

Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce

Reading to children and growing as fathers: a qualitative research about reading effects on fathers who read aloud to their children

MariaElena Scotti, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITA

A fronte di molti studi che evidenziano le valenze positive della lettura in famiglia per bambini/e, l'articolo riporta parte dei risultati di una ricerca che, modificando il punto di osservazione dai figli ai genitori, ha indagato gli esiti di tale pratica sui padri che abitualmente leggono a figli/e dai tre ai sei anni. Utilizzando una metodologia qualitativa, sono state condotte interviste semi-strutturate a dieci padri lettori, eterogenei per caratteristiche socio-demografiche, analizzate poi con gli strumenti della Clinica della Formazione. I risultati mostrano la consapevolezza dei padri di aver appreso nuove competenze e nuove conoscenze che contribuiscono alla costruzione di un sapere legato ad una rinnovata relazione paterna.

ABSTRACT ENG

Starting from many studies which enhance how family reading has positive effects to children, this paper shows some results of a research which has changed the perspective and has analyzed the reading effects to fathers who usually read to their three to six years old children. Using qualitative methods, we made semi-structured interviews to ten fathers with different social and demographical features; we analyzed the texts using the scheme of "Clinica della Formazione". The results show that fathers, through the reading aloud practice, learn new knowledge and new skills; these elements allow fathers to improve their relationship with children and to support their fatherhood.

Introduzione

Questo articolo presenta parte degli esiti di una ricerca di dottorato, condotta presso il dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, che ha esplorato l'esperienza dei padri che leggono ad alta voce a figli e figlie dai tre ai sei anni (1). Nel mondo occidentale l'abitudine di leggere ai bambini ha una lunga tradizione (Manguel, 1997/2009) e negli ultimi trent'anni su questo *habitus* si sono convogliate attenzioni per incentivarlo in maniera sistematica: alla fine degli anni Ottanta negli Stati Uniti un gruppo di pediatri del Boston City Hospital dà vita al progetto *Reach Out and Read* (Zuckerman, 2009) con l'obiettivo di motivare i genitori a leggere e, con gli stessi intenti, in Europa si costituiscono, prime di molte altre, l'associazione francese *L.I.R.E.* (Bergeron, 2009) e il programma nazionale britannico *Bookstart* (Moore & Wade, 2003); in Italia dal 1999 *Nati per Leggere* sostiene e incoraggia le pratiche di lettura ad alta voce fin dalla nascita (Manetti, 2006).

Parallelamente sono fioriti gli studi che indagano gli effetti della familiarità precoce con il libro per bambini e bambine (Araújo L. & Costa P. 2015; Morrow & Young, 1997) e che attestano il legame della lettura in età prescolare sia con l'aumento della literacy (Storch & Whitehurst, 2000; Frijters, Barron & Brunello, 2000) intesa come la capacità di identificare, capire, interpretare, creare, comunicare, elaborare ed usare materiale stampato e scritto nei più differenti contesti ambientali secondo le indicazioni dell'UNESCO Education Sector, sia, più in generale, con un innalzamento del benessere complessivo e di migliori possibilità di costruire un futuro positivo (Kalb & Van Ours, 2014).

A partire da tale contesto, la ricerca ha proposto un cambiamento nella prospettiva di indagine, andando ad analizzare i risvolti della lettura ad alta voce non per i bambini ma per i padri coinvolti, con l'obiettivo di capire se e come tale pratica, che i padri approntano in funzione delle richieste e dei benefici di figli e figlie, possa produrre esiti significativi di ordine formativo anche per loro stessi.

La scelta di fermare l'attenzione sui padri nasce dallo stimolo di recenti indagini internazionali che sottolineano l'importanza della figura paterna nella promozione alla lettura (Clark, 2012; Clark, 2009) e parimenti dall'interesse verso i cambiamenti culturali e sociali del ruolo dei padri in atto nella società italiana (Zajczyk & Ruspini, 2008; Recalcati, 2011; Maggioni, 2000; Zoja, 2000).

Si tratta di una dimensione ancora poco indagata, infatti la review della letteratura scientifica ha mostrato come le ricerche sull'Early Reading siano centrate prevalentemente su bambini e bambine e sui loro benefici (Blanden, 2006; Evans, Shaw & Bell 2000), anche quando i familiari divengono oggetto di studio, ciò accade generalmente per comprendere le ricadute dei loro stili o delle loro azioni su figli e figlie (Duursma, 2011; Philips & Norris, 2008; Bartanusz & Sulova, 2003; Baker, Scher & Mackler, 1997).

In mancanza dunque di una solida letteratura scientifica di riferimento, si è stabilito di approntare uno studio esplorativo sul tema.

In riferimento alla lezione di Massa (1987), si è considerata la lettura ad alta voce tra padre e figli un dispositivo pedagogico, ossia un'esperienza (Dewey, 1916/2004) dove si allestisce una scena educativa (Antonacci & Cappa, 2001) volta a favorire la trasformazione/formazione degli attori protagonisti. Leggere ai figli non è ritenuto semplicemente un gesto spontaneo/naturale ma una pratica strutturata cioè un sistema incorporeo di procedure in atto che necessita di una regia e di tale regia porta le tracce, manifeste e latenti.

