

<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.

Capitolo terzo

## 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-

bro delle figure, i bambini esprimono la loro preferenza per il movimento, con commenti del tipo « non è divertente se non si muove! »<sup>1</sup>. Il movimento visivo facilita l'apprendimento anche in un altro modo: rendendo cioè più facile la memorizzazione dell'informazione sull'azione in corso. Bambini di scuola elementare ricordano le azioni tratte da una storia televisiva meglio di quanto non facciano se la stessa storia viene loro letta da un libro illustrato. La versione televisiva esplicita visivamente l'azione, mentre nel libro illustrato questa risulta visivamente implicita, anche se viene descritta verbalmente nel corso della narrazione. I bambini che guardano la versione televisiva - rispetto a quelli che ascoltano la versione narrata - anche in una successiva rielaborazione della storia fanno un uso maggiore dell'azione<sup>2</sup>.

La prerogativa del cinema o della televisione a fornire un insegnamento su attività pratiche può trovare utili applicazioni. L'azione è connessa con le capacità manuali e fisiche. In Inghilterra si è confrontato il moto filmato rispetto alle immagini fisse per insegnare a bambini dai 4 agli 8 anni come costruire un complesso « puzzle » di legno<sup>3</sup>. Mentre le immagini fisse aiutarono solo alcuni (rispetto a una situazione di totale mancanza di istruzioni), la versione filmata diede i risultati migliori. Il movimento visivo, specifico della televisione e del cinema, rende questi mezzi di comunicazione particolarmente adatti all'insegnamento di compiti che richiedono capacità fisiche.

Questa caratteristica si dimostra utile anche per l'insegnamento di argomenti che riguardano processi dinamici anziché situazioni statiche. Un esempio di questo ci giunge dalla Svezia. Ad alcuni bambini dai 5 ai 7 anni vennero presentati dei film sulla storia dell'albero, *Dal seme al palo telegrafico*<sup>4</sup>. Un gruppo di bambini ne vide l'animazione filmata e a un altro fu fatta la narrazione attraverso immagini fisse. I bambini di entrambe le età

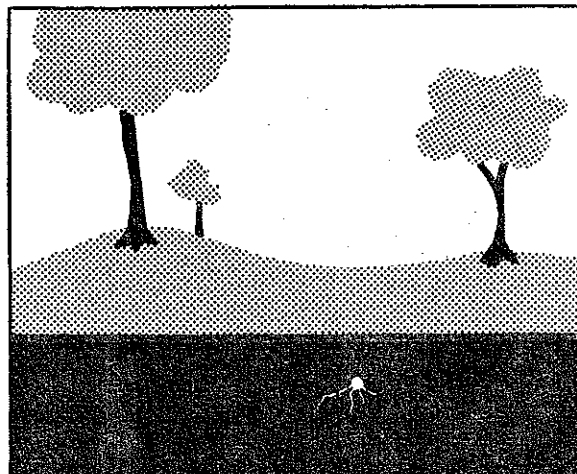
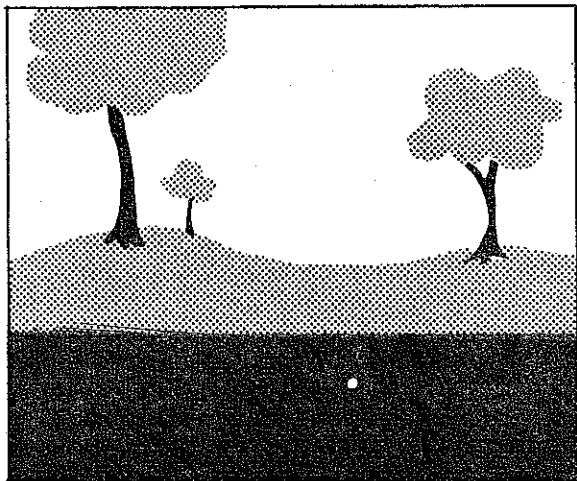
appresero un maggior numero di informazioni dalla versione animata.

Per i bambini di 7 anni il vantaggio fornito dal movimento consisteva nell'apprendimento dei processi dinamici presentati nel film. Questo mostrava per esempio, immagini animate dei semi che mettevano le radici, mentre la versione a immagini fisse presentava semplicemente il disegno del seme, prima senza e poi con le radici (v. fig. 3). Anche se in entrambe le versioni una voce narrante descriveva esplicitamente l'azione - « Ecco improvvisamente spuntare una piccola radice dall'involucro del seme » - i bambini di 7 anni che avevano visto il film ricordavano questa sequenza meglio di quelli che avevano visto la versione statica. Sembra chiaro che le immagini in movimento avevano reso il processo della crescita delle radici più esplicito e comprensibile.

