

Promozione della lettura o educazione alla lettura?  
Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze  
Promoting Reading or Educating for Reading?  
Educational Choices of Schools and Their Consequences

Diego Izzo

Research Fellow | University of Perugia | diego.izzo@unipg.it

Barbara Ciurnelli

Research Scholar | University of Perugia | barbara.ciurnelli@collaboratori.unipg.it

Elia Carlotti

PhD Student | University of Perugia | elia.carlotti@dottorandi.unipg.it

**ABSTRACT**

Recent studies have extensively validated the importance of reading aloud practices, highlighting their cognitive, emotional, relational, linguistic, and lexical benefits across various age groups (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2020; 2021a, 2021b; Candela et al., 2022). Early exposure to reading and maintaining a lifelong relationship with books are predictive factors for the development of numerous skills, academic success, better psycho-physical health, and greater professional and financial success (Aram & Shapira, 2012; Brunello et al., 2017; Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; McInnes et al., 2003). Schools should serve as environments that not only help children and adolescents acquire strategic competencies, such as reading and understanding texts of different types, but also develop a reading habit, fostering success in school and life paths and promoting the development of individuals and communities. However, there is often a lack of clear awareness regarding the distinction between promoting reading and educating towards reading: the latter involves an intentional use of reading as a tool of knowing the world, with a peculiar focus on readers, while reading promotion aims to create communities of readers focusing on the book. In order to offer an overview on the practises of reading education and reading promotion in a sample of Italian schools in Italy and Italian schools abroad, it was conducted an exploratory and comparative investigation in accordance with CEPPELL (Centre for Book and Reading of the Ministry of National Heritage and Culture) and MAECI (Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation), reveals that promotional actions are implemented more frequently than educational ones, showing a lack of established practices. Consequently, the results highlight the importance of targeted and decisive interventions on certain aspects related to reading education actions that enable fostering autonomy and intrinsic pleasure in reading (Batini, 2022a; Cremin et al., 2012; Katsuta & Sawada, 2021), in addition to developing essential competencies for individual growth from an early age.

**Keywords:** education, promotion, reading, methodologies, practises

Recenti studi hanno ampiamente validato l'importanza delle pratiche di lettura ad alta voce, evidenziando i loro benefici cognitivi, emotivi, relazionali, linguistici e lessicali in varie fasce d'età (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2020; 2021a, 2021b; Candela et al., 2022). L'esposizione precoce alla lettura e il mantenimento di un rapporto duraturo con i libri sono fattori predittivi per lo sviluppo di numerose competenze, il successo accademico, una migliore salute psicofisica e un maggiore successo professionale e finanziario (Aram & Shapira, 2012; Brunello et al., 2017; Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; McInnes et al., 2003). Le scuole dovrebbero fungere da ambienti che non solo aiutano i bambini e gli adolescenti ad acquisire competenze strategiche, come la lettura e la comprensione di testi di diverso tipo, ma anche a sviluppare l'abitudine alla lettura, promuovendo il successo scolastico e professionale e favorendo lo sviluppo individuale e comunitario. Tuttavia, spesso manca una chiara consapevolezza riguardo alla distinzione tra promuovere la lettura ed educare alla lettura: quest'ultima implica un uso intenzionale della lettura come strumento per conoscere il mondo, con un focus peculiare sui lettori, mentre la promozione della lettura mira a creare comunità di lettori focalizzandosi sul libro. Al fine di offrire una panoramica sulle pratiche di educazione alla lettura e di promozione della lettura in un campione di scuole italiane in Italia e all'estero, è stata condotta un'indagine esplorativa e comparativa in conformità con il CEPPELL (Centro per il Libro e la Lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali) e il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale), che rivela come le azioni promozionali siano implementate più frequentemente rispetto a quelle educative, evidenziando una mancanza di pratiche consolidate. Di conseguenza, i risultati mettono in luce l'importanza di interventi mirati e decisivi su determinati aspetti legati alle azioni di educazione alla lettura, che consentano di promuovere l'autonomia e il piacere intrinseco nella lettura (Batini, 2022a; Cremin et al., 2012; Katsuta & Sawada, 2021), oltre allo sviluppo di competenze essenziali per la crescita individuale fin dalla prima infanzia.

**Parole chiave:** educazione, promozione, lettura, metodologie, pratiche

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Izzo, D., Ciurnelli, B., & Carlotti, E. (2024). Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 14-28. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-02>.

**Corresponding Author:** Diego Izzo | diego.izzo@unipg.it

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

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

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, la comunità scientifica nazionale e internazionale di ambito educativo e pedagogico si è occupata in misura maggiore della lettura utilizzata all'interno del sistema di istruzione (e in particolare della lettura ad alta voce). La ricerca è in continuo sviluppo e ha prodotto e raccolto dati empirici di diverso tipo, relativi a svariate fasce d'età. La rilevanza della lettura ad alta voce è stata largamente confermata da ricerche che ne dimostrano l'importanza in termini cognitivi, emotivi, relazionali, linguistici e lessicali (Dunst et al., 2012; Kidd & Castano, 2019; Lawson, 2012; Nurkaeti et al., 2019; Wright et al., 2022), in particolare per quanto riguarda il metodo della Lettura Ad Alta Voce Condivisa (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2023, 2024; Batini & Toti, 2024; Candela et al., 2022). Essere esposti alla lettura ad alta voce sin dalla primissima infanzia e mantenere un rapporto con la lettura per tutto il corso della propria vita costituisce un fattore facilitante per lo sviluppo di molte abilità: l'esposizione precoce alla lettura ad alta voce favorisce in modo globale lo sviluppo cognitivo ed emotivo (Aram & Shapira, 2012; Batini, 2022b) anche se interventi anche successivi mostrano benefici significativi. Analoghi benefici comporta la prosecuzione di tale pratica nel corso della vita, infatti leggere regolarmente dei libri ha effetti positivi sul successo scolastico (Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; Whitten et al., 2019), sul benessere psico-fisico (Billington, 2020) sino ad incidere positivamente sull'aspettativa di vita (Bavishi et al., 2016) e sul successo professionale e retributivo (Brunello et al., 2017).

