



Effetti della lettura sulle abilità sociali e l'identità

Effects of Reading on Social Skills and Identity

Federica Fioroni

Università di Modena e Reggio Emilia – federica.fioroni@gmail.com

ABSTRACT

The acquisition of reading skills is a key step in the learning process. Nonetheless the role of reading does not end in school age but recurs throughout life, stimulating creativity, intellectual processes and social skills. Why this close correlation between fiction and social abilities? The simulation of social experiences required by the reading of fiction engages the same socio-cognitive processes put in place during comprehension in the real world; such simulation would lead to the refinement of social and empathic processes, which in turn could be applied outside the storyworld (*Social-Improvement Hypothesis*). Another possibility is that the reader of fiction acquires a greater knowledge about the mind – his own as that of others – by gaining access to a better understanding of himself (*Self-Improvement Hypothesis*). Therefore from an educational point of view the use of reading and narrative methodologies is fundamental, which activate interpretative and reflective processes capable of developing not only expressiveness and communicative empowerment but also socio-cognitive skills connected to empathy. and the theory of mind.

L'acquisizione dell'abilità di lettura è una tappa fondamentale nel processo di apprendimento. Nondimeno, il ruolo della lettura non si esaurisce in età scolare, ma si ripropone durante tutta la vita, stimolando la creatività, i processi intellettivi e le competenze sociali. In particolare, è provato che i lettori di testi narrativi tendono ad avere migliori abilità di risonanza empatica e di teoria della mente. Quali sono le cause di questa forte correlazione tra fiction e abilità sociali? La simulazione di esperienze sociali richiesta dalla lettura di opere narrative impegna i medesimi processi socio-cognitivi messi in atto durante la comprensione nel mondo reale; tale simulazione porterebbe all'affinamento di processi sociali ed empatici, che a loro volta potrebbero essere applicati a contesti esterni alla lettura (*Social-Improvement Hypothesis*). Un'altra possibilità è quella che il lettore di fiction acquisisca una maggior conoscenza in merito alla psiche umana, propria e altrui, accedendo a una miglior comprensione di sé (*Self-Improvement Hypothesis*). Dunque, da un punto di vista educativo appare fondamentale l'uso della lettura e di metodologie narrative, le quali attivino processi interpretativi e riflessivi in grado di sviluppare non solo espressività ed *empowerment* comunicativo, ma anche abilità socio-cognitive connesse all'empatia e alla teoria della mente.

KEYWORDS

Reading, Fiction, Empathy, Social Skills, Theory of Mind.
Lettura, Narrazione, Empatia, Abilità Sociali, Teoria della Mente.

1. Introduzione

Imparare a leggere è una tappa fondamentale nel processo di apprendimento dei bambini; nondimeno, in quanto funzione metacognitiva che risulta trasversale e interdisciplinare, il ruolo della lettura non si esaurisce in età scolare, ma si ripropone durante tutta la vita, stimolando la creatività, i processi intellettivi e le competenze sociali. In particolare ciò risulta evidente nel caso della lettura di fiction (testi narrativi), mentre non riguarderebbe la non fiction (testi espositivi di varia natura, dal reportage, al saggio, al diario intimo, all'autobiografia). Questo viene a sfatare il diffuso stereotipo del topo da biblioteca, secondo cui lettori assidui sarebbero socialmente maldestri: in realtà, pare che l'esatto opposto – una maggior abilità sociale – si verifichi per coloro che si cimentano con la fiction (Mar *et al.*, 2006, pp. 694 ss.). Non a caso fin dall'antichità, in linea con il precetto oraziano del *miscere utile dulci*, le storie venivano ritenute un mezzo pedagogico più efficace e persuasivo dei trattati filosofici, una posizione che caratterizzava anche la letteratura illuminista per l'infanzia del Sette-Ottocento (Richter, 1992, p. 41), fino ad arrivare ai giorni nostri, dove si continua a sottolineare che le narrazioni sono lo strumento didattico migliore per organizzare gli eventi e i fatti collocandoli in una relazione significativa (Egan, 1988). Come si spiega questa differenza tra fiction e non fiction in merito alle abilità sociali? La comprensione narrativa presenta alcune similarità con la comprensione del contesto reale, similarità che invece non riguardano la non fiction; il parallelismo tra narrazione ed eventi quotidiani si fonda essenzialmente su due elementi: la *simulazione* e la *teoria della mente*.

