慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

| | |
|---|---|
| Title | 情報リテラシー教育における関係論的アプローチの意義と限界 : Christine S. Bruceの理論を中心に |
| Sub Title | Significance of and limits to a relational approach to information literacy education : focusing on Christine S. Bruce's theory |
| Author | 瀬戸口, 誠(Setoguchi, Makoto) |
| Publisher | 三田図書館・情報学会 |
| Publication year | 2006 |
| Jtitle | Library and information science No.56 (2006. ) ,p.1- 21 |
| JaLC DOI | |
| Abstract | The purpose of this paper is to discuss the significance of and limits to Christine S. Bruce's relational approach in information literacy education.<br>In information literacy education, the approaches that exist in the base of education have not been discussed adequately. In this paper, we review and analyse the characteristics of three approaches to information literacy education based on Bruce's classification: the behavioral approach, the constructivist approach, and the relational approach. The analysis is based on the perspective of the human user and information use. Because understanding human beings as members of society is important to examine education, which makes human beings acquire shared knowledge in a society, and the perspective of information use is important to examine information literacy, which is ability related to information use.<br>As a result of our comparison, we suggest that Bruce's relational approach, which combines both human sense-making and the objects, overcomes the limits of the behavioral approach and the constructivist approach. Further more, we suggest that introducing a situational approach to Bruce's relational approach overcomes the limits of the relational approach and o |
| Notes | 原著論文 |
| Genre | Journal Article |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00003152-00000056-0001 |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Library and Information Science No. 56 2006

**原著論文**

# 情報リテラシー教育における関係論的アプローチの意義と限界：Christine S. Bruce の理論を中心に

# Significance of and Limits to a Relational Approach to Information Literacy Education: Focusing on Christine S. Bruce's Theory

瀬戸口　誠
*Makoto SETOGUCHI*

*Résumé*

The purpose of this paper is to discuss the significance of and limits to Christine S. Bruce's relational approach in information literacy education.

In information literacy education, the approaches that exist in the base of education have not been discussed adequately. In this paper, we review and analyse the characteristics of three approaches to information literacy education based on Bruce's classification: the behavioral approach, the constructivist approach, and the relational approach. The analysis is based on the perspective of the human user and information use. Because understanding human beings as members of society is important to examine education, which makes human beings acquire shared knowledge in a society, and the perspective of information use is important to examine information literacy, which is ability related to information use.

As a result of our comparison, we suggest that Bruce's relational approach, which combines both human sense-making and the objects, overcomes the limits of the behavioral approach and the constructivist approach. Further more, we suggest that introducing a situational approach to Bruce's relational approach overcomes the limits of the relational approach and offers a new perspective on information literacy education.

瀬戸口　誠：梅花女子大学文化表現学部，〒567–8578 大阪府茨木市宿久庄 2 丁目 19–5
Makoto SETOGUCHI: Faculty of Cultural and Expression Studies, Baika Woman's University, 2–19–5 Shukunosho, Ibaragi, Osaka 567–8578
e-mail: m-setoguchi@baika.ac.jp
受付日：2005 年 7 月 29 日　改訂稿受付日：2006 年 3 月 10 日　受理日：2006 年 5 月 25 日

I. はじめに
A. 情報リテラシー教育のアプローチ
B. 認識論的視座からの検討
II. 情報リテラシー教育における各アプローチ
A. 行動科学的アプローチ
B. 構築主義的アプローチ
C. 関係論的アプローチ
III. 各アプローチの「人間観」「情報利用観」
A. 行動科学的アプローチの「人間観」「情報利用観」
B. 構築主義的アプローチの「人間観」「情報利用観」
C. 関係論的アプローチの「人間観」「情報利用観」
IV. 関係論的アプローチの意義と限界
A. 3 アプローチの比較
B. 関係論的アプローチの意義と限界
C. 状況論からの再検討
V. 結び

## I. はじめに

本章では，A 節で，まず情報リテラシー教育の動向を概観する。そして，情報リテラシー教育において複数のアプローチが提示されているにもかかわらず，情報リテラシー教育に関する議論がもっぱら教育目的に集中し，教育方法を含めたアプローチの検討が欠如していることについて論じる。B 節では，情報リテラシー教育における各アプローチを議論するには，認識論的視座から検討する必要があることを論じる。

### A. 情報リテラシー教育のアプローチ

インターネットや図書館等に代表される外部情報源を活用するための能力として，情報リテラシー (information literacy) の育成は，ますます重要な教育課題となっている。実際，大学における情報リテラシー教育の重要性に関する認知度は高まっており，情報リテラシー教育を実施する大学も増加している。例えば，米国大学・研究図書館協会 (Association of College and Research Libraries: ACRL) と米国高等教育協会 (American Association of Higher Education: AAHE) とが，米国の約 2700 の大学を対象に共同で実施した情報リテラシー教育に関する調査[1] には，その傾向が見てとれる。回収率こそ 20% と低いものの調査結果からは，情報リテラシー教育とコンピュータ・リテラシー (computer literacy) 教育の混同などが見られた前回の調査（1994 年実施）[2] に比べ，情報リテラシーに対する認知度が高くなっており，また独立科目の設置も増加していることから，大学における情報リテラシー教育の普及が確認できる[1]。

情報リテラシー教育が普及する一方で，情報リテラシー教育における二つの側面，つまり教育目的と教育方法（実施方法）に関しては問題があるように思われる。これまで，情報リテラシー教育に関しては，もっぱら教育目的の検討が進められてきた一方で，教育方法に関してはそれほど議論されてこなかった。しかし，教育を考える際，教育目的によって教育方法が規定されるものであることを考えると，両者を切り離して論じることは適切ではない[3]。すなわち，教育目的が変われば，教育方法も変わるのである。例えば，国語科における読書指導であれば，生徒に文学的素養を培うことが目的である場合と，文章の読解能力を育成する場合では，授業の実施方法（教育方法），すなわち教材の選択や評価基準は異なるであろう。こ

のように，教育目的と教育方法は一体として考える必要がある。本論では，この教育目的と教育方法を組み合わせたものをアプローチと呼ぶ。また，アプローチの基底にある教育目的や教育方法の捉え方を認識論的視座と呼ぶことにする。

情報リテラシー教育においても，異なるアプローチの存在がすでに指摘されている。例えば，S. Webber と B. Johnston は，ACRL の『高等教育のための情報リテラシー能力基準』（以下，『能力基準』）（*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*）[4] 等に代表される個別の技能・態度を同定するアプローチが，情報利用に関わる複雑な一連の技能や知識を小さな個別の単元に還元してしまう危険性を指摘し，代替アプローチを提示している[5]。また，C. C. Kuhlthau も，情報源とその利用の教授を中心に，情報源の特性とその利用法を習得させることを目的とするソース・アプローチに対して，課題解決プロセスを経験させることによって，課題解決能力を育成することを目的としたプロセス・アプローチを提示している[6]。

このように，異なるアプローチの存在が指摘されているにもかかわらず，情報リテラシー教育におけるアプローチの比較・検討は十分に行われてこなかった。しかし，情報リテラシー教育の更なる理論的・実践的発展を望むならば，各アプローチを比較・検討することは非常に重要な作業となる。

教育におけるアプローチを検討するには，それらの基礎にある認識論的視座に立ち返って考察する必要がある。例えば，昨今の学力論争では，基礎学力の徹底を主張する人々と，ゆとり教育を主張する人々との間で議論が行われている。これは，教育における両者のアプローチが異なっているためである。社会科の場合であれば，基礎学力の徹底を主張する側では，教科書に記載されている年号や歴史的建造物の名称等の知識の習得を目的に，教室での教師主導の授業が行われるだろう。他方，ゆとり教育を主張する側では，教科書に記載されている知識の習得ではなく，生徒の学習意欲や自発性を伸ばすことが第一の目的とされ，生徒自らが史跡や歴史的建造物を訪問することが奨励されるだろう。そもそも，このようなアプローチの差異が生じるのは，子どもや学力に対する認識論的視座が異なるからである。おおざっぱにいうと，基礎学力の徹底を主張する人々は，学力を試験等で客観的に測定可能なものとして捉え，その育成を重視している一方，ゆとり教育を主張する人々は，学力を学習意欲や学習スキルといった数値に還元できない能力として捉え，その育成を重視している。したがって，各アプローチを検討するには，それぞれの認識論的視座に立ち返ることが必要となる。それによってのみ，各アプローチの差異を明確にすることができる。

### B. 認識論的視座からの検討

本論では，情報リテラシー教育におけるアプローチを同定し，その基底にある認識論的視座からそれぞれのアプローチを検討する。それによって，情報リテラシー教育におけるアプローチの意義やその妥当性を評価することが可能になると考える。

情報リテラシー教育におけるアプローチの特質を明らかにするためには，対象をどのように捉えるかといったことが重要になる。社会科学におけるパラダイム，つまり対象の捉え方・基本的研究のあり方に関する議論に見られるように，対象をどのように捉えるのかといったような認識論的問題の検討は，人間の情報利用や教育に深く関わる情報リテラシー教育を考える上でも不可欠な作業である。実際に，ACRL 利用教育部会研究・学術委員会 (Research and Scholarship Committee)[7] や R. J. Todd[8] が，情報リテラシー教育における研究課題として，情報リテラシー教育が依拠するパラダイムの探求を挙げている。しかし，これまで，情報リテラシー教育におけるアプローチは，認識論的視座からはほとんど論じられてこなかった。

