

انسان‌شناسی را چرا و چگونه آموزش می‌دهیم؟

نگرشی مردم‌نگارانه به آموزش انسان‌شناسی و مسایل آن در ایران

دکتر نعمت‌الله فاضلی*

تاریخ دریافت: ۸۵/۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۸۵/۹/۱۹

چکیده

این مقاله به بررسی چرایی، چیستی و چگونگی آموزش درس‌های انسان‌شناسی با تکیه بر آموزه‌های زیسته نگارنده و تجربه‌های انسان‌شناسان دیگر می‌پردازد. هدف مقاله کمک به ارتقای روش‌های آموزش انسان‌شناسی در ایران است. در مقدمه، موضوع و روش این مطالعه شرح داده شده است. سپس در بخش نخست (طرح مسئله)، مسئله و اهمیت موضوع روش آموزش در دانشگاه و به ویژه روش‌های آموزش در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی توضیح داده شده است. بخش دوم مقاله به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا باید انسان‌شناسی را آموزش داد و آموزش این دانش در پاسخ به کدام

* عضو هیئت علمی گروه مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبایی و دکتری انسان‌شناسی از دانشگاه

نیازها و ضرورت‌های معرفتی و اجتماعی است. بخش سوم مقاله به بررسی محتوای آموزشی در آموزش انسان‌شناسی می‌پردازد. بخش چهارم به بررسی و معرفی روش‌ها و راهبردهای آموزش در رشته انسان‌شناسی اختصاص دارد. بخش پایانی مقاله، کندوکاوی است در مسائل آموزش انسان‌شناسی در ایران.

واژه‌های کلیدی: انسان‌شناسی، روش آموزش، راهبردهای آموزش، مسائل آموزش انسان‌شناسی

مقدمه

در این مقدمه می‌خواهم موضوع، اهمیت، روش و فرضیه‌های نظری این مقاله را به کوتاهی توضیح دهم. در بخش دوم مقاله، یعنی "طرح مسئله"، همین نکات به نحو گسترده و دقیق بازگشایی شده است. این مقاله تلاشی است برای معرفی دانش انسان‌شناسی از دیدگاه آموزش این رشته علمی در ایران. سعی کرده‌ام تا با بررسی و گردآوری آموزه‌های آموزشی برخی استادان انسان‌شناسی و تجربه‌های عملی آموزشی خودم که از سال ۱۳۷۰ تاکنون در دانشگاه‌های ایران آموزش می‌دهیم، روش‌ها و فنون آموزش انسان‌شناسی و همچنین هدف‌ها، کاربردها و موضوع‌های مهم در آموزش این دانش را معرفی و تحلیل نمایم. نگارنده در مقاله دیگری با عنوان «مباحثه: روشی برای آموزش در دانشگاه» (۱۳۸۲) به گونه گسترده رویکردهای مشارکتی و به خصوص مباحثه‌ای در آموزش دانشگاهی برای رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را شرح داده است. در این مقاله درصدد شرح و گسترش فنون دیگر برای آموزش رشته انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی هستم. البته در ابتدا لازم است این نکته را متذکر شوم که تأکید بر انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی از آن جهت است که به تعبیر هنری ردفیلد که یک انسان‌شناس کلاسیک است، تمام تنوع و گستردگی رشته‌های انسان‌شناسی به سادگی در "انسان‌شناسی فیزیکی" و "انسان‌شناسی فرهنگی" - دو شاخه این رشته - تبلور یافته است (Redfield, 1953: 729). البته فنون،

روش‌ها، استراتژی‌ها، هدف‌ها و موضوعات معرفی شده اگرچه رویکردی به رشته انسان‌شناسی دارد، اما می‌توان این آموزه‌ها را تا اندازه‌ای برای تمام رشته‌های علوم اجتماعی نیز به کار برد.

ساختار نظری بحث من این است که برای پاسخ دادن به این پرسش که شیوه آموزش مناسب انسان‌شناسی چیست، باید دلایل و ضرورت‌هایی را که برای آموزش این رشته مورد نظر است، بدانیم؛ زیرا این ضرورت‌ها واپسین هدف‌های آموزش را تعیین می‌کند و روش آموزش همواره رویکردی به هدف‌های آموزشی دارد. از این رو، من در ابتدا به بررسی چرایی و سپس چگونگی آموزش انسان‌شناسی پرداخته‌ام. مبنای نظری و روش‌شناختی دیگر این مطالعه آن است که برای شناخت روش و راهبرد مناسب آموزش در انسان‌شناسی هیچ روش از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد، بلکه باید برای این منظور به تجربه‌های به دست آمده در این زمینه توسط استادان این رشته مراجعه کرد. در عین حال، این تجربه‌ها تاریخمند و وابسته به مکان می‌باشد. از این رو، تلاش کرده‌ام تجربه‌های آموزش انسان‌شناسی از استادان کشورهای مختلف را گردآوری کنم و سپس به بررسی مسائل آموزشی خاص این رشته در ایران بپردازم. آخرین نکته روش‌شناختی، رویکرد مردم‌نگارانه در این مطالعه است. من نه تنها برای شناخت و دستیابی به ایده‌های لازم برای این مطالعه به روشی مردم‌نگارانه از تجربه‌های مجربان و تجربه‌های زیسته خودم بهره برده‌ام، بلکه مردم‌نگاری را به مانند راهبردی مناسب برای آموزش انسان‌شناسی مطرح ساخته‌ام. همان‌طور که در بخش پایانی این مقاله خواهیم دید، مسئله وضعیت انسان‌شناسی در ایران به صورت یک گفتمان رشته‌ای در سال‌های اخیر بین انسان‌شناسان ایرانی مطرح بوده است؛ اما در این گفتمان تاکنون کمتر به مسئله چگونگی آموزش توجه شده است. اکنون با توجه به روند توسعه این دانش در ایران، ضرورت دارد تا آموزش آن نیز بیش‌تر مورد توجه استادان قرار گیرد.

با توجه به نکات مذکور، این مقاله را در یک مقدمه و چهار بخش تنظیم کرده‌ام. در

بخش نخست (طرح مسئله)، مسئله و اهمیت موضوع روش آموزش در دانشگاه و به خصوص روش‌های آموزش در رشته علوم انسانی و اجتماعی توضیح داده شده است. بخش دوم مقاله به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا باید انسان‌شناسی را آموخت و آموزش این دانش در پاسخ به کدام نیازها و ضرورت‌های معرفتی و اجتماعی است. بخش سوم مقاله به بررسی محتوای آموزشی در آموزش انسان‌شناسی می‌پردازد. بخش چهارم به بررسی و معرفی روش‌ها و راهبردهای آموزش در رشته انسان‌شناسی اختصاص دارد. بخش پایانی مقاله، کندوکاوی در مسائل آموزش انسان‌شناسی در ایران است. امیدوارم این مقاله بتواند به ارتقای آموزش انسان‌شناسی در ایران کمک کند.

طرح مسئله

چرا، چه چیزی را و چگونه آموزش می‌دهیم؟ این پرسش همیشگی آموزش در تمام سطوح و در خصوص تمام رشته‌ها و درس‌ها بوده است. پرسشی است که هر نظام آموزشی و هر آموزگار و استادی - از جمله من انسان‌شناس - باید ناگزیر برای ایفای بهتر وظیفه حرفه‌ای‌اش، به آن پاسخی متناسب با شرایط دگرگون‌شونده و پویای روز بدهد. من نیز بارها با چهره ناخشنود، کم‌حوصله و بی‌میل دانشجویانم مواجه بوده‌ام که تنها چوب «غیبت غیرمجاز» و «غیبت خوردن» آن‌ها را روی صندلی‌های دانشگاه نشانده است. بارها از خود پرسیده‌ام چگونه می‌توان توجه این دانشجویان را به بحث‌های درس انسان‌شناسی فرهنگی جلب نمود؟ چرا دانشجویان که برای ورود به دانشگاه از دیوار بلند کنکور به سختی و تا مرز ازجان‌گذشتگی رقابت و تلاش می‌کنند، بعد از موفقیت و عبور از این سد بزرگ، از کوشش و تلاش دست می‌شویند و برای آشنایی با تلاش‌صدها و هزاران انسان‌شناس، جامعه‌شناس، روان‌شناس، اقتصاددان و محقق دیگر که درباره چند و چون زندگی و فرهنگ و هویت، هستی و چیستی انسان و فرهنگ امروز بحث و تحقیق کرده‌اند، آمادگی ندارند و ابراز علاقه نمی‌کنند؟ مشکل کجاست؟ آیا دروس و مفاهیم انسان‌شناسی، انتزاعی و غیرقابل فهم و لمس است؟ آیا

