

# 从普适技能到嵌入实践

## ——国外信息素养理论与实践回顾\*

于良芝 王俊丽

**摘要** 20世纪70年代,在信息技术迅速发展和信息资源日益重要的背景下,信息素养概念产生。随后,美国图书馆界率先将书目指导业务转型为信息素养教育,信息素养也成为图书馆情报学的重要研究领域。本文主要依据国外信息素养领域文献及其他相关文献,对信息素养概念、理论、实践的演进进行了比较全面的分析和总结,旨在为国内同仁从全局角度理解国外信息素养领域的各种变化,提供线索和洞见。研究发现:国外信息素养领域对早期信息素养概念进行了四种不同性质的修正及两次颠覆性改变,引进和发展了多种相关理论,包括各种流派的建构主义学习理论、各种批判理论和实践理论,实施了不同路径的信息素养教育实践;这些相互影响的发展变化导致了三种信息素养范式的出现:普适技能范式、情境化能力范式和嵌入实践范式。通过对已有范式的反思,本文提出未来信息素养研究和实践应将培养持久的信息获取利用习惯纳入考量范围。表2。参考文献68。

**关键词** 信息素养 信息素养定义 信息素养理论 信息素养教育 信息素养范式

**分类号** G252

## From Context-independent Skills to Embedded Practice: A Review of Information Literacy Research and Practice

YU Liangzhi & WANG Junli

### ABSTRACT

This paper aims to provide a comprehensive and reflective review of the development of the domain of information literacy abroad since the concept of information literacy was coined in the 1970s. Based on related literature published in major English journals from then until now, this paper reviews the development of information literacy from three interrelated aspects: the conceptualization of information literacy, theories for and of information literacy, and approaches to information literacy education. It shows that, while initially defined as the ability to recognize when information is needed and the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information, the concept of information literacy has undergone a series of redefinition, including the redefinition of it as contextualized knowledge and skills, as a metaliteracy, and as a practice. It shows that since the 1980s, research and education of information literacy have been informed by a wide range of theories, the most notable including the constructivist learning theory, social constructivist learning

\* 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)

theory, phenomenography, critical pedagogy, critical literacy, sociocultural theory, sociotechnical theory, social constructionism, practice theory, etc. It is the social constructivist learning theory and sociocultural theory that most notably informed the redefinition of information literacy as contextualized knowledge and skills; it is the critical theories and practice theory that most markedly informed the redefinition of information literacy as a metaliteracy and as a practice. Different theories and definitions of information literacy have also instigated different approaches to information literacy education. The diversity of practical approaches is demonstrated most tellingly by the differences between ACRL's *The Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, the various discipline-based information literacy standards (e.g., *Information literacy standards for science and engineering/technology*) and ACRL's *Framework for Information Literacy for Higher Education*. The interrelated developments of conceptualization, theories and education practice have produced some sweeping changes across the whole information literacy domain, which in turn, have given rise to what this study calls three paradigms of information literacy: the paradigm of context-independent skill, the paradigm of context-dependent skill and the paradigm of embedded practice. The comparison of the three paradigms further reveals that it is fundamental epistemological divisions within library and information science that underlie the shift of the paradigms. As part of the major practical implications from the study, these findings may inform information literacy educators that it is too simplistic to choose their education approaches believing that the latest paradigm is the best; the research findings also suggest that, whichever paradigm information literacy educators choose to guide their program design, they need to take the cultivation of students' long-term sustaining tendency for active information access into consideration, in addition to the skills, knowledge and practical understandings stipulated by current information literacy standards/frameworks. 2 tabs. 68 refs.

## KEY WORDS

Information literacy. Concept of information literacy. Theories of information literacy. Information literacy education. Paradigms of information literacy.

## 0 引言

“信息素养”概念由美国信息产业协会主席泽考斯基于1974年在提交给美国国家图书馆和信息科学委员会的意见中提出,意指个人在其工作中利用信息资源和工具解决问题的能力<sup>[1]</sup>。此时,信息社会的概念已经出现,信息的战略资源地位已然确立,信息利用对工作效率的影响日益显著;但与此同时,由于信息产品和传播渠道日渐多元和计算机化,信息查询与获取越来越依赖复杂的技能及相关培训。信息素养概念就是针对上述背景而提出的。

事实上,早在信息素养概念提出之前,图书

馆界就已开始关注其所指的部分能力,很多图书馆还设置了对用户进行培训的业务,称为用户教育(User Education)、用户培训(User Training)、图书馆指导(Library Instruction)或书目指导(Bibliographic Instruction)(下文统称“书目指导”),但由于受图书馆机构视野的局限,上述培训活动的对象主要是各图书馆的用户而非泽考斯基所说的信息社会成员,培训内容主要聚焦图书馆资源而非泽考斯基所说的任何信息产品和服务。20世纪80年代,图书馆界开始对书目指导工作反思,指出书目指导的目标不应局限于培养图书馆资源利用能力,而是帮助学生成为独立的、具有批判思维的学习者,辅助学校实现其人才培养目标<sup>[2]</sup>。新目标显然与信息

素养概念更加契合。1987年,美国图书馆协会(ALA)正式启动信息素养讨论,并成立了ALA信息素养主席委员会(ALA Presidential Committee on Information Literacy)。1989年,该委员会发布《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》,正式按信息素养的概念规划信息能力培训<sup>[3]</sup>,这标志着书目指导业务向信息素养教育的正式转型。

随后,世界各国及国际组织纷纷出台信息素养教育实施文件。以美国高等教育界的信息素养教育为例,除了上述美国图书馆协会信息素养主席委员会的报告,美国大学与研究图书馆协会(ACRL)还分别于2000年和2015年两度发布信息素养实施文件。与此同时,信息素养教育也开始吸引大量研究力量,迅速成为图书馆情报学的重要研究领域。

与图书馆情报学的其他分支相比,信息素养领域不仅在理论和实践两个方面都发展迅速,而且其理论与实践之间始终存在紧密互动:教育实施标准的迭代常因概念变化而起,而概念的变化则常因不同理论观照所致。正因为如此,该领域的很多局部变化(如ACRL在其2015年《高等教育信息素养框架》中引入的元素养及阈值概念),都需要置于整个领域的“概念——理论——实践”互动演进背景下,才能显示出创新意义。而要揭示整个领域要素的互动演进,就需要对该领域开展全面的分析和总结。目前这一领域虽然存在很多综述性成果,但大多数属于专题性或阶段性综述。这类综述的例子包括:Kuhlthau针对世界各地信息素养教育项目的综述<sup>[4]</sup>、Behrens针对信息素养概念及发展历程的综述<sup>[5]</sup>、Bawden针对信息素养与其他素养之间关系的综述<sup>[6]</sup>、Bruce针对新时期世界各地信息素养项目的综述<sup>[7]</sup>、Marcum等学者针对信息素养概念的批评性综述<sup>[8-10]</sup>、Limberg及其同事对不同理论视角的综述<sup>[11]</sup>、Tewell关于批判信息素养的综述<sup>[12]</sup>、Martzoukou和Abdi针对日常生活情境中的信息素养的综述<sup>[13]</sup>、我国学者陈文勇和杨晓光针对信息素养定义和标准的综

述<sup>[14]</sup>、陈清文针对信息素养教育中教师与馆员合作模式的综述<sup>[15]</sup>、唐权和宴骏关于研究生信息素养的综述<sup>[16]</sup>、吴丹等针对信息素养理论的内容分析<sup>[17]</sup>等。除了局限于特定专题,上述综述多数发表于2015年之前,未能见证2015年以后出现的理论与实践创新。

