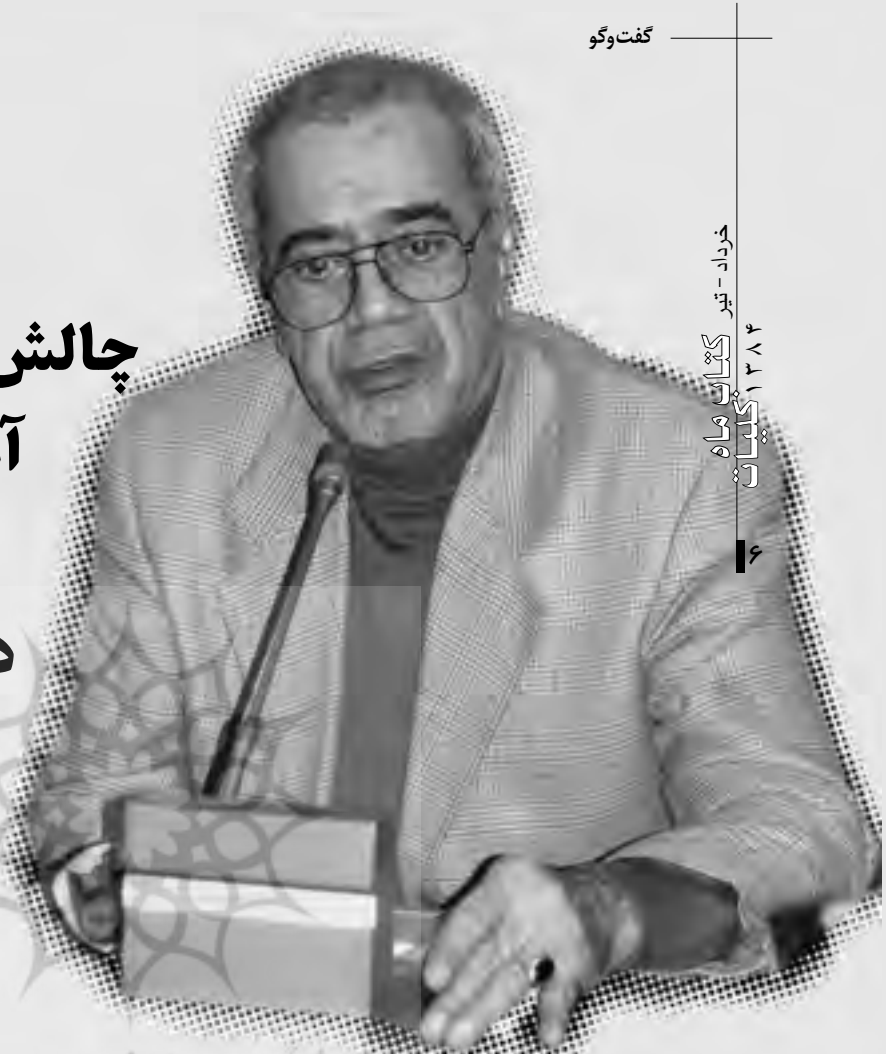


## چالش‌ها و راهکارهای آموزش کتابداری در گفت‌وگو با دکتر عباس حرّی



● گفت‌وگو: فرزاد دادرس

صبغة آموزشی دارد و به طور مستقیم یا غیر مستقیم، حوزه آموزش را مدنظر داشته است. این آثار به مناسبت‌های مختلف در منابع مربوط آمده است.

■ اگر بخواهیم مسأله «آموزش در کتابداری» (حرفه و رشته کتابداری) را به چند زیر مسأله تقسیم کنیم، بنظر شما این زیر مسأله‌ها کدامند؟

□ هرگاه منظور از زیر مسأله‌ها در نظام آموزشی مؤلفه‌ها هستند، متخصصان امر، برنامه آموزشی را متشکل از پنج مؤلفه عمده می‌دانند که عبارت‌اند از: ۱. برنامه درسی، ۲. معلمان، ۳. منابع درسی، ۴. دانشجویان، ۵. امکانات.

طبیعی است که زنجیره این مؤلفه‌ها در جهت تحقق هدفی تعریف شده عمل می‌کنند که چشم‌انداز تربیت نیروی انسانی را ترسیم می‌کند. در واقع نظام آموزشی هر حوزه و در نهایت نظام کلان

■ برای مقدمه مختصری از خودتان و سوابق علمی و مطالعاتی و آثار منتشر شده در حوزه آموزش بفرمایید.

□ لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی را از دانشگاه مشهد (۱۳۴۹)، فوق لیسانس کتابداری را از دانشگاه تهران (۱۳۵۲)، و دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی را از امریکا در سال ۱۳۶۰ گرفته‌ام. دوره تخصصی را پیش از آغاز کار در دانشگاه تهران گذرانده‌ام، و در چند همایش بین‌المللی نیز شرکت داشته‌ام و بعضاً مقاله نیز ارائه کرده‌ام. سابقه کار آموزشی من از سال ۱۳۳۵ آغاز شده و تاکنون استمرار یافته است که البته کار دانشگاهی‌ام از ۱۳۵۳ آغاز شده و پیش از آن در آموزش و پرورش معلمی کرده‌ام. چون این مطالب به تفصیل در نشریات مختلف، از جمله نشریه کتاب‌ماه کلیات شماره ۶۵، آمده در همین حدکفایت می‌کند و اگر کسی علاقه داشت می‌تواند به آن‌ها رجوع کند.

در مورد آثاری که در طول زمان تولید شده، می‌توان گفت بیشتر

### شان حضور دروس پایه فراهم آوردن زیرساخت‌های معرفتی و مهارتی برای درک بهتر و عمیق‌تر دروس تخصصی، و به بیان دیگر، معنا بخشیدن به دروس تخصصی است

معنا بخشیدن به دروس تخصصی است.

به طور مثال، هرگاه در پیکره تخصصی برنامه، دروسی چون «ادبیات کودکان و نوجوانان»، یا «کتابخانه و توسعه فرهنگی» لحاظ شده باشد، در پیکره پایه برنامه، حضور دروسی چون «روان‌شناسی کودک و نوجوان» و «مبانی فرهنگ» قابل توجیه است. به همین دلیل است که سیری در برنامه‌های این رشته از گذشته تا امروز - در مقیاس ملی و بین‌المللی - نشان می‌دهد که دروس پایه، یادرواقع مباحث زیرساختی در طول زمان تحول یافته، و این تحول تحت تأثیر مباحث تخصصی صورت گرفته است.

بنابراین، در برنامه‌ریزی درسی، نخست باید دروس تخصصی را مشخص ساخت و سپس تعیین کرد، کدام دروس پایه به عنوان زیرساخت آن دروس باید در برنامه گنجانده شود.

ب- دروس تخصصی: از سوی دیگر، متأثر از بازار کار است. بازار کار را نباید به اماکن خاص با نام‌های خاص محدود کرد. بازار کار به معنای کلیه الزامات اقتصادی، اجتماعی، فنی و فرهنگی است که «محل اشتغال» مصداق کوچک و محدودی از آن‌هاست. به طور مثال هرگاه درس «آشنایی با پایگاه‌های اطلاعاتی» را برای پیکره تخصصی دروس مقطع خاصی ضروری می‌دانیم، به این دلیل

آموزشی را توجیه می‌کند. طبعاً حوزه کتابداری و اطلاع‌رسانی نیز در عرصه فعالیت‌های آموزشی خود از این چارچوب خارج نیست. هرگاه به مؤلفه‌های مطرح شده در پاسخ پیشین توجه شود، می‌توان دریافت که آیا آموزش به عنوان مسأله‌ای اساسی بدرستی درک شده است یا خیر.

۱. برنامه درسی که عمدتاً ناظر بر محتوای برنامه و مجموعه دروس است، از جمله مؤلفه‌هایی است که محوریت دارد، یعنی هر برنامه درسی نشان‌دهنده آن است که نیروی انسانی می‌بایست برای چه منظور تربیت شود و ضرورت گنجاندن درس یا دروسی خاص در برنامه و نوع رویکرد به محتوای هر یک از دروس چه بوده است.