Interpretando in un'accezione specifica il concetto aristotelico di *mimesis*, si potrebbe dire che una narrazione non è tanto un'imitazione quanto piuttosto una simulazione di azioni umane; il mondo sociale è molto complesso e a volte per comprendere i processi e le interazioni ad esso sottesi può essere utile fare riferimento a una simulazione ovvero a un modello astratto di realtà. Se una certa Elizabeth Bennet vuole sposarsi e partecipa a un ballo, noi possiamo comprendere agevolmente che vorrà danzare con un buon partito. Ma che succede se intervengono altri elementi? Che cosa accade se il miglior pretendente presente si comporta in modo altezzoso? Questo è il quadro iniziale in *Pride and Prejudice* (1813) di Jane Austen. Gli autori di fiction creano delle simulazioni che seguono le traiettorie di tali possibilità, favorendo nel lettore una forma di apprendimento di abilità sociali che passa attraverso l'esempio e l'esperienza. Dunque, come un simulatore di guida ci permette di acquisire il *know how* per condurre un mezzo, così un testo narrativo ci pone di fronte ad un modello astratto di realtà, conferendoci poi la competenza necessaria a navigare nel contesto sociale (Mar, Oatley, 2008, p. 173; Oatley, 1994, p. 66). C'è di più. Il pensiero umano è profondamente sociale (Geertz, 1998, p. 319) e la vita dell'uomo si fonda su un intricato rapporto tra pensiero e linguaggio pubblico ovvero le risorse espressive dell'individuo non sono indipendenti da quelle di altri soggetti parlanti la stessa lingua; perciò, accanto a un pensiero interiore, che si può etichettare come *intramentale*, vi sarebbe un pensiero esteriore e soggettivo, definibile *intermentale*. Come nella vita reale una larga parte del nostro pensiero avviene in gruppo, così la maggior parte dei testi finzionali non rappresenta solo il pensiero individuale e privato, ma costruisce storie e personaggi dotati di un pensiero condiviso e collettivo (Palmer, 2010, p. 41); ad esempio, un *close reading* di un romanzo come *Middlemarch* (1874) di George Eliot è in grado di evidenziare che nel testo, oltre alla rappresentazione del pensiero intramentale, vi è pure la descrizione delle caratteristiche di quello che di fatto è uno dei personaggi principali ovvero la mentalità della piccola cittadina di Middlemarch.

In secondo luogo, la base cognitiva comune all'elaborazione del mondo reale e di quello finzionale è data dalla *Theory of Mind* (ToM) o *mindreading*, da intendersi come la capacità di immaginare le credenze altrui e di formulare delle metarappresentazioni sociali (rappresentazioni sugli stati mentali, conoscenze, valutazioni ed emozioni degli altri) (Gerrig, 1993; Zunshine, 2006). Un testo narrativo consiste principalmente nella presentazione del funzionamento di menti finzionali; inoltre, secondo l'approccio cognitivista, vi è un'affinità di base tra menti reali e menti finzionali: così, proprio come nella vita reale gli individui accedono alla mente degli altri a partire dai loro comportamenti e atti linguistici, il lettore inferisce il funzionamento delle menti finzionali sulla base dell'osservazione delle azioni e dei discorsi dei personaggi (Palmer, 2004, pp. 5-11). Tra l'altro uno studio ha mostrato che la rappresentazione delle emozioni dei personaggi è una parte normale del processo di comprensione, al punto che viene attuata automaticamente, anche quando nel testo non vi è menzione diretta di sentimenti o disposizioni interiori; il lettore infatti è in grado di formulare inferenze sulle emozioni degli individui finzionali solo sulla base della giustapposizione di azioni e obiettivi: ad esempio la lettura di un testo come «Giorgio rubò del denaro dalla cassa di un negozio dove lavorava il suo amico Carlo e più tardi apprese che Carlo era stato licenziato» innesca in automatico la rappresentazione di uno stato mentale relativo a Giorgio (*senso di colpa*), senza che esso venga esplicitato chiaramente (Gernsbacher, Goldsmith, Robertson, 1992).

