

آسیب‌شناسی متون درسی دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی

دکتر بهرام محسن‌پور*

bmohsenpur@yahoo.com

چکیده

نوشتار حاضر، نخست روند ورود علوم تربیتی، منبعت از نظریه‌ها و آراء متفکران مغرب زمین، به دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشورهای اسلامی به‌ویژه ایران را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد؛ آنگاه برخی از نارساییهای کتابهای درسی دانشگاهی حوزه علوم تربیتی تدوین شده بر اساس مکاتب فکری غربیان را برمی‌شمارد. سپس به تلاشهایی که در زمینه بازنگری متون درسی دانشگاهی رشته مذکور، در دهه‌های اخیر در ایران شده است اشاره می‌کند. در پایان راهکارهایی برای تدوین کتابهای درسی دانشگاهی حوزه مزبور بدین شرح ارائه می‌دهد: (۱) آزمون نظریه‌های روان‌شناختی و تربیتی با توجه به بستر فرهنگی جامعه ایران، (۲) نقد مکاتب روان‌شناختی و تربیتی مطرح شده از سوی متفکران غربی، (۳) نظریه‌پردازی با الهام از منابع اسلامی، (۴) انتشار یافته‌های پژوهشی بومی در کتابهای درسی دانشگاهی.

کلیدواژه‌ها

علوم تربیتی، تحقیقات بومی، نظریه وابستگی، جوامع مرکزی، جوامع پیرامونی.

مقدمه

قرن هجدهم میلادی را باید مرحله‌ای قابل تأمل در سرنوشت کشورهای اسلامی آسیا و شمال آفریقا به حساب آورد؛ زیرا شمار زیادی از این سرزمینها به دلیل تاخت و تاز کشورهای استعمارگر اروپایی به تصرف استعمارگران درآمدند و در واقع استقلال خود را از دست دادند. برای مثال، منطقه بنگال، در سال ۱۷۵۷ میلادی به سلطه کمپانی هند شرقی

* دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی مرند تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۲/۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۲/۲۱

درآمد. سربازان ناپلئون بناپارت در سال ۱۷۹۸ موفق به فتح مصر شدند. نیروهای ایرانی در زمان حکومت فتحعلی شاه قاجار طی جنگهای ۱۸۰۳-۱۸۲۸ م. مغلوب سپاه امپراتوری روس شدند. کوتاه سخن آن که سایر سرزمینهای اسلامی یکی پس از دیگری مورد تهاجم اروپاییها قرار گرفتند و به دلیل برتری نظامی غرب متحمل زیانهای فراوانی شدند.

ذکر این نکته ضروری است که یک جریان مهم تاریخی در عرصه تعلیم و تربیت در سرزمینهای اسلامی به دو صورت متفاوت اتفاق افتاده است. یکی از اشکال این جریان این بود که کشورهای اروپایی در جاهایی که توانسته بودند سلطه نظامی خود را حفظ کنند و مستعمراتی را برای خود به وجود آورند، با ایجاد مدارس و مؤسساتی آموزشی، شروع به تربیت نیروهای کارگزار خود در آن مؤسسات می کردند و طالبان تحصیل در این مدارس را با فرهنگ و زبان و الگوهای زندگی غربی آشنا می ساختند تا از آنها در جهت منافع خود سود جویند. شکل دیگر چنین بود که کشورهایی که به برکت مقاومت مردم به تصرف کشورهای استعمارگر در نیامده بودند، برای جبران عقب ماندگیهای علمی خود و دستیابی به فناوری نظامی آن عصر، به الگوگیری آموزشی از کشورهای غربی روی می آوردند و با اعزام محصل و یا ایجاد مؤسساتی آموزشی به سبک و سیاق غرب، به تربیت نیروی انسانی مورد نیاز خود همت می گماشتند؛ به این امید که بتوانند به مدد نیروی انسانی تربیت شده، راه ورود فناوری و علوم به سوی کشورهای خود را هموار سازند و به توانمندی خود در عرصه علوم و فناوری بیفزایند. بدین سان طی جریان مذکور و در کنار نظام آموزشی بومی، نظامهای آموزشی وارداتی شکل گرفت که فاقد صبغه دینی بود و ماهیتی نسبتاً سکولار داشت.

اگرچه متفکرانی، مانند سید جمال الدین اسدآبادی در ایران و شیخ محمد عبده در مصر و سرسید احمدخان در شبه قاره هند، ناهمگونی فرهنگ غرب و کاستیهای نظامهای آموزشی برگرفته از غرب و سنخیت نداشتن آنها با ساختار فرهنگی و اجتماعی کشورهای اسلامی را متذکر شدند؛ دولتمردان این کشورها نه تنها خیزشی برای مقابله با تعلیم و تربیت سکولار انجام ندادند و برای پی افکندن نظامی آموزشی با ماهیتی اسلامی تلاش نکردند، بلکه سران برخی از این کشورها به ویژه در سده اخیر، به نام تجدد (مدرنیزاسیون)، جریان سکولار کردن نظامهای آموزشی را دنبال کردند و سیاست سکولاریزه کردن را قوت بخشیدند. برای مثال، در ترکیه پس از روی کار آمدن آتاترک در سال ۱۹۲۲ اقداماتی صورت گرفت که با موازین اسلام کاملاً در

تضاد بود. تغییر حروف الفبا از عربی به لاتین، حذف تدریس دروس دینی و نیز وضع هنجارهایی مانند توده‌گرایی و ملی‌گرایی از جمله کارهایی بود که در دوران زمامداری او به وقوع پیوست که این کارها به نوبه خود سکولار کردن تعلیم و تربیت را در کشور ترکیه سرعت بخشید (Iqbal, 1958).