本研究面向国内信息素养研究者和教育者,回顾国外信息素养领域的发展历程,旨在揭示信息素养概念、理论与实施标准的互动演进,总结由此涌现的信息素养范式,为国内同仁从全局角度理解国外信息素养领域的各种变化,提供线索和洞见。

本研究属于文献回顾型研究。它以20世纪80年代以来发表的信息素养英文文献为主要依据,通过对文献的反复阅读,首先提取已有文献中的信息素养定义,比较不同定义在内涵和外延上的差异;其次,提取文献中明确提到的理论,结合其他相关文献,分析不同理论对信息素养领域的启迪和影响;再次,根据被引频率,选取该领域影响较大的教育规范、标准和框架,分析其概念和理论基础;最后,考察上述各要素(概念、理论、实施标准)之间的关联,将因要素互动而引发的全局性变化视为范式转变。

20世纪70年代以来,除了“信息素养”,还出现了一系列反映当代社会新素养的其他概念,这包括“媒介素养”“计算机素养”“网络素养”“数字素养”等。这些素养与信息素养的关系,一直是富有争议的问题。有观点认为,它们构成信息素养的组成部分<sup>[18]</sup>,另有观点认为,它们与信息素养交叉但不同<sup>[19]</sup>。本研究将综述范围限定为“信息素养”相关文献,排除了专门讨论其他素养的文献。

## 1 信息素养概念的演变

### 1.1 早期信息素养概念及其修正

如前所述,国外信息素养教育由图书馆界的书目指导业务发展而来。1975年ACRL书目指导工作组(ACRL Bibliographic Instruction Task

Force)出台的《书目指导指南》(*Guidelines for Bibliographic Instruction*),将书目指导的目标设定为培养学生有效和有效率地利用图书馆资源及员工的一系列能力<sup>[20]</sup>。可见,在转型为信息素养教育之前,“书目指导”的内涵大致等同于图书馆利用能力培训。

信息素养概念从一开始就被赋予不同内涵。不仅泽考斯基的信息素养概念与图书馆无关,美国图书馆协会的定义也突破了图书馆机构视野局限。1989年的《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》将信息素养拥有者定义为能够认识信息需求,且能够定位、评价和有效利用所需信息的人<sup>[3]</sup>。同年,美国学者Breivik和Gordon将信息素养定义为:为了特定需求有效获取和评价信息的能力,包括一套有关工具及资源的知识和技能<sup>[21]</sup>。从这些定义来看,早期信息素养概念的内涵大都指向信息用户应该具备的一组可界定的、标准化客观能力。随后出现的很多研究都尝试在此基础上确定信息素养的外延。例如,1991—1992年,美国学者Doyle在其承担的有关信息素养的定义和测度方法的研究项目中,采用德尔菲法提出了信息素养拥有者的十大特征<sup>[22]</sup>;Eisenberg和Berkowitz则提出了六大信息技能<sup>[23]</sup>。2000年,ACRL颁布《高等教育信息素养能力标准》,继续将信息素养定义为以下能力组合:辨识信息需求、定位信息、评价和有效利用所需信息<sup>[24]</sup>。

除了对信息素养的外延进行界定,自20世纪90年代末开始,信息素养领域还陆续出现了早期素养概念进行内涵修正的种种尝试。本研究观察到四种不同性质的修正。第一种修正是通过强调信息素养的情境化而修正原有概念中的“普适性和标准化”意涵。修正者不再把信息素养理解为一套适用不同情境的标准化能力,而是将其理解为因情境(如工作或学习情境、不同学科情境等)而异的能力组合,正如Tuominen、Savolainen和Talja所评论的:“认定一个人具有信息素养的说法不能成立,因为在多数情况下,我们都是针对特定事物表现出信

息素养。一个精通晚期维特根斯坦复杂思想的人可能根本无法检索化学文摘数据库,因为在化学领域他是信息素养匮乏者”<sup>[25]</sup>。若干经验研究也显示,不同学科需要不同的信息素养<sup>[26-30]</sup>。

第二种修正通过突出信息利用者的主观体验修正原有信息素养概念中的“客观化和外在化”意涵。修正者不再把信息素养视为由专家或组织预先确定的客观能力,而是将其视为用户从自身的信息利用经验中总结的内在体验。对信息素养概念的这种修正始于澳大利亚学者Christine S. Bruce。20世纪90年代,Bruce借鉴教育学领域的现象图析学(详见下节),考察高校教师所体验的信息素养,从中得出七种不同体验,Bruce称之为信息素养的七个分面。这七个分面分别是:使用信息技术跟踪信息和开展交流、从合适的信息源查找信息、利用信息执行一个过程(如决策过程)、控制信息、在新的兴趣领域构建个人知识、利用自身知识和视角获得新洞见、智用信息利人利己,分别简称为:信息技术素养、信息源素养、过程执行素养、信息控制素养、知识构建素养、知识延展素养、智慧形成素养<sup>[31]</sup>。

第三种修正通过强调信息素养与社会文化环境的关系修正原有信息素养概念中的“通用性和个体化”意涵。修正者不再把信息素养视为独立于社会文化的通用型个体能力,而是将其视为植根于特定社会文化实践、因社会文化环境而异的群体参与能力<sup>[25]</sup>;这意味着,信息素养不只是关注“个人—信息”交互及相关能力,而是关注“个人—社会文化—信息”三者交互及相关能力。

第四种修正通过强调信息和信息素养中的权势关系纠正原有信息素养概念的“客观性和中立性”意涵。修正者不再把信息视为中立资源,也不再把信息素养视为开发信息的资源价值的中性工具,而是把信息视为不同人群构建权势关系的符号资源,把信息素养视为对这种权势关系进行识别和批判的能力<sup>[8]</sup>。

与早期信息素养概念相比,上述修正概念一方面继承了早期概念中的“素养=能力组合”内涵,另一方面否认信息素养的客观普适性,强调其随情境、文化或用户体验而变的特性。这样一来,信息素养就从一组独立于情境的普适技能变成了不同情境中这样或那样的能力组合。但修正后的概念依然把信息素养理解为某种能力组合,隐含了“信息素养可以通过教育或培训而习得”的命题。即使是强调主观体验的修正概念,也认同信息素养可以在正规教育机构中培训,然后应用于工作场景,它只是更强调将用户体验纳入课程设计而已。“更好地理解实践领域的专业技术人员如何有效利用信息,有助于教育者设计切合实践需要、可向实践领域移植的课程内容”<sup>[32]</sup>。

## 1.2 早期信息素养概念的颠覆性改变

20世纪90年代以来,有关信息素养概念的思考除了尝试修正早期概念,还尝试颠覆已有概念。首次颠覆性尝试来自信息素养定义的实践转向。这种定义不再把信息素养视为独立于社会实践的能力组合,而是将其视为各种社会实践的组成部分;不认为它存在于个人的认知结构或头脑之中,而是认定它蕴含于行动当中;不认为它可以先经教育机构培训,然后移植至不同实践,而是认定它需要在实践发生的真实场景中习得。简言之,实践转向中的信息素养概念不是把信息素养理解为作用于实践的抽象能力,而是把它理解为实践本身,正如汽车驾驶能力就是各种驾驶动作的组合一样。

信息素养定义的实践转向始于20世纪90年代末。1998年,Bonnie Cheuk Wai-yi在考察工作场景中的信息素养时率先将信息素养定义为“在工作场所成功执行信息搜寻与利用”<sup>[33]</sup>。随后,澳大利亚学者 Annemaree Lloyd在深入观察消防队员、救护车队员等职业群体的信息利用经验后指出,工作场所的信息素养体现为个人与信息环境的自如交互以及个人按群体共识对信息源的熟练运用<sup>[34-35]</sup>,她因此将信息素养

