

大学教育における情報リテラシーの能力基準に関する検討

—国立大学図書館協会『高等教育のための情報リテラシー基準』の拡張に向けて—

飯尾 健

1. 背景と目的

(1) 学術情報リテラシーの定義と大学教育におけるその育成の意義

現在、大学教育における学術情報リテラシー教育の重要性はますます高まっている。本研究で言う「学術情報リテラシー」とは、必要な図書・論文等の学術情報を探索・評価・活用する能力であり、これまで主に図書館情報学の分野において研究がなされてきた能力概念である。図書館情報学においては、この能力は一般的に「情報リテラシー」と呼ばれているが、日本の教育現場においては「情報リテラシー」という言葉は、ICT やアプリケーションソフトの活用方法、情報倫理等に関する能力を意味することがより一般的と言える (大城, 2008)。すなわち、図 1 に示す山内 (2003) によるリテラシーの 3 つの視点に従えば、本研究における情報リテラシーとは図 1 における (a) の視点をより強調するものであり、現在の日本の教育現場において一般的な「情報リテラシー」は (c) の視点に立つものといえることができる (国立大学図書館協会, 2015)。これらの両者の間にある視点の違いは育成方法や内容に大きく影響すると考えられるため、(c) の視点に立つ「情報リテラシー」と区別するために、以下では本研究の対象とする (a) の視点に立つ「情報リテラシー」を「学術情報リテラシー」と呼ぶこととする。

国立大学図書館協会は 2015 年に『高等教育のための情報リテラシー基準』(以下『基準』と記す) を策定し、情報リテラシーを「課題を認識し、その解決のために必要な情報を探索し、入手し、得られた情報を分析・評価、整理・管理し、批判的に検討し、自らの知識を再構造化し、発信する能力」と定義している。本研究での学術情報リテラシーの定義もこれに従う。

学術情報リテラシーが大学教育で重要となっている理由として、第一に近年では大学教育においてプレゼンテーションや Problem-Based Learning (PBL) 等、必要な学術情報を探索・評価・活用する能力が不可欠な学習活動が増加していることが挙げられる。第二に、情報社会の進展に伴い学術情報リテラシーに含まれる情報の探索・評価・活用能力が、大学卒業後の社会生活・市民生活に重要となってきたことが挙げられる。「ジェネリックスキルの基盤」(長澤, 2017) と言わ

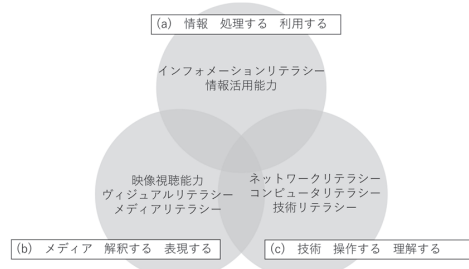


図1 リテラシーの3つの視点 (山内, 2003 を一部改変)

れるように、学術情報リテラシーやその構成要素は現在、大学卒業時に身につけるべき重要な学習成果として捉えられている。このように学術情報リテラシーの大学教育における重要性は増してきており、そのために学士課程を通じた全学的・体系的な育成が求められている。

(2) 大学における学術情報リテラシー教育の現状

学術情報リテラシー教育は大学図書館が主な担い手となり、実践が積み重ねられてきた(国立大学図書館協会, 2015)。その一方で、学士課程4年間での体系的な育成が十分に行われていないことが指摘されている(岡部, 2017)。この背景として、学術情報リテラシー教育が各大学図書館の個別の努力に依存しており、大学図書館界全体で共有されるべき理論や基準を持たず、そのため大学への働きかけが不十分であったことが挙げられる(大城, 2008)。すなわち、単なるICTの利活用能力とは異なる学術情報リテラシーを日本の大学で体系的に育成するには、大学図書館界全体で、大学に対して学術情報リテラシー教育の重要性を訴える必要がある。しかし大学図書館界には、全体の足並みを揃えるために必要な学術情報リテラシーの内容や育成方法、および図書館員や教員等の役割に関する十分な共通理解がなかったのである(大城, 2008)。

一方で学術情報リテラシー教育の実践の指針としては、『図書館利用教育ガイドライン』(日本図書館協会, 1998)がすでに刊行されていた。しかし刊行から年月が経ち、活用するには十分ではないことが指摘されている(岡部, 2017)。こうしたことから、現在の大学図書館界全体で共有すべき学術情報リテラシーの基準の必要性が主張されてきた(大城, 2008; 岡部, 2017)。

(3) 『高等教育のための情報リテラシー基準』策定の背景および内容

これを受け、2015年に国立大学図書館協会によって学術情報リテラシー教育の体系的な実施の手がかりとして策定されたのが『基準』である(岡部, 2017)。この『基準』は、米国の大学・研究図書館協会(Association of College & Research Libraries: ACRL)で策定された『高等教育のための情報リテラシー能力基準』(ACRL, 2000)をはじめとする既存の各国の学術情報リテラシー能力基準やガイドラインを整理・再構成したもので、主に大学図書館での利用を想定した、体系的な学術情報リテラシー教育への「スタートライン」と位置づけられている(岡部, 2017)。

