

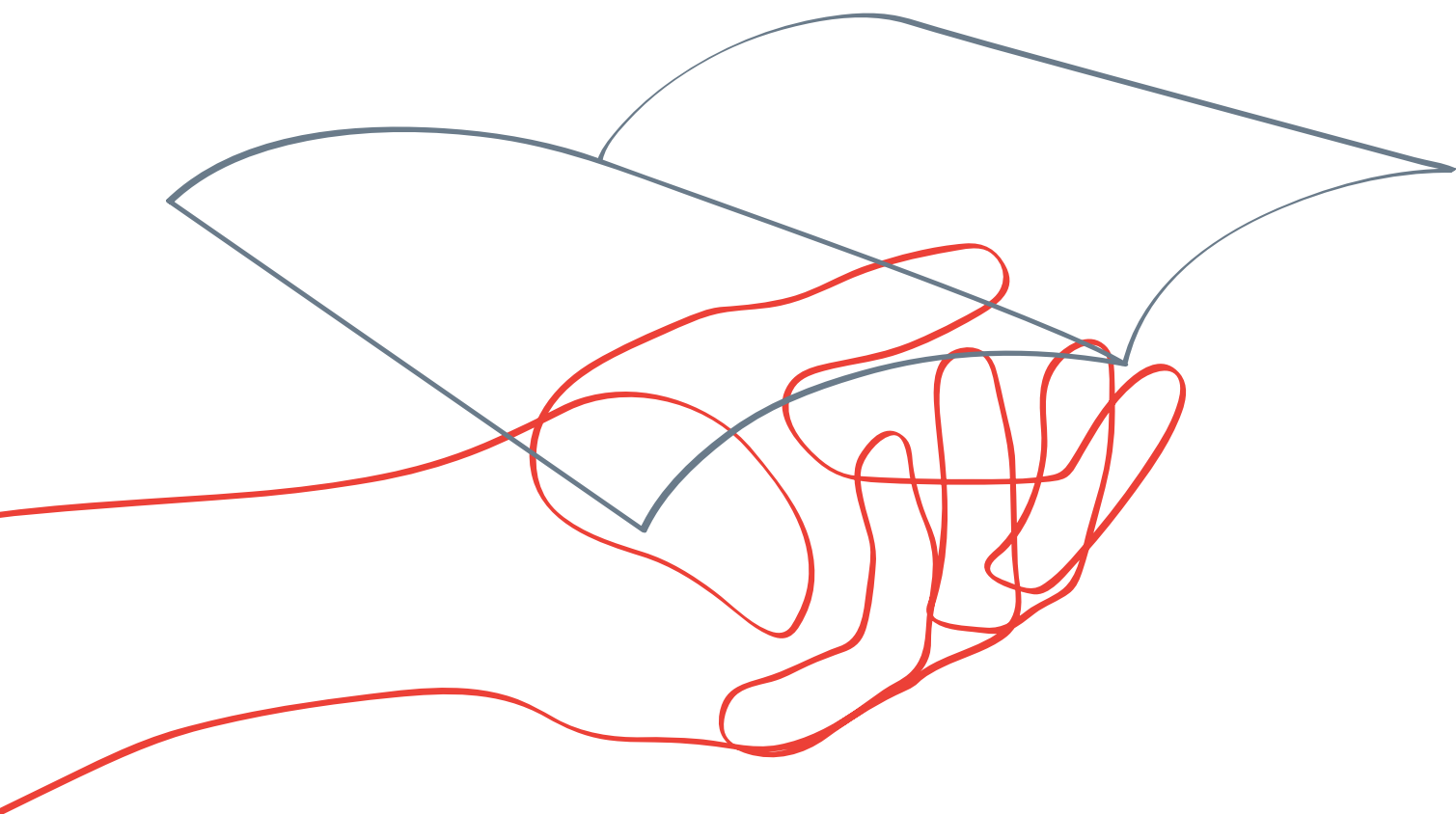
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 1 | n. 2 | dicembre 2022

Rivista semestrale





Copyright: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published under an Open Access licence. All its content is freely available. Users may read, download, copy, distribute, print, and search the full text of articles without requiring the author's or publisher's consent.

The right to use the content without consent does not exempt users from the obligation to credit the journal and its content in the manner described in the *Licence* section below.

Licence: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published in Open Access under the Publisher's Policy Pensa MultiMedia and with Creative Commons Attribution 4.0 International.

Effetti di lettura / Effects of Reading is linked to "Libri e Riviste d'Italia", Cepell's journal classifying Scientific Journals in the following Scientific-Disciplinary Areas: 11 (Historical, Philosophical, Pedagogical, and Psychological Sciences); 10 (Ancient, Philological-Literary and Historical-Artistic Sciences); 13 (Economics and Statistics); and 14 (Political and Social Sciences) of the National Agency for the Evaluation of the University System and Research (ANVUR). For each issue of *Effetti di lettura / Effects of Reading* two to four articles are also published, on paper and in the Italian language, in the journal "Libri e Riviste d'Italia".

To read the issues: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

For submission of proposals: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/about/submissions>

ISSN (on line): 2785-7050



EDITORE

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

DIRETTORE SCIENTIFICO / EDITOR-IN-CHIEF

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia | Piazza Giuseppe Ermini - 06123 Perugia - ITALY | federico.batini@unipg.it

DIRETTRICI DI REDAZIONE / MANAGING EDITORS

Maria Ermelinda De Carlo | Università degli Studi di Perugia, IT | ermelinda.decarlo@unipg.it

Irene Dora Maria Scierri | Università degli Studi di Firenze, IT | irene.scierri@unifi.it

REDATTRICI / EDITORIAL STAFF

Giulia Barbisoni | Università degli Studi di Perugia, IT

Benedetta D'Autilia | Università degli Studi di Perugia, IT

Giulia Toti | Università degli Studi di Perugia, IT

COMITATO SCIENTIFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia, IT

Chiara Bertolini | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Cristina Caracchini | Western University, CA

Roberta Cardarello | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Emanuele Castano | Università degli Studi di Trento, IT

Cristiano Corsini | Università degli Studi Roma Tre, IT

Fabio D'Andrea | Università degli Studi di Perugia, IT

Nicola Genga | Cepell, IT

Simone Giusti | Università degli Studi di Siena, IT

Andrea Lombardinilo | Università degli Studi "Gabriele D'Annunzio" Chieti-Pescara, IT

Giovanni Moretti | Università degli Studi Roma Tre, IT

Michèle Petit | CNRS, FR

Patrizia Sposetti | Sapienza Università di Roma, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

ELENCO REFEREE NN. 1 E 2 VOL. 1 (2022)

Olimpia Affuso | Università della Calabria, IT

Caterina Benelli | Università degli Studi di Messina, IT

Guido Benvenuto | Sapienza Università di Roma, IT

Maria Buccolo | Sapienza Università di Roma, IT

Marco Dallari | Alma Mater Studiorum Università di Bologna, IT

Patrizia Garista | Indire, IT

Emanuela Mancino | Università degli Studi di Milano Bicocca, IT

Elena Mignosi | Università degli Studi di Palermo, IT

Raimonda Morani | Indire, IT

Arianna Lodovica Morini | Università degli Studi Roma Tre, IT

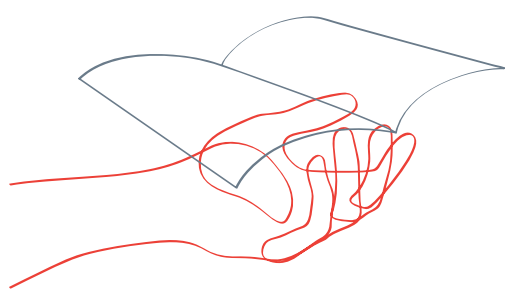
Agnese Rosati | Università degli Studi di Perugia, IT

Moira Sannipoli | Università degli Studi di Perugia, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

Indice

- 5 **The effects of covid-19 pandemic and Distance Learning on reading skills in typical readers children**
Effetti della pandemia da covid-19 e della Didattica a Distanza (DAD) sulle abilità di lettura in bambini normo-lettori
Federico Palmisani, Camilla Stefanini, Luca Baldovino, Simone Loprete
- 15 **I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di “Leggere: Forte!”**
The benefits of reading aloud in lower and upper secondary schools: teachers’ perceptions through the logbooks of the third year of “Leggere: Forte!”
Susanna Morante, Lavinia Della Lena, Giusi Marchetta
- 34 **Lettura: sostantivo femminile?**
Reading: feminine noun?
Maria Elena Scotti
- 45 **Voce ai bambini! Scrivere, leggere e “sentire” attraverso il *Kamishibai***
Voice to the children! Writing, reading and “feeling” through the *Kamishibai*
Rita Casadei, Margherita Flamini



The effects of covid-19 pandemic and Distance Learning on reading skills in typical readers children

Effetti della pandemia da covid-19 e della Didattica a Distanza (DAD) sulle abilità di lettura in bambini normo-lettori

Federico Palmisani

Associate Lecturer in Neuroscience | University of Exeter | f.palmisani@exeter.ac.uk

Camilla Stefanini

Teaching Fellow in Physiological Psychology | University of Genova | camilla.stefanini95@gmail.com

Luca Baldovino

TNPEE, Alessandria | lucabaldovino19@gmail.com

Simone Loprete

Professor in Physiological Psychology | University of Genova | simoneloprete82@gmail.com

ABSTRACT

Due to the covid-19 pandemic, in February 2020 the Italian government decided to take action in order to reduce physical contact and contain the spread of the virus; among the other measures, face-to-face teaching was suspended. All along 2020 and for the major part of 2021 online teaching replaced face-to-face teaching. Teachers and parents were unprepared for this kind of didactic activities and online modality varied during the lockdown months and among different schools. Different studies analysed the outcome of these online modalities, mostly on pathological samples (Baschenis et al., 2021). We conducted a research study in order to investigate whether online teaching had a negative effect on development of reading skills in Italian children typical readers. We recruited forty-nine children from a primary school in Alessandria (Piedmont, Italy) and assessed their reading skills before (T1) and after (T2) the pandemic. All children with learning disabilities, cognitive and sensory impairments were excluded from our group. Children attended third grade at T1 and fifth grade at T2. We evaluated reading speed, accuracy and comprehension; data from existing literature has been used to confront our participants with the population of children typical readers. We compared the results obtained at T1 and T2; our findings show that our group reached the expected improvement in reading fluency. The subjects obtained a significant improvement in reading comprehension as well, but existing data are insufficient to determine if the improvement reached by our group is the same as expected. Therefore, we can state that online teaching has not worsened the development of reading skills in our group of typical readers.

Keywords: covid-19, reading skills, reading development, reading comprehension, distance learning, online teaching

1. Introduction

During the first months of 2020, many countries were rapidly and dramatically affected by the outbreak of the SARS-CoV-2 pandemic (covid-19 disease) that changed our lives in many aspects, including education (Reimer et al., 2021). In Italy, the attempts of institutions to mitigate and contain the virus spread required a significant reduction of physical contact; among the other measures, the government decided to suspend all school activities from February 24th until the end of the academic year in June 2020. Distance learning was recommended, but its implementation was not immediate for many institutions and the teaching modalities varied during the lockdown months and among different schools. In the beginning, parents were resistant towards online learning, mainly because of their lack of time and expertise in managing their childrens' school activities; the need for the child to be assisted during school time in a domestic environment is another factor that had an impact on parents' perception about online teaching (Dong et al., 2020). In this instance, a reduction of learning outcomes might be expected as reported in previous studies on partial or temporary interruptions of school attendance (Bacher-Hicks et al., 2020; Kuhfeld et al., 2021). Negative consequences might be predicted both for children who already present special educational needs and learning disabilities, and for children who read fluently (Werner & Ludger, 2021; Scarpellini et al., 2021).

Previous studies (Baschenis et al., 2021) investigated learning skills in Italian children during the covid-19 pandemic, focusing on the improvement rate in reading fluency in dyslexic children; the authors found a lower increase than expected during the pandemic in the pathological sample. The aim of our paper, on the other hand, is to investigate whether changing the way of teaching had an impact on the improvement trend on typical readers in primary school.

Children learn how to read and write in Italian during the first two years of primary school, i.e. when they are 6 to 7 years old. First, through the development of phonological awareness, children automatize how to transform a sound (phoneme) in its respective grapheme and vice versa (Job et al., 2005; Orsolini et al., 2006). After the first period, when the correspondence phoneme-grapheme is stable, children tend to merge graphemes into wider units: the syllables (Springer et al., 1997; Burani et al., 2002). The next step of reading development is recognizing the whole word; this process is typical of lexical reading (Frith, 1985). The amount of time needed to learn and automate reading skills depends on the type of orthography of the language (Spencer & Hanley, 2010). This process happens relatively fast in Italian children, because Italian is a language with an almost transparent orthography (Carlson et al., 1985), which means that the majority of the sounds have only one correspondent grapheme.

According to the Dual Route Cascade (DRC) model (Coltheart et al., 2001), there are two different neuropsychological pathways that lead to reading a word aloud: a lexical path and sub-lexical path. The *lexical path* is used mostly for known words, and it overlaps with U. Frith lexical reading (Frith, 1985). The *sub-lexical path* is used for irregular or unknown words, in which the transduction grapheme-phoneme is necessary (Coltheart et al., 2021). The correspondence sound-symbol follows the rules of the orthography of the language.

The passage from the second to the first pathway happens usually at the beginning of third grade for children without learning disabilities (Tressoldi et al., 2001). It has been established by previous studies that typical Italian readers "improve their reading speed with a constant trend of .5 syllables per second [each year] from the second to the eighth grade. Children with dyslexia, on the other hand, increase their reading speed by .3 syllables per second per grade" (Tressoldi et al., 2001, p. 415). According to this data "for typical readers the speed of reading a passage follows a linear trend from the second to the eighth grade according to the formula = $1.24 + (.51 \times \text{Grade})$ " (Tressoldi et al., 2001, p. 416).

In the present study, we compare the reading fluency of a group of typical reader children before (T1) and after the covid-19 pandemic (T2); during that time teachers used mostly online teaching within their

Effects of Reading

classrooms. We used data from literature (Cornoldi et al., 2016) as a normative group for both T1 and T2. We looked for significant changes in reading fluency between T1 and T2 and we confronted our results with the improvement rate that was expected with a typical face-to-face teaching.

2. Materials and Methods

2.1 Participants and procedures

Forty-nine ($n = 27$ females) typical readers were enrolled from two different classes in a private primary school in Alessandria, Italy; like most of the Italian private institutes, the socio-economic background of the children of our group is considered middle-high. At the time of the first assessment (T1) children were attending third grade, while at T2 they were attending fifth grade. We did not evaluate children in fourth grade, because during that time teaching was still blended, half online and half in-class. Teachers of the two different classes did not follow specific didactic protocols, and did not receive any specific training to face online teaching. In each class there was one appointed main teacher. The main teachers of the two classes which participated in our study had the same Intended Learning Outcomes (ILO) for their students, despite no specific didactic program was put in action. In order to conduct an appropriate analysis, we tested the same group of students at T1 and T2. All the children who performed below 2 Standard Deviation (SD) in a task of reading fluency were not included in the present study, as well as all the children with cognitive or sensory impairment; six children were excluded for these reasons from the original sample of fifty-five children. The mean age at T1 was 8.48 years, $SD = .5$ (min = 8, max = 9). The mean age at T2 was 10.48, $SD = .5$ (min = 10, max = 11). Tab. 1 and Tab. 2 describe the anagraphic of the participants to our study.

	<i>N</i>
<i>Female</i>	27
<i>Male</i>	22
	49

Table 1. Number of participants

	Min	Max	M	SD
Age T1	8	9	8.48	.5
Age T2	10	11	10.48	.5

Table 2. Age at T1 and T2

The subjects were assessed with three reading tasks, as stated below, at T1 (February 2020) and at T2 (February 2022). Children were attending third grade at T1 and fifth grade at T2: at that age children typically read through a lexical path and reading impairments should already have emerged if present. During 2021 teaching and learning modalities were still affected by covid-19 pandemic; when more than one positive case per class was spotted, face-to-face teaching was suspended and the online modality was

Effects of Reading

restored. For this reason we chose to set T2 at February 2022, when the online modality was not used anymore. All subjects were evaluated by a speech therapist and trained psychology students. The assessments were individual and took place inside the school. Parents/legal guardians of the involved children provided informed consent to participate in this study. All the data were stored according to the GDPR/2016.

2.2 Measures

In both the reading assessments at T1 and T2, the same three tests were presented to the subjects. The first task consisted in reading aloud a list of words; the items used are part of the Battery for the Assessment of Developmental Dyslexia and Dysorthography-2 (DDE-2, Sartori-Job-Tressoldi), which is used to assess reading speed (syllables per second) and accuracy (number of errors) in Italian children. The second task consisted in reading a text passage from the Assessment of Reading and Comprehension Skills for Elementary and Middle School (MT-3-Clinica, Cornoldi & Carretti). The children were asked to read aloud as fast as they could a text in order to assess reading fluency (syllables per second) and accuracy (number of errors). A third task has been submitted to the children, in which they had to silently read a text and answer some questions related to what they had read, choosing among four options. The text and questions proposed to the children have been chosen among the ones belonging to the Assessment of Reading and Comprehension Skills for Elementary and Middle School (MT-3-Clinica, Cornoldi & Carretti), in order to evaluate reading comprehension. The order of tests presentation to the subjects was randomized through the use of a latin square.

2.3 Analysis

Simple statistical analysis was used to analyze reading and comprehension skills at both T1 and T2, and descriptive data were generated for all variables. Then, *t*-Test were performed to confront our results at T1 with the data stated in literature for each variable analyzed, to be sure that our group would have been representative of the population of typical readers. After that, T1 and T2 performances of children for all the variables were compared through paired sample *t*-Test, in order to assess reading skills development through time during the covid-19 pandemic. Lastly, a sub-group of qualitative analysis has been used to evaluate what percentages of children reached the expected increase in reading speed of .51 syllables per second for each year, according to the linear trend suggested by Tressoldi et al. (2001). SPSS was used for the statistical analyses and *p-value* was set at .05.

3. Results

Time 1. The mean of reading speed in a text passage in our group is 2.83 (SD= 1.00) while the reading speed of a list of words is 2.57 (SD= .90).

The accuracy has also been measured (in terms of number of errors) and analyzed, reaching the following results: text reading: M= 5.03, SD= 3.86; word reading: M= 5.14, SD= 5.20. Lastly, the number of correct answers in the reading comprehension task has been assessed (M= 10.80, SD= 3.63).

We compared the mean of each variable analyzed with data from previous studies that set parameters to define typical readers (Cornoldi et al., 2016; Sartori et al., 2007; Tressoldi et al., 2001); the results show

Effects of Reading

reading fluency text (syll/sec) $t(48) = .647, p > .05$; text accuracy (number of errors) $t(48) = .245, p > .05$; reading fluency words $t(48) = .408, p > .05$; words accuracy $t(48) = .432, p > .05$, reading comprehension (number of correct answers) $t(48) = .606, p > .05$. Fig. 1 represents the overlapping between our data and the results previously reported in the literature. Each graph shows one variable; in each chart it is possible to see the mean and standard deviation of the normative sample (blue) compared with the results of our group (red). These results suggest that our group of readers is representative of a population of typical Italian readers and comprehenders.

Mean and Standard Deviation in our group and in control at T1 and T2

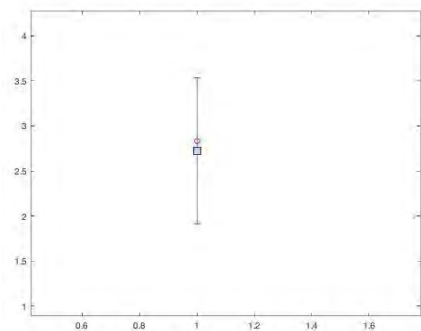


Figure 1.1

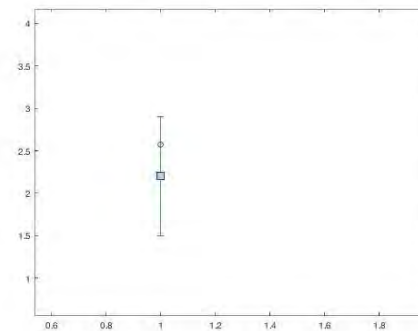


Figure 1.2

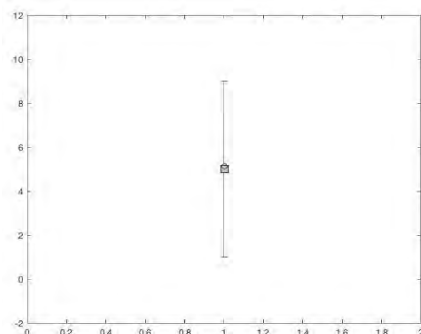


Figure 1.3

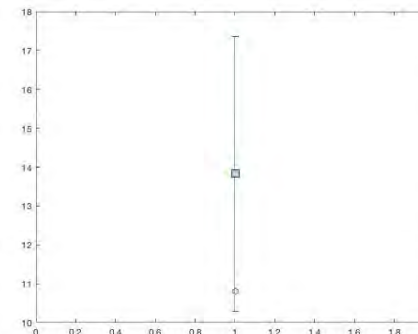


Figure 1.4

Fig 1. 1.1: M and SD expressed in syllables per second in typical readers in third grade according to Cornoldi et al. in text reading (*blue*) and M of syllables per second in our group (*red*); 1.2 M and SD deviation expressed in syllables per second in typical readers in third grade according to Sartori et al. in words reading (*blue*) and M of syllables per second in our group (*red*); 1.3 M and SD expressed in number of errors in typical readers in third grade according to Sartori et al. in words reading (*blue*) and M of number of errors in our group (*red*); 1.4 M and SD deviation expressed in number of correct answers in typical comprehenders in third grade according to Cornoldi et al. in words reading (*blue*) and M of number of correct answer in our group (*red*).

Tab. 3 sums up reading skills in our group at T1, in terms of reading fluency and accuracy, and reading comprehension.

