



La via verso il

Bilinguismo

Lingua dei segni e lingua parlata

Dialogo sulla disabilità uditiva

Per pedagogisti e insegnanti, terapeuti, logopedisti, audiologi, medici, genitori, politici, personale delle direzioni dell'istruzione, professionisti dei media, persone colpite e tutti gli interessati.

Federazione Svizzera dei Sordi SGB-FSS

Rinomati ricercatori e clinici delle aree germanofona e francofona offrono una panoramica articolata sullo stato della ricerca nei campi bilinguismo, bimodalità, biculturalismo e plurilinguismo in caso di deficit uditivi prelinguali.

Yverdon-les-Bains, maggio 2013

Sommario

4	Editoriale
6	Panoramica
8	Lingua orale – lingua dei segni Come si impara la lingua. Prof. dott. Martin Meyer, direttore del Dipartimento di ricerca sulla plasticità e l'apprendimento del cervello nel corso dell'invecchiamento presso l'Istituto di Psicologia di Zurigo.
10	Acquisizione della lingua nei bambini con impianto cocleare. Prof. dott.ssa Gisela Szagun, professore emerito presso l'Università di Oldenburg e Honorary Visiting Emeritus Professor all'University College London.
12	Segnare e parlare per imparare a leggere e scrivere. Pratiche bilingui in una classe per bambini sordi. Dott.ssa Edyta Tominska gruppo di ricerca TALES – Théorie, Action, Langage et Savoirs presso l'Università di Ginevra.
14	20 anni di educazione bilingue nelle scuole per audiolesi in Germania. Dott. Johannes Hennies, professore supplente di pedagogia per audiolesi presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg.
16	Lingua orale e/o lingua dei segni nei bambini con impianto cocleare. Prof. dott. Gottfried Diller, decano della Facoltà di Scienze della Didattica presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg.
20	Impianto cocleare: l'orecchio interno artificiale da un punto di vista culturale. Dott. med. Mattheus W. Vischer, Inselspital di Berna.
22	Insegnamento bilingue in una «scuola per tutti»? Prof. dott.ssa Claudia Becker, Direttrice del dipartimento di pedagogia della lingua dei segni e audiopedagogia dell'Università Humboldt di Berlino.
24	Il bambino sordo e il suo diritto a crescere bilingue. Prof. dott. François Grosjean, professore emerito presso l'Università di Neuchâtel.
28	Bibliografia

Farfalle nella testa.

Nonostante la buona assistenza medica, di gran lunga non tutti i genitori possono essere certi che il proprio figlio debole d'udito cresca con le stesse opportunità dei suoi coetanei. Anche in condizioni ottimali i bambini con sordità prelinguale dotati di impianto cocleare (IC) percepiscono solo due terzi delle parole pronunciate, e anche i bambini con apparecchio acustico non hanno certo una vita più facile. Da tempo il bilinguismo costituisce una soluzione integrativa che, proprio come il progresso tecnico, ha fatto grandi passi avanti, coniugando in un unico insieme cuore e ragione.

Roland Hermann

Presidente della Federazione Svizzera dei Sordi

«Psiche» è la parola greca per «farfalla» ed è la stessa parola usata per indicare l'animo umano. Per far fronte a un mondo con sempre maggiori esigenze, oltre alla ragione, senz'altro importante, è necessario dare spazio anche alla sfera emozionale, specialmente nel caso di bambini sordi o audiolesi. Da un lato l'empatia e dall'altro gli argomenti scientifici, due poli opposti tra cui ci destreggiamo nel tentativo di avvicinarli. Ed è proprio questa la chiave di lettura del presente opuscolo: «La via verso il bilinguismo». Ritengo infatti che il bilinguismo non sia altro che la fusione

di due sistemi linguistici apparentemente opposti, ma equivalenti nella sostanza. Una fusione che si trasforma in un valore aggiunto, in una risorsa a beneficio delle nostre generazioni future.

Che cos'è il bilinguismo?

Per cominciare: cos'è il bilinguismo? La Federazione Svizzera dei Sordi ha deciso di cercare la risposta a questa domanda, interpellando i più rinomati specialisti del settore. Questo opuscolo apre una finestra sul lavoro dei più creativi e affascinanti

ricercatori dell'area germanofona e francofona, rivelando come non esista solo una forma di bilinguismo, bensì diversi modelli bilingui che possono essere adottati adeguandoli alle esigenze individuali.

Il «diritto al bilinguismo» è un obbligo?

Il prof. Grosjean, dell'Università di Neuchâtel, si esprime chiaramente sul «diritto al bilinguismo» affermando che tale diritto non è un obbligo e non costringe nessuno ad apprendere la lingua dei segni. Il diritto al bilinguismo non deve essere esercitato per forza, può essere scelto liberamente e quindi rappresenta un'opportunità e una risorsa. Non tutti hanno la propensione a utilizzare la lingua orale in associazione con la lingua dei segni, vale a dire ad associare una comunicazione di tipo uditivo a una di tipo visivo e quindi farlo o non farlo deve essere una questione personale. La lingua dei segni a integrazione dell'insegnamento della lingua orale amplia quindi le possibilità di scelta per i genitori, le persone colpite e anche i pedagoghi. Il bilinguismo moltiplica le possibilità nelle scuole speciali, ma anche nelle classi regolari integrative. La possibilità di scegliere nella scuola un «ramo bilingue» di qualità elevata (Diller, 2012) rende attuabile di fatto l'integrazione completa.

A cosa servono la lingua dei segni e il bilinguismo?

Il vantaggio dell'educazione bilingue (o addirittura plurilingue) è noto, così come è dimostrato che il bilinguismo è in grado di migliorare le capacità cognitive e socio-emotive dei bambini audiolesi. Tuttavia, si sa anche che i bambini possono trarre un effettivo profitto dal concetto del bilinguismo unicamente a condizione che vengano messi a disposizione modelli bilingui di

qualità elevata. Solo così nei genitori potrà nascere una fiducia completa in una forma comunicativa a loro ancora sconosciuta. La fiducia è essenziale. Come dipendente del settore del trasporto aereo, dove il fattore sicurezza assume una grande valenza, so bene che la fiducia in dati certi è molto importante. Per questo sono tanto più contento della presenza di un crescente numero di studi sempre più differenziati, che dimostrano gli effetti positivi del bilinguismo, per esempio sugli indicatori cognitivi misurabili, ma anche su «fattori morbidi» quantificabili.

Già, però i costi...

In molti colloqui con i genitori e i responsabili dell'istruzione, quando si tocca il tema «bilinguismo» sento la domanda faticosa: «E chi si fa carico dei costi?». I costi per gli impianti cocleari, la logopedia, l'audiopedagogia, gli interpreti «cued speech», gli interpreti e i pedagoghi della lingua dei segni e così via. La questione etica è quindi la seguente: i «costi» devono essere considerati un argomento di discussione quando ci troviamo di fronte a delle misure potenzialmente promettenti nell'ambito del concetto di bilinguismo? La risposta dovrebbe essere chiara. Pensiamo a un impianto cocleare: quando funziona alla perfezione, può consentire di percepire il 60-70% delle parole. Proviamo ora a immaginare una serata al cinema in cui si accendono le luci per due terzi del film. Come reagireste? ... Così si sentono ancora oggi i bambini sordi e con deficit uditivi, perché non ricevono tutte le informazioni, comprese quelle tra le righe. Noi riteniamo quindi che i costi debbano essere considerati, senza tuttavia diventare l'argomento principale.

I nostri bambini svolgono già un duro lavoro nelle scuole integrative e nelle scuole speciali, e meritano pertanto pari opportunità in questa nostra moderna società.

Farfalle nella testa

Come presidente della Federazione Svizzera dei Sordi, lungi da me sapere quale sia la via più giusta per genitori e persone colpite, e cosa debbano fare personale scolastico e politici nelle stanze dei bottoni. Noi individuiamo la nostra competenza primaria nel promuovere la lingua, la comunicazione e la trasmissione delle conoscenze per tutto quanto concerne la disabilità uditiva. Conosciamo infatti molto bene la dicotomia che caratterizza la vita delle persone audiolese, che le porta a vivere in «due mondi» e nella biculturalità. Come il cinema con la proiezione dei suoi film trasmette delle emozioni, così noi con questo opuscolo approfondito vogliamo far volare le farfalle non solo nella pancia, bensì anche nella mente delle lettrici e dei lettori.

Vi invito dunque a qualche battito d'ala sulla «via del bilinguismo».

Robert Stamm

I diversi aspetti e modelli di bilinguismo.

Otto rinomati ricercatori internazionali discutono, talvolta in modo controverso, dei diversi modelli di bilinguismo. Impariamo a conoscere i criteri alla base della gestione della qualità nella pedagogia inclusiva per audiolesi e ascoltiamo come specialisti udenti formulano il «diritto al bilinguismo». La questione è se l'inclusione non sia destinata a rimanere solo un'utopia sociale, tenendo ben presente che questa promessa non è realizzabile a costo zero e non può essere mantenuta senza il bilinguismo.

Nel segno della pluralità e dell'apertura mentale, nonché col desiderio di osservare le cose sempre da almeno due punti di vista, questo opuscolo ci aggiorna sullo stato attuale delle conoscenze scientifiche sul bilinguismo, sebbene oggi si debba parlare più correttamente di plurilinguismo.

Il bilinguismo non è un rischio. Il bilinguismo costituisce una possibile strategia di uscita dalla zona di rischio.

Prima di poter prendere di petto l'argomento bilinguismo, occorre rispondere a una domanda fondamentale: «come ha origine il linguaggio?» o, meglio, «come fa l'uomo a imparare le lingue?»

Il prof. dott. Martin Meyer, neuroscienziato presso l'Università di Zurigo (Svizzera) ci illustra come viene elaborata nel cervello la lingua, sia quella parlata sia quella dei segni. La nozione fondamentale è che la lingua dei segni ha, nel cervello di chi la padroneggia, la stessa organizzazione che ha la lingua orale nel cervello degli udenti. La lingua dei segni e la lingua orale sono da considerare due sistemi di segni equivalenti.

La prof. dott.ssa Gisela Szagun, psicologa del linguaggio presso il London University College (Inghilterra) ci erudisce sul momento esatto in cui la mente del bambino dovrebbe iniziare a imparare il linguaggio. Questo processo deve aver luogo il più precocemente possibile, ed è del tutto comprensibile, visto che ciascun genitore mostra il desiderio fondamentale di comuni-

care con il bambino al più presto, preferibilmente nella propria lingua, che è quella orale per il 90-95% dei genitori. Tuttavia, non tutti i bambini si appropriano di un linguaggio veramente corretto, a prescindere dal fatto che portino un apparecchio acustico o un impianto cocleare (IC). Ciò si verifica purtroppo ancora nel 40% dei bambini (Diller & Graser, 2012) con impianto cocleare, per i quali sono state dimostrate preoccupanti incompetenze nella comprensione della scrittura, anche se la scienza non è stata ancora in grado di identificarne i motivi. L'affermazione fondamentale è che escludere la lingua dei segni e il bilinguismo sarebbe comunque sbagliato. Le esperienze fatte in paesi in cui i bambini con IC crescono utilizzando la lingua orale e quella dei segni indicano che l'acquisizione della lingua orale può avvalersi della lingua dei segni. I bambini con IC possono pertanto solo trarre giovamento dal bilinguismo. Il bilinguismo non rappresenta quindi un rischio, bensì una via di uscita dalla zona di rischio.

