

**«مروری بر اندیشه‌های استاد کاردان
و دلالت‌های آن برای
آموزش و پرورش ایران»**

مقدمه

اندیشه‌های دکتر کاردان و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش ایران عنوانی است که هیئت تحریریه برای این بخش از ویژه‌نامه برگزیده است. همانگونه که از این عنوان پیداست، هدف این بخش پرداختن مستقیم به حوزه‌های گوناگون تأملات و دل‌مشغولیهای نظری و عملی شادوران دکتر کاردان است تا بتوان از منظر این اندیشه‌ها و رهنمودها به راه‌حلهایی برای مسائل کنونی آموزش و پرورش است پیدا کرد. به همین منظور یک نشست هم‌اندیشی در تاریخ ۸۷/۸/۱۹ با حضور استادان دست‌اندرکار برگزار گردید. با توجه به زحمات قابل توجهی که همکاران در این هم‌اندیشی متقبل شده و یادداشتهای دقیقی که در تدارک این نشست فراهم کرده بودند، شرکت‌کنندگان در نشست به توافق رسیدند که مطالب و یادداشتهای فراهم آمده عیناً تقدیم حضور خوانندگان گردد. مجموعه گردآمده حاصل تلاشهای همکاران در چهار حوزه از حوزه‌های مورد علاقه استاد سفر کرده ماست که البته حق مطلب را درباره اندیشه‌های شخصیت علمی دکتر کاردان ادا نمی‌کند، اما راهگشای پژوهشگران علاقه‌مند به بررسیهای ژرف‌تر و دقیق‌تر در این حوزه‌هاست.

استادان ارجمندی که دعوت فصلنامه را برای مشارکت در این بخش پذیرفتند، عبارت بودند از:

۱. دکتر سید حسین میرلوحی، دانشگاه شهید رجایی، در حوزه اهداف و اصول تعلیم و

تربیت.

۲. دکتر علیرضا کیامنش، دانشگاه تربیت معلم، در حوزه سنجش

۳. دکتر منصور علی حمیدی، دانشگاه الزهراء، در حوزه پرورش روح علمی

۴. دکتر محمد جعفر جوادی، در حوزه روانشناسی اجتماعی

مساعی عزیزان یاد شده و همچنین استاد گرانقدر جناب آقای دکتر علی شریعتمداری را که

افتخار همراهی ایشان در این نشست نصیبمان شد، صمیمانه ارج می‌نهیم.

سردبیر فصلنامه و ویژه‌نامه

فلسفه و اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه استاد دکتر علی محمد کاردان و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش ایران

استاد فقید دکتر علی محمد کاردان در طول حیات علمی پر برکت خود به حیطه‌های گوناگون از علم تربیت پرداخته است که از آن جمله می‌توان به روانشناسی تربیتی، روانشناسی اجتماعی، معرفت‌شناسی علوم تربیتی، تاریخ تعلیم و تربیت و "فلسفه و اصول آموزش و پرورش" اشاره کرد.

در این مجموعه تخصصی که عنوان آن "اندیشه‌های استاد کاردان و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش ایران" است، هر یک از اعضای شرکت‌کننده درباره یکی از محورهای اندیشه‌های تربیتی استاد کاردان به اظهار نظر خواهد پرداخت.

نگارنده درباره دیدگاه‌های استاد در باب "فلسفه (هدف) و اصول تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش ایران" نکاتی را بیان خواهد کرد.

نخست نگاهی گذرا به سیر تحصیلی استاد و تعلق خاطر وی به فلسفه و اصول تعلیم و تربیت می‌اندازیم.

استاد کاردان در رشته فلسفه و علوم تربیتی به تحصیل پرداخته است و از محضر استادان بنام همچون دکتر یحیی مهدوی، دکتر علی اکبر سیاسی، دکتر غلامحسین صدیقی و دکتر محمد باقر هوشیار بهره‌مند گردیده است. او درجه دکترا را در رشته فلسفه و علوم تربیتی از دانشگاه ژنو (سوئیس) دریافت کرد و پس از مراجعت به ایران، کرسی درس اصول آموزش و پرورش را (پس از فوت دکتر محمد باقر هوشیار) به عهده گرفت. افزون بر این برخی از نوشته‌ها و آثار استاد نیز به طور مشخص به دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفانی همچون افلاطون، ارسطو و روسو اختصاص یافته است و در کتاب "سیر آراء تربیتی در غرب" توجه و علاقه ایشان به دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان ابعاد وسیع‌تری به خود گرفته است.

استاد به فلسفه اصول آموزش و پرورش نیز توجه درخور تحسینی از خود نشان داده است به گونه‌ای که شاید بتوان ادعا کرد که ایشان در اکثر آثار خود به نوعی در صدد تبیین اصول تعلیم و تربیت بوده است. البته اهتمام ایشان به تبیین "چگونگی" آموزش و پرورش به این معنا نیست که وی نسبت به تفسیر "چرایی" آموزش و پرورش بی‌توجه بوده است.

حال با توجه به تکلیف تعیین شده کوشش کرده‌ام با مروری اجمالی به آثار مکتوب استاد کاردان برخی از اهداف (فلسفه) و اصول تعلیم و تربیت را که می‌تواند برای نظام آموزش و

پرورش ایران مؤثر و راهگشا باشد، استنتاج نمایم که می‌توان آنها را در عبارات زیر خلاصه کرد:

در زمینه اهداف (فلسفه) آموزش و پرورش

۱. اهداف آموزش و پرورش باید با توجه به واقعیت زندگانی فردی و اجتماعی، به ویژه در زمینه حال و آینده جامعه تعیین گردد.
۲. آموزش و پرورش باید درصدد پرورش روح علمی در دانش‌آموزان باشد.
۳. یکی از هدفهای مهم آموزش و پرورش ایجاد بینش علمی در دانش‌آموزان است.
۴. آموزش و پرورش باید تفکر خلاق را در دانش‌آموزان پرورش دهد.
۵. آموزش و پرورش باید شخصیت، منش و اعتماد به نفس دانش‌آموز را پرورش دهد.
۶. آموزش و پرورش باید به تربیت اخلاقی و معنوی (پرورش صفات والای انسانی در دانش‌آموزان) اهتمام ورزد.