در واقع، برنامه درسی راهنمای معلم است تا تصمیم بگیرد که چه بگوید، بر چه محورهایی تأکید بیشتر داشته باشد و با توجه به مقطع تعریف شده تحصیلی، چگونه باید مطالب درسی را عرضه کند.

برنامه درسی معمولاً از سه نوع درس تشکیل می‌شود:  
۱. دروس عمومی و پایه، ۲. دروس تخصصی اجباری، ۳. دروس تخصصی اختیاری. دروس دسته اول خود به دو زیر مجموعه عمومی و پایه تقسیم می‌شود.

الف- دروس عمومی و پایه: این دروس را سیاست کلی نظام آموزشی تعیین می‌کند که مورد بحث حاضر نیست، اما دروس پایه که دقیقاً با دروس تخصصی پیوند دارند، جای بحث دارد. ابتدا باید اشاره کرد که نوع این دروس و گرایش موضوعی آن‌ها تابعی از وضعیت دروس تخصصی است، و از آنجایی که دروس تخصصی نیز متأثر از ضرورت‌ها و نیازهای واقعی بازار کار، یا عرصه عملیاتی رشته، است؛ دروس پایه نیز، به تبع تحول در دروس تخصصی، متحول می‌شود، زیرا شان حضور دروس پایه فراهم آوردن زیرساخت‌های معرفتی و مهارتی برای درک بهتر و عمیق‌تر دروس تخصصی، و به بیان دیگر،

## «آموزش» به مطلوب‌ها می‌نگرد و از طریق پیش‌بینی، به «ضرورت‌های فردا» برای «آموزش امروز» دست می‌یابد

جست و چه فایده‌ای بر آن مترتب است. به طور مثال، در حوزه مرجع‌شناسی، دانشجو باید فرهنگ لغت را بشناسد، بداند که کارآمدترین شکل استفاده از فرهنگ لغت چیست، و در چه موضعی و چرا باید از آن بهره جست.

برای آنکه معلم بتواند این سه دانش را به دانشجویان منتقل کند و آن‌ها را با مهارت‌های لازم مجهز سازد، باید خود به سه دانش در حوزه عملش مجهز باشد: ۱. دانش شناختی (تا بتواند چستی‌ها را برای مخاطبانش تبیین کند)، ۲. دانش فنی (تا چونی‌ها و چگونگی را منتقل سازد)؛ ۳. دانش نظری (تا چرایی‌ها را انتقال دهد). هر یک از این سه نوع دانش که در معلم کمرنگ شود و یا یکی را در قبال دیگری برجسته تر سازد، ممکن است دانشجویانی یکسویگر پرورد. باید توجه داشت که این سه نوع دانش در هر سه مقطع (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) مطرح است فقط سهم آن‌هاست که در مقاطع مختلف تفاوت می‌یابد. به طور مثال، ممکن است سهم دانش چستی در مقطع کارشناسی بیشترین و در مقطع دکتری کمترین باشد. در یک صورت مفروض، می‌توان این سهم‌بندی را ترسیم کرد (جدول ۱).

نوع دانش	چستی	چونی	چرایی
مقطع	(درصد)	(درصد)	(درصد)
کارشناسی	۶۰	۳۰	۱۰
کارشناسی ارشد	۳۰	۴۰	۳۰
دکتری	۱۰	۳۰	۶۰

جدول ۱. صورت مفروضی از سهم هر مقطع از انواع دانش

استمرار تدریس در مقطع کارشناسی، طبعاً معلم را به سمت سلطه دانش چستی سوق می‌دهد، اما هرگز او را بی‌نیاز از دانش

نیست که همه مراکز جذب فارغ‌التحصیلان دارای پایگاه اطلاعاتی هستند، بلکه ضرورتی اجتماعی است که نمی‌توان آن را ندیده گرفت و آگاهی نیروی انسانی لایه مشخصی از یک حرفه را برای ادامه حیات حرفه‌ایش اجتناب‌ناپذیر می‌دانیم.

بنابراین، درس تخصصی از دو عامل تأثیر می‌پذیرند: نخست آنچه برنامه‌ریزان به عنوان الزامات واقعی به تجربه دریافته‌اند یا از طریق مطالعه به آن رسیده‌اند، و دیگری احتمالاتی که روند رشد جامعه از جنبه‌های مختلف پدید می‌آورد و چشم‌اندازهایی که آن روند رشد ترسیم می‌کند. به همین دلیل گفته می‌شود که «آموزش» به مطلوب‌ها می‌نگرد و از طریق پیش‌بینی، به «ضرورت‌های فردا» برای «آموزش امروز» دست می‌یابد. اگر جز این باشد، یافته‌های دانشجویان پیش از فراغت از تحصیل از سکه افتاده است.

ج- **دروس انتخابی (یا اختیاری):** به دانشجو مجال می‌دهد که مباحثی را به دلخواه برگزیند و یکی دو نیم‌سال در آن عرصه‌ها حرکت کند، بدون آنکه با پیکره تخصصی اجباری در تعارض باشد. به بیان دیگر، پیکره اختیاری در امتداد پیکره اجباری است که امکان حرکت در آن بیشتر است. این پیکره، در واقع متشکل از گزینه‌های متنوع، ولی با ارزش‌هایی کم و بیش یکسان است که در اولی‌پتی بعد از درس اجباری قرار می‌گیرند، و محدودیت‌های کمی اجازه ورود همه آن‌ها را به پیکره اجباری نمی‌داده است.

نکته حائز اهمیت در درس اختیاری این است که تعداد آن‌ها منطقاً می‌بایست چند برابر تعدادی باشد که گذراندن آن تعداد از پیکره اختیاری الزام‌آور است، و گر نه «اختیاری» بودن معنای خود را از دست می‌دهد.

۲. **معلمان.** برنامه درسی برای عملی شدن می‌بایست توسط افرادی اجرا شود. معلمان، در واقع، مجری برنامه‌های درسی هستند. شرط اجرای برنامه درسی تسلط مجریان بر مباحث آن است و این تسلط گستره‌ای فراتر از محتوای برنامه و شرح درس را طلب می‌کند.

برای آنکه بدانیم معلم چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد، ابتدا باید بدانیم که قرار است چه چیز را در چارچوب برنامه درسی به دانشجویان انتقال دهد. به بیان دیگر، دانشجویان پس از اتمام یک درس قرار است به چه چیز مجهز باشند. ماهیت رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ایجاب می‌کند که دانشجویان حداقل به سه دانش مجهز شوند. نخست دانش «چستی» است که طی آن ماهیت پدیده‌ها و مواد را بشناسند. دوم دانش «چونی» که براساس آن بدانند چگونه می‌توان آن مواد و عناصر را بکار گرفت. سوم دانش «چرایی» است که مشخص می‌کند به چه دلیل باید از آن مواد یا پدیده‌ها بهره

«واقعی» دفاع کند که بتواند «حضور انسانی» را با همه ابعاد آن، نه فقط «انسان تک‌ساحتی» را بازسازی کند. هر چه معلم، به عنوان معلم، از تعدد و تنوع ابعاد و ساحات انسانی بیشتری برخوردار باشد، حجیت انسانی او استوارتر و بازسازی «مجازی» گونه او دشوارتر خواهد بود.

۳. منابع درسی: انتقال یافته‌ها در کلاس درس، به دلایل مختلف از جمله محدودیت زمان، صرف وقت برای پاسخگویی به پرسش‌های پیش‌بینی نشده، و موارد دیگر دارای محدودیت است. وسعت مطالعه برای جبران محدودیت‌های کلاسی از یک سو و ماندگار شدن آنچه در کلاس عنوان شده از سوی دیگر، به تمهیدات دیگری نیاز دارد که از آن با «منابع درسی» یاد می‌شود. منابع درسی را به دو گروه عمده می‌توان تقسیم کرد: الف- درسامه‌ها، ب- منابع تکمیلی.

الف- درسامه یا متن درسی (و یا کتاب درسی)، همان گونه که از نامش برمی‌آید، در چارچوب محتوای درسی تدوین می‌شود و در واقع روایت گسترش یافته شرح درسی است که در برنامه آمده و مورد قبول قرار گرفته است. این نوع متون ویژگی‌هایی دارد که کم و بیش پذیرفته شده است؛ از جمله اینکه به بیانی ساده، ولی استوار به طرح مباحث پرداخته باشد. فصل‌بندی‌ها از روالی منطقی پیروی کند. در پایان هر فصل، خلاصه‌ای از فصل، پرسش‌هایی ناظر بر مطالب آن فصل، و فهرستی از منابع تکمیلی (برای مطالعه بیشتر) مرتبط با مباحث فصل آورده باشد. در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ما درسامه با این معنی بسیار اندک داریم.

