
Sordità, linguaggio e cultura

Maria Pia Conte
Neuropsichiatra
Servizio Audiolesi-
U.S.L. 3 Genovese

*Riflessioni sul rapporto fra lingua dei segni,
lingua parlata e sviluppo culturale nell'educazione
dei sordi in epoche e luoghi diversi*

Nel mondo occidentale, il rapporto tra le persone sorde e l'istruzione ha una storia assai complessa e controversa. La possibilità per le persone sorde di raggiungere un livello di istruzione paragonabile a quello degli altri cittadini è sempre stata collegata al problema del riconoscimento delle lingue dei segni come lingue naturali delle persone sorde o alla scelta della lingua parlata come unico tramite della comunicazione.

BREVI CENNI STORICI

Si sa, per esempio, che nel sedicesimo secolo, alcuni membri di una nobile famiglia spagnola, nati sordi, erano colti e sapevano parlare. La necessità che aveva spinto la famiglia a ricercare un metodo per l'insegnamento della parola era legata alla legislazione dell'epoca, che riconosceva come possibile soggetto di eredità solo chi fosse in grado di parlare. Il metodo, elaborato dal monaco benedettino Ponce de Leòn, consisteva in una serie di segni manuali corrispondenti ad ogni suono dell'alfabeto fonetico spagnolo, questi segni erano derivati da un sistema di preghiera muto utilizzato dai monaci stessi. L'insegnamento della grammatica e della cultura generale, avveniva invece in lingua dei segni.

Alla fine del diciottesimo secolo, in Francia, ha inizio l'educazione sistematica delle

persone sorde, grazie all'Abbé de l'Épée. L'istruzione si basava sul riconoscimento della capacità di pensare e di comunicare in lingua dei segni delle persone sorde e sul convincimento della necessità di portare anche le persone sorde in contatto con gli insegnanti religiosi. L'insegnamento della parola era ritenuto di secondaria importanza rispetto alla lettura e alla scrittura e veniva insegnato solo agli allievi che si mostravano interessati. La lingua dei segni fu da prima considerata mancante di grammatica e sintassi e i primi insegnanti udenti elaborarono un sistema di segni aggiuntivi per le piccole parti del discorso, per i generi, i casi e le coniugazioni, ma già nel 1830 questo sistema farraginoso venne abbandonato, grazie al contributo degli insegnanti sordi e, probabilmente, anche al fatto che gli insegnanti udenti avevano acquisito una conoscenza più approfondita della lingua dei segni e si erano quindi potuti rendere conto delle regole grammaticali e sintattiche sue proprie. L'insegnamento, nell'Istituto Nazionale per Sordi di Parigi e negli Istituti aperti ormai in tutta Europa e in America, avveniva nella lingua dei segni del posto e comprendeva una serie di materie teoriche, inclusa la lettura e la scrittura della lingua del paese, e una serie di attività pratiche che preparavano gli allievi ad attività lavorative diverse. In quell'epoca negli Istituti furono istruiti ma-

tematici, chimici, pittori, scultori, litografi-
sti, incisori, tipografi, poeti, marinai, soldati,
uomini di lettere e soprattutto insegnanti sordi
che costituivano il quaranta per cento del
personale insegnante degli Istituti stessi.

Nello stesso periodo, diversi tentativi di
mettere al primo posto l'insegnamento della
parola e di ricorrere addirittura alla lingua
parlata come unico tramite d'istruzione, fu-
rono iniziati e abbandonati in particolar mo-
do in Germania e Inghilterra. Il metodo si ri-
faceva, pur senza dichiararlo, a quello di
Ponce de Leòn, ma i risultati non sembrava-
no giustificare l'enorme dispendio di energie
richiesto ad alunni ed insegnanti.

La controversia tra riconoscimento delle
lingue dei segni ed oralismo puro, sembra
legata a due visioni del mondo profonda-
mente contrastanti, una che crede nella va-
rietà come ricchezza per l'umanità e come
necessario precursore di ogni cambiamento
favorevole, e una intollerante della umana
diversità, che cerca di imporre un modello
unico cui tutti gli uomini devono uniformar-
si, pena l'essere considerati e ridotti inferiori.
Tale modello assume caratteristiche diver-
se secondo i luoghi e le epoche: bello, alto,
biondo e con gli occhi azzurri, nella Germa-
nia di un Hitler piccolo, brutto e nero; uden-
te e parlante nella fine Ottocento di un
Alexander Graham Bell la cui madre, sorda-
stra, era incapace di leggere le labbra.

