

L'audiovisivo questo sconosciuto

*L'impatto degli audiovisivi nella scuola:
alcune questioni di metodo*

di Luciano Galliani

Premessa

La riflessione sull'impatto tra audiovisivi (AV) e scuola sconta in tutte le sedi, ma particolarmente in quelle extrascolastiche, un misto di entusiasmo neofita e di improvvisazione pragmatica, giustificato ampiamente dalla cattiva letteratura pedagogica italiana sull'argomento. D'altro canto, non essendo possibile nell'economia di queste pagine una *pars destruens* tesa a liberare dagli *idola* sugli AV, tenteremo di mostrare come non si possa ogni volta cominciare da zero e lo faremo ponendo alcune *questioni di complessità*.

L'introduzione incontrollata di AV nella scuola ha, infatti, dato il via ad una specie di sperimentazione selvaggia: molti insegnanti si sono dati alle pratiche audiovisive, soprattutto per la ricerca d'ambiente e per la socio-produzione espressiva e liberante. In molte scuole, invero, si è passati alla fruizione audiovisiva (principalmente cinematografica) con intenti ludici ed estetici ad un approccio di lettura con intenti tendenzialmente critici, anche se spesso non sorretti da strumenti scientifici adeguati. La Rai, dal canto

suo, ha vanamente rincorso un rapporto organico con la scuola per collocare adeguatamente la sua considerevole programmazione educativa.

Nella grandissima maggioranza dei casi l'introduzione degli AV nel processo *teaching-learning* (come nuove tecniche per attivizzare il lavoro scolastico o come nuovi mezzi per trasmettere contenuti specifici o come nuovi linguaggi) è avvenuto al di fuori delle condizioni che permettono l'*esperienza didattica*: da quelle esterne (ambiente, motivazioni, tempo, équipe, ecc.) a quelle interne (disegno sperimentale, ipotesi, identificazione delle variabili, determinazione delle procedure, scelta dei mezzi, raccolta e analisi sistematica dei dati, verifica, ecc.).

La ricerca si è contemporaneamente esercitata in due direzioni: una prima, di ispirazione psicologica, tesa a studiare i processi percettivi, mentali, emotivi determinati dal linguaggio iconico e audiovisivo e quindi a descriverne gli effetti; una seconda, di ispirazione psicopedagogica e tecnologica, indirizzata a misurare l'efficacia didattica (comprensione, memorizza-

zione, interesse, ecc.) dell'insegnamento audiovisivo e dei diversi canali al suo interno (film, televisione, diatape, ecc.) rispetto all'insegnamento verbale o al testo scritto.

Sperimentazione selvaggia e ricerca inadeguata si sono poi incrociate con una sociologia delle comunicazioni di massa più intenta a descrivere gli effetti dei massmedia e i comportamenti delle *audiences* che non i processi linguistici, produttivi, industriali, culturali, sociali, ecc., che caratterizzano la comunicazione tecnologica.

La scuola ha finito così per essere anche un mercato per l'industria degli AV: un mercato, però, dove per decenni si sono dati appuntamento approfittatori, pataccari, ingenui e amatori. Una scuola che non è riuscita a condizionare, secondo le proprie esigenze didattiche, il mercato degli AV (hardware e software) deve essere inevitabilmente giudicata una scuola senza alcun progetto educativo e didattico riferito alla comunicazione audiovisiva e ai suoi linguaggi, strumenti e messaggi.

L'impatto tra AV e scuola pone almeno *tre questioni* che, pur inscrivendosi in una generale riflessione pedagogica, richiedono vie metodologiche e sperimentali autonome per trovare possibili soluzioni. E le tre questioni si riferiscono ai modelli della comunicazione didattica, alla progettazione audiovisiva, alla formazione-aggiornamento degli insegnanti.

1. *Comunicazione didattica e modello audiovisivo*

La comunicazione didattica conosce storicamente un solo modello, quello *bilaterale verbale*, corrispondente al tradizionale rapporto dialogico maestro-scolaro, supportato e controllato da segni e media non verbali (tonali, cinesici, prossemici, grafici,

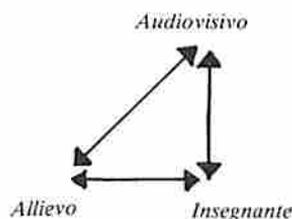
ecc.), semiologicamente definibili come parassitari (non inutili, ma senza vita propria, cioè innestati sui segni verbali). La stessa tecnologia dell'istruzione rifacendosi alla teoria dell'informazione per spiegare la comunicazione, non esce dallo schema bilaterale emittente-ricevente, del resto già messo in crisi dalla concezione McLuhaniana e irrimediabilmente compromesso dall'identificazione tra emittente e mezzo.

Poiché l'AV è al tempo stesso linguaggio-messaggio-mezzo e si pone unitariamente come tale nell'esperienza comunicativa, non è possibile pensare di introdurlo nella comunicazione didattica a modello bilaterale verbale. Questo schema non solo diventa insufficiente a spiegare i processi comunicativi che avvengono ma è addirittura errato e fuorviante rispetto alla comprensione dei processi educativi e dei ruoli che svolgono insegnante e allievo.