ب- منابع تکمیلی آن دسته از منابع هستند که معلم برای وسعت بخشیدن به دامنه مطالعاتی دانشجویان توصیه می‌کند و ممکن است هر یک از منابع - و یا حتی بخشی از هر یک - به وجهی از محتوای درس پرداخته باشند. منابع تکمیلی در بازگشودن افق دید و آگاهی دانشجویان نقشی اساسی دارد، ولی ممکن است به این منظور فراهم نیامده باشد که محتوای درس خاصی را پوشش دهد. معمولاً این نوع منابع در کتابخانه واحد آموزشی مربوط به هیاست و برای اطمینان از دستیابی به آن‌ها، معلم آن‌ها را در رزرو کتابخانه قرار می‌دهد تا دسترس پذیری آن‌ها تضمین شود. منابعی که در رشته ما فراهم است بیشتر به این دسته از منابع تمایل دارد.

۴. دانشجویان. مخاطب همه فعالیت‌هایی که در چارچوب برنامه، معلّمی و منابع صورت می‌گیرد، دانشجویان است. بدون حضور دانشجویان، همه تلاش‌ها و سیاست‌گذاری‌ها بی‌معناست. در واقع، دانشجویان هستند که سبب می‌شوند گاه معلم، به تناسب ضرورت و نیاز برای گروهی خاص از آنان، در مباحث دخل و تصرف

## دانش «چیستی»، دانش «چونی» و دانش «چرایی» سه دانشی هستند که ماهیت رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ایجاب می‌کند، دانشجویان آن بدان‌ها مجهز باشند

چرایی نمی‌سازد، زیرا دانشجویانی در مقطع کارشناسی هستند که از سطح دانش تعریف شده برای آن سطح فراترند و پرسش‌های آن‌ها را نمی‌توان موقوف به سطوح دیگر کرد و دست‌کم، ایجاب اجمالی در این سطح ضروری است. از سوی دیگر، تدریس در مقطع دکتری به دانش‌بنیانی قوی و استوار نیاز دارد تا بتواند سهم دانش نظری را به گونه‌ای مطلوب انتقال دهد، اما در عین حال بی‌نیاز از دانش‌های چیستی و چونی نیست، هر چند که استمرار تدریس در مقطع دکتری، طبعاً معلم را به سمت اشراف بر دانش چرایی سوق می‌دهد. به بیان ساده، معلم موفق در مقطع دکتری معلمی است که به طور منطقی و نظام‌مند به این مقطع راه یافته باشد، یعنی تدریس در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد را تجربه کرده و سپس به تدریس در مقطع دکتری رسیده باشد. گرچه این شرط لازم است، الزاماً کافی نیست؛ یعنی هر کس تدریس در دو مقطع پیشین را آزموده، الزاماً ممکن است برای تدریس در مقطع دکتری آماده نباشد. نواندیشی، اگرچه در همه مقاطع مفید است، اما هر چه به سمت مقاطع بالاتر حرکت می‌کنیم الزام‌آورتر می‌شود.

معلمی اساساً طیف مطالعاتی گسترده‌ای را می‌طلبد که تنها از طریق متون مرتبط ناظر بر مفاد دروس حاصل نمی‌شود، بلکه گذرگاه‌هایی دارد که راه به مطالعات پیرامونی می‌برد تا جایگاه مرکزی هر مبحث را در پیوند دیگر مباحث تبیین کند.

نکته اساسی در اینجا آن است که طبق اصل معرفت‌شناختی مدیریت دانش، آن نوع از دانش که در کلیتش قابل بازنمود به وسیله بیان نگارشی نیست، با پرسشی که در کلاس مطرح می‌شود چیزی را از پیکره دانش نهان معلم بیرون می‌کشد که در زمان نگارش اثرش پدید نیامده است و فقط از طریق تبادل شفاهی در محیط کلاس بروز کلامی می‌یابد و چنین است که حضور «انسانی» و نه «ماشینی» معلم در محیط کلاس هنوز ارج و اهمیت خود را حفظ کرده است. محیط «مجازی» زمانی می‌تواند از ادعای جایگزینی محیط

کند، مباحثی را بیفزاید، و مطالبی را مورد تأکید قرار دهد یا از مطالبی به سرعت بگذرد. بنابراین سازگاری مباحث، بکارگیری روش (های) خاص، یا استفاده از زبان و بیانی مناسب، همگی در جهت انطباق با قابلیت‌ها و توانایی‌های دانشجویان صورت می‌گیرد. دانشجوی محوری به آن معناست که مباحث تعریف شده که قرار است دانشجو بر آن‌ها آگاهی یابد یا مهارت‌هایی که دانشجو باید به آن‌ها مجهز شود، متناسب با قابلیت درک و قدرت یادگیری آن‌ها ارائه شود.

البته طبیعی است که دانشجویان دارای زمینه‌های فرهنگی، علمی، عاطفی و مهارتی بسیار گوناگون هستند و هر یک را باید به گونه‌ای بکار ترغیب کرد. از لحاظ ورود به رشته نیز می‌توان آن‌ها را به سه گروه عمده تقسیم کرد. الف - علاقه‌مند، ب - بی‌علاقه، ج - بی‌تفاوت.

الف - افراد علاقه‌مند به رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کنند، مسیر روشنی دارند و ارتباط با آن‌ها کار سهل‌تری است. این گونه افراد، چون وقت کمتری صرف سازگاری خویش با رشته می‌کنند، زمان بیشتری برای خودسازی و رشد دارند و تنها می‌بایست آنان را به مسیری درست هدایت کرد و از طریق ترغیب آن‌ها، شناخت مسیر و تدابیر مقابله با موانع را برایشان آسان ساخت. انتظار اینان از برنامه‌ها و شیوه‌های اجرای آن است که از طریق ایجاد انعطاف، شرایط اوج‌گیری و پرواز برایشان فراهم گردد. معمولاً این افراد در فرصت‌های شغلی و مطالعاتی خود خوش می‌درخشند.

ب - افراد بی‌علاقه معمولاً با ناآگاهی وارد رشته شده‌اند و احتمالاً تصویری نادرست از رشته در ذهن خود داشته‌اند. برخی از این افراد در همان آغاز تغییر رشته می‌دهند، و برخی پس از دو سه نیم‌سال به رشته علاقه‌مند می‌شوند. معلم و محیط آموزشی در چگونگی ایجاد علاقه در این گونه افراد سهمی عمده دارند. البته به آن دسته که مصرانه مایل به تغییر رشته‌اند باید گوشزد کرد که سعی کنند در بار دوم گامی ناآگاهانه برندارند، زیرا نتایج آن زاینبار خواهد بود. ولی تجربه چند دهه تماس با دانشجویان نشان می‌دهد که سهم آن گروهی که تغییر رشته می‌دهند در قیاس با آن گروه که پس از یکی دو نیم‌سال علاقه پیدا می‌کنند، بسیار اندک است. البته از همان تعداد اندک، مواردی را نیز داشته‌ایم که چندی پس از ورود به رشته بعدی، سری زده‌اند و اشاره کرده‌اند که در رشته جدید موفقند و توفیق آنان مرهون همان تعداد اندک دروسی است که قبلاً در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی گذرانده‌اند.

ج - افراد بی‌تفاوت آن‌هایی هستند که هدفشان صرفاً ورود به دانشگاه بوده و نوع رشته برایشان اهمیت ندارد. به همین دلیل، در

**طبق اصل معرفت‌شناختی مدیریت دانش، آن نوع از دانش که در کلیتش قابل بازنمود به وسیله بیان نگارشی نیست، از طریق تبادل شفاهی در محیط کلاس بروز کلامی می‌یابد و چنین است که حضور «انسانی» و نه «ماشینی» معلم در محیط کلاس هنوز ارجح و اهمیت خود را حفظ کرده است**

عین بی‌علاقگی، مایل به تغییر رشته نیستند چون گزینه برتری در ذهن ندارند و هر رشته دیگری نیز برایشان همسنگ همین رشته‌ای است که در آن تحصیل می‌کنند. این گروه یا تا به آخر و در نهایت مشقت به همین منوال ادامه می‌دهند و یا در میانه کار علاقه‌مند می‌شوند و مباحث برایشان معنی‌دار می‌گردد. معلم و محیط آموزشی قادر است این گروه یا برخی از افراد را به رشته علاقه‌مند سازد.