Nell'ambito della psicologia dello sviluppo, vi sono prove che dimostrano che le abilità di teoria della mente acquisite intorno ai quattro anni di età agevolano la comprensione delle storie, in particolare di quelle che riguardano la valutazione delle credenze (Astington, 1990). In modo simile, un esperimento ha mostrato che bambini caratterizzati da maggiori abilità nel campo della fantasia e dei giochi di finzione conseguono risultati migliori nell'esecuzione di compiti legati alla teoria della mente – come la valutazione delle credenze e l'adozione di un punto di vista altrui –, indipendentemente dalla loro intelligenza verbale (Taylor, Carlson, 1997). L'immaginazione infantile appare strettamente correlata con l'empatia, la teoria della mente e l'elaborazione di narrazioni, mettendo inoltre in grado il bambino di comprendere ed eventualmente produrre un discorso anche riguardo ad episodi che non si sono verificati o a sequenze alternative che avrebbero potuto verificarsi se le circostanze antecedenti fossero state diverse – il pensiero controfattuale (Harris, 2008). Più in generale, in uno studio condotto in ambito neuroscientifico con l'ausilio della tomografia a emissione di positroni (PET) – una delle tecniche di *neuroimaging* cerebrale funzionale – è stato dimostrato che la comprensione e produzione di storie implica un network di aree cerebrali (frontale, temporale e cingolata) di solito associate con i compiti di teoria della mente (Mar, 2004).

La filosofa Martha C. Nussbaum, basandosi anche su questi dati, arriva a sostenere che la letteratura, e specificamente il romanzo, di fatto promuove una forma di pensiero immaginativo e di sensibilità riguardo ai problemi altrui che risulta essenziale per la vita sociale, non solo nelle relazioni interpersonali, ma anche in rapporti pubblici come ad esempio nell'amministrazione della giustizia (Nussbaum, 1996); in generale la cultura umanistica costituisce una base imprescindibile della democrazia poiché favorisce lo sviluppo di una serie di attitudini quali "la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, nonché la comprensione della complessità del mondo nel quale viviamo" (Nussbaum, 2011, p. 26). L'immaginazione letteraria diventa dunque immaginazione pubblica in quanto componente essenziale di una posizione etica che ci chiede di preoccuparci del bene di altre persone le cui

esistenze sono lontane dalla nostra; dunque fin dall'infanzia, la lettura risulta cruciale poiché aiuta a sconfiggere i facili cliché e insegna ai bambini a considerare gli altri non come oggetto da sfruttare per il soddisfacimento di bisogni personali, ma come esseri dotati di proprie esigenze e sentimenti. Così ad esempio in *Hard Times* (1854) di Charles Dickens la rappresentazione della vita degli operai di Coketown consente di riconoscere l'uguale umanità dei membri di classi sociali diverse – gli operai come soggetti capaci di prendere delle decisioni, dotati di aspirazioni complesse e di un ricco mondo interiore. In *Maurice* (1971, postumo) Edward M. Forster si esprime a favore dell'uguaglianza e della libertà sessuale. La strategia consiste nello scegliere come eroe un uomo di tendenze omosessuali, ma per il resto del tutto ordinario (un noioso agente di cambio del ceto medio); la struttura emozionale del romanzo fa affidamento sulla naturalezza con cui il lettore si sentirà portato a considerare il protagonista un uomo comune per poi accorgersi che gli effetti stigmatizzanti del pregiudizio sociale lo rendono del tutto non comune e anche profondamente non-uguale. Il messaggio a favore della diversità passa anche attraverso la rappresentazione degli esiti opposti dei personaggi: da una parte la pienezza e la felicità di Maurice, che ha il coraggio di vivere una relazione con il suo amante proletario Alec, dall'altra la vita grigia di Clive, che sceglie di soffocare le proprie inclinazioni omosessuali sposando una donna che non ama.

