DOI:10.13530/j.cnki.jlis.2021034

基于信息素养基础结构的信息素养教育赋能*

于良芝　王俊丽

摘　要　20世纪80年代末以来,世界各国陆续在各级教育中开设信息素养课程。这些课程有别于以往的文化基础课和专业课,构成了信息社会特有的教育实践。本研究的目的是借鉴现代西方实践理论的目的情感结构概念和中国传统教育理念中的致知、致用、致远概念,考察信息素养课程在赋能学生方面的机制特点,为论证这一实践在整个教育实践中的独特地位提供洞见,同时为创新信息素养教育提供启迪。以我国北方某地六所高校为案例,聚焦相对正规的学分制信息素养课程,以学校为单位,采用课堂参与观察和师生半结构化访谈的方式,考察该类课程的赋能机制。研究发现,在被调研的课程中,存在一个由课程关涉对象及相关素养组成的结构。该结构体现着被调研课程对诸如"信息素养究竟是关于什么的素养""由哪些具体素养组成"等问题的认知,决定着课程能够给予学生的知识与能力边界,本文称之为"信息素养施教结构"。本研究还显示,根据对象之间的内在联系,该结构可以延展为包含更多对象的"信息素养基础结构"。这一结构关联着一组系统化的知识与能力,可以支撑信息素养教育从工具与智识两个方面以及致知、致用、致远三个层次对学生赋能。以基础结构为参照,信息素养施教结构越完整,它带给学生的赋能就越全面。除了信息素养基础结构和信息素养施教结构两大概念,本研究还提出了信息素养对象、对象关联素养等概念。这些概念共同揭示了信息素养教育的赋能机制,解释了它作为独特教育实践的合法性,同时显明:在原有文献检索课基础上形成的信息素养课程若能将智识赋能和致远赋能纳入其教育目标,将信息、数据、意义纳入其施教结构,有可能获得更广阔的创新空间。图3。表1。参考文献30。

关键词　信息素养　信息素养教育　赋能机制　信息素养结构

分类号　G252

The Foundational Structure of Information Literacy as its Empowerment Mechanism

YU Liangzhi & WANG Junli

ABSTRACT

This study aims to investigate the mechanism through which information literacy programs empower students, and in so doing, to justify its status as a distinct education practice and to provide guidance for possible innovations of information literacy education in China. It draws on modern practice theories and traditional Chinese concepts of knowledge-, utility- and development-oriented education. It focuses on

* 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"(编号:71974103)的研究成果之一。(This article is an outcome of the project "A Study of the Impact on Information Disparity and the Causal Mechanisms of Education Models: Based on Practice Theory and the Mediating Role of Information Experiences" (No. 71974103) supported by National Natural Science Foundation of China.)

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)

formal credit-earning information literacy courses and takes the university-wide courses as a unit of analysis. It collects data from courses of 6 out of 23 universities and colleges in one region through participant observations and in-depth interviews. In total, the authors participated in 76 hours of 20 courses, which amount to 12.7 hours for each course and 3.3 courses for each university. In observing these courses, one of the researchers tape recorded (with the lecturer's consent) and took notes of every possible detail of the classroom activities, including contents taught, the lecturers' doings and sayings, and the interaction between the lecturers and the students. The study further interviewed 20 lecturers and one administrator responsible for information literacy education, inquiring about the background for the course-offerings, objectives of the courses, course designs, syllabus, teaching approaches and assessment, etc. It analyzed the collected data in light of Schatzi's practice theory. In addition to the courses' teleo-affective structure as theorized by Schatzi, this study reveals a more fundamental structure on which the teaching practice of the investigated courses is based. This structure consists of information related objects concerned by the courses and their associated literacies covered by the courses; it indicates the courses' understanding of what exactly information literacy is about and what it should contain, which the courses pass implicitly on to their students. This study names the structure "the taught structure of information literacy". This study further demonstrates that it is possible to extend this structure to one that includes more objects and more associated literacies, which it calls "the foundational structure of information literacy". It argues that the more a course's taught structure is aligned with the foundational structure, the greater is its empowerment, and the more likely will it achieve both instrumental and intellectual empowerment on one dimension, and knowledge-, utility- and development-oriented empowerment on the other. 3 figs. 1 tab. 30 refs.

KEY WORDS

Information literacy.　Information literacy education.　Empowerment mechanism.　Structure of information literacy.

0　引言

20 世纪 70 年代,鉴于信息社会普遍要求劳动者在工作中利用信息解决问题,美国信息产业界率先提出了信息素养概念。随后,这一概念被美国图书馆界采纳,引导他们改造原有书目指导服务,参与整个教育改革。20 世纪 90 年代以后,信息素养教育发展为图书馆界(特别是高等学校图书馆)的常规业务,信息素养研究也成为图书馆信息学(LIS)的常规课题。与此同时,图书馆信息职业的行业组织、教育主管部门、各层次教育机构、联合国教科文组织、国际图联也都开始强调信息素养对信息社会的重要性,并陆续出台了一系列信息素养教育实施标准或指南,例如,联合国教科文组织于 2008 年出台《走向信息素养指标》[1],国际图联于 2006 年发布《为了终生学习的信息素养指南》[2],美国大学与研究图书馆协会(ACRL)于 2000 年出台《高等教育信息素养能力标准》[3]、2015 年出台《高等教育信息素养框架》[4],英国国家和大学图书馆协会(SCONUL)于 1999 年出台《高等教育中的信息技能》[5]、2011 年出台《信息素养七大支柱:研究视角》[6],澳大利亚与新西兰信息素养学会于 2004 年出台《澳大利亚与新西兰信息素养框架:规则、标准和实践》[7],我国教育部于 2002 和 2015 年修订印发含有信息素养教育条款的《普通高等学校图书馆规程》[8,9]。随着

各类正式教育标准的出台,信息素养教育也逐渐从零散的培训活动进入正规教学计划,拥有了正式学分制课程。

作为相对独立于文化基础教育和专业门类教育的新型教育实践,信息素养教育被期待通过特别的赋能机制,为信息社会的公民带来有别于传统教育的新赋能。然而,除了零散的针对具体课程效果的研究[10-15],负责信息素养教育的图书馆信息职业很少系统阐释该类教育的赋能机制,而情愿将自身活动奠定在以下信念之上:信息是信息社会的重要资源,利用信息参与经济社会活动是公民的基本权利,信息素养教育通过赋予公民以相关能力而保障其基本权利[16]。

用信念代替机制阐释,除了不能有效指导信息素养教育对学生赋能,还无法为信息素养教育的独立地位,特别是其学分制课程地位,提供充分的解释和辩护。根据国内外相关文献[17-19]及现有标准/指南的制定者可知,图书馆一直是信息素养教育的主要力量。虽然图书馆员的信息查询与获取专长为这一分工提供了直观依据,但要真正确立图书馆在信息素养教育中的角色以及信息素养教育在图书馆业务中的地位,尚需阐明信息素养教育的赋能机制。否则,围绕信息素养教育设置,依然可能产生以下疑问:为什么不能通过原有的书目指导服务培育信息素养却要占用学分制课程资源?为什么要由图书馆对信息素养集中培训?为什么不能把相关素养(如信息搜寻能力和利用能力)教育拆分后由图书馆和专业学院分担?当图书馆人力资源配置不足时,这样的疑问甚至可能来自图书馆管理者。

