



FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

Ascoltare le immagini: il suono nel Kamishibai

Alessandra Casalbore

Research fellow | Department of Education Science | Roma Tre University | alessandra.casalbore@uniroma3.it

Listening to the images: sound in Kamishibai

Abstract

Kamishibai is a teaching aid that allows children to be introduced, through the use of sound and images, to an immersive narration that leads to the construction of shared knowledge and inclusive paths. The article describes a workshop conducted by the writer, as a teacher, in a nursery school of Rome. In this path, Kamishibai was used as an educational “medium” to fight stereotypes, prejudices and enhance empathy and collaboration in children aged three to six years. Implementing this type of teaching from the early school years is essential to create a future citizen open to confrontation, dialogue, diversity understood as richness and plurality of ideas and values.

Keywords

Sound, art, *kamishibai*, discrimination, infant school

Il *Kamishibai* è un sussidio didattico che consente di avvicinare i bambini, attraverso l’uso del suono e delle immagini, ad una narrazione immersiva che porta alla costruzione di saperi condivisi e percorsi inclusivi. Nell’articolo è descritto un laboratorio svolto dalla scrivente, in qualità di insegnante, in una scuola dell’infanzia romana. In questo percorso, il *Kamishibai* è stato utilizzato come “mezzo” educativo per combattere stereotipi, pregiudizi e potenziare l’empatia e la collaborazione nei bambini dai tre a sei anni di età. Attuare questo tipo di didattica fin dai primi anni scolastici è fondamentale per creare un futuro cittadino aperto al confronto, al dialogo, alla diversità intesa come ricchezza e pluralità di idee e valori.

Parole chiave

Suono, arte, *Kamishibai*, discriminazione, scuola dell’infanzia

Premessa

Musica, arti visive, recitazione sono tre forme d'arte che compongono l'anima del *Kamishibai*, l'antico teatrino giapponese diventato oggi un innovativo sussidio didattico, utilizzato in diversi ambiti educativi: scuole, ludoteche, musei, eccetera. Il suono nel *kamishibai* ricopre un ruolo di prima importanza nella rappresentazione teatrale, serve per richiamare l'attenzione delle persone che formeranno il pubblico, sottolineare i momenti salienti della narrazione e attraverso la voce del *gaito kamishibaya* (il narratore) diventa lo strumento che dà vita alle illustrazioni che compongono la storia (disegni che, molte volte, sono delle vere e proprie opere d'arte). La presenza di suoni e immagini come veicoli principali della narrazione rende questo strumento interculturale, in quanto è accessibile a tutti, non serve comprendere il testo per seguire la storia ma è possibile affidarsi al linguaggio universale dell'arte, che travalica i confini culturali e trasporta in un mondo dove il sentire passa per le emozioni e crea empatia.

Questo articolo si compone di due parti, una di natura più teorica in cui saranno illustrate le origini del *kamishibai*, il ruolo ricoperto dal suono nella narrazione e le possibili applicazioni in campo educativo e una seconda parte, in cui sarà descritto un percorso di didattica interculturale dell'arte svolto, dalla scrivente, in una scuola dell'infanzia a Roma. Nel laboratorio i bambini, coadiuvati dalle insegnanti, hanno ideato, scritto, illustrato e recitato attraverso il *Kamishibai* una storia che parla del colore della pelle, della paura che si tramuta in voglia di conoscere e della differenza che diventa ricchezza, se osservata e compresa. L'intento del laboratorio, oltre ad affrontare il tema del razzismo a scuola, ha lo scopo di creare uno spazio di condivisione in cui bambini entrano in contatto con varie forme d'arte (musica: costruzione ed esecuzione di strumenti per accompagnare la narrazione, pittura: disegnare le tavole dell'albo illustrato, recitazione). Educare all'arte e con l'arte permette di vedere il mondo in modo più completo e meno etnocentrico, offre modalità di lettura della realtà alternative, ritmi più lenti ma coinvolgenti, spinge a non chiudersi in un'unica logica ma ad utilizzare molteplici forme di espressione. Ognuno di questi linguaggi ha una sua importanza e permette al bambino di comprendere il mondo in modo più autentico e consapevole, permette di sviluppare un pensiero critico che non si accontenta di soluzioni preconfezionate ma cerca strade nuove per rispondere a dubbi ed includere tutti. L'obiettivo che si pone il laboratorio non è solo quello di restituire al bambino una molteplicità di linguaggi da utilizzare (Malaguzzi, 1993), ma aiutarlo a gestire la complessità che si nasconde dietro a questi canali di comunicazione, in modo da poter "coltivare l'umanità" (Nussbaum, 2006) in tutte le sue forme e potenzialità. Il fine ultimo è la formazione di un cittadino cosmopolita, capace di muoversi con disinvoltura in contesti sempre più ibridi e complessi. Proprio questa "complessità" porta la scuola a dover progettare, fin dai primissimi anni scolastici, percorsi in grado di utilizzare linguaggi alternativi con una forte valenza emotiva, in grado di potenziare l'empatia e prevenire le discriminazioni.

