

原著論文

アクレディテーション基準を通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合
の推進：米国中部地区基準協会の基準における記述の変遷に着目して

Promoting the Integration of Information Literacy into the Curriculum through the Accreditation Standards: A Focus on Change in Description of Standards of the Middle State Commission on Higher Education in the United States

上 岡 真紀子
Makiko UEOKA

Résumé

Purpose: With a focus on U.S. accreditation standards to promote information literacy in American higher education, this paper aims to clarify how accreditation bodies have sought to position information literacy within higher education.

Methods: The transition of the description until the information literacy was formally described as a part of the curriculum was examined.

Results: In 1994, for the first time, the Middle States Commission on Higher Education made information literacy a necessary skill for all students. However, in the 1994 version, information literacy was entered only in the library section, leaving the possibility that information literacy can be recognized as “belonging to the library” not only by university administrators and faculty members, but also by librarians. In the 2002 version, with the emphasis on assessment of learning outcomes, information literacy was described as an essential learning outcome in all academic disciplines in the section on the curriculum. The integration of information literacy into the curriculum of the Middle State Commission on Higher Education was realized not in the context of utilizing libraries and information resources but in the improvement of teaching and learning through outcome assessment.

帝京大学学修・研究支援センター, 〒192-0395 東京都八王子市大塚 359

Center for Active Engagement and Student Learning, Teikyo University, 359 Otsuka, Hachioji, Tokyo 192-0395, Japan

e-mail: mueoka@main.teikyo-u.ac.jp

受付日：2018年6月25日 改訂稿受付日：2018年10月21日 受理日：2019年5月22日

- I. はじめに
- II. 米国のアクレディテーションシステム
 - A. 米国のアクレディテーションの仕組み
 - B. 1980年代以降の教育改革とアクレディテーション
- III. 中部地区基準協会のアクレディテーション基準①：1989年版
 - A. 図書館活用とビブリオグラフィックインストラクションの重点化
 - B. 1989年版の意義と課題
 - C. ハンドブックへの情報リテラシーの記載
- IV. 中部地区基準協会のアクレディテーション基準②：1994年版
 - A. 基準への情報リテラシーの記載
 - B. 1994年版の意義と課題
 - C. 情報リテラシーの2つの位置付け
- V. 中部地区基準協会のアクレディテーション基準③：2002年版
 - A. 成果の評価への焦点化
 - B. 学習成果としての情報リテラシーのカリキュラムへの統合
 - C. 情報リテラシーのカリキュラムへの統合のためのガイドライン
 - D. 2002年版の意義
- VI. 終わりに

I. はじめに

米国において、情報リテラシーは大学生にとって必須の学習成果の一つとされている¹⁾⁻³⁾。言うまでもなくこのことは、米国社会に、情報リテラシーが大学で獲得されるべきコアなコンピテンシーであるとの認識が存在していることを示している。

こうした、すべての学生に必須のコンピテンシーとしての情報リテラシーを初めて公式に定義し、それらへの教育的対応を提唱したのが、1989年の米国図書館協会（American Library Association: ALA）による情報リテラシーの『最終報告書』⁴⁾である。この報告書は、1980年代の米国における教育改革の要請に対し、情報リテラシーを、“情報の必要性を認識し、特定し、収集し、評価し、構造化し、問題解決と意思決定に活用する能力”⁴⁾と定義し、知識情報社会におけるすべての国民に必須の能力と位置付けた。さらに報告書は、これらの能力を獲得するための情報を活用した学びの導入が、学生の学習をより主体的なものに改善すると主張して、情報リテラシー

のための学びを初等教育から高等教育までのすべてのカリキュラムに統合すること、すなわち、情報リテラシーの全カリキュラムへの統合を提唱した。

同時に、この報告書は、情報リテラシーを実際のカリキュラムにどう組み込むかという点に関して、パラダイム転換とも言える新たなアプローチを提示している⁵⁾。当時、米国の大学図書館では、図書館利用教育であるビブリオグラフィックインストラクションが行われており、それらのカリキュラムに組み込むための方策として、パッケージ化した「図書館員による教育」を授業やカリキュラムに組み込んでいくというアプローチが取られていた⁶⁾。これに対して『最終報告書』が提示したアプローチは、学生に情報リテラシーを獲得させる責任は、図書館ではなく大学全体にあり、したがって、図書館員は大学の管理者や教員と協働し、教員が情報リテラシーをカリキュラムに組み込んでいくのを支援するというものである。すなわち、ビブリオグラフィックインストラクションのアプローチにおいては、目指されていたのは「図書館員による教育」のカリキュラムへ

の組み込みであり、その主体は図書館であったのに対し、情報リテラシーで目指されていたのは、情報リテラシーを通じたカリキュラムの改革であり、情報リテラシーをカリキュラムに組み込む主体は大学と学科や教員であり、図書館員は大学の管理者や教員と協働してそれらを支援するとされていたのである。

この『最終報告書』が提示した情報リテラシーのアプローチは、当初、図書館員の間でも共有されず、情報リテラシーはビブリオグラフィックインストラクションの延長線上で、「図書館員による教育」の文脈で捉えられ、教授対象としての情報リテラシーの定義そのものや、その教授法が議論されていた。その後、高等教育改革の進行に伴い、1990年代の半ば頃から、図書館員の間でも情報リテラシーを通じたカリキュラム改革と情報リテラシーのアプローチの意義が徐々に共有されるようになり、2000年代以降には新たなアプローチのもとでの取り組みも報告されるようになってくる⁵⁾。

しかし、『最終報告書』が提唱した、大学の責任による情報リテラシーの全学的カリキュラムへの統合が、実際に多くの大学で実現していくためには、図書館員だけでなく、何より、全学の意思決定に関わる大学の管理者と教員たちが情報リテラシーの意義を認め、情報リテラシーのカリキュラムへの統合を推進していくことが必須であった⁶⁾。こうした「図書館以外」への働きかけに関しては、『最終報告書』の提言に賛同した、アメリカ高等教育協会 (American Association for Higher Education)、独立大学協議会 (Council of Independent Colleges) といった高等教育の専門団体が、大学の管理者や教員に向けて、情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進活動を行ってきている⁷⁾⁸⁾。そして、これら高等教育の専門団体による情報リテラシー推進の取り組みの中で、特に大学の管理者たちの経営的判断に影響力があつたとみられるものの一つが、情報リテラシーのアクレディテーション基準への組み込みである。

米国のアクレディテーションは、教育機関によ

る自主的かつ自律的な教育の質保証システムである。同時に、各教育機関は、アクレディテーションを通じて、政府や納税者である国民を含む社会に対するアカウントビリティを果たしている⁹⁾¹⁰⁾。このアクレディテーションにおけるアカウントビリティの側面は、1980年代に教育の質的改善と、その成果の評価を求める大規模な教育改革が開始されたことにより、徐々に強化されてきている。特に1990年代には、成果を問う視線が、直接アクレディテーションにも向けられるようになり、アクレディテーション機関は、自らの基準をより教育改革の要請に沿ったものへと改訂してきている¹⁰⁾。つまり、1980年代の教育改革の開始以降、米国のアクレディテーションは、教育の質的改善とアカウントビリティ強化の要請をその基準に徐々に反映していくことで、高等教育改革を促す役割をも果たしてきたのである。

こうした教育の質的改善とアカウントビリティ強化への社会的要請の中で、各大学もアクレディテーションをより重視せざるを得なくなっている¹¹⁾。各大学は1980年代から1990年代を通じて、アクレディテーションに対応するため、その基準に則して、自らの教育活動を変化させていく必要に迫られていったのである。

以上のように、米国のアクレディテーションは、高等教育機関による自律的な教育の質保証システムであると同時に、政府や国民からの社会的要請を反映して、各大学にそれらへの対応を促す役割を担ってきた。したがって、この観点から見れば、情報リテラシーのアクレディテーション基準への組み込みは、情報リテラシーへの対応が大学教育の質保証のために必要であるとの高等教育界の認識を表すと同時に、認定を受ける大学に基準への対応を促すことで、それ自身が情報リテラシーのカリキュラムへの統合を普及させる役割も果たしていることになる。実際に複数の文献¹²⁾⁻¹⁴⁾において、アクレディテーションへの対応が、情報リテラシーのカリキュラムへの統合に対する、大学の管理者やカリキュラム委員会等の意思決定の要因となったことが報告されている。そして、これらアクレディテーショ

アクセディテーション基準を通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進: 米国中部地区基準協会の基準における記述の変遷に着目して

ンを通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進の先頭に立っていたのが、米国の地域アクセディテーション団体の一つである中部地区基準協会 (Middle States Commission on Higher Education) である。