本文借鉴现代西方实践理论和中国传统教育理念中的致知、致用、致远概念,考察信息素养课程对学生的赋能机制,目的是通过审视信息素养课程的目的表述、教学内容、教学活动等,形成解释信息素养教育赋能机制的概念框架,为认识信息素养教育的独特性提供洞见,为现有信息素养课程改革提供创新思路。

1 相关文献综述

如前所述,当代信息素养教育始于20世纪80年代末,是在原有书目指导服务的基础上发展而来的。从信息素养概念提出之始,人们就理所当然地认定,信息素养教育可以通过培养信息素养概念所指涉的能力,给信息社会的公民带来新赋能。1989年,美国图书馆协会发布的《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》率先指出上述关联,并将信息素养定义为以下能力的组合:识别信息需求,定位信息,评价和有效利用所需信息[16]。2000年,美国大学与研究图书馆协会(ACRL)颁布的《高等教育信息素养能力标准》沿用上述信息素养定义,并将其具体化为以下能力的组合:判定所需信息的范围,有效率和有效地获取所需信息,批判地评价信息及其来源,有选择地将信息整合进个人的知识体系,有效利用信息实现特定目标,理解围绕信息利用的经济、法律和伦理问题并合乎伦理地获取和利用信息[3]。2006年国际图联在《为了终生学习的信息素养指南》中,类似地将信息素养确定为以下知识和能力:准确确认执行某项任务或解决某个问题所需信息;高效地查询信息;对获取到的信息进行组织和再组织、解释和分析;评价信息的准确性和可靠性,包括合乎伦理地声明信息来源;与他人交流信息分析和解释的结果;利用信息达成行动目标和结果[2]。与此同时,很多研究成果还专门对信息素养进行了界定[17,20-23],例如:美国学者Doyle通过德尔菲法提出了信息素养的十大构成[21]9-11;美国学者Eisenberg和Berkowitz提出了六大技能[22]24-25;澳大利亚学者Bruce借鉴教育学领域的现象图析学提出了七个分面[23]。

自20世纪90年代末开始,陆续有学者质疑这种将信息素养视为客观能力组合的定义方式。其中一种质疑认为,信息素养不只是客观能力组合,而是蕴含在各类社会实践中的“使知”(informing)和“被使知”(being informed)部

分(例如急救人员在急救现场被同事的言语和动作使知),它融于行动,只能在实践中加以培训[24]。另一种质疑认为,信息素养不只是具体能力的组合,更是一种超越各种具体能力、涵盖所有媒介和所有信息生命周期、具有反思性质的元素养[25]。2015 年,美国 ACRL 出台的《高等教育信息素养框架》在吸收上述研究成果的基础上,将信息素养概括为:反思性发现信息,理解信息如何被生产和评价,利用信息创造新知识,合乎伦理地参与学习社群[4]。

在上述研究中,虽然研究者对什么是信息素养缺乏共识,但对信息素养教育的赋能前景却深信不疑。人们直观地认为:信息是信息社会重要的战略资源,信息利用已经渗透于经济、社会、民主生活的各个领域和环节,公民只有具备获取并利用信息的能力,才能有效地参与经济、社会、民主生活;信息素养教育正是通过赋予公民必要的信息相关能力,助力他们参与经济社会生活而对其赋能。或许正是因为对上述关系深信不疑,才阻碍了研究者对信息素养教育赋能机制的深入探究和对以下问题的思考:信息素养课程究竟应该通过什么内容和方法对学生赋能?如何保证教育传授的素养转化为学生的持久力量?这种赋能相较于其他教育实践的赋能有什么特点?等等。

除了直观信念,研究者也通过观察信息素养教育的实际效果,积累了一定的赋能证据[10-15]。但此类研究所考察的,多为特定课程或教学方法的效果,其目的是对特定课程或教学方法进行评估。例如,一些欧美学者考察了基于《高等教育信息素养能力标准》设置的课程的效果,发现信息素养培训有助于信息素养水平的提升[11-13];我国学者高冉等[14]、黎景光[15]考察了将信息素养教育嵌入专业课程或学生创新项目的效果,发现接受嵌入式信息素养教育的学生的科研能力显著提高。虽然这些发现所揭示的教学效果在一定程度上体现了信息素养教育对学生的赋能,但情境化效果不能解释信息素养教育的一般赋能机制。

2　教育实践的目的情感结构及其致知、致用、致远赋能

本研究借鉴当代西方实践理论的目的情感结构概念和中国传统教育理念的致知、致用、致远概念,对信息素养教育的赋能机制进行考察。实践理论的目的情感结构是美国学者夏兹金用来揭示实践的组织机制(即把个人行动凝聚为社会实践的机制)的概念之一。夏兹金的实践理论是当代西方实践理论的组成部分,而实践理论的主要特点是以特定社会实践(如一个国家或地区的高等教育实践)作为研究对象和分析单元,认为社会实践(而非个人行动或社会结构)决定社会生活,倡导从实践入手理解社会现实。

与其他实践理论学者一样,夏兹金将个人视为实践的参与者,将个人的言行视为实践特征的体现,进而指出,个体的言行依靠三类组织机制凝聚为社会实践:理解(understanding)、规则(rules)及目的情感结构(teleo-affective structure)[26]。其中,理解指实践参与者对于实践中的事物、现象、活动等共享的知识;规则指规定言行合宜性的规章、规制、原则、准则等;目的情感结构指目的、目标、任务、行动、信念、感情、情绪等所具有的次第关系[26] 99-101。夏兹金认为,任何实践都有意欲达成的目的,这些目的可以分解为若干具体目标,每一目标又要求实践参与者执行特定任务,而每一任务又要求他们开展特定行动,这一切构成了实践的目的结构。所有实践都有目的结构,但有些实践除了目的结构,还具有鲜明的情感结构,例如婚礼实践中的欢快情感。

从目的情感结构概念看现有信息素养标准/指南,不难看出其中的对应成分。如前所述,20 世纪 80 年代末以来很多机构出台的文件,都赋予信息素养教育以保障信息社会公民权利的终极责任,同时赋予它培养学生相关素养的具体目标。虽然不同文件列举的素养不尽

相同,但大都同时包含知识(knowledge)、技能(skills)、能力(abilities)等大类。可以说,现有标准/指南已经蕴含了由保障公民权利、传授知识、培训技能、培养能力等要素构成的目的结构。不难理解,这类结构一旦成为特定国家、地区或机构信息素养教育的组织原则,它就可能引导信息素养教育产生相应赋能。因此,目的情感结构概念为考察信息素养教育的赋能机制提供了切入点。由此切入的赋能机制考察,虽然缺乏实际赋能效果数据(如通过问询学生而得到的赋能感知或通过测试而得到的能力水平),却可以通过屏蔽学生个人因素的影响,揭示信息素养教育的内在赋能基础和途径。

