



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea in Scienze
della Formazione Primaria

IL VIDEOGIOCO: UN'OPPORTUNITÀ PER L'APPRENDIMENTO

Relatore

Andreas Robert Formiconi

Studente

Leonardo Nesi

Ai miei nonni e
a Carlo

INDICE

INTRODUZIONE.....	p. 3
1. PERCHÉ I VIDEOGIOCHI FANNO PAURA? I PRO E I CONTRO DI QUESTO MEDIA.....	5
1.1. Breve storia del videogioco e la sua diffusione nella società.....	5
1.2. Gli stereotipi intorno al videogioco: le critiche e i punti di forza.....	9
2. VIDEOGIOCHI E APPRENDIMENTO.....	38
2.1. Le tecnologie educative, l' <i>e-learning</i> e la <i>media education</i>	38
2.2. I nativi digitali.....	43
2.3. L'apprendimento nei videogiochi di successo.....	48
2.4. I videogiochi educativi.....	67
3. I VIDEOGIOCHI IN CLASSE.....	73
3.1. L'applicazione dei videogiochi nel contesto scolastico.....	73
3.2. Progetto didattico <i>Food Force</i>	79
3.2.1. Presentazione e realizzazione dell'attività.....	79
3.2.2. I risultati del primo questionario.....	93
3.2.3. L'esperienza di gioco.....	97
3.2.4. I risultati del secondo questionario.....	99
CONCLUSIONI.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	109
SITOGRAFIA.....	111
<i>Ringraziamenti</i>	112

INTRODUZIONE

Nel corso degli anni, a partire dagli anni '60, il videogioco è diventato, sempre più, parte importante nella nostra quotidianità, una presenza costante che sembra influenzare in maniera diretta la propria cultura e il pensiero di ogni singolo individuo. Le nuove generazioni, i cosiddetti nativi digitali, hanno accolto con entusiasmo lo sviluppo del media, al contrario di quelle precedenti che talvolta sembrano distanti dal mondo del videogioco ed appaiono restii ad ospitare, nella loro vita, i nuovi supporti tecnologici. Tuttavia, se alcuni soggetti delle generazioni passate sono diffidenti e dimostrano pregiudizio nei confronti dei *video games* altri, al contrario, avendo saputo maturare ammirazione ed interesse, ne esaltano le qualità positive. L'intento di questa ricerca è quello di esaminare lo sviluppo di tale media e le sue caratteristiche principali (comprendendo sia le critiche, sia i punti di forza), di ricercare i motivi alla base del suo successo e di scoprire la presenza o meno al suo interno di stimoli positivi per il soggetto videogiocatore, riflettendo pertanto sulla valenza educativa del videogioco e la possibilità di inserirlo come supporto didattico all'interno del sistema scolastico.

La prima parte della tesi vuole introdurre l'argomento mediante un breve resoconto sulla nascita, la storia, lo sviluppo e la diffusione del videogioco all'interno della società contemporanea. Vengono pertanto analizzati gli stereotipi creati intorno ad esso, le sue critiche e i punti di forza (Cap. 1).

La seconda parte affronta il processo di apprendimento attraverso l'utilizzo dei videogiochi ed il ruolo che questi ultimi svolgono all'interno della didattica scolastica. Dopo una prima veloce analisi delle tecnologie educative e la presentazione di alcune

caratteristiche proprie dei nativi digitali, vengono analizzati i *video games* di maggiore successo, riflettendo sulle loro proprietà e caratteristiche che possono rivelarsi utili all'apprendimento di alcune nozioni. A conclusione vi è un'analisi dei giochi realizzati esplicitamente per fini educativi (Cap. 2).

Infine, la terza parte si focalizza sull'applicazione dei videogiochi in classe, e quindi nelle discipline scolastiche, attraverso la descrizione di un progetto pratico. Ho realizzato, all'interno di una classe terza della scuola primaria, un'attività basata su un *video game* denominato "*Food Force*". Con la rielaborazione dei dati ricavati dai questionari compilati dagli alunni e con l'analisi dell'esperienza ho tentato di comprendere, in maggiore profondità, la valenza di tali strumenti in un contesto educativo (Cap. 3).

1. Perché i videogiochi fanno paura? I pro e i contro di questo media

1.1. Breve storia del videogioco e la sua diffusione nella società

Per una maggiore conoscenza del videogioco e un'adeguata consapevolezza sul suo significato, ruolo e funzione, ripercorriamo brevemente le tappe salienti della sua nascita e del suo sviluppo, attraverso una breve descrizione delle trasformazioni principali di questo media: il più utilizzato e conseguentemente criticato degli ultimi quarant'anni¹.

Vista la natura informatica del videogioco, il suo processo evolutivo segue e affianca quello della tecnologia. È nella seconda metà del Novecento che si svilupparono i primi sistemi informatici ed è negli anni '60 del secolo scorso che nacque, all'interno delle accademie americane, per opera di ricercatori intenti a rendere facilmente utilizzabile questa nuova tecnologia ancora poco conosciuta, il videogioco. In particolare, due possono essere considerati i luoghi di nascita: il *Brookhaven National Laboratory*, un laboratorio di ricerca nucleare a New York, e il laboratorio del *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*. Nel primo, l'ingegnere Willy Higinbotham, nel 1958, creò un marchingegno per dimostrare l'efficacia del proprio lavoro creando una simulazione, in forma stilizzata, del gioco del tennis, mediante il collegamento tra un oscilloscopio e uno schermo. Questa invenzione è stata poi commercializzata diventando uno dei giochi di maggior successo e prestigio, conosciuto sotto il nome di *Pong*.

¹R. Nesti, *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, p. 91.

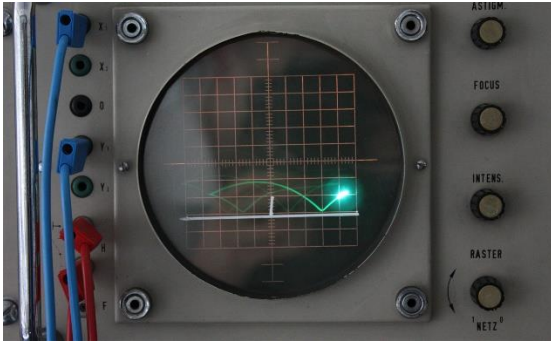


Fig.1 *Tennis for Two*: prima simulazione del gioco del tennis creata da Willy Higinbotham nel 1958 e commercializzata successivamente con il nome di *Pong*, immagine presa dal sito Vigamus Magazine, <http://www.vigamusmagazine.com/136662/tennis-for-two-compie-60-anni/>, verificato in data 16/01/2019

All'interno del MIT, invece, i tre ricercatori Steve Russel, Peter Samson e Dan Edwards installarono una demo sul PDP-1 (uno dei primi supporti informatici). Questa, ambientata nello spazio, vedeva protagoniste due navicelle spaziali che, cercando di evitare gli ostacoli presenti lungo il percorso, combattevano attraverso il lancio di missili con lo scopo di distruggersi vicendevolmente. La demo, che prese il nome di *Spacewar*, ebbe un notevole successo, diventando il primo videogioco ufficiale. Si trattava di un gioco non ancora accessibile a tutti, in quanto rimaneva all'interno di una ristretta cerchia di ricercatori e lontana dal mercato², ma ne emersero grandi potenzialità: la demo poteva essere utilizzata in maniera gratuita da tutti i ricercatori americani che facevano uso di questo tipo di programmazione³.

Dovremo aspettare gli anni '70 per vedere la prima vera diffusione del videogioco, che avverrà all'interno delle sale giochi e con lo sviluppo delle prime console da collegare alla televisione. Uno dei maggiori esponenti del periodo fu Bushnell che, nel 1971, creò *Computer Space* (il primo videogioco a gettoni) e un anno dopo fondò una delle più importanti società produttrici di videogiochi: l'*Atari*. In questi anni venne

²Ivi, pp. 91, 92.

³I. Tanoni, *Videogiocando s'impara. Dal divertimento puro all'insegnamento-apprendimento*, Erikson, Trento 2003, p. 47.

commercializzato *Pong* e nacque la prima console per la televisione, *Odyssey*, prodotta dalla *Magnavox*⁴. Sempre la casa produttrice *Atari* nel 1974 creò *Breakout*, un videogioco all'interno del quale, muovendo una barra che colpisce una pallina, vengono distrutti dei muri⁵.

Nel 1980 uscì il videogioco per eccellenza delle sale giochi, *Pac Man*, creato da Toru Iwatani. Qui il videogiocatore muove una pallina gialla che, all'interno di un labirinto, deve mangiare degli oggetti, cercando di non farsi toccare da alcuni fantasmi. Questi ultimi, presentandosi come antagonisti all'interno del gioco, possono far perdere vite⁶.

Negli anni '80 e '90 del Novecento il videogioco è soggetto alla seconda fase di sviluppo. In tale periodo si assiste ad una crescita progressiva di questo media che, partendo dai giochi in bianco e nero, arriverà fino alla grafica tridimensionale (3D)⁷.

Dal 1981 sono state coinvolte nel mercato altre due grandi case produttrici di videogiochi, entrambe giapponesi: *Nintendo* e *Sega*. In questi anni, caratterizzati da una consistente diffusione e da un notevole sviluppo del fenomeno, vennero creati giochi destinati ad un grandissimo successo che risultano ancora oggi parte importante dell'industria del videogioco. Per fare degli esempi, oltre al già precedentemente citato *Pac Man*, ricordiamo *Tetris* (1989) e la prima serie di *Super Mario Bros* (1986)⁸. Questi giochi erano realizzati per una console della *Nintendo*, il *Game Boy*. Quest'ultimo, trattandosi della prima console portatile, conduce ad una vera e propria rivoluzione all'interno del mondo del videogioco. Al suo interno è possibile inserire una moltitudine di giochi. Tra quelli di maggior successo vi è *Super Mario Bros 3* che è entrato a far parte della *top ten*

⁴Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 93.

⁵Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 47.

⁶Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 93.

⁷Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 47.

⁸Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 94.

dei videogiochi più venduti al mondo⁹.

Il 1996, con la nascita di altre due console, quali la *Play Station* e il *Nintendo 64*, segna l'inizio di una nuova fase della storia del videogioco. Tali dispositivi saranno da questo momento sempre più sofisticati e ricercati¹⁰.

Oltre allo sviluppo delle console, un fattore che ha influito profondamente in questo processo di crescita è la nascita e diffusione di internet tramite la connessione ADSL. Grazie a questa è stato possibile collegare la rete alla console, garantendo così una maggiore espansione della stessa, costanti aggiornamenti del gioco e soprattutto offrendo nuove modalità di giocare. Il gioco *online* incrementa in modo esponenziale i caratteri di intrattenimento e di interattività propri di questo media¹¹.

Oggi siamo arrivati a console come *Play Station IV PRO (Sony)*, *Wii U* e *Nintendo Switch (Nintendo)*, *Xbox One (Microsoft)*, strumenti sempre più sofisticati e con grafiche spettacolari, che rendono l'azione del giocatore altamente realistica. Si tratta di un'industria in continuo divenire: all'uscita e distribuzione di un nuovo gioco è legata la progettazione di giochi e console superiori allo stesso, pronti ad entrare nel mercato negli anni successivi. *Sony*, ad esempio, tramite il *Financial Times* fa sapere che ci sarà un erede della *Play station IV Pro*, senza però svelare caratteristiche e funzioni specifiche.

Come abbiamo spiegato, il videogioco nel corso degli anni ha subito una forte trasformazione ed evoluzione diventando un *medium* sempre più impregnato nel tessuto sociale. La sua diffusione e trasformazione sta avendo un moto ascendente continuo. L'industria di questo settore, negli ultimi trent'anni di vita, ha avuto una crescita esponenziale arrivando ad eguagliare e superare quella del cinema, un medium da anni

⁹Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 47.

¹⁰Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 94.

¹¹Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 48.

già fortemente affermato.

Stando ai dati AESVI (Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani) del 2017, in Italia ci sono circa 17 milioni di *gamer*. Di questi, più o meno il 57% fa parte della popolazione compresa tra i 16 e i 64 anni di età (mentre il rimanente 43% è sotto i 16 anni), per il 59% si tratta di maschi e per il 41% di femmine. Il giro d'affari in questo settore si aggira intorno a 1,5 miliardi di euro, mantenendo un continuo sviluppo. Si è verificato un aumento del 7% per la vendita di *hardware*, dell'8,6 % per le console e del 10,5 % per gli accessori¹².

1.2. Gli stereotipi intorno al videogioco: le critiche e i punti di forza

Dall'ampio sviluppo del videogioco ne è conseguito un interesse, per quanto concerne questo nuovo medium, esteso a tutta la società. Tuttavia, la sua diffusione ha portato con sé innumerevoli critiche che coinvolgono soprattutto l'ambito pedagogico e il campo dell'istruzione (risulta infatti evidente l'elevato utilizzo del media da parte di un pubblico giovane). Data la sua enorme diffusione nel panorama mentale dell'uomo, il *video game* ha formato intorno a sé schiere di apocalittici e integrati che criticano o "osannano" questo media. Il videogioco è stato esposto ad un fenomeno di grande stereotipizzazione, dovuto nella maggior parte dei casi ad una sua superficiale conoscenza. I pregiudizi fanno parte del contesto culturale e vengono elaborati in maniera inconsapevole dagli individui. Risulta fondamentale quindi promuovere una maggiore conoscenza dell'argomento, specialmente tra insegnanti e formatori, quali individui responsabili dell'educazione di bambini e ragazzi, nonché dei principali fruitori del *video game*. Tra i temi più enfatizzati

¹²Aevsi, http://www.aesvi.it/cms/view.php?cms_pk=2898&dir_pk=902, verificato in data 29/10/2018.

dagli apocalittici vi è il legame tra il videogioco e la violenza. Una forte critica sull'argomento deriva dai media che spesso tendono a condannare e a sottolineare il fenomeno. Leggendo i giornali, capita spesso di trovarsi di fronte ad articoli di cronaca nera che evidenziano un collegamento esplicito tra questi due elementi. Esistono corrispondenze più o meno dirette ed evidenti tra il fatto accaduto e l'utilizzo del medium. Nei quotidiani traspare un forte nesso tra l'utilizzo del videogioco e le tragiche conseguenze di un atto violento. Questa tendenza, diffusa inizialmente negli Stati Uniti, in seguito alla capillare presenza del videogioco, si estende negli ultimi anni anche in Europa.

LA STAMPA ITALIA

SEGUICI SU    ACCEDI 

Diciottenne ucciso a Oristano da cinque coetanei come in un videogame: “Orrore mai visto”

Sparito nel nulla più o meno un mese fa, si cerca da ieri nel fondo del lago Omodeo

Ragazzini che ogni giorno giocavano con la playstation e che hanno studiato un delitto come se fossero proprio nel set di un videogame. Brutali e spietati, come in un combattimento virtuale. Invece, questa storia è tutta vera: incredibile ma reale. Avvenuta in Sardegna, tra i paesi che segnano i confini della provincia di Oristano con quella di Nuoro. Luoghi che un tempo erano scenari di altro genere di crimini e che ora fanno venire a galla un dramma difficile da credere anche

Fig. 2 N.Pinna, articolo pubblicato il 11/10/2018, nel quotidiano *online La Stampa*, <https://www.lastampa.it/2018/10/11/italia/diciottenne-ucciso-a-oristano-da-cinque-coetanei-come-in-un-videogame-orrore-mai-visto-YAfTMoBom2yJrEXM2jrvCM/pagina.html>, verificato in data 21/11/2018.

Ragazzino perde ai videogiochi e si taglia la testa con una motosega

PRIMO PIANO > ESTERI
Martedì 4 Settembre 2018



Un ragazzo di 15 anni si è tolto la vita decapitandosi con una **motosega**, dopo aver perso una partita ai **videogame**. È [successo in Russia](#), nel piccolo centro di Mogochino, nella regione del Tomsk, dove il giovane viveva insieme alla madre. **Pavel Matveev**, questo il nome del ragazzo. secondo

Fig. 3 Riproduzione riservata, articolo pubblicato il 4/09/2018, nel quotidiano *online Il Messaggero*, https://www.ilmessaggero.it/primopiano/esteri/ragazzino_taglia_testa_motosega_videogame-3952343.html, verificato in data 21/11/2018

L'utilizzo di espliciti titoli di giornali ha contribuito a sviluppare il cosiddetto "*Moral panic*": una riflessione etica sul videogioco, senza però elaborare un sapere consapevole e critico intorno a questo particolare media. È indubbio che, in alcuni casi, ci possa essere una correlazione tra gli eventi di cronaca nera e il medium. Tali riflessioni, negli ultimi anni, sono state al centro di numerosi dibattiti tra studiosi ed esperti dell'argomento e non. Prendiamo come esempio la strage alla *Columbine High School*, negli Stati Uniti, del 20 Aprile 1999. Due studenti, senza un motivo esplicito, escogitarono e realizzarono un massacro all'interno della propria scuola, uccidendo 13 persone (12 compagni di classe e un insegnante) e ferendone 24. In seguito a questo triste avvenimento la società statunitense subì molte critiche e la causa fu collegata anche all'utilizzo dei *video games*. Entrambi gli assassini, poi morti anch'essi suicidi durante la sparatoria, erano infatti amanti ed assidui utilizzatori del media. Tutto questo clamore fece sì che nel 2001, il congresso americano e il presidente Bill Clinton commissionarono una ricerca che si proponeva di analizzare il rapporto tra i videogiochi e la violenza giovanile. I risultati

furono inaspettati. Considerando un aumento del 50% delle vendite dei *video games* violenti, ci saremmo aspettati un successivo incremento comparato dei crimini di violenza giovanile. Al contrario, tali fenomeni diminuirono del 39%. Ciò dimostrava che non esisteva questo tipo di correlazione¹³.

In Europa, un caso che suscitò enorme scalpore avvenne in Norvegia, quando Anders Breivik, il 22 luglio 2011, nell'isola di Utoya, vestito con un'uniforme simile a quella di un poliziotto, uccise settantasette persone. Il terrorista aveva una passione per i giochi di guerra e i media collegarono immediatamente i due fatti. All'interno del servizio Rai della giornalista Virginia Lozito in merito all'accaduto, furono mostrate immagini del videogioco *Call of Duty Modern Warfare 2*, collegando in maniera esplicita la tragedia e l'utilizzo del gioco da parte di Breivik. La reporter, nella descrizione del videogioco in oggetto, interpretò lo scopo principale, ovvero quello di eliminare gli altri personaggi, ed evidenziò la presenza di ambienti estremamente realistici resi possibili dall'unione perfetta di immagini e suoni. Questi elementi porterebbero il giocatore ad un'esaltazione di comportamenti violenti, arrivando perfino ad uccidere. Il servizio associa inoltre questo attentato a quello, precedentemente citato, avvenuto nel Liceo Columbine¹⁴. La giornalista, nelle sue riflessioni, non fa però riferimento al testo scritto da A. Berwick, intitolato "*2083. A European Declaration of Independence*"¹⁵. In questo trattato, di 1516 pagine, l'autore si definisce esponente di una cultura cristiana ultra conservatrice e nazionalista che ritiene essere alle radici della cultura europea. Nell'elaborato fa riferimento a testi di natura storica, in particolare narrando dei templari e delle crociate.

¹³Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 40.

¹⁴F. Mazzetta, *La biblioteca in gioco. I videogame tra dimensione ludica e ruolo educativo*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 57-64.

¹⁵Per un approfondimento sull'argomento, A. Berwick, *2083. A European Declaration of Independence*, Londra 2011.

A tal proposito, Berwick cita opere di San Bernardo da Chiaravalle, nelle quali i cristiani sono incitati a condurre una battaglia contro gli infedeli, una guerra senza pietà, dove verrà loro perdonato qualsiasi tipo di peccato se commesso per un "nobile" fine, quale la cristianizzazione del mondo. Contestualizzando il testo alla società attuale, Berwick si scaglia contro la multiculturalità e l'avvento delle forti ondate di migrazione musulmana. Anche il pedagogo Daniele Novara, fondatore del Centro Psicopedagogico per la Pace e la Gestione dei Conflitti, condannò i videogiochi violenti, auspicando che per il loro acquisto diventasse necessaria una specifica licenza¹⁶. Sul tema, Novara e Mazzetta (autore del libro "La biblioteca in gioco") si sono scambiati una serie di opinioni. Un articolo del pedagogo, riguardante i fatti Norvegesi e la stretta connessione, ipotizzata dai media, con l'utilizzo dei videogiochi, suscitò una risposta da parte di Mazzetta. All'interno della discussione si nota come entrambi, nonostante la visione divergente sul videogioco violento, pensino che questo particolare media necessiti di un'attenzione pedagogica maggiore, basata su conoscenze realmente verificate e non sul "sentito dire". Pertanto, Mazzetta critica Novara per essersi documentato sul gioco senza sperimentarlo direttamente. Interessandosi esclusivamente delle istruzioni, per Novara la conoscenza del gioco rimaneva ad un livello meramente superficiale. Entrambi sono arrivati alla conclusione che il bambino non possa essere lasciato solo a videogiocare, ma necessita di una mediazione da parte dell'adulto, così come per l'utilizzo di ogni altro media (si pensi alla televisione, al cellulare ecc.)¹⁷.

Sul tema della violenza è presente un interessante testo, di Lawrence Kutner e Cheryl K. Olson, intitolato "*Grand Theft Childhood, The Surprising Truth about Violent Video*

¹⁶Mazzetta, *La biblioteca in gioco*, cit., pp.57-64.

¹⁷Scambio di opinioni del 24-26-27-30/08/2011 in <https://ossessioniconcontaminazioni.wordpress.com/page/22/?from=2>, verificato in data 24/11/2018.

Games and What Parents Can Do". Il titolo fa chiaramente riferimento al gioco, al centro di numerose critiche dovute a contenuti violenti, prodotto dalla casa editrice *Rockstar Games* e denominato *Grand Theft Auto (GTA)*. Il dibattito intorno a questo videogioco è scaturito dalla possibilità, conferita al giocatore, di compiere numerosi crimini ricevendo un premio per ogni atto violento. All'interno del libro, gli autori spiegano come un collegamento tra comportamenti violenti patologici e l'utilizzo di questo tipo di videogiochi possa essere collegabile, nella maggior parte dei casi, ad una situazione familiare e/o sociale difficile, all'interno della quale l'individuo riscontra problemi relazionali e comportamentali. Tale contesto può condurre il soggetto a rifugiarsi in questa tipologia di videogiochi. Essi, difatti, risultano in parte funzionali allo sfogo di bisogni violenti, fino a che il giocatore avverte la necessità di trasferire i comportamenti aggressivi anche nel mondo reale. La violenza non è quindi causata dal videogioco, ma dalla condizione sociale del soggetto che vede questo media come una via di fuga dal mondo reale. Nel testo sono presentati esempi di ragazzi che, usciti da scuola e tornati a casa, sfogano lo stress giornaliero rifugiandosi nel gioco. È quindi di fondamentale importanza saper distinguere il reale dal virtuale. Nei casi in cui il bambino o ragazzo non sia in grado di percepire ed elaborare i due mondi come separati e diversi, risulta ancora più cruciale il ruolo del genitore e dell'educatore, nonché il loro interesse verso l'argomento. Le figure adulte di riferimento devono porsi come guida per l'utilizzo del *video game*, allontanando il rischio di attribuire al videogioco la funzione di "*baby sitter* elettronico"¹⁸. Vista l'influenza che l'esposizione ai media procura negli individui, è chiara la necessità di porre una particolare attenzione, soprattutto in un contesto sociale già problematico, verso videogiochi caratterizzati da crimini e atteggiamenti violenti, in quanto intenti a veicolare

¹⁸Mazzetta, *La biblioteca in gioco*, cit., p.57-64.

messaggi non educativi e quindi spesso inadeguati all'età del fruitore del gioco e dannosi per il suo sviluppo¹⁹.

È opportuno però sottolineare come i videogiochi non siano gli unici dispositivi sul mercato a promuovere pensieri e condotte aggressive. Atteggiamenti violenti sono protagonisti di molti altri media e attività ricreative. Ne sono un esempio alcuni sport approvati ed esaltati dalla società (si pensi, ad esempio, al football americano)²⁰.

Questo tipo di videogiochi che vede la presenza di momenti violenti è pensato e progettato per un pubblico adulto. All'interno della confezione si trova una classificazione PEGI 2.0, dove si osservano delle icone indicanti l'età adeguata dei fruitori e i contenuti pericolosi del gioco (droga, discriminazioni, paura, linguaggio scurrile, violenza, sesso, gioco d'azzardo, modalità *online*).



Fig. 4 Classificazione PEGI 2.0 visibile all'interno delle confezioni dei videogiochi, immagine presa dal sito The Password Unit, <https://thepasswordunito.com/2018/01/18/ogni-gioco-ha-i-suoi-peg-i-e-difetti/>, verificato in data 16/01/2019.

È opportuno che i genitori attivino il cosiddetto "*parental control*", ovvero che comprino *video games* adatti all'età dei propri figli e li analizzino nei contenuti, negli scopi e nei linguaggi adottati. Tuttavia, tale cura non sempre è presente tra i genitori. Dal progetto di ricerca finanziato dal *Safer Internet Programme* della Commissione Europea, denominato

¹⁹Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 112.

²⁰M. Prensky, *Mamma non Rompere STO IMPARANDO! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*, multiplayer edizioni, Perugia 2007, p. 40.

“*EU Kids Online*”, è risultato che meno del 33% delle madri e dei padri afferma di controllare sistematicamente i siti internet visitati dai propri figli e che solo il 27% applica il *parental control*²¹. È importante ricordare che quando un individuo videogioca, si trova all'interno di un "circolo magico" caratterizzato da regole proprie e distinte da quelle del mondo reale. Ciò che è permesso all'interno di una console è naturalmente distinto dai diritti e doveri presenti nella società in cui vive il giocatore. Sarebbe interessante approfondire una riflessione sul perché tali media, indirizzati ad una precisa fascia d'età, raggiungano anche bambini più piccoli²².

Ralph Koster, all'interno del libro "*A theory of fun for game design*", esprime una propria visione riguardo ai videogiochi violenti, osservandoli da un altro tipo di prospettiva. L'autore afferma che, al contrario di ciò che solitamente si tende a pensare, la violenza all'interno del *video game* rappresenta esclusivamente qualcosa di esteriore, di contesto. Ciò che cattura l'attenzione del bambino durante una partita è lo svolgimento del gioco stesso, il raggiungere un determinato obiettivo, indipendentemente dalla narrazione circostante²³. Pertanto, all'interno della società attuale, attraverso gli innumerevoli mezzi di comunicazione, i bambini sono "bombardati" da stimoli, informazioni e messaggi che veicolano talvolta contenuti violenti. Per una formazione positiva dell'individuo è importante controbilanciare questo tipo di informazione, esaltando e sottolineando i valori condivisi con la propria società e che sono trasmessi dai film, cartoni animati, videogiochi ecc²⁴.

Un'altra accusa che spesso colpisce il mondo dei videogiochi è la solitudine e l'isolamento

²¹P. Ferri, *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure*, BUR Rizzoli, Milano 2014, p. 149.

²²Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 112.

²³Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 41.

²⁴Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 40, 41.

a cui, secondo molti, porta il costante utilizzo di questo media. Videogiocando, il tempo tende a passare molto velocemente, la concentrazione è spesso alta e il giocatore è sottoposto a numerosi stimoli. Questi fattori spingono a percepire il *video game* come uno strumento che conduce all'emarginazione sociale. Tuttavia, è necessario ripensare a tale percezione poiché proprio il videogioco dà spesso luce a una solida collaborazione tra individui. Si sviluppa tra i soggetti una cooperazione, cioè un *tutoring* tra pari in cui le conoscenze acquisite di ognuno vengono condivise con altri per aiutarsi, affrontare le difficoltà e superare i diversi livelli. Ciò è possibile solamente se i genitori riescono a far usare consapevolmente ai propri figli questo media, non abbandonandoli tutto il giorno in camera da soli a videogiocare e predisponendo loro degli spazi adeguati alla condivisione del gioco con i propri compagni²⁵. I mezzi di comunicazione, anche quelli maggiormente esaltati dalla critica (come un romanzo), possono essere utilizzati individualmente oppure condividendo l'esperienza con amici, parenti, compagni di classe, colleghi di lavoro o utenti in rete. Il videogiocatore, ad esempio, può scegliere di condividere il proprio percorso di gioco confrontandosi con gli altri. L'utilizzo dei nuovi tipi di console ha inoltre portato diverse modalità di gioco che esaltano quello di gruppo. Oggi è possibile, anche per più di otto giocatori, videogiocare insieme con la stessa console. Per la realizzazione del testo "Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale" (2013), J. P. Gee ha intervistato una serie di videogiocatori e ha scoperto che la maggior parte di loro erano soliti giocare insieme ad altre persone e raramente conducevano partite in solitario. Secondo quanto scritto dall'autore, esistevano tre modi per giocare in condivisione:

- Utilizzando contemporaneamente la stessa console.

²⁵Ferri, *I nuovi Bambini*, cit., pp. 84, 85, 118.

- Mettendo in una rete locale un certo numero di computer.
- Giocando *online*, in specifici siti internet, dove è possibile videogiocare insieme o contro altre persone (*World of WarCraft, City of Heroes*)²⁶.

Grazie al progresso tecnologico e allo sviluppo dell'informatica, il videogioco permette oggi di giocare con altre persone anche non fisicamente vicini, ma *online*, attraverso la modalità *multiplayer*. Si è trattato di una vera e propria innovazione: svolgere missioni e partite con amici lontani o con persone sconosciute che vivono dall'altra parte del mondo è oggi possibile senza alcuna difficoltà. Al momento, il settore del videogioco *online* è molto sviluppato e spesso sono i giochi stessi ad incentivare questo tipo di rapporto collaborativo tra videogiocatori, quale strategia necessaria per superare ostacoli e raggiungere gli obiettivi. Un esempio di aiuto reciproco e di collaborazione all'interno del videogioco è possibile trovarlo in *Toontown*²⁷. Si tratta di un gioco *online* della Disney, con una grafica molto semplice, indirizzato principalmente ad una fascia d'età giovane, ma utilizzato da tutti. Prima di iniziare a giocare è necessario creare un proprio avatar che rispecchierà il giocatore all'interno della propria avventura. Il *gamer* si muove all'interno del mondo virtuale senza un vero e proprio obiettivo, ma con l'unico intento di sconfiggere dei malvagi robot, detti "Cog", che vogliono controllare la città. Per uccidere questi individui vengono proposte delle armi disposte lungo il percorso. Tuttavia, non è sempre possibile eliminare tali personaggi da soli, è quindi fondamentale ricorrere al gioco di squadra e collaborare con altri giocatori per il raggiungimento dell'obiettivo. Durante una battaglia è possibile anche decidere di utilizzare l'energia non per scopi

²⁶J.P. Gee, *Come un videogioco*, cit., Raffaello Cortina Editore, Milano 2013, p. 153.