Effects of Reading

	Min	Max	M	SD
Text reading speed (syll/sec)	1.30	6.04	2.83	1.00
Text reading errors	.00	16.00	5.03	3.86
Words reading speed (syll/sec)	.90	5.17	2.57	.90
Words reading errors	.00	25.00	5.14	5.20
Reading Comprehension (number of correct answers)	5.00	19.00	10.80	3.63

Table 3. Reading skills at T1 - February 2020

Time 2. Reading speed and accuracy of words and text passage were assessed, along with reading comprehension, in the same group two years after the first evaluation.

In our subjects the mean of speed reading at T2 in the text passage is 3.96 (SD= .86) while the mean of speed reading of words is 3.81 (SD= .85). These data are consistent with the linear trend supposing that the mean of speed reading of a text passage in children of this age should be around 3.79 syllables per second (Tressoldi et al., 2001; Cornoldi et al., 2016).

The number of errors in reading has also been analyzed (text reading: M= 4.70, SD=2.96; word reading: M= 3.00, SD=3.65). Lastly, the number of correct answers in the reading comprehension task has been assessed (M=13.51, SD=3.24). Tab. 4 sums up reading skills at T2.

	Min	Max	M	SD
Text reading speed (syll/sec)	2.26	6.30	3.96	0.86
Text reading errors	.00	12.00	4.70	2.96
Words reading speed (syll/sec)	2.26	6.40	3.81	0.85
Words reading errors	.00	22.00	3.00	3.65
Reading Comprehension (number of correct answers)	7.00	21.00	13.51	3.24

Table 4. Reading skills at T2 - February 2022

Fig. 2 shows the mean score expressed in syllables per second obtained by the group in reading fluency of both text and words.

Syllables per second

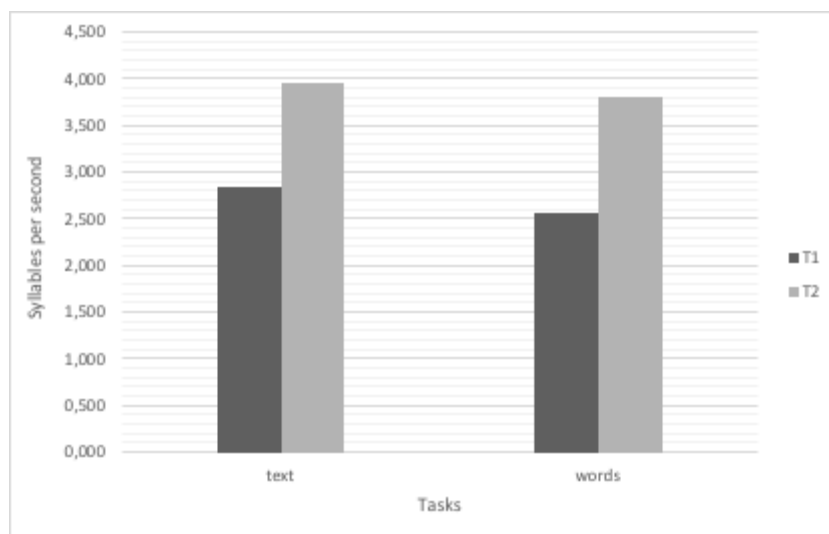


Figure 2. Syllables per second in Text reading and words reading at T1 and T2

The paired sample *t*-Test between T2 and T1 showed that there is a significant difference between children before and after covid-19 pandemic in the reading speed of text passage ($t(48)=15.23$, $p < .001$) and of words ($t(48)=22.165$, $p < .001$), showing that typical readers improved significantly their reading speed. Moreover, children within our group showed a reduction of errors in word reading ($t(48)=3.67$, $p = .001$).

Regarding reading comprehension, children showed an increase of correct answers in the task at T2 compared to T1 ($t(48)= 6.52$, $p < .001$). Tab. 5 sums up the *t*-Test results.

	M	SD	t	p-value
Text reading speed at T2 Text reading speed at T1	1.13	0.52	15.23	.000*
Text reading errors at T2 Text reading errors at T1	.32	2.87	.80	.430
Words reading speed at T2 Words reading speed at T1	1.24	.39	22.17	.000*
Words reading errors at T2 Words reading errors at T1	2.14	4.09	3.67	.000*
Reading comprehension at T2 Reading comprehension at T1	2.71	2.91	6.52	.001*

Table 5. Comparison of performances at T2-T1

Fig. 3 represents the improvement from T1 to T2 within our group and in literature in terms of syllables per second in both tasks. As it is shown in the image, the inclination of the line is almost identical if we compare our data and the ones from the literature, meaning that the increment of speed happened as ex-

Effects of Reading

pected during the pandemic. The gap between the lines that represent our group and the literature lines is not significant; therefore, it is possible to assume that the two lines for each task belong to the same population of typical readers.



Figure 3. Improvement in reading fluency from T1 to T2 in our group and in literature

4. Discussion

Several papers (Bacher-Hicks et al., 2020; Kuhfeld et al., 2021; Scarpellini et al., 2021) investigated scholastic outcome with online teaching due to covid-19 pandemic. All the authors seem to agree on the fact that psychological and cognitive worsening should have affected children as a result of switching to distance learning.

The aim of this study was to investigate the evolution of reading speed and accuracy on typical readers, in order to determine whether online teaching was a limit for the development of reading skills. Baschenis et al. (2021) focused on the improvement rate in reading fluency in dyslexic children, finding a lower increase than expected during the pandemic.

The results of our study indicate that there has been an improvement in reading fluency that is consistent with the gain in two years of almost 1 syllable per second, coherent with what was expected. Only 34% of our participants did not achieve the improvement predicted. Among them, 30% of subjects already achieved a reading speed score over the average at T1 ($SD > 1.5$) and another 59% reached more than three-quarter of the expected improvement, which means a gain of .75 syllables per second in two years. Only the 11% of the participants gained a smaller improvement than what was expected. A possible explanation for this might be that the data at T2 were collected some months before the end of the school year.

Reading accuracy has improved as well, since the number of errors significantly decreases in the words reading task. The improvement is consistent and coherent with what is expected; 24.5% of our participants did not decrease its number of errors as much as predicted, but among this percentage the 75% already showed a low number of errors at T1 ($SD < -1.5$).

Effects of Reading

Moreover, the children we tested performed a reading comprehension task at T1 and T2 revealing a significant increase of correct answers. It may be possible that these students benefited from a more automated reading fluency in order to move their attentional focus to reading comprehension.

Nevertheless, little is known about the evolution of reading comprehension's skills across school years. Further research is needed to investigate this topic in correlation with different teaching modalities. To the best of our knowledge, as for today there is no consistent data that allows us to make an esteem regarding the gain expected in reading comprehension, therefore we can only state that within our group there has been an improvement in terms of reading comprehension, but we do not have enough data to declare that the improvement that occurred with online teaching would have been the same with face-to-face teaching.

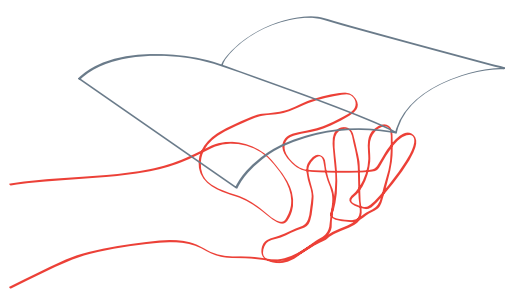
In conclusion, the results of this research seem to support the idea that despite online teaching, typical readers might have a naturally occurring improvement of their reading fluency (in terms of speed), according to what is expected from the general linear trend. We have enough data regarding reading fluency to assume that in our group the gain reached in two years of mostly online teaching is the same gain that is expected with face-to-face teaching. Despite our group resulted statistically representative of the population of typical readers, we must be cautious about generalizing our outcomes; the socio-economic background of Italian private schools consists of children coming from middle-high classes families. This factor might have had an impact on the availability of the parents and their support during the online teaching period. Future studies might consider socio-economic status as an intervening factor and therefore have a better picture of the hierarchies of events involved in reading processes under different teaching conditions.

References

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). APA Publisher.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2020). Inequality in household adaptation to schooling shocks: COVID-induced online learning engagement in real time. *National Bureau of Economic Research*, 27555, 1–35.
- Baschenis, I.M.C., Farinotti, L., Zavani, E., Grumi, S., Bernasconi, P., Rosso, E., Provenzi, L., Borgatti, R., Termine, C., & Chiappedi, M. (2021). Reading Skills of Children with Dyslexia Improved Less Than Expected during the COVID-19 Lockdown in Italy. *Children*, 8, 560. <https://doi.org/10.3390/children8070560>
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *Int Rev Educ.*, 66(5-6), 635-655. doi: 10.1007/s11159-020-09860-z
- Burani, C., Marcolini, S., & Stella, G. (2002). How early does morpho-lexical reading develop in readers of a shallow orthography?. *Brain & Language*, 81, 568–586. doi: 10.1006/brln.2001.2548
- Carlson, R., Elenius, K., Granström, C., & Hunnicutt, S. (1985). Phonetic and orthographic properties of the basic vocabulary of five European languages. *Quarterly Report*, 1, 63–94.
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2016). *Prove MT-3-Clinica—La Valutazione delle Abilità di Lettura e Comprensione per la Scuola Primaria e Secondaria di I Grado*. Giunti EDU.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118(105440), 2–10. doi: 10.1016/j.child-youth.2020.105440.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301–330). Erlbaum.
- Job, R., Peressotti, F., & Mulatti, C. (2005). The acquisition of literacy in Italian. In R. Malatesha Joshi, & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 105–119). Lawrence Erlbaum.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2021). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educ Res*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

Effects of Reading

- Orsolini, M., Fanari, R., Tosi, V., De Nigris, B., & Carrieri, R. (2006). From phonological recoding to lexical reading: a longitudinal study on reading development in Italian. *Language and Cognitive Processes*, 21(5), 576–607. <https://doi.org/10.1080/01690960500139355>
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I.G., & Sortkaer, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Res Soc Stratif Mobil*, 71(100568), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Remuzzi, A., & Remuzzi, G. (2020). COVID-19 and Italy: What next? *Lancet*, 395, 1225–1228. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30627-9
- Sartori, G., Job, R., & Tressoldi, P.E. (2007). DDE-2. *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva*. Giunti OS.
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A., & Bonati, M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC Public Health* 21, 1035. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>
- Spencer, L.H., & Hanley, J.R. (2003). Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94, 1–28. <https://doi.org/10.1348/000712603762842075>
- Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L.S. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied Psycholinguistics*, 18, 485–505.
- Sucena, A., Silva, A.F., & Marques, C. (2022). Reading skills intervention during the Covid-19 pandemic. *Humanit Soc Sci Commun* 9, 45. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01059-x>
- Tressoldi, P.E., Stella, G., & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study. *J. Learn. Disabil.*, 34, 414–417.
- Viner, R.M., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health*, 4, 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Werner, K., & Ludger, W. (2021). The Legacy of Covid-19 in Education. (Ed WorkingPaper: 21-478). Retrieved from *Annenberg Institute at Brown University*. <https://doi.org/10.26300/g6gh-cv67>



I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di “Leggere: Forte!”

The benefits of reading aloud in lower and upper secondary schools: teachers’ perceptions through the logbooks of the third year of “Leggere: Forte!”

Susanna Morante

Research fellow | University of Perugia | susanna.morante@gmail.com

Lavinia Della Lena

Research fellow | University of Perugia | laviniadellalena@gmail.com

Giusi Marchetta

Research fellow | University of Perugia | giusi.marchetta@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to help broaden the knowledge of the benefits associated with the practice of reading aloud at school, focusing on the point of view and observations of teachers, subjective and yet fundamental within a narrative approach. The analyzes of the logbooks of the lower and upper secondary school classes will be presented. The classes documented their participation in the third year of “Leggere: Forte!” on a daily basis. This educational policy is centered on the inclusion of reading aloud in the educational and training curriculum as a method capable of promoting the development of learning skills and cognitive, emotional and relational skills of the girls and boys involved. This practice is also configured as an effective strategy to combat the phenomenon of early school leaving and the high number of NEETs present in Italy.

Through the logbook, a semi-structured tool that the teachers participating in the project compile daily and send weekly, it was possible to monitor the teachers’ perception and their return on the effects of an intensive and systematic reading aloud practice. The results deriving from the analysis of the diaries show that numerous benefits and positive effects can be detected in relation to the linguistic, cognitive, emotional, attentional, learning and psychophysical well-being, as well as on empathic and socialization skills. These elements foster a climate of inclusiveness, outline the practice of reading aloud in the classroom as an effective tool for empowerment and cognitive democracy and determine transformative processes of impact on a didactic, social and ethical level.

Keywords: logbooks, reading aloud, Leggere: Forte!, secondary school, educational policy

Introduzione

Il presente lavoro si colloca all'interno di "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", politica educativa che si propone l'inserimento della lettura ad alta voce in tutto il sistema educativo e di istruzione toscano avvalendosi di un metodo specifico (Batini, 2018; 2022), sviluppato parallelamente al lavoro di ricerca sull'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) e poi messo a punto sulla base di ricerche sul campo, di rilevanti esperienze di realtà associative (come quella di Nausika e LaAV, Letture ad Alta Voce) e attraverso l'ideazione, lo sviluppo e il monitoraggio di azioni locali, regionali e nazionali. I dispositivi fondamentali per introdurre la lettura nel sistema di istruzione sono la ricerca sul campo e la formazione delle/degli insegnanti. Il fine ultimo della politica educativa è quello di offrire a tutti i bambini e ragazzi della regione Toscana la possibilità di raggiungere il successo formativo e contrastare così il fenomeno della dispersione scolastica.

"Leggere: Forte!" ha di fatto coinvolto tutti i gradi educativi e scolastici, nel tentativo di mettere a sistema la pratica della lettura di storie in maniera quotidiana, intensiva, progressiva, centrata sugli studenti e sulla bibliodiversità (Batini, 2018; 2021; 2022). La Regione Toscana realizza questa politica attraverso il coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF, con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura del MiC), di Indire (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa) e con la collaborazione di LaAV (movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce, dell'associazione Nausika).

Gli esiti delle prove INVALSI 2022 mostrano che se la scuola primaria mantiene i livelli di risultato raggiunti negli anni passati, sia per la secondaria di I grado che per quella di II grado emergono problemi di comprensione del testo significativi. Per la secondaria di I grado mediamente tra il 2018 e il 2022 si sono persi 5 punti percentuali nella quota di allievi che raggiungono un esito almeno adeguato nella comprensione del testo scritto, mentre per la secondaria di II grado già nel 2019 solo il 64% tra gli allievi che terminavano il secondo ciclo d'istruzione raggiungeva risultati almeno adeguati, ed in seguito alla pandemia – tra il 2019 e il 2022 – si sono persi mediamente 12 punti percentuali in più. (Invalsi Open – sito ufficiale delle prove Nazionali, 2022). Questi risultati, insieme ai dati che riportano come il 23,1% dei 15-29enni (la percentuale più alta d'Europa) facciano parte in Italia della categoria NEET – ovvero non inseriti in alcun percorso lavorativo, di istruzione né di formazione – delineano una situazione in cui è urgente intervenire attraverso politiche educative democratiche ed inclusive (Presti & Tafuri, 2020), al fine di fornire al sistema di istruzione gli strumenti necessari a garantire a tutti gli studenti e le studentesse il diritto ad un'istruzione di qualità (Save The Children, 2022).

La letteratura sulla ricerca educativa evidenzia l'importanza della lettura ad alta voce per lo sviluppo delle abilità di comprensione linguistica (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002), il vocabolario (Batini, Susta et al., 2021; Batini et al., 2020) e le abilità di letto-scrittura (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; McInnes et al., 2003; Nurkaeti et al., 2019). Leggere ad alta voce produce inoltre benefici su dimensioni emotive e relazionali, incrementa la capacità dei bambini e dei ragazzi di riconoscere, verbalizzare e regolare le proprie emozioni, migliorando le capacità empatiche (Batini, Luperini et al., 2021). La lettura ad alta voce si configura, quindi, come un'importante risorsa da mettere al servizio di bambini e ragazzi per la promozione del loro successo formativo e globale (Bartolucci & Batini, 2020). Alla luce di questo quadro teorico, la ricerca attuale sta riservando maggiore attenzione agli effetti che l'inserimento di tale pratica nel curriculum scolastico nella fascia 0-19 (Bertolini et al., 2022).

Per osservare meglio i benefici, all'interno del progetto Leggere:Forte!, non solo sono stati somministrati test di matrice neuropsicopedagogica ex ante ed ex post, ma è stato inserito anche un importante strumento di monitoraggio e documentazione degli effetti percepiti dai docenti in seguito all'esposizione degli studenti alla lettura ad alta voce: il diario di bordo. Si tratta di uno strumento semi-strutturato compilato quoti-

Effects of Reading

dianamente dagli insegnanti aderenti al progetto e inviato ai ricercatori settimanalmente. Esso ha consentito non solo di scandagliare gli aspetti relativi alla lettura ad alta voce ritenuti più rilevanti, ma anche di ri-considerarli alla luce delle finalità e degli obiettivi e di trasformarli in oggetto di riflessione dell'azione educativa.

1. Obiettivi

Attraverso l'analisi dei diari di bordo, il presente contributo intende fornire un approfondimento in relazione ai benefici percepiti dagli insegnanti protagonisti della politica educativa "Leggere: Forte!". Lo studio in particolare si concentra sulle analisi descrittive, quantitative e qualitative condotte sui diari di bordo, compilati dai docenti sulle classi delle scuole secondarie di I e II grado aderenti al progetto nell'anno 2021/2022. Nello specifico, le analisi si articolano in più livelli di obiettivi:

- Obiettivo 1. Studiare le risposte su scala likert: gradimento delle sessioni di lettura, disposizione immediata all'ascolto da parte degli studenti, livello di attenzione, livello di interesse, livello di partecipazione, frequenza dei commenti/interventi degli studenti, criticità riscontrate, gradimento dei libri letti dall'insegnante, stato emotivo dell'insegnante, valutazione generale dell'esperienza settimanale;
- Obiettivo 2. Descrivere frequenze di risposte alle categorie delle domande a scelta multipla: manifestazione d'interesse verso i libri, tipologie di commenti/interventi, benefici riscontrati, eventuali benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura;
- Obiettivo 3. Valutare e analizzare l'associazione tra l'esperienza della lettura ad alta voce e due variabili create ex-post: tempo assoluto dedicato all'attività di lettura, (somma del tempo di lettura complessivo) e frequenza/costanza (rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari complessivamente considerati).

2. Metodo

2.1 Campione

Nella terza annualità del progetto "Leggere: Forte!" i diari settimanali analizzati delle scuole secondarie di I e II grado sono stati 1192, relativi a 133 sezioni e 65 scuole. Sono stati coinvolti complessivamente 2742 ragazzi e 231 docenti della Regione Toscana (Tabella 1).

	Secondaria di I Grado	Secondaria di II Grado	Secondaria di I e II Grado
Zone Educative Coinvolte	20	11	21
Province	10	8	10
Comuni	46	12	51
Diari Inviati	981	211	1192
Giorni Di Lettura Effettuati	3381	697	4078
Istituti	51	14	65

Effects of Reading

Classi	107	26	133
Insegnanti Coinvolti	168	63	231
Ragazzi Coinvolti	2204	538	2742

Tabella 1. Numeri del coinvolgimento delle scuole secondarie di I grado e II grado nel progetto “Leggere: Forte!” nella terza annualità (classi i cui insegnanti hanno redatto il diario di bordo con regolarità)

2.2 Strumenti

Il diario di bordo: cos'è?

Il diario di bordo è uno degli strumenti utilizzati nell'ambito del progetto “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza”, con lo scopo di monitorare in modo continuativo lo svolgimento dei training di lettura e le percezioni e i commenti degli educatori e degli insegnanti che aderiscono al progetto rispetto all'esperienza didattica che stanno conducendo, con scopo di documentazione e per consentire la riflessività sulla pratica.

Il diario di bordo da un lato ha una funzione di riflessione e ricerca, dall'altro vorrebbe coadiuvare un processo di crescita e sviluppo di competenze, sia per gli insegnanti che per gli studenti. Esso permette un'auto-osservazione e quindi anche la possibilità di intervenire e modificare in ottica di miglioramento il processo di consolidamento dell'apprendimento (Di Martino et al., 2016).

Gli obiettivi principali con cui è stato deciso di creare il diario di bordo sono stati, innanzitutto, quello di offrire agli Istituti scolastici aderenti al progetto uno strumento di osservazione e riflessione delle attività svolte e dei progressi legati alla pratica della lettura ad alta voce, sia in termini di qualità percepita che osservata direttamente; inoltre si è voluto fornire uno strumento che potesse consentire di apportare adeguamenti e strategie utili a condurre al meglio la pratica di lettura ad alta voce in classe. Attraverso il diario i ricercatori hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle percezioni degli insegnanti sui possibili effetti della lettura ad alta voce sulle dimensioni cognitive in termini di aumento dei livelli di attenzione e memoria e sulle dimensioni linguistiche, in termini di incremento di interventi e manifestazioni verbali da parte dei ragazzi ma anche di capacità di comprensione dei testi affrontati. Infine, il diario di bordo costituisce una modalità per tenere traccia del percorso di sviluppo affrontato dagli studenti e consente di avere un confronto con i colleghi che condividono la pratica della lettura ad alta voce, sia quelli della stessa sezione che dello stesso istituto o zona, dando la possibilità di creare una rete di collaborazione tra i vari attori del progetto.

A livello di ricerca, è importante segnalare che non tutte le classi aderenti alla politica educativa hanno compilato il diario: i numeri presi qui in considerazione sono quindi limitati alle classi e sezioni che si sono prestate in modo sufficientemente regolare a questa compilazione, in parte in modo quotidiano e in parte tramite invio settimanale.

Ciascun diario inviato si riferisce a una singola classe/sezione in cui si svolge la lettura ad alta voce ed è di tipo semi-strutturato, composto da domande a risposta chiusa su scala Likert (con valori compresi tra 1 e 7 o tra 1 e 10), domande con opzione di risposta a scelta multipla, e alcune sezioni finali con possibilità di risposta aperta.

