

تربیت کتابدار مرجع

نوشته ساموئل روتشتاین^۱

ترجمه رزا کیانی^۲

چکیده: اگرچه این موضوع که آیا اصلاً کتابدار مرجع را می‌توان «تربیت کرد» هنوز موضوعی بحث انگیز است، لیکن، تقریباً یک سده است که اقدامات چشمگیری - در حد صنعت کوچکی - به این منظور اختصاص یافته است. در این مقاله، هم خود پیشرفتها (مثلاً دروس مدارس کتابداری و روشهای تدریس، آموزش مستمر^۳، آموزش ضمن خدمت)، و هم نقطه نظرات منتشر شده در باره چنین پیشرفتهایی، واقعی و مطلوب، از دهه ۱۸۸۰ تا دهه ۱۹۸۱ مورد بررسی قرار خواهد گرفت. این بررسی تقریباً فقط محدود به ایالات متحده و کانادا، با تأکید بر آموزش کار مرجع در کتابخانههای سنتی در مقابل آموزش خدمات اطلاع رسانی در زمینه علوم اطلاع رسانی است. این جداسازی مسلماً غیرمنطقی، ولی سودمند است؛ در جنبه اخیر متون زیادی منتشر شده، که تا حد امکان در این جا مورد بررسی قرار می‌گیرد، هرچند که در بسیاری از موارد بخوبی بررسی شده‌اند.

آموزش کار مرجع در مدارس کتابداری: نود سال اولیه

این موضوع ارزش آن را دارد که باز هم به نقطه شروع بازگردیم، حتی اگر این انتقاد دیرینه بازگو شود که آموزش کار مرجع بردهوار به

1. Samuel Rothstein. "The Making of a Reference Librarian." in *Rothstein on Reference... With Some Help from Friends*, Ed. by Bill Katz and Charles A. Bunge, New York: Haworth Press, 1989. pp. 321-350.

۲. کتابدار مرکز اطلاعات شبکه دوم سیمای جمهوری اسلامی ایران

3. Continuing education

گذشته‌اش چسبیده است. از این رو آندرو آزرین^۴ گله می‌کرد که «طرح آموزش کار مرجع در مدارس کتابداری اولیه پی‌ریزی شده و ما هنوز هم بر اساس روشهای آن روزها کار می‌کنیم».

نخستین گامها، به مفهوم آموزشی متفاوت از صرفاً یادگیری حین خدمت، به کلاسهای آموزشی‌ای برمی‌گردد که ملویل دیوئی در سالهای ۱۸۸۴ - ۱۸۸۶ در کتابخانه کالج کلمبیا برگزار کرد که در حکم نوعی تمرین برای تأسیس مدرسه کتابداری بود که در سال ۱۸۸۷ تأسیس شد. مفهوم کار مرجع به عنوان وظیفه‌ای مشخص و ارزشمند در کتابخانه به تازگی پدید آمده بود. دیوئی که خود یکی از پیشروان توسعه این مفهوم بود و احتمالاً نخستین کسی بود که رسماً کتابداران مرجع را با این عنوان استخدام کرده بود، کار مرجع را (هرچند نه به این نام) در میان «موضوعهای مطالعه» در فهرست اولین شماره *Circular of Information* (در سال ۱۸۸۴) که به وسیله مدرسه اقتصاد کتابخانه^۵ منتشر شد، گنجانید. در ترکیب غریب چند موضوعی که مدرسه پیشنهاد تدریس آنها را می‌کرد «کمک به خوانندگان» به چشم می‌خورد که عنوان متداول آن زمان بود، برای آنچه که بعداً کار مرجع نامیده شد. همچنین می‌توان این طور استنتاج کرد که موضوع «کتابشناسی عملی» که بلافاصله پس از آن در نخستین شماره *Circular* درج شده، کاملاً به این «کمکها» مربوط می‌شد.

اگر به این ترتیب کار مرجع، موفق به کسب جایگاهی در جدول مدرسه کتابداری شد، این جایگاه، حداقل در آغاز، در پایین‌ترین حد خود بود. مری رایت پلامر^۶، دانشجوی نخستین کلاس «رسمی» مدرسه کتابداری (کلمبیا، ۱۸۸۷) در کنفرانس کتابداران آمریکا^۷ در ۱۸۸۷

4. Andrew Osborn

6. Mary Wright Plummer

5. School of Library Economy

7. American Library Conference

گزارشی از تجربه‌اش را ارائه داد. او ضمن فهرست کردن موضوعهای مورد مطالعه، به ترتیب (کاهشی) اهمیت آنها، خاطرنشان ساخت که شماره پنج «پرکردن اوقات اضافی بود شامل: آشنایی با ماشین چاپ، ماشین تحریر، و کار مرجع». در سال ۱۹۰۰، وقتی که کمیته مدارس کتابداری انجمن کتابداران آمریکا همه مدارس را بررسی کرد (در آن زمان چهار مدرسه)، متوجه شد که تا آن موقع فهرست‌نویسی و رده‌بندی بیشترین سهم زمانی را در برنامه‌ها اشغال کرده‌اند. کار مرجع، به ویژه، اصلاً ذکر نشده بود هرچند که در گروه «دیگر موضوعها» گنجانده شده بود. با وجود این، همین کمیته در سال ۱۸۹۶ گزارش داده بود که «مرجع» (مسلماً آخرین موضوع ذکر شده) درون هسته مرکزی برنامه‌ها قرار داشت. در پایان سده نوزدهم جایگاه کار مرجع در آموزش کتابداری بوضوح کوچک ولی مطمئن بود.

طی دو دهه بعد دامنه و اهمیت کار مرجع در برنامه مدرسه کتابداری به تدریج افزایش یافت. مدرسه آلبانی^۸، که پیشاهنگ و نمونه‌ای برای بقیه مدارس بود، تا ۱۹۰۵ درسی در باره «کار مرجع پیشرفته» اضافه کرده و تا سال ۱۹۱۲ با ارائه درس «کار مرجع حقوقی یا قانونی» در حوزه «موضوع» یا کار مرجع اختصاصی جسارت ورزیده بود. تا سال ۱۹۲۰ - ۱۹۲۱، همچنان که در بررسی معتبر ویلیامسون^۹ گزارش شده، کار مرجع قویاً به عنوان یکی از چهار موضوعی که او «قلب برنامه درسی» می‌پنداشت، دایر شده بود (هرچند هنوز از نظر مدت زمانی که به آن اختصاص داده شده بود بسیار عقب‌تر از فهرست‌نویسی بود). درسهای «کتابشناسی موضوعی» و «کتابشناسی تجارتي» نیز افتان و خیزان پیشنهاد می‌شدند.

8. Albany School

9. Williamson

ویلیامسون همچنین توصیفی از روشهای تدریس را که در درس مرجع پایه به کار گرفته می‌شد به ما ارائه می‌دهد، روشهایی که آشکارا تا آن زمان کاملاً متداول شده بودند. درس قویاً بر دانش گروه مشخصی از کتابهای مرجع تأکید می‌ورزید که اساساً از طریق تدریس استادان منتقل می‌شد. به علاوه، «فهرستهایی از سئوالاتی که بر اساس تجربه عملی تنظیم شده بودند... ارائه شده بود، و روش پیدا کردن جوابها در کلاس بحث می‌شد.» همچنین فرصتی - هرچند اندک - برای بحث در مورد «مسایلی در انتخاب کتابهای مرجع» و «روشهای ارائه کتابها» (به معنی استفاده از نمایها، فهرست مطالب، و غیره) داده می‌شد.

وایر^{۱۰} سینگلتن^{۱۱} و آزرین جزئیات بیشتری به تصویر ارائه شده توسط ویلیامسون اضافه می‌کنند. جیمز اینگرسول وایر، خود فارغ التحصیل مدرسه آلبانی (در سال ۱۸۹۸) و سپس مدیر همان مدرسه، به خاطر می‌آورد که آموزش قدیمی مرجع بر دانستن محتوای واژه‌نامه‌ها، دایرةالمعارفها، و دیگر «کتابهای مرجع» تأکید داشت، و اینکه خودِ کار مرجع به طوری که در این دوره‌ها متجسم می‌شد «چیزی بیشتر از تلاش برای پاسخ دادن به سئوالات با مراجعه به این کتابهای بخصوص نبود». به عبارت دیگر درس می‌توانست برابر آن چیزی باشد وایر آنچه «ارجاع سریع» نامیده می‌شود. سینگلتن و آزرین از این هم فراتر رفته و راهنمای کتابهای مرجع منتشر شده را مسلط بر دروس مرجع برشمردند. راهنمای مطالعه و استفاده از کتابهای مرجع نوشته آلیس کروگر^{۱۲} پیش از ویرایشهای ماج^{۱۳}، وینچل^{۱۴} و شیهی^{۱۵} در ۱۹۰۱ منتشر شد و عملاً کتاب درسی دروس مرجع گردید. اعتبار راهنمای... کروگر و اخلاف آن، با توجه به این دیدگاه، الگویی از مطالعات مرجع را وضع کرد که به

10. James Ingersoll Wyer

11. Singleton

12. Alice Kroeger

13. Mudge

14. Winchel

15. Sheehy

معنی گردآوری دانش مفصل عنوانهای انفرادی معرفی شده در راهنماها بود.