در ایران نیز، رضاخان از سال ۱۳۰۵ هجری شمسی اقداماتی در جهت سکولار کردن نظام تعلیم و تربیت کشور به عمل آورد که به وسیله فرزندش محمدرضا تا سال ۱۳۵۷ ادامه یافت (محسن‌پور، ۱۳۶۱، ص ۲۸-۲۷).

خوشبختانه در ربع آخر قرن بیستم، برخی از کشورهای اسلامی و نیز به وسیله مجامع اسلامی و علمی تلاشهایی صورت گرفت تا زنگار سکولاریسم از چهره تعلیم و تربیت کشورهای اسلامی زدوده و به سلطه سکولاریسم بر تعلیم و تربیت پایان داده شود. برای مثال، در سال ۱۹۷۷ م، همایشی به نام نخستین کنگره تعلیم و تربیت اسلامی در شهر مکه معظمه برگزار شد و نمایندگان از ۵۰ کشور جهان از کشورهای اسلامی در آن حضور یافتند. در این کنفرانس رهنمودهایی برای توجه به علوم و حیانی در کنار علوم اکتسابی در نظامهای تعلیم و تربیت ارائه گردید و از شرکت‌کنندگان خواسته شد که اسلامی کردن تعلیم و تربیت را وجهه همت خویش قرار دهند و برای تحقق توصیه‌های کنفرانس اقداماتی را به عمل آورند. به دنبال کنفرانس مذکور چند کنفرانس دیگر در سالهای بعد برگزار شد و هم‌اکنون تلاشهایی صورت می‌گیرد تا نتایج این کنفرانسها به بار بنشیند (Ashraf, 1985).

در کشور ما نیز پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تلاشهایی جهت اسلامی کردن علوم انسانی آغاز شده است که یکی از مصادیق آن بازنگری علوم تربیتی است؛ یعنی تلاش می‌شود که علوم تربیتی منبعث از اندیشه‌های غربیان ارزیابی شود و با جایگزینی آراء و اندیشه‌های روان‌شناختی و تربیتی مبتنی بر آموزهای دینی، راه برای اسلامی کردن علوم تربیتی هموار شود. از این‌رو، نوشتار حاضر در راستای همین هدف تنظیم شده است و می‌کوشد ضمن معرفی پیشینه ورود علوم تربیتی از غرب به مؤسسات آموزشی، ایران، پیشنهادهایی را در جهت اسلامی کردن علوم تربیتی ارائه دهد.^۱

۱. در تنظیم این نوشتار، از مقاله «در جستجوی تدوین الگویی برای تهیه متون درسی علوم تربیتی بر مبنای منابع اسلامی»، اثر نگارنده همین مقاله استفاده شده است (محسن‌پور، ۱۳۸۴).

تدریس علوم تربیتی در مؤسسات آموزشی ایران

علوم تربیتی همانند سایر رشته‌های علوم انسانی، دانشی است میان رشته‌ای که از دیگر رشته‌های علوم انسانی سود می‌جوید و می‌کوشد تا فرایند تعلیم و تربیت را در عمل، از حالت سلیقه‌ای بیرون آورد و آن را به صبغه علمی بیاراید و بر نظریه‌های متقن و آراء مبتنی بر منطق استوار سازد. از این رو، می‌توان گفت که علوم تربیتی متشکل از مجموعه‌ای از نظریه‌ها، فرضیه‌ها، یافته‌های پژوهشی، رویکردها، آراء و اندیشه در خصوص ویژگیهای متریبان و شیوه آموزش و پرورش آنهاست (محسن پور، ۱۳۸۹، ص ۱۲). بر این اساس، تدریس علوم تربیتی به عنوان یک رشته دانشگاهی،^۱ در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاههای سراسر کشور تقریباً از اواخر دهه ۱۳۱۰ شمسی آغاز شد (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ص ۴۱۷).

پس از اینکه نخستین مؤسسه آموزش عالی برای تربیت معلمان دوره متوسطه با نام دارالمعلمین عالی و سپس با عنوان دانشسرای عالی در تهران تأسیس شد، از همان سالهای نخست تأسیس این مؤسسه، گذراندن دروسی در زمینه علوم تربیتی برای آن دسته از دانشجویان این مرکز که داوطلب شغل معلمی بودند، الزامی گردید. در خصوص عناوین این دروس و ملزم بودن دانشجویان رشته‌های دبیری به گذراندن آنها، چنین آمده است (صدیق، ۱۳۱۲، ص ۷):

«تدریس علوم تربیتی در دانشسرای عالی از اول مهر ماه ۱۳۱۱ شروع شده است. محصلینی که در قسمت مخصوص علوم تربیتی داخل نشوند و یا مواد آن را تحصیل کنند و امتحان ندهند، به معلمی پذیرفته نخواهند شد و از حیث استخدام، مشمول قانون تربیت معلم مصوب اسفند ۱۳۱۰ نخواهند بود ... مواد قسمت علوم تربیتی به قرار ذیل است:

معرفت النفس از لحاظ تربیت	۲ ساعت در هفته
علم اجتماع از لحاظ تربیت	۲ ساعت در هفته
فلسفه تربیت	۲ ساعت در هفته
تاریخ تعلیم و تربیت	۲ ساعت در هفته
مبانی تعلیمات متوسطه	۲ ساعت در هفته
اصول تعلیم و تربیت	۲ ساعت در هفته

مواد مذکور را ممکن است محصلان مستقلاً در یک سال و یا در ظرف سه سال به ضمیمه مواد رشته مخصوص خود تحصیل نمایند».

