

教学实践的目的情感结构对学生信息获取的影响:基于案例调研的规律探索及现实反思

于良芝 刘鸿彬 杨天德

摘 要 世界高等教育机构普遍认为,信息的获取与利用对人才培养不可或缺,而有关学生信息行为的研究却一再显示,当代大学生对信息的获取与利用存在缺陷。至于为什么人才培养必须依赖信息获取,何为充分的信息获取,如何保证充分的信息获取,学术界少有系统的理论阐释。本研究旨在通过考察学生信息获取与教学实践的关系,探索上述问题的答案。借鉴实践理论的“目的情感结构”概念,以一所大学的某实体学院本科教学实践为案例,通过政策文本、访谈、问卷调查等方式,收集有关案例学院本科教学的数据;将这些数据按归纳思路予以分析,分别得出了该院本科教学的目的目标、讲授任务、学习任务、信息获取驱动;然后依据“目的情感结构”概念的框架,将归纳结果整合为案例学院本科教学的目的情感结构,展现并反思嵌入其中的信息获取动力机制。研究结果显示,特定教学实践的目的情感结构通过嵌入特定的信息获取驱动,影响甚至塑造学生的信息获取;但只有注重知识理解的教学实践,才能凸显信息对人才培养的价值,进而指导教师设计合理的信息获取驱动,提升学生的信息获取与利用。图3。表3。参考文献56。

关键词 图书馆 本科教学 目的情感结构 信息获取 知识理解 教学支持服务

分类号 G250

The Impact of the Teleoaffective Structure of Undergraduate Teaching Practices on Students' Information Access: Exploration and Reflection from a Case Study

YU Liangzhi, LIU Hongbin & YANG Tiande

ABSTRACT

Higher education institutes firmly believe that information access and use are indispensable for learning, but related research in library and information science (LIS) almost unanimously shows that students' information access is inadequate to support their learning. Within education and LIS, few theoretical grounds exist to explain why information access is so important and to tell how much information access is adequate. This study aims to shed lights on these issues by exploring the relationship between teaching practices and students' information access.

It draws on SCHATZKI's teleoaffective structure concept as a conceptual tool and takes the teaching practice of one college's undergraduate programs of a Chinese university as a case to examine how teaching objectives give rise to teaching and learning tasks, which in turn, determine students' information access. It collects data from the case college by gathering its mission statements, teaching guides, curriculum designs,

通信作者:于良芝,Email:lzhyu@nankai.edu.cn,ORCID:0000-0003-0905-397X (Correspondence should be addressed to YU Liangzhi,Email:lzhyu@nankai.edu.cn,ORCID:0000-0003-0905-397X)

interviewing faculty members and students regarding their teaching/learning activities, and surveying students on their actual information access for learning. It analyzes the data following inductive approach to obtain categories of teaching objectives, teaching and learning activities, and information access drives; it then maps these categories to form a teleoffective structure of the case college's undergraduate programs involving information access. It identifies three objectives, three types of teaching tasks, three types of learning tasks and five types of information access drives. It shows that this teleoffective structure gives rise to rather feeble drives for information access, which then lead to obviously sluggish information access by students. Further analysis shows that the above weakness of information access drives is largely attributable to the incompleteness of the teleoffective structure of the case college's teaching practices, as it lacks critical element to demonstrate the value of information for learning and to inform teachers about how to deploy information access in their courses. Drawing on recent research from LIS, this study suggests that what is lacking in the current teleoffective structure is a due consideration of students' understanding of the taught knowledge. This study shows that, when understanding of the taught knowledge is added to the current teleoffective structure, where understanding is defined as a relatively full appearance of the knowledge in students' consciousness through information, the new teleoffective structure will not only explain why information access is critical for learning but also indicate how much information access is adequate.

The above case analysis result indicates that teaching practices, through their teleoffective structures and the information access drives thus generated, determine students' information access; only when a teaching practice's teleoffective structure incorporates knowledge understanding as one of its objectives, can it inform considerations of information access in curriculum design. Such a teleoffective structure will also better inform the learning support services of university libraries. 3 figs. 3 tabs. 56 refs.

KEY WORDS

Library. Undergraduate teaching. Teleoffective structure. Information access. Knowledge understanding. Teaching support service.

0 引言

高等教育目标的达成有赖于学生在学习过程中获取和利用信息,这似乎是高等教育与生俱来的认知。高等教育机构很早就附设图书馆。在十二三世纪的欧洲,大学兴起的地方还有相对繁荣的书市^[1]。至现代大学兴起之后,图书馆更是成为大学的心脏和实施教学的基本条件;在数字化技术出现之后,高等教育机构迅速成为数字图书馆的推动者。自20世纪90年代开始,为了提升学生获取与利用信息的能力,世界各国的高等教育机构正式启动信息素养教育并将之纳入正规学分课程。所有这一切都表

明,世界高等教育界普遍相信:信息获取与利用对人才培养不可或缺。

然而,高等教育为什么必须辅以充分的信息获取与利用?正规教育的哪些环节、哪些方面、哪些特征需要信息获取和利用作为支撑?一个合格人才的培养究竟需要多少信息获取与利用支撑?不足的信息获取与利用将体现为人才培养的什么缺陷?在现实中(例如我国的应试教育),很多人的正规教育过程并没有伴随充分的信息获取与利用,这些人的成长缺失了什么?这种缺失又如何影响他们在社会发展中的角色?这些对于图书馆信息学和教育学而言都是至关重要的问题,尚未见到系统的理论解答。在教育领域,虽然存在十分成熟的人才培养

目标理论(如布卢姆的教育目标分类学),但这些理论聚焦于以教师为载体的教学活动,很少涉及学生的信息获取(布卢姆的教育目标分类学甚至对知识与信息不加区分,例如,在阐释知识作为教育目标时,他指出“把知识或信息作为重要的学习目标或学习结果是合理的”^[2])。在图书馆信息学领域,现有关于信息行为的理论,都比较擅长刻画和解释个人在特定情境(包括高等教育情境)下的信息行为模式,而非特定社会实践本身对信息的内在需要及利用规律。这种导向在认知视角的信息行为理论中体现得最为明显:这种理论关注个人头脑中的认知结构对信息行为的影响,搁置甚至忽略社会实践的作用。社会文化视角的理论虽然更加关注社会文化或实践场景的影响,但其关注焦点依然是场景中的个人行为,而非实践规律。

本研究批评性地借鉴实践理论学者夏兹金的“目的情感结构”概念,尝试通过案例调研,从图书馆信息学的角度,启动对上述部分问题的回答和对现实的反思。目的情感结构是夏兹金实践理论的重要组成部分,该理论认为,任何一种社会实践都是为了实现特定目的,而任何目的都会派生具体目标,这些目标又需要特定的项目或活动来实现。从目的到具体目标再到各项活动的内在关系就构成了实践的目的结构。很多时候,目的结构的要素之间还可能携带情感因素,共同构成实践的目的情感结构^[3]。本研究尝试以目的情感结构为概念工具,以案例研究为方法,考察案例学院本科教学如何将学生的信息获取嵌入其目的情感结构之中,如何由此塑造学生的信息获取,然后在反思这一结构的基础上,探索本科教学更为合理的目的情感结构及信息获取,解释高等教育之所以依赖学生信息获取的原因,为高等教育机构完善教学中的信息获取提供参考,为高等学校图书馆重新思考其教学支持服务提供启迪。需要指出的是,“更加合理的目的情感结构”所隐含的认识论假定与夏兹金概念的认识论基础并不兼容。为此,本文将在文献综述之后,先专门评述

