

DIETRO IL GIOVANE LETTORE: UN APPROCCIO INTERDISCIPLINARE PER COMPRENDERE LA MOTIVAZIONE ALLA LETTURA

BEATRICE ELEUTERI

Dottorato di ricerca in Cultura, educazione, comunicazione, Università degli studi Roma Tre; Commissione nazionale AIB biblioteche scolastiche e centri risorse educative; IFLA School Library Section
b.p.eleuteri@gmail.com

Biblioteche oggi Trends, vol. 8, n. 1 (giugno 2022)
p. 13-25, DOI: 10.3302/2421-3810-202201-013-1
ISSN: 2421-3810

Premessa: chi legge e chi no?

L'incipit potrà risultare scontato: in Italia, dati 2020, le persone che hanno dichiarato di leggere almeno un libro all'anno nel loro tempo libero si aggirano attorno al 40% (41,4% per l'esattezza) [Istat, 2022]. Meno scontato sarebbe rispondere correttamente alla domanda: in quale fascia d'età è presente il maggior numero di lettori?

Negli ultimi anni, anche grazie all'abbondanza di articoli più o meno sensazionalistici riportanti i risultati dei test Invalsi (da cui vengono ricavati i dati PISA) coronati da titoli come: «Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su 20 sa distinguere tra fatti e opinioni» [Venturi, 2019], «I ragazzi italiani? Ultimi in lettura: la classifica in Europa» [Storni, 2020], «Scuola: le ragazze italiane crollano nella lettura, colpa degli smartphone» [Licini, 2020], siamo stati portati a pensare che le nuove generazioni stiano sempre più cadendo in un baratro di ignoranza e analfabetismo. La retorica della nostalgia poi, una costante da Platone in avanti, ci culla in un'idea di superiorità e padronanza alfabetica per il mondo adulto del tutto infondata.

Osserviamo la Figura 1: in verde i tassi di lettura giovanili (6-24 anni), in rosso quelli degli adulti (45-64 anni), in grigio la media nazionale¹.

Basta uno sguardo per sfatare tutti i pregiudizi costruiti

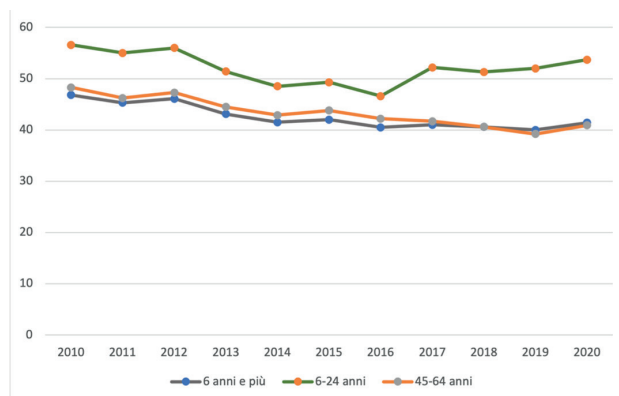


Fig. 1: Andamento dei lettori per gli anni 2010-2020 [Istat, 2010-2020]

negli anni circa l'inesorabile abbandono della lettura da parte dei ragazzi. La fascia giovanile raccoglie un numero di lettori molto più alto (normalmente di almeno 10 punti percentuali) rispetto agli adulti che, magari, leggono di più (5-6 punti percentuali), ma in minor numero. Se un trend in crescita o in calo si può osservare, questo di solito riguarda l'intera popolazione (si vedano gli anni dal 2013 al 2016), ma i giovani di oggi, rispetto ai loro, oggi nostalgici, coetanei di cinquant'anni fa, non solo leggono in maggior numero, ma sono anche probabil-

Per tutti i siti web la data di ultima consultazione è il 22 marzo 2022.

¹ Cfr. <<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=22373#>>.

mente più istruiti, più flessibili e aperti alle novità². Tutto questo discorso non ha certo l'obiettivo di incensare i ragazzi e le ragazze di oggi come innocenti anime candide e dedite alla lettura, piuttosto porre un esame di realtà che permetta di affrontare la questione in maniera più oggettiva: i giovani partono abbastanza bene nel campo della lettura (anche se si potrebbe fare di meglio), ma poi capita qualcosa che progressivamente porta quel promettente 50% a spolarsi invece di stabilizzarsi o, ottimisticamente, crescere. Che cosa? E come possiamo rimediare? Per addentrarci in questo argomento, penso sia necessario partire da una definizione di campo.

Quando ci interroghiamo su quali siano le strategie più efficaci e le tecniche migliori per invogliare i nostri utenti ad avvicinarsi alla lettura, che siano essi ragazzi o adulti, studenti o pensionati, è sempre utile in prima istanza accordarci su cosa la lettura effettivamente sia e di quanto variegato sia lo spettro delle sue applicazioni e percezioni nell'universo umano.

La lettura come tecnologia, abilità e comportamento

Quando pensiamo alla lettura, grazie al meraviglioso meccanismo associativo che è il nostro cervello, le prime immagini mentali ad apparirci saranno probabilmente quelle di un libro e di qualcuno intento a leggerlo, magari in silenzio, in un'ambientazione altamente dipendente dalle passate esperienze che con la lettura abbiamo avuto: per qualcuno sarà un anonimo tomo da leggere chini su un banco piatto e scomodo, per altri un libro di avventure che ci tiene svegli sotto le coperte, per altri ancora un interessante saggio da leggere comodamente sprofondati in poltrona.

Questo quadretto che noi titoliamo 'lettura' e di cui ognuno di noi ha una versione personalizzata, già di per sé comporta diversi problemi di definizione. Ci concentriamo sull'oggetto libro, sul soggetto che lo legge o sull'azione invisibile che si sta svolgendo tra i due? Da che approccio disciplinare dovremmo osservarlo?

La biblioteconomia ci risponderà che quello è il suo campo. Le sue cinque leggi fondamentali [Ranganathan, 1931] sono state pensate appositamente per permettere alla scena di svolgersi, ovvero far incontrare libro e lettore nella maniera più efficiente e spontanea possibile.

La psicologia cognitiva e le neuroscienze vorranno intervenire dicendo che, affinché l'incontro non resti fine a sé

stesso, c'è bisogno che il soggetto abbia acquisito determinate abilità e familiarità con l'oggetto; la lettura è un processo complesso [Edelman, 2007; Dehaene, 2009], e non basta piazzare libro e umano insieme affinché avvenga [Chambers, 2015; Wolf, 2009].

Potrebbero a questo punto intervenire anche sociologia e antropologia, obiettando che non è sufficiente neanche che il soggetto sia capace a leggere [Graff, 2002], serve che il suo contesto socioculturale lo porti a considerare la lettura come attività gratificante [Steinberg, 2015; Allega, 2011], e... a questo punto irrompono narcatologia, semiotica, statistica e tutta un'altra sequela di discipline, ognuna con la sua specifica prospettiva su come il quadro debba essere dipinto, quale sia il soggetto più importante e cosa serva per realizzarlo. Una gran confusione e alla fine ancora non abbiamo capito chi può dare la giusta definizione di lettura. Proviamo ad azzardarne una, anzi tre.

L'invenzione della lettura ha portato al genere umano una memoria di specie più lunga e complessa (sì, a detrimento di quella individuale, come obiettava Socrate, ma questa è un'altra storia), con conseguente avanzamento tecnologico su tutti gli altri fronti, materie umanistiche e scientifiche, la capacità di diffondere la conoscenza e trasmettere le informazioni più lontano nello spazio e nel tempo, soprattutto la possibilità di dialogare con il testo e nel testo, potenziando il pensiero, la creatività e l'elasticità mentale [Castro-Caldas *et al.*, 1998; Ong, 2014; Graff, 2002].

