



Rosa Sgambelluri

University of Reggio Calabria | rosa.sgambelluri@unirc.it

Maria Grazia De Domenico

Special needs teacher | Lower secondary school, Reggio di Calabria | mariag.dedomenico@gmail.com

The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational “good practice”*

Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come “buona pratica” educativa

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

Drama is a very educational (Cambi et al., 2010; Capobianco, Vittoria, 2012), cathartic (Artaud, 1982, 1996; Cambria, 2007) and inclusive (González Rojas, Sandoval Poveda, 2021; Hartwig, 2021) self-training scenario. Through the drama experience, our body narrates itself, expresses emotions and articulates gestures as well as signs of our own feelings. It also conjugates our knowledge of the outer world with our knowledge of the inner world. Therefore, when the special needs student narrates himself/herself, he/she rewrites himself/herself by selecting contents, emotions and thoughts in deep reflection, which enables him/her to re-read and re-think his/her life experience and, consequently, give “*new body to his/her experience*” (Mortari, 2007). In these respects, particular attention must be drawn to the relationship between life quality and self-narrating approach (Gaspari, 2018; Schön, 2006; 1993), as it entails the concurrence of multiple factors and elements connected to inclusivity. This theoretical framework hosts the Kamishibai theatre (Aldama Jiménez, 2005a, 2005b; Cid Lucas, 2009; 2006; Proli, 2019) as an educational approach whereby the special needs person wishes to re-build and re-elaborate his/her personal life route and existential condition in order to direct himself/herself towards the future. The use of an educational approach that is scenographically forged on the *kamishibai* theatre model entails the students' creative and emotional involvement as a key factor of the learning process, inasmuch as it valorizes artistic bodily expressions in each and every one of them.

Keywords: Body, kamishibai, narration, inclusion, good practices

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sgambelluri, R., De Domenico M.G. (2022). The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational “good practice”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 134-145 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-10>

Corresponding Author: Rosa Sgambelluri | sgambelluri@unirc.it

Received: 21/04/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-10

* Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, Rosa Sgambelluri è coordinatore scientifico del lavoro ed è autrice dei paragrafi 1,2,2.1; Maria Grazia De Domenico è autrice dei paragrafi 3,3.1. Entrambi le autrici hanno contribuito alla stesura del paragrafo 4 e alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.



1. Il corpo come mediatore e come facilitatore dell'apprendimento

Le più recenti indagini di ricerca didattica enfatizzano il ruolo della corporeità anche nei processi di insegnamento e apprendimento; si assiste, dunque, alla nascita di un nuovo paradigma *bio-educativo* (Frauenfelder et al., 2004), fondato sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Frauenfelder et al., 2013). Si tratta, più nello specifico, di una linea di indagine post-costruttivista, che indaga le relazioni tra organismo e ambiente e tra corpo e cognizione offerti dall'*embodied cognition* (Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017; Varela et al., 2001).

Secondo tale costrutto, i fattori corporei sono una parte imprescindibile di tutti i processi cognitivi; in tal senso, la teoria sui processi d'incorporazione evidenzia che i processi corporei e senso-motori influenzano quelli cognitivi e mentali, mettendo in risalto lo straordinario ruolo della corporeità. Questo significa, dunque, che ogni apprendimento rintraccia nel corpo il proprio momento costitutivo.

Il richiamo a queste teorie trova riscontro nella classificazione dei mediatori attraverso una rappresentazione grafica che muove su due importanti assi (Damiano, 1989): "...quello orizzontale, vale a dire della *rappresentazione* che presenta mediatori come quelli *attivi* (esplorazioni, visite guidate, esperienze *in vivo*), *iconici* (schematizzazioni grafico-figurative, illustrazioni, materiali iconografici), *analogici* (utilizzo di drammatizzazione, simulazioni, role play) e *simbolici* (narrazione, definizione di concetti, videoscrittura, lezione verbale) che, per l'appunto, procedono secondo il senso del grado di distanziamento dalla realtà; quello verticale, ossia dell'*integrazione* è ordinato in maniera tassonomica su cinque gradi per ciascuna classe di mediatori presente sull'asse orizzontale, e corrisponde a una modalità di elaborazione dell'esperienza relativa all'uso e a un'altra che si riferisce alla riflessione sull'uso..." (Bellantonio, 2017, p.77).

Il corpo rappresenta, quindi, uno spazio che sostiene il recupero della soggettività e della significatività dell'esperienza individuale e collettiva, delle emozioni e, in senso ancora più ampio, della relazione educativa.

Tuttavia, la corporeità è stata per secoli relegata in condizione di subalternità a fronte della presunta superiorità della "*res cogitans*" sulla "*res extensa*", condizionando la riflessione scientifica nelle scienze umane, con ripercussioni importanti soprattutto in ambito educativo, ma negli ultimi decenni, la legittimazione delle potenzialità didattiche del corpo (Carlomagno et al., 2014) e la riconsiderazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane ha portato, seppure gradualmente, alla definizione di nuove prospettive di ricerca sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare e arricchire l'azione didattica, delineando, così, nuovi orizzonti di conoscenza.

All'interno di questo framework teorico, troviamo il costrutto di ricerca delle *corporeità didattiche* (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), mediante il quale si è in grado di fronteggiare e controllare la complessità dell'azione didattica.