۱. دکتر محبوبی اردکانی شروع این رشته را سال ۱۲۹۷ هجری شمسی می‌داند؛ اما دکتر عیسی صدیق اعلم تاریخ آن را ۱۳۱۱ هجری شمسی آورده است (به نقل از: کاردان، ۱۳۸۰).

همگام با گنجانیدن دروس مزبور، تلاشهایی به منظور تهیه و تدوین متونی برای دروس مذکور صورت گرفت و به تدریج جمعی از استادانی که در دانشسرای عالی و دانشگاه تهران تدریس می‌کردند، کتابهایی عمدتاً با استفاده از منابعی که در دانشگاههای غربی تدریس می‌شد، تهیه و تألیف کردند. عنوان برخی از این کتابها بدین شرح است:

- روش نوین در آموزش و پرورش، تألیف دکتر عیسی صدیق اعلم، ۱۳۱۴.
- تاریخ مختصر تعلیم و تربیت، تألیف دکتر عیسی صدیق اعلم، ۱۳۱۶.
- علم‌النفس یا روان‌شناسی از لحاظ تربیت، تألیف دکتر علی اکبر سیاسی، ۱۳۱۷.

در دهه‌های بعد، کتابهای دیگری در حوزه علوم تربیتی تألیف شد که از آن جمله می‌توان به کتاب اصول آموزش و پرورش تألیف دکتر محمد باقر هوشیار، چاپ ۱۳۳۵ و فلسفه آموزش و پرورش، تألیف دکتر فتح الله امیر هوشمند، چاپ ۱۳۳۵ اشاره کرد (آرمند، ۱۳۷۸، ص ۲۰-۲۴).

به موازات تدریس دروس علوم تربیتی در دانشسرای عالی، تدریس این دروس در مراکز تربیت معلم دوره ابتدایی (دانشسراهای مقدماتی و کشاورزی) وابسته به وزارت آموزش و پرورش (وزارت فرهنگ سابق) نیز متداول گردید و برای دروس علوم تربیتی در این سطح نیز کتابهایی تهیه شد تا معلمان دوره ابتدایی نیز مانند دبیران دوره متوسطه با علوم تربیتی آشنا شوند و از یافته‌های این رشته برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت سود جویند.

تأسیس دانشکده‌های علوم تربیتی

گام دیگری که در راه ورود هرچه بیشتر علوم تربیتی به برنامه تحصیلی آموزش عالی کشور ما برداشته شد، تأسیس دانشکده‌های علوم تربیتی بود. اندیشه تأسیس آن را در ایران، استادانی که در این زمینه تحصیل کرده بودند، در دهه ۱۳۴۰ قوت بخشیدند و نخستین دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در سال ۱۳۴۳ در دانشگاه تهران بنیان‌گذاری شد (کاردان، ۱۳۸۰، ص ۱) و بدین سان علوم تربیتی به عنوان علمی میان رشته‌ای متشکل از چند گرایش، در سطح کارشناسی، هویت خود را به عنوان یک رشته تخصصی دانشگاهی در ایران اعلام کرد. پس از آن به تدریج تعداد دیگری دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در سایر دانشگاههای تهران و شهرستانها گشایش یافت و مدرک تحصیلی کارشناسی در رشته علوم تربیتی به فارغ‌التحصیلان خود اعطا کردند. در دهه ۱۳۵۰ رشته‌هایی در سطح کارشناسی ارشد در دانشکده‌های علوم تربیتی برپا شد که از جمله می‌توان به رشته‌های

مشاوره و راهنمایی و تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اشاره کرد. متعاقب آن دوره دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران به وجود آمد و به تدریج رشته‌هایی دیگر در سطح کارشناسی ارشد در دیگر دانشکده‌ها ایجاد گردید. گفتنی است استادانی که مسئولیت تدریس دروس علوم تربیتی را عهده‌دار بودند، ناگزیر برای تهیه متون درسی به ترجمه و تألیف کتابهایی دست یازیدند؛ در این میان، از کتابهایی که به زبان انگلیسی و فرانسه در دسترس بود، به مقیاسی وسیع سود جستند.

بدین سان، تدریس علوم تربیتی از اوایل قرن چهاردهم هجری شمسی، به وسیله ایرانیان دانش آموخته دانشگاه‌های اروپا و امریکا، در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران آغاز گردید و دیدگاه‌های مربوط به علوم تربیتی برگرفته از غرب، به صورت جریانی یک سویه، به جویبار علوم انسانی در کشور سرازیر شد و به سهم خود بر تعلیم و تربیت رسمی کشور ما سایه افکند. برای مثال، مشاوره و راهنمایی که در قالب یک رشته تحصیلی در سطح کارشناسی و سپس کارشناسی ارشد در اواخر دهه ۱۳۴۰ و اوایل دهه ۱۳۵۰ در برخی از مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور ایجاد شد، مضمون دروس پایه آن، متمرکز بر معرفی مکاتب مشاوره منبعت از اندیشه نظریه‌پردازان غربی در این حوزه بود (محسن پور، ۱۳۸۴).

