

Education With the Approach of Cultural Anthropology; What And Components

Elham Zareh, PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. elham.zareh70@gmail.com

Babak Shamshiri, Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

Mohamad Hasan Karimi, Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. mhkarimi@rose.shirazu.ac.ir

Shahzad Shahsani, Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. shshahsani@yahoo.com

Abstract

While emphasizing that man is a cultural being and all aspects of his life are affected by culture, with an interdisciplinary approach, this article investigates what, why, dimensions and components of education from the perspective of cultural anthropology and the need to pay attention to such an approach in Educational systems aim to gain comprehensive and favorable knowledge and understanding of humans and then plan for them. The article was conducted with a qualitative approach and inductive content analysis method and answered questions such as what is meant by cultural anthropology and what are its basic components? And what are the considerations of cultural anthropology in education and what are the characteristics and components of education from the perspective of this approach? makes it the face of his efforts. The findings indicate that cultural anthropology, having a holistic, comprehensive and internal view of man and his issues, looks at the world from his perspective and has new insights and a more accurate description of what happens inside and outside of him. provides Cultural anthropology, by considering culture as a software of the mind that can be effective in the way a child encounters school education, believes that by having a cultural view of education, many human affairs that we think are problematic or have a wrong understanding of them, are correctly It will be investigated and resolved and even dissolved in many cases. In this way, it will facilitate, make meaningful, deepen the learning and change the perspective of those involved in issues, methods, contents and other effective factors in education.

Key words

Education- Cultural Anthropology - Nature And Components.



تعلیم و تربیت با رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی؛ چیستی و مؤلفه‌ها

الهام زارع^۱، بابک شمشیری^۲، محمدحسن کریمی^۳، شهرزاد شاهسنی^۴

چکیده

مقاله حاضر ضمن تأکید بر اینکه انسان موجودی فرهنگی است و تمام ابعاد زندگی وی متأثر از فرهنگ است، با رویکردی بینارشته‌ای، به بررسی چیستی، چرایی، ابعاد و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر انسان‌شناسی فرهنگی و لزوم توجه به چنین رویکردی در نظام‌های آموزشی برای به‌دست‌آوردن شناخت و فهم همه‌جانبه و مطلوب از انسان و سپس برنامه‌ریزی برای وی می‌پردازد. مقاله با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای استقرایی انجام گرفته و پاسخ‌دادن به پرسش‌هایی همچون این‌که منظور از انسان‌شناسی فرهنگی چیست و مؤلفه‌های اساسی آن کدامند؟ و ملاحظات انسان‌شناسی فرهنگی در تعلیم و تربیت و ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر این رویکرد کدام است؟ را وجه همت خود قرار می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که انسان‌شناسی فرهنگی با داشتن نگاهی کل‌گرایانه، جامع و درونی به انسان و مسائل وی، از دید وی به جهان می‌نگرد و بصیرت‌هایی جدید و توصیفی دقیق‌تر از آنچه در درون و برون وی رخ می‌دهد، ارائه می‌دهد. انسان‌شناسی فرهنگی با در نظر گرفتن فرهنگ به مثابه نرم‌افزار ذهن که می‌تواند در نوع مواجهه کودک با آموزش‌های مدرسه‌ای اثرگذار باشد، معتقد است با داشتن نگاه فرهنگی به آموزش، بسیاری از امور انسانی که مسئله می‌پنداریم یا شناخت نادرستی از آن داریم، به‌درستی مورد بررسی و حل قرار می‌گیرد و حتی در بسیاری از موارد منحل خواهد شد. بدین ترتیب موجب تسهیل، معنادار شدن، عمق بخشیدن به یادگیری و تحول دید دست‌اندرکاران به مسائل، روش‌ها، محتواها و سایر عوامل مؤثر در آموزش و پرورش خواهد شد.

واژگان کلیدی

تعلیم و تربیت، انسان‌شناسی فرهنگی، چیستی و مؤلفه‌ها.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

elham.zareh70@gmail.com

۲. دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)،
bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

۳. استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
mhkarimi@rose.shirazu.ac.ir

۴. استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
shshahsani@yahoo.com

مقدمه

انسان موجودی فرهنگی است و هرگونه تلاش در جهت ایجاد و نهادینه کردن تغییرات مطلوب در وی، بدون توجه به فرهنگ وی که خاستگاه عمده‌ی افکار، اعمال، امیال، انتظارات و سایر عوامل مربوط به وی است، تلاشی ناتمام و ناکام خواهد بود. فرهنگی عینکی که با آن به جهان می‌نگریم و میزانی برای ارزیابی سایر آموخته‌های ماست. از این رو، نظام آموزشی موفق، نظامی است که بتواند ضمن درک زمینه‌ها و بسترهای فرهنگی انسان (متربی) و گفتگو به زبان فرهنگ و میدان‌های عمل فرهنگی^۱ وی، به ایجاد تغییرات مطلوب و پالایش فرهنگ توسط وی کمک کند. این در حالی است که یکی از مسائل عمده در نظام‌های آموزشی که خود منشأ و مولد مسائل بالقوه و بالفعل بی‌شمار است، بی‌توجهی به فرهنگ و مطالعات فرهنگی است که می‌تواند به شکل‌های مختلفی نمود پیدا کند و گستره وسیعی از اهداف، مبانی، اصول، محتواها، روش‌ها و... را شامل شود. نظام‌های آموزشی غالباً میل به یکدست کردن و یکسان دارند و این امر منجر به نادیده گرفتن بخش اعظمی از تفاوت‌های فردی و فرهنگی افراد می‌شود. علاوه بر این، گسترده‌ی حوزه‌ی تعلیم و تربیت و سروکار داشتن با انسان، توجه به حوزه‌های گوناگون و ابعاد مختلف وجود و زندگی وی را ایجاب می‌کند. در واقع می‌توان گفت که بی‌توجهی به هر کدام از ابعاد زندگی انسان توسط نظام تعلیم و تربیت، منجر به نادیده گرفتن بخشی از نیازها و موجبات رشد او می‌شود. در چنین حالتی، نظام آموزشی که هدف خود را تربیت انسان مطلوب می‌داند، نه تنها در تعریف انسان مطلوب و تربیت وی موفق نخواهد بود، بلکه همچون وصله‌ای ناجور و ترکیبی ناسازوار، به مسائل و مشکلات وی دامن خواهد زد و حتی خود نقطه‌ی آغاز مسائل و مشکلات خواهد شد! به‌عنوان مثال، وقتی فرایند آموزش تناسب بیشتری با یک مدل فرهنگی خاص داشته باشد و افراد خارج از آن مدل را استثناء و مجزاکند، یا وقتی از کودکان دارای فرهنگ متفاوت خواسته شود برای موفقیت در تحصیل، عادات فرهنگی خود (زبان، سنت‌ها، شیوه‌های معنا بخشی به زندگی، روش‌های حل مسئله و...) را کنار بگذارند، آموزش، مسئله‌ساز می‌گردد. انتقاد به چنین کارکردی در نظام آموزشی ایران، در آثار گوناگونی دیده می‌شود؛ چنان‌که برخی متفکران در نقد گفتمان حاکم بر برنامه‌ی درسی ملی معتقدند در شرایط حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت به تفاوت‌ها

و تنوعات ذاتی جامعه ایران خنثی و بی‌تفاوت است، بیش از هر چیز با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض است (امینی، ۱۳۹۱). نتیجه چنین اقداماتی در ظاهر می‌تواند سازگاری فرهنگی باشد، اما برآیند آن احساس کم‌اهمیت تصورکردن فرهنگ خود و از خود بیگانگی (صادقی، ۱۳۹۱: ۱۰۴)، انزوا و یک زندگی تصنعی خواهد بود. از این رو تصمیم‌گیری‌های آموزشی مؤثر زمانی تحقق خواهد یافت که راهبران آموزشی، برنامه‌های خود را با آگاهی از چگونگی شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان توسط فرهنگ، طراحی نموده و در واقع برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ تولید نمایند.

هدف این پژوهش، نگرستن به تعلیم و تربیت از منظر انسان‌شناسی فرهنگی و یافتن مؤلفه‌های اساسی این رویکرد که می‌تواند به حل بسیاری از مسائل موجود در نظام آموزشی کمک کند، می‌باشد. تاکید اصلی انسان‌شناسی فرهنگی، این است که انسان موجودی فرهنگی است که هر آن‌چه مربوط به وی است، دارای صبغه و رنگ و بوی فرهنگ و متأثر از آن است و بنابراین باید به روشی فرهنگی بررسی شود. از این رو بی‌توجهی به مؤلفه‌های فرهنگی زندگی انسان، منجر به سردرگمی و ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت در مواجهه با انسان و تربیت او خواهد شد. از این رو در این پژوهش از بینش انسان‌شناختی برای نگرستن به مسائل مرتبط با یاددهی و یادگیری و پاسخ‌دادن به پرسش‌هایی از این دست بهره می‌بریم:

منظور از انسان‌شناسی فرهنگی چیست و مؤلفه‌های اساسی آن کدامند؟

ملاحظات انسان‌شناسی فرهنگی در تعلیم و تربیت چیست و ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر این رویکرد کدام است؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های صورت‌گرفته در خصوص تعلیم و تربیت و انسان‌شناسی فرهنگی را می‌توان از چند نظر دسته‌بندی کرد: پاره‌ای از پژوهش‌ها به تبیین رویکرد فرهنگی به آموزش پرداخته‌اند، برخی نادیده گرفتن تجارب فرهنگی دانش‌آموزان توسط مدرسه را مورد انتقاد قرار داده‌اند، برخی به صورت موردی، به آموزش علوم تجربی با رویکرد فرهنگی پرداخته‌اند و برخی دیگر مسائل آموزشی را به روش مردم‌نگارانه مورد بررسی قرار داده‌اند. پاره‌ای از مهم‌ترین این پژوهش‌ها به شرح زیر است:

احمدزاده (۱۴۰۲) در رساله دکتری خود با عنوان «خودمردم‌نگاری انتقادی تجارب

زیسته دانش‌آموزان کورد پایه اول دبستان در مواجهه با گفتمان مدرسه»، ضمن انتقاد به نادیده گرفتن زمینه‌های فرهنگی در مدرسه و دشواری‌های گذار از فرهنگ زیسته خود به فرهنگ مد نظر مدرسه، به‌ویژه برای دانش‌آموزان پایه اول، با روش خودمردم‌نگاری انتقادی و استفاده از خاطرات و تجارب زیسته خود به‌عنوان دانش‌آموز کلاس اول دبستان در سال ۱۳۶۹، تجارب زیسته او به‌عنوان معلم اول دبستان از سال‌های ۱۳۹۵ تاکنون در شهر مریوان کردستان و تجارب اطلاع‌رسان‌هایی از خانواده و مدرسه، از جمله معلمان و مادران، به این نتیجه رسیده است که مواجهه با آموزش‌های مدرسه‌ای برای دانش‌آموزانی که فرهنگ آن‌ها با فرهنگ مدرسه متفاوت است، تنش‌های زبانی، فرهنگی و هویتی بسیاری را به‌وجود می‌آورد که رفع آن، نیازمند حمایت ویژه نظام آموزشی در توجه به زبان و فرهنگ مادریشان است.