中部地区基準協会は、『最終報告書』の勧告によって設立された情報リテラシー普及のための全米組織である全米情報リテラシーフォーラム (National Forum on Information Literacy: NFIL) のメンバーであり⁷⁾、地域アクセディテーション団体の中で、情報リテラシーのカリキュラムへの統合を、最も強力に推進したことで知られている¹⁵⁾⁻¹⁷⁾。中部地区基準協会の取り組みは、高等教育の専門団体による情報リテラシーの推進活動におけるアクセディテーション団体としての事例であり、かつ、地域アクセディテーション団体による情報リテラシーの推進活動という観点から見た際のベストプラクティスである。中部地区基準協会もまた、1980年代以降、教育改革の要請である質的改善と成果の評価への要請を反映して定期的に基準を改訂してきており、情報リテラシーの基準への組み込みは、その歴史のプロセスの中で生じている。

こうしたアクセディテーションとその基準に関して、図書館情報学領域の既往研究では、各年代におけるアクセディテーションの動向と図書館に求められる対応を論じたもの¹⁷⁾⁻²⁰⁾、あるいは、特に成果の評価の観点から図書館の対応の必要性を論じたもの¹⁵⁾⁻²¹⁾など、主として、それぞれの時点でのアクセディテーション基準に対して、図書館がどう対応すべきかが論じられてきた。他に、アクセディテーションと情報リテラシーとの関係に焦点を当てたものでは、情報リテラシーのカリキュラムへの統合がアクセディテーション基準に組み込まれた結果、実際にどれほどの大学が情報リテラシーをカリキュラムに統合したかを量的に調査した研究¹⁶⁾⁻²²⁾も見られる。

しかし、これまでに、アクセディテーション基準への情報リテラシーの組み込みを、高等教育における情報リテラシーの推進活動と位置付けて、アクセディテーション団体が、その基準を通じ

て、情報リテラシーのカリキュラムへの統合をいかに推進してきたかを歴史的に検討したものは見られない。すでに述べたように、アクセディテーション基準への情報リテラシーの組み込みは、高等教育改革の進行に伴うアクセディテーション基準の改訂という一定期間に亘るプロセスの中で生じ、その記述内容は変化してきている。これらアクセディテーション基準への情報リテラシーの組み込みがどう行われてきたのかについて、実際の基準における情報リテラシーの記述の変遷を見ることが、とりわけそのベストプラクティスである中部地区基準協会の基準において、情報リテラシーがどう記述され、大学教育のカリキュラムの中にいかに位置付けられてきたのかの変遷を検討することは、これまで論じられてこなかった、アクセディテーション基準を通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進の歴史的展開という、米国の高等教育界における情報リテラシーの推進活動の重要な一角を明らかにすることにつながるだろう。

本稿は、高等教育界における情報リテラシーの推進という観点から、米国のアクセディテーション基準に着目し、アクセディテーション団体が情報リテラシーをどう捉え、高等教育の中にいかに組み込もうとしてきたかを明らかにすることを目的とする。具体的には、中部地区基準協会が、『最終報告書』が提唱した、大学の責任による情報リテラシーの全学的カリキュラムへの統合を、その基準の中にどう記述してきたのかについて、『最終報告書』が出された1989年以降の基準を対象に、基準上でこれらが必須化されるまで、すなわち、情報リテラシーがカリキュラムに必須の要素として正式に記述されるに至るまでを検討する。検証では、各版における情報リテラシーとカリキュラムに関する記述に加えて、情報リテラシーを基準に記載する背景となった、各基準における方針の変化について、当時の質保証の中心的議論である、成果の評価に関する記述も合わせて検討する。

II. 米国のアクレディテーションシステム

A. 米国のアクレディテーションの仕組み

米国のアクレディテーションは、アクレディテーション団体のメンバーである機関が、共通の基準のもと、互いの教育機関としての適格を認め合う、ピアによる認定を通じた質保証制度である。米国のアクレディテーションシステムは、すでに100年以上の歴史を持つ²³⁾。

アクレディテーションには大別して、特定分野のカリキュラムやプログラムを対象とする専門分野別のアクレディテーションと、大学全体を対象とする機関別アクレディテーションの2種類が存在する²⁴⁾。機関別アクレディテーションは、全米に6つある地区基準協会が担っており、各地区基準協会は独自に設定した基準に照らして、個々の大学とその教育プログラムを評価している。各大学は概ね5年から10年ごとに再認定を受ける必要があり、各大学の適格は、各地区基準協会が設けた基準に基づいて行う自己点検 (self-study) と、アクレディテーション団体から派遣される評価チームによる現地査察の結果に基づいて総合的に判断されている。アクレディテーション基準は、定期的に見直しが行われ、これら適格認定を行うアクレディテーション機関自身の適格も、アクレディテーション機関の管理団体である全米アクレディテーション協議会 (Council for Higher Education Accreditation: CHEA) によって、やはり定期的に認定されている⁷⁾⁸⁾²³⁾。

こうした高等教育機関による自律的な質保証の他に、米国のアクレディテーションにはもう一つ重要な役割がある。それは、連邦政府資金の受給資格の“ゲートキーパー”の役割である²³⁾。米国のアクレディテーションは、歴史的に連邦政府による学生向け奨学金の受給資格と結びつけられてきており、各大学は自校の学生に連邦奨学金を受けさせるために、連邦政府によって承認されたアクレディテーション機関から適格認定を受ける必要がある²⁴⁾。連邦政府による奨学金の受給資格を付与するために、各アクレディテーション団体は、前述したCHEAによる認定の他

に、連邦教育省 (United States Department of Education) から定期的に承認 (recognition) を受けることになっている²⁵⁾。このことは、連邦政府が、連邦奨学金の受給資格付与を通じてアクレディテーション機関とその基準に影響を及ぼすことを意味し、間接的に高等教育機関の活動に影響力を持つことを意味している。したがって、米国のアクレディテーションシステムは、一義的には教育機関による自発的・自立的な質保証制度であるものの、一方で連邦政府の意向を反映する仕組みを内在することで、一定程度連邦政府の影響下にあると言える。

以上のように、米国のアクレディテーションシステムは、高等教育機関自身による自発的・自律的な質保証によるアカウントビリティと、連邦奨学金の受給資格の獲得という、各大学にとってより現実的な利害に結びついたアカウントビリティの2つの側面を併せ持っている。これら2つの側面が存在する結果、米国のアクレディテーションは、認定を受ける大学に対し影響力を持ち、各大学にとって避けることのできないものとして機能している。各アクレディテーション団体は、その基準にその時々々の教育の質に関わる社会的要請を反映し、大学の自発的・自律的な教育の改善と改革を促しているのである。

B. 1980年代以降の教育改革とアクレディテーション

本研究における分析の起点となる1980年代は、米国で教育の質と成果を問う大規模な教育改革が開始された時期である。当時の高等教育改革の論点は、この時期に出された複数の報告書²⁶⁾⁻²⁸⁾に見られる。これらの報告書に共通しているのは、改革の焦点が学士課程カリキュラムにあるとされていることである。

学士課程教育が対象とされた主たる要因として次の3点が挙げられる。まず、学士課程教育が、それまでの大学院教育や専門教育の重視により弱体化していたこと、また1970年代から続く帰還兵やマイノリティ、社会人学生などの、いわゆる非伝統的学生の増加により学習ニーズが多様化

し、それらへの対応が必要であったこと、さらには、知識社会、情報社会の到来により、国民に、知識や情報を使いこなす意思決定や問題解決を行うための新しい能力を獲得させる必要性が指摘されていたことである²⁹⁾³⁰⁾。

これらの結果、1980年代には、学士課程カリキュラムを質的に改善すること、とりわけ、専門教育ではなく、一般教育のカリキュラムを改革することが求められていた。報告書では、学士課程教育においてすべての学生が習得すべき能力として、コミュニケーション能力、批判的思考、問題解決能力、言語と計量的リテラシーと言った、特定の専門に拠らない、社会に出てからも有用な能力が特定され、これらに対応した新しいカリキュラムを開発すべきことが提言された。そして、各大学は、これらの能力の習得に責任を持つこと、すなわち、学習成果を評価して示すことが求められるようになったのである²⁹⁾³⁰⁾。

こうした1980年代の教育の質的改善と成果に対する社会的関心の高まりは、1990年代に、連邦政府による教育の質と成果への監視の強化を招いている。この動きは、自律的な教育の質保証を謳うアクレディテーション団体に度々緊張をもたらしている。

