

Il laboratorio con i giochi didattici¹

Di Elena Musci

Indice

1. *Introduzione*
2. *Un gioco può essere didattico?*
3. *Il debriefing*
4. *Gioco e insegnamento della storia*
 - 4.1 *Le peculiarità di un gioco di storia*
 - 4.2 *Giochi di storia: obiettivi, abilità e competenze*
 - 4.2.1 *sapere*
 - 4.2.2 *saper fare*
 - 4.2.3 *saper essere*
 - 4.3 *Il gioco nel curriculum di storia*
5. *Tipologie di gioco e contenuti storici*
 - 5.1 *I giochi di simulazione*
 - 5.2 *I giochi di ruolo*
 - 5.3 *Il Role Playng*
 - 5.4 *I giochi escursione*
 - 5.5 *I giochi di percorso*
 - 5.6 *I libri-gioco*
6. *Magna Grecia, ovvero come fondare una colonia greca*
 - 6.1 *La nascita*
 - 6.2 *Alcune considerazioni*
 - 6.3 *Le preconcoscenze*
 - 6.4 *Come si gioca*
 - 6.5 *Il debriefing*

1. Introduzione

Quasi venti anni sono passati dalle prime sperimentazioni² di giochi nella didattica della storia in Italia, e molti giochi educativi sono stati creati, così come sono stati compiuti molti studi. In modo particolare il lavoro qui presentato si rifà alle ricerche, alle riflessioni e alla pratica didattica portati avanti da Antonio Brusa e dall'associazione Historia Ludens³.

Malgrado le diverse esperienze, una certa diffidenza permane. L'opinione più diffusa è che "lo studio è una cosa seria" e come tutte le cose serie deve portare con sé fatica, sudore e, perché no? noia. Il gioco si propone, invece, come uno strumento formativo che può fare dello studio una conquista ricca di piacere, avventura, e, perché no? divertimento.

2. Un gioco può essere didattico?

¹ Il presente testo è una rielaborazione contributo dal titolo *Imparare giocando: giochi e simulazioni nella didattica della storia* realizzato con Marco Cecalupo per Indire all'interno della piattaforma sul DL59.

² Cfr. A. Cecchini, et al. *I giochi di simulazione nella scuola*. Zanichelli, Bologna 1987 o anche A. Brusa, *Uno, dieci, cento marescialli*. In AA. VV. *La guerra. Fare scuola. Quaderni di cultura didattica*. La nuova Italia, Firenze 1988. Pagg. 75-85.

³ L'Associazione, formata da laureati e specializzati in Didattica della Storia presso l'Università degli Studi di Bari, sviluppa strumenti e percorsi didattici. È contattabile scrivendo a: historialudens@hotmail.com.

Tuttavia, una delle più serie opposizioni all'introduzione del gioco in ambito scolastico è relativa alla sua mancanza di gratuità.

Infatti, un gioco, come ci suggerisce Arnaldo Cecchini⁴, è «un'attività piacevole che ha fine in se stessa, che è sottoposta a regole ma è scelta liberamente, si svolge in un mondo simulato ed ha come obiettivo la vittoria»⁵. Di conseguenza: è possibile obbligare gli alunni a giocare? Farli divertire, malgrado la consapevolezza che stanno giocando perché devono imparare qualcosa?

È innegabile che il gioco disciplinare perda parte di quella gratuità e libertà di scelta che lo caratterizza come attività spontanea, nel momento stesso in cui è proposto dall'insegnante. Tuttavia, se ben gestito, esso può conservare tutti i caratteri che lo rendono un'attività ludica.

Occorre, perciò, evitare che venga appesantito da esercitazioni di verifica che lo risucchino nella tipica rigidità del sistema scolastico. Occorre che diventi un momento a sé stante, un'occasione per suscitare interesse, per aprire nuove porte mentali, per riflettere sulle proprie esperienze, e soprattutto per divertirsi.

Insomma, «un gioco usato per educare deve essere un vero gioco e il suo primo obiettivo è creare un mondo, un ambiente, un comportamento, sviluppando il gusto per il piacere e, con esso e in esso, la curiosità, l'audacia, la combattività, la cooperazione, la determinazione [...]. L'educazione viene veicolata dal gioco in modo inconsapevole ma efficace, *per gioco* appunto. Il che non implica senza fatica: giocando si suda, ci si sforza, si accetta lo stress; ma è una fatica scelta liberamente. Noia, ripetitività, fatica, tenacia nel gioco non sono oppressive, autoritarie, eterne. Imparare il gioco e giocare può surrettiziamente veicolare oltre che competenze anche nozioni e conoscenze. Sta al progettista di giochi riuscire a farlo all'interno di un bel gioco, di un vero gioco»⁶.

E sta, inoltre e soprattutto, al conduttore (master) riuscire a far emergere, in uno spazio di tempo successivo, le nozioni e le conoscenze presenti nel gioco. La nostra posizione, infatti, è che **si debba proporre a scuola un gioco educativo, nel senso di «un gioco-giocato più una disamina (debriefing) della partita»⁷.**

Inoltre, per quel che riguarda l'insegnamento della storia, è importante inserire giochi veri e propri, creati appositamente per il contesto formativo o per esso riadattati *ad hoc* e non spacciare per giochi, attività ludiformi⁸, "esercizi vestiti di ludicità". Sia perché gli studenti si sentirebbero ingannati, ma soprattutto perché, a differenza di questi esercizi, l'uso di un **gioco di storia consente di sviluppare abilità che altrimenti sarebbe molto difficile attivare e consente di acquisire, a livello immediato, conoscenze storiche altrimenti difficili da raggiungere.**

3. Il debriefing

⁴ A. Cecchini, *Il gioco tra game e play*, in A. Cecchini, P. Montanari, *I mondi del nuovo millennio*. Edizioni La Meridiana, Molfetta 1993. Pag. 10.