Questo contributo, nello specifico, affronta la struttura e i risultati emersi dai diari compilati dagli insegnanti della scuola secondaria di I e di II grado nella terza annualità del progetto “Leggere: Forte!”.

Struttura del diario

La prima parte del diario di bordo richiede la compilazione delle informazioni generali anagrafiche: numerosità della sezione/classe, nome della sezione, nome della scuola, nomi dei docenti coinvolti (Tabella 2).

Sezione per le informazioni generali
Indirizzo e-mail
Settimana di riferimento
Istituto comprensivo di appartenenza
Denominazione scuola e plesso
Ordine di scuola
Classe
Sezione
Comune
Provincia
Zona educativa
Nomi degli insegnanti di riferimento della sezione (nome e cognome)
Dimensione della sezione
Modalità di svolgimento dell'attività di lettura settimanale

Tabella 2. Prima parte del diario, sezione per la compilazione delle informazioni generali

Nella seconda parte del Diario di Bordo sono presenti sezioni che riguardano le informazioni giornaliera (Tabella 3), e comprendono: tempo di lettura in minuti, in cui gli insegnanti inseriscono il tempo totale di lettura effettuato durante ogni giorno; letture scelte, in cui vengono scritti i titoli dei libri letti; gradimento percepito dei ragazzi giornaliero su una scala Likert da 1 a 5, con la possibilità di inserire la risposta NE (non effettuata) nel caso quel giorno non si sia svolta l'attività di lettura ad alta voce nella classe.

Sezione per la compilazione giornaliera (da lunedì a sabato)
Tempo di lettura in minuti
Letture scelte (a testo libero)
Gradimento percepito dei ragazzi (scala likert da 1 a 10)

Tabella 3. Seconda parte del diario, sezione per la compilazione giornaliera

La terza parte comprende le sezioni a compilazione settimanale. Sono presenti domande su scala Likert che richiedono di valutare il livello medio settimanale di disposizione immediata all'ascolto, di attenzione, di interesse, di partecipazione, di gradimento dei libri e dello stato emotivo dell'insegnante-lettore, oltre alla frequenza media dei commenti da parte dei ragazzi e le criticità riscontrate, da valutare su una scala da 1 a 7. Inoltre, viene richiesto di fornire una valutazione generale dell'esperienza settimanale su una scala

Effects of Reading

da 1 a 10. Vi sono poi domande a risposta multipla con la possibilità di selezionare l'opzione "Altro" e aggiungere risposte non previste. Infine sono presenti due domande aperte, a compilazione facoltativa, in cui viene richiesto all'insegnante di fare un breve commento sull'esperienza settimanale e di descrivere eventuali ulteriori vantaggi disciplinari riscontrati, legati all'attività (Tabella 4).

Sezione per la compilazione settimanale	
Livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di attenzione	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di interesse	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di partecipazione	Scala Likert da 1 a 7
Frequenza dei commenti/interventi	Scala Likert da 1 a 7
Criticità riscontrate	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura	Scala Likert da 1 a 7
Valutazione generale dell'esperienza settimanale	Scala Likert da 1 a 10
Manifestazioni di interesse verso i libri	Risposta a scelta multipla
Manifestazioni di interesse verso l'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Tipologie di commenti/interventi	Risposta a scelta multipla
Benefici riscontrati	Risposta a scelta multipla
Eventuali tipologie di criticità riscontrate	Risposta a scelta multipla
Ulteriori benefici guadagnati correlati all'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Breve commento sull'esperienza settimanale	Domanda aperta
Altri vantaggi disciplinari percepiti	Domanda aperta

Tabella 4. Sezione per la compilazione settimanale del diario di bordo

2.3 Analisi dei dati

L'analisi dei diari di bordo è stata realizzata su una selezione dei diari inviati dai docenti che hanno preso parte al progetto. Nello specifico, l'analisi realizzata sulle risposte chiuse su scala Likert (da 1 a 7 e da 1 a 10) è stata di tipo quantitativo così come quella realizzata sul calcolo delle percentuali sulle risposte alle domande a risposta multipla.

A partire dal totale complessivo dei diari inviati dalle insegnanti, sono stati effettuati alcuni passaggi per procedere all'analisi dei dati sul campione effettivo. Ad un primo livello, le risposte arrivate dai diari di bordo sono state estrapolate e organizzate per classe; successivamente è stato realizzato un taglio delle settimane precedenti a quella del 10-14 gennaio 2022 per ottenere un'omogeneità rispetto alla settimana di inizio. In secondo luogo sono stati eliminati i diari doppi e le classi che hanno inviato un solo diario.

Una volta ottenuto il campione definitivo, sono stati percentualizzati e analizzati sia i punteggi delle risposte relative alle domande su scala numerica (scale Likert), sia le frequenze delle opzioni di risposta alle domande a scelta multipla.

Effects of Reading

Per quanto concerne la sezione delle scale Likert, le risposte fornite dagli insegnanti sono state percentualizzate per classe e successivamente è stata calcolata la media dei punteggi medi attribuiti ad ogni classe per ciascun item componente le scale Likert. A partire dalla media delle medie calcolate si è proceduto alla dicotomizzazione, attribuendo 1 alle medie sopra il valore medio delle medie e 0 al valore al di sotto della media delle medie.

Per quanto riguarda le domande a scelta multipla, sono state percentualizzate le frequenze delle opzioni di risposta alle categorie delle domande. Ad ogni classe è stata fatta corrispondere la percentuale della categoria e le percentuali di ogni item di risposta.

L'analisi statistica è stata eseguita avvalendosi del software SPSS per Windows. Sui dati è stata eseguita una correlazione bivariata tau di Kendall, che quantifica la relazione tra due variabili ordinali create ex-post: la somma dei tempi di lettura per ciascuna classe (minuti totali di lettura) e il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati (frequenza e costanza). Al fine di verificare eventuali associazioni è stata utilizzato il χ^2 (chi quadro), cercando di individuare sia la differenza tra coloro che leggono con tempi assoluti maggiori della media e coloro che hanno tempi assoluti minori della media, nonché la differenza rispetto a frequenza e costanza, ovvero il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati.

3. Risultati

Obiettivo 1 (Analisi delle risposte su scala Likert)

Analizzando le percentuali di risposta alle domande su scala Likert dei diari di bordo, per ogni classe emerge che:

- la maggior parte delle risposte del *livello di gradimento durante le sessioni di lettura* (81,44%, 965) si colloca a partire dal punto 7, evidenziando un alto gradimento;

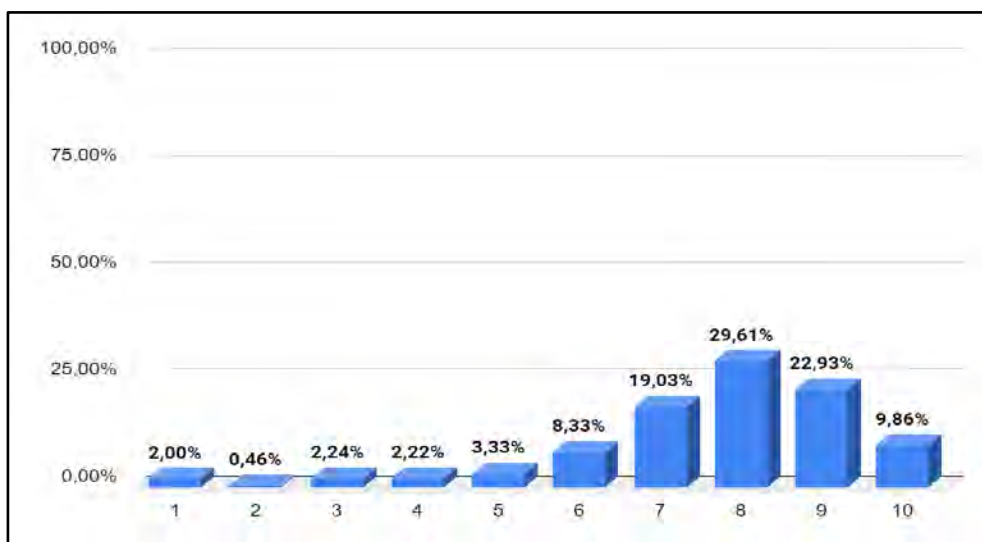


Grafico 1. Livello medio di Gradimento

- la percentuale del *livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura* per classe secondo la percezione degli insegnanti è ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, corrispondente all'85,27% (1113) del campione analizzato, evidenziando un alto livello di disposizione alla lettura percepito (Grafico 2);

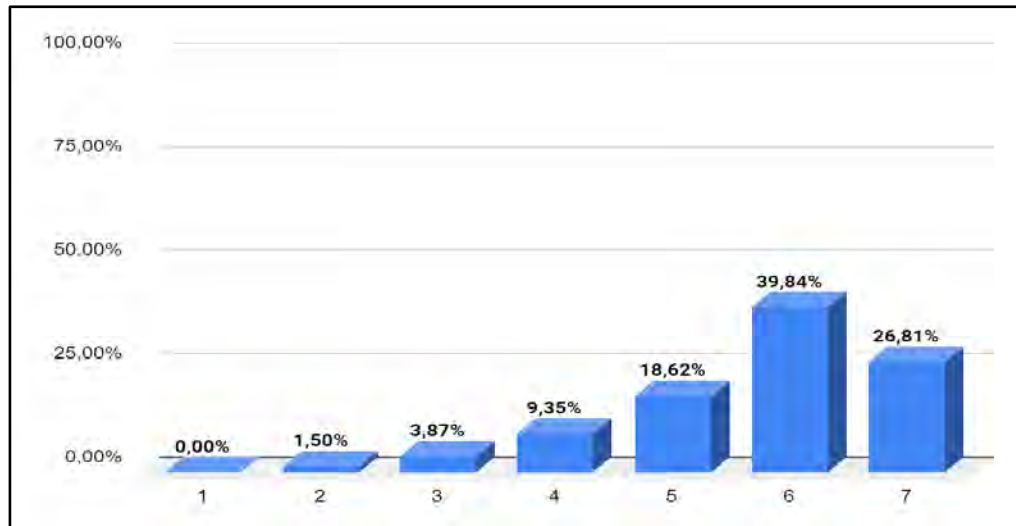


Grafico 2. Livello medio di disposizione immediata alla lettura

- il *livello medio di attenzione percepito dagli insegnanti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per l'86,74% (1025) dei diari analizzati, evidenziando un elevato livello di attenzione percepito (Grafico 3);

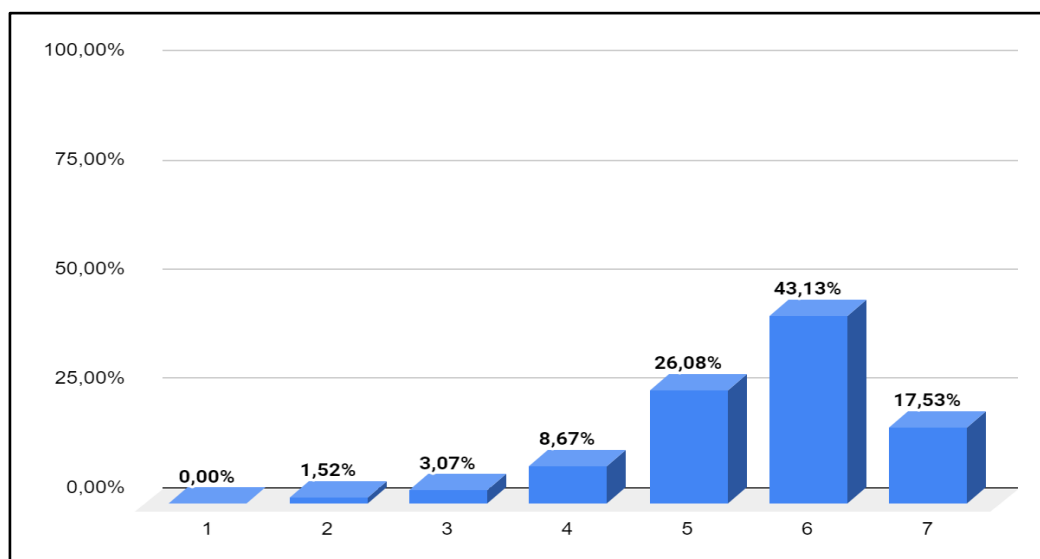


Grafico 3. Livello medio di attenzione

- il *livello medio di interesse degli studenti* è ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, corrispondente all'86,78% (1025) del campione analizzato, evidenziando un elevato livello di interesse percepito (Grafico 4);

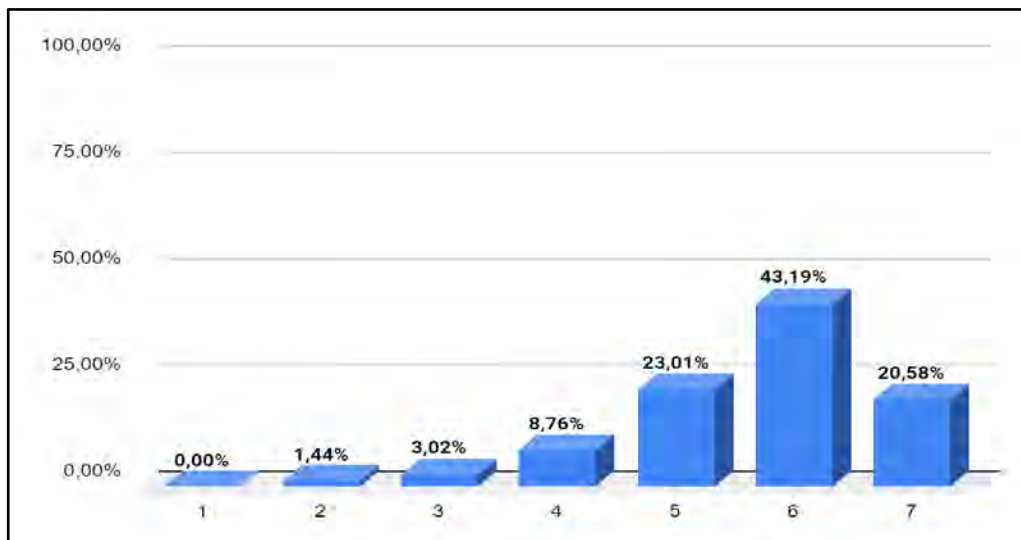


Grafico 4. Livello medio di interesse

- il *livello medio di Partecipazione degli studenti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per l'80,25 % (953) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello di partecipazione percepito (Grafico 5);

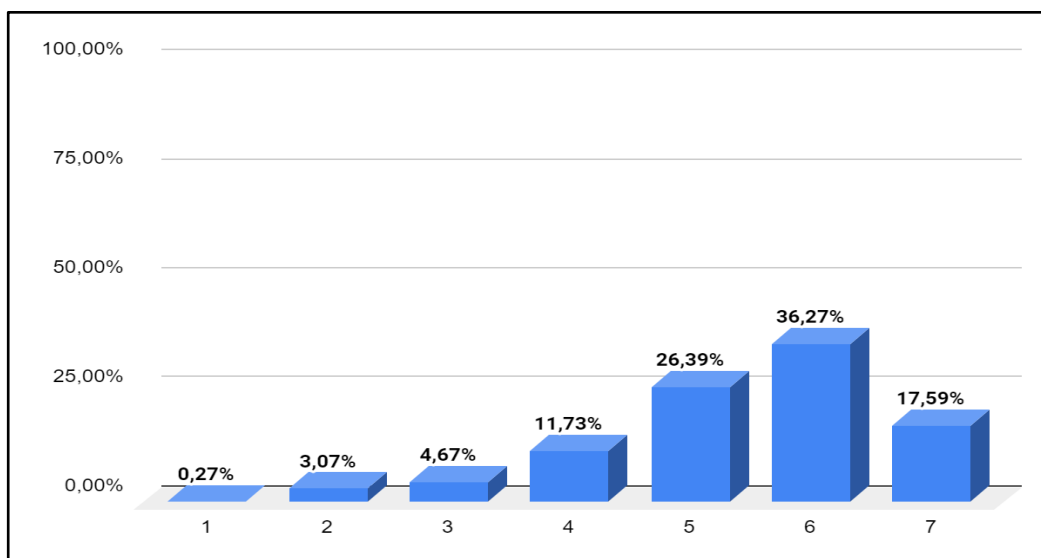


Grafico 5. Livello medio di partecipazione

- il *livello medio di frequenza dei commenti/interventi degli studenti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, il 57,26% (679) del campione dei diari, evidenziando un'elevata frequenza di commenti e interventi (Grafico 6);

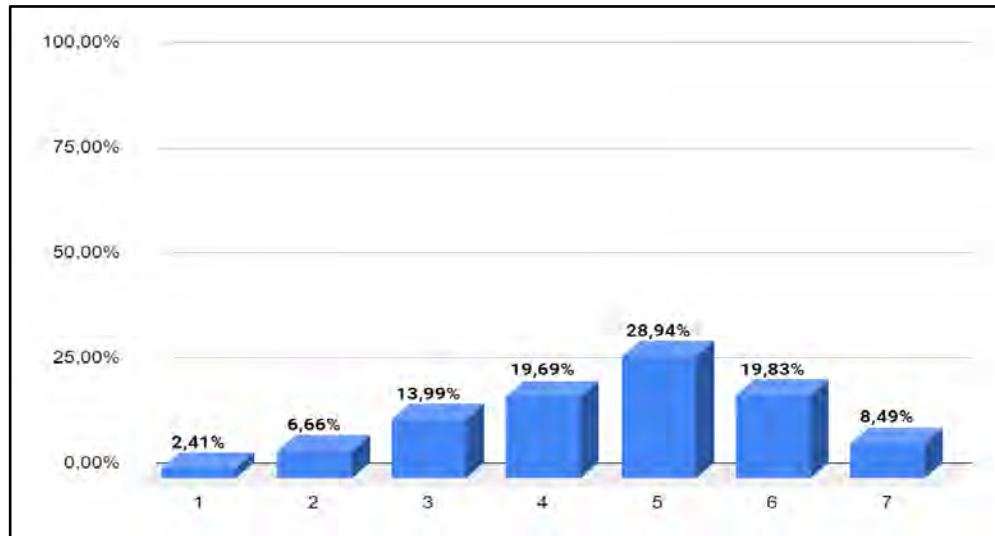


Grafico 6. Livello medio di frequenza dei commenti/interventi

- il *livello medio di criticità riscontrate* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per il 23,57% (274) del campione dei diari, evidenziando uno scarso livello medio di criticità rilevate (Grafico 7);

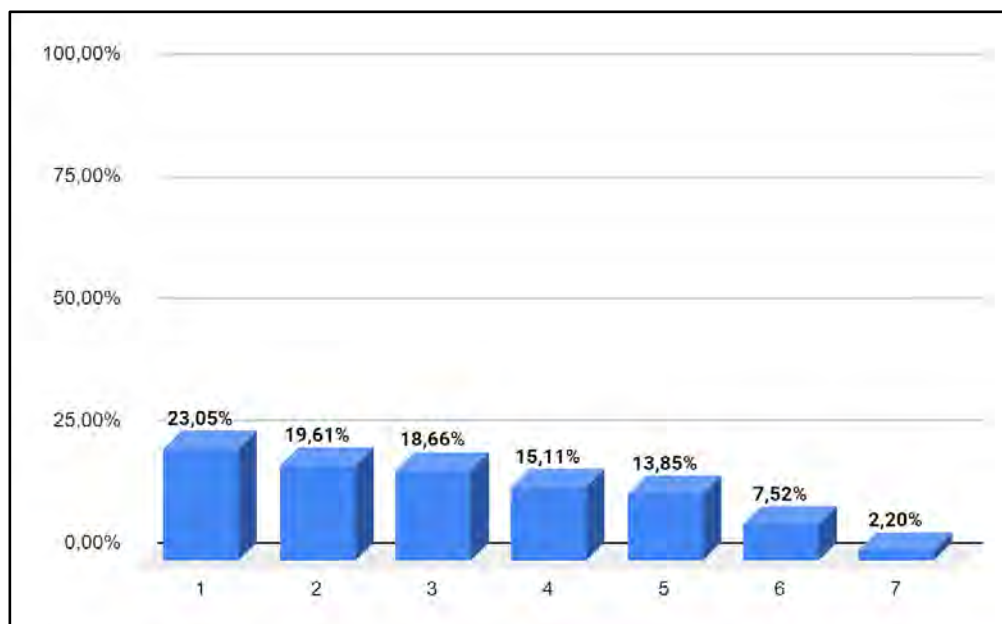


Grafico 7. Livello medio di criticità riscontrate

- il *livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, l'85,32% (1013) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello medio di gradimento dei libri letti (Grafico 8);

Effects of Reading

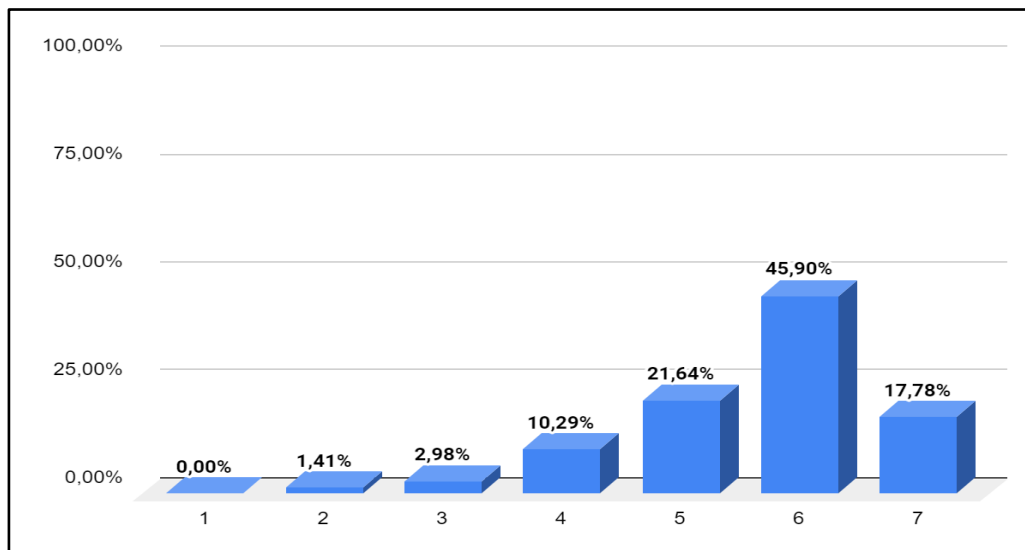


Grafico 8. Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante

- il *livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura* evidenzia un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, il 91,27% (1084) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello di coinvolgimento emotivo dell'insegnante (Grafico 9);