علی رغم محدودیتهای محتوا و روشهای تدریس درس مرجع، چهل سال بعد چالشهای عمدهای برای آنها ببار نیاورد. به این ترتیب گزارش بسیار مؤثر ویلیامسون، در حالی که دخالت کتابخانههای دانشکدهای و دانشگاهی را موجب «شکست مدارس کتابداری در فراهم آوردن آموزش مناسب مرجع اختصاصی و کار تحقیق با ویژگی پژوهشی» میدانست، عقیده داشت که باید به این نیازها در سال دوم توجه کرد. در نخستین سال مطالعات پایه، ویلیامسون «برنامه درسی را به عنوان آنچه که نیازهای حرفه را به شکلی قابل قبول نشان می‌دهد» می‌پذیرفت. بنیاد برنامه درسی، که البته دربرگیرنده درس مقدماتی در کار مرجع بود.

زمانی که هیئت مدیره آموزش کتابداری^{۱۶} کار مرجع را (همزمان با فهرستنویسی، رده‌بندی، و انتخاب کتاب) به عنوان تنها موضوعهای پیشنهادی در برنامه درسی مدارس کتابداری معتبر برای مطالعه در هر دو نیمسال انتخاب کرد، نقطه نظرات ویلیامسون در باره بنیاد مناسب پذیرفته و به مورد اجرا گذاشته شد. پذیرش مشابه جایگاه واقعی و ویژگی کار مرجع در برنامه مدرسه کتابداری، تنها با اختلافاتی جزئی، در بسیاری از بررسیهای آموزش کتابداری که طی دو نسل پس از ویلیامسون انجام شد، مشهود است. تنها چند نمونه در اینجا ذکر می‌شود: جوزف ویلر^{۱۷} در ۱۹۴۶ کار مرجع را یکی از «اساسی‌ترین موضوعها» برشمرد و از اینکه یک درس اجباری به حساب می‌آمد خوشحال بود. او همچنین خشنود بود «کاهش قابل توجه در جزئیات... عنوانهای کمتر... در دوره‌های مرجع» را مشاهده کند. مطالعه رابرت لی^{۱۸} که در سال ۱۹۵۲ منتشر شد جایگاه

16. Board of Education for Librarianship

17. Joseph Wheeler

18. Robert Leigh

مرجع و کتابشناسی را در میان «زمینه موضوعی» پایه که قویاً با نقطه نظرات کارآموزان و نسبت زمانی اختصاص یافته به آن در برنامه مدرسه کتابداری پشتیبانی می‌شد، بسیار خوب ارزیابی کرد. در کنفرانس سال ۱۹۵۳ کارآموزان و مربیان در باره بنیاد آموزش کتابداری، در مورد لزوم وجود یک بنیاد و اینکه خدمت مرجع باید بخشی از آن باشد، تقریباً اتفاق نظر وجود داشت.

مطمئناً بررسی کنندگان مختلف دقیقاً در باره موضوع واحدی سخن نمی‌گفتند. بدیهی است که برنامه مرجع طی سالیان تا حدودی تغییر کرده بود. تا زمان ویلر (۱۹۴۶) موضوعهای اجباری (که مرجع هم در میان آنها بود) تدریجاً به نیمسال اول محدود شده بود، در حالی که نیمسال دوم به دروس اختیاری اختصاص می‌یافت. همچنین گرایش به یکپارچه کردن مرجع با موضوعهای دیگر در دسته‌بندیهای «مواد» یا «منابع» وجود داشت؛ این گرایش بخصوص در دنور^{۱۹}، شیکاگو و کلمبیا به چشم می‌خورد و البته همانند همه زمینه‌های دانش، سیر کسب تخصص به شکلی اجتناب ناپذیر جریان یافت. به این ترتیب رابرت لی در سال ۱۹۴۸ اشاره کرد که نیمی از مدارس یک درس اختیاری در مورد اسناد دولتی، و بیشتر آنها حداقل یک یا دو درس در باره جنبه‌های اختصاصی کتابشناسی مثل کتابشناسی مذهب کاتولیک، کتابشناسی حقوقی و تاریخ کتابشناختی ارائه می‌دادند. این رشد تعداد دروس مرجع اختصاصی به شکلی محسوس وقتی شدت یافت که، در اواخر دهه چهل و اوایل دهه پنجاه، همه مدارس کتابداری معتبر در ایالات متحده برنامه‌های خود را از دوره کارشناسی به دوره کارشناسی ارشد تغییر دادند. برنامه‌های جدید در یک دوره با افزایش قابل توجه ثبت نام دانشجویان و بالا رفتن تعداد اعضای هیئت علمی توأم بود، و ترکیب این عوامل موجب حرکتی شدید به سوی تخصصی شدن

درسهایی شد که ارائه می‌گردید. برنامه‌های دوره کارشناسی ارشد به درسها، عمق و تنوع بخشید و تعداد بیشتر دانشجویان و کارکنان، ارائه چنین دروسی را عملی ساخت.

عجیب اینکه، دروس مراجع اختصاصی، باعث انتقاد چندانی در نوشته‌هایی که در ارتباط با آموزش کار مرجع منتشر می‌شد، نگردید. شاید به خاطر اینکه هر درس جدید احتمالاً فقط مورد توجه گروه کوچکی واقع می‌شد. آنچه که بیشتر کتابداران مرجع و مدرسان را علاقمند می‌ساخت درسی بود که مشترکاً داشتند یعنی درس پایه یا اجباری یا مقدماتی کار مرجع (معمولاً هر سه بود). در دهه ۱۹۶۰ این علاقمندی، خود را در انتشار تعداد فوق العاده زیاد مقالات راجع به این موضوع آشکار ساخت. کتابشناسی بسیار گزینشی مرفین^{۲۰} و واینار^{۲۱} در باره آموزش مرجع حداقل سی و شش فقره را فهرست می‌کند و استاد‌های لایبراری لیترچر^{۲۲} نشان می‌دهد که تعداد کل انتشارات در باره این موضوع احتمالاً چند برابر بوده است.

حتی بیشتر از حجم بزرگ ادبیات، شدت آن بود: در زمینه‌ای که ملایمت توصیف محض، وجه غالب بوده است، اکنون طعم تند و آشکار تعصب به چشم می‌خورد. بیشترین اعتبار برای نیروی جدید در نگارش باید به مثالی داده شود که به وسیله والاس بانک^{۲۳} و توماس گالوین^{۲۴}، دو استاد پرکار و جدا از هم، که از ستیزه‌جویی در دفاع از نظریات خود واهمه نداشتند، آغاز شد.

در بحثی که در سال ۱۹۶۴ در لایبراری جوورنال^{۲۵} مطرح شده بود، بانک و گالوین مواضع خود را بیان کردند. بانک طرفدار تأکید سنتی بر دانش دقیق مواد مرجع بود. او معتقد بود «روشهای مرجع شامل رفتن به

20. Murfin

21. Wynar

22. *Library Literature*

23. Wallace Bank

24. Thomas Galvin

25. *Library Journal*

محلی است که اطلاعات در آنجا است و آموزش مرجع مستلزم آن است که به دانشجویان نشان داده شود کدام منابع حاوی چه نوع اطلاعاتی است.» گالوین منکر اهمیت یاد گرفتن مواد مرجع نبود ولی احساس می کرد که دانشجو خود باید چنین دانشی را به دست آورد. او استدلال می کرد که مدت زمان آموزش باید بر روی آنچه که دانشجو نمی توانست خودش بدست آورد متمرکز شود: یعنی دیدگاه وسیعتر کار مرجع به عنوان «رویارویی» بین مراجعه کننده و کتابدار، و به عنوان خدمتی متضمن مسایل متعددی در سیاست و فعالیت. بهترین راه برای انتقال این دیدگاه وسیعتر - واقعیت روند مرجع به طور کلی - قرینه سازی آن واقعیت از طریق مجبور ساختن دانشجو به انجام «مسایلی» بود که بر اساس موقعیتهای واقعی در «نمونه پژوهشی»^{۲۶} تهیه شده بود. گالوین بعداً آن را «روش مسئله محوری در آموزش مرجع عمومی» خواند. او در سال ۱۹۶۵ کتاب درسی نمونه پژوهشی (مسایلی در خدمات مرجع: نمونه پژوهشی در روش و سیاست) را منتشر کرد و این کتاب آن قدر موفق بود که چاپ کتاب دیگری (مسایل جاری در خدمت مرجع) را در سال ۱۹۷۱ ضروری ساخت.

در آشفته بازاری که متعاقب انتشار آثاری در باره دو دیدگاه پدید آمد، هیچ یک از آنها از انتقاد درامان نماندند، ولی بدون شک درس عنوان محور^{۲۷} مورد حملات شدیدتری واقع شد. «مرگ بر فهرستها» عنوان آشکار مقاله لئونتین کارول^{۲۸} بود که با خشم و تنفر به اجبار به یاد گرفتن جزئیات بیهوده و فراموش شدن فهرستهای طولانی کتابهای مرجع می ناخت. پل دانکن^{۲۹} مرجع را «یکی از احمقانه ترین دروس» می نامید که حفظ کردن بدون اندیشه مشی «عنوان و مطالب» را ایجاب

26. Case studies

28. Leontine Carroll

27. Title-centered course

29. Paul Dunkin

می‌کرد و مدرسان «حقایق و روشهای جانکاهی» را فاش می‌ساختند که در هر صورت دارای «ساختار درونی بشدت مهجور» بودند. آندرو آزرین خواستار «حذف همه فهرستها یا مواد درسی خواندنی، و در عوض ترغیب دانشجویان به جستجوی منابع اطلاعاتی خودشان» بود. مورین گیلولی^{۳۰} دانشجو (به تعبیر خودش) علیه طول فهرستها و نیاز به حفظ کردن فریاد سر داد. او همچنین فاش ساخت که دانشجویان، مشکل «دسته سئوالات» را با کار گروهی بر روی آنها خنثی می‌کردند.

