

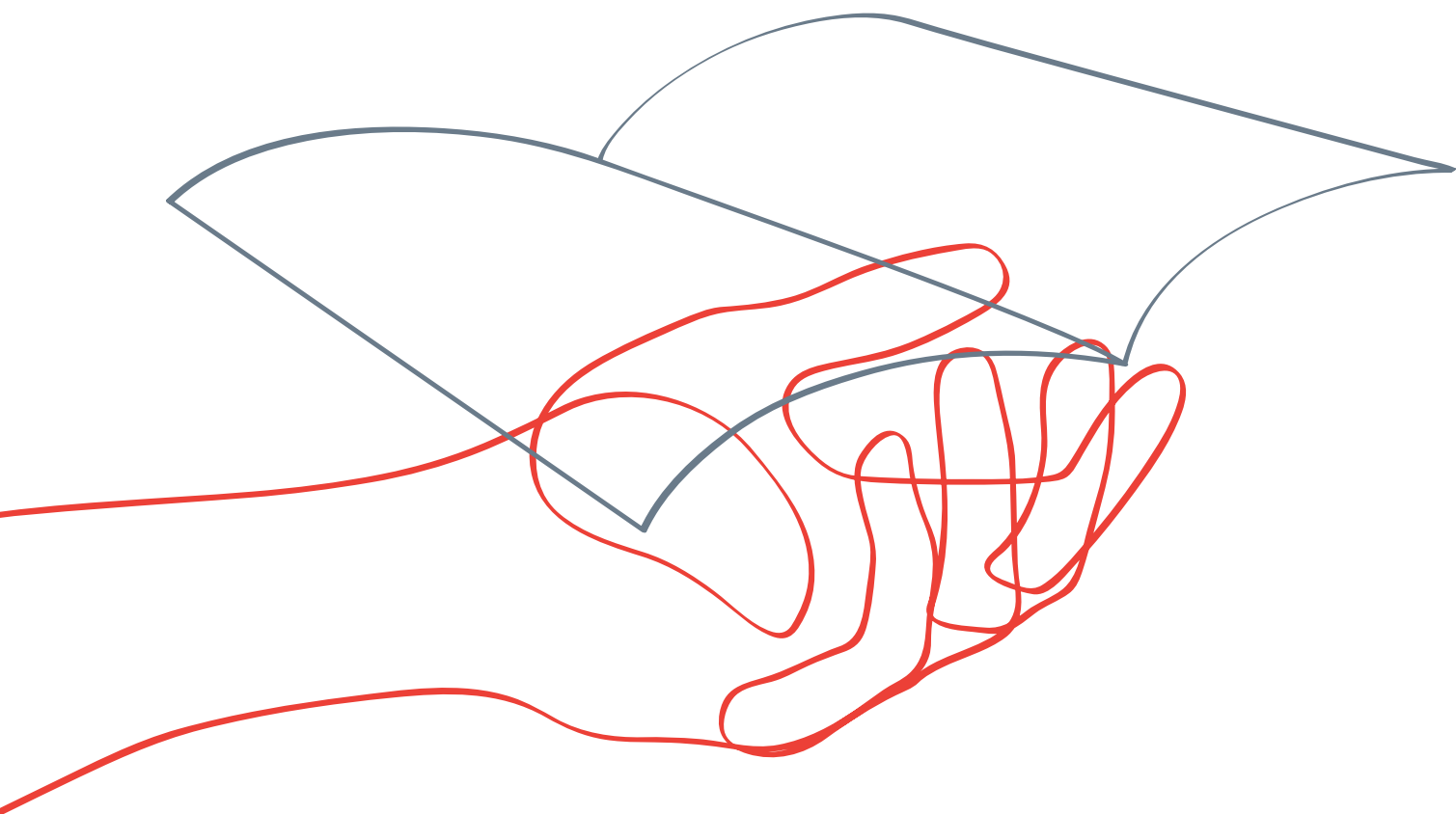
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Rivista semestrale



CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA



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 Telematica Pegaso, IT | ermedecarlo@gmail.com

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 | giulia.barbisoni@collaboratori.unipg.it

Benedetta D'Autilia | Università degli Studi di Bologna, IT | benedetta.dautilia2@unibo.it

Conny De Vincenzo | Università Roma Tre, IT | conny.devincenzo@uniroma3.it

Giulia Toti | Università di Roma LUMSA, IT | g.toti1.dottorati@lumsa.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 Cardarelli | 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

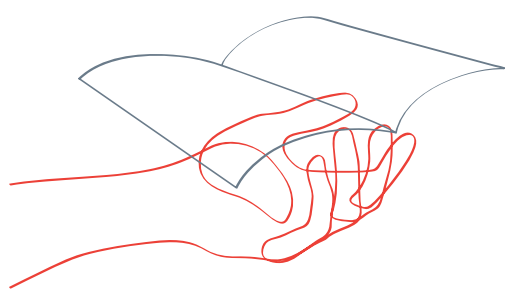
Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

Indice

- 6 **Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura**
Validation and Standardisation of the Final Version of the DAL Scale for Assessing Reading Disposition
Federico Batini, Giusi Castellana, Giulia Barbisoni
-
- 20 **Letture e organizzazioni: primi risultati di un questionario**
English Reading and corporations: first results of a questionnaire
Paolo Di Nicola, Andrea Laudadio
-
- 30 **La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive**
Shared Reading Aloud: A Transformative Device for the Construction of Personal and Collective Identities
Rosario Salvato
-
- 36 **Immagine, Suono, Parola. Una preistoria della lettura alfabetica**
Image, Sound, Word. A Prehistory of Alphabetical Reading
Francesco Vettori
-
- 49 **Il *Public Criticism* e l'*open reading* dei classici della letteratura italiana**
Public Criticism and the Open Reading of Italian Literature Classics
Lucia Rodler
-

Elenco Referee nn. 1 e 2 Vol. 3 (2024)

Bartolucci Marco | *Università degli Studi di Parma*
Capperucci Davide | *Università degli Studi di Firenze*
Cortiana Paola | *Università degli Studi di Torino*
Crivellari Claudio | *Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara*
De Simone Giuseppe | *Università degli Studi di Salerno*
Giusti Simone | *Università degli Studi di Siena*
Maia Elisa | *Università Telematica "Leonardo da Vinci"*
Marchetta Giusi | *Scuola Holden*
Martínez Maireles David | *Università degli Studi di Enna "Kore"*
Mignosi Elena | *Università degli Studi di Palermo*
Morini Arianna Lodovica | *Università degli Studi Roma Tre*
Orazi Roberto | *Università degli Studi di Perugia*
Padalino Luca | *Università degli Studi di Perugia*
Piccinno Marco | *Università degli Studi del Salento*
Rosati Agnese | *Università degli Studi di Perugia*
Spuznar Giordana | *Sapienza Università di Roma*
Vettori Francesco | *INDIRE*



Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura

Validation and Standardisation of the Final Version of the DAL Scale for Assessing Reading Disposition

Federico Batini

Associate Professor | University of Perugia | federico.batini@unipg.it

Giusi Castellana

Researcher | University of Roma Tre | giuseppina.castellana@uniroma3.it

Giulia Barbisoni

Research Scholar | University of Perugia | giulia.barbisoni@collaboratori.unipg.it

ABSTRACT

This study aims to present the validation and standardization process of a revised version of the DAL scale to assess reading disposition (Batini et al., 2023). Disposition to reading is understood here as an individual feeg that can influence behavior selection and serve as a predictive factor for future behaviour. The domain investigated is that of reading for pleasure, enjoyed in one's free time for recreational and self-care purposes, in explicit connection with the educational practices enacted in the school context. The scale consists of three dimensions: the cognitive factor (ideas, beliefs, or opinions), the affective factor (emotional condition characterizing attitude), and the conative factor (behavioral tendency to act for or against). The initial drafting of the scale and the pilot study involved 816 respondents aged 11–19 years and produced a version with 92 items distributed across the three factors mentioned above. The current study presents the findings of a new administration to a sample of 1,371 students, confirming a tripartite factorial structure with a total of 45 items. Exploratory and confirmatory factor analyses conducted on these data reveal a good model fit, with CFI and TLI fit indices close to .95, SRMR and RMSEA values below .05, and excellent reliability values for the three scales.

Keywords: Self-assessment, reading, reading disposition, preadolescents and adolescents, validation and standardization

Questo studio si propone di presentare il processo di validazione e standardizzazione della versione rivista della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura (Batini, et al. 2023). La disposizione alla lettura viene qui intesa come sentimento individuale che può influenzare la selezione di un comportamento e configurarsi come fattore predittivo di condotte adottate in futuro. L'ambito indagato è quello della lettura per piacere, fruita nel proprio tempo libero, con finalità ricreativa e per la cura di sé, in esplicito collegamento con le pratiche didattiche agite nel contesto scolastico. La scala risulta articolata in tre dimensioni: la componente cognitiva (idee, credenze o opinioni), quella affettiva (condizione emotiva che caratterizza l'atteggiamento) e quella conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro). La stesura iniziale della scala e lo studio pilota ha visto il coinvolgimento di 816 rispondenti di età compresa fra 11-19 anni e prodotto una versione di 92 item, distribuiti nei 3 fattori citati. Lo studio attuale presenta gli esiti della nuova somministrazione a un campione di 1371 studenti che conferma una struttura fattoriale tripartita su un totale di 45 item. L'analisi fattoriale esplorativa e confermativa condotte su questi dati mettono in luce un buon adattamento del modello con indici di fit CFI e TLI, prossimi a .95, valori dell'SRMR e dell'RMSEA al di sotto di 0.05 ed eccellenti valori di affidabilità delle tre scale.

Parole chiave: autovalutazione, lettura, disposizione alla lettura, preadolescenti e adolescenti, validazione e standardizzazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 6-19. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-01>.

Corresponding Author: Federico Batini | federico.batini@unipg.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-01

Authorship/Attribuzioni: Il contributo è redatto nell'ambito delle attività del PRIN "Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)" (cfr. Nota 2). Federico Batini, PI del PRIN ha ideato la scala e ha lavorato con studenti e studentesse per la sua prima stesura. Giulia Barbisoni ha partecipato ai lavori fin dalla prima validazione. Giusi Castellana ha fornito consulenza esterna per la prima validazione ed ha attivamente partecipato alla seconda. I dati sono stati raccolti nell'ambito del PRIN. Autore e autrici ringraziano i co-autori del primo contributo (Batini et al., 2023) di validazione e Paolo Di Nicola per la collaborazione al lavoro di revisione e riduzione della scala per ottenere la seconda versione. Per l'attribuzione dei paragrafi, nonostante l'articolo sia frutto evidente del lavoro di lungo termine di un gruppo di ricerca e la redazione abbia avuto il contributo di tutti, possono essere attribuiti: a Federico Batini i paragrafi 1, 3, 4, e 5, a Giusi Castellana i paragrafi 4.1, 4.2, 4.3, a Giulia Barbisoni i paragrafi 2 e 4.4.

1. Introduzione

Nel presente contributo si propone la validazione della revisione (Batini et al., 2023) di uno strumento di ricerca finalizzato a indagare la “disposizione alla lettura” di soggetti in età scolare. La disposizione verso la lettura può essere definita come un sistema di sentimenti (Alexander & Filler, 1976; McKenna & Kear, 1990) che si presentano in relazione all’attività del leggere, che riflettono la concezione, le convinzioni, le teorie che si hanno sulla lettura, e che potrebbero indurre gli studenti ad avvicinarsi a, o evitare, situazioni concrete di lettura di testi. È un concetto che mette in luce l’importanza cruciale rivestita dall’atteggiamento nella costruzione del rapporto e della competenza di lettura ed altresì nel processo di formazione di un lettore.

La profonda revisione di questo strumento si inserisce all’interno di un progetto PRIN¹ dedicato alla lettura ad alta voce (Batini & Corsini, 2024) che pone il suo particolare focus sugli effetti che essa produce, quando l’esposizione viene praticata in modo sistematico e seguendo il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022) all’interno del sistema di istruzione. In particolare ci si interessa dell’impatto che la pratica della lettura ad alta voce condivisa è in grado di determinare nella scuola secondaria di primo grado e se possa costituire un fattore protettivo rispetto al declino della reading literacy che risulta predittiva della dispersione scolastica.

Questa scala può rivelarsi di notevole aiuto nell’esplorazione dei diversi fattori che incidono sull’atteggiamento dei giovani lettori, nonché per identificare schemi o tendenze all’interno del gruppo oggetto di studio, perciò si è ritenuto importante, vista la finalità complessiva del progetto PRIN (cfr. Nota 1) esplorare questa dimensione sia a fini descrittivi, sia per individuarne relazioni con i concreti comportamenti di lettura, sia per cercare di comprendere quanto l’esposizione alla lettura ad alta voce condivisa sia in grado di modificare gli atteggiamenti e la disposizione complessiva nei confronti della lettura (e se, di conseguenza, le abitudini). La scala validata precedentemente risultava molto faticosa nella compilazione e impegnava per un tempo eccessivo, oltre a presentare item un po’ ripetitivi.

Una disposizione favorevole nei confronti della lettura esercita un ruolo nella costruzione di abilità di lettura solide e per promuovere un’esperienza di lettura che sia piacevole e gratificante, evidenziando una connessione intrinseca tra la disposizione alla lettura e l’importanza attribuita alla lettura stessa. Migliorare l’atteggiamento verso la lettura e promuovere la sua rilevanza possono risultare determinanti per favorire esperienze di lettura più gratificanti, specie laddove questo avvenga attraverso l’utilizzo della lettura ad alta voce, contribuendo al contempo al potenziamento delle competenze di lettura e al miglioramento delle abilità di vita in generale.

2. Il quadro teorico di riferimento

Il concetto di “disposizione” si rifà a un insieme di definizioni e modelli teorici che non chiariscono del tutto il confine rispetto al concetto di atteggiamento. La formulazione originaria del concetto di atteggiamento, come delineato da Thomas e Znaniecki nel 1918, fa riferimento a una “disposizione del soggetto verso” oggetti, situazioni e persone che delinea una predisposizione a generare risposte emotive e comportamentali. Possiamo intendere la disposizione come qualcosa di “preliminare” rispetto alla risposta comportamentale che non sempre viene a determinarsi ma di cui definisce, in qualche modo, la probabilità.

1 Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Subtitle: Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country. Codice Progetto: 2022HH4XNP, CUP: J53D23011380006, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU. PI: Federico Batini. RU: Cristiano Corsini.

Effects of Reading

Si è optato per la scelta del costrutto della “disposizione” – anziché di quello di “motivazione alla lettura” (Davis et al. 2018; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1995), prevalente nella letteratura sull’argomento – in quanto quest’ultima si riferisce principalmente a esperienze di lettura che non sempre sono associate a significative esperienze autonome. Occorre qui inserire una distinzione cruciale: la motivazione si connette a comportamenti già vissuti e alla loro ripetizione, la disposizione implica soprattutto atteggiamenti verso comportamenti futuri e potenziali.

La “disposizione alla lettura” (*reading attitude*) può essere quindi definita come la percezione individuale e l’atteggiamento mentale che una persona nutre nei confronti dell’atto di leggere e che esprime un’apertura e un interesse verso la lettura come attività. McKenna, Kear ed Ellsworth (1995) caratterizzano la disposizione alla lettura come sistema di sentimenti che spingono un allievo ad avvicinarsi o evitare una situazione di lettura, ponendo l’accento sugli aspetti emotivi e sul coinvolgimento personale associati alla pratica del leggere. Secondo questi due autori, gli atteggiamenti e le emozioni verso la lettura possono influenzare in modo significativo la motivazione, la partecipazione e l’impegno nel processo stesso.

Altri studiosi, come Tomlinson e Lynch-Brown (2007), identificano la disposizione alla lettura come una sintesi di interesse, motivazione e atteggiamento positivo, sottolineando che sviluppare un interesse autentico nei confronti dell’attività di lettura, una motivazione intrinseca e una visione ottimista relativa all’esperienza letteraria siano elementi cruciali per favorire un impegno e un apprendimento efficaci.

Sulla base della teoria dell’elaborazione delle informazioni e della teoria dell’azione razionale proposte da Eagly e Chaiken (1993), le disposizioni emergono attraverso il processo di valutazione e attribuzione di significato. In questo contesto, la “disposizione” si configura come una tendenza che si manifesta valutando una specifica entità (la lettura, in questo caso) con un certo grado di favore o sfavore, e che condiziona le scelte comportamentali future del soggetto, come la selezione del materiale di lettura, la frequenza e la durata delle sessioni di lettura, nonché l’approccio generale alla pratica (Bastug, 2014).

La disposizione, pertanto, è caratterizzata da un certo grado di intensità e una valenza che può variare da positiva a negativa, influenzando le decisioni individuali di agire o meno in relazione a un particolare oggetto o situazione (Summers, 1977). La “disposizione alla lettura” riveste quindi un’importanza cruciale nell’ambito delle iniziative per promuovere la lettura e per stimolare un coinvolgimento e una fruizione duraturi dell’attività letteraria.

È da osservare che il grado di disposizione positiva o negativa nei confronti della lettura può variare a seconda del tipo di materiale, dell’obiettivo e della tipologia di contenuto analizzato (McKenna et al. 1995; 2012). Alcuni individui potrebbero, ad esempio, manifestare una maggiore predisposizione verso la lettura di opere narrative, mentre potrebbero rivelare un atteggiamento meno favorevole nei confronti di testi tecnici o accademici. Analogamente, la percezione dello scopo della lettura incide sulla disposizione: se percepita come un compito obbligatorio, potrebbe generare un atteggiamento negativo; viceversa, se vista come opportunità di svago e scoperta, potrebbe suscitare una disposizione positiva.

Pertanto, la “disposizione alla lettura” non è un concetto statico, ma è suscettibile di variazione in base al contesto e alle preferenze individuali.

La comprensione di questi elementi costitutivi e dei fattori influenzanti la disposizione alla lettura risulta funzionale per la formulazione di interventi educativi efficaci che mirino a favorire un atteggiamento positivo verso il leggere.

Le definizioni sopra citate offrono ulteriori spunti per guidare la ricerca verso una migliore concettualizzazione e operazionalizzazione del costrutto di disposizione alla lettura. In questo contesto, risulta più significativo e pragmatico analizzare gli atteggiamenti di lettura in riferimento a specifici generi o modalità, fornendo così una visione più concreta e significativa per comprendere e affrontare i vari approcci degli individui.

Nel presente studio, coerentemente con il progetto PRIN nell’ambito del quale si inserisce, ci focalizzeremo specificamente sulla lettura di narrativa per piacere, intesa come attività ricreativa o di cura di sé,

Effects of Reading

collegandola esplicitamente con le pratiche didattiche correlate nel contesto scolastico. Sebbene si intenda anche valutare in seguito quanto la scala proposta sulla lettura sia predittiva dei comportamenti e delle abitudini di lettura concretamente manifestate, è fondamentale ribadire che la disposizione alla lettura (*reading attitude*) non coincide con l'abitudine alla lettura (*reading habit*). Un individuo potrebbe possedere una disposizione favorevole verso la lettura senza impegnarsi in essa regolarmente, o viceversa. La disposizione, quindi, può influenzare le abitudini di lettura, ma non rappresenta una condizione determinante.

L'abitudine alla lettura si riferisce al comportamento effettivo, ossia ai modi, alla "quantità" e frequenza con cui un soggetto legge, come evidenziato da Shen (2006), la "disposizione alla lettura" non può essere direttamente osservata né inferita dal comportamento immediato di un individuo; essa rappresenta, in altre parole, una predisposizione per comportamenti futuri, senza necessariamente rispecchiare il comportamento attuale (Ünal, 2010).

Mentre la disposizione alla lettura può essere misurata tramite scale, come quella che presentiamo, le abitudini di lettura che descrivono i comportamenti richiedono questionari con domande dirette e indirette al fine di verificare le pratiche concrete, oppure si possono rilevare attraverso osservazioni prolungate e dettagliate, interviste o focus group.

La creazione di uno strumento di valutazione della disposizione alla lettura rivolto a preadolescenti e adolescenti (dai 11 ai 19 anni) rappresenta un'importantissima opportunità, specialmente nel contesto educativo, in quanto consente di verificare la situazione iniziale di ciascun soggetto per descriverne i risultati relativi alla disposizione, con positive ricadute sulle attività didattiche finalizzate all'educazione, alla promozione e al potenziamento della lettura. La conoscenza del livello di partenza di ciascuno studente e dei gruppi classe potrebbe infatti rivelarsi utile nel progettare attività didattiche mirate, mentre gli esiti delle stesse in termini di cambiamento disposizionale potrebbero contribuire a valutare l'efficacia delle metodologie didattiche adottate.

3. L'obiettivo della ricerca e la costruzione del questionario

Coerentemente con il quadro di riferimento presentato, l'obiettivo della ricerca è di mettere a punto una scala autodescrittiva che stimi la percezione e il grado di accordo del soggetto rispetto agli indicatori presenti per le tre dimensioni costitutive della scala. Le dimensioni sono: la dimensione cognitiva (convinzioni, idee, credenze, opinioni), quella affettiva (sentimenti, emozioni evocate) e quella conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro).

I tre principali domini sono stati identificati a priori attraverso un'attenta analisi della letteratura esistente (Cecil Smith, 1990; Estes, 1971; McKenna & Kear, 1990; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody & Alexander, 1980; Yamashita, 2004). Tali domini nascono dall'esigenza di non semplificare la complessità del costruito, in linea con quanto suggerito da diversi autori presenti in letteratura (Schiffman et al., 2012; Ajzen, 1993; Ajzen & Fishbein, 1977; Fishbein & Ajzen, 1977).

L'atteggiamento è frequentemente definito (Albarracín et al., 2014; Baron et al., 2006; Krech et al., 1962; McGuire, 1969) come un sistema stabile e relativamente duraturo di credenze e valutazioni (dominio cognitivo), di sentimenti affettivi (dominio affettivo) e di tendenze comportamentali (dominio conativo).

Esaminare ciascuna delle tre componenti in modo isolato non consente di ottenere informazioni sufficienti riguardo alla complessa relazione di un soggetto con la lettura né consente di formulare previsioni circa le azioni future degli individui; al contrario, è l'analisi integrata che consente di acquisire una visione più completa e facilitare, nel caso della disposizione alla lettura, lo sviluppo di interventi mirati a promuovere lo sviluppo di nuovi atteggiamenti.

Il modello proposto da van Schooten e de Glopper (2002) offre una cornice interpretativa utile per comprendere le relazioni causali tra le dimensioni cognitive, affettive e conative della disposizione verso la

Effects of Reading

lettura. Secondo questo modello, l'atteggiamento cognitivo (rappresentato dalle convinzioni e dalle valutazioni di uno o più esiti) esercita un'influenza sull'atteggiamento affettivo (rappresentato dal gradimento e dal piacere provati o evocati), il quale, a sua volta, influisce sull'atteggiamento conativo (associato in questo caso alla tendenza e disponibilità a leggere). Quest'ultimo, infine, si configura come un predittore dell'effettivo comportamento.

Il modello suggerisce che l'influenza degli affetti sull'intenzione comportamentale (ossia, sulla dimensione conativa) sia diretta e molto forte, mentre l'influenza dell'atteggiamento cognitivo sull'atteggiamento conativo sia, per contro, indiretta e più debole. Questo implica che la dimensione affettiva giochi un ruolo cruciale nel determinare l'intenzione degli individui nel motivarli a intraprendere l'atto della lettura, in quanto influenza direttamente l'intenzione di leggere che, di conseguenza, innesca l'effettivo comportamento. Incoraggiare un atteggiamento affettivo positivo nei confronti della lettura potrebbe quindi essere uno dei metodi più efficaci per promuoverne la pratica.

La prima costruzione della scala (Batini et al., 2023) è stata articolata in tre fasi principali: la fase iniziale ha previsto la ricognizione di strumenti analoghi presenti nella letteratura scientifica (Estes, 1971; McKenna & Kear, 1990; Cecil Smith, 1990; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody & Alexander, 1980; Yamashita, 2004; Lin, 2010; Lee & Schallert, 2014), l'individuazione dei principali domini di interesse e la formulazione degli item attraverso metodologie induttive e un lavoro collaborativo tra i membri del team di ricerca e con il coinvolgimento di studenti e studentesse (Batini et al. 2023).

Nella seconda fase, è stato condotto un processo di pre-testing, che ha implicato la somministrazione della scala a un campione di convenienza della popolazione di riferimento (816 rispondenti di età compresa fra 11-19 anni). Successivamente, sono state eseguite varie analisi preliminari (curtosi e asimmetria relativa agli item, individuazione di outliers, ecc.) e l'analisi esplorativa dei fattori con l'obiettivo di ripulire il corpus iniziale degli item e consentire una riduzione del set della scala da 172 a 92 item (Batini et al., 2023).

Questa seconda versione della scala si è resa necessaria in relazione a difficoltà di somministrazione mostrati dalla prima versione in relazione ai tempi di compilazione della stessa che, con 92 item, si presentavano come impegnativi. La presentazione della scala, inoltre, proprio in ragione della sua lunghezza, determinava dei problemi di validità di presentazione (validità di facciata). In fase di interpretazione dei dati precedenti, inoltre, erano state individuate ridondanze in alcuni item. Nei paragrafi che seguono verrà illustrato nel dettaglio il processo di validazione che porta alla versione rivista della DAL.

4. Il processo di validazione

Trattandosi di uno studio finalizzato a rilevare la validità e l'affidabilità di un modello, si è cercato di falsificare la struttura teorica del questionario conducendo un'analisi fattoriale esplorativa per variabili categoriali o ordinali, utilizzando il metodo della massima verosimiglianza. Sulla base di ipotesi teoriche che prevedono la presenza di tre fattori correlati è stata scelta la rotazione obliqua promax (con k uguale a 4). È stata infine condotta un'analisi confermativa per testare la bontà del modello ipotizzato.