然而,无论是目的情感结构概念本身,还是知识、技能、能力等目标概念,用来解释信息素养赋能机制都略显不足。这是因为,目的情感结构及知识、技能、能力都是静态概念,无法揭示信息素养教育赋能的时效性。虽然"能力"经常被认为具有更长时效,但其语义本身不包含时间性含义,因而同样不能直白地显明赋能的时间取向。之所以说信息素养教育需要特别考虑赋能时效,是因为信息素养本身具有鲜明的时效性。一方面,正如澳大利亚学者 Lloyd 所言,相较于学术情境下的信息素养,多数学生的未来工作都需要显著不同的素养[24];除非信息素养教育同时针对当下和未来赋能,否则其赋能将是不充分的。另一方面,当代信息环境的变化速度也要求信息素养教育对时效保持敏感。信息社会以前所未有的速度更新着信息传播媒介、信息传播手段、信息检索技术等。以检索技术为例,在 20 世纪之前的两千多年,书本式目录与索引几乎是人类唯一的检索工具,20 世纪初才出现卡片目录;但 20 世纪 70 年代至今,人类社会就已经见证了联机数据库、联机公共目录、CD-ROM 数据库、互联网数据库、互联网搜索引擎及各种资源发现系统等数代检索工具的更迭。这些变化导致信息素养教育传授的知识和技能具有很高的淘汰率,对信息素养教育提出了巨大挑战,要求信息素养教育将其赋能效果的时间性纳入考量。

为此,本研究引进中国传统教育理念的致知、致用、致远概念,这三个概念表达教育过程的三种赋能取向。致知赋能致力于传授知识;致用赋能致力于培养实践能力,致远赋能致力于助力学生发展;其中致远赋能已经蕴含了时间性意涵和未来面向。正因为如此,从这三个概念的角度考察信息素养赋能机制,有可能补充从目的情感结构角度做出的考察。

3 研究设计

3.1 研究方法

根据实践理论,本研究将信息素养教育视为一种社会实践,意在考察该实践的赋能机制及其特点。夏兹金将实践定义为"具身化的、由物质中介的人类活动组合"[27]2。根据这一定义,不同规模的人类活动组合都可以构成一个实践单元,从而成为实践研究的分析单元。以信息素养教育实践为例,一个国家、一个地区、一个机构的信息素养教育都可以视为合法的实践单元,因为它们都是不同规模的人群按某种共享的意义所共同从事的活动的整体。

本文主要聚焦高等教育机构中的学分制信息素养课程,暂不考虑以讲座、参观、伙伴学习等形式开展的信息素养教育。由于我国高等教育机构通常以学校为单位,由图书馆组织实施全校的信息素养课程,因而,本研究将一所学校实施的信息素养教育视作一个实践单元,将信息素养课程中的师生视为实践的参与者,从我国北方某地的高等教育机构中选取 6 所案例学校(即 6 个单元),采用课堂参与观察和师生半结构化访谈的方式,通过分析课堂观察数据及访谈数据,对课程的目的情感结构及致知、致用、致远赋能进行考察。

3.2 样本选择

本研究所调研的地区共有 23 所高校,其中有 13 所开设了学分制信息素养课程,课程名称

包括“信息检索”“信息检索与利用”“信息素养与信息资源检索”“文献检索”“文献检索与论文写作”。我国的文献检索课和信息素养课都依据教育部的高等学校图书馆条例/规程而设立。1981 年的《中华人民共和国高等学校图书馆工作条例》要求高等学校图书馆开展文献查阅方法培训[28],1987 年的《普通高等学校图书馆规程》要求学校将“文献检索与利用”课程列入教学计划[29],2002 年和 2016 年颁布的《普通高等学校图书馆规程》将课程名称从“文献检索与利用”改为“信息素质教育”[8,9]。鉴于两种课程名称的传承关系,本研究将两类名称下的课程均视为信息素养课。在此基础上,本研究采用兼顾学校类型的目的性抽样法,从已开设信息素养课程的 13 所学校中选择 6 所作为调查样本。考虑到这些课程大都源自早期的文献检索课并保留了文献检索课的很多特点,本研究不认为上述样本能够代表我国现有各类信息素养课程,但相信它们对同源同类课程具有一定的代表性。

3.3　数据收集与分析

数据收集与分析是在夏兹金实践理论的指导下进行的。根据夏兹金的理论,实践是一群人按其共享的意义,通过身体并利用工具从事的活动的整体。作为整体,实践本身无法直接观察,研究者可以直接观察的只能是实践参与者的言行。在本研究中,这主要包括教师与学生的言行。

数据收集过程采用参与式观察与半结构化访谈方法:参与课堂观察 20 课次,共 76 课时;观察内容包括老师的授课内容与方法、老师与学生之间的交流活动、学生与学生之间的交流;访谈老师 21 位,访谈内容主要包括开课原因、目的、课程内容、考核方式等,访谈时间在 20 分钟到 1 个半小时之间,多数在 40 分钟左右。

在数据分析阶段,首先将观察与访谈记录划分为教师的“言”与“行”。“行”是老师围绕信息素养课程教学所开展的一切课上和课下活动,“言”是他们在课堂讲授、课下辅导、答疑、同事交流等活动中所表达的与信息素养相关的陈述。数据分析过程包括以下步骤:①首先将每堂课的观察数据和每位老师的访谈数据,按“言”和“行”分别形成两组开放编码;②以学校为单元,对不同老师的开放编码进行比较;各位老师共享的编码首先保留为校级实践编码(即认定这些编码反映了实践的特征);对于非共享性编码,再结合原始数据比较它们与其他编码的关系,保留那些虽然个别实则反映实践特征的编码(如受到其他参与者认可或干预的个性化教学内容编码),删除那些单纯反映教师个人风格的编码(如有关特定内容的个性化举例、偶尔穿插的逸闻趣事);③对不同学校的初始编码进行比较,在确认各校之间的初始编码高度相似的前提下,本研究决定在随后的数据分析中将被调研地区的信息素养课当成同一实践,即在接下来的步骤中对所有学校的初始编码进行统一分析;④在初始编码的基础上,参考夏兹金的目的情感结构概念进行归纳,形成揭示信息素养课程目的情感结构的概念,考察其目标、任务、行动等要素中蕴含的赋能方式。

在对初始编码进行比较分析时,笔者发现,信息素养课的目的情感结构中蕴含着另一结构:课程所关涉的事物及其关联素养的结构。在初始编码中频繁出现的事物包括数据库、文献、学术规范等;对于每种事物,课程参与者都共享一些意义并为其设定了相关素养。这些事物及其关联素养按事物之间的关系自成一种结构。本研究将信息素养课程关涉的事物称为“信息素养对象”(objects of information literacy),将课程赋予它们的意义称为“信息素养对象观”(conceptions of objects of information literacy),将其关联素养称为“对象关联素养”(object-associated information literacy),将它们形成的结构称为课程的“信息素养施教结构”(taught structure of information literacy)。对课程的信息素养施教结构所做的进一步分析显示:根据信息素养对象之间的内在联系,可以将该结构延展为包含更多对象的“信息素养基础结构”(foundational structure of information literacy)。信息素养施教

