



# Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto

## Play as an educational tool: a comparison of histories and pedagogical codes

---

Rosa Sgambelluri  
Università Telematica Pegaso  
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

### ABSTRACT

Play has a fundamental role in the educational process of the learner. It is fun, intentional, free, spontaneous, voluntary and is manifested in all attitudes of the child, creating spaces of autonomy, action and creativity.

Through play child can acquire self – awareness, can break free from the constraints of reality, can give flight to the imagination, can express a dominion over things and over world, can prepare itself to live in a real “playground.”

The educational merits of play have been extensively documented by scholars such as Maria Montessori, Rosa Agazzi, John Dewey, Friedrich Froebel, who in different ways emphasized the child's excellent ability to learn through play, experience and doing, developing in this way creativity and enhancing learning.

Play promotes the child's overall development and represents a methodological strategy in instructional design, which stimulates the acquisition of emotional, relational and cognitive skills.

Il gioco svolge un ruolo fondamentale nel processo educativo del soggetto che apprende. Esso è piacevole, intenzionale, libero, spontaneo, volontario e si manifesta in quasi tutti gli atteggiamenti del bambino, aprendo spazi di autonomia, azione e creatività.

Attraverso il gioco il bambino può acquisire consapevolezza di sé, può liberarsi dai vincoli prescrittivi della realtà, può aprirsi all'immaginazione, può esprimere un dominio sulle cose e sul mondo, può prepararsi a vivere in una vera e propria “palestra” ludica.

Le finalità educative del gioco sono state ampiamente evidenziate da studiosi come Maria Montessori, Rosa Agazzi, John Dewey, Friedrich Froebel, che anche se in maniera differente, hanno sottolineato la grandiosa capacità del bambino di apprendere attraverso il gioco, le esperienze e il fare, sviluppando in questo modo la creatività e potenziando gli apprendimenti. Il gioco promuove lo sviluppo globale del bambino e nella progettazione didattica esso rappresenta una strategia metodologica attraverso la quale favorire l'acquisizione delle competenze affettive, relazionali e cognitive.

### KEYWORDS

Play, Didactics, Learning, Body, Movement.

Gioco, Didattica, Apprendimento, Corpo, Movimento.

## 1. Il gioco e le sue origini

Il gioco ha rappresentato e rappresenta tutt'ora per l'uomo espressione di libertà, strumento istintivo di conoscenza, accettazione dei propri limiti e possibilità di conoscere gli altri e il mondo.

Nell'antica cultura ellenica che ha dimostrato una forte influenza nei confronti del corpo, nascono le prime forme di attività ludiche con finalità abilitative, addestrative o militari.

La nascita nel mondo ellenico dei Giochi Olimpici, risale al 776 a.c., quando Eracle e Pelope introducono nella città di Olimpia un grande evento religioso che si svolge ogni quattro anni nei mesi di luglio e settembre.

Attraverso le manifestazioni olimpiche, il popolo ateniese esalta il valore dell'atleta sviluppando il modello educativo basato non solo sulla violenza, ma sull'atletismo, preparando in questo modo i giovani del tempo, all'ideale della *kalo-kagatia*, e quindi, della perfezione e dell'armonia del corpo e dello spirito (Sgambelluri, 2013).

Con l'istituzione dei Giochi a venire esclusivamente considerato, fu il loro aspetto propriamente ludico. Fu certamente verso il 776 che cominciarono i Giochi Olimpici, che comprendevano la corsa dello stadio, la doppia corsa, la corsa di fondo, il pentathlon, il pugilato, la lotta...e anche altri elementi: il piacere del gioco, quello della competizione, il valore particolare e di carattere quasi religioso dato dagli esercizi fisici (Ulmann, 1967).

Nel periodo ellenico, il gioco assume un significato diverso rispetto alle specifiche aree del Peloponneso, in particolar modo nelle due città-stato di Sparta e Atene, dove si configurano due differenti modelli educativi.