情報リテラシー教育における各アプローチの基底にある認識論的視座を考える上で重要となるのは，人間観と情報利用観である。そもそも教育という事象は，人間がある一定の社会的装置を内面

化するプロセスとして考えることができる。例えば，電車に乗る場合，切符の買い方や自動改札への切符の入れ方等は，初めから知っているわけではなく，個人が社会生活を営む中で身につけるものである。すなわち，社会的装置とは，人々が社会生活を営むために必要とされる共有知を意味している。この社会的装置の内面化を検討するに当たっては，社会の構成要素である人間の捉え方が非常に重要となる。したがって，各アプローチの認識論的視座を検討していく上で，人間観に関する検討が不可欠である。また，情報リテラシーとは，人間の情報利用に関わる能力であり，人間が情報リテラシーを有しているとは，効果的な情報利用の仕方を知っていることだと考えられる。すなわち，情報リテラシー教育とは，個人が何らかの尺度で判定される効果的な情報利用のあり方を内面化していくプロセスであると考えられる。それゆえ，情報リテラシー教育を考える上で，人間の情報利用をどのように捉えるのかといった視点が大変重要となる。したがって，ここでの人間観とは，個人をどうみるかではなく，個人と情報の関係をどうみるかという意味でのそれである。このような理由から，各アプローチの人間観や情報利用観を検討することで，それぞれの認識論的視座の差異が明確になると考える。

これまでに，情報リテラシー教育の各アプローチが，それぞれの認識論的視座から全く論じられなかったわけではない。すでに，C. S. Bruce が，情報リテラシー教育における既存のアプローチを，次のように類型化した[9]。すなわち，Bruce は，情報リテラシー教育の主要なアプローチを，行動科学的アプローチ (behavioural approach)，構築（構成）主義的アプローチ (constructivist approach)，関係論的アプローチ (relational approach) の三つに類別している。そして，Bruce は，行動科学的アプローチや構築主義的アプローチに代わる第 3 のアプローチとして自身が提唱する関係論的アプローチを位置づけている。このように，Bruce は，社会科学における基本的認識論に依拠しつつ，各アプローチを類型化し，さらに新たなアプローチを提唱している。

しかし，Bruce の議論では，従来のアプローチと関係論的アプローチの差異を，人間観と情報利用観という観点から十分に整理できていない。例えば，Bruce は，Kuhlthau の情報探索プロセス (Information Seeking Process: ISP) モデルを行動科学的アプローチに類別する一方で，彼女の他の研究[10]を構築主義的アプローチに位置づけている[9]。しかし，Kuhlthau の人間観と情報利用観には一貫性があり，二つのアプローチの間で揺れてはいない。また，Kuhlthau の ISP モデルにおける各段階に示される行動は，B. Bloom が提唱するような到達すべき目標[11]を目指した行動を意味しているわけではなく，情報利用という観点からは行動科学的アプローチに位置づけることはできないと考える。このような議論の不徹底さのために，Bruce は各アプローチを十分に整理できておらず，自身が提唱する関係論的アプローチの意義もそれほど明確になっていない。

このような不徹底な点もあるが，各アプローチを認識論的視座から検討しているという点で，Bruce の視点は大変重要である。そこで，本論では，II 章において，情報リテラシー教育におけるアプローチを，行動科学的アプローチ，構築主義的アプローチ，関係論的アプローチという Bruce の類別に依拠しつつ，同定・整理し，概観する。III 章では，行動科学的アプローチの代表として C. S. Doyle の研究を，構築主義的アプローチの代表として Kuhlthau の研究を，そして関係論的アプローチの代表として Bruce の研究を採り上げ，各アプローチの基底にある「人間観」と「情報利用観」を分析し，各アプローチにおける認識論的視座を明らかにする。IV 章では，3 アプローチを比較することによって，情報リテラシー教育における関係論的アプローチの意義と限界を明らかにする。さらに，関係論的アプローチの限界を克服するために，状況論から関係論的アプローチの再検討を行う。

## II. 情報リテラシー教育における各アプローチ

### A. 行動科学的アプローチ

Bruce によると，行動科学的アプローチの認識論的視座においては，“情報リテラシーは，（技能，知識，態度といった）人間の属性により記述され”，“情報リテラシー教育とはこれら属性の習得を意味している”[9] [p. 6]。Bruce は，このような認識論的視座を採る代表として，Doyle の研究[12]を挙げている。1989 年に米国図書館協会 (American Library Association: ALA) の情報リテラシー諮問委員会 (Presidential Committee on Information Literacy) が『最終報告書』(*Final Report*) を公表した[13]。この『最終報告書』では，情報リテラシーの定義とともに，情報リテラシーに関する研究・教育推進の必要性が勧告された。この勧告を受けて，1990 年に「全米情報リテラシー・フォーラム」(National Forum on Information Literacy: NFIL) が設置された[14]。初等・中等教育，高等教育，企業など 90 以上の団体から構成される NFIL は，毎年 3 回フォーラムを開催し，情報リテラシーに関する情報の交換やプロジェクトの推進を行っている。1991 年に開催された NFIL で，NFIL への政策提言を目的として，Doyle は，①情報リテラシーの包括的な定義と②情報リテラシー教育のアウトカム尺度の産出を行う研究計画を提出し，それへの参加を呼びかけた。なお，②情報リテラシー教育のアウトカム尺度産出に当たり，1991 年にブッシュ大統領政権下で発表された『2000 年のアメリカ–教育戦略』（以下，『2000 年のアメリカ』）[15] の第 1 表に示される六つの教育目標を枠組みとして用いた。そして，1992 年に，その成果として『1990 年の全米教育目標の中での情報リテラシー・アウトカム尺度』(*Outcome Measures for Information Literacy within the National Educational Goals of 1990*) が提出された[16]。

Doyle は，教育・図書館関係者 56 人を対象にデルファイ法を用いて，情報リテラシーの定義と情報リテラシーを有する人間の属性，さらに情報リテラシー教育のためのアウトカム尺度を，次の 3 段階の手順で産出した[12]。

まず，ラウンド 1 で，情報リテラシーの定義とアウトカム尺度産出のための基礎データを収集した。具体的には，被調査者に，あらかじめ用意した情報リテラシーの定義「さまざまな情報源から情報にアクセスし，利用し，そして評価する能力」を提示して，その定義の妥当性，さらに情報リテラシーを有する人間の属性，情報リテラシーが教育的・経済的問題として重要な理由を自由記述で回答してもらった。また，アウトカム尺度産出のための基礎データとして，情報リテラシーとの関連度から，『2000 年のアメリカ』で示された六つの教育目標を順位づけしてもらった。

ラウンド 2 では，ラウンド 1 で得られた自由記

第 1 表 『2000 年のアメリカ』における六つの全米教育目標

| |
|---|
| ①アメリカ中の子どもはすべて学習のレディネスを身につけて入学する。 |
| ②高校の卒業生を少なくとも 90%まで上げる。 |
| ③児童生徒は第 6, 第 8, 第 12 学年から上級へ進むさい，英語，数学，理科，歴史，地理をはじめとする教科に立ち向かい，それらに対する実力を示すようになる。またアメリカの学校はいずれも，児童生徒が精神を活発に働かすよう配慮し，それによって青少年が責任ある市民性，学習の継続，現代経済における実りある雇用に十分対応できるようにする。 |
| ④アメリカの児童生徒が理科，数学の成績において世界第一となる。 |
| ⑤成人はすべて識字能力をもち，世界経済において競争相手に立ち向かい，市民としての権利と責任を行使するに必要な知識技能を身につける。 |
| ⑥学校は薬物使用，暴力行使の憂いから解放され，学習を奨励する規律正しい環境となる。 |

出典：橋爪貞雄．2000 年のアメリカ—教育戦略：その背景と批判．名古屋，黎明書房，1992, p. 267.

述を基に作成された情報リテラシーの定義とそれを有する人間の各属性に対する同意の程度を，それぞれ 1 から 5 までの 5 段階で示してもらった。アウトカム尺度に関しては，第 1 表の教育目標のうち，情報リテラシーと関連度が高いものとして選択された①，③，⑤という三つを基に，情報リテラシー教育のためのアウトカム尺度を自由記述で回答してもらった。

ラウンド 3 では，ラウンド 2 で得られたデータを基に選択された，情報リテラシーの定義とそれを有する人間の 12 の属性に対する同意の程度をさらに 1 から 5 までの 5 段階で示してもらった。また，ラウンド 2 で得られた自由記述を基に作成されたアウトカム尺度に対する同意の程度を 1 から 5 までの 5 段階で示してもらった。

このような手順で，Doyle は，情報リテラシーの定義，情報リテラシーを有する人間の 10 の属性および 45 のアウトカム尺度を産出した。情報リテラシーは「さまざまな情報源から情報にアクセスし，評価し，そして利用する能力」と定義された[16]。

さらに，第 2 表に示す情報リテラシーを有する人間の 10 の「個別の属性」(discrete attributes) を定義した[12]。すなわち，情報リテラシーは，ここに示された 10 の属性のように，技能，態度，知識等の領域における個別の属性に分解可能なものとして捉えられた。

また，45 のアウトカム尺度は，情報リテラシーの定義と 10 の属性を，全米教育目標の中に位置づけるためのもの，つまり順次達成していくための具体的教育目標として設定されている。例えば，教育目標③に関わる生徒のためのアウトカム尺度の一つでは，「生徒は適切な情報が得られるさまざまな種類の情報源を列挙する」と定義されている[16]。情報リテラシーはこのような尺度によって測定可能な能力であり，全員が達成可能なものとして捉えられている。すなわち，情報リテラシーは，外部から移転可能であり，測定可能な客観的能力とみなされている。このように，各属性の集合体として，また全員が段階的に順次達成する，測定可能な能力として情報リテラシーを捉えている点で，Doyle の研究は行動科学的である。