Come funziona in classe il bilinguismo?

La dott.ssa Edyta Tominska (pedagogista del gruppo di ricerca TALEs - Théorie, Action, Langage et Savoirs dell'Università di Ginevra, Svizzera) descrive un modello di bilinguismo graduale. La dottoressa Tominska ritiene che solo una minoranza di genitori abbia (o possa avere) una padronanza della lingua dei segni di livello elevato, ma ciò non sarebbe nemmeno necessario ai fini del modello bilingue graduale da lei descritto. Questa proce-

dura, impiegata nel Canton Ginevra, è stata tra l'altro concepita soprattutto per potenziare la competenza nella lingua scritta. In questo contesto la lingua dei segni viene intesa come seconda lingua principale che viene introdotta secondariamente dopo la lingua orale. Il risultato sorprendente è che sia i bambini sia il personale docente traggono profitto dall'insegnamento bilingue (bimodale).

Il dott. Johannes Hennies (pedagoga, attualmente supplente della cattedra di pedagogia per audiolesi dell'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg, Germania) informa sui successi raggiunti in vent'anni di educazione bilingue nelle scuole tedesche. Queste esperienze, nella stragrande maggioranza dei casi positive, si riferiscono principalmente a scuole specializzate per sordi. Sulla base dei progressi ottenuti in decenni di esperienze si ritiene che il bilinguismo produca effetti positivi sul linguaggio, sulla funzione cognitiva (istruzione, intelligenza) e sul comportamento sociale. Il diritto dei bambini sordi e con deficit uditivi a un'educazione bilingue è stato ribadito dalla convenzione ONU.

L'impianto cocleare (IC) e il bilinguismo non sono contrapposti, ma semmai addirittura complementari.

Da più di 30 anni, ma in maniera capillare soprattutto dal 2000, l'impianto cocleare (IC) continua a incrociare in maniera determinante la via del bilinguismo. Grazie all'IC la gran parte dei bambini con gravosi deficit uditivi acquista di nuovo accesso al mondo acustico. Il dott. Mattheus W. Vischer (Inselspital di Berna, Svizzera) è stato uno degli apripista del riconoscimento precoce della sordità in Svizzera, impegnandosi con decisione in favore dello screening uditivo neonatale: una pietra miliare della medicina svizzera. Il contributo del dott. Vischer si concentra sulla rivoluzione culturale che ha comportato l'introduzione dell'IC. Gli ambiti toccati da questo cambiamento vanno dalle famiglie entro cui si comunica abitualmente con la lingua orale a quelle in cui la lingua madre è quella dei segni, fino a situazioni familiari in cui viene adottato il modello del bilinguismo. Il dott. Vischer prospetta poi un IC che in un probabile futuro non dovrà più essere visibile dall'esterno.

L'influsso dell'impianto cocleare assume un ruolo centrale anche nel lavoro del prof. dott. Gottfried Diller (pedagoga presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg, Germania). Con la sua ricerca, il dott. Diller contribuisce in modo sostanziale al chiarimento del concetto di bilinguismo, differenziando e comparando fra loro diversi modelli di bilinguismo. I suoi lavori scientifici non derivano da un cieco entusiasmo per la lingua dei segni, visto che il dott. Diller, come persona direttamente colpita in grado di padroneggiare perfettamente la lingua dei segni – i suoi genitori e i suoi familiari sono sordi e usano questa lingua entro la loro comunità – ha conosciuto i problemi su entrambi i versanti della barriera culturale. Il dott. Diller insiste sulla distinzione pedagogicamente importante fra «segno» e ciò che linguisticamente parlando è la «vera lingua dei segni». Il dott.

Diller elabora inoltre idee tese a definire le future linee guida per i modelli scolastici bilingui da attuare nelle classi regolari in presenza delle odierne condizioni inclusive.

Bilinguismo e inclusione – ostacolo od opportunità?

Come deve essere strutturata una scuola inclusiva che preveda l'uso della lingua dei segni? Questo è l'argomento sviscerato nei minimi dettagli dalla prof. dott.ssa Claudia Becker (Università Humboldt di Berlino, Germania), pedagoga della riabilitazione. La dottoressa Becker pone il sistema scolastico e la politica di fronte alla questione se la «scuola inclusiva per tutti» debba restare nient'altro che un'utopia. Il punto è chiarire se la società sia anche pronta a sostenere veramente fino in fondo questa scelta di civiltà riguardo al concetto dell'inclusione, visto che si tratta di un impegno non mantenibile a costo zero. Sull'altro piatto della bilancia la dottoressa Becker pone i vantaggi del bilinguismo, che viene equiparato a una «risorsa sociale aggiuntiva». Proprio nelle classi normali integrative il bilinguismo esercita un influsso positivo sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini audiolesi calati in un contesto di udenti. Questo risultato viene tuttavia ottenuto solo a condizione che non vengano trascurati gli standard di qualità. In linea con questa teoria, la dottoressa Becker ha sviluppato un ampio catalogo di criteri di qualità a cui si deve rifare la pedagogia inclusiva per audiolesi.

Per ultimo, ma non meno importante, lo psicologo e linguista prof. dott. François Grosjean (Università di Neuchâtel, Svizzera) chiude in bellezza questa pubblicazione. Il prof. Grosjean può essere considerato il padre fondatore del dibattito mondiale che ruota intorno al bilinguismo. Gli scritti del Prof. Grosjean hanno avuto grande risonanza ben al di fuori dei confini nazionali, raggiungendo la stimata Harvard University Press. Le affermazioni di Grosjean sul «diritto al bilinguismo» risultano ancora oggi, ormai a quasi trent'anni dalla loro prima formulazione, attuali e ispiranti. Diventa chiaro come questo diritto non deve costituire un obbligo, bensì una risorsa di cui avvalersi individualmente per far fronte agli svantaggi derivanti dalla disabilità, e questo vale in special modo per le persone con gravi deficit uditivi.

Lingua orale – lingua dei segni Come si impara la lingua.

Le lingue dei segni sono da considerare sistemi linguistici assolutamente equivalenti alle lingue orali. Secondo una teoria dell'evoluzione del linguaggio che riscuote attualmente un grande consenso, la lingua orale nella sua forma odierna si sarebbe sviluppata da una sorta di lingua dei segni. Nonostante le differenti modalità di comunicazione (visiva e acustica), i bambini riescono abbastanza facilmente ad apprendere la lingua dei segni. Chi ha due lingue, ha più degli altri.

Martin Meyer

Università di Zurigo

Le lingue dei segni, come le lingue orali, sono forme di comunicazione sorte naturalmente e che sul piano linguistico hanno tutte le caratteristiche di una lingua orale. In modo analogo alle lingue orali, anche le lingue dei segni sono costituite da un numero finito di simboli e regole con cui è possibile formare un numero infinito di frasi. Così come nelle lingue orali, anche nelle lingue dei segni le minime unità significanti vengono distinte mediante precise marcature fonologiche. Analogamente alla lingua orale, gli accenti sintattici e i diversi modi della frase vengono evidenziati tramite modulazioni prosodiche.

La logica conseguenza è l'ipotesi che le lingue dei segni siano organizzate nel cervello dei segnanti in modo simile alle lingue orali nel cervello degli udenti. Per studiare questa ipotesi, la ricerca neuroscientifica dispone di una serie di provati metodi di misurazione che consentono di osservare il cervello dal suo interno. La tomografia a risonanza magnetica (TRM) funzionale può indicare quali siano i settori del cervello attivi durante una specifica attività, per es. la comprensione della lingua dei segni. La TRM strutturale rende possibile la misurazione della superficie e dello spessore di determinate regioni cerebrali, illustrando con particolare precisione aspetti dei cambiamenti del cervello

in risposta ad apprendimento ed esercizio. La TRM strutturale può inoltre essere anche impiegata per rendere visibili i fasci nervosi nel cervello. Studiando la rappresentazione di questi collegamenti nervosi (la cosiddetta «sostanza bianca») si possono mettere in evidenza reti di collegamenti ampiamente ramificate tra regioni cerebrali distanti fra loro.

Gli studi neuroscientifici degli ultimi decenni hanno prodotto evidenze convincenti sul fatto che la lingua dei segni e la lingua orale debbano essere considerate sistemi linguistici assolutamente equivalenti, rappresentati in identiche aree corticali del cervello. Le operazioni linguistiche quali per es. l'elaborazione di informazioni grammaticali, semantiche e fonologiche durante la presentazione di frasi orali e di frasi segnate reclutano regioni sovrapponibili nell'area premotoria sinistra e in quella posteriore superiore del lobo temporale. Tuttavia, contrariamente alle lingue orali, l'elaborazione della lingua dei segni si accompagna a un ampio coinvolgimento di aree dell'emisfero destro contigue alla scissura di Silvio. Questa differenza può essere spiegata con la diversa modalità di espressione. Mentre le lingue orali sono costituite da segnali monodimensionali e sequenziali, la lingua dei segni prende forma attivamente nello spazio e nel tempo, ossia in quattro dimensioni, ed è inoltre caratterizzata anche dalla simultaneità del piano spaziale e temporale. Pertanto l'uso attivo e passivo della lingua dei segni è un'attività particolarmente complessa e impegnativa per il cervello, che, oltre alle classiche aree del linguaggio nella regione perisilviana sinistra, recluta anche aree nell'emisfero destro, responsabili di aspetti della percezione dello spazio e dell'elaborazione di informazioni spaziali.