موضوعات و مباحث، با نیازها و علایق دانشجویان نامرتبط است؟ آیا زبان و بیان من آموزنده ناتوان از ارائه درس‌ها و مباحث فرهنگی است؟ آیا دانشجویان کندذهن یا علم‌ستیزاند؟ آیا خانواده‌ها و نظام آموزشی پیش از دانشگاه دانشجویان را برای سطوح بالاتر تحصیلی مهیا و آماده نکرده است؟ آیا ارزش‌های جامعه دگرگون شده و مشوق و ترغیب‌کننده دانشجویان به کوشش بیشتر برای یادگیری نیست؟ آیا محیط‌های آموزشی و دانشگاهی ترغیب‌کننده نیست و دانشجویان را دل‌زده می‌نمایند؟ آیا کمبود امکانات و فقر تجهیزات و منابع آموزشی و منابع مالی مانع رشد آموزش می‌شود؟

این‌ها و حدس‌ها و فرض‌های بسیار دیگر در پاسخ به مشکل بی‌گرایشی دانشجویان برای یادگیری به ذهن می‌رسد و بدون تردید هر یک از فرض‌های مذکور می‌توانند تأثیر بسزایی در فرآیند یادگیری و آموزش دانشجویان به جای بگذارند. اما از میان عوامل مؤثر فوق تنها یک عامل است که استاد دانشگاه می‌تواند آن را تا حدودی دستکاری کند و تغییر دهد تا کیفیت و بهره‌وری آموزش را بالا ببرد، آن هم روش آموزش است. تغییر و دستکاری سایر عوامل یعنی میزان استعداد دانشجویان، کمبود منابع، تجهیزات، تغییر ارزش‌ها، تغییر نظام آموزش دبستانی و خانواده، تغییر سرشت علم و تحقیقات و عوامل دیگر از عهده من استاد دانشگاه بیرون است و من ناگزیر برای بهبود کیفیت آموزش باید پیوسته به ارزیابی کارم پرداخته، تجربه‌ها و روش‌های مؤثر روزآمدتری را به خدمت بگیرم. به کمک تغییر و اصلاح "روش آموزش" است که استاد می‌تواند توجه و گرایش دانشجویان را به یادگیری بهتر جلب کند و دلبستگی و استعداد‌های آن‌ها را در جهت یادگیری دانش به خدمت گیرد. از این رو پرسش چرا، چه چیزی را و چگونه آموزش می‌دهیم؟ پرسش حرفه‌ای مهمی است که ما استادان دانشگاه باید به بررسی آن پردازیم، درباره آن گفت‌وگو کنیم و به بده‌وبستان آموزه‌های خود در این زمینه پردازیم.

همچنین طرح این پرسش در شرایط امروزی آموزش عالی و دانشگاه‌ها بیش از هر زمان دیگری اهمیت دارد، زیرا آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی هر روز گسترش

می‌یابد و فراگیرتر می‌شود و در هر لحظه صدها هزار انسان جوان وقت و نیروی مادی و معنوی خود را صرف دانشگاه می‌کنند. دانشگاه امروز دانشگاه توده‌گرا و انبوه است، نه دانشگاه نخبه‌گرا و محدود گذشته. در این دانشگاه توده‌گرا دانشجویان از لایه‌های مختلف اجتماعی پایین، متوسط و بالای جامعه و طبیعتاً با میزان "سرمایه فرهنگی" متفاوت وارد دانشگاه می‌شوند. در این شرایط باید ابزارها، استراتژی‌ها و روش‌های آموزش به گونه‌ای باشد که فراخور همه دانشجویان باشد، به نحوی که دانشجویان با سرمایه فرهنگی اندک (که احتمالاً شمار آنها کم نیست) بتوانند در کلاس‌های درس مهارت‌ها، بینش‌ها و اندیشه‌های لازم را بیاموزند. دیگر نمی‌توان با فرض این که دانشجویان، نخبگان یا برگزیدگان جامعه هستند، کلاس‌های درس را پیش برد.

از طرف دیگر، ما در "جامعه دانش‌محور" زندگی می‌کنیم که شهروندان برای امرار معاش و گذران زندگی عادی و روزمره خود نیازمند فراگیری مجموعه وسیعی از دانش‌ها و مهارت‌های عالی هستند که دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید به آنها بیاموزند. این آموزش‌ها را باید استادان و مدرسان ارائه کنند. اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که «آموزش با سرعت کافی در جهت ارائه دانش مورد نیاز دانشجویان درباره جهان بیرونی که برای زندگی دانشجویان حیاتی است تغییر نمی‌کند» (Allen, 1984: 6). علاوه بر این، تحولات متعددی رخ داده است که بازانديشي و نوآنديشي در روش‌های آموزش در دانشگاه را ایجاب می‌کند. تحولات اخیر در زمینه تکنولوژی‌های آموزشی و تکنولوژی اطلاعات و کامپیوتر، رشد دانش بشری، و تحولات بزرگ در زمینه ارتباطات، تحول عظیمی در رهیافت ما به آموزش به وجود آورده است. این که ما از مرحله جامعه صنعتی به عصر اطلاعات وارد شده‌ایم دیگر برای کسی خبر تازه‌ای نیست. در حال حاضر، هر ۵ سال دانش بشر دو برابر می‌شود. تا سال ۲۰۲۰ دانش هر ۷۳ روز دو برابر خواهد شد. چند سال پیش جان نیزبت در کتاب مشهور خود *فرا روند* (Megatrend) نوشت: «در حالی که در دریای بیکران اطلاعات در حال غرق شدنیم، از کمبود دانش دچار قحطی زدگی شده‌ایم» (Nisbet, 1982: 17). اگر نظام

و روش آموزش خود را تغییر ندهیم، در آینده در دانش غرق می‌شویم اما در عین حال از فقر «فهم» دچار قحطی خواهیم شد.

اگر در عصر کشاورزی، خیش و در عصر صنعتی، ماشین مهم‌ترین ابزارهای بشر بود، امروز کامپیوتر این نقش را عهده دار است. به همین ترتیب، منابع ثروت ما دگرگون شده است. اگر در عصر کشاورزی، زمین و در عصر صنعتی سرمایه منابع ما بود، امروز دانش، منبع ثروت ماست. اگر هزار سال پیش می‌خواستید چیزی بیاموزید، می‌بایست فرد خردمند و حکیمی می‌یافتید. صد سال پیش، بهترین وسیله، دست یافتن به یک کتابخانه بود، اما امروز ما از راه ارتباط الکترونیکی سریعاً به بانک‌های اطلاعاتی سراسر جهان دسترسی پیدا می‌کنیم.

محیط و فضای آموزش در قرن بیست و یک با آن چه ما در ایام مدرسه تجربه کرده‌ایم، کاملاً متفاوت است. نسل امروز و فردای دانشجویان نسل دیجیتالی و پرورش یافته دنیای مجازی‌اند. تکرار کردن و به خاطر سپردن، برای همیشه فراموش شده است. باید به خلاقیت اندیشید. آموزش عالی باید به رشد «مهارت‌های اندیشیدن» (thinking skills) (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر چند سویه، تفکر بازتابی و تأملی) بپردازد. مهارت و توانایی‌های دانشجویان از راه آموزش مشارکتی برای حل مسائل زندگی واقعی رشد می‌یابد.

دسترسی به کامپیوتر، دانشجوی امروز را چیزی کاملاً متفاوت از دانشجوی دو دهه پیش کرده است. آیا نهاد دانشگاه و آموزش عالی قادر است پا به پای نیازهای دانشجویان حرکت کند؟ دیویی در سال ۱۹۳۹ نوشت: «این امر آشکار شده است که بسیاری از موانع برای تغییر که گفته می‌شود برخاسته از طبیعت انسان است، در واقع ناشی از سستی و ضعف نهادها و همچنین عدم تمایل طبقات حاکم برای تغییر وضعیت اجتماع است».

اما به‌رغم تحولات بزرگ فوق و ضرورت‌های متعدد برای بازاندیشی و روزآمد کردن روش‌های آموزش در دانشگاه، ما در ایران نسبت به این موضوع غافل بوده‌ایم.

این مسئله به خصوص در مورد رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی بیش‌تر صدق می‌کند. یکی از مشکلات علوم اجتماعی در ایران کم توجهی و شاید هم بی‌توجهی به آموزش و شیوه‌های تعلیم و تدریس این رشته‌ها است. در حالی که رشته‌های علوم اجتماعی نزدیک به نیم قرن است که در ایران در دانشگاه‌های مختلف تدریس می‌شود و هر سال بر تعداد دانشگاه‌ها و دانشجویان و مدرسان این رشته‌ها افزوده می‌شود، ضرورت دارد که درباره روش‌های تدریس و آموزش بحث و تبادل تجربه بین استادان و دانشگاه‌ها صورت گیرد.

