

Paolo di Nicola

Aspetti psicologici della ricezione letteraria. Miall, Kuiken e il Questionario di Ricezione Letteraria

Psychological Aspects of Literary Response. Miall, Kuiken and the Literary Response Questionnaire

Citazione: di Nicola, P. (2026), «Aspetti psicologici della ricezione letteraria. Miall, Kuiken e il Questionario di Ricezione Letteraria», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 37-47.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-03>

Riassunto

Il presente contributo ricostruisce l'evoluzione della ricerca condotta da David Miall e Don Kuiken con particolare attenzione alla teoria della defamiliarizzazione e dell'*enactment* espressivo. Attraverso una sintesi dei principali studi empirici, viene evidenziato come la lettura letteraria è concepita come il risultato dell'interazione tra stile testuale, processi emotivi e riorganizzazione del significato da parte del lettore. A partire da questo quadro teorico, l'articolo mette in relazione i modelli di Miall e Kuiken con la ricerca sulla didattica della letteratura. In questa prospettiva viene presentata la validazione del Questionario di Ricezione Letteraria (QRL) per studenti delle scuole secondarie italiane. Il questionario è stato somministrato a un campione di 1712 studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado. L'analisi fattoriale conferma la bontà della struttura a sette fattori dello strumento, confermando la sua efficacia per lo studio della ricezione letteraria, anche nel contesto scolastico italiano.

Parole Chiave: Ricezione letteraria, defamiliarizzazione, foregrounding, enactment espressivo, Questionario di ricezione letteraria

Abstract

This paper reconstructs the evolution of research conducted by David Miall and Don Kuiken, with particular attention to the theory of defamiliarisation and expressive enactment. Through a synthesis of the main empirical studies, it highlights how literary reading is conceived as the result of the interaction between textual style, emotional processes and the reader's reorganisation of meaning. Starting from this theoretical framework, the article relates Miall and Kuiken's models to research on the teaching of literature. In this perspective, the validation of the Literary Reception Questionnaire (LRQ) for Italian secondary school students is presented. The questionnaire was administered to a sample of 1,712 lower and upper secondary school students. Factor analysis confirms the validity of the instrument's seven-factor structure, confirming its effectiveness for the study of literary reception, including in the Italian school context.

Keywords: Literary response, defamiliarisation, foregrounding, expressive enactment, Literary Response Questionnaire

Questo articolo intende presentare alcuni aspetti psicologici della ricezione letteraria attraverso la ricostruzione del lavoro di Miall e Kuiken e del loro gruppo di ricerca. Nella parte finale verrà presentata la validazione per le scuole secondarie di un questionario sviluppato da loro con l'obiettivo di misurare alcuni aspetti della ricezione letteraria. È utile ripercorrere la carriera di Miall e Kuiken sia per inquadrare bene il contesto entro cui nasce questo strumento sia perché i loro esperimenti e le teorizzazioni sono stati un campo fertile per la ricerca empirica in letteratura. Il primo dei due ad essersi interessato alla ricerca empirica dal punto di vista della teoria letteraria è Miall nel corso degli anni Ottanta. I suoi primi interessi in quest'ambito riguardano l'individuazione e la descrizione di costanti nella risposta letteraria dei lettori in accordo ad ipotesi strutturaliste (Miall, 1985) e il ruolo delle emozioni e dell'esperienza nel sollecitare la memoria (Miall, 1986). Senza entrare nel merito degli studi, che ad oggi risultano piuttosto datati, è doveroso osservare che questi segnano le traiettorie entro cui si svilupperà tutta l'elaborazione teorica successiva che può essere vista come un tentativo di tenere insieme lo strutturalismo e le emozioni.

1. Foregrounding, defamiliarizzazione e esperienza Letteraria

Una prima formulazione teorica del processo di ricezione letteraria viene formulata da Miall alla fine degli anni Ottanta (Miall, 1988; 1989a). Il punto di partenza risiede nella constatazione che i modelli psicologici classici della comprensione del testo (cfr Kintsch e van Dijk, 1978) sono inadeguati a spiegare l'esperienza letteraria. Infatti, questi non tengono conto delle emozioni, per Miall non semplicemente un prodotto ma un vero e proprio agente della lettura letteraria. In particolare sono tre i modi in cui le emozioni guidano il processo di costruzione degli schemi mentali:

- Sono autoreferenziali, permettendo al lettore di collegare quello che sta leggendo ai propri vissuti.
- Le emozioni agiscono come veicolo per le previsioni e le anticipazioni, pre-strutturando la comprensione del significato.
- Sono *Domain-crossing*, permettono cioè di trasferire significati tra domini diversi.

I primi esperimenti realizzati con l'obiettivo di dimostrare queste tesi producono risposte non definitive. I risultati, infatti, suggeriscono il ruolo delle emozioni come agente interno al processo di lettura, ma mostrano anche che da sole non bastano a spiegare il processo. Una parte della partita, infatti, la gioca anche il testo che guida il processo di lettura (Miall, 1990).