²⁷Per un approfondimento e una conoscenza diretta sull'argomento visitare il sito ufficiale del gioco Toontown Rewritten, <https://www.toontownrewritten.com>, verificato in data 30/10/2018.

propri, ma per salvare il compagno, prevenendo quindi la sua morte²⁸. Una delle caratteristiche che porta alla cooperazione è la complessità del videogioco. La difficoltà nel *video game* genera la necessità di collaborare, di creare interazioni sociali per superare ostacoli e condividere le proprie creazioni. È in particolare nei giochi *online*, come *EverQuest* e *Fortnite*, che ci troviamo a giocare insieme ad altri utenti e combattere fianco a fianco per superare livelli progressivamente più difficili. In alcuni casi, durante la partita è possibile, una volta morti, risorgere e non perdere le abilità acquisite proprio grazie al contributo di un altro utente. L'autore Prensky narra di quando, durante un combattimento in *EverQuest*, un giocatore fu ucciso. Di conseguenza, esso avrebbe perso tutte le proprie abilità e sarebbe inevitabilmente sceso di livello, perdendo l'equipaggiamento e non potendo quindi riprovare a svolgere la missione (quest'ultima richiedeva un livello 45 e il giocatore una volta morto sarebbe sceso al 44). Tutto ciò risultava estremamente frustrante e necessitava dell'aiuto di un compagno di gioco che avesse la possibilità di resuscitarlo in un determinato periodo di tempo. Fortunatamente, un altro giocatore, mentre stava conducendo una sessione di gioco, trovò il suo cadavere e lo chiamò per avvertire che lo avrebbero resuscitato. È chiara la soddisfazione dell'utente che, grazie ad un altro *gamer*, poteva continuare la missione indenne²⁹. Un'altra circostanza in cui si osserva il carattere sociale del videogioco è il momento in cui il *videogamer* sceglie quale gioco acquistare, elaborando un procedimento di selezione influenzato dalle opinioni di amici o conoscenti e dalla lettura delle recensioni *online* o presenti in specifiche riviste sull'argomento. La diffusione dei *video games* e l'espansione del loro mercato hanno portato alla nascita di numerosi gadgets (libri, magliette, pupazzi da acquistare in negozio

²⁸Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 122.

²⁹Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 80.

oppure *online*) che hanno come tema personaggi, protagonisti ed eroi dei giochi di maggior successo. Intorno a questi ultimi si è sviluppato pertanto un vero e proprio sistema. Ne è un esempio il mondo dei *Pokemon*, nato come coppia di videogiochi pubblicati dalla *Nintendo* per il *Game Boy*. In questo gioco d'avventura, il giocatore si trova ad essere un allenatore di creature fantastiche chiamate *Pokemon*. Durante il proprio percorso lo scopo principale è quello di catturarne il maggior numero possibile e combattere con gli altri allenatori, fino a conquistare tutte le medaglie delle varie palestre e sconfiggere la *Lega Pokemon*. Grazie alla politica dei propri produttori, da semplice *video game* è diventato un vero e proprio *franchise*: “*The Pokemon Company*”. Infatti, oltre ai numerosi videogiochi, sono nati cartoni animati, film, carte collezionabili e da gioco, *Action Figures*, libri, enciclopedie, gadgets di vario tipo e persino il sito ufficiale gestito dalla *Nintendo*. Per capirne l'enorme bacino è sufficiente digitare sulla piattaforma *Google* la parola *Pokemon*: troviamo circa 375000000 risultati in 0,52 secondi³⁰. Sono anche sorte delle *Pokemon Gym*, di cui la principale si trova a Los Angeles. Queste sono dei luoghi controllati dove è possibile giocare, insieme ad altri appassionati, con la console o con le carte raffiguranti queste simpatiche creature³¹. I *Pokemon* sono quindi diventati prodotti transmediali di cui il mercato, in base alla necessità di vendita e alla tendenza del momento, propone vari tipi di oggetti, reali e virtuali. Tali *gadgets* spingono alla condivisione di uno stesso interesse (in questo caso il tema *Pokemon*) con coetanei, amici o estranei, incentivando così la socialità³². Alcuni ricercatori inglesi hanno coniato un nuovo termine, definendo la cultura dei bambini come “*bedroom culture*”. Rispetto alle generazioni precedenti, oggi i giovani tendono a giocare maggiormente nelle proprie

³⁰Ricerca su piattaforma *Google*, <https://www.google.it> effettuata in data 2/10/2018.

³¹Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 111, 112.

³²Ferri, *I nuovi Bambini*, cit., p. 120.

camere. Questa non sembra essere una scelta personale dei bambini, ma è conseguenza di una determinata situazione sociale e ambientale. Difatti, non è più possibile giocare in strada, soprattutto nelle grandi città, in quanto luogo potenzialmente poco sicuro e pericoloso. Si è sviluppata così, tramite il *video game online*, una nuova opportunità di socializzazione e comunicazione tra bambini. Si tratta di un "laboratorio" dove il più bravo condivide il proprio sapere con il meno esperto e all'interno del quale gli individui hanno la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo. Sull'utilizzo di questa realtà virtuale è necessaria una particolare attenzione da parte dei genitori. È infatti importante che predispongano l'ambiente sociale e di gioco del proprio figlio in modo corretto, affinché quest'ultimo possa crearsi, in ambito sportivo, in casa, a scuola o in un qualsiasi altro ambiente di socializzazione, un proprio bagaglio di esperienze³³. Il contatto *online* tra giocatori è una grande opportunità di crescita per gli utenti, ma non è scevro di rischi, di cui i due più probabili sono il *cyber-bullismo* e l'incontro *online* con malintenzionati, quali, ad esempio, i pedofili. Vista la naturalezza dei giovanissimi nel *chattare* e interagire all'interno del videogioco, è importante che i genitori pongano l'attenzione a queste dinamiche e siano consapevoli di ciò che accade nella vita virtuale del figlio. Così come per gli amici di scuola, le madri e i padri devono essere a conoscenza della rete sociale *online* del bambino, educandolo continuamente, proprio come sono soliti fare nella vita "reale"³⁴. Inoltre, giocare quotidianamente ed esclusivamente con il videogioco senza mantenere un equilibrio con gli altri media e giochi è dannoso per la formazione di un soggetto. Il genitore, dunque deve porre attenzione anche al tempo che il proprio figlio dedica a questa attività. Come abbiamo già sottolineato in precedenza, è importante che

³³Ferri, *I nuovi Bambini*, cit., pp. 117, 118.

³⁴Ferri, *I nuovi Bambini*, cit., pp. 145, 146.

si formi un'ecologia dei media: il *video game* nella funzione di *baby-sitter* è indubbiamente da evitare³⁵.

Un'altra critica cui viene sottoposto il videogioco è l'ipotesi che il suo utilizzo favorisca la pigrizia, facendo quindi male all'equilibrio fisico dei giocatori. È indubbio che stare molte ore a giocare ai *video games* non sia equiparabile, in termini di benefici ricavati dal movimento del corpo e dall'esperienza diretta, allo svolgimento di un'attività fisica, in quanto si tratta chiaramente di un gioco sedentario. Tuttavia, è importante focalizzare l'attenzione su come venga vissuto il restante tempo libero della giornata. Se l'individuo riesce a bilanciare la propria esperienza tramite una vita sociale intensa e facendo sport con regolarità, trascorrere del tempo giocando ai videogiochi, che sono sedentari ma contemporaneamente stimolanti per la mente, è un buon compromesso per mantenere una giusta "*dieta esperienziale*"³⁶. Con l'avanzamento tecnologico delle nuove console, si è sviluppata una nuova concezione del videogioco che ha prodotto *games* in cui è richiesto il movimento del giocatore. Nel 2006 *Nintendo* ha rivoluzionato la piattaforma, mettendo in commercio la *Wii*, realizzata appositamente per andare oltre il classico *video game* statico: durante le partite gli individui sono chiamati a muovere il corpo e a riprodurre concretamente il gesto dell'attività che devono svolgere nel mondo virtuale. Dunque, tenendo in mano il proprio telecomando viene data la possibilità di simulare discipline sportive o altri tipi di attività, come ad esempio il ballo. A tal proposito, ha avuto enorme successo il videogioco *Just Dance*, la cui ultima edizione risale al 2018, prodotto da *Ubisoft* e attualmente sviluppato per le migliori console in commercio³⁷. Lo scopo è

³⁵Nesti, *Frontiere attuali del gioco*, cit., p. 113.

³⁶M. Aglieri G.Tosone, *Parlare per stereotipi. Luoghi comuni su videogiochi e educazione*, in D.Felini, curatore libro *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, p. 28.

³⁷Per un approfondimento sull'argomento Ubisoft, <https://www.ubisoft.com/it-it/game/just-dance-2018/>, verificato in data 30/10/2018.

quello di riprodurre i movimenti di uno specifico ballo, seguendo le mosse e i gesti del ballerino sullo schermo. Viene data ai giocatori anche la possibilità di divertirsi in gruppo, attraverso l'utilizzo di più telecomandi. Questa nuova tipologia di giochi è talvolta finalizzata al fitness e, vista la scarsa attenzione e la progressiva diminuzione dell'esercizio fisico nelle scuole, il suo utilizzo anche in classe, potrebbe essere di aiuto per la salute degli alunni³⁸. In tal senso, una delle piattaforme utilizzate a questo scopo è la *Wii Fit*, prodotta dalla *Nintendo* nel 2007. Questa è provvista di un supporto esterno per svolgere i movimenti, detto *Wii Balance Board*, che è in grado di analizzare l'indice di massa corporea, di indicare il baricentro e l'età fisiologica del soggetto in base alle caratteristiche fisiche rilevate dal computer. Come un *personal trainer*, il gioco consiglia quando e come svolgere un determinato esercizio fisico, guidando la persona nei movimenti. Si distinguono quattro categorie di esercizi: muscolari, di equilibrio, aerobici e di yoga. Il dispositivo ha avuto un notevole successo, tanto che ha portato l'azienda produttrice a sviluppare nel 2009 il sequel *Wii Fit Plus*. Tuttavia, già nel 2004, era stato sviluppato un *video game* simile al precedente, chiamato *Yourself!Fitness*, prodotto per *Xbox*, *PC* e *Play Station 2*, il quale era provvisto di un *personal trainer*, nominato Maya, che in seguito ad un *check-up* del giocatore creava un programma giornaliero specializzato per migliorare le prestazioni fisiche dell'individuo. Oggi i videogiochi sono messi sempre più in relazione con il mondo della salute e, oltre all'esercizio fisico, è possibile trovarne alcuni che focalizzano l'attenzione sulle diverse problematiche dei giovani e che hanno come fine quello di contrastare la scorretta alimentazione, combattere la depressione (e quindi anche il suicidio), aiutare i bambini nella malattia (come il diabete o il cancro), sensibilizzare alla prevenzione e al sesso sicuro, o altro. I risultati ottenuti in

³⁸Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 139, 140.

questo campo hanno portato ad un successo esorbitante ed inaspettato. Ne è un esempio il lavoro della ricercatrice Debra Lieberman, *game designer* di “videogiochi specifici” per l'Università di Santa Barbara in California, la quale ha creato alcuni giochi finalizzati ad aiutare bambini colpiti da malattie che necessitano di un monitoraggio costante, come il diabete e l'asma. Il mancato controllo costante può condurre a problemi immediati per l'individuo che necessitano di analisi mediche improrogabili. Questi giochi hanno quindi lo scopo di allenare i bambini a svolgere le proprie cure in modo autonomo ad esempio di avvertire, tramite notifica, di dover svolgere una determinata cura in quel preciso momento. Utilizzando queste piattaforme si è verificato un calo delle visite urgenti in questo ambito medico del 77%³⁹. Il successo e l'attenzione per questi temi hanno dato vita ad un congresso che si tiene ogni anno in sedi differenti e che attira persone da tutto il mondo, denominato “Giochi per la salute”⁴⁰. Dagli organizzatori è stato riconosciuto il videogioco come un linguaggio molto potente per interagire con i bambini. Dalle riflessioni è infatti emerso come, in alcuni casi, il *video game* possa essere l'unico mezzo disponibile per comunicare con i più giovani, i quali prestano al videogioco la loro totale fiducia, poiché percepito come uno strumento proprio, personale e privato⁴¹.

Il *video game* nel corso degli anni ha subito inoltre critiche di tipo sessista, in quanto identificato come un media esclusivamente indirizzato e sviluppato per la categoria maschile. Tale caratteristica è riconosciuta anche dagli amanti dei videogiochi. Si pensi, ad esempio, alla versione iniziale femminile del *Game Boy*, detto *Game Girl*, prodotta agli inizi degli anni '90, dove al suo interno erano presenti solo giochi per bambine fortemente stereotipati che per questo motivo non ebbero molto successo. Con il tempo

³⁹Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 137, 138.

⁴⁰Per un ulteriore approfondimento, www.gamesforhealth.org, verificato in data 29/10/2018.

⁴¹Ibidem.

questa situazione è cambiata e già nel 2001 le giocatrici femminili erano pari al 50,4% dell'intera popolazione di videogiocatori⁴².

Un'altra preoccupazione molto diffusa che condanna l'utilizzo del videogioco e la tecnologia in generale riguarda il disimparare a scrivere. Spesso i bambini della “generazione digitale” apprendono le prime nozioni sulla scrittura attraverso la manipolazione e l'utilizzo di questo medium. I videogiocatori si trovano immersi in un mondo virtuale ricco di riferimenti e messaggi che rimandano al linguaggio alfabetico, pertanto essi sono costretti a mettersi in gioco e ad apprendere determinate nozioni per superare i vari livelli. Il bambino può imparare giocando con videogiochi indirizzati all'argomento specifico di prescrizione o avere la possibilità di comprendere determinate nozioni inconsapevolmente, ad esempio osservando e ascoltando fonemi precedentemente sconosciuti. In realtà alcune ricerche dimostrano che i bambini non risultano esposti a questo tipo di rischio. I giovani hanno infatti la capacità di tramutare il codice digitale in quello analogico senza nessuna difficoltà e in maniera estremamente naturale e, se seguiti da educatori e insegnanti consapevoli di queste abilità, talvolta possono essere definiti “individui plurilingui”. Inoltre il videogioco, non avendo la caratteristica “ipnotica” tipica della televisione (una volta accesa questa non ha bisogno di ulteriori interazioni), bensì essendo uno strumento che necessita di una continua interrelazione tra individuo e piattaforma, richiede la partecipazione attiva del bambino e un'attenzione selettiva⁴³.

Infine, attraverso l'utilizzo ripetitivo dei videogiochi, secondo studiosi come Bettetini, viene messa a rischio la creatività degli utenti. I giocatori durante la partita devono

⁴²Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 62, 63.

⁴³Ferri, *I nuovi Bambini*, cit., pp. 86-88.

rispondere velocemente ad uno stimolo e ciò, secondo i critici, non permette loro di pensare in maniera appropriata e conduce al rischio della ripetitività nello svolgimento di azioni e nella risoluzione di problemi⁴⁴.

Tutti gli aspetti negativi citati in questo capitolo possono essere evitati se i videogiocatori sono soggetti ad un'adeguata educazione al media da parte dei propri genitori. Pertanto, il problema principale è proprio come le figure di riferimento parentali permettono l'utilizzo di tale tecnologia ai propri figli. Questi ultimi non devono essere "abbandonati" di fronte agli strumenti digitali, ma hanno bisogno di ricevere un'attenta guida da parte della famiglia che ha come compito educativo quello di fornire loro una "dieta digitale" equilibrata⁴⁵.

Il videogioco è ormai diventato un medium che ha raggiunto una piena maturità e diffusione, andando ad influenzare direttamente anche altri mezzi di comunicazione. I film, i cartoni e persino la televisione si sono adeguati a questo nuovo strumento. Ne sono un esempio, all'interno del mondo televisivo, i *reality show*, i quali sono nati proprio per competere con questa nuova piattaforma. Hanno infatti come caratteristica principale, grazie al coinvolgimento del pubblico tramite sondaggi e voti da casa, l'interattività. Inoltre, tale tipologia di programmi è strutturata attraverso un format dove i concorrenti devono svolgere compiti, azioni o superare dei livelli, acquisendo progressivamente informazioni utili per proseguire il proprio percorso⁴⁶: tutte caratteristiche tipiche del videogioco e tra i principali motivi di successo mondiale dei *video games*. Tuttavia la "rivoluzione" televisiva data dai videogiochi non ha colpito esclusivamente questi

⁴⁴Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., p. 62.

⁴⁵Ivi, p. 144.

⁴⁶A. Ceccherelli, *Nuove forme di insegnamento: i videogiochi e l'edutainment*, in "Rivista Scuola IaD", I, 2008-2009, p. 101.

particolari programmi. Difatti, anche durante la visione di un'esibizione sportiva, il telespettatore è spesso chiamato ad esprimere un'opinione personale tramite il proprio telecomando (si pensi ad una partita di calcio dove viene chiesto di votare il miglior giocatore in campo). I videogiochi sono fondati sull'interattività, elemento di maggiore specificazione rispetto agli altri media. Attraverso la console, la testiera o il *joystick*, il *gamer* diventa attore protagonista, interagisce direttamente e svolge azioni che permettono di risolvere una determinata situazione. Il soggetto dunque, durante il gioco, apprende in maniera attiva fino a diventare indipendente. Si tratta di un procedimento coerente con la teoria sulla zona di sviluppo prossimale enunciata da Vigotskij. Nei primi livelli infatti viene offerta una curva di apprendimento semplice, consentendo agli interessati di familiarizzare, acquisire i comportamenti e le azioni necessarie per lo svolgimento del gioco, incrementando progressivamente le proprie prestazioni⁴⁷, fino a diventare sempre più indipendenti. Spesso, per far sì che ciò avvenga, all'inizio del gioco vi sono alcuni livelli che si presentano come veri e propri tutorial, all'interno dei quali il giocatore inizia a prendere consapevolezza della struttura del videogioco stesso, del suo scopo e delle *skills* richieste. Attraverso questo procedimento vengono forniti ai ragazzi gli strumenti necessari per affrontare il percorso di gioco, le istruzioni e i movimenti di base. Talvolta sono presenti nel videogioco episodi formativi dove è possibile trovare un'identità virtuale che guida il giocatore durante questo percorso iniziale e si esprime con un linguaggio diretto all'avatar, facendo così coincidere l'identità del giocatore nel mondo reale con il personaggio del mondo virtuale. Infatti nel gioco vengono dati dei comandi specifici, che il giocatore applica in modo estremamente naturale. Ad esempio,

⁴⁷P. Felicia, *Digital games in schools: A handbook for teachers*, European Schoolnet, Bruxelles 2009, p. 12.

se la guida ordina al personaggio di camminare, il giocatore sa che per svolgere tale azione deve utilizzare un tasto specifico del proprio *joystick* o della tastiera. Tuttavia i comandi principali non sempre sono noti al soggetto che si appresta a giocare. In tal caso egli prova ad utilizzare pre-conoscenze acquisite durante la sperimentazione di videogiochi simili, procede per tentativi casuali o altrimenti può ricercare il comando ignoto all'interno della guida del gioco stesso⁴⁸. Durante questi episodi quindi il giocatore non è a conoscenza di tutte le nozioni necessarie per il continuo della partita, ma apprende le competenze sufficienti per superare il livello in corso e iniziare il successivo, dove contemporaneamente al suo svolgimento acquisirà nuove abilità⁴⁹. Questa caratteristica differenzia tale categoria di gioco dalle altre, per le quali non è possibile iniziare la partita se non sono note tutte le regole del gioco, come ad esempio nel caso di Risiko e Monopoli⁵⁰. Nel *video game* ciò non è necessario: in principio si conoscono esclusivamente i regolamenti espliciti e fondamentali per l'inizio del gioco e solo successivamente verranno apprese le altre regole. Perciò, all'interno dei primi livelli, il giocatore si trova raramente sotto pressione perché questi sono di carattere formativo e il gioco risulta essere tendenzialmente meno esigente e frenetico. Gli errori non saranno quindi determinanti come nei livelli di maggiore difficoltà e sarà consentito un margine di errore più elevato. L'apprendimento di un gioco avviene in larga parte attraverso la ripetizione di esercizi che permettono di mettere costantemente in pratica le abilità acquisite. Ciò si verifica con estrema naturalezza all'interno di questo particolare media, ma può causare notevoli difficoltà nell'ambiente scolastico, dove spesso l'esercizio

⁴⁸Ivi, pp. 103, 104.

⁴⁹Ivi, pp. 105.

⁵⁰S. Johnson, *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2006, pp. 41, 42.

ripetitivo rischia di essere noioso e tende a produrre resistenza da parte dei bambini allo svolgimento delle attività richieste dall'insegnante. Tuttavia nel *video game*, se ben fatto, riutilizzando e ripetendo costantemente abilità già acquisite e consolidate da tempo, il giocatore si trova a dover svolgere sempre nuove azioni. Il soggetto è quindi impegnato in ampie sessioni di pratica e ripetizione, senza però esserne cosciente. Per lui è fondamentale superare il livello, raggiungere un determinato obiettivo e non è importante se questo implica il ripetere determinati comandi o azioni. Inoltre, all'interno della sessione di gioco, è inserito un algoritmo che porta a ricompense utili al raggiungimento degli obiettivi. Dopo aver superato un determinato step o livello, i giocatori apprendono nuove conoscenze che, una volta diventate anch'esse *routine*, permetteranno il passaggio allo step successivo. Le competenze acquisite divengono quindi naturali e saranno controllate pienamente dal *gamer* stesso⁵¹.

Questo tipo di strategia favorisce l'apprendimento, ma purtroppo viene spesso ignorata nel contesto scolastico: i bambini videogioando, soprattutto affrontando i primi livelli, non sono coscienti di quanto e di cosa stanno imparando, né della difficoltà delle azioni che stanno svolgendo. La scuola potrebbe trarre esempio da questo tipo di strategia adottata dai *video games* per rendere l'insegnamento delle discipline più accattivante per i propri alunni⁵². Il giocatore durante la partita svolge inconsapevolmente un ciclo composto da quattro fasi, così suddivise da James Paul Gee: il soggetto indaga, ipotizza, re-indaga e infine ripensa. Dunque all'inizio esplora il mondo virtuale, in seguito formula un'ipotesi sul significato di determinate circostanze ed elementi, successivamente verifica se la propria teoria si è rivelata giusta, ricevendo un *feedback*, e infine consolida o rigetta

⁵¹Gee, *Come un videogioco*, cit., pp. 57-59.

⁵²Ivi, pp. 107, 108.

la precedente tesi. Questo tipo di processo ricorda chiaramente il procedimento scientifico⁵³. Inoltre, il ciclo di eventi didattici che viene sperimentato all'interno dei videogiochi può essere paragonato a quello dell'educatore statunitense Kolb. Inizialmente i giocatori possono riscontrare difficoltà e incorrere in errori che li spingono a riflettere e a formare ipotesi sulle azioni sbagliate e su come agire per eliminare le conseguenze del fallimento. Pertanto, dopo aver elaborato un'ipotesi di partenza, verificano in maniera diretta se questa risulta essere corretta o errata⁵⁴.

Spesso il *video game* richiede al giocatore competenze che sono al limite delle proprie capacità. I problemi cui deve affrontare continuamente il giocatore sono percepiti come sfide, ma non come ostacoli impossibili da superare⁵⁵. Nel corso degli anni, l'evoluzione subita da questa particolare categoria di gioco ha portato progressivamente ad un livello di difficoltà più elevato. Nei primi *games* di successo degli anni '80, come *Tetris* o *Pac Man*, il giocatore doveva svolgere una determinata azione, molto spesso ripetitiva, per il raggiungimento di uno specifico obiettivo. Successivamente questa struttura è cambiata e, come osserviamo nei videogiochi ben fatti, oggi è richiesto al giocatore di raggiungere un traguardo specifico suddiviso in diversi sub-obiettivi. Il soggetto si trova quindi a dover superare molteplici prove o ostacoli e ad organizzare la propria successione di eventi per arrivare allo scopo finale. Il videogioco, nel corso del suo sviluppo, ha subito dunque un incremento della propria complessità e, dato anche il notevole successo di questo media, è lecito domandarsi il motivo per cui si assiste a tale trasformazione e il perché i giocatori siano attratti dalla difficoltà. Oggi i *video games* più venduti sono quelli che hanno non solo una buona qualità grafica, ma anche principalmente una struttura e

⁵³Johnson, *Tutto quello che fa bene fa male*, cit., pp. 43, 44.

⁵⁴Felicia, *Digital games*, cit., p. 12.

⁵⁵Gee, *Come un videogioco*, cit., p. 59.

una storia tali da essere sempre più complicati. Un gioco troppo semplice, dopo una prima esplorazione di esso, tende ad essere abbandonato perché non corrisponde ai criteri di interesse del videogiocatore, il quale sente il bisogno di mettersi sempre alla prova. Questo media quindi sottopone i soggetti a grandi difficoltà, a volte quasi insormontabili, ma tutto ciò non allontana il giocatore, bensì lo attrae. È possibile che egli si senta disorientato o confuso, ma allo stesso tempo ha la consapevolezza di poter superare la propria sfida. Inoltre, se il videogiocatore non riesce a trovare autonomamente la soluzione di una parte del *game*, può ricercarla attraverso la lettura di guide *online*. Proprio a tale scopo, quando queste ultime non erano ancora presenti, venivano pubblicati manuali e istruzioni che diventavano parte del "bagaglio di avventura" del soggetto. Per rimarcare la tendenza ad aumentare la difficoltà nel mondo videoludico è interessante osservare come tali guide, nel corso degli anni, si siano notevolmente ampliate. Per fare un esempio, è sufficiente osservare quelle di *PacMan* e *Ultima*: la prima contava solo 10 pagine, l'altra oltre 200. Analizzando questi dati, è interessante domandarsi il motivo per cui la mente dei videogiocatori tolleri la lettura di testi istruttivi particolarmente lunghi e una probabilità di fallimento abbastanza alta (con il rischio quindi di dover ripetere più volte il medesimo passaggio), pur di superare un livello e avanzare nella propria partita. Eppure, nonostante l'utilizzo di un videogioco comporti difficoltà e fatica, nessuno mette in dubbio che si tratti di un'attività di gioco e, come tale, che sia divertente. Fondamentale quindi per i videogiocatori è che il processo di gioco sia coinvolgente.

Lo scopo primario del *game designer* è quello di mantenere alto l'interesse del giocatore, stimolare continuamente il suo desiderio di giocare e condurlo ad impiegare molte ore per concludere una partita senza annoiarsi. Tale compito può essere messo in contrapposizione al ruolo dell'educatore, il cui obiettivo primario nel processo

d'istruzione, non è coinvolgere gli alunni (che rimane comunque un elemento necessario ai fini dell'apprendimento), ma istruirli e trasmettere loro certe nozioni⁵⁶. Possiamo fare inoltre una considerazione sul fatto che i ragazzi, durante l'utilizzo del *video game*, sono disposti ad assorbire un'enorme quantità di informazioni, molto più complesse di quelle apprese quotidianamente in classe. Affrontare lo stesso argomento in un'altra situazione che non sia la sessione di gioco porta alla perdita di attenzione del bambino dopo pochi minuti. Sull'argomento possiamo citare l'esempio elaborato da S.Johnson nel libro intitolato: "*Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*". L'autore racconta del momento in cui, dopo alcune ore trascorse a giocare a *SimCity 2000*, sentì il proprio nipote affermare la seguente frase: "Bisogna abbassare le aliquote delle imposte industriali". Se lo stesso bambino avesse assistito ad una lezione di urbanistica, si sarebbe sicuramente annoiato dopo pochi secondi. All'interno del *video game* sono presenti tutte le strategie escogitate dal *game designer* per mantenere il soggetto costantemente motivato a raggiungere un determinato obiettivo. In ogni momento l'individuo deve essere capace di superare sfide fisiche, intellettuali ed emotive⁵⁷. Punto fondamentale, che garantisce l'efficacia di questo processo di coinvolgimento, è che la sfida sia sempre su misura del giocatore e che quindi tenga conto delle abilità di colui a cui è destinato il videogioco. Lo stesso gioco può essere apprezzato sia da un esperto che da un principiante ed essere ugualmente impegnativo per entrambi. Non solo, queste due categorie di videogiocatori possono sfidarsi insieme e, nonostante la differenza di esperienza e capacità, la partita si mostra comunque avvincente⁵⁸. Osservando *Super Mario Kart*, gioco per la *Wii* prodotto da *Nintendo*, dove

⁵⁶Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 101.

⁵⁷Ivi, p. 102.

⁵⁸Ivi, p. 106.

gli eroi del classico *Super Mario* si sfidano in corse di *go kart*, notiamo come durante la gara venga aiutato il soggetto che è in svantaggio (facendogli ricevere determinati superpoteri e aiuti durante il percorso) e venga messo in difficoltà (con ostacoli e imprevisti all'interno del tracciato) colui che si trova nelle prime posizioni. I videogiochi hanno dunque la capacità di individuare il momento in cui la persona è in difficoltà e offrire ricompense adeguate al momento specifico. Queste ultime possono essere di vario tipo: super poteri, suggerimenti o informazioni fondamentali per il gioco, aiuto o supporto per superare determinati ostacoli⁵⁹. Quando ci troviamo in queste specifiche situazioni si parla di “adattamento controllato dal computer”⁶⁰; questo algoritmo è arrivato a livelli nettamente superiori a qualsiasi altro *software* non ludico ed è studiato per essere su misura del giocatore. Una delle caratteristiche più attraenti dei *video games* attuali è la possibilità di adattare e modificare la narrazione in base alle scelte del protagonista, così da renderla conforme alle inclinazioni del giocatore. È quindi possibile che due ragazzi, pur facendo la stessa partita, vivano esperienze completamente differenti dovute alle scelte compiute in precedenza durante il gioco. Dunque, il giocatore, prendendo decisioni, viene reso responsabile del suo futuro all'interno del videogioco. Le scelte che spettano al *gamer* non si limitano al presente, ma hanno ripercussioni durante il proseguimento della partita; si tratta di una caratteristica molto apprezzata dagli utenti⁶¹. Il *video game*, pertanto, si adatta in maniera istantanea alle azioni effettuate dal bambino. Per fare un esempio, all'interno del gioco *Fable*, ideato dalla *software house* di *Molyneux*, il personaggio viene sottoposto a mutamenti del proprio aspetto fisico in base alle azioni eseguite dal videogiocatore: qualora svolgesse azioni sgradevoli esso assumerà un aspetto

⁵⁹Ivi, p. 108.

⁶⁰Ivi, p. 107.

⁶¹Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 79, 80.

ripugnante⁶².

Il videogioco ben fatto si adatta dunque ai principi di apprendimento elencati da J.P.Gee:

- Premia i giocatori in maniera differenziata
- Premia qualsiasi giocatore
- Si adatta al suo livello e rimane entro il regime di competenza dello stesso⁶³.

Interesse primario del *game designer* è anche rendere accattivanti e chiari gli obiettivi del videogioco. Spesso questi si configurano come una combinazione di missioni a breve, medio e lungo termine. In giochi che hanno al proprio interno una narrazione complessa, come *The Sims* o *GTA*, gli obiettivi vengono determinati dal giocatore stesso, rendendo così i *games* ancora più motivanti⁶⁴.