『基準』においては、学術情報リテラシーは図2に示すような6つのステップから成る情報活用プロセスを内包するものと考えられており、学習者は一連のステップを繰り返すことで、より高いレベルに至るという考え方が示されている。

また、各ステップでは「行動指標」および複数の「構成要素」が設定され、各ステップにおいて必要とされる行動が記述されている。これらの中には情報の探索や入手をはじめ、入手した情報の信頼性・妥当性の評価や、課題解決や論文執筆等の大学教育で求められる形での情報活用・発信等、幅広い内容が含まれている。この対象となる学術情報には図書や論文等のほか電子媒体やネットワーク上の資料

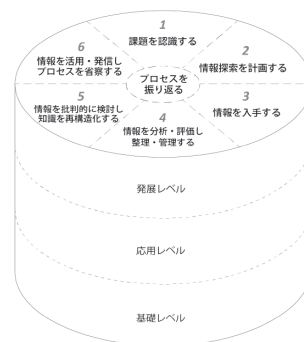


図2 情報活用行動プロセスの各ステップとレベル(国立大学図書館協会, 2015)

等も含めた幅広い形式の情報が含まれている。同時に、これらの行動は各学問領域における情報活用行動の違い等を捨象した汎用的な能力とされている点が特徴的である。

さらに『基準』の最大の特徴と考えられるのが、「活用体系表」の存在である。これはあくまで「参考」であるが、表1に示す通り、上述の6つのステップにおける各行動指標や構成要素について基礎・応用・発展の3レベルを設定し、その達成具合を確認できるようにしたものである(岡部, 2017)。この活用体系表は図書館員や教員が学術情報リテラシー教育の目標の設定や評価、あるいは学生が自己の到達度を確認するツールとして利用することが期待されており、また大学図書館が各々の状況に合わせてカスタマイズすることが推奨されている(岡部, 2017)。

(4) 『高等教育のための情報リテラシー基準』の課題

しかし『基準』については、上述した通り、あくまでこれまで国内外において能力基準やガイドラインという形で作成された成果物を整理・再構成した「スタートライン」にとどまるものである。一方で『基準』の参考となった能力基準、特に ACRL (2000) に対しては、すでに理論的な研究の発展や学術情報リテラシー教育の実践結果にもとづいて、様々な批判がなされている。その批判には、『基準』についても該当するものが少なくない。

まず、6つのステップから成る情報活用行動のプロセスを想定した点については、Elmborg (2006) 等により、それぞれのステップにおける行動を個別に教授するような学術情報リテラシー教育を促すことが指摘されている。すなわち、検索のステップにおいては「AND 検索」等のデータベース検索の技術、また情報の評価においては情報の信頼性の指標の1つとなる筆者や出版社の確認、といった個別のスキルがばらばらに教授され、学生の実際の情報活用や課題解決の行動とはかけ離れてしまうのである。すでに日本でも、茂出木 (2014) が大学図書館による学術情報リテラシー教育がデータベースの活用法の教授に陥っているという問題点を指摘しており、『基準』がこのような傾向を是正しうるかについては、疑問が残ると言わざるを得ない。

また学問領域等の違いを捨象した汎用的な能力を提示した点については、Bruce (1997) 等による情報活用行動の研究により、学習者は解決すべき課題や自らの目的意識にもとづき、様々な情報活用行動を取ることが示されている。すなわち、情報活用行動は学問領域や解決すべき課題といった学習者の外部の文脈と不可分であり、それらを捨象することは難しいのである。

さらに Martin (2013) は、近年の SNS の普及・発展に代表される情報環境の大きな変化により、情報の流通経路や性質も大きく変化したことを指摘し、このような情報環境では認知面・行動面・態度面およびメタ認知的な側面を統合的に育成することが重要であることを主張している。これに対し『基準』では、表1の活用体系表において検索等の行動ならびにスキル面が具体的に記述されている一方、認知的な面での記述の抽象性や、態度面の記述の少なさが見られる。また小田 (2016) は、『基準』が大学図書館での実践的な運用を強く志向している一方で、近年の理論的な研究成果を考慮した部分が少ないことを指摘し、「戸惑い」を示している。

以上のように、『基準』の内容については、すでに批判を受けている内容も含まれており、これをもとにした学術情報リテラシー教育の効果については疑問が残ると言わざるを得ない。また、以上の点は『基準』にもとづく学術情報リテラシー教育を課題解決の文脈を捨象した文献探索法の実施にとどめたり、SNS 等の新しいメディアに対応できないものとしてしまう、すなわ

