

Favorire l'integrazione degli studenti sordi: errori da evitare e strategie utili

CARL B. WILLIAMS

Margaret Finnegan

Flagler College, St. Augustine

SOMMARIO

La sordità è una disabilità relativamente poco frequente, per cui molti insegnanti non hanno conoscenza o esperienza diretta di lavoro con gli studenti che presentano deficit uditivi. In questo articolo vengono individuati alcuni dei preconcetti più diffusi sulla sordità, e che possono incidere negativamente sulle pratiche di classe, facendo chiarezza e fornendo informazioni accurate; sono infine suggerite numerose strategie per permettere allo studente sordo di partecipare pienamente alle attività della classe.

È credendo nelle rose che le si porta a fiorire.

Proverbio francese

Con l'avvento dell'integrazione scolastica, l'educazione degli studenti sordi non si svolge più soltanto negli istituti specializzati, ma anche nella scuola di tutti. Di conseguenza, un numero crescente di essi frequenta classi «comuni» con insegnanti «comuni», i quali spesso non conoscono i bisogni specifici di questo tipo di studenti. Infatti, poiché la sordità è una menomazione a bassa incidenza, è raro che un insegnante, nella sua carriera, abbia molte occasioni di incontrare o interagire in modo significativo con una persona sorda. Proprio per questo, molti di essi potrebbero nutrire inconsapevolmente dei preconcetti sulla sordità.

È noto che le percezioni determinano le azioni, e questo accade anche agli insegnanti; ne consegue che le loro azioni e scelte, in termini di metodi didattici e di adattamenti per studenti non udenti, risentono fortemente delle loro convinzioni al riguardo. Il nostro proposito è quello di incoraggiare i docenti a esaminare le loro convinzioni sulla sordità,

dal momento che credenze errate possono indurre aspettative ingiustificatamente basse rispetto agli studenti. Abbiamo stilato una lista di 10 convinzioni diffuse ma infondate riguardo agli alunni non udenti e che è importante sfatare, perché conoscere la realtà di questi alunni costituisce un primo importante passo per massimizzare il loro potenziale d'apprendimento.

I bambini non udenti non sono intellettualmente capaci quanto i bambini «normali»

L'aggettivo «sordomuto» è stato per molti anni un modo comune di riferirsi alle persone con perdita dell'udito. Tale termine rinvia a un'immagine di persona incapace sia di parlare che di pensare. In realtà, i bambini non udenti sono in grado di vocalizzare e hanno capacità cognitive che rispecchiano un'intelligenza normale. I ricercatori nel campo dell'educazione per non udenti hanno costantemente sottolineato che le persone sorde possiedono le stesse potenzialità intellettive di quelle udenti.

Nella letteratura, si fa spesso riferimento al cosiddetto «standard della quarta elementare», che significa che mediamente gli alunni non udenti, al termine del loro percorso educativo, raggiungono il livello di competenza di un bambino di quarta elementare. Questo dato, anziché incoraggiare a migliorare i metodi e gli strumenti educativi per questi alunni, è stato spesso utilizzato come prova del fatto che sarebbero «privi di linguaggio» e di abilità di letto-scrittura.

Purtroppo, quello della quarta elementare è diventato *il livello massimo d'aspettativa*, anche se vi è un gran numero di adulti di successo che, pur essendo non udenti, sono decisamente competenti nell'uso e nella comprensione del linguaggio. Inoltre, se non ci limitiamo a considerare il solo linguaggio parlato ma includiamo anche quello dei segni, l'abilità nel saper leggere e scrivere dei non udenti aumenta ulteriormente. Infine, se prendiamo in considerazione paesi come la Svezia, dove l'educazione dei bambini non udenti è presentata nel linguaggio dei segni, riscontriamo la prova che, identificando precocemente le difficoltà di questi bambini e dando loro l'opportunità di utilizzare modalità di linguaggio visuo-spaziale, essi possono fare e apprendere agli stessi livelli dei loro coetanei udenti.¹

