

شالوده معرفت شناختی علم کتابداری^۱

اثر جس شرا

ترجمه دکتر رحمت‌الله فتاحی^۲

چکیده

نیاز به توجه جدی‌تر به مبانی معرفت‌شناختی علم کتابداری محور اصلی بحث مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد. تعریف و طبقه‌بندی دانش از جنبه‌های مختلف و انواع رویکردهای معرفت‌شناختی، مانند معرفت‌شناختی اجتماعی و جامعه‌شناسی دانش، و نیز راههایی که دانش جذب و به کار گرفته می‌شود جزو مباحث عمیق و مورد توجه برخی صاحب‌نظران در حرفه کتابداری است. تلاش نویسنده بر توجیه شالوده مشترک معرفت‌شناسی در همه علوم از جمله کتابداری به منزله یک علم میان نوشته‌ای است. مقاله بر این نکته تأکید دارد که شناخت متخصصان حرفه‌ای تأثیر بسیار زیادی بر رویکردها و کارکردهای حرفه آنان در بعد اجتماعی دارد.

کلید واژه‌ها: فلسفه کتابداری، معرفت‌شناسی، فلسفه علم

«اغلب به این نکته اندیشیده‌ام که چقدر جالب تر می‌بود اگر آنانی که علم را خلق کرده‌اند، به جای آنکه آن را به شکلی منطقی و رسمی در مقاله‌های علمی خود گزارش کنند، بگویند چگونه خلق این علم به وقوع پیوسته است». این مطلب را جورج بیدل در اثر خود «باکتری خوارها و منشأ زیست‌شناسی ملکولی» بیان داشته است. وی چنین ادامه می‌دهد

۱. مقاله حاضر ترجمه متن زیر است:

Jess Shera, "An epistemological Foundation for Library Science" in: The foundation of education for librarianship, New York: Wiley-Becker, 1972. pp 109-134.

۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (مترجم سپاس خود را نسبت به آقای دکتر ابراهیم افشار به خاطر ویراستاری متن

ترجمه شده ابراز می‌دارد.)

که «البته این کار به دلیل فروتنی، کم‌گویی، بی‌میلی به بیان کل حقیقت و تمایلات محافظه‌کارانه در برابر دیگران کار ساده‌ای نیست (1). این آرزوی بیدل تا حد زیاد با کشف ساختار DNA توسط جیمز واتسون برآورده شد (2). در لابه‌لای اوراق کتاب «ماریچ دو رشته‌ای»¹ مراحل و شرایط یک کشف علمی ثبت شده است. در عین حال، کتاب واتسون به چیزی بیش از تعامل پنج شخصیت داستان وی و جستجوی آنها برای معرفت علمی نمی‌پردازد، یعنی همان‌گونه که انتظار می‌رود این اثر حکایت تلاش برای رسیدن به دانش جدید از سوی تعداد اندکی از افراد است.

همان‌گونه که نیاز به اطلاعات و دانش فرد را برمی‌انگیزد، جامعه را نیز برمی‌انگیزد (3). نیاز به اطلاعات و دانش مبنای رفتار فردی و نیز جمعی است. همان‌طور که مغز انسان در صورت محرومیت از اطلاعاتی که باید پردازش کند روبه زوال می‌گذارد، جامعه نیز برای پرهیز از نابودی باید به کسب مداوم، تأمین و جذب اطلاعات و دانش جدید پردازد. اما برای آنکه دانش جدید قابل انتقال باشد و هر گروهی آن را جذب کند، لازم است آنچه دانسته و شناخته شده است قابل تبادل باشد و عملاً مبادله شود. بدیهی است جامعه در مواردی کمتر از فرد می‌داند. جامعه به شکل جمعی تمام محتوای همه دایره‌المعارف‌هایی را که تولید کرده و تمام مقاله‌های همایش‌هایی را که برگزار کرده می‌داند، اما همین جامعه چیزی از تجربه‌های گرم و خصوصی که زیبایی و تاز و پود زندگی فردی را تشکیل می‌دهد، نمی‌داند.

هر فرد از طریق تجربه‌های شخصی خود دانشی را کسب می‌کند که دیگران به دلیل متفاوت بودن تجربه‌ها فاقد آن‌اند. از آنجا که ارتباط کامل نمی‌تواند وجود داشته باشد، بخش عمده این معرفت و دانش، حتی به توسط کسانی که استعداد والای هنری دارند نیز قابل انتقال نیست. در عین حال، اساساً دانش و زبان که اموری فی‌نفسه اجتماعی محسوب می‌شوند، قابل تفکیک نیستند زیرا زبان عبارت است از ساخت نمادین دانش به شکلی قابل انتقال؛ و از آنجا که زبان عاملی برای تبادل دانش است، می‌تواند هم دانش فردی و هم دانش گروهی را شکل دهد (4). جامعه جدید، هستی دوگانه‌ای از عمل و اندیشه است که نظام‌های ارتباطی آن را به هم پیوند می‌دهد. بدون زبان - که نظامی ارتباطی است - عمل گروهی، حتی اگر بتوان گفت که وجود خارجی دارد، چیزی بیش از

¹. Double Helix

محصول شرایط اتفاقی یا رفتارهای تصادفی - یعنی انباشتگی صرف ارگانسیمهای منفرد - نیست (5).

نیاز به یک رشته نوین معرفت‌شناسی

فرایند ارتباط متشکل از دو عنصر «نظام» و «پیام» است، یعنی هم شامل آنچه انتقال می‌یابد است و هم شیوه‌ای که این انتقال انجام می‌شود. از این رو لازم است کتابدار به نقش خود در فرایند ارتباط به منزله چیزی فراتر از یک حلقه در این زنجیره بنگرد؛ و نیز باید خود را مسئول دانشی که انتقال می‌دهد و اهمیتی که آن دانش هم برای فرد و هم برای جامعه دارد، بداند. با وجود این، به مطالعه سرشت دانش و رابطه میان ساختار دانش (به گونه‌ای که در تمدن معاصر شکل گرفته) و ابزاری که کتابدار برای فراهم ساختن دسترسی ذهنی مردم به آن در اختیار دارد تقریباً توجهی نشده، و به طور قطع، کسی به جدّ به کشف آن نپرداخته است.

بنابراین، در این زمینه ما نیازمند یک رشته نوین معرفت‌شناسی، یعنی پیکره‌ای از دانش جدید در باب خود دانش هستیم. شیوه‌ای که دانش به وجود آمده، شکل گرفته و پیشرفت نموده، مدت مدیدی است که موضوع مطالعه قرار دارد. اما راههایی که دانش، هماهنگ، جذب و به کار گرفته می‌شود تاکنون به منزله یک حوزه مطالعاتی و پژوهشی ناشناخته مانده است. ما تاکنون دستگامهای منطق و ضابطه‌بندی‌های روش علمی را در اختیار داشته‌ایم. انسان با دقت نسبتاً زیادی می‌داند که چگونه دانش علمی انباشته می‌شود و از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابد. برای مثال، مورخان علم به طور فزاینده به مطالعه رشد دانش علمی علاقه‌مند شده‌اند (6). فیلسوفان بسیاری در باب سرشت دانش، منابع، روشها، محدوده‌های اعتبار آن و نیز رابطه دانش و حقیقت تأمل کرده‌اند. تقریباً تا همین اواخر، معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه تأملی بود که به «چگونگی» شناخت ما مربوط می‌شد. در عین حال، تحول علم روان‌شناسی موجب آن شد که معرفت‌شناسی از مایه فکری خالی بماند. امروزه «معرفت‌شناسی علمی» - به اصطلاح ادینگتون¹ - باعث شده تا رویکرد فلسفی و تأملی پیشین به رویکردی علمی و کاملاً نظری که عمدتاً مربوط به آن چیزهایی است که انسان نمی‌تواند بفهمد، یعنی «محدوده‌های» دانش بشری، تحول پیدا

¹ Eddington

کرده است. در واژگان سبیرنتیک، از این محدوده‌ها به منزله «موانع» شناخت یاد می‌شود. این موانع می‌تواند موانع فیزیکی، زیست‌شناختی (یا فیزیولوژیکی)، و روان‌شناختی بوده یا مشترکاً از طریق محیط و ساختار ارگانیک و الکترونیکی بدن انسان مشخص گردد. با این حال، همواره به مطالعه معرفت‌شناسی در تقابل با پس‌زمینه فرایندهای ذهنی فرد نگریسته شده است (7). روان‌شناسان شیوه تفکر فیلسوفان را به محیط آزمایشگاه برده و به پیشرفتهایی در فهم رفتار ذهن انسان رسیده‌اند، اما باز هم این امر در مورد فرد اتفاق افتاده است و نه رفتار ذهنی جامعه. نه معرفت‌شناسان و نه روان‌شناسان نتوانسته‌اند به شناخت منظم و جامع درباب تشخیص و چگونگی جذب دانش در سازمان پیچیده جامعه دست یابند.

جامعه‌شناسان، اگرچه توجه خود را معطوف رفتار گروهی انسانها نموده‌اند، اما به نیروهای فکری شکل‌دهنده به ساختارها و نهادهای اجتماعی توجه بسیار اندکی داشته‌اند. رشته‌نوینی که در اینجا موردنظر است (و با توجه به نام بهتری که مارگارت ایگان¹ بر آن نهاد، یعنی «معرفت‌شناسی اجتماعی»²) (8) باید قادر باشد چارچوب لازم را برای پژوهش درباب مسئله پیچیده سرشت فرایند فکر در جامعه فراهم سازد. یعنی راههای دستیابی جامعه را به رابطه هوشمند با کل محیط مورد مطالعه قرار دهد. این نظم باید مطالعه زندگی فکری را از موشکافی و مذاقه درباره فرد خارج ساخته و به تحقیق در زمینه شیوه‌هایی پردازد که یک جامعه، ملت یا فرهنگ به فهم محرکهایی که بر مبنای آن عمل می‌کند، دست می‌یابد. این رشته باید بر تولید، جریان، ترکیب و مصرف اندیشه‌های مورد تبادل در سراسر ساختار اجتماعی متمرکز شود. از چنین رشته‌ای است که باید پیکره‌نوینی از دانش و ترکیب جدیدی از تعامل میان دانش و فعالیت‌های اجتماعی پدید آید. در سالهای اخیر دو کتاب مهم که هدفشان فراهم ساختن شالوده لازم برای آن نوع رشته است که در اینجا مورد اشاره است انتشار یافته است (9). به طور کامل هیچ یک از این آثار را نمی‌توان «معرفت‌شناسی اجتماعی» بدان معنا که در اینجا مورد نظر است نامید، اما هر کدام از آنها به شیوه‌ای خاص با مسایل مرتبط با معرفت‌شناسی اجتماعی سروکار دارد.