夏兹金的实践及目的情感结构概念,指出这一概念对本研究的适用性和局限性,展示本研究批评性借鉴这一概念实施上述考察的合理性。

1 本科生学业情境下的信息获取研究综述

鉴于信息获取之于高等教育的重要性,本科生的信息获取构成了图书馆信息学的重要研究课题。在中英文图书馆信息学文献中,都存在大量以本科生信息获取为研究课题的文献。这些文献几乎跟踪了本科生对所有信息媒介、渠道及服务的获取与利用情况及影响因素,例如对整个图书馆服务的利用^[4-7]、对印刷及电子媒介的偏好及利用^[6,8-11]、对搜索引擎和网络资源的获取与利用^[12-15]、对不同移动信息获取终端的利用等^[4-5,10]。

相关文献的调研样本涉及世界几乎所有地区的本科生,从北美到南美^[9-10,16],从欧洲到亚洲^[4,10,17],从大洋洲到非洲^[18-20]。一些比较普遍的研究发现包括:①大学生对数字化资源的获取呈上升趋势,但对印刷式资源的获取依然占显著份额^[16,20-21];②本科生对搜索引擎具有依赖性^[19];③个人因素(如信息素养、自我效能、认知风格、年级、学科等^[6,22-26])、学习任务因素、系统与资源因素(如易用性等)对学生的信息获取具有显著影响^[4,23,27-30]。此外,现有研究发现还呈现一个十分有趣的共性:无论调研样本取自哪里,在图书馆信息学学者眼中,大学生的信息获取普遍存在缺憾,这包括对图书馆服务利用不足^[4,31],倾向于选择熟悉、便捷、容易获取、能快速吸收的信息源^[4,16,32-33],在查询信息时倾向于使用简单搜索策略^[6,34-36],缺乏信息搜索技能^[37-38],缺乏对信息资源多样性的了解,缺乏评价信息的能力^[29,37-38],满足于使用搜索引擎和在线学术资源^[12-13,19-20,34,37]。针对我国大学生信息获取的调研还显示,我国大学生信息获取的缺陷似乎更加明显:不仅对学术信息的获取少于西方大学生,在阅读深度、阅读主动

性等方面也逊色很多^[38-40]。

如上所述,用来解释学生信息获取特征的变量包括学生的个人特征变量(人口学特征变量^[23]、认知风格变量^[26]、兴趣^[28]、年级或学科特点^[6,25,41]、信息素养、认识论信念^[22]等)、服务与系统变量^[27,30]、任务特征变量^[10,42]、教师和馆员的影响变量^[23,43]。这些前因变量中很少出现教学实践的特征,尽管任务特征变量、教师影响变量、学科特点在一定程度上可以折射教学实践的特征。从图书馆信息学的理论传统来看,上述解释方式并不奇怪。如引言部分所述,图书馆信息学中关乎信息行为的理论始终聚焦个人,有些理论(如认知视角)甚至完全搁置或忽略社会文化和社会实践因素。

然而,无论从实践理论的预见来看,还是从其他研究结果的提示来看,教学实践对学生信息获取的影响都不容忽视。从实践理论的预见来看,任何社会实践都有其目的情感结构^[3],总有一部分目的需要借助信息获取和利用来实现^[44]。可以预见,本科教学实践也必定包含信息获取活动,并使之服从教学的“目的一目标”。这意味着,教学实践的特征与学生的信息获取特点之间存在一定的因果关系,前者可以在很大程度上解释后者,并为后者提供依据。当图书馆信息学群体对这一关系缺乏认知时,他们对学生的信息获取活动做出任何评判,就像上述相关文献所做的那样,都缺乏依据。从其他研究结果的提示来看,虽然很少有研究专门考察学生个人信息获取与他们所接受的教学实践的关联,但关于不同学习任务对信息搜寻行为的影响^[42]、老师偏好对学生信息获取活动的影响^[23,45]、教学法对图书馆焦虑的影响^[46]的研究,都提示了教学实践对学生信息获取活动的可能塑造作用。例如,He等的研究^[10]显示,在完成不同的学习任务时,学生会展示出不同的信息搜寻路径,如在完成复杂任务时,学生更倾向于依赖在线电子资源而不是社交媒体。这提示教学实践可以通过设计不同的学习任务来影响学生的信息获取。再例如,一项关于教学法

对图书馆焦虑的影响的研究显示,以学生为中心的教学能够激发学生的学习兴趣,更有可能帮助他们摆脱对图书馆的恐惧,增强他们利用图书馆服务的愿望^[46]。这提示不同的教学实践可以通过影响学生的学习兴趣而影响他们的信息获取。

总之,有理由相信,大学生信息获取相关研究中的“实践”空白需要填补。根据实践理论,填补这一空白的研究将在以下方面有别于现有研究:①以教学实践(而非学生个人)为观察和分析单元;②聚焦实践的特征及其嵌入的信息获取活动,揭示二者的关系,从中探索学生信息获取的实践根源;③根据上述关系,同时对老师的教学活动和学生的信息获取做出反思。

2 夏兹金的“实践”与“目的情感结构”概念及其对本研究的适用性与局限性

在世界社会科学各领域,将实践(特定社会群体在时空上重复开展的一组活动的总合)视为研究客体并给予特别关注始于20世纪70年代兴起的实践理论。实践理论是当代社会科学领域一组影响深远的理论的总称,以法国社会学家布迪厄和英国社会学家吉登斯的理论最为著名。实践理论共享的基本主张是将实践作为基本研究客体,考察实践如何通过整合个体行动生产和再生产自身,建构社会生活和社会现实,同时塑造作为实践参与者的个人,以此弥补以往社会科学理论要么强调社会整体、要么强调个人行动的二元对立传统。

美国学者夏兹金是继布迪厄和吉登斯之后出现的比较著名的实践理论学者之一。夏兹金将实践定义为“一组被组织起来的‘人类’行动的集合”^[47]。由于各类行动都可以在大小不一的时空范围内展开并联结为相对清晰的集合,上述定义也隐含地表明,相同种类的行动可以按时空范围划分为不同的实践单元。以高等教育实践为例,古往今来世界各国的高等教育活动构成人类文明中的高等教育实践,现今全球

范围的高等教育活动构成当代世界高等教育实践,一个国家的高等教育活动构成该国高等教育实践,而一个高等教育机构的活动构成该机构的高等教育实践。

在确立实践作为社会科学的核心客体时,实践理论必须回答的问题之一就是,既然行动的发出者是时空上分布的个人,构成实践的行动是如何被“集合”起来的?夏兹金实践理论的重要内容之一就是考察将个人行动组织为实践的联结机制。他提出三种联结机制,并称之为实践的组织机制:规则、理解、目的情感结构。规则是引导或约束个人行为的规定、规章、指南、程序等。理解指实践参与者对实践中的行动和事物共享的知识,借助这样的理解,实践的参与者可以辨识彼此言行的意义,顺利交互。理解虽内在于个人,但作为实践参与者共享的知识,它构成实践的知识库,因而是实践的属性而非个人属性。目的情感结构是由实践的目的、目标、项目、任务、活动、情感、情绪等构成的秩序。如前所述,任何一种社会实践都是为了特定目的而存在,目的派生具体目标,目标又要求特定的任务和活动。从目的到目标到任务及活动的结构关系,赋予具体活动以开展的理由,也定义了它们在整个实践中的地位。因此,当我们把一项具体活动(如信息获取)置于整个实践的目的情感结构中加以考察,就更能显出该活动的合理性及与其他结构要素的关联性。这正是本研究力图对高等教育实践中的信息获取所达成的认知的一部分。夏兹金的实践及目的情感结构概念因此有望为本研究提供适用的概念工具。

从夏兹金对实践及其组织机制的阐释来看,他将实践理解为特定人群在特定时空和特定社会文化背景下,通过共存所开展的一系列行动;将规则、理解、目的情感结构理解为实践参与者的构造物,认为它们代表着该人群的共识。这也就意味着,在夏兹金看来,正是实践参与者的认同和选择决定了理解、规则、目的情感结构的正当性。如此理解的实践组织机制无关

