

Alcuni motivi e modi di giocare "al" museo

Why and how to play "at the" museum

Davide Zoletto

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Udine, Via delle Scienze, 206. I-33100 Udine.
 E-mail: davide.zoletto@uniud.it

RIASSUNTO

Attraverso una sintesi di studiosi quali Wittgenstein, Caillois e Huizinga nella prima parte viene presentata la valenza della pluralità dei giochi ai fini educativi, evidenziando l'immediatezza e concretezza delle diverse e pluralità delle esperienze del giocare, quelle di ieri e quelle di oggi.

Nella seconda parte del lavoro viene presa in considerazione l'importanza della pluralità dei giochi nel favorire l'attività educativa al patrimonio culturale dei musei.

Parole chiave:

gioco, giocare, museo, apprendimento.

ABSTRACT

Through a synthesis of the studies of Wittgenstein, Caillois and Huizinga, in the first part is presented the value of the plurality of games for educational purposes, highlighting the immediacy and concreteness of the plurality of different experiences of playing.

In the second part of the work is taken into account the value of the play experiences in educational activities to promote the cultural heritage of museums.

Key words:

game, play, museum, learning.

INTRODUZIONE

Per introdurre il tema del gioco e di come sia possibile giocare "al" museo, vorrei partire da alcuni temi generali che riguardano i mondi dei giochi e del giocare. In particolare vorrei partire dall'importanza di declinare la parola "gioco" al plurale: i giochi. È infatti proprio la pluralità dei giochi che può diventare una risorsa importante per l'educatore, anche al museo.

Come hanno mostrato quasi tutti coloro che si sono interessati ai giochi, e come ciascuno può confermare se prova a pensarci, non è possibile infatti giungere a una definizione onnicomprensiva e soddisfacente di "gioco".

LA PLURALITÀ DEI GIOCHI

Uno studioso come Ludwig Wittgenstein, per esempio, ha fatto notare che, proprio come accade quando, di fronte a due o più individui imparentati fra loro, è facile rilevare con sicurezza un'aria di famiglia senza però poter identificare con precisione dove stia la somiglianza, così anche nel caso dei giochi si può essere sempre capaci di riconoscere un gioco in quanto tale, senza peraltro riuscire a indicare quale sia la caratteristica che identifica tutti quelli che vengono riconosciuti come giochi. Lungi dal farsi spaventare da questa ambiguità dei giochi, Wittgenstein l'ha valorizzata

INTRODUCTION

To introduce the topic of game and how it is possible to play "at the" museum, I would like to begin with some general remarks concerning the worlds of games and playing. Notably, I would like to begin with the importance of using the word "game" in the plural: games. In fact, it is the plurality of games itself that can become an important asset for the educator, even at the museum.

As shown by almost all those who have dealt with games, and as everyone can confirm if they only think about it, it is not possible to provide a comprehensive and satisfactory definition of "game".

THE PLURALITY OF GAME

The scholar Ludwig Wittgenstein, for instance, remarked that, just like when facing two or more related individuals, it is easy to understand they somehow belong to the same family without being able to identify precisely where their resemblance lies, even when it comes to games we are not always able to recognise a game as such, without however managing to point out the distinctive feature of all those activities known as games. Far from letting himself be frightened by this ambiguity of games, Wittgenstein made the most of it in what is known as the second stage of his thought, to

al massimo nella cosiddetta seconda fase del suo pensiero, per dire che il linguaggio, quello di ogni giorno così come quello più tecnico di chi fa, per esempio, pedagogia o educazione, è sempre fatto di diversi giochi linguistici fra i quali è sì possibile individuare delle somiglianze, ma che non si possono mai ridurre e bloccare in un'unica definizione.

La pluralità dei giochi è stata sottolineata anche da un altro studioso, Roger Caillois, che ha imperniato proprio sul carattere plurale dei giochi la sua critica a un classico della letteratura sul gioco come 'Homo ludens' di Huizinga: non esiste, osserva Caillois, un unico tipo di gioco, così come non esiste un unico modo di giocare e un unico tipo di "uomo che gioca", anche se è pur vero che, come aveva sottolineato Huizinga, l'uomo - se non altro quando dà, insieme agli altri, un senso alla sua esperienza, quando cioè intreccia cultura - non cessa di giocare. Per la stessa ragione non esiste né un unico tipo di gioco che i bambini fanno fra loro (per rendersene conto basta tenerli d'occhio a ricreazione o, meglio ancora, durante le ore di lezione), né tanto meno un unico tipo di gioco che adulti e bambini fanno insieme. Non esiste quindi nemmeno un unico tipo di relazione educativa che adulti e bambini possono "fare" giocando. E ogni gioco sarà sempre, secondo Caillois, un misto di vari ingredienti: un po' "ludus" (cioè un po' regole) e un po' "paidia" (un po' fantasia), e poi ancora - e in misura diversa da gioco a gioco e da persona a persona - anche "agon" (competizione), "alea" (caso), "mimicry" (travestimento) e "ilinx" (vertigine).

