualche spunto di riflessione e di tracciare una possibile strada da percorrere a partire da questa opportunità.

PAROLE CHIAVE Sordità prelinguistica, glottodidattica, e-learning, social network, apprendimento cooperativo.

Abstract People with pre-lingual deafness show significant literacy problems. The use of technology in education has proved to be very useful for the advancement of deaf people's linguistic-communicative competences, for example through the development of dedicated e-learning services. However, it still seems unrealistic to talk about overcoming barriers to deaf people's actual linguistic inclusion. New possibilities are now emerging from the wide-scale participation of the deaf in popular social networks for communication and daily interaction activities. In social networks, the deaf are completely immersed in the national written language and write in authentic communication contexts, with an enhanced possibility to exercise and develop their linguistic competences. This paper reports research activities carried out within the FIRB-VISEL and DEAL-TOI projects. It offers some points for reflection and traces a possible path for further development.

KEY-WORDS Pre-lingual deafness, foreign language teaching, e-learning, social network, cooperative learning.

RETI SOCIALI, APPRENDIMENTO E SORDITÀ

Quando si parla di reti sociali e apprendimento, il concetto a cui ci si può riferire immediatamente è, sicuramente, quello di rete sociale coniato nel 1955 a Montreal da Claude Barnes e Richard Rosseau, che osservarono la realtà dei legami delle persone di una piccola parrocchia di un'isola norvegese. L'aspetto caratteristico dell'insieme di questi legami era dato dal fatto che gli stessi erano svincolati da qualsiasi spiegazione legata a status/ruoli o a norme/valori, per cui i diversi soggetti potevano allacciare o sciogliere legami tra loro senza limiti di carattere funzionale. Folgheraiter (2004) vede la rete sociale come un insieme di molteplici relazioni che, pur influenzando in maniera significativa la situazione dei soggetti coinvolti in esse, lascia a loro una relativa libertà di movimento per perseguire scopi di utilità sia individuale che sovraindividuale.

La rete sociale è, quindi, il modo con cui le persone nel tempo e nello spazio si relazionano, attribuendo significato a se stessi e ai singoli componenti della rete stessa. Interessante è, poi, valutare alcune caratteristiche analitiche della rete. Tra queste l'*ampiezza*, che dice del numero di elementi presenti nella rete; la *densità* o quantità di relazioni attive tra gli elementi di una rete evidenziando quanto i singoli membri della rete, si conoscono o sono in contatto tra loro; l'*interconnessione*, ovvero il numero medio di legami necessario per connettere ogni due elementi; la *settorialità* o grado in cui l'intera rete si dimostra suddivisa in sottoreti distinte e poco legate tra loro (Folgheraiter, 2004).

L'ingresso nella rete sociale e nei social network permette alle persone sorde di estendere l'*ampiezza* dei soggetti con cui si entra in relazione, di potenziare la *densità* delle relazioni, di permettere una dinamica tra *settorialità* delle relazioni (i sordi con i sordi) e l'*interconnessione* come accesso a una dinamica relazionale più estesa.

Ellison, Steinfield e Lampe (2007) definiscono i social network come dei servizi su web caratterizzati da tre funzioni base:

- la possibilità di costruire un profilo pubblico o semi-pubblico all'interno di un sistema di legami;
- la possibilità di articolare una lista di ulteriori utenti con cui condividere una connessione;
- la possibilità di vedere la propria lista di connessioni e quella altrui all'interno del sistema.

Alcuni studi e ricerche (Bagnasco *et al.*, 2001; Bianco, 1996; Cohen e Syme, 1985; Coleman, 1988; Di Nicola, 1986; Sanicola, 1995; Scott, 2003; Spano e Mazzon, 2004) individuano nei social network la possibilità di sviluppare un senso (sentimento) sociale e di comunità.

In quanto detto possiamo individuare elementi che permettono di mettere in relazione i social network con le problematiche dell'apprendimento. Oggi, infatti, dal punto di vista dei processi di istruzione e di

formazione, il problema non è tanto quello di mettere in atto percorsi - processi di continuo accumulo di informazioni e notizie (la logica della banca dati), quanto quello di incorporare nel processo formativo una sensibilità verso l'estremo, l'improbabile, il paradossale, il diverso. Bisogna dotarsi di una intelligenza non più identificata con processi di astratta razionalità (quella del rapporto mezzi-fini), ma di una intelligenza polimorfa, prossima a una logica polivalente, arborescente e, nello stesso tempo, costruttivista e plastica, capace di aprire nuove possibilità. Apprendere secondo la logica della possibilità vuol dire non restare scoperti di fronte all'emergenza ma, al contrario, essere attivatori di nuove emergenze, di nuove capacità e possibilità ulteriori. Allora, la capacità collettiva di produrre, trasformare, innovare non richiama tanto l'adeguatezza degli investimenti materiali quanto la pertinenza e qualità degli investimenti immateriali (nelle persone, nel sistema di relazioni, nella cultura).