این که به روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها توجه لازم نمی‌شود، ناشی از عوامل متعددی است. بخشی از این موضوع به دلیل فقدان نظام آموزش مدرس و مربی دانشگاهی در کشور است. حتی تأسیس «دانشگاه تربیت مدرس» که با هدف آموزش و تربیت مدرس و استاد دانشگاه تأسیس شد نیز تجربه موفق نبود و این دانشگاه نیز در نهایت به یک مؤسسه بزرگ و پیشرفته آموزش عالی مانند سایر دانشگاه‌های کشور مبدل شد و تنها تفاوت آن با سایر دانشگاه‌ها تخصصی بودن دانشگاه در سطح تحصیلات تکمیلی است، نه تربیت مدرس. اساساً در تمام دانشگاه‌ها و جوامع سراسر جهان استادان و مدرسان دانشگاه بر اساس طی کردن دوره‌های آموزشی ویژه برای تدریس دانشگاه انتخاب نمی‌شوند، زیرا معیار اصلی برای به دست آوردن کرسی تدریس در دانشگاه میزان توانایی‌های علمی، داشتن مدارج تحصیلی دکتری، و انجام تحقیقات و همچنین داشتن تجربه آموزشی است، نه داشتن تخصص برای تدریس کردن. علت دیگر کم توجهی به مباحث مبسوط شیوه آموزش در دانشگاه، جایگاه پایین آموزش در نظام سلسله مراتبی دانشگاه است. یکی از تناقضات دانشگاه این است که اگرچه یکی از مهم‌ترین کارکردها و کارکرد غالب آن آموزش و تربیت نیروی متخصص است، اما در واقعیت امر، دانشگاهیان بهای بیش‌تری برای پژوهش و بعد هم برای پست‌های اداری دانشگاه مانند ریاست دانشگاه و سمت‌های دیگر قائل هستند و عملاً تدریس کردن تنها وظیفه‌ای است که به گونه‌ای باید آن انجام داد. به طور کلی، کم‌تر

استادی به دلیل تدریس خوب صاحب منزلت دانشگاهی می‌شود، مگر آن که محقق یا مدیر دانشگاهی هم باشد. این امر باعث شده است که آموزش رتبه‌ارزشی پایینی به دست آورد و بیش‌تر مورد غفلت قرار گیرد.

اما به منظور ارتقا و انتقال تجارب مربوط به تدریس و استفاده از روش‌ها و فنون مؤثرتر و کارآمدتر، برخی از استادان به ثبت و ارائه تجارب خود می‌پردازند و به گونه‌ای غیرروشنمند، ایده‌هایی را برای بهبود آموزش ارائه می‌کنند. اما در یک دهه اخیر در رشته‌های مختلف مطالعات آموزش و آموزش عالی نیز درباره روش تدریس در دانشگاه راهنماها و کتاب‌های متعدد منتشر شده است و انبوه تحقیقات صورت می‌گیرد. ملکوم تایت در کتاب پژوهش در آموزش عالی ضمن معرفی این مطالعات توضیح می‌دهد که «تدریس و یادگیری» یکی از حوزه‌های مطالعات آموزش عالی است و در واقع شاید بتوان این حوزه را هسته اصلی مطالعات آموزش عالی به شمار آورد. به طور معمول در این حوزه «تدریس» به صورت وظیفه‌ای که بر عهده مدرسان قرار دارد و «یادگیری» در قالب نتیجه‌ای که در صورت توجه به درس‌ها برای دانشجویان به دست می‌آید، تعریف می‌گردد (Tight, 2003: 6; 2003a). سپس تایت پرسش‌هایی محوری در حوزه پژوهش «تدریس و یادگیری» به صورت زیر بیان می‌کند:

- برای تدریس چه روش‌هایی امکان‌پذیر است و چگونه ممکن است این روش‌ها را در شرایط مختلف به طرز مؤثرتری به کار برد؟

- دانشجویان چگونه یاد می‌گیرند (یا چگونه از پس یادگیری بر می‌آیند) و چه تفاوت‌هایی در این زمینه وجود دارد؟

- چطور می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا به طریق مطلوب یاد بگیرند؟

- آیا دانشجویان مختلف به یادگیری با روش‌های مختلف گرایش دارند؟

- اساتید جدید دانشگاه برای این که نقش آموزشی خود را به طور مؤثر ایفا کنند چه چیزهایی را باید بدانند؟ (Tight, 2003: 60).

در این جا قصد بررسی مجموعه وسیع مطالعات انجام شده در زمینه چگونگی

تدریس و یادگیری در آموزش عالی را نداریم. اما اشاره به این حوزه مطالعات نشان می‌دهد که مسئله تدریس اگرچه دهه‌های طولانی مغفول مانده بود، اما طی دهه اخیر به جایگاه قابل قبولی در مطالعات و گفتمان‌های آموزش عالی دست یافته است.

فرض اساسی در زمینه ارتقا و انتقال تجارب و دانش‌های مربوط به تدریس دانشگاهی این است که اولاً استادان در دانشگاه با یکدیگر درباره تدریس به مبادله تجربه می‌پردازند. ثانیاً دانشگاه‌ها هرازچندگاهی از طریق برگزاری دوره‌های کوتاه آموزشی یا برگزاری کارگاه‌ها به روزآمد کردن استادان می‌پردازد. ثالثاً کتاب‌ها و راهنماهای تدریس دانشگاهی به طور منظم منتشر می‌شود و استادان نیز آن‌ها را مطالعه می‌کنند. اما در دانشگاه‌های ایران هیچ یک از سه روش مذکور به نحو مستمر و جدی دنبال نمی‌شود. استادان به ندرت تجارب آموزشی خود را با یکدیگر مبادله می‌کنند؛ دانشگاه‌ها به ندرت دوره‌های آموزشی روش‌های تدریس برگزار می‌کنند و در صورت برگزاری دوره، استادان کم‌تر از آن‌ها استقبال می‌نمایند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای روزآمد کردن روش تدریس در دانشگاه‌ها متداول نیست. علت دیگر کم‌توجهی به ارتقا و انتقال تجارب و دانش‌های مربوط به روش تدریس در دانشگاه‌ها، ضعف نظام ارزیابی و کنترل کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها است. اگرچه در سال‌های اخیر مباحث مربوط به کنترل و ارزیابی کیفیت آموزشی در متون علمی و مباحث آموزش عالی ایران، گسترش یافته و نظام آموزش عالی کشور نیز درصدد بهبود روش‌های کنترل و ارزیابی کیفیت آموزشی است، اما در عمل هنوز روش‌های موجود تأثیر جدی در زمینه آموزش به جای نگذاشته است. به عبارت دیگر، به علت ضعف نظام ارزیابی و کنترل کیفیت آموزشی، استادان نیز ضرورتی برای بهبود روش‌های تدریس احساس نمی‌کنند.

با توجه به مباحث مذکور، اکنون این پرسش مطرح است که چگونه می‌توان به بهبود روش‌های تدریس در دانشگاه کمک کرد؟ این پرسش برای همه رشته‌های دانشگاهی و به خصوص رشته‌های علوم اجتماعی اهمیت بسیار دارد. رشته‌های علوم اجتماعی

چون بیشتر جنبه نظری و مفهومی دارند و فرایند آموزش در این حوزه کم‌تر با فعالیت‌های عملی مانند طراحی یک قطعه، انجام آزمایش‌های تجربی روی مواد، تولید یک کالا، معاینه یک جسم و امثال این‌ها سروکار دارد، در نتیجه نیازمند روش‌ها و فنون پیشرفته و حساب شده‌تری است تا بتواند علاقه و توجه عمیق دانشجویان را به مباحث جلب کند و امکان شکوفایی خلاقیت‌های دانشجویان و انتقال دانش‌ها را به آن‌ها را فراهم سازد. این نکته، یعنی ضرورت توجه و به‌کارگیری روش‌ها و فنون تدریس کارآمد در علوم انسانی و اجتماعی برای جامعه ایران که اغلب دانشجویان بر اساس میل باطنی یا شناخت عمیق از رشته‌های تحصیلی، انتخاب رشته نمی‌کنند و حتی گاهی علاقه و آمادگی ناچیزی به دانشگاه و رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دارند و صرفاً از بد حادثه به دانشگاه پناه آورده‌اند، از اهمیت و ضرورت مضاعفی برخوردار است. همچنین این نکته را هم باید در نظر داشت که روش تدریس در دانشگاه، یک موضوع انسانی و اجتماعی و یکی از مباحثی است که در قلمرو و وظیفه حرفه‌ای کنشگران رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی قرار می‌گیرد.