Diversamente da quanto avviene per la lingua orale, gli aspetti neuropsicologici dell'acquisizione della lingua dei segni sono stati studiati molto meno. Nonostante ciò, è noto che i bambini audiolesi e quelli udenti che imparano dai genitori la lingua dei segni come prima lingua passano attraverso stadi di apprendimento simili, in cui la lingua viene acquisita in una sequenza determinata di fasi specifiche. Tuttavia, mentre l'acquisizione della lingua orale inizia già in età prenatale grazie all'avanzata maturità del sistema uditivo fetale, quella della lingua dei segni trova inizio solo dopo il parto, visto che per natura la sua modalità di trasmissione è visiva. Malgrado ciò, i bambini piccoli mostrano una relativa facilità a imparare la lingua dei segni. Il motivo principale di questo fenomeno è la stretta correlazione cerebrale fra linguaggio e motricità. Secondo una teoria dell'evoluzione del linguaggio che riscuote attualmente un grande consenso, la lingua orale nella sua forma odierna si sarebbe sviluppata da una sorta di lingua dei segni. Ai primordi di questa evoluzione ci sarebbe stata la conquista dei nostri antenati umani della capacità a imitare i movimenti prensili dei loro simili. Da questa imitazione reciproca si sviluppò, probabilmente otto milioni di anni fa, una prima protolingua dei segni fatta di simboli, che successivamente fu sostituita da una lingua orale, perché nel contesto evolutivo quest'ultima produceva senz'altro alcuni vantaggi aggiuntivi. Secondo questa teoria, la lingua orale e quella dei segni sono strettamente imparentate, si fondano sullo stesso principio dell'utilizzo regolamentato di simboli e sono situate in aree corticali cerebrali identiche. Le differenze a livello di neuroanatomia funzionale tra lingua orale e lingua dei segni si spiegano con la diversa modalità di espressione, la più elevata varianza nell'acquisizione della lingua dei segni nonché alcuni cambiamenti neuroplastici nel cervello dei sordi, per cui

aree originariamente uditive vengono successivamente coinvolte nell'elaborazione e nell'organizzazione cerebrale della lingua dei segni, diventando infine parte della rete neurale che supporta la lingua dei segni.



Prof. dott. Martin Meyer

è direttore del Dipartimento di ricerca sulla plasticità e l'apprendimento del cervello nel corso dell'invecchiamento presso l'Istituto di Psicologia di Zurigo e, inoltre, è condirettore dell'International Normal Aging and Plasticity Imaging Center. In passato ha lavorato come ricercatore presso l'Istituto Max Planck di scienze cognitive umane e cerebrali di Lipsia e l'Università di Edimburgo (Scozia). I punti focali della sua ricerca sono (1) i mutamenti neuroanatomici del cervello in via di invecchiamento, (2) la perdita dell'udito e l'ipoacusia durante l'invecchiamento, (3) il rumore uditivo cronico (tinnito) e (4) «l'acquisizione della lingua e il plurilinguismo» in età avanzata. Il Prof. Meyer è membro di numerose società di ricerca e comitati e ha vinto tra l'altro il CS Teaching Award dell'Università di Zurigo nel 2012 e l'UBS Habilitation Award nel 2010. Oltre a ciò è «Review Editor for Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience», ossia esamina e valuta le pubblicazioni scientifiche nel campo della ricerca neuroscientifica sulla cognizione uditiva.

Acquisizione della lingua nei bambini con impianto cocleare.

Nei bambini con impianto cocleare (IC) si notano grandi diversità nella capacità di apprendimento della lingua. Se dopo 2,5 anni non si è avviato il processo di apprendimento della lingua orale, si deve passare all'acquisizione della lingua dei segni. Le esperienze fatte in paesi in cui l'IC viene considerato quale parte integrante di un concetto bilingue indicano che l'acquisizione della lingua orale può avvalersi della lingua dei segni. I bambini con IC possono pertanto solo trarre giovamento dal bilinguismo. In linea di principio ogni bambino può trarre profitto dal bilinguismo, considerata l'imponderabilità delle zone di rischio.

Gisela Szagun

University College di Londra

Nei bambini con impianto cocleare (IC) si punta a un'acquisizione della lingua orale, che dovrà essere la più normale e completa possibile. Quando in questo contesto parliamo di acquisizione «della lingua», ci riferiamo in primo luogo a quella della lingua orale. Le affermazioni qui presentate sull'acquisizione della lingua nei bambini con IC si basano su ricerche empiriche condotte per 12 anni su quasi 100 bambini che avevano ricevuto un IC in età comprese fra 6 e 48 mesi.

bambini con IC è l'enorme variabilità individuale. Nei primi tre anni successivi all'impianto, i bambini possono raggiungere una competenza linguistica di alto livello che permette loro di padroneggiare una grammatica basilare e di parlare come i coetanei normoudenti in età prescolastica. O, al contrario, la competenza linguistica acquisita risulta minima e i bambini, anche dopo tre anni, non vanno ancora al di là della costruzione di frasi con due sole parole. Anche nei bambini che hanno un'acquisizione del linguaggio simile a quella del normale sviluppo permangono delle lacune grammaticali, soprattutto per quanto riguarda gli articoli. Gli

articoli non sono facili da sentire e quindi da distinguere, tuttavia in tedesco essi forniscono informazioni grammaticali importanti (per es. su caso e genere). I bambini mostrano difficoltà anche nell'apprendimento della costruzione della frase.

Quantunque le cause di queste enormi differenze individuali siano per lo più sconosciute, noi abbiamo individuato alcuni fattori che influenzano il bambino nell'acquisizione del linguaggio. Fra questi sono compresi la qualità dell'udito con gli apparecchi acustici prima dell'impianto, l'età al momento dell'impianto, il livello di istruzione dei genitori e la qualità della lingua che i genitori utilizzano con i bambini. La migliore qualità uditiva garantita dall'apparecchio acustico, il livello di istruzione dei genitori più elevato nonché la ricchezza della lingua parlata e il suo ampliamento mediante ripetizione corretta delle affermazioni errate del bambino hanno un influsso positivo sull'acquisizione del linguaggio da parte del bambino. L'influsso della lingua dei genitori è più forte rispetto a quello che può avere l'età di impianto, nel caso in cui questo sia praticato prima dei quattro anni di età. Se l'impianto ha luogo prima dei 24 mesi, si osserva un lieve vantaggio nell'acquisizione del linguaggio, ma non è chiaro se questo vantaggio venga mantenuto oltre i primi due anni del processo di apprendimento del linguaggio.

I genitori possono ottimizzare l'offerta linguistica per i loro figli, arricchendo il lessico e la grammatica della lingua. Contrariamente all'opinione largamente diffusa, molte ripetizioni di vocaboli esercitano piuttosto un effetto sfavorevole. Ciò che apporta benefici è porre domande di approfondimento nel corso del dialogo, ripetere nella forma corretta le esternazioni errate e utilizzare gli articoli con uso pronominale. I bambini hanno infatti particolari difficoltà nell'uso degli articoli. L'utilizzo isolato di articoli in funzione pronominale li rende più facilmente distinguibili.

Continuano ad esserci raccomandazioni che considerano d'ostacolo l'uso di gesti e segni, nonché l'osservazione dei movimenti della bocca, che pertanto vengono sconsigliati. In realtà è vero l'opposto, perché anche nel corso dell'acquisizione normale del linguaggio i bambini imitano i movimenti della bocca, utilizzano gesti e segni per accompagnare la parola. Quando ai bambini audiolesi viene impedita questa pratica, la loro acquisizione del linguaggio viene resa più gravosa.

Il linguaggio è un sistema di simboli indispensabile allo sviluppo infantile. Se il processo di acquisizione della lingua orale non è ancora iniziato entro i due anni e mezzo, si dovrebbe passare all'apprendimento della lingua dei segni. In mancanza di una lingua orale funzionale, la lingua dei segni consente la realizzazione di un sistema di simboli e di una grammatica completi. Se invece la lingua dei segni viene negata e la lingua orale non è acquisita a un livello sufficiente, viene a mancare la creazione di un sistema di simboli efficace, con conseguenze negative sull'intero processo di sviluppo cognitivo del bambino. Le esperienze fatte in paesi in cui i bambini con IC crescono utilizzando la lingua orale e quella dei segni indicano che l'acquisizione della lingua orale può avvalersi della lingua dei segni. I bambini con IC possono pertanto solo trarre giovamento dal bilinguismo fondato su lingua orale e lingua dei segni.



Prof. dott.ssa Gisela Szagun

ha studiato psicologia alla London School of Economics, Università di Londra, acquisendo il B.Sc. e il titolo Ph.D. Dopo la sua abilitazione alla libera docenza presso l'Università Tecnica di Berlino ha occupato la cattedra di Psicologia dello sviluppo presso l'Università di Oldenburg. Dal 2006 è professoressa emerita e dal 2008 honorary visiting emeritus professor presso l'University College di Londra. Le sue ricerche si concentrano sull'acquisizione del linguaggio in bambini con sviluppo tipico e in bambini con IC.

Segnare e parlare per imparare a leggere e scrivere. Pratiche bilingui in una classe per bambini sordi.

Numerosi studi dimostrano l'influsso positivo della lingua dei segni sulla competenza nella lingua scritta. In uno studio approfondito condotto in una classe scolastica bilingue di Ginevra è stato dimostrato che non solo gli allievi, bensì anche gli insegnanti traggono profitto dal processo dinamico. Gli autori ritengono che i risultati positivi della classe scolastica bilingue non siano validi solo per le scuole speciali, ma siano estrapolabili ad altre situazioni, mostrando rilevanza per tutti gli insegnanti, i terapeuti e gli interpreti che lavorano in classi regolari integrative.

Edyta Tominska

Università di Ginevra

Nella nostra presentazione proponiamo un approccio attraverso l'istruzione e più specificamente attraverso una conoscenza fondamentale «garantita» dalla scuola, cioè la capacità di lettura e scrittura. La necessità di imparare a leggere e scrivere è ormai assodata, così come quella di saper comprendere ed elaborare un testo scritto. Questa conoscenza di base è una «finestra aperta verso la scolarizzazione» di successo (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010) e per noi è anche una finestra verso l'integrazione sociale, l'autonomia e/o la formazione di alto livello.

Le ricerche sulla sordità evidenziano i risultati sempre più scendenti ottenuti dai giovani sordi nella lettura/scrittura rispetto ai loro coetanei udenti e questo vale per tutti i sistemi educativi proposti a questa popolazione di allievi (Muselman, 2000, Schirmer & McGough, 2005). I ricercatori si pongono quindi la domanda di come i bambini sordi possano imparare a leggere e scrivere e di come sia possibile insegnare loro questa abilità complessa (Mayer, 2007; Evans, 2004; Schirmer & Williams, 2003; Williams, 2004). I programmi bilingui costituiscono una delle proposte mirate alla risoluzione di questa problematica (Prinz

& Stong, 1998; Strong & Prinz, 2000; Niederberger, 2004). Effettivamente, questi studi mostrano e analizzano l'esistenza di diversi «passaggi» tra una lingua dei segni e una lingua scritta e indicano la possibilità per gli allievi di ottenere dei benefici non trascurabili da un insegnamento/apprendimento basato sul bilinguismo riconosciuto.

Come definire quindi questo bilinguismo? Come fare per coglierlo, comprenderlo e spiegarlo allo scopo di trarne dei vantaggi nel processo di insegnamento/apprendimento della lettura e della scrittura?