实践及其客体的任何本质属性或规律,与布迪厄和吉登斯理论中提到的类似机制显著不同。布迪厄理论中的“场域”和吉登斯理论中的“制度”都具有将实践组织起来的功能。布迪厄的场域是指生产、流通和挪用物品、服务、知识或社会地位的领域以及其中的竞争性位置;场域性质不同,其竞争和配置的资源类型也不同^[48-49]。吉登斯的制度是特定规则与特定资源组合的结果;制度的门类不同,其涉及的组合也不同^[50]。可见,无论是场域中的资源类型还是制度中的组合,都不只是行动者的选择,而是关乎场域、制度、规则、资源的属性。因此,在布迪厄的场域概念和吉登斯的制度概念中,有对人类活动及事物的内在逻辑或本质属性的观照,这种逻辑或属性独立于共识,恰恰是共识需要尊重的。夏兹金的实践组织机制概念所欠缺的正是这样的观照。由此可见,与布迪厄和吉登斯的实践理论相比,夏兹金的理论似乎建立在更激进的社会建构主义之上。与此相适应,夏兹金的理论就更倾向于赋予不同情境下的共识以同样的正当性。因此,在夏兹金的概念框架之内探求教学实践的“更为合理的”目的情感结构,是一个悖论。然而,本研究认为,激进的社会建构主义及其导致的相对主义倾向恰恰是夏兹金理论的局限,因为生活的常识告诉我们,任何实践的参与者都不能随心所欲地达成共识。葬礼上的活动与情感不能移植到婚礼之上,不是因为缺乏共识,而是因为死亡、失丧、永别等的本质所致。为了弥补夏兹金概念的相对主义局限,本研究在借鉴其目的情感结构概念的同时,亦参考布迪厄的场域概念和吉登斯的制度概念,认为在实践的目的情感结构背后,存在着更为深层的领域逻辑或事物属性,要求具体实践的目的情感结构与之相谐。这使得我们有理由追问特定实践单元的目的情感结构是否合理,如何完善。本研究选择从目的情感结构与信息获取的关系入手,透过信息获取的反常性(anomalies,例如与高等教育的普遍信念不符),反思其所在的目的情感结构的合理性。

3 研究设计

本研究以我国一所综合性大学的经管类学院(以下简称“案例学院”)的教学实践为案例,考察该学院本科教学的目的情感结构及其对学生信息获取的影响。为了便于操作,本研究主要聚焦第一课堂的教学活动,暂时忽略社会实践等第二课堂活动。研究进行之时,案例学院拥有11个本科专业,实际开设231门专业必修课和选修课。每个本科生需要修满153学分,并在完成毕业论文和专业实习后,方能毕业;通过毕业论文答辩,可以获得学士学位。虽然教学计划的制定和课程设计由各专业自主完成,但本科教学的指导思想、日常教学活动的安排、教改项目的实施、教师队伍的培训及经验交流、教学计划的修订、教学质量的监督与评估等,都由学院统一安排。学院设有统一的教学科研办公室,负责安排全院教学相关工作。这些组织协调工作使得整个学院的教学工作成为一个整体,也使得本研究有理由将整个学院的教学工作视作一个实践单元加以考察。

为了考察这一教学实践的目的情感结构,本研究首先从学院网站、办公网及教学科研办公室收集学院本科教学相关文件;其次从所有课程中随机选择12门课程,通过对老师和学生的访谈收集有关这些课程的教学目标、教学活动、作业、考核方式、信息获取与利用等方面的数据;随后通过问卷调查,考察学院本科生对图书馆的实际利用情况和对各类信息源的获取情况。问卷通过在线问卷调查平台“问卷星”发放,通过微信朋友圈和班级微信群邀请同学填答,共回收238份有效问卷,大约占该学院本科生总人数的1/6。

本研究对相关政策文件的分析主要采用定向主题分析思路,即专门挑选有关本科教育指导思想、目的/使命、人才培养目标等方面的陈述,相互佐证以确认学院本科教育的总目的及各专业的人才培养目标,根据相关陈述所使用

词汇的语义关系对学院本科教学的目的目标进行归类;访谈数据的分析主要采用层层归纳的思路,即首先对涉及教学理念、目标、内容、作业、课外信息获取要求、实际的信息获取状况等意义单元进行开放编码,随后按编码的特征对其类别进行归纳;问卷数据主要围绕学生信息获取的特点,采用描述性统计。在完成上述分析后,将分析结果按其内在联系(学院教学目的决定专业人才培养目标;专业人才培养目标决定课程目标和课程设计;课程设计决定教学与学习任务;学习任务派生信息获取需要)加以汇总,得出了关联着学生信息获取特点的本科教学目的情感结构,这也构成了从信息获取角度(即图书馆信息学角度)展示的本科教学目的情感结构。最后,通过观察学生实际信息获取的反常性并借鉴已知的相关研究发现,反思上述目的情感结构的合理性。

4 案例学院本科教学的目的情感结构及其嵌入的信息获取

4.1 教学目的与目标

案例学院隶属于我国一所具有浓厚爱国主义传统的综合性大学。在日常教学和科研中,学校始终强调要通过知识创新与运用,服务于中国的富强和发展,强调学生要具有一心为公之品德和服务社会之能力。以此为导向,案例学院将本科教学的目的确定为培养德智能兼备的精英型专业人才。该学院下属的11个专业通过制定本专业的教学目标进一步诠释“德智能兼备的精英型人才”在本专业的具体内涵。为保证各专业教学目标的实现,学院每三年更新一次本科教学计划,以此指导和约束课程设置及设计。通过有组织的教学计划的制定,学院在人才培养总目标、专业培养目标、专业教学计划、课程的教学设计之间建立了联系,形成了人才培养目标决定教学计划和课程设计、课程设计决定教学和学习任务的关联结构。

图1总结了各专业对人才培养目标的表述。所有专业的目标陈述都使用“培养”一词表达教育势能,有两个专业还同时使用了“提升”一词(意谓提升学生某个方面的认知或能力);所有专业都致力于培养专门化高级人才,超过一半的专业期待学生同时成为复合型人才。各

专业界定的具体人才特征包括:合理的知识结构、知识的综合运用能力(含分析问题和解决问题的能力)、创新能力、专业技能(含系统设计能力)、理性思维、系统思维、道德修养及国际视野。这些特征可以归纳为:知识、能力、思维与精神三个方面。

教育势能表述	人才目标表述	人才特征表述	人才特征归纳
培养 提升	高级 专门化 复合型	合理的知识结构 知识的综合运用能力 创新能力 专业技能 理性思维 系统思维 道德修养 国际视野	知识 能力 思维与精神

图1 案例学院专业人才培养目标

表1是根据被调研课程的教师访谈而归纳的课程教学目标,它们代表了任课教师对专业人才培养目标的理解。教师为其课程设定的目标大致可以归纳为三类:知识传授、能力与技能培养、精神与视野培育。不难看出,教师所设定的课程目标大致呼应各专业的人才培养目标。其中,知识传授目标指教师试图通过教学活动将本专业的知识、必要的跨学科知识、通用基础知识、特定对象或案例相关知识传递给学生;能力与技能培养目标指教师意欲通过教学活动,培养和提升学生发现问题、分析问题、解决问题、沟通交流、驾驭流程或程序、处理文献等方

面的能力与技巧;精神与视野培育目标指教师期望通过教学活动,在学生中培育某种精神、看待问题的视角及思维方式。课程不同,对三种目标的侧重也有所不同,但多数课程都在传授知识的同时,致力于至少一种能力或精神的培养。从表1的具体事例不难看出,除了操作性较强的技能目标,大部分能力目标和精神视野目标都需要潜移默化的培养,很难通过单一课程独立完成。课程锁定这样的目标,或许表达了教师对这些目标的认同,以及协同其他课程培育学生能力的意愿。