Possiamo ricercare la risposta al motivo per cui il videogioco suscita tanta attrazione, comprese le sue difficoltà, in ciò che affermano alcuni studiosi circa la grafica spettacolare, il gioco di suoni e le caratteristiche estetiche del videogioco. Tali elementi, secondo alcune ricerche, sono i principali aspetti che favoriscono l'interesse e l'attrazione del giocatore. Fino a pochi anni fa questo media aveva un livello grafico molto inferiore rispetto ad un mezzo di comunicazione ben più sviluppato come la televisione. Di fatto, le immagini non riuscivano, agli inizi degli anni 2000, ad essere realistiche come le attuali⁶⁵. Possiamo approfondire questo tema ripercorrendo, ad esempio, l'evoluzione di un gioco come *FIFA*, videogioco di calcio prodotto dalla *EA Sports*, che nel corso degli anni ha avuto un incessante sviluppo e innovazione grafica: da immagini di uomini stilizzati che svolgevano macchinosi movimenti, siamo giunti ad una qualità

⁶²Ibidem.

⁶³Gee, *Come un videogioco*, cit., p. 106.

⁶⁴Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 78, 79.

⁶⁵Johnson, *Tutto quello che fa bene fa male*, cit., pp. 27-32.

dell'immagine tale da confondere una partita del videogioco con la visione di una partita reale alla TV in 4K.



Fig. 5 Esultanza durante una partita a *FIFA World Cup '98*, immagine dal sito Gamesurf Tiscali, <https://gamesurf.tiscali.it/recensione/world-cup-98-c10818.html?p=3>, verificato in data 16/01/2019.



Fig. 6 Esultanza dovuta alla realizzazione di un goal al gioco *FIFA '19*, immagine dal sito Gamensoul.it, <http://www.gamesoul.it/2018/10/16/fifa-19-come-eseguire-le-esultanze-guida/>, verificato in data 16/01/2019.

Secondo la tesi di Johnson il potere dei *video games* è di inserirsi nel “circuito naturale di gratificazione del cervello”⁶⁶, costituito dal sistema dopaminergico mesolimbico-mesocorticale, il quale viene attivato da stimoli gratificanti. Questi vengono interiorizzati e memorizzati dal soggetto stesso che tende a ricercarli continuamente per riprovare l'esperienza positiva già sperimentata. Il neuroscienziato Jaak Panksepp, dopo specifici studi sul sistema dopaminergico, lo definisce come il “circuito di ricerca del cervello”⁶⁷. Quest'ultimo, se non trova la risposta desiderata, esplora altri ambienti per cercare la giusta gratificazione, scatenando quindi una forte volontà di esplorazione. Il cervello umano è sempre alla ricerca di gratificazioni. Riesce a soddisfare nella maggior parte dei casi quelle più semplici e primitive, rappresentate dal mangiare e il dormire, mentre nel videogioco la gratificazione si può riscontrare ovunque: ad esempio quando superiamo un livello o un ostacolo, quando riceviamo un aiuto o un equipaggiamento e in molti altri momenti della partita. Il *game* è progettato per tenere i giocatori sempre “sulle spine”, informandoli cioè delle potenziali gratificazioni che potrebbero ricevere e della loro necessità. In giochi come *The Sims*, *Sim City* o *Grand Theft Auto*, all'interno dei quali è presente un'estrema libertà di movimento e di scelta e sembra che non ci siano limiti, per mantenere alto questo processo di gratificazione il *software* fornisce al suo interno una variegata quantità di oggetti e attività, accessibili esclusivamente dopo aver svolto una determinata azione e/o raggiunto un certo livello. Il cervello è attratto da questi processi, sia che siano espliciti, sia che arrivino in seguito all'esplorazione di un ambiente. Una volta attuato tale procedimento, l'argomento del gioco passa quasi in secondo piano. Questa particolare caratteristica è esclusiva del videogioco e non è presente in nessun

⁶⁶Ivi, p. 34.

⁶⁷Ivi, p. 35.

altro tipo di media⁶⁸. La studiosa Vera Slepoj tende ad incentivare questa tesi affermando che, se ne viene fatto un uso corretto, il *video game* scompone la favola tradizionale e spinge l'individuo ad interpretarla attraverso l'esplorazione. Torniamo pertanto a mettere in risalto il fascino dell'esplorazione all'interno della partita.

P.M. Greenfield, studiosa interessata al fenomeno del *game playing*, afferma che nel videogioco vengono sollecitate alcune particolari abilità cognitive:

- Viene migliorato l'esercizio oculo-manuale e garantita una maggiore prontezza di riflessi;
- Vengono sviluppate le capacità visuo-spaziali, partendo dal bidimensionale e arrivando al tridimensionale;
- Vengono attivate capacità di tipo induttivo durante la scoperta delle regole del gioco, procedimento che si sviluppa attraverso attività di *problem solving*: il giocatore sperimenta varie strategie per risolvere in maniera efficace un ostacolo;
- Viene incentivato il giocatore ad aumentare la motivazione e di conseguenza la sua attenzione;
- Il giocatore durante il gioco attua un elevato processo di identificazione con il personaggio virtuale, il proprio avatar. Tuttavia, è importante mantenere le distanze da esso, il soggetto deve essere consapevole di muoversi in una realtà virtuale notevolmente differente rispetto al mondo attuale⁶⁹.

Dopo aver ripercorso in breve la nascita, il successo e la diffusione del videogioco, sempre più amalgamato nel contesto societario e culturale, focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche positive di questo media e sulle critiche sviluppatesi nel corso degli anni,

⁶⁸Johnson, *Tutto quello che fa bene fa male*, cit., pp. 34-39.

⁶⁹Tanoni, *Videogiocando s'impara*, cit., pp. 63, 64.

andremo ad analizzare nel capitolo successivo l'impatto che ha dato al mondo scolastico e all'apprendimento.

2. Videogiochi e apprendimento

2.1. Le tecnologie educative, l'e-learning e la media education

Lo sviluppo della società e della cultura ha determinato la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le cosiddette *ICT (Information and Communications Technology)*, che negli ultimi dieci anni sono diventate sempre più frequentemente parte costante della vita quotidiana di ogni individuo. Progressivamente è stata proiettata l'attenzione anche sul loro possibile ruolo nel processo di formazione. Pertanto, dalla fine degli anni '70 del secolo scorso, le *ICT* hanno rivestito una crescente importanza nell'ambito dell'istruzione: è nato un clima di fiducia generale e di entusiasmo nei loro confronti che ha portato ad un consistente investimento di questi strumenti sia nelle scuole che nelle università⁷⁰.

Gli studiosi Collins e Halverson, all'interno del proprio libro "*Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*" (2009), prevedono un totale cambiamento del mondo scolastico, conseguenza della capillare diffusione delle nuove tecnologie, quali computer, dispositivi mobili, internet e *video games*, e delle innumerevoli opportunità che esse offrono. La scuola si trova dunque ad affrontare una *rivoluzione*, una vera e propria trasformazione che travalica gli schemi tradizionali di

⁷⁰M.Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Edizioni ETS, Pisa 2011, p. 9.

istruzione⁷¹.

Inoltre le *ICT*, tramite internet, permettono a chiunque di studiare e quindi di imparare anche in un contesto extrascolastico, aprono la possibilità di apprendere in qualsiasi luogo, sia esso la biblioteca, la propria casa o persino un giardino⁷². È necessario che l'istituzione scolastica si adatti alle trasformazioni sociali ripensando e superando le certezze elaborate dalla didattica nel corso degli anni e messe oggi in discussione dalle nuove tecnologie. L'entrata delle *ICT* nelle scuole, come afferma il professor R. Kozma, implica inevitabilmente i seguenti cambiamenti.

- Ripensare il ruolo dell'insegnante: è necessario il passaggio dalla trasmissione delle conoscenze di uno a molti ad un insegnamento come guida e agevolazione dell'apprendimento;
- Ripensare la natura dell'insegnamento: il docente non lavora esclusivamente da solo ma ha la necessità di cooperare con i propri colleghi;
- Ripensare il ruolo dello studente: l'alunno collabora con l'insegnante per acquisire nuove conoscenze, non subendo la lezione passivamente ma partecipandovi in modo attivo;
- Ripensare il ruolo della scuola nella società: essa deve avere un ruolo centrale e attivo;
- Ripensare la funzione del genitore: le figure parentali devono essere più presenti e partecipi alle dinamiche della scuola⁷³.

Intorno a questo dibattito è nata una corrente di pensiero che condanna fermamente le istituzioni educative tradizionali, le quali secondo Collis e Gommer (2001) sono destinate

⁷¹Ivi, pp. 17, 18.

⁷²Collins e Halverson, cit. in Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, cit. p. 18.

⁷³Ivi, pp. 19, 20.

ad essere definitivamente superate e conseguentemente a morire.

Tuttavia, per analizzare in modo approfondito una qualunque tecnologia e studiare il rapporto che essa assume con l'ambito educativo è necessario anche un approccio di tipo storico: è possibile giungere ad una piena conoscenza di essa solo dopo aver compreso le tecnologie precedenti. Inoltre, al fine di elaborare un giudizio oggettivo sulle tecnologie, è opportuno affrontare un loro studio solo quando risultano superate le “ondate” di entusiasmo o di condanna della società (scaturite dalla circolazione in commercio delle stesse tecnologie) così da non lasciarsi coinvolgere ed influenzare da commenti e opinioni da chi non conosce pienamente questo nuovo strumento. La storia delle tecnologie inizia già nel 2700 a.C., in Mesopotamia, con l'invenzione dell'abaco. A partire da questo strumento, nel corso degli anni, si sono succedute numerose innovazioni tecnologiche che si sono rivelate strumenti fondamentali per insegnanti ed alunni nel processo di apprendimento, si pensi alla lavagna, al testo scritto o ai sussidiari. Come noto, il Ventesimo secolo è stato caratterizzato da un notevole sviluppo tecnologico che ha portato alla nascita di innumerevoli innovazioni oggi estese a tutta la società, tra le quali il cinema, la radio, la televisione, il computer, i videogiochi e internet⁷⁴. L'avvento e lo sviluppo esponenziale di tali tecnologie ha determinato innumerevoli circuiti di formazione all'interno della società. I *mass-media* hanno la capacità intrinseca di educare il fruitore e il destinatario della tecnologia ma, talvolta, possono rivelarsi strumenti che “diseducano” la società. Da qui l'esigenza di un'attenta analisi pedagogica e didattica ai nuovi mezzi di comunicazione e informazione, così da esaminarne il ruolo formativo, il possibile utilizzo e la struttura. Tale ambito di studio è noto come “*Media Education*”. Nella società attuale è infatti possibile distinguere la cultura su due livelli: uno di carattere

⁷⁴Ivi, pp.28, 29, 30.

più alto, legato alle conoscenze apprese per mezzo dello studio di libri e manuali, ed uno che porta alla definizione di "cultura di massa", ovvero la conoscenza propria di coloro che utilizzano i mezzi di comunicazione come fonte di informazione. È importante dunque elaborare una critica costruttiva ai *mass-media* ed educare ad essa le future generazioni al fine di discernere, nei contenuti di tali mezzi comunicativi, il giusto dallo sbagliato e il vero dal falso. Il luogo maggiormente appropriato a questo specifico compito è indubbiamente la scuola: secondo il sociologo N. Postman, è necessaria un'*ecologia dei media*, ossia equilibrio, comprensione e dialettica tra le due culture della società contemporanea. In un ambiente così influenzato dai *mass media*, la nuova frontiera pedagogica della *Media Education* è urgente e di cruciale importanza: la scuola ha il compito di sviluppare un approccio critico a questi mezzi di comunicazione che penetrano sempre più all'interno della società⁷⁵.

Un'analisi storica del rapporto tra tali mezzi e l'ambiente scolastico ha messo in evidenza come questo non sia ancora arrivato ai livelli auspicati dagli studiosi della *Media Education*. Attualmente, in questo secolo ricco di innovazioni, ogni media è stato coinvolto in un processo di affermazione all'interno della società molto simile a quello di un qualsiasi altro mezzo di comunicazione precedente. Nel momento dell'ingresso nella collettività, il media viene celebrato a tal punto da essere considerato la soluzione ai problemi della scuola e le tradizionali metodologie di insegnamento e i precedenti media sono considerati arcaici e ridondanti. Il clima di totale fiducia di contorno inizia però ad incrinarsi di fronte alle prime difficoltà e criticità. Gli insegnanti, a causa dell'inesistente o errata conoscenza di questi nuovi mezzi di comunicazione, tendono ad utilizzare

⁷⁵F. Cambi, *La media education interpretata*, in F. Cambi curatore libro, *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Edizioni Ets, Pisa 2010, pp. 19-22.

raramente e malamente tali strumenti tecnologici. Va specificato inoltre come questi ultimi siano in continua evoluzione e, appena la ricerca riesce ad elaborare una maturità teorica ed applicativa di un media, questo è già stato superato da un'innovazione successiva⁷⁶. La tecnologia avanza ad una velocità tale da non permettere di organizzare in maniera completa e corretta un progetto basandosi su uno strumento specifico, in quanto può essere rapidamente soppiantato da un'altra innovazione superiore alla precedente. Con l'introduzione sul mercato di un nuovo strumento, viene effettuato inconsciamente il ciclo "entusiasmo-speranza-delusione"⁷⁷. Si tratta di un processo conseguente al potere della tecnologia che promuove elevate aspettative iniziali e alla successiva mancanza di mezzi e tempi per attuare un progetto in maniera corretta⁷⁸.

Un'altra problematica che riguarda l'applicazione di queste innovazioni in ambito scolastico è legata alle caratteristiche dell'ambiente fisico in cui l'insegnante lavora. La "*mission*" primaria di un docente è permettere al maggior numero possibile di studenti di raggiungere determinate conoscenze ed è pertanto costretto ad attivare un processo di ottimizzazione di tempo ed energie per arrivare ai risultati auspicati⁷⁹. L'aula viene dunque strutturata in maniera tale da facilitare questo compito all'insegnante, disponendo i banchi in varie file e la cattedra in una posizione visibile da tutti i bambini o, ancora, utilizzando supporti considerati indispensabili per la trasmissione di saperi (come la lavagna o il sussidiario). Il dover riuscire a trasmettere il maggior numero di nozioni al numero più alto possibile di alunni porta, in molti casi, a dover trascurare un'istruzione individualizzata. È questo da molti anni un problema per l'educazione. Calvani,

⁷⁶Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, cit., pp. 43, 44, 45.

⁷⁷Ivi, p. 48.

⁷⁸Ivi, pp.48, 49.

⁷⁹Ivi, pp.53, 54, 55.

all'interno del suo libro *“Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive”*, riconosce nelle nuove tecnologie e al loro ingresso nelle classi un aumento del grado di flessibilità della proposta educativa, nonché la possibilità, da parte del docente, di disporre di innumerevoli variabili (come la struttura del percorso o il tipo di informazione) che conferiscono all'apprendimento una maggiore personalizzazione: elemento essenziale per rispondere ai bisogni ed agli stili cognitivi di ogni individuo⁸⁰. Ad influenzare le pratiche dei docenti vi sono inoltre la loro formazione culturale e professionale. In maniera inconscia, tendono infatti a riproporre pratiche già conosciute e vissute in precedenza e a mantenere l'ambiente scolastico così come vissuto in passato, senza stravolgerlo⁸¹.

2.2. *I nativi digitali*

Una trasformazione di carattere digitale e tecnologico all'interno della scuola sembra essere invocata dai nuovi studenti, i cosiddetti nativi digitali⁸². Si incontrano numerose variabili di tale espressione, quali *Net generation* (Oblinger e Oblinger, 2005; Tapscoot, 1998 e 2009), *IM Generation* (Instant-Message generation, Lenhart, Rainie e Lewis, 2001), *Playstation generation* (Blair, 2004), *Gamer generation* (Cartsens e Beck, 2005) ed infine *homo zappiens* (Veen e Vrakking, 2006)⁸³, tutte ancorate allo stesso concetto. Possiamo oggi constatare la presenza di una generazione completamente differente dalle precedenti. In tal senso, mentre in passato il confronto tra genitori e figli era incentrato

⁸⁰A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, Edizioni ETS, Pisa 1995, pp. 147, 148.

⁸¹Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, cit., pp.53, 54, 55.

⁸²Ivi, p. 61.

⁸³Ivi, p. 64.

per lo più su cambiamenti di carattere estetico, negli ultimi decenni del Ventesimo secolo le differenze, legate alla quotidianità della vita di ciascun individuo, si sono accentuate: si registra un'esponenziale crescita digitale che, entrando "prepotentemente" nelle vite di ognuno, ha influenzato abitudini, interessi e stili cognitivi. Il ricercatore Prensky, uno dei principali fautori del termine "nativo digitale", definisce tale cambiamento come qualcosa di molto profondo, destinato ad avanzare senza mai arrestarsi. I ragazzi di oggi, e quindi gli attuali studenti, trascorrono la propria vita, fin dalla prima infanzia, a contatto con strumenti di carattere tecnologico con una così elevata insistenza e costanza da condurre un cambiamento radicale anche sulle loro modalità di pensiero. Ciò sviluppa un'evidente e diffusa contrapposizione tra i nativi digitali e gli immigrati digitali. Con quest'ultima espressione si vuole indicare i genitori, gli educatori e gli insegnanti che continuano ancora oggi a mantenere un certo senso di appartenenza al proprio passato analogico, manifestando difficoltà o disinteresse verso le nuove risorse informatiche. La differenza tra le due generazioni è dimostrata, ad esempio, dal fatto che i più giovani utilizzano internet come motore primario di ricerca, mentre gli immigrati digitali si rivolgono a questo strumento esclusivamente come ultimo step⁸⁴. Le distanze tra questi due mondi stanno avendo ripercussioni anche nel contesto scolastico. A tal proposito, le istituzioni scolastiche spesso non riescono a soddisfare le esigenze emergenti dei nativi digitali, i quali si percepiscono dunque delusi dalle proposte educative e auspicano un rinnovamento di esse⁸⁵. Secondo Prensky, il più grande problema pedagogico oggi è dato dal fatto che gli immigrati digitali stanno cercando di istruire una popolazione che ha un linguaggio completamente diverso dal loro. Inconsciamente, si pensa che "i bambini siano

⁸⁴Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 46, 47.

⁸⁵Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, cit., p. 61.

sempre gli stessi"⁸⁶ e dunque che i metodi utilizzati tempo fa per la formazione degli individui siano funzionali anche per i nativi digitali. Tuttavia, è da considerare come gli studenti di oggi abbiano sviluppato caratteristiche, abitudini e abilità diverse dai bambini e ragazzi per cui era stato pensato il precedente sistema pedagogico. Per fare un esempio, i giovani sono in grado ora di attuare il cosiddetto "*multitasking*", ovvero la capacità di utilizzare contemporaneamente più strumenti come la televisione o ascoltando la musica e allo stesso tempo apprendere nozioni. Essendo tale peculiarità lontana dalle generazioni precedenti, in quanto queste ultime non hanno avuto la stessa possibilità, offerta invece ai giovani, di accedere agli strumenti e agli stimoli necessari allo sviluppo di un "pensiero *multitasking*"⁸⁷, sarebbe necessaria una riconfigurazione radicale dell'istruzione e della didattica, affinché queste siano in grado di soddisfare le esigenze emergenti dei nativi digitali.

Secondo il pensiero di alcuni autori, diversamente dalle generazioni passate, per i nativi digitali il sovraccarico informativo non comporterebbe nessuna difficoltà, in quanto costantemente sommersi da innumerevoli informazioni, che riescono a filtrare e classificare come più o meno affidabili o importanti. Il *manager* ed economista Tapscoot afferma che, grazie all'utilizzo di internet, le nuove generazioni hanno sviluppato una forma più divertente di apprendimento: imparano attraverso il gioco e interagendo con vari supporti digitali. I ragazzi, mediante la risoluzione di continui e costanti problemi e quesiti legati alle situazioni di gioco, sono chiamati ad utilizzare, dunque a sviluppare, un pensiero critico e a privilegiare un apprendimento di tipo percettivo. Secondo Tapscoot i nativi digitali apprendono in maniera più veloce, creano connessioni causali ed elaborano

⁸⁶Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 49.

⁸⁷Ivi. pp.48, 49.

informazioni dinamiche e visuali. Anche Prensky afferma che i bambini di oggi si muovono ad una velocità differente dalle generazioni precedenti, da lui definita “contratta”, e considerano naturale avere un accesso istantaneo alle informazioni e comunicare in tempi minimi con qualunque persona e a qualsiasi distanza essa si trovi rispetto a loro⁸⁸. La mente dei nativi è infine in grado di adattarsi immediatamente ai vari strumenti tecnologici, schermi e situazioni. Le neuroscienze chiamano questo procedimento di adattamento proattivo “plasticità neurale” e, in seguito alle ricerche del neuroscienziato, nonché vincitore di un premio Nobel, Erik Kandel, è stato dimostrato che il meccanismo neurologico sottostante è un continuo rimodellamento dei neuroni stimolati e sollecitati dall’utilizzo delle tecnologie stesse⁸⁹. Anche se non è stato ancora dimostrato scientificamente, Prensky afferma che i cervelli dei nativi digitali sono differenti da quelli degli immigrati digitali proprio a causa di questa malleabilità.

Gli psicologi sociali, all’interno dei propri studi, hanno osservato come l’oggetto del pensiero di più persone sia diverso a seconda del livello di istruzione di ciascuno e come quest’ultimo sia anche determinante per il modo di pensare. Tali ricerche concludono quindi dimostrando che il processo di pensiero viene fortemente influenzato dall’ambiente e dalla cultura dell’individuo. Da tali studi, è stato inoltre evidenziato come l’esposizione ai videogiochi e ad altri media digitali porti ad un miglioramento delle capacità cerebrali. Per farne degli esempi, questi strumenti contribuiscono allo sviluppo:

- Della capacità di rappresentare o leggere immagini mentali come rappresentazioni dello spazio tridimensionale;
- Delle “abilità visuo-spaziali multi-dimensionali”;

⁸⁸Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, cit., pp. 65, 66, 67.

⁸⁹Ferri, *I nuovi bambini*, cit. pp. 97, 98, 99.

- Della “scoperta induttiva”, la facoltà cioè di comportarsi come gli scienziati, osservando, studiando e formulando ipotesi che portano alla comprensione di regole;
- Della capacità attentiva, ovvero la possibilità per l’individuo di porre l’attenzione su differenti situazioni nello stesso momento⁹⁰.

Le norme di comportamento e il modo di pensare dei nativi digitali sono in continua evoluzione e, rispetto alle vecchie generazioni, come già precedentemente affermato, essi si adattano molto più rapidamente al costante sviluppo delle nuove tecnologie. Sembrano essere “programmati” per tenere il passo a questi media, un procedimento che risulta al contrario molto difficile per gli immigrati digitali. È importante che questi ultimi assimilino il più possibile nozioni dalle nuove tecnologie e che accolgano con atteggiamenti aperti e positivi i nuovi comportamenti. Nel vasto mondo di tecnologie in cui sono immersi i nativi, il videogioco sembra essere uno dei supporti più importanti, specialmente se combinato con gli altri media. Infatti specialmente se utilizzati insieme a *IM* (*Instant Message* - messaggistica istantanea) o cellulari danno la possibilità di osservare il mondo da un punto di vista estremamente più realistico rispetto al passato⁹¹.

⁹⁰Prensky, *Mamma non rompere*, cit. pp. 53, 54.

⁹¹Ivi, p. 70.

2.3. L'apprendimento nei videogiochi di successo

All'interno del proprio libro "Mamma non rompere sto imparando", il fondatore di Games2Train Marc Prensky afferma che *"in qualunque momento qualcuno stia giocando, e a qualunque gioco esso si stia dedicando, si verifica una qualche forma di apprendimento"*⁹². Secondo l'autore, esistono vari livelli di apprendimento da lui chiamati "come", "cosa", "perché", "se" e "dove". Durante l'esplorazione delle dinamiche dei *video games*, i giocatori comprendono i movimenti che possono svolgere i vari personaggi e apprendono quale sia il modo migliore per svolgere le diverse azioni. Allo stesso tempo, durante la pratica e l'osservazione dei propri comportamenti, il videogiocatore acquisisce un maggiore controllo dello strumento utilizzato per giocare e sviluppa la capacità oculo-manuale⁹³.

Le console, grazie al loro continuo sviluppo, oggi forniscono la possibilità al giocatore di sperimentare specifici *optional*. Ne è un esempio la *Wii*, provvista di un vasto assortimento di accessori, collegabili al telecomando, che rendono l'azione del giocatore molto realistica, permettendogli di simulare numerose attività del mondo reale. È infatti possibile utilizzare il *Wii Wheel*, un volante per giochi di corsa, o il *Wii Zapper*, uno strumento che trasforma il telecomando in un fucile ed è utile per giochi il cui scopo principale è colpire bersagli precisi⁹⁴.

⁹²Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 83.

⁹³Ibidem.

⁹⁴Per un approfondimento sull'argomento Nintendo Wii, <https://www.nintendo.it/Wii/Accessori/Accessori-Wii-Nintendo-Italia-626430.html>, verificato in data 22/11/2018



Fig. 7 Esempi di accessori disponibili per la console Wii, immagine dal sito Wiiiitalia, <http://www.wiitalia.it/2009/05/25/nuovi-accessori-compatibili-con-wii-motionplus-da-nitho/>, verificato in data 16/01/2019.

Ognuno, attraverso la pratica dei videogiochi, ha la possibilità di apprendere molte nozioni, alcune delle quali utili anche per la vita reale. Questa caratteristica ha destato interesse nei confronti dei *video games* anche da parte del mondo lavorativo. A tal proposito, può essere il giocatore stesso a scegliere un certo tipo di gioco in base alle proprie passioni, inclinazioni e interessi, ma può anche essere invitato a svolgere una determinata partita dall'azienda o dall'organizzazione per cui lavora. Queste ultime, infatti, talvolta utilizzano i videogiochi come supporto per la formazione dei propri professionisti o come palestra di pratica. Viene attuata una sorta di tirocinio, all'interno del quale i giocatori imparano attraverso una sperimentazione continua i loro compiti specifici e ciò che devono mettere in pratica in una determinata situazione. Il professor James Rosser, interessato alla formazione del personale dell'ospedale di New York, ha osservato che i chirurghi giocatori di *video games* commettono una percentuale di

errore nettamente inferiore, circa del 40%, rispetto ai propri colleghi. Si pensi ad un intervento chirurgico in laparoscopia: il medico, per svolgere i propri comandi, osserva un *monitor*, azione che naturalmente ricorda quella svolta dal videogiocatore. Pertanto, Rosser consiglia ai propri medici di "scaldarsi" con i videogiochi prima di entrare in sala operatoria⁹⁵.

I benefici dei videogiochi non sono passati inosservati anche agli istruttori dell'esercito degli Stati Uniti d'America. Attualmente infatti i militari, nel proprio percorso di formazione, devono affrontare varie attività con i *video games*, di cui alcuni non sono più in commercio, mentre altri sono stati sviluppati proprio per le esigenze specifiche di reclutamento militare. Ne è un esempio *America's Army (AA)*, videogioco gratuito e scaricabile da internet, creato dall'esercito americano nel 2002 con lo scopo di elevare il patriottismo americano e incentivare il reclutamento⁹⁶. Stando alle affermazioni degli stessi ideatori, questo gioco è strumento di informazione e di istruzione per le future reclute, in quanto risulta utile per spiegare la vita all'interno dell'esercito anche a chi non possiede un militare in famiglia. Il giocatore può così conoscere quali siano le dinamiche reali della guerra e come avvenga la preparazione per parteciparvi, come si possa aiutare un compagno ferito ed anche come curarlo grazie alle nozioni di primo soccorso. Tuttavia, allo stesso tempo, i produttori sono attenti a non descrivere cosa significa realmente uccidere un avversario. Il *gamer*, dunque, partecipa ad una sorta di addestramento che lo rende pronto a combattere vari tipi di guerra. Inoltre viene esplicitato chiaramente il codice d'onore dell'AA: incentivare il sostegno ai propri compagni e non nuocere i civili. Se durante una partita

⁹⁵Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 28.

⁹⁶Ivi, 28-33.

il giocatore non rispetta queste regole, egli sarà punito e verrà recluso nelle celle di Fort Leavenworth⁹⁷. L'interesse dell'esercito americano per la realizzazione del gioco è notevole: è stata sancita un'elevata somma di denaro (circa 10 milioni di dollari) e si continua ad investire (circa 2 milioni di dollari l'anno) per promuovere gli aggiornamenti.

Ogni *video game* contiene delle regole che devono essere rispettate per raggiungere un determinato obiettivo. Allo stesso tempo però tali norme possono essere modificate dal giocatore e non risultano quindi parte invariabile del videogioco. In tal senso, è possibile decidere di utilizzare i cosiddetti "trucchi", spesso scoperti grazie alla lettura di guide specializzate o all'aiuto di altri videogiocatori. Tuttavia è importante fare attenzione alle regole predisposte dal gioco. È necessario che il videogioco risponda alle dinamiche della vita reale. Le regole di questi due "universi" devono, nella maggior parte dei casi, combaciare, altrimenti i videogiochi rischiano di essere abbandonati dai loro fruitori. Soprattutto quando parliamo di vere e proprie simulazioni del mondo reale, come quelle sportive, il *game designer* deve cercare indubbiamente di rendere il gioco il più vicino possibile alla realtà. Se ad esempio durante una partita a *FIFA* (il videogioco di calcio più venduto al mondo) fosse possibile fare un goal tirando dal portiere, avvenimento improbabile nella vita reale, il gioco non avrebbe lo straordinario successo che invece ha ottenuto. L'apprendimento delle strategie di un determinato *video game* porta quindi ad un confronto con le regole del mondo reale. Il giocatore, inconsapevolmente, mentre svolge una determinata azione esegue sempre dei confronti con la propria vita. Ad esempio, durante un combattimento, ci interessiamo se le proprie condizioni di salute sono migliori rispetto a quelle

⁹⁷Ivi, 113, 114.

dell'avversario e se siamo provvisti di maggiori qualità ed equipaggiamento rispetto a quest'ultimo⁹⁸.

Un altro studio a favore dei videogiochi e dei suoi benefici educativi per l'individuo è stato condotto da C.Shawn Green e Daphne Bevalier, professori dell'Università di Rochester, i quali affermano che giocare ai *video games*, soprattutto a quelli d'azione e alla particolare categoria degli “sparatutto”, migliora l'attenzione visuale selettiva. Infatti, proprio all'interno di questi giochi succedono contemporaneamente innumerevoli avvenimenti e il *gamer* è spesso costretto a dover svolgere più azioni nello stesso momento: si attua quindi un processo di miglioramento del *multitasking*. Esistono inoltre giochi incentrati sulla gestione e sul controllo di uno specifico ambiente che inducono il giocatore ad attuare strategie che permettono di accrescere le sue conoscenze e le capacità di ragionamento⁹⁹.

Come spiegato nel capitolo precedente, il videogioco obbliga ad esplorare l'ambiente, ad imparare sempre nuove nozioni, memorizzarle e anche a collaborare con altri giocatori per poter superare i livelli. Pertanto, è possibile affermare che i *video games* offrono al proprio interno vantaggi didattici impliciti, che conducono allo sviluppo di competenze cognitive e spaziali e a migliorare le competenze tipiche delle *ICT*¹⁰⁰. Il gioco elettronico, con le sue caratteristiche di interazione, coinvolgimento e specificazione degli obiettivi potrebbe contenere gli approcci comportamentisti, cognitivisti e costruttivisti. Con l'esponenziale crescita dei *video games* siamo arrivati però più alla teoria costruttivista, infatti il giocare esplora ambienti molto realistici e ciò gli permette di avere una simulazione altrettanto realistica, all'interno del quale il

⁹⁸Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 83-86.