4.1 Campione dei soggetti partecipanti allo studio e procedura di somministrazione

La scala composta da 92 item è stata, come accennato, risomministrata ad un campione di convenienza più ampio di 1371 studenti appartenenti al segmento della scuola secondaria di primo grado e secondo grado distribuiti sul territorio toscano, umbro ed emiliano (vedi Tab. 1).

	<i>Frequenza</i>
<i>Studentesse</i>	826
<i>Studenti</i>	536
<i>Altro</i>	9
<i>Secondaria I grado</i>	781
<i>Secondaria II grado</i>	590

Tabella 1. Distribuzione del campione per genere e grado scolastico

La struttura del questionario è rimasta invariata rispetto allo studio pilota e ha previsto la presentazione di un elenco di affermazioni che hanno richiesto – come indicato nell’esempio (vedi Tab. 2) – una risposta chiusa su una scala di accordo a 5 passi (da per niente d’accordo/completamente d’accordo).

<i>Fattore cognitivo</i>	Dai libri non si impara niente di concreto
<i>Fattore affettivo</i>	Mi piace trasportarmi in un altro mondo attraverso la lettura
<i>Fattore conativo</i>	Durante il mio tempo libero leggo

Tabella 2. Esempio di item per fattore

La somministrazione ha previsto l’utilizzo di un modulo cartaceo ed è stata effettuata nel mese di ottobre 2023.

Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

Con l’obiettivo di rivalutare la struttura della scala è stata effettuata un’analisi fattoriale esplorativa con il programma IBM SPSS 25. Si è partiti dai 92 item complessivi, è stato preliminarmente verificato che la distribuzione monovariata delle variabili fosse normale e che la loro correlazione non fosse eccessivamente elevata per evitare effetti di collinearità (Di Franco, 2017). Nello specifico, la misura di Kaiser-Meyer-Olkin ha mostrato un’eccellente adeguatezza campionaria ($KMO = 0,98$) e il test di sfericità di Bartlett ($p < 0,001$) ha confermato una struttura di correlazione tra gli item sufficientemente ampia per effettuare l’analisi (Tab. 3).

Test di KMO e Bartlett		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento.		,981
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	40488,049
	gl	990
	Sign.	,000

Tabella 3. Test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett.

Allo scopo di spiegare la maggior parte della varianza della matrice di correlazione, per l’estrazione dei fattori è stato scelto il metodo della massima verosimiglianza. Coerentemente con l’ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro è stata utilizzata la rotazione obliqua Promax. Lo scree test degli autovalori (vedi Fig. 1) ha suggerito, come ipotizzato a livello teorico, una netta soluzione a tre fattori, con una percentuale di varianza spiegata pari al 55,86%.

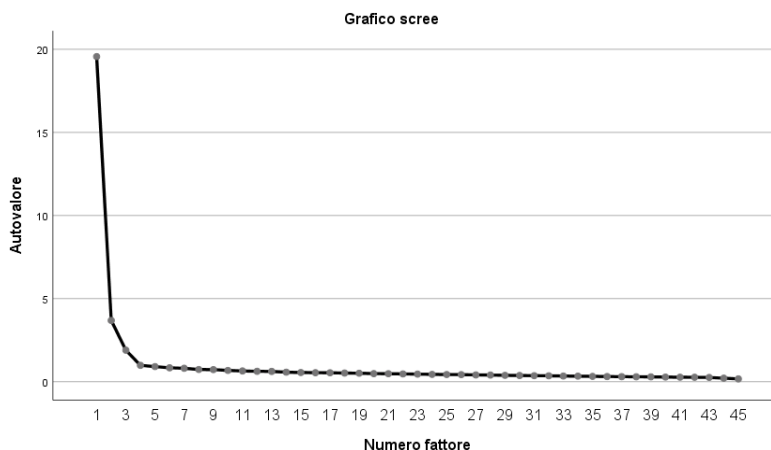


Figura 1. Grafico scree

Rispetto ai 92 item della matrice originale sono stati eliminati: item con saturazioni inferiori a .30, (Barbaranelli, 2003) e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori tali da rendere la loro collocazione ambigua; item ridondanti/con contenuto simile ad altro item; item con saturazioni diverse rispetto al fattore ipotizzato e dunque non corrispondenti al costrutto.

Il questionario definitivo comprende un totale di 45 item distribuiti su tre dimensioni.

Sul primo fattore, quello cognitivo, è stata rilevata la saturazione di 16 item, con coefficienti compresi tra 0,58 e 0,82. Nel secondo fattore, quello affettivo sono state rilevate le saturazioni di 16 quesiti con valori compresi tra 0,52 e 0,83. All'interno del terzo fattore, il conativo, saturano infine 13 quesiti con valori compresi tra 0,45 e 0,90.

In Tabella 4 viene riportata la struttura del questionario, con il numero di item presenti all'interno di ogni fattore, il range dei coefficienti fattoriali, il valore del coefficiente di attendibilità – alpha di Cronbach – e due item di esempio per ciascuna dimensione.

Le saturazioni degli item in accordo con le stime di Comrey e Lee (1992), sono tutte elevate e superiori a 0.40. L'affidabilità dei tre fattori risulta eccellente (Nunnally & Bernstein, 1994; DeVellis, 2017) essendo tutti superiori a .90. L'affidabilità dell'intero strumento è pari a .97.

Fattori	N. item	Range coeff. fattoriali	Alpha	Es. Item
Cognitivo	16	Da 0,82 a 0,58	0,93	- Quando leggo abbandono i pensieri negativi. - Leggere mi permette di sfuggire dalla routine quotidiana.
Affettivo	16	Da 0,83 a 0,52	0,95	- La lettura è un'attività antiquata. - Dai libri non si impara nulla di concreto
Conativo	13	Da 0,79 a 0,45	0,92	- Durante il mio tempo libero leggo - Il regalo perfetto per me è un libro.
Affidabilità totale	45		0,97	

Tabella 4. Sintesi descrittiva della struttura fattoriale della DAL

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA (Exploratory Factor Analysis) e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (Confirmatory Factor Analysis). Tale analisi è stata eseguita con il software statistico Jasp utilizzando il metodo della massima verosimiglianza. Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati come indici di bontà

Effects of Reading

di adattamento del modello: χ^2 (Chi quadrato), RMSEA (Rootmean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), e TLI (Tucker-Lewis Index). I valori di CFI e TLI risultano molto buoni rispettivamente .95 per CFI prossimi a .95 per TLI. I valori dell' SRMR e dell' RMSEA sono al di sotto di 0.05 e indicano un ottimo adattamento del modello, confermando su questi dati i risultati e la struttura dell' analisi fattoriale esplorativa.

In Figura 2 è riportato il diagramma del modello con le saturazioni standardizzate di ogni item sul proprio fattore.

Indici di Fit per la CFA della scala della Disposizione alla lettura				
χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
2426.135 (P< .001)	0.950	0.946	0.043	0.037

Tabella 5. Sintesi descrittiva degli indici di Fit della CFA

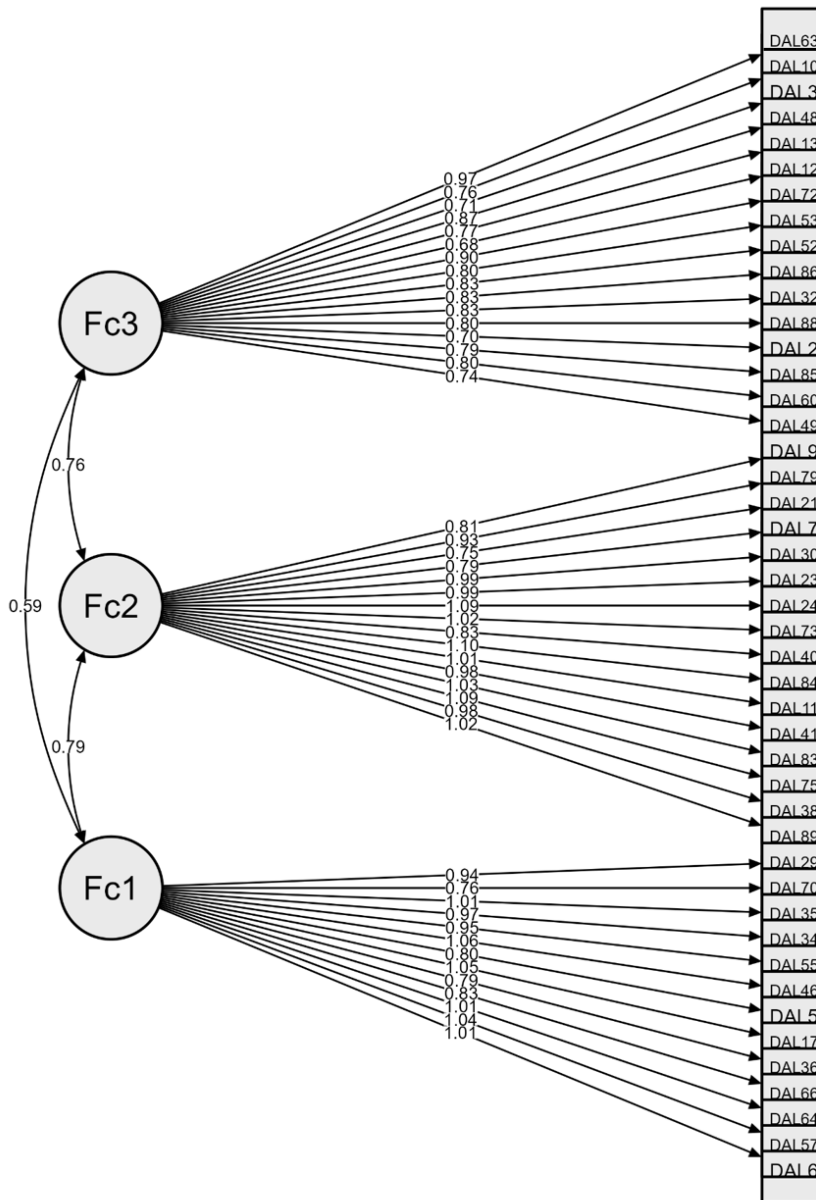


Figura 2. Diagramma del modello fattoriale della scala DAL

Effects of Reading

Al fine di verificare l'influenza reciproca e intercorrente tra i fattori del questionario è stata condotta un'analisi delle correlazioni bivariate scegliendo come coefficiente di correlazione quello di Pearson e il test di significatività a due code.

Dalla matrice di correlazione tra fattori (Tab. 6) emergono, conformemente alle attese, valori elevati e positivi tra i fattori, in particolare più forte sembra risultare (.750) come segnalato dal modello van Schooten e de Gloppe (2002) la correlazione tra il fattore affettivo e quello comportamentale, mentre più debole è quella intercorrente tra il fattore cognitivo e il fattore comportamentale (.551).

		COGNITIVO	AFFETTIVO	CONATIVO
COGNITIVO	Corr. di Pearson	1		
AFFETTIVO	Corr. di Pearson	,685**	1	
CONATIVO	Corr. di Pearson	,551**	,750**	1

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 6. Coefficienti di correlazione bivariata

Statistiche descrittive e standardizzazione delle scale

Si riportano qui di seguito le statistiche descrittive relative ai risultati nelle singole dimensioni. Nella Tabella 7 vengono elencati gli indici di media, mediana e moda, di deviazione standard, i valori di minimo e massimo, quelli di asimmetria e curtosi.

	COGNITIVO*	AFFETTIVO	CONATIVO
N.	1371	1371	1371
Media	3,91	3,51	2,66
Mediana	4,07	3,60	2,62
Moda	4,79	5,00	1,92
Deviazione std.	,83	1,00	,94
Asimmetria	-,783	-,452	,131
Curtosi	,012	-,556	-,789
Minimo	1,00	1,00	1,00
Massimo	5,00	5,00	5,00

*I valori della dimensione cognitiva sono stati rigirati in quanto tutti gli item del fattore sono formulati al negativo

Tabella 7. Statistiche descrittive delle distribuzioni delle dimensioni

Nella prospettiva di studiare la presenza di eventuali differenze significative nei tre fattori cognitivo, affettivo e conativo rispetto al genere e al grado scolastico dei partecipanti (Tab. 8), è stata condotta l'analisi della varianza.

Analogamente a quanto rilevato nelle indagini nazionali e internazionali sulla lettura (OECD PISA; Invalsi) emergono differenze statisticamente significative nelle medie dei punteggi di studentesse e studenti. I valori riportati dalle studentesse risultano più alti di quelli degli studenti in tutte le dimensioni della scala ($F(2, 1370) = 72,58, p < .05$; $F(2, 1370) = 77,67, p < .05$; $F(2, 1370) = 38,01, p < .05$); nello specifico gli esiti sembrano indicare una maggiore diffusione di credenze positive delle studentesse nei confronti della lettura (lettura vista come attività formativa e utile per la vita quotidiana), un maggiore coinvolgi-

Effects of Reading

mento emotivo legato al leggere (la lettura vista come attività di svago, supporto emotivo, mezzo di evasione dalla routine quotidiana) una maggiore incidenza di pratiche e attività (in termini di tempo dedicato alla lettura, condivisione e scambio di opinioni, partecipazione ad eventi). Non significative, probabilmente, poiché di numero notevolmente inferiore, risultano invece le differenze tra le medie del gruppo “genere non specificato” e quelle degli altri due.

		N.	Media	Dev. St.	Sign. (p)
COGNITIVO	Studentessa	826	4,12	0,74	,000
	Studente	536	3,59	0,85	
	Preferisco non specificarlo	9	3,77	1,17	
AFFETTIVO	Studentessa	826	3,77	0,94	,000
	Studente	536	3,11	0,98	
	Preferisco non specificarlo	9	3,36	0,95	
CONATIVO	Studentessa	826	2,83	0,94	,000
	Studente	536	2,39	0,87	
	Preferisco non specificarlo	9	2,75	1,16	

Tabella 8. Differenze tra le medie per genere

Relativamente al grado scolastico risultano significative solo le differenze nella dimensione cognitiva e in quella affettiva ($F(2, 1370) = 84,02, p < .05$; $F(2, 1370) = 13,52, p < .05$). Gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di secondo grado del campione sembrerebbero possedere un sistema di credenze più favorevoli nei confronti dell'utilità del leggere e dichiarare una partecipazione emotiva più forte rispetto agli studenti e alle studentesse di primo grado.

		N.	Media	Dev. St.	Sign. (p)
COGNITIVO	secondaria 1 grado	781	3,75	0,82	,000
	secondaria 2 grado	590	4,12	0,80	
AFFETTIVO	secondaria 1 grado	781	3,43	1,00	,000
	secondaria 2 grado	590	3,63	1,01	
CONATIVO	secondaria 1 grado	781	2,70	0,92	,058
	secondaria 2 grado	590	2,60	0,96	

Tabella 9. Differenze tra le medie per grado scolastico

Per rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti è stata effettuata la standardizzazione dei punteggi e una distribuzione pentenaria.

Per la standardizzazione delle scale si è proceduto ad un passaggio dai punteggi grezzi ai punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nelle indagini PISA². Sono quindi state prodotte le distribuzioni pentenarie delle scale (minore di 350, da 350 a 450, da 450 a 550, da 550 a 650 e maggiore di 650) creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto).

Il grafico che segue (Fig. 3) illustra la distribuzione dei soggetti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale. Le distribuzioni dei tre fattori presentano asimmetrie a destra con punteggi prevalentemente distribuiti sulle fasce alte per il fattore cognitivo e il fattore affettivo e invece una distribuzione quasi normale per il fattore conativo.

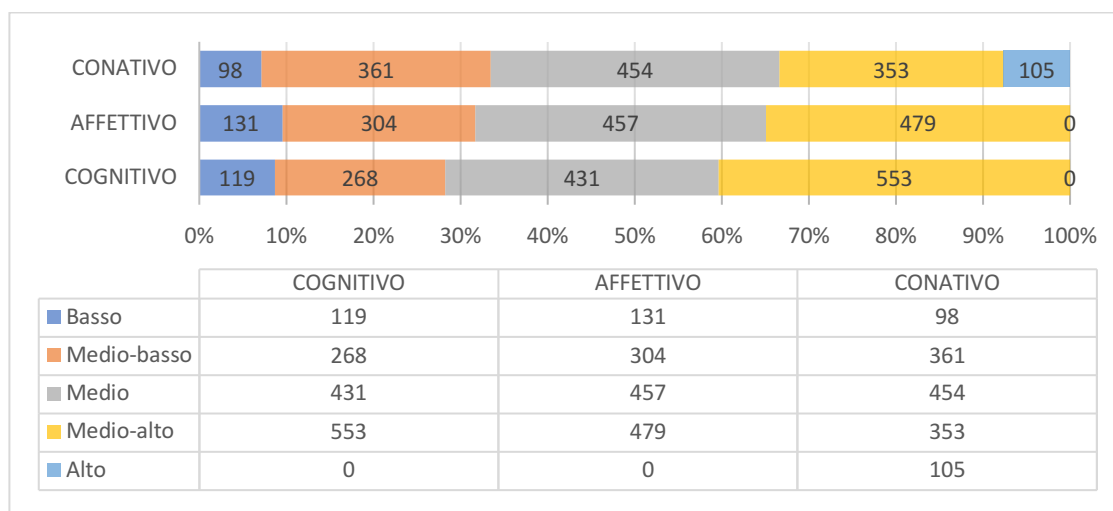


Figura 3. Distribuzioni pentenarie standardizzate delle scale del questionario

Nel complesso studenti e studentesse del campione sembrano, in maggioranza, attribuire un adeguato riconoscimento all'importanza della lettura – elemento riscontrabile (vedi Tab. 7) anche dai valori di mediana e moda registrati nel fattore cognitivo (rispettivamente 4,07 e 4,79) – nonché percepire un certo piacere e coinvolgimento legato all'azione del leggere (rispettivamente 3,60 mediana e 5 moda), ma sembrano poi evidenziare una minore propensione verso attività reali e pratiche, come risulta dalla distribuzione dei punteggi relativi al fattore conativo, la dimensione che raccoglie un numero maggiore di studenti (459) nelle fasce di punteggio più basse.

Su queste fasce sembra comunque collocarsi una percentuale non trascurabile di soggetti anche nelle altre due dimensioni: intorno al 20% (387 soggetti) è la percentuale di studenti del campione che ritiene nel complesso l'attività del leggere una pratica poco fruttuosa e poco utile per la crescita personale e l'orientamento; intorno al 22% (435 soggetti) è la percentuale di coloro per cui la lettura non presenta alcuna attrattiva e coinvolgimento. Sono dati che possono fornire diversi spunti di azione e suggerire opportunità per la progettazione di azioni di miglioramento. La forte correlazione riscontrata sui dati empirici tra fattore affettivo e conativo suggerisce per esempio quanto possa essere rilevante la costruzione di ambienti e contesti di lettura accattivanti e motivanti per gli studenti, ambienti in cui l'attività possa configurarsi come occasione di riflessione rispetto ai problemi vissuti e indirizzo nella scelta del percorso di vita.

4.4 Correlazione dei punteggi della scala di disposizione alla lettura con gli esiti delle prove di lettura e comprensione del testo

Nell'ambito del progetto PRIN "Aloud! Reading Aloud to stop the decline of reading literacy in secondary schools", ad un sottocampione di soggetti partecipanti allo studio, sono state somministrate due prove di comprensione strutturate unitamente alla scala di disposizione alla lettura (periodo di ottobre 2023).

La somministrazione ha riguardato l'impiego della batteria CO-TT (Carretti et al., 2013) per la valutazione della comprensione orale a un totale di 162 soggetti della secondaria di primo grado (80 studentesse e 82 studenti) e l'impiego della batteria di prove MT (Cornoldi & Carretti, 2016) per la valutazione della comprensione scritta a un totale di 89 soggetti (41 studentesse e 48 studenti) appartenenti sempre alla scuola secondaria di primo grado.

Al fine di esaminare la presenza di un'eventuale relazione tra i punteggi della scala di disposizione alla

Effects of Reading

lettura e gli esiti della valutazione di abilità di comprensione orale e scritta è stata condotta una analisi della correlazione bivariata in entrambi gli ambiti.

La Tabella 10 illustra i valori di correlazione riscontrati che risultano significativi per tutte le dimensioni della scala sia nell'ambito della valutazione della comprensione orale (prove CO-TT) che nella valutazione della comprensione scritta (prove MT).

Valori significativamente più alti sembrano sempre essere quelli rilevati tra il fattore affettivo e gli esiti di entrambi gli ambiti.

		Prove CO-TT	PROVE MT
Cognitivo	Correlazione di Pearson	,350**	,291**
	Sign. (a due code)	0,00	0,01
	N.	162	89
Affettivo	Correlazione di Pearson	,371**	,346**
	Sign. (a due code)	0,00	0,00
	N.	162	89
Conativo	Correlazione di Pearson	,342**	,318**
	Sign. (a due code)	0,00	0,00
	N.	162	89

**La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 10. Coefficienti di correlazione bivariata tra la scala di disposizione alla lettura e prove di comprensione scritta e orale

5. Conclusioni e prospettive di sviluppo

La nuova versione della scala così validata appare maggiormente utilizzabile in ragione della dimensione ridotta degli item (circa la metà della versione precedente) oltre a presentarsi con maggiore "pulizia fattoriale" ottenuta con una peculiare attenzione alle relazioni tra item e fattore, alle soglie di accettabilità (saturazione), alla discriminatività fattoriale, alle ridondanze di significato tra item e alla rappresentazione dei tre fattori.

La correlazione significativa con strumenti di misurazione della comprensione orale e scritta rappresenta un ulteriore elemento di solidità. La costruzione della scala e le relazioni tra i fattori appaiono confermare i modelli teorici utilizzati (van Schoten & De Glopper, 2002).

Come già ricordato nella prima validazione, la disponibilità di una scala di misurazione standardizzata specifica per una fascia di età può favorire, in ordine alla sua diffusione, la comparabilità tra studi differenti, e permettere la replicabilità delle ricerche nel campo della disposizione alla lettura e delle variabili in grado di determinare un cambiamento nella stessa.

L'uso di uno strumento come questo, specie se utilizzato con disegno ex ante ed ex post rispetto a metodi di educazione alla lettura o di promozione della lettura, può configurarsi come ulteriore strumento di verifica dell'efficacia di pratiche didattiche specifiche nel promuovere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura negli adolescenti e preadolescenti.

La scala di disposizione alla lettura (DAL) ha già contribuito alla conoscenza dei posizionamenti, attraverso la standardizzazione e provvede adesso a confermare, grazie anche alla numerosità dei soggetti presi in esame nella prima e, soprattutto, in questa seconda validazione come le variabili cognitive, affettive e conative influiscano sull'atteggiamento e sul comportamento dei lettori.

Abbiamo riscontrato correlazioni molto forti tra dimensione affettiva e conativa e abilità di comprensione, misurate attraverso la somministrazione di strumenti specifici. Abbiamo rilevato correlazioni più deboli delle stesse abilità con la dimensione cognitiva.

Effects of Reading

Questo dato sembra confermare la maggiore efficacia delle dimensioni emotivo-affettive e disposizionali nel prevedere il comportamento rispetto a quelle cognitive sulle quali, spesso, si incentra invece l'attenzione degli adulti e in special modo degli insegnanti.

Peraltro anche le correlazioni interne mostrano, conformemente al modello teorico, una correlazione buona tra dimensione cognitiva ed affettiva, una fortissima tra dimensione affettiva e conativa e una più debole tra cognitivo e conativo.

Una serie di esperienze positive di incontro con la lettura, la costruzione di contesti e situazioni piacevoli ed emotivamente dense di lettura/esposizione alla lettura ad alta voce appaiono come didattiche irrinunciabili per determinare una disposizione alla lettura favorevole.

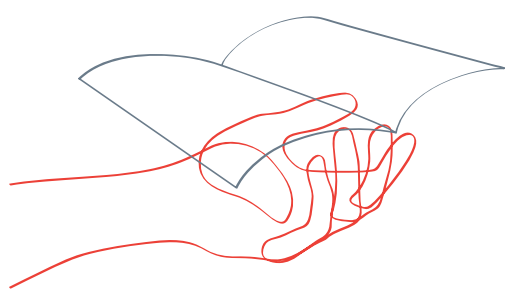
Gli interventi di miglioramento rispetto ai limiti di questa procedura riguardano, per prima cosa, il campionamento e la composizione del campione, a cui si ovvierà attraverso ulteriori raccolte dati anche nell'ambito dello stesso progetto PRIN e, in secondo luogo, la conduzione di osservazioni longitudinali prima e dopo la realizzazione di interventi intensivi di lettura ad alta voce condivisa. Sono inoltre in corso studi che metteranno in relazione i punteggi di scala e dei tre fattori, con le abitudini di lettura e la sensibilità della scala stessa agli interventi di lettura citati.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds.), *New directions in attitude measurement* (pp. 41–57). Walter de Gruyter.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2014). *The handbook of attitudes*. Psychology Press.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading. Reading Aids Series*. International Reading Association.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452–477.
- Barbaranelli, C. (2003). Analisi dei dati. *Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.
- Baron, R. A., Byrne, D., & Branscombe, N. R. (2006). *Social psychology* (11th ed.). Pearson Education.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.
- Batini, F., (2022), *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45–60.
- Batini, F., Barbisoni, G., Bartolucci, M., & Toti, G. (2023). Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura. *Ricerche Pedagogiche, LVII*, 228-229, 99–127.
- Carretti, B., Cornoldi, C., Caldarola, N., & Tencati, C. (2013). *Test CO-TT scuola secondaria di primo grado-Comprensione Orale-Test e Trattamento*. Erickson.
- Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. *Introduzione all'analisi fattoriale*. LED, 1995).
- 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.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Di Franco, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata* (2nd ed.). FrancoAngeli.