表1 被调研课程的教学目标

教学目标	事例(初始编码)
知识传授	专业知识、跨学科知识、基础知识、对象(如某公司)知识
能力培养	提出问题的能力、分析问题的能力、解决问题的能力/实践能力、批判性思考能力、学习能力、表达和沟通能力、团队合作能力
技能训练	论文写作技能、逻辑推理技能、专业文献阅读技能、研究方法
精神	学术研究精神、职业精神
视野	国际视野、跨学科的视野、本专业(学术领域)前沿热点、业界(实践领域)动态

4.2 教学/学习任务

围绕课程的教学目标,几乎所有课程都不同程度地对教师和学生(即讲授端和学习端)的任务进行了设定。学生在完成老师设定的任务的同时,也经常根据课程要求自我设定学习任务。从上述设定中产生了三类讲授任务和三类学习任务。讲授任务主要由教师通过单向或互动式的知识讲解完成,分为知识点讲授、知识应用讲授、知识线索讲授三类。知识点讲授主要围绕课程涉及的知识内容展开,典型的知识点包括概念、原理、方法等。知识应用讲授是把所讲知识置于现实情境之中,展示如何运用所讲知识解决现实问题。知识线索讲授主要向学生介绍特定知识的创新背景、创新过程、相关文献等。学习

任务由学生在课外通过自主学习完成,可以划分为汲取型任务、生产型任务、汲取与生产混合型任务三种类型。其中汲取型任务要求学生为巩固、拓展、更新或拔高课上所讲知识点,开展课外信息获取与利用活动(如文献阅读或音视频听讲);生产型任务要求学生为了锻炼批判分析能力、独立思考能力、运用所学知识解决问题的能力,围绕某个特定选题,开展研究,形成论文、演示报告、辩论、案例分析等作品;汲取与生产混合型任务要求学生为了加深对特定知识的理解,先阅读指定或自选资料,然后针对阅读资料形成摘要、读书报告、讲解、文献综述、模型复现等成果。表2展现了不同讲授及学习任务的含义及它们在访谈数据中的具体事例。

表2 被调研课程设计的教学与学习任务

任务类型		含义	事例(初始编码)
讲授任务	知识点讲授	教师根据自身理解,讲解知识点中的概念、原理、方法、准则等	概念讲解、原理讲解、准则讲解、方法讲解
	知识应用讲授	教师结合现实中的问题、案例、数据等,展示如何运用所讲知识分析解决问题	习题讲解、案例分析、年报分析
	知识线索讲授	教师围绕特定知识点,介绍知识的创新过程和相关文献等	领域数据库介绍、教材介绍、知识点相关专著介绍、知识点相关论文介绍
学习任务	汲取型任务	学生根据教师或考核要求,为巩固、拓展、更新、拔高知识点,在课外自主阅读或收看收听课程内容相关资料	查阅指定/推荐/自寻的教材/专著/论文/网站、收看收听慕课/音频资料
	生产型任务	学生根据教师或考核要求,为锻炼批判分析能力、独立思考能力、运用所学知识解决问题的能力,围绕特定选题,形成论文、演示报告、辩论、案例分析等作品	课堂讨论/辩论、小组作业设计、课堂展示、解题、案例分析、搜寻与整理案例
	汲取+生产混合型任务	学生根据教师或考核要求,为了加深对特定知识的理解,先阅读指定或自选资料,然后针对阅读资料形成摘要、读书报告、讲解、文献综述、模型复现等成果	reading summary、读书报告、翻转课堂、文献回顾、论文模型复现

4.3 教学/学习任务嵌入的信息获取驱动及其效果

从各类任务的含义和事例不难看出,它们以不同方式包含了针对学生的信息获取激励或要求。知识点的讲授主要依赖教师自身对知识

的把握,注重讲解的清晰度,很多教师甚至期待只通过讲解就能将知识传授给学生。因此,从理论上说,知识点的讲授并不直接产生针对学生的信息获取要求,然而在现实中,很多知识点无法仅通过教师的一次讲授就能圆满地传授给

学生。因此,学生通常需要在课外通过自主的信息获取利用行动(如与同学讨论、在B站上搜寻相关视频、浏览相关网站等),弥补讲授过程中的不足。因此,知识点讲授往往会因讲授效果低于学生预期而衍生出自主学习任务,激发学生的信息获取。知识应用讲授要求教师在知识点讲授的基础上,进行实例讲解,展示如何将相关知识运用于现实问题或情境。在这样的讲授中,教师为了构建起知识运用情境,往往会向学生提供和介绍背景或素材信息,如案例、公司年报、统计资料、政策法规等。这样的讲授虽然没有针对学生提出信息获取要求,但可能引发学生对背景信息及其来源的关注甚至后续利用。这意味着,它有可能对学生的信息获取起到引导作用。知识线索讲授是在讲授特定内容的时候,介绍与之相关的文献。例如,在讲授课程大纲时,介绍与课程相关的教材、期刊、数据库;在讲授特定的知识点时旁征博引相关文献。基于教师在介绍这些线索时使用的口气,有些介绍可以产生推荐效果,有些则产生客观的诱导效果。

与讲授任务相比,课程的学习任务往往更直接地包含着信息获取要求或激励。汲取型学习任务要求学生根据教师或考核要求,查阅教师指定或自行搜寻的资料。汲取+生产混合型学习任务要求学生先阅读资料后生产出综述等产品。这两类任务都内在地包含针对学生的信息获取要求。生产型学习任务要求学生提供特定形式的作品。这类任务通常并不包含信息获取的确定要求,但学生为了取得预期结果,往往不得不自主获取和利用相关信息。

由此可见,无论是讲授任务还是学习任务,都能通过激励或要求学生获取信息,在自身嵌入信息获取驱动。取决于任务对信息获取的激励或要求程度,案例学院的学生大致面临五种不同的信息获取驱动,本研究分别将其命名为强制性驱动、推荐性驱动、诱导性驱动、引导性驱动和激发性驱动。强制性驱动指学习任务中

嵌入了教师规定的、必须完成的信息获取利用活动,并配有课堂讨论、读书报告或其他作业形式等检查手段;推荐性驱动指教师在讲授任务中嵌入了信息或信息源推荐,但没有配备检查信息获取与利用效果的手段,也不期待所有学生都会采纳其推荐;诱导性驱动指教师在讲授任务中嵌入了对相关文献的引证,以期激发学生的兴趣,诱导学生在课后跟踪获取被引信息;引导性驱动指教师在讲授任务中嵌入了对本领域著名全文数据库、事实数据库、期刊、网站等信息源的介绍,以期向学生展现本领域的信息版图,引导学生加以利用;激发性驱动指学习任务中嵌入了需借助信息获取利用才能完成的事项或达到的要求。上述信息获取驱动的含义和事例详见表3。并非所有的课程都同时产生上述所有信息获取驱动,被调研课程最经常产生的驱动是激发性驱动。

从表3可以看出,不同的信息获取驱动一方面关联着不同的任务类型,另一方面对学生产生不同的实际驱动力。如前所述,强制性驱动主要来自教师设定的汲取型学习任务和混合型学习任务。在设定此类任务时,教师通常指定需要获取与利用的信息,并配备相应的检查机制甚至计分方法,考察学生对指定信息的利用效果。为了满足任务要求并尽可能取得好成绩,学生往往不计兴趣地、尽力获取和利用指定信息。强制性驱动因而可以对学生产生很强的实际驱动力。激发性驱动主要来自生产型学习任务。这类任务更在意结果,通常不涉及强制的信息获取要求,但借助学生对课业结果或成绩的追求,也能产生较大的驱动力。然而,与强制性驱动不同,激发性驱动主要受成绩目标激发,往往伴随着学生自觉或不自觉的成本效益核算(以期以最低成本换取最高成绩),因而往往将学生引向最易获取的信息,而不是最佳信息。推荐性、诱导性和引导性信息获取驱动主要来自教师讲课时对特定信息/信息源的推荐和介绍。这类驱动会产生多大的实际驱动力,取决于学生的回应,而学生的回应又取决于其主