کسانی از این دو گروه اخیر که به رشته علاقه‌مند می‌شوند، ممکن است - هرگاه شرایط برایشان مهیا گردد - تبدیل به کسانی شوند که بعدها نقشی اثرگذار در رشته داشته باشند. اما عملکرد معلم و محیط آموزشی، اگر مدبرانه نباشد، خطر دیگری به دنبال دارد و آن اینکه ممکن است برخی از اعضای گروه نخست - یعنی علاقه‌مندان - را نسبت به رشته بی‌علاقه کند و این بخشودنی نیست. معلم در این جریان سهمی عمده دارد. رابطه معلمان با یکدیگر در رابطه معلم با شاگردان، و چگونگی انعکاس این روابط در میان دانشجویان چهره‌ای برای رشته ترسیم می‌کند که می‌تواند آثار مثبت یا منفی در ذهن آنان برجای بگذارد.

۵. امکانات. برخی امکانات به عنوان ضرورت‌های اجتناب‌ناپذیر به صورت سنتی پذیرفته شده است. میز و صندلی برای معلم و صندلی‌های مخصوص کلاس برای دانشجویان، تابلو (سیاه یا سفید) و به طبع جایی که این تجهیزات در آن مستقر می‌شود از آن جمله‌اند. اما ضرورت‌ها، خصوصاً در مورد تجهیزات تابع نیازهای زمان است. امروزه نمی‌توان فناوری‌های نوین و محیط‌های آزمایشگاهی را ندیده گرفت. این امکانات، در نظام‌های آموزشی نوین، جزئی از برنامه‌های آموزشی است.

برای رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی، بخصوص، و برای کلیه رشته‌های دانشگاهی، عموماً کتابخانه نقشی تعیین‌کننده دارد. کتابخانه، به عنوان مکانی برای دستیابی به مواد اطلاعاتی، یعنی



قرار گیرد و لازم است طرح کلانی نیز برای آن تعریف شود. چون همان‌طور که در پاسخ سؤال قبلی اشاره شد، مؤلفه‌های آموزش شدیداً به یکدیگر وابسته‌اند و عملکرد یکی قطعاً بر دیگری اثر می‌گذارد. از سوی دیگر، بررسی‌های کمی تا آنجا که «شواهد» مورد نیاز فراهم می‌آورد بسیار ارزنده است، اما «شواهد» می‌بایست در خدمت تحلیل‌های ژرف و گسترده قرار گیرند. «شاهد» به تنهایی قابل ارزش‌گذاری نیست، «شاهد چه چیز بودن» ارزش می‌آفریند. «شواهد» پشتوانه‌های تحلیل‌اند و «تحلیل»‌ها به شواهد معنی می‌بخشند. به این اعتبار، تحلیلی کیفی با رویکردی همه‌جانبه به آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی، ضرورتی است که هنوز هم - پس از چند دهه تجربه آموزش دانشگاهی در این رشته - کمبود آن حس می‌شود.

اما سیاست‌گذاری در مورد مسأله آموزش این رشته، با توجه به آنچه گذشت، به طریق اولی وجود ندارد. سیاست‌گذاری متمرکز که می‌توانست در طی بیست و اندی سال برنامه‌ریزی متمرکز تحقق پیدا کند، انجام نشد و ما فرصت مغتنمی را، از این لحاظ از دست دادیم. چند سالی که از سیاست عدم تمرکز می‌گذرد و دانشگاه‌ها

دارای قابلیت دسترسی به پایگاه‌ها و نیز نظام‌های شبکه‌ای در مقیاس ملی و جهانی و دارای امکانات و شرایط جست‌وجو است. طبیعی است که به نسبت کمبود در هر یک از آنچه مورد اشاره قرار گرفت، کیفیت آموزشی این رشته در مقاطع مختلف نیز کاهش خواهد یافت.

■ به نظر شما آیا کتابداران مسأله آموزش را به صورت مستقل و دقیق و روشمند مورد بررسی قرار داده‌اند یا برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری خاصی برای حل این مسأله داشته‌اند و اگر جواب منفی است، چرا؟

□ بررسی‌های متعددی درباره ابعاد مختلف آموزشی صورت گرفته که به صورت پایان‌نامه، مقاله، یا طرح پژوهشی موجود است، منتهی دو ویژگی در همه این مطالعات کاملاً قابل تشخیص است؛ یکی اینکه این مطالعات بیشتر جنبه کمی محض دارد و تحلیل عمیقی در مورد شواهد و داده‌ها صورت نگرفته است. دیگر اینکه هر یک به جنبه محدودی از مسأله توجه داشته‌اند و سرجمع آن‌ها هم کل مسأله آموزش را پوشش نمی‌دهد. آموزش رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی می‌بایست با نگاهی کلان و از جمیع جهات مورد توجه

**تحلیلی کیفی با رویکردی همه  
جانبه به آموزش کتابداری و  
اطلاع‌رسانی، ضرورتی است که  
هنوز هم - پس از چند دهه تجربه  
آموزش دانشگاهی در این رشته  
- کمبود آن حس می‌شود**

خود را از دست می‌دهد، زیرا داوطلبان باید به سؤالاتی پاسخ دهند که درس آن را نخوانده‌اند، یا از آن مبحث خاص در دروس آن‌ها سخنی نرفته است.

دوم، یکی از عواملی که به طور جدی به حیثیت حرفه آسیب می‌زند، گرفتن دانشجویان در تعداد زیاد در مقاطع مختلف است، هستند دانشگاه‌هایی که سالانه دو بیست دانشجوی کارشناسی می‌پذیرند، یا دانشجویان کارشناسی ارشدشان از بیست نفر و دانشجویان دکتری آن‌ها از ده نفر تجاوز می‌کند. این گونه پذیرش دانشجویان از دو جنبه زیانبار است:

- یکی اینکه تراکم فارغ‌التحصیلان وقتی از بازار کار سرریز کرد، بیکاری افزایش می‌یابد و تن دادن به مواجهه با دغدغه‌های فراغت از تحصیل باب می‌شود و کسی که طبق اهداف برنامه‌های تربیت نیروی انسانی برای جایگاهی خاص آموزش یافته در موضعی دغدغه بکار گرفته می‌شود.

- آموزش دادن به گروهی که در بسیاری از موارد باید با آن‌ها به طور انفرادی کار کرد، تبدیل به تجمعی می‌شود که در بهترین حالت، به جای کلاس درس به مجلس وعظ می‌ماند و فراگیری مهارت‌ها از اهداف برنامه‌های درسی به کناری گذاشته می‌شود.

سوم، برنامه‌ریزی درسی کاری ظریف و دقیق است. البته کلیاتی وجود دارد که در هر نوع برنامه‌ریزی از این دست باید مدنظر داشت، اما محتوای دروس، گرایش‌های مباحث در طول زمان، و سهم هر یک از ارکان برنامه درسی، و در نهایت همسویی آن‌ها با نیازها و ضرورت‌ها از تدابیر برنامه‌ریزی است. در آن دسته از برنامه‌های درسی که سه مقطع تحصیلی در آن‌ها حضور دارد، دو محور را باید به دقت مورد توجه قرار داد، که یکی «درون سطحی» و دیگری «بین سطحی» است.

الف - در درون هر سطح و مقطع تحصیلی، پیکره‌های مختلفی از دروس وجود دارد که، به جز دروس عمومی، شامل پایه، اجباری

دارای «اختیار» شده‌اند، کار سیاست‌گذاری دشوارتر شده است. معضل دیگری که مزید بر علت شده «فرهنگ سیاست‌گذاری» است؛ یعنی سوء درک از سیاست‌گذاری که گریبان همه را گرفته است. سیاست‌گذاری را با «تحمیل اجرایی» دستورها اشتباه گرفته‌ایم. سیاست‌گذاری، در واقع، تبیین راهبردهاست. هر واحدی که آن را پذیرفت و شرایط اجرای متناسب با مقدرات خود را فراهم ساخت، به طور طبیعی از آن بهره‌مند خواهد شد.