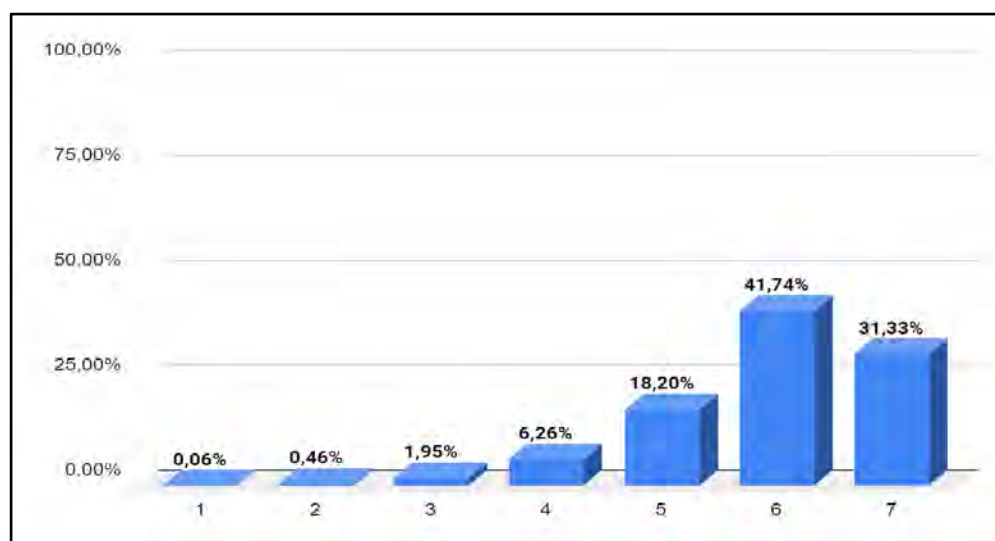


Grafico 9. Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura

- la *valutazione generale dell'esperienza settimanale* evidenzia un punteggio medio ≥ 7 su una scala Likert da 1 a 10, il 76,52% (905) del campione dei diari, evidenziando un'elevata valutazione generale dell'esperienza settimanale (Grafico 10);

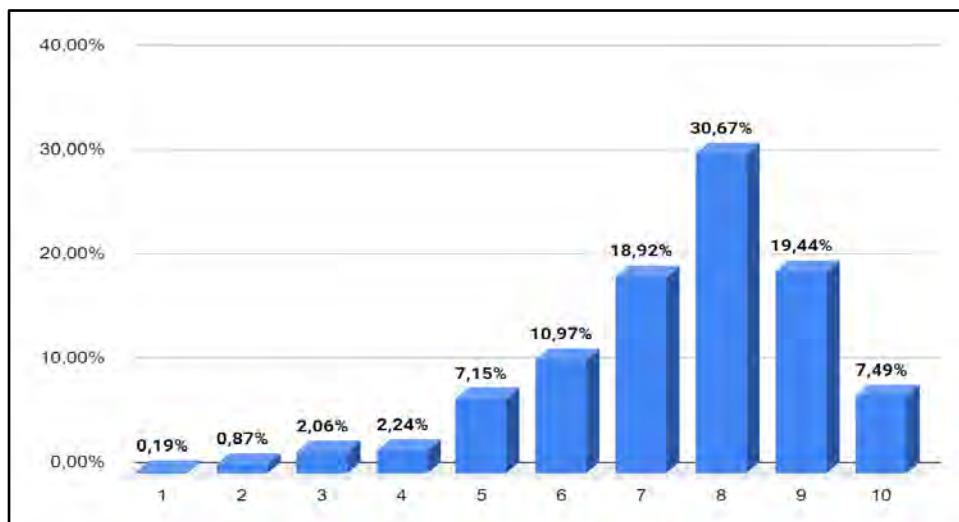


Grafico 9. Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura

Obiettivo 2 (Analisi delle risposte a scelta multipla)

Di seguito viene proposta una rappresentazione grafica delle risposte a scelta multipla estrapolate dai diari di bordo della scuola secondaria di I e II grado.

Le domande a scelta multipla richieste nel diario riguardavano: manifestazioni d'interesse verso i libri, manifestazione di interesse verso l'attività lettura, tipologia di commenti/interventi, benefici riscontrati, eventuali tipologie di criticità riscontrate e ulteriori benefici/guadagni correlati all'attività di lettura (Tabella 2). Sono descritte di seguito alcune delle domande ritenute più esemplificative ai fini della politica educativa di "Leggere: Forte!".

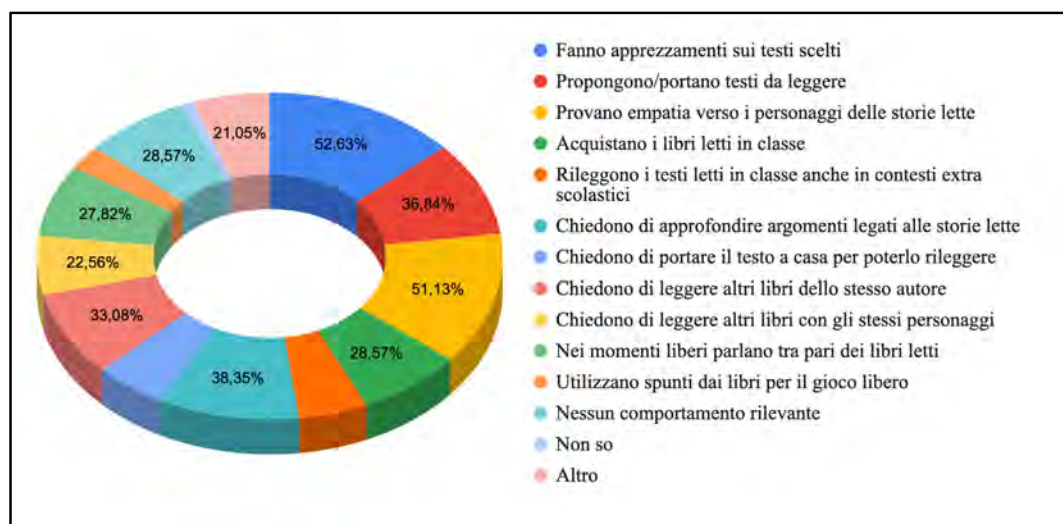


Grafico 11. Manifestazioni d'interesse verso i libri

Nel grafico 11 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) di diari in cui le insegnanti che hanno espresso le Manifestazioni d'interesse verso i libri mostrate dai loro alunni. Nel 52,63% (619) dei casi, gli insegnanti dichiarano che i ragazzi spontaneamente fanno apprezzamenti sui testi scelti; nel 36,84% (429) riportano che i ragazzi propongono o portano testi da

Effects of Reading

leggere in classe. Nel 51,13% (607) dei casi è stato osservato come i ragazzi, grazie alle storie, provino empatia verso i personaggi. Nel 28,57% (333) viene dichiarato che grazie all'attività di lettura svolta in classe i ragazzi in seguito acquistano libri letti, ed nel 18,80% (214) dei casi rileggono i testi letti in classe anche in contesti extra-scolastici.

Nel 38,35% (452) viene affermato che i ragazzi chiedono di approfondire argomenti legati alle storie lette, e nel 19,55% (226) viene riscontrata una richiesta di portare il testo a casa. Nel 33,08% (393) dei casi i ragazzi chiedono di leggere altri libri dello stesso autore, mentre nel 22,56% (262) chiedono di leggere altri libri con gli stessi personaggi. Nel 27,82% (321) si riporta come nei momenti liberi i ragazzi parlino tra pari dei libri letti, e nel 9,77% (116) viene raccontato come prendano spunto dai libri per il gioco libero. Nel 28,57% (333) dei casi gli insegnanti invece non hanno riscontrato nessun comportamento rilevante; nel 3,01% (35) non sa identificare manifestazioni di interesse legate all'attività. Infine nel 21,05% (250) dei casi gli insegnanti hanno scelto di dare una risposta diversa da quelle predefinite, scegliendo l'opzione "Altro" (Grafico 11).

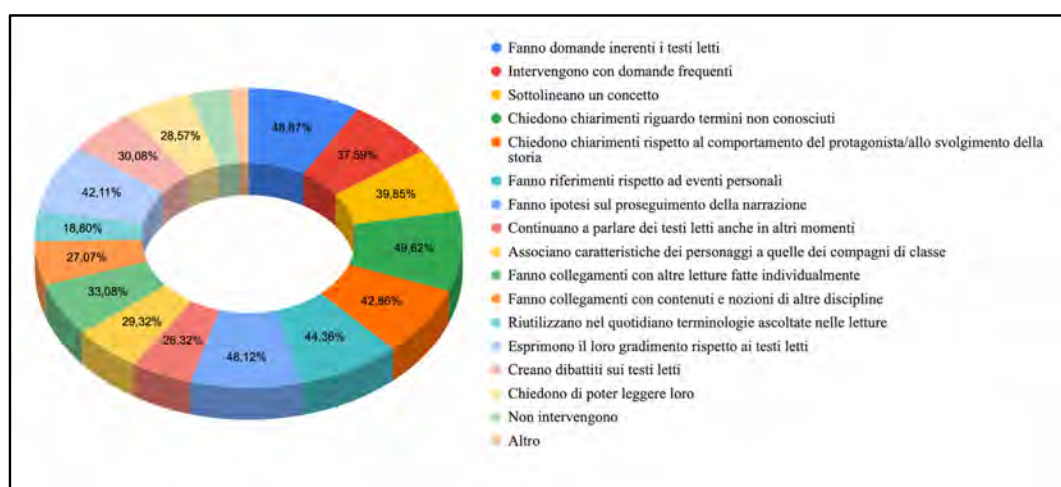


Grafico 12. Tipologie di commenti/interventi

Nel grafico 13 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) di diari che hanno espresso le tipologie di commenti/interventi fatti dai loro alunni e correlate all'attività di lettura.

Il 48,87% (572) dei casi degli insegnanti dichiara che i ragazzi fanno domande inerenti i testi letti. Il 37,59% (441) afferma che gli alunni intervengono nel corso dell'attività di lettura con domande frequenti. Nel 39,85% (464) dei casi si dichiara che i ragazzi in generale sottolineano un concetto, nel 49,62% (584) si afferma che gli alunni chiedono chiarimenti riguardo a termini non conosciuti mentre nel 42,86% (500) dei diari i ragazzi chiedono chiarimenti rispetto al comportamento del protagonista/allo svolgimento della storia. Nel 44,36% (524) viene riportato che i ragazzi fanno riferimenti rispetto ad eventi personali e ipotesi sul proseguimento della narrazione (48,12%, 572). Nel 26,32% (309) viene riportato che i ragazzi continuano a parlare dei testi letti anche in altri momenti e che associano anche caratteristiche dei personaggi a quelle dei loro compagni di classe (29,32%, 345). Viene anche dichiarato che gli alunni fanno collegamenti con altre letture fatte individualmente (33,08%, 452) e con contenuti e nozioni di altre discipline (27,07%, 321). Viene inoltre dichiarato dal 18,80% (214) degli insegnanti che i ragazzi riutilizzano nel quotidiano terminologie ascoltate nelle letture e che esprimono il loro gradimento rispetto ai testi letti (42,11%, 500), oltre che creare dibattiti sui testi letti (30,08%, 357) e chiedere esplicitamente di poter leggere loro (28,57%, 333). In percentuali inferiori di diari viene dichiarato che i ragazzi non intervengono

Effects of Reading

(17,29%, 202) o che esprimono altri commenti/interventi non menzionati tra le opzioni di risposta (8,27%, 95).

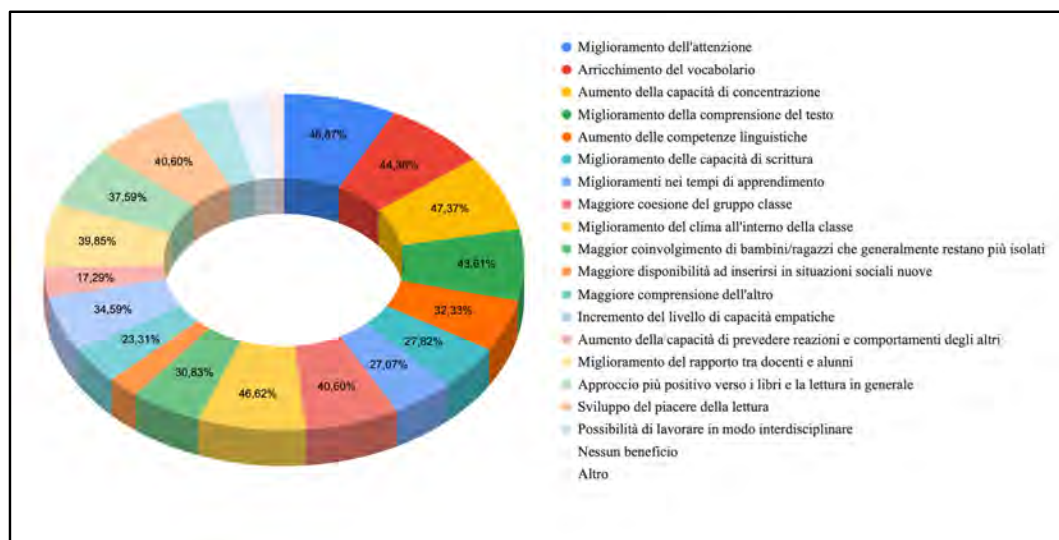


Grafico 13. Benefici riscontrati

Nel grafico 14 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) dei diari in cui gli insegnanti hanno espresso i benefici riscontrati nei loro alunni grazie all'attività di lettura.

Il miglioramento dell'attenzione viene riportato nel 48,87% (572) dei casi, così come emerge un arricchimento del vocabolario (44,36%, 524) e un aumento delle capacità di concentrazione (47,37%, 560). Tra i benefici riscontrati vengono riportati nel 43,61% (512) dei diari il miglioramento della comprensione del testo, un aumento delle competenze linguistiche in generale (32,33%, 381), il miglioramento delle capacità di scrittura (27,82%, 321) e un generale miglioramento nei tempi di apprendimento (27,07%, 321).

L'attività di lettura sembra avere anche degli effetti positivi nell'ambito delle relazioni sociali, ad esempio nell'implementare la coesione del gruppo classe (40,60%, 476), nel migliorare il clima all'interno della classe (46,62%, 548), nel maggior coinvolgimento di ragazzi che generalmente restano più isolati (30,83%, 357) ma anche nella maggiore disponibilità ad inserirsi in situazioni sociali nuove (13,53%, 154), in una maggiore comprensione dell'altro (23,31%, 274) e quindi in un incremento del livello delle capacità empatiche (34,59%, 405).

Grazie all'attività di lettura ad alta voce sono stati anche osservati incrementi nella capacità di prevedere reazioni e comportamenti degli altri (17,29%, 202) e miglioramenti nel rapporto tra insegnanti e alunni (39,85%, 464).

Nel 37,59% (441) dei diari viene riscontrato un approccio più positivo verso i libri e la lettura in generale, uno sviluppo del piacere della lettura (dal 40,60%, 476) e la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare (21,80%, 250). Solo in percentuali inferiori viene dichiarato di non aver osservato alcun beneficio nei ragazzi (18,05%, 214) o di aver osservato benefici non riportati tra le opzioni di risposta (6,77%, 71).

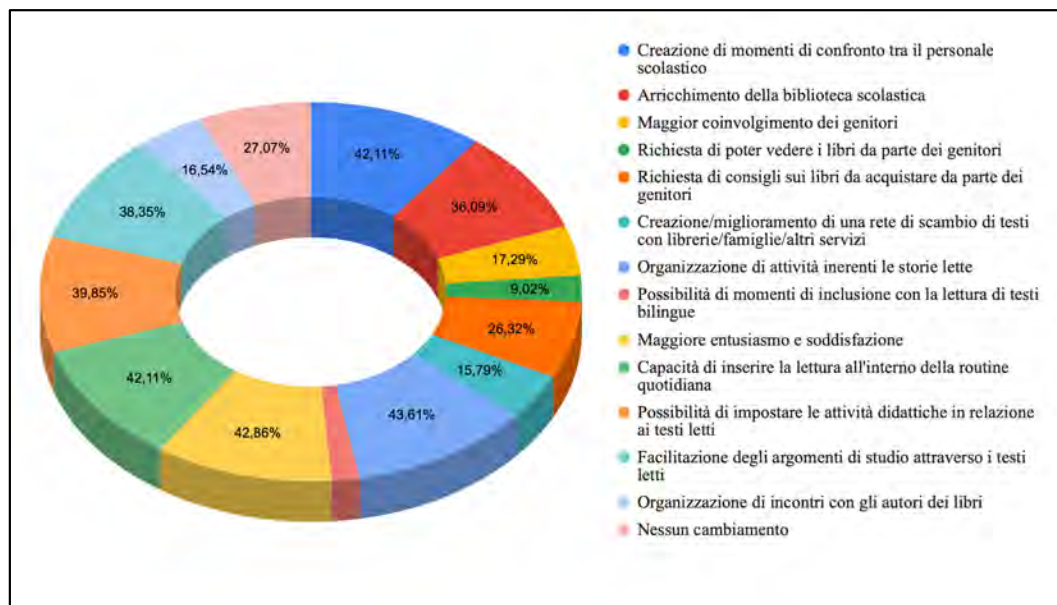


Grafico 14. Ulteriori benefici e/o guadagni correlati

Nel grafico 16 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) dei diari in cui gli insegnanti hanno espresso gli Ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività.

Nel 42,11% (500) dei diari gli insegnanti riportano come l'attività abbia facilitato la creazione di momenti di confronto tra il personale scolastico; nel 36,09% (429) si è riscontrato un arricchimento della biblioteca scolastica. Nel 17,29% (202) dei casi l'attività ha provocato un maggior coinvolgimento dei genitori (17,29%, 202) e una espressa richiesta da parte di questi ultimi di vedere i libri (9,02%, 107) o di ricevere consigli su libri da acquistare (26,32%, 309). Nel 15,79% (178) è emerso un miglioramento nella rete di scambio di testi con librerie, famiglie e altri servizi, mentre nel 43,61% (512) le letture hanno stimolato l'organizzazione di attività inerenti le storie lette, come ad esempio l'organizzazione di incontri con gli autori dei libri (16,54%, 190). È stata poi riscontrata la possibilità di creare momenti di inclusione grazie ai testi bilingue (6,77%, 71), la possibilità di impostare le attività didattiche in relazione ai testi letti (39,85%, 464) e di facilitare gli argomenti di studio attraverso le storie lette (38,35%, 452). Nel 42,86% (500) dei casi sono stati riportati maggior entusiasmo e soddisfazione legati all'attività, legata anche per il 42,11% (500) alla capacità di inserire la lettura all'interno della routine quotidiana. Infine per il 27,07% (321) degli insegnanti non è stato riscontrato nessun cambiamento.

Tutte le variabili analizzate mostrano un trend positivo di come l'esperienza della lettura ad alta voce sia stata vissuta da docenti e ragazzi.

Obiettivo 3 (Associazioni tra variabili)

Nell'ottica di consolidare ulteriormente il metodo, che prevede intensità e sistematicità della lettura ad alta voce, si è cercato di definire ex-post due variabili che stabilissero una sorta di eccellenza di applicazione dello stesso: la somma dei tempi di lettura per ciascuna classe (tempo assoluto) e il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati (frequenza e costanza/sistematicità).

In seguito, su tutta la matrice dei dati è stata fatta una correlazione bivariata tau di Kendall, che ha permesso di evidenziare alcune correlazioni significative con le due variabili individuate. Dall'analisi è emersa

Effects of Reading

la correlazione tra l'adesione puntuale al metodo ed una percezione di gradimento dello stesso e dei benefici che ne derivano.

Di seguito vengono riportate le correlazioni emerse con correlazione bivariata tau di Kendall (Tabella 5).

	TEMPO ASSOLUTO	FREQUENZA E COSTANZA
Gradimento 8	,119*	,149*
Gradimento 9	,251**	,189**
Gradimento 10	,203**	,158*
Disp immediato all'ascolto 3	-,184**	-,194**
Disp immediato all'ascolto 4	-,191**	-,139*
Disp immediato all'ascolto 6	,200**	,186**
Disp immediato all'ascolto 7	,154*	,131*
Attenzione 3	-,155*	-,156*
Attenzione 6	,182**	,151*
Attenzione 7	,229**	,224**
Interesse 6	,138*	,121*
Interesse 7	,214**	,187**
Partecipazione 6	,240**	,237**
Partecipazione 7	,142*	
Frequenza commenti/interventi 6		,128*
Frequenza commenti/interventi 7	,186**	
Criticità riscontrate 2		,145*
Criticità riscontrate 3	,127*	,163**
Gradimento libri 7	,223**	,165*
Stato emotivo insegnante 6		,121*
Stato emotivo insegnante 7	,178**	
Valutazione esperienza 7	,123*	,166**
Valutazione esperienza 9	,175**	

Tabella 5. Correlazione bivariata tau di Kendall tra le dimensioni prese in analisi nei diari di bordo e le due variabili create ex-post (tempo assoluto; frequenza e costanza/sistematicità)

Effects of Reading

Nella Tabella 5 si evidenzia una correlazione positiva tra le fasce più alte delle aree indagate – gradimento (8-9-10), disposizione immediata all’ascolto (6-7), attenzione (6-7), interesse (6-7), partecipazione (6), criticità riscontrate (3), gradimento dei libri (7), valutazione esperienza (7) – e le due variabili create ad hoc – Tempo assoluto e Frequenza/Costanza. Per la scala di disposizione immediata all’ascolto (3-4) si può vedere come le percezioni delle insegnanti migliorino significativamente, così come accade per la scala dell’attenzione (3). Emerge dunque come all’aumentare di tempo assoluto e frequenza/costanza migliorino le percezioni delle insegnanti sulle scale considerate.