表3 被调研课程的教学与学习任务中嵌入的信息获取驱动

信息获取驱动	含义	事例(原始访谈数据)
强制性驱动	教师指定信息获取任务并将其作为必需的自主学习内容;信息获取的要求和范围明确、具体,通常在课程开始时专门罗列	“我通常会在学期开始的时候向学生提供一个必读的论文清单……”(教师) “[对老师指定的资料],我当时觉得,国内有很多很好的论文,为什么不让我们看,非要看过外的?我不懂,但是还是硬着头皮读了”(学生)
推荐性驱动	教师罗列特定信息源作为推荐的自主学习内容;信息获取范围明确、具体,通常在整个课程或章节开始时专门罗列	“在学校规定的那些教材之外,大概要增加十几本的辅助教材……每本教材都有哪些优缺点,它们各自的优势是什么”(教师) “课上,老师推荐了好几本书,但其实我一本都没看,因为我觉得那一本(指定教材)就可以满足我的需要了”(学生)
诱导性驱动	教师在讲授课程内容时,刻意穿插经典作品、前沿介绍或案例,唤起学生在课后阅读的兴趣	“我就给他们年报……好奇心强的学生会利用这些资料”(老师) “[老师]可能就顺带说一下这个书是说什么的,然后我[若]感兴趣,可能就会去借来看一下。如果他说完我觉得这个东西也无所谓,我就不看它”(学生)
引导性驱动	教师通过介绍本学科的主要信息源(如数据库、网站),引导感兴趣的同学获取利用	“我会告诉他们到哪些网站上去找,告诉他们是哪个数据库,以及跟我们专业相关的主要的论文期刊”(老师)
激发性驱动	教师不划定任何信息获取范围,但通过对学习效果或作业/考试要求,迫使学生自主开展一定的信息获取与利用	“课后给大家指定一些习题去做,给习题的目的是促使大家去读书,因为我用的是外文教材,我怕学生下面就不看书,然后通过这种作业的方式还是想约束或者督促大家去读一下教材”(老师) “这个不是老师推荐,就是他定一个题目或者他不定题目,我们自己根据这个要求去找文章或者是找一些书”(学生)

客观条件,如对课程和相关信息的兴趣、可支配时间、课业压力、其他任务和兴趣对时间的竞争等。从学生访谈数据看,多数时候,这类驱动并不会产生实际的信息获取,如以下访谈记录所显示的:

“老师推荐的书目一般是不会看的,除非是自己特别感兴趣,或者说我很需要的。比如说我要去保研面试了,我知道那个学校还可能会重点问相关的东西,而且他们有那种比较厉害的老师参与过书的编撰,我可能会去系统地看一看。”

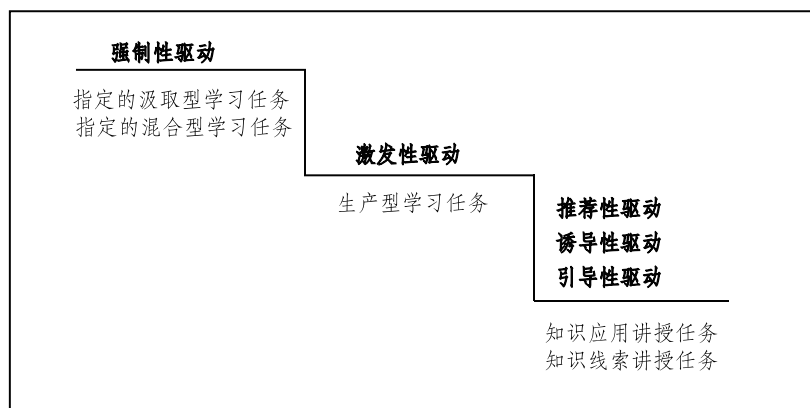
“看情况吧,有的[老师会]说这个课你还可以参考某几个版本的教材,这种我们一般不会

看,有一个版本就好了。有的是他在这个课程中讲到一个理论,这个理论出现在某本著作中,如果我们对这个不是很感兴趣的话,也不会去主动了解,或者说它对课程学习的重要性不够强的话,也不会去看。第三种情况是说老师没有很明确的[讲义]和课本,但是他讲课的时候会涉及很多相关内容,而这些内容都与某一著作或学者有关,然后我们就会去看这本著作或学者的相关作品。”

不同信息获取驱动与任务的关联及其对学生的驱动力如图2所示。

从各类信息获取驱动在被调研课程中的分布来看,强制性驱动出现的频率最低,共有三门

驱动力强



驱动力弱

图2 信息获取驱动的主要来源及力度

课程强制性地要求学生在课后完成指定信息的获取与利用,其中两门课的教师明确提到,他们在设定这些任务时,已经考虑了学生的承受能力,刻意压低了难度和数量要求。激发性驱动出现的频率最高,因为几乎所有课程都设定了不同形式的生产型学习任务。推荐性、诱导性和引导性驱动也比较常见,因为多数教师在讲授过程中经常推荐或引证相关文献。上述信息获取驱动意味着,案例学院本科教学中嵌入的信息获取驱动整体上比较弹性化,实际驱动力较小。问卷调查数据也证实了这一特点。问卷调研显示,案例学院本科生在学习中的信息获取十分有限。超过一半的学生平均每个学期的专业书籍阅读量不超过三本,九成学生的中英文论文阅读量分别不超过10篇;利用率较高的数据库只有中国知网,即使是该数据库,也只有不足一半的学生经常利用。而这些是一个学期所有课程驱动的结果,分配到每门课程,其信息获取量更低。

4.4 关涉信息获取的本科教学目的情感结构

从信息获取(即图书馆信息学)的角度看,案例学院本科教学的目的情感结构的特点可以总结如下。第一,以培养具有爱国情怀、社会责任感和相应能力的专业精英为教学目的,以知识传授、能力与技能培养和精神及视野培育为具体教学目标。第二,为了实现上述目标,课程设计除

了布局教师的讲授任务,还为学生设定了课外学习任务。前者包括知识点讲授、知识应用讲授、知识线索讲授;后者包括汲取型、生产型及混合型学习任务。第三,上述讲授和学习任务嵌入了五种不同的信息获取驱动,包括强制性驱动和不同形式的非强制性驱动,其中非强制性的激发驱动是所有课程中最常见的信息获取驱动。第四,非强制性驱动加上不利于信息获取的主客观条件,使得学生在课程学习中的信息获取比较贫乏。第五,在关乎信息获取的任务设计中,多数教师都考虑到了学生的压力、兴趣和好奇心等情感因素。例如,讲授任务中嵌入的推荐性、引导性和诱导性信息获取驱动考虑了学生的兴趣和好奇心;学习任务中嵌入的强制性驱动考虑了学生的压力因素。由此可见,在案例学院本科教学的目的情感结构中,有压力、兴趣、好奇心等情感因素渗透其中。由此形成的目的情感结构及其嵌入的信息获取如图3所示。