Alla fine dell'Ottocento, nel campo
dell'educazione dei sordi, prese il soprav-
vento quest'ultima visione. Con i congressi
di Milano del 1880 e di Parigi del 1900, ven-
na sancita la superiorità della parola in tutta
Europa e in parte degli Stati Uniti. Da allora
negli Istituti e nelle Scuole oralisti puri l'in-
segnamento venne impartito in lingua parla-
ta, il linguaggio divenne sinonimo di lingua
parlata e la rieducazione occupò la maggior
parte del tempo degli insegnanti e degli
alunni a scapito dello sviluppo culturale ge-
nerale. Come conseguenza tutti gli insegnan-
ti sordi vennero espulsi dagli Istituti e dalle
Scuole oralisti.

C'è da domandarsi con R.P. McGregor,
educatore sordo, primo presidente della As-
sociazione Nazionale dei Sordi d'America,
"Quale atroce crimine hanno commesso i
sordi perché la loro lingua debba essere pro-
scritta?"

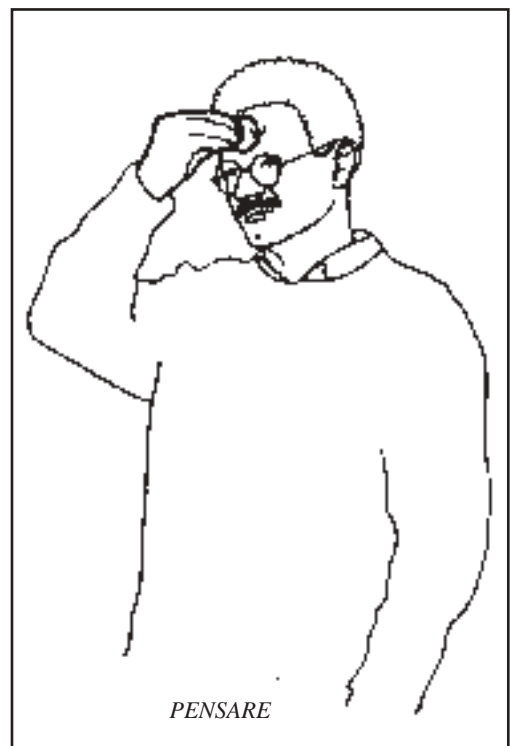
Ai congressi di Milano e Parigi non fu-
rono ammessi partecipanti sordi e furono rifiu-
tati anche i loro contributi scritti; in seguito

a quei congressi i sordi furono banditi
dall'insegnamento: che fosse questo lo sco-
po dell'affermazione della superiorità della
parola?

Gli studenti sordi sono naturalmente pro-
pensi a scegliere gli insegnanti sordi come
modelli, non solo perché la comunicazione
tra loro è più pronta, ma anche perché l'in-
segnante sordo è più preparato a far corrispon-
dere il tipo di istruzione con le abilità dello
studente. L'insegnante sordo attinge alla
propria esperienza, insegna agli studenti a
sviluppare nella giusta prospettiva e con sen-
so di realtà la propria consapevolezza di es-
sere sordi, i suoi consigli e le sue indicazioni
sono accettati meglio, spesso oltre alla fun-
zione di insegnante svolge anche una funzio-
ne di sostituto genitoriale, poiché molti ra-
gazzi sordi non possono soddisfare le pro-
prie necessità emotive a casa, se i loro geni-
tori non sono capaci di comunicare con loro.

Che sia questo il grande crimine commes-
so dai sordi ogni volta che si aggregano tra
loro? Lo stesso crimine commesso dalle mi-
noranze culturali: Pellerossa, Ebrei, Armeni,
ecc., quello di mantenere la propria identità,
lingua e cultura e di esserne fieri?

L'Arcivescovo di Loranza in Messico, su
ordine di Carlo II di Spagna, emise il se-
guente editto: "Gli autori più colti ed intelli-
genti sostengono con argomenti mol-
to solidi non solo l'idea che gli India-
ni dovrebbero im-
parare il Castiglia-
no ma che possono
essere obbligati a
farlo. Gli Indiani
debbono essere
istruiti nei dogmi
della nostra religio-
ne in Castigliano ed
imparare a leggere
e a scrivere in que-
sta lingua che do-
vrebbe essere com-
presa in tutti i Suoi
(dell'Imperatore)
possedimenti e di-
venire in essi l'uni-
co idioma universa-
le poiché appartiene
ai monarchi e con-
quistatori. Questa
conoscenza univer-



sale è necessaria per facilitare il governo e la guida spirituale degli Indiani, affinché essi siano capiti dai loro superiori, concepiscano amore per la nazione conquistatrice, bandiscano l'idolatria e siano civilizzati per facilitare il commercio e gli affari. (...) La propensione dei nativi a mantenere il proprio linguaggio impedisce che desiderino di imparare un'altra lingua, questa propensione è accentuata dal desiderio maligno di nascondere le proprie azioni agli Spagnoli e di non rispondere loro direttamente, quando credono di potersi mantenere evasivi."