نیکنام و همکارانش (۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان «آموزش علوم تجربی و فرهنگ؛ تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی»، به تبیین رویکرد انسان‌شناختی به آموزش علوم تجربی و تأثیر بالقوه این رویکرد در نگرستن به مسائل و چالش‌های پیش روی یادگیری و تدریس علوم تجربی پرداخته و کوشیده‌اند ضمن تبیین تمایز رویکرد انسان‌شناختی به آموزش علوم، از دیدگاه‌هایی همچون ساخت‌وسازگرایی شخصی (دیدگاه روان‌شناسانه) و ساخت‌وسازگرایی اجتماعی (دیدگاه جامعه‌شناسانه)، به ابعاد معرفت‌شناختی، پداگوژیک و روش‌شناسانه انسان‌شناسی فرهنگی بپردازند.

فاضلی (۱۳۹۰)، در اثر خود با عنوان «مردم‌نگاری آموزش»، ضمن پرداختن به برخی ابعاد و تعاریف رویکرد فرهنگی به آموزش و پرورش، به ذکر چند مطالعه در حوزه آموزش با رویکرد مردم‌نگاری که آن را روش مورد استفاده در انسان‌شناسی می‌داند پرداخته است؛ موضوعاتی چون معلمی از رویکرد فرهنگی، چالش‌های فرهنگی فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) در آموزش و پرورش و...

سرکارآرانی (۱۳۹۰) در اثر خود با عنوان «فرهنگ آموزش و یادگیری»، با رویکردی فرهنگی به فرایند آموزش و یادگیری و با بهره‌گیری از روش‌های تحقیق توصیفی، تطبیقی، مطالعه موردی و مردم‌نگاری تلاش کرده است تا مهم‌ترین ریشه‌های پیشرفت و موفقیت آموزش و پرورش ژاپن که بسیار متأثر از فرهنگ این کشور است را تبیین کند و تصویری فرهنگی از ویژگی‌های فرایند آموزش و یادگیری در شرق و غرب ارائه دهد. از نظر وی، رویکرد فرهنگی به آموزش، رهیافتی تازه برای ترویج گفتمان انتقادی در علوم تربیتی به‌ویژه روش‌های آموزش و یادگیری، مطالعات برنامه‌درسی و پژوهش‌های

نظری و عملی این حوزه از دانش بشری است.

نلر (۱۳۸۸) در کتاب «انسان‌شناسی تربیتی»، برای نخستین بار ایده ارتباط بین دو علم انسان‌شناسی و تربیت را مطرح کرده است. وی در اثر خود پس از معرفی رویکردهای نظری انسان‌شناسی تعلیم و تربیت، تلاش می‌کند تا با استفاده از این تئوری‌ها، مسائل مربوط به آموزش و پرورش را توضیح دهد.

در کنار پژوهش‌های فوق، می‌توان از پژوهش‌های دیگری نام برد که بررسی تاریخچه و نحوه شکل‌گیری و اضافه‌شدن رویکرد فرهنگی به حوزه انسان‌شناسی را وجهه همت خود قرار داده‌اند و می‌توان اهمیت، ضرورت و دلایل شکل‌گیری نگرش فرهنگی به مسائل انسانی را به‌خوبی از آن‌ها استنباط کرد. به‌عنوان مثال، انواری (۱۳۹۵)، در پژوهش خود با عنوان «انسان‌شناسی زیستی در قرن بیست‌ویکم»، تاریخچه تحولات انسان‌شناسی زیستی و چگونگی شکل‌گیری رویکرد فرهنگی به انسان‌شناسی را تشریح می‌کند. از دید وی، تخصصی‌شدن و جزئی‌نگری بیش از حد علوم، موجب شد موضوعات علمی، فارغ از خاستگاه و زمینه‌های فرهنگی آن‌ها بررسی شوند و اعتراض به این امر، برای اولین بار موجب شکل‌گیری رویکرد فرهنگی به علم انسان‌شناسی زیستی شد.

در بررسی و ارزیابی پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه انسان‌شناسی فرهنگی و تعلیم و تربیت، باید گفت جای خالی پژوهشی که به‌نحو جامع و متمایز به چیستی و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت با رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی و تحلیل محتوای نظریات و پژوهش‌های انجام‌شده پردازد خالی است.

مبانی نظری پژوهش

اصطلاح «آنتروپولوژی» به‌معنای «مطالعه و شناخت انسان» است (هیلند اریکسون و فین، ترجمه بلوکباشی، ۱۳۹۵: مقدمه مترجم) و انسان‌شناسی از کهن‌ترین تلاش‌ها و معارف بشر به‌شمار می‌رود، زیرا انسان همواره در جستجوی منشأ پیدایش خود بوده و داستان‌ها و افسانه‌های زیادی برای آن ساخته و پرداخته است (خسروپناه و میرزایی، ۱۳۸۹: ۳۶). انسان‌شناسی، حوزه مطالعاتی وسیع و گسترده‌ای است و هر راهی که بتواند شناخت و دانشی درباره انسان برای ما فراهم آورد، به‌نوعی در قلمرو «انسان‌شناسی» قرار می‌گیرد. از این رو، می‌توان چنین نتیجه گرفت که آنچه معرفت‌های مختلف در مورد انسان را ذیل

عنوان مشترک «انسان‌شناسی» قرار می‌دهد، نه اشتراک در روش، بلکه اشتراک در موضوع (انسان و شناخت او) و برخی اهداف مشترک است (شمشیری، ۱۳۹۵: ۱۰).

انسان‌شناسی در عالم شرق، بیشتر قالبی مذهبی داشته است (خسروپناه و میرزایی، ۱۳۸۹: ۳۶)؛ اما جهان غرب از لحاظ تاریخی، سه دوره را در رابطه با انسان‌شناسی پشت سر گذاشته است؛ دوره اول که می‌توان آنرا «دوره فلسفی» نامید، با فلاسفه‌ای همچون سقراط شناخته‌شده که با شعار «خودت را بشناس»، انسان را موضوع تفکر و اندیشه فلسفی خود قرار داده بود. مرحله دوم که می‌توان آنرا مرحله «انسان‌شناسی دینی» نام نهاد، با ورود دین مسیحیت وارد اندیشه و فرهنگ غرب شد و نگرشی ایمان‌گرایانه و معطوف‌به‌کتاب مقدس داشت و به دلیل کم‌رنگ کردن نقش عقل و تضاد با بسیاری از مضامین عقلی، با ظهور رنسانس تا حد زیادی کنار گذاشته شد. در مرحله سوم، انسان‌شناسی در غرب به‌عنوان علمی مستقل و دارای خصلت میان‌رشته‌گی مطرح شد (واعظی، ۱۳۷۷: ۶)؛ بنابراین می‌توان گفت که انسان‌شناسی مصطلح امروزی در غرب، بیش از آن‌که صرفاً به مواردی چون معرفت نفس و یا خودشناسی بپردازد، در دایره‌ای وسیع‌تر، به‌عنوان رشته‌ای علمی مطرح است که سایر انواع انسان‌شناسی و هرگونه شناختی از انسان نیز به آن مرتبط می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوا^۱ انجام شده است. تحلیل محتوای کیفی که در رشته‌هایی همچون ارتباطات، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و روان‌شناسی، کاربرد گسترده‌ای دارد، روشی برای شناسایی، تحلیل و تفسیر الگوهای معنایی داده‌های کیفی و مقوله‌های زیربنایی است و براین فرض بنا شده است که با تحلیل پیام‌های زبانی می‌توان به کشف معانی، اولویت‌ها، نگرش‌ها، شیوه‌های درک و سازمان‌یافتگی جهان دست‌یافت. بر اساس تقسیم بندی میرینگ^۲ (۲۰۰۰) از روش‌های تحلیل محتوا، این روش با سه الگوی کمی، کیفی قیاسی و کیفی استقرایی انجام می‌شود. برای انجام این پژوهش، از الگوی تحلیل محتوای کیفی استقرایی استفاده شده است. در الگوی استقرایی، پژوهشگر خود به استخراج مولفه‌ها اقدام می‌نماید. تحلیل محتوای کیفی استقرایی با مراجعه مستقیم به داده‌ها و حرکت از متن به سمت بیرون، می‌کوشد به نوعی جمع‌بندی نظری و قواعد عام از آنها دست پیدا کند. در تحلیل

محتوای استقرائی، رسیدن به دریافتی جدید از یک حوزه، ارائه نظریه، مدل، الگو و چارچوبی نوین در یک زمینه مطالعاتی مد نظر است. در جریان استقرا، محقق به فهم درونی و حرکت به لایه‌های عمیق موضوع حرکت می‌کند، از استقرای خام، دور شده و به نوعی با استفهام پیوند می‌یابد (تبریزی، ۱۳۹۳).

یافته‌های پژوهش

انسان‌شناسی به مثابه یک علم میان‌رشته‌ای:

چنان‌که ذکر شد، انسان‌شناسی غرب با ورود به مرحله سوم تحول خود، به صورت یک علم مستقل مطرح شد که در اشکال ابتدایی خود، ضمن مطالعه خصوصیات جسمانی و طبیعی انسان، غالباً از درک تأثیرات گسترده فرهنگ بر حوزه‌های مطالعاتی خود غافل بود، اما پس از قرن نوزدهم، بر اثر پیشرفت علوم و کاوش‌های جدید انسان‌شناسان، این علم توسعه بیشتری یافت و یک شاخه مشخص به نام انسان‌شناسی فرهنگی^۱ از آن منشعب گردید (قرائی مقدم، ۱۳۸۲: ۱۴-۱۳) که در آن تأکید بر فرهنگ و شناسایی آن است. انسان‌شناسی فرهنگی روند رشد تمدن و فرهنگ و منش‌های فرهنگی گروه‌های انسانی را بررسی می‌کند. این شاخه در آغاز تحت تأثیر افکار بوآس^۲ در آمریکا و مالینوفسکی^۳ در انگلستان پا گرفت (امین‌پور، ۱۳۹۳).

از آن‌جا که هیچ چشم‌اندازی وحی‌وار در یک بستر تاریخی- اجتماعی ظهور نمی‌کند، بلکه حاصل رابطه با آن بستر است؛ بستری که علاوه بر شرایط سیاسی و اجتماعی و فرهنگی، نظریات و چشم‌اندازهای هنجاری آن برهه را نیز شامل می‌شود (فاضلی و مرادی، ۱۳۹۷: ۱۳)، شکل‌گیری علم انسان‌شناسی فرهنگی نیز ماحصل برخی تحولات و به مثابه سنتزی نوین در درک اهمیت زمینه‌ای فرهنگ در شکل‌دهی به انسان و متعلقات وی محسوب می‌شود. از این‌رو بررسی روند تحول اشکال ابتدایی انسان‌شناسی و چرخش در تأکید آن‌ها به سمت محوریت‌دادن به فرهنگ، نشانگر آمیختگی جدایی‌ناپذیر فرهنگ با انسان و حیات اوست.