Ne consegue che il successo delle nuove formule di organizzazione dipenderà essenzialmente dallo sviluppo delle capacità di apprendimento. Si tratta, quindi, di un processo di "deutero apprendimento" cioè di un *apprendere ad apprendere* (Spano, 2007). Un processo, quindi, dove ogni soggetto è autore e co-autore della propria capacità cognitiva e riflessiva. Questo è ancora più importante se si considera il problema dell'isolamento culturale dei sordi e la necessità di trasmettere loro un bagaglio di conoscenze condivise, così come una chiara percezione delle proprie capacità e di come possano essere investite nell'ambiente sociale, assottigliando la linea di confine tra sordi e udenti di cui abbiamo parlato. Il punto di vista costruttivista è, oggi, sempre più legato a quello di apprendimento come processo dialogico, sociale e culturale, di creazione ed elaborazione congiunta di significati, in cui il singolo, in quanto facente parte di un gruppo, riceve sostegno e motivazione all'interno di quella che Vygotskij (1980) ha definito la "zona di sviluppo prossimale". Il Web e i Social Network costituiscono, dunque, senz'altro un ambiente fertile per l'instaurarsi di relazioni significative che possano portare ad un potenziamento delle competenze dei sordi in diversi ambiti di applicazione.

IL PROBLEMA: LE COMPETENZE LINGUISTICHE DEI SORDI PRELINGUALI

Con "sordità prelinguistica" si definisce «la perdita dell'udito che è già presente alla nascita o insorge prima dell'acquisizione del linguaggio verbale nel bambino» (Fabbretti e Tomasuolo, 2006: p.41). A parità di capacità cognitive, l'educazione del bambino con sordità prelinguistica procede normalmente con un ritmo più lento rispetto a quella dell'udente, in primo luogo per la mancanza di immersione in un input acustico continuo e sovrabbondante.

La letteratura esistente in ambito nazionale ed internazionale in tema di sordità dimostra che questo stato di cose incide negativamente, in primo luogo, sullo sviluppo delle competenze linguistiche, configurando uno dei principali fattori di discriminazione sociale delle persone con sordità prelinguistica.

Si tratta di una condizione che, secondo i dati riportati in Caselli, Maragna e Volterra (2006), nel contesto italiano riguarda più di un bambino su 10.000: quelli che nascono sordi o che lo divengono precocemente a causa di malattie o incidenti.

È noto che sul migliore approccio al problema dell'educazione linguistica dei sordi si combatte un'antica battaglia, non scevra di ideologismi: quella tra i metodi *oralisti* (che escludono l'uso della lingua dei segni) e quelli *bimodali* (fondati, al contrario, sull'esposizione simultanea alla lingua dei segni e a quella verbale). Tuttavia, gli studi condotti a livello nazionale e internazionale sulle competenze di letto-scrittura nei giovani adulti sordi¹ dimostrano che sussistono, in un caso e nell'altro, analoghe difficoltà, indipendenti da fattori quali il paese di appartenenza, l'educazione ricevuta o il livello culturale. Tali difficoltà si possono riassumere come segue:

- un vocabolario più povero sia in comprensione che in produzione;
- una forte rigidità lessicale che rende difficile padroneggiare le diverse sfumature di significato di una stessa parola;
- difficoltà nelle competenze pragmatiche che permettono di distinguere il significato reale da quello letterale di alcune espressioni, modi di dire e proverbi;
- produzione di errori nella comprensione di frasi passive reversibili, pronomi, preposizioni e nomi nella forma plurale;
- problemi nel giudicare l'accettabilità di frasi relative, subordinate e pronominalizzate;
- produzione di errori di omissione, sostituzione e aggiunta in diversi aspetti della morfologia e in particolare di quella libera, come ad esempio preposizioni, articoli e pronomi;
- omissione di ausiliari e produzione di imprecisioni lessicali;
- errori nei modi, nei tempi e nelle coniugazioni verbali.

Posto che la sordità è un deficit che di per sé non implica alcun danno cognitivo, si configura una domanda che, probabilmente, ancora attende una risposta soddisfacente: è sufficiente la constatazione della, pur importantissima, limitazione dell'input a descrivere il modo in cui la sordità vincola lo sviluppo delle competenze linguistiche?

IL PROBLEMA DAL PUNTO DI VISTA DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

Per poter iniziare a rispondere alla domanda sopra delineata, occorre porsi in un orizzonte di orientamento. A questo scopo, eleggiamo come riferimenti la *Second Language Acquisition Theory* (d'ora in avanti: SLAT) di Krashen (1981; 1982) e la nozione di *interlingua*, secondo la lezione di Selinker (1972).

Si tratta, come è evidente, di orientamenti che provengono dalle prospettive della linguistica educativa, rispetto allo sviluppo delle competenze di lingua seconda e lingua straniera. Questo non significa, nel modo più assoluto, che si vogliano, ad esempio, equiparare tout court gli apprendenti sordi italiani agli stranieri udenti che imparano l'italiano.

Ci si è, però, spesso interrogati sulle analogie che potrebbero essere rilevate tra le modalità e gli stadi dello sviluppo delle competenze nella lingua scritta degli apprendenti sordi e quelle degli apprendenti udenti stranieri. Una precisazione di tali eventuali analogie richiederebbe ricerche sistematiche, ad esempio nella prospettiva della linguistica acquisizionale. Si può, però, tracciare un punto importante nel quale l'analogia necessariamente diviene fertile: ovvero, proprio il concetto di *interlingua*.

