

## L'« alfabetizzazione » cinematografica e televisiva

Non sempre i bambini comprendono i film o i programmi televisivi come gli adulti. Un mio amico ricorda il suo primo errore di interpretazione della televisione: egli pensava che, cambiando canale, avrebbe visto parti diverse di uno stesso corpo: per esempio, se sullo schermo si vedeva la testa di un personaggio, egli pensava che, su un altro canale, si sarebbero visti i suoi piedi. Per lui lo schermo era uno spazio di mondo reale, e tutto ciò che accadeva all'interno di esso era collegato. Lo stesso amico mi racconta di aver sentito un bambino di 3 anni, durante la proiezione del film *E.T.*, chiedere ogni volta che Elliot non compariva sullo schermo: « dove è Elliot, papà, dov'è Elliot? ». Egli non si rendeva conto che una data inquadratura *spezzerla* semplicemente il mondo di un film: che un dato personaggio può non comparire sulla scena, ed essere tuttavia vivo e sempre presente nel film.

Come questi aneddoti illustrano, la nostra comprensione del cinema o della televisione dipende dalla conoscenza che abbiamo del codice simbolico di tale mezzo. Per esempio, se l'immagine A e l'immagine B si alternano sullo schermo in sequenze progressivamente più brevi e più veloci (una tecnica nota come montaggio accelerato) un esperto frequentatore di cinema, una persona che

ha dimestichezza con quel codice, coglierà il messaggio che A e B esistono nello stesso momento, ma in luoghi separati, e che si stanno avvicinando, o in senso spaziale o in senso drammatico.

Apprendere a decodificare i simboli del cinema o della televisione assomiglia in qualche modo all'imparare a leggere, e anche se le capacità richieste non sono specializzate quanto quelle della lettura, sono tuttavia notevoli. Mi riferirò alla conoscenza del codice audio-visivo come alla « capacità di leggere » la televisione (o il cinema) mutuando il termine dalla stampa. (Dal momento che televisione e cinema usano lo stesso codice simbolico li tratterò in questo testo come equivalenti, sebbene alcuni teorici, — soprattutto Marshall McLuhan, — ne sottolineino le differenze. Spesso userò l'espressione « saper leggere la televisione » includendo implicitamente in essa il « saper leggere il cinema »).

Alcuni elementi che lo spettatore televisivo deve decodificare sono visivi, e nascono da tecniche quali: il passaggio da un'inquadratura a un'altra; la panoramica della cinepresa da un punto della scena a un altro; la « zoomata » da un punto lontano allo stesso punto ravvicinato; la suddivisione dello schermo in varie scene.

Altre tecniche sono auditive: come ad esempio la voce narrante, o la simulazione di un pubblico che ride. Ciascuna di queste tecniche è una forma di rappresentazione simbolica, vale a dire che sostituisce qualcosa nel mondo reale. Ad esempio, la « zoomata » della telecamera su un particolare esprime un rapporto fra il dettaglio e il suo contesto più ampio. Un taglio significa in genere un cambiamento di prospettiva rispetto a una data scena. Una dissolvenza (quando un'immagine si trasforma in un'altra) significa un cambiamento di scene o di tempi. La suddivisione dello schermo in scene diverse esprime un confronto. L'impiego della voce narrante significa che il narratore si trova a una certa distanza fisica o psicologica dalla scena che viene rappresentata.

Simbolismi di questo tipo, tutti insieme, formano un codice che lo spettatore deve conoscere per potere comprendere ciò che accade sullo schermo<sup>1</sup>.

