



# **SCUOLA SUPERIORE PER MEDIATORI LINGUISTICI**

**(Decreto Ministero dell'Università 31/07/2003)**

**Via P. S. Mancini, 2 – 00196 - Roma**

## **TESI DI DIPLOMA DI MEDIATORE LINGUISTICO**

**(Curriculum Interprete e Traduttore)**

**Equipollente ai Diplomi di Laurea rilasciati dalle Università al termine dei Corsi afferenti alla classe delle**

## **LAUREE UNIVERSITARIE IN SCIENZE DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA**

**Playing is FUNDamental – Il Gioco di Ruolo come strumento di didattica e formazione**

**RELATORI:**  
Prof.ssa Adriana Bisirri

**CORRELATORI:**  
Prof. Paul Nicholas Farrell  
Prof.ssa Marie Françoise Vaanecke  
Prof.ssa Maggie Papparuso

**CANDIDATA:**  
Giulia Peverini  
3146

**ANNO ACCADEMICO 2022/2023**



*A chi, in un mondo che divide ogni giorno, cerca di includere;*

*ai “problematici” e agli “irrecuperabili”.*

*Crescere davvero è sempre difficile, ma può essere anche*

*divertente.*



## **Sezione lingua italiana**

## **Sommario – Table of Contents – Table de matières**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introduzione .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Capitolo I – Il Gioco di Ruolo .....</b>                                  | <b>9</b>  |
| I.1 Cos'è un Gioco di Ruolo .....  | 9         |
| I.2 Dai <i>war games</i> , a D&D, al Masterless: breve storia del GdR .....  | 14        |
| I.3 Dove si gioca di ruolo oggi? .....                                       | 21        |
| I.4 Perché si gioca di ruolo .....   | 23        |
| <b>Capitolo II – Il gioco al di fuori del gioco .....</b>                    | <b>26</b> |
| II.1 Società contemporanea ed elementi ludici .....                          | 26        |
| II.2 Perché usare un approccio ludico al di fuori dell'intrattenimento ..... | 27        |
| II.3 Il Gioco di Ruolo nel <i>game-based learning</i> .....                  | 30        |
| <b>Capitolo III – Il Gioco di Ruolo nell'apprendimento .....</b>             | <b>32</b> |
| III.1 Insegnare ai bambini e ai ragazzi: il Gioco di Ruolo a scuola .....    | 33        |
| III.2 Caratteristiche del GdR rilevanti per l'apprendimento .....            | 35        |
| III.3 Linee guida per un progetto didattico basato sul Gioco di Ruolo .....  | 39        |
| III.4 Didattica per BES .....  | 45        |
| III.5 Educazione alla cooperazione: il GdR contro il bullismo .....          | 49        |
| III.6 Insegnare agli adulti .....  | 51        |
| III.6.1 La formazione aziendale .....  | 55        |
| III.6.2 La comunicazione pubblica della scienza .....                        | 58        |
| <b>Postilla – Il ruolo e le difficoltà del traduttore ludico .....</b>       | <b>62</b> |
| <b>Conclusioni .....</b>   | <b>64</b> |
| <b>English section .....</b>   | <b>69</b> |
| <b>Introduction .....</b>  | <b>70</b> |
| <b>Chapter I – Role-playing Games .....</b>                                  | <b>72</b> |

|  |            |
|--|------------|
| I.1 What is a role-playing game.....   | 72         |
| 1.2 Why play a role-playing game?.....   | 74         |
| <b>Chapter II – Games outside of gaming .....</b>  | <b>77</b>  |
| II.1 Game elements in contemporary society.....  | 77         |
| II.2 Why use a ludic approach?.....  | 78         |
| II.3 Role-playing games and game-based learning.....   | 80         |
| <b>Chapter III – Role-playing games for learning.....</b>                                      | <b>83</b>  |
| III.1 Teaching children and teenagers: RPGs at school.....                                     | 83         |
| III.2 Features of role-playing games fostering learning .....                                  | 85         |
| III.3 RPG and students with SEN.....   | 87         |
| III.4 RPGs against bullying .....  | 90         |
| III.4 Adult Learning.....  | 92         |
| III.4.1 RPGs in corporate training .....   | 93         |
| <b>Conclusions.....</b>  | <b>96</b>  |
| <b>Section en langue française .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>Introduction.....</b>   | <b>100</b> |
| <b>Chapitre I – Le Jeu de Rôle .....</b>   | <b>102</b> |
| I.1 Qu’est-ce qu’un Jeu de Rôle .....  | 102        |
| I.2 Pourquoi joue-t-on aux Jeux de Rôle ?.....   | 104        |
| <b>Chapitre II – Le jeu en dehors du jeu.....</b>  | <b>107</b> |
| II.1 Les éléments ludiques dans la société contemporaine.....                                  | 107        |
| II.2 Pourquoi utiliser une approche ludique ?.....   | 108        |
| <b>Chapitre III – Le Jeux de Rôle dans l’apprentissage .....</b>                               | <b>111</b> |
| III.1 Enseigner aux enfants et aux adolescents d’aujourd’hui : le Jeux de Rôle à l’école ..... | 111        |

|   |            |
|---|------------|
| III.2 Caractéristiques du JdR favorisant l'apprentissage.....   | 113        |
| III.3 Le JDR et les Enfants aux Besoins Spécifiques (EBS) ..... | 115        |
| III.4 L'éducation des adultes .....                             | 118        |
| <b>Conclusion .....</b>   | <b>119</b> |
| <b>Ringraziamenti.....</b>                                      | <b>122</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>                                       | <b>124</b> |
| <b>Sitografia e materiale audiovisivo .....</b>                 | <b>126</b> |

## **Introduzione**

Se il Novecento, per via delle innovazioni e degli eventi straordinari che lo hanno contrassegnato, è stato definito dallo studioso Eric Hobsbawm come “Il Secolo Breve”<sup>1</sup>, si può ben immaginare che per il Duemila gli storici troveranno descrizioni che ne evidenzino il carattere ancor più drammaticamente rivoluzionario. Solo i primi ventitré anni del secolo, infatti, hanno già portato cambiamenti senza precedenti, sia sul piano tecnologico che su quelli sociale, scientifico e politico. Allo stesso tempo, però, permangono paradossalmente idee, costrutti sociali e problematiche che da tempo immemore fanno parte del vissuto umano e continuano ad avere un impatto negativo sulle vite della società e dei singoli.

Entrambe queste tendenze, seppur contraddittorie, generano la necessità, sia a livello sociale che personale, di adeguarsi e correggersi, di creare un bagaglio di conoscenze e di evolvere le proprie capacità, per far fronte alle sfide che caratterizzano la nostra epoca.

L’educazione e la formazione sono due dei mezzi in grado di raggiungere tali fini con efficacia, poiché contribuiscono a diffondere informazioni, sfatare falsi miti e coltivare abilità pratiche, permettendo lo sviluppo culturale, personale e professionale degli individui. Anche in questi campi, però, per una maggiore incisività, sono necessari cambiamenti che consentano di raggiungere più facilmente il target di riferimento, rendendo i metodi di insegnamento e gli approcci formativi più coinvolgenti.

Recentemente, si è iniziato a prendere in sempre maggiore considerazione nuovi modelli di veicolazione di contenuti, basati soprattutto sul dialogo diretto e l’empatia, volti non solo a trasmettere l’informazione, ma a far sì che chi la riceve la assorba e la faccia propria a lungo termine. Essi, infatti, non si limitano a esporre il fatto che si desidera diffondere, ma lo presentano attraverso le lenti colorate delle emozioni e dei sensi di chi ascolta, stimolandone l’immaginazione. Si fa riferimento, nello specifico, a espedienti quali lo *storytelling*, cioè l’arte della narrazione volta a raggiungere determinati obiettivi pratici, la *gamification*, ovvero l’utilizzo di elementi di game

---

<sup>1</sup> Hobsbawm, E. J. (1995). *Il secolo breve, 1914-1991: l’era dei grandi cataclismi*. Rizzoli.

design in contesti non ludici<sup>2</sup>, i *serious game*, giochi creati per scopi non legati unicamente all'intrattenimento, ma per fini educativi, e il *game-based learning*, esperienze basate su giochi preesistenti, che vengono messi al servizio di specifici traguardi formativi. Questi espedienti, discussi in maggiore dettaglio nei capitoli seguenti, si stanno facendo strada in modo sempre più pervasivo nei manuali di didattica, di psicologia e di tecniche aziendali da circa dieci anni.

Questo studio si propone di analizzare una specifica categoria di gioco che ha in sé una componente di *storytelling*, il Gioco di Ruolo (in seguito anche GdR), di illustrarne i possibili utilizzi in strategie di *game-based learning* e di mostrarne, quindi, i benefici come strumento di promozione sociale nell'ambito dell'educazione e della formazione dell'individuo.

Il primo capitolo, dedicato proprio al Gioco di Ruolo, è volto innanzitutto a spiegarne le caratteristiche e le modalità. Nel primo paragrafo si fornisce una definizione funzionale e una descrizione delle sue quattro sottocategorie principali (Gioco di Ruolo da tavolo, dal vivo, al computer per giocatore singolo e in multi-giocatore). I paragrafi successivi contengono brevi excursus in termini diacronici e diamesici che aiutino a comprendere l'odierno mondo del GdR, per poi rivolgere lo sguardo ai motivi che spingono il suo pubblico a scegliere di giocarvi.

Il secondo capitolo si apre esaminando la pervasività del gioco nella società contemporanea. Prosegue poi con una breve analisi dei principi chiave che determinano il successo degli approcci ludici e con una disamina dei loro benefici. Infine, l'ultimo paragrafo spiega perché i GdR siano particolarmente adatti a essere utilizzati in strategie educative e formative.

Il terzo capitolo è dedicato più specificamente all'utilizzo del GdR nell'apprendimento. Dopo una breve introduzione in cui si esaminano i risultati delle rilevazioni sulle competenze dei giovani e degli adulti, si sposta l'attenzione sul Gioco di Ruolo come strumento di veicolazione di contenuti rivolti a bambini e ragazzi, sia per fini puramente didattici che socio-educativi. Nello specifico, si analizzano i possibili benefici del GdR come mezzo di didattica innovativa rivolta ad alunni con bisogni educativi speciali e disturbi dell'apprendimento, oltre che come supporto per

---

<sup>2</sup> Deterding, S.; Khaled, R.; Nacke, L.; Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. (12-15).

[https://www.researchgate.net/publication/273947177\\_Gamification\\_Toward\\_a\\_definition](https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition)

l'eradicatione del fenomeno del bullismo. La sezione successiva tratta di insegnamenti rivolti agli adulti, in particolare nella forma più circoscritta del training aziendale e in quella più popolare della comunicazione pubblica della scienza, prendendo come esempio pratico di quest'ultima l'evento live organizzato dall'associazione romana Il Salotto di Giano A.P.S. come partner di Frascati Scienza, in occasione della Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici 2023.

Chiudono lo studio una postilla sul ruolo del traduttore nell'industria ludica, frutto di esperienze lavorative personali, e delle considerazioni conclusive sui benefici dell'introduzione del Gioco di Ruolo tra le metodologie didattiche e formative di uso corrente.

Infine, è doveroso chiarire che alcune delle informazioni riportate in questo elaborato derivano da un'esperienza diretta di collaborazione e partecipazione alle attività de Il Salotto di Giano A.P.S..

## **Capitolo I – Il Gioco di Ruolo**

Quando si pensa al Gioco di Ruolo, probabilmente si immaginano fenomeni diversi, a partire da un'attività generica quale può essere l'interpretazione di una scenetta in una classe, fino ad arrivare a idee più specifiche, come una rievocazione storica, un certo tipo di videogioco o un gruppo di adolescenti riuniti attorno a un tavolo pieno di mappe e miniature. Questo capitolo, dedicato al Gioco di Ruolo come elemento subculturale in sé, tenta innanzitutto di darne una definizione, descrivendone le principali sottocategorie e le modalità di esecuzione. Segue una breve rassegna storica, incentrata sugli stimoli culturali che hanno portato alla genesi del fenomeno e alla sua diffusione, tenendo conto dei mutamenti subiti nel corso degli anni. Il paragrafo seguente amplia il discorso iniziato nel precedente, accennando a come il luogo in cui si gioca e, conseguentemente, il modo di giocare, siano cambiati nel tempo a causa di numerosi fattori, dalla progressiva digitalizzazione alla pandemia da Covid-19. Infine, si tratta brevemente degli elementi che spingono i giocatori a utilizzare il Gioco di Ruolo come mezzo di intrattenimento.

### **I.1 Cos'è un Gioco di Ruolo**

Si deve innanzitutto stabilire la differenza tra **Gioco di Ruolo** (in seguito anche GdR, sempre indicato con lettere maiuscole) inteso come attività sociale e **gioco di ruolo** in generale: con il primo termine si intende un'attività principalmente ludica sostenuta tramite regole ben precise, seppur usata anche in vari campi professionali, mentre con il secondo si vuole indicare semplicemente il “fingere di essere qualcun altro”, una pratica che, oltre che nel gioco spontaneo dei bambini nello stadio dell'intelligenza pre-operatoria e nel GdR, è possibile ritrovare nell'improvvisazione teatrale e in tecniche di psicoterapia come lo psicodramma di Moreno.

Dare una definizione comprensiva e univoca del Gioco di Ruolo è più complicato di quanto si possa pensare: ogni studioso o esperto del settore, infatti, ne avanzerebbe probabilmente una differente. Ciò è riconducibile a due ragioni principali.

La prima è di natura ontologica: il costrutto “Gioco di Ruolo” è un’entità sociale<sup>3</sup>, non naturale o ideale, e in quanto tale è subordinata dall’intenzionalità dei soggetti che la impiegano<sup>4</sup>. È, dunque, impossibile osservarne delle caratteristiche che rimangano le stesse per ogni istanza di gioco da inserire in una definizione, poiché esse dipendono da fattori geografici (dove si gioca), storici (quando si gioca), culturali (chi gioca) e stilistico-estetici (perché si gioca).

La seconda è di natura meramente pratica: i fenomeni che rientrano nella dicitura “Gioco di Ruolo” sono molti e vari per numero di giocatori e modalità di gioco; perciò, una descrizione adatta ad alcuni potrebbe non esserlo per altri.

Di conseguenza, come evidenziato in Zagal & Deterding (2018), possibili definizioni sono necessariamente parziali, sia relativamente al contesto di gioco che a quello scientifico in cui vengono elaborate, all’interno del quale è automatico enfatizzare o meno determinate peculiarità collegate con la disciplina in questione. Quando le definizioni non sono riconducibili ad ambiti scientifici, esse tendono ad accostare il GdR ad altri tipi di fenomeni subculturali (“il GdR è come un war-game”, “il GdR è come un film”, “il GdR è come un videogioco”), ma sono inevitabilmente declinate da preferenze stilistiche personali (maggiore importanza all’aspetto regolistico, interpretativo, narrativo, ecc.) o dal fine per il quale sono sviluppate (discussioni tra i fan, vendite di manuali o merchandising, ecc.).

Pur esulando da una definizione esaustiva, però, è comunque possibile darne una funzionale agli scopi di questo elaborato basandosi sulle caratteristiche comuni alle manifestazioni delle quattro principali forme di Gioco di Ruolo, elencate di seguito.

**Il Gioco di Ruolo da tavolo o cartaceo**, l’antenato comune di tutte le forme seguenti e la forma maggiormente presa in esame in questo studio, si gioca in gruppi dal numero variabile, solitamente da tre a sei persone, attorno a un tavolo fisico o virtuale. I giocatori interpretano personaggi di loro creazione o pre-generati (**personaggi dei giocatori o PG**) che agiscono, generalmente collaborando, all’interno di un mondo fittizio, seguendo le regole di un **sistema di gioco** scelto di comune

---

<sup>3</sup> Zagal, J. P., Deterding, S. (2018). *Definitions of “Role-Playing Games”*, in Zagal, J. P. & Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, pp. 19-51.

<sup>4</sup> De Vecchis F. (2012). *Ontologia sociale e intenzionalità: quattro tesi*, in *Rivista Di Estetica*, 49, pp.183–201.

accordo. Un membro del gruppo ha un particolare ruolo di facilitatore noto con diversi nomi, ma più comunemente come **Game Master (GM)**. È suo compito:

- descrivere il mondo di gioco e le situazioni che si verificano all'interno di esso;
- interpretare i **personaggi non giocatori (PNG)** con i quali i PG interagiscono, compresi gli avversari;
- studiare le **regole del gioco**, solitamente contenute in un manuale, e dirimere le controversie ad esse legate;
- creare o, nel caso di moduli editi, gestire la trama generale delle sessioni di gioco, che possono essere autoconclusive (**one-shot**) o consecutive, concatenandosi in archi narrativi (**avventure**) che unendosi a loro volta danno vita alle cosiddette **campagne**.

Quando il GM illustra ciò che succede nel mondo di gioco, gli altri membri del gruppo reagiscono dichiarando le azioni che vorrebbero compiere basandosi sulle **abilità** dei loro personaggi, decise e quantificate nella fase di creazione allocando punti o utilizzando espedienti di randomizzazione (solitamente dadi), per poi essere trascritte sulla **scheda personaggio**. L'unico vero limite alla scelta dell'azione è l'immaginazione del giocatore, ma ciò non significa che in un Gioco di Ruolo tutto sia possibile: in alcuni frangenti in cui si devono superare particolari ostacoli o in cui la narrazione creata dagli scambi verbali dei giocatori raggiunge alti livelli di tensione, il successo o l'insuccesso del PG viene determinato dal lancio di dadi, oppure dall'utilizzo di carte, tarocchi e altri **metodi aleatori**, ai quali possono essere aggiunti modificatori derivati dalle abilità del personaggio.

Durante le loro avventure, i PG accumulano esperienza e gradualmente sviluppano le loro capacità. Ciò può avvenire in modo più meccanico, cioè determinato da regole specifiche spesso legate a elementi matematici, come il sistema dei punti esperienza e dei livelli del capostipite dei GdR *Dungeons & Dragons (D&D)*, oppure basandosi su fattori unicamente narrativi, come accade in molti giochi dal sistema leggero di recente pubblicazione, ad esempio *Kids on Bikes*.

Tutte queste caratteristiche permettono di capire perché il game designer Darwin Bromley, pur escludendone alcune piuttosto importanti, definì il Gioco di Ruolo come

“*quantified interactive storytelling (narrazione interattiva quantificata)*”<sup>5</sup>: esso produce una storia interattiva, alla quale contribuiscono tutti i membri del gruppo, parte della quale è basata su fattori quantitativo-probabilistici, cioè le regole e l’alea.

Il **Gioco di Ruolo dal vivo (GRV o LARP)** è una trasposizione del Gioco di Ruolo da tavolo dal mondo della narrazione interpretata (o “ruolata”) a quello dell’interpretazione pura. Anch’esso si gioca in sessioni autoconclusive o consecutive e in gruppi di numero variabile, ma ha dimensioni estremamente più vaste rispetto alla forma precedente, arrivando fino alle migliaia di giocatori degli eventi più grandi, come Battle for Vilegis<sup>6</sup> nel panorama italiano. Ovviamente, lo spazio di gioco non è più limitato come nel GdR da tavolo, ma molto più ampio: parchi, boschi, ville, castelli, ecc. Gli altri fattori che differenziano il GRV dal suo antenato cartaceo sono legati alla maggiore mobilità e numero dei giocatori:

- le **regole sono semplificate**, soprattutto quelle riguardanti il combattimento. Il successo o l’insuccesso delle azioni non è più determinato con dadi, carte o simili, ma con il principio “il tuo personaggio sa fare ciò che tu sai fare” o con il gioco sasso – carta – forbici;
- diventa essenziale rimanere nel personaggio (“**in character**”). Tutte le azioni sono interpretate, anziché descritte; i giocatori indossano costumi e trucco per assomigliare fisicamente ai propri personaggi; il meta-play (dialogo tra i giocatori, invece che tra i personaggi) è fortemente sconsigliato, se non proibito;
- il GM, specialmente per gli eventi più estesi, non è più uno soltanto, ma un gruppo coordinato di più arbitri o di un arbitro e più **ruoli di supporto** (giocatori che interpretano i PNG, in modo da fornire agli altri le informazioni necessarie per proseguire nella trama).

Il GRV è molto meno incentrato sull’aspetto ludico-regolistico rispetto al GdR cartaceo o a quelli su computer. Per via del suo focus sull’interpretazione, invece, presenta numerose similitudini con l’improvvisazione teatrale.

---

<sup>5</sup> Schick L. *Heroic Worlds: a history and guide to role-playing games*, Prometheus Books, 1991, p. 10.

<sup>6</sup> <https://battleforvilegis.com/cose-vilegis/>

Il **Gioco di Ruolo single-player su computer o console**, nato come trasposizione digitale di avventure testuali in stile *D&D*, si differenzia dalle due forme precedenti innanzitutto perché non si svolge in gruppo. Il giocatore veste i panni di un personaggio a volte personalizzabile in sessioni multiple di varia durata. Il mondo di gioco, nel quale le gesta del PG possono influire in proporzioni variabili, non è gestito da un GM, ma da un software di intelligenza artificiale e che applica le regole, sviluppa la trama e determina, in modo aleatorio o con test che mettono alla prova i riflessi del giocatore, l'esito delle sue azioni.

Rispetto alle forme già esaminate, la creatività e l'immaginazione di chi gioca sono stimolate in misura notevolmente minore, sia per quanto riguarda le sue scelte, poiché limitato unicamente a quelle proposte dal programma, sia per quella dell'aspetto degli elementi che lo compongono, oggi renderizzate graficamente sullo schermo. Ciò, insieme alla mancanza di un "pubblico", determina naturalmente un livello minore se non assente di interpretazione e un maggiore focus su regole, avanzamento del personaggio e combattimenti. Questo tipo di GdR, dunque, pur essendo nato come versione computerizzata del suo corrispettivo cartaceo, è molto meno interattivo: l'intero corso del gioco, fino al suo termine, è almeno in parte predeterminato dai **game designer** che hanno lavorato al prodotto.

Il **Gioco di Ruolo multi-giocatore online (MORPG)** condivide molte caratteristiche con la forma precedente, come l'assenza di un GM, sostituito da un software di IA, il controllo di un personaggio più o meno personalizzabile e il mezzo usato per giocare, ossia il computer o la console. Al contrario di essa, però, presenta un numero più alto di giocatori, a volte talmente alto da parlare di **MMORPG (Massively Multi-player Online Role-playing Games)**.

Il mondo di gioco è persistente, cioè esiste indipendentemente dalla presenza dei singoli giocatori, ed è in continua evoluzione: gli sviluppatori, infatti, rilasciano spesso nuovi contenuti (parti della mappa, sottotrame giocabili ecc.) con i quali gli utenti possono interagire.

Al contrario dei Giochi di Ruolo cartacei, nei quali solitamente si collabora, nei MORPG si può giocare sia in modalità collaborativa, che in modalità **PvP (Player vs. Player)** o in una forma ibrida tra le due, collaborando con alcuni giocatori per

sconfiggerne altri in battaglie di squadra. Ciò genera legami sociali che danno vita a comunità internazionali di videogiocatori, attirando milioni di utenti.

La maggior parte dei GdR multi-player online è incentrata sul combattimento e sullo sviluppo dei personaggi, più che su quello della trama. In alcuni casi, infatti, le azioni dei personaggi all'interno delle **quest** o dei **raid** (missioni nelle quali si cerca qualcosa o si tenta di sconfiggere potenti nemici) influiscono in misura ridotta sul mondo di gioco: una volta terminata l'operazione, l'oggetto conquistato o il nemico sconfitto tornano alla loro posizione originale. Malgrado questi siano il focus, ciò non toglie che alcuni dei **server** sui quali sono caricati i vari titoli abbiano stili di gioco specifici, come ad esempio alto tasso di interpretazione nelle comunicazioni tra personaggi o tipi di interazioni particolari tra giocatori.

Esaminati gli aspetti chiave delle quattro forme principali di Gioco di Ruolo, dunque, è possibile affermare che la maggior parte dei fenomeni riconducibili a esso condivide le seguenti caratteristiche: sono un'attività ludica sostenuta da un sistema di regole, nella quale un numero variabile di giocatori si ritrova in uno spazio comune (fisico o virtuale) per interpretare il ruolo di un numero corrispondente di personaggi di fantasia; ognuno di essi è dotato di abilità solitamente quantificate, decise al momento della creazione e migliorabili nel tempo, che contribuiscono, insieme a un fattore aleatorio, al successo o all'insuccesso delle azioni che il giocatore decide di compiere all'interno di un mondo fittizio descritto e gestito da un facilitatore. Il risultato è una narrazione interattiva (espressa verbalmente nel caso dei GdR cartacei) a finale aperto, generata nel corso di una o più sessioni di gioco.

## **I.2 Dai *war games*, a D&D, al Masterless: breve storia del GdR**

A metà degli anni Settanta del Novecento, il concatenarsi di una serie di fattori porta, negli Stati Uniti, alla creazione di un terreno fertile per la nascita del Gioco di Ruolo.

Uno di essi è certamente il particolare **clima sociale** del decennio precedente, caratterizzato da un rifiuto della rigidità e dall'ipocrisia del *mainstream* americano degli anni Cinquanta. Il movimento Hippie, nato negli stessi campus universitari che vedranno la diffusione del Gioco di Ruolo, rigetta usi e costumi sentiti ormai come

troppo repressivi e materialistici, per abbracciare uno stile di vita libero e più spiritualistico, soprattutto al di fuori dei limiti posti dal Cristianesimo.

La pubblicazione, nel 1965, dell'edizione economica de *Il Signore degli Anelli* di **J.R.R. Tolkien**, giunge in un momento fortunato. Nel testo, gli esponenti della controcultura di quel periodo riconoscono il proprio pacifismo, ambientalismo e desiderio di una vita tranquilla, ispirata a quella degli Hobbit protagonisti del romanzo. È subito un boom di vendite e di popolarità, tanto da dare vita ad una vera e propria sub-cultura e da alimentare il neonato neo-paganesimo, un insieme di movimenti ispirati alle religioni precristiane.

La richiesta sempre crescente di letteratura fantasy raggiunge i circoli di giocatori di *wargame*, giochi di simulazione di battaglie nati come varianti degli scacchi nel medioevo per poi trovare una loro autonomia in Prussia con il nome di *Kriegspiel* verso la fine del XVIII secolo. I *wargame* erano entrati a far parte del panorama ludico anglosassone nel 1913 con *Little Wars*, il primo regolamento di *wargame* tridimensionale moderno scritto dal celebre autore britannico H.G. Wells, ma la loro popolarità era scoppiata nel secondo dopoguerra, dando vita a numerose compagnie di produzione.

All'inizio degli anni Sessanta, poco prima della pubblicazione dell'edizione economica de *Il Signore degli Anelli*, il mondo dei *wargame* inizia a evolversi: alcuni giocatori desideravano un'esperienza più strutturata e cooperativa, che permettesse loro non solo di ricreare battaglie, ma di vivere vere e proprie avventure. Il cambiamento nasce nell'area delle Twin Cities (Minneapolis e St. Paul), quando **Dave Wesely** introduce nelle sue campagne la figura di un arbitro disinteressato<sup>7</sup> e un inizio di gioco di ruolo. In poco tempo, il modo di giocare di Wesely si diffonde nella zona e uno dei giocatori locali, **Dave Arneson**, inizia a basare le sue sessioni in un mondo fantasy di sua creazione, **Blackmoor**, a far interpretare a ogni membro del gruppo un solo personaggio, invece che un'armata come era costume nei *wargame*, e a rendere il gioco cooperativo anziché competitivo. Dopo qualche tempo, però, i suoi giocatori richiedono una maggiore stabilità del sistema di regole, che spesso dipendevano da suoi giudizi estemporanei.

---

<sup>7</sup> Schick L., op. cit. p.17-18

Arneson si rivolge quindi a **Ernest Gary Gygax**, co-designer di uno dei *wargame* più noti del momento, *Chainmail*, che riproduceva battaglie in ambientazione medievale e per il quale stava per uscire un supplemento di regole per inserire elementi fantasy. La collaborazione tra i due dà origine al capostipite dei Giochi di Ruolo, *Dungeons & Dragons (D&D)*, pubblicato nel 1974 dalla casa di produzione di Gygax, la **Tactical Studies Rules (TSR)**. Malgrado somigli, anche nella forma, a *Chainmail* e si definisca ancora un insieme di “regole per campagne di *wargame* medievali fantasy giocabili con carta e matita e figure in miniatura”<sup>8</sup>, esso fonda le basi del GdR, introducendo norme che regolano personaggi singoli e caratteristiche personali quantificate, permettendo ai giocatori di vivere, attraverso i propri avatar, avventure che altrimenti avrebbero potuto solo sognare. Il regolamento di *D&D*, però, è tutt’altro che perfetto: molte regole sono vaghe o comprensibili solamente da appassionati di *wargame* e in particolare di *Chainmail*, sul quale si basano soprattutto quelle relative al combattimento. Secondo il game designer Lawrence Schick, queste informazioni sono parte integrante dell’estrema fortuna del gioco a un anno dalla sua uscita.

«Paradoxically, one of the best things about the set was that so many players found it confusing or seemingly unfinished. To those unfamiliar with miniatures games, the Chainmail conventions seemed arbitrary and inexplicable. Furthermore, the rulebooks were amateurishly produced and poorly edited and illustrated, apparently the work of game fans rather than professionals. Players were excited by the revolutionary concepts of the game, but once those were grasped, many looked at the rules and rulebooks and said, “You know, even I could do better than that!»<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Gygax G., Arneson D., *Dungeons & Dragons*, Lake Geneva, Tactical Studies Rules, 1974. Cit. orig. “Rules for Fantastical Medieval Wargames Campaigns Playable with Paper and Pencil and Miniature Figures”

<sup>9</sup> Schick L., op. cit. p.21. Traduzione: «Paradossalmente, una delle cose migliori di quel set era che moltissimi giocatori lo trovavano poco chiaro o apparentemente incompleto. Per coloro che non conoscevano i giochi di miniature, le convenzioni di Chainmail sembravano arbitrarie e inspiegabili. Inoltre, i manuali erano prodotti in modo amatoriale, mal editati e mal illustrati, come se fossero opera di fan piuttosto che di professionisti. I giocatori erano emozionati dai concetti rivoluzionari del gioco, ma una volta capiti, molti guardavano le regole e i manuali e dicevano, “Sapete, anche io potrei fare di meglio!»

Inizia quindi un fermento di attività da parte di case di produzione e fan per espandere e migliorare D&D, che porta alla pubblicazione dei primi supplementi (*Greyhawk*, 1975), delle prime ambientazioni per campagne (*Blackmoor*, 1975) e dei primi scenari (*The Temple of the Frog*, in *Blackmoor*), ma anche dei primi veri e propri GdR diversi da *D&D*, all'inizio praticamente tutti di genere fantasy. Esempi notevoli sono *Tunnels & Trolls* (1975), dall'approccio meno serio di *Dungeons & Dragons*, e *Chivalry and Sorcery*, dall'approccio più realistico e con regole molto più estese e dettagliate.

Nella seconda metà degli anni Settanta, oltre al fantasy, che pure conta titoli rivoluzionari come *RuneQuest* (che introduce un sistema di creazione dei personaggi basato sulle abilità scelte dal giocatore, invece che sulle classi e i livelli come quello di *D&D*), anche altri generi iniziano ad ampliare la rosa dei giochi in commercio, primo fra tutti la fantascienza. Il suo caposaldo, *Traveller*, esce nel 1977 e conquista i giocatori grazie alle sue meccaniche innovative e alla sua ambientazione lineare, credibile e, soprattutto, espandibile. Uno dei fattori che contribuisce di più alla fortuna di *Traveller* è l'uscita nelle sale del primo capitolo di *Star Wars*, nello stesso anno.