1992年の高等教育法の改正では、連邦政府の貸与奨学金の返済を怠る学生が増大したことを理由に、同法の連邦奨学金条項の遵守と、返済不履行を監視する州組織（States Postsecondary Review Entities: SPREs）の設置が求められた²⁴⁾。改正案の時点では、アクレディテーション団体から連邦資金の受給資格の付与を剥奪する案も提出されていたことから³¹⁾、この動きは高等教育機関による自律的な質保証を脅かすものとして、アクレディテーション団体からの強い反発を招いている³²⁾。その結果、各アクレディテーション団体は、これら政府の動きを牽制するため、むしろ自発的に成果の評価を促すようになり、1980年代の終わりから1990年代にかけて、アクレディテーション基準は、学生が教育課程を通じて何ができるようになったのかの学習成果（learning outcome）とその評価（assessment）を重視する

ものへと変化している¹⁵⁾。

その後、政権交代に伴い、SPREsは閉鎖され、1998年の高等教育法の改正では監視組織への言及がなされなかったことから、事態はひとまず収束した。しかし、1998年の改正以降、連邦政府によるアクレディテーション団体の認定条件の中で、アクレディテーション基準への学習成果の評価の組み込みが最優先で求められるようになったことから³³⁾、アクレディテーションにおいて成果の評価を重視する流れ自体は一層強化されている。この変更は、その後の各アクレディテーション団体の基準の改訂に直接影響を及ぼし、2000年代にかけて、各アクレディテーション団体は、学習成果の評価に重点を置いたものへと、その基準を一斉に改訂している。

以上のような1980年代に行われた学士課程改革の議論、および1990年代以降の連邦政府によるアクレディテーションへの監視の強化を受けて、各アクレディテーション基準は、学士課程教育、とりわけ一般教育のカリキュラム改革と成果の評価を促すものへと徐々に改訂されてきている。中部地区基準協会における情報リテラシーのアクレディテーション基準への記載は、こうしたアクレディテーション基準の変化の中で行われてきている。

次章から、中部地区基準協会の基準における情報リテラシーの具体的記述内容を検討する。基準の各版においては、情報リテラシーとカリキュラムに関する記述、およびそれらに関わる図書館に関する記述を検討する。また各版における基準の作成方針の変化を踏まえるため、当時の中心的論点であった成果の評価に関する記述についても検討する。その際、必要に応じて、基準運用のために作成されたハンドブックやガイドラインも参照する。

分析は基準本文を参照して行う。本文の引用箇所は、末尾に（出版年、掲載頁）のように示すこととする。

III. 中部地区基準協会のアクレディテーション基準①：1989年版

A. 図書館活用とビブリオグラフィックインストラクションの重点化

中部地区基準協会は、1988年に、事務長が交代したことに伴って³⁴⁾基準を改訂している。新たな基準は、新事務長である Howard Simmonsのもと、1989年に公開されている³⁵⁾。

Simmonsが示した1989年版の重点は、“教授と学習プロセスの質”、“学習成果と機関の効果 (institutional effectiveness)”、“公平 (equity) と公正 (justice)”、“学習環境改善戦略”、および、この版で新たに重点化された“図書館の活用とビブリオグラフィックインストラクション”である³⁶⁾。“公平と公正”は、女性やマイノリティへの平等公正な環境創出と多様性の重視のことであり、“図書館の活用とビブリオグラフィックインストラクション”と同様、“教授と学習プロセスの質”と“学習成果と機関の効果”を改善する“学習環境改善戦略”と位置付けられている。すなわち、1989年版は、“教授と学習プロセスの質の改善”と、“学習成果と機関の効果”の2つの評価への重視のもと、学習環境を改善する戦略として、女性とマイノリティに対する公平・公正な環境創出および多様性の実現と、図書館の活用とビブリオグラフィックインストラクションの重視が打ち出された版となっている。基準の構成の把握のために、1989年版の目次を第1表に示す。

1989年版では、基本的に以前の版の構成が引き継がれ、カリキュラムについては『プログラムとカリキュラム』、図書館については『図書館・学習資源』が独立した項となっている。基準の冒頭では、アクレディテーションについて、“アクレディテーションは教育コミュニティの自己規制の手段である”(1989, p. 4)と定義するとともに、“その認定プロセスは、高等教育の質と一般性を強化し、維持し、国民の信頼を得て、政府からの関与の範囲と執行を最小限にとどめるものである”(1989, p. 4)として、政府の関与からの自立が述べられている。

第1表 1989年版の構成

1989年版

前書き
Foreword
アクレディテーション
Accreditation
アクレディテーション基準
Standards of Accreditation
高等教育の卓越性の特徴
Characteristics of Excellence in Higher Education
機関の一貫性
Institutional Integrity
ミッション、ゴール、オブジェクティブズ
Mission, Goals, and Objectives
計画と資源配置
Planing and Resource Allocation
プログラムとカリキュラム
Program and Curricula
成果と機関の効果
Outcomes and Institutional Effectiveness
入試
Admiditions
学生サービス
Student Services
教員
The Faculty
組織と運営
Organization and Administration
理事会
Governing Board
予算と会計
Budgeting and Accounting
図書館/学習リソースセンター
Library/Learning Resources Center
その他の資源
Other Resources
施設と備品
Plant and Equipment
革新と実験
Innovation and Experimentation
要覧、出版物、その他の宣伝資料
Catalogs, Publications, and Other Promotional Materials

成果の評価については、『成果と機関の効果』の項に記載されている。ここでは、評価について、“機関の効果の評価のための決定的要因は、ゴールと目標をどの程度達成したかのエビデンスである”(1989, p. 17)として、目標設定に基づく達成度の評価が求められている。評価方法につ

いては、“量的、質的な手法を用いた学業の達成度の多面的評価”（1989, p. 18）が望ましいとされ、評価対象には、“学生の態度、社会的、倫理的価値観、学術的活動への取り組み”をあげて、それらが“どの程度変化したか”（1989, p. 19）のパフォーマンスを評価することが求められている。

1989年版には、情報リテラシーは未だ記載されていない。図書館とカリキュラムとの関わりについては、『プログラムとカリキュラム』の項で、“教育プログラムはカリキュラムよりも幅広い。それらには、教室、実験室、スタジオ、図書館で起こること、（中略）が含まれる”（1989, p. 13）とされ、図書館で行われることは教育プログラムの一環と位置付けられている。

改革の焦点であった一般教育については、『プログラムとカリキュラム』の項の、学士課程教育に関する記述の中に記載されている。ここでは、“職業への有効性は科目設置の基準の一つとなり得るが、一般教育の構成はコミュニケーションやコンピュータスキルのための科目に限定されるべきでない”（1989, p. 15）として、当時拡大していたパソコンの使い方の科目の設置を牽制している。一方、望ましいあり方については、“一般教育に含まれるべき科目は、学生を新しく重要な領域での知的経験に導き、自らと他者の文化的遺産への気づきを高め、専門領域の内外での判断に備えさせるもの”（1989, p. 16）、あるいは、“文学の学生が宇宙やコンピュータを学ぶこと、ビジネスとテクノロジーの学生が人文学と社会科学を学ぶことを認め、すべての学生が知識の相互関係と人間のコミュニティの相互依存に気づくことを可能にする”（1989, p. 16）とし、特定の専門領域に拠らず学際的なものとすべきことが示されている。ただし、獲得されるべき具体的能力等は未だ示されていない。

1989年版で新たに重点化された「図書館活用とビブリオグラフィックインストラクション」は、『図書館・学習資源センター』の項に記載されている。冒頭で、図書館については、“教育プログラムと学生と教員の調査研究にとって何より

も重要である”（1989, p. 34）、“機関の教育の使命に対する図書館と情報源の重要性には、単なるレトリック以上の価値が認められ、リップサービス以上の支援が与えられなければならない”（1989, p. 35）とされ、大学の教育の使命の実現のために重要であり、その活動は大学から支援されなければならないことが述べられている。

1989年版が画期的なのは、大学の教育の使命の実現のために、ビブリオグラフィックインストラクションの実施が必須化されたことである。ビブリオグラフィックインストラクションは、“活発で、継続的なビブリオグラフィックインストラクションプログラムは、この目標を実現するために必須（essential）である”（1989, p. 35）と記述され、その実施が初めて必須化された。

図書館が提供する情報源については、“蔵書構築は、大学の教育の使命、ゴール、カリキュラム、規模、複雑さと学位レベル、教授と学習の多様性、調査研究の要請に実際に関係していなければならない”（1989, p. 35）、“蔵書は、文化的広がりや知的な深みだけでなく、実践的能力を強化しなければならない”（1989, p. 35）とされ、大学の使命やカリキュラムに沿ったものであることが求められている。また、蔵書構築の際には、“教員と図書館のスタッフは、蔵書構築とその活用を計画するために緊密に共同する必要がある”（1989, p. 35）とされ、図書館員と教員との協働が求められている。また“コンピュータシステムやその他の技術的方法が、全ての構成員へのアクセス支援を可能にする。ただし、技術は、コストと長期的影響の点から慎重に評価されなければならない”（1989, p. 35）として、技術活用による情報源へのアクセスの支援も重視されている。

こうした図書館と情報源の活用の重視は、教員と図書館員に関する記述でも一貫している。まず、教員については、“教員は、教授、調査研究、および個人的成長や能力開発における、図書とその他の資料の重要性を示すべきである”（1989, p. 35）として、教育、調査研究における、情報源の活用の重要性を示すことが求められている。その上で、図書館員については、“専門的職

員の卓越性は、単なる情報の管理人としてではなく、どの程度主体的に教育活動に参加したかによって測られる” (1989, p. 36) として、これまでの単なる「情報の管理人」としての役割でなく、ビブリオグラフィックインストラクションの実施を通じて、教育に主体的に参加していくことが求められている。

B. 1989年版の意義と課題

1989年版は、新たに事務長となった Simmons による新体制への移行に伴い、1980年代の社会的要請である教授・学習プロセスの質的改善と成果の評価への対策として、多様性の実現、および図書館活用とビブリオグラフィックインストラクションの実施が位置付けられた画期的な版である。この当時におけるマイノリティへの対応の重視と図書館活用の重視は中部地区基準協会に特有のものであり、中部地区基準協会の地域アクセディテーション団体としての個性をよく表わしたものとなっている。また、1989年版で、ビブリオグラフィックインストラクションの実施が初めて必須化されたことは、1970年代から長らく図書館員たちが熱望してきた、図書館員の教授・学習プロセスへの参画⁶⁾が、教育の質を保証するアクセディテーションの観点から初めて正式に認められたことを意味し、図書館界にとってはメルクマールであり、今後につながる重要な意義がある。

このとき、中部地区基準協会が図書館活用とビブリオグラフィックインストラクションを重点化した背景には、『最終報告書』を作成した特別委員会の委員長であった Patricia Breivik らが1987年に開催した、教育改革と図書館活用をテーマとしたシンポジウムの存在がある。事務局長の Simmons は、1989年度の年次報告書で、このシンポジウムの記録をまとめた書籍³⁷⁾を参考資料としてあげ、図書館を使った調査研究をカリキュラムに統合すること、その活動を支援するためにビブリオグラフィックインストラクションを実施すべきこと、また、これらの活動に教員が主体的に関わる必要があることを強調している³⁶⁾。

しかし、その一方で、ビブリオグラフィックイ

ンストラクションが基本的に授業の一環として行われるものであり、その必須化はカリキュラムにも関係するにもかかわらず、1989年版で、ビブリオグラフィックインストラクションは図書館の項にのみに記載され、カリキュラムの項には記載されなかった。その理由として、当時ビブリオグラフィックインストラクションが、大学と教員にとってはもとより、図書館員にとっても、あくまでも図書館をより活用させるための方策であり、図書館が主体となっていく、いわば図書館に属するものとの認識にあったことが指摘できる⁶⁾。その結果、1989年版で、ビブリオグラフィックインストラクションは図書館の項にのみ記載され、カリキュラム上の位置付けは不明となっている。

いずれにしても、1989年版は、中部地区基準協会が重視する教育の質的改善と、図書館と情報源の活用が結びつけられ、その文脈においてビブリオグラフィックインストラクションの実施が必須化された重要な版である。そして、こうした1989年版における「図書館員による教育」活動の記載は、すでに中部地区基準協会が、『最終報告書』の公開以前から、教授・学習の改善の文脈に図書館活用、および図書館員による教育を位置付けるといふ、当時としては画期的視点を持っていたことを示している。

C. ハンドブックへの情報リテラシーの記載

その後、中部地区基準協会は、『最終報告書』の公開を受けて、直ちに情報リテラシーを採用している。情報リテラシーに関する記述は、1989年版における成果評価への重視に伴って作成された『成果評価の枠組み (Framework for Outcome Assessment)』と、自己評価のためのハンドブックである『卓越性のデザイン: 自己評価のハンドブック (Designs for Excellence: Handbook for Institutional Self-study)』(以下、『卓越性のデザイン』)に見られる。

『成果評価の枠組み』は、1989年版での成果評価の重点化に伴って、このテーマに関して初めて作成されたハンドブックである³⁸⁾。その目的は、各大学における成果評価のためのプログラム開発

とそれらを通じた評価活動を支援することとされ、中部地区基準協会が、今後全面的に成果の評価を重視していくことを示すものとなっている。

『成果評価の枠組み』では、成果評価の基本的枠組みとして、目標設定に基づいた達成度の評価、質的・量的の両方の手法を用いた多面的評価、評価サイクルを回すことによる継続的评价の実施が挙げられている。また、学習成果を評価する対象として、一般教育、情報リテラシー、その他の教育プログラム、個別の科目が挙げられている。

一般教育については、過去 25 年間に、認知的能力についての研究が進み、現在では、高次の認知的能力の獲得が重要視されているとし、各大学に、一般教育で獲得されるべき能力の特定を求めている。そして、この文脈において、情報リテラシーについて、“中部地区基準協会は、情報の検索と利用の能力をどの程度習得したかに特別な関心を持っている” (p. 18) とし、情報リテラシーを重要な学習成果と位置づけて、評価対象とすべきことを述べている。さらに、情報リテラシーへの対応については、“一般教育から開始され、専門教育のカリキュラムでより洗練された教育が行われる” (p. 18) とし、初年次からの段階的なカリキュラムへの統合を推奨している。その上で、情報リテラシーのカリキュラムへの統合の度合いを評価するための、シラバスを対象とした評価項目として、“いくつかの科目が図書館を利用する課題を含んでいるか”、“それは徐々に複雑な図書館での調査研究スキルを求めるものになっているか” (p. 18) といった項目が含まれている。以上のように、1989 年版のための成果評価のガイドの中で、すでに情報リテラシーは、中部地区基準協会が特に重要視する学習成果として位置付けられ、一般教育から専門教育までのカリキュラムに統合することが推奨されているのである。

さらに、情報リテラシーは、1991 年に出版された自己評価のハンドブックである『卓越性のデザイン』にも記載されている³⁹⁾。『卓越性のデザイン』で、1989 年版の基準の重点は、すでに図書館の活用とビブリオグラフィックインストラクションから情報リテラシーに変更されており、情

報リテラシーは、基準に対応して『図書館・学習資源センター』の項に記述されている。

ここで、情報リテラシーは、“効果的なビブリオグラフィックインストラクションと情報リテラシーのプログラムを実施すること” (p. 41) のように記述され、ビブリオグラフィックインストラクションと併記されている。つまり、『卓越性のデザイン』で、情報リテラシーのプログラムは、図書館利用教育であるビブリオグラフィックインストラクションと同等に、図書館活用の文脈に位置付けられていたことになる。

以上のように、情報リテラシーに関する記述は、1989 年版の基準本体への記載には間に合っていないものの、1989 年版のために作成された『成果評価の枠組み』と『卓越性の自』においてはすでに記載されていたことがわかる。そして、このとき、情報リテラシーは異なる 2 つの文脈に位置付けられている。一つは、成果評価における、評価対象となる学習成果としての文脈であり、情報リテラシーは、『成果評価の枠組み』において、中部地区基準協会が最も重視する学習成果として位置付けられている。もう一つは、教授・学習プロセスの改善における、図書館と情報源の活用の文脈であり、『卓越性のデザイン』において、情報リテラシーは、図書館利用教育であるビブリオグラフィックインストラクションと同等に位置付けられている。このことは、中部地区基準協会が情報リテラシーを採用した時点では、『最終報告書』が提唱した授業とカリキュラムを改善・改革するための「学習成果としての情報リテラシー」としての位置付けと、従来のビブリオグラフィックインストラクションと同様、「図書館員による教育」としての位置付けの両方が存在していたことを示している。

IV. 中部地区基準協会のアクレディテーション基準②: 1994 年版

A. 基準への情報リテラシーの記載

次の改訂版の基準は 1994 年に公開された⁴⁰⁾。1994 年版の重点は、「図書館活用とビブリオグラフィックインストラクション」が「情報リテラ

シー」に置き換えられた以外、変更されていない⁴¹⁾。基準の構成も1989年版のものがそのまま引き継がれている。

1994年版では、1990年代に高まったアカウンタビリティの強化への要請が反映され、成果の評価に関する記述は進展している。『機関の効果と成果』の項の冒頭には、“機関は、機関全体の効果と学生の学習成果を評価するガイドラインと手続きを開発すべきである”(1994, p. 16)ことが記述され、プログラム開発を通じた成果評価への組織的対応が求められるようになっている。

『プログラムとカリキュラム』の項には特に大きな変化は見られない。一般教育についての記述も、1989年版までに見られた、パソコンの使い方などの職業訓練的な科目の設置を牽制する記述が削除されたにとどまる。

