

**«مروري بر اندیشه‌هاي استاد كردان
و دلالت‌هاي آن براي
آموزش و پرورش ايران»**



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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 می‌نهم.

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

علاقة 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 در صدد 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 دانش‌آموزان را پرورش دهد.

۶. آموزش و پرورش بايد به تربيت اخلاقي و معنوي (پرورش صفات والاي انساني در دانش‌آموزان) اهتمام ورزد.

در زمينه اصول آموزش و پرورش

۱. شناخت علمي (طبيعت و ويژگيهاي) انسان از شروط مهم آموزش و پرورش است.

۲. توجه به مراحل رشد رواني كودك (عالم كودكي و نوجواني) از اصول اوليه آموزش و پرورش است.

۳. در كار تعليم و تربيت بايد اصل تفرد (رعایت تفاوتهاي فردي دانش‌آموزان) به غايت جدي گرفته شود.

۴. در كار تعليم و تربيت بايد اصل اجتماع (اصول تربيت اجتماعي كودكان) رعایت گردد.

۵. در كار آموزش بايد انگيزه و زمينه ذهني دانش‌آموز مورد توجه قرار گيرد.

۶. در كار آموزش اصالت با "فهم" است نه با "حافظه" به اميد آنكه مسئولان، معلمان و مربيان آموزش و پرورش ايران، اهداف و اصول فوق را نصب‌العين خويش قرار دهند.

دکتر سيد حسين ميرلوحی

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

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.

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 می گرفت. پرسشهای این کنکور در هر دو قسمت به صورت چند گزینه ای طرح شده بود یا آنچه به غلط به آن امتحان تستی گفته می شود. 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 گزینه ای را کنار گذاشتند و در سال ۱۳۴۳ آزمون به دو شیوه چند گزینه ای و تشریحی برگزار گردید. به سبب تاخیر در اعلان نتایج کنکور، به دلیل تصحیح سؤالات تشریحی، فکر برگشت به آزمونهای چند گزینه ای مجددا قوت گرفت.

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 آزمون‌سازی و نرمال‌سازی 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 بهره‌گیری از آزمونهای چند گزینه‌ای 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 می‌دانستند، 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 نفسه افتهایی دارند. هر کجا که صحبت از مسابقه، قهرمان،

موفقیت و جایزه باشد آفت هم هست. وی موفقیت را یک داستان پدیدارشناسی می‌داند و معتقد بود که وقتی که صحبت از امتحان و موفقیت می‌شود، قلب 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 فئودالی 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 کنکورها، 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

۱. نقل مستقیم از استاد

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 آنی 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، دانش‌پژوهی که همچنان به پرورش بازخورد دانش‌پژوهانه یاری می‌کند

استاد زنده‌یاد علی محمد کاردان نه یک دانشمند که دانش‌پژوهی برجسته بود، از این رو، با ویژه‌گیها و دستاوردهای دانش‌پژوهانه‌اش است که ماندنی و فراموش نشدنی است. چه بسا که بتوان گفت همگان دانشمندند، همچنان که استاد زنده‌یاد نیز گفته است (کاردان، ۱۳۷۶)، چون همه دارنده دانش‌اند! ولی دانش‌پژوهان کسانی هستند که به دانسته‌های خود بسنده نمی‌کنند و خود را دارای آن اندازه دانش نمی‌دانند که این نام را، آن گونه که همگان به کار می‌برند، بر خود بپذیرند. چه اینان می‌دانند که امروزه دانش در هر زمینه و شاخه‌ای از دانش‌پژوهی، آن اندازه گسترده و گوناگون است که کسی نمی‌تواند دارای همه آن باشد! دانش‌پژوه، جوینده و آفریننده دانش است و این نام را که گویای کنشوری و جویایی است، با جان و دل، هر چند هم فروتنانه می‌پذیرد. شاید بگویید اگر همگان دانشمندند، از آن روست که دانش‌پژوه و دانشجو نیز هستند، زیرا دانشی را که دارند با کنشوری یافته‌اند! بی‌گمان چنین است ولی همان‌گونه که همگان خود را دانشجو نمی‌پندارند، دانش‌پژوه هم نیستند، زیرا تنها در پی دانش هستند و جایگاه و روشی ویژه برای این کار ندارند! آنجا یک دانش‌پژوه راستین، چون استاد زنده‌یاد را از دیگران باز می‌شناساند، همانا ویژگی شناختی - عاطفی - رفتاری است که دانش‌پژوه دارد و زمینه‌ساز روشی ویژه می‌شود که وی در دانش‌پژوهی به کار می‌برد. این ویژگی خود ساخته است، زیرا دانش‌پژوه آن را در خود پدید می‌آورد، هر چند که دیگران به او در این کار کمک می‌کنند. این ویژگی زمینه‌ساز چگونگی واکنش‌های شناختی - عاطفی - رفتاری است که دارنده آن در برخورد با هستی و با دانش و دانش‌پژوهی که