برای مثال، از این چرخش گفتمانی می‌توان از انسان‌شناسی زیستی^۴ نام برد که به عنوان یکی از اولین اشکال انسان‌شناسی، از قرن نوزدهم تا اواسط قرن بیستم، به دلیل علاقه به کشف منشأ انسان، کشف سرزمین‌های جدید توسط سفیدپوستان اروپایی و مواجهه

با جمعیت‌های انسانی گوناگونی که از نظر ظاهری، فرهنگی و زبانی با آن‌ها متفاوت بودند، مطالعه «نژاد» را درپیش گرفته بود. در این زمان، تحت تأثیر آموزه‌های کلیسا و طبقه‌بندی لینه‌ای، نژاد به‌عنوان امری غیرقابل تغییر و ثابت در نظر گرفته می‌شد و تأثیر محیط در شکل‌گیری گونه‌های نژادی مختلف نادیده گرفته می‌شد. در نتیجه اعتقادی به تکامل تدریجی گونه‌ها وجود نداشت. شکل‌گیری سیاست‌های «به‌نژادی» که منجر به برآمدن نازیسم و اندیشه نژاد خالص شد برآیند چنین تفکراتی بود. به تدریج از دهه ۱۹۶۰، با مطالعات افرادی همچون فرانس بوآس که از جمله انسان‌شناسان فرهنگی پیشگام محسوب می‌شود، مطالعات انسان‌شناسی زیستی شکلی فرهنگی به خود گرفت (Little & Sussman, 2007: 2) و علاقه به مطالعه تأثیرات محیط فرهنگی - اجتماعی بر تنوع زیستی انسان، با مطالعه وی و برخی از دیگر انسان‌شناسان روبه‌رشد نهاد. علاوه بر چنین مطالعاتی، کمرنگ‌شدن موضوع نژاد و رشد جنبش‌های ضدنژادگرایی بعد از جنگ جهانی دوم و رشد مطالعات ژنتیک، منجر به اضافه‌شدن موضوعات جدید به مطالعات انسان‌شناسی زیستی و بازگشتی دوباره به نظریه چارلز داروین^۱ در نیمه دوم قرن بیستم شد که به گونه‌های مختلف به شکلی در حال تطور، غیریستا و متأثر از محیط فرهنگی و اجتماعی می‌نگریست (انواری، ۱۳۹۵: ۱۲۱).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری مطالعات انسان‌شناسی فرهنگی و گسترش مطالعات بین‌رشته‌ای در انسان‌شناسی، انتقاد به تخصصی‌شدن^۲ شاخه‌های انسان‌شناسی و جزئی‌نگری در آن بود که آنرا از نگاه چندجانبه به پدیده‌های اجتماعی دور می‌کرد (فکوهی، ۱۳۸۶). از نظر افرادی چون کارل مانهایم^۳، تخصصی‌شدن افراطی علوم انسانی و اجتماعی منجر به عقیم‌شدن این دانش‌ها می‌گردد؛ زیرا از طریق مطالعه تخصصی ریز یا بیش‌ازحد ریزشده نمی‌توان به فهم کلیت اجتماعی و فرهنگی که پدیده‌ها به آن تعلق دارند دست یافت. از این رو تخصصی‌شدن این دانش‌ها، به جای پیشبرد مرزهای این علوم، آن‌ها را از دستیابی به نظریه و فهم همه‌جانبه بازمی‌دارد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۲۶).

بنابراین در نگرش جدید به انسان‌شناسی، تأکید بر این بود که در طول هزاره اخیر با پیشرفت سریع و چشم‌گیر فناوری، این فرهنگ است که ضمن ایجاد تغییر در

1. Race

2. Charles Robert Darwin

3. Specialization

4. Karl Mannheim

محیط زیست، بر وضعیت جسمانی انسان و حتی گونه‌های دیگر تأثیرگذار بوده است، نه طبیعت (انواری، ۱۳۹۵: ۱۲۲).

مشهورترین تعریف ارائه‌شده از فرهنگ که از قدم‌های اساسی در انسان‌شناسی فرهنگی محسوب می‌شود و رویکردی تکاملی به فرهنگ دارد، متعلق به ادوارد تیلور^۱، مردم‌شناس انگلیسی است. وی در کتاب مشهور خود با عنوان «فرهنگ ابتدایی»^۲ در سال ۱۸۷۱ میلادی، فرهنگ را مجموعه تلاش‌های بشر برای تطبیق یافتن با محیط خویش و اصلاح طرز زندگی‌اش تعریف می‌کند. از دیدگاه او، فرهنگ، مجموعه‌ای پیچیده از شناخت‌ها، باورها، ارزش‌ها، هنر، اخلاقیات، حقوق و قوانین، آداب و رسوم، رفتارها و هرگونه قابلیت و عاداتی است که انسان به‌عنوان عضوی از جامعه کسب کرده است. دیدگاه وی امروزه از پذیرفته‌شده‌ترین دیدگاه‌ها در باب فرهنگ و آمیختگی آن با انسان است.

از این‌رو، فرهنگ، «نظام معنایی» جامعه است؛ نظامی که افراد، در پرتو آن جهان هستی، طبیعت، رفتارهای خود و رفتارهای دیگران نسبت به خود را معنا و تفسیر می‌کنند و با خلق «نظام‌های فرهنگی»، نمادها و معانی را از طریق فرایندهای یاددهی و یادگیری، نسل اندر نسل به یکدیگر منتقل و بر روی هم انباشته می‌سازند (فاضلی، ۱۳۹۰: ۱۱۳-۱۱۰) و انسان‌شناسی فرهنگی نیز نوعی فرهنگ‌شناسی است که ضمن مطالعه فرهنگ در زمان و مکان، می‌کوشد تا چگونگی انطباق‌پذیری و سازش انسان را با محیط فیزیکی و اجتماعی‌اش مطالعه کند (قرائی‌مقدم، ۱۳۸۲: ۱۸). در رویکرد زیستی- فرهنگی، زیست‌شناسی انسانی^۳ با فرهنگ در تعامل است و تنها در پرتو فرهنگ می‌تواند درک شود. فرهنگ هم بر محیط ما اثر می‌گذارد و هم بر شیوه واکنش ما به آن محیط مؤثر است (Stinson and others, 2012: 10). تأثیرات پدیده‌های فرهنگی بر میزان تغییرات آلی^۴ و در نتیجه شکل دادن به ژنوم انسان، صفت تحمل لاکتوز و کنترل وزن بدن که عوامل اجتماعی- فرهنگی مانند طبقه اجتماعی، جنسیت، تبلیغات و رسانه و مصرف غذاهای آماده و فست‌فود بر آن مؤثرند، نمونه‌هایی از تأثیرات پدیده‌های فرهنگی بر زیست‌شناسی و تطور انسان است (Standford et al, 2013: 40). می‌توان نتیجه گرفت موقعیت‌های فرهنگی که بر جسم انسان تأثیرگذارند،

1. Edward Burnett Tylor
2. Primitive Culture
3. Human Biology

۴. آل ژن کنترل‌کننده یک صفت است که در جایگاه خاصی بر روی کروموزوم قرار دارد.

گاه بسیار پیچیده‌اند و مطالعه آن‌ها به‌سادگی مطالعه عوامل زیستی صرف نیست. آنچه بن‌مایه اولیه تفکر انسان‌شناختی را تشکیل می‌دهد، شناخت «دیگری» و سایر فرهنگ‌هاست (ریویر، ۱۳۷۹: ۲۲۶)، اما در چند دهه اخیر، انسان‌شناسان به مطالعه فرهنگ خود نیز پرداخته‌اند. مارلین استراثن^۱ این نوع انسان‌شناسی را «خود-انسان‌شناسی»^۲ یا «انسان‌شناسی خود» می‌نامد (Strathern, 1987:17) که برخی آن‌را «انسان‌شناسی در خانه»^۳ نیز می‌نامند.

از جمله مزایای خود-انسان‌شناسی، تسلط انسان‌شناس به زبان و فرهنگ بومی جامعه مورد بررسی و داشتن تجربه زیسته عمیق در خصوص آن است. اگرچه توصیف‌های مردم‌شناسانه برای بومیانی که مورد مطالعه قرار می‌گیرند، در نگاه ابتدایی به‌دلیل خوگرفتن به فرهنگ خود و عادی و کم‌اهمیت شدن کنش‌های آن‌ها درون فرهنگشان بسیار ساده، بدیهی و پیش‌پا افتاده است، با این حال می‌توان گفت که خود-انسان‌شناسی، به‌نوعی «خود-اندیشی»^۴ است و خود انسان‌شناس، ضمن ایفای نقش مردم‌نگار حرفه‌ای که به تولید دانشی نظام‌یافته از تفسیر کنش‌های اجتماعی می‌پردازد و با ایفای نقش نویسنده که به بازنمایی و عرضه تجربه مردم در پرتو نظریه‌های انسان‌شناختی در قالب‌های تازه‌ای اقدام می‌کند، به‌طورهمزمان، وظیفه حرفه‌ای خوداندیشی، آشکارکردن و حتی به‌چالش کشیدن مفروضات بنیادین جامعه خود را به انجام می‌رساند (فاضلی، ۱۳۸۸: ۱۷۳).

تغییر پارادایمی انسان‌شناسی به سمت وسوی خودانسان‌شناسی، به‌تدریج منجر به مطالعه و تمرکز بر نهادها و مراکز آشنا نظیر مدرسه شد و انسان‌شناسی با فاصله‌گرفتن از رویکرد ابتدایی «تبدیل امور غریب به اموری آشنا»^۵ در مطالعه مردم دوردست، به راهبرد آشنایی‌زدایی^۶ و «تبدیل امور آشنا به اموری ناآشنا و غریب»^۷ پرداخت. در مطالعات انسان‌شناسی تربیتی، اعتقاد بر این است که بسیاری از فعالیت‌ها و امور جاری مدرسه از شدت تکرار و غرق بودن هر روزه افراد درگیر آن، تبدیل به امور و پدیده‌های شفاف و غیرقابل دیدن می‌گردند؛ گویی چیزی برای دیدن وجود ندارد یا اگر هم

1. Marilyn Strathern

2. Auto- anthropology

3. Anthropology 'at home'

4. Reflexivity

5. Making the strange familiar

6. De-familiarization

7. Making the familiar strange

وجود دارد، امری کاملاً بدیهی است که نیازمند تحقیق و پژوهش نمی‌باشد و چنان‌که کلاید کلاک‌هون^۱، انسان‌شناس سرشناس، بیان می‌کند: «امکان اینکه ماهی به وجود آب پی‌ببرد، بسیار مشکل است» (Erickson et al, 2008). بر این اساس انسان‌شناس تربیتی تلاش می‌کند با اتخاذ راهبردهای آشنایی‌زدایی، امکان فاصله‌گرفتن ذهنی از اموری که در بدو امر بدیهی می‌نماید را پیدا کند و آن پدیده‌ها را به‌عنوان مسائلی ناآشنا و جدید مورد تحقیق و کندوکاو قرار دهد (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۰).

مهم‌ترین روش مورد استفاده در انسان‌شناسی، روش اتنوگرافی^۲ (قوم‌نگاری یا مردم‌نگاری) است. اتنوگرافی (مردم‌نگاری) به محقق این امکان را می‌دهد که به‌نحو ملموس و محسوس، با نقطه‌نظر فرهنگ خود و دیگر فرهنگ‌ها آشنا شود و درک او از انسان، به‌شیوه‌ای متفاوت از آنچه دیگران از بیرون توصیف و تحلیل می‌کنند، شکل‌گیرد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۱۳۵). مردم‌نگاری با اعتقاد به اینکه پیچیدگی‌های زندگی انسانی و تعامل اجتماعی را نمی‌توان به تجربیات آزمایشگاهی در محیطی کنترل‌شده تقلیل داد، به مطالعه زندگی در شرایط طبیعی می‌پردازد و با استفاده از تکنیک‌های تحقیقی و روش‌های مختلف، سعی دارد پیچیدگی پدیده مورد مطالعه را درک و فهم کند و مورد توصیف قرار دهد.