Questa politica da conquistatori suona particolarmente tragica quando applicata nei confronti delle persone sorde gravi e profonde dalla nascita, per cui, anche con le protesi più potenti, apprendere la lingua parlata è estremamente difficile e richiede un'applicazione iniziata precocemente e della durata di anni e anni. Solo il 25% delle persone sorde vi riescono in modo soddisfacente, con il risultato comunque di rimanere per sempre esclusi da qualunque conversazione che coinvolga due o più persone udenti, poiché né il migliore sfruttamento del residuo uditivo, né la migliore lettura labiale consentono ad un sordo profondo di compiere una tale impresa. Essa, non dimentichiamolo, sarebbe necessaria ogni volta che la famiglia par-

lante si riunisce a tavola. Questa politica, ancor più che tragica, risuona come attiva persecuzione se applicata ad una persona sorda profonda dalla nascita per cui è ancor più difficile apprendere la lingua parlata quando questa sia l'unica lingua attraverso cui costruire concetti e pensieri, verificarli nello scambio con gli altri, acquisire informazioni e sedimentare conoscenze. L'insegnamento in una lingua che non è padroneggiata completamente dall'alunno, costituisce la cruna



PIANGERE

dell'ago attraverso cui si impoverisce una mente e si avvilisce una personalità.

Per fortuna per i Messicani, per gli Indiani d'America, per i sordi e per altri, non è così facile sradicare una lingua dal cuore delle persone. Per i sordi in particolare, la difficoltà stessa che hanno nell'imparare le lingue parlate, gioca a favore dello sviluppo delle loro lingue naturali segnate. Le lingue dei segni hanno continuato ad evolversi e ad aggiornarsi come tutte le altre lingue, e a costituire il cemento delle comunità dei sordi nei diversi paesi. In modo aperto gli Istituti americani mantennero l'insegnamento in lingua dei segni delle materie curriculari e l'insegnamento dell'inglese come seconda lingua, tanto da arrivare alla istituzione della Gallaudet University, dove l'insegnamento dei diversi curricula avviene in Lingua dei Segni Americana. In modo sotterraneo nelle istituzioni oraliste europee e americane dove i sordi sono stati riuniti in gruppi più o meno grandi.

SITUAZIONE ATTUALE

Negli ultimi anni, come negli Stati Uniti, anche in Europa vi è stata una notevole ripresa dell'interesse e del riconoscimento delle lingue dei segni, fino ad arrivare ad una raccomandazione da parte della CEE affinché i singoli paesi membri riconoscano la lingua dei segni locale come lingua della minoranza sorda: così avviene da tempo in Svezia, dove i bambini sordi e le loro famiglie sono educati al bilinguismo dal momento della diagnosi.

In Finlandia, dove da una quindicina di anni viene promossa una politica di diffusione del bilinguismo, il 93% degli alunni sordi usa la lingua dei segni e impara il finlandese come seconda lingua e un'analoga percentuale di genitori hanno almeno qualche conoscenza di lingua dei segni. Sembra particolarmente importante rilevare che in questo paese non ci sono differenze significative tra bambini sordi e i loro pari udenti per quel che riguarda i disturbi psichici, mentre nei paesi dove prevale l'oralismo, le persone sorde presentano disturbi psichici in numero tre volte superiore ai loro pari udenti.

SITUAZIONE ATTUALE IN ITALIA

In Italia dal 1880 in poi l'insegnamento della parola viene messo al primo posto e l'in-

segnamento delle diverse materie avviene esclusivamente attraverso la lingua italiana parlata. Dopo il Congresso di Milano, gli Istituti si organizzarono gradatamente sull'aspettativa di una maggioranza di alunni che, dopo dieci anni di fatica, si attestassero su un livello di cultura elementare e provvidero corsi di formazione professionale verso attività di tipo pratico: calzolaio, sarto, tipografo, ecc.