Una ragione per cui talvolta i bambini non comprendono il cinema o la televisione è che non sempre sanno come interpretare i rapporti fra le inquadrature. (Un'inquadratura è una sequenza su cui la telecamera è continuamente puntata). Questi rapporti in genere forniscono informazioni sullo spazio e sul tempo: ad esempio, due immagini successive possono rappresentare un cambiamento di scena o due punti di vista rispetto alla stessa scena. I segnali visivi che separano le grandi unità filmiche come la dissolvenza (dove un'immagine gradualmente sfuma o emerge dal niente) fanno da punteggiatura e suggeriscono come le varie immagini siano intercorrelate<sup>2</sup>. La capacità di comprendere queste interrelazioni dipende in parte dal livello di sviluppo del bambino. Molti dati indicano che i bambini non sono in grado di inferire correttamente i rapporti che intercorrono fra scene diverse in spettacoli televisivi per adulti, all'incirca fin dopo i 7 anni. I più piccoli tendono a considerare ogni inquadratura come un'entità indipendente. Molti di essi addirittura non interpretano un programma drammatico secondo l'ordine delle immagini; pertanto la loro memoria del programma ha una qualità frammentata<sup>3</sup>.

Una recente ricerca condotta negli Stati Uniti indica che la capacità di interpretare una sequenza di immagini è presente in una certa misura fin dalla più tenera età. Dopo aver guardato una rappresentazione di burattini, della durata di 30 secondi, che trattava un tema familiare, anche bambini dai 3 ai 5 anni erano in grado di riprodurla usando gli stessi personaggi, e le loro ricostruzioni risultavano estremamente precise, sia quando la rappresentazione avveniva per scene separate, sia quando era formata da un'unica sequenza<sup>4</sup>. Quindi bambini di 3-5 anni, in un paese come gli Stati Uniti, saturi

di spettacoli televisivi, hanno già una nozione rudimentale delle interazioni fra singole sequenze, che sono in grado di applicare a spettacoli al loro livello, ma che, al contrario, sono incapaci di comprendere rispetto agli spettacoli per adulti (che tuttavia essi guardano con immenso interesse). Il pieno conseguimento di questa capacità fa parte dei processi dell'età evolutiva e non si perfeziona prima dei 10 anni<sup>5</sup>.

Anche quando i bambini dispongono dell'idea di base per correlare le immagini, alcuni metodi particolari (che i cineasti chiamano le tecniche di montaggio) possono ancora creare in loro confusione. In un altro studio che ha utilizzato brevi rappresentazioni di burattini, più dell'80% dei bambini di 4 anni reinterpretarono correttamente l'azione rappresentata in una singola sequenza che non impiegava tecniche di montaggio, ma circa la metà di essi non comprese il montaggio accelerato di due personaggi o due veicoli che si avvicinavano l'uno all'altro. Le operazioni di deduzione sul tempo sono apparse particolarmente difficili; al contrario, quelle sulla prospettiva del personaggio - ciò che egli sta guardando o pensando - risultavano in qualche modo più facili: circa il 60% dei bambini comprendeva una tecnica impiegata per mostrare l'angolo visuale del personaggio, che consisteva nel piazzare la cinepresa dove egli avrebbe dovuto essere e facendone ascoltare soltanto la voce.

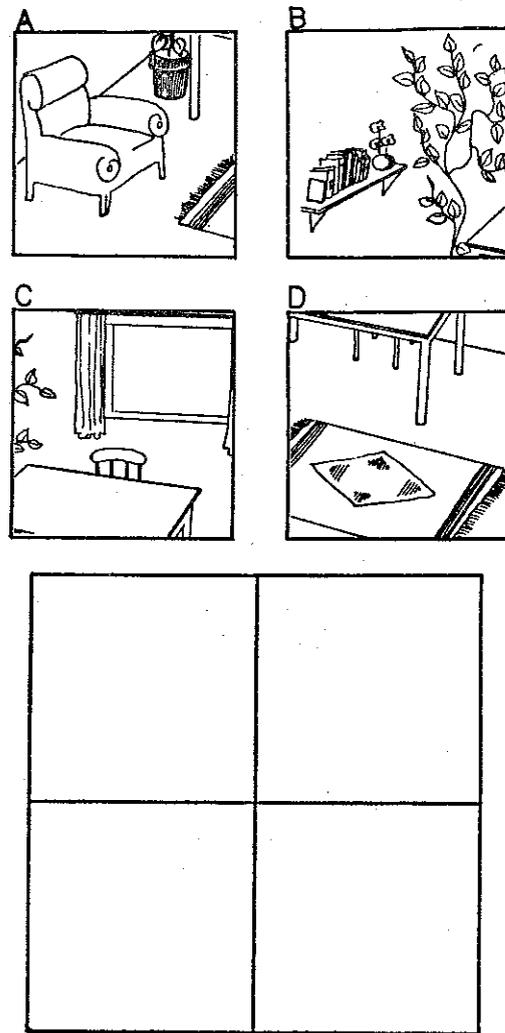
Ai bambini di 4 anni non era difficile comprendere la tecnica dell'ellissi, dove vengono mostrate due parti di una stessa azione con un intervallo fra l'una e l'altra, che lo spettatore deve colmare mentalmente. La relativa facilità di interpretazione di questa tecnica si deve forse al fatto che, da un punto di vista evolutivo, la comprensione dell'azione precede la comprensione del tempo o del punto di vista dell'altro. La ricostruzione dello spazio o mediante una successione di immagini, o di movimenti della cinepresa, o di immagini parziali era un'operazione di difficoltà intermedia, pressappoco ana-