⁹⁹Ivi, pp. 28-32.

¹⁰⁰Felicia, *Digital Games*, cit., pp.7, 8.

soggetto ha la possibilità di apprendere in maniera diretta sperimentando i propri successi o errori. Si attua quindi un processo di *learning by doing*, dove i giocatori imparano partendo dalla propria esperienza.

I *video games* vengono oggi utilizzati anche per le visite interattive all'interno di musei. Grazie al supporto digitale è infatti possibile trasmettere ai visitatori informazioni sull'ambiente circostante. I *Museum Augmented Reality Quest (Marc)* offrono visite originali e alternative: tramite l'utilizzo della console portatile e della realtà aumentata, oltre ad essere fornite informazioni supplementari, è possibile imbattersi in oggetti, manufatti o creature non più esistenti¹⁰¹. Per citarne alcuni, all'interno del Museo Nazionale di Singapore si vive un'esperienza chiamata *Story of the Forest*, durante la quale i visitatori, utilizzando una specifica applicazione e il supporto della fotocamera del proprio cellulare, possono ricercare e catturare gli elementi della fauna all'interno dei 69 disegni della collezione *William Farquhar* a tema storico naturale. Videogiocando, il visitatore viene informato della presenza di animali o piante nelle vicinanze e, se riesce a catturarli, riceve informazioni riguardanti il loro habitat, la loro dieta e la loro distribuzione sul globo terrestre¹⁰². Un altro esempio di realtà aumentata è la sala più antica (chiamata *Bone Hall*) del *Smithsonian's National Museum of Natural History*, nella mostra *Skin & Bones*, in cui sono presenti 13 scheletri che, grazie ad una particolare applicazione, sono in grado di assumere sembianze e movimenti realistici. Curiosa è la possibilità di imbattersi in un vampiro che vola via dall'impalcatura¹⁰³. Lo stesso procedimento viene utilizzato anche nel Museo

¹⁰¹Ivi, p. 14.

¹⁰²Per un approfondimento, National Museum of Singapore, <https://www.nationalmuseum.sg/>, verificato in data 11/12/2018.

¹⁰³Per un approfondimento, Smithsonian National Museum of Natural History, <https://naturalhistory.si.edu/>, verificato in data 11/12/2018.

modernista di Antoni Gaudí a Barcellona, nominato *Casa Batlló*: qui il visitatore, tramite un supporto digitale fornito all'inizio della visita, ha la possibilità di vedere ad esempio come fosse inizialmente la casa e quali fossero i progetti dell'architetto. Anche in Italia alcuni musei hanno aderito a questa iniziativa. Si pensi al Parco archeologico di Venosa a Potenza, in Basilicata, dove è stato creato il videogioco "*Inventum*", scaricabile da ogni visitatore sul proprio cellulare: esso costituisce una vera e propria guida all'interno del museo, oltre ad arricchire notevolmente la visita rendendola più accattivante. È possibile infatti, rivolgendo lo *smartphone* su alcuni pannelli, affrontare sfide e incontrare alcuni personaggi storici, fino a sostenere l'ultima prova che consiste nel risolvere un enigma¹⁰⁴. O ancora, il museo Archeologico Nazionale di Napoli, il quale è stato recentemente arricchito da un videogioco, col fine di incentivare le visite. Nel *video game*, che ha raggiunto circa 3 milioni di *download*, intitolato *Father and Son*, il giocatore veste i panni del figlio di un archeologo che non ha mai conosciuto suo padre per colpa del lavoro che non permetteva al genitore di stare con il figlio e una morte prematura. Egli trova una lettera nella quale il genitore chiede al ragazzo di visitare il museo Archeologico Nazionale di Napoli e di portarvi il suo ultimo messaggio. Il ragazzo accetta la sfida e, grazie all'esplorazione delle ricchezze del museo e acquisendo informazioni di varia natura, inizia a conoscere gradualmente il padre. Le opere d'arte diventano vere e proprie porte tramite cui è possibile accedere a nuovi scenari, ad esempio diventando scultori dell'epoca egizia o abitanti di Pompei il giorno in cui è avvenuta l'eruzione del Vesuvio. Per continuare, e quindi portare a termine il gioco, è anche necessario usufruire della geo-localizzazione così da

¹⁰⁴Ansa, http://www.ansa.it/canale_viaggiart/it/regione/basilicata/2018/07/11/parco-venosa-reale-e-virtuale_7aba3540-acc4162-811c-f66e65385dbf.html, Verificato in data 22/11/2018.

dimostrare di aver visitato una specifica zona del museo. Alcune stanze e accessori risultano infatti disponibili e consultabili esclusivamente dopo un'esperienza diretta sul luogo. Si tratta di uno stratagemma, attuato dagli organizzatori, per incentivare gli utilizzatori del videogioco a visitare luoghi che altrimenti sarebbero potuti rimanere inesplorati. Stando ai dati di un'intervista elaborata all'interno del programma televisivo Rai "Report", il videogioco ha portato ad un incremento di diecimila visitatori, tornati al museo appositamente per continuare la propria avventura¹⁰⁵.

È interessante approfondire il tema dei videogiochi di carattere storico. Questa particolare categoria è una delle più accettate dai genitori e acquistate all'interno del panorama dei *video games* in commercio, mettendosi in contrapposizione con il contesto scolastico, dove la storia si mostra come una delle discipline maggiormente rifiutate. All'interno di questi giochi è fondamentale mantenere alta la motivazione del giocatore e una caratteristica di grande importanza è la concretezza di certi aspetti e avvenimenti che risulterebbero altrimenti astratti e perciò di difficile comprensione. Il *video game* può essere concentrato su un determinato periodo oppure avere una successione nel tempo. Solitamente contengono le caratteristiche reali di una determinata epoca storica (spesso il Medioevo, l'antica Grecia o l'Impero Romano) associate a contenuti mitici e fantastici. Esempi di questi videogiochi sono *Prince of Persia* (prodotto da *Ubisoft*) e *Assassin's Creed* (anch'esso sviluppato da *Ubisoft*). Quest'ultimo in particolare ha avuto un grandissimo successo ed è stato oggetto di numerose pubblicazioni.

Simili ai precedenti sono i *video games* che utilizzano la storia con la funzione di

¹⁰⁵Report, 3/12/2018, <https://www.raiplay.it/video/2018/11/Report-6d90e087-47b1-453c-af0c-4003cb119c13.html>, Verificato in data 11/12/2018.

scenario. Questi sono estremamente realistici e l'ambientazione è incentrata su avvenimenti storici di particolare rilevanza, come le grandi guerre. Per mezzo della simulazione del giocatore gli avvenimenti storici possono subire cambiamenti, assumendo dinamiche diverse da quelle realmente accadute, fino a ribaltare le sorti di una guerra. Un esempio di ambientazione di conflitti classici è *Imperium*, prodotto dalla *Haemimont Games*, gioco di strategia che ha avuto varie espansioni. Il giocatore si trova qui a governare un popolo e a conquistare i territori avversari. Durante una partita sarà quindi importante porre attenzione alle dinamiche tipiche del governo di una civiltà, come ad esempio il tasso di soddisfazione dei cittadini, lo status sociale di questi ultimi e la disponibilità di materie prime e denaro che garantiscono una migliore qualità di vita, caratterizzata da maggiore salute e possibilità di successo. Il giocatore si troverà a dover affrontare guerre per difendere la propria città o per conquistare nuovi territori ed espandere il proprio dominio, creare rotte commerciali ed infine prevenire crisi, dovute a malattie e carestie. Il tema delle guerre mondiali ha portato ad un'enorme produzione di videogiochi. In particolare, quelli che hanno avuto maggior successo sono *Call of Duty - CoD* - (soprattutto in prima persona pubblicato da *Activision Blizzard* che dispone di 15 capitoli ufficiali¹⁰⁶), *Battlefield* (prodotto da *Electronic Arts*, anch'esso conta molteplici edizioni dato il notevole successo nel gioco *online*¹⁰⁷) ed infine *Medal of Honor - MoH* - (sempre pubblicato da *Electronic Arts*). All'interno del panorama storico esistono anche giochi che utilizzano i fatti realmente accaduti come asse portante di narrazione, dove vengono poi inseriti enigmi ed incognite da risolvere. Durante una partita è comunque possibile trovarsi di fronte ad

¹⁰⁶Per un approfondimento Call of Duty, <https://www.callofduty.com/it/>, verificato in data 12/12/2018.

¹⁰⁷Per un approfondimento Battlefield, <https://www.battlefield.com/it-it/games/battlefield-4>, verificato in data 12/12/2018.

avvenimenti che non corrispondono alla realtà, realizzati su licenza dell'autore¹⁰⁸. Una delle categorie più importanti riguardo a questi videogiochi sono i simulatori storici, ricchi di elementi geografici, politici, urbanistici, storici ed economici. Il videogiocatore si trova in questi casi ad assumere il ruolo di governatore di una specifica società e, in base alle proprie azioni e decisioni, sviluppa le varie alternative date dalla storia. Particolarmente famosi sono *Ceasar (Sierra)*, *Total War (Electronic Arts)* e *Port Royale (Ascaron Entertainment)*¹⁰⁹.

Alcuni videogiochi rappresentano l'evoluzione storica di una particolare società, ognuna con le proprie caratteristiche, tracciata in base alle relazioni con le altre civiltà e l'ambiente circostante. Questi *video games* si sono mostrati particolarmente interessanti per gli studiosi della didattica del videogioco e della sua applicazione in classe. La metodologia di gioco centrata sulle interazioni tra società e ambiente pone l'attenzione sulle dinamiche di sviluppo di qualsiasi civiltà reale: aspetti centrali nell'insegnamento della disciplina storica. Esempi di questo tipo di gioco sono *Age of Empire* (prodotto da *Microsoft*) e *Civilization* (prodotto da *Infogames*)¹¹⁰.

I *video games* di carattere storico si fondano su un principio comune: il patrimonio permette di esplicitare e facilitare la contestualizzazione storica e culturale del gioco, così da renderlo maggiormente realistico e dunque accattivante. Il patrimonio può essere più o meno rilevante all'interno del gioco. Nei primi *video games* citati, quelli avventurosi, i beni culturali presenti hanno la funzione esclusivamente di cornice. Se sostituiamo il periodo storico di una partita con uno diverso non si verificano rilevanti modifiche nello svolgimento del gioco. In giochi in cui è presente un'evoluzione storica

¹⁰⁸J. M. C. Lopez, *Storia e videogiochi. Un'analisi didattica*, in "Mundus", I, 2008, p. 168.

¹⁰⁹Ivi, pp. 168, 169.

¹¹⁰Ivi, pp. 169, 170.

il patrimonio ha indubbiamente una rilevanza maggiore: videogiocando infatti appare evidente che, in base alla società in cui ci troviamo, sono presenti differenti edifici, personaggi e tipologie di abbigliamento. I *game designers* pongono molta importanza su questi fattori, tanto che il giocatore potrà giungere alla vittoria del gioco solo se, promuovendo lo sviluppo tecnologico della propria società così da migliorarne le condizioni di vita, riuscirà ad ottenere un predominio economico, commerciale e militare¹¹¹. Tuttavia, un contesto ben definito non è prerogativa dei videogiochi di carattere storico, in quanto il giocatore si imbatte sempre all'interno di una cornice particolare e nel patrimonio culturale di una determinata società. Risulta quindi chiaro come in una certa circostanza sia possibile svolgere una specifica azione all'interno del videogioco che potrebbe essere severamente vietata in un altro contesto. Pertanto, un gioco può condurre alla riflessione su alcuni dei valori propri di una società¹¹². Durante una partita il giocatore dovrà prendere decisioni fondate su principi culturali e sociali, le quali condurranno a ricompense o punizioni e al proseguimento del gioco stesso. Tuttavia, in alcuni casi viene richiesto al *gamer* di svolgere azioni, secondo i suoi ideali, non corrette. È allora fondamentale attuare una precedente formazione che porti alla consapevolezza che tali azioni, svolte all'interno del gioco, non devono essere attuate nella vita reale. Il bambino si trova quindi a svolgere lo stesso procedimento che attua per le regole, operando un continuo confronto tra i messaggi appresi all'interno del gioco e quelli acquisiti esternamente¹¹³.

Un osservatore esterno, notando la velocità con la quale il *gamer* digita i tasti e svolge i comandi, potrebbe pensare che l'unico vantaggio dato dal videogiocare sia il

¹¹¹Ibidem.

¹¹²Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 86, 87.

¹¹³Ivi, p. 88.

miglioramento oculo-manuale. In realtà, se viene analizzata più precisamente l'attività del giocatore, la sua principale preoccupazione è prendere la decisione migliore per il proseguimento della partita, tramite un procedimento logico volto ad attuare la strategia adeguata. Non è importante la banalità o la superficialità dell'oggetto del pensiero, bensì lo è il percorso mentale stesso che viene eseguito¹¹⁴. A tal proposito, il pedagogista John Dewey, nel proprio libro *“Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione”*, afferma che il maggiore degli errori di carattere pedagogico è credere che un soggetto apprenda esclusivamente la nozione che sta studiando in quel medesimo momento: ciò che invece è veramente importante per la crescita di un individuo è il cosiddetto “apprendimento collaterale”, cioè la formazione di attitudini durature che portano allo svolgimento di determinate azioni, riflessioni, o altrimenti a repulsioni¹¹⁵.

Ogni gioco ben fatto può avere al proprio interno un contenuto di carattere educativo ed è importante che venga ricercato dall'educatore stesso¹¹⁶. Di seguito verranno analizzati alcuni *best-seller* del videogioco, ponendo l'attenzione sul valore formativo di questi ultimi.

¹¹⁴Johnson, *Tutto quello che fa male ti fa bene*, cit. pp.40, 41.

¹¹⁵John Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La nuova Italia Editrice, Firenze, 1954, p. 204.

¹¹⁶Ivi, p. 193.

Roller Coaster Tycoon:

All'interno di *Roller Coaster Tycoon* il videogiocatore è costruttore e gestore di un parco divertimenti a tema. Egli deve quindi porre l'attenzione sulla sua disponibilità economica virtuale, in quanto essa sarà necessaria per costruire nuove attrazioni e servizi per i propri clienti, e deve valutare eventuali decisioni (ad esempio stabilire il prezzo del biglietto). In seguito a tali scelte gestionali il parco avrà maggiore o minore successo, i clienti ne saranno più o meno attratti e il giocatore potrà guadagnare e ampliare il proprio parco. Durante il gioco, il *gamer* riceve continuamente varie informazioni, come quelle più generali riguardanti il valore del parco, la disponibilità economica, il livello e l'andamento della costruzione delle proprie infrastrutture, ma anche quelle inerenti i visitatori. È possibile infatti vedere l'afflusso delle persone, distinguendole in bambini, adolescenti e adulti, sapere cosa esse pensano in un certo momento e quale sia il tasso medio di soddisfazione. Quest'ultimo dato viene visualizzato in percentuale, suddiviso in tre parti, ognuna delle quali concernenti rispettivamente divertimento, cibo e igiene del parco. Il giocatore si trova dunque ad affrontare la gestione di un'impresa, a sostenere i lavori finalizzati alla costruzione di nuove strutture e dei loro ornamenti (decidendone ad esempio la collocazione più adatta), oltre a quelli necessari per la manutenzione di strutture già presenti ed eventualmente la riparazione di quelle danneggiate. Pertanto, il giocatore svolge una vera e propria simulazione del mondo degli affari, nella quale deve cercare di rendere il tasso medio di soddisfazione elevato, così da raggiungere una maggiore affluenza al proprio parco e conseguentemente maggiori guadagni. Essendo il comportamento dei clienti direttamente proporzionale alle decisioni del governatore del parco, quest'ultimo deve porre la sua attenzione a tutte le dinamiche interne, senza

sottovalutare quelle che potrebbero essere considerate marginali (come la quantità di servizi igienici) ma altrettanto importanti per aumentare l'indice di gradimento del parco giochi da parte della clientela. Nonostante sia un gioco in commercio e non sviluppato esclusivamente per scopi educativi, permette al videogiocatore di affrontare numerose dinamiche che comportano l'apprendimento di varie nozioni¹¹⁷. Inoltre, proprio questo *video game* è stato utilizzato in Inghilterra all'interno delle classi scolastiche, in quanto riconosciuto come un importante strumento per il miglioramento del lavoro di gruppo¹¹⁸.

The Sims:

The Sims, con le sue numerose espansioni, è uno dei giochi più popolari al mondo. È nato per computer (diventando il videogioco più venduto in assoluto per *PC*), ma visto l'enorme successo è stato sviluppato anche per console e mobile. È un simulatore quotidiano della vita reale che consente di gestire una popolazione di persone che hanno la facoltà di eseguire qualsiasi azione possibile nella realtà: svolgere un mestiere, avere un *hobby*, gestire le relazioni con partner, figli e amici o conoscenti, ma anche azioni fisiologiche come mangiare e andare in bagno. Il creatore del *video game*, Will Wright lo definisce come uno "spazio di possibilità", al cui interno è possibile costruire infiniti scenari, garantendo sempre al giocatore una piena libertà di manovra¹¹⁹. Il videogioco si basa su una filosofia consumistica, secondo la quale per raggiungere la felicità sono necessari il successo e grandi quantità di denaro che

¹¹⁷RollerCoaster Tycoon, <http://www.rollercoastertycoon.com/>, verificato in data 22/11/2018.

¹¹⁸Prensky, *Mamma non rompere*, cit., pp. 89, 90.

¹¹⁹Ivi, pp. 90, 91.

permettano di acquistare nuovi beni così da migliorare il proprio tenore di vita¹²⁰. Svolgendo una partita è possibile iniziare a prendere coscienza, attraverso la simulazione diretta, su come comportarsi all'interno di una determinata società. Il *gamer* può infatti comprare una casa, arredandola come meglio desidera, ed espandere i propri averi, acquistando oggetti di qualsiasi tipo. Tutto ciò però è vincolato dalla disponibilità economica degli avatar e quindi dal loro lavoro. Il giocatore ha la possibilità di guidare il proprio personaggio in tutte le zone del mondo virtuale, facendogli svolgere qualsiasi tipo di azione, in seguito alle quali riceverà conseguenze dirette. Oltre ai beni materiali, è data importanza alla vita sociale degli avatar. Questi, infatti, hanno la possibilità di avere figli che, a loro volta, potranno raggiungere il successo grazie al proprio lavoro, diventare delinquenti o perfino morire. Una delle cause di decesso di un personaggio può essere il mancato adempimento per molto tempo dei bisogni primari di un individuo, come mangiare o andare in bagno. Il giocatore apprende così che la vita dei propri personaggi si sviluppa in seguito alle decisioni prese all'interno del gioco poiché da queste scaturiscono varie conseguenze. Il *gamer* è quindi continuamente sottoposto a delle scelte, le quali possono essere di varia natura: dalle preferenze riguardanti il cibo fino a quelle riguardanti il lavoro e tempo libero, creando così lo stile di vita del proprio avatar. La diffusione del gioco ha portato alla nascita di numerosi siti e *blog* all'interno dei quali i *gamers* raccontano le proprie esperienze e la vita dei personaggi da loro creati¹²¹.

¹²⁰Ivi, p. 59.

¹²¹Electronic Arts, <https://www.ea.com/it-it/games/the-sims>, verificato in data 22/11/2018.

I *video games*, dunque, permettono al giocatore di compiere delle scelte che comportano specifiche conseguenze nel proseguimento della partita. Il soggetto in tal modo ha la possibilità di misurare direttamente i risultati delle proprie azioni, soprattutto nei giochi incentrati sulla simulazione, come *The Sims*, dove si trova all'interno di una vera e propria "palestra decisionale". Questo processo fa sì che il medium diventi fondamentale per la formazione morale dell'individuo, il quale è invitato a costruire e seguire una propria etica, in quanto non esiste una strategia assoluta per raggiungere il successo nel gioco. Dunque è il giocatore stesso che deve capire quale sia l'azione più giusta da compiere per il proseguimento nei livelli e se questa sia coerente con i propri principi. Ad esempio, egli dovrà scegliere se uccidere un mostro e salvare un innocente o viceversa. Allo stesso tempo però il giocatore svolge le proprie azioni in un contesto nel quale si sente in totale sicurezza: viene data la possibilità di decidere la tattica migliore da svolgere per raggiungere il proprio obiettivo e talvolta di poter sbagliare, ma senza avere ripercussioni nella vita reale¹²². Per mezzo del videogioco è possibile affrontare innumerevoli tematiche e, seppur virtualmente, anche conoscerle. Varie organizzazioni sfruttano tale caratteristica dei *video games* per porre l'attenzione su determinate dinamiche e argomenti. Ne è un esempio il gioco *Third World Farmer*, prodotto da *IT-University of Copenhagen*, all'interno del quale il giocatore comanda le azioni di un agricoltore che possiede un terreno in un Paese in via di sviluppo, con possibili carestie, guerre e crolli del mercato. Attualmente siamo abituati ad essere spettatori esterni e disinteressati di innumerevoli avvenimenti lontani dal nostro vivere quotidiano; questi giochi ci permettono di

¹²²Alessia Rosa, *I videogiochi come palestra di sperimentazione valoriale*, in D.Felini, curatore del libro *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, pp.61-63.

riflettere e di sviluppare una sensibilizzazione su dinamiche che altrimenti non avremmo approfondito. Ne consegue che i videogiochi, dato il loro ampio sviluppo tecnico e l'importante ruolo che hanno acquisito come media, vengano utilizzati anche per porre l'attenzione su argomenti delicati, come le cause e le conseguenze dell'inquinamento industriale in America Latina (in particolare, attraverso le indagini del giornalista protagonista del gioco *Latin America*) o il genocidio del Darfur (affrontato nel gioco *Darfur is Dying*).

Per concludere le riflessioni sulla funzione educativa dei *video games* in commercio, vengono elencati i vantaggi e i benefici formativi conseguenti all'utilizzo di ogni specifica tipologia di videogioco.

-Sparatutto e picchiaduro: sono giochi d'azione all'interno dei quali il giocatore ha il compito di uccidere e sconfiggere gli avversari. Per raggiungere tale obiettivo, egli si muove in ambienti ricchi di colpi di scena e imprevisti che portano allo sviluppo di una particolare coordinazione oculo-manuale.

-*Bat and Ball*: il giocatore ha il compito di colpire una pallina. Il precursore di questi è *Pong*, colpendo questa verranno distrutti vari mattoncini.

-*Platform*: si tratta di giochi in cui il protagonista deve seguire un percorso, durante il quale, per poter raggiungere il traguardo, è costretto a saltare ostacoli o sconfiggere nemici. Tra questi, il *video game* con maggior successo è *Super Mario*, creato dalla *Nintendo*. Tali videogiochi permettono lo sviluppo e il miglioramento della coordinazione oculo-manuale.

-*Puzzle*: l'obiettivo è superare prove di carattere logico. Sono quindi basati sul ragionamento e sulla strategia che conduce alla risoluzione di diverse situazioni. Il capostipite di questa categoria è *Tetris*, creato da A.L.Pazitnov nel 1984.

-*Maze*: in inglese il termine significa labirinto, i giocatori devono infatti muoversi all'interno di un percorso intricato, ricco di insidie e pericoli. Il prototipo di questa classe è *PacMan*, ideato da Toru Iwatani nel 1980. Durante la partita, per superare i vari livelli si è costretti ad attuare una strategia e migliorare i propri riflessi.

-Giochi di ruolo (*RPG - Role Playing Games*): il videogiocatore utilizza e gestisce un determinato personaggio o situazione, impersonando il proprio avatar. Il personaggio ha la possibilità di migliorare le proprie caratteristiche o di essere governatore di una città. *SimCity*, sviluppato da *Maxis* nel 1989, è il capostipite di questi giochi.

-*Racing*: il giocatore partecipa a gare di veicoli con macchine e moto o ad altri tipi di corse. In seguito ad una ricerca condotta nel 2004, Sanford e Williamson hanno osservato che questi giochi offrono un sostegno per l'apprendimento delle nozioni di ingegneria.

-Sportivi: ne esistono varie categorie, specifiche per ogni tipo di sport, quali calcio, ciclismo, boxe o basketball. In questi *video games* è possibile gestire le dinamiche di una società sportiva e/o partecipare in maniera diretta alle manifestazioni dello specifico sport. Questi migliorano la coordinazione oculo-manuale e la capacità di strategia.

-*MMORPG (Massive Multiplayer Online Role-Playing Games)*: sono particolari *RPG online*, dove il giocatore svolge la partita insieme ad altre persone, muovendosi e comunicando con esse all'interno di un mondo virtuale. Questa categoria di videogioco incentiva la collaborazione e l'esplorazione di un certo ambiente.

-Giochi d'avventura: durante una partita è necessario superare vari ostacoli e livelli, all'interno di una particolare ambientazione e di in una specifica storia, per arrivare al raggiungimento di un obiettivo finale. Favoriscono l'esplorazione e permettono

l'apprendimento di caratteristiche proprie di determinati ambienti¹²³.

Gioco	Sviluppatori/editori	Vantaggi didattici
Age of Empires II	Ensemble Studios/Microsoft Games Studios	Storia, strategia e gestione delle risorse
Age of Mythology	Ensemble Studios/Microsoft Games Studios	Mitologia, strategia e gestione delle risorse
Bioscopia	Viva Media	Zoologia, biologia cellulare, biologia umana, botanica e genetica
Chemicus	Viva Media	Chimica
Civilization III	Firaxis Games	Pianificazione e problem-solving
Making History: The Calm and the Storm	Muzzy Lane	Storia, Seconda Guerra Mondiale, gestione economica e negoziazione
Nancy Drew: Message in a Haunted Mansion	Her Interactive	Indagine, deduzione e soluzione di puzzle
Oregon Trail	The Learning Company	Storia, geografia, matematica, logica, strategia, gestione delle risorse e lettura
Pharaoh	Vivendi Universal	Civiltà egiziana, strategia e management
Reader Rabbit	The Learning Company	Lettura e ortografia
Return of the Incredible Machine Contraptions	Vivendi Universal	Problem-solving e fisica
Roller Coaster Tycoon 3	Frontier Developments/Atari	Management, cinetica ed energia potenziale
Toontown	Sony Creative Software	Collaborazione sociale
Where in Time is Carmen Santiago	The Learning Company	Scoperta e logica
World of Warcraft	Blizzard Entertainment	Apprendimento collaborativo
Zoombinis Logical Journey	The Learning Company	Logica e algebra

Fig.8 I vantaggi educativi di alcuni videogiochi attualmente sul mercato (Felicia, *Digital Games*, cit., p. 19).

¹²³Felicia, *Digital Games*, cit., pp. 16, 17, 18.

2.4. I videogiochi educativi

In seguito all'enorme sviluppo e successo del videogioco, nel corso degli anni si sono diffusi dei *video games* nati specificatamente per una funzione educativa e con lo scopo di promuovere apprendimento. Sono i cosiddetti *edutainment*, alcuni dei quali con titoli esplicitamente educativi come *Jumpstart 5th Grade*, sviluppato dalla *Knowledge Adventure*. Sono giochi che hanno lo scopo di fornire ai bambini competenze di carattere scolastico. Come ogni altro tipo di *video game*, sono stati anch'essi oggetto di critica, ma diversamente da quelli con scopo puramente ludico sono oggi maggiormente accettati sia dagli insegnanti che dai genitori. Quest'ultimi tendono infatti a preferire gli *edutainment* rispetto agli altri sul mercato, arrivando talvolta ad un compromesso con i propri figli: un'ora di videogioco educativo, in cambio di altrettanto tempo per uno scelto liberamente dal bambino. Marc Prensky, l'autore del libro "*Mamma non rompere STO IMPARANDO! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*", descrive la gran parte dei giochi di questa categoria come non divertente, escludendo dalla sua critica solo quelli creati per la scuola dell'infanzia. Secondo il suo parere questi particolari *video games* tendono ad essere troppo ripetitivi e poco accattivanti. Si presentano come mini-giochi con caratteristiche differenti dal videogioco in commercio, da lui definito "reale", rischiando così di risultare noiosi per il bambino. Addirittura Prensky paragona gli *edutainment* a veri e propri compiti a casa, mettendo sullo stesso piano la fatica di fare le lezioni e l'utilizzo di questi giochi. Egli afferma che, se il bambino stesso non chiede di giocare a questo particolare tipo di videogioco, è meglio non "costringere" i propri figli ad utilizzarli. Il genitore ha però il compito di cercare il lato educativo dei *video*

games classici. Durante la conferenza *Game Developers' Conference*, raduno annuale di sviluppatori di videogiochi, un *game designer* è arrivato perfino ad affermare: "Basta aggiungere un designer che si occupi dell'aspetto dell'istruzione e per prima cosa scomparirà tutto il divertimento"¹²⁴. Quindi questa teoria esposta da Prensky è appoggiata anche da altri studiosi, ma non è condivisa all'unanimità. Ad esempio *Mojang AB*, la casa produttrice di *Minecraft*, uno dei giochi che attualmente ha avuto maggiore successo tra i ragazzi, ha prodotto una versione del *game* improntata sull'educazione: *Minecraft Education edition*. *Minecraft* attualmente, con le sue 29200196 copie vendute, è il videogioco più diffuso al mondo. Qui il giocatore impegna il tempo utilizzando mattoncini per costruire oggetti, raccogliendo materiali ed evitando l'attacco di alcuni mostri, giungendo quindi a formare un vero e proprio mondo virtuale. È un videogioco *sandbox*, cioè privo di uno scopo preciso: durante la partita è infatti possibile muoversi all'interno di questo mondo virtuale in piena libertà, senza una particolare missione da svolgere. Nella versione educativa, realizzata esplicitamente per questo scopo e quindi accessibile a insegnanti e studenti, è possibile creare alcuni mondi virtuali da esplorare, finalizzati all'apprendimento di un argomento specifico e al conseguimento di un obiettivo. Per fare un esempio, è possibile studiare la geografia di un luogo muovendosi al suo interno, grazie alla realtà virtuale. All'interno del sito *online* dell'applicazione sono già presenti e scaricabili, grazie al supporto della comunità di docenti e studiosi, numerose lezioni specifiche. Queste ultime sono suddivise per discipline scolastiche (*language arts, science, history&culture, computer science, math e art&design*) e specificano il *range* di età a cui è indirizzato l'insegnamento. Infine nel cosiddetto "*lesson plan*" sono dichiarati gli

¹²⁴Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 192, 193.

obiettivi formativi, le idee guida, le abilità interessate, le aspettative di *performance* ed i riferimenti esterni. Una volta scaricata l'attività, viene data la possibilità di contribuire ad un miglioramento di essa inserendo un commento visibile a tutti gli utilizzatori. Quindi avviene ed è incentivato uno scambio formativo e produttivo di opinioni di docenti e professionisti della didattica¹²⁵.



Fig. 9 Il mondo della chimica. Immagine realizzata per Minecraft Education Edition, visibile sul sito ufficiale Minecraft, <https://education.minecraft.net/worlds/world-of-chemistry/>, verificato in data 16/01/2019.