定义为经社会场域组织和安排的信息实践<sup>[36]</sup>。

对早期信息素养概念的另一种颠覆来自将信息素养归为元素养的定义。早期信息素养概念将信息素养界定为个人针对信息查询、获取和利用的判断及执行能力,与计算机素养、媒介素养、数字素养等并列。21世纪初,澳大利亚学者 Lloyd在其研究中率先将信息素养界定为一种“元能力”(Meta-Competency),认为它能辅助人们知晓如何从事具体的信息活动<sup>[37]</sup>。2011年美国信息素养教育专家 Mackey 和 Jacobson以 Web2.0 技术为背景,进一步将信息素养界定为“元素养”。两位学者赋予作为元素养的信息素养(Information Literacy as Metaliteracy)以下新内涵:①它是整合原有各类素养(ACRL版信息素养、计算机素养、数字素养、媒介素养等)的超级素养,涉及各种现存和新生的信息技术、媒介与信息形态;②它是理解及反思其他素养的高阶素养,具有元认知的特征(元认知是个人对自身的认知方式和习惯进行反思的能力);③它涵盖信息创作者和利用者两种角色,涉及信息生命周期各环节;④它涵盖人与信息、人与人两种交互能力,涉及合作环境下的知识获取、生产与分享<sup>[38]</sup>。如此理解的信息素养涉及个人作为信息主体的方方面面,已经无法用“可列举的能力组合”加以概况。2015年,ACRL出台的《高等教育信息素养框架》明显吸收了作为元素养的信息素养内涵,将其理解为学生作为信息消费者和创造者,成功参与合作性领域所需的综合素质,包括反思性地发现信息、理解信息如何产生、评价及利用信息创新知识、合理参与学习社区等方面<sup>[39]</sup>。

## 2 信息素养相关理论的演变

如前所述,国外信息素养教育建立在图书馆界长期开展的书目指导实践之上。书目指导工作主要建立在图书馆职业信念(如图书馆在个人成长中发挥关键作用)、粗略的概念模型(如三级文献类型)和实践经验(如信息查询必

需工具)之上;虽然有些馆员已开始借鉴教育学理论设计教学方法和课堂活动<sup>[40]</sup>,但系统的理论引进和构建还非常少见。与书目指导工作不同,信息素养教育突破了图书馆机构视野的限制,成为主流教育的组成部分,并将主流教育的目标——培养学生的批判思维、解决问题的能力、终生学习能力等——视为自身目标。这样的教育活动远比书目指导工作复杂,因此激发了前所未有的研究兴趣。在研究活动的推动下,信息素养领域开始了系统地理论借鉴、构建与应用。

本文所综述的信息素养理论是指那些对信息素养的定义、研究、实践起到实质性指导作用的正规理论,满足以下标准:①具有严格而清晰的概念和命题,拥有相对公认的名称;②对信息素养教育实践具有指导作用;③被多个信息素养研究者或实践者明确引用。

## 2.1 建构主义学习理论

首先影响信息素养领域的是教育学领域的学习理论。在二十世纪七八十年代的教育学领域,占据学习理论主导地位的是各种流派的建构主义。其中对信息素养领域产生最大影响的三类建构主义学习理论包括:基于皮亚杰等认知发展理论的个人建构主义学习理论、基于维果茨基等认知发展理论的社会建构主义学习理论、基于现象学的现象图析学(Phenomenography)及变异理论(Variation Theory)。三种建构主义学习理论都强调,学习过程不是学生被动接受和记忆知识的过程,而是主动建构和理解知识的过程。简言之,它们都强调个人拥有的知识源于建构而非给予。其中个人建构主义学习理论强调个人作为独立学习者对所学知识的建构,认为学习过程就是个人借助其头脑中的知识,赋予新学知识以特定意义,进而理解所学知识的过程。社会建构主义学习理论强调社会文化环境及社会交往对学习过程的影响,认为个人身为特定社会文化的成员,通过使用特定工具、参与特定实践、开展社会交往等,继承其所属社会文化的

观念、思维方式、话语体系,并在这些文化要素的影响下,赋予新学知识以特定意义,形成对新知识的理解。这种理论同时认为,由于知识建构本质上是一种社会文化活动而非个人活动,在合作环境下共同学习更有利于学习目标的达成。现象图析学强调群体成员在学习同一知识时可能出现的建构差异(现象图析学称之为体验差异),认为教师应该从学生的视角,根据学生对所学内容的体验差异,引导他们更完整地理解所学内容。

个人建构主义学习理论对信息素养领域的影响可以追溯到书目指导向信息素养教育转型时期。根据 Tuckett 和 Stoffle 的回顾,二十世纪八十年代,一些美国高校的书目指导设计就已经开始借鉴个人建构主义学习理论<sup>[2]</sup>。在书目指导转型为信息素养教育之后,后者开始更自觉地借鉴该理论指导教学,提出了资源支撑型学习(Resource-based Learning)、探究型学习(Inquiry Learning)、问题导向型学习(Problem-based Learning)<sup>[41]</sup>、游戏化学习<sup>[42-43]</sup>等强调个人建构过程的教学模式。除了直接影响信息素养研究与实践,个人建构主义学习理论还通过信息行为模型产生了间接影响。Tuominen, Savolainen 和 Talja 注意到,深受个人建构主义学习理论影响的 Kuhlthau 信息搜寻过程模型,就支持了很多信息素养项目的设计<sup>[25]</sup>。

社会建构主义学习理论对信息素养领域的影响始于 20 世纪末。如上所述,当时的信息素养教育主要借鉴个人建构主义学习理论,但一些学者已经注意到这一理论的局限,认为据此形成的信息素养教育不仅忽视了学习过程的社会性<sup>[8]</sup>,而且对信息和信息素养都做出了错误假定:①假定信息可以客观中立地传递事实,信息的质量取决于它与事实相符的程度;②认定个人只要拥有信息素养,就可以根据信息的事实属性判断其真伪和优劣;③认定个人可以独立于他人的影响做出判断<sup>[25]</sup>。为此,这些批评者开始借鉴社会建构主义学习理论对上述假定予以纠正,强调在具体的社会文化环境中观察

何为信息有效获取和利用,然后据此设计信息素养教育项目;他们同时强调信息素养教育项目应凸显不同学科或职业的差异性要求,主张将信息素养教育与学科教育相结合,并主张在信息素养教育中增加合作学习。

现象图析学在信息素养领域的应用始于澳大利亚学者 Bruce 于 20 世纪 90 年代末开展的研究。现象图析学是 20 世纪 70 年代由瑞典学者 Marton 及其同事开发的一种教育学方法论,旨在对学习经验进行描述、分析和理解。早期现象图析学强调,不同个体在经历相同事物或现象时,会产生类别有限的不同体验。其研究焦点就是考查学生对所学内容的体验差异。后期现象图析学强调,个体通过体验变异,可以加深对特定事物的理解,例如通过经历不同颜色,可以加深对色彩概念的理解。20 世纪 90 年代, Bruce 运用现象图析学考察用户对信息素养的主观体验,得到七种不同体验,即上小节提到的信息技术素养、信息源素养、过程执行素养、信息控制素养、知识构建素养、知识延展素养、智慧形成素养<sup>[31]</sup>。继 Bruce 之后,还有其他学者根据现象图析学对不同人群的信息素养进行考察,如 O'Farrill 对医疗卫生行业信息素养的考察<sup>[44]</sup>、Nazari 和 Webber 对地理信息系统领域师生信息素养的考察<sup>[28]</sup>、Boon, Johnston 和 Webber 对英语教师信息素养的考察<sup>[45]</sup>等。