loga a quella dell'angolo visuale del personaggio. La comprensione di tutte le tecniche migliorava con l'età<sup>6</sup>.

La mancata comprensione delle tecniche di montaggio può portare a grossi fraintendimenti. In Germania bambini di 6 anni ritenevano che la versione televisiva del « Topo di Città e Topo di Campagna » presentasse due diversi protagonisti: un topo più grande, nelle riprese in primo piano, e un topo più piccolo in quelle a distanza. Analogamente, quando a un gruppo di adulti africani che non avevano esperienza di cinema e di fotografia furono proiettati dei film sugli insetti nocivi, essi espressero il loro sollievo per il fatto che presso di loro non esistessero animali così grandi come quelli rappresentati nelle immagini in primo piano<sup>7</sup>. Risulta evidente che per la comprensione dei simboli usati dalla televisione e dal cinema è necessaria l'esperienza specifica del codice filmico accompagnata da un certo livello di sviluppo cognitivo.

In Israele, Gavriel Salomon e Akiba Cohen hanno studiato la comprensione delle tecniche di montaggio in bambini di 10 anni, impiegando cinque diverse versioni di un film della durata di 8 minuti. La prima versione era basata sulla frammentazione dello spazio: le immagini venivano riprese da diverse angoli visuali, cosicché lo spettatore, per seguire la trama, doveva correlare gli spazi frammentati; la seconda, utilizzava la tecnica degli intervalli logici: in alcune scene venivano eliminate delle sequenze, creando dei brevi intervalli nella continuità della trama; la terza versione era costituita da un'alternarsi di primi piani e di riprese a distanza; la quarta, si serviva di molte « zoomate » di avvicinamento e di allontanamento; la quinta presentava la trama nel modo più semplice e più diretto possibile.

I bambini ricordavano la versione diretta meglio di quelle che richiedevano la costruzione di una relazione causale o spaziale fra le immagini. Soltanto la versione « zoomata » veniva compresa bene quanto la versione



1. Una delle prove del Test di Costruzione Spaziale (da Salomon, *Interaction of Media Cognition, and Learning*).

diretta<sup>8</sup>: una « zoomata » infatti è un'immagine singola, che non richiede allo spettatore di dover dedurre una relazione fra immagini. Questi dati confermano quelli di una ricerca analoga fatta in America con bambini più piccoli su due punti importanti: la comprensione delle tecniche visive non è un fatto scontato; l'uso di tali tecniche influisce sulla comprensione del film.

G. Salomon e A. Cohen si chiesero inoltre se la capacità del bambino di interpretare le tecniche visive del film dipenda da capacità visive più generali. I bambini furono quindi sottoposti a test di abilità sulle tecniche impiegate nelle diverse versioni del film. Uno di questi test - la costruzione dello spazio (v. fig. 1) richiedeva al bambino di riunire quattro figure per formare un insieme, e corrispondeva a quella tecnica in cui le immagini parziali di una certa scena devono venire integrate mentalmente per costruire un'immagine intera.