5 从图书馆信息学角度对案例学院本科教学目的情感结构的反思与修正

5.1 基于信息获取反常性的案例学院本科教学目的情感结构反思

案例学院本科教学中的信息获取驱动及学生实际开展的信息获取活动均明显不足;驱动不

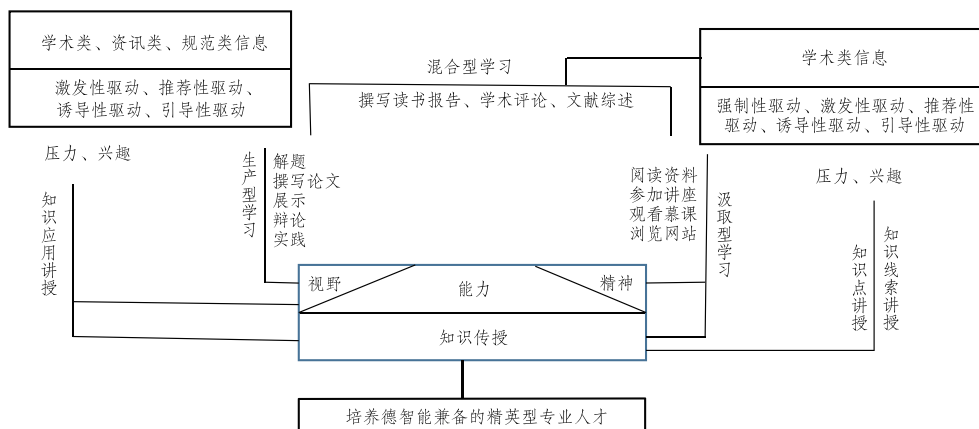


图3 从信息获取角度观察到的案例学院本科教学的目的情感结构

足表现为大部分课程的信息获取驱动为非强制性的;实际的信息获取不足表现为学生对学术著作和论文的获取量偏低。这与高等教育普遍认同的信息获取与利用价值明显不符,可以视为案例学院本科教学中信息获取的反常性。作为一门关注信息有效查询与获取的学科,图书馆信息学有必要对这一现象提出疑问:导致上述反常性的原因是什么?对人才培养而言,这样的不足意味着什么?

对上述问题的追问,必然导向对案例学院本科教学目的情感结构的反思。现有目的情感结构中的第一目标——知识传授,比较依赖优秀的教材和教师。理想的课堂讲授期待将知识当堂传授给学生,只需学生通过笔记和教材巩固课堂上获得的知识,不需要高强度的课外信息获取。至少从逻辑上说,这一目标无法解释课外信息获取的价值。案例学院本科教学目的情感结构的第二和第三目标——能力与精神的培育——所涉及的大部分内容(如分析能力、创新能力、解决问题的能力、批判思维、职业精神、国际视野)都需要潜移默化的培育过程,每门课程都只能为其贡献一份力量,且贡献大小难以界定。这就使得每门课程在第二、三目标上的努力具有高度弹性,也使得围绕这两大目标而设计的教学和学习任务具有高度弹性,导致任

务的数量、形式、配套的信息获取,都缺乏确切标准。而一旦教师考虑到学生的压力、承受能力等因素,他们就极有可能选择非强制性、低强度的信息获取驱动。

除了无法指导与信息获取相关的课程设计,案例学院现有的目的情感结构甚至也无法回答以下更基础的教学问题:知识的传授如何转化为学生的能力、精神、视野?如前所述,除了操作性技能,其他抽象能力无法由教师立竿见影地传递给学生,而是需要学生借助知识积累,从内部缓慢生产或升华出来。既然知识需要转化才能生出能力/精神,随之而来的问题就是:这一过程需要怎样的转化媒介或中间要素?这一中间要素能否为课程设计中的信息获取驱动提供依据?是否应该成为相关图书馆信息职业实践(如高校图书馆服务、信息素养教育等)更加关注的高等教育环节?

5.2 基于图书馆信息学研究发现的自的情感结构修正

图书馆信息学的最新研究为解答上述问题提供了重要线索。20 世纪 80 年代末,美国学者艾可夫提出了从数据到信息到知识再到理解进而到智慧的 D-I-K-U-W 概念模型,理解(understanding,即模型中的 U)被视为从知识到智

慧的中间环节^[51]。这里的“理解”与布卢姆教育目标中的“领会”有一定相似性,但艾可夫更明确地将理解界定为知识和智慧的中介。由于智慧至少在某些方面(如分析、洞察、判断)与能力和精神交叉,因此,这一模型也暗示,理解同样可以作为从知识到能力/精神的中间要素。然而,对于理解究竟因何有别于知识和智慧、因何能够嫁接知识和智慧,艾可夫并没有深究。他除了将理解定义为“原由领悟”(appreciation of why)之外,没有详细阐释这一概念的具体含义,更没有解释知识经理解转化为智慧的机理。进入本世纪,已有多位图书馆信息学者试图填补上述空白。鲍登和罗宾逊尝试在艾可夫模型的基础上重新定义理解概念,并将其定义为在知识互联基础上形成的更高阶知识^[52]。戈里查纳兹进一步将理解划分为两个层次:本体层面的理解和实体层面的理解,前者指个人对世界和环境的习以为常的认识,后者指对外部事物形成的智识性认知^[53]。但无论是鲍登和罗宾逊所定义的知识高阶形态,还是戈里查纳兹所划分的两种认识,本质上都依然属于知识的范畴。这样一来,将理解作为知识和智慧之中介的合理性以及它对知识和智慧的嫁接功能,依然没有得到充分解释。

在对上述图书馆信息学研究进行批评的基础上,于良芝专门针对个人对已有客观知识的理解过程(不涉及戈里查纳兹所说的本体层面的理解)进行了现象学考察^[54]。客观知识是英国哲学家波普尔提出的概念^[55],它指人们通过符号系统表达的,或通过实物所体现的,已经进入人类交流系统的认识、思想、观念、问题等。其中,表达知识的符号隶属于图书馆信息学所说的数据范畴,而知识本身则属于意义的范畴,二者的结合物属于信息的范畴^[56]。借鉴胡塞尔现象学的理念与方法,于良芝通过对大学生学习经历的深度访谈,将个体对客观知识的理解描述为客观知识通过个体对信息的获取与利用,在其意识中的显现。她发现,这个显现过程可以划分为五个阶段:空泛意向阶段(意识朝向

一个空无内容的知识名称)、知识的碎片化显现阶段、知识的模糊显现阶段、知识的清晰显现阶段以及知识与外部世界关联性显现阶段。客观知识在个体意识中的显现每进阶到一个新阶段,个体对知识的理解就随之加深一分。在第四阶段,不仅知识的各要素及其关联得以显现,该知识与其他同类知识的联系和区别、该知识在相关知识网中的位置等,也都清晰显现;在第五阶段,知识与外部世界的联系、对外部世界的作用方式(如对外部世界事物进行命名、赋予外部世界事物以意义、解释外部世界事物及现象的发生等),也得以显现。此时,知识在个体意识中的显现变得十分清晰和完整,以至于个体透过如此显现的知识,可以获得此前无法企及的对外部世界事物的洞察。不难看出,这种洞察正是智慧的组成部分,也是教育意欲赋予学生的各项能力(发现问题的能力、分析问题的能力、解决问题的能力等)的基础。由此可见,客观知识在个体意识中的清晰完整显现(即个体对客观知识的深度理解)恰是知识转化为能力的中间环节。由于作为观念形态的知识只有借助有型的信息才能传递并显现给个人,因此,对客观知识的理解必须依赖信息获取和利用。一个简单的知识或许只需少量相关信息获取(例如一次听讲)就能比较清晰地向意识显现,使知识学习者获得理解;一个复杂的知识有可能需要大量相关信息获取,才可能实现从空泛意向、碎片化显现到清晰完整显现的转变。在学习复杂知识时,不足的信息获取就会阻碍理解的达成,从而阻碍从知识到能力的升华。

可见,只有在本科教学的目的情感结构中增加理解达成目标,形成由知识传授、理解达成、能力与精神培养三层目标奠基的本科教学目的情感结构,才能充分解释信息获取的必要性,并根据知识的性质及难易程度设计学生的信息获取活动。与案例学院现有的本科教学目的情感结构相比,考理解达成目标的教学在设计学生的信息获取活动时,将显示出若干不同。第一,知识传授与理解达成是两种不同的