结构和信息素养基础结构相结合,可以比目的情感结构更好地解释信息素养教育的赋能机制(详见调研结果部分)。

4 调研结果:案例学校信息素养课的目的情感结构与施教结构

4.1 案例学校信息素养课的目的情感结构

课堂观察和教师访谈的初始编码都显示,被调研信息素养课程的核心目的是培养学生利用各种数据库、图书馆目录、搜索引擎等工具(以下统称数据库),查找、获取和管理学术文献的能力;而这一目的又可以分解为分析信息需求、查找或定位相关文献、下载管理相关文献、规范引用相关文献等具体培养目标。其中培养学生查找或定位相关文献的能力所占课时最多;这一目标又按数据库类型分为不同的教学任务,针对每个数据库的教学任务又分为数据库介绍、检索过程演示、输出/下载文献演示等行动。贯穿在上述目的、目标、任务、行动中的普遍信念,就是相信学生由此获得的能力能够辅助他们完成学业任务。上述要素构成的目的情感结构如图1所示。

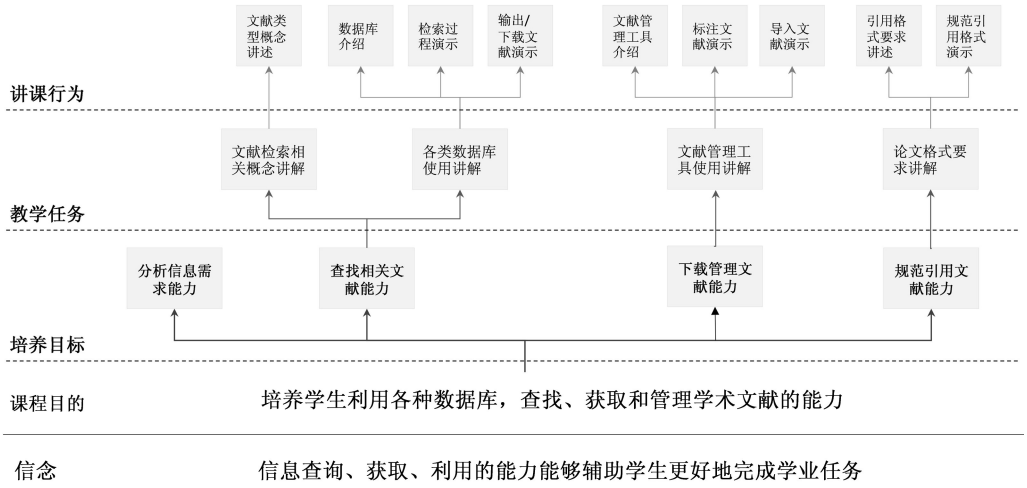


图1 信息素养课程的目的情感结构

在进一步分析图1所示各要素的赋能特点时,发现该结构蕴含另一结构:课程关涉事物及其相互关系。正是这些事物的原理或操作构成了具体的教学内容,本研究称之为"信息素养施教结构"。在对两类结构进行对比以后,本研究认为:就信息素养教育的赋能机制而言,信息素养施教结构构成了一种更基础的结构,因而更值得深究。这是因为,与目的情感结构相比,该结构不仅显示信息素养课所关涉的事物,还通过对象之间的内在关系,显现出信息素养课所排除的事物。通过关涉与排除的双向作用,这一结构就隐含地表达出信息素养课程的以下认知:所谓信息素养就是被关涉事物的素养,所谓能力就是针对这些事物的能力。这样一来,该结构也就界定了信息素养课程能够给予学生的知识和能力边界,并因此决定了其赋能边界。有鉴于此,本研究的后续部分就转向对信息素养施教结构及其扩展结构的分析。

4.2 案例学校信息素养课的施教结构

4.2.1 信息素养对象

在初始编码和目的情感结构编码中,描述或包含信息素养课关涉事物的编码出现频率最高,本研究按其指称将其归纳为"信息素养对

象”。在案例学校,信息素养课的关涉对象之一是各类学术数据库(含搜索引擎以及图书馆目录),相关教学内容主要集中于介绍各个数据库的功能、结构、界面操作、检索技巧、收录的文献类型等。关涉对象之二是文献,相关教学内容主要集中于阐释文献概念、文献类型(如图书、期刊论文、学位论文、标准、专利等)、文献级别(一、二、三级)以及不同类型文献的著录标准。课程对数据库的介绍还涉及一个隐含对象:赋予数据库以检索和交互功能的计算机系统。之所以说“隐含”,是因为老师们很少直接使用“系统”概念,但很多教学内容都涉及系统的功能、界面等方面。比较上述对象的关系,不难看出,系统与文献共同构成数据库,其中,文献是数据库的收录对象,构成数据库的内容,系统是赋予数据库以功能和界面的要素,构成数据库的形式。

在案例学校,信息素养课的内容主要由教师集体讨论并通过教学大纲确定,但各校通常也给予任课老师一定自主性,使其能对教学内容做适当增减。因此,不同老师讲授的核心内容基本一致,但其他内容存在一定差别,例如有的老师增加学术道德规范相关内容,有的增加论文写作相关内容,有的增加对信息素养研究成果的介绍。但个性化教学并非毫无限度,它们作为实践之中的行动,受到实践整体的无形约束。例如,多数老师会认为在信息素养课上讲授学术论文写作是合适的,但很少有人认为讲授小说创作同样合适。换言之,信息素养课的内容是由包含与排斥共同确定的。

在这些学校,被信息素养课排除的对象首先是与学术无关者。根据授课教师的理解,信息素养课的首要任务是让学生知道如何在各种学业任务(作业、考试、科研)中获取和利用信息。“想让他们懂得基本的知识,会用常用的中外文数据库,以及和自己专业课题相关的数据库,大四毕业设计之前懂得检索流程”。这样的理解一旦形成,就倾向于将非学术内容判断为无关。一位接受访谈的老师提到,她曾经为了提高学生的听课兴趣,在课堂上讲解日常生活中如何注意信息安全,结果受到课程主任提醒,让其扣紧学术文献。被信息素养课排除的第二类对象是文献内容,即文献所记载的信息。对文献内容的排斥不仅表现在讲授内容上,也表现在作业及考试要求上。作业和考试的最典型要求是让学生在给定情境下,根据老师设定的问题,选择合适的数据库,形成合适的检索策略,查出相关文献。很少有作业或考试要求学生对文献中的信息采取行动。在本研究观察的课堂活动中,有一段老师与学生的答疑对话,更清晰地显示了信息素养课对文献内容(信息)的排斥。在对话中,学生抱怨查出的文献是英文,老师安慰说,文献不用看,知道怎么检索就行。在另外一堂课中,老师针对其作业中的检索题目安慰学生说:“标题几乎都是外文的,大家看不懂也没关系,对大家有难度也能理解,内容大家不用管。”