Effects of Reading

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Estes, T. H. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 15(2), 135–138. <http://www.jstor.org/stable/40009727>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130–132.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98(2), 553–573. <https://doi.org/10.1111/modl.12088>
- Lin, C. C. (2010). “E-Book Flood” for Changing EFL Learners’ Reading Attitudes. *US-China Education Review*, 7(11), 36–43.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 3, 2nd ed.). Addison-Wesley.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626–639. <http://www.jstor.org/stable/20200500>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283–306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children’s attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L., & Hansen, H. (2012). *Consumer behaviour: a European outlook*. Harlow.
- Shen, L. B. (2006). Computer technology and college students’ reading habits. *Chia-nan annual bulletin*, 32, 559–572.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245–261. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00005-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4)
- Summers, E. G. (1977). Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography. *Journal of Reading Behavior*, 9(2), 137–165. <https://doi.org/10.1080/10862967709547215>
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America* (Vol. 2). Dover publications.
- Tomlinson, C. M., & Lynch-Brown, C. (2007). *Essentials of young adult literature*. Allyn & Bacon.
- Tullock-Rhody, R., & Alexander, J. E. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools. *Journal of Reading*, 23(7), 609–614. <https://www.jstor.org/stable/40017004>
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117–127.
- van Schooten, E., & de Gloppe, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169–194. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00010-4)
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study* (Reading Research Rep. No. 34). National Reading Research Center.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a foreign language*, 16(1), 1–19.



Letture e organizzazioni: primi risultati di un questionario

Reading and corporations: first results of a questionnaire

Paolo Di Nicola

PhD student | Università degli studi di Perugia | paolo.dinicola@dottorandi.unipg.it

Andrea Laudadio

Head of TIM Academy & Development | TIM S.p.A., Roma | andrea@laudadio.it

ABSTRACT

The article examines the reading habits of TIM employees and explores the perceived effects of these habits within the workplace. A questionnaire was administered to a sample of 1027 employees distributed across Italy. The questionnaire included 18 items that assessed four main areas: the use of reading for professional development, reading for pleasure, the practice of reading aloud to children, and general reading habits. The findings reveal that while the majority of employees engage in reading primarily for pleasure, and only a small proportion use reading as a tool for professional development. However, reading for pleasure appears to offer significant benefits in the workplace, contributing to improved personal well-being, increased work performance, and enhanced interpersonal relationships among colleagues. Additionally, the study shows that reading habits are linked to educational qualifications: university graduates tend to read more frequently and report greater benefits from their reading habits. The analysis highlights the absence of significant correlations between reading for professional development and reading for pleasure, suggesting that while reading for pleasure is widely valued for its positive impact on well-being and workplace dynamics, reading for professional development may not be as deeply integrated into employees' daily work practices. Overall, the study proposes that promoting reading – especially for pleasure – within the workplace could foster greater employee well-being, improve team dynamics, and have potential implications for corporate training programs.

Keywords: Reading habits, workplace well-being, reading for pleasure, reading education, corporate training

L'articolo analizza le abitudini di lettura dei dipendenti di TIM ed esplora gli effetti percepiti di queste abitudini nell'ambiente di lavoro. È stato somministrato un questionario a un campione di 1027 dipendenti distribuiti su tutto il territorio italiano. Il questionario comprendeva 18 domande volte a valutare quattro aree principali: l'uso della lettura per lo sviluppo professionale, la lettura per piacere, la pratica della lettura ad alta voce ai bambini e le abitudini di lettura generali. I risultati rivelano che, mentre la maggioranza dei dipendenti legge principalmente per piacere, solo una piccola parte utilizza la lettura come strumento per lo sviluppo professionale. Tuttavia, la lettura per piacere sembra offrire benefici significativi sul posto di lavoro, contribuendo a migliorare il benessere personale, le prestazioni lavorative e le relazioni interpersonali tra colleghi. Inoltre, lo studio mostra che le abitudini di lettura sono correlate al livello di istruzione: i laureati tendono a leggere con maggiore frequenza e a riportare benefici più evidenti derivanti dalle loro abitudini di lettura. L'analisi evidenzia l'assenza di correlazioni significative tra la lettura per lo sviluppo professionale e la lettura per piacere, suggerendo che, sebbene la lettura per piacere sia ampiamente apprezzata per il suo impatto positivo sul benessere e sulle dinamiche lavorative, la lettura per lo sviluppo professionale potrebbe non essere altrettanto integrata nelle pratiche quotidiane dei dipendenti. Nel complesso, lo studio propone che promuovere la lettura – soprattutto per piacere – nel contesto lavorativo potrebbe favorire un maggiore benessere dei dipendenti, migliorare le dinamiche di squadra e avere potenziali implicazioni per i programmi di formazione aziendale.

Parole chiave: Abitudini di lettura, benessere sul posto di lavoro, lettura per piacere, educazione alla lettura, formazione aziendale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Di Nicola, P., & Laudadio, A. (2024). Lettura e organizzazioni: primi risultati di un questionario. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 20-29. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-02>.

Corresponding Author: Paolo Di Nicola | paolo.dinicola@dottorandi.unipg.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-02

Authorship/Attribuzioni: A Paolo Di Nicola sono da attribuire i paragrafi 2-3-4, ad Andrea Laudadio i paragrafi 1 e 5.

1. Introduzione

Le abitudini di lettura negli adulti sono legate al loro livello di istruzione e al contesto socioeconomico di provenienza (Smith, 1990; Zuilkowski et al., 2019). L'abitudine alla lettura ha effetti sulla qualità della vita (Reder, 2023) e sullo stipendio percepito (Reder, 2010; de Baldini Rocha & Ponczek, 2011). I lettori forti riconoscono i benefici di questa pratica come fonte di conoscenza, di prospettive sulle altre persone o di stimolazione mentale (Merga, 2017). La lettura è inoltre legata al benessere fisico e psicologico (Mangione et al., 2018; Zhang, 2022), oltre a produrre vari benefici sul piano cognitivo, linguistico e di sviluppo emotivo (Batini et al., 2020; Batini, Brizioli, et al., 2021; Batini, Luperini, et al., 2021). In Italia il numero di persone che leggono almeno un libro l'anno è del 39,3% (Istat, 2023), e questo mostra il forte bisogno di politiche di educazione alla lettura strutturate (Izzo et al., 2024). Guardando i dati Istat si osserva che la popolazione di lettori appare caratterizzata sul piano del genere (le donne leggono di più) e geografico: al nord e nell'Italia centrali le percentuali sono sopra il 40%, mentre a sud e isole non si raggiunge il 30% della popolazione. Anche il titolo di studio fa la differenza: tra i laureati il numero raggiunge il 68,9% mentre scende al 25,6% per chi ha la licenza media. Si sa inoltre che anche l'età è un fattore che influenza le abitudini di lettura e che i giovani leggono di più. Per quanto riguarda gli adulti, oggetto di questo contributo, l'ultima rilevazione Istat conferma che più si va avanti con l'età e più diminuisce la quantità di lettori (Istat, 2023). Nonostante sia una fascia d'età critica osservando i dati le abitudini di lettura all'interno del contesto lavorativo sono poco studiate. Questo nonostante leggere è un'attività che pervade la pratica lavorativa e l'esserne competenti è imprescindibile in quasi tutti i contesti di lavoro (Miller, 1982; Smith, 2000; Rooksby, 2011). Inoltre, così come nella vita, anche nel contesto lavorativo le storie possono essere una valida risorsa, per esempio possono aumentare l'occupabilità sostenibile dei lavoratori (Brokerhof, Ybema, et al., 2020) e permettono di strutturare o modificare la percezione del proprio futuro lavorativo (Brokerhof, Bal, et al., 2020). Questo articolo vuole muovere un primo passo verso lo studio degli effetti della lettura nei contesti lavorativi attraverso un'indagine descrittiva sulle pratiche di lettura e i suoi effetti percepiti tra i dipendenti di una grande azienda del settore TELCO.

2. Metodo

La ricerca si poneva l'obiettivo di indagare le abitudini di lettura dei dipendenti TIM. Per raggiungere questo scopo è stato somministrato un questionario formato da 18 item, rivolti verso 4 aree: 4 domande riguardavano gli usi e le opinioni riguardo la lettura per motivi di aggiornamento professionale, 8 domande invece riguardavano la lettura per piacere ed eventuali benefici percepiti sul piano professionale, 6 le esperienze domestiche di lettura ad alta voce e 1 le proprie abitudini di lettura. Le domande sono espresse in scala Likert, escluse quelle riguardanti la lettura ad alta voce e le proprie abitudini di lettura, espresse in forma nominale o ordinale. Il campione è costituito da 1027 soggetti, tutti dipendenti della TIM, l'età media è di 52,35 anni. I soggetti partecipanti provengono da tutta Italia e sono equamente distribuiti sul piano del genere (M = 49%, F = 51%). I dati sono stati analizzati con un obiettivo di tipo descrittivo, osservando la distribuzione di ogni variabile esaminata. In seguito, si è osservato come il campione fosse distribuito rispetto al titolo di studio dei partecipanti, dimensione questa collegata alla lettura anche nei dati Istat (2023). Infine, sono state calcolate le correlazioni tra la quantità di letture dei partecipanti e le loro opinioni circa gli effetti e gli usi dei libri a lavoro.

3. Risultati

Per quanto riguarda la lettura per aggiornamento professionale i soggetti alla domanda “Per aggiornarmi sulle tematiche di lavoro leggo libri” ottengono un punteggio medio di 2,49 (SD = 1,211) mostrando disaccordo (Tabella 1). Osservando la distribuzione delle frequenze (Fig. 1) si nota che la maggior parte dei soggetti, il 53,4% del totale, esprime un parere negativo. I punteggi medi alle altre domande riguardo questa tematica si comportano in modo analogo. Infatti i partecipanti esprimono un accordo moderato per le domande “Penso che libri sulle tematiche di lavoro possano aiutarmi a risolvere i problemi quotidiani nel mio lavoro” (M = 2,81; SD = 1,187) e “I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano a sentirmi efficace e preparata/o” (M = 2,71; SD = 1,23). Si mostrano più in disaccordo invece per la domanda “I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano ad interagire efficacemente con le colleghe e i colleghi” (M = 2,52; SD = 1,163).

	Media	Deviazione standard
Per aggiornarmi sulle tematiche di lavoro leggo libri	2,49	1,211
Penso che libri sulle tematiche di lavoro possano aiutarmi a risolvere i problemi quotidiani nel mio lavoro	2,81	1,187
I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano a sentirmi efficace e preparata/o	2,71	1,23
I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano ad interagire efficacemente con le colleghe e i colleghi	2,52	1,163

Tabella 1. Statistiche descrittive

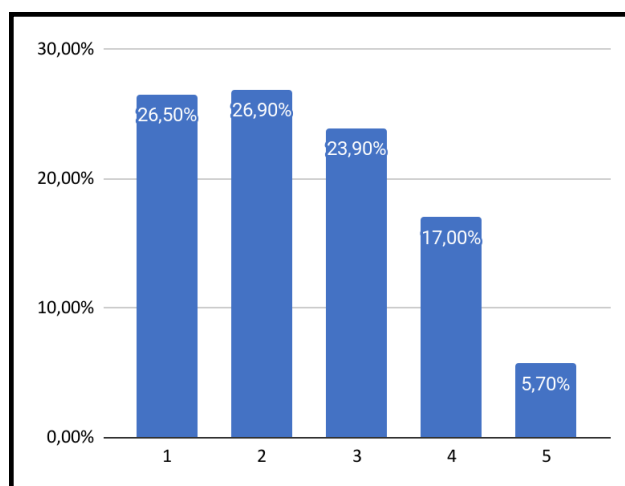


Figura 1. Per aggiornarmi sulle tematiche di lavoro leggo libri (frequenze)

Per quanto riguarda la lettura per piacere, essa risulta essere un'attività amata dai dipendenti, infatti la media dei punteggi per la domanda “Leggo libri per piacere” è di 4,22 (SD = 1,016). Inoltre la maggior parte dei soggetti dichiara di essere completamente d'accordo (Fig. 2).

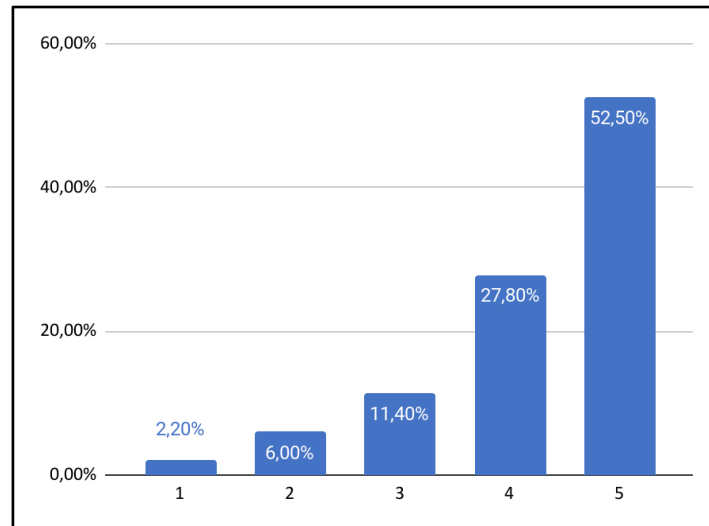


Figura 2. Leggo libri per piacere (frequenze)

Alla domanda esplicita “I libri che leggo per piacere mi aiutano nel mio lavoro” i partecipanti esprimono un leggero accordo ($M = 2,85$; $SD = 1,303$) salvo poi ottenere un punteggio medio superiore a 3 in tutte le altre domande riguardo l’utilità nel loro lavoro dei libri che leggono per piacere (Tab. 2). I dipendenti TIM infatti ritengono che i libri li fanno stare più sereni e quindi più performanti ($M = 3,79$; $SD = 1,11$), li fanno sentire più attivi ($M = 3,74$; $SD = 1,069$), li aiutano a risolvere problemi concreti ($M = 3,12$; $SD = 1,156$) e forniscono esempi che fanno comprendere meglio le relazioni con i colleghi ($M = 3,33$; $SD = 1,21$). Inoltre, ritengono che fare formazione aziendale tramite le storie sia un’ottima idea ($M = 3,55$; $SD = 1,154$) e pensano che leggere sia entusiasmante ($M = 4,03$; $SD = 1,014$).

	Media	Deviazione standard
I libri che leggo per piacere mi aiutano nel mio lavoro	2,85	1,303
I libri che leggo per piacere mi fanno stare più sereno/a e quindi più performante	3,79	1,11
I libri che leggo per piacere mi aiutano a sentirmi più attiva/o	3,74	1,069
Ritengo che la lettura di storie sia entusiasmante	4,03	1,014
Ritengo che fare formazione aziendale tramite lettura di storie per i partecipanti sia un’ottima idea	3,55	1,154
I libri che leggo per piacere mi forniscono esempi di relazioni e reazioni che mi fanno comprendere meglio le interazioni con i colleghi/le colleghe	3,33	1,21
I libri che leggo per piacere mi aiutano a risolvere problemi concreti	3,12	1,156

Tabella 2. Statistiche descrittive

I dipendenti TIM si dichiarano lettori, alla domanda “Per piacere quanti libri hai letto nell’ultimo anno?” soltanto il 4,7% non legge (Fig. 3). Gli altri invece sono così distribuiti: il 27,6% legge dagli 1 ai 3 libri l’anno, il 30,2% 4-7 libri, il 16,1% 8-10 libri e il 21,5% legge oltre un libro al mese.

Effects of Reading

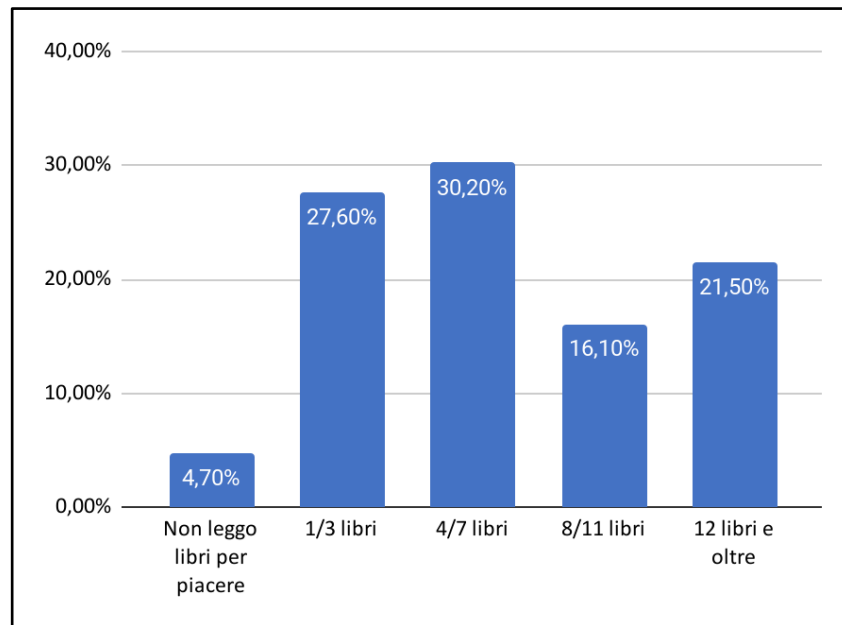


Figura 3. Per piacere quanti libri hai letto nell'ultimo anno? (frequenze)

Riguardo la pratica domestica della lettura ad alta voce verso i figli (Fig. 4) essa risulta essere praticata saltuariamente dalla maggior parte dei soggetti (27,99%), segue un gruppo che non la pratica (22,26%) e un altro che la pratica sistematicamente, il 21,52% 2-3 volte a settimana e il 20,52% tutti i giorni.

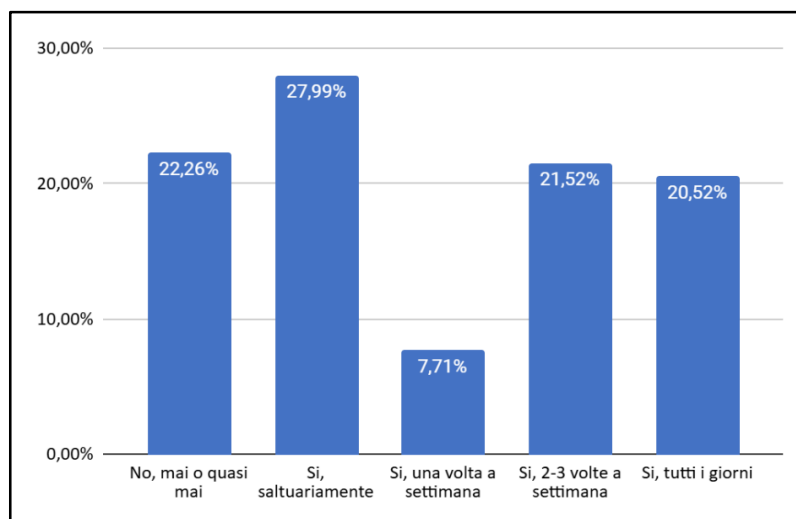


Figura 4. Se hai figli, leggi ad alta voce (o hai letto) storie per ille tu* figli*? (frequenze)

Il campione è stato suddiviso in base al titolo di studio, risultando così stratificato: il 50,15% ha un diploma, il 48,2% ha una laurea (diviso tra: vecchio ordinamento, triennale o magistrale), e il restante 1,66% ha un altro titolo (licenza media o qualifica professionale). Come si vede in Figura 5, chi ha un titolo di studio maggiore ottiene un punteggio più alto in tutte le domande riguardanti la lettura di libri per aggiornamento professionale. Lo stesso andamento seguono le domande sulla lettura per piacere, ma in modo meno marcato (Fig. 6).

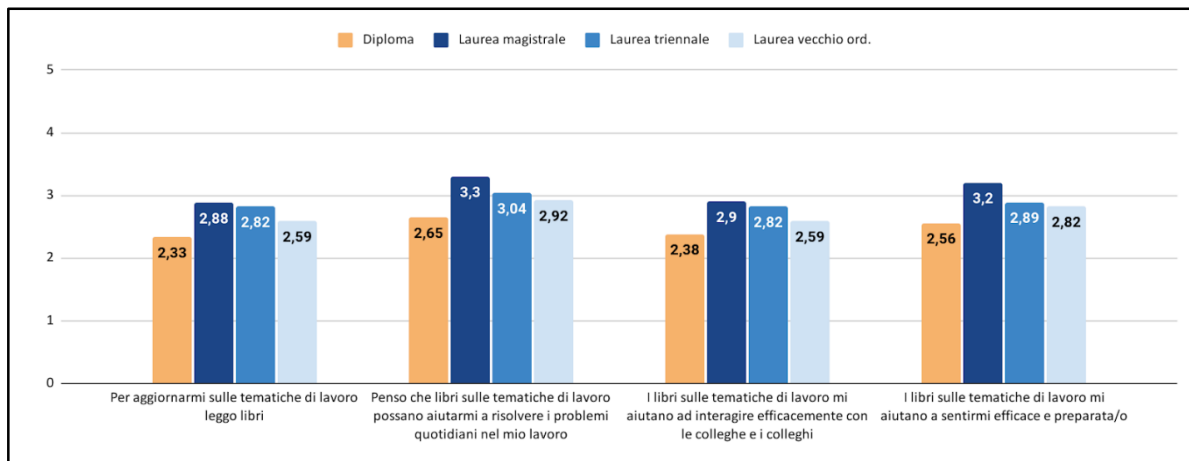


Figura 5. Punteggi medi divisi per titolo di studio

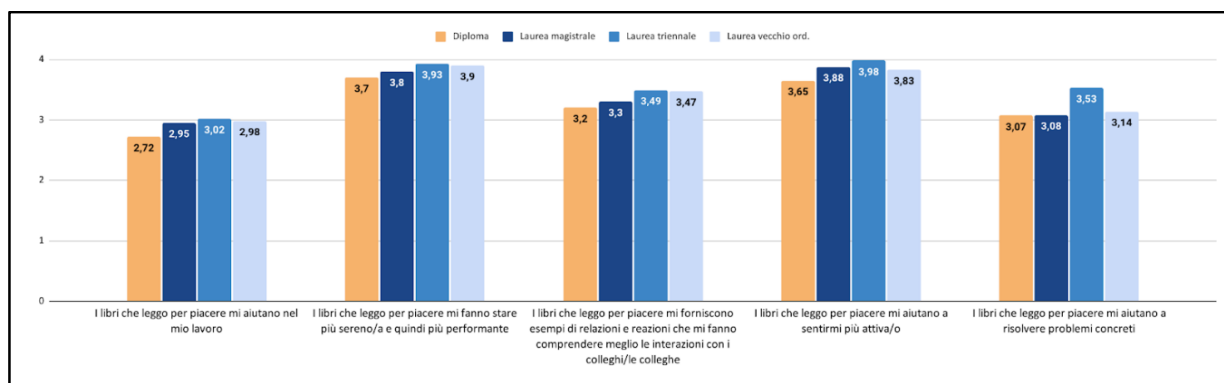


Figura 6. Punteggi medi divisi per titolo di studio

Differenze più marcate emergono se si guarda alla quantità di letture (Fig. 7). La percentuale più alta di non lettori (6,6%) si trova tra i diplomati. Questa categoria si caratterizza per il maggior numero di lettori deboli cioè che leggono da 1 a 3 libri l'anno (32%) e per il minor numero di lettori che leggono 8-11 libri l'anno (14,2%) o almeno 12 (16,9%). Se i laureati nel complesso leggono di più, questa categoria subisce fluttuazioni interne. Tra chi ha una laurea magistrale ci sono più lettori forti: il 22,5% dichiara di leggere 8-11 libri l'anno e il 32,5% almeno uno al mese. Tra i laureati questo gruppo è che quello che presenta il maggior numero di lettori deboli (27,5%). Tra i laureati chi ha una laurea del vecchio ordinamento ha una percentuale minore di lettori forti (8-11 libri = 17,8%; più di 12 = 26,1%) e un numero maggiore di lettori medi cioè tra 4 e 7 libri l'anno (32,2%) e di non lettori (2,7%). I possessori di laurea triennale si collocano in una posizione intermedia rispetto a questi due gruppi.

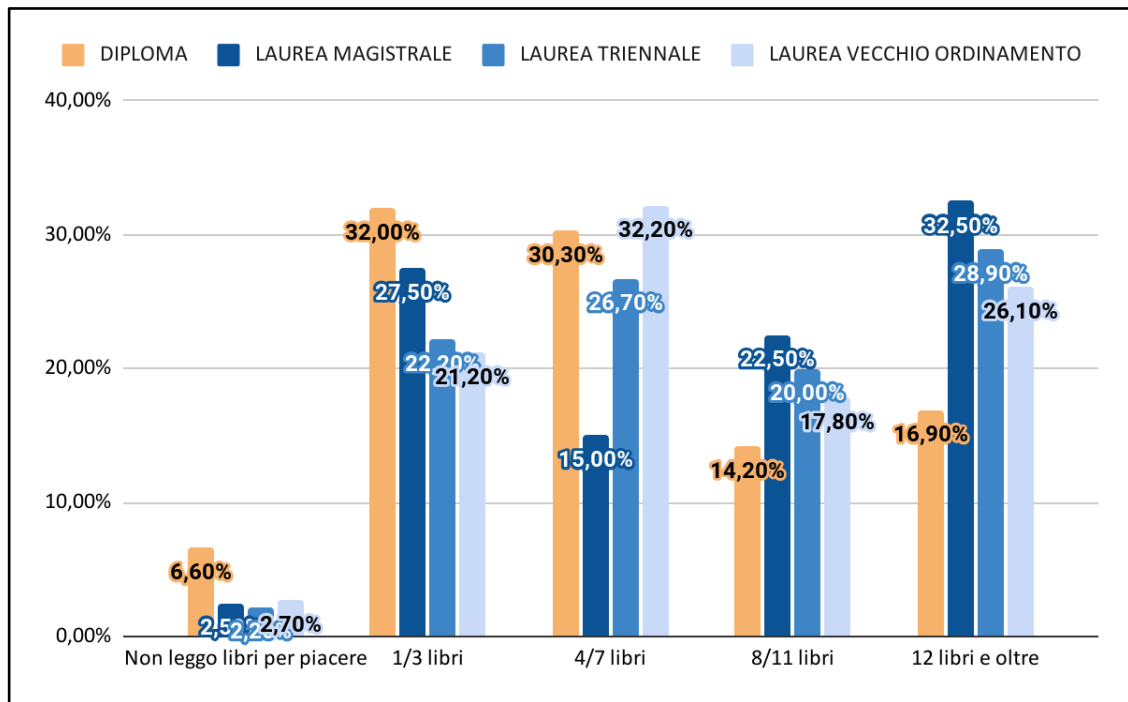


Figura 7. Per piacere quanti libri hai letto nell'ultimo anno? (frequenze calcolate per titolo di studio)

Infine, sono state calcolate le correlazioni tra la quantità di letture nel tempo libero e le altre domande del questionario (Tab. 3). Poiché la variabile “Per piacere quanti libri hai letto nell'ultimo anno?” è una scala ordinale è stata calcolato il valore r di Spearman. Si osservano correlazioni non significative o quasi nulle per quanto riguarda la lettura per aggiornamento professionale. Le correlazioni sono invece più forti e tutte significative per quanto riguarda gli effetti della lettura per piacere in ambito professionale. I valori oscillano da un minimo di 0,308 per la domanda “I libri che leggo per piacere mi aiutano nel mio lavoro” fino a valori di 0,486 (I libri che leggo per piacere mi fanno stare più sereno/a e quindi più performante) e di 0,446 (I libri che leggo per piacere mi aiutano a sentirmi più attiva/o). La tendenza generale che emerge è che chi legge maggiormente per piacere tende a riconoscerne maggiormente i benefici sul piano lavorativo soprattutto per quanto riguarda il benessere generale. Viceversa la lettura per piacere non sembra correlata alla pratica della lettura come aggiornamento professionale.

Effects of Reading

	Per piacere quanti libri hai letto nell'ultimo anno?
Per aggiornarmi sulle tematiche di lavoro leggo libri	,164**
Penso che libri sulle tematiche di lavoro possano aiutarmi a risolvere i problemi quotidiani nel mio lavoro	0,029
I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano ad interagire efficacemente con le colleghe e i colleghi	0,05
I libri sulle tematiche di lavoro mi aiutano a sentirmi efficace e preparata/o	,063*
I libri che leggo per piacere mi aiutano nel mio lavoro	,308**
I libri che leggo per piacere mi fanno stare più sereno/a e quindi più performante	,486**
I libri che leggo per piacere mi forniscono esempi di relazioni e reazioni che mi fanno comprendere meglio le interazioni con i colleghi/le colleghe	,351**
I libri che leggo per piacere mi aiutano a sentirmi più attiva/o	,446**
I libri che leggo per piacere mi aiutano a risolvere problemi concreti	,302**
Ritengo che fare formazione aziendale tramite lettura di storie per i partecipanti sia un'ottima idea	,234**

Tabella 3. Valore di r di Spearman per ciascuna coppia di variabili (** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)

4. Discussione

Confrontati con i risultati nazionali della rilevazione Istat emerge che i dipendenti TIM sono forti lettori. In Italia, infatti, in media il 17% della popolazione è un lettore debole (il 44,4% dei lettori), il 15% un lettore medio (39,9% dei lettori) e il 6,4% è un lettore forte, cioè il 16,6% dei lettori (ISTAT, 2023). Considerando il titolo di studio il divario aumenta: nella popolazione italiana legge almeno un libro solo il 43% dei diplomati, contro il 6% dei rispondenti al questionario. Anche ammettendo che abbiano risposto al questionario TIM quasi esclusivamente i lettori, la quota di lettori forti è comunque più alta: 21,5% rispetto al 16,6% di media nazionale. I soggetti si dichiarano però poco lettori di saggistica professionale, e leggono per lo più romanzi, questo dato non si discosta dalle normali abitudini di lettura della popolazione italiana.

5. Conclusione

Questo studio è una prima ricognizione sulle abitudini di lettura in ambito lavorativo e una prima esplorazione dei suoi effetti potenziali. I dipendenti TIM sono forti lettori in relazione alla popolazione italiana. Leggono principalmente romanzi e poca saggistica professionale, e riconoscono debolmente gli effetti di quest'ultima pratica. Invece ritengono che la lettura per piacere abbia dei benefici nella vita professionale soprattutto per quanto riguarda il benessere e le relazioni interpersonali. Ciò che emerge da questo studio è che le due variabili non sono correlate. I partecipanti pensano inoltre che fare formazione aziendale tra-

Effects of Reading

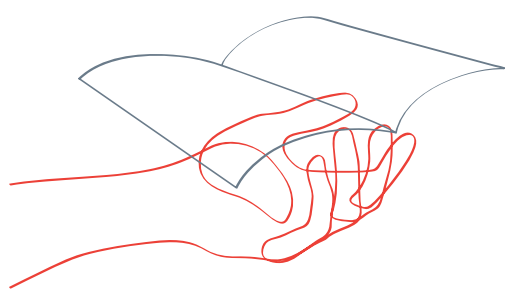
mite storie sia un'ottima idea e pensano che leggere sia entusiasmante. Rispetto al titolo di studio si osservano differenze nel comportamento di lettura: i laureati infatti tendono a leggere di più, con qualche differenza interna relativa al tipo di laurea, i possessori di una laurea del vecchio ordinamento tendono ed essere meno frequentemente dei lettori forti rispetto ai laureati magistrale. Questo contributo mette in luce come la lettura possa essere una valida alleata sia per favorire l'*empowerment* dei dipendenti sia come azione in grado di generare benessere nei dipendenti. I risultati, inoltre, suggeriscono che promuovere la lettura o fornire occasioni di lettura o, ancora, integrare pratiche di lettura ad alta voce nella formazione, soprattutto la lettura per piacere, in ambito lavorativo possa portare ad aumentare i livelli di benessere dei dipendenti e a migliorare le relazioni tra colleghi. La lettura dunque, oltre a configurarsi come pratica di autoformazione dei dipendenti (Acone, 2017) è al contempo anche una pratica di welfare. L'esposizione alle storie, per esempio tramite la lettura ad alta voce, consente di agire contemporaneamente sui due livelli creando una vera e propria comunità di apprendimento professionale (Paletta et al., 2022). Come suggeriscono gli stessi dipendenti TIM, esso potrebbe essere un utile strumento di formazione (Rosati et al., 2024) in grado di curare le relazioni interne alle aziende e acquisire anche *soft skill* utili nel mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Acone, L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine. *Lifelong, lifewide learning*, 13(29), 1–12. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.61>
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & 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), 76–89. doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49–68. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- 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. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Brokerhof, I. M., Bal, M., & Petri, D. (2020). Fictional Narrative Experiences and Career Identity: How Stories Influence the Dialogical Work Self. *Academy of Management Proceedings*, 2020(1), 20136.
- Brokerhof, I. M., Ybema, J. F., & Bal, P. M. (2020). Illness narratives and chronic patients' sustainable employability: The impact of positive work stories. *PLOS ONE*, 15(2), Article e0228581 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228581>
- Brokerhof, I. M., Bal, M., Solinger, O., & Jansen, P. J. W. (2022). The Lure of Greed Beyond the Business School Popular Wall Street Narratives and Future Work Selves. *Academy of management Proceedings*, 2022(1). <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.10741abstract>
- de Baldini Rocha M. N. S., & Ponczek, V. (2011). The effects of adult literacy on earnings and employment. *Economics of Education Review*, 30(4), 755–764. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.005>
- ISTAT. (2023). *Produzione e lettura di libri in Italia - Anno 2022*, report. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf
- Izzo, D., Ciurnelli, B., & Carlotti, E. (2024). Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 014–028. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-02>
- Mangione, S., Chakraborti, C., Staltari, G., Harrison, R., Tunkel, A.R., Liu, K.T., Cerceo, E., Voeller, M., Bedwell, W. L., Fletcher, K., & Kahn, M. J. (2018) Medical Students' Exposure to the Humanities Correlates with Positive Personal Qualities and Reduced Burnout: A Multi-Institutional U.S. Survey. *Journal of General Internal Medicine* 33, 628–634. <https://doi.org/10.1007/s11606-017-4275-8>

Effects of Reading

- Merga, M. K. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit in adulthood?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 40, 146–156. <https://doi.org/10.1007/BF03651992>
- Miller, P. A. (1982). Reading Demands in a High-Technology Industry. *Journal of Reading*, 26(2), 109–115. <https://www.jstor.org/stable/40029238>
- Paletta, A., Greco, S., & Martín Santolaya, E. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1–5. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
- Reder, S. (2010). *Adult Literacy Development and Economic Growth*. National Institute for Literacy.
- Reder, S. (2023). Adults' reading engagement and wellbeing in Aotearoa New Zealand. *PLoS ONE* 18(9), Article e0286706. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286706>
- Rooksby, J. (2011). Text at Work: Mundane Practices of Reading in Workplaces. In M. Rouncefield & P. Tolmie (Eds.), *Ethnomethodology at Work* (pp. 173–189). Routledge.
- Rosati, A., Renzo, E., & Ponzo, K. (2024). Incontri nel labirinto della complessità: lettura ad alta voce come pratica aziendale. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 4-6 dicembre 2024* (pp. 106–122). Pensa Multimedia.
- Smith, M. C. (1990). Reading habits and attitudes of adults at different levels of education and occupation. *Reading Research and Instruction*, 30(1), 50–58. <https://doi.org/10.1080/19388079009558033>
- Smith, M. C. (2000). The Real-World Reading Practices of Adults. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 25–52. <https://doi.org/10.1080/10862960009548063>
- Zhang W., Zhang, Y. & Wang J. (2022). Effect and mechanism of reading habits on physical and mental health among the elderly: Evidence from China. *Frontiers of Public Health*, 10, Article 1031939. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1031939>
- Zuilkowski, S. S., McCoy, D. C., Jonason, C., & Dowd, A. J. (2019). Relationships Among Home Literacy Behaviors, Materials, Socioeconomic Status, and Early Literacy Outcomes Across 14 Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539–555. <https://doi.org/10.1177/0022022119837363>



La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive

Shared Reading Aloud: A Transformative Device for the Construction of Personal and Collective Identities

Rosario Salvato

Associate Professor | University of Perugia | rosario.salvato@unipg.it

ABSTRACT

Shared read-aloud is a pedagogical method that fosters interaction with stories, demonstrating its relevance in addressing educational challenges such as school drop-out rates and socio-economic inequalities. Developed to empower individuals, this approach has proven effective in various contexts, from education to social services. Initial experiments focused on elderly populations suffering from dementia, but recent research has expanded its application to secondary education, promoting equity and academic success. This article explores the role of shared read-aloud as a transformative practice for social cohesion and identity-building. The results of the PRIN project "Aloud!" highlight the impact of reading in secondary schools, suggesting improvements in cognitive and linguistic skills, particularly among disadvantaged students. Integrating shared read-aloud into social policy supports its role in fostering inclusion and community resilience. Future research should investigate the application of this method in socio-assistance contexts, offering new methodologies for professionals in the field. The growing need for innovative educational strategies in Italy necessitates a shift towards practices that not only enhance educational outcomes but also promote social justice and equity.

Keywords: Read-aloud, Social cohesion, Inclusion, Socioeconomic inequalities, Empowerment

La lettura ad alta voce condivisa è un metodo pedagogico che promuove l'interazione con le storie, dimostrando rilevanza nell'affrontare sfide educative come l'abbandono scolastico e le disuguaglianze socioeconomiche. Sviluppato per favorire l'empowerment delle persone, questo approccio ha mostrato efficacia in vari contesti, dall'istruzione ai servizi sociali. Le prime sperimentazioni si sono concentrate su popolazioni di anziani affetti da demenza, ma recenti ricerche ne hanno ampliato l'applicazione all'istruzione secondaria, promuovendo equità e successo scolastico. Questo articolo esplora il ruolo della lettura ad alta voce condivisa come pratica trasformativa per la coesione sociale e la costruzione dell'identità. I risultati del progetto PRIN "Aloud!" evidenziano l'impatto della lettura nelle scuole secondarie, suggerendo miglioramenti nelle abilità cognitive e linguistiche, in particolare tra studenti svantaggiati. L'integrazione della lettura ad alta voce nelle politiche sociali sostiene il suo ruolo nella promozione dell'inclusione e della resilienza comunitaria. La ricerca futura dovrebbe indagare l'applicazione di questo metodo in contesti socio-assistenziali, offrendo nuove metodologie per i professionisti del settore. La crescente necessità di strategie educative innovative in Italia richiede un cambiamento verso pratiche che non solo migliorano i risultati educativi, ma promuovono anche giustizia sociale e equità.

Parole chiave: Lettura ad alta voce, Coesione sociale, Inclusione, Disuguaglianze socioeconomiche, Empowerment

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Salvato, R. (2024). La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 30-35. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-03>.

Corresponding Author: Rosario Salvato | rosario.salvato@unipg.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-03

Introduzione

La lettura ad alta voce condivisa è un metodo che prevede l'utilizzo della lettura ad alta voce di storie in modo sistematico e seguendo principi precisi (Batini, 2018, 2022, 2023). Il metodo si adatta a contesti e ambiti differenti e si sta affermando come una pratica pedagogica di straordinaria rilevanza, capace di intervenire efficacemente su alcune delle principali sfide educative contemporanee, come la dispersione scolastica (Sciurri et al., 2018) e le disuguaglianze socioeconomiche (Batini, Barbisoni, Marchetta, 2023; Batini, Surian, De Carlo, 2023), in quanto sviluppato e costruito, principalmente, per favorire i processi di *empowerment* delle persone.

La letteratura internazionale ha già evidenziato la capacità che interventi intensivi attraverso la lettura ad alta voce e forme di dialogo e confronto correlate su quanto condiviso possano ridurre gli effetti dello svantaggio socio-economico (Murray et al., 2016, 2022). Altri studi, coerentemente, mostrano la potenzialità trasformativa e di sviluppo della lettura e della lettura ad alta voce (Schrijvers et al., 2019).

In particolare le prime sperimentazioni del metodo della lettura ad alta voce condivisa, infatti, sono state fatte con una popolazione di anziani affetti da malattie dementigene (Bartolucci & Batini, 2019a, 2019b; Batini et al., 2016) e anche se la ricerca degli ultimi anni si è concentrata sull'applicazione del metodo e la sua efficacia all'interno del sistema educativo e di istruzione (Batini, 2023) ci sono molte motivazioni per riflettere sull'utilizzo della lettura ad alta voce come vera e propria politica sociale di comunità. Questa riflessione è stata avviata all'interno del progetto PRIN "*Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools*"¹ che rappresenta il primo tentativo di sistematizzazione dei risultati e degli effetti di questa pratica didattica per un'età particolare, quella relativa alle scuole secondarie di primo grado, all'interno del sistema di istruzione, per promuovere l'equità e il successo scolastico (Batini & Corsini, 2024).

Il Potere della Lettura ad Alta Voce

La letteratura scientifica ha ormai riconosciuto alla lettura ad alta voce uno statuto di rilievo all'interno del panorama educativo, evidenziando la sua capacità di sviluppare competenze linguistiche, cognitive, metacognitive ed emotive in tutte le fasce d'età (per una sintesi rimando a Batini 2023, 2024). In particolare, la lettura ad alta voce condivisa si distingue come una pratica equitativa in grado di ridurre i divari socio-culturali e favorire il successo formativo anche in contesti svantaggiati. Studi recenti hanno dimostrato che un'esposizione sistematica e intensiva alla lettura ad alta voce può migliorare significativamente le abilità cognitive di base, come la pianificazione, l'attenzione e la memoria, con effetti particolarmente marcati tra gli studenti con livelli di partenza inferiori e la capacità di agire su tutto il gruppo (Batini & Toti, 2024; Batini et al., 2024; Murray et al., 2016). La lettura ad alta voce si è ormai affermata per il suo potenziale impatto emotivo e cognitivo sui partecipanti, non solo nella prima infanzia. Ascoltare un testo letto ad alta voce può essere un'esperienza intensa e coinvolgente, che stimola l'immaginazione e promuove una comprensione più profonda del testo, stimolando, al tempo stesso, queste capacità che diventano "esportabili".

Se abbiamo già fatto riferimento alla comprovata efficacia riguardo alla popolazione anziana, compresa quella affetta da malattie dementigene (solo in Italia, secondo i dati stimati dell'Istituto Superiore di Sanità

1 *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*. Subtitle: Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country. Codice Progetto: 2022HH4XNP, CUP: J53D23011380006, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU.

Effects of Reading

vi sono oltre 1 milione di persone affette da demenza e circa 900mila affette da una condizione a rischio definita come *Mild Cognitive Impairment*, abbreviato in MCI, deficit cognitivo isolato) è opportuno ricordare anche il lavoro di Josie Billington sulla salute mentale (Billington, 2016, 2019), mentre emergono studi promettenti sull'utilizzo con i detenuti (Alvarez et al., 2018; Duncan, 2024), nello sviluppo di adulti con differenti abilità (Lipari & Salvato, 2024) nella trasmissione delle conoscenze e nel mantenimento dell'identità culturale (Elkialani, 2024) e nella costruzione dell'identità sociale e collettiva (Fuller & Sedo, 2013). Interessa qui sviluppare in particolare quest'ultimo aspetto.

Letture ad alta voce e coesione sociale

La lettura ad alta voce, questa l'ipotesi che proponiamo, può essere vista come una pratica che favorisce la coesione sociale. Quando le persone partecipano a sessioni di lettura condivisa, come nei gruppi di lettura in classe, nei centri educativi, nelle RSA, nei centri per giovani, in prigione e persino nelle organizzazioni, si genera un senso di comunità. Questo accade perché la lettura ad alta voce permette di condividere esperienze emotive e intellettuali, tali da unire i partecipanti attorno a un testo comune. Le storie proposte costituiscono un'avventura vissuta insieme, attraverso il complesso meccanismo dell'immedesimazione. Ci sono due livelli che dialogano e si incrociano: da una parte la sensazione di aver vissuto, insieme, quanto è accaduto nella storia e dall'altra la possibilità di condividere significati ed emozioni in modo esplicito alla fine della lettura (attività espressamente prevista dal metodo attraverso la pratica denominata "socializzazione").

La lettura, spesso rappresentata come atto isolato per eccellenza, diventa piuttosto un processo interattivo che si struttura e coinvolge la rete di relazioni presenti nel gruppo ma anche, in senso più ampio, tutte le relazioni personali e di significati di tutti i partecipanti al gruppo. Questa rete include quindi il lettore/ascoltatore, il testo, gli altri ascoltatori, il contesto sociale in cui avviene la lettura e tutta la complessa rete di significati. La lettura condivisa enfatizza l'interdipendenza tra questi elementi, suggerendo che ogni lettura sia influenzata dalle connessioni che il lettore stabilisce con altre esperienze di lettura, con la comunità di lettori e con le strutture sociali più ampie. L'attività di socializzazione, attraverso domande stimolo aperte proposte da chi guida il gruppo, facilita questi processi. Proprio qui si situa una sorta di paradosso tra l'autonomia del lettore e la costruzione dell'identità collettiva. Da un lato, ogni lettore/ascoltatore è autonomo nel creare significati personali a partire dai testi che vengono letti nel gruppo (e che si collegano con le sue esperienze personali, con le sue conoscenze, con il suo patrimonio di storie), dall'altro, questi significati sono sempre influenzati e in parte determinati dalle interazioni sociali che avvengono nel gruppo e dalle aspettative culturali. La lettura condivisa diventa allora un processo di negoziazione tra l'autonomia individuale e la partecipazione a un'identità collettiva. Questi processi di negoziazione sono processi pacifici e progressivi e in tal senso si può pensare alla pratica della lettura ad alta voce condivisa come strumento di coesione sociale e di costruzione di comunità senza negare le differenze, anzi, valorizzandole.

La lettura ad alta voce condivisa consente ai partecipanti di esplorare e affermare la propria identità. L'atto di leggere un testo insieme, di ascoltare un testo letto da altri, può far emergere riflessioni su come il contenuto si relazioni con l'esperienza personale di ciascuno e riteniamo che questo processo aiuti sia nel processo di costruzione del senso di identità individuale che nel negoziare un'identità collettiva.

Non a caso la lettura ad alta voce recupera l'aspetto performativo della letteratura. Questa pratica richiama l'antica tradizione delle narrazioni orali, in cui il racconto e l'ascolto erano modi fondamentali per trasmettere conoscenza e valori culturali, per condividere pratiche e comportamenti adeguati ai contesti e alle situazioni (Batini, 2011).

La lettura ad alta voce può allora essere vista come una pratica democratica, in quanto offre a tutti i partecipanti l'opportunità di esprimersi e di essere ascoltati, indipendentemente dal loro *background* socio-

Effects of Reading

culturale e dalle loro abilità di lettura individuali che possono essere un ostacolo a una lettura fluente e quindi alla comprensione. Questo aspetto della lettura ad alta voce è particolarmente rilevante in contesti educativi e comunitari, proprio allo scopo di contribuire a ridurre le disuguaglianze, anche in presenza delle evidenti trasformazioni dei contesti e della presenza sempre più ricca e marcata di soggetti provenienti da altre culture.

Il contesto sociale ed educativo italiano è caratterizzato da disuguaglianze significative, spesso correlate a condizioni economiche e culturali sfavorevoli. In questo scenario, la lettura ad alta voce condivisa emerge come strumento potentissimo per contrastare tali disuguaglianze. In effetti le ricerche che tendono a sistematizzare quanto fino ad oggi rilevato empiricamente, come avviene con il PRIN nell'ambito del quale si situa il presente contributo, evidenziano come la lettura ad alta voce possa fungere da "dispositivo relativamente semplice", ma estremamente efficace, per promuovere equità. Questo approccio inoltre contribuisce alla giustizia sociale perché può ridurre la riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze, offrendo opportunità di apprendimento anche a coloro che provengono da contesti socioeconomici svantaggiati, dove la mancanza di stimoli educativi è sempre più spesso accentuata.

Il Ruolo del Progetto PRIN

Il progetto PRIN "*Aloud!*" mira a implementare la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado e a sistematizzare i risultati finora raccolti in una fascia di età specifica (11-14) che è prodromica alla riproduzione delle disuguaglianze: l'abbandono scolastico, come è noto, si concentra, in Italia, soprattutto nel primo biennio delle secondarie di secondo grado e colpisce soprattutto i soggetti provenienti da contesti socialmente, economicamente e culturalmente svantaggiati che dunque finiranno per avere percorsi formativi più brevi, minori opportunità occupazionali e maggiore precarietà economica. Prevenire l'abbandono scolastico significa non soltanto promuovere l'equità delle opportunità di apprendimento, ma muovere in direzione di una minore predestinazione. Il progetto, condotto in partnership tra l'Università degli Studi di Perugia e l'Università degli Studi Roma Tre, utilizza un disegno di ricerca sperimentale che coinvolge oltre 900 studentesse e studenti in diverse aree geografiche italiane (Batini & Corsini, 2024). I risultati attesi comprendono miglioramenti significativi nelle funzioni cognitive, nelle abilità linguistiche e nella cognizione sociale degli studenti e si ipotizza, anche sulla base dei primi risultati, un impatto particolarmente positivo sui soggetti meno privilegiati. Il progetto si inserisce in un più ampio quadro di politiche educative, sulle quali lavoriamo da tempo, volte a migliorare l'equità e a contrastare la dispersione scolastica. I primi risultati (Batini, 2024) paiono confermare le attese e aprire a prospettive feconde e di sicuro interesse.

Implicazioni per le Politiche sociali

La proposta di questo contributo è dunque quella dell'integrazione della lettura ad alta voce condivisa nelle politiche sociali e di comunità e rappresenta un'opportunità concreta per promuovere l'inclusione e la resilienza sociale. Le pratiche educative che favoriscono la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo, come la lettura ad alta voce condivisa, possono contribuire significativamente a migliorare il benessere psicologico e a rafforzare il senso di appartenenza dei partecipanti alla comunità. L'approccio trasformativo adottato nel progetto PRIN, che combina ricerca, formazione e azione educativa, può fungere da modello per future politiche sociali e di comunità orientate all'equità e alla giustizia sociale.

La lettura ad alta voce condivisa rappresenta una pratica educativa di grande potenziale trasformativo,

Effects of Reading

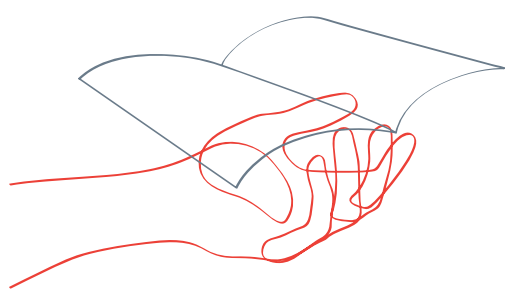
capace di incidere positivamente sulle disuguaglianze e promuovere l'*empowerment* dei soggetti. Si auspicano dunque ricerche che, anche mediante l'utilizzo di approcci qualitativi in grado di valorizzare la voce dei partecipanti, sperimentino la pratica della lettura ad alta voce condivisa in contesti socio-assistenziali, sociali *tout court* e di comunità. A distanza di 24 anni dall'approvazione della fondamentale 328/2000 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali), dopo un grande impegno nella strutturazione territoriale e nella integrazione delle politiche socio-sanitarie, appare necessario far evolvere il sistema verso un sempre più ricco livello di opportunità metodologiche a disposizione di tutti coloro che lavorano nei servizi. La congiuntura economica internazionale difficilmente potrà prevedere l'implementazione di nuovi servizi alla persona; certamente dobbiamo lavorare per dotare gli operatori di nuovi strumenti di intervento, di un *know-how* sempre attento alla evoluzione naturale dei contesti.

Riferimenti bibliografici

- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019a). Long term narrative training can enhance cognitive performances in patients living with cognitive decline. *Educational Gerontology*, 45(7), 469–475. <https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1658384>
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019b). The effect of a narrative intervention program for people living with dementia. *Psychology & Neuroscience*, 12(2), 307–316. <https://doi.org/10.1037/pne0000141>
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Liguori.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti Scuola.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. il Mulino.
- Batini, F. (Ed). (2024). *Shared reading aloud, La lettura ad alta voce condivisa. Atti del secondo convegno scientifico internazionale*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45–60.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 52(7), 946–962. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 25–39.
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, Article 8868497. <https://doi.org/10.1155/2024/8868497>
- Batini, F., Surian, A., & De Carlo, M. E. (2023). Dispersione scolastica: definire il perimetro, ascoltare gli studenti e ispirarsi alle evidenze. In A. Scialdone & S. Aru (Eds.), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali* (pp. 35–50). Carocci.
- Batini, F., Toti, G., & Bartolucci, M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *DEMENTIA & NEUROPSYCHOLOGIA*, 10 (2), 127–133. <https://doi.org/10.1590/S1980-5764-2016DN1002008>
- Billington, J. (2016). *Is Literature Healthy?* Oxford University Press.
- Billington, J. (Ed.). (2019). *Reading and mental health*. Springer Nature.
- Duncan, S., Cullinan, C., & Kelly, E. (2024). Reading the way: a social practice approach to reading development in prisons. *Research and Practice in Adult Literacies (RaPAL) Journal*, 109 (Summer), 23–33.
- Elkialani, N. O. (2024). *Read-Aloud in Arab American Families' Homes: Knowledge Chain and Identity Maintenance* [Doctoral dissertation, Washington State University].

Effects of Reading

- Fuller, D., & Sedo, D. R. (2013). *Reading beyond the book: The social practices of contemporary literary culture*. Routledge.
- Lipari, V., & Salvato, R. (2024). Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 040–052. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-04>
- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., Woodward, C., & Cooper, P. J. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socio-emotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1370–1379. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12605>
- Murray, L., Rayson, H., Ferrari, P-F., Wass, S. V., & Cooper, P. J. (2022). Dialogic Book-Sharing as a Privileged Intersubjective Space. *Frontiers in Psychology*, 13 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786991>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019b). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature motivation. *Learning and Instruction*, 63, Article 101216. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Salvato, R. (Eds.). (2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.



Immagine, Suono, Parola Una preistoria della lettura alfabetica Image, Sound, Word A Prehistory of Alphabetical Reading

Francesco Vettori

Researcher | Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa | Rome (Italy) | f.vettori@indire.it

ABSTRACT

First purpose of the article is to exemplify how sounds and images interact to constitute the primal condition for the alphabetical reading. This act involves both the aural and visual sphere, accomplished over signs of twofold nature. Looking at them with the eyes, the reader is required to lend them his voice because they are still, mute and fixed on an external surface. Hence, the derived purpose of illustrating that alphabetical writing needs a detached support, whose action is never neutral: in the case of the page of the printed book, it owns a factitive function, prompting the user do something, in other words it provides and promotes a specific way of reading, different from the original one. In the last part of the paper a comparison has been proposed with those cultures, predominantly oral, where the written form is not usually alphabetical but composed with acoustic images and the writing surface is not the blank sheet but the memory of the locutor. In this context, likewise in the archaic Greece, where the alphabet was invented, writing is used to perform a rite. It is interesting that today the ritual character of reading reappears, especially in the cases of shared reading aloud.

Keywords: Alphabetical Reading, Enunciation, Ritual Communication, Practice of Reading, Shared Reading Aloud

La finalità principale dell'articolo è esemplificare come suoni e immagini interagiscono per costituire la condizione prima della lettura alfabetica. Quest'atto implica sia la sfera orale che visiva, poiché è compiuto sopra segni di natura duplice. Guardando ad essi con gli occhi, al lettore è richiesto di prestar loro la sua voce, dal momento che sono fermi, muti e fissati sopra una superficie esterna. Ne consegue una seconda finalità, quella di illustrare come la scrittura alfabetica necessita di un supporto separato, la cui azione non è mai neutrale: nel caso della pagina del libro stampato, questo possiede una funzione fattitiva, spingendo chi lo usa a fare qualcosa, in altri termini presuppone e promuove uno specifico modo di leggere, diverso dall'originario. Nell'ultima parte della ricerca, si propone un confronto con quelle culture, a prevalenza orale, dove la forma scritta non è in genere alfabetica ma costituita da immagini sonore e la superficie di scrittura non è il foglio bianco ma la memoria del locutore. In questo contesto, come nella Grecia arcaica, dove fu inventato l'alfabeto, la scrittura serve per lo svolgimento di un rito. È interessante che oggi riemerge il carattere rituale del leggere, soprattutto nei casi di lettura ad alta voce condivisa.

Parole chiave: Lettura alfabetica, Enunciazione, Comunicazione rituale, Pratiche di lettura, Lettura condivisa ad alta voce

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Vettori, F. (2024). Immagine, Suono, Parola. Una preistoria della lettura alfabetica.. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 36-48. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-04>.

Corresponding Author: Francesco Vettori | f.vettori@indire.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-04

1. Pratiche di lettura originarie

Una società alfabetizzata come la nostra è una società dipendente dalla scrittura (Gelb, 1993, p. 311) e una importante condizione per l'emergere dello stesso mondo digitale è data dai programmi informatici che hanno nella scrittura la loro prima ragion d'essere, come testimonia la parola greca γράμμα (lettera alfabetica).

Occorre allora interrogarsi non solo sugli usi della scrittura ma anche sui modi della lettura per cui è utile ricordare, sulla scorta soprattutto di due studi di Jesper Svenbro (Svenbro, 1991, 2021), alcune delle forme che la lettura assunse quando l'alfabeto fu inventato in terra greca intorno all'VIII sec. A.C. e si incominciò ad impiegarlo più estesamente, oggi che stanno mutando le sue forme, ad esempio, con la pratica del leggere ad alta voce e in modo condiviso (Batini, 2022, 2023).

Questo modo di leggere riprende invero l'originario, quando nei processi culturali prevaleva una comunicazione di tipo orale:

Lo scrittore conta necessariamente sulla stessa voce del lettore. Al momento della lettura, il lettore cede la sua voce allo scritto, allo scrittore assente. Ciò vuol dire che durante la lettura la sua voce non gli appartiene: al momento in cui rianima le lettere morte, egli appartiene allo scritto. Il lettore è lo strumento vocale di cui si serve lo scritto (lo scrittore) affinché il testo possa prendere corpo – corpo sonoro. In tal modo, quando il lettore di una stele funeraria pronuncia l'iscrizione: «Io sono la tomba di Glaukos», non c'è contraddizione logica, poiché la voce che fa risuonare l'«io» non appartiene al lettore ma alla stele inscritta (Svenbro, 1991, p. 3).

A più riprese, Svenbro documenta come la lettura originaria implicasse l'uso della voce del lettore, anche perché allora si scriveva in lettere maiuscole, secondo una *scriptio continua*, senza segni di interpunzione e seguendo una trascrizione fonetica piuttosto che ortografica¹. Dunque, la voce accompagnava gli occhi per riconoscere, lungo la successione continua dei segni grafici, quelle che si scoprivano essere delle parole e poi delle frasi (Svenbro, 2021, pp. 27-35). Grazie alla voce piuttosto che con i soli occhi si riusciva infatti a separarle², trovando così giustificazione la scelta per l'attività del leggere, tra gli altri, del termine greco “ανα-γινώσκω”, vale a dire “ri-conoscere”. Con l'aiuto della voce si riconosceva infatti che il segno grafico, già fissato con gli occhi, possedesse natura verbale e appartenesse quindi alla lingua.

Da qui anche le differenze concettuali fra i due termini γράμματα e στοιχεία (Svenbro, 2021, p. 149-163) che apparentemente designano lo stesso termine “lettera” ma in realtà identificano il primo una notazione isolata e priva di senso, il secondo una successione ordinata di segni, secondo un tracciato lineare, tale per cui la scrittura diventa scrittura alfabetica e acquista senso.

Occorre aggiungere che se l'impiego della voce richiama un carattere originario della lettura, con la quale il messaggio scritto veniva condiviso, risultano invece profondamente mutati i giudizi di valore sul ruolo del lettore. Quando infatti la voce costituisce il principale strumento di comunicazione, come accade nelle culture a prevalenza orali, affidarla ad un segno scritto che perciò stesso è fermo, fisso e muto, produce in chi legge una profonda trasformazione, giudicata tale da fargli perdere la libertà, per cui di solito l'azione del leggere era affidata agli schiavi.

Dal nostro punto di vista di lettori fortemente alfabetizzati, un giudizio del genere resta poco condivisibile per diverse ragioni. Intanto per motivi strettamente pragmatici, poiché chi leggeva, in periodo arcaico,

1 Esempio è la serie di lettere “DOUKIPUDONKTAN”, con cui inizia *Zazie dans le métro* di Raymond Queneau (1959), scrittore certamente a conoscenza delle regole riportate sopra e la cui opera ha spesso per tema le trasformazioni del linguaggio orale in scrittura alfabetica.

2 Su questo tema, si veda Maria Tasinato (1997, p. 5).

Effects of Reading

lo faceva di solito per degli ascoltatori analfabeti, mettendosi a loro disposizione e ciò costituendo la prima forma di pubblicazione del testo scritto.

Chi oggi invece legge lo fa di solito per sé, in modo solitario e silenzioso, per cui al leggere si danno altre finalità, non solo strumentali. Anzi alla lettura dei testi soprattutto letterari noi attribuiamo un potere di liberazione del lettore e di approfondimento della sua esperienza, in primis interiore³. Si aggiunga che la nostra è una cultura in cui gli oggetti di scrittura, derivati dal libro stampato, alimentano una predilezione per quanto viene conservato nel tempo mentre nella Grecia arcaica assumevano valore quelle pratiche, riassunte nel simposio, connotate dalla transitorietà. Nel simposio, luogo eletto per l'educazione della classe aristocratica, vigono infatti le regole, ereditate dalla tradizione omerica del banchetto, che stabiliscono una comunicazione di tipo contestuale, irripetibile altrove, come ampiamente argomentato da Florence Dupont (Dupont, 1993, p. 20):

Per tutte queste ragioni, il canto dell'aedo non potrebbe mai essere scritto e non si conserva, alla stessa stregua del profumo della carne arrosto o dell'ebbrezza del vino. Il buon funzionamento del banchetto dei re in Omeria prevede che l'aedo ricomponga un nuovo canto ad ogni banchetto. Un poema fissato in qualunque modo nella memoria rientrerebbe fra i doni profani e non potrebbe contribuire alle forme di socialità generale che si praticano nel banchetto.

È allora intuibile che il singolo atto di lettura acquisisse importanza a scapito dell'oggetto su cui si esercitava come del resto lo stesso Svenbro documenta nel caso delle iscrizioni funerarie. Si pensava infatti che chi le leggesse, riportasse in vita, pur per un brevissimo momento, con la propria voce il defunto cui erano state dedicate (Svenbro, 1991, p. 10):

I primi documenti alfabetici in terra greca non riguardano - come ci si potrebbe attendere - le attività economiche stricto sensu (inventari, contabilità, ecc.): niente di tutto questo. In Grecia, la prima scrittura alfabetica che conosciamo è una scrittura di graffiti, di dediche e di iscrizioni funerarie. Molto presto la scrittura alfabetica è stata utilizzata per la commemorazione dei morti, così presto che è lecito domandarsi se non fosse questo l'uso che i Greci avevano in mente quando derivarono, modificandolo, l'alfabeto dai Semiti.

A conferma del carattere prevalentemente orale delle forme di lettura alfabetica, almeno fino alla prima metà del V se. A.C., testimonia anche il molto ciato passo platonico del Fedro (275a) (Platone, 1966), in cui il dio Ammone deve giudicare dell'utilità dell'invenzione dell'alfabeto. Qui Platone usa il termine "πολύηκοοι"⁴, la cui radice rimanda certamente al verbo "ἀκούω", quindi all'ascoltare, poiché si tratta della forma di lettura di chi ascolta leggere, secondo il modello di chi è ancora poco abituato alle lettere scritte⁵.

3 Su questi temi, ci si limita a rimandare a Mario Vargas Llosa (2011) e, soprattutto, a Wolfgang Iser (1988, 1993).

4 Platone (1966), Fedro, 275a e seg. [trad. nostra]: *Tu hai quindi trovato un rimedio non per la memoria ma per far venire in mente. L'apparenza del sapere e non la verità procurerai a chi l'apprende; ascoltate [πολύηκοοι] grazie a te tante cose, sono stati messi a conoscenza di molto, senza insegnamento.*

5 Si noti che la stessa opera di Platone segna una cesura rispetto al passato.

2. Immagini dipinte e parole scritte

Quando l'artista inserisce nella composizione l'osservatore e il suo sguardo in atto, cambia radicalmente il gioco che quest'ultimo è chiamato a fare di fronte all'immagine. Grazie a questa figura liminale, l'osservatore non si chiede più soltanto quale sarebbe il significato di questa o quella parte della composizione, ma entra mentalmente nello spazio dipinto. L'esercizio di questo sguardo antropomorfo gli dà accesso a quella dimensione che Warburg ha chiamato *Denkraum*, «spazio di pensiero», la quale indica appunto l'atto mentale che permette di passare dalla pura esecuzione di un'azione, all'attribuzione di quell'azione a una immagine (Severi, 2018, p. 320).

Nel quadro prospettico e con mezzi pittorici, l'immagine liminale compie l'ipersignificativo "*atto di sguardo*", per cui scambiando il proprio con quello della figura nel dipinto, l'osservatore vi è trasferito dentro. La transitività dal suo spazio a quello del quadro determina quindi la condizione preliminare del processo di inferenza visiva, per cui l'osservatore interpreta il movimento delle figure nel dipinto come se partecipassero di una qualche profondità, in realtà la sua, per cui l'immagine assume la parvenza di un oggetto (Zinna, 2004, p. 173).

Con la lettura alfabetica si attua invece un processo inverso da oggetto a immagine mentale. Gli elementi paratestuali che compongono l'oggetto libro introducono infatti il lettore immediatamente nello spazio dato dal supporto scrittoria e specificamente dalla pagina stampata. L'azione qui nasce dalla lingua che ha già istituito il livello del significato, il presupposto implicito del linguaggio verbale⁶. Mentre nel caso del dipinto «l'azione di guardare o, meglio, l'atto di scambiare lo sguardo con qualcuno è [...] la forma di vita che viene a essere prestata all'immagine e a essere condivisa con l'osservatore» (Severi, 2018, p. 323), in quello del testo scritto, in particolare letterario, il lettore scambia le sue parole con quelle dello scrittore, dando loro vita con a un atto che si autoverifica nella lettura:

L'istituzione della letteratura stabilisce un contratto sociale fra uno scrittore assente e il suo lettore, un contratto che ha la sua unica via all'interno del testo. Il contratto è scritto nel testo e rende possibile al testo che sia letto non come un messaggio da chicchessia a chicchessia. La retorica del testo letterario impone un tipo di atto linguistico, già esistente grazie all'istituzione della letteratura, davvero singolare, il quale, soltanto, può dar vita a ciò che è detto. [...] Il lettore si appropria di ciò che è detto accordandosi alle regole indicategli dalla retorica del testo, qui ed ora. [...] L'invenzione della letteratura, nel senso storico del termine 'invenzione', consiste esattamente in ciò: la scrittura di testi che non richiedono esclusivamente di essere letti (poiché tutte le iscrizioni designate a far parlare oggetti muti, fanno la stessa cosa) ma mettono il lettore nella posizione di essere il soggetto dell'atto linguistico piuttosto che lo strumento per l'espressione orale di un testo (Dupont, 1998, p. 16).

Inizia qui quel processo di lunga durata, che vorrebbe la lingua scritta autonoma dall'oggetto su cui si deposita, avendo a completa disposizione il suo supporto.

Quando sarà invece il supporto, si pensi a quello digitale, a condizionare l'esistenza del testo scritto, interferendo con le regole, in primis retoriche, del letterario, allora non si avrà più letteratura poiché vengono a mancare appunto quegli atti della lingua che la costituiscono.

Si noti comunque che solo se l'attenzione di chi legge è circoscritta alla superficie del supporto scrittoria, entro cui si è venuta via via concentrando, intento alla comprensione di quanto lì è contenuto, allora emerge il testo e la dimensione letteraria come la intendiamo noi. E che si scriva sempre sopra qualcosa riesce evidente per la scrittura alfabetica, tale grafia essendo in realtà una epigrafia. Nel momento in cui si

⁶ Si veda, per esempio, Roman Jakobson (1971, p. 81) e Émile Benveniste (2009, p. 48 e seg.).

Effects of Reading

legge e scrive, concentrare l'attenzione sulla superficie scrittoria non è fatto accessorio. La conseguente questione della non coincidenza fra lettura e comprensione andrebbe posta tanto per il testo quanto il suo contesto⁷, condivisa la posizione teorica per cui la lettura è intesa come una azione.

La scrittura letteraria va infatti letta diversamente rispetto a quanto avviene per dar voce a un oggetto muto, poiché fa agire la lingua sul lettore piuttosto che indurlo ad oralizzare un messaggio scritto come nel caso degli oggetti muti. Il molto richiamato passo di Roland Barthes (Barthes, 1976, p. 120) dove sottolinea le differenze fra “scrittore” e “scrittura” andrebbe allora ripensato anche per l'attività di chi legge:

Lo scrittore compie una funzione, lo scrittore un'attività, ecco ciò che già la grammatica ci dice, con l'opporre a ragione il sostantivo dell'uno al verbo (transitivo) dell'altro. Non che lo scrittore sia un'essenza pura: egli opera, ma la sua azione è immanente al suo oggetto, paradossalmente s'esercita sul proprio strumento: il linguaggio; lo scrittore è colui che lavora la propria parola (fosse ispirato) ed è assorbito funzionalmente in questo lavoro.

La lettura risulta dunque *transitiva* quando il lettore si consegna alla comprensione del testo, suo referente esterno, mentre assume i caratteri della intransitività se si interroga sui modi del suo compiersi. Quando prevale l'oralità hanno importanza, è già stato detto, le caratteristiche momentanee del contesto, come nel simposio, dove il valore di un uso speciale, cioè rituale, della lingua emerge con più chiarezza. In tale contesto, infatti, un atto linguistico va inteso sia per quello che il parlante dice, formulando un enunciato, sia per quello che con esso fa, per esempio mediante gli indicali puri, quali sono i pronomi personali “io/tu”. L'io, il qui e l'ora dell'enunciazione non designano nel rituale un'esperienza individuale, non avendo valore biografico, ma rappresentano delle marche enunciative utili al suo svolgimento:

Le storie della letteratura greca classificherebbero questi canti come “poesia lirica”, un genere letterario spesso completato da un prevedibile commento sul “lirismo personale”. Ma la ragione autentica per cui in questi canti si usavano “io” e “tu” era che corrispondevano al funzionamento sociale del simposio. Questo comportava un gruppo fatto di coppie, dove ciascun uomo era pari agli altri partecipanti: la loro disposizione in cerchio ne rifletteva l'uguaglianza. Entrambi, “io” e “tu” erano definiti esclusivamente dalla loro presenza nel banchetto e dalla loro posizione entro il sistema secondo il quale la parola circolava. [...] Così non è corretto parlare di “poesia in prima persona”, come se fosse il caso dell'espressione di un'esperienza intima e unica. Tutto il contrario. L'«io» dell'enunciato è impiegato in una circostanza rituale, il simposio, circoscritta nel tempo e nello spazio, che separa il soggetto da ogni coinvolgimento biografico: chi parla è semplicemente l'«io» dell'atto linguistico, colui che beve, in quel luogo e tempo (Dupont, 1998, p. 41).

Quindi con l'enunciazione, quando incontriamo il linguaggio scritto, assistiamo a un cortocircuito, dato che le categorie di segni che le appartengono hanno esistenza momentanea e la scrittura non è in grado di farle essere se non con una pratica di lettura che riporta al concreto atto del dire e, su un altro piano, all'azione della lingua.

⁷ Alessandro Zinna (2004): *Nelle scienze del linguaggio, per esempio, qualcosa di simile si è prodotto con la scoperta della dimensione pragmatica e della dimensione performativa dell'enunciato; ma ugualmente, e in modo più radicale, questa adeguazione si è prodotta con l'introduzione della linguistica del discorso, la quale non prende più a modello la lingua e la proposizione, ma sposta il suo interesse verso l'enunciato e l'enunciazione* (p. 45).

3. L'oggetto libro

L'opera letteraria è, interamente o essenzialmente, costituita da un testo, vale a dire (definizione minima) da una serie più o meno lunga di enunciati verbali più o meno provvisti di significato. Questo testo, però, si presenta raramente nella sua nudità, senza il rinforzo e l'accompagnamento di un certo numero di produzioni, esse stesse verbali o non verbali, come un nome d'autore, un titolo, una prefazione, delle illustrazioni delle quali non sempre è chiaro se debbano essere considerate o meno come appartenenti a esso ma che comunque lo contornano e lo prolungano, per presentarlo, appunto, nel senso corrente del termine, ma anche nel suo senso più forte: per renderlo presente, per assicurare la sua presenza nel mondo, la sua «ricezione» e il suo consumo, in forma, oggi almeno, di libro (Genette, 1989, p. 3).

Così si apre il saggio di Genette dedicato allo studio degli elementi paratestuali che accompagnano e delimitano un testo letterario per portarlo infine a realizzarsi in forma in libro.

Si noti la sottolineatura per cui un testo diventa presente, in senso forte, grazie all'accompagnamento di "un certo numero di produzioni", che prendono la forma del libro, definito come un oggetto di lettura. Però la "presenza nel mondo" del libro andrà meglio qualificata perché non corrisponde al solo "presente" e bisogna tener conto che quando il valore della scrittura risulta momentaneo, come nel caso della situazione comunicativa che si crea con l'atto di lettura, corre il rischio di divenire "secondaria e inessenziale".

Il libro stampato presuppone da parte del lettore una serie di atti che riguardano il suo uso come ogni altro oggetto: ciò accade per i suoi aspetti fisici, che rispondono a delle precise regole percettive, dovute soprattutto alla fisiologica leggibilità del segno grafico e per quelli compositivi in base a cui vengono organizzati i suoi contenuti. Si pensi allo specchio del testo, uguale in ogni edizione, che conferma o meno le attese del lettore e le interazioni che giudica possibili.

Come già detto, sono soprattutto le parti paratestuali del libro che implicitamente invitano il lettore a fare qualcosa, presentandosi come delle marche fattitive che, rivolgendosi alle sue competenze, lo spingono a compiere quanto occorre perché possa usarsi. Si tratterà intanto di identificare quali sono le parti del libro a stampa che spingono il lettore a fare qualcosa per leggere in un certo modo, ammesso che anche questa attività, parimenti alla maggior parte di quelle culturali, è cambiata nel corso del tempo ed ha quindi una sua storia.

In una cultura tipografica quale la nostra, che ha eletto il libro stampato a uno dei principali strumenti di insegnamento e trasmissione del sapere⁸, è importante riconoscere tutti quegli elementi che lo rendono un oggetto performativo come le cosiddette marche fattitive.

Ricordiamo che lo scopo di una marca, sulla scorta della semiotica greimasiana, consiste nel provocare un riconoscimento all'interno di un enunciato, il cui processo di significazione è stabilito a partire da un enunciante, cioè colui che destina il messaggio, e da un enunciatario, cioè colui a cui il messaggio è destinato, che danno così luogo, prima di un enunciato, a una enunciazione, concetto oggi essenziale per l'analisi delle diverse funzioni del linguaggio, compreso quello verbale scritto.

L'enunciazione va infatti distinta dall'enunciato perché ne costituisce le condizioni di esistenza e non è sua omologa⁹.

Per le differenze fra enunciato ed enunciazione e fra oggetti di scrittura e classi di segni momentanei

8 Vedi Armando Petrucci (1976, pp. XXVI e seg.) dove si identifica il decennio 1520-1530, con l'introduzione del libretto da tenere in mano, il momento decisivo per l'affermazione di quest'oggetto, anche nelle pratiche di insegnamento e acculturazione in senso lato.

9 Per una introduzione si veda Giovanni Manetti (2008).

Effects of Reading

che li compongono, soccorrono le acquisizioni della sociosemiotica¹⁰ che ha coniugato alle più minute analisi semiologiche l'ampio respiro della pragmatica e che fin dal suo primo apparire si è interessata agli oggetti quotidiani, di cui anche il libro stampato fa oggi parte. Di questi oggetti ha esplicitato quali siano e come vadano comunicati i programmi d'azione che implicano, per produrre l'effetto voluto. Affinché anche un libro possa usarsi, presume nell'utente il rispetto di alcune regole, nate da una tradizione pluricentenaria, che ha nel corso del tempo trasformato i modi della sua produzione. Queste regole d'uso, più o meno esplicite, costituiscono le ragioni della sua interfaccia e ad esse vanno ricondotte anche le marche enunciative a funzione fattitiva. La loro caratteristica è infatti quella di "far fare" qualcosa a chi legge, per cui è importante che comunichino chiaramente a cosa servono, pena il mancato o distorto funzionamento di ciò su cui si inseriscono:

La considerazione dell'aspetto fattitivo si fonda sull'osservazione di numerosi elementi che, negli oggetti d'uso, vengono interpretati dagli utenti alla stregua di marche enunciative (indizi, consigli o ordini più o meno impliciti suggeriti dagli aspetti percettivi dell'oggetto) volte a compiere, strutturare o modificare le sequenze d'azione previste da ogni oggetto particolare. Inoltre questo livello è molto interessante perché, applicato agli oggetti, consente di individuarli come elementi attivi (soggetti in termini semiotici) proprio perché attivano la competenza di chi li utilizza presentandosi come un "far essere" (performance cognitiva).

Il luogo privilegiato per manifestare il carattere fattitivo degli oggetti è l'interfaccia (Deni, 2002, p. 28).

Nel caso del libro, il suo uso è fortemente complicato dal fatto che l'attività a cui quest'oggetto è votato consiste nella lettura di un messaggio alfabetico scritto. Scriviamo di lettura piuttosto che codifica/decodifica perché questa azione si esercita sopra una lingua, quindi un sistema aperto, che sfrutta le risorse del linguaggio verbale, per il quale le regole di combinazione delle sue unità costitutive, in breve le parole, non predeterminano come accade con un codice tutte le loro combinazioni possibili e, a maggior ragione, i significati delle frasi che ne derivano.

Ad ogni modo, la comprensione del significato testuale non rende ragione, da sola, dell'impiego di un oggetto di scrittura, per diversi motivi. Ad esempio, dal punto di vista strettamente pragmatico, visto che la lettura si esercita una volta che è stato capito come un libro vada utilizzato. Lo dimostra anche il solo caso, piuttosto banale, della preliminare identificazione della direzione della scrittura: lungo la singola riga essa può infatti svolgersi da sinistra a destra o viceversa, in senso verticale o orizzontale, senza contare le prove di scrittura che rompono l'ordine tradizionale del verso per distendersi non linearmente sulla pagina.

A conferma che anche il libro stampato è un oggetto che prevede una serie di atti, meglio definibili come dei gesti, senza i quali è irraggiungibile lo scopo per cui è stato realizzato. Muovere la testa, seguendo una direzione piuttosto che un'altra e, soprattutto, lo star fermo per ore, il più delle volte seduto, dedicandosi a leggere con i soli occhi e privatamente ciò che è stato precedentemente scritto da altri, realizza certamente un programma d'azione¹¹.

Occorre aggiungere una osservazione semplice e che perciò spesso sfugge: l'allineamento di lettere, parole e frasi, facilita la lettura, come anche gli studi neurobiologici confermano,¹² poiché il movimento

10 Per una introduzione a questo ambito di studio, nello specifico del discorso che qui si sta facendo, si veda Julien Algirdas Greimas (1984), Gianfranco Marrone e Eric Landowski (2002), Michela Deni (2002), Andrea Semprini, (1996, 2003).

11 Circa i diversi modi di leggere, diamo un solo esempio fra i molti possibili: ancora nel XII secolo leggere veniva prescritto ai monaci convalescenti, perché riacquistassero vigore fisico, comportando il movimento e la partecipazione di tutto il corpo. Si veda Ivan Illich (1996).

12 Poiché la letteratura al riguardo è in costante crescita, ci limitiamo a citare, Stanislas Dehaene (2009).

Effects of Reading

per linee rette compreso quello oculare risulta più veloce e regolare, quasi ritmico. Importa qui riconoscere come da questo allineamento, reso possibile dalla marca fattitiva più importante della pagina, lo spazio bianco fra le parole, nascono delle abitudini non solo del corpo ma anche cognitive, dal momento che vedere prima ciò che sarà pronunciato, anche solo mentalmente, e proseguire veloce lungo un tracciato fatto di linee rette, senza preoccuparsi di quanto sta sotto, sono le operazioni elementari di colui che legge un testo a stampa. E sotto significa certo anche dietro, precisazione che dimostra come la tridimensionalità della superficie scrittoria sia sparita, una volta avvenuto il processo di proiezione in piano, vale a dire di trasformazione di un oggetto in immagine. Questa operazione finisce per renderla apparentemente autonoma dal suo supporto, che possiede qualità diverse, la prima delle quali consistente nella sua separabilità dal fondo, caratteristica che distingue appunto un oggetto dalla sua immagine.

4. Immagini sonore e uso rituale della lingua

Circa i sistemi di scrittura e i loro supporti, e le peculiarità dell'enunciazione, possiamo dunque utilmente appellarci anche a tradizioni culturali che li hanno usati in maniera differente dalla nostra, e così affrontare le questioni che ne derivano secondo altre categorizzazioni. Perciò sono importanti gli studi antropologici, in particolare di chi si è interessato alla comunicazione rituale, la cui natura è senza dubbio performativa.

Nei casi sotto riportati, il rito si attua infatti grazie a un uso speciale della lingua, in particolare con due linguaggi, l'uno fatto di suoni l'altro di pittografie, e grazie all'esercizio di una tecnica che li pone in parallelo secondo regole codificate per finalità sostanzialmente mnemoniche.

Stiamo parlando delle ricerche di Carlo Severi (Severi, 1993, 2004, 2018), che qui valgono prima di tutto a intendere come l'uso regolato delle immagini, operanti a tutti gli effetti da marche fattitive, provochi delle operazioni mentali che danno luogo a un pensiero visivo¹³.

Severi sottolinea nel caso, per esempio, del canto del *Parto difficile* della tradizione Kuna¹⁴ che il suo enunciatore non ricorra mai a una memoria individuale e biografica come non vi si ricorreva durante il simposio greco arcaico ma ad un "io memoria".

A differenza del *Naven* (Bateson, 1988), rito di passaggio che si realizza in una azione, quello del *Parto difficile* si attua nelle parole del canto, per cui la sua enunciazione risulta decisiva e da formalizzare. Quale sua condizione preliminare, prima che il canto cominci, lo sciamano si mette a cantare di uno sciamano che sta cantando, assumendo la doppia identità di colui che canta e di colui di cui canta, identità che viene ad essere, enunciandola:

Per capire il paradosso implicato da una descrizione di questo genere, dobbiamo ricordare che ciò che lo sciamano sta descrivendo in questo passaggio del canto (il dialogo con la levatrice, l'incontro con la moglie, il riconoscimento della presenza della malattia, l'incontro con la malata, la preparazione - fondamentale per il rito terapeutico - del braciere) è qualcosa che è già avvenuto quando il cantore comincia a cantare. In altre parole, se passiamo dalla semplice lettura del testo alla descrizione delle circostanze della recitazione rituale, notiamo che lo sciamano si riferisce a sé stesso sempre alla terza persona. [...] Prima di cominciare a cantare, il cantore descrive dunque sé stesso nell'atto di iniziare a cantare (Severi, 2004, p. 119).

13 Mutatis mutandis, in una cultura come la nostra che fa largo uso del libro, possiamo richiamare gli albi.

14 Si tratta di una popolazione indigena amerindiana, che abita nell'entroterra affacciato sul Golfo del Darién, tra Panama e Colombia.

Effects of Reading

Il cantore si riferisce ad una azione, ambigua e contraddittoria, che è già avvenuta ma che dice debba iniziare, come accade con la scrittura alfabetica nel momento in cui la si legge. Inoltre, il passaggio alla terza persona consente a chi canta di evitare l'uso degli indicali puri e di trasferirsi nell'enunciato, per cui potrà usare riflessivamente la lingua e sarà infatti l'egli del canto a compiere l'azione terapeutica. Resta vero che l'identità di chi canta e di colui di cui canta si interrompe quando il rito termina per cui i due cantori, solo in queste condizioni, rituali e non narrative, riescono inseparabili. Dunque, colui che dà voce al canto, quando comincia, si duplica in chi nel canto viene cantato, il vero agente sull'ascoltatore, per cui è chiaro che quanto si compie nel rito ha sì effetto su chi ascolta ma, prima, sull'enunciatore stesso, con il corollario che la sua azione diviene immediatamente oggetto del canto e il canto trasforma chi canta.

Infatti, questo tipo di comunicazione risulta sempre separata da quella ordinaria e la figura dello sciamano, un enunciatore a tutti gli effetti, acquisisce durante il rito una qualifica momentanea, inesistente al di fuori di quel contesto. Si confrontino allora le argomentazioni di Florence Dupont contro Dione Crisostomo, interpretante in termini di lirismo personale una tipica canzone simposiale, a prescindere dal contesto in cui si svolgeva e quindi dal suo essere funzionale al compimento di un rito:

In breve, per la sopravvivenza del suo argomento, era necessario a Dione che il soggetto dell'affermazione, l'«io» della canzone, fosse il solo responsabile del suo dire. Perché se quel dire fossero state le parole sfuggenti di un cantore celebrante Dioniso, in conformità ai rituali che governavano tutti i banchetti di quel tempo, Dione avrebbe dovuto scartare la sua citazione per paura di non condannare tutta la religione dionisiaca della Grecia passata. Lo stesso sarebbe accaduto se si fosse riconosciuto in Anacreonte il maestro, creatore di modelli, sistemati al cuore della tradizione.

In breve, il punto di vista di Dione lega la pura soggettività delle parole del poeta alla pretestuosa richiesta di imporvi lo stato di oggetto artistico. Comportamento inconcepibile nell'antichità, poiché contenente in sé la propria condanna: indirizzare agli dèi una preghiera, che non fosse parte e momento di un rituale era offesa religiosa e culturale (Dupont, 1998, p. 36).

Precisando gli aspetti che qualificano le figure coinvolte in un rituale Kuna, Severi sottolinea che lo sciamano richiama su di sé una serie di identità, che non sono mutuamente esclusive, come è il caso, per esempio, dell'attore¹⁵ e dei personaggi che interpreta, da noi sempre tenuti separati. Le identità invece si assommano le une alle altre, fino a generare in chi ascolta uno stato di credenza, sostanzialmente fondato sul dubbio, per cui egli non può fare a meno di non credere, richiedendo infine una prova entro il rito stesso:

Quella tecnica di trasformazione di un corpo, di una persona ben reale in una presenza sovranaturale descritta dal canto, è qui applicata all'enunciatore stesso. Questa trasformazione non è mai esplicitamente descritta all'interno del testo, come nel caso della madre che diventa progressivamente (radici, rami, frutti...) un albero o del bambino che diventa frutto. Tuttavia, a partire dal momento in cui il cantore comincia a parlare di un cantore che sta per iniziare a recitare il canto, dal punto di vista della definizione dell'identità dell'enunciatore (ben prima che la narrazione del viaggio sciamanico inizi) si realizza una situazione interamente nuova. Gli enunciatori sono diventati due, di cui uno è l'immagine parallela dell'altro. C'è l'enunciatore che è descritto laggiù (nel paesaggio descritto dal canto, nell'atto di prepararsi al viaggio sovranaturale) e ce n'è un altro ben presente qui, nella capanna reale, sotto l'amaca della malata. Questi sta cantando, e descrive l'altro (Severi, 2018, p. 199).

A partire da questo primo raddoppiamento dell'enunciatore, nei canti terapeutici come il *Nia Igala* (Il Canto del Demone), la figura dello sciamano sostiene una serie di trasformazioni ontologiche che assimi-

15 Tuttavia non del lettore.

Effects of Reading

lano allo spirito vegetale del terapeuta quello animale del paziente, riflettendo nell'enunciato la voce dell'enunciatore:

Non dobbiamo però dimenticare che l'unico mezzo per realizzare questa trasformazione è la recitazione rituale. Gli sciamani Kuna, durante il rito, sono rigorosamente immobili. In questo contesto, tuttavia, la parola pronunciata non è trattata solamente come un modo di designare o anche di trasformare un'immagine del mondo come nel caso della generazione delle creature parallelistiche, come la Donna-Albero o la «perla su cui goccia il sangue» della via di Mu. La recitazione è usata qui prima di tutto come un modo di designare l'identità di una voce, una voce complessa che a sua volta indica la natura eccezionale dell'enunciatore. [...] Ne concluderemo che è proprio questo uso particolare del linguaggio, relativamente distinto dal significato del canto, che caratterizza la forma canto quale è attestata nelle tradizioni sciamaniche. Il linguaggio è usato in questo contesto non solo come un modo di generare il senso, o come un modo «magico» di realizzare un atto terapeutico, ma soprattutto come una maschera acustica: un modo riflessivo di generare l'identità rituale dell'enunciatore (Severi, 2018, p. 206).

5. Gli oggetti persona

Nel rituale Kuna¹⁶ del *Nia Ikala* vengono quindi decifrati dei suoni, indipendentemente dal loro significare, in quanto costituenti una immagine, così capovolgendo l'azione del lettore alfabetizzato, abituato a interpretarli come lettere che perciò stesso hanno significato, a prescindere dalla loro natura di immagine¹⁷:

Cosa succede dunque durante la recitazione di un canto kuna? Consideriamo la scena rituale nel suo insieme come una immagine che sta davanti al paziente, e include un testo: una lunga sequenza di parole, in gran parte incomprensibili. Di fronte al paziente si costruisce dunque una sorta di immagine sonora. Come Roi è ricorso a un ascolto musicale di quel che i suoi pazienti formulavano, così io vorrei qui tentare una decifrazione iconica del canto sciamanico. Considerarlo pienamente immagine, indipendentemente dal significato delle parole di cui è composto, e quindi studiarne per così dire la sola enunciazione (Severi, 2018, p. 232).

In un capitolo intitolato "Autorità senza autore", Severi descrive come l'autorità rituale sia trasferita da una figura definita debolmente a un oggetto in grado di attirare su di sé una serie di identificazioni parziali da parte di coloro che ne vengono in contatto¹⁸, senza che sia prevista la presenza di una persona reale:

Questo modello sembra essere comune all'arpa Fang e all'utilizzo rituale del feticcio a chiodi. Attraverso l'applicazione di una specifica tecnica musicale, l'arpa Fang acquisisce una sorta di voce indipendente dall'intenzione del poeta-cantore, in base a un processo che potrebbe essere pensato come l'elaborazione di una chimera sonora. Infatti, la voce di cui è portatore è interamente composta da quegli impliciti elementi della reale emissione sonora, che solo un atto di ricostruzione mentale può portare alla luce.

16 I Kuna sono una popolazione amerindiana che abita nel golfo del Darién a Panama

17 Per afferrare la natura di quest'immagine sonora, va preliminarmente esplicitato che qui è in questione una diversa idea del linguaggio e della scrittura, come bene ha chiarito Carlo Sini (2002): *Si noti: se un uomo sorride o porge la mano, di fatto «scrive» sul suo corpo un significato visibile. Il corpo diviene supporto di un atto significativo, staccandosi da altri contesti di vita e di espressione. Lo stesso è da dirsi circa l'uso della voce come veicolo di segni comunicativi: la voce è ora supporto di una specifica «scrittura». Ma, si dirà, la voce concerne il linguaggio, non la scrittura. Già, ma che queste siano all'origine due cose distinte e magari successive (prima il linguaggio e poi la scrittura che lo registra) è appunto nient'altro che un nostro pregiudizio, come oggi dovrebbe essere universalmente noto e compreso (p. 19).*

18 Le due aree culturali cui si fa riferimento appartengono al Camerun nel caso dell'arpa Fang e al Congo nel caso del feticcio detto *nkisi*.

Effects of Reading

L'identità del feticcio a chiodi si costruisce attraverso una modalità analoga. Lo nkisi rappresenta sempre non una sola persona ma un essere multiplo o, piuttosto, l'insieme delle relazioni rituali che si stabiliscono tra esseri diversi. Questa identità complessa, che deriva dalla catena di trasformazioni che strutturano l'azione rituale, fornisce all'oggetto la sua funzione evidenziale e la sua autorità (Severi, 2018, pp. 349-350).

In queste tradizioni, da noi pregiudizialmente definite senza scrittura, le relazioni mnemoniche, massimamente importanti, non si generano sulla base del rapporto fra un segno grafico e il mondo esterno, cioè un referente, com'è il caso dell'alfabeto. Il pensiero attivo in queste tradizioni procede invece per inferenza visiva secondo il rapporto stabilito fra due tipi di memoria, una spaziale, data dall'immagine e utile alla variazione del canto, l'altra verbale, data dalla parola, e atta a richiamare una presenza duratura. Immagini e parole producono ancora una enunciazione che si richiama a una comune memoria piuttosto che una individualità singola:

L'autorità della tradizione assume così la forma di un dispositivo anonimo di enunciazione: il suo potere di azione e la sua parola, pur risultando da una serie di interazioni ben precise, non coincidono mai con l'intervento diretto di questo o quel partecipante al rituale. Dietro la postulata presenza di un enunciatore la cui identità rimane indistinguibile, vediamo comparire una funzione evidenziale dell'oggetto, che associa l'arpa e il feticcio all'immagine di una verità. Lo spazio in cui l'oggetto si vede assegnare un'azione è pertanto difficile da concepire nel contesto della tradizione europea ed è quello di una autorità senza autore.

L'oggetto può rivelarsi quindi portatore di una verità. [...] Cosa succede quando l'agentività dell'oggetto si esprime con l'enunciazione della parola? (Severi, 2018, p. 97).

L'autore non si limita mai ad una analisi linguistica, continuando invece a sottolineare come le indicazioni non verbali siano decisive in ambito rituale. Sono infatti degli indicali puri come "*io, qui ed ora*", che trasformano i significati dell'enunciato in enunciazioni:

In questo modo, sarà possibile delineare un modo per introdurre un ordine in una parte del campo - fino ad oggi piuttosto eterogenea ed episodica - dei fenomeni studiati dalla pragmatica, adattandoli alle modalità di perturbazione del «campo dimostrativo» (e non verbale) che definiscono la comunicazione rituale e la costruzione di enunciatori complessi che le è propria (Severi, 2018, p. 141).

Il campo dimostrativo si anima prima di tutto di immagini che funzionano da icone e di parole che funzionano come marche di presenza rimandanti a degli oggetti:

Bisogna dunque concludere che ogni forma, attraverso lo spazio relazionale che suscita, presuppone una presenza. Nell'immagine rituale, rappresentazione iconica e designazione indicale - due dimensioni che i semiotici separano - coesistono quasi sempre (Severi, 2018, p. 142).

L'agentività degli oggetti rituali è bene sintetizzata dal sistema di relazioni che sviluppano i cosiddetti "oggetti persona", la cui attribuzione di soggettività è solo uno degli aspetti che li caratterizza. Tenendo sempre distinti i due piani del quotidiano e del rito, diremo allora che in entrambi i casi "l'oggetto" stimola la competenza di chi lo usa, senza la quale non può funzionare, ma solo in quello rituale genera una credenza e quindi un tipo di inferenza che procede per esclusione del dubbio, per cui "non può non credere", in base a "una premessa ostensiva controfattuale che riguarda l'oggetto":

Da una parte, l'oggetto vivente gioca un ruolo cruciale nella trasformazione di ciò che Bühler chiamava lo *io-qui-ora* dell'enunciazione e, dall'altra, questa ridefinizione satura completamente lo spazio infe-

Effects of Reading

renziale (il Denkraum, secondo la terminologia di Warburg) dell'azione. [...] Quando si realizzano questi complessi legami tra persona e statua, o feticcio, l'oggetto e l'essere vivente acquisiscono lo stesso statuto ontologico: si stabilisce, così, un rapporto di forma/sfondo tra l'universo dell'oggetto vivente e qualsiasi altra forma di esperienza. Questo è il gioco dell'oggetto persona, e questa è la forma che assume il legame di credenza che esso rende possibile (Severi 2018, p. 190).

Se leggiamo attentamente, non siamo molto lontani da affermazioni come quella riportata di seguito, per cui si dice che l'oggetto libro, contrariamente alle sue versioni digitali, stabilisce un intero ecosistema, tanto da garantire, in maniera certamente formale e controfattuale, un incontro esclusivo tra autore e lettore (Casati, 2013, p. 27):

Ecco però il punto. Da questa prospettiva il libro cartaceo ha un formato cognitivo perfetto. Assolve al suo compito in modo egregio perché contiene solo sé stesso. Certo non può di per sé tenere lontana la televisione o internet, ma segnala, con la sua compiutezza, la promessa di un incontro esclusivo tra autore e lettore. Ogni libro di carta è un piccolo ecosistema, una nicchia ecologica in cui convivono simbioticamente un autore e un lettore.

L'agentività rituale delle immagini sonore, delle parole di un canto terapeutico e degli oggetti in azione vorrebbe qui consentire di osservare il lettore di un libro dal punto di vista intenzionalmente straniante di chi non conosce né la pratica del leggere né l'oggetto su cui si esercita.

Come un rito, il libro è infatti in sé compiuto e autoconsistente, fatto di pagine costellate da icone visive, che indicano al lettore che cosa deve fare per leggere. Di queste le più importanti, come lo spazio bianco fra le parole o la loro disposizione lineare, non sono verbali ma degli indici, la pagina bianca realizzando una perfetta rappresentazione dello spazio e l'allineamento costituendo il principio primo della squadratura (Farinelli, 2003).

Circa poi l'atto del leggere, l'oggetto libro funziona come un dispositivo di enunciazione. Secondo l'affermazione sopra riportata e la tradizione che privilegia il ruolo dell'autore¹⁹ non sarà un dispositivo anonimo ma tale da stabilire anzi una relazione vitale ed esclusiva fra un lettore e uno scrittore. Tuttavia, è indubbio che questa relazione risulti mediata dalla lingua scritta²⁰ e da un manufatto che ha coinvolto per la sua "presenza nel mondo" quella pluralità di soggetti che hanno partecipato, in sintesi, al lavoro editoriale²¹.

Infine, con le parole rituali è l'egli del canto che agisce, grazie allo sciamano, mentre con il testo letterario agisce la lingua per opera dello scrittore. In entrambi i casi l'uso riflessivo della lingua qualifica la realizzazione dell'azione e i suoi effetti trasformano prima di tutto chi così la usa. Durante il canto Kuna e il simposio greco, dove prevale la comunicazione orale, importa il momento dell'enunciazione mentre in culture, come la nostra, che privilegiano la scrittura, vale la permanenza degli enunciati. In un caso si genera una identità rituale, che esiste per lo svolgimento del rito, nell'altro una identità autoriale che sussiste negli oggetti di scrittura, primo fra tutti il libro. Perciò diviene cruciale la lettura, con il lettore che incarna la figura dell'enunciatore complesso e per il quale gli effetti dell'assenza non meno che della presenza diventano decisivi.

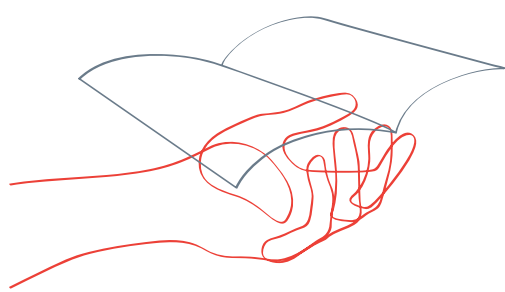
19 Domenico Fiorimonte (2003), di cui si veda soprattutto il capitolo V.

20 Non occorre insistere troppo sul fatto che la lingua sia fenomeno collettivo, oltretutto individuale. Andrà piuttosto ribadito, con Aldo Prosdocimi (1989, p. 20) che la scrittura inaugura una nuova dimensione della lingua, connotata dalla normatività.

21 Esemplare l'ambito di studi della sociologia dei testi, nato dal rinnovamento della bibliografia analitica con le ricerche di Donald McKenzie, di cui alcune opere sono state pubblicate in italiano (McKenzie, 1999, 2002a, 2002b, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Barthes, R. (1976). *Saggi critici*. Einaudi.
- Bateson, G. (1988). *Naven: un rituale di travestimento in Nuova Guinea*. Einaudi.
- Batini, F. (Ed.). (2023). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Il Mulino.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Benveniste, É. (2009). *Essere di parola: Semantica, soggettività, cultura* (P. Fabbri, Ed.). Bruno Mondadori.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Laterza.
- Deahene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- Deni, M. (2002). *Oggetti in azione*, Franco Angeli.
- Dupont, F. (1998). *L'invention de la littérature*. Éditions La Découverte.
- Dupont, F. (1993). *Omero e Dallas*. Donzelli.
- Farinelli, F. (2003). *Geografia. Una introduzione ai modelli del mondo*. Einaudi.
- Fiormonte, D. (2003). *Scrittura e filologia nell'era digitale*. Bollati-Boringhieri.
- Gelb, I. (1993). *Teoria generale e storia della scrittura*. Milano.
- Genette, G. (1989). *Soglie. I dintorni del testo*. Einaudi.
- Greimas, A. J. (1984). *Del senso II*. Bompiani.
- Illich, I. (1996). *Nella vigna del testo*. Raffaello Cortina.
- Iser, W. (1988). *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Il Mulino.
- Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. The Johns Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1971). *Il farsi e disfarsi del linguaggio*. Einaudi.
- Manetti, G. (2008). *L'enunciazione*. Mondadori Università.
- Marrone, G., & Landowski, E. (2002). *La società degli oggetti*. Meltemi.
- McKenzie, D. F. (1999). *Bibliografia e sociologia dei testi*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2002a). *Di Shakespeare e Congreve*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2002b). *Il passato è il prologo*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2003). *Stampatori della mente e altri saggi*. Sylvestre Bonnard.
- Petrucchi, A. (1976). Introduzione. Per una nuova storia del libro. In L. Febvre & J. H. Martin, *La nascita del libro*. Laterza.
- Platone (1966). *Opere*. Laterza.
- Prosdocimi, A. (1989). Le lingue dominanti e i linguaggi locali. In G. Cavallo, P. Fedeli, & A. Giardina (Eds.), *Lo spazio letterario di Roma antica* (Vol. II). Salerno Editore.
- Queneau, R. (1959). *Zazie dans le métro*. Gallimard.
- Semprini, A. (1996). *L'oggetto come processo e come azione. Per una sociosemiotica della vita quotidiana*. Esculapio.
- Semprini, A. (2003). *Il senso delle cose. I significati sociali e culturali degli oggetti quotidiani*. Franco Angeli.
- Severi, C. (1993). *La memoria rituale: follia e immagine del bianco nella tradizione sciamanica amerindiana*. La Nuova Italia.
- Severi, C. (2018). *L'oggetto persona*. Einaudi.
- Severi, C. (2024). *Il percorso e la voce*. Einaudi.
- Sini, C. (2002). *La scrittura e il debito*. Jaca Book.
- Svenbro, J. (1991). *Storia della lettura nella Grecia antica*. Laterza.
- Svenbro, J. (2021). *Le Tombeau de la cigale. Figures de l'écriture et de la lecture en Grèce ancienne*. Les Belles Lettres.
- Tasinato, M. (1997). *L'occhio del silenzio*. Esedra.
- Vargas Llosa, M. (2011). *Elogio della lettura e della finzione*. Einaudi.
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura*. Meltemi.



Il *Public Criticism* e l'*Open Reading* dei classici della letteratura italiana

Public Criticism and the Open Reading of Italian Literature Classics

Lucia Rodler

Associate Professor | University of Trento | lucia.rodler@unitn.it

ABSTRACT

Why still read the classics of Italian literature? Why persist in a difficult exercise in style and language? Why impose a forced experience on students? Why is the culture of the present not enough? This essay offers a reflection on the current crisis of reading the classics of Italian literature in two ways: it introduces the methods by which contemporary audiences approach heritage literature (structuralism and cognitive narratology above all), and it proposes a series of reflections on the scheme of communication proposed in the 1960s by the structuralist Roman Jakobson (context, addresser/sender, addressee/receiver, contact, common code and message) in the belief that every classic (in this case of criticism and not of literature) can be updated, even when it has profoundly renewed literary studies. The aim of these notes is to leave behind complaints about the isolation of humanistic culture from an increasingly scientific and technological world, and to engage in time to embrace inevitable changes in global communities, including the dissemination of culture and the public literature. Otherwise, there are two risks for literature: settling for a criticism without a readership, concentrated in methodological discourses and exclusive research that asserts an anachronistic centrality of literary classics; or educating readers without criticism, left at the mercy of improvised and merely surrounding productions.

Keywords: Structuralism, Cognitive narratology, Public literature, Public Criticism, Open Reading

Perché continuare a leggere i classici della letteratura italiana? Perché perseverare in un esercizio difficile di stile e linguaggio? Perché imporre un'esperienza forzata agli studenti? Perché la cultura del presente non basta? Questo saggio offre una riflessione sull'attuale crisi della lettura dei classici della letteratura italiana in due direzioni: introduce i metodi attraverso cui il pubblico contemporaneo si avvicina alla letteratura (soprattutto strutturalismo e narratologia cognitiva) e propone una serie di riflessioni sul modello di comunicazione elaborato negli anni Sessanta dallo strutturalista Roman Jakobson (contesto, mittente/emittente, destinatario/ricevente, contatto, codice comune e messaggio), nella convinzione che ogni classico (in questo caso della critica e non della letteratura) possa essere attualizzato, anche quando ha profondamente rinnovato gli studi letterari. L'obiettivo di queste note è superare le lamentele sull'isolamento della cultura umanistica rispetto a un mondo sempre più scientifico e tecnologico e impegnarsi per accogliere i cambiamenti inevitabili delle comunità globali, compresi la diffusione della cultura e il pubblico della letteratura. Altrimenti, la letteratura corre due rischi: accontentarsi di una critica priva di lettori, concentrata su discorsi metodologici e ricerche esclusive che affermano un'anacronistica centralità dei classici letterari; oppure formare lettori senza critica, lasciati in balia di produzioni improvvisate e meramente circostanti.

Parole chiave: Strutturalismo, Narratologia cognitiva, Public Criticism, Open Reading

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Rodler, L. (2024). Il Public Criticism e l'open reading dei classici della letteratura italiana. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 49-61. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-05>.

Corresponding Author: Lucia Rodler | lucia.rodler@unitn.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-05

1. Introduzione

Senza dubbio si può vivere bene anche senza avere letto Dante, Machiavelli, Leopardi, Manzoni e Collodi, solo per citare figure-base della cultura scolastica di un tempo. E allora perché ostinarsi a leggere e far leggere i classici, come recita un bel titolo di Daniele Aristarco (2022)? Per molte ragioni che hanno a che fare più con la vita che con la letteratura: anzitutto, come afferma il latinista Ivano Dionigi (2016), perché il presente non basta. Proprio i classici permettono di rinnovare il confronto tra oggi e ieri, aiutando a superare solitudini e pregiudizi; inoltre essi orientano verso la conoscenza e la cura del patrimonio materiale e immateriale, in questo caso della letteratura. Esistono però delle difficoltà, a partire dalla parola stessa che richiama le classi sociali, la suddivisione elitaria, la selezione esclusiva. Insomma quella formazione classico-letteraria affermata da Giovanni Gentile nel 1923 e già contestata nel 1962, con la scuola media unica e democratica (De Giorgi et al., 2024). Ecco allora che la critica letteraria potrebbe introdurre nuovi modi di interpretare e fare esperienza dei classici, anche per evitare gli analfabetismi di ritorno. Certo, non si tratta della stessa situazione del 1861, quando l'ignoranza diffusa era uno dei problemi maggiori del neonato Stato italiano. Ma anche oggi comunicare correttamente in lingua italiana è un problema culturale prima ancora che linguistico. E si sa che la lettura aiuta la *literacy*, cioè la capacità di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare attivamente alla società (come afferma il programma PISA, Program for International Student Assessment, dell'OCSE). Ma le cose non sono così lineari: leggo buona letteratura, imparo bene la cultura e la lingua italiane, mi esprimo correttamente. Perché c'è sempre qualcosa che si inceppa, già nella prima fase, quella della lettura, scolastica o personale.

Questo contributo fa allora il punto sulla crisi attuale della lettura dei classici in due modi: introduce tre metodi con cui i pubblici contemporanei avvicinano la letteratura patrimoniale (presentati anche alla luce delle tre missioni dell'università) e propone una serie di riflessioni sul geniale schema della comunicazione proposto negli anni Sessanta dallo strutturalista Roman Jakobson, nella convinzione che ogni classico (in questo caso della critica e non della letteratura) possa essere aggiornato, anche quando ha profondamente rinnovato gli studi letterari. L'obiettivo è quello di lasciarsi alle spalle le lamentele sull'isolamento della cultura umanistica da un mondo sempre più scientifico e tecnologico e di impegnarsi per tempo ad accogliere cambiamenti inevitabili nelle comunità globali. Non si può parlare di letteratura senza guardare all'oggi, rimanendo in standby nella nostalgia di un tempo che non c'è più, oppure in attesa di un tempo che non c'è ancora. Si rischia altrimenti di accontentarsi di una critica senza lettori, concentrata in discorsi metodologici e in ricerche esclusive che affermano una centralità inesistente; oppure di lettori senza critica, lasciati in balia di produzioni improvvisate e solo circostanti. Per evitare questa situazione, le pagine seguenti riassumono anzitutto il contributo della critica del Novecento, con inevitabili semplificazioni; e introducono l'*open reading* come ipotesi di avvicinamento ai classici, nella cornice del *Public Criticism*.

2. Il punto di vista del Novecento

Quando Roman Jakobson ha creato e diffuso alcune formule efficaci in Europa e oltre Atlantico – il termine strutturalismo e il modello della comunicazione tra le altre –, aveva dietro di sé mezzo secolo straordinario dal punto di vista della critica letteraria. Dopo un secondo Ottocento attento al determinismo di *race, milieu, moment*, nelle parole del critico francese Hippolyte-Adolphe Taine, il nuovo secolo volta le spalle alle ricerche sul contesto storico e sulla biografia degli autori per mettere al centro il testo. Questa è la novità di linguistica, formalismo russo, strutturalismo praghese e New Criticism anglo-americano. Con

Effects of Reading

differenze che non è qui necessario ricordare, i critici della prima metà del secolo scelgono il *close reading*, cioè una lettura attenta alle tecniche letterarie (ripetizioni, parallelismi, figure retoriche, rime, ecc.) che definiscono la letterarietà del testo, ossia la sua singolarità linguistica. Nonostante le ipotesi di Jurij Tynjanov, prima, e di Jurij Lotman e Boris Uspenskij, poi, sull'eteronomia del testo e sui rapporti con la cultura circostante (Bottiroli, 2006; Fusillo, 2009; Neri & Carrara, 2022), queste teorie sono ricordate per avere affermato il valore intrinseco di un'arte che non intende svolgere funzioni morali, pratiche, didattiche: un testo piace perché è letteratura, non perché va applicato a qualcosa, ad esempio alla propria educazione sentimentale o estetica. Poco importa allora che la lettura catturi dentro vicende di personaggi che appassionano riga per riga, da sinistra a destra, dall'alto al basso della pagina. Si insegna invece a smontare il testo per individuarne la letterarietà in modo quasi oggettivo, misurando ad esempio – quando lo studio linguistico-formale-strutturale è già narratologia – i rapporti tra fabula e intreccio, tra narratore, personaggi e funzioni, tra tempi e spazi che definiscono lo scarto rispetto al quotidiano.

Spesso il *close reading* coinvolge anche lo stile dei saggi critici che diventano scientifici nel metodo, replicabile per ogni lettura, e creativi nella scrittura, tra citazioni puntuali, intertestualità raffinata e lessico specialistico. È la stagione fortunata della critica letteraria, vera e propria endiadi di successo: non esistono solo la letteratura da una parte e le interpretazioni dall'altra, ma la creatività della prima e la scientificità della seconda si incontrano in saggi memorabili (Hartman, 1980; Kramnick, 2023), tra cui appunto quelli di Jakobson. Fondatore del Circolo linguistico di Mosca e dello strutturalismo praghese, emigrato negli Stati Uniti nel 1941 per fuggire l'antisemitismo, Jakobson definisce la comunicazione attraverso sei elementi con le rispettive funzioni: precisa anzitutto che ogni scambio verbale richiede un emittente che invia un messaggio a un destinatario; il messaggio è costruito secondo le regole di un codice, in dialogo con un contesto e un canale. Ogni studioso di grammatica, linguistica, letteratura, che riconosce questi fattori, svolge una funzione metatestuale, individuando nel testo la tonalità dominante. Le forme di scrittura autobiografica, ad esempio, esprimono la sensibilità di un emittente, svolgendo una funzione espressiva o emotiva; diversamente, la letteratura per l'infanzia si concentra sul destinatario, operando in funzione conativa o persuasiva. Ci sono poi messaggi che servono a verificare se il canale funziona ("Pronto, pronto, mi senti?"), a prolungare o interrompere la comunicazione ("Guarda che non ho finito"), e in questi casi si parla di funzione fatica o di accentuazione del contatto. E ancora, i testi storici o giornalistici sono destinati a trasmettere informazioni sul contesto (con funzione referenziale). Infine, è possibile mettere l'accento sul messaggio in quanto tale, precisando così la funzione poetica. Ed è proprio quest'ultima caratteristica che identifica la letteratura.

Questa teoria ha goduto di giusto prestigio perché definisce un metodo chiaro, ordinato e replicabile di analisi della comunicazione. È ancora molto usata oggi, anche in ambito didattico, prevalendo ancora l'interesse per il messaggio e la sua letterarietà, a scapito di altri fattori, come l'emittente e il canale. Resta magistrale l'analisi del sonetto *Les Chats* di Baudelaire, proposta insieme da Roman Jakobson e Claude Lévi-Strauss nel 1962, nella convinzione che lo strutturalismo sia un metodo scientifico transdisciplinare (in questo caso linguistica, antropologia e letteratura): schema delle rime, morfologia delle parole-rima, sintassi del testo (parallelismo sintattico, ad esempio), corrispondenze verticali, orizzontali e diagonali (tra quartine e terzine); l'interpretazione di Jakobson e Lévi-Strauss spiega il significato di mimetismi e metamorfosi tra uomini e animali, cioè il contenuto del sonetto di Baudelaire, con un metodo formalista-strutturalista affascinante, ma ormai lontano da competenze e sensibilità di lettori e lettrici contemporanei. Non per caso, infatti, la critica letteraria ha preso anche altre strade.

Oggi, ad esempio, gli studiosi rivalutano l'autore/l'autrice, elemento molto trascurato nel Novecento, che – in discontinuità con l'Ottocento – giudica la biografia un metodo "estrinseco", cioè poco utile per la critica letteraria, almeno a parere di René Wellek e Austin Warren (1942) che, a metà Novecento, scrivono la fondamentale *Theory of Literature*. Sulla stessa linea, negli anni Sessanta, Roland Barthes (1988) ipotizza addirittura la morte dell'autore, non solo rispetto alla letterarietà del testo, ma anche in confronto

Effects of Reading

al destinatario-lettore che comincia a interessare gli studiosi. Solo dagli anni Ottanta, il discredito nei confronti dell'autore viene messo in dubbio da storici e critici letterari che individuano nella biografia un fattore di bilanciamento di teorie troppo astratte e generali rispetto all'umanità della vita individuale (Renders et al., 2017). Volendo usare lo schema di Jakobson, si tratta dunque di sottolineare la funzione emotiva, ad esempio raccontando il lavoro di scrittori, scrittrici e magari anche di critici, tra formazione, impegni privati e pubblici, intuizioni efficaci o ipotesi fallite, per catturare l'empatia del lettore. Al proposito vale la pena ricordare qualche caso particolarmente evidente; il primo riguarda il filologo Emilio Pasquini, autore di un importante e innovativo commento alla *Divina Commedia* (insieme ad Antonio Quaglio, pubblicato in tre volumi tra il 1982 e il 1986), ma anche di un piacevolissimo lavoro sulla vita di Dante, così introdotto nel 2006:

Il tempo, di norma, rispetta le parole scritte assai più che gli eventi della nostra esistenza. Nel caso di un grande scrittore antico, e di Dante in particolare, al centro di ogni discorso sta l'insieme dei suoi testi, e questi stessi offrono le risposte più pregnanti. Ma la vita serve a illuminare le opere e queste giovano a riempire i vuoti di una biografia fatalmente lacunosa: con tutti i rischi che un'operazione del genere può comportare, in assenza di tanti anelli intermedi, anche per chi faccia professione di prudenza (Pasquini, 2006, p. 7).

Con prudenza, dunque, la biografia può "illuminare" l'interpretazione testuale che resta naturalmente "al centro di ogni discorso". Queste poche righe suggeriscono che la biografia può essere un modo piacevole di scoprire un autore del passato e, dunque, anche una forma di *Public Criticism*. E aiutano anche a comprendere l'importanza assunta dalla filologia d'autore, cioè quella disciplina che entra nel laboratorio delle varianti (come già aveva insegnato Gianfranco Contini, 1970), e valorizza i paratesti (ad esempio le lettere, le interviste, tutti quei documenti che danno spessore alla biografia). In questi casi, dunque, la funzione emotiva e quella poetica si intrecciano, grazie alla funzione metalinguistica svolta dall'interprete, insieme biografo e filologo. D'altronde, anche il critico può raccontare il suo lavoro di ricerca, tra ipotesi, ripensamenti ed errori: il secondo esempio riguarda infatti il giovane Umberto Eco che ricorda nel 2008 la seduta di laurea sull'estetica di Tommaso d'Aquino, discussa nel 1954 alla Facoltà di Filosofia dell'Università di Torino, con i filosofi Luigi Pareyson e Augusto Guzzo nelle vesti di relatore e controrelatore:

Quando avevo presentato la mia tesi sull'estetica di Tommaso d'Aquino ... uno dei membri della commissione criticò una sorta di mia "fallacia narrativa". Secondo lui era inevitabile che uno studioso maturo, immergendosi in una ricerca, procedesse per tentativi, avanzando delle ipotesi che poi avrebbe rifiutato, ma alla fine del suo lavoro tutti questi tentativi dovevano essere stati risolti e avrebbe dovuto esporre solo le conclusioni a cui era pervenuto. Io invece (secondo lui) avevo raccontato la storia della mia ricerca come se fosse una indagine poliziesca. L'obiezione mi fu fatta in modo amichevole e mi suggerì la fondamentale idea che *ogni ricerca dovrebbe essere "raccontata" in questo modo*. Un lavoro scientifico deve essere quello che gli anglosassoni chiamano un *whodunnit*, un *giallo*: il racconto della ricerca del Sacro Graal. E credo di aver fatto così con i miei lavori successivi (Eco, 2023, p. 14).

La vita del critico è dunque una continua indagine sui testi, un esperimento di *science-in-the-making* che non ha nulla di *ready-made*. Perciò la supposta "fallacia narrativa" della ricerca umanistica (che racconta il percorso invece di esporre i risultati) diventa il punto di forza dell'emittente che avvicina il pubblico alla complessità dei metodi. In questo modo la centralità del testo e della funzione poetica viene sostituita dall'interesse per il processo cognitivo e affettivo di chi parla e di chi ascolta/legge: funzione emotiva e fatica veicolano i nuclei di senso della scrittura e della critica, rinnovando anche lo stile della comunicazione. Negli anni Settanta del Novecento, infatti, il filosofo e linguista inglese Herbert Paul Grice (1993) offre quattro massime conversazionali, a garanzia dell'efficacia di ogni atto comunicativo:

Effects of Reading

- la massima del modo, ossia la richiesta della maggior chiarezza possibile;
- a massima della relazione, ossia la considerazione del punto di vista dell'ascoltatore/lettore;
- la massima della quantità, ossia la selezione di concetti e parole;
- la massima della qualità, ossia l'autenticità di competenze e conoscenze.

Facili da realizzare solo in apparenza, le quattro massime sono importanti perché sostengono la comunicazione eso-riferita (cioè rivolta verso l'esterno, verso i non specialisti) e non quella endo-riferita (cioè rivolta all'interno dell'ambiente specialistico). Questa trasformazione è oggi richiesta anche dall'università che parla di terza missione (a integrazione di ricerca e didattica). Per ora, nell'incertezza della critica accademica, docenti della scuola secondaria, scrittori e scrittrici sono le avanguardie di una nuova ricerca in funzione emotiva e conativa, con alcuni casi interessanti di interpretazione divulgativa di classici della letteratura italiana. Nel 2023 Eleonora Mazzoni propone, ad esempio, una biografia di Alessandro Manzoni destinata al pubblico giovane:

È vero, le biografie non spiegano gli artisti e ciò che contano sono soltanto le opere, ma è altrettanto vero che gli artisti le contaminano con il corpo caldo dei loro legami profondi... E la vita, oltre a sottrarre l'autore all'astrazione, getta esili ponti tra lui e chi legge, tra chi legge e se stesso. Sono proprio questi sottilissimi fili che mi hanno legata ancora di più all'"opera inquieta" di Manzoni, adatto per questi nostri tempi inquieti, perfetto per il periodo più inquieto della nostra esistenza, l'adolescenza. Ma non solo (Mazzoni, 2023, pp. 4-5).

In questo come in altri casi di comunicazione umanistica, conviene sottolineare l'esplicito riferimento a sensazioni ed emozioni di autore e lettore/critico che riconoscono per esperienza un "corpo caldo" e i "tempi inquieti". Certo, *Il cuore è un guazzabuglio. Vita e capolavoro dello straordinario Manzoni* non è un'opera di critica accademica, ma un ottimo viatico per la lettura dei *Promessi sposi*. La biografia incrocia infatti molte delle richieste di lettura contemporanea, tra cui il riferimento ai documenti, la predilezione per le testimonianze di figure laterali (soprattutto femminili) e il coinvolgimento in prima persona dell'autrice ("sottilissimi fili che mi hanno legata"). E quest'ultima caratteristica ricorre in altri testi pubblicati di recente. Leggiamo ad esempio l'introduzione di Guendalina Middei a *Innamorarsi di Anna Karenina il sabato sera. L'arte di leggere i classici in dieci brevi lezioni*:

In tanti, oggi, credono che i classici non siano libri per tutti. Belli, sì, e profondi, ma rivolti soltanto a un certo genere di lettori. Ecco, lasciatemelo dire: sono sciocchezze! ... La lettura è l'esperienza più democratica di tutte. Non conta chi sei, quanto possiedi o che lavoro fai: ci sei tu, ci sono le pagine che hai davanti e c'è la tua voglia di capire, immaginare, conoscere... Queste pagine non vogliono essere un manuale ... non è neppure un saggio critico... Piuttosto, vorrei tentare di farvi sentire l'incanto che provai, per esempio, leggendo per la prima volta *Guerra e pace* (Middei, 2024, pp. 9, 12).

Non una critica scientifica, dunque, ma il racconto di esperienze di lettura di qualche classico che "fa fremere, sobbalzare, provoca il batticuore. Un classico non somiglia a nessun altro libro. La voce dei suoi personaggi, il modo in cui è scritto ci sollecitano domande, ci lasciano attoniti e ci spingono a pensare: 'io questa cosa non l'ho mai letta prima'" (Middei, 2024, p. 178). Lontane dal metodo di Jakobson, queste affermazioni ci aiutano a comprendere la triste verità ricordata di recente da Jonathan Kramnick che insegna English Literature a Yale: "People like literature. They just don't like literature professors" (Kramnick, 2023, p. 100). E per questo, prosegue il critico statunitense citando la declaratoria della rivista *Public Books*, fondata nel 2012 da Sharon Marcus e Caitlin Zaloom, "It is desirable for academics to speak to a broader audience, and exciting for readers outside of the academy to debate what scholars have to say"

Effects of Reading

(Kramnick, 2023, p. 107). Solo così, infatti, gli studi umanistici, anche quelli accademici, potranno sopravvivere.

3. La narratologia cognitiva di fine Novecento e del Duemila

Nelle precedenti pagine si è detto che il Novecento è stato dominato dalla centralità del testo, almeno fino ai tardi anni Sessanta quando, con Hans Robert Jauss (1987) e la Scuola di Costanza, si afferma l'estetica della ricezione, cioè l'interesse per il lettore e la lettrice. La funzione conativa della letteratura diventa importante (ancora prima di quella emotiva di cui abbiamo già detto) perché le scelte del pubblico creano un orizzonte di attesa che riguarda anche la critica. Ecco allora che, finalmente, il campo della letteratura si allarga e comprende generi e opere prima esclusi: il pubblico medio acquista libri rosa e libri gialli? Cioè non la letteratura "alta", ma quella produzione paraletteraria ripetitiva, schematica e spesso iperbolica? Bene, allora la semiotica e gli studi culturali cominciano a studiarla e, in Italia, il fumetto, la canzone e la pubblicità diventano oggetti di indagine accademica (anzitutto grazie a Umberto Eco, 1964). Fino circa alla fine del secolo, comunque, la critica letteraria difende la sua specificità linguistico-retorica, sia perché conta sull'autorità di maestri capaci di rielaborare con flessibilità i metodi del Novecento (Ezio Raimondi e Andrea Battistini, 1990, ad esempio), sia perché studenti e studentesse sono pur sempre cresciuti in una scuola ancora tradizionale.

Intanto le trasformazioni proseguono. La ricerca umanistica attira infatti l'interesse di neurologi e psicologi (Jerome Bruner, 2003, anzitutto) che parlano in modo scientifico delle emozioni della lettura. Cominciano a circolare idee e linguaggi molto diversi dalle analisi storico-statistiche proposte dagli studiosi della ricezione franco-tedeschi (oltre a Jauss, si possono ricordare Robert Escarpit, 1970, e Robert Darnton, 1988): si dice che leggere migliora la memoria e la riflessione, regola l'umore, sviluppa l'empatia, rinforza le sinapsi, compensa la perdita di neuroni nei pazienti anziani, diminuisce i livelli d'ansia, allevia il dolore, limita gli effetti secondari dei trattamenti contro il cancro e aumenta la speranza di vita di lettori e lettrici rispetto a chi non prende mai un libro in mano. Di più, proprio in Italia, nel 1992, Giacomo Rizzolatti (2019) e la sua équipe scoprono l'esistenza di particolari neuroni, chiamati specchio, che si attivano quando vediamo qualcuno fare qualche cosa (per cui se osserviamo qualcuno piangere, ci viene da piangere). Che cosa c'entra la lettura che non è una reazione mimetica immediata, ma una complessa esperienza della vita intellettuale e sensibile? Appunto. Nel nuovo secolo i neuroscienziati comprendono che proprio un intenso lavoro mentale di rappresentazione e immaginazione come la lettura attiva l'empatia, cioè permette di comprendere e provare ciò che l'altro sente. Ciò significa anche che critica letteraria e psicologia possono aiutarsi a vicenda per comprendere le passioni umane (Smorti, 2022; Zunshine, 2006). Nella lettura proposta in ambito didattico, ad esempio, bisogna mantenere il distacco oggettivo delle analisi formali o sociologiche, tipico della ricerca novecentesca, o si devono analizzare le emozioni estetiche, tra empatia, identificazione, immersione, a partire dalla propria relazione personale e partecipativa col testo? (Felski, 2020).

Un formalista-semiologo come Tvetan Todorov (2008) è tra i primi a comprendere che non si può restare nel Novecento: la letteratura è in pericolo, scrive nel 2007, pensando alle griglie di analisi strutturalista, spesso applicate in modo meccanico. Bisogna che la critica letteraria e la didattica diano meno importanza agli aspetti formali della scrittura, della composizione e dello stile, anche ascoltando chi sostiene la lettura e la letteratura per un'etica della vita buona: Martha Nussbaum (2006), ad esempio, e oggi anche Papa Francesco (2024). A questo punto, vissuta spesso come stimolante "laboratorio morale" (Hakemulder, 2000), la critica riscopre alcuni nuclei di senso trascurati nel Novecento: oltre all'autore di cui si è detto, ci sono i personaggi, non semplici sfere d'azioni (Propp, 1966) o modelli attanziali (Greimas, 1966), ma facilitatori del benessere individuale. Vere e proprie metalessi di lettori e lettrici, i personaggi ci aiutano a mettere in ordine la vita, a collegarci alle esperienze degli altri e perfino a concepire le passioni più terribili

Effects of Reading

grazie a esperienze sensoriali vissute nel corpo (Ercolino & Fusillo, 2022). Tra essi don Chisciotte e Madame Bovary sono capofila perché raccontano gli effetti straordinari della lettura sull'immaginario e i comportamenti. Ma piace anche molto dare voce a personaggi pensati come silenziosi. Così, ad esempio, in occasione dei 150 anni dalla scomparsa di Manzoni, Annalisa Strada e Gianna Re (2023) rielaborano un'idea del collettivo Millerighe e riscrivono *i Promessi Sposi* dal punto di vista della protagonista.

Lucia Mondella è stata spesso considerata un personaggio umile e passivo, ma in realtà è il fulcro de *I promessi sposi*, è lei a mettersi in relazione con tutti i personaggi, nessuno escluso. Non solo: imparando a conoscerla bene, si scopre una giovane donna che si batte per le proprie convinzioni, un esempio di grande forza e profonda umanità.

In questa versione del capolavoro manzoniano, fedele all'opera originale, è Lucia a raccontare in prima persona, narrando così le vicende da un altro punto di vista, il suo (Strada & Re, 2023, rivolto di copertina).

Che cosa può dire la critica letteraria di opere di questo tipo? Senza dubbio, nonostante la dichiarata fedeltà al romanzo originale, la riscrittura salva il contenuto ma perde lo stile (l'ironia, ad esempio). Ma, comunque, sollecita risorse attenzionali, emotive ed edoniche che vanno analizzate (Schaeffer, 2015). Ogni adattamento è infatti un tentativo di rendere l'esperienza estetica di un classico, oggi in gran parte sconosciuto, disponibile all'intelligenza affettiva di lettori e lettrici che, magari, in un secondo tempo, avvicinano la Lucia originale del testo manzoniano: questa, almeno, è la speranza. Intanto, lettori e lettrici scoprono un personaggio che rappresenta sia il patrimonio culturale italiano sia un veicolo verso se stessi e gli altri. Solo nella finzione, infatti, osserviamo in trasparenza donne e uomini, buoni e cattivi, vittime e carnefici, che, nella realtà, restano opachi e inaccessibili. In questo modo la lettura non allontana dal mondo reale, ma avvicina a tante vite diverse attraverso personaggi-metalessi di emozioni e comportamenti (Castanò, 2024; Zunshine, 2022).

Senza dubbio, dopo un secolo di *close reading* e di studio della funzione poetica, il punto di vista e il linguaggio della critica risultano irriconoscibili: sulle orme di Todorov e della propria esperienza di insegnante, Aristarco scrive che "smontare i singoli pezzi di un'opera prima che il lettore possa farsene un'idea complessiva è una pratica controproducente eppure diffusa" (Aristarco, 2022, p. 16). Il fatto è che "L'introduzione a un classico non deve precludere l'esperienza del classico" (Aristarco, 2022, p. 16), cioè la sua funzione emotiva e conativa. Certo, è difficile perché bisogna "semplificare senza banalizzare e senza omettere nulla" (Aristarco, 2022, p. 18). Questa è la sfida del *Public Criticism*. Questo è il modo di mantenere e rinnovare il ruolo civile delle *Humanities*, altrimenti destinato a ridursi fino a scomparire a favore di scienza e tecnologia, discipline che hanno saputo (anche) rinunciare al linguaggio specialistico e diventare (anche) scienza nella società. Soprattutto in questo secolo, infatti, gli scienziati hanno riflettuto sulla comunicazione con una consapevolezza nuova: da circa un decennio Massimiano Bucchi e Brian Trench (2016) si chiedono che cosa rende la volgarizzazione scientifica attuale diversa da quella praticata nel Settecento, ad esempio da Francesco Algarotti. Due risposte sono importanti: anzitutto il pubblico va pensato al plurale, tenendo conto delle diversità di età, genere, lingua, cultura. Poi, si devono riconoscere modelli diversi di divulgazione, da quello lineare, pedagogico e paternalistico della lezione cattedratica, dentro o fuori le istituzioni (*deficit model*), a quelli più dialogici e partecipativi, anche in forma di conversazione intorno alla scienza, sperimentati negli ultimi anni (Bucchi & Trench, 2021). Puntando a un coinvolgimento diffuso e precoce, sono nati, in ambito umanistico, i progetti *Leggere: Forte!* o *Leggimi ancora* che sostengono la lettura ad alta voce (Batini, 2022), anche grazie all'impegno di numerosi insegnanti. Inoltre, dal 2012, le università si sono assunte ufficialmente la responsabilità di coinvolgere i cittadini attraverso la cosiddetta "terza missione", recependo così la promozione da parte della Commissione Europea del concetto di ricerca e innovazione responsabile (RRI). Si tratta di valorizzare, nell'applicazione, i prodotti della

Effects of Reading

didattica e della ricerca, favorendo il confronto, lo scambio e lo sviluppo reciproco tra l'Università e i cittadini di un territorio per costruire una società della conoscenza. Si parla allora, anche in ambito umanistico, di *citizen science*, di *open science* o, come in questo saggio, di *open reading*.

In questa cornice partecipativa, il critico letterario di formazione accademica è in difficoltà: non può solo approfondire e insegnare i concetti novecenteschi qui brevemente ricordati, ma deve comprendere in modo nuovo quel patrimonio culturale che appartiene a tutte e tutti. E non si tratta di fare di più (aggiungendo ad esempio la terza missione), ma di guardare in un altro modo il proprio mestiere (dalla prima alla terza missione). Certamente la critica deve garantire la qualità della ricerca anche fuori dagli spazi strettamente circoscritti dell'accademia, sempre tenendo conto delle regole conversazionali e dell'impegno cooperativo di Grice. Ma occorre anche aprirsi a un'alleanza tra discipline, senza troppi fastidi o soggezioni. Dopo avere dialogato nel Novecento con i linguisti e i semiologi per parlare dei testi, ora è la volta di psicologi e pedagogisti che mettono al centro la lettura e i pubblici. E ancora, la critica che voglia praticare il *Public Criticism* può trarre ispirazione dagli scienziati che teorizzano e praticano da tempo la scienza nella società, e dagli storici, molto visibili sui mass media e nelle librerie e già provvisti, dal 2018, di un *Manifesto della Public History*. Tutto questo nella consapevolezza metatestuale che nessuna ricerca umanistica può sopravvivere fuori da una società che ha trasformato contesti e canali della comunicazione. E ora proprio questi due fattori dello schema di Jakobson richiedono attenzione perché riguardano le trasformazioni nella tecnologia e nell'uso dei media vissute dai pubblici della comunicazione letteraria.

4. Il Public Criticism

Con una buona dose di semplificazione, motivata dall'economia di un saggio che non approfondisce la teoria della letteratura del Novecento, ma riflette sulla necessità di salvare il patrimonio letterario del passato presso tutti coloro che non scelgono gli studi umanistici (cioè la maggioranza della popolazione), abbiamo visto che i cambiamenti contemporanei richiedono nuovi concetti, modelli e disponibilità di ricerca rispetto allo schema di Jakobson. La letterarietà di un testo è ora da valutare dentro una sequenza causale e temporale, con l'autore (causa del testo) e i pubblici (lettura ed effetti del testo) coinvolti da nuovi canali e nuovi contesti che offrono buone possibilità per rilanciare la ricerca umanistica. Il fatto che gli Atenei facciano uso abituale di Facebook, Instagram e altre piattaforme ci fa capire che anche le istituzioni scientifiche sono ben consapevoli dell'importanza sociale di aggiornare la comunicazione. Ecco allora che il terzo metodo per leggere i classici della letteratura viene pensato come *open reading*, anche in vista di nuove figure professionali. A questo proposito stanno nascendo coraggiosi e ormai indispensabili corsi di laurea che usano nella declaratoria termini come "divulgazione", "diffusione", "disseminazione", oltre al più consolidato "comunicazione". Non tutti gli iscritti a un corso di laurea umanistico, infatti, potranno proseguire nel mondo della ricerca o mettersi in gioco nella didattica scolastica (anche visto il calo demografico); alcuni potranno invece impegnarsi nel cosiddetto "capitalismo cognitivo" (Citton, 2017), cioè nel nuovo mercato della cultura che conosce le regole del marketing e della ricerca di finanziamenti per dare visibilità alle discipline umanistiche e costruire progetti di educazione permanente (Entradas et al., 2020). Le pratiche dei comunicatori umanistici volontari, oggi molto importanti, potrebbero essere così integrate da quelle della nuova classe emergente di professionisti del *Public Criticism*. Il modo in cui la formazione universitaria saprà partecipare all'avanguardia di questi anni determinerà anche la sopravvivenza degli studi letterari che, intanto, sperimentano nuovi linguaggi e formati, dalla riscrittura alla performance, alle arti musicali e visive. La funzione fatica vive oggi nei podcast e nel teatro di Alessandra Sarchi (2021), storica dell'arte e scrittrice ormai affermata, e di Edoardo Prati (2024), studente di Lettere classiche dell'Ateneo di Bologna, già proiettato nel mondo di social, teatro e televisione, o nei *graphic novel* sulle opere di Dante, Petrarca, Boiardo, Calvino, tra gli altri. Così ad esempio ha inizio il racconto che Petrarca fa del

Effects of Reading

Canzoniere, nell'adattamento di Daniele Aristarco e Guenda Sburelin (2024):

Cara Lettrice, Caro Lettore,
questa lettera è rivolta a te che vivi nel futuro, a te che non conosco e che chiamo “postero”. Postero è chi vivrà in un tempo lontano, nella posterità. Hai mai sentito parlare di me? Spero di non risultare presuntuoso, ma io credo di sì. Mi chiamo Francesco Petrarca. Sono stato uno scrittore e uno studioso. Soprattutto, ricordalo bene, sono stato un poeta. Parlo di me al passato perché, quando mi leggerai, sarà trascorso un secolo o forse un millennio dal momento in cui io scrivo questa lettera, da questa notte d'estate del 1374 (Aristarco & Sburelin, 2024, p. 4).

Le poche righe mostrano la lucidità di un racconto che mette al centro il rapporto tra il pubblico e uno scrittore che parla di amore (“un sentimento nobile e feroce, un dono e una ferita”, Aristarco & Sburelin, 2024, p. 6), oltre che del proprio lavoro in latino e in volgare. Certo, i versi del *Canzoniere* citati sono pochi e quasi mimetizzati dentro le immagini. Eppure questo approccio sineddochico-metonimico è forse più efficace di ogni antologia con note e apparati. Alla fine il curatore spiega il suo lavoro: ha voluto completare la lettera alla posterità, dedicata alle sole opere latine con una lettera fittizia sull'amore, scritta poco prima della morte:

Non sapere esprimere ciò che si prova impedisce di viverlo a pieno, è un duro ostacolo da vincere. Al sentimento dell'amore Francesco Petrarca ha dato la consapevolezza dell'amore. Il *Canzoniere* è anche una consegna della lingua perfetta per esprimere il più importante tra i sentimenti umani. E non solo. La sua analisi così onesta, talvolta feroce, del sentimento amoroso ci insegna a guardare a noi stessi, a non nascondere le contraddizioni, a riflettere sui nostri pensieri e sui comportamenti (Aristarco & Sburelin, 2024, p. 40).

Le parole di Aristarco indicano in modo semplice la possibilità di applicare Petrarca al contesto delle emozioni difficili da esprimere che appartiene agli adolescenti. Riuscirà questo Petrarca a meritare la fiducia di giovani e giovanissimi? Si tratta senza dubbio di un caso di *open reading*, di adattamento al linguaggio verbo-visivo contemporaneo, che in questo caso è un albo illustrato, cioè un testo con poche parole e molte immagini, spesso accompagnato da sezioni esplicative, da cui abbiamo tratto le citazioni. Ma altri codici e canali nascono di continuo in un periodo tanto creativo nell'adattamento di opere e figure classiche che la funzione poetica dei testi pare consistere proprio nella sperimentazione continua. E infatti nell'introduzione al *graphic novel* che Marco Aldrighi e Lucia Gabbi hanno dedicato all'*Orlando innamorato* di Boiardo, Cristina Montagnani (2022) scrive:

In che modo, dunque, potevamo restituire al testo un po' della sua “godibilità”, della straordinaria malia che oggi è difficile cogliere per chi non legga l'italiano antico? Un'ottima risposta, secondo me, sarebbe stata un serial televisivo; altro che *Trono di spade*: l'*Innamoramento* tradotto in immagini bucherebbe qualsiasi televisore... Per evidenti ragioni di *budget*... abbiamo optato per la forma del *graphic novel* (Montagnani, 2022, p. 3).

La riflessione è importante perché sottolinea da un lato la difficoltà linguistica dei classici della letteratura italiana e dall'altro le ragioni economiche che limitano il riuso della letteratura. In entrambi i casi il *Public Criticism* può aiutare perché aggiorna la funzione referenziale dei testi. E lo abbiamo già accennato: nel corso del secondo Novecento il “sistema delle arti” (dominato dalla letteratura) è diventato “sistema dei media” (Benvenuti, 2023) con effetti positivi perché la cultura è diventata accessibile a molti più pubblici, meno costosa e più veloce nella circolazione. Ma l'adattamento dei classici comporta anche effetti negativi, di semplificazione e distrazione dalla lettura attenta e riflessiva di un libro. Non si intende naturalmente

Effects of Reading

sostenere l'opposizione tra cartaceo/complessità e digitale/semplificata, ma riflettere con Marianne Wolf (2018) sull'importanza di un cervello "bi-alfabetizzato" (Wolf, 2018, p. 157), cioè anche e ancora capace di familiarizzare con la pazienza cognitiva richiesta dai volumi cartacei: per leggere meglio, scrivere meglio e, soprattutto, vivere meglio, dando nuovo spazio alla riflessione. Per "riportare a casa", cioè al libro, lettori e lettrici, occorre però muovere da esperienze creative, partecipative e piacevoli, sul modello della "conversazione sociale intorno alla scienza", proposta da Bucchi e Trench (2021). La letteratura non è un talk show? Verissimo, ma perché il successo della comunicazione pubblica deve rispondere solo alle logiche commerciali della televisione? Perché non imparare a servirsene in ambito educativo? La citazione "spontanea" di Dante nelle canzoni contemporanee, da Caparezza del 2014 a Francesco Gabbani del 2017, tanto per restare nel decennio appena trascorso, va presa come un riconoscimento importante del ruolo della letteratura. E così anche la passione per i gruppi di lettura e l'importanza della lettura ad alta voce (Batini, 2022). Per il mediatore – scrittore, insegnante, bibliotecario, critico –, la conversazione significa prendere molto sul serio la funzione fatica e il rapporto con i pubblici: ci siete? Ci sono per voi? Condividiamo conoscenze, competenze, emozioni? Per introdurre Boccaccio, ad esempio, oggi non bastano le magistrali analisi di Vittore Branca (1956), Mario Baratto (1970), Cesare Segre (1974), cioè di alcuni dei più importanti studiosi del Novecento. Meglio invece partire da ciò che c'è "intorno" a Boccaccio, ad esempio dalle indagini sul pop di Marco Bardini (2020), che segue la presenza otto-novecentesca dell'autore del *Decamerone* in opere d'invenzione letteraria, teatrale, filmica, musicale, nei prodotti delle industrie culturali di elaborazione e distribuzione, inclusi gli oggetti e le merci.

L'ipotesi della comunicazione inclusiva riconosce infatti i diritti dell'adattamento che è sempre una questione di relazione. Senza dubbio, come già sosteneva Ezio Raimondi, la ricerca di letture problematizzanti tra passato e presente è uno dei fondamenti della critica ermeneutica, del dialogismo bachtiniano e della semiotica della cultura lotmaniana (Raimondi, 2007; Raimondi, 2008; Raimondi, 2012). Rispetto a queste ricerche nate e circolate tra pubblici ristretti, però, il Public Criticism ha il merito di cercare una ricezione inclusiva e democratica. Il critico francese Yves Citton (2017) parla di lettura attualizzante: non la ricostruzione della storia letteraria e nemmeno l'interpretazione formalista-strutturalista, ma la creazione di un evento, cioè di un incontro tra testo e lettore che genera un'esperienza estetica, stimolando fiducia nel valore della letteratura. Non si tratta dunque di conservare il passato, ma di cercare un rapporto presente per costruire la comunità futura di lettori e lettrici interessati a confrontare i comportamenti attuali (che vanno così resi consapevoli) con quelli del testo passato riconosciuto nella sua diversità. L'ipotesi è molto stimolante perché sostiene un vero e proprio confronto di modelli di umanità, individuale e collettiva, tra continuità e differenza. *L'open reading* produce, dunque, una letteratura "esposta" (Rosenthal & Ruffel, 2010, 2018), che esce dal libro perché è transitiva e veicolare, comprendendo performance letterarie e musicali, poesie sonore, letture pubbliche, happening e altri eventi. Quanto al *Public Criticism*, esso offre il quadro teorico in cui fare esperienza di una letteratura "pubblica" che genera emozioni prima che conoscenza, vicinanza prima che distanza critica, in un deciso cambio di paradigma rispetto alla letterarietà del testo novecentesco (Berkowitz & Gibson, 2022). Il senso della parola "public" sta dunque nel valore civile di una tradizione che raggiunge contesti esterni alla pagina e alla classe, contaminandosi con altri media per fidelizzare nuovi pubblici intorno a esperienze e sperimentazioni con la letteratura (Giusti, 2023). Perciò se per fare ricerca e didattica, la critica letteraria dialoga con psicologi e pedagogisti, per portare la letteratura nei territori, bisogna collaborare con chi lavora in biblioteche, musei, teatri, istituzioni della cultura. Gli Stati Uniti parlano di *Public Humanities* per indicare un campo di successo della cultura umanistica che non va a senso unico, dall'accademia al territorio, ma coinvolge le comunità nella "titolarità" del patrimonio materiale e immateriale, cioè in percorsi di conoscenza, cura e valorizzazione. Certo, sorge spontanea almeno una domanda: che senso ha promuovere ancora la ricerca umanistica, sul modello novecentesco? Perché, ad esempio, finanziare i dottorati di ricerca umanistici? La risposta sta nella necessità di garantire la serietà delle *Public Humanities*, cioè nel fatto che la conoscenza di storia letteraria, filologia

Effects of Reading

e critica letteraria deve stare all'origine di ogni attività di disseminazione. La solidità delle discipline umanistiche pubbliche e dell'*open reading* dipende in gran parte dal lavoro accademico, meno visibile ma assolutamente necessario, a cominciare dalla ricerca intorno a fonti, edizioni critiche, analisi del testo, storia della ricezione e *Public Criticism*, cioè dalla riflessione sulla comunicazione della letteratura.

5. Conclusioni

Abbiamo iniziato questo saggio parlando della crisi della letteratura dei classici. Abbiamo presentato in modo molto sintetico la critica del Novecento, che modella in grande parte ancora la ricerca; abbiamo accennato alla narratologia cognitiva, utile per la didattica e la comprensione della lettura; e abbiamo infine sostenuto che la letteratura vive oggi fuori dall'accademia, nella terza missione, dove offre agli individui le fondamentali *capabilities*, cioè quei modi di agire, fare ed essere, che caratterizzano la vita umana e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili. Il riferimento al modello di *Capabilities Approach* consente di adattare al nostro discorso la distinzione tra una soglia minimale e una soglia massimale di "capacitazioni". Questo saggio dà per certo che i classici della letteratura facciano parte della dotazione personale di chi raggiunge un livello di sviluppo massimo, magari praticando la critica novecentesca con passione dentro a un corso di laurea in Lettere. Il *Public Criticism* difende invece la soglia minimale dell'educazione umanistica, quella che rispetta il benessere minimo di una persona, fatto anche di sensi e sentimenti, immaginazione e pensiero, cioè di cultura. In questo caso la letteratura è più strumento che valore in sé, serve più alla ragion pratica che alla conoscenza, perché aiuta a comprendere le esperienze e le prospettive degli altri. Se questo è il quadro del *Public Criticism*, allora la ragione per partecipare a esso risulta evidente: in mezzo al tumulto degli ultimi anni, l'*open reading* aiuta coloro che desiderano comprendere, superare o almeno ridurre le divisioni nelle loro comunità. È una sfida ancora ardua, ma se riusciremo a costruire questo tipo di ecosistema, le discipline umanistiche non saranno più in crisi.

Riferimenti bibliografici

- Aldrichi, M., & Gabbi, L. (2022). *Orlando innamorato*. Edizioni Segni d'Autore.
- Aristarco, D. (2022). *Perché ci ostiniamo a leggere (e far leggere) i classici*. Einaudi ragazzi.
- Aristarco, D., & Sburelin, G. (2024). *Chiare, fresche et dolci acque. Petrarca racconta il Canzoniere*. Einaudi ragazzi.
- Baratto, M. (1970). *Realtà e stile nel Decameron*. Neri Pozza.
- Bardini, M. (2020). *Boccaccio pop. Usi, riusi e abusi del Decameron nella contemporaneità*. Edizioni ETS.
- Barthes, R. (1988). *Il brusio della lingua* (B. Bellotto, Trans.). Einaudi.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Battistini, A., & Raimondi, E. (1990). *Le figure della retorica. Una storia letteraria italiana*. Einaudi.
- Benvenuti, G. (Ed.). (2023). *La letteratura oggi. Romanzo, editoria, transmedialità*. Einaudi.
- Bergoglio, J. M. (Papa Francesco) (2024). *Lettera sul ruolo della letteratura nella formazione*. Ancora.
- Berkowitz, C., & Gibson, M. (2022). Reframing the Public Humanities: The Tensions, Challenges & Potentials of a More Expansive Endeavor. *Daedalus*, 151, 68–81.
- Bottioli, G. (2006). *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*. Einaudi.
- Branca, V. (1956). *Boccaccio medievale*. Sansoni.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni* (R. Rini & M. Carpitella, Trans.). Laterza.
- Bucchi, M., & Trench, B. (2021). Rethinking science communication as the social conversation around science. *JCOM* 20(03), Y01. <https://doi.org/10.22323/2.20030401>
- Bucchi, M., & Trench, B. (2016). Science Communication and Science in Society: A Conceptual Review in Ten Keywords. *Tecnoscienza – Italian Journal of Science & Technology Studies*, 7(2), 151–168.

Effects of Reading

- <https://doi.org/10.6092/issn.2038-3460/17333>
- Castanò, E. (2024). Less Is More: How the Language of Fiction Fosters Emotion Recognition. *Emotion Review*, 16, 2, 73–83. DOI: 10.1177/17540739241232350
- Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires? Nouvelle édition augmentée*. Éditions Amsterdam.
- Contini, G. (1970). *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*. Einaudi.
- Darnton, R. (1988). *Il grande massacro dei gatti e altri episodi della storia culturale francese* (R. Pasta, ed.). Adelphi.
- De Giorgi, F., Gaudio, A., & Pruneri, F. (Eds.). (2024). *Storia della scuola italiana*. Morcelliana.
- Dionigi, I. (2016). *Il presente non basta. La lezione del latino*. Mondadori.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Eco, U. (2023). *Confessioni di un giovane romanziere*. La nave di Teseo.
- Entradas, M., Bauer, M. W., O’Muircheartaigh, C., Marcinkowski, F., Okamura, A., & Pellegrini, G., Besley, J., Massarani, L., Russo, P., Dudo, A., Saracino, B., Silva, C., Kano, K., Amorim, L., Bucchi, M., Suerdem, A., Oyama, T., & Y.-Y. Li (2020). Public communication by research institutes compared across countries and sciences: Building capacity for engagement or competing for visibility? *PLoS ONE* 15(7), e0235191. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235191>
- Ercolino, S., & Fusillo, M. (2022). *Empatia negativa. Il punto di vista del male*. Bompiani.
- Escarpit, R. (1970). *Sociologia della letteratura* (R. D’Anna, ed.). Guida.
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. The Chicago University Press.
- Fusillo, M. (2009). *Estetica della letteratura*. Il Mulino.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Carocci.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Larousse.
- Grice, H. P. (1993). *Logica e conversazione* (G. Moro, Trans.). Il Mulino.
- Hakemulder, F. (2000). *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*. John Benjamins Publishing Company.
- Hartman, G. H. (1980). *Criticism in the Wilderness: The Study of Literature Today*. Yale University Press.
- Jakobson, R. (1963). *Saggi di linguistica generale* (L. Grassi, Trans.). Feltrinelli.
- Jakobson, R., & Lévi-Strauss, C. (1962). “Les Chats” de Charles Baudelaire. *L’Homme*, 2(1), 5–21. <http://www.jstor.org/stable/25131017>
- Jauss, H. R. (1987). *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* (B. Argenton, Trans.). Il Mulino.
- Kramnick, J. (2023). *Criticism & Truth. On Method in Literary Studies*. The University of Chicago Press.
- Mazzoni, E. (2023). *Il cuore è un guazzabuglio. Vita e capolavoro del rivoluzionario Manzoni*. Einaudi.
- Middei, G. (2024). *Innamorarsi di Anna Karenina il sabato sera. L’arte di leggere i classici in dieci brevi lezioni*. Feltrinelli.
- Montagnani, C. (2022). Introduzione. In M. Aldrighi & L. Gabbi, *Orlando innamorato* (p. 3). Edizioni Segni d’Autore.
- Neri, L., & Carrara, G. (Eds.). (2022). *Teoria della letteratura. Campi, problemi, strumenti*. Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea* (S. Paderni, Trans.). Carocci.
- Pasquini, E. (2006). *Vita di Dante. I giorni e le opere*. BUR.
- Prati, E. (2024). *Cantami d’amore* (E. Zaccheo, regia), Savà Produzioni creative.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba* (G.L. Bravo, Trans.). Einaudi.
- Raimondi, E. (2007). *Un’etica del lettore*. Il Mulino.
- Raimondi, E. (2008). *Il senso della letteratura*. Il Mulino.
- Raimondi, E. (2012). *Le voci dei libri*. Il Mulino.
- Renders, H., De Haan, B., & Harmsma, J. (Eds.). (2017). *The Biographical Turn. Lives in History*. Routledge.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall’interno*. Cortina Editore.
- Rosenthal, O., & Ruffel, L. (Eds.). (2010). La littérature exposée. Les écritures contemporaines hors du livre. *Littérature*, 140, 4. Colin.
- Rosenthal, O., & Ruffel, L. (Eds.). (2018). La littérature exposée 2. *Littérature*, 192, 4. Colin.
- Sarchi, A. (2021). *Vive* [Audio podcast]. <https://podcasts.apple.com/it/podcast/vive/id1571925246>

Effects of Reading

- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Segre, C. (1974). *Le strutture e il tempo*. Einaudi.
- Smorti, A. (2022). *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Il Mulino.
- Strada, A., & Re, G. (2023). *I promessi sposi raccontati da Lucia*. Einaudi Ragazzi.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo* (E. Lana, Trans.). Garzanti.
- Wellek, R., & Warren, A. (1942). *Theory of Literature*. Harcourt, Brace and Company.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (P. Villani, Trans.). Vita e Pensiero.
- Zunshine L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.
- Zunshine L. (2022). *The Secret Life of Literature*. The MIT Press.