برای نمونه، مشاوره بر پایه روانکاوی فروید، نظریه روان‌شناسی آدلر، رفتار درمانی مبتنی بر مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی و ... مهم‌ترین نظریه‌هایی بودند که به دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی آموزش داده می‌شدند. سایر مواد درسی علوم تربیتی که مجال برای شرح مضمون و محتوای آنها در اینجا نیست، به همین قیاس متأثر از نظریه‌ها و اندیشه‌های متفکران غربی بود و این روال تا سالهای آغازین دهه ۱۳۶۰ ادامه داشت.

تجدید نظر در برنامه‌های درسی علوم تربیتی

به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی ایران و تعطیلی موقت دانشگاه‌ها، ستاد انقلاب فرهنگی (بعدها با نام شورای عالی انقلاب فرهنگی) تشکیل گردید. شورای عالی انقلاب فرهنگی در اوایل سال ۱۳۶۴ نهادی را به نام شورای عالی برنامه‌ریزی به منظور بررسی، بازنگری و تصویب برنامه‌های تحصیلی دانشگاهی ایجاد نمود. این شورا هفت گروه برنامه‌ریزی را به وجود آورد که از میان آنها گروه برنامه‌ریزی علوم انسانی و گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، مسئولیت بازنگری و تصویب برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم تربیتی،

دروس تربیتی خاص دانشجویان داوطلب رشته دبیری و نیز دروس تربیتی دوره کاردانی مراکز تربیت معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش را عهده‌دار بودند (نائینی، بی تا). همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، رسالت گروه‌های مذکور، بازنگری دروس علوم تربیتی و ایجاد رشته‌هایی به منظور جوابگویی به نیازهای جامعه اسلامی ایران بود. کوتاه سخن آن که، حاصل کار شورای عالی برنامه‌ریزی و گروه‌ها و کمیته‌های وابسته به آن، ایجاد دروس جدید، تصویب سرفصل‌های دروس، معرفی منابع برای هر درس و ابلاغ آنها به دفاتر ذی‌ربط در وزارت علوم و نیز مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها بود.

یکی از جهت‌گیری‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی، حاکم کردن تفکر اسلامی بر علوم انسانی و به تبع آن علوم تربیتی به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های علوم انسانی بود. به علاوه، دو نهاد جدید به نام دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (بعدها پژوهشگاه حوزه و دانشگاه) و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) به ترتیب در سال‌های ۱۳۶۱ و ۱۳۶۳ تأسیس شدند تا در راستای اهداف شورای عالی انقلاب فرهنگی و با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در مبانی و مسائل این علوم، منابع درسی لازم برای دروس علوم انسانی از جمله علوم تربیتی را فراهم نمایند.

اکنون با گذشت تقریباً سه دهه از فعالیت این دو نهاد، یعنی سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، شاهد تلاش‌های چشمگیرشان در خصوص تهیه منابع درسی علوم انسانی، از جمله علوم تربیتی، بوده‌ایم. خوشبختانه در این مدت با همکاری این دو نهاد کتابهای ارزشمندی انتشار یافته است که نام منابع درسی علوم تربیتی منتشر شده آنها در کارنامه‌ها و گزارش‌هایشان مندرج است (ر.ک: حسنی، سید محمد جواد، ۱۳۷۹؛ محسنی و باوی، ۱۳۸۱).

اگرچه دو نهاد مذکور به همت استادان حوزه و دانشگاه در حد وسیع و توان خود تلاش‌های مجدانه‌ای به عمل آورده‌اند و گام‌هایی بلند برداشته‌اند، هنوز راهی بس طولانی در پیش است و ره توشه‌هایی فراوان باید فراهم آید تا این مسیر به خوبی پیموده شود و رهپویان این وادی به راه خود ادامه دهند. بنابراین، همه انتظار داریم که علوم تربیتی بتواند در کشور ما از لحاظ نظری به عنوان حوزه‌ای تخصصی چون سایر رشته‌های علوم انسانی مرزهای خود را گسترش دهد و هویت خود را به عنوان دانشی میان رشته‌ای به خوبی بنمایاند و به لحاظ عملی هم، بتواند فهم درستی از فرایند تعلیم و تربیت به دست دهد، آن را از اتکا به اندیشه‌های غربی خارج کند و به کمک یافته‌های برگرفته از تحقیق به کسانی که با عمل تربیتی سر و کار دارند، از سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان گرفته تا مدیران و

معلمان و مشاوران مدارس و خانواده‌ها مدد رسانند. تردیدی نیست که توفیق در این راه مستلزم تهیه منابع معتبر و کتابهای درسی با کیفیت است؛ تهیه منابع معتبر در گرو دستیابی به راهکارهایی است که راهنمای عمل مؤلفان قرار گیرد. به نظر نگارنده اتخاذ مواضعی شاید بتواند زمینه را برای دستیابی به چنین راهکارهایی فراهم سازد.