چرا تدریس کنیم؟

چگونه تدریس کردن تابعی است از چرایی تدریس. و چرایی تدریس نیز تابعی است از ماهیت و جایگاه خاص یک رشته علمی در جامعه و اجتماع علمی. از این‌رو، ضرورت دارد که در ابتدا به بررسی چیستی و چرایی آموزش انسان‌شناسی بپردازیم. این موضوع که چرا انسان‌شناسی را تدریس کنیم اغلب بدیهی پنداشته می‌شود و کم‌تر به آن توجه گردد، در حالی که بحث ضرورت و اهمیت آموزش انسان‌شناسی، موضوعی بدیهی نیست و شدیداً نیازمند توضیح و تحلیل است تا جامعه و مهم‌تر از آن دانشجویان و کنشگران این رشته نسبت به ضرورت کار و حرفه‌شان متقاعد و مجاب شوند. نه تنها در ایران بلکه در غرب نیز اغلب مسئله تبیین ضرورت آموزش انسان‌شناسی کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است اگرچه از همان بدو تولد این رشته در

قرن نوزدهم موضوع آموزش انسان‌شناسی به صورت پراکنده بررسی شد. برای مثال، انسان‌شناسان امریکایی درباره نحوه آموزش این رشته دو مقاله در سال ۱۸۹۲ منتشر کردند (de Laguna, 1960: 912-915) ولی موضوع به صورت یک دستورکار برای انسان‌شناسان تا دهه اخیر مطرح نبود. مندلباوم از رؤسای سابق انجمن انسان‌شناسی امریکا در این باره می‌نویسد:

«انسان‌شناسان برای پژوهش تربیت می‌شوند، نه تدریس کردن. نشست‌های انسان‌شناختی برای بحث درباره مسائل انسان‌شناسی تشکیل می‌شوند و به ندرت آموزش مورد بررسی قرار می‌گیرد. ژورنال‌های انسان‌شناختی بسیار به ندرت مقالات مربوط به تدریس انسان‌شناسی ارائه می‌کنند. این امر کاملاً قابل فهم است زیرا وظیفه حرفه‌ای انسان‌شناسان انجام یافتن تحقیق است. اما کسانی که فرهنگ انسان‌شناختی را رشد داده‌اند، وظیفه انتقال و بسط آن را نیز بر عهده دارند. انسان‌شناسان اعتقاد راسخ دارند که انسان‌شناسی حرفی برای گفتن و انتقال دادن به دانشجویان دارد. این که چگونه می‌توان مفاهیم و ایده‌های موجود در انسان‌شناسی را به کمک عده‌ای قلیل انسان‌شناس به جامعه منتقل کرد یک موضوع مهم در حرفه انسان‌شناسی است. اگرچه رسانه‌ها و سمینارها و ژورنال‌ها نقش مهمی در انتقال ایده‌های انسان‌شناسی بر عهده دارد اما با این همه کلاس درس همچنان مهم‌ترین مکان و میدان برای ترویج و انتقال فرهنگ انسان‌شناسی است. چرا که هر روز هزاران دانشجو به کلاس‌های درس می‌آیند تا بدانند انسان‌شناسی چه چیزی درباره زندگی انسان و مآلاً درباره خود آن‌ها برای آموختن دارد... با توسعه آموزش رشته انسان‌شناسی در دهه ۱۹۷۰ موضوع بررسی نظام مند تدریس آن نیز به صورت ضرورتی حرفه‌ای در آمد» (Mandelbaum, 1963: 1-2).

همان طور که می‌بینیم مندلباوم ضرورت آموزش انسان‌شناسی را ناشی از نیاز به بسط و گسترش چیزی که او آن را «فرهنگ انسان‌شناسی» می‌نامد، ذکر می‌کند. فرهنگ انسان‌شناسی را می‌توان همان رویکرد یا نقطه نظر انسان‌شناختی نیز تعریف کرد.

انسان‌شناسان در این نکته اتفاق نظر دارند که هدف آموزش انسان‌شناسی، بیشتر انتقال و القای یک نحوه دید و "نقطه نظر" (point of view) به نام "نقطه نظر انسان‌شناختی" است تا انتقال مجموعه ای از اطلاعات به دانشجویان. طرح مثال‌ها و شواهد تجربی در کلاس درس نیز تنها "رسانه" ای است که به کمک آن این نقطه نظر در بررسی و تبیین رفتار انسانی بیان می‌شود. در کانون این نقطه نظر، مفاهیمی مانند "چشم انداز بین فرهنگی" (cross-cultural perspective) و شناخت و تبیین "تنوع فرهنگی" (cultural diversity) قرار دارد. در این راه دیگر تفاوتی نمی‌کند که از آسیا یا اقیانوسیه یا افریقا مثال بیاورند (Bruner and Spindler, 1963: 143). ریموند فیرث اگرچه بر این نکته تأکید می‌کند که «این نکته بسیار اهمیت دارد که در همان ابتدای دوره به دانشجویان تعلیم داده شود که آن‌ها برای فراگیری و تربیت حرفه‌ای در رشته انسان‌شناسی آموزش می‌بینند، نه صرفاً یادگیری نکات جالبی درباره تنوعات انسانی و فرهنگ‌ها» (Firth, 1963: 135) اما در عین حال می‌نویسد «آموزش انسان‌شناسی اجتماعی راهی برای فهم دیگر فرهنگ‌ها و پرورش ظرفیت تسامح و تساهل ما در تحمل شیوه‌های زندگی اقوام دیگر است» (Firth, 1963: 131). تأکید بر مسئله تسامح و مدارا تنها یک رسالت فرهنگی و ناشی از ضرورت‌های اجتماعی نیست، بلکه این امر برای انسان‌شناسی یک ضرورت و منطق رشته‌ای نیز دارد. به تعبیر یکی از معلمان انسان‌شناسی «از آن‌جا که هویت ما با ادراکات و تجارب و مفاهیمی گره خورده است که انسان‌شناسی به ناگزیر آن‌ها را به چالش می‌کشد، مدارا و تساهل امری ضروری و اجتناب ناپذیر در تدریس این رشته است» (Brettborde, 1997: 43).

بنابر قلمرو و میدان تأثیر آموزش انسان‌شناسی فراتر از کلاس درس و دانشجویان است. آموزش انسان‌شناسی یک ضرورت فرهنگی برای جامعه معاصر است. یعنی علاوه بر مسئله تربیت متخصص و تولید علم، ما تدریس انسان‌شناسی را به مثابه پاسخی به ضرورت‌های فرهنگی امروز می‌دانیم. اجازه دهید من این ضرورت‌ها را از زبان ریموند فیرث، یکی از انسان‌شناسان بزرگ کلاسیک نقل کنم. فیرث در مقاله ای

در پاسخ به این پرسش که «ما چرا انسان‌شناسی تدریس می‌کنیم؟» می‌گوید: «ما انسان‌شناسی تدریس می‌کنیم زیرا یکی از ارزش‌های پایه‌ای ما این است که دانش فی‌نفسه ارزشمند و مهم است. انسان‌شناسی در زمینه شناخت نهادها، ارزش‌ها، و شیوه‌های رفتار اجتماعی "دانش تطبیقی" (comparative knowledge) فراهم می‌سازد که این دانش یکی از بخش‌های ضروری ساختار کلی "فهم اجتماعی" (social understanding) است؛ و هر کس که به مطالعه انسان پردازد لاجرم به این دانش نیاز دارد» (Firth, 1963: 129). مندلبام ضرورت اشاعه دانش انسان‌شناسی را ناشی از نیاز درونی این رشته به تعامل با جامعه و فرهنگ می‌داند و معتقد است تدریس یکی از راه‌های حضور انسان‌شناس در جامعه است. وی می‌نویسد: «متخصصان در رشته‌های مختلف می‌توانند با زبان فنی رشته خود با یکدیگر گفت‌وگو کنند و ایده‌های خود را به هم منتقل سازند و از بابت نوآوری‌های خویش از اجتماع علمی خود پاداش حرفه‌ای دریافت کنند؛ اما در انسان‌شناسی اگر انسان‌شناسان نتوانند نتایج مطالعات و بررسی‌های خود را به نحو مؤثری به جامعه و افراد خارج از حرفه خود منتقل سازند، حرفه آن‌ها ارتباط و تعاملش با فرهنگ خود را از دست می‌دهد و این امر نهایتاً به سستی و ضعف رشته منتهی می‌شود» (Mandelbaum, 1963: 4).

آشنایی گسترده‌تر با فرهنگ‌های دیگر در انسان‌شناسی از راه به دست آوردن داده‌ها و اطلاعات واقعی درباره فرهنگ‌های دیگر میسر می‌شود. در دوره‌ها و کلاس‌های انسان‌شناسی آشنایی با انسانیت در تمام جوامع، نه تنها قبایل و فرهنگ‌های باستانی بلکه ملت‌ها و اقوام مختلف معاصر آسیایی، آفریقایی، و آمریکایی و اروپایی میسر می‌شود. در این کلاس‌ها دانشجویان می‌آموزند که تفاوت میان فرهنگ‌ها نه تنها خطرناک و بد نیست بلکه می‌توان فرهنگ‌های خارجی متعلق به دیگر ملت‌ها را با اشتیاق و بی‌طرفی مطالعه کرد و شناخت. و می‌آموزند که انسان می‌تواند از هر انسان دیگری بیاموزد و از راه "رویکرد تقابلی تطبیقی" (contrastive perspective) خود با دیگری به نحو عمیقی به ارزش‌های فرهنگ خود پردازد و در آن‌ها غور و تأمل کند.

