

**SUPSI**

TESI MASTER DI

NICOLE ROSSI

**MASTER OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO**

**SECONDARIO I**

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

**La lettura estensiva in inglese lingua straniera e i possibili  
vantaggi offerti dalla biblioteca di sede**

RELATORE

WOLFGANG SAHLFELD

## SUPSI

### Abstract

Nicole Rossi

Master of arts SUPSI in insegnamento per il livello secondario I

#### **La lettura estensiva in inglese lingua straniera e i possibili vantaggi offerti dalla biblioteca di sede**

Wolfgang Sahlfeld

In questo lavoro si è voluto capire se la biblioteca scolastica di Scuola Media (SM) viene utilizzata dai docenti di inglese lingua straniera (LS) come mezzo per sfruttare i vantaggi offerti dalla lettura estensiva (ER).

Nella parte teorica vengono illustrate le caratteristiche della biblioteca di sede, della ER, i vantaggi da loro offerti e gli strumenti didattici indispensabili in una biblioteca di SM. Nella parte pratica si sono analizzati i prestiti e le collezioni di quattro biblioteche di SM, svolgendo inoltre interviste semi-strutturate per completare l'analisi.

Dai risultati ottenuti si è potuto constatare che i docenti di inglese LS utilizzano le biblioteche scolastiche come risorsa didattica per percorsi di ER. Ciononostante, il loro utilizzo potrebbe essere più omogeneo. La mancanza di uniformità potrebbe essere attribuita alle principali difficoltà legate al concetto di ER, tra cui la mancanza di tempo e di materiali adatti in inglese LS.

Per far sì che l'utilizzo della biblioteca supporto didattico in grado di accompagnare i docenti verso percorsi di ER venga incentivato, si propone ai bibliotecari di dedicarsi maggiormente alla sezione di esemplari in inglese, focalizzandosi sul livello e i generi dei testi proposti e segnalando chiaramente la loro presenza. Inoltre, è necessario che docenti e bibliotecari si supportino a vicenda e sfruttino le risorse messe a disposizione da banche dati come MLOL.

Parole chiave: lettura estensiva, extensive reading, biblioteche scolastiche, inglese lingua straniera.

## Sommario

1. Introduzione .....	1
2. Quadro teorico.....	2
2.1 La biblioteca scolastica: una breve panoramica.....	2
2.1.1 La biblioteca scolastica in Ticino e in Europa .....	2
2.1.2 La biblioteca scolastica come risorsa didattica .....	4
2.2 Lettura estensiva e testi autentici .....	5
2.2.1 Lettura estensiva: cos'è, su cosa si basa e i suoi vantaggi .....	5
2.2.2 Lettura estensiva: quali difficoltà?.....	9
2.3 La collezione .....	11
2.3.1 Quali strumenti per la collezione di una biblioteca di Scuola Media?.....	11
3. Il caso studio: l'analisi del catalogo e dei prestiti di quattro biblioteche di Scuola Media Ticinesi...	15
3.1 Metodologia .....	15
3.2 I prestiti e le collezioni.....	16
3.3 Le interviste.....	21
3.4 Considerazioni generali e proposte .....	26
4. Conclusioni .....	28
5. Allegati.....	29
5.1 Allegato 1 .....	29
5.2 Allegato 2.....	32
6. Bibliografia .....	33

## 1. Introduzione

Da alcuni anni la lettura estensiva, ovvero la lettura per puro piacere, sta diventando una pratica sempre più apprezzata all'interno della didattica delle lingue straniere. I suoi vantaggi sono ormai stati scientificamente provati e il suo utilizzo viene ampiamente incoraggiato dai più grandi studiosi della materia (si vedano per esempio Scrivener, 2005, pp.188-189 e Richards e Renandya, 2002, pp. 273-302). I docenti di lingue straniere che utilizzano questa pratica continuano la buona abitudine dei docenti di italiano lingua scolastica, i quali spesso promuovono e praticano in diverse forme e modalità la lettura estensiva.

Con questo lavoro si vuole capire se la biblioteca scolastica, risorsa didattica a disposizione di tutti i docenti di una specifica sede, viene utilizzata dai docenti di lingue straniere come mezzo a loro disposizione per sfruttare i vantaggi offerti dalla lettura estensiva in termini di apprendimento e, nel caso in cui non lo facessero, come mai e come rimediare.

Il lavoro, diviso in due parti principali, sarà formato da un quadro teorico e una parte pratica. Nella parte teorica ci si focalizzerà sulla biblioteca di sede e le sue caratteristiche, sulla lettura estensiva, i vantaggi da lei offerti e le possibili difficoltà ad essa legate, affrontando anche la tematica dei “testi autentici”. Inoltre, verranno anche presentati i materiali essenziali che non possono mancare in una biblioteca di scuola media affinché la sua collezione risulti adatta ad allievi principianti di lingua straniera inglese che desiderano intraprendere un percorso di lettura estensiva.

Per quanto riguarda la parte pratica, invece, ci si focalizzerà sui prestiti e sulle collezioni di quattro specifiche biblioteche di scuola media (due del Sottoceneri e due del Sopraceneri), cercando di capire quali materiali offrono, se si tratta di strumenti consoni a percorsi di lettura estensiva e se questi ultimi vengano utilizzati dai docenti di lingua straniera inglese (e quindi, in alcuni casi, dai loro allievi) per sfruttare i vantaggi offerti dalla lettura estensiva oppure no. Verranno poi svolte delle interviste per completare l'analisi dei risultati e capire dove si può ancora migliorare. Infine, si concluderà il lavoro fornendo dei consigli a bibliotecari e docenti di lingua straniera inglese per cercare di sviluppare maggiormente la collaborazione reciproca in relazione ai percorsi di lettura estensiva.

## 2. Quadro teorico

### 2.1 La biblioteca scolastica: una breve panoramica

#### 2.1.1 La biblioteca scolastica in Ticino e in Europa

In Canton Ticino ogni sede di scuola media ha una sua biblioteca scolastica. Tuttavia, questa risorsa non deve essere data per scontata. In Svizzera, infatti, le disposizioni Cantionali sono molto variegata rispetto a questo tema e dunque non in tutti i Cantoni c'è l'obbligo di avere delle biblioteche scolastiche. Anche in Europa la situazione non è uniforme. Come sottolineato da Luisa Marquardt (2010)

[1]a generale mancanza di un riconoscimento formale della biblioteca scolastica, sia nella legislazione scolastica sia in quella bibliotecaria, ha ripercussioni negative sullo sviluppo dei servizi bibliotecari della scuola, che possono variare notevolmente sia in termini "geografici" (a livello locale e nazionale), sia in termini di qualità e del loro effetto sull'apprendimento. In alcuni casi le politiche sono contraddittorie: per esempio, in Spagna e in Italia sono stati avviati progetti per la lettura o le biblioteche, ma la figura del bibliotecario scolastico in tali paesi non esiste (a differenza di Francia, Portogallo, Croazia, Polonia, Danimarca) e ciò rende difficile una programmazione a medio o lungo termine o la possibilità di monitorare più precisamente l'andamento dei processi e valutare i risultati (p. 9-10).

A titolo esemplificativo possiamo focalizzarci in maniera più specifica su quanto avviene attualmente in Italia. Nella vicina penisola ancora oggi non c'è una legge che obbliga tutte le sedi di Scuola Media ad avere una loro biblioteca scolastica. Come ben sottolineato da Maurizio Caminito (2021), infatti, “nell'ordinamento italiano non è prevista né la biblioteca scolastica, né, tantomeno, la figura del bibliotecario scolastico” (p. 340). Nel 1999 era stato pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione un “Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche 1999-2000”, il quale non prevedeva però di formare una biblioteca scolastica in ogni sede, ma piuttosto di finanziare 192 biblioteche scolastiche in forme diverse (p. 9). Tuttavia, nel 2020 è entrata in vigore una nuova legge (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Legge 13 febbraio 2020, n. 15 “Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura”). Questa legge sembrerebbe aprire a nuovi scenari, anche se, come sottolineato da Caminito (2021), non risolve in maniera completa la questione.

La formula che è stata adottata prevede che vengano individuate una serie di scuole che operino quale “polo responsabile del servizio bibliotecario scolastico di ogni ordine e grado” e che tali scuole possano “organizzare la formazione per il personale delle scuole della rete impegnato nella gestione delle biblioteche scolastiche”. Non c'è quindi alcun obbligo di istituire le biblioteche scolastiche, né viene definita formalmente la figura del bibliotecario scolastico, ma si apre a una organizzazione del servizio bibliotecario in ambito scolastico (tra l'altro prevedendo esplicitamente

una collaborazione tra le istituzioni scolastiche della rete e quelle del territorio, con particolare riferimento alle biblioteche di pubblica lettura) e si avvia un percorso di formazione e professionalizzazione del personale che si occupa e si occuperà di gestire le biblioteche scolastiche. (p. 340)

È chiaro che questa apertura può essere già vista come un segnale positivo. Si pensi, nel caso specifico, all'avvio di una formazione e professionalizzazione del personale della biblioteca. Quello del bibliotecario, anche se spesso viene ancora sottovalutato, è un lavoro complesso e variegato, che può difficilmente essere svolto con successo da persone che non hanno una formazione specifica in campo biblioteconomico. Come ben sottolineato da Luisa Marquardt (2010) “disporre di personale bibliotecario scolastico qualificato è un fondamentale pre-requisito perché la biblioteca - centro risorse possa fornire dei programmi efficaci alla comunità scolastica e territoriale che apprende” (p. 9). Ne consegue che, come detto precedentemente, dobbiamo ritenerci molto fortunati rispetto all'obbligatorietà per ogni Scuola Media di avere una biblioteca di sede e dobbiamo sfruttare al meglio questa opportunità.

In Ticino l'anno decisivo per la creazione delle biblioteche scolastiche come le conosciamo oggi è stato il 1990, anno in cui è stata emanata la nuova Legge della Scuola (Gran Consiglio della Repubblica e del Canton Ticino, 1990, art. 66), nella quale viene esplicitato che “ogni istituto, di regola, deve possedere una biblioteca scolastica, primariamente destinata agli allievi” e anche che “[l]e biblioteche scolastiche dipendono dalle direzioni degli istituti; il Dipartimento organizza la formazione del personale, ne coordina la gestione e assicura la consulenza tecnica”. Di conseguenza, fin da subito, per le nostre biblioteche scolastiche sono stati formati dei professionisti in campo biblioteconomico. Ogni biblioteca scolastica di scuola media ha diritto ad un bibliotecario a tempo parziale (50%).

Prima di queste biblioteche scolastiche erano presenti soprattutto delle biblioteche di classe, delle quali si parla per esempio nei “Programmi per le scuole elementari e maggiori del Cantone Ticino” (Repubblica e Cantone Ticino, 1936) e nei “Programmi per le scuole obbligatorie del Cantone Ticino” (Repubblica e Cantone Ticino, 1959). In maniera più specifica, nel secondo volume citato si sottolinea che

la scuola maggiore, accanto all'opera di maestri colti e capaci di dare molto, deve poter contare sull'apporto di adeguati mezzi didattici per lo studio in forma attiva delle diverse materie d'insegnamento, su una buona dotazione di strumenti necessari alle applicazioni del disegno e del lavoro manuale e, soprattutto, sull'aiuto *inestimabile* di una biblioteca di classe, tenuta costantemente aggiornata e rinnovata (p. 7 - corsivo nostro).

Questa considerazione risulta particolarmente interessante se pensiamo al valore che anche oggi la biblioteca ha in termini di risorsa didattica a disposizione di allievi e insegnanti.