Nella città di Sparta, lo stato provvede all'addestramento del cittadino alla vita militare, rafforzando la sue doti fisiche e forgiando le sue virtù attraverso le attività marziali e le prove atletiche preparatorie alle azioni di guerra.

Il coraggio, la robustezza fisica, l'obbedienza incondizionata alle leggi, erano il presupposto per sviluppare le virtù guerriere ed erano le parole chiave di una formazione che a partire dai 7 anni, sottraeva alle famiglie i propri figli per educarli in strutture pubbliche simili a caserme che garantivano all'educazione un carattere quasi interamente militare (Saloni, 1969).

L'educazione ateniese mira, invece, alla coesione e all'integrazione sociale, assistendo il fanciullo durante tutto il suo specifico iter formativo.

Ad Atene i maestri insegnano ai fanciulli a leggere e a scrivere i testi di tradizione greca e a danzare alle feste della polis, mentre al pedotriba spetta il compito di impartire i rudimenti dei giochi, della lotta e della competizione sportiva, preparando in questo modo i fanciulli, ad esibirsi nelle prove atletiche di corsa, lancio del disco e del giavellotto, salto in lunghezza, lotta e pugilato, a cui si aggiunge dal diciottesimo al ventesimo anno di età, l'educazione di tipo militare.

Contrariamente alla Grecia, i Ludi romani rappresentano attività selettive alle quali possono accedere solo gli atleti scelti dalle autorità e si configurano nella stragrande maggioranza dei casi, come cerimonie ufficiali unite a riti, feste religiose, commemorazioni e adorazioni di divinità.

Nei primi anni dell'infanzia, il fanciullo romano predilige attività ludiche come il gioco della palla, il gioco della trottola o *paleo*, il gioco del cerchio (già in uso presso i Greci), il lancio delle pietre, il gioco della *munda* o mosca cieca, il gioco della barra o finta battaglia, il gioco dell'*oscillatio* o altalena, il gioco degli scacchi e il gioco dei dadi o *alea*.

Il simbolo dell'educazione romana è però rappresentato dal campo Marte, sede nella quale si svolgono attività di formazione e giochi a carattere premilitare.

Quello che il giovane compiva nel campo di Marte era un complesso di esercizi diretti a conferire vigoria fisica, resistenza ai disagi e alle fatiche di guerre, abilità nel maneggio delle armi, a dare insomma, una tempra forte di anima e di corpo. Gli esercizi che si svolgevano consistevano specialmente in giochi di carattere guerresco, nel maneggio delle armi di offesa – come la spada, la lancia, l’asta – e di difesa- come lo scudo e l’elmo-nel lancio del giavellotto, nel tiro dell’arco, in finti combattimenti e duelli, in tiri di scherma, in salti, in sollevamento di pesi, nel nuoto eseguito in assetto di guerra. Ma gli esercizi fondamentali erano la corsa e l’equitazione: bisognava formare degli abili e robusti cavalieri e degli agili e rapidi soldati, perciò tutte le prove erano portate sino all’estremo della resistenza (Franzoni,1933).

In epoca medioevale, la diffusione del Cristianesimo produce una svalutazione del corpo e di tutto ciò che è correlato ad esso, allo scopo di privilegiare lo spirito come dimensione di partecipazione al divino attraverso la fede. Si rafforza proprio in questo periodo, la dualità anima-corpo che coerentemente con la filosofia cristiana considera il corpo quale contenitore dell’anima.

Nel periodo medioevale, le attività ludiche non si connotano più per il loro valore educativo e non rispondono più all’esigenza della cura fisico-estetica della persona, come accade nell’età classica, ma si ispirano alla necessità di ricreazione e competizione: nascono in questo modo i giochi folkloristici.

Questi giochi sono all’origine di alcuni sport attuali, infatti, è ormai assodato che il moderno gioco del tennis derivi dal vecchio gioco della *pallacorda*, così come il football provenga dalla *soule* e l’antico gioco con la *palla e il bastone* sia l’antecedente di molti sport attuali, come il croquet, l’hockey, il golf e il cricket.

Nel Medioevo si sviluppano anche i giochi tradizionali rivolti all’infanzia che vengono riprodotti utilizzando ciottoli, fili d’erba, conchiglie (che si trasformano in biglie), ciuffi di lino o canapa (adoperati per la creazione di bambole). A questi si aggiungono fischiotti in terracotta, trottole, spade in argilla, legno e acciaio, carretti in miniatura, barche a vela con cui giocare nei canali e giochi come la campana, il lancio dei bottoni e dei sassi o il gioco dei tappini.

Con l’avvento dell’Umanesimo, si assiste invece, ad una rivalutazione dell’uomo nella sua dimensione unitaria ed inscindibile di anima e corpo.

Infatti, in questo clima innovativo culturale, si sviluppano anche nuovi metodi di insegnamento-apprendimento con l’intento di fornire ai fanciulli un’educazione globale non solo basata sullo sviluppo delle facoltà cognitive, ma anche sulle potenzialità fisico motorie (Sgambelluri,2013).

Tra i diversi studiosi di questo periodo, ricordiamo Vittorino da Feltre, fondatore della Casa Giocosa, il medico Girolamo Mercuriali, traduttore delle opere di Ippocrate, a cui è stato riconosciuto il merito di aver sviluppato il principio della ginnastica come sistema terapeutico e De Montaigne che ha riconosciuto l’attività ludica come strumento fondamentale nella formazione della persona.

Appaiono significativi anche se solo cento anni dopo, gli scritti di Locke, dove si riscontra una innovativa ed interessante descrizione sul valore educativo e formativo dei giochi che secondo lo studioso devono essere propedeutici ad ogni altro tipo di educazione.

Con la nascita dell’Illuminismo invece, si gettano le basi per lo sviluppo delle prime scuole di pensiero sull’educazione fisica. In questo momento storico si colloca il pensiero di Rousseau, che riconosce al gioco una funzione naturalistica, strumento di riequilibrio tra persona e contesto ambientale.

Il gioco è secondo il filosofo francese, una modalità naturale per scoprire la realtà circostante provando il piacere dell’esplorazione percorrendo in maniera originale un percorso di conoscenza di sé stesso e del mondo.

Rousseau con le sue teorie sul valore del corpo, arriva a contagiare gli studi di diversi scienziati ed intellettuali che riconsiderano il ruolo della corporeità come dimensione naturale della persona e come strumento efficace per la comprensione della realtà fenomenologica.

In Svezia con Ling, si afferma la necessità di creare un metodo ginnico capace di rinvigorire il corpo in relazione alle possibilità di ogni individuo. I suoi scritti segnano la nascita di un movimento scientifico che mira ad una buona attività funzionale e al miglioramento della salute.

Contemporaneamente a Ling, Arnold, forte sostenitore della dimensione pedagogica dello sport, reputa indispensabile la funzione dell'attività fisica per la costruzione dell'equilibrio organico della persona e la formazione globale della persona attraverso quei valori e quei principi morali, sociali ed etici presenti nel gioco, in modo particolare nei giochi di movimento.

Successivamente ad Arnold, Sir Robert Baden Powell, realizza nel 1907 il movimento scoutistico che si caratterizza per la capacità di edificare un gioco di convivenza tra pari, ricco di regole, disciplina, autocontrollo e rispetto dell'ambiente.

In Francia, con Pierre De Coubertin, nascono le Olimpiadi moderne, che rappresentano gare di forza e abilità atletica, di armonia, cultura e bellezza estetica. De Coubertin ispiratosi alla teoria di Arnold e affascinato dal modello dei collages inglesi e americani, riconosce nel gioco e nell'attività fisica un utile strumento educativo per affermare i principi di democrazia e favorire lo scambio pacifico tra popoli.

In Italia, il fondatore del sistema formativo con caratteri militari è Rodolfo Obermann, il cui metodo ha permesso di istituire nel 1844 a Torino, la "Reale Società Ginnastica". Emilio Baumann, allievo di Obermann, studia invece, gli aspetti preventivi del movimento e la dimensione educativa della ginnastica e dello sport, fondando a sua volta il sistema teorico della "ginnastica razionale".