Da una correlazione positiva con la sola variabile del Tempo assoluto si evidenzia una percezione più elevata nelle scale della partecipazione (7), della frequenza di commenti/interventi (7), dello stato emotivo dell’insegnante (7) e della valutazione dell’esperienza (9).

La sola variabile Frequenza/Costanza infine correla positivamente con la frequenza dei commenti/interventi (6), criticità riscontrate (2), stato emotivo dell’insegnante (6).

Successivamente è stata realizzata l’analisi del χ^2 (Chi quadrato) per verificare che le correlazioni derivassero dalla differenza tra coloro che leggono con tempi assoluti (minuti totali di lettura) maggiori della media e coloro che leggono con tempi assoluti minori della media. Si sono quindi definiti due gruppi stabilendo la media per le variabili di nostro interesse e categorizzando come 0 chi stava sotto e 1 chi stava sopra di essa.

Dall’analisi si evince che coloro che hanno un tempo di lettura assoluto maggiore della media di riferimento indicano maggiormente un gradimento di livello 9, con una prevalenza (%) maggiore rispetto alla media di riferimento. Coloro che invece hanno un tempo di lettura assoluto minore della media dichiarano in misura minore un gradimento di livello 9 rispetto alla media. Quindi il gradimento 9 è indicato soprattutto da quelli che hanno tempi assoluti maggiori della media.

4. Discussione e conclusione

Il diario di bordo all’interno della ricerca-azione di “Leggere: Forte!” è uno strumento di grande rilevanza poiché consente di monitorare l’andamento dei training di lettura e di comprendere più a fondo la loro riuscita. Alle insegnanti viene chiesto di valutare il gradimento, l’interesse, la partecipazione, il proprio stato emotivo e l’esperienza in generale. Valutare ha una doppia valenza, ovvero attribuire valore e riconoscere valore: il primo significato ci conduce su una dimensione soggettiva, il secondo verso una dimensione più oggettiva; è centrale, all’interno di un approccio narrativo e di una politica educativa, riconoscere il valore delle percezioni soggettive degli attori del progetto che, in questo caso, sono i protagonisti insieme agli alunni.

I risultati emersi dall’analisi dei diari di bordo delle secondarie mostrano un impatto positivo della pratica della lettura ad alta voce nel contesto scolastico, sia per quanto riguarda il corpo docenti che gli studenti. In particolare è stato riportato dalla maggior parte degli insegnanti che l’esperienza della lettura ad alta voce è stata gradita molto dai ragazzi che si sono mostrati aperti e disponibili all’ascolto delle letture, mostrando una buona partecipazione, interesse e attenzione durante l’attività; tale gradimento emerge anche dai frequenti commenti e interventi degli studenti. Un altro aspetto di grande rilevanza riportato dai docenti è l’apprezzamento dei libri letti da parte dei ragazzi e l’impatto positivo della pratica sulla dimensione emotiva dell’insegnante coinvolto. Sebbene siano state riportate alcune criticità ricorrenti, in generale dall’analisi dei diari di bordo emerge quindi una valutazione molto positiva dell’esperienza.

L’interesse verso le storie e verso i libri è emerso inoltre anche dalle risposte a scelta multipla presenti nel diario, che evidenziano apprezzamento dei ragazzi stessi verso i testi scelti per la lettura ad alta voce e un effetto della pratica perfino nel contesto extrascolastico. Per esempio, è stato riportato che diversi studenti hanno acquistato o riletto libri letti in classe, oppure che in modo autonomo hanno portato in classe

Effects of Reading

testi da leggere e da condividere con i compagni e che i libri letti sono diventati oggetto di discussione tra i ragazzi.

Questi presupposti sono la base da cui l'interiorizzazione della pratica della lettura ad alta voce conduce allo sviluppo di lettori autonomi. I docenti hanno inoltre riscontrato diversi benefici legati alla pratica della lettura ad alta voce, tra questi emergono effetti positivi sul vocabolario e sulle competenze linguistiche in generale, sulla capacità di concentrarsi e di prestare attenzione, sui tempi di apprendimento ma anche su aspetti emotivi e relazionali quali il clima della classe, la coesione del gruppo, la capacità di immedesimarsi negli altri e di prevedere i loro comportamenti.

Altri aspetti interessanti da sviluppare in futuro potrebbero avere come obiettivo quello di raccogliere anche la percezione dei ragazzi per avere un termine di paragone con le impressioni degli insegnanti. Potrebbe essere utile la progettazione di strumenti strutturati o semi-strutturati, come ad esempio un diario di bordo, per raccogliere l'opinione fondamentale degli studenti coinvolti nel progetto.

In sintesi, alla luce di quanto emerso da una prima analisi dei diari di bordo, sembra che l'attività di lettura ad alta voce intensiva e strutturata, in linea con le evidenze della letteratura, abbia un effetto positivo su docenti e alunni su dimensioni rilevanti per tutti gli apprendimenti e si delinei come uno strumento di empowerment e di democrazia cognitiva (Bartolucci & Batini, 2020) mettendo in primo piano il ruolo decisivo dell'insegnante nel determinare processi trasformativi di impatto sulla didattica ma anche sul piano sociale ed etico.

Riferimenti Bibliografici

- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University, Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-48.
- Batini, F., Susta, M., Mancini, A., Brizioli, I., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-8.
- Batini, F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti, L., & Toti, G.. (2020). Reading Aloud and First Language Development. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds.), (2002). *Foto dal futuro*. Zona.
- Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35-54. <https://doi.org/10.7347/EdL->
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology*, 31(4), 427-443.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61.
- Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1_Sup).

Effects of Reading

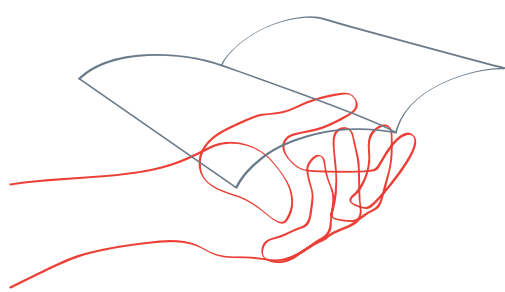
Rapporto INVALSI (2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

Rapporto Save The Children (2022). Alla ricerca del tempo perduto

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>

Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.



Letture: sostantivo femminile?

Reading: feminine noun?

Maria Elena Scotti

University of Milano-Bicocca | maria.scotti@unimib.it

ABSTRACT

Building on some international researches that emphasise the importance of presenting male models of readers to encourage boys to read, this paper presents an exploratory study of reader models in painting and literature.

Through a web search among sites linking reading and painting, some 250 paintings depicting men and women reading were analyzed. The aim was to observe the frequency of female and male presences but above all to analyze the ways in which they are portrayed.

Then, we chose some famous texts from children's literature containing characters who read, and we also examined the ways in which female and male readers are portrayed.

Within the limits of the sample, the results show that there is a tendency to represent more women or girls who read. Furthermore, in the representation, the characteristics attributed to male and female reading change: female reading is mainly related to pleasure and search for one's own identity, whereas male reading is more related to study and information.

In future studies, it would be interesting to understand whether these different representations influence boys' and girls' relationship with reading.

Keywords: Reading, iconography, imagery, gender gap, reader models

1. Introduzione: Lettura al maschile e al femminile

Nel contesto occidentale, pur nell'epoca della scolarizzazione di massa (Cipolla, 2002), la lettura non appare un piacere egualmente diffuso tra uomini e donne ma sembra costituire un interesse prevalentemente femminile: i dati europei sulla lettura di libri mostrano come in tutte le nazioni della comunità la percentuale delle lettrici sia superiore a quella dei lettori (Eurostat, 2016); in Italia il passaggio da una maggioranza di lettori a una di lettrici si evidenzia per la prima volta nel 1988 (Istat, 1989) andando poi progressivamente ad ampliarsi (Istat, 2022).

Tale divario di genere nella frequenza di lettura diviene significativo a partire dalla preadolescenza e permane nel resto della vita (Istat, 2019; 2022), sia nella fascia di lettura debole (almeno un libro letto negli ultimi dodici mesi) che in quella forte (più di dodici libri); risultati simili si osservano in ambito europeo come scrive la Commissione di esperti in *literacy*: “*Adolescent boys lag well behind girls in all Member States – and in all but one EU Member State boys have failed to reach the Europe 2020 goal of 85% good readers.*” (Eu high level group of experts on literacy, 2012, p. 48).

Negli ultimi vent'anni queste evidenze sono diventate oggetto di indagine, per comprenderne le ragioni e per cercare soluzioni; infatti, poiché diversi studi mostrano come il minor interesse dei ragazzi per i libri sia connesso a minori capacità di *literacy* (OCSE, 2010; Schleicher, 2019), in un'ottica pedagogica e politica la lettura non può più essere considerata solo una scelta privata quanto piuttosto uno strumento sul quale investire per promuovere la crescita di cittadini consapevoli e responsabili (EU, 2012; OECD, 2015).

Tra gli esiti delle ricerche condotte in Europa, interessante è una comune sottolineatura sul ruolo che riveste la mancanza di lettori maschi adulti che possano stimolare alla lettura o porsi come modello.

Un'indagine condotta nel 2012 dalla *National Literacy Trust* (Clark, 2012) nel Regno Unito su 21.000 ragazzi e ragazze di età compresa tra gli 8 e i 16 anni, per indagarne le abitudini di lettura personale anche in relazione con le abitudini familiari, mostra non solo che i padri sostengono la lettura meno di quanto facciano le madri (66.3% *versus* 82.6%) ma soprattutto che esiste una relazione tra il mancato supporto paterno e il ridotto interesse di figli e figlie per i libri: “*Young people who read below the expected level for their age are four times more likely than those who read above the expected level to say that their father does not encourage them to read at all.*” (Clark, 2012, p. 6).

Se l'assenza dell'incoraggiamento a leggere da parte dei padri non ha una ricaduta esclusiva sui figli, la bassa propensione personale degli uomini adulti a leggere sembra invece influire direttamente sui ragazzi: la commissione parlamentare inglese “*Boys' Reading Commission*”, creata nel gennaio 2012 dalla *National Literacy Trust* e da *All-Party Parliamentary Literacy Group* appositamente per comprendere i motivi del minor interesse dei ragazzi verso la lettura, ha concluso il suo lavoro affermando che un ruolo fondamentale va attribuito al diverso atteggiamento che madri e padri hanno nei confronti della lettura. Le madri, che generalmente leggono di più, per sé e per i figli, offrono alle bambine un modello di lettrice con cui identificarsi, legittimando in questo modo il tempo speso con un libro in mano; al contrario i padri, lettori deboli e con atteggiamenti poco incoraggianti verso la lettura, allontanano i bambini dai libri affermando implicitamente che la lettura sia “da femmine”. Pertanto, nelle “*Raccomandazioni finali*” che la commissione ha stilato, la settima afferma che ogni bambino dovrebbe avere un modello maschile di supporto alla lettura:

Every boy should have weekly support from a male reading role model.

One boy in five thinks reading is more for girls than boys. This reflects the fact that mothers are more likely to support their children's reading than fathers, that mothers are more likely to read in front of their children and that the teacher who teaches a child to read is more likely to be a woman. (Boys' reading commission, 2012, p. 25)

Effects of Reading

Parere analogo è fornito dal gruppo di lavoro “*EU high level group of experts on literacy*” istituito nel 2011 dalla Commissione Europea per riflettere e stabilire linee di azione a fronte dei risultati PISA 2009; nel rapporto conclusivo, parlando delle strategie per aumentare la lettura dei ragazzi, si afferma l’importanza dei modelli di genere e degli stereotipi connessi quali fattori che influenzano l’approccio maschile alla lettura: “*Ensuring visibility of male role models showing reading as a masculine activity is crucial.*” (EU high level group of experts on literacy, 2012, p. 49).

Il quadro attuale italiano ed europeo sembra dunque presentare un universo maschile poco interessato ai libri, nel quale è possibile ipotizzare un modello culturale che si tramanda implicitamente di padre in figlio: i padri che non leggono difficilmente incoraggiano i figli a farlo e soprattutto non promuovono l’immagine del lettore nelle nuove generazioni creando così uno stereotipo che si consolida nel tempo (Clark, 2009).

A partire da queste riflessioni sul modello, si è scelto di modificare lo sguardo d’indagine per esplorare i modelli offerti dall’immaginario figurativo e letterario occidentale. L’intento non è di cercare nessi di causalità ma di conoscere, in prima istanza, quali rappresentazioni siano state prodotte sul soggetto che legge e riflettere sulle implicazioni di genere.

2. Uno studio esplorativo: metodologia

Con l’intento di realizzare una prima indagine di carattere esplorativo, per muoversi nell’ampio universo dell’immaginario figurativo si è proceduto in due fasi distinte: innanzitutto si è preso in esame il lavoro compiuto da Stefan Bollmann (2005/2007) che ha raccolto quadri raffiguranti donne lettrici e si sono selezionati sei autori tra quelli citati, uno per ogni sezione dell’opera, per esaminarne l’intera produzione pittorica, così da comprendere se vi erano altri soggetti ritratti nell’atto di leggere, catalogarne il genere e analizzarne le modalità di rappresentazione. Si è posta attenzione a scegliere artisti di differenti periodi storici, andando a coprire un arco temporale che spazia dal XVII al XX secolo, attraverso le opere di Rembrandt van Rijn (1606-1669), Liotard (1702-1789), Manet (1832-1883), Eybl (1806-1880), Casas y Carbo (1866-1932), Hopper (1882-1967).

Successivamente, nell’idea che l’immaginario contemporaneo sia nutrito da quanto appare in rete, si è svolta una ricerca attraverso il motore di ricerca *Google* utilizzando stringhe che non contenessero indicazioni di genere sui soggetti: “quadri con persone che leggono”, “lettura nella pittura”, “la rappresentazione della lettura nell’arte”. Si è poi proceduto ad analizzare sia il primo elenco di risultati osservando i nomi dei siti e i quadri proposti nella categoria “immagini” di *Google*, sia i singoli siti proposti. Infine, si è svolta un’ulteriore ricerca ricombinando le parole usate nelle stringhe, interrompendo il lavoro nel momento in cui tornavano a ripresentarsi o gli stessi siti o le stesse immagini pur in siti diversi, secondo il principio della saturazione casistica (Bichi, 2002).

Per quanto concerne l’immaginario letterario, delimitato il campo alla letteratura per ragazzi e ragazze, non si è compiuta un’indagine esaustiva, tesa ad analizzare un intero corpus di opere, né si è selezionato un campione rappresentativo, ma, in questa fase esplorativa, con riferimento al pensiero di Giorgio Agamben (2008), si sono individuati degli *exemplum* che, proprio a partire dalla loro specifica individualità, potessero rimandare a temi salienti per questo lavoro. Il filosofo italiano in *Signatura Rerum* (2008) scrive infatti che per indagare l’umano non si possa utilizzare né l’induzione né la deduzione ma occorra invece muoversi da particolare a particolare. Si è quindi scelto di analizzare testi famosi che presentano legami tra personaggi maschili e femminili e la lettura, mantenendo la scansione temporale utilizzata per i quadri: *La Bella e la Bestia* (Leprince de Beaumont, 1757) per il XVIII secolo, *Piccole donne* (Alcott, 1868-1869) e *Tom Sawyer* (Twain, 1876) per il XIX, *Matilde* (Dahl, 1988) e *La Storia Infinita* (Ende, 1979) per il XX, la saga di *Harry Potter* (Rowling, 1997-2007) che apre al XXI secolo.

Effects of Reading

In fase di analisi, con riferimento metodologico al lavoro di Riccardo Massa (1992), si è considerata ogni opera, pittorica o letteraria, come una deissi esterna ossia un oggetto materiale e simbolico prodotto dalla cultura e dalla società; tale oggetto, come uno specchio, riproduce l'idea di realtà espressa dalla società in cui è stato generato, ma, al tempo stesso, alimenta, in modo diffuso e spesso inconsapevole, le visioni collettive, contribuendo a ri-creare quanto rappresenta.

Con una postura di ricerca clinica (Marcialis, 2015), si sono osservate le opere attraverso una procedura indiziaria (Ginsburg, 1986), andando a rilevare quanto, nel manifesto, può costituire, con la sua presenza o la sua assenza, indizio di un contenuto latente, ritenendo che il divenire consapevoli di tale dimensione costituisca un passaggio fondamentale, in una prospettiva pedagogica, per una comprensione in grado di produrre cambiamento (Bodei, 1979). Nello specifico dell'analisi dei quadri, inoltre, si è prestata attenzione alla disposizione di corpi, spazi e simboli quali elementi strutturali (Ferrante, 2017; Massa, 1987) che qualificano l'esperienza di lettura.

3. Lettori e lettrici nella pittura

Le indagini condotte sui pittori citati ma, soprattutto, la ricerca sull'immaginario pittorico proposto dalla rete sulle connessioni tra lettura e arte mostrano come, ad un primo sguardo, nella storia della pittura occidentale, a partire dal XVIII secolo, vi sia una differenza netta nella frequenza di ritratti di lettrici e di lettori: mentre la rappresentazione della donna che legge compare in un ampio numero di opere, raffigurata con pose, sfondi, età diverse, tanto da poter parlare di un *topos* ripreso da molti autori, di varie correnti ed epoche, sino ai giorni nostri, minori sono invece i ritratti di lettori.

Pur senza alcun rilievo statistico, delle 250 opere prese in esame, nelle modalità prima indicate, solo il 19% raffigura lettori.

Non vi sono spiegazioni immediate e univoche, si possono piuttosto avanzare alcune ipotesi di fronte a questo dato: si potrebbe pensare a un fenomeno che si autoalimenta in quanto la lettrice, come soggetto codificato, diviene un esercizio di stile con cui i pittori si cimentano per darne una propria interpretazione; si potrebbe anche ipotizzare che le *lettrici* costituiscano un soggetto interessante proprio perché la lettura offre agli artisti un nuovo punto di vista per parlare del femminile, generando talvolta stupore come nel caso della celebre fotografia di Marilyn Monroe assorta nella lettura dell'*Ulisse* di Joyce (Arnold, 1952).

Indubbiamente non si tratta di una rappresentazione realistica nel senso stretto del termine, ossia non può essere una testimonianza del fatto che le donne, da secoli, leggano più degli uomini, dal momento che l'alfabetizzazione femminile diffusa è una conquista del XX secolo (Graff Harvey, 1987/1989; Seveso, 2018), tuttavia, proprio a partire dal contrasto tra il dato sull'alfabetizzazione e quello sulla rappresentazione pittorica, appare stimolante osservare quali connessioni queste opere intuiscono o istituiscano (dilemma forse senza soluzione) tra lettura e genere. Non si intende, nello spazio di questo articolo, proporre ipotesi interpretative certe che richiederebbero uno studio multidisciplinare più approfondito ma offrire una descrizione delle modalità di raffigurazione quale elemento per aprire riflessioni sul tema.

Interpellando da vicino i quadri, il primo elemento che colpisce è la rappresentazione del libro quale oggetto dominante nella lettura femminile, mentre quella maschile si divide tra libri e giornali: tra i ritratti di donne, solo il 9% legge un quotidiano (Cassat, *La lettura del Figaro*, 1878), mentre in quelli maschili la percentuale sale al 40% (Renoir, *Monet che legge*, 1872; Hopper, *Room in New York*, 1940). Un caso emblematico è il lavoro del colombiano Botero che dedica una serie di quadri alle lettrici, ritratte in ambienti e atteggiamenti variegati ma sempre con un libro in mano, mentre l'unico dipinto di un lettore è *Uomo che legge il giornale* (1996).

L'arte sembra proporre una dicotomia di genere verso l'oggetto e, conseguentemente, verso l'atteggiamento e le finalità del leggere; una visione confermata dagli storici della lettura come Martyn Lyons che,

Effects of Reading

parlando della seconda metà dell'Ottocento, scrive: "i quotidiani, che riferivano gli avvenimenti pubblici, erano per lo più una riserva maschile; i romanzi, che trattavano della vita intima, erano parte della sfera privata cui le donne del XIX secolo erano relegate." (1997/2009, p. 379). In quel contesto, la considerazione generale delle donne come creature fragili e intellettivamente deboli portava ad atteggiamenti di protezione nei loro confronti rispetto al mondo esterno e spesso, nelle famiglie dove si usava leggere il quotidiano, questa azione spettava all'uomo che poteva riservarsi anche il compito di selezionare le notizie per non turbare il delicato animo di moglie e figlie che erano invece considerate il target primario della letteratura popolare e romanzesca. I giornali presentavano così due sezioni, una seria di carattere informativo, politico e sportivo, e una di intrattenimento con fatti curiosi e narrativa a puntate.

Una dicotomia che è divenuta stereotipo dell'incomunicabilità tra uomo e donna, a sancire piani e prospettive distanti e inconciliabili (Corcos, *Pomeriggio in terrazza*, 1900; Hopper, *Room in New York*, 1940) e che si ritrova ancora oggi nei dati statistici che, a proposito della lettura dei quotidiani, rilevano una maggioranza di lettori, con un divario ampio e invariato fin dagli anni Cinquanta in Italia (Istat, 1966) e in molti paesi dell'area mediterranea, più contenuto nelle nazioni del nord Europa (Eurostat, 2016).

Esaminando poi la tipologia dei libri che compare nei ritratti di uomini e donne si osserva che le lettrici tengono tra le mani per lo più un libro piccolo, leggero (Eybl, *Fanciulla che legge*, 1850) che richiama la tipologia editoriale del romanzo e della narrativa di piacere, mentre gli uomini hanno spesso davanti a sé un tomo, tanto che sono generalmente seduti a una scrivania con il libro appoggiato perchè la forma, e il peso, non lo rendono maneggevole (Sargent, *Arsène Vigeant*, 1885). Volumi, quelli nei quadri maschili, che fanno invece pensare alla lettura di studio e consultazione, e che, in alcuni casi, identificano la professione, e contemporaneamente lo status, dell'uomo ritratto (Manet, *Ritratto di Émile Zola*, 1868).