Diversamente, in molti altri paesi, come gli Stati Uniti, il livello di istruzione dei bambini sordi rispecchia un grave deficit più del sistema educativo che delle capacità del bambino. È dimostrato che le persone sorde possono apprendere a leggere e scrivere e a usare queste abilità come principale strumento di apprendimento, anche dopo aver lasciato la scuola. Purtroppo, la percezione che gli studenti non udenti siano destinati all'analfabetismo è stata ampiamente accettata a danno degli stessi studenti e dei loro insegnanti.²

I bambini non udenti apprendono in modo «concreto»

Nelle primissime fasi dell'apprendimento, tutti i bambini sono concreti, e le prime parole che usano sono i nominali, ossia termini che identificano oggetti tangibili nel loro ambiente.³ Solitamente, la prima espressione interrogativa che appare è *cosa?*, che agisce da funzione nominale. Poiché l'apparato uditivo dei bambini sordi è compromesso, non è sorprendente il fatto che siano più sensibili a stimoli visivi e cinestetici.

Data l'inaccessibilità della comunicazione verbale nella prima infanzia, attraverso la quale gli adulti comunicano azioni, attributi e associazioni, è ovvio che i bambini non udenti saranno in ritardo nello sviluppare delle definizioni per queste categorie concettuali, cioè verbi, aggettivi e preposizioni. Ne consegue che il problema, in caso di scarse abilità di linguaggio, nasce dall'aver poche occasioni di esposizione e pochi stimoli e non da una presunta mancanza di capacità.

Il fatto che vi siano artisti, scrittori, poeti e teologi sordi sembrerebbe dimostrare che l'elaborazione di concetti astratti non sia un problema per loro. Quindi è appropriato affermare che tutti i bambini, a prescindere dal fatto che siano udenti o meno, sono concreti nelle prime fasi dell'apprendimento. Che alcuni bambini non udenti rimangano a questo livello, una volta oltrepassati i limiti d'età, è un dato che rispecchia non la loro incapacità, ma quella degli adulti, che non sono in grado di comunicare con loro efficacemente e di fornire un ambiente stimolante dal punto di vista linguistico e cognitivo (si veda la sezione relativa alle strategie e agli adattamenti educativi).

La maggior parte dei bambini sordi ha genitori sordi

La maggior parte dei bambini sordi o con forti problemi uditivi ha genitori udenti; questo avviene nel 90% dei casi, anche se nel 30% di essi ci può essere un parente con perdita dell'udito.⁴ Ci sono anche famiglie — molto poche, per la verità — con numerosi componenti non udenti, riscontrabili in varie generazioni.

Le ragioni della sordità possono essere di natura genetica, traumatica, oppure dovute a prematurità e malattie.

Avere dei genitori in grado di udire è un vantaggio, dal punto di vista educativo, per i bambini non udenti

La ricerca ha dimostrato in maniera consistente che, in una varietà d'aree cognitive (letto-scrittura, rendimento scolastico in generale), i bambini sordi che hanno genitori sordi forniscono prestazioni migliori rispetto ai bambini non udenti che hanno genitori

in grado di udire. Comparando i due gruppi, gli studi hanno evidenziato che i primi mostrano generalmente un rendimento scolastico e un adattamento sociale e psicologico migliori rispetto ai secondi.⁵

Numerosi fattori concorrono a questo risultato positivo. In primo luogo, in seguito alla nascita del bambino, i genitori sordi non hanno bisogno di particolari processi di adattamento. Secondo, hanno una conoscenza personale della sordità e di ciò che implica. Terzo, fungono da modelli prontamente accessibili. Quarto, conoscono le risorse disponibili. Quinto, sono maggiormente consapevoli del bisogno di fornire un'interazione di tipo visivo, e generalmente sono in grado di creare e mantenere un ambiente comunicativo che accentui questo aspetto fin dai primi giorni di vita del bambino. Inoltre, Akamtsu aggiunge che questi bambini, avendo genitori sordi che mediano per loro la conoscenza del mondo, sono meglio attrezzati dei bambini con genitori udenti «nelle operazioni cognitive quali la strutturazione, la ritenzione e l'elaborazione complessa delle informazioni. Perciò, la competenza che acquisiscono — sul piano scolastico, sociale ed emozionale — non dovrebbe stupirci».⁶