Su queste premesse, il presente contributo espone il lavoro compiuto nonché i risultati conseguiti, a partire dalle seguenti domande di ricerca:

1. Innanzitutto ci si è chiesti quale formazione sia possibile per i padri che sono i registi e gli attori ma non i destinatari dell'azione educativa, ossia come il dispositivo, che agiscono, agisca su di loro. Si è preso in esame il livello strutturale (Massa, 1987) di tale dispositivo, ossia i modi con cui tempi, spazi, corpi e simboli sono disposti, osservando il variare di tali elementi nella scena e sui padri;

2. in particolare, in parallelo con gli studi sugli esiti di tale esperienza per bambini e bambine, dove la formazione è intesa come acquisizione di conoscenze e competenze linguistiche e relazionali, si è inteso indagare analoghi effetti anche nei padri;

3. inoltre, essendo il libro l'elemento centrale di tale evento, ci si è domandati cosa avvenga nel momento in cui da adulti si frequentano narrazioni che non solo non si sceglierebbero per sé ma che sono state scritte esplicitamente per un pubblico di età assai differente;

4. infine, alla luce degli studi sulla paternità presi in esame, ci si è interrogati su quanto gli esiti della lettura possano concernere l'esperienza paterna in modo specifico.

Metodo

Per rispondere alle domande di ricerca sopra esposte si è svolto uno studio qualitativo, poiché si è reputato che l'originalità del tema e la natura esplorativa del lavoro richiedessero uno strumento flessibile, aperto ad accogliere anche ciò che non era preventivabile (Gobo, 2002).

Sono state realizzate interviste semi-strutturate (Kanizsa, 1998) a dieci padri lettori con l'intento di indagare in generale la percezione che i padri hanno dell'esperienza di lettura e la consapevolezza degli effetti di tale pratica su di sé, con particolare attenzione al riconoscimento implicito ed esplicito delle valenze formative, ossia delle conoscenze e delle competenze che i padri sentono di aver appreso.

Partecipanti

Si è realizzato un campionamento ad obiettivo (Bryman, 2008) stilando dapprima un elenco di trenta padri lettori coi suggerimenti di librai, bibliotecari e insegnanti di scuola dell'infanzia, operanti nei comuni nei quali si era diffuso il questionario cartaceo per la parte descrittiva del lavoro (si veda nota 1); successivamente ne sono stati selezionati dieci sulla base dei seguenti criteri:

a) l'eterogeneità socio demografica dei partecipanti: come si può osservare nella tab. 1 si è posta attenzione a contattare padri differenti tra loro per età, titolo di studio e tipo di lavoro;

b) la diversità per numero, età e genere dei figli e delle figlie, con particolare riguardo affinché risultassero di età varie i figli e le figlie tra i tre e i sei anni così da garantire indirettamente varietà tra le esperienze di lettura dei padri poiché nella lettura condivisa le caratteristiche dell'ascoltatore possono modificare le modalità dell'evento (Valentino Merletti & Paladin, 2012).

c) le differenti competenze verso la lettura: si è costituito un gruppo formato da padri che svolgono attività pubbliche di lettura e narrazione in ambito professionale (due soggetti) o amatoriale (due soggetti), ed altri che hanno solo un'esperienza familiare;

La limitatezza del campione è giustificata dalla natura esplorativa dello studio.

		numero dei padri
Età	l'età dei padri varia dai 30 ai 51 anni	
Nazione di nascita	Italia	10
Titolo di studio	diploma	3
	laurea	7
Lavoro	dipendente tempo pieno	7
	dipendente part time	1
	libero professionista, lavoratore autonomo	1
Professioni	in congedo per incarichi politici	1
	chimico, educatore professionale, attore, ingegnere, infermiere, consulente informatico, impiegato, guardia ecologica, assicuratore, assessore alle attività educative, cultura e partecipazione.	
Stato civile	coniugato, convivente	10
	separato, divorziato	-
Numero figli/e	uno	3
	due	4
	tre o più	3

TAB.1: CARATTERISTICHE SOCIO DEMOGRAFICHE DEI PADRI CHE HANNO PARTECIPATO ALL'INDAGINE

Le interviste: strumento e analisi

Si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista nella forma semi-strutturata per favorire la singolarità della narrazione individuale e, al tempo stesso, disporre di racconti paralleli su aspetti comuni.

Questa la traccia dell'intervista:

a. l'esperienza e le abitudini di lettura (da quanto leggi? come hai iniziato? quando leggi?...);

- b. le motivazioni (perchè leggi? ti è stato suggerito? ti eri immaginato come padre lettore?...);
- c. la relazione con i libri per bambini (cosa leggete? chi sceglie i libri? cosa pensi di questi libri?...);
- d. il vissuto emotivo (come ti senti in questo momento? quali emozioni provi? quali difficoltà hai incontrato o incontri?);
- e. la formazione (credi di aver appreso e di apprendere in questa esperienza? cosa?)
- f. la percezione di un legame tra lettura e paternità (consigliaresti di leggere ad altri padri? perché?...)