1994年版で最も大きな改訂が行われたのは、『図書館・学習資源センター』の項である。これらは、1994年版で情報リテラシーが初めて記載されたことに伴って生じている。まず冒頭の記述は、“図書館のサービス、情報源、プログラムは、機関の教育的使命と教授・学習のプロセスの基盤である。それらは教育プログラムを支援する。それらは学生、教員、職員の学習および調査研究活動を促進する”(1994, p. 15)のように変更され、図書館の重要性は、1989年版で強調されていた情報源を活用させることにあるのではなく、それらを通じた教育プログラムへの支援と学習と調査研究活動の促進、すなわち、教授・学習への支援そのものにあると大きく変更されている。

情報源へのアクセスに関する記述も変更されている。アクセスについては、“機関は幅広い学習資源へのアクセスを、直接およびオフキャンパスの両方で提供すべきである”(1994, p. 15)、“機関は、それが妥当である場合には、利用者へのアクセスを付属機関、他キャンパス、研究室、臨床の現場、学生の自宅などのリモートサイトに拡大すべきである”(1994, p. 15)とし、ネットワーク技術を活用したリモートアクセスの実現が求められるようになっている。

1994年版における情報リテラシーの記述は、

『最終報告書』での定義と提言を取り入れたものとなっている。情報リテラシーについては、“各機関は、学生の情報リテラシー、すなわち、自立した学習者になるために、情報を探し、評価し、活用する能力の獲得を支援するための戦略を実施することにより、学習資源の最適な利用を強化するべきである”(1994, p. 15)とされ、大学の責任のもとでの情報リテラシーへの対応が正式に求められるようになっている。さらに、情報リテラシーのプログラムについては、“教員、図書館員、学長、その他の情報の提供者の協働により開発され、かつ積極的に支援された、活発で継続的な図書館オリエンテーションと情報アクセス教育の存在が必須である”(1994, p. 15)とされ、大学の管理者、教員、図書館員との協働によるプログラムの開発とその提供が必須化されている。これらのプログラムの成果は、“学生が自立した自発的学習者になるためにいかに効果的に備えられたか”(1994, p. 16)によって測られるとされ、学習成果によって評価されるとされている。

1994年版の図書館活動の記述の要点は、この項の末尾で繰り返されている、“究極には、最も重要な測定は、学生がいかに効果的に自立した自主学習者になるために備えられたか”(1994, p. 16)であるとの一文に集約されている。すなわち、1994年版で、図書館の役割は、1989年版に見られた「情報源を活用させること」にあるのではなく、情報源の活用を通じて自立した学習者を育成すること、すなわち「教育」そのものにある。そして、その中で、情報リテラシーは、その学習成果である自立した学習者になるための能力と定義され、大学の責任の下、大学の管理者や教員との協働により獲得させることが求められているのである。

B. 1994年版の意義と課題

1994年版は、成果の評価を重視する方向性を定着させ、それらへの組織的対応を求めた版である。そして何より、1994年版は、『最終報告書』の定義と提言に基づいて、情報リテラシーが初めて記述された重要な版である。1994年における

シーを従来のビブリオグラフィックインストラクションの延長線上で捉えていたことが窺える。1994年版で情報リテラシーが重点化されたことに伴い、新たに現地査察のガイドラインである『図書館員現地査察担当者のためのガイドライン (Guidelines for librarian evaluators)』(以下、『現地査察のガイドライン』)が作成されている⁴⁴⁾。『現地査察のガイドライン』には、1996年に開催された図書館員のシンポジウムにおける議論が反映されているとされており、その記述からは、当時の図書館員たちの情報リテラシーに対する認識が窺える。

『現地査察のガイドライン』に記載されている査察時の評価項目の中には、情報リテラシーに関するものが含まれている。それらは、例えば、“どの程度ビブリオグラフィックインストラクションが、全学レベルの情報リテラシーへの重視を支援しているか”(p. 4)、“図書館の職員は、学生、教員、職員が、情報ニーズを特定し、情報にアクセスし、評価し、効果的に活用するために、教育、レファレンス、書誌情報サービスを提供しているか”(p. 6)などであり、明らかに情報リテラシーは、ビブリオグラフィックインストラクションにおける教育対象とされている。したがって、この時点においては、図書館員たちは、ビブリオグラフィックインストラクションと情報リテラシーへの取り組みの違いを明確には認識しておらず、むしろビブリオグラフィックインストラクションの枠内で情報リテラシーを捉えようとしていたことが窺える。この点に関しては、事務局長のSimmonsも、“どの用語を使うか、つまりビブリオグラフィックインストラクション、情報リテラシー、情報に基づいた学習のどれに焦点を当てるかについて意見の相違があったとしても、それらは、情報源に基づく教育の戦略がより完全に教授・学習プロセスに統合されることの重要性に比べれば問題ではない”⁴⁵⁾と述べており、図書館員たちの間に、情報リテラシーに対する認識の相違があったことを認めている。

また、教師および情報管理者としての図書館員の評価項目では、“教育の計画の中でコンピテン

シーベースの評価が謳われている際に、測定対象となる学習成果に情報リテラシーが含まれているか”(p. 13)、あるいは、そのために“図書館員はどの全学の委員会に参加しているか、(中略)特に、カリキュラム、評価、戦略計画などの委員会に参加しているか”(p. 13)といった情報リテラシーのカリキュラムへの統合に関わる評価項目が見られる。しかし、その一方で、“教員はどの程度図書館員を科目の計画に参加させているか”(p. 14)、“カリキュラムは図書館員が効果を発揮できる文脈を提供しているか”(p. 13)といった項目が端的に表しているように、ここで焦点が当てられているのは、やはり図書館員が教育に参加することである。もちろん、図書館員が教育に参加することは重要である。しかし、このとき、仮に図書館員の認識が、『最終報告書』と整合した、学習成果としての情報リテラシーのカリキュラムへの統合や、自立した学習者の育成にあったとすれば、これらの評価項目は、教員やカリキュラムが図書館員をいかに参加させているかだけでなく、図書館員が、教員が情報リテラシーをカリキュラムに統合するのを支援したか、あるいは、その結果、いかに自立した学習者を育成したかといった項目も見られるはずである。しかし、ここにはそうした項目は見られない。

以上のように、当時、中部地区の図書館員たちは、情報リテラシーをカリキュラム上の重要な学習成果として捉えていた一方、それらを「図書館員による教育」の文脈でも捉え、基準への情報リテラシーの正式な記載による、図書館員の授業やカリキュラムへの参加の拡大を期待していたことが窺える。この点に関連して、事務局長のSimmonsは、“中部地区基準協会に、情報リテラシーが教授・学習プロセスの改善に重要であると説得するのは、大学の管理者と教員を説得するのに比べれば比較的容易であった。だが依然として最も難しいのは、大学の管理者と教員に、情報源に基づいた学習の導入が、図書館員が夢見ている官僚的陰謀でないと言説得することである”⁴⁵⁾と述べており、教員の間にも、情報リテラシーの導入が、図書館が影響力を拡大する試みだとする見方

アクセディテーション基準を通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進: 米国中部地区基準協会の基準における記述の変遷に着目して
が存在していたことを示唆している。

1994年版での『図書館・学習資源センター』の項への情報リテラシーの記載は、中部地区基準協会による、学習成果としての情報リテラシーと、従来からの図書館活用と図書館員の教育への参画への期待の両方を表したものと言える。しかし、当時の図書館員の情報リテラシーに対する認識は、必ずしも中部地区基準協会が期待したものの、すなわち、『最終報告書』が提言した、情報リテラシーを通じた授業とカリキュラムの改革・改善にあったわけではない。むしろ、この時点においては、図書館員たちは、情報リテラシーをビブリオグラフィックインストラクションの枠内で、すなわち「図書館員による教育」の文脈でも捉えられていた可能性が高い。1994年版における情報リテラシーの『図書館・学習資源センター』の項への記載は、こうした図書館員たちの認識をより強化した可能性もある。

この後、1998年の高等教育法の改正により、連邦政府によるアクセディテーション団体の認定条件の中で、学生の学習達成度の評価の基準への組み込みが最優先で求められるようになった。これに伴い、中部地区基準協会も基準の全面的な改訂作業に入っている。そして、この改訂作業中の2000年に、米国カレッジ・研究図書館協会 (Association of College and Research Libraries: ACRL) から『高等教育のための情報リテラシー能力基準 (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*)』(以下、『能力基準』)⁴⁶⁾が公開された。

『能力基準』は、1990年代以降の学習の達成度の評価への要請に応じて、複合的スキルである情報リテラシーを測定可能な学習成果に分解し、その評価基準と各々の達成度を測るパフォーマンス指標を示したものである。この『能力基準』の作成には、中部地区基準協会から Oswald Ratteray がメンバーとして参加している⁴⁷⁾。その議事録からは、Ratteray が、『最終報告書』で提示された複合的な情報リテラシーの概念を、測定可能な学習成果としてどう記述するかという点から、基準作成の議論に大きく貢献したことが窺える⁴⁷⁾。