علاوه بر مردم‌نگاری، می‌توان از قوم‌شناسی^۳ نیز به‌عنوان یکی از روش‌های جمع‌آوری اطلاعات توسط انسان‌شناسان فرهنگی نام برد (بیئتس و پلاگ، ۱۳۹۰: ۳۷). اگرچه تفکیک کامل بین دو روش قوم‌نگاری و قوم‌شناسی امکان‌پذیر نیست، اما به عقیده کلود لوی اشتراوس^۴ قوم‌نگاری شامل مشاهده و تحلیل گروه‌های انسانی با توجه به ویژگی‌های خاص آنان است که هدف از آن انعکاس هرچه درست‌تر جریان حیات در هر یک از آنهاست، در حالی که مردم‌شناسی اسناد و مدارک حاصل از مردم‌نگاری را در جهت مقایسه‌ها مورد استفاده قرار می‌دهد.

گنز و کوتاک^۵ (۲۰۱۲) در کتاب «انسان‌شناسی و فرهنگ» یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های انسان‌شناسی و سایر حوزه‌ها را رویکرد کل‌گرایانه^۶ آن برمی‌شمارند. این خصلت انسان‌شناسی، درعین‌هویت بخشی به آن، حالتی میان‌رشته‌ای نیز به آن

می‌بخشد؛ یعنی انسان‌شناسی در کنار استفاده از یافته‌های علوم انسانی و اجتماعی، نیازمند استفاده از داده‌ها، تکنیک‌ها و نظریه‌های علوم فیزیک، شیمی، زمین‌شناسی، گیاه‌شناسی، جانورشناسی و دیرینه‌شناسی برای فهم عناصر باقی‌مانده از دوران کهن است (Genz & Kotak, 2012: 16). کل‌گرایی مطالعه تمامی ابعاد و زوایای یک پدیده در بستر اجتماعی به‌منظور دیدن ربط و نسبت آن با کل اجزاء جامعه را مورد توجه قرار می‌دهد. به عبارت دیگر؛ دیدن همه‌چیز درباره یک‌چیز، نه دیدن یک‌چیز درباره همه‌چیز! از این رو، مطالعه هر پدیده اجتماعی، هر چند هم که کوچک باشد، دریچه‌ای به سوی تمام جامعه است؛ بنابراین می‌توانیم انسان‌شناسی را حوزه‌ای بین‌رشته‌ای بدانیم که همسو با سایر علوم، به درک بهتر، معتبرتر و همه‌جانبه‌تر جهان انسانی و طبیعی کمک می‌کند. همکاری میان‌رشته‌ای زمانی رخ می‌دهد که نمی‌توان مسئله مورد نظر را به چند بخش تقسیم کرد و باید آن را به‌طور کلی و از نقطه‌نظر رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار داد (See Roland, 2009: 15). در چنین حالتی، دسته‌ای از موضوعات که بدون متولی معرفتی مانده‌اند یا با وجود داشتن متولی معرفتی، همه جوانب آن به‌صورت یک‌جا و تحت لوای یک رشته خاص، قابل بررسی نیست، زیرمجموعه یک رشته خاص قرار می‌گیرند (بحرانی، ۱۳۸۹: ۶).

به عقیده فاضلی (۲۰۱۰) در پارادایم انسان‌شناسی جدید می‌توان ویژگی‌هایی چون مطالعه جوامع معاصر و کلان‌شهرها و شهرها؛ تاکید بر خود و فرهنگ خود؛ تاکید بر تحلیل و تفسیر و شناخت انتقادی؛ خصلت بازانديشانه؛ عدم اعتقاد به این که در تحلیل می‌توان بی‌طرف بود و هر فرد، دارای جهت‌گیری خاص است؛ جستجوی شباهت‌ها در طرز عمل و مکانیسم‌های درونی فرهنگ؛ تاویلی و تفسیری بودن و تلاش برای فهم معانی فرهنگی و زمینه‌یابی تاریخی در کشف معنای پدیده‌ها را برشمرد (فاضلی، ۱۳۸۸: ۱۶۷).

علاوه‌بر کل‌نگری که به توضیح آن پرداختیم، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های دیگری همچون مقایسه‌گرایی، کل‌گرایی^۱، مردم‌نگاری و بوم‌گرایی^۲ را نیز می‌توان برای انسان‌شناسی فرهنگی ذکر کرد (فاضلی، ۱۳۹۰).

بوم‌گرایی که می‌توان آن را معادل نگاه از درون^۳ دانست، در مقابل نگاه از بیرون^۴

1. Holism

2. Native point of view

3. Emic

4. Etic

قرار دارد. در روش نگاه از درون، چارچوب‌ها و فرایندهای فکری و تجربه زیسته افراد بومی، برای توصیف نگرش‌ها و رفتارهایشان به کار می‌رود، در حالی که در نگاه از بیرون، سلسله‌مقولاتی بیرونی برای توصیف واقعیت اجتماعی به کار گرفته می‌شود و مفاهیم پیشینی از قبل موجود را بر قامت موضوع مورد مطالعه می‌پوشانیم (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۴).

چنان‌که ذکر شد، در انسان‌شناسی فرهنگی، تأکید بر فرهنگ و شناسایی آن است و از این‌رو هر حوزه مطالعاتی مربوط به انسان، به شرط محوریت دادن به فرهنگ و نقش آن در شکل دادن به حیات اجتماعی، در حوزه انسان‌شناسی فرهنگی قابل مطالعه و بررسی است. پس پدیده‌های یک قوم یا یک گروه از طریق فرهنگ قابل تبیین هستند و فرهنگ، کلید فهم آنان است (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۳۳)، چنان‌که دورکهم^۱ نیز معتقد است همه پدیده‌های اجتماعی بنابه‌ضرورت یک بعد فرهنگی دارند (پهلوان، ۱۳۹۰: ۷۰). در برداشت انسان‌شناسانه از فرهنگ، فرهنگ غالباً در وجه زیست‌شده و معنا ساز آن مد نظر است و کمتر به معنای آن به عنوان امری والا و آرمانی توجه می‌شود و چنان‌که ریویر (۱۳۷۹) معتقد است، یکی از مهم‌ترین محورهای آن، نسبی‌گرایی فرهنگی است (ریویر، ۱۳۷۹: ۲۷). از این‌رو به شرط محوریت دادن به فرهنگ، گستره مطالعات انسان‌شناسی فرهنگی را می‌توان به وسعت جهان انسان و هرآنچه ساخته و پرداخته و متعلق به اوست دانست.

پاسخ به سؤال اول: منظور از انسان‌شناسی فرهنگی چیست و مؤلفه‌های اساسی آن کدامند؟

با توجه به آنچه در خصوص انسان‌شناسی فرهنگی ذکر شد، می‌توان مؤلفه‌های آن را به شرح زیر خلاصه کرد:

- مؤلفه‌های انسان‌شناسی فرهنگی؛
- زاویه دید و چشم‌اندازی که فعالیت‌ها و ایده‌های انسانی را اموری با ماهیت فرهنگی می‌داند؛
- تأکید بر فرهنگ و شناسایی آن؛ همه ارکان حیات اجتماعی بر محور فرهنگ جای یافته‌اند و با توجه به نوع فرهنگ شکل می‌گیرند؛
- فراهم‌آوردن امکان خوداندیشی بازاندیشانه و توصیف‌های هوشمندانه در خصوص مفروضات پیدا و پنهان جامعه خود با ایفای وظیفه حرفه‌ای خوداندیشی و خود-انسان‌شناسی

- تسلط خود- انسان‌شناس به زبان و فرهنگ بومی جامعه مورد بررسی و داشتن تجربه زیسته عمیق در آن؛
- به‌دست‌آوردن توصیف‌های هوشمندانه برای سایر جوامع؛
- تولید دانشی نظام‌یافته از تفسیر کنش‌های اجتماعی؛
- معتقد به عدم عینیت علم و تحلیل علمی و این‌که یادگیری هر علمی، به نوعی اکتساب فرهنگ آن علم است؛
- آشنایی‌زدایی و تبدیل امور آشنا و روزمره به اموری ناآشنا و غریب، برای مطالعه عمیق‌تر و بهتر آن‌ها؛
- نگاه از درون به پدیده‌های فرهنگی که در برابر نگاه بیرونی قرار دارد؛
- راه‌چاره‌ای برای رفع بحران تزلزل در مطالعات مربوط به پیچیدگی‌های انسان و فرهنگ از طریق کل‌نگری و نگرش تعاملی؛
- حوزه‌ای بین‌رشته‌ای که هم‌سو با سایر علوم، به درک بهتر، معتبرتر و همه‌جانبه‌تر جهان انسانی و طبیعی کمک می‌کند؛
- مطالعه جوامع معاصر و کلان‌شهرها و شهرها؛
- تاکید بر تحلیل و تفسیر و شناخت انتقادی؛
- جستجوی شباهت‌ها در طرز عمل و مکانیسم‌های درونی فرهنگ؛
- تاویلی و تفسیری‌بودن و تلاش برای فهم معانی فرهنگی؛
- زمینه‌یابی تاریخی در کشف معنای پدیده‌ها؛
- معتقد به نقش بی‌بدیل فرهنگ در شکل‌دهی به تغییرات انسان در طول هزاره‌ اخیر؛
- معتقد به وجود رابطه‌ای دیالکتیکی بین محیط و فرهنگ و نه رابطه‌ای تقابلی و خطی؛
- معتقد است بدون ورود انسان‌شناسان نمی‌توان به حل مسائل زیست‌محیطی امیدوار بود؛
- معتقد است که فرهنگ می‌تواند باعث شکل‌دادن و تغییر الگوهای مغزی شود؛
- به وجه زیست‌شده و معنا‌ساز فرهنگ که واجد ویژگی نسبی‌گرایی فرهنگی است و با نگاه آرمانی به فرهنگ متفاوت است، توجه می‌کند.

