

آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران «گفت‌و‌گو با دکتر عباس حرّی»

• سیدابراهیم عمرانی^۱

رئیس کتابخانه دانشکده علوم دانشگاه تهران



تعیین نقطه آغاز برای آموزش کتابداری در ایران امر دشواری است، اما آموزش کتابداری نوین در ایران با تشکیل دوره‌های کوتاه‌مدت آغاز شد. نخستین دوره کوتاه‌مدت آموزش کتابداری در ایران به‌همت مهدی بیانی و محسن صبا در دانشسرای عالی تهران برگزار گردید و برحسب ضرورت و نیازهای خاص آن زمان در سایر مراکز آموزش عالی ادامه یافت. در ۳۱ خرداد ۱۳۱۷ ش. شورای عالی فرهنگ، آیین‌نامه دوره موقت کتابداری را تصویب کرد. دوره‌های کوتاه مدت آموزش کتابداری مدت‌ها ادامه داشت، این دوره‌ها با اینکه برای جامعه کتابداری بسیار ضروری می‌نمود، به‌سبب کوتاه بودنشان کافی به‌نظر نمی‌رسید. تا اینکه در سال ۱۳۴۵ رشته کتابداری در مقطع کارشناسی ارشد، رسماً تأسیس گردید.^۱

آموزش رسمی کتابداری و اطلاع‌رسانی فراز و نشیب‌های زیادی را پشت سر گذاشته است و اکنون به هفتادسالگی خود رسیده است. با توجه به رشد کتابخانه‌های دانشگاهی، تخصصی، عمومی و آموزشگاهی و تحولات و پیشرفت‌های سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی، نیاز به آموزش مناسب و همگام با رشد فناوری بیش از پیش احساس می‌شود. با توجه به اهمیت موضوع گفت‌و‌گویی با آقای دکتر عباس حرّی، استاد بازنشسته گروه علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه تهران، در خصوص تحولات آموزش کتابداری در سه دهه اخیر انجام داده‌ایم که در ادامه می‌خوانید.

کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی که جلوه‌گاه عملکرد نیروی انسانی این رشته است با نیروی انسانی شایسته قوام می‌یابد و فقدان چنین نیرویی به فروگاهی چنین جلوه‌گاهی می‌انجامد

کتابداری در نفس خود بسیار خوب بود، اما دو نکته پیش‌بینانه در آن لحاظ نشده بود؛ یکی اینکه خلأ میان مقطع کاردانی و کارشناسی ارشد، ادامه تحصیل را برای کاردانان مشکل می‌کرد و برنامه به‌گونه‌ای تدوین شده بود که برای ورود به مقطع کارشناسی ارشد، راهی جز گذراندن مقطع کارشناسی در رشته‌های دیگر گشوده نبود. نکته دیگر، غفلت از فرهنگ اشتغال است که «راه اشتغال از دانشگاه می‌گذرد». بنابراین، این مسیر هرچه بیشتر طی شود تضمین شغل بیشتر است. پس باید پیوسته مراتب دانشگاهی را پیمود تا مدارک بالاتری اخذ کرد و به مشاغل معتبرتر دست یافت. سرانجام هم این نگرش غلبه یافت و پس از مدت کوتاهی نوزاد عجیب‌الخلقه‌ای متولد شد تا خلأ میان کاردانی و کارشناسی ارشد را پر کند، و آن کارشناسی ناپیوسته بود. کارشناسی پیوسته نیز دوباره احیا شد که تکلیفش روشن‌تر بود. کارشناسی ناپیوسته و کساکش درسی آن با کاردانی چنان ملال‌آور و آزاردهنده شد که گروه‌های کتابداری یکی پس از دیگری از پذیرفتن کاردانی و سپس کارشناسی ناپیوسته انصراف دادند. نتیجه کار آن شد که کاردانی به تعداد اندکی دانشگاه محدود شد و به دلیل نادر یا نایاب بودن کارشناسی ناپیوسته، تعدادی کاردان سرگردان باقی ماندند که برخی به همان مدرک قانع شدند و گروهی نیز دوباره در آزمون سراسری شرکت کردند تا به مقطع کارشناسی (البته پیوسته) راه یابند. این نکته را هم اضافه کنم که پیش‌بینی تربیت نیروی کاردان برای کتابخانه‌های عمومی و مدارس نیز تحقق نیافت، چون آموزش مدرسه‌ای و نگرش کتابخانه‌های عمومی هنوز برای جذب این نیروهای

قبل از انقلاب اسلامی در ایران فقط مقطع کارشناسی کتابداری وجود داشت. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی این مسئله اصلاح شد و در مقاطع کاردانی به‌عنوان تکنیسین و کارشناسی ارشد به‌عنوان مدیر، کار ادامه یافت. آیا سیستم کاردانی و کارشناسی ارشد صحیح‌تر نبود و اگر جواب مثبت است به نظر شما چرا دوره‌های کارشناسی ادامه یافت؟

□ ابتدا عرض کنم که نمی‌توان درباره گذشته و حال و آینده رشته‌ای تأمل کرد و نسبت به تربیت نیروی انسانی آن رشته بی‌اعتنا بود. کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی که جلوه‌گاه عملکرد نیروی انسانی این رشته است با نیروی انسانی شایسته قوام می‌یابد و فقدان چنین نیرویی به فروگاهی چنین جلوه‌گاهی می‌انجامد. منابع و متون خفته را نیروی انسانی، پویایی و حیات می‌بخشد و کتابخانه را به کانون برخورد یا تعامل اندیشه‌های خاموش و به‌ظاهر منفعل تبدیل می‌کند. محل تربیت و پرورش چنین نیروهایی مراکز آموزشی ذی‌ربط است. بنابراین، پاسخ‌های من به مسائل آموزشی با عنایت به چنین نگرشی است. یعنی آموزش به یک مؤلفه در کنار مؤلفه‌های دیگر، بلکه عنصری تعیین‌کننده و سایه‌افکن بر تمام فعالیت‌های حرفه‌ای رشته است.