Secondo una definizione da dizionario di glottodattica (Balboni, 1999: p.55), l'*interlingua* "è un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua. Si tratta di competenze caratterizzate dall'interferenza della lingua materna, che tuttavia si riduce progressivamente".

Questa definizione può, in qualche modo, entrare in gioco nella ricerca delle caratteristiche dei sistemi linguistici propri ai sordi che imparano una lingua scritta: tali sistemi, infatti, mostrano generalmente tratti evolutivi provvisori, personali e parziali.

Molto più complessa è, però, la cosa dal punto di vista dell'interferenza. Appare, infatti, evidente che non è possibile riscontrare il fenomeno nei sordi oralisti, ovvero quelli la cui educazione linguistica prescinde dalla lingua dei segni. Anche nel caso dei sordi segnanti, i fenomeni di interferenza (tra lingua dei segni e lingua scritta) non paiono assimilabili tout court a quelli di cui sopra, se non altro per le significative differenze tra i codici interferenti (a partire, naturalmente, dalla morfosintassi "visiva" della lingua dei segni).

Qui, dunque, occorrerebbe porsi un problema di definizione: come è possibile e utile definire i "sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente" delle persone sorde che apprendono una lingua scritta, tenendo sempre conto della differenza interna - soprattutto dal punto d'osservazione dell'interferenza - tra sordi segnanti e non?

Si tratta di un problema di una certa complessità, che non è certamente possibile affrontare, né tanto

¹ Per citarne alcuni: Caselli, Maragna e Volterra (2006), Fabbretti e Tomasuolo (2006), Maragna e Nuccetelli (2008), Schirmer (2000), Lang (2002), Marschark e Spencer (2003), Meadow-Orlans *et al.* (2000).

meno risolvere, in questa sede. Occorre, tuttavia, tenerlo bene sullo sfondo, perché il rilievo di questa questione è tutto nel fatto che la strutturazione della competenza linguistica avviene attraverso il progressivo ampliamento e la progressiva sistematizzazione dell'interlingua.

Il processo in questione - la progressione dell'ampliamento e della sistematizzazione dell'interlingua - è caratterizzato, nella prospettiva di Krashen (1981; 1982) da alcuni elementi piuttosto pertinenti rispetto al nostro contesto: innanzitutto, la distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento*.

Fondamentalmente, l'apprendimento è lo sviluppo delle competenze linguistiche in contesti guidati, mentre l'acquisizione si produce nella vita quotidiana attraverso l'esposizione naturale alla lingua target. Il punto fondamentale è che l'acquisizione, nella prospettiva di Krashen, è un motore del processo molto più potente dell'apprendimento. Detto in termini più immediati, e forse anche più riconducibili all'esperienza di ognuno, una lingua la si impara in modo più efficace praticandola che studiandola.

A partire da questo elemento di fondo, possono essere situati altri aspetti della prospettiva di Krashen per noi significativi: la questione del *filtro affettivo*, vale a dire dell'inibizione del processo di ampliamento e sistematizzazione dell'interlingua costituito dall'insorgenza di fattori ansiogeni o di stress; l'*ordine naturale di acquisizione*, cioè l'esistenza in ciascuna lingua di caratteristiche sequenze di acquisizione, peraltro oggetto degli studi di linguistica acquisizionale; il ruolo fondamentale dell'*input*, che deve essere il più possibile ricco, variato e coerente con l'ordine naturale di acquisizione; infine, la questione del *monitor*, ovvero di una funzione di controllo che l'apprendimento attiva rispetto alla lingua acquisita e che, se in generale può indurre anche un rallentamento del processo di evoluzione dell'interlingua, sarà senz'altro un fattore di ostacolo laddove la proporzione di acquisizione e apprendimento sarà sbilanciata a favore di quest'ultimo.

In breve, secondo le citate prospettive della linguistica educativa, le difficoltà nell'evoluzione delle competenze linguistiche dei sordi potrebbero dipendere dal fatto che lo specifico deficit li espone in modo particolarmente severo (tendenzialmente, molto più che a un udente) a una combinazione di alcune o di tutte le variabili che seguono:

- esposizione all'input scarsa e non legata a contesti naturali di comunicazione, bensì a contesti guidati soprattutto scolastici;
- di conseguenza, da una parte, non rispetto dell'ordine naturale di acquisizione con prevalenza della lingua "accademica" (Cummins, 1979), dall'altra, forte attivazione del *filtro affettivo*;
- prevalenza quasi esclusiva dell'apprendimento sull'acquisizione e, dunque, squilibrio nella funzione del *monitor*.

È, in generale, un principio acquisito che le Tecnologie Didattiche e le ICT costituiscono per i sordi una risorsa formativa potenzialmente molto importante. In relazione ai problemi appena delineati, si cercherà di comprendere, anche alla luce di progetti realizzati, quali siano modi e condizioni che possano favorire lo sfruttamento di tale risorsa.