شناخت همه‌سویه هستی است، از خود نشان می‌دهد. به این ویژگی می‌توان بازخورد گفت (حمیدی، ۱۳۷۶)، هرچند که استاد زنده‌یاد با نام "بینش" از آن یاد کرده است (کاردان، ۱۳۷، ص ۱۴). بایسته است یادآوری شود که برخی واژه بازخورد را به جای پس‌خوراند به کار می‌برند، همچنان که به جای گفت‌وگوی گردمیزی، می‌گویند "میزگرد"، که مراد ما در اینجا نه آن می‌تواند باشد و نه این!

بازخورد یا واکنش‌های از پیش آموخته شده شناختی-عاطفی - رفتاری یک دانش‌پژوه به هستی، و به دانش‌پژوهی درباره هستی، بازخوردی سازنده است، چون دانسته‌های پیشین وی راه سازندگی در این زمینه را بر وی آشکار می‌کنند؛ ارزشها و دلبستگی‌هایی 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 درباره این ویژگی و بایستگی پرورش بازخوردی همانند آن در آموزش و پرورشیان سخن می‌راند، بلکه خود نموده‌هایی 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 دانش‌پژوهی برجسته نامید، زیرا او به پرورش بازخورد دانش‌پژوهانه باور داشت و همچنان با پنداشتها و دل

داشتهای خود که در برنگاشتهای وی ماندگار شده‌اند، به پدیدآوری و گسترش چنین بازخوردی یاری می‌کند.

به پنداشت آن دانش‌پژوه برجسته، هر دانش‌پژوهی ویژگی «روانی» ای دارد که زمینه‌ساز رفتارهای ویژه وی می‌شود. اگر مراد استاد زنده‌یاد از «روان» 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 دانش‌پژوه («میل شدید»، همان، ص ۱۵) به آگاهی از چند و چون هستی می‌راند، آن را یکی از رفتارهای دانش‌پژوه و برخاسته از همان ویژگی «روانی» می‌شمرد. وی این گرایش دل‌بنیاد را در کنار تلاش برای پیشبرد کاروان دانش‌پژوهی 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 دانش‌پژوه نیز رانده و آنها را این چنین شناسانده است: کوشش در راستای شناسایی راستیها و کاستیهای هستی و بهره‌بری از دستاوردهای دیگر دانش‌پژوهان 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 خرد به کلان؛ و سازمان‌دهی و وارسی کاستی‌باانۀ دریافتهای از آنچه نگریسته و اندیشیده شده است. به سختی دیگر، استاد زنده‌یاد سه سویه دانش‌پژوه را در هم تنیده است و سخن از هر سه می‌راند، هرچند که گذاشتن نام «بینش» بر این ویژگی، سه‌سویه 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.

پر آشکار است که دارنده ویژگی یاد شده، دانش‌پژوه، خود به خود آن را به کار می‌برد و گرنه 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)، کاربرد (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 فرآورده‌های 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 فرآورده‌های آن می‌شود که استاد زنده‌یاد دربارهٔ 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 برجستهٔ سامانه هستند. گردانندگان سامانه آموزشی ما، با همهٔ 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 گفتهٔ استاد چندان فراتر از آزموده‌های کم‌ثرفای خود نمی‌روند، چون نمی‌دانند که کار آنها راهبری است نه گرداندگی و راهبری دانش‌پژوهانه بر نگره‌ها و پژوهش‌های روان‌شناختی و گروه‌شناختی استوار است. نابه‌سامانیهای آشکاری را که می‌توانند از این نارساییها برخیزند، تنها با پرورش بازخورد دانش‌پژوهانه در این دسته و دیگر گروه‌های دست‌اندر کار در سامانه آموزشی کشور می‌توان کاهش داد.