中部地区基準協会は、『能力基準』が公開された後、直ちにこれを承認している。『能力基準』の存在は、その後の中部地区基準協会の基準の改訂に大きな影響を与えたとされている⁴⁸⁾。

V. 中部地区基準協会のアクセディテーション基準③: 2002年版

A. 成果の評価への焦点化

新たな基準は2002年に公開された⁴⁹⁾。2002年版の基準の重点は、機関の評価 (institutional assessment) と、学生の学習の評価 (assessment of student learning) という2つの評価に絞られた。これに伴い、基準の構成も2つの評価を軸としたものに全面的に改訂されている (第2表)。

全体は14の基準からなり、前半の7つが『機関の状況 (institutional context)』、後半の7つが『教育の効果 (educational effectiveness)』の基準とされている。『教育の効果』の中では、『一般教育』が『教育の提供』から分離して、新たに独立した項となっている。『機関の状況』と『教育の効果』の終わりには、それぞれ『機関の評価』と、『学生の学習の評価』の項が配置され、2つの評価に対する考え方が総括されている。これら2つの評価の関係については、“大学は、特に学生の学習成果についての目標に重点をおいて、大学全体の目標を定義し、評価し、継続的に改善することが求められる”⁵⁰⁾と解説され、学習成果の評価が中心であることが示されている。

評価活動そのものへの焦点化に伴い、基準の記述形式もより評価事項が明確になるよう変更されている。各基準は簡潔な短い文章で示されるようになり、その後、『背景 (context)』で基準に関わる定義や考え方などの詳細が解説されるようになった。『背景』の後には、必須の評価項目である『基本要素 (fundamental elements)』と、大学が個性に応じて選択する『選択的検証とエビデンス (optional analysis and evidence)』がリスト化されている。2002年版は基準の簡略化が図られ、各基準における評価項目がリスト化されたことにより、これまでよりも評価事項の把握が容易になっている。

第2表 2002年版の構成

2002年版
機関の状況
Institutional Context
基準1 ミッション, ゴール, オブジェクティブズ Mission, Goals, and Objectives
基準2 計画, 資源の再配置, 機関の更新 Planning, Resource Allocation, and Institutional Renewal
基準3 機関の資源 Institutional Resources
基準4 リーダーシップとガバナンス Leadership and Governance
基準5 管理 Administration
基準6 一貫性 Integrity
基準7 機関のアセスメント Institutional Assessment
教育効果 Educational Effectiveness
基準8 入試 Student Admissions
基準9 学生支援サービス Student Support Services
基準10 教員 Faculty
基準11 教育の提供 Educational Offerings
基準12 一般教育 General Education
基準13 関連する教育活動 Related Education Activities
基準14 学習成果のアセスメント Assessmnt of Student Learning

『機関の評価』では、現在の成果の評価の目的が、“アカウントビリティと改善”(2002, p. 22)の2つにあり、それらは、“教授・学習の改善と、大学全体の改善”(2002, p. 22)のために行われることが明確に記述されるようになった。また、ここでは、“外部からの圧力や学内事情により、高等教育機関は、学生だけでなく、広く国民一般に効果と効率を示すことが求められている”(2002, p. 22)と記述し、評価の結果を広く社会に向けたアカウントビリティの強化に用いることも求められるようになってきている。さらに、“成果の評価は、大学の継続的な計画とリソースの再配置のプロセスに結

びつけられなければならない”(2002, p. 21)として、単に評価を行うだけでなく、評価の結果を活用し、実際の改善につなげることで求められるようになってきている。このことは、『学生の学習の評価』においても同様であり、“最も重要なことは、学生の学習の評価では、同時にそれらを確実に利用することが求められるということである”、“それらは教授と学習を改善する戦略の立案者によって利用されなければならない”(2002, p. 51)として、やはり評価の結果を改善に活かすことが求められるようになってきている。

2002版は、成果の評価の目的が、教授・学習の改善とアカウントビリティの強化の2つにあることが明確にされ、評価の結果を実際の改善に活用することまでが求められている。すなわち2002年版は、評価サイクルの最終段階である「結果に基づいた改善」までのすべてのプロセスを行い、評価を継続的サイクルとして実施することを求めた版となっている。

B. 学習成果としての情報リテラシーのカリキュラムへの統合

こうした評価活動そのものを重視した改訂の中で、情報リテラシーは学習成果として焦点が当てられるようになってきている。2002年版で情報リテラシーは、カリキュラムに必須の学習成果として、『教育の提供』および『一般教育』の項に記述されている。

『教育の提供』では、情報リテラシーは、2000年の『能力基準』に基づいて、“情報を識別し、発見し、理解し、評価し、活用する知的枠組みである”(2002, p. 32)と定義されている。さらに、“それらには、必要な情報の性質と範囲を見極め、効果的効率的に情報にアクセスし、情報と情報源を批判的に評価し、選択した情報を学習者の知識ベースと価値のシステムに組み込み、特定の目的を達成するために情報を効果的に利用し、情報と情報技術の利用を取り巻く経済的、法的、社会的問題を理解し、情報へのアクセスと利用に関する法律、規則、機関の方針を守ることが含まれる”(2002, p. 32)と記述され、やはり『能力基

準』に則して、具体的学習要素が記述されるようになってきている。その上で、情報リテラシーは、“あらゆる機関の、すべての学問分野における、効果的な教授と学習に不可欠である”(2002, p. 32)とされ、すべての大学のあらゆる教授と学習における必須の学習成果として位置付けられるに至っている。

情報リテラシーを学習成果として焦点化したことに伴い、2002年版で、図書館の独立した項はなくなっている。2002年版で図書館は『教育の提供』の項で言及され、“高等教育機関は、学習と教育・研究に関連する適切な知識と情報源を識別し、検索し、活用するために、学生と教員に、さまざまな形態と媒体の情報を入手するための知識、スキル、ツールを提供する必要がある”として、情報リテラシーを運用する場、また、その獲得を支援する場として位置付けられている。同様に、図書館員についても、“適切な学習資源、例えば図書館サービスや教育、訓練、経験によって資格を与えられた専門的職員による支援、へのアクセスと利用は、高等教育機関に必須である”(2002, p. 33)とされ、学生と教員にとっての学習資源と位置付けられている。

情報リテラシーへの対応は、教育の改善と結びつけて記述されている。情報リテラシーのプログラムは、“大学の質、学生の学習、教育のパフォーマンス、大学の効果は、学生、教員、教育を行う職員 (instructional staff) が、大学に適したさまざまな媒体と形態の情報源を利用し、入手した情報をいかに効果的、倫理的に活用するかを理解するのを支援するプログラムによって強化される”(2002, p. 33)とされ、学習と教育のパフォーマンス、ひいては、大学の質と効果を改善するものと位置付けられている。

評価における必須項目である『基本要素』には、“教育プログラムを支援するために適切な学習リソース、施設、教育設備、図書館サービス、専門的図書館スタッフ”、“カリキュラムに関連した情報リテラシースキルの教授と育成を行う専門的図書館スタッフと教員の協働”、“学生の情報と学習資源の利用を促進するプログラム”(2002, p. 34)

が記述され、情報リテラシーに対応するための、管理者によるリソース配置、教育を専門とする図書館員の配置と教員との協働、情報リテラシープログラムの実施の3つが記載されている。

『選択的検証とエビデンス』には、“シラバス、または、学生が情報リテラシースキルを示すことへの期待を記述した資料による、情報リテラシーがカリキュラムに組み込まれている証拠”、“学習者の関連能力の評価を含む、情報リテラシーの学習成果の評価”、“学生と教員が情報ツールと情報資源を探し、評価するのを支援するための、訓練された教育とレファレンスのスタッフ、その他の支援サービス、オンサイトとリモートによるアクセスの証拠”(2002, p. 36)が記載され、情報リテラシーのカリキュラムへの統合の度合い、あるいは学習成果としての情報リテラシーの評価など、情報リテラシーに関わる評価活動の実施が推奨されている。これら2002年版での情報リテラシーについての記述は、『教育の提供』の項全体の実に半分近くを占め、中部地区基準協会がいかに情報リテラシーへの対応を重視しているかを表わすものとなっている。

『一般教育』の項では、“一般教育の明確なコアを特定して提供すべきである”(2002, p. 37)として、コンピテンシーベースの教育への移行が明確に求められるようになってきている。その背景として、ネットワークを通じた遠隔教育の広がりにより、学習をどう経験したかだけでなく、何を学んだかの学習成果に焦点を当てることが単位を認定する際の“共通通貨 (common currency)”⁵⁰⁾として重要となったことが解説されている。一般教育で獲得されるべき具体的コンピテンシーとしては、“口頭と筆記によるコミュニケーション、科学的かつ計量的推論、批判的な分析と推論、技術コンピテンシー、情報リテラシー”(2002, p. 37)が挙げられ、情報リテラシーは、一般教育で獲得されるべき必須のコンピテンシーとして記述されている。