Ad ogni padre, come consegna iniziale, è stato chiesto di raccontare la propria esperienza a partire dal principio e, seguendo l'andamento di ciascuna narrazione, sono stati introdotti dalla conduttrice, attraverso domande dirette, i temi non trattati nel discorso spontaneo.

Tutte le interviste, effettuate da aprile ad agosto 2013, sono state condotte e poi trascritte dalla ricercatrice, le regole di codifica degli elementi non verbali utilizzate fanno riferimento alla norme convenzionali (Amaturo, 2012). Coerentemente con la prospettiva teorica adottata, i testi raccolti sono stati considerati una deissi interna, ovvero una narrazione personale che abbia per oggetto la propria esperienza, e, con riferimento alla Clinica della Formazione come metodo di ricerca (Massa, 1992; Barone, Orsenigo & Palmieri, 2002), per l'analisi di contenuto ci si è avvalsi dello strumento del *Quadrante*, messo a punto dal gruppo di allievi di Massa, soci fondatori del Centro Studi Riccardo Massa (Marcialis, 2015).



FIG.1: QUADRANTE

Nella prima fase di lavoro, a partire dalla peculiare forma grafica del *Quadrante* (fig.1), si sono esplicitati gli elementi del dispositivo della lettura, ovvero il contesto materiale (nel quale trovano collocazione spazi, tempi e oggetti dell'evento), i significati attribuiti all'esperienza, le strategie pedagogiche messe in atto e gli affetti vissuti.

Ciascuno di questi è stato descritto nel suo contenuto manifesto e latente: per manifesto si intende ciò che è descritto nelle parole del testo, che viene letto, riletto e suddiviso in aree tematiche. Per quanto riguarda invece il contenuto latente, ci si è riferiti alla lezione di Franza (1992) che, richiamando il termine latino *later*, definisce la latenza come i mattoni che, pur non visibili, costituiscono tuttavia la struttura dell'evento, poiché, sostiene, ogni accadere pedagogico non si esaurisce nell'evidenza ma rimanda ad una dimensione inconscia e non dichiarata. Per individuare il latente, al ricercatore è chiesto di sporgersi al di là del dichiarato e interpretare il testo; come un *lector in fabula*, (Eco, 1979/2002) partecipa attivamente al processo di comprensione, inseguendo spie e tracce secondo il modello indiziario (Ginsburg, 1986/2000), attraverso le proprie conoscenze e le proprie sensibilità.

Il testo scomposto è stato infine sintetizzato attraverso un titolo che dichiara la peculiarità di ciascun racconto.

Nella seconda fase si è proceduto invece a comparare i quadranti per trovare i temi ricorrenti, evidenziare i nodi concettuali attorno ai quali si aggregano i discorsi dei padri, costruire una mappa collettiva e interpretarla alla luce della letteratura teorica di riferimento.

Rispetto al tema in oggetto, l'analisi ha considerato sia le risposte a domanda diretta sia l'intera intervista, andando ad osservare i passi che esprimono consapevolezza formativa.

Risultati

Data la tipologia esplorativa dello studio e l'esiguità del campione, i risultati che si presentano non possono essere generalizzati ma possono contribuire ad una prima riflessione e all'impostazione di ricerche future.

Non essendo state svolte analisi quantitative del testo, si possono riferire solo le ricorrenze dei temi ma non la frequenza dei termini. I risultati si fondano sul riconoscimento esplicito delle valenze formative della lettura da parte dei padri sia in risposta a domanda diretta che nel fluire del discorso.

L'analisi di contenuto mostra come l'elemento, attorno al quale si snodano le risposte dei padri sulla formazione, sia il libro, un riferimento che compare in nove interviste e risulta assente solo nel racconto di un padre che vive con maggior fatica questo momento.

Il libro risulta essere un oggetto familiare ai padri lettori, tanto che due padri affermano sia meno faticoso leggere che giocare; tuttavia, essendo creato per l'infanzia, risulta essere sufficientemente insolito per la sensibilità adulta da creare curiosità; la familiarità e l'interesse divengono così condizioni di formazione.

Si può affermare che, nelle pratiche di lettura ad alta voce tra padre e figli, il libro costituisca un oggetto mediatore, intendendo, con questo termine, "oggetti comuni che, divenendo mediatori di una relazione e organizzatori di uno spazio, sembrano [...]"

sottrarsi ad una condizione di pura utilizzabilità per assumere un significato simbolico.” (Palmieri, 2003, p.96)

Attorno al libro, i discorsi paterni si aggregano ad individuare differenti aree di apprendimento: vi è innanzitutto la scoperta del testo per l’infanzia con le sue caratteristiche, ed è poi questo stesso a favorire il potenziamento di abilità espressive, e, parimenti, la disposizione di un setting dove sperimentare nuove forme relazionali, o nuove capacità.

La scoperta del libro: nuove conoscenze

Per la maggior parte dei padri l’incontro con la letteratura dell’infanzia non avviene sul piano del ricordo di ciò che hanno sperimentato da bambini, ma su quello della scoperta, sia per i cambiamenti avvenuti nel mercato editoriale sia per il differente sguardo con cui la accostano.