## 2.2 批判理论

在采纳各种学习理论的同时,信息素养研究还借鉴了不同流派的批判理论。所谓批判理论,是指对社会生活各领域中占统治地位或常识化了的观念、事物、制度、实践等进行反思和批判的理论。借鉴批判理论的视角和概念,信息素养研究一方面对已有信息素养教育进行反思,另一方面对信息素养应包含的批判能力进行凸显。因此,批判信息素养(Critical Information Literacy)一词既指以批判理论为基础的信息素养理论,也指以此为基础的批判分析能力。

在借鉴正式的批判理论并形成系统的批判

信息素养之前,信息素养领域已存在一定的批判意识。早期批判意识主要有两种表现形式。一是批判思维意识。批判思维强调对信息的分析、评价及真伪判断。这样的批判意识主要源于西方实证主义传统。实证主义强调知识来源的可靠性(严格的经验研究过程)以及知识成果的可验证性,因而强调真实可靠知识与其他思维产物的区别。根据 Behrens 的回顾,20 世纪 80 年代的信息素养教育已开始将上述批判思维纳入培训范围<sup>[5]</sup>。二是对大众传媒信息的反思意识。这种反思意识主要来自传播学领域的批判研究。1976 年,传播学学者 Cees Hamelink 在讨论信息素养概念时指出,在当代社会,权势阶层经常根据自身利益决定将事件的哪个版本通过大众传媒公之于众,以此左右公众对事件的认知,因此,当代大众传媒已沦为社会控制的工具。这要求社会成员具有反思大众传媒符号压迫的能力。Hamelink 因此指出,“[公众]需要一种新的信息素养,以求从制度化的大众媒介的压迫性效果下获得解放”<sup>[46]</sup>。

随着第二种批判意识的广泛觉醒,信息素养领域开始自觉引进具有批判反思功能的社会科学理论。其借鉴的第一种批判理论由批判教育学(Critical Pedagogy)和批判素养理论(Critical Literacy)构成。批判教育学是对传统教学过程进行反思的理论。它致力于揭示看似中立的教育制度背后的阶级性、权势关系及其对社会不平等的再生产,以期唤醒学生对所受教育的反思,帮助他们积极参与自身教育,在教育中寻求个人的真正解放。批判素养理论是对基础素养教育(即针对读写能力的教育)进行反思的理论。这种理论认为,将基础素养等同于读写能力的认知,植根于西方现代性观念及实证主义传统,如强调人类知识进步性、知识来源客观性、书面表达优越性等观念;它同时认为,西方世界对书面语言的尊崇是以贬抑其他思想表达方式为代价的,其结果是强化了文化间的不平等<sup>[8]</sup>。

进入 21 世纪以来,已有不少信息素养学者(如

Elmborg<sup>[47]</sup>、Marcum<sup>[8]</sup>、Strege<sup>[48]</sup>、Swanson<sup>[49]</sup>、Jacobs<sup>[50]</sup>在借鉴批判教育学和批判素养理论的基础上,反思早期信息素养教育的认识论和价值观偏见。这些学者认为,早期信息素养教育过于强调事实性与非事实性信息、科学性与非科学性信息的对立,因而过于强调个人依据上述二分法对信息做出判断的能力,忽视了影响信息生产的历史条件、社会文化环境及意识形态等复杂因素,无法适应网络时代多元、动态、合作参与的信息环境。

信息素养领域借鉴的第二类批判理论是强调认知活动的社会文化根源的理论(Sociocultural Theories)。如前所述,认知领域的社会文化理论可以追溯至前苏联心理学家维果茨基。该理论强调个人的社会文化属性以及这一属性对其认知活动的影响。借鉴这一理论的批判信息素养认为,任何信息都产生于特定的社会文化环境及其意义体系,渗透着所属社会文化的理念、价值观、思维方式、意识形态,因而内在具有立场性(非中立性)。该理论同时指出,在很多社会生活领域,由于受实证主义声称的知识中立性的蒙蔽,人们对多数信息的立场性缺乏察觉。信息素养教育的核心使命就是要赋予学生省察信息非中立性的能力<sup>[8]</sup>。

批判信息素养借鉴的第三类批判理论是聚焦体裁及话语非中立性的社会建构主义理论(Social Constructionism)。与社会建构主义学习理论中的“社会建构”(Social Constructivism)不同,这一理论流派不是聚焦个人如何在社会文化的影响下建构知识,而是聚焦各种语言应用(话语、体裁)如何成就知识。它否认语言可以客观中立地反映外部世界,认为话语和体裁通过在特定环境下选用特定术语、概念、修辞,能够凸显或隐去特定意义,从而向读者呈现特定现象的特定侧面/特征,由此建构(而不是反映)社会实在(Social Reality),并参与社会关系的构建。

在信息素养领域,对这一理论的借鉴主要激发了两大反思。一是通过对信息素养相关文

献进行话语分析,揭示已有信息素养教育本身的认识论和意识形态导向,反省其自以为是的中立立场和赋能功效<sup>[9,51-53]</sup>。二是通过分析已有信息素养的内涵或外延,反思其对社会政治技能(Sociopolitical Skills)的忽视<sup>[54-56]</sup>。根据批判信息素养学者 Andersen 的阐释,所谓社会政治技能就是“读懂社会及其被文本和体裁所介入的结构的能力”<sup>[55]</sup>,具体包括:知晓话语和体裁具有建构社会实在的功能、知晓信息产品借助上述功能参与社会关系构建、知晓知识因话语和体裁的建构作用而内在具有倾向性、知晓个人的信息获取活动通过使特定信息得以流动而参与社会关系构建、能够识别或解构话语对社会实在的建构、能够运用适当的话语和体裁参与特定社群的活动等。

总之,信息素养研究对各种批判理论进行借鉴的最显著结果,就是在信息素养领域形成了批判信息素养流派。其基本主张包括:①信息产生于特定的社会文化环境,天生携带这一环境赋予它的立场、视角、倾向、观念等,因而不可能保持客观中立;②信息利用者需要具备反思信息倾向性的能力;③各种信息素养定义同样具有立场性并体现特定利益,例如,早期信息素养定义蕴含的实证主义传统就与信息产业的工具理性天然契合,这样的倾向性同样需要反思。正如 Tewell 所评论的,“批判信息素养致力于考察信息的社会建构和政治面向,质疑信息的开发、利用及其目的,希冀引导学生批判性地思考上述力量,并据此决策自己的行动”<sup>[12]</sup>。

### 2.3 实践理论

20 世纪 90 年代以来,对信息素养领域产生较大影响的理论还包括各种流派的实践理论(Practice Theories)。实践理论是 20 世纪 70 年代以来广泛影响世界社会科学领域的理论流派,代表人物包括法国社会学家布迪厄(Bourdieu)、英国社会学家吉登斯(Giddens)、美国社会学家夏兹金(Schatzki)等。各种具体实践理论虽然在基础概念、命题及对社会现象的解释方面