⁵ Sul tema della vittoria come elemento essenziale per definire un gioco, ci sono posizioni diverse. Nel senso che alcuni giochi come quelli di Ruolo (vedi oltre), quelli di narrazione (si veda in sitografia) o quelli cooperativi, proposti per esempio da Sigrid Loos (si veda in sitografia), contengono in sé un concetto di vittoria non legato ad un singolo individuo, ma al risultato del gioco stesso: si vince se il gruppo riesce nel suo compito.

⁶ A. Cecchini, *Chi ha paura dei videogiochi?*, in A. P. Tantucci, E. Cecinelli, *Europa Ludens*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2000. Pag. 37.

⁷ A. Cecchini, *Ancora Homo Ludens*, in A. Cecchini, et al, *I giochi di simulazione nelle scuola*. Zanichelli, Bologna 1987. Pag. 24.

⁸ Per Visalberghi il ludiforme caratterizza quelle attività giocose che hanno carattere ludico, allegro, ma che non hanno fine in sé stesse. In questo senso il gioco diviene un supporto per sedurre l'allievo. Cfr A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*. Taylor, Torino 1958.

La parola *debriefing*, mutuata dal mondo militare, è ormai di uso comune fra gli esperti di didattica ludica. Essa indica il "dopogioco", la **ristrutturazione cognitiva dell'agito ludico**⁹, quel momento essenziale del gioco educativo in cui gli studenti si fermano a riflettere e portano alla luce quanto attivato nella fase ludica.

«Il processo di debriefing può essere definito come quella riflessione a voce alta che il gruppo al termine dell'attività fa per "metacomunicare" sui punti di forza e sui punti deboli del lavoro svolto assieme e che i singoli giocatori compiono riflettendo sui contributi personali o sugli errori individuali commessi nel lavoro di gruppo»¹⁰.

L'errore, in questo modello formativo, **assume un significato non penalizzante**: se già durante il gioco costituisce un momento da cui ripartire e ripensare le proprie strategie, nel dopogioco la sua rievocazione consente di ripercorre le dinamiche attuate, di compiere analogie immediate con l'argomento storico affrontato e di capire perché una strategia non si è rivelata vincente.

Realizzare un buon debriefing significa uscire con consapevolezza dal micromondo in cui il gioco immerge. **Il ruolo del docente-master è fondamentale: deve condurre il gruppo con sapienza, rispettando il desiderio dei giocatori di raccontare la propria esperienza e, nello stesso tempo, dando a questa la sua contestualizzazione storica.**

4. Gioco e insegnamento della storia

4.1 Le peculiarità di un gioco di storia

Il gioco rappresenta per gli allievi un mondo chiuso da esplorare. **Le regole di funzionamento, gli imprevisti possibili, lo scenario entro il quale muoversi, i comportamenti dei compagni e degli avversari, le ciclicità e i tempi del gioco: è esattamente questo il contenuto da apprendere.**

In un gioco di storia, infatti, le dinamiche di relazione che si stabiliscono fra i giocatori simulano, il più fedelmente possibile, le dinamiche delle relazioni sociali descritte dal modello storico proposto¹¹. Così un contadino della Grecia classica non offenderà palesemente un nobile senza aspettarsi una punizione; un re dialogherà amichevolmente solo con i suoi pari e nello stesso tempo dovrà aspettarsi che essi lo tradiscano; ecc...

Quanto più un gioco si presenta, sotto questo punto di vista, **referenziale**, tanto più è utile all'insegnamento/apprendimento della storia: **ad ogni suo aspetto (personaggi, ambienti, regole, imprevisti, relazioni, scambi, eventi) corrisponde un aspetto della realtà che intende rappresentare**¹².

E' qui che si mostra l'**indissolubile relazione fra ricerca storica e sperimentazione didattica**. Ecco perché rappresentano un rischio da evitare con fermezza in ambito formativo banali ricostruzioni di scenari storici, come il Medioevo *fantasy*, in cui la storia diviene "una terra vergine di sentimenti elementari"¹³.

Un buon gioco di storia permette, inoltre, ai partecipanti di verificare sul piano esperienziale che un dato processo storico non è il risultato deterministico di condizioni di "causa-effetto", ma è il prodotto ogni volta nuovo di vicende, forze e

⁹ Le riflessioni in Italia sul debriefing partono da P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1995.

¹⁰ E. Musci, *Il debriefing*. In A. Cecchini, M. G. Lupoli, E. Musci, *Un laboratorio per giocare*. Arti Grafiche Edoardo Liantonio, Matera 2001. Pag. 33.

¹¹ Cfr A. Brusa, *Guida al manuale di storia*. Editori Riuniti, Roma 1985.

¹² L. Bresil, A. Brusa, *Laboratorio*, vol 2. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1995. Pag. 181.

¹³ Umberto Eco a proposito del GdR Dungeons and Dragons in *Dieci modi di sognare il medioevo*, in *Sugli specchi e altri saggi*, Bompiani, Milano 1985.

interessi contrastanti: **come la storia stessa, esso permette sempre di pensare esiti diversi, "finali" alternativi, altri possibili vincitori.**

La presenza del ruolo dello storico nelle squadre in gioco permette, nella fase di debriefing, di venire a conoscenza dei diversi vissuti, e dunque di diverse storie.