Le due dimensioni, emotiva e testuale, si salderanno insieme all'inizio degli anni Novanta grazie al concetto di *foregrounding*, cioè le deviazioni stilistiche rispetto al linguaggio standard. Si tratta di concetto ripreso da Mukarovsky che lo coniò riferendosi alla gamma di variazioni stilistiche che si verificano in letteratura a livello fonetico, grammaticale, e semantico (Mukarovsky, 1964). Il *foregrounding* è entrato negli studi empirici di letteratura grazie al lavoro di Van Peer (1986), il quale ha scoperto che i segmenti di testo con più scarti stilistici colpiscono maggiormente i lettori e sono percepiti come più importanti. In continuità con questo lavoro Miall scopre che i segmenti di testo in cui sono più presenti deviazioni stilistiche sono anche quelli che vengono giudicati più emozionanti dai lettori (Miall, 1992).

Lo scarto teorico successivo avviene grazie all'incontro con Kuiken, uno psicologo che si è formato nell'ambito della fenomenologia delle esperienze artistiche (Collier e Kuiken, 1977; Wild e Kuiken, 1992) e dei sogni (cfr Kuiken e Smith, 1991). In un primo articolo scritto a quattro mani viene formulata in modo compiuto una teoria della ricezione in grado di legare lo stile dei testi alla risposta emotiva e cognitiva dei lettori in modo organico e coerente (Miall e Kuiken, 1994a). In particolare, accanto al concetto di *foregrounding* di Mukarovsky viene usato quello di *straniamento* di Sklovskij, in inglese tradotto come defamiliarizzazione (*defamiliarization*). Questo fu uno dei maggiori teorici del formalismo russo ed elaborò il concetto

di straniamento, visto come il procedimento centrale dell'opera d'arte, all'interno del testo *L'arte come procedimento* del 1917 (Sklovskij, 1925). Per Sklovskij il compito dell'opera d'arte è la «sottrazione dell'oggetto all'automatismo della percezione» (p. 13), cioè la creazione di una nuova visione dello stesso attraverso «il procedimento della forma oscura che aumenta la difficoltà e la durata della percezione» (p. 12). Nell'elaborazione dei due autori, con defamiliarizzazione si intende un processo attraverso il quale i concetti prototipici sono visti come poco familiari a causa di vari espedienti stilistici. Miall e Kuiken, quindi, distinguono tra i dispositivi stilistici (*foregrounding*) e l'effetto che questi hanno sui lettori (defamiliarizzazione). A seguito della defamiliarizzazione è necessario uno sforzo interpretativo da parte del lettore, per rifamiliarizzare l'esperienza. Il primo studio esplicitamente finalizzato alla verifica empirica di questa teoria esce in un articolo intitolato *Foregrounding, defamiliarization and affect response to literary stories* (Miall e Kuiken, 1994b). Sono stati eseguiti quattro esperimenti nei quali sono state selezionate tre storie brevi che sono state divise in segmenti e marcate per la presenza di più o meno di elementi *foregrounded*. In ognuno di essi è stato chiesto ad un gruppo di lettori di leggere un racconto due volte sullo schermo di un computer. Durante la prima lettura i segmenti della storia venivano proposti uno per uno e veniva registrato il tempo di lettura di ciascuno. Nella seconda lettura è stato chiesto ai partecipanti di giudicare quanto ciascun segmento li avesse colpiti ed emozionati. Sono state poi calcolate le correlazioni tra le variabili esaminate ed è emerso che i segmenti più ricchi di *foregrounding* richiedevano più tempo per essere letti, risultavano più suggestivi e suscitavano maggiori emozioni. I risultati sono stati replicati in tutti e quattro gli esperimenti e hanno osservato che non dipendono dalla competenza letteraria del lettore. Numerosi studi successivi hanno approfondito gli effetti degli elementi messi stilisticamente in rilievo nel testo, rendendo il concetto di *foregrounding* un vasto campo di ricerca (cfr Van Peer *et al.*, 2021; Hakemulder *et al.*, 2025). Sulla base di questi e altri risultati Miall e Kuiken (1998; 1999) sostengono che la letterarietà risiede a metà strada tra il testo e il lettore e che sia un'esperienza caratterizzata da 3 componenti:

- 1) Uno stile non familiare rispetto al linguaggio standard
- 2) Il lettore è colpito da questo stile e percepisce una sensazione di straniamento o defamiliarizzazione
- 3) Il lettore deve riorganizzare l'esperienza usuale dei referenti, che quindi viene modificata

Per i due autori tutto il processo è guidato dalle emozioni, con una formula di Miall si può dire che la letterarietà può essere definita come l'interazione durante la lettura tra caratteristiche formali del testo con alcune proprietà distintive delle emozioni (Miall, 2008, p. 390).