مقایسه میان امر ناآشنا با امر آشنا موجب جلب توجه و علاقه دانشجویان به کلاس درس می‌شود. ممکن است الگوهای خانواده قبیله‌ای از اسکیموها، بوشمن‌ها (Bushman) با نقطه‌ای دورافتاده از جهان گفته شود اما به نحو بارزی دانشجویان می‌تواند آن را با نظام خویشاوندی که او خود عضو آن است مقایسه کند. مناسک گذر (Rite of passage)، واج‌ها (phoneme)، گروه‌های خونی، و دیگر موضوعاتی که انسان‌شناسان از قبیله‌ای مانند ناواهو (Navaho) با شور درباره آن سخن می‌گویند به آسانی قابل مقایسه به زندگی ما است. که انسان‌شناسی آینه‌ای برای انسان فراهم می‌سازد که خود را در چهره دیگری ببیند فعالیت بسیار هیجان‌آور و لذتبخشی است. مطالعات بی‌هیاو و آرام انسان‌شناختی در باره رسوم بلوغ، (puberty customs) تفاوت‌های نژادی، خصومت‌های میان‌گروهی، و موضوعات دیگر، دانشجویان را برمی‌انگیزاند که به آرامی به ارزیابی محیط و شرایط زیست خود بپردازند (Mandelbaum, 1963: 7).

یکی دیگر از ضرورت‌ها و دلایل آموزش انسان‌شناسی، نقشی است که آموزش این رشته در شکل دادن به هویت عملی این دانش در جامعه دارد. به تعبیر یکی از انسان‌شناسان، تدریس و آموزش انسان‌شناسی به نحو مؤثری باعث شکل‌گیری "تعریف عملیاتی" (operational definition) از این رشته و قلمرو آن در هر دوره خاص می‌شود؛ و همچنین بر نوع تحقیقات و آنچه در آینده تدریس می‌شود تأثیر می‌گذارد (Albert, 1963: 559).

هر یک از شاخه‌های انسان‌شناسی درس‌ها و تعالیم خاصی برای گفتن به دانشجویان دارد. مفاهیمی که دانشجویان در انسان‌شناسی می‌آموزند دارای تأثیر دو گانه و مضاعف بر ذهن دانشجویان است: از یک سو این مفاهیم پرتوی تازه بر برخی از ایده‌ها و دانستنی‌های قدیم فرد می‌اندازد، و از سوی دیگر عرصه‌های تازه‌ای از دانش به روی فرد گشوده می‌شود. هر دانشجویی با انبوهی از دانستنی‌ها، تجارب و ایده‌های خاص درباره موضوعات انسان‌شناسی مانند تفاوت فرهنگی، ماهیت فرهنگ و جامعه و مسائل خانواده و زبان و سیاست و اقتصاد به کلاس وارد می‌شود. رسالت کلاس

انسان‌شناسی این است که دانشجو را ترغیب و تشویق به بازاندیشی در دانسته‌های خود کند (Mandelbaum, 1963: 11). با توجه به این نقش اصلاح طلبانه و اصلاح‌گراانه انسان‌شناسی، هاویلند می‌گوید «اولین وظیفهٔ درس انسان‌شناسی کمک به دانشجویان در اصلاح نگرش‌های آن‌هاست. هر دانشجویی با مجموعه‌ای از عقاید قالبی دربارهٔ اقوام و فرهنگ‌های دیگر و نگرش‌های قوم مدارانه دربارهٔ فرهنگ بومی خودش وارد کلاس درس می‌شود» (Haviland, 1997: 34).

یکی از عباراتی که انسان‌شناسان در توضیح حرفهٔ خود بسیار ابراز داشته‌اند این است که «انسان‌شناسی شیوه‌ای از زیستن است.» (Anthropology is a way of life) واضح است که القا و تعلیم مجموعه‌ای از نگرش‌ها در دانشجویان یکی از مشغله‌های مهم حرفه‌ای انسان‌شناسان است. به نحو اجمال می‌توان گفت نگرش‌ها و بینش‌هایی که انسان‌شناسان حرفه‌ای امیدوارند دانشجویان‌شان به آن دست‌یابند عبارت است از همدلی (empathy)، کنجکاوی، و عینیت. نگرش دیگر، داشتن ظرفیت برای «تسامح و تحمل تناقض و ابهام» (tolerance for ambiguity) است، یعنی ظرفیت برای باور غیر یقینی و غیر قطعی داشتن. این‌ها فضیلت‌هایی است که انسان‌شناسان آن‌ها را برای دانشجویان‌شان آرزو می‌کنند اگرچه این‌ها تنها به انسان‌شناسی تعلق ندارد (Bois, 1963: 35).

تدریس انسان‌شناسی باید دانشجو را با اقوام و مردم دیگر جهان آشنا کند، فهم بهتری از تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها به دست آورد و شباهت‌ها و تفاوت‌های میان فرهنگ‌ها را بشناسد، و با مکانیسم‌های ثبات و تغییر فرهنگ‌ها آشنا شود. همچنین درس انسان‌شناسی باید آفاق تازه‌ای از فرهنگ بومی برای دانشجویان بگشاید و امکان فهم عمیق از فرهنگ بومی برای او به وجود آورد. ما باید مشوق‌ها و ابزارهای فکری برای دانشجو فراهم کنیم که بعد از اتمام تحصیل به تکمیل و رشد دانش خود دربارهٔ فرهنگ ادامه دهد (Mandelbaum, 1963: 7). برونر و اسپیندلر نیز با بیانی دیگر، همین اهداف را به صورت زیر طبقه‌بندی کرده‌اند.

- بسط افق دید فرهنگی دانشجویان،
- درک و شناخت تنوع فرهنگ‌ها،
- فهم فرهنگ به منزله یک سیستم کل و منسجم،
- احترام برای شیوه‌های دیگر زندگی و آگاهی فرد از تمایلات و باورهای قوم مدارانه،
- فهم فرهنگ خود و دستیابی به فهمی از زندگی مدرن از راه کاربرد مفاهیم انسان‌شناختی،
- آگاهی از استمرار و دوام فرهنگ انسانی و تحول و تکامل آن در یک بستر تاریخی بسیار طولانی،
- فهمی از انسان‌شناسی به منزله رشته‌ای از علم (Bruner and Spindler, 1963: 142).
- مؤلفان آموزش انسان‌شناسی (۱۹۹۷) کاربردها و اهداف انسان‌شناسی و آموزش آن را به صورت زیر بیان می‌کنند:
- امکانی فراهم می‌کند تا مردم درباره تنوع و انعطاف‌پذیری انسان بیاندیشند (Kottak).
- امکانی فراهم می‌کند تا دانشجویان بیاموزند چگونه شهروندی آگاه و مسئول در جهان امروز باشند (Harris).
- دانشجویان را قادر می‌سازد تا مراد از فهم علمی، تبیین و آزمون علمی را بشناسند و دریابند چرا همواره درجه‌ای از عدم قطعیت در آن چه ما می‌دانیم وجود دارد (Ember and Ember).
- با محلی‌گرایی کوتاه‌نظرانه و قوم‌مداری دانشجویان مقابله می‌کند (Haviland).
- دانشجویان را با ایده‌های مهم فرهنگی آشنا و درگیر می‌سازد (Breitborde).
- دانشجویان را به ابزارهای فکری توانمندی مجهز می‌سازد که بتوانند سال‌ها پس از فارغ‌التحصیلی از آن‌ها بهره‌مند شوند (Borofsky).

- دانشجویان را در تجارب شخصی آموزشی شان درگیر می‌کند (Podolefsky).
- قوم‌شناسی را برای درک و شناخت نحوه نگرش و دید دیگران به کار ببرند (McCurdy)..

با توجه به مجموعه اهدافی که برای آموزش و پژوهش انسان‌شناسی بیان کرده‌اند، می‌توان گفت انسان‌شناسی صرفاً به مطالعه فرهنگ نمی‌پردازد، بلکه خود نوعی فرهنگ را تولید می‌کند و مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورهای فرهنگی را اشاعه می‌دهد. از این‌رو هدف آموزش انسان‌شناسی بیش از آن که معطوف به تربیت متخصص باشد، معطوف به توسعه و اشاعه فرهنگ است.