Torniamo alle caratteristiche dei giovani sordi, una popolazione di bambini estremamente eterogenea, che è cambiata enormemente negli ultimi anni (apparecchi acustici più efficaci, numerosi tipi di impianti cocleari, ecc.). Come porre fine alle difficoltà che permangono, soprattutto quelle relative all'affiliazione linguistica e culturale di questi bambini? La maggior parte di loro è nata da genitori udenti e si trova perciò in una situazione paradossale, non essendo necessariamente «madrelingua» né per quanto riguarda la lingua dei segni (che i loro genitori non sempre conoscono), né per quanto riguarda la lingua vocale dei genitori (Mugnier, 2010). Gli studi classici sul bilinguismo/plurilinguismo in ambito scolastico (Moore, 2006) vengono quindi messi in discussione dall'esperienza dei giovani sordi il cui bilinguismo ha innanzi tutto delle caratteristiche multimodali, nel senso che utilizza una modalità linguistica gestuale e spaziale tipica della lingua dei segni e una modalità che si sviluppa contemporaneamente in parallelo, ma non sempre nella stessa maniera, a partire dalla lingua orale (Emmorey et al., 2008; Millet & Estève, 2010; Estève, 2011). Possiamo dunque sottolineare lo sviluppo non tanto di due lingue separate, ma di repertori bilingui (dei segni e vocali) che rappresentano «il mix» delle due lingue (Lüdi e Py, 1998) e la loro costruzione progressiva in funzione del contatto linguistico e delle relative esigenze.

In ambito scolastico, come fare allora per permettere ai giovani allievi sordi di costruire la loro capacità di lettura/scrittura in due lingue? Cos'è che consente l'utilizzo delle due lingue nella classe di francese?

La nostra ricerca (Tominska, 2011) si inquadra nel contesto di una classe specialmente creata per la scolarizzazione dei bambini sordi e integrata in una scuola pubblica della città di Ginevra. In questa classe, la gestione educativa è coordinata da un'équipe multidisciplinare che lavora con due lingue: la lingua dei segni francese (LSF) e il francese, che è la lingua della scuola, la lingua di apprendimento degli allievi. Le osservazioni condotte ai fini della ricerca sono state effettuate in una classe speciale, dove due insegnanti, uno sordo e uno udente, lavoravano insieme proponendo un'attività di lettura interattiva di album per ragazzi: un'attività didattica complessa, che consiste nel leggere/esplorare il libro insieme e che offre diverse sfaccettature della capacità di leggere/scrivere. Lo scopo di questa attività è: per gli allievi, affrontare progressivamente il testo dell'album, saperlo leggere e decifrare, comprenderlo; per gli insegnanti, condurre/guidare gli allievi attraverso questa esplorazione del libro, dalle immagini al testo, utilizzando due lingue.

In che modo gli insegnanti e gli allievi utilizzano le due lingue (la LSF e il francese) in classe? In che modo le due lingue sono

a loro utili in questa costruzione della capacità di leggere/scrivere?

Basandoci sugli esempi concreti di utilizzo delle due lingue, vogliamo mostrare le nostre analisi e i relativi risultati. Il primo caso di utilizzo specifico delle due lingue riguarda la struttura narrativa della storia, dove le due lingue (una segnata e l'altra vocale) costituiscono una base di partenza per la comprensione della storia prima di procedere con la scoperta di ciò che è scritto. Un'altra situazione si presenta nel momento in cui gli insegnanti e gli allievi affrontano il codice della lingua scritta osservandolo e analizzandolo allo scopo di leggere e comprendere il testo della storia. In questo caso, la lingua di apprendimento è sostenuta dalle strutture della lingua dei segni e soprattutto dalla conoscenza dell'alfabeto manuale, che aiuta i bambini a elaborare la loro conoscenza delle lettere, delle sillabe, dei pezzi di frase in francese. Tutto questo lavoro sulle (e grazie alle) due lingue facilita l'approccio dei bambini al mondo della scrittura. In che modo i bambini utilizzano le due lingue a livello individuale? Come si pongono in relazione alle due possibilità linguistiche?

La questione va affrontata attraverso un'analisi dei repertori bilingui sviluppati dagli allievi. All'inizio dell'anno scolastico, tutti gli allievi si trovano in un contesto di base bilingue, a metà strada tra l'una e l'altra lingua, e utilizzano entrambe per imparare. Alla fine dell'anno questi stessi allievi mostrano di aver affinato la loro propensione per una delle due lingue oppure restano nel contesto bilingue.

In conclusione, le nostre domande riguardano il riconoscimento di questi repertori bilingui dei bambini sordi in quanto portatori di potenzialità, ma sono anche incentrate sulla formazione degli insegnanti ordinari e specializzati per poter meglio occuparsi di questi bambini.



Dott.ssa Edyta Tominska

ricopre attualmente il ruolo di Maître-assistante nell'équipe TALEs diretta dalla prof.ssa S. Vanhulle, all'interno della quale, in collaborazione con gli altri colleghi dell'équipe, conduce ricerche sulla costruzione delle capacità professionali dei futuri insegnanti nel quadro della formazione per l'insegnamento primario. Più specificamente, queste ricerche si occupano della professionalizzazione dei futuri insegnanti attraverso una serie di stage, dove i contributi accademici della formazione si integrano con l'esperienza reale maturata in ambito pedagogico dagli stagisti. La questione principale riguarda quindi la riconfigurazione di queste competenze eterogenee in un percorso soggettivo dello studente già inserito nella realtà lavorativa. Come responsabile dell'insegnamento, la dott.ssa Tominska interviene anche nei programmi formativi per l'insegnamento specializzato, sul tema della sordità (HEP BEJUNE, Università di Ginevra).

20 anni di educazione bilingue nelle scuole per audiolesi in Germania.

Negli anni della fondazione delle prime scuole per audiolesi verso la fine del XVIII secolo era comune l'impiego della lingua dei segni e, di conseguenza, di un metodo bilingue. Nella seconda metà del XIX secolo, la lingua dei segni e anche le pedagoghe e i pedagoghi interessati sono stati di fatto banditi dalle scuole per bambini con deficit uditivi. Soltanto dagli anni '80 in poi del secolo scorso si è verificato un lento ammorbidimento del divieto della lingua dei segni in pedagogia. Nel frattempo, i presupposti per un insegnamento bilingue sono ora molto migliori di quelli di 20 anni fa.

Johannes Hennies

Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg

Nel periodo successivo alla fondazione delle prime scuole per sordi e ipoudenti (allora denominati «sordomuti»), alla fine del XVIII secolo, era consuetudine assumere insegnanti «sordomuti» e svolgere le lezioni usando la lingua dei segni. Nella seconda metà del XIX secolo la lingua dei segni e anche le pedagoghe e i pedagoghi interessati sono stati di fatto quasi completamente banditi dalle scuole di lingua tedesca per bambini audiolesi. Solo negli anni '80 del secolo scorso, con l'autorizzazione «ufficiale» a utilizzare di nuovo i segni per accompagnare la lingua orale (Braun et al., 1982) si è assistito a un lento ammorbidimento

del divieto della lingua dei segni. Nel 1992 è stato organizzato il primo tentativo didattico di bilinguismo presso la scuola per sordi di Amburgo, in cui docenti sordi e udenti insegnano in team e la lingua dei segni tedesca e la lingua tedesca orale e scritta vengono trasmesse in modo paritario. In quegli anni, l'insegnamento bilingue in Germania ha inizialmente incontrato la strenua opposizione degli specialisti (Günther & Hennies 2011a) dando luogo ad accessi dibattiti in seno alla pedagogia per audiolesi, e per tale motivo il modello di insegnamento bilingue è stato adottato solo a titolo di esperimento didattico da sotto-

porre al contempo a valutazione scientifica. Dopo conduzione e documentazione dell'esperimento didattico amburghese di bilinguismo dal 1992 al 2005 (Günther, 1999; Bizer & Karl, 2002; Günther & Schäfke, 2004; Schäfke, 2005), un secondo esperimento didattico di bilinguismo è stato attuato a Berlino dal 2001 al 2010, associandolo anche in questo caso a valutazione scientifica (Hennies, 2010; Günther & Hennies, 2011b). In entrambi gli esperimenti didattici sono stati documentati in special modo gli sviluppi della competenza degli allievi nella lingua scritta (lettura e scrittura) e nella lingua dei segni tedesca. Altre analisi si sono concentrate poi sull'acquisizione di competenze nella lingua orale e sugli aspetti socio-emotivi della vita di classe. I due esperimenti di insegnamento bilingue hanno dimostrato complessivamente un buon sviluppo linguistico e socio-emotivo degli allievi. Soprattutto nello sviluppo della lingua scritta e di quella dei segni gli allievi che hanno ricevuto un'educazione bilingue si dimostrano superiori rispetto agli allievi sordi e audiolesi gravi non bilingui valutati in numerosi studi di confronto. Nel frattempo, nella pedagogia tedesca per audiolesi, i presupposti per un insegnamento bilingue sono molto migliorati rispetto a quelli di 20 anni fa. Al raggiungimento di questo traguardo hanno contribuito, oltre agli esperimenti didattici, anche l'analisi linguistica della lingua dei segni tedesca e il suo riconoscimento politico nelle leggi federali e nazionali. Infine, grazie a quanto disposto con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nell'art. 24 (3° comma, lettera b), vale a dire «agevolare l'apprendimento della lingua dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei sordi», il diritto dei bambini sordi e audiolesi a un'educazione bilingue è stato rafforzato, sia nelle scuole speciali separate sia in quelle inclusive.



Dott. Johannes Hennies

è, nell'attuale semestre estivo 2013, professore supplente di pedagogia per audiolesi presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg. Dal 2009 al 2012 ha lavorato come ricercatore presso la Clinica Universitaria di Eppendorf ad Amburgo. Dal 2010 collabora inoltre a lavori di ricerca presso l'Università di Brema. Tra i suoi ambiti di lavoro e ricerca sono compresi l'acquisizione del linguaggio e la pedagogia nei bambini con deficit vocali e uditivi, nonché la pedagogia e la didattica inclusive. Oltre a ciò, il dott. Hennies è vicepresidente del Deutsches Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (Associazione di categoria tedesca per la pedagogia dei sordi e degli audiolesi) e ha offerto il suo contributo in seno al comitato consultivo della rivista *hörgeschädigte kinder – erwachsene Hörgeschädigte* (bambini audiolesi – audiolesi da adulti). Dal 2012 è membro del comitato consultivo dell'*European Journal of Special Needs Education* ed è membro di numerose altre associazioni di categoria.

Lingua orale e/o lingua dei segni nei bambini con impianto cocleare.