دلیل نبود سیاست‌گذاری در همین سوء درک نهفته است. سرشت سیاست‌گذاری این است که کلان‌نگر است. یعنی با توجه به «واقعیت‌ها و تخمین‌ها» راهبردهایی را تبیین می‌کند که پیمودن مراحل آن به صورت خرد و در صورت وجود یا تأمین شرایط صورت می‌گیرد. ما ارگانی که در مقیاس کلان به سیاست‌گذاری بپردازد، نداریم و این سبب می‌شود که «اجرا»ها از سیاست واحدی پیروی نمی‌کنند؛ بنابراین، بهره‌وری کلان را سبب نمی‌شوند. نبود چنین سیاست واحدی خود پژوهش همه‌جانبه‌ای را ایجاب می‌کند که نتایج آن در جهت سیاست‌گذاری مورد استفاده قرار گیرد.

**■ موانع کلانی که در مسیر آموزش کتابداری قرار دارند، کدامند؟**

□ عجلتاً و در نبود تحقیق کلانی که بتوان به یافته‌های آن استناد کرد و بر اساس تجربه می‌توان به مواردی که در مقیاسی کلی مطرح هستند، اشاره کرد:

نخست، یکی از نارواترین رویدادهایی که در سطح کلان اتفاق افتاده، پدیده «اختیار دادن» به دانشگاه‌ها در مورد تدوین برنامه‌های درسی به صورت مستقل است. البته اشکال درواگذاری اختیار نیست، زیرا به ظاهر امر پسندیده‌ای است. اما این در صورتی معنی دار است که اختیار «گرفتن دانشجوی» نیز به صورت غیر متمرکز داده شود. اگر قرار بود همه داوطلبان آزمون ورودی کارشناسی ارشد، به طور مثال، از مسیر واحدی عبور کنند، برنامه متمرکز دارای منطق بیشتری بود. اختیار «نیم‌بند» در دست‌آفرین است، چون دانشجویان آزادند که دانشگاه خود را انتخاب کنند، در حالی که دوره کارشناسی خود را در دانشگاه‌های مختلف و با برنامه‌های متفاوت گذرانده‌اند؛ و سؤالات آزمون - که در دموکراتیک‌ترین حالت، به صورت مشترک از سوی اعضای هیأت علمی گروه‌های مختلف طراحی می‌شود - طبعاً برخاسته از برنامه‌های درسی متفاوت است. داوطلبان از هر دانشگاهی که فارغ التحصیل شده باشند، منطقی‌اً با مباحث سؤالات دانشگاه‌های دیگر چندان آشنا نیستند و در نتیجه، داوطلبانی بخت پذیرش بیشتری دارند که تعداد بیشتری از اعضای طرح‌کننده سؤالات از دانشگاه آن‌ها باشد. در اینجا، «رقابت در شرایط مساوی» معنای

دروس پایه، همان‌گونه که از اسمش پیداست، قرار است به تقویت مبانی معرفتی دروسی بپردازند که در پیکره اجباری آمده است (که در پرسش‌های قبلی نیز به آن اشاره شده است). متأسفانه در وضع فعلی دروس پایه تبدیل به نوعی کلیشه شده است. اگر برنامه‌های دوره‌های مختلف، یا برنامه‌های دانشگاه‌های مختلف در مقطع واحد - بخصوص دوره کارشناسی - را بررسی کنیم پی می‌بریم که یک سلسله دروس، پیوسته در مجموعه دروس پایه تکرار می‌شوند و شأن حضورشان این است که در برنامه (های) قبلی یا دیگر وجود داشته، پس لابد در بودن آن حکمتی است. هرگاه می‌پذیریم که شاکله دروس یک مقطع باید متناسب با ضرورت‌ها و نیازهای واقعی تغییر کند، به طبع دروس پایه نیز بنا به ضرورت‌ها و نیازهای دروس اجباری می‌بایست متحول شود. راه منطقی آن است که دروس اجباری یکایک بازبینی شود. مبانی ضروری هر یک مورد توافق قرار گیرد و به همین اعتبار، درسی وارد پیکره پایه گردد. چنین مسیری، خودبه‌خود، محورهای سوالات آزمون ورودی را نیز مشخص می‌سازد، چون منطقاً این محورها تنها دروس تخصصی اجباری را در برمی‌گیرد و نیازی نیست که از دروس پایه نیز در سوالات آزمون وارد شود. کسی که دروس تخصصی را بدرستی درک کرده باشد، بدان معناست که دروس پایه را فهمیده است و فهم دروس پایه در فهم دروس تخصصی متجلی است و نیازی به آزمون دوباره نیست.

مجموعه دروس تخصصی اجباری است، اما نقش کلیدی دارد؛ چون از یک سو پیکره اصلی معرفت و مهارت پیش‌بینی شده در یک مقطع را تبیین می‌کند، و از سوی دیگر تعیین‌کننده شاکله دوپیکره دیگر (یعنی دروس پایه از یک سو و دروس اختیاری از سوی دیگر) است. پیکره تخصصی، خود از ضرورت‌های بستر واقعی کاربردها تأثیر می‌پذیرد و انتظار می‌رود که برنامه بتواند به آن ضرورت‌ها پاسخ دهد. اما یک نکته را باید مدنظر داشت که منطقاً و در یک برنامه قابل دفاع، نمی‌توان انتظار داشت که فارغ‌التحصیلان یک مقطع در همه واحدهای آموزشی کشور قادر باشند در تمامی مراکز و فعالیت‌ها به طور یکسان به گونه‌ای مطلوب بکار بپردازند. گرچه ممکن است کلیات کم و بیش مشابه باشد، لیکن هر نوع از واحدهای اجرایی ممکن است به دلیل نوع مخاطبان، نوع مجموعه، انتظارات و اهداف متفاوت باشد. اکنون که بحث واگذاری «اختیار» به دانشگاه‌ها مطرح است، فرصت مناسبی است که هر دانشگاه گرایش ویژه‌ای را در دستور کار خود قرار دهد و آن را رسماً اعلام کند تا سطح انتظار برای رشته و نیز داوطلبان، از پیش، قابل تعریف باشد. آنچه در حال حاضر اتفاق می‌افتد، دست‌کم بعضاً، دروس

## معلمی بارزترین جلوه

### دانش و تخصص هر

### رشته و حرفه است. معلم

### ژرفاسنج دریای

### تخصص است

و اختیاری است. این پیکره‌ها قرار است در مجموع و به طور مشترک هدف مشخصی را برآورده سازند. در میان این پیکره‌ها، پیکره دروس اجباری محوریت دارد و در واقع این دروس است که نیازهای اصلی معرفتی و مهارتی آن مقطع خاص را برآورده می‌سازد، یا قرار است چنین باشد. در تدوین برنامه‌های درسی نیز، نخست این بخش تدوین می‌شود، و زمانی که قطعیت یافت، برنامه‌ریزان تدوین بخش‌های دیگر را در برنامه کار خود قرار می‌دهند، چون این بخش از دروس است که تعیین می‌کند بخش‌های دیگر از چه مواد درسی تشکیل شود.

دروس اختیاری، منطقاً، دروسی است که الزامی برای گذراندن همه آن‌ها نیست، ولی برای ارتقای دانش نیروی انسانی موردنظر مفید تواند بود. روش نه چندان معقول آن است که این پیکره از دروس تبدیل به بخشی با مفهوم «و غیره» شود. یعنی آنچه را که در تعداد واحد تعریف شده دروس اجباری جایی نیافت، در بخش «اختیاری» انباشته کنیم؛ یا اینکه چون قرار است بخشی هم به نام «اختیاری» داشته باشیم تعدادی درس نامتجانس را در آن «بریزیم» و انتخاب آن‌ها نیز کاملاً آزاد باشد. درست است که در پیکره «اختیاری‌ها» انتخاب آزاد است، لیکن بهتر آن است که خود به مجموعه‌هایی کوچک‌تر تقسیم شوند که انتخاب یکی، انتخاب جز دیگر آن مجموعه را نیز اجتناب‌ناپذیر سازد.