Tuttavia, oggi Prensky sta riconoscendo che la propria tesi, precedentemente affermata, si stia modificando nel tempo. I nuovi giochi educativi, grazie anche ad un notevole miglioramento della grafica, sono capaci di aiutare il giocatore ad apprendere i contenuti delle materie, approfondire una parte del programma ed essere al tempo stesso coinvolgenti come un *video game* qualunque.

Sono stati creati vari giochi con il compito di supporto per gli insegnamenti in classe. Ne sono un esempio *Making History* e *The Algebots*. Il primo, prodotto da *Muzzy Lane Software*, è utile per l'insegnamento della storia e consente di scegliere il periodo storico che si vuole conoscere o approfondire. L'altro, realizzato dalla *Games2train*, è

¹²⁵Dati presi dal sito ufficiale *online* di *Minecraft*, <https://minecraft.net/it-it/>, verificato in data 4/12/2018.

incentrato sull'algebra ed ha come motto "Sconfiggi il gioco, passi l'esame"¹²⁶. Questi videogiochi hanno stimolato un notevole interesse in coloro che si occupano dell'infanzia e dell'educazione di essa, portando alla creazione di veri e propri giochi educativi, nella maggior parte accessibili via internet. Attualmente, esistono innumerevoli portali *web* che si interessano dell'argomento, come *Kids* di *National Geographic*, il quale contiene una sezione dedicata esclusivamente a questi giochi, suddivisi in varie categorie: *Action, Adventure, Animals, Geography, More Games, Puzzles, Quick Play e Quizzes*. È quindi possibile accedere ad una vasta gamma di risorse *online* che forniscono un materiale specifico per ciascuna materia. In particolare, le discipline che dispongono maggior supporto *online* sono le lingue, la matematica e la geografia.

In Italia, nei primi anni 2000, esattamente per tre anni consecutivi a partire dall'anno scolastico 2001-2002, si è sviluppato un progetto, chiamato *DANT* (Didattica Assistita dalle Nuove Tecnologie) e sviluppato da *IPRASE* (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa della Provincia Autonoma di Trento), che coinvolge in maniera diretta l'utilizzo dei videogiochi all'interno della didattica in classe. Tale progetto era rivolto ai bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado. Era stata creata per loro una raccolta di 101 giochi che riguardavano italiano (32), geografia (6), matematica (57) e fisica (6). Le attività all'interno dei *video games* si concentravano su competenze chiave di queste materie, come la logica, il calcolo mentale e le frazioni per la matematica oppure l'ortografia e la divisione in sillabe per l'italiano. Venivano quindi proposti materiali innovativi che favorivano l'apprendimento attraverso il gioco piuttosto che tramite libri e lezioni frontali. Nella

¹²⁶Prensky, *Mamma non rompere*, cit., p. 194, 195.

maggior parte dei *video games*, con l'intervento dell'insegnante o dell'alunno, è possibile cambiare una serie di variabili che determinano l'innalzamento o l'abbassamento del livello di difficoltà. Adattarsi alle caratteristiche dell'utente è uno dei fattori che, come già spiegato nel capitolo precedente, hanno contribuito al successo dei videogiochi commerciali. Non solo, tale peculiarità contrasta uno dei problemi dell'apprendimento sostenuto in classe, ovvero quello di dover cercare un livello comune a tutti gli studenti. Per sviluppare un progetto di questo genere è stato valutato il livello di alfabetizzazione *ICT* degli insegnanti e i risultati hanno evidenziato un basso livello generale; ciò ha portato ad inserire i giochi all'interno di un *CD-ROM auto-play*, rendendo così molto facile il procedimento di accensione. I videogiochi venivano utilizzati specialmente in due modi: come supporto per l'apprendimento o come principale veicolo di conoscenza all'interno di un'attività didattica. Una larga parte degli insegnanti, circa il 40-47%, però tendeva ad utilizzare la seconda strategia. I docenti dovevano decidere le dinamiche di gioco: poteva essere svolto singolarmente o in piccoli gruppi. Spesso questo tipo di decisione era dettata anche dalle esigenze di natura tecnica all'interno dell'istituto. Inoltre, circa il 30% dei bambini non utilizzava il videogioco esclusivamente in classe, bensì anche a casa vista la possibilità di accesso *online* sul sito *web* IPRASE attraverso un *download* gratuito¹²⁷. Nonostante alcuni non abbiano saputo individuare le potenzialità di questo medium per il processo di apprendimento, il progetto DANT ha portato miglioramenti significativi nell'acquisizione di conoscenze e competenze secondo il 76,3% dei docenti trentini e l'86,6% dei docenti delle altre regioni italiane.

¹²⁷P. Wastiau, C. Kearney, W. Van den Berghe, *How are digital games used in schools?*, European Schoolnet, Brussels 2009, pp. 38-45.

È stata riconosciuta la sua utilità per:

- consolidare gli esercizi (47/103 risposte)
- aumentare la motivazione (33/103 risposte)
- utilizzo di un approccio diverso per le discipline (8/103 risposte)
- aiutare gli alunni in difficoltà (5/103 risposte)
- imparare ad utilizzare le tecnologie (4/103 risposte)
- velocizzare il lavoro (2/103 risposte)
- individualizzare l'intervento e regolarizzare la difficoltà (2/103 risposte)
- cooperare e relazionarsi con gli altri (1/103 risposte)¹²⁸

Grazie all'analisi di videogiochi di varia natura (educativi e non) affrontata in questo capitolo, è possibile supporre che gli stessi possano risultare didatticamente interessanti e funzionali all'apprendimento di numerosi argomenti. Tali supporti tecnologici forniscono ai ragazzi un approccio più stimolante rispetto ad una classica lezione frontale in aula, permettendo di affrontare anche temi complessi. Nonostante il notevole sviluppo dei *video games* educativi, per quanto riguarda le vendite ed il mercato, questi ultimi restano comunque una netta minoranza rispetto agli altri. Si tratta di un dato legato ad esempio al livello grafico e all'attrazione suscitata dal gioco, che non risultano ancora al pari di quelli "ludico-commerciali" di maggior successo. Studiando l'utilizzo del videogioco in classe è importante specificare, inoltre, come i videogiochi non siano sempre adeguati all'età del destinatario, pertanto è necessario un attento processo di selezione prima di inserirli all'interno di una lezione

¹²⁸Romano Nesler, *Imparo giocando: videogiochi e apprendimento. Rapporto di ricerca sul quadriennio di sperimentazione*, Tipografia Alcione, Trento 2007, p. 121.

scolastica¹²⁹. È inevitabile dunque procedere con cautela all'inserimento di questo tipo di gioco all'interno del mondo della didattica: si tratta di un percorso non privo di difficoltà, sia di carattere logistico sia per quanto concerne la formazione di insegnanti e alunni. Sull'argomento si suggeriscono riflessioni nel capitolo successivo.

3. I videogiochi in classe

3.1. L'applicazione dei videogiochi nel contesto scolastico

Come affrontato nei capitoli precedenti, i videogiochi risultano per gli utenti affascinanti ed accattivanti. Durante una partita, il videogiocatore si isola dal mondo reale, tanto da ignorare qualsiasi cosa presente intorno a lui. Talvolta, una situazione simile si verifica anche durante la lettura di un libro. In entrambi i casi si tratta di azioni guidate da grande passione che avvengono al di fuori dell'ambiente scolastico. Tuttavia, all'interno di questo capitolo, verrà spiegato come i videogiochi, da strumenti di intrattenimento, possano diventare delle vere e proprie pratiche educative.

Come approfondito nei primi capitoli, è chiaro che i *video games*, seppur progettati per il divertimento, contengono al loro interno anche elementi educativi, che ad esempio permettono al bambino di apprendere il ragionamento scientifico¹³⁰. Non solo, i videogiochi contengono al loro interno delle sfide che, per essere superate, conducono ad una maggiore collaborazione, cooperazione e riflessione tra i *gamers*¹³¹.

¹²⁹Lopez, *Storia e videogiochi*, cit. pp. 171, 172.

¹³⁰Sull'argomento si veda p. 25.

¹³¹Lacasa, *Learning in Real and Virtual Worlds*, cit., pp. 51, 52.

Analizzando i livelli di apprendimento suggeriti dall'educatrice statunitense Barbara Rogoff, si nota come gli studenti apprendano anche grazie alla responsabilità che inconsciamente assumono all'interno della partita. Questo modello ci aiuta a capire anche come vengono utilizzati questi strumenti virtuali dai soggetti nella propria quotidianità. I *video games* guidano alla creazione di collegamenti tra i vari contesti di apprendimento, in quanto combinano dimensioni presenti sia all'interno che all'esterno della scuola. Quanto appena detto è collegato anche alle regole del gioco. J.P. Gee ha esplicitato come i processi mentali che si attuano mentre si svolge una partita siano simili a quelli degli scienziati, ad esempio nel ricercare la correlazione tra causa ed effetto delle azioni¹³². Attraverso la collaborazione e la riflessione tra il mondo scolastico ed extrascolastico è possibile abbattere la barriera tra questi e quindi inserire questo strumento all'interno del sistema di apprendimento¹³³, come supporto per il processo educativo e l'insegnamento in classe.

È però necessario, nella maggior parte dei casi, che venga attuato un processo di analisi e di riflessione, supportato dall'insegnante, circa i messaggi comunicati dal gioco stesso. Paradossalmente, e contrariamente a molti altri strumenti educativi, nel caso di una lezione supportata dal videogioco, la relazione tra insegnante e studente è simmetrica e si assiste ad un continuo scambio di ruoli.

L'utilizzo del videogioco in classe appare come un'iniziativa ancora embrionale: si stanno oggi compiendo i primi studi e le prime indagini riguardanti i giochi utilizzati nel panorama scolastico, il livello di soddisfazione e i risultati conseguiti. In Italia, ad esempio, nessun documento ufficiale menziona l'utilizzo dei *video games* in classe anche

¹³²Ibidem

¹³³P. Lacasa, *Learning in Real and Virtual Worlds. Commercial Video Games as Educational Tools*, Palgrave Macmillan's Digital Educational and Learning, United States New York, 2013, pp. 31, 32.

se, al gioco in quanto tale e in qualsiasi forma è comunque riconosciuta la virtù educativa, soprattutto nel corso della scuola primaria¹³⁴.

Le istituzioni offrono il proprio sostegno ad iniziative isolate, come ad esempio il progetto dell'Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento (*IPRASE*)¹³⁵ o *GAME@SCHOOL* (cioè l'olimpiade nazionale del videogioco nella didattica)¹³⁶. Quest'ultimo è stato realizzato grazie al contributo dell'Associazione Centro Studi Impara Digitale (associazione senza scopo di lucro nata nel 2012 con finalità di ricerca, sviluppo e formazione su metodologie didattiche innovative e accreditata per la formazione dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca), in collaborazione con AESVI (Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani)¹³⁷ ed il comune della sede ospitante, che varia annualmente. L'obiettivo principale dell'evento è evidenziare, attraverso sperimentazione diretta, le valenze positive che il videogioco può assumere se inserito in una didattica ispirata a metodologie attive. Contiene al suo interno due principali attività: la competizione tra squadre di studenti e il corso di formazione per allievi e genitori. Per quanto riguarda la prima, i ragazzi devono realizzare un vero e proprio progetto scolastico incentrato sul *video game*: consiste cioè nel creare un videogioco o una sua *demo* su un tema specifico, reso noto esclusivamente il giorno della competizione. Al termine della realizzazione deve essere consegnato alla giuria un video di presentazione del proprio prodotto, la Scheda-Progetto ed infine il gioco creato. Queste olimpiadi stanno acquisendo progressivamente un discreto successo nel panorama nazionale, tanto che nell'edizione del 2018 sono state formate 239 squadre, contenenti un

¹³⁴Per un approfondimento *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, 2012.

¹³⁵Iprase, <https://www.iprase.tn.it/>, verificato il 28/12/2018.

¹³⁶GAME@SCHOOL, <http://videogioco.imparadigitale.it/>, verificato in data 28/12/2018.

¹³⁷AESVI, <http://www.aesvi.it/>, verificato in data 03/01/2019.

totale di oltre 800 studenti tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Questi dati dimostrano come il fenomeno videoludico stia entrando gradualmente all'interno del panorama scolastico. Tuttavia tale processo non è privo di difficoltà e richiede sforzi da parte di molti organi. A tal proposito, le autorità educative si stanno impegnando a realizzare sempre più corsi di formazione per il corpo docente sulle TIC, benché gli insegnanti non siano obbligati ad intraprendere questo aggiornamento. È da evidenziare inoltre come, pur avendo partecipato al corso formativo, il docente non sempre acquisisca un livello di familiarità con le TIC tale da poterle applicare in classe. Esistono attualmente ancora pochi incentivi che portano ad inserire e sperimentare attività didattiche all'interno per mezzo dei videogiochi¹³⁸.

Nonostante gli ostacoli di carattere logistico, il 50% degli insegnanti intervistati dagli autori per la realizzazione del libro "*How are digital games used in schools?*" tende a ritenere il videogioco come qualcosa di potenzialmente utile nel panorama didattico ed esprimono un interesse a provarlo all'interno delle proprie lezioni. Gli anni di insegnamento non sembrano essere un fattore decisivo per questa opinione, ad eccezione di coloro con oltre trenta anni di esperienza lavorativa alle spalle, i quali tendono a non essere interessati all'argomento. Per utilizzare il videogioco in classe non è necessario che il docente sia un esperto giocatore, infatti secondo i dati della ricerca per la realizzazione del libro, il 57% dichiara di avere conoscenze moderate al riguardo ed il 28% addirittura di essere un principiante, costituendo complessivamente l'85% dei soggetti intervistati¹³⁹. Il gioco ideale è quello che può essere utilizzato in modo flessibile, che è caratterizzato da contenuti ed informazioni valide e che è facile da usare e comprendere. Le aspettative

¹³⁸Wastiau, Van den Berghe, *How are digital*, cit., pp. 102, 103.

¹³⁹Ivi, pp. 62, 63, 83.

dei docenti su questo strumento sono spesso di carattere motivazionale, in quanto sperano di aumentare l'interesse degli studenti con l'inserimento dei *video games* all'interno delle proprie lezioni. L'obiettivo dichiarato dagli intervistati è infatti quello di incrementare l'autonomia dei propri alunni, di personalizzare e di premiare il loro apprendimento. Le materie coinvolte nell'inserimento di questo media nel mondo scolastico sono varie: dall'insegnamento delle lingue alla matematica, dalla storia alla geografia. Data la vasta gamma di intervistati, è emersa una grande varietà di giochi utilizzati dai docenti all'interno delle proprie lezioni, comprendendo ad esempio puzzle, giochi di simulazione elettronici o *games* di avventura. È interessante osservare come gli insegnanti utilizzino indistintamente sia giochi disponibili in commercio sia quelli a scopo educativo, seppur con una maggiore predisposizione all'utilizzo dei commerciali, in quanto considerati più accattivanti per i propri alunni¹⁴⁰.

Analizzando il risultato dell'applicazione del videogioco in classe, si evince l'impatto positivo di questo media. Il 50% dei docenti ritiene che il suo utilizzo sia utile, soprattutto per aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti nei confronti di alcune materie scolastiche. Dai commenti degli insegnanti emerge inoltre un miglioramento della collaborazione tra gli alunni e un incremento delle prestazioni da parte dei soggetti a cui è indirizzata l'attività, soprattutto per studenti con bisogni educativi speciali (BES)¹⁴¹. Tali dati, forniti dalla ricerca per la realizzazione di "*How are digital games used in schools?*", sono concordi con quelli riguardanti il progetto IPRASE (elencati nel secondo capitolo), dai quali si deduce infatti l'apprezzamento dei docenti per questo strumento in quanto contribuirebbe ad aumentare la motivazione negli studenti, semplificando

¹⁴⁰Ibidem.

¹⁴¹Ivi, pp. 85, 86.

l'apprendimento. Al contempo, la maggior parte degli insegnanti sottovaluta la capacità del media di aumentare le conoscenze, in quanto solo il 2,3% ritiene che l'utilizzo dei *video games* in classe porti benefici riguardo a questo ambito. Quest'ultima opinione dei docenti è stata però smentita dai risultati dei test realizzati da *IPRASE*. Questi mettevano alla prova sia gli studenti che avevano utilizzato il videogioco, sia quelli che non avevano usato questo supporto: è emerso un miglioramento in seguito all'utilizzo del media¹⁴².

Nonostante i notevoli fattori positivi, sono state evidenziate anche alcune difficoltà conseguenti all'utilizzo del videogioco in classe. Uno dei principali ostacoli di carattere logistico, esplicitato anche in seguito al progetto *IPRASE* dal 56,3% dei docenti intervistati nella scuola primaria e dal 50,0% nella secondaria di primo grado¹⁴³, riguarda la possibilità di far coincidere i tempi di gioco con quelli delle lezioni. La mancanza di tempo impedisce spesso agli insegnanti di utilizzare questi strumenti. Inoltre, frequentemente, il corpo docente non è supportato dall'ambiente in cui lavora, dato che gli istituti, nella maggior parte dei casi, hanno una scarsa dotazione tecnologica. Per migliorare questa situazione sarebbe necessaria una vera e propria “rivoluzione”¹⁴⁴. Un'altra difficoltà riguarda principalmente i videogiochi in commercio ed il poter acquisire il materiale necessario all'utilizzo di questi a scuola. È possibile infatti che questi abbiano prezzi elevati o che necessitino di specifiche licenze. Infine, l'inserimento di attività con i *video games* in classe potrebbe portare ad un negativo comportamento disciplinare da parte degli alunni; pertanto il docente ha la necessità di organizzare correttamente la propria lezione, cercando di superare le variabili imprevedute, date dall'utilizzo del media stesso. È quindi di fondamentale importanza che l'insegnante abbia

¹⁴²Nesler, *Imparo Giocando*, cit., p. 119.

¹⁴³Ivi, p. 123.

¹⁴⁴Ceccherelli, *Nuove forme di insegnamento*, cit., p. 103.

un'ottima padronanza del gioco presentato per poter fronteggiare le varie dinamiche che possono scaturire durante la partita¹⁴⁵.

3.2 Progetto didattico Food Force

3.2.1. Presentazione e realizzazione dell'attività

Dopo aver descritto ed analizzato le possibilità di applicazione dei videogiochi in classe riporto, nel seguente capitolo, le osservazioni e le riflessioni su un'attività, da me progettata e sperimentata, rivolta ad una classe terza della scuola primaria. La realizzazione di tale percorso didattico nasce dall'intento di comprendere, in modo più analitico, il contributo che il videogioco può offrire all'insegnamento scolastico.

Il progetto è stato sviluppato presso l'Istituto Comprensivo di Scarperia, un paese situato vicino Firenze, nel Mugello. La 3°C è una classe composta da 20 alunni, perfettamente equidistribuita tra maschi e femmine. La docente di riferimento ha presentato la sezione come educata e responsabile, ma non priva di difficoltà. Vi si incontra un bambino ripetente arrivato quest'anno ed un altro che, trattandosi di un alunno di recente arrivo in Italia, necessita particolari cure e attenzioni circa l'acquisizione di competenze linguistiche.

Il progetto è incentrato su un *video game* umanitario prodotto da *Deepend I Playerthree* per WFP (*World Food Programme* - Programma Alimentare Mondiale), la principale organizzazione umanitaria del mondo e agenzia delle Nazioni Unite che si occupa

¹⁴⁵Lopez, *Storia e videogiochi*, cit. p. 172.

dell'assistenza alimentare di oltre 80 milioni di persone, con l'arduo obiettivo di combattere la fame nel mondo¹⁴⁶. L'ente ha deciso di realizzare il videogioco *Food Force*, uscito in commercio per la prima volta nel 2005 in versione inglese, con lo scopo principale di far prendere coscienza diretta ai più giovani del grave problema e del lavoro che svolge la *WFP* per combatterlo. In seguito, il *video game* ha avuto uno sviluppo tale da rendere necessaria la sua traduzione in più lingue. Tra le varie versioni si incontra quella italiana, utilizzata in classe per il mio progetto, dedicata alla memoria di Paola Biocca, portavoce del movimento e tragicamente morta il 12 novembre 1999 durante una missione umanitaria in Kosovo. A dimostrazione del successo raggiunto, risulta che il videogioco sia stato scaricato 6 milioni di volte, arrivando pertanto ad un bacino di giocatori di circa 10 milioni. Probabilmente ad incentivare questa sua grande diffusione, oltre al nobile fine e alla sua ottima realizzazione, vi è anche la possibilità di scaricarlo *online*, in maniera totalmente gratuita. Il costo delle licenze per portare il videogioco nelle scuole è infatti, come ho enunciato nel paragrafo precedente, uno dei problemi che gli insegnanti sono costretti ad affrontare. Questo carattere di libera accessibilità, così come ha spinto e direzionato la mia scelta del videogioco da utilizzare nel progetto didattico, potrebbe essere stato determinante, anche per altri insegnanti, nella individuazione del gioco da proporre ai propri alunni.

Il videogioco simula in maniera diretta un intervento umanitario e rende il giocatore partecipe delle sfide logistiche che si trovano a dover affrontare i volontari all'interno di queste missioni. È ambientato in un'isola immaginaria, denominata *Sheylan*, in piena crisi alimentare dovuta a guerre e siccità. Il soggetto deve quindi immedesimarsi negli operatori umanitari e cercare di aiutare il più alto numero possibile di persone, tramite il

¹⁴⁶World Food Programme, <https://it1.wfp.org/wfp-in-breve>, verificato in data 04/01/2019.

supporto alimentare, aiutando il Paese a ristabilirsi e tornare ad essere autosufficiente. All'interno del gioco vengono affrontate sei particolari missioni, i cui piani di lavoro vengono ogni volta spiegati da un operatore virtuale. All'interno della prima, denominata "Sorveglianza Aerea", il videogiocatore deve fronteggiare il momento iniziale della crisi, rispondendo in maniera rapida al primo fondamentale bisogno: individuare, identificare ed assistere il maggior numero possibile di sfollati. Insieme al gruppo di ricognizione, l'utente si trova quindi a dover pilotare un aereo militare e, sorvolando la zona di crisi, individuare le persone sfollate, fuggite dalle proprie abitazioni e radunate in posti comuni, che necessitano di cibo. Durante l'azione il pilota ha la possibilità di consultare, collocata in basso nello schermo, una mappa delle zone che sta sorvolando e riceve continuamente da un collega indicazioni riguardanti gli aggiornamenti sulla situazione di crisi.

La seconda missione, "Cibo nutriente", si svolge all'interno di un laboratorio alimentare. Il giocatore, vestendo i panni di un nutrizionista, deve riuscire a creare per le popolazioni un paniere contenente del cibo il più corretto e bilanciato possibile, formando una razione alimentare giornaliera sufficiente. Avendo a disposizione riso, olio, fagioli, zucchero e sale, il soggetto deve trovare il mix giusto e la dose perfetta di ogni alimento, seguendo le spiegazioni del nutrizionista Joe Zaki. La difficoltà più grande di questa missione è il budget limitato, di soli 30 centesimi per ogni soggetto bisognoso, che l'ente ha a disposizione.

All'interno della terza missione, "Lanci aerei", l'ambientazione è nuovamente quella di un aereo. Il giocatore deve trasportare il cibo nel modo più veloce possibile. Pertanto, anche se la spesa è nettamente superiore rispetto ad altri mezzi di trasporto, come ad esempio una nave, vengono lanciate le razioni di cibo dall'aereo. Con la guida del comandante Carlos, è necessario far fronte anche a tutte le difficoltà del caso, come ad

esempio la possibilità di imbattersi in un forte vento. Si tratta di imprevisti che possono compromettere la precisione del lancio degli alimenti, i quali dovrebbero giungere il più vicino possibile alle popolazioni.

Nella quarta missione, denominata “Localizzare e consegnare”, il *gamer* veste i panni di Miles, il direttore della logistica. L’utente ha dunque il compito di organizzare i magazzini dell’isola di Sheylan e garantire un continuo flusso di alimenti per i successivi sei mesi. Il giocatore deve così gestire le spese e gli acquisti necessari a tale scopo, ponendo l’attenzione sulla distanza del luogo di acquisto, sulla disponibilità e sui tempi di arrivo degli alimenti ed ha il compito di cercare nel mondo donatori disponibili ad aiutarlo, valutando se questi ultimi abbiano le finanze necessarie per coprire i prezzi del trasporto della merce e se i relativi tempi siano idonei.

Completato il rifornimento del magazzino, il giocatore giunge alla quinta missione, ovvero “La consegna del cibo”. Con la guida di Rachel, specialista della logistica, vengono trasportati con un camion gli alimenti alle popolazioni. Durante il viaggio, percorrendo strade pericolose e dissestate, è possibile incontrare ostacoli di varia natura, come dover negoziare con i ribelli del luogo, cambiare la gomma forata del proprio camion, ricostruire un ponte ecc.

A conclusione del gioco, nell’ultima missione, chiamata “L’agricoltura futura”, è necessario gestire, nel migliore dei modi, il cibo accumulato nelle fasi precedenti del gioco e il denaro a disposizione. Il giocatore deve seguire le indicazioni e i suggerimenti di Joe Zaki (già incontrato nella seconda missione) circa il destino dei pacchi alimentari e la gestione delle spese necessarie a numerosi servizi (come l’alimentazione scolastica, i progetti di lavoro o di addestramento professionale in cambio di cibo, l’assistenza per lo sviluppo dell’agricoltura e la prevenzione sanitaria per HIV/AIDS). Un incremento o

una diminuzione di queste variabili si ripercuote sulla felicità della popolazione, che viene espressa tramite un'apposita icona¹⁴⁷. La sesta missione simula quindi ciò che la WFP si trova ad affrontare realmente nel periodo successivo all'emergenza, in cui la priorità non è più il soccorso rapido per garantire la sopravvivenza delle persone, bensì aiutare la popolazione a ricostruire la propria comunità, facendo diventare il cibo uno strumento per lo sviluppo a lungo termine.

L'obiettivo che si sono posti i produttori del videogioco è concorde con le linee guida generali riguardanti la formazione di un individuo, enunciate dagli Annali della Pubblica Istruzione. La scuola infatti "deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini d'Europa e del mondo"¹⁴⁸, pertanto l'obiettivo primario della scuola è proprio quello di rendere gli alunni partecipi di dinamiche che interessano il mondo, portandoli alla comprensione e alla conoscenza di queste ultime. La scuola deve essere un luogo dove gli avvenimenti passati e futuri si intersecano in un intreccio tra memoria e progetto¹⁴⁹. Oltre a questi di natura più generale, all'interno del percorso didattico mi sono soffermato anche su obiettivi di carattere geografico. Il traguardo principale da me selezionato, cui tende lo studente partecipando a tale progetto, recita: "Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza"¹⁵⁰. Gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono quelli di individuare e riconoscere le azioni dell'essere umano e le situazioni atmosferiche che modificano nel corso del tempo un

¹⁴⁷ *Food Force* il videogioco umanitario del WFP, <http://it.wfp.org/cosa-facciamo/studenti/food-force>, verificato in data 04/01/2019.

¹⁴⁸ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, 2012, p. 11.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 57.

territorio; distinguere gli interventi negativi da quelli positivi dell'uomo e progettare opportune soluzioni per risolvere i problemi legati al territorio. Tali obiettivi consentono dunque di applicare quella che il testo delle Indicazioni Nazionali 2012 nomina "cittadinanza attiva"¹⁵¹.

Svolgendo una partita e superando le varie missioni del *video game*, emerge chiaramente come, oltre ai traguardi e agli obiettivi precedentemente citati, il gioco sia ricco di spunti di ogni genere. Pertanto, risulta naturale trasformare tale percorso didattico, incentrato esclusivamente sulla geografia, in un progetto di natura interdisciplinare. Il giocatore, per superare le difficoltà proposte dal videogioco, è indispensabile che abbia una buona conoscenza della lingua italiana, così da comprendere pienamente le istruzioni e i consigli forniti dalle guide delle diverse missioni e trovare il modo migliore per rispondere alle possibili conversazioni con i ribelli. Tale prerequisito spinge a promuovere un arricchimento lessicale reso possibile dalla presenza, nel videogioco, di vocaboli talvolta specifici del contenuto (si pensi a parole come "siccità", "crisi alimentare" ecc). La partita stimola inoltre il giocatore ad attivare processi logico-matematici. Soprattutto all'interno della seconda missione, vestendo i panni di un nutrizionista, e nella sesta, smistando il cibo, il soggetto si troverà a dover sfruttare nel modo migliore le risorse ed il denaro a disposizione, utilizzando calcoli matematici e ragionamenti che promuovono competenze logiche. Tali azioni il giocatore tende a svolgerle con estrema naturalezza, senza la difficoltà e l'ansia a cui potrebbero invece portare un esercizio di comprensione di un testo italiano proposto in classe o un'operazione in colonna suggerita dall'insegnante. Nel gioco, infine, il bambino si trova ad affrontare anche discipline fino ad ora a lui sconosciute, come la fisica e la meccanica, in quanto, ad esempio, deve rispettivamente

¹⁵¹Ibidem.

calcolare la giusta traiettoria di lancio dei pacchi alimentare nella terza missione e ricostruire un ponte o cambiare una ruota del proprio furgone nella quinta.

Pianificando il mio progetto, ho pensato di strutturarlo in tre parti, utilizzando il media come supporto primaria per l'apprendimento. Per "lanciare" l'attività e al contempo conoscere i ragazzi, ho creato un questionario (Fig.10, 11, 12) incentrato sull'utilizzo delle tecnologie, soffermandomi soprattutto sul videogioco e sulle loro conoscenze al riguardo. Ho avuto così la possibilità di analizzare la quantità di tempo passata dai bambini con queste tecnologie e il loro rapporto con esse, soffermandomi sulla modalità di utilizzo, sulla considerazione che hanno i loro genitori di questi strumenti e sulla presenza o meno del videogioco nelle lezioni scolastiche. In tal modo ho potuto approfondire le dinamiche sociali del media. Per porre l'intervistato nella condizione di esprimere nella maniera più libera possibile la propria opinione, senza il timore del giudizio di compagni ed insegnanti, ho pensato di lasciare il questionario in forma anonima.

Io, il videogioco, la tecnologia



- Sesso
 - maschio femmina
 - Età
 - Classe
 - prima seconda terza quarta quinta
 - Ti piacciono le tecnologie?
 - sì no
 - Quali delle seguenti tecnologie sei capace di utilizzare?
 - smartphone videoregistratore fotocamera digitale
 - tablet videocamera digitale scanner
 - computer lettore dvd console
 - fax LIM altro.....
 - Usi il computer e altre tecnologie per.....
 - Sai navigare su internet?
 - sì no
 - Se sì, navighi su internet:
 - raramente tutti i giorni più volte al giorno
 - Se sì, perchè navighi su internet?
 - Hai il cellulare?
 - sì no
 - Se sì, hai WhatsApp?
 - sì no
 - Utilizzi Facebook o altri social?
 - sì no
-

- Se sì, stai su Facebook :
 - raramente tutti i giorni più volte al giorno
- Ti piacerebbe imparare nuove cose sull'uso del computer e delle tecnologie?
 - sì no
- Hai una console come Playstation, Xbox, Nintendo ecc.. ?
 - sì no
- Se sì, quale?
- Se sì, quanto la utilizzi?
 - raramente tutti i giorni più volte al giorno
- A quale gioco tecnologico preferisci giocare?
- Qual è il tuo genere preferito?
- Preferisci videogiocare:
 - solo insieme ad altri compagni o amici
- A casa videogiochi con?
 - amici fratello/sorella genitori nessuno
- Ti confronti con i compagni di classe o con gli amici sui videogiochi?
 - raramente tutti i giorni mai
- Per comprare un videogioco ascolti le opinioni dei tuoi amici?
 - sì no
- Perché?....
- Puoi comprare qualunque videogioco preferisci o alcuni di questi ti sono vietati dai tuoi genitori?
 - sì no, alcuni giochi mi vengono vietati
- Se alcuni videogiochi ti vengono vietati, quali?...
- Se sì, perché pensi ti siano vietati?.....