La lingua dei segni sviluppata in ciascun Istituto, vive, da allora, nella clandestinità, nei rapporti tra gli alunni, nell'aiuto che reciprocamente si danno per cercare di comprendere quanto viene proposto dagli insegnanti, negli scambi con i pochi adulti sordi dai quali si cerca di imparare le regole della sopravvivenza all'esterno delle mura dell'Istituto. Nella clandestinità vivono l'intelligenza e la creatività delle persone sorde, la loro abilità nell'utilizzare le possibilità offerte dalla vista per leggere il mondo, la loro sensibilità nel comprendere gli stati d'animo altrui, la poesia che traspare nella grazia e nella profondità del modo di esprimersi di alcuni di loro, la loro cultura. Tutto questo è stato per lo più ignorato a favore di opinioni, divenute luoghi comuni, ma ancor oggi riportate, quali la ottusità delle persone sorde (a capire parole non collegate con i loro contenuti mentali), l'impossibilità a ragionare su argomenti astratti (con parole inafferrabili e non assimilate ai concetti elaborati ed immagazzinati da loro come forme in movimento), la mancanza di memoria (per parole il cui contenuto non è trasformato nel segno corrispondente), ecc. Quando le cose migliori di un gruppo di persone vengono sistematicamente ignorate e represses, c'è da stupirsi se queste persone si perdono d'animo e arrivano a condividere quell'opinione negativa di sé con tanta forza sostenuta da chi le opprime? C'è da stupirsi se molte persone sorde hanno pensato e pensano di non essere portate per gli studi? Se decidono di abbandonare la scuola non appena ne finiscono l'obbligo? C'è da stupirsi se solo recentemente la comunità sorda italiana ha cominciato a riconoscere l'importanza della propria lingua e della propria cultura nella propria ricerca di identità?

Negli ultimi venti anni gli Istituti sono andati svuotandosi a causa dell'inserimento in scuola normale, la maggior parte sono chiusi, ne sopravvivono alcuni con un numero molto ristretto di allievi.

Non c'è da stupirsi se molti genitori negli anni settanta, hanno cercato un ambiente più produttivo per i loro figli. Nel momento dell'inserimento scolastico degli handicappati, hanno pensato di poter trovare quella migliore istruzione nella scuola di tutti. Anche nella scuola di zona l'insegnamento passa attraverso la cruna dell'ago dell'italiano parlato o scritto e qui come negli Istituti meglio l'alunno conosce l'italiano, più impara, meno lo conosce, meno impara.

Per i bambini con sordità lievi o medie le protesi attualmente compensano piuttosto bene e con alcune accortezze e un po' di aiuto questi alunni riescono a seguire i programmi normali, ovviamente se l'intelligenza glielo permette. Ma nei casi di sordità gravi e profonde le protesi non compensano totalmente la perdita uditiva e gli alunni non possono seguire direttamente la lezione dell'insegnante, sono perciò seguiti da insegnanti di sostegno, di solito per un numero consistente di ore.

A questo punto sembra che la responsabilità dell'apprendimento del ragazzino sordo dipenda totalmente dall'abilità dell'insegnante di sostegno. I genitori sembra che si aspettino che tutto avvenga come per gli altri bambini, che, non si sa attraverso quale miracolo, un bambino, le cui conoscenze linguistiche non corrispondono alla sua età in nessuna lingua, né di minoranza né di maggioranza, e che nel 75% dei casi si esprime in modo difficilmente comprensibile e altrettanto difficilmente legge sulle labbra dell'in-



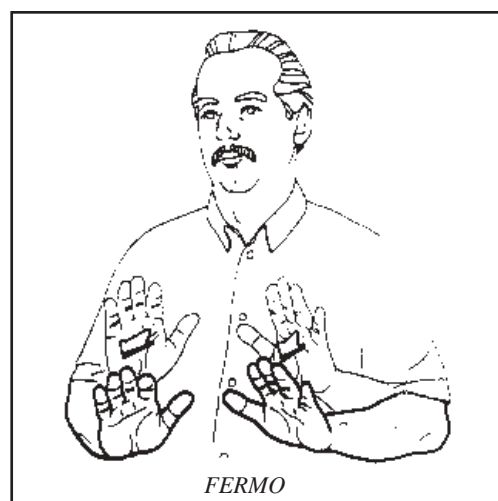
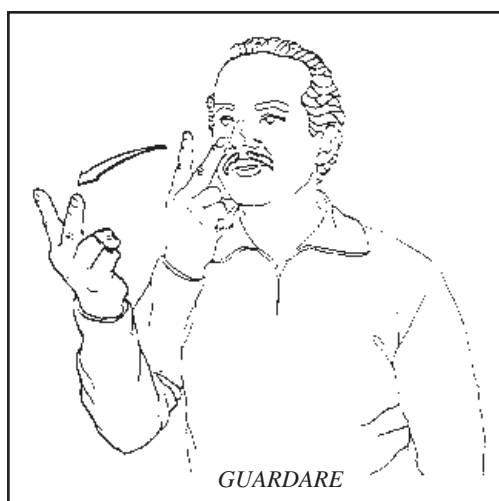
CNR - IMA
*(Istituto per la
Matematica
Applicata)*
Via De Marini, 6
Genova
tel. (010) 64751

La ricerca e il mondo dei disabili

L'Istituto per la Matematica Applicata del C.N.R. di Genova da anni conduce ricerche centrate sull'analisi delle potenzialità offerte dagli spazi di produzione e relazione mediati da calcolatore per lo sviluppo di capacità:

- nella produzione e nella comprensione della lingua scritta da parte di bambini sordi;
- nella soluzione di problemi aritmetici in soggetti che presentano difficoltà o ritardi nell'apprendimento o che necessitano di attività di recupero in questo dominio di conoscenza.