اما بحث درباره دوره کاردانی این رشته و رابطه‌اش با مقاطع دیگر و چند و چون آن. این البته اشاره درستی است که پیش از انقلاب اسلامی، ایجاد دوره کارشناسی کتابداری نوعی دگرگونی و نوآوری بود. توجه آن هم بیشتر با نگاهی به کتابخانه‌های دانشگاهی و تخصصی بود تا کارکنان آنها در هیئت لیسانس و مدیر یا مدیران آنها در هیئت فوق‌لیسانی به همکاری و فعالیت بپردازند. البته در ایجاد آن دوره، حوزه‌های ستادی کتابخانه‌های عمومی و کتابخانه‌های دبیرستانی نیز مدنظر قرارداشت. بعد از انقلاب، نگاه مردم‌سالارانه‌ای حاکم شد تا نهادهای مراتب پایین‌تر از قبیل کتابخانه‌های عمومی شهرهای کوچک و کتابخانه‌های مدرسه‌ای نیز از نیروی انسانی حرفه‌ای بهره‌مند شوند. راه‌اندازی دوره کاردانی

عدم تمرکز برنامه‌ریزی درسی با تمرکز در گزینش دانشجو تعارض آشکار دارد. زیرا عدم تمرکز برنامه‌ها فقط در بستر عدم تمرکز گزینش دانشجو دارای معناست، تا دانشجو بتواند بسته به علائق خود به سوی دانشگاهی روی آورد که در آن دروس و مباحث موردعلاقه او تدریس و بحث می‌شود

تربیت‌یافته آماده نشده و شاید موضوع مورد مطالعه نهادهای ذی‌ربط هم نبود.

اشاره کنم که در همان اوایل ابلاغ برنامه‌ها به گروه‌های بازگشایی شده پس از انقلاب فرهنگی، زمزمه اعتراض گروه‌ها از وجود خلأ میان کاردانی و کارشناسی ارشد برخاست، اما ظاهراً قدرت دانشجویان بیشتر بود و توانستند به اهداف خود دست یابند.

همان‌طور که اشاره کردم من با نفس دوره کاردانی مخالف نیستم و اگر محل جذب آنها تعریف شود، هنوز هم می‌توان به آن اندیشید، اما باید توجه داشت که سطوح آموزشی نهادها و سازمان‌ها امروز تغییر کرده و سیل کارشناس‌ها - برای مثال - که متقاضی تدریس در دوره ابتدایی هستند، اساساً سطح تحصیلات معلمان را دگرگون کرده و برای کار در کتابخانه‌های مدارس نیز هم‌ترازی حکم می‌کند که به فارغ‌التحصیلان کارشناسی برای کار در کتابخانه‌های آموزشی بپردازیم.

ضمناً در حاشیه اشاره کنم که بسیاری از عزیزانی که امروزه در رشته ما درخشانند، تحصیلات کتابداری خود را از دوره کاردانی آغاز کرده‌اند و سپس به مقاطع بعدی راه یافته‌اند.

■ گزینش دانشجو را که در این سی سال دستخوش تغییراتی شده، و فراز و نشیب‌هایش را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

□ به‌نظر من یکی از مهم‌ترین عرصه‌ها در آموزش عالی کشورمان عرصه سیاستگذاری است و ربطی به این دولت یا آن دولت هم ندارد. گزینش دانشجو نیز یکی از جلوه‌های این نوع سیاستگذاری است، و تجلی عینی آن را در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی مشاهده می‌کنیم. مصادیقی از ابهام مورد اشاره را می‌توان به اجمال چنین گفت:

۱. مطالعه دقیق و تفصیلی از بازار کار و مراتب تحصیلی متناسب با آن صورت نگرفته و معلوم نیست فارغ‌التحصیلان مقاطع مختلف به چه مکان‌ها و برای چه وظایفی جذب می‌شوند. دستگاه‌های استخدام‌کننده نیز چندان از عملکردها و تفاوت‌های مقاطع اطلاع ندارند. زمانی بود که کتابخانه‌های مختلف به گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه تهران نامه می‌نوشتند و خواستار معرفی فارغ‌التحصیلان خوب به مؤسسه خود بودند. من تا مدت‌ها نسخه‌ای از این درخواست‌ها را نگاه‌داشته بودم، چون جالب‌توجه بود. تقریباً اکثر آنها با

بیان‌های مختلف می‌نوشتند: ما به فارغ‌التحصیل کاردانی، یا کارشناسی، یا کارشناسی ارشد برای اداره کتابخانه خود نیاز داریم. ارزش این نوع نامه‌ها برای نگهداری از آن جهت بود که برایشان فرقی نمی‌کرد که چه مقطعی برای اداره کتابخانه تربیت شده است، چون نه از معنای مقاطع اطلاع داشتند، نه از اهداف آموزشی، و نه از برنامه‌های درسی.

۲. برنامه‌های درسی توجیه شغلی ندارد، حداقل پنج تحقیق را می‌شناسم که درباره رابطه برنامه‌های درسی مراکز آموزش کتابداری و نیازهای شغلی کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی ایران مطالعه کرده‌اند و اخیراً نیز فراتحلیلی از این پژوهش‌ها صورت گرفته که نشان می‌دهد در مجموع حدود پنج درس یا مبحث است که با اولویت‌های بازار کار همخوانی دارد، این یعنی دوربودن مراکز آموزشی از واقعیت‌های شغلی.