Quel che vale per i giochi, vale a maggior ragione per le teorie del gioco. Quelle, più ingenua, che ognuno si costruisce quando gioca i suoi giochi preferiti, quelle, più raffinate, ma a volte anche più forzate, degli studiosi del gioco. Così quando si paragona la relazione educativa a un gioco, ci si può riferire non solo al gioco descritto da Dewey, ma anche al gioco di Huizinga (il gioco come sfida e torneo cavalleresco), a quello di Wittgenstein (cioè al seguire un regola), a quello di Von Neumann, Morgenstern e della teoria dei giochi (il gioco come strategia di mosse razionali volte a massimizzare gli interessi dei giocatori), a quello di Caillois e Goffman (da cui non manca mai una componente di azzardo), a quello di Winnicott e Bateson (carico di paradossale), a quello di Lacan o della Dolto (così legato alla questione del desiderio) o a quello di Geertz (inteso come rituale). Il plurale dovrebbe servire proprio a mantenere sempre un riferimento a tutti questi elementi e - insieme - all'immediatezza e concretezza delle diverse e plurali esperienze del giocare, quelle di ieri e quelle di oggi. E quindi anche all'immediatezza e alla concretezza delle nostre diverse e plurali esperienze della relazione educativa. Accanto alla pluralità dei giochi, c'è però un altro elemento importante da tenere presente. Mi riferisco all'elemento personale con cui i giocatori "entrano" nel gioco. Mi riferisco, in altri termini, al "giocare", all'e-

say that language, both everyday language and the more technical language of those who deal with pedagogy and education, for instance, is always made of different linguistic games sharing similarities, that however can never be condensed and crystallised in one single definition.

The plurality of games was also underlined by another scholar, Roger Caillois, who based his critique of a classic of game-related literature such as Huizinga's 'Homo ludens' on the plural character of games: according to Caillois, there is no single type of game, just like there is no single way of playing nor single type of "player", although it is still true that, as underlined by Huizinga, man - at least when, along with others, he attaches a meaning to his experience, that is when he intertwines culture - does not stop playing. For the same reason, there is not a single type of game that children play (to realise that, it is enough to observe children during the break or, even better, during classes) nor a single type of game that adults and children play together. Therefore, there is no single type of educational relationship that adults and children can establish by playing. And, according to Caillois, each game will always be a blend of various ingredients: a little bit of 'ludus' (some rules) and a little bit of paidia (imagination), and also - to a different extent depending on the type of game played and the person playing it - agon (competition), alea (chance), mimicry (disguise) and ilinx (vertigo).

What applies to games, shall apply a fortiori to the theories of game. The most naïve ones, that one builds when he/she plays his/her favourite games, and the most refined ones, but sometimes even more strained, devised by the scholars of game. So, when the educational relationship is compared to a game, it can refer not only to the game described by Dewey, but also to Huizinga's game (the game as a challenge and equestrian tournament), to Wittgenstein's (that is following a rule), to Von Neumann's, Morgenstern's and the theory of games (the game as a strategy of rational moves aimed at maximising the interests of players), to Caillois's and Goffman's (which never lack a hazardous component), to Winnicott's and Bateson's (full of paradox), to Lacan's or Dolto's (so linked to the concept of desire) or to Geertz's (seen as a ritual). The plural should be used to keep a constant reference to all those elements and - at the same time - to the immediacy and concreteness of the different and plural experiences of playing, both yesterday's and today's. And therefore, also to the immediacy and concreteness of our different and plural experiences of the educational relationship.

Along with the plurality of games, there is also another important element to consider. I refer to the personal element whereby players "come" into play. In other words, I refer to "playing", to the tangible experience of those who play. In fact, there are no games in which the player may be disregarded. The English language is

sperienza concreta, agita, di chi gioca. Non ci sono infatti giochi che possano prescindere da chi li gioca. La lingua inglese ci aiuta molto a vedere queste due dimensioni: i giochi sono in inglese i "games", il giocare è il "to play". Si dice infatti: "to play a game", giocare un gioco, e l'espressione evidenzia proprio queste due componenti.