A partire dalla soddisfazione per la conoscenza e la riappropriazione di questo genere, perché, come dice un padre “ho imparato il finale delle storie, il che non è indifferente perché ora so qualcosa in più”, due sono gli aspetti che ricorrono nelle interviste e che rappresentano due modi per testimoniare la consapevolezza del valore della letteratura dell’infanzia, in contrasto con uno stereotipo diffuso, e frequentato dai padri stessi, che la relega a genere minore, riservato ai piccoli.

Alcuni infatti sottolineano il riconoscimento dell’universalità di un linguaggio che attraverso il simbolo riesce a parlare a ciascuno:

è logico, non sono libri che io scelgo per la mia capacità di comprensione, è logico, però a me piacciono! [...] ogni volta che leggo mi convinco sempre di più che i racconti per l’infanzia sono magici, hanno un contributo che a noi sfugge [...] sono lì pronti per chiunque perché vanno bene a tutti, ognuno coglie la parte che vuole...(Matteo).

Altri scorgono, dietro un’apparente semplicità, la ricerca espressiva e tecnica, il pensiero e la competenza, imparando così a distinguere i vari prodotti e ad orientarsi nell’editoria dell’infanzia:

l’adulto oltre alla storia ci vede il lavoro dietro [...] quindi mi è piaciuto avvicinarmi a queste piccole case editrici o a questo genere di lavori fatti per i bambini, perché ho scoperto innanzitutto che ci sono altre persone che curano [...] con un lavoro molto molto scrupoloso il libro (Ugo).

Anche i padri che si occupano di lettura al di fuori della famiglia riconoscono di aver comunque ampliato le proprie conoscenze, con la scoperta e la frequentazione di nuovi autori e generi, nella vastità di questo settore, come testimonia Luca, attore e scrittore:

è stata una scoperta il libro per i bambini molto piccoli che io non ho mai considerato [...] ho scoperto le qualità, questo sì, nei libri proprio quelli più semplici, immaginati tipo “Guarda c’è un buco” dove però ho riscoperto per varie ragioni anche il piacere della rima, il piacere della filastrocca che, per esempio, prima sì, prima c’era la poesia ma è un’altra cosa, la filastrocca per bambini.

I padri mostrano compiaciuti queste conoscenze che, in una circolarità benefica, li rendono più competenti e sicuri nella scelta dei libri, garantendo così una miglior qualità dell'esperienza di lettura per figli e figlie e per sé.

I linguaggi della letteratura dell'infanzia: competenze espressive

Come già dichiarato, per analogia con gli studi sull'early reading promotion, ci si è chiesti se si potessero indagare gli effetti della lettura sulle competenze linguistico-espressive dei padri. Non ci si attendeva e non si può parlare di aumento delle conoscenze lessicali, ma si ritiene comunque interessante riportare che un padre sottolinei come, attraverso i libri per l'infanzia, siano entrati nel suo vocabolario termini che esulano dal quotidiano, a sottolineare le molte sfumature di tali competenze:

Il testo è diverso da quello che leggi tutto il giorno [...] usi delle parole che durante la giornata non usi, cioè la parola rinoceronte da un punto di vista lavorativo, cioè prima dei bambini, rinoceronte l'avevo nominato dieci anni fa quando giocavo a Taboo (Bruno).

Analizzando dunque le narrazioni paterne da questa prospettiva, si sono individuati alcuni temi emersi non in risposta a domanda specifica sulla formazione ma nel fluire spontaneo del discorso o nel discorrere su altre questioni. Denominatore comune di tali riflessioni è il riconoscimento consapevole, da parte dei padri, di quanto le specifiche caratteristiche dei libri per l'infanzia rivelino nuove modalità espressive e nuovi strumenti comunicativi.

Due gli elementi evidenziati: innanzitutto vi è la scoperta del linguaggio delle immagini, dichiarata, forse non casualmente, soprattutto da chi ha già grande familiarità con la lettura, in quanto costituisce uno degli aspetti salienti di differenza di questa letteratura:

Io trovo per esempio quest'altra cosa, il fatto che non puoi prescindere dall'immagine, cioè l'immagine racconta la storia tanto quanto le parole, se non ci fossero quelle immagini sarebbe poca cosa (Luca).

Gli albi illustrati promuovono una competenza di visual literacy (Campagnaro, 2013) che rende insolito e meno scontato anche il processo di lettura dell'adulto, anzi, come sottolinea lo stesso padre nel prosieguo, spesso non è immediato cogliere il valore e la portata delle immagini perché si è ingannati dall'apparente semplicità che si mostra ad un primo sguardo e perché non abituati a tale decodifica:

Un'altra cosa che è stata una bellissima scoperta è come nella semplicità ad esempio del Paese dei mostri selvaggi... come dire, nella non fruibilità immediata della storia per un adulto perché... immediatamente dici "è una caz*", che poca cosa" e in realtà c'è sotto un mondo, un mondo che fra l'altro, non a caso, ti spieghi come mai abbia venduto così tanto, venduto nel senso sia stato letto così tanto (Luca).