目标,需要设计不同的任务以保证其实现:知识传授主要通过讲授任务完成,但知识的理解大都需要学生在课后配以充分的信息获取与利用。第二,对理解达成而言,信息获取与利用是必不可少的条件;这就意味着,有关信息获取活动的设计必须纳入强制性信息获取驱动,并配备足够的后续讨论和检查。第三,不同性质和难易程度的知识对于信息获取的要求不同,相对简单的知识需要的信息获取较少,而复杂的知识需要的信息获取较多,因此,强制性信息获取需要根据知识模块分别设计。第四,相同知识在向不同个体显现时,取决于个人原有的知识和能力,显现过程所需要的信息获取量也不相同,因而,理想的信息获取设计应该是个性的设计。第五,由于课程传授的所有知识点都需要配合适当的信息获取、复杂的知识点需要更多的信息获取,因而,每门课程的信息获取都会达到相当规模,要求充分保障学生的自主学习时间,而这一点超出了各门课程甚至各个学院的权限,需要学校的教务部门做好顶层设计。第六,课程设计不仅要关注知识点的讲授和学生的课业效果,而且需要关注知识通过信息获取与利用向意识显现的过程,以便老师更有针对性地指导学生达成理解,这样一来,原有课程设计所区分的课堂内外之别、讲授与自主学习之别,也将通过信息获取的纽带而变得模糊。

6 结论

自高等教育肇始以来,世界高等教育实践都要求学生课堂之外,自主开展一定的信息获取与利用活动,但在关注信息获取的图书馆信息学领域,还无法清晰解释这一要求的原因。正因为如此,我们对高等教育实践提出的很多信息获取相关问题(例如,对学生而言,信息获取不足是否意味着某种损失,不同教育系统间的信息获取差异是否意味着教育质量差异等),还无法做出科学解答。

根据实践理论,高等教育实践的目的情感结构有望为上述问题提供解释。在本研究所选择的案例学院,本科教学的目的情感结构包含一个总的人才培养目的、三个具体教学目标(知识传授、能力与技能培养、精神与视野培育)、三类讲授任务和三类学习任务;任务设计过程中考虑了学生的兴趣、压力、好奇心等情感因素。这一目的情感结构嵌入了五种不同的信息获取驱动:强制性驱动、激发性驱动、推荐性驱动、诱导性驱动、引导性驱动。这些驱动的总特点是过于弹性化,因此,当它们遭遇学生方面不利于信息获取的主客观条件(如缺乏兴趣、可支配的自主学习时间过少)时,其产生的实际驱动力明显不足。进一步的分析显示,造成案例学院信息获取驱动不足的原因在于,现有本科教学目的情感结构的要素不够完整,致使教学目标与信息获取的关系不够紧密,不能充分展示信息对人才培养的价值,无法为教师合理设计学生的信息获取活动提供指导。这导致大部分课程只能根据传统做法、教师个人经验以及教师对学生兴趣与压力的预估,来设计学生的信息获取活动。正是这样的设计,产生了过于弹性化的信息获取驱动。

根据图书馆信息学领域的最新研究成果,本研究指出,案例学院本科教学的现有目的情感结构欠缺了知识理解目标。图书馆信息学的研究显示,对客观知识达成理解的过程就是客观知识通过信息获取与利用向个体意识显现的过程;当知识清晰完整地呈现在个体意识中的时候,理解也就达成了;在知识显现的最高阶段(知识与外部世界关联性显现阶段),理解几乎总是伴随着对外部事物的洞察,因而伴随着能力的升华。由于客观知识只能通过信息向意识显现,因此,理解的达成必须配合充分的信息获取;复杂知识的理解往往需要大量信息获取。将理解达成纳入教学实践的目的情感结构,可以比较清晰地表明:信息获取不足的教学无法保证人才培养质量。

基于上述案例调研结果,本研究认为,学生

的信息获取与教学实践具有以下一般关系:

①特定教学实践通过其嵌入的特定信息获取驱动,影响甚至塑造学生的信息获取;②知识传授和能力/精神培育两类教学目标对信息获取的依赖度不够明显,不能从根本上凸显信息获取对人才培养的价值,其派生的教学任务更倾向于嵌入非强制性的、弹性化的信息获取驱动;如果老师在设计教学活动时考虑并同情学生的课业压力,信息获取驱动的弹性化倾向就更明显;③过于弹性化的信息获取驱动一旦遭遇学生端不利于信息获取的主客观条件(如缺乏兴趣,自主学习时间少),其实际产生的信息获取驱动力不足,由此引发的学生信息获取也就难免趋低;④注重知识理解的教学实践更能凸显信息对人才培养的价值,因而更有可能指导教师在课程设计中嵌入合理的信息获取驱动,充分驱动学生的信息获取。

上述研究发现对高等教育领域及图书馆信息职业都具有一定启示。对高等教育而言,上述研究发现表明,合格人才的培养要求学生切实达成对所学知识的理解,而理解的达成十分

依赖学生的信息获取与利用。这就要求高等教育机构充分保证学生的自主学习时间和课外辅导。按此要求,不少教育机构(包括本研究的案例学院)可能需要调整毕业要求(如减少学分和学时要求),改变现有课程体系和教学思路,重新思考课堂内外活动的分割、教材及其他信息的利用、授课和辅导责任的区分等。其中有些改变已经超出教师权限,要求学校甚至教育主管部门做出合适的顶层设计。

对图书馆信息职业(特别是高等学校图书馆)而言,上述研究发现有望带来至少两个方面的启迪:首先,通过保障信息获取条件及效率,高等学校图书馆可以辅助学生对客观知识的理解,从而辅助他们的能力培养与精神视野培育,这应成为高等学校图书馆教学服务的永恒核心;其次,高等学校图书馆可以从信息获取的角度深度介入本校的教学实践(例如,参与教学改革讨论、为教学实践的顶层设计提供有别于教育学的建议、为课程设计中的信息获取环节提供嵌入式服务等),通过改善教学实践中的信息获取与利用而提升整个学校的教学质量。

致谢:本文系国家自然科学基金项目“教育模式对信息分化的影响及作用机理研究——基于实践理论和信息经验中介作用的考察”(项目编号:71974103)的研究成果。

参考文献

- [1] 杨威理. 西方图书馆史[M]. 北京:国家图书馆出版社,2013. (YANG W L. History of libraries in the West [M]. Beijing: National Library of China Publishing House, 2013.)
- [2] B. S. 布卢姆. 教育目标分类学:第1分册[M]. 罗黎辉,译. 上海:华东师范大学出版社,1986:31. (BLOOM B S. Taxonomy of educational objectives: vol. 1 [M]. LUO L H, trans. Shanghai: East China Normal University Press, 1986:31.)
- [3] SCHATZKI T R. Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- [4] BRINDESI H, MONOPOLI M, KAPIDAKIS S. Information seeking and searching habits of Greek physicists and astronomers: a case study of undergraduate students [J]. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013, 73 (27): 785-793.
- [5] MIZRACHI D. Undergraduates' academic information and library behaviors: preliminary results [J]. Reference Services Review, 2010, 38(4): 571-580.
- [6] O'BRIEN H L, SYMONS S. The information behaviors and preferences of undergraduate students [J]. Research