Altrettanto interessanti sono i recenti contributi didattici delle neuroscienze che considerano il corpo come parte integrante dell'apprendimento (Gomez Paloma, 2017) in quanto è proprio nel corpo che esiste un'attività interrotta di scambio, elaborazione e immagazzinamento di informazioni.

Gli studi neuroscientifici aprono, invece, nuovi scenari di riflessione e di studio nei quali l'educazione non è più solo un processo intellettualistico attivo, ma rappresenta la capacità di mettere in atto quell'interazione tra mente, corporeità ed emozioni.

Ancora, le teorie dell'azione e l'enattivismo (Varela et al., 1991; Maturana, Varela 2012; Rossi, 2011) considerano i processi di apprendimento come trasformazioni sistemiche che modellano e strutturano il nostro mondo. Il corpo diventa in questo modo il mezzo attraverso il quale è possibile descrivere la realtà, per cui tutte quelle informazioni provenienti dal sistema senso-motorio danno significato al dominio astratto del pensiero.

Con la teoria della semplicità di Berthoz (2011), si approda a una nuova interpretazione della relazione tra corpo e cognizione, dove "...pensare significherebbe [...] attivare tutta una serie di meccanismi corporei che consentono di inibire, selezionare, immaginare, collegare, proiettare sul mondo le proprie ipotesi, le proprie intenzioni e i propri schemi interpretativi, prevedere e anticipare le conseguenze dell'azione, comparando e confrontando i dati delle esperienze passate con le azioni in corso» (Sibilio, 2017, p. 60).



Spostando l'attenzione sul versante pedagogico-didattico, è possibile, dunque, affermare che la dimensione corporea non può essere separata dai processi educativi, visto che la relazione con l'altro da sé è sempre mediata dall'agire corporeo (Massa, 1983). I soggetti, infatti, entrano in contatto tra di loro proprio attraverso il corpo e le loro azioni e, per questo motivo, l'educazione si compie essenzialmente mediante il corpo.

Dal momento però che la corporeità è alla base del processo di apprendimento "...la domanda che ci si pone si riferisce a come il corpo possa diventare un efficace mediatore didattico. La risposta può essere rintracciata nella soggettività dell'individuo, intesa come il suo carattere proprio e peculiare, espressione della totalità del suo essere al mondo, dunque mente, ma soprattutto corpo..." (Bellantonio, 2017, p.78).

Pertanto, da questa prospettiva, il corpo diventa un mediatore di conoscenza e un facilitatore dell'apprendimento; di conseguenza, una didattica innovativa mette al centro del processo di insegnamento-apprendimento il corpo del docente e del discente, attraverso le loro soggettività e il loro speciale modo di essere nel mondo.

Di conseguenza, la significatività dell'apprendimento non dipende unicamente dai soggetti e dai contesti, piuttosto, anche dalle modalità attraverso le quali i contenuti vengono mediati. Dunque è proprio grazie al processo di mediazione che è possibile sancire il passaggio dalla realtà a una sua forma di rappresentazione, mettendo in primo piano il corpo e le sue azioni (Bellantonio, 2017).

2. La narrazione come strumento inclusivo

Secondo F. Bocci e F. Franceschelli, l'approccio narrativo risponde al bisogno della persona "...di organizzare [...] comprendere e assegnare un significato e un valore alla propria esistenza, alla propria realtà, al proprio agire, in quanto dimensioni mosse da emozioni, sentimenti, sensazioni, memoria, scopi, progetti, relazioni [...]. È fondamentale – pertanto – evidenziare il legame che intercorre tra la narrazione e la sua dimensione psico-pedagogica, fatta di cambiamenti, strade, percorsi verso se stessi e verso gli altri [...] così come è fondamentale individuare la forte connessione tra la dimensione psicopedagogica della narrazione e la sua strutturazione dell'identità individuale..." (Bocci, Franceschelli, 2014, p. 146).

Le pratiche narrative risultano essere, quindi, efficaci per conoscere e sostenere i reali bisogni formativi della persona con disabilità, in quanto è attraverso esse che si riesce a riflettere su alcuni elementi chiave del processo di inclusione (Gaspari, 2021; 2008).

La narrazione consente una nuova organizzazione degli apprendimenti e una sorta di auto-ricostruzione che la persona con disabilità mette in atto nel personale cammino formativo, valutando le proprie competenze e i propri ideali. In questo modo, la pratica narrativa diventa un'occasione di responsabilizzazione in cui l'individuo si riappropria di sé e della sua vita.

L'approccio narrativo trova dunque, una specifica sistemazione nei contesti culturali ed esistenziali della persona con disabilità mediante la narrazione di sé agli altri; si tratta, più nello specifico, di un attento e laborioso lavoro di ricognizione alla ricerca di nuovi equilibri e di una nuova stabilità per poter ri-considerare il vissuto quotidiano.

Tuttavia, come ricorda D. Demetrio, la narrazione diventa anche "luogo interiore di benessere e di cura" (Demetrio, 1996), trasformandosi in un percorso emancipato attraverso cui la persona con disabilità "...proclama la propria esistenza [...] – rideterminandosi – in senso sociale e culturale [...] per individuare innovative modalità di affrontare la vita..." (Gaspari, 2008, p. 16).

E per comprendere [...] l'esperienza che vive il soggetto – con disabilità – [...] va presa in considerazione, anche, la dimensione di *illness*, ovvero i progetti, le intenzioni, le frustrazioni, i dolori, le aspettative che l'accompagnano..." (Gaspari, 2021, pp. 160-161). In questo modo, diventa fondamentale l'ascolto della dimensione narrativa del raccontarsi, che è visto come uno strumento indispensabile e significativo dell'agire inclusivo.