Nel frattempo, visto l'aumento della popolarità del Gioco di Ruolo, la TSR decide di pubblicare una nuova edizione di *D&D*, nota come *Advanced D&D* (*AD&D*), in modo da rendere più coerente il sistema di regole. Vista la sua complessità, per i neofiti è preparata una versione base (*Dungeons & Dragons Basic Set*), che viene distribuito nei negozi di giocattoli. In poco tempo, la popolarità del gioco esplode: secondo un articolo nella rivista *Playthings*, nel 1984, a cinque anni dalla pubblicazione, *AD&D* vendeva 750.000 copie l'anno.<sup>10</sup> Nel corso degli anni, vengono pubblicate altre sei edizioni di *AD&D*, l'ultima delle quali nel 2012.

Il panorama dei Giochi di Ruolo vede in questo periodo una grande ascesa, fomentata anche dalla pubblicità, seppur negativa, ottenuta da dei casi di suicidio erroneamente legati all'hobby dalla stampa, con conseguente persecuzione da parte dei media e di un gruppo noto come **BADD** (Bothered About Dungeons and Dragons), fondato da Patricia Pulling, madre di una delle vittime. Le asserzioni del gruppo si rivelano infondate e il GdR ne esce più popolare (e redditizio) che mai.

---

<sup>10</sup> Gilligan E., *Keeping pace with packaging; TSR refines artwork, graphics for Dungeons & Dragons to maintain freshness, appeal*, in "Playthings", 1984.

<https://web.archive.org/web/20130514175707/http://www.highbeam.com/doc/1G1-3251973.html>

Le case produttrici iniziano a comportarsi come grandi corporation e cercano di massimizzare i profitti e iniziano scambi con altre imprese di intrattenimento: il Gioco di Ruolo ispira altri tipi di media e ne trae ispirazione a sua volta. L'industria si diversifica: cavalcando l'onda della popolarità dei fumetti nascono i GdR in stile *comics*, capeggiati da **Champions (Hero Games 1982)** un sistema estremamente personalizzabile che permette ai giocatori di creare e interpretare i propri supereroi; le grandi saghe cinematografiche e televisive, come **Star Wars**, **Star Trek**, **Indiana Jones** e perfino **James Bond** fanno produrre i propri giochi ufficiali e inizia un'intensa attività di merchandising; con il GURPS (Generic Universal Role-Playing System) si affermano i sistemi generici, slegati da un'ambientazione e potenzialmente giocabili con qualsiasi genere di mondo o di trama scelti dal GM. Quest'ultima innovazione diventa la norma in alcune case di produzione, come la Palladium Games e la West End Games, che creano un loro sistema di regole e lo adattano ricontestualizzandolo a tutti i loro giochi.

Il modo stesso di giocare e di intendere il GdR cambia. Ai giocatori non basta più scendere in un labirinto (il "dungeon" di *D&D*) e uccidere mostri: vogliono esperienze più complesse e adeguate al gusto moderno e la Chaosium, già produttrice di *RuneQuest*, risponde a queste esigenze pubblicando **Il Richiamo di Cthulhu (Call of Cthulhu 1981)**, un gioco basato sulle storie di orrore cosmico di H.P. Lovecraft. *Il Richiamo* si differenzia dagli altri non solo per il tipo di sistema, ma soprattutto per il modo in cui viene usato. Esso, infatti, è semplificato all'estremo e messo totalmente al servizio dell'atmosfera e della trama. Mentre i suoi predecessori erano dominati dall'aspetto regolistico e dal combattimento, creando un'esperienza densa di tiri di dado, *Il Richiamo* predilige la narrazione, l'investigazione e l'interpretazione.

Questo cambiamento apre le porte a innumerevoli altri, che consistono specialmente in regolamenti sempre più snelli (un trend che continua tutt'ora) e spesso legati all'ambientazione in un modo da rispecchiarla e supportarla allo stesso tempo. È l'epoca d'oro del Gioco di Ruolo: i prodotti si diversificano sempre di più, dando vita ad altri modi di vivere l'hobby, che diventa sempre più transmediale.

Esplode la popolarità del formato librogame con la pubblicazione, nel Regno Unito, delle serie **Fighting Fantasy** e **Lone Wolf**, veri e propri scenari da giocare in

solitaria. Oltre ad aprire la porta del GdR a milioni di giovani, ciò ha anche l'effetto collaterale di avvicinarli alla lettura.

Nella seconda metà degli anni Settanta erano nati i GdR single-player per computer, inizialmente avventure testuali basate su *D&D*, con il gioco *Adventure*. Parallelemente, ispirati dai nuovi videogiochi di ruolo, ma desiderando un prodotto da giocare con altri, gli allora studenti di informatica Roy Turbshaw e Richard Bartle creano *MUD (Multi-User Dungeon)*<sup>11</sup>, antenato dei MORPG attuali, la cui seconda versione *MUD II* conta nel 1989 una community di più di duemila giocatori. Nel corso degli anni Ottanta, iniziano a comparire giochi dotati di comparti grafici e sonori sempre più sofisticati e al passo con le novità della tecnologia informatica. Con i loro sistemi, titoli come *Heroes of the Lance* e *Pool of Radiance* (ispirati rispettivamente agli universi di AD&D *Dragonlance* e *Forgotten Realms*) avvicinano sempre di più i videogiochi al GdR cartaceo, innescando un processo che prosegue ancora oggi.

Prosegue anche l'ampliamento dei generi del GdR cartaceo, che viene nuovamente rivoluzionato nel 1991 con *Vampiri: la masquerade (Vampire: The Masquerade)* della White Wolf, un gioco dalle forti tinte horror-gotiche che permette di interpretare dei vampiri alle prese con la propria natura allo stesso tempo bestiale e umana. Il successo del gioco è tale non solo da generare un filone narrativo legato al suo mondo, il **Mondo di Tenebra**, con altri giochi ambientati al suo interno (*Licantropi: l'apocalisse*, *Maghi: l'ascesa ecc.*), ma addirittura da scatenare l'imitazione da parte delle altre case produttrici. Le conseguenze sono sia positive che negative. Da un lato l'industria è stimolata a produrre GdR più seri e di alto livello, con ambientazioni capaci di toccare ed emozionare il pubblico; dall'altro, proprio le ambientazioni troppo complesse e i supplementi che le compongono iniziano a rendere più difficile approcciarsi all'hobby per i neofiti.

Come tutte le epoche d'oro, però, questo periodo è seguito da uno di crisi. Nell'agosto 1993, alla GenCon (una delle più importanti convention di gioco statunitensi) la **Wizards of the Coast** pubblica il gioco di carte collezionabili *Magic: The Gathering (MTG)*. Il successo è immediato e nell'arco di due mesi, vengono

---

<sup>11</sup> In seguito, MUD diventa un nome generico per indicare il tipo di gioco.

vendute tutte le carte stampate, ben dieci milioni<sup>12</sup>. L'immensa popolarità di *Magic* ha portato alcuni fan a incolparlo di aver contribuito all'erosione del mercato, e di conseguenza alla crisi, del GdR, ma il quadro è ben più complesso: *Vampiri* aveva creato uno scisma tra i fautori del gioco "serio" e quelli del gioco "leggero" e aveva contribuito, come in passato aveva fatto *D&D*, alla tendenza di espandere sempre di più le ambientazioni con spin-off e supplementi, rendendo l'accesso al GdR più complicato e caratterizzato da un livello di impegno che altre modalità di gioco non richiedevano; i miglioramenti tecnologici, inoltre, avevano aumentato a dismisura la qualità dei videogiochi di ruolo, che si erano conquistati una fedele base di utenti.

La difficoltà delle case di produzione di dare al pubblico quello che vuole porta a crolli nelle vendite che culminano nel fallimento di molte di esse, prima fra tutte il mostro sacro TSR, venduta alla Wizards of the Coast nel 1997.

Nonostante il declino, gli ultimi venticinque anni non hanno segnato la fine del GdR. Al contrario, hanno aperto nuovi interessanti orizzonti, come quello degli **studi sul gioco** sia in ambito accademico che tra appassionati. Uno dei luoghi simbolo di queste discussioni è il forum online The Forge, nel quale il supervisore, il game designer Ron Edwards, sviluppa la teoria GNS<sup>13</sup>. All'interno di esso si crea una prolifica comunità creativa di **designer indie**, che iniziano a pubblicare i propri giochi, perlopiù narrativisti, in maniera indipendente.

Proprio il fenomeno dei **GdR indipendenti** è uno degli aspetti caratterizzanti del panorama moderno: benché i grandi produttori esistano ancora e siano più grandi che mai (la Wizards of the Coast è acquisita dal colosso dei giochi Hasbro nel 1998), i giochi autopubblicati e quelli realizzati tramite crowdfunding<sup>14</sup>, utilizzando piattaforme come Kickstarter, costituiscono una fetta importante del mercato.

I Giochi di Ruolo di oggi si dividono in due filoni principali: quelli con sistemi più complessi e "pesanti", usati soprattutto per avventure fantasy e old school, e quelli

---

<sup>12</sup> Eng L., *Professor's Game Casts Magic Spell On Players*, in "The Seattle Times", 1993 <https://archive.seattletimes.com/archive/?date=19931118&slug=1732576>

<sup>13</sup> La teoria GNS, derivata da quella del Triplice Modello del 1997, divide i giocatori e i giochi, a seconda del loro approccio primario, in tre categorie: Gamista (il cui obiettivo è vincere), Narrativista (il cui obiettivo è far progredire una narrazione) e Simulazionista (il cui obiettivo è simulare realisticamente una situazione). Ulteriori informazioni su [https://it.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_GNS](https://it.wikipedia.org/wiki/Teoria_GNS)

<sup>14</sup> "Finanziamento collettivo, di solito attraverso Internet, di iniziative sociali, politiche e commerciali." In Enciclopedia Treccani [https://www.treccani.it/enciclopedia/crowdfunding\\_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/crowdfunding_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/)

più narrativi, dal sistema leggero. Una delle più grandi innovazioni rispetto al passato, però, riguarda la figura del Game Master, che nel corso degli anni è passato dall'essere "parte di una cerchia ristretta" nella *Guida del Dungeon Master* di *D&D* edizione 3.5<sup>15</sup>, a "uno dei giocatori" al pari degli altri, ma con maggiori responsabilità in *Cyberpunk Red*<sup>16</sup>, fino a sparire totalmente in altri giochi, i cosiddetti Masterless.

A cinquant'anni dalla sua nascita, il Gioco di Ruolo sta vivendo un nuovo periodo di crescita, dovuto anche alla sua apparizione in serie TV di successo come *The Big Bang Theory* e *Stranger Things*. L'affermarsi della pratica di giocare di fronte a un pubblico (dal vivo o su piattaforme social come Twitch), così come la produzione di nuovi media ispirati a GdR (il film *Dungeons & Dragons l'onore dei ladri* e la serie Prime *La leggenda di Vox Machina*, a sua volta adattamento del podcast *Critical Role*), fanno pensare all'arrivo imminente di una nuova età dell'oro.

### **I.3 Dove si gioca di ruolo oggi?**

Gli spazi in cui si gioca di ruolo si sono moltiplicati nel corso degli anni. Oggi possiamo distinguere **spazi fisici** e **spazi virtuali**, a loro volta suddivisibili in **privati** e **pubblici**, ognuno dei quali determina un diverso modo di vivere il gioco.

Per spazi fisici privati si intendono ovviamente le case dei giocatori, l'ambiente in cui il GdR è nato e si è sviluppato. Qui il gioco è informale e può basarsi su esperienze pregresse e confidenza tra i membri del gruppo, permettendo al Master di adattare temi e descrizioni alle loro preferenze per avventure che possono variare da brevi one-shot a lunghe campagne.

Gli spazi fisici pubblici includono le convention, le fiere di settore e i contesti professionali (dei quali si parlerà nel dettaglio nei capitoli III e IV). In questi ambienti è più probabile che non tutti i giocatori si conoscano e che la sessione sia autoconclusiva e abbia un obiettivo particolare, sia esso una dimostrazione del gioco con scopo di vendita, un playtest, parte di un progetto educativo o di una seduta di psicoterapia.

---

<sup>15</sup> *Dungeons & Dragons. Guida del dungeon master. Manuale base II v.3.5.*, Twenty-Five Edition, 2003.

<sup>16</sup> Pondsmith, C., Hutt, J., *Cyberpunk Red Jumpstart*, Need Games, 2020.

Gli spazi virtuali, nati dallo sviluppo tecnologico degli ultimi vent'anni, hanno visto un boom di popolarità in seguito alla **pandemia da Covid-19**, con effetti perlopiù positivi sulla diffusione dell'hobby. Le loro caratteristiche, però, hanno **inciso profondamente sul modo in cui si gioca**: non è più necessario ritrovarsi nello stesso luogo (durante la pandemia è effettivamente vietato), perciò diventa possibile giocare in gruppi di provenienza molto eterogenea, creando legami sociali e comunitari anche a lunghe distanze; vedere gli altri giocatori soltanto attraverso una telecamera rende molto più **difficile l'uso del linguaggio del corpo e dello sguardo**, che di conseguenza devono essere inseriti verbalmente nella narrazione; per via dell'unico canale audio, il gioco parallelo, cioè le discussioni in character tra diversi gruppi di giocatori in contemporanea, diventa impossibile se non spostandosi in diverse chiamate vocali o via chat; si risparmia su dadi, miniature e materiali fisici, sacrificando, però, l'aspetto tattile del gioco; diventa necessario investire in cuffie, microfono e una connessione a internet stabile, oltre che imparare a utilizzare i principali canali di comunicazione digitale (Discord, Google Meet, Zoom, Twitch) e le piattaforme di gioco online (Roll20, Foundry VTT ecc.).

Gli spazi virtuali privati sono costituiti da videochiamate tra gruppi di amici, spesso accompagnate dall'accesso alle piattaforme già menzionate per i giochi che necessitano il lancio dei dadi, l'uso delle carte o lo spostamento di token rappresentanti i personaggi su una mappa. Essi condividono il carattere informale di quelli fisici privati e sono stati il rifugio di molti giocatori, sia esperti che non, durante i lockdown, contribuendo a un minor senso di isolamento.

Per spazi virtuali pubblici, invece, si intendono tutti i canali di streaming, specialmente Twitch, nei quali il Gioco di Ruolo diventa spettacolo rivolto non più solo ai giocatori, ma a un pubblico molto più vasto. Questo fenomeno, la cui genesi risale a prima della pandemia, sta avendo un enorme successo sia tra gli appassionati che tra i produttori di giochi, portando da un lato a un progressivo aumento dei giocatori, dall'altro a un rinnovamento dell'industria ludica, che ha iniziato a produrre sempre più prodotti digitali e a spostare le campagne pubblicitarie in ambienti virtuali.

Per quanto molti amanti del GdR continuino a preferire sessioni in presenza, le potenzialità del gioco online sono innegabili, sia in fatto di riduzione delle distanze, che di abbondanza di strumenti di supporto a disposizione. In futuro, si prevede una

sempre maggiore integrazione tra le due modalità, possibilmente anche tramite l'uso delle realtà virtuali.

## **I.4 Perché si gioca di ruolo**

Il successo del Gioco di Ruolo deriva dal coniugare alcuni bisogni atavici dell'essere umano, come quelli di narrare, di giocare e di socializzare, che se soddisfatti permettono di imparare a interpretare il mondo, di sopportarne le pressioni e di creare al suo interno legami comunitari.

Secondo Sarah Lynne Bowman:

«The desire to construct narratives is also inherent to the human experience. We formulate stories in order to make sense of our reality, designing narrative arcs in a linear fashion. Though we experience an infinite amount of stimuli throughout our day-to-day lives, the mind is incapable of perceiving this data all at once. Thus, what we define as the conscious Self is produced through a complex method of filtration and narratization».<sup>17</sup>

Narrare, dunque, non è altro che “tradurre” il mondo in un linguaggio che siamo in grado di comprendere, cioè quello della causalità e della logica. Questo processo ci consente, osservando come un personaggio vive certi eventi assimilabili alle nostre esperienze passate o presenti, di capire da dove veniamo e dove siamo diretti. Ciò è particolarmente necessario nel caso di eventi significativi per la crescita fisica, mentale o spirituale della persona, anche noti come **riti di passaggio**, la cui narrazione epica è riscontrabile a livello interculturale sotto forma di **archetipi**.

Giocare è un altro comportamento che generazioni di filosofi e studiosi hanno identificato come innato all'essere umano, tanto da dare origine al concetto di *Homo Ludens*, uomo che gioca, nel saggio omonimo dello storico olandese Johan Huizinga.<sup>18</sup> Questa attività è autotelica, in quanto il divertimento che essa produce è fine a sé

---

<sup>17</sup> Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games*. McFarland. «Il desiderio di costruire narrazioni, inoltre, è innato all'esperienza umana. Formuliamo storie per dare senso alla nostra realtà, progettando archi narrativi in maniera lineare. Nonostante, nel corso della vita quotidiana, siamo sottoposti a un'infinità di stimoli, la mente non riesce a percepire tutti questi dati insieme. Per questo motivo, quello che definiamo il Sé cosciente viene prodotto attraverso un complesso metodo di filtraggio e narrativizzazione.» [NdA]

<sup>18</sup> Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*. Einaudi.

stesso, e in base alle sue modalità di svolgimento si possono distinguere al suo interno le due categorie dette *play* e *game* (corrispondenti alle categorie *paidia* e *ludus* nell'opera di Caillois)<sup>19</sup>. Con questi termini si indicano rispettivamente il gioco spontaneo, privo di regole e, spesso, di obiettivi, tipico dei bambini e quello strutturato, dotato di regole, obiettivi e, talvolta, di elementi competitivi. Un Gioco di Ruolo contiene entrambi questi aspetti: il *play* consiste nella descrizione del mondo e delle gesta del proprio personaggio, che permettono di godersi il momento e di esprimere la propria creatività; il *game* corrisponde all'uso del sistema e delle regole, spesso utilizzate per prove e combattimenti.

Queste ultime, in particolare, svolgono l'essenziale funzione di porre dei limiti ai giocatori, trasformando alcune situazioni in sfide che essi devono superare. Sono proprio queste difficoltà che, se proporzionate al grado di competenza di chi le affronta, si traducono in divertimento: l'essere umano, infatti, è naturalmente incline alla ricerca di prove in cui misurare le proprie abilità e, nel farlo, prova una sensazione di piacere e soddisfazione. Ciò determina lo sviluppo della capacità di esaminare un problema sotto vari aspetti, stimolando il *problem solving*.

Il Gioco di Ruolo, inoltre, fa parte della categoria dei giochi di simulazione. In quanto tale, esso crea una propria realtà nella quale le possibili ripercussioni negative possono interessare i personaggi, ma non i giocatori, generando uno spazio sicuro nel quale è possibile distanziare sé stessi dall'azione e, tramite la metacognizione, esplorare alcune dinamiche sociali. Un altro vantaggio di questo tipo di attività ludica è la possibilità di riprodurre situazioni realistiche o simboliche interpretando qualcuno di molto diverso da sé; così facendo, si possono testare modi di essere e di pensare diversi dai propri, aumentando la capacità di empatia e la mentalizzazione.

Il bisogno di socializzare si articola nell'utilizzo del gioco per narrare racconti collettivamente. Poiché essi hanno spesso base archetipica, come il Monomito o Viaggio dell'Eroe, questa rappresentazione costituisce, secondo Bowman, una sorta di **moderno rituale**, capace di influire sulla coesione sociale del gruppo:

«Though role-playing games in their current formulation are relatively new forms of emerging cultural expression, they fall into the category of ritual at their essence. They provide enactments of epic stories in a

---

<sup>19</sup> Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Gallimard.

communal context, promoting social cohesion and providing an imaginary space of testing and learning for the individuals within a group.»<sup>20</sup>

L'aspetto rituale (soprattutto nella forma dei riti di passaggio) è essenziale per la coesione di una società, poiché celebra e “conclude” i passaggi di stato fisico, mentale o spirituale, riaggregando chi vi si è sottoposto alla propria comunità.

---

<sup>20</sup> Bowman, S. L. (2010). Op. cit. «Malgrado i giochi di ruolo nella loro formulazione attuale siano forme di espressione culturale emergente relativamente nuove, nella loro essenza rientrano nella categoria del rituale. Essi forniscono una rievocazione di storie epiche in contesti comunitari, promuovendo la coesione sociale e offrendo uno spazio in cui gli individui di un gruppo possano fare pratica e imparare.» [NdA]

## **Capitolo II – Il gioco al di fuori del gioco**

Per gli esseri umani, il gioco riveste molti ruoli: è un modo di scoprire il mondo che li circonda, di relazionarsi con persone e situazioni e, ultimo ma non meno importante, di divertirsi. Questo capitolo esplora la sempre maggiore permeazione di elementi ludici nella società contemporanea e come essi oltrepassino il limite del mero intrattenimento, per diventare veri e propri strumenti di veicolazione di contenuti e di sviluppo delle competenze. In seguito, spiega brevemente le motivazioni che spingono le persone a reagire favorevolmente a un approccio ludico, emerse nel campo degli studi sulla *Gamification* e i *serious game*. Chiude il capitolo una considerazione sul potenziale valore del Gioco di Ruolo usato in strategie formative *game-based*, in comparazione con il metodo Lego Serious Play.

### **II.1 Società contemporanea ed elementi ludici**

Malgrado il senso comune liquidi il gioco come semplice escapismo, esso ha da sempre i suoi spazi nella vita dell'essere umano. Dall'avvento dei videogiochi a oggi, però, questi spazi hanno iniziato a dilatarsi in maniera esponenziale: la **diffusione di internet** e degli **smartphone** ha allargato a dismisura il pubblico dei videogiocatori, trasformando un hobby in precedenza solitario in uno sempre più sociale e raggiungendo per la prima volta in maniera significativa un target di adulti e di donne.

Il successo di videogiochi "*casual*", cioè progettati per un target ampio e per richiedere un impegno relativamente basso, ha portato moltissime aziende ed enti a riconoscere il potenziale di **aggiungere elementi ludici** (come punti, classifiche e obiettivi giornalieri) ai propri prodotti o ai propri servizi, oppure a scegliere di **utilizzare dei giochi** veri e propri per **stimolare una reazione** o **cambiare un comportamento** del proprio target. Questi approcci, basati sull'utilizzo del gioco in contesti esterni all'intrattenimento, sono chiamati rispettivamente *Gamification* (o ludicizzazione) e *serious game*<sup>21</sup> (in caso i giochi siano creati per l'occasione) o *game-*

---

<sup>21</sup> Nell'ambito degli studi ludici, questa nomenclatura è controversa. Per brevità, si è scelto di usare solamente questi due nomi, benché alcuni studiosi, come Yu-Kai Chou, rifiutino la differenza tra i due (definendoli rispettivamente Implicit ed Explicit Gamification), mentre altri, come Jane McGonigal, preferiscano usare il termine *Gameful design* invece di *Gamification*.

*based learning* (nel caso in cui siano utilizzati giochi preesistenti adattandoli all'obiettivo e aggiungendo fasi di debriefing)<sup>22</sup>.

In questo modo, la società contemporanea si è progressivamente **intrisa di elementi ludici**, che possiamo trovare ovunque: nel campo dell'apprendimento, in app come Duolingo<sup>23</sup>; nel training aziendale e nel team building; nelle iniziative dedicate alla salute, come l'app Joggo<sup>24</sup>; nelle classifiche e nelle barre di avanzamento del profilo LinkedIn; e in giochi come FoldIt, i cui utenti hanno contribuito nel 2011 a decifrare la struttura cristallina della proteasi del retrovirus Mason-Pfizer, in grado di generare infezioni da HIV<sup>25</sup>.

Visti gli ottimi risultati in termini economici e produttivi, sempre più imprese decidono di investire in processi di ludicizzazione. Secondo uno studio di MarketsandMarkets l'86% delle aziende userà tecniche di *Gamification* nei prossimi cinque anni e il mercato globale relativo all'approccio ludico supererà i trenta miliardi di dollari entro il 2025.<sup>26</sup>

## **II.2 Perché usare un approccio ludico al di fuori dell'intrattenimento**

La motivazione principale che spinge un'azienda o un ente a utilizzare la *Gamification*, i *serious game* o il *game-based learning* per influire sul proprio pubblico di riferimento è l'impareggiabile livello di attenzione e coinvolgimento che questi espedienti sono in grado di generare. Poiché gli utenti si divertono, il tasso di abbandono dell'attività è molto basso ed è più probabile che essa raggiunga lo scopo prefissato.

Ciò è dovuto al fatto che il gioco (o quanto è percepito come tale) stimola alcuni istinti umani che Yu-Kai Chou, nei suoi studi sulla *Gamification*, ha definito *core drive*

---

<sup>22</sup> Saponaro, M. (2022). *Serious Game, Serious Play, Game\_Based o Gamification?*  
<https://www.linkedin.com/pulse/serious-game-play-gamebesed-o-gamification-marco-saponaro/?originalSubdomain=it>

<sup>23</sup> <https://www.duolingo.com>

<sup>24</sup> <https://joggo.run/it-IT>

<sup>25</sup> <https://it.wikipedia.org/wiki/Foldit>

<sup>26</sup> *Gamification 2023: il trend in continua espansione per il successo della tua azienda.* (2023). THE NEXT Solution. <https://thenextsolution.eu/programmi-fedelta/trend-gamification-strumento-indispensabile-engagement/>

(impulsi base), che motivano a compiere determinate azioni. Il suo quadro di riferimento, detto Octalysis Framework<sup>27</sup>, identifica otto *core drive*:

1. ***Epic Meaning & Calling (senso epico e chiamata)***: la pulsione che deriva dal sentirsi parte di qualcosa di più grande di sé o dall'essere stati "scelti" per un compito e che spinge a impegnarsi per la propria comunità. Viene prevalentemente sfruttata nel game design, attraverso la narrazione epica<sup>28</sup> (vedi par. I.4), o in alcuni progetti di volontariato, ad esempio Wikipedia.
2. ***Development & Accomplishment (sviluppo e realizzazione)***: l'istinto a fare progressi e a superare sfide. Può essere utilizzato offrendo "ricompense" di vario tipo (punti, medaglie ecc.) per ogni compito completato.
3. ***Empowerment of Creativity & Feedback (espressione creativa e riscontro)***: il bisogno di intraprendere incarichi che permettano di esprimere la propria creatività (autoespressione), legato a quello di ricevere un giudizio sul proprio operato. È chiamato in causa dalla possibilità di personalizzare e, in generale, dalle attività artistiche.
4. ***Ownership & Possession (possesso)***: il senso di appartenenza che si prova verso i propri possedimenti, accompagnato dal desiderio di accrescerli e renderli migliori. Lo si può sfruttare tramite i beni virtuali e il collezionismo.
5. ***Social Influence & Relatedness (influenza sociale e relazionalità)***: l'insieme degli elementi sociali in grado di motivare le persone, compresi la competitività, l'accettazione, la mentorship<sup>29</sup>, la compagnia, la pressione sociale e l'invidia. Può essere usato in giochi "social", giochi multi-giocatore e in missioni di gruppo.
6. ***Scarcity & Impatience (scarsità e impazienza)***: la sensazione, alla base anche della legge della domanda e dell'offerta, che un bene di scarsa disponibilità sia più prezioso o desiderabile. Non poterlo avere, o non poterlo avere subito, non fa che aumentarne il desiderio. Questo *drive* può essere sfruttato trasmettendo

---

<sup>27</sup> Chou, Y. (2023). *The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design*. Yu-kai Chou - Learn how to use Gamification to make a positive impact on your work and life.

<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

<sup>28</sup> Petruzzi, V. (2015). *Il potere della Gamification: Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. FrancoAngeli. p. 32.

<sup>29</sup> "Attività, ruolo, compito di mentore, di guida nei confronti di qualcuno più giovane o inesperto". *mentorship - Treccani*. (n.d.). Treccani.

[https://www.treccani.it/vocabolario/mentorship\\_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/mentorship_(Neologismi)/)

la sensazione che una risorsa sia limitata (scarsità fisica) o inserendo dei conti alla rovescia (scarsità temporale).

7. ***Unpredictability & Curiosity (imprevedibilità e curiosità)***: il bisogno spasmodico di sapere cosa succederà in seguito, che si genera quando l'esito di una situazione è incerto. È il principale motivatore della ludopatia, ma anche del successo non patologico di giochi basati sulla fortuna, come le lotterie. Lo si può stimolare utilizzando strumenti di casualizzazione, come i dadi nel Gioco di Ruolo o le meccaniche di ricompense improvvise, oppure espedienti come gli Easter Egg, elementi nascosti all'interno dei giochi.
8. ***Loss & Avoidance (perdita ed evitamento)***: la pulsione che porta a compiere azioni specifiche per evitare di perdere il proprio progresso o i propri possedimenti (reali o virtuali), oppure di incorrere in conseguenze negative. Questo è il fattore che rende gli utenti riluttanti ad abbandonare l'attività, per timore di negare l'impegno adoperato per arrivare fino a quel punto.

Alcuni di questi *core drive*, in particolare i numeri 2, 4, 6 e 8, sono legati alla motivazione estrinseca, cioè dipendono dal guadagno o dalla perdita di qualcosa di esterno; i numeri 1, 3, 5 e 7, invece, sono legati alla motivazione intrinseca, cioè non si basano sull'ottenimento di elementi esterni, ma riguardano le emozioni e il mondo interiore di ognuno.

Nel capitolo 'Perché giochiamo?'<sup>30</sup> del suo libro *Il potere della gamification*, Vincenzo Petrucci afferma che, quando giochiamo (e di conseguenza vengono soddisfatti gli istinti corrispondenti ai *core drive*) ci troviamo in uno stato detto **eustress** (stress positivo). Esso è fisiologicamente uguale allo stress negativo, ma lungi dal causare i danni fisici e psichici provocati dal suo "cugino cattivo", utilizza la produzione di adrenalina e l'afflusso di sangue ai centri dell'attenzione del cervello per raggiungere più efficacemente gli scopi prefissati in modo sereno. Una volta raggiunto l'obiettivo, il nostro corpo produce dopamina, un neurotrasmettitore che provoca una sensazione di piacere e soddisfazione.

Dal punto di vista psicologico, il fenomeno dell'eustress è equiparabile con quello che Mihály Csíkszentmihályi definì **flow** (flusso), cioè uno stato di intenso coinvolgimento ed elevata concentrazione che si verifica quando il rapporto tra la

---

<sup>30</sup> Petrucci V. (2015). Op. cit. pp. 25-38

difficoltà di una sfida e le abilità di chi la affronta raggiungono un equilibrio. Ciò permette di portare a termine il compito senza ansia né noia e di immagazzinare più efficacemente le informazioni.

Il gioco, secondo lo stesso Csikszentmihályi<sup>31</sup>, è una delle attività nelle quali è più facile riscontrare uno stato di flusso. Si ritiene quindi che esso sia adatto per essere veicolo di contenuti di vario genere o per rendere determinate attività più attraenti per chi deve svolgerle, aumentando la ritenzione delle informazioni e la produttività.

### **II.3 Il Gioco di Ruolo nel *game-based learning***

Sebbene i Giochi di Ruolo non rientrino in un contesto di *Gamification*, in quanto giochi veri e propri e non semplici meccaniche inserite in altri ambiti, se progettati o adattati a esigenze specifiche, possono essere utilizzati come fondamenta di *game-based learning* in ambienti professionali e ottenere risultati potenzialmente più efficaci rispetto ad altri sistemi ludici già in uso. Per effettuare una comparazione, questo studio prende in esame il fortunato metodo **LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP)**, elaborato da Johann Roos Bart Victor e Robert Rasmussen per migliorare la comunicazione e la partecipazione alle riunioni nelle aziende tramite l'uso dei mattoncini Lego, in workshop guidati da un facilitatore di durata variabile (da poche ore a due giorni).

Durante l'incontro, il facilitatore pone delle domande legate all'obiettivo prestabilito e i partecipanti rispondono costruendo dei modelli con il kit di mattoncini messo a disposizione, per poi descriverli agli altri, stabilire delle connessioni tra di essi e utilizzarli per simulare delle situazioni. Così facendo, impiegano l'immaginazione e la connessione mano-mente per attingere al pensiero non razionale e far emergere conoscenze inconscie. Una volta completate le fasi ludiche dell'esperienza, il gruppo estrae dei principi guida per future modalità operative relative a situazioni riferibili all'obiettivo del workshop.