I SORDI, LE ICT E L'E-LEARNING

In effetti, si registrano molti tentativi, anche nelle scuole, per migliorare la qualità della vita dei sordi nelle attività didattiche attraverso l'uso delle nuove tecnologie, in particolare in ragione della loro efficacia nello sfruttare il canale integro degli apprendenti sordi: la vista.

La letteratura propone diverse classificazioni dei sistemi esistenti per supportare la didattica attraverso le nuove tecnologie. Di particolare interesse in questa sede sono quelle proposte da Caselli, Maragna e Volterra (2006), che si rifanno alla classificazione proposta da Cagliani, Chiappini e Ott (2004) e quella adottata da Schrimmer (2000). Entrambe fanno riferimento agli stessi strumenti, organizzandoli in gruppi leggermente differenti.

In Caselli, Maragna e Volterra (2006) i sistemi per l'educazione dell'apprendente sordo vengono raccolti in quattro tipi: drill and practice, multimediali, basati su micromondi e con finalità generali.

In Schrimmer (2000), l'area delle tecnologie educative viene classificata in instructional software (drill and practice, tutorial, simulazioni, giochi istruttivi, problem solving), strumenti tecnologici per la didattica frontale (word processing, fogli di calcolo, banche dati), software di supporto (registri, fogli di esercizi, generatori di test, grafici per la stampa o per le presentazioni, desktop publishing, pacchetti statistici, generatori di piani educativi individuali)², media tecnologici (videodischi interattivi e CD-ROM, hypermedia, educazione a distanza), e tecnologie emergenti (assistenti personali digitali, intelligenza artificiale, realtà virtuale, riconoscimento vocale e della grafia, simulazioni basate su software multimediali).

Tutti questi strumenti hanno in comune l'estrema varietà e plasticità di utilizzo di alternative visuali (immagini, video, testo) ai contenuti sonori, che, opportunamente combinate con le finalità didattiche dell'istruzione in classe, possono contribuire all'educazione del giovane apprendente sordo.

Le strategie di apprendimento a distanza (e-learning)³ hanno da tempo dimostrato la propria efficacia nell'affrontare questo tipo di esigenze e sono sempre più riconosciute, sperimentate e apprezzate in progetti nazionali e internazionali destinati all'educazione specifica di persone sorde. Il conte-

² Individual Education Plan (IEP) generators.

³ Secondo la definizione di Schrimmer (2000: p. 69) «distance learning involves the delivery of instruction when the teacher and students are separated over distance and/or time and can involve combinations of one and two-way audio, video, and computer linkages» - «l'educazione a distanza si ha quando il docente e gli studenti sono separati dalla distanza fisica e/o temporale e può prevedere collegamenti audio, video e web uni- e bi-direzionali».

sto nazionale offre, ad esempio, piattaforme dedicate per il conseguimento della patente europea per l'informatica, l'apprendimento di lingue straniere o il potenziamento delle capacità di lettura e scrittura nella lingua nazionale.

Molte di queste piattaforme fanno un uso importante della lingua dei segni per veicolare e trasmettere i contenuti. Tra queste, riteniamo importante ricordare le piattaforme prodotte dai progetti AILB (Aachener Internet-Lernsoftware zur Berufsqualifizierung von Gehörlosen)⁴, sviluppato nel biennio 2003-2005 (Straetz *et al.*, 2004), e DEAL (Deaf people in Europe Acquiring Languages through e-learning)⁵, sviluppato tra il 2006 ed il 2008 e attualmente in fase di perfezionamento.

Partendo dall'esperienza più recente, la piattaforma multilingue DEAL, sviluppata nell'ambito delle attività finanziate dal programma di apprendimento permanente della Commissione Europea, propone un corso online per l'insegnamento di Italiano, Spagnolo e Tedesco come L2 a studenti sordi impegnati in percorsi di formazione professionale per le mansioni di segreteria in azienda e principianti assoluti nella lingua target. Il progetto, coordinato dall'Istituto Statale per Sordi di Roma, ha ottenuto l'European Label 2008 for Innovative Projects in Language Teaching and Learning, ed è stato recentemente rifinanziato come Transfer of Innovation per il biennio 2009-2011, con un allargamento dell'offerta formativa alla lingua Inglese ed il perfezionamento della piattaforma stessa in risposta alle evidenze emerse dalla sperimentazione di DEAL. In DEAL i corsi sono strutturati in 10 unità didattiche finalizzate al raggiungimento di un livello di competenza rapportabile al livello A2 del Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEFR). Ciascuna unità didattica propone agli utenti una animazione introduttiva sottotitolata che fa da base alle attività proposte. I corsi prevedono un'alternanza di attività di studio sincrone ed asincrone, in cui la dimensione sincrona acquista un'importanza fondamentale nella formazione dell'apprendente, considerando centrali le attività di cooperazione e condivisione dei contenuti tra il gruppo di apprendenti e l'insegnante. La piattaforma DEAL è stata sviluppata pensando a un utilizzo esclusivamente online o integrato dalla presenza, in classe, di un insegnante o tutor che faccia da coordinatore tra le lezioni online e l'offerta didattica in classe. Di particolare interesse appare l'uso della lingua dei segni come mediatore della comunicazione didattica in processi finalizzati all'apprendimento di una lingua straniera. La ricerca condotta nel progetto ha infatti

progressivamente delimitato e regolato l'uso delle lingue dei segni dei destinatari finali, cercando di identificare le modalità nelle quali esso poteva ef-

fettivamente sostenere lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative: ovvero, divenendo strumento di processi di problem setting e problem solving rispetto alla lingua target, e mai esercitando una funzione meramente traduttiva. Questi esiti, al di là dell'orizzonte del progetto stesso, configurano dei riferimenti significativi per la strutturazione di ambienti di apprendimento bimodali.