In sintesi, ecco alcune caratteristiche proprie di questo tipo di attività¹⁴. Un gioco di storia deve essere:

- **divertente e avvincente;**
- **competitivo o collaborativo, carico di tensione.** "Deve costituire l'occasione per vivere fino in fondo un rischio simulato, dal quale si possa uscire indenni";
- **breve:** deve durare al massimo tre o quattro ore tra gioco e dopogioco;
- **organizzato in tutte le sue componenti.** Il master deve essere pronto a rispondere in modo appropriato alle situazioni inattese;
- **rispondente all'età e al livello dei partecipanti.** "Un gioco, anche se creativo e divertente, deve essere sempre proporzionato alla maturità cronologica, fisica e mentale dei giocatori"¹⁵;
- **rigorosamente basato su fonti storiche e ricostruzioni storiografiche** avvedute e, seppure non ortodosse o dominanti, riconosciute dalla comunità degli storici;
- **giocabile senza che il giocatore possieda molte informazioni sull'argomento.** Il gioco deve presentare un mondo storico da scoprire ed esplorare e, poiché i partecipanti dovranno capire la logica del meccanismo nel minor tempo possibile, deve avere un regolamento chiaro ed essenziale;
- **riproducibile in qualunque ambito-ambiente,** anche da un solo insegnante.

4.2 Giochi di storia: obiettivi, abilità e competenze

Le esperienze di giochi storici investono sia competenze e abilità trasversali, sia specifici obiettivi dell'insegnamento/apprendimento delle scienze sociali, in particolare della storia. Già negli anni '80 si ricordava l'esigenza di comprendere la complessità di ogni fatto storico per quanto riguarda il *sapere*; il saper ricercare e leggere le fonti per poter dare giudizi storici e il possesso di rigore metodologico per ciò che riguarda il *saper fare*; il superamento dell'egocentrismo a proposito del *saper essere*¹⁶.

Si può dunque usare il gioco nella didattica della storia per raggiungere i seguenti obiettivi:

4.2.1 sapere

- a. *avvicinarsi a ricerche storiografiche innovative.* I giochi possono essere un'occasione per far vivere la ricerca storiografica come un processo non univoco di formazione della conoscenza del passato.

¹⁴ F. Impellizzeri, *Il gioco nella programmazione di storia*. In A. Brusa, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*. Paravia-Bruno Mondadori, Milano 2004. Pagg. 79-80.

¹⁵ R. G. Romano, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*. Pensa Multimedia Editore, Lecce 2000. Pag. 96.

¹⁶ Cfr. G. Sciacovelli, *Rappresentazione schematica del testo ministeriale*. In C. Pontecorvo (a cura di), *Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare*. Fabbri editori, Milano 1987. Pag. 28.

- b. *conoscere la terminologia storica appropriata.* Gli alunni, giocando con personaggi e aspetti di un periodo specifico, associano direttamente i nuovi significanti, fino ad allora sconosciuti, con gli elementi ludici. Lo scriba, il politico, il marinaio, lo schiavo diventano figure significative nell'immaginario della classe, perché il loro agire si rende "visibile".
- c. *attivare processi di conoscenza peculiari e autonomi.* Poiché per vincere è necessario accedere ad un numero molto alto di informazioni, sono i giocatori a fare ipotesi e a chiederne conferma al master.
- d. *operare con concetti complessi.* Gli allievi si abituano ad affrontare lo studio in modo operativo e a problematizzare i contenuti appresi. Inoltre, nel debriefing, i significati relativi a processi complessi come "crisi", "rivoluzione", "colonizzazione", "globalizzazione", ecc... vengono negoziati e condivisi, invece che assunti come a priori della spiegazione storica.
- e. *Superare la spiegazione finalistica di causa-effetto.* Simulare e giocare le situazioni storiche porta a dover affrontare percorsi fatti di problemi da risolvere e soluzioni da trovare. Ciò consente di maturare un approccio sistemico, di superare una visione semplicistica ed assumere gradualmente la capacità di cogliere relazioni, implicazioni, nessi di collegamento tra fatti e fenomeni.

4.2.2 saper fare

- a. *memorizzare informazioni per operare scelte in contesti dati.* I giocatori per vincere devono necessariamente tener presente un gran numero di informazioni storiche dettagliate e riferibili a diversi aspetti: vita materiale, relazioni sociali, linguaggio, mentalità, rapporti politici, ambiente, tecnologie, ideologie, ecc.
- b. *mantenere la motivazione e l'attenzione verso l'attività che si sta praticando.* La componente di competizione nelle attività ludiche impone un livello di concentrazione molto alto, che non prevede fasi calanti, pena la sconfitta.
- c. *saper fornire spiegazioni motivate.* La presa di parola dei giocatori costringe incessantemente ad argomentare, nei confronti del proprio gruppo o degli altri, i comportamenti e le decisioni assunte durante il gioco.
- d. *risolvere problemi e proporre strategie.* Se le scelte dei giocatori entrano in conflitto con il modello simulato nel gioco, essi dovranno ridisegnarle alla luce di questo conflitto, ponendo l'attenzione su quelle variabili del modello prima ignorate o sottovalutate.

4.2.3 saper essere

- e. *imparare a lavorare in gruppo.* Il gioco agisce sulle dinamiche relazionali, le ricombina a partire da nuove possibilità e potenzialità. Gli studenti imparano a conversare, rispettando i turni e scoprendo come le idee e le informazioni degli altri sono un'importante risorsa per la propria conoscenza (e vittoria!).
- b. *indurre comportamenti diversi da quelli abituali.* L'assunzione di un ruolo sottoposto a regole differenti da quelle della vita reale allena al decentramento cognitivo, alla capacità di "mettersi nei panni" di altri diversi per genere, cultura, generazione e condizione sociale. Inoltre, la gestione della *leadership* durante i giochi è quasi sempre rinegoziata all'interno del gruppo-classe, e gli stili di apprendimento facilitati dalla modalità ludica sono differenti da quelli dello studio sistematico su un testo.