انسان‌شناسی فرهنگی و تربیت:

جورج نلر، استاد برجسته تعلیم و تربیت، چنان‌که خود وی می‌گوید، نخستین کسی است که به موضوع ارتباط میان دو علم تعلیم و تربیت و انسان‌شناسی پرداخته است. وی

شکل‌گیری ایده ارتباط بین این دو علم را مربوط به زمانی می‌داند که طی مطالعاتش در آلمان نازی، سوالاتی در مورد نژاد و فرهنگ نظر وی را به خود جلب کرد. استاد راهنمای او، برانیسلاو مالینوفسکی^۱ بود و چنان‌که خود می‌گوید، انسان‌شناسانی همچون پابلو مارتینز^۲، مانوئل کامیو^۳، رابرت ردفیلد^۴، رالف لنتون^۵ و... نیز او را در رسیدن به درک درستی از انسان‌شناسی آموزش و پرورش هدایت کردند (نلر، ۱۳۸۸: ۱). اقامت طولانی‌مدت در میان جوامع سرخ‌پوست مکزیک، نلر را به این نتیجه رساند که صرف استفاده از رویکردهای تاریخی، فلسفی و سیاسی، نمی‌تواند در شناخت آموزش و پرورش چنین جوامعی مؤثر باشد و انسان‌شناسی، بستر بهتری برای چنین مطالعاتی است. در نتیجه ضمن تألیف کتاب «انسان‌شناسی تربیتی»^۶، این حوزه را یکی از شاخه‌های فرعی انسان‌شناسی فرهنگی می‌داند که محور گفت‌وگوی آن، چرایی و چگونگی تربیت انسان در فرهنگ‌های گوناگون و مطالعه منظم درباره فعالیت آموزش و پرورش از منظر فرهنگی است. از این طریق، دریچه‌ای جدید در مطالعات آموزش و پرورش می‌گشاید که نشان می‌دهد علم انسان‌شناسی با استفاده از مختصات، مفاهیم و روش‌های کاملاً کاربردی‌اش می‌تواند به درون جامعه و نظام آموزش و پرورش راه‌یافته و پیچیدگی‌ها، ابهامات و مسائل فرهنگی جوامع را بدین وسیله از بین ببرد (انصاری، ۱۳۸۳: ۲۰۱). از دید وی، با استفاده از این شاخه علمی که حاصل همکاری انسان‌شناس و معلم برای درک مسائل پیچیده فرهنگی و اجتماعی کلاس درس است، می‌توان مدارس را جهت بخشید، مربیان و معلمان را در آموزش هدایت کرد، دانش‌آموزان را در مسیر و جریانی صحیح از یادگیری قرار داد، کتاب‌های درسی را به بهترین صورت ممکن تألیف نمود و جوامع را از مشکلات و تنش‌های فرهنگی^۷ نجات داد (انصاری، ۱۳۸۳: ۲۰۲).

علاوه بر مطالعات نلر، علاقه‌مندی به ارتباط تعلیم و تربیت و انسان‌شناسی در آثار دیگری نیز نمود یافته است. یکی از آثار مطرح کلاسیک در زمینه انسان‌شناسی سایر

فرهنگ‌ها، سفرنامه مارگارت مید^۱ (۱۹۲۸) در قالب کتاب «بلوغ در ساموآ» است که حاصل حضور نه ماهه مید در میان اهالی جزیره ساموآ و شرح شیوه‌های تربیت کودکان و مواجهه نوجوانان با مسئله بلوغ در آن‌جا است. فعالیت مید و بسیاری از مردم‌نگاران دیگر، نزدیکی متون مردم‌نگاری با سفرنامه‌ها و تأثیرات فرهنگ بر شخصیت و تربیت افراد را آشکار می‌کند.

امروزه شاهد گسترش توجه به مطالعات انسان‌شناسی در نظریات تعلیم و تربیت هستیم و پژوهش‌های تربیتی با فاصله گرفتن از رویکردها و دوره‌هایی چون نگرش‌های فردگرایانه‌تر به یادگیری همچون دیدگاه پیازه^۲، برونر^۳ و آزوبل^۴ و ساخت‌وسازگرایی شخصی^۵ که معتقد به تعریفی از یادگیری هستند که در جریان آن، ذهن با سازمان دادن به خودش، جهان را می‌سازد و یادگیری اساساً نوعی تغییر در ساختارهای ذهنی و شناختی فرد است (Piaget, 1973) و پس از آن، با عبور از رویکردهای اجتماعی‌تر به یادگیری همچون ساخت‌وسازگرایی اجتماعی^۶، نظریه شناخت و وابسته به موقعیت^۷ و شاگردی شناختی^۸ در کلاس درس (Aikenhead, 1996) که معتقد است یادگیری فرایندی اجتماعی، امری وابسته به موقعیت و وضعیت مدار است که محیط یادگیرنده نقش واسطه‌ای و میانجی‌گری را در آن به عهده دارد (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷ - ۱۸)، به رویکرد سومی رسید که می‌توان آنرا رویکرد فرهنگی یا انسان‌شناسانه به آموزش و پرورش نام نهاد. این رویکرد ضمن پذیرش نقش واسطه‌ای محیط در یادگیری، به مطالعه یادگیری در محیط وسیع‌تر فرهنگی^{۱۰} علاقه‌مند است (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۰: ۹). دیدگاه افرادی از جمله ویگوتسکی^{۱۱}، نظریه‌های انسان‌شناسی، مطالعات انسان‌شناسی فرهنگی، مباحث جامعه‌شناسی علم، دیدگاه‌های مورخین علم و دیدگاه‌های حاصل از برجسته‌شدن و اهمیت یافتن نقش زبان و تعاملات زبانی در علوم انسانی و اجتماعی، تأثیر بسزایی در شکل‌گیری بسیاری از پژوهش‌هایی که با عنوان

1. Margaret Mead
2. Coming of Age in Samoa
3. Jean Piaget
4. Jerome Bruner
5. David Ausubel
6. Personal constructionism
7. Social constructivism
8. Situated cognition
9. Cognitive apprenticeship
10. Cultural milieu
11. Lev Vygotsky

رویکرد فرهنگی به آموزش مطرح است داشته است (Limkey, 2001).

البته ذکر این نکته لازم است که پرداختن به رویکرد فرهنگی به آموزش و پرورش و اصالت قائل شدن برای این رویکرد در برابر سایر رویکردها، به معنای انکار رویکردهای قبل و کمک آن‌ها به شناخت ابعاد خاصی از انسان و یادگیری او نیست، بلکه اصالت دادن به رویکرد فرهنگی، به این دلیل است که این رویکرد، در قالبی جامع‌گرایانه‌تر و همه‌جانبه‌نگر به آموزش، با لحاظ کردن بافت فرهنگی و اجتماعی و وقوع یادگیری، بصیرت‌های جدید و عمیقی در فهم مشکلات مربوط به یادگیری و تربیت به دست داده است که با سرشت انسان و تجارب زیسته او سازگارتر است.

به این ترتیب می‌توان گفت که چارچوب فرهنگی در تبیین مسائل آموزش و پرورش، رویکردی است که بتواند فرهنگ را در کانون توجه خود قرار دهد و آن را به مثابه متغیری مستقل نسبت به آموزش ببیند. این رویکرد عمدتاً در دهه ۱۹۸۰ شروع شد و در دهه اخیر به نحو گسترده‌ای در گفتمان آموزش و پرورش و مطالعات آن بسط یافته است (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۲).

تردیدی نیست که استفاده از مفروضات فرهنگی در امر آموزش، گام مهمی در جهت انطباق یادگیری با واقعیت‌های زندگی روزمره دانش‌آموز و کمک به رشد، پالایش و حرکت هرچه بیشتر فرهنگ است. تنها از این طریق است که می‌توان فرهنگ را به آرمان‌ها پیوند زد و انگیزه یادگیری را دوجندان کرد. تنوع و تکثر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان معاصر است تا آنجا که حتی دموکراسی‌های امروزین به خاطر کم‌توجهی به چگونگی برخورد با پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (Mellucci, 2000). انسان‌شناسی فرهنگی از طریق ایجاد حساسیت و رشد «خرد بومی»، به مقابله با پروژه‌های مسلطی که منجر به نظام‌های نابرابر جنسیتی، نژادی و طبقاتی می‌شود می‌پردازد و بر آموزش به عنوان ابزاری برای نیل به برابری، عدالت اجتماعی و آموزشی و مخالفت با هژمونی حاکم تأثیر می‌گذارد. از این رو رویکرد انسان‌شناسی می‌تواند نوع تحلیل و تفسیرهای ما را از مسائل و وقایع دگرگون کند و از زاویه‌ای همه‌جانبه‌تر و از منظر افراد دخیل به آن‌ها نگاه کند. بی‌شک بدون داشتن چنین نگاهی، هرگونه نظریه‌پردازی و اقدامی منتزع، غیرسودمند و بریده از بافت و زمینه شکل‌گیری مسائل خواهد بود.

به عقیده شارع‌پور (۱۳۹۲)، به‌رغم وجود اشتراکات ارزشی و هنجاری در

سلسله‌مراتب گروه‌ها و طبقات یک جامعه، یافتن ارزش‌هایی که تمامی گروه‌ها و طبقات در آن مشترک باشند، کار آسانی نیست. در نتیجه نظام آموزشی، ارزش‌ها و ایده‌آل‌های برخی از گروه‌ها و طبقات را منتقل می‌سازد، نه تمامی گروه‌ها را. در این صورت کودکانی که ارزش‌های طبقه و گروه آن‌ها بیشتر در نظام آموزشی منعکس می‌شود، در این نظام موفق‌تر خواهند بود (شارع‌پور، ۱۳۹۲: ۲۸).

بنکس^۱ (۲۰۱۱) نیز معتقد است کودکانی که از فرهنگ مسلط جامعه هستند، شانس بیشتر و بهتری برای یادگیری در مدارس دارند. از دیدگاه فاضلی (۲۰۱۱) این مسئله به‌ویژه برای مدارس روستایی از منظر بی‌توجهی نظام آموزشی به مسائل فرهنگی، طبیعی و تاریخی دانش‌آموزان روستایی بسیار قابل توجه می‌باشد (فاضلی، ۱۳۸۹).

در این راستا نیکنام و همکارانش (۱۳۹۰) معتقدند در بعد روش‌های پژوهش، انسان‌شناسی ضمن فاصله‌گرفتن از روش‌ها و رویکردهای کمی و آزمایشی که نگاهی ایستا و یک‌سویه به یادگیری دارند، با آشنایی‌زدایی از مدرسه و در نظر گرفتن نهاد آشنا و معمولی مانند مدرسه به عنوان محلی دارای برنامه‌ها و دستورکارهای پنهان و غیرآشکار و در نتیجه میدان‌دادن به پژوهش‌های کیفی و توجه به بافت و زمینه‌گسترده فرهنگ زیسته و تجارب هر روزه افراد (معلمان، دانش‌آموزان و به‌طور کلی کارگزاران و عوامل دخیل در یادگیری) که کمتر مجال طرح آن‌را پیدا می‌کنند و به‌واسطه استفاده از مصاحبه‌ها، روایت‌های افراد و مطالعات موردی مشارکتی یا اقدام‌پژوهی که به‌طور گسترده در پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد، باعث می‌شود صداهای مشارکت‌کنندگان به‌گونه‌ای جدید شنیده شود و مسائل از دید و منظر آن‌ها بازنمایی شود. به‌عنوان مثال، با ورود به دنیای درون دانش‌آموز، از منظر وی به واکاوی مسائل می‌پردازد و نحوه یادگیری، روش‌ها و شگردهای یادگیری و موانع آن، تغییرات حاصل از یادگیری، نحوه مشارکت در ساخت و معنادار کردن یادگیری، چگونه فهمیدن، ارزش‌ها و ضدارزش‌هایی که در نتیجه آموزش به وی منتقل می‌شود، چگونگی مقاومت در برابر یادگیری برخی علوم و... را به‌نظاره‌می‌نشیند (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۰).