Le buone pratiche inclusive consentono, tuttavia, alla persona con disabilità di riabitare il mondo, cercando costantemente nuovi equilibri con il contesto sociale, all'interno del quale deve sentirsi parte integrante.



Più nello specifico, per H. Arendt (1987), l'inclusione unisce, in uno spazio comune, tutte le persone e i loro diversi modi di agire e di sentire la realtà: in questo modo, non esistono persone con disabilità, ma persone che vivono una condizione di disabilità. Di conseguenza, la stessa disabilità riguarda tutti gli esseri umani, per cui è indispensabile rileggere l'impostazione politica nel suo complesso, nella direzione tracciata dalla prospettiva inclusiva (Audigier, 2009).

Il processo inclusivo amplia i confini, rinvigorisce le opportunità e le risorse e rende protagonista ogni persona nella sua costante azione di realizzazione di sé e dei suoi bisogni, desideri, potenzialità.

In questo modo, la narrazione della persona con disabilità diventa Progetto di vita (Cottini, 2008; Giacconi, 2015; Ianes, Cramerotti, 2009) per chi si racconta, nonché "...una mappa orientativa [...] e uno strumento formativo capace di rivolgere lo sguardo al futuro [...] individuando un orizzonte esistenziale tutto da costruire [...]. Si tratta d'un agire orientato al cambiamento [...] che parte dall'analisi riflessiva della propria interiorità ma, allo stesso tempo, è agire sociale, culturale e soprattutto progettuale..." (Gaspari, 2021, p.165).

Tuttavia, la scelta di adottare l'approccio narrativo come strumento educativo implica l'adesione a una prospettiva nuova, totalmente scevra dalle logiche della standardizzazione e della categorizzazione della diversità, favorendo, in questo modo, un processo di inclusione autentica.

2.1 Il teatro come espressione di una corporeità inclusiva

La storia del teatro è scritta *dal, con, sul* corpo dell'attore che incarna la singolarità ontologica ed epistemologica di quest'arte (Costantino, 2019). Sin dal secondo Novecento, l'esperienza teatrale mette in discussione gli stereotipi relativi alle capacità artistiche e performative degli attori con disabilità, valorizzando una corporeità "altra", superando in questo modo, la dimensione troppo solidaristica del teatro-terapia¹.

"...L'attore è -quindi- corpo che agisce nell'*hic et nunc* dello spazio scenico davanti al corpo dello spettatore che dalla platea guarda..." (Costantino, 2019, p. 65). È attraverso il corpo, quindi, che l'attore dà forma a un immaginario culturale e artistico che è in sé e fuori da sé, giacché "... il corpo è per eccellenza la misura del limite, la dimensione del mondo. Ma questo limite non può circoscriversi alla coscienza del "corpo interno"; il corpo interno per "farsi mondo", per agire nel mondo, necessita del confronto/incontro con l'altro, come con tutto ciò che di sensibile ci circonda..." (Gamelli, 2011, p. 128).

Il teatro si offre come un importante scenario educativo, "...in grado di generare cambiamenti a partire dalle condizioni e dalle situazioni date in cui la persona con disabilità si trova..." (Gaspari, 2021, p. 184).

La dimensione teatrale rappresenta, infatti, una fucina creativa e di rappresentazione (D'Ambrosio, 2015; Fava, 2018) del sé individuale, irrorata da un continuo e intenzionale processo metabelletico (Demetrio, 1999), nel quale le persone con disabilità possono ripresentarsi, riconoscersi, riprogettarsi, esprimendo la propria unicità nell'incontro con l'altro.

Il valore pedagogico del teatro e le possibili ricadute educative nella società sono concetti ancora poco diffusi e radicati, per cui non vengono presi in considerazione nelle opportunità che offrono come possibilità di espressione, di arricchimento culturale o anche di semplice bellezza nel vissuto quotidiano di ciascuna persona (Costantino, 2019).

In questa prospettiva, l'attore con disabilità fa arte, e il suo fare arte rappresenta una significativa occasione per riflettere sui desideri, sulle aspettative e le opportunità di abitare una società inclusiva e potersi confrontare con l'altro, prestando, altresì, attenzione alle opportunità relazionali offerte dal corpo.

"...Il linguaggio multidisciplinare, poliedrico ed inclusivo del teatro permette, inoltre, [...] di risignificare interi universi semantici [...]. Il teatro riesce [...] a dilatare il tempo, permettendogli di ripetersi, di soffermarsi, di indugiare, modellandosi, differenziandosi e personalizzandosi sulle specifiche esigenze della per-

1 Nelle arti-terapie il teatro viene usato come uno strumento terapeutico, quindi "in funzione di" conquiste specifiche e miglioramenti che hanno una ricaduta pratica nella crescita, nella formazione e nella vita della persona con disabilità.



sona con disabilità...” (Gaspari, 2021, p.187). Perfino lo spazio cambia, diventando uno scenario significativo all’interno del quale ciascuno può mettersi in gioco, intravedendo la concreta possibilità di diventare anche altro, a prescindere dalle differenze.

Come ricorda, inoltre, V. Costantino anche “...la presenza del corpo disabile dell’attore -diventa - una sovversione dello stereotipo dell’attore professionista, è la possibilità di una relazione attore-spettatore che attiene al pedagogico attraverso un’estetica della diversità realmente inclusiva, un’estetica che -tuttavia- implica un cambiamento di sguardo, una rimodulazione dei giochi di identificazione [...] a cui il teatro [...] da sempre invita...” (Costantino, 2019, p.71).