Ciò non toglie, tuttavia, che simili risultati positivi si possano ottenere anche quando i genitori udenti vengono informati precocemente della sordità dei loro figli e si impegnano a creare in casa un ambiente ricco dal punto di vista cognitivo e linguistico, cruciale per lo sviluppo dei loro figli.

Tutti i bambini non udenti possono leggere il labiale

La lettura del labiale è un processo estremamente complesso. Tale competenza dipende da numerosi fattori, come il livello di conoscenza della lingua da parte del bambino, la capacità uditiva residua, l'attenzione, la chiarezza dell'interlocutore, la familiarità con il tema del discorso, la luce, la distanza dell'interlocutore e perfino il fatto che questo abbia baffi o barba. Benché difficile, la lettura del labiale è usata da alcuni non udenti come supporto alla comprensione più che come metodo principale di ricezione della comunicazione.

L'uso del linguaggio dei segni influisce negativamente sull'esposizione orale

La controversia sull'opportunità di insegnare agli studenti non udenti usando un approccio educativo basato sull'ascolto (esposizione orale e amplificazione) o sui gesti (segni) ha alimentato un dibattito che fin dall'Ottocento persiste, a vari livelli d'intensità, nel campo dell'educazione dei sordi. Una delle critiche dei sostenitori dell'approccio

basato sull'ascolto era che l'uso del linguaggio dei segni avrebbe necessariamente ostacolato lo sviluppo di capacità espositive. Al contrario, Vernon e Andrews⁷ notarono che «l'uso dei segni facilita anziché impedire lo sviluppo dell'esposizione orale». Tale affermazione è confermata dall'attuale ricerca nell'ambito dell'acquisizione della lingua dei segni negli infanti udenti.

La presenza del linguaggio dei segni non implica necessariamente l'assenza dell'esposizione orale. La maggior parte dei programmi rivolti a studenti sordi aderiscono alla filosofia della «comunicazione totale», che prevede l'uso sia dell'esposizione orale che dei segni.⁸ Alcuni logopedisti e insegnanti hanno perplessità riguardo all'approccio della comunicazione totale, anche perché non sempre è facile raggiungere un giusto equilibrio tra linguaggio dei segni ed esposizione orale, e generalmente lo squilibrio va a scapito di quest'ultima.

A prescindere dalle modalità di applicazione del metodo, l'esposizione orale è inclusa per definizione nell'approccio della comunicazione totale e può essere inserita nel piano educativo individualizzato dello studente; il relativo programma potrà essere proposto dall'insegnante specializzato o da un logopedista. Vale la pena di ricordare che la maggior parte dei bambini non udenti impiega un codice diverso (lingua orale o lingua dei segni) a seconda dell'interlocutore e che, in ogni caso, per un bambino con deficit uditivo, l'esposizione orale, se ben utilizzata, è un importante strumento nella comunicazione con i coetanei in ambiente scolastico.

Tutti i bambini non udenti possono sentire meglio usando l'apparecchio acustico

Gli apparecchi acustici funzionano principalmente come amplificatori del suono: non correggono l'udito del bambino. I deficit uditivi possono essere diversi e variare sia in relazione alla frequenza del suono sia nel corso degli anni. Poiché la percezione e la comprensione del linguaggio orale dipendono dall'intensità del segnale, la capacità di captare le frequenze sonore, così come quella di integrare le informazioni uditive, è differente da caso a caso. Per questo non è possibile generalizzare riguardo all'utilità di un apparecchio acustico: comunque, ci sono casi in cui i bambini non udenti sono molto avvantaggiati dall'uso di questi strumenti ed è stato dimostrato che prima vengono adottati, più è probabile che diano benefici.