- c. *vivere un'esperienza emozionale-affettiva.* L'attività ludica si imprime nella mente dei giocatori con grande forza e ricchezza di significati. Questa disposizione affettiva favorisce il ricordo-racconto dell'esperienza, che viene utilizzato come traccia per la successiva rielaborazione cognitiva.

4.3 Il gioco nel curriculum di storia

L'inserimento del gioco nel programma di storia richiede di ripensare al modo tradizionale di presentare la disciplina e al ruolo stesso del docente¹⁷.

Questo sia perché è inutile proporre un gioco *una tantum* all'interno di una didattica trasmissiva, sia in considerazione del fatto che esso sottrae tempo alla spiegazione della storia generale. Il suo uso, quindi, deve essere consapevole e ben progettato.

Lo strumento ludico si dimostra efficace all'interno di una didattica articolata, ricca di diverse strategie, metodologie di lavoro e obiettivi, inseriti in una precisa progettazione che sappia selezionare le attività da svolgere e che, al contempo, sappia presentare un curriculum dotato di senso storiografico e didattico per l'età e il livello degli alunni¹⁸.

Spesso ci si interroga se l'attività ludica debba essere proposta prima o dopo la lezione sui relativi contenuti. Poiché un buon gioco storico non ha bisogno di un'eccessiva preparazione e richiede pochissimi pre-requisiti e conoscenze di base, esso mostra a pieno il suo potenziale cognitivo se utilizzato all'inizio del tema trattato. Il suo valore in funzione valutativa degli apprendimenti è limitato, mentre il suo uso come attività di consolidamento richiede un tempo eccessivo e perde parte degli aspetti motivazionali dell'attività ludica. Si mostra, invece, valido momento conclusivo quando presenta caratteri di forte drammatizzazione ed empatia che sarebbe difficile raggiungere senza conoscenze strutturate di storia della mentalità, come nel caso dei giochi di ruolo o dei giochi-escursione.

Esercitazioni sugli apprendimenti che il gioco intende far raggiungere sono possibili, ma meglio se inserite all'interno dell'attività stessa come prove di abilità da superare¹⁹. Piuttosto è utile valutare la motivazione e la serietà con cui gli studenti hanno partecipato all'attività, la capacità di cogliere relazioni, di elaborare strategie, di cooperare, di fare ipotesi motivate e di operare autonomamente²⁰.

5. Tipologie di gioco e contenuti storici

Esistono diversi tipi di gioco, ognuno con sue peculiarità. Sono queste che rendono una modalità ludica più appropriata rispetto ad un'altra, secondo i contesti di riferimento (tipologia della classe, numero degli alunni, tempo a disposizione, ecc...) ed i contenuti da veicolare. Spesso un tipo di gioco sconfinava nell'altro ed esistono esperienze costituite da modalità ludiche diverse, al fine di creare fasi con obiettivi didattici differenti²¹.

5.1 I giochi di simulazione

¹⁷ F. Impellizzeri, *Il gioco nella programmazione ...* op. cit. Pag. 81.

¹⁸ Esempi in questo senso possono essere trovati in A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo *La terra abitata dagli uomini*. Progedit, Bari 2000.

¹⁹ F. Impellizzeri, *Il gioco nella programmazione ...* op. cit. Pagg. 86-87.

²⁰ A questo proposito è possibile utilizzare griglie di osservazione o di autovalutazione. Si veda per esempio A. Cecchini, M. G. Lupoli, E. Musci, *Un laboratorio...* op. cit. Pagg. 31-42.

²¹ È il caso di F. Impellizzeri, M. G. Lupoli, E. De Feo, *Il più grande cavaliere del mondo*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1997.

La *gaming simulation* -questa l'origine degli italiani "giochi di simulazione"- «è la **simulazione** degli effetti di decisioni prese attraverso l'assunzione di **ruoli**, sottoposti a un insieme di regole (cioè un **game**)»²².

«**I giochi di simulazione sono particolari tipi di modelli. Essi partono da una base statica , ma si dinamizzano nel processo di gioco, rappresentando una serie di relazioni in movimento**»²³.

Molti giochi di storia appartengono a questa categoria perché propongono un **modello storico**, cioè rendono disponibile una certa conoscenza di una realtà (presente o passata). In questo senso un gioco di simulazione rende più visibili gli aspetti che l'autore vuole evidenziare: il punto di vista proposto è solo uno dei modi possibili di leggere la realtà e, nel nostro caso, contiene un'interpretazione storiografica che emerge nel debriefing.

I giochi di simulazione possono essere di diverso tipo: di plancia²⁴, di movimento, di carte²⁵,... non è il supporto l'elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco, il motore che lo anima.

5.2 I giochi di ruolo

Il GdR (gioco di ruolo) «è una **narrazione condivisa come gioco**; tutti i giocatori (tranne uno) vi partecipano interpretando e gestendo un personaggio protagonista. Uno solo gestisce invece l'ambientazione, la trama e i personaggi non protagonisti»²⁶, costruendo, in qualità di facilitatore, ma anche di regista, narratore, arbitro una narrazione comune. Esistono giochi di ruolo in cui l'avventura ha come fine la soluzione di un problema. In questo caso è l'attività di *problem solving* ad avere un posto centrale nelle finalità didattiche.