Da un punto di vista storico-culturale è interessante l'interpretazione di Lynn Hunt, secondo la quale non è un caso che i tre più grandi romanzi del Settecento – *Pamela* (1740) e *Clarissa* (1748) di Richardson e *La nouvelle Héloïse* (1761) di Rousseau – siano stati pubblicati nel periodo immediatamente precedente la comparsa del concetto di “diritti dell'uomo”. La lettura di questi *novels of sensibility* che, fondandosi sullo spettacolo della sofferenza nei drammi della vita privata, intendono suscitare la pietà e la compassione per il dolore altrui con l'ausilio di specifiche strategie retoriche – prime tra tutte la forma epistolare la quale crea un vivido senso di realtà proprio perché la paternità dell'autore è celata all'interno dello scambio di lettere –, avrebbe determinato effetti fisici che si sarebbero tradotti in modificazioni cerebrali per poi ripresentarsi come nuove idee in merito al contesto sociale e politico. In base a questa ipotesi, i lettori del Settecento, alle prese con romanzi in cui l'immedesimazione nei personaggi era molto forte, oltrepassando i limiti sociali tradizionali tra nobili e comuni cittadini e tra uomini e donne, avrebbero imparato ad ampliare la loro visione dell'empatia: “senza questo processo di apprendimento, l'uguaglianza non avrebbe potuto assumere un significato profondo, in particolare non avrebbe avuto alcuna conseguenza politica” (Hunt, 2010, p. 25).

Dunque appare pressoché universalmente riconosciuto il fatto che i lettori di testi narrativi tendono ad avere migliori abilità di risonanza empatica e di teoria della mente, al punto che, ad esempio, la facoltà di medicina di Harvard prevede un corso nel quale si leggono storie e romanzi selezionati, con l'obiettivo di ottenere medici il cui atteggiamento nei confronti dei pazienti sia comprensivo e premuroso (Coles, 1987); un'analoga formazione nell'ambito della fiction letteraria è promossa anche presso la facoltà di medicina della Columbia University di New York. Come potremmo spiegarci in dettaglio il fenomeno ovvero come si motiva questa forte correlazione tra fiction e abilità sociali? Uno studio recente ha scartato come possibile spiegazione il ruolo delle differenze individuali, cioè non vi sarebbero specifici tratti di personalità che predispongono alla narrativa e a una maggior capacità empatica (Mar, Oatley, Peterson, 2009, pp. 408 ss.). È invece molto probabile che la simulazione ripetuta di esperienze sociali richiesta dalla lettura

di opere narrative porti all'affinamento di processi socio-cognitivi, che a loro volta potrebbero essere applicati a contesti esterni alla lettura (*Social-Improvement Hypothesis*). Un'altra possibilità è quella che il lettore di fiction acquisisca una maggior conoscenza in merito alla psiche umana, propria e altrui, accedendo a una miglior comprensione di sé (*Self-Improvement Hypothesis*): è come se, proiettando noi stessi all'interno di storie di fiction e nelle menti di personaggi finzionali, ci aprissimo a un ventaglio di possibilità più ampio in merito a ciò che noi stessi possiamo diventare.

2. Social-Improvement Hypothesis: la fiction è in grado di migliorare le abilità sociali?

È esperienza comune il fatto che la lettura di fiction aiuti a esercitare il ragionamento, favorendo l'elaborazione del giudizio critico; tale ragionamento non è solo contestuale, ma anche tendenzialmente comparativo ossia tale da evolversi in collaborazione con altri lettori, le cui percezioni mettano in dubbio o integrino le proprie: si tratta del concetto di «co-duzione» (*co-duction*), che pare corroborare la *Social-Improvement Hypothesis* (Booth, 1988). D'altronde già Diderot nell'*Éloge de Richardson* (1762) aveva descritto la capacità del romanzo di indurre i lettori a formare una nuova comunità tramite la riflessione e la discussione sulle sue implicazioni morali (Alliston, Cohen, 2002, p. 237).