In secondo luogo, secondo molti padri, il libro ha permesso di cogliere il valore del linguaggio narrativo come modalità privilegiata per comunicare con bambini e bambine:

A volte parlare con i bambini non è così banale. [...] Il libro aiuta un attimino a dire, ad astrarsi dal mondo dei grandi e scendere, usare parole un pochettino più semplici, trovare dei giri di parole per spiegare il concetto usando delle figure anziché usare degli astrattismi, come è tipico per gli adulti penso, almeno nel mio caso! (Aldo)

Il libro, nella ricchezza specifica dei suoi linguaggi, diviene oggetto mediatore, in quanto si pone tra i soggetti permettendo loro di incontrarsi su un terreno comune e significativo per entrambi (Canevaro, 2007; Palmieri, 2003)

Alcuni padri hanno infatti appreso a servirsene consapevolmente andando alla ricerca di libri che li aiutino a parlare con figli e figlie di specifici temi, trovando, nel repertorio simbolico offerto dalle storie, la possibilità di dialogare anche a livello emotivo, non per trovare soluzioni ma per affrontare il tema e scorgere altre prospettive:

Una paura del lupo che molto probabilmente non deriva dal lupo in sé ma da qualcos'altro, da qualcosa di più ancestrale, il libro non lo elimina completamente, però gli fa vedere due lati diversi, [...] gli ha fatto vedere...un punto di vista diverso probabilmente (Carlo).

Acquisita dimestichezza con questo linguaggio, le storie creano un repertorio comune di simboli e immagini che consentono la costruzione condivisa di una narrazione familiare, che, come dice Carlo continuando il discorso, permette di esclamare: "Guarda! c'è il lupo di Giacomo!" ogni volta che ci si imbatte in un (cane) lupo in altri contesti.

È interessante notare come gli albi, scritti per l'infanzia, offrano anche agli adulti immagini per rappresentarsi, racconta infatti un padre:

Ce n'è uno in particolare che mi fa ridere molto anche dal titolo perché si chiama "La famiglia Caccapuzzone va in visita a casa dei cugini Perfettini"; l'abbiamo comprato perché siamo un po' noi la famiglia Caccapuzzone dove spesso ci capita di andare a casa di amici o parenti che hanno invece i figli Perfettini e mia moglie è molto imbarazzata! (Ugo).

L'esperienza di lettura: una scena per conoscere e sperimentarsi

I riti che istituiscono e caratterizzano la lettura ad alta voce, descritti da ciascun padre con cura e precisione, la rendono un'esperienza distinta dalla quotidianità familiare a cui pure appartiene, una scena allestita che, nella disposizione dei corpi attorno al libro, in un tempo e in uno spazio delimitati e protetti, permette agli attori di sperimentare nuove posture relazionali.

Uno spazio e un tempo per l'ascolto

Il tema della lettura come spazio relazionale, separato dalla quotidianità, è proposto con decisione da un padre, che lo riprende più volte spontaneamente nel suo discorso, a costituire la cifra distintiva della sua storia:

quando sto coi miei bambini, ci sto, ma magari ci sto, ma nel senso che non faccio le cose con loro; per esempio se siamo a casa, loro giocano e io sono lì, guardo, a volte intervengo però poi faccio altro ma altro nel senso anche con la testa non necessariamente lavoro [...]

la lettura è forse il primo momento, più intenso che vivo coi miei bambini, quando sto coi miei bambini. Dicono che io sia un papà molto presente, molto attivo, eccetera, però un conto è essere presente, esserci e un conto è stare no? (Mirco).

La lettura ad alta voce, per le sue caratteristiche tecniche, richiede, come condizione necessaria, la sospensione di azioni e pensieri e predispose così i padri ad un atteggiamento di attenzione straordinaria ed elettiva che consente di vedere e ascoltare le reazioni e gli atteggiamenti dei figli, un'osservazione nella quale alla dimensione cognitiva si affianca anche la contemplazione, il piacere di scorgere i figli con un nuovo sguardo:

Vedo come la loro reazione, vedo l'attenzione, vedo la voglia ed è una cosa mi stupisco nel senso che mi sorprende positivamente. Vedo che i miei bambini reagiscono in quel modo e me ne accorgo soprattutto in quei momenti lì (Mirco).

Tuttavia questo tema ritorna con differenti sfumature anche nei racconti di molti altri padri, non con la stessa frequenza, ma con pari intensità, come dice Carlo:

E' un momento in cui lo conosci meglio perché lui ti fa delle domande che ti dici "ma molto probabilmente Giacomo è attratto da queste cose, quindi potrei portarlo a fare questa cosa il fine settimana" quindi è un momento in cui tu lo conosci di più, un momento in cui impari qualcosa di più del suo carattere, che non è il tuo (Carlo).

Strumenti per il dialogo

In questo contesto, alcuni padri attribuiscono al libro un'importante funzione strumentale, poiché, proponendo temi e situazioni insolite, permettono loro di "fare anche un minimo di, tra virgolette, conversazione al di fuori delle solite cose", come riporta Fabio.