Un'altra personalità di spicco in Italia, è rappresentata dalla figura di Luigi Pagliani, che si occupa degli aspetti curativi dell'attività motoria secondo il modello di ginnastica svedese.

## 2. La dimensione educativa del gioco

L'importanza conferita al gioco, l'identificazione delle potenzialità del corpo e del movimento, la rivalutazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane, hanno ormai già da tempo trovato spazio nell'eterogeneo sistema legislativo italiano che continua a condizionare ed orientare le scelte metodologiche didattiche di docenti, formatori e ricercatori.

Il sistema educativo ha edificato in passato e definisce oggi, itinerari di ricerca e percorsi di insegnamento sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare ed arricchire l'azione didattica, delineando altresì nuovi orizzonti di conoscenza.

Il passaggio dalla ginnastica all'educazione fisica, dall'educazione motoria ai giochi sportivi, dimostra la centralità attribuita in questi decenni alla dimensione motoria nei processi formativi.

È senza dubbio importante, attraversare l'iter evolutivo che ha condotto al processo di maturazione delle scienze motorie a carattere educativo in modo da rintracciarne le origini, riconoscendo i segni impressi dal pensiero pedagogico.

Studiosi come Pestalozzi e Froebel, hanno creato le premesse per un orienta-

mento educativo che riconosce nel corpo e nei sensi, i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenica.

A Pestalozzi si deve il merito di aver individuato il principio fondamentale su cui fondare l'educazione elementare. È utile, secondo Pestalozzi, che ogni fanciullo raggiunga un grado di sviluppo complessivo che gli permetta di tradurre le sue naturali disposizioni in capacità, e ogni singolo movimento deve essere esercitato da lui in maniera esauriente.

Ci troviamo di fronte ad un modello teorico, nel quale le attività ludiche sono da valorizzare in quanto strumenti fondamentali all'acquisizione di abilità, ed il gioco motorio diventa una palestra del fare, capacità più semplici del battere, dello spingere, del rotare del far oscillare, dell'alzare, del pestare (Pestalozzi, 1974), a cui si aggiunge una conoscenza della realtà attraverso l'utilizzo dei sensi.

Pestalozzi riconosce l'importanza dell'educazione corporale del fanciullo, il cui valore non consiste nella sveltezza con cui si svolgono gli esercizi, o nella forza e nell'agilità, ma piuttosto nella progressione naturale con cui essi sono disposti. Le attività di movimento, dalle più semplici alle più complesse, possono compiersi a tutte le età e solo un precoce esercizio pratico può sollecitarne lo sviluppo, ne deriva pertanto, che l'educazione del corpo non dovrebbe minimamente restringersi a quegli esercizi, che oggi chiamiamo ginnastica. Questi contribuirebbero a rafforzare e sveltire in generale il complesso delle membra; ma dovrebbero escogitarsi particolari esercizi per la formazione di ogni particolare senso (Pestalozzi, 1948).

Successore della pedagogia di Pestalozzi e suo allievo, anche Froebel riconosce l'importanza dei sensi e della dimensione del corpo come base di ogni apprendimento.

Per lo studioso, il bambino deve liberamente muoversi ed essere attivo, afferrare e tenere saldo con le proprie mani, stare dritto sulle proprie gambe e camminare da solo, scoprire e osservare con i propri occhi, usare le proprie membra nella stessa misura e con la propria energia (Froebel, 1967).

Secondo Froebel, questo naturale bisogno di attività, compare sin dalle prime fasi dello sviluppo attraverso i tanti segnali corporei che consentono al bambino di costruire le prime forme di relazione con il mondo.