In questo senso, potremmo innanzitutto definire la lettura come una tecnologia, un'invenzione artificiale che risponde a problematiche umane, riconoscendole, se vogliamo, lo *status* di più potente innovazione tecnologica nel campo delle comunicazioni della storia umana che, non a caso, parte proprio dalla sua invenzione³.

Dagli ideogrammi, ai rebus, ai sistemi alfabetici, dalla lettura declamata alla lettura silenziosa, dalle incisioni sull'argilla al codice binario, la scrittura e la lettura si sono evolute e malleate su tanti e tali linguaggi, supporti e contesti sociali da arrivare a noi con millenni di rodaggio sul campo in quanto a capacità di adattamento [Cavallo - Chartier, 1995]; almeno fino a quando l'avvento dei bit non ha facilitato il riemergere prepotente dell'immagine parlante, così affascinante, così immediata e olistica, così adatta alla società a oralità secondaria [Roncaglia, 2014] dei consumi e della velocità, dell'iperconnessione, dell'*homo videns* [Sartori, 2000] e del deficit di attenzione.

² Affermazione ipotizzabile deducendola dai dati ricavati dalle serie storiche Istat, che indicano un andamento dei tassi di istruzione e lettura in crescita dagli anni Settanta ad oggi, cfr. <<https://seriestoriche.istat.it>>. Un approfondimento sul confronto statistico tra generazioni si può ritrovare in [Alleva - Barbieri, 2016].

³ L'invenzione della scrittura (e di conseguenza della lettura) segna convenzionalmente il passaggio tra preistoria e storia.

Ma come è potuto avvenire tutto questo? La capacità di decodificare grafemi in fonemi associandoli mentalmente a concetti non è scontata e soprattutto, essendo una tecnologia, non è innata. È sempre bene ricordare che noi non nasciamo con la capacità di leggere e scrivere ma nasciamo con delle aree cerebrali dedicate al riconoscimento dei suoni e delle immagini, al movimento delle mani e delle dita, all'articolazione di pensieri e parole, all'elaborazione di immagini mentali e metafore, nonché all'attivazione indiretta delle emozioni e delle sensazioni. Tutte queste aree si connettono in un unico circuito quando l'essere umano, individuo dopo individuo, impara a leggere, modellandosi sullo specifico sistema di scrittura e sui fonemi ad esso (o essi) associati [Dehaene, 2009].

In questo senso, la lettura si presenta come tecnologia culturale che necessita di trasformarsi, tramite l'apprendimento, in abilità cognitiva per trarne qualche vantaggio, ma non solo. L'abilità di lettura non è concepita come un qualcosa di statico, binario (o c'è o non c'è) ma come un *continuum*, una linea retta che parte da un punto zero, l'analfabetismo strumentale, e percorre diverse tappe per arrivare a quella che noi definiamo internazionalmente come *prose and information literacy* o alfabetismo funzionale [Eleuteri, 2019]. Il lettore neofita deve prima imparare a riconoscere i grafemi di cui si compone il suo sistema di scrittura e ad associare a ognuno un fonema o una parola (a seconda se si tratti di un sistema alfabetico, idiografico o di altra natura), riconducendo poi questi a un concetto che, unito alle sue precedenti conoscenze e agli altri concetti del testo, porta prima a comprenderlo e, a un livello successivo, compie inferenze. Possiamo convenzionalmente dividere quindi questo processo in tre fasi: decodifica, associazione e comprensione [Wolf, 2009], ognuna delle quali, per esprimersi, necessita di esercizio, costanza e motivazione.

Capiremo quindi, in base alle precedenti constatazioni, che non ci basta saper decodificare un testo per comprenderlo. Riuscire a passare direttamente dal segno al concetto è una prerogativa dei lettori esperti, che si acquisisce unicamente tramite l'esercizio e apre le porte verso l'immedesimazione, l'esperienza mediata, la riflessione interiore, il dialogo, l'empatia e tutto l'universo di sensazioni e viaggi che i lettori raccontano e in cui i non lettori non credono.

Il problema principale è che il *continuum* della lettura come abilità non è a senso unico. Superate le due fasi di massima elasticità cerebrale della vita umana, il periodo dagli 0 ai 3 anni e l'età adolescenziale [Steinberg, 2015], il cervello e il corpo iniziano un lento, graduale ma ecologicamente motivato arresto delle 'sperimentazioni sinaptiche' per spingere verso la stabilizzazione di una routine cognitivamente più economica. Niente di

tragico, è il nostro corpo che ci invita a scegliere quali delle competenze e abilità acquisite e sperimentate in età giovanile ci servono e vogliamo tenere per la nostra vita di animale adulto e di quali vogliamo sbarazzarci, in modo da dirottare le risorse verso ciò che ci aiuta di più nel nostro ecosistema. Si tratta di pura economia, in termini scientifici: *pruning*.

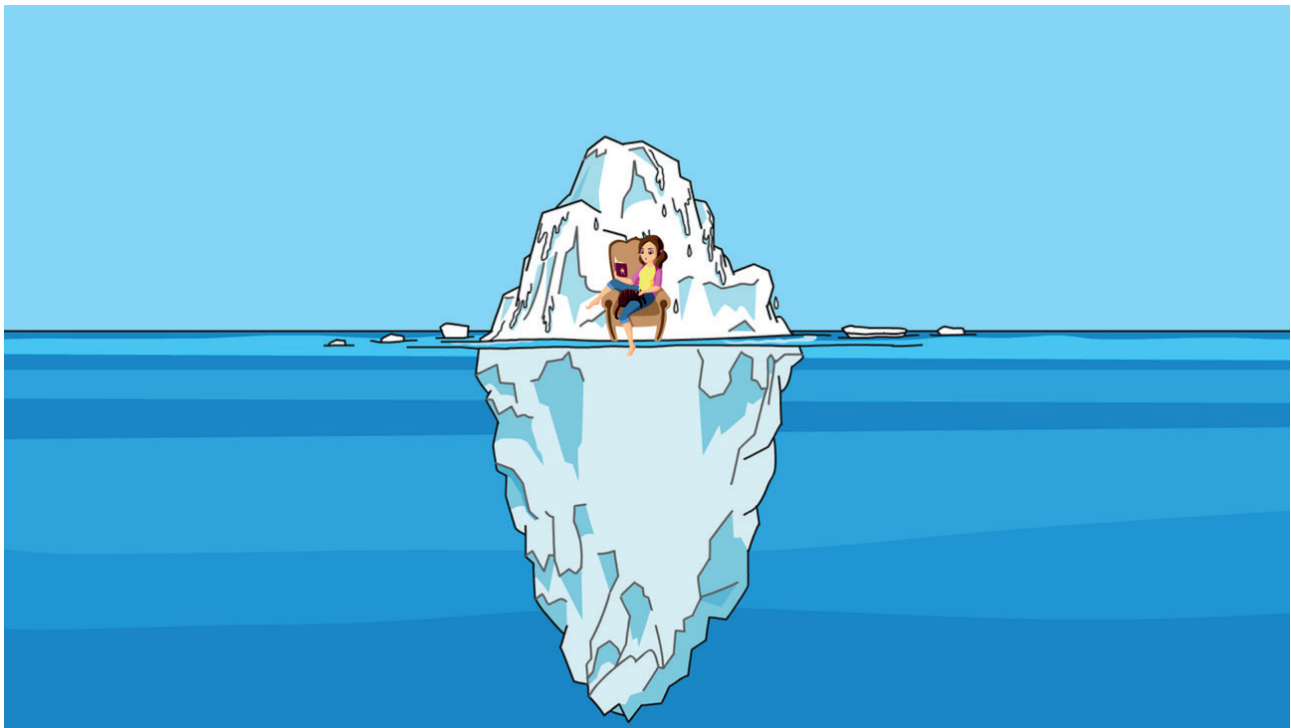
In questo senso, abbandonare la lettura (che sia per dovere o per svago), a qualunque stadio del lettore si fosse arrivati, avrebbe un'alta probabilità di far incorrere nel fenomeno dell'analfabetismo di ritorno [Allega, 2011; Parigi, 2014], e questo dovrebbe bastare da solo a dimostrare quanto infondata sia la popolare 'teoria del cammello', nella quale molti adulti credono, secondo la quale l'apprendimento e la formazione ottenuti negli anni scolastici basterebbero per tutta la vita.