اصول دستیابی به راهکارهای نظری و عملی رشته علوم تربیتی

۱. آزمون نظریه‌های روان‌شناختی و تربیتی در بستر فرهنگی جامعه. آن دسته از نظریه‌های روان‌شناختی و تربیتی که اکنون در کتابهای درسی رشته علوم تربیتی معرفی می‌شود و درستی نتایج آنها بر مبنای آزمایشهای اجرا شده در جوامع غربی، اعلام شده است، نیازمند آزمودن در بستر فرهنگی جامعه ایران است تا درستی یا نادرستی آنها با توجه به ویژگیهای فرهنگی جامعه ما معلوم شود. برای روشن شدن موضوع به ذکر یک مورد نظریه مربوط به پرخاشگری در میان کودکان بسنده می‌شود:

اغلب مشاهده می‌شود که کودکان گاه و بیگاه در مراکز پیش دبستانی و کودکانها بر سر تملک اسبابها و نیز وسایلی که برای بازی و سرگرمی در این مراکز وجود دارد، باهم به کشمکش و دعوا می‌پردازند و از خود رفتارهای پرخاشگرانه بروز می‌دهند که رفتاری غیر متعارف تلقی می‌شود؛ از این رو برخی به استناد این نظریه که تملک جویی تمایلی ذاتی است و کودک با همین میل ذاتی به دنیا می‌آید می‌کوشند پرخاشگری کودکان را توجیه کنند. آنان برای تأیید این نظریه به دیگر رفتارهای پرخاشگرانه کودکان استناد می‌کنند و مدعی می‌شوند هنگامی که مادری در برابر چشمان نوزادش کودک دیگری را در آغوش می‌کشد، نوزاد بنا به تمایلات ذاتی تملک‌طلبی، می‌کوشد کودک را از آغوش مادر خودش خارج کند و خود را به آغوش مادرش بیندازد و نشان دهد که آغوش مادرش به او تعلق دارد (اتکینسون و همکاران، ۱۳۶۹، ص ۵۶۶-۶۱۱).

در مقابل نظریه پیشین، این نظریه وجود دارد که تملک‌جویی تمایلی ذاتی به حساب نمی‌آید و اگر کودکان بر سر تملک اشیاء با هم به کشمکش می‌پردازند و از خود رفتار پرخاشگرانه بروز می‌دهند ناشی از عوامل محیطی است. آنان برای تأیید نظریه خود به رفتار کودکانی که در شیرخوارگاهها بزرگ می‌شوند، استناد می‌کنند و مدعی اند که کودکان شیرخواره نسبت به در آغوش کشیدن سایر کودکان به وسیله پرستار خود عکس‌العمل پرخاشگرانه‌ای از خود نشان نمی‌دهند. بنابراین می‌توان گفت، تملک‌جویی از

سنخ تمایلات ذاتی نیست. (اتکینسون و همکاران، ۱۳۶۹، ص ۵۶۶-۶۱۱).
بر این اساس، آن دسته از پرورش دهندگانی که منشأ پرخاشگری کودکان را انگیزه تملک‌جویی می‌دانند، می‌کوشند با استناد به نتایج آزمایشهایی که بر مبنای چنین نظریه‌ای به دست آمده است، درستی آن را اعلام کنند. درحالی‌که پرورش دهندگانی که تملک‌جویی را میلی ذاتی نمی‌دانند و آن را اکتسابی تلقی می‌کنند، می‌کوشند با استناد به نتایج آزمایشهایی که براساس این جهت‌گیری نظری به دست آمده است نتایج یافته‌های خود را تعمیم دهند. بنابراین، برای آنکه از استناد به نتایج آزمایشهای اجرا شده در غرب بی‌نیاز شد، باید چنین نظریه‌هایی در بستر فرهنگی جامعه ما به‌بوته آزمایش گذاشته شود و از نتایج حاصل از تجربه‌های بومی در کتابهای درسی مربوط استفاده گردد.

۲. نقد و ارزیابی علمی نظریه‌ها و آراء تربیتی. نظریه‌ها و دیدگاههایی که در هر یک از رشته‌های مختلف علوم تربیتی که در کتابهای درسی دانشگاهی مطرح می‌شود، به‌ویژه دیدگاههای نشئت گرفته از غرب، باید با نقد و ارزیابی علمی همراه باشد و نقاط قوت و ضعف نظریه‌های ارائه شده در متون درسی ارائه شود تا دانشجویان با ذهنی نقاد مطالب را بررسی کنند و تصور نکنند که همه نظریه‌های نظریه‌پردازان غربی معتبر است و باید آنها را بدون چون و چرا پذیرفت.

متأسفانه، نقد و ارزیابی علمی نظریه‌ها در حوزه علوم تربیتی در گذشته در کشور ما کمتر مرسوم بوده است و مطالب همان‌گونه که در کتابهای درسی غربیان مطرح بود، در کتابهای درسی ما هم مطرح می‌شد. برای مثال، در کتابهای روان‌شناسی تربیتی آن زمان، یادگیری به طریق شرطی شدن با ذکر آزمایشهای پاولوف و کسان دیگری که با حیوانات به آزمایش پرداخته بودند، به تفصیل و بدون نقادی و ارزیابی علمی بحث می‌شد و چنین القا می‌شد که یادگیری به شیوه شرطی شدن در انسان و حیوان تفاوتی چندانی ندارد. برای تأیید این ادعا به ذکر مثالی بسنده می‌کنیم: در کتاب *روان‌شناسی از لحاظ تربیت* (سیاسی، ۱۳۴۱، ص ۳۲۱) درباره یادگیری به شیوه شرطی شدن چنین آمده است:

«آزمایشهایی بسیار مخصوصاً با حیوانات مانند موش، ماهی، گربه، جوجه تیغی، میمون و جزء آن انجام داده‌اند. ... باری از آزمایشهایی که شده قانونهایی چند بیرون آورده‌اند و آنها اصولی را که پیش از این در پرورش حافظه و تداعی معانی و دقت، بیان گردید تأیید می‌کنند. معروف‌ترین این قانونها منسوب به ثورندایک و مشتمل بر سه قانون اصلی و پنج قانون فرعی است.»