چه چیزی را تدریس کنیم؟

با توجه به اهدافی که برای انسان‌شناسی ذکر کردیم، دیگر با سهولت بیش‌تری می‌توان محتوای آموزش‌های انسان‌شناسی را بیان کرد. یکی از موضوعات مهم در آموزش، سرفصل‌ها یا محتوی درس است. همه انسان‌شناسان بر این نکته اجماع و اتفاق نظر دارند که موضوع علم انسان‌شناسی فرهنگ است. بنابراین پاسخ این پرسش که چه چیزی در کلاس‌های انسان‌شناسی باید تدریس شود چندان دشوار نیست: فرهنگ. اما فرهنگ چیست و از فرهنگ کدام جامعه یا چه دوره‌ای سخن می‌گوییم. انسان‌شناسی به نحو کلاسیک به مسائل جوامع کوچک مقیاس، تاریخی و دور افتاده‌ای که کم‌تر دستخوش تحولات مدرن شده، می‌پرداخته است. ریموند فیرث ۴۲ سال پیش که سال‌های اوج نگرش کلاسیک به انسان‌شناسی بود در توجیه و تبیین نحوه نگرش مذکور و در پاسخ به این پرسش که در تدریس انسان‌شناسی از کدام دسته از جوامع امروزی، غربی، توسعه یافته، یا جوامع ابتدایی (primitive) فاقد خط و الفبا (preliterate) و جوامع نادر و خارق‌العاده (exotic societies) را باید در کلاس درس بیش‌تر ارائه کرد، به جوامع نادر و خارق‌العاده توجه می‌کند و از این ایده همچنان دفاع می‌کند که در کلاس‌های انسان‌شناسی لازم است از جوامع و قبایل کم‌تر شناخته شده و

دور افتاده استفاده کنیم. او سه دلیل برای این امر ذکر می‌کند:
داده‌های مربوط به جوامع امروزی و توسعه یافته عمدتاً در حوزهٔ دروس
جامعه‌شناسی استفاده می‌شود. لازم است دانشجویان علاوه بر نگرش‌ها
و رهیافت‌های تازه در کلاس‌ها با نوع داده‌های تازه و متفاوت از دروس دیگر آشنا
شوند.

داده‌های مربوط به جوامع امروزی در مقایسه با داده‌های مربوط به جوامع کوچک و
دورافتادهٔ ابتدایی بسیار پیچیده است و دانشجویان به دشواری می‌توانند آن‌ها را در
چارچوب یک نظام اجتماعی منسجم گنجانده، تحلیل کنند.
مونوگرافی‌های اندکی دربارهٔ جنبه‌های خاص جوامع مدرن امروزی فراهم
شده است. انسان‌شناسان تا به امروز عمدتاً به جوامع ابتدایی توجه داشته‌اند (Firth, 1963: 134).

اما این رویکرد امروز با انتقاداتی مواجه است و پارادایم انسان‌شناسی جدید تغییر
یافته و دستخوش تغییرات بسیار دیگر نیز خواهد شد. ریموند فیرث در سال ۱۹۹۲
یعنی ۲۹ سال بعد از اظهار نظرش، دربارهٔ انسان‌شناسی این‌گونه می‌نویسد:
«گمان می‌کنم انسان‌شناسی اجتماعی در آینده بیشتر بر مسائل ملی و محلی
متمرکز می‌شود... و علایق انسان‌شناسان به موضوعات عملی تر سوق می‌یابد و
انسان‌شناسان به تحقیقات عملی تر در زمینهٔ سیاست اجتماعی روی می‌آورند. این امر
از سویی به خاطر حمایت و سرمایه‌گذاری بیشتر در این زمینه‌هاست، و از سویی به
خاطر رشد آگاهی اجتماعی انسان‌شناسان است. از این‌رو در آینده، انسان‌شناسان به
مسائلی مانند مشکلات خانواده و ازدواج، مسئلهٔ اعتیاد، مهاجران و مشکلات ناشی از
نحوه سازگاری آن‌ها با محیط‌های تازه توجه بسیاری خواهند داشت و مشارکت آن‌ها
در فعالیت‌های مربوط به بهبود وضعیت بهداشتی، درمانی و کلیه حوزه‌های کاربردی به
نحو چشمگیری افزایش خواهد یافت (Firth, 1992: 212-213).
به نظر می‌رسد این آینده اکنون تحقق یافته است. در واقع از اوایل دهه ۱۹۷۰ با

ظهور «انسان‌شناسی انتقادی» (critical anthropology) توسط انسان‌شناسانی چون هایمز (۱۹۷۴) و طلال اسد (۱۹۷۳) که در ابتدا به نقد انسان‌شناسی پرداخت و مرزهای سنتی این رشته را زیر سؤال برد، ولی از آن پس، انسان‌شناسی متهم به پرداختن به موضوعات بی ربط و مسائل عجیب و غریب (esotericism) گردید که به دنبال آن انسان‌شناسان برای دوری جستن از این اتهام به موضوع‌های نخست روی آوردند. در این وضعیت جدید دیگر آن تلقی مالتیوسکی از «انسان‌شناس به مثابه قهرمان» (anthropologist as hero) که به سفرهای دور و دراز و سرزمین‌های ناشناخته می‌رود پایان می‌یابد. اکنون انسان‌شناس دیگر به تعبیر یکی از انسان‌شناسان یک «ضد قهرمان» (Stanton, 1997: 16) یا به تعبیر کولیک «روح آشنا» (kindred spirit) است (Kuklick, 1991: 189).

فیلیپ کوتاک از منظر انسان‌شناسی نوین اهداف آموزش انسان‌شناسی را به صورت زیر بیان می‌کند:

رشد توانایی فرد برای تحلیل فرم و محتوای برنامه‌های تلویزیون از منظر انسان‌شناسی، در نظر گرفتن زمینه و متن، آفرینش و تولید، پخش، دریافت و تأثیر پیام برنامه‌های تلویزیون، به کار بستن رهیافت انسان‌شناختی در تحلیل یک فرهنگ معین و خاص (مثلاً فرهنگ مردم محله نازی آباد تهران) و تطبیق آن با فرهنگ مردم دیگر (Kottak, 1997: 19).

یکی از محورهای مهم در آموزش انسان‌شناسی ارائه مباحثی در زمینه وضعیت و تحولات جهانی و جایگاه فرد در آن است. دانشجویان در کلاس درس انسان‌شناسی باید از وضعیت خود در «دهکده جهانی» و «اجتماع جهانی» امروز آگاهی لازم را به دست آورند. دانشجویان باید بیاموزند که چگونه رفتار مردم آن سوی عالم ممکن است زندگی آن‌ها را کاملاً زیر و رو کند. به خصوص برای مردم جهان سوم و ملل در حال توسعه آگاهی از این واقعیت فرهنگی که تحولات سبک زندگی ما متأثر از تولیدات صنعتی و فرهنگی جهان صنعتی است، بسیار حیاتی است. نظام جهانی امروز نوعی

«تبعیض جهانی» (global apartheid) است. در عین حال باید خاطر نشان سازیم که کمابیش همه ۱۲۰ جنگ بزرگ رایج امروز جهان، برای آنست که مردم مایل به دست کشیدن از ارزش‌ها و بنیادهای فرهنگی تاریخی‌شان در مقابل فرهنگ غرب نیستند (Nietschmann, 1987).

چگونه تدریس کنیم؟

تدریس انسان‌شناسی از جهتی تابع همان اصول کلی روش تدریس در آموزش عالی و دانشگاه است و می‌توان دستاوردهای مطالعات مربوط به یادگیری و تدریس را در آموزش این رشته نیز به کار بست. بحث مطالعات مربوط به تدریس و یادگیری به طور کلی به این نتیجه رسیده است که «وظیفه اصلی دانشگاهیان و اساتید دانشگاه این است که به نحوی در جهت توسعه مفهومی‌های مؤثرتر و پیشرفته‌تری از یادگیری در بین دانشجویان بکوشند» (Marton, 1993). در واقع تحقیقات حوزه «یادگیری دانشجویان» معمولاً یک رویکرد عمیق به یادگیری را در تقابل با یک درک سطحی از آن قرار می‌دهد. تقابلی که در واقع از نظر آن‌ها میان یادگیری به مثابه «دادن معنای شخصی به چیزی که مطالعه می‌شود» و یادگیری به مثابه «حفظ کردن اطلاعات لازم برای گرفتن نمره قبولی در واحدی درسی» وجود دارد. و به این ترتیب وظیفه مدرسین، کمک کردن و تشویق دانشجویان برای حرکت از مفهوم‌سازی سطحی یادگیری به مفهوم‌سازی‌های عمیق‌تر آن است (Tight, 2003: 61-2)

میر و بولتن لوئیس (Meyer and Boulton-Lewis, 2003: 173) در تحقیقی که ضمن ترکیب روش کمی و کیفی، با اهداف و جنبه‌های کاربردی نیز گره خورده است، چهار توصیه را برای مدرسان در حوزه «یادگیری دانشجویان» استخراج می‌کنند:

- ۱- مدرسان باید در زمینه موضوعی که درس می‌دهند، از روشی که تدریس و یادگیری را پیش خود تصور می‌کنند آگاه باشند.
- ۲- مدرسان باید به خوبی از زمینه‌ای که در آن تدریس می‌کنند و از این که چگونه آن

زمینه به روش تدریس آن‌ها مربوط می‌گردد و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد آگاه باشند.
 ۴- مدرسان باید در جست‌وجوی این باشند که نسبت به روش مفهوم‌سازی دانشجویانشان از یادگیری آگاه گردند.

۴- مدرسان باید در پرتو این آگاهی‌ها به طور پیوسته، تدریس خود را مورد بازبینی، تنظیم و توسعه قرار دهند (Meyer and Boulton-Lewis, 2003: 173).