Continuare a leggere serve a mantenere viva quell'abilità essenziale che il genere umano ha inventato e ottimizzato nell'arco dei millenni, serve a non rinunciare al protagonismo creativo, al conforto, al potenziamento del pensiero che la lettura ci regala. Ma continuare a leggere non è scontato e non dipende solo dalla nostra capacità di farlo.

Arriviamo quindi alla terza connotazione della lettura, ovvero la lettura vista da fuori ma spinta da dentro, in altre parole un comportamento, come tanti altri che mettiamo in pratica nella nostra vita di bipedi implumi. Ma da cosa nasce un comportamento? Cosa ci spinge ad agire o a non agire? Cosa ci mette in moto? Rispondere esaurientemente a queste domande significherebbe rispolverare un secolo e più di storia della psicologia e oltre: millenni di filosofi che si interrogano su chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo, ma soprattutto perché facciamo quel che facciamo. Grazie al cielo esiste la scrittura e molte di queste osservazioni, elucubrazioni e sperimentazioni sono giunte fino a noi, che le riassumeremo biematicamente prendendo in prestito una delle metafore più note della storia della psicologia: l'iceberg di Freud.

Ora, Sigmund Freud usava l'iceberg per descrivere quello che secondo lui era la mente umana: un sottile strato di conscio e un mostruoso blocco di subconscio sommerso. Noi, che Freud ci perdoni, useremo la stessa metafora per cercare di creare un'immagine mentale di cosa si nasconde dietro un lettore che legge: la crosta superficiale rappresenta il comportamento messo in atto, la lettura, mentre il monolite sott'acqua racchiude tutte le spinte che tengono a galla quel comportamento, ovvero le nostre motivazioni.

Un comportamento altro non è che una risposta, più o meno volontaria, che noi diamo a un determinato input o che mettiamo in pratica per soddisfare un determinato bisogno. In altre parole, c'è sempre qualcosa che ci



spinge, consciamente o inconsciamente, ad agire, che si tratti di farci un panino per placare la fame o scappare da un edificio in fiamme.

Esistono diverse teorie del comportamento, alcune unicamente basate sulle spinte contestuali (estrinseche), altre su una piramide crescente di bisogni da soddisfare [Maslow, 1987], altre ancora che hanno a che fare con l'auto-percezione che abbiamo delle nostre abilità. Trattato comune a tutte è il concetto di motivazione.

Definire la lettura come tecnologia, abilità e comportamento ci aiuta a determinare quali spinte culturali abbiamo portato alla sua invenzione e adozione, a identificare quali spinte fisiologiche ne determinino l'apprendimento e a interrogarci su quali spinte portino a replicarne il comportamento. In altri termini, significa far dialogare biblioteconomia, sociologia, psicologia e tutte le altre discipline, alla ricerca di un minimo comune denominatore che ci aiuti a comprendere e stimolare la lettura.

La motivazione a leggere

La motivazione si è imposta come una variabile cruciale quando si indaga sul comportamento di lettura, specialmente tra i bambini e gli adolescenti. Riprendendo il grafico iniziale, la domanda da porsi è: perché i giovani, crescendo, smettono di leggere?

Negli ultimi anni gli studi si sono moltiplicati, cercando

di trovare una definizione condivisa di quello che appare come un costrutto multidimensionale che ha dimostrato di correlare con le rilevazioni inerenti alle abilità di lettura e sembra essere molto influenzato dal contesto. Le teorie della motivazione [De Beni - Moè, 2000; Lieury - Fenouillet, 2001] sono quasi del tutto concordi nel dividere la motivazione in due tipi: intrinseca (ovvero proveniente dall'individuo stesso, dai suoi bisogni e dalle sue esperienze pregresse) ed estrinseca (ovvero proveniente da rinforzi esterni, come il riconoscimento sociale o l'approvazione delle figure di riferimento). Una domanda semplice, ma dalla risposta complicata, che possiamo porci come lettori è "perché leggo?".

Essendo la lettura un'abilità che si apprende ed evolve solo grazie all'instaurazione di comportamenti ricorrenti (senza i quali non è possibile diventare lettori fluidi) ed essendo essi determinati da spinte motivazionali intrinseche ed estrinseche, risulta necessario indagare lo stile motivazionale dei soggetti, anche al fine di rilevare eventuali *loop* demotivazionali che possono essere causati da diversi fattori, contestuali o appresi.

Il nostro compito di educatori e bibliotecari è di riuscire a cogliere, intercettare e affrontare questi diversi fattori, offrendo un sostegno importante e un ancoraggio sicuro agli utenti, specie i più giovani ma non solo, che frequentano la biblioteca.

Qualunque siano le motivazioni che spingono a replicare il comportamento di lettura, è importante per noi

conoscerle, in modo da alimentarle in modo corretto e instaurare un circolo virtuoso che ci porti da un libro a un altro. Ricordandoci poi di quanto sforzo, esercizio, e quindi motivazione in più serva nelle fasi di apprendimento della lettura, ci renderemo conto di quanto ancora più importante sia per un educatore, un docente, un genitore, un bibliotecario, compiere questa analisi sui suoi studenti, figli, utenti, al fine di introdurli con delicatezza al mondo della lettura, facilitando il passaggio da lettori neofiti a lettori esperti, capaci di auto-motivarsi e continuare il ciclo da soli.

Per ottenere ciò, sostengo sia necessario fare uno sforzo non scontato per ogni professionista o accademico strutturato e non, ovvero entrare in dialogo con un universo di prospettive disciplinari vario e non sempre concordi, incline ai protezionismi ma anche fertile di strategie e studi che non avremmo incontrato se rimasti vincolati al nostro paradigma specifico.

Da questa prospettiva, vorrei esporre, non certo come esempio infallibile e virtuoso ma, spero, come possibile via da percorrere in molti, l'itinerario selvaggio in cui questo approccio mi ha condotto, descrivendo un esempio di studio transdisciplinare partito nel 2018 e attualmente in divenire.

Dentro il giovane lettore: un approccio quali-quantitativo alla motivazione a leggere

Tutto è partito dalla strutturazione di una ricerca qualitativa: *Ars lectorica* [Eleuteri, 2021]. L'indagine, che nel maggio 2018 ha coinvolto 100 studenti tra gli 11 e i 19 anni provenienti da 7 classi e 3 istituti della periferia sud-est di Roma, aveva lo scopo di utilizzare una metodologia qualitativa insolita – il dibattito – per far emergere potenziali motivazioni non rilevate dai questionari Istat e soggiacenti il calo statistico dei tassi di lettura in età adolescenziale.