Più in particolare le ricerche si sono concentrate sull'analisi delle caratteristiche degli spazi di produzione e relazione disponibili attraverso l'uso di due sistemi: il sistema RETE, realizzato in collaborazione con IRRSAE Liguria e Servizio Audiolesi della XVI USL di Genova e il sistema ARI-LAB realizzato presso l'Istituto.



segnante una lingua che conosce solo parzialmente, apprenda da quelle labbra argomenti rispetto ai quali non possiede il background culturale che i suoi compagni hanno acquisito, senza sforzo, dalla famiglia, dai conoscenti, dalla televisione, dagli scambi occasionali.

In breve, poiché l'insegnamento avviene in italiano, la conoscenza dell'italiano da parte del bambino sordo determina la sua possibilità di arricchire il suo bagaglio culturale in tutte le altre materie. Al di là dell'apprendimento meccanico della lettura, della scrittura e delle quattro operazioni, il circolo vizioso della deprivazione culturale rispetto ai compagni è garantito per il 75% degli alunni sordi. Infatti con un bagaglio linguistico, culturale ed esperienziale ristretto, il bambino sordo apprende il meccanismo della lettura ma non capisce quello che legge, apprende il meccanismo della scrittura ma si guarda bene dall'utilizzarla per comunicare, poiché di solito gli viene immediatamente corretta la forma con scarso rilievo per il contenuto, apprende il meccanismo delle quattro operazioni ma quando si tratta di risolvere problemi di solito non sa processare il testo alla ricerca degli elementi determinanti per la soluzione. Per il 75% degli alunni sordi, quelli che non padroneggiano la lingua italiana, la forbice tra il proprio bagaglio culturale e quello dei coetanei si allarga sempre di più. Ma se un sistema di istruzione è organizzato in modo tale da garantire il 75% di insuccessi, come è possibile che non ci si ponga a livello generale il problema di rivederlo? Evidentemente viene condivisa a livello generale l'idea che vi siano delle persone sorde che

possono assimilarsi agli udenti e seguirne, in qualche modo, le attività con un po' di aiuto, e delle persone veramente sorde destinate ad un livello culturale inferiore e che solo dopo tre anni di scuola materna e otto anni di scuola dell'obbligo si possano tirare le somme e distinguere gli uni dagli altri. Gli uni faranno le superiori con altri insegnanti di sostegno e programmi modificati, gli altri, pazienza. Quei pochi tra gli uni, che saranno sopravvissuti a questo percorso ad ostacoli e che desidereranno andare all'Università, si troveranno al colmo della beffa con la possibilità di avere un interprete in quella lingua dei segni cui nessuno ha pensato ad esporli, e che sola garantirebbe loro di seguire le lezioni senza perdere un concetto, posto che l'interprete, a sua volta spuntato nella legislazione senza nessuna preparazione particolare dal punto di vista culturale specifico, sia in grado di comprendere in italiano il concetto che deve simultaneamente tradurre in lingua dei segni.

E gli altri, pazienza, che cosa ci si aspetta che facciano? Di solito con un insegnante di sostegno, frequentano corsi professionali regionali, al termine dei quali ricevono un attestato di frequenza, poi a sedici anni si mettono in attesa della chiamata al collocamento obbligatorio che ormai si fa attendere ben oltre il diciottesimo anno di età. Questi ragazzi al termine del loro iter scolastico e riabilitativo si ritrovano senza essere capaci di padroneggiare nessun sistema di comunicazione che li metta in contatto reale o con gli udenti o con i sordi, senza poter attingere informazioni in modo diretto da nessuna situazione, non possono sentire né le conver-

sazioni né la radio, non capiscono quanto vedono in televisione perché non sentono ciò che viene detto, né quanto potrebbero leggere su libri e giornali o nei programmi televisivi sottotitolati perché sono troppo ignoranti per comprenderne i contenuti, non possono stringere amicizie con gruppi di ragazzi udenti perché sono tagliati fuori da qualunque interesse e discorso che non riguardi cose come il calcio o il trucco, non conoscono altri sordi né adulti né loro coetanei. Come possono sperare di fare amicizia con l'altro sesso, di arrivare a sentirsi così a proprio agio con un altro essere umano da poter pensare di dividerne la vita? Come possono assumersi la responsabilità di metter su famiglia e di avere dei figli? Come possono pensare di avere le conoscenze necessarie per educarli?