Una comunicazione didattica in cui sia presente l'AV è rappresentabile dunque da un *modello trilaterale* (insegnante-allievo-audiovisivo) supportato da un linguaggio complesso (sistemi di segni diversi - iconici, cinesici, verbali, musicali, architettonici, ecc. - tra loro integrati) e da una tecnologia complessa (ottica, meccanica, elettrica, elettronica). L'AV interposto tra insegnante e allievo svolge la sua comunicazione verso ambedue, ma il "valore" di questa comunicazione, costruito dall'allievo, dipende in misura direttamente proporzionale dalle attività di interpretazione-mediazione operate dall'insegnante, cioè dal suo rapporto da un lato, con l'AV e, dall'altro lato, con l'allievo. La figura del triangolo rettangolo e del teorema di Pitagora applicato ai quadrati costruiti sull'ipotenusa e sui cateti, può chiarire meglio il concetto.



Insegnanti al lavoro a un corso IRRSAE a Trieste (1985).



Nel modello trilaterale della comunicazione didattica l'insegnante non è più tradizionale trasmettitore di informazione o del sapere organizzato, anche nel caso fosse stato lui stesso autore dell'AV, poiché quest'ultimo è strutturato secondo un linguaggio originale diverso da quello dell'insegnante; prodotto con tecniche rappresentative dell'iconico, del cinetico, del sonoro; trasmesso da tecniche che identificano nella fruizione mezzo e messaggio.

Essendo poi le caratteristiche linguistiche, tecnologiche e psicologiche

dell'AV condizioni determinanti per la percezione, comprensione e interpretazione dell'allievo, l'insegnante, a differenza del modello verbale, può solo inserirsi in un circuito comunicativo aperto, entro il quale le stesse operazioni di verifica avranno il carattere della problematicità.

Ora le caratteristiche del processo di apprendimento con una comunicazione a circuito aperto sono notevolmente diverse rispetto ad una comunicazione a circuito chiuso, non solo perché la risposta dell'allievo non ha nessun effetto né sull'AV né su chi ha co-

struito il messaggio, ma anche perché la stimolazione provocata dall'AV è così intensa da richiedere all'allievo un orizzonte di risposta che oltrepassa lo stretto limite imposto dal modello verbale.

La comunicazione didattica, nel modello audiovisivo trilaterale, non avviene nel modo meccanico stimolo → risposta, più consono al circuito chiuso insegnante-allievo o macchina-allievo, con la possibilità naturalmente più vicina e felice di correggere o rafforzare la risposta, bensì all'interno di un *processo di interpretazione* dell'allievo che, avvenendo a circuito aperto, dipende totalmente dalle precedenti esperienze e conoscenze dell'allievo medesimo. Il processo di mediazione e di interpretazione (cioè la capacità di dissociazione della risposta dallo stimolo) avviene dunque "senza rete" ogni volta che è presente l'AV, anche se indirettamente nel modello trilaterale si apre un processo a circuito chiuso che va dall'allievo stimolato all'insegnante, il quale saprà rispondere nella misura in cui avrà, dal canto suo, aperto un processo a circuito chiuso con l'AV. Molte altre notazioni andrebbero fatte sul mutamento provocato nella comunicazione didattica tradizionale dall'introduzione dell'AV, per mostrare come dallo studio e da nuovi comportamenti nell'insegnare dipenda la possibilità di un impatto corretto tra scuola e AV. Chi non si pone o sottovaluta questi problemi, mantiene nella confusione pedagogica e didattica l'introduzione degli AV nell'educazione, contribuendo anche al fallimento dell'innovazione rappresentata dal modello audiovisivo trilaterale della comunicazione.

Un'ultima riflessione riguarda i modelli comunicativi veicolati dalla comunicazione audiovisiva di massa e il loro influsso sulle metodologie interne alla comunicazione didattica (sia a

modello verbale bilaterale sia a modello audiovisivo trilaterale). Sta infatti allargandosi progressivamente, più per abitudine imitativa che per scelte ragionate, il ricorso nella normale comunicazione didattica a tre modelli audiovisivi della comunicazione di massa, fondati sull'uso di tecniche argomentative e retoriche.

Il primo modello è quello *unidirezionale-autoritario* del telegiornale o del giornalero: si espongono e si raccontano i fatti in terza persona, avvalorandone la "verità" e l'"obiettività" da testimonianze iconiche e/o sonore che rappresentano cose o persone nei luoghi in cui sono avvenuti i fatti. Il secondo modello è quello *dialogo-confessante* di trasmissioni come "Radio anch'io" o "Domenica in", insomma quello in cui gioca un ruolo determinante il presentatore-conduttore - discjockey: si discute sui fatti, dando spazio alle esperienze personali, componendo le dialettiche in momenti lucidi extrarazionali, facendo finta di far partecipare la gente, utilizzando gli esperti come forma di spettacolazione. Il terzo modello è quello *cinetico-fattuale* dei telefilm e similari: i fatti non si raccontano né si discutono ma "si fanno", l'agire guida il parlare, l'esperienza diretta è la regola attraverso cui l'intelligenza e i sentimenti umani si esprimono, la fisicità dei personaggi (con assoluto rilievo alle loro modalità corporee) è condizione dell'agire.

Questi tre moduli espressivi, fissati sempre più nelle menti non solo dei ragazzi ma anche degli adulti - compresi gli insegnanti -, sembrano corrispondere a tre metodologie attraverso cui si esprime la comunicazione didattica.

(continuazione sul TERRITORIO n. 18)