امروزه با سلطه فرهنگ غرب بر جهان به واسطه دستاوردهای علمی و فناورانه، بنیان‌های این دیدگاه که فعالیت علمی امری بی‌طرفانه و دارای ابعاد جهان‌شمول می‌باشد، مورد تزلزل واقع شده و در مقابل با دیدگاهی نسبی‌گرایانه‌تر، به نقش واسطه‌ای محیط فرهنگی و غیرفرهنگی در شناخت انسان تأکید می‌شود. به عقیده

افرادی همچون ادگار مورن^۱، هر رفتار انسانی به یک فعالیت ذهنی، یک مولفه ژنتیکی و یک مولفه فرهنگی نیازمند است و وجود هر سه عامل برای رفتار انسان لازم و جدایی‌ناپذیر است (تقی‌زادگان، ۱۳۸۸: ۹۱-۹۲). در حالی که تلقی علم به‌عنوان امری غیرفرهنگی و فارغ از ارزش، موجب می‌شود که عدم یادگیری دانش‌آموزان، غالباً نتیجه مسائل و مشکلاتی در قابلیت‌های ذهنی و شناختی آن‌ها قلمداد شود و از این رو به دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی خوبی ندارند، برچسب‌هایی همچون کندذهن، تنبل، خنگ، عقب‌مانده و... زده شود. بر اساس رویکرد انسان‌شناسی به یادگیری، می‌توان گفت که یادگیری، صرفاً ماحصل وجود برخی قابلیت‌های ذهنی و شناختی همچون بهره‌هوشی عادی و یا بالاتر نیست، بلکه تفاوت فرهنگ حاکم بر مدرسه و فرهنگ دانش‌آموزان، باعث عدم درک و شناخت آن‌ها از معنا و مفهوم آنچه آموزش می‌بینند و بروز برخی از مشکلات و اختلالات یادگیری می‌شود. بخش عمده‌ای از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، نه به دلیل اختلالات ذهنی، بلکه حاصل آشنایی غلط و مواجهه نادرست آن‌ها با گفتمان علم و محتوای کتاب درسی و همچنین عدم معناداری و ارتباط آن‌چه می‌آموزند با تجارب زیسته و فرهنگ آنان است. چنان‌که لتور^۲ (۱۹۸۷) معتقد است مجموعه‌ای از عوامل انسانی و غیرانسانی وجود دارند که در قالب شبکه‌ای از عوامل گوناگون بر پذیرش یا عدم پذیرش گزاره‌ها از سوی کنشگران^۳ اثر می‌گذارند. در نهایت باید گزاره‌های مقبول هر شخص را به‌عنوان محصول کنشی انسانی در یک بافت به‌هم‌پیچیده کنشگر- شبکه‌ای بررسی کنیم (لتور، ۱۹۸۷)، به نقل از نیکنام و همکاران، (۱۳۹۰: ۱۶-۱۷). در این دیدگاه وقتی می‌توان گفت دانش‌آموز علوم را یادگرفته است که به مجموعه‌ای از معانی و نمادها دست‌یافته باشد که بتواند بر اساس آن‌ها به تعاملات اجتماعی معنادار در فرهنگ علوم مدرسه‌ای بپردازد. از نظر کسانی که رویکرد فرهنگی- اجتماعی به رشد دارند، کودک نه به‌مثابه دانشمند علوم طبیعی، بلکه به‌دنبال دانش حقیقی است و باید او را به‌عنوان تازه‌واردی به فرهنگی خاص به‌شمار آورد که با یادگیری نحوه نگاه کردن به واقعیت اجتماعی از دید آن فرهنگ، سعی می‌کند در آن اجتماع بومی شود (اتکینسون، ۱۳۸۵: ۱۱۶). حال اگر فاصله این فرهنگ، با آنچه سرمایه‌های فرهنگی بومی دانش‌آموز است زیاد باشد، منجر به اختلال در دیدگاه طبیعی او به زندگی و منحل فهم او خواهد شد و می‌توان چنین

نتیجه گرفت که آموزش، اثر بیگانه‌کنندگی^۱ نسبت به فرهنگ بومی، بحران در هویت و سردرگمی برای دانش‌آموز خواهد داشت. در چنین شرایطی می‌توان چنین ادعا کرد که حتی بسیاری از دانش‌آموزانی که موفق به پشت سر گذاشتن مراحل تحصیل شده‌اند، نه بر مبنای فهم معنا دار و منسجم مواد و محتوای درسی، بلکه بر اساس دانسته‌های جسته‌وگریخته، یادگیری روش‌های پاس‌شدن و مهارت‌ها و فوت‌وفن‌های کسب نمره مانند خودشیرینی کردن، تقلب و... به این نتیجه دست یافته‌اند. در حالی که اگر عکس این اتفاق بیفتد و آموزش مدرسه‌ای از خرد بومی حمایت کند، فرهنگ‌یابی^۲ در دانش‌آموز اتفاق می‌افتد و می‌تواند به تعامل موثری بین خرده‌فرهنگ علم و فرهنگ بومی خود دست یابد.

در مجموع می‌توان گفت که پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان بر روش‌های دانستن و یادگیری علوم تأثیر می‌گذارد. این پیشینه فرهنگی در یک روند تکاملی و فرایند تاریخی شکل گرفته است. از نظر ویگوتسکی، انسان‌ها در جریان تکامل خود، به موازات ابداع روش‌هایی برای غلبه بر محیط، ابزارهای روان‌شناختی^۳ مانند نظام گفتاری، نظام‌های محاسباتی، تکنیک‌های کمک‌کننده حافظه، سیستم‌های نماد جبری، هنر، ادبیات، الگوهای مناسبات اجتماعی و تمام انواع علائم قراردادی و بسیاری از چیزهای دیگر که عوامل سازنده فرهنگ هستند را نیز ابداع کردند (کرین، ۱۳۹۸: ۲۹۸). از این رو وقتی در فرایند آموزش و یادگیری، پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان را لحاظ می‌کنیم، فراتر از دیدگاه روان‌شناختی و تکوین فردی به مسئله می‌نگریم. این نوع نگرش زاویه دیدی بسیار متفاوت در بررسی وضعیت یادگیری دانش‌آموزان در مقابل ما می‌گشاید.

با توجه به آنچه تاکنون در خصوص نگاه فرهنگی به آموزش و پرورش ذکر کردیم، می‌توان چنین نتیجه گرفت که اولاً؛ هر دانش‌آموزی با فرهنگ خاص خودش وارد کلاس درس می‌شود و فعالیت‌ها و ایده‌های او، اموری با ماهیت فرهنگی است. ثانیاً؛ هر علمی بستر فرهنگی و گفتمانی خاص خودش را دارد. در نتیجه یادگیری مؤثر زمانی اتفاق می‌افتد که این دو فرهنگ، بتوانند تعامل موثری با هم برقرار کنند و می‌توان گفت که یادگیری اصیل، فعالیتی فرهنگی و ماحصل امتزاج معنا دار فرهنگ زیست‌شده فرد و فرهنگ علمی است که بر او عرضه می‌شود. از این رو انتخاب موضعی انسان‌شناختی به آموزش، دلالت‌های مهم معرفت‌شناختی، پداگوژیک و روش‌شناختی

1. Alienation

2. Enculturation

3. Psychological tools

برای پژوهش‌های آموزشی به دنبال خواهد داشت.

پاسخ به سؤال دوم: ملاحظات انسان‌شناسی فرهنگی در تعلیم و تربیت چیست و ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر این رویکرد کدام است؟

خلاصه‌ای از ملاحظات انسان‌شناسی فرهنگی در تعلیم و تربیت و ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر انسان‌شناسی فرهنگی به شرح زیر آمده است:

- تعلیم و تربیت با رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی؛
- معتقد است صرف استفاده از رویکردهای تاریخی، فلسفی و سیاسی، نمی‌تواند در شناخت آموزش و پرورش جوامع مؤثر باشد و انسان‌شناسی، محمول بهتری برای چنین مطالعاتی است؛
- انسان‌شناسی با استفاده از مختصات، مفاهیم و روش‌های کاملاً کاربردی‌اش می‌تواند به درون جامعه و نظام آموزش و پرورش راه‌یافته و پیچیدگی‌ها، ابهامات و مسائل فرهنگی جوامع را بدین وسیله از بین ببرد؛
- به چرایی و چگونگی تربیت انسان در فرهنگ‌های گوناگون و مطالعه منظم دربارهٔ فعالیت آموزش و پرورش از منظر فرهنگی می‌پردازد؛
- همکاری انسان‌شناس و معلم برای درک مسائل پیچیده فرهنگی و اجتماعی کلاس درس؛
- با لحاظ کردن بافت فرهنگی و اجتماعی وقوع یادگیری و بررسی فرایندهای تاریخی- اجتماعی شکل‌دهنده آن، بصیرت‌های جدید و عمیقی در فهم مشکلات مربوط به یادگیری و تربیت به دست می‌دهد که با سرشت انسان و تجارب زیسته او سازگارتر است؛
- به مسائلی نظیر قدرت، گفتمان، فرهنگ کلاس درس، ساختار مدرسه و مناسبات میان افراد، محیط‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی واردکننده فشارهای سیاسی خاص بر دانش‌آموزان و نیز پارادایم‌های فرهنگی- اجتماعی حاکمی می‌پردازد که دانش‌آموزان در فرهنگ‌های مختلف در معرض آن هستند؛
- یادگیری اصیل را فعالیتی فرهنگی و ماحصل امتزاج معنا دار فرهنگ زیست‌شده فرد و فرهنگ علمی که بر او عرضه می‌شود، می‌داند؛
- استفاده از مفروضات فرهنگی در امر آموزش که گام مهمی در جهت انطباق یادگیری با واقعیت‌های زندگی دانش‌آموز و کمک به رشد، پالایش و حرکت هرچه بیشتر فرهنگ است؛
- تحول در نظریات مربوط به اختلالات یادگیری؛ یادگیری، منحصر به قابلیت‌های ذهنی و شناختی دانش‌آموزان نیست، بلکه تفاوت فرهنگ حاکم بر مدرسه و فرهنگ

دانش‌آموزان، باعث عدم درک آن‌ها از معنا و مفهوم آنچه آموزش می‌بینند و بروز برخی از مشکلات و اختلالات یادگیری می‌شود؛

• در مطالعه موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت، به بافت و زمینه گسترده فرهنگ زیسته افراد (معلمان، دانش‌آموزان و به طور کلی کارگزاران و عوامل دخیل در یادگیری) توجه می‌کند،

• واجد خصلت کل‌گرای و مطالعه تمامی ابعاد و زوایای مختلف یک پدیده در بستر اجتماعی آن است؛

• نگاه از درون به تجربه زیسته و نظام مقوله‌سازی افراد مورد مطالعه، به جای اینکه مفاهیم از قبل موجود را بر قامت موضوع مورد مطالعه بپوشاند؛

• راه‌گزینی از ارائه نظریات غیر سودمند انتزاعی و بریده از بافت و چارچوب فرهنگی جامعه که به سرزندگی و شادابی بیشتر فضای فرهنگ و تعلیم و تربیت منجر خواهد شد؛

• فاصله‌گرفتن از روش‌ها و رویکردهای کمی و آزمایشی که نگاهی ایستا و یک‌سویه به یادگیری دارند و میدان‌دادن به پژوهش‌های کیفی از طریق ورود به دنیای درون دانش‌آموز؛

• آشنایی‌زدایی از مدرسه و در نظر گرفتن آن به‌عنوان محلی دارای برنامه‌ها و دستورکارهای پنهان و غیرآشکار؛

• پرورش حساسیت و خرد بومی و ابزاری برای نیل به برابری، عدالت اجتماعی و آموزشی و مخالفت با هژمونی حاکم؛

• فهم تجارب دانش‌آموزان و معنایی که در نتیجه عبورها و گذارهای فرهنگی تجربه می‌کنند،