I risultati di tale ricerca, ricchissimi a livello umano ed espressivo, avevano portato all'isolamento di quattro fattori importanti:

- Motivazioni fisiologiche. Il mancato passaggio da lettore decodificante a lettore fluido, con conseguente difficoltà di lettura, se legato a una mancanza di adeguate strategie di apprendimento o a una generale sottovalutazione del fenomeno, può portare, nel momento in cui allo studente viene richiesto uno sforzo di apprendimento tramite il mezzo scritto ma senza più facilitazione dei docenti (spesso, convinti, a torto, che questo compito spetti solamente ai colleghi dei gradi inferiori) a una sensazione di frustrazione e allontanamento dalle situazioni di lettura. Il feno-

meno, lungi dal riguardare solamente casi particolari di studenti con bisogni educativi speciali (BES) o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), può derivare da fattori di diversa origine, quali per esempio povertà linguistica familiare, mancanza di accesso ai testi, assenza di incentivi esterni o stile motivazionale errato. Dalle difficoltà di lettura (originate da scarso esercizio e motivazione o da fattori fisici) derivano le difficoltà di comprensione del testo e quindi l'inquadramento dei soggetti sulla scala dell'alfabetizzazione funzionale. Questa misurazione, per quanto utilissima ai fini statistici e di intervento, è diventata tristemente famosa nel modo sbagliato, concentrandosi mediaticamente sui risultati PISA invece che inquadrandola insieme alle gemelle, PIRLS e soprattutto su PIAAC (l'ultima risale al 2013 ma è in corso una seconda rilevazione), che fa un rapporto sulle competenze alfabetiche degli adulti, ben più disastrose [ISFOL, 2014]. Rilevare la persistenza di difficoltà alfabetiche nella popolazione scolastica degli istituti secondari di secondo grado sembra essere servito solo a concordare su un capro espiatorio su cui riversare i paternalismi di adulti ben più funzionalmente analfabeti. Questo fattore deve essere letto invece come un indicatore cruciale per prendere atto della necessità di un intervento di sostegno e promozione della lettura anche dopo la primaria (al momento quasi assente), nonché come punto di partenza per la rilevazione delle motivazioni soggiacenti al sintomo esterno.

- Stile motivazionale. Essendo la lettura un'abilità che si apprende ed evolve solo grazie all'instaurazione di comportamenti ricorrenti (senza i quali non è possibile diventare lettori fluidi) ed essendo essi determinati da spinte motivazionali intrinseche ed estrinseche, risulta necessario indagare lo stile motivazionale dei soggetti, anche al fine di rilevare eventuali *loop* demotivazionali causati da un errato modello di intelligenza (fattore statico *versus* fattore dinamico) che può portare a una bassa percezione di competenza e autonomia, quindi a provare ansia al prospettarsi di comportamenti di lettura. Questo fattore si ricollega spesso al primo e intacca il vissuto emotivo del soggetto, soprattutto se esso viene inquadrato secondo determinate e apparentemente inamovibili misurazioni.
- Imposizione della lettura. La sovrapposizione che avviene nel passaggio tra secondaria di primo e secondo grado tra lettura per piacere e lettura per dovere (secondo un principio che potremmo nominare 'priorità dell'apprendimento'), specialmente se unita ad altri fattori di sconforto e demotivazione, può portare a insofferenza e rifiuto della lettura nella sua tota-

lità. Questo fattore, lontano dall'essere sconosciuto o non trattato, pur essendo il più antico tra i demotivatori è anche quello meno preso in considerazione, tant'è che non compare tra le risposte possibili dei questionari Istat rivolti ai non lettori. Da Don Milani a Chambers, da Gaiman a Pennac, sembra che il discorso sulla promozione della lettura 'libera' e 'di svago' non riesca a superare le soglie della secondaria di secondo grado (a volte neanche di primo), seppure sia sempre più evidente come la lettura di svago componga tre delle quattro ruote motrici costituenti la motivazione a leggere. È da questo fattore che origina la scala di priorità che poi, in età adulta, porterà i non lettori a rispondere "non ho tempo" [Bologna, 2018], strutturando abitudini sociali tendenti a non dedicare le risorse personali, economiche (tempo e denaro) e cognitive (tempo e attenzione) alla lettura, in quanto non percepita come svago degno del nostro tempo libero ma solo come necessità da riservare al tempo di lavoro. Misurare questo fattore è determinante per calcolare quanto tempo e sforzo saranno da riservare agli spazi di lettura libera.

- **Stigma sociale.** Questo fattore è alla base della formazione di ogni pregiudizio in diffusione su libri, lettura e lettori. L'appropriazione di stereotipi e narrazioni anti-lettura deriva spesso dallo stesso mondo adulto che tanto ostinatamente quanto falsamente afferma di volere che i giovani leggano. Dietro i toni paternalistici di genitori, docenti e personalità pubbliche che incitano a leggere ma non si vedono mai con un libro in mano, ci sono gli stessi meccanismi soggiacenti al clamore sui dati PISA e all'assenza di disponibilità per la strutturazione di biblioteche scolastiche funzionanti, per la cooperazione transdisciplinare tra docenti per la promozione e l'aggiornamento sulla *reading literacy*, per l'instaurazione dell'ora di lettura libera e della figura cruciale del bibliotecario scolastico. Per non parlare della continua svalutazione dello studio, della mancanza di riconoscimenti per la ricerca e per la formazione continua, della visione della scuola e delle università come parcheggi, del dileggio dell'arte e della cultura, assieme ai suoi professionisti, dello svilimento dell'attività intellettuale e dell'appiattimento della comunicazione mediatica per favorire le opinioni sopra le argomentazioni. Crescendo, la percezione di questo 'stigma sociale', di questo scollamento tra retorica scolastica e conclamata inutilità pratica dell'*otium* e della cultura, non può che apparire lampante agli occhi dei ragazzi [Laffi, 2014] e contaminare la loro motivazione con vergogna e ripudio, portandoli ad affermare che la lettura "Mi annoia, non mi appassiona" (perché è uno sforzo? perché mi mette ansia?) o "Preferisco

altri svaghi" (perché non è socialmente riconosciuta come una pratica attraente? Perché confondo lettura per piacere e lettura per dovere?). Questo fattore è fondamentale per capire come avviene l'inversione di tendenza tra la crescita del numero di lettori dai 6 ai 14 anni e il declino della curva statistica attorno ai 16-18, età che sarebbe invero ideale per la trasformazione in lettore forte proprio perché pervasa da spinte all'identificazione e all'evasione che i testi potrebbero pienamente soddisfare, determinando l'acquisizione di comportamenti e abitudini influenti su tutto l'arco della vita adulta.

Questi primi quattro fattori emersi sono stati dunque i punti di partenza su cui basare la costruzione dell'apparato teorico in cui inquadrare la ricerca empirica.

L'approfondimento degli studi psicometrici in campo motivazionale e la connessione con le ricerche bibliografiche precedenti ha poi portato all'individuazione di tre principali teorie di riferimento:

- La teoria dell'auto-determinazione [Deci - Ryan, 2018] da cui deriva l'ipotesi secondo cui al decrescere del grado di libera scelta decresce il livello di motivazione individuale e la sua appropriazione come tratto identitario di pratiche e *habitus* [Bourdieu, 1983] legati alla lettura, e viceversa.
- La teoria dell'auto-efficacia [Bandura, 2000] da cui deriva l'ipotesi secondo cui al decrescere del grado di competenza percepito dall'individuo (reale o potenziale) riguardo le sue abilità di lettura e apprendimento, decresce il livello di motivazione individuale nel reiterare comportamenti di lettura, a prescindere dal loro grado di libertà, e viceversa.
- La teoria del marcatore somatico [Damasio, 1994] da cui deriva l'ipotesi secondo cui al decrescere di esperienze positive legate all'atto del leggere (rinforzi di origine interna, come emozioni, senso di efficacia e appagamento della curiosità epistemica, o esterna, come spinte familiari, del gruppo dei pari o degli organi sociali come la scuola) si accresce il livello di influenza e instaurazione di marcatori somatici atti all'evitamento del comportamento di lettura, e viceversa.

