

AII

Vai al contenuto multimediale



Maria Michela Sebastiani
Emanuela Valentano

Apprendere la LIS
con il PERCORSO LUNETTA®





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-1471-1

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2018

*Dedicato alla straordinaria capacità
del cervello umano
di sperimentare, apprendere, modificarsi
e a tutti i nostri allievi che, grazie alla LIS,
hanno raggiunto i propri sogni.*

Non esistono lingue morte,
ma solo cervelli in letargo.

L'ombra del vento, C.R. RAFON

Indice

- 11 *Introduzione*
- 15 **Capitolo I**
L'apprendimento della lingua dei segni
- 1.1. Approcci e teorie dell'apprendimento, 17 – 1.2. L'apprendimento della L2: considerazioni generali, 22 – 1.3. L'apprendimento della LIS negli adulti udenti, 27.
- 33 **Capitolo II**
La LIS
- 2.1. Linguistica vs grammatica: strumenti diversi per fasi diverse, 33 – 2.2. Linguistica generale: LIS “vera” lingua, 35 – 2.3. La linguistica testuale: la coesione del testo in LIS, 39 – 2.4. Segni e non solo segni: una classificazione ragionata, 43 – 2.5. Fonologia: gli elementi minimi della LIS, 44 – 2.6. La morfologia e le categorie dei segni, 46 – 2.7. La LIS: una lingua ad alto funzionamento pragmatico, 50 – 2.8. Semantica LIS: rilevanza visiva e significato, 52.
- 55 **Capitolo III**
Il PERCORSO LUNETTA®
- 3.1. Imparare la LIS nell'ottica udente, 55 – 3.2. Il PERCORSO LUNETTA®: un po' di storia, 58 – 3.3. Il PERCORSO LUNETTA®: dal lunettese allo sviluppo della competenza linguistica in LIS, 61 – 3.4. Il lessico LIS: elenco di segni vs competenza fonologica e semantica, 71 – 3.5. Utilizzare la LIS: conversazioni ed interazioni sociali e *percorso personale*, 75.

10 *Indice*

79 *Postfazione*

83 *Bibliografia*

Introduzione

Il presente libro è il risultato della rielaborazione, in chiave linguistico-pedagogica, di un percorso durato oltre venticinque anni a diretto contatto con la *lingua dei segni italiana* (LIS).

Nella nostra proposta metodologica per l'apprendimento della LIS da parte di persone adulte udenti, l'esperienza sul campo rappresenta l'elemento cruciale che ha ispirato tutto il percorso. Naturalmente l'esperienza è portata a sintesi con la riflessione teorico-scientifica nelle aree della linguistica e della pedagogia, perché, citando Kurt Lewin, «non c'è niente di più pratico di una buona teoria».

La nostra esperienza con la lingua dei segni è iniziata anni or sono, nel percorso formativo come allieve di corsi LIS tradizionali, ed è proseguita nel lavoro di assistenti alla comunicazione ed interpreti.

In seguito, essa si è arricchita di innumerevoli osservazioni nel successivo ruolo da noi svolto, come coordinatrici di servizi per la disabilità sensoriale. In particolare, proprio in quegli anni, grazie al lavoro di selezione, formazione, coordinamento e supervisione di assistenti alla comunicazione e di interpreti, abbiamo potuto raccogliere una considerevole mole di informazioni e rilevazioni sul modo in cui le persone udenti *imparano e poi usano la lingua dei segni, nei contesti lavorativi* a contatto con persone sorde.

Infine, negli ultimi dieci anni, grazie all'esperienza di docenza nei corsi LIS, abbiamo lavorato sulla necessità

di trovare un modo per supportare, dal punto di vista didattico, gli allievi udenti ad apprendere le *strutture visivo-spaziali* di questa straordinaria lingua, così diversa da ogni altra esperienza linguistica che la maggioranza di loro possa aver conosciuto fino a quel momento.

Ci preme ribadire che, nel nostro lavoro di ricerca, confronto, analisi e formulazione–riformulazione di ipotesi didattiche, abbiamo sempre guardato al fenomeno da una duplice prospettiva:

- a) quella della linguistica acquisizionale, che ci ha dato la possibilità di riflettere sull'esperienza in ottica analitica;
- b) quella della pedagogia, che ci ha portato ad una sintesi operativa e che ci ha consentito di declinare il fenomeno a livello didattico.

Per dare un più ampio respiro teorico alla nostra proposta metodologica, nel primo capitolo abbiamo voluto dar conto, anche se in modo sintetico, dei riferimenti delle teorie dell'apprendimento in generale prima, e applicate alla glottodidattica poi. Questo ci ha portato ad una serie di considerazioni che rappresentano i punti fermi del PERCORSO LUNETTA®. Oltre a ciò, a partire da un'osservazione diretta sul campo, abbiamo formulato una serie di ipotesi sulle dinamiche cognitive degli udenti in fase di apprendimento della LIS. Da quanto abbiamo verificato nella nostra esperienza, visto che esiste il rischio che gli allievi, non riuscendo a padroneggiare i meccanismi di *coesione testuale della LIS*, rimangano bloccati nella fase di interlingua, essi andrebbero aiutati a gestire e controllare il suddetto fenomeno della coesione testuale fin da subito, nelle prime fasi di approccio alla lingua dei segni.

Nel secondo capitolo invece, analizzeremo la lingua dei segni dal punto di vista della linguistica generale e testuale. In linea con gli scopi del PERCORSO LUNETTA®, cercheremo di spiegare come funziona la LIS: quali caratteristiche peculiari essa assume all'interno del panorama delle lingue e quali sono le sue prevalenti strutture morfo-sintattiche. Descriveremo la LIS attraverso fonologia, morfologia, sintassi e semantica, dimostrando che essa è una vera e propria lingua, veicolata sul canale visivo, e che realizza la sua grammatica, in modo straordinario, nello spazio.

Nel terzo capitolo infine descriveremo il PERCORSO LUNETTA®. Vedremo come esso sia nato proprio a partire dalle esigenze di apprendimento particolari delle persone udenti, dalle loro peculiari difficoltà con questa lingua, così strutturalmente diversa dalla loro. Ne analizzeremo il protocollo alla luce delle competenze che attraverso le otto fasi della programmazione didattica, possono essere raggiunte dagli allievi.

La tesi centrale del metodo proposto, riguarda la possibilità di trovare, a fronte di un lavoro sul campo, fortemente ancorato nell'esperienza con gli allievi dei corsi LIS, strategie didattiche che consentano agli udenti di fare progresso nell'acquisizione della LIS, senza rimanere bloccati in una fase in cui, nonostante il lessico appreso, non si riesca a strutturare la narrazione segnica.

Vedremo quali sono queste strategie e come vengono raccolte in un protocollo metodologico denominato PERCORSO LUNETTA®.

L'apprendimento della lingua dei segni

Dal punto di vista pedagogico–linguistico, l'apprendimento della *lingua dei segni* (LS) da parte delle persone adulte udenti è un fenomeno scarsamente indagato, tuttavia estremamente articolato in molteplici fattori.

Un primo riguarda gli scopi per cui una persona udente, solitamente, si avvicina alla LS: diventare interprete, assistente alla comunicazione, arricchire il proprio bagaglio culturale, esplorare nuovi linguaggi, padroneggiare uno strumento di lavoro per interagire con persone sorde, appagare il bisogno di comunicare ad un livello approfondito con figli, coniugi, amici ecc.

Un secondo fattore riguarda le metodologie glottodattiche utilizzate nei corsi di LS. Quella più diffusa è il *Metodo VISTA*. Si tratta di un ottimo lavoro di adattamento, al contesto italiano, di un metodo per l'insegnamento della lingua dei segni americana. Esso è utilizzato e colaudato ormai da moltissimi anni, tuttavia, oggi è sentito da più parti il bisogno di nuovi modelli, non solo alla luce dei recenti apporti forniti alla didattica dalle neuroscienze, ma anche per il fatto che esso si basa su un approccio prevalentemente comunicativo, non sempre adeguato alle esigenze specifiche di professionisti che vogliono apprendere la LS per scopi funzionali al loro lavoro (La Grassa 2014).

Un terzo aspetto è rappresentato dalla formazione dei docenti. Secondo alcuni, solo le persone sorde possederebbero le abilità e i requisiti insegnare la LS. Per quanto, in alcune istituzioni che erogano corsi di LS, venga prevista una formazione per le persone sorde che si occupano di docenza, il prerequisito per accedere a questa formazione sembra consistere nell'essere madrelingua nella *lingua dei segni italiana* (LIS). La Grassa (2014, p. 48) ci ricorda:

Oggi il docente di L2 viene considerato soprattutto come un facilitatore dell'apprendimento: tra i suoi compiti principali vi è quello di creare e sostenere tutte le condizioni che possano favorire un apprendimento più autonomo [...] sostenere, in altre parole, l'abilità di imparare ad imparare.

Un quarto fattore, che fa da cornice a questo quadro complesso, è il faticoso iter di riconoscimento giuridico di una lingua che qui, nel nostro paese, nel momento della scrittura del presente manuale, non solo non ha ancora visto il suo compimento, ma che ancora viene considerata, nella proposta di legge, uno “strumento riabilitativo”. Non è una questione di poco conto, visto che considerare una lingua in questo modo non significa affatto “riconoscerla”. Ciò può essere estremamente fuorviante, perché la LS non può essere classificata riduttivamente come la lingua “dei sordi”, piuttosto, a nostro avviso, essa andrebbe considerata come *espressione di una delle molteplici e straordinarie potenzialità comunicative del cervello umano*.

Grazie all'intuito e alla creatività di educatori¹ straordinari che lavoravano con i sordi, essa è stata valorizzata e diffusa.

1. In Francia nel '700 Charles de l'Epée consolidò e istituzionalizzò il linguaggio gestuale. Egli nel 1770 fondò la prima scuola pubblica per sordi ed elaborò una lingua dei segni convenzionale a partire da un nucleo di gesti che utilizzavano i suoi allievi.

Grazie a linguisti² pionieri, capaci di superare paradigmi tradizionali, essa è stata elevata a status di vera lingua.

Oggi essa dovrebbe essere vista e percepita, come *un patrimonio culturale inestimabile* per tutti, sia sordi, sia udenti.

La LS, infatti «è oggi lingua oggetto di apprendimento di un crescente e differenziato pubblico di adulti udenti» (*ibidem*, p. 86).

Dunque, le questioni legate ad *apprendimento e didattica*, insieme a *linguistica acquisizionale e glottodidattica* diventano cruciali nel nostro discorso.

1.1. Approcci e teorie dell'apprendimento

L'apprendimento è un fenomeno estremamente complesso non solo per la sua natura, ma anche per come viene gestito nei vari approcci che si alternano o si integrano e che danno origine ai vari modelli di insegnamento e proposte didattiche.

Le categorie attraverso le quali parleremo di apprendimento fanno riferimento ai tre principali paradigmi, dal cui punto di vista il fenomeno è stato analizzato e studiato (Santojanni Striano 2003). Ricordiamo sommariamente gli aspetti principali di ciascuno dei tre:

a) *paradigma comportamentista*, definisce l'apprendimento come una continua interazione che si ve-

2. A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, con i lavori del linguista William Stokoe, si sviluppò un filone di ricerca sulla doppia articolazione della lingua dei segni americana che portò a risultati sorprendenti: furono identificati elementi di seconda articolazione, in qualità di parametri fonetici che acclararono la LS come lingua a tutti gli effetti (Stokoe 1960).

rifica negli scambi tra individuo e ambiente nel contesto in cui è inserito. Si tratta di un «processo di acquisizione di conoscenze che si manifesta attraverso modifiche del comportamento» (*ibidem*, p. 14). In pratica questo significa che l'apprendimento si considera avvenuto, nel momento in cui la persona dimostra di saper fare qualcosa che prima non sapeva fare. I modelli didattici utilizzati sono trasmissivi ed imitativi, per cui l'insegnante è la figura centrale che trasmette conoscenze e mostra ai propri discenti "come fare per". Attraverso l'esercizio e la ripetizione della performance l'allievo memorizza e apprende. È un modello centrato sull'insegnante e non garantisce «una consapevole interiorizzazione delle abilità insegnate» (*ibidem*). Se non modulato ed integrato con altri modelli di insegnamento, questo approccio didattico potrebbe favorire la ricezione passiva da parte del discente durante il percorso di apprendimento;