1. Il *kamishibai*. Storia ed evoluzione

Kamishibai è un termine giapponese che significa "teatro di carta" (*Kami*: carta, *shibai*: teatro, dramma, gioco). L'origine di questo strumento è molto antica ed è riconducibile, secondo alcuni studiosi (Kaminishi, 2006; McGowan, 2015; Casadei, 2019), al genere *e-toki* (letteralmente "spiegazione attraverso le immagini"), presente in Giappone fin dal XII secolo. *Letoki* è una pratica buddista giapponese che utilizza l'*emakimono* (un rotolo contenente immagini dipinte a mano) o le sale da disegno (stanze le cui pareti sono decorate con immagini dipinte a mano o contengono pergamene illustrate) come strumenti per spiegare, attraverso l'immagine, i principi della filosofia buddista. Un'altra possibile connessione con il *Kamishibai*, in tempi più recente, è rintracciabile nel genere *Utsuschi-e*, ovvero le Lanterne magiche (invenzione olandese, risalente al XVIII secolo): "*Starting in the 18th century, a form of street performance art called 'kamishibai' emerged, inspired by techniques of animation used in magic-lantern shows first imported to Japan by the Dutch*" (McGowan, 2015, p. 8).

Nato come sussidio didattico il teatrino di carta è diventato, in seguito, una forma di intrattenimento rivolta sia ai bambini sia agli adulti, per tornare ad essere, ai giorni nostri, uno strumento educativo.

Il *Kamishibai*, come lo conosciamo oggi, si diffuse in Giappone tra le due Guerre Mondiali, si compo-

neva di più elementi: il *butai* (teatrino di legno), la bicicletta su cui era montato per facilitare lo spostamento nell'arco della giornata e le tavole illustrate (a volte erano delle vere e proprie opere d'arte, i pochi esemplari sopravvissuti alle guerre sono conservati al museo di Kyoto).

Il teatrino giapponese rappresentava all'epoca un intrattenimento molto diffuso, si stima che tra gli anni Venti e Trenta del secolo scorso vi fossero in attività, solo a Tokyo, almeno 3.000 artisti di strada e oltre 50.000 in tutto il Giappone (Lucatti, 2019). Era un'attività molto redditizia, il guadagno proveniva dalla vendita dei dolciumi al pubblico, le famiglie che avevano acquistato le caramelle potevano assistere in prima fila alla rappresentazione teatrale, gli altri dovevano accontentarsi di seguire lo spettacolo da lontano. Una volta radunato il pubblico, il *gaito Kamishibaiya* iniziava a far sfilare nel *butai* le tavole illustrate, raccontando con enfasi la storia. Ogni racconto si componeva di più episodi, e ogni episodio si concludeva rimandando all'incontro successivo, in modo da garantire un effetto "suspence" che avrebbe portato il pubblico a ripresentarsi la volta seguente per conoscere il seguito. La bravura del narratore e la qualità delle illustrazioni garantivano il guadagno della giornata e, in prospettiva, quello delle rappresentazioni successive.

La messa in scena era, però, l'ultima parte di un giro d'affari molto più grande gestito dal *kashimoto*, una sorta di "impresario" locale che si occupava di tutti gli aspetti organizzativi: procurava le caramelle, noleggiava le biciclette già dotate di teatrino e commissionava agli artisti la realizzazione delle tavole illustrate che poi faceva circolare tra i *gaito Kamishibaiya*. Anche trovare storie sempre nuove e di alta qualità era un compito del *Kashimoto* che spesso, in accordo con gli altri impresari, barattava gli albi per avere materiale nuovo a costo zero.

Il *kamishibai* restò in uso, in Giappone, fino alla fine degli anni Sessanta per essere poi sostituito, in via definitiva, da un nuovo "media visivo": la Televisione. Fu proprio quest'ultima a decretare la graduale scomparsa del *Kamishibai*, ma era all'epoca ancora così popolare che il primo nome dato a questo emergente mezzo mediatico fu *denki Kamishibai*, ossia *Kamishibai* elettrico.

Le storie, raccontate attraverso il teatro di carta, non sono andate del tutto perdute ma sono diventate fonte di ispirazione per i "manga" (fumetti) e "anime" (cartoni animati tratti dai manga) raggiungendo, così, il lettore odierno sotto una nuova veste.

2. Il suono nel kamishibai

Nel teatrino giapponese un ruolo di primo piano è svolto dal suono. Il *Kamishibaiya*, per richiamare l'attenzione dei possibili spettatori, suonava di solito il *hyoshigi* (due bastoncini di legno legati ad una corda) oppure piccoli strumenti a percussione che erano montati sopra la bicicletta e costituivano, insieme al *butai*, parte integrante della rappresentazione. Questi strumenti venivano utilizzati durante la messa in scena per sottolineare i momenti salienti della storia e marcare gli stati emotivi dei personaggi dando enfasi e significato alla rappresentazione visiva. Attraverso la musica l'immagine prendeva vita, il suono veniva utilizzato «in senso metaforico, suggerendo diverse letture delle immagini e fornendo diverse regole nell'interpretazione dell'immaginario» (Casadei, Flamini, 2022, p. 47).

L'elemento sonoro era una parte fondamentale, anche, del testo composto quasi sempre in rima. La recitazione era affidata a dei narratori esperti. I *Kamishibaiya* erano ex *benshi*, con questo termine si identificano gli artisti che commentavano, nelle sale cinematografiche, le vicende dei film muti dando letteralmente voce ai protagonisti della pellicola. Anche in questo caso la narrazione era, spesso, accompagnata dalle note di un pianoforte.

Con l'avvento del cinema sonoro i *benshi* si ritrovarono senza lavoro, questo li portò a reinventarsi come *Kamishibaiya* e a far tornare in auge questa forma di intrattenimento. L'esperienza maturata nel cinema muto gli permetteva di dominare, in modo naturale e brillante, due aspetti importanti della recitazione: il suono e la corporeità. Il racconto attraverso il *kamishibai* non era una semplice lettura di una storia, ma attraverso le immagini che scorrevano nel teatrino, la gestualità, la tonalità della voce e la musica il cantastorie dava vita ad una vera e propria rappresentazione sensoriale. Come sostiene Rita Casadei il *Kamishibai*:

è una scrittura-rappresentazione-lettura di storie che non trascura il tatto e il contatto: voce e gesto sono vie concrete attraverso cui condividere le letture co-costruite del mondo, in un'atmosfera ricca di partecipazione emotiva. La costruzione del Kamishibai coinvolge l'universo sensoriale, il linguaggio artistico, la creatività e la manualità, ma riguarda anche l'esercizio e l'affinamento delle competenze linguistico-espressive e della sensibilità stilistica. È un modo di abitare il mondo dell'immagine; la lettura delle immagini permette di sviluppare modi di dire e pensare attraverso le immagini (2022, pp. 46-47).

Questo connubio narrativo voce-musica ha origini molto antiche, ad esempio, nell'antica Grecia, era consuetudine per gli aedi cantare le gesta degli eroi greci accompagnandosi con la cetra. Figure simili si ritrovano anche nei paesi extraeuropei, ad esempio, i *meddah*, in Turchia o i *griot*¹ in Africa. I primi erano degli artisti professionisti che si esibivano davanti ad un pubblico nei caffè delle grandi città, l'arte di questi cantastorie² itineranti si basava, soprattutto, sulla mimica e sul controllo della voce. I secondi, invece, erano artisti poliedrici (attori, musicisti, narratori, poeti) che erano soliti accompagnare e valorizzare la narrazione con un sottofondo musicale, gli strumenti adoperati cambiavano a seconda del paese di provenienza del cantastorie, i più noti erano: la *kora*³, il *balafon*⁴, lo *ngoni*⁵, il *djembe*⁶ e, in alcuni casi, il canto.

Tornando in Giappone, nel *Kamishibai* suono e gestualità si fondono per dare vita alle tavole illustrate che scorrono nel *butai*, questi linguaggi artistici hanno una forte valenza interculturale, sono in grado di travalicare la parola, di potenziarla e di definirla, ciò permette di mettere in atto un'esperienza inclusiva fruibile da un largo pubblico: giovani/adulti, analfabeti/istruiti, autoctoni/stranieri, eccetera. Il *kamishibai*, in questa ottica, si configura come uno strumento multidimensionale in quanto coniuga differenti esperienze sensoriale: la vista, l'udito, il gusto. Particolarmente importante è il rapporto che si instaura tra narratore e pubblico, tra *performer* e *audience* (McGowan, 2015). La lettura della stessa storia cambia di volta in volta in quanto il narratore ha la possibilità di modificare il modo di raccontare in relazione al rapporto che si instaura con il pubblico, il setting che si crea non è mai uguale a quello precedente, si anima di suggestioni dovute alla creatività del narratore, all'imprevisto del momento, alla risposta ad una battuta, ad una risata o ad una manifestazione di paura da parte del pubblico, tutti questi elementi possono modificare l'andamento del racconto, l'artista può scegliere, di volta in volta, di enfatizzare o sminuire alcuni elementi presenti nella storia. È proprio questo aspetto partecipativo che rende la rappresentazione teatrale più completa rispetto, ad esempio, ad una semplice lettura di un libro, di un manga o la visione di un anime "*kamishibai stories differ significantly from manga and animé in that they only come into being through dynamic oral performance in front of a live audience*" (McGowan, 2015, p. 8). In tal senso, il *kamishibai* si presenta come una "narrazione visiva" capace di coinvolgere più sensi e creare suggestioni emotive. La presenza del teatrino catalizza l'attenzione del pubblico, impone il silenzio e dà inizio ad una vera rappresentazione teatrale che veicola non solo il contenuto, la morale, della storia ma le emozioni in essa rappresentate, vissute in prima persona dallo spettatore in uno spazio condiviso con gli altri partecipanti. L'elemento scenico, esplicitato nel rapporto tra *performer* e *audience*, rappresenta il punto di forza di questo medium educativo