ち学術情報リテラシーの範囲を大学での学習場面、ならびにその対象を既存の学術情報に限定してしまう可能性が考えられる。これにより、より広い文脈とのつながりが考慮されない、すなわち学術情報リテラシーに求められる社会生活・市民生活の基盤となる能力の側面が見落とされる可能性があることは大きな課題である。ジェネリックスキルは大学教育だけでなく初等・中等教育および生涯学習までを含めた長期的な視野での育成が求められており（文部科学省、

表1 活用体系表 (国立大学図書館協会, 2015)

活用体系表	活用体系表	活用体系表	活用体系表	活用体系表
1. 問題と課題を認識する 1.1 問題と課題を認識する 1.2 問題と課題を認識する 1.3 問題と課題を認識する	2. 問題と課題を認識する 2.1 問題と課題を認識する 2.2 問題と課題を認識する 2.3 問題と課題を認識する 2.4 問題と課題を認識する 2.5 問題と課題を認識する	3. 問題と課題を認識する 3.1 問題と課題を認識する 3.2 問題と課題を認識する 3.3 問題と課題を認識する	4. 問題と課題を認識する 4.1 問題と課題を認識する 4.2 問題と課題を認識する	5. 問題と課題を認識する 5.1 問題と課題を認識する 5.2 問題と課題を認識する
6. 問題と課題を認識する 6.1 問題と課題を認識する 6.2 問題と課題を認識する 6.3 問題と課題を認識する 6.4 問題と課題を認識する 6.5 問題と課題を認識する	7. 問題と課題を認識する 7.1 問題と課題を認識する 7.2 問題と課題を認識する 7.3 問題と課題を認識する 7.4 問題と課題を認識する 7.5 問題と課題を認識する	8. 問題と課題を認識する 8.1 問題と課題を認識する 8.2 問題と課題を認識する 8.3 問題と課題を認識する 8.4 問題と課題を認識する 8.5 問題と課題を認識する	9. 問題と課題を認識する 9.1 問題と課題を認識する 9.2 問題と課題を認識する 9.3 問題と課題を認識する 9.4 問題と課題を認識する 9.5 問題と課題を認識する	10. 問題と課題を認識する 10.1 問題と課題を認識する 10.2 問題と課題を認識する 10.3 問題と課題を認識する 10.4 問題と課題を認識する 10.5 問題と課題を認識する

2018)、大学教育での学習に範囲を限定することで、これらとの接続を難しくする可能性がある。

これらの課題を解決するには、現在の『基準』を大幅に見直すことが求められる。すなわち、学習全体のプロセスや文脈を考慮すること、さらに幅広い情報、特に SNS 等の新しい性質の情報にも目を向けること、大学教育だけでなく初等・中等教育から生涯教育までの流れの中に位置づけること、また学習だけでなく、社会生活・市民生活とのつながりを考慮することが求められる。以上を踏まえると、『基準』に求められるのは単なる見直しではなく、これまでの「学術情報リテラシー」からより広い視点に立ったリテラシー像への「拡張」であると言えよう。

(5)海外における新たな能力基準の策定

他方、海外では上述の批判や理論的研究の発展を受け、既存の能力基準の改訂や新たな能力基準の策定が行われている。その代表的なものとして、ACRL の『高等教育のための情報リテラシーの枠組み』(ACRL, 2015: 以下『枠組み』と記す) および UNESCO の「メディア情報リテラシー」(以下 MIL と記す) に関する文書 (e.g. UNESCO, 2011, 2013a, 2013b) が挙げられる。

これらの能力基準は、後述する通り近年の情報環境の発展に対応するため、他のリテラシー概念を統合・包括し、これまでの学術情報リテラシーから拡張された新しいリテラシー像を提示している。同時に、初等・中等教育との接続等、大学教育を超えたより広い視点に立った育成を目指している。また『基準』では将来の改訂の可能性についても言及されているが、その際には ACRL の『枠組み』を参照する必要性が明言されている (国立大学図書館協会, 2015)。その場合『基準』においても、現在の学術情報リテラシーからの拡張を視野に入れる必要が生じるであろう。よって、ここに挙げた『枠組み』および MIL の示す新たなリテラシー像は、将来の『基準』におけるリテラシー像の拡張の際に重要な示唆をもたらすと考えられる。

(6)本研究の目的

以上から、本研究では、今後の『基準』の拡張に向けた示唆を得るため、ACRL による『枠組み』および UNESCO による MIL について検討を行う。その後、得られた示唆にもとづき、今後の『基準』の拡張に向けた方向性の提示を試みる。

2. 『枠組み』の検討

(1)『枠組み』策定の背景

『枠組み』は、上述した ACRL (2000) の大幅な改訂版として 2015 年に策定されたものである。ACRL (2000) は『基準』と同様、情報活用のプロセスモデルにもとづいて「必要な情報の性質と範囲の決定」「必要な情報への効果的・効率的なアクセス」「批判的な情報と情報源の評価、および知識基盤と価値観への導入」「情報の効果的な利用」「情報の倫理的・合法的な利用」の 5 つのステップが同定されており、それぞれに対応する能力基準と、その能力基準をより具体化したパフォーマンス指標および学習成果から構成されている。また、これらはどのような状況、および学問領域でも共通する汎用的な能力として位置づけられている。