存在差异,但都分享相似的视野和见解。这主要包括:①它们都将社会实践理解为社会成员按其共享的意义、规则、行为方式等从事的活动的总和,例如,一个社会的婚嫁实践就是其所有成员按共享的有关男女关系、家庭、婚礼仪式象征意义等的理解,围绕两个独立个体组成家庭的过程,所从事的各种活动的总和。②它们都突出社会实践在社会生活和社会科学研究中的中心性,认为社会现实既非源自整体社会结构,也非源自个人行动,而是形成于群体的实践;与此相适应,社会科学的研究焦点和分析单元既不是整个社会及其结构要素,也不是个人及其行动,而是实践。③这些理论都认为,处于特定社会实践中的个体首先受到群体所共享的意义、规则、行为方式等的塑造,并以群体认同的方式思考、表达、行事,同时又通过自身所思、所言、所行延续该群体的实践,因此,个人行动与社会实践之间不是简单的决定和被决定的关系,而是一种相互成就的关系。④多数实践理论都反对社会科学的二元对立传统,认为二元的两端(结构 vs. 主体能动性、客观 vs. 主观、社会 vs. 个人)在实践中相互联结,共同作用于实践。⑤与其他社会理论相比,实践理论特别关注那些经过实践长期内化、可以由身体直接践行(即无需经过头脑解析)的个人知识,如语言行为中的语法知识、汽车驾驶中的操作知识、运动项目中的动作要领、人际交往中的社会规范等;布迪厄的习惯概念(Habitus)、吉登斯的实践意识概念(Practical Consciousness)和夏兹金的实践领悟概念(Practical Understanding)都指向这类知识。

澳大利亚学者 Annemaree Lloyd 可谓运用实践理论研究信息素养的核心学者。自 20 世纪 90 年代起,Lloyd 运用实践理论先后考察了救护车急救人员<sup>[35]</sup>、消防队员<sup>[36]</sup>、肾病护士<sup>[37]</sup>、难民<sup>[38]</sup>等人群在工作或日常生活中利用信息的经历。她发现,对应每种工作场所,都存在一个信息版图(Information Landscape),这里错综复杂地分布着文本、实物、身体等各种信息源,每种

信息源各有其传递信息及产生意义的方式,由此产生三种不同的信息模式(Information Modalities):文本信息模式、社会信息模式和身体信息模式;职场新人若要熟练地承担工作任务,就必须知晓如何从信息版图中获取信息,如何利用不同模式的信息建构意义。Lloyd 指出,职场新人对其信息版图从陌生到熟悉再到运用自如的过程,就是他们从信息素养匮乏者(Information Illiterate)转变为信息素养拥有者(Information Literate)的过程。Lloyd 因此将信息素养定义为“通过社会场域组织和安排的一种关键信息实践,不是一组独立于情境的具体技能”<sup>[36]</sup>。

如 Lloyd 的研究所展示的,实践理论在信息素养领域的运用首先引发了研究者对信息素养的重新定义,即将其定义为一种实践而非技能;其次引发了研究者对个人行动能力和隐性领悟的高度关注。由于这样的信息素养与社会实践密不可分(如救护车人员的信息素养与急救实践不可分割),很难在远离实践场景的正规机构实施培训。因此,实践理论视角下的信息素养要求个人通过亲身参与实践,在实践场景内逐渐习得。

### 3 信息素养教育实施标准的演变

如前所述,20 世纪 80 年代,图书馆界长期开展的书目指导工作开始向信息素养教育转型。在美国,1975 年 ACRL 书目指导工作小组出台的《书目指导指南》或许是书目指导工作的最后实施文件。1989 年,美国图书馆协会信息素养主席委员会发布《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》,此后,美国的其他组织、英国、澳大利亚、国际图联、联合国教科文组织等也陆续出台了不同的信息素养实施文件,涉及不同教育层次。表 1 列举了其中的部分文件。

表 1 中,《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》(1989)、《高等教育信息素养标准》(2000)和《高等教育信息素养框架》(2015)都是面向或涉及美国高等教育机构的

信息素养文件;它们共同构成一个可比系列,可以在一定程度上反映信息素养教育实施标准的演化。其中 1989 年《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》是书目指导工作向信息素养转型的标志性文件;它将信息素养

界定为识别信息需求、定位信息、评价和有效利用所需信息的能力。如此定义的信息素养已无关特定图书馆资源的利用,明显突破了图书馆机构视野的局限。

表 1 20 世纪 80 年代以来国外部分信息素养文件

| 发布时间 | 机构                            | 文件题目                      | 信息素养定义                                                                                                                                                     |
|------|-------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1989 | 美国图书馆协会信息素养主席委员会              | 《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》    | 识别信息需求、定位信息、评价和有效利用所需信息的能力 <sup>[3]</sup>                                                                                                                  |
| 1998 | 美国学校图书馆员协会与教育交流技术协会           | 《信息力量》第一部分:面向学生学业的信息素养标准  | 高效及有效地获取信息、合格地批判性地评价信息、准确地创造性地使用信息的能力组合 <sup>[59]</sup>                                                                                                    |
| 1999 | 英国国家和大学图书馆协会(SONUL)下属的信息素养委员会 | 《高等教育中的信息技能》              | 在基本图书馆技能和 IT 技能基础上发展出的七项技能,包括:认识信息需求、确定满足需求的方式、构建定位信息的策略、定位和获取信息、比较和评价从不同渠道获得的信息、组织应用和交流信息、综合和创新现有信息 <sup>[18]</sup>                                       |
| 2000 | 美国大学与研究图书馆协会                  | 《高等教育信息素养标准》              | 下列能力组合:识别信息需求、定位信息、评价和有效利用所需信息的能力,具体包括: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 <sup>[24]</sup> |
| 2004 | 澳大利亚与新西兰信息素养学会                | 《澳大利亚与新西兰信息素养框架:规则、标准和实践》 | 识别信息需求、发现信息、评价和搜寻信息、管理信息、将新旧信息融入新知识、符合伦理道德地利用信息的能力组合 <sup>[60]</sup>                                                                                       |
| 2006 | 国际图联                          | 《为了终生学习的信息素养指南》           | 下列各项必需的知识和技能: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 <sup>[61]</sup>                  |
| 2008 | 联合国教科文组织                      | 《走向信息素养指标》                | 识别信息需求、定位和评价信息的质量、存储和检索信息、有效和合乎伦理地利用信息、利用信息创造和交流知识的能力组合 <sup>[62]</sup>                                                                                    |
| 2011 | 英国国家和大学图书馆协会                  | 《信息素养七大支柱:研究角度》           | 科研人员的信息素养体现在:知晓如何合乎伦理地收集、利用、管理、整合和创造信息和数据,并拥有相应的信息技能高效完成上述各项活动 <sup>[63]</sup>                                                                             |
| 2015 | 美国大学与研究图书馆协会                  | 《高等教育信息素养框架》              | 信息素养是指涵盖下列方面的整合能力: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 <sup>[39]</sup>                                                                               |

ACRL 于 2000 年发布的《高等教育的信息素养标准》在很大程度上继承了《美国图书馆协

会信息素养主席委员会最终报告》的信息素养概念内涵:依然把信息素养理解为适用不同情

境的、可界定的客观能力,但拓展了能力的外延,增加了批判性地评价信息及其来源,有选择地将信息整合到个人的知识和价值体系,理解围绕信息利用的经济、法律与社会问题并合乎伦理地获取和利用信息等内容。此外,受个人建构主义学习理论的影响,《高等教育信息素养标准》比较注重根据学生的接受能力和兴趣设计教学计划。

虽然《高等教育信息素养标准》声称其界定的信息素养适用于不同教育层次、学科和情境,但该文件出台之时,已有学者开始根据社会建构主义学习理论对原有信息素养概念进行情境化修正,强调不存在适用任何情境、任何学科的信息素养。受此影响,ACRL在《高等教育信息素养标准》出台之后不久就联合其他机构制定了针对不同学科的信息素养标准,如针对科学/工程和技术<sup>[64]</sup>、心理学<sup>[65]</sup>、人类学与社会学<sup>[66]</sup>、新闻<sup>[67]</sup>、师范教育<sup>[68]</sup>等学科的标准。各学科标准都不同程度地修订了《高等教育信息素养标准》的内容,使之更切合学科特点和要求。例如,在有关信息源类型的知识方面,新闻学标准增列了如下类型:各种促进会出版物(Advocacy Group Publications)、学术专家(Scholarly Experts)、政府文件(Government Documents)、行业报告(Industry Reports)、民意调查(Opinion Polls)等。