2. *Enactment* espressivo e le esperienze trasformative

Per concettualizzare meglio il ruolo delle emozioni nel processo di lettura viene teorizzata una risposta emotiva specifica della letterarietà (Miall e Kuiken, 2002). Gli autori distinguono tra quattro tipi di risposte emotive presenti durante il processo di ricezione letteraria: (1) emozioni valutative nei confronti del testo, come il divertimento, il piacere o la soddisfazione; (2) emozioni narrative nei confronti di aspetti specifici della sequenza di eventi, come l'empatia con un personaggio o la risonanza con l'atmosfera di un ambiente; (3) emozioni estetiche in risposta alle componenti formali (generiche, narrative o stilistiche) di un testo; e (4) i *self-modifying feelings* che ristrutturano la comprensione del lettore della narrazione testuale e, contemporaneamente, il senso di sé del lettore. Per i due le emozioni estetiche provocate dallo stile dei testi producono un tono emotivo accentuato e diffuso. In questo contesto le emozioni narrative sono più propense a suscitare ricordi che sono legati emotivamente al testo. Con il procedere della lettura il lettore riconosce temi simili in una serie di episodi separati perché accomunati dal tono emozionale che sviluppano. In questo modo punti diversi del testo entrano in connessione perché legati attraverso un filo emotivo per il lettore. Siccome le emozioni

si riferiscono sempre al sé il lettore può essere sfidato immaginativamente e modificarsi nel corso della lettura: le emozioni narrative, intrecciandosi al sostrato estetico del testo, da emozioni ricordate possono evolversi in nuove direzioni come la lettura procede. Un primo esperimento (Kuiken *et al.*, 2004b), effettuato con testi brevi, ha osservato che i cambiamenti della percezione di sé durante la lettura avvengono grazie all'interazione tra il ritorno su uno stesso tema affettivo da parte del lettore durante il corso della storia e l'uso delle metafore di identificazione personale (Cohen, 1999). Queste avvengono quando un lettore riconosce che alcuni aspetti dell'esperienza sono condivisi tra sé e il personaggio secondo un processo del tipo Io sono A. Un nuovo esperimento ha confermato questi risultati, permettendo di generare anche una prima descrizione dettagliata del fenomeno (Kuiken *et al.*, 2004a; Sikora *et al.*, 2011). Il campione era costituito da 41 studenti universitari che hanno letto a casa integralmente *La ballata del vecchio marinaio* di Coleridge indicando i 5 passaggi ritenuti più evocativi e commentandoli in una seconda lettura. I dati sono stati analizzati con una metodologia chiamata *Numerically Aided Phenomenology* (Kuiken e Miall, 2001) che consente di raggruppare esperienze simili di lettura. Una di queste viene chiamata *enactment* espressivo ed è caratterizzata da una maggiore complessità esperienziale. Infatti, i partecipanti di questo gruppo mostrano: un forte coinvolgimento emotivo, la percezione visiva e fisicamente presente del mondo del testo, l'identificazione di caratteristiche testuali del testo che vengono trovate evocative, la presenza di temi affettivi ricorrenti e la caduta dei confini tra il sé e il testo (marcata dall'uso del tu per parlare in modo indistinto di sé e del personaggio). Cardine di queste esperienze sono, ancora una volta, la produzione di metafore di identificazione personale. Questa modalità di lettura produce un iterativo ritorno da parte del lettore su un tema affettivo che viene modificato fino ad una certa saturazione, cioè grande ricchezza o profondità percepita. L'esito finale consiste nella realizzazione, da parte del lettore, di qualcosa di importante su di sé o sugli altri esseri umani. Questi studi sono stati generativi, aprendo la strada ad altre ricerche sugli effetti trasformativi della letteratura (Cfr Caracciolo e Van Duuren, 2015; Fialho, 2024; Kuiken e Sopcak, 2021; Tangeras, 2020).

Kuiken e il suo gruppo di ricerca hanno continuato a lavorare sull'*enactment* espressivo, producendo una teoria generale dell'esperienza di lettura. L'obiettivo, sin dall'inizio, è stato quello di misurare l'esperienzialità della lettura, identificando micro-componenti attraverso brevi scale (Kuiken *et al.*, 2012). L'approdo definitivo è, perciò, una teoria dell'esperienza letteraria ma anche un questionario (Kuiken e Douglas, 2017; Kuiken *et al.*, 2021). Gli autori, infatti, distinguono due forme fondamentali di coinvolgimento riflessivo e creativo nei confronti delle opere letterarie, misurabili attraverso un Questionario sugli stati di assorbimento. La prima, chiamata comprensione integrativa, supporta un orientamento interpretativo. La storia è vissuta con un orientamento distante in cui il mondo del testo è visto "dall'alto" e in cui gli oggetti, i luoghi e le persone sembrano posizionati l'uno rispetto all'altro, ma lontano da chi guarda. La seconda, definita *enactment* espressivo, è, invece, una forma di coinvolgimento centrato sull'esperienza di "com'è" vivere le storie. Infatti, i personaggi e gli oggetti sono fisicamente percepiti in modo prossimale e intimo. Queste due forme di coinvolgimento producono due esiti diversi: L' *enactment* espressivo predice i risultati estetici come l'essere commossi, il sentirsi profondamente colpiti dal testo e la percezione di profondità. La comprensione integrativa, al contrario, produce risultati esplicativi come la spiegazione causale degli eventi, la coerenza della trama o la comprensione del punto di vista del narratore. Il modello proposto dagli autori è stato replicato anche per studenti di scuola secondaria (Grandits e Krek, 2023). Kuiken e Sopčák (2021) sostengono che l'*enactment* espressivo, così come viene misurato dal loro questionario, è il percorso che conduce verso esperienze di lettura in grado di modificare il sé del lettore attraverso i *self-modyfing feelings*.