اما علاوه بر اصول کلی مذکور، در انسان‌شناسی می‌توان با توجه به منطق و فرهنگ رشته خاص انسان‌شناسی اصول ویژه‌ای را مد نظر قرار داد. به منظور ساده کردن و ارائه طبقه‌بندی شده روش تدریس، من در این جا این اصول خاص چگونگی تدریس انسان‌شناسی را بیان می‌کنم. اگرچه این اصول نیز منحصر به انسان‌شناسی نیستند و در تدریس تمام رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی کم و بیش قابل اعمال هستند. سپس به بررسی و معرفی فنون و استراتژی‌های تدریس انسان‌شناسی می‌پردازم.
 اصل اول در آموزش مؤثر و کارآمد انسان‌شناسی، اصل کارآمدی است.

آموزش کارآمد در این رشته «آموزشی است که بتواند هم در جامعه و هم در دانشجویان تغییرات عمیقی به وجود آورد» (Kottak, 1997: 5). انسان‌شناسان در این نکته متفق‌القولند که انسان‌شناسی به دانشجویان مهارت‌هایی می‌آموزد تا بتوانند مسائل واقعی زندگی‌شان را بشناسند و حل کنند. یکی از این مهارت‌ها توانایی تحلیل حوادث و وقایع زندگی روزمره و شخصی در پرتو بینش تطبیقی و تاریخی انسان‌شناسانه و مردم‌نگارانه است. به اعتقاد مید، انسان‌شناسی راهی برای حل مسئله است. مارگارت مید می‌نویسد: «انسان‌شناسی کمک می‌کند تا بین شکاف گذشته و حال پلی بزیم و توانایی برای آینده به دست آوریم» (۱۹۶۳: ۵۹۵). روش مردم‌نگاری که روش اساسی انسان‌شناسی است به گونه‌ای است که این امکان را فراهم می‌کند تا فرد به زندگی روزمره‌اش بازگردد تجربه زیسته‌اش را به دانش مبدل سازد. از این دیدگاه قوم‌نگارانه نه تنها روشی برای تحقیق، بلکه مهارتی برای فهم چیزهایی است که مردم در زندگی روزمره انجام می‌دهند و می‌دانند. در زندگی روزانه ما با موقعیت‌های

بی‌شماری مواجه می‌شویم که ارزش فهم عمیق و لذت بردن از راه شناخت آن‌ها وجود دارد. اتنوگرافی ابزاری همواره قوم‌نگاری ابزاری برای چنین لذت‌هایی است. به خصوص وقتی در جامعه‌ای خارجی زندگی می‌کنیم. قوم‌نگاری به دانشجویان این امکان را می‌دهد که بی‌آنکه الزاماً بخواهند حافظ تئوری‌های دیگران باشند تئوری‌های خودشان از فرهنگ خلق کنند.

اصل دوم، تأکید بر رشد قدرت و بینش انتقادی دانشجویان است.

به تعبیر هاولند «انسان‌شناسی باید به دانشجویان نشان دهد چگونه آن‌ها می‌توانند فرهنگ خودشان را نقد و زیر ذره بین پرسش‌های روز قرار دهند» (Haviland, 1997). فیرث نیز بر بینش انتقادی دانشجویان انسان‌شناسی تأکید می‌کند و می‌نویسد: «از نظر من رشد توان دانشجو برای این که بتواند "برای خودش بیاندیشد" (think for himself)، تلاش برای کاربرست دانش موجود، و به چالش کشیدن دیدگاه (از جمله دیدگاه‌های استادانش)، برخی از وظایف اصلی است که بر عهده انسان‌شناسان است» (Firth, 1963: 129). به اعتقاد رایینز و ویتا «انسان‌شناسی باید دانشجویان و کنشگران حرفه‌ای‌اش را ترغیب نماید تا آن‌ها ارزش‌های خودشان را به چالش بکشند و عرف‌ها و رویه‌های ناپرسیدنی (unquestioned conventions) فرهنگ خودشان را در پرتو چیزی که ما سبک زندگی و ارزش‌های فرهنگ‌های دیگر می‌دانیم - و انسان‌شناسی آن‌ها را مطالعه می‌کند - مورد بازبینی مجدد قرار دهند» (Robins and De Vita, 1985: 252). بینش انتقادی انسان‌شناسانه به معنای تلاش برای شالوده‌شکنی از روابط سلطه و آگاهی به تبعیض‌ها، نابرابری‌ها و کوشش برای رهایی نیز هست.

اصل سوم، اتخاذ رویکرد مشارکتی در آموزش یعنی درگیر کردن دانشجو در فرایند یادگیری است.

یکی از راه‌های رهایی دانشجویان از ملالت و خستگی کلاس‌ها، درگیر کردن آنان در فرایند یادگیری است.^(۱)

۱- درگیر کردن دانشجویان در فرایند تجربه‌های آموزشی آن‌ها یکی از اصلاحات کلیدی است که جهان

این امر با ماهیت عملی رشته انسان‌شناسی که با «کار میدانی» (field work) سروکار دارد، بسیار سازگار است. فرنچ (French) این نکته را این گونه توضیح می‌دهد: «ما هر روز از این تلقی سنتی که تدریس و تعلیم یعنی گفتن و یادگیری، یعنی گوش دادن فاصله می‌گیریم. به اعتقاد فرنچ، آموزش مناسب انسان‌شناسی علاوه بر این که مستلزم ایفای نقش انسان‌شناس توسط مدرس در کلاس است، مستلزم ایفای نقش فعال دانشجویان است. اگر دانشجویان صرفاً نقش «مستمع» (audience member) را داشته باشند، تلاش‌های کلاس بدون حاصل خواهد بود.

اصل چهارم، تلاش برای ایجاد هویت رشته ای در دانشجویان است.

ما می‌توانیم به دانشجویان شوق و هیجان فکری لازم برای علاقه مند کردن آن‌ها به مباحث انسان‌شناسی را بدهیم. برای این کار باید آن‌ها را «انسان‌شناس» کنیم، انسان‌شناسی که بتواند در فرایندهای شناخت و مکاشفه روشنفکری و فکری نقش فعال ایفا کند (Borofsky, 1997: 8) و از نقطه نظر انسان‌شناسانه به جامعه و فرهنگ بنگرد. اسپیندلر و برونر از استادان کار کشته انسان‌شناسی تاکید می‌کنند: «انسان‌شناسان بیش از ارائه اطلاعات و مفاهیم، تلاش می‌کنند تا یک رهیافت و نقطه نظر خاص را که رهیافت انسان‌شناختی است عرضه کنند» (همان، ۱۴۲). در این راه مثال‌ها و شواهد، ابزاری بیش نیست. «مجموعه‌ای از مفاهیم کلیدی مشخص درباره انسان و درباره روش‌های مطالعه انسان وجود دارد که این مجموعه سازنده "نقطه نظر انسان‌شناختی" است. همچنین ژوزف کساگرنده از مؤلفان آموزش انسان‌شناسی (۱۹۶۳) در همین زمینه می‌نویسد: «این نکته اهمیت دارد که در آموزش انسان‌شناسی فراگیری شیوه مخصوص و متمایز اندیشیدن و تحقیق، چارچوب نظری انسان‌شناختی،

دنبال می‌کند. «یادگیری فعال» و «آموزش مشارکتی» اگرچه ایده‌های تازه ای نیستند، اما بتازگی جامه عمل پوشیده‌اند. یکی از آموزه‌های کنفیوس این بود که

Tell me and I forget	بگویی فراموش می‌کنم
Show me and I will remember	نشانم دهی به یاد خواهم آورد
Involve me and I will learn	درگیرم کنی خواهم آموخت

و از منظری فلسفی تر، تصویر خاصی که از انسان و مفروضات رشته به دست می‌آید مهم‌تر از واقعیت‌ها و محتوایی است که این رشته منتقل می‌کند (Casagrande, 1963: 465).

اما همان‌طور که انسان‌شناسی رشد و تحول می‌یابد، نقطه نظر انسان‌شناختی نیز دستخوش تغییر می‌شود. از طرف دیگر، فهمی معنادار از انسان و روش مطالعه او در یک "عبارت" ثابت و لایتغیر نمی‌گنجد چرا که انسان‌شناسان دیدگاه‌های متفاوتی از انسان دارند. از این‌رو بهتر است "نقطه نظر انسان‌شناختی" را نوعی "چارچوب مفهومی" (conceptual framework) در حال رشد بدانیم که انسان‌شناسان با علائق، نظریه‌ها و روش‌های مختلف در درون آن با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. تعریف جامع‌تر از مفهوم "نقطه نظر انسان‌شناختی" مستلزم تحلیل گنجینه مشترک داده‌ها، مفاهیم، روش‌ها و مسائل و موضوعاتی است که در تاریخ و ادبیات انسان‌شناسی به وجود آمده است. مفهوم فرهنگ، مطالعه میدانی، نگرش کل‌گرا و نوع خاص ارزش‌ها از جمله بنیادهای نقطه نظر انسان‌شناختی شناخته شده است (Albert, 1963: 560).