La progettazione della piattaforma AILB ha visto il coinvolgimento diretto di ricercatori sordi ed è stata sviluppata intorno all'idea che, per il mantenimento e il rafforzamento delle competenze matematiche e di lettura e scrittura - finalità del progetto - i sordi non abbiano bisogno di insegnanti o interpreti, ma possano imparare da soli attraverso un uso ragionato di Internet e della quantità di materiale che possono raggiungere attraverso la Rete. In questo senso, AILB si pone, più che come piattaforma didattica, come una guida, un luogo in cui acquisire una serie di strumenti che favoriscano l'apprendimento autoguidato ed esplorativo. I contenuti vengono proposti sia in forma testuale che in lingua dei segni con un alto livello di visualizzazione, l'ambiente è sviluppato in modo da stimolare l'apprendimento interattivo ed esplorativo anche tramite video-conferenza in gruppi di pari.

Entrambe queste piattaforme fanno dell'apprendimento interattivo e cooperativo uno dei propri punti di forza, in quanto esso consentirebbe un rafforzamento della conoscenza appresa, e una condivisione delle difficoltà esperite all'interno del gruppo di pari o con il tutor di riferimento. Questo tende a creare reti sociali orientate all'apprendimento ospitate su piattaforme virtuali che veicolano contenuti didattici. Nonostante si tratti di strumenti apprezzabili e caratterizzati da un coefficiente d'innovazione significativo, rimangono delle domande in relazione alla promozione dell'ampliamento e della sistematizzazione dell'interlingua degli apprendenti: sono in grado di promuovere acquisizione in una proporzione che ristabilisca l'equilibrio con l'apprendimento e renda funzionale l'attivazione del monitor? Possono graduare correttamente l'input in base alle sequenze naturali di acquisizione? Possono prevenire l'attivazione del filtro affettivo?

La nostra ipotesi è che la risposta a queste domande non potrà essere del tutto positiva finché non saranno disponibili processi e strumenti che coinvolgano gli apprendenti in situazioni comunicative reali e centrate sulla loro esperienza, sui loro bisogni, sulla loro "enciclopedia", nelle quali la lingua target divenga una risorsa comunicativa concreta e felicemente situata nell'orizzonte d'esperienza di chi apprende.

I SORDI E I SOCIAL NETWORK

Numerose discipline si sono occupate del modo in cui l'uso del Web permette di giocare con le proprie

4 Aachener Internet software didattico per la formazione professionale per sordi.

5 URL: <http://www.deal-leonardo.eu/> (ultima consultazione gennaio 2011).

identità, sperimentarne di nuove e creare gruppi sociali virtuali, o semplicemente, tramite gli ormai comuni Social Network, trasferire in rete e rendere visibili, ed accessibili, i propri contatti agli altri membri della rete.

Il Social Network, o rete sociale, è dunque il luogo dove l'informazione si distribuisce, si scambia, ma è anche il luogo dove si può costruire una conoscenza comune. Quest'ultimo punto è ben documentato dalla sociologia e dalle teorie dell'apprendimento cooperativo sopra ricordate. Questo può essere ritenuto valido anche per i sordi? E a quali condizioni? Come agiscono i sordi nella Rete e che tipo di relazioni instaurano quando inseriti in un comune Social Network?

La diffusione della Rete e le maggiori possibilità di comunicazione in tempo reale, trasmissibilità e conservazione dei messaggi in forma scritta e video sta rivoluzionando le modalità, i tempi ed i luoghi di comunicazione della comunità sorda. Un esempio eclatante da questo punto di vista è il sito vlog-sordi⁶: un blog in formato video in cui gli utenti hanno la possibilità di pubblicare online contenuti in lingua dei segni/sottotitolati per qualsiasi finalità comunicativa, raccogliendo risposte sia in forma testuale che video.

Il formato video, permettendo la sottotitolazione delle immagini e il veicolare di contenuti fortemente visuali quali la lingua dei segni, è tra quelli preferiti dai sordi per il reperimento e la distribuzione di informazioni. Ne consegue un forte utilizzo di social network basati sulla condivisione di video (quali YouTube, sul quale, del resto, si appoggia anche vlog) o che permettono l'integrazione di contenuti provenienti da più origini su un'unica piattaforma (Facebook, Delicious, Twitter, per citarne alcuni). La grande accettazione di questi strumenti da parte della comunità sorda è resa evidente, in Vlog-Sordi, ma anche in Facebook, dal numero di commenti e risposte uniche date a ogni inserimento, e dalla ricchezza delle discussioni che nascono intorno a tematiche quali la lingua dei segni, la sanità, l'accesso a servizi tecnologici avanzati, eventi, o la percezione della sordità e il rapporto con il mondo udente⁷. L'uso di strumenti di messaggistica istantanea quali *MSN*, *Skype*, *ooVoo* e *Camfrog*, ha permesso, inoltre, un aumento nelle possibilità di comunicazione a distanza tra persone sorde e tra sordi e udenti, veicolando i contenuti in forma scritta o video. All'uso capillare di questi strumenti corrisponde, nelle comunità sorde, un aumento delle connessioni effettuate attraverso telefonini di ultima generazione, che uniscono alla possibilità di inviare e ricevere messaggi e video-chiamate quella di collegarsi alla rete Internet per caricare o scaricare contenuti di vario tipo.