Al contrario di molti Giochi di Ruolo, il metodo LSP è mosso prevalentemente dal facilitatore, che ne gestisce i tempi e le fasi in modo molto più diretto di quanto farebbe un GM, fornendo ai partecipanti solamente l'occasione di esprimere le proprie

---

<sup>31</sup> Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpercollins.

idee in modo creativo nel contesto del workshop, non gli strumenti per imparare a farlo in seguito. Questi ultimi, inoltre, lavorano da soli per poi condividere la loro esperienza e soltanto in seguito collaborano per collegare i loro modelli. Infine, il LEGO® SERIOUS PLAY® non offre contenuti educativi<sup>32</sup>, ma semplicemente un'opportunità per lavorare sinergicamente su un problema specifico. Sebbene l'attività ludica costituisca solo parte dell'esperienza, il grado di coinvolgimento rimane alto, sfruttando soprattutto i *core drive* del senso epico, dell'espressione creativa e della relazionalità discussi nel paragrafo precedente.

I Giochi di Ruolo, invece, sono giochi veri e propri. In quanto tali, stimolano in misura variabile **tutti** i *core drive*, sia quelli legati alla motivazione estrinseca che a quella intrinseca: il senso epico, tramite la narrazione di storie spesso derivate da archetipi; il bisogno di sviluppo, con i sistemi di avanzamento del personaggio e il progredire della trama; l'espressione creativa e la relazionalità nella creazione dei personaggi e nella narrazione condivisa delle loro gesta; il possesso, tramite l'acquisizione di beni interni al mondo di gioco; la scarsità, nella ricerche legate alle missioni; l'imprevedibilità, nell'uso dei dadi e nel voler sapere come la storia andrà a finire in caso di sessioni consecutive; e la perdita, nell'attaccamento emotivo al proprio personaggio.

Grazie a queste sue caratteristiche, il GdR è ancora più in grado di creare un clima di estrema attenzione, motivazione ed empatia, risultando spesso in uno stato di flow. Inoltre, partendo dal sistema e dall'ambientazione scelti, siano essi creati specificamente o già esistenti e adattati agli obiettivi del progetto, è possibile personalizzarne i temi in modo da ottenere un'esperienza perfettamente calibrata sugli utenti e sul tipo di risultato desiderato, in grado di veicolare contenuti educativi e formativi.

Vista la sua versatilità in fatto di ambientazioni, trame giocabili e meccaniche, esso ha potenzialmente infiniti ambiti applicativi. Nel capitolo seguente, se ne analizza l'uso in quelli della didattica e della formazione.

---

<sup>32</sup> MTarnowski. (2019). *LEGO® Serious Play*. Plays-In-Business. <https://www.plays-in-business.com/what-lego-serious-play-is-and-what-it-is-not/>

### **Capitolo III – Il Gioco di Ruolo nell’apprendimento**

In un mondo in continua evoluzione, è necessario che nessuno, a prescindere dalla sua età, genere ed estrazione sociale, smetta mai di imparare. Questa prospettiva, nota come *lifelong learning* o **apprendimento permanente**, include sia l’apprendimento accademico che quello esperienziale (generato, cioè dalle esperienze che si vivono) ed è stata adottata come obiettivo delle politiche formative delle organizzazioni internazionali già negli ultimi anni del Novecento. Vista l’importanza dell’educazione e della formazione per le competenze degli adulti sul posto di lavoro (e di conseguenza per lo sviluppo socio-culturale ed economico dei singoli Paesi e del mondo) è quantomai essenziale che ogni individuo sia inserito in percorsi formativi che ne accompagnino ogni passo della vita e che siano in grado di influire positivamente ed efficacemente sulle sue abilità.

Purtroppo, in molti casi ciò non accade: i **dati dell’OCSE (Organizzazione per la cooperazione e sviluppo economico)** in materia sono, per alcuni Paesi più che per altri, decisamente scoraggianti, sia per quanto riguarda le conoscenze di matematica, lettura e scienze dei giovani (rilevazione PISA<sup>33</sup>), che per le competenze degli adulti (rilevazione PIAAC<sup>34</sup>). I risultati PISA dell’Italia<sup>35</sup>, in particolare, rientrano all’incirca nella media OCSE, sebbene mostrino trend preoccupantemente negativi nell’arco degli ultimi dieci anni, soprattutto per quanto riguarda la conoscenza della matematica; i dati del Survey of Adult Skills<sup>36</sup> (indagine sulle competenze degli adulti) della PIAAC, invece, mostrano un Paese molto al di sotto della media, intorno al trentesimo posto in una classifica di trentasette, sia nelle capacità di lettura e comprensione che in quelle matematiche. Non sono presenti risultati relativamente al test sul *problem solving*.

---

<sup>33</sup> Programme for International Student Assessment, un programma di valutazione dell’OCSE riguardante gli studenti e le studentesse quindicenni.

<sup>34</sup> Programme for International Assessment of Adult Competencies, un programma di valutazione dell’OCSE riguardante gli adulti dai sedici ai sessantacinque anni.

<sup>35</sup> *Italy. Student Performance (PISA 2022)*. (n.d.) Education GPS. Consultato 14 gennaio, 2024.  
<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ITA&treshold=5&topic=PI>

<sup>36</sup> *Italy. Adult skills*. (n.d.) Education GPS. Consultato 14 gennaio, 2024.

<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ITA&treshold=10&topic=AS>

Sebbene questi numeri siano dovuti a svariati fattori, molti dei quali di natura sociale e politica, come il divario economico, quello tra Nord e Sud e gli investimenti relativamente scarsi nel campo dell'istruzione, non si può sottovalutare la responsabilità di programmi e metodi d'insegnamento antiquati, ormai incapaci di trasmettere efficacemente contenuti didattici e di far sviluppare adeguatamente le capacità relazionali dei ragazzi e delle ragazze.

Dei passi avanti sono riscontrabili, come si è detto nel capitolo II, nel campo della formazione e soprattutto in ambito aziendale, con l'utilizzo di metodologie ludiche. Al di fuori di questo contesto, però, le occasioni di apprendimento dedicate agli adulti (esclusi, ovviamente, i percorsi di istruzione terziaria), sono molto poche: una menzione particolare si deve al campo della comunicazione pubblica della scienza, cioè ai contenuti e alle strategie volti a trasmettere al grande pubblico nozioni provenienti dalla ricerca accademica.

In questo capitolo si esaminano i vantaggi del Gioco di Ruolo all'interno di contesti didattico-formativi e le sue potenziali modalità di utilizzo. I primi paragrafi, in particolare, si riferiscono ad ambienti scolastici e laboratoriali per giovani, soffermandosi specificamente sulle caratteristiche del GdR che promuovono l'apprendimento, su come costruire un progetto basato su di esso, su metodologie didattiche dedicate a ragazzi e ragazze con bisogni educativi speciali e sullo sviluppo di capacità interpersonali volte ad arginare il fenomeno del bullismo. Segue una breve sezione dedicata all'istruzione degli adulti e specificamente alla formazione in ambito professionale e alla comunicazione pubblica della scienza.

### **III.1 Insegnare ai bambini e ai ragazzi: il Gioco di Ruolo a scuola**

Malgrado gli adulti ripensino al periodo scolastico come a uno di libertà e spensieratezza, per bambini e ragazzi apprendere è un vero e proprio lavoro a tempo pieno, con le sue frustrazioni e le sue difficoltà. Ciò non toglie che sia (o dovrebbe essere) anche fonte di grandi soddisfazioni: è, quindi, dovere dei genitori e soprattutto degli insegnanti guidarli e fornire loro gli strumenti più efficaci per rendere il processo più semplice possibile, poiché un bambino che impara sarà un adulto competente e, se l'apprendimento è stato conseguito in maniera serena, uno che desidera continuare a dedicare tempo e risorse alla propria educazione.

Dai dati esaminati precedentemente, è evidente che i sistemi scolastici necessitano, oltre che di risorse, di nuove metodologie per aumentare l'efficacia della didattica che si basino sui discenti e sui loro bisogni. I bambini e i ragazzi di oggi, infatti, sono molto diversi da quelli delle generazioni passate, soprattutto perché fin dalla nascita hanno accesso a nuove tecnologie che ne hanno modificato le abitudini e il modo di recepire le informazioni. L'**utilizzo di internet e dei social media** risulta molto spesso in un bombardamento di stimoli e contenuti, che rende sempre più difficile distinguere il vero dal falso e sviluppare il pensiero critico. Secondo gli psicologi, infatti, passare troppo tempo online diminuisce la capacità di concentrazione e la memoria a lungo termine, oltre a influire negativamente sull'area del cervello che regola le emozioni e i processi decisionali. I social, in particolare, dando l'impressione di raggiungere traguardi facili ottenendo like o aumentando il numero dei follower, stimolano la produzione di dopamina e creano una vera e propria dipendenza.<sup>37</sup>

Si può dunque ben comprendere come le strategie didattiche tradizionali non possano competere con l'attrattiva di questi nuovi passatempi. Per questo motivo, può essere molto utile ricorrere a metodologie che producano la stessa sensazione di gratificazione, in modo da massimizzare il coinvolgimento degli studenti.

L'**uso del role-play** o gioco di ruolo (come si è visto nel cap. I, differente dal Gioco di Ruolo per la mancanza di meccaniche di gioco), è già affermato come tecnica pedagogica dagli anni Cinquanta del Novecento e consiste nell'**interpretazione di scene improvvisate** di durata variabile, basate su un canovaccio e legate a specifici elementi del programma. Ad esempio, se l'argomento di una lezione di inglese è lo studio di parole e frasi legate a dinamiche familiari, gli studenti possono rivestire i ruoli di un figlio e di un genitore e inscenare una discussione che li porti a utilizzare il lessico esaminato in classe.

Il *role-play*, se ben gestito e programmato dall'educatore, può essere uno strumento molto efficace, sia da una prospettiva costruttivista, in quanto permette di apprendere in modo esperienziale tramite una simulazione, che socio-culturale, poiché spinge ad imparare osservando, imitando e ricevendo riscontri dagli altri. Allo stesso

---

<sup>37</sup> Sepe, A. M. (2022). *Come i social cambiano il nostro cervello*. Psicoadvisor.  
<https://psicoadvisor.com/come-i-social-cambiano-il-nostro-cervello-28846.html>

tempo, però, come evidenziato da Ruiz-Ezquerro<sup>38</sup>, gli studenti raggiungono spesso l'obiettivo dello scenario semplicemente perché incentivati a non deviare dalla traiettoria stabilita dall'esercizio, come se stessero "svolgendo un compito", e le loro azioni mancano di peso e autenticità. Poiché la scena si sviluppa in modo lineare verso un obiettivo stabilito dall'insegnante, le emozioni degli attori non entrano in gioco e la motivazione diminuisce. Eventuali interventi dell'educatore volti ad approfondire certe tematiche vengono percepiti come imbarazzanti e inibiscono ulteriormente l'acquisizione stabile dei contenuti.

Il Gioco di Ruolo può veicolare gli stessi elementi educativi superando questi limiti e aumentando il coinvolgimento, grazie all'utilizzo dell'impostazione ludica e delle meccaniche di gioco. Anche in esso, infatti, si assume un ruolo diverso dal proprio, ma lo si fa attraverso l'interpretazione di **un personaggio che diventa un avatar del giocatore** e in quanto tale stimola un livello di immedesimazione e attaccamento emotivo molto maggiore, cosa che a sua volta invita alla riflessione su sé stessi e sul mondo circostante, consentendo ai partecipanti di sperimentare nuovi aspetti della propria identità e nuove prospettive. Inoltre, la struttura fornita dalla **narrazione** e **le limitazioni** poste dalle regole e dal fattore aleatorio danno all'esperienza una coerenza interna e simulano gli ostacoli della vita quotidiana, generando situazioni molto più realistiche e impegnative, dunque più ricche di opportunità di apprendimento. La stessa presenza dell'educatore, pur necessaria, diventa meno invadente perché strumentale all'applicazione del sistema o all'interazione con i personaggi non giocanti, "sparendo" dietro lo schermo del master.

Il paragrafo seguente discute nel dettaglio gli aspetti tramite i quali il Gioco di Ruolo può farsi veicolo di nozioni e competenze.

### **III.2 Caratteristiche del GdR rilevanti per l'apprendimento**

Ricerche nel campo della formazione e dei *game studies* hanno individuato nel Gioco di Ruolo diversi aspetti in grado di supportare e promuovere l'acquisizione di conoscenze.

---

<sup>38</sup> Ruiz-Ezquerro, A. (2021). *Rolling dice and learning: Using role-playing games as pedagogy tools*. *Journal of Campus Activities Practice and Scholarship*, 3(1), 50-56

Secondo Scicchitano<sup>39</sup>, tre sono le principali “facoltà mentali” che il Gioco di Ruolo sfrutta e che risultano propedeutiche allo sviluppo di competenze utili nel campo dell’apprendimento, così come in quello della psicoterapia. La prima è la **simulazione**, della quale si è già in parte discusso nel par. I.4. L’importanza di questo fattore deriva dalla possibilità di vivere esperienze ambientate in tempi e luoghi differenti dalla propria realtà e, soprattutto, di poter agire in modo significativo all’interno di essi. La seconda è il **gioco**, anch’esso trattato più in generale in precedenza (cap. II), che aumenta l’impatto dell’apprendimento grazie all’attivazione delle emozioni degli utenti, al divertimento e alle difficoltà da superare in contesti nei quali il fallimento non comporta conseguenze nella vita reale. La terza è l’**interattività**, che permette di «lavorare sulla relazionalità e le interazioni» interne al gruppo e favorisce l’acquisizione di norme sociali.

In Hammer et al.<sup>40</sup> si esamina la questione maggiormente nel dettaglio, individuando cinque aspetti del Gioco di Ruolo che lo rendono veicolo di apprendimento.

- 1. L’interpretazione di un personaggio.** Assumere il ruolo di un PG significa vedere il mondo **attraverso la sua prospettiva** e **vivere le sue esperienze** riuscendo così a comprendere meglio gli altri e i loro stati d’animo e sviluppando la teoria della mente. Ciò contribuisce alla diminuzione di pregiudizi e stereotipi (specialmente se il personaggio è parte di gruppi sociali o professionali diversi rispetto al giocatore) e a una maggiore facilità non solo nell’interazione con i pari, ma nella comprensione di argomenti di studio legati alle azioni umane. Spesso, inoltre, immedesimarsi nel proprio personaggio per un periodo di tempo prolungato porta ad adeguare il proprio comportamento e i propri valori ai suoi: in questo modo, è possibile esaminare “dall’esterno” i propri modelli cognitivi e, se li si giudica errati, cambiarli. Un altro beneficio di questo aspetto è la possibilità di **vivere indirettamente esperienze che non sarebbe possibile avere** nella vita reale, come ad esempio quelle di un

---

<sup>39</sup> Scicchitano M. (2019). *Principi applicativi del Metodo LabGDR™* in Scicchitano M. et al. (2019). op. cit. pp. 62-66.

<sup>40</sup> Hammer, J. et al. (2018). *Learning and Role-Playing Games*. In Zagal, José P. and Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, 283-299.

diplomatico o di un ricercatore, che entrano nel bagaglio esperienziale del giocatore e possono fungere da base di ulteriori conoscenze.

2. L'**alterazione del senso della realtà**. I personaggi sono veri e propri avatar attraverso i quali i giocatori entrano nel mondo di gioco in prima persona. Quando la storia è particolarmente appassionante, si determina il fenomeno dell'**immersione narrativa**, cioè uno stato di totale coinvolgimento negli eventi fittizi, che provoca un “distaccamento” tra il giocatore e alcuni elementi basilari della sua persona, quali l'identità, le credenze e le strutture cognitive, che possono talvolta costituire un impedimento all'acquisizione di nuove conoscenze. L'immersione narrativa fa sì che le scelte compiute all'interno del mondo di gioco acquistino importanza: quando le azioni da compiere hanno valore morale, i giocatori tendono a soppesarle attentamente e a esaminarle da molteplici prospettive per trovare la soluzione migliore, sviluppando il **pensiero etico**. Inoltre, come già menzionato in precedenza, l'immedesimarsi totalmente nella realtà di gioco crea **situazioni ad alta tensione**, che però **non hanno conseguenze nella vita reale**, fornendo ai discenti l'occasione di sperimentare con maggiore libertà anche sotto pressione.
3. La **manipolazione di un mondo fittizio**. Comprendere il funzionamento del mondo di gioco è necessario per influenzarlo in modo significativo. I giocatori di un Gioco di Ruolo sono quindi naturalmente stimolati a **formulare teorie** e a **effettuare esperimenti**, un'abitudine che ricalca il metodo scientifico e che può trasferirsi con ottimi risultati nella vita reale. In molti casi, per proseguire nel gioco sono necessarie conoscenze o abilità specifiche (come ad esempio i metodi con i quali la polizia conduce le indagini in un gioco investigativo). I discenti si trovano quindi all'interno di vere e proprie **simulazioni** che permettono, anche nel caso in cui non siano prettamente realistiche, ma semplicemente espressione di un universo coerente, di comprendere meglio il funzionamento della propria realtà e di fare pratica di competenze utilizzabili in futuro. Infine, la possibilità di influenzare il mondo di gioco (l'unico modo in cui si può davvero “vincere”

in un GdR) incoraggia gli studenti ad **apprendere autonomamente**, studiando o documentandosi per effettuare un'azione in-game.

4. **L'immaginario condiviso.** Il Gioco di Ruolo è un'attività che si svolge prevalentemente in gruppo e perciò consente di esercitare **le competenze dell'apprendimento socioemotivo** (la consapevolezza emotiva, l'autoregolazione emotiva, la capacità di prendere decisioni responsabili, le abilità relazionali e la consapevolezza sociale o empatia)<sup>41</sup> per lavorare efficacemente insieme. L'interazione mediata dall'interpretazione di un ruolo, però, non si limita al mondo di gioco: anche nella vita reale i **giocatori assumono un ruolo sociale** all'interno del gruppo, come quello di leader, di saggio o di guerriero, ognuno con una sua specificità e utilità per il progresso della trama e lo sviluppo di nuove competenze. Inoltre, i gruppi creati dagli appassionati dell'hobby si dotano di norme e regolamenti, che possono risultare paralleli a quelli delle **comunità di pratica**, cioè «gruppi sociali aventi l'obiettivo di produrre conoscenza organizzata e di qualità»<sup>42</sup>. Quando ciò accade con comunità relative a discipline di interesse accademico, i giocatori finiscono per contribuire alle discipline stesse, soprattutto se a loro si uniscono degli esperti, interagendo con i contenuti educativi in modo alternativo.
5. **La creazione di un Gioco di Ruolo.** La **modifica** di un gioco esistente o la **creazione** di uno totalmente nuovo sono progetti che coinvolgono le conoscenze pregresse e la creatività degli studenti, permettendo loro di utilizzare (con il supporto di una struttura preesistente, nel primo caso) competenze relative alla scrittura, abilità informatiche (per i giochi digitali), matematiche, artistiche e di pianificazione. Nel caso della produzione di un nuovo GdR, la necessaria fase finale di *playtest* implica che i discenti creino delle loro teorie in base a delle ipotesi, per poi effettuare esperimenti in grado di verificarle o confutarle, un processo

---

<sup>41</sup> Almirante, P. (2019). *Social emotional learning: l'approccio socio-emotivo per alunni*. Tecnica Della Scuola. <https://www.tecnicadellascuola.it/social-emotional-learning-lapproccio-socio-emotivo-per-alunni>

<sup>42</sup> contributori di Wikipedia. (2024). *Comunità di pratica*. Wikipedia. [https://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%A0\\_di\\_pratica](https://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%A0_di_pratica)

molto simile al metodo scientifico. Queste attività richiedono l'uso del **pensiero critico** e una particolare attenzione a ciò che si vuole comunicare attraverso il progetto, mettendo spesso in discussione elementi base della collettività come i ruoli sociali.

Infine, è importante considerare tra i fattori promotori dell'apprendimento il legame di **reciproca influenza tra il Gioco di Ruolo e altri media** (libri, serie televisive, film, videogiochi, ecc.). Ciò, infatti, spinge gli utenti del primo a consumare più contenuti dei secondi (e viceversa) in modo attivo, non solamente passivo, generando un potenziale aumento di interesse verso la lettura e di analisi critica di testi e sottotesti.

### **III.3 Linee guida per un progetto didattico basato sul Gioco di Ruolo**

#### **Gli obiettivi**

Il primo, essenziale passo da compiere se si vuole creare un laboratorio o un progetto *game-based* usando il Gioco di Ruolo è la definizione degli obiettivi di apprendimento. Esaminando la tassonomia di Bloom nella sua versione modificata da Lorin Anderson e David Krathwohl (2001)<sup>43</sup>, che ne fornisce una classificazione gerarchica dal più semplice al più complesso, si può notare che ognuno di essi può essere raggiunto in modo efficace tramite l'approccio ludico.

- **Ricordare** (memorizzare fatti e saper riconoscere concetti): come si vedrà più avanti, associare un moderato stimolo delle emozioni alla comunicazione di informazioni ne aiuta la ritenzione a lungo termine. Per questo motivo, la narrazione interattiva generata da una sessione di Gioco di Ruolo può essere uno strumento particolarmente utile per il conseguimento di questo obiettivo, specialmente nei discenti che presentano difficoltà nella memorizzazione.
- **Comprendere** (capire fatti o concetti, riuscendo a stabilire delle connessioni tra di essi, a classificarli o a esporli): inserendo gli elementi oggetto di studio all'interno della trama, cioè di un contesto nel quale essi si trovino a dover prendere decisioni informate per proseguire, porta i

---

<sup>43</sup> *Tassonomie degli Obiettivi dell'Apprendimento*. (2021). AIPTOC.  
<https://www.aiptoc.it/tassonomie-degli-obiettivi-dellapprendimento/>

discenti a esaminarli con maggiore attenzione e da molteplici punti di vista, giungendo infine a una comprensione più approfondita di quella risultante da semplici lezioni frontali.

- **Applicare** (eseguire calcoli o procedure, attuare piani, implementare le idee comprese): l'aspetto simulativo del Gioco di Ruolo permette di mettere in pratica i concetti e i procedimenti appresi in classe o in precedenti fasi di una strategia di *game-based learning*, applicandoli a situazioni in cui gli studenti sono coinvolti direttamente, tramite i loro personaggi-avatar.
- **Analizzare** (distinguere elementi, definire procedure operative, attribuire ruoli e significati): per proseguire all'interno del gioco e giungere al miglior finale possibile, i discenti-giocatori devono necessariamente analizzare le situazioni nelle quali si trovano ed esaminarne i dettagli e il quadro generale, identificando gli elementi a loro potenzialmente utili e quelli inutili, per poi comprendere come inglobarli nel proprio corso d'azione.
- **Valutare** (verificare la correttezza di una procedura, adoperare il pensiero critico, identificare errori): poiché i personaggi agiscono in situazioni che necessitano di soluzioni pratiche, i giocatori sono naturalmente spinti a utilizzare il proprio giudizio per determinare l'efficacia di un corso di azione o la presenza di errori in teorie o processi.
- **Creare** (pianificare o realizzare un progetto): solitamente, una sessione di GdR si articola in sfide che i PG devono superare. In questo modo, i discenti sono stimolati a sfruttare la loro conoscenza pregressa per elaborare soluzioni teoriche o pratiche.

Una volta stabiliti gli obiettivi di apprendimento, siano essi relativi a elementi del curriculum di studi, allo sviluppo di competenze relazionali o alla gestione delle emozioni, l'educatore può scegliere la forma di Gioco di Ruolo più adatta al raggiungimento dei fini prefissati.

### **Forme e limiti del GdR in classe**

Tra le forme esaminate nel cap. I, quelle che più si adattano a supportare obiettivi di apprendimento in un contesto educativo di gruppo sono il **GdR da tavolo** e quello

**dal vivo.** Malgrado i Giochi di Ruolo su computer possano contribuire anche allo sviluppo di competenze informatiche, se ne sconsiglia l'uso per due motivi principali: innanzitutto, perché potrebbe essere difficile reperire i materiali per sufficienti postazioni di gioco per tutti i discenti; in secondo luogo, perché **la mediazione dello strumento tecnologico può creare una barriera** che permette di nascondersi e non mettersi completamente in gioco, eliminando la possibilità di usare il linguaggio non verbale e di sviluppare appieno le competenze sociali che nascono dall'interagire con l'altro direttamente.

Nella tabella seguente, sono riassunti i vantaggi e i limiti delle due forme indicate.

| <b>Forma di GdR</b> | <b>Vantaggi</b>  | <b>Limiti</b>   |
|---------------------|--|---|
| GdR cartaceo        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Il gruppo ristretto di partecipanti permette di creare un clima informale di fiducia e solidi legami sociali che facilitano lo sviluppo di competenze relazionali e supportano la motivazione;</li> <li>● Essendo basato sulla narrazione, migliora le capacità legate al linguaggio verbale e al dialogo;</li> <li>● Poiché si svolge su un piano immaginativo, il facilitatore può sfruttarne la versatilità per «plasmare situazioni funzionali utili al raggiungimento degli scopi prefissi»<sup>44</sup></li> <li>● I giocatori, seduti attorno a un tavolo, hanno maggiori opportunità di riflettere sulle sfide che si presentano loro e di comprendere al meglio come superarle.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Poiché per una partita ottimale il gruppo non dovrebbe superare gli otto membri, compreso il Game Master, è più adatto a un contesto laboratoriale con pochi partecipanti che a una classe vera e propria;</li> <li>● Maggiore è il numero dei partecipanti, minore è il tempo che ognuno potrà passare “sotto i riflettori”.</li> </ul> |
| GRV                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si può giocare con gruppi di giocatori molto più numerosi rispetto a quelli del GdR cartaceo;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Le regole e le meccaniche sono necessariamente semplificate. Ciò può destabilizzare i giocatori</li> </ul>   |

<sup>44</sup> Scicchitano M., et al. (2019). *Metodo LabGdR, un manuale operativo per l'utilizzo del gioco di ruolo in clinica, educazione e formazione*. Franco Angeli. p. 58.

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• È possibile utilizzare la comunicazione non verbale (linguaggio del corpo, prossemica) ancora di più che nel GdR da tavolo.</li><li>• Secondo la prospettiva costruttivista, la simulazione fisica di situazioni in cui è necessario applicare le proprie competenze è ideale per l'apprendimento.</li></ul> | <p>meno esperti, che avrebbero bisogno di una struttura più solida da cui partire;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gli spazi necessari per un'avventura dal vivo sono molto più ampi di una semplice classe. Per spostare il gioco in un ambiente più adatto, servono autorizzazioni e molto tempo.</li><li>• Visto che si svolge allo stesso tempo nel mondo reale (spazio di gioco) e in uno di fantasia (mondo di gioco) è necessaria una maggiore sospensione dell'incredulità.</li></ul> |
|--|--|---|

La scelta finale della forma da utilizzare sta all'educatore e dipende dai contenuti che si vogliono trasmettere (siano essi didattici o socio-educativi) e dagli obiettivi di apprendimento previsti. In questa sede si possono, però, suggerire dei modi per aggirare alcuni dei limiti elencati in precedenza per facilitare il compito dell'operatore.

Per adattare un GdR cartaceo all'uso in una classe con un numero di studenti superiore a otto, si può:

- Svolgere il gioco con un massimo di otto giocatori effettivi, ma in modalità osservazione partecipata, così che gli altri possano assistere e possibilmente dare consigli ai compagni, apprendendo dalle loro scelte e/o dai loro errori. Per mantenere alta l'attenzione degli spettatori, potrebbe essere utile pianificare sessioni di gioco consecutive, in modo da dare a tutti la possibilità di interpretare i personaggi nelle loro avventure.
- Stabilire dall'inizio l'uso congiunto dei personaggi da parte di coppie o gruppi di discenti. In questo modo i giocatori godono di una minore libertà personale, ma l'educatore può aumentare la cooperazione tra determinati membri del gruppo-classe.

- Semplificare le regole del sistema scelto, lasciando solo una o due meccaniche base per spingere avanti il gioco e non farlo scadere nel prevedibile (ad esempio, i tiri di dado per risolvere delle sfide alle quali si associa una classe di difficoltà). Questa strategia, che può essere considerata una *gamification* dei contenuti didattici (Ruiz-Ezquerro, 2021), è forse quella più difficile da implementare, poiché richiede un'attenta valutazione delle parti del sistema necessarie per creare il giusto grado di difficoltà, in modo da massimizzare il coinvolgimento dei discenti.
- Per affrontare la questione della ristrettezza degli ambienti scolastici nella pianificazione di un GRV, si può utilizzare particolare accortezza nella gestione e nella caratterizzazione dello spazio fisico e:
- Dividerlo in varie zone riconoscibili del mondo di gioco, attraverso le quali i personaggi possano viaggiare. Pur non risolvendo il problema della mancanza di spazio, questa strategia permette di creare un “mondo in miniatura”, un terreno di gioco ben delineato entro il quale i personaggi possono muoversi.
- Scegliere un tipo di narrazione più statica, a scene, e utilizzare ogni volta lo stesso spazio accompagnando ogni cambio scena a una descrizione. In questo modo il campo di gioco è più ampio, ma si sacrifica l'elemento del viaggio e dello spostamento tra le zone del mondo fittizio, riducendo il realismo.

In ogni caso, la scelta della forma di gioco della quale avvalersi deve essere subordinata agli obiettivi di apprendimento, da definire con chiarezza prima di iniziare la pianificazione del progetto.

## **Il sistema**

Il passaggio successivo è la scelta di un sistema adeguato, preso in parte o nella sua interezza. È importante che la decisione sia dettata non solo dalla sua capacità di veicolare i contenuti legati agli obiettivi, ma anche e soprattutto dalle caratteristiche dei giocatori. Un regolamento che risulti loro troppo pesante, troppo semplice o troppo poco realistico, infatti, potrebbe inibire il divertimento e dunque il coinvolgimento dei discenti nell'attività, che perderebbe gran parte della sua efficacia. Idealmente, si

dovrebbe cercare un regolamento che non sia tanto complesso e ricco di meccaniche da appesantire il gioco (soprattutto per i più piccoli), ma che riesca ugualmente a porre delle sfide da superare, mantenendo alto l’impatto emotivo. Si forniscono di seguito tre esempi, per fasce di età crescenti:

- **Tails of Equestria**, il GdR ufficiale della serie *My Little Pony – L’amicizia è magica* (orientativamente per bambini fino ai dieci anni). Come si legge nell’introduzione, “il messaggio principale di *Tails of Equestria* è lo stesso della serie originale: l’amicizia è la più grande forza a nostra disposizione”<sup>45</sup>, perciò è ideale per incoraggiare lo sviluppo delle abilità relazionali e la formazione di legami tra i membri del gruppo. Tuttavia, il sistema è molto legato all’ambientazione, quindi è necessario adattare i contenuti didattici al mondo fittizio dei pony.
- **Kids on Bikes**, sistema per avventure di genere urban/fantasy, i cui protagonisti possono essere bambini, adolescenti o adulti (per giocatori dagli otto anni in su). Non avendo un’ambientazione specifica, ma solo delle linee guida sull’atmosfera che il gioco intende creare, è possibile adattarlo a qualsiasi tipo di trama e di obiettivo. Il regolamento è snello, ma ricco di espedienti volti all’esercizio della creatività e alla cooperazione.
- **Il GUMSHOE System**, concesso in licenza Creative Commons dal 2017 e alla base di GdR come “Il Re in Giallo” e “Sulle Tracce di Cthulhu” (orientativamente per giocatori dai quattordici anni in su). Malgrado il materiale edito in italiano sia prevalentemente di genere horror, quello in lingua inglese comprende, oltre al semplice regolamento, Giochi di Ruolo di genere fantasy, urban, fantascientifico ecc. L’educatore può quindi scegliere quello che più si addice al suo progetto. Il GUMSHOE è sviluppato espressamente per avventure investigative, perciò le sue regole premiano l’uso dello spirito critico e l’attenzione ai dettagli.