3. Validazione del Questionario di Ricezione Letteraria per la fascia d'età 14-19

3.1 Il Questionario di Ricezione Letteraria

Il questionario di ricezione letteraria è stato sviluppato al termine della formulazione della teoria della defamiliarizzazione e prima del lavoro sull'*enactment* espressivo (Miall e Kuiken, 1995). È stato costruito mettendo insieme diversi studi empirici e riflette solo in parte la proposta teorica dei due autori (Ivi, pp. 39-41). L'obiettivo, in questo caso, era di misurare aspetti qualitativi dell'esperienza letteraria anche molto diversi tra loro. Soprattutto, si è rivelato uno strumento utile nell'ambito della ricerca empirica sull'insegnamento della letteratura. Per come è concepito infatti, lo strumento si presta alla verifica di come metodi didattici diversi possano modificare la ricezione degli studenti, quest'uso è stato promosso da Miall stesso (Cfr Fialho *et al.*, 2011).

Per questi motivi il Questionario di ricezione letteraria, più che porsi all'interno della teoria della ricezione letteraria che si stava formulando andrebbe meglio collocato all'interno delle riflessioni di Miall intorno alla didattica. Quest'ultimo, infatti, ha prodotto anche un piccolo corpus di riflessioni ed esperienze intorno all'insegnamento della letteratura in ambito universitario. Nelle prime pubblicazioni viene descritto il suo metodo d'insegnamento la cui caratteristica principale è essere *student centered* (Miall, 1989b). Gli studenti, per Miall, devono essere dotati di strumenti per poter porre le loro domande ai testi e discutere le loro risposte. La modalità pratica di attuazione prevedeva la formazione di piccoli gruppi, secondo una logica per cui gli studenti lavorano prima individualmente su un compito, poi discutono i risultati in gruppi di quattro e infine presentano una relazione alla classe. Tra i limiti di questo approccio viene sottolineato il fatto che gli studenti con più bassi livelli di abilità nello studio, nel senso di metodicità e profondità dei processi elaborativi, hanno riscontrato meno soddisfazione e una valutazione più bassa delle attività (Miall, 1987). Successivamente vengono prodotte le prime riflessioni teoriche, seguendo l'idea della necessità di dare maggiore potere al lettore (Miall, 1996). Il problema di fondo che viene individuato è che piuttosto che la letteratura si insegna la critica letteraria. Si insegna cioè una conoscenza a proposito della letteratura, contrapposta ad una conoscenza della letteratura, intesa come vissuta ed esistenziale. L'insegnamento letterario, per l'autore, dovrebbe sviluppare e coltivare una conoscenza diretta ed esistenziale con le opere. La classe, perciò, deve diventare il luogo in cui la risposta personale degli studenti è rispettata e valorizzata. Le attività devono consentire agli studenti di esplorare, sviluppare, condividere e modificare le loro risposte personali, e infine di renderle autorevoli. I metodi didattici, per Miall, devono essere modellati sui processi di ricezione letteraria che è individuale, è sviluppata a partire da fatti stilistici presenti nel testo ed è strutturata dalle emozioni. L'esito finale di queste riflessioni consiste in un programma di insegnamento universitario della letteratura fondato sull'esperire letteratura. Il programma si basa sul Project Method sviluppato per le scuole elementari (Cfr Katz *et al.*, 2014). Nell'adattamento di Miall (1999; Miall e Chard, 2016) per gli studi letterari il metodo si fonda sul lavoro di gruppo ed è diviso in tre fasi: nella prima gli studenti imparano a prendere sul serio le loro risposte ai testi e le socializzano con i pari attraverso strumenti creati *ad hoc*. In questa fase vengono identificate domande o problemi che necessitano di ulteriore approfondimento. Sulla base di quanto emerso nella seconda fase vengono svolte ricerche per rispondere alle domande emerse. Nella terza fase gli studenti organizzano le informazioni raccolte e le presentano alla classe.