۳. در آغاز همین دهه حاضر، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تصمیم گرفت که برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها را که تا آن زمان به‌صورت متمرکز در وزارتخانه صورت می‌گرفت، به غیرمتمرکز تبدیل کند و به دانشگاه‌ها واگذارد که به‌نظر می‌رسد این روی‌آوری به عدم تمرکز نیز به سه دلیل متکی بر مطالعه‌ای عمیق بوده است:

الف) عدم تمرکز برنامه‌ریزی درسی با تمرکز در گزینش دانشجو تعارض آشکار دارد. زیرا عدم تمرکز برنامه‌ها فقط در بستر عدم تمرکز گزینش دانشجو دارای معناست، تا دانشجو بتواند بسته به علائق خود به سوی دانشگاهی روی آورد که در آن دروس و مباحث موردعلاقه او تدریس و بحث می‌شود. اشکال دیگر آن است که حوزه ستادی طرح سؤال آزمون طبعاً وابسته به دانشگاه‌هایی هستند و از دروس خود تأثیر می‌پذیرند (اگر علقه‌های آکادمیک سبب میل به قبول دانشجویان خاصه نشود!) و این طبعاً سبب بی‌انصافی و ظلم به دیگر دانشجویان خواهد شد.

ب) چند سالی از سیاست عدم تمرکز نگذشته بود که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری چند دانشگاه را برگزید و هریک را مأمور تدوین برنامه درسی مقطعی کرد تا نتایج آنها به‌عنوان برنامه‌های درسی این رشته به دانشگاه‌های کشور ابلاغ شود که این امر به معنای نوعی بازگشت به تمرکز است.

ج) هنوز چندی از سیاست تمرکز نوع جدید نگذشته بود که نوع جدیدتری پدید آمد. یعنی دفتر گسترش آموزش عالی در وزارتخانه دوباره برای برنامه‌ریزی احیا شد و قرار است برنامه‌های درسی همه مقاطع در این دفتر تدوین و تصویب و

آزمون ورودی این رشته
با وجود نواسان‌های
فراوانی که در سه دهه
اخیر داشته، هنوز هم،
چه در مقطع کارشناسی
چه کارشناسی ارشد،
گرفتار سرگشتگی است



طبعاً به دانشگاه‌ها ابلاغ شود. د. آزمون ورودی همه ساله - و هر سال به‌دلیلی - مورد اعتراض داوطلبان است، اما کماکان ادامه می‌یابد. می‌توان یک بار عده‌ای از صاحب‌نظران را دعوت کرد تا درباره‌ی نوع

سؤالات، محتوای دروس، و چگونگی توزیع آنها در میان دروس (و قطعاً دروس اجباری، نه پایه و نه انتخابی و نه گرایش) تصمیم گرفت و به‌هنگار واحدی رسید و گروه معدودی نیز سؤالات رسیده از دانشگاه‌ها را تعدیل، اصلاح، یا جایگزین کنند. گرایش سؤالات آزمون به سمت دانشگاه خاص یا تمایلات شخص خاص، یا متون و منابع خاص بسیار خطرناک است و چنین سؤالاتی قادر نیست دانش تخصصی و حرفه‌ای داوطلبان را به‌درستی بیازماید. ضمناً من ورود فارغ‌التحصیلان ریاضی و تجربی به رشته کتابداری (در مقطع کارشناسی) را به فال نیک می‌گیرم و معتقدم این جوانان

علاقه‌مند می‌توانند در نگرش رشته به جامعه پیرامونی و نیز نگرش جامعه نسبت به رشته تأثیری بلندمدت داشته باشند. درس معارف قبلاً از آزمون رشته‌های دیگر حذف شده بود، ولی در آزمون این رشته تازه از سال جاری حذف شده و قرار هم نیست در هیئت دیگری ظاهر شود، مگر پرسش‌هایی که در چارچوب دروس دیگر معنا دار باشد.

در مجموع باید اشاره کنم که آزمون ورودی این رشته با وجود نواسان‌های فراوانی که در سه دهه اخیر داشته، هنوز هم، چه در مقطع کارشناسی چه کارشناسی ارشد، گرفتار

سرگشتگی است. تنها راه نجات و فلاح، برنامه‌ریزی جدی با استفاده از متخصصان صاحب فکر و علاقه‌مند به رشته نه علاقه‌مند به دانشگاهی خاص است.

تغییرات در همه‌ی امور تحت تأثیر فناوری، کاملاً قابل‌ملاحظه بوده است. این تغییرات چگونه به آموزش کتابداری ما راه پیدا کرده است؟ فشارها بیشتر کدام سویه و مقاومت‌ها چگونه بوده است؟ آیا فکر می‌کنید این تغییرات سرانجام توانسته در آموزش کتابداری ایران نفوذ کند یا مقاومت ادامه دارد؟

□ در تحقیقاتی که اشاره کردم و فراتحلیلی که صورت گرفته، بحث فناوری - با نام‌ها و اطلاق‌های مختلف - از لحاظ نیازهای بازار کار در اولویت‌های بالا قرار دارد، جالب است توجه شود که این تحقیقات دوره‌ای ده‌ساله از ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۵ را دربرمی‌گیرد. این نشان می‌دهد که درباره‌ی ورود فناوری به این رشته هنوز هم باید توجه و فعالیت بیشتر شود. اما نکته‌ی ظریفی که باید به آن اشاره کرد، این است که ما در توصیف یا تصویرسازی از فناوری به‌درستی عمل نکرده‌ایم. فکر فناوری هنوز با فکر مبانی رشته درنیاخته است. ورود فناوری به این رشته را نمی‌توان با افزودن چند درس فناورانه به مجموعه‌ی دروس یا استفاده از پاورپوینت در تدریس، یا جست‌وجو در اینترنت برای یافتن منابع و متون جدید تبیین کرد. بلکه سازماندهی را باید در چارچوب نوین تدریس کرد

و فهماند، اشاعه و خدمات و سایر فعالیت‌های رشته باید در محیط نوین تعریف و توجیه شود. متأسفانه برای دست‌یافتن به چنین مهمی هنوز باید تلاش کرد. به نظر می‌رسد برنامه‌های درسی که از این پس تدوین می‌شود، باید کار خود را در بستر نوین فناوریانه بفهمد و بفهماند. اگر جز این باشد، دروس مجزای فناوریانه کماکان مجزا خواهند ماند و تعاملی با دروس مبنایی رشته برقرار نخواهند کرد. البته نگرش تعاملی باید در معلمان رشته نیز وجود داشته باشد.