## 2.1.2 La biblioteca scolastica come risorsa didattica

Malgrado la biblioteca di sede non venga mai citata all'interno del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (da qui in avanti PdS), si tratta di una risorsa fondamentale di cui docenti e allievi possono usufruire. Secondo il manifesto IFLA/Unesco le biblioteche ricoprono un ruolo "essenziale per l'apprendimento permanente, l'indipendenza nelle decisioni, lo sviluppo culturale dell'individuo e dei gruppi sociali" (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 1994). Questo compito richiama quanto esplicitato dall'art. 3 dell'Accordo intercantonale HarmoS, il quale sottolinea come "durante la scuola obbligatoria, tutte le allieve e gli allievi acquisiscono e sviluppano le conoscenze e le competenze fondamentali, nonché l'identità culturale, che permettono loro di continuare ad imparare durante tutta la vita e di trovare il loro posto nella vita sociale e professionale" (PdS, 9). Avendo dunque docenti e bibliotecari obiettivi simili, la collaborazione tra le varie figure scolastiche e le biblioteche dovrebbe essere assidua.

Inoltre, quello appena citato non è l'unico obiettivo verso il quale le biblioteche scolastiche possono accompagnare i docenti delle loro sedi. Se infatti andiamo a vedere il compito specifico dei docenti di lingua straniera scopriamo che "[g]razie alle lingue seconde apprese nel corso della scuola dell'obbligo l'allievo acquisisce un insieme di competenze comunicative e culturali che contribuiscono ad una ulteriore crescita a livello personale e gli permettono di interagire maggiormente nella vita sociale e nel mondo professionale" (PdS, p. 113). Anche questo ruolo va a braccetto con un altro degli obiettivi delle biblioteche pubbliche segnalati dal manifesto IFLA/Unesco, ovvero il ruolo delle biblioteche pubbliche nell' "incoraggiare il dialogo interculturale e proteggere la diversità culturale" (1994). In aggiunta, nel PdS, quando vengono sottolineati gli obiettivi di progressione delle varie competenze, è sottolineato che l'allievo di lingua seconda, al termine del terzo ciclo, "acquisendo una certa abilità nella comprensione sviluppa anche il piacere della lettura" (PdS, p. 118). Le varie competenze, come sappiamo, si nutrono a vicenda, e il piacere della lettura, come vedremo tra poco, può influenzare in maniera positiva molti altri aspetti legati all'apprendimento della lingua straniera. Ne consegue che la biblioteca può giocare un ruolo chiave in questo ambito se fornita di una buona collezione anche per letture in altre lingue. Come ben sottolineato nell'intervista dell'Osservatorio culturale del Canton Ticino a Marya Teresa Araya (2021), "[i]l motore principale della biblioteca scolastica è ad ogni modo la collaborazione coi docenti di tutte le materie, e non solo con gli insegnanti di italiano e storia" (p. 35).

In questo lavoro cercheremo dunque di capire come, in concreto, la biblioteca scolastica possa diventare un appoggio importante per i docenti di inglese lingua straniera, sottolineando i vantaggi offerti dalla

lettura estensiva e cercando allo stesso tempo di capire se questi vantaggi vengono effettivamente sfruttati tenendo in considerazione tutto il loro potenziale. Per fare ciò, la prima cosa che dobbiamo fare è capire cos'è la lettura estensiva e quali sono i vantaggi da lei offerti.

## **2.2 Lettura estensiva e testi autentici**

### **2.2.1 Lettura estensiva: cos'è, su cosa si basa e i suoi vantaggi**

La lettura è sempre stata vista come uno strumento fondamentale per lo sviluppo delle competenze. Si pensi per esempio al ruolo chiave che ricopre all'interno della didattica dell'italiano come lingua scolastica, dove, come ben sottolineato nel PdS, “persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale” (p. 97). La semplice lettura per piacere personale da parte di un allievo di un libro di narrativa, per esempio, può in realtà portare numerosi vantaggi a quest'ultimo. Come sottolineato da Marya Teresa Araya

essa permette di rispecchiarsi nei personaggi, nelle loro dinamiche relazionali aiutando a dare forma e parola ad emozioni e pensieri che risiedono in noi e ad arricchire di senso le nostre stesse esperienze di vita. [...] Non solo: la lettura ci offre una preziosa possibilità di ampliare la nostra esperienza del mondo e di confrontarci con luoghi, tempi storici, culture, idee completamente diverse dalle usuali. [...] Attraverso un libro, possiamo conoscere e confrontare molteplici punti di vista diversi, anche sugli stessi avvenimenti (onniscienza multiselettiva). La lettura, infine, crea un coinvolgimento cognitivo che migliora la concentrazione, l'attenzione, la capacità di pensiero e influisce attivamente sull'empatia, la percezione sociale e l'intelligenza emotiva. (Osservatorio culturale del Canton Ticino, p. 38)

Inoltre, tra gli innumerevoli altri vantaggi che questa pratica potrebbe avere sull'allievo, per esempio, c'è quello dell'ampliare il suo vocabolario in maniera naturale. Senza accorgersene, infatti, durante la lettura l'allievo incontra termini non conosciuti prima, dei quali spesso arriva a dedurre il significato senza aver bisogno di ricorrere a un dizionario. È per questi (e molti altri) motivi che la lettura in classe di libri per puro piacere personale è diventata ormai una pratica ampiamente accettata all'interno della didattica di L1.

Ciononostante, negli ultimi decenni questa pratica sta guadagnando sempre più importanza anche all'interno delle L2, dove solitamente prende il nome di lettura estensiva o *extensive reading* (da qui in avanti ER, ad eccezione delle volte in cui il termine compare all'interno di una citazione). Sharon Bryan (2011) sottolinea come “Extensive Reading is a resource heavy technique used in second language acquisition in which language learners read large amounts of texts for enjoyment, with the expectation that they will improve their vocabulary and fluency as a result of exposure to the written language” (p.



113). In questi casi il focus della lettura non è sulla lingua - come potrebbe capitare invece nel caso di una lettura intensiva, ovvero momenti di lettura in cui “students normally work with short texts with close guidance from the teacher” e in cui lo scopo è quello “to help students obtain detailed meaning from the text, to develop reading skills [...] and to enhance vocabulary and grammar knowledge” (Renandya e Jacobs, 2002, p. 296) - ma piuttosto sul significato generale del testo. Questo si basa sull’idea che “[e]xtensive exposure to linguistically comprehensible written texts can enhance the process of language acquisition” (Richards and Renandya, 2002, p. 273). Infatti, secondo la teoria dell’input comprensibile di Krashen, “language is acquired, rather than learned - that is, that language is best gained through a kind of osmosis, with learners picking up the language from repeated exposure, rather than specific study of the language and its linguistic features” (cfr. Gass e Selinker, 2008 citato in Bryan, 2011, p. 115). È tuttavia importante sottolineare che sottolineando le differenze tra la lettura estensiva e quella intensiva non si vuole demonizzare la seconda. Infatti, entrambi i metodi sono efficienti, semplicemente hanno obiettivi diversi.

Riportiamo di seguito i principali vantaggi offerti dalla lettura estensiva, come riassunti da Willy A. Renandya e George M. Jacobs (2016):

First and foremost, ER has been shown to enhance vocabulary development. [...]

Second, research suggests that students who do ER gain a better grasp of the grammar of the target language. [...]

Third, ER helps L2 learners to read at a faster rate. Faster reading speed is important for fluent reading. [...] ER can help them develop their word recognition skills, enabling them to move over words in meaningful chunks with sufficient speed, with ease and with greater comprehension.

Fourth, as students read a variety of reading material as part of ER, they become more knowledgeable about many different topics [...].

Fifth, students who do ER can develop higher confidence and motivation. [...] When they read material that are within, or slightly below, their competence, they can read with greater enjoyment and comprehension, thus helping them become more confident and motivated readers.

Sixth, ER helps students develop more positive attitudes towards reading. [...]

Finally, there is a good chance that with time students can develop a healthy reading habit. A good reading habit is the ultimate goal of a reading programme (p. 100).

Willy A. Renandya e George M. Jacobs (2002, p. 296-298), inoltre, hanno creato una lista di sette caratteristiche che non possono mancare se vogliamo che il nostro progetto di ER abbia successo. Prima di tutto è importante che gli allievi leggano in quantità, essendo quest’ultimo, secondo alcuni studi empirici, l’elemento che influenza maggiormente il miglioramento degli studenti. Il docente inoltre deve servire come modello per gli studenti e dunque deve leggere con loro in classe, trasmettendogli

entusiasmo per questa pratica. È anche buona idea che il docente tenga traccia del progresso dei suoi allievi, soprattutto nel caso in cui ci siano nuovi lettori che fanno fatica a prendere confidenza con il nuovo percorso. Questo non significa chiedere agli allievi di fare riassunti o schede, perché non si tratterebbe più di ER, ma piuttosto di offrire loro un momento in cui discutere delle eventuali difficoltà incontrate. Anche le attività post-lettura devono essere ripensate in un'ottica più ludica, proponendo per esempio la creazione di segnalibri per uno specifico libro oppure di scrivere una lettera all'autore del libro. A questo proposito è importante sottolineare che non tutti gli studiosi sono d'accordo con l'idea di proporre attività di post lettura. Secondo Renandya e Jacobs (2002) questo genere di attività possono essere usate per rinforzare le nuove conoscenze degli allievi, dar loro la possibilità di percepire i loro progressi e condividere informazioni riguardo alle loro letture (p. 298). Essi si basano sull'ipotesi dell'output di Swain (1983, citato in Renandya e Jacobs 2002) secondo cui “although comprehensible input supplies an essential basis for second language acquisition, it must be supplemented by the production of comprehensible output if learners are to reach a high level of proficiency in the target language” siccome “production task push learners to notice features of the target language and to form and test hypotheses about the language” (298). Richard Day e Julian Bamford (1997), invece, sostengono che “[r]eading is its own reward” e che ci dovrebbero essere pochi o nessun esercizio da completare dopo la lettura.

Renandya e Jacobs (2002, p. 296-298) citano poi alcune caratteristiche che devono avere i materiali delle collezioni proposte agli studenti. Gli studenti, infatti, devono avere accesso ad una collezione di materiali di vario genere affinché entrino in confidenza con diversi tipi di vocaboli e linguaggi. È inoltre indispensabile che il materiale proposto sia di loro interesse. È fondamentale, infatti, che gli studenti provino piacere nel leggere questi materiali altrimenti sarebbe impossibile farli appassionare alla lettura. Anche il livello dei materiali gioca un ruolo centrale. Infatti, affinché gli studenti possano gustarsi la lettura, il livello linguistico dei libri a loro offerti dovrebbe essere molto vicino al loro livello linguistico. In maniera più specifica, secondo Renandya e Jacobs (2002, p. 297) dovrebbe essere uguale o, ancora meglio, leggermente inferiore, soprattutto se alla prima esperienza di ER. Krashen, invece, consiglia un livello leggermente superiore (per più informazioni Krashen, 1982, p.21 citato in Bryan, 2011, p. 115). Nello studio pubblicato nel 2012 da Tony Fisher et al. dal titolo *Incidental Second Language Vocabulary Learning from reading novels: a comparison of three mobile modes*, nel quale veniva studiata l'influenza di tre supporti multimediali diversi sull'apprendimento dell'inglese in maniera accidentale attraverso un percorso di ER, diverse di queste sette caratteristiche non sono state rispettate, e questo ha portato ad un insuccesso del progetto. Infatti, al gruppo di studenti giapponesi tra i 15 e i 17 anni che hanno partecipato

allo studio, è stato chiesto di leggere su un periodo di sei settimane tre romanzi semplificati scelti dal loro docente. Questo metodo non ha portato ai risultati sperati, tanto da etichettarlo come non particolarmente significativo da un punto di vista educativo, anche se “statistically significant” (p. 53). Il programma, tuttavia, era pieno di lacune. Infatti, credo che ci siano anche delle incongruenze in alcune parti fondamentali del lavoro. Per non dilungarmi troppo, riporterò solo gli aspetti che riprendono le sette caratteristiche appena citate e che quindi riguardano l’ER.

Prima di tutto agli allievi non solo non è stata offerta una vasta gamma di libri tra cui scegliere, ma addirittura è stato loro imposto cosa leggere. Questo chiaramente non ha favorito lo sviluppo di interesse nella lettura dei testi specifici, e nemmeno per la lettura in quanto tale. Come conseguenza molti allievi non hanno letto per intero i libri proposti. Come sottolineato da Scrivener (2005, 188) “[t]here is a great deal of evidence that extensive reading has a powerful impact on language learning [...] but that’s only true in cases where the material they read is self-chosen and is genuinely relevant and interesting to them”. Inoltre, agli allievi è stato chiesto di leggere in un momento extra-scolastico. Anche questo potrebbe aver avuto un influsso negativo sul percorso, poiché il loro docente non ha potuto lavorare con loro diventando così il loro modello. In aggiunta, un periodo di sei settimane può sicuramente portare dei benefici, ma credo che non sia sufficiente per un programma di ER, soprattutto se non tutti i libri vengono letti per intero. Ricordiamoci che leggere in quantità, secondo alcuni studi empirici, è l’elemento che influenza maggiormente il miglioramento degli studenti. Infine, per quanto riguarda i libri selezionati in formato cartaceo, non sono nemmeno sicura che il livello scelto dal docente fosse il livello corretto. Si consideri a questo proposito il commento di un allievo riportato nello studio: “I just kept reading without knowing the meanings of some words thus hardly followed the story well [with the paper book]” (Fisher et al. 2012, p. 55).

Tutto questo ci fa capire quanto sia fondamentale una buona base di partenza per l’organizzazione del percorso di ER, e allo stesso tempo ci fa anche pensare alle diverse difficoltà che ci si può ritrovare a dover affrontare durante la fase di preparazione di un percorso di ER.

Nel caso specifico, si potrebbe anche supporre che il contesto in cui si è sviluppato lo studio, ovvero il contesto scolastico giapponese, possa avere un impatto sul risultato ottenuto. Infatti, non sappiamo quanto l’ER venga praticata nella didattica del giapponese L1 e quanto in generale nella cultura giapponese i concetti di “scuola” e “attività per puro piacere” siano compatibili. Bisogna tenere però in considerazione che nel caso dello studio “Increasing reading input in Japanese High School EFL Classroom” di Hiroya Tanaka e Paul Stapleton (2007), anch’esso svolto in Giappone, i risultati ottenuti sono stati chiari. Come sottolineato nell’abstract, infatti

[r]esults revealed that the treatment group, especially those who read graded readers, scored significantly higher in reading speed and comprehension than the control group. The findings suggest that Japanese high schools and more broadly, English teachers in input-poor EFL settings should increase reading input within the students' linguistic levels both inside and outside of the classroom.

Di conseguenza, il problema sembrerebbe essere nella pianificazione del percorso, e non nel contesto in cui si è svolto.

### **2.2.2 Lettura estensiva: quali difficoltà?**

Riuscire a sfruttare a pieno i vantaggi offerti dalla ER, come abbiamo visto, non è scontato. Molti sono le varianti in gioco. Uno dei primi problemi che si potrebbe presentare quando un docente vuole fare un percorso di questo tipo è sicuramente quello del tempo. In questi casi sarebbe necessario permettere agli allievi di leggere durante le ore scolastiche, soprattutto quando gli si propone per la prima volta un percorso di ER, così da dar loro la possibilità di appassionarsi a questo tipo di attività facendo in modo, magari, che la svolgano poi anche individualmente per interesse personale. Un altro grande ostacolo, infatti, è il fatto che molti allievi hanno forti inibizioni nei confronti dell'ER in lingua straniera poiché si aspettano grandi difficoltà. Come conseguenza, spesso gli allievi la paragonano ad un esercizio scolastico e non la vedono come qualcosa di piacevole. Se gli si desse la possibilità di praticarla in classe, fornendo loro i giusti strumenti, si renderebbero conto che in realtà la loro è una misconcezione. Inoltre, in questa maniera anche il docente potrebbe trasmettere loro esplicitamente la sua passione per la lettura. È tuttavia vero che il tempo a disposizione del docente di inglese lingua straniera per svolgere il programma non è molto (2,5 unità didattiche in 3° media, 3 unità didattiche in 4° media) e dedicare un'ora settimanale all'ER non sarebbe possibile. Ciononostante, basterebbero una ventina di minuti a settimana su un anno scolastico intero per pianificare un buon percorso di ER.

Inoltre, non ci si deve dimenticare che in alcuni casi potrebbe essere il docente a non voler praticare l'ER nella sua classe. Renandya e Jacobs (2002), per esempio, sostengono che il tempo non sia l'unico ostacolo all'ER. Infatti, "many teachers believe that intensive reading alone will produce good, fluent readers" (p. 299) e altri "are perhaps still uncomfortable with the idea of playing a "less" central role in the classroom". Inoltre, l'ER non è direttamente valutata con una nota, dunque alcuni docenti potrebbero sostenere che "curriculum time would be better spent on other subjects that students are tested on" (p. 300).

Nel caso in cui un docente sia intenzionato a portare avanti un percorso di ER, questo progetto dovrebbe essere sostenuto anche dalla biblioteca di sede. Infatti, come abbiamo visto, un altro problema costante è quello di avere una collezione abbastanza vasta di libri e/o testi autentici di varie tematiche in lingua straniera. Il docente di lingua inglese per stranieri non ha a disposizione un budget a questo scopo e dunque è la biblioteca di sede che si deve occupare di questo compito. Sicuramente, tuttavia, il docente deve essere un sostegno per il bibliotecario, il quale può informarsi riguardo all'offerta sul mercato, ma non può in nessun caso sostituirsi al docente, esperto della materia.

Infine, un altro elemento essenziale è il livello di lingua dei testi proposti, che deve essere adatto a degli studenti principianti (A1/A2). Come sottolineato da Sharon Bryan, quando durante una lettura in lingua straniera una grande percentuale dei termini che si incontrano non sono conosciuti, il lettore "is likely to struggle with the material and resist incidental language acquisition" (2011, p. 116). Tuttavia, riguardo alla percentuale ammessa di termini sconosciuti permessi all'interno di questi testi, al momento ci sono opinioni divergenti. Secondo alcuni studiosi i termini sconosciuti dovrebbero essere attorno al 5%, secondo altri, invece, non si dovrebbe superare il 3%. Questo elemento sembrerebbe variare a dipendenza dell'obiettivo che si vuole raggiungere: se si tratta di "fluency and automaticity [...] then the texts should contain as close as possible to no unknown words" (per più informazioni Bryan, 2011, p. 116).

Un altro aspetto cruciale da tenere in considerazione in questo caso, inoltre, è quello sottolineato da Penny Ur (2009):

[O]ur understanding is based on far more than simple reception of the words themselves, and the process of reading would be better defined as 'constructing' meaning from a written text. The 'construction' of meaning that occurs in reading is a combination of 'bottom-up' processes (decoding and understanding words, phrases and sentences in the text) and 'top-down' ones (our expectations, previous knowledge constructs (schemata) of the text content and genre). It is very difficult, sometimes impossible, to read successfully a text where our own schemata cannot be brought to bear (p. 141).

Questo chiaramente è possibile solo se, oltre a conoscere i vocaboli, gli allievi sono in grado di attivare i loro *schemata*, facendo capo alle conoscenze pregresse per fare delle supposizioni su possibili nuovi termini, vecchi termini in nuovi contesti o sul significato di determinate frasi, per poi costruire il significato del testo.

Risulta immediatamente chiaro che trovare testi accattivanti in lingua straniera per allievi principianti non è semplicissimo, e questo compito potrebbe diventare ancora più difficile se si volessero escludere dai possibili testi quelli espressamente creati su misura per allievi che stanno apprendendo la lingua. In didattica delle lingue straniere questo tema è uno dei principali argomenti trattati negli ultimi anni. In

maniera più specifica, negli anni si è evoluta l'idea che i testi creati appositamente per scopi di apprendimento di una lingua straniera si contrappongono ai testi autentici. Tuttavia, è importante prima chiedersi cosa significhi veramente “autentico”. Come sottolineato anche in *Textes authentiques et didactique des langues étrangères* (1997), infatti, “[l]e terme de “texte authentique” dans le domaine de la didactique des L2 est l'expression d'un paradoxe terminologique: ce qui n' est pas conçu pour l'apprentissage d' une langue est considéré comme “authentique”, tandis que ce qui est expressément produit à cette intention passe pour “non-authentique”. In effetti, anche Ur contrappone i testi autentici a quelli semplificati (si veda Ur, 2009, p. 150). L'idea di fondo che sostiene questa visione è quella presentata da John Honeyfield nel suo lavoro “Simplification” (1977), il quale sosteneva che “artificial, simplified texts for language learners, and so simplified texts were considered a less-than-useful preparation for students learning to read in the real world” (Bamford e Day, 1997). Tuttavia, come spiega bene Janet Swaffar (1985)

[f]or purposes of the foreign language classroom, *an authentic text [...] is one whose primary intent is to communicate meaning*. In other words, such a text can be one which is written for native speakers of a language to be read by other native speakers [...] or it may be a text intended for a language learner group. The relevant consideration here is not for whom it is written but that *there has been an authentic communicative objective in mind*. (p. 17, corsivo nostro)

Questa argomentazione è preziosa perché permette di distaccarsi dalla visione di quegli studiosi che ritengono che l'ER non sia adatta ai principianti (si veda Bryan, 2011, p. 116). Infatti, se i testi proposti sono ben scelti, un percorso di ER è perfettamente usufruibile anche da allievi con un livello di lingua molto basso (A1 o A2). Ecco, dunque, che in questo lavoro, quando si parlerà di testi autentici ci si riferirà alla definizione di Swaffar, senza dunque utilizzare il termine in contrapposizione a “testi semplificati”.

## **2.3 La collezione**

### **2.3.1 Quali strumenti per la collezione di una biblioteca di Scuola Media?**

Come appena sottolineato, uno degli aspetti più complicati in vista di un possibile percorso di ER è proprio quello legato alla creazione di una buona collezione da mettere a disposizione degli allievi. Infatti, Renandya e Jacobs (2002) sottolineano come “[f]inding the materials to suit the students' reading tastes as well as having a wide range of books at different levels can be difficult” (p. 298). Inoltre, spesso “the kind of material that these students are more likely to pick up [...] may be hard to find, or even

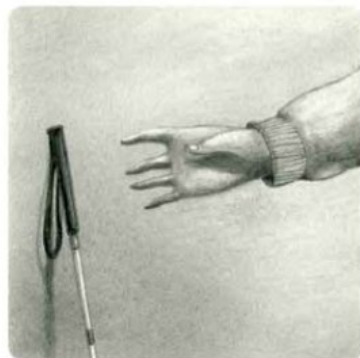
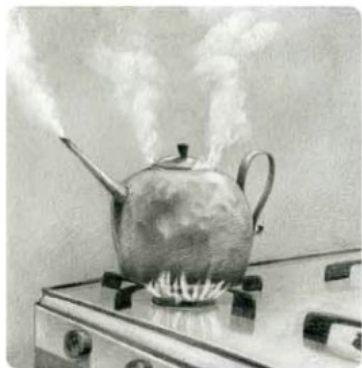
nonexistent, in school libraries” (Renandya, 2007, p. 144). Questo è un problema soprattutto se pensiamo al fatto che la motivazione gioca un ruolo chiave nella buona riuscita di un percorso di ER poiché “the language learning benefits of ER emerge only after students have read for an extended period of time” (Renandya e Jacobs, 2016, p. 99). A questo proposito è anche utile ricordare che “[i]t is believed that students, particularly older students, are unlikely to remain motivated in a reading programme that may involve reading works they do not regard as age appropriate, unless they know how and why it will benefit them” (Bryan, 2011, p. 120). Inoltre, molti allievi potrebbero avere forti inibizioni contro la pratica dell’ER, perché, come sottolineato precedentemente, potrebbe sembrare loro un esercizio scolastico. È dunque importante che ci sia una buona motivazione che sostenga questo percorso, e questo è possibile solo se le letture proposte sono accattivanti per gli allievi in questione. In questo capitolo ci focalizzeremo sugli strumenti fondamentali che le biblioteche scolastiche di Scuola Media dovrebbero possedere al fine di offrire a docenti che vogliono proporre un percorso di ER il giusto sostegno.

I primi strumenti che potrebbe prendere in considerazione un docente di inglese lingua straniera che vuole proporre un percorso di ER con allievi principianti sono senza dubbio i “graded readers”. Questi testi, purtroppo, sono spesso criticati in letteratura. Si pensi per esempio a quanto appena discusso riguardo all’erronea contrapposizione tra testi semplificati e testi autentici, e quindi anche al pensiero che i testi semplificati “lack features of authentic texts” (Bamford e Day, 1997). In realtà questi libri possono avere un grande potenziale. In generale, un buon libro è valutato in base a ragioni di natura estetica, come per esempio la qualità della lingua, e a ragioni di natura personali legate alla ricezione da parte del lettore, come per esempio la presenza di un tema o di una trama narrativa avvincente, di un personaggio nel quale ci si può immedesimare oppure la possibilità di sviluppare empatia. È chiaro che i graded readers non siano libri particolarmente esemplari per quanto riguarda la qualità della lingua utilizzata. Tuttavia, un grader reader del livello corretto che garantisce al lettore la possibilità di entrare in contatto con temi o trame narrative avvincenti, e di sviluppare la sua persona attraverso il coinvolgimento cognitivo, adempie ampiamente al suo scopo. Oggigiorno le case editrici propongono graded readers per tutti i livelli e soprattutto di tutti i tipi, come per esempio biografie di personaggi importanti, testi che trattano argomenti scientifici, geografici e socio-culturali, *ghost stories* e classici semplificati. Questo significa che, nel caso in cui una biblioteca abbia una buona fornitura, qualsiasi allievo dovrebbe essere in grado di trovare un graded reader che si avvicina al suo livello di lingua e ai suoi interessi.

Un altro degli strumenti maggiormente citati quando si cerca di individuare i possibili strumenti utili per un percorso di ER in inglese lingua straniera sono sicuramente i fumetti o *graphic novels* (si vedano a titolo esemplificativo Cary, 2004; Renandya, 2007, p. 144 e Bryan, 2011, p. 119). Questi ultimi, infatti,

hanno il vantaggio di affrontare varie tematiche attraverso brevi porzioni di testo, senza risultare infantili (si veda Cary, 2004). Gli studenti principianti, inoltre, possono aiutarsi con le immagini per interpretare il significato del testo nel caso in cui determinate parole non siano chiare, senza dover ricorrere sempre a un dizionario e riuscendo dunque a gustarsi la lettura. Inoltre, i fumetti possono essere anche un ottimo strumento per allievi con dislessia. Come sottolineato da Chryssa Themelis e Julie-Ann Sime (2020) “[c]omics can appeal to learners with learning difficulties such as dyslexia. First, having fewer words to read per page can make reading less stressful and enable them to finish much faster. Secondly, comics can help the reader keep track of the plot or the characters, which may help some learners who struggle to remember the details of stories because of short term memory problems” (p. 4).

Accanto alla categoria dei fumetti, decisamente più studiata, ci sono gli albi illustrati. In letteratura non vengono spesso citati come strumenti utili per un percorso di ER, tuttavia anche questi ultimi possono risultare particolarmente validi. Essi, infatti, come i fumetti, contengono brevi porzioni di testo e sono accompagnati da illustrazioni significative. In questo caso, tuttavia, occorre prestare particolare attenzione al tipo di illustrazione proposta e ai temi affrontati. Alcuni albi illustrati potrebbero risultare infantili per allievi delle Scuole medie, minando così l’interesse e la motivazione degli allievi. Tuttavia, altri affrontano tematiche molto interessanti e sono illustrati in maniera particolarmente adatta anche a giovani adulti e adulti. Si considerino, a titolo esemplificativo, le seguenti pagine dell’albo illustrato “Lucia” di Roger Olmos, il quale tratta la tematica della cecità:



*She has breakfast,  
puts on her coat  
and leaves.*





Infine, alcuni studiosi citano come strumenti utili in vista di un percorso di ER le opere di narrativa per bambini, quella per giovani adulti e *magazines* (per più informazioni si veda Bryan, 2011, p. 119). In questo caso, credo che libri di narrativa per ragazzi e giovani adulti, ad eccezione di fumetti e albi illustrati, se non semplificati, siano troppo difficili per gli allievi di Scuola media, i quali hanno un livello di lingua inglese A1/A2. Gli unici libri che potrebbero rivelarsi adatti a loro risulterebbero particolarmente infantili.

Tra le riviste in lingua inglese, invece, è possibile trovare materiali particolarmente validi. Si pensi per esempio a titoli come *Speak Up* (con articoli dall'A2 al C1) oppure *Click* (A1, Mary Glasgow) e *Crown* (A2, Mary Glasgow), periodici pubblicati appositamente per studenti di lingua inglese, i quali contengono articoli di divulgazione adatti a ragazzi delle Scuole medie che affrontano i più svariati temi. Inoltre, anche sulla piattaforma MLOL (MediaLibraryOnLine), a disposizione gratuitamente di tutti gli allievi del Cantone, è possibile trovare riviste in lingua inglese per teenagers. Si tratta in questo caso di riviste non pensate per ragazzi che studiano l'inglese come lingua straniera, ma comunque molto accattivanti anche per loro poiché trattano argomenti interessanti per allievi delle Scuole medie, utilizzando una lingua abbastanza semplice. Si considerino come esempio esemplificativo le pagine dei periodici *Highlights*, *The Week Junior* e *Kayak Canada* (Allegato 1) disponibili gratuitamente per gli allievi della Scuole medie su MLOL attraverso la tessera della biblioteca scolastica.

### **3. Il caso studio: l'analisi del catalogo e dei prestiti di quattro biblioteche di Scuola Media Ticinesi**

#### **3.1 Metodologia**

Per capire quanto le biblioteche scolastiche ticinesi vengano utilizzate per incentivare possibili percorsi di ER in lingua inglese e siano adatte a questo compito, si è deciso di analizzare i cataloghi e i prestiti di quattro biblioteche scolastiche ticinesi e, una volta analizzati i dati, di proporre un'intervista semi-strutturata ai bibliotecari delle sedi prescelte per capire meglio i dati emersi ed anche i rapporti che i singoli intrattengono con i vari docenti di lingua straniera (nel caso specifico, di inglese).

La scelta delle quattro biblioteche non è stata casuale. Prima di tutto, per far sì che i risultati fossero il più possibile comparabili, si è deciso di prendere in considerazione i dati di biblioteche attive in sedi di Scuola media dove sono presenti tra i 200 e i 300 allievi per anno scolastico. Infatti, paragonare i dati di Scuole medie con un numero di allievi molto diverso tra loro sarebbe poco utile per vari motivi. Per esempio, il budget a disposizione dei bibliotecari varierebbe in maniera importante. In aggiunta, i prestiti risulterebbero falsati. È quasi scontato che i prestiti in una biblioteca all'interno di una sede con 600 allievi siano numericamente superiori rispetto a quelli di una biblioteca collocata all'interno di una sede con 300 allievi. Inoltre, sono state scelte due biblioteche per il Sottoceneri e due per il Sopraceneri. Questo per avere una panoramica anche in rapporto all'area geografica delle diverse biblioteche. Infine, siccome nel sistema scolastico ticinese sono presenti gli esperti di materia, i quali sono prima di tutto delle figure con le quali i vari docenti si possono confrontare in caso di bisogno ma che hanno anche una funzione direttiva e di aggiornamento, è stato deciso di scegliere tra le due biblioteche analizzate per ogni area geografica una biblioteca scolastica collocata in una sede all'interno della quale è presente un esperto di inglese. Con questa scelta, infatti, si vuole cercare di capire se nelle sedi in cui è presente l'esperto di materia i prestiti, l'acquisto di libri in lingua inglese e il rapporto tra bibliotecari e docenti di lingua è diverso oppure invariato.

Una volta scelte le quattro sedi in base agli elementi sopracitati, sono stati contattati i rispettivi bibliotecari per telefono o posta elettronica. Fortunatamente tutti quanti i bibliotecari scelti, dopo essere stati messi al corrente del presente studio, hanno accettato di partecipare di buon grado allo studio. I bibliotecari sono stati informati riguardo al fatto che la presente ricerca non vuole in nessun modo giudicare o criticare le collezioni, i prestiti delle singole biblioteche o le attività proposte, ma piuttosto, se necessario, proporre nuove vie affinché le biblioteche scolastiche di Scuola Media possano stimolare maggiormente le richieste provenienti da docenti o allievi rispetto a possibili percorsi di ER. Si tratta

dunque di una ricerca con un orizzonte costruttivo. Infine, i bibliotecari sono anche stati informati del fatto che le varie biblioteche prescelte rimarranno anonime. Infatti, all'interno della ricerca, queste ultime saranno semplicemente distinte con dei numeri (B1, B2, B3, B4). Anche quando ci si riferirà ai bibliotecari, si è deciso di utilizzare sempre la terza persona maschile singolare per evitare di dare informazioni riguardo al sesso del bibliotecario e rispettare in forma ancora maggiore l'anonimato.

I dati necessari all'analisi dei prestiti e dei cataloghi delle diverse biblioteche sono stati raccolti attraverso AleRep, portale dati controllato dal Sistema Bibliotecario Ticinese (SBT) accessibile solamente ai collaboratori SBT. Le stringhe di ricerca utilizzate sono state concordate con i diversi bibliotecari in base alla segnatura assegnata ai materiali in inglese delle diverse sedi. I dati estratti, inoltre, sono stati anonimizzati affinché nessun risultato contenesse informazioni sensibili degli utenti. Una volta raccolti e anonimizzati i dati, questi ultimi sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di tabelle pivot (Excel).

Per quanto riguarda le interviste, invece, si è deciso di proporre domande suddivisibili in tre categorie. Le domande guida, standard per tutti i bibliotecari intervistati, riguardano due categorie: il campo biblioteconomico e i rapporti intrattenuti dai bibliotecari con le altre figure del mondo scolastico (nel caso specifico, le figure che influenzano in una qualsivoglia misura gli acquisiti o la presenza di materiale relativo allo studio delle lingue straniere in biblioteca). Il questionario con le domande-guida si può trovare all'allegato 2. È poi stata definita una terza categoria di domande, ovvero le domande relative all'analisi dei dati raccolti da AleRep (prestiti e catalogo). Queste domande, tuttavia, sono differenti per le diverse biblioteche perché i dati raccolti, dopo essere stati analizzati, hanno fornito risultati molto diversi fra loro. Infine, è stato previsto di poter aggiungere domande specifiche per determinati bibliotecari nel caso in cui i dati precedentemente analizzati o le risposte ricevute durante l'intervista lo richiedano. Si tratta dunque di interviste semi-strutturate.

### **3.2 I prestiti e le collezioni**

In questa sezione verranno presentati i risultati ottenuti dall'analisi dei dati estratti da AleRep. Ci si riferirà alle diverse biblioteche, come precedentemente sottolineato, con le abbreviazioni B1, B2, B3 e B4. Per correttezza, si segnala che B1 e B4 sono le biblioteche del Sopraceneri, mentre B2 e B3 sono le biblioteche del Sottoceneri. Inoltre, nelle sedi delle biblioteche B2 e B4 è presente un esperto di materia. La tabella seguente (T1) riporta i dati relativi agli *items* adatti a letture estensive in lingua inglese disponibili nelle singole biblioteche.

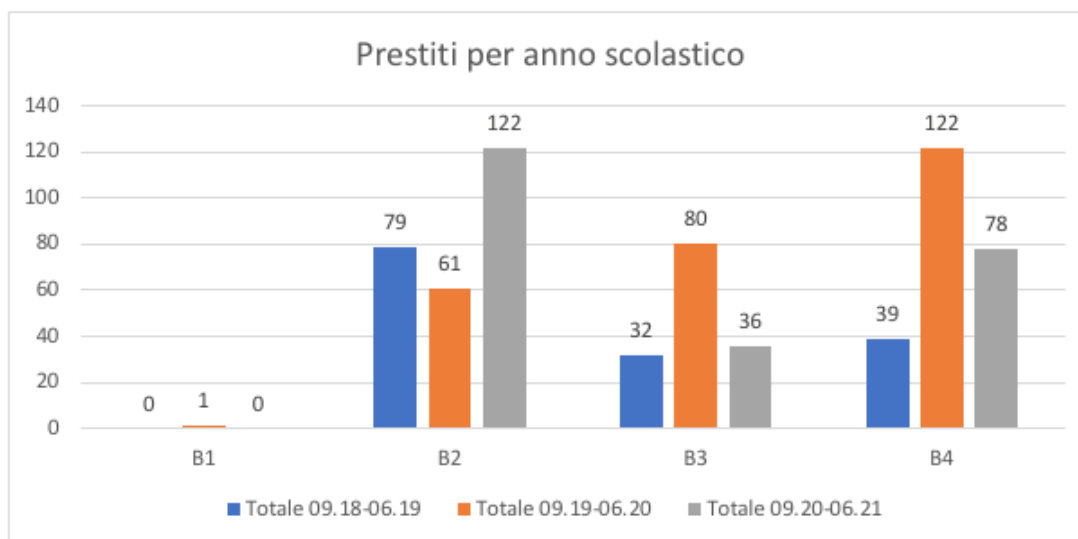
### T1: *items* adatti a letture estensive in inglese lingua straniera disponibili nelle singole biblioteche

Biblioteche	Numero di esemplari
B1	78 + rivista "I love English"
B2	210
B3	210
B4	182
Totale complessivo	680

Fin da subito si possono notare differenze sostanziali tra le singole biblioteche. B1 ha un numero estremamente inferiore di esemplari disponibili rispetto alle altre tre biblioteche, le quali invece si trovano a livelli abbastanza simili. Ciononostante, è l'unica biblioteca tra quelle studiate che dispone anche di una rivista cartacea in lingua inglese ("I love English"). Come abbiamo visto, Renandya e Jacobs (2002, p. 296-298) sostengono che una vasta collezione di materiali di vario genere sia essenziale per proporre buoni percorsi di ER e per stimolare i lettori. Proporre testi per tutti i gusti potrebbe dunque essere difficile per B1 e, di conseguenza, ci si può immaginare che, visto il numero di esemplari nettamente minori, anche i prestiti di questi materiali saranno meno frequenti.

In effetti, questa supposizione viene confermata dai dati relativi ai prestiti, che si possono osservare nel seguente grafico (G1) e nella tabella 2 (T2), nella quale è anche possibile vedere quanti sono i libri presi in prestito dai docenti (segnalati con la lettera D).

### G1: prestiti delle singole biblioteche per anno scolastico



## T2: prestiti delle singole biblioteche per anno scolastico e mese

Periodo		Biblioteche			
Anni	Mese prestito	B1	B2	B3	B4
2018	set		4	1	
	ott			11 (1D)	
	nov		14	16	15
	dic	0	15		
2019	gen		14	3	6
	feb		10		4
	mar		8		11
	apr		7	1	3
	mag		4		
	giu		3		
	Totale 2018/2019		0	79	32
Di cui docenti		0	0	1	0
2020	set		3	3	
	ott		1	22	15
	nov		1	26	23 (6D)
	dic		8	5	30
	gen	1	14	5	17
	feb		12	11	15
	mar		18	3	13
	mag			1	1
	giu		4 (1D)	3	8 (8D)
	ago			1 (1D)	
Totale 2019/2020		1	61	80	122
Di cui docenti		0	1	1	14
2021	set			4	
	ott			1	
	nov		16		22 (6D)
	dic		14	27	12
	gen		34	2	4
	feb		12	2	12 (4D)
	mar		14		6
	apr		13		17
	mag		5		4 (1D)
	giu		14		1
Totale 2020/2021		0	122	36	78
Di cui docenti		0	0	0	11
Totale complessivo		1	262	148	239
Di cui docenti		0	1	2	25

Da metà marzo: chiusura  
biblioteche causa COVID

Come si può notare, i prestiti delle varie biblioteche variano in maniera importante tra una biblioteca e l'altra. Tuttavia, questo risultato non è inaspettato. La bassissima mole di prestiti di B1 era prevedibile tenendo in considerazione il volume di *items* in lingua inglese adatti a una ER presenti in questa biblioteca. B2 e B4, invece, che sono inoltre le due sedi in cui è presente un esperto di materia, sono le biblioteche con un numero maggiore di prestiti. Colpisce B3, che con un patrimonio di *items* identico a B2, e di poco superiore a B4, raggiunge un numero di prestiti totale, sulla media dei tre anni, notevolmente inferiore rispetto alle altre due biblioteche. Ecco, dunque, che nelle interviste sarà particolarmente interessante scoprire quali strategie vengono messe in atto da B2 e B4 o dai docenti delle due sedi per stimolare i prestiti, cercando di indagare se ci sono delle diversità negli esemplari che compongono il fondo e se gli esperti di materia giocano un ruolo importante.

Un altro dato che stupisce particolarmente sono le oscillazioni dei prestiti effettuati che si possono notare non tra le diverse biblioteche, ma tra i diversi anni e i diversi mesi anche all'interno della stessa biblioteca. Infatti, se prendiamo B4 come esempio, possiamo vedere che nell'anno 2018/2019 sono stati effettuati 39 prestiti, nell'anno 2019/2020 122 e nell'anno 2020/2021 78. Anche i dati di B3 evidenziano delle oscillazioni molto simili. Inoltre, non sembra esserci un periodo in cui i prestiti sono abitualmente maggiori, come per esempio il mese di dicembre in vista delle vacanze natalizie. Sarà dunque particolarmente interessante scoprire quale spiegazione danno i diversi bibliotecari a queste variazioni. Inoltre, anche i prestiti dei docenti variano molto da sede a sede, e nei diversi mesi. In B1, per esempio, non sono presenti prestiti di docenti, in B2 e B3 sono quasi nulli mentre in B4 variano molto a dipendenza dell'anno scolastico (da 0 per l'anno scolastico 2018/2019 a 14 e 11 nei due anni successivi).

Per cercare di capire cosa c'è dietro a questi dati, potrebbe essere utile tenere in considerazione non solo il numero di *items* disponibili nelle diverse biblioteche, ma anche l'età dei vari *items*. Infatti, sappiamo che, come argomentato da Renandya e Jacobs (2002, p. 296-298) gli studenti devono avere accesso ad una collezione di materiali di loro interesse e non ci sono dubbi sul fatto che oggi più che mai gli interessi dei giovani cambino molto velocemente e dunque i libri è essenziale che siano recenti, soprattutto per quanto riguarda la divulgazione. Ci possono chiaramente essere delle eccezioni quando parliamo dei classici, che sono dei libri che generalmente non invecchiano. Tuttavia, anche in questo caso bisogna stare attenti. La prima edizione in lingua originale di *Alice nel paese delle meraviglie* (stampata per la prima volta nel 1865), potrebbe risultare stimolante per un madrelingua, poiché la lingua utilizzata è diversa dall'inglese al quale è abituato. Ciononostante, lo stesso non vale per uno studente di L2 di livello elementare o intermedio, che probabilmente troverebbe il testo estremamente difficile e non riuscirebbe a coglierne i significati nascosti. Lo stesso discorso si può fare per alcuni albi illustrati in

lingua inglese. Di conseguenza, sotto questo punto di vista, si potrebbe sostenere che in L2 i libri invecchiano più velocemente che in L1. Infine, anche la maniera in cui si presentano i libri è importante. Se una biblioteca ha solo libri in lingua inglese molto rovinati, con pagine scollate, chiaramente questo non invoglierà gli utenti a leggere i libri in questione.

Nella seguente Tabella (T3) è possibile vedere in che anno sono stati catalogati i diversi esemplari nelle singole biblioteche:

	Biblioteche				Totale complessivo	
	B1	B2	B3	B4		
<b>Anno di creazione item</b>						
2004	24		1		25	178 26%
2005	9		12		21	
2006	1		2		3	
2007		7			7	
2008	15	32	3		50	
2009		41	8	23	72	364 54%
2010	1	23		47	71	
2011		1	169	21	191	
2012		7	1		8	
2013	1	31	11	38	81	
2014	1	3	1		5	138 20%
2015	7			1	8	
2017	10	18			28	
2018		2	1	39	42	
2019		1	1	13	15	
2020		6			6	47
2021	9	38				
<b>Totale complessivo di items creati</b>	78	210	210	182	680	

In generale credo che ci si possa ritenere soddisfatti dell'aggiornamento della sezione di inglese lingua straniera del catalogo, la quale sembra essere rivista con una certa costanza. L'unica eccezione si può notare con B3, che negli ultimi anni ha fatto pochissimi acquisti (2 soli libri dal 2016 al termine dell'anno scolastico 2020-2021). Al fine di poter avere delle informazioni più chiare e complete sui dati appena analizzati, è essenziale basarsi sulle informazioni raccolte dai vari bibliotecari durante le interviste semi-strutturate, che saranno illustrate qui di seguito.

### **3.3 Le interviste**

I bibliotecari sono stati intervistati nel mese di dicembre 2021. Tre interviste sono state svolte telefonicamente, mentre una di persona. Si ricorda che le domande-guida per le interviste semi-strutturate si possono trovare nell'Allegato 2. Di seguito vengono riportate le informazioni ritenute preziose emerse dalle interviste.

Prima di tutto, in tutte quante le biblioteche, come materiale adatto a letture estensive, sono presenti sia classici semplificati che libri di divulgazione. I vari volumi, inoltre, sono divisi per livelli e hanno uno spazio a loro dedicato. Quello che è interessante sottolineare, tuttavia, sono le differenze emerse dalle risposte dei vari bibliotecari. In B1, per esempio, sono presenti in misura decisamente maggiore i classici semplificati rispetto ai libri di divulgazione e lo scaffale con i libri in lingua, malgrado sia in una posizione molto visibile, non è segnalato in nessuna maniera. Ciononostante, per il futuro c'è il desiderio di segnalare questo spazio con un cartello. In tutte le altre biblioteche, invece, questa zona risulta già ora facilmente individuabile grazie alla segnaletica. Il bibliotecario di B2, inoltre, segnala che nella sua biblioteca sono disponibili libri in inglese con quattro livelli di difficoltà differenti, ma che sono presenti in misura nettamente maggiore i libri dei primi due livelli (starter e A1). Gli altri bibliotecari, invece, non sottolineano differenze importanti sotto questo punto di vista.

Per quanto riguarda l'abilità dei singoli bibliotecari nel saper scegliere i libri adatti agli allievi di scuola media e le loro conoscenze delle offerte presenti nel mondo dell'editoria, i risultati sono molto diversi. Tre bibliotecari su quattro (B1, B2 e B3) ritengono di conoscere le offerte presenti nel mondo dell'editoria rispetto soprattutto ai libri semplificati, ma solamente due su quattro (B2 e B3) si sentono in grado di scegliere i libri adatti agli allievi di scuola media. Un bibliotecario (B1), infatti, malgrado conosca bene quanto offerto dalle varie case editrici, non sapendo il livello di inglese raggiunto dagli allievi di Scuola Media al termine della 3° e della 4° media, preferisce chiedere aiuto ai docenti di lingua quando si tratta di acquistare questo genere di materiale. Infine, un bibliotecario (B4) non pensa di conoscere le offerte dell'editoria e il livello degli allievi in inglese negli anni in cui frequentano la scuola



media quanto necessario per compiere una scelta ben calibrata e, di conseguenza, una volta ricevuti i cataloghi delle varie case editrici, li consegna ai docenti di inglese. Sono poi gli stessi docenti che scelgono cosa acquistare.

In relazione a quanto appena discusso vale la pena sottolineare, tuttavia, che tutti quanti i bibliotecari alla domanda “Come decide quali acquisti effettuare?” hanno citato anche i docenti di lingua. Il bibliotecario di B3 sceglie di basarsi soprattutto sulle sue competenze di bibliotecario e tiene l’aiuto dei docenti come uno strumento extra a sua disposizione, prendendo spunto per esempio dai libri che escono maggiormente in prestito. Altri, invece, come i bibliotecari di B1 e B2, mettono sullo stesso piano l’aiuto dei docenti, le informazioni che possono recuperare dall’esperienza svolta in biblioteca (prestiti, studio del fondo della biblioteca per identificare libri rovinati che devono essere cambiati, informazioni ricevute da altre bibliotecari rispetto ai prestiti che vanno maggiormente, ecc.) e le loro personali valutazioni delle diverse offerte e, solo una volta tenuti in considerazione tutti questi elementi, prendono delle decisioni e procedono all’acquisto.

È importante sottolineare che quando ho domandato ai bibliotecari quali materiali in lingua inglese conoscono adatti agli allievi di Scuola media, solo due bibliotecari mi hanno parlato delle offerte di riviste in lingua (B1 e B4), mentre nessuno ha citato le riviste gratuite su MLOL. Dopo una mia domanda specifica, tutti quanti i bibliotecari hanno ammesso di essere a conoscenza dell’esistenza delle riviste per *teenagers* in lingua inglese su MLOL ma di non aver mai pensato di proporre ai docenti l’utilizzo di queste ultime per attività didattiche. Al contrario, il bibliotecario di B3 ha detto di aver più volte consigliato di sfogliare riviste su argomenti specifici (es.: moto, auto e videogiochi) anche in altre lingue durante la classica presentazione della biblioteca a inizio anno. Sempre lo stesso bibliotecario, come strumenti utili in lingua inglese, ha anche menzionato i canali di divulgazione su youtube o instagram che offrono prodotti che potrebbero essere classificati sotto la categoria Edutainment<sup>1</sup>, sottolineando come, in questo caso, per proporre un buon percorso, sia essenziale la collaborazione con il professore di lingua.

L’ultima domanda relativa al campo biblioteconomico riguarda la pubblicizzazione dei libri in lingua inglese all’interno della sede. I bibliotecari di B2 e B4 non pubblicizzano ai ragazzi i libri in questione, ma piuttosto ne parlano con i docenti. Il bibliotecario di B4, nel caso specifico, manda un bollettino di avviso ai docenti ogni volta che arrivano libri nuovi. Questi due bibliotecari ritengono che la pubblicizzazione dei vari materiali venga già svolta in maniera eccelsa dai docenti che richiedono ai

---

<sup>1</sup> Edutainment: settore dell’editoria multimediale i cui prodotti uniscono all’intento educativo quello di divertire chi deve apprendere una determinata materia (treccani.it).

ragazzi di leggerli come compito, per presentazioni e altre attività simili. Il bibliotecario di B2, tuttavia, sottolinea anche che quando viene avvisato con anticipo dal docente di lingua dell'arrivo della classe in biblioteca, egli espone sui tavoli della biblioteca i vari *items* disponibili per facilitarne la consultazione. Anche i bibliotecari di B1 e B3 parlano dei diversi materiali disponibili con i docenti, ma i risultati sono diversi. Nel caso di B1, la cosa sembrerebbe non aver dato molti frutti e dunque il bibliotecario sta cercando ora di pubblicizzarli direttamente ai ragazzi spostandoli in delle zone più visibili, anche perché lo stesso bibliotecario lavora anche in un'altra sede del Sopraceneri dove segnala che questi libricini sono tra i materiali maggiormente presi in prestito ed è dunque consapevole del loro potenziale. Per quanto riguarda B3, invece, vengono organizzate con la collaborazione dei docenti delle presentazioni dei vari materiali con annessa discussione sulla loro utilità ed esposizione delle tematiche affrontate nei vari libri proposti, così da permettere ai ragazzi di scegliere i libri che maggiormente si avvicinano ai loro interessi. Anche le risposte alle domande della seconda categoria, ovvero quelle relative ai rapporti trattenuti dai bibliotecari con le altre figure del mondo scolastico, hanno dei tratti comuni ma pure molte differenze. Per quanto riguarda le figure con cui interagiscono più spesso in relazione all'acquisto dei libri in lingua inglese, tutti i bibliotecari hanno citato i docenti di lingua, ma mai gli esperti di materia. Infatti, nelle sedi in cui gli esperti di inglese non sono presenti, i bibliotecari hanno detto di non aver mai avuto la possibilità di incontrarli. Un bibliotecario (B3), tuttavia, ha avuto la possibilità, in una sola occasione, di discutere con l'esperto di un'altra materia e l'ha trovata un'esperienza arricchente. Nelle due sedi in cui gli esperti di materia sono attivi (B2 e B4) i bibliotecari hanno sottolineato che questi ultimi collaborano agli stessi livelli degli altri docenti. Il bibliotecario di B4, tuttavia, che lavora anche in una sede in cui non è presente l'esperto di materia, ha voluto sottolineare che nella sede in cui l'esperto è presente il settore di lingua inglese è decisamente più sviluppato e curato e, di conseguenza, si potrebbe ipotizzare che questa presenza abbia, in effetti, un'influenza.

Inoltre, tutti quanti i bibliotecari ritengono che uno scambio di informazioni sulle letture estensive proposte in classe tra docenti di italiano e di inglese e collaborazioni interdisciplinari tra queste due materie siano auspicabili ma, tuttavia, si pongono in maniera diversa nei confronti della tematica. I bibliotecari di B1 e B4, infatti, non saprebbero come muoversi a questo riguardo, ma rimangono disponibili in caso di richiesta da parte dei docenti. B1, nel caso specifico, ribadisce la sua mancanza di conoscenza rispetto al livello di inglese degli allievi delle scuole medie e dunque anche la sua difficoltà nel poter progettare attività simili. I bibliotecari di B2 e B3, invece, propongono già alcune attività, forse anche perché sono gli unici ad aver già organizzato dei progetti con i docenti di lingua nella sede. Il bibliotecario di B3 consiglia la creazione di video in cui recensiscono libri letti in inglese in italiano (o

viceversa), mentre quello di B2 propone incontri in biblioteca in cui vengono presentati i libri di alcuni autori anglofoni presenti in biblioteca in lingua italiana, dopo aver affrontato il tema della letteratura anglofona in classe. Quest'ultima attività è già stata svolta ed ha avuto molto successo. La lista dei libri proposti dalla docente di inglese per l'attività appena citata si può trovare all'allegato 3.

Anche per quanto riguarda la possibilità di avere un supporto più puntuale da parte dei docenti di lingue, sia per l'acquisto di libri che per la promozione dei suddetti, tutti quanti i bibliotecari si sono dimostrati interessati anche se in forme diverse. Il bibliotecario di B4, per esempio, ha risposto con un entusiastico "Certo!" mentre quello di B2 ritiene che si possa sempre fare di più ma che in realtà al momento la cosa sembrerebbe già funzionare abbastanza bene.

Infine, alcune scoperte interessanti sono anche state fatte in relazione alle domande sull'analisi dei dati raccolti da AleRep (prestiti e catalogo). Il bibliotecario di B1 non riesce a dare una vera spiegazione ai prestiti quasi pari a zero. Egli, infatti, lavora anche in un'altra biblioteca nella quale i prestiti di questi esemplari funzionano bene. Ha detto di aver provato ad attirare i docenti verso questi strumenti, spiegando loro quali attività vengono svolte nell'altra sede, ma anche se sembravano entusiasti, al momento non ci sono stati riscontri. È importante anche sottolineare che lavora in quella sede solo da due anni, e uno dei suoi obiettivi è proprio quello di cercare di risolvere questa situazione.

Gli altri bibliotecari, invece, spiegano le oscillazioni dei prestiti nei diversi anni e nei diversi mesi in maniere molto simili. Infatti, concordano sul fatto che il fattore che sembrerebbe dalla loro esperienza influenzare maggiormente il flusso di prestiti sono i docenti stessi e le attività da essi organizzate in collaborazione o meno con il bibliotecario. Se infatti i docenti invogliano i loro studenti e propongono diversi tipi di attività, i prestiti salgono, altrimenti rimangono piuttosto bassi. Questo spiega anche il motivo per il quale i prestiti sono così oscillanti. Infatti, dipendono in maniera quasi diretta dalle attività proposte dai docenti di inglese. Se in un mese viene richiesto agli allievi di svolgere un'attività su questi libri semplificati, allora in quel mese i prestiti risulteranno particolarmente alti. Il bibliotecario di B3 sottolinea come, purtroppo, alcuni docenti non sembrerebbero rendersi conto dell'importanza delle attività di ER e del fatto che queste attività, se introdotte e svolte nella maniera corretta, piacciono molto agli allievi.

Infine, tutti quanti i bibliotecari concordano che per quanto riguarda i dati relativi all'anno 2019-2020, il Covid potrebbe aver giocato un ruolo fondamentale. Dal 10 marzo all'11 maggio 2020 c'è stata la sospensione dell'attività didattica in presenza. Le biblioteche scolastiche, durante questo periodo, sono rimaste chiuse al pubblico. I bibliotecari potevano scegliere se andare a lavoro, ma gli spazi non erano usufruibili da persone esterne. Generalmente i bibliotecari hanno lasciato la possibilità agli utenti di

prenotare gli esemplari online, ma anche nel momento di consegna e restituzione dei libri bibliotecari ed utenti non si potevano incontrare. I libri venivano lasciati all'esterno della biblioteca, per permettere agli utenti il ritiro. Infatti, non va dimenticato che il periodo di sospensione della scuola ha coinciso anche con una serie di fobie, come l'idea che il virus possa trasmettersi attraverso i libri. I bibliotecari si sono dunque trovati a dover adottare protocolli complicatissimi per la consegna e la restituzione dei libri. Come possiamo immaginare, il numero dei prestiti di libri in questo periodo è diminuito drasticamente. Alcuni allievi hanno sfruttato l'opportunità di poter prendere libri in prestito in biblioteca attraverso la prenotazione online, la quale era stata ampiamente sponsorizzata dalla maggior parte delle biblioteche scolastiche con video esplicativi su moodle. Ciononostante, si trattava di un numero decisamente inferiore di utenti rispetto alla media.

Dopodiché è iniziato un periodo di rientro in classe parziale, durante il quale gli allievi frequentavano la scuola in momenti alterni. Anche in questa fase, le biblioteche hanno dovuto sottostare ad alcune regole ferree. Ogni biblioteca aveva un numero massimo di utenti che potevano accedere contemporaneamente, e in biblioteca non ci si poteva fermare a studiare o consultare libri, ma bisognava prendere in prestito libri a cui si era interessati e uscire il prima possibile. È chiaro che queste regole non facevano sentire gli utenti i benvenuti. Inoltre, va anche considerato che, oltre alle prenotazioni online, nel periodo analizzato è stata sostenuta in maniera importante anche la biblioteca online MLOL. I prestiti avvenuti in MLOL, tuttavia, non compaiono in AleRep. Di conseguenza, questi prestiti non risultano nell'analisi svolta per questo lavoro.

Per concludere, al bibliotecario di B3 è anche stato domandato come mai negli ultimi anni non sono stati comprati nuovi libri semplificati. Il bibliotecario ha spiegato che l'aggiornamento del catalogo dipende molto dall'uso dei singoli libri. Siccome negli ultimi anni quella sezione non è stata tra le più usate, ha preferito puntare su altre sezioni. Inoltre, il bibliotecario è anche stato informato da uno dei docenti titolari che gli allievi possono trovare questo genere di libri anche all'interno della sua aula, dove è presente una mini-biblioteca. Di conseguenza, molti allievi riescono a usufruire di questi strumenti anche senza passare dalla biblioteca. In qualsiasi caso, ora vorrebbe ricordare ai vari docenti che è possibile pianificare delle collaborazioni, come per esempio le presentazioni dei libri semplificati in biblioteca, per incentivare l'utilizzo di questi strumenti. Se queste attività dovessero avere successo, sicuramente nei prossimi anni acquisterà nuovi libri semplificati.

### 3.4 Considerazioni generali e proposte

Dopo aver analizzato i dati raccolti da AleRep e aver esaminato i risultati delle interviste ai bibliotecari, è ora possibile fare alcune considerazioni sull'utilizzo della biblioteca a scopo didattico da parte dei docenti di lingua inglese in relazione a percorsi di ER. In maniera più precisa, ci si focalizzerà sui punti che sembrerebbero avere un maggior impatto per poi poter proporre delle linee guida per il futuro.

L'elemento che sembra influenzare maggiormente l'effettivo utilizzo della biblioteca come strumento a disposizione dei docenti è senza dubbio la presenza di una collezione di esemplari ricca, diversificata e di facile reperibilità. Infatti, la differenza nei prestiti di B1, dove sono disponibili pochi esemplari e non è presente una segnaletica, rispetto a B2, B3 e B4, nelle quali il numero di esemplari disponibile è maggiore e lo spazio dedicato ai libri semplificati segnalato in maniera chiara, è particolarmente evidente. Inoltre, anche l'età degli esemplari sembrerebbe poter giocare un ruolo importante. Infatti, nelle biblioteche B2 e B4, in cui il catalogo viene aggiornato con una certa frequenza, il numero di prestiti è decisamente superiore rispetto a B3, malgrado il numero di esemplari sia equiparabile.

Un altro elemento che non può essere sottovalutato è la collaborazione con i docenti e la pubblicità che questi ultimi fanno al materiale in lingua. Tutti quanti i bibliotecari, infatti, sembrano sottolineare come tutto possa cambiare a dipendenza dei docenti in sede. I bibliotecari di B2 e B4, ovvero quelli che operano nelle biblioteche con un flusso di prestiti superiore per quanto riguarda gli esemplari in lingua inglese, sottolineano come all'interno della loro sede non sia compito del bibliotecario promuovere coi ragazzi gli strumenti in lingua, ma come di questo aspetto se ne occupino i docenti stessi proponendo attività. Il bibliotecario può occuparsi del passaggio di informazioni al docente e di un sostegno puntuale riguardo agli strumenti sul mercato, ma sono i docenti i punti di riferimento dei ragazzi ed è la loro pubblicizzazione quella che ottiene un maggior successo. Infatti, anche le grandi variazioni nei prestiti vengono spiegate dai bibliotecari intervistati proprio con l'avvio o meno di attività da parte dei docenti. Inoltre, una buona collaborazione tra docente e bibliotecario sembrerebbe essere fondamentale anche per l'acquisto di materiale del livello corretto siccome non tutti i bibliotecari intervistati si sono detti in grado di svolgere questo compito autonomamente.

Infine, anche la presenza degli esperti in sede sembrerebbe poter giocare un ruolo, anche se si tratta puramente di un'ipotesi. Infatti, B2 e B4, oltre ad avere il maggior numero di prestiti sono anche le due biblioteche dove sono presenti gli esperti di materia.

Grazie a queste riflessioni, è ora possibile proporre, sia a bibliotecari che a docenti, degli elementi su cui lavorare maggiormente per permettere in futuro alle biblioteche di occupare un ruolo ancora più centrale

rispetto alle proposte di percorsi didattici basati sulla lettura estensiva in lingua inglese. In maniera più specifica, si suggerisce ai bibliotecari di arricchire con costanza la sezione di libri ed esemplari diversi in lingua inglese, così che sia sempre aggiornata, segnalando la loro presenza in maniera chiara e suddividendo i livelli così da facilitare la scelta degli allievi o dei docenti interessati. A questo proposito, siccome nessuno ha parlato durante le interviste degli strumenti disponibili su MLOL (sia riviste che letture semplificate) si invita i bibliotecari a sostenere maggiormente questo strumento – che è gratuito e può fornire materiali validi, di livelli differenti e soprattutto che affrontano tematiche diversificate – e i docenti a sfruttarlo con più costanza. Potrebbe essere infatti difficile per i bibliotecari acquistare con una certa costanza libri o altri strumenti come, per esempio, riviste in lingua inglese che si focalizzano sulle tematiche di interesse attuale per gli allievi delle scuole medie, se non altro per una questione puramente economica. I bibliotecari non hanno a loro disposizione un fondo dedicato solamente alle letture estensive e dunque non sempre possono dedicare una parte del loro budget a questo scopo. Ecco, dunque, un motivo in più per puntare su MLOL: si tratta di uno strumento gratuito e sempre aggiornato.

Infine, si consiglia a bibliotecari e docenti di instaurare una collaborazione assidua. I bibliotecari dovrebbero aggiornare i docenti sulle novità editoriali e mostrare disponibilità nell'accompagnarli in percorsi di lettura estensiva. I docenti invece dovrebbero contattare il bibliotecario quando pianificano i percorsi di lettura estensiva, evitando di sottovalutare l'aiuto che quest'ultimo può fornire. Un esempio di percorso potrebbe essere quello di creare un concorso in cui gli allievi devono creare un segnalibro a partire dalla lettura di un testo in lingua inglese. Si potrebbero poi esporre i diversi segnalibri in biblioteca per una settimana e chiedere agli allievi della scuola di votare il migliore. In questo caso sarebbe anche possibile collaborare con i docenti di arte, trasformando così l'attività in un'esperienza interdisciplinare. Un'altra idea potrebbe essere quella di creare un file in cui vengono presentate diverse attività da svolgere in collaborazione con la biblioteca, per dare ai docenti degli spunti su cui lavorare. Allo stesso modo, si consiglia ai docenti di sfruttare il supporto che i bibliotecari possono offrire loro come esperti in campo biblioteconomico.

#### 4. Conclusioni

Questo studio ha permesso di osservare l'utilizzo delle biblioteche scolastiche da parte dei docenti di lingua straniera inglese e, di riflesso, da parte dei diversi allievi. Si è potuto notare che le biblioteche scolastiche sono già utilizzate da alcuni colleghi di inglese lingua straniera come risorsa didattica a loro disposizione. Ciononostante, dai risultati si evince che malgrado le differenze non sembrano essere legate a questioni geografiche il loro utilizzo non è uniforme e, soprattutto, potrebbe essere maggiormente incentivato.

La mancanza di uniformità potrebbe essere attribuita alle principali difficoltà legate al concetto di ER, tra cui per esempio la mancanza di tempo e di materiali adatti e accattivanti in lingua inglese (livello A1-A2), le forti inibizioni nei confronti dei percorsi di ER di alcuni docenti o quelle nei confronti della lettura in lingua straniera – percepita come un mero esercizio scolastico – di alcuni allievi (cfr. capitolo 2.2.2). Tuttavia, grazie alle riflessioni portate a termine, si sono potuti identificare degli elementi sui quali sarebbe utile lavorare maggiormente in futuro per permettere alle biblioteche di occupare un ruolo ancora più centrale rispetto alle proposte di percorsi didattici di ER in lingua inglese, sia nei casi in cui questo ruolo è già parzialmente sfruttato, sia in quelli in cui al momento la collaborazione con la biblioteca di sede sembra quasi nulla. Più precisamente, è stato proposto ai bibliotecari di aggiornare e arricchire con più costanza la sezione di esemplari in lingua inglese, proponendo testi di livelli e generi differenti e segnalando la loro presenza in maniera chiara, senza dimenticare la creazione di settori che possano agevolare la scelta dei libri da parte degli utenti. Inoltre, sia a bibliotecari che a docenti è stato consigliato di sfruttare al massimo le risorse messe a disposizione da MLOL e di comunicare maggiormente tra di loro, così da poter sfruttare anche le opportunità che le collaborazioni possono fornire.

Se docenti di lingua straniera e bibliotecari in futuro si focalizzeranno maggiormente su questi punti, la biblioteca di sede diventerà a tutti gli effetti una risorsa extra a disposizione di docenti e allievi, in grado di accompagnarli verso percorsi di ER, sfruttando così i vari vantaggi offerti da quest'ultima: un miglior sviluppo del lessico, una migliore comprensione della grammatica della L2, una lettura più veloce, una migliore capacità di comprensione di argomenti diversi, più sicurezza e motivazione nei confronti della lingua, lo sviluppo di un'attitudine positiva nei confronti della lettura e lo sviluppo di una routine di lettura individuale (cfr. Willy A. Renandya e George M. Jacobs, 2016). Tutto questo, chiaramente, sarà accompagnato da uno sviluppo di competenze che permetteranno agli allievi di sviluppare un'attitudine positiva nei confronti dell'apprendimento continuo (*long-life learning*).

## 5. Allegati

### 5.1 Allegato 1



### LEAPI

Figure skaters perform six types of jumps. The begin while the skater goes back ward. Only the Axel starts from a forward motion. The six moves are divided into two types: toe jumps and edge jumps.

**Highlights** 16

**MUSIC**  
All kinds!

**SCHOOL SUBJECT**  
Biology

**FOOD**  
Spicy ramen

**Alysa's Favorites**

(Continued from page 15)

**How much do you travel each year, and do you have a favorite place to visit?**  
I am usually away between two and three months a year. I like going to new places, like Italy and Hong Kong. Italy was one of my favorites—I loved the gelato (their ice cream), especially the Nutella, chocolate, and pistachio flavors. I also love to go sight-seeing.

**Being away from home so much, what is school like for you?**  
I'm in an online high school. I take classes, usually at the rink, when I'm not practicing.

**Do you miss not having in-person classmates?**  
Well, I train with one of my best friends and she is an online student, too, so we kind of do go to school together.

**One of our readers, Jo, age 11, asks: How old were you when you started skating?**  
My dad took me and one of my sisters to the rink for the first time when I was five. I seemed to enjoy skating, so he asked if I wanted to do group lessons, and I said yes. I started competing when I was six.

**Shawn, age 12, asks: Do you ever get stage fright?**  
I do get nervous before I perform, but I remember that I've done this so many times in practice. I tell myself, I know how

**BLADES OF A FEATHER**  
Lots of ice sports use skates, but they're not all the same!

**FIGURE SKATE**  
The long blade helps skaters glide and carve perfect arcs. The toe pick helps with jumps and spins.

**HOCKEY SKATE**  
The tough boot offers protection. The light, curved blade is built for speed, quick turns, and stops.

**to do this, and I kind of slip into automatic pilot. It's a muscle-memory kind of thing.**

**Bruce, age 10, asks: How hard was it to learn a triple Axel?**  
Oh boy, that was tough. It was very hard to learn. I started learning off-ice. First I had to visualize what needed to be done. In the beginning, I could do a simple Axel, then a double, and finally I tried a triple. I fell right away, but practice makes perfect. It took about two months for me to master.