L’esperienza teatrale riesce, pertanto, a far emergere tutte quelle capacità espressive e cognitivo-relazionali che nessuna situazione di disabilità può annientare, trasformando i limiti in potenzialità e prediligendo percorsi anche personalizzati.

Il teatro inteso dunque, come linguaggio inclusivo (Gaspari, 2021), attraverso la co-costruzione di competenze, permette alle persone con disabilità di rappresentare, attraverso il proprio corpo, nuovi e significativi linguaggi e “...il palcoscenico è lo spazio in cui il corpo della persona non è un corpo come tutti gli altri, il corpo d’attore è corpo altro, è corpo performante, tale da rimodulare i parametri del rapporto fra diversità e normalità [...]. Il corpo esposto è oltre ed è altro, è dentro il rettangolo delimitato dal palco ed esso ci indica il limite, l’al di qua in cui noi ci collochiamo, diversi, posti altrove, seduti, un io che si scopre in relazione con un non-io...” (Costantino, 2019, p.69).

Questa modalità speciale dell’esserci comporta anche un riconoscersi, un provare a cimentarsi, a costruire, a realizzare un proprio progetto di vita, interagendo con il mondo.

Come ricorda oltretutto A. Canevaro: “...le limitazioni (disabilità) sono relative ai contesti. La disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro. La possibilità di sviluppo di proposte il più possibile partecipate permette di avere l’incontro delle competenze...” (Canevaro 2006, p. 19).

Ciò che Canevaro mette in evidenza è il processo mediante il quale la disabilità può essere un ostacolo o una risorsa e l’ambito in cui le persone con disabilità possono trovare spazi e tempi esperienziali è quello delle arti, nello specifico del teatro che si presta ad accogliere ogni forma di espressione, partecipazione, comunicazione da qualunque corporeità essa provenga².

Il teatro è altresì un luogo che presenta confini materiali, simbolici, invisibili e al tempo stesso “presenti” e, come tale, è importante che l’attore mostri in scena, attraverso il suo corpo, tutta la forza e il potere di quest’arte che diventa corpo (Costantino, 2019).

3. Il teatro Kamishibai come forma didattico-inclusiva nella scuola secondaria di primo grado

Nell’ambito delle ricerche relative al valore inclusivo del teatro, si è riflettuto in particolare sulla possibilità data dallo spettacolo teatrale di perseguire una doppia finalità, estetica ed etica nel contempo, attivando sia la relazione attore-spettatore sia quella pedagogica io-altro (Costantino, 2019).

La trattazione oggetto del presente paragrafo prende avvio da un’esperienza didattica realizzata in una classe prima della Scuola Secondaria di primo grado, in cui le pratiche teatrali sono state utilizzate come strumento educativo e inclusivo allo scopo di veicolare apprendimenti tematici di natura disciplinare in un contesto didattico in cui sono presenti anche due studenti con disabilità.

La riflessione che segue prende innanzitutto le mosse dalle considerazioni sul potenziale della narra-

2 L’attenzione alla corporeità attraverserà la storia del teatro fino ad evidenziarne, nel corso del Novecento, il rinnovamento con un processo artistico che pratica e teorizza la riscoperta del corpo dell’attore, inteso come limite e superamento della conoscenza sensibile nella fruizione estetica.



zione come strumento cognitivo ed emotivo ma anche come mezzo per socializzare la conoscenza, condividerla e rielaborarla collettivamente: la costruzione di storie prevede infatti il confronto e la collaborazione di tutti gli studenti del gruppo classe, consentendo il riconoscimento dell'altro, del suo valore e del suo ruolo all'interno del costruito narrativo ma anche della vita reale³.

In Didattica e Pedagogia Speciale, questo approccio didattico è oggetto di studi sempre più approfonditi che attribuiscono grande valore alle metodologie narrative (Bruner, 2004; Piaget, 2000; Rollo, 2007, Petrucco, De Rossi, 2009) utilizzate per lo sviluppo di apprendimento e per la conquista della consapevolezza di sé e descrivono il racconto come un processo che permette alla persona con disabilità in particolare la ricostruzione e rielaborazione del proprio percorso di vita, della propria condizione per affrontare e indirizzare sé stessi nella proiezione verso il futuro (Capobianco, 2006).

In questa prospettiva si è inteso creare un percorso didattico narrativo attraverso la tecnica del *kamishibai*, uno strumento di narrazione giapponese che ebbe la sua massima diffusione tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento, per mezzo del quale è stato possibile coniugare l'approfondimento di una tipologia testuale prevista nella programmazione annuale di Italiano con la pratica sociale ed educativa della narrazione.

Il *kamishibai*, traducibile letteralmente come "teatro di carta" (da *Kami*: carta e *Shibai*: teatro/dramma) trae probabilmente origine dagli spettacoli di lanterna magica⁴, molto diffusi in Giappone dal XVIII secolo, e indica una pratica fondata sullo scorrimento di tavole illustrate, inserite dal narratore (il *kamishibaya*) all'interno di un piccolo teatro in legno (il *butai*) e che attraverso il loro movimento danno vita a una storia.