一方、上述のように学術情報リテラシー教育の実践や理論的研究の進展に伴う ACRL (2000) への批判、および初等・中等教育との接続の必要性といった要請から、ACRL (2000) の改訂が

提起された (ACRL, 2012)。これにもとづき ACRL (2000) を改訂したものが『枠組み』である。

(2) 『枠組み』の内容

しかしながら、小田 (2016) も指摘する通り、『枠組み』は ACRL (2000) とはほぼ別個の能力基準と言える。それは『枠組み』の理論的基盤、および能力の記述方法の両面に表れている。

『枠組み』の理論的基盤となっているのは、情報活用のプロセスモデルではなく「メタリテラシー (Metaliteracy)」(Mackey & Jacobson, 2011) の理論である。メタリテラシーとは、これまで図書館情報学のもとで発展してきた学術情報リテラシーをはじめ、メディアリテラシーやデジタルリテラシー、ビジュアルリテラシー等の様々なリテラシー概念を統合した概念である。

『枠組み』ではメタリテラシーの概念を採用することにより、大きく変化した情報環境に対応するとともに、それに伴ってより容易になった情報の創造や共有、他者とのコミュニケーションや協働といった、ACRL (2000) ではあまり重視されなかった観点の拡張をも試みている。

また、メタリテラシーの構成要素として「認知 (cognitive = to know)」「行動 (behavioral = to do)」「態度 (emotion or attitude)」「メタ認知 (metacognitive)」の4領域が挙げられ、これらは相互に関係し合うものとされている (Mackey & Jacobson, 2014)。『枠組み』では、メタリテラシーはこれらの4領域の要素を結集して発揮される能力と位置づけられており、これにより学習者は情報の探索・評価・活用といった「情報の消費者」だけでなく、情報の創造や共有、コミュニケーション、創造を行う「情報の創造者」となることが期待されている。

さらに『枠組み』においては、能力基準やパフォーマンス指標ではなく“threshold concept”という形で能力を記述している。threshold concept とは、それを理解することで特定の学問領域等における理解やものの見方の獲得を可能とする概念や学習経験 (Meyer et al., 2010) である。例として、哲学における「人格」や物理学における「重力」、数学における「極限」等が挙げられる (Meyer et al. 2010)。手がかり概念の性質として、「変容的 (transformative)」「統合的 (integrative)」「不可逆的 (irreversible)」「困難 (troublesome)」が挙げられている (Meyer et al., 2010)。すなわち threshold concept とは、理解するのは困難であるが、一度理解すればその領域におけるものの見方や考え方の大きな変容をもたらす、理解する前には戻らないような概念と言える。したがって、『枠組み』においては threshold concept を用いることで、それを習得することで学習者が単なる情報に関する知識・スキル・態度、あるいはメタ認知といった能力を得るだけでなく、より根源的なレベルでの学習者の変容をも目指していると考えられる。

『枠組み』で挙げられている threshold concept を表2に示す。さらに、これらの threshold concept の下位には「知識実践 (Knowledge Practices)」および「傾向性 (Disposition)」として、習得すべき知識・スキル・態度が列挙されている。これらの手がかり概念から読み取れる特徴として、まず情報が課題の性質や学問領域等の状況にもとづくものであるという立場を明確にしていることが挙げられる。これは、上述の ACRL (2000) に対する批判と、Bruce (1997) 等の研究成果を踏まえた結果と言える。むしろ『枠組み』においては、単一で汎用的な能力を示すというよりも、その状況を認識し、それに応じた判断を下すメタ認知の領域に力が入れている。また、単に情報を探索・評価・活用するだけでなく、情報を通じた学術コミュニティへの参画、あるいは調査研究を行うことによる学術コミュニティへの寄与にまで焦点が当てられている。

表2 『枠組み』における threshold concept (ACRL, 2015)

手がかり概念	内容(小田, 2016)
オーソリティは作られ、状況に基づいている (Authority is Constructed and Contextual)	情報資源は作成者の専門性と信頼性を反映したものであり、その情報のニーズと、その情報が用いられる文脈に基づいて評価される
プロセスとしての情報創成 (Information Creation as a Process)	多様な情報の探索、生産、伝達のプロセスが存在し、その状況に応じたプロセスを理解する
情報は価値を有する (Information has Value)	情報がそれぞれの文脈において、多様な役割を果たすことを前提に、その価値を認識し、尊重する
問いかけとしての研究活動 (Research as Inquiry)	学術研究を、探究行為（問いかけに基づく行動）の反復・連続と位置づけ、広い視野に立って展開する
会話としての学術活動 (Scholarship as Conversation)	会話による永続的な情報交換を行い、学術コミュニティに参加する
戦略的調査活動としての探索 (Searching as Strategic Exploration)	柔軟な姿勢を保ち、全体を俯瞰しながら、戦略的に調査を行う