البته همان‌طور که اشاره کردید، مقاومت‌هایی در این زمینه و طی ساله‌های متمادی بوده است و بخش عمده این مقاومت‌ها هم از سوی کسانی بوده که در رشته صاحب نفوذ بوده‌اند. شاید یکی از دلایل کندی جمع‌آوردن فناوری با مباحث این رشته نیز همین مقاومت‌ها بوده باشد، ولی امروزه نمی‌توان واقعیت‌ها را ندیده گرفت. این جبر عصر و زمان است. رشته ما خوشبختانه از نظر ماهوی تعصبی نسبت به ابزار یا ابزارهای خاصی ندارد. هر آنچه بتواند شرایط اجرای درست و وظایف حرفه‌ای را فراهم سازد از نظر این رشته مورد استقبال قرار می‌گیرد.

آنچه امیدوارکننده می‌باشد این است که طی سی سال، بسیاری از مقاومت‌کنندگان یا تسلیم شده‌اند یا خود به جرگه هواداران ورود فناوری نوین پیوسته‌اند. آنچه امروز شاهد آن هستیم تفاوت فاحشی با سی سال گذشته دارد و این جریان بیشتر مرسوم تلاش‌ها، پی‌گیری‌ها و استقامت‌های نسل جوان‌تر است. اما تا رسیدن به نگرش منطقی و ایجاد پیوستاری میان تمام مؤلفه‌های آموزشی و الزامات حرفه‌ای از سویی و ورود واقع‌گرایانه - نه تصنعی - فناوری به مبادی رشته فاصله چشمگیر است. پس نباید از تلاش در این مسیر بازایستاد.

■ گسترش کمی اتفاق افتاده که ظاهراً اجتناب‌ناپذیر بوده و در حال حاضر نیز ادامه دارد. در سال‌های اخیر دانشگاه آزاد راه افتاد و در همه رشته‌ها حرکتی در سطح و کمی، ولی بسیار وسیع انجام داد و با روی کار آمدن دولت نهم عین همان حرکت در دانشگاه‌های پیام نور و سایر دانشگاه‌ها دارد پیش می‌رود. مزایا و/یا معایب این گسترش را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

□ وقتی گزارش‌های مسئولان عرصه‌های مختلف متکی بر آمار و ارقام باشد، به نظر طبیعی می‌رسد که حرکت سازمان‌ها و نهادها به سمت کمیت میل کند. ممکن است بتوان به افزایش

کمی جذب دانشجو در نظام آموزش عالی بالید و آن را نوعی توسعه تلقی کرد، ولی اگر کیفیت را در ملاحظات خود دخیل نکنیم، بر آموزش عالی همان خواهد رفت که از آن گریز داریم. همپای رشد کمی ناگزیریم شرایط ارتقای کیفی را نیز فراهم کنیم. چون بحث ما تنها متوجه رشته مشخصی است، طبعاً کلی است. این سیاست باید با تأمل بیشتری بازنگری شود. در گذشته تعریفی از رابطه تعداد اعضای هیئت علمی در هر رشته با پذیرش تعداد دانشجو وجود داشت و این منطقی به نظر می‌رسید. اما ظاهراً این رابطه ندیده گرفته شده است. بیایم به مقاطع تحصیلی به‌طور مجزا توجه کنیم.

هرگاه رشته‌ای در دانشگاهی برای مقطع کارشناسی سالانه دویست دانشجو می‌پذیرد، در یک دوره معقول چهارساله هم‌زمان هشتصد دانشجو مشغول به تحصیل هستند. رسیدگی آموزشی، عاطفی، و راهنمایی تحصیلی این تعداد با ده، پانزده عضو هیئت علمی که بخشی از آنها دروسی را در مراکز دیگری نیز بر عهده دارند، عملاً ناممکن است، خصوصاً اینکه آزمایشگاه و کتابخانه و کلاس و سایر امکانات و شرایط نیز با این تعداد ناسازگار باشد. کیفیت تدریس در چنین فضایی پیشاپیش قابل حدس است. حال به این تعداد، سالانه ۲۵ دانشجوی ارشد نیز بیفزاییم که در چهار سال بالغ بر یکصد دانشجوی ارشد خواهد بود. همان اعضای هیئت علمی باید به این تعداد نیز رسیدگی کنند و در نهایت پایان‌نامه‌های تحصیلی را هم هدایت کنند.

حال چنین وصفی را با اندکی اختلاف به سایر مراکز آموزشی این رشته تعمیم دهید و در برخی از موارد دوره دکتری را نیز به آن بیفزایید. در چنین اوضاعی است که می‌توان عمق فاجعه را شناخت. چون پایه‌ی افزایش دانشجو، نه تنها شرایط آموزشی فراهم نمی‌شود، بلکه کاهش می‌یابد. اعضای هیئت علمی بازنشسته می‌شوند و به همان تعداد جایگزین نمی‌شوند یا جایگزینی مناسب صورت نمی‌گیرد. تجهیزات افزوده نمی‌شود و تجهیزات پیشین نیز به سرعت غیرقابل استفاده شده و از رده خارج می‌گردند. فضای آموزشی نیز طبعاً نمی‌تواند به همان نسبت و به سرعت گسترش پیدا کند و کلاس‌های درس به فضای کوچک اتاق استاد می‌کشد که طبعاً شرایط یک کلاس درس در آن مهیا نیست. اما پیوسته این روند جذب دانشجو ادامه می‌یابد، و محیط آموزشی به محیطی تبدیل می‌شود؛ با انسان‌هایی سرگشته و بی‌هدف که نمی‌دانند چرا به دانشگاه آمده‌اند، قرار است به چه نوبافتهایی دست بیابند، و چشم‌انداز آتی آنها چیست.