- A casa puoi sempre utilizzare i videogiochi?
 sì no
- Conosci i videogiochi utilizzati per imparare le materie scolastiche? Li hai mai utilizzati?
 sì no
- Se sì, ti piace questo tipo di giochi?
 sì no
- Pensi che tramite il videogioco si possa imparare?
 sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Se sì, cosa pensi di aver imparato dai tuoi videogiochi?.....
- Hai mai utilizzato un videogioco a scuola?
 sì no
- Pensi che il videogioco possa aiutarti ad imparare le materie scolastiche come Matematica, Italiano, Inglese ecc?
 sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Vorresti utilizzare il videogioco all'interno delle materie scolastiche?
 sì no
- Se sì, come lo utilizzeresti?....



Fig. 10, 11, 12 Questionario d'introduzione sull'attività.

La seconda parte del progetto consiste nello svolgimento del gioco e, per far videogiocare contemporaneamente più ragazzi possibile, ho diviso la classe in 4 sottogruppi ed ho utilizzato il computer di classe e la LIM (dove era stato installato in precedenza il *video*

game). Prima di iniziare la partita sono state enunciate le regole generali di comportamento: i bambini, uno alla volta, si recavano al computer per svolgere una missione, mentre gli altri dovevano osservare e suggerire ai propri compagni le azioni da svolgere. Successivamente, è stato lanciato un piccolo incipit ai ragazzi, spiegando che avrebbero dovuto affrontare una difficile operazione di salvataggio. Ho deciso di non presentare fin dall'inizio quello che sarebbe avvenuto all'interno del videogioco, così da mantenere alto l'interesse e la *suspence* dei giocatori, facendogli scoprire passo dopo passo, missione dopo missione, le azioni che era richiesto loro di svolgere. Dopo aver terminato il gioco, ho lasciato ai ragazzi la possibilità di confrontarsi sulla partita, senza però intavolare nessun tipo di discussione in classe.

Infine, un giorno dopo l'esperienza, dando così ai bambini del tempo per riflettere e approfondire personalmente o confrontarsi con la propria famiglia e amici sul videogioco e le sue tematiche, si è svolta la terza ed ultima parte dell'attività che consisteva in un secondo questionario (Fig. 13, 14, 15). Anche quest'ultimo è stato presentato in forma anonima e aveva due principali scopi: conoscere le sensazioni che avevano provato i bambini durante la partita, le loro difficoltà e le dinamiche affrontate e verificare il raggiungimento degli obiettivi definiti nel progetto, nonché quelli stabiliti dai produttori del videogioco, ovvero permettere ai bambini di riflettere su un argomento umanitario.

FOOD FORCE

- Ti è piaciuto l'esperienza di videogiocare a scuola?
 sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Il gioco era divertente?
 sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Consigliaresti questo gioco ai tuoi amici?
 sì, molto sì, ma solo per una partita veloce no

- Hai riutilizzato questo gioco a casa?

sì no

- Se no, lo riutilizzeresti?

sì no

- Perché?....

- Hai collaborato insieme ai tuoi compagni?

sì no

- È stato difficile svolgere le missioni di questo gioco?

sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no

- Quale ritieni sia stata la missione più difficile?

prima seconda terza quarta quinta sesta

- Perché?.....

- E quella che ti è piaciuta di più?

prima seconda terza quarta quinta sesta

- Perché?.....

- La grafica del videogioco ti è piaciuta?

sì no

- Cosa miglioreresti di questo gioco?



- Ritieni di aver imparato qualcosa videogicando con questo gioco?
 - sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Se sì, che cosa?....
- Se sì, ritieni l'argomento conosciuto importante e interessante?
 - sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Per cosa?.....
- Hai parlato a casa con i tuoi genitori di questa esperienza?
 - sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- In seguito a questo videogioco hai approfondito su quanto osservato durante la partita?
 - sì, molto sì, abbastanza sì, ma poco no
- Pensi che la natura e l'intervento dell'uomo possano modificare il nostro ambiente?
 - sempre positivamente dipende dal fatto accaduto sempre negativamente
- Avresti mai pensato che le azioni dell'uomo e della natura potessero modificare così un ambiente e creare danni così velocemente?
 - sì no
- Eri a conoscenza dei danni che poteva causare un fenomeno naturale come ad esempio terremoto, tsunami ecc?
 - sì no
- Ritieni che sia importante rispettare e curare l'ambiente in cui viviamo?
 - sì no
- Conoscevi le situazioni che si trovano a dover affrontare i volontari in un intervento umanitario di questo tipo?
 - sì no
- Sapevi cos'è un intervento umanitario e quando viene fatto?
 - sì no



- Sapevi cos'è una crisi alimentare?

sì no

- Conoscevi le difficoltà che si trovano a dover affrontare queste popolazioni?

sì no

- Ritieni sufficiente la disponibilità economica, per persona bisognosa, a disposizione del WFP (missione 2) ?

sì no

- Ricordi la cifra esatta?

- Ti è piaciuto negoziare e parlare con le popolazioni locali?

sì no in parte



- Dopo quest'esperienza, riproveresti di utilizzare il videogioco a scuola per un'altra attività?

sì no

Fig. 13, 14, 15 Questionario finale di verifica sul videogioco *Food Force*.

DARE UNA STRUTTURA ALL'INTERVENTO DIDATTICO INDICANDO ...
ATTIVITÀ SVOLTA NELLA TERZA PRIMARIA
<p>FINALITÀ</p> <p>Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.</p>
<p>OBIETTIVI DIDATTICI individuare e riconoscere le azioni dell'essere umano e le situazioni atmosferiche che modificano nel corso del tempo un territorio; distinguere gli interventi negativi da quelli positivi dell'uomo e progettare opportune soluzioni per risolvere i problemi legati al territorio attuando così una cittadinanza attiva.</p>
<p>STRUMENTI E MODALITÀ DI VERIFICA: agli alunni è richiesto di compilare un questionario con risposte aperte e chiuse al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi.</p>
<p>STRATEGIE: gioco a piccoli gruppi e lavoro individuale</p>
<p>TEMPI: per l'inizio dell'attività e per il primo questionario è prevista 1 ora di tempo. Per il lavoro di gruppo sono messe a disposizione 2 ore. Per la discussione del gioco e per il questionario finale è necessaria 1 ora.</p>
<p>PREDISPOSIZIONE DELL'AMBIENTE FISICO: per l'inizio dell'attività e la realizzazione del primo questionario la predisposizione dell'aula segue la collocazione tradizionale. Durante lo svolgimento della partita gli alunni vengono accomodati in seggiole disposte frontalmente alla LIM così da facilitare la visione del videogioco e l'interazione con il bambino che, a turno, è chiamato a svolgere le azioni. Per il questionario di valutazione finale la disposizione dei banchi torna ad essere quella tradizionale.</p>
<p>RIDUZIONE DI EVENTUALI FATTORI DI DISTURBO: la possibilità di svolgere i questionari in maniera anonima rende i bambini consapevoli di non essere giudicati dalle proprie risposte, pertanto consente loro di esprimere le opinioni con maggiore libertà. Durante la partita al videogioco è necessario accertarsi che entrambi i giocatori siano partecipi alle dinamiche del gioco, sottolineando l'importanza della collaborazione per il raggiungimento di un risultato migliore.</p>
<p>SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ: L'attivazione e la verifica delle preconoscenze avviene tramite un questionario volto ad appurare l'utilizzo e la considerazione da parte degli alunni del videogioco. Nella fase successiva viene proposta la partita al videogioco e nell'ultima fase è richiesto di compilare un questionario di verifica.</p>

3.2.2. I risultati del primo questionario

Il primo questionario, come già espresso in precedenza, pone la propria attenzione sull'utilizzo della tecnologia da parte dei bambini, soffermandosi in maniera particolare sul videogioco. Analizzando il test, è emerso che la quasi totalità dei bambini esprime un parere positivo riguardo alle tecnologie, infatti tra i 19 campioni presenti solo uno ha risposto di non gradire questi strumenti digitali. Gli alunni si sentono capaci di utilizzare qualsiasi tipo di tecnologie tranne fax e scanner, poiché utilizzati principalmente

all'interno del mondo del lavoro e quindi risultano difficilmente accessibili ai bambini. Inoltre, è interessante notare come il videoregistratore, ormai superato dal lettore DVD, sia ancora conosciuto da due soggetti intervistati. L'utilizzo di internet da parte dei soggetti, probabilmente a causa della tenera età, è ancora di carattere embrionale: quasi tutti dichiarano di aver navigato all'interno della piattaforma solo per guardare video su *Youtube* o per svolgere giochi *online*. Nonostante si tratti di individui giovani, più della metà dei bambini ha a disposizione una console all'interno della propria abitazione (11/19). Tuttavia, il possesso o meno di uno di questi strumenti elettronici non compromette la possibilità, da parte degli alunni, di videogiocare: molti dichiarano di utilizzare anche altri strumenti, come *tablet*, *smartphone* o *computer*, per svolgere partite con i *video games*. A tal proposito, non tutte le famiglie hanno la possibilità di comprare una determinata console in quanto, nonostante il grande mercato, restano comunque un prodotto non sempre accessibile a tutti. Nonostante non tutti i bambini abbiano a disposizione una console, 15 bambini dichiarano di utilizzare questo strumento elettronico. Tra questi emerge che sei soggetti la utilizzano raramente, sei tutti i giorni e tre più di una volta al giorno.

Dal questionario è emerso come il videogioco sia diventato ormai uno strumento di carattere sociale, infatti il 73,7% degli intervistati preferisce svolgere una partita in compagnia di altre persone, soprattutto con amici e fratelli, anziché singolarmente.

I bambini, nella maggior parte dei casi, hanno anche dichiarato di confrontarsi con i propri amici riguardo alle proprie esperienze di gioco, fornendosi vicendevolmente consigli per superare livelli. Allo stesso tempo, però, solo in sette hanno dichiarato di chiedere un parere ai propri coetanei prima di comprare un gioco, probabilmente perché (come vedremo dai dati analizzati successivamente), considerata l'età, essi non hanno

ancora la possibilità di scegliere qualsiasi videogioco in autonomia. È infatti emerso che il 68,5% dei ragazzi è soggetto ad un controllo da parte dei propri genitori, i quali vietano loro la possibilità di videogiocare in qualunque momento, imponendo degli orari da rispettare, e negano l'utilizzo di alcune particolari tipologie di videogiochi: tra questi, il 21% dichiara di non poter utilizzare i *video games* a pagamento ed un altrettanto 21% quelli contenenti tematiche considerate negative dai genitori. Ad esempio, un bambino dichiara di non poter utilizzare il gioco “*Ghostbuster*” poiché rischierebbe di spaventarsi. Tale motivazione non sappiamo quanto realmente provenga dal bambino, ma supponendo che sia il genitore a proporla, viene confermato il dato precedente. Un'altra alunna, invece, dichiara di essere troppo piccola per i videogiochi, da lei definiti “volgari”. Infine, altri due specificano di non poter giocare ai *video games* di guerra, perché da loro ritenuta “brutta e pericolosa”. Appare evidente come una buona parte dei genitori riesca a mantenere un controllo rispetto all'utilizzo del videogioco. A tal proposito, tra gli intervistati il 68,5% non ha la possibilità di svolgere una partita in qualunque momento, ma deve seguire alcune regole dettate dall'adulto.

L'ultima parte del questionario è incentrata sul tema specifico del videogioco, la sua parte educativa e la sua applicazione nel panorama scolastico. È interessante analizzare la risposta alla domanda “Pensi che tramite il videogioco si possa imparare?”: il 31,6% dichiara “molto”, il 36,8% “abbastanza”, il 5% “poco” ed infine il 26,6% “niente”.



Fig. 16 Grafico, di mia elaborazione, rappresentante le risposte ricavate dal primo questionario, espresse in percentuale.

Le risposte sul tipo di nozioni apprese videogiocando sono di svariata natura, si passa dall'apprendimento di materie scolastiche, concernenti alfabeto, numeri e tabelline, all'incremento della memoria, fino ad imparare a guidare un'automobile o a sparare.

La classe intervistata aveva già sperimentato l'utilizzo di un videogioco a scuola, all'interno di una disciplina scolastica, ma a giudicare dalle risposte al questionario l'esperienza non ha pienamente soddisfatto le aspettative degli alunni. Difatti, il 63% degli alunni ha espresso un parere negativo riguardo alla possibilità di riutilizzare un *video game* in classe. Infine, ritengo interessante analizzare le risposte alla domanda riguardante la capacità del videogioco di facilitare l'apprendimento delle discipline scolastiche. Mi sarei aspettato da tutti una risposta pienamente favorevole, riscontrata invece soltanto nel 63% degli alunni (di cui il 33% ha espresso un giudizio totalmente positivo ed il 30% abbastanza positivo); al contrario, il 37% delle risposte affermano che il videogioco non sia affatto utile per l'apprendimento di una materia scolastica, o comunque lo sia solo in minima parte, giudicata quindi ininfluenza.

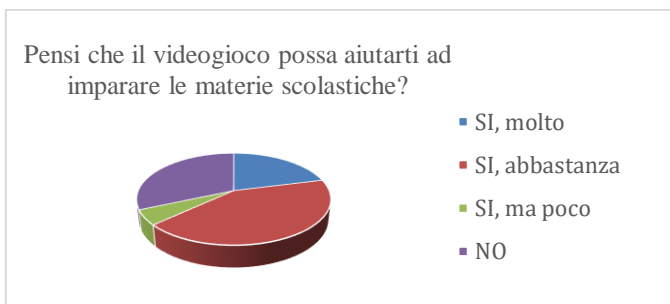


Fig. 17 Grafico, di mia elaborazione, rappresentante le risposte ricavate dal primo questionario, espresse in percentuale.

3.2.3. *L'esperienza di gioco*

Una volta svolto il primo questionario ed installato il gioco nei vari computer, i bambini hanno accolto con grande entusiasmo la notizia di dover svolgere una partita ad un videogioco, rimanendo soprattutto sbalorditi riguardo alla possibilità di utilizzare questo media all'interno della scuola. Il gioco digitale infatti, come emerso all'interno del precedente questionario, era già stato utilizzato all'interno di una lezione scolastica, ma esclusivamente per svolgere giochi educativi matematici.

Il fatto che gli alunni non fossero a conoscenza riguardo a ciò che avrebbero dovuto affrontare durante la partita ha aumentato maggiormente l'attenzione e l'interesse dei ragazzi intorno al videogioco. Inoltre, sapere che stavano svolgendo un'azione umanitaria ha contribuito a rendere i giocatori orgogliosi di essere stati scelti per superare tali missioni. Si è quindi creata una forte "empatia" tra il gioco ed il team dei bambini. Durante la partita i ragazzi, divisi in quattro gruppi, si succedevano a turno nello svolgere le missioni. Per attribuire una di quest'ultime ad ogni membro, veniva selezionato tra i ragazzi colui che, secondo il gruppo, si sarebbe mostrato più adeguato ed interessato al compito. Mentre il bambino delegato giocava, la partecipazione dei compagni è stata, nella maggior parte dei casi, positiva. I membri del gruppo si impegnavano infatti a

trovare le soluzioni ai problemi in cui si imbatteva l'incaricato, fornendo indispensabili consigli, ad osservare e ad avvertirlo dello scorrere del tempo a disposizione o ad incitarlo al raggiungimento della missione. È stato anche interessante, oltre al grande senso di collaborazione ed entusiasmo da parte di tutti i bambini, osservare la loro attenzione alle tematiche affrontate, seppur apparentemente difficili per la loro età. Cercavano infatti di domandarsi costantemente il motivo dei fatti accaduti e dei movimenti all'interno delle missioni. La forte partecipazione e l'attenzione dei bambini durante la partita sono emerse nitidamente anche riguardo al superamento di alcuni momenti di difficoltà nel gioco. Per fare un esempio, un alunno, mentre stava cercando di superare una missione, mi ha chiesto un piccolo parere per svolgere una determinata azione; tuttavia, mentre stavo rispondendo, sono stato prontamente corretto da un'altra bambina, la quale mi ha ammonito affermando che la strategia migliore non fosse quella da me consigliata, sottolineando che quindi li avrei indotti in errore.

Un altro aspetto dell'esperienza di gioco su cui vorrei soffermarmi è l'atteggiamento dell'alunno ripetente. Il suo comportamento, a detta dell'insegnante, era un po' invadente e il bambino tendeva spesso a distrarsi durante le attività. Nel corso di questa esperienza di gioco, invece, si è rilevato un prezioso aiuto per i propri compagni; egli infatti si proponeva per completare ogni tipo di missione e, non avendone ovviamente la possibilità, in quanto era necessario rispettare il turno, mentre giocavano i suoi compagni forniva suggerimenti molto costruttivi e specifici, trovando sempre la strategia migliore per superare un determinato ostacolo ed incoraggiando l'amico. I bambini non sempre sono stati in grado di portare a termine nel modo migliore le missioni, ma sono riusciti comunque a concludere il gioco. Terminata la partita si sono dimostrati entusiasti dell'esperienza e ho notato che, mentre uscivano dall'aula per lasciare il posto al gruppo

successivo, si scambiavano con entusiasmo informazioni su quanto fatto, enfatizzando il messaggio che avevano svolto una missione importante ed avevano salvato molte persone.

3.2.4. I risultati del secondo questionario

Il giorno seguente ho accolto gli alunni, dopo un piccolo scambio di opinioni sull'esperienza, con un questionario finale di verifica che mi ha permesso di analizzare l'effettivo contributo che il videogioco offre all'insegnamento scolastico. Secondo il parere dei bambini, la lezione sperimentata è stata molto positiva, in quanto il totale di loro (100%) ha affermato che l'esperienza è stata di loro gradimento (il 15% ha risposto "sì, abbastanza" e l'85% "sì, molto"). Gli alunni hanno espresso un giudizio positivo anche sul videogioco utilizzato, promettendosi di far provare questo strumento ai propri amici. Il gioco, come prevedevo, non si è rivelato molto facile per gli alunni. Questa difficoltà ha però incrementato l'*appeal* del gioco stesso. La quinta missione ha infatti riscosso quasi la totalità delle preferenze, venendo quindi considerata la più bella, nonostante si trattasse di una delle più complicate e strutturate, tanto che secondo il 40% dei videogiocatori era addirittura la più difficile in assoluto.

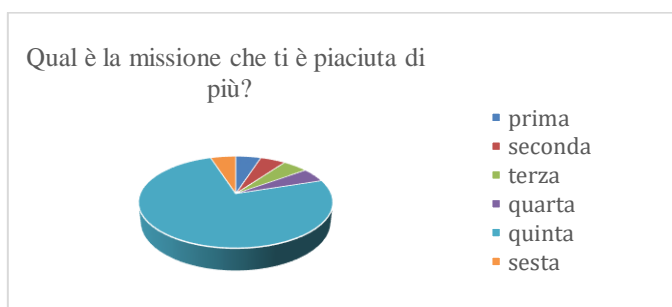


Fig. 18 Grafico, di mia elaborazione, rappresentante le risposte ricavate dal secondo questionario, espresse in percentuale.

Il videogioco si è rivelato pertanto dal carattere sfidante, ma adatto al livello di capacità e competenze dei destinatari. In generale, il 50% degli intervistati ha riscontrato una difficoltà abbastanza alta durante l'intera partita: questa caratteristica, come spiegato all'interno del primo capitolo, è tipica di un videogioco ben fatto, in quanto è importante che questo strumento metta alla prova il videogiocatore, spronandolo a tentare di superare un livello considerato in precedenza insormontabile, accrescendone così l'interesse. Inoltre, le difficoltà riscontrate dai ragazzi hanno contribuito ad incrementare la collaborazione tra loro. A tal proposito, il 70% ha risposto di aver cooperato con i propri amici, scambiandosi idee ed opinioni costruttive al fine del superamento delle varie missioni. Un'altra domanda, inserita all'interno del questionario per analizzare la riuscita dell'esperienza, richiedeva ai bambini se percepivano di aver appreso qualcosa videogiocando. La risposta è stata positiva, tranne in tre casi, i quali hanno dichiarato di non aver imparato niente o poco.



Fig. 19 Grafico, di mia elaborazione, rappresentante le risposte ricavate dal secondo questionario, espresse in percentuale.

Interessanti sono state invece le risposte, molteplici e variabili, dei bambini, riguardo alle nozioni e abilità che secondo loro avevano acquisito. La maggior parte degli alunni ritiene di aver appreso come aiutare e salvare le persone, portando loro degli alimenti; altri hanno preso coscienza della capacità degli esseri umani di compiere "cose brutte", come ad esempio la guerra, e che non tutte le persone del mondo sono altrettanto fortunate, perfino

riguardo a beni di prima necessità come il cibo; altri ancora hanno posto la propria attenzione su questioni più tecniche, come la guida di un camion o trovare mine in un terreno di guerra; infine alcuni addirittura affermano di aver imparato a gestire il denaro e ad organizzare le coltivazioni. Alla domanda “L’argomento è importante: per cosa?”, i bambini hanno espresso la bellezza di aiutare e salvare le persone, l’importanza di donare ciò che abbiamo e di compiere bei gesti, come offrire da mangiare a chi non ne ha. Dalle loro opinioni emerge l’obiettivo principale dei creatori del videogioco: comprendere il valore e la forza di un gesto altruista, come l’assistenza ai più bisognosi, compito primario del WFP. Interessanti sono anche altre due risposte alla medesima domanda, nelle quali viene espresso il ruolo cruciale di tale videogioco nell’insegnare ai bambini come reagire nel caso in cui, in un ipotetico futuro, fossero proprio i giocatori stessi a dover affrontare un momento di crisi simile a quello delle popolazioni conosciute nel mondo virtuale. In conclusione, secondo l’opinione dei bambini, l’argomento è stato molto interessante.

L’esperienza di questo progetto ha anche generato negli alunni la volontà di un approfondimento e un confronto sul tema e sulla modalità con cui si è svolta la lezione con i propri genitori. Il 70% ha infatti dichiarato di aver analizzato a casa l’argomento trattato in classe. Il videogioco ha permesso, dunque, di incrementare le conoscenze riguardo ad un tema così delicato e di comprendere i fattori che possono causare una crisi sociale ed ambientale (in particolare, il videogioco presentava, come già accennato precedentemente, una situazione di guerra ed una condizione di estrema siccità, causata dal completo prosciugamento di un fiume), rendendo consapevoli i bambini delle conseguenze dell’azione dell’uomo e degli eventi naturali. Ad esempio, il 40% della classe ha dichiarato che, precedentemente all’utilizzo del videogioco, non era a conoscenza dei danni che può causare un agente atmosferico ed il 30% non avrebbe mai

pensato che l'intervento dell'uomo e della natura possa creare danni così velocemente; al contrario, il 70% dei bambini era consapevole che questo possa modificare il nostro ambiente, sia in maniera positiva che negativa. Inoltre, con il supporto del videogioco e dell'insegnante, gli alunni hanno potuto riflettere sulle strategie e ricercare le opportune soluzioni ad un'eventuale emergenza, ma soprattutto hanno capito come sia possibile prevenirla. L'esperienza del videogioco ha incrementato, negli alunni cui era rivolto l'intervento didattico, la sensibilità verso una cittadinanza attiva: oltre a riconoscere la necessità di aiutare persone bisognose, dato già argomentato nelle pagine precedenti, il 95% degli intervistati ha sottolineato l'importanza della cura e del rispetto dell'ambiente in cui viviamo. Prima di videogiocare, solo il 35% dei bambini ha dichiarato di conoscere il significato dell'espressione "crisi alimentare" ed il 30% di "intervento umanitario". Pertanto, gli alunni si sono trovati ad affrontare una tematica poco conosciuta, ma hanno dimostrato di aver appreso, nella maggior parte dei casi, il messaggio del gioco e l'obiettivo dell'attività. Il *video game* è riuscito a catturare l'attenzione degli alunni su una tematica altrimenti difficile da affrontare, permettendo loro, seppur virtualmente ed in uno spazio protetto, di vivere da vicino profonde difficoltà sociali ed essere protagonisti di un'avventura umanitaria. Interessante notare come i bambini abbiano colto anche i particolari più complessi del gioco, come ad esempio la cifra economica a disposizione dell'associazione per soddisfare il fabbisogno giornaliero per ogni persona bisognosa (il 60% ricordava esattamente l'ammontare di denaro).

L'ultima domanda del questionario ha ripreso un argomento affrontato anche in quello precedente: il piacere degli alunni nel fare un'esperienza di videogioco a scuola. Nel primo, come già riportato, il 63% dei bambini dichiarava di non aver piacere ad utilizzare questo strumento in classe. Nel secondo questionario invece questa percentuale è

drasticamente salita, tanto che il 100% degli intervistati ha espresso che apprezzerrebbe di utilizzare nuovamente un videogioco a scuola, di qualsiasi genere esso sia. È quindi emerso come, a differenza della precedente esperienza, i bambini siano rimasti entusiasti e, al contempo, come non sia facile proporre un'attività di questo tipo all'interno della classe. Per una riuscita positiva dell'attività ed una soddisfazione da parte degli alunni è necessario innanzitutto che il videogioco scelto corrisponda alle aspettative dei soggetti, catturandone così l'interesse e l'attenzione. L'ambiente deve essere predisposto adeguatamente per garantire una partecipazione attiva da parte di tutti gli alunni e il docente deve avere una piena padronanza dello strumento. Riuscire a far combaciare tutti questi fattori, rendere l'attività avvincente e contemporaneamente attinente al programma scolastico e alle Indicazioni Nazionali, richiede un preciso studio ed un'attenta analisi del mezzo. Il videogioco si presenta come uno strumento delicato e al contempo prezioso per il contributo didattico ed educativo che può offrire. Pertanto, non è possibile impiegare tale media in qualsiasi momento, tramite improvvisazione, con fretteolosità o relegare il suo utilizzo ad una funzione di "tappabuchi" tra una lezione e un'altra o esclusivamente a quella di svago e divertimento, ma al contrario è necessaria un'opportuna competenza tecnologica ed un'adeguata progettazione dell'attività.

CONCLUSIONI

In questi anni stiamo assistendo ad uno sviluppo esponenziale dell'industria del videogioco. Tale successo è dimostrato dalla presenza, sempre più costante e diffusa, del media all'interno delle proprie case e nelle attività di vita quotidiana, tanto da influenzare notevolmente la nostra cultura. Per questi motivi, oggi non è più possibile sottovalutare l'importanza del videogioco all'interno della società. Tramite la mia ricerca, ho approfondito le qualità e le debolezze di questi strumenti, analizzando il motivo dei loro concreti successi e interessandomi in modo specifico alla tematica del videogioco nell'apprendimento. In particolare, questo studio è nato dalla curiosità di comprendere se il videogiocare sia esclusivamente un'occasione di svago e divertimento o se, al contrario, sia un'attività ricca di stimoli educativi e, per le sue caratteristiche intrinseche, un'ottima modalità per acquisire nozioni, promuovere apprendimenti e sviluppare processi mentali. Infine, dato il grande utilizzo del videogioco da parte dei soggetti destinatari della formazione scolastica, ho analizzato se questo strumento abbia le caratteristiche idonee all'utilizzo in classe per una lezione didattica.

La ricerca ha evidenziato molte critiche e pregiudizi rivolte al videogioco che tuttavia hanno dimostrato di essere in contrapposizione con i suoi punti di forza. Si pensi, ad esempio, al rimprovero per la condizione di isolamento di cui spesso è vittima il soggetto videogiocatore: il media risponde con la creazione di un universo, sul gioco stesso, all'interno del quale è possibile collaborare e confrontarsi, scambiando opinioni con individui interessati all'argomento, talvolta distanti migliaia di km e appartenenti a culture e a società diverse tra loro. Pertanto, nell'ottica di un mondo unito, nel quadro di

una società inclusiva e solidale, il videogioco si configura come uno strumento efficace per promuovere socializzazione, comunicazione e quell'interculturalità a cui la scuola e le istituzioni educative devono tendere. L'opportunità di interagire con persone distanti e lontane da noi è resa possibile dal videogioco *online*, ma di fronte alla moltitudine di lingue presenti nel mondo, è necessario forse riconoscere a tale media anche il merito di aver costruito un linguaggio proprio e comprensibile al più ampio pubblico (si pensi a simboli come frecce, musiche e suoni, punti interrogativi, luci e colori) e la scelta di proporre la maggior parte dei videogiochi in lingua inglese: carattere essenziale per l'interazione tra individui appartenenti a nazionalità diverse. Non solo, il videogioco si candida a laboratorio didattico, all'interno del quale il più bravo condivide il proprio sapere con il meno esperto (quello che nelle scienze pedagogiche prende il nome di *peer-tutoring*) promuovendo in tal senso l'inclusione anche di individui con difficoltà. Grazie al gioco viene data loro l'opportunità di percepirsi protagonisti diretti dell'esperienza. Inoltre, la moltitudine di linguaggi che presenta, caratteristica che rende il videogioco attraente e motivante per le nuove generazioni, abituate al *multitasking* e ad un'infinità di stimoli visivi, è elemento essenziale per supportare bambini con BES e con difficoltà nell'apprendimento scolastico. È proprio di motivazione e di interesse che si può parlare quando il bambino si cimenta nella partita di un videogioco. Quest'ultimo ha la capacità di catturare l'attenzione dei giocatori, mantenendo costante il loro stimolo a proseguire nei livelli, non solo tramite musiche, immagini in movimento e statiche, ma anche mediante un progressivo incremento delle difficoltà. Si attua un processo in cui il bambino stesso è alla ricerca della prova più complicata. Ne è esempio evidente la quinta missione di *Food Force*, forse la più difficile, che è risultata essere la più apprezzata dagli alunni sottoposti all'attività da me progettata e incentrata sul videogioco. Tale interesse

ad affrontare il compito più sfidante, rimanendo consapevoli della possibilità di successo, in un contesto in cui l'errore è accettato (in quanto lo sbaglio del giocatore non comporterà la rottura del gioco e nessuno giudicherà il soggetto come incapace, ma semplicemente l'avatar dell'individuo rischierà di retrocedere nel livello o di non passare a quello successivo), sarebbe auspicabile proprio all'interno dell'ambiente scolastico. Il bambino, videogiocando, mosso da interesse e motivazione, giunge all'acquisizione di nozioni che probabilmente avrebbe raggiunto con maggiori difficoltà se sottoposto ad una classica lezione scolastica. Se riuscissimo a riproporre questo meccanismo all'interno della didattica, se le conoscenze venissero presentate sotto forma di gioco e di divertimento (come suggerito dalle Indicazioni Nazionali), aumenterebbe drasticamente l'interesse degli alunni e la loro motivazione all'apprendimento delle discipline, migliorandone quindi anche i risultati. La società è in costante trasformazione e la scuola deve accogliere i cambiamenti avvicinandosi il più possibile al mondo delle future generazioni. I nuovi scolari, detti nativi digitali, sono immersi in un mondo all'interno del quale la tecnologia è una delle attrici principali ed il videogioco è uno dei mezzi più utilizzati. Dalla ricerca è emerso come, in alcuni casi, il *video game* possa essere uno dei mezzi per comunicare con i giovani, in quanto da loro percepito come strumento proprio, personale e privato. Conseguentemente, la scuola non può sottovalutare la potenza di questo media, bensì deve approfondire e investire su una sua applicazione didattica.