3. MIL について

(1) MIL の定義

MIL とは、UNESCO が提示したメディアリテラシーおよび学術情報リテラシーを統合させるとともに、図3に示すようなデジタルリテラシー等の多様なリテラシー概念を包含・調和させた概念である (坂本, 2014)。MIL の定義としては、「個人的・職業的・社会的活動に参加し関わる目的で、市民があらゆるフォーマットの情報やメディアコンテンツにアクセス・探索・理解・評価・利用・創造・共有することができるようになるための一連の能力」(UNESCO, 2013a) が挙げられる。

MIL では複数の文書においてその考え方が示されている。以下では、その中でも代表的なものとして挙げられる『教師のためのメディア・情報リテラシーカリキュラム』(UNESCO, 2011)、『全世界的なメディア情報リテラシーの評価枠組み』(UNESCO, 2013a)、および『メディア情報リテラシー政策・戦略ガイドライン』(UNESCO, 2013b) にもとづき検討を行う。



図3 MIL の概念図 (UNESCO, 2011)

(2) MIL に至るまでの背景

MIL は、これまで UNESCO が取り組みを進めてきたメディアリテラシー教育と、国際図書館連盟 (International Federation of Library Associations and Institutions: IFLA) と共同で進めてきた学術情報リテラシー教育の2つの流れを統合させたものである (坂本, 2014)。これには、インターネットに代表される情報環境が大きく変化したことにより、メディアリテラシーと学術情報リテラシーとの境界が曖昧になったこと、さらには両者をそれぞれ別個に育成するのではなく、共通の枠組みの中で育成することが重要になったことが背景にある (UNESCO, 2013b)。

また、MIL の概念が提示された最も重要な背景として、情報環境が発展し、容易に情報の入手・発信ができるようになった世界においては、情報を適切に扱いコミュニケーションを行うことが基本的人権や社会の安定に大きく関わりとする UNESCO の立場も背景に挙げられる (UNESCO, 2011, 2013a, 2013b)。すなわち、UNESCO において MIL は思想・表現の自由、知る権利を保障するための能力として位置づけられている (UNESCO, 2013a, 2013b) ほか、思想や文化間の対立がもたらしうる紛争を抑止するための異文化間対話 (UNESCO, 2013b)、さらには持続可能な開発に必要な情報・知識の更新やコミュニケーションのための能力 (UNESCO,

2013a) と捉えられている。このように『枠組み』が主に学術コミュニティへの参画を志向していたのに対して、MIL は市民社会・民主的な社会への参画という考え方を根底に有しているとともに、大学教育に限定しない、より広い視野での育成を視野に入れている。この点は『基準』が主に大学教育を視野に入れている点と大きく異なるが、上述の『基準』に求められる点を考慮すると、むしろこの MIL の立場は『基準』の拡張に大きな示唆を与えうると考えられる。

(3) MIL の構造および内容

図 4 は、UNESCO (2013b) にもとづく MIL の能力概念モデルである。以下では坂本 (2016) に従い、このモデルの構造について述べる。まず、円の中心にあるのが情報、メディア、インターネット、図書館といった外的なリソースであり、その周りの円が情報利用の目的を示している。この図の中では、娯楽、意思決定、課題解決、さらには異文化対話や平和目的等が例示されている。続いて、その周りの第 3 の円には、情報やメディアならびに情報の発信者が担う役割や情報活用の倫理といった、情報やメディアについての基礎的な知識が据えられている。最後に最も外側の円には、情報やメディアを活用する上で必要となるプロセスや能力が位置しており、必要な情報の同定と探索、入手した情報の批判的な分析や評価、さらには情報を用いた意思決定や、民主社会への参加等が含まれている。また、これらの円を貫く矢印は基礎的な ICT スキルやデジタルスキルを示している。

この図からは、MIL は中心にある外的な情報リソース、また利用者の目的といった諸条件および、必要な知識、あるいは情報活用のためのプロセスや能力といった利用者の内的なリソースが不可分に結びついていることがわかる。したがって、MIL は外的なリソースや解決すべき課題等の目的に応じて、能力を様々な組み合わせで発揮される能力と言える。



図 4 MIL の能力概念モデル (UNESCO, 2013b)

また UNESCO (2013a) では、全国レベルの診断的評価を行うための枠組みとして、MIL に含まれる能力を記述した MIL コンピテンシー・マトリックスが提示されている。この MIL コンピテンシー・マトリックスはまずアクセス・評価・創造の 3 つの構成要素 (Component) に分けられており、その下にそれぞれ 4 つずつ主題 (Subject Matter) が設定されている。これらの主題には 1 対 1 で対応し、その内容を詳述する MIL コンピテンシー (MIL Competency) が作られている。さらにその下に、より具体的な合計 113 のパフォーマンス規準 (Performance Criteria) が設けられている。表 3 に、MIL コンピテンシー・マトリックスのうち構成要素と主題を示す。