در زمینه اصول آموزش و پرورش

۱. شناخت علمی (طبیعت و ویژگیهای) انسان از شروط مهم آموزش و پرورش است.
 ۲. توجه به مراحل رشد روانی کودک (عالم کودکی و نوجوانی) از اصول اولیه آموزش و پرورش است.
 ۳. در کار تعلیم و تربیت باید اصل تفرد (رعایت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان) به غایت جدی گرفته شود.
 ۴. در کار تعلیم و تربیت باید اصل اجتماع (اصول تربیت اجتماعی کودکان) رعایت گردد.
 ۵. در کار آموزش باید انگیزه و زمینه ذهنی دانش‌آموز مورد توجه قرار گیرد.
 ۶. در کار آموزش اصالت با "فهم" است نه با "حافظه"
- به امید آنکه مسئولان، معلمان و مربیان آموزش و پرورش ایران، اهداف و اصول فوق را نصب‌العین خویش قرار دهند.

دکتر سید حسین میرلوحی

دکتر کاردان و سنجش

استاد دکتر علی محمد کاردان بخشی از عمر پربار خود را در حوزه سنجش و آزمونهای ورودی دانشگاهها سپری نمود. در این نوشته ابتدا سوابق اجرایی، سپس دیدگاهها و نظرات استاد درباره آزمونهای ورودی دانشگاههای کشور به اختصار بیان می‌شود.^۱

سوابق تجربی دکتر کاردان در زمینه آزمونهای ورودی دانشگاهها

دکتر کاردان در زمانی که مدیرکل آموزش دانشگاه تهران بود (۱۳۴۲) از طرف دانشگاه مأموریت یافت تا کنکور دانشگاه را برگزار کند. وی این مسئولیت را پذیرفت و اجرای همه مراحل آن اعم از دعوت از اساتید برای طرح سؤال، فراهم آوردن تجهیزات لازم و آماده سازی دانشگاه را برای برگزاری کنکور به عهده گرفت. دکتر کاردان در "سمینار بررسی روشها و مسائل آزمونهای ورودی دانشگاهها" (آذر ۱۳۸۱ اصفهان) ضمن اشاره به چگونگی پذیرش این مسئولیت، از خود به عنوان نخستین کسی نام برد که درگیر مسائل کنکور بوده است.

تجربه نخست دکتر کاردان در این حوزه برگزاری آزمون دو قسمتی بود که در یک قسمت دروس عمومی (زبان فارسی، زبان خارجه و هوش) و در قسمت دیگر دروس اختصاصی مورد سؤال قرار می‌گرفت. پرسشهای این کنکور در هر دو قسمت به صورت چند گزینه‌ای طرح شده بود یا آنچه به غلط به آن امتحان تستی گفته می‌شود. شرط تصحیح اوراق دروس اختصاصی کسب نمره قبولی در دروس عمومی بود. این تجربه اگر چه به پذیرش دانشجو در آن سال منجر شد، اما بدون حاشیه هم نبود. به دلیل مشکلات موجود در آزمون از جمله تصحیح از طریق دست و اعتراض شرکت کنندگان در آزمون، مسئولان شیوه آزمون چند گزینه‌ای را کنار گذاشتند و در سال ۱۳۴۳ آزمون به دو شیوه چند گزینه‌ای و تشریحی برگزار گردید. به سبب تاخیر در اعلان نتایج کنکور، به دلیل تصحیح سؤالات تشریحی، فکر برگشت به آزمونهای چند گزینه‌ای مجدداً قوت گرفت.

۱. این نوشته برگرفته از مطالبی است که استاد در سمینار بررسی روشها و مسائل آزمونهای ورودی دانشگاهها (اصفهان آذر ۱۳۸۱) بیان کرده است و به صورت مدون در گزارش نهایی سمینار منتشر شده است.

دکتر کاردان تا سال ۱۳۴۸ در این حوزه فعال بودند، که با پذیرش مسئولیت دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران نقش وی در برگزاری کنکور و اجرای آزمون کم رنگ تر شد. با وجود این زمانی که وزارت علوم تصمیم گرفت شیوه کنکور اجرا شده در دانشگاه شیراز را برای دیگر دانشگاههای کشور به اجرا در آورد، دکتر کاردان به عضویت هیئت اجرایی این آزمون (هیئت ۵ نفری) در آمد. این کمیته طرحی جامع برای آزمون ورودی دانشگاهها تهیه کرد و در شورای هماهنگی دانشگاهها به تصویب رسانید. نخستین آزمون ورودی سراسری که محصول کار این هیئت بود در سال ۱۳۴۹ به صورت هماهنگ با شرکت تمام دانشگاهها (بجز دانشگاه شیراز) به اجرا درآمد. در سال ۱۳۵۰ دانشگاه شیراز هم به این آزمون پیوست و تکلیف تمام داوطلبان ورود به دانشگاه در آزمون سراسری تعیین گردید.

به علت مشکلات فنی و عدم آشنایی مسئولان دانشگاهها با اصول آزمون سازی و نرمال سازی نمرات، و برداشتهای غلط و غیر تخصصی آنان از نتایج پژوهشهای انجام شده در زمینه همبستگی پایین، میان نتایج آزمون و متوسط نمره در دبیرستان این شیوه پذیرش دانشجو ابتدا در دانشگاه شیراز و در سال بعد در کل کشور متوقف و پذیرش دانشجو تنها بر اساس نمره در دبیرستان انجام گرفت. با لو رفتن سئوالهای آزمون سال آخر دبیرستان و مشکلات به وجود آمده در شیوه پذیرش براساس نمرات دبیرستان، برگشت به شیوه قبلی و بهره گیری از آزمونهای چند گزینه ای در دستور کار قرار گرفت.

شیوه جدید زیر نظر شورایی تحت عنوان شورای فنی سنجش و آموزش کشور با عضویت ۵ نفر از جمله دکتر کاردان تشکیل گردید. این شورا آزمون هوش را حذف و آزمون استعداد ریاضی را جایگزین آن نمود. این آزمون تا آغاز انقلاب فرهنگی (آخرین آزمون سال ۱۳۵۸) ادامه داشت و پس از آن دکتر کاردان از صحنه آزمونهای ورودی کنار رفتند.