Un intervento sempre più diffuso per il recupero dei deficit uditivi è quello dell'impianto cocleare. A differenza degli apparecchi acustici, gli impianti cocleari non amplificano il suono: tramite un'operazione chirurgica sottocutanea, viene applicato, dietro l'orecchio, un dispositivo che, attraverso degli elettrodi inseriti nella coclea, bypassa le cellule danneggiate nell'orecchio e stimola direttamente il nervo acustico.

L'utilizzo di questi apparecchi complessi da parte di un alunno richiede che l'insegnante ne conosca opportunamente il funzionamento, la cura, le potenzialità e le limitazioni.

Esiste una lingua dei segni

Quella dei segni è una lingua a tutti gli effetti, un sistema di comunicazione basato sul canale visivo-gestuale che si acquisisce attraverso la vista anziché attraverso l'udito; è un sistema complesso come lo sono tutte le lingue storico-naturali. Per quanto riguarda il contenuto, la lingua dei segni può esprimere e produrre illimitati significati, emozioni, sentimenti attraverso l'espressione facciale e/o la modulazione dei segni. Essa non è affatto meccanica o casuale, ma ha un suo ben preciso sistema di regole.

Oltre alla lingua dei segni (che, in linea generale, esprime un significato attraverso un significante/segno), c'è anche l'alfabeto manuale o dattilologia, una forma di comunicazione che trasmette un messaggio articolando segni specifici che corrispondono alle singole lettere. Nella comunicazione, tale alfabeto viene solitamente limitato all'espressione di nomi propri di cui non esista il segno/nome o di termini stranieri, scientifici o non usati dai sordi.⁹

La presenza di un interprete durante lo svolgimento delle lezioni garantisce la comprensione da parte degli alunni sordi

È opinione comune, tra gli insegnanti curricolari, che avere un interprete per la lingua dei segni sia di per sé sufficiente a garantire all'alunno sordo il pieno accesso ai contenuti presentati in classe. Tuttavia, si devono considerare due variabili, delle quali la prima riguarda la qualità dell'interpretazione nella lingua dei segni: è infatti necessario che essa sia precisa dal punto di vista concettuale. Per esempio, in una lezione sui tre stati della materia, un interprete potrebbe segnare «duro» al posto di «solido» e in questo modo lo studente concettualizzerebbe «solido» come qualcosa di compatto e rigido; di conseguenza, potrebbe non considerare «solido» un oggetto o materiale che, pur non essendo compatto e rigido, è comunque un solido (ad esempio, un cuscino). Perciò, è imperativo che gli interpreti considerino e programmino accuratamente i segni che useranno, con la stessa attenzione con cui gli insegnanti preparerebbero le loro lezioni.

La seconda variabile riguarda la volontà degli insegnanti di uscire dalle routine consuete del lavoro in classe; alcuni, ad esempio, non sono entusiasti all'idea di essere seguiti come un'ombra dall'interprete durante le lezioni in aula. Tuttavia, quando gli insegnanti sono sensibili e attenti ai bisogni dello studente, per il quale non è facile prestare

attenzione contemporaneamente al docente e all'interprete, riconoscono la necessità di ridurre al minimo le distrazioni e di facilitare il più possibile la comunicazione.

La sordità è causa di limitazioni a livello lavorativo

Se da un lato le persone sorde possono imbattersi in diverse difficoltà al momento di entrare nel mondo del lavoro, dall'altro Akamatsu¹⁰ rileva che la maggior parte dei non udenti ha un'occupazione. Per queste persone, il problema principale nell'ambito del lavoro non è tanto quello di essere disoccupate, quanto quello di essere impiegate a un livello più basso rispetto alle loro potenzialità. Spesso, infatti, sono discriminate, per cui non possono accedere alle professioni meglio retribuite, pur essendo qualificate a svolgerle.¹¹