3. Il kamishibai come sussidio didattico interculturale

Il *kamishibai* può essere considerato a tutti gli effetti un sussidio didattico interculturale in quanto permette di entrare in contatto, in modo dialogico, con elementi "culturali" diversi. Questo sussidio didattico rappresenta una piccola finestra sulla cultura giapponese, ma anche gli albi proposti possono provenire, idealmente, da qualsiasi parte del mondo e proporre grafiche e contenuti tipici di determinati luoghi, a volte molto distanti dall'immaginario abituale.

1 Termine Francese, *malinké* nel Mali meridionale, nella Guinea settentrionale, nella Costa d'Avorio, nel Senegal, nel Gambia e nel Burkina Faso occidentale), *djeli*, *djali*; *igiiw* in arabo.

2 L'arte dei *meddah* è stata inclusa nel 2003 fra i capolavori del patrimonio orale e immateriale dell'umanità riconosciuti dall'UNESCO.

3 Strumento tipico dell'Africa Occidentale.

4 Strumento tipico dell'Africa Sub-Sahariana.

5 Diffuso in Malawi, Zambia, Tanzania e Mozambico.

6 Diffuso in Guinea Conakry, Mali, Burkina Faso, Senegal e Costa d'Avorio

Un altro aspetto interessante del *Kamishibai* è che l'ascolto della storia non è mai statico ma attivo e partecipativo, spesso l'attore interrompe la narrazione per coinvolgere il pubblico che diventa, così, parte integrante della messa in scena. Questo mix di idee costituisce un'ulteriore forma di ibridazione, nella storia confluiscono i pensieri, i commenti e l'immaginazione degli uditori, protagonisti attivi del racconto.

Lavorare su questo incontro di soggettività permette di progettare percorsi didattici inclusivi in cui ogni individuo può offrire il proprio contributo alla realizzazione della narrazione. La storia, interpretata mediante il *Kamishibai*, può essere presa in prestito da un albo illustrato già esistente ma può essere anche inventata, creata ad hoc per rispondere a determinate esigenze:

Creare un albo significa mettere in atto un laboratorio di *storytelling*, manipolazione, pittura e recitazione che può coinvolgere persone di qualsiasi età e "cultura", vuol dire ideare un percorso capace di stimolare simultaneamente diversi "campi di esperienza" attraverso un approccio di lavoro cooperativo (*cooperative learning*) basato sul fare (*learning by doing*). Tutte queste caratteristiche rendono [il *Kamishibai*] uno strumento flessibile, che si adatta a differenti *setting* educativi (Riccardi, Casalbore, 2024).

Condurre un percorso laboratoriale permette di lavorare in piccoli gruppi, in una dimensione più raccolta e riflessiva, creando occasioni di confronto e conoscenza reciproca, consente di mettere in risalto i talenti di ogni partecipante e di affrontare le insicurezze grazie alla presenza e all'aiuto degli altri colleghi. Costituisce un incontro di esperienze diverse che convergono in un risultato condiviso e co-progettato. Questa metodologia (*cooperative learning*) aiuta ad instaurare un clima positivo, di accoglienza, di ospitalità, di apertura verso l'altro.

Questa progettualità laboratoriale offre, inoltre, la possibilità di esprimersi attraverso l'utilizzo di diversi tipi di "intelligenza" (Gardner, 1991) che portano a ricercare e valorizzare le attitudini dei singoli partecipanti in un'ottica di un lavoro in comune. Nella sua apparente semplicità, il teatro di carta coinvolge:

sia la sfera emotiva e relazionale sia quella cognitiva, poiché favorisce l'apprendistato cognitivo e il pensiero inventivo, sviluppa abilità di metacognizione e riflessione e promuove l'efficacia comunicativa, favorendo la competenza globale nel rispetto delle differenze (Sgambelluri, De Domenico, 2022, p. 140).

Potenziare il pensiero creativo implica scegliere percorsi alternativi, non convenzionali, che considerano la diversità una risorsa, un'angolazione diversa da cui vedere il mondo, un elemento originale con cui confrontarsi ed interagire "contaminandosi" a vicenda. Vuol dire avere più "lenti" a disposizione per leggere e comprendere la realtà che ci circonda.