A livello di comprensione di una storia, i lettori nella maggior parte dei casi decodificano una narrazione adottando la prospettiva di un personaggio, di solito coincidente con il protagonista, secondo un'abilità di *perspective taking* che è del tutto simile a quella adottata nella vita di tutti i giorni (Rall, Harris, 2000). Il fatto di indurre il lettore ad assumere il ruolo di personaggi finzionali favorisce in modo particolare le attitudini empatiche, se è vero che l'empatia si definisce come la capacità di porsi nei panni dell'altro, vivendo le sue stesse emozioni nella loro componente cognitiva e neurofisiologica. Insomma, la lettura aiuta a "coltivare l'umanità" (Nussbaum, 1999), guidandoci ad acquisire la consapevolezza non solo delle somiglianze tra noi e gli altri, ma anche delle diversità, una abilità che risulta sempre più indispensabile in una società multiculturale come la nostra, dove appare cruciale la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come "cittadini del mondo", nonché la capacità immaginativa di entrare nelle vite di individui di altri gruppi etnici e di altri paesi (Hakemulder, 2001, p. 229; Nussbaum, 2011, p. 26). Ad esempio, in un esperimento condotto alla fine degli anni Sessanta era stato chiesto di leggere *Black Like Me* (1961), testo che racconta la singolare vicenda dello scrittore John Howard Griffin, il quale nel 1959, al fine di compiere un'indagine sul razzismo del sud degli Stati Uniti, decide di mettersi letteralmente nella pelle di un nero — con l'ausilio di un farmaco usato abitualmente contro la vitiligine e un trattamento a base di raggi ultravioletti, oltre che tramite alcuni prodotti cosmetici —, vivendo per un mese tra l'Alabama e il Mississippi, senza rivelare la sua natura di bianco; i lettori testimoniano che la lettura aveva cambiato la loro percezione degli altri, in particolare il loro punto di vista e il loro atteggiamento nei confronti della questione del razzismo (Shirley, 1969, pp. 407-408). D'altronde è noto come il romanzo *Uncle Tom's Cabin* (1852) di Harriet Beecher Stowe, prodotto nel momento in cui la società americana era lacerata dal dibattito in merito alla questione degli schiavi, suscitò all'epoca un'enorme reazione empatica, ispirando anche l'adesione alla causa politica dell'abolizione della schiavitù. In un esperimento più recente effettuato presso l'Università di Amsterdam ad alcuni studenti veniva chiesto di leggere il capitolo di un romanzo di Ma-

lika Mokkedem sulla situazione difficile delle donne in Algeria oppure, in alternativa, il capitolo di un saggio sul problema generale dei diritti delle donne algerine (tratto da *The Price of Honor*, 1994, di Jan Goodwin). Dunque, il soggetto è il medesimo, ma coloro che avevano letto il testo finzionale risultavano alla fine meno propensi ad accettare le correnti norme algerine in merito alle relazioni tra uomini e donne (Hakemulder, 2000, pp. 99 ss.).

Il lettore solitamente acquisisce un'intimità con la vita interiore dei personaggi finzionali che è di gran lunga superiore a quella che abbiamo riguardo ai pensieri e alle emozioni degli individui in carne ed ossa; alle volte, per effetto dell'autorità del discorso finzionale, i personaggi di un romanzo, come ad esempio Emma Bovary, ci appaiono meglio definiti e più comprensibili, nella loro interiorità, dei nostri amici o di noi stessi, un paradosso già evidenziato da Edward M. Forster (Forster, 1968, p. 57). Le opere letterarie ci danno quindi la straordinaria opportunità di conoscere le motivazioni individuali dall'interno, aumentando la nostra «intelligenza emozionale» ovvero l'abilità di elaborare inferenze riguardo alle emozioni e ai pensieri altrui in determinate situazioni: ad esempio, la lettura di *Anna Karenina* (1873-1877) di Tolstoj può affinare la nostra percezione riguardo alle cause per cui qualcuno compie adulterio, agli stati d'animo che tale persona può provare e alle conseguenze che si possono produrre (Hakemulder, 2000, p. 13).