Pubblicato all'incirca a metà del percorso delineato, il Questionario di ricezione letteraria (Miall e Kuiken, 1995) misura sette diversi fattori, intese come insieme di atteggiamenti e opinioni sui testi letterari. In tutto sono 7: Intuizione e consapevolezza di sé, Empatia, Vividezza delle immagini, Una piacevole evasione, Interesse per l'autore, Interesse per la storia, Rifiuto dei valori letterari. Negli anni il questionario ha avuto una certa diffusione: è stato tradotto e validato in olandese (Van Schooten *et al.*, 2001), giapponese (Osanaï e Okada, 2011), serbo (Nenadi e Olja, 2019), spagnolo (Muela-Bermejo *et al.*, 2024) e italiano (Moretti e Morini, 2024). Per quanto riguarda gli usi sperimentali dello strumento le ricerche ef-

fettuate sono ancora limitate, risulta però interessante notare che quasi tutte le ricerche riguardano gli effetti di didattiche che valorizzano la risposta personale degli studenti. Due studi sperimentali hanno usato il questionario per valutare gli effetti di due pratiche di lettura scolastiche, una concentrata sulle risposte personali degli studenti e l'altra rivolta all'analisi letteraria. Nel primo (Eva-Wood, 2004), condotto con la poesia, gli studenti del gruppo sperimentale hanno imparato a verbalizzare i loro pensieri e le loro emozioni ad alta voce durante la lettura. Dopodiché discutevano su quanto emerso, ponendo l'attenzione sulle emozioni salienti, le specifiche frasi o parole commentate. Il gruppo di controllo, invece, ha svolto attività che riguardavano l'analisi letteraria e gli aspetti tecnici delle opere lette. Il gruppo sperimentale ha mostrato un miglior apprezzamento della poesia, ottenendo un punteggio totale al questionario significativamente più alto del secondo gruppo. Inoltre, sono risultati dei punteggi medi significativamente più alti per il gruppo sperimentale nei fattori Una piacevole evasione e Interesse per l'autore. L'esperimento è stato replicato da Miall, Fialho e Zynger (2011) ma questa volta usando testi narrativi. Le analisi condotte al termine dell'intervento hanno mostrato che il gruppo interpretativo leggeva la storia concentrandosi sulla trama e sullo svolgimento della storia. I due studi, pur nella diversità dei risultati, sono concordi nel supportare l'idea che il modo in cui il testo letterario viene letto in classe influenza il modo in cui gli studenti leggono i testi. Un'altro studio a supporto di questa tesi è stato fornito da un ampio studio longitudinale, effettuato sempre con il questionario di ricezione letteraria (Van Schooten e De Gloppe, 2006). Due gruppi di studenti olandesi hanno compilato il questionario per tre anni consecutivi, il primo l'ha fatto dall'età di 13 anni fino ai 15 anni, il secondo dai 15 anni fino ai 17. In generale è stato osservato che tutti gli aspetti della risposta letteraria decrescono significativamente con l'avanzare dell'età. Sono state inoltre osservate le relazioni tra i cambiamenti nelle risposte e le variabili relative alle caratteristiche dello studente, del suo ambiente familiare e dell'educazione letteraria che ha ricevuto. I risultati relativi al tipo di educazione letteraria che gli studenti ricevono a scuola hanno osservato che l'approccio esperienziale, orientato al lettore, è stato il miglior predittore dei cambiamenti nei punteggi. Tutti gli effetti sono positivi e sono stati riscontrati per tutti gli intervalli di tempo. Infine il Questionario di ricezione letteraria è stato usato anche nell'ambito della didattica dell'inglese come lingua straniera in uno studio sulle relazioni tra risposta alla letteratura, competenze estetiche e competenze letterarie (Calafato e Simonds, 2022).

Il QRL ha avuto una precoce ricezione in Italia, grazie al libro a cura di Nemesio, *L'esperienza del testo* (1999) dove è stato tradotto. Più recentemente è stato validato per studenti dal terzo anno di scuola secondaria di secondo grado fino all'università (Moretti e Morini, 2024). Studi descrittivi osservano come la scala con il punteggio più alto è costituita da Interesse per la storia sia per quanto riguarda gli adolescenti (Di Nicola, 2024) che giovani adulti (Morini e Moretti, 2024; Moretti *et al.*, 2024). Si evidenzia come per entrambi i gruppi presi in esame le ragazze ottengono un punteggio significativamente più alto. Questo studio si propone di validare il QRL anche per studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. La traduzione è stata ottenuta con il metodo della *back translation* (Beaton *et al.*, 2000). Inizialmente sono state eseguite due traduzioni indipendenti, che sono state poi confrontate tra di loro e con quella già pubblicata (in Nemesio, 1999, pp. 111-125). La versione così ottenuta è stata sottoposta ad una traduzione inversa in lingua inglese che è stata confrontata con l'originale per verificarne la stabilità concettuale.

3.2 Campione

Il QRL è stato somministrato a studenti di scuole secondarie, di primo grado e di secondo grado, secondo un campionamento di convenienza. In totale hanno compilato il questionario 1712 soggetti, di cui 719 appartenenti alla secondaria di primo grado e 993 per il secondo grado. Per quanto riguarda il genere i soggetti sono per il 50,6% femmine e per il 46% maschi. Il 3,4% preferisce non rispondere.

3.3 Analisi dei dati

Poiché la struttura fattoriale a 7 fattori è stata replicata anche nel contesto italiano (Moretti e Morini, 2024) si è deciso non eseguire l'analisi fattoriale esplorativa. È stata calcolata l'affidabilità dello strumento ed è stata eseguita un'analisi fattoriale confermativa con il metodo della massima verosimiglianza. Le analisi sono state fatte con il programma Jasp (Jasp team, 2025).