Nei GdR in cui, invece, essenziale è la costruzione collettiva della trama²⁷, le priorità si spostano e si focalizzano sulla capacità di interpretazione e di creazione di nuove narrazioni.

In che modo questa tecnica ludica può essere utilizzata nell'insegnamento della storia? La proposta fatta da alcuni formatori appassionati di GdR, e che sembra anche la più interessante, è quella di lavorare su un contesto accuratamente storico e di proporre ai giocatori narrazioni che si muovano su scene di vita quotidiana del tempo scelto²⁸.

5.3 Il Role Playng²⁹

Il role playng «consiste nel rappresentare una situazione in cui ciascuno dei giocatori ricopre un ruolo preciso, secondo determinate istruzioni che possono essere più o meno strutturate»³⁰. Si colloca a metà strada fra la drammatizzazione comunemente

²² A. Cecchini, *Il gioco tra game e play*. In A. Cecchini, P. Montanari, *I mondi ...* op. cit. Pag. 21.

²³ M. Morozzi, A. Valer, *Come è fatto un gioco di simulazione*. In M. Morozzi, A. Valer, *L'economia giocata*. EMI Bologna 2001. Pag. 23.

²⁴ Per es. M. Cecalupo, E. Chiarantoni, *Neolitico*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1996.

²⁵ Per es. E. Musci, P. Pentasuglia, *I nuovi mondi del millennio*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2003, in cui le carte rappresentano provvedimenti da "mettere in gioco".

²⁶ B. Sidoti, *Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo*. In A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2003. Pag. 17.

²⁷ Si veda per esempio L. Giuliano, *On Stage! Metodo di improvvisazione teatrale nel mondo di William Shakespeare*. Das Production, Firenze 1995.

²⁸ È quello che accade con *Giocastoria. Rocambolesche avventure nella Modena del dodicesimo secolo... dove i protagonisti siete voi!*, dello Studio TreEmme, scaricabile all'indirizzo <http://greyhawk.sincretech.it/13/giocastoria/index.html>

²⁹ Si tratta di una tecnica ludica su cui *Historia Ludens* non si è soffermata in modo sistematico, ma che si è scelto di menzionare visto il grande interesse dimostrato degli insegnanti per la drammatizzazione all'interno dei forum di storia della piattaforma Indire sul DL 59.

³⁰ Cfr M. Ferroni, *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*, CLUEB, Bologna 2004. Pagg. 162-186.

intesa e il GdR: è regolato da alcune istruzioni ed è basato su un copione liberamente interpretato. Il suo uso nell'insegnamento della storia è delicato: «non si tratta di drammatizzare episodi storici *tout court* poiché sarebbe banalizzante e rischierebbe di divenire una scimmiettatura ridicola del reale»³¹. Non si può proporre di inscenare eventi complessi come il Congresso di Vienna, ma è opportuno introdurre personaggi verosimili dando agli studenti, precedentemente, tutte le informazioni per rappresentare correttamente il proprio ruolo all'interno di un periodo storico di cui si conoscono bene le coordinate. Un bell'esempio è contenuto nel materiale didattico prodotto dal Museo Storico del Risorgimento di Bologna dal titolo *Bologna nell'Età Napoleonica*³², in cui il gioco, completo di schede personaggio, diventa un modo per rielaborare le informazioni apprese durante la visita al museo.

Per quel che riguarda le attività di *Historia Ludens*, una proposta di questo tipo è prevista come momento finale di un laboratorio sui filmati di propaganda del fascismo. In questo caso gli studenti, dopo aver esaminato nei film Luce testi, mimica e prossemica di Mussolini durante alcuni suoi discorsi significativi, sono chiamati a interpretare il duce (e la folla e i gerarchi che lo attorniano) in un contesto pubblico, a partire da un tema su cui elaborare il testo del discorso.

5.4 I giochi escursione

Definiamo³³ in questo modo quei giochi pensati e progettati per essere svolti all'aperto, presso scavi, città d'arte, castelli o ambienti naturali. Si tratta di giochi di squadra sul modello della caccia al tesoro³⁴. L'obiettivo didattico è sostituire la visita guidata di tipo tradizionale con un'attività autonoma e interattiva.

Questi giochi utilizzano una metodologia che unisce la ricerca personale al metodo operativo logico (saper fare ipotesi). Si tenta di sviluppare abilità manuali (dal saper tracciare disegni in pianta al saper lavorare materiali), di tenere sempre viva l'attenzione del fruitore attraverso racconti ed assegnazione di ruoli, e di ricreare l'atmosfera del tempo passato. Alcuni giochi realizzati per l'esplorazione di aree archeologiche come quella di Egnazia in Puglia o di Sepino in Molise, portano i giocatori ad immergersi nella città e a riconoscerne, attraverso una descrizione, i luoghi più rilevanti (la Basilica civile, il foro, la fullonica...) come tappe del proprio percorso di gioco. In questo modo **i giocatori lasceranno l'area archeologica «non con il semplice ricordo di qualche dettaglio [...], ma con la rappresentazione mentale dell'intero sistema-città»**³⁵.

Queste attività, come quelle realizzate per le realtà museali, si collocano al confine con la didattica dei beni culturali e quindi, rispetto ai giochi in classe, fanno propria l'attenzione allo sviluppo di abitudini e abilità connesse ad una fruizione consapevole del patrimonio storico-artistico.

5.5 I giochi di percorso

³¹ Ivi, pagg. 176-177.

³² M. G. Bonfiglioli, M. T. Ganzerla, *Bologna nell'età napoleonica*. Aula Didattica del Museo Civico del Risorgimento, Bologna 2002, 3^o edizione.