ممکن است بتوان به افزایش کمی جذب دانشجو در نظام آموزش عالی بالید و آن را نوعی توسعه تلقی کرد، ولی اگر کیفیت را در ملاحظات خود دخیل نکنیم، بر آموزش عالی همان خواهد رفت که از آن گریز داریم



سال‌هاست که رابطه
نظر گروه‌های آموزشی
در باره ظرفیت دانشجو
با تعداد دانشجوی
معرفی شده به گروه‌ها
از سوی سازمان سنجش
رابطه‌ای متوازی است،
یعنی گروه‌ها نظر خود
را منعکس می‌کنند و
سازمان سنجش نیز کار
خود را می‌کند

هم به‌عنوان یک استاد قدیمی درگیر این کمی‌گرایی می‌شوید و از کیفیت به‌شدت کاسته می‌شود؟ وی در پاسخ گفت که وقتی ما نامه، پشت نامه به سازمان سنجش می‌دهیم که در نیم‌سال گذشته، ۱۵ دانشجوی ارشد به ما داده‌اید و این ترم نمی‌توانیم حتی یک دانشجوی ارشد بگیریم و با کمال تعجب می‌بینیم که سی دانشجوی به نام ما از کنکور گرفته و به دانشگاه معرفی کرده‌اند، چه باید کرد؟ اینها نباید فارغ‌التحصیل شوند؟

ما هنوز فارغ‌التحصیل نشده بودیم، برایشان فرصت شغلی فراهم می‌شد، و همین امر سبب شده بود که سایر رشته‌ها به دانشجویان این رشته غبطه بخورند. در نهایت عرض کنم که کمی‌گرایی (در هر عرصه‌ای) هرگاه بی‌اعتنا به شرایط کیفی اتفاق بیفتد، بسیار آسیب‌رسان و آفت‌زاست.

■ از یکی از استادان قدیمی و پرکار رشته، درباره تعداد پایان‌نامه‌هایی که یک استاد در یک نیم‌سال راهنمایی یا مشاوره می‌کند، سؤال کردم و اینکه واقعاً در کنار این همه درس، شورای گروه و دانشکده و گاهی مسئولیت اجرایی و سردبیری مجله علمی - پژوهشی و داوری مقالات و نظایر آن، آیا شما وقت دارید که هم‌زمان پایان‌نامه دکتری و دو پایان‌نامه ارشد در دانشگاه خودتان و دو پایان‌نامه هم در دانشگاه‌های آزاد را راهنمایی یا مشاوره کنید؟ فکر نمی‌کنید شما

این پرسش به ذهن می‌رسد که اگر چنین است دلیل این نظرخواهی سالانه از گروه‌ها چیست. متأسفانه این ندیده‌گرفتن نظر گروه‌ها آفت‌های فراوانی به دنبال داشته است که اشاره به برخی از آنها خالی از فایده نیست:

الف) کثرت دانشجو سبب شده است که اعضای هیئت علمی نتوانند در حوزه تخصصی خود محدود بمانند و ناگزیرند دروس مختلفی را تدریس کنند که ممکن است باب میلشان نباشد یا نسبت به آنها اشراف لازم را نداشته باشند. طبعاً به کیفیت اینگونه دروس آسیب می‌رسد. در این میان، حداقل



کثرت دانشجو سبب شده است که اعضای هیئت علمی نتوانند در حوزه تخصصی خود محدود بمانند و ناگزیرند دروس مختلفی را تدریس کنند

دروس موظف اعضای هیئت علمی - در مراتب مختلف - نیز که آیین نامه تعیین می کند، مزید بر علت است. این بدان معناست که اگر عضو هیئت علمی بخواهد از مزایای حق التدریس دروسی بهره مند شود ناگزیر باید از مرز دروس موظف تعیین شده بگذرد. حال به این امر، تعداد اندک اعضای هیئات علمی گروه را نیز بیفزایید، خواهید دید که چه آشوبی در تدریس دروس رخ می دهد.

کاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی (چ) آفت دیگر متوجه کیان رشته است. رشته ای که در آن تخصص اعضای بی معنا باشد، رشته علمی و دانشگاهی نیست. این نگاه مصادیقی نیز دارد. چند سال پیش یکی از اعضای هیئت علمی دانشکده ما که رشته تحصیلی اش چیز دیگری بود، در گروه مربوط به خودشان دچار کمبود درس شده بود و یک روز مراجعه کرد و خواست که درسی در گروه برایش در نظر گرفته شود. پاسخ داده شد که دروسی که متعلق به خارج از رشته است، قبلاً توزیع شده و هر چه هست دروس تخصصی است. وی بسیار جدی خواست که از دروس تخصصی برایش در نظر گرفته شود. وقتی از کارنامه وی سؤال شد، گفت من در دوره تحصیلی درس «شیوه بهره گیری از کتابخانه» را گذرانده ام! با ملامت به وی تفهیم شد که آن درس ربطی به دروس تخصصی رشته ندارد و دروس تخصصی را باید اهل تخصص تدریس کنند. با تعجب پرسید مگر کتابداری تخصص هم دارد؟! ما در واقع با ندیده گرفتن تخصص در تدریس دروس و

دروس موظف اعضای هیئت علمی - در مراتب مختلف - نیز که آیین نامه تعیین می کند، مزید بر علت است. این بدان معناست که اگر عضو هیئت علمی بخواهد از مزایای حق التدریس دروسی بهره مند شود ناگزیر باید از مرز دروس موظف تعیین شده بگذرد. حال به این امر، تعداد اندک اعضای هیئات علمی گروه را نیز بیفزایید، خواهید دید که چه آشوبی در تدریس دروس رخ می دهد.

ب) کثرت تدریس اعضای هیئت علمی مجال تعاملی آرام و بی دغدغه آنان با دانشجویان و کشف استعدادها و برجستگی های نسل جوان را می گیرد و تدریس از یک سو و تحصیل از سوی دیگر به حرکتهای تکراری، مکانیکی، بی روح، و بیمارگونه تبدیل می شود که به حرکتهای بی مطالعه و عادت محور چابک در «عصر جدید» می ماند.