4.2.2　课程的信息素养对象观及对象关联素养

如上所述,信息素养课程通过其教学活动,向学生展示了其关涉对象,也隐含地告诉学生,所谓信息素养就是关于这些对象的素养。在此基础上,信息素养课程还通过老师的语言行为建构了每个信息素养对象的意义。实践理论中的语言行为是实践参与者通过“说话”达成实践目标的过程。在实践的语言行为中,实践参与者通过使用特定概念和表达方式,清晰或隐含地呈现出特定事物的特定方面,屏蔽掉该事物的其他方面,由此凸显该事物的特定意义,并引导人们将其理解为该事物的全部意义,从而成就对特定事物的特定界定。

表 1 显示了案例学校信息素养课教师在谈论数据库和文献时经常使用的概念和术语。在单独谈论数据库这一对象时,老师通常将其表述为一种文献检索工具,指出其使用步骤为:根据需求选择数据库;选择检索词和逻辑符,构建检索式;将检索式输入系统,启动检索;输出相关文献。他们将上述步骤称作“检索程序”,将完成该程序的素养称作“检索能力”。通过这样

的表述,信息素养课就在数据库、检索工具、检索能力之间建立了关联,成就了以下意义:数据库这一对象的基本属性是工具性,其关联素养就是完成一套规范的检索程序的操作能力。

表 1　被调研课程赋予数据库和文献两大主要对象的意义和关联素养

对象	描述	对象的意义及关联素养	原始访谈数据举例
数据库	检索工具,检索需求分析,检索词选择,截词符的使用,检索式,检索式的规范化,检索程序,检索能力,能力。	意义:数据库是一种检索工具; 关联素养:对工具进行操作的能力{选择数据库+选择检索词+形成检索式+输入检索式+导出检索结果}	或者是具体到能力这一块,就是[…]会使用哪些数据库,具备什么样的检索能力。
文献	学术资源,电子资源,文献类型,文献级别,文献管理,参考文献格式,理论性内容,基础知识。	意义:文献是一种资源; 关联素养:区分和管理资源的基础知识{文献类型+文献级别+参考文献格式}	咱们不会过多地强调理论性内容,所以,这些基础知识也是为咱们应用打一个基础。

在单独谈论文献这一对象时,老师们通常将其表述为学术资源,然后介绍其类型、级别、著录方法、管理技术等内容,并将这组素养称作“理论性”或“基础性”知识,由此成就以下意义:文献这一对象的基本属性是资源性,其关联素养是对文献进行识别和管理的理论性或基础性知识。

在对照谈论数据库与文献的关联素养时,老师们更明确地将前者称作能力,将后者称作基础知识,将二者的关系表述为“后者是为了前者打基础”。例如,在谈到两类素养在课时和考试中的比例时,有老师这样分配:“[检索技能]的比重比基础知识会多一些,差不多能占到70%。”这样的表述进一步强化了数据库与检索能力、文献与基础知识之间的关联,同时赋予检索能力更突出的教学地位。

通过上述意义建构,案例学校的信息素养课形成了颇为复杂的信息素养对象观。一方面,它们分别赋予数据库和文献以工具和资源的意义;这表明,在这些课程看来,前者服务于后者的发现和挖掘,后者具有更重要的战略地位。另一方面,它们又分别赋予数据库关联素养和文献关联素养以检索能力和基础知识的意义,前者被赋予更突出的教学地位;这表明,案例学校的信息素养课在对其关涉对象进行了“工具—资源”显性区分、“战术—战略”隐性区分之后,将自身的教学重点定位在工具和战术层面。

4.2.3　信息素养施教结构

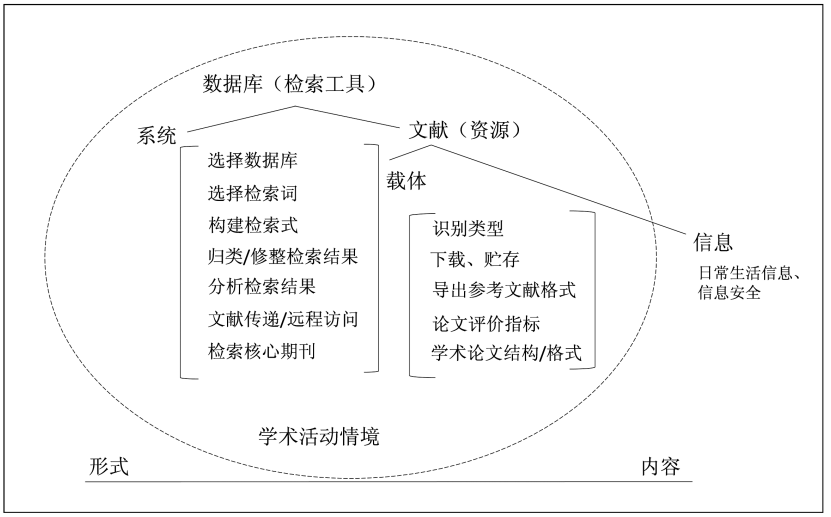
以上分析显示,在本研究的案例学校,信息素养课主要关涉数据库和文献两大对象,且分别赋予二者以检索工具和学术资源的意义,为前者确立了选择数据库、选择检索词、生成检索式等关联素养,为后者确立了识别文献类型/级别、著录文献、下载管理文献等关联素养。这些对象、意义、素养因对象之间的内在关系——数据库以文献为内容——而自成结构,本研究将这一结构称作“信息素养施教结构”(见图 2)。如前所述,该结构通过关涉与排除特定对象及其关联素养,界定了信息素养课可以给予学生的知识和能力的边界。

与目的情感结构一样,信息素养施教结构一方面形成于以往的课程,是以往教学活动的结果,另一方面又是未来课程的依据,塑造未来课程的教学内容。

5　调研结果讨论:信息素养基础结构及其教育的赋能特点

5.1　从信息素养施教结构到信息素养基础结构

图 2 显示,沿着对象之间的内在联系,信息素养施教结构存在继续拓展的可能。如前所述,数据库这一对象包含计算机系统和文献两个要素:前者为其设定结构和功能,构成其形式;后者为其添加质料,构成其内容。根据于良芝对图书馆信息学基础概念的界定[30],文献由



注:圈内为关涉对象,圈外为排除对象。

图 2　课程关涉对象按“形式—内容”关系而形成的信息素养施教结构

载体和信息组成,信息由数据和意义组成,因而文献和信息也都包含形式和内容两个方面:文献的形式是其载体,内容是其记载的信息;信息的形式是其数据,内容是数据所表达的意义。这样一来,数据库、系统、文献、载体、信息、数据、意义都可以构成信息相关对象,因而都构成信息素养对象。其中,数据库、文献和信息同时具有形式和内容两方面的属性,系统、载体和数据只具有形式方面的属性,意义则是纯粹的内容,只有内容属性。具有内容属性的对象都可以用主题指涉(aboutness)加以描述,因而都具有内在的使知(informing)功能。只有形式属性的对象则只是外壳(系统若无文献,就只是一个程序外壳;载体若无信息,就只是一个媒介外壳,数据若无意义,就只是一堆符号外壳),无法用主题指涉(aboutness)加以描述,因而不具有内在的使知功能。越是接近纯粹内容——意义——的双重属性对象,其内容属性似乎越是显著地决定其存在:我们可以想象零文献的数据库存在,却无法想象无意义的信息存在。