معضلی که در حال حاضر وجود دارد، آن است که دروس اختیاری شدیداً متأثر از تأمین معلم دروس است، یعنی به دلیل نبود یا کمبود معلم - که باید برنامه را اجرا کند - دروس خاصی از پیکره «اختیاری» پیوسته تکرار می‌شوند، یا در نیم‌سال خاصی تنها دروس معینی ارائه می‌گردد، و دانشجو نیز ناگزیر از گذراندن آن‌هاست. سببی در اجرای دروس اختیاری در یک دانشگاه در طول زمان این «اجبار در اختیار» را تأیید می‌کند و این نقض غرض اختیاری بودن دروس است.



تخصصی اجباری بیش و پیش از آنکه متأثر از الزامات بستر واقعی کاربردی باشد، تحت تأثیر تخصص‌ها، گرایش‌ها، و بعضاً سلیقه‌های اعضای هیأت علمی هر واحد خاص دانشگاهی است که برنامه‌ای را تدوین می‌کنند؛ به بیان دیگر، اگر گروه دیگری آن برنامه را تدوین می‌کرد، احتمالاً چیز دیگری می‌شد و این بدان معناست که ضرورت‌های بستر واقعی نقشی چندان اثرگذار در تدوین برنامه نداشته است.

نکته دیگر در دروس تخصصی اجباری، محتوای دروس و شیوه اجرای آن‌هاست. ممکن است مبحث یا درس خاصی طی سالیان، عنوان خاصی داشته باشد و با همان عنوان نیز شناخته شده باشد، اما انتظار می‌رود محتوای آن‌ها و شیوه تدریس در مقاطع مختلف از مقدورات و رویکردهای امروزی تأثیر بپذیرد. مطلب بدیعی نیست اگر گفته شود که دروسی چون مجموعه‌سازی، سازماندهی، مرجع‌شناسی، خدمات، و نیز دروس دیگر - گرچه عناوینی آشنا هستند - نگاه جدیدی می‌طلبد و باید با نگاه فی‌المثل سی سال پیش متفاوت باشد. اگر چنین نگرشی مغفول بماند، فاصله آموزش با واقعیت‌های کاربردی روز به روز بیشتر و در نتیجه، عملکرد آموزشی پیوسته ناکارآمدتر خواهد شد.

ب- مقوله «بین سطحی» مقوله‌ای بسیار ظریف و در عین حال پیچیده است. در رشته ما در حال حاضر - به جز مقطع کاردانی که موضوع بحث ما نیست - سه مقطع فعال است: کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری. از نظر فراگیری معرفت و مهارت حرفه‌ای، می‌توان آن‌ها را به همری تشبیه کرد که سمت قاعده آن را مقطع کارشناسی تشکیل می‌دهد و لایه‌های بعدی به سمت رأس هرم به ترتیب به کارشناسی ارشد و دکتری تعلق می‌یابد. ویژگی این لایه‌ها آن است که لایه‌های پایین دارای گستره وسیع‌تر، ولی عمق کمتری است و هر چه به رأس هرم نزدیک شویم، گستره محدودتر و عمق بیشتری می‌شود (نمودار ۱).



نمودار ۱. رابطه مقاطع سه‌گانه تحصیلی

این بدان معناست که در مقطع کارشناسی، دانشجویان با دروسی که نقش ارکان رشته را برعهده دارند آشنا می‌شوند و این

آشنایی عمدتاً برای فراگیری مهارت‌هاست؛ در مقطع کارشناسی ارشد، می‌بایست عمق نگرشی به آموخته‌ها افزایش یابد، هر چند ممکن است تعداد دروس کاهش یافته باشد. سرانجام در دوره دکتری مبانی نظری با رویکردی پژوهشی به مباحث عمق می‌بخشد، ولی مباحث می‌تواند محدود باشد. رساله دکتری که بسیار به رأس هرم نزدیک است اوج تخصص‌گرایی و ژرف‌نگری است، یعنی حدّ نهایی محدودسازی دامنه و حرکت در عمق است.

بدین ترتیب، می‌توان دریافت که در طراحی برنامه‌های درسی باید چه ملاک‌هایی مدنظر قرار گیرد، چه درس‌هایی باید در چه مقطعی لحاظ گردد، محتوای دروس باید از چه جنس باشد، و چه منابعی برای چه مقطعی مناسب است.

آنچه گاه در برنامه‌ریزی درسی پیش می‌آید، متأسفانه منتهی به تکرار مباحث یکسان یا واحد در مقاطع مختلف، توصیه منابع واحد یا همسطح برای آن دروس، و حتی گاه اجرای یکسان دروس توسط معلمان مقاطع مختلف است. حاصل چنین یکسانی ایجاد ملال در دانشجویانی که فی‌المثل هر سه مقطع را می‌گذرانند، ایستایی برنامه‌ها، و توقف در پیشرفت حرفه‌ای است. برای پرهیز از - دست کم - بخشی از این لغزش‌ها می‌توان در برنامه‌ریزی درسی برای هر مقطع، احتمالات مقاطع دیگر را نیز در نظر گرفت یا در صورت امکان، تدوین برنامه‌های سه مقطع در کنار هم و با نگاهی همه‌جانبه به آن‌ها صورت گیرد.

چهارم، اجرای برنامه درسی، یا به بیان ساده‌تر معلمی، کاری «سهل‌نما و ممتنع» است. همکار فقیدی که رشته‌اش علوم تربیتی بود، روزی می‌گفت: آن کس که «کاری» را نمی‌داند معلم آن «کار» می‌شود و آن کس که معلمی نمی‌داند معلم معلمان می‌شود و من همانم. البته تواضع می‌کرد، مرد مطلعی بود، روانش شاد! اما گاه مواردی پیش می‌آید که مرا به یاد سخن نغز آن روانشاد می‌اندازد. معدودی شدیداً اصرار دارند که در واحدی، مرکزی، یا هر جایی که پیش‌آید تدریس کنند، شاید به این اعتبار که معلمی کاری دارای «شئون» است. غافل از اینکه همین پافشاری‌ها از سوی افرادی که ممکن است صلاحیت معلمی آنان نیز مشخص نباشد، رفته‌رفته آن «شئون» را کمرنگ می‌کند. این دسته از افراد چندان پایبند تخصص و اشراف هم نیستند؛ این درس نشد درسی دیگر! به هر حال می‌توان «شب خواند و صبح تدریس کرد». می‌توان دانشی «حباب‌وار» داشت که نه تنها به عمق نمی‌رود، بلکه با یک تلنگر نیز از هم می‌پاشد.

معلمی بارزترین جلوه دانش و تخصص هر رشته و حرفه است. معلم ژرف‌سنج دریای تخصص است. می‌توان عمیق یا سطحی

حداقل امکانات و منابع کتابخانه‌ای نیز برخوردار نباشد. این گونه مجوز دادن‌ها وقتی تکرار می‌شود و تعداد گروه‌های این چنینی افزایش می‌یابد نتیجه قهری اش افت سطح و کیفیت آموزشی است. ب- دادن «اختیار» به دانشگاه‌ها برای برنامه‌ریزی درسی نباید از سوی همان نهادهای «اختیار دهنده» به صورت‌های گوناگون، از جمله موظف کردن برخی گروه‌ها برای برنامه‌ریزی متمرکز برای سراسر کشور نقض گردد. شاید مناسب‌ترین شیوه آن می‌بود که در هر بخش از برنامه‌های درسی مقاطع مختلف، دروس مناسب بیش از حد تعریف شده برنامه‌های کلی درج می‌شد تا هر دانشگاه براساس ضوابطی آنچه را که مناسب وضعیت بومی خود می‌داند برگزیند و برنامه‌ای خاص خود را با استفاده از دروس مصوّب (نه برنامه مصوب) تدوین کند. این امر سبب می‌شد که هرگاه درسی از آن مجموعه انتخاب می‌گردید در همه گروه‌ها محتوایی یکسان داشت. ج- ارزشیابی عملکرد آموزشی - از سوی هر نهادی که دارای چنین وظیفه و صلاحیتی باشد - امری ضروری به نظر می‌رسد. در دانشکده‌ای از یک دانشگاه، زمانی گروهی ایجاد شد که برای نخستین بار شکل گرفت و تعداد قابل‌اعتنایی متخصص مجرب و صاحب فکر از اعضای هیأت علمی آن بودند. دو سال بعد بیش از هشتاد درصد اعضای آن گروه - از جمله همان افراد مجرب - بازنشسته شدند. گروه ماند با سه نفر تازه‌کار و تعداد زیادی دانشجو در مقطع دکتری! این گروه کماکان بکار خود ادامه داد، دانشجو گرفت و فارغ‌التحصیل کرد، با همان تعداد و با همان کیفیت اعضای هیأت علمی. هیچ نهادی متعرض نشد که آن مجوز متعلق به آن شرایط اولیه بود و اکنون سالیه به انتفاء موضوع است. آب از آب تکان نخورد و دربر همان پاشنه می‌چرخید! اینکه چگونه می‌چرخید بحث دیگری است.