- Strategies, 2005, 20(4): 409-423.
- [7] PERRUSO C. Undergraduates' use of Google vs. library resources; a four-year cohort study[J]. College & Research Libraries, 2016, 77(5): 614-630.
- [8] MIZRACHI D. Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2015, 41(3): 301-311.
- [9] RAMLOGAN R, TEDD L A. Use and non-use of electronic information sources by undergraduates at the University of the West Indies[J]. Online Information Review, 2006, 30(1): 24-42.
- [10] HE D Q, WU D, YUE Z, et al. Undergraduate students' interaction with online information resources in their academic tasks: a comparative study[J]. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 2012, 64(6): 615-640.
- [11] HERNON P, HOPPER R, LEACH M R, et al. E-book use by students: undergraduates in economics, literature, and nursing[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2007, 33(1): 3-13.
- [12] BLOOM B, DEYRUP M M. The SHU research logs: student online search behaviors trans-scripted[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2015, 41(5): 593-601.
- [13] COLÓN-AGUIRRE M, FLEMING-MAY R A. "You just type in what you are looking for": undergraduates' use of library resources vs. Wikipedia[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2012, 38(6): 391-399.
- [14] GEORGAS H. Google vs. the library (part III): assessing the quality of sources found by undergraduates[J]. Portal: Libraries and the Academy, 2015, 15(1): 133-161.
- [15] LIM S. How and why do college students use Wikipedia?[J]. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2009, 60(11): 2189-2202.
- [16] PHILLIPS M, FOSMIRE M, TURNER L, et al. Comparing the information needs and experiences of undergraduate students and practicing engineers[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2019, 45(1): 39-49.
- [17] MAJID S, TAN A T. Usage of information resources by computer engineering students: a case study of Nanyang Technological University, Singapore[J]. Online Information Review, 2002, 26(5): 318-325.
- [18] TELLA A. Correlates of undergraduates' information-seeking behavior[J]. College & Undergraduate Libraries, 2009, 16(1): 1-19.
- [19] OZOR A, TONER J. Information literacy behavior and practice: an assessment of undergraduate students at Ada College of Education, Ghana[J]. Journal of Library Administration, 2022, 62(1): 132-151.
- [20] TLAKULA T P, FOMBAD M. The use of electronic resources by undergraduate students at the University of Venda, South Africa[J]. The Electronic Library, 2017, 35(5): 861-881.
- [21] MILL D H. Undergraduate information resource choices [J]. College & Research Libraries, 2008, 69(4): 342-355.
- [22] WHITMIRE E. Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates[J]. Library & Information Science Research, 2003, 25(2): 127-142.
- [23] KOMISSAROV S, MURRAY J. Factors that influence undergraduate information-seeking behavior and opportunities for student success[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2016, 42(4): 423-429.
- [24] WHITMIRE E. The relationship between undergraduates' background characteristics and college experiences and their academic library use[J]. College & Research Libraries, 2001, 62(6): 528-540.
- [25] WHITMIRE E. Disciplinary differences and undergraduates' information-seeking behavior[J]. Journal of the A-

- merican Society for Information Science and Technology, 2002, 53(8): 631-638.
- [26] KIM K S, SIN S C J. Perception and selection of information sources by undergraduate students: effects of avoidant style, confidence, and personal control in problem-solving[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2007, 33(6): 655-665.
- [27] LEE H L. Information structures and undergraduate students[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2008, 34(3): 211-219.
- [28] HULSEBERG A, TWAIT M. Sophomores speaking: an exploratory study of student research practices[J]. College & Undergraduate Libraries, 2016, 23(2): 130-150.
- [29] JOO S, CHOI N. Factors affecting undergraduates' selection of online library resources in academic tasks usefulness, ease-of-use, resource quality, and individual differences[J]. Library Hi Tech, 2015, 33(2): 272-291.
- [30] LIU Z M, LUO L L. A comparative study of digital library use: factors, perceived influences, and satisfaction[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2011, 37(3): 230-236.
- [31] KERINS G, MADDEN R, FULTON C. Information seeking and students studying for professional careers: the cases of engineering and law students in Ireland[J/OL]. Information Research, 2004, 10(1) [2003-05-17]. <http://InformationR.net/ir/10-1/paper208.html>.
- [32] WARWICK C, RIMMER J, BLANDFORD A, et al. Cognitive economy and satisficing in information seeking: a longitudinal study of undergraduate information behavior[J]. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2009, 60(12): 2402-2415.
- [33] KIM K S, SIN S C J. Selecting quality sources: bridging the gap between the perception and use of information sources[J]. Journal of Information Science, 2011, 37(2): 178-188.
- [34] DUKIC D, STRISKOVIC J. Croatian university students' use and perception of electronic resources[J]. Library & Information Science Research, 2015, 37(3): 244-253.
- [35] GEORGAS H. Google vs. the library (part II): student search patterns and behaviors when using Google and a federated search tool[J]. Portal: Libraries and the Academy, 2014, 14(4): 503-532.
- [36] CLARK J C, JOHNSTONE J. Exploring the research mindset and information-seeking behaviors of undergraduate music students[J]. College & Research Libraries, 2018, 79(4): 499-516.
- [37] DAVIS P M, COHEN S A. The effect of the web on undergraduate citation behavior 1996-1999[J]. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2001, 52(4): 309-314.
- [38] 赵慧真. 中美大学生阅读倾向比较研究[J]. 图书馆, 2009(6): 32-34. (ZHAO H Z. Comparative study on reading trend between Chinese and American college students[J]. Library, 2009(6): 32-34.)
- [39] 朱红叶. 重建中国大学阅读文化——中西方大学阅读文化的比较与思考[J]. 图书馆论坛, 2012, 32(2): 170-174. (ZHU H Y. Reconstruction of reading culture in Chinese university—comparison and thinking of reading culture between China and Western university[J]. Library Tribune, 2012, 32(2): 170-174.)
- [40] 季亚娟, 王醒宇. 国内外大学生阅读情况比较及高校图书馆阅读教育与推广的反思[J]. 图书馆杂志, 2014, 33(8): 65-69. (JI Y J, WANG X Y. Comparative studies of college students reading behaviors in China and abroad and thoughts on university library reading promotion[J]. Library Journal, 2014, 33(8): 65-69.)
- [41] CHAI I. Organizing the library to suit the undergraduates' information gathering behavior at the Tel-Hai Academic College in Israel[J]. Journal of Academic Librarianship, 2007, 33(4): 485-491.

- [42] KIM K S. Information Seeking on the Web; effects of user and task variable[J]. Library and Information Science Research, 2001, 23(3): 233-255.
- [43] HAIGH A E. You can lead students to the library, but can you make them do research? The effect of syllabus design and content on undergraduates' perceptions and use of the academic library[J]. Journal of Business and Finance Librarianship, 2013, 18(1): 33-48.
- [44] YU L Z, ZHOU W B, WANG J L. A structure-agency integrative framework for information access disparity: rediscovery of practice in dividing society's information rich and poor[J]. Journal of Documentation, 2020, 76(4): 829-848.
- [45] FRANZEN S R, SHARKEY J. Impact of embedded librarianship on undergraduate nursing students' information skills[J]. Journal of the Medical Library Association, 2021, 109(2): 311-316.
- [46] ALAZEMI H M, ALHARBI A. The impact of mentoring and pedagogy on mitigation of library stress of undergraduate students[J]. Library Review, 2017, 66(8/9): 628-654.
- [47] SCHATZKI T R. The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change[M]. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2002: 71.
- [48] BOURDIEU P. The social space and the genesis of groups[J]. Theory and Society, 1985, 14(6): 723-744.
- [49] SWARTZ D. Culture and power: the sociology of Pierre BOURDIEU[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.
- [50] GIDDENS A. The constitution of society: outline of the theory of structuration[M]. Cambridge: Polity Press, 1984.
- [51] ACKOFF R. From data to wisdom[J]. Journal of Applied Systems Analysis, 1989, 16(1): 3-9.
- [52] BAWDEN D, ROBINSON L. "A different kind of knowing": speculations on understanding in light of the philosophy of information[C/OL]//CoLIS9: 9th Conceptions of Library and Information Science Conference. Uppsala, 2016[2023-05-17]. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/14994/2/>.
- [53] GORICHANAZ T. Information experience in theory and design[M]. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2020.
- [54] YU L Z. Information and the understanding of objective knowledge: a phenomenological study[J]. Journal of Documentation, 2023, 79(3): 683-702.
- [55] POPPER K R. Objective knowledge: an evolutionary approach[M]. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- [56] YU L Z. Back to the fundamentals again: a redefinition of information and associated LIS concepts following a deductive approach[J]. Journal of Documentation, 2015, 71(4): 795-816.

于良芝 南开大学信息资源管理系教授, 博士生导师。天津 300071。

刘鸿彬 北京四维图新科技股份有限公司产品经理。北京 100028。

杨天德 南开大学信息资源管理系本科生。天津 300071。

(收稿日期: 2023-05-29; 修回日期: 2023-08-12)