Lo sviluppo di abitudini di lettura stabili e durature, quindi, si configura come una dimensione strategica in cui intervenire all'interno dei sistemi d'istruzione; a maggior ragione nel contesto italiano, nel quale la quota di persone che legge almeno un libro all'anno è pari al 40,9%, dato in picchiata di quasi tre punti negli ultimi venti anni (Istat, 2023), l'Italia si colloca agli ultimi posti nell'Unione europea per la lettura di almeno un libro l'anno (Eurostat, 2022). Permangono le differenze di genere tra gli adulti, dal 2003 ad oggi, legge circa una donna su due e un uomo su tre, così come tra i giovani. Nonostante negli ultimi anni il divario si sia sensibilmente abbassato, attestandosi sui 17.5 punti percentuali, le ragazze confermano di essere lettrici più forti dei coetanei maschi.

Lo scopo di quest'articolo, oltre a definire e chiarire la differenza tra promozione ed educazione alla lettura, è quello di presentare le metodologie e le attività di lettura implementate dei docenti nelle scuole del territorio nazionale, al fine di valorizzare tali pratiche per la creazione di una solida abitudine alla lettura e lo sviluppo di lettori autonomi.

## 2. Educazione alla lettura e promozione alla lettura

Prendendo in prestito le parole di Aidan Chambers (2015), l'educazione alla lettura rappresenta un processo continuo, sistematico e ben organizzato che mira a sviluppare lettori competenti, producendo risultati duraturi e di vasta portata. Essa "comporta un uso intenzionale della lettura non solo come decodifica dei testi, ma come sviluppo di uno stile di vita che la contempra come strumenti di conoscenza del mondo e di orientamento rispetto alle molteplici possibilità offerte dal contesto" (De Carlo & Marchetta, 2023, p. 191). Questo obiettivo può essere perseguito solo spostando l'attenzione dal libro come oggetto al lettore come soggetto. Risulta fondamentale la possibilità di riflettere e discutere sull'esperienza di lettura e su come i testi interagiscono con le storie personali, creando un ambiente accogliente, valorizzante e condiviso, proprio a partire da letture comuni e, possibilmente, svolte in classe. La partecipazione ai momenti di confronto solo da parte di chi ha un'abitudine alla lettura, infatti, rischia di diventare controproducente (Batini, 2023).

Le pratiche finalizzate all'educazione alla lettura non solo facilitano la co-costruzione di significati basati sulle esperienze pregresse del lettore (González Medina & Treviño Villarreal, 2020), ma stimolano anche

## Effects of Reading

lo sviluppo di nuove conoscenze, migliorando i processi di apprendimento; favoriscono la comprensione e la riflessione sulla scrittura, rendendo il lettore un partecipante attivo nel dialogo con i testi (Valencia & de Oca Garcia, 2004). L'educazione alla lettura valorizza quindi il ruolo centrale del lettore, considerato non solo come attivo nel processo di lettura ma anche come membro di una comunità di dialogo (Boscolo, 2002; Luperini, 2013).

L'abitudine alla lettura, come evidenziato da Villaseñor (2006), dipende significativamente dal contesto familiare, sociale e scolastico, in particolare dalla motivazione degli insegnanti. L'importanza di incoraggiare la lettura fin dalla tenera età è supportata da una vasta letteratura che dimostra come lo sviluppo precoce delle competenze linguistiche e di alfabetizzazione sia direttamente collegato al successo nella lettura autonoma successiva (Catts et al., 2001; Ece Demir-Lira et al., 2019; Lonigan, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). L'educazione alla lettura quindi non può limitarsi a proporre la lettura, ma è finalizzata alla formazione di una capacità e sensibilità mentale che permette a ogni individuo di perseguire autonomamente la costruzione di una propria cultura personale (Bruner, 1968, 1973). Questo processo implica una scelta volontaria dei testi da parte del lettore, celebrando il piacere intrinseco derivante dalla lettura (Becker et al., 2010; Taboada et al., 2009), e promuovendo un ambiente ricco di risorse per la lettura nelle scuole (New York Comprehensive Center [NYCC], 2011). Riconoscendo l'importanza di questa dimensione, le attività di lettura a scuola dovrebbero coinvolgere tutti i membri della classe, inclusi insegnanti e studenti.

Le attività implementate per l'educazione alla lettura, se strutturate con attenzione a rendere possibile la partecipazione attiva di tutte e tutti, non solo "allenano" le competenze individuali, ma rafforzano anche la motivazione e l'autonomia del lettore e la sua integrazione attiva di questa esperienza nella propria vita, preparando a un futuro di lettori consapevoli e appassionati.

La promozione della lettura "fa riferimento alle iniziative o anche a eventi sporadici che trovano risoluzione in un breve lasso di tempo e che non sono strutturati in un'ottica di lungo termine. Lo scopo è di creare comunità di lettori, di agire sulle motivazioni alla lettura e su una mission di engagement focalizzata sull'oggetto-libro" (De Carlo & Marchetta, 2023, p. 191). Le attività correlate alla promozione della lettura si concretizzano dunque in eventi spesso puntuali e circoscritti: gli incontri con gli autori e le autrici, i festival e i contest ad esempio, hanno l'obiettivo di invogliare alla lettura, promuoverla in un dato periodo, per un dato libro, in una particolare occasione, senza una progettualità che si dispieghi nel tempo ed abbia obiettivi ulteriori e rischiando di interessare e coinvolgere solo chi già lo era.

Negli ultimi decenni, le iniziative di promozione della lettura diffuse nel nostro Paese sono state molteplici, si tratta di eventi che attraggono il pubblico con attività stimolanti e coinvolgenti, ma che corrono il rischio dell'episodicità.

Molte attività, come i tornei di lettura, possono concorrere a focalizzare lo sguardo dei giovani lettori solo su aspetti superficiali dei testi, senza promuovere una comprensione più profonda della letteratura. Le attività promozionali, specie quando legate a un compito specifico, possono concorrere a limitare la libertà interpretativa dei giovani, trasformandoli in esecutori passivi di attività strutturate anziché veri e propri interpreti attivi dei testi (Bleza Picherle, 2017).

Nel nostro Paese con l'introduzione della Legge 10/2020, è stato istituito il Piano d'Azione Nazionale per la Promozione della Lettura. Tale programma è adottato dal Ministero della Cultura, dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e attuato dal Centro per il libro e la lettura su base triennale ed ha, tra le tante finalità: la promozione della lettura attraverso la frequentazione di librerie e biblioteche, la diffusione della pratica della lettura, oltre alla fruizione di un approccio alla lettura che rispetti determinate competenze digitali, come l'ascolto di testi registrati, la lettura ipertestuale e la post-produzione di testi. Questa politica socio-culturale mira allo sviluppo della formazione, della conoscenza e del progresso economico e sociale nazionale.