そして情報リテラシーについては、これら必須のコンピテンシーの中でも、特に対応が必須であることが強調されている。『一般教育』の項で、情報リテラシーは、“効果的な情報アクセス、評

価、活用を行うために必要な理解とスキルのセット”(2002, p. 38)と定義され、その教育は、“すべての一般教育プログラムに必須であり、専門的図書館スタッフの参加により推進される”(2002, p. 38)とされている。こうした“すべての一般教育プログラムに必須”との加筆と解説は、情報リテラシーに対してのみ行われている。一般教育の必須の評価項目は、“学位の終了にあたって、学生が口頭と筆記でのコミュニケーション、科学的かつ計量的推論、学問分野の技術的能力、批判的分析と推論を含む情報リテラシーに習熟(proficient)していることを保証する”(2002, p. 38)とされ、情報リテラシーは一般教育における学習成果として、卒業時に獲得を保証することが必須とされている。

以上のように、2002年版で情報リテラシーは、『教育の提供』と『一般教育』の項の両方において、すべての学問領域に必須の学習成果として記述されるようになっていく。情報リテラシーは2002年版において、すべての学生に必須の学習成果として、大学教育のカリキュラムに組み込まれるに至ったのである。

C. 情報リテラシーのカリキュラムへの統合のためのガイドライン

2002年版の発行に伴い、中部地区基準協会は、情報リテラシーをカリキュラムに統合するためのガイドラインである『調査研究とコミュニケーションスキルの開発：カリキュラムにおける情報リテラシーのガイドライン (*Developing Research & Communication Skills: Guidelines for Information Literacy in the Curriculum*)』(以下、『情報リテラシーのガイドライン』)を公開している⁵⁰⁾。『情報リテラシーのガイドライン』の作成は、基準の改訂作業と並行して行われ、中部地区基準協会が、2002年版の基準の公開に伴い、情報リテラシーのカリキュラムへの統合を全面的に推進していこうとしていたことを示している。

『情報リテラシーのガイドライン』の全体は、情報リテラシーを全学のカリキュラムに統合する

ための考え方や手順を詳述している。それらは、学習成果としての情報リテラシーの意義から始まり、初年次から専門教育までの段階的な学習目標・カリキュラム・教授戦略のあり方、プログラムを企画・実施するための大学管理者、教員、図書館員それぞれの役割と協働のあり方、カリキュラムマップ、標準テスト、ポートフォリオ等を用いた情報リテラシーの評価のあり方、評価の成果を活用した教授・学習プロセスの改善のあり方にまで至る。さらに、これらに関して、中部地区内での優れた取り組み事例が挙げられており、中部地区における情報リテラシーに対する実践の広がり示すものとなっている。

情報リテラシーに取り組む際の注意点として、情報リテラシーを図書館教育としてではなく、全学の取り組みとして位置付けることが何より強調されている。また、情報リテラシーの教育は、図書館員だけが行うのではなく、教員と図書館員の協働により、それぞれが分担して行うことが求められている。さらに、情報リテラシーとICTリテラシーとは異なることや、従来のビブリオグラフィックインストラクションで見られた、授業の1コマで行われる「ワンショット」の教育では不十分であることも指摘され、明らかに、ビブリオグラフィックインストラクションから情報リテラシーへの脱皮を促すものとなっている。

全学的情報リテラシーのカリキュラムへの統合の実現については、教員が主体となることが必要であるとの重要な指摘がなされている。そのために、各大学に、教員に情報リテラシーへのオーナーシップを持たせるための能力開発の機会や助成などの、インセンティブを提供することを推奨している。

教員に情報リテラシーのオーナーシップを持たせるとの指摘は、授業とカリキュラムを改革する主体は教員であり、図書館員は、教員が情報リテラシーを授業とカリキュラムに組み込むのを支援するべきであるとした『最終報告書』の提言と合致するものである。情報リテラシーを従来のビブリオグラフィックインストラクションのように「図書館に属するもの」とするのではなく、大学全

ち、ビブリオグラフィックインストラクションから情報リテラシーへの転換を促し、全面的情報リテラシーのカリキュラムへの統合を推進する態勢に入ったことを表している。

VI. 終わりに

本稿では、高等教育界における情報リテラシーの推進という観点から、米国のアクレディテーション団体とその基準に着目し、地域アクレディテーション団体の一つである中部地区基準協会が、その基準の中に、情報リテラシーのカリキュラムへの統合をいかに組み込んできたかについて、1989年以降の基準を対象に、情報リテラシーがカリキュラムの一部として正式に組み込まれるまでを検討した。中部地区基準協会における情報リテラシーのアクレディテーション基準への組み込みは、1980年代から1990年代にかけての、米国における教育の質的改善と成果の評価への要請を背景に、アクレディテーション基準自体がアカウントビリティと成果の評価を重視するものへと変化していくプロセスの中で生じている。この中で、中部地区基準協会による情報リテラシーのアクレディテーション基準への組み込みは、『最終報告書』の公開の直後から検討され、基準への記載に先行して、1989年版の『成果評価の枠組み』や『卓越性のデザイン』といったハンドブックにおいて行われている。

このとき中部地区基準協会には、情報リテラシーの位置付けを巡って2つの文脈が存在していた。一つは、教授・学習プロセスを改善するための「図書館と情報源の活用」の文脈であり、その中で情報リテラシーは「図書館員による教育」であるビブリオグラフィックインストラクションと同等に扱われている。もう一つは、『最終報告書』が提唱した、情報リテラシーを通じた教育改善・改革における学習成果としての文脈であり、情報リテラシーは、カリキュラム改革における重要な学習成果として位置付けられている。

その後、情報リテラシーは、1994年版に初めて記載された。1994年版での情報リテラシーの記述は『最終報告書』の定義と提言に依拠し、情

報リテラシーはすべての学生に必須の能力として位置付けられ、大学の責任の下での、大学の管理者、教員、図書館員の協働によるプログラムの開発と提供が必須化されている。これに伴い、1994年版で図書館の役割は、それまでの情報の活用支援から、自立した学習者を育成することへと大きく変更され、その記述は大学の管理者と教員にとってのみならず、図書館にとっても認識の転換を促す画期的なものとなっている。

ただし1994年版で、情報リテラシーは、図書館の項のみに記載され、カリキュラムの項には記載されなかった。このことは、1994年版での情報リテラシーが、『最終報告書』の提言に基づきながらも、従来の「図書館活用」の文脈に位置付けられるという捻れた状態にあったことを意味している。情報リテラシーの図書館の項のみへの記載は、情報リテラシーのカリキュラム上の位置付けを不明確にただけでなく、情報リテラシーが、大学の管理者や教員からだけでなく、図書館員からも、従来のビブリオグラフィックインストラクションの延長線上で「図書館に属するもの」として捉えられる可能性を残した。

中部地区基準協会の基準上での情報リテラシーのカリキュラムへの統合は、次の2002年版で実現した。2002年版において、情報リテラシーは、カリキュラムの項である『教育の提供』と『一般教育』の両方で、すべての学問領域に必須の学習成果として記述された。したがって、中部地区基準協会の基準上では、2002年版をもって、情報リテラシーのカリキュラムへの組み込みが実現したと言える。

このとき、情報リテラシーのカリキュラムへの統合は、中部地区基準協会が、情報リテラシーを学習成果として焦点化したことで実現している。すなわち、中部地区基準協会の基準における情報リテラシーのカリキュラムへの統合は、情報リテラシーが、それまでの図書館と情報源の利用教育としての位置付けから、カリキュラムに必須の学習成果としての位置付けへと転換されたことにより実現したのである。

中部地区基準協会は、2002年版をもって、情

アクセディテーション基準を通じた情報リテラシーのカリキュラムへの統合の推進: 米国中部地区基準協会の基準における記述の変遷に着目して

報リテラシーのカリキュラムへの統合を基準上で完了させ、以降、情報リテラシーのカリキュラムへの統合を通じた教育の改善・改革を全面的に推進する態勢に入った。こうした情報リテラシーのアクセディテーション基準への記載を受けて、米国の大学図書館界が、実際の情報リテラシーのカリキュラムへの統合をどう実現していったのかの検討は、今後の課題としたい。