Quando possibile, è sempre preferibile scegliere giochi completi piuttosto che una selezione di meccaniche. Quest’ultimo espediente, infatti, rischia di creare un’esperienza sbilanciata, facendo perdere all’operatore il controllo del gruppo. È

---

<sup>45</sup> Cavatore, A., Owen, D., & Caesar, J. (2019). *Tails of Equestria*. (F. Castelli, Trad.) Need Games.

dunque consigliabile ricorrere a esso soltanto nel caso in cui si abbia esperienza di Gioco di Ruolo e/o di game design.

### **I giocatori al centro**

Dopo aver scelto il gioco da utilizzare, è necessario concentrarsi sulla creazione delle linee generali di una trama giocabile, tenendo sempre in considerazione il fatto che non è possibile pianificarla nel dettaglio: le scelte dei giocatori, infatti, sono difficilmente prevedibili e cercare di “dirottarle” in modo che seguano un percorso già tracciato è una forzatura che non solo priva la situazione del suo realismo, ma rischia di ledere l’**agentività**<sup>46</sup> del gruppo. L’educatore-Game Master deve, quindi, essere pronto a improvvisare e a costruire opportunità sulla base delle azioni del gruppo, fornendo agganci che possano portarli da una scena all’altra dell’avventura senza dominare il processo.

Gli ultimi passi da compiere prima dare il via al progetto sono la pianificazione di un **circle time** iniziale e di un **debriefing** conclusivo. Il primo è necessario alla spiegazione dell’attività, ad assicurarsi che tutti comprendano gli obiettivi da raggiungere (condizione che secondo le ricerche massimizzerebbe l’efficacia della didattica) e a individuare quali elementi narrativi potrebbero mettere a disagio i giocatori, così da evitarli o trattarli con le dovute cautele durante l’avventura. Il secondo, invece, permette ai discenti di discutere i **meccanismi metacognitivi** attivati nel corso del gioco e di terminare il processo di apprendimento condividendo ciò che hanno scoperto.

### **III.4 Didattica per BES**

Con la sigla BES si indicano i Bisogni Educativi Speciali, cioè le necessità di «alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla

---

<sup>46</sup> La capacità, teorizzata dal sociologo statunitense Albert Bandura, di agire nel contesto in cui si è inseriti e intervenire sulla realtà.

Scarampi, D. (2021, August 23). *Albert Bandura, lo psicologo che ci ha aiutato a credere in noi stessi*. Giunti Scuola. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/albert-bandura-psicologo-ci-ha-aiutato-credere-noi-stessi>

non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse»<sup>47</sup>.

Questi studenti possono manifestare bisogni speciali per un periodo limitato di tempo o per la loro intera carriera scolastica e il loro numero, anche grazie alla maggiore sensibilità degli insegnanti che riescono a individuarli, è in costante aumento: secondo un rapporto dell'ISTAT della fine del 2022, gli alunni con BES erano il 7% degli iscritti alla scuola elementare, il 12,3% nella scuola media, intorno al 17% negli Istituti Tecnici e Artistici e il 5% nei Licei.

Di fronte a questi dati è sempre più evidente la necessità di cambiamenti profondi all'interno del sistema scolastico, che possano assicurare a **tutti** i ragazzi e le ragazze un'istruzione dignitosa abbandonando un insegnamento basato unicamente sulle lezioni frontali, la lettura, la memorizzazione e le prove tradizionali. La normativa ha quindi garantito una personalizzazione del curriculum, prima con la **Legge 170/2010** per gli studenti con DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento, cioè dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia), poi con la sopracitata **Direttiva Ministeriale del 27/12/2012**, che estendeva a tutti gli alunni con BES la possibilità dell'elaborazione di un **PDP (Piano Didattico Personalizzato)** modellato sui loro bisogni, da parte dell'intero team dei docenti.

Anche al di là del PDP, i docenti possono impegnarsi per mettere a punto una didattica maggiormente innovativa e inclusiva, che influisca positivamente non solo sui ragazzi con disagio scolastico, ma su tutti, perché più affettiva e accessibile. Il primo passo per il raggiungimento di questo fine consiste nell'apportare cambiamenti al setting pedagogico, tenendo in considerazione aspetti come lo **stile di insegnamento**, modificabile sostituendo la semplice trasmissione verbale dell'informazione con approcci multisensoriali e socioeducativi; la **modalità di verifica delle conoscenze**, che può essere svolta con metodi alternativi, purché siano abbastanza complessi da generare un senso di sfida e da rientrare perciò nella

---

<sup>47</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012) *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>

cosiddetta zona di sviluppo prossimale<sup>48</sup>; la **presentazione delle esperienze educative**, per la quale si dovrebbero prediligere le modalità che rispecchiano i bisogni degli alunni e risultano loro piacevoli; l'**atteggiamento dei docenti**, che devono essere empatici, ridurre l'ansia, usare e saper interpretare il linguaggio non verbale; la **modalità di aggregazione e lavoro degli alunni**, che deve variare dall'esposizione frontale da parte dell'insegnante, ascoltata passivamente dalla classe, preferendo attività collaborative in gruppi o coppie, con supporti multimediali, e/o strutturate per esercitare competenze di problem solving; e infine, i **mezzi o mediatori didattici**, cioè gli strumenti utilizzati per la didattica, che possono essere esperienze dirette, giochi di simulazione, attività simboliche ecc. Questi e altri aspetti sono indagati in maggiore dettaglio in Ciambrone & Fusaglia (2016)<sup>49</sup>, che rappresenta un solido punto di riferimento per chi desideri approfondire l'argomento.

Esaminate queste considerazioni, si può quindi comprendere come un percorso di didattica ludica basata sul Gioco di Ruolo possa apportare numerosi benefici agli alunni con BES: esso, infatti, specialmente se utilizzato nella sua forma dal vivo o con gli appositi supporti visivi (immagini), uditivi (musiche ed effetti sonori), tattili (oggetti e prop) e persino olfattivi o gustativi (profumi, cibi e bevande) nella forma cartacea, può stimolare tutti i sensi e **attivare le emozioni in un ambiente protetto**, in modo che l'attivazione stessa non risulti eccessiva e quindi traumatica, bensì stimoli la memorizzazione, l'internalizzazione degli argomenti studiati e la motivazione. Inoltre, il GdR **sfrutta appieno la sopracitata zona di sviluppo prossimale**, permettendo ai discenti affrontare delle sfide accompagnati dall'esperienza di un adulto, di mettere in pratica strategie di *problem solving* e di acquisire conoscenze tramite l'apprendimento esperienziale.

Malgrado le possibili difficoltà di attuazione menzionate in precedenza, se ben pianificato, il Gioco di Ruolo può diventare uno strumento utile alla personalizzazione del curriculum. Il suo carattere di narrazione interattiva, infatti, lo rende molto versatile e permette di creare **sottotrame/percorsi educativi ad hoc** per i singoli partecipanti all'interno della stessa avventura. Ciò che l'educatore deve tenere in mente in fase di

---

<sup>48</sup> Concetto elaborato da psicologo e pedagogista russo Lev Vygotskij che indica la distanza tra lo sviluppo attuale e quello potenziale, per raggiungere il quale è necessario il supporto di altre persone con maggiori competenze.

<sup>49</sup> Ciambrone, R., Fusaglia, G. (2016) *I BES: Come e cosa fare*. Giunti. pp. 63-4,

pianificazione, ancora più degli obiettivi di apprendimento, sono le limitazioni e i punti di forza degli studenti, per poi valutare attentamente se e quanto sia lecito spingerli fuori dalla loro comfort zone. Ad esempio, si può pensare di far assumere il ruolo di mago o di saggio a un'alunna con difficoltà di lettoscrittura, affinché la responsabilità di dover fornire o interpretare informazioni per il gruppo la stimolino (con il tempo dovuto, visto che si tratta di sapere che va “interpretato”) a praticare competenze di lettura; allo stesso tempo, si potrebbe voler esercitare maggiore cautela nell'affidare lo stesso compito a uno studente con ADHD, se non ancora pronto per affrontare attività che rischiano di distrarlo o peggio, annoiarlo, privando il progetto dell'elemento motivante del divertimento. Ogni caso deve essere esaminato con accortezza, in modo che ognuno possa trarre il meglio dall'opportunità di apprendimento e riesca a crescere sia all'interno che fuori dal gioco. In alcune istanze potrebbe essere necessario utilizzare **strumenti compensativi** che rendano l'esperienza più inclusiva, ad esempio dadi in braille per i non vedenti, schede personaggio scritte con caratteri più grandi, maggiori spaziature e font che facilitino la lettura per i dislessici, segnalini fisici per risorse di gioco che supportino la concentrazione degli alunni con ADHD o l'immaginazione di quelli con autismo, oppure elementi di colori particolari che possano essere percepiti dai daltonici.

Questo metodo di didattica innovativa è già in uso in progetti come la **Østerskov Efterskole**<sup>50</sup>, una scuola danese con un programma annuale o biennale, per studenti tra i quattordici e i diciotto anni, il cui intero curriculum è insegnato tramite edu-larp (cioè GRV educativo). I risultati di questo metodo pedagogico relativi agli alunni con bisogni educativi speciali sono particolarmente incoraggianti, soprattutto per i ragazzi e le ragazze con ADHD, Sindrome di Asperger e plusdotazione intellettiva. Un altro esempio è il **Metodo LabGDR™**, sviluppato da un team di psicologi italiani coordinato da Marco Scicchitano, che mira a utilizzare il Gioco di Ruolo in chiave formativa e terapeutica. Nel manuale di presentazione del Metodo, sono citati cinque progetti due dei quali svolti con giovani Asperger, due con i ragazzi delle comunità

---

<sup>50</sup> Una Efterskole è un particolare tipo di istituto privato parzialmente sovvenzionato dallo stato del sistema scolastico danese, nel quale gli alunni tra i 14 e i 18 anni, terminata l'istruzione primaria, possono scegliere di passare uno o due anni prima di passare a quella secondaria superiore. Ognuno di questi istituti, oltre all'offerta formativa tradizionale, propone attività particolari basate su un interesse specifico, come lo sport o la musica, e può offrire modelli educativi alternativi. Per maggiori informazioni sulla Østerskov Efterskole, consultare il link: <https://osterskov.dk/osterskov-in-english>

presi in carico dal servizio di assistenza domiciliare educativa del distretto socio-sanitario di Latina e uno con studenti delle scuole medie. Per questi ultimi, il laboratorio era volto alla sensibilizzazione e alla prevenzione del bullismo, argomento che verrà trattato nel prossimo paragrafo.

### **III.5 Educazione alla cooperazione: il GdR contro il bullismo**

Secondo statistiche delle Nazioni Unite, un ragazzo tra i tredici e i quindici anni su tre nel mondo è vittima di bullismo. Con questo termine si intendono tutte quelle azioni che condividono tre tratti basilari: l'intenzionalità di nuocere, la ripetitività e un disequilibrio di potere (vero o percepito) tra vittima e bullo. Poiché la maggior parte delle volte questi comportamenti non vengono denunciati, possono portare a conseguenze molto gravi, la cui influenza negativa permane fino all'età adulta, quali ansia e depressione, somatizzazione dello stress, disturbi alimentari, voti bassi, abbandono scolastico e, nei casi più estremi, il suicidio.

Non esiste un unico "profilo del bullo": questi atteggiamenti sono stati riscontrati sia in individui dotati di bassa autostima, per i quali si tratta di un modo per ottenere potere e controllo, che in giovani con alta autostima, con tratti narcisistici e bassa empatia. Per molti di loro l'aggressività, anche solo verbale, è parte della vita quotidiana domestica o scolastica; perciò, tendono a ricreare un clima di violenza per ottenere il potere o il controllo che non hanno altrove, oppure semplicemente a esercitare la propria autorità su persone che ritengono deboli.

Il bullismo può assumere diverse forme, come quella verbale (intimidazioni, derisione, insulti), quella fisica (percosse e furti) e quella online, anche detta cyberbullismo (messaggi persecutori, furto d'identità, *revenge porn* e uso dei social con intenti diffamatori). Secondo Del Pinto & Perrotti, l'adolescenza è un'età particolarmente vulnerabile a questo fenomeno, perché presenta numerosi fattori di rischio<sup>51</sup>:

- la ricerca di sensazioni forti e la maggior propensione al rischio, che porta a potenziali comportamenti pericolosi;

---

<sup>51</sup> Del Pinto, S., Perrotti, L. (2016) *Orchi barbari vs bulli*. In Scicchitano, M. et al. Op.cit. p.156.

- l’emotività, che può causare sbalzi d’umore, impulsività e una reattività accentuata;
- la ricerca del senso della vita, che può condurre a crisi d’identità, vulnerabilità nei confronti della peer pressure, disorientamento e mancanza di scopo.

Le ricerche mostrano anche che quando si verificano casi di bullismo, l’indifferenza non è la soluzione. Il passare del tempo da solo non è abbastanza affinché un giovane smetta di commettere soprusi, in particolar modo se le sue azioni gli permettono di ottenere ciò che vuole. La dott.ssa Dawn Elise Snipes, psicoterapeuta e host del podcast *Counselor Toolbox*, afferma che per affrontare la situazione si deve agire sia sul bullo, per aumentarne il grado di empatia, che sulla vittima o potenziale vittima, alla quale si deve insegnare a non dipendere dall’approvazione altrui, a risolvere i problemi, a socializzare e a comunicare con efficacia e senza aggressività le divergenze di opinioni. Uno dei modi migliori per farlo è l’utilizzo di progetti di gruppo all’interno della classe, che permettano agli studenti di conoscersi meglio, creare legami sociali e imparare a cooperare in un ambiente controllato, nel quale l’insegnante si assicura che eventuali conflitti non degenerino.

Esaminando i fini di questo possibile intervento, è possibile notare che molti di essi coincidono con le caratteristiche del Gioco di Ruolo, innanzitutto per la loro componente sociale e in secondo luogo perché lo scopo principale è quello di sviluppare le stesse competenze interpersonali che vengono naturalmente praticate nel GdR, in primo luogo l’empatia.

Un articolo dell’*American Journal of Clinical Hypnosis*<sup>52</sup>, in particolare, mette in correlazione l’empatia stessa con il Gioco di Ruolo. Lo studio ha esaminato 128 giocatori volontari di entrambi i sessi, somministrando loro i test Interpersonal Reactivity Index, usato per rilevare i livelli di empatia, e Tellegen Absorption Scale, per misurare l’*absorption*, cioè un tratto della personalità che permette un’immersione globale nelle immagini mentali. Dalla ricerca è emerso che essi sono sensibilmente più capaci di “vivere” situazioni di fantasia e più empatici del resto della popolazione, specialmente per quanto riguarda l’assunzione della prospettiva altrui (della quale si

---

<sup>52</sup> Rivers A. et al. (2016). *Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing*, American Journal of Clinical Hypnosis, 58:3, 286-294, DOI: 10.1080/00029157.2015.1103696

era discusso nel par. III.1.1 tra gli aspetti del GdR rilevanti per l'apprendimento). Malgrado i risultati non siano conclusivi, poiché i valori potrebbero dipendere anche da altre variabili, come il grado di istruzione del campione esaminato, essi dovrebbero comunque essere motivo di riflessione nell'elaborazione di strategie di lotta o prevenzione contro il bullismo.

Alcuni potrebbero obiettare che la mancanza di conseguenze nella vita reale possa rinforzare nei giovani più inclini all'aggressività la tendenza a risolvere le questioni con l'uso della forza; benché alcuni stili di gioco si basino molto sul combattimento, però, questa non è affatto la norma. Al contrario, un educatore/Master abile può sfruttare queste occasioni per sottolineare come l'uso della violenza abbia sempre delle conseguenze negative e per stimolare gli studenti a cercare soluzioni alternative per le sfide che si pongono loro di fronte.

Esaminati questi fattori, quindi, si può ragionevolmente ipotizzare che l'elaborazione di un progetto basato sul Gioco di Ruolo, preferibilmente con il coinvolgimento di uno psicologo, possa aiutare i ragazzi e le ragazze a comprendersi meglio gli uni con gli altri e a sviluppare modalità di comunicazione e di socializzazione più efficaci, riducendo l'incidenza del fenomeno del bullismo.

### **III.6 Insegnare agli adulti**

Per essere in linea con il principio guida del *lifelong learning*, è essenziale che l'educazione degli individui non si limiti all'istruzione scolastica, ma che essa continui per tutto il corso della loro esistenza. In questa prospettiva, l'**istruzione degli adulti**, o Adult Learning, assume un ruolo estremamente importante, anche visto il progressivo aumento dell'aspettativa di vita media della popolazione mondiale. Per istruzione degli adulti si intendono tutte le opportunità formative relative all'ampliamento delle competenze dedicate a coloro che hanno più di sedici anni, all'interno di un quadro detto *lifewide learning*, cioè che include **istruzione formale** (apprendimento strutturato con obiettivi e programmi, al termine del quale si riceve una certificazione), **non formale** (apprendimento strutturato, ma con programmi diversi da quelli dell'istruzione formale e per il quale non sono rilasciati riconoscimenti) e **informale** (conoscenze ottenute anche in modo anche accidentale durante la vita quotidiana).

L'educazione e la formazione di questa fascia della popolazione sono **uno dei temi prioritari dello spazio europeo dell'istruzione** per il periodo 2021-2030<sup>53</sup>. Secondo quanto indicato al punto 5 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti:

«La PIAAC indica che gli adulti con una padronanza più elevata delle competenze alfabetiche, matematiche e di risoluzione dei problemi in ambienti tecnologicamente avanzati tendono a conseguire maggiori successi nel mercato del lavoro. Allo stesso tempo, una quota pari al 20-25 % degli europei adulti tra 16 e 65 anni con livelli bassi di padronanza di tali competenze ha meno probabilità di impegnarsi nell'apprendimento o di partecipare a pieno titolo a una vita economica e sociale fondata sulle tecnologie digitali. Essi corrono un rischio maggiore di disoccupazione, presentano una maggiore incidenza di povertà ed esclusione sociale, sono esposti a rischi sanitari più elevati e hanno un'aspettativa di vita inferiore, mentre i loro figli sono più soggetti al rischio di scarsi risultati formativi.»<sup>54</sup>

Alla luce di queste parole, appare ancora più importante che gli adulti con bassi livelli di competenze per primi proseguano la loro istruzione. Essa, infatti, non solo è legata alla possibilità di migliori opportunità lavorative, ma alla loro stessa posizione all'interno della collettività.

Inoltre, come ben evidenziato in Galeotti (2020)<sup>55</sup> in un mondo ormai all'insegna del cambiamento e soprattutto dell'innovazione («un processo o un prodotto – bene o servizio – che garantisce risultati e benefici migliori rispetto al precedente, apportando anche un progresso di tipo sociale») il bisogno di formazione degli adulti è determinato non solo da quello di colmare il divario che si apre tra l'educazione fornita dalle istituzioni formali e un mondo del lavoro che richiede conoscenze sempre più

---

<sup>53</sup> *Iniziative riguardanti l'istruzione degli adulti.* (n.d.-b). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>

<sup>54</sup> RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO, 19 dicembre 2016, sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016H1224(01))

<sup>55</sup> Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua.* Firenze University Press.

specifiche, ma anche dall'esigenza di produrre e controllare il mutamento stesso. Un livello di educazione più alto, infatti, permette una maggiore comprensione degli eventi che si svolgono sulla scena mondiale e, di conseguenza, una maggiore possibilità di intervenire su di essi in modo significativo e di partecipare alla vita della comunità, requisiti essenziali per trovare delle soluzioni per le nuove sfide economiche, politiche, tecnologiche e ambientali. L'educazione può diventare così **strumento di innovazione sociale**, cioè non imposta dall'alto o determinata dal mercato, ma generata dai cittadini stessi. Vista la natura complessa dei fenomeni che devono essere studiati e compresi per agire su di essi, però, ciò è possibile soprattutto se l'approccio all'istruzione è caratterizzato dalla transdisciplinarietà e dalla collaborazione: gli attori in campo devono mettere insieme le proprie conoscenze, competenze e metodi per risolvere i problemi emersi in primis a causa di modelli di consumo e sfruttamento delle risorse ormai antiquati, al fine di apportare benefici all'intera società.

È inoltre opportuno considerare un altro elemento che distingue l'educazione dedicata agli adulti da quella dedicata ai giovani. Se per i più piccoli, infatti, imparare è come scrivere delle parole su un foglio bianco, per i "grandi" ciò implica nella migliore delle ipotesi un'aggiunta alle loro conoscenze e pregresse, nella peggiore una vera e propria riscrittura dei loro sistemi di riferimento. Questa concezione dell'apprendimento dell'adulto come continua messa in discussione degli elementi che compongono il suo modo di vedere il mondo e, a volte, la sua stessa identità per raggiungere un cambiamento è nota come **teoria dell'apprendimento trasformativo** ed è stata elaborata alla fine degli anni Settanta del Novecento dal sociologo americano **Jack Mezirow**. Secondo Mezirow, un adulto percepisce la realtà attraverso dei filtri detti **prospettive di significato**, elaborati in seguito alle sue esperienze, che creano delle aspettative tramite le quali interpreta i successivi eventi della sua vita. Per ottenere l'innovazione sociale della quale si è trattato nel paragrafo precedente, il processo di apprendimento deve modificare le prospettive di significato. L'evento scatenante di questo processo è un **dilemma disorientante**<sup>56</sup>, cioè un avvenimento traumatico che porta il soggetto a **riflettere criticamente e a rivalutare i propri**

---

<sup>56</sup> Mezirow, J. (1981). *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>

**assunti**, per poi accorgersi che la situazione negativa in cui si trova è comune anche ad altri o è una questione di pubblico interesse, superando una visione unicamente individualistica, per rivolgere lo sguardo a una sociale. In seguito, l'individuo esplora nuovi modi di agire possibili, sviluppa confidenza e abilità all'interno di nuovi ruoli, pianifica un corso d'azione e si dedica all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie a realizzare i propri piani; in questa fase, la sua prospettiva è già modificata. L'ultimo passo consiste nella valutazione del nuovo ruolo e nella reintegrazione all'interno della società sulla base delle aspettative dettate dalla nuova prospettiva.

Alla luce di queste premesse, dunque, si può pensare di utilizzare il Gioco di Ruolo come istanza di istruzione non formale o informale volta all'apprendimento trasformativo. I processi che abbiamo descritto sopra e che sono citati in Galeotti come base del cambiamento eco-sistemico, infatti, non sono molto difforni dal modo in cui si svolge una sessione di GdR: di fronte a un problema (che può assumere la forma di dilemma disorientante), i giocatori studiano la situazione per capirne di più, elaborano un piano, effettuano delle prove per capire se la loro ipotesi possa avere successo e attuano il progetto, che finisce per influenzare in un modo o nell'altro il mondo di gioco. Di conseguenza, anche quando si ha a che fare con discenti adulti, è possibile inserire gli obiettivi di apprendimento all'interno di un'avventura da vivere insieme, strutturando le scene e le sfide in modo che essi possano acquisire o semplicemente esercitare le competenze necessarie per la propria crescita personale in una vera e propria "palestra" educativa. La **dimensione sociale** consente di sfruttare i vantaggi offerti dalla cooperazione, dalla pluralità delle prospettive e dall'imitazione dei pari; quella **simulativa** permette di imparare ad affrontare i problemi in modo pratico, cioè di trattarli come fenomeni interconnessi con altri e dotati di molteplici sfaccettature e quindi di non risolverne solamente un aspetto legato a una determinata disciplina come è d'uso nel settore accademico, ma di approcciarsi a essi in modo olistico, come se fossero esperienze della vita reale; quella **ludica**, infine, contribuisce alla gestione sana delle emozioni durante un processo che, proprio perché trasformativo e quindi distruttivo prima di essere costruttivo, rischia di creare turbamento ed è quindi approcciato con timore.

L'interpretazione di un personaggio, in particolare, crea una **zona cuscinetto** tra il dilemma disorientante e il discente, **attenuando il potenziale traumatico** dell'evento; l'efficacia trasformativa dell'esperienza è ridotta, ma solo in minima parte perché, come si è visto in III.2, vivere anche indirettamente le avventure di un personaggio-avatar aggiunge le sue esperienze al vissuto emotivo del giocatore, che può quindi imparare in modo più sereno, a volte persino senza accorgersene in un fenomeno noto come *accidental learning*.

I campi in cui usare il GdR per l'istruzione e la formazione di discenti adulti sono potenzialmente moltissimi, sia per fini di adattamento ai cambiamenti che caratterizzano l'era attuale, che per fini di controllo e produzione dell'innovazione. Nei paragrafi seguenti si è scelto di esaminare i possibili usi e benefici del Gioco di Ruolo in due di essi, cioè in quelli della formazione aziendale e della comunicazione pubblica della scienza.

### **III.6.1 La formazione aziendale**

Per formazione aziendale si intendono tutte le iniziative promosse da una società, idealmente svolte in modo ciclico e continuativo, volte alla crescita del proprio capitale umano. Ai fini della presente ricerca, si prendono in esame i seguenti obiettivi possibili:

- **aumentare l'efficienza e la motivazione** del personale, rispondendo ai suoi bisogni di formazione e contribuendo alla sua crescita umana e professionale, trasformando così lo staff in una vera e propria risorsa, capace non solo di produrre un ritorno economico, ma di mantenere viva la compagnia contribuendo con creatività e innovazione all'adempimento degli obiettivi aziendali;
- far acquisire ai dipendenti le **competenze**, sia di tipo tecnico (**hard skills**) che di tipo relazionale o trasversale (**soft skills**), necessarie al loro lavoro, oppure aggiornare le loro conoscenze pregresse;
- favorire l'integrazione e il **team building**;
- creare una **cultura aziendale**, cioè un insieme di valori che caratterizza una compagnia e influenza ogni parte della sua vita, dall'organizzazione degli

spazi alla gestione delle risorse umane, dal quale spesso dipende la permanenza dei lavoratori in azienda.

Una volta analizzati i bisogni formativi del gruppo destinatario del ciclo di formazione, si pianifica il corso, che viene poi erogato e chiuso da una fase finale di verifica del raggiungimento degli obiettivi preposti. Una delle tecniche più usate in questa sede è quella del gioco di ruolo o *role-play*, della quale si sono già descritti i benefici e alcuni limiti nel paragrafo III.1. Di conseguenza, pensare di strutturare almeno una parte dell'intervento di formazione con il Gioco di Ruolo, non troppo dissimile, in una strategia di *game-based learning* non è un'idea particolarmente rivoluzionaria: sebbene non sia pratica comune e l'attuazione sia più complicata di quella di un semplice *role-play*, alcune realtà lo utilizzano già da qualche tempo, con risultati positivi su vari fronti.

Innanzitutto, c'è l'impatto positivo sulla motivazione generato automaticamente dalla dimensione ludica dell'attività, che crea un alto livello di coinvolgimento e, tramite l'immersione narrativa e il giusto livello di difficoltà delle prove, può risultare in uno stato di *flow* che favorisce l'acquisizione dei contenuti oggetto di formazione, aumentando il grado di soddisfazione dei dipendenti.

Un altro aspetto essenziale che distingue il GdR da tecniche di *training* tradizionali, come le lezioni frontali, è la possibilità di sviluppare o migliorare non solo le abilità frutto dei propri studi (*hard skills*), ma anche e soprattutto le proprie competenze trasversali (*soft skills*), cioè capacità, secondo alcuni innate, legate all'intelligenza emotiva. In base a recenti studi, esse sono essenziali per la vita professionale e al loro sviluppo da parte dei lavoratori corrispondono sostanziali miglioramenti nella produttività e nei ricavi economici delle aziende.<sup>57</sup> L'Organizzazione Mondiale della Sanità le ha definite anche **competenze per la vita** o **life skills** e ne ha identificato una lista composta di dieci elementi, all'interno di tre macroaree<sup>58</sup>:

- 1. Competenze emotive**, costituite dalla consapevolezza di sé, dalla gestione delle emozioni e da quella dello stress;

---

<sup>57</sup> *Soft skills training brings substantial returns on investment* | MIT Sloan. (2017). MIT Sloan. <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/soft-skills-training-brings-substantial-returns-investment>

<sup>58</sup> INVALSIopen. (2021). *Cosa sono e a cosa servono le soft skill*. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/cosa-sono-servono-soft-skill/>

2. **Competenze relazionali**, cioè l'empatia, la comunicazione efficace e le relazioni efficaci;
3. **Competenze cognitive**, che consistono nel risolvere i problemi, prendere decisioni, nell'utilizzare il pensiero critico e il pensiero creativo.

Se il *role-playing* sviluppa le competenze trasversali esercitandole in situazioni il più realistiche possibile, ma limitandone così l'uso ad ambiti professionali specifici, il Gioco di Ruolo ne inserisce l'utilizzo all'interno di narrazioni fantastiche e quindi dall'alta valenza simbolica. È quindi più semplice, a sessione ultimata e in fase di debriefing, comprendere l'universalità dell'esperienza vissuta e fare proprie le abilità praticate in sessione, riuscendo poi ad applicarle ad altri contesti. Secondo un interessante articolo di Axel Azoulay<sup>59</sup> un'altra lezione che i partecipanti a un corso di formazione possono apprendere tramite il Gioco di Ruolo è **libertà di agire o non agire**, accettandone le conseguenze; questo principio è molto importante, perché insegna la responsabilità, requisito basilare nella maggior parte dei posti di lavoro. Per Azoulay, inoltre, completare una missione all'interno della storia promuoverebbe **il senso di autoefficacia** nei corsisti, abituandoli a prendere decisioni e rendendoli più indipendenti e sicuri di sé nella vita reale.

Il GdR, quindi, agisce profondamente sui dipendenti a livello individuale, ma ha un effetto altrettanto benefico sulle **dinamiche di squadra**: la **cooperazione** necessaria affinché il gruppo porti a termine l'impresa al centro dell'avventura, infatti, si basa su una **comunicazione efficace**, sulla capacità di **guidare gli altri** quando necessario (leadership) e di sfruttare in modo ottimale le potenzialità e le competenze di ognuno, sul **lavoro di squadra** e sulla condivisione di **informazioni rilevanti**, tutti aspetti essenziali anche alla maggior parte dei contesti professionali. Inoltre, mettere allo stesso tavolo personale dirigente e non dirigente permette di creare legami tra i dipendenti, promuovendo rapporti a livello orizzontale (cioè tra lavoratori dello stesso grado) e a livello verticale (tra capi e sottoposti).

Una modalità di gioco che ben si presta ai fini di un ciclo di formazione, ad esempio, è l'avventura multi-tavolo di GdR cartaceo. Durante un'attività così strutturata, vari gruppi di partecipanti giocano archi narrativi diversi in

---

<sup>59</sup> Azoulay, A. (2023). *Role-playing Games: training where you are the hero*. Ifcam. <https://ifcam-formation.fr/en/blog/2022/05/19/role-playing-games-training-where-you-are-the-hero/>

contemporanea, all'interno dello stesso universo, in modo da esercitarsi ad acquisire e condividere informazioni. Successivamente, mettono alla prova le loro capacità di **problem solving** affrontando le sfide che gli si pongono di fronte, idealmente prima su scala più ridotta (eventi che interessano un solo gruppo) e poi su scala più ampia (comuni a tutti).

Vivere insieme un'esperienza così immersiva e ricca di stimoli, soprattutto se adeguatamente pianificata e ambientata in un mondo immaginario, ha effetti benefici sulla **creatività** del personale, che impara a pensare fuori dagli schemi e a trovare soluzioni alternative, scoprendo allo stesso tempo valori in grado di unirli (gettando le basi per la cultura aziendale) e creando forti legami comunitari.