Quando finalmente arrivano in un posto di lavoro subalterno, non ne conoscono le regole, non capiscono i motivi della distribuzione diversa dei compiti, per capire ciò che devono fare dipendono dalla benevolenza dei colleghi, come possono adattarsi alla situazione, trovarsi in armonia con i colleghi udenti nelle situazioni sempre diverse che si presentano?

Quei pochi ragazzi che si trovano ad uscire, ancor oggi, dalle poche classi speciali rimaste negli Istituti o nelle scuole medie e professionali, posseggono, anch'essi, di solito, un bagaglio culturale assai povero. Quasi sempre terminano la scuola quando sono più grandi rispetto agli altri, perché, negli Istituti, vengono trattenuti per dieci anni nelle elementari. Al contrario dei ragazzini sordi inseriti nella scuola normale, possiedono però una grande ricchezza, la lingua dei segni con cui hanno iniziato a comunicare con i loro compagni fin dal momento del loro ingresso in Istituto. Questa lingua ha costituito il cemento di amicizie che durano tutta la vita, il tramite verso informazioni possedute dal gruppo utili alla sopravvivenza nel mondo degli udenti, la base della costruzione di una propria identità, pur composta di elementi contraddittori, quali, per esempio, l'esperienza della propria pronta intelligenza nel comprendere tutto ciò che è visibile e l'esperienza della propria esasperante lentezza ed apparente ottusità nei confronti delle aspettative degli adulti udenti. Questa lingua servirà loro ad avvicinare la comunità dei sordi adulti, nel contatto con i quali sarà per loro possibile arricchire il proprio bagaglio lin-

guistico e culturale e raggiungere una maggiore maturità, fino al punto di poter affrontare con maggior consapevolezza un posto di lavoro, la scelta di un partner, la formazione di una famiglia. L'arricchimento culturale e l'apertura mentale che deriva dal contatto con gli adulti sordi, spesso, consente a questi ragazzi uno sviluppo considerevole, tanto da renderli, a loro volta, autonomi di fronte all'acquisizione di informazioni da riviste e quotidiani, da programmi televisivi sottotitolati, da conferenze dove sia presente un interprete di lingua dei segni.

Anche tra questi ragazzi una percentuale, se pur piccola, prosegue gli studi o in scuole superiori normali con insegnanti di sostegno o nelle pochissime scuole superiori speciali rimaste.

BILINGUISMO IN ITALIA

Da una quindicina di anni però anche in Italia si sta diffondendo la consapevolezza di quanto sia meglio incorporare l'apprendimento della lingua parlata dallo sviluppo del bagaglio culturale, in quanto, ciascuno, se carente, funge da limite allo sviluppo dell'altro. Per lo sviluppo culturale del bambino e per la salute mentale di tutti, è preferibile avviare il bambino sordo, la sua famiglia e i suoi insegnanti verso una situazione di bilinguismo, attraverso un rapporto costante con adulti sordi preparati e con la comunità dei sordi in generale, che garantisca, attraverso la lingua dei segni, il pieno sviluppo linguistico, cognitivo ed affettivo del bambino e lo prepari ad affrontare la scelta dell'iter scolastico sulla base delle proprie inclinazioni, grazie anche alla possibilità recente di ottenere interpreti a scuola. Per ottenere i migliori risultati possibili nell'apprendimento dell'italiano parlato e scritto è preferibile insegnarlo come seconda lingua, via via che il bambino cresce e che mostra interesse per la conoscenza del sistema di comunicazione utilizzato dalla maggioranza delle persone care che lo circondano.

UTILIZZO DI TECNOLOGIE AVANZATE

Oggi, qui da noi, i ragazzini sordi si trovano ad affrontare il problema dell'ampliamento delle proprie conoscenze in condizioni generalmente avverse. Ciononostante, sembra che, in maggioranza, mantengano un'enco-

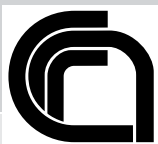
miabile disponibilità all'apprendimento. Infatti, non appena si confrontano con situazioni compatibili con il loro modo di essere, mostrano intatto il loro desiderio di sapere ed il piacere derivante dall'uso efficace delle proprie risorse mentali.

Per fortuna la tecnologia odierna sembra corrispondere piuttosto bene alle caratteristiche della persone sorde. Sono tre le risorse tecnologiche che sembrano più appropriate per favorire lo sviluppo cognitivo dei ragazzini sordi. La prima è la possibilità di usufruire di trasmissioni televisive sottotitolate, la seconda è la possibilità di utilizzare il computer in modo creativo e come mezzo di

comunicazione a distanza, la terza è l'uso della videocamera come sistema di registrazione di dati.