### 3. Obiettivi

Il presente contributo si pone l'obiettivo di illustrare un'indagine sulle pratiche di promozione della lettura ed educazione alla lettura in un campione di scuole italiane presenti nel nostro Paese e di scuole italiane o istituti di cultura italiana all'estero. L'indagine rappresenta una delle azioni di un progetto più ampio del CEPELL (Centro per il libro e la lettura, istituto autonomo del Ministero della Cultura), la cui realizzazione operativa è stata affidata al GdR della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, con il coordinamento scientifico e la supervisione del Prof. Federico Batini, titolare della suddetta cattedra.

L'indagine si concentra su analisi descrittive e correlazionali condotte sulle risposte al questionario costruito e proposto dal gruppo di ricerca, nel tentativo di fornire, rispettivamente, una rappresentazione delle pratiche di lettura messe in atto nelle scuole italiane in Italia e all'estero e una comparazione tra i due sotto-campioni.

### 4. Metodo

#### 4.1 Campione

Lo studio, realizzato con il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti del II anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Perugia per l'anno accademico 2022/2023, ha coinvolto un totale di 406 istituzioni educative, 373 delle quali situate in Italia con l'aggiunta, grazie alla collaborazione con il Maeci, di 33 scuole di cultura italiana all'estero.

Il processo di raccolta dati si è basato sull'utilizzo di questionari digitali creati su Google Forms, compilati dai dirigenti scolastici o dai docenti referenti per i progetti di lettura. Al fine di assicurare una rappresentanza geografica adeguata, i questionari sono stati inviati a scuole situate in tutte le regioni, trovando risposta da 16 regioni italiane diverse, mediante un iniziale campionamento a scelta ragionata. Gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria hanno provveduto ad inviare il questionario a tutte le scuole della Regione Umbria, mentre per le scuole delle altre regioni italiane ci si è avvalsi dell'intermediazione dei relativi Uffici Scolastici Regionali, che hanno inoltrato lo strumento alle scuole presenti sui territori. Per quanto riguarda il sottoinsieme di scuole italiane all'estero, attraverso il supporto e la collaborazione del Centro per il Libro e la Lettura, il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) ha diffuso il questionario a istituti in 17 paesi sia europei che extraeuropei, inclusi Arabia Saudita, Argentina, Grecia, Svizzera e Venezuela. Per entrambi i sottocampioni, i questionari sono stati inviati via email agli indirizzi ufficiali delle scuole e compilati dai dirigenti o dai docenti designati come responsabili dei progetti di lettura nelle rispettive scuole.

Il campione finale presenta un'ampia maggioranza di dirigenti/docenti di sesso femminile (87%), con una limitata componente maschile (13%). Come è stato anticipato in precedenza, il campione offre una rappresentazione notevole delle diverse regioni italiane e mostra una ragionevole uniformità a livello delle macro-aree globali (Figg. 1 e 2).

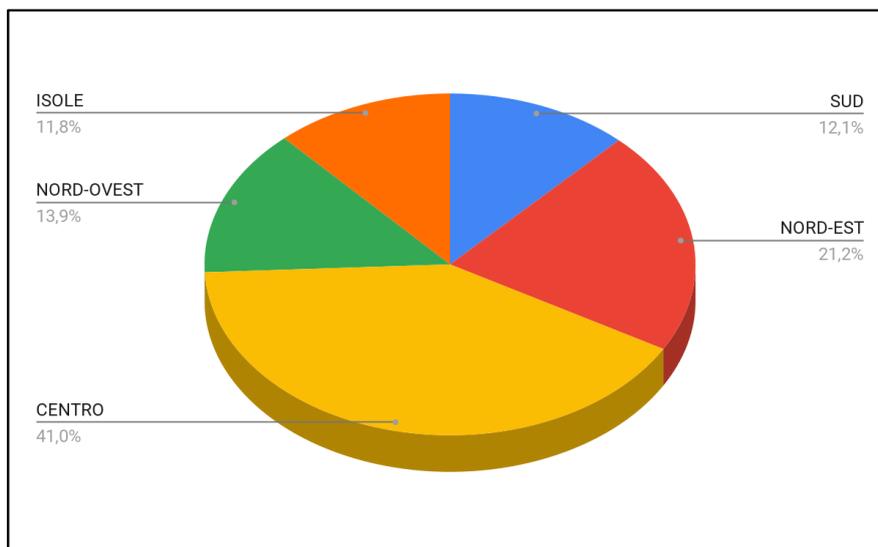


Figura 1. Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane in Italia

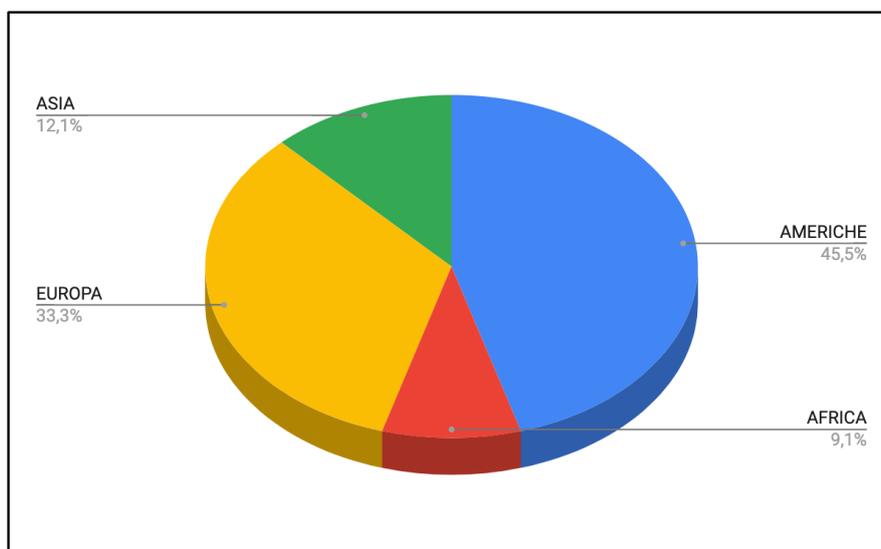


Figura 2. Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane all'estero

In termini anagrafici, si evidenzia una predominanza di dirigenti/docenti di età compresa tra i 46 e i 60 anni (69%), seguiti da una significativa presenza nella fascia di età 30-45 anni (18%). Solo il 10% dei partecipanti ha più di 60 anni e una minima percentuale sotto i 30 anni (1%). Per quanto concerne l'esperienza nel settore, quasi la metà dei partecipanti ha oltre 20 anni di attività nell'insegnamento, nella gestione o nella direzione scolastica (49%), mentre l'altra metà ha tra 5 e 13 anni (23%), tra 16 e 20 anni (17%), e solo una piccola parte meno di 5 anni (11%).