دیدگاههای دکتر کاردان در مورد آزمونهای ورودی دانشگاهها

دکتر کاردان ضمن اعتقاد به نظام سنجش و پذیرش دانشجو و تاکید بر آثار سوء کنکور (یا به قول وی کن کور) بر زندگی فردی، اجتماعی، خانوادگی و اقتصادی معتقد بود که نباید چنین فرض شود که کنکور سراسر عیب است و شر. وی ضمن تاکید بر ضرورت ارزشیابی و امتحان در هر نظام آموزشی، آزمونهای ورودی دانشگاهها را نیز یک ضرورت اجتماعی می دانستند،

زیرا که امر غیر ضروری و غیر اجتماعی دوام نمی‌آورد. با وجود این وی به کار و تلاش بیشتر برای رفع مشکلات آزمونهای ورودی پایبند بود و به کوشش برای شناسایی و به کار گرفتن روشهای علمی‌تر برای سنجش و گزینش دانشجو تاکید داشتند.

استاد بر این باور بودند که امتحان و مسابقه از جمله کنکور فی نقسه افتحایی دارند. هر کجا که صحبت از مسابقه، قهرمان، موفقیت و جایزه باشد آفت هم هست. وی موفقیت را یک داستان پدیدارشناسی می‌دانست و معتقد بود که وقتی که صحبت از امتحان و موفقیت می‌شود، ثقل هم همراه آن می‌آید. به همین دلیل مسابقه را آفت می‌نامید و فرد موفق را کسی معرفی می‌کرد که به موفقیت فکر نکند. تلاش برای موفقیت در علم باید بی‌غرضانه باشد. بزرگان علم در تلاش خود برای کشف حقیقت در فکر نتیجه نبودند. وی در این مورد به خدمات جان دیویی (آیت علم تعلیم و تربیت)^۱ و پاستور به عنوان دو نمونه از بزرگان علم اشاره می‌کند.

استاد ضمن اشاره به سوابق تحصیلی خود و شاگرد ممتاز بودن در تمام مراحل تحصیلی، شاگرد اول بودن را جان مایه غرور می‌داند و اینکه این افراد خود را تافته جدا بافته می‌دانند. وی بیان می‌داشت که در دوران تحصیل خود، شاگرد اول بودن را کار بدی می‌دانستم و سعی بر آن داشتم که با همه باشم نه جدا از همه. استاد نخبه پروری و جداسازی استعدادها را بر نمی‌تافتند و آزمونهای ورودی دانشگاهها را تا حدی دنباله فکر نخبه پروری و جامعه طبقاتی به ارث رسیده از دوران فتودالی می‌دانستند. وی معتقد بود که این آزمونها هم به قبولشدگان و هم به مردودین آسیب وارد می‌کند. کسی که صرفاً برای ورود به دانشگاه، در یک رشته که انتخاب چندم وی بوده است قبول می‌شود، ضمن عدم موفقیت در آن رشته یک نقش عمده در دانشگاه به عهده می‌گیرد و آن هم دلسرد کردن استاد است. همچنین گروه قبول نشده در آزمون یا به اصطلاح پشت کنکوریها، خود را شکت خورده و بی‌حاصل می‌بینند و دچار یاس، عدم اعتماد به نفس و پرخاشگری می‌شوند، بنابراین کنکور (کن کور) از نظر روانی، بغض و نفرت نسبت به علم و دانشگاه ایجاد می‌کند. ایشان ضمن بر شمردن آفتهای کنکور بیان می‌داشتند که در پرتو کنکور یادگیری از دقت کردن به سوی سرعت و از فکر کردن به سوی حدس زدن می‌رود و نتیجه نهایی آن غرور در قبولشدگان و یاس و نومیدی در مردودین است. علاوه بر

اینها استاد، تحصیل بدون انگیزه در دانشگاه، بی‌اعتبار شدن آموزشهای مدرسه‌ای، رشد دیران حسابگر و مادی‌نگر در زمینه تدریس در جهت تست زدن و موفقیت در کنکور را از آفتهای دیگر آزمونهای ورودی دانشگاهها می‌دانستند.

استاد دغدغه خاطر خود در زمینه آزمونهای ورودی دانشگاهها و شیوه‌های سنجش و گزینش دانشجو در کشور را در سمینار "بررسی روشها و مسائل آزمونهای ورودی دانشگاهها (اصفهان آذر ۱۳۸۱) بیان داشت و در فرازی از گفته‌های خود به این نکته اشاره کرد که انتخاب دانشجو ابعاد مختلف دارد و علاوه بر جامعه، آموزش متوسطه و دانشگاهها در آن نقش دارند. برای رفع مشکلات و موانع سنجش و گزینش دانشجو با حدود ۴۰ سال سابقه اجراء در داخل کشور به راه حل آبی و زود بازده معتقد نبودند. استاد با تاکید بر اینکه دانشگاه واقعی به دانش واقعی و دانشمند واقعی نیاز دارد، معتقد بود که برای حل معضل سنجش و پذیرش دانشجو علاوه بر تکیه بر تجارب باید به علم این حوزه نیز بها داده شود و در جهت دسترسی به آن تلاش شود. همچنین استاد معتقد بودند که مسائل و مشکلات حوزه سنجش و پذیرش دانشجو باید در کمیته‌های علمی مختلف مانند آنچه که در سمینار اصفهان انجام گرفت، به صورت همه جانبه بررسی شود و طرحهای برون آمده از این کمیته‌ها به صورت دمکراتیک بررسی و مقایسه شوند، نظامهای سنجش و پذیرش در نظامهای آموزشی دیگر کشورها بررسی و در پایان با بهره‌گیری از روشهای علمی و توجه به مسائل بومی، انتظارات و تواناییهای جامعه، طرح نهایی عملیاتی شود. استاد آرزو داشتند شاهد روزی باشند که در این مملکت کار آموزش عالی به متخصصان این حوزه سپرده شود. آرزویی که متأسفانه تحقق یافتن آن هنوز دور از انتظار به نظر می‌رسد.