Froebel descrivendo i diversi stadi dello sviluppo umano, ivi compresa la fanciullezza, sembra trovare nel -gioco- il loro comune denominatore: l'adolescente al pari del bambino, sente sempre più il bisogno di esprimere le proprie pulsioni interiori, e l'energia creativa necessita adesso di nuovi canali d'espressione, primi fra tutti il gioco (Sibilio, 2008).

Il giocare costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, dello sviluppo dell'uomo in questo periodo, poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell'interno, la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo. Esso quindi procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo (Froebel, 1967). Il gioco è visto quindi, da Froebel come il prodotto della gioia di vivere che è presente nel fanciullo e si manifesta attraverso il corpo.

I giochi debbono e possono essere: giochi del corpo, come anche la semplice espressione del rigoglio di vita interiore, del piacere di vivere; giochi dei sensi, che esercitano o l'udito, come il giocare a nascondersi, o la vista, come i giochi di tiro, i giochi dei colori; giochi dello spirito, come i giochi di riflessione, di giudizio, i giochi con la scacchiera (Froebel, 1967).

Nell'Italia del dopoguerra nasce invece, l'idea di un inserimento delle attività ludiche nella scuola, che pur palesando per molti anni una settorialità ed una discriminazione di genere, rappresenterà uno dei primi momenti di concreta par-

tecipazione dei bambini alle attività scolastiche, dal gioco-lavoro ai moderni giochi sportivi.

Le teorie di John Dewey che si caratterizzano per l'affermazione di una pedagogia individualizzata e attiva, rivalutando vecchie tradizioni e principi ideologici, propongono un "muovere dall'esperienza e dalla capacità dei discenti" che non si colloca più sul piano della mera conoscenza teorica, ma su azioni concrete ed interattive tra organismo e ambiente attraverso uno stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale si trova (Dewey, 1968).

Nella scuola attiva di Dewey, il bambino può sviluppare e coltivare attività ed interessi, assecondando il suo naturale istinto a fare e ad agire, che trova la sua più grande espressione nell'attività ludica anzitutto nel gioco, nel movimento, nei gesti, nell'inventare, poi si determina meglio e cerca sbocco nel plasmare materiali in forme tangibili e in forme corporee permanenti (Dewey, 1969).

Il *learning by doing* di Dewey, trova la sua massima espressione non solo nelle attività manipolative utili alla trasferibilità di saperi, ma anche in tutte quelle forme di gioco-lavoro che nel rispetto del proprio corpo, possono aiutare il bambino nella costruzione di capacità di autocontrollo e socievolezza, nell'acquisizione di valori che corrispondono agli aspetti dello stadio iniziale del sapere che consiste nell'imparare il modo in cui fare le cose e dei processi cui si perviene operando (Dewey, 1968).

La scuola deweyana, luogo delle esperienze personali e comunitarie, aspira ad assolvere ad una funzione costruttiva anche sul piano sociale, includendo al suo interno pari opportunità di crescita attraverso una gestione democratica del sapere e delle attività (Sibilio, 2008).

A Maria Montessori si deve anzi il merito di aver elaborato il primo metodo di educazione infantile nel nostro paese e di aver considerato l'educazione dei fanciulli come un'attività che non dipende dall'insegnamento ma dall'attività dei fanciulli stessi.

Il modello educativo montessoriano è incentrato sullo sviluppo dei movimenti, sul toccare, sul manipolare, sullo sperimentare direttamente attraverso i sensi la realtà circostante.

In questa prospettiva, gli esercizi sensoriali non sono una mera riproduzione meccanica, ma presentano un carattere naturale e spontaneo, non hanno come scopo quello di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a fare esplicitare spontaneamente le interne energie (Montessori, 1953) attraverso attività pratiche capaci di risvegliare ed intensificare le attività cerebrali, perché isolato il senso e lo stimolo, il bambino ha delle percezioni chiare nella sua coscienza, ed allorché le moltitudini delle sensazioni si sommano poi nella ricchezza dell'ambiente, le une si influenzano armonicamente sulle altre, intensificando le attività risvegliate (Montessori, 1970).