Nato in un ambiente di sordi in cui si comunica con la lingua dei segni, Gottfried Diller può affermare con ragione di causa di essere in grado di parlare di bilinguismo. Gottfried Diller illustra distinti modelli bilingui in considerazione dell'influenza dell'impianto cocleare (IC), anche alla luce della presenza di classi scolastiche spesso eterogenee nelle scuole per sordi e nelle scuole integrative. L'autore ha in mente la creazione, a determinate condizioni, di un «ramo bilingue» opzionale nel sistema scolastico, il quale preveda un'acquisizione del linguaggio bilingue che sia bilanciata e graduale.

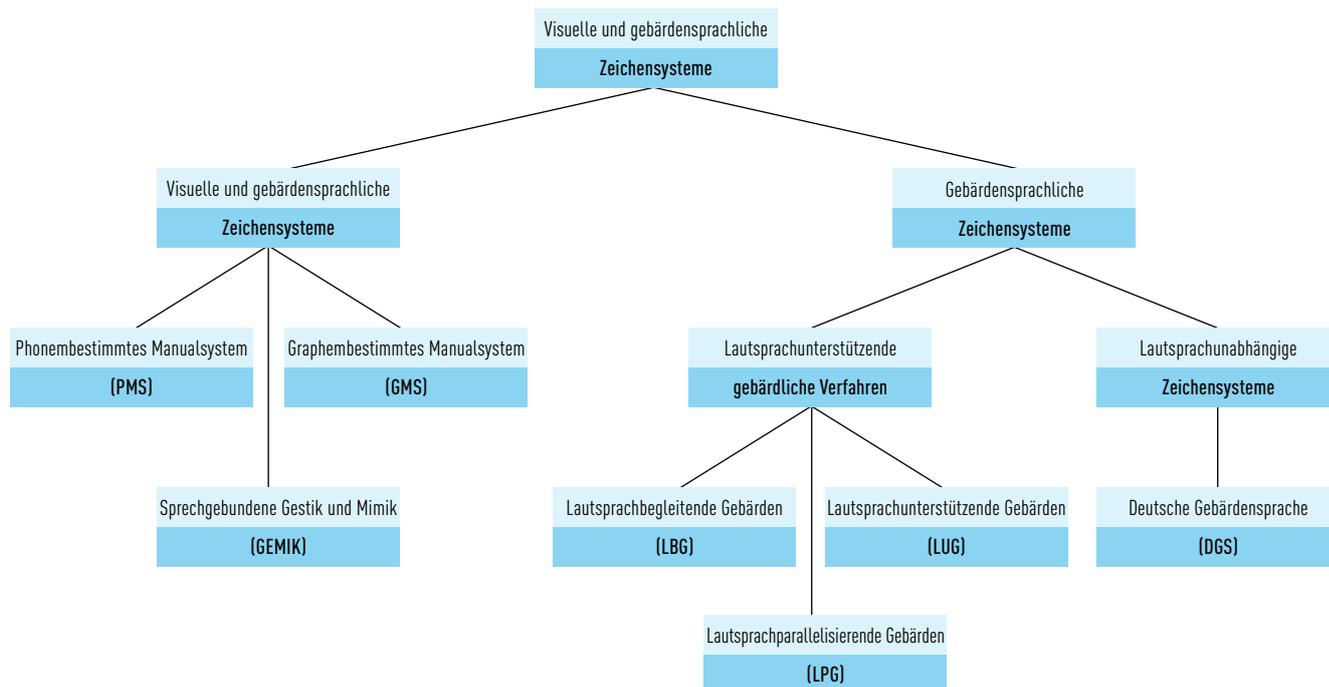
Gottfried Diller

Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg

Sin dalle sue origini la pedagogia per audiolesi è stata caratterizzata da questioni e discussioni sulla lingua dei segni in cui si sono avanzate e si avanzano tuttora delle argomentazioni la cui importanza deve essere dimensionata alle possibilità oggi in disposizione dei sordi.

«La sordità viene considerata qui come una variante della vita dell'uomo che ha qualcosa di interessante, di stimolante se vogliamo, in grado di arricchire di una dimensione essenziale la concezione che abbiamo dell'essere umano. Per giungere a

un siffatto punto di vista occorre disporre di un'esperienza elementare e di un presupposto non meno elementare: si deve aver avuto un'esperienza di scambio paritetico con persone sorde. Questo scambio si realizza però in genere solo a condizione di padroneggiare adeguatamente la lingua dei sordi (la lingua dei segni) o, per essere più precisi, la lingua dei segni della rispettiva regione linguistica di appartenenza» (Eichmann et al. 2012). Io, avendo avuto i genitori, due zii, un fratello e una cognata sordi, e avendo acquisito la lingua dei segni come lingua di famiglia e la lingua orale con l'aiuto dei nonni, mi arrogo la facoltà



Sistemi di segni visivi (Diller et al., 2011)

di disporre del sufficiente grado di competenza sull'argomento. Riconoscimento, apprezzamento e stima per la forma di vita scelta dai miei genitori sordi sono per me ovvi e fanno parte della mia identità personale. Nel seguente contributo desidero però affrontare il tema dando meno risalto alla prospettiva personale, per concentrarmi piuttosto sugli aspetti tecnici. Di seguito viene trattata prima di tutto la storia dell'educazione delle persone con deficit uditivi, giacché nei loro confronti si osserva nel corso dei secoli un mutamento dei diversi punti di vista. Tanto per cominciare, nell'antichità e fino agli inizi del XIX secolo si parlava di persone sordomute e non di sordi. Per migliaia di anni si è supposto che i deficit uditivi di grado moderato o grave o la sordità potessero essere curati mediante degli ausili medici (farmacologici o chirurgici) o tecnici solo in misura molto limitata ma non sufficiente a ottenere una capacità uditiva tale da mettere le persone colpite nella condizione di imparare in modo naturale la lingua orale.

Solo nel XIX e nel XX secolo sono state trovate soluzioni mediche, tecniche e pedagogiche in grado di attivare e sfruttare la capacità uditiva presente. La svolta fondamentale è stata imboccata con lo sviluppo dell'impianto cocleare, con il quale nel XXI secolo la possibilità di udire anche in caso di sordità non è più un'utopia.

Pertanto, non si può più parlare di incapacità di acquisire la lingua orale a causa della mancanza della capacità uditiva. Se il processo di acquisizione della lingua orale risulta difficoltoso, è possibile che la responsabilità sia eventualmente da attribuire ad ulteriori fattori interindividuali o intraindividuali. La discussione sull'importanza della lingua dei segni nell'educazione

dei bambini con diagnosi di deficit uditivi va condotta quindi in considerazione di nuovi aspetti. Soprattutto negli ultimi decenni, la comunità dei sordi ha tematizzato la sordità come forma di vita che prescinde dalla perdita dell'udito. La lingua dei segni viene considerata una delle caratteristiche identificative essenziali della comunità dei sordi. Dal momento che in questo ambito tematico si riscontrano attualmente numerose posizioni e dibattiti, per prevenire malintesi contenutistici e linguistici va chiarito prima di tutto cosa si intende per «segno» e «lingua dei segni». Spesso si parla di lingua dei segni senza caratterizzare con precisione cosa si intende. Secondo Eichmann et al. (2012) occorre puntualizzare che «il termine «lingua dei segni tedesca» e il suo acronimo DGS (Deutsche Gebärdensprache) sono stati conati per la prima volta all'inizio degli anni '80 in analogia alla denominazione American Sign Language (ASL), ma si impongono diffusamente solo circa dieci anni dopo, parallelamente al crescere delle conoscenze sulle relative peculiarità linguistiche». «It is safe to say that the academic world is now convinced that sign language are real languages in every sense of the term» (Sandler, Lillo-Martin, 2001).

A prescindere dal fatto che quando parliamo di lingua orale e lingua dei segni distinguiamo fra un sistema di segni percepito con l'udito e un altro percepito con la vista, la seguente illustrazione schematica mostra che nel caso dei segni visivi va distinto ulteriormente tra sistemi di segni visivi correlati e, rispettivamente, non correlati alla lingua dei segni.

Quando si tratta di apprendere due lingue, occorre considerare le conoscenze teoriche sull'acquisizione del linguaggio in un contesto bilingue. La competenza linguistica nelle due lingue

viene influenzata dalla modalità di acquisizione del linguaggio. I processi di apprendimento bilingui possono essere suddivisi in:

- acquisizione infantile simultanea di due lingue (cfr. Dierker, 2009);
- acquisizione infantile sequenziale di due lingue (cfr. Klein, 1987);
- acquisizione sequenziale precoce e tardiva non guidata di due lingue (cfr. *ibid.*);
- acquisizione guidata e non guidata di due lingue (cfr. *ibid.*).

Nell'apprendimento della lingua dei segni è possibile osservare spesso un'acquisizione di due lingue non guidata. L'acquisizione guidata di due lingue avviene in genere in un contesto scolastico e la ritroviamo nei modelli didattici bilingui che vengono offerti per l'apprendimento di due lingue orali.

Il linguaggio risiede nel sistema nervoso centrale. Quanto possa essere complessa l'acquisizione del linguaggio con metodo bimodale si può dedurre dai risultati di ricerche specifiche sulla riorganizzazione cross-modale dei sistemi neurali sotto l'influsso uditivo e visivo.

A questo proposito Sharma (2007) afferma: «Taken together these results suggest that in late-implanted children, input, via a cochlear implant into a reorganized cortex, may lead to a new competition for resources resulting in abnormal sensory perception skills, atypical responses to multisensory input, and a general sluggishness of systems.» (loc. cit., p. 498).

Nelle scuole per audiolesi si trovano spesso nella stessa classe:

- allievi di genitori sordi con buone conoscenze della lingua dei segni;
- allievi con buone conoscenze della lingua dei segni, che viene utilizzata a supporto/in accompagnamento alla lingua orale;
- allievi senza conoscenze della lingua dei segni;
- allievi con buone conoscenze della lingua orale;
- allievi con limitate conoscenze della lingua orale.

Queste classi hanno generalmente una composizione eterogenea relativamente alle capacità linguistiche e uditive. Questa situazione contrasta con la pretesa teorica al centro della discussione sul bilinguismo. Quando è in gioco l'apprendimento di due lingue, occorre sfruttare didatticamente le conoscenze sull'acquisizione del linguaggio in un contesto bilingue. Se l'obiettivo dell'insegnamento è stimolare le possibilità comunicative degli alunni in rapporto alle capacità individuali, il concetto di scuola bilingue così come si ritrova nelle scuole regolari potrebbe offrire un orientamento.