دکتر علیرضا کیامنش

استاد کاردان، دانش پژوهی که همچنان به پرورش بازخورد دانش پژوهانه یاری می کند

استاد زنده یاد علی محمد کاردان نه یک دانشمند که دانش پژوهی برجسته بود، از این رو، با ویژه گیها و دستاوردهای دانش پژوهانه اش است که ماندنی و فراموش نشدنی است. چه بسا که بتوان گفت همگان دانشمندان، همچنان که استاد زنده یاد نیز گفته است (کاردان، ۱۳۷۶)، چون همه دارندۀ دانش اند! ولی دانش پژوهان کسانی هستند که به دانسته های خود بسنده نمی کنند و خود را دارای آن اندازه دانش نمی دانند که این نام را، آن گونه که همگان به کار می برند، بر خود بپذیرند. چه اینان می دانند که امروزه دانش در هر زمینه و شاخه ای از دانش پژوهی، آن اندازه گسترده و گوناگون است که کسی نمی تواند دارای همه آن باشد! دانش پژوه، جوینده و آفرینندۀ دانش است و این نام را که گویای کشوری و جویایی است، با جان و دل، هر چند هم فروتنانه می پذیرد. شاید بگویید اگر همگان دانشمندان، از آن روست که دانش پژوه و دانشجو نیز هستند، زیرا دانشی را که دارند با کنشوری یافته اند! بی گمان چنین است ولی همان گونه که همگان خود را دانشجو نمی پندارند، دانش پژوه هم نیستند، زیرا تنها در پی دانش هستند و جایگاه و روشی ویژه برای این کار ندارند! آنجا یک دانش پژوه راستین، چون استاد زنده یاد را از دیگران باز می شناساند، همانا ویژگی شناختی - عاطفی - رفتاری است که دانش پژوه دارد و زمینه ساز روشی ویژه می شود که وی در دانش پژوهی به کار می برد. این ویژگی خود ساخته است، زیرا دانش پژوه آن را در خود پدید می آورد، هر چند که دیگران به او در این کار کمک می کنند. این ویژگی زمینه ساز چگونگی واکنشهای شناختی - عاطفی - رفتاری است که دارندۀ آن در برخورد با هستی و با دانش و دانش پژوهی که شناخت همه سویه هستی است، از خود نشان می دهد. به این ویژگی می توان بازخورد گفت (حمیدی، ۱۳۷۶)، هر چند که استاد زنده یاد با نام "بینش" از آن یاد کرده است (کاردان، ۱۳۷، ص ۱۴). بایسته است یادآوری شود که برخی واژه بازخورد را به جای پس خوراند به کار می برند، همچنان که به جای گفت و گوی گردمیزی، می گویند "میزگرد"، که مراد ما در اینجا نه آن می تواند باشد و نه این!

بازخورد یا واکنشهای از پیش آموخته شدۀ شناختی - عاطفی - رفتاری یک دانش پژوه به هستی، و به دانش پژوهی درباره هستی، بازخوردی سازنده است، چون دانسته های پیشین وی راه سازندگی در این زمینه را بر وی آشکار می کنند؛ ارزشها و دلبستگیهای که پیش از این از آن

خود کرده است نیز سازنده هستند، زیرا این راه را ارزنده و دوست داشتنی می‌نمایانند؛ سرانجام اینکه با چنین دل‌بسته‌ها و دانسته‌های سازنده‌ای رفتارهایی سازنده نیز پیوند خورده‌اند که رهنوردی در این راه را شدنی می‌کنند. استاد زنده‌یاد نه تنها درباره‌ی این ویژگی و بایستگی پرورش بازخوردی همانند آن در آموزش و پرورشیان سخن می‌راند، بلکه خود نمودهایی بسیاری از این ویژگی را در جای جای زندگی پربارش به نمایش می‌گذاشت. در این یادکرد فشرده می‌سزد تا جان سخن وی در این زمینه‌ها بازگو شود و نشانه‌هایی که گویای یگانگی سخن و کردار وی در این زمینه‌ها بودند، نیز بر شمرده شوند. به سخنی دیگر، بهترین راه یادکرد از آن فرهیخته نیک نام این است که سازندگی بازخورد وی به آموزش و پژوهش را در کردار و گفتار و نوشتارش دید و او را نه دانشمند که دانش پژوهی برجسته نامید، زیرا او به پرورش بازخورد دانش پژوهانه باور داشت و همچنان با پنداشتها و دل‌داشتهای خود که در برنگاشتهای وی ماندگار شده‌اند، به پدیدآوری و گسترش چنین بازخوردی یاری می‌کند.

به پنداشت آن دانش پژوه برجسته، هر دانش پژوهی ویژگی «روانی» ای دارد که زمینه‌ساز رفتارهای ویژه وی می‌شود. اگر مراد استاد زنده‌یاد از «ران» را دوسویه شناختی و عاطفی (دل‌باختی) آدمی بپنداریم، می‌بینیم که مراد وی از «بینش» همانا بازخورد بوده است، چه به راستی در پنداره «بینش» نمی‌توان نشانی از سویه دل‌باختی آدمی دید! گویی استاد این کاستی پنداره یاد شده را، نه با کاربرد واژه بازخورد، که به گونه‌ای دیگر از میان برداشته است، زیرا هنگامی که سخن از گرایش دل‌بنیاد و بسیار نیرومند دانش پژوه («میل شدید»، همان، ص ۱۵) به آگاهی از چند و چون هستی می‌راند، آن را یکی از رفتارهای دانش پژوه و برخاسته از همان ویژگی «روانی» می‌شمرد. وی این گرایش دل‌بنیاد را در کنار تلاش برای پیشبرد کاروان دانش پژوهی و کارگزاری برای مردم در راستای بهسازی زندگی‌شان، که به روشنی رفتار هستند، گذاشته است. همان‌گونه که در کنار ویژگی «روانی» سخن از کنشهای شناختی دانش پژوه نیز رانده و آنها را این چنین شناسانده است: کوشش در راستای شناسایی راستیها و کاستیهای هستی و بهره‌بری از دستاوردهای دیگر دانش پژوهان در این زمینه؛ تلاش در نگرش سازمان‌دار و باریک‌بینانه به ناشناخته‌ها؛ اندیشیدن درباره پدیده‌ها، پدیدآورنده‌ها و پیوندهای میان آنها؛ برهان پردازیهای کلان به خرد و خردبه کلان؛ و سازمان‌دهی و وارسی کاستی‌یابانه دریافتها از آنچه نگرسته و اندیشیده شده است. به سختی دیگر، استاد زنده‌یاد سه سویه دانش پژوه را در هم تنیده است و سخن از هر سه می‌راند، هرچند که گذاشتن نام «بینش» بر این ویژگی،

سه سویه بودن آن را فرومی‌پوشاند (کاری که واژه بازخورد نمی‌کند)! این در هم تنیدگی در جاهایی که وی سخن از کاربردها و کمبودهای این ویژگی می‌راند آشکارتر می‌شود.