³³ Cfr R. Andreassi, S. Centaro, M. Corallo, E. Musci, *A Ludic Approach to Cultural Resources. The "Castel del Monte" Case*. In E. Musci (ed.), *"On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation"*, Proceedings of the 32nd Annual Conference of ISAGA (with CD-Rom). Edizioni B.A. Graphis, Bari 2001.

³⁴ Esistono anche vere e proprie cacce al tesoro a sfondo storico da svolgere sul territorio. Si tratta di "percorsi cittadini con mappa" che non sono calati in un mondo simulato, ma che prevedono per ogni tappa una prova più o meno ludica sul periodo storico preso in esame (la soluzione di un rebus, la scelta di un nome, il disegno di un monumento...). Cfr. M. Ferroni, *Siamo seri, giochiamo!...* op. cit. Pagg. 140-158.

³⁵ A. Ciancio, C. Iacobone, (a cura di) *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*. Laterza, Bari 2000.

Il laboratorio con i giochi didattici, in INSEGNARE STORIA. Guida alla didattica del laboratorio storico, a cura di P. Bernardi, UTET Università, Torino 2006, pp. 226-239.

I giochi di percorso, come il Gioco dell'Oca, prevedono un tragitto ordinato e finalizzato che il giocatore deve compiere: **ogni casella rappresenta una piccola "unità didattica" all'interno del "programma" proposto**³⁶.

Lo schema del Gioco dell'Oca, diversamente rimodellato nella grafica e nel numero di caselle, può diventare un pretesto per costruire un percorso figurato nel tempo e nello spazio³⁷. I partecipanti, attraverso il lancio dei dadi, percorrono su caselle numerate la vita di un personaggio illustre o un determinato (e non troppo ampio!) periodo della storia. Talvolta, però, il rischio è che si carichi la struttura di contenuti troppo pesanti facendo perdere il senso e la leggerezza tipici di questa tecnica ludica.

Esistono anche giochi di percorso le cui caselle consentono di compiere azioni più elaborate, come interagire con gli altri giocatori o scambiare carte con il master, per esempio per comprare o vendere determinate merci³⁸, o ancora ricevere carte indizi o carte "documento".

Lo stesso percorso di gioco può essere obbligato o ramificato, consentendo ai giocatori scelte strategiche differenti³⁹.

Le forme più elementari sono particolarmente adatte a bambini piccoli e puntano alla memorizzazione di nomi, di eventi e di alcune loro semplici caratteristiche. Quelle più elaborate, soprattutto in presenza di percorsi diversificati o di operazioni opzionali da effettuare, consentono di entrare consapevolmente nella realtà storica rappresentata e spesso sconfinano nel gioco di simulazione.

5.6 I libri-gioco

Il libro-gioco è una forma di racconto "a bivi": «un racconto che si interrompe a ogni paragrafo: al lettore vengono poste delle scelte, e il racconto continua a un paragrafo piuttosto che a un altro a seconda delle sue preferenze»⁴⁰. Il giocatore avanza di paragrafo in paragrafo costruendo la sua storia e giungendo ad uno dei possibili finali. Ogni paragrafo è costituito da una parcellizzazione dello scenario generale in cui il lettore trova lo sviluppo della scelta che ha appena effettuato e l'invito a procedere la propria storia con una nuova scelta.

Esistono libri-gioco la cui ambientazione è ricostruita con particolare attenzione al contesto storico, come *I misteri delle catacombe*⁴¹, *Il gobbo maledetto*⁴² e *Spartaco. La rivolta dei gladiatori*⁴³. Essi non sono stati progettati esplicitamente per la scuola e il loro inserimento sarebbe da pensare con alcuni accorgimenti. Le conoscenze storiche sono per lo più inserite nel contesto al cui interno compiere azioni di "vita quotidiana", come recarsi alla fullonica oppure alle catacombe sulla via Ostiense. Nel caso di *Spartaco...*, invece, le decisioni del lettore sono relative all'agire collettivo per tutto il gruppo dei rivoltosi e determinano il destino dell'intero evento.

Esistono anche libri-gioco, come *Magna Grecia*⁴⁴, pensati espressamente per insegnare storia. In essi **le opzioni fra cui il giocatore si muove rispecchiano scelte**

³⁶ R. Farnè, *Iconologia didattica*. Zanichelli, Bologna 2002. Pag 191.

³⁷ Cfr Anna Brusa, *Giochi di avviamento per le elementari*. In A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*. IRRSAE Puglia-Progedit, Bari 2000.

³⁸ Cfr il gioco di R. Andreassi, *La vita del pastore lungo il Regio Tratturo L'Aquila-Foggia*, in R. Andreassi, M. Federico, *Il cammino dell'uomo attraverso i segni. Lettura storico-didattica dei percorsi della transumanza*. IRRE Molise, Campobasso 2005.

³⁹ Cfr il gioco di R. Andreassi, E. Musci, "Mainardo II e la sua contea" pubblicato come dossier di "STORIA E", rivista quadrimestrale della Sovrintendenza Scolastica di Bolzano a cura del Lab*doc storia/Geschichte, n. 3 dicembre 2004.

⁴⁰ A. Angiolino, *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Edizioni Sonda, Casale Monferrato 2004. Pag. 24.

⁴¹ A. Angiolino, D. Di Giorgio, F. Garello, *I misteri delle catacombe*. LDC, Leumann 2000.

⁴² A. Angiolino, G. Alegy, *Il gobbo maledetto*. Demetra, Verona 1993.

⁴³ N. Zotti, *Spartaco. La rivolta dei gladiatori*. Qualitygame, Roma 1995.