A questo proposito si dovrebbe tenere in considerazione il principio guida che recita: «una persona, una lingua» (Ronjat, 1913), che può voler dire anche «una materia, una lingua». Ciò significherebbe di conseguenza la creazione di scuole per audiolesi con un «ramo bilingue» opzionale, vale a dire che per alcune materie l'insegnamento sarebbe impartito esclusivamente nella lingua dei segni da personale docente con rispettiva qualificazione, mentre per altre materie si ricorrerebbe ad altri docenti, con insegnamento esclusivamente nella lingua orale, per es. secondo il modello dell'acquisizione sequenziale del linguaggio. Il pre-

supposto fondamentale è che all'inizio del periodo scolastico gli allievi dispongano di capacità linguistiche quasi da madrelingua. È poi ovvio equilibrare le diversità delle capacità mediante corsi di sostegno individuali, previa considerazione dei deficit uditivi personali.



Prof. dott. Gottfried Diller

è dal 2006 decano della Facoltà di Scienze della Didattica presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg. Dal 1994 è direttore del Cochlear Implant Centrum (CIC) Rhein-Main a Friedberg (Assia, Germania) e dal 1993 è professore di didattica per l'orientamento Pedagogia per Sordi e Audiolesi dell'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg. Nel frattempo ha occupato dal 2002 al 2006 la carica di direttore dell'Istituto di Pedagogia Speciale presso l'Istituto Superiore di Magistero di Heidelberg e dal 1990 al 1993 ha diretto la scuola per sordi Johannes-Vatter a Friedberg (Assia, Germania). I punti focali delle sue ricerche sono l'educazione audio-orientata, l'integrazione/inclusione, l'audiologia pedagogica, la riabilitazione con impianto cocleare nonché la storia della didattica della pedagogia per audiolesi. Il prof. dott. Gottfried Diller può vantare più di 100 pubblicazioni di livello scientifico.

«Il bilinguismo non è un rischio. Il bilinguismo costituisce una possibile strategia di uscita dalla zona di rischio.»

«Come funziona in classe il bilinguismo?»

Impianto cocleare: l'orecchio interno artificiale da un punto di vista culturale.

Per i progressi nel campo dell'impianto cocleare calza l'adagio popolare «ciò che giova all'uno, nuoce all'altro». Ciò che gli uni percepiscono come un sollievo, è stato a lungo considerato con sfavore da altri, per esempio dalle organizzazioni di sordi. Eppure ha iniziato a prendere piede un mutamento culturale e fortunatamente un sufficiente numero di coraggiosi di entrambe le parti ha saputo trovare la via di uscita da un pericoloso vicolo cieco. Oggigiorno non si può più prescindere dall'IC in quanto parte integrante di un concetto di bilinguismo non ideologico.

Mattheus W. Vischer

Inselspital di Berna

L'affascinante possibilità di restituire alle persone che mancano dell'udito una sufficiente capacità uditiva grazie all'impianto cocleare, e di rendere addirittura possibile a bambini nati sordi l'acquisizione dell'udito e del linguaggio, ispira ed entusiasma in pari misura da più di 30 anni otorinolaringoiatri e ingegneri. I progressi fatti in questo campo vanno annoverati senza ombra di dubbio fra i più importanti successi della medicina moderna. È tuttavia valido anche il vecchio adagio popolare «ciò che giova all'uno, nuoce all'altro». Lo spettacolare successo ottenuto con il connubio fra tecnica e otologia non ha prodotto solo gioia e

approvazione. Fino a pochi anni fa le organizzazioni e le associazioni di sordi non hanno fatto mistero del loro atteggiamento critico e hanno reagito con un manifesto rifiuto, occasionalmente accompagnato anche da una strenua lotta contro l'impianto cocleare e contro tutto quanto fosse ad esso associato. I conflitti illustrano palesemente l'enorme arretratezza dello scambio comunicativo tra le persone colpite e il cosiddetto personale specializzato. Mentre i medici e gli ingegneri si sono sentiti legittimati a prendere decisioni per le persone non udenti, spiegando ciò che era giusto e necessario per il loro bene, i sordi si sono tro-

vati d'un tratto privati della propria autodeterminazione e libera scelta, con l'impressione di non essere presi sul serio. Per questo non sorprende il fatto che abbiano cominciato a difendersi con veemenza. Hanno dovuto temere per la sopravvivenza della loro cultura, che avevano costruito nel corso dei decenni contro ogni ostacolo, in tempi in cui a persone che avevano perso l'udito a seguito di malattie o incidenti, oppure che erano nate sorde, non venivano offerte prospettive alternative. Per fortuna, un sufficiente numero di coraggiosi di entrambe le parti ha contribuito alla ricerca di una via d'uscita dal vicolo cieco che si era creato. Oggi infatti i non udenti riconoscono i vantaggi dell'udito artificiale garantito dall'impianto cocleare, manifestano una sincera apertura verso questa grande conquista e non la vedono più come una minaccia alla propria identità di sordi. Al contempo sono anche maturati i tempi perché medici e ingegneri possano svolgere il proprio lavoro con convinzione, mostrando rispetto ed empatia.

A che punto siamo arrivati attualmente con l'impianto cocleare? L'IC rappresenta la cura standard in caso di sordità congenita e sordità acquisita in seguito a malattie o incidenti, e in Svizzera rientra fra le prestazioni obbligatorie dell'assicurazione malattie e dell'assicurazione sociale. Grazie allo screening uditivo neonatale è possibile identificare un deficit uditivo nelle prime settimane di vita e, se necessario, eseguire un precoce impianto cocleare. Ampi studi dimostrano con enfasi che se l'impianto cocleare ha luogo prima dei 18 mesi di età, i bambini raggiungono risultati decisamente migliori a quelli dei bambini del gruppo di confronto con IC in età compresa fra 18 e 36 mesi. Decisamente meno critico è il fattore tempo in seguito a sordità acquisita, dal momento che le persone precedentemente udenti si abituano rapidamente alle nuove e differenti sensazioni acustiche, ottenendo per lo più risultati eccellenti entro 6 mesi. Gli impianti cocleari delle quattro grandi aziende produttrici sono dispositivi medici affidabili e tecnicamente maturi. Le differenze tecniche consentono agli specialisti di IC un trattamento individuale e adeguato alle situazioni specifiche quali le dimensioni della coclea, il tipo e l'evoluzione della perdita di udito, nonché le capacità uditive residue. Infine, la varietà del design consente alle persone che ricevono l'IC di fare una scelta in base al proprio gusto personale.

E che cosa ci riserva il futuro? Un IC per sordità monolaterale? Questo approccio molto promettente viene studiato da vicino in alcuni centri specializzati, al fine di un suo utilizzo in portatori di IC in cui un orecchio mantiene una capacità uditiva ampiamente «normale», mentre l'altro orecchio deve portare un apparecchio acustico a causa della sordità. Un obiettivo decisamente ambizioso è inoltre il perfezionamento degli algoritmi di stimolazione, così che l'ascolto della musica possa tornare ad essere piacevole. Per il resto, i produttori di IC competono per raggiungere nuovi progressi tecnici e lavorano con rinnovata energia a un IC completamente impiantabile e non più visibile dall'esterno. Siamo proprio curiosi!



Dott. med. Mattheus W. Vischer

lavora da più di 20 anni nel centro per gli impianti cocleari dell'Inselspital di Berna, che ha fondato nel 1991 e diretto fino al 2008. Su incarico dell'Istituto di Otorinolaringoiatria dell'Università di Berna tiene lezioni per gli studenti di medicina presso l'Inselspital di Berna e insegna all'Accademia di Acustica Audiologica di Oerlikon per tecnici otoiatrici e alla Haute École des Études Pédagogiques di Losanna per studenti di logopedia/ortofonia. In precedenti soggiorni di ricerca alla Juntendo University di Tokyo e alla Harvard Medical School di Boston ha studiato l'elettrofisiologia della stimolazione elettrica artificiale del nervo uditivo in esperimenti specifici. Due progetti del Fondo Nazionale Svizzero da lui diretti hanno reso possibile la prosecuzione del lavoro scientifico sulla via acustica.

Istruzione bilingue in una «scuola per tutti»?

Il bilinguismo rappresenta una risorsa socio-emotiva, sia per le persone audiolese che considerano la lingua dei segni come lingua madre, sia per quelli che comunicano principalmente con la lingua orale, ma che ricorrono alla lingua dei segni come alternativa in difficili situazioni comunicative. Per la prosecuzione del progetto bilingue sono necessari standard di qualità, che però non sono realizzabili a costo zero. Il tempo ci dirà se una «scuola inclusiva per tutti» potrà diventare realtà o debba rimanere utopia.

Claudia Becker

Università Humboldt di Berlino

Durante gli ultimi tre decenni, in diversi paesi europei gli sforzi si sono concentrati sull'implementazione dei concetti educativi bilingui nelle scuole speciali per bambini audiolesi. Questo processo ha reso necessari un po' dappertutto un intenso lavoro di convincimento e imponenti ristrutturazioni delle scuole e della formazione del personale docente, ed è stato accompagnato da un acceso dibattito. Nonostante i numerosi successi ottenuti da questo sviluppo, attualmente siamo ancora ben lontani dal vederne la conclusione, e siamo nuovamente di fronte a nuove e vaste sfide. Nella discussione relativa all'obiettivo di un'integrazione sociale, il modello di una scuola comune per bambini con e senza disabilità ha acquistato priorità negli interessi della società e, soprattutto, della politica dell'istruzione. Il modello di un insegnamento comune è però compatibile con i concetti dell'educazione bilingue?

In effetti, la partecipazione all'insegnamento comune rimane in Europa per lo più legata alla scelta di una via basata esclusivamente sulla lingua orale. Il prezzo che deve essere pagato per l'integrazione scolastica è quindi elevato: si rinuncia alla lingua

dei segni e anche offerte speciali per il sostegno dello sviluppo socio-emotivo spesso non sono presenti sistematicamente. Non di rado, frequentare delle scuole speciali viene considerato come un ripiego per coloro che con la lingua orale «non ce la fanno», e così torna (o continua) a radicarsi l'ansia che la lingua dei segni porti alla segregazione.

Nel frattempo è stato però dimostrato che le competenze bilingui e le molteplici risorse socio-emotive promuovono, se non addirittura rendono possibile, la partecipazione sociale attiva e l'autonomia delle persone audiolese. La lingua dei segni (con e senza interprete) offre per es. un accesso senza ostacoli alla formazione universitaria e garantisce pari opportunità nella vita lavorativa, nel caso in cui nei seminari o nei colloqui di gruppo la comunicazione attraverso la lingua orale rimanga limitata nonostante l'utilizzo delle tecnologie più avanzate. Inoltre, la lingua dei segni garantisce risorse sociali aggiuntive rappresentate dal sostegno della comunità dei sordi. Questo vale sia per le persone audiolese che considerano la lingua dei segni come lingua madre, sia per quelle che comunicano principalmente con la lingua orale, ma che ricorrono alla lingua dei segni come alternativa in difficili situazioni comunicative. I firmatari della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità hanno riconosciuto la funzione inclusiva della lingua dei segni, ribadendo con ciò, oltre al diritto a una scuola inclusiva, anche il diritto all'uso della lingua dei segni.