L'educazione sensoriale di Maria Montessori è tutta centrata sull'esperienza corporea e favorisce nel bambino una comprensione immediata dei fenomeni, edificata su una scomposizione del tutto in unità più semplici, per favorire una conoscenza attraverso movimenti e sensazioni.

Differentemente da Dewey che dimostra una predilezione per il gioco-lavoro, la Montessori pone il gioco nelle sue molteplici forme, al centro dello sviluppo del bambino, dove senso e movimento, aprono la via alla conoscenza collocandosi come strumenti fondamentali per la costruzione delle forme analitiche del pensiero astratto.

Secondo la prospettiva pedagogica montessoriana, ogni istituzione scolastica rappresenta un potenziale luogo di apprendimento che attraverso il gioco deve

promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive e consolidare e affinare gli schemi motori necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti.

In ambito educativo e didattico tali attività, presentate in chiave ludica, costituiscono una fucina di preparazione alla vita sociale, una preziosa occasione per introdurre nel background sociale ed educativo del bambino la mentalità motorio-sportiva- nei suoi più elevati contenuti etici e morali. La pratica sportiva a carattere ludico è un percorso che aiuta la trasmissione di valori e costituisce un veicolo per relazionarsi col mondo e con gli altri, accettando regole e risultati come elementi che garantiscono le pari opportunità (Sibilio, 2008).

Questa forte rivalutazione della dimensione valoriale delle attività ludiche in ambito didattico, si è riaffermata fortemente negli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1991, che oltre ad abbandonare l'immagine custodialistica e materna della scuola, ripropone il ruolo

centrale del gioco come forte strumento per lo sviluppo ed espressione di sentimenti ed emozioni.

Il gioco attraverso i campi di esperienza proposti dagli Orientamenti del 91, afferma la centralità formativa del fare e dell'agire, contribuendo alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino e promuovendo in questo modo la presa di coscienza del valore del corpo.

Nei programmi scolastici emerge una potente relazione tra dimensione biologica, psicologica e sociale, di conseguenza, una visione fenomenologica riconducibile alle teorie filosofiche di Merleau Ponty, riconoscendo nella corporeità, nel movimento e nell'attività ludica, preziosi strumenti di mediazione con il mondo.

La rivalutazione del corpo e del movimento e l'importanza attribuita alla dimensione ludica, consente l'affermazione di una pedagogia del corpo e del movimento, nella quale il gioco rappresenta l'espressione di una valida ed adeguata intenzionalità didattica.

La considerazione dei significati attribuiti al corpo e al movimento presenti nelle disposizioni ministeriali, mette in risalto l'importanza che acquisisce il gioco nelle sue diverse varianti, ed il piccolo attrezzo più antico: la palla.

I giochi con la palla favoriscono il coinvolgimento globale del bambino in tutte le sue dimensioni (cognitiva, affettiva e sociale) e consentono l'acquisizione della conoscenza, la formazione di abilità e la costruzione di competenze.

Il gioco di movimento avviene con il passaggio da un piano esclusivamente percettivo-motorio per la realizzazione di gesti specifici e l'aumento dei livelli abilitativi motorio-sportivi, ad un piano rappresentativo-intellettuale capace di realizzare una costruzione astrattivo-rappresentativa (Sibilio, 2008).

In questo modo, il gioco, assume un valore molto più ampio, riuscendo ad offrire una metodologia di insegnamento capace di incrociare tutte le sfere del sapere motorio.

## Riferimenti bibliografici

- Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.  
Dewey J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia  
Dewey J. (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.  
Franzoni A. (1933). *Storia degli sport*. Milano: Società Libreria.  
Froebel F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Trad., di Alfredo Saloni. Firenze: Carocci.

- Montessori M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Pestalozzi E. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Trad. di Egle Becchi, Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi E. (1948). *Madre e figlio*. Trad. di Giovanni Sanna. Firenze: La Nuova Italia.
- Saloni A. (1969). *Storia della pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sgambelluri R. (2013). *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne.
- Sibilio M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulmann J. (1967). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.