当信息素养课程将信息纳入其关涉对象,它就有机会向学生传授信息一般知识(所谓“一般知识”是指独立于学科背景的信息相关知识,如信息的生命周期、信息生产过程的非中立性、信息在各种情境下的资源价值等),帮助学生建立起对信息属性和价值的理解,培育他们在不同情境下利用信息的能力。当信息素养课将数据纳入其关涉对象,它就有机会向学生传授数据一般知识,如数据的形式(文字、表格、图形等)、不同数据形式适合表达的意义、数据对意义的组合式表达(即所谓多媒体数据)、数据挖掘技术等,帮助学生建立起对数据属性与价值的理解,培育他们利用数据表达意义、通过数据挖掘发现意义的能力。当信息素养课将信息的意义纳入其关涉对象,它就有机会向学生传授有关意义的一般知识,如意义有哪些类型,不同意义类型如何作用于个人对事物的认知、对现象的分析、对已有观念的反思,话语如何成就意义,话语分析如何解构意义,意义如何被评价、如何融入个人已有知识结构等,以此培育学生分析评价意义、反思意义、将特定意义与自有知识结合、利用已有意义创新知识和达成目标的能力。

可见,本研究通过案例调研发现的信息素养施教结构,可以延伸至更多对象及其关联素养,也可以延伸至学术情境之外。扩展结构建立在

信息相关对象及其关联素养的内在关系之上,本文因此称之为“信息素养基础结构”(见图3)。

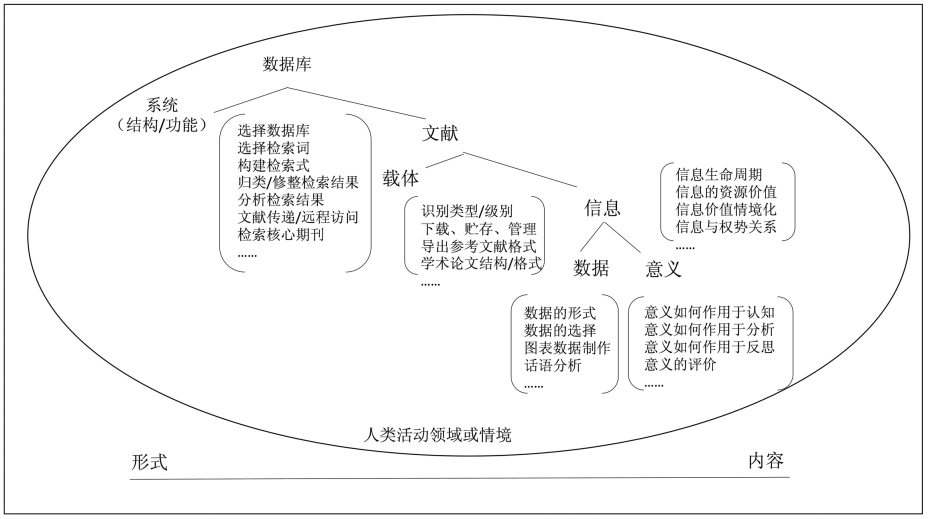


图3 信息相关对象按其“形式—内容”关系而形成的信息素养基础结构

5.2 基于信息素养基础结构的信息素养教育赋能

5.2.1 工具赋能与智识赋能

在图3所示的信息素养基础结构中,对象的性质和所处位置不同,其关联素养也显著不同。作为只有形式属性的对象,系统、载体和数据的主要利用方式是物理操作,因而要求其利用者具备相应的操作技能。系统要求利用者能够形成合适的检索式、能够在界面的合适位置输入检索式、能够输出相关文献。载体要求利用者能够识别不同载体形式,并在必要时对其做出规范著录。数据要求利用者能够根据需要操作不同的软件,制作出合适的数据形式(如合适的图形);能够从大数据中挖掘出蕴含的模式和关系并将其可视化。具备相应操作能力的学生,更有可能将对象作为工具加以利用,以求更有效地完成任务或达成目标。关涉上述对象的信息素养教育有望培育上述能力,实现对学生的工具赋能(instrumental empowerment)。

作为主要由内容决定的存在,文献、信息和意义的基本利用方式是心灵沟通,因而要求利用者具备相应的理解、吸收、利用能力。这些能力包括但不限于:理解不同种类的文献、信息、意义(如知识与观点)的区别、形成过程、质量标准和功能价值,具备在特定情境下评价信息质量、判断意义相关性以及利用意义创新知识、作出决策、解决问题、反思教条等的能力。具备这组能力的学生更有可能挖掘信息中的资源价值,辅助心智成长及目标达成。关涉上述对象的信息素养教育有望辅助专业教育培养上述能力,实现对学生的智识赋能(intellectual empowerment)。

5.2.2 致知、致用、致远赋能

一门信息素养课无论关涉哪些对象,都需要首先向学生传授有关这些对象的知识,从而在一定程度上实现致知赋能。它同样需要赋予学生对这些对象进行处理的能力(如对形式对象进行操作,对内容对象进行评价、吸收、利用),并辅助他们在作业、毕业设计或毕业论文写作中运用习得的能力,从而在一定程度上实现致用赋能。

信息素养课能否实现致远赋能,取决于工

具赋能和智识赋能效果持续的时间。不可否认,智识赋能效果比工具赋能效果更持久。首先,工具效能依赖于情境:不同工作性质、不同生活方式、不同爱好,各有不同的适用工具;在学术情境下有效的工具(如学术数据库),在其他情境下未必适用。其次,工具效能具有更强的时间性。如前所述,20 世纪 70 年代至今的半个世纪,已经见证了数代检索工具的更迭,每次更迭虽然都保留了以往工具的核心功能和技术,但每次都伴随一定的功能和技术更新,从而给用户带来不同程度的学习弯度(learning curve)。与工具赋能相比,智识赋能的结果内在于信息主体,独立于情境和环境,而且可以不断积累和加深,因而更有可能实现致远赋能。以各类信息素养标准普遍强调的批判分析能力为例,这是一种由信息意义滋养的,穿透表象、超越教条和偏见,透视事物本质的思维能力。这样的能力不仅适用于任何工作生活情境,而且一旦成为个人的思维特征,就会伴随其思维活动,投射到对任何事物或现象的分析过程之中,持久有效。

如前所述,智识赋能主要来自内容对象(特别是信息和意义)的关联素养。信息素养教育只有在足够程度上关涉内容对象,才有可能赋予学生更多智识相关能力,进而在更大程度上带来持久赋能。由此可见,以信息素养基础结构为参照,信息素养施教结构越完整,越有可能实现致知、致用、致远的全面教育目标。

6　结论

本研究的目的是借鉴西方实践理论和我国传统教育理念的致知、致用、致远概念,考察信息素养教育作为一种有别于其他教育的特殊实践对学生的赋能机制,为理解这一实践在整个教育实践中的独特地位提供洞见,同时为开拓信息素养教育思路提供启迪。通过考察 6 所案例高校的学分制信息素养课程,本文发现在被调研的课程中,存在一个信息素养施教结构。它以课程关涉对象及其关联素养为要素,以对象之间的内在关系为联结,体现着被调研课程对诸如“信息素养是关于什么的素养”等问题的认知。

根据对象之间的内在联系,该结构可以延展为一个更基础的结构,本研究称之为信息素养基础结构。该结构包括数据库(包括搜索引擎、图书馆目录)、检索系统、文献、载体、信息、数据和意义等对象。每个对象都要求利用者具备一定的素养作为其有效利用的前提:有些对象(如系统、载体、数据)要求特定操作能力作为其有效利用条件,有些要求理解、分析、反思等能力作为其有效利用条件。将特定对象纳入教学计划的信息素养教育可以通过专门的教学设计赋予学生相应能力,从而实现对他们的工具赋能和/或智识赋能。其中有些能力内在于个人心智,独立于情境,具有积累性,比其他能力更有可能助力学生的持久发展,从而产生致远赋能。

从信息社会的角度看,该结构的所有对象及关联素养都为其经济社会生活所必需,但截至目前,除了信息素养教育,没有其他教育可以涵盖整个结构。这表明,信息素养教育确实应该被视为独特的教育实践,获得与基础文化教育和专业门类教育同等重要的地位,并与它们一起纳入当今教育实践。从图书馆信息学的角度看,一方面,该结构的几乎所有对象都构成本学科的领域客体,所有关联素养都构成本学科的职业素养,这表明,信息素养教育契合图书馆信息职业实践,理应被视为职业活动的组成部分,并与传统职业活动一起纳入相关机构(如高等学校图书馆)的活动安排;另一方面,它的复杂性和系统性又大大超出传统书目指导服务的范围(书目指导的焦点是信息查询和获取技能,其主要赋能取向是工具赋能而非智识赋能,是致知、致用而非致远),这表明,基于信息素养基础结构的教育目标很难通过升级改造书目指导服务而实现,有必要采用正式课程作为主要教育形式。

上述结论在理论方面的贡献在于,它提出了信息素养基础结构和信息素养施教结构概念,并以此解释了信息素养教育的赋能机制。信息素养基础结构是基于对象内在关系的逻辑结构,具有逻辑结构所特有的客观性、系统性和普遍性(所谓普遍性是指不同的人按此逻辑推演,会得出相同的结构)。正是这一特点使它区别于以往研究提出的信息素养结构。以往研究提出的信息素养构成,大都来自专家意见或用户经验,很难避免主观性与差异性,这或许是各种标准/指南经常出现重大分歧的原因之一。本研究提出的信息素养基础结构不仅弥补了现有观点的主观偏差,而且赋予信息素养教育的赋能机制以同样的客观普遍性。这并不是说以该结构为基础的任何教育实践都必然产生同样的赋能效果,而是说它为信息素养教育提供了客观普遍的赋能根基。

前述研究结论在实践方面的启迪在于,它展示了将信息素养教育建立在客观普遍基础结构之上的可能性。现代教育实践,无论是自然科学领域还是人文社科领域的教育,大都按学科知识体系安排教学内容及活动,即使当他们强调社会需求时,也是从学科基础架构角度出发研判需求。在这方面,信息素养教育确实算是例外。如前所述,信息素养教育似乎从一开始就奠基在信息社会需求之上,很少探究自身的基础结构,也很少意识到:除了社会需求,对象本身对其利用者的素养同样有其内在要求,即每类对象都要求利用者具备特定素养作为其有效利用的前提。美国高校信息素养教育指南从《高等教育信息素养能力标准》(2000)到《高等教育信息素养框架》(2015)的巨变,至少在一定程度上反映了这一领域基础结构的缺失。

从对学生全面长远赋能的目标出发,本研究建议信息素养教育按照信息素养基础结构设计施教结构。采纳这样的施教结构对现有信息素养课程无疑是巨大的挑战:在教学计划中纳入内容对象(特别是信息和意义),必定大大提高教学难度。但借助下述三大基础,按信息素养基础结构施教并非不可能。首先,20 世纪 90 年代以来出台的信息素养教育标准和指南,虽然没有明确提出信息素养基础结构,也没有明确阐释对象关联素养,但其中的很多能力(如批判分析能力、信息评价能力等),已经不同程度地关涉到内容对象;在此基础上开展的信息素养教育,已经在一定程度上积累了培育内容对象关联素养的经验。其次,虽然内容对象关联素养通常需要一定的学科知识背景,但在人类科学和思想发展史上,存在很多可以作为信息和意义标本的传世之作,它们可以作为示例,辅助信息素养课程老师超越学科背景约束,展示信息和意义如何作用于思维,如何运用于认知、分析、决策与反思;同样,在当代社会生活中,也存在很多可以作为问题标本的困惑、困境、冲突、矛盾等,它们同样可以作为示例,辅助信息素养课老师超越学科背景约束,展示信息和意义如何为各类问题的解决提供智慧。再次,图书馆信息学早就开始从本学科角度关涉了所有信息素养对象(包括内容对象),并从这一角度不断产生有关这些对象的新认知,可以为对象关联素养的培育提供独特的学科支撑。可以预期,一旦信息素养课程按照信息素养基础结构施教,并在教学过程中一方面吸纳来自各学科、各人类活动领域的对象标本和问题标本,一方面吸收图书馆信息学有关各类对象的研究发现,信息素养课有能力为学生带来不同于专业课的“工具—智识”双向赋能,并同时实现致知、致用、致远三重赋能。

本研究在实践上的另一启迪是引进中国传统教育理念的致知、致用、致远概念,思考信息素养教育赋能。与教育学领域通用的知识、技能、能力区分不同,致知、致用、致远区分包含时间性含义,要求教育工作者在设计教学内容时考虑赋能时效。本研究显示,基于信息素养基础结构的施教结构更有可能对学生进行致知、致用又致远的全面赋能。但真正致远的信息素养教育除了能赋予学生长期有效的能力,还需要引导他们持续积极地获取利用信息,养成利

用信息达成目标的习惯,成为终生信息富有者。而要做到这一点,除了完善施教结构,还需考虑其他因素,例如,如何通过信息素养教育改变被动、片面的信息利用习惯,如何培育积极有效的信息利用习惯。正如基础素养教育需要同时考虑阅读习惯的养成一样,信息素养教育也要考虑信息利用习惯的养成。这有待未来的信息素养研究进一步探索。

对案例学校的信息素养课而言,前述研究结论的应用价值不在于评判而在于启迪。被调研地区的信息素养课大都源自原有的文献检索课,保留了文献检索课的很多特点。这类课程以数据库及同类工具为核心对象,将数据库的操作能力作为主要培养目标,这就决定了工具赋能和致用是其主要的赋能取向。根据本研究的结论,这类课程若能将智力赋能和致远赋能纳入其赋能取向,将信息、数据、意义纳入其信息素养施教结构,有可能获得更广阔的创新空间。

参考文献

[1] Catts R, Lau J. Towards information literacy indicators [R/OL]. Paris: UNESCO, 2008[2020-01-17]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723_eng.

[2] Lau J. Guidelines on information literacy for lifelong learning[R/OL]. The Hague: IFLA, 2006[2020-01-17]. http://marin.edu/WORD-PPT/iflaguidelines.pdf.

[3] Association of College and Research Libraries. Information literacy competency standards for higher education [R/OL]. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000[2019-06-10]. http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency.

[4] Association of College and Research Library. Framework for information literacy for higher education [R/OL]. Chicago: Association of College and Research Library, 2015[2017-11-06]. http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework.

[5] The Society of College, National and University Libraries. Information skills in higher education: a SCONUL position paper [R/OL]. London: The Society of College National and University Libraries, 1999[2018-10-29]. https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf.

[6] SCONUL Working Group on Information Literacy. The SCONUL seven pillars of information literacy: a research lens for higher education [R/OL]. London: Society of College, National and University Libraries, 2011 [2019-06-10]. https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/researchlens.pdf.

[7] 澳大利亚和新西兰信息素养学会. 澳大利亚和新西兰信息素养框架[R/OL]. 第二版. 何昌品,译. 南澳大利亚:南澳大利亚大学,2004[2020-01-17]. http://www.doc88.com/p-0919373562926.html. (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Australian and New Zealand information literacy framework [R/OL]. 2nd Edition. He Changpin, trans. South Australia: University of South Australia, 2004[2020-01-17]. http://www.doc88.com/p-0919373562926.html.)

[8] 中华人民共和国教育部. 普通高等学校图书馆规程(修订)[EB/OL]. [2019-09-24]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_736/s3886/200202/t20020221_110215.html. (Ministry of Education of the

People's Republic of China. Regulations for libraries of general higher education institutes (Revision)[EB/OL]. [2019-09-24]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_736/s3886/200202/t20020221_110215.html.)

[9] 中华人民共和国教育部. 普通高等学校图书馆规程[EB/OL]. [2019-09-24]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_736/s3886/201601/t20160120_228487.html.(Ministry of Education of the People's Republic of China. Regulations for libraries of general higher education institutes[EB/OL]. [2019-09-24]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_736/s3886/201601/t20160120_228487.html.)

[10] Majid S, Foo S, Chang Y K. Appraising information literacy skills of students in Singapore[J]. Aslib Journal of Information Management, 2020, 72(3): 379-394.

[11] Bakermans M H, Plotke R Z. Assessing information literacy instruction in interdisciplinary first year project-based courses with STEM students[J]. Library and Information Science Research, 2018, 40(2): 98-105.

[12] Fitzpatrick M J, Meulemans Y N. Assessing an information literacy assignment and workshop using a quasi-experimental design[J]. College Teaching, 2011, 59(4): 142-149.

[13] Larkin J E, Pines H A. Developing information literacy and research skills in introductory psychology: a case study[J]. Journal of Academic of Librarianship, 2004, 31(1): 40-45.

[14] 高冉, 张波涛, 茹海涛. 运用阈概念将信息素养教育嵌入环境科学专业的实践及效果评估[J]. 图书情报工作, 2016, 60(7): 54-58, 66.(Gao Ran, Zhang Botao, Ru Haitao. Practice and evaluation of embedding information literacy education in environment science class using the threshold concept[J]. Library and Information Service, 2016, 60(7): 54-58, 66.)

[15] 黎景光. 面向学生成功的大学生信息素养评估实证研究[J]. 图书情报工作, 2016, 60(23): 46-54.(Li Jingguang. A case study of student success oriented information literacy assessment[J]. Library and Information Service, 2016, 60(23): 46-54.)

[16] American Library Association. Presidential committee on information literacy. Final report[R/OL]. Washington D C: American Library Association, 1989[2018-10-15]. http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential.

[17] Behrens. A conceptual analysis and historical overview of information literacy[J]. College & Research Libraries, 1994, 55(4): 309-322.

[18] Julien H. A longitudinal analysis of information literacy instruction in Canadian academic libraries[J]. The Canadian Journal of Information and Library Science, 2005, 29(3): 289-313.

[19] 洪跃, 付瑶, 杜辉, 等. 国内高校图书馆信息素养教育现状调研分析[J]. 大学图书馆学报, 2016, 34(6): 90-99.(Hong Yue, Fu Yao, Du Hui, et al. Investigation and analysis of university information literacy education[J]. Journal of University Libraries, 2016, 34(6): 90-99.)

[20] Bawden D. Information and digital literacies: a review of concepts[J]. Journal of Documentation, 2001, 57(2): 218-259.

[21] Doyle C. Development of a model information literacy outcome measures within National Education Goals of 1990

[D]. Arizona:Northern Arizona University,1992.

[22] Eisenberg M B,Berkowitz R E. Helping with homework:a parent's guide to information problem-solving [M]. Syracuse,NY:ERIC Clearninghouse on Information and Technology,1996.

[23] Bruce C S. The phenomenon of information literacy [J]. Higher Education Research & Development,1998,17(1):25-43.

[24] Lloyd A. Framing information literacy as information practice:site ontology and practice theory [J]. Journal of Documentation,2010,66(2):245-258.

[25] Mackey T P,Jacobson T. Reframing information literacy as a metaliteracy [J]. College & Research Libraries,2011,72(1):62-78.

[26] Schatzki T. Social practices:a Wittgensteinian approach to human activity and the social[M]. Cambridge:Cambridge University Press,1996.

[27] 夏兹金,等. 当代理论的实践转向[M]. 柯文,石城,译. 苏州:苏州大学出版社,2010. (Schatzki T,et al. The practice turn in contemporary theory[M]. Ke Wen,Shi Cheng,trans. Suzhou:Suzhou University Press,2010.)

[28] 中华人民共和国教育部. 中华人民共和国高等学校图书馆工作条例[J]. 图书馆学通讯,1981(4):13-16. (Ministry of Education of the People's Republic of China. Regulations for libraries of higher education institutes of the People's Republic China [J]. Bulletin of the China Society of Library Science,1981(4):13-16.)

[29] 中华人民共和国教育部. 普通高等学校图书馆规程[J]. 大学图书馆通讯,1987(5):19-22,27. (Ministry of Education of the People's Republic of China. Regulations for libraries of general higher education institutes [J]. Journal of Colleges and University Libraries,1987(5):19-22,27.)

[30] Yu L. 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　南开大学商学院教授,博士生导师。天津 300071。

王俊丽　石家庄铁道大学经济管理学院商务信息系讲师。河北 石家庄 050043。

(收稿日期:2021-03-23;修回日期:2021-08-16)