この MIL コンピテンシー・マトリックスからは、学術情報リテラシーにおいて主要な能力であった探索、メディアリテラシーが重視していた能力である評価といった側面に加え、さらに情報環境の変化で重要性を増した情報の創造、コミュニケーション、情報の発信者・創造者としての自己のモニタリング、さらには社会参加等が重要な要素として位置づけられていることがわかる。これは、上述した MIL の根底にある情報を通じた市民社会・民主的な社会の成立お

表 3 MIL コンピテンシー・マトリックスの構成要素と主題 (UNESCO, 2013a)

構成要素	主題
アクセス (Access)	情報の必要性の決定と明確化 (Definition and articulation of a need for information)
	情報やメディア・コンテンツの探索・検索 (Search for and location of information and media content)
	情報・メディア・コンテンツ、情報発信者へのアクセス (Access to information, media content and media and information providers)
評価 (Evaluation)	情報やメディア・コンテンツの入手と保持・保管 (Retrieval and holding / storage of information and media content)
	情報やメディアについての理解 (Understanding of information and media)
	情報やメディア・コンテンツ、情報発信者の査定 (Assessment of information and media content, and media and information providers)
	情報やメディア・コンテンツの評価 (Evaluation of information and media content, and media and information providers)
創造 (Creation)	情報やメディア・コンテンツの組織化 (Organization of information and media content)
	知識の創造・創造的表現 (Creation of knowledge and creative expression)
	情報やメディア・コンテンツ、知識の倫理的かつ効果的な仕方でのコミュニケーション (Communication of information, media content and knowledge in an ethical and effective manner)
	能動的な市民としての社会的・公共的な活動への参加 (Participating in societal-public activities as active citizen)
	情報やメディアコンテンツ、知識の創造と利用、ならびにメディアや情報提供者の影響のモニタリング (Monitoring influence of information, media content, knowledge production and use, as well as of media and information providers)

よびそれらへの参画という UNESCO の立場が反映されていることを示すものと言えるだろう。

4. 『枠組み』および MIL の特徴に関する考察

ここまで、『枠組み』および MIL の内容について個別に検討を行った。以下では両者の共通点をまとめ、学術情報リテラシーから拡張された新しいリテラシー像の特徴について考察する。

まず『枠組み』ならびに MIL の両者に共通する点として、SNS 等に代表される、現在の社会における情報環境の発展に対応した能力育成を目指している点が挙げられる。その結果として、『枠組み』ではメタリテラシー、あるいは MIL ではメディア情報リテラシーという形で、これまでの学術情報リテラシーの範囲を拡張し、メディアリテラシーや ICT リテラシー等、情報社会において類似する能力概念を統合・包含、あるいは調和させたリテラシー像を示している。

また拡張されたのは、単に取り扱うメディアや情報環境のみではない。取り扱うメディアや情報環境の範囲を拡張したことで、それらを用いた情報の発信等の観点がより重要になった。すなわち『枠組み』や MIL では、SNS 等の情報環境の変化・発展に伴い学習者の情報の消費者から創造者という位置づけが強調された。これにより、これまでの論文執筆等にとどまらず、多様な文脈での情報の創造・共有や発信、コミュニケーション等も観点に含まれることとなった。また『枠組み』および MIL の両者とも、これらの観点のさらに先にある、学習という文脈を超えた学習者が所属するコミュニティへの参画という社会生活・市民生活への寄与にも視野が広がられている。すなわち、『枠組み』においては学習・研究に携わる者としての学術コミュニティへの参画が、一方で MIL では市民として民主的な社会への参加が求められている。

さらに、『枠組み』と MIL の共通点として、解決すべき課題や利用できる情報源等の外的なリソースと、知識・スキル・態度、ならびにメタ認知といった内的なリソースを組み合わせた能力という位置づけがなされていることが挙げられる。この背景として、一つには上述のリテラシー像の拡張ならびに観点の拡張に伴い、要求される能力の幅が広がったということが挙げられる。すなわち、ネットワーク上の情報には信頼性の低い情報も大量に含まれており、それらをより注意深く見分ける批判的思考が重要となったことや、情報の創造・共有・発信・コミュニケーションという観点が拡張・強調されたことにより、コミュニケーション能力や知的誠実さ、市民意識等といった面が新たに必要となったということである。また理論的研究の発展により、課題の種類や情報利用の目的、活用できるリソースによって情報活用行動は様々に異

なることが明らかになったことも背景の一つと言える。

以上より、『枠組み』と MIL に共通する特徴として 1) より多様なメディア・情報環境への適用範囲の拡張、2) 情報の創造・共有・発信・コミュニケーションの拡張・強調および所属するコミュニティへの参画までの観点の拡張、3) 外的な状況やリソースに応じた知識・スキル・態度およびメタ認知の結集という形による必要な能力の範囲の拡張、の 3 点が明らかになった。