3. Self-Improvement Hypothesis: la fiction contribuisce a plasmare l'io?

Capita di frequente di sentire persone che parlano di certi libri preferiti come dispositivi in grado di cambiare loro la vita; in uno studio sperimentale si è scoperto che il 60% dei soggetti che leggono per piacere ritengono che leggere sia un'esperienza che trasforma l'io (Ross, 1999). In effetti, le narrazioni sono persuasive e i valori contenuti in esse sono in grado di cambiare le credenze e la visione del mondo dei lettori (Green, Brock, 2005), pertanto la fiction potrebbe essere a ragione definita una sorta di «laboratorio morale» in quanto essa pare promuovere uno sviluppo morale dell'individuo, determinando mutamenti di norme, valori e concezioni di sé; la letteratura diverrebbe un potente strumento in grado di instillare nei lettori il germe del cambiamento interiore. Un recente esperimento condotto da studiosi dell'Università di Toronto ha messo in luce che gli individui mutano la loro personalità in modi impercettibili ma misurabili come risultato della lettura di un racconto di fiction (Djickic *et al.*, 2009): i soggetti erano 166 studenti universitari a cui sono stati sottoposti una serie di questionari, che includono una misurazione dei tratti della personalità (*Big Five Inventory*, BFI) e dello stato emozionale corrente (comprese valutazioni di felicità, tristezza, noia, rabbia, soddisfazione). I partecipanti sono stati divisi in due gruppi: al gruppo sperimentale è stata assegnata la lettura di un testo finzionale ovvero *Dama s sobachkoy* (*La signora con il cagnolino*, 1899) di Anton Chechov dove il protagonista, un quarantenne sfaccendato che ha collezionato numerose avventure amorose, incontra a Jalta durante una vacanza estiva una giovane donna sposata, con cui intreccia una relazione extra-coniugale. Al gruppo di controllo veniva chiesto di leggere una versione non finzionale della vicenda ovvero la relazione di un tribunale su una procedura di divorzio; i ricercatori si sono sforzati di produrre un format non finzionale pressoché identico al racconto di Chechov cioè caratterizzato da un contenuto uguale, ma anche dalla medesima lunghezza, difficoltà di lettura e grado di interesse del testo dello scrittore russo. Dopo la lettura, ai due gruppi sono stati

sottoposti di nuovo i questionari, comprese le misurazioni di personalità ed emozioni somministrate all'inizio. Ebbene, il risultato ha mostrato che i tratti di personalità e le emozioni cambiano per il primo gruppo in modo significativamente più marcato rispetto al secondo.

Le fiction dunque stimolano la nostra immaginazione riguardo a chi siamo e a chi potremmo essere, risultando istruttive anche riguardo alle nostre emozioni. Ad esempio, la consueta interpretazione dell'*Otello* (1604 ca.) di Shakespeare vede in Iago una sorta di psicopatico; in realtà l'opera potrebbe essere letta in modo più plausibile – e più interessante da un punto di vista psicologico – come la storia delle ambizioni di carriera frustrate di Iago. Costui è un alfiere, terzo in comando del generale Otello; vi è uno posto per un secondo in comando per il quale Iago, in base alla sua intelligenza e abilità militare, potrebbe essere adatto, tuttavia Otello sceglie Cassio, un giovane di estrazione sociale più elevata ma privo di esperienza. Iago dunque sperimenta il risentimento; entrando nella simulazione narrativa e identificandoci con questo personaggio, noi non solo proviamo un'emozione, la quale è così negativa che è difficile confessarla, ma possiamo seguirne alcuni effetti in noi stessi, riconoscendone alcune delle implicazioni e divenendo in grado di discuterne con gli altri (Oatley, 2009).

4. Conclusioni

Da quanto detto appare chiaro che nessuna di queste due ipotesi esclude completamente l'altra e che con ogni probabilità entra in gioco una combinazione dei due aspetti. Dunque, da un punto di vista educativo e formativo appare fondamentale l'uso della lettura e di metodologie narrative, le quali attivino processi interpretativi e riflessivi in grado di sviluppare non solo espressività ed *empowerment* comunicativo, ma anche abilità socio-cognitive connesse all'empatia e alla teoria della mente. Le prove sperimentali non fanno altro che suffragare un'intuizione affermatasi in ambito pedagogico già nel Settecento: nell'*Émile* (1762) di Rousseau si sostiene che per la formazione emotiva di un giovane è necessario, tra le altre cose, attingere a un'ampia casistica di narrazioni individuali, tramite le quali egli apprenderà ad identificarsi con la sorte degli altri, a vedere il mondo attraverso i loro occhi e a partecipare empaticamente alle loro sofferenze; soltanto così gli altri individui, anche distanti, diventeranno reali e uguali a lui.