Nonostante l'apparente essenzialità, il teatro di carta costituisce un apparato narrativo complesso, in quanto integra la dimensione della narrazione orale popolare con l'avvento del libro, dal momento che il cantastorie 'sfoglia' le tavole come pagine e mostra immagini.

I primi artisti di questa tecnica, sviluppatasi specialmente nel periodo tra le due guerre mondiali, erano inizialmente narratori *benshi*, cioè personaggi che commentavano i film muti del tempo. Lentamente, l'invenzione del cinema sonoro e la depressione economica degli anni Trenta fecero sì che migliaia di *benshi* restassero senza lavoro e iniziassero l'attività di narrazione in strada, dando così origine al *kamishibai* di strada (Orbaugh, 2016).

La pratica nasce dunque insieme alla figura del *racconta-storie*, che si spostava di paese in paese usando una bicicletta dotata di un portapacchi contenente il teatro in legno, le tavole illustrate e anche dei dolciumi da vendere.

I bambini della zona, richiamati dal suono particolare di due bastoni di legno legati da una corda (*hyōshigi*) che annunciava la presenza dell'artista, accorrevano per comprare caramelle e ascoltare le storie narrate dal *kamishibaiya*, che solitamente erano di tipologie diverse in modo da accontentare tutte le varietà di pubblico (Orbaugh, 2012)

La tecnica, che consiste quindi in uno *storytelling*⁵ (Abrahamson, 1998; Bruner, 1986) accompagnato da tavole illustrate che scorrono all'interno di un piccolo palco di legno e sul cui *verso* è riportato il testo del racconto, si presta per le sue potenzialità educative e didattiche come strumento all'interno di specifici percorsi, sia a scuola sia in qualsiasi altro *setting* educativo.

Il percorso è nato dall'intento di approfondire contenuti e nozioni disciplinari, trattati precedentemente

- 3 La metodologia del racconto di storie è impiegata in situazioni formative ed educative in quanto l'uso delle narrazioni favorisce l'acquisizione delle regole per la costruzione del testo e quindi anche il controllo dei processi delle attività cognitive. Il ruolo riflessivo che questo processo comporta è considerato uno dei meccanismi più interessanti dal punto di vista didattico ed educativo.
- 4 Questi spettacoli rappresentavano una delle prime forme di proiettore per diapositive, che utilizzava vetri collocati davanti alle lampade a kerosene come fonte di luce; costituivano una forma di intrattenimento popolare diffusa in tutto il mondo nel XVIII secolo.
- 5 In ambito educativo, quando si parla di *storytelling*, si intende la capacità di verbalizzare o scrivere storie in modo logico, ordinato, rispettando una determinata struttura narrativa, rispettando il genere, il registro ed il contesto che si è scelto.



nel corso dell'anno, attraverso l'utilizzo della pratica del *kamishibai* come mezzo per l'invenzione di storie e la successiva illustrazione della sequenza degli avvenimenti in esse contenuti. Come tipologia testuale da analizzare, è stata scelta la favola per la sua semplicità narrativa e morfosintattica, a basso impatto logico-cognitivo, affinché tutti gli alunni potessero avvicinarsi al testo e comprenderlo in ogni sua parte.

Attraverso il genere della favola i ragazzi sono stati coinvolti in un processo di rielaborazione cognitiva di contenuti e valori, finalizzato a potenziare le capacità di astrazione e di analisi di un testo. Partendo dalla storia del genere, tramite una presentazione che ne ha illustrato le tappe e le caratteristiche fondamentali, e dopo la lettura e l'analisi di alcune favole classiche e moderne, i ragazzi sono passati al ruolo di esecutori attivi e di co-costruttori delle proprie conoscenze, seguendo dei processi di apprendimento che facessero leva sulla competenza di rielaborazione critica, sulla capacità di lavorare in gruppo e sul ricorso alla creatività, utilizzando le conoscenze e le abilità apprese per produrre semplici racconti tradizionali e moderni.

L'attività ha avuto inizio con la proposta di un proverbio, quale stimolo per procedere a ritroso al concetto di morale, peculiare del genere studiato, nonché a quello di favola come narrazione con intento educativo, e ha generato alla fine una raccolta di testi, corredati da una serie di tavole illustrate concepite per sviluppare una linea narrativa, inventati a piccoli gruppi nel corso della lezione.

Il ruolo svolto dal *kamishibai* come mezzo di teatralizzazione del racconto, con uno studente-narratore che commenta le immagini e dà voce ai personaggi leggendo il testo riportato sul *verso* di ogni tavola, permette, in attività come quella descritta, di incidere in modo significativo sui processi di apprendimento degli alunni, portando alla sedimentazione delle loro conoscenze e alla sperimentazione di competenze non meno importanti, quali la capacità di organizzare un'attività insieme agli altri e riuscire a sostenere una recitazione.

Nella sua apparente semplicità, il teatro di carta coinvolge, infatti, sia la sfera emotiva e relazionale sia quella cognitiva, poiché favorisce l'apprendimento cognitivo e il pensiero inventivo, sviluppa abilità di metacognizione e riflessione e promuove l'efficacia comunicativa, favorendo la competenza globale nel rispetto delle differenze di ciascuno.

Inoltre, dare modo ai ragazzi di esprimersi attraverso diverse modalità procedurali mettendo in gioco le cosiddette "*intelligenze multiple*" di Gardner (Gardner, 2015), può rivelarsi utile per osservare quali siano le attitudini da valorizzare in ognuno, dall'espressività testuale alla produzione artistico-raffigurativa.

L'uso di una didattica illustrata e spettacolarizzata sul modello del *kamishibai* ha dimostrato, infine, capacità di catalizzare e accrescere i livelli di attenzione degli studenti, focalizzandola sulla potenza della storia letta ad alta voce e sulle grandi illustrazioni, considerando il coinvolgimento creativo ed emozionale come elemento cardine del processo di apprendimento.

Una proposta educativa e formativa così organizzata consente quel legame di continuità tra formale e informale, con una modalità non certo nuova (Dewey, 1965), ma che può diventare una potente "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 2008), capace di favorire l'apprendimento sociale e di organizzare la conoscenza in contesti multipli e flessibili (Salis, 2018).

3.1 Ulteriori vantaggi del *kamishibai* in chiave educativa

Il linguaggio teatrale, declinato nell'attività proposta nella pratica scenica del *kamishibai*, viene identificato qui come uno strumento privilegiato di intervento pedagogico e formativo, atto a promuovere processi di integrazione e inclusione e a valorizzare le potenzialità di ciascun alunno.

L'utilizzo di strumenti teatrali in ambito scolastico si è rivelato utile per facilitare il raggiungimento di importanti obiettivi, non solo da un punto di vista propriamente didattico ma anche da un punto di vista educativo e inclusivo.

D'altra parte, il rapporto tra teatro, educazione e inclusione affonda le sue radici in tempi lontani: già gli antichi Greci consideravano quest'arte come uno strumento comunicativo in grado di toccare nell'in-



timo gli spettatori e, pertanto, capace di trasmettere valori e messaggi di ogni tipo (Buongiovanni, Pezzella, 2022).

Oggi, dopo un percorso evolutivo passato attraverso l'affermazione nella metà del XX secolo dell'*educational drama*⁶ e nei primi anni Novanta della corrente del *process drama*⁷ unitamente all'emergere delle teorie costruttiviste di Vigotskij e del cognitivismo di Bruner, l'uso di strategie teatrali nell'istituzione scolastica è sempre più frequente, trovandosi spesso in linea con le finalità educative e culturali della scuola.

Il loro impiego costituisce una valida risposta ai bisogni formativi nel percorso di sviluppo dei singoli alunni, soprattutto laddove la scuola ha particolari doveri nei confronti degli studenti in situazione di difficoltà, per i quali le tecniche espressive stimolano in una dimensione laboratoriale una crescita dal punto di vista sia relazionale che della percezione di sé, riconoscendo a ciascuno la propria specificità (Minoia, 2017).

Attraverso la documentazione dell'esperienza didattica sopra descritta, il lavoro proposto intende contribuire all'esigenza di favorire una coscienza collettiva attenta a promuovere processi di contaminazione positiva, in una continua influenza reciproca tra teatro ed educazione.

In particolare, il dispositivo teatrale del *kamishibai* si è rivelato un ottimo strumento formativo, favorendo la scoperta delle possibilità di ciascuno e l'individuazione di risorse che non erano mai state considerate o non avevano trovato condizioni favorevoli per emergere. I vantaggi dell'interazione che avviene nel "teatro di carta" tra il mezzo narrativo e il linguaggio teatrale, sono notevoli in quanto gli alunni partecipano attivamente alla scrittura dei testi e alla messa in scena degli schemi di rappresentazione prescelti.

L'attività ha aiutato a far acquisire progressive autonomie e responsabilità, incoraggiando tutti i ragazzi, non solo quelli con bisogni educativi speciali, a mettersi in gioco e a uscire dalla propria zona di comfort nel contesto della consuetudine scolastica.

In tal modo si sono potuti raggiungere importanti obiettivi, quali il potenziamento dello sviluppo affettivo, linguistico e relazionale; il miglioramento nell'uso di linguaggi verbali, non verbali e della comunicazione corporea; lo sviluppo della conoscenza e consapevolezza di sé e dell'importanza del contributo di ciascuno all'interno del gruppo, rafforzando l'autocontrollo e l'autostima.

In un contesto di ascolto delle differenze, l'uso di una didattica multidisciplinare che intreccia parole e gesti sul modello del *kamishibai*, ha permesso di vivere una piacevole esperienza il cui risultato ha acquistato senso con il contributo di ciascuno singolarmente e del gruppo nella sua totalità, consentendo di uscire da una didattica tradizionale e di spingersi nella conoscenza di nuovi modi di apprendere, comunicare e quindi relazionarsi e integrarsi con gli altri.

4. Riflessioni conclusive

La narrazione costituisce un'attività fondamentale, la forma espressiva da sempre utilizzata nella storia dell'essere umano. La competenza narrativa è anche, come emerso nei paragrafi precedenti, una tappa evolutiva determinante nell'organizzazione del pensiero, un mezzo attraverso cui il soggetto dà forma a sé e alle cose del mondo e di cui già J. Bruner parlava, individuando nella narrazione un atto del pensiero, nonché un significativo strumento per il bambino nella costruzione del proprio sé e nella strutturazione delle relazioni sociali: "è soprattutto attraverso le narrazioni – affermava – che costruiamo la nostra visione del mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (Bruner, 2004, p.12).

6 Si tratta di una corrente, la cui esponente principale fu l'educatrice inglese Dorothy Heathcote, che sosteneva l'utilizzo di strategie teatrali a scopo didattico-formativo e il cui pensiero cardine era che il teatro potesse contribuire alla crescita dell'individuo, stimolando creatività e spontaneità dell'espressione (Buongiovanni, Pezzella, 2022, p. 254).

7 Scuola di pensiero definita dall'australiano Bradley Haseman come una forma di improvvisazione teatrale tendente a coinvolgere il partecipante a livello affettivo, cognitivo ed estetico.



Nel campo delle neuroscienze sembra confermarsi l'importanza delle modalità narrative nel processo di apprendimento: Gardner sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscano l'utilizzo integrato delle varie forme d'intelligenza, soprattutto quelle riguardanti l'intelligenza linguistica, interpersonale e intrapersonale (Gardner, 2015).

L'intento di questo breve contributo è dunque quello di suggerire una proposta operativa che, in un'ottica inclusiva, valorizzi l'approccio narrativo come dispositivo didattico-pedagogico per fornire risposte efficaci anche, ma non solo, ai bisogni degli alunni con disabilità attraverso pratiche mirate a realizzare iniziative formative e ludico-espressive per lo sviluppo delle loro potenzialità e il benessere psico-emotivo (De Angelis, Vitale, 2017).

In particolare, la valenza delle azioni didattiche che utilizzano la pratica narrativa insita nel teatro di carta non risiede soltanto nelle sue potenzialità linguistico-verbali, che favoriscono l'acquisizione delle regole per la costruzione di un testo e quindi anche il controllo dei processi delle attività cognitive. La pratica del lavoro cooperativo, connaturata a quest'esperienza, consente anche di creare l'interdipendenza positiva e favorisce l'interazione diretta e costruttiva tra ruoli diversi e complementari, rafforzando le abilità sociali e interpersonali.

Il dispositivo narrativo in sinergia con l'uso di una didattica illustrata e spettacolarizzata sul modello del *kamishibai*, dove il narratore cura la messa in scena attraverso suoni, rumori ed "effetti speciali" dando vita a un vero e proprio spettacolo, può diventare inoltre mediatore di una "speciale normalità", ovvero di quel luogo in cui si incontrano, dialogano e si mescolano i bisogni di tutti attraverso molteplici forme di rappresentazione (Ianes, 2006).

La tecnica può costituire, pertanto, uno degli strumenti per incrementare il potenziale, talvolta inesperto, degli alunni, la loro creatività, i loro diversi stili di apprendimento (Gardner, 1991), il loro pensiero divergente (De Bono, 1998) ma anche il mezzo attraverso cui stimolare le aree cerebrali delegate ai processi uditivi, visivi, di elaborazione e comprensione della lingua nonché al miglioramento delle capacità di attenzione e immaginazione (La Rovere, 2018; Galdieri & Sibilio, 2020).

L'importanza di questa sperimentazione in ambito educativo-didattico non può e non deve però essere circoscritta a categorie o racchiusa in confini, ma può e deve essere messa a disposizione di tutti in quanto consente un approccio con metodologia attiva in cui lo strumento è il laboratorio, come luogo privilegiato di confronto e di operosa creatività. Un luogo dove ritrovare le proprie potenzialità e abbandonare gli stereotipi, in un percorso che incoraggia nei ragazzi i processi di transfer cognitivo e funge da elemento di connessione tra cose note e ignote e in cui il valore dell'attività dal punto di vista inclusivo è dato soprattutto dal fatto che gli alunni condividono esperienze personali e costruiscono la propria identità grazie al rapporto con gli altri e con il loro immaginario.

L'inclusione non è infatti solo un principio: certamente si basa sulle parole, sui principi e si rinforza con le evidenze scientifiche, ma viene definita dalle nostre azioni e veicolare i valori, promuovendo le differenze anziché emendarle attraverso un pensiero unico e omologante, significa mettere in atto un insieme di pratiche concrete, pedagogicamente fondate, che si possono realizzare quotidianamente e in ogni luogo.

Riferimenti bibliografici

- Abrahamson, C. (1998). Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher education. *Education*, 118(3), 440-452.
- Aldama Jiménez, C. (2005a). La magia del Kamishibai. *Revista Mi Biblioteca*, 17, 153-162.
- Aldama Jiménez, C. (2005b). Los cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del Kamishibai. *Mi biblioteca*, 3, 63-66.
- Amatori, G. (2013). "Il teatro come antipedagogia. Uno sguardo fenomenologico sulla crisi del teatro a scuola in prospettiva pedagogico-speciale". In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 96-106). Lecce: Pensa Multi Media.
- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.



- Artaud, A. (1996). Le visage humain. In Antonin Artaud - Works on Paper, Rowell M. (eds.), *The Museum of Modern Art* (pp. 94-96). Abrams: New York.
- Artaud, A. (1982). Héliogabale ou l'anarchiste couronné. In Id., *Œuvres complètes*, VII. Paris: Gallimard.
- Audigier, F. (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, 5. Paris.
- Batini, F., & Giusti, S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Bellantonio, S. (2017). Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 1 (4), 72-80.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Besio, S., & Caldin, R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2019). Il paradigma inclusivo fra approcci teorici, pratiche e corpi agiti. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVI(10), 91-98.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (1), 145-163.
- Bocci, F. (2013) (ed.). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F., & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.
- Bruner, J.S. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, trad. it. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Buongiovanni, C., & Pezzella, A. R. (2022). Progetto educativo inclusivo: lo spettacolo teatrale motorio. *Formazione & Insegnamento*, XX (1s), 252-259.
- Cambi, F., Landi, S., & Rossi, G. (2010). *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambria, F. (2007). *Far danzare l'anatomia. Itinerari del corpo simbolico in Antonin Artaud*. Pisa: ETS.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2014). Educazione come inclusione. *Civitas educationis. Education Politics and Culture*, III (1), 81-98.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Capobianco, R., & Vittoria, P. (2012). Dalla narrazione al teatro sociale: l'esperienza del teatro forum. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 1-8.
- Capobianco, R. (2006). Metodologie educative: una scuola che educa narrando. In F. A. Costabile (coord.), *Didattica e didattiche disciplinari – Quaderni per la nuova secondaria* (pp. 45-62). Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Carlomagno, N. (2020). La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 613-631.
- Carlomagno, N., Sibilio, M., & Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Cid Lucas, F. (2009). El 'kamishibai' como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente. *Revista de Pedagogia*, 141-152.
- Cid Lucas, F. (2006). El bello espectáculo de *Kamishibai*: a caballo entre la *performance* y la narración. *Ñaque*, 47, 24-26.
- Cimmino, I. (2020). *Quando il testo si anima: a scuola con il linguaggio dei cartoni animati*. Milano: Franco Angeli.
- Compagno, G. (2017). Prassi teatrale e didattica inclusiva: una prospettiva di intervento formativo. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Atti del Convegno Siped, (pp. 1015-1020). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Convertini, T., Farnè, R. (2020). La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi. *Educationduepuntozero*, 38, (23), 1-10.
- Costantino, V. (2019). Il corpo non stereotipo nella relazione pedagogica e teatrale. *Filosofi(e) Semiotiche*, 6 (1), 71.
- Cottini, L., & Fedeli, D. (2008). Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità. In L. Cottini (ed.), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.



- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dentale, H. (2019). *Prendiamoci il tempo per stare con noi: Educare all'ascolto, all'emozioni, alla felicità*. Torino: Lindau.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al teatro-scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Angelis, B., & Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. In *L'integrazione scolastica e sociale* (vol. 16, n. 1, pp. 72-79). Trento: Erickson.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato, Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: RCS.
- Fava, F. (2018). *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*. Roma: Carocci.
- Fornara, S. (2021). La didattica della composizione scritta con le storie divergenti. In M. Borreguero Zuloaga (ed.), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (pp. 599-616). Peter Lang, Bern.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., & Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplexity, neuro science and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-25.
- Frauenfelder, E., Santoianni F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Galdieri, M., & Sibilio, M., (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 403-416.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (2015). *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2018). Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 29-45). Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- González Rojas, V., & Sandoval Poveda, A. (2021). Análisis de la experiencia del Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas desde las voces de sus protagonistas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21, 3, San José.
- Hartwig, S. (2021). Undoing disability in el teatro inclusivo. In Gomez Gàrcia A., David Navarro J, Velloso Alvàrez J.L. (eds.), *Ficciones y límites. La diversidad funcional en las artes escènicas, la literatura, el cine y el arte sonoro* (pp. 65-83). Peter Lan.
- Hernawan, A.H., Darmawan, D., & Septiana, A.L. (2021). Developing Kamishibai and Hologram Multimedia for Environmental Education at Elementary School. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 6 (2), 656-664.
- lanes, D., & Cramerotti S. (2009). Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Volume 1. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- La Rovere, G. (2018). *Pedagogia della lettura ad alta voce*. Roma: Armando.
- Mancino, E., Antonacci, F., & Guerra, M. (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (2012). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Minoia, V. (2017). Teatro come educazione all'alterità. *Educazione interculturale*, 15, 2, 98-114.
- Murata, M., Ushida, K., Y Abe, & Chen, Q. (2020). An Application of Digital Kamishibai System to a Story Writing Work of Elementary School. *IEICE Tech. Rep.*, 120:, (167), ET2020-11, 7-12.



- Mortari, L. (2014). Il paradigma educativo della cura. In Mortari L., Bertolani J. (eds.), *Counseling a scuola* (pp. 5-21). Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Orbaugh, S. (2016). *Propaganda performed: Kamishibai in Japan's fifteen-year war*. Leiden-Boston: Brill.
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Mechademia*, University of Minnesota Press, 7, 78-100.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Proli, M.G. (2019). La formazione degli insegnanti della scuola secondaria tra e-Learning e Ricerca-Azione. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*. Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti (a cura di Vanna Boffo) (pp. 24-31). Firenze: Indire.
- Ramadhani, F., & Rozani Syafe, A.F. (2014). Using kamishibai in teaching speaking for junior high school students, *Journal of English Language Teaching*, 2 (2), 88-95.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7 (2-3), 171-181.
- Saturno, M.T. (2019). *Il laboratorio teatrale integrato "Piero Gabrielli". Elementi di trasferibilità di una prassi alle radici dell'inclusione*. Milano: StreetLib.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2011). *Ricerche corporeamente in ambito educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sundawa, D., Logayah, D.S., & Malik, Y. (2020). Increase the awareness and response of disaster by using kamishibai learning method on social studies at junior high school. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, Vol. 485, *Second International Conference on Environmental Geography and Geography Education (ICEGE)* 28-29 September 2019, East Java, Indonesia, 2-7.
- Valerio, P., Striano, M., & Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Varela, F.J., Thompson, E.T., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press.
- Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in Kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26 (3-4), 248-263.
- Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio, ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Xodo C. (2020). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Zollo, I., Pace, E., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12 (27), 14-28.

Sitografia:

<http://www.kamishibaitalia.it/>