IMPARARE A IMPARARE

Per approfondire le caratteristiche del "giocare", del "play", possiamo fare riferimento alle ricerche di Gregory Bateson. Bateson collega la sua analisi del "giocare" ad alcune considerazioni su che cosa siano le "culture" e sull'apprendimento, su come gli esseri umani vengano socializzati, entrino cioè a far parte di una cultura e di una dato insieme di regole e significati sociali. La cultura, afferma Bateson, non è tanto un insieme di concetti o di comportamenti, quanto una rete di aspettative socialmente condivise, una rete di contesti - Bateson le chiama "cornici" - che impariamo fin da piccoli ad aspettarci e entro i quali impariamo a dare significato condiviso alle nostre parole e alle nostre azioni.

Bambini e giovani, secondo Bateson crescono imparando innanzitutto ad orientarsi entro questa mobile rete di cornici e contesti. Ma in tale processo di apprendimento è meno importante imparare ad aspettarsi un dato contesto - cioè imparare qualcosa di spe-

extremely helpful to identify those two dimensions: in English, we speak about "games" and "playing". In fact, we say: "to play a game", and this expression highlights those two components.

LEARN TO LEARN

When analysing the features of "playing", we can refer to Gregory Bateson's research. Bateson links his analysis of "playing" to some considerations on the meaning of "cultures" and on learning, on how human beings are socialised, that is how they become part of a culture and of a given set of rules and social meanings. Culture, states Bateson, is not a set of concepts or behaviours, yet a network of socially shared expectations, a network of contexts - Bateson calls them "frames" - which, as children, we learn to expect and within which we learn to give a shared meaning to our words and actions.

According to Bateson, children and the youth, while growing up, learn first of all to find their way through this moving network of frames and contexts. However, in such learning process it is less important to learn to expect a given context - that is learning something specific on this or that specific intersubjective frame of meaning - while it is much more important to learn to learn, that is to learn what a context is and how it generally works.

"Playing" is, according to Bateson, one of the main



Fig. 1. Il gioco del biliardo può aiutare a capire le orbite ellittiche dei pianeti intorno al sole.

The game of billiards can help to understand the elliptical orbits of the planets around the sun.

cifico su questa o quella precisa cornice intersoggettiva di significato - ed è molto più importante imparare ad imparare, cioè imparare che cosa sia e come funzioni 'in generale' un contesto.

Il "giocare" è, secondo Bateson, una delle forme principali che assume questo imparare a imparare. Non si tratta, nel gioco, di imparare questo o quel comportamento, e nemmeno questo o quel contesto, ma di imparare appunto, in generale, che esistono dei contesti, che cosa sono e come funzionano. In proposito Bateson citava l'esempio di un bambino impegnato a giocare a fare l'arcivescovo. È ben difficile, sosteneva Bateson, dire che quel bambino possa trarre giovamento dall'apprendere come debba comportarsi un arcivescovo vero e proprio, ma è assolutamente possibile dire che giocando a impersonare un arcivescovo, quel bambino impara che esistono ruoli e contesti (l'arcivescovo è solo uno di questi) e che, sempre giocando - a questo o ad altri giochi -, egli continua a fare esercizio, a imparare a imparare allenandosi in pratica ad entrare e uscire da ruoli e contesti.

I GIOCHI E I MUSEI

Non sono un esperto di musei, e nemmeno di didattica museale. Ma posso provare a ricavare alcune suggestioni da quanto ci dice Bateson sul "giocare" come forma di apprendimento. Che cosa succede quando i giochi e il giocare, incontrano un'istituzione come il museo? Che cosa succede quando incontrano quello spazio formale in cui idee, speranze, ambizioni devono diventare progetto concreto, quotidiano, progetto condiviso? Noi adulti pensiamo che quando il gioco o il giocare incontrano un'istituzione, queste istituzioni diventino automaticamente più ospitali per i bambini. Secondo questa prospettiva, il gioco nella didattica museale sembrerebbe avere a che fare solo con i bimbi. In realtà, se seguiamo le indicazioni di Bateson, dobbiamo prendere atto che il ruolo del gioco nella didattica museale ha a che fare più in generale con il ruolo educativo del museo e quindi con tutta la comunità di riferimento del museo.