⁴⁴ L. Bresil, A. Brusa, *Il laboratorio delle simulazioni: Magna Grecia. Gioco di Storia e geografia per la scuola media, liberamente ispirato a Braudel, e forse anche a Erodoto*. In L. Bresil, A. Brusa, *Laboratorio*,

storicamente rilevanti per "costruire" il divenire storico (come può essere, per la colonia, decidere di chiedere aiuto alla madre-patria o di cambiare economia).

Magna Grecia costituisce un buon modello di gioco che propone un sapere esperto e che è semplice sia da condurre sia, in un certo qual modo, da realizzare. Per questo motivo ne viene fornita una descrizione esemplificativa in cui sono stati evidenziati tutti quegli elementi trattati fino ad ora in modo teorico e generale.

6. Magna Grecia, ovvero come fondare una colonia greca

6.1 La nascita

Questo libro-gioco è stato costruito durante il corso del 1992-1993 di Didattica della Storia dell'Università di Bari. Per farlo è stato "smontato" il testo di Fernand Braudel *Mediterraneo*⁴⁵, fase per fase, spesso proponendo e rendendo identificabili le parole stesse dello studioso.

Magna Grecia "costituisce la soluzione al seguente problema: a studenti che avevano studiato il lavoro di Braudel è stato chiesto di introdurre in un programma standard di prima o di seconda media dei temi tipici della sua storiografia".

6.2 Alcune considerazioni

La versione originaria è stata realizzata per il primo anno della scuola secondaria inferiore. Anche i bambini della primaria⁴⁶ riescono a giocare con facilità, ma è importante che l'insegnante segua alcuni accorgimenti, come leggere il testo con particolare enfasi, quasi in una versione raccontata, e preparare per le scelte più importanti alcune immagini tratte da testi storici o dai manuali. In questo modo i bambini riusciranno a visualizzare e a comprendere meglio, per esempio, la differenza fra una piccola baia con promontorio e una grande pianura.

Per la memorizzazione di termini specifici, come "ecista" o "rotta di cabotaggio", è sempre utile ricorrere alla lavagna e utilizzare questi vocaboli durante tutto lo svolgimento dell'attività.

Una cartina geografica in cui siano rappresentate Grecia e Italia e su cui l'insegnante possa mostrare le possibili rotte e la natura delle coste può costituire un altro valido aiuto.

6.3 Le preconoscenze

I bambini non hanno bisogno di conoscere in modo approfondito l'argomento trattato: è sufficiente che abbiano coscienza dell'esistenza delle colonie, degli dei, degli oracoli, della differenza tra un contadino e un mercante o un nobile nell'antica Grecia.

6.4 Come si gioca

In questa avventura la classe si immedesima in un gruppo di greci che lascia Corinto nel 730 a. C. con l'obiettivo di fondare una colonia nella Magna Grecia.

L'insegnante crea tre raggruppamenti diversi per numero: essi saranno i contadini (il gruppo più numeroso), coloro che vogliono dedicarsi al commercio (quello intermedio) e i giovani nobili (il gruppo più esiguo). All'interno di ogni gruppo si elegge un portavoce che raccoglie le impressioni di tutti e le comunica all'insegnante-master.

vol. 1. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1994. Pag. 189. Il gioco è presente anche in A. Brusa, et al, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*. Paravia-Bruno Mondadori, Milano 2004. Pagg. 96-112.

⁴⁵ F. Braudel, *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Bompiani, Milano 1992.

⁴⁶ Questo vale anche per gli studenti del primo anno della secondaria di secondo grado.

Il portavoce dei nobili è anche l'ecista, colui che guida la spedizione e lancia il dado per verificare le sorti militari della colonia, che si reca, virtualmente, a Delfi per consultare l'oracolo e a cui viene eretta una statua a futura memoria in caso di sviluppo vittorioso.

Il master racconta ad alta voce lo scenario e propone ai giocatori una serie di scelte (da due a quattro). Essi si confrontano nel proprio gruppo e successivamente comunicano la scelta effettuata. In caso di mancato accordo, il gruppo in minoranza motiva le proprie posizioni e cerca di convincere gli altri a cambiare idea. Se l'accordo non viene raggiunto, si procede seguendo il volere della maggioranza.

Ai bambini è chiesto di ragionare come antichi coloni, stanchi della vita condotta in Grecia e, soprattutto, è chiesto di ricordare che, nella simulazione, appartengono a gruppi sociali diversi, con interessi diversi. Questo sforzo immedesimativo è complesso per gli studenti della scuola primaria, e quindi tocca all'insegnante aiutarli, senza essere troppo invadente e pressante, mostrando, di volta in volta, i vantaggi dell'uno e dell'altro gruppo sociale.

In questo gioco è impossibile sbagliare: ogni paragrafo, ad eccezione di quello riguardante il confronto con l'oracolo, ripercorre scelte effettivamente realizzate da coloni greci. Piuttosto, ci sono opzioni rovinose per i coloni, altre meno probabili, ma tutte pur sempre possibili.

La vittoria viene raggiunta se la colonia diventa ricca e prospera.

6.5 Il debriefing

In veste di piccoli Erodoto, e stimolati dalle domande dell'insegnante, i bambini raccontano la storia della propria colonia, motivano le scelte fatte e ricordano i momenti salienti, gli scontri e le decisioni più difficili.