پُر آشکار است که دارنده ویژگی یاد شده، دانش‌پژوه، خود به خود آن را به کار می‌برد و گر نه دانش‌پژوه نمی‌بود! ولی استاد زنده‌یاد که به دانش‌پژوهان دانش‌آفرینان می‌گوید، گروهی دیگر با نام دانش‌گستران را از دانش‌آفرینان باز می‌شناسد. دانش‌گستران نیازمند بازخوردی همانند بازخورد ویژه دانش‌پژوهان هستند تا بتوانند به خوبی از پس کار بزرگی که بر دوش گرفته‌اند (دانش‌گستری) برآیند. سخن از کاربرد بازخورد دانش‌پژوهانه راندن، همانا سخن از نیاز به چنین کسانی با چنین بازخوردی در سامانه آموزشی کشور است. سامانه آموزشی هر کشور، به گفته استاد (همان، ص. ۱۶)، کاربار (مسئولیت) آموزشهای برنامه‌ریزی شده را بر دوش دارد، از این رو باید بنیادی دانش‌پژوهانه داشته باشد: گزینش بنیادها و آماجهای آموزشی که خود زمینه‌ساز گزینش زمینه‌ها، روشها و ابزارهای آموزشی هستند و با هم برنامه‌های آموزشی در رده‌های خرد و کلان را پدید می‌آورند، نیازمند آگاهی همه‌سویه از گزینه‌های راستین، بخردانه و سودبخش است که تنها در پرتو دانش‌پژوهی و داشتن بازخورد دانش‌پژوهانه به دست می‌آید. کاربرد سودبخش این برنامه‌ها نیز نیازمند چنین بازخوردی در کاربران آنهاست تا بتوانند چنین بازخوردی را در رودررویان (مخاطبان) بنیادی سامانه آموزشی و برنامه‌هایش که همان آموزندگان و فراورده‌های سامانه آموزشی هستند، پدید بیاورند. به سختی دیگر، در جای جای فرایند آموزش برنامه‌ریزی شده داشتن بازخورد دانش‌پژوهانه از سوی دست‌اندرکاران آن که باید همان دانش‌گستران باشند، بایسته است. نبود یا کمبود این ویژگی در این دست‌اندرکاران زمینه‌ساز کاستیها و نارساییهای چشم‌گیری در سامانه آموزشی و فراورده‌های آن می‌شود که استاد زنده‌یاد درباره چنین رخدادی هشدار می‌دهد و کمبودهای کنونی را برمی‌شمرد.

کمبود بازخورد دانش‌پژوهانه در سامانه آموزشی کنونی ایران را استاد زنده‌یاد در سه گروه گردانندگان، آموزگاران و یادگیرندگان یادآوری می‌کند. زیرا اینان گروههای بنیادی و برجسته سامانه هستند. گردانندگان سامانه آموزشی ما، با همه هوش و تواناییهای بالایی که دارند، با «پژوهش» «آشنایی» چندانی «ندارند» (همان، ص. ۱۹)، دشواریهای آموزشی را نمی‌شناسند، و به بایستگی داشتن بازخورد دانش‌پژوهانه باور ندارند. از این رو در گزینشها و گمارشهای خود از شیوه‌های ناکارآمد بهره می‌گیرند و چنانچه با دشواری روبه‌رو شوند با کارشناسانی که خود نیز بازخورد دانش‌پژوهانه استوار ندارند، کنکاش می‌کنند! اینان، هنگام نگارش آیین‌نامه‌ها و

رهنمودنامه‌ها نیز به گفته استاد چندان فراتر از آزموده‌های کم‌ژرفای خود نمی‌روند، چون نمی‌دانند که کار آنها راهبری است نه گرداندگی و راهبری دانش پژوهانه بر نگره‌ها و پژوهشهای روان‌شناختی و گروه‌شناختی استوار است. نابه‌سامانیهای آشکاری را که می‌توانند از این نارساییها برخیزند، تنها با پرورش بازخورد دانش پژوهانه در این دسته و دیگر گروههای دست‌اندر کار در سامانه آموزشی کشور می‌توان کاهش داد.

دسته دیگر نیز که آموزگاران هستند به کار خود نگاهی دانش پژوهانه ندارند، به آن در جایگاه شاخه‌ای از دانش پژوهی ارج نمی‌گذارند و بنیادهای دانش پژوهانه آن را نمی‌شناسند. اینان نه در هنگامی که خود به آموزشستان (مدرسه) می‌رفته‌اند، آموخته‌اند که چگونه در خود بازخورد دانش پژوهانه پدید بیاورند و نه اینکه که سرگرم به کار هستند، نیازی به این کار یا الگویی برای انجام دادن آن دارند. روش بنیادی این گروه همانا روش پیروی از پیشینیان است که هرگز نمی‌تواند جایگزینی بخردانه برای روش دانش پژوهانه باشد. چرایی این بیگانگی با دانش پژوهی را استاد از زبان استادش پیازه، چنین بازگو می‌کند که افزون بر این که اینان آموزش‌شناسی را شاخه‌ای از دانش پژوهی نمی‌دانند، از آزادی اندیشه و کردار در زمینه کاری خود نیز برخوردار نیستند، زیرا کارکنان سامانه کشورداری (دولت) هستند و همان می‌کنند که سامانه در برنامه‌های خود از آنها می‌خواهد! همچنین، بیشتر آموزگاران به دانشگاه نرفته‌اند و در دوره‌های کارآموزی خود هم با دانش پژوهی آشنا نشده‌اند (کاردان، ۱۳۶۷ و ۱۳۷۱). البته این سخن پیازه بر این انگاره استوار بوده که دانشگاه‌رفتگان از چنین ویژگی برخوردارند؛ انگاره‌ای که به آسانی می‌توان در دسترسی آن در کشور ما دودل بود. چیزی که می‌توان درباره‌اش یک‌دل بود، این است که می‌توان به این گروه نیز، همانند گروه نخست و گروه سوم یاری کرد تا بازخورد خود را دانش پژوهانه کنند.