La lettura diviene occasione per esplorare pensieri, desideri, emozioni che restano inespressi nella routine, l'immaginario letterario porta ad intravedere aspetti di figlie e figlie che sfuggono negli scambi quotidiani tra adulto e bambino.

Una conoscenza che non proviene solo da un'osservazione ma si costruisce all'interno di una pratica dialogica, aperta e sostenuta dalle condizioni strutturali della lettura:

Quei dieci minuti di tranquillità che ti permettevano anche un momento ... a volte anche di confronto (Aldo).

In questo orizzonte, un padre sottolinea che attraverso la lettura non solo ha compreso che bambini e bambine possono avere modalità differenti di affrontare il testo, acquisendo così una competenza metacognitiva sui propri figli, ma che, attraverso il processo di scambio e negoziazione dei significati, "ha imparato" a sua volta ad osservare da un altro punto di vista:

Ho imparato anche a volte a farmi delle domande che non ho mai ... [...] che loro invece si fanno e mi fanno a cui io, cioè io personalmente, non ci ho mai pensato il perché di una cosa, se sei un adulto è una storia e quindi non c'è un perché, è una storia e va letta; e quando ti chiedono il perché, devi anche trovare una risposta ed è una cosa carina che ho imparato a volte a chiedermi dei perché su sulle storie che leggo ... diverso dal perché rispetto a quello che leggo sul lavoro (Aldo).

Una scena per sperimentare

Rispondendo alla domanda diretta sugli effetti formativi della lettura, alcuni padri evidenziano i cambiamenti nella propria percezione verso la lettura:

Di aver imparato...che probabilmente leggere era molto più bello di quanto io avevo mai pensato! Cioè dà molta più serenità di quel che pensassi; io ho sempre visto la lettura molto probabilmente come qualcosa che devi apprendere, perché io molto probabilmente ho sempre avuto questa visione scientifica di un libro che leggi, io probabilmente ho sempre avuto la visione del libro di testo, io leggo perché devo tirare fuori tutto quello che c'è e quindi... invece no, e probabilmente leggere vuol dire anche rilassarsi! (Carlo).

o verso il leggere ad alta voce:

Di positivo... il modo in cui leggo, che non credevo di riuscire a leggere così, magari anche così facilmente (Renzo).

Per quanto si tratti di cambiamenti circoscritti, i padri li raccontano con orgoglio e sottolinearne l'autenticità, mostrando come la lettura ad alta voce costituisca per i padri un setting protetto e motivante in cui sperimentarsi e scoprirsi capaci di...(Demetrio, 1990), questo vale soprattutto per i padri che hanno intrapreso l'esperienza non per una forte motivazione personale ma spinti dalle necessità organizzative o invitati dalla propria compagna.

Discussione

Per quanto non sia possibile trarre conclusioni generali, data l'esiguità del campione, lo studio svolto consente di mettere a tema alcune questioni, al servizio di ricerche future.

Innanzitutto il ruolo del libro: i risultati mostrano come gli effetti della lettura per i padri non avvengano nonostante i testi per bambini ma proprio a partire dalla specificità di tali libri, anche se, come dichiara un padre, non sono libri che si scelgono in relazione alle capacità di comprensione adulta. Oltre al riconoscimento stupito della portata universale della letteratura dell'infanzia che, se di qualità, non si limita a parlare all'infanzia ma parla dell'infanzia (Beseghi, 2011) come condizione dell'uomo e non solo come età anagrafica (Agamben, 2001), la tipologia specifica del libro, ossia l'albo illustrato, con il suo duplice registro icono-testuale (Nicolajeva & Scott, 2001), gioca un ruolo importante: la dialettica tra parole e immagini attraverso la quale si sviluppa il racconto presuppone non solo la duplice competenza di literacy e visual literacy ma l'intervento attivo del lettore per cogliere i nessi tra i due registri (Campagnaro, 2011). I padri, spesso nuovi a questa forma letteraria (Terrusi, 2012), sono chiamati in causa dal libro stesso e si

trovano in tal modo a dover abbandonare il ruolo del lettore-sapiente che trasmette un messaggio ad un ascoltatore-non sapiente per partecipare ad una ricerca di senso, anche condivisa con figli e figlie. Questa letteratura costruisce un ponte tra adulto e bambino creando un terreno di incontro e confronto, nel quale i padri sperimentano un nuovo linguaggio e una nuova postura conoscitiva.

La centralità del libro porta ad ipotizzare che la qualità dei testi abbia grande influenza sulla qualità dell'esperienza per i padri e sugli esiti formativi che ne derivano; perciò, in termini di ricerca, tale elemento sarà da verificare in un ampliamento del lavoro, mentre, in termini pedagogici, questo tema diviene indicazione affinché, nelle campagne di promozione della lettura in famiglia, si sostengano competenze relative alla scelta dei testi.

In secondo luogo i nessi tra paternità e lettura: ciò che è stato analizzato è il racconto dei padri e i dati raccolti sono stati analizzati alla luce dei recenti studi sulla paternità. Da questa prospettiva si ritiene che, nella cultura occidentale che ha associato il sapere neutrale e oggettivo della scienza alla simbolica maschile (Ulivieri Stiozzi, 2008, p.52), la pratica della lettura ad alta voce proponga ai padri un'altra modalità di conoscenza legata al sapere metaforico e analogico (Dallari, 2012). Ciò comporta, di rimando, l'assunzione di modalità espressive centrate sulla narrazione invece che sulla spiegazione.