شاید بتوان گفت ورود مقوله شرطی شدن در حیوانات به کتابهای روان‌شناسی، از تفکر ثورندایک امریکایی، بنیان‌گذار روان‌شناسی تربیتی ناشی شده باشد، زیرا او

آزمایشهای زیادی با گربه‌ها انجام داد و اعلام کرد که مشخص‌ترین نوع یادگیری در حیوان و انسان، یادگیری از طریق کوشش و خطاست (کدیور، ۱۳۸۲، ص ۱۰۸).

درحالی که می‌دانیم تمسک و استناد به یافته‌های ناشی از آزمایش با حیوانات، گره‌گشای رموز یادگیری در انسان نیست؛ زیرا محیط زندگی انسان با شرایطی که برای آزمایش روی حیوانات فراهم می‌شود، یکسان نیست؛ به علاوه یادگیری در سطوح عالی در آدمی مانند یادگیری مطالبی چون ریاضی و نیز مفاهیم مجرد و انتزاعی با یادگیری مکانیکی و یا رفتار غریزی در حیوانات از یک سنخ نیست.

بنابراین، کتابهایی که امروزه در باب روان‌شناسی تربیتی تألیف می‌شود، نباید مانند کتابهای پیشین از نقد علمی نظریه‌ها غفلت کنند. خوشبختانه در برخی از آثار که سازمان سمت منتشر کرده، به نقد و ارزیابی نظریه‌ها توجه شده است که این سنت باید در مورد سایر آثار نیز اجرا شود (برای نمونه ر. ک: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ج ۱، ۱۳۶۹ و ج ۲، ۱۳۷۲).

۳. نظریه‌پردازی با الهام از منابع اسلامی. رجوع به منابع اسلامی به منظور استخراج نظریه‌ها و آراء در رشته‌های مختلف علوم تربیتی و تدوین آنها در قالب متون و کتابهای درسی باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. متأسفانه بهره‌گیری از منابع اسلامی و کاوش در آنها برای تألیف کتابهای درسی پیش از پیروزی انقلاب اسلامی چندان مورد توجه نبود؛ آنچه بیشتر در متون درسی مطرح می‌شد و بر نظام آموزشی ما نیز سایه افکننده بود، دیدگاه متفکران و نظریه‌پردازان غربی بود. یکی از استادان علوم تربیتی در خصوص نفوذ آراء فلسفی غرب بر تعلیم و تربیت ایران چنین می‌نویسد (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، ص ۲۵):

«گفتنی است که در سی‌چهل سال گذشته، فلسفه دیویی احتمالاً پرنفوذترین فلسفه غربی در کشور ما بوده است ... تعلیم و تربیت ایران اسلامی، تقریباً مشابه نیمه اول قرن بیستم اروپا و امریکا، عمدتاً تحت تأثیر آراء و نظریات مکتبهای تربیتی و مرییان بزرگ غربی و اسلامی است که هنوز به فلسفه‌ای جامع مبتنی بر جهان بینی و نظام ارزشی - عقیدتی خویش دست نیافته است.

درحالی که می‌دانیم در گذشته از سوی متفکران مسلمان آراء متقنی درباره فطرت، امیال، نفس، روح، ادراک شهودی و ... مطرح شده است که می‌تواند زمینه‌ساز نظریه‌پردازی درباره انسان‌شناسی و روان‌شناسی باشد، اما متأسفانه پیشینیان به بهانه این که این مباحث دارای ماهیتی فلسفی هستند، از طرح آنها در قالب درس روان‌شناسی تربیتی پرهیز می‌کردند و روان‌شناسی را علمی تجربی و مستقل از فلسفه می‌پنداشتند. هرچند که

در جریان بازنگری برنامه‌های درسی علوم تربیتی پس از پیروزی انقلاب اسلامی، گام‌هایی برداشته شد و مباحث مذکور در قالب دروسی مانند انسان‌شناسی از دیدگاه اسلام، تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت در قرآن، تربیت در نهج‌البلاغه، تربیت در روایات و نیز اخلاق و تربیت مطرح گردیده است؛ نظریه‌پردازی به منظور جایگزین کردن نظریه‌های مبتنی بر اسلام با نظریه‌های برگرفته از فرهنگ غرب نیاز به راهکارهای عملی مانند برگزاری همایش و تشکیل نشستهای علمی و جلسات بحث و گفتگو و مناظره دارد.

در کلام معصومان و دیگر منابع اسلامی، نکاتی ژرف و عمیق وجود دارد که توصیف‌کننده و مبین ویژگیهای روان آدمی است. اگر با تدبر در این نکات اندیشیده شود، می‌توان به رهنمودهایی برای نظریه‌پردازی در حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت دست یافت.