فرنچ معتقد است انسان‌شناسان در کلاس درس علاوه بر آموزش انسان‌شناسی به دانشجویان می‌آموزند که چگونه «نقش انسان‌شناس» را ایفا کنند.

به اعتقاد او «بسیار نامحتمل است که دانشجویان بتوانند مانند انسان‌شناس رفتار و عمل کنند مگر آن‌که استنادی که از کلاس آن‌ها بهره برده‌اند مانند انسان‌شناس بوده باشند» (French, 1963: 17). آن‌گاه استدلال می‌کنند که ایفای نقش انسان‌شناس در کلاس درس تنها در صورتی تحقق می‌پذیرد که «مدرس، مردم، انسان، جامعه، انسان‌شناسی و علوم اجتماعی را از نقطه نظر انسان‌شناختی ببیند و انسان‌شناسی را "مرجع" (the discipline as a point of reference) قرار دهد». همچنین متذکر می‌شود که نباید آن‌چه را در کلاس درس در زمینه انسان‌شناسی ارائه می‌شود، با آن‌چه انسان‌شناسان خارج از کلاس در فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان انجام می‌دهند از نظر رویکرد و اصول متفاوت باشد. به اعتقاد فرنچ یک انسان‌شناس برای آن‌که بتواند به

عضویت حرفه ای خود در اجتماع انسان‌شناسان استمرار بخشد باید به نحو مستمر فعالیت‌های انسان‌شناختی‌اش را دنبال کند و برای مثال در نشست‌های حرفه‌ای مشارکت جوید، رابطه فعال و صمیمی و گرمی با پژوهشگران این حوزه داشته باشد، گفتمان‌های انسان‌شناختی را با دقت پی گیرد، و با تولید منظم و دائمی دانش تحقیقی به هویت خود به مثابه یک فرد دانشگاهی حرفه ای استمرار بخشد. به اعتقاد فرنچ یک انسان‌شناس حرفه‌ای نه تنها باید فعالیت‌های مذکور را انجام دهد بلکه «دانشجویان نیز باید او را به منزله یک انسان‌شناس حرفه‌ای بشناسند». به علاوه، دانشجویان نیاز دارند که علاوه بر شناسایی عمومی یک فرد به منزله انسان‌شناس، او را «توانا و متخصص در حوزه یا حوزه‌های خاصی از رشته بدانند.» (همان، ۱۷۳). تدریس و آموزش انسان‌شناسی مستلزم فراهم بودن امکانات مناسب و در عین افراد توانایی است که بتوانند نقش انسان‌شناس را در کلاس درس ایفا کنند (همان).

اصل پنجم، درگیر کردن دانشجویان با مسائل فرهنگی و فکری روز جامعه از طریق آموزش و گفت‌وگوی در کلاس است. به تعبیر یکی از استادان انسان‌شناسی «بهترین مدرس در انسان‌شناسی کسی است که به نحو سازنده راهی برای درگیر کردن دانشجویان با مباحث چالش‌انگیز روز در انسان‌شناسی پیدا کند» (Brettborde, 1997: 43).

اصل ششم، استفاده از پژوهش به مثابه روشی برای یادگیری است. استادان باید ضمن ارائه دست‌آورد‌های پژوهشی در کلاس‌های درس، دانشجویان را در انجام فعالیت‌ها و طرح‌های پژوهشی درگیر سازند تا از این طریق بتوانند هم اصول عملی روش تحقیق را بیاموزند و هم تجربه زنده‌ای از رشته تحصیلی‌شان به دست آورند. به تعبیر فرنچ: «دانشجوی خوب انسان‌شناسی به راحتی هر چیزی را می‌آموزد و فراموش می‌کند، اما آموزش صحیح روش‌شناسی که مبتنی بر تأکید بر دانش و بصیرتی است که از مشارکت دانشجو در تحقیق به دست آمده است، می‌تواند دانش را در او درونی کند (French, 1963: 177).

اصل هفتم، استفاده از ابزارهای سمعی و بصری در آموزش است. برای افزایش مشارکت دانشجویان در کلاس باید از "ابزارهای سمعی و بصری" (audio-visual aids) استفاده برد. او همچنین به سیاست‌های تشویقی معتقد است. «برخی دانشجویان نقش فعال تری در کلاس دارند و گاهی نقش انسان‌شناس "شبه - حرفه‌ای" (proto-professional) پیدا می‌کنند. برای ترغیب دیگران به مشارکت بیش‌تر، باید این دانشجویان مورد توجه خاص دپارتمان و مدرس قرار بگیرند. مشارکت دانشجویان در اجرای طرح‌های مطالعات نیز از سیاست‌هایی است که به دانشجویان کمک می‌کند تا با نقش‌های حرفه‌ای و انتظاراتی که از آن‌ها در آینده می‌رود بهتر و به موقع آشنا شوند (همان، ۶-۱۷۵).

اصل هشتم، استفاده از مردم‌نگاری به مثابه روشی برای تدریس است. مهم‌ترین مشخصه انسان‌شناسی، روش آن (مردم‌نگاری) است. انسان‌شناسان اگر در یک نکته و تنها یک نکته توافق داشته باشند این است که مردم‌نگاری روش انسان‌شناسی است و به تعبیر گیرتز اگر بپرسیم که مردم‌شناسان چه کاری انجام می‌دهند، پاسخ این است که مردم‌نگاری می‌کنند (Geertz, 193). مردم‌نگاری به مثابه روش توصیف و شرح غنی فرهنگ به ما این امکان را می‌دهد که از نقطه نظر دیگر فرهنگ‌ها و همچنین فرهنگ خود به نحو ملموس و محسوس آشنا شویم. مردم‌نگاری مفهوم فرهنگ را به هستی قابل لمس و وجود عینی در درون ما تبدیل می‌کند. مردم‌نگاری به ما کمک می‌کند تا انسان را به شیوه‌ای متفاوت از آن چه دیگر محققان توصیف و تحلیل می‌کنند دریابیم. می‌توان از مردم‌نگاری هنگام تدریس برای بیان موضوعات انسان‌شناسی و همچنین آموزش مردم‌نگاری سود جست.

اصل نهم، آموزش نگرش کل‌گرا به مثابه رکن اساسی بینش انسان‌شناسانه به دانشجویان. انسان‌شناسی، رفتار انسان در گذشته و حال، فرهنگ‌های آشنا و فرهنگ‌های دورافتاده و ناآشنا، امور ساده و پیش‌پا افتاده و همچنین امور خارق‌العاده، گروه‌های اجتماعی پایین و در عین حال نخبگان، کنش‌های منطقی و همچنین کنش‌های غیر منطقی،

ریشه‌های زیست‌شناختی و در عین حال علل اجتماعی رفتارها، و همه و همه را در "بینش کل‌گرای" (holistic approach) خود در نظر می‌گیرد. در کلاس‌های درس انسان‌شناسی، حتی آن‌ها که تنها یک درس مقدماتی می‌گذرانند، با این نگرش کل‌گرا که هشدار می‌دهد باید امکانات چندگانه نهفته در فرهنگ و رفتار و ملاحظه تنوع "عوامل تبیینی" (explanatory factors) را در شناخت مسائل در نظر گرفت، آشنا می‌شوند (Mandelbaum, 1963: 5). در واقع بینش کل‌گرا متمایز از سایر مؤلفه‌های نگرش انسان‌شناسانه نیست، بلکه مکمل و شرط لازم تحقق آن‌هاست. به تعبیر مندلباوم «آن چه دانشجویان از راه نگرش کل‌گرا، کاربرد کار میدانی و تبعیت از روش علمی به دست می‌آورند دستیابی به آشنایی اساسی و گسترده‌تر با اقوام دیگر، آشنایی بهتر با تفاوت و شباهت میان فرهنگ‌ها، و اصول ثبات و تغییر در فرهنگ‌ها است (Mandelbaum, 1963: 7).

اصل دهم، آموزش تساهل و مدارای فرهنگی است. ابرت اریک معتقد است یکی از هدف‌های اصلی انسان‌شناسی در جامعه دموکراتیک تربیت انسان دموکرات و تربیت "نخبگان فکری" مناسب برای جامعه دموکراتیک است (Ehrich, 1963: 584). راهی که انسان‌شناسان برای تربیت انسان دموکراتیک اتخاذ کرده‌اند تأکید بر مفهوم نسبییت‌گرایی فرهنگی است. "نسبییت‌گرایی" (relativism) از جمله ارزش‌های پایه در انسان‌شناسی شناخته می‌شود. منظور از نسبییت‌گرایی در آموزش انسان‌شناسی "نسبی‌گرایی اخلاقی" (ethical relativism) که به مسئله مجادله‌آمیز طبیعت و ماهیت ارزش‌های اخلاقی می‌پردازد، نیست؛ بلکه توجه به نظریه تنوعات فرهنگی در جهان و احترام نهادن به این تنوعات است. