

# Biblioteche scolastiche: una risorsa per la didattica della ricerca

di Maria Motta

## 1. Il Programma Biblioteche scolastiche

Gli obiettivi della biblioteca scolastica indicati nella circolare ministeriale 288/99, che avviò il Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche nell'ambito di progetti speciali dell'autonomia scolastica, includono:

- offrire risorse di informazione e documentazione a supporto dei processi di apprendimento e di aggiornamento nella scuola;
- costituire una risorsa informativa e culturale anche per un'utenza extrascolastica;
- creare nell'utenza, in particolare in quella studentesca, abilità di ricerca e uso competente dell'informazione;
- fare della biblioteca il motore di progetti e attività della scuola, un luogo ove gli studenti possano sperimentare una maggiore autonomia nell'organizzazione dello studio e delle ricerche, nell'ambito della flessibilità delle strutture e degli orari introdotta dall'autonomia scolastica;
- garantire una razionalizzazione e utilizzazione ottimale delle risorse;
- rendere disponibile l'informazione a supporto della formazione dei docenti e della collaborazione degli studenti in ambito nazionale e internazionale, anche in prospettiva multiculturale<sup>1</sup>.

Accogliendo le indicazioni del Manifesto Unesco e delle linee guida dell'IFLA sulle biblioteche scolastiche<sup>2</sup>, nel 1999 il Ministero dell'istruzione riconosceva così un ruolo centrale alla biblioteca scolastica, sia rispetto alla società attuale fondata sul potere dell'informazione e del sapere, sia rispetto al processo di rinnovamento della scuola

MARIA MOTTA, Liceo scientifico statale "Alessandro Antonelli" di Novara, e-mail mot.mar@libero.it. L'ultima consultazione di tutti i siti Web citati risale al 31 agosto 2003.

<sup>1</sup> Il Programma è presentato nei due volumi *Programma biblioteche scolastiche: atti della formazione iniziale dei docenti*, a cura di Antonio d'Itollo, Roma: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2002; in particolare si segnala Antonio d'Itollo, *Il programma biblioteche: dati e riflessioni a conclusione del primo anno di sperimentazione*, in vol. 2, p. 9-19. Il testo della circolare è pubblicato in vol. 2, p. 184-196.

<sup>2</sup> International federation of library associations and institutions, Section of school libraries, *Linee guida per le biblioteche scolastiche*, [a cura di] Frances Laverne Carroll; traduzione italiana a cura dell'AIB, Commissione nazionale biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1995. Sigrún Klara Hannesdóttir, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste: linee guida*, traduzione italiana a cura dell'AIB, Commissione nazionale biblioteche scolastiche, Roma: AIB, 1998. *Manifesto Unesco sulle biblioteche scolastiche*, traduzione a cura di Luisa Marquardt, in *Agenda del bibliotecario 2000*, Roma: AIB, 1999, p. 49-50, <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/manif.htm>>.

italiana. La scuola infatti ha oggi il compito di trasmettere il sapere, ma anche di fornire gli strumenti per acquisire informazioni, per comunicarle e per costruire autonomamente nuove conoscenze. A questo scopo si rende necessario un modello di didattica, capace di avviare gli studenti all'acquisizione di abilità di ricerca e all'uso consapevole delle informazioni (*information skills* e *information literacy*), condizione imprescindibile per l'accesso al libero apprendimento durante tutto l'arco della vita<sup>3</sup>.

Nella società dell'informazione è sempre più urgente la necessità di formare gli studenti alla capacità di reperire le informazioni e di impiegarle in modo critico e consapevole per ampliare le conoscenze.

La biblioteca scolastica (BS) può svolgere in questo un ruolo centrale, non solo perché è il luogo fisico di conservazione di una grande mole di informazioni, ma anche perché, attraverso il collegamento alla rete e la guida del bibliotecario e dei docenti, è il luogo della ricerca e dell'apprendimento attraverso le risorse.

Sul piano didattico il richiamo più deciso a questi obiettivi alti dell'apprendimento si è concretizzato nelle richieste del nuovo esame di stato (d.P.R. 323/98), che insistono sull'autonomia dello studente, sulla capacità di ricerca e di valutazione critica, sulla presentazione adeguata di informazioni idonee a dare risposta a un problema di ricerca. Per soddisfare queste esigenze dovrà farsi strada in misura crescente l'idea forte di biblioteca affermata dal Programma, in maniera decisamente innovativa rispetto al ruolo di luogo residuale della didattica in cui la biblioteca scolastica era rimasta confinata in precedenza<sup>4</sup>.

## 2. Perché insegnare a fare ricerca in biblioteca?

### 2.1 Information overload

La quantità e la velocità, con cui nella nostra società si produce informazione, generano una serie pressoché infinita di notizie su carta, in linea o su altri supporti. Il sovraccarico di informazioni disponibili, conseguente alla flessibilità della tecnologia digitale e al legame tra messaggio e mezzo di comunicazione, è esperienza comune, nodo cruciale della nostra società, al punto da essere definito "problema sociale"<sup>5</sup>. L'incremento esponenziale delle possibilità di scelta tra le informazioni, conseguente all'aumento dei percorsi informativi, comunicativi e documentari disponibili in rete, conduce non tanto alla disintermediazione, all'eliminazione delle figure che costituiscono un filtro tra autore e lettore, quanto a una "iper-intermediazione", alla necessità di specialisti dell'informazione capaci di orientare gli utenti nella scelta<sup>6</sup>. Le vie praticabili

<sup>3</sup> Antonio d'Itollo, *Biblioteche scolastiche: strategie ed azioni del Ministero dell'Istruzione (1999-2001)*, in *Master in gestione di biblioteche scolastiche multimediali: esiti della formazione a distanza nell'ambito del Programma Biblioteche scolastiche (C.M.n. 228/99)* [CD-ROM], a cura di Giada Costa e Antonio d'Itollo, Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Servizio per la comunicazione; Viterbo: Università degli studi della Tuscia, Facoltà di conservazione dei beni culturali, 2001.

<sup>4</sup> Per questi motivi specifici il titolo scelto richiama l'autorevole relazione presentata da Antonio d'Itollo a Biblioscuela 2001: Antonio d'Itollo, *Le biblioteche scolastiche multimediali: una risorsa per la scuola dell'autonomia*, in *Programma biblioteche scolastiche* cit., 2, p. 104-111.

<sup>5</sup> Alberto Salarelli, *Affrontare l'information overload: una riflessione sulle patologie da eccesso di informazione*, «Bollettino AIB», 42 (2002), n. 1, p. 7-22.

<sup>6</sup> Riccardo Ridi, *Dal canone alla rete: il ruolo del bibliotecario nell'organizzazione del sapere digitale*, in

sono probabilmente varie e non alternative e risiedono nel recupero del gusto per il documento, nella creazione di spazi di riduzione della quantità informativa, come suggerisce Salarelli, nella messa a punto di metodi di indicizzazione sempre più efficaci, nella centralità del ruolo del bibliotecario e dei docenti in qualità di formatori degli utenti in generale e in particolare degli studenti ad abilità di selezione e uso consapevole delle informazioni per la risoluzione di problemi.

## 2.2 Competenze e curricoli

Un nuovo modo di apprendere e un nuovo modo di insegnare sono resi oggi necessari e urgenti dalla grande dilatazione dei campi del sapere - e parimenti dei "programmi" scolastici - che non consente più l'apprendimento di tutte le conoscenze di base relative alle discipline curricolari, con il rischio di una assimilazione effimera e poco significativa. Diventa di fondamentale importanza, invece, che le discipline, nel trasmettere i contenuti fondanti, conducano gli studenti ad acquisire competenze applicabili e trasferibili in diversi contesti.

Se è vero che ogni disciplina si definisce in relazione a un oggetto, un linguaggio, un'ermeneutica e una metodologia di ricerca, risulta evidente che anche nella scuola debba esistere un luogo designato per l'insegnamento del metodo di ricerca. Si tratta di un metodo che presenta alcuni tratti comuni a tutte le discipline, ma anche applicazioni specifiche, in una trasversalità delle competenze, soprattutto metacognitive, che svolgono un ruolo chiave nell'imparare ad apprendere e a "inventare", nel senso etimologico di *invenire*, ovvero trovare, scoprire in modo creativo nuove conoscenze.

Le conoscenze acquisite attraverso la ricerca condotta in modo consapevole e con rigore di metodo sono in grado di generare competenze, a loro volta feconde di ulteriori conoscenze. Lo studente, che in questo modo ha appreso a padroneggiare la disciplina, non si troverà disorientato di fronte alla rapida obsolescenza delle informazioni e dei saperi stessi. Nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, le competenze acquisite in tal modo saranno sempre capaci di generare nuove conoscenze. Quelle fin qui enunciate sono le linee portanti del documento della Commissione europea sulla società conoscitiva<sup>7</sup>, accolte anche in un passaggio dei materiali della Commissione dei Saggi del Ministero dell'istruzione italiano nel 1997<sup>8</sup>.

*Bibliotecario nel 2000: come cambia la professione nell'era digitale*, a cura di Ornella Foglieni, Milano: Bibliografica, 1999, p. 62-76. Paolo Odasso, *Bibliotecari scolastici: oggi e domani*, «Biblioteche scolastiche», 2 (2002), p. 117-123, osserva che nella scuola non esiste il rischio della disintermediazione, in quanto l'obiettivo stesso della biblioteca scolastica è di formare un utente esperto e in questo processo la figura del bibliotecario scolastico non potrà venir meno, ma dovrà centrare il suo ruolo professionale spostandolo dalle risorse all'utente.

<sup>7</sup> Comunità europee, Commissione, *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, [Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996]. Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando, 1999.

<sup>8</sup> Sul rapporto tra competenze e curricoli: Elena Bertonelli, *Il padroneggiamento delle conoscenze*, in *Autonomia, competenze e curricoli: il laboratorio della riforma*, a cura di Elena Bertonelli e Giaime Rodano, Firenze: Le Monnier, 2000, p. 29-34; Franco Frabboni, *Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare*, in *Autonomia, competenze e curricoli cit.*, p. 35-45; Saul Meghnagi, *La conoscenza in situazione concreta*, in *Autonomia, competenze e curricoli cit.*, p. 54-58; Saul Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Torino: Loescher, 1992. Per il documento dei Saggi: *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni: i materiali della Commissione dei Saggi*, Firenze: Le Monnier, 1997, p. 154.

### 2.3. Dalle risposte alle domande

Nel saggio *Alla ricerca di un mondo migliore*, Karl Popper auspica che i ragazzi facciano domande e gli insegnanti, in risposta, facciano capire loro che non sanno come rispondere<sup>9</sup>. Si tratta di una prospettiva non usuale nella scuola, ma esprime bene il senso di un insegnamento fondato non tanto sulla trasmissione di risposte quanto sull'educazione alla curiosità e centrato su un nuovo ruolo dell'insegnante. Sebbene i temi cruciali dell'informazione e della documentazione non riscuotano ancora la dovuta attenzione nelle comuni riflessioni sull'educazione, risulta di immediata evidenza che il reperimento di informazioni, l'accesso a esse attraverso la biblioteca e la rete telematica, la loro selezione e il loro uso consapevole non possano essere ignorate dalla prassi didattica in una società in cui la comunicazione di informazioni va assumendo un ruolo crescente<sup>10</sup>.

Dalla filosofia della scienza, così come dai recenti indirizzi della pedagogia, provengono sollecitazioni a un'innovazione metodologica che muova nella direzione dell'insegnamento di un metodo di ricerca. Se la scienza nasce da problemi, se all'origine della conoscenza si collocano non osservazioni indifferenziate ma problemi significativi per il soggetto conoscente, se la scienza procede per ipotesi ed errori, se diversi sono i gradi di attendibilità delle teorie, allora le implicazioni pedagogiche e didattiche risultano evidenti e richiedono un insegnamento fondato sulla messa a fuoco di problemi<sup>11</sup>. Il modello didattico congruente con questa esigenza supera la consueta prassi della trasmissione gerarchica del sapere, che assegna allo studente un ruolo passivo e si serve unicamente della lezione frontale, facendo tesoro invece della lezione della teoria attivista e del costruttivismo<sup>12</sup>.

A livello didattico la strategia di ricerca si rivela efficace poiché coinvolge attivamente l'allievo e mette in gioco la sua autonoma capacità di costruire conoscenze, gli consente di acquisire consapevolezza dei propri stili cognitivi, lo induce a padroneggiare lo sviluppo dei processi mentali. Se condotta in gruppo, valorizza le singole capacità individuali in un contesto non competitivo di collaborazione, di scambio, di discussione. Il lavoro in gruppo coinvolge fattori emotivi e socio-relazionali rilevanti: uno dei suoi punti di forza è il rafforzamento delle motivazioni. L'impegno nella soluzione di un concreto problema di ricerca, inoltre, induce a trasformare l'esperienza in conoscenza e a costruire un prodotto culturale concreto. Se ha carattere inter- o pluri-disciplinare, sollecita l'applicazione e il confronto tra metodi diversi. Infine richiede al docente l'assunzione di un ruolo non tanto di trasmettitore di conoscenze, quanto di mediatore dei processi di appren-

<sup>9</sup> Karl R. Popper, *Alla ricerca di un mondo migliore: conferenze e saggi di trent'anni di attività*, Milano: CDE, 1995.

<sup>10</sup> Gabriele Gatti, *La sindrome AA.VV.: utenti finali tra disintermediazione tecnologica e trappole bibliografiche*, in *La biblioteca amichevole: nuove tecnologie per un servizio orientato all'utente*, a cura di Ornella Foglieni, Milano: Bibliografica, 2000, p. 159-194.

<sup>11</sup> Karl R. Popper, *Congetture e confutazioni: lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Bologna: Il Mulino, 1972; Karl R. Popper, *La ricerca non ha fine*, Roma: Armando, 1976; Karl R. Popper, *Tutta la vita è risolvere problemi: scritti sulla conoscenza, la storia e la politica*, premessa all'edizione italiana e traduzione dal tedesco di Dario Antiseri, Milano: Rusconi, 1996. Bianca Maria Varisco, *Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento e la formazione: aspetti psico-pedagogici*, in *Programma biblioteche scolastiche* cit., 1, p. 9-22. Francesco De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Scandicci: La Nuova Italia, 1993.

<sup>12</sup> Antonella Braga, *Educare alla ricerca nella scuola dell'autonomia*, in *Abilità di ricerca e uso dell'informazione*, a cura di Donatella Lombello e Vera Marzi, Padova: CLUEP, 2001, p. 7-66.

dimento: trasformazione che favorisce un atteggiamento più disponibile e una partecipazione più attenta negli studenti.

Una positiva ricaduta formativa può realizzarsi in progressi assai rilevanti in studenti con limitate capacità espositive, che in occasione della presentazione dei risultati della ricerca attivano risorse di autocontrollo, padronanza di sé, sicurezza, chiarezza e organicità espositiva, ottenendo risultati pienamente positivi a fronte di prestazioni di norma non soddisfacenti. Si tratta di un evidente effetto dell'incremento dell'autostima e dell'impegno nella soluzione di un problema in un contesto di apprendimento fortemente motivante<sup>13</sup>.

### **3. Didattica della biblioteca e grammatica della documentazione. Il ruolo del bibliotecario scolastico**

#### **3.1. Specificità della biblioteca scolastica: la formazione dell'utente**

Il servizio bibliotecario, anche nelle biblioteche scolastiche, si sta progressivamente centrando sempre più sull'utente, anziché, come avveniva in passato, sulla sola conservazione e gestione dei documenti. Il bibliotecario scolastico, assistendo gli studenti e collaborando con i docenti, attiva nello studente un processo di apprendimento attraverso l'uso consapevole delle risorse documentarie.

A differenza della biblioteca di pubblica lettura, la biblioteca scolastica non può presupporre l'utenza, ma deve "costruirla", incrementarla, formarla, offrendo un servizio di "educazione dell'utente", con questi obiettivi:

- aiutare studenti e docenti a conoscere e usare al meglio le risorse informative a disposizione;
- assistere l'utenza nei problemi tecnici di accesso all'informazione;
- produrre materiale illustrativo sulle risorse disponibili;
- insegnare strategie e metodi per la ricerca e l'uso dell'informazione, contribuendo così a sviluppare e a esercitare abilità di ricerca utili per lo studio in un ambiente formativo cardine per il curriculum<sup>14</sup>.

#### **3.2. La biblioteca scolastica "amichevole"**

Il servizio di educazione dell'utenza può avvalersi di una serie di strumenti, quali:

- una guida ai servizi con informazioni su orari di apertura, patrimonio, modalità di accesso della biblioteca; una mappa della biblioteca; informazioni sul sistema di classificazione (e di collocazione) adottato dalla biblioteca, sui tipi di cataloghi presenti; una guida alla consultazione dei cataloghi in locale (cartacei, elettronici); una segnaletica "topografica"; un elenco delle riviste a disposizione; le modalità per richiedere un documento in consultazione; le condizioni e modalità per il prestito a domicilio;
- una guida alla consultazione degli OPAC (per esempio a partire dal sito dell'AIB, <<http://www.aib.it>>);
- una lista di "preferiti" per studenti e per docenti, suddivisa in ambiti disciplinari;

**13** Maria Motta, *Un'esperienza di ricerca in ambito letterario*, in *Information skills*, Torino: Istituto regionale di ricerca educativa Piemonte, in corso di pubblicazione.

**14** Donata Boccardi - Roberto Zappa, *Metodologia della ricerca nella BSM ed educazione all'uso esperto dell'informazione per l'apprendimento*, in *Programma biblioteche scolastiche* cit., 1, p. 152-160; si veda anche Ann Irving, *Study and information skills across the curriculum*, London: Heinemann Educational Books, 1995.

- una pagina Web nel sito della scuola che fornisca informazioni sulla biblioteca e i suoi servizi<sup>15</sup>;
- una guida alla ricerca in Internet. Per un esempio si veda *Internet per la scuola: corso introduttivo alla ricerca bibliografica in Internet per insegnanti e studenti del Liceo "Luigi Stefanini" di Mestre*, a cura di Marcello Busato, <<http://www.provincia.venezia.it/querini/biblioteca/corsi/stefanini/>>.

Ma ciò che caratterizza la biblioteca scolastica è la presenza del bibliotecario, generalmente un docente-bibliotecario, il cui ruolo è fondamentale nella gestione delle transazioni informative.

### 3.3. I servizi di informazione svolti dal bibliotecario scolastico

«I servizi d'informazione sono comuni a tutte le biblioteche, ma alcuni loro aspetti sono specifici della BS, come l'assistenza nella lettura personale, la partecipazione alla progettazione curricolare, la compilazione di bibliografie, elenchi di risorse e indicatori di percorso (anche strettamente collegati con la pratica dell'indicizzazione), che si adattino alle unità didattiche dei diversi insegnanti. I bibliotecari scolastici dovrebbero essere in grado di progettare metodi per lo sviluppo delle abilità informative negli studenti. L'introduzione della tecnologia dell'informazione che fornisce a un vasto pubblico un facile accesso alle reti internazionali, come Internet, crea una nuova dimensione dei servizi d'informazione nelle scuole»<sup>16</sup>.

La formazione dell'utente a opera del bibliotecario si svolge in occasione di ogni incontro e di ogni colloquio con l'utente stesso. Il colloquio induce a un'analisi articolata e approfondita del bisogno informativo, anche grazie al ricorso agli strumenti bibliografici, e favorisce la corretta formulazione della richiesta, in modo tale che la transazione informativa si concluda oppure venga riorientata nello spazio o nel tempo.

Anche se la transazione informativa non dovesse concludersi, l'utente proverebbe comunque soddisfazione e motivazione nel rivolgersi ancora in futuro alla biblioteca scolastica, trovandosi di fronte un interlocutore disposto a dedicare del tempo individualmente alle sue esigenze.

Il bibliotecario sostiene e accompagna la ricerca addestrando lo studente mentre questi procede nel lavoro. Indicazioni di fondamentale importanza sono quelle che indirizzano l'utente a impostare la ricerca bibliografica, rinviando a una seconda fase la localizzazione del documento nei cataloghi, a porre domande al catalogo secondo il criterio di indicizzazione dei documenti, a cercare strade alternative nella ricerca bibliografica, nel caso le prime richieste siano rimaste insoddisfatte. Le competenze del bibliotecario gli consentono di acquisire un metodo efficace di ricerca in rete mediante l'utilizzo di motori di ricerca e indici sistematici. Altre attività di informazione all'utente si esplicano nell'assistenza alla lettura dei documenti e alla stesura delle citazioni bibliografiche.

<sup>15</sup> Riccardo Ridi, *La qualità del web della biblioteca come equilibrio tra forze centrifughe e centripete*, «Biblioteche oggi», 18 (2000), n. 7, p. 50-61; Silvia Fogliato, *Progetto del sito web della biblioteca scolastica*, in *Master in gestione di biblioteche scolastiche multimediali cit.*

<sup>16</sup> Sigrún Klara Hannesdóttir, *Bibliotecari scolastici cit.*, p. 18. Il ruolo del docente bibliotecario e documentalista nel contesto della scuola italiana è stato delineato da Giovanni Solimine, *Libri, biblioteche e documentazione per la scuola del Duemila*, in *Programma biblioteche scolastiche cit.*, 2, p. 89-93.

### 3.4. Grammatica della documentazione

La scuola è un ambiente privilegiato per affrontare una formazione programmata e non episodica degli utenti, con interventi di diverso tipo mirati a un unico fine, attraverso obiettivi intermedi. La trasmissione di un metodo che serva per imparare a imparare attraverso le risorse della biblioteca deve ricorrere, secondo una felice definizione di Elisabetta Palandri, a una “grammatica”, che consenta l’accesso agli strumenti informativi e ai sistemi organizzati di informazioni<sup>17</sup>. Come la grammatica è sistematica e descrittiva, offre modelli e propone strumenti ed esercizi, così l’insegnamento di strategie di ricerca in biblioteca deve avere una sua metodologia, una capacità di descrivere le operazioni, deve focalizzare il concetto di modello organizzativo, fornire strumenti di accesso alle informazioni, consentire un apprendimento attraverso l’esperienza.

Condizioni irrinunciabili sono la collaborazione del bibliotecario con docenti disciplinari e la progettazione dell’iniziativa nell’ambito degli obiettivi formativi della scuola (piano dell’offerta formativa). Le modalità e le possibilità di realizzazione sono varie e modulabili secondo l’ordine, il grado e gli obiettivi della scuola<sup>18</sup>.

#### 3.4.1. Iniziative di peer education in biblioteca

Uno spazio particolarmente interessante per la didattica della biblioteca è quello che si apre con la formazione degli allievi a opera degli studenti più esperti. Chi scrive ha avuto modo di sperimentare l’efficacia della presentazione degli obiettivi e dell’organizzazione della biblioteca da parte degli studenti delle classi quarte e quinte del liceo scientifico a gruppi di alunni delle classi prime. I temi affrontati in questi incontri sono quelli di base:

- le sezioni della biblioteca e la loro dislocazione topografica;
- l’organizzazione della biblioteca, i cataloghi, la descrizione formale e la descrizione semantica, i punti di accesso al documento, l’intestazione della scheda di catalogo;
- la classificazione decimale Dewey, le 10 classi principali, le 100 divisioni, gli esempi di gerarchizzazione;
- la consultazione del catalogo cartaceo e del catalogo elettronico, la funzione del catalogo classificato e della ricerca per soggetto nell’avvio di una ricerca;
- il percorso dalla scheda al libro;
- la consultazione del libro: data di edizione, indici, apparati, informazioni sull’autore, introduzione e conclusione, lettura esplorativa<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Elisabetta Palandri, *La grammatica della documentazione come percorso di continuità educativa*, in *Master in gestione di biblioteche scolastiche multimediali* cit. Elisabetta Palandri, *Percorrere il labirinto: didattica della biblioteca nel Liceo scientifico*, «Biblioteche scolastiche», 2 (2002), p. 155-162. Elisabetta Palandri, *Misurarsi con i ragazzi più grandi*, «Biblioteche oggi», 20 (2002), n. 3, p. 25-28. Si vedano anche le pagine Web dedicate alla biblioteca del Liceo scientifico statale “Leonardo da Vinci” <<http://www.liceo-davincifi.it/biblioteca>>.

<sup>18</sup> Oltre all’esempio del Liceo scientifico “Leonardo da Vinci” menzionato nella precedente nota, si segnala qui l’esempio fornito dal Liceo scientifico “Alvise Cornaro” di Padova <<http://www.alvise.org/servizi.htm>>. Marina Bolletti, *Una proposta operativa di didattica delle abilità di ricerca e uso delle informazioni: l’esperienza del Liceo scientifico “A. Cornaro” di Padova*, in *Abilità di ricerca e uso dell’informazione*, cit., p. 90-105.

<sup>19</sup> Cfr. <<http://www.liceoantonelli.novara.it>>.

L'iniziativa, inserita nel piano dell'offerta formativa a completamento dell'accoglienza iniziale e dell'avvio al nuovo metodo di studio della scuola superiore, offre un'esperienza diretta di contatto con i libri e gli altri documenti, che diverranno strumenti di lavoro non occasionali. Pur nella complessità dell'organizzazione, anche sul piano logistico, gli incontri sono di sicura efficacia, sia per i giovani "docenti" che per i discenti, entrambi fortemente motivati sia all'apprendimento che alla partecipazione attiva, e generano una nuova familiarità con la biblioteca, rilevabile dall'immediato incremento dei servizi di consulenza e dei prestiti.

### 3.4.2. Moduli curricolari

Tra i servizi offerti dalla biblioteca scolastica alla didattica, centrali sono i moduli curricolari di formazione alla ricerca, proposti ai dipartimenti disciplinari e ai consigli di classe. Rispondono alla finalità di sviluppare competenze funzionali a un lavoro intellettuale non superficiale. Tali competenze in genere sono richieste senza che venga sviluppato un percorso formativo esplicitamente finalizzato al loro conseguimento, pertanto gli studenti le esercitano attingendo a un basso livello di consapevolezza. L'acquisizione di competenze di accesso autonomo all'informazione e la discussione sui metodi da impiegare «sviluppa il piacere della ricerca auto-diretta e sostiene i processi di auto-orientamento»<sup>20</sup>.

Un esempio di percorso articolato su quattro anni, destinato alle classi del liceo scientifico, dalla prima alla quarta, è il seguente:

- classe prima: il vocabolario, l'enciclopedia, il libro come sistemi organizzati (ore 12);
- classe seconda: la biblioteca come sistema organizzato, la bibliografia (ore 13);
- classe terza: la ricerca in biblioteca, le ricerche in Internet, la valutazione delle fonti (ore 10);
- classe quarta: le tappe di una ricerca (avvio alla progettazione di una tesina): sulla base di conoscenze possedute, si definisce il problema informativo, si formula una precisa domanda, si elaborano ipotesi di soluzione e strategie di ricerca, si reperiscono i documenti (questa parte viene supportata dal lavoro già svolto in prima, seconda e terza), si pone la domanda selezionando i dati pertinenti, si giunge a una risposta, si valuta se il problema di partenza è stato risolto (ore 12).

È possibile adottare e adattare senza particolari difficoltà il modulo previsto per la classe prima all'insegnamento di italiano, di latino e delle lingue straniere nella sezione dedicata ai vocabolari, a qualsiasi disciplina nella sezione dedicata alle opere di settore e agli apparati. I moduli previsti per le classi seconda, terza, quarta possono essere svolti da insegnanti di qualsiasi disciplina, eventualmente in collaborazione con il bibliotecario. Per tutte le attività vengono proposti esercizi con valore esemplificativo.

<sup>20</sup> Sandra Tassi, *La lettura promossa: pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*, Milano: Unicopli, 2000, p. 118. Il punto di riferimento principale per percorsi curricolari modulari scanditi sull'arco dell'intero corso di studi è l'esperienza dell'Istituto tecnico commerciale "Abba" di Brescia, curata da Luisella Agnolini, Claudio Bianchi, Federico Bianchi e Gabriella Toini, presentata ora da Claudio Bianchi, *La biblioteca scolastica multimediale: laboratorio didattico*, in *Programma biblioteche scolastiche cit.*, 1, p. 132-137 e da Gabriella Toini, *Il progetto "Abbabourg" dell'I.T.C. "Abba" di Brescia: un esempio di metodologia di approccio alle fonti di informazione*, in *Programma biblioteche scolastiche cit.*, 1, p. 138-148.

I consigli di classe hanno facoltà di programmare lo svolgimento del percorso di ricerca nell'ambito della flessibilità curricolare del 15%, prevista dal regolamento dell'autonomia scolastica<sup>21</sup>.

### 3.4.3. Didattica della ricerca in corsi extracurricolari

Rispondono a finalità simili a quelle dei moduli curricolari, con un orientamento più mirato all'accesso autonomo alle informazioni, in una prospettiva di educazione permanente. Pur non essendo inseriti nella didattica curricolare, un certo grado di collaborazione dei docenti disciplinari è richiesto per fornire una consulenza agli studenti in merito ai contenuti che emergono dal lavoro di ricerca, non essendo possibile né produttivo in termini pedagogici far apprendere un metodo disgiunto dalla sua applicazione pratica a un contesto e a determinati contenuti disciplinari<sup>22</sup>.

Il percorso può articolarsi intorno a questi obiettivi e contenuti:

- 1) definire il bisogno informativo; identificare vari tipi e formati di potenziali fonti di informazione; considerare costi e vantaggi dell'acquisizione dell'informazione; rivalutare la natura e l'estensione del bisogno informativo; scegliere i metodi di ricerca o i sistemi di recupero dell'informazione più appropriati;
- 2) riflettere sul concetto di informazione; verificare la necessità di sistemi organizzati di informazioni; riconoscere diversi criteri di organizzazione, che rispondono a esigenze di ricerca diverse; scoprire quali sistemi organizzati per il reperimento di informazioni sono presenti in biblioteca: il catalogo, il libro; apprendere l'organizzazione della biblioteca d'istituto;
- 3) saper consultare i cataloghi cartacei, i cataloghi elettronici, gli OPAC;
- 4) identificare utilità e differenze tra le risorse esistenti in una varietà di formati (documenti multimediali, database, siti Web, audiovisivi, libri ecc.); identificare lo scopo e il destinatario delle fonti potenziali (divulgativo, scientifico, storico ecc.); distinguere le fonti primarie e secondarie; comprendere che il loro uso e la loro importanza varia secondo la disciplina; esaminare e confrontare le informazioni tratte da fonti diverse per valutarne l'affidabilità, la validità, l'accuratezza, l'autorevolezza, l'aggiornamento, il punto di vista;
- 5) conoscere e saper applicare le regole della citazione bibliografica; saper preparare una bibliografia;
- 6) analizzare le fonti d'informazione consultabili in rete, i motori di ricerca e gli indici sistematici, le modalità di ricerca avanzata e gli operatori booleani;
- 7) saper valutare le fonti consultabili in rete;
- 8) saper archiviare e schedare i dati raccolti dalle fonti bibliografiche e da Internet;
- 9) organizzare e gerarchizzare le informazioni in modo utile alla dimostrazione della tesi.

Sono dunque da prevedere come metodi e strumenti: questionari, lezioni frontali, attività seminariale; lavoro individuale e/o di gruppo a scuola e a casa; biblioteca e sua dotazione; enciclopedie generali, enciclopedie specializzate, dizionari, dizionari biografici, atlanti, cronologie; rassegne bibliografiche, guide bibliografiche, periodici, indici e repertori consultabili in Internet; cataloghi cartacei, catalo-

<sup>21</sup> Il progetto è presentato all'URL <<http://www.liceoantonelli.novara.it/biblioteca.htm>>, nell'ambito dei servizi offerti dalla biblioteca scolastica del liceo. Sul curriculum obbligatorio: d.P.R. 275/99; d.m. 234/2000.

<sup>22</sup> Il percorso è stato descritto nel dettaglio (con schede di lavoro) in altre sedi: Maria Motta, *Didattica della ricerca bibliografica: progetto per un corso extracurricolare*, in *Master in gestione di biblioteche scolastiche multimediali* cit.; Maria Motta, *Didattica della ricerca in biblioteca e rapporti con l'organizzazione scolastica*, in *Biblionline: corso online di biblioteconomia*, <<http://biblionline.poliedra.it>>.

ghi elettronici in locale e on-line; PC della biblioteca scolastica, dischetti floppy, schede per la raccolta di bibliografia, quaderno di lavoro; PC per la rielaborazione a casa; libro di testo per esercitazioni: Silvia Fogliato - Maria Carla Testa, *Progetti testuali: moduli operativi di scrittura*, Torino: Loescher, 2001.

La valutazione non prenderà in considerazione solo il risultato del lavoro, ma, mediante appositi strumenti verrà espressa, oltre a una valutazione del prodotto, una valutazione del processo di ricerca e una valutazione della mappa concettuale. Si prevederà l'attribuzione del credito scolastico secondo i deliberati del Collegio dei docenti. Sarà richiesta inoltre una valutazione del corso da parte degli studenti.

Durante il lavoro di ricerca, l'insegnante e il bibliotecario assumono un ruolo diverso da quello del docente di classe, sia per la possibile provenienza degli studenti da classi diverse, sia perché, oltre a comunicare conoscenze, essi sono impegnati a trasmettere un metodo di lavoro, guidando all'applicazione corretta del medesimo. Seguono le diverse fasi della ricerca come consulenti, senza sostituirsi agli studenti, né ai docenti delle discipline coinvolte nella ricerca.

#### 3.4.4. Guide alla ricerca on-line

Si tratta di strumenti fortemente orientati all'autoformazione, ma in grado di offrire i migliori risultati se consultati con la guida del docente o del bibliotecario. Un esempio di ottima qualità è il sito *Chercher pour trouver: l'espace des élèves*, <<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/>>, presentato da H el ene Guertin in occasione dei corsi per docenti bibliotecari, nell'ambito della formazione offerta dal Ministero per l'Istruzione nel 2000<sup>23</sup>.

## 4. Sviluppo delle abilit  informative

### 4.1. Le tappe di un percorso di ricerca

Secondo un approccio diffuso presso studiosi e associazioni scientifiche e professionali di bibliotecari scolastici stranieri, lo sviluppo delle abilit  informative deve entrare nel curriculum e deve essere il frutto della collaborazione tra docenti disciplinari e specialisti della documentazione<sup>24</sup>. Infatti, le abilit  informative sono competenze che generano nuove conoscenze e perseguono obiettivi trasversali alle discipline, cio  a condizione che si realizzi una co-azione tra la biblioteca e l'offerta formativa, poich  i procedimenti legati a un uso competente dell'informazione sono alla base di tutti gli aspetti del curriculum. Il raggiungimento di abilit  effettive e durature   tanto pi  importante se si pensa che alla base del lavoro scolastico di ricerca vi   una sequenza di compiti ricorrente anche nelle attivit  dell'et  adulta, cosicch  l'impostazione di un corretto metodo di ricerca contiene in s  le basi della formazione continua.

Le tappe della ricerca vengono presentate in modo comparativo dalla tabel-

<sup>23</sup> H el ene Guertin, *Cercare per trovare: lo spazio degli allievi*, in *Programma Biblioteche Scolastiche* cit., 2, p. 31-39.

<sup>24</sup> Esistono anche definizioni ufficiali di livelli di competenze informative sulla base di obiettivi e di precisi indicatori di performance, per esempio i cinque standard stabiliti da ACRL (Association of College and Research Libraries) nel 2000 per gli studenti dell'educazione superiore, <<http://www.ala.org/acrl/ilstandardo.html>>.

la riportata in appendice. La sequenza di compiti in nove passaggi prevista dalle *Linee guida IFLA*<sup>25</sup> corrisponde alle nove tappe individuate da Irving e Marland. Come si può notare da tale tabella, il procedimento messo a fuoco da Irving e Marland in Gran Bretagna nel 1979 si articola in nove passaggi, a differenza di quello previsto da Eisenberg e Berkowitz (USA, 1988), da Carol Kuhlthau (USA, 1982), dalla Library Association britannica (1991) e dagli studiosi canadesi dell'Università di Montreal (1997), che prevedono 6 fasi, pur assegnando diverso rilievo ad alcuni passaggi del processo. Infatti la Kuhlthau pone minore enfasi sulla localizzazione delle fonti rispetto alla scelta del soggetto di ricerca e alla formulazione del *focus*. Herring accorpa invece nella fase "Use" la selezione delle risorse, la valutazione delle fonti, la loro annotazione e la comunicazione dell'esito della ricerca, sottolineando così il maggior rilievo assegnato alla fase progettuale e al reperimento delle risorse. La *Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale* (Francia, 1997), con decisa sensibilità didattica isola nel quinto passaggio le attività di lettura e scrittura, centrali in ogni curriculum. Le fasi "Selezionare l'informazione" e "Organizzare l'informazione" definite dalla *Australian School Library Association* (Australia, 1997) articolano in modo diverso le attività di selezione, uso, registrazione delle informazioni, attribuendo un peso più rilevante all'unitarietà del procedimento logico che presiede sia alla selezione che alla registrazione dei dati.

Tuttavia, le tappe principali, riconducibili alla definizione del problema, alla localizzazione delle fonti, alla selezione e all'uso delle informazioni e alla valutazione del risultato sono considerate da tutti i modelli presentati. L'articolazione e la scansione di queste tappe deve essere però adattata, nella pratica didattica, agli obiettivi specifici del lavoro e alla disciplina.

#### 4.2. Il metodo di ricerca in un contesto disciplinare

L'applicazione del metodo di ricerca in un contesto didattico disciplinare non può limitarsi a sviluppare abilità di "ricerca esperta", ma richiede l'acquisizione di competenze sia cognitive che metacognitive<sup>26</sup>. Infatti, se l'individuazione delle fonti e la loro localizzazione sono da porre in relazione in generale con le competenze biblioteconomiche di base, le attività di *problem posing*, di scelta della strategia di ricerca, di valutazione delle fonti coinvolgono facoltà cognitive più profonde e consapevoli, quali l'abilità di formulare ipotesi, di prevedere difficoltà rispetto al compito da affrontare, di prefigurare gli sviluppi del lavoro, anche in rapporto con il livello di prestazione richiesto, di elaborare strategie operative, di selezionare e scartare tra ipotesi possibili, di valutare i documenti in relazione al loro contenuto informativo, al livello di approfondimento, allo scopo della ricerca. È chiaro che la riflessione sui processi cognitivi attivati e l'esercizio della scelta di una strategia di ricerca chiamano in causa abilità elevate di sintesi e valutazione e si caratterizzano come assunzione di un *habitus*, una *forma mentis*, suscettibile di applicazione nelle circostanze più varie di apprendimento. E proprio in questo si differenziano da un approccio tecnicistico, puramente pratico e svincolato da un'operazione intellettuale, alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che potrebbe costituire una

<sup>25</sup> *Linee guida per le biblioteche scolastiche* cit., p. 2.

<sup>26</sup> Per una definizione delle competenze metacognitive: Piero Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*, nuova ed., Torino: UTET, 1997, p. 281-299.

facile attrazione, se alimentato dalla fallace confidenza nel potere quasi magico degli strumenti di ricerca in Internet<sup>27</sup>.

La consapevolezza dello studente nella costruzione di queste abilità, nel monitoraggio dell'esecuzione delle strategie, nel controllo e nella valutazione delle attività cognitive si configura dunque come attività metacognitiva, che si realizza pienamente solo in un contesto didattico disciplinare, in cui si esercita la mediazione e la trasmissione di conoscenze da parte del docente. Accogliendo le riflessioni di Vygotskij<sup>28</sup>, secondo cui non può esistere apprendimento di un metodo al di fuori di un rapporto mediato d'insegnamento, né al di fuori di un contesto disciplinare, che anzi ha la funzione di attivare sollecitazioni nell'area dello sviluppo prossimo, si può affermare che la massima efficacia dell'attività di ricerca, sul piano dell'apprendimento, si consegua nel contesto di ricerche inserite nella programmazione disciplinare. Il contesto della classe, in cui si sviluppa un intervento di ricerca curricolare, risulta essere l'ambiente privilegiato per l'integrazione tra le abilità informative e le abilità di studio e per l'attivazione dello sviluppo prossimo, grazie alla varietà e alla reciprocità del sostegno che si sviluppa tra i vari attori del processo di apprendimento. La validità del modello di ricerca, da assoggettare a verifiche e validazioni, non dipende tanto, a questo punto, dal numero delle tappe da seguire, benché ripetibili, cicliche e non vincolanti, quanto dalla situazione di apprendimento.

Sul piano operativo, se si segue lo schema-matrice predisposto da Antonella Braga<sup>29</sup>, si osserva che nello sviluppo di un percorso di ricerca nell'insegnamento disciplinare le fasi progettuali e di elaborazione di una strategia di ricerca costituiscono operazioni intellettuali che preludono e si integrano con la ricerca delle informazioni.

**27** Una riflessione sulla specificità di questo tipo di apprendimento grazie alla ricerca in biblioteca è svolta da Antonio d'Itollo, *Comunicazione, informazione, istruzione nella scuola dell'autonomia: quale ruolo per la biblioteca scolastica?*, in *Formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale*, a cura di Donatella Lombello, Padova: CLEUP, 2002, p. 89-102. Si veda anche l'intervento di Antonio d'Itollo alla tavola rotonda *E-government: scenari e azioni del MIUR: 9 maggio 2002*, <<http://www.forumpa.it/forum-paz2002/convegni/relatore/909.htm>>. Sulle ricerche di documenti in Internet: Franco Metitieri - Riccardo Ridi, *Biblioteche in rete: istruzioni per l'uso*, 2. ed., Roma-Bari: Laterza, 2002.

**28** Lev Semenovic Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari: Laterza, 1998 (in particolare p. 272-274 e 295). Per l'efficacia didattica dell'attività di ricerca inserita nel curriculum si veda anche Vera Marzi, *Information problem solving: progettazione e svolgimento di un intervento didattico*, in *Abilità di ricerca e uso dell'informazione* cit., p. 67-89.

**29** Antonella Braga, *Educare alla ricerca nella scuola dell'autonomia* cit., p. 29-30. Lo schema-matrice prevede 12 tappe: 1) scelta dell'argomento e del compito (campo d'indagine e scopo della ricerca); 2) individuazione del problema da risolvere e sua traduzione in una domanda precisa; 3) formulazione di ipotesi per la soluzione del problema (fase dell'ideazione probabilistica); 4) definizione di una strategia di ricerca (programma di lavoro) e messa a punto degli strumenti e delle procedure atte allo scopo; 5) localizzazione e accesso alle fonti; 6) selezione delle fonti in base alla loro pertinenza; 7) raccolta dei dati presso tutte le fonti selezionate; 8) analisi ed elaborazione dei dati per l'estrazione e la selezione delle informazioni pertinenti; 9) elaborazione, interpretazione e organizzazione delle informazioni pertinenti, applicate alla risoluzione del problema; 10) presentazione e diffusione mirata dei risultati della ricerca; 11) verifica della corrispondenza fra la domanda di partenza e la risposta elaborata; 12) valutazione del percorso di ricerca.

Perché la ricerca risulti efficace, deve essere valorizzata l'acquisizione da parte degli studenti di una nuova consapevolezza del processo attraverso cui passare da un argomento di ricerca all'individuazione di un problema, e da questo alla formulazione di ipotesi di soluzione, attraverso tappe definite, descrivibili, documentabili e valutabili con il procedimento tipico del *problem solving*. L'esperienza di ricerca deve dunque mantenere un carattere intenzionale e deve svolgersi con rigore metodologico. Per questi motivi, nella concreta attività didattica, agli studenti viene richiesta una partecipazione attiva nella scelta dell'argomento generale, vengono illustrati nel dettaglio gli obiettivi, il metodo di lavoro, le tappe del percorso di ricerca e viene richiesto un rispetto rigoroso delle regole e delle scadenze<sup>30</sup>.

Anche la progettazione e la programmazione didattica da parte dell'insegnante devono essere compiute con precisione, prevedendo non solo le varie tappe concettuali e operative, ma anche strumenti di documentazione e di valutazione dell'efficacia formativa e didattica, in termini di rafforzamento di abilità e competenze specifiche disciplinari, autostima, motivazioni all'apprendimento.

### 4.3. Alcuni passaggi cruciali

La riuscita dell'attività di ricerca risiede in buona parte nella messa a fuoco del problema. Non ogni argomento contiene in sé un problema o un solo problema. Per esempio, "Le guerre del XX secolo" è un argomento, anche assai vasto, ma non un problema. In una prima fase è necessario che, attraverso discussioni e confronti tra studenti e docenti, ma anche attraverso una preliminare raccolta di informazioni mediante strumenti bibliografici di consultazione generale o di settore o altri documenti, si scelgano aspetti particolari dell'argomento e su questi vengano formulate vere e proprie domande, che costituiranno il "problema" cui la ricerca dovrà tentare di dare soluzione.

Formulato il problema, è utile costruire schemi riassuntivi delle conoscenze possedute, delle informazioni da ricercare e delle fonti utilizzabili. Si tratta di una fase ideativa e progettuale che richiede capacità di astrazione e di prefigurazione degli sviluppi del lavoro che agli studenti può apparire dilatoria e superflua, pertanto deve essere motivata in modo adeguato dal docente. Infatti è uno dei passaggi più delicati in vista dell'acquisizione della consapevolezza dei procedimenti di accesso alla conoscenza, perseguita tra gli obiettivi della ricerca.

Allo stesso scopo, deve essere messa a punto una strategia operativa di ricerca, grazie alla discussione tra studenti e docente. Per una ricerca di argomento letterario la strategia di ricerca può definire i seguenti criteri:

- seguire una prospettiva diacronica;
- selezionare alcuni autori su cui concentrare l'attenzione;
- ricorrere sempre alla lettura delle fonti primarie (in questo caso i testi degli autori), anziché affidarsi esclusivamente ai saggi degli specialisti o alle sintesi di storia letteraria;
- costruire una mappa concettuale preliminare della ricerca, da aggiornare in progressione;
- distribuire gli incarichi nel gruppo, ma riferire e confrontare costantemente gli esiti del lavoro tra i componenti, in modo che il risultato del lavoro non sia frutto dello sforzo di uno solo o di alcuni, né la somma di relazioni singole poste in sequenza;

**30** Esempi di interventi didattici curriculari nell'insegnamento delle *information problem solving skills* sono descritti nel volume curato da Paolo Odasso, *Information skills* cit., di prossima pubblicazione presso IRRE Piemonte. Tra questi: Maria Motta, *Un'esperienza di ricerca in ambito letterario*.

- raccogliere tutti i dati su schede;
- trascrivere con precisione tutte le citazioni bibliografiche e di siti Internet relativi alle fonti consultate, anche quando non sembrano utili;
- redigere per ogni fonte consultata una scheda di valutazione dell'informazione;
- svolgere il lavoro prevalentemente a scuola;
- produrre un testo scritto o una presentazione su lucidi o un CD testuale o ipertestuale.

Solo dopo aver formulato ipotesi per la soluzione del problema, redatto mappe concettuali che delineino l'articolazione e la gerarchizzazione dei concetti o delle fasi d'indagine, individuato le fonti e costituito una bibliografia (nel rispetto delle norme della citazione bibliografica, contrastando la scarsa attenzione degli studenti a questo aspetto), è utile passare alla localizzazione delle fonti mediante i cataloghi della biblioteca scolastica o altri strumenti, quali gli OPAC, i motori di ricerca, gli indici sistematici.

Valutazione e selezione delle fonti, raccolta, analisi ed elaborazione dei dati, rielaborazione critica e organizzazione delle informazioni pertinenti, presentazione e diffusione mirata dei risultati della ricerca, verifica della corrispondenza fra la domanda di partenza e la risposta elaborata sono le fasi successive che concludono il lavoro.

La valutazione del risultato della ricerca, come si è detto, prende in considerazione sia il prodotto realizzato, in termini di risultati raggiunti e di efficacia comunicativa, sia il procedimento seguito dagli studenti, sia la ricaduta sul curriculum delle competenze acquisite.

Per la valutazione del processo di ricerca si assumono come indicatori:

- la capacità di descrivere le fonti utilizzate;
- la capacità di citare correttamente una fonte;
- la capacità di giudicare la qualità delle fonti utilizzate;
- la capacità di sintetizzare il contenuto informativo dei documenti;
- la capacità di valutare l'attendibilità e la pertinenza delle informazioni;
- la capacità di valutare il percorso svolto.

#### **4.4. La parola agli studenti**

Il giudizio degli studenti riguardo all'esperienza di ricerca è in genere positivo e mette in rilievo la novità della situazione di apprendimento non gerarchica, a differenza delle normali lezioni. Rileva con stupore come la ricerca sia un processo metodologicamente ordinato, che merita di essere insegnato, ma necessita di una guida. Costata la grande varietà e ricchezza di risorse e strumenti informativi messi a disposizione dalla biblioteca scolastica, fruibili a condizione che si posseda la chiave di accesso al sistema organizzato. Suggestisce di moltiplicare le attività di ricerca in biblioteca e di far conoscere in modo sempre più articolato e approfondito la biblioteca scolastica. Un incoraggiamento ulteriore, direttamente dagli utenti, a proseguire nella direzione intrapresa.

Irving e Marland GB [1, 2]	Berkowitz e Eisenberg USA [3,4]	Kuhlthau USA [5,6,7]	Library Association GB [8]	Herring GB [9,10]	Australian School Library Association AU [11]	Fédération des enseignants de l'Education nationale FR [12,13]	Recherche de l'information à l'école secondaire CA [14,15,16,17]
1. Formulazione: analisi del bisogno informativo <i>Che cosa devo fare?</i>	1. Definizione del compito 1.1. Definire il problema informativo 1.2. Identificare le informazioni richieste	1. Preparazione 2. Scelta del topic 3. Formulazione del focus	1. Pianificare  2. Localizzare e trovare (le risorse)	PURPOSE  Intenzione (identificazione obiettivi)  LOCATION  Scoperta e reperimento delle risorse	1. Definire i bisogni informativi  2. Localizzare l'informazione	1. Progettazione  2. Enunciazione domande e concetti 3. Reperimento (dei luoghi, delle risorse ecc.)  4. Recupero dei dati	1. Individuare il soggetto  2. Cercare le fonti di informazione
2. Identificazione / valutazione delle fonti <i>Dove potrei andare?</i>	2. Strategie di ricerca dell'informazione 2.1. Identificare le risorse 2.2. Scegliere le risorse prioritarie 3. Localizzazione e accesso	4. Esplorazione (dell'argomento generale)	3. Scegliere e valutare (le risorse)	USE  Selezione delle risorse Valutazione Annotazione Comunicazione Presentazione	3. Selezionare l'informazione		3. Selezionare i documenti
3. Localizzazione delle risorse <i>Dove potrei trovare l'informazione?</i>	3.1. Localizzare le risorse 3.2. Trovare l'informazione	5. Raccolta di informazioni sul topic specifico	4. Organizzare e registrare (le informazioni)				
4. Esame, selezione ed eliminazione delle risorse <i>Quali risorse devo utilizzare?</i>							
5. Interrogazione / uso delle risorse <i>Come le uso?</i>	4. Uso dell'informazione 4.1. Cercare l'informazione (leggere, ascoltare...)						
6. Annotare / registrare le informazioni <i>Cosa annotare?</i>							4. Prelevare l'informazione nei documenti

7. Interpretazione, analisi, sintesi e valutazione delle informazioni <i>Ho le informazioni di cui ho bisogno?</i>	5. Sintesi 5.1. Organizzare le informazioni 5.2. Presentare le informazioni	6. Fine della ricerca Presentazione, revisione e verifica delle fonti	5. Comunicare e produrre	SELF-EVALUATION Autovalutazione	5. Creare e condividere l'informazione (+1) Valutare (durante tutte le tappe)	6. Produzione e comunicazione 7. Valutazione dei prodotti (propri, altrui) e delle strategie	5. Trattare l'informazione  6. Comunicare l'informazione
8. Presentazione e comunicazione delle informazioni <i>Come presentarle?</i>	6. Valutazione 6.1. del prodotto 6.2. del processo		6. Valutare				
9. Valutazione <i>Ho realizzato il compito?</i>							

(Silvia Fogliato, 2002)<sup>30</sup>

**30** Ringrazio Silvia Fogliato per avere autorizzato la pubblicazione della tabella comparativa e della relativa bibliografia da lei elaborata.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI RELATIVI ALLA TABELLA COMPARATIVA

- [1] *Information skills in the secondary curriculum*. London: Methuen educators, 1981.
- [2] Ann Irving. *Study and information skills across the curriculum*. London: Heinemann Educational Books, 1995.
- [3] Robert E. Berkowits - Michael B. Eisenberg. *Information problem-solving: the big six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, c 1990.
- [4] *The big 6: information literacy for the information age*. <<http://www.big6.com>>
- [5] Carol Collier Kuhlthau. *A process approach to library skills instruction*. «School Media Quarterly», 13 (1985), p. 35-40.
- [6] Carol Collier Kuhlthau. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1993.
- [7] Carol Collier Kuhlthau. *Teaching the library research process*. 2nd. ed. Metuchen: Scarecrow Press, 1994.
- [8] Library Association. *Curriculum guidance: national curriculum and effective learning*. London: Library Association, 1996.
- [9] James E. Herring. *Information skills: the PLUS approach – a view from the UK*. <<http://www.ifla.org/IV/ifla63/63herj.htm>>.
- [10] James E. Herring. *Teaching information skills in schools*. London: Library Association Publishing, 1996.
- [11] Australian School Library Association. *Teaching information skills*. [CD-ROM]. Perth: ASLA, 1997.
- [12] Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale. *Compétences en information-documentation: référentiel*. Paris: FADBEN, 1997.
- [13] Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale. *Référentiel: des mises en sequence*. Paris : FADBEN, 1998. FADBEN <<http://www.fadben.asso.fr>>
- [14] Paulette Bernhard. *Apprendre a "maîtriser" l'information: des habiletés indispensables dans une "société du savoir"*. «Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation», 26, n. 1 (1998). <<http://www.acef.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html>>.
- [15] *Chercher pour trouver: l'espace des élèves*. <<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/>>.
- [16] *Form@net: la formation à la maîtrise de l'information*. <<http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/formation.html>>.
- [17] *La recherche d'information à l'école secondaire*. Montréal: Ministère de l'éducation, Direction des ressources didactique, 1997.

# School libraries: a resource for research didactics

by Maria Motta

In a society such as ours where information is produced and consumed at dizzying speeds, it becomes essential to equip oneself with the capacities necessary for weighing and selecting information input in order to transform it into knowledge.

A library acquires a new importance by virtue of its activity of arranging and mediating information. A school library must have its further formational task acknowledged. This is clearly deduced from the Unesco Manifesto and from the Guidelines of IFLA on school libraries, and from the promotion campaign undertaken by the Italian Ministry for Education as early as 1999. The reflection on the central role that a school library can play in the construction of the curriculum should urge the librarian to cooperate with the teachers of the various disciplines to educate the students in research, through a special didactic programme that is carried out in successive phases and foresees the use of various tools. Research didactics will permit students to creatively acquire new skills and knowledge, in a learning perspective that will last throughout their lives. The most immediate goal is that of making the student overcome the passive role of receiving knowledge only through hierarchical transmission, in favour of an active role that makes him use his independent capacity to build knowledge, allows him to acquire an awareness of his cognitive styles, and stimulates him to master the development of his mental processes.

MARIA MOTTA, "Alessandro Antonelli" State High School, Novara, e-mail [mot.mar@libero.it](mailto:mot.mar@libero.it).

Bollettino AIB, ISSN 1121-1490, vol. 43 n. 3 (September 2003), p. 351-368.