گفتنی است با وجود این که امروزه در میان اندیشمندان و متفکران مسلمان طیف وسیعی از افکار موافق و مخالف با نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی بر مبنای آموزه‌های دینی وجود دارد، طرفداران و حامیان نظریه‌پردازی بر مبنای دین، برای تأیید ادعاهای خود، استدلال‌هایی محکم ارائه می‌دهند و دستیابی به نظریه مبتنی بر منابع دینی را امکان‌پذیر می‌دانند. یکی از صاحب‌نظران در این خصوص چنین می‌گوید (گلشنی، ۱۳۷۷، ص ۱۷۵):

«برخی بر آنند که ما عالم دینی داریم نه علم دینی، زیرا علم یکی بیشتر نیست. این عالم است که با پشتوانه‌های فلسفی و ایدئولوژیکی خود به علم رنگ می‌زند. در پاسخ می‌گوییم اگر کتابهای علمی صرفاً یافته‌های تجربی را (که البته غیرمسبوق به نظریه نیستند) جدا از تعابیر و تفاسیر و تحلیلهای دانشمندان، که مسبوق به مفروضات فلسفی و ایدئولوژیکی است، عرضه می‌کردند، ما به اعتباری می‌توانستیم خود علم را فارغ از جهان‌بینیها تصور کنیم و صفت‌های دینی یا سکولار را فقط همراه عالم بیاوریم. اما در مقام عمل چنین نیست و عرضه یافته‌های علمی همواره باری از مفروضات دینی - فلسفی را به همراه دارد. بعضی از ایده‌های مهم که در علوم نقش سرنوشت‌ساز داشته‌اند، متأثر از جهان بینی دینی بوده‌اند.»

اساساً رجوع به منابع اسلامی به منظور دستیابی به مباحث فکری و فلسفی برای رشته‌های مختلف علوم تربیتی، مانع از سقوط تعلیم و تربیت به ورطه مادی سکولاریسم می‌گردد. سکولار شدن تعلیم و تربیت در جوامع اسلامی، پدیده‌ای است که متفکران مسلمان در گوشه و کنار جهان زنگ خطر آن را به صدا درآورده‌اند و آسیبهای آن را نمایانده‌اند.

بر این اساس، رجوع به منابع اسلامی به منظور استخراج آراء و نظریه‌های مرتبط با تعلیم و تعلم، رسالتی است که بر عهده دانشگاهیان و متفکران مسلمان نهاده شده و مسئولیتی اجتناب‌ناپذیر است.

۴. بومی کردن علم. در دهه ۱۹۷۰ میلادی، از سوی نظریه‌پردازان غربی، نظریه‌ای در حوزه علوم انسانی مطرح شد که به نظریه وابستگی^۱ معروف است. بر اساس این نظریه، جوامع به دو دسته تقسیم می‌شوند: جوامع مرکزی^۲ و جوامع پیرامونی^۳ یا حاشیه‌ای. در این طبقه‌بندی، جوامع پیرامونی که عمدتاً کشورهای جهان سوم‌اند، الگوهای آموزشی خود را از جوامع مرکزی یعنی کشورهای غربی به عاریت می‌گیرند و نیز از لحاظ تولید علم و اندیشه به جوامع مرکزی وابسته می‌شوند؛ زیرا خود نقش ناچیزی در تولید علم و اندیشه ایفا می‌کنند. در نتیجه کتابهای درسی و دانشگاهی جوامع مرکزی را به عنوان متون درسی و دانشگاهی خود انتخاب می‌کنند. در حوزه علوم انسانی نیز ترجمه کتابهای درسی دانشگاههای غرب و تنظیم برنامه‌های درسی بر مبنای مندرجات کتابهای مذکور، بزرگ‌ترین دل‌مشغولی دانشگاهیان را در کشورهای جهان سوم تشکیل می‌دهد (Carnoy, 1974). فیلیپ التابک (Altbach, 1998, p. 309) یکی از استادان به نام دانشگاههای آمریکا در این خصوص چنین می‌گوید: «مبادلات بین‌المللی در زمینه ترجمه و صادرات و واردات کتاب حاکی از آن است که جهان سوم، دانش را مستقیماً از کشورهای صنعتی می‌گیرد و آن را برای مقاصد خود مورد استفاده قرار می‌دهد.

مراجعه به کتابهای درسی دانشگاههای ایران در حوزه علوم تربیتی، درستی نظریه بالا را تأیید می‌کند و حکایت از این دارد که در شرایط کنونی، دانشگاههای ما از لحاظ تهیه و تولید متون درسی علوم تربیتی، در شمار کشورهای پیرامونی قرار می‌گیرند و با رهایی از وابستگی علمی در این زمینه، فاصله زیادی دارند. از این رو، قطع رشته این وابستگی زمانی محقق خواهد شد که ما بومی کردن علوم تربیتی را در دانشگاهها و مراکز پژوهشی گسترش بخشیم. بدون شک، انجام تحقیق زمینه را برای تولید علم و نهادینه شدن آن در داخل کشور فراهم می‌آورد و از طریق انتشار یافته‌های تحقیقاتی، امکان تهیه و تأمین منابع درسی فراهم می‌گردد. بومی کردن علم را باید از دو جنبه در نظر گرفت: نخست آن که ممکن است ما با نظریه‌پردازان غربی در خصوص برخی از نظریه‌هایی که