謝 辞

本稿の執筆にあたりご指導いただきました慶應義塾大学名誉教授の田村俊作先生に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Association of American Colleges and Universities. Essential Learning Outcomes. <https://www.aacu.org/leap/essential-learning-outcomes> (accessed 2018-10-17).
- 2) Lumina Foundation. The Degree Qualifications Profile. 2011. <http://degreeprofile.org/wp-content/uploads/2015/10/DQP-1.0.pdf> (accessed 2018-10-17).
- 3) The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. A SCANS Report for America 2000. U.S. Department of Labor, 1991. http://www.gsn.org/web/_shared/SCANS2000.pdf (accessed 2018-10-17).
- 4) Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. American Library Association, 1989. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (accessed 2018-10-17).
- 5) 上岡真紀子. 米国におけるビブリオグラフィックインストラクションから情報リテラシーへの転換. *Library and Information Science*. 2017, no. 78, p. 27-53.
- 6) 上岡真紀子. 米国におけるビブリオグラフィックインストラクションムーブメントの展開: 情報リテラシームーブメントの前史として. *Library and Information Science*. 2016, no. 76, p. 33-53.
- 7) Eaton, Judith. Accreditation in the United States. *New Directions for Higher Education*. 2009, no. 145, p. 79-86.
- 8) Brittingham, Barbara. Accreditation in the United States: How we get to where we are? *New Direction for Higher Education*. 2009, no. 145, p. 7-14.
- 9) Breivik, Patricia. Information literacy: An agenda for lifelong learning. *AAHE Bulletin*. 1992, March, p. 6-9.
- 10) 大城善盛. 21世紀のアメリカ大学図書館における情報リテラシー教育: 私立大学協会の「図書館変革」と「情報フルエンシー」のワークショップを中心に. *大学図書館研究*, 2011, vol. 91, p. 24-34.
- 11) Bardo, John. The impact of the changing climate for accreditation on the individual college or university: Five trends and their implications. *New Direction for Higher Education*. 2009, no. 145, p. 47-58.
- 12) Jacobson, Trudi E.; Germain, Carol Anne. A campus-wide role for an information literacy committee. *Resource Sharing & Information Networks*. 2004, vol. 17, no. 1/2, p. 111-121.
- 13) Beile, Penny M. Assessing an institution-wide information fluency program: Commitment, plan, and purposes. *Public Service Quarterly*. 2007, vol. 3, no. 1-2, p. 127-146.
- 14) Travis, Tiffini. Librarians as agents of change: Working with curriculum committees using change agency theory. *New Directions for Teaching and Learning*. 2008, no. 114, p. 17-33.
- 15) Herson, Peter.; Dugan, Robert E. An Action Plan for Outcome Assessment in Your Library. *American Library Association*, 2002, 191 p.
- 16) Saunders, Laura. Information Literacy As a Student Learning Outcome: The Perspective of Institutional Accreditation. *Libraries Unlimited*, 2011, 294 p.
- 17) Lindauer, Bonnie Gratch. Comparing the regional accreditation standards: Outcomes assessment and other trends. *The Journal of Academic Librarianship*. 2002, vol. 28, no. 1, p. 14-25.
- 18) Lutzker, Marilyn. Bibliographic instruction and accreditation in higher education. *College and Research Libraries News*. 1990, January, p. 14-17.
- 19) Blandy, Susan Griswold. The librarian's role in academic assessment and accreditation: A case study. *Reference Librarian*. 1992, no. 38, p. 69-87.
- 20) Thompson, Gary. Information literacy accreditation mandates: What they mean for faculty and librarians. *Library Trends*. 2002, Fall, p. 218-241.
- 21) Pausch, Lois M.; Popp, Mary Pagliero. Assessment of information literacy: Lessons from the higher education assessment movement. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/nashville/pauschpopp> (accessed 2018-10-17).
- 22) Harris, Benjamin R. Subversive infusions: Strategies for the integration of information literacy

- across the curriculum. *The Journal of Academic Librarianship*, 2012, vol. 39, no. 2, p. 175-180.
- 23) Ewell, Peter T. U. S. Accreditation and the Future of Quality Assurance: A Tenth Anniversary Report From The Council for Higher Education Accreditation. Council for Higher Education Accreditation, 2008, 201 p.
 - 24) 前田早苗. アメリカにおける基準認定をめぐる最近の動向. 季刊教育法, 1993, no. 95, p. 46-51.
 - 25) 森利枝. 米国における高等教育機関・アクリディテーション団体・連邦政府の関係について. 大学評価研究, 2010, no. 9, p. 41-49.
 - 26) National Institute of Education. Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education. Final Report of the Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. 1984, 127 p.
 - 27) Association of American Colleges. Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community. The Findings and Recommendations of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees. 1985, 62 p.
 - 28) Bennett, William J. To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education. National Endowment for the Humanities, 1984, 63 p.
 - 29) 福留東土. 1980年代以降の米国における学士課程カリキュラムを巡る議論. 大学論集, 2010, no. 42, p. 37-53.
 - 30) 喜多村和之. 現代アメリカ高等教育論. 東信堂, 1994, 299 p.
 - 31) 日永龍彦. アメリカ合衆国連邦政府とアクリディテーション団体との関係に関する考察: 1992年高等教育修正法の影響を中心に. 大学評価研究, 2001, no. 1, p. 43-51.
 - 32) Special alert from executive director. *CHE Letter*, 1993, Spring, p. 1-3.
 - 33) 前田早苗. いまアクリディテーションになにが求められているのか. 季刊教育法, 2001, no. 129, p. 92-97.
 - 34) Convocation honors new executive director. *CHE Letter*, 1989, winter, p. 1.
 - 35) Commission on Higher Education of the Middle States Association for Colleges and Schools. Characteristics of Excellence in Higher Education: Standards for Accreditation. 1989, 43 p.
 - 36) Transition: Renewed emphasis on Characteristics of Excellence in Higher Education. *CHE letter*, 1989, summer, p. 4.
 - 37) Breivik, Patricia; Wedgeworth, Robert. Libraries and the Search for Academic Excellence. Scarecrow Press, 1988, 213 p.
 - 38) Middle States Commission on Higher Education. Framework for Outcomes Assessment. 1990, 41 p.
 - 39) Middle States Commission on Higher Education. Design for Excellence: Handbook for Self-Study. 1991, 61 p.
 - 40) Commission on Higher Education of the Middle States Association of Colleges and Schools. Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation. 1994, 28 p.
 - 41) Characteristics of excellence review off to energetic start. *CHE letter*, 1992, spring, p. 4.
 - 42) Middle States Association of College and Schools. Information Literacy: Lifelong Learning in the Middle States Region. A Summary of Two Symposia. 1995, 28 p.
 - 43) Middle States Commission on Higher Education. Outcomes Assessment Plans: Guidelines for Developing Outcomes Assessment Plans at College and Universities. 1998, p. 16.
 - 44) Middle States Commission on Higher Education. Guidelines for Librarian Evaluators. 1997, 15 p.
 - 45) Simmons Howard. Information literacy and accreditation: A Middle States Association perspective. *New Directions for Higher Education*, 1992, no.78, summer, p. 15-25.
 - 46) Association of College and research Libraries. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. 2000. <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553> (accessed 2018-10-17).
 - 47) Task Force on Information Literacy. Memorandum. 1999, March 10th.
 - 48) Ratteray, Oswald. Information literacy in self-study and accreditation. *The Journal of Academic Librarianship*, 2002, vol. 28, no. 6, p. 368-375.
 - 49) Commission on Higher Education of the Middle States Association of Colleges and Schools. Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation. 2002, 57 p.
 - 50) Middle States Commission on Higher Education. Student Learning Assessment: Option and Resources. 2003, 102 p.
 - 51) Middle States Commission on Higher Education. Developing Research and Communication Skills: Guideline for Information Literacy in the Curriculum. 2003, 112 p.

要 旨

【目的】 本稿は、高等教育界における情報リテラシーの推進という観点から、米国のアクレディテーション基準に着目し、アクレディテーション団体が情報リテラシーをどう捉え、高等教育の中にいかに組み込もうとしてきたかを明らかにすることを目的とする。

【方法】 情報リテラシーがカリキュラムの一部として公式に組み込まれるまでの記述の変遷を検討した。

【結果】 中部地区基準協会は、1994年に初めて、その基準にすべての学生に必須の能力として情報リテラシーを記載した。しかし1994年版では、情報リテラシーは図書館の項にのみ記載されたことで、大学の管理者や教員だけでなく図書館員からも、情報リテラシーが「図書館に属するもの」として捉えられる可能性を残した。2002年版で情報リテラシーは、学習成果の評価を重視した改訂に伴い、カリキュラムの項ですべての学問領域に必須の学習成果として記述されるようになった。中部地区基準協会の基準における情報リテラシーのカリキュラムへの統合は、図書館と情報源の活用の文脈でなく、成果の評価を通じた教授・学習の改善の文脈において、学習成果としての情報リテラシーが焦点化されることにより実現した。