Tutte le versioni del film, ad eccezione di quella diretta, richiedevano al bambino di coordinare frammenti in informazioni spaziali. Non sorprende il fatto che la capacità di eseguire il test di costruzione spaziale fosse correlata con la comprensione di tutte le versioni del film, ad eccezione della versione diretta: meglio il bambino eseguiva il test di costruzione spaziale, meglio egli comprendeva le tecniche più sofisticate del film. Questo risultato implica che la comprensione del film con i suoi meccanismi simbolici è correlata con le capacità visive più generali.

#### L'acquisizione dell'« alfabetizzazione » televisiva

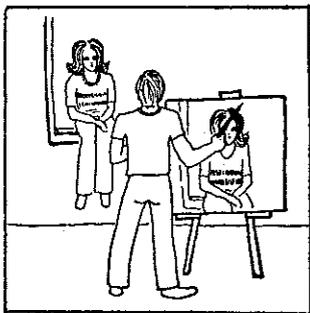
E' molto difficile individuare separatamente gli effetti della maturazione dell'esperienza generale e dell'esperienza specifica di televisione, man mano che le capacità di comprendere il linguaggio televisivo aumentano. Lavorando in Israele, un paese dove la televisione è molto

meno diffusa rispetto agli Stati Uniti, Salomon ha potuto cogliere in profondità alcuni degli effetti che l'uso di tale mezzo esercita su queste capacità. In un certo senso il suo lavoro vuole verificare l'esistenza o meno di un processo di « alfabetizzazione » televisiva: questa si può acquisire guardando la televisione, così come attraverso la stampa si impara a leggere?

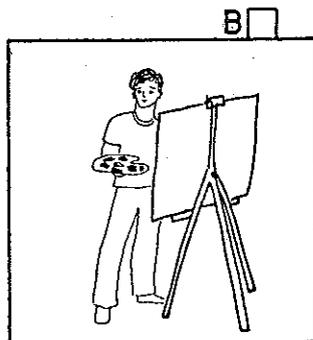
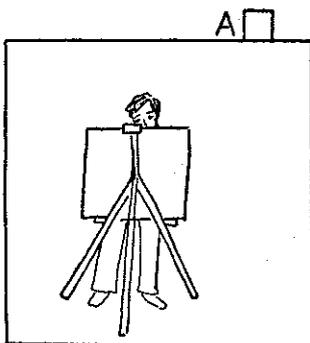
La trasmissione televisiva *Sesame Street* fu introdotta in Israele nel 1971. Come dice Salomon, a quell'epoca in Israele la TV era ancora alle prime armi: esisteva da 3 anni un solo canale, che trasmetteva programmi serali per quattro ore, delle quali soltanto mezz'ora era dedicata ai bambini. Lo stile di *Sesame Street*, basato sul modello caliedoscopio della pubblicità americana, era del tutto insolito.

Oltre a esaminare l'impatto che questa trasmissione ebbe sull'acquisizione di una conoscenza specifica, come ad esempio l'alfabeto, Salomon predispose dei test per misurare le capacità collegate al codice della rappresentazione simbolica del programma<sup>9</sup>. La fig. 2 riporta un esempio tratto da uno di questi test, la cui soluzione prevede la comprensione dello spostamento del punto di vista ottico e la capacità di immaginarne uno diverso dal proprio, e che si riferisce alla tecnica cinematografica della ripresa di un oggetto o di una stessa persona da diversi angoli visuali. La ricerca partiva dall'ipotesi che l'esecuzione del test da parte dei bambini avrebbe dovuto via via migliorare attraverso l'esperienza televisiva di riprese che impiegassero la stessa tecnica.

Fra i bambini dai 7 ai 9 anni, i più assidui spettatori di *Sesame Street* ottenevano risultati notevolmente migliori in tutti i test e questi risultati si mantenevano identici, tanto per i bambini provenienti dal ceto medio quanto per quelli provenienti dal ceto operaio: in altri termini, i bambini che guardavano regolarmente questo programma, quale che fosse la loro classe sociale di provenienza, acquisivano delle capacità di « alfabetizzazione »



Immagina di essere tu la ragazza seduta sul davanzale della finestra. Come vedresti il pittore?



2. Una prova dal Test sullo spostamento del punto di vista (Da Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*).

televisiva specifica: ad esempio, la comprensione del significato di un primo piano. L'«alfabetizzazione» televisiva specifica: ad esempio, la comprensione del significato di un primo piano. L'«alfabetizzazione» televisiva si realizza comunque guardando la televisione in genere. I bambini più esperti nella lettura del codice televisivo avevano anche una conoscenza dettagliata del contenuto dello spettacolo. *Sesame Street* insegna numeri, lettere, ecc. Un buon livello di «alfabetizzazione» televisiva rendeva più facile ai bambini l'apprendimento dei contenuti insegnati dal programma in un momento successivo. Non si verificava invece l'effetto opposto, vale a dire che l'apprendimento del contenuto cognitivo non influiva sulla successiva acquisizione di «alfabetizzazione» televisiva. Questa scoperta si applica a ogni tipo di apprendimento - scolastico e non - e agli studenti di tutte le età. Ad esempio, in un corso di fisica del ciclo di istruzione secondario, che prevedeva la proiezione di una serie di film, gli studenti che avevano una maggiore esperienza cinematografica in genere apprendevano meglio dai filmati: sembra quindi che il valore del film come mezzo didattico dipendesse dal livello di cultura cinematografica che gli studenti possedevano<sup>10</sup>.

Pertanto l'«alfabetizzazione» televisiva che si acquisisce in parte guardando la televisione, in parte attraverso i processi evolutivi, rende possibile l'uso di questo mezzo per trasmettere conoscenze e capacità cognitive al bambino. Il parallelo con la stampa è evidente: l'acquisizione dell'alfabetizzazione di base rende possibile usare la stampa per trasmettere informazioni e idee. Esiste tuttavia una differenza: ai bambini deve essere *insegnato* a leggere, mentre l'«alfabetizzazione» televisiva non richiede la presenza dell'insegnante, ma si realizza semplicemente guardando la televisione. Salomon ha anche fatto degli esperimenti per verificare quanto l'uso della televisione stimoli le capacità visive più generali del bambino. Molte tecniche televisive visualizzano delle relazio-

ni che altrimenti dovrebbero essere costruite mentalmente: per esempio, la « zoomata » della telecamera su un particolare rende visivamente esplicito il rapporto fra la parte e il tutto. Salomon ha indagato se l'uso della tecnica dello zoom impiegata per evidenziare i particolari, aiuti i bambini delle medie a individuare dettagli in un insieme visivo complesso al di fuori della televisione<sup>11</sup>. Egli ha mostrato a un gruppo di bambini il filmato di un dipinto, dove la cinepresa per 80 volte aveva « zoomato » su dei particolari, allontanandosene poi per riprodurre l'immagine intera. A un altro gruppo era semplicemente stato chiesto di identificare dei particolari da una diapositiva di un dipinto. Entrambi i gruppi, prima e dopo questo esercizio, erano stati sottoposti a un test in cui veniva loro richiesto di individuare quanti più particolari possibili da una diapositiva che rappresentava una scena scolastica. Salomon ha rilevato che i vantaggi derivanti dall'esercizio della « zoomata » tendevano ad essere funzione inversa del livello iniziale di capacità visiva del bambino: i bambini che avevano scarsa capacità di notare particolari si giovavano molto più dell'esercizio con la « zoomata » che non dell'esercizio sulla diapositiva. Ma i bambini che erano già capaci di cogliere particolari visivi dopo l'esercizio con lo zoom riportarono risultati leggermente peggiori; per loro, cioè si dimostrò più utile il semplice esercizio senza lo zoom.

Pertanto, ai fini dell'apprendimento del rapporto fra un particolare e l'insieme, il valore della tecnica dello zoom sembrava essere maggiore nei primi livelli di apprendimento, mentre a un livello di capacità superiore, il modo migliore per perfezionarla era rappresentato dal più difficile compito di individuare i particolari senza l'aiuto della telecamera. Lo stesso tipo di risultati è emerso rispetto ad altre tecniche cinematografiche. Anche se queste sembrano promuovere l'apprendimento delle capacità visive, tuttavia, nel dar forma ai processi visivi, la telecamera si sostituisce in parte allo spettatore. Ac-

cade così che per uno spettatore che possieda già le capacità di base, essa fa *troppo* e a quel punto uno sviluppo ulteriore richiede un esercizio più indipendente e una forma di partecipazione più attiva.

### L'uso delle forme e dei « tagli » televisivi per migliorare l'apprendimento

Alcuni aspetti della televisione attraggono più di altri l'attenzione dei bambini piccoli. Ciò accade, ad esempio, per l'azione e per gli effetti sonori rispetto al dialogo. L'uso di questi elementi per sottolineare i punti salienti di una narrazione televisiva, rende questi ultimi più comprensibili ai bambini di 5 o 6 anni. All'età di 8 anni questi espedienti non sono più necessari, perché la comprensione è ormai buona anche senza di essi<sup>12</sup>.

Un certo tipo di spettacolo, - e in particolare quello televisivo - sviluppa modelli simbolici particolari, che chiameremo « tagli », la familiarità con i quali può aiutare i bambini ad apprendere nuovo materiale dallo spettacolo. Per esempio, *Sesame Street*, ha un « taglio » di individuazione: sullo schermo appaiono quattro oggetti, tre dei quali sono identici, mentre il quarto se ne differenzia per qualche particolare. Insieme a questa immagine viene trasmessa una canzoncina che incomincia: « una di queste cose non è uguale alle altre »<sup>13</sup>. Si presume che, una volta che il bambino abbia appreso il modello simbolico del programma, quello stesso modello lo aiuterà ad apprendere modi più complessi di individuare oggetti.

I programmi creati appositamente per i bambini impiegano « tagli » ricorrenti per coinvolgerli attivamente, facendo loro anticipare ciò che verrà dopo. In un esempio tratto da *The Electric Company* la telecamera inquadra dei segnali stradali come se lo spettatore stesse guidando un'automobile e li stesse leggendo. Nel frattempo,

via via che la telecamera li inquadra, una canzoncina dà il nome di ciascun segnale. Poi la « corsa in auto » viene ripetuta senza la filastrocca e il bambino viene invitato a mettere da solo le parole mancanti<sup>14</sup>. In questo modo, al di là dei contenuti specifici della trasmissione, si realizza una forma simbolica che induce i bambini a creare essi stessi il significato.

### La conoscenza di « tagli » più complessi

I ragazzi più grandi, così come gli adulti, possono accendere la TV e prendere un programma a metà, riuscendo a ricostruire ciò che è accaduto fino a quel momento. Per quanto io ne sappia, non esistono ricerche a questo riguardo, ma mi sembra che in questo caso si tratti di persone che si sono familiarizzate con « tagli » di programmi convenzionali, a un livello più complesso rispetto ai programmi dei bambini – probabilmente il « taglio » del film western, o della storia di spionaggio, o di una commedia che tratta una situazione tipica. L'esperienza e la familiarità con il « taglio » del programma aiutano tanto la comprensione quanto la ricostruzione del contenuto. In America un modello complesso è quello di *Hill Street Blues*, una popolare serie televisiva poliziesca, che con le sue molte vicende collaterali, presenta un « taglio » complesso. Cinema e televisione sono in grado di rappresentare una molteplicità di eventi che accadono simultaneamente, a differenza della stampa e della radio, che si devono limitare a rappresentarne uno alla volta. Durante le scene alla stazione di polizia in *Hill Street Blues* una sola inquadratura mostra molte persone che esplicano varie attività relative a vicende collaterali. Ho guardato una volta una puntata di questa trasmissione e mi è stato impossibile seguire la trama. Mentre io continuavo a cercare un unico filo conduttore per mettere a fuoco quelle scene complesse, questo, per i ragazzi con

cui stavo guardando il programma, non costituiva un problema, e alcuni di loro neanche avevano seguito regolarmente tutte le puntate. E' chiaro che essi comprendevano il « taglio » delle storie collaterali e potevano servirsi per interpretare scene complesse.

La psicologia fa una distinzione fra processi paralleli, dove si assumono simultaneamente più informazioni frammentate, e processi seriali, dove si riproduce un processo alla volta. Un'immagine complessa tende a sviluppare un processo parallelo, mentre le parole sollecitano il processo seriale. Mi sembra che la televisione, a differenza della lettura, stimoli il processo parallelo come una strategia atta all'assunzione di informazioni. La comprensione di uno spettacolo come *Hill Street Blues* sembra richiedere e stimolare proprio questo tipo di strategia.

La conoscenza di modelli complessi serve tanto per prevedere quanto per comprendere: chi possiede una cultura televisiva spesso sa ciò che sta per accadere o che accadrà nella scena successiva di un film di altro programma. Guardando una nuova serie poliziesca con mio figlio Matthew, di 13 anni, espressi la mia sorpresa quando la figlia del poliziotto-capo risultò essere la colpevole. Matthew rispose: « ma, deve essere sua figlia; è così che funzionano queste storie. Una cosa è collegata con l'altra ». Non soltanto Matthew è in grado di prevedere, ma basa la sua previsione sulla conoscenza di un modello di trama ricorrente.

Steve Spielberg, che appartiene alla prima generazione di registi cresciuti guardando la televisione, ha incominciato a tenere conto di questo livello di sofisticazione degli spettatori. In un'intervista rilasciata dopo la proiezione di *E.T.* e di *Poltergeist*, egli ha detto che, dopo una certa scena, nelle due successive egli cerca di spiazzare gli spettatori non dando loro quello che essi si aspettano. Egli non vuole che gli spettatori siano in grado di prevedere con troppo esattezza i suoi film, sottintenden-

do, con questa osservazione, che essi saranno in grado di fare una previsione se il « taglio » è troppo convenzionale. Spielberg ha notato, a proposito di un film recente, *I predatori dell'Arca perduta*, che proprio perché gli spettatori hanno raggiunto un livello di sofisticazione notevole rispetto al film, farne uno è diventato « una specie di gioco a scacchi cinetico: se non stai cinque mosse avanti a loro sei perduto »<sup>15</sup>. Forse il successo dei film di questo regista è in parte dovuto proprio a questo trascendere i « tagli » convenzionali che gli spettatori dominano ormai completamente.

L'idea di una cultura televisiva o cinematografica può risultare gradita a molti perché essa implica — da un punto di vista mentale — qualcosa di più che non il semplice vegetare seduti davanti al piccolo schermo. In particolare, può essere di sollievo ai genitori pensare che, se i loro figli sono forse meno colti e istruiti di quanto essi desidererebbero sul piano del mezzo stampa, stanno tuttavia acquisendo delle capacità culturali nel campo della televisione. Esiste una sfida mentale proposta dalla televisione anche se, a differenza della lettura, essa può essere affrontata senza un'istruzione specifica. Tuttavia, per padroneggiare il codice televisivo, è necessario farne esperienza.

Nonostante la sua complessità e varietà di forme, esiste il pericolo che il codice simbolico della televisione possa essere usato in maniera automatica e disimpegnata; che venga subito passivamente senza un'interazione. Questo problema non può essere risolto a livello del codice in sé. Si tratta di una questione di atteggiamento nei confronti della televisione e della trama di interazioni sociali all'interno delle quali ha luogo il guardare la televisione o un film. Nei prossimi capitoli ci occuperemo del problema cruciale di come convertire l'automatismo del codice di un dato mezzo in un coinvolgimento mentale attivo rispetto al mezzo stesso.