Come nel caso della didattica per ragazzi, anche nell'ambito della formazione il gioco deve essere preceduto da un briefing che aiuti a identificare gli obiettivi di apprendimento e seguito da un debriefing nel quale si discutono i risultati raggiunti.

### **III.6.2 La comunicazione pubblica della scienza**

La pervasività dell'uso dei mezzi di comunicazione di massa e la diffusione di contenuti a volte inattendibili sono le cause principali di uno dei più grandi flagelli dell'epoca, cioè la **misinformazione**, “un'informazione fuorviante, imprecisa o completamente falsa che viene diffusa senza l'esplicita intenzione di ingannare [...] destinata ad essere percepita dai destinatari come un'informazione seria e concreta.”<sup>60</sup>. La circolazione di notizie false può avere effetti estremamente negativi sulla società, a partire dal radicamento di idee antiscientifiche, come il terrapiattismo, fino a giungere alla pratica di comportamenti a rischio e alla sfiducia nei confronti dei media e delle istituzioni. Tutto ciò minaccia di produrre un **allontanamento dagli studi accademici**, sia in ambito scientifico che umanistico, con conseguenti risultati devastanti nei campi della sanità, dell'ecologia, degli studi sociali e in altri contesti chiave per affrontare le grandi sfide dell'era post-moderna; può inoltre determinare una **mancata partecipazione alla democrazia**, poiché il cittadino medio si crede più “furbo” e portatore di una verità volutamente celata dai “poteri forti”.

---

<sup>60</sup> European Liberties Platform. (n.d.). *Misinformazione vs Disinformazione: definizione ed esempi*. Liberties.eu. <https://www.liberties.eu/it/stories/misinformazione-vs-disinformazione/43752>

Per cavalcare l'onda del cambiamento senza lasciarsene travolgere, invece, è necessario che i non esperti siano informati, almeno a grandi linee, dell'operato della ricerca da parte di personale qualificato. Secondo i dati dell'Osservatorio Scienza Tecnologia e Società del centro di ricerca Observa, il livello di **analfabetismo scientifico** in Italia nel 2016 era notevolmente calato rispetto al 2007, ma ancora un numero considerevole di persone, specialmente nelle fasce più anziane della popolazione, non sapeva rispondere alle tre domande poste nel sondaggio. Questo dato appare più preoccupante se si pensa che la scarsa conoscenza e la conseguente "paura" della scienza possano riguardare anche i decisori politici, alcuni dei quali negli ultimi anni hanno ignorato le raccomandazioni degli esperti, specialmente nel campo della sanità. Colmare il divario tra gli scienziati e l'opinione pubblica significherebbe avere dei cittadini e delle istituzioni **più informate** e quindi **meno inclini a prendere decisioni basate su paure irrazionali** invece che sui fatti, nonché un maggiore apporto di creatività agli sforzi per il risolvimento delle grandi problematiche globali.

Uno dei modi per fornire un'educazione scientifica al di fuori dell'istruzione formale è la **comunicazione pubblica della scienza**, cioè l'offerta di contenuti scientifici ai non esperti effettuata tramite varie modalità. In particolare, dagli anni Novanta del Novecento a oggi, sempre secondo Observa<sup>61</sup>, si è passato da un modello detto "di deficit", che riteneva impossibile comunicare il sapere accademico così come era prodotto dagli scienziati a un pubblico incapace di comprenderlo, a uno di dialogo e di ascolto degli interrogativi della gente comune. La parola d'ordine è *engagement*, coinvolgimento: si ipotizza, infatti, che coinvolgere la popolazione nella discussione degli sviluppi scientifici e tecnologici a monte del processo possa dare risultati migliori e generare un rapporto di maggior fiducia tra le due parti.

L'utilizzo del Gioco di Ruolo invece dei canali tradizionali per assolvere a questa funzione, dunque, può essere una scelta alternativa, ma particolarmente efficace: in questo modo non si subisce semplicemente la narrazione della ricerca scientifica, ma la si produce attivamente, seppur in un universo fittizio, e la **si avvicina al vissuto emotivo della cittadinanza**, che non ne vedrà semplicemente i risultati, ma anche tutto il lavoro, il rigore e gli sforzi che la costituiscono. Come si è visto nel paragrafo

---

<sup>61</sup> Ghwi. (2021). *Comunicazione della scienza: 5 parole chiave* - Observa Science in Society. Observa Science in Society. <https://www.observa.it/5-parole-per-comprendere-la-comunicazione-della-scienza/>

III.2, inoltre, la manipolazione del mondo di gioco ha molto in comune con il **metodo scientifico**. Normalmente questa caratteristica non viene esplicitata, ma un'avventura di divulgazione può essere il teatro giusto per una **riflessione metacognitiva** sulla scientificità non solo dell'argomento trattato, ma anche delle modalità con le quali lo si tratta.

Attualmente, il GdR è già utilizzato in diversi campi accademici, come quello della storia e quello dell'ecologia, per diffondere nozioni e avvicinare le persone alla disciplina.

Un esempio è costituito dagli eventi curati da **Il Salotto di Giano A.P.S.**, associazione per la promozione sociale romana, per l'associazione **Frascati Scienza**, in occasione della **Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici**, progetto promosso dalla Commissione Europea. Dal 2018, il Salotto propone sessioni di Gioco di Ruolo ispirate al tema della manifestazione, volte a fornire ai partecipanti una maggiore comprensione dei compiti dei ricercatori e a far loro sperimentare in prima persona il tipo di lavoro che essi devono compiere per far fronte alle difficoltà nel reperire fondi e nel risolvere problemi attuali, come la crisi climatica dovuta al riscaldamento globale.

Una delle avventure proposte per l'edizione 2023, il cui tema era LEAF – heaL thE pAnet's Future, è stata giocata in live streaming sul canale Twitch de Il Salotto di Giano A.P.S. il 28 novembre<sup>62</sup>. Il gioco proposto, *The Quiet Year*<sup>63</sup> di Avery Alder, è un "map game" e non un GdR nel senso stretto del termine, ma è stato adattato per l'occasione includendo l'interpretazione di personaggi specifici (invece delle "forze astratte" che si controllano nell'originale) e lo svolgimento di scene. L'obiettivo dell'evento era far vivere ai giocatori e a tutti gli spettatori della community, in modalità di osservazione partecipata, un anno di vita di una **comunità sfollata** in seguito a **fenomeni metereologici estremi**.

Nel corso della sessione, i giocatori hanno dovuto interpretare un antropologo, un ingegnere, un'economista e un'ecologa alle prese con l'esplorazione dell'ambiente nel quale la loro società si è stanziata dopo il disastro ambientale, affrontando temi scientifici, quali la **gestione delle risorse** e la **migrazione climatica**, e socio-

---

<sup>62</sup> Il Salotto di Giano APS. (2023). *The Quiet Year - Oneshot - Notte Europea dei Ricercatori 2023 LEAF* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qBOKEDGioEY>

<sup>63</sup> <https://preview.drivethrurpg.com/en/product/110152/The-Quiet-Year>

antropologici, come la **transizione a un modello di vita totalmente diverso**. L'interpretazione di ruoli generici di "scienziati" ha fornito all'esperienza una valenza simbolica, più adatta a essere generalizzata dai partecipanti nella formazione di future prospettive di significato (vedi par. III.6). Dei cinque giocatori, compresa la Master, il 40% era costituito da esperti nel campo di studi del proprio personaggio (l'antropologo e l'economista). La partecipazione della community si è svolta tramite sondaggi in chat, grazie ai quali sono stati proposti elementi della mappa da costruire insieme e caratteristiche della società di gioco.

Questo modo di comunicare la scienza rientra nella categoria **edutainment**, unione delle parole inglesi "educational" ed "entertainment", cioè intrattenimento istruttivo. La particolare natura esperienziale di *The Quiet Year* e la sua distintiva meccanica di creazione condivisa della mappa di gioco determinano un alto valore educativo, sia in una prospettiva costruttivista, secondo la quale si apprende agendo, che in una socio-culturale, in cui l'apprendimento è più efficace se avviene all'interno di un gruppo, con scambi di prospettive aiuto reciproco tra pari o tra esperti e non esperti.

In ultima analisi, dunque, questa modalità di divulgazione dei contenuti scientifici mostra evidenti benefici:

- Fornisce gli strumenti mentali per comprendere e interpretare la realtà in modo coinvolgente, adatto sia agli adulti che ai ragazzi, facendo loro capire l'importanza delle proprie scelte sul mondo che ci circonda;
- Educa all'azione informata, tramite il *learn by doing*, e alla comprensione delle conseguenze;
- Permette di affrontare i problemi in maniera transdisciplinare e sociale, innesca i meccanismi di apprendimento per imitazione degli esperti e crea un senso di comunità.

Si auspica, quindi, un'adozione più trasversale e continuativa di questo modo attivo e dialogico di fare e comunicare la scienza, affinché essa possa raggiungere un pubblico molto più vasto e aiutarlo a trasformarsi da una barca trascinata dalle correnti del cambiamento a un vero e proprio motore dell'innovazione sociale.

## **Postilla – Il ruolo e le difficoltà del traduttore ludico**

Per via delle sue caratteristiche socio-educative e potenzialmente rappresentative di minoranze culturali o di genere, tradurre un Gioco di Ruolo è, al pari degli altri tipi di traduzioni, un lavoro di grande responsabilità. Alcune lingue sono sprovviste delle sfumature presenti in altre per descrivere in tono neutro persone o situazioni le cui caratteristiche differiscono da quelle identificate come “la norma”; di conseguenza il traduttore ludico deve operare una serie di accorgimenti per assicurarsi di utilizzare sempre il termine appropriato e di trattare il tema con la necessaria delicatezza.

Nonostante le tempistiche delle consegne siano spesso estremamente brevi, è imprescindibile un accurato lavoro di ricerca sulla terminologia della comunità LGBT+, sulle disabilità fisiche e mentali, sulla neurodivergenza e sul razzismo. Per questo motivo è ancor più importante che negli altri campi la collaborazione tra le varie fasi della filiera editoriale, in particolar modo con il curatore di linea, l’editor e il *sensitivity reader*, figura specializzata “nella ricerca di possibili stereotipi, pregiudizi o rappresentazioni che possano risultare offensivi o dispregiativi nei confronti di alcune comunità minoritarie, etniche, sessuali e culturali”<sup>64</sup>.

Lo stesso discorso vale per la comunicazione di fatti e argomenti legati a discipline accademiche: poiché il gioco si fa elemento di divulgazione, è importante che il traduttore non solo faccia ricerca indipendente, ma comunichi con esperti dei vari settori per assicurarsi di non diventare strumento di disinformazione.

Un’altra difficoltà riscontrata nella mia esperienza di traduttrice ludica è probabilmente legata alla storia dell’editoria di settore: malgrado essa festeggi nel 2024 i suoi primi cinquant’anni di vita, il carattere prevalentemente amatoriale che l’ha contraddistinta per molto tempo ha determinato la mancanza di figure professionali specializzate. Ciò si traduce, spesso, in editing approssimativi dei manuali originali e, conseguentemente, in errori linguistici, di coerenza interna o di concetto, ai quali il traduttore e il suo editor devono tentare di rimediare. La sempre maggiore diffusione di Kickstarter ed altri metodi di crowdfunding, in parte equiparabili alle pubblicazioni indipendenti del secolo scorso, potrebbe esacerbare

---

<sup>64</sup> Buletti E., *Chi sono i «sensitivity readers» e qual è il loro ruolo nell’editoria*, in [www.giornaledellalibreria.it](https://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-chi-sono-i-sensitivity-readers-e-qual-e-il-loro-ruolo-nelleditoria-5361.html). (<https://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-chi-sono-i-sensitivity-readers-e-qual-e-il-loro-ruolo-nelleditoria-5361.html>)

questo problema, poiché gli autori e i loro team sono spinti dalle pressioni dei sostenitori/acquirenti a consegnare più materiale possibile nel minore tempo possibile. A risentirne, ovviamente, è la qualità del prodotto finito, che dimostrerà le problematiche menzionate sopra.

Molto spesso, inoltre, lavorare per un'industria così interconnessa con media di vario genere rende particolarmente difficile il lavoro di ricerca. Può capitare, infatti, di avere a che fare con testi le cui fonti siano disponibili solo nel Paese di origine dell'opera, oppure vecchie di anni e ormai introvabili perché non digitalizzate o cadute nel dimenticatoio. La conoscenza della *pop culture*, specialmente quella in qualche modo legata al settore, è essenziale: per tradurre un Gioco di Ruolo si **deve** essere giocatori e conoscere, o essere pronti a imparare, gli elementi fondamentali dei prodotti più famosi, con i loro sistemi, il mondo al quale hanno dato origine e il lessico ad essi correlato.

Malgrado le difficoltà, però, l'ambiente di lavoro è dinamico e stimolante, oltre a essere notevolmente più ristretto e quindi più "familiare" rispetto all'editoria di altro genere. Essere una traduttrice ludica può essere arduo, ma vedere le persone partire all'avventura sulle onde delle proprie parole non ha prezzo.

## **Conclusioni**

L'elaborato si proponeva di illustrare la valenza del Gioco di Ruolo come possibile strumento didattico e formativo, all'interno di un approccio ludico all'insegnamento e all'*Adult Learning*, basandosi su studi nel campo dell'educazione, della formazione e dei *game studies*. In alcuni casi, la ricerca è stata resa più difficile dall'estrema somiglianza tra le parole **gioco di ruolo (role-play)** e **Gioco di Ruolo (role-playing game)** in tutte e tre le lingue in cui lo studio è stato redatto. In alcuni casi, infatti, agli autori stessi della letteratura accademica la differenza pareva sfuggire.

Una breve analisi del fenomeno ha reso possibile definire, se non tutte le caratteristiche del Gioco di Ruolo (in quanto entità sociale e come tale dipendente dall'intenzionalità degli utenti), quantomeno i suoi aspetti principali, cioè quelli di attività ludica prevalentemente sociale, basata sulla **simulazione**, sulla **narrazione interattiva e condivisa** e sull'uso di un **regolamento** che aggiunge elementi limitanti e che, quindi, pone una sfida da superare. Si è, inoltre, trattato di come il Gioco di Ruolo abbia saputo adattarsi ai tempi fin dalla sua genesi, mutando nelle sue forme e nei suoi contenuti, conquistando un'ampia base di giocatori e riuscendo, anche in seguito alla pandemia da Covid-19, a trovare il proprio spazio anche nel mondo digitale.

Esaminando con uno sguardo più ampio la società moderna, è stato possibile notare come, grazie alla progressiva crescita di popolarità dei videogiochi e alla diffusione di Internet e degli smartphone, **elementi tipici dei giochi abbiano pervaso la vita quotidiana** sotto forma di *Gamification* (inserimento di meccaniche di gioco in contesti non ludici) negli ambiti più disparati: dal marketing, ad alcuni social, agli espedienti per aumentare la produttività nelle aziende, ecc. Allo stesso tempo, si è visto come malgrado le critiche dei suoi detrattori, il gioco abbia smesso definitivamente di essere considerato un passatempo da relegare all'infanzia. Essendo ormai assodato il suo **ruolo essenziale nella cultura e nello sviluppo cognitivo** umano grazie agli studi di inizio Novecento (Huizinga, 2002; Caillois, 1958), si è scoperto che il gioco, con il suo modo unico di coinvolgere la persona sfruttandone istinti e bisogni innati (ad esempio i *core drive* identificati da Chou), genera uno stato di **attenzione profonda, produttività e benessere detto flow** (Csikszentmihályi, 1990) e che queste sue

proprietà hanno portato all'elaborazione di una nuova modalità di apprendimento basata su di esso: il ***game-based learning***.

In seguito, si è mostrato come il Gioco di Ruolo possa bene adattarsi all'uso nella suddetta strategia, comparandolo con un metodo ludico già utilizzato in laboratori prevalentemente rivolti alle imprese, il metodo **LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP)**, che consiste nella realizzazione e nella successiva esposizione per il gruppo di modelli costruiti con i mattoncini LEGO. La comparazione ha evidenziato come, sebbene l'LSP sia un modo efficace di migliorare la comunicazione tra i partecipanti e la condivisione della loro prospettiva riguardo a uno specifico argomento, nonché promuova l'accesso a conoscenze semi-inconscie sfruttando la connessione mente-mano, esso non veicola contenuti, né permette di sviluppare nuove competenze, limitandosi a coinvolgere e far esprimere creativamente i partecipanti per la durata dell'esperienza. Al contrario, si è descritto come il Gioco di Ruolo sia in grado non solo di generare uno stato di concentrazione più profonda, stimolando tutti i *core drive* citati in precedenza, ma anche di **far acquisire conoscenze** sia di tipo tecnico-professionale che relazionale. Si è inoltre evidenziato come la sua versatilità in fatto di trame e modalità di gioco lo renda adatto a un numero potenzialmente infinito di ambiti applicativi, limitati solamente dalla fantasia e dalle capacità del Game Master.

I dati relativi alle rilevazioni dell'OCSE sulle competenze degli italiani hanno dipinto un quadro a malapena nella media per quanto riguarda i giovani e fortemente critico per i più grandi. Si ritiene quindi che, al di là dei fattori socioeconomici ai quali tali risultati sono dovuti, l'impiego di metodi di apprendimento maggiormente basati sui discenti e sui loro bisogni, come l'utilizzo di strategie di *game-based learning* strutturate tramite il Gioco di Ruolo, possano contribuire ad **aumentare il coinvolgimento e promuovere lo sviluppo delle abilità**. Le fonti esaminate (Scicchitano et al., 2019; Hammer et al. 2018) concordano nel riconoscere al GdR **elementi promotori dell'acquisizione di conoscenze e competenze**, che rimandano al cognitivismo, al costruttivismo e all'approccio socioculturale all'apprendimento. Tra di essi spiccano l'interpretazione, l'alterazione del senso della realtà e la manipolazione del mondo di gioco, che contribuiscono all'acquisizione di capacità relazionali come l'empatia, del pensiero etico e di una mentalità "scientifica" incline alla teorizzazione e alla sperimentazione, senza gli ostacoli dei pregiudizi o il timore

del fallimento. Degni di menzione sono anche la costruzione di un immaginario collettivo, che permette di mettere in pratica le competenze dell'apprendimento socioemotivo e la possibilità di imparare creando o modificando un gioco esistente. Tutto ciò è riconducibile, in ultima analisi, a tre macroaree: la simulazione, il gioco e la relazionalità.

Nell'esame delle linee guida per un progetto didattico basato sul Gioco di Ruolo è emersa la necessità di adattarlo con attenzione e oculatezza agli obiettivi formativi e ai discenti stessi, aggirando i limiti che l'ambiente scolastico o la forma stessa del gioco possono porre e sfruttandone, invece, i benefici. La comunicazione è essenziale sia dentro che fuori dal gioco: per un'efficacia maggiore, i partecipanti devono comprendere gli scopi dell'attività e, una volta ultimata, devono condividere la loro esperienza con gli altri, in modo da trasformare l'attivazione dei meccanismi metacognitivi in apprendimento. A questo scopo, è imprescindibile l'inserimento di momenti di briefing (circle time) e debriefing, rispettivamente prima e dopo il gioco.

Le caratteristiche del Gioco di Ruolo lo rendono un ottimo supporto per la didattica rivolta ai ragazzi e alle ragazze con **bisogni educativi speciali (BES) e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)**, le cui necessità sono state riconosciute ufficialmente con la **Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012** e non possono essere soddisfatte dalla didattica tradizionale. Esso, infatti, massimizza l'*engagement* e permette lo sviluppo o la verifica delle conoscenze attivando le emozioni in un ambiente protetto e sfruttando la **zona di sviluppo prossimale** vygotskijiana, cioè il divario tra sviluppo attuale di un soggetto e sviluppo potenziale che deve essere colmato dall'aiuto di una persona dotata di un livello superiore di competenze, in una prospettiva socio-costruttivista dell'apprendimento. L'utilizzo del Gioco di Ruolo come strumento di didattica alternativa è già praticato da alcune realtà come la **Østerskov Efterskole**, una scuola danese il cui intero curriculum è insegnato tramite edu-larp (Gioco di Ruolo dal vivo educativo), con risultati incoraggianti negli studenti con Asperger e ADHD.

L'analisi delle fonti ha mostrato come il Gioco di Ruolo possa essere utile all'arginamento del fenomeno del bullismo, ormai sempre più diffuso anche nella sua forma digitale. Ciò è dovuto innanzitutto alla sua capacità di sviluppare abilità relazionali come l'empatia, che uno studio dell'*American Journal of Clinical Hypnosis*

ha messo in relazione con il GdR in seguito all'esame di 128 giocatori, e in secondo luogo alla possibilità di usarlo per apprendere a comunicare e a risolvere le situazioni in modo non violento.

Si è, in seguito, valutato l'inserimento del Gioco di Ruolo all'interno di un quadro di **lifelong learning** e in particolare di istruzione degli adulti, uno dei temi prioritari dello spazio europeo dell'istruzione per il periodo 2021-2030. In una società caratterizzata dal cambiamento e dall'innovazione risulta essenziale che gli adulti proseguano la loro educazione, anche al di fuori dell'istruzione formale, per controllare i mutamenti sociali e tecnologici e non essere travolti da essi. La teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow mostra come, per conseguire questo obiettivo, la fascia meno giovane della popolazione debba modificare i filtri attraverso i quali vede la realtà (prospettive di significato), creati in seguito alle esperienze vissute. Questo processo è potenzialmente traumatico, poiché è innescato da un "dilemma disorientante" e porta alla ridefinizione di concezioni e ruoli. Si sono, quindi, identificate delle somiglianze tra questo processo e lo sviluppo di una sessione di gioco, giungendo a proporre il Gioco di Ruolo come base di un apprendimento trasformativo meno arduo, perché mediato dall'interpretazione di un personaggio.

Si è quindi scelto di fornire due esempi pratici di *Adult Learning*, specificamente la formazione aziendale e la comunicazione pubblica della scienza. In entrambe è stato possibile evidenziare i risultati positivi di un approccio basato sul Gioco di Ruolo, soprattutto in una prospettiva socio-costruttivista, cioè basata sulla socialità e sul *learn by doing*.

Alla luce di tutti gli elementi, dunque, è possibile concludere che il Gioco di Ruolo è un fenomeno dalle grandi potenzialità, sia in ambito ludico che didattico-formativo, la cui versatilità in termini di contenuti lo rende adatto a essere considerato per l'elaborazione di strategie educative alternative ed estremamente efficaci.



## **English section**

## **Introduction**

The 1900s or, as Eric Hobsbawm dubbed them, “The Short Twentieth Century”<sup>65</sup> brought about revolutionary technological, social, scientific, and political change, which the new millennium seems to be on the way to surpass. Despite this, detrimental, antiquated ideologies and old issues keep negatively impacting the lives of the masses and individuals.

Both of these trends, though contradictory, generate a need to adapt to the times, accumulate new knowledge, and develop new skills to tackle the challenges of our time.

Education and training are two of the many ways to address the above-mentioned issues, as they provide information, debunk fallacies, and cultivate practical skills, thus contributing to the individuals' cultural, personal, and professional development. However, they also have to undergo changes enabling them to reach their target audience more effectively, such as making teaching methods more engaging and incisive.

The last decade has seen the spread of new content vehiculation methods, such as **storytelling** (using narration to achieve practical goals), **gamification** (“the use of game design elements in non-game contexts”<sup>66</sup>) and **game-based learning** (educational strategies that employ games to make curricula more palatable to learners). As they utilize dialogue and empathy to effectively convey facts by stimulating the recipient's imagination, emotions, and senses, these approaches ensure a higher grade of participant involvement, resulting in long-term information retention.

This study examines a specific type of game featuring storytelling elements, known as **role-playing games (RPGs)**, their potential applications in game-based learning, and their socio-educational benefits.

The first chapter explores the subcultural phenomenon of role-playing by offering a functional definition and describing its main subcategories, and later analyses the socio-anthropological reasons behind their success.

---

<sup>65</sup> Hobsbawm, E. J. (1995). *Il secolo breve, 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Rizzoli.

<sup>66</sup> Deterding, S.; Khaled, R.; Nacke, L.; Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. (12-15).

[https://www.researchgate.net/publication/273947177\\_Gamification\\_Toward\\_a\\_definition](https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition)

The second begins by examining the pervasiveness of game elements in contemporary society; subsequently, it illustrates the main factors contributing to the fortune of game-based strategies and the benefits they can generate. Finally, the last paragraph explains why RPGs are particularly suited to be used in game-based educational strategies.

The third chapter deals specifically with role-playing games in a teaching context. After a brief reflection on how new technologies have changed learners, consequently impacting the efficacy of curriculums and teaching methods, it proposes the use of RPGs as a means for transmitting educational content to both children and adults.

The study is concluded by final considerations evaluating the advantages of incorporating RPGs into current teaching and training methods.

## **Chapter I – Role-playing Games**

Officially born in 1974 with the publication of *Dungeons & Dragons* by G. Gygax and D. Arneson, role-playing games have revolutionized the world of gaming around the globe, becoming the source of inspiration for countless pieces of media and being influenced by them in return, thus creating a virtuous circle of creativity and self-expression.

This chapter, dedicated to role-playing as a subcultural phenomenon, firstly attempts to provide a working definition of it by describing its main sub-categories and the way each differs from the other in terms of gameplay. The opening paragraph is followed by an analysis of the features that are peculiar to this kind of activity and of how and why they still appeal to a large public of players today.

### **I.1 What is a role-playing game**

First of all, it is necessary to establish the difference between **role-playing games** (also RPGs) as a social activity and **role-play** in general: although they are now used in several professional contexts, the former is primarily a recreational activity, supported by specific rules; the latter, on the other hand, is simply "pretending to be someone else", a practice that can be observed not only in RPGs but also in the spontaneous play of children in the preoperational stage of development, in improvisational theatre and psychotherapy techniques such as J.L. Moreno's psychodrama.

Providing a comprehensive definition of role-playing as a phenomenon is more difficult than one might think: every scholar and expert in the field would probably propose a different one. This can be ascribed mainly to an ontological reason: the construct 'role-playing game' is a social entity<sup>67</sup>, not a natural or an ideal one, and as such it is subject to the intentionality of those who are engaged in it<sup>68</sup>. Therefore, it is impossible to compile a definition by observing overarching characteristics in every instance of play, as they depend on several geographical and social factors.

---

<sup>67</sup> Zagal, J. P., Deterding, S. (2018). *Definitions of "Role-Playing Games"*, in Zagal, J. P. & Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, pp. 19-51.

<sup>68</sup> De Vecchis F. (2012). *Ontologia sociale e intenzionalità: quattro tesi*, in *Rivista Di Estetica*, 49, pp.183–201.

Consequently, as pointed out by game theorists Sebastian Deterding and José Zagal, any possible definition is necessarily partial. However, it is possible to put forward a functional one for the purposes of this paper, based on the four main forms of RPGs.

**Tabletop** or **pen-and-paper role-playing games (TRPGs)**, the most examined in this study, are played in groups of three to six people, around a physical or virtual table. The players take on the roles of characters (called playing characters or PCs) who experience adventures in a fictional world, usually by collaborating, following the rules of a previously agreed upon game system. A member of the group, often known as Game Master (GM), acts as a facilitator. Their duties include:

1. describing the game world and the situations that occur within it
2. playing the role of the non-player characters (NPCs) who interact with the PCs, including the villains
3. studying the rules and solving any related conflicts
4. creating or managing (in the case of published modules) the general plot of the game sessions, which can be self-concluding (one-shots) or consecutive (shorter adventures, or longer campaigns).

When the GM narrates the events of the game world, the others react by declaring the actions they would like to perform based on their character's skills, which would have been defined and quantified during the character creation process. The only limit is the players' imagination. If the occasion calls for certain obstacles to be overcome or the narrative reaches high levels of tension, however, the outcome is decided by aleatory means (dice, cards, etc.).

Gradually, PCs accumulate experience and develop their abilities. This can be determined by specific rules related to mathematical elements, as in the system of the progenitor of TRPGs, *Dungeon & Dragons (D&D)*, or simply by narrative factors, like in many recent system-light games, such as *Kids on Bikes*.

**Live-action role-playing (LARP)** is a transposition of TRPGs from verbal to physical performance, which bears considerable similarities to theatrical improvisation. Although it is also played in groups, they can be significantly more numerous, reaching thousands of participants in the most important events. As a result, the game space is also much bigger and other characteristics differ, such as the rules being simplified, the players being encouraged not to break character and not to resort

to meta-play (out-of-character dialogue), and the number of GMs being higher for larger groups.

**Single-player computer or console role-playing games**, born as digital versions of the textual adventures inspired by D&D, are characterized by their lack of multiple players. As opposed to the other forms, the game world is managed by a software, which applies the rules, develops the plot, and determines the outcome of the characters' actions via aleatory means or tests challenging the players' reflexes. This form does not stimulate imagination and creativity as much as the others, as the PC's choices are limited to the options offered by the game.

**Multiplayer online role-playing games, also known as Massively Multiplayer role-playing games (MMORPG)**, are similar to their single-player counterparts but present a higher number of participants and a persistent world that does not depend on the presence of individual players, which is constantly evolving. In contrast to TRPGs, MMORPGs not only offer a cooperative mode but also PvP (player vs player) and hybrid modes, in which groups of PCs battle others. This generates strong social bonds, leading to the creation of international gaming communities with millions of users. Moreover, this form is usually more focused on combat and character development than on the plot.

Having examined the key features of the four main forms of RPGs, it is possible to affirm they have the following characteristics in common: they are a kind of recreational activity supported by a rule system, in which a variable number of players acts as a corresponding number of characters, and which is conducted in a shared space, either physical or virtual. Each playing character (PC) has a set of skills which are usually decided and quantified during its creation and can be developed over time, contributing, along with a randomization element, to the outcome of their actions in a fictional world, managed by a facilitator. The result is an open-ended, interactive narration (expressed verbally in TRPGs), generated during one or more game sessions.

## **1.2 Why play a role-playing game?**

The success of role-playing games derives from combining certain ancestral human needs, namely narrating, playing, and socializing. When satisfied, these can

help learn how to interpret the world, withstand its pressures, and create community bonds.

As stated by Sarah Lynne Bowman:

«The desire to construct narratives is also inherent to the human experience. We formulate stories in order to make sense of our reality, designing narrative arcs in a linear fashion. Though we experience an infinite amount of stimuli throughout our day-to-day lives, the mind is incapable of perceiving this data all at once. Thus, what we define as the conscious Self is produced through a complex method of filtration and narratization».<sup>69</sup>

Therefore, narrating is a way of "translating" reality into a comprehensible language based on causality and logic. Observing how the characters deal with events that are similar to our past or current experiences helps us understand our life journey, where we come from, and where we are going. This process is crucial to significant practices such as rites of passage, which mark the physical, mental, or spiritual growth of individuals and are interculturally reflected by narrative archetypes.

Playing is a behaviour that both philosophers and researchers have identified as innate in human beings; so much so, in fact, that it inspired the Dutch scholar Johann Huizinga the concept of *Homo Ludens*, the man who plays, in the homonymous essay.<sup>70</sup> This activity is autotelic, as the fun it produces is an end in and of itself. Based on the way it is carried out, it is possible to identify two sub-categories: play (free and spontaneous) and game (structured by rules and objectives). A role-playing game includes both, as play can be found in the personalization and description of the world and of the exploits of the PCs, while game is related to the use of the system, usually through tests and combat.

The rules, in particular, play the essential function of imposing limits upon the players, turning situations into challenges to overcome. If they are proportional to the participants' skill level, they can become a source of gratification, as human beings are naturally inclined to look for ways of putting their abilities to the test. This aspect

---

<sup>69</sup> Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games*. McFarland.

<sup>70</sup> Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*. Einaudi.

contributes to developing the capability to tackle difficulties through multiple perspectives, hence stimulating critical thinking and problem-solving.

Moreover, RPGs belong to the category of simulation games. As such, they create a reality where the possible negative repercussions of an action can affect the characters, but not the players, thus generating a safe space where one can distance themselves from the action and explore certain social dynamics through metacognition. In addition, the possibility of reproducing real or symbolic situations while playing someone who is unlike themselves enables the participants to test different ways of thinking and living, reinforcing their capacity for empathy and mentalization.