3. Laboratorio

L'interesse per il *Kamishibai* e la consapevolezza delle potenzialità di questo strumento didattico, soprattutto nella prima infanzia in cui molti percorsi educativi passano attraverso le immagini e il suono, mi ha portato a progettare, nel ruolo di insegnante, un percorso laboratoriale che prevedeva la costruzione di un albo illustrato da animare attraverso il teatrino giapponese, presente nel plesso scolastico.

• Contesto

L'istituto in cui è stato svolto il laboratorio è l'I.C. Villaggio Prenestino, situato nel quadrante Est di Roma Capitale (VI Municipio).

L'istituto è composto da tre ordini scolastici: infanzia, primaria e secondaria di primo grado, e accoglie circa 1.200 studenti⁷. La scuola dell'infanzia è formata da nove sezioni (quattro a tempo pieno, cinque a tempo ridotto); il gruppo classe che ha partecipato all'attività laboratoriale è composto da tre docenti (due

⁷ Le informazioni sull'IC sono state prese dal sito ufficiale della scuola: <https://www.icvillaggioprenestino.edu.it/pagine/presentazione>.

di sezione e un sostegno) e 21 alunni (9 maschi, 12 femmine), di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Tutti i bambini sono nati in Italia, ma quasi un terzo dei loro genitori ha origini straniere⁸.

La presenza di diverse nazionalità porta la scuola dell'infanzia ad essere di fatto un luogo multiculturale, in cui si muovono alunni, genitori e personale educativo con differenti background culturali. Per molte famiglie la scuola costituisce il primo, vero, momento di contatto con la società di accoglienza, spesso viene percepita come luogo completamente nuovo rispetto a quello conosciuto nel paese di provenienza, perché nuovi sono gli spazi, i gesti, i ritmi, gli oggetti, le regole di convivenza e le figure con cui ci si relaziona. Occorre, quindi, saper ricalibrare i riferimenti precedentemente posseduti con quelli proposti dal nuovo scenario, da questo mix di saperi nasce l'incontro con l'altro. L'incontro non è mai scontato, ma è frutto di una scelta consapevole (Langer, 1994) che si deve tramutare in una progettualità condivisa, che coinvolge tutti i partners in azione (scuola, bambini, adulti di riferimento, territorio) dando vita ad un patto di corresponsabilità educativa.

Questa realtà così complessa e variegata ha interrogato profondamente la mission dell'istituto, che ha risposto avviando un percorso di forte sensibilizzazione alle tematiche interculturali coinvolgendo, in primis, il corpo docente attraverso la proposta di percorsi di formazione specifici e, in seconda battuta, l'utenza attraverso l'organizzazione e la partecipazione ad attività volte a favorire l'inclusione scolastica di tutti gli allievi, ponendo particolare attenzione all'educazione alla pace e alla legalità (flash mode, progetti Erasmus, manifestazioni culturali, eccetera). Degno di nota, all'interno di queste iniziative di sensibilizzazione, è stato lo sforzo di dotare le biblioteche dei vari plessi scolastici di libri in più lingue e di ampio respiro interculturale, rifacendosi al modello proposto da Ongini (1999) dello "scaffale multiculturale" (la presenza di due teatrini giapponesi rientra in questa dotazione).

• **Organizzazione e finalità del laboratorio**

Il primo step del percorso laboratoriale è stato la scelta del tema da trattare. Quest'ultimo non è stato casuale, ma è scaturito da una problematica emersa in sezione: dalle domande poste dai bambini sulla carnagione scura della compagna di classe di origine nigeriana, percepita come "strana" e/o pericolosa (l'unica bambina di origine africana in sezione ed una delle poche nel plesso scolastico) e dai commenti che hanno riportato alcuni genitori, nei colloqui individuali, sulla difficoltà dei figli a rapportarsi con questa bambina a causa del colore della pelle. Una volta emerso, il tema è stato affrontato con gli alunni a differenti livelli:

- Il primo, a livello teorico, le insegnanti hanno dato una spiegazione scientifica del perché esistono differenti colori di pelle, hanno illustrato in modo semplice che cos'è la melatonina e quali sono gli effetti che produce sulla carnagione, sottolineando il fatto che la nostra stessa pelle cambia colore in base all'esposizione al sole (esempio tangibile, d'estate diventiamo più scuri, ci abbronziamo) e che ognuno ha una "sfumatura" di colore che lo caratterizza, proprio come succede per il colore degli occhi o dei capelli.
- Il secondo, a livello ludico, le maestre hanno fatto giocare i bambini in squadre per costruire diverse serie di sfumature della pelle, accostando le braccia dovevano formare linee di colore dal più chiaro al più scuro o viceversa, oppure si dovevano raggruppare per fasce di colore simili. Lo stesso gioco è stato condotto usando il colore dei capelli e, poi, quello degli occhi. Lo scopo dell'attività ludica è stato quella di far toccare con mano quante diversità ci caratterizzano ma, anche, quanti elementi simili ci accomunano. I bambini, formando diverse tipologie di serie, si sono subito resi conto che con alcuni compagni condividevano il colore degli occhi, con altri quello della pelle, l'altezza oppure il taglio di capelli (volendo le variabili con cui giocare sono infinite). Il messaggio che si voleva far arrivare è che, in fondo, il colore della pelle è solo una delle tante variabili in gioco, ci definisce insieme a tanti altri elementi, è proprio la combinazione di tutte queste variabili che rende ogni essere umano unico e potenzialmente inimitabile.
- Il terzo, a livello immaginativo, le docenti hanno proposto delle letture che affrontano il tema della diversità da diversi punti di vista, più o meno espliciti. In questo caso l'obiettivo dell'attività è stato quello