## 4.2 Strumenti

Il questionario utilizzato per l'indagine è stato adattato e tradotto in tre lingue diverse oltre alla lingua italiana (inglese, francese e spagnolo), al fine di facilitare la fruizione da parte degli istituti scolastici all'estero.

## Effects of Reading

La sua struttura prevedeva domande a risposta chiusa con scelta multipla e *una sola alternativa possibile* (es. scala Likert a 7 o 9 punti, vero/falso ecc.); domande a risposta chiusa con scelta multipla e *più possibilità di risposte possibili* (es. domande a griglia); domande a risposta aperta. Lo strumento mirava a esplorare vari aspetti legati alle iniziative di educazione e promozione della lettura all'interno degli istituti, tra cui le attività svolte, le tecniche e le metodologie impiegate, gli ambienti scolastici ed extrascolastici dedicati a tali pratiche, nonché le esperienze didattiche considerate più efficaci e le tattiche innovative adottate dai docenti. In aggiunta, le scuole erano invitate a fornire informazioni sui sistemi adottati per valutare l'efficacia, i vantaggi e l'apprezzamento di studenti e studentesse riguardo alle attività e ai metodi implementati.

### 4.3 Analisi dei dati

Per quanto riguarda le domande a risposta chiusa, l'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario è stata effettuata calcolando la distribuzione delle frequenze percentuali di risposta. Le domande in questione sono state successivamente analizzate per identificare possibili correlazioni tra di loro. A tale scopo, è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Pearson, che varia da -1 a +1, indicando l'intensità e la direzione della relazione tra due variabili. Un coefficiente tra  $|0,3|$  e  $|0,5|$  indica una correlazione moderata, che può essere positiva o negativa a seconda del segno, mentre un coefficiente superiore a  $|0,5|$  suggerisce una forte correlazione. Analizzando 24 domande, è stata creata una matrice di correlazione  $24 \times 24$ , dove ogni cella rappresenta il valore del coefficiente  $r$  tra le coppie di domande.

## 5. Risultati

Verranno qui discussi alcuni dei risultati emersi dall'analisi descrittiva e correlazionale dei dati. Nella sezione anagrafica del questionario erano presenti due domande esplorative in cui veniva chiesto al rispondente di esprimere fino a tre preferenze in merito alle definizioni di promozione alla lettura ed educazione alla lettura. I risultati hanno messo in evidenza una distinzione poco chiara delle percezioni relative ai due costrutti: come mostrato dai grafici, molti rispondenti tendono ad attribuire caratteristiche tipicamente associate all'educazione, come la continuità delle azioni piuttosto che l'episodicità e la frammentarietà, anche alla promozione della lettura. Solo in rari casi viene evidenziata la sporadicità degli eventi, che è tipica della promozione. Inoltre, meno della metà dei partecipanti enfatizza l'importanza di concentrarsi sul lettore piuttosto che sul libro come elemento fondamentale dell'educazione alla lettura, indicando così una mancanza di distinzione netta, a livello concettuale, tra educazione e promozione (Figg. 3 e 4).

Effects of Reading

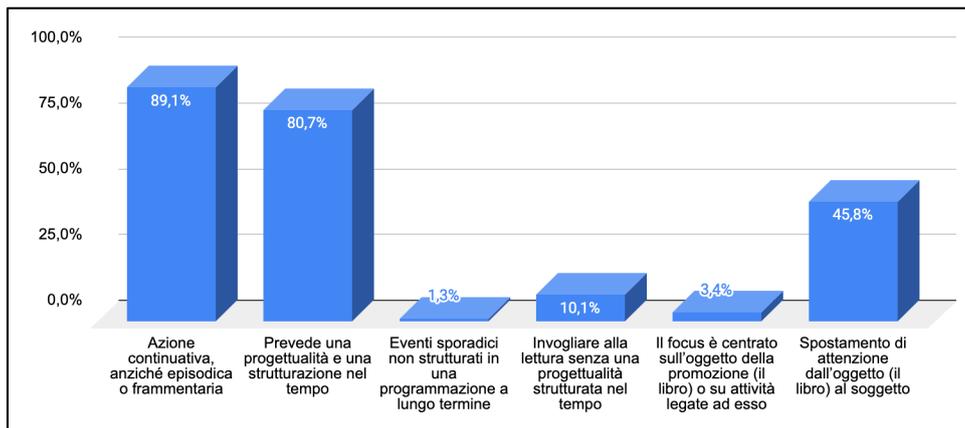


Figura 3. Credenze rispetto alla definizione di "educazione alla lettura"

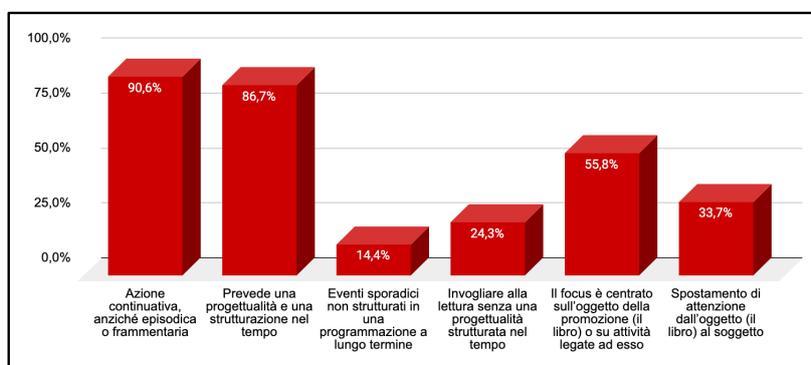


Figura 4. Credenze rispetto alla definizione di "promozione della lettura"

Quasi un terzo dei dirigenti/docenti coinvolti (27,6%) indica che nelle loro scuole vengono assegnati tempi e spazi occasionali per le attività di lettura, oscillando tra un'ora ogni due settimane fino a una al mese, o, persino, a nessun impegno dedicato. La quota prevalente dei rispondenti, 51,5% complessivo, segnala l'assegnazione di una (31,28%) o due ore settimanali (20,20%) dedicate a tali attività (Fig. 5). Sebbene questa cadenza possa sembrare regolare, essa si manifesta come una pratica non integrata sistematicamente nel curriculum, suggerendo una persistenza di approcci discontinui all'educazione alla lettura nelle istituzioni scolastiche coinvolte nello studio.

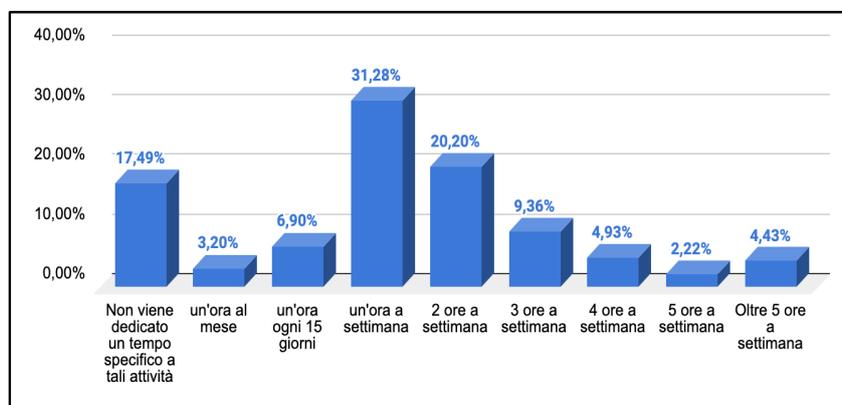


Figura 5. Tempo medio dedicato ad attività relative alla lettura negli istituti del campione

## Effects of Reading

Poco più della metà dei soggetti intervistati ha indicato che solo una porzione limitata delle classi, da nessuna (14,78%) a poche (26,85%) e fino alla metà (10,10%) del totale presente nell'istituto, dedica un tempo per l'uso e la gestione delle biblioteche di classe (Fig. 6). Il 39% indica la maggior parte delle classi (20,94%) o tutte (18,97%). Questo dato sottolinea una distribuzione fortemente ineguale delle risorse bibliotecarie nel tessuto educativo delle scuole. Tale situazione può riflettere varie problematiche, inclusa la scarsa priorità data alla lettura come strumento di apprendimento continuo e la mancanza di risorse o di supporto istituzionale per mantenere e valorizzare questi spazi e un personale dedicato e qualificato che se ne occupi.

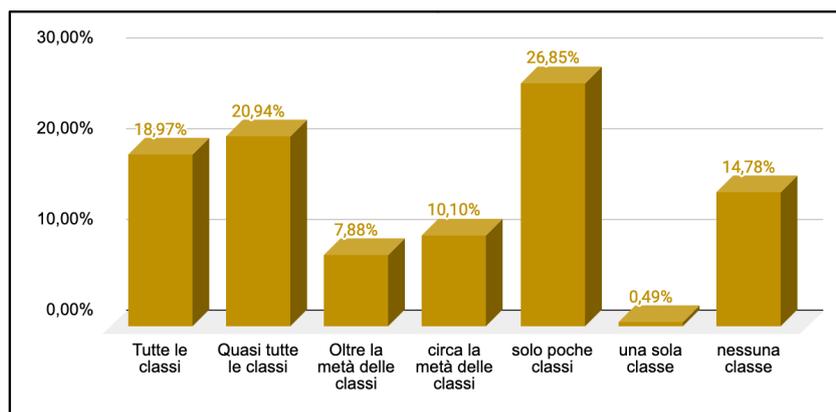


Figura 6. Numero di classi che dedicano tempo all'utilizzo e alla cura di una biblioteca di classe

Ancora, in un terzo degli istituti scolastici (28,5%), le attività formative dedicate alla lettura e all'educazione alla lettura vengono organizzate molto sporadicamente o non sono previste affatto ("mai", "quasi mai", "raramente") e nel 40% solo qualche volta. Al contrario, meno di un terzo degli istituti ha adottato un approccio di formazione continua e regolare (Fig. 7) su queste tematiche. Questa lacuna formativa suggerisce una mancanza di enfasi sull'importanza di educazione e promozione della lettura. La formazione e l'aggiornamento, infatti, oltre a fornire una strumentazione adeguata per proporre la lettura costituiscono un potente fattore motivazionale e di coinvolgimento degli insegnanti.

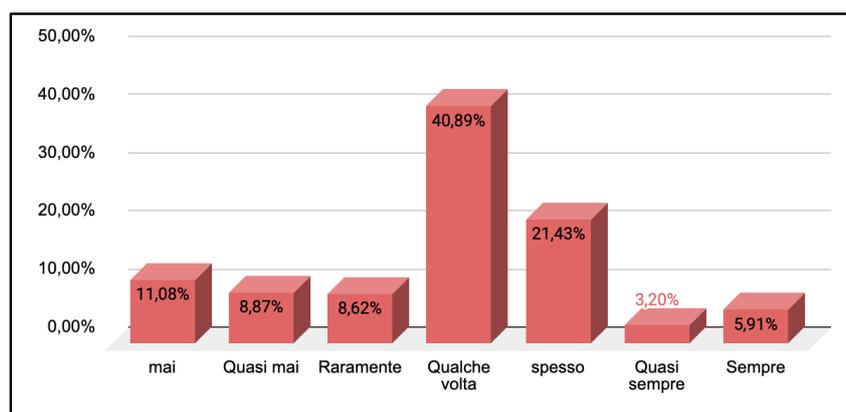


Figura 7. Frequenza della promozione della formazione sulla lettura negli istituti del campione

In coda al questionario, è stato chiesto a dirigenti/docenti di suggerire in che modo andrebbe migliorata la programmazione scolastica sul tema della promozione/educazione alla lettura, previa risposta affermativa alla domanda filtro ("Secondo Lei andrebbe migliorata la programmazione dell'educazione/promozione della

## Effects of Reading

lettura all'interno del suo istituto?"). Le risposte sono state successivamente sottoposte a una categorizzazione ex-post fatta da due valutatori indipendenti, le cui risposte sono state poi triangolate.

L'analisi delle proposte ha permesso di identificare quattro macrocategorie principali individuabili come azioni di miglioramento: "Coinvolgimento Esterno", "Promozione di eventi o progetti", "Coinvolgimento degli Studenti" e "Azioni rivolte ai (o messe in atto dai) docenti". All'interno di queste macrocategorie, sono state individuate 21 sottocategorie per le proposte legate alla promozione della lettura e 20 per quelle relative all'educazione alla lettura: le sottocategorie risultano essere identiche ad eccezione della presenza dei "gruppi di lettura", che figurano unicamente nelle proposte di promozione e non in quelle di educazione.

Posto che una significativa maggioranza del campione percepisce la necessità di apportare miglioramenti alle strategie di promozione ed educazione alla lettura (86%), per ciò che concerne la promozione (Fig. 8), dalle risposte emerge chiaramente l'importanza attribuita agli interventi formativi sistematici e strutturati per i docenti, così come un accento sulle pratiche direttamente implementabili dagli insegnanti, quali l'estensione del tempo dedicato alla lettura e l'adozione di un approccio integrato e verticale nella progettazione del curriculum di lettura. Questi elementi sono identificati dai partecipanti come pilastri fondamentali su cui poggiare la promozione della lettura. Inoltre, nell'ambito della promozione di eventi e progetti, i dirigenti e i docenti sottolineano l'importanza di migliorare sia la struttura che i contenuti delle biblioteche scolastiche, oltre a promuovere l'incentivazione al prestito librario.

Per ciò che attiene all'educazione (Fig. 9), si osserva una distribuzione più omogenea delle risposte, indicativa di una percezione diffusa riguardo la necessità di interventi multidimensionali e integrati. La centralità del coinvolgimento di entità esterne, in particolare il ruolo delle biblioteche e delle risorse territoriali dedicate alla lettura, emerge come aspetto significativo. Allo stesso modo, si evidenziano l'importanza della valorizzazione delle risorse bibliotecarie interne alle scuole, del prestito librario, della condivisione di buone pratiche di lettura, nonché dello sviluppo e dell'implementazione di gruppi di lettura studenteschi e di programmi di formazione specifica e sistematica per i docenti.

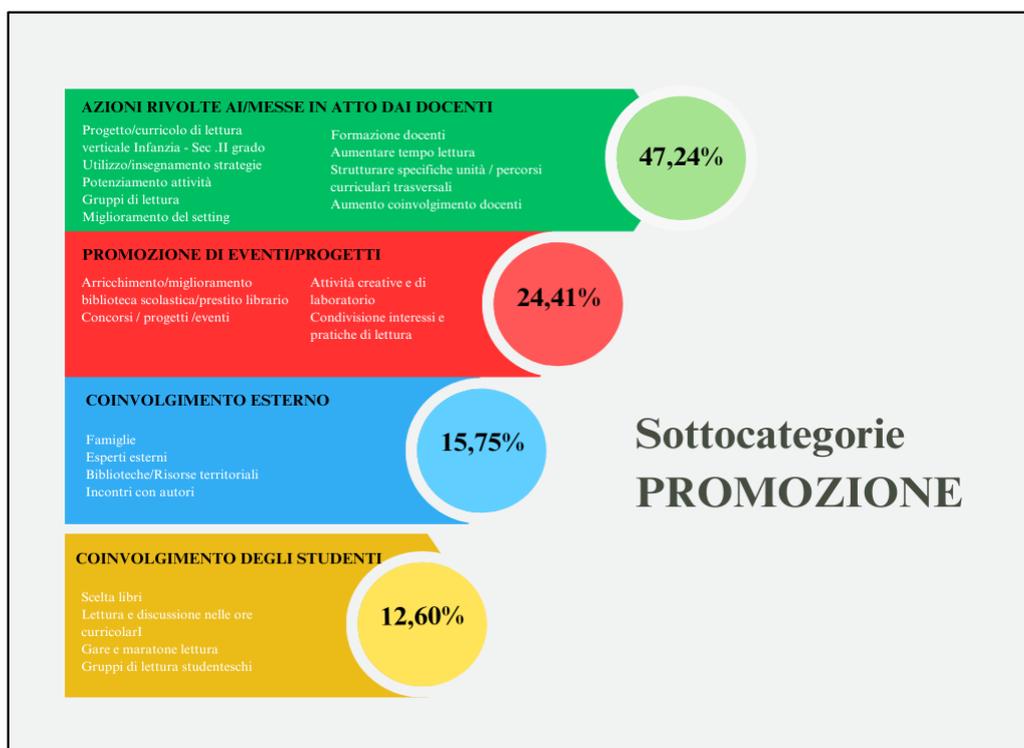


Figura 8. Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di promozione

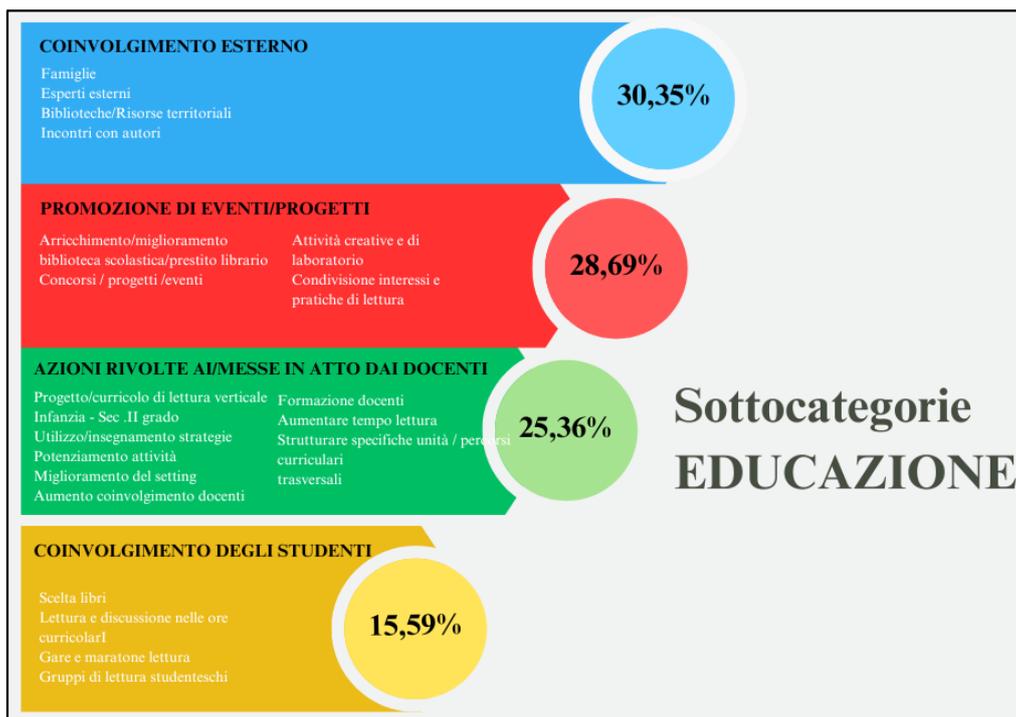


Figura 9. Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di educazione

Le analisi correlazionali hanno rivelato l'esistenza di correlazioni significative e positive ( $p < .01$ ) tra diverse dimensioni del questionario. Specificatamente, si osserva una relazione significativa tra il tempo dedicato all'implementazione di percorsi didattici dedicati all'educazione alla lettura, il tempo impiegato in attività specifiche di lettura, e le diverse modalità di lettura adottate. Nello specifico, si segnala una forte correlazione tra il tempo dedicato ad attività relative alla lettura e quello impiegato nell'implementazione di percorsi di educazione alla lettura; si osservano correlazioni moderatamente positive tra il tempo speso in attività di educazione alla lettura e la lettura individuale e quella ad alta voce. Specificamente, il tempo impiegato in attività di lettura mostra una correlazione più forte con la lettura ad alta voce effettuata dal docente con testi da lui scelti ( $r = .459$ ) e una correlazione minore con la lettura individuale di testi selezionati dagli studenti ( $r = .350$ ). Al contrario, il tempo dedicato in percorsi di educazione alla lettura mostra una forte correlazione ( $r = .348$ ) con la lettura ad alta voce del docente (quando i testi scelti con gli studenti), e più debole ( $r = .326$ ) con la lettura ad alta voce del docente (quando i testi sono scelti dal docente).

Le correlazioni tra il tempo speso in educazione alla lettura, le attività di lettura, e l'insegnamento esplicito di strategie di lettura sono relativamente più deboli ( $r = .308$  e  $r = .305$  rispettivamente). Inoltre, le diverse modalità di lettura mostrano correlazioni positive e moderate tra loro: ad esempio, la correlazione tra le modalità di lettura ad alta voce varia da moderate a quasi forti ( $r = .656$  per testi scelti dal docente,  $r = .379$  per testi scelti con gli studenti), mentre per la lettura individuale la correlazione è moderata ( $r = .462$  per testi scelti dagli studenti).

Interessante è anche l'analisi delle correlazioni tra la frequenza con cui gli studenti leggono in classe e altre modalità di lettura (Fig. 10), mostrando una correlazione debole-moderata ( $r = .303$ ) con la lettura individuale di titoli scelti dagli studenti, e una più forte con la lettura individuale di titoli scelti dai docenti ( $r = .453$ ). I risultati potrebbero dunque suggerire che un maggiore investimento temporale nelle pratiche di lettura è associato a una varietà e a una ricchezza maggiori nelle modalità di lettura. La presenza di tali

Effects of Reading

correlazioni sottolinea l'importanza di integrare approcci didattici vari e dinamici nell'educazione alla lettura, sostenendo l'efficacia di un impegno continuativo e mirato nelle relative aree.

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe, all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascun studente/studentessa legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con i bambini/ragazzi)	Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: Gli studenti/studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: Alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	All'interno del suo istituto, quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narrative e grammaticali relative ai brani antologici).
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe, all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.629**								
Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascun studente/studentessa legge in autonomia ciò che desidera)	.350**	.340**							
Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.352**	.336**	.462**						
Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con i bambini/ragazzi)	.393**	.348**	.360**	.366**					
Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.459**	.326**	.304**	.306**	.656**				
Modalità di lettura: Gli studenti/studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.295**	.253**	.303**	.453**	.395**	.458**			
Modalità di lettura: Alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.254**	.295**	.271**	.273**	.379**	.385**	.493**		
All'interno del suo istituto, quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narrative e grammaticali relative ai brani antologici).	.302**	.308**	.252**	.345**	.295**	.272**	.264**	.212**	

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

Figura 10. Correlazioni tra le attività specificatamente relative alla lettura, l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura e le modalità di lettura (N = 406)

Sono state inoltre identificate ulteriori relazioni statisticamente significative tra diverse dimensioni del questionario. In particolare, si evidenziano due correlazioni positive e moderate che sottolineano l'importanza dell'interazione tra la scuola e l'ambiente familiare degli studenti. La prima correlazione ( $r = .365$ ) tra la frequenza con cui le famiglie vengono coinvolte nelle attività scolastiche e il numero di classi che dedicano tempo specifico per la gestione e la cura delle biblioteche di classe suggerisce che un maggiore impegno familiare può incentivare la valorizzazione delle risorse librarie a livello di classe. Questo può riflettere una maggiore consapevolezza e sostegno da parte delle famiglie nei confronti dell'importanza dell'accesso ai libri e della lettura come parte integrante del percorso di educazione alla lettura.

La seconda correlazione ( $r = .389$ ) tra il coinvolgimento delle famiglie e la frequenza con cui viene promossa la formazione dei docenti sull'educazione alla lettura (Fig. 11) indica che l'interesse e l'investimento delle famiglie possono avere un impatto positivo sulla propensione degli istituti a investire nella formazione professionale dei docenti in questo ambito. Questo risultato può far riflettere sul fatto che una comunità scolastica supportata attivamente dalle famiglie possa essere aiutata a perseguire con maggiore determinazione gli obiettivi relativi all'educazione alla lettura, tra cui l'aggiornamento e il miglioramento delle competenze didattiche ad essa legate.

	Le classi dell'istituto dedicano uno spazio all'uso ed alla cura di una biblioteca di classe?	All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie degli studenti/studentesse in attività inerenti la lettura?
All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie degli studenti/studentesse in attività inerenti la lettura?	,365**	
All'interno del suo istituto, viene promossa la formazione dei docenti sulla lettura e sull'educazione alla lettura?	,150**	,389**

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

Figura 11. Correlazioni tra la presenza di biblioteche di classe, la formazione dei docenti e il coinvolgimento delle famiglie