ج) در گروه هایی که دارای مقاطع تحصیلات تکمیلی (ارشد یا دکتری) هستند، وضع اسفبارتر است. تخصص عضو هیئت علمی بیش از همه در زمان راهنمایی یا مشاوره پایان نامه های دانشجویی معنا می یابد. مروری بر پایان نامه های هدایت شده نشان می دهد که تخصص استاد راهنما نقش چندانی در راهنمایی ندارد. در اینجا نیز فقط وجه کمی آیین نامه تحصیلات تکمیلی ملاک است، یعنی اینکه تعداد پایان نامه های تحت راهنمایی، هم زمان نباید از تعداد معینی تجاوز کند. اینکه چه کسی به این کار مبادرت می کند،

ارزشیابی علمی براساس فاکتورهای علم‌سنجی رواج یافت. موج ارزشیابی با استفاده از روش‌های علم‌سنجی در رشته ما و به‌طور کلی رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی نفوذ چندانی نداشته است، ولی به هر حال مدافعی دارد. آیا می‌توان امیدوار بود که این شیوه ارزشیابی، به بالابردن کیفیت در برابر کمیت کمک کند؟

□ به‌نظر من علم‌سنجی به‌شیوه‌ای که ما با آن برخورد می‌کنیم، از مسیر خود منحرف شده است. علم‌سنجی را براساس کثرت تولید، که بسیار هم به آن دامن زده می‌شود، یا درج مقاله در دسترها و نشریات خاص نباید فهمید، بلکه در نوآوری علمی است. به‌نظر می‌رسد که در تعریف برخی از اصطلاحات باید تأمل بیشتری روا بداریم. یکی از آنها کلمه «علم» است. علم با شاخص نوبدگی سنجیده می‌شود. تدوین ده‌ها مقاله حتی به زبان‌های بین‌المللی و حتی درج در مجلات معتبر به‌معنای علمی بودن نیست. علم هر حرکتی است که به‌پشتوانه کارهای پیشین، گامی به جلو بردارد. سخن نو را چگونه می‌توان سنجید؟ اینکه دیگران بعداً به آن - به‌عنوان سخن نو - استناد کنند. بنابراین، اینکه تعداد افرادی که به این اعتبار به آن استناد می‌کنند، یقین‌کننده درجه نوبدگی یک کار است، منطقاً درست است؛ اما آسیب‌های استناد هم جای خود را دارد. بسیاری از استنادها نوعی معامله است؛ یعنی دلایل و ملاحظات غیرعلمی دارد. اما این رویدادهای عملی به منطق قضیه لطمه وارد نمی‌کند، بلکه باید برای جلوگیری از آسیب‌ها چاره‌ای اندیشید.

دوم اینکه «تولید» به‌معنای تدوین مقاله توسط فرد نیست، بلکه میزان زایش و درجه بهره‌وری است، یعنی یک مقاله - باز هم به‌دلیل همان نوآوری‌هایش - بتواند سبب تولید آثار بعدی شود؛ به‌عبارت دیگر باروری مقاله برای تولید مقاله توسط دیگران. همه خواننده‌اند که هنوز هم پراستنادترین اثر، کتاب ساختار انقلاب‌های علمی نوشته تامس کوهن است، یعنی مولد واقعی علم چنین کسی است که با یک اثر سبب باروری صدها اثر شده است. چه بسیار کسان که ده‌ها مقاله نوشته‌اند و حتی یک نفر هم به آنها ستناد نکرده است.

بدین ترتیب، آنچه در علم‌سنجی به‌مثابه ابزار سنجش مورد توجه قرار می‌گیرد، میزان استناد است. حدود بیست و چند سال قبل که برای نخستین بار تحلیل استنادی را به فارسی مطرح کردم، به دو دلیل آن را با علم‌الحدیث مقایسه کردم: یکی اینکه نشان بدهم چنین سنجشی (تحلیل استنادها)

راهنمایی پایان‌نامه‌ها، اینگونه دیدگاه‌های بیرون از رشته را از درون می‌پرورانیم و شرایط را برای داوری‌هایی از آن دست فراهم می‌کنیم. پس هرگونه حرکت بی‌مطالعه، فقط و فقط برای تأمین منافع فردی، آسیب‌هایی عمیق به کبان رشته وارد می‌کند. مگر اینکه به چیزی به نام رشته باور نداشته باشیم و همه چیز را در چارچوب تبیین‌هایی شخصی معتبر بدانیم.

د) ما پیوسته در نوشتارها و گفتارهایمان به بین‌رشته‌ای بودن رشته خود می‌بالیم (چیزی که امروز در نظام‌های دانشگاهی مطرح است)، اما نه تنها عملاً به آن پایبند نیستیم، بلکه به روابط بین‌گروهی در رشته خود نیز - که عمری طولانی دارد - قائل نیستیم. هرگز نیندیشیده‌ایم که هرگاه تخصص ویژه‌ای در گروه ما نیست و در گروه دیگری وجود دارد، دعوت کنیم تا درسی را تدریس یا پایان‌نامه‌ای را هدایت کند. همه چیز را در درون گروه خود محبوس می‌کنیم. ترجیح می‌دهیم که کاری ناقص و ابتر اجرا شود، ولی از اهتش بهره‌مند نشویم. در نهایت تأسف باید بگویم که گاه نه‌تنها تبادلی صورت نمی‌گیرد، بلکه به گروه دیگر به‌مثابه «خصم» نگاه می‌کنیم و آشکار یا پنهان خصومت می‌ورزیم. برای مثال، من بسیار مورد مشاوره جوانانی قرار می‌گیرم که در دانشگاه‌ها و گروه‌های مختلف در آغاز انجام تحقیق یا در شرف انجام آن هستند. عادت من هم بر پرس‌وجو نیست. من آنچه را قادر باشم و بدانم در اختیار می‌گذارم، صرف نظر از اینکه در چه دانشگاهی است یا راهنمای او کیست. چون بر این باورم که اگر کاری بهتر انجام شود، گامی به سوی اعتلای رشته است. اما در نهایت شگفتی، موارد متعددی داشته‌ام که در پایان از من خواسته شده که «به فلانی نگویید که با شما مشاوره کرده‌ام!» البته به این جوانان اطمینان می‌دهم که چنین نخواهد شد، اما از این نوع نگرش‌های خودمحورانه و خودبسندگی‌های بی‌پشتوانه قلباً آزرده می‌شوم. چون این نوع نگرش‌ها کاملاً غیرعلمی و غیرآکادمیک است. برعکس، دانشجو را باید ترغیب کرد که در گستره وسیعی به جست‌وجو، مشاوره، کسب نظر، و کاوش بپردازد. این بیماری‌های فردی و گاه گروهی، آفت خود را در کل رشته می‌پراکند و به نگرش‌های بیرون از رشته جهت می‌دهد و هرگونه دودی از چنین هیزم تری برخیزد، به چشم همه خصوصاً نسل جوان و امیدوار این رشته خواهد رفت.