#### NOTE

<sup>1</sup> M.L. Rice, A.C. Huston e J.C. Wright, *The Forms of Television: Effects on Children's Attention, Comprehension, and Social Behavior*, in D. Pearl, L. Bouthilet, and J. Lazar (eds.), *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*, vol. 2, *Technical Reviews*, National Institute of Mental Health, Rockville, Md., 1982. J.D. Andrew, *Christian Metz and the Semiology of the Cinema*, in Andrew, *The Major Film Theories*, Oxford University Press, Oxford 1976. G. Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1979.

<sup>2</sup> Andrew, *Christian Metz*.

<sup>3</sup> W.A. Collins, *Cognitive Processing in Television Viewing*, in Pearl, Bouthilet e Lazar (eds.), *Television and Behavior*.

<sup>4</sup> R. Smith, *Preschool Children's Comprehension of Television*, lavoro presentato alla Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, April 1981. D.R. Anderson e R. Smith, *Young Children's TV Viewing: The Problem of Cognitive Continuity*, in F.J. Morrison, C. Lord e D.F. Keating (eds.), *Advances in Applied Developmental Psychology* Academic Press, New York, in stampa.

<sup>5</sup> W.A. Collins, *Children's Comprehension of Television Content*, in E. Wartella (ed.), *Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding*, Sage, Beverly Hill, Calif. 1979.

<sup>6</sup> R. Smith, D.R. Anderson e C. Fischer, *Young Children's Comprehension of Cinematic Techniques*, lavoro presentato alla Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Aprile 1983, Anderson e Smith, *Young Children's TV Viewing*.

<sup>7</sup> G. Noble, *Children in Front of the Small Screen*, Constable, London 1975.

<sup>8</sup> G. Salomon e A.A. Cohen, *Television Formats, Mastery of Mental Skills, and the Acquisition of Knowledge*, « Journal of Educational Psychology », 1977, 69, 612-619.

<sup>9</sup> Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*.

<sup>10</sup> R.E. Snow, J. Tiffin e W.F. Seibert, *Individual Differences and Instructional Film Effects*, « Journal of Educational Psychology », 1965, 56, 315-326.

<sup>11</sup> Salomon, *Interaction of Media, Cognition, and Learning*.

<sup>12</sup> Rice, Huston e Wright, *The Forms of Television*. B.A. Watkins, A. Huston-Stein e J.C. Wright, *Effects of Planned Television Programming*, in E.L. Palmer and A. Dorr (eds.), *Children and the Faces of Television: Teaching Violence, Selling*, Academic Press, New York 1980.

<sup>13</sup> E. L. Palmer, *A Pedagogical Analysis of Recurrent Formats on « Sesame Street » and « The Electric Company »*, lavoro presentato all'International Conference on Children's Educational Television, Amsterdam Giugno 1978, e alla Annual Convention of the National Association of Educational Broadcasters, Washington, D. C., Ottobre 1978.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> « Newsweek », 26 Maggio 1982. « Time », 31 Maggio 1982, p. 59.

## Televisione e apprendimento

Parte del messaggio di un mezzo di comunicazione di massa, come abbiamo visto, sta nella capacità di trasmettere informazioni, potenziata attraverso la tecnologia, le forme e il codice del *mezzo* stesso. Un altro aspetto del messaggio, anch'esso creato dalle forme e dalla tecnologia specifiche del *mezzo*, è costituito dal criterio di selezione in base al quale vengono presentate certe informazioni piuttosto che altre. La televisione fornisce immagini visive in movimento e ciò la rende particolarmente adatta a presentare due specifici tipi di contenuto: l'informazione sui processi dinamici dell'azione e della trasformazione e quella sullo spazio. Inoltre la predominanza del movimento visivo rende questo *mezzo* particolarmente adatto alle capacità mentali dei più piccoli.

### Moto e apprendimento

La caratteristica che contraddistingue la televisione e il cinema dai *mass media* che li hanno preceduti è il movimento visivo, che può facilitare nei bambini il processo di apprendimento innanzitutto perché attira la loro attenzione sullo schermo. In Svezia, per esempio, dove per narrare le storie per i più piccoli, la televisione usa ancora fotogrammi fissi, secondo il modello del li-