L'insegnante può recuperare con loro gli aspetti legati al quadro di questa civiltà evidenziando le decisioni economiche, le caratteristiche religiose, politiche e sociali che hanno condizionato lo svolgersi degli eventi. Il rapporto con l'ambiente, sia dal punto di vista antropologico (determinanti sono le scelte sul comportamento da avere con gli indigeni), che dal punto di vista naturale (fermarsi in una baia? In una pianura? Vicino a un fiume?), è un altro elemento su cui riflettere. In molti casi la carestia che ciclicamente minaccia l'area del mediterraneo porta la colonia a cambiare economia sviluppando artigianato e commercio, e la morte di molti uomini fa vivere davvero ai bambini la siccità come un dramma e il cambio di economia come una scelta importante e necessaria.

Un bel modo per arricchire il debriefing è soddisfare la curiosità dei bambini e sperimentare con loro le scelte scartate durante il gioco. Se ne possono immaginare le conseguenze verificando poi insieme il nuovo percorso: cosa sarebbe accaduto se fossimo partiti a dicembre? Se avessimo navigato in mare aperto? Se avessimo scelto la grande pianura senza fiume? E se avessimo fatto la guerra... o la pace?

Per saperlo non resta che giocare.

Il laboratorio con i giochi didattici, in INSEGNARE STORIA. Guida alla didattica del laboratorio storico, a cura di P. Bernardi, UTET Università, Torino 2006, pp. 226-239.

Bibliografia:

1. R. Andreassi, M. Federico, *Il cammino dell'uomo attraverso i segni. Lettura storico-didattica dei percorsi della transumanza*. IRRE Molise, Campobasso 2005.
2. A. Angiolino, *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Edizioni Sonda, Casale Monferrato 2004.
3. A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2003.
4. L. Bresil, A. Brusa, *Laboratorio*. Voll. 1-3. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1994-1996.
5. A. Brusa, *Guida al manuale di storia*. Editori Riuniti, Roma 1985.
6. A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, IRSSAE Puglia/Progedit, Bari 2000.
7. R. Caillois, (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.
8. A. Cecchini, et al. *I giochi di simulazione nelle scuola*. Zanichelli, Bologna 1987.
9. A. Cecchini, *Il gioco tra game e play*. In A. Cecchini, P. Montanari, *I mondi del nuovo millennio*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1993.
10. A. Cecchini, M. G. Lupoli, E. Musci, *Un laboratorio per giocare*. Arti Grafiche Edoardo Liantonio, Matera 2001.
11. P. D'Andretta, *Il gioco nella didattica interculturale*. Editrice Missionaria Italiana, Bologna 1999.
12. V. Di Monica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le Forme del gioco*. Carrocci Faber, Roma 2005.
13. L. Giuliano, *I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali*. Meltemi Ed., Roma, 1997.
14. F. Impellizzeri, *Il gioco nella programmazione di storia*. In A. Brusa, et al. *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*. Paravia-Bruno Mondadori, Milano 2004.
15. P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1995.
16. A. Miltenburg, A. Surian, *Apprendimento e competenze interculturali*. Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2002.
17. M. Morozzi, A. Valer, *L'economia giocata*. EMI, Bologna 2001.
18. R. G. Romano, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*. Pensa Multimedia Editore, Lecce 2000.
19. G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*. Carrocci, Roma 1998.

Sitografia:

1. Altrascuola (con una sezione sul gioco didattico) <http://www.altrascuola.it>
2. edizioni la meridiana ... *per educare alla pace* (si veda in particolare la collana "P come gioco") <http://www.lameridiana.it>
3. Historia Ludens: a che storia giochiamo?!? www.historialudens.it
4. Gruppo di Ricerca sul Gioco di Ruolo <http://gdr2.org>
5. GioNA Associazione Nazionale Città in Gioco (si veda in particolare il Manifesto delle Città in Gioco e la sezione dei link) www.ludens.it
6. Ludus (Académie de Caen - sezione giochi didattici) <http://www.discip.ac-caen.fr/histgeo/ludus/index.htm>
7. Progetto Scuola 6.0 (orientamento e giochi di narrazione) http://mail.luxemburg.bo.it/weblux/scuola_60
8. Sigrid Loos (formatrice) <http://www.sigridloos.com/index.htm>

Il laboratorio con i giochi didattici, in INSEGNARE STORIA. Guida alla didattica del laboratorio storico, a cura di P. Bernardi, UTET Università, Torino 2006, pp. 226-239.

9. in Gioco...? (sezione-archivio sul gioco, dell'università di Siena)
<http://www.media.unisi.it/ingioco>
10. SIGIS Società Italiana Giochi di Simulazione <http://www.sigis.net>
11. IPRASE Trentino. Imparo giocando: i giochi
http://www.iprase.tn.it/prodotti/software_didattico/giochi/index.asp
12. Infonauta Giochi - Tangram Rivista di cultura ludica
<http://www.infonauta.it/giochi/tangram/index.asp>
13. Dizionario portatile del gioco e della simulazione giocata
<http://www.dizionariodelgioco.org>
14. Sito personale di Arnaldo "Bibo" Cecchini (si vedano gli approfondimenti sui giochi di simulazione) <http://bibo.sigis.net>
15. Didattica ludica dei beni culturali a Gradara (all'interno del sito di Gradara Ludens) <http://www.gradaraludens.it/didattica/tantastoria.asp>
16. Giocastoria <http://greyhawk.sincretech.it/13/giocastoria/index.html>
17. Stratema (ex laboratorio sulla simulazione) <http://stratema.sigis.net>
18. Alla ricerca dell'acquedotto perduto (gioco on-line)
<http://www.comune.sangiulianoterme.pisa.it/Pontasserchio/html/acquedotto.html>
presentato nella sua strutturazione didattica all'indirizzo:
www.indire.it/studicaso/html/index.php?id_cs=235