■ در سال‌های اخیر، با بازگشتن گروه جدیدی از تحصیل‌کرده‌های دانشگاه‌های اروپا و آمریکای شمالی،

کثرت تدریس اعضای هیئت علمی مجال تعاملی آرام و بی‌دغدغه آنان با دانشجویان و کشف استعدادها و برجستگی‌های نسل جوان را می‌گیرد و تدریس از یک سو و تحصیل از سوی دیگر به حرکت‌های تکراری، مکانیکی، بی‌روح، و بیمارگونه تبدیل می‌شود که به حرکت‌های بی‌مطالعه و عادت‌محور چاپلین در «عصر جدید» می‌ماند



اگر علم‌سنجی با معنای واقعی‌اش دنبال شود، بسیار مثبت و اثرگذار است هرگاه یک‌سویه به آن توجه کنیم و کمیت را ملاک قرار دهیم و به نوآوری محتوایی نیندیشیم، آسیبی گران خواهد بود و بر آینده علم به‌طور عام، و آینده رشته ما به‌طور خاص تأثیری مخرب خواهد گذاشت

توجه کنیم و کمیت را ملاک قرار دهیم و به نوآوری محتوایی نیندیشیم، آسیبی گران خواهد بود و بر آینده علم به‌طور عام، و آینده رشته ما به‌طور خاص تأثیری مخرب خواهد گذاشت.

■ درباره گزینش استاد چه نظری دارید؟

□ داشتن مدرک فراغت از تحصیل از یک دانشگاه، به‌تنهایی ملاک درستی برای جذب اعضای هیئت علمی نیست. تدریس و کار معلمی مَنشی می‌طلبد که از طریق اخذ مدرک تحصیلی حاصل نمی‌شود. چه بسیار کسان که مدرکی را به‌نجوی اخذ کرده‌اند و متأسفانه عضو هیئت علمی دانشگاه هم شده‌اند، ولی هنوز هم پس از سال‌ها به منش معلمی دست نیافته‌اند. کار کردن با نسل جوان شرایط پیچیده بسیار دارد. مَنش معلمی با ایثار، تسامح، حرمت‌نهادن به مخاطب، ارزش‌گذشتن بر سخنان او، و راهنمایی‌های دلسوزانه به‌دست می‌آید. علاوه بر آن، علم‌داشتن (اگر فرضاً بپذیریم که چنین است) با علم را منتقل کردن و راه علم‌آموزی را گشودن متفاوت است. متأسفانه در جذب اعضای هیئت علمی چنین سنجه‌هایی مدنظر قرار نمی‌گیرد.

آفت دیگری که معلمی در رشته ما را گرفتار کرده، کمبود معلم در مراکز نامشهور آموزشی است، که به هر فارغ‌التحصیلی اجازه می‌دهند به کلاس برود و تدریس کند و این شبیهه را برای وی به‌وجود می‌آورند که معلم شده است. تصور نادرستی از اینکه به مقام معلمی رسیده، بیش و پیش از همه خود آن «معلم‌گونه» بینوا را لطمه می‌زند، و سبب ایستایی او می‌شود و از هرگونه حرکت پیش‌برنده بازمی‌دارد؛

قرن‌ها قبل در فرهنگ ما وجود داشته و بسیار هم روشمند و منضبط عمل می‌کرده، دیگر آنکه این روش - آنگونه که تصور می‌شود - کمی نیست، بلکه تلفیقی از کمیت و کیفیت است. در مجلات علمی دنیا نیز امروز دو معیار ارزیابی وجود دارد: یکی استنادها و دیگری داوری هم‌ترازان؛ که اولی رابطه بینامتنی با آثار پیشین و دومی درجه نوبودگی محتوای مقاله را می‌سنجد.

بنابراین، در علم‌سنجی نباید تولیدات نوشتاری فرد تنها ملاک باشد. هرگاه چنین نگرشی غالب شود، این خطر آینده را تهدید می‌کند که به کثرت نوشتاری دلخوش باشیم و گامی واقعی در علم برداریم. البته در این امر، سنجه‌های دانشگاهی برای ارتقای مرتبه نیز بی‌تقصیر نیستند. کثرت‌گرایی هم‌اکنون در نظام ارتقا غالب است و اعضای هیئت علمی به لطایف‌ال‌حیل می‌کوشند تعداد تولیدات نوشتاری خود را بالا ببرند، و حال آنکه در نظام‌های دانشگاهی دنیا، فراوانند کسانی که تنها با یک اثر (کتاب یا مقاله) به مرتبه استادی ارتقا یافته‌اند به این دلیل که سخنی نو، نگاهی نو، و حرکتی نو را آغاز کرده‌اند.

اما در این همه‌جهانی که بیش از همه کشورهای جهان سوم را به ولوله انداخته، چنان ترفندهای تبلیغاتی فعالانه عمل می‌کنند که جایی برای اندیشه آرام باقی نمانده است و نظام علم‌سنجی با کثرت تولید مرادف تلقی شده است.

اجمالاً عرض کنم که اگر علم‌سنجی با معنای واقعی‌اش دنبال شود، بسیار مثبت و اثرگذار است هرگاه یک‌سویه به آن

چون چنین می‌پندارد که به اوج قله‌ای که تصور می‌کرده، دست یافته است. می‌توان تلقی محصلان چنین معلمی را پیشاپیش حدس زد.