8 4 bambini hanno entrambi i genitori di nazionalità rumena, 1 bambino ha il padre albanese e la madre rumena, 1 bambina ha entrambi i genitori di nazionalità nigeriana.

di incentivare il decentramento dello sguardo, di coltivare un “mondo immaginario” dove le differenze sono percepite come risorse aggiuntive. Tra i testi esaminati quelli che hanno maggiormente colpito l’attenzione dei bambini sono stati: *Di che colore sei?*, *Gatto nero gatta bianca*, *Il libro sui colori della nostra pelle*, *Fior di Giuggiola*, *La cosa più importante*, *Ada la scienziata*, *Elmer e l’elefantino da salvare*, *Pezzettino*, *Così come sono*, *Che cos’è un bambino*, *Ogni viso è una poesia*. Questi testi sono serviti per affrontare il tema della diversità in un tempo esteso, la lettura è parte integrante della routine scolastica, è un’attività quotidiana che viene svolta in piccolo gruppo o con l’intera classe in base all’esigenza del momento. Questa routine ha permesso alle insegnanti di tornare sul tema nel corso del tempo e di curare aspetti importanti che erano passati inosservati o non erano emersi.

Questa prima fase ha costituito il substrato su cui sviluppare la costruzione condivisa di un albo illustrato sul tema del colore della pelle. Con l’espressione “condiviso” non si intende che tutti i bambini hanno svolto tutte le attività proposte, ma che tutti i partecipanti hanno collaborato in varia misura, in base alle proprie capacità e talenti, alla realizzazione dell’albo, che risulta essere un lavoro unitario in cui ognuno può riconoscere il proprio contributo affianco a quello del compagno.

• Tempi

Il laboratorio è durato da aprile a maggio 2024, con una cadenza trisettimanale. Vista l’età dei bambini e i ridotti tempi di attenzione gli incontri hanno avuto una durata di 30-40 minuti. Sono stati svolti prevalentemente in sezione, a volte hanno interessato tutto il gruppo classe, altre solo alcuni alunni.

• Metodologia

Dopo la prima fase di introduzione al tema tramite spiegazioni, giochi e lettura dei testi è iniziato il laboratorio vero e proprio. I bambini sono stati lasciati liberi di esprimere quali elementi volevano mettere nella storia: alcuni elementi prendevano spunto dai libri e dai giochi fatti in classe, altri erano inventati sul momento. Da questa serie di idee iniziali si è proceduto ad una selezione che ha portato alla scelta degli argomenti da inserire nell’albo. Molte idee sono state scartate dai bambini stessi perché ritenute ridondanti oppure poco convincenti (*brainstorming*). Partendo dalle idee selezionate, un piccolo gruppo di alunni di cinque anni ha lavorato, insieme alle insegnanti, alla stesura della storia. Essendo un albo illustrato il racconto è stato immaginato come un fumetto, una successione di brevi sequenze, una per ogni tavola illustrata. Il testo è stato ridotto al minimo in quanto serviva solo per fornire un breve commento all’immagine, che è la vera protagonista dell’albo illustrato.

Nella scrittura si è tenuto molto in considerazione l’elemento sonoro, le parole dovevano essere un accompagnamento all’immagine, per questa ragione è stata spesso utilizzata la rima per dare sonorità al discorso e, in alcune tavole, i suoni hanno preso il posto delle parole. Grazie alla collaborazione con un laboratorio musicale, condotto dall’insegnante di potenziamento⁹, sono stati creati degli strumenti (maracas, bastoni della pioggia, tamburi) per annunciare l’arrivo del teatrino giapponese. Questi strumenti sono stati utilizzati anche nel corso della lettura animata per sottolineare i momenti salienti della storia. Costruire e usare questi strumenti ha permesso all’insegnante di parlare di altre culture e di esplorare universi musicali nuovi. Anche la fiaba è stata utilizzata con lo stesso intento: fornire informazione su contesti poco conosciuti, osservare illustrazioni dove la maggior parte delle persone ha la pelle “nera” ed è raffigurato un paesaggio inconsueto, portando così alla portata di tutti i bambini riferimenti culturali vicini all’universo familiare della bambina di origine nigeriana. Questo scambio ha permesso alla bambina in questione di sentire riconosciuti e apprezzati elementi dell’universo culturale e familiare e agli altri bambini di conoscere usanze, storie e ritmi nuovi. La conoscenza reciproca, come sostiene Langer, è il primo passo per la convivenza pluri-etnica, che «può essere percepita e vissuta come arricchimento ed opportunità in più piuttosto come condanna: non servono prediche contro il razzismo, intolleranza e xenofobia, ma esperienza e progetti positivi ed una cultura della convivenza» (1994, p. 14).

9 Nel corpo docente della scuola dell’infanzia sono presenti tre docenti che hanno una formazione musicale (diploma di conservatorio). L’Istituto Comprensivo è a indirizzo musicale. La musica è un elemento che contraddistingue l’offerta formativa di questo istituto anche attraverso la scelta delle attività proposte dagli esperti esterni (Progetto CEMEA e BAFNE).

In contemporanea, un altro gruppo di bambini ha illustrato le tavole utilizzando diverse tecniche grafiche: acquarello, pittura, body painting, collage, eccetera.

Una volta realizzato l'albo i bambini di cinque anni hanno raccontato in classe la storia, attraverso i *Kamishibai*, ai compagni di tre e quattro anni e ai genitori durante la festa di fine anno.

4. I colori della pelle: un albo illustrato per il *kamishibai*

In questo paragrafo verrà descritto l'albo illustrato creato durante il laboratorio. L'intento è mostrare un esempio tangibile di un percorso didattico dell'arte, condotto in una prospettiva interculturale

La storia è composta da 14 tavole. L'impianto del lavoro è stato condiviso da tutto il gruppo, alcune tavole sono state composte a più mani, altre sono state disegnate da un singolo partecipante.

La tavola della linea del colore, ad esempio, è stata fatta da quattro bambini di tre anni che hanno letteralmente "dato una mano" per creare l'immagine sul foglio, mentre un bambino di quattro anni ha dipinto lo sfondo.



Figura 1. la sfumatura del colore

Grazie a questa tavola è stato possibile riprodurre attraverso la pittura varie sfumature di colore di pelle ed accorgersi che, in realtà, il colore della carnagione "chiaro" non si ottiene sfumando il rosa con il bianco, ma è molto più simile al marrone sfumato con il bianco. Una bambina ha addirittura osservato che solo i maialini sono rosa, gli esseri umani sono marrone chiarissimo (intendendo il suo colore di incarnato).

La tavola "Io sono Elisa", invece, è stata fatta da una bambina di cinque anni (di nome Elisa) che si è raffigurata in un autoritratto per simboleggiare l'unicità della sua persona, riconoscibile da tutta la classe.



Figura 2. Io sono Elisa

L'ultima tavola dell'albo è composta da un collage di disegni, realizzati dai bambini di cinque anni. La scelta di questa tecnica è dettata dalla volontà di includere più immagini possibili, in modo da creare una specie di firma del gruppo di lavoro. Il significato che si voleva trasmettere con questa tavola è che ogni bambino ha delle caratteristiche che lo rendono unico ma, anche, passioni che lo accomunano agli altri, una fra tutte il gioco: differenti nell'uguaglianza. Quest'ultima tavola è stata accompagnata da una musica allegra, che simbolicamente ha il compito di rappresentare il "rumore" del divertimento.

Di seguito è riportato l'intero albo illustrato.

 <p>Titolo</p>	 <p>Con la maestra facciamo un gioco (rullo di tamburri), tutti in fila...</p>
 <p>Facciamo la linea del colore, dal più chiaro al più scuro</p>	 <p>Perché siamo così diversi? È il sole che ci rende colorati... Grazie alla melatonina</p>
 <p>In estate ci abbronziamo, in inverno ci schiariamo.... Succede così ogni anno!</p>	 <p>Ma non solo la pelle ha tanti colori... Anche gli occhi, capelli e tanto altro. Quante combinazioni possiamo fare!!!</p>
 <p>Posso avere occhi neri, capelli neri e pelle scurissima.</p>	 <p>Posso avere pelle chiara, capelli lunghi, lisci e neri</p>
 <p>Posso avere capelli scuri, ricciolini e neri</p>	 <p>Posso avere capelli biondi, carnagione chiarissima ed occhi azzurri</p>
 <p>Posso avere capelli neri e occhi a mandorla</p>	 <p>Posso avere capelli rossi, lunghi e ricci <i>con immensi</i> occhi verdi</p>
 <p>Io sono Elisa e nessuno è come me</p>	 <p>Però a tutti i bambini piace giocare!</p>

Figura 3. Albo illustrato il colore della pelle

5. Conclusioni

In questo articolo si è voluto proporre un esempio di laboratorio artistico in prospettiva interculturale. Lavorare su un progetto tangibile ha permesso ai bambini e alle insegnanti di affrontare il tema del razzismo e della paura dell'altro in modo ludico e disteso. La partecipazione al laboratorio ha consentito ai partecipanti di scoprire e condividere i propri talenti, di confrontarsi tra pari, di raccontarsi e conoscersi in modo empatico.