情報リテラシーの客観性を前提にモデルを構築している点で，Eisenberg と Berkowitz による情報問題解決モデル[17]は，Doyle の立場に近いと考えられる。Eisenberg らは，情報問題解決プロセスを六つの段階から捉え，①課題定義，②情報探索戦略の策定，③情報の収集，④情報の利用，⑤統合，⑥評価，からなる情報問題解決の 6 技能 (Big Six Skills) を提示している。Eisenberg らは，情報問題解決プロセスを三つのレベルに分類している。レベル 1 では，学習者は，情報を論理的かつ系統的に利用することで問題解決が可能になることを認識し，情報問題解決プロセスの概念を形成する。レベル 2 では，学習者は，情報問題解決プロセスの 6 技能を理解し，実際の問題に応用する。レベル 3 では，学習者は，情報問題解決プロセスの 6 技能の詳細を学習していく。このように，Eisenberg らは，レベル 1 からレベル 3 の 3 段階の学習目標を設定し，それらを順次習得し

第 2 表　情報リテラシーを有する人の 10 の属性

| |
|---|
| • 情報の必要性を認識する。 |
| • 正確で完全な情報が知的意思決定の基礎になることを認識する。 |
| • 情報ニーズに基づいて質問を定式化する。 |
| • 利用可能な情報源を同定する。 |
| • 効果的探索戦略をたてる。 |
| • コンピュータ等の技術を利用した情報源にアクセスする。 |
| • 情報を評価する。 |
| • 実際の適用のために情報を組織化する。 |
| • 既存の知識体系に新たな情報を統合する。 |
| • 批判的思考や問題解決において情報を利用する。 |

出典：Doyle, Christina S. Development of a Model Information Literacy Outcome Measures within National Education Goals of 1990. Northern Arizona University, 1992, p. 84. Ph.D. thesis, available from University Microfilms International, Order no. 9307268.

ていくことで効果的に情報を利用することが可能になるとしている。

Eisenberg らのモデルは，図書館利用教育あるいは情報リテラシー教育におけるプロセス・アプローチとして Kuhlthau の ISP モデルとともに論じられることが多い[18]。Eisenberg 自身も，情報問題解決モデルを Kuhlthau の ISP モデル等と比較し，その類似点を指摘している[19]。しかし，彼らは，情報問題解決モデルが段階を追って全員が達成可能であり，また測定可能であると考えている。したがって，彼らの人間の情報利用に対する基本的認識は Kuhlthau よりも Doyle に近いと考えられる。

Bruce は，Doyle と同様のアプローチを採るものとして，上述の ALA による定義や S. N. Bjorner[20] を挙げている[9]。また，Todd[8] や Webber と Johnston[5] らも，Doyle や ALA による定義に加え，上述の ACRL の『能力基準』を同様のアプローチとして位置づけている。

以上のように，行動科学的アプローチの認識論的視座における情報リテラシーは，個別の能力に関する教授と実践を通じて育成される属性の集合体である。その背後には，情報リテラシーを構成する諸属性や情報源などを個人の主観を越えた客観的なものとみなす考え方がある。

### B. 構築主義的アプローチ

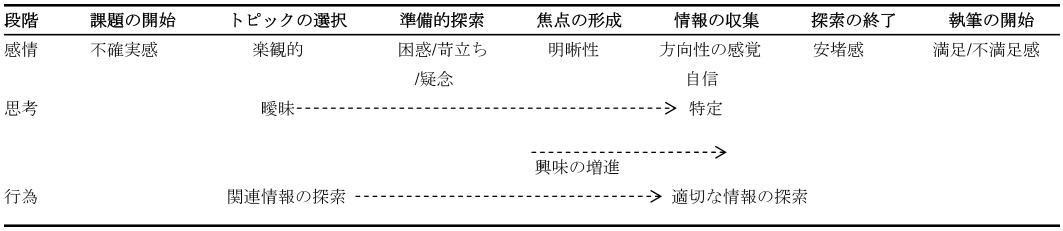
行動科学的アプローチとは対照的に，構築主義的アプローチの認識論的視座では人間の情報探索・利用プロセスに着目し，個人の意味構築から情報リテラシーを捉える。

Bruce によると，構築主義的アプローチの認識論的視座においては，学習者によって意味が構築されるという基本原則が共有されており，カリキュラムでは“学習者が入手可能な情報源から意見 (idea) や実践を解釈し，理解するのを促すような学習課題の設計が中心となる”[9] [p. 7]。Bruce は，このような認識論的視座を採る代表として，人間の情報探索プロセスをモデル化した C. C. Kuhlthau[10] の研究を挙げている。

Kuhlthau は，従来の図書館利用教育および図書館サービスの理論面の欠如を指摘し，理論面における一連の研究として，図書館において高校生が自由課題でレポート作成に取り組む際の情報探索・利用に関する研究を行った。Kuhlthau は，R. S. Taylor の「四つのニーズ・レベル」，N. J. Belkin の「変則的な知識状態仮説」(Anomalous State of Knowledge), G. A. Kelly の「個人的構成概念理論」(personal construct), J. Bruner の「解釈的作業」(interpretative task), J. Dewey の「反省的思考」(reflective thinking) 等を基盤に利用者の「感情」(feelings)「思考」(thoughts)「行為」(actions) に焦点を当てた情報探索プロセス (Information Seeking Process: ISP) モデルを構築している（第 1 図を参照）[6]。

ISP モデルでは，情報探索プロセスを課題解決プロセスとして捉える。すなわち，ここでの情報探索プロセスとは，課題を解決していくために，人間が意味を構築していくプロセスを意味している。この場合の課題とは，高校生の自由課題でのレポート作成である。ISP モデルは，情報探索プロセスにおける人間の情意，認知，行動の 3 側面の変化を説明するもので，情報探索を行う利用者を支援する図書館サービスの理論的枠組みとして提示されたものである。情報リテラシーについて Kuhlthau は，情報が大量に溢れる環境から意味を構築するための能力であるとしている[21]。すなわち，ここでの情報リテラシーとは，個人が多くの課題解決プロセスを経験することによって，主体的に自力で構築していく能力である。それゆえ，構築主義的アプローチの認識論的視座における情報リテラシーを有する人間とは，新たな課題への独自の対処の仕方を有した人間であることを意味している。

その他，構築主義的アプローチにおいて重要なものとしては，B. Dervin の意味付与 (sense-making) 理論を用いて，職場での人間の情報利用プロセスから情報リテラシーを捉える B. W. Cheuk の研究が挙げられる[22]。Cheuk は，職場での人間の情報利用における共通部分と多様性を同定し，情報リテラシー教育への応用可能性を論じている。また，Todd は，情報と知識の関係を定




第1図　Kuhlthau の情報探索プロセスモデル
出典：Kuhlthau, Carol C. Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services. 2nd ed. Westport, CT., Libraries Unlimited, 2004, p. 45.

式化した B. C. Brookes の《基本方程式》を理論的枠組みとして，情報利用における個人の意味構築を重視した情報リテラシー教育の可能性を論じている[23]。

構築主義的アプローチの認識論的視座における情報リテラシーは，個別の属性の集合としてではなく，課題解決プロセスを通じて育成される個々人ごとの課題解決能力として捉えられている。したがって，ここでの情報リテラシーとは，各属性に還元不可能な全体論的 (holistic) な経験を意味している。また，情報利用を個人の視点から捉えることによって，情報リテラシーを構成する情報や情報源等に対する意味づけも人間によって異なるものとなる。このように，構築主義的アプローチの認識論的視座は，情報環境の様々な制約条件の中で情報利用を行っている個人の視点から情報リテラシーを捉えるものとして位置づけることができる。

### C.　関係論的アプローチ

Bruce によると，行動科学的アプローチと構築主義的アプローチの二つが情報リテラシー教育における競合したアプローチである。そして，これまでの情報リテラシー教育では，具体的な技能・知識をリストした Doyle に代表される行動科学的アプローチが優勢であったとされる。Bruce は，これら二つのアプローチの意義は認めるものの，それぞれが内包する限界を指摘し，代替アプローチとして関係論的アプローチ (relational approach) を提唱している[24]。

Bruce によると，関係論的アプローチの認識論的視座において，“情報リテラシーは，それに関する人々の多様な経験の仕方，あるいは理解の仕方により記述される”[9] [p. 9]。情報リテラシー教育における関係論的アプローチでは，情報リテラシーに関する人々の多様な経験の仕方を，学習者が数多く積むことが奨励される。Bruce は，個人の属性ではなく，個人（主体）と意識の対象（客体）の関係から情報リテラシーを捉える。すなわち，関係論的アプローチの認識論的視座においては，主体と客体を分離せずに，個人の意識作用に着目し，効果的な情報利用を経験するときに立ち現れてくる対象の多様なあり方から情報リテラシーは捉えられる。