The need to socialize is expressed by using a game to tell stories together. As they are often based on archetypes such as the monomyth (also known as hero's journey), according to Bowman their representation is a kind of modern ritual, capable of affecting the social cohesion of the group.

«Though role-playing games in their current formulation are relatively new forms of emerging cultural expression, they fall into the category of ritual at their essence. They provide enactments of epic stories in a communal context, promoting social cohesion and providing an imaginary space of testing and learning for the individuals within a group.»<sup>71</sup>

The ritual aspect (especially in the form of rites of passage) is an essential element for the life of a society because it celebrates and concludes a physical, mental, or spiritual change and reintegrates the person who underwent it into their community.

---

<sup>71</sup> Bowman, S. L. (2010). Op. Cit.

## **Chapter II – Games outside of gaming**

For human beings, games play several roles: they are a way of discovering the outside world, interacting with people and situations, and last, but not least, having fun. This chapter explores the increasing presence of game elements in contemporary society and the way they have gone beyond simple amusements to become important tools for communication and skill development. It then examines the reasons behind the popularity of ludic approaches, analysed in the field of studies on gamification. Lastly, it is concluded by a reflection on the potential value of role-playing games in game-based learning strategies.

### **II.1 Game elements in contemporary society**

Although games have often been labelled a mere form of escapism, they have always held their place in people's lives. Since the advent of video games, these spaces have considerably grown, also due to the spread of the internet and smartphones turning a previously solitary hobby into an increasingly social one, which contributed to extending their target audience.

The success of “casual games”, designed for an ample body of users and requiring relatively little effort, led many firms and organizations to recognize the potential advantages of **adding game elements** like points, leaderboards, and daily objectives to their products or their services, or of **using fully fledged games** in order to provoke a reaction or change a behaviour in their audience. These approaches are respectively called **gamification** and **serious games** (if the games are created expressly for educational purposes) or **game-based learning** (if they already existed and are adapted to fit the project)<sup>72</sup>.

Therefore, contemporary society has progressively become rife with ludic features, which can be found in everyday apps dedicated to promoting language learning or a healthy lifestyle, such as Duolingo or Joggo, in corporate training, and

---

<sup>72</sup> Saponaro, M. (2022). *Serious Game, Serious Play, Game-Based or Gamification?*  
<https://www.linkedin.com/pulse/serious-game-play-gamebesed-o-gamification-marco-saponaro/?originalSubdomain=it>

videogames like FoldIt<sup>73</sup>, which in 2011 allowed scientists to decipher the structure of a protease of the Mason-Pfizer retrovirus, linked to HIV infections.

Because of the excellent economic and production results, a rising number of enterprises have decided to invest in gamification. A MarketsandMarkets report predicts that 86% of all businesses will be using gamification techniques in the next five years and that the global market related to ludic strategies will exceed 30 billion dollars by 2025.<sup>74</sup>

## II.2 Why use a ludic approach?

The main reason why a company or an organization would use gamification, serious games, or game-based learning to influence their target audience is the unparalleled level of attention and involvement these expedients are able to produce. As the participants have fun, the abandonment rate of the activity is usually very low, making it likely that it will reach the set goal.

This is due to the fact that games (or what is perceived as such) stimulate a number of human instincts that Yu-Kai Chou, in its studies on gamification, called “core drives”, which motivate people to perform certain actions. His reference frame, known as the Octalysis Framework<sup>75</sup>, identifies eight drives:

1. **Epic Meaning & Calling:** the impulse stemming from the feeling of being part of something greater or of having been "chosen" for a task, which encourages people to commit to their community. It is mainly exploited in game design, through epic narration<sup>76</sup> (see par. I.4), or in some volunteering projects, such as Wikipedia.
2. **Development & Accomplishment:** the instinct to make progress and overcome challenges. It can be stimulated by offering rewards (like points, medals, etc.) for the accomplishment of a task.

---

<sup>73</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Foldit>

<sup>74</sup> *Gamification 2023: il trend in continua espansione per il successo della tua azienda.* (2023) THE NEXT Solution. <https://thenextsolution.eu/programmi-fedelta/trend-gamification-strumento-indispensabile-engagement/>

<sup>75</sup> Chou, Y. (2023). The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design. Yu-kai Chou - Learn how to use Gamification to make a positive impact on your work and life. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

<sup>76</sup> Petrucci, V. (2015). *Il potere della Gamification: Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali.* FrancoAngeli. p. 32.

3. ***Empowerment of Creativity & Feedback***: the need to take up activities through which to express one's creativity (self-expression) and to receive feedback on one's work. It comes into play when there is a possibility for personalization and, in general, when making or being confronted with art.
4. ***Ownership & Possession***: the attachment one feels toward their belongings, matched by the desire to see them increased and make them better. It can be exploited through virtual goods and collectibles.
5. ***Social Influence & Relatedness***: the social elements capable of motivating people, including competitiveness, acceptance, mentorship, company, peer pressure, and envy. They can be used in "social" games, multiplayer games, or group quests.
6. ***Scarcity & Impatience***: the idea, also providing the foundation of the law of supply and demand, that goods of limited availability are more precious or desirable. Not being able to have them, or not being able to have them immediately does nothing but heighten the longing for them. This drive can be exploited by giving the impression that a certain resource is in low supply (physical scarcity) or by adding countdowns (temporal scarcity).
7. ***Unpredictability & Curiosity***: the spasmodic need to know what will happen next, generated by situations with uncertain outcomes. It is the first motivator of ludomania, but also of the non-pathological success of fortune-based games, such as lotteries. It can be stimulated using randomization tools, like the dice in a role-playing game, or through sudden reward mechanics.
8. ***Loss & Avoidance***: the impulse that leads to performing specific actions to avoid losing one's progress and belongings (whether real or virtual), or suffering negative consequences. This factor makes the users hesitant to abandon the activity, for fear of losing everything they had fought to obtain until that time.

The core drives numbers 2, 4, 6, and 8 are linked to extrinsic motivation, because they depend on the acquisition or the loss of an external element, while numbers 1, 3, 5, and 7 are related to intrinsic motivation, as they concern emotions and the inner world.

According to Petruzzi<sup>77</sup>, when we play and the instincts corresponding to our core drives are satisfied, we are in a state called **eustress** (beneficial stress). Though physiologically the same as negative stress, it uses the production of adrenaline and the influx of blood to the attention centres of the brain to successfully reach goals, without causing physical or mental damage. Once the task is completed, our body produces dopamine, a neurotransmitter that triggers a feeling of pleasure and gratification.

In psychology, the phenomenon of eustress can be likened to what **Mihály Csíkszentmihályi** called "flow", i.e. a state of intense engagement and elevated focus generated when the relation between the difficulty of a challenge and the skills of the person facing it reach a balance. That allows them to accomplish the objective without anxiety or boredom and to absorb information more effectively.

According to Csíkszentmihályi<sup>78</sup>, games are one of the activities where the probability of finding a state of flow is greatest. Therefore, we believe that it can convey different kinds of content or make certain activities more attractive, increasing notion retention and productivity.

### **II.3 Role-playing games and game-based learning**

Although role-playing games do not fit into a gamification context (as actual games and not mere mechanics embedded in other settings) if designed for or adapted to specific needs, they can be used to organize game-based learning projects in professional settings and potentially achieve more effective results than other ludic methods already in use. To make a comparison, this study examines the successful **LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP)** method, developed by Johann Roos Bart Victor and Robert Rasmussen to improve communication and meeting participation in companies through the use of Lego bricks, in facilitator-led workshops of varying duration (from a few hours to two days).

During the meeting, the facilitator asks questions related to the set goal, and participants respond by building models with the kit of bricks provided. Afterwards, they describe them to the others, making connections between them, and using them

---

<sup>77</sup> Petruzzi V. (2015). Op. cit. pp. 25-38

<sup>78</sup> Csíkszentmihályi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harpercollins.

to simulate situations. In doing so, they employ their imagination and hand-to-mind connection to tap into nonrational thinking and bring out unconscious knowledge. Once the playful phases of the experience are completed, the group extracts guiding principles for future modes of operation related to situations referable to the workshop objective.

As opposed to many role-playing games, the LSP method is predominantly driven by the facilitator, who manages its timing and phases much more directly than a GM would, providing participants only with the opportunity to express their ideas creatively in the context of the workshop, and not with the tools that will enable them to learn more effective communication in the future. Lastly, LEGO® SERIOUS PLAY® does not offer educational content, but simply an opportunity to work synergically on a specific problem. Although the playful activity constitutes only part of the experience, the degree of engagement remains high, especially leveraging the core drives of epic meaning, creative expression, and relatedness discussed in the previous section.

Role-playing games, on the other hand, are actual games. As such, they stimulate to varying degrees **all** the core drives, both those related to extrinsic and intrinsic motivation: epic meaning and calling, through storytelling often derived from archetypes; the need for development, by character advancement systems and plot progression; creative expression and relatedness in the creation of characters and the shared narration of their exploits; possession, through the acquisition of assets internal to the game world; scarcity, in quests related to the missions; unpredictability, in the use of dice and wanting to know how the story will end in consecutive sessions; and loss, in the emotional attachment to one's character.

Because of these characteristics, RPGs are even more capable of creating an atmosphere of extreme focus, motivation, and empathy, often resulting in a state of flow. Moreover, the chosen system and setting, whether created for the occasion or already existing and adapted to the objectives of the project, can be customized so as to achieve an experience perfectly tailored to the users and the type of desired outcome, capable of conveying educational and training content.

Given its versatility in terms of settings, themes, playable plots, and mechanics, it has potentially endless spheres of application. The following chapter explores its use in education and training.

## **Chapter III – Role-playing games for learning**

In a constantly evolving world, it is necessary that nobody stop learning. This concept, known as **lifelong learning**, includes both academic and experiential (obtained through one's experiences) learning, and it has been the goal of the education policies of international organizations since the end of the 1900s. Due to the importance of education and training for adult skills (and consequently for sociocultural and economic development at a global level), it is essential that everyone be included in training programs for the whole duration of their life.

This chapter examines the benefits of role-playing games in educational and training contexts.

### **III.1 Teaching children and teenagers: RPGs at school**

While adults often think of time at school as a period of carefree freedom, for young people it constitutes a full-time job, which can be a source of both frustration and satisfaction. Therefore, parents and teachers have a responsibility to guide them and provide them with effective tools to make their journey easier, as serene learning during childhood will affect the acquisition of skills and a continued interest in education.

In order to achieve this goal, school systems need resources and new teaching methods that are adapted to the student's needs. Being influenced by **new technologies** since their infancy, in fact, today's youths have different habits and ways of learning compared with the previous generations, which are incompatible with many of the traditional didactic approaches. Access to the internet and social media often entails an overload of stimuli and information, rendering the distinction between true and false and the development of critical thinking more difficult. According to psychologists, spending too much time online can reduce the capacity for concentration and long-term memory, and have a negative impact on the area of the brain that manages emotions and decision-making processes. Social media, in particular, may cause addiction, as the instantaneous gratification that is felt when receiving likes and getting

new followers stimulates the production of dopamine, leading to an ever-increasing need for more<sup>79</sup>.

Since traditional teaching strategies cannot match the appeal of these new pastimes, it might be useful to turn to methods that involve learners by producing the same sense of gratification.

**Role-play** (as stated in par. I.1, different from role-playing games for the lack of game mechanics) is a pedagogical technique established since the 1950s, consisting of the **interpretation of improvised scenes** linked to specific elements of the curriculum.

If well planned and well managed by the educator, it is an effective learning tool, both from a constructivist perspective, as it allows for practical experience and simulation, and from a sociocultural one, because the participants benefit from mutual observation and feedback. However, according to Ruiz-Ezquerro<sup>80</sup>, students often achieve the objective of the scenario because they have no reason to deviate from the linear trajectory set by the teacher, thus performing actions that lack authenticity. For these reasons, their emotions are not sufficiently engaged, reducing their motivation. Any intervention carried out by the educator to analyse certain subjects more in depth is perceived as “awkward” and further inhibits a stable acquisition of the educational content.

RPGs overcome the limits of role-play by increasing engagement through playfulness and game mechanics. The PCs **become the players’ avatars**, generating a deep emotional bond that promotes reflection on the Self and the outside world, encouraging the participants to explore new aspects of their identity and new perspectives. Moreover, the structure provided by the **narration**, together with the boundaries set by the **rules** and the randomization factor, give the experience internal coherence and simulate realistic obstacles, thus creating stimulating situations full of learning opportunities. The educator's presence is still essential, but much less invasive, as it focuses on the application of the system and the interaction with the non-player characters, keeping out of the way behind the GM screen.

---

<sup>79</sup> Sepe, A. M. (2022). *Come i social cambiano il nostro cervello*. Psicoadvisor. <https://psicoadvisor.com/come-i-social-cambiano-il-nostro-cervello-28846.html>

<sup>80</sup> Ruiz-Ezquerro, A. (2021). *Rolling dice and learning: Using role-playing games as pedagogy tools*. Journal of Campus Activities Practice and Scholarship, 3(1), 50-56

The following paragraph describes the aspects that enable RPGs to foster the acquisition of notions and skills.

### **III.2 Features of role-playing games fostering learning**

Research in the fields of education and game studies has identified several features of RPGs which support and promote the acquisition of knowledge and competencies.

Hammer et al.<sup>81</sup> identify five, listed as follows.

- 1. Portraying a character.** Playing the role of a PC gives players the chance to **see the world through their perspective (perspective-taking)** and **live their adventures** as if experiencing them personally (experience-taking), helping them to better understand others and develop the theory of mind. This contributes to decreasing biases and stereotypes (especially if the character is part of different social or professional groups than the player) and to greater ease not only in interacting with peers but in understanding study topics related to human actions. In addition, players who identify with their PC over long periods of time often tend to model their behaviour and values on the characters: this enables them to examine their cognitive models "from the outside" and, if they find them flawed, to modify them. Another advantage of this aspect is the possibility to **vicariously live experiences that would be impossible in real life**, such as the daily life of a diplomat or a researcher, which will then become part of the role-player's emotional history and can serve as the basis for more detailed knowledge.
- 2. The altered sense of reality.** The PCs are actual avatars through whom people enter the game world. When the story is particularly fascinating, the participants experience **narrative immersion**, an involvement in the fictional events so profound that it can lead to a temporary detachment between the player and certain fundamental aspects of their personality, their beliefs, and their cognitive structures, which can sometimes inhibit

---

<sup>81</sup> Hammer, J. et al. (2018). *Learning and Role-Playing Games*. In Zagal, José P. and Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, 283-299.

the acquisition of new knowledge. This phenomenon lends importance to the choices made in the game world, particularly when they involve moral issues, thus stimulating **ethical reflection**. Total absorption in the game reality creates **high-tension situations with no real-life consequences**, giving learners the opportunity to experiment more freely, even under pressure.

3. The **manipulation of a fictional world**. In order to influence the game world, the players have to comprehend its workings by **formulating theories** and **carrying out experiments**, in an approach that is similar to the scientific method and is equally as applicable to real life. The need to acquire specific knowledge (for instance, police investigation techniques in detective games) to advance the plot, generates simulations through which the participants have the chance to better understand certain dynamics of reality and practice skills that they could use in the future. Moreover, the possibility of influencing the game world (the only way one can truly "win" a role-playing game) encourages pupils to **study autonomously** to perform actions in the context of the story.
4. **Shared imagination**. As it is mainly a group activity, role-playing promotes the **exercise of socio-emotional learning skills** (self-awareness, self-management, responsible decision-making, relationship skills, and social awareness or empathy)<sup>82</sup>, with positive effects on the reduction of bullying and the integration of students with special educational needs. Players also take on **social roles within the group**, such as leader, sage, or warrior, each with their own purpose. Sometimes, RPGs allow them to change these roles and take on others that are more conducive to learning new social skills. In addition, groups of players create norms to define acceptable contributions to the hobby, as do **communities of practice**. When these communities are linked to academic domains, players can contribute to the corresponding disciplines, especially if experts join them, thus interacting in an alternative way with educational content.

---

<sup>82</sup> *Fundamentals of SEL - CASEL*. (2023). CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

5. **Creating a role-playing game. Modifying** an existing game or **creating** a new one calls on students' knowledge and creativity, giving them the opportunity to acquire or apply skills in writing, computing, mathematics, art, and planning. When producing a new RPG, the final playtest requires the application of critical thinking and the experimental testing of hypotheses, in the manner of the scientific method. These activities encourage learners to question fundamental elements of the community, such as social roles.

Finally, it's important to consider the **link of mutual influence between role-playing games and other media** (books, TV series, films, video games, etc.), which encourages users of the former to consume more of the latter (and vice versa), generating a potential increase in interest in reading and critical analysis of texts and subtexts.

### **III.3 RPG and students with SEN**

The acronym SEN indicates the Special Educational Needs a student might have. British law states that:

«(1)A child or young person has special educational needs if he or she has a learning difficulty or disability which calls for special educational provision to be made for him or her.

(2)A child of compulsory school age or a young person has a learning difficulty or disability if he or she—

(a)has a significantly greater difficulty in learning than the majority of others of the same age, or

(b)has a disability which prevents or hinders him or her from making use of facilities of a kind generally provided for others of the same age in mainstream schools or mainstream post-16 institutions.»<sup>83</sup>

The number of students with SEN is constantly increasing, mainly due to teachers' growing proficiency in recognizing them.

---

<sup>83</sup> King's Printer of Acts of Parliament. (n.d.). *Children and Families Act 2014*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/section/20/enacted>

Therefore, the need for profound changes within the school system is becoming more and more evident, as well as the need to ensure all boys and girls receive adequate education by moving away from teaching based solely on lectures, reading, memorization, and traditional tests. Educators should strive to develop innovative and inclusive teaching methods that have a positive impact on **all** students by being more affective and accessible. This involves changes in the pedagogical framework, such as:

1. Preferring **multisensory** and **socio-educational** didactic approaches
2. Using **alternative methods of knowledge verification** able to generate a sense of challenge appropriate to the learners' abilities or that exploit Vygotsky's zone of proximal development<sup>84</sup>
3. Presenting educational experiences that **reflect the learners' needs** and are enjoyable for them
4. **Favouring group activities** with multimedia support and/or those aimed at practicing problem-solving skills
5. Employing **educational strategies** such as direct experiences, simulation games, etc

These and other aspects are investigated in greater detail in Ciambrone & Fusaglia (2016)<sup>85</sup>, a solid resource for anyone interested in exploring the subject further.

Considering these factors, it is possible to understand how an educational project based on a role-playing game and planned according to set learning objectives can bring numerous benefits to special needs students. Especially when played using visual, auditory, tactile, olfactory, or even gustative aids it can stimulate the senses and activate emotions in a safe environment, in which the teacher's control prevents overstimulation and traumatic responses. This, in turn, **facilitates memorization**, the interiorization of subjects, and **participant motivation**. In addition, role-playing games exploit the above-mentioned zone of proximal development, enabling the

---

<sup>84</sup> A concept developed by Soviet psychologist Lev Vygotskij, which identifies the gap between present and potential development, to be bridged with the support of peers or a teacher.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Zone\\_of\\_proximal\\_development](https://en.wikipedia.org/wiki/Zone_of_proximal_development)

<sup>85</sup> Ciambrone, R., Fusaglia, G. (2016) I BES: Come e cosa fare. Giunti. pp. 63-4

children to tackle challenges with the support of an adult, to apply problem-solving strategies, and to acquire knowledge through experiential learning.

Despite possible implementation difficulties due mainly to class size, role-playing, if well planned, can become a valuable tool for personalizing curricula. Its nature as an interactive narrative makes it very versatile and allows for the creation of **tailor-made subplots/study programs** for individual participants within the same adventure. During the planning phase, the educator must take into account, even more than the learning objectives, the **limitations and strengths of the participants**, and carefully consider whether it is possible to push them out of their comfort zone. For example, it may be appropriate to assign the role of magician or sage to a student with reading and writing difficulties, so that the responsibility of providing information to the group will encourage her (in due course, since this is knowledge to be "interpreted") to exercise her reading skills; at the same time, one might be more cautious in entrusting the same task to a student with ADHD, if he is not yet ready to engage in activities that risk distracting him or, worse still, boring him, depriving the project of the motivating element of fun. Each case must be treated with the utmost care so that everyone can make the most of the learning opportunity and thrive both inside and outside the game. To make the experience more inclusive, the educator can use **compensatory tools** such as Braille dice, character sheets with larger letters for dyslexics, and physical markers to facilitate concentration for students with ADHD or to stimulate the imagination of children with autism.

This innovative teaching method has already been implemented in projects such as **Østerskov Efterskole**<sup>86</sup>, a Danish school whose curriculum is based entirely on edu-larp (i.e. educational LARP), the results of which, particularly as regards students with ADHD and Asperger's syndrome, are encouraging. Another example is *Metodo LabGDR*<sup>TM87</sup>, developed by a team of Italian psychologists under the direction of

---

<sup>86</sup> An Efterskole is a private institute in the Danish education system, partly subsidized by the state, where pupils aged 14 to 18 can choose to spend one or two years before secondary education. Each of these establishments offers activities focusing on specific interests, such as sports or music, and features alternative educational models. For more information on Østerskov Efterskole, see the link <https://osterskov.dk/osterskov-in-english>

<sup>87</sup> Scicchitano M., et al. (2019). *Metodo LabGdR, un manuale operativo per l'utilizzo del gioco di ruolo in clinica, educazione e formazione*. Franco Angeli.

Marco Scicchitano, which uses Role Playing Games for educational and therapeutic purposes.

### **III.4 RPGs against bullying**

According to UN statistics, one in three adolescents between the ages of thirteen and fifteen worldwide is a victim of bullying. This term refers to actions that share three basic characteristics: the **intention to harm**, **repetitiveness**, and an **imbalance of power** (real or perceived) between the victim and the bully. Since these behaviours often go unreported, they can lead to very serious consequences, whose negative influence persists into adulthood, such as anxiety and depression, stress somatization, eating disorders, low grades, early school leaving, and in the most extreme cases, suicide.

There is no single "bully profile": such attitudes have been observed in individuals with low self-esteem, who use bullying as a way to gain power and control, as well as in young people with high self-esteem, narcissistic traits, and low empathy. For many of them, verbal or even physical aggression is part of daily domestic or school life, so they tend to recreate a climate of violence to regain the control they lack elsewhere, or simply to exert their authority over those they consider weak.

Bullying can take various forms, such as verbal (intimidation, mockery, insults), physical (beatings and theft), and online, also known as cyberbullying (harassing messages, identity theft, revenge porn, and the use of social media with defamatory intentions). According to Del Pinto & Perrotti<sup>88</sup>, adolescents are particularly vulnerable to this phenomenon because their age comes with numerous risk factors, like the **seeking of strong sensations** and increased propensity for risk, which leads to potentially dangerous behaviours; a **heightened sensitivity**, causing mood swings and impulsivity; and the **search for the meaning in life**, which can result in identity crises, vulnerability to peer pressure, disorientation and lack of purpose.

Studies show that indifference is not a solution when bullying occurs. Simply waiting for time to pass is not enough for a young person to stop abusing others, especially if their actions allow them to get what they want. According to Dr. Dawn

---

<sup>88</sup> Del Pinto, S., Perrotti, L. (2016) *Orchi barbari vs bulli*. In Scicchitano, M. et al. Op.cit. p.156.

Elise Snipes, psychotherapist and host of the *Counselor Toolbox*<sup>89</sup> podcast, to address the situation one must work with both the bully, to increase their empathy, and the victim, to teach them skills like not depending on approval, problem-solving, and communicating effectively without aggression. One of the best ways to achieve these goals is through **group projects** in class, allowing students to get to know each other better, create social bonds, and learn to cooperate in a controlled environment where the teacher ensures conflicts do not escalate.

Examining the purposes of these types of interventions, it is possible to see that many of them coincide with the characteristics of RPGs, firstly because of their social component and secondly because they aim at developing the same interpersonal skills that are naturally practiced by role-playing, primarily empathy.

A study in the **American Journal of Clinical Hypnosis**<sup>90</sup> associated empathy with Role Playing by studying 128 gamers of both sexes, who were subjected to the Interpersonal Reactivity Index, a test used to detect levels of empathy, and the Tellegen Absorption Scale, to measure absorption, i.e., a personality trait that allows global immersion in mental imagery. It was found that role-players are more capable of experiencing fantasy situations and are more empathetic than the general population, especially for what it concerns perspective-taking (a sub-category of empathy mentioned in par. III.2). Although the results are not conclusive, as these readings could also depend on other variables, such as the level of education of the sample, they should nevertheless be a source of reflection in the development of strategies to combat or prevent bullying.

While some might argue that the lack of real-life consequences may reinforce aggression in susceptible youth, a skilled Game Master can use the right opportunities to emphasize the negative consequences of violence and stimulate students to find alternative solutions to challenges.

Upon examining these factors, therefore, it can be reasonably assumed that implementing a project based on RPGs, preferably with the involvement of a psychologist, can help young people to better understand each other and to develop

---

<sup>89</sup> Snipes, D. E. (Host). (November 2016). *Bullying: Understanding the Dynamics to Create Better Intervention Programs*. [Episodio di Podcast Audio]. In *Counselor Toolbox: Tools for Mental Health and Addiction Recovery*. Spotify.

<sup>90</sup> Rivers A. et al. (2016). Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 58:3, 286-294, DOI: 10.1080/00029157.2015.1103696

more effective ways of communicating and socializing, thus reducing the incidence of bullying.

### **III.4 Adult Learning**

In a society characterized by change and innovation, adult education is essential, to the extent of being a focus topic of the European Education Area for the period 2021-2030<sup>91</sup>.

In fact, it is only by furthering their education and developing new skills that they can learn to **adapt and master social and technological change** without becoming overwhelmed by it, whether in formal (structured learning with objectives and curricula, at the end of which they receive a certificate), non-formal (structured learning, but with different curricula from those of formal education and for which no recognition is awarded) or informal (knowledge obtained even accidentally in the course of everyday life) contexts.

Jack Mezirow's **transformative learning theory** shows that to achieve positive change, adults need to modify the filters through which they perceive reality (meaning perspectives), created as a result of their experiences. This process is potentially traumatic, as it is triggered by a "disorienting dilemma" and leads to critical reflection and redefinition of conceptions and roles.

An RPG session is very similar to this process: faced with a problem requiring a shift in the status quo, the characters must devise a plan and implement it, using their skills and thereby affecting the game world. Consequently, by integrating learning objectives into a role-playing adventure, it is possible to create an educational "gymnasium" with features that promote personal development. In fact, the social dimension of the activity capitalizes on cooperation and plurality of perspectives; the simulation teaches how to deal with problems holistically; while the playful approach helps with emotional management. The portrayal of a character, in particular, acts as a buffer zone between the events and the learner, mitigating any potential for trauma and enabling a serene enrichment of the player's experience.

---

<sup>91</sup> <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>

### **III.4.1 RPGs in corporate training**

The term corporate training refers to all initiatives promoted by a company, ideally carried out in a cyclical and continuous manner, aimed at the growth of its human capital. For the purposes of this research, the following possible objectives are considered:

- 1. Increasing staff efficiency and motivation** by responding to their training needs and contributing to their human and professional growth, thus transforming them into a real resource, capable not only of producing an economic return but also of keeping the company alive by working creatively and innovatively to meet corporate objectives
- 2. Having employees acquire or update the skills**, both technical (hard skills) and relational (soft skills), necessary for their work
- 3. Promoting integration and team building**
- 4. Creating a corporate culture**, that is, a set of values that characterizes a business and influences every part of its life, from the organization of space to human resource management, and which often determines the long-term permanence of employees within the company

The planning of a training cycle begins with the **analysis of the training needs of the target group**, followed by the planning and delivery of the course, which is then concluded by a phase **verifying the achievement of the objectives**. An increasingly adopted practice is the use of role-play, whose benefits and limitations have already been discussed in paragraph III.1. Therefore, integrating role-playing games into a training intervention following a game-based learning strategy would not be a radical novelty. Although it is not yet widely used, some organizations have already achieved positive results on several fronts by implementing it.

First of all, there is a **positive impact on motivation** automatically generated by the playful aspect of the activity, which creates a high level of involvement. Through narrative immersion and the right level of difficulty of the tests, it can result in a state of flow that promotes the acquisition of the content that is being taught, increasing the degree of employee satisfaction.

Another essential aspect that distinguishes RPGs from traditional training techniques such as face-to-face classes is the possibility of **developing or improving**

not only the skills resulting from one's studies (hard skills) but also and above all **soft skills**, i.e., the abilities, according to some innate, related to emotional intelligence. Recent studies suggest that they are essential for professional life, and their development by workers corresponds to substantial improvements in the productivity and economic revenues of companies<sup>92</sup>.

The list of these abilities, also defined as **core life skills** by the World Health Organization, consists of ten items<sup>93</sup>, divided into three main areas<sup>94</sup>:

1. **Critical thinking skills/Decision-making skills**, consisting of problem-solving, decision making, critical and creative thinking
2. **Interpersonal/Communication skills**, namely empathy, effective communication and interpersonal relationships
3. **Coping and self-management skills**, comprising self-awareness, emotion management, and stress management

While role-play develops soft skills by practicing them in situations that are as realistic as possible, thus limiting their use to specific professional fields, role-playing games incorporate their use within fantasy narratives and therefore with a high symbolic value. Hence, it is easier, after the session is over and during debriefing, to understand the universality of the experience and to internalize the skills practiced in the game, which enables the participants to learn how to apply them to other contexts.

According to an article by Axel Azoulay<sup>95</sup>, another lesson that trainees can learn through role-playing is the freedom to act or not to act, and accepting the consequences; this principle is very important because it teaches **accountability**, a basic requirement in most jobs. Additionally, in Azoulay's opinion, completing a mission within the story promotes a sense of **self-efficacy** in the players, getting them used to making decisions and rendering them more independent and confident in real life.

---

<sup>92</sup> *Soft skills training brings substantial returns on investment* | MIT Sloan. (2017). MIT Sloan. <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/soft-skills-training-brings-substantial-returns-investment>

<sup>93</sup> Vij, R. (2016) *WHO's 10 core life skills & Why we teach them*. NutSpace. <https://nutspace.in/10-core-life-skills/>

<sup>94</sup> United Nations : Office on Drugs and Crime. (2006). *Module VII Life Skills*. [https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap\\_peers\\_07.pdf](https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf)

<sup>95</sup> Azoulay, A. (2023). *Role-playing Games: training where you are the hero*. Ifcam. <https://ifcam-formation.fr/en/blog/2022/05/19/role-playing-games-training-where-you-are-the-hero/>

RPGs, therefore, deeply impact employees on an individual level, but they have an equally beneficial effect on **team dynamics**: the **cooperation** necessary for the group to accomplish the task central to the adventure, in fact, is based on **effective communication**, on the ability to lead when necessary and make optimal use of everyone's potential and skills, on **teamwork** and on **sharing relevant information**, all of which are also essential in most professional contexts. In addition, putting managerial and non-managerial staff at the same table allows for **bonding among employees**, promoting relationships at the horizontal level (i.e., between workers of the same rank) and vertical level (between bosses and subordinates).

A game format that lends itself well to the purposes of a training cycle, for example, is the **multi-table tabletop RPG adventure**. During this kind of activity, various groups of participants simultaneously play different narrative arcs within the same universe, in order to practice acquiring and sharing information. Afterward, they test their **problem-solving skills** by tackling the challenges that confront them, ideally first on a smaller scale (events affecting only one group) and then on a larger scale (tasks that involve all the groups).

Living such an immersive and stimulating experience together, especially when properly planned and set in an imaginary world, benefits staff's **creativity** as they learn to **think outside the box** and find alternative solutions while discovering values that can unite them (laying the foundation for corporate culture) and creating strong community bonds.

As in the case of educational projects for children, the game should be preceded by a briefing to help identify learning objectives and followed by a debriefing in which the achievements are discussed.