Le difficoltà nel trovare e mantenere un impiego adeguato alle loro abilità nascono generalmente da barriere poste dall'esterno, più che da fattori connessi alla sordità. Il principale ostacolo è costituito dalla mancanza di volontà e dal pregiudizio dei datori di lavoro nel considerare e attuare una serie di adattamenti che favoriscano una piena partecipazione all'ambiente lavorativo, per esempio fornendo alternative alla comunicazione telefonica (posta elettronica, videotelefono). Tali problemi hanno quindi origine dall'inadeguatezza dell'ambiente, non della persona sorda; lo dimostra, tra l'altro, il fatto che molte persone non udenti hanno successo in vari settori: nei servizi sociali, nel modo degli affari, della tecnica, della scienza e delle arti.

Strategie e adattamenti per gli studenti con deficit uditivi

Questi accorgimenti evidenziano principalmente l'importanza degli aspetti visivi della comunicazione nell'interazione con gli studenti, a prescindere dal loro livello di perdita dell'udito. Invitiamo gli insegnanti a considerare quelle strategie che meglio si adattano al profilo uditivo dello studente a cui si rivolgono.

- Ridurre il più possibile i rumori di sottofondo.
- Assicurarsi di non volgere le spalle alla classe mentre si danno delle istruzioni. Spesso, infatti, gli insegnanti parlano senza guardare gli alunni, per esempio mentre scrivono alla lavagna, regolano il proiettore o prendono materiali dall'armadio.
- Utilizzare la lavagna luminosa, poiché permette di parlare stando rivolti verso la classe.
- Fare attenzione a non coprirsi la bocca — con una mano, una penna, un foglio, ecc. — mentre si parla.

- Evitare di mettersi in punti nei quali si ha una fonte di luce diretta alle spalle, come ad esempio una finestra, o in punti poco illuminati.
- Evitare di muovere esageratamente le labbra, quando si parla.
- Dare allo studente un posto adeguato in modo tale da garantirgli la visione delle attività svolte in classe e, se c'è, dell'interprete.
- Nel fornire istruzioni, usare, oltre alle parole, anche i gesti. Ad esempio, quando si assegna un compito, prendere in mano e mostrare i materiali (libri, schemi, ecc.) a cui ci si riferisce.
- Lavorando in rapporto uno a uno con lo studente non udente, mettersi di fronte a lui e non a lato, come spesso si tende a fare.
- Rivolgersi direttamente allo studente, evitando di coinvolgere inutilmente l'interprete; se l'insegnante vuole avere un'informazione sullo studente, ad esempio vuole sapere qual è il suo libro preferito, lo chieda direttamente a lui.
- Coinvolgere lo studente sordo nelle attività allo stesso modo di tutti gli altri alunni della classe. Per esempio, se si fanno domande ai vari studenti, assicurarsi di farne altrettante anche allo studente sordo.
- Durante le discussioni o qualsiasi altra attività di gruppo, identificare gli studenti chiamandoli per nome, cosicché l'alunno sordo possa individuare il compagno che sta parlando.
- Poiché lo studente non udente non sempre riesce a identificare chi sta parlando o comunque non ha il tempo sufficiente per stabilire un contatto visivo con esso, è utile ripetere o riassumere le domande e le risposte degli alunni.
- Scrivere le informazioni importanti (lessico, istruzioni, compiti per casa) alla lavagna o su dei fogli.
- Utilizzare il più possibile i canali visivo e tattile. Quando si presentano, si spiegano o si rinforzano dei concetti, usare spesso oggetti reali, diagrammi, illustrazioni, schematizzazioni grafiche, dimostrazioni, modelli e materiali di manipolazione.
- Introdurre le lezioni con organizzatori anticipati.
- Fornire allo studente una sintesi scritta della lezione.
- Incaricare un compagno, a turno, di prendere appunti su carta carbone, per darne poi una copia allo studente non udente. In alternativa, chiedere a un compagno il permesso di fotocopiare i suoi appunti. Infatti, anche se l'alunno non udente si sforza di prenderne, può comunque perdere delle informazioni chiave nel lasso di tempo in cui guarda l'insegnante (o l'interprete) e poi si china sul foglio.
- Aumentare le pause durante la lezione per dare il tempo all'interprete di completare la presentazione delle informazioni.
- Assicurarsi che i materiali video utilizzati come supporto all'insegnamento siano sottotitolati. Infatti, anche se lo studente è particolarmente abile nel leggere il

labiale, questi media possono contenere lunghi spezzoni di narrazione con una voce fuori campo.