گروه سوم به گفته استاد، دانش آموزانند. اینان از آن رو دانش آموز خوانده می‌شوند که با دانش برآمده از دانش پژوهی سروکار دارند و نیازمند داشتند بازخورد دانش پژوهانه هستند. ولی افسوس که چنین نیست و اینان تنها یادگیرندگان دانش در شب آزمونند و پس‌دهندگان آن در روز آزمون (کاردان، ۱۳۷۶، ص ۲۲)؛ هرچند که یاد و یادسپاری از سرمایه‌های شناختی بنیادی آدمی هستند و بی آنها نمی‌توان زیست، ولی به کارگیری سرسری و ایستای آنها و به جای کاربرد دیگر توانمندیهای شناختی است که راه را بر پدیدآوری و استوارسازی بازخورد دانش پژوهانه می‌بندد. بازخورد دانش پژوهانه به آموزش، زمینه‌ساز آن می‌شود که یادگیری را

آموختن، آموزگار را آموزشیار و دانش‌آموز را آموزنده بخوانیم، چه سومی تنها دانش نمی‌آموزد که ارزش و کشش هم می‌آموزد، در این آموختن کسی که به او یاری می‌رساند آموزشیار است و آموختن، ساختن ساختارهای شناختی - عاطفی - رفتاری است که بسی فراتر از به یاد سپردن است. بازخورد سازنده آموزنده به آموختن است که بیش از توانمندیهای آموزشی خود زمینه‌ساز آن می‌شود که بیاموزد و این کار را یادگیری نخواند. کمبود بازخورد دانش‌پژوهانه در این سه گروه و در همین واژگان بازتابی روشن دارد، زیرا اگر این گروهها نگاهی به سازنده، کاستی جویانه و برآمده از بازخوردی دانش‌پژوهانه می‌داشتند، تا کنون به دگرگونی و جایگزینی این واژه‌ها پرداخته بودند. همچنین استاد زنده‌یاد پدیدآیی چنین بازخوردی را، نیازمند سامانه آموزشی می‌داند که در آن آموزنده بتواند آزادانه و کشورانه به آموختن بپردازد (همان، ص ۲۳). ولی اگر آموزندگان، آموزشیاران و راهبران آموزشی، به کمک یک‌دیگر، بازخورد دانش‌پژوهانه در خود پدید آورند، می‌توان به پدیدآیی چنین سامانه‌ای امیدوار بود با به گسترش بازخورد دانش‌پژوهانه در میان این گروهها و گروههای دیگر کمک نماید، کاری که استاد زنده‌یاد، افزون بر سخن گفتن درباره آن، انجام نیز داده است.

در میان کارهای دانش‌پژوهانه‌ای که استاد زنده‌یاد انجام داده، نگارش بوده که براینند آن در دل دهها نوشته و نوشتار از وی به یادگار مانده است. نگاهی گذرا به تنها برخی از این نوشته‌ها نشان دهنده بازخورد دانش‌پژوهانه وی است. نوشته‌های استاد زنده‌یاد را می‌توان از یک سو به دو دسته نگاهت و برگردانده و از سوی دیگر به سه دسته در زمینه‌های آموزش‌شناسی، روان‌شناسی، و روان‌شناسی گروهی (اجتماعی) بخش کرد. نگاهت‌های استاد زنده‌یاد نشان‌دهنده کارکرد دانش‌آفرینی وی، بازخورد دانش‌پژوهانه او، و در زمینه‌هایی چون فلسفه آموزش و آموزش‌شناسی، تاریخ آن و پیوند سامانه‌های آموزشی در ایران هستند که نیاز پرداختن به آنها چشم‌گیر بوده است. در نوشته‌هایی که برگردانده از زبانی دیگر هستند، استاد بر آن بوده است که کارکرد دانش‌گستری خود را برجسته کند، چه با این کار خود زمینه را برای آگاهی ما از دانشی که دیگران آفریده‌اند، فراهم می‌کند. بازخورد دانش‌پژوهانه وی نه تنها در نگاهت‌ها و برگردانها، که در گزینش نوشته‌هایی که به پارسای درآمده‌اند نیز به خوبی نشان داده شده است، زیرا اینها نوشته‌هایی هم‌پرساز (مکمل) بوده‌اند که با هم بخشی یگانه و به هم پیوسته از دانش آدمی را باز می‌نمایند. آموزش‌شناسی، که استاد همانند استاد نامدارش پیماژه، از آن با نام دانش آموزش (و پرورش) یاد می‌کند، شاخه‌ای از دانش‌پژوهی است که در آن دو

شاخه دیگر، روان‌شناسی و گروه‌شناسی، دهشی چشم‌گیر دارند. این شاخه از دانش‌پژوهی آن اندازه برجسته و ارزنده است که سزاوار نامی همپا و با نامهای دیگر شاخه‌های دانش‌پژوهی است. اگر دانش‌پژوهی و دانش پژوهش بنیاد گردآمده درباره اختران را اخترشناسی و درباره زمین و گیاهان را زمین‌شناسی و گیاه‌شناسی می‌نامیم، چرا همین کار و همین‌گونه دانش درباره آموختن را آموزش‌شناسی نخوانیم و از نام‌گذاریهای گنگ و ناهمپا نپرهیزیم؟! آنچه استاد زنده‌یاد در این زمینه گفته راه را برای چنین کاری هموار کرده است. دریافت و دامنه امروزی آموزش‌شناسی را استاد نه تنها در برگردان نوشته گستن میلاره (کاردان، ۱۳۷۰) که در نگاشته‌های خود (کاردان، ۱۳۸۰؛ ۱۳۸۱) فرا داده و پیوند آن با روان‌شناسی را در برگردان نوشته‌ای از ژان پیازه (کاردان، ۱۳۶۷) آشکار کرده است. تاریخ روان‌شناسی مولر (کاردان، ۱۳۸۶) و روان‌شناسی گروهی ژان مزون نوو (کاردان، ۱۳۴۳) و ژان ستون رول (کاردان، ۱۳۷۴) هم، در کنار دیگر نوشته‌های استاد زنده‌یاد، نشان دهنده پیوستگی و همپرسازی زمینه‌های نوشتاری وی و نمودی از بازخورد دانش پژوهانه او هستند. ولی بازخورد دانش پژوهانه استاد نمودهای برجسته دیگری هم در رفتارهای دیگرش داشت و می‌توانست الگویی برای دیگران باشد.

رفتارها بازنماینده دانسته‌ها و دلبسته‌های آدمی‌اند و اگر اینها دانش پژوهانه باشند، رفتارها نیز دانش پژوهانه خواهند بود. بی‌گمان، دانش‌پژوهی چون استاد کاردان در کردارهای هر روزه خود با دیگران رفتارهایی از خود نشان می‌دهد که گویای دانش پژوه بودن او هستند. در این کردارها، دانش پژوه وقت‌شناس، شکبیا، روراست، دل‌سوز و کشور است. ویژگیهایی که نگارنده در کردارهای دهساله‌اش با استاد زنده‌یاد از نزدیک آزموده است. در فرایند برنامه‌ریزی و برگزاری همایشی با نام «پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش»، استاد زنده‌یاد نه تنها این ویژگیها که ویژگی دیگری از خود نشان داد که دانش پژوه بودن وی را بر نگارنده در همان آغاز آشنایی آشکار نمود. این ویژگی همانا نرم‌خویی و پذیرش کاستی جویبهای دانش پژوهانه‌ای بود که در پیوند با نوشتاری که استاد زنده‌یاد برای همایش نوشته بود از خود نشان داد. چالش آفرینی، پرسایی و بزرگواری او در این آزموده ارزنده بود که برنامه‌ریزی و برگزاری آن همایش را آزموده‌ای به یادماندنی و پرآموزه کرد. با همین یادمانده‌ها و آن نوشته‌هاست که با یکدلی می‌توان گفت: استاد کاردان دانش‌پژوهی است که همچنان به پرورش بازخورد دانش پژوهانه یاری می‌کند. یادش به نکویی و روانش شاد است.

منابع

- پیاژه، ژان (۱۳۷۱) *روان‌شناسی و دانش‌آموزش و پرورش*، برگرداننده علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۶)، *پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش*، جنگ مقاله‌ها، تک‌نگاشت شماره ۸، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ستون رول، ژان (۱۳۷۴)، *روان‌شناسی اجتماعی*، برگرداننده علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کاردان، علی محمد (۱۳۴۳)، *روان‌شناسی اجتماعی*، نوشته جان مزون نوو، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ (برگرداننده)، (۱۳۶۷ و ۱۳۷۱)، *روان‌شناسی و دانش‌آموزش و پرورش*، نوشته ژان پیاژه، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ (برگرداننده)، (۱۳۷۰)، *معنی و حدود علوم تربیتی*، نوشته گستن میلاره، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ (برگرداننده)، (۱۳۷۴)، *روان‌شناسی اجتماعی*، نوشته ژان ستون رول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ (۱۳۷۶)، *کاربرد و کمبود بینش علمی در قلمرو آموزش و پرورش*، در حمیدی منصورعلی (ویراینده)، *پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش*، جنگ مقاله‌ها، تک‌نگاشت شماره ۸، ص ۲۵-۱۳، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- _____ (۱۳۸۰) *سیرآرا تربیتی در غرب*، تهران: انتشارات سمت.
- _____ (۱۳۸۰)، *علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن*، تهران: انتشارات سمت.
- مزون نوو، جان (۱۳۴۳) *روان‌شناسی اجتماعی*، علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مولر، ف.ل (۱۳۸۶)، *تاریخ روان‌شناسی*، برگرداننده علی محمد کاردان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- میلاره، گستن (۱۳۷۰)، *معنی و حدود علوم تربیتی*، برگرداننده علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

دکتر منصور علی حمیدی

نسیبه مولوی

جایگاه ترجمه در آثار دکتر کاردان با تاکید بر روانشناسی اجتماعی

از جمله خدمات ارزنده "زنده یاد" دکتر کاردان در طول پنجاه سال خدمات علمی و فرهنگی به کشور، انتخاب در حدود بیست اثر برجسته از اندیشمندان و صاحب نظران تعلیم و تربیت و روانشناسی و برگردان آنها به زبان فارسی است. این آثار، به خصوص، در چهار حوزه روانشناسی اجتماعی، روانشناسی، مشاوره و راهنمایی و نیز حوزه علم به معنی اخص کلمه و پرورش روح علمی در نسل جوان، قابل طبقه بندی است. از میان این آثار، ترجمه متون "روانشناسی اجتماعی" با هفت کتاب، در صف مقدم قرار دارد و پس از آن، به ترتیب، متون روانشناسی، متون مربوط به علم و سرانجام، متون مرتبط به راهنمایی و مشاوره قرار می گیرند.

اگرچه ترجمه هفت کتاب در حوزه روانشناسی اجتماعی، در خلال سالهای ۱۳۳۹ تا ۱۳۴۵ (مگر یک مورد) از جمله نقشیهای "دانش گسترانه"^۱ دکتر کاردان به حساب می آید، انتخاب این آثار و ترجمه سلیس و روان این متون نیز نشان دهنده نقش "دانش آفرینی" ایشان می تواند باشد چرا که کتابهایی را که ترجمه کرده از میان بهترین آثار موجود آن دوره برگزیده شده است و نویسندگان آنها از جامعه شناسان و روانشناسان طراز اول کشور فرانسه به شمار می آیند. چنانچه ترجمه کتاب "قواعد روش جامعه شناسی" اثر امیل لارکیسم، کتاب "طرح روانشناسی طبقات اجتماعی" اثر هالواکس، کتاب روانشناسی جمعی و روانشناسی اجتماعی، اثر گوروچ و همکاران، کتاب "روانشناسی اجتماعی" تالیف اتو کلاین برگ و کتاب "روانشناسی اجتماعی" اثر استوتزل از جمله معروف ترین کتابهای زمان خود به حساب می آیند. کتابهای فوق، عمدتاً، پس از دعوت از دکتر کاردان برای تدریس در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران و راه اندازی دوره های لیسانس و فوق لیسانس علوم اجتماعی در سالهای ۳۸-۱۳۳۷ ترجمه شده اند.

دکتر کاردان، از همان آغاز تدریس در این دوره ها، با دو معضل اساسی، یعنی فقدان کتاب درس مناسب به زبان فارسی و عدم آگاهی دانشجویان از انجام دادن فعالیت های علمی و به خصوص پژوهش در حوزه اجتماعی و تعلیم و تربیت، روبه رو شد. دکتر کاردان، برای مواجهه با این دو مشکل، مصمم شد که منابع اصلی این دو حوزه را به زبان فارسی برگرداند تا

۱. در نقش "دانش گستر" و "دانش آفرینی" از واژه های خاص دکتر کاردان در مورد طبقه بندی استادان است.

پاسخگوی نیازهای مبرم دانشجویان در این زمینه باشد. به همین دلیل، درست یک سال پس از حضور در مؤسسه تحقیقات، ترجمه دو کتاب هالواکس و مزون نوو را در سال ۱۳۳۹ به پایان برد و با همکاری انتشارات دانشگاه تهران به زیور طبع آراست به این ترتیب برای دانشجویان این فرصت را فراهم کرد تا با آثار مشهور مرتبط با رشته خود آشنا گردند. دکتر کاردان، خود در مقدمه‌ای که در سال ۱۳۳۹ برای یکی از این کتابها نوشته‌اند، از دشواری ترجمه به ویژه دشواری آفرینش و جایگزینی معادلهای فارسی سخن گفته و توضیح داده‌اند که برای ابداع این معادلهای، ناچار از تفکری طولانی بوده و با مراجعه به نوشته‌های دیگران یا مذاکره با صاحب‌نظران و سبک و سنگین کردن کلمات فارسی و ترکیب و تحلیل اصطلاحات موجود، آن لغت را به قالب زبان فارسی در آورده‌اند (مقدمه مترجم به طرح روانشناسی طبقات اجتماعی، ۱۳۳۹).

در زمینه روش تحقیق نیز، با توجه به علاقه ویژه دکتر کاردان به مباحث علمی و پرورش روح علمی در نسل جوان، ایشان دو کتاب "روش مردم شناسی" و "قواعد روش جامعه شناسی" را ترجمه کردند تا دانشجویان با نحوه تحقیق در رشته‌ای که به تازگی در کشور باب شده بود، آشنا گردند. نکته شایان ذکر اینکه، دکتر کاردان میان تحقیقات ترتیبی با سایر پژوهشهای مرتبط با سایر حوزه‌ها به تفاوتی عمده قائل شده بود و توجه ویژه به ابعاد علمی این تحقیقات را به منزله وجه تمایز این نوع پژوهشها عنوان کرده‌اند. اصطلاح خود ایشان در این مورد "نظریه علمی" است و بلافاصله اضافه کرده‌اند که اگرچه در ظاهر این عبارت تناقض وجود دارد، در عین حال، نظریه‌های تربیت باید جنبه کاربردی داشته باشند.

درباره اهمیت ترجمه‌هایی که دکتر کاردان انجام داده‌اند همین بس که این آثار به مدت دو دهه به عنوان منابع اصلی درس روانشناسی اجتماعی، مورد توجه و استفاده دانشجویان و استادان قرار داشته است و کتاب روانشناسی اجتماعی ایشان به عنوان منبع منحصر به فرد درس روانشناسی اجتماعی تا سالهای آخر دهه شصت مورد استفاده دانشجویان بوده به همین دلیل، سیزده بار تجدید چاپ شده است. بدون تردید، انتخاب متن مناسب و ترجمه سلیس و روان ایشان از این آثار، از جمله دلایل توجه دانشجویان و استادان به این آثار بوده است. دکتر کاردان، خود، در مقدمه مترجم بر کتاب روانشناسی اجتماعی اثر کلاین برگ، به صراحت چنین مطرح کرده‌اند: مترجم از طرفداران ساده نویسی و شکافتن نکات دشوار علمی است، اما معتقد

نیست که باید مفاهیم علمی را به حد افکار سطحی تنزل داد و عالی را به دنباله‌روی از دانی واداشت (مقدمه مترجم، ۱۳۴۲).

اگرچه تلاشهای دکتر کاردان در ترجمه آثار دانشمندان خارجی از سالهای ۱۳۴۵ و با فعالیتهای ایشان در امور مدیریت کاهش یافت اما، ترجمه چند اثر دیگر از ایشان با نامهای "آراء و نظریه‌ها در علوم انسانی"، اثر ژولین فروند در سال ۱۳۶۲، تاریخ روانشناسی، اثر مولر در سال ۱۳۶۸ و "وضع کنونی تاریخ آموزش و پرورش"، اثر آنتوان لئون در سال ۱۳۷۹ نشان دهنده آن است که دکتر کاردان همواره به اهمیت گسترش دانش در حوزه تعلیم و تربیت توجه و باور داشته و از فرصتهای ممکن برای برگرداندن آثار برجسته علمای تعلیم و تربیت به فارسی دریغ نکرده‌اند. چنانچه در جلسات فصلنامه تعلیم و تربیت نیز به کرات به این نکته اشاره داشتند که ترجمه یک مقاله خوب و تاثیرگذار بر تالیف دهها مقاله ضعیف و غیرعلمی برتری دارد. در مجموع می‌توان گفت که هدف دکتر کاردان از ترجمه‌های انجام شده، به استناد مطالبی که در مقدمه این کتابها نگاشته‌اند، دستیابی به نکات زیر بوده است:

۱. رفع نیاز دانشجویان رشته‌های جدید علوم اجتماعی در دستیابی به منابع اصلی.
۲. جلب توجه روانشناسان و دانشجویان به فرهنگ ملل دیگر.
۳. جلب توجه استادان و دانشجویان به ضرورت به هم پیوستن روانشناسی و قوم‌شناسی با یکدیگر.
۴. فراهم کردن و آفرینش معادلهای فارسی برای اصطلاحات پیچیده و جدید رشته‌ای که تنها چند سال از شروع آن گذشته بود.
۵. معرفی دیدگاههای روانشناسان اجتماعی غرب به مردم ایران و به خصوص دانشجویان این رشته‌ها.

۶. معرفی روش تحقیق و نحوه انجام آن در رشته‌های تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی. صرفنظر از هدفهای فوق، ترجمه این کتابها و آشنایی استادان و دانشجویان با آنها، از لحاظ عملی این فرصت را فراهم آورد تا با انجام دادن پژوهشهای کاربردی در مورد مسائل مبتلا به جامعه، زمینه برای ایجاد روانشناسی اجتماعی کاربردی و ضرورت پرداختن به مسائل اجتماعی و حل آنها، مورد توجه قرار گیرد. شایان ذکر اینکه، تا این تاریخ، روانشناسی اجتماعی، وظیفه‌ای جز کشف و شناخت روابط موجود میان پدیده‌های اجتماعی برای خود قائل نبود و

مدتها طول کشید تا این توافق حاصل شد که دانش روانشناسی اجتماعی باید در خدمت پاسخگویی به مسائل و مشکلات انسان در گروههای اجتماعی باشد. همچنین پاسخ به مسائل و مشکلات انسان، می تواند در خدمت کشف و بسط دانش نظری این رشته قرار گیرد. به عبارت دیگر، امروزه، زمینه مناسب برای پذیرش الگویی از روانشناسی اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است که در آن، به گفته مرحوم دکتر کاردان، بستری است برای ایجاد "نظریه ای عملی" در این رشته!

روانش شاد و راهش پر رهرو

دکتر محمد جعفر جوادی