در چند سال گذشته، ویلیام گافمن³ رئیس دانشکده کتابداری دانشگاه کیس

¹. Margaret E. Egan

². Social epistemology

³. William Goffman

وسترن رزرو¹ سرگرم مطالعه درباره یک نوع رویکرد ریاضی به اشاعه اندیشه‌های علمی (10) بوده و همراه با دکتر ون نویل² که قبلاً عضو دانشکده پزشکی همان دانشگاه بود، دست‌اندرکار مقایسه میان اشاعه دانش علمی و گسترش بیماریهای شایع بوده است (11).

هرچند که «معرفت‌شناسی اجتماعی» پیکره‌ای از دانش نظری متعلق به خود را باید داشته باشد اما در واقع باید مبحثی میان رشته‌ای باشد زیرا به بسیاری از حوزه‌ها، مثل جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، زبان‌شناسی، اقتصاد، فیزیولوژی دستگاه عصبی انسان، روان‌شناسی، ریاضیات و نظریه اطلاعاتی وابسته است (اینها تنها تعدادی موارد مشخص هستند). همچنین انتظار می‌رود رشته معرفت‌شناسی اجتماعی دارای نتایج عملی باشد که یکی از کاربردی‌ترین آنها کتابداری است؛ زیرا پیوند ناگسستنی میان معرفت‌شناسی اجتماعی و نقش کتابدار در اجتماع وجود دارد. کتابداری، خواه کتابداران تشخیص دهند یا نه، دارای شالوده و بنیاد معرفت‌شناختی است. هدف کتابداری در هر سطح فکری به حداکثر رسانیدن اثربخشی بهره‌گیری اجتماعی از پیشینه‌های مدون و مکتوب بشری است، خواه مراجعه‌کننده کودک باشد که جذب کتاب مصوری شده یا دانشمندی برجسته که دست‌اندرکار پژوهش تخصصی و پیچیده‌ای می‌باشد. بدیهی است چنانچه کتابدار بخواهد واسطه مؤثری میان انسان و آثار مکتوب بشری باشد، حرفه کتابداری باید چیزی بسیار فراتر از مجموعه‌ای از مهارت‌ها باشد که در یک دانشکده به منظور «بازیابی کتابی خاص از قفسه‌ای خاص برای مراجعه‌کننده‌ای خاص با نیازی خاص» آموزش داده می‌شود. چنین فنونی مسلماً جای خود را در مجموعه مهارت‌های کتابدار دارد، اما چنانچه کتابدار مهارت واقعی در زمینه راه‌ها و ابزار دسترسی به دانش مکتوب را نداشته باشد، وظیفه خود را به خوبی انجام نخواهد داد. داشتن این مهارت نه تنها مستلزم درک کامل از سرشت دانش است، بلکه فهم نقش دانش را در آن بخش از جامعه‌ای که به آن خدمت می‌کند، نیز لازم دارد. اگر قرار باشد نظام‌های کتاب‌شناختی و اطلاعاتی کتابدار به گونه‌ای سامان یابد که تا حد امکان به کاربردهای دانش مکتوب از سوی انسان نزدیک و مطابق باشد، مبانی نظری حرفه سرانجام باید پاسخهایی برای پرسشهای زیر فراهم آورد:

- مسئله شناخت: یعنی چگونگی دستیابی انسان به شناخت.

¹. Case Western Reserve University

². Vaun Newill

- مسئله شناخت اجتماعی: یعنی راههایی که جامعه به شناخت می‌رسد و سرشت نظام جامعه‌شناختی/ روان‌شناختی، که از طریق آن دانش شخصی به دانش اجتماعی تبدیل می‌شود.

- مسئله تاریخ و فلسفه دانش به شکلی که در طول تاریخ و در فرهنگهای مختلف تکامل یافته است.

- مسئله ساز و کارها و نظامهای موجود کتابشناختی و میزانی که این نظامها با واقعیت‌های فرایند ارتباط و یافته‌های پژوهشهای معرفت‌شناختی همخوان می‌باشند. به طور سنتی، ابزار و روشهای کتابداری برای کنترل مجموعه کتابخانه (طرحهای رده‌بندی، سرعنوانهای موضوعی، نمایه‌نامه‌ها و امکانات دیگر برای تحلیل موضوعی آثار کتابشناختی) بر مبنای فرض وجود رابطه‌ای همیشگی، یا نسبتاً همیشگی میان بسیاری از شاخه‌های دانش شکل گرفته است. به همین جهت، این ابزار و نظامها تا حد زیادی انعطاف‌ناپذیر، بسته، پراکنده و غیرکل‌گرا هستند که در آنها به هر واحد اطلاع یک جا داده شده است. به عکس، ساختار و نظام تبادل دانش یک نظام باز است که با تغییر کارکردها و نیازهای فرد و جامعه تغییر می‌کند تا شاخه شاخه شدن فزاینده دانش‌ها و نیز ترکیب آنها را که حاصل آمیختن دو یا چند رشته است، دربرگیرد.

مارجوری گرن¹ که می‌توان تفسیر وی از نظریه معرفت‌شناسی مایکل پولانی (12) را به منزله نقطه عزیمت در نظر گرفت، این نظریه که فلسفه جدید گرفتار عینت‌گرایی² علم ثبوتی شده است را مطرح ساخت. بدین جهت، این فلسفه توانایی ایجاد و ارائه نظریه معرفت‌شناختی را نداشته است، زیرا دانش عبارت است از جسارت انسانهای زنده که تلاش دارند از تجربیات خویش در محدوده زمان و مکان بهره گیرند. او چنین استدلال می‌کند که فلسفه در سنت دکارت و نیوتن ناتوان از تفسیر طبیعت زنده، ما را به پایان جهان بی‌جان عینیت رسانده. به گمان او ما اکنون در میانه انقلابی فلسفی هستیم که به طور اساسی به بازنگری در پی مفهوم دانش می‌پردازد. بنابراین، او از مطالعه نظریه‌های معرفت‌شناسی مطرح در آثار هیوم³، کانت⁴، داروین⁵ جدید، وایت‌هد¹، مرلو پونتی² و پولانی³ به این

¹. Marforie Grene

². Objectivity

³. Hume

⁴. Kant

⁵. Neo-Darvinism

نتیجه می‌رسد که دانش به طور غیرقابل اجتنابی حدسی است (13).

سرشت دانش

بدین ترتیب انسان آشکارا در برابر این مسئله اساسی که «دانش چیست؟» قرار می‌گیرد. در ویرایش سوم واژه‌نامه ویستر، دوازده تعریف برای دانش ارائه شده است که در همه آنها، بجز دو مورد، دانش به منزله «واقعیت یا وضع»⁴ وصف شده است. در این واژه‌نامه هفت اصطلاح علم،⁵ یادگیری،⁶ دانشوری،⁷ طلب علم،⁸ اطلاعات،⁹ معرفت¹⁰ (و از جمله خود دانش) به منزله مترادف بیان شده و گفته می‌شود همه آنها «در دلالت بر آنچه شناخته شده یا می‌تواند شناخته شود توافق دارند». جالب اینجاست که اصطلاح دانش به منزله «آنچه شناخته شده است» را دانشوران عالیقدر دانشگاه ایلینویز در اسپرینگ فیلد فقط به معنای آن چیزی که اجتماع شناخته است می‌دانند و آن را بدین گونه توصیف می‌کنند: «مجموعه آن چیزی که شناخته شده است، یعنی کل پیکره حقیقت، واقعیت، اطلاعات، اصول یا موضوعهای مورد شناخت که انسان کسب کرده است».

گردآورندگان مجموعه «فشرده آثار بزرگ جهان غرب»¹¹ پس از بررسی کاربرد اصطلاح دانش توسط نویسندگان مجموعه آثار کلاسیک هاچینز - آدلر¹² چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که «دانش، همچون هستی، اصطلاحی با دامنه گسترده است» و «جامعیت آن، به تعبیری، با جامعیت هستی همبستگی دارد». استدلال آنها این است که تنها چیزی که نمی‌تواند موضوع دانش قرار گیرد و نمی‌توان درباره آن به هیچ صورت جز به شیوه‌ای منفی اندیشید چیزی است که هیچ نوع وجودی ندارد و آن «نیستی» است. بدیهی

¹. Whitehead

². Merleau-Ponty

³. Polani

⁴. Fact or Condition

⁵. Science

⁶. Learning

⁷. Erudition

⁸. Scholarship

⁹. Information

¹⁰. Lore

¹¹. Syntopico of the Great of the Western World

¹². Hutchins-Adler classics

است که ممکن است هیچگاه همه چیزها بر انسان معلوم نگردد، اما چیزهایی بیرون از شناخت انسان وجود دارد که قابل شناخت است. بدین ترتیب، تعریف دانش به همه چیزهای قابل دانستن، همه انواع افراد داننده، به همه حالت‌های شناخت و به همه شیوه‌های دانستن تعمیم می‌یابد (14).

کارل دویچ¹ عقیده دارد که هر چند دانش مفهومی گسترده‌تر از «داده‌های صرف برای نمایش» است، اما این اصطلاح هم شامل «داده‌ها و فرمولهای کمی» است و هم «فهم» و «دانستن» اینکه انتظار چه چیز را داریم، چگونه عمل کنیم و حتی چگونه فکر خود را شکل دهیم و کنترل کنیم. این مفهوم شامل «دانش تراژیک»² فیلسوفانی چون کارل یاسپرس³ و نیز معرفت‌شهودی⁴، یا آنچه پاسکال «روح لطیف»⁵ می‌نامد می‌باشد. گردآوری و کسب دانش، هم دانش تحلیلی و هم ترکیبی، هم واقعی و هم انتزاعی، هم تکراری و هم منحصربه‌فرد، «بخشی از فرایند رشد هر کودک را تشکیل می‌دهد. گردآوری و کسب دانش به تدریج که کودک تجربه‌های خود را به یاد می‌آورد و سازماندهی می‌کند، و به مرور، شروع به استنتاج از تجربه خود برای آینده می‌کند، انجام می‌گیرد و سرانجام به حرفه برخی از بزرگسالان تبدیل می‌شود». به همین شکل، در سطح اجتماعی، دانش را هر گروه انسانی و به منظور بیرون کشیدن اطلاعات «از تجربه‌های خود و بهره‌گیری از آنها برای هدایت رفتار آینده‌اش مورد استفاده قرار می‌دهد». (15)

کنت بولدینگ⁶ از واژه «صورت ذهنی یا پندار»⁷ برای آنچه ما دانش می‌نامیم استفاده کرده است. در دفاع از این واژه چنین بیان می‌دارد که: «آنچه من درباره‌اش صحبت کرده‌ام دانش است. شاید دانش واژه مناسبی برای آن نباشد. شاید برخی ترجیح دهند که از تعبیر «تصویر ذهنی جهان» استفاده کنند. دانش با مفهوم ضمنی اعتبار⁸ و حقیقت⁹ همراه است. آنچه که من نوعی درباره‌اش صحبت می‌کنم چیزی است که اعتقاد

¹. Karl Deutsch

². Tragic Knowledge

³. Karl Jaspers

⁴. Intuitive Knowledge

⁵. Esprit definesse

⁶. Kenneth Boulding

⁷. Image

⁸. Validity

⁹. Truth

دارم باید حقیقت داشته باشد، یعنی معرفت ذهنی. این همان پنداری است که عمدتاً بر رفتار حاکم است» (16). در عین حال او گوشزد می‌نماید که باید بین این تصویر ذهنی و پیامهایی که به آن می‌رسد تمایز قایل شد، زیرا «پیامها شامل اطلاعات هستند، بدان معنا که تجربه‌هایی ساخت یافته محسوب می‌شوند... معنای یک پیام عبارت است از تغییری که در پندار ایجاد می‌کند» (17). در تعاملات بسیار زیادی که میان پیام و تصویر ذهنی برقرار می‌گردد، تصویر ذهنی بدون تغییر باقی می‌ماند؛ یعنی بسیاری از اطلاعاتی که دریافت می‌شود تأثیر بسیار اندکی بر دانش باقی می‌گذارد. در عین حال، پیام - یعنی اطلاعات - ممکن است موجب تردید در پندارها شده و بنابراین باعث تضعیف اطمینان در برخی جنبه‌های دانش شود که آن هم به نوبه خود می‌تواند موجب برانگیخته شدن تمایل برای کسب اطلاعات بیشتر گردد؛ زیرا عدم ثبات در پندارها موجب بروز پریشانی در احساسات و از دست رفتن جهت فکری می‌شود. همچنین ممکن است اطلاعات موجب تغییر انقلابی در پندارها شود: «گاهی پیام به هسته اصلی یا ساختار پشتیبان پندارها برخورد کرده و همه چیز به شکلی ریشه‌ای تغییر می‌کند»، (18) مانند اثر داروین که باعث انقلاب در شیوه کار علمی او و نسلهای بعد شد و انقلابی بزرگ در دانش انسان نسبت به خود و محیط خود در جهان به وجود آورد.

ساختار دانش ذهنی یا صورت ذهنی، نظام ارزشی نیز به همراه دارد که براساس آن برخی انواع اطلاعات بر پایه مقیاسهای معین «خوبی» و یا «بدی» که فرد، سازمان، جامعه یا فرهنگ تعیین می‌کند، مورد سنجش قرار می‌گیرد. مقیاسهای ارزشی نقش مهمی در تعیین تأثیر اطلاعات بر دانش دارند تا آن اندازه که می‌توان گفت هیچ «واقعی» به معنای مطلق وجود ندارد، تنها پیامهایی وجود دارند که در یک نظام ارزشی قابل تغییر مورد پالایش قرار می‌گیرند.

در تمایز بین اطلاعات و دانش، از دیدگاه بولدینگ پیروی می‌کنیم؛ با وجود پیشنهاد فریتز مکلاپ که «نیازی به کاربرد توأم واژه‌های دانش و اطلاعات نیست»... ممکن است گاهی منظور ما از برخی انواع دانشها اطلاعات باشد، اما باید از عبارت غیرضروری «دانش و اطلاعات، پرهیزیم» (19). نگارنده تمایز روشنی بین این دو مشاهده می‌کند؛ تمایزی که به احتمال از واژگان نظریه پردازان علم اطلاعات برگرفته شده است: اطلاعات عبارت است از درونداد دانش و همواره از راه حواس دریافت می‌شود صرف نظر از آنکه

چه دستگانهایی بین ارسال کننده و گیرنده عمل می کنند. واژه اطلاعات اسم جمع برای بخشی از کل آن چیزی است که می توان شناخت. از دیدگاه ما، اطلاعات واژه مناسبی بجای دانش نیست.

دانش آن چیزی است که فرد، گروه یا یک فرهنگ «می داند». هیچ دانشی بدون داننده وجود ندارد. به بیان دیگر، دانش هر آن چیزی است که یک ارگانیسم زنده فراگرفته و جذب کرده است (مثل ارزشها و امور واقع یا اطلاعات) و آنها را براساس مفاهیم، پندارها یا روابطی که فراگرفته، سازماندهی نموده است (20). از کل جهان تجربیات انسان به شکل فردی و اجتماع به صورت جمعی، آن چیزهایی را برمی گزیند که مارگنو¹ آنها را «جزء شناختی»² می نامند؛ یعنی چیزهایی «دانسته» و ماده یا جوهره دانش همین است (21). دانش به محض آنکه فرد «آن» را از راه کشف، اختراع یا هر راه دیگری کسب کرد، وجود دارد. دانش تنها با دریافت پیام ایجاد نمی شود. در فرد و در اجتماع مکانیسمی درونی، فعال و سامان دهنده وجود دارد که پیامهای دریافتی را شکل می دهد و به صورت دلخواه درمی آورد تا دانش به چیزی بیش از مجموع محرکهایی که هر ارگانیسم دریافت می کند، تبدیل شود.

دانش همواره «درباره» چیزی است واقعی یا مفروض. این ویژگی را لجر وود³ «تعالی ارجاعی»⁴ (یعنی محیط ذهنی)⁵ می نامد، و به گفته او ویژگی لاینفک همه دانشهاست و تا حد بسیار زیاد مسئول شکل چیزی که وی آن را «وضع شناختی»⁶ می نامد. این تعالی شناختی ممکن است ادراکی⁷ باشد، یعنی به یک واقعیت بیرونی یا واقعیت مفروض (خواه حاضر، خواه به خاطر آوردنی) مربوط باشد. یا ممکن است مفهومی⁸ باشد که متوجه نظامها یا جهانهای انتزاعی است. تعالی شناختی، هر چند تعبیری است رمزی، به انسان قدرت مفهوم سازی می دهد. این تعبیر منحصرأ به محتوای خو آگاه مربوط می شود و

¹. Margenau

². Cognitive component

³. Ledger Wood

⁴. Referential transcendence

⁵. Intellectual milieu

⁶. Knowledge-situattion

⁷. Perceptual

⁸. conceptual

به توصیف امور برون‌ذهنی¹ نمی‌پردازد. به عبارت دقیق، یک شیء هرگز نمی‌تواند به خودی خود به شیء دیگری ارجاع² دهد حتی اگر یکی به اعتبار قراردادش هر دو در یک شبکه ارجاعی، بر دیگری دلالت داشته باشد. ارجاع دادن یکی از ویژگیهای منحصر به مغز است و تنها مغز است که می‌تواند موضوعی را به موضوع دیگر ارجاع دهد (22). بدین ترتیب، وضع‌شناختی و به ویژه اصل تعالی‌شناختی ریشه در بنیاد همه جنبه‌های کتابخانه به منزله یک نظام اطلاع‌رسانی و تحلیل‌های موضوعی آن و فعالیتهای مرجع دارد. ربط دادن کتابداری به منزله یک نظام اطلاع‌رسانی با «وضع‌شناختی» تصادفی نیست. به طور کلی بهره‌گیری از کتابخانه و وضع‌شناختی تا آنجا که کتابخانه نمودی از وضعیت شناختی جامعه است، با یکدیگر مرتبط هستند. وضعیت شناختی، یا فرایند شناخت عبارت است از وحدت ذهن³، رسانه⁴ و موضوع⁵. از نظر روان‌شناسی، «ذهن» عبارت است از «خود»⁶، یعنی درک‌کننده؛ این را می‌توان خیلی ساده عمل آگاه شدن دانست. «رسانه» تمام آن چیزی است که به شخص داده شده تا از طریق آن موضوع را بشناسد. موضوع نیز عبارت است از هدف نهایی یا مرجع⁷ دانش؛ موضوع چیزی که درباره آن شناخت کسب شده است. این اصطلاحها، چنانچه در چارچوب کتابداری بیان گردد به صورت زیر خواهد بود:

استفاده‌کننده از کتابخانه ← نظام یا فهرست کتابشناختی ← محتوای فکری مجموعه
(ذهن) ← کتابخانه (رسانه) ← کتابخانه (موضوع)

بدین ترتیب، کتابخانه چیزی فراتر از یک پیوند مهم در زنجیره ارتباط است. کتابخانه به منزله یک نظام فکری، بخشی از کلیت وضع‌شناخت است. کتابدار نه تنها باید به آنچه که معلوم و شناخته شده است توجه کند، بلکه باید به شرایط ذهنی یا وضعیت شناخت نیز توجه نماید. این وضعیت هم شخصی و هم اجتماعی است و کتابدار باید در یک زمان در دو جهان انجام وظیفه کند، در جهان کوچک فرد و در جهان بزرگ فرهنگی

¹. Extramental objects

². Refer

³. Subject

⁴. Vehicle

⁵. Object

⁶. Self

⁷. Referent

که در آن زندگی می‌کند و باید با آن ارتباط هماهنگی داشته باشد.

طبقه‌بندی دانش

طبقه‌بندی دانش یک تمرین ذهنی که منحصراً برای سرگرمی فلاسفه باشد نیست. طبقه‌بندی شکلی از تحلیل است و اغلب بیش از تعریف، روشنگر سرشت و کارکرد دانش در جامعه می‌باشد. در عین حال، طبقه‌بندی چنانچه هدف (یا هدفهای) آن بیان نشده باشد، ارزشی ندارد. طبقه‌بندی جامع بسیار به تعریف شبیه است؛ طبقه‌بندی ناپیوسته تعریفهای نادرست به دنبال خواهد داشت. طبقه‌بندی ابتدایی چیزی بیش از حدود کلی و انواع چیزهایی را که قرار است دسته‌بندی کند نشان نخواهد داد. با وجود این، برشمردن عناصر تشکیل‌دهنده با ارائه اصطلاح موردنظر می‌تواند ارزش زیادی داشته باشد.

دانش را می‌توان به شیوه‌های گوناگون، با توجه به هدفهای مختلف و براساس چارچوب ارجاعی مشخصی که به آن نگریسته می‌شود طبقه‌بندی کرد. از نظر کتابداران و نیز بسیاری از فیلسوفان، طبقه‌بندی دانش عبارت است از سازماندهی قراردادی آن براساس روابط قطعی یا فرضی میان رشته‌های مختلف با توجه به محتوای فکری هریک از آنها. انسان برخی نظم و ترتیب‌های تخصصی را برای شاخه‌های دانش تدوین کرده است، یعنی یک نظم توسعه‌ای¹، یک نظم آموزشی²، یک نظم عملی³ و حتی یک «نظم طبیعت»⁴ که تصور می‌شود امور را همان‌طور که واقعاً وجود ندارند، آنگونه که فرد تعیین می‌کند یا به گفته بلیس از طریق «اجماع علمی»⁵ معلوم می‌گردد، نشان دهد (23). البته چنین رویکردهایی به طبقه‌بندی مناسب بحث حاضر - که به سرشت و بهره‌گیری از دانش و نه محتوای ذاتی آن مرتبط می‌باشد - نیست.

طبقه‌بندی دانش همچون همه تلاشهای بشری برای طبقه‌بندی پدیده‌ها، شدیداً تحت تأثیر ضرورت تقسیم‌بندی و شاخه‌شاخه کردن دانش به دو بخش از یک کل قرار داشته است. به همین ترتیب، برخی فیلسوفان علم معتقدند که بین دانش «علمی» و دانش

¹. Development order

². Pedagogy order

³. Pragmatic order

⁴. Order of nature

⁵. Scientific consensus

«تاریخی» تمایز است، بدان معنا که دانش علمی با تعمیم دادن¹ سروکار دارد و دانش تاریخی به وقایع و رخداد‌های منحصر به فرد مربوط می‌شود. این دو شاخه‌سازی موجب اختلال در تمایز به حق بین دانش و اطلاعات بوده و معنای غریب و محدودی را بر علم و تاریخ تحمیل می‌کند. برخی دیگر از فیلسوفان دانش را به دو شاخه «کلی - نظام یافته»² یا «کلی - انتزاعی»³ و «خاص - عینی»⁴ تقسیم کرده‌اند. برخی از دانش‌شناسان به منظور برطرف ساختن ابهام در تمایز بین این دو مقوله، از یک تقسیم‌بندی سه‌گانه برای دانش بهره گرفته‌اند: دانش «عام ضروری و منطقی»⁵، دانش «عام محتمل و تجربی»⁶ و دانش «خاص»⁷. در اینجا، به نظر می‌رسد که تقسیم‌بندی دانش به موردی که از ارزش پایدار و موردی که از ارزش ناپایدار برخوردار باشد قضاوت‌هایی را مطرح می‌سازد که زودگذر و وابسته به فرد، زمان و مکان خاص هستند. بر این اساس اگر قرار باشد دانش را بر مبنای کاربردهایی که برای آن در نظر گرفته‌اند تقسیم کنیم، باید به عملکرد نسبی این کاربردها که نباید مبنای تقسیم‌بندی درونی و بیرونی قرار گیرند توجه نماییم.

فردریش هایک بین «دانش علمی» - یعنی دانش قواعد عام - و «دانش موقعیت‌های خاص زمانی و مکانی» مرز مشخصی قائل است. او از این مسئله که چون امروزه مطرح کردن دانش علمی حاصل جمع همه انواع دانش‌ها نیست یک کفر تلقی می‌شود و اینکه «امروزه کم اهمیت جلوه دادن دانش از موقعیت‌های خاص زمانی و مکانی باب شده است» تأسف می‌خورد (24). وی اضافه می‌کند «لازم است این نکات را که تا چه اندازه باید در حرفه، بعد از آنکه آموزش‌های نظری خود را به پایان بردیم، به فراگیری ادامه دهیم، تا چه اندازه بخشی از زندگی کاری خود را صرف فراگیری مشاغل خاص کنیم و تا چه اندازه باید شناخت مردم یا شرایط بومی و موقعیت‌های خاص را ارزشمند بشماریم به خاطر داشته باشیم». (25)

اعتقاد برخی به وجود تمایز کلی بین دانش «علمی» و سایر صورتهای دانش، از

1. Generalization

2. General-systematic

3. General-abstract

4. Particular-coconcrete

5. Logical necessary universal

6. Empirically probable universals

7. Particulars

ارزش کمی برخوردار است زیرا واژه «علمی» تابع تفسیرها و تعریفهای متنوع همچون خود دانش می‌باشد. اصطلاحهای دانش «پایه» و دانش «کاربردی» رابطه تابعی مشخصی را نشان می‌دهد که در آن دانش کاربردی از دانش پایه برگرفته می‌شود. در عین حال، موارد زیادی وجود دارد که کاربرد یک موضوع کلیدی را برای کشف مفاهیم پایه ارائه می‌دهد. افزون بر آن، مرز میان آن دو همیشه روشن نیست. اصطلاحهای «پایه» و «کاربردی» اغلب اصطلاحهایی نسبی‌اند و به ندرت با یکدیگر ظاهر می‌شوند زیرا میزان تأکید بر هر کدام از آنها همچون طبقه‌بندی پولونیوس از نمایشنامه‌ها به موارد زیر غیرقابل تفکیک یا نامحدود است:

«تراژدی، کمدی، تاریخی، روستایی، روستایی - کمدی، تاریخی - روستایی، تراژدی - تاریخی، تراژدی - کمدی، تاریخی - روستایی».

جامعه منابع بسیار زیادی را به تولید دانش عملی در قالب فناوری (که پیش‌نیاز آن مجموعه وسیعی از دانش پایه است) اختصاص داده است. اما در عین حال، دانش عملی زیادی وجود دارد که بر مبنای چیزی که بتوان آن را به علم یا دانش‌اندزوی از هر نوع نسبت داد شکل نگرفته است. در واقع بعضی معتقدند این مطلب در مورد همه انواع فناوریهای کتابخانه‌ای صدق می‌کند و نیز بر این باورند که مراحل و فرایند کار کتابدار از تجربه‌اندزوی مقطعی محض و مبتنی بر آزمایش و خطا حاصل شده است و خود مبتنی بر پیش‌فرضهای جزئی ما درباره راهها و روشهای مراجعه مردم به فهرست کتابخانه یا برگرفتن اطلاعات از کتاب است.

آلمانیها مدت زیادی است که میان دو واژه *wissen* و *können* یا به قول گیلبرت رایل¹ «دانستن چیزی»² و «دانستن چگونگی انجام چیزی»³ تفاوت قایل شده‌اند. درحالی که مایکل پولانی مفهوم «بعد ضمنی»⁴ و «دانستن ضمنی»⁵ را مطرح ساخته که عبارت است از اینکه انسان بیش از آنچه می‌تواند بیان کند، بداند (26). به هر صورت، ماکس شلر⁶ یک طبقه‌بندی ارائه کرده است که کاملاً نسبت به شاخه‌شاخه کردن ساده دانش که پیش‌تر به آن

¹ Gilbert Ryle

² Knowing what

³ Knowing how

⁴ Tacit dimension

⁵ Tacit knowing

⁶ Max Scheler

اشاره شده برتری دارد. او سه طبقه از دانش را مشخص کرده است: 1- دانش به خاطر عمل یا کنترل، 2- دانش به خاطر فرهنگ غیرمادی، 3- دانش برای رسیدن به رستگاری (27). این سه طبقه توسط فریتز مکلاپ¹ به ترتیب به عنوان دانش ابزاری،² دانش ذهنی³ و دانش روحانی⁴ تفسیر شده است. شلر وجود دانش به خاطر خود دانش را رد می‌کند: «چیزی که به عنوان دانش به خاطر آگاهی وجود ندارد». وی اضافه می‌نماید که «هدف دانش ذهنی آزادی در ارضای تمام ظرفیت‌های ذهنی فرد توسط خود وی و رشد مداوم ذهن است» (28). مکلاپ از طرح فریتز به دلیل آنکه هیچ امکانی برای رسیدن به دانش گذرا یا ناپایدار ندارد انتقاد می‌کند هر چند که تصدیق می‌نماید چنین دانشی ممکن است تحت مقوله دانش ابزاری طبقه‌بندی شود (29). وی به طور جدی نسبت به این امر تردید دارد که «بیشتر فیلمها و نمایشنامه‌های تلویزیونی یا کتابها و مجلات می‌تواند ما را در طبقه‌بندی شلر جای دهد، اما باز هم انسان با مشکل تعریف دانش و تمایز آن با اطلاعات یا درک صرفاً حسی یا تحریک روبرو است.

بنجامین بلوم⁵ و همکارانش در مطالعه دسته‌بندی هدفهای آموزشی به یک دسته‌بندی سه گانه دانش به شرح زیر رسیده‌اند:

- 1- دانش جزئیات: یعنی فراخوانی جزئیات خاص و جدا از هم اطلاعات.
 - 2- دانش از راه و روش برخورد با موارد خاص: یعنی سازماندهی، مطالعه، قضاوت و انتقاد اندیشه‌ها و پدیده‌ها.
 - 3- دانش کلی و موارد انتزاعی در یک حوزه: یعنی درکی از اندیشه‌ها، طرحها و الگوهای عمده که پدیده‌ها و اندیشه‌ها توسط آنها سازماندهی می‌شوند (30).
- آنتونی داونز⁷ همه انواع دانشها را به «دانش تفنی»⁸ که از نظر او «تنها برای تقویت روحیه به دست می‌آید» و دانشی که در فرایند تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد تقسیم‌بندی می‌کند. وی دانش نوع اخیر را به انواع زیر تقسیم کرد: دانش «تولیدی»، دانش

¹. Fritx Machlup

². Instrumental knowledge

³. Intellectual knowledge

⁴. Spiritual knowledge

⁵. Benjamin Bloom

⁶. Knowledge of specifics

⁷. Anthony Downs

⁸. Entertainment knowledge

«مصرفی» و دانش «سیاسی» (31). طبقه‌بندی وی پیشرفتی نسبت به طبقه‌بندی شلر به وجود نیاورده است و اگر چه خواسته مکلاپ در مورد طبقه‌بندی دانش ناپایدار را در مقوله «تفنن» برآورده ساخته است، اما او دانش معنوی را قبول ندارد. مشخص نیست که وی این دانش را به منزله تفنن می‌انگارد یا به منزله تصمیم‌گیری. هرتز¹ و روبنشتاین² دانش را براساس نوع نیاز گروه‌های پژوهش عملیاتی طبقه‌بندی کرده‌اند. یعنی دانش مفهومی، تجربی، دانش مربوط به روال انجام کار، دانش انگیزشی، سیاست‌کاری و جهت‌دار (32). اما این تقسیم‌بندی به دلیل آنکه به نیازهای نهفته در فرایند پژوهش مربوط است نقشی برای دانش در برخی از فعالیتها و نیازهای مهم انسان قائل نمی‌شود. لجر وود مرجع طبقه‌بندی خود را بر روان‌شناسی بنیاد نهاده است: دانش حسی³، یعنی درک «اشیا» و دانش حاصل از تجربه مستقیم، حافظه ادراکی⁴، یعنی دانش حاصل از فراخوانی حافظه؛ دانش حاصل از درون‌گرایی⁵؛ دانش شناخت دیگران⁶، دانش مفهومی⁷، دانش مقوله‌ای⁸، دانش صوری⁹ و دانش ارزشی¹⁰ (33). اما همان‌گونه که طبقه‌بندی وی به روشنی نشان می‌دهد، وود اساساً بیشتر به دانش تولید شده توسط فرد توجه دارد تا به دانش به منزله یک تولید اجتماعی.

مانند این امر را می‌توان در مورد دسته‌بندی راههایی که دانش در آن می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد ملاحظه کرد؛ یعنی شیوه‌ای که گردآورندگان کتاب «فشرده‌ای از آثار بزرگ جهان غرب» از تحلیل آن مجموعه خلق کرده‌اند. آدلر و گرمن، شش شیوه طبقه‌بندی دانش را شناسایی کرده‌اند:

1- براساس تفاوت اشیا (موضوعی)

1-1- بودن - شدن، دریافتی - حسی، ضروری - تصادفی، ازلی - موقتی، مادی -

غیرمادی

2-1- دانش ماهیات یا انواع (که نسبت به دانش افراد متفاوت است)

¹. Hertz

². Rubenstein

³. Sensory knowledge

⁴. Perceptual memory

⁵. Introspective knowledge

⁶. Knowledge of other selves

⁷. Conceptual knowledge

⁸. Categorical knowledge

⁹. Formal knowledge

¹⁰. Valuational knowledge

- 3-1- دانش حقایق - دانش اندیشه‌ها یا روابط
 - 4-1- پدیداری - اسمی، محسوس - فرامحسوس
 - 2- براساس قوه ذهنی مرتبط با دانستن و آگاهی
 - 1-2- درک حسی
 - 2-2- حافظه
 - 3-2- عقلانی یا ذهنی
 - 4-2- فهم، قضاوت، دلیل - شهود، تخیل
 - 3- براساس روشهای ابزاری دانستن
 - 1-3- پندار، تأمل یا شهودی (متمایز از استدلالی)
 - 2-3- قضاوت‌های فوری - واسطه‌ای، استقرار - استدلال، اصول - استنتاج
 - 3-3- فطری - اکتسابی
 - 4-3- پیش تجربی - پس تجربی، فراطبیعی (غیر تجربی)، یا حدسی - تجربی
 - 5-3- طبیعی - ماوراء طبیعی، حس یا عقل - باور یا الهام
 - 4- براساس میزان پذیرش
 - 1-4- قطعی - محتمل
 - 2-4- نوع قطعیت - میزان احتمال
 - 3-4- کافی - ناکافی، کامل - ناقص
 - 5- براساس مقصود یا هدف دانستن
 - 1-5- نظری - عملی، به خاطر دانستن - به خاطر تولید
 - 2-5- انواع دانش عملی، کاربرد دانش در تولید و در هدایت مسیر، فنی - اخلاقی
 - 6- براساس رسانه مورد استفاده در تبادل دانش
 - 1-6- ابزار و روشهای تبادل دانش
 - 2-6- ارزش اشاعه دانش، آزادی بحث
- ویرایشگران «فشرده‌ای از آثار بزرگ جهان غرب» تحلیل آثار بزرگ را با توجه به سرشت دانش، رابطه بین شخص داننده و موضوع دانسته، ویژگی بین‌المللی دانش، تمایل طبیعی انسان و نیز توانمندی وی برای دانستن، اصول دانش، دانش در ارتباط با حالت‌های ذهن، میزان یا محدوده‌های دانش انسان، مقایسه دانش انسانی با سایر انواع دانشها، کاربرد و

ارزش دانش، رشد دانش بشری، تاریخ پیشرفت بشر و شکست در دنبال کردن دانش انجام داده‌اند (34).

همان‌گونه که مطالعه ارتباطات به دنبال پاسخ برای این پرسش است که «چه کسی چه چیزی را، به چه کسی، با چه وسیله‌ای و با چه تأثیری می‌گوید؟»، مطالعه کارکردهای دانش در جامعه نیز به دنبال این پرسش است که «چه کسی می‌داند، چرا، و برای چه هدفی؟». به همین ترتیب شیوه‌های مطلق برای طبقه‌بندی دانش براساس کارکرد آن وجود ندارد.

با توجه به طبقه‌بندی شلر، «دانش ابزاری» از نظر یک متخصص ممکن است «دانش نظری» از دیدگاه یک فرد معمولی به نظر آید. برای مثال، ممکن است دانش ترمودینامیک برای یک فیزیکدان دانش ابزاری و برای یک کتابدار دانش نظری باشد در حالی که ممکن است اصول سازماندهی کتابشناختی از نظر یک کتابدار دانش ابزاری و از نظر یک فیزیکدان دانش نظری به حساب آید. بنابراین ممکن است از دیدگاه یک کتابشناس، شناخت کتابها بیشتر معنوی باشد تا ابزاری یا فکری.

بنابراین مطلوب یا نامطلوب، می‌توان برخی از تمایزاتی که مکلاپ در میان انواع دانشها قائل است، یعنی طبقه‌بندی دانش براساس کارکردهای آن، یا همان‌گونه که اظهار می‌دارد: «معنای شخصی دانسته از نظر داننده» را مناسب‌ترین شیوه برای هدفهای موردنظر دانست. مکلاپ پنج نوع دانش را متمایز کرده است که نوع اول آن دارای شش زیررده است:

1- دانش عملی: دانشی است که در کار فرد، در تصمیم‌گیری‌ها و در تعیین عمل و اقدام مفید می‌باشد که بر اساس نوع فعالیت آن به انواع زیر تقسیم می‌شود:

1-1- دانش حرفه‌ای

2-1- دانش تجاری

3-1- دانش کارگری

4-1- دانش سیاسی

5-1- دانش خانه‌داری

6-1- سایر دانشهای عملی

2- دانش فکری: دانشی است که کنجکاوی فکری را ارضا می‌کند و معمولاً با ارزشهای فرهنگی همراه می‌باشد. این نوع دانش به طور کلی یک عنصر مهم یا تحصيلات

آزاد می‌باشد.

3- دانش مربوط به گذشته: که کنجکاوی غیرروشنفکرانه و اشتیاق به سرگرمی‌های سبک و انگیزش‌های احساسی را ارضا می‌کند. این نوع دانش به طور معمول به صورت انفعالی کسب می‌شود (در این مقوله، اصرار مکلاپ بر شناسایی اطلاعات با دانش به ویژه در دسر آفرین می‌شود).

4- دانش روحانی: که به اعتقادات مذهبی مربوط می‌شود.

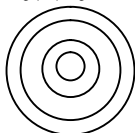
5- دانش ناخواسته یا غیرمفید: (در این مورد نیز مکلاپ بیشتر از اطلاعات صحبت می‌کند تا دانش).

مکلاپ پرسشی درباره دانش اخلاقی که دانش شخصی و نو است و از نظر فرد خاص، ناشناخته مانده و از نظر جامعه جدید محسوب می‌شود و همچنین قبلاً نزد هیچ کس شناخته نشده است را مطرح می‌سازد. هرچند که منابع مصرف شده برای تولید دانش اجتماعی جدید در مقایسه با مجموعه بسیار زیاد منابع مصرف شده برای اشاعه دانش موجود کمتر است، اما این منابع به طور مداوم و به موازات سوق دادن توانمندی‌های اقتصادی و ذهن جامعه به سمت تحقیق و توسعه بیشتر و بیشتر می‌شود. از این گذشته، بخش عمده نیرویی که صرف تولید دانش جدید، حداقل در علوم طبیعی و در علوم اجتماعی می‌شود، به منظور تعمیم اثرات قابل پیش‌بینی ناشی از اقدامات خاص تحت شرایط خاص مورد استفاده واقع می‌گردد. بسیاری از این تعمیم دادن‌ها ارزشی پایدار دارند، هرچند که بخشی از دانش تکنولوژیکی ممکن است تنها برای مدت نسبتاً کوتاهی دارای ارزش باشد. پژوهش پیرامون میزان منسوخ شدن دانش هنوز بسیار جزئی است در حالی که می‌تواند برای کتابداران بسیار ارزشمند باشد، هر چند که نباید سودمندی اجتماعی را الزاماً تنها از نظر میزان کهنه شدن آن مورد سنجش قرار داد.

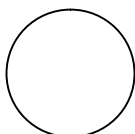
تمایز مذکور بین دانش شخصی جدید و دانش اجتماعی جدید تمایز دیگری را مطرح می‌سازد که بین اشاعه دانش و تولید دانش وجود دارد. توصیفی که از نظریه نوین ارتباطات حاصل می‌شود فرایند انتقال اطلاعات را از یک واحد به واحد دیگر در یک نظام نشان می‌دهد. فرستنده پیامی را از منبع اطلاعات یا محرکی را از مجموعه محرکها انتخاب می‌کند و آن را از طریق شبکه یا کانال موجود و معمولاً پس از تبدیل آن به «نشانه‌ها» برای گیرنده ارسال می‌کند. گیرنده، پس از رمزگشایی پیام، آن را در انبار اطلاعات خود جای

می دهد. اطلاعات دریافت شده توسط گیرنده پردازش شده و به دانش تبدیل می شود.

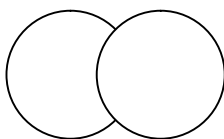
اگرچه دلایل خوبی برای اعتقاد به پیشرفت دانش بشری وجود دارد، اما فهم فرایند رشد دانش همچنان به شکل اسفناکی ناکافی است. رانگاناتان این گونه پیشنهاد کرده است که دانش به چهار شیوه رشد می کند. یا به بیان دقیق تر، به چهار شیوه موضوعهای جدیدی را عرضه می کند: 1- آشکار سازی، 2- تجزیه، 3- لایه لایه شدن، 4- به هم پیوستگی. او این شیوه ها را به صورت مجموعه ای از نمودارهای دایره ای که در شکل شماره 1 نشان داده شده به تصویر کشیده است. رانگاناتان مفهوم آشکار سازی را از زمین شناسی وام گرفته است بدین معنا که چگونگی تشکیل یا ساخته شدن را از طریق برداشتن مواد قشر زمین نشان می دهد. بر این قیاس، یک ابداع یا پیشرفت بزرگ در دانش می تواند حوزه کاملاً جدیدی را برای پژوهش و شناسایی منابع اطلاعاتی بروز دهد. تجزیه عبارت است از پاره شدن یک حوزه به دو یا چند بخش. ارتباط بخشها با رشته مادر، بسته به بزرگی و عمق محللهای برش و ویژگی جامعه شناختی تجزیه، ممکن است حفظ شود یا نشود. لایه لایه شدن عبارت است از ارتباط یا تجمع دو یا چند حوزه به خاطر عناصر مشترک مورد توجه، مانند مطالعات میان رشته ای که در چند دهه اخیر افزایش یافته است. انباشته شدن بی قاعده با لایه لایه شدن اساساً و از نظر میزان گستردگی رابطه متفاوت است. این شیوه نیز در جهت کاهش موانع قراردادی میان رشته ها عمل می کند هر چند که نتایج آن اساساً ممکن است به وام گرفتن یک رشته از رشته ای دیگر به منظور بهبود دیدگاهها و فهمها محدود شود.



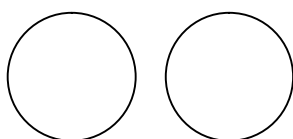
آشکار سازی



تشریح



لایه سازی



شکل شماره 1

رانگاناتان در یکی از مطالعات خود در باب پیوندهای میان دو حوزه موضوعی، واژگان خود را مورد بازنگری قرار داد، هر چند که این امر، از لحاظ محتوا، تحلیل وی را از رشد دانش و ارتباطات درونی دانش تغییر نمی‌دهد. او اکنون از اصطلاح «انشقاق»¹ برای جایگزینی دو شکافت اصطلاح قبلی تشریح و تجزیه استفاده می‌کند. از نظر او «انشقاق» امکان تقسیم‌بندی متعارف یک موضوع اصلی را ممکن می‌سازد (35). اما آنچه برای بحث حاضر مهم‌تر از بازنگری واژگان وی است «جوش»² می‌باشد که او به فهرست خود افزوده است. در عین حال، رانگاناتان این مفهوم را به طور کامل شکل نداده است. به همین دلیل او این گونه اظهار کرده است که: «ما اکنون این امکان را مورد ملاحظه قرار داده‌ایم که راه پنجمی برای پیوند بین دو موضوع اصلی وجود دارد. ما پیشنهاد می‌کنیم که آن را جوش بنامیم. در این مفهوم، دو موضوع اصلی که به هم مرتبط شده‌اند فردیت خود را از دست می‌دهند... موضوعی که حاصل امتزاج است می‌تواند مجموعه‌ای از موضوعهای مرکب را همراه خود داشته باشد» (36).

با وجود این، رانگاناتان محتاطانه اظهار می‌دارد: «حوزه دانش جهانی نامحدود است، به همین دلیل ما از تمام موضوعهای خاص آن آگاه نیستیم. دانش عبارت است از جهانی از موجودیتهای ناشناخته و نیز غیرقابل شناخت؛ از این رو، در اینجا عنصری از عدم اطمینان وجود دارد. هر موضوع خاصی می‌تواند در هر گوشه‌ای از این حوزه ظاهر شود» (37). رانگاناتان از اهمیت درک الگوهای رشد دانش به «تاکتیک‌ها، ضد تاکتیک‌های متناسب و ابزار ماشین‌های» نظام کتابداری یاد می‌کند، اما نظریه‌های خود را اساساً در مورد مسئله رده‌بندی کتابشناختی به کار برده است.

¹. Fission

². Fusion

معرفت‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی دانش

همان‌گونه که کنت بولدینگ¹ به درستی اشاره کرده است، کل نظام اجتماعی یک فرهنگ فرایندی است که دغدغه اصلی آن به اطلاعات و دانش معطوف است و حتی «مناسب‌ترین» تصمیم‌های سیاسی در پرتو آن نوع از صورت ذهنی از جهان شکل می‌گیرد که شخص تصمیم‌گیرنده در ذهن خود دارد.

صورت ذهن تصمیم‌گیرنده تا حد بسیار زیاد محصول اطلاعاتی است که وی دریافت می‌کند و به همین دلیل این تصویر ذهنی را ماهیت نظام‌های اطلاعاتی که اطراف وی را گرفته است کنترل می‌کند. چنانچه قرار باشد تصمیم‌های سیاسی کنترل شود، جامعه باید به این تصمیم‌ها به دیده بخشی جدایی‌ناپذیر از یک ساختار بسیار بزرگتر که اطلاعات را کنترل و به پندار تبدیل می‌کند، بنگرد. برای مثال، علم اهمیت سیاسی خود را بیشتر از این واقعیت برمی‌گیرد که به طور فزاینده به صورت بخش مهمی از کل فرایند اجتماعی درآمده است، فرایندی که پندارها از جهان توسط آن خلق می‌گردد (38).

دان پرایس² بر این باور است که چهار موقعیت³ وجود دارد - علمی، حرفه‌ای، مدیریتی، سیاسی - که تمامی آنها به طور عمده بر اساس شیوه‌هایی که از اطلاعات و دانش استفاده می‌کنند نسبت به هم متفاوت هستند. دانشمندان با حقیقت محض سروکار دارند. متخصصان (حرفه‌مندان) حقیقت را در مورد هدفهای خاص یا تخصصی، مانند درمان بیماران یا آموزش جوانان، به کار می‌بندند. مدیران دست‌اندرکار طراحی و اجرای ساختار اجتماعی لازم برای یک هدف خاص هستند. سیاستمداران، یا به بیان دقیق‌تر دولتمردان، هدفهای عمده و غایی جامعه را تعیین و ترویج می‌دهند. پرایس اظهار می‌دارد که این موقعیتها همواره به طور دقیق تعریف نشده‌اند بلکه در یک طیف⁴ یا پیوستار (تسلسل)⁵ ادغام می‌شوند تا آنکه فرد بتواند نقشهایی در بیش از یک وضعیت بر عهده گیرد. همچنین، لازم است کنترلها و توازنهایی میان این موقعیتها برقرار گردد تا یکی بر دیگران تسلط پیدا نکند، درست مانند آنکه باید میان سه عنصر تشکیل‌دهنده فرهنگ تعادل معقولی وجود

¹ Kenneth Boulding

² Don K. Price

³ Estste

⁴ Spectrum

⁵ Continuum

داشته باشد (39).

معرفت‌شناسی اجتماعی با جامعه‌شناسی دانش مرتبط بوده و در عین حال، به مفهومی دیگر با آن در تضاد است. جامعه‌شناسی دانش به طور تجربی به نقش تعیین‌کننده اجتماعی دانش می‌پردازد تا میزان تأثیر عوامل اجتماعی بر اندیشه‌ها را کشف کند و می‌کوشد نیروهای اجتماعی که دانش را شکل می‌دهد، بشناسد. جامعه‌شناسی دانش ناشی از تشخیص این امر است که روشهای قدیمی نوشتن تاریخ فکر¹ (که مبتنی بر یک فرضیه پیش‌تجربی است که باید تغییرات در اندیشه تنها در سطح خود اندیشه درک شود) با فهم تأثیر فرایند اجتماعی بر اندیشه بشری در تداخل است. تاریخ جامعه‌شناختی اندیشه‌ها به این تشخیص رسید که هدفهای جمعی زیربنای فکری فرد را تشکیل می‌دهد و نیز این که بخش عمده‌ای از اندیشه‌ها و دانسته‌ها را، چنانچه به تأثیرات ضمنی اجتماعی زندگی بشر توجه نکند، نمی‌توان به درستی درک کرد. همین که این زمینه اجتماعی به‌منزله نیروی نامرئی تشکیل‌دهنده زیربنای دانش، تشخیص داده می‌شود، انسان را به این نتیجه می‌رساند که اندیشه‌ها و باورها حاصل الهامات نبوغ‌آمیز نیست. حتی اساس باورهای ناب بر تجربیات تاریخی و جمعی نهفته است. البته نباید تأثیر گروه را با مفهوم عمومی و شناخته‌شده «ذهن گروهی»² اشتباه گرفت. زیربنای دانش بشر صرفاً از مجموعه‌ای از تجربیات جمعی دارای یک گرایش انحصاری تشکیل نشده است؛ از نظر هر فرد جهان دانش از جهت‌گیریهای متفاوت بسیار شکل می‌گیرد زیرا به طور همزمان و متقابل گرایشهای متضاد اندیشه‌ها از لحاظ ارزش نابرابر وجود دارد که با یکدیگر در رقابت بوده و هریک برداشت متفاوتی از تجربه «مشترک» دارد (40).

تاریخ جامعه‌شناختی هنر تقریباً به طور نهایی آشکار کرده است که فرمهای هنری را به طور مشخص می‌توان براساس سبک آنها تعیین زمان نمود زیرا هر فرم از برخی اوضاع تاریخی معین نشأت گرفته و به همین دلیل ویژگیهای عصر خود را آشکار می‌کند. هر آنچه که در مورد هنر مطرح است در مورد دانش نیز صدق می‌کند. درست به همان صورت که فرمهای هنری را می‌توان براساس ارتباط آنها با برخی حوزه‌های خاص تاریخ تعیین زمان نمود، در مورد دانش نیز می‌توان با دقت زیاد چشم‌انداز مرتبط با شرایط

¹. Intellectual history

². The group mind

تاریخی را شناسایی کرد. اصطلاح «چشم‌انداز»¹ که در اینجا به کار برده می‌شود نشان دهنده اهمیت حالتی است که فرد براساس آن بخش ویژه‌ای از دانش، آنچه در آن مشاهده می‌شود و نیز آنچه اندیشه را شکل می‌دهد می‌بیند. «چشم‌انداز» چیزی فراتر از عنصر صوری اندیشه است؛ چشم‌انداز امری کیفی محسوب می‌شود بدان معنا که به ویژگی‌هایی مربوط که توسط آنها دانش را در هر زمانی می‌توان توصیف نمود. ویژگی‌های دانش عبارتند از سرشت مفاهیم به کار برده شده، وجود یا عدم وجود مفاهیم مترادف یا متضاد، سطوح انتزاع و ساختار مفاهیم. بدین ترتیب جامعه‌شناسی دانش به طور شفاف تمایز میان اطلاعات و دانش را آشکار می‌سازد. بدین معنی که اطلاعات چشم‌انداز جامعه‌شناسی - تاریخی را قبول ندارد. این ادعا را با این مثال ساده می‌توان ثابت کرد: «دو بعلاوه دو می‌شود چهار» هیچ سرنخی در مورد زمان، مکان و شخص ابداع‌کننده این فرمول به دست نمی‌دهد. اهمیت چشم‌انداز زمانی مشخص می‌شود که اعتبار اطلاعات مورد تردید باشد. ما در اینجا نمی‌توانیم به بررسی سرشت حقیقت پردازیم، اما در عین حال اشاره به این نکته اهمیت دارد که به واسطه اعتبار‌گذاری است که اطلاعات موانع تبدیل شدن به دانش را پشت سر می‌گذارد. هایل‌پرین² اعتقاد دارد که «دانش عبارت است از اطلاعات شخصی که صرفاً مبادله نشده است بلکه گروهی از دانشمندان یا دانشوران آن را با یکدیگر در میان نهاده‌اند و مورد مقایسه قرار داده و همسان یافته‌اند. دانش پیش از هر چیز فراورده‌ای اجتماعی و وابسته به توافق گروهی از فناوران است که عملیات ویژه حرفه خود را انجام می‌دهند. دانش همچنین محصول زمان است زیرا هر یک از اعضای گروه می‌تواند توافق عام را مورد چالش قرار دهد» (41).

همان‌گونه که بولدینگ اشاره داشته است، هر فرهنگی به تولید یک «محمل»³ برای انتقال اندیشه، یعنی پیشینه‌ای کم و بیش دائمی که می‌تواند از نسلی به نسل دیگر منتقل شود، می‌پردازد. این «محمل» در جوامع بدوی و بیسواد شکل آئین‌های شفاهی، افسانه، اسطوره، شعر، آداب و رسوم را به خود می‌گیرد که انتقال آن از یک نسل به نسل دیگر یکی از دل‌مشغولی‌های اصلی گروه به حساب می‌آید. اختراع خط آغاز درجه‌ای از جدایی بین برقرارکننده ارتباط و آنچه مورد انتقال قرار گرفته به شمار می‌رود.

¹. Perspective

². Heilprin

³. Transcript

در فرهنگهای اولیه که محمل‌ها عبارت از سنتهای شفاهی بود و کار انتقال اندیشه دشوار می‌آمد، مقاومت بسیار زیاد و حتی ترس بزرگی نسبت به تغییر، در صورت پذیرفته‌شدن محمل‌ها از سوی جامعه وجود داشت. در آن فرهنگها، تأکید اصلی بر انجام «کار صحیح» در «زمان مناسب» بود البته پس از مشخص کردن مفهوم صحیح بودن و مناسب بودن از سوی جامعه. پیدایش خط منجر به آزادسازی ذهن از لزوم حفظ سنتها و در نتیجه هدایت نیروی دماغی به سوی نوآوری و رشد دانش شد.

جامعه از دو راه اصلی به دانش می‌رسد؛ از طریق تجربه مستقیم و از طریق پیشینه یا محمل. حوزه‌های دانش و فرهنگهای مختلف از نظر میزان یا نسبت وابستگی به یکی از این دو راه با هم تفاوت می‌کنند. برای مثال، تاریخ را تنها می‌توان از طریق محمل‌ها شناخت، در حالی که اصول علم فیزیک ریشه در تجربه مستقیم دارد، هرچند که محمل کار انتقال تجربه را انجام می‌دهد. با این حال، مهم است به خاطر داشته باشیم که نظام ارزشی یک فرهنگ نیز تأثیر خاص خود را بر محمل‌ها دارد. یک نظام ارزشی که ارزش زیادی برای پیامهایی که متکی بر سنت هستند، (یعنی محمل‌ها) قائل می‌شود، پیامهایی را که با سنت همخوان نباشند کنار گذاشته یا رد می‌کند. نظام ارزشی علم می‌تواند به همان اندازه اولیه که پیامهای تهدیدکننده نظام خود را سانسور می‌کرد، بی‌رحم باشد. نظام ارزشی یک فرهنگ تأثیر بسیار زیادی بر تبادل دانش در جامعه و راههایی که جامعه دانش را مورد استفاده قرار می‌دهد دارد. همان‌گونه که در جهان زیست‌شناسی، انسان تنها از موجودات جهش‌یافته¹ آگاه است که باقی می‌مانند، بدون تردید به همین شکل نیز در یک جامعه دانش قابل توجهی وجود دارد که فاقد توان رقابت بی‌رحمانه برای پذیرش است. البته، هیچ ضمانتی وجود ندارد که توان بقا آزمون قابل قبولی برای کسب اعتبار باشد، اما در عین حال چیزی جایگزین رقابت وجود ندارد و بدون آن فرهنگ یا به هرج و مرج کشیده می‌شود یا وامی‌ماند.

آگاهی ما نسبت به ظهور و سرانجام موجودات جهش‌یافته در عالم دانش بسیار کم است. گاه شرایط فکری برای نوآوری مناسب به نظر می‌رسد اما از نوآور خبری نیست. گاه نیز نوآوران وجود دارند اما گوشها ناشنوا است. آدم جرأت نمی‌کند جبر تاریخی² را خیلی

¹. Mutant

². Historical determinism

نادیده بگیرد. به طور یقین بدون وجود پولوس (حواری مسیح)¹، تاریخ مسیحیت کاملاً متفاوت از آنچه که هست می‌بود. لوتر² باید شاهزاده‌های خود و نیوتن هم انجمن سلطنتی علوم خود را می‌یافت تا یکی لوتر و دیگر نیوتن شود. با وجود این و به رغم قدرت شانس و خصلت جهشی تغییر در دانش مورد تملک جامعه، انسان بعد از تأمل در فرایند طولانی تاریخ مدون بشری، نمی‌تواند از این احساس بگریزد که رشد دانش عمومی، آن‌گونه که در تمدن‌ها و جوامع متواتر ثبت شده، واجد نظم بوده است. از دورانی که انسان خود را در مرکز جهانی سه بعدی می‌دید تا زمانی که وی از جهانی نسبی آگاهی یافت، رشد فکری همگانی، تصادفی و اتفاقی به نظر نمی‌آید. در دوران جهان نسبی چهار بعدی زمان و مکان دیگر یک پیوستار³ تلقی نمی‌شود. گرچه در ثبت و ضبط زیاده‌روی‌ها و بن‌بست‌ها و دوره‌های انحطاط وجود دارد، اما از آنچه به دست ما رسیده، می‌توان استنباط کرد که رشد روی هم‌رفته تصادفی بوده است و نه بی‌نظم و بی‌حساب. دانش اولیه را اغلب می‌توان مقدمه آنچه بعداً روی داده است دانست. علم جبر موجب تعمیم یافتن عملیات حساب شد و حساب دیفرانسیل نیز برخی از عملیات جبر را تعمیم داد و اقتصاد کینزی⁴ هم شکل تعمیم یافته نظام اقتصاد کلاسیک آدام اسمیت است.

از آنجا که دانش از ارزشهای اجتماعی تغذیه می‌کند، همچون سایر ارگانیسماها به طور اجتناب‌ناپذیر به سوی بخشی از حوزه عمل حرکت می‌کند که ارزشها و پاداشها در بالاترین سطح باشد. جامعه‌ای که بر مبنای خود ارزشها هدایت می‌شود، برخی حوزه‌ها را به فراوانی آبیاری می‌کند و مسیر تغذیه برخی حوزه‌ها را مسدود می‌نماید. رشد دانش همگانی بخشی از رشد و سازمان جامعه است.

مارگارت مید⁵ بر این باور است «هنگامی که به طیف گسترده فرهنگهای انسانی نگاهی می‌اندازیم و انواع تکاملهای چندخطی را دنبال می‌کنیم... توان تکاملی فرهنگ انسانی را در حد بسیار بالایی می‌یابیم. به همین ترتیب، زمانی که رشد فرهنگی که در بخشی از جهان در طول دوره‌ای نسبتاً طولانی به وجود آمده است را دنبال می‌کنیم، توان رشد یکنواخت تمدن در یک جهت خاص حیرت‌آور است». درعین حال، مارگارت مید

¹. Saint Paul

². Luther

³. Continuum

⁴. Keynesian economics

⁵. Margaret Mead

اضافه می‌نماید که «هرچه به سطوح پایین‌تر تکامل فرهنگی برویم، امکان گرفتار شدن فرهنگ در بن‌بست بیشتر است، درست مانند وقتی که مردم یک جامعه گرفتار مراسم و آیین‌های وسواس‌گونه شده باشند یا وقتی راه‌حل کوتاه‌مدتی در مورد مشکل غذا بیابند، یا نهادی ایجاد کنند که از نظر سیاسی محدودکننده است، مانند کشتن و نگهداشتن سر دشمن به علامت افتخار» (42).

معرفت‌شناسی اجتماعی و کتابخانه

فلسفه کتابداری مورد بحث در اینجا به معنای نادیده گرفتن سهم مهمی که علوم طبیعی در تغذیه فکری کتابداران داشته است، نیست. از آنجا که یک فرهنگ و یا فرهنگ‌های فرعی وابسته به آن ساختار اجتماعی پیچیده‌ای دارند و توسط انسان‌هایی خلق می‌شوند که ترکیبی از پدیده‌های روان‌شناختی، زیست‌شناختی و فیزیکی هستند، علوم طبیعی و اجتماعی ارتباط نزدیکی با کلّ حوزه معرفت‌شناسی اجتماعی دارد. چنانچه قرار باشد حرفه کتابداری به مسائل معرفت‌شناختی جامعه توجه داشته باشد - که این‌گونه باید باشد - باید حرفه‌ای میان‌رشته‌ای باشد. اعتقاد ما بر این است که تنها معدودی مخالف این امر خواهند بود و استفاده انسان از پیشینه‌های مکتوب و مصور جامعه (به قول بولدینگ، محمل‌های اجتماعی) مطالعه‌ای علمی است که تمام شاخه‌های دانش بشری می‌توانند سهمی در آن داشته باشند. با توجه به اینکه اساساً کتابداری به بهره‌گیری انسانها از محمل‌های اجتماعی توجه دارد، پس به‌طور بنیادی علمی رفتاری به‌شمار می‌آید، اما از آنجا که روشها و یافته‌های تمام علوم طبیعی و زیست‌شناسی به‌طور فزاینده در مطالعه رفتار انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد، بنابراین کتابداری نیز حتی در معنای کلاسیک علم باید حرفه‌ای علمی باشد. از این‌رو، کتابدار باید یک دانشمند باشد نه تنها بدان علت که ممکن است برای دانشمندان اقدام به تهیه متون علمی نماید و به‌ناچار با مراجعان خود ارتباط روشن و قابل فهمی برقرار می‌کند، بلکه به‌خاطر آنکه علم در معنای کلی‌اش بخشی از شالوده دانش‌اندوزی کتابداران محسوب می‌شود.

تمرکز میان رشته‌های تحلیل نظامها¹ و پژوهش عملیاتی² ارتباط مستقیمی با روندهای کاری کتابدار و محیط مورد استفاده او دارد و نیز مفهوم نمادینی برای رشد

¹. Systems analysis

². Operational research

دانش در جامعه به حساب می‌آید درست به همان شکل که تحلیل نظامها توجه موشکافانه انسان را به رابطه میان اجزای تشکیل دهنده کل یک نظام هدایت می‌کند، به همین ترتیب معرفت‌شناسی اجتماعی تأکید خود را بر کل انسان و کل جامعه، راههای تفکر، دانستن، احساس، عمل و ارتباط می‌گذارد. خود علم یک کار اجتماعی بزرگ است و توسط افراد انجام می‌شود، اما امروزه به‌طور فزاینده در هماهنگی با یکدیگر و در یک بستر با محیط آموزشی، پژوهشی، صنعتی و دولتی آن را پیش می‌برند.

درعین حال کتابداران تنها از سفره ریاضیدانان یا تحلیلگران نظامها ارتزاق نمی‌کنند. بیان اینکه «نظام» گوهر علم کتابداری است نشان‌دهنده دید کوتاه و محدود است. مسئولیت کتابدار عبارت است از مدیریت کارا و مؤثر پیشینه‌های مکتوب و مصور از تمام آنچه که جامعه درباره خود و دنیای خود می‌داند.