Anche per i bambini di 5 anni il film animato si dimostrò un mezzo di apprendimento migliore, sebbene per loro il vantaggio non consistesse nell'apprendimento di processi particolari: a questa età cioè le immagini in movimento sembravano prima di tutto stimolare l'attenzione; anche il movimento che non aveva una rilevanza specifica rispetto al contenuto del film migliorava il loro apprendimento.

Sembra probabile che la ragione per cui l'animazione non aiutava i più piccoli nell'apprendimento dei processi fosse dovuta al fatto che essi si trovavano in una fase pre-operativa: vale a dire che non avevano ancora raggiunto quello che Piaget definisce lo stadio delle operazioni concrete, caratterizzato da una comprensione relativamente matura delle trasformazioni fisiche. All'età di 7 anni, i bambini hanno normalmente raggiunto questo livello e sono più capaci di apprendere dai film nozioni sui processi fisici.

Uno studio delle reazioni dei bambini alla popolare serie americana dell'*Incredibile Hulk* mostra come quelli fra loro che si trovano nella fase pre-operativa possa-



3. «Ecco improvvisamente spuntare una piccola radice dall'involucro del seme» [Adattamento da Rydin, *Children's Understanding of Television*].

no fraintendere una trasformazione, il cui processo è reso visibile sullo schermo. La maggior parte del tempo l'eroe della serie, David Banner, appare ed agisce come una persona normale, ma quando si arrabbia lo si vede diventare un mostro orrendo con la faccia verde. Due attori diversi interpretano i due diversi personaggi, ma il film è costruito in modo da far credere che il protagonista si trasforma in Hulk proprio sotto gli occhi dello spettatore. I bambini fra i 3 e i 5 anni tendono a vedere le due immagini del personaggio come appartenenti a individui diversi; al contrario, i bambini dai 9 agli 11 anni, che hanno raggiunto lo stadio delle operazioni concrete, in genere considerano David e Hulk come un unico personaggio<sup>5</sup>. Sembra quindi che nei bambini la capacità di apprendimento o di comprensione dei processi di trasformazione stimolata dalla televisione dipenda dal loro livello di sviluppo cognitivo. Il movimento attira l'attenzione del bambino; lo aiuta a memorizzare l'azione di una storia; può aiutarlo, se ha l'età giusta, ad apprendere dei processi ed anche insegnargli capacità fisiche. I contesti all'interno dei quali queste diverse applicazioni hanno o potrebbero avere luogo sono naturalmente molto diversi. La possibilità di acquisire informazioni nuove dalle azioni filmate in genere, è molto importante ai fini della programmazione degli spettacoli. I vantaggi del film nell'insegnamento dei processi biologici o fisici possono essere sfruttati da documentari televisivi o film didattici. La prerogativa di sviluppare attitudini fisiche è sfruttabile anche per l'insegnamento di operazioni di scambi commerciali, mestieri e sport vari.

### Nozioni spaziali

Il coordinamento spaziale rappresenta un altro tipo di capacità che si presume i bambini possano acquisire guardando la televisione. Parlando dell'«alfabetizzazio-

ne» televisiva ho detto che per interpretare alcune tecniche visive della televisione sono necessarie determinate capacità spaziali: ad esempio, la capacità di integrare prospettive diverse, se necessario, per interpretare immagini riprese da diversi punti.

In Svizzera è stato condotto uno studio per verificare l'efficacia della televisione nell'insegnamento delle nozioni spaziali. Alcuni bambini di scuola materna e di prima elementare videro o ascoltarono una versione televisiva o radiofonica di una certa storia<sup>6</sup>, in cui i protagonisti - tre bambini - si trovavano alle prese con alcuni problemi spaziali: ad esempio volevano andare a trovare un gufo, e volevano fargli credere di essere non tre, ma uno solo. Per risolvere questo problema camminavano in fila, in ordine di altezza, dal più alto al più basso, cosicché quest'ultimo non poteva essere visto dal gufo. A ogni bambino che aveva visto o ascoltato questa storia, fu chiesto di rappresentare le soluzioni dei problemi, usando delle marionette. I bambini che avevano visto la storia filmata si dimostrarono percentualmente più capaci di risolvere i problemi, rispetto ai compagni che l'avevano ascoltata alla radio. (La colonna sonora era identica in entrambe le versioni). Il vantaggio offerto dalla televisione rispetto alla radio risultava maggiore per i bambini più piccoli e per i problemi più difficili. I bambini della scuola materna sembrano capaci di incominciare a risolvere questo tipo di problema spaziale, ma solo con l'aiuto di suggerimenti visivi come quelli offerti dal filmato, e solo in un momento successivo essi pervengono a un livello di sviluppo che consente loro di risolverli senza il sussidio delle immagini. Questo esperimento dimostra che la televisione può favorire l'apprendimento del bambino attraverso la dimostrazione visiva di una relazione spaziale che egli non è ancora in grado di costruire con la sola informazione verbale; rinforza inoltre il valore della televisione in quanto mezzo atto a sviluppare una capacità visuo-spaziale

in una fase di apprendimento molto precoce: un punto, questo, che è già emerso nel precedente capitolo.

### Adattamento della televisione al bambino

La trasmissione *Sesame Street* mostra come la conoscenza scientifica dei processi di pensiero e di apprendimento dei bambini a determinate età possa essere applicata per creare un programma didattico. Farò qualche esempio<sup>7</sup>.

Primo, gli ideatori di *Sesame Street* intendevano determinare cosa attirasse l'attenzione del loro pubblico potenziale, e dare rilievo nel programma a questi elementi: ad esempio l'animazione, i pupazzi, e gli effetti sonori.

Secondo, la trasmissione si è basata sul principio piagetiano dell'acquisizione della conoscenza, valido per tutte le età: per apprendere qualche cosa di nuovo è in genere necessario poterlo correlare a qualcosa di già conosciuto. Pertanto, per insegnare le lettere dell'alfabeto, le prime sequenze riguardano oggetti familiari, che abbiano la stessa forma della lettera insegnata. La Y, ad esempio, può essere paragonata a un bivio stradale.

Terzo, ha fatto uso del principio secondo cui la ripetizione consolida l'apprendimento. Verificando una sequenza ideata per insegnare la lettera J, i ricercatori hanno rilevato che erano più i bambini che imparavano a riconoscerla dopo aver visto molte volte la relativa sequenza, piuttosto che dopo averla vista una volta sola.

L'uso della ripetizione, inoltre, è mirato a stimolare la partecipazione attiva dei bambini, in quanto elemento necessario per l'apprendimento. Ad esempio in una sequenza l'attore James Earl Jones recita l'alfabeto e ogni lettera compare all'altezza della sua testa, un attimo prima che egli la pronunci. La prima volta il bambino deve dire le lettere insieme a Jones. Dopo alcune ripetizioni,

il bambino deve incominciare ad anticipare Jones pronunciando ogni lettera dopo che questa è apparsa sullo schermo, ma prima che Jones la pronunci. Dopo qualche altra ripetizione il bambino pronuncia la lettera *prima* che essa appaia. L'anticipazione, stimolata dalla ripetizione, consente al bambino di apprendere l'alfabeto e di riconoscere le singole lettere.

Questo esempio illustra come la televisione, anche se mezzo di comunicazione a senso unico, possa essere usata per stimolare la partecipazione attiva del bambino. Osservazioni condotte su bambini di 4 anni che guardano *Sesame Street* hanno dimostrato che la trasmissione stimola, nella maggior parte di essi, anche altri tipi di attività, quali l'imitazione verbale e fisica di quanto hanno visto nella trasmissione<sup>8</sup>.

L'importanza della partecipazione attiva non è specifica dell'apprendimento attraverso il mezzo televisivo, ma si applica a tutti i tipi di apprendimento. Trasformare la televisione da *mezzo* passivo a *mezzo* attivo è di importanza centrale per sfruttare la sua potenzialità didattica. Gran parte delle argomentazioni contenute in questo libro mirano a sollecitare la partecipazione attiva attraverso canali esterni al programma in sé, come ad esempio la discussione genitore-bambino. Tuttavia *Sesame Street* dimostra un punto molto importante, vale a dire che, mediante un uso oculato di tecniche scelte attentamente, la televisione può da sola, rendere il bambino un partecipante attivo. In Inghilterra, molto prima della comparsa di *Sesame Street* i programmi per i bambini trasmessi dalla BBC tentarono di stimolarne la partecipazione.

Un esempio di ciò, per i bambini in età prescolare, è rappresentato dalla trasmissione *Playschool*, iniziata nel 1964. Serie successive trasmesse tanto dalle reti pubbliche quanto da quelle private (come ad esempio *You and Me* e *Mister Trimble*) seguirono lo stesso principio. I tipi di attività e le tecniche usate per sollecitarle sono molto diverse da quelle usate in *Sesame Street*. Valga un

esempio per tutti: il presentatore del programma pone direttamente le domande al piccolo telespettatore. In un secondo tipo di tecnica molto diffusa, il presentatore suggerisce idee per giochi e cose da fare. Si tratta sostanzialmente delle stesse tecniche che usa un'insegnante di scuola materna; tuttavia, a differenza della risposta dei giovani telespettatori di *Sesame Street*, i bambini della scuola materna raramente rispondono alle domande o realizzano le attività proposte in questi programmi<sup>9</sup>. (Negli Stati Uniti il programma *Mr. Rogers* invita i bambini a rispondere alle domande, dando loro tempo a volontà per farlo). Per quanto riguarda le attività, è difficile partecipare a un gioco o fare qualcosa mentre si guarda contemporaneamente un programma. Le tecniche della scuola materna, quando vengono trasferite in televisione, possono perdere la loro efficacia. Probabilmente i metodi impiegati da *Sesame Street*, volti a stimolare l'attività mentale, anziché quella fisica, in base a un determinato « taglio » di programma, piuttosto che a una richiesta di esecuzione hanno avuto un successo maggiore perché si adattano meglio al *mezzo* televisivo.

In Inghilterra, osservazioni in tal senso condotte sui bambini mostrano come talvolta essi eseguano effettivamente delle attività stimolate da un programma televisivo. Ma lo fanno *dopo* - e non *durante* - il programma e le madri vi svolgono un ruolo fondamentale; ciò significa che lo stimolo della televisione non è sufficiente<sup>10</sup>. Queste attività richiedono dunque la presenza dell'adulto per aiutare il bambino a fare un uso corretto della televisione, argomento su cui ritornerò più avanti.

Il contrasto tra le risposte dei bambini a *Sesame Street* e ai programmi delle reti televisive inglesi suggerisce l'idea che i modi di indurli a una partecipazione attiva non possono essere semplicemente trasferiti alla televisione da forme di comunicazioni precedenti. Tuttavia alcuni programmi inglesi, quali ad esempio *You and*

Me stimolano effettivamente un apprendimento duraturo anche senza un'attività esplicita da parte degli spettatori<sup>11</sup>.

### Un paradosso

In questo capitolo si evidenzia un paradosso. Quando parlo delle potenzialità della televisione nel favorire l'apprendimento, praticamente tutti gli esempi positivi riguardano film sperimentali e programmazioni fatte per un tipo di televisione didattica. Da ciò si deduce la necessità che gli adulti provvedano affinché i bambini seguano questo tipo di programmi. Tuttavia dobbiamo anche guardare in faccia una realtà: che il bambino medio, cioè, non dedica molto tempo a queste trasmissioni. Al contrario, i bambini passano molte ore a guardare i film per adulti, le commedie e i film di avventure<sup>12</sup>. Possiamo applicare anche a questi programmi la potenzialità di apprendimento di cui ho parlato?

Alcune caratteristiche formali di cui ho parlato sono intrinseche a qualunque tipo di spettacolo televisivo, e non soltanto ai programmi sperimentali o didattici. Questo è vero tanto per il movimento quanto per lo spazio. Io credo che i bambini apprendano ad assimilare le informazioni relative alle azioni, ai processi e alle trasformazioni fisiche, guardando qualunque tipo di programma televisivo e qualunque tipo di film. Analogamente, ritengo che essi ottengano informazioni sulle rappresentazioni bi-dimensionali della tridimensionalità dello spazio attraverso molti tipi di programmi. Questi sono i messaggi del mezzo televisivo: effetti sulle modalità di pensiero prodotti dalla tecnologia e dalle forme piuttosto che da contenuti particolari.

Non credo però che questi possibili benefici debbano diventare una giustificazione alle troppe ore passate a guardare programmi di svago. E' molto meglio ricevere

i messaggi della televisione mediante una «dieta televisiva» che comprenda anche programmi che impegnano la mente, evitando contenuti nocivi; di questo parleremo ai capitoli 4 e 9. Inoltre, qualunque sia la bontà del contenuto dei programmi, non fa comunque bene passare molte ore davanti alla televisione. In quanto mezzo di comunicazione di massa, essa ha i suoi punti di forza, ma anche i suoi punti di debolezza, che sono la passività dello spettatore e la scarsa possibilità di usare la fantasia: di ciò parleremo nei prossimi capitoli, dove si vedrà come i punti deboli di questo mezzo siano i punti di forza di altri. Uno sviluppo equilibrato del bambino esige che vengano potenziate tanto le capacità e le qualità stimolate dalla televisione quanto quelle stimolate da altri mezzi di comunicazione.