A dispetto di quello che succede in un contesto didattico tradizionale anche online, dove risulta dif-

ficile stimolare i sordi alla scrittura ed ottenere da loro risultati soddisfacenti, nel contesto delle social network, la motivazione dei sordi nell'utilizzo della scrittura è altissima: la scrittura è un ponte per comunicare, mettersi in relazione con altre persone che presentino gli stessi problemi e desideri, farsi conoscere, uscire dall'isolamento in cui spesso si ritrovano.

Appare evidente che, da questo punto di vista, si configura per la prima volta un ambiente sociale virtuale nel quale la lingua scritta diviene una delle lingue dei sordi e delle loro comunità, e non un codice estraneo. Di conseguenza, l'uso di un social network nell'educazione dei sordi potrebbe rappresentare una strategia che permetta agli apprendenti di *imparare scrivendo* in un contesto in cui la lingua target, la lingua scritta, contribuisce a costruire un ambiente di comunicazione reale nel quale l'apprendente sia totalmente immerso: un *social learning network* per i sordi, evoluto per i sordi e trasformato grazie a loro.

Vi sono forse le condizioni per superare la divaricazione tra ambienti digitali di comunicazione e ambienti digitali di apprendimento, a vantaggio di una concreta integrazione delle due dimensioni: non tanto attraverso la costruzione di oggetti orientati alla formazione in cui venga dato più rilievo a processi comunicativi, quanto attraverso l'arricchimento degli ambienti di comunicazione - come ad esempio il social network - di specifiche opportunità formative.

PERCHÉ I SOCIAL NETWORK PER LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEI SORDI

Possiamo quindi ritenere acquisito che gli ambienti digitali di comunicazione, a partire dalla diffusione della tecnologia sms, hanno fornito opportunità prima indisponibili per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative delle persone sorde, in quanto costituiscono per la prima volta, per la maggioranza dei sordi, un contesto che permette un'ampia esposizione comunicativa alla lingua target, analoga a quella esperita naturalmente dagli udenti.

Infatti, la lingua scritta è divenuta uno strumento di comunicazione quotidiana, connesso a bisogni e contesti comunicativi reali e collegati ad ambiti di esperienza personale essenziali. Questo significa che da ogni punto di vista (comunicativo, testuale, lessicale, morfosintattico, sociopragmatico, ecc.) la maggioranza dei sordi vive oggi una potenziale immersione in uno spazio linguistico e in un *milieu* comunicativo molto più esteso di quelli legati alle routine comunicative in ambito scolastico e, in parte, professionale.

⁶ URL: <http://www.vlog-sordi.com/> (ultima consultazione gennaio 2011).

⁷ Queste informazioni si riferiscono a raccolte aneddotiche ed un'analisi condotta in maniera regolare ma non scientificamente registrata delle piattaforme citate. Per una raccolta sistematica, ma non aggiornata, dell'esperienza dei sordi con le Nuove Tecnologie si veda Bianchi (2004).

Questo allargamento dello spazio linguistico sembra configurare anche un significativo incremento delle possibilità di migliorare le proprie competenze linguistiche, almeno da alcuni punti di vista riconducibili punto per punto a diverse prospettive della linguistica educativa, tra le quali quelle precedentemente esplicitate:

- nella oscillazione tra apprendimento e acquisizione della lingua (ovvero, dello sviluppo di competenze in contesti guidati e non guidati), per la prima volta si crea per i sordi la possibilità di un equilibrio, ovvero di uno sviluppo delle competenze linguistiche non interamente costruito sul versante, da molti punti di vista problematico, dell'apprendimento;
- le persone sorde risultano esposte a un input linguistico enormemente più ricco, vario, diversificato e motivante di quanto immaginabile anche in un passato molto recente;
- la creazione di un contesto di acquisizione fuori della classe consente l'articolazione di una relazione con il dentro dei contesti guidati, che è una riconosciuta condizione di efficacia del setting (Benson, 2001);
- la possibilità di praticare contesti di comunicazione autentica garantisce, anche da un punto di vista scientifico oltre che di fatto, la disponibilità di una sorgente motivazionale adeguata.

Confrontando queste opportunità con la struttura delle barriere che, nelle prospettive della linguistica educativa prima ricordate, potrebbero ostacolare lo sviluppo delle competenze linguistiche delle persone sorde, si potrebbe, addirittura con qualche buon diritto, ipotizzare che la semplice frequentazione di social network potrebbe, per le persone sorde, abbattere quelle barriere in proporzione maggiore, a parità di tempo impegnato, della frequenza di ambienti digitali specificamente concepiti per la formazione linguistica (tali, ovvero, da promuovere l'apprendimento più che l'acquisizione).