Date queste premesse, è possibile per i bambini audiolesi acquisire competenze bilingui e biculturali in una «scuola per tutti»? Gli allievi udenti sono pronti a imparare la lingua dei segni? La società può permettersi finanziariamente interpreti della lingua dei segni e insegnanti con padronanza della lingua dei segni in una scuola comune? Oppure si rischia che le conquiste raggiunte con molti sforzi, soprattutto dalle persone audiolese, vadano perdute in un insegnamento comune? In altre parole: l'educazione bilingue è uno dei casi limite della scuola inclusiva? Oppure viceversa: il concetto dell'educazione bilingue è destinato a fallire a causa della sua non applicabilità in una scuola inclusiva?

Nel dibattito sulle scuole inclusive esiste il rischio che vengano trascurate le esigenze individuali delle persone con disabilità uditiva. Per l'istruzione dei bambini audiolesi abbiamo quindi bisogno di standard di qualità che valgano per tutti i luoghi in cui viene seguita la loro educazione (Becker, 2012). Questo obiettivo comporta le misure seguenti:

- promuovere lo sviluppo di un'ampia competenza comunicativa bilingue già a partire dal sostegno alla prima infanzia;
- garantire l'attiva partecipazione alle lezioni e all'intera vita scolastica;
- rendere possibile una formazione completa, tenendo in considerazione gli effetti della disabilità uditiva sullo sviluppo dell'apprendimento;
- sostenere lo sviluppo socio-emotivo, stimolando anche il confronto con la disabilità uditiva e i contatti con soggetti ugualmente colpiti.

Per garantire questa qualità elevata è necessaria una vasta competenza specialistica, che deve poter essere disponibile in ogni luogo in cui venga offerto sostegno. Sono quindi richieste competenze nei seguenti ambiti:

- comunicazione (tedesco, lingua dei segni, ulteriori ausili comunicativi);
- audiologia pedagogica;
- didattica linguistica (tedesco, lingua dei segni, plurilinguismo);
- promozione dello sviluppo socio-emotivo;
- didattica e metodologia nel contesto della disabilità uditiva;
- diagnostica;
- consulenza.

Come è possibile realizzare questi standard di qualità? La molteplicità dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie rende necessarie soluzioni articolate nella pratica. In alcuni casi può essere pertanto opportuno, eventualmente anche solo in modo temporaneo, mandare il bambino a scuola in un centro di competenza, dove all'interno di un piccolo gruppo che parla una sola lingua (lingua dei segni), esposto all'ambiente linguistico abituale può sviluppare il linguaggio. Ulteriori modelli sono classi in cui gruppi di bambini udenti e audiolesi ricevono lezioni bilingui comuni. Questi modelli possono essere realizzati in scuole specializzate: come classi inclusive entro un centro di competenza o come classi inclusive esterne. I primi tentativi di attuare una educazione bilingue in lezioni comuni sono stati coronati dal successo (Krausneker, 2004; Kramreiter, 2011). Attualmente non sappiamo però ancora quale forma di scolarizzazione sia più efficace nel raggiungimento di empowerment e partecipazione sociale. Possiamo però già oggi affermare con certezza che tutti questi modelli non sono attuabili a costo zero e un po' dappertutto è richiesto un mutamento di mentalità da parte dei soggetti coinvolti. Per cui, oltre a risorse finanziarie e umane, abbiamo bisogno anche della disponibilità dei colleghi scolastici e di tutti i genitori, di molta creatività e, soprattutto, di tranquillità e tempo, per sperimentare nuovi concetti. La scolarizzazione inclusiva che adotta la lingua dei segni sarà quindi uno dei nodi cruciali, in base al quale sarà possibile verificare se il concetto di una scuola per tutti sia realistico o debba rimanere mera utopia.



Prof. dott.ssa Claudia Becker

è dal 2011 direttrice del Dipartimento di pedagogia della lingua dei segni e audiopedagogia dell'Università Humboldt di Berlino. In precedenza si è laureata all'Università di Colonia, dove ha lavorato come ricercatrice nel periodo 1995-2011. Il suo ambito di lavoro e ricerca comprende l'educazione bilingue e la formazione di bambini audiolesi, l'acquisizione delle competenze discorsive nella lingua dei segni tedesca, la linguistica della lingua dei segni e la comunicazione di persone audiolese. La dottoressa Becker è inoltre partner dell'Istituto Quint, che organizza consulenze e seminari per adulti audiolesi e per la loro cerchia di persone udenti.

Il bambino sordo e il suo diritto a crescere bilingue.

Questo scritto visionario del prof. dott. François Grosjean è stato tradotto in più di trenta lingue, tra cui l'arabo, l'olandese, il filippino, l'hindi, il giapponese, lo swahili e l'urdu, nonché in diverse lingue dei segni. Il saggio viene riproposto in questa pubblicazione per documentare l'attualità, la necessità e anche il valore immutabile di queste affermazioni.

François Grosjean

Università di Neuchâtel

Questo breve testo è il risultato di molte riflessioni nel corso degli anni su bilinguismo e sordità. Coloro che circondano i bambini sordi fin da piccoli (genitori, medici, patologi del linguaggio, educatori, ecc.) spesso non li percepiscono come individui con un futuro bilingue e biculturale. È pensando a queste persone che ho scritto questo saggio. Vorrei ringraziare i seguenti colleghi e amici per i loro utili commenti ed i suggerimenti: Robbin Battison, Penny Boyes-Braem, Eve Clark, Lysiane Grosjean, Judith Johnston, Harlan Lane, Rachel Mayberry, Lesley Milroy, Ila Parasnis e Trude Schermer. Inoltre desidererei esprimere la mia riconoscenza alla Signora Romana Torossi e al Mason Perkins Deafness

Fund, in particolar modo la Signora Elena Radutzky, per la traduzione del testo in italiano e, per finire, Corinna Domenighetti per l'attenta rilettura di quest'ultima.

Ogni bambino sordo, qualunque sia il livello della sua perdita di udito, dovrebbe avere il diritto di crescere bilingue. Tramite la conoscenza e l'uso della lingua dei segni come della lingua orale

(nella sua forma scritta e, ove possibile, parlata), il bambino potrà acquisire appieno le sue capacità cognitive, linguistiche e sociali.

I bisogni del bambino relativi all' uso del linguaggio

Il bambino sordo deve realizzare alcuni importanti obiettivi tramite l'uso del linguaggio:

1. Comunicare con i genitori ed il resto della famiglia il più presto possibile. Normalmente un bambino udente acquisisce l'uso del linguaggio nei suoi primi anni di vita, a condizione che sia esposto a una lingua e la possa recepire. A sua volta il linguaggio è un mezzo importante per poter stabilire e consolidare legami sociali e personali fra il bambino e i suoi genitori. Se ciò è vero per i bambini udenti deve esserlo anche per i bambini sordi. Anche loro devono poter comunicare con i propri genitori utilizzando appieno ed il più presto possibile una lingua che è loro naturale. È in buona parte con il linguaggio che si stabilisce il legame affettivo genitore-figlio.
2. Sviluppare abilità cognitive fin dalla prima infanzia. Attraverso il linguaggio il bambino sviluppa abilità cognitive che sono cruciali per il suo sviluppo personale. Fra queste troviamo varie forme di ragionamento, astrazione, memorizzazione, ecc. L'assenza totale di una lingua, come pure l'adozione di una lingua non naturale o l'uso di una lingua difficile da recepire e conoscere, possono avere conseguenze molto negative sullo sviluppo cognitivo del bambino.
3. Acquisire conoscenza del mondo. È soprattutto attraverso il linguaggio che il bambino potrà imparare a conoscere il mondo. Nel momento che il bambino comunica con i genitori, con gli altri membri della famiglia, con adulti e bambini, egli acquisisce e scambia informazioni. È proprio questa conoscenza che costituirà la base per le attività che si svolgeranno a scuola. La conoscenza del mondo esterno facilita anche la comprensione della lingua; non si può realmente comprendere una lingua senza il supporto di questa conoscenza.
4. Comunicare pienamente col mondo che ci circonda. Il bambino sordo, come quello udente, deve poter comunicare al meglio con coloro che fanno parte della sua vita (genitori, fratelli e sorelle, amici, insegnanti, adulti vari, ecc.). La comunicazione deve avvenire ad un livello ottimale di informazioni, in una lingua che sia appropriata all'interlocutore e alla situazione. In certi casi si userà la lingua dei segni, in altri la lingua orale (in una delle sue modalità), a volte le due lingue in alternanza.
5. Relazionarsi culturalmente a due mondi. Attraverso il linguaggio, il bambino sordo dovrà progressivamente entrare a far parte sia del mondo udente che del mondo sordo. Egli si dovrà identificare, almeno in parte, col mondo degli udenti che è quasi sempre il mondo dei suoi genitori e membri della famiglia (il 90% dei bambini sordi hanno genitori udenti). Ma il bambino dovrà anche al più presto entrare in contatto con il mondo dei sordi, l'altro suo mondo. Il bambino si deve sentire a suo agio in questi due mondi e potersi identificare il più possibile con ciascuno di essi.

Il Bilinguismo è l'unico modo per venire incontro a questi bisogni

Il bilinguismo consiste nella conoscenza e nell'uso regolare di due o più lingue. Il bilinguismo nella modalità lingua dei segni - lingua orale è l'unico modo in cui il bambino sordo potrà soddisfare i suoi bisogni, che sono quelli di comunicare con i propri genitori, sviluppare le abilità cognitive, acquisire conoscenza del mondo, comunicare in modo soddisfacente col mondo che lo circonda, e relazionarsi culturalmente al mondo degli udenti e dei sordi.

Che tipo di bilinguismo?

Il bilinguismo del bambino sordo include sia la lingua dei segni, usata dalla comunità dei sordi, sia la lingua orale, usata dalla maggioranza udente. Quest'ultima verrà acquisita nella sua modalità scritta e, se possibile, parlata. A seconda del bambino, le due lingue giocheranno diversi ruoli: per alcuni sarà prevalente la lingua dei segni, per altri la lingua orale, altri ancora troveranno un equilibrio fra le due lingue. È inoltre possibile l'uso di diversi tipi di bilinguismo poiché, essendoci diversi livelli di sordità, le modalità di contatto con la lingua sono di per sé complesse (quattro modalità di linguaggio, due sistemi di produzione e di percezione, ecc.). Detto questo, la maggior parte dei bambini sordi diverrà a vari livelli bilingue e biculturale. In questo senso non saranno diversi da circa la metà della popolazione mondiale che vive con due o più lingue (è stato stimato che attualmente la popolazione bilingue nel mondo equivale, se non supera, quella monolingue). Come gli altri bambini bilingue, essi useranno le due lingue nella vita di tutti i giorni e, a diversi livelli, apparterranno ai loro due mondi - in questo caso, il mondo degli udenti e il mondo dei sordi.