■ درباره منابع و کتاب‌های درسی منتشر شده و روند آن در این سی سال - به‌ویژه با فعالیت چند ناشر تخصصی در این زمینه - چه دیدگاهی دارید و روند آن را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

□ اینکه رشته ما ناشران تخصصی دارد و به این مرتبه رسیده، جای خوشوقتی است، چون رشته‌های دانشگاهی اندکی، به‌ویژه در علوم انسانی، ناشران تخصصی دارند. اما این ناشران، برای آنکه به مرتبه ناشر تخصصی برسند، باید نظام داوری را برای انتشارات خود احیا کنند و حداقل‌هایی برای دریافت و نشر آثار تعریف کنند. البته این کار ممکن است زمان‌بر و دشوار باشد، ولی در ارزشگذاری مواد انتشاراتی آنها بسیار مؤثر است. امید است در آینده به این مهم بیندیشند، شاید هم چنین است و بنده مطلع نیستم.

اما درباره آنچه منتشر شده و می‌شود، باید نکته‌ای عرض کنم و آن اینکه آنچه منتشر شده، الزاماً منبع درسی نیست و درسنامه مشخصه‌هایی دارد که با متن غیردرسی متفاوت است. حال اگر متنی از این میان توسط معلمی برای مطالعه پیشنهاد (و گاه اجبار) می‌شود دلیل بر درسنامه بودن آن نیست. فکر می‌کنم ناشران رشته ما باید سیاستی را برای خود تعریف کنند. ناشران هرگز به دلیل کثرت نشر صاحب نام نمی‌شوند، بلکه به دلیل نوع منابعی که منتشر می‌کنند، آوازه می‌یابند. بسیاری از جوان‌های رشته ما داشتن کتاب چاپ‌شده برایشان یک آرمان است. باید به‌جای چاپ کارهای نه‌چندان معتبر آنها، هدایتشان کرد که دست‌کم در تولیدات اولیه زیر نظر و هدایت استادان صاحب تجربه به این کار بپردازند و سپس رفته‌رفته به نوعی استقلال نوشتاری برسند. متأسفانه برخی از آثار عیناً روبرداری از منابعی است که قبلاً منتشر شده و این امر حتی از دید ناشر نیز پنهان مانده است. مخاطبان آگاه در اینگونه موارد نه‌تنها مؤلف یا مؤلفان را با نگاه دیگری می‌نگرند، بلکه از ناشران نیز قبلاً گلایه‌مندند. این تأسف که بر مجلات رشته ما نیز وارد است. در برخی از نشریات که مسئولان صاحب‌نامی هم دارد، مقالاتی درج شده است که چنان وقیحانه روبرداری بدون استناد یا استناد نادرست صورت گرفته که قلب هر انسان فهیمی را به درد می‌آورد. پس از چندی به همین مقالات نادرست استناد می‌شود آن هم بابت

فکری که اساساً نه به آنها تعلق دارد و نه در مقامی هستند که قادر باشند چنان اندیشه‌هایی را عرضه کنند. افراد آگاه گناه چنین حرکت‌هایی را هم متوجه مؤلفان و هم ناشران می‌دانند. بنابراین، در این امر باید بسیار دقیق و نکته‌سنج بود. به‌اجمال باید گفت که نشر ما هم به داوری، هم به دقت، و هم به مقایسه نیاز دارد تا بتواند مورد اعتماد قرار گیرد.

■ آینده آموزش کتابداری را چگونه می‌بینید؟ آیا این رشته می‌تواند به حیات خود ادامه دهد؟ چه پیشنهادی برای آموزش کتابداری در آینده دارید؟

با وجود همه نابسامانی‌هایی که به آنها اشاره شد، من به آینده این رشته امیدوارم. چون تحولات نگرشی که در چند سال اخیر در میان نسل جوان این رشته، به‌ویژه دانشجویان، رخ داده بسیار چشمگیر بوده است. در میان بسیاری از دانشجویان این رشته کسانی را می‌شناسم که برخی از مسائل مربوط به فناوری اطلاعات را از برخی اصحاب رشته اصلی بهتر می‌شناسند و بهتر تحلیل می‌کنند. توانایی آنها از لحاظ نگارش و منبع‌شناسی نسبت به بسیاری از رشته‌ها کاملاً مشهود است و قابلیت تولید علمی‌شان به مراتب بیش از سایر رشته‌هاست. هستند کسانی که مبانی نظری رشته‌های دیگر را به‌خوبی دریافته و در این رشته به‌کار گرفته‌اند و موفق هم بوده‌اند. گرایش مدیریت‌های آگاه رفته‌رفته به سمت استفاده از نیروی تربیت‌یافته این رشته است و در این کار بسیار هم جدی هستند و بنده در یکی، دو سفری که اخیراً به چند شهر داشتم، به‌خوبی دریافتم و این جای امیدواری است. به هر حال، جوانان این رشته ملامت بسیار کشیدند و نرنجیدند و در آینده نیز نخواهند رنجید. چون به آنچه می‌کنند اعتقاد دارند. همین پایداری سبب خواهد شد که این رشته نه‌تنها کم‌رنگ نشود، بلکه حقانیت آن را بپذیرند. شرط اصلی آن این است که تهدیدها را به فرصت تبدیل کنند.

■ از فرصتی که در اختیار نشریه قرار دادید، صمیمانه سپاسگزاریم.

پی‌نوشت‌ها:

1. Emrani@khayam.ut.ac.ir

۲. کیانی، حسن (۱۳۸۱). آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی. دایره‌المعارف کتابداری و اطلاع‌رسانی (ج. ۱). تهران: سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران، صص ۶۴-۶۷

اینکه رشته ما ناشران تخصصی دارد و به این مرتبه رسیده، جای خوشوقتی است، چون رشته‌های دانشگاهی اندکی، به‌ویژه در علوم انسانی، ناشران تخصصی دارند