与上述文件相比,ACRL于2015年出台的《高等教育信息素养框架》展现了更加深刻的变化。首先,它不再把信息素养理解为一组可界定的具体能力,而是吸收“作为元素养的信息素养”的概念内涵,强调信息素养对其他素养的整合,认为信息素养是学生作为信息消费者和创造者参与到合作社群的综合素养。其次,它由六个相互联系的核心概念(称为阈值概念)取代了《高等教育信息素养标准》中的能力清单。阈值概念本来指各个学科的根基性概念;它们一旦被学科新人所理解和掌握,就可以为之确立学科视角并带来拓展性领悟。《高等教育信息素养框架》确定的信息素养根基性概念包括:权

威具有构建性与情境性、信息创建是一个过程、信息具有价值、研究即探究、学术即对话、信息查询是战略性探索。再次,它不再指定具体教学内容、预期目标或结果,而是由知识实践(Knowledge Practices)和性情(Dispositions)取而代之。知识实践是学习者对信息素养阈值概念增进理解的方式,通向信息素养的知识能力维度;性情指他们处理学习中的情感(Affective)、态度(Attitudinal)、价值观(Valuing)的方式,通向信息素养的情感态度维度。《高等教育信息素养框架》为每个阈值概念列举了对应的知识实践和性情,但同时指出这些知识实践和性情并不构成教学内容;它期待信息素养教育项目参考每个阈值概念下的知识实践和性情,根据各机构的具体情况灵活设计教学内容。

#### 4 信息素养范式演变

从上述回顾来看,自20世纪70年代提出信息素养概念以来,国外对信息素养的认识与实践经历了很多发展变化。这些变化涉及信息素养概念、理论、实施标准等不同维度。自1989年《美国图书馆协会信息素养主席委员会最终报告》发布以来,至少有两次变化涉及上述所有维度并通过实施标准影响到课程设计、教学法、评价考核等实践。这两次全局性变革分别肇始于20世纪90年代中期和21世纪初,本研究将其称为信息素养的范式转变。

20世纪90年代中期以前,信息素养被视为对所有个人、学科、领域而言通用的能力,即独立于情境的通用技能。与此相适应,这时期的信息素养领域认为:信息素养所包含的能力可以由专家在悬置情境的前提下拟定,在独立于真实情境的正规教育机构中,由服务所有学科的图书馆负责培训;学生一旦通过正规教育获得这些能力,就可以在未来根据需要将之移植到任何职业情境。这一时期出现的信息素养概念(如Doyle通过德尔菲法确定的信息素养概念)、实施标准或指南(如ACRL的《高等教育信

息素养标准》)都体现了上述见解。这段时间影响信息素养领域的理论主要是个人建构主义学习理论。依据这种理论,由专家或权威机构确定的能力构成,需经心智建构才能转化为个人的信息素养。受此理论影响的图书馆员比较认同问题导向教学法对建构过程的辅助效果,即结合具体问题的解决过程讲授信息技能。需要指出的是,这样的问题情境只是为了辅助通用技能的学习,不足以将技能本身情境化,即不足以引导信息素养领域提出因情境而异的信息素养构成。

自 20 世纪 90 年代中后期开始,受社会建构主义学习理论的影响,越来越多的信息素养学者认为,上述认识与实践错误地假定了信息素养的情境独立性和跨情境可移植性,忽视了信息素养的社会文化性。他们强调应将信息素养理解为因情境而异的知识和技能组合;同时强调信息素养教育除了采用问题导向教学法,还需要注重合作学习。受上述理论影响的信息素养实施标准,如 ACRL《高等教育信息素养标准》的各种配套学科标准,都增加了学科相关素养。英国国家和大学图书馆协会 2011 年更新的《信息素养七大支柱:研究角度》与 1999 年《高等教育中的信息技能》相比,也特意增加了情境限定(即将其限定为学术研究情境下的七大技能)。由此可见,信息素养范式首次转变的主旋律就是信息素养及其教育实践的情境化。

进入 21 世纪后,批判理论和实践理论日益影响信息素养研究与实践。受其观照,很多学者开始强调信息素养的实践性和批判性。其中受实践理论影响的学者强调信息获取利用与各种社会实践密不可分,强调个人需按其所属实践的共享意义、规则、话语,领会如何获取和利用信息,形成相应的实践领悟(Practical Understanding),直至能够自如地运用信息资源和工具参与实践。受批判理论影响的学者则强调信息的非中立性及信息生产和传播过程中的权势关系,并因此强调个人需要被赋予足够的批判能力,以识别信息的倾向性和信息生产/传播中的

权势关系,并通过信息的获取利用改变社会现实。

2015 年的 ACRL《高等教育信息素养框架》比较明显地受到上述理论影响。它对信息素养实践性和批判性的凸显主要体现在两大创新上。首先,《高等教育信息素养框架》突出作为元素养的信息素养内涵。这一内涵一方面引导该框架放弃制定具体执行标准,以便信息素养项目可以根据不同实践的要求设计培养内容,由此凸显信息素养的实践性;另一方面引导该框架强调信息素养的反思功能,由此凸显其批判性。其次,《高等教育信息素养框架》突出具有实践领悟性质的阈值概念,其中若干阈值概念都融入了对学术界的话语实践、权势关系的反思,是兼具实践性和批判性的概念。值得指出的是,由于这些概念大都关乎学术信息的生产、获取和利用,体现着学术界的实践领悟,因此,《高等教育信息素养框架》体现的信息素养可以视为嵌入在学术实践中的信息素养。

总之,自图书馆的书目指导工作转型为信息素养教育以来,信息素养研究与实践经历了两次影响深远的变革,分别凸显了信息素养的情境化和信息素养的实践性与批判性。两次变革都伴随着新的信息素养概念、理论和实践的出现,因而都可以被视为全局性的范式变化。其结果是将 20 世纪 80 年代以来的信息素养研究与实践划分为三种范式(见表 2),本研究将其分别命名为:普适技能范式、情境化能力范式和嵌入实践范式。

与第一次变革相比,第二次变革在很多方面都更为激进。首先,它不只是强调信息素养的情境化而是强调它的实践性,即素养与实践不可分割,素养即实践;其次,它不只是强调对信息真伪及优劣做出评价的批判思维,而是强调对信息体现的社会关系进行批判的社会政治技能;再次,它不只是把信息理解为以符号形式(文字、图像、代码、声音等)存在的、被信息生产者赋予意义的、专门用于交流的产品,而是将其

理解为对任何人都具有传情达意 (Inform) 功能的任何事物;除了符号化信息,还包括物品、工具、身体;与此相适应,它不只是把信息素养视为针对符号化产品的可界定能力,而是将其视为针对任何传情达意事物的操作能力。在该范式的信息素养学者看来,当处于特定实践中的个人知道何时何地、为何需求、向何处寻求所有形式的适用信息,并有效运用这些信息完成实践要求的任务时,他就具备了该实践情境下的信息素养。不难理解,如此激进的范式很难通过任何具体标准而付诸实践。这或许正是 ACRL 弃标准而用框架的原因。

嵌入实践范式的激进性难免给信息素养领域带来认知和操作困惑。当把信息定义为工作场景中具有传情达意功能的任何事物,把信息素养理解为运用这些事物执行工作任务的实践时,信息素养与职业素养、信息素养培训与学科或职业教育之间的界限已经变得非常模糊。而如果信息素养与职业素养、信息素养培训与学科/职业教育之间的界限不能划清,不仅图书馆信息职业在信息素养教育中的核心作用会面临合法化挑战,信息素养教育本身的必要性也将受到质疑。