Riferimenti bibliografici

- Alliston, A., Cohen, M. (2002). *Empatia e «sensitivity» nell'evoluzione del romanzo*, in F. Moretti (Ed.), *Il romanzo*, vol. I: *La cultura del romanzo*, Torino: Einaudi.
- Astington, J.W. (1990). *Narrative and the Child's Theory of Mind*, in B.K. Britton, A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Booth, W.C. (1988). *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkeley: University of California Press.
- Coles, R. (1987). *The Humanities in Postgraduate Training*, in "Journal of American Medical Association", 257, p. 1644.
- Djikić, M., Oatley, K., Zoeterman, S., Peterson, J. (2009). *On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self*, in "Creativity Research Journal", 21.1, pp. 24-29.
- Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling*, London-New York: Routledge.
- Forster, E. M. (1968). *Aspetti del romanzo*, trad. it., Milano: Il Saggiatore.

- Geertz, C. (1998), *Interpretazione di culture*, trad. it., Bologna: Il Mulino.
- Gernsbacher, M.A., Goldsmith, H.H., Robertson, R.R.W. (1992). *Do Readers Mentally Represent Characters' Emotional States?*, in "Cognition and Emotion", 6.2, pp. 89-111.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*, New Haven: Yale University Press.
- Green, M.C., Brock, T.C. (2005). *Persuasiveness of Narratives*, in T.C. Brock e M.C. Green (Eds.), *Persuasion: Psychological Insights and Perspectives*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hakemulder, J.F. (2000). *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*, Amsterdam: John Benjamins.
- Hakemulder, J.F. (2001). *How to Make alle Menschen Brüder. Literature in a Multicultural and Multiform Society*, in D. Schram, G. Steen (Eds.), *The Psychology and Sociology of Literature: In Honor of Elrud Ibsch*, Amsterdam: John Benjamins.
- Harris, P.L. (2008). *L'immaginazione nel bambino*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Hunt, L. (2010). *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, trad. it., Roma-Bari: Laterza.
- Mar, R.A. (2004). *The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and their Interrelation*, in "Neuropsychologia", 42, pp. 1414-1434.
- Mar, R.A., Oatley K., Hirsh J., dela Paz J., Peterson J.B. (2006). *Bookworms Versus Nerds: Exposure to Fiction Versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds*, in "Journal of Research in Personality", 40, pp. 694-712.
- Mar, R.A., Oatley K. (2008). *The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience*, in "Perspectives on Psychological Science", 3.3, pp. 173-192.
- Mar, R.A., Oatley K., Peterson J.B. (2009). *Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling out Individual Differences and Examining Outcomes*, in "Communications", 34, pp. 407-428.
- Nussbaum, M.C. (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, trad. it., Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it., Bologna: Il Mulino.
- Oatley, K. (1994). *A Taxonomy of the Emotion of Literary Response and a Theory of Identification in Fictional Narrative*, in "Poetics", 23, pp. 53-74.
- Oatley, K. (2009). *An Emotion's Emergence, Unfolding, and Potential for Empathy: A Study of Resentment by the "Psychologist of Avon"*, in "Emotion Review", 1.1, pp. 24-30.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Palmer, A. (2010). *Social Minds in the Novel*, Columbus: The Ohio State University Press.
- Rall, J., Harris, P.L. (2000). *In Cinderella's Slippers? Story Comprehension from the Protagonist's Point of View*, in "Developmental Psychology", 36.2, pp. 202-208.
- Richter, D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, trad. it., Firenze: La Nuova Italia.
- Ross, C.S. (1999). *Finding without Seeking: The Information Encounter in the Context of Reading for Pleasure*, in "Information Processing and Management", 35.6, pp. 783-799.
- Shirley, F.L. (1969). *The Influence of Reading on Concepts, Attitudes, and Behavior*, in "Journal of Reading", 12, pp. 369-372 e pp. 407-413.
- Taylor, M., Carlson, S.M. (1997). *The Relationship between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind*, in "Child Development", 68.3, pp. 436-455.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction? Theory of Mind and the Novel*, Columbus: The Ohio State University Press.