Oggi sono principalmente due le strategie finalizzate all'impiego del videogioco in classe. Nella prima, l'insegnante utilizza il mezzo come complemento e come supporto per approfondire un argomento studiato in precedenza. L'altra utilizza il *video game* per far acquisire una nozione sconosciuta, diventando dunque esso stesso la fonte di partenza per l'apprendimento. Quest'ultima è quella che ho accolto all'interno del mio progetto,

incentrato sul videogioco *Food Force*. La valenza educativa di tale intervento didattico è emersa dalla rielaborazione dei risultati, estremamente positivi per quanto concerne il raggiungimento degli obiettivi e in termini di apprezzamento dell'attività, ricavati dal questionario finale di valutazione rivolto agli alunni. In particolare, tengo a sottolineare come, rispetto al questionario proposto all'inizio del progetto (dove il 63% dei bambini dichiarava di non voler usufruire del videogioco a scuola), il 100% degli alunni accoglierebbe con entusiasmo l'utilizzo di tale media durante le lezioni scolastiche. Nel corso della progettazione dell'attività è emerso un ulteriore carattere, estremamente positivo per un'applicazione didattica del *video game*: il giocatore, durante la partita, è sottoposto ad una moltitudine di informazioni e all'attivazione di processi mentali che stimolano connessioni tra i diversi saperi e dunque spingono il docente a condurre un insegnamento dal carattere interdisciplinare.

Tuttavia, è importante ricordare come il videogioco sia uno strumento che espone il soggetto anche a forti rischi, soprattutto l'infante, ed è quindi fondamentale farne un uso corretto ed educare gli interessati al suo utilizzo. Pertanto, il *video game* non può avere la funzione di “*baby sitter* elettronico”, il docente e il genitore devono essere protagonisti del rapporto tra il bambino ed il gioco, conoscere le dinamiche all'interno di quest'ultimo e consigliare l'utilizzo soltanto di quelli considerati adatti al soggetto, facendo riferimento anche al *rating* PEGI 2.0.

Inserire questo media all'interno del panorama scolastico è comunque un processo non privo di difficoltà, in quanto si tratta di uno strumento ricco di variabili e talvolta imprevedibile. È quindi necessario strutturare l'attività con particolare attenzione. Il docente che presenta un *video game* in classe deve avere piena padronanza del gioco, così da fronteggiare ed affrontare le innumerevoli circostanze, tipiche di un'esperienza del

genere. Inoltre, la scelta del videogioco stesso è fondamentale, in quanto quest'ultimo deve essere adeguato all'argomento da trattare e soprattutto alle capacità e alle esigenze degli alunni. Il bambino non può essere obbligato a svolgere una partita per lui non interessante o non conforme alle proprie aspettative. Per garantire una partecipazione attiva, da parte di tutta la classe, all'interno di ogni fase della partita, è necessario che il docente predisponga l'ambiente in un modo specificatamente appropriato alle caratteristiche del gioco. Riguardo a quest'ultimo punto, è importante sottolineare come ancora oggi molte strutture scolastiche italiane non siano adeguatamente predisposte a tale scopo, essendo spesso prive di strumenti e supporti informatici e non avendo aule idonee all'utilizzo delle nuove tecnologie all'interno della didattica, compreso il videogioco.

Concludo citando J.P. Gee il quale, all'interno del suo libro *“Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale”*, afferma che “Non abbiamo visto ancora nulla” del vastissimo mondo del *video game*, poiché ci troviamo davanti ad un media in continua crescita e sviluppo e nei prossimi anni ci troveremo ad analizzare videogiochi sempre più “ricchi e profondi”¹⁵².

¹⁵² Gee, *Come un videogioco*, cit., p. 186

BIBLIOGRAFIA

Aglieri M., Tosone G., *Parlare per stereotipi. Luoghi comuni su videogiochi e educazione*, in Felini D., curatore libro *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, pp. 23-34.

Berwick A., 2083. *A European Declaration of Indipendence*, Londra 2011.

Cambi F., *La media education interpretata*, in Cambi F. curatore libro, *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Edizioni Ets, Pisa 2010, pp. 19-45.

Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, Edizioni ETS, Pisa 1995.

Ceccherelli A., *Nuove forme di insegnamento: i videogiochi e l'edutainment*, in "Rivista Scuola IaD, I, 2008-2009.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La nuova Italia Editrice, Firenze, 1954.

Felicia P., *Digital games in schools: A handbook for teachers*, European Schoolnet, Bruxelles 2009.

Ferri P., *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure*, Bur Rizzoli, Milano 2014.

Gee J.P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, 2012.

Johnson S., *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2006.

Lacasa P., *Learning in Real and Virtual Worlds. Commercial Video Games as Educational Tools*, Palgrave Macmillan's Digital Educational and Learning, United States New York, 2013.

Lopez J.M.C., *Storia e videogiochi. Un'analisi didattica*, in "Mundus", I, 2008.

Mazzetta F., *La biblioteca in gioco. I videogame tra dimensione ludica e ruolo educativo*, Editrice Bibliografica, Milano 2013.

Nesler R., *Imparo giocando: videogiochi e apprendimento. Rapporto di ricerca sul quadriennio di sperimentazione*, Tipografia Alcione, Trento 2007.

Nesti R., *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Edizioni Unicopli, Milano 2012.

Prensky M., *Mamma non Rompere STO IMPARANDO! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*, multiplayer.it edizioni, Perugia 2007.

Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Edizioni ETS, Pisa 2011.

Rosa A., *I videogiochi come palestra di sperimentazione valoriale*, in Felini D., curatore del libro *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, pp.49-64.

Tanoni I., *Videogiocando s'impara. Dal divertimento puro all'insegnamento-apprendimento*, Erikson, Trento 2003.

Wastiau P., Kearney C., Van den Berghe W., *How are digital games used in schools?*, European Schoolnet, Brussels 2009.

SITOGRAFIA

Aevsi, www.aesvi.it (verificato in data 29/10/2018).

Ansa, www.ansa.it (verificato in data 11/12/2018).

Battlefield, www.battlefield.com (verificato in data 12/12/2018).

Call of Duty, www.callofduty.com (verificato in data 12/12/2018).

Food Force, it.wfp.org/cosa-facciamo/studenti/food-force (verificato in data 04/01/2019).

GAME@SCHOOL, videogioco.imparadigitale.it (verificato in data 28/12/2018).

Games for Health Europe, www.gamesforhealth.org (verificato in data 29/10/2018).

Iprase, www.iprase.tn.it (verificato in data 28/12/2018).

National Museum of Singapore, www.nationalmuseum.sg (verificato in data 11/12/2018).

Minecraft, minecraft.net (verificato in data 4/12/2018).

Nintendo, www.nintendo.it (verificato in data 22/11/2018).

Report, www.report.rai.it (verificato in data 11/12/2018).

RollerCoaster Tycoon, www.rollercoastertycoon.com (verificato in data 22/11/2018).

Smithsonian National Museum of Natural History, naturalhistory.si.edu (verificato in data 11/12/2018).

The Sims, www.ea.com (verificato in data 22/11/2018).

Toontown Rewritten, www.toontownrewritten.com (verificato in data 30/10/2018).

Ubisoft, www.ubisoft.com (verificato in data 30/10/2018).

World Food Programme, www1.wfp.org (verificato in data 4/01/2019).

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Prof. Andreas Robert Formiconi per la disponibilità dimostrata e l'aiuto nello svolgimento di questo lavoro; la Tutor universitaria Lucia Maddii e le Tutor scolastiche per il supporto ricevuto durante la mia esperienza di tirocinio; la docente dell'Istituto Comprensivo Scarperia e San Piero Francesca Cinelli per avermi dato la possibilità di applicare l'utilizzo di un videogioco in classe tramite la progettazione e la realizzazione di un'attività.

Ringrazio i miei genitori e la mia famiglia per aver sempre creduto nel raggiungimento di quest'obiettivo ed il supporto mostrato in ogni momento.

Ringrazio i miei amici e i compagni dell'università che hanno reso questo percorso ancora più bello ed infine sono grato a Francesca e Ilaria per essere parte fondamentale e di grande aiuto nella mia vita.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

SCIFOPSI
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE
E PSICOLOGIA

Corso di Studi in Scienze

della Formazione Primaria

SCUOLA DI STUDI UMANISTICI E DELLA FORMAZIONE CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA *a.a. 2017-2018*

Relazione finale di tirocinio

Tirocinante: *Leonardo Nesi*

Tutor scolastici: *Daniela Messeri* (Infanzia), *Rossella Masi* (Primaria)

Tutor universitario: *Lucia Maddii*

INDICE

PRIMA PARTE

Introduzione.....	p. 3
Le sedi delle istituzioni scolastiche accoglienti.....	p. 5
L'esperienza alla scuola dell'infanzia: l'ambiente e il contesto.....	p. 7
Le attività e le strategie osservate nella scuola dell'infanzia	p. 9
L'esperienza personale di conduzione di un'attività alla scuola dell'infanzia: il MARC	p. 14

SECONDA PARTE

L'esperienza alla scuola primaria: l'ambiente e il contesto.....	p. 19
Le attività e le strategie osservate nella scuola primaria.....	p. 20
L'esperienza personale di conduzione di un'attività alla scuola primaria: il MARC	p. 24

TERZA PARTE

L'organizzazione scolastica.....	p. 28
Conclusioni.....	p. 29
Bibliografia.....	p. 32
Sitografia.....	p. 32

PRIMA PARTE

Introduzione

Terminata la scuola secondaria di primo grado e prese in considerazione la mia passione per la matematica e l'intenzione di procedere il mio percorso di studi con l'università, mi sono iscritto al Liceo Scientifico PNI (Piano Nazionale Informatico). Ho conseguito il diploma nel 2013, anno in cui ho sostenuto il test di ammissione a Scienze della Formazione Primaria, nonostante non avessi mai affrontato materie specifiche come pedagogia, psicologia o didattica. Tale decisione è stata dettata principalmente dalla mia esperienza, maturata in più di dieci anni, con i bambini, come animatore in numerosi campi estivi e come catechista nella parrocchia del mio paese. Proprio grazie a queste situazioni ho avuto modo di scoprire il mio piacere di stare a contatto con bambini e ragazzi. Indubbiamente l'insegnamento nella scuola primaria e in quella dell'infanzia è un'attività nettamente diversa dalle pratiche sperimentate nel ruolo di animatore o di catechista: ho potuto prenderne coscienza in maniera diretta durante il tirocinio.

Negli anni di studio universitario ho intrapreso anche varie esperienze lavorative di cui, quella più significativa per la mia crescita umana e personale, è stata il servizio civile, svolto nel corso di un anno, presso la Misericordia di Scarperia.

L'esperienza che ha arricchito maggiormente il mio curriculum universitario sono stati sicuramente i cinque mesi in Erasmus a Vic, una cittadina catalana vicino Barcellona, durante il quarto anno. È stata la prima esperienza svolta

all'estero, lontano dalla mia famiglia, per un lungo periodo. Tale situazione mi ha portato inevitabilmente ad una forte crescita personale: sono stato "catapultato" in un nuovo Paese, con tradizioni e abitudini diverse dalle mie e distante dai miei affetti. Un'ulteriore difficoltà, non avendo mai studiato lo spagnolo e non essendo mai stato appassionato per le lingue straniere, è stata la lingua. L'università era organizzata in maniera differente rispetto alla nostra: i corsi erano interamente in inglese ed erano suddivisi in lezioni teoriche frontali con la spiegazione dell'insegnante e in lezioni pratiche in cui dovevamo svolgere lavori di gruppo con successiva presentazione dell'elaborato alla classe. Durante il corso di lingua inglese ho anche avuto l'opportunità di entrare in una scuola catalana per svolgere cinque ore di lezione, interamente in inglese, a bambini della scuola primaria e dell'infanzia. Non nego la difficoltà nella preparazione e nella realizzazione della giornata, ma anche la successiva soddisfazione per la buona riuscita e per l'arricchimento in termini di competenze che questa vicenda mi ha dato.

Anche il tirocinio svolto in quattro anni universitari è stato per me un'occasione di crescita formativa, in quanto mi ha permesso di conoscere l'ambiente scolastico da una prospettiva diversa, ovvero dal punto di vista degli insegnanti. In questa relazione cercherò di raccontare l'esperienza formativa, avvalendomi anche delle conoscenze apprese durante lo studio, quindi facendo riferimento ai testi e alle Indicazioni nazionali

Le sedi delle istituzioni scolastiche accoglienti

Ho svolto i quattro anni di tirocinio all'interno dell'istituto comprensivo Scarperia e San Piero, nella sede di Scarperia, la scuola che frequentavo quando ero bambino. Scarperia è un comune del Mugello, zona caratterizzata da bassa densità di popolazione: 35% della media toscana e 20% della media provinciale. Questo fenomeno delinea una migliore qualità ambientale e allo stesso tempo una maggiore difficoltà di accesso ai servizi. L'istituto, grazie alla collaborazione e al lavoro di presidi e sindaci, ha sempre mantenuto uno stretto contatto con il territorio. All'interno sono infatti presenti l'Auditorium e il Palazzetto dello sport, utilizzati anche per attività extrascolastiche di interesse territoriale. La scuola partecipa attivamente anche alle iniziative del paese come, ad esempio, alla festa dell'infiorata, giornata nella quale le strade principali del paese vengono decorate con figure costituite da fiori. In tale occasione i bambini realizzano degli elaborati e, tramite votazione, vengono selezionati quelli più idonei ad essere riprodotti (dagli alunni stessi) nelle strade e piazze del paese. Questa stretta collaborazione con il Comune permette ai bambini di essere partecipi della vita del proprio paese e di conoscere il patrimonio storico artistico e culturale di Scarperia, piccolo paese fondato dalla Repubblica Fiorentina nel 1306. L'importanza di ciò è sottolineata anche dalle Indicazioni nazionali che sottolineano come sia necessaria la formazione di una forte identità culturale, creando così una cittadinanza attiva e consapevole, permettendo ai ragazzi di partecipare in maniera diretta alle dinamiche sociali della propria città e, al contempo, di prendere coscienza del ricco patrimonio culturale di un Paese come l'Italia. Risulta dunque importante accompagnare i

bambini a visitare luoghi e musei che rendono esplicita questa enorme ricchezza¹.

All'interno delle classi si nota una consistente presenza straniera. A tal proposito, nel territorio del Mugello circa il 9,8% della popolazione è formata da migranti², i quali recano alla scuola una ricchezza culturale e conseguentemente formativa. È fondamentale costruire un ambiente che conduca all'intercultura: ciò garantisce collaborazione tra gli individui, promuove la consapevolezza del patrimonio socio-culturale del proprio paese e la possibilità di conoscere, tramite l'esperienza diretta dei propri compagni di classe, situazioni e culture differenti³. Entrando nelle aule della scuola primaria ho potuto notare come la maggior parte siano dotate di LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), strumento ancora non molto utilizzato dagli insegnanti ma, come sottolineato anche dalle Indicazioni nazionali, di fondamentale importanza. La diffusione delle tecnologie all'interno della scuola è infatti una grande opportunità e rappresenta la "frontiera decisiva" per la nostra società attuale⁴. Si sta prospettando un nuovo futuro digitale dell'educazione che, grazie alle eccezionali opportunità fornite dalle tecnologie, porterà ad un "radicale cambiamento" all'interno del sistema scolastico e nelle istituzioni educative⁵. Il sistema scolastico italiano però, per motivi strutturali e di formazione degli insegnanti, non è ancora completamente pronto a questa innovazione, pertanto è necessaria una continua formazione e innovazione per l'introduzione delle tecnologie nell'ambiente scolastico in maniera definitiva, completa e proficua. Inoltre le aule sono fornite di altri

¹ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, 2012, p. 14.

² PTOF Istituto Comprensivo Scarperia- San Piero (http://www.scuolascarperiasanpiero.gov.it/public/upload/downloads/POF/PTOF_2016_2019.pdf)

³ *Indicazioni Nazionali...*, cit p. 11.

⁴ *Ivi*, p. 4.

⁵ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Edizioni ETS, Pisa 2011. p. 17.

supplementi tecnologici, spesso scelti dagli insegnanti. All'interno della scuola vi si trova un'aula laboratoriale di informatica, dove sono presenti computer e altri supporti. L'istituto, oltre all'aula di informatica, dispone di altri spazi ad uso laboratoriale legati alle diverse discipline (scienze, musica o italiano nella stanza adibita a biblioteca). Favorire questo tipo di attività è fondamentale per la formazione scolastica e, se organizzato correttamente, è la modalità di lavoro che incoraggia maggiormente la ricerca e la progettualità, coinvolgendo attivamente gli alunni⁶.

All'interno dell'istituto è infine presente la mensa, indispensabile per garantire un adeguato servizio agli alunni e al personale docente.

L'esperienza alla scuola dell'infanzia: l'ambiente e il contesto

In questi quattro anni ho svolto il tirocinio presso la scuola dell'infanzia di Scarperia, precisamente nell'aula viola. All'interno dell'istituto è infatti presente una distinzione delle aule tramite colori, ognuna riservata ad una determinata fascia d'età, ad eccezione di una classe mista. Durante questa esperienza, ho seguito il percorso di crescita di due gruppi: il primo comprendente bambini dai quattro ai cinque anni e il secondo dai tre ai quattro anni. Nonostante fossi nella medesima aula non ho lavorato sempre con gli stessi insegnanti, in quanto ogni anno, mantenendo la figura fissa dell'insegnante Daniela Messeri, si sono succedute colleghe differenti. Tutto ciò ha determinato ogni anno cambiamenti sia a livello organizzativo e di gestione della classe, sia di rapporti interpersonali, che influivano direttamente anche sul rapporto con i bambini. Non sempre la collaborazione tra le docenti ha avuto esiti positivi ad esempio, durante il secondo anno di tirocinio, le insegnanti non avevano un ottimo rapporto tra loro e questo si rispecchiava esplicitamente anche nel gruppo classe.

⁶ *Indicazioni Nazionali...*, cit p. 27.

L'aula viola, dato il nome, era arredata maggiormente con utensili di questo colore. Era possibile accedervi solo dopo aver oltrepassato l'atrio centrale molto spazioso ed un altro più piccolo adiacente al primo. Era suddivisa in due parti: una zona più grande, in cui erano presenti panche e sedie disposte a semicerchio dove i bambini svolgevano le attività di routine e di condivisione, ed una più piccola dove si trovavano i servizi igienici e gli scaffali per i materiali ad uso didattico e ludico come videocassette, DVD, libri e giochi vari. Appeso alla parete, davanti alle sedie a semicerchio, c'era un supporto di legno, realizzato ad inizio anno, sul quale i bambini, attraverso una delle prime azioni di routine della giornata, attestavano la propria presenza in aula con un distintivo creato da loro stessi. Al centro erano disposti alcuni tavoli ad altezza bambino per svolgere le attività e vicino alla porta era collocato un tavolo che le insegnanti utilizzavano come appoggio e cattedra. Di fianco si trovava un armadio suddiviso in tanti piccoli spazi vuoti, dove ogni bambino aveva la possibilità di lasciare i propri oggetti personali o scolastici.

Ogni aula, inoltre, offriva un ingresso esterno che portava al giardino. Quest'ultimo era suddiviso in aree, ognuna appartenente ad una classe, con vari giocattoli.

I bambini si trovano all'interno di un ambiente fortemente strutturato che garantisce una maggiore autonomia dei soggetti, essi infatti hanno la possibilità di prendere autonomamente qualsiasi materiale per lavorare o per il gioco. All'interno della scuola dell'infanzia è fondamentale l'ambiente in cui si trovano i bambini, una gestione corretta delle attività di routine, l'organizzazione dello spazio favoriscono infatti l'inserimento dell'alunno nel mondo scolastico ed il suo apprendimento⁷.

⁷ G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna 2012, p. 203,204.

Le attività e le strategie osservate nella scuola dell'infanzia

Le attività di routine svolte ad inizio giornata che ho potuto osservare e dirigere in questi quattro anni di tirocinio saranno per me una guida ed un esempio per i prossimi anni di insegnamento. Alle ore 9.30 circa i bambini venivano disposti in semicerchio. Attraverso una conta, preferibilmente cantata, e facendo attenzione che ogni bambino, a turno, potesse svolgere tutti i ruoli, venivano assegnati i vari incarichi: “maestrino”, aprifila, cameriere e "rimettiapposto". Tale attività era molto coinvolgente per i bambini, ognuno dei quali aveva così un ruolo specifico per lo svolgimento della giornata: ciò permetteva di rafforzare le attività routinarie e, al contempo, responsabilizzare i bambini. Il “maestrino”, il ruolo di maggiore responsabilità, era colui che doveva aiutare la maestra durante la giornata, soprattutto nelle attività di *routine*, come mandare i bambini in bagno prima di andare a pranzo, decidere e guidare i giochi di gruppo o far mantenere un comportamento corretto ai compagni nei momenti in cui la maestra era occupata in altre mansioni. L'aprifila, oltre ad essere colui che guidava l'uscita per la mensa, o altri tipi di uscite giornaliere, aiutava anche il “maestrino” nello svolgimento delle attività giornaliere. I "rimettiapposto" avevano il compito di rimettere, come dice la parola stessa, gli oggetti rimasti inavvertitamente fuori posto in seguito al riordino dei giochi o del materiale didattico da parte di tutti gli alunni. Infine, il “cameriere” doveva servire i propri compagni a mensa e durante la merenda. Tutto queste dinamiche oltre a responsabilizzare gli alunni favoriscono a formare un'ecologia tipica di ogni classe che garantisce un corretto clima ed equilibrio all'interno di essa⁸.

Durante questi anni ho potuto osservare numerose attività interessanti, tra cui un lavoro accurato sulla gallina e l'uovo. Questo era strutturato in varie sessioni di

A. ⁸Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci editore S.p.A, Roma 2000. p. 93.

incontri e aveva una durata totale di circa uno/due mesi. Il percorso si sviluppava a partire da un'attività di esperienza diretta: è stata portata all'interno della scuola una gallina da osservare e, per la felicità dei bambini, toccare. Dopo l'osservazione diretta e un *brainstorming* sull'accaduto, si sono succedute varie attività. Sono due i lavori che mi hanno colpito particolarmente e che sicuramente conserverò nel mio bagaglio personale. Il primo consisteva nel disegnare la gallina in tre/quattro posizioni e durante azioni di vita quotidiana. Tutte queste azioni sono state riprese dal *brainstorming* precedente, dove ogni bambino era incentivato a esprimere la propria opinione sull'osservazione dell'animale. I bambini sostenevano poi un colloquio con l'insegnante, con la quale cercavano di ricordare quanto detto e decidevano quali azioni della gallina disegnare.

L'altra attività particolarmente interessante focalizzata sui sensi, in maniera particolare al tatto. I bambini avevano a disposizione vari oggetti, toccandoli dovevano associare le sensazioni provate con quelle già sperimentate accarezzando le diverse parti della gallina, focalizzando così l'attenzione sulle caratteristiche di quest'ultima e cercando di esprimerle verbalmente. Dopo aver svolto questo lavoro di associazione tra degli oggetti e le caratteristiche della gallina, gli alunni hanno realizzato due cartelloni, uno personale e uno di gruppo, sui quali hanno incollato gli oggetti da loro ricordati. Il cartellone di gruppo è stato poi utilizzato per il *brainstorming* finale con lo scopo di ricordare le impressioni dei bambini riguardo ai due sensi utilizzati: tatto e vista. Sono state infatti riportate per scritto le affermazioni dei bambini. Tale cartellone è stato realizzato dall'insegnante, ma con la partecipazione diretta dei bambini, partendo dal disegnare le mani e gli occhi per l'intestazione (tocco con mani, guardo con occhi) fino ad incollare e tagliare gli oggetti che ricordano l'animale. Al suo interno è interessante soffermarsi

sull'immagine di Biancaneve posta accanto alla didascalia "è bella" (Fig.1). Per esprimere il giudizio di bellezza è stata inserita tale principessa poichè si trattava dell'immagine giudicata dai bambini come la meglio rappresentativa della parola in questione. La scelta è stata fatta tramite un'attività altamente formativa e più volte utilizzata dalle insegnanti. Gli alunni avevano più immagini per esprimere la parola "bella" e, tramite votazione diretta, hanno scelto quella da inserire nel cartellone. Ogni bambino ed ogni insegnante era infatti provvisto di un mattoncino e, a turno, dovevano posizionarlo accanto all'immagine preferita, formando così una torre. La figura vincitrice era quella con la torre più alta. Tutto ciò, oltre a far acquisire competenze matematiche, osservando per la prima volta diagrammi tridimensionali, offriva una prima prova di applicazione pratica del concetto di democrazia. Valore fondamentale dell'umanità e che l'insegnante ha il dovere di trasmettere⁹.

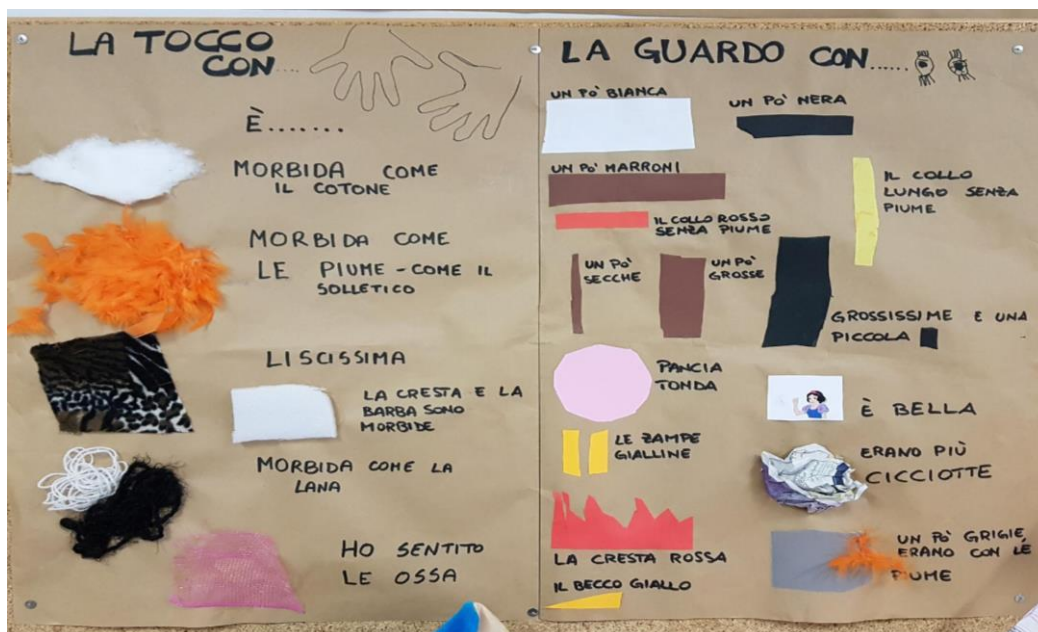


Fig.1 Cartellone sul tatto e la vista realizzato dall'insegnante con la collaborazione dei bambini.

⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1954, p. 264.

Finite le attività sulla gallina, è stato il turno dell'uovo. Un'esperienza che mi ha colpito particolarmente è stata quella di deporre alcune uova fecondate (dai galli) in un'incubatrice, posizionata in aula, per aspettare la nascita dei pulcini. Giorno per giorno i bambini osservavano attraverso una piccola finestra le uova, ponendo la loro attenzione su eventuali cambiamenti. Successivamente il bambino incaricato, ovvero il “maestrino”, doveva disegnarlo all'interno di un cartellone realizzato per l'avvento del pulcino.

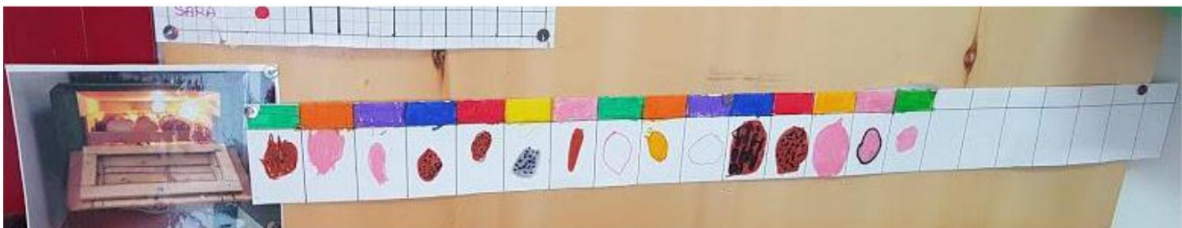


Fig. 2-3 Incubatrice collocata all'interno della scuola e cartellone per l'avvento del pulcino.

Indubbiamente era possibile che non nascesse nessun pulcino e così purtroppo è successo. Tuttavia, le maestre erano organizzate per questo imprevisto e, chiedendo aiuto a dei contadini che giornalmente avevano a disposizione pulcini, il giorno in cui era prevista la schiusa delle uova, i bambini hanno trovato in classe un pulcino appena nato!

Un'altra attività che mi ha colpito e mi ha coinvolto direttamente è stata

l'introduzione al concetto della forma geometrica del cerchio con i bambini di 4 anni. Inizialmente gli alunni venivano portati fuori, nell'atrio, da un insegnante, a svolgere attività motorie che riportassero all'immagine del cerchio. Dovevano camminare a piedi uniti seguendo la grande circonferenza disegnata nell'atrio, strisciare su di essa, camminare internamente ed esternamente a piccoli e grandi *hula hoop* ed infine muoversi, cercando di mantenere l'equilibrio, sopra un supporto di plastica rialzato di forma circolare. Successivamente, tornati in aula, avevano a disposizione del materiale che portava a riprodurre il movimento del cerchio (ad esempio far scorrere una macchinina su una ruota o girare la rotellina del telefono degli anni '80) ed infine, con la guida dell'insegnante, provavano a rappresentare piccoli cerchi.