• برای شناسایی عوامل اخلال‌گر یا حمایت‌گر یادگیری و فهم آن‌ها؛

• شناسایی انواع مقاومت‌هایی که در نتیجه عدم برقراری ارتباط با محتوای آموزشی

و زبان علم در دانش‌آموز ایجاد می‌شود.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در تشریح ویژگی‌های مفاهیم اساسی خود، شامل انسان‌شناسی، انسان‌شناسی فرهنگی و تعلیم و تربیت، ضمن تحلیل مختصات هر کدام از این موارد، با استخراج مؤلفه‌های اساسی انسان‌شناسی فرهنگی و تعلیم و تربیت از منظر انسان‌شناسی فرهنگی، به این نتیجه رسید که بسیاری از خلاها و کژکارکردهای موجود در نظام آموزشی، ماحصل برداشت‌های یک‌جانبه، بیرونی (برداشت سیاسی از انسان، برداشت

اقتصادی از انسان و ... از انسان است و انسان‌شناسی فرهنگی با دارا بودن خصلت‌هایی همچون درون‌بینی، کلی‌نگری، آشنایی‌زدایی و تحول در نحوه نگرش و فهم مسائل مربوط به انسان، می‌تواند در رفع این خلاها کمک شایانی به آموزش و پرورش کند. یکی از انتقاداتی که از نظام آموزشی و به‌ویژه در رابطه با مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت در ایران انجام گرفته، بی‌توجهی یا کم‌توجهی به واقعیت‌های میدانی زندگی انسان و به‌تبع آن، واقعیت‌های جاری تعلیم و تربیت است. برای نمونه، لطف‌آبادی (۱۳۸۶) معتقد است که «فلسفه تعلیم و تربیت چنان سرگرم مباحث کلی و دور از واقعیت‌های زندگی فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، ملی و جهانی است که پرداختن به مسائل عینی زندگی را انحراف از حیطه وظایف خود می‌داند» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶: ۲۶). علاوه بر این، به‌رغم پرداختن به انسان از بعد دینی و فلسفی که معرف ابعاد کلان وجود انسان و شامل دو بعد جسمانی و روحانی می‌باشد و تلاش برای انعکاس این ابعاد در اسناد و محتواهای درسی، در توجه درونی به فرهنگ و زندگی روزمره انسان و آنچه ماحصل قرن‌ها کشمکش و تلاش انسان برای مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مسائل محیطی و سازگاری با محیط از طریق خرد بومی خود است، توجه چندانی صورت نگرفته و این امر، نشانگر کمبود مطالعات انسان‌شناختی فرهنگی در نظام آموزشی است که قادر است در چشم‌انداز و گستره‌ای وسیع‌تر به انسان و مسائل وی بنگرد و مکمل سایر انواع انسان‌شناسی باشد. این در حالیست که یکی از داعیه‌های اصلی نظام تربیتی ما، فرهنگ‌سازی و تسهیل روند رسیدن به تمدن اسلامی است. غافل از این که هرگونه تغییری در فرهنگ را باید از خود فرهنگ آغاز کرد! و این همان چیزی است که انسان‌شناسی فرهنگی در جستجوی آن است.

اگرچه جنبه‌های مغفول مطالعات انسان‌شناسی در آموزش و پرورش بسیار است، اما به‌عنوان مثالی از حوزه‌های مغفول فرهنگی انسان در نظام آموزشی که به‌نحو متناقضی بیان شده است، می‌توان از مفهوم «قومیت» در کتاب‌های درسی نام برد. به عقیده فکوهی (۱۳۸۵)، مسئله قومیت یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی-سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید، لیکن عمدتاً در حوزه سیاسی متبلور شده و در حوزه تربیتی مورد بی‌توجهی واقع شده است (فکوهی، ۱۳۸۵). مشخص نبودن رهیافت کتاب‌های درسی نسبت به مسئله قومیت سبب شده تا در موارد متعدد، محتوای کتاب‌های درسی دارای مطالب تناقض‌آمیز شده که از نتایج آن ایجاد ابهامات آزاردهنده برای دانش‌آموزان و در نتیجه آسیب‌پذیر شدن آنان است. در واقع اشراف کتب درسی بر اهمیت جایگاه قومیت از یک‌سو و بی‌اعتنایی به

جایگاه آن از سوی دیگر به نوعی می‌تواند بیانگر وجود آکسیمورون^۱ یا به تعبیری «ضروری بی‌اهمیت» و «وحدت‌بخش اختلاف‌انگیز» در نوع نگاه کتاب‌های درسی نسبت به جایگاه قومیت باشد (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۸-۷۷). در حالی که آموزش و پرورش رسمی می‌تواند با استفاده از محتویات مناسب برنامه‌های درسی موجب ترویج و برجسته‌نمودن فرهنگ کشور و فهم روش‌های بومی اندیشیدن گردد و به‌طور گسترده‌ای در برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد. می‌توان گفت با در نظر داشتن فرهنگ در ابعاد مختلف برنامه درسی اعم از طراحی، تدوین و اجرا می‌توان به غنی‌سازی هرچه بیشتر فرهنگ نیز پرداخت (Willinsky, 2006: 89). این رویکرد صرف نظر از نوع قومیت و فرهنگ دانش‌آموزان، سبب بهبود رشد شناختی، درک نژادی و قومی، تقویت حس اجتماعی، مشارکت مدنی و زمینه‌ساز همکاری فراگیران بر روی پروژه‌های تیمی خواهد بود (Fernandez, 2001).

از منظر دانش برنامه درسی نیز، برنامه‌های درسی یک مقوله آمیخته به فرهنگ بوده که با ضرورت‌ها و اقتضائات فکری، اعتقادی و ارزشی، رابطه محکمی دارد (ملکی، ۱۳۸۵: ۱). باید توجه داشت که انسان‌شناسی فرهنگی با داشتن مشخصه‌هایی همچون کل‌گرایی، می‌تواند به حل مجموعه وسیعی از مسائل آموزشی کمک کند و روشنگر باشد؛ گستره‌ای که می‌تواند نوع نگرش ما به مسائلی همچون افت تحصیلی، تقلب، دلزدگی از تحصیل، ترک تحصیل، عدم معناداری و کاربرد آموزش‌های مدرسه‌ای، رابطه معلم، شاگرد و علم، اصول اخلاقی آموزش و پرورش و... اثرگذار باشد. حتی امروزه رابطه متقابل زیست انسانی، اقتصاد، سیاست و رفتار از حوزه‌های بسیار فعال برای تحقیق به‌شمار می‌روند و رویکرد زیستی - فرهنگی از جمله این رویکردهاست که می‌تواند به حل مسائل معاصر جهان از جمله بحران‌های زیست محیطی، بهداشت و سلامت و تغذیه کمک بسیاری کند (انواری، ۱۳۹۵: ۱۲۰).

انسان‌شناسی فرهنگی می‌تواند ضمن بهادادن به نقش هر دانش‌آموز در رشد فرهنگ، به برجسته‌نمودن عاملیت فرهنگی انسان و توجه به عمل فرهنگی وی کمک شایان توجهی نماید. از این رو همچون روزه‌ای به نقاط تاریک و روشن فرهنگ، به نقد، پالایش، والایش و توسعه آن و مبارزه با آموزش‌های تحمیلی، یک‌سویه، تلقینی و سلطه‌گرانه کمک کند. چنان‌که پائولو فریره^۲ در کتاب «آموزش ستمدیدگان»^۳ که آنرا با هدف انسان‌گرایی و توجه به عمل فرهنگی تالیف کرده معتقد است عمل

1. Oxymoron

2. Paulo Freire

3. Pedagogy of Oppressed

فرهنگی، مبتنی بر گفت‌وگو و رابطه تعاملی میان معلم و شاگرد است و تعلیم و تربیت باید به‌جای لفظ‌پردازی و عمل‌گرایی یک‌جانبه، به متغیرهای زمینه‌ای که فرد در آن مشغول زندگی است، توجه کند (قادری، ۱۳۸۹: ۷۷-۷۶).

در نهایت شاید بتوان گفت یکی از دلایل کم‌توجهی یا بی‌توجهی به فرهنگ، این است که ما همچون ماهی، آن‌قدر غرق در آب (فرهنگ) هستیم که وجودش را احساس نمی‌کنیم. از این منظر نیز انسان‌شناسی فرهنگی در قالب خودانسان‌شناسی، با پرابلماتیک کردن، آشنایی‌زدایی و مسئله‌مند کردن آنچه غرق در آن هستیم، آنرا همچون آینه‌ای در مقابل ما قرار می‌دهد و زمینه‌های بازاندیشی در آنرا ایجاد می‌کند.

منابع و مأخذ

- انصاری، فرشته (۱۳۸۳). تاملی در انسان‌شناسی آموزش و پرورش، نامه انسان‌شناسی، ۳(۶)، ۲۰۱ - ۲۱۱.
- امینی، محمد (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷(۲۶)، ۱۱ - ۳۲.
- امین‌پور، فاطمه (۱۳۹۳). انسان‌شناسی فرهنگی، برگرفته از سایت:
<http://pajoohe.ir/%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%D-B%8C-Cultural-Anthropologya-31639.aspx>
- اتکینسون، ری‌تال و همکاران (۱۳۸۵). روان‌شناسی هیلگارد، ترجمه محمدنقی براهنی، تهران: رشد.
- انواری، زهره (۱۳۹۵). انسان‌شناسی زیستی در قرن بیست و یکم، نشریه پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، ۶(۱)، ۱۳۵ - ۱۵۳. doi:10.22059/ijar.2016.60819
- بحرانی، مرتضی (۱۳۸۹). میان‌رشته‌ای به مثابه مسئولیت: نگاهی هنجاری، مجله مطالعات میان‌رشته‌ای، ۳(۱)، ۱ - ۲۰.
- بیتس، دانیل؛ پلاگ، فرد (۱۳۹۰). انسان‌شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر علمی.
- پهلوان، چنگیز (۱۳۹۰). فرهنگ‌شناسی، چاپ سوم تهران: نشر قطره.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۴)، ۱۰۵ - ۱۳۸. doi: https://doi.org/10.22054/qjss.2014.344
- تقی‌زادگان، معصومه (۱۳۸۸). نظری بر هفت جلدی انسان‌شناسی ادگار مورن: انسانیت انسان. مجله کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۱۶، ۹۰ - ۹۸.
- خسرویناه، عبدالحسین؛ میرزایی، رضا (۱۳۸۹). چیستی انسان‌شناسی، مجله انسان‌پژوهی دینی، ۷(۲۴)، ۶۳ - ۳۵.
- رحمانی، جبار (۱۳۹۲). فرهنگ‌شناسی: میان‌رشته‌ای و علم انسان‌شناسی، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۳)، ۱ - ۱۹. <https://doi.org/10.7508/isih.2014.19.001>
- ریویر، کلود (۱۳۷۹). درآمدی بر انسان‌شناسی، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نشر نی.
- رولاند، اس (۱۳۸۷). میان‌رشته‌ای، در مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای، ۳ - ۴۲.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۰). درآمدی بر دایره‌المعارف علوم اجتماعی، تهران: کیهان.
- شمشیری، بابک (۱۳۹۵). طرحی نو در انسان‌شناسی اسلامی، تهران: نگاه معاصر.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به امور خیریه.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی (بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها)، راهبرد فرهنگ، ۱۷ و ۱۸، ۹۳ - ۱۲۱.