A partire dalla constatazione che non sia né facile né naturale parlare con figli e figlie, i padri trovano nella condivisione di storie la possibilità di creare un universo simbolico comune che favorisce e sostiene uno stile relazionale narrativo e la co-costruzione di orizzonti di senso (Dallari, 2013). Leggere a bambini e bambine diviene dunque per i padri un'occasione per ampliare la capacità di prendersi cura della relazione stessa, in quanto frequentare tempi, spazi e narrazioni della lettura a voce alta favorisce l'attivazione di processi empatici ossia la capacità di accogliere e comprendere il punto di vista dell'altro sospendendo temporaneamente la propria cornice ermeneutica (Mortari, 2006), attivando dialogo, confronto e negoziazione attorno al materiale simbolico offerto dai libri e a quanto di sé si rispecchia in quelle storie. Ne consegue una soddisfazione complessiva che va oltre i confini del tempo della lettura e riguarda invece la consapevolezza del ruolo genitoriale e dei legami con figli e figlie; spingendoci oltre il manifesto, si può pensare che questa pratica consenta ai padri di sperimentare una forma che sintetizzi il padre che trasmette il sapere, depositato nel codice alfabetico inaccessibile agli ascoltatori, con il padre che ascolta l'alterità dei figli, nella ricerca di forme di paternità affettive che non abdichino al ruolo del padre (Recalcati, 2011).

Tuttavia, per quanto si ritenga possibile questa interpretazione del vissuto paterno, non vi sono elementi per ritenere che tali effetti accadano solo nelle storie dei padri. Anzi, proprio a partire dall'ipotesi che gli esiti di questa pratica siano da ricondurre al libro e ad una specifica struttura dell'esperienza, ci si chiede quali possano essere le ricadute per altre figure e soprattutto per le madri.

Non avendo reperito in letteratura studi sul tema, sulla base dei dati raccolti, si possono formulare alcune questioni: forse le donne, più coinvolte nella cura dei figli (Istat, 2010) percepiscono meno la specificità dello spazio/tempo della lettura, assimilandolo alle molte pratiche di accudimento o forse, al contrario, ne hanno bisogno per garantirsi un luogo protetto di relazione e ascolto, separato dalla quotidianità? Sarebbe interessante

capire se, a tal proposito, vi sia differenza tra le madri sulla base dei tempi di lavoro. Si potrebbe inoltre riflettere su come cambia, se cambia, l'atteggiamento materno verso i linguaggi narrativi, indagando se anche le madri si servono dei materiali simbolici offerti dai libri come mediatori per comunicare in profondità con i bambini oppure se dispongono di altri strumenti.

Al di là delle molte domande possibili, riprendendo l'impostazione teorica di questo lavoro, viene da pensare che le possibili differenze non siano da ricondurre solo alla differenza di genere ma anche ai diversi modi di allestire la scena e alle diverse prospettive di riflessione; in quest'ottica andrebbero prese in esame anche le diverse competenze riguardo alla lettura.

Infine, una riflessione metodologica: coerentemente con gli obiettivi del lavoro lo strumento dell'intervista ha permesso di raccogliere ed indagare la percezione dei padri sul tema in oggetto, evidenziando gli elementi di consapevolezza formativa, tuttavia ciò può essere visto come limite in quanto non è possibile, a nostro parere, indicare quanto, nel racconto, sia indotto dalle domande né osservare se tale riflessione abbia determinato cambiamenti nell'agire. Per quanto si ritengano debolezze intrinseche allo strumento, si pensa che, in prospettiva futura, potrebbero essere ridotte ampliando il campione degli intervistati, integrando il lavoro qualitativo con un questionario, in un disegno mixed methods, o ancora intervistando padri che hanno letto nel passato per osservare quanto rimanga loro, una volta terminata l'esperienza.

Conclusioni

Obiettivo del presente studio era esplorare l'esperienza dei padri che leggono ad alta voce, per indagare i possibili effetti formativi sugli adulti e non solo su bambini e bambine.

Per quanto non si tratti di risultati generalizzabili, vista l'esiguità del campione, dalla ricerca qualitativa emerge come i padri riconoscano di aver appreso, in questa pratica, nuove competenze e nuove conoscenze, acquisizioni che non solo ampliano il loro bagaglio culturale ed esperienziale ma che contribuiscono alla costruzione di un sapere legato alla relazione paterna.

A partire dalla cornice teorica di riferimento si ritiene che siano gli elementi strutturali (Cappa, 2009) dell'esperienza di lettura ad alta voce da adulto a bambino a connotare il vissuto paterno: tempi, spazi, corpi e simboli disposti attorno al libro come oggetto mediatore che, in quanto tale, produce continuità e discontinuità rispetto alla vita (Ferrante & Sartori, 2012).