Tuttavia, si può aggiungere che l'attivazione dei *sistemi linguistici provvisori* (equivalenti dell'interlingua) in compiti comunicativi reali rende disponibile uno straordinario patrimonio di materiali fertili per procedure di didattizzazione che possono porre effettivamente al centro le competenze dell'apprendente. Appare dunque possibile ipotizzare la predisposizione di un'offerta formativa che si radichi in un contesto di effettiva acquisizione linguistica, per

ampliarlo ed arricchirlo lungo coordinate intenzionali per l'apprendimento, finalmente poste in una linea di equilibrio e perciò proficue e utili, auspicabilmente, a promuovere l'autentica inclusione linguistica delle persone sorde.

UN POSSIBILE APPROCCIO

Sulla base dei presupposti esplicitati, è possibile affermare che l'e-learning costituisce una risorsa decisiva per la formazione linguistica delle persone sorde; tuttavia, le esperienze e la riflessione spingono a ipotizzare che la strada da percorrere non sia quella della creazione di ambienti digitali di apprendimento specificamente concepiti, bensì quella dell'articolazione di social network basati sulla scrittura⁸ di per sé in grado di produrre acquisizione linguistico-comunicativa, arricchendola di dimensioni orientate all'apprendimento.

Infatti, assumere un ambiente digitale di comunicazione (come ad esempio Facebook), già utilizzato comunemente dai sordi, e popolarlo di opportunità di apprendimento linguistico, tali da rinforzare e potenziare l'acquisizione che esso di per sé già produce, potrebbe essere la via più semplice, diretta e fertile. Pensiamo, ad esempio, ad applicazioni che consentano di mettere in cantiere laboratori di editing cooperativo, a partire dai testi che gli stessi utenti hanno immesso nell'ambiente e che, dunque, sono la più fedele impronta del loro sistema parziale e provvisorio di competenze linguistico-comunicative. O ad ambienti virtuali nei quali giocare giochi di ruolo, ai quali siano connessi compiti comunicativi specifici, rispetto ai quali avvalersi di un tutoraggio linguistico. O, ancora, alla possibilità di utilizzare tutti i materiali che incuriosiscono gli utenti all'interno del network, ad esempio tutto ciò che viene pubblicato nelle bacheche, come input di attività per la comprensione della lettura, anche qui con procedure e strumenti appositamente concepiti.

In questo modo, si creerebbero condizioni ideali secondo le prospettive della linguistica educativa sopra ricordate: vi sarebbe sovrabbondanza e varietà dell'input; il livello di motivazione sarebbe tutelato; la circolarità di acquisizione e apprendimento salvaguardata, come anche quella tra *dentro* e *fuori* della classe, ovviamente in chiave virtuale; la comunicazione autentica sarebbe privilegiata; i sistemi di competenza parziali e provvisori degli apprendenti posti al centro dei processi. Inoltre, dal punto di vista della valutazione dei processi, sembrerebbe garantita la tracciabilità delle attività degli apprendenti nel sistema.

Un particolare non trascurabile è che, molto meglio di altri processi, quello ipotizzato sembra poter facilmente includere tanto i sordi segnanti che quelli oralisti, non avendo al suo centro la comunicazione didattica bensì quella autentica. Quando, infatti, la comunicazione didattica è centrale, si pone il problema del suo codice: l'uso in questa chiave della lingua dei segni esclude naturalmente i sordi oralisti; ma l'unica alternativa resta però quella di utilizzare la stessa lingua obiettivo di acquisizione, con esiti incerti su ambedue i fronti.

In breve, sussistono molte ragioni per ipotizzare che

⁸ Per ovvie ragioni, ambienti di comunicazione basati su interazioni video (come Skype oppure ooVoo) non sono adatti a configurare condizioni di immersione in una lingua target scritta. La comunicazione in lingua dei segni può tuttavia entrare - per i sordi segnanti e se opportunamente regolata - tra le interazioni a distanza funzionali ai processi di insegnamento/apprendimento.

questo tipo di approccio possa finalmente mettere veramente a profitto le immense potenzialità delle applicazioni del Web 2.0 e dell'e-learning nella prospettiva della formazione, in particolare linguistica, dei sordi. E, se possiamo concordare con l'osservazione jakobsoniana secondo la quale, in ambito linguistico, i casi particolari ci svelano aspetti essenziali d'interesse generale, gli elementi finora evidenziati possono dirci cose importanti anche al di là di ciò che più specificamente concerne il nostro specifico gruppo target.

Gli autori sono responsabili delle singole parti come segue:

Reti sociali, apprendimento e sordità a cura di Ivano Spano.

Il problema: le competenze linguistiche dei sordi prelinguali

I sordi, le ICT e l'e-Learning; I sordi e i Social Network a cura di Maria Tagarelli De Monte.

Il problema dal punto di vista della linguistica educativa

Perché i social network per la promozione delle competenze linguistiche dei sordi

Un possibile approccio a cura di Giuseppe Nuccetelli.