**Tell us about the quadruple Lutz.**  
That took about two months too. The first time I try a new move in competition, I'm always nervous, but excited.

**In a competition, Alysa has to do seven jumps, three spins, and a step sequence in less than four minutes!**

**What do you love about figure skating?**  
I love the fact that there is no limit to what you can learn.

**Do you get upset if you fall or make a mistake on the ice?**  
Everyone falls—it just happens. Once you fall, you can't do anything about it, so I just move on and don't let it get to me.

**Do you have any words of advice for Highlights readers?**  
Stay positive, and good things will happen! 17

**Highlights**





## Around the world

### New York, US

#### World's longest race round the block

On 17 October, Adam Merzino won the world's longest official foot race. From his St. Anthony Self-Storage, Merzino ran around the same half-mile block in Queens, New York, 5,649 times. The race began on 5 September and Merzino, from Italy, finished the 3,100 miles in 42 days.



Winner Adam Merzino.

### Portugal

#### Large plant and flower survey finished

After 39 years the first entry into a book cataloguing all the plants and flowers on the Iberian peninsula (the land mostly occupied by the countries of Portugal and Spain) has been completed. More than 250 scientists worked on the Florística e mycologica. It lists 6,120 species, 22% of which do not grow anywhere else in the world.



The Florística e mycologica. It is the survey.

### Gaeta

#### Super-sized sunfish is caught

A record-breaking two-tonne sunfish has been caught off the coast of Gaeta, a Spanish territory and port city in north Africa. Sunfish are the ocean's largest bony fish, but the size of this specimen shocked a local scientist, who examined the fish after it was caught by a fishing boat. The sunfish was safely released back into the water.



A sunfish.



### Madrid, Spain

#### Sheep take over capital

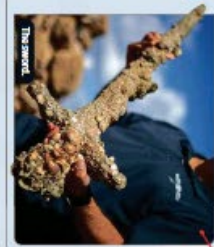
Sheep roamed over the streets of Madrid on 26 October. It was for an annual 'sheep festival' in a traditional route through the capital city to transport sheep to another part of the country for winter grazing. Sheep were accompanied by music and dancing. The parade was the first since 2019. Last year's was cancelled due to coronavirus.



### Haifa, Israel

#### Ancient sword is found

An amateur diver has discovered a 3900-year-old sword off the coast of Haifa, in northern Israel. Shimon Kazan found the weapon in the sand. According to researchers the metal-hung sword, which is made of iron and covered in chalk, probably belonged to a knight who fell into the sea or lost the weapon at battle. It will be displayed, stored, and then put on display for the public to see.



The sword.

### Carpathian mountains, Romania

#### Towers is emptied by bears

Bears have been camping through Romania's Carpathian mountains in central Romania eating rabbits, bees, running through residents' back gardens and going into supermarkets. Some residents were told to go outside. "Sometimes we have to call the fire police in the morning to come them away so our children can go to school," one of them told The Times.



## Around the world

### Alghitanian

#### Millions face serious food crisis

Millions of people in Afghanistan face serious food crisis, the UN's aid agency (WFP) has said. The WFP says around 27 million Afghan face food shortages and has asked countries to urgently provide money and support to get food to people who need it.



Food being distributed in the country.

### Tokyo, Japan

#### Princess Mako gets married

Princess Mako married her non-royal boyfriend, Kei Komuro, on 26 October. The princess, who is the Emperor's only daughter, married Komuro at a ceremony in Tokyo. Komuro is not a member of the imperial family. "I would like to spend my life with the person I love."



Kei Komuro and Princess Mako.

### India

#### Billionth Covid-19 jab administered

India has administered more than one billion Covid-19 vaccines, according to its government. A vaccine is a medicine that trains the body to fight a disease using its own defences. The vaccination programme began on 15 January and has given one dose to three quarters of the country's 844 million adults; 31% have had two doses.



Doctors vaccinate the second milestone.

## HISTORY MYSTERY

# ODD MONUMENTS

Forget the serious historic commemorations. These ones are definitely on the unusual side. Which do you think are real and which fake?

### Le Grand Rassemblement

This eerie collection of statues changes with every tide. Known in English as The Great Gathering, it's a group of roughly carved figures that stands on the south shore of the St. Lawrence River near Mont-Joli, Que. There are about 100 of the statues now. Many of them disappear and reappear as the tides go in and out.



### TYRANNOSAURUS Rex

If you go waaaaay back in our history, you're likely to trip over some dinosaur bones, especially around Drumheller, Alberta. That's where you'll find this gigantic statue of T-Rex, described as the world's largest dinosaur. How big is it? Try 4 1/2 times bigger than a real T. rex. You have to climb 106 steps to get to the viewing area inside the statue's mouth, which has room for you and 11 friends.



### GIANT TOONIE

Brent Townsend, the artist who created the image of the polar bear in the centre of our two-dollar coin came from Campbellford, Ontario. The toonie first came into use in 1996. Soon after, Campbellford decided to honour Townsend with a giant version of the coin. The one you can visit now is the second version. It's more than eight metres high and five metres wide.



Letida Spence

16 **KAYAK SEP 2021**

### GIRL IN a WETSUIT

Sure, the statues of a young woman sitting on a rock and gazing out over the water near Vancouver's Stanley Park looks familiar. It's a lot like The Little Mermaid in Copenhagen, Denmark. That one is protected by a law saying it can't be copied. So the one in Vancouver has a young woman sitting on a rock and gazing out over the water ... while wearing a wetsuit.



### DANGER ON EDGE

Many people in Saskatchewan come from Ukrainian backgrounds. So it's not surprising they would celebrate that heritage with a special statue in Melfort honouring legendary Ukrainian-Canadian folk dancer Anton Kushnir. It shows him doing a dance called the hoprek. The statue is carefully balanced on one foot. But time and weather are wearing the tip-toe point away, leaving people worried the statue might soon collapse.



### La Leçon

Stressed-out students can relate to this statue in Montreal. Sitting right across from the gates of McGill University, it shows a frazzled young man working away on his laptop while a squirrel steals his lunch. Over the years, people have stuck things on the computer screen, like a fake error message that said "Too Much Time Wasted On Social Media!"



17 **KAYAK SEP 2021**

## 5.2 Allegato 2

Domande guida per le interviste semi-strutturate.

Gruppo 1: domande relative al campo biblioteconomico

1. Che tipo di materiale offre la sua biblioteca in lingua inglese? (solo easy readers /romanzi o anche tematiche tipo *Factfiles*?)
2. I libri in lingua inglese all'interno della sua biblioteca hanno uno spazio a loro dedicato? Se sì, com'è segnalato questo spazio?
3. Si sente in grado di scegliere libri adatti agli allievi di Scuola Media in lingua inglese e conosce le varie offerte presenti nel mondo dell'editoria?
4. Quali materiali per allievi di lingua straniera inglese conosce che sono adatti agli allievi di Scuola Media?
5. Come decide quali acquisti effettuare?
6. Come pubblicizza i libri in lingua inglese all'interno della sua sede?

Gruppo 2: domande relative ai rapporti trattenuti dai bibliotecari con le altre figure del mondo scolastico (nel caso specifico inerenti allo studio delle lingue straniere)

1. Quali sono le figure con cui interagisce più spesso in relazione all'acquisto dei libri in lingua inglese?
2. Nel caso in cui all'interno della sua sede non sia presente un esperto di materia, ha mai interagito con esperti di materia (p.es.: quando vengono nella sua sede per delle visite)?
3. Secondo lei è necessario che tra i docenti di italiano e di inglese ci sia uno scambio di informazioni sulle letture estensive proposte in classe? Vede possibilità di collaborazioni interdisciplinari tra queste due materie nella lettura estensiva? Nel caso, avrebbe anche dei testi da proporre?
4. Ha mai organizzato dei progetti con i docenti di lingua inglese della sua sede?
5. Le farebbe piacere avere un supporto più puntuale da parte dei docenti di lingue, sia per quanto riguarda l'acquisto di libri che per quanto riguarda la promozione dei suddetti?

Gruppo 3: domande relative all'analisi dei dati raccolti da AleRep (prestiti e catalogo). Domande diverse in base ai diversi risultati raccolti.

## 6. Bibliografia

- Bamford, J., & Day, R. R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher*, 21(5). <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2132-extensive-reading-what-it-why-bother>
- Bryan, S. (2011). Extensive Reading, Narrow Reading and second language learners: Implications for libraries. *The Australian Library Journal*, 60(2), 113–122.
- Caminito, M. (2021). La legge per la promozione e il sostegno della lettura: Focus sulle biblioteche scolastiche. In L. Marquardt, G. Moretti, & A. L. Morini (A c. Di), *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: Concetti in trasformazione* (338–341). Ledizioni.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Heinemann.
- Divisione della scuola. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>
- Fisher, T., Sharples, M., Pemberton, R., Ogata, H., Uosaki, N., Edmonds, P., Hull, A., & Tschorn, P. (2012). Incidental Second Language Vocabulary Learning from Reading Novels: A Comparison of Three Mobile Modes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 4(4), 47–61.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431–440.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (1994). *Il manifesto IFLA/UNESCO sulle biblioteche pubbliche 1994*. <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-it.pdf>
- Marquardt, L. (2010). La biblioteca scolastica in Europa. *AIB notizie*, 22(6), 8–10.
- Ministero della pubblica istruzione. (1999). *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche 1999-2000*. Ufficio di coordinamento per l'autonomia.
- Osservatorio culturale del Cantone Ticino (A c. Di). (2021). Intervista a Maria Teresa Araya. *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino, Quaderno 03(2)*, 35–38.

- Renandya, W. A. (2007). The Power of Extensive Reading. *RELC Journal*, 38(2), 133–149.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In J. C. Richards & W. A. Renandya (A c. Di), *Methodology in Language Teaching* (pagg. 295–302). Cambridge University Press.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (s.d.). Extensive reading and listening in the L2 classroom. In W. A. Renandya & P. Handoyo (A c. Di), *English language teaching today* (pagg. 97–110). Routledge.
- Repubblica e Cantone Ticino. (1936). *Programmi per le Scuole elementari e maggiori del Cantone Ticino*. [https://fondo-gianini.supsi.ch/184/1/1936\\_SE\\_SM\\_programma.pdf](https://fondo-gianini.supsi.ch/184/1/1936_SE_SM_programma.pdf)
- Repubblica e Cantone Ticino. (1959). *Programmi per le scuole obbligatorie del Cantone Ticino*. [https://fondo-gianini.supsi.ch/230/2/20190517\\_Programmi\\_scuole\\_obbligatorie\\_1959\\_2019-05-17\\_122549OCR.pdf](https://fondo-gianini.supsi.ch/230/2/20190517_Programmi_scuole_obbligatorie_1959_2019-05-17_122549OCR.pdf)
- Repubblica e Cantone Ticino. (1990). *Legge della scuola*. <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/207>
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2020). Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura. Legge 13 febbraio 2020, n. 15. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg>
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers* (2a ed.). Macmillann.
- Swaffar, J. K. (1985). Reading authentic texts in foreign language: A cognitive model. *Modern Language Journal*, 69(1), 15–34.
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7.

Textes authentiques et didactique des langues étrangères: Trois questions posées par écrit à René

Richterich, Markus Meier, Brian Moses et Anne-Madeleine Rigolini. (1997). *Babylonia*, 1(V), 16–18.

Themelis, C., & Sime, J.-A. (2020). *Comics for inclusive technology-enhanced language learning*. [https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/140220/1/Sime\\_Themelis\\_final.pdf](https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/140220/1/Sime_Themelis_final.pdf)

Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (17a ed.). Cambridge University Press.



Questa pubblicazione, La lettura estensiva in inglese lingua straniera e i possibili vantaggi offerti dalla biblioteca di sede, scritta da Rossi Nicole (DOCENTE), è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.