Anche la gestione della classe da parte delle maestre, a mio parere, merita attenzione. Per mantenere viva la concentrazione e l'ordine dell'intera classe, per garantire un comportamento adeguato e per far sì che tutti partecipassero in maniera attiva utilizzavano alcune attività e degli oggetti specifici. Durante le discussioni i bambini a turno avevano il diritto di parola: prima di parlare dovevano accertarsi di avere in mano un pupazzo a forma di aglio che avevano il compito di consegnare ad un altro compagno appena finito il proprio discorso. All'interno della classe era presente un bambino con BES (Bisogni Educativi Speciali) che ancora non riusciva a parlare. Tuttavia, in nessuna delle attività ciò sembrava un problema, né per lui né per i compagni, in quanto riusciva ad esprimere, tramite gesti e movimenti, le proprie opinioni con grande semplicità e naturalezza e anche lui utilizzava il pupazzo per avere la possibilità di parlare, nella sua maniera delle proprie esperienze. È stato straordinario vedere come gli altri bambini riuscivano a capire le emozioni e i discorsi del proprio compagno e come comunicavano con lui: sembrava che nei loro dialoghi questa difficoltà, vista da noi adulti, non esistesse.

Come strategia per la gestione della classe le maestre sfruttavano spesso anche la musica, ponendola come sottofondo durante i lavori o utilizzando il canto per alcune attività routinarie come il rimettere a posto e andare a mensa. Il sottofondo musicale era anche un metodo adottato per far rilassare i bambini dopo il pranzo, momento spesso accompagnato da giochi specifici incentrati su quest'obiettivo.

L'esperienza personale di conduzione di un'attività alla scuola infanzia: il progetto MARC

Durante questi quattro anni di tirocinio, grazie al coinvolgimento e alla fiducia da parte delle maestre, ho avuto modo di guidare e partecipare a molte attività. Inizialmente ho guidato le azioni della routine giornaliera, successivamente ho avuto la possibilità di affrontare alcune discussioni in classe ed infine ho potuto gestire direttamente varie attività. Ho avuto la fortuna di essere stato inserito in una classe con insegnanti che mi hanno dato l'opportunità di essere parte attiva nei progetti e nelle attività svolte. Dunque sono incrementate gradualmente le mie responsabilità, assumendo inizialmente solo il ruolo di supporto e aiuto all'insegnante, per poi arrivare ad organizzare e dirigere una mia personale attività, documentata attraverso il video MARC nel terzo anno di tirocinio. La scelta di contenuto di tale attività era strettamente legata alla necessità di rispondere alle esigenze di programmazione della classe dei bambini di tre anni. Accogliendo dunque i suggerimenti delle insegnanti e quelli della mia tutor universitaria ho realizzato l'attività partendo dalla storia "Corri, pallina!" di Altan. Essa aveva due obiettivi principali: il primo era che il bambino riconoscesse le parti del proprio corpo, l'altro era consentire ai bambini di iniziare a collocare le azioni quotidiane nel tempo e nella giornata. La prima parte consisteva nella drammatizzazione della storia e, per cercare di renderla più attiva possibile,

avevo costruito il personaggio di Pallina e preparato vari accessori per rendere dinamica la storia. Il libro, in parte già conosciuto dai bambini, è servito come supporto per la preparazione della drammatizzazione, ma non è stato utilizzato nel momento del racconto. Per mantenere alta la concentrazione da parte dei bambini gioca un ruolo importante anche l'ambiente. Pertanto, ho deciso di condurli nella sala predisposta alla lettura, dove potevano ascoltare la storia stando comodamente seduti su morbidi tappeti.

Finita la drammatizzazione della storia, gli alunni sono stati ricondotti in classe e si è svolta la seconda fase dell'attività, che consisteva nella riproduzione di Pallina. Ogni bambino, che aveva a disposizione un foglio (su cui era disegnato un cerchio), un po' di tempera e un pennello, doveva creare la propria pallina colorandola di rosso e inserendo le parti del corpo che precedentemente aveva osservato nella drammatizzazione. Per il colore e l'utilizzo degli strumenti, i bambini sono stati guidati dagli insegnanti.

La terza ed ultima attività era di carattere motorio. I bambini dovevano immedesimarsi in Pallina e riprodurre tutte le attività svolte dal personaggio durante la storia, partendo dalla mattina appena sveglia fino al momento di andare a letto. Per tutto ciò, avevo portato gli alunni nell'atrio antistante l'aula, dove avevo creato un percorso per riprodurre tutte le azioni svolte da Pallina nella storia, utilizzando oggetti dell'aula e cercando di rendere il percorso più realistico ed avvincente possibile. Mi sono avvalso inoltre di materassi per rendere il percorso sicuro.



Fig. 4 Prima parte dell'attività: drammatizzazione della storia.



Fig. 5-6 Seconda parte dell'attività: la realizzazione di Pallina



Fig. 7-8 Terza parte dell'attività: il percorso motorio.

DARE UNA STRUTTURA ALL'INTERVENTO DIDATTICO INDICANDO ...
ATTIVITÀ SVOLTA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA – sezione 3
anni FINALITÀ Il bambino prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori. Conosce le parti del proprio corpo.
OBIETTIVO DIDATTICO Riconoscere e verbalizzare le diverse parti del corpo. Collocare le azioni quotidiane nel tempo e nella giornata.
STRUMENTI E MODALITÀ DI VERIFICA: per verificare la comprensione della storia da parte dei bambini, l'insegnante porge domande durante la narrazione e la spiegazione delle attività successive. Durante il percorso motorio, poi, è possibile verificare la comprensione della storia attraverso l'osservazione dello svolgimento di questo da parte dei bambini. Il percorso è preparato dagli insegnanti, facendo riferimento alla storia.
STRATEGIE: lezione frontale e interattiva, lavoro individuale e coinvolgimento del movimento fisico.
TEMPI: per la drammatizzazione della storia sono necessari 5/10 minuti. È importante riuscire a mantenere l'attenzione di tutti, quindi è necessario che i tempi della narrazione non siano lunghi. La rappresentazione di Pallina ha una durata di circa 1,30 h e il percorso di 2 h.
PREDISPOSIZIONE DELL'AMBIENTE FISICO: per la drammatizzazione è importante allestire un ambiente silenzioso e confortevole, facendo sì che tutti possano ascoltare la storia e osservare gli strumenti utilizzati per la drammatizzazione di questa. Vengono utilizzati dei materassi per rendere sicuro il percorso e degli oggetti per renderlo più realistico ed avvincente.
RIDUZIONE DI EVENTUALI FATTORI DI DISTURBO: durante la narrazione della storia è necessario rendere partecipi i bambini, evitando momenti vuoti. La porta dell'aula viene chiusa per evitare eventuali distrazioni. Durante il percorso è importante che i bambini guardino i compagni e non disturbino l'attività, per questo è necessario ricordare ai bambini l'importanza dell'osservazione dei movimenti dei compagni in maniera tale che anche loro riescano a svolgere il percorso meglio.
SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ: l'attività viene svolta in 3 fasi. Fase 1: drammatizzazione della storia. Fase 2: rappresentazione di Pallina da parte dei bambini. Fase 3: riproduzione del percorso fatto da Pallina attraverso le successioni dei movimenti nella storia.

Si trattava della prima attività realizzata in autonomia per una sezione della scuola dell'infanzia e, nonostante il timore iniziale, soprattutto per riuscire a mantenere alta la concentrazione e gestire una classe molto numerosa (composta da 30 bambini dell'età di tre anni), mi ritengo soddisfatto dell'esperienza.

Una grande paura era data dalla realizzazione del video Marc che, nonostante la titubanza iniziale nell'utilizzare lo strumento, è risultato molto utile, anzi direi fondamentale per una revisione del mio operato, per una riflessione sui punti di forza e sugli errori, dimostrandosi una risorsa importante per le scelte e decisioni legate a progetti didattici e lavori futuri. Durante la prima parte dell'attività, visto l'alto numero di bambini, per garantire una maggiore attenzione, avevo diviso la classe in due parti e questa strategia si è rivelata soddisfacente, in quanto gli alunni hanno partecipato in maniera attiva e consapevole. I bambini erano molto colpiti dalla modalità della narrazione: si trattava del racconto di una storia senza l'utilizzo del libro, ma esclusivamente con oggetti e l'aiuto della luce. Nella terza fase invece ho riscontrato alcune problematiche di carattere organizzativo: dato che eravamo soltanto due insegnanti, il percorso motorio è stato realizzato nell'atrio con l'intera classe al completo, in quanto per realizzare anche il video e seguire gli alunni nello svolgimento del circuito, per garantirne una sicurezza assoluta, era indispensabile la presenza di entrambi. È risultato difficile mantenere attiva la concentrazione di tutti e al contempo far rispettare ai bambini il proprio turno, data la volontà e l'euforia di svolgere l'attività e i tempi di attesa relativamente lunghi. Tuttavia, considero positiva l'attività svolta e, in futuro, la divisione in gruppi porterà un risultato ancora migliore, in modo tale che i bambini abbiano sicuramente meno momenti di attesa del proprio turno.

L'esperienza alla scuola primaria: l' ambiente e il contesto

La continuità che ho potuto avere nel percorso di tirocinio alla scuola primaria ha reso tale esperienza particolarmente formativa e ricca di spunti. Ho infatti avuto l'opportunità di seguire una sola classe, dalla prima alla quarta. Le insegnanti sono rimaste le stesse per tutti questi anni e mi hanno fatto sentire parte attiva nel gruppo classe. L'allora 4^C si trovava al terzo piano della scuola primaria, insieme alle altre due quarte. Ogni giorno la disposizione dei banchi cambiava, in quanto le maestre, in base all'attività e alle richieste ed esigenze degli alunni, tendevano a variare la sistemazione. Ad esempio, era possibile passare dal classico ordinamento a file di tre banchi, alle "isole" di sei, allo schieramento a ferro di cavallo. Un'altra particolarità consisteva nella postazione assunta dai bambini, in quanto non era fissa, ma ogni giorno potevano decidere il proprio posto in maniera autonoma. La ritengo una modalità molto positiva poichè favoriva la formazione del gruppo classe in maniera omogenea, cercando di non formare tanti piccoli sottogruppi. I bambini erano anche maggiormente responsabilizzati, in quanto, in caso di comportamento scorretto, erano tenuti a cambiare posto.

Nella parete a nord vi si trovavano tre lavagne, due classiche laterali e la LIM centrale, che le maestre utilizzavano come supporto alle proprie lezioni. Di fianco ad esse era presente una cattedra, utilizzata esclusivamente per appoggiare il materiale. Dietro ai banchi erano disposti due armadi, di cui uno chiuso contenente principalmente il materiale per le attività di tipo laboratoriale ed un altro formato da tante "buchine", ognuna delle quali veniva assegnata ad un bambino che poteva depositarvi il materiale personale. In uno scaffale adiacente ad essi, infine, venivano posizionati tutti i quaderni degli alunni, suddivisi per materia scolastica.

I bambini per i momenti di ricreazione avevano a disposizione, oltre al corridoio e alla propria classe, utilizzati esclusivamente con condizioni meteo avverse, due grandi giardini. Esistevano dunque alcune regole per la frequentazione dei luoghi esterni: durante la settimana ogni sezione aveva la propria area di gioco e poteva usufruire dei giochi messi a disposizione dalla scuola in tale zona del giardino, come ad esempio il calcio balilla.

Le attività e le strategie osservate nella scuola primaria

Le insegnanti, per lo svolgimento delle lezioni, cercavano di utilizzare un approccio comune. Vi era infatti una stretta collaborazione tra colleghe e ciò stimolava la realizzazione di progetti di carattere multidisciplinare, anche con altre sezioni o addirittura con altri ordini di scuola. La lezione frontale era comunque uno strumento molto utilizzato, spesso per iniziare un'attività nella prima ora della giornata. L'obiettivo era sempre quello di mantenere alta l'attenzione dei bambini, in maniera attiva, chiedendo ad essi di leggere il libro, utilizzando il supporto della LIM o di altri strumenti grafici, per rendere più avvincente la lezione. Inoltre venivano fatte spesso esercitazioni individuali o di gruppo. In classe erano presenti sette bambini con certificazione BES, pertanto il lavoro di gruppo o la suddivisione della classe in due piccoli sottogruppi favoriva l'apprendimento. Tale suddivisione era scelta dagli alunni o dall'insegnante e aveva lo scopo di incentivare l'aiuto reciproco e la collaborazione tra pari. La lezione era comunque sempre accompagnata dai rinforzi positivi forniti dalla maestra. Questa strategia favoriva anche la formazione di un gruppo classe molto più omogeneo e collaborativo. Ho potuto anche assistere e dirigere alcune attività di dettato e di verifica, all'interno delle quali gli alunni dovevano lavorare in maniera individuale, impegnandosi a non chiedere aiuto

all'insegnante. Nell'ultimo anno i bambini hanno iniziato a sperimentare le interrogazioni: hanno riscosso un così grande successo che spesso erano i bambini stessi a chiederle ai docenti.

Durante questi anni infine ho avuto la possibilità di partecipare a molti progetti ed uscite scolastiche che hanno arricchito il mio *background* per la mia futura professione. Una delle attività di cui vorrei parlare è stata svolta dall'insegnante di storia in collaborazione con l'archeologo Walter Fattorini. L'argomento centrale era la cultura micenea. Dopo un breve *brainstorming* sulle nozioni apprese a storia durante l'anno, l'archeologo si è soffermato sulla società micenea, presentando i vari movimenti cruciali e l'arte di questa civiltà. Per favorire l'apprendimento, nella parte introduttiva ha utilizzato la LIM e del materiale necessario anche per l'attività successiva. I bambini dovevano costruire delle statuette micenee e decorare una mattonella, portata da lui, in modo da riprodurre un piccolo affresco della civiltà in oggetto. L'obiettivo non era realizzarlo interamente, ma soltanto un particolare, affinché lo svolgimento dell'elaborato fosse di maggiore facilità e soprattutto per far capire ai bambini che queste fonti non sono giunte a noi integre, ma assumono quell'aspetto grazie alle ricostruzioni e al lavoro svolti dagli archeologi. Per la realizzazione di tale attività, dopo aver osservato il materiale portato dal dottor Fattorini, tra cui alcuni esempi di statuetta e alcuni pezzi di affresco, i bambini avevano a disposizione creta, formine, immagini, matite, carta carbone, carta trasparente, pennelli e tempere per riprodurre la mattonella e la statuetta.



Fig. 9-10-11-12 Elaborati finali dell'attività sopra descritta.

Un altro progetto particolarmente interessante che mi ha coinvolto direttamente è stato quello che prevedeva una collaborazione tra le mie tutor, la maestra della scuola dell'infanzia e l'insegnante della scuola primaria. Le docenti della quarta primaria e quelle dell'aula viola dell'infanzia avevano infatti deciso di programmare incontri a cadenza mensile, dove avveniva uno scambio diretto tra gli alunni. Erano previste attività in comune e uno scambio di conoscenze ed opinioni. Prima di iniziare le attività gli alunni hanno avuto un incontro totalmente incentrato sul gioco in tutte le sue sfaccettature (giochi liberi, struttura da insegnanti o proposti dai bambini). L'intento delle insegnanti era quello di favorire la formazione di un nuovo gruppo ed avevano individuato il gioco come mezzo data la sua forte valenza emotiva e

comunicativa¹⁰. Per lo svolgimento delle attività i bambini erano suddivisi a coppie o a gruppi di tre non omogenei per età: l'alunno della scuola primaria aveva il compito di fare da tutor a quello/i più piccoli. I membri dei gruppi erano scelti in base alla prima lettera del nome. Ciò aveva una duplice importanza: responsabilizzava gli alunni più grandi, ma allo stesso tempo anche i più piccoli poichè dovevano confrontarsi con individui più grandi di loro. Alcune delle tante attività svolte insieme sono state la visione di una recita in auditorium, realizzata dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, e la drammatizzazione di una serie di storie da parte dei bambini della scuola primaria, con successive attività correlate (ad esempio la realizzazione di un puzzle per ricostruire insieme ai compagni più piccoli le azioni salienti della drammatizzazione). Tutto ciò dunque ha comportato un grande lavoro che ha coinvolto interamente la classe, attraverso la formazione di *team building* e la suddivisione specifica dei compiti. Questa collaborazione è durata fino alla fine dell'anno scolastico con l'obiettivo di continuare anche in futuro, visto che tali esperienze si sono rivelate molto formative per la crescita di entrambi i gruppi classe e sono state vissute con molto entusiasmo da parte dei bambini.



Fig. 13-14 fasi del progetto.

¹⁰R. Nesti, *Frontieri attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2012, pp. 60,61.

L'esperienza personale di conduzione di un'attività alla scuola primaria: il progetto Marc

Durante il quarto anno di tirocinio, con il supporto della tutor della scuola primaria, ho deciso di incentrare il video MARC sulla società spartana. La decisione di utilizzare un argomento di carattere storico era nata dalla mia passione per la disciplina, condivisa anche dalla maestra. Tale interesse per la materia si rispecchiava negli alunni della classe. L'attività era strutturata in cinque fasi, pertanto richiedeva più giorni per la completa realizzazione. La fase iniziale (fase 1) consisteva nella presentazione alla classe di quattro fonti storiche, riprodotte e realizzate da me: un testo scritto in lingua greca, con annessa traduzione italiana, che parlava dell'istruzione e dell'educazione dei fanciulli nella società spartana, uno scudo, due cartine della grecia antica e una statuetta raffigurante una donna. Successivamente i ragazzi, suddivisi in gruppi, dovevano osservare ed analizzare una di queste fonti (fase 2), usufruendo una serie di domande con funzione di guida fornite agli alunni da noi docenti. Terminata la fase di analisi, i bambini dovevano descrivere e presentare alla classe la fonte studiata (fase 3). L'attività ha soddisfatto le mie aspettative, in quanto gli alunni sono riusciti, seppur non completamente, ad analizzare in maniera particolare l'oggetto, ponendo attenzione anche su particolari che né io né l'insegnante avevamo notato in precedenza. Gli alunni sono inoltre riusciti a formulare più ipotesi sulle fonti da loro studiate favorendo, all'interno del proprio gruppo e successivamente con l'intera classe, un dibattito costruttivo su di esse. Terminata la fase di presentazione, gli alunni dovevano realizzare un proprio scudo (fase 4), in quanto i soldati spartani ornavano e decoravano tale strumento in maniera personale, utilizzando animali o demoni, che potevano rappresentare le

qualità del guerriero o incutere timore agli avversari. I bambini quindi, immedesimandosi in valorosi combattenti, dovevano creare uno scudo personalizzato, utilizzando cartone e cartoncini di varie dimensioni da me procurati, scegliendo quello che ritenevano più opportuno. Il lavoro ha suscitato grande entusiasmo e partecipazione da parte degli alunni, che hanno creato con passione e orgoglio il proprio scudo. Per concludere questo progetto e mantenere una traccia di questo lavoro sulla società spartana, in modo da riutilizzarlo anche negli anni successivi, abbiamo creato insieme agli studenti una mappa concettuale. Quest'ultima è stata realizzata interamente dai bambini, in quanto già abituati ad elaborare mappe al fine di riassumere gli aspetti principali di altre società nel passato. In tale attività il mio ruolo è stato quello di guida: ho impostato le domande e indirizzato i bambini verso le giuste risposte per una corretta realizzazione della mappa concettuale. Le risposte elaborate per la mappa concettuale erano tutte ricavate dall'analisi delle fonti che avevano studiato. Era necessario pertanto lasciare alcuni spazi vuoti da completare in seguito, dopo aver studiato e scoperto in modo più approfondito e accurato la società spartana.

Mi ritengo molto soddisfatto del lavoro e della riuscita di questa attività. Era la prima volta che i bambini si trovavano ad analizzare da soli una fonte storica e si sono dimostrati molto partecipi e degli abili "archeologi". Tuttavia ho riscontrato qualche difficoltà nel lavoro di gruppo, in quanto non sempre tutti i componenti sono riusciti a collaborare correttamente. Inoltre, per quanto riguarda la realizzazione dello scudo, non tutti i bambini sono riusciti a completare il lavoro interamente in classe. Alcuni di loro hanno voluto utilizzare il tempo della ricreazione per finire il proprio lavoro ed altri hanno dovuto finire di realizzare lo scudo a casa. Permettendo agli alunni di

essere loro stessi i realizzatori della mappa concettuale e dunque chiedendo loro di alzarsi e scrivere nel cartellone (collocato sopra la lavagna), i tempi sono stati inevitabilmente più lunghi. Penso però che questo abbia coinvolto in maniera migliore gli alunni nello svolgimento del lavoro, in un momento di attesa che altrimenti poteva rivelarsi noioso.



Fig. 15-16-17-18-19-20 le varie fasi di lavoro dell'attività sopra descritta, compresi gli elaborati finali e gli scudi creati dai bambini.

DARE UNA STRUTTURA ALL'INTERVENTO DIDATTICO INDICANDO ...
ATTIVITÀ SVOLTA NELLA QUARTA PRIMARIA
<p>FINALITÀ</p> <p>Il bambino conosce ed esplora in modo più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.</p>
<p>OBIETTIVO DIDATTICO</p> <p>Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.</p> <p>Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.</p>
<p>STRUMENTI E MODALITÀ DI VERIFICA: ogni gruppo dove esporre all'intera classe le informazioni elaborate dallo studio della propria fonte. Per verificare invece che tutti i gruppi abbiano appreso le fonti degli altri viene utilizzata la creazione della mappa concettuale finale.</p>
<p>STRATEGIE: lezione frontale e interattiva, lavoro di gruppo, cooperative learning, attività laboratoriale.</p>
<p>TEMPI: per l'inizio dell'attività e la prima esposizione delle fonti 5/10 minuti. Il lavoro di gruppo ha una durata di 2 h, l'esposizione e la discussione del lavoro alla classe di 1 h. La realizzazione dello scudo è prevista in 2 h, la creazione della mappa concettuale in 1h.</p>
<p>PREDISPOSIZIONE DELL'AMBIENTE FISICO: per introdurre l'attività la disposizione dei banchi nell'aula rimane quella standard, utile per una lezione frontale. Tale collocazione viene modificata successivamente disponendo i tavoli a isole per facilitare il lavoro di gruppo.</p> <p>Successivamente, per garantire una migliore esposizione del lavoro, vengono posizionati gli alunni in sedie disposte a semicerchio. Per la realizzazione dello scudo i banchi vengono ricollocati nella sistemazione adatta al lavoro di gruppo, dunque ad isole. Durante la creazione della mappa concettuale è invece preferibile la disposizione dei banchi tipici di una lezione frontale.</p>
<p>RIDUZIONE DI EVENTUALI FATTORI DI DISTURBO: nel momento di avvio dell'attività è importante catturare l'attenzione dei bambini rendendo l'attività accattivante, esponendo a tutta la classe le varie fonti che andranno a trattare. Durante il lavoro di gruppo è necessario accertarsi che tutti i componenti si rendano partecipi alla realizzazione dell'elaborato, ricordando l'importanza della collaborazione per raggiungere migliori risultati. Nel momento dell'esposizione è bene sottolineare l'importanza da parte di tutti i gruppi di ascoltare i lavori altrui. Nella creazione dello scudo è necessario garantire a tutti i bambini il medesimo materiale per la realizzazione di esso per evitare scoraggiamento per mancanza di materiale. Per la realizzazione della mappa concettuale rendere partecipi tutti gli alunni per evitare confusione e distrazioni in aula.</p>
<p>SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ: l'attività viene svolta in più fasi. Fase 1: introduzione dell'attività e presentazione delle fonti. Fase 2: lavoro di gruppo. Fase 3: esposizione del lavoro di gruppo alla classe. Fase 4: creazione dello scudo. Fase 5: creazione della mappa concettuale.</p>

L'organizzazione scolastica

Durante questi anni di tirocinio ho avuto la possibilità di prendere coscienza, seppur parzialmente, anche di ciò che va oltre la classe, la lezione e gli impegni di gestione e organizzativi degli insegnanti. Ho infatti avuto modo di osservare un collegio dei docenti, un'intersezione alla scuola dell'infanzia, un'interclasse alla scuola primaria e il colloquio con i genitori. Questi momenti sono importanti per stabilire e fornire i supporti più adeguati al percorso di crescita di ogni bambino. All'interno di riunioni come l'interclasse e l'intersezione è fondamentale per gli insegnanti avere un rapporto di collaborazione e stima reciproca così che ognuno possa sentirsi libero di esprimere il proprio pensiero. Così facendo sarà possibile realizzare un percorso didattico condiviso, seppur con piccole differenze che sono proprie della personalità e del modo di lavorare di ogni insegnante. Un buon lavoro di *meeting* tra colleghi è fondamentale anche per risolvere problemi che possono sorgere all'interno della classe. Il parere di un collega, se elaborato in maniera costruttiva, può essere di aiuto e di crescita per entrambi.

Momento cruciale per la formazione è il colloquio con i genitori. Il rapporto tra insegnanti e famiglie, mantenendo il rispetto dei ruoli, deve essere di collaborazione reciproca. Durante i colloqui non si argomentano esclusivamente i risultati ottenuti dal bambino nelle discipline scolastiche e non si tratta di una mera elencazione dei voti, bensì si pone l'attenzione anche sul comportamento del soggetto all'interno del gruppo classe, del suo rapporto con gli altri coetanei o adulti e degli eventuali problemi che può aver riscontrato nel proprio percorso di crescita. In alcuni colloqui è capitato che i genitori si confrontassero anche su argomenti extrascolastici, chiedendo il parere degli insegnanti. Una collaborazione e un colloquio reciproco sono fondamentali per aiutare anche i genitori nel percorso di crescita dei propri figli.

Le maestre della scuola dell'infanzia pongono un resoconto giornaliero ai genitori nel momento in cui vengono a riprendere i figli a scuola, riferendo tutte le dinamiche quotidiane, il comportamento con gli altri bambini e anche alcune attività di carattere routinario, come ad esempio quanto il bambino abbia mangiato o dormito.

Il collegio dei docenti a cui ho avuto la possibilità di partecipare aveva come argomento principale la scelta dell'adozione dei libri scolastici per tutti gli ordini di scuola. Per garantire una linea guida in stretta collaborazione tra docenti e una maggiore reperibilità dei libri da parte delle famiglie, la dirigente scolastica aveva suggerito a tutti i docenti di mantenere il medesimo testo all'interno degli stessi gradi di scuola e, se possibile, libri già utilizzati in precedenza. Era però importante che i libri già usati avessero avuto *feedback* positivo da parte degli insegnanti. Difatti, in caso di pareri negativi, il consiglio era quello di cambiare tipo di testo.

Conclusioni

Il mio percorso universitario è stato ricco di esami di varia natura che mi hanno permesso di affrontare una vasta gamma di argomenti fondamentali, volti alla formazione di una forte cultura generale, indispensabile per l'insegnamento in una classe primaria o dell'infanzia. Fondamentale per la mia formazione sono stati anche il tirocinio diretto e quello indiretto. Precedentemente non avevo conoscenza di cosa volesse dire veramente lavorare all'interno del sistema scolastico, quali siano le sue implicazioni e i compiti di coloro che svolgono questa professione e quali le competenze professionali S3PI¹¹. Per essere adeguatamente preparati al tirocinio diretto mi è risultato altrettanto fondamentale quello indiretto, soprattutto negli ultimi

¹¹ G. Bandini e A. Calvani (coordinamento di), *Standard profili professionali primaria e infanzia (S3PI), Profilo professionale del tirocinante*, Università di Firenze, 2017.
(http://www.qualitaformazionemaestri.it/images/strumenti/S3PI_2017.pdf).

due anni. In particolare è stato utile per migliorare le mie competenze professionali. L'universo scolastico è così ricco di cavilli e particolarità che, senza l'aiuto di un esperto nel settore, è molto difficile comprenderlo nella sua interezza. Indispensabili sono stati gli incontri del quinto anno dove, grazie alla tutor del tirocinio indiretto, abbiamo avuto la possibilità di approfondire alcuni argomenti non ancora chiari del sistema scolastico, come ad esempio le normative scolastiche, soprattutto quelle di riferimento BES. Inoltre è stato fondamentale il confronto e lo scambio di opinioni con gli altri colleghi di Scienze della Formazione Primaria: ascoltare le esperienze altrui e condividere i propri dubbi e problemi, ma anche i punti di forza, è fondamentale per la crescita in questa professione e per acquisire una maggiore consapevolezza del proprio lavoro svolto e di quello che andremo a svolgere. Grazie alle lezioni di tirocinio indiretto ho conosciuto anche nuovi sistemi per l'insegnamento e nuovi strumenti per rendere esso più efficace. Ne è un esempio *Kahoot*, un'applicazione *online*, dove sono presenti domande specifiche su vari argomenti. Una sua particolarità e punto di forza è che la creazione delle domande viene fatta da colui che propone il quiz: ad esempio il tutor, nelle sue lezioni, creava domande specifiche sul tirocinio. La ritengo una modalità divertente di verifica delle conoscenze apprese.

Momento di particolare preoccupazione durante la mia esperienza di tirocinio è stato la progettazione e la realizzazione del video MARC. Già il fatto di dover creare, progettare e realizzare un'attività all'interno della scuola, essendo la prima volta, può essere motivo di ansia; se a questo si aggiunge la necessità di essere ripresi e documentati da una telecamera, può sembrare uno scoglio insormontabile. Col senno di poi, invece, si è rivelato uno strumento molto efficace per la propria crescita professionale. Riguardarsi durante lo svolgimento del lavoro e prendere coscienza dei

propri punti deboli e soprattutto dei punti di forza è fondamentale per migliorare nelle attività future. Per motivi tecnici non è possibile documentare tutta l'attività svolta e questo potrebbe non rendere completamente soddisfacente il lavoro, tagliando parti che invece potevano risultare importanti per l'analisi dell'attività. Il MARC, comunque, mi ha dato la possibilità di imparare come si debba progettare, strutturare e realizzare un'attività per la scuola primaria o dell'infanzia, ponendo l'attenzione su situazioni che altrimenti non avrei preso in considerazione, come l'importanza della costruzione dell'ambiente per lo svolgimento dell'attività, l'individuazione di eventuali fattori di disturbo e le eventuali criticità, le modalità di verifica, l'importanza dei prerequisiti ecc.

Durante questi anni di studi ho avuto modo di lavorare e conoscere uno strumento fondamentale per la futura professione, quali le Indicazioni nazionali per il curricolo: supporto fondamentale e guida per ogni insegnante.

E' stata necessaria l'esperienza di tirocinio per prendere consapevolezza di un mondo fino a quel momento conosciuto esclusivamente dalla parte dello studente e capire, almeno in parte, le vicissitudini che mi porterà ad affrontare questa professione. Tutto ciò è avvenuto grazie alla possibilità di relazionarsi con professionisti ed esperti del settore, come i dirigenti scolastici, la tutor del tirocinio indiretto e gli insegnanti che da anni lavorano su questo lavoro. Un dialogo, un confronto o un'attività progettata insieme a loro sono stati indispensabili per la mia crescita professionale.

Bibliografia

A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci editore S.p.A, Roma 2000.

J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1954.

G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna 2012.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, 2012

R. Nesti, *Frontieri attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2012

M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Edizioni ETS, Pisa 2011.

Sitografia

G. Bandini e A. Calvani (coordinamento di), *Standard profili professionali primaria e infanzia (S3PI), Profilo professionale del tirocinante*, Università di Firenze, 2017. (http://www.qualitaformazionemaestri.it/images/strumenti/S3PI_2017.pdf).

PTOF Istituto Comprensivo Scarperia- San Piero
(http://www.scuolascarperiasanpiero.gov.it/public/upload/downloads/POF/PTOF_2016_2019.pdf)