L'arte è uno strumento che per sua natura utilizza linguaggi universali che raggiungono e coinvolgono emotivamente la persona, travalicando i confini culturali e gli steccati eretti dai pregiudizi e dagli stereotipi. Educare in un'ottica interculturale significa, infatti, «sollecitare il pensiero ad andare oltre le soluzioni abituali, a formulare interrogativi nuovi, a ribaltare processi consolidati, a osservare il mondo da più punti di vista» (Pinto Minerva, 2012, p. 20). Una formazione basata su questo tipo di approccio porta a potenziare l'intelligenza interpersonale (Gardner, 1987) ovvero la capacità di interpretare le emozioni dell'altro e di gestire le proprie in funzione di questa "comprensione". L'intelligenza interpersonale non si limita ad analizzare il linguaggio verbale, ma presta cura al non detto (i silenzi, i gesti, la mimica, lo sguardo, eccetera) al fine di comprendere, tramite un discreto livello di empatia, le emozioni altrui. Strettamente interconnessa a queste abilità emotive è l'intelligenza rispettosa aggiunta, anni dopo, da Gardner al "Pantheon" delle intelligenze multiple. Questo tipo di intelligenza non si limita a comprendere l'altro ma valorizza le opportunità che derivano dall'eterogeneità tramutandole in risorse, potenzialità aggiuntive (Gardner, 2007). Saper utilizzare questa vasta gamma di intelligenze permette di accedere ad una molteplicità di linguaggi, allargare gli orizzonti culturali, includere nuovi punti di vista e decentrare lo sguardo.

In questa ottica utilizzare il *Kamishibai* vuol dire offrire uno strumento che permette di utilizzare tutti questi linguaggi: sonoro, corporeo, visivo. Rita Casadei lo definisce uno strumento "tattile sensoriale" in quanto è presente in questo tipo di rappresentazione una forte componente umana capace di creare e abitare "eventi pregni di sensazioni, significato e senso" (Casadei, 2019, p. 25). Le potenzialità di questo mezzo sono enormi, soprattutto in campo educativo, come sostiene McGowan "*kamishibai as a multimodal format that is becoming increasingly relevant in classrooms as students and educators look for new ways to draw upon the rich array of modes as resources in their learning*" (2015, p. 8).

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Casadei R. (2015). Una storia che viene da lontano. In P. Ciarcia, M. Speraggi (Eds.), *Kamishibai. Istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini.
- Casadei R., Flamini M. (2022). Voce ai bambini! Scrivere, leggere e "sentire" attraverso il Kamishibai. *Effetti di lettura*, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/article/view/6002>.
- Ciarcia P., Speraggi M. (Ed). (2015). *Kamishibai. Istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Milano: Giunti.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Freedman T., Slade T. (2018). *Introducing Japanese Popular Culture*. New York: Routledge
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Kaminishi I. (2006). *Explaining Pictures - Buddhist Propaganda and Etoki Storytelling in Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Langer A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, Trento, <https://www.alexander-langer.org/it/32/104>.
- Lucatti V. (2019). *Dal Giappone, tra teatro e lettura: ecco cos'è il Kamishibai e perché vale la pena scoprirlo. La storia completa di questo affascinante modo di raccontare le storie, dagli antichi spettacoli di strada ai giorni nostri*, lmulo.it/2019/01/11/il-Kamishibai/

- Lotti A. (2016). Cooperative learning e didattica interculturale. In F. Bochicchio, A. Traverso (Eds.), *Didattica interculturale. Criteri, quadri contesti, competenze* (pp. 255-276). Lecce: Libellula.
- Malaguzzi L. (1993). In Reggio Children (Ed.) (2005). *Rechild. 2*.
- Malusa, G. (2014). Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. *Encyclopaideia*, 18, 38, 92-112.
- McGowan T. (2010). *The kamishibai classroom: Engaging multiple literacies through the art of "paper theater"*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- McGowan T.M (2015). *Performing Kamishibai: An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York: Routledge.
- Montessori M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Nussbaun M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Ongini V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
- Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Pinto Minerva F. (2012). La mente creativa. In Pinto Minerva F., Vinella M. (Ed). *La creatività a scuola* (pp. 524). Laterza: Roma Bari.
- Portera A., Grant C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.
- Sakoi J. (2012). Kamishibai: The art of visual storytelling. In K. S. Goodman, S. Wang, M. Iventosch, Y. Goodman (eds.), *Reading in Asian languages: Making sense of written texts in Chinese, Japanese, and Korean*. New York: Routledge.
- 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.
- Sgambelluri R., De Domenico (2022). Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come 'buona pratica' educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, giugno, 134-145.