La comparazione e intersecazione delle tre teorie di riferimento, rapportate al campo della letto-scrittura, si è unita alla rassegna dei principali strumenti internazionali di misurazione della motivazione a leggere, selezionati secondo il grado di validità riportato nella letteratura scientifica [Davis *et al.*, 2018] e secondo il grado di compatibilità con la somministrazione a individui in età adolescenziale (14-25 anni). Sono state prese in considerazione sei scale:

- ARMM: Adaptive reading motivation measure [King-

ston *et al.*, 2020], scartata, nonostante le ottime potenzialità, perché su piattaforma proprietaria, non accessibile per ulteriori approfondimenti o usi;

- AMRP: Adolescent motivation to read profile [Pitcher *et al.*, 2007], scartata per mancanza di proprietà psicometriche;
- AMRS: Adult motivational for reading scale [Schutte - Malouff, 2007], parzialmente inclusa e principale punto di riferimento per la definizione di motivazione come costrutto multidimensionale ma con campione di validazione troppo piccolo;
- MRIB e MRIB-N: Motivations for reading information books [Guthrie - Klauda, 2015], parzialmente inclusa ma unicamente legata alla lettura di libri d'informazione;
- RSPS2: Reader self-perception scale 2 [Henk - Marinak - Melnick, 2012] parzialmente inclusa ma unicamente legata alla teoria dell'auto-efficacia;
- SARA: Survey of adolescent reading attitudes [McKenna *et al.*, 2012] scartata per l'articolazione interna del questionario, più orientate a rilevare le differenze tra i tipi di lettura che il reale grado di motivazione.

Il processo di comparazione delle scale aveva l'intento di selezionarne una per l'utilizzo nell'indagine sperimentale ma nessuna di queste era stata adattata al contesto italiano, né a livello linguistico né a livello di validazione per determinare il modello di interpretazione dei risultati. Per questa ragione è stato scelto di realizzare una scala *ex novo*, prendendo comunque come riferimento tre fra le scale individuate (RSPS2, MRIB-N e AMRS) e integrandone l'articolazione fattoriale con i risultati dell'indagine qualitativa del 2018, al momento in fase di ampliamento con campioni fiorentini⁴ e milanesi⁵.

Il confronto tra le definizioni di costrutto e le macrocategorie emerse dall'indagine esplorativa, unito alla comparazione con scale preesistenti, ha portato alla costruzione di una scala psicometrica a cinque fattori:

- Auto-determinazione. Quando la lettura e l'*habitus* del lettore diventano componenti fondativi dell'identità individuale, tanto da rispondere al bisogno di autorealizzazione e generare sentimenti di orgoglio, sperimentando una necessità di reiterazione del comportamento di lettura anche in chiave antropopietica e di affermazione del sé. All'opposto,

si configura invece l'esclusione dell'appellativo di lettore e la percezione della lettura come qualcosa di estraneo da sé e per il quale si prova un tipo di sentimento che può collocarsi su un *continuum* che va dall'indifferenza al disprezzo.

- Propensione. Quando si sperimenta una spinta interiore verso la lettura che influenza l'atteggiamento nei confronti di essa e nasce dall'associazione tra esperienza del leggere e sperimentazione di emozioni positive quali piacere, senso di evasione, tranquillità e soddisfacimento della propria curiosità epistemica, spingendo a un prolungamento nel tempo e nello spazio del comportamento di lettura, al punto di arrivare a sperimentare l'esperienza di flusso. All'opposto, un'associazione dell'atto del leggere con esperienze emotive di disagio, noia e stress denota l'instaurazione di una marcatura somatica di segno negativo, che influenza il grado di interesse e può portare a comportamenti di evitamento o addirittura fobici nei confronti del leggere.
- Auto-efficacia. Quando ci si percepisce competenti nel leggere e capaci di migliorare le proprie abilità di lettura attraverso l'impegno e la reiterazione, spinti dal proprio bisogno di autonomia e sorretti da adeguata autostima, percependo il testo, anche complesso, come uno stimolo a migliorare e una sfida che si è in grado di affrontare, quindi trarne soddisfazione. Il tasso di autoefficacia è fortemente correlato con un corretto modello di intelligenza come fattore dinamico e un'imputazione di successi e insuccessi a variabili manipolabili dall'individuo. Esso può formarsi tramite comparazione con gli altri, valutazione scolastica e in base alle esperienze avute con il mezzo scritto, in senso sincronico e diacronico, definendo le possibilità e strategie di miglioramento che l'individuo pensa di potere e sapere adottare. All'opposto, un'imputazione del successo a cause esterne indipendenti dal proprio agire e un modello di intelligenza statico, uniti a frequenti insuccessi ed eccessiva competizione, possono portare a percepire l'atto del leggere come sforzo eccessivo, generando pertanto un sentimento d'ansia che potrebbe arrivare a manifestazioni di impotenza appresa.
- Riconoscimento sociale. Quando si percepisce una generale accettazione, stima e interesse da parte delle figure di riferimento e del gruppo dei pari ri-

⁴ Nell'autunno 2021, il metodo di *Ars lectorica* è stato utilizzato per un'indagine esplorativa volta a rinnovare il già affermato progetto *Libernauta*, includendo nel campione anche docenti, bibliotecari e volontari del Servizio civile nazionale, oltre a studenti e ragazzi adolescenti di centri diurni e ricreativi.

⁵ Nella primavera 2022, il metodo di *Ars lectorica* è stato applicato in 10 classi dell'*hinterland* milanese nel progetto *Ti leggo. Viaggio con Treccani nelle forme della lettura*. Adolescenti moltiplicatori di conoscenza attraverso il metodo del *debate*, promosso dalla Fondazione Treccani cultura e finanziato dalla Fondazione Cariplo.



Fig. 2: I cinque fattori che ambiscono a misurare il costrutto della motivazione alla lettura

spetto alla lettura e allo *status* di lettore, rispondendo ai bisogni di sicurezza e di appartenenza, i quali necessitano di un certo grado di gratificazione e rinforzo, specialmente in individui con un basso livello di motivazione intrinseca e un forte bisogno di riconoscimento e attenzione. Il grado di riconoscimento sociale percepito interagisce fortemente con la pratica sociale, i comportamenti di condivisione e i sentimenti di stima e fiducia, che sono pertanto influenzati dal giudizio altrui circa l'atto del leggere. Un forte bisogno di riconoscimento sociale, associato a una percezione positiva della lettura facilita la reiterazione del comportamento. All'opposto, la percezione di un giudizio negativo e di un'estraneità della pratica rispetto ai valori promulgati da famiglia e società (soprattutto attraverso l'osservazione diretta) potrebbe generare sentimenti di vergogna e imbarazzo, se non addirittura spingere a comportamenti di evitamento della lettura e ostracismo (nei casi limite bullismo) nei confronti dei lettori.

- Utilità. Quando si ritiene la lettura o anche solo lo *status* di lettore come mezzo utile per l'ottenimento di benefici esterni all'atto del leggere in sé, come il successo scolastico o lavorativo. All'opposto vi è invece una concezione di lettura come attività inutile e obsoleta, di bassa priorità o addirittura deleteria per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Questi cinque fattori ambiscono a misurare il costrutto della motivazione alla lettura, definito come spinta derivante da

rinforzi interni e/o esterni verso la reiterazione o l'annullamento dei comportamenti di lettura libera, e si strutturano gerarchicamente in forma piramidale (Figura 2).