Bateson sottolineava che il "giocare" ha luogo là dove oggetti e situazioni vengono avvicinati da noi come "per gioco". Ma questo "per gioco" aveva per lui un'enorme importanza. Era infatti - come abbiamo visto - uno dei modi principali in cui entriamo all'interno delle nostre culture. Introdurre dunque il "giocare" nel museo può significare saper entrare nel museo "per gioco". È in questo senso che ho proposto nel titolo la frase: giocare "al" museo. Non tanto, o non solo, giocare dentro a un museo. Ma giocare "al" museo nel senso pedagogicamente ricco con cui i bambini giocano "a" casetta, "alla" scuola, "agli" indiani. Cioè sperimentando "per gioco" le cornici di cui sono fatte le nostre culture. Un museo per gioco è un museo che diventa allora significativo per chi ci gioca. Questo vale per tutti i tipi di museo, per tutti i tipi di collezio-



Fig. 2. Il classico gioco da tavolo "Indovina chi"

adattato da A. Trevisin, E. Candon e nell'occasione della mostra "Alimenta, il cibo tra scienza e cultura", al tema delle abitudini alimentari e le differenze su base temporale e geografica, aiuta il visitatore a conoscere e comprendere tali diversità con un approccio ludico.

The classic board game "Guess Who", used in the exhibition "Alimenta, il cibo tra scienza e cultura", Montebelluna TV (Italy), helps the visitor to know and understand different eating habits through time and in different geographical areas.

forms that this learning to learn takes. It is not about learning this or that behaviour in playing, nor this or that context, yet to learn, in general, that contexts exist, what they are and how they work. On this subject, Bateson used to make the example of a child playing an archbishop. It is quite hard, claimed Bateson, to say that that child may benefit from learning how an actual archbishop needs to behave, yet it is absolutely possible that, by playing at personifying an archbishop, that child will learn that there are roles and contexts (the archbishop is just one of them) and that, still by playing - this or other games - he will continue to practise, to learn to learn by practising and to enter and exit roles and contexts.

GAMES AND MUSEUMS

I am not a museum expert nor a museum education expert. However, I can attempt to draw some guidelines from Bateson's statements on "playing" as a form of learning. What happens when games and playing meet an institution such as the museum? What happens when they meet that formal space where ideas, hopes and ambitions need to become a tangible, shared, daily project? We adults think that when a game or playing meet an institution, such institutions automatically

ni. In questo modo di riattribuire significati diversi alle cose risiede la potenza educativa del gioco.

Un museo "per gioco", in cui si gioca "al" museo, è un contesto educativo in cui la realtà viene re-inventata, viene vista con occhi nuovi e viene re-incorniciata con nuove regole, che permettono al bambino e all'adulto di vederla con occhi diversi. Un luogo in cui non sono solo i bambini che giocano, ma gli adulti che re-imparano a giocare, o che si riconciliano con il gioco. Così non avremo un museo-giocattolo dove i bambini imparano un'idea stereotipata di arte, di cultura, di scienza, di tradizione, e dove noi adulti in qualche modo releghiamo quello che non siamo più capaci di fare fuori. Avremo forse, in un museo "per gioco", un ambiente formativo che può diventare motore di educazione permanente per tutta la società (figg. 1, 2).

BIBLIOGRAFIA / REFERENCES

BATESON G., 1956. *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina, Milano (II edizione, 1996).

CAILLOIS R., 1967. *I giochi e gli uomini*. Bompiani, Milano (II edizione, 2000).

WITTGENSTEIN L., 1953. *Ricerche filosofiche*. Einaudi, Torino (II edizione, 1999).

become more welcoming for children. According to this perspective, game in museum education seems to be relevant only for children. Actually, if we follow Bateson's remarks, we must acknowledge that the role of game in museum education is connected in general to the educational role of the museum and therefore to the entire community of reference of the museum.

Bateson underlined that "playing" takes place where objects and situations are approached by us "for fun". However, this "for fun" is of paramount importance to him. It was actually - as we have seen - one of the main ways in which we enter our cultures. Therefore, introducing "playing" into the museum may mean being able to enter the museum "for fun". It is in that sense that I proposed the title: play "at the" museum. Not really or not only playing inside a museum. Yet playing "the" museum in the pedagogically rich sense in which children play "the" home, "the" school, "the" Indians. That is experimenting "for fun" the frames that constitute our cultures. A museum for fun is a museum that becomes meaningful for those who play in it. This applies to all kinds of museums, to all kinds of collections. In this way of giving different meanings to things lies the educational power of game.

A museum "for fun", where you play "the" museum, is an educational context where reality is re-invented, is seen through new eyes and is re-framed with new rules, allowing the child and the adult to see it through different eyes. A place where not only children play, but adults too learn to play all over again, or become reconciled with game. Therefore, we will not have a toy-museum where children learn a stereotyped idea of art, culture, science, tradition, and where we adults somehow confine what we are no longer able to do outside of it. In a museum "for fun", we will perhaps have an educational environment that may become the driving force of continuing education for the entire society (figs. 1, 2).