- Prima della lezione, consegnare il programma all'interprete. La precisione concettuale è infatti fondamentale; quindi, poter esaminare i concetti chiave in anticipo permetterà all'interprete di avere un tempo adeguato per riflettere e scegliere il modo più efficace per trasmettere le specifiche informazioni.
- Imparare alcuni segni relativi al lessico usato più frequentemente durante le lezioni.
- Incoraggiare gli studenti in grado di udire a imparare alcuni segni di base.
- Informare gli alunni sulla sordità e sui modi per interagire al meglio con i compagni non udenti.
- Avere le stesse aspettative d'apprendimento per tutti gli studenti, udenti e sordi.

Conclusioni

Dissipare una serie di convinzioni distorte sulla sordità non è pedanteria, perché sappiamo che da queste credenze derivano le scelte e gli interventi attuati nell'educazione degli alunni sordi. Benché alcune possano essere in parte vere, è importante non generalizzare né assolutizzare; ad esempio, il fatto che un alunno sappia leggere il labiale potrebbe indurre gli insegnanti a servirsi di TV e video nella didattica, e questo sarebbe utile; dall'altro, lato, però, può diventare un ostacolo se l'insegnante, basandosi su questa presupposta abilità, non fornisce all'alunno altre facilitazioni, come ad esempio un posto nei primi banchi. Inoltre, vecchi stereotipi riguardanti i limiti dei non udenti possono generare nei docenti basse aspettative di apprendimento nei loro confronti.

Titolo originale

From myth to reality: sound information for teachers about students who are deaf. Tratto da «Teaching Exceptional Children», vol. 35, n. 3, 2003. © The Council for Exceptional Children. Pubblicato con il permesso dell'Editore. Traduzione italiana di Matteo Filippi e Carmen Calovi.

Bibliografia

¹ Mahshie S. (1995), *Educating deaf children bilingually*, Washington, DC, Gallaudet University.

² Johnson R., Liddel S. e Erting C. (1989), *Unlocking the curriculum: Principles for achie-*

ving access in deaf education, Washington, DC, Gallaudet University.

³ Hult L. e Howard M. (1997), *Born to talk*, Boston, Allyn & Bacon.

⁴ Moores D. (2001), *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*, Boston, Houghton-Mifflin.

- ⁵ Vernon M. e Andrews J. (1990), *The psychology of deafness*, New York, Longman.
- ⁶ Akamtsu C. (1994), *Language and communication development*. In R.C. Nowell e L.E. Marshak (a cura di), *Understanding deafness and the rehabilitation process*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 13-34.
- ⁷ Vernon M. e Andrews J. (1990), *op. cit.*
- ⁸ Nowell R.C. e Marshak L.E. (1994), *An orientation for professionals working with deaf clients*. In R.C. Nowell e L.E. Marshak (a cura di), *Understanding deafness and the rehabilitation process*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 1-12.
- ⁹ Romeo O. (1997), *Grammatica dei segni*, Bologna, Zanichelli, pp. XIII-XIV.
- ¹⁰ Akamtsu C. (1994), *op. cit.*
- ¹¹ Schildroth A., Rawlings B. e Allen T. (1991), *Deaf students in transition: Education and employment issues for deaf adolescents*. In O. Cohen e G. Long (a cura di), *Selected issues in adolescence and deafness*, Washington, DC, Alexander Graham Bell Association for the Deaf, pp. 41-53.