## Conclusions

The aim of this dissertation was to illustrate the value of role-playing games as part of a ludic approach to teaching, on the basis of research in the fields of education, training, and game studies.

A brief analysis of the phenomenon has made it possible to define, if not all the characteristics of role-playing games (as they are social entities and therefore dependent on the intentionality of users), at least their main aspects, i.e. those of a predominantly social ludic activity, based on simulation, interactive and shared narration, and the use of rules that add limiting elements, therefore constituting a challenge to be met.

Observing modern society, it is possible to see that the growing influence of video games, the internet, and smartphones has led to the **widespread presence of game elements** through gamification (i.e. the incorporation of game mechanics into non-game contexts) in areas such as marketing, social networking and corporate strategies. At the same time, thanks to early twentieth-century studies (Huizinga; Caillois<sup>96</sup>), play has gone beyond the image of a mere children's pastime and acquired an essential role in culture and cognitive development. Studies have revealed that play, by exploiting innate instincts and needs (e.g. Chou's core drives), generates a state of deep attention called "flow" (Csikszentmihályi, 1990) and has given rise to new educational approaches, notably game-based learning.

Subsequently, we have shown how role-playing games fit perfectly into this strategy, in that they stimulate all core drives, generate a state of deep concentration, and promote the acquisition of technical and relational competencies within a constructivist perspective. Its versatility in terms of scenarios and forms of play means that it can be adapted to a wide range of applications, limited only by the creativity of the Game Master.

With **new technologies** transforming the way young people learn, the use of learner-centred teaching methods, such as game-based learning accompanied by role-playing games, can **increase engagement and stimulate skills development**. According to the sources under review (Scicchitano et al., 2019; Hammer et al., 2018),

---

<sup>96</sup> Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Gallimard.

role-playing games have elements that are **conducive to the acquisition of knowledge and abilities**, in line with the cognitivist, constructivist, and sociocultural approaches to learning. These elements include the portrayal of characters, the manipulation of the game world, and an alteration of the sense of reality, all of which contribute to the development of interpersonal skills, ethical thinking, and a scientific mindset. The construction of a shared imaginary, on the other hand, promotes socio-emotional learning, while the creation or modification of existing games offers opportunities for practical learning. Ultimately, these aspects fall into three broad categories: **simulation, play, and interaction**.

An educational project based on role-playing games requires **careful adaptation to the learning objectives and the learners themselves**, bypassing the constraints that the school environment can pose and exploiting its advantages instead. **Communication is essential** both within and outside the game: for greater effectiveness, participants need to understand the purposes of the activity and, once completed, they should **share their experience** with their peers, in order to transform the activation of the metacognitive mechanisms that come into play during the sessions into learning. In order to achieve this, it is essential to include briefing and debriefing sessions before and after the game, respectively.

The characteristics of role-playing games make them an effective teaching aid for children with special educational needs (SEN), overcoming the limitations of traditional didactics. They maximize involvement, facilitate the development and verification of knowledge through emotional activation in a protected environment, and exploit Vygotsky's zone of proximal development, all of which make them excellent socio-constructivist tools. Some institutions, such as Østerskov Efterskole in Denmark, are already teaching the entire school curriculum using educational role-playing (edu-larp), reporting positive results, particularly with students diagnosed with Asperger's Syndrome and ADHD.

Because of its capacity to develop interpersonal skills such as empathy, and the fact that it can be used to learn how to communicate and resolve situations in a non-violent way, role-playing can also be useful in curbing the phenomenon of bullying, which today is increasingly widespread in its digital form.

Finally, the paper briefly analysed adult learning, focusing on Mezirow's theory. The **transformative aspect of adult learning** is necessary for people to be active protagonists of the mutations of the present time, but its potentially traumatic nature (since it is triggered by a "disorienting dilemma") risks distancing many from a process essential to the acquisition of skills that can generate positive change. **By interposing a character between the player and the disorienting event**, role-playing games enable the learner to grow personally and professionally in a more serene way.

We subsequently chose to provide a practical example of Adult Learning, specifically corporate training, in which it was possible to highlight the positive results of an approach structured through role-playing games, especially from a socio-constructivist perspective, i.e., based on sociality and on learning by doing.

In light of all these elements, it can be concluded that role-playing games are a phenomenon with great potential both in ludic and educational contexts, whose versatility in terms of content makes them suitable for the development of alternative, highly effective teaching strategies.

## **Section en langue française**

## **Introduction**

Les années 1900 ont été une période de changements grands et rapides, à tel point que l'historien Eric Hobsbawm les a définies<sup>97</sup> « le court vingtième siècle ». Ayant vu les déroulements des vingt-trois premières années du XXIème, nous pouvons bien imaginer que ceci sera encore plus révolutionnaire aux niveaux technologique, social, scientifique et politique. Ce progrès, cependant, doit faire face à la permanence d'idées obsolètes et de problématiques qui depuis longtemps ont un impact négatif sur la vie des masses et des individus.

Ces deux tendances, bien que contradictoires, engendrent le besoin de s'adapter aux temps et de développer des nouvelles compétences pour relever les défis qui ponctuent la vie quotidienne, tant sur le plan sociétal que personnel. L'éducation et la formation sont deux des moyens qu'il est possible d'utiliser pour achever ces buts. Toutefois, elles aussi nécessitent une mise à jour, pour devenir plus efficaces.

La dernière décennie a été marquée par la naissance de nouvelles méthodes de transmission de contenus, telles que le *storytelling* (le recours à la narration pour atteindre des objectifs pratiques), la ludification ("l'utilisation d'éléments de conception de jeux dans des contextes non ludiques") et l'apprentissage par le jeu. Ces méthodes utilisent le dialogue et l'empathie pour transmettre efficacement des faits en stimulant l'imagination, les émotions et les sens du destinataire, assurant ainsi une rétention à long terme de l'information.

Le but de cette étude est d'analyser le **Jeu de Rôle**, une catégorie de jeux ayant une composante narrative (ci-après aussi dénommé **JDR**), d'en illustrer des utilisations possibles dans un contexte d'apprentissage par le jeu et, enfin, d'évaluer ses bénéfices en tant qu'outil de promotion sociale dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Le premier chapitre vise à expliquer les caractéristiques et les modalités d'exécution du Jeu de Rôle, fournissant une définition fonctionnelle et une description de ses quatre formes principales. Ensuite, il indique les raisons pour lesquelles le public choisit d'y jouer.

Le deuxième aborde le sujet de l'omniprésence du jeu dans la société contemporaine et analyse les principes clefs qui déterminent le succès des approches

---

<sup>97</sup> <sup>97</sup> Hobsbawm, E. J. (1995). *Il secolo breve, 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Rizzoli.

ludiques et leurs avantages. Le chapitre se termine en expliquant pourquoi le Jeu de Rôle est particulièrement bien indiqué dans les stratégies d'éducation et de formation.

Le troisième est consacré plus spécifiquement à l'utilisation du JdR dans l'apprentissage. Après une brève introduction traitant l'apprentissage en général, cette section décrit les avantages de l'utilisation des Jeux de Rôle chez les enfants et les aspects de cette activité qui peuvent faciliter l'acquisition de contenus didactiques. Le mémoire se termine par un paragraphe concernant les bénéfices du Jeu de Rôle pour le développement de compétences et le changement positif chez les adultes et par des considérations finales.

## Chapitre I – Le Jeu de Rôle

Quand nous pensons au Jeu de Rôle, nous imaginons probablement plusieurs phénomènes différents, tels qu'une scène interprétée dans une classe, un jeu vidéo ou des adolescents réunis autour d'une table remplie de cartes et de miniatures. Ce chapitre, consacré au Jeu de Rôle en tant qu'élément sous-culturel, essaye d'en donner une définition en décrivant ses sous-catégories principales et, ensuite, traite des raisons pour lesquelles les joueurs le choisissent pour leurs moments de loisir.

### I.1 Qu'est-ce qu'un Jeu de Rôle

Premièrement, il est nécessaire d'établir une différence entre **Jeu de Rôle** (aussi JDR et toujours marqué avec des majuscules) entendu **comme phénomène social et jeu de rôle en général** : le premier est une activité ludique soutenue par des règles bien précises, aussi utilisé dans plusieurs domaines professionnels ; le second signifie "faire semblant d'être quelqu'un d'autre", une pratique que l'on peut apercevoir dans le jeu spontané des enfants dans l'étape de l'intelligence préopératoire, dans l'improvisation théâtrale et dans certaines techniques de psychothérapie comme le psychodrame de Moreno, ainsi que dans le JDR.

Définir exhaustivement le Jeu de Rôle est plus difficile qu'il n'y paraît : chaque expert le ferait probablement de manière différente. C'est principalement dû au fait que le concept de "Jeu de Rôle" est une entité sociale<sup>98</sup> et en conséquence elle est subordonnée à l'intentionnalité des sujets qui l'emploient<sup>99</sup>. Il est donc impossible d'observer des caractéristiques homogènes pour chaque instance du jeu pour formuler une définition, puisqu'elles dépendent de plusieurs facteurs. Par conséquent, comme indiqué dans Zagal & Deterding (2018), les définitions du JDR ne peuvent être que partielles.

Cependant, il est possible d'en proposer une fonctionnelle pour ce mémoire, basée sur les aspects communs des quatre principales formes de Jeu de Rôle.

---

<sup>98</sup> Zagal, J. P., Deterding, S. (2018). *Definitions of "Role-Playing Games"*, in Zagal, J. P. & Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, pp. 19-51.

<sup>99</sup> De Vecchis F. (2012). *Ontologia sociale e intenzionalità: quattro tesi*, in *Rivista Di Estetica*, 49, pp.183–201.

Le **Jeu de Rôle sur table** ou **Jeu de Rôle papier**, la forme la plus fréquemment examinée dans cette étude, se joue en groupes de trois à six personnes, autour d'une table physique ou virtuelle. Les joueurs incarnent des personnages (appelés personnages-joueurs ou PJ) qui agissent, généralement en collaboration, dans un monde fictif, suivant les règles d'un système de jeu. Un membre du groupe, dénommé Meneur de Jeu (MJ) joue le rôle de facilitateur. Ses devoirs incluent : décrire le monde du jeu ; interpréter les personnages non joueurs (PNJ) qui interagissent avec les PJ, y compris les adversaires ; étudier les règles et résoudre les conflits ; créer ou gérer la trame initiale des sessions de jeu, qui peuvent être autonomes ("one-shot") ou liés (aventures).

Quand le MJ raconte les événements de la situation courante, les autres réagissent avec des actions basées sur les compétences de leurs personnages, qui sont décidées et quantifiées au moment de la création des PJ et ensuite écrites sur la fiche de personnage. La seule limite est l'imagination du joueur, mais à certains moments où des obstacles doivent être surmontés ou lorsque la narration atteint un niveau de tension particulièrement élevé, l'issue est résolue par des méthodes aléatoires (dés, cartes, etc.).

Graduellement, les PJ gagnent de l'expérience et développent leurs capacités. Cela est peut-être déterminé par des règles spécifiques liées à des éléments mathématiques, comme dans le système des niveaux de l'ancêtre des Jeux de Rôle Donjons et Dragons (D&D), ou simplement par des facteurs narratifs, comme c'est le cas dans de nombreux jeux à système léger publiés récemment, par exemple Kids on Bikes.

Le **Jeu de Rôle Grandeur Nature (GN ou LARP en anglais)** est une transposition du JdR sur table basée sur l'interprétation physique de l'histoire, se rapprochant beaucoup plus de l'improvisation théâtrale. Les groupes peuvent avoir des dimensions extrêmement plus vastes par rapport à la forme précédente, de même que le terrain de jeu. Pour ces raisons certaines caractéristiques changent aussi, comme la complexité des règles (qui sont simplifiées) ; le besoin de rester dans le personnage, d'interpréter les actions et de ne pas recourir au méta-jeu (le dialogue entre les joueurs et non pas entre les personnages) ; et le nombre de MJs (qui est supérieur à un dans les groupes les plus larges).

Le **Jeu de Rôle solo sur ordinateur ou console**, inspiré des aventures textuelles à la manière de D&D, se distingue par son caractère individuel. Contrairement aux formes mentionnées auparavant, le monde du jeu est géré par un software qui applique des règles, développe l'intrigue et détermine l'issue des actions de manière aléatoire ou par des tests de réflexes du joueur. Dans cette forme-ci, la créativité et l'imagination sont moins sollicitées par rapport aux précédentes, car les choix sont limités aux options proposées par le programme.

Le **Jeu de Rôle en Ligne Multijoueur** (en anglais Multi-player Online Role-playing Game ou MORPG) est similaire à la forme précédente, mais présente un nombre plus élevé de joueurs et un monde persistant (indépendant de la présence des rôlistes individuels) en constante évolution. Contrairement aux Jeux de Rôle sur table, les MORPG proposent des modes de jeu collaboratifs, PvP (Joueur contre Joueur) ou hybrides, permettant de collaborer avec certains pour en affronter d'autres. Cela engendre des liens sociaux forts, formant des communautés internationales avec des millions d'utilisateurs. De plus, à la différence des JDR papier, la plupart des MORPG se concentrent davantage sur le combat et sur le développement des personnages que sur l'intrigue.

Ayant examiné les aspects clés des quatre principales formes de Jeu de Rôle, il est possible d'affirmer qu'elles partagent les caractéristiques suivantes : elles sont une activité ludique soutenue par un système de règles, avec un nombre variable de joueurs interprétant un nombre correspondant de personnages, se déroulant dans un espace commun (physique ou virtuel). Chaque personnage-joueur (PJ) est doté de compétences souvent quantifiées, décidées lors de sa création et améliorables avec le temps, contribuant, avec un élément aléatoire, au déroulement de ses actions dans un monde fictif décrit et géré par un facilitateur. Le résultat est une narration interactive (exprimée verbalement dans le cas des JdR sur table) à dénouement ouvert, générée au cours d'une ou plusieurs sessions de jeu.

## **I.2 Pourquoi joue-t-on aux Jeux de Rôle ?**

Le succès du Jeu de Rôle découle du fait qu'il parvient à combiner certains besoins humains ataviques, notamment ceux de conter, de jouer et de socialiser,

lesquels, s'ils sont satisfaits, permettent d'apprendre à interpréter le monde, à supporter ses pressions et à créer des liens communautaires.

Aux dires de Sarah Lynne Bowman :

«The desire to construct narratives is also inherent to the human experience. We formulate stories in order to make sense of our reality, designing narrative arcs in a linear fashion. Though we experience an infinite amount of stimuli throughout our day-to-day lives, the mind is incapable of perceiving this data all at once. Thus, what we define as the conscious Self is produced through a complex method of filtration and narratization».<sup>100</sup>

Narrer, donc, signifie "traduire" le monde dans un langage compréhensible, basé sur la causalité et la logique. Observer comment les personnages font face à des événements similaires à nos expériences passées ou présentes nous aide à comprendre notre parcours, c'est-à-dire "d'où nous venons et où nous allons" (Bowman, 2010). Ce processus est crucial dans des pratiques significatives, telles que les rites de passage, qui influencent la croissance physique, mentale ou spirituelle des individus et se reflètent universellement à travers des archétypes narratifs.

Philosophes et chercheurs ont reconnu le jeu comme intrinsèque à l'être humain, à tel point qu'il a inspiré à Johann Huizinga le concept d'*Homo Ludens*<sup>101</sup>. Cette activité est autotélique et peut être divisée en deux sous-catégories : le play (jeu spontané) et le game (jeu structuré avec des règles et des objectifs). Un Jeu de Rôle intègre les deux : le play concerne la description du monde et les exploits du personnage, qui permettent de s'amuser et d'exprimer sa créativité ; le game implique l'utilisation du système, souvent pour des tests et des combats.

Les règles, en particulier, imposent des limites aux joueurs, transformant les situations en défis à relever. Si ceux-ci sont à la mesure des compétences des joueurs, ils sont source de plaisir, car l'être humain est naturellement enclin à rechercher des

---

<sup>100</sup> Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games*. McFarland. « En outre, le désir de construire des narrations est inné à l'expérience humaine. Nous formulons des histoires afin de donner du sens à notre réalité, concevant des arcs narratifs de manière linéaire. Bien que nous soyons exposés à une quantité infinie de stimuli tout au long de notre vie quotidienne, l'esprit est incapable de percevoir ces données toutes en même temps. Ainsi, ce que nous définissons comme le Soi conscient est produit à travers une méthode complexe de filtrage et de narration. » [NdA]

<sup>101</sup> Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*. Einaudi.

épreuves pour mesurer ses capacités. Cet aspect contribue au développement de la capacité à aborder les difficultés sous différents angles, stimulant ainsi la pensée critique par la résolution de problèmes.

Par ailleurs, le Jeu de Rôle fait partie des jeux de simulation. En conséquence, il crée une réalité où les possibles répercussions négatives peuvent affecter les personnages, mais non les joueurs, générant ainsi un espace sûr qui permet de se distancer de l'action et d'explorer certaines dynamiques sociales à travers la métacognition. En outre, la possibilité de reproduire des situations réelles ou symboliques, en interprétant quelqu'un d'autre de soi-même, permet au rôliste de tester des modes de vie et de pensée différents des siens, renforçant la capacité d'empathie et de mentalisation.

Le besoin de socialiser s'exprime par l'utilisation du jeu pour raconter collectivement des histoires. Puisqu'elles sont souvent basées sur des archétypes tels que le monomythe (aussi dénommé le voyage du héros), cette représentation constitue, selon Bowman, une sorte de rituel moderne, capable d'influer sur la cohésion sociale du groupe<sup>102</sup> et de célébrer et achever les rites de passage, réintégrant ceux qui les ont traversés dans leur communauté.

---

<sup>102</sup> Bowman, S.L. (2010) op. cit. «Though role-playing games in their current formulation are relatively new forms of emerging cultural expression, they fall into the category of ritual at their essence. They provide enactments of epic stories in a communal context, promoting social cohesion and providing an imaginary space of testing and learning for the individuals within a group. »

## **Chapitre II – Le jeu en dehors du jeu**

Pour les humains, le jeu exerce plusieurs fonctions : il est une façon de découvrir le monde qui les entoure, d’interagir avec des autres personnes ou des situations et, enfin et surtout, de s’amuser. Ce chapitre explore la présence croissante d’éléments ludiques dans la société contemporaine et la manière dont ils dépassent le simple divertissement pour devenir des outils importants de communication et de développement des compétences. Il aborde ensuite les motivations qui sous-tendent la popularité de l’approche ludique, analysées dans les domaines de la ludification. Enfin, il se termine par une réflexion sur la valeur potentielle du Jeu de Rôle dans les stratégies d’apprentissage par le jeu.

### **II.1 Les éléments ludiques dans la société contemporaine**

Bien que le jeu soit souvent rejeté comme une simple forme d’escapisme, il a toujours eu ses créneaux dans la vie humaine. Dès l’avènement des jeux vidéo, pourtant, ces créneaux se sont considérablement étendus, grâce aussi à la diffusion d’internet et des smartphones, transformant un passe-temps précédemment solitaire en une activité sociale, ce qui lui a permis d’atteindre un groupe cible plus large.

Le succès des “jeux grand public,” qui demandent relativement peu d’efforts, a encouragé de nombreuses entreprises et organisations à reconnaître les avantages d’**ajouter des éléments ludiques**, tels que des points, des tableaux de classement et des objectifs quotidiens, à leurs produits ou à leurs services, voire à **utiliser des jeux complets** pour susciter une réaction ou changer un comportement de leur public. Ces approches sont respectivement appelées **ludification** et **jeux sérieux** (si les jeux choisis sont créés à cet effet) ou **apprentissage par le jeu** (si on utilise des jeux existants en les adaptant aux objectifs fixés)<sup>103</sup>.

La société contemporaine est donc imprégnée d’éléments ludiques, présents dans des applications d’utilisation quotidienne telles que Duolingo, dans les formations en

---

<sup>103</sup> Saponaro, M. (2022). *Serious Game, Serious Play, Game-Based o Gamification?*  
<https://www.linkedin.com/pulse/serious-game-play-gamebesed-o-gamification-marco-saponaro/?originalSubdomain=it>

entreprise et dans des jeux vidéo tels que FoldIt, qui, en 2011, a permis de déchiffrer la structure d'une protéase du rétrovirus de Mason-Pfizer, lié à l'infection par le VIH<sup>104</sup>.

En raison des excellents résultats en termes économiques et de production, un nombre croissant d'entreprises décident d'investir dans la ludification. Un rapport de MarketsandMarkets prévoit que 86 % des entreprises utiliseront des techniques de ludification au cours des cinq prochaines années, le marché mondial devant dépasser les 30 milliards de dollars d'ici 2025<sup>105</sup>.

## II.2 Pourquoi utiliser une approche ludique ?

La principale motivation d'une entreprise ou d'une organisation à utiliser la ludification, les jeux sérieux ou l'apprentissage par le jeu pour influencer leur public cible est le niveau inégalé d'attention et d'engagement que ces expédients sont capables de générer. Puisque les utilisateurs s'amuse, **le taux d'abandon de l'activité est très bas**, étant plus probable qu'elle atteindra l'objectif fixé.

Cela est dû au fait que le jeu (ou ce qui est perçu ainsi) stimule certains instincts humains que Yu-Kai Chou, dans ses études sur la ludification, appelle les "*core drives*" ou pulsions fondamentales, qui motivent l'accomplissement de certaines actions. Son cadre de référence, appelé Octalysis Framework<sup>106</sup> en identifie huit :

1. **Signification et vocation épiques**<sup>107</sup> : la pulsion qui découle du sentiment de faire partie de quelque chose de plus grand que soi ou d'avoir été "choisi" pour une tâche, ce qui incite les personnes à s'engager pour leur communauté. Elle est exploitée dans la conception des jeux à travers la narration épique<sup>108</sup> (voir le par. I.2), ou dans certains projets de volontariat, par exemple Wikipédia.

---

<sup>104</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Foldit>

<sup>105</sup> *Gamification 2023: il trend in continua espansione per il successo della tua azienda.* (2023) THE NEXT Solution. <https://thenextsolution.eu/programmi-fedelta/trend-gamification-strumento-indispensabile-engagement/>

<sup>106</sup> Chou, Y. (2023). The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design. Yu-kai Chou - Learn how to use Gamification to make a positive impact on your work and life. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

<sup>107</sup> La traduction en français des noms des *core drive* est tirée de Bettucci, M. (n.d.). *Une plongée approfondie dans le cadre Octalysis.* <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-IvTxxsuAkzNAUSR-ysCKX5mGwNCRpumwEA0nv3h9kMiD-j-7OVzBJfhcC-I-pT3QJvL7xLj7LKhYbwF7/pub#h.kyeclaovdf6l>

<sup>108</sup> Petruzzi, V. (2015). Il potere della Gamification: Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali. FrancoAngeli. p. 32.

2. **Développement et réalisation** : l'instinct à faire des progrès et à surmonter les défis. On l'utilise en offrant des récompenses (tels que points, médailles, etc.) pour le complètement de chaque tâche.
3. **Autonomisation de la créativité et des commentaires** : le besoin de s'engager dans des activités créatives (expression de soi) et de recevoir des commentaires. Cette dynamique est exploitée par la possibilité de personnalisation ou, plus en général, par les arts.
4. **Propriété et possession** : le sentiment d'appartenance que l'on éprouve à l'égard de ses propres biens, accompagné du désir de les accroître et de les améliorer. Ce sentiment peut être exploité par le biais de possessions virtuelles et de la collection.
5. **Influence sociale et relations** : les éléments sociaux motivant les individus, y compris la compétitivité, l'acceptation, le mentorat, la compagnie, la pression sociale et la jalousie. Ils sont utilisés dans les jeux "sociaux" ou multijoueur et dans les tâches de groupe.
6. **Rareté et impatience** : le sentiment, à la base de la loi de l'offre et de la demande, selon lequel un bien limité a plus de valeur. Le fait de ne pas l'avoir, ou de ne pas l'avoir immédiatement, ne fait qu'en augmenter le désir. Cette pulsion peut être exploitée en donnant l'impression qu'une ressource est rare (rareté physique) ou en utilisant des comptes-à-rebours (rareté temporelle).
7. **Imprévisibilité et curiosité** : le besoin de connaître ce qui se passera en futur, qui se produit quand l'issue d'une situation est incertaine. Il est la motivation principale de la ludopathie, mais aussi du succès non pathologique des jeux basés sur la fortune. Il peut être stimulé par l'utilisation d'outils de randomisation, tels que les dés dans les Jeux de Rôle ou les mécanismes de récompenses soudaines.
8. **Perte et évitement** : pulsion qui incite à effectuer des actions spécifiques pour éviter de perdre ses progrès ou ses biens (réels ou virtuels), ou d'encourir des conséquences négatives. Ce facteur fait que les utilisateurs hésitent à abandonner l'activité de peur de nier les efforts qu'ils ont déployés.

Les *core drive* numéro 2, 4, 6 et 8, sont liés à la motivation extrinsèque, c'est à dire qu'ils dépendent du gain ou de la perte d'un élément extérieur, tandis que les numéros 1, 3, 5 et 7 sont liés à la motivation intrinsèque, parce qu'ils concernent les émotions et le monde intérieur.

D'après Petruzzi<sup>109</sup>, quand nous jouons et nos pulsions fondamentales sont satisfaites, nous sommes dans un état appelé **eustress** (stress positif), étant physiologiquement pareil au stress négatif, mais capable d'employer la production d'adrénaline et l'apport sanguin aux centres de l'attention du cerveau pour atteindre des objectifs de manière efficace, sans causer des dommages physiques ou mentales. Une fois cette étape passée, notre corps produit de la dopamine, un neurotransmetteur qui provoque un sentiment de plaisir et de satisfaction.

En psychologie, le phénomène de l'eustress peut être assimilé à ce que **Mihály Csikszentmihályi** a appelé le **flow** (en français, flux), c'est-à-dire un état d'engagement intense et de concentration élevée qui se produit lorsque le rapport entre la difficulté d'un défi et les capacités de la personne qui l'affronte atteint un équilibre. Cela permet d'accomplir la tâche sans anxiété ni ennui et d'emmagasiner les informations plus efficacement.

Selon Csikszentmihályi<sup>110</sup>, le jeu est l'une des activités où la probabilité de trouver un état de flux est plus grande. Nous estimons donc qu'il est apte à véhiculer des contenus de différentes natures ou à rendre certaines activités plus attrayantes, en augmentant la rétention de notions et la productivité.

Puisque les Jeux de Rôle stimulent de manière variable **toutes les pulsions fondamentales**, qu'elles soient liées à la motivation extrinsèque ou à la motivation intrinsèque, ils peuvent être utilisés dans le cadre de l'apprentissage par le jeu, en obtenant des résultats potentiellement plus efficaces que d'autres systèmes ludiques déjà utilisés dans ce domaine.

---

<sup>109</sup> Petruzzi V. (2015). Op. cit. pp. 25-38

<sup>110</sup> Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpercollins.

## **Chapitre III – Le Jeux de Rôle dans l'apprentissage**

Dans un monde en constante évolution, il est nécessaire que personne ne cesse jamais d'apprendre. Cette vision, dénommée **apprentissage tout au long de la vie**, qui comprend à la fois les enseignements académiques et le savoir expérientiel (acquis à travers les expériences), est l'objectif des politiques de formation des organisations internationales. En raison de l'importance de l'éducation et de la formation pour les compétences des adultes (et par conséquent pour le développement socioculturel et économique à niveau global) il est essentiel que tous soient inclus dans des programmes de formation qui les accompagnent tout au long de leur parcours.

Ce chapitre examine les avantages du Jeu de Rôle dans les contextes d'éducation et de formation.

### **III.1 Enseigner aux enfants et aux adolescents d'aujourd'hui : le Jeux de Rôle à l'école**

Tandis que les adultes se souviennent de l'école comme d'une période de liberté, pour les jeunes, il s'agit d'un engagement à temps plein comportant des défis et des satisfactions. Les parents et les enseignants ont donc la responsabilité de les guider et de leur fournir des outils efficaces pour simplifier leur parcours, puisqu'un apprentissage serein pendant l'enfance conditionne les aptitudes et l'intérêt continu pour l'éducation.

Afin de réaliser cet objectif, les systèmes scolaires ont besoin de ressources et de nouvelles méthodes d'enseignement adaptées aux besoins des élèves. En fait, les enfants d'aujourd'hui, influencés par **les nouvelles technologies** dès leur naissance, ont des habitudes et des modes d'apprentissage différents de ceux des générations précédentes. L'accès à l'internet et aux réseaux sociaux entraîne souvent une surcharge de stimuli et d'informations, ce qui rend plus difficile la distinction du vrai du faux et le développement de l'esprit critique. Selon les psychologues, passer trop de temps en ligne peut réduire la capacité de concentration et la mémoire à long terme, et avoir un impact négatif sur la zone du cerveau qui gère les émotions et les mécanismes de prise de décision. Les réseaux sociaux, en particulier, peuvent créer une dépendance, car ils

stimulent la production de dopamine grâce à la gratification instantanée procurée par les " j'aimes " et les " followers " <sup>111</sup>.

Puisque les stratégies didactiques traditionnelles ne peuvent pas égaler l'attrait de ces nouveaux passe-temps, il pourrait être utile de se tourner vers des méthodes qui engagent les élèves en produisant la même sensation de gratification.

Le **jeu de rôle ou role-play** (comme spécifié au paragraphe 1.1, différent du Jeu de Rôle à cause de l'absence de mécanismes de jeu) est une technique pédagogique établie depuis les années 1950, qui consiste à **interpréter de scènes improvisées** liées à des éléments spécifiques du programme.

Bien géré et planifié par l'éducateur, il permet un apprentissage efficace d'un point de vue constructiviste et socioculturel, respectivement par l'expérience de la simulation et par l'observation mutuelle. Cependant, comme en témoigne Ruiz-Ezquerro <sup>112</sup>, les élèves atteignent souvent l'objectif du scénario parce qu'ils n'ont aucune raison de s'écarter de la trajectoire linéaire fixée par l'enseignant et leurs actions manquent d'authenticité. De cette manière, l'apport de leurs émotions se réduit, diminuant ainsi la motivation. Toute intervention de l'éducateur visant à approfondir certains sujets est perçue comme embarrassante et empêche l'acquisition stable du contenu.

Le Jeu de Rôle dépasse les limites du *role-play*, en augmentant l'engagement grâce à l'aspect ludique et aux mécanismes du jeu. Le personnage interprété **devient un avatar du joueur**, ce qui génère un lien émotionnel profond et facilite la réflexion sur soi et sur le monde environnant, consentant aux participants d'explorer de nouveaux aspects de leurs identités et d'acquérir de nouvelles perspectives. Par ailleurs, la structure fournie par la **narration** et les limites posées par les **règles** et le facteur aléatoire confèrent à l'expérience une cohérence interne et simulent des obstacles réalistes, créant ainsi des situations stimulantes et riches en opportunités d'apprentissage. La présence de l'éducateur est essentielle, mais moins invasive, car elle se concentre sur l'application du système et sur l'interaction avec les personnages non-joueurs, en restant à l'arrière-plan derrière l'écran du MJ.

---

<sup>111</sup> Sepe, A. M. (2022). *Come i social cambiano il nostro cervello*. Psicoadvisor. <https://psicoadvisor.com/come-i-social-cambiano-il-nostro-cervello-28846.html>

<sup>112</sup> Ruiz-Ezquerro, A. (2021). *Rolling dice and learning: Using role-playing games as pedagogy tools*. Journal of Campus Activities Practice and Scholarship, 3(1), 50-56

Le paragraphe suivant décrit dans le détail les aspects qui permettent au Jeu de Rôle de devenir véhicule de notions et compétences.

### **III.2 Caractéristiques du JdR favorisant l'apprentissage**

La recherche dans les domaines de la formation et des sciences du jeu a identifié plusieurs aspects du Jeu de Rôle qui peuvent soutenir et promouvoir l'acquisition de connaissances.

Hammer et al.<sup>113</sup> en identifient cinq, énumérés comme suit.