La ricerca costituisce indubbiamente un punto di partenza per indagini approfondite sul tema, allo stato attuale il lavoro ha contribuito a proporre un differente punto di vista sugli effetti dell'early reading promotion. In termini pedagogici, questo porta a pensare che si possano allestire scene di lettura a sostegno e rinforzo anche delle competenze dei padri e non solo di bambini e bambine.

Note

- (1) La ricerca, nella sua interezza, ha esplorato l'esperienza dei padri lettori attraverso tre linee di lavoro volte ad indagare le caratteristiche di questi (Scotti, 2017) le valenze emotive, formative

e simboliche della lettura per gli stessi ed infine la rappresentazione di questa figura nell'immaginario degli albi illustrati. Con riferimento alla *mixed methods research* (Creswell & Plano Clark, 2011), si sono intrecciate analisi quantitative e qualitative attraverso questionari (300 padri coinvolti), interviste (10) e analisi letteraria di 500 albi.

Bibliografia

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi
- Amaturo, E. (2012). *Metodologia della ricerca sociale*. Torino: Utet Università.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: Franco Angeli.
- Araújo L. & Costa P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: the Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 422-438. doi: 10.1080/13803611.2015.1111803
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 71-82.
- Barone, P., Orsenigo, J., & Palmieri, C. (2002). *Riccardo Massa: Lezioni su 'l'esperienza della follia'*. Milano: Franco Angeli.
- Bartanusz, S., & Sulova, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading a book. *European Journal of psychology of education*, 18, 113-134.
- Bergeron, E. (2009). *Expériences de lecture à L.I.R.E. à Paris*. Toulouse: ERES.
- Beseghi E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi & G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile: Infanzia e libri per bambini* (pp.59-85). Roma: Carocci.
- Blanden, J. (2006). *'Bucking the trend': what enables those who are disadvantaged in childhood to succeed later in life?: a report of research*. Leeds: Corporate Document Services.
- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research. Organizations and Management: An International Journal*, 3(2), 159-168.
- Campagnaro, M. (2011). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cappa, F. (Ed.). (2009). *Foucault come educatore: Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Clarck, C. (2009). *Why fathers matter to their children literacy*. Retrieved November 25, 2012, from: <http://www.literacytrust.org.uk> .
- Clark, C. (2012). *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. January 20, 2013. Retrieved from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles-London: Sage.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa: parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2013). Raccontare come pratica di cura. In Campagnaro, M., & Dallari, M. *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Firenze: La Nuova Italia
- Dermott, E. (2008). *Intimate fatherhood*. London: Routledge.

- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione* (E. Agnoletti & P. Paduano trad.). Firenze: Sansoni. (orig. pubblicato 1916)
- Duursma, E. P. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1167.
- Eco, U. (2002). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani. (orig. pubblicato 1979)
- Evans, M., Shaw D., & Bell M. (2000). Home literacy activities and their influences on early literacy skills. *Canadian journal of experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education Sciences & Society*, 3(2), 24-34.
- Franza, A. (1992). Il congegno metodologico. In R.Massa (Ed), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Frijters, J.C., Barron, R.W. & Brunello M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 466-477.
- Ginsburg, C. (2000). *Miti, emblemi e spie*. Einaudi: Torino. (orig. pubblicato 1986)
- Gobo, G. (2012). La ricerca qualitativa. Passato, presente, futuro. In D.Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carrocci.
- Istat, (2010). *Divisione dei ruoli nelle coppie*. Retrieved from: <http://www.istat.it>
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life?. *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Kanizsa, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Knowland V. & Formby S. (2015). *Early literacy practices at home in 2015: third annual survey of parents*. Retrieved from: <http://www.literacytrust.org.uk> .
- Maggioni, G. (Ed.). (2000). *Padri nei nostri tempi: ruoli, identità, esperienze*. Roma: Donzelli.
- Manetti, S. (2006). Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo?. *Quaderni acp*, 13 (5), 195-198.
- Manguel, A. (2009). *Una storia della lettura* (G.Guadalupi, trad.). Milano: Feltrinelli. (orig. pubblicato 1997)
- Marcialis, P. (Ed.) (2015). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Moore, M., & Wade, B. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A Collaborative Family Literacy Program: The Effects on Children's Motivation and Literacy Achievement. *Early Child Development and Care*, 127, 13-25.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nicolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York-London: Routledge.
- Orsenigo, J. (2008). *Lo spazio paradossale: esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Phillips, L. M., & Norris, S. P. A., J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-85.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Cortina.
- Scotti, M.E. (2017). Padri lettori: analisi delle caratteristiche dei padri che leggono ai figli per promuovere un loro maggior coinvolgimento. *Orientamenti Pedagogici*, 64 (1), 89-115
- Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2000). Language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. National Household Education Survey Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 1 (2), 19-27.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2008). *Pensarsi padri: Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.
- Valentino Merletti, R., & Paladin, L. (2012). *Libro fammi grande: leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio: Idest.
- Zajczyk, F., & Ruspini, E. (2008). *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa*. Milano: Dalai.
- Zoja, L. (2000). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zuckerman, B. (2009). Promoting early literacy in pediatric practice: twenty years of Reach out and read. *Pediatrics*, 124 (6), 1660-1665.