Le considerazioni sulla materialità dell'oggetto (Barone, 2011) si connettono con il diverso approccio nelle raffigurazioni dei due soggetti: confrontando due opere che Manet dedica a un lettore (*Il lettore*, 1861) e a una lettrice (*Donna che legge*, 1879) vediamo nel primo un uomo, anziano, che legge in un interno, probabilmente ad una scrivania, un antico volume di grandi dimensioni, i toni del quadro sono scuri e l'insieme suggerisce rigore, concentrazione e serietà; all'opposto la donna, giovane, è ritratta all'aperto, al tavolino di un locale, mentre sfoglia una rivista, i colori sono chiari e vivaci a dare un'idea di leggerezza e svago.

Una differenza che si acuisce analizzando la rappresentazione dei corpi: i lettori sono generalmente seduti su una sedia, con una postura composta e un abbigliamento formale, poche sono le opere dove compare un lettore sdraiato o comunque in una posa rilassata e con abiti comodi (Sargent, *Man Reading*, 1910); al contrario le lettrici sono spesso in poltrona (Fragonard, *Giovane ragazza che legge*, 1776), sul divano (Jean-Etienne Liotard, *Maria Adalaide di Francia con costume turco*, 1753), sdraiate a letto (Picasso, *Femme couchée lisant*, 1960) o su un prato (Homer, *The new novel*, 1877) in atteggiamento di riposo, e conseguentemente possono essere ritratte con vestiti da casa (Larsson, *Karin che legge*, 1904), in biancheria intima (Valotton, *Donna con collana gialla*, 1912) o nude (Roussel, *Ragazza che legge*, 1886-1887).

Si diversificano, al tempo stesso, i luoghi e i modi della lettura: gli uomini sono rappresentati mentre condividono questo momento anche in ambienti pubblici e in situazioni collettive (van Rysselberghe, *La Lecture*, 1903) dove permane la dimensione orale della lettura ad alta voce, soprattutto tra le fasce sociali più basse (Richard Caton Woodville, *Notizie di guerra dal Messico*, 1848); le lettrici invece si appropriano della lettura silenziosa e intima che avviene in casa (van Rysselberghe, *Madame van Rysselberghe e sua figlia*, 1899) o in luoghi aperti (Palmer, *Pomeriggio sull'amaca*, 1882) ma generalmente in forma individuale o, al limite, con figli, nipoti (Eber, *La storia della buonanotte*, 1883) e poche altre donne con le quali vi sono stretti legami (Breyer, *Lettrici*, 1909). Nei circoli maschili nasce l'opinione pubblica mentre nei salotti privati le donne si scambiano romanzi e consigli di lettura.

I modelli trasmessi dalle immagini pittoriche esaminate propongono, nella raffigurazione dei lettori, connessioni, non esclusive ma persistenti nel tempo, tra lettura, studio, dovere e ruolo sociale; al contrario,

Effects of Reading

nella rappresentazione delle lettrici il punto nodale è costituito dal piacere, nella duplice accezione di piacere della lettura e lettura di piacere. È una differenza che meriterebbe un ulteriore approfondimento storico, antropologico e sociologico per comprenderne le molteplici ragioni, tra le quali il differente accesso, nei secoli, di uomini e donne all'istruzione formale e alle professioni intellettuali (Whitehead, 2012) o i modelli di genere dominanti tra Ottocento e Novecento nei quali si identifica il maschile con la dimensione razionale e il femminile con quella emotiva (Ulivieri Stiozzi Ridolfi, 1998; Papa, 2013); in questa sede ci limiteremo ad osservare la disparità nella rappresentazione del binomio lettura-piacere che appare come mancanza se riferita ai lettori, nonostante questi avessero tutti gli strumenti intellettuali per godere del libro, anche da una prospettiva storica, come una conquista significativa per il pubblico femminile.

Per secoli infatti la lettura personale delle donne è stata considerata primariamente uno strumento per l'apprendimento e la trasmissione di valori morali (ne sono un esempio alcune comunità protestanti australiane dove la Bibbia era tramandata in linea matriarcale) e, con questa finalità, permessa e sostenuta, tanto che alcuni storici (Lyons, 1997/2009) ritengono che il numero delle donne in grado di leggere nei secoli XVII-XVIII fosse maggiore di quanto riportano i dati ufficiali basati sulle sottoscrizioni, ossia su quanti erano in grado di firmare, dal momento che la Chiesa incoraggiava, per le ragazze, l'apprendimento della lettura ma non quello della scrittura, riservata invece agli uomini.

Ancora una volta l'immaginario pittorico lungo i secoli testimonia questa fase (Bollman, 2005/2007): nel Medioevo e in tutto il Rinascimento i libri ritratti in mano alle donne erano di carattere religioso e rappresentavano simbolicamente la Fede e il superamento dei tumulti della vita terrena attraverso la virtuosa contemplazione, per questo, a partire dal XV secolo, il libro fa la sua comparsa nella rappresentazione della Maddalena, la prostituta redenta dall'incontro con Cristo (Benson, *La Maddalena che legge*, 1540).

Il cambiamento appare sul finire del 1600 quando compare una nuova idea di lettura nel quadro *Donna che legge* (1668-1670) dipinto da Pieter Janssens Elinga, artista che, non casualmente, visse nei Paesi Bassi dove la diffusione dei libri e della lettura era, in quel periodo, maggiore che nel resto d'Europa. A differenza di Rembrandt che quarant'anni prima, nell'opera *Anziana donna che legge* (1631), pur ritraendo una lettura reale e intensa, distante dal simbolismo medievale, aveva dipinto nelle mani della lettrice un'opera religiosa, Elinga raffigura una donna che legge un romanzo cavalleresco. Il giudizio del pittore, come osserva Bollman (*Ivi*), è negativo e lo si evince dagli elementi di disordine collocati nella scena, come la fruttiera in bilico o la calzatura abbandonata sul pavimento a rammentare allo spettatore che la lettura può distogliere dai doveri (femminili) ma è proprio questa critica a sottolineare il nuovo legame che si sta creando tra donne e libri e che viene invece accolto e sancito dall'arte, dal '700 fino ai giorni nostri, in dipinti che sottolineano e approvano la dimensione del piacere attraverso la rappresentazione di ambienti confortevoli (Knight, *Morning sun*, 1913), posture rilassate (Cassat, *La lettrice*, 1877; Renoir, *Ragazza che legge*, 1890) e coinvolte (Heckel, *La lettrice*, 1911).

In questi quadri, al nostro sguardo contemporaneo, le donne sembrano rivendicare un tempo per sé, sottratto a doveri casalinghi o mondani; tuttavia, il dispositivo di potere (Foucault, 1975/2011) insito in questa pratica costituisce, al tempo stesso, un confino: una possibile ipotesi è che alle donne venga concesso il privilegio dell'*otium* letterario anche perché non le si reputa in grado di occuparsi di faccende più complesse e impegnative, si lascia loro lo spazio del privato e dell'introspezione per non dover concedere spazio pubblico; la letteratura di genere (dai romanzi ai manuali) può divenire, in questo processo, strumento di assoggettazione (Antoniazzi, 2009).

4. Lettori e lettrici nella letteratura per ragazzi

Nei testi letterari presi in esame, le protagoniste lettrici costituiscono una sintesi dei due elementi associati, nella nostra analisi, alle donne che leggono nei quadri, ossia il piacere immediato della lettura e la sua di-

Effects of Reading

mensione emancipatoria. Nei libri vi è però una particolare sottolineatura di questo ultimo aspetto: la lettura è emancipazione vissuta nel presente, perché legittima una scelta personale nell'uso del tempo (anche a scapito di doveri tradizionalmente imposti) e, contemporaneamente, è proiettata verso il futuro, perché consente la possibilità di immaginarsi un'altra vita e di avere strumenti per costruirla.

Nella fiaba settecentesca, Belle accetta anche la derisione ma conserva la propria passione: “tutti i giorni le sorelle andavano a feste da ballo, teatri, passeggiate eleganti e si burlavano della sorella minore, perché preferiva passare il tempo a leggere buoni libri.” (Leprince de Beaumont, 1757/2017, p. 1). Questo interesse diventa per lei elemento di sostegno diretto nel momento in cui la famiglia cade in povertà: “quando aveva finito le sue faccende, ella leggeva, suonava il clavicembalo o cantava filando. Le sorelle invece si annoiavano da morire” (Ivi, p. 3), o indiretto quando, nel palazzo della Bestia, troverà una grande biblioteca, come uno degli elementi predisposti per l'accoglienza. Un tema ripreso integralmente dal film Disney (Trousdale & Wise, 1991) che ne amplifica la portata, sottolineando l'influenza dei libri sulla capacità di pensare al di là dei luoghi comuni.

Jo March (Alcott, 1868-69/2022) è introdotta nelle prime pagine come “un topo di biblioteca” (Ivi, p. 8), ama ritirarsi in soffitta, “avvolta in una coperta, su un vecchio divano che aveva solo tre gambe accanto alla finestra esposta al sole ... con mezza dozzina di mele ruggine e un bel libro per godersi la pace” (Ivi, p. 29) ma il suo sogno è diventare lei stessa una scrittrice e fare “qualcosa di grandioso” (Ivi, p. 42).

Matilde (Dahl, 1988/2010) legge per fuggire dalla realtà in cui è costretta a vivere, per contrastare il modello di vita ed educazione proposto a casa, per poter credere in se stessa anche quando i suoi genitori la denigrano:

I libri le avevano mostrato la vita sotto una luce che loro ignoravano. Se soltanto avessero letto un romanzo di Dickens, o di Kipling, avrebbero scoperto che imbrogliare la gente e guardare la televisione non è tutto. E poi era stufo di sentirsi ripetere che era una stupida ignorante, quando sapeva che non era vero (Ivi, pp. 26-27).

Per Belle (soprattutto nella versione cinematografica), Jo e Matilde, la lettura rappresenta quella stanza tutta per sé che Virginia Woolf (1929/2013) invitava le donne a riservarsi; nella difesa di questo spazio appaiono come eroine che si oppongono agli stereotipi sul loro destino ed escono vittoriose dalla lotta, riuscendo a realizzare il sogno di una vita diversa.

Il tema della stanza rimanda alla dimensione dell'intimità e del privato osservata nei quadri: le vicende narrate avvengono soprattutto in ambienti interni (casa, biblioteca, scuola), nei quali la lettura consente di costruire un luogo virtuale per prendersi cura di sé e riuscire a rapportarsi con il mondo esterno con consapevolezza e autonomia di pensiero.

Nei modelli letterari si riprende il legame tra genere femminile e lettura proposto nell'iconografia pittorica, ma si propone un nuovo esito di fronte al rischio di confinamento che la dimensione privata della lettura poteva e può comportare: per le protagoniste dei romanzi leggere non è (solo) un rifugio per sfuggire ad una realtà opprimente ma una spinta per emanciparsi da questa.

Da questi romanzi emerge inoltre una caratteristica comune che connota la lettura femminile: quando Jo e Matilde nominano i titoli che le appassionano, tra questi si ritrovano indifferentemente testi di autori e autrici, con protagonisti e protagoniste, senza alcuna preferenza di genere nella scelta. Tornano alla mente le parole di Ruth Klüger che, nel suo saggio *Frauen lesen anders* (Le donne leggono diversamente, 1996), sostiene che uno degli aspetti che differenziano la lettura femminile sia proprio il fatto di approcciarsi senza pregiudizi di genere, né propri né altrui, ai libri. Forse perché educate in società che non riflettono su questo tema, per cui, esemplifica la studiosa, risulta scontato proporre la lettura dell'*Otello* senza interrogarsi sul femminicidio rappresentato, o forse perché non desiderano immedesimarsi in personaggi femminili passivi o secondari, ragazze e donne si appassionano alle figure maschili, con l'intento di estrarre la

Effects of Reading

loro essenza umana, come accade a Matilde che “viaggiava su antichi velieri con Joseph Conrad. Andava in Africa con Ernest Hemingway e in India con Kipling” (Dahl, 1988/2010, p. 19).

Non solo le ragazze hanno così a disposizione una biblioteca più ampia dei loro coetanei ma il loro sconfinamento fuori da una letteratura di genere (che pure esisteva ed esiste) è approvato e consigliato dalle stesse protagoniste dei romanzi più amati.

Profondamente diversa è invece la rappresentazione della lettura al maschile nei libri per ragazzi/e: di Tom Sawyer (Twain, 1876/2016), contemporaneo di Jo March, da un veloce passaggio sappiamo che legge e che ha una preferenza per i romanzi di avventura “– Huck Finn Mano-Rossa, e Joe Harper, il Terrore dei Mari – Era stato Tom ad assegnare questi titoli altisonanti, traendoli dai libri che prediligeva.” (Ivi, p. 59) ma si tratta di poche righe che non definiscono il personaggio, ricordato piuttosto per il rifiuto della lettura tanto che alla scuola domenicale non riesce a rispondere alle domande più elementari sulla Bibbia. La cifra costitutiva di Tom è il movimento, gli spazi del racconto sono gli ambienti esterni, l'avventura accade fuori dalla casa.

Quando invece, più raramente, incontriamo un protagonista lettore, spesso è presentato attraverso lo stereotipo classico che associa la passione maschile per i libri a un personaggio gracile, solitario e solitamente vittima di bullismo come Bastian della Storia Infinita che, a malincuore, ammette: “i miei compagni di scuola ... non mi lasciano mai in pace, ... mi aspettano fuori dalla scuola, ... mi danno degli spintoni e ridono di me ... una volta [mi sono ribellato e] mi hanno buttato in un bidone della spazzatura e l'hanno rinchiuso con un coperchio.” (Ende, 1979/1988, p. 8). Il finale rende poi giustizia a queste figure ma ciò avviene perché nella storia, attraverso l'avventura, hanno sviluppato anche altre qualità considerate “maschili” come la forza o la determinazione.

Un modello di lettore nel quale non è immediato identificarsi dal momento che la passione per la lettura è associata alla debolezza e all'isolamento.

Relativamente alla dicotomia qui trattata, un tratto originale affiora dalla saga (letteraria e cinematografica) di Harry Potter (Rowling, 1997-2007) ed è legato ad Hermione che pur definendosi una lettrice: “Io ... soltanto libri... e un po' di furbizia” (Rowling, 1997, p. 272), non legge romanzi ma saggistica e giornali. Presenta così un diverso modello di lettrice, meno sognatrice e più pragmatica, che identifica i libri con l'istruzione, come strumenti per comprendere il mondo, risolvere problemi e raggiungere i propri obiettivi, colmando lo svantaggio dell'esser nata *babbana* e, forse, donna. Una visione della lettura che lascia poco spazio alla dimensione del piacere per privilegiare quella dell'utilità. All'inizio del XXI secolo Hermione mette in discussione i modelli di lettore e lettrice, rifiutando di abitare un paradigma che negli ultimi due secoli ha congiunto lettura e genere femminile in modo lusinghiero ma, per alcuni versi, determinato e limitato (all'ambiente domestico, alla narrativa...).

Inalterati invece, anche in questo contesto, i ritratti maschili che continuano a mostrare un basso interesse per i libri, da intendersi solo per lo studio e la ricerca di informazioni, e una discreta attenzione per i quotidiani.

5. Conclusioni: apertura a nuove indagini

Come sovente accade al termine di una ricerca, e a maggior ragione di una ricerca esplorativa, più che risultati certi si raccolgono nuove prospettive di studio.

Per quanto consapevoli dei limiti di questa indagine, il lavoro svolto ha portato all'emersione di questioni che sarebbe interessante approfondire ai fini della promozione alla lettura.

Siamo partiti da ricerche internazionali che rilevavano la mancanza di figure maschili adulte quali modelli di lettore e siamo andati a indagare quali modelli venissero invece proposti dall'immaginario pittorico e letterario (nonché cinematografico, nella forma di trasposizione di opere narrative), giungendo, nei con-

Effects of Reading

fini del campione esaminato, a riflettere su una connotazione di genere riguardo alla lettura, sia da una prospettiva quantitativa che qualitativa. Non solo, infatti, le immagini di lettrici sono diffuse in numero maggiore rispetto a quelle dei lettori, ma vi è una differente raffigurazione della lettura maschile e femminile. Per uomini e ragazzi leggere era ed è rappresentata come un'attività finalizzata a obiettivi pragmatici quali la conoscenza e l'informazione mentre il puro piacere della narrazione sembra trovare poco spazio nei canoni classici dell'iconografia maschile. Al contrario l'immaginario racconta un forte legame tra donne e lettura, sottolineando, e legittimando, sia la dimensione di evasione che quella di eversione.

Crediamo che serva uno studio ulteriore per addentrarsi nell'ampio e complesso universo delle interpretazioni di questi dati da una prospettiva storica e sociologica, ma riteniamo che da un punto di vista pedagogico sia stimolante confrontarsi con l'immaginario (Beseghi, 2012; Cambi, 2004; Felini, 2006) e riflettere sulle implicazioni possibili delle rappresentazioni della lettura.

Sarebbe rilevante approfondire l'indagine, definendo campioni più ampi, soprattutto in ambito letterario, con particolare attenzione per i testi della recente letteratura per bambini/e, ragazzi/e in quanto offre modelli e figure in cui i giovani lettori e le giovani lettrici possono identificarsi.

Ma sarebbe altrettanto importante conoscere quali siano le rappresentazioni che ragazzi e ragazze hanno della lettura, se la associano a un genere, se sono influenzati/e dalla presenza o dall'assenza di modelli, reali e immaginari, di riferimento e, al tempo stesso, di quali rappresentazioni siano portatori gli adulti, genitori, insegnanti, educatori/trici che propongono, forse in modo non neutro, le pratiche di lettura.

Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Signatura rerum: sul metodo*. Bollati Boringhieri.
- Antoniazzi, A. (2009). Allarme rosa. Intervista a Emy Beseghi. *LiBeR*, 82.
- Beseghi, E. (2012). Per una pedagogia dell'immaginario: il contributo della letteratura per l'infanzia. In L. Guerra (Ed.), *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali* (pp. 35-48). CLUEB. DOI: 10.1400/203286. <http://digital.casalini.it/10.1400/203286>
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica*. Vita e Pensiero.
- Bodei, R. (1979). Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice. In A. Gargani (Ed.), *Crisi della Ragione*. Einaudi.
- Bollmann, S., & Heidenreich, E. (2005/2007). *Frauen, die lesen, sind gefährlich* [Le donne che leggono sono pericolose]. Rizzoli.
- Cambi, F. (2004). Immaginario e formazione: tra società, soggetto e scuola. In R. Certini (Ed.), *L'immaginario: una «frontiera avanzata» della formazione e della scuola* (pp. 27-43). Carocci.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo: il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Il Mulino.
- Clark, C. (2009). *Why fathers matter to their children literacy*. Retrieved November 25, 2019, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Clark, C. (2012). *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. January 20, 2019, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Clark, C., & Picton, I. (2012). *Family matters: the importance of family support for young people's reading*. Retrieved January 18, 2019, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- EU, High level group of experts on literacy (2012). *Final report EU*, Retrieved April 4, 2014, from <http://www.ec.europa.eu>
- Eurostat (2016). *Cultural Statistic*. DOI 10.2785/56811
- Felini, D. (2006). Educazione e simboliche culturali: i dispositivi pedagogici dell'immaginario. *Orientamenti pedagogici*, 53(316), 651-667.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo?* Franco Angeli.
- Foucault, M. (1975/2011). *Surveiller et punir: Naissance de la prison* [Sorvegliare e punire: nascita della prigione]. Einaudi.

Effects of Reading

- Ginsburg, C. (1986). *Miti, emblemi e spie*. Einaudi.
- Graff Harvey, J. (1987/1989). *The legacy of literacy [Storia dell'alfabetizzazione occidentale]*. Il Mulino.
- Klüger, R. (1996). *Frauen lesen anders: Essays*. Dtv.
- Istat (2019). *Produzione e lettura di libri in Italia (anno 2018)*. Retrieved December 5, 2019, from www.istat.it
- Istat (2022). *Indagine sull'uso del tempo*. Retrieved September 18, 2022, from www.istat.it
- Istat (1989). *Indagine multiscopo sulle famiglie*. Retrieved December 5, 2019, from www.istat.it
- Istat (1966). *Indagine speciale sulle letture in Italia*. Retrieved December 5, 2019, from www.istat.it
- Lyons, M. (1997/2009). I nuovi lettori del XIX secolo: donne, fanciulli, operai. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 371-410). Raffaello Cortina.
- Marcialis, P. (Ed.), (2015). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Franco Angeli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- National Literacy Trust (2012). *Boys' reading commission report*. Retrieved January 25, 2019, from <http://www.literacytrust.org.uk>
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD Publishing.
- OCSE, (2010). *Pisa 2009 Results: overcoming social background, equity in learning opportunities and outcomes*. Retrieved March 6, 2019, from <http://www.oecd.org>
- Papa, C. (2013). *Identità di genere e maternità. Una ricerca etnografica in Umbria*. Morlacchi-University Press.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insight and Interpretation*. Retrieved from www.oecd.org
- Ulivieri Stiozzi Ridolfi, S. (1998). *Pensarsi padri. La paternità come esperienza autoformativa*. Cuem.
- UNESCO 2005, (10-12 June, 2003). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. UNESCO. Pag. 21. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org>
- Whitehead, B. (2012). *Women's Education in Early Modern Europe: A History, 1500 to 1800*. Routledge.
- Woolf, V. (1929/2013). *A Room of One's Own [Una stanza tutta per sé]*. Feltrinelli.

Opere letterarie analizzate

- Alcott, L.M. (1868-1869/2022). *Little Women or, Meg, Jo, Beth, and Amy [Piccole donne]*. Bompiani.
- Dahl, R. (1988/2010). *Matilda [Matilde]*. Salani.
- Ende, M. (1979/1988). *Die unendliche Geschichte [La Storia Infinita]*. TEA.
- Leprince de Beaumont, J. (1757/2017). *La belle et la bête [La Bella e la Bestia]*. Alter ego.
- Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter. The Philosopher's Stone [Harry Potter e la pietra filosofale]*. Salani.
- Twain, M. (1876/2016). *The adventures of Tom Sawyer [Le avventure di Tom Sawyer]*. Feltrinelli.

Sitografia

- https://www.huffpost.com/entry/13-people-who-are-definitely-reading-books-and-not-just-posing-for-a-painting_n_55d63346e4b07addcb46123c?utm_hp_ref=books&ir=Books§ion=books&kvcommref=mostpopular retrieved from May 2022
- <https://www.illibraio.it/news/storie/lettori-in-posa-247343/> retrieved from May 2022
- <http://blog.petiteplaisance.it/category/lettura-nellarte/page/7/> retrieved from May 2022
- <https://lettura.wordpress.com/2011/11/01/i-lettori-dipinti> retrieved from May 2022
- <https://www.didatticarte.it/Blog/?p=3351> retrieved from May 2022
- http://www.didatticarte.it/Blog/?page_id=16118 retrieved from May 2022
- <https://biblioterapiaitaliana.com/2015/08/06/le-lettrici-di-botero/> retrieved from May 2022
- <https://gruppodilettura.com/2009/12/16/leggere-3/> retrieved from May 2022
- <https://libreriamo.it/arte/donne-che-leggono-la-bellezza-della-lettura-nelle-opere-darte/> retrieved from May 2022

Effects of Reading

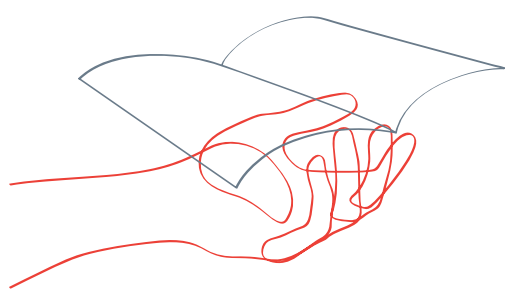
<http://www.gulliver.blog/deineka-samokhvalov/> retrieved from May 2022

<https://www.giornaledellalibreria.it/news-mercato-leggere-e-donna-3359.html> retrieved from May 2022

https://www.google.com/search?q=quadri+con+lettori&client=safari&hl=it&sxsrf=ALiCzsZJ_OvwQ-pHAUxrLFP1kE9eKuQv7Eg:1665756115284&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj5r6KM8d_6AhUYxQIHHb9ECACQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1039&bih=640&dpr=2 retrieved from May 2022

https://www.google.com/search?q=la+rappresentazione+della+lettura+nell%27+arte&client=safari&rls=en&sxsrf=ALiCzsa0tSZCrh9C9MPQqVmKdCOrCDS8iQ:1665734448831&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwir9PKwoN_6AhVVhv0HHUBpCE4Q_AUoAXoECAIQAw&biw=1039&bih=640&dpr=2 retrieved from May 2022

https://www.google.com/search?q=lettura+nella+pittura&client=safari&rls=en&sxsrf=ALiCzsaUBRZf4Hkwi78vEJmZMOhDnEzxBA:1665860254686&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwia6uaF9eL6AhWS_rsIHfPRDW4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1039&bih=640&dpr=2 retrieved from May 2022



Voce ai bambini! Scrivere, leggere e “sentire” attraverso il *Kamishibai**

Voice to the children! Writing, reading and “feeling” through the *Kamishibai*

Rita Casadei

Professore Associato | Università degli Studi di Bologna | rita.casadei@unibo.it

Margherita Flamini

Docente Scuola Primaria | Dante Alighieri di Forlì | margherita.flamini93@gmail.com

ABSTRACT

The paper aims to present an experience of writing, reading and expression through the art of Kamishibai, carried out at Dante Alighieri primary school – Istituto Comprensivo Annalena Tonelli of Forlì, within the New Abc project – University of Bologna. Reading was first considered as time of imagination and sharing, then as act of giving space, body and voice. Questions arise: to whom? to what? how? why? Reading through Kamishibai has been taken for the emotional literacy, including the literacy to imaginative thinking and to expressive potentials, which can find its fulfillment. Here, reading is giving voice to oneself and others, engaging the awareness for a working method designed in voices tuning: valuing listening and dialogue, aimed at discovering and releasing imagination and desire for creativity. The need to know how to listen, and be heard, is at the core. Kamishibai links the narrative to the imaginative-expressive dimension, engages the exercise of logical and creative thinking, the ability to figure and build sequences, the ability to represent through the sign of writing and through the graphic sign, in its descriptive and evocative potential. Then comes the narrative voice which gives body and helps the story to emerge in its concrete if imagined structure Spoken word carries emotional tones expressible and interpretable through the voice. Last, but not least, is the gesture which also speaks; in this case reading is giving voice to the gesture, to get in touch with oneself and the listener weaving plots of human relationship, where communication and sharing begin.

Keywords: Creative thinking, Bodily skills, Emotional literacy, Relational skills, Expressiveness

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2022

Citation: Casadei, R., & Flamini, M. (2022). Voice to the children! Writing, reading and “feeling” through the *Kamishibai*. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(2), 45–56. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2022-04>.

Corresponding Author: Rita Casadei | rita.casadei@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2022-04

* Il contributo è il risultato di una esperienza e una riflessione condivise. I paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi alla prof.ssa Rita Casadei del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. I paragrafi 3, 4 e 5 sono da attribuirsi alla docente di Scuola Primaria Margherita Flamini.

1. *Kamishibai*: qualche cenno

Kamishibai (紙芝居 dal giapponese tradotto come teatro di carta) è un'espressione artistica nata in Giappone negli anni Venti a partire dalla rielaborazione di più stili che coniugano il visivo, il sonoro, la narrazione, la corporeità e lo spazio. La sua grande popolarità nelle strade è durata fino agli anni Settanta. In seguito è stato riformulato adattandosi a contesti più circoscritti, ma continuando a riscuotere interesse anche su scala internazionale. Il *Kamishibai* è vivo, ancora oggi. Raramente lo si incontra agli angoli delle strade, anche se alcuni giovani artisti volontariamente si attivano per riproporlo, secondo l'usanza di un tempo, con l'obiettivo di riportare i bambini alla realtà del parco, dell'aggregazione all'aperto, della partecipazione e dell'interazione dal vivo, facendo rivivere il gusto per forme di spettacolo tradizionali, tecnicamente poco artificiose, ma ricche di forza e intensità comunicativa. Riportare il *Kamishibai* nelle strade è da leggersi anche come un progetto di rilancio di nuove tendenze di intrattenimento, in grado di stimolare il desiderio di uno stile di vita più semplice, meno frenetico e più gentile. Attualmente il *Kamishibai* è utilizzato nei servizi scolastici dedicati all'infanzia, ma soprattutto vive nei centri culturali-ricreativi e nelle biblioteche che sembrano sostituire ciò che un tempo era la strada. L'esperienza di apprendimento mediata dal *Kamishibai* è vissuta dai bambini come momento aperto all'esplorazione, in cui sentirsi incoraggiati a esprimersi, liberati dalla pressione del giudizio adulto (Bingushi, 2005). La popolarità del *Kamishibai*, e l'interesse che sembra ancora rinnovarsi nei suoi confronti, si può dire che derivi dal suo essere un'esperienza dinamica, corporea, tattile, dove il contatto fisico, sensoriale ed emotivo è un continuum segnato da diversi aspetti. Dal punto di vista fisico il *Kamishibai* prevede: un piccolo teatrino in legno portatile (*butai*) che funge da cornice, spazio, tempo e luogo della narrazione; due battenti in legno (*hyoushigi*) che risuonano e annunciano l'inizio dell'animazione della storia; una serie di tavole illustrate sul fronte e la stesura di un copione sul retro, il narratore, il pubblico, uno spazio che accoglie l'evento. Tutto può essere acquistato o ricavato attraverso un lavoro che coinvolge i bambini e gli adulti insieme. Il ricordo del *Kamishibai* è innanzitutto lo spazio fantastico agli angoli delle strade delle città, dove al richiamo sonoro di due battenti in legno i bambini accorrevano per incontrare il cantastorie, pronto a intrattenerli, divertirli e appassionarli. È questa l'immagine che più è penetrata nella memoria e nel cuore di chi ha vissuto l'infanzia in quel periodo.

2. Ricchezza educativa racchiusa nella semplicità

Ad un primo sguardo lo si potrebbe considerare come una forma di intrattenimento. Ma una osservazione pedagogicamente educata è in grado di riconoscerne la ricchezza e il potenziale in ambito educativo. Un primo aspetto da sottolineare è che il percorso educativo per mezzo del *Kamishibai* permette di valorizzare la corporeità, l'universo sensoriale e la dimensione estetica sia nel loro essere risorse di apprendimento sia nel loro essere destinatari di apprendimento. Un ulteriore punto, fondamentale rispetto alle competenze trasversali, è il suo impatto sugli aspetti motivazionali che dovrebbero essere curati al pari delle competenze strettamente disciplinari; il linguaggio artistico è coinvolgente e non scredita la dimensione ludica entro cui dare vita a esperienze educative significative (Kristeva, 1984). Chi apprende dovrebbe essere messo nelle condizioni di desiderare di farlo, di sperimentare le proprie possibilità di conoscenza, comprensione, espressione e comunicazione, maturando un sano senso di curiosità responsabile e gioiosa di montessoriana memoria. 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 com-

Effects of Reading

petenze 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. Il potenziale metaforico va inteso in senso multimodale e multifunzionale. Nel *Kamishibai*, come in altre forme d'arte, il suono, per esempio, è presente per accompagnare l'immagine e la rappresentazione visiva. Anche il suono si presta a essere utilizzato in senso metaforico, suggerendo diverse letture delle immagini e fornendo diverse regole nell'interpretazione dell'immaginario. Lo spazio che accoglie il *Kamishibai* si caratterizza per una prossimità fatta di sguardi che toccano, suoni e voci che richiamano, gesti e ritmi che attraggono, immagini che ospitano. Il *Kamishibai* è un oggetto semplice, persino facile da trasportare che trova facilmente posto sia in ambienti interni che esterni, creando cornici e luoghi di incanto; funziona grazie all'energia umana (corporea-emotiva-immaginativa) che il *Kamishibai* non consuma, ma rigenera. Tutto parte con un suono che attira l'attenzione, annuncia l'inizio di un'esperienza estetica, nell'essere momento di attenzione congiuntamente cognitiva e sensibile, orientata alla comprensione in un contesto di gioia e di non giudizio. Ognuno avrà il suo stile, il suo tratto gestuale e sonoro. La stessa storia potrà essere letta e animata da più voci, da più gesti, da più menti e sensibilità, a seconda delle differenze individuali, ma anche del desiderio di sperimentare sé in differenti modalità. Tutti desiderano rispondere a questo richiamo: prendendo posto e facendo silenzio esprimono il senso di voler partecipare, da spettatori-attori o da attori-spettatori. Ogni cantastorie si annuncia con il proprio originale suono, che i bambini imparano a riconoscere e attendono con grande entusiasmo. Il suono è un elemento importante nel cerimoniale di altre forme rituali, dove spesso si intrecciano elementi religiosi, artistici e folcloristici. Il suono prodotto dai battenti di legno è un richiamo a essere parte, non passiva, ma attiva di un evento vissuto coralmente. In questo caso, si diventa parte di una narrazione intrecciata con l'immagine, il suo movimento e il contesto – culturale, sociale e naturale – all'interno del quale il tutto si svolge. La voce narrante può essere intesa dalla prospettiva di un elemento che rivolgendosi ai partecipanti promuove tra essi un'atmosfera di unità. È una voce che accompagna e rende possibile lo sviluppo della storia. Il pubblico ascolta, osserva e partecipa coralmente a una esperienza emotiva ed estetica. I partecipanti non sono passivi, sono desiderosi di essere coinvolti, la loro concentrazione è attirata da una pluralità di linguaggi sonori, visivi, corporei, espressivi. La modulazione della voce, i gesti suggeriscono la lettura emotiva delle immagini. La rappresentazione consiste nel messaggio verbale e non verbale. Il messaggio verbale e orale è veicolato attraverso due codici: quello linguistico e quello acustico (voce, espressività, tono, timbro, ritmo). Nelle forme teatrali questi sono accompagnati da altri codici – visivi, musicali, corporei, prossemici – attraverso i quali è possibile decifrare il messaggio non verbale. Le onde emotive e la tensione alla concentrazione presenti nel grande teatro sono presenti anche nel piccolo teatro di carta, il *Kamishibai*. Da un punto di vista pedagogico, il *Kamishibai* è oggi considerato una ricca esperienza educativa. Potremmo chiederci, qual è l'aspetto innovativo di questo strumento analogico? Innanzitutto, proprio la sua maneggevolezza ha contribuito alla sua popolarità. Questo aspetto invita all'operatività, all'azione, alla produzione. La sua semplice accessibilità è uno stimolo all'uso della fantasia e dell'immaginazione per gli insegnanti nelle loro attività didattiche, oltre che uno strumento per stimolare la creatività dei bambini (Rodari, 1973). Certo, la qualità della rappresentazione è determinata dalla natura della storia, dalla sua organizzazione e quindi dal suo contenuto e ritmo. Ma è soprattutto la capacità comunicativa dell'animatore a fare la differenza, l'uso della sua voce come gesto capace di generare alchimie. Oggi questo ruolo può essere interpretato dagli insegnanti che possono utilizzare questo strumento per costruire i propri percorsi, le proprie storie per comunicare ai bambini non solo i contenuti del sapere formale, ma anche messaggi di valore etico ed estetico. Il *Kamishibai* come risorsa ci ricorda che ai fini della comunicazione è importante creare un contesto umanamente accogliente, amichevole e caldo. Il calore e la vivacità comunicativa che si crea è un valore irrinunciabile, che può e forse deve trovare spazio anche nelle scuole, nelle aule. La semplicità del suo utilizzo è un invito all'innovazione didattica! Considerando la formazione degli insegnanti e l'offerta educativa per i bambini, qual è il suo potenziale? Anche dopo aver acquisito la padronanza della lingua, i bambini continuano ad

Effects of Reading

ampliare il loro mondo attraverso una serie di esperienze che vanno oltre la stretta competenza linguistica. Attraverso la narrazione visiva, parole e immagini si uniscono e generano a loro volta un mondo immaginativo ancora più ricco. Gli insegnanti sono aiutati a ripensare il loro approccio ai bambini in termini di immediatezza e incisività comunicativa. Pensare a come strutturare la narrazione, in termini di rappresentazione, drammatizzazione è molto importante per garantire che i bambini possano essere attenti, motivati, coinvolti, attratti e non distratti. Inoltre, in questo coinvolgimento reciproco non solo la relazione diventa meno distante, ma anche il contenuto stesso. Il Kamishibai rappresenta una risorsa interessante entro un quadro pedagogico che sappia valorizzare l'educazione attraverso l'arte come sguardo e pratica trasversale ad una educazione interessata alla pienezza e all'integrità dell'apprendere a "essere umani" (Read, 1958). Intelligenza, sensibilità e azione sono aspetti congiunti e intrecciati: l'arte ha tanto da insegnare, in riferimento sia alla formazione sia all'educazione. L'Arte consente esperienze che in nessun'altra maniera si potrebbero provare, e attraverso quelle esperienze consente di scoprire quanto sia varia la gamma della capacità di provare un sentimento. L'arte insegna che:

- è importante considerare e valutare le relazioni qualitative;
- i problemi possono avere più di una soluzione possibile e che alle domande può corrispondere più di una sola risposta pertinente;
- che vi sono molti modi di vedere e interpretare il mondo e che lo sguardo plurale e la prospettiva multipla sono legittimi e efficaci;
- che nelle forme complesse di problem-solving gli obiettivi possono cambiare in funzione della circostanza e che inattese possibilità possono verificarsi mano a mano che il lavoro procede;
- insegna che né le parole – nella loro accezione letterale – né i numeri esauriscono ciò che noi possiamo conoscere e che i limiti del linguaggio non definiscono i limiti della possibilità di conoscere;
- insegna che piccole differenze possono avere vasti effetti e che l'arte ha a che fare con la finezza;
- insegna a pensare entro e attraverso la materia. Tutte le forme d'arte hanno a disposizione strumenti per rendere reali le immagini;
- insegna a dire ciò che non può essere detto: quando le persone sono incoraggiate a rivelare ciò che un'opera d'arte fa loro sentire, esse sono sollecitate ad accedere alle loro capacità poetiche per trovare le parole adatte ad esprimerlo, o immagine, i suoni e gesti a rappresentarlo (Eisner, 2002).

Le considerazioni che seguono sono nate attraverso un'osservazione quotidiana condotta in classe, tenendo conto anche del momento formativo che ha accompagnato e coinvolto tutti gli attori del progetto: formatore, docenti, bambini, famiglie, gli spazi interni ed esterni della scuola, strumenti e oggetti.

3. *Kamishibai*: un percorso narrativo che nasce dalle emozioni

Quando si parla di Kamishibai in ambito educativo-didattico, un primo riferimento è al tema della alfabetizzazione. In senso lato, l'alfabetizzazione è la capacità di comprendere e comunicare idee per partecipare alla società. Questa definizione include l'alfabetizzazione orale e scritta, nonché l'alfabetizzazione visiva, la capacità di comprendere ed esprimersi in termini di immagini (Resnick, 2017). Il kamishibai è un mezzo di comunicazione unico, che combina alfabetizzazione orale, scritta e visiva. A differenza dei libri, le storie narrate attraverso il Kamishibai sono vissute principalmente in un ambiente condiviso e di gruppo. Le storie, che si basano principalmente su dialoghi vivaci, sono drammatizzate e coinvolgono sia emotivamente che intellettualmente (Genette, 1997). I grandi cartoncini illustrati possono essere manipolati per produrre una varietà di effetti drammatici e scenici, permettendo a un'intera classe di godersi la storia contemporaneamente.

Effects of Reading

In prima istanza, il lavoro comprende esercizio di ascolto, lettura e comprensione letteraria. Questo comporta la comprensione, l'interpretazione e la critica di testi immaginativi, attingendo alle esperienze e alle conoscenze personali per comprendere il testo e riconoscendo le caratteristiche sociali, storiche e culturali del testo. Il lavoro comporta per gli studenti le seguenti attività:

- leggere una varietà di letteratura di generi diversi;
- riconoscere alcune caratteristiche che distinguono i generi;
- comprendere gli elementi letterari dell'ambientazione, del personaggio, della trama, del tema e del punto di vista – e confrontare tali elementi con altre opere e con la propria vita.

In seconda istanza, il lavoro riguarda lo scrivere, il parlare e l'esprimersi. Si tratta di presentare interpretazioni, analisi e reazioni al contenuto e al linguaggio di un testo. L'espressione, il parlare e lo scrivere per implicano la produzione di testi fantasiosi che utilizzano strutture linguistiche e testuali inventive.

Il lavoro comporta per gli studenti le seguenti attività:

- fornire risposte personali al testo letterario, in riferimento alla trama, ai personaggi, alle idee, al lessico e alla struttura del testo;
- spiegare il significato delle opere letterarie con una certa attenzione ai significati che vanno oltre il livello letterale;
- creare storie, poesie e canzoni proprie utilizzando gli elementi della letteratura letta e un vocabolario appropriato.

Infine, ma non per importanza, lavorare attraverso il *Kamishibai* permette di soddisfare l'istanza dell'alfabetizzazione visiva. Scrivendo e illustrando le proprie storie per il *Kamishibai*, lo studente comunicherà anche attraverso le arti visive, sviluppando idee e tecniche, organizzando elementi e forme artistiche in un'opera creativa, perfezionando l'opera in base al feedback e presentandola agli altri.

Il lavoro comporta per gli studenti le seguenti attività:

- comprendere i concetti e il vocabolario delle arti;
- sviluppare abilità e tecniche artistiche;
- applicare un processo creativo nelle arti;
- concettualizzare il contesto e l'obiettivo;
- sviluppare idee e tecniche;
- organizzare elementi, forme e principi artistici in un'opera creativa;
- riflettere a scopo di elaborazione e autovalutazione;
- perfezionare il lavoro in base al feedback;
- presentare il lavoro ad altri.

Dopo due anni di pandemia ed emergenza sanitaria, il mondo della scuola ha subito grandi trasformazioni. Queste trasformazioni hanno portato delle conseguenze per gli insegnanti, ma soprattutto per gli alunni. La mancanza di un contatto fisico, relazionale ed emozionale a cui i bambini erano abituati, ha dato origine alla necessità di intraprendere un percorso narrativo che potesse coinvolgere gli alunni a tutto tondo, sia da un punto di vista linguistico che sensoriale, emozionale ed esperienziale. Avendo già avuto modo di conoscere l'arte del *Kamishibai*, le docenti si sono subito orientate verso questo meraviglioso strumento. Le possibili attività e percorsi da realizzare che questa arte offre sono molteplici, si è voluto quindi creare un progetto in cui il bambino fosse al centro dell'azione educativa in tutta la sua interezza e che fosse libero di poter esprimere i propri bisogni, la propria individualità e creatività. Per poter realizzare

Effects of Reading

tutto questo le insegnanti si sono quindi focalizzate sulle esigenze reali della classe, sui loro bisogni educativi ma soprattutto emozionali e relazionali. Gli alunni infatti dimostravano l'esigenza di dover esprimere le proprie emozioni ma anche di saperle controllare, far sentire la propria voce attraverso racconti di vita quotidiana, richieste di attenzioni e necessità di lavorare insieme ai compagni per poter costruire relazioni positive.

La prima fase di questo progetto è stata delineare traguardi, competenze e obiettivi per poter avviare il percorso e progettare di conseguenza le attività (Paatela-Nieminen, 2008). Di seguito si riportano le competenze cui si è voluto tendere, per rendere la pratica didattica più vicina alla realtà:

- sviluppare il senso dell'identità personale e sentirsi parte del gruppo;
- ascoltare gli altri;
- ascoltare e comprendere storie;
- conoscere e utilizzare varie tecniche espressive;
- comprendere e sperimentare il linguaggio;
- riflettere, discutere e confrontarsi con gli adulti e con i pari;
- sviluppare l'apprendimento e l'ascolto attivo.

Sono competenze che si basano sullo sviluppo non solo linguistico, ma anche relazionale e di confronto reciproco tra pari. Non ci si è limitati ad enunciare traguardi e obiettivi puramente didattici ma di mirare a sviluppare capacità emotive e di identità del singolo alunno.

Prima di poter conoscere appieno lo strumento del *Kamishibai*, bisogna comprendere cosa significhi e cosa comporti leggere una storia ad alta voce davanti ad un pubblico. Ma prima ancora di questo è necessario capire come si costruiscono le storie, cosa c'è dietro la magia della lettura, dei sentimenti e delle emozioni coinvolte. Per poter dare spazio alla voce dei bambini, alla loro individualità e alla loro creatività, si è pensato di lasciar creare a loro stessi una storia. Una storia che potesse rappresentarli. Le docenti hanno giusto dato un tema generale su cui poter lavorare: "La scuola che vorrei". Inizialmente sono state raccolte tutte le idee degli alunni che sono state scritte autonomamente su fogli di carta e poi lette ad alta voce. Attraverso questa pratica didattica sono risultate una moltitudine di idee: laboratori diversi per ogni materia, campi sportivi, una mensa con cibo migliore e vario, una palestra adeguata a tutte le tipologie di attività sportive, I loro desideri si sono focalizzati su ampliare a livello di strutture migliori la scuola, aumentando l'offerta formativa di ogni singola disciplina. Un meraviglioso esempio di come la curiosità dei bambini sia senza confini, sempre alla ricerca di qualcosa di più, che vada oltre la quotidianità e che possa offrire loro tutto ciò di cui hanno bisogno.

Dopo le prime idee, c'è stato un momento di riflessione e di confronto tutti insieme. Durante questi attimi di gruppo è nato spontaneamente e senza forzature da parte dei docenti il bisogno di dover raccontare da parte di un alunno la situazione scolastica nel suo paese di origine: l'Africa.

È necessario sapere che l'Istituto Comprensivo "Annalena Tonelli" di Forlì presenta una forte eterogeneità di alunni che provengono da paesi diversi e quindi è caratterizzato da una multiculturalità molto forte. Questo punto di forza permette di avere una ricchezza culturale, etnica e sociale che è osservabile nella quotidianità delle classi. Si ha sempre un punto di vista dei bambini teso verso la propria cultura d'origine, le loro radici, come esempio da cui trarre ispirazioni e idee.

Un alunno ha quindi di sua iniziativa raccontato come nelle scuole italiane si abbia in realtà tutto il necessario per svolgere al meglio le attività scolastiche, invece nella realtà della sua famiglia, quando si trovava in Senegal, questo non era possibile. La madre doveva infatti camminare a lungo per raggiungere la sua scuola, non aveva banchi, penne di tutti i colori, astucci pieni di oggetti, libri e quaderni, Da questa importante condivisione è quindi nata l'idea che la scuola ideale l'avevano già. La scuola ideale è la propria

Effects of Reading

scuola, quella di tutti i giorni, il luogo dove i bambini possono ritrovarsi senza alcuna difficoltà, ridere insieme, chiacchierare, imparare cose nuove, stare con gli amici e, se ogni tanto si riscontrano delle difficoltà, bisognerebbe riflettere su quanto si è fortunati e non trovare solo aspetti negativi nella quotidianità. Tutte queste considerazioni sono state molto profonde per alunni di una classe terza e, dopo che sono state verbalizzate, dovevano anche trovare modo di essere rappresentate, disegnate e create sotto forma di storia.

4. Dall'educazione alla corporeità alla rappresentazione teatrale

Contemporaneamente a questo processo di creatività e condivisione con il grande gruppo, la prof.ssa dell'Università di Bologna in visita alla scuola primaria, ha iniziato il suo percorso con gli alunni per avvicinarli sempre di più all'arte del *Kamishibai*. Il progetto si è articolato in tre lezioni da due ore ciascuna, in cui si è cercato di intraprendere un'educazione alla sensorialità attraverso la conoscenza del proprio corpo. Per poter leggere le tavole del *Kamishibai* è necessario saper utilizzare il corpo nella sua interezza, far capire agli spettatori le emozioni che si vogliono trasmettere e le azioni principali della storia.

Per avviare le attività gli alunni sono stati all'aria aperta nel giardino della scuola. Si sono seduti sull'erba per avere un contatto diretto con la natura. Inizialmente è stato deciso di utilizzare una campana tibetana per dedicarsi all'arte del silenzio. Silenzio non inteso come una punizione, ma come un momento fondamentale per poter pensare a loro stessi, per prendersi una pausa dalla frenesia della quotidianità. I bambini, in un primo momento incuriositi, non capivano come fare: cosa significa stare in silenzio e fermi? Saper controllare il proprio corpo in una posizione a lui congeniale per circa un minuto richiede di poter liberare la mente da qualsiasi pensiero e non è facile per bambini abituati ad essere in un ambiente dove ci sono rumori, suoni e stimoli per tutta la giornata. Dopo vari tentativi e prove, questa attività è risultata molto benefica per gli alunni e si è potuto ottenere una prima comprensione del proprio corpo, della propria corporeità. I bambini hanno poi eseguito esercizi di allungamento degli arti superiori e inferiori e di conoscenza di tutti quei muscoli che si utilizzano automaticamente ma senza cognizione.



Figura 1. Educazione alla corporeità in giardino

Effects of Reading

Si sono divertiti molto, anche perché per potersi controllare bisogna sapersi conoscere nella propria interezza. Queste pratiche sono risultate talmente tanto efficaci che i bambini stessi, verso la fine dell'anno scolastico, hanno richiesto all'insegnante momenti in cui poter fare silenzio, ricreando una sorta di meditazione.

Dopo la prima parte incentrata sul proprio corpo, è stato il momento di capire come adoperare la propria voce nel modo più corretto. Per poter leggere ad alta voce davanti ad un pubblico e all'aria aperta, si deve anche saper utilizzare la comunicazione paraverbale nel modo consono: intonare alcune parti del discorso, usare un determinato timbro nelle parole per sottolineare l'importanza di una frase o emozione, poter esclamare senza urlare ma allo stesso tempo facendo sentire al pubblico un sentimento particolare. Per poter avvicinarsi a queste particolarità, la Prof.ssa ha creato degli esercizi di comunicazione in cui i bambini dovevano rappresentare ad esempio la meraviglia, lo stupore, la curiosità. Tutto questo utilizzando il tono, volume, timbro e ritmo di voce di ciascuno, unendosi insieme come gruppo e risultando alla fine un'unica grande voce.

Una volta definita l'importanza di comunicare attraverso il corpo e la voce dando vita a storie ed emozioni, è quindi arrivato il momento di unire queste due dimensioni. La lettura ad alta voce di tavole a scorrimento attraverso il *Kamishibai* necessita di interpretazione corporea e vocale da eseguire nei momenti ritenuti importanti. Quale allenamento migliore se non ascoltare quindi una storia, finalmente visionando lo strumento nella sua interezza?

I bambini, pronti a livello teorico, non vedevano l'ora di poter capire come funzionasse nella pratica uno spettacolo attraverso l'uso del *Kamishibai*. Come fare ad applicare le istruzioni ricevute nelle lezioni precedenti? Gli alunni hanno posto delle domande al fine di capire come coniugare i momenti vissuti in precedenza con la prof.ssa con uno spettacolo teatrale. Ad esempio, ogni tanto domandavano: "A cosa è servito fare stretching fuori? Davvero serve per leggere una storia? I versi di sorpresa che abbiamo fatto tutti insieme in classe li possiamo davvero rifare davanti a tutti?". Queste domande ricche di curiosità e di sorpresa hanno avuto una risposta chiara ed efficace nel momento della lettura esemplificativa con lo strumento (Norton, 2009).

La prima volta che gli alunni hanno visto come si utilizza il *Kamishibai* è stato come un rito, un meraviglioso rituale caratterizzato da importanti regole da seguire.

Innanzitutto si parte con il narratore che richiede silenzio al pubblico e per farlo utilizza gli *hyoushigi* che vengono fatti sbattere assieme, facendo capire che la narrazione sta per iniziare e quindi bisogna affrettarsi a fare silenzio e rimanere in ascolto. Da qui il collegamento con gli esercizi con la campana tibetana, abituarsi a ricercare quell'equilibrio interiore che porta ad un ascolto vero, sincero e significativo. Nel momento in cui inizia la storia il narratore deve aprire il teatrino di legno e dare inizio quindi alla narrazione. L'attimo in cui si aprono le porticine di legno del *Kamishibai* è un momento davvero speciale: in questi pochi secondi viene racchiusa l'attesa, la curiosità, la voglia di ascoltare, le aspettative, le emozioni, ..., e poi parte la storia.

Non è una semplice lettura ad alta voce di un libro, vi sono invece delle tavole in formato A3 che vengono spostate di volta in volta e in ognuna è rappresentato un disegno nella parte che il pubblico vede, mentre nel lato retrostante il narratore legge la storia e allo stesso la interpreta. Essendo tavole con soli disegni, bisogna dare importanza al tono di voce e soprattutto alla gestualità che si vuole accompagnare. Anche in questo caso ritorna l'utilità di aver provato esercizi di intonazione e coordinamento corporeo dove si doveva dare un senso alle azioni svolte.

Infine i bambini erano pronti a scrivere la storia e rappresentarla in tavole del formato A3. Siccome gli alunni erano 20, è stato deciso di creare una tavola ciascuno. In questo modo ognuno poteva rappresentare una determinata scena e quindi anche leggerne il contenuto. La storia della classe 3[°]A verteva su un bambino di nome Akash giunto in Italia all'improvviso insieme alla famiglia e in particolare sul suo primo giorno di scuola. In questo luogo per lui nuovo, vedeva tante cose bellissime che non aveva nel suo paese

Effects of Reading

di origine: una palestra, libri dove imparare la storia dei popoli, un laboratorio di scienze, ampie classi con tanto materiale anche da condividere, ma soprattutto valori che stavano alla base di quell'Istituto. Il rispetto reciproco, l'accoglienza, il sentirsi rappresentato come individuo, l'unità e la condivisione.

Gli alunni hanno poi scritto tutta la storia insieme alle insegnanti e in seguito rappresentato sotto forma di disegno. Dietro le tavole sono state attaccate delle didascalie che sarebbero state lette nel momento della messa in scena della storia.



Figura 2. Copertina della storia

La parte più dinamica del progetto è stata quella di decidere come poter rappresentare a voce e con il corpo i momenti più importanti della storia. Cosa si vuole far capire al pubblico? Quali emozioni si vogliono trasmettere? Si è deciso di utilizzare oggetti della vita di tutti i giorni: una palla da basket, degli oggetti del laboratorio di scienze, i libri di scuola, pennelli e acquerelli e azioni che simboleggiassero i valori più significativi. Simboli come l'abbraccio, l'accoglienza, il rispetto, l'amore sono stati tutti esemplificati con gesti delle mani, delle braccia, del corpo e del viso.

Solitamente, quando si utilizza il *Kamishibai*, vi è un solo lettore che narra la storia, in questo caso però ciascuno ha interpretato la propria tavola. Venti bambini disposti a semicerchio che aspettavano pazientemente il loro momento per poter leggere e contribuire. La classe 3^aA è diventata un unico narratore capace di coinvolgere il pubblico per tutta la durata della rappresentazione.

Per questa lettura finale ad alta voce gli alunni si sono esercitati tanto precedentemente, trovando poi autonomamente un tempo adatto alla loro dimensione interiore per leggere, per esprimere verbalmente e con gesti quello che volevano raccontare. Ogni movimento era scandito nel minimo particolare: ci si doveva avvicinare ad un tavolo su cui era adagiato il teatrino, leggere ed eseguire eventuali movimenti, prendere la tavola e posizionarla in modo tale che fosse pronta per il lettore successivo, ritornare nel semicerchio e scorrere nel momento in cui arrivava il narratore seguente, ripetendo l'operazione fino al termine dell'interpretazione.

Effects of Reading

Insieme agli alunni si è deciso di allestire il momento della messa in scena della storia all'aperto, sotto degli alberi nel giardino all'ombra. Avendo eseguito tutte le attività preparatorie fuori sull'erba si è pensato potesse dare una continuità al lavoro e rendere ancora più significativa la lettura. Il *Kamishibai* nasce per essere condiviso all'aperto e questo ha reso ancora più realistica la narrazione. Sono stati preparati tavoli su cui appoggiare il teatro, le tavole e gli oggetti di scena necessari alla storia. Sono state poi posizionate sedie per il pubblico, in questo caso i genitori degli alunni e gli insegnanti. I bambini si sono disposti a semicerchio dietro i tavoli in modo tale da essere pronti con lo scorrere della lettura.

Inizialmente si è potuta cogliere l'agitazione e l'emozione nei volti dei bambini, ma una volta cominciata la narrazione tutto si è svolto con naturalezza e spontaneità. Al termine della rappresentazione teatrale, i bambini hanno iniziato a descrivere al pubblico come è nata la storia, come hanno realizzato i disegni e le attività svolte insieme alla prof.ssa. Tanti bambini hanno mostrato l'esigenza di poter parlare, poter dare un loro contributo, far capire ai genitori che dietro a questa lettura c'è stato tanto lavoro, ma anche tanto divertimento. Ci sono state molteplici testimonianze, racconti e descrizioni. Gli alunni volevano essere ascoltati, rappresentati, desideravano che il loro impegno, la loro determinazione e la loro costanza nel lavoro fosse condivisa. Non vi è stato un sovrapporsi di voci, ma un rispetto e un'attesa reciproca nel poter condividere la propria opinione agli adulti, anche grazie ad una maggiore consapevolezza maturata nel corso del progetto. Ogni alunno ha espresso il proprio punto di vista ascoltando quello degli altri e apportando poi il proprio contributo. Un bel momento sia per i bambini che per gli adulti.



Figura 3. Allestimento rappresentazione

5. *Kamishibai*: non solo lettura ad alta voce

Le possibilità educative che il *Kamishibai* ha rappresentato per la classe 3[°]A sono state davvero numerose e ricche di spunti anche per il futuro. Innanzitutto, le finalità iniziali e gli obiettivi che gli insegnanti si erano posti, sono stati del tutto acquisiti.

Questo percorso è un esempio importante di lettura ad alta voce, ma rappresenta molto di più. È imparare a capire come esprimere le proprie emozioni, come dare spazio anche a quelle altrui, è comprendere come poter gestire i sentimenti che si hanno dentro e dare loro una voce, un nome. È sapere che a seconda del proprio tono di voce, si può dare importanza al proprio discorso e di conseguenza tramite il corretto linguaggio paraverbale si possono risolvere varie difficoltà relazionali. Se invece si urla, si risponde in malo

Effects of Reading

modo o si utilizza un tono alto di voce, il proprio interlocutore può fraintendere e possono nascere incomprensioni.

Alcuni bambini molto timidi, riservati e restii a parlare davanti ad un pubblico hanno potuto trovare una loro dimensione dentro questa lettura. Inizialmente, nel momento in cui si è deciso insieme chi voleva leggere parti più lunghe o più brevi, è divenuto quasi automatico per questi alunni non proporsi per evitare l'imbarazzo. Rispettando questa loro volontà, si è cercato comunque di permettergli di poter rappresentare con simboli e gesti, e quindi con un linguaggio non verbale, la storia. Alla fine anche loro hanno potuto prendere parte alla narrazione e il loro contributo è stato essenziale. Infatti il corpo e il linguaggio non verbale sono fondamentali, tanto quanto il verbale e il paraverbale, nella relazione e nella comunicazione. Come sperimentato per tutto il percorso i gesti valgono tanto quanto le parole e siamo noi a decidere come utilizzarli e quale importanza dargli.

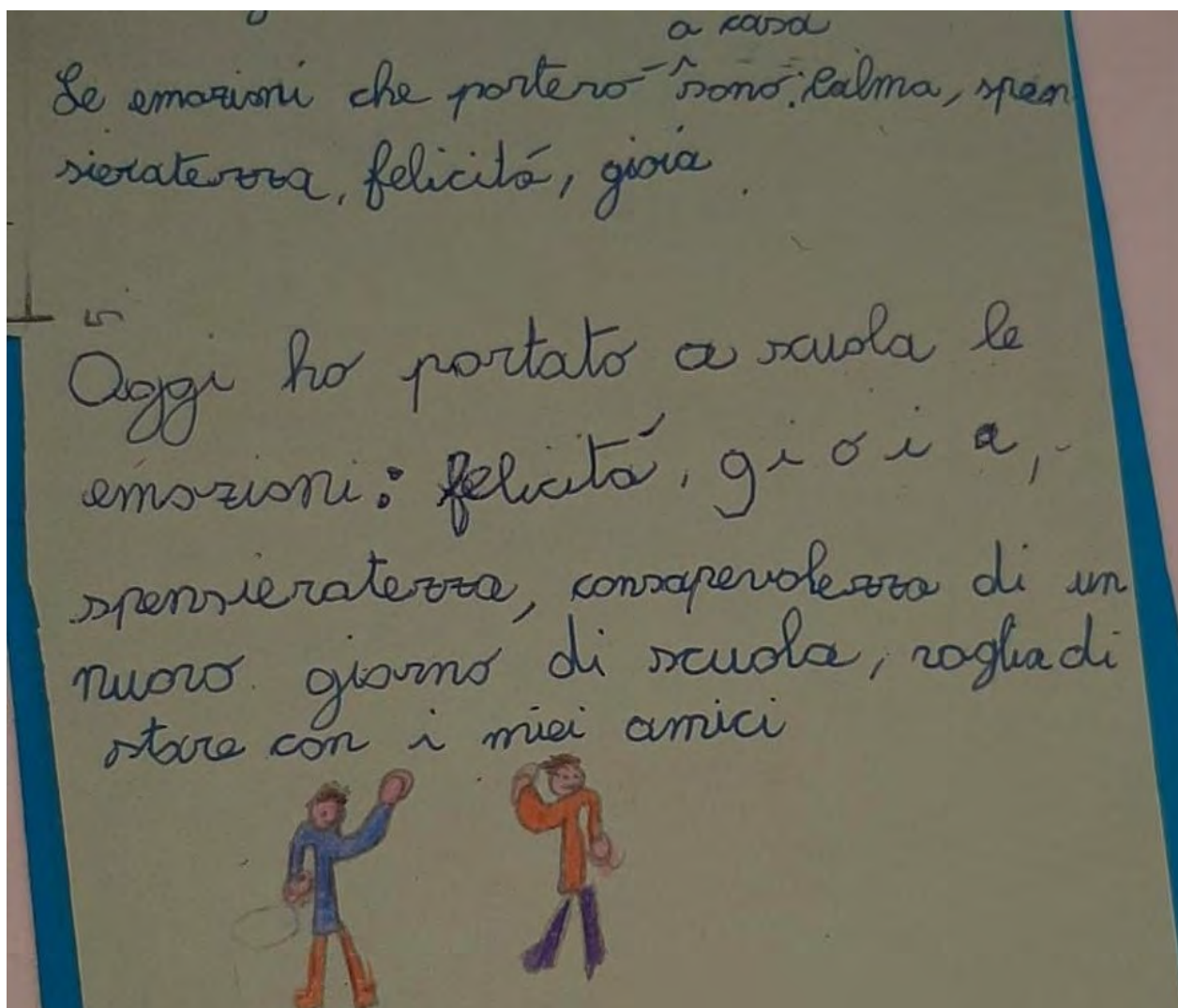


Figura 4. I pensieri dei bambini

Per concludere si vuole sottolineare che il progetto del *Kamishibai* è stato un esempio di lettura ad alta voce con effetti molteplici. Certamente vi è stato un arricchimento linguistico, ma sono stati riscontrati miglioramenti a livello socio-emotivo e relazionale, legati all'empatia, al lavoro di gruppo, alle capacità di attenzione e di memoria. Sono emersi anche aspetti cognitivi legati all'immaginazione e al problem solving

Effects of Reading

(Munari, 1977); la classe si è ritrovata più volte a dover risolvere una situazione problematica reale (il tono di voce da usare, il gesto da eseguire, il disegno da rappresentare, ...) e insieme si è cercata una soluzione consona e adatta per tutti. Sicuramente gli alunni hanno anche potuto godere del piacere della lettura come momento di ascolto e di comprensione. Inoltre si è creato un momento di narrazione inclusiva, dove ognuno ha potuto dare il proprio contributo, essere ascoltato ed essere parte attiva nel processo di apprendimento.

Bibliografia

- Bingushi, K. (2005). Kamishibai as media in early childhood care and education. *Ryujō College, Annual Report of Studies*, 27, 53-67.
- Ciarcià, P., & Speraggi, M. (2019). *Kamishibai. Istruzioni per l'uso*. ArteBambini.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freedman, A., & Slade, T. (2018). *Introducing Japanese Popular Culture*. Routledge.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation. Literature, culture, theory*. Cambridge University Press.
- Hiroaki, I. (2017). Revisiting Japanese Multimodal Drama Performance as Child-Centred Performance Ethnography: Picture-Mediated Reflection on 'Kamishibai'. In T. Chemi & D. Xiangyun (Eds.), *Arts-Based Methods in Education Around the World*. River Publishers.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic language*. Columbia University Press.
- McGowan, T. (2015). *Performing Kamishibai: an emerging new literacy for a global audience*. Routledge Education.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Norton, D. E. (2009). *Multicultural children's literature: Through the eyes of many children*. Pearson Education.
- Paatela-Nieminen, M. (2008). The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences. *International Journal of Art & Education*, 27, 1, 91-104.
- Read, H. (1958). *Education through art*. Faber & Faber.
- Resnick, M. (2017). *Come bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Suzuki, T. (2005). *Media toshite no Kamishibai (Kamishibai as a medium)*. Kyuuzansha.