1. dependence theore
2. central
3. peripheral

آنان در حوزه علوم تربیتی مطرح کرده‌اند، اتفاق نظر داشته باشیم، اما مدعی شویم که ابزارها و آزمونهای ساخته شده در غرب، متأثر از عوامل فرهنگی است و خود را نیازمند تهیه ابزار و آزمون بدانیم. برای مثال، تحقیقات نشان داده است که آزمونهای کولبرگ^۱ در خصوص سنجش رشد اخلاقی دارای سوگیریهای فرهنگی است (لطف آبادی، ۱۳۸۰، ص ۷۲). از این رو، ما ناگزیریم تلاش خویش را بر روی ساختن ابزارهای سنجش رشد اخلاقی با توجه به شرایط فرهنگی و اعتقادی خود متمرکز کنیم و با استفاده از ابزارهایی که خود ساخته‌ایم، دست به تحقیق بزنیم و بدین سان به بومی کردن تحقیقات مدد رسانیم. جنبه دیگر بومی کردن علم این است که ما با نظریه‌های مطرح شده از سوی نظریه پردازان غربی، از اساس موافق نباشیم و نظریه‌های آنان را از لحاظ مبانی فکری و فلسفی دارای اشکال و ایراد بدانیم؛ بنابراین، ناگزیریم در این مورد به نظریه‌پردازی روی آوریم و پس از تدوین نظریه، به مدد تحقیقات، درستی یا نادرستی نظریه‌های خودی را بررسی کنیم و نتایج تحقیقات را منتشر سازیم.

بر این اساس، برای آن که بتوانیم به تولید علم دست یابیم، باید دامنه تحقیقات بومی را گسترش دهیم و استناد به نتایج یافته‌های تحقیقات خود را در منابع درسی، متداول سازیم و با جمع‌آوری و انتشار یافته‌ها زمینه را برای تدوین منابع درسی فراهم آوریم.

منابع

- آرمند، محمد (۱۳۸۰)، کتاب‌شناسی گزیده توصیفی علوم تربیتی، چاپ اول، تهران: سمت.
- اتکینسون، ریتا.ال. و همکاران (۱۳۶۹)، زمینه روان‌شناسی، ترجمه دکتر محمد تقی براهنی و همکاران، تهران: انتشارات رشد.
- پاک سرشت، دکتر محمد جعفر، «فلسفه آموزش و پرورش»، علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، زیر نظر دکتر دکتر علی محمد کاردان، تهران: سمت.
- پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (۱۳۶۹ و ۱۳۷۲)، مکتبهای روان‌شناسی و نقد آن، ج ۱ و ۲، تهران: سمت.
- حسنی، محمد جواد (۱۳۷۹)، کارنامه پژوهشی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، معاونت پژوهشی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه قم.
- سیاسی، علی اکبر (۱۳۴۵)، علم‌النفس یا روان‌شناسی از لحاظ تربیت، چاپ ششم، تهران: انتشارات کتابخانه ابن سینا، چاپ ششم.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۱۲)، تدریس علوم تربیتی، سالنامه دانشسرای عالی، تهران: انتشارات دانشسرای عالی.
- جمعی از مؤلفان (۱۳۸۰)، علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، زیر نظر دکتر علی محمد کاردان، تهران: سمت.

- کدیور، پروین (۱۳۷۲)، *روان‌شناسی تربیتی*، چاپ هفتم، تهران: سمت.
- گلشنی، مهدی (۱۳۷۷)، *از علم سکولار تا علم دینی*، چاپ اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لطف آبادی، حسین (زمستان ۱۳۸۰)، «روان‌شناسی رشد اخلاقی، ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی»، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، سال هفتم، شماره ۲۹.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰)، *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- محسن پور، بهرام (۱۳۸۹)، *آموزش و پرورش تطبیقی*، تهران: سمت.
- _____ (شهریور ۱۳۸۴)، *در جست و جوی تدوین الگویی برای تهیه متون درسی علوم تربیتی بر مبنای منابع اسلامی*، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ (۱۳۶۱)، «نفوذ فرهنگ غرب بر آموزش و پرورش ایران»، *رشد معلم*، شماره ۱، سال تحصیلی ۱۳۶۱-۱۳۶۲، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر کمک آموزشی و کتابخانه‌ها.
- محسنی، حسین و محمد باوی (۱۳۸۱)، *کارنامه پژوهشکده حوزه و دانشگاه، معاونت پژوهشی پژوهشکده حوزه و دانشگاه*
- نائینی، سید محمد کاظم (بی‌تا)، «آشنایی با شورای عالی برنامه‌ریزی»، *نشریه شماره ۵*، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی، شورای عالی برنامه‌ریزی.
- Altbach, Philip (1998), *The Distribution of Knowledge in the Third World: a Case Study in Neocolonialism*, in Altbach, Philip and Kelly Gail, *Education and Colonialism*, New York: Longman
- Ashraf, Seyd (1985), *The New Horizons in Muslim Education*, Antony Rowe, Ltd. Chippenham, UK.
- Carnoy, M. (1974), *Education as Cultural Imperialism*, New York.
- Iqbal, Sir. M (1958), *The Reconstruction of Religious Thoughts in Islam*, Lahur