表 2 信息素养范式

| 范式      | 信息素养内涵                               | 信息素养外延                                     | 适用理论             | 代表性实施标准或指南                                               | 教学法                                     |
|---------|--------------------------------------|--------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 普适技能范式  | 一组可界定的、针对符号化信息产品的标准化能力               | 认识信息需求、定位和获取信息、比较和评价信息、理解与信息相关的经济、社会和法律问题等 | 个人建构主义学习理论       | 美国大学与研究图书馆协会《高等教育信息素养标准》(2000)                           | 在正规教育机构由图书馆承担;使用问题导向教学法                 |
| 情境化能力范式 | 一组可以界定的、针对符号化信息产品的非标准化能力             | 因情境和学科不同而异                                 | 社会建构主义学习理论、现象图析学 | 根据《高等教育信息素养标准》形成的各学科标准;英国国家和大学图书馆协会《信息素养七大支柱:研究角度》(2011) | 在正规教育机构由图书馆和专业老师联合承担;采用问题导向教学法和合作学习     |
| 嵌入实践范式  | 嵌入在其他社会实践中的,针对符号化信息、实物信息和具身化信息的一系列实践 | 因社会实践而异                                    | 实践理论、批判理论        | 美国大学与研究图书馆协会《高等教育信息素养框架》(2015)                           | 由正规教育机构吸收实践界人士联合培养;在实践发生的场所,通过参与实践活动而培养 |

## 5 结论

图书馆情报学按“信息素养”概念开展相关研究和教学始自 20 世纪 80 年代。如本文的回顾所示,该领域历史虽短,却显示了非常活跃的理论与实践创新、明显良性的“理论—实践”互动和难能可贵的自我批判反思。自成领域 30 多年来,信息素养研究先后引进了多种流派的学

习理论、批判理论、实践理论,并形成了相对系统的信息素养相关理论,如信息素养的现象图析学、批判信息素养、信息素养实践理论等。在不同理论观照下,信息素养概念经历了多次修正性和颠覆性再定义,信息素养教育也经历了多次转型。以美国高等教育机构为例,似乎每隔十几年,其信息素养教育实践就会在理论创新的推动下出现变革。

通过对信息素养“理论—实践”互动演进的

考察,本研究识别出三种不同的信息素养范式:普适技能范式、情境化能力范式和嵌入实践范式。普适技能范式在概念上将信息素养视为针对符号性信息产品的标准化技能,在理论上主要采用个人建构主义学习理论,在实践上主要采用通识教育模式(由图书馆面向全校师生实施),辅以问题导向的教学方法。情境化能力范式在概念上将信息素养定义为针对符号性信息产品的非标准化能力,在理论上主要采用社会建构主义学习理论,在实践上主要采用与专业教育相结合的模式(很多时候由图书馆和专业教师联合实施),辅以问题导向和合作学习方法。嵌入实践范式在概念上将信息素养定义为针对符号性、实物性、具身化信息的实践,在理论上主要采用各种实践理论、批判理论,在实践上推荐采用工作内培训或教育机构与业界联合培训的模式。

对于信息素养教育机构而言,多范式的存在意味着它们需要针对不同范式做出抉择以指导自身教育实践。本研究缺乏足够的资料对三种范式的实践效果做出评价,但上文的回顾已经显示,信息素养范式的评价绝非优劣比较这般简单。这是因为,信息素养的范式之间并不构成简单的改进或超越关系,其分歧主要源自

本学科已有的认识论分歧(如实证主义认识论批判)及基础概念分歧(如信息概念的界定)。信息素养教育机构若要在不同范式之间做出选择,或许不得不首先直面本学科其他根本分歧,包括解答“什么是信息”这一基础问题。

已有三种范式虽然存在显著差异,但它们却延续了一个共同假定:它们都隐含地假定个人一旦获得规定的信息素养,就会利用这些素养积极获取信息,因而较少关注个人对已获得素养的实际应用、维持及更新。这个假定显然需要质疑,因为在拥有信息素养与获取利用信息之间不存在必然的因果关系,正如具有基本素养(读写能力)的人未必成为阅读者一样。不仅如此,如果信息素养的拥有者不能成为积极的信息获取利用者,那么,他们已经获得的信息素养很可能在不久的将来就会过时;由于信息技术、媒介等的快速变化,信息素养拥有者失去信息素养的速度将大大超过基本素养拥有者失去读写能力的速度。因此,如果不把培养持久的信息获取利用习惯纳入考量范围,任何信息素养教育都将是不完整的。从关注能力获得到同时关注能力维持与应用,信息素养领域或许还需要新的范式转变。这或许会成为未来信息素养领域创新的起点。

## 参考文献

- [1] Zurkowski P G. The information service environment relationships and priorities. Related paper No.5 [R]. Washington D C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974: 6.
- [2] Tuckett H W, Stoffle C J. Learning theory and self-reliant library user [J]. RQ, 1984, 24(1): 58-66.
- [3] 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>.
- [4] Kuhlthau C C. Information skills for an information society: a review of research [M]. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987: 1-22.
- [5] Behrens S J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy [J]. College & Research Libraries, 1994, 55(4): 309-322.
- [6] Bawden D. Information and digital literacies: a review of concepts [J]. Journal of Documentation, 2001, 57(2):

- 218-259.
- [ 7 ] Bruce C S. Information literacy programs and research: an international review [J]. The Australian Library Journal, 2011, 60(4): 326-333.
- [ 8 ] Marcum J W. Rethinking information literacy [J]. The Library Quarterly, 2002, 72(1): 1-26.
- [ 9 ] Kapitzke C. Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation [J]. Education Theory, 2003, 53(1): 37-53.
- [10] Llody A. Information literacy: different contexts, different concepts, different truths? [J]. Journal of Librarianship and Information Science, 2005, 37(2): 82-88.
- [11] Limberg L, Sundin O, Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy [J]. Human IT, 2012, 11(2): 93-130.
- [12] Tewell E. A decade of critical information literacy: a review of the literature [J]. Communications in Information Literacy, 2015, 9(1): 24-43.
- [13] Martzoukou K, Abdi E S. Towards an everyday life information literacy mind-set: a review of literature [J]. Journal of Documentation, 2017, 73(4): 634-665.
- [14] 陈文勇, 杨晓光. 国外信息素养的定义和信息素养标准研究成果概述 [J]. 图书情报工作, 2000(2): 19-20, 60. (Chen Wenyong, Yang Xiaoguang. A summary of the studies on the definitions and standards of information literacy abroad [J]. Library and Information Services, 2000(2): 19-20, 60.)
- [15] 陈清文. 国外教师与图书馆员合作开展信息素养教育模式综述及启示 [J]. 情报理论与实践, 2010, 33(9): 125-128. (Chen Qingwen. A review of information literacy education form of foreign teacher-librarian co-operation [J]. Information Studies: Theory & Application, 2010, 33(9): 125-128.)
- [16] 唐权, 窦骏. 基于文献调研的国内外研究生信息素养教育实践进展 [J]. 图书情报工作, 2017, 61(18): 137-144. (Tang Quan, Dou Jun. Advances in practices of graduate information literacy instruction at home and abroad based on literature research [J]. Library and Information Service, 2017, 61(18): 137-144.)
- [17] 吴丹, 李秀园, 徐爽, 等. 近十年信息理论的使用与发展研究 [J]. 图书馆杂志, 2020, 39(1): 26-38. (Wu Dan, Li Xiuyuan, Xu Shuang, et al. Research on the usage and development of information literacy theory in the recent ten years [J]. Library Journal, 2020, 39(1): 26-38.)
- [18] 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](https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf).
- [19] National Academy of Sciences, National Research Council. Being fluent with information technology [R/OL]. Washington DC: National Academy Press, 1999[2020-01-17]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440625.pdf>.
- [20] Association of College and Research Libraries. ACRL guidelines and standards, 1974-1988 [R]. Chicago: Association of College and Research Libraries, 1988.
- [21] Allegri F. Information literacy: revolution in the library [J]. Bulletin of Medical Library Association, 1990, 78(2): 201-203.