- b) *paradigma cognitivista*, considera l'apprendimento un processo che si sviluppa a partire dalla percezione, per giungere fino alla strutturazione e ri-strutturazione di conoscenze e significati. L'insegnamento è considerato il processo organizzativo delle informazioni utili all'articolazione del suddetto processo. Nella visione cognitivista, la rielaborazione soggettiva di dati, nozioni e informazioni, caratterizza l'apprendimento. Il focus dell'interesse del docente è posto proprio sulle attività mentali, algoritmiche o euristiche, che il soggetto compie mentre apprende. Alcuni dei modelli metodologici e didattici che ne derivano sono volti a supportare, agevolare e stimolare le operazioni cognitive del soggetto du-

rante l'acquisizione di competenze relative alle conoscenze presentate. Motivazione, attenzione e memorizzazione sono le strategie cardine di questo modello di apprendimento. È il soggetto che deve imparare a gestirle, in un'ottica meta-cognitiva, in quanto l'apprendimento è considerato sempre auto-apprendimento. Nel percorso evolutivo di questi modelli, si passa progressivamente ad una concezione euristica dell'apprendimento, che si realizza nelle dinamiche auto-regolative del sistema cognitivo e delle sue reti neurali;

- c) *paradigma post-cognitivista*, il fenomeno dell'apprendimento viene esaminato nella sua complessità e multi-dimensionalità. Da questi presupposti paradigmatici derivano i cosiddetti modelli costruttivisti, contestualisti e culturalisti, che introducono lo sviluppo di nuove metodologie, che mettono in relazione fattori sia biologici che culturali. Questi trovano applicazione in una nuova *neuropedagogia* dell'apprendimento. Nell'applicazione didattica di queste metodologie troviamo interessanti riflessioni sulla centralità del soggetto in apprendimento, che diventa soggetto epistemico che costruisce la sua conoscenza attraverso un processo ermeneutico della realtà. Egli opera trasformazioni delle precedenti strutture di conoscenza, che ad un certo punto non risultano più adeguate ad affrontare le nuove stimolazioni provenienti dall'ambiente. *Apprendere ad apprendere* diviene uno degli obiettivi centrali dei processi formativi. La costruzione del sapere si sviluppa in modo dialogico con l'ambiente, ed è quindi condivisa, comune, partecipata. Modelli come il Cooperative Learning scaturiscono da qui. L'acquisizione

della conoscenza in questo paradigma è vista sempre come fenomeno sociale e il setting di apprendimento viene gestito nella relazione sociale dei partecipanti. Cruciale è la consapevolezza (metacognizione) delle personali caratteristiche e preferenze apprenditive e delle personali rappresentazioni del sapere.

Per riassumere la breve descrizione dei tre paradigmi, possiamo quindi affermare che i modelli trasmissivo-comportamentisti si basano fondamentalmente sulla *centralità del docente*, che *trasmette informazioni* e si fa carico dell'insegnamento delle nozioni necessarie, ma anche sulle *potenzialità imitative del discente* che, tanto più sarà esposto, tanto prima e meglio riuscirà a sua volta ad apprendere. In questi modelli didattici il carico dell'apprendimento non è sul docente (che ha quello dell'insegnamento) ma sul discente. Applicato alla didattica delle lingue, questo paradigma ha dato origine a teorie che puntano su strumenti di apprendimento come l'imitazione, la memorizzazione e la ripetizione dell'esercizio.

I modelli che coniugano il paradigma cognitivista invece pongono il focus sui *processi cognitivi del discente*, sulla sua *teoria della mente*, per accompagnarlo all'acquisizione di competenze che gli consentano di apprendere e produrre. Il *docente si fa carico dell'apprendimento* ed utilizza didattiche utili al suo supporto. Nell'insegnamento delle L_2^3 , il docente gestisce l'esposizione all'input linguistico basandosi rigorosamente sulle ipotesi delle conoscenze e delle abilità pregresse

3. Per quanto interessante dal punto di vista didattico, in questa sede non opereremo la classica distinzione tra *lingua seconda* e *lingua straniera*, ma utilizzeremo in generale L_2 per riferirci alle *lingue non materne*.