3.4 Risultati

Nel complesso il questionario si mostra affidabile, con un alpha di Cronbach totale di .955. In Tabella 1 sono presenti le statistiche descrittive e il coefficiente di affidabilità per ciascuna scala.

	Media	Deviazione standard	Coefficiente α
Intuizione	2,96	0,79	0.901
Empatia	2,66	1,00	0.863
Vividezza delle immagini	3,12	0,91	0.884
Lettura per evasione	2,67	1,05	0.932
Interesse per l'autore	2,47	0,91	0.912
Interesse per la storia	3,59	0,87	0.848
Rifiuto dei valori letterari	2,60	0,81	0.832
Totale			0.955

Tabella 1. Media, deviazione standard e affidabilità di ciascuna scala

L'analisi conferma la bontà dell'adattamento dei dati al modello. In primo luogo, tutte le saturazioni degli item ai rispettivi fattori risultano statisticamente significative. Per la valutazione globale sono stati presi in considerazione i seguenti indici: TLI, CFI, RMSEA e SRMR (Sun, 2005). Sono stati considerati come indicazione di una buona o di una accettabile fitness rispettivamente i seguenti valori soglia: $RMSEA \leq .05$ o $\leq .08$, $SRMR \leq .05$ o $\leq .1$, TLI e CFI $\geq .95$ o $\geq .9$. Come si osserva in Tabella 2 tutti gli indici indicano una buona o accettabile aderenza dei dati al modello.

Indice	Valore
Root mean square error of approximation (RMSEA)	.037
Standardized root mean square residual (SRMR)	.053
Comparative Fit Index (CFI)	.907
Tucker-Lewis Index (TLI)	.904

Tabella 2. Indici di bontà dell'adattamento

4. Conclusioni

Il percorso teorico ed empirico ricostruito in questo contributo mostra come la ricerca di David Miall e Don Kuiken offra un quadro concettuale solido per comprendere la lettura letteraria come esperienza psicologicamente significativa, caratterizzata dall'interazione tra forma

testuale, risposta emotiva e riorganizzazione del significato. Nello specifico i concetti che sono stati sviluppati e testati empiricamente sono la defamiliarizzazione e l'*enactment* espressivo. La prima è una teoria generale del funzionamento psicologico della lettura letteraria, il secondo una modalità particolare di coinvolgimento. La defamiliarizzazione si configura come una teoria generale del funzionamento psicologico della lettura letteraria. Essa sostiene che le deviazioni stilistiche del testo provocano nel lettore un effetto di straniamento, perché i referenti presenti nel testo vengono visti in modo nuovo. Questo richiede un certo sforzo interpretativo per rifamiliarizzare l'esperienza. Questo processo non è puramente cognitivo, ma è guidato dalle emozioni, che agiscono come agenti attivi nella costruzione degli schemi mentali e nel collegamento del testo ai vissuti personali. L'*enactment* espressivo, invece, rappresenta invece una modalità particolare di coinvolgimento con le opere letterarie. Si caratterizza da forte complessità esperienziale e dalla presenza di un iterativo ritorno da parte del lettore su un tema affettivo che viene modificato fino ad una maggior ricchezza o profondità percepita. Queste esperienze, inoltre, si caratterizzano anche per la caduta dei confini tra il sé e il testo (Kuiken *et al.*, 2004a; Kuiken *et al.*, 2004b; 2011). Studi successivi hanno permesso di distinguere nettamente l'*enactment* espressivo da un'altra forma fondamentale di coinvolgimento letterario, la comprensione integrativa (Kuiken e Douglas, 2017). Mentre quest'ultima si caratterizza per un orientamento distante del lettore e produce risultati puramente esplicativi (come la coerenza della trama o la spiegazione causale degli eventi), l'*enactment* espressivo predice esiti estetici ed è caratterizzato da un posizionamento prossimale del lettore rispetto agli eventi che legge.

Entrambi i concetti sviluppati hanno avuto una ricaduta pratica sulla ricerca in didattica della letteratura: la teoria della defamiliarizzazione è stata usata per misurare la comprensione critica della letteratura (Koek *et al.*, 2016) o per analizzare studenti con competenze letterarie diverse (Koek *et al.*, 2019). Gli studi sull'*enactment* espressivo sono invece all'origine della lettura trasformativa e del programma didattico in grado di promuoverle (Fialho, 2019, 2024; Schrijvers *et al.*, 2019a, 2019b). L'integrazione di questi modelli sottolinea la centralità della letteratura come esperienza vissuta, fornendo una base scientifica per una pedagogia centrata sugli studenti. In questo ambito, il Questionario di Ricezione Letteraria (QRL) si rivela uno strumento metodologico efficace, come confermato dalla diffusione internazionale e dall'uso che ne è stato fatto in quest'ambito di studi. Questo studio conferma la validità dello strumento per gli studenti delle scuole secondarie anche nel contesto italiano e nel far ciò ne vuole incentivare l'uso.