## 6. Discussione e conclusioni

Il presente contributo si poneva l'obiettivo di esplorare le pratiche di promozione della lettura ed educazione alla lettura all'interno di un campione di scuole italiane nel nostro Paese e di scuole italiane o istituti di cultura italiana all'estero. Il primo aspetto che emerge in maniera forte è una non chiara distinzione tra i costrutti di "promozione della lettura" ed "educazione della lettura" e dunque la possibilità, almeno da parte di alcuni, di leggere, erroneamente, proprie azioni promozionali come azioni di educazione alla lettura. In tal senso, questa evidenza sollecita una riflessione sull'importanza di implementare la formazione degli insegnanti, in modo da favorire l'utilizzo di strategie e direzionare le politiche scolastiche future in maniera più appropriata. La prevalenza di approcci discontinui alla lettura, dunque più "promozionali" (anche laddove diversamente denominati) nelle scuole potrebbe suggerire che, nonostante ci sia un tempo dedicato alle attività di lettura, queste non sono ancora pienamente integrate nei curricula e non assumono la forma graduale, ricorsiva e centrata sui soggetti che dovrebbero avere le didattiche di educazione alla lettura. Tutto questo sembra riflettersi in un'assenza di consapevolezza della lettura come pratica integrata e facilitante rispetto all'apprendimento continuo. Va in questa direzione anche la parziale presenza e integrazione e/o utilizzo delle risorse bibliotecarie, specie di classe, le quali faciliterebbero un accesso ampio e regolare ai libri per bambini e ragazzi: la presenza di libri e il contatto quotidiano con gli stessi crea condizioni favorevoli allo sviluppo di una relazione. Le correlazioni tra i tempi dedicati alla lettura e le differenti modalità messe in atto rafforzano l'idea che l'incremento del tempo utilizzato per le attività di lettura può contribuire a migliorare l'esperienza educativa; in questa direzione, si inserisce l'importanza di un maggior focus sull'insegnamento esplicito delle strategie di lettura, dal momento che si osserva una debole correlazione tra questa dimensione e tempi/attività di lettura.

Alla luce di quanto emerso dunque, appare essenziale la promozione di una maggior integrazione delle attività di lettura nel curriculum scolastico, conferendo loro regolarità e sistematicità, in modo da contribuire a formare un ambiente educativo più focalizzato sull'educazione alla lettura. Inoltre, appare chiara la necessità di un duplice investimento per incrementare l'efficacia delle risorse bibliotecarie come punto nevralgico in un'ottica di educazione alla lettura: incontri di formazione dedicati ad aggiornamenti bibliografici per insegnanti ed educatrici/educatori e aggiornamenti bibliografici "materiali" nelle biblioteche potrebbero consentire una miglior gestione, in modo da provare a instaurare un circolo virtuoso per il coinvolgimento da parte di bambini e ragazzi.

## Effects of Reading

In relazione a questo aspetto, si pone dunque l'esigenza di una continuità anche in questo senso: strategie e metodologie di educazione alla lettura sembrano aspetti centrali su cui strutturare un impianto formativo che favorisca il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività di lettura, nel tentativo di non renderli soggetti passivi, oggetto di promozione.

I risultati avvalorano l'importanza di un maggior coinvolgimento della rete familiare e delle risorse di comunità a tutto tondo nel processo di educazione alla lettura, viste le correlazioni positive intercorrenti tra l'engagement familiare e l'investimento scolastico in formazione e risorse: un intervento sistemico, dunque, che possa rendere la lettura un processo e un'esperienza efficace su più fronti.

## Riferimenti bibliografici

- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 55-65. <https://doi.org/10.1400/227336>.
- Batini, F. (2021). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Franco-Angeli.
- Batini, F. (2022b). *Lettura Ad Alta Voce. Ricerche e Strumenti per Educatori, Insegnanti e Genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems, Conference Abstract Book. Locarno 2019* (pp. 170–173). Hogrefe AG.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, LIII(211), 121–134.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-Reading Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 25–39.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, 2024, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1155/2024/8868497>.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>.
- Batini, F., Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education*, 3(13), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social science & medicine*, 164, 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102(4), 773-785. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>.
- Billington, J. (2020). *Reading and Mental Health*. Springer.
- Bleza Picherle, S. (2017). *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. FrancoAngeli.
- Boscolo, P. (Ed.). (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo: insegnare e motivare a scrivere*. Laterza.

## Effects of Reading

- Brunello, G., Weber, G., & Weiss, C. T. (2017). Books are forever: Early life conditions, education and lifetime earnings in Europe. *The Economic Journal*, 127(600), 271-296. <http://dx.doi.org/10.1111/ecoj.12307>.
- Bruner, J. S. (1968). *Processes of cognitive growth: Infancy*. Clark University Press with Barri Publishers.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given*. W.W. Norton and Company.
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E. (2022). La lettura ad alta voce nella prima infanzia. Un resoconto del primo anno di ricerca-azione con Leggere: Forte. *Bambini*, 38(3) (mar.), 16-19.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004)).
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Equilibri.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Drury, R. (2012). Building communities: Teachers researching literacy lives. *Improving schools*, 15(2), 101-115. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480212450233>.
- De Carlo, M. E., & Marchetta, G. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 167-187). Il Mulino.
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(3), 1-10.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3). <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12764>.
- Eurostat. (2022). *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU\\_statistics\\_on\\_income\\_and\\_living\\_conditions\\_\(EU-SILC\)\\_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology)
- González Medina, M. A., & Treviño Villarreal, D. C. (2020). Reading promotion, behaviour, and comprehension and its relationship to the educational achievement of Mexican high school students. *Cogent Education*, 7(1).
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., & Hinz, E., et al. (2012). Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>.
- Istat. (2023). *Annuario statistico italiano*. Retrieved May, 13, 2024, from [https://www.istat.it/storage/ASI/2023/ASI\\_2023.pdf](https://www.istat.it/storage/ASI/2023/ASI_2023.pdf).
- Katsuta, H., & Sawada, E. (2021). Encouraging Independent Readers: Combining Reading Workshop and Textbook-Based Lessons in a Japanese High School Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5), 563-573. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.1135>.
- Kidd, D., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, 10(4), 522-531.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. [http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5).
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56(3), 257-272.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*. Retrieved May, 9, 2024, from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf>.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology*, 31, 427-443.
- New York Comprehensive Center (2011). *Informational Brief: Impact of School Libraries on Student Achievement*. Retrieved May 9, 2024, from [https://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc\\_school\\_library\\_brief.pdf](https://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc_school_library_brief.pdf).
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read aloud: a literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61. <http://dx.doi.org/10.22460/pej.v3i2.1377>.

---

**Effects of Reading**

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934-947. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>.
- Valencia, A. G., & de Oca García, R. M. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-12.
- Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 105-122.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48-64.
- Wright, T. S., Cervetti, G. N., Wise, C., & McClung, N. A. (2022). The impact of knowledge building through conceptually-coherent read alouds on vocabulary and comprehension. *Reading Psychology*, 43(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.2020187>.