Che ruolo ha la lingua dei segni?

La lingua dei segni è la prima lingua (o una delle prime due lingue) che i bambini affetti da una perdita grave dell'udito devono acquisire. È una lingua naturale ed è una lingua a tutti gli effetti, che assicura una comunicazione piena e completa. Al contrario della lingua orale, la lingua dei segni permette al bambino sordo di comunicare precocemente e articolatamente con i propri genitori, alla condizione che questi l'acquisiscano con rapidità. La lingua dei segni avrà un ruolo importante nello sviluppo cognitivo e sociale del bambino sordo e lo aiuterà ad acquisire conoscenza del mondo. Permetterà anche al bambino di acculturarsi nel mondo dei sordi (uno dei due mondi cui egli appartiene) nel momento in cui viene a contatto con quel mondo. Inoltre la lingua dei segni faciliterà l'acquisizione della lingua orale, sia essa nella sua modalità orale o scritta. È risaputo che una prima lingua appresa in modo naturale, sia essa lingua orale o dei segni, favorirà enormemente l'acquisizione di una seconda lingua. Infine, la capacità di usare la lingua dei segni garantisce che il bambino sappia padroneggiare almeno una lingua. Nonostante i notevoli sforzi dei bambini sordi e delle figure professionali che li circondano, e nonostante l'uso di diversi supporti tecnologici, è un fatto che molti bambini sordi incontrano grandi difficoltà nella produzione e percezione del linguaggio orale nella sua modalità parlata. Quando il bambino sordo deve attendere diversi anni per raggiungere un livello soddisfacente che rischia di non essere mai raggiunto, e nello stesso tempo gli viene negato l'accesso ad una lingua che soddisfi i suoi bisogni immediati (la lingua dei segni), significa fundamentalmente che egli rischia di

subire un ritardo dello sviluppo, sia esso linguistico, cognitivo, sociale o personale.

Che ruolo ha la lingua orale?

Essere bilingue significa conoscere e usare due o più lingue. Per il bambino sordo l'altra lingua sarà la lingua orale usata dal mondo udente al quale anche egli appartiene. Questa lingua, nella sua modalità parlata e/o scritta, è quella dei suoi genitori, di fratelli e sorelle, della famiglia allargata, dei futuri amici, datori di lavoro, ecc. Quando coloro che interagiscono con il bambino nel quotidiano non conoscono la lingua dei segni, è importante che la comunicazione avvenga comunque e ciò può accadere solo usando la lingua orale. Ed è questa la lingua che, soprattutto nella sua modalità scritta, sarà un mezzo importante per l'acquisizione del sapere. Quasi tutto ciò che apprendiamo, a casa o, più generalmente, a scuola, viene trasmesso tramite la scrittura. Inoltre, il rendimento scolastico del bambino sordo e i suoi traguardi professionali futuri dipenderanno in larga parte da una buona padronanza della lingua orale, nella sua modalità scritta e, se possibile, parlata.

Conclusioni

È nostro dovere permettere al bambino sordo di acquisire due lingue, la lingua dei segni della comunità dei sordi (come prima lingua se la perdita di udito è grave) e la lingua orale della maggioranza udente. Per raggiungere questo obiettivo il bambino deve essere in contatto con le due comunità linguistiche e deve sentire la necessità di apprendere e usare ambedue le lingue. Contare su una sola lingua, quella orale, confidando nel recente sviluppo di nuovi supporti tecnologici, pone un'ipoteca sul futuro del bambino sordo. Significa mettere a rischio lo sviluppo cognitivo e personale del bambino e negare il suo bisogno di relazionarsi culturalmente ai due mondi cui egli appartiene. Un contatto precoce con le due lingue darà al bambino più garanzie che il contatto con una sola lingua, qualunque sia il suo futuro e a qualunque mondo egli scelga di appartenere (nel caso ne scelga uno solo). Nessuno si pente di conoscere varie lingue ma ci si può certamente pentire di non saperne abbastanza, specialmente quando è in gioco lo sviluppo personale. Ogni bambino sordo dovrebbe avere il diritto di crescere bilingue ed è nostra responsabilità aiutarlo in questo senso.



Prof. dott. François Grosjean

è professore emerito presso l'Università di Neuchâtel, dove ha fondato il laboratorio di elaborazione del linguaggio. Il Prof. Grosjean ha iniziato la sua carriera scientifica a Parigi, che ha lasciato nel 1974 per recarsi alla Northeastern University di Boston (USA), dove ha svolto attività di insegnamento e ricerca nel campo della psicolinguistica. Nello stesso periodo ha mantenuto stretti contatti con il laboratorio per il linguaggio e la comunicazione del rinomato MIT (Massachusetts Institute of Technology). Il Prof. Grosjean ha insegnato anche alle università di Basilea, Zurigo e Oxford. Oltre a ciò, nel 1998 ha fondato la rivista «Bilingualism: Language and Cognition» (Cambridge University Press). I suoi campi di interesse toccano la percezione, l'elaborazione, la produzione e la comprensione del linguaggio, il bilinguismo e la biculturalità, la lingua dei segni e il bilinguismo dei sordi, nonché altri ambiti di ricerca, in cui viene riconosciuto a livello mondiale il suo ruolo di precursore.

«L'impianto cocleare (IC)
e il bilinguismo non
sono contrapposti, ma
semmai addirittura
complementari.»

«Bilinguismo e
inclusione – ostacolo
od opportunità?»

Bibliografia

PANORAMICA

Diller, G., Graser, P. Entwicklung der Schriftsprachekompetenzen bei Kindern mit CI. In: Hörgeschädigten Pädagogik, Nr. 3, Jahrgang 64 (Teil 1), Nr. 1 Jahrgang 65 (Teil 2), Nr. 2, Jahrgang 66 (Teil 3), Median Verlag, Heidelberg, 2010-2012

TOMINSKA

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1, March 2008), 43–61.

Estève, I. (2011). Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyses, socialisation, développement. Thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité : langage et surdité, Universit  Stendhal – Grenoble 3, Grenoble.

Evans, C. J. (2004). Litteracy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of The Deaf*, 149(1), 17–27.

Ludi, G. & Py, B. (2003).  tre bilingue (3 me  d.). Berne : Peter Lang.

Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P. (Ed.) (2010). La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Québec: Presses de l'Universit  du Québec.

Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (4, Fall 2007), 411–431.

Millet, A., Estève, I. (2010). Transcrire et annoter la multimodalité: quand les productions des enfants sourds r -interrogent les outils d'analyse. *LIDIL*, 42, 9–33.

Moore, D. (2006). Plurilinguismes et  cole. Paris: Didier.

Mugnier, S. (2010). Mise en lumière de stratégies interactives au sein d'une classe d'enfants sourds. Paper presented at the Colloque International « Spécificités et diversit  des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Lyon.

CD-Rom retrieved from Muselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Litterature on Reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9–31.

Niederberger, N. (2004). Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue: quelles relations? Docteur es psychologie Thèse en psychologie, Università de Gen ve, Gen ve.

Prinz, P. M., Strong, M. (1998). ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4).

Schirmer, B., McGough, S. (2005). Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? Review of Educational Research, 75(1), 83–117.

Schirmer, B. R., Williams, C. (2003). Approaches to Teaching Reading. In M. Marschark, Spencer, P. E., (Ed.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 110–122). New York: Oxford University Press.

Strong, M., Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In C. Chamberlain, Morford, J. P., Mayberry, R. I. (Ed.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131–142). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tominska, E. (2011). Microg n ses didactiques en situation de lecture interactive dans une classe bilingue pour jeunes sourds. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Università de Gen ve, Gen ve. [Accessible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17261>]

Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.

HENNIES

Bizer, S. und Karl, A.-K. (2002). Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache [E-Dissertation]. Hamburg: Università Hamburg. Unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges. am 6.5.2006].

Braun, A., Donath, P., Gast, R., Keller, A., Rammel, G. und Tigges, J. (1982). Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen [«Münchner Geb rdenpapier»].

Günther, K.-B. (1999). Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, K.-B. und Schäfke, I. (2004). Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, K.-B. und Hennies, J. (2011a). «Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland: Ein Restimee aus der Sicht der Begleitforschung nach 20 Jahren». In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte kinder 48:1, 34–46.

Günther, K.-B. und Hennies, J. (2011b/Hg.). Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Hennies, J. (2010). Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Università zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].

Schäfke, I. (2005). Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf [ges. am 15.8.2011].

DILLER

Dieser, E. (2009). Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. Verlag Otto Sager, München.

Diller, G., Möller, J., Siebert, S. (2011). Gebärden und Didaktik. Seminararbeit unveröffentlicht, Heidelberg.

Diller, G. und Martsch, A. (2012). Hörschädigung und Migration. Heidelberg.

Diller, G. (2012). Gebärde – Lautsprache – a never ending story. Hörgeschädigtenpädagogik, Jahrgang 66, Dezember 2012, Nr. 6, Heidelberg.

Eichmann H., Hansen M., Heßmann J. (2012). Handbuch der Deutschen Gebärdensprache. Seedorf.

Klein, W. (1987). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäum-Verlag, Königstein im Taunus.

Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez enfant bilingue. Paris: Champion.

Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001). Natural Sign Languages (PDF). In Aronoff, M., Rees-Miller, J., (Eds.), Blackwell Handbook of Linguistics. Oxford: Blackwell. 533–562.

Sharma A. et al., 2007. Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants, International Journal of Audiology, 46, 494–499.

BECKER

Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3/2012, 102–109.

Kramreiter, S. (2011). Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Universität Wien: Dissertation: <http://othes.univie.ac.at/14930/> [28.01.2013]

Krausneker, V. (2004). Viele Blumen schreibt man «Blümeer». Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf: Signum.

GROSJEAN

Grosjean, F. (1992). Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt. Informationsheft Nr. 21. Zürich: Verein zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache. Ebenfalls erschienen in Das Zeichen, 1993, 24, 183–189.

Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. Nouvelles pratiques sociales, 6(1), 69–82.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13–42.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider und J. Hollenweger (Hg.), Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik? (S. 161–184). Luzern: Edition SZH.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Hg.), Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience (S. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press.

Impressum

Editore: Federazione Svizzera dei Sordi SGB-FSS
via Besso 5, 6900 Lugano
Tel.: 091 960 04 80
E-mail: info-i@sgb-fss.ch
CCP: 65-752278-9
www.sgb-fss.ch

Design: www.designport.ch

Illustration: www.illustres.ch

Stampa: Druckwerkstatt Huber



SGB-FSS
*Federazione Svizzera
dei Sordi*

**Un grazie sentito a tutti coloro che
ci sostengono sul nostro cammino.**

www.federazione-sordi.ch