Bibliografia

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., Bosi Ferraz, M. (2000), «Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures», in *Spine*, 25(24), pp. 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Calafato, R., Simmonds, K. (2022), «Linkages between literary response, aesthetic competence, and literary competence in the EFL classroom», in *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101214>
- Caracciolo, M., Van Duuren, T. (2015), «Changed by literature? A critical review of psychological research on the effects of reading fiction», in *Interdisciplinary Literary Studies*, 17(4), pp. 517-539. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.17.4.0517>
- Cohen, T. (1999), «Identifying with metaphor: Metaphors of personal identification», in *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57(4), pp. 399-409. <https://doi.org/10.2307/432147>
- Collier, G., Kuiken, D. (1977), «A phenomenological study of the experience of poetry», in *Journal of Phenomenological Psychology*, 7(2), pp. 209-225. <https://doi.org/10.1163/156916277X00079>
- Di Nicola, P. (2024), «La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie», in S. Giusti, M. A. Molè (a cura di), *Orientare con la letteratura: La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, Milano, Franco Angeli, pp. 115-132.

- Eva-Wood, A. L. (2004), «How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers», in *Discourse Processes*, 38(2), pp. 173-192. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_2
- Fialho, O., Zyngier, S., Miall, D.S. (2011), «Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed» in *English in Education*, 45(3), pp. 236-253. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01103.x>
- Fialho, O. (2019), «What is literature for? The role of transformative reading», on *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fialho, O. (2024), *Transformative reading*, Amsterdam, John Benjamins.
- Grandits, P., Krek, J. (2023), «High school students' attentional stance, modes of reading engagement, and self-insight during literary reading», in *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, pp. 1-28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.485>
- Hakemulder, F., Harash, A., Scapin, G. (2025), «Foregrounding: toward a more comprehensive understanding», in J. Alber, R. Schneider (Eds.). *The Routledge Companion to Literature and Cognitive Studies*, London, Routledge, pp. 479-493.
- JASP Team (2025). *JASP (Version 0.95.3)*. [Computer software].
- Katz, L.G., Chard, S.C., Kogan, Y. (2014), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, London, Bloomsbury.
- Kintsch, W., van Dijk, T.A. (1978), «Toward a model of text comprehension and production» in *Psychological Review*, 85(5), pp. 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., Rijlaarsdam, G. (2016), «Literary reading and critical thinking: Measuring students' critical literary understanding in secondary education», in *Scientific Study of Literature*, 6(2), pp. 243-277. <https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe>
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., Rijlaarsdam, G. (2019), «Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education», in *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), pp. 1-33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.01>
- Kuiken, D., Smith, L. (1991), «Impactful dreams and metaphor generation», in *Dreaming*, 1(2).
- Kuiken, D., Miall, D.S. (2001), «Numerically Aided Phenomenology: Procedures for investigating categories of experience» in *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.976>
- Kuiken, D., Miall, D.S., Sikora, S. (2004a), «Forms of Self-Implication in Literary Reading», in *Poetics Today*, 25(2), pp. 171-203. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Kuiken, D., Phillips, L., Gregus, M., Miall, D.S., Verbitsky, M., Tonkonogy, A. (2004b), «Locating self-modifying feelings within literary reading», in *Discourse Processes*, 38, pp. 267-286. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp3802_6
- Kuiken, D., Campbell, P., Sopčák, P. (2012), «The Experiencing Questionnaire: Locating exceptional reading moments» in *Scientific Study of Literature*, 2(2), pp. 243-272. <https://doi.org/10.1075/ssol.2.2.04kui>
- Kuiken, D., Douglas, S. (2017), «Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading», In F. Hakemulder, M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint, M. M. Doicaru (Eds.), *Narrative Absorption*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 219-252.
- Kuiken, D., Sopčák, P. (2021), «Openness, reflective engagement, and self-altering Literary reading», In D. Kuiken, A. Jacobs (Eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, Berlin, New York, De Gruyter, pp. 305-331.
- Kuiken, D., Douglas, S., Kuijpers, M. (2021), «Openness to experience, absorption-like states, and the aesthetic, explanatory, and pragmatic effects of literary reading», in *Scientific Study of Literature*, 11, pp. 148-195. <https://doi.org/10.1075/ssol.21007.kui>
- Miall, D.S. (1985), «The Structure of Response: A Repertory Grid Study of a Poem», in *Research in the Teaching of English*, 19 (3), pp. 254-268. <https://doi.org/10.58680/rte198515639>
- Miall, D.S. (1986), «Emotion and the self: The context of remembering», in *British Journal of Psychology*, 77(3), pp. 389-397. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1986.tb02205.x>
- Miall, D.S. (1987), «Learning in autonomous student groups: Learning predictor of satisfaction», in *Studies in Educational Evaluation*, 13, pp. 175-183. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(87\)80031-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(87)80031-7)
- Miall, D.S. (1988), «Affect and narrative», in *Poetics*, 17(3), pp. 259-272. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(88\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0304-422X(88)90034-4)
- Miall, D.S. (1989a), «Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives», in *Cognition & Emotion*, 3(1), pp. 55-78. <https://doi.org/10.1080/02699938908415236>