روش نمونه‌ای، که نسبتاً غیرقابل اطمینان بود، چیزی مثل احساس انزجار فوق را که ناشی از تجربه‌ای تلخ بود، باعث نشد، ولی اعتراضهایی وجود داشت. گالوین خود بیشتر آنها را خلاصه کرده است، ولی دو تای آنها ارزش آن را دارند که ذکر شوند. نیدهام^{۳۱}، یک کتابدار بریتانیایی، متوجه شد که شرح ضمنی که گالوین برای هر نمونه تهیه کرده بود بهیچ وجه متقاعد کننده نبود: «هرچه تلاش برای راست نمایی بیشتر باشد صدای جیرجیر بلندتر خواهد بود تا جایی که هدف کاملاً مغلوب می‌شود». نیدهام فکر می‌کرد که نمونه‌های ارائه شده در کتابهای دنیس گراگن^{۳۲}، که کاملاً بر روند جستجو برای پاسخگویی به سئوالات مرجع خاص متمرکز بود، از این گونه مخاطرات تصنعی و بی‌اهمیت جلوه کردن اجتناب می‌ورزد. جوزفا سابور^{۳۳} در نوشته‌ای برای یک مخاطب بین‌المللی خاطرنشان ساخت که نمونه‌های گالوین در واقع بیشتر با عمل خدمات مرجع سر و کار داشت تا با «کار مرجع واقعی» به معنی پیدا کردن اطلاعات. او نتیجه‌گیری کرد که «ظاهراً نمونه پژوهشی در مرجع کمتر قابل استفاده است تا در درس مدیریت».

هرچند که روشهای «عنوان محور» و «نمونه‌ای» بیشترین توجه را به

30. Maureen Gilluly

31. C.D. Needham

32. Denis Grogan

33. Josefa Sabor

خود جلب کردند ولی به هیچ وجه تنها راههای تدریس درس مرجع پایه نبودند. لورل گروتزینگر^{۳۴} در یک بررسی عالی «طیف روش‌شناسی» دو روش دیگر را مشخص کرد. «انواع، نه عنوانها» انتخاب او برای آموزشی بود که بر خواص دسته‌های کامل منابع اطلاعاتی بجای کتابهای خاص تأکید داشت. او همچنان که نیدهام بعدها اشاره کرد چنین تأکیدی بر انواع، نه عنوانها، احتمالاً دامنه مواد مورد توجه در درس را افزایش می‌داد - نه فقط «مواد ارجاع سریع» بلکه همچنین گزارشهای تحقیقی، پایان نامه‌ها و غیره. آخرین «تیر راهنمای» گروتزینگر برای نشان دادن راه دانش مرجع آن چیزی بود که او «روش تحقیق علمی» می‌نامید. این روش عملاً همه روشهای دیگر را، با ترکیب کردن «حقایق مرجع»، دانش سازمان کتابشناختی، «ارزشهای تجربی نمونه پژوهشی» و روشهای حل مسئله حاصل از نظریه اطلاعاتی، به یکدیگر اضافه می‌کرد. اما این نکته که چگونه قرار بود همه اینها در یک نیمسال انجام شود، ذکر نشده بود.

آخرین و شاید عاقلانه‌ترین سخن در باره این نوع رقابت بین روشهای آموزش مرجع متعلق به رابرت پیرسون^{۳۵} است که خود هم کارآموز و هم مربی بود. پیرسون خاطر نشان می‌ساخت که روشهای مختلف مانع الجمع نبودند؛ می‌شد چند روش را به خوبی در تلفیق با یکدیگر بکار برد. آنچه که در آن زمان موردنظر بود «موقعیت افراطی» که با گرایش به یک نقطه نظر واحد نشان داده می‌شد نبود، بلکه در واقع ترکیب عاقلانه مؤلفه‌ها^{۳۶} و روشها موردنظر بود.

البته آنچه که پیرسون، گروتزینگر، گالوین، و بانک ارائه می‌دادند، حمایت بود؛ واقعیت آموزش مرجع در مدارس کتابداری چیز دیگری بود.

34. Laurel Grotzinger

36. Components

35. Robert Pierson

تا اواخر دهه ۱۹۶۰ کاترین اولر^{۳۷} و سارا رید^{۳۸} با استفاده از یافته‌هایشان از بررسی فهرستهای مدرسه کتابداری، گزارشهایی راجع به وضعیت موجود آموزش مرجع ارائه دادند.

اولر دریافت که ۲۹ عنوان درسی متفاوت (در فهرستهای سی و هفت مدرسه) برای اولین درس مرجع بکار می‌رفت. او تصور می‌کرد که اختلاف نام، تأکیدهای متفاوتی را در محدوده آنچه که اساساً از نظر پوشش همان درس بود، منعکس می‌کند. این پوشش شامل موارد زیر بود: توصیف ماهیت و انواع خدمات مرجع به عنوان وظایف یک کتابدار؛ مطالعه مواد مرجع بنیادی که برحسب انواع مرتب شده بودند؛ مطالعه روشهای مرجع با تأکید بر استراتژی جستجو و مصاحبه مرجع؛ انتخاب و ارزیابی مواد مرجع. بیشترین اختلاف در کتابهای مرجعی که باید مطالعه می‌شد بروز کرد. تحقیق بانک نشان داده بود که تنها پنج عنوان از ۱۲۰۲ عنوان فهرست شده مورد توافق همه مدرسه‌ها بود.

به دنبال درس پایه معمولاً گروهی از دروس «متون» وجود داشتند که حوزه وسیعی از دانش را در برمی‌گرفتند (مثل علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم خالص و عملی)؛ دروسی در حوزه‌های موضوعی خاص (مثل حقوق، طب، الهیات، موسیقی و بازرگانی)؛ دروسی مبتنی بر انواع انتشارات از قبیل کتابشناسی یا نمایه‌ها؛ سمینارهای پیشرفته که بر روشها و مدیریت مرجع، استفاده از گزارشها، منابع کتابشناختی و تحلیلهای سئوالات مرجع متمرکز بود. اولر دریافت که بیشتر مدارس حداقل چهار درس مرجع و بعضی‌ها بسته به این که چه چیزی به عنوان بخشی از برنامه درسی مرجع به حساب می‌آمد، تا چند برابر درس مرجع ارائه می‌دادند.

سارا رید با بررسی فهرستهای پنجاه مدرسه از پنجاه و دو مدرسه کتابداری معتبر در ۱۹۶۸-۱۹۶۹، مشاهده کرد که چهل و دوتای آنها

هنوز هم همه دانشجویان را ملزم به گرفتن یک یا تعداد بیشتری درس مرجع می‌کردند. از میان بقیه، سه مدرسه مرجع را به عنوان بخشی از یک درس «مبانی» اجباری گنجانده بودند. پنج‌تای باقیمانده دیگر درسهای اجباری نداشتند، ولی راهنمایی هیئت علمی و دروس پیش نیاز تقریباً همان نتیجه‌ای را به بار آورد که باعث شد تقریباً همه دانشجویان درس مرجع را بگذرانند. در هر صورت مرجع هنوز هم قویاً در مرکز آموزش کتابداری قرار داشت.

سالهای ۱۹۷۰: دهه نوآوریها

همان طور که از بررسیهای فوق واضح است، سالهای ۱۹۶۰ علی‌رغم همه روح کاوشگر مشتاق آنها، ظاهراً تغییرات عمده‌ای در ساختار یا ویژگی آموزش مرجع در مدارس کتابداری به وجود نیاورد. کاملاً برعکس، دهه ۱۹۷۰، تا آنجا که مقاله‌های منتشرشده نحوه عمل واقعی را نشان می‌دهد، شاهد ظهور تعداد قابل توجهی نظریه‌ها و فنون جدید بود. (تمامی این نظریه‌ها سوابق و پیشروانی داشتند، ولی آن طور که در دهه ۱۹۷۰ توسعه یافته و به کار برده شدند، بجاست که آنها را «جدید» بنامیم).

بعضی از فنون را می‌توان فقط با یک یادداشت کوچک توجیه کرد. بدون خوار کردن ارزش آنها، این مقاله‌های با دامنه محدود، اساساً یادآور نوعی توصیه است که در مورد روش تدریس معمولاً مدرسان به یکدیگر می‌کنند. بنابراین در دسته «آنچه که برای من مؤثر بود» مقاله‌هایی قرار می‌گیرند که استفاده از موارد ذیل را گزارش می‌کنند (و معمولاً حمایت می‌کنند): «راهگشاها» (به عنوان تمرینی در گردآوری کتابشناختی)؛ سئوالات مطرح شده توسط دانشجویان (به عنوان سئوالاتی واقعی‌تر و تازه‌تر از مجموعه سئوالات تهیه شده توسط مدرسان)؛ نمودارها

(برای ارزش گرافیکی‌شان و به عنوان نمودار اصولی استراتژی جستجو)؛ آموزش به کمک کامپیوتر (مؤثر در بهبود یادگیری، بررسی اطلاعات و به عنوان وسیله‌ای برای کنترل هزینه)؛ نقش باز کردن (برای تزریق هرچه بیشتر «واقعیت»؛ و نوارهای ویدیویی (برای نشان دادن مصاحبه و به عنوان وسیله‌ای برای خود ارزیابی^{۳۹} دانشجویان).

باز هم روش آموزشی بسیار مهم دیگری وجود داشت که، حداقل بطور نظری، ما به ازایی (آلترناتیوی) برای همه روشهای آموزشی دیگر به شمار می‌رفت و شامل خود جلسات درس می‌شد. این روش خودآموز^{۴۰} بود که در آن دانشجو این امکان را می‌یافت که کار مرجع را خود به طرق مختلف بیاموزد. نایتلی^{۴۱} و سیر^{۴۲} گزارش داده‌اند که نظام شخصی آموزش (PSI)^{۴۳} برای آموزش مرجع پایه به کار گرفته می‌شد و واکنش دانشجو بسیار مساعد بوده است. بعداً وقتی که مشکلاتی ناشی از فقدان کنش متقابل دانشجو بوجود آمد، بیچتلی^{۴۴} اصلاحاتی برای ایجاد سازش بین روش سنتی و آموزش همگام با خود^{۴۵} به عمل آورد. گوتبرگ^{۴۶} در آریزونا نوع دیگری از خودآموزی را که آن را «رهیافت آموزش خودآموزی شخصی»^{۴۷} می‌نامید، تجربه کرد. علی‌رغم حضور دانشجویان در این روش و رضایت حاصل از آن در پایان نخستین سال که بسیار موفقیت‌آمیز هم بود این طرح رها شد، ولی گوتبرگ بر آن بود که این روش باز هم امکان کافی برای توجیه تجربیات بیشتر را داشت.

بیشترین تلاش بی قید و شرط در توسعه نظام خودآموز توسط مارگارت تیلور^{۴۸} در هاوایی انجام شد. تیلور با این استدلال که توصیف منابع

39. Self assessment

40. Self instruction

41. Knightly

42. Sayer

43. Personalized System of Instruction

44. Bichteler

45. Self paced

46. Gothberg

47. Audio-tutorial approach

48. Margaret Taylor

اطلاعاتی در کلاس مدتی از وقت کلاس را به خود اختصاص می‌دهد که می‌توان از آن برای مقاصد دیگر استفاده بهتر کرد، یک کتاب آموزش برنامه‌ای تدوین کرد که به دانشجویان فرصت می‌داد این گونه مطالب را در وقت خودشان و با سرعت خودشان مطالعه کنند. وی دو آزمایش روی کارآیی این روش انجام داد و دریافت که میزان یادگیری دانشجویان گروه آزمایش به همان اندازه گروه کنترل بوده است و نسبت به روش جدید مشتاق بودند. ویرایش دوم کتاب تیلور، منابع مرجع پایه: دستنامه خودآموز در سال ۱۹۸۱ منتشر شده است. راهنماهای مطالعه‌ای مشابه آن، ولی نه به جامعیت آن، در حداقل دو مدرسه کتابداری دیگر استفاده می‌شد. می‌توان چنین استدلال کرد که روش خودآموز خیلی متفاوت از برنامه خواندن رهنموده^{۴۹} نیست. این روش در این معنا به سختی فکر تازهای خوانده می‌شد، چرا که این روش با تلاشهای دیگری به منظور اینکه کار عملی را بخشی از آموزش مرجع پایه درآورد، شریک بود. کار عملی، البته روش تدریسی بود که مقدم بر دوره‌های کتابداری بود؛ تازگی این گونه کار عملی، به طوری که در دهه ۱۹۷۰ موژلا «حمایت قرار گرفت، در توان آن برای افزایش و روشنگری آموزش نظری بود که در کلاس ارائه می‌شد و در نتیجه افزایش رضایت و روحیه دادن به دانشجو را همراه داشت. مطلب تازه دیگر نیز این بود که این قدرت افزایش نه تنها مورد ادعا بود بلکه آزمایش و تا حدودی هم اثبات شده بود. لینچ^{۵۰} و ویتیک^{۵۱} در میشیگان دانشجویان خود را وادار می‌کردند که در باره کار مرجع «مطالعه» کنند، روی «پروژه‌هایی» در کتابخانه کار کنند، و با کتابداران در «فعالیت‌های کوچک مرجع» شرکت کنند. از «پروژه‌ها» چندان استقبال نشد ولی دو جنبه دیگر بسیار موفق بودند. لینچ و ویتیک

به این نتیجه رسیدند که: «دانشجو را باید از شرایط کلاس درس بیرون کشید و به محیط کار واقعی برد... تنها به این طریق نظریه می‌تواند درک و ارزیابی شود». یافته‌های پایان نامه نانسی بوش^{۵۲} نشان داد که «مرجع بود دانشجویان درس مرجع را در پشت میز مرجع واقعی فراگیرند... یادگیری فعال با تلقی مثبت از درس مرجع مرتبط بود». در دانشگاه کالیفرنیا (در لوس آنجلس) که آیزنباخ^{۵۳} دانشجویانش را وادار می‌ساخت «با عمل یاد بگیرند»، ارزیابی دانشجویان در باره ارزش کار میز مرجع یکسان بود. مباحثه قدیمی بین نظریه و عمل به زحمت فروکش کرده بود، ولی جنبه اخیر وجهه و طرفدارانی پیدا می‌کرد.

می‌توان حدس زد که جاذبه اصلی کار عملی در موقعیتی نهفته بود که به دانشجویان امکان می‌داد با مراجعه‌کنندگان تماس داشته باشند. گذشته از همه، کار مرجع اصلاً به معنای «کمک شخصی فراهم شده برای مراجعه‌کننده در دستیابی به اطلاعات» بود. بنابراین دانستن اینکه چگونه باید با مراجعه‌کنندگان برخورد کرد، می‌توانست به همان اندازه دانستن اینکه چگونه و کجا اطلاعات را به دست آورد مهم باشد. در دهه‌ای که کتابخانه‌ها، همانند بسیاری مؤسسات مشابه دیگر، ناامیدانه تلاش می‌کردند تا خود را «مکانهای مردمی» بشناسانند، کتابداران مرجع و مربیان مرجع نیاز به مهارت‌های ارتباطی را «کشف کردند».

برحسب آموزش مرجع، این تأکید جدید بر ارتباطات چندین شکل به خود گرفت که بالفعل کاملاً بهم وابسته بودند ولی برای سهولت در شناسایی می‌توان در اینجا آنها را به سه دسته تقسیم کرد. جامع‌ترین مطالعات تلاش می‌کردند «پویایی ارتباط» را تحلیل و توصیف کنند. چنین مطالعاتی، به طوری که در دروس مرجع اعمال می‌شد، به درک بیشتر این نکته که گفتگوی سوال مرجع عمدتاً یک مسئله ارتباطی است، کمک

کرد. به این ترتیب برنارد واورک^{۵۴} «ذات کتابداری مرجع... را کنش متقابل مراجعه‌کننده و کتابدار در یک رفتار ارتباطی» نامید.

با فرض این که کتابدار مرجع نه تنها با مراجعه‌کننده ارتباط برقرار می‌کند بلکه به او کمک هم می‌کند، تأکید بر وظیفه ارتباطی کار مرجع بعضی کتابداران را بر آن داشت تا کار مرجع را به مشاوری بسیار نزدیک بدانند و این نکته را تدریس کنند. به این ترتیب هالند^{۵۵} به دنبال دروسی بود که «مفهوم پاسخگویی آسان» را بیاموزد، کریکمن^{۵۶} «جنبه‌های کمکی آموزش حرفه اطلاعاتی جدید» را تشریح کرد، و لوکنبال^{۵۷} توضیح داد که چگونه «کمک به مفاهیم ارتباطی در روند مرجع» را تدریس می‌کرد. پاتریک پنلند^{۵۸}، در دانشگاه پیتسبورگ، احتمالاً در این راه فراتر رفته، و عملاً در باره «راهنمای مشورتی برای کتابداران» دروسی ارائه داد و کتابهایی نوشت.

بیشتر معلمان مرجع ترجیح می‌دادند تا آن حد پیش نروند و برخوردشان؛ موضوع ارتباط کتابدار / مراجعه‌کننده این بود که به شکلی نسبتاً ساده و آسان به دانشجویان خود بیاموزند که چگونه مصاحبه‌ای را انجام دهند. حتی در ۱۹۴۴ در کتاب درسی مارگارت هاجینز^{۵۹} در باره کار مرجع یک فصل کامل به مصاحبه مرجع اختصاص داشت، ولی نشریات دهه ۱۹۷۰ به این موضوع مفهوم اهمیت، و حتی فوریت بخشیدند. آنها همچنین بر استفاده از نوار ویدئویی و اهمیت ارتباط غیرکلامی تأکید می‌کردند، و در مواردی توانستند نمونه‌های خود را با مدارکی از آزمایشهای عکس‌العملهای دانشجویان تقویت کنند. با توجه به مورد دوم، «آموزش و یادگیری مصاحبه مرجع» نوشته پیت مک نالی^{۶۰} و «آموزش

54. Bernard Vavrek

55. Holland

56. Crickman

57. Lukenbal

58. Patrick Penland

59. Margaret Hutchins

60. Peter McNally

مصاحبه مرجع» نوشته ینریخ^{۶۱} را می‌توان از بهترین مقالات راجع به این موضوع به شمار آورد. میزان «استقبال» از مصاحبه مرجع در آموزش مرجع را می‌توان از این واقعیت سنجید که متقارن ۱۹۷۴ مورفی^{۶۲} و نیلان^{۶۳} گزارش کردند که دو سوم مدارس کتابداری معتبر آموزش ارتباط بین فردی را ارائه می‌دادند.

متأسفانه مورفی و نیلان سؤال نکردند که وقتی مصاحبه مرجع به کار گرفته شد کدام جنبه کار مرجع از درس مرجع پایه به طاق نسیان سپرده شد. همین سؤال را می‌توان در رابطه با بقیه «نوآوریها» که قبلاً بحث شد مطرح کرد. پاسخ، که به علت کمبود داده‌های خاص باید فقط یک حدس هوشمندانه باشد، احتمالاً این است که این موضوعها یا روشهای جدید از نظر دامنه یا اهمیت به قدری کوچک بودند که نمی‌توانستند «به زور» در محتوای درس موجود «جا باز کنند». ولی اگر موضوع جدیدی بی‌اندازه بزرگ یا پیچیده فرض می‌شد که نتوان آن را درون درس پایه توجیه کرد، چه؟ در آن صورت چنین موضوعهایی گرایش پیدا می‌کردند که از دایره مرجع خارج شده و موضوع فرعی خودشان را دایر کنند.

در دهه ۱۹۷۰ سه موضوع از این نوع، که همگی کاملاً به نظریه پایه کار مرجع به عنوان خدمات اطلاعاتی مربوط بودند، وجود داشت که به تدریج به جایی رسیدند که به عنوان دروس جداگانه تدریس می‌شدند. به مراتب مهمترین و سنگین‌ترین موضوع، خدمت مبتنی بر کامپیوتر بود که بعداً «خدمات پیوسته»^{۶۴} نامیده شد. به این موضوع خواه به چشم یک مسئله^{۶۵} (مثلاً جوهری برای پرداخت)، یک مهارت (چگونه جستجوی ادبیات را اجرا کرد)، یا به عنوان «انقلاب در کتابخانه‌ها» نگریسته شود،

61. Jennerich

62. Murphy

63. Nilon

64. Online services

65. issue

باعث سیل انتشارات در باره چگونگی تطبیق آن با آموزش کتابدار گردید، که از میان آنها می‌توان به مقاله بورن^{۶۶} و رابینسون^{۶۷} به خاطر جامعیت آن اشاره کرد. گرچه ابهام در مشخصات درس مانع از توجه دقیق است. بررسی فهرستهای مدارس کتابداری نشان می‌دهد که تا پایان ۱۹۸۱ تقریباً همه مدارس معتبر یک یا تعداد بیشتری درس خدمات پیوسته داشتند.

دومین عامل رفتار جداگانه، موضوع «خدمات اطلاعاتی جامعه» بود که به عنوان «خدمات اطلاعاتی شهری» و نیز «خدمات اطلاعاتی و ارجاعی» خوانده می‌شد. در اینجا به نظر می‌رسد نظریه حاکم این بود که «متخصصان اطلاعاتی جامعه» از دیگر انواع خدمتگزاران مرجع جدا بودند و در نتیجه لازم بود دروسی، در واقع شاید یک رشته کامل از آنها، بخصوص برای آنان طراحی شود. براورمن^{۶۸} و مارتین^{۶۹} نمودار گسترده‌ای از مسایل و روشهای کلی به کاررفته در «آموزش کتابداران اطلاعاتی و ارجاعی» ارائه کردند و قبل از آن نیز مارتین به تفصیل «برنامه [کامل] متخصص اطلاعاتی جامعه» را در مدرسه کتابداری دانشگاه تولیدو^{۷۰} تشریح کرده بود.

سومین موضوع که مستقلاً ایجاد شد، به طور کلی آموزش کتابشناختی یا آموزش استفاده از کتابخانه بود. هرچند به طوری که رادر^{۷۱} خاطرنشان ساخته وظیفه آموزش (یعنی آموزش چگونگی استفاده از کتابخانه به مراجعه‌کنندگان، به طور انفرادی یا گروهی) از ابتدا مؤلفه اصلی خدمات مرجع بوده، ولی از حدود ۱۹۶۷ به بعد افزایش قابل توجهی در چنین فعالیتهایی به چشم می‌خورد - آنقدر که هاگن^{۷۲} به آن به عنوان

66. Bourne

67. Robinson

68. Braverman

69. Martin

70. University of Toledo

71. Rader

72. Hogan

«جنبش آموزش کتابشناختی» اشاره کرد. عده‌رو به افزایشی می‌رفتند تا خود را به عنوان «کتابداران آموزش کتابخانه» بشناسند و «نیاز پایدار، و به راستی تقریباً شدید به آموزش و یادگیری تخصصی را اعلام می‌کردند». برای کتابداران شاغل، این گونه یادگیری به وسیله یک برنامه فوق العاده پویا و مداوم آموزش مستمر صورت می‌گرفت. شگفت‌انگیز نیست که همان پویایی و اشتیاق شدید، بزودی مبارزه برای پیوستن آموزش کتابشناختی به برنامه درسی مدارس کتابداری را تسریع کرد.

این مبارزه کاملاً موفق نبود. عده‌ای از مدیران مدارس کتابداری علناً با این عقیده مخالفت کرده، ادعا می‌کردند که این موضوع به صورت قسمتی از دروس دیگر بهتر ارائه می‌شود. در ۱۹۷۵ بررسی گالووی^{۷۳} نشان داد که چهار مدرسه کتابداری معتبر در ایالات متحده دروس تخصصی را در باره آموزش استفاده از کتابخانه ارائه می‌دادند. در ۱۹۷۷ دایر^{۷۴} گزارش داد که چهار مدرسه دیگر نیز چنین دروسی را ارائه می‌دادند و شانزده‌تای دیگر واحدهایی را در باره آموزش کتابشناختی به صورت بخشهایی از دروس دیگر، گنجانده بودند. هاگن اشاره کرد که تا سال ۱۹۷۹ تغییر چندانی رخ نداد، ولی اگر نقطه نظرات خود او معرف جنبش آموزش کتابشناختی بوده باشد، فشار بر مدارس کتابداری می‌بایست به وضوح افزایش یابد نه اینکه کاهش پیدا کند.

برخی پیشرفتهای جاری در مدارس کتابداری

هیچ گونه داده‌های معتبری در باره وضع فعلی آموزش مرجع به شکلی که در مدارس کتابداری آمریکای شمالی اجرا می‌شود در دسترس نیست. با این حال رابرت استوارت^{۷۵} جمع‌بندی با ارزشی از وضعیت فعلی

73. Galloway

75. Robert Stuart

74. Dyer

آموزش کتابداری بطور کلی فراهم آورده است. انجمن مدارس کتابداری آمریکا^{۷۶} دو گزارش آماری آموزش کتابداری منتشر کرده است، و فهرستها و گزارشهای سالانه مدارس کتابداری تصاویری، مسلماً مبهم، از جهت گیریه‌ها و گرایش‌اتشان ارائه می‌دهند. این منابع بر روی هم نشانه‌های جدیدترین پیشرفت‌ها را دربردارد، که در ذیل می‌آید:

گرایش اصلی همچنان در جهت تخصص بیشتر است که با دروس جدید عموماً تغییرات حرفه کتابداری را منعکس می‌کنند. از این روی استوارت گزارش داد که این زمینه خواهان آموزش بیشتر در ارتباطات انسانی و تکنولوژی اطلاعاتی است و مدارس کتابداری با پیشنهادات بیشتر در علوم اطلاع‌رسانی، مدیریت خدمات اطلاعاتی و تکنولوژی اطلاعاتی به این تقاضا پاسخ می‌دادند. حتی یک ویژگی بزرگتر در گرایش محسوس به ایجاد برنامه‌های مشترک یا مدرک مضاعف دیده می‌شود که در آن دانشجوی مطالعه کتابداری را با یک زمینه موضوعی دیگر ترکیب می‌کرد. استوارت گزارش داد که حداقل ۳۷٪ مدارس کتابداری معتبر چنین برنامه‌هایی را ارائه می‌دادند و انجمن مدارس کتابداری آمریکا بیست و دوتای دیگر را که در حال برنامه‌ریزی بودند ذکر می‌کرد. بیشترین ترکیب، با تاریخ (آرشیوها)، هنر، موسیقی، آموزش و پرورش، ارتباطات، مدیریت بازرگانی و حقوق بود. روشهای دیگر کسب تخصص شامل مطالعه مستقل، دروس تک درس^{۷۷} می‌شد.

سؤال عاجل برای مدارس این است که در جالی که نام نویسیها به تدریج رو به کاهش می‌گذارند و مسایل مالی هرچه بیشتر طاقت‌فرسا می‌شوند، چگونه این افزایش در پیشنهادات تخصصی را عملی کنند. یک راه، کاهش تعداد دروس اجباری است، خواه از طریق صرفنظر کردن از به

76. Association of American Library Schools

77. Cross-listed courses

78. Larsen

طور کلی ضرورت و اجبار آنها، یا از طریق ادغام مواد مورد لزوم با یکدیگر در یک درس بزرگ با عنوانهای گوناگونی مانند «روش بنیادی متحد»، «درس مبانی»، یا «بنیادهای یکپارچه». در هر حالت تأثیر آن، کاهش جایگاه مرجع پایه در برنامه درسی است؛ در این صورت، بعضی از دانشجویان دیگر برای این موضوع نامنویسی نمی‌کنند، یا اگر هنوز هم در آن درس نامنویسی کنند، وقت کمتری برای آن صرف می‌کنند. تعداد مدرسی که چنین برنامه‌های بنیادی یکپارچه‌ای را ارائه می‌دهند هنوز در اقلیت هستند ولی مطمئناً هر سال افزایش می‌یابند.

یک راه دیگر برای ایجاد فضای بیشتر در تخصص، گسترش طول برنامه است. همه مدارس معتبر کانادایی از اواسط دهه هفتاد برنامه دوساله داشته‌اند. در حال حاضر سه مدرسه از این نوع در ایالات متحده وجود دارد، و در مدارس دیگر آن قدر اشتیاق برای برگزیدن همان مسیر وجود داشته است که کنفرانسی در باره برنامه‌های آموزش کتابداری گسترش یافته برگزار کنند. همچنین این نظریه ممکن است پشتیبانی توصیه اخیر به نفع خود را از طرف گزارش کونانت به دست آورد. نوشته‌های منتشر شده در باره برنامه دوساله مشخص نکرده‌اند که اثر آنها بخصوص بر آموزش مرجع چیست. با این حال، از آنجا که همه مدارس ایالات متحده بر اهمیت اصل کارورزی یا کارمیدانی تأکید کرده‌اند، احتمال دارد که برنامه گسترش یافته بر افزایش سهم «تمرین» در آماده سازی کتابداران مرجع، همانند دیگر انواع کتابداران، تأثیر داشته باشد.

درون خود حوزه مرجع، بررسی فهرستهای مدارس کتابداری نشان می‌دهد که هنوز هم یک درس مرجع پایه توسط اکثریت قاطع مدارس ارائه می‌شود، هرچند که در واقع تعداد کمی هنوز هم آن را به این نام می‌خوانند. بیشتر این دروس پایه هنوز هم سهم عمده‌ای از مدت زمان را به مطالعه مواد مرجع اختصاص می‌دهند ولی ظاهراً دروس، دیگر مانند

گذشته «عنوان محور» نیستند. مطالعه لارسن^{۷۸} در ۱۹۷۹ مشخص ساخت که ده مدرسه از ۳۱ مدرسه‌ای که به او پاسخ دادند «فهرست ثابتی از عنوانها» نداشتند؛ سه تای دیگر اصلاً منابع مرجع را مطرح نمی‌کردند، و درس مرجع پایه رابه روند ارتباط و جنبه‌های مدیریت خدمت مرجع اختصاص می‌دادند. با این حال با قضاوت از روی جدیدترین مشخصات فهرست هنوز این‌گونه حذف مواد نادر هستند. آنچه که آشکار می‌شود گرایش به جدا کردن جنبه‌های ارتباطی و مدیریت و تبدیل آنها به دروسی مستقل خودشان است. مثلاً دانشگاه کالیفرنیا (لوس آنجلس) درسی با عنوان «همکاران و ارباب رجوع» و دانشگاه کاتولیکی درسی به نام «ارائه خدمت به احتیاجات استفاده کننده منفرد» ارائه می‌دهند. پس بار دیگر به نظر می‌رسد که نیروهای گریز از مرکز فعال هستند.

آنچه که هیچ کجا در فهرستهای مدارس کتابداری نمایان نیست ذکر برنامه‌های سازمان‌یافته آماده‌سازی کتابداری مرجع است. تعداد زیادی دروس انفرادی با گرایش مرجع وجود دارد و بدون شک اگر دانشجویان بخواهند دروس اختیاری خود را بر این زمینه متمرکز کنند، می‌توانند دانش قابل توجهی از کار مرجع در جنبه‌های مختلف آن کسب کنند. این احتمال هم کاملاً وجود دارد که مشورت با مشاوران دانشکده با کمک به دانشجویان در انتخاب یک رشته دروس اختیاری، که «بهم رسیده» تشکیل یک کل پیوسته می‌دهند، بتواند اثر ترکیبی قوی داشته باشد. با این حال به نظر می‌رسد که مقداری بدبینی در باره این نکات جایز باشد. در دوره‌ای که رقابت برای مشاغل شدید است، بیشتر دانشجویان مایلند با گرفتن دروسی در تعداد زیادی از «زمینه‌ها» خود را با حداکثر امکانات مجهز سازند. «توصیه» اعضای هیئت علمی فقط همین است - یعنی، به ندرت عاملی به قدر کافی قوی که تصمیمات دانشجویان را تغییر دهد. اگر واقعاً یک «جریان مرجع» نامرئی در برنامه‌های درسی مدارس کتابداری وجود داشته باشد، خیلی غیرمحمّل به نظر

می‌رسد که عده زیادی از دانشجویان در آن نامنویسی کنند.

آموزش مرجع خارج از مدارس کتابداری:

پیشرفت کارکنان و آموزش مستمر

غیرمعارف: اکثریت عمده نوشته‌های در باره آموزش مرجع در آمریکای شمالی با آموزش مرجع آن چنان که در مدارس کتابداری معتبر اجرا می‌شده است سروکار دارد. (و بنابراین بررسی حاضر این واقعیت را منعکس می‌سازد.) برتری شدید آموزش مرجع، آن طور که عملاً توسط کتابداران آمریکای شمالی به دست آمده در خارج از مدارس کتابداری معتبر ادامه می‌یابد و به راستی که خیلی کم در باره آن نوشته شده است. آموزش کتابداری واقعی بندرت مجبور به توقف می‌شود.

یک حساب سرانگشتی ادعای پیشین را ثابت می‌کند. به یک دلیل محتمل است بیشتر کسانی که حداقل مقداری کار مرجع در کتابخانه‌های آمریکایی انجام می‌دهند اصلاً فارغ التحصیل مدارس کتابداری معتبر نباشند. آنان محصولات مدارس کتابداری غیرمعتبر، یا برنامه‌های کتابخانه مدرسه، یا دوره‌های آموزش تکنیسین کتابخانه هستند، یا متخصصان موضوعی و غیرحرفه‌ای هستند که هیچ نوع تحصیلات کتابداری رسمی نداشته‌اند. محدودیتهای فضا مانع از پرداختن به این گونه آموزشهای مرجع در اینجا می‌شود. در هر صورت این گونه‌ها چندان به سادگی محرز نمی‌شوند.

حتی در مورد فارغ التحصیلان مدارس کتابداری معتبر، سهم برنامه مدرسه کتابداری در کل آموزش آنان برای کار مرجع کم است. فارغ التحصیلان مدرسه کتابداری معمولاً دارای هدفه یا هجده سال تحصیلات رسمی هستند؛ از این مقدار دروس مربوط به مرجع در برنامه درسی کتابداری معمولاً

کمتر از یک فصل و غالباً به اندازه یک دهم سال (یعنی درس مرجع پایه) را به خود اختصاص می‌دهد. فارغ‌التحصیلان پس از دریافت مدرک کارشناسی ارشد خود، برای حدود سی یا چهل سال به کار کتابداری می‌پردازند. خواه این تمرین عالی یا نازل از کار درآید، قواعد منطق ریاضی مطابق برنامه مدرسه کتابداری مسئولیت زیادی برای برون داد، متوجه آن می‌داند. پس تعجبی ندارد که وقتی که والاس بانک و توماس گالوین «مواجهه مرجع» خود را برپا داشتند، نکته‌ای که صمیمانه در مورد آن متفق‌القول بودند این بوده باشد که برنامه مدرسه کتابداری «واقعاً مقدمه‌ای بود بر... آموزش [دانشجویان] که در ضمن کار می‌بایستی ادامه می‌یافت».

راههای زیادی برای ارائه آن آموزش اضافی وجود دارد. برای سهولت می‌توان از چهار نوع اصلی (به هیچ وجه مانع‌الجمع هم نیستند) نام برد. اولین آنها یادگیری است که فقط با تجربه انجام دادن کار مرجع به دست می‌آید. یک نمونه مهم این گونه «یادگیری حین خدمت» تماس و بحث با دیگر کتابداران مرجع باتجرب‌تر است. کتابداران جدید از همکاران خود اطلاعات گرانبهایی راجع به مجموعه مراجعه‌کنندگان و «میانبر»های جستجو یاد می‌گیرند که احتمالاً در هیچ دوره‌ای نمی‌توانند آنها را کسب نمایند.

دومین روش، خودآموزی سنجیده است. کتابداران مرجع روشهای خاص خود را برای بهبود، تعمیق و تقویت دانش و معلومات خود پیدا می‌کنند. مارگارت استیگ^{۷۹} اخیراً نمونه بسیار خوبی برای این روش، حداقل در کتابخانه‌های دانشگاهی، ابداع کرده است، و استدلال می‌کند که آنچه کتابداران مرجع بیش از هرچیز به آن نیاز دارند دانش اساسی بیشتر است. این هدف با خواندن و گذراندن دوره‌های دانشگاهی در موضوعهای غیر کتابداری به بهترین وجهی حاصل می‌شود.

بدون شک بسیاری از کتابداران مرجع با وسواس برنامه‌های خودآموزی

را دنبال می‌کنند. ولی از آنجا که تلاشهای آنان خصوصی است در باره مؤثر بودن و حتی وجود چنین تلاشهایی تردید حاصل می‌شود. این تردید، ما را وامی‌دارد تا در جستجوی وسیله «قابل اثبات‌تر»ی برای تضمین آموزش اضافی باشیم. نوع سوم آموزش اضافی، رشد کارکنان است، اصطلاحی که در اینجا برای متمایز ساختن برنامه‌هایی به کار می‌رود که توسط مؤسسات کارفرما، طراحی، تأمین مالی و نظارت می‌شود تا رشد فکری و حرفه‌ای در کارکنان مرجع را بدست آورند. مارگارت ناکس^{۸۰} (اکنون گاگین^{۸۱}) قاطعانه نیاز به چنین برنامه توسعه‌ای را متذکر شده است و اصول و روشهایی را که این برنامه باید بر اساس آنها پی‌ریزی شود روشن ساخته است. او همچنین در مطالعه جامعی نشان داده است که با هزینه منطقی نتایج عالی بدست می‌آید. او چنین نتیجه‌گیری می‌کند: «یک برنامه توسعه... طرحی عملی برای هر کتابخانه و هر بخش مرجع است... نتایج چنین برنامه‌ای بیشتر از آنچه که وقت صرف شده بازدهی دارد».

متأسفانه، به شهادت ادبیات منتشره (یا در واقع فقدان آن)، به نظر می‌رسد که توصیه ناکس کاملاً نادیده گرفته شده است. مسلماً بسیاری از کتابخانه‌ها دستنامه‌هایی برای راهنمایی کارکنان بخشهای مرجع خود تهیه کرده‌اند، و نمونه‌های منتشرشده‌ای از راهنماهای آموزشی وجود دارد که اساساً برای آشنایی کارکنان مرجع جدید با مجموعه و جریان عادی محلی تهیه شده‌اند. با این همه گزارش هلن رادنی^{۸۲} از رشد کارکنان در بخش مرجع دانشگاه ویکتوریا (بریتیش کلمبیا) تنها گزارش معتبر از برنامه‌ای است که به هدفهای توصیه شده ناکس نزدیک است.

از ۱۹۶۱ که ناکس گزارش خود را منتشر کرد، جنبه دیگری از رشد کارکنان خیلی زیاد مطرح شده است. پوشیده نیست که بسیاری از کتابخانه‌ها از کارکنان غیر حرفه‌ای برای میز مرجع استفاده می‌کنند. مثلاً گزارش بویر^{۸۳}

و تیمر^{۸۴} از ۱۴۱ کتابخانه دانشکده‌ای و دانشگاهی نشان می‌داد که دو سوم آنها از کارکنان غیرحرفه‌ای در خدمات مرجع استفاده می‌کردند و اینکه دومی ۳۳٪ کل ساعات میز مرجع را به حساب می‌آورد.

سودمندی این گونه کاربرد، موجب مباحثات شدیدی شده است و روشن نیست که به کارگیری غیرحرفه‌ایها در کار مرجع افزایش یا کاهش می‌یابد. با این حال واضح است که تعداد قابل توجهی از این افراد وجود خواهند داشت. دو نتیجه از این واقعیت حاصل می‌شود: یکی اینکه اگر قرار باشد غیرحرفه‌ایها در پشت میزهای مرجع کار کنند، باید برای این وظایف بدرستی آموزش ببینند. دوم اینکه آموزش حرفه‌ایها باید این واقعیت را منعکس کند که بعضی از وظایف پشت میز مرجع (مشخصاً «ارجاع سریع») می‌تواند توسط غیرحرفه‌ایها انجام شود.

تا اینجا به نظر می‌رسد که هیچ یک از این دو نتیجه گیری تأثیر چندانی بر آموزش مرجع نداشته است. هرچند که مقالات زیادی برنامه‌های آموزش حین خدمت را در کتابخانه‌ها گزارش داده‌اند، بررسی بویر و تیمر آشکار ساخت که ۸۰٪ کتابخانه‌هایی که غیرحرفه‌ایها را برای کار مرجع استخدام کرده بودند، هیچ گونه آماده‌سازی رسمی برای چنین وظایفی به آنها نداده بود. و اگر حرفه‌ایها در یک کتابخانه معین قرار است سئوالات آسانتر را به این غیرحرفه‌ایهای ناآزموده محول کنند، پس احتمالاً کارفرمایان آنان باید حرفه‌ایها را برای تسلط بر مهارت‌هایی از قبیل مدیریت، سرپرستی دستیاران مرجع، و پاسخگویی به سئوالات مشکلتر آماده سازند. با وجود این به نظر می‌رسد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، هرچند کم، مخصوصاً متناسب با چنین نیازهایی وجود داشته باشد.

آخرین نوع از چهار نوع اصلی آموزش اضافی، که در بالا به آن اشاره شده، آموزش مستمر است. این اصطلاح معانی زیادی دارد، ولی در اینجا آن

معنی مورد نظر است که دلالت بر فعالیتهای انجام شده توسط مؤسساتی غیر از کتابخانه کارفرما دارد. انجمنهای کتابداری، مدارس کتابداری، شرکتهای تجاری (مثل آی. بی. ام)، شبکههای کتابشناختی (مثل او. سی. ال. سی) و کتابخانههای واحد که دارای شعبات: منطقه‌ای، ایالتی، یا ملی هستند - همه اینها و احتمالاً انواع دیگر مؤسسات نیز کنفرانسها و سمینارهایی برگزار می‌کنند. شبکه آموزش کتابداری مستمر^{۸۵} (CLENE) یک راهنمای معتبر از برگزارکنندگان و دوره‌هایی را منتشر می‌کند.

بعضی از این دوره‌ها از اهمیت قابل توجهی برای کتابداری مرجع برخوردار بوده‌اند. موفقیت تلاشهای آموزش مستمر در زمینه آموزش کتابشناختی قبلاً ذکر شده است. آموزش استفاده از خدمات پیوسته تا حدود زیادی به وسیله مؤسسات تجاری پدید آمده و توسعه یافته است؛ دوره‌های مدارس کتابداری بعدها به وجود آمدند و حتی حالا هم ادعایی در مورد خاص بودن بر حسب آموزش در دسترس، یا روزآمد بودن ندارند. مصاحبه مرجع، خدمات اطلاعاتی جامعه، شبکه مرجع، امانت بین کتابخانه‌ای (از طریق شبکه‌ها و مراکز کتابشناختی) مثالهای دیگری از موضوعهای مورد علاقه مرجع هستند که اصلاً یا تا حدود زیادی به وسیله آموزش مستمر منتقل می‌شود.

هرچند دستاورد حاصله قابل توجه بوده، ولی در نهایت رضایتبخش نبوده است. تا اندازه‌ای کمبودها فقط به آموزش کتابداری مستمر بطور کلی، مربوط است: عدم تناسب، فقدان توالی، فقدان یک نظام بازشناسی. به طور خلاصه، کتابدار انگیزه یا فرصت بسیار کمی برای دنبال کردن یک برنامه کامل، منظم و صحیح مطالعات حرفه‌ای مناسب در مدت طولانی حرفه خود دارد. بالاخص به نظر می‌رسد که مخصوصاً طیف فعلی دوره‌های آموزش مستمر چندان بدرد کتابدار مرجع نمی‌خورد. بیشتر کارگاههای آموزش مستمر،

دوره‌های کوتاه و مؤسسات نمی‌توانند ایجاد شوند مگر آنکه شرکت کنندگان راضی باشند شهریه نسبتاً سنگینی برای آنها بپردازند. بنابراین موضوعهای انتخاب شده آنهایی هستند که طوری برآورد شده‌اند که توجه را جلب کنند: توسعه جدید، موضوع بحث برانگیز. زمینه کار مرجع «جاذبه‌های» نسبتاً کمی برای ارائه دارد.

مسئله دوم این است که کتابداران مرجع شاید نامتجانس‌ترین گروه‌بندی «نوع کار» در کتابداری هستند. به نظر می‌رسد که در قضاوت دست اندرکاران بخش مرجع از خودشان، زمینه موضوعی (مثل علوم انسانی، طب) یا نوع ارباب رجوع (مثل دانشجویان دوره لیسانس) یا نوع فعالیت (مثل آموزش استفاده از کتابخانه، امانت بین کتابخانه‌ای) بر خود وظیفه مرجع تقدم داشته باشد. تصادفی نیست که *RQ* (نشریه رسمی بخش مرجع و خدمات بزرگسالان انجمن کتابداران آمریکا) به ترتیب به «خدمات پیوسته»، «سواد کتابداری» و «اسناد دولتی» می‌پردازد. بنظر می‌رسد فقط بخش «کتب مرجع» کل خوانندگان را مخاطب قرار می‌دهد.