تعلیم و تربیت با رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی؛ چیستی و مؤلفه‌ها

عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت‌اله (۱۳۹۰). قومیت، پدیده‌ای آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۴۰)، ۵۷-۸۶. فاضلی، نعمت‌اله (۱۳۹۹). فایل صوتی سخنرانی با عنوان مسئله آموزش. برگرفته از صفحه تلگرامی «دکتر نعمت‌اله فاضلی».

فاضلی، نعمت‌اله؛ مرادی، کامران (۱۳۹۹). مطالعه تاریخ‌مند و دیالکتیکی سیر پیدایش مطالعات فرهنگی؛ مطالعات فرهنگی به‌منابه سنتزی نوین، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۶ (۶۱)، ۱۱-۳۳.

doi: 10.22034/jcsc.2020.40509

فاضلی، نعمت‌اله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش، تهران: نشر علم.

فاضلی، نعمت‌اله (۱۳۸۹). مدرسه و مدرنیته: مردم‌نگاری تجارب دانش‌آموزی در مدرسه روستایی. مجله در فرهنگ و آموزش.

فاضلی، نعمت‌اله (۱۳۸۸). انسان‌شناسی مدرن در ایران معاصر، تهران: انتشارات نسل آفتاب.

فکوهی، ناصر (۱۳۸۶). تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی، تهران: نشر نی.

فکوهی، ناصر (۱۳۸۵). فرهنگ ملی، فرهنگ‌های قومی - جماعتی و بازار اقتصاد صنعتی، نشریه جامعه‌شناسی ایران، ۱۷ (۱)، ۱۲۶-۱۴۸. doi: 20.1001.1.17351901.1385.7.1.5.6

قادری، مصطفی (۱۳۸۹). نظریه انتقادی تعلیم و تربیت: نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متاخر، تهران: یادواره کتاب.

قرائی مقدم، امان‌الله (۱۳۸۲). انسان‌شناسی فرهنگی (مردم‌شناسی فرهنگی)، تهران: ابجد.

کرین، ویلیام (۱۳۹۸). نظریه‌های رشد، مفاهیم و کاربردها، ترجمه غلام‌رضا خوی‌نژاد و علیرضا رجائی، تهران: رشد.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲)، ۱۱-۴۲.

لیتل و سوسمان (۲۰۰۷). تاریخچه انسان‌شناسی زیستی، ترجمه یوسف سرافراز، بازیابی از:

<http://anthropology.ir/article/27407.html>

ملکی، حسن (۱۳۸۵). دیدگاه برنامه درسی فطری - معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نیکنام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود؛ فاضلی، نعمت‌اله؛ فردانش، هاشم (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۰)، ۸-۲۶.

نر، جورج (۱۳۸۸). انسان‌شناسی تربیتی، ترجمه محمدرضا آهنچیان و یحیی قائدی، تهران: آبیژ.

واعظی، احمد (۱۳۷۷). انسان از دیدگاه اسلام، تهران: سمت.

هیلند اریکسون، توماس؛ سیورت نیلسن، فین (۱۳۸۷). تاریخ انسان‌شناسی (از آغاز تا امروز)، ترجمه علی بلوکباشی، تهران: انتشارات گل‌آذین.

- Aikenhead, Glen .S. (2008). Science education: border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education*, 27, pp.1-52.
- <https://doi.org/10.1080/03057269608560077>
- Ansari, F. (2013). "Reflection on the Anthropology of Education", *Anthropology Letter*, 3(6) ,pp. 201-211. [In Persian]
- Aminpour, F. (2013). "Cultural Anthropology", taken from the site:
<http://pajoohi.ir/%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C-Cultural-Anthropologya-31639.aspx>
- Atkinson, R.L. & colleagues. (2006). Hilgard's psychology, translated by Mohammad Naghi Baraheni, Tehran: Roshd.
- Anwari, Z. (2015). "Biological Anthropology in the 21st Century", *Journal of Iranian Anthropological Research*, Vol 6(1), pp. 135-153. doi:10.22059/ijar.2016.60819 [In Persian]
- Amini, M. (2012). An Explanation of Multicultural Curriculum and It's Implementation in Iran's Curriculum Development System, *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*. Vol.7 (26); 2012, pp.11-32. [In Persian]
- Araghieh, A., Fathi Vajargah, K., Foroughi Abari, A.A., & Fazeli, N. A. (2011). Ethnicity: An oxymoron phenomenon in Iran's explicit secondary education curriculum, *Educational innovations quarterly*, number 4, 10th year, pp.57-86. [In Persian]
- Bahrani, M. (2010). "Interdisciplinarity as a responsibility: a normative view", *Journal of Interdisciplinary Studies*, vol 3(1), pp. 1-20. [In Persian]
- Bates, D., & Plag, F. (2013), *Cultural Anthropology*, translated by Mohsen Salasi, Tehran: Scientific Publishing.
- Costa, V .B. (1995). When science is another world: Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79(3), pp.313-333. doi.org/10.1002/sce.3730790306
- Coburn, W. W. 2000 (). The Nature of Science and the Role of Knowledge and Belief, *Science & Education* 9(3), 000-000. doi:10.1023/A:1008747309880
- Dika, S.L., & Singh ,K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis, *Review of Educational Research*, 72(1), pp. 31-60. doi.org/10.3102/00346543072001031
- Erickson, F., et al. (2008). Students' Experience of School Curriculum: The everyday Circumstances of Granting and Assent to Learn in the SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. Connelly, F(Ed.). London: SAGE Publications.

- Fazeli, N.A. (2020). The audio file of the lecture titled "Education Issue". Taken from the telegram page of "Dr. Nemat Allah Fazeli".
- Fazeli, N.A., & Moradi, K. (2019). "Historical and dialectical study of the emergence of cultural studies; cultural studies as a new synthesis", quarterly journal of the Iranian Association for Cultural Studies and Communication, Year 16, No. 61, pp. 11-33.
- doi: 10.22034/jcsc.2020.40509 . [In Persian]
- Fazeli, N.A. (2011). *Ethnography of education*, Tehran: Science.
- Fazeli, N.A. (2010). *School and modernity: ethnography of student experiences in a rural school*. *Journal in culture and education*. [In Persian]
- Fazeli, N.A. (2009). *Modern Anthropology in Contemporary Iran*, Tehran: Nasle Aftab Publications.
- Fakuhi, N. (2007). *History of anthropological thought and theories*, Tehran: Ney Publishing.
- Fakuhi, N. (2006). National Culture, Ethnic-Community Cultures and Industrial Economy Market, *Iranian Sociology Journal*, No. 7(1), pp.126-148.
- doi: 20.1001.1.17351901.1385.7.1.5.6 . [In Persian]
- Fernandez, M. (2010). *The responsibility for multicultural education :an ethics of teaching and learning* . Retrieved from [http:// www.Scu.edu/ethics](http://www.Scu.edu/ethics).
- Genzo, & Kottak, C.P. (2012) *Culture*: New York: McGraw Hill
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books.
- Hyland Erickson, T., & Sievert Nielsen, F. (2008). *History of Anthropology (from the beginning to today)*, translated by Ali Blokbashi, Tehran: Gol Azin Publications.
- Khosropanah, A.H., & Mirzaei, R. (2010). "What is anthropology", *Journal of Religious Anthropology*, 7(24), pp.63-35. [In Persian]
- Crane, W. (۲۰۱۹). *Theories of growth, concepts and applications*, translated by Gholam-Reza Khoinejad and Alireza Rajaei, Tehran: Roshd.
- Waezi, A. (1998). *Man from the perspective of Islam*, Tehran: Samt.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lemke, J. L. (2001). *Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education*. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, pp. 296–316.
- doi: 10.1002/1098-2736(200103)38:33.3.CO;2-I
- Lotfabadi, H. (2006). "A new approach to the philosophy of education", *Quarterly Journal of*

- Educational Innovations, No. 20, Year 6(2), pp.11-42. [In Persian]
- Little & Susman, R. (2007). History of biological anthropology, translated by Yusuf Sarafraz, retrieved from:<http://anthropology.ir/article/27407.html>
- Maleki, H. (2006). The view of natural-spiritual curriculum “based on the philosophy of Islamic education”, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Mellucci, A., & Avritzer, L. (2000). Complexity, Cultural Pluralism and Democracy: collective action in the public space. *Social Science Information*, Vol 39(4). doi:10.1177/053901800039004001
- Niknam, Z., Mehromhammadi, M., Fazeli, N. A., & Fardanesh, H. (2011). “Teaching experimental sciences and culture: anthropological explanation of learning experimental sciences”, *Journal of Curriculum Studies*, 6th year, number 20, pp. 8-26. [In Persian]
- Neller, G. (2009). Educational anthropology, translated by Mohammad Reza Ahanchian and Yahya Qaedi, Tehran: Aiezh Publications.
- Pahlavan, CH. (2010). Cultural studies, Tehran: Drops Publishing House, third edition.
- Qaderi, M. (2010). Critical theory of education: Criticism of the curriculum of modernity and late capitalism, Tehran: Yadvare Ketab.
- Qarai-Moghadam, A.A. (2003). Cultural anthropology (cultural Ethnography), Tehran: Abjad.
- Rahmani, J. (2013). “Cultural Studies: Interdisciplinarity and Anthropology”, *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, Vol 5(3),pp.1-19. <https://doi.org/10.7508/isih.2014.19.001> [In Persian]
- Rivière, C. (2001). An introduction to anthropology, translated by Nasser Fakuhi, Tehran: Ney Publishing.
- Roland, S. (2008). “Interdisciplinarity”, in the collection of articles on the theoretical foundations and methodology of interdisciplinary studies (2008). pp. 3-42.
- Spindler, G.D. (2000). Beth Anne: A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions. In G.D. Spindler (Ed.). *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches* (2nd ed., pp. 230-244). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Stinson, S., Bogin, B., & O'Rourke, D. (Eds.). (2012). *Human biology: an evolutionary and biocultural perspective*. John Wiley & Sons.
- doi: 10.1002/9781118108062.ch1
- Stanford, C., Allen, J.S., & Antón, S.C. (2019). *Biological Anthropology*. 4th edition: Pearson.

- Sarukhani, B. (1991). Introduction to Encyclopedia of Social Sciences, Tehran: Keihan.
- Shamshiri, B. (2016). A new project in Islamic anthropology, Tehran: contemporary view.
- sharepour, M. (2013). Sociology of Education, Tehran: Charitable Printing and Publishing Organization.
- Sadeghi, A. (2012). "Features and necessities of multicultural curriculum (examination of challenges and presentation of strategies)", Culture Strategy, 17th and 18th issue, pp.93-121. [In Persian]
- Tabrizi, M. (2013). Qualitative content analysis from the perspective of analogical and inductive approaches. Social Sciences Quarterly, 21(64), pp. 105-138. doi: <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.344> [In Persian]
- Taghizadegan, M. (2009). "A comment on the seven volumes of Edgar Moran's anthropology: human humanity". Social Science Monthly Review, number 16, pp. 90-98. [In Persian]
- Willinsky, J. (2006). Curriculum, After Culture, Race, Nation., studies in the cultural politics of education, 20(1), pp.89-112. <https://doi.org/10.1080/0159630990200106>
- Wolcott, H.F. (1991). Propriospet and the acquisition of culture. Anthropology and Education Quarterly, 22, pp. 251-273.
- <https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.3.05x10521>