- Miall, D.S. (1989b), «Welcome the crisis! Rethinking learning methods in English studies», in *Studies in Higher Education*, 14, pp. 69-81.
- Miall, D.S. (1990), «Readers' responses to narrative: Evaluating, relating, anticipating», in *Poetics*, 19(4), pp. 323-339. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(90\)90002-M](https://doi.org/10.1016/0304-422X(90)90002-M)
- Miall, D.S. (1992), «Response to Poetry: Studies of Language and Structure», In E. F. Nardocchio (Ed.). *Reader Response: The Empirical Dimension*, Berlin e New York, de Gruyter, pp. 153-170.
- Miall, D.S., Kuiken, D. (1994a), «Beyond text theory: Understanding literary response», in *Discourse Processes*, 17(3), pp. 337-352. <https://doi.org/10.1080/01638539409544873>
- Miall, D.S., Kuiken, D. (1994b), «Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories», in *Poetics*, 22(5), pp. 389-407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. Kuiken, D. (1995), «Aspects of literary response: a new questionnaire», in *Research in the teaching of English*, 29, pp. 37-58.
- Miall, D.S. (1996), «Empowering the reader: Literary response and classroom learning», in R. J. Kreuz, S. M. MacNealy (eds), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 463-478.
- Miall, D. S., Kuiken, D. (1998), «The form of reading. Empirical studies of literariness», in *Poetics*, 25, pp. 327-341. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)90003-1](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)90003-1)
- Miall, D.S. (1999), «The Project method in the literature classroom», In L. Reid, J. Golub, (Eds), *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, pp. 149-155.
- Miall, D. S., Kuiken, D. (1999), «What is literariness? Three components of literary reading», in *Discourse Processes*, 28(2), pp. 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Miall, D.S. Kuiken, D. (2002), «A feeling for fiction: Becoming what we behold», *Poetics* 30, pp. 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Miall, D. S., Chard, S. C. (2016), «Authorizing the reader in the classroom», In M. Burke, O. Fialho, S. Zyngier (Eds). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-56.
- Moretti, G., Morini, A. L. (2024), «Il Literary Response Questionnaire (LRQ): Esiti dell' analisi fattoriale esplorativa», in *Italian journal of educational research*, 33, pp. 118-129. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p118>
- Moretti, G., Morini, A. L., Briceag, B. (2024). «La lettura, la lettura ad alta voce e la bibliodiversità: un'indagine esplorativa sugli educatori in formazione iniziale», In F. Batini (a cura di). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 551-564.
- Muela-Bermejo, D., Mendoza Cercadillo, I., & Hernández-Heras, L. (2024), «Literary responses in Spanish adolescents: Adaptation, validation, and analysis of the Literary Response Questionnaire», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00, pp. 1-12.
- Mukarovsky, J. (1964). «Standard language and poetic language», in P. L. Garvin (Ed.). *A Prague school reader on esthetics, literary structure and style*, Washington, Georgetown university press.
- Nemesio, A. (a cura di), (1999), *L'esperienza del testo*, Roma, Meltemi.
- Nenadi, F., Olja a, M. (2019), «Individual differences in literary reading: Dimensions or categories», *Psihologija*, 52(2), pp. 179-196.
- Osanai, H., Okada, H. (2011), «Construction of literary response questionnaire for Japanese (LRQ-J)». in *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 82(2), pp. 167-174.
- Sikora, S., Kuiken, D., Miall, D. S. (2011), «Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's The rime of the ancient mariner», in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(3), pp. 258-268. <https://doi.org/10.1037/a0021999>
- Šklovski, V. (1925), *O teoriji prozy, Mosca, Teoretičeskaâ rabota* (trad it: *Teoria della prosa*, Torino, Einaudi, 1981).
- Sun, J. (2005), «Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis», in *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(4), pp. 240-256. <https://doi.org/10.1080/107481756.2005.11909764>
- Tangerås, T.M. (2020), *Literature and transformation: A narrative study of life-changing reading experiences*. London - New york - Melbourne - Delhi, Anthem Press.
- Van Peer, W. (1986), *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. London, Croom Helm.
- Van Peer, W., Sopčák, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., Hakemulder, F. (2021), «Fore-

- grounding», In D. Kuiken, A. M. Jacobs (Eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, Berlin - Boston, De Gruyter, pp. 145–176.
- Van Schooten, E., De Glopper, K. (2006), «Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: Trends and predictors», in *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 06,(1), pp. 97-174. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.01.02>
- Van Schooten, E., Oostdam, R., De Glopper, K. (2001), «Dimensions and Predictors of Literary Response», in *Journal of Literacy Research*, 33(1), pp. 1-32. <https://doi.org/10.1080/10862960109548101>
- Wild, T. C., Kuiken, D. (1992), «Aesthetic attitude and variations in reported experience of a painting», in *Empirical Studies of the Arts*, 10(1), pp. 57-78. https://doi.org/10.2190/GL02-DNGU-J86L-EWL1_