Creare uno strumento di misurazione della motivazione alla lettura

Definito il quadro teorico e i costrutti di riferimento, gli obiettivi principali dell'indagine sono principalmente due. Il primo è la strutturazione di un indicatore di motivazione alla lettura (IML) composto dall'interazione delle variabili precedentemente descritte e una metodologia specifica per la sua misurazione, al fine di rendere la ricerca ampliabile e replicabile su larga scala. A tal fine è stato avviato l'iter di costruzione e validazione dello strumento in sei fasi:

1. Costruzione della scala. Tutti gli *item*, divisi per fattore, sono stati tradotti e analizzati, scartando gli *item* non rispondenti al contesto italiano, gli *item* ridondanti e gli *item* esterni ai 5 fattori in oggetto e sono stati aggiunti, quando possibile sostituendoli, *item* tratti direttamente dalle parole dei ragazzi partecipanti all'indagine del 2018.
2. *Item pool*. Si è proceduto a sottoporre la scala a diversi esperti nei tre campi di afferenza del progetto: biblioteconomico, pedagogico e psicologico. Ad ogni esaminatore è stata inviata una descrizione del quadro teorico di riferimento con le definizioni del costrutto e dei cinque fattori ed è stato chiesto

di compilare una tabella, assegnando ad ogni *item* un punteggio da 0 a 3 in ciascuna delle colonne corrispondenti ai cinque fattori. Dall'analisi delle distribuzioni tra i fattori è stata rilevata una forte convergenza di due fattori, auto-determinazione e propensione, che pertanto si è deciso di riunire nel fattore dell'auto-determinazione.

3. Approntamento del questionario. La scala è stata inserita in un questionario a tre sezioni: "Tempo libero" (frequenze relative ai comportamenti culturali), "Lettori e lettura" (scala motivazionale), "ESCS" (*background* familiare, scolastico, identitario e domestico). Prima della scala motivazionale è stato inserito un intermezzo riportante quattro frammenti di testi letterari che il soggetto è chiamato a leggere (scegliendone uno o più) prima di compilare la scala. Essi sono stati introdotti per facilitare l'emergere delle sensazioni legate alla lettura. I testi sono stati scelti in base a caratteristiche di stile, tipo di narrazione e punto di vista della narrazione, tenendo conto degli studi nel campo delle potenzialità di coinvolgimento derivanti dalle caratteristiche del testo letterario [De Graaf *et al.*, 2012; Balint *et al.*, 2016; Tal-Or - Cohen, 2015]. Il questionario è stato chiamato con un acronimo: STLi-MoL (Scuola, tempo libero e motivazione alla lettura).
4. Studio preliminare e stesura protocollo. Il questionario è stato somministrato per metà in forma cartacea e per metà in forma digitale a un campione ragionato di 30 soggetti tra i 18 e i 30 anni, ai quali sono stati poi chiesti commenti e proposte di modifica degli *item* e dell'articolazione del questionario. Attraverso queste somministrazioni è stato possibile correggere alcune ambiguità, determinare l'ordine delle sezioni e registrare i tempi medi di compilazione, ai fini dell'approntamento del protocollo di somministrazione.
5. Studio pilota e validazione su campione allargato. Data la forte scrematura determinata dall'*item pool* e alcune difficoltà intercorse nell'interazione con gli istituti scolastici, è stato deciso di effettuare lo studio pilota in concomitanza con la validazione dello strumento, la quale è iniziata a settembre 2021. Con lo studio pilota sta venendo condotta un'analisi fattoriale volta a verificare l'attendibilità dello strumento e la validità dei fattori scelti, mentre nel processo di validazione verranno effettuate le misurazioni necessarie a stabilire una curva di valori su cui basare le future misurazioni, sia complessive (Indice di motivazione alla lettura generale) sia inerenti alle diverse dimensioni, macro (motivazione intrinseca e estrinseca) e micro (relative ai quattro fattori specifici), necessarie per un uso dello strumento in campo didattico.

6. Comparazione con strumenti già esistenti. Per un più corretto processo di validazione e per la creazione di connessioni tra i colleghi ricercatori nel campo della lettura, è stata avviata una stretta collaborazione con la professoressa Giusi Castellana, che ha portato alla somministrazione dello strumento da lei creato, il Questionario sulle strategie di lettura, insieme a STLiMoL. I due strumenti saranno usati in abbinamento per determinare i tassi di coincidenza per quanto riguarda il fattore dell'auto-efficacia e per ricercare eventuali correlazioni con altre variabili.

Il questionario definitivo, insieme alla scheda di correzione e al protocollo di somministrazione, dovrebbe essere reso disponibile per l'utilizzo nei primi mesi del 2023.

Verificare l'efficacia dell'ora di lettura libera come pratica di promozione della lettura

Il secondo obiettivo dell'indagine è quello di rilevare il grado di influenza di alcune pratiche di promozione della lettura gratuita nel contrastare le tendenze all'appropriazione di narrazioni adulte (inutilità, spreco di tempo), all'azione coercitiva della scuola (centralità della performance, indistinguibilità di lettura per svago e per studio) e in generale prevenire il trend di abbandono statisticamente attestato in età tardo adolescenziale. Questo attraverso l'introduzione di una pratica specifica, l'ora di lettura libera, all'interno di classi sperimentali e il loro confronto con le relative classi di controllo.

Il campionamento delle scuole partecipanti all'indagine è avvenuto in maniera ragionata e con l'ausilio dei mezzi di comunicazione del Centro per il libro e la lettura e del Miur. A febbraio 2021 è stata inoltrata a tutti gli istituti di scuola secondaria di secondo grado italiani una circolare ministeriale riportante una descrizione del progetto di indagine e una scheda di adesione da inviare compilata entro aprile. Hanno finora partecipato alla fase di somministrazione diciassette istituti da tutta Italia. Durante questa fase, tuttora in atto, sono state selezionate le classi partecipanti alla fase 2 del progetto, avviata tra novembre 2021 e gennaio 2022.

Lo studio sperimentale, a cui partecipano cinque istituti, ha una durata di sei mesi e prevede un protocollo di somministrazione a cui i docenti, autonomi, devono attenersi.

Nelle classi sperimentali è stata introdotta l'ora di lettura libera: un'ora curricolare in cui gli studenti e i docenti sono liberi di leggere qualsiasi cosa (dai romanzi alle fanfiction) e discuterne, se vogliono, in piccoli gruppi. A tal scopo, viene consigliato di approntare, ideandolo

con i ragazzi, uno spazio apposito, possibilmente nella biblioteca scolastica, con sedute comode e titoli tra cui poter scegliere se non si è portato niente da casa.

Al termine dei sei mesi sarà ripetuta in tutte le classi (sperimentali e controllo) la somministrazione del questionario, al fine di rilevare eventuali variazioni e/o correlazioni tra i diversi risultati.

Durante tutta la durata della sperimentazione, i docenti sono tenuti a compilare periodicamente delle schede di osservazione strutturate, su cui poi vengono svolti colloqui di approfondimento e monitoraggio.

La scelta di dotare i docenti partecipanti di un ampio margine di autonomia nell'attuazione del protocollo, oltre che a esigenze contingenti quali le diverse applicazioni delle normative legate alla pandemia da Covid-19, è anche volta a rilevare (direttamente e indirettamente) il reale grado di predisposizione dei docenti ad accettare e facilitare l'inserimento di pratiche di promozione della lettura gratuita e dimostrare eventuali risonanze semantiche del mondo adulto (contraddittorie e/o paternalistiche) nell'inibire l'impulso a leggere.