- 1. L'interprétation d'un personnage.** Endosser le rôle d'un PJ donne la possibilité **d'adopter son point de vue** et de **vivre ses expériences** comme si on les vivait personnellement, ce qui contribue à mieux comprendre les autres et à développer la théorie de l'esprit. Cela réduit les préjugés et les stéréotypes (en particulier à l'égard des personnes appartenant à des groupes sociaux différents), facilitant ainsi l'interaction et la compréhension des sujets liés à l'action humaine. Souvent, d'ailleurs, un rôliste qui s'identifie à son personnage pendant une période prolongée tend à adapter son comportement et ses valeurs à ceux du PJ : il peut ainsi examiner ses modèles cognitifs " de l'extérieur " et, s'il les juge erronés, les modifier. Un autre avantage est la possibilité de **vivre des expériences indirectes qui ne seraient pas possibles dans la vie réelle**, comme celles d'un diplomate ou d'un chercheur, qui entrent dans le bagage expérientiel du joueur et peuvent servir de base à des connaissances plus approfondies.
- 2. L'altération du sens de la réalité.** Les PJ sont de véritables avatars à travers lesquels les rôlistes entrent dans le monde du jeu. Quand l'histoire est particulièrement passionnant, ils font l'expérience de **l'immersion narrative**, une implication si profonde dans des faits fictifs qu'elle peut conduire à un détachement temporaire entre le joueur et des aspects fondamentaux de son identité, de ses croyances et de ses structures cognitives, qui parfois empêchent l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce phénomène donne de l'importance aux choix dans l'univers du jeu, en

---

<sup>113</sup> Hammer, J. et al. (2018). *Learning and Role-Playing Games*. In Zagal, José P. and Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, 283-299.

particulier lorsqu'ils impliquent des questions morales, stimulant la **réflexion éthique**. L'absorption totale dans la réalité du jeu crée des **situations de haute tension sans conséquences dans la vie réelle**, offrant aux apprenants la possibilité d'expérimenter plus librement, même sous pression.

3. La **manipulation d'un monde fictif**. Pour influencer le monde du jeu, les joueurs doivent en comprendre le fonctionnement en **formulant des théories** et en **réalisant des expériences**, selon une approche similaire à la méthode scientifique et également applicable à la vie réelle. La nécessité d'acquérir des connaissances spécifiques (par exemple, les méthodes des investigations policières dans un jeu d'enquête) afin de faire avancer l'intrigue, génère des simulations qui permettent de mieux comprendre les dynamiques de la réalité et de mettre en pratique des compétences qui pourront être utilisées à l'avenir. En outre, la possibilité d'influencer le monde du jeu (la seule façon de vraiment "gagner" dans un JDR) encourage les élèves à **apprendre de manière autonome** pour effectuer des actions dans le cadre de l'histoire.
4. L'**imaginaire commun**. Se déroulant principalement en groupe, le Jeu de Rôle permet l'exercice de **compétences d'apprentissage socioémotionnel** (conscience de soi, autogestion, prise de décision responsable, compétences relationnelles et sensibilisation sociale ou empathie)<sup>114</sup>, en produisant des effets positifs sur la réduction des brimades et l'intégration des élèves aux besoins éducatifs particuliers. Les joueurs endossent aussi **un rôle social au sein du groupe**, comme celui de chef, de sage ou de guerrier, chacun ayant sa propre utilité. Parfois, le JDR leur consent de changer ces rôles et d'en assumer d'autres plus favorables à l'apprentissage de nouvelles compétences sociales. En outre, les groupes de rôlistes créent des normes pour définir les contributions acceptables au hobby, à l'instar des **communautés de pratique**. Lorsque ces communautés sont liées à des disciplines académiques, les joueurs peuvent contribuer à ces disciplines,

---

<sup>114</sup> *Apprentissage socioémotionnel*. (n.d.) Alberta Education.  
<https://education.alberta.ca/apprentissage-socioémotionnel/apprentissage-socioémotionnel/everyone/documents-dappui/>

en particulier si des experts les rejoignent, interagissant ainsi d'une manière alternative avec les contenus éducatifs.

- 5. Créer un Jeu de Rôle.** La **modification** d'un jeu existant ou la **création** d'un jeu nouveau fait appel aux connaissances et à la créativité des élèves, ce qui leur donne l'occasion d'acquérir ou de mettre en pratique des compétences en écriture, en informatique, en mathématiques, en art et en planification. Lors de la production d'un nouveau JDR, le *playtest* final nécessite l'application de la **pensée critique** et la vérification expérimentale d'hypothèses, à la façon de la méthode scientifique. Ces activités incitent les apprenants à s'interroger sur les éléments fondamentaux de la collectivité, tels que les rôles sociaux.

Enfin, il est important de considérer le **lien d'influence mutuelle entre les Jeux de Rôle et les autres médias** (livres, séries télévisées, films, jeux vidéo, etc.), qui encourage les utilisateurs des premiers à consommer plus des seconds (et vice versa), générant une augmentation potentielle de l'intérêt pour la lecture et de l'analyse critique des textes et des sous-textes.

### **III.3 Le JDR et les Enfants aux Besoins Spécifiques (EBS)**

L'abréviation EBS indique les Enfants aux Besoins Spécifiques, c'est-à-dire tous ceux « qui ont besoin d'aménagements raisonnables (AR) matériels, organisationnels ou pédagogiques justifiés par des troubles durables ou définitifs, d'ordre physique, psychologique, cognitif et/ou affectant sa santé et qui perturbent l'accès aux apprentissages". »<sup>115</sup>

Le nombre de ces élèves est en constante augmentation, surtout en raison d'une majeure aptitude des enseignants à les reconnaître.

La nécessité de changements profonds au sein du système scolaire est donc de plus en plus évidente, ainsi que le besoin d'assurer à tous les garçons et les filles une éducation adéquate, en abandonnant l'enseignement basé uniquement sur les cours magistraux, la lecture, la mémorisation et les tests traditionnels.

---

<sup>115</sup> *Enfants à Besoins Spécifiques (EBS)*. (2022). WordPress.com. <https://apstmichel.be/ebs/>

Les enseignants devraient s'efforcer de développer une pédagogie innovante et inclusive ayant un impact positif sur tous les élèves dans la mesure où elle est plus affective et plus accessible. Cela implique des modifications dans le cadre pédagogique, examinés dans Ciambrone & Fusaglia<sup>116</sup>, tels que :

1. Favoriser des approches pédagogiques **multisensorielles** et **socio-éducatives** ;
2. Employer des **méthodes alternatives** pour tester les connaissances qui génèrent un sentiment de défi à la mesure des capacités des apprenants ou qui se situent dans la **zone proximale de développement**<sup>117</sup> ;
3. Présenter des expériences éducatives qui **reflètent les besoins des apprenants** et qui leur sont agréables ;
4. Privilégier les **activités de groupe** avec **support multimédia** et/ou celles visant à mettre en pratique les compétences en matière de résolution de problèmes ;
5. Recourir à des **supports pédagogiques**, c'est-à-dire outils utilisés pour l'enseignement, comme des expériences directes, des jeux de simulation, etc.

Ayant examiné ces considérations, on peut donc comprendre comment un cours didactique basé sur le Jeu de Rôle, planifié en fonction des objectifs d'apprentissage, peut apporter de nombreux avantages aux élèves aux besoins spécifiques: en fait, surtout lorsqu'il est utilisé avec des supports visuels, auditifs, tactiles, voire olfactifs ou gustatifs, il peut stimuler les sens et activer les émotions dans un environnement sûr, de sorte qu'il ne soit pas traumatisant, ce qui **facilite la mémorisation**, l'intériorisation des sujets et la **motivation des participants**. En outre, le Jeu de Rôle exploite la **zone proximale de développement** susmentionnée, permettant aux élèves de faire face à des défis avec le soutien d'un adulte, d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes et d'acquérir des connaissances à travers l'apprentissage par l'expérience.

---

<sup>116</sup> Ciambrone, R., Fusaglia, G. (2016) *IBES: Come e cosa fare*. Giunti. pp. 63-4

<sup>117</sup> Concept élaboré par le pédagogue psychologue soviétique Lev Vygotskij, qui identifie l'écart entre le développement présent et le développement potentiel, qui s'atteint avec le soutien des pairs ou d'un enseignant. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone\\_proximale\\_de\\_d%C3%A9veloppement](https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement)

Malgré les éventuelles difficultés de mise en œuvre dues principalement à la taille des classes, le Jeu de Rôle, s'il est bien planifié, peut devenir un outil précieux pour personnaliser les programmes d'études. En effet, son caractère de récit interactif le rend très polyvalent et permet de créer des **sous-intrigues/parcours éducatifs ad hoc** pour des participants individuels au sein d'une même aventure. Lors de la phase de planification, l'éducateur doit prendre en compte, plus encore que les objectifs d'apprentissage, les limites et les points forts des participants et examiner attentivement s'il est possible de les pousser hors de leur zone de confort. Par exemple, on peut envisager de faire jouer le rôle de magicien ou de sage à une élève ayant des difficultés de lecture et d'écriture, afin que la responsabilité de fournir des informations au groupe l'incite (en temps voulu, puisqu'il s'agit de connaissances à "interpréter") à exercer ses compétences en lecture ; en même temps, on peut être plus prudent en confiant la même tâche à un élève souffrant de TDAH, s'il n'est pas encore prêt à se lancer dans des activités qui risquent de le distraire ou, pire encore, de l'ennuyer, privant le projet de l'élément motivant qu'est l'amusement. Chaque cas doit être traité avec soin, afin que chacun puisse tirer le meilleur profit de l'opportunité d'apprentissage et se développer à la fois dans le cadre du jeu et en dehors. Pour rendre l'expérience plus inclusive, l'éducateur peut utiliser des **outils compensatoires** tels que des dés en braille, des fiches de personnages avec des lettres plus grandes pour les dyslexiques, des marqueurs physiques pour faciliter la concentration des élèves avec TDAH ou pour stimuler l'imagination des enfants atteints d'autisme.

Cette méthode d'enseignement innovante est déjà mise en œuvre dans des projets tels que l'**Østerskov Efterskole**<sup>118</sup>, une école danoise dont le programme est entièrement basé sur l'edu-larp (c'est-à-dire JDR grandeur nature éducatif). Les résultats, notamment pour les élèves atteints de TDAH et du syndrome d'Asperger, sont encourageants. Un autre exemple est la Méthode LabGDR<sup>TM</sup><sup>119</sup>, développée par une

---

<sup>118</sup> Une Efterskole est un institut privé du système éducatif danois, partiellement subventionné par l'État, où les élèves âgés de 14 à 18 ans peuvent choisir de passer une ou deux années avant l'école secondaire. Chacun de ces établissements propose des activités axées sur des centres d'intérêt spécifiques, tels que le sport ou la musique, et offre des modèles éducatifs alternatifs. Pour plus d'informations sur l'Østerskov Efterskole, voir le lien : <https://osterskov.dk/osterskov-in-english>

<sup>119</sup> Scicchitano M., et al. (2019). *Metodo LabGdR, un manuale operativo per l'utilizzo del gioco di ruolo in clinica, educazione e formazione*. Franco Angeli.

équipe de psychologues italiens sous la direction de Marco Scicchitano, qui utilise le Jeu de Rôle à des fins éducatives et thérapeutiques.

### **III.4 L'éducation des adultes**

Dans une société caractérisée par le changement et l'innovation, **l'éducation des adultes** est essentielle, à tel point qu'elle est l'un des thèmes prioritaires de l'espace européen de l'éducation pour la période 2021-2030.

En fait, ce n'est qu'en poursuivant leur éducation et en développant de nouvelles compétences qu'ils peuvent apprendre à **s'adapter et à maîtriser les changements sociaux et technologiques** sans se faire emporter par eux, que ce soit dans des contextes formels (apprentissage structuré avec des objectifs et des programmes, à l'issue duquel ils reçoivent un certificat), non formels (apprentissage structuré, mais avec des programmes différents de ceux de l'éducation formelle et pour lesquels aucune reconnaissance n'est accordée) ou informels (connaissances obtenues même accidentellement au cours de la vie quotidienne). La **théorie de l'apprentissage transformationnel** de Jack Mezirow<sup>120</sup> montre que pour parvenir à un changement positif, les adultes doivent modifier les filtres à travers lesquels ils perçoivent la réalité (perspectives de sens), créés à la suite de leurs expériences. Ce processus est potentiellement traumatisant, car il est déclenché par un "dilemme désorientant" et conduit à la réflexion critique et à la redéfinition des conceptions et des rôles.

Une session de JDR est tout à fait similaire à ce processus : face à un problème nécessitant un changement du statu quo, les personnages doivent concevoir un plan et le mettre en œuvre, en utilisant leurs compétences et affectant ainsi le monde du jeu. Par conséquent, en intégrant des objectifs d'apprentissage dans une aventure de jeu de rôle, il est possible de créer un "gymnase" éducatif dont les caractéristiques favorisent le développement personnel. En fait, la dimension sociale de l'activité exploite la coopération et la pluralité des perspectives ; la simulation enseigne à traiter les problèmes de manière holistique ; tandis que l'approche ludique contribue à la gestion des émotions. L'interprétation d'un personnage, en particulier, agit comme une zone

---

<sup>120</sup> Mezirow, J. (1981). *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>

tampon entre les événements et l'apprenant, **atténuant le potentiel traumatique** et permettant un enrichissement serein de l'expérience du joueur.

## **Conclusion**

Ce mémoire visait à illustrer la valeur du Jeu de Rôle dans le cadre d'une approche ludique à l'enseignement, sur la base de recherches dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la science du jeu.

Une brève analyse du phénomène a permis de définir, sinon toutes les caractéristiques du Jeu de Rôle (en tant qu'entité sociale et donc dépendante de l'intentionnalité des utilisateurs), du moins ses aspects principaux, c'est-à-dire ceux d'une activité ludique à dominante **sociale**, basée sur la **simulation**, la **narration interactive et partagée** et l'utilisation de **règles** qui ajoutent des éléments limitatifs et constituent donc un défi à relever.

En observant la société moderne, il est possible de constater que l'influence croissante des jeux vidéo, de l'internet et des smartphones a conduit à **l'utilisation généralisée des éléments de jeu** à travers la ludification (c'est-à-dire l'incorporation de mécanismes de jeu dans des contextes non ludiques) dans des domaines tels que le marketing, les réseaux sociaux et les stratégies d'entreprise. Parallèlement, grâce aux études du début du XXe siècle (Huizinga ; Caillois<sup>121</sup>), le jeu a dépassé l'image d'un simple passe-temps d'enfant et a acquis un **rôle essentiel dans la culture et le développement cognitif**. Des études ont révélé que le jeu, en exploitant les instincts et les besoins innés (par exemple, les *core drives* de Chou), génère un état d'attention profonde appelé "flow" (Csikszentmihályi, 1990) et a donné naissance à de nouvelles approches éducatives, notamment l'apprentissage par le jeu.

Nous avons ensuite montré que le Jeu de Rôle s'inscrivait parfaitement dans cette stratégie, car il stimule toutes les pulsions fondamentales, génère un état de concentration profonde et favorise l'acquisition de compétences techniques et relationnelles dans une perspective constructiviste. Sa polyvalence en matière de scénarios et de modes de jeu lui permet de s'adapter à un large éventail d'applications, qui ne sont limitées que par la créativité du Meneur de Jeu.

---

<sup>121</sup> Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Gallimard.

Face aux transformations provoquées par les **nouvelles technologies** dans la manière dont les jeunes apprennent, l'utilisation de méthodes d'apprentissage centrées sur les apprenants, telles que l'apprentissage par le jeu accompagné du Jeu de Rôle, peut **augmenter l'engagement et stimuler le développement des compétences**. Les sources analysées (Scicchitano et al., 2019 ; Hammer et al., 2018) s'accordent à dire que le Jeu de Rôle présente des éléments **favorables à l'acquisition de connaissances et de compétences**, conformément aux approches cognitiviste, constructiviste et socioculturelle. Ces éléments comprennent l'interprétation, la manipulation du monde du jeu et l'altération du sens de la réalité, qui contribuent au développement des compétences interpersonnelles, de la réflexion éthique et de la mentalité scientifique. La construction d'un imaginaire collectif favorise l'apprentissage socioémotionnel, tandis que la création ou la modification de jeux existants offre des possibilités d'apprentissage pratique. En définitive, ces aspects se répartissent en trois grandes catégories : **la simulation, le jeu et l'interaction**.

Un projet éducatif basé sur le Jeu de Rôle doit être soigneusement **adapté aux objectifs éducatifs et aux apprenants** eux-mêmes, en contournant les contraintes que l'environnement scolaire peut poser et en exploitant au contraire ses avantages. **La communication est essentielle** tant au sein qu'en dehors du jeu : pour une meilleure efficacité, les participants doivent comprendre les objectifs de l'activité et, une fois terminée, ils devraient **partager leur expérience** avec leurs camarades, afin de transformer l'activation des mécanismes métacognitifs en apprentissage. Pour ce faire, l'inclusion de moments de briefing et de débriefing, respectivement avant et après le jeu, est essentielle.

Les caractéristiques du Jeu de Rôle en font un support d'enseignement efficace pour les **enfants aux besoins éducatifs spéciaux (EBS)**, surmontant les limites de la didactique traditionnelle. Il maximise l'implication, facilite le développement et la vérification des connaissances par l'activation émotionnelle dans un environnement protégé et exploite la zone proximale de développement de Vygotski, ce qui en fait un excellent outil dans le cadre de l'approche socioconstructiviste. Certaines institutions, comme l'Østerskov Efterskole au Danemark, enseignent déjà l'ensemble du programme scolaire au moyen du Jeu de Rôle éducatif (edu-larp), obtenant des

résultats positifs, en particulier avec les élèves atteints du syndrome d'Asperger et du trouble déficitaire de l'attention.

En raison de sa capacité à développer des compétences relationnelles telles que l'empathie<sup>122</sup> et de la possibilité de le pratiquer pour apprendre à communiquer et à résoudre des situations de manière non violente, le jeu de rôle peut également être utile pour freiner le phénomène des brimades, qui sont aujourd'hui de plus en plus répandues sous leur forme numérique.

Enfin, nous avons brièvement analysé l'apprentissage des adultes, en nous attachant sur la théorie de Mezirow. L'**aspect transformationnel de l'apprentissage** des adultes est nécessaire pour qu'ils soient des protagonistes actifs des mutations de notre époque, mais son caractère potentiellement traumatisant (puisqu'il est déclenché par un "dilemme désorientant") risque d'éloigner de nombreuses personnes d'un processus essentiel pour l'acquisition de compétences capables de générer des changements positifs. Le Jeu de Rôle, grâce à **l'interposition d'un personnage entre le joueur et l'événement désorientant**, permet à l'apprenant de développer son expérience personnelle d'une manière plus sereine.

À la lumière de tous ces éléments, il est donc possible de conclure que le Jeu de Rôle est un phénomène à fort potentiel, tant dans le domaine ludique que didactique-éducatif, dont la polyvalence en termes de contenu le rend apte à être considéré pour la mise au point de stratégies éducatives alternatives et extrêmement efficaces.

---

<sup>122</sup> Rivers A. et al. (2016). *Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing*, American Journal of Clinical Hypnosis, 58:3, 286-294, DOI: 10.1080/00029157.2015.1103696

## **Ringraziamenti**

Da sempre, ho difficoltà nel finire le cose. Inizio, anche con risultati notevoli, e poi lascio tutto a metà, forse per disinteresse, forse per paura di quello che ci sarà dopo. Intraprendere un nuovo percorso universitario a ventisette anni è stata una scelta che, quando ho lasciato la facoltà di Lettere Classiche in corso d'opera a ventidue, non mi sarei mai aspettata di prendere. Eppure è stato così e, se adesso state leggendo queste parole, è perché è finita. Ce l'ho fatta.

Questa tesi è il risultato non solo delle mie ricerche e dei miei studi, ma di tutte le mie esperienze degli ultimi anni in mondi che mi stanno molto a cuore, quello del GdR (l'Hobby) e quello dell'istruzione. È proprio grazie a queste esperienze che ho capito che, se veramente si vuole ottenere un risultato, in un modo o nell'altro ci si riesce. Non che basti volerlo, quello no: dietro ogni decisione devono esserci perseveranza e duro lavoro, che si tratti di portare a termine un percorso di laurea, di dare lezioni significative a dei ragazzi o di sconfiggere la manifestazione di un Grande Antico. Non bastano i colpi di fortuna e i talenti, per quanto siano importanti.

Come in un Gioco di Ruolo, tutto questo non sarebbe stato possibile senza il supporto delle persone straordinarie della mia vita, che proverò a ringraziare qui sotto, anche se probabilmente non sarà mai abbastanza.

Alla mia mamma, che ha creduto in me anche quando non ci credevo io, grazie per avermi raccontato storie su storie su storie, per avermi scritto le letterine dell'alfabeto sul foglio attaccato all'armadio e avermi insegnato a leggere quando non ce la facevi più a sentire "Che c'è scritto, mamma?". Grazie per le canzoncine che mi hai cantato e che mi hanno dato il senso del ritmo e della musicalità, così importanti per l'apprendimento delle lingue. Grazie per avermi insegnato che la meraviglia è una coccinella che fa l'altalena su un filo di lana. Grazie, grazie, grazie.

Agli insegnanti della mia vita, a quelli che mi hanno fatto capire come volevo essere e come NON volevo essere. Tra tutti, un grazie speciale alla professoressa Maria Teresa Siciliano, grande insegnante, grande Donna, grande cittadina del mondo, che ci ha lasciati troppo presto, ormai cinque anni fa. Alcune sue lezioni le ho capite troppo tardi, ma sono orgogliosa di esserci arrivata, alla fine.

A tutti i soci del Salotto di Giano, ma in particolar modo a Orietta, Laura, Stefano ed Eugenio (in ordine di tessera, per non fare torto a nessuno!), grazie per avermi

aperto le porte dello splendido mondo del GdR e di una comunità di amici veri, che è diventata parte integrante della mia vita e della mia famiglia.

A Ludovica, che mi ha sostenuto con la voce ragionevole di chi da una tesi ci è già passata due volte, grazie per aver sopportato le mie nevrosi e per avermi sostenuto con i meme.

A Suor Caterina e a tutto lo staff de La Bottega d'Europa, grazie per avermi insegnato che l'educazione è cosa di cuore, in ogni suo aspetto. Se manca il cuore, tutto il sapere del mondo non sarà mai abbastanza.

Ai ragazzi delle mie classi, dai quali imparo tanto ogni giorno, grazie per la vostra fiducia, il vostro affetto e i vostri sorrisi. Non permettete mai a nessuno di dirvi che divertendosi non si apprende: l'apatia e la paura sono le vostre vere nemiche. Trovate il bello in quello che studiate, in quello che dite, in quello che fate e niente potrà mai fermarvi.

A Giulia e Claudia, compagne di sventure, grazie per la solidarietà che solo chi è sulla stessa barca può dare.

Last but not least: al Master Alessio e ai miei Rainbow Squire, Davide (Eleanore), Matteo (Panna) e Michele (Ereal/Zero), grazie per i pianti, le risate e le emozioni che solo una campagna fantastica con gente meravigliosa può dare; soprattutto, grazie per aver speso Punti Limite per aiutarmi in ogni modo possibile e per essere stati i miei più grandi sostenitori in questo periodo pieno di difficoltà. Non vedo l'ora di tornare a giocare con voi!

Quasi non mi sembra vero di essere arrivata finalmente a scrivere queste parole, perciò ovviamente sceglierò di rovinare tutto terminando questi ringraziamenti con le immortali parole di Porky Pig:

"That's All Folks!"

## **Bibliografia**

- Bowman S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games*. McFarland.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Gallimard.
- Cavatore, A., Owen, D., & Caesar, J. (2019). *Tails of Equestria*. (F. Castelli, Trad.) Need Games.
- Ciambrone, R., Fusacchia, G. (2016). *I BES: Come e cosa fare*. Giunti.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpercollins.
- Davidson, M. A. (2014). *The spiritual Tolkien milieu : a study of fiction-based religion* [Tesi di Dottorato, Leiden University]. Leiden University Scholarly Publications. pp.185-204  
<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2936420/view>
- De Vecchis F. (2012). *Ontologia sociale e intenzionalità: quattro tesi*. Rivista Di Estetica, 49, 183–201. <https://doi.org/10.4000/estetica.1707>
- Deterding, S.; Khaled, R.; Nacke, L.; Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. (12-15).  
[https://www.researchgate.net/publication/273947177\\_Gamification\\_Toward\\_a\\_definition](https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition)
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press.
- Gilmour, J., & Levandowski, D. (2020). *Kids on Bikes*. (G. Peverini, Trad.) Need Games.
- Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). *Learning and Role-Playing Games*. In Zagal, José P. and Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Routledge, 283-299.
- Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*. Einaudi.
- Laws, R.D., Hite, K. (2017) *GUMSHOE SRD*. Pelgrane Press.
- Mezirow, J. (1981). *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. Adult Education, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. PedagogicaMente e didatticaMente

Rivers A., Wickramasekera, I. E. II, Pekala, R. J.& Rivers, J. A. (2016). *Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing*, American Journal of Clinical Hypnosis, 58:3, 286-294, DOI: 10.1080/00029157.2015.1103696

Rosati N. (2011). *Pedagogia e didattica del Gioco*, Multidea.

Ruiz-Ezquerro, A. (2021). *Rolling dice and learning: Using role-playing games as pedagogy tools*. Journal of Campus Activities Practice and Scholarship, 3(1), 50-56.

Schick L. (1991). *Heroic Worlds: a history and guide to role-playing games*, Prometheus Books.

Scicchitano M., et al. (2019). *Metodo LabGdR, un manuale operativo per l'utilizzo del gioco di ruolo in clinica, educazione e formazione*. Franco Angeli.

Williams, J. P., Kirschner, D., Mizer, N., & Deterding, S. (2018). *Sociology and Role-Playing Games*. Role-Playing Game Studies, 227–244.  
<https://doi.org/10.4324/9781315637532-12>

## **Sitografia e materiale audiovisivo**

*About Role-Playing Games – CAR-PGA.* (n.d.). <https://car-pga.org/about-role-playing-games/>

Aces Games. (2021). *Cos'è un GdR? - Aces Games.* <https://acesgames.it/cose-un-gdr/>

Almirante, P. (2019). *Social emotional learning: l'approccio socio-emotivo per alunni.* Tecnica Della Scuola. <https://www.tecnicadellascuola.it/social-emotional-learning-lapproccio-socio-emotivo-per-alunni>

Chou, Y. (2023). *The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design.* Yu-kai Chou - Learn how to use Gamification to make a positive impact on your work and life. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

Chou, Y., & Chou, Y. (2023). *Serious Games, Advergames, Gameful Design? Implicit vs Explicit Gamification.* Yu-kai Chou - Learn how to use Gamification to make a positive impact on your work and life. <https://yukaichou.com/gamification-study/series-games-gameful-design/>

*Cosa sono i giochi di ruolo? Analisi delle varie tipologie di gdr.* (2017). GDR Magazine. <https://www.gdrmag.it/cosa-sono-i-giochi-di-ruolo/>

Edwards, R. (n.d.). *The Forge :: system does matter.* [http://www.indie-rpgs.com/\\_articles/system\\_does\\_matter.html](http://www.indie-rpgs.com/_articles/system_does_matter.html)

Elevator Innovation Hub. (2023). *Webinar Lego serious play* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u1M9xew53NA>

*Formazione continua - Treccani - Treccani.* (n.d.). Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/formazione-continua\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/formazione-continua_(Enciclopedia-Italiana)/)

Growth Engineering. (2019). *What are serious games?* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=JmG3fdptY\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=JmG3fdptY_k)

*Iniziative riguardanti l'istruzione degli adulti.* (n.d.). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>

*Introduzione alle Teorie dell'Apprendimento - Saperessere.* (2021). Saperessere. <https://www.saperessere.com/blog/introduzione-alle-teorie-dellapprendimento/>

*Le difficoltà di letto-scrittura* | Pearson. (n.d.). <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-inclusiva/difficolta-letto-scrittura.html>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012) *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>

MTarnowski. (2019). *LEGO® Serious Play*. Plays-In-Business. <https://www.plays-in-business.com/what-lego-serious-play-is-and-what-it-is-not/>

*Østerskov in english - Østerskov Efterskole*. (n.d.). <https://osterskov.dk/osterskov-in-english>

*Places to go, people to be*. (n.d.-b). <http://www.ptgptb.org/index.html>

Saponaro, M. (2022). *Serious Game, Serious Play, Game\_Based o Gamification?*

<https://www.linkedin.com/pulse/serious-game-play-gamebesed-o-gamification-marco-saponaro/?originalSubdomain=it>

Scarampi, D. (2021). *Albert Bandura, lo psicologo che ci ha aiutato a credere in noi stessi*. Giunti Scuola. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/albert-bandura-psicologo-ci-ha-aiutato-credere-noi-stessi>

Sepe, A. M. (2022). *Come i social cambiano il nostro cervello*. Psicoadvisor.

<https://psicoadvisor.com/come-i-social-cambiano-il-nostro-cervello-28846.html>

Snipes, D. E. (Host). (Novembre 2016). *Bullying: Understanding the Dynamics to Create Better Intervention Programs*. [Episodio di Podcast Audio]. In *Counselor Toolbox: Tools for Mental Health and Addiction Recovery*. Spotify.

<https://open.spotify.com/episode/2pZrAgIUUnmauKhOVJ6IxY?si=SjeTbJnpQJahHgMAGFcTXQ>

*Tassonomie degli Obiettivi dell'Apprendimento*. (2021). AIPTOC.

<https://www.aiptoc.it/tassonomie-degli-obiettivi-dellapprendimento/>

TEDx Talks. (2014). *Gamification to improve our world: Yu-kai Chou at TEDxLausanne* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=v5Qjuegtiyc>

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2023). *Hippie* | *History, Lifestyle, Definition, clothes, & Beliefs*. Encyclopedia Britannica.

<https://www.britannica.com/topic/hippie>

- Azoulay, A. (2022). *Jeux de rôle : les formations dont vous êtes le héros*. Ifcam. <https://ifcam-formation.fr/blog/2022/05/19/jeux-role-formations-heros/>
- INVALSIopen. (2021). *Cosa sono e a cosa servono le soft skill*. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/cosa-sono-servono-soft-skill/>
- Licata, P. (2023). *Formazione aziendale: focus su capacità, conoscenze, abilità professionali e relazionali*. People & Change 360. <https://www.peoplechange360.it/people-strategy/development-and-learning/formazione-aziendale-come-funziona-come-farla-e-benefici/>
- Business Coaching Italia s.r.l. (2022). *Formazione aziendale: obiettivi, come farla e a chi è rivolta*. Business Coaching Italia. <https://www.businesscoachingitalia.com/formazione-aziendale-obiettivi-come-farla-e-a-chi-e-rivolta/>
- European Liberties Platform. (n.d.). *Misinformazione vs Disinformazione: definizione ed esempi*. Liberties.eu. <https://www.liberties.eu/it/stories/misinformazione-vs-disinformazione/43752>
- Comunicazione della scienza: 5 parole chiave - Observa Science in Society*. (2021). Observa Science in Society. <https://www.observa.it/5-parole-per-comprendere-la-comunicazione-della-scienza/>
- Il Salotto di Giano APS. (2023, December 13). *The Quiet Year - Oneshot - Notte Europea dei Ricercatori 2023 LEAF* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qB0KEDGioEY>
- Notte Europea dei ricercatori 2023*. (2023). Frascati Scienza. <https://www.frascatiscienza.it/notte-europea-dei-ricercatori-2023/>
- JDR-Mania. (n.d.). *JDR-Mania*. <https://jdr-mania.com/>
- United Nations: Office on Drugs and Crime. (2006). *Module VII Life Skills*. [https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap\\_peers\\_07.pdf](https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf)
- Vij, R. (2016) *WHO's 10 core life skills & Why we teach them*. NutSpace. <https://nutspace.in/10-core-life-skills/>