Questo contributo viene elaborato nel quadro delle attività di ricerca condotte nell'ambito del progetto FIRB-UISEL (RBNE074T5L) e delle attività di progettazione e sperimentazione del progetto DEAL-TOI (LLP-LDV-TOI-09-IT-0482).

BIBLIOGRAFIA

- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C. (2001). *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*. Bologna: Il Mulino.
- Balboni P. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Benson P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Bianchi L. (2004). L'accessibilità Web per gli utenti sordi. In R. Scano (ed.) *Accessibilità: dalla teoria alla realtà - web standards*. Trento: IWA Italy Editions.
- Bianco M. L. (1996). *Classi e reti sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Cagliani M.L., Chiappini G., Ott M. (2004). Educazione linguistica e bambini sordi: un esempio d'uso di software didattico. In *Atti Didamatica 2004*. Ferrara: Consorzio Omnicom Editori, pp.131-140.
- Caselli M.C., Maragna S., Volterra V. (2006). *Linguaggio e sordità*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen S., Syme L. (eds.) (1985). *Social support and health*. Orlando, FL, USA: Academic Press.
- Coleman J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. In *The American Journal of Sociology*, 94, Supplement: *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*. Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press, pp. 95-120.
- Cummins J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Di Nicola P. (1986). *L'uomo non è un'isola. Le reti sociali primarie nella vita quotidiana*. Milano: Franco Angeli.
- Ellison L.B., Steinfield C., Lampe C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), pp. 1143-1168.
- Fabbretti D., Tomasuolo E. (2006). *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Folgheraiter F. (2004). *Il metodo di rete in pratica*. Trento: Erikson.
- Krashen S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Lang H.G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), pp. 267-280.
- Maragna S., Nuccetelli G. (2008). An e-learning model for deaf people's linguistic training. In *Proceedings of the DEAL Project Final Meeting* (Roma, 24 settembre 2008). Barcellona, Spagna: Publicacions y Edicions Universitat.
- Marschark M., Spencer P.E. (2003). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York, NY, U.S.A.: Oxford University Press.
- Meadow-Orlans K.P., Spencer P.E., Erting C., Marschark M. (2000). *The deaf child in the family and at school: essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanicola L. (ed.) (1995). *Reti sociali e intervento professionale*. Napoli: Liguori Edizioni.
- Scott J. (2003). *L'analisi delle reti sociali*. Roma: Carocci.
- Schrimmer B.R. (2000). *Language & Literacy development in children who are deaf*. Second edition. Boston, MA, U.S.A.: Allyn&Bacon.
- Selinker L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, pp. 209-231.
- Spano I. (2007). Formazione come relazione. In I. Spano, S. Vigorelli (eds.). *Per una ecologia della mente e del corpo. Riflessioni di Sociologia della salute*. Padova: Logos Edizioni.
- Spano I., Mazzon R. (2004). *Il lavoro di rete come "mission" del terzo settore*. Padova-Gibellina: Sapere Edizioni-CRESM.
- Stratetz K., Kaibel A., Raithel V., Specht M., Grote K., Kramer F. (2004). An e-learning environment for deaf adults. In C. Stary, C. Stephanidis (eds.). *Conference Proceedings of the 8th ERCIM Workshop on User Interfaces for All*, (Vienna, 28-29 giugno 2004). Heidelberg, Germany: Springer.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LETTURE CONSIGLIATE**
- Antinoro Pizzuto E., Bianchini C.S., Capuano D., Gianfreda G., Rossini P. (2010). Language resources and visual communication in a deaf-centered multimodal e-learning environment: Issues to be addressed. In ELRA (eds.). *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC) / Workshop 15 - Supporting E-learning with Language Resources and Semantic Data* (Valletta, Malta, 22 maggio 2010), pp. 18-23.
- Bisacchi V., Forte L.C., Maragna S. (eds.) (2004). *Sordità, tecnologie e lingua dei segni. Nuovi prodotti multimediali per bambini e adulti sordi*. Atti del convegno Istituto Statale dei Sordi di Roma, ISSR (11 dicembre 2003). Roma: Risa Editore.
- Fajardo I., Vigo M., Salmerón L. (2009). Technology for supporting web information search and learning in sign language. *Interacting with Computers*, 21(4), pp. 243-256.
- Gardner H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Keating E., Mirus G. (2003). American sign language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practice. *Language and Society*, 32(5), pp. 693-714.
- Lewis M.A. (2005). Towards a lexical view of language. A challenge for teachers. *Babylonia*, 3, pp. 7-10.
- Manca S., Sarti L. (2002). Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie. *TD-Tecnologie Didattiche*, 25, pp. 3-10.
- Maragna S. (2003). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*. Vol 1. Milano: Franco Angeli.
- Nuccetelli G. (2010). L'e-learning come strumento di promozione del plurilinguismo nella sordità. In A. Villarini (ed.). *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano: Mondadori Università, pp. 124-140.
- Nuccetelli G., De Monte M.T. (2010). Deaf people education: Crossing linguistic borders through e-learning. In ELRA (eds.). *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC) / Workshop 15 - Supporting E-learning with Language Resources and Semantic Data* (Valletta, Malta, 22 maggio 2010), pp. 24-28.