هایلپرین به صورت تحسین‌برانگیزی اهمیت رویکرد معرفت‌شناسانه به مسائل کتابداران و حرفه آنها را به این شکل خلاصه کرده است:

«چنانچه کتابدار (یا به مفهوم کلی، دانشمند اطلاع‌رسانی) نقطه برهم آمدن خدماتی مهم در بهینه ساختن بهره‌گیری از اطلاعات مکتوب و مضبوط باشد، موفقیت او به چگونگی درک وی از این فرایند بستگی دارد. او باید همه این فرایندها را در ارتباط با هم ببیند - بداند چگونه ما آدمیان دانش را می‌سازیم، بدانند این امر با ادراک مستقیم احساس آغاز شده و شامل (حداقل در علوم) مقایسه دقیق مفاهیم انتزاعی مبادله شده می‌باشد. به‌طور معمول، انتشار حاصل از مبادلات [نوشته یا صورتهای دیگر] بعداً صورت می‌گیرد و در شکل نشانه‌های نمادین دنبال می‌شود. همه این موارد اغلب پیش از آنکه کتابدار نتیجه و محصول را مشاهده کند روی می‌دهد. اما با فزونی محصولات این تعامل به صورت انتشارات، کتابدار باید با فراهم ساختن برخی مفاهیم مبادله شده در وضعیتهای از پیش آزموده با ارزیابی این وضعیتها سهم خود را در تولید دانش ادا کند. این امر نه تنها مستلزم مهارت و تخصص در منابع بلکه در موضوعها نیز می‌باشد. همچنین، لازم است کتابدار همچون یک دانشمند باشد و به ویژه باید شیوه‌ای را که زمانی یک مفهوم به منزله عینی تلقی می‌شود و اینک با پیشرفت دانش به حالت اولیه ذهنیت‌گرایی برمی‌گردد. چنانچه معرفت‌شناسی کل این حوزه را دربر گیرد، یعنی شامل تمام علم ارتباطات باشد، بدیهی است که زمینه ذهنی دانشمند اطلاع‌رسانی نیازمند گسترش بسیار زیاد است. او حداقل باید

از فرایند کلی خلق دانش و نیز موانع اصلی و نقاط ضعف مبادله دانش آگاه باشد. مدرسانی که ناچارند درسهایی را برای راهنمایی و آموزش دانشمندان اطلاع‌رسانی تدوین نمایند نباید از خود کسانی که آموزش می‌بینند دانش کمتری داشته باشند. برای آنکه معمولی توانمند در این حوزه باشیم، با چالشهای زیادی روبرو هستیم. می‌توان چنین نتیجه گرفت که شاید دلیل اصلی آنکه چرا علم اطلاع‌رسانی به منزلهٔ یک علم پیشرفت چندانی نکرده است آنست که ما ارتباط میان آنچه را که می‌آزمائیم نمی‌دانیم. نداشتن آگاهی از معرفت‌شناسی به احتمال، بزرگترین مانع در برابر پیشرفت علم کتابداری و اطلاع‌رسانی است» (43).

منابع

1. George W. Beadle. "Biochemical Genetics: Some Recollections. "Phage and the Origins of Molecular Biology," ed. John Cairns, Gunther S. Stent, and James D. Watson. Cold Spring Harbor, Mass. Cold Spring Harbor Laboratory of Quantitative Biology. 1967. P. 23.
2. James D. Watson. The Double helix. New York, Atheneum. 1968.
3. The rest of this chapter is an extension and revision of the author's "An Epistemological Foundation for Library Science" (Foundations of Access to Knowledge, ed. Edward B. Montgomery. Syracuse, N. Y., Syracuse University Press. 1968. pp. 7-25), and is used here with the permission of the editor
4. See: Bertrand Russell. Human Knowledge, Its Scope and Limits. New York. Simon and Schuster. 1948. Chapter 1.
5. Entry in his Journal for April 11, 1834.
6. See: Karl R Popper. Conjectures and Refutations. London. Routledge. 1963. Also: Karl R. Popper. The Logic of Scientific Discovery. New York. Basic Books. 1959; Philip P. Wiener and Aaron Noland, eds. The roots of Scientific Thought. New York, Basic Books. 1957; Lewis S. Feuer. The Scientific Intellectual. New York, Basic Books. 1963; Bernard Barber and Walter Hirsch, eds., The Sociology of Science. Glencoe, Ill. Free press. 1962; Susanne K. Langer. Mind: An Essay on Human Feeling. Baltimore. Johns Hopkins University Press. 1967; Arthur Kiestler. The Act of Creation. New York. Macmillan. 1964.
7. Hans Reichenbach. Experience and Prediction. Chicago. University of Chicago Press. 1938; Michael Polanyi. Personal Knowledge. Chicago. University of Chicago Press. 1958; Karl Mannheim. Ideology and Utopia. New York. Harcourt Brace. 1936

8. So far as the present writer knows, Miss Ega never used the phrase in any published writing, but she used it frequently in class lectures and in conversation. L. B. Heilprin has criticized the term for being redundant, if not internally inconsistent or paradoxical. "Social epistemology," he has written, "... is described as a new kind of epistemology - a theory of knowledge about how society knows as a whole. This apparently contrasts it with traditional epistemology ... based on the knowledge of the individual. However, we know only as individuals, never as a group or a society. The referent of the concept 'society' is not a single superbeing but a set of individuals ... Evidently [the intent is] to place a new emphasis on an old area. We need to study that part of access to knowledge which affects us all and on which we must act together." Laurence B. Heilprin. "Critique and Response to Paper by Jesse H. Shera 'An Epistemological Foundation for Library Science,' Symposium on the foundations of Access to Knowledge, Syracuse University, July 28-30, 1965. "The Foundation of Access to Knowledge, ed. Edwards B. Montgomery. Syracuse, N. Y. Syracuse University Press. 1968. pp. 26-27.
9. Fritz Machlup. *The production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton. Princeton University Press. 1962; and Frederick Harbison and Charles A. Myers. *Education, Manpower and Economic Growth*. New York. McGraw-Hill. 1963.
10. William Goffman. "A Mathematical Approach to the Spread of Scientific Ideas - The History of the Mast Cell Research ." *Nature*. London. vol. 212, no. 5061 (October 29, 1966), pp. 449-52.
11. William Goffman and Vaun A. Newill. "Generalization of Epidemic Theory; An Application to the Transmission of Ideas." *Nature*. London. Vol. 204, no. 4955. (October 7, 1964), pp. 449-52.
William Goffman. "An Epidemic Process in an Open Population." *Nature*. London vol. 205, no. 4973 (February 20, 1965), pp. 831-32.
William Goffman and Vaun A. Newill. "Communication and the Epidemic Process." *Proceedings of the Royal Society. Series A*. vol. 298, no. 1454 (May 2, 1967), pp. 316-34.
12. Michael Polanyi. *Personal Knowledge*. Chicago University of Chicago Press. 1958. Polanyi holds that the term is not internally inconsistent despite the fact that knowledge is customarily regarded as being impersonal, universally established, objective, and true. He holds that there is personal participation of the

knower in all acts of understanding, but our understanding is not, thereby, made subjective, it is objective in the sense of establishing contact with a hidden reality. Comprehension is neither an arbitrary act nor a passive experience, but a responsible act claiming universal validity.

13. Marjorie Grene. *The Knower and the Known*. London. Faber and Faber. 1966.
14. Mortimer J. Adler and William Gorman, eds., *The Great Ideas; a Syntopicon of the Great Books of the Western world*. Chicago. Encyclopedia Britannica. 1952. vol. 1, p. 880.
15. Karl W. Deutsch. "Scientific and Humanistic Knowledge in the Growth of Civilization." *Science and the Creative Spirit*, ed. Harcourt Brown. Toronto. University of Toronto Press. 1958.
16. Kenneth Boulding. *The Image*. Ann Arbor. University of Michigan Press. 1956. pp.5-6.
17. *Ibid.* p. 7. (Italics throughout are his.)
18. *Ibid.* p. 8.
19. Fritz Machlup. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton. Princeton University Press. 1962. P. 8.
20. Cf. George A. Miller, Eugene Galanter, and Karl H. Pribram. *Plans and the structure of Behavior*. New York. Holt. 1960. P. 18.
21. Henry Margenau. *Open Vistas*. New Haven. Yale University Press. 1961. p. 29.
22. Ledger Wood. *The Analysis of knowledge*. London. Allen and Unwin. 1940. Chapter 1. Cf. William James's treatment of Erkenntnisstheorie in *Psychology*. New York. Holt. 1890. Vol. 1, pp. 216-23.
23. Henry E. bliss. *The Organization of Knowledge and the System of the Sciences*. New York. Holt. 1929.
24. Friedrich A. Hayek. *Individualism and Economic Order*. Chicago. University of Chicago Press. 1948. pp. 80-81. Originally published under the title, "The Use of Knowledge in Society." *American Economic Review*. Vol. 35 (September 1945), pp. 519-30.
25. *Ibid.* p. 80.
26. Mihael Polanyi. *The Tacit Dimension*. Garden City, N. Y. Doubleday. 1966. Chapter 1. Also: Polanyi. *Personal knowledge*.
27. Max Scheler. *Die Wissensformen and die Gesellschaft*. Leipzig. Der Neue-Geist Verlag. 1926. pp. 250-51.
28. *Ibid.* p. 251. After Machlup.
29. Machlup. *Distribution of Knowledge*. P. 20.
30. Benjamin S. Bloom et al. *The Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I*.

Cognitive Domain. New York. Longmans Green. 1956. pp. 63-77.

They define knowledge as “those behavior and test situations which emphasize the remembering, either by recognition or recall, of ideas, material, or phenomena.” Ibid. p. 62.

The authors speak of the three domains of the educational process; (1) the Cognitive - which deals with the recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills; (2) the Affective - which deals with changes in interests, attitudes, and values, and the development of appreciation and adequate adjustment; and (3) the Manipulative - which deals with the development of motor skills. Ibid. p. 7.

31. Anthony Downs. *An Economic theory of Democracy*. New York Harper. 1957. p. 215.
32. David B. Hertz and Albert H. Rubensein. *Team Research*. New York. Eastern Technical Publication. 1953. pp. 4-11. Their classification as it relates to the information needs of research is discussed in Chapter VI.
33. Wood. *Analysis of Knowledge*. Chapters 2-10.
34. Adler and Gorman. *Syntopicon*. vl. 1, pp. 887-89. (somewhat modified.) Note the use of dichotomy.
35. S. R. Ranganathan. “Kinds of Bonds Between Two Subjects, Including Fusion Bond.” *DRTC Seminar Paper*. B. 1967. p. 35. (Mimeographed.)
36. *ibid.* p. 36.
37. S. R. Ranganathan. “The Colon Classification and its Approach to Documentation.” *Bibliographic Organization*. University of Chicago, Graduate Library School. Chicago. University of Chicago Press. 1951. p. 96.
38. Kenneth Boulding. Review of Don K. Price’s *The Scientific Estate*. *Scientific American*. vol. 214 (April 1966), pp. 131-34
39. Don K. Price. *The Scientific Estate*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. 1966.
40. See: Karl Mannheim. *Ideology and Utopia*. New York. Harcourt Brace. 1936. Chapter 5.
41. Heilprin. “Response to Shera.” p. 11.
42. Margaret Mead. *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven. Yale University Press. 1964. Pp. 285-86.
43. Heilprin. “Response to Shera.” pp. 39-40.