Le trasmissioni televisive sottotitolate costituiscono il sistema più appropriato per l'apprendimento dell'italiano in conversazione e per l'arricchimento del bagaglio culturale, si pongono anche quindi come tappa sostanziosa verso la possibilità di comprensione dell'italiano scritto nei libri.

Il computer può essere utilizzato sia come strumento per la produzione di propri testi, sia per scambi comunicativi in tempo reale o in differita con altri. È utile anche, con programmi appropriati, per l'avvio a procedure



La ricerca e il mondo dei disabili

**CNR - IP
(Istituto di
Psicologia)
Reparto di
Neuropsicologia
del Linguaggio e
della Sordità
Viale C. Marx 15
Roma
tel. (06) 86090369**

Alcune ricerche sull'utilizzo di Nuove Tecnologie nel campo dell'handicap:

a) *Esperienze di scrittura al computer*: l'attività si è sviluppata inizialmente presentando ad una bambina sorda di tredici anni un corpus di quattro favole illustrate di difficoltà graduata. Dopo averle lette ad alta voce le si chiedeva di scrivere una sua versione al computer. Nelle sedute successive si procedeva alla revisione e alla rielaborazione del testo. Al termine degli incontri (circa quindici ore al computer) si è proceduto alla valutazione delle competenze linguistiche della bambina, che sono apparse migliorate dimostrando di poter organizzare correttamente una serie di pensieri costruendo un racconto, assimilando e interiorizzando regole semplici della lingua come la punteggiatura, l'uso della maiuscola e l'accordo soggetto-verbo e di mantenere, a breve termine, anche strutture linguistiche più complesse. Altre esperienze con bambini sordi sono state condotte all'interno di una scuola elementare speciale.

b) *Completamento di storie al computer*: per questa esperienza di ricerca sono stati utilizzati due programmi, "Storia Aperta" e "Storia Chiusa", ideati da Lydia Tornatore dell'Università di Firenze. Si tratta di due compiti di completamento di storie con lacune, che presentano diversi gradi di difficoltà manuali e concettuali. La differenza sostanziale tra i due programmi è che nel primo le lacune vengono riempite dal bambino scegliendo tra diverse alternative proposte dal computer, mentre nel secondo è il bambino stesso che deve produrre le parole o frasi di completamento. Hanno partecipato all'esperienza quattro coppie di bambini sordi tra gli 8 e 14 anni. Sono state analizzate le modalità di interazione e le strategie cognitive utilizzate nella risoluzione del compito. Sullo stesso materiale è stata condotta un'analisi relativa alle competenze narrative. I risultati hanno mostrato che i bambini commettono numerosi errori sia morfo-sintattici che di coesione e coerenza del testo e che la scarsa competenza narrativa è legata fortemente a una più generale competenza linguistica.

c) *Un'applicazione multimediale*: nell'ottobre 1990 è stata avviata la costruzione di un ambiente di apprendimento multimediale "Gli animali della Savana" specificatamente finalizzato a migliorare la competenza linguistica e l'acquisizione di nuove informazioni per i bambini sordi. L'applicazione, insieme alle caratteristiche tipiche degli strumenti multimediali quali l'integrazione di modalità comunicative di tipo diverso (grafici, immagini, filmati, testi scritti), l'interattività e l'ipertestualità, offre la possibilità di accedere alle informazioni linguistiche attraverso il canale visivo con l'uso di filmati in Lingua dei Segni (LIS) e testi scritti in Italiano. L'applicazione offre al bambino diverse attività aggiuntive quali: (a) utilizzare degli "spazi chiusi" rispondendo a domande proposte nelle diverse schede; (b) utilizzare degli "spazi aperti" scrivendo a piacimento appunti e riflessioni in un blocco notes; (c) creare un "album di fotografie" personale scattando fotografie mentre scorre il filmato nel mirino di una macchina fotografica. L'applicazione è stata sperimentata con 25 bambini sordi tra i 6 e 15 anni.

Attualmente l'applicazione è disponibile su CD-ROM, distribuito da Opera Multimedia.

di soluzione di situazioni problematiche.

La videocamera rappresenta per le persone sorde un eccellente strumento di notazione, poiché la raccolta di immagini in movimento corrisponde alle loro modalità di memorizzazione. Il passaggio attraverso questa forma di notazione facilita il contatto con forme più convenzionali come la lingua scritta, i disegni, i diagrammi, ecc.