Lo studio, infatti, non intende unicamente testare l'efficacia di una specifica tecnica di promozione (l'ora di lettura) in uno specifico contesto (quello scolastico) e in una specifica fascia d'età (quella adolescenziale), ma soprattutto analizzare in maniera approfondita la complicata interazione che viene a crearsi tra le narrazioni adolescenziali e quelle adulte in un momento cruciale per la nascita dei lettori esperti.

L'ora di lettura libera è un *modus operandi* che riunisce in sé le principali istanze dell'approccio alla lettura, ponendo in cima alla piramide motivazionale proprio quel principio di auto-determinazione che ipotizziamo come più importante e costante, una volta instaurata, spinta verso il comportamento di lettura.

L'analisi di come questo intervento viene accolto sia dal mondo degli studenti, abituati, con l'ingresso nella secondaria di secondo grado, a vedere la pratica della lettura trasformarsi sempre più da offerta paternalistica a imposizione unilaterale, sia dall'universo dei docenti e dei bibliotecari, avvezzi a essere decisori in carica e a non dover dimostrare niente, è orientato anche e soprattutto alla comprensione di ciò che le indagini Istat sulla motivazione alla lettura ci descrivono come un passaggio dal "mi annoia" degli adolescenti al "non ho tempo" degli adulti.

Conclusioni: tempo di leggere

L'approccio appena descritto al multi-sfaccettato mondo della motivazione a leggere non pretende di essere definitivo, né risolutivo. Spera tuttavia di inserirsi a

pieno titolo e dare un suo apporto agli studi intrapresi negli ultimi anni sui comportamenti di lettura, i quali, soprattutto a livello internazionale, tendono sempre più a una prospettiva sperimentale, funzionale e soprattutto transdisciplinare.

Gli interrogativi su quali siano le migliori e più efficaci tecniche per stimolare e incentivare la lettura in età giovanile (ma non solo), unite a una più volte verificata convinzione circa la necessità di mettere in pratica tali tecniche, accomunano il mondo delle biblioteche, come quello dell'editoria, della scuola e dell'accademia *tout court*. Dato questo bisogno comune, comuni dovrebbero essere anche gli sforzi messi in campo per ricercare, rilevare e analizzare i comportamenti di lettura da tutte le angolazioni possibili, alternando ricerca qualitativa e quantitativa, sperimentazione e osservazione, ma soprattutto teorizzazione e azione, al fine di condurre il dibattito verso dei punti fermi e delle scoperte che risultino preziose per le varie comunità.

Ritengo che uno di questi punti fermi risieda nell'auto-determinazione, nella libera scelta e nella fornitura a vita di un tempo per leggere, o meglio, della conferma sociale che il tempo per la lettura possa occupare un posto alto tra le priorità di ognuno, al pari di qualsiasi altra attività di svago [Mingo - Savioli, 2011]. Ma per farlo è innanzitutto necessario capire perché al momento questa suoni come un'eresia.

Provare a scrutare cosa c'è dietro il giovane lettore potrebbe a volte sorprenderci, a volte farci ritrovare davanti a uno specchio, nel quale, come Atreiu che guarda Bastian, riscopriamo quel legame tra umano e narrazione [Gottshall, 2012], quel bisogno di ritrovarci nel libro, e riusciamo a comprendere il complicato balletto di tecnici e attori che avviene dietro le quinte, ognuno con un suo daffare, ognuno con una sua direzione. Interroghiamo quei tecnici, seguiamo quei cavi, accendiamo i giusti farette e forse riusciremo a ripopolare il teatro della fantasia che ogni lettore porta con sé, anche se forse ancora non lo sa. Ma per mettere in scena uno spettacolo ci vuole tempo. Il tempo per le prove, l'esercizio, la memoria. Il tempo per capire i personaggi, per trovar loro i costumi giusti, gli oggetti di scena. Infine, il tempo di sedersi in poltrona, copione alla mano, e godersi la storia, una storia che non abbiamo scritto noi ma che abbiamo costruito passo passo, secondo i nostri ritmi, il nostro gusto e l'aiuto dei nostri maestri.

Nel teatro della lettura, il bibliotecario, il docente, l'educatore sono i tecnici del suono, i macchinisti e gli apertori di sipario, tutte quelle figure essenziali che restano in ombra, ci affiancano in regia o orchestrano da dietro le quinte, in modo che la nostra creatività possa prendere il volo, per uno spettacolo che non vedranno mai, ma sapranno di avervi preso parte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allega, 2011 = Allega Arturo M., *Analfabetismo: il punto di non ritorno: teoria dell'evoluzione della popolazione istruita*, Roma, Herald, 2011.
- Alleva - Barbieri, 2016 = Alleva Giorgio - Barbieri Giovanni, *Generazioni: le italiane e gli italiani di oggi attraverso le statistiche*, Roma, Donzelli, 2016.
- Balint et al., 2016 = Balint Katalin [et al.], *Reconceptualizing foregrounding: identifying response strategies to deviation in absorbing narratives*, «Scientific study of literature», 6 (2016), n. 2, p. 176-207, DOI: 10.1075/ssol.6.2.02bal.
- Bandura, 2000 = Bandura Albert, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Centro studi Erickson, 2000.
- Bologna, 2018 = Bologna Emanuela, *Perché non hai letto nessun libro quest'anno?*, in "Tempo di libri" (Milano, 8-12 marzo 2018).
- Bourdieu, 1983 = Bourdieu Pierre, *La distinzione: critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Castro-Caldas et al., 1998 = Castro-Caldas Alexandre [et al.], *The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain*, «Brain», 121 (1998), n. 6, p. 1053-1063, DOI: 10.1093/brain/121.6.1053.
- Cavallo - Chartier, 1995 = Cavallo Guglielmo - Chartier Roger, *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Chambers, 2015 = Chambers Aidan, *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015.
- Damasio, 1994 = Damasio Antonio, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1994.
- Davis et al., 2018 = Davis Marcia H. [et al.], *A review of reading motivation scales*, «Reading psychology», 39 (2018), n. 2, p. 121-187, DOI: 10.1080/02702711.2017.1400482.
- Deci - Ryan, 2018 = Deci Edward L. - Ryan Richard M., *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*, London, Guilford Press, 2018, DOI: 10.1521/978.14625/28806.
- De Beni - Moè, 2000 = De Beni Rossana - Moè Angelica, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- De Graaf et al., 2012 = De Graaf Anneke [et al.], *Identification as a mechanism of narrative persuasion*, «Communication research», 39 (2012), n. 6, p. 802-823, DOI: 10.1177/0093650211408594.
- Dehaene, 2009 = Dehaene Stanislas, *I neuroni della lettura*, prefazione di Jean-Pierre Changeux, Milano, Raffaello Cortina, 2009 (ed. or. *Le neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007).
- Edelman, 2007 = Edelman Gerald M., *Seconda natura: scienze del cervello e conoscenza umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Eleuteri, 2019 = Eleuteri Beatrice, *Analfabetismo funzionale: perché, ci serve ancora saper leggere e scrivere?*, «AIB studi», 59 (2019), n. 1-2, p. 125-130, DOI: 10.2426/aibstudi-11891.
- Eleuteri, 2021 = Eleuteri Beatrice, *Ars lectorica: perché gli adolescenti leggono*, Roma, Associazione italiana biblioteche, 2021.
- Gottschall, 2012 = Gottschall Jonatan, *The storytelling animal: how stories make us human*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
- Graff, 2002 = Graff Harvey J., *Alfabetismo di massa: mito storia realtà*, prefazione di Armando Petrucci, Milano, Sylvestre Bonnard, 2002.
- Guthrie - Klauda, 2015 = Guthrie John T. - Klauda Susan Lutz, *Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers*, «Reading and writing», 28 (2015), n. 2, p. 239-269, DOI: 10.1007/s11145-014-9523-2.
- Henk - Marinak - Melnick, 2012 = Henk William A. - Marinak Barbara A. - Melnick Steven A., *Measuring the reader self-perceptions of adolescents: introducing the RSPS2*, «Journal of adolescent & adult literacy», 56 (2012), n. 4, p. 311-320, DOI: 10.1002/JAAL.00144.
- ISFOL, 2014 = Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, *PIAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, 2014, <https://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf>.
- Kingston et al., 2020 = Kingston Neal [et al.], *A computer adaptive measure of reading motivation*, «Journal of research in reading», 43 (2020), n. 4, p. 434-453, DOI: 10.1111/1467-9817.12318.
- Istat, 2010-2020 = Istituto nazionale di statistica, *Produzione e lettura di libri in Italia*, anni 2010-2020, <<https://www.istat.it/it/archivio?&customTypologies=1908&customThemes=26,25&customTags=Cultura,Libri,Editoria,Lettura,Statistica>>.
- Istat, 2022 = Istituto nazionale di statistica, *Produzione e lettura di libri in Italia, anno 2020*, 7 febbraio 2022, <<https://www.istat.it/it/archivio/266127>>.
- Laffi, 2014 = Laffi Stefano, *La congiura contro i giovani: crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Licini, 2020 = Licini Giuliana, *Scuola: le ragazze italiane crollano nella lettura, colpa degli smartphone*, «Il Sole 24 ore», 15 gennaio 2020, <https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-ragazze-italiane-crollano-lettura-colpa-smartphone-ACihL9BB?refresh_ce=1>.
- Lieury - Fenouillet, 2001 = Lieury Alain - Fenouillet Fabien, *Motivazione e successo scolastico*, traduzione di Antonella Bianchi di Castelbianco, Roma, Magi, 2001.
- Maslow, 1987 = Maslow Abraham H., *Motivation and personality*, New York, Longman, 1987.

- McKenna *et al.*, 2012 = McKenna Michael [*et al.*], *Reading attitudes of middle-school students: results of a U.S. survey*, «Reading research quarterly», 47 (2012), n. 3, p. 283-306, DOI: 10.1002/RRQ.021.
- Mingo - Savioli, 2011 = Mingo Isabella - Savioli Miria, *Tempi di vita moderni: il loisir della società italiana*, Roma, Guerini scientifica, 2011.
- Ong, 2014 = Ong Walter, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Parigi, 2014 = Parigi Paolo, *Contro la lettura: per una pedagogia del semianalfabetismo*, Milano, Bietti, 2014.
- Pitcher *et al.*, 2007 = Pitcher Sharon M. [*et al.*], *Assessing adolescents' motivation to read*, «Journal of adolescent & adult literacy», 50 (2007), n. 5, p. 378-396, DOI: 10.1598/JAAL.50.5.5.
- Ranganathan, 1931 = Ranganathan Shiyali R., *The five laws of library science*, London, Edward Goldston, 1931.
- Roncaglia, 2014 = Roncaglia Gino, *Prefazione*, in Ong Walter, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 7-18.
- Sartori, 2000 = Sartori Giovanni, *Homo videns: televisione e post-pensiero*, Bari-Roma, Laterza, 2000.
- Schutte - Malouff, 2007 = Schutte Nicola S. - Malouff, John M., *Dimensions of reading motivation: development of an adult reading motivation scale*, «Reading psychology», 28 (2007), n. 5, p. 469-489, DOI: 10.1080/02702710701568991.
- Steinberg, 2015 = Steinberg Lawrence, *Adolescenti: l'età delle opportunità*, Torino, Codice, 2015.
- Storni, 2020 = Storni Jacopo, *I ragazzi italiani? Ultimi in lettura: la classifica in Europa*, «Corriere della sera», 8 settembre 2020, <https://www.corriere.it/buone-notizie/20_settembre_08/i-ragazzi-italiani-ultimi-lettura-classifica-europa-79fca7c0-f1e8-11ea-a04c-fd3ebc88ed6c.shtml>.
- Tal-Or - Cohen, 2015 = Tal-Or Nurit - Cohen Jonathan, *Unpacking engagement: convergence and divergence in transportation and identification*, «Annals of the International Communication Association», 40 (2015), n. 1, p. 33-66, DOI: 10.1080/23808985.2015.11735255.
- Venturi, 2019 = Venturi Ilaria, *Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su 20 sa distinguere tra fatti e opinioni*, «La Repubblica», 3 dicembre 2019, <<https://www.repubblica.it/scuola/2019/12/03/news/ocse-pisa-242483497>>.
- Wolf, 2009 = Wolf Maryanne, *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e pensiero, 2009.

ABSTRACT

Cosa ci dicono i dati sulla lettura? Come possiamo leggerli e analizzarli davvero a fondo? Come comprendere le spinte che muovono i ragazzi e le ragazze verso la lettura, o che da essa li allontanano, al fine di agire su di esse? È campo biblioteconomico, pedagogico o sociologico?

Questo articolo intende ipotizzare una prospettiva da cui analizzare il substrato motivazionale sotteso ai comportamenti di lettura e propone un modello di ricerca psico-biblioteconomica che permetta di monitorare la percezione del libro e della lettura nel suo divenire, fornendo dati utili e metodologie replicabili per la progettazione e pianificazione di campagne di comunicazione e promozione efficaci e in grado di invertire l'attuale trend di abbandono della lettura tardo adolescenziale.

Speciale attenzione è riservata all'analisi delle narrazioni adulte, quindi alle rilevazioni di moventi comportamentali anche tra le figure educative e di riferimento prossime (familiari, docenti, personale scolastico) e indirette (rilevazioni sulle motivazioni a leggere o a non farlo tra gli adulti del contesto di riferimento). I risultati di tale analisi possono costituire una base utile di riflessione a bibliotecari, librai, educatori e docenti, sul loro ruolo di facilitatori della lettura in età adolescenziale, un periodo liminale individuato, tramite l'incrocio di dati statistici e di studi neuro-scientifici e socio-antropologici sulla letto-scrittura, come cruciale per la formazione del lettore adulto.

BEHIND THE YOUNG READER: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO UNDERSTANDING READING MOTIVATION

What does data tell us about reading? How can we read them and really analyze them in depth? How can we understand the drives that move boys and girls toward reading, or that drive them away from it, in order to act on them? Is it a library science, pedagogical or sociological field?

This article aims at hypothesizing a perspective from which to analyze the motivational substrate underlying reading behaviors and provides a model of psycho-librarian research that allows monitoring the perception of books and reading in its evolution, providing useful data and methodologies replicable for designing and planning communica-

tion and promotion campaigns that are effective and able to reverse the current trend of neglecting reading in late adolescence.

Special attention is given to the analysis of adult narratives, and therefore to the detection of behavioral motivations among close educational and reference figures (family members, teachers, school staff) and indirectly (surveys on the motivations to read or not to read among adults in the context of reference). The findings from such an analysis can form a useful basis of reflection for librarians, booksellers, educators, and teachers, on their role as facilitators of reading in adolescence, a liminal period that is identified, through the intersection of statistical data and neuro-scientific and socio-anthropological studies on reading-writing, as crucial for the formation of the adult reader.

**Visita la piattaforma per scoprire
i contenuti aggiuntivi**

<http://bibliotecheoggitrends.it>