- [22] Doyle C. Development of a model information literacy outcome measures within national education goals of 1990 [D]. Arizona: Northern Arizona University, 1992: 94.
- [23] Eisenberg M B, Berkowitz R E, Plotnick E. Helping with homework: a parent's guide to information problem-solving [M]. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 1996: 24-25.
- [24] 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>.
- [25] Tuominen K, Savolainen R, Talja S. Information literacy as a sociotechnical practice [J]. The Library Quarterly: Information, Community, Policy, 2005, 75(3): 329-345.
- [26] Leckie G J, Fullerton A. Information literacy in science and engineering undergraduate education: faculty attitudes and pedagogical practices [J]. College and Research Libraries, 1999, 60(1): 9-29.
- [27] Webber S, Johnston B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications [J]. Journal of Information Science, 2000, 26(6): 381-397.
- [28] Nazari M, Webber S. What do the conceptions of geo/spatial information tell us about information literacy? [J]. Journal of Documentation, 2011, 67(2): 334-354.
- [29] Sundin O. Towards an understanding of symbolic aspects of professional information: an analysis of the nursing knowledge domain [J]. Knowledge Organization, 2003, 30(3): 170-181.
- [30] Gärdén C. Information literacy in the tension between school's discursive practice and students' self-directed learning [J]. Information Research, 2016, 21(4): 1-28.
- [31] Bruce C S. The phenomenon of information literacy [J]. Higher Education Research & Development, 1998, 17(1): 25-43.
- [32] Bruce C S. Workplace experiences of information literacy [J]. International Journal of Information Management, 1999, 19(1): 37-47.
- [33] Wai-yi B C. An information seeking and using process model in the workplace: a constructivist approach [J]. Asian Libraries, 1998, 7(12): 375-390.
- [34] Lloyd A. Information literacy landscapes: an emerging picture [J]. Journal of Documentation, 2006, 62(5): 570-583.
- [35] Lloyd A. Information practice: information experiences of ambulance officers in training and on-road practice [J]. Journal of Documentation, 2009, 65(3): 396-419.
- [36] Lloyd A. Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory [J]. Journal of Documentation, 2010, 66(2): 245-258.
- [37] Lloyd A. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper [J]. Journal of Librarianship and Information Science, 2003, 35(2): 87-92.
- [38] Mackey T P, Jacobson T. Reframing information literacy as a metaliteracy [J]. College & Research Libraries, 2011, 72(1): 62-78.
- [39] Association of College and Research Libraries. 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>.
- [40] Kirkendall C A. Bibliographic instruction and the learning process: theory, style and motivation [M]. Ann Arbor, Michigan: Pierian Press, 1984: 2.
- [41] Diekema A R, Holliday W, Leary H. Re-framing information literacy: problem-based learning as informed learning [J]. Library & Information Science Research, 2011, 33(4): 261-268.
- [42] Jerrett A, Bothma T J D, De Beer K. Exercising library and information literacies through alternate reality gaming [J]. Aslib Journal of Information Management, 2017, 69(2): 230-254.
- [43] Smale M A. Learning through quests and contests: games in information literacy instruction [J]. Journal of Library Innovation, 2011, 2(2): 36-55.
- [44] O'Farrell R T. Information literacy and knowledge management at work [J]. Journal of Documentation, 2010, 66(5): 706-733.
- [45] Boon S, Johnston B, Webber S. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy [J]. Journal of Documentation, 2007, 63(2): 204-228.
- [46] Hamelink C. An alternative to news [J]. Journal of Communication, 1976, autumn: 120-122.
- [47] Elmborg J. Critical information literacy: definitions and challenges [M]//Wikinsion C W, Bruch C. Transforming information literacy programs: intersecting frontiers of self, library culture, and campus community. Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, 2012: 75-95.
- [48] Strege K R. Using critical pedagogy to improve library instruction [D]. Washington: Gonzaga University, 1996.
- [49] Swanson T A. A radical step: implementing a critical information literacy model [J]. Libraries and the Academy, 2004, 4(2): 259-273.
- [50] Jacobs H L M. Information literacy and reflective pedagogical praxis [J]. The Journal of Academic Librarianship, 2008, 34(3): 256-262.
- [51] Kapitzke C. Information literacy: a review and poststructural critique [J]. Australian Journal of Language and Literacy, 2003, 26(1): 53-66.
- [52] Pawley C. Information literacy: a contradictory coupling [J]. The Library Quarterly, 2003, 73(4): 422-452.
- [53] Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education [J]. ITALICS Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 2006, 5(1): 1-13.
- [54] Simmons M H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy [J]. Libraries and Academy, 2005, 5(3): 297-311.
- [55] Andersen J. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills [J]. Journal of Documentation, 2006, 62(2): 213-228.
- [56] Gullbekk E. Apt information literacy? A case of interdisciplinary scholarly communication [J]. Journal of Documentation, 2016, 72(4): 716-736.
- [57] Bonner A, Lloyd A. What information counts at the moment of practice? Information practice of renal nurses [J].

- Journal of Advanced Nursing, 2011, 67(6): 1213-1231.
- [58] Lloyd A, Kennan M A, Thompson K M, et al. Connecting with new information landscapes: information literacy practices of refugees [J]. Journal of Documentation, 2013, 69(1): 121-144.
- [59] American Association of School Librarians, Association for Education Communications and Technology. Information power: building partnerships for learning [M]. Chicago: American Library Association, 1998: 8.
- [60] 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]. 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]. South Australia: University of South Australia, 2004[2020-01-17]. <http://www.doc88.com/p-0919373562926.html>.)
- [61] 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>.
- [62] Catts R, Lau J. Towards information literacy indicators [R/OL]. Paris: UNESCO, 2008[2020-01-17]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723?posInSet=1&queryId=17a85b92-b93f-48d2-b9c4-b8955ceb6dea>.
- [63] 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>.
- [64] The ALA/ACRL/STS Task Force on Information Literacy for Science and Technology. Information literacy standards for science and engineering/technology [R/OL]. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2006 [2019-08-07]. <http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech>.
- [65] The Education and Behavioral Sciences Section of ACRL. Psychology information literacy standards [R/OL]. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2010 [2019-08-07]. [http://www.ala.org/acrl/standards/psych\\_info\\_lit](http://www.ala.org/acrl/standards/psych_info_lit).
- [66] The ALA/ACRL/ANSS(Anthropology and Sociology Section) Instruction and Information Committee Task Force on IL Standards. Information literacy standards for anthropology and sociology students [R/OL]. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2008 [2019-10-08]. <http://www.bakeru.edu/images/pdf/Library/soc.pdf>.
- [67] Communication Studies Committee. Information literacy competency standards for journalism students and professionals [R/OL]. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2011 [2019-08-07]. [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/il\\_journalism.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/il_journalism.pdf).
- [68] EBSS Instruction for Educators Committee. Information literacy standards for teacher education[R/OL]. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2011 [2019-08-07]. [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards\\_te.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf).

于良芝 南开大学商学院信息资源管理系教授,博士生导师。天津 300071。

王俊丽 南开大学商学院信息资源管理系博士研究生。天津 300071。

(收稿日期:2020-01-18)