چیزی که ما در نظام آموزشی خود چندان مورد توجه قرار نمی‌دهیم، نظام ارزشیابی است، و حال آنکه در کشورهایی که امر آموزش را جدی می‌گیرند، ارزشیابی‌ها نیز جدی است تا بدان پایه که ممکن است منجر به تعطیل یا تعلیق یک گروه آموزشی شود.

■ به نظر شما آیا رابطه‌ای بین موقعیت و شأن اجتماعی حرفه و رشته کتابداری و کیفیت آموزش و مسائل و مشکلات آموزش وجود دارد؟  
□ در یکی از سؤال‌های قبلی اشاره کردم که معلمی بارزترین جلوه دانش و تخصص هر رشته و حرفه است. چون از طریق اوست که نو یافته‌ها به نسل‌های بعدی انتقال می‌یابد و نیروی انسانی تربیت یافته در واحدهای کاربردی و اجرایی به عملی کردن آموخته‌ها می‌پردازد. اما باید به یاد داشت که معلمی یکی از

### در کشورهای که امر آموزش را جدی می‌گیرند، ارزشیابی‌ها نیز جدی است تا بدان پایه که ممکن است منجر به تعطیل یا تعلیق یک گروه آموزشی شود

بودن آن دریا را با او سنجید. این سنجش، خصوصاً از سوی دانشجویان، به راحتی صورت می‌گیرد و عمق دانش معلم را عمق دانش آن رشته تعبیر می‌کنند. بنابراین معلمی کاری انفرادی نیست، بلکه هر معلم به عنوان نماینده حرفه عمل می‌کند و در این زمینه مسؤلیتی جدی دارد. به همین دلیل، می‌توان پیشنهاد کرد که نهادی پدیدآید، یا نهادی موجود همت کند و به «تعیین صلاحیت» معلمی در این رشته بپردازد. چیزی شبیه «نظام پزشکی»، اخیراً در رشته روان‌شناسی هم تأسیس شده که عنوان آن «نظام روان‌شناسی» است. شواهد حاکی است که برای تأسیس «نظام علوم تربیتی» نیز تلاش می‌شود. فکر می‌کنم «نظام کتابداری» نیز - با همان تعریف و وظیفه - برای رشته ما ضروری است و شاید تأسیس آن یکی از گام‌های جدی انجمن کتابداری و اطلاع‌رسانی باشد که می‌تواند در طول دوره فعالیت خود بردارد. هرگاه چنین نهادی تأسیس شود، می‌تواند «تعیین صلاحیت» در عرصه‌های مختلف آموزشی و شغلی را جزو وظایف خود تعریف کند.

در این زمینه سخن بسیار است و فضا اندک، بهتر است آن را در همین حد پایان دهیم.

■ به نظر جناب عالی عملکرد تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان سطوح بالا در خصوص آموزش کتابداری دچار کدام چالش‌ها بوده یا هست و چگونه باید آن را اصلاح کرد؟

□ در این زمینه می‌توان مواردی را عنوان کرد که اگر مناسب‌تر عمل می‌شد، وضع از آنچه هست بهتر می‌بود. در اینجا به چند مورد کلی از آن‌ها اشاره می‌کنم.

الف - دادن مجوز به مراکز آموزشی برای ایجاد گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی باید جدی‌تر از آن باشد که هست. نباید مجریایی باز باشد که بتوان به راحتی مجوز تأسیس گروه گرفت، حتی اگر با درج نام اعضای هیأت علمی «قرضی» از سایر واحدها باشد یا حتی از

**ایجاد اعتماد به نفس و خودباوری باید  
جزیی از برنامه‌های آموزشی رشته کتابداری  
و اطلاع‌رسانی باشد، و این از طریق توصیه  
و اندرز حاصل نمی‌شود، بلکه در تعالیم خود  
باید آن‌گونه عمل کنیم که به طور طبیعی به  
سمت خودباوری سوق داده شویم**

است نه «برنامه‌ریزی درسی»، من هم در چارچوب برنامه‌ریزی آموزشی پاسخ خواهم گفت. به نظر می‌رسد که این ویژگی‌ها و شرایط باید مهیا باشد:

نخست، آگاهی از امر برنامه‌ریزی آموزشی. اگر این شرط در میان افرادی که در برنامه‌ریزی مشارکت دارند حضور ندارد، می‌توان از متخصصان این امر در جلسات دعوت کرد. چون خود این امر تبحری است که یا باید سراغش را در صاحبان تبحر و تخصص گرفت، یا در اثر تداوم و استمرار برای اصحاب رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی حاصل شده باشد. آنچه مسلم است برنامه‌ریزی آموزشی نگاهی همه‌جانبه می‌طلبد که از صاحبان تجربه برمی‌آید. دوم، اشراف عمیق به مباحث رشته. این مهم تنها با مداومت در تدریس و آشنایی با جوانب کاربردی رشته حاصل می‌شود. به بیان دیگر باید دانست که چه مباحثی جزو ارکان است و آغاز و انجام هر مبحث کجاست و چه مفاهیمی باید ذیل آن مباحث عنوان شود. طبیعی است که این تبخیرا جز در درون رشته نمی‌توان سراغ گرفت، منتهی شرط مداومت در تدریس و چالش در آن مباحث را نیز می‌بایست در کنار آن در نظر داشت.

سوم، شناخت قابلیت‌های دانشجویان مقاطع مختلف و انتظاری که از هر مقطع می‌رود. درست است که برخی مباحث جاذبه‌هایی دارد که ممکن است برنامه‌ریزان مایل باشند آن‌ها را هرچه زودتر در اختیار دانشجویان قرار دهند، منتهی ظرفیت‌ها و پیشینه ذهنی و معرفتی مخاطبان را نیز باید در نظر گرفت. این شرط ایجاب می‌کند که برنامه‌ریزان در مقاطع مختلف تدریس کرده باشند تا بتوانند این ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها را بشناسند.

چهارم، آگاهی از وضعیت بازار کار و سیر تحول آن و چگونگی پدید آمدن انتظارات جدید شرط دیگر برنامه‌ریزی است. ممکن است فردی شخصاً این وضعیت را تجربه نکرده باشد، ولی اطلاعات لازم در این مورد را باید دنبال کند، و از طریق رسانه‌ها یا بازخوردهای

مؤلفه‌های برنامه آموزشی است. سایر مؤلفه‌ها نیز اهمیتی کمتر از مؤلفه معلمی ندارند. در واقع، مجموعه آنچه برنامه آموزشی را تشکیل می‌دهند، به نوعی، مانیفست رشته تلقی می‌شوند.

رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی - به عنوان رشته‌ای دانشگاهی - خروجی‌هایی را پدید می‌آورد که شاغلان بالقوه یا بالفعل واحدهای کتابداری و اطلاع‌رسانی محسوب می‌شوند. عملکرد این واحدها، در واقع، متأثر از آن چیزی است که در دوره فراگیری در اختیار نیروی انسانی قرار گرفته است. میزان آشنایی با آنچه باید انجام دهند، دامنه آگاهی آنان نسبت به محیطی که واحد کاری آن‌ها در آنجا قرار گرفته است، توانایی تعاطی اندیشه با سایر حوزه‌های علمی، و قدرت تجزیه و تحلیل مسائل، ظرفیت همدوشی با دیگران در همایش‌ها و مجامع، اعتماد به نفس حرفه‌ای، باور به اینکه آنچه انجام می‌دهند می‌تواند در نظام‌های علمی اثرگذار باشد، و موارد متعدد دیگر قادر است منزلتی بیافریند که بتوان با آن سربلند زیست، یا اینکه خود را و حرفه و رشته خود را از دیگران پنهان کرد و پیوسته به تاریکی خزید.

ایجاد اعتماد به نفس و خودباوری باید جزیی از برنامه‌های آموزشی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی باشد، و این از طریق توصیه و اندرز حاصل نمی‌شود، بلکه در تعالیم خود باید آن‌گونه عمل کنیم که به طور طبیعی به سمت خودباوری سوق داده شود.

مثال ساده‌ای می‌توان آورد که نسل جوان ما نیز با آن به طور روزمره مواجه است. فارغ التحصیلان دوره کارشناسی رشته ما خود را در مقابل فارغ التحصیلان دوره مثلاً کارشناسی رایانه در مرتبه‌ای کهتر ارزیابی می‌کنند. انسان وقتی این مقایسه را مشاهده می‌کند یا می‌شود، به یاد سخن یکی از شاهان قاجار می‌افتد که در بازگشت از سفر فرانسه به اطرافیانش می‌گفت: در فرانسه، حتی کودکان هم زبان فرانسوی را بسیار خوب و روان تکلم می‌کنند! بسیاری طبیعی است که رشته رایانه چیزهایی بدانند که رشته کتابداری نمی‌داند، این امر در مورد بسیاری از رشته‌های دیگر نیز صادق است. متقابلاً در رشته ما نیز چیزهای فراوانی وجود دارد که آن‌ها نمی‌دانند. باید به داشته‌ها بالید، نه اینکه از نداشته‌ها سرافکنده بود. هر رشته‌ای مباحث و مفاهیم خاص خود را دارد، و مهم آن است که مباحث ویژه رشته خود را خوب بدانیم. مباحث همه رشته‌ها را همگان دانند و همگان هنوز از مادر نزاده‌اند.

■ چه تخصص‌هایی برای برنامه‌ریزی آموزشی در یک رشته و یا حرفه خاص مانند کتابداری لازم است؟

□ به طور قطع منظور سؤال، به واقع، «برنامه‌ریزی آموزشی»

و برنامه‌ریزی نسبت به آن‌ها آگاه باشند.

این نکات البته در سایر موارد و مباحث نیز صادق است، اما چون به مناسبت در سایر سوالات مطرح شده و در پاسخ‌ها انعکاس یافته است، ضرورتی برای تکرار آن‌ها نیست.

■ اگر توصیه‌ای برای برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح بالا، گروه‌های کتابداری، اساتید و علی‌الخصوص دانشجویان در تعامل با سیستم آموزشی و ارتقای آن دارید بفرمایید؟

□ نظام آموزشی عرصه بسیار گسترده‌ای است که عوامل گوناگونی در حرکت و پویایی آن نقش دارند، اما به اجمال می‌توان تذکراهایی را عنوان کرد:

۱. برنامه‌ریزان بیش از آنکه به جایگاه خود در برنامه بیندیشند، چشم‌انداز دوردست رشته را در نظر گیرند.

۲. گروه‌های کتابداری، هر از چندگاهی، به ارزشیابی عملکرد خود بپردازند و صادقانه تلاش کنند که ضعف‌ها را به قوت مبدل سازند.

۳. معلمان اجازه دهند که دانشجویان از استقلال رأی برخوردار گردند، و بکوشند که آرای صحیح آن‌ها را مورد تأمل قرار دهند و بدفهمی‌های آن‌ها را اصلاح کنند. زنه‌ار که نقش هدایتگری خود را از یاد ببرند.

۴. دانشجویان بکوشند خواهند باشند. معلمان را وادارند که نو یافته‌های مربوط به درس خود را برای آنان نیز عنوان کنند.

۵. سرانجام اینکه دانشجویان به مباحث کلاس و درس بسنده نکنند و بکوشند دانش خود را ارتقا بخشند. این دوران فراگیری را ناچیز نینگارند، چون تکرارشدنی نیست. از این اوقات که در اختیار آن‌هاست در جهت «خودسازی» بهره‌گیرند و اجازه ندهند که بطالت ایام برای آنان «خودسوزی» را - هر چند تدریجی - به ارمغان آورد.

۶. اما هر چه در آموزش رسمی تلاش شود، عمر این گونه آموزش محدود است و پس از فراغت از تحصیل، رابطه آموزش قطع می‌شود و ممکن است جاماندن از قافله دانش و مهارت تخصصی را به دنبال آورد. تنها راه مقابله با این جاماندگی برگزاری دوره‌های کوتاه مدت تخصصی در حین اشتغال است. آموزش‌های کوتاه مدت را نباید کم اهمیت تلقی کرد، زیرا ماهیتاً جبران‌کننده خلأهایی است که به طور طبیعی پس از پایان تحصیلات رسمی دانشگاهی رخ می‌دهد.

■ با تشکر از شما و فرصتی که در اختیار این مصاحبه‌گذاشتید. توفیق روزافزون شما را آرزو مندیم.

دانشجویان آن‌ها را بشناسد و جایگاه این تحولات را در برنامه‌های آموزشی پیش‌بینی کند. به تعبیر دیگر، برنامه‌ریز باید از قدرت تحلیل آنچه دریافت می‌کند، برای بکارگیری در برنامه‌ریزی آموزشی، برخوردار باشد.

موارد دیگری را نیز می‌توان برشمرد، اما در یک بیان کوتاه می‌توان گفت که برنامه‌ریزان می‌بایست پیوسته به این مهم بیندیشند که آنچه فراهم می‌آورند، نه تنها سرنوشت نیروی انسانی را متأثر می‌سازد، بلکه موقعیت و منزلت رشته را نیز رقم می‌زند.

■ آیا بر نحوه عملکرد کمیته‌ای که برای تدوین مجدد رئوس و سرفصل‌های درسی کتابداری فعالیت می‌کند، انتقادی دارید و یا توصیه‌ای برای عملکرد بهتر آن‌ها؟

□ درست نمی‌دانم که منظور چه کمیته‌ای است. اگر کمیته‌ای است که در انجمن کتابداری و اطلاع‌رسانی سرگرم برنامه‌ریزی است، با توجه به آنچه قبلاً اشاره شد و با عنایت به واگذاری «اختیارات» به دانشگاه‌ها، پیشنهاد من این است که تلاش کنند به تدوین «دروس» تخصصی بپردازند نه «برنامه» تخصصی؛ همان‌طور که در سؤال قبلی عنوان کرده‌ام. این عمل به صواب و صلاح نزدیک‌تر است و از «جنگ حیدری و نعمتی» هم جلوگیری می‌کند. تلاش دست‌اندرکاران مآجور باد.

■ مسائل مشترک حوزه آموزش با حوزه‌های دیگر کتابداری مانند پژوهش، مدیریت، حقوق و بازار کار، مبانی نظری و فلسفی کتابداری، مقبولیت اجتماعی و... چیست؟

□ آموزش ناگزیر با همه حوزه‌هایی که اشاره کرده‌اید در تعامل است. پژوهش را دانشجویان در دوره آموزشی خود فرا می‌گیرند. بنابراین روش‌شناسی، شناخت مسائل و آموختن این مهم که در دوران اشتغال نیز هیچ کتابداری از انجام پژوهش - بویژه از نوع کاربردی آن - بی‌نیاز نیست، دقت در تصویب موضوع تحقیق دانشجویان، شدت عمل در مقابل بازنگاری تحقیقات پیشین یا «شبهه‌سازی تحقیقات»، که نوعی راحت‌طلبی است، از وظایف آموزش است، که البته تقدیر از اندیشه‌های نو نیز می‌تواند مشوقی برای گرایش به نوآوری و خلاقیت باشد.

مدیریت که نقشی کلیدی در محل اشتغال دارد، باید با عنایت به آنچه در واقعیت اتفاق می‌افتد آموزش داده شود. تحلیل ساختارهای سازمانی موجود، تشکیلات و پست‌های مصوب سازمان‌های ذیربط و جایگاه سازمانی «کتابدار» در تشکیلات واقعیت‌هایی است که دانشجویان باید در درس مربوط به مدیریت