Va da sé che l'uso di tutto questo materiale

è assai più facile e redditizio per quei bambini sordi abituati allo sfruttamento migliore delle proprie risorse visive e mentali, grazie al contatto con adulti sordi e con la lingua dei segni. I bambini sordi inconsapevoli delle proprie possibilità possono però gradatamente trarre, dall'uso di questo materiale, maggiore consapevolezza del proprio funzionamento mentale e una maggiore tranquillità e fiducia in sé stessi.

Riferimenti Bibliografici

- Bion, R. (1962) *Apprendere dall'esperienza*, Trad. it. 1972, Roma, Armando.
- Chiappini, G.P. e Moraglia, E. (1992) *Abilità matematiche di base*, Torino, S.E.I.
- Chiappini, G.P. et al. (1991) *Progetto di rete telematica per alunni sordi*, Genova, Rapporto tecnico del C.N.R., Istituto per la Matematica Applicata.
- Chiappini, G.P. et al. (1988) 'L'uso di tecnologie informatiche nella riabilitazione e nell'inserimento scolastico dei bambini affetti da sordità', Firenze, Atti del 1° Convegno Nazionale "Informatica, Didattica, Disabilità".
- Conrad, R. (1978) *The deaf schoolchild*, N.Y., Harper & Row.
- Conte, M.P. (1987) *Ricerca sull'apprendimento del linguaggio dei sottotitoli da parte dei bambini sordi*, Rapporto RAI-Televideo.
- Conte, M.P. (1988) *Films con sottotitoli graduati. Effetti sulla comprensione della trama e sulla produzione di testi scritti in bambini e ragazzi sordi*, Rapporto RAI-Televideo.
- Conte, M.P. (1991) *I sottotitoli per bambini sordi: una porta sul futuro*, Contributo al convegno "La televisione per i sordi. Pagina 777".
- Conte, M.P. (1992) 'Il necessario intreccio tra riabilitazione cognitiva, riabilitazione uditiva e sviluppo della personalità', Atti del Convegno "Aspetti sociali della sordità", Roma, Università la Sapienza.
- Conte, M.P. (1984) *L'atteggiamento della società nei confronti della minoranza sorda*, Relazione al Centenario della fondazione della Società di Mutuo Soccorso dei sordomuti genovesi.
- Conte, M.P. (1986) *Progetto per la realizzazione di programmi sottotitolati con difficoltà graduata per bambini non udenti*, Rapporto RAI-Televideo.
- Rapporto RAI-Televideo.
- Conte, M.P. (1991) *Problems and findings in psychoanalytic psychotherapy with two deaf children of hearing families*, Namur, International Congress European Society for Mental Health and Deafness.
- Conte, M.P. e De Mola, G. (1989) 'L'uso di tecnologie informatiche per favorire lo sviluppo cognitivo in bambini sordi', *Logopedia Contemporanea*.
- Conte, M.P., Pagliari Rampelli, L. e Volterra, V. (1991) 'La costruzione del testo scritto nei bambini sordi', in: Orsolini, M. e Pontecorvo, C. (a cura di) *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Conte, M.P. e Lowemberger, F. (1992) *Leggo da solo*, Torino, S.E.I.
- Conte, M.P., Lambertini, M.R. e Zanni, M. (1993) 'Acquisizione d'identità e sviluppo culturale di un gruppo di bambini sordi', *L'Educazione dei Sordi*.
- Giannotti, A. et al. (1993) *Bambini sordi e sottotitoli televisivi*, Rapporto RAI-Televideo.
- Jacobs, L. (1980) *A deaf adult speaks out*, Gallaudet College Press.
- Johnson, R., Liddel, S. e Erting, C. (1989) *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*, Gallaudet Research Institute Working Paper.
- Klein, M. (1978) *Scritti 1921-1958*, Torino, Bollati-Boringhieri.
- Klima, E. e Bellugi, U. (1979) *The signs of language*, Cambridge, Harvard University Press.
- Lane, H. (1984) *When the mind hears*, N.Y., Random House.
- Sacks, O. (1990) *Vedere voci*, Milano, Adelphi.
- Sinkkonen, J. (1994) *Hearing impairment, communication and personality development*, University of Helsinki.
- Spradley, T.S. e Spradley, J.P. (1978) *Deaf like me*, Washington, Gallaudet University Press.
- Stokoe, W. (1978) *Sign Language Structure*, Silver Spring, Linstock Press.
- Vernon, M. e Andrews, J. (1990) *The psychology of deafness*, Longman.
- Volterra, V. (1981) *I segni come parole*, Torino, Boringhieri.
- Volterra, V. (a cura di) (1987) *La lingua italiana dei segni*, Bologna, Il Mulino.
- Volterra, V. et al. (1988) *Transferring informations from auditory to visual modality*, Rapporto RAI-Televideo.
- Winnicott, D. (1973) *Il bambino e la famiglia*, Firenze, Giunti Barbera.