دستهٔ دیگر نیز که آموزگاران هستند به کار خود نگاهی دانش‌پژوهانه ندارند، به آن در جایگاه شاخه‌ای از دانش‌پژوهی ارج نمی‌گذارند و بنیادهای دانش‌پژوهانهٔ آن را نمی‌شناسند. اینان نه در هنگامی که خود به آموزستان (مدرسه) می‌رفته‌اند، آموخته‌اند که چگونه در خود بازخورد دانش‌پژوهانه پدید بیاورند و نه اینک 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 دانش‌پژوهانه باشد. چرایی این بیگانگی با دانش‌پژوهی را استاد از زبان استادش پیاژه، چنین بازگو می‌کند که افزون بر این که اینان آموزش‌شناسی را شاخه‌ای از دانش‌پژوهی نمی‌دانند، 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 دانش‌پژوهی آشنا نشده‌اند (کاردان، ۱۳۶۷ و ۱۳۷۱). البته این سخن پیاژه 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 دانش‌پژوهانه کنند.

گروه سوم به گفته استاد، دانش‌آموزانند. اینان از آن رو دانش‌آموز خوانده می‌شوند که با دانش برآمده از دانش‌پژوهی سروکار دارند و نیازمند داشتند بازخورد دانش‌پژوهانه 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 دانش‌پژوهانه می‌بندد. بازخورد دانش‌پژوهانه 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 کنش 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 پیامورد 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 به‌سازنده، 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 کنش‌ورانه به آموختن پردازد (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 نگاشته و برگردانده و از سوی دیگر به سه دسته در زمینه‌های آموزش‌شناسی، روان‌شناسی، و روان‌شناسی گروهی (اجتماعی) بخش کرد. نگاشته‌های 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 نگاشته‌ها و برگردانها، که در گزینش نوشته‌هایی که به پارسی 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 پیازه، 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 میالاره (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 می توانست الگویی برای دیگران باشد.

رفتارها بازنمایده دانسته‌ها و دلبسته‌های آدمی‌اند و اگر اینها دانش پژوهانه باشند، رفتارها نیز دانش پژوهانه خواهند بود. بی‌گمان، دانش پژوهی چون استاد کاردان در کداکردهای هر روزه خود با دیگران رفتارهایی از خود نشان می‌دهد که گویای دانش پژوه بودن او هستند. در این کداکردها، دانش پژوه وقت شناس، شکیب، روراست، دل‌سوز و کنشور است. ویژگیهایی که نگارنده در کداکردهای 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. چالش‌آفرینی، پرسایی و بزرگواری او در این آزموده‌ارزنده 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 دانش پژوهی 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 دانش آموزش 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 (ویراننده)، پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش، جنگ مقاله‌ها، تک‌نگاشت شماره ۸، ص ۱۳-۲۵ تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- _____ (۱۳۸۰) سیر آرا 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

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



حایگاه 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 صاحب‌نظران 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 طبقه‌بندی 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 می‌گیرند.

اگرچه ترجمه هفت کتاب در حوزه روانشناسی اجتماعی، در خلال سالهای ۱۳۳۹ تا ۱۳۴۵ (مگر یک مورد) از جمله نقشهای "دانش گسترانه"^۱ دکتر کاردان به حساب می‌آید، انتخاب این آثار و ترجمه سلیس و روان این متون نیز نشان دهنده نقش "دانش آفرینی" ایشان می‌تواند باشد چرا که کتابهایی را که ترجمه کرده از میان بهترین آثار موجود آن دوره برگزیده شده است و نویسندگان آنها از جامعه‌شناسان و روانشناسان طراز اول کشور فرانسه به شمار می‌آیند. چنانچه ترجمه کتاب "قواعد روش جامعه‌شناسی" اثر امیل لارکیسم، کتاب "طرح روانشناسی طبقات اجتماعی" اثر هالواکس، کتاب روانشناسی جمعی و روانشناسی اجتماعی، اثر گوروپچ و همکاران، کتاب "روانشناسی اجتماعی" تالیف اتو کلاین برگ و کتاب "روانشناسی اجتماعی" اثر استوتزل از جمله معروف‌ترین کتابهای زمان خود به حساب می‌آیند. کتابهای فوق، عمدتاً، پس از دعوت از دکتر کاردان برای تدریس در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران و راه‌اندازی دوره‌های لیسانس و فوق لیسانس علوم اجتماعی در سالهای ۲۸-۱۳۳۷ ترجمه شده‌اند.

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

۱. در نقش "دانش گستر" و "دانش آفرینی" از واژه‌های خاص دکتر کاردان در مورد طبقه‌بندی استادان است.

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 معادلها، 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 مردم‌شناسی" و "قواعد روش جامعه‌شناسی" 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 معادله‌های 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، می‌تواند 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 "نظریه‌ای عملی" در این رشته!

روانش شاد و راهش پر رهرو

دکتر محمد جعفر جوادی