آخرین مسئله، همان گونه که مارگارت استیگ به طور محسوسی خاطرنشان ساخته است، ممکن است در واقع این باشد که مؤلفه آموزش عمومی در آماده سازی کتابدار مرجع حقیقتاً مهمتر از مؤلفه آموزش حرفه‌ای است. او مدعی است که «منابع مرجع تنها پلی به سوی دنیای دانش است و کتابدار واقعی باید در این دنیا فعالیت کند». شکل فعلی آموزش کتابداری مستمر کمک بسیار کمی به پیگیری این نوع دانش ارائه می‌دهد.

چند نتیجه‌گیری و نظرات شخصی

درست یا غلط، آموزش مرجع همیشه شامل درس مرجع پایه در مدارس کتابداری معتبر بوده است. این کتابداران «واجد شرایط» هستند که بر کار مرجع مسلط هستند، خواه خودشان قسمت عمده خدمات مرجع را فراهم کنند

(مثل کتابخانه‌های بزرگتر) خواه به عنوان سرپرستان کارکنان غیرحرفه‌ای مرجع انجام وظیفه نمایند. آنچه که این کتابداران واجد شرایط در آن اشتراك دارند، تا جایی که به آمادسازی برای کار مرجع مربوط می‌شود، همان درس مرجع پایه است. به تعبیری توجهی که در طول یک سده به آن شده منطقاً کافی بوده است.

اینکه این درس در طول یک سده چقدر تغییر کرده است قابل بحث است. منظور من از این اشاره این نیست که آن را بی‌اعتبار جلوه دهم یا اینکه معتقد باشم که آموزش مرجع شدیداً سنتی بوده است، هرچند که (همان طور که در بالا اشاره شده) بعضی دیگر واقعاً عین این ادعا را داشت‌اند. من صرفاً می‌خواهم روی این مسئله تأکید کنم که بیشتر نوشته‌های راجع به برنامه‌های آموزشی غیرموثق هستند. این نوشته‌ها گرایش به استنتاج یا تمرکز بر مشخصات درس دارند و اینها ممکن است ارتباط کمی با ویژگی اصلی یا تاثیر یک درس داشته باشند. من با رابرت پیرون^{۸۶} موافقم که نقش معلم در نتایج حاصله از یک درس به مراتب مهمتر از محتوای رسمی یا «روش شناسی» آن است. و دانشجویان نیز همینطور. اگر نتوان گفت که چه چیزی به دانشجویان باید فهمانده شود، فایده چندان‌ی ندارد که فقط در باره اینکه چه موضوعهایی باید در یک درس گنجانده شود بحث کرد.

شاهد مدعا مقاله کنجکاوی برانگیز اخیر نوشته مارگارت استیگ است. او شرح می‌دهد که ایزادور ماج، که نامش معمولاً با دروس «عنوان محور» همراه بوده است. پنجاه سال پیش در تدریس خود در کلمبیا واقعاً بر «روش مسئله» (یعنی استراتژی جستجو) تأکید می‌کرد.

علی‌رغم هشدار بجایی که بدرستی داده شده، باز هم به جرأت می‌گویم که درس پایه از دو جهت به طور قابل ملاحظه‌ای تغییر کرده است. یکی داخلی است - تغییر موضوع خوشایند در هدف و تأکید، از تمرکز محدود بر

«ابزار» کار مرجع به علاقه به موضوعهای مهم دیگری مثل ساختار کتابشناختی، استراتژی جستجو و، مخصوصاً، دانستن چگونگی برخورد با مراجعه کننده.

تغییر عمده دیگر خارجی است. اکنون درس مرجع پایه جایگاهی به تدریج رو به نقصان هم در برنامه درسی به طور عام و هم در زمینه مرجع به طور اخص اشغال می کند. در بعضی مدارس درس مرجع پایه دیگر اجباری نیست. در عده ای رو به افزایش از دیگر مدارس، مرجع پایه بخشی از یک درس «مبانی» بزرگتر یا درس «بنیادی یکپارچه» شده است. تا این زمان واقعیات ثابتی در باره نتایج آن وجود نداشته ولی حدس من این است که در چنین روشی مرجع پایه می رود تا بیشتر «هویت» خود را از دست بدهد. مهمتر از همه، هر قدر که جنبه های بیشتر و اخص کار مرجع به صورت دروس جداگانه ای معرفی شده اند، قدرت متحدسازی درس مرجع پایه تضعیف شده است. مرکز دیگر مثل سابق پایدار نیست.

ضعف فزاینده موقعیت فرد جامع الاطراف^{۸۷} در آموزش مرجع ممکن است به نظر بسیاری اصلاً مسئله ای نباشد. از این نظر، تخصص در آموزش مرجع فقط یک انعکاس دقیق و مطلوب است از آنچه در خود زمینه در حال وقوع است. شاید در واقع، حقیقت این باشد که چیزی به عنوان «کتابداری مرجع» وجود ندارد بلکه فقط مجموعه ای از تخصصهای مرجع است که آزادانه بهم پیوسته اند. ولی من شخصاً عقیده دارم که کتابداری حرفه بسیار کوچکی است که نمی تواند با آثار مخرب تخصص کنترل نشده، همراه با اتلاف تحرك و انعطاف پذیری، روبرو شود. در هر صورت، ساختار فعلی آموزش مرجع حتی پاسخگوی انگیزه متخصص هم نیست. با چند استثناء (مشخصاً برنامه های مدرک مضاعف جدید)، مدارس کتابداری، برنامه های بدقت طراحی شده و بوضوح توصیف شده تخصص مرجع را برنمی آورند. صورت برنامه ای نمونه،

بسیاری از انتخابهای «صورت غذا»^{۸۸} و تعداد کمی غذای کامل را نشان می‌دهد.

من مدارس کتابداری را به خاطر این وضعیت زیاد سرزنش نمی‌کنم. با فرض اندازه بسیار کوچک آنها، مسایل مالی شدید و فشار دانشجویان برای آزادی انتخاب، شک دارم که بتوان از مدارس کتابداری بشکلی ممکن انتظار داشت کار زیادی برای بهبود آماده‌سازی کار مرجع تخصصی انجام دهند. نباید هم کسی به نمونه‌های بسیاری از حرفه‌های دیگر نگاه کند. آموزش تخصص و شکلهای دیگر آموزش اضافی معمولاً مسئولیت انجمنهای حرفه‌ای و مؤسسات کارفرما است. همچنین است مسئولیت تصمیم‌گیری در مورد آموزش صحیح کارکنان پشتیبانی و هماهنگ کردن این گونه آموزش با آموزش حرفه‌ایها.

مطمئناً انجام این وظایف کاری است کارستان، ولی این هم درست است که این وظایف درک بسیار کمی از موضوع دارند. این عقیده من است که کتابخانه‌های کارفرما و کارآموزان مرجع («زمینه») مرتکب اشتباه مضاعفی شده‌اند. جدیترین آنها این است که آنان در روند آموزش مرجع خود را به عنوان فقط مصرف کننده و نه تولید کننده دیدماند. آنان آمادماند عکس‌العملها و خواستها را اعلام کنند ولی در اصل انتظار دارند که مدارس کتابداری تقریباً همه بار را بدوش بگیرند. اینک، دیدگاههای مصرف کنندگان در واقع مفیدترین هستند، ولی - و این دومین اشتباه است - حتی در اینجا هم آنها هدف را گم کرده‌اند. ادبیات کار مرجع به روشنی نشان می‌دهد که کارآموزان تقریباً همه بحث خود را روی روشهای آموزشی بکار رفته در درس مرجع پایه متمرکز کرده‌اند. این آشکارترین و واضح‌ترین، ولی به زحمت مهمترین، جنبه آموزش مرجع است. زمینه نقش خود را بد تعبیر کرده و توجهش را در جای بیمورد بکار برده است.

در سال ۱۸۹۰ ملویل دیوئی از آندرو کارنگی^{۸۹} برای پشتیبانی مدرسه کتابداری جدید خود درخواست کمک مالی کرد. کارنگی روی این زمینه که اصلاً مدرسه‌ای مورد نیاز نیست، این درخواست را رد کرد: «من از فرصت استفاده کرده از چند گروه در باره تأمین افراد مناسب برای کتابخانه‌ها تحقیق کردم و دریافتم که مشکلی برای پیدا کردن افرادی که ذاتاً برای این کار مناسب هستند، وجود ندارد». من تصور می‌کنم که کارنگی، حداقل در مورد کار مرجع، اشتباه می‌کرد، و ما مجبوریم کاری بیشتر از آن که فقط در خور پیدا کردن «افرادی که ذاتاً برای این کار مناسب هستند» باشد، انجام دهیم. ولی اگر قرار است کتابداران مرجع خوب فراهم شوند، تلاش دسته جمعی گروه‌های بسیاری را ایجاب می‌کند. من عمداً از انتخاب عنوان «آموزش کتابداری مرجع» برای این مقاله خودداری کرده‌ام زیرا این اصطلاح برای بسیاری از افراد تنها بر وظیفه و فعالیتهای مدارس کتابداری دلالت دارد. مدارس کتابداری واقعاً مسئولیت بزرگی دارند، ولی انجمنهای کتابداران، کتابخانه‌های کارفرما و کارکنان مرجع شاغل نیز مسئولیتهایی دارند. هر چهار گروه باید در تربیت کتابدار مرجع شرکت داشته باشند.