### NOTE

<sup>1</sup> E.L. Palmer, *Formative Research in Educational Television Production: The Experience of the Children's Television Workshop*, in W. Schramm (ed.), *Quality in Instructional Television*, University Press of Hawaii, Honolulu 1972. A.C. Huston e J.C. Wright, *Children's Processing of Television: The Informative Functions of Formal Features*, in J. Bryant e D.R. Anderson (eds.), *Watching TV, Understanding TV: Research on Children's Attention and Comprehension*, Academic Press, New York 1983. I. Rydin, *Children's Understanding of Television. II. From Seed to Telephone Pole, With Moving Picture or Stills?* Swedish Broadcasting Corporation, 1979.

<sup>2</sup> L. Meringoff, *A Story, A Story: The Influence of the Medium on Children's Apprehension of Stories*, «Journal of Educational Psychology», 1980, 72, 240-249.

<sup>3</sup> C.M. Murphy e D.J. Wood, *Learning through Media: A Comparison of 4-8 Year-Old Children's Responses to Filmed and Pictorial Instruction*, lavoro inedito. University of Nottingham 1981.

<sup>4</sup> Rydin, *Children's Understanding of Television*.

<sup>5</sup> G.C. Sparks e J. Cantor, *Developmental Differences in Re-*

sponses to *Te Incredible Hulk: Using Piaget's Theory of Cognitive Development to Predict Emotional Effects*, lavoro inedito, University of Wisconsin, Madison, n.d.

<sup>6</sup> H. Sturm and S. Jorg, *Information Processing by Young Children: Piaget's Theory Applied to Radio and Television*, K. G. Saur, Munich 1981.

<sup>7</sup> G. S. Lesser, *Children and Television: Lessons from Sesame Street*, Random House, New York 1974.

<sup>8</sup> N. Sproull, *Visual Attention, Modeling Behaviors, and Other Verbal and Nonverbal Meta-Communication of Prekindergarten Children Viewing, Sesame Street*, «American Educational Research Journal», 1973, 10, 101-114.

<sup>9</sup> G. Dunn, *The Box in the Corner: Television and the Under-Fives*, Macmillan, London 1977.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> A. Hobsbaum e C. Ghikas, *You and Me: An Investigation into the Short Term Effectiveness of the BBC Television Series*, BBC School Broadcasts, Research and Evaluation Report, n. 5, Autunno 1979.

<sup>12</sup> IBA Audience Research Department, *Children and Television: A Survey of the Role of TV in Children's Experience, and of Parents' Attitudes towards TV for Their Children*, Independent Broadcasting Authority, London 1974. J. L. Singer e D. G. Singer, *Television, Imagination, and Aggression: A Study of Preschoolers*, Erlbaum, Hillsdale N. J. 1981.

## Televisione e realtà sociale

In quanto genitore io ho temuto tanto che i miei figli non ricavassero un apprendimento dalla televisione, quanto il contrario: da una parte, è più che naturale considerare che i propri figli traggano qualcosa di costruttivo dalle lunghe ore passate davanti alla TV; dall'altra, nutro seri dubbi sul contenuto di molti programmi e spero quindi che i bambini non li abbiano assorbiti. Molti dei miei timori nascono dai messaggi della televisione sulla natura del mondo sociale: la definizione delle varie categorie di individui e le loro modalità di interazione reciproca. Molti genitori si sentono forse più all'unisono di me con la realtà sociale che viene proiettata sul piccolo schermo; in alcuni paesi la televisione può presentare immagini diverse del mondo sociale; in altri, che acquistano programmi televisivi americani o inglesi, il problema è costituito da un modello importato da quelle realtà straniere. Per affrontare tutti questi tipi di situazioni è importante sapere come i bambini interpretano e utilizzano i messaggi sociali presentati alla televisione.

### Stereotipi sessuali

I dati di cui disponiamo indicano senza possibilità di equivoco che la televisione influenza la visione che i bambini hanno della realtà sociale<sup>1</sup>. Uno dei possibili effetti