5. 『基準』の拡張に向けた方向性の検討

以上から、『基準』については以下の 3 点において、拡張を図る必要があると考えられる。

まず 1 点目は、より多様なメディアに対応するという点での拡張である。『基準』は現在、主に大学図書館が扱う学術情報の利用、すなわち図書・雑誌等の紙媒体、あるいはそれらのオンライン版の情報を中心に想定していると言える。しかし、Head (2013) によれば、大学に入学したばかりの学生の多くが Google 検索や Wikipedia を学習に関する情報探索における主要なツールとしており、一部は上級生となってもその傾向が変わらないとしている。また、一部の高校生は、学習を要領よく進めるため、学習用のアプリや動画を活用したり、インターネット上の質問サイトに質問したりする等の方法をとることが明らかになっている (ベネッセ教育総合研究所, 2014)。現在だけでなく、今後もこのような情報活用行動をとる学生が大学に入学してくるであろうことに鑑みると、これまでの図書館が扱ってきたメディアならびに学術情報だけではなく、より多様なメディアや情報環境に対応することが必要と言えよう。

2 点目は、『基準』に含まれる観点の拡張である。『枠組み』や MIL においては、対象とするメディアや情報環境の範囲の拡張を通じて新たに容易になった情報の創造・共有・発信・コミュニケーションが重視・強調され、さらにはそれらを通じたコミュニティへの参画も観点に含まれることとなった。『基準』においても、これらの観点を新たに加える、ないしはこれまでの『基準』よりもさらに強調することが必要となるであろう。また同時に、『枠組み』が想定した学術コミュニティ、ならびに MIL の想定した市民社会の双方を想定したコミュニティへの参画の両方を視野に入れることも求められる。したがって観点の拡張とは、単に教育や評価の対象にとどまらず、『基準』がこれまであまり強調していなかった学習以外、あるいは卒業後の情報の活用にもその範囲を拡張することと言える。また、これらは生涯を通じて育成されるものと捉えられるため、初等・中等教育での情報教育との連続性を考慮することも必要である。

3 点目は、『基準』が育成する能力の範囲の拡張である。上述したように『枠組み』および MIL においては、情報活用においては外的なリソースや状況に応じて内的なリソースである知識・スキル・態度、さらにはメタ認知を結集させる能力観が提示されている。これは、1 点目および 2 点目で提示された、多様な情報環境においてコミュニティへの参画を含む多様な行動をとるために必要であることに加え、近年の研究成果を反映していることは上述の通りである。しかしこれに加えて、態度面に代表される、『基準』ではあまり着目されてこなかった側面は、すでに実際の教育場面では重要となっていると考えられる。例えば戸田 (2008) は学生に対する情報探索課題の結果から、情報探索における態度面の育成の必要性を提起している。すなわち現在の情報環境において学習、あるいは社会生活・市民生活に必要な情報探索を進めるためには、これまで強調されていた知識・スキルに加えて態度やメタ認知等の側面はより重要となる。

この点からも、『基準』において育成すべき能力の範囲の拡張は不可欠と言える。

さらに以上の点を踏まえたうえで、『基準』の拡張にあたっては、その最大の特徴である活用体系表を活かすことが重要であろう。なぜならば、上述したように、日本の現状は各大学図書館が参照すべき共通の基準が求められている段階にあるためである。このような中では、各図書館での実践を容易かつ効果的にするほか、教員や学部等との共通言語として機能することで、より相互の協働を行いやすくするような活用体系表の役割は重要となるであろう。したがって、『基準』の拡張とともに、活用体系表もその拡張を反映したものとしていくことが必要となる。

6. 今後の課題

最後に、今後、『基準』を実際に拡張する際に想定される課題について述べる。まず考えられるのは、どのように観点を設定するか、また記述をどのように作成するかである。これについては、本研究で検討した『枠組み』および MIL 以外にも多様な文献や能力基準を参照することが求められる。その際はメディアリテラシーや ICT リテラシー等、幅広いリテラシー概念に関する文献を参照することが必要である。また『枠組み』で示された threshold concept と MIL で用いられたパフォーマンス規準の方式のどちらで能力を記述するかも検討する必要がある。

さらには、『基準』で提示された活用体系表はあくまで「参考」であり、エビデンスにもとづいてレベルや内容が設定されたものではなかった。今後は専門家や学生を含めたエビデンス付与の手続きを行うことで、活用体系表をより妥当なものにしていくことが求められる。

また『基準』の拡張に際しては、当然これまでの学術情報リテラシーの定義も見直すことが必要となる。定義の再検討に当たっても、幅広い文献や概念を参考に、拡張された『基準』におけるリテラシー概念に即した定義を再設定することが必要であろう。