Bruce は，事前に行った予備調査を基に，オーストラリアの高等教育関係者達（大学教員や職員，図書館員等）16 人を対象に半構造化インタビューを行った[24)~26)]。さらに，インタビュー調査を補足するために，電子メールによる送付や郵送，情報リテラシー関連のセミナーにおける配布を通じて高等教育関係者 44 人を対象に自由回答形式の質問紙調査を実施した。インタビュー調査及び質問紙調査では，①日常の仕事や生活の中での情報利用の仕方，②自分が効果的に情報を利用したときの話，③効果的な情報利用者（あるいは，情報リテラシーを有する人間）像，④情報リテラシーを有する人間であった（もしくは，そうあろうとした）経験，の 4 点について自由に回答してもらった。

データは，ノエマ的要素とノエシス的要素の両者を抽出し，関係づけるというやり方で分析された。ここでノエマとは，ノエシスと対で用いられ

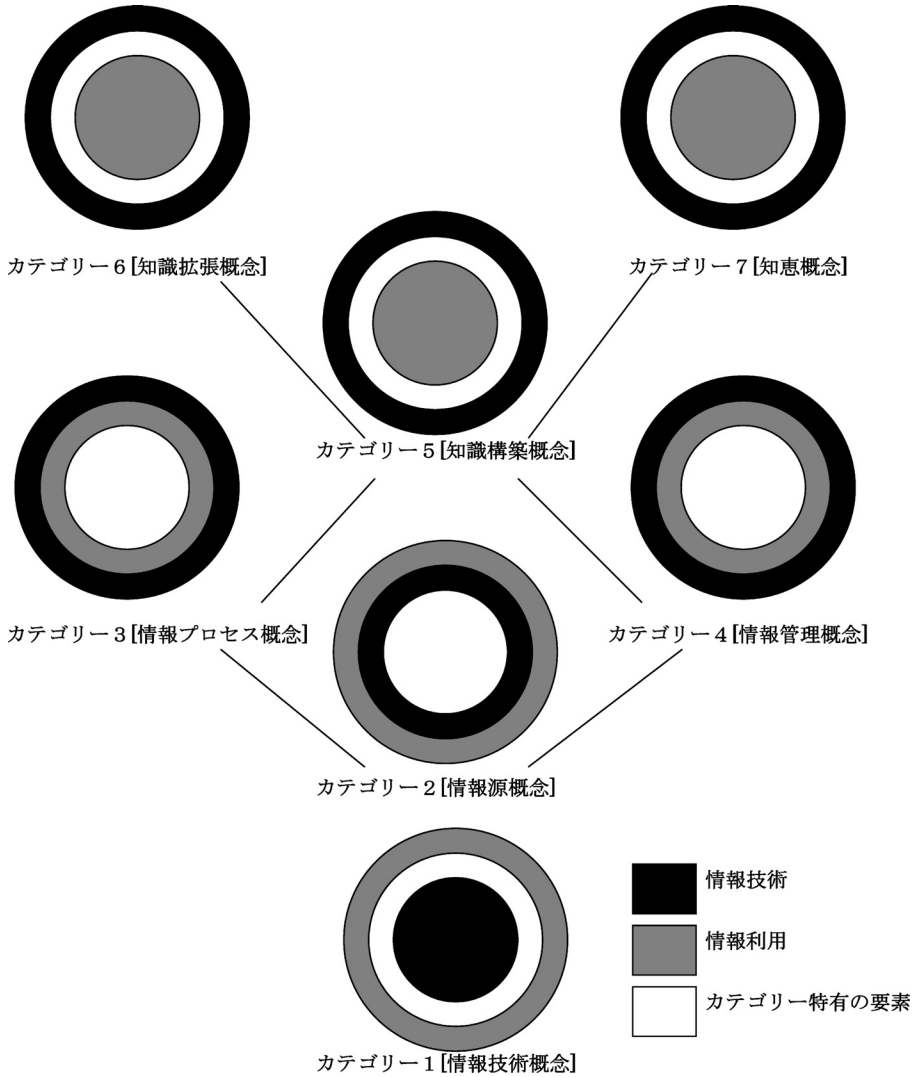
る現象学の用語である。ノエシスとは“ヒューレー・感覚与件を生気づけて意味付与を行い，これを意味として統握する意識の働き”であり，ノエマとは“志向体験において意識されているがままの意識対象，すなわちノエシスの働きによって統握された〈意味〉である”[27]。例えば，色や形，香り等を素材として「みかん」という対象を意識が構成する場合，対象を構成する働きがノエシスであり，構成された意識としての「みかん」がノエマとなる。ノエマ的要素を分析することによって，客体（情報リテラシー経験に関わる対象）の側の意味構造が明らかになり，一方，ノエシス的要素を分析することによって，客体の意味を構成する主体である人間の意識作用の構造が明らかになる。例えば，情報リテラシー経験におけるオンラインデータベースの重要性に言及しているデータからは，ノエマ的要素として，主たる言及対象となっている情報源としてのオンラインデータベースから「情報源」，そして情報源を利用するために必要となる「情報技術」，さらに情報源を利用する目的である「情報利用」が抽出される。ノエシス的要素に関しては，オンラインデータベースが重要であると言及していることから「情報源」に意識が焦点化される一方，情報源を利用するために必要となる「情報技術」がその直接的前提となっており，情報源を利用する目的となっている「情報利用」がそれらを成立させる間接的前提となっていると解釈できる。このように，ノエマ的要素を，ノエシス的要素の中に配置することによって，分析を行っていった。

こうした分析の結果，情報リテラシーが，①情報検索やコミュニケーションのために情報技術を利用すること（情報技術），②情報源にある情報を発見するもの（情報源），③情報プロセスを実行すること（情報プロセス），④情報を管理すること（情報管理），⑤興味や関心のある新しい分野の個人の知識基盤を構築すること（知識構築），⑥新たな洞察が得られるような仕方での知識と個人的見解との相互作用（知識拡張），⑦他人のために情報を賢明に利用すること（知恵），という七つのカテゴリーに類型化されることを見出した（第２図を参照）[28]。

七つのカテゴリーは，情報リテラシー経験において焦点化される対象と個人の意識作用の構造によって生まれている。ここで，個人の意識構造は，ゾーン１からゾーン３の三つのゾーンに分かれる同心円として捉えられている（第３図を参照）。この同心円は，意識作用の直接的対象として焦点化されているもの（ゾーン 1），自明視されているが時に意識が向けられるもの（ゾーン 2），意識されることはないがその経験をする際の前提となっているもの（ゾーン 3）を示している。これら三つのゾーンの意味連関によって経験が構成されている。それゆえ，焦点化される対象（ゾーン 1）と副次的に焦点化される対象（ゾーン 2），その前提となっている対象（ゾーン 3）に何がくるかによって意味連関の類型が生まれる。Bruce の七つのカテゴリーとはこのような三つの意味連関の類型を意味している。例えば，②情報源が前景にきている情報リテラシーとは，多くの情報源に関する知識を持ち（ゾーン 1），情報が必要な時にそれらを効果的に利用できることとして経験されている。その際，情報源から情報を入手できるためには，情報技術の利用法を身につけていることが直接的な前提となっており，うまく活用できない時には情報技術に意識が向けられる（ゾーン 2）。また，意識されることはないが，情報を利用すること（ゾーン 3）がこの経験が成立する前提となっている。

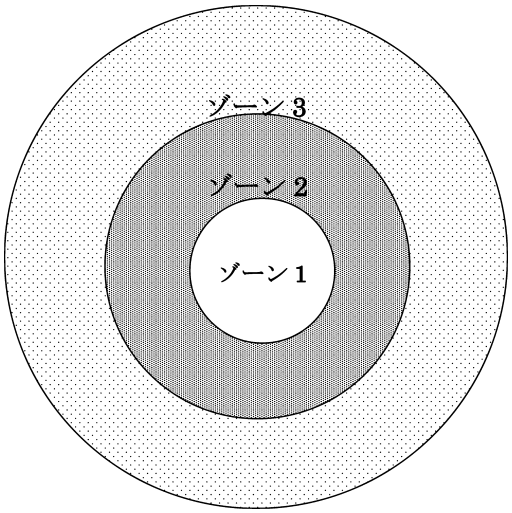
また，Bruce によると，七つのカテゴリーは，“このコミュニティにおいて理解されている情報リテラシーという現象を構成している，それに関する経験，あるいは概念を捉えたものである”としている[24] [p. 116]。また，Bruce は，これら七つのカテゴリーに関して，“個々人ではなく，ある集団における情報リテラシーの解剖学 (anatomy) を示している”とも述べている[24] [p. 154.]。すなわち，Bruce が提示した情報リテラシーの七つのカテゴリーは，個々人に固有なものではなく，集団や組織で共有される類型として捉えられている。

Eisenberg と Lowe らは，Bruce の研究が個人




第２図　各情報リテラシー経験における意識構造
出典：Bruce, Christine S. The phenomenon of information literacy. Higher Education Research & Development. vol. 17, no. 1, 1998, p. 39.

の経験に基づいた情報リテラシーを提示している点を評価している[29]。関係論的アプローチを採る研究者として他に，高校生の情報探索・利用と学習成果の相互関係を明らかにしたL. Limberg[30]を挙げることができる。なお，2000年のACRLの『能力基準』を基に，2001年にオーストラリア大学図書館員協議会(Council of Australian University Librarians: CAUL)が『情報リテラシー基準』(*Information Literacy Standards*)を[31]，2004年にはその第２版としてオーストラリア・ニュージーランド情報リテラシー協会(Australian and New Zealand Institute for Information Literacy: ANZIL)が『オーストラリアとニュージーランドにおける情報リテラシーの枠組み：原則，基準および実践』(*Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principle,*




第３図　ゾーン１から３で示される意識構造における意味連関

*Standards and Practice*) を公表しているが[32]，これらはBruceの研究成果を採り入れたものとなっている。

## III. 各アプローチの「人間観」「情報利用観」

### A. 行動科学的アプローチの「人間観」「情報利用観」

Doyleは，情報リテラシーを，技能，態度，知識といった領域における個別の属性の集合体として捉えていた。ここでは，Doyleに代表される行動科学的アプローチの人間観と情報利用観を検討する。

1. 行動科学的アプローチの「人間観」

Doyleは，情報リテラシーを一律に習得可能なものとして捉え，情報リテラシーを有する人間に共通する10の属性を抽出した。そもそも，行動科学は，“人間の行動に関して，客観的な方法で収集した経験的証拠によって立証された一般的な法則を確立し，人間行動を科学的に説明し，予測すること”を目指す[33]。すなわち，人間の行動は，性別や年齢，職業，社会階級，さらには周囲の環境要因等の属性から検討される。また，個人のパーソナリティや経験といった人間の内面に属する側面も要素・変数の一つとして捉えられる。すなわち，個人の内面に関わる能力が客観的に把握可能なものとして捉えられている。このように，行動科学的アプローチにおける人間は，客観的な属性・要素の集合体を意味している。

このような人間観において，情報とは，客観的な外的実在を反映したものであり，伝達可能なものである。松林麻実子は，外的実在としての情報観に関して次のように述べている。

> 人間の知るべき何かは，その枠組みの全容があらかじめ明らかになっている，という意味でジグゾーパズルに類似している。そしてその全体のうちのどこかのピースが欠けている時というのが人間が情報ニーズを持った状態である。探している本人はわかっていないにしても，欠けている部分は必ず存在している[34]。

ここで，人間の知識の総体は，外的実在の像として捉えられている。すなわち，人間の知識は情報が関係づけられた集合体（組み合わせ）であり，情報は人間の知識を構成する素材となっている。

2. 行動科学的アプローチの「情報利用観」

Doyleは，第２表に示されるように情報探索・利用の合理性を前提にしている。客観的な属性・要素の集合体としての人間は，情報利用においても，自己の情報ニーズを明確にし，そのニーズに対応した情報を探索するための最適な情報源を同定できる。そして，効果的な探索戦略を立て，それを実行することで情報源から最適な情報を発見・入手し，問題解決のために活用する。このように，行動科学的アプローチの認識論的視座においては，個人の情報ニーズは特定され，それに対応した外部にある情報を入手・活用するための客観的に把握可能な最適の探索手順が存在するとされている。

このような合理的な情報探索手順の基礎となっているのは，上述の人間観と情報観である。人間

の知識を情報の集合体として捉えれば，情報利用において，情報とは，既存の知識の足りない部分のことであり，情報ニーズとは知識の不足部分を補う必要性を意味する。すなわち，一方に外的実在としての情報と，一方にそれに対応した客観的な情報ニーズが存在する。したがって，情報と情報ニーズを結びつける最適な手順，つまり情報探索手順が存在するのである。また，外的実在である情報とそれに対応した客観的な情報ニーズが存在するならば，その最適な手順は，探索者個人に依存するものではなく，客観性を有したものとなる。

ここで示される情報利用とは，個人が知識の足りない部分を外的に求め，それを補うことにより，外的実在の正しい像を自分の頭の中に知識として持つことを意味している。このような情報利用観では，情報利用における人間の意味の生成あるいは付与といった能動的側面は捉えられていない。

3. 行動科学的アプローチにおける認識論的視座

その人間観と情報利用観から理解されるように，行動科学的アプローチの認識論的視座においては，対象の客観性が前提とされている。対象の客観性を前提とすることによって，行動科学的アプローチは，個人の具体的経験等の情報利用に関わる主観的側面を組み込む視座を有していない。この情報利用に関わる主観的側面には，感情等の人間の情意面も含まれる。

例えば，J. W. Marcum は，ACRL の『能力基準』に代表される情報リテラシー理論が，情報利用における人間の意味付与の側面が捨象されていることを指摘している[35]。また，Todd も，情報リテラシーを一般的属性として記述する Doyle の研究の問題点を指摘し，情報リテラシー教育で必要なのは情報利用に必要な技能や知識等の属性の同定ではなく，実際の情報利用における個人の意味付与に着目することであると論じている[8]。

対象の客観性を前提とする帰結として，行動科学的アプローチでは，学習内容の共通性が保障される。その一方で，行動科学的アプローチの問題点として，情報利用における個々人の意味づけ，つまり個人の具体的経験が捨象されてしまうことを指摘できる。それらの帰結として，行動科学的アプローチは，学習者にとって無味乾燥な詰め込みに陥る危険性を伴う。

## B. 構築主義的アプローチの「人間観」「情報利用観」

Kuhlthau は，情報リテラシーを，実際の情報利用を行っている個人の視点から捉えていた。ここでは，Kuhlthau に代表される構築主義的アプローチにおける人間観と情報利用観を検討する。

1. 構築主義的アプローチの「人間観」

Kuhlthau の人間観は，ISP モデルの理論的基盤となっている J. Dewey, G. A. Kelly, J. Bruner の理論に強く影響を受けている。Dewey, Kelly, Bruner の 3 者に共通しているのは，絶えず意味を構成する存在としての主体的・能動的人間観である。例えば，人間が何かを知ると言った場合，単に頭の中に外的実在の像を持つのではなく，個人が外部の対象に対して意味を付与する行為として考えられる。したがって，Kuhlthau の ISP モデルで示される人間は，外部に対して絶えず意味づけを行う存在として捉えられている。このような人間観は，ISP モデルについて体系的にまとめた Kuhlthau 自身の著書のタイトルが *Seeking Meaning*[6] となっていることにも示されている。ここでの情報とは，外部の対象に対する人間の意味付与により内面に生成される意味となる。例えば，信号が赤から青に変わる際，人間は信号の色の変化に対して「進んでも良い（歩行可能）」という意味を付与しているのである。

また，人間は，時間や空間に規定された存在として，その場の状況の中で個別的・具体的に意味付与を行う存在であり，共通する属性の集合に還元することはできない。例えば，電車が定刻になっても来ない，あるいは発車しない状況を考えてみよう。平日で出勤途中であるような場合と，休日で時間的に余裕があるような場合では，電車の遅延という状況に対して異なる意味付与が行わ

れるだろう。

以上のように，構築主義的アプローチにおける人間は，時間と空間に規定されながら，独自の個人的世界を絶えず構成する主体的・能動的・全体論的存在として捉えられている。

2. 構築主義的アプローチの「情報利用観」

Kuhlthau は，情報を外在する客観的なモノではなく，外部とのかかわりの中で個人が意味づけしたもの，つまり構築したものとして捉えていた。ここでの情報利用とは，個人が日常生活のある状況下で問題に直面し，それを解決するために情報の探索に向かうことによって生じる一連のプロセスとして捉えることができる。すなわち，意味付与を行えない状況（意味の欠落）にあるときに，外部との関わりの中で，人間は内面で意味を生成する。このように，構築主義的アプローチにおける対象の意味は，個人の内面，つまり個人的経験に還元される[36]。

このように，人間の情報利用に対する Kuhlthau の視点は，もっぱら個人に焦点を当てたものである。それゆえ，一連の情報利用はあくまでも探索者個人の経験（主観）に還元される。

その結果，ISP モデルでは，情報利用における個人と対象との関係が抜け落ちてしまっている。例えば，渡辺智山が指摘するように，ISP モデルでは，個人がどのような情報あるいは情報源を用いたのかといった点が欠落してしまっている[37]。すなわち，ISP モデルでは，情報利用における情報や情報源といった対象が消えて，すべて個人の主観に還元されてしまっている。

また，ISP モデルの情報利用への社会的視点の欠落がしばしば指摘されている。例えば，B. Hjørland は，個人の経験に着目した Kuhlthau の ISP モデルを評価しつつも，方法論的個人主義 (methodological individualism) を採ることによって，個々人の経験を構成する社会的側面が排除されていることを指摘している[38]。このような個人への過度の焦点化は，Kuhlthau だけではなく情報利用研究における構築主義の認識論的視座に共通して見られる。例えば，田村俊作は，情報利用研究における構築主義の特徴として，もっぱら個人の意味構築プロセスに焦点を当て，意味構築の共同的側面にはあまり配慮していない点を指摘している[39]。すなわち，P. Vakkari が指摘するような，構築主義における言語を介した人々による現実の共有という側面への視点が弱い[40]。このように，Kuhlthau の ISP モデルの特徴として，個人への焦点化によって，情報利用における対象が欠落したり，社会的側面への視点が弱くなったりしている点を挙げることができる。

3. 構築主義的アプローチにおける認識論的視座

その人間観と情報利用観から理解されるように，構築主義的アプローチの認識論的視座においては，対象の主観性が前提とされている。対象の主観性を前提とすることによって，情報利用における個人の意味付与といった主観的側面を情報リテラシー教育に組み込むことが可能になっている。

その一方で，問題点も存在する。構築主義的アプローチの問題点としては，個人が課題解決の成功経験を積むことが奨励される一方で，具体的にどのような経験を積むべきかが明らかにされていない。これは，Kuhlthau の ISP モデルでも指摘されていたように，構築主義的アプローチの認識論的視座では，情報や情報源等の情報利用に関わる対象が捉えられていないことに起因している。また，構築主義的アプローチの認識論的視座においては，情報リテラシーは各人に固有なものとして捉えられており，それらの共有は前提とされていなかった。それゆえ，情報リテラシー教育における構築主義的アプローチは，必然的に学習内容が個別的なものになってしまい，共通化が困難となってしまう。

このように，対象の主観性を前提とする帰結として，構築主義的アプローチでは，情報リテラシー教育に個人の具体的経験を組み込むことが可能となっている。一方，構築主義的アプローチは，個人が課題解決の成功経験を経れば，学ぶことは何でも容認されてしまう危険性を伴う。すなわち，構築主義的アプローチは，極端な主観主義を

拒否する視座を有していない。対象の主観性を前提とする帰結として，構築主義的アプローチでは，学習内容の共通性が保障されないのである。

### C. 関係論的アプローチの「人間観」「情報利用観」

ここでは，Doyle や Kuhlthau とは異なる，Bruce が提唱する関係論的アプローチの人間観と情報利用観を見ていく。

#### 1. 関係論的アプローチの「人間観」

構築主義的アプローチ同様，関係論的アプローチにおける人間は，外部に対して絶えず意味づけを行う意味付与者として捉えられている。しかし，構築主義的アプローチと主体的・能動的・全体論的人間観を共有するものの，意味付与の捉え方が異なっている。すなわち，ここでの意味付与とは，構築主義的アプローチのように，意味付与作用にのみ着目するのではなく，意味付与作用の対象として構成される意味連関にも目を向けているのである。ここでは，個人の意識は常にある方向に向けられており，意味付与経験は意識のある焦点を軸に形成される一定の意味連関の経験として捉えられている。例えば，上述のように，Bruce が示した情報リテラシーの 7 類型では，人間の意味付与はゾーン 1 から 3 で構成される意味連関を作り出す形で行われていた。したがって，人間は常に意味連関を構成し，活動する存在である。

ここでの情報とは，人間と対象との関係，つまり個人の意識作用に立ち現れる意味内容であり，それは客観的なものでも，個人の主観にのみ還元されるものでもなく，個人の意識作用の中で構成されてくるものである。

また，情報リテラシーに関する Bruce による類型化に見られるように，ここでの意味付与行為は，個人に特有なものではなく，一定程度の類型化が可能なものとして捉えられている。

#### 2. 関係論的アプローチの「情報利用観」

情報利用とは，ある事柄を達成するために，対象に対して意識を振り向けることによって意味をつかみ取る行為を意味している。ここで重要なのは，この意味付与が，個人の意識のある焦点を軸に形成される点である。例えば，駅で人が電車を待っているときに，友人との待ち合わせ時刻に間に合うかどうかを知りたいような状況を考えよう。まず，何時に電車が発車するかを知るために，電車の時刻表が適切な情報源となるだろう。この場合，時刻表という情報源に人間の意識は焦点化されているが，時刻表から情報を得るためには，時刻表という情報源の存在を知っているだけでなく，その適切な見方（読み取り方）を知っておく必要がある。ここで，情報源へ焦点化されている意識が成立するには，そこから情報を適切に読み取るために必要となる情報技術への意識が不可欠（直接的前提）となっている。さらに，それらの意識が，「待ち合わせ時刻に間に合うかどうかを知る」という情報を利用するという意識（間接的前提）と結びつくことによって，「間に合う」あるいは「遅刻する」といった意味付与が成立するのである。この場合の情報利用は電車の時刻表への意識を軸に形成されている。このように，ここでの情報利用とは，ある事柄を達成するために，人間が対象に対して意識を振り向け，その対象への意識を軸に有意な仕方で他の意識と秩序づけられることによって，一定の意味連関が現出するプロセスとして捉えることができる[41)]。

意識が振り向けられる対象はまた，他者と共有されるものであるから，このような意識における意味連関あるいは関係は，個人が集団や組織の中の規範や慣習に規定されながら周囲の対象との間に生成していくものである。したがって，この意味連関は，個人に特有なものではなく，集団や組織における類型として捉えられる。

#### 3. 関係論的アプローチにおける認識論的視座

情報や情報源等の情報利用に関わる対象を所与のものとしていた行動科学的アプローチや，個人の主観に還元されてしまう構築主義的アプローチとは異なり，関係論的アプローチの認識論的視座では，個人の意識作用とその対象に着目することによって，個人の具体的経験を組み込みつつ，情

報利用に関わる対象の意味連関も捉えられていた。また，その意味連関は，一定程度の共同性が保障されていた。すなわち，関係論的アプローチの認識論的視座においては，個人の意識作用とその対象を視野に入れることによって，対象の主観性および共同性の両方が前提とされている。

対象の主観性・共同性の両方を前提とすることで，情報リテラシー教育は，個人の具体的経験を組み込みつつ，一定程度の学習内容（経験内容）の共通化が可能になる。

このように，対象の客観性および共同性の両方を保障する帰結として，関係論的アプローチは，行動科学的アプローチと構築主義的アプローチ両方の利点を組み込み，さらにそれらが抱える問題点を克服することが可能となっている。

## IV. 関係論的アプローチの意義と限界

### A. 3アプローチの比較

ここでは，前章までの議論を基に，情報リテラシー教育における各アプローチの特質とその差異を明らかにする。

人間観と情報利用観から情報リテラシー教育における各アプローチを位置づけると第4図のようになる。縦軸は，各アプローチの人間観を示している。一方の極では人間を各属性に還元可能なものとして捉える個別・断片的人間観を，もう一方の極では人間を属性に還元されない存在として捉える全体論的人間観を示している。横軸は，各アプローチの情報利用観を示している。情報利用とは，一方の極では外的対象の取り込みを意味する客観的かつ普遍的なものであり，もう一方の極では個人の意味付与を意味する主観的かつ個別的なものであることを意味している。したがって，行動科学的アプローチは客観的・普遍的の極に，また，構築主義的アプローチは主観的・個別的の極に位置づけることができる。それに対して，関係論的アプローチにおける情報利用とは，個人が対象に対して意識を振り向けることによって構成される意味連関であり，また，それは特定の集団に共有可能なものであるため，行動科学的アプローチと構築主義的アプローチの中間に位置づけることができる。

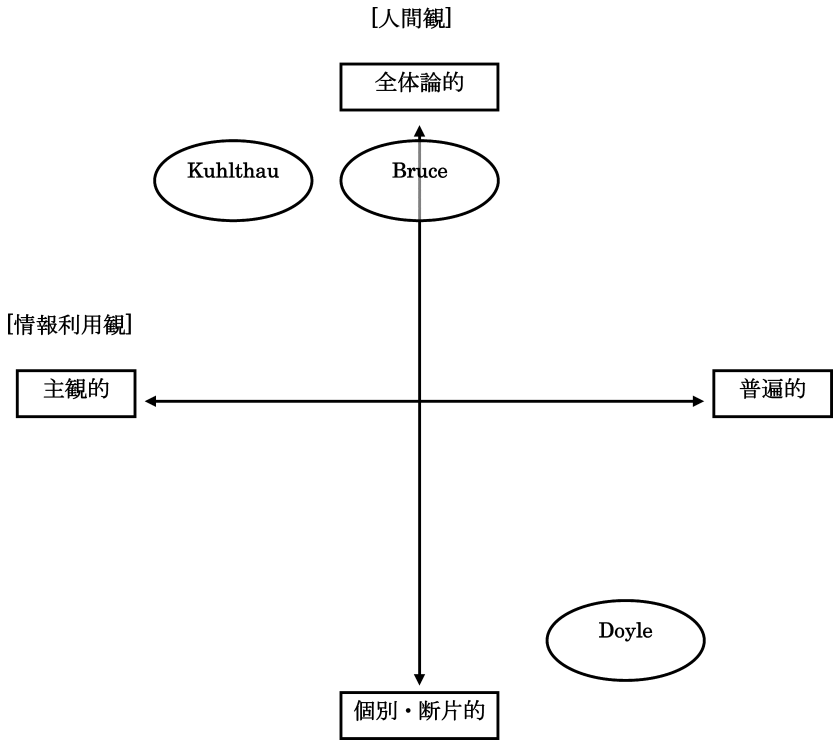
第4図から，情報リテラシー教育における各アプローチの特質を次のようにまとめることができる。行動科学的アプローチは，学習内容の共通性を提示することが可能となる一方，個人の具体的経験等といった情報利用に関わる主観的側面を組む込み視座を有していなかった。他方，構築主義的アプローチは，情報リテラシー教育に個人の具体的経験を組む込むことが可能となる一方，情報利用に関わる諸対象が捨象されてしまうことや極端な主観主義を拒否する視座を有していないことによって，学習内容の共通性が保障されないことがその問題点となっていた。それに対して，個人の意識作用とその対象に着目し，対象の主観性・共同性両方を一定程度保障することによって，関係論的アプローチは，情報リテラシー教育に個人の具体的経験を組み込みつつも，一定程度の学習内容の共通性を提示することが可能となっていた。すなわち，関係論的アプローチは，行動科学的アプローチと構築主義的アプローチ両方の利点を有し，さらに両アプローチの問題点を克服するものとして位置づけられる。

### B. 関係論的アプローチの意義と限界

情報リテラシー教育における関係論的アプローチの意義は，次の3点に要約することができる。

第1に，情報リテラシーが単一のものではなく，状況に応じて異なる多面的な能力として提示された点を挙げることができる。これは，効果的に情報を利用するという行為自体が，情報の利用が実践される状況と独立して想定されるものではないことを意味しており，個人の主体的実践として情報リテラシーを捉える視点を提示している。

第2に，関係論的アプローチでは，情報利用における個人と情報や情報源等の対象の関係に着目することによって，個人と対象の分断を解消することができる。Kuhlthauの構築主義的アプローチでは，情報探索・利用プロセスにおける個人の意味付与を重視するが，そのプロセスで何を学び，その中でどのような情報や情報源を利用したかといった対象への視点が抜け落ちていた。それ




第４図　３アプローチの「人間観」と「情報利用観」の位置づけ

に対して，関係論的アプローチでは，個人の意味付与作用だけではなく，意味付与の対象として構成される意味連関にも着目することにより，情報利用における情報や情報源等の対象の役割がより明確になる。個人の意識作用をみることによって，個人の意味付与と情報利用に関わる対象を統合的に捉えることが可能となっている。

第３に，情報リテラシーを，個人の属性ではなく，個人が属する集団あるいは組織において共有される類型として提示した点である。これは効果的な情報利用が個人に全く独自のものでも，万人に普遍的なものでもなく，個人が属する社会，組織，集団に規定されるものであることを示している。すなわち，関係論的アプローチへの転換は，情報リテラシーが，個人レベルではなく，集団や組織といった経験の共有される範囲で想定されるものであることを意味する。これは，学習を個人に集約させて捉えるのではなく，社会的であるとすることへの視点の転換でもある[42)]。このように，情報リテラシーは，個人の主観性を維持しつつ，意味付与作用の共有を通じて達成される類型として捉えられている。

他方，関係論的アプローチの限界として次の点が挙げられるだろう。まず，Bruce は，情報リテラシーを組織・集団で共有される類型として提示していたが，類型化可能であるその根拠を提示していない。すなわち，Bruce はアプリオリに類型化可能であるとしており，経験の共有といった問題に言及していない。そのため，ある範囲（集団・組織）で類型化可能なものとして情報リテラシーを想定する Bruce の議論の妥当性は，極めて疑わしいと考えられる。

また，Bruce が提示した七つの類型は，静的な性質の能力として想定されていた。Kuhlthau と同様に，Bruce は，情報利用が一連のプロセスであり，情報リテラシーをそのプロセスの中でのみ達成されていくものとして捉えていた。しかしながら，Bruce による七つの類型はその経験の結果

のみの提示となっている。そのため，ここでの情報リテラシーは，情報利用のプロセスが抜け落ちており，実践のダイナミズムが欠落してしまっている。

### C. 状況論からの再検討

関係論的アプローチを，状況論の視点から再解釈することによって，B節で指摘した限界を克服する事が可能になる。すなわち，ある集団における情報リテラシーの共有を組み込んだダイナミックな情報リテラシー教育の理論を提示しうると考える。

関係論的アプローチは，情報リテラシーを集団・組織で共有される類型として捉えている点で，状況論の考え方に非常に近い。認知科学や文化人類学等で発展してきた状況論では，人間は事前に設定した計画に沿って行為しているのではなく，物理的な道具やその配置，相手の動作や言葉などをリソース（資源）に，状況に応じて即興的に行為を組み立てていく存在として捉えられている[43]。さらに，日常生活における実践は，個人的な営みではなく，人々が相互に行為することによって組織化される極めて社会的なものとして捉えられている。

では，状況論において情報リテラシーとその習得はどのように捉えることが可能であるのか。状況論から人間の能力やその習得を検討する際に，鍵となる概念として「実践共同体」(community of practice) がある。これは，J. Lave と E. Wenger が彼らの著書『状況に埋め込まれた学習』において提唱した概念である[44]。Wenger や R. McDermott らによると，実践共同体とは“あるテーマに関する関心や問題，熱意などを共有し，その分野の知識や技能を，持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団”であり[45]，職場や学校といったフォーマルな集団・組織だけでなく趣味・関心を共有するインフォーマルな集団においても形成される。これは，学習が，個人的なものではなく，ある集団・組織に属する人々によって協同的に達成されるものであるという考えに基づいた概念である。すなわち，種々の実践は，個々人によって局所的に組織されるものであるが，その際に用いられる様々なリソースは，一定範囲の人々によって共有されている。Lave らによれば，日常生活の中で，人間は多くの「実践共同体」に参加しており，学習とはこの「実践共同体」への参加プロセスであり，またそれを通じて得られる役割の変化であるとされる[44]。ここで，プロセスとは，一定のプログラム化されたメニューに従って共同体における規範や行動様式を習得するのではなく，「実践共同体」で人々が相互に組織している実践，つまり他者との相互作用が行われている状況への参加を通じて，規範や行動様式を共同体の成員と徐々に共有していくプロセスを意味している。この「実践共同体」への参加は，最初は周辺的参加の形態を取るが，他者との相互作用の積み重ねの中でしだいに十全的参加の形態へと移行する。それに伴い，個人の役割もアウトサイダーからインサイダーへと変化する。かくして状況論において，学習は，あらかじめ定められた知識や規範の習得ではなく，特定の状況の下での「実践共同体」への参加を通じて行われるもの，共同の活動に参加して，他者と関わる中で生起するものであり，ダイナミックでありかつ極めて状況に依存した性質のものと捉えられている。

状況論の立場から学習がこのように捉えられるとすると，効果的に情報を探索・利用することを可能にする能力，つまり情報リテラシーは状況的に，ある集団・組織において共有される実践であり，その育成は「実践共同体」で共有された情報利用法を実践していくことによって，規範や行動様式を共有させることを意味していると捉えることができるだろう。例えば，大学の理工系の研究室の場合を考えてみよう。研究室に入って間もない学部4年生は，教授や大学院生との輪読会や実験といった共同の活動を通じて，研究室の機器の操作の仕方から文献の探し方，さらに文献の読み方まで実に様々なことを習得していく。この場合の「実践共同体」は研究室であり，教授や大学院生，学部生がその成員である。そして，ここでの情報リテラシーとは，研究室において共有されて

いる文献の探し方や文献の読み方等である。

状況論に依拠すれば，情報リテラシーとは，個人に内在する能力ではなく，個人と周囲の人々さらにそれらを取り巻く情報環境との相互作用においてのみ顕在化する能力，として捉えることができるだろう。さらに，情報リテラシー教育は，「実践共同体」で共有される効果的な情報利用法を種々の訓練を通じて習得させるプロセスとして考えることができる。このように，状況論に依拠することによって，Bruce の提示した七つの類型は，固定化されたものではなく，情報利用実践の中で用いられるリソースとして捉えることができる。このリソースは，実体ではなく状況を構成するために各人が持ち込むものであり，人々の共同作業の中でのみ成立するものである。リソースは，他者との共同作業においてのみ成立するものであることから，情報リテラシーが類型化可能な根拠，つまり経験の共有が成立する根拠が示されることになる。また，このリソースは，固定化されたものではないため，その使い方や意味づけは状況に応じて置き換えられていく。それゆえ，状況論に依拠することで，リソースとして用いられる類型の種類や，そのリソースに対する意味づけ及び，その変容を理解することが可能になる。このようにして，Bruce の提示した七つの類型を情報リテラシー教育に関する議論の中に組み込むことが可能になるだろう。

ただし，状況論に依拠した実際の情報リテラシー教育のあり方については，今後の検討課題としたい。

## V. 結　　び

以上，これまでの情報リテラシー教育における行動科学的アプローチ，構築主義的アプローチ，関係論的アプローチの 3 アプローチを，それぞれの人間観と情報利用観から検討し，関係論的アプローチの意義とその限界を明らかにした。また，状況論に依拠することによって，その限界を克服し，より大きな視点に立った教育を行うことが，可能であることを示唆した。

Kuhlthau は，実際の人間の情報利用行動に依拠して情報リテラシー教育を考える視点を提示した。Bruce は，人間の情報利用行動に着目する Kuhlthau の視点を踏まえつつ，その主観主義を補正し，情報リテラシー教育の社会的側面を導入したアプローチを提示した。本論では，主に Kuhlthau から Bruce の理論的基盤を検討したが，さらに状況論を導入することで情報リテラシー教育の更なる展開が可能になると考える。実際の情報利用が個人的事象のみに還元できないことを考えれば，情報リテラシー概念あるいは情報リテラシー教育に対する社会的な視点は，非常に重要である。

今後の情報リテラシー教育のあり方を検討する上で，教育学や社会言語学，文化人類学等におけるリテラシー研究等の他分野の検討と，状況論における学習論のさらなる検討が必要だろう。そもそも情報リテラシー概念が，学習対象として登場したリテラシー概念をベースに成立する概念であることから，情報リテラシー概念や情報リテラシー教育に関する議論も機能的な観点が優位になる傾向がある。その一方で，これまでのリテラシー研究では，リテラシー教育が機能的観点に依拠する問題点として，経済的効用の強調や技術決定論に陥ること等が指摘されている[46]。これらの問題点は，情報リテラシー教育においても同様に指摘できるだろう。情報リテラシー教育が素朴な機能主義に陥らないために，情報リテラシー概念に対する多角的検討がますます重要となるだろう。

**謝　　辞**

本論文を執筆するにあたり，ご指導いただいた慶應義塾大学文学部の田村俊作教授，貴重な助言をくださった査読者の方々に深く感謝の意を表します。

## 注・引用文献

1) Sonntag, G. Report on the national information literacy survey. College & Research Libraries News. vol. 62, no. 10, 2001, p. 996–1001.
2) 前回の調査結果に関しては，次の文献に付録とし

て収録されている.
Breivik, P. S. Student Learning in the Information Age. Phoenix, AZ., Oryx Press, 1998, 173 p.
3) 日本教育方法学会編. 現代教育方法事典. 東京, 図書文化社, 2004, 609 p.
4) Association of College and Research Libraries. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, American Library Association, 2000, 16 p.
5) Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. Journal of Information Science. vol. 26, no. 6, 2000, p. 381–397.
6) Kuhlthau, C. C. Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services. 2nd ed. Westport, CT., Libraries Unlimited, 2004, 247 p.
7) Research and Scholarship Committee of ACRL'S Institution Section. Research agenda for library instruction and information literacy. College & Research Libraries News, vol. 64, no. 2, 2003, p. 108–113.
8) Todd, R. J. "Information literacy: Concept, conundrum, and challenge". Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy: Proceedings of the Fourth National Information Literacy Conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group. Booker, D. ed. Adelaide, 1999–12, University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, Adelaide, University of South Australia Library, 1999, p. 25–34.
9) Bruce, C. S. The relational approach: A new model for information literacy. New Review of Information and Library Research. vol. 3, 1997, p. 1–22.
10) Kuhlthau, C. C.; Belvin, R.; George, M. W. "Flowcharting the information search: A method for eliciting user's mental maps". Proceedings of the 52nd ASIS Annual Meeting. Katzer, J.; Newby, G. B., ed. Washington, DC., 1989–10, American Society for Information Science, Medford, N.J., Learned Information, Inc., vol. 26, 1989, p. 162–165.
11) Bloom, B. S.; Hastings, J. T.; Madaus, G. F. 教育評価法ハンドブック: 教科学習の形成的評価と総括的評価. 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳. 東京, 第一法規出版, 1973, 468 p.
12) Doyle, C. S. Development of a Model Information Literacy Outcome Measures within National Education Goals of 1990. Northern Arizona University, 1992, 166p. Ph.D. thesis, available from University Microfilms International, Order no. 9307268.
13) American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. 〈http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm〉［最終確認日: 2005-07-27］
14) National Forum on Information Literacy. 〈http://www.infolit.org/〉［最終確認日: 2005-07-27］
15) 橋爪貞雄. 2000 年のアメリカ—教育戦略: その背景と批判. 名古屋, 黎明書房, 1992, 352 p.
16) Doyle, C. S. Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990: Final Report to National Forum on Information Literacy: Summary of Findings, 1992, 18 p. ED351033.
17) Eisenberg, M. B.; Berkowitz, R. E. Information Problem-Solving: The Big Six Skills approach to Library & Information Skills Instruction. Norwood, N. J., Ablex Publishing, 1990, 156 p.
18) 例えば, 平久江祐司は, Eisenberg のモデルと Kuhlthau の ISP モデルを比較している.
平久江祐司. 学校図書館利用教育における情報活用能力の育成: M. B. Eisenberg の情報問題解決アプローチの視点から. 図書館学会年報. vol. 45, no. 4, 1997, p. 177–186.
19) Eisenberg, M. B.; Brown, M. B. Current themes regarding library and information skills instruction: Research supporting and research lacking. School Library Media Quarterly. vol. 20, no. 2, 1992, p. 103–109.
20) Bjorner, S. N. The information literacy curriculum: A working model. Iatul Quarterly. vol. 5, no. 2, 1991, p. 150–160.
21) Kuhlthau, C. C. "Literacy and learning for the information age". Learning and libraries in an information age: principles and practice. Stripling, B. K. ed. Englewood, Colo., Libraries Unlimited and its Division Teacher Ideas Press, 1999, p. 3–21.
22) Cheuk, B. W. An information seeking and using process model in the workplace: A constructivist approach. Asian Libraries. vol. 7, 1998, p. 123–138.
23) Todd, R. J. "A theory of information literacy: In-formation and outward looking". Information Literacy around the World: Advances in Programs and Research. Bruce, C. S.; Candy, P. eds. Wagga Wagga, N.S.W., Charles Sturt University Centre for Information Studies, 2000,

p. 163–175.
24) Bruce, C. S. The Seven Faces of Information Literacy. Adelaide, Auslib Press, 1997, 203 p.
25) 森久保操子は，Bruce と同じ研究手法を用いて，我が国の医学図書館員の情報リテラシー概念を調査している．
森久保操子．現象記述学 (phenomenography) を用いた情報リテラシー概念の分析．東京，慶應義塾大学 2003, 87 p. 修士論文.
26) 瀬戸口誠は，次の文献で Bruce の研究手法について論じている．
瀬戸口誠.「情報リテラシー」概念の研究動向．同志社図書館情報学．no. 13, 2002, p. 112–136.
27) 廣松渉ほか編．岩波哲学・思想事典．東京，岩波書店，1998, 1929 p.
28) 各カテゴリーは，三つのノエマ的要素から構成されている．上述のように，この三つのノエマ的要素は，情報利用において人の意識に立ち現れてきた対象を示している．三つの要素の中で，「情報技術」と「情報利用」の二つがすべてのカテゴリーで同定された．カテゴリー特有の要素とは各カテゴリーを特徴づけるものであり，カテゴリー 1 では「情報スキャニング」，カテゴリー 2 では「情報源」，カテゴリー 3 では「情報プロセス」，カテゴリー 4 では「情報管理」，カテゴリー 5, 6, 7 では「知識基盤」となっている．
29) Eisenberg, M. B.; Lowe, C. A.; Spitzer, K. L. Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. 2nd ed. Westport, CT., Libraries Unlimited, 408 p.
30) Limberg, L. Experiencing information seeking and learning: A study of the interaction between two phenomena. Information Research. vol.5, no. 1, 1999. 〈http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html〉［最終確認日：2005-07-27］
31) Council of Australian University Librarians. Information literacy standards. Australian Academic & Research Libraries. vol. 31, no. 1, 2001, p. 16–25.
32) Bundy, A. L. ed. Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principle, Standards and Practice. 2nd ed. Adelaide, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004, 48 p.
33) 関寛治，犬田充，吉村融．行動科学入門．東京，講談社，1970, 219 p.
34) 松林麻実子．Brenda Dervin による「意味付与アプローチ」の意義と応用．Library and Information Science. no. 34, 1995, p. 1–16.
35) Marcum, J. W. Rethinking information literacy. Library Quarterly. vol. 72, no. 1, 2002, p. 1–26.
36) Limberg, L. Phenomenography: A relational approach to research on information needs, seeking and use. The New Review of Information Behaviour Research. vol. 1, 2000, p. 51–67.
37) 渡辺智山．利用者研究の新たな潮流：C. C. Kuhlthau の認知的利用者モデルの世界．図書館学会年報．vol. 43, no. 1, 1997, p. 19–37.
38) Hjørland, B. Information Seeking and Subject Representation: An Activity-Theoretical Approach to Information Science. Westport, CT., Greenwood Press, 1997, 213 p.
39) 田村俊作．“序章：情報利用をめぐる研究”．情報探索と情報利用．東京，勁草書房，2001, p. 1–39.（図書館情報学シリーズ 2）
40) Vakkari, P. “Information seeking in context: A challenging metatheory”. Information Seeking in Context. Vakkari, P.; Savolainen, R.; Dervin, B. eds. London, Taylor Graham, 1997, p. 451–464.
41) 「ある対象へ焦点化される意識が他の対象への意識と有意な仕方で秩序づけられる」とは次のことを意味している。すなわち，意味付与を行う際，我々はある対象へ意識を焦点化する一方，それは他の対象への意識を前提に成立している。例えば，我々が机の上にある本を見て「あれは本だ」と認識 ( 意味付与 ) する場合，我々の意識は本に焦点化している一方，「そこに机がある」といった机への意識を前提にしてそれを行っている．
42) Bruce, C. S.; Chesterton, P.; Grimison, C. Constituting collective consciousness: Information literacy in university curricula. The International Journal for Academic Development. vol. 7, no. 1, 2002, p. 31–40.
43) 上野直樹．仕事の中での学習：状況論的アプローチ．東京，東京大学出版会，1999, 246 p.（シリーズ人間の発達 9）
44) Lave, J.; Wenger, E. 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加．佐伯胖訳．東京，産業図書，1993, 203 p.
45) Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. N. コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践．櫻井祐子訳．東京，翔泳社，2002, 398 p.
46) Levine, K. Functional literacy: Fond illusions and false economies. Harvard Educational Review. vol. 52, no. 3, 1982, p. 249–266.

## 要　　旨

本論文の目的は，情報リテラシー教育においてChristine S. Bruceが提唱した関係論的アプローチの意義と限界を明らかにすることである。

情報リテラシー教育では，教育の基底にあるアプローチが，ほとんど論じられてこなかった。本論では，情報リテラシー教育の主なアプローチとして，Bruceが類別する行動科学的アプローチ，構築主義的アプローチ，関係論的アプローチの三つを取り上げ，その特質を分析・比較した。分析の視点としては，各アプローチの人間観と情報利用観が重要となる。なぜなら，社会における共有知の習得である教育を検討するには，人間を社会の成員としてどのように理解するのかが重要であり，情報利用に関わる能力である情報リテラシーを検討するには，情報利用の捉え方が重要となるからである。

比較の結果，Bruceの提唱する関係論的アプローチが，人間の意味付与と，意味付与の対象の双方を組み込むことによって，行動科学的アプローチと構築主義的アプローチの限界を克服していることが明らかになった。さらに，状況論を関係論的アプローチに導入することによって，その限界を克服し，情報リテラシー教育に新たな可能性が開けることを示唆した。