7. 参考文献

- ACRL (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. (<https://alair.ala.org/handle/11213/7668>)(2018 年 8 月 31 日)
- ACRL (2012). *Task Force Recommendations*. (http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf)(2018 年 8 月 31 日)
- ACRL (2015). *Framework for information literacy for higher education*. (<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>)(2018 年 8 月 31 日)
- ベネッセ教育総合研究所 (2014)『中高生の ICT 利用実態調査 2014 報告書』(<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4377>)(2018 年 8 月 31 日)
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Auslib Press.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199.
- Head, A. J. (2013). *Learning the ropes: How freshmen conduct course research once they enter college*. (http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_2013_freshmenstudy_fullreportv2.pdf)(2018 年 8 月 31 日)
- 国立大学図書館協会 (2015)『高等教育のための情報リテラシー基準』(<http://www.janul.jp/j/proje>

- cts/sftl/sftl201503b.pdf)(2018年8月31日)
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78.
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Neal-Schuman.
- Meyer, J. H., Land, R., & Baillie, C. (2010). *Threshold concepts and transformational learning*. Sense Publishers Rotterdam.
- 茂出木理子 (2014)「学習支援としての情報リテラシー教育: これまでとこれから」『大学図書館研究』100, 53-64.
- 文部科学省 (2018)『第3期教育振興基本計画』(http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1406127.htm)(2018年8月31日)
- 長澤多代 (2017)「問題解決や課題探究のための情報リテラシー教育」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂, 24-45.
- 日本図書館協会 (1998)『図書館利用教育ガイドライン: 大学図書館版』日本図書館協会.
- 小田光宏 (2016)「ACRL 高等教育のための情報リテラシーの「枠組み」: 白熱する議論に向けて」『カレントアウェアネス』327, 24-27.
- 岡部幸祐 (2017)「高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版の策定経緯と活用方法」『大学図書館研究』105, 30-41.
- 大城善盛 (2008)「大学図書館界を中心とした情報リテラシー論: アメリカ, オーストラリア, イギリスにおける議論を中心に」『大学図書館研究』82, 23-32.
- 坂本旬 (2014)『メディア情報教育学: 異文化対話のリテラシー』法政大学出版局.
- 坂本旬 (2016)「持続可能な開発のための教育へのメディア情報リテラシー教育導入をめぐる理論的および実践的課題の検討」『法政大学キャリアデザイン学部紀要』13, 171-196.
- 戸田里和 (2008)「ネットユーザーの情報行動に関する研究: 情報検索とメディア・リテラシーに関する検討」『コミュニケーション研究』38, 103-121.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. (<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>)(2018年8月31日)
- UNESCO (2013a). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. (<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>)(2018年8月31日)
- UNESCO (2013b). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>)(2018年8月31日)
- 山内祐平 (2003)『デジタル社会のリテラシー: 「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店.

(高等教育開発論講座 博士後期課程2回生)

(受稿 2018年9月1日、改稿 2018年11月22日、受理 2018年12月21日)

大学教育における情報リテラシーの能力基準に関する検討

—国立大学図書館協会『高等教育のための情報リテラシー基準』の
拡張に向けて—

飯尾 健

現在、大学における学術情報リテラシー教育のための能力基準として、国立大学図書館協会『高等教育のための情報リテラシー基準』（『基準』）が策定されている。しかし、『基準』にはすでに批判された内容や、現在の情報環境に対応できていない面が含まれている。海外ではこれらに対応した ACRL『高等教育のための情報リテラシーの枠組み』や UNESCO によるメディアリテラシーといった新しい能力基準が策定されており、『基準』においてもこれらの新しい能力基準を参照して見直していくことが必要と考えられる。そこで本研究で両者について検討を行った結果、両者の共通点として、1) 扱うメディア・情報環境の範囲、2) 含まれる観点、および3) 知識・スキル・態度・メタ認知といった要求される能力といった3つの点において、これまでの能力基準から「拡張」されていることが明らかになった。したがって『基準』についても、この方向性にもとづく拡張が必要であると言える。

Study of Competency Standards of Information Literacy in Higher Education: Toward the Expansion of Japan Association of National University Libraries “Information Literacy Standards for Higher Education”

IIO Ken

As a competency standard of academic information literacy in Japanese universities, “Information Literacy Standards for Higher Education” (the Standards) were developed by the Japan Association of National University Libraries. However, the Standards include elements that have already been criticized and do not reflect recent changes of the information environment. In other countries, new competency standards reflecting these points have been developed, e.g., “Information Literacy Framework for Higher Education” by ACRL and “Media Information Literacy” by UNESCO. Therefore, the Standards should be reviewed with reference to these new standards. In this study, we reviewed these two competency standards and showed that they have three essential “expansions” from existing competency standards in common: 1) the range of media or information environments; 2) the perspective of the competency included; and 3) the elements of competency, such as knowledge, skills, attitudes, and metacognition. In conclusion, the Standards should be expanded taking these three points into consideration.

キーワード： 学術情報リテラシー、『高等教育のための情報リテラシー基準』、『高等教育のための情報リテラシーの枠組み』、メディア情報リテラシー

Keywords: Academic information literacy, “Information Literacy Standards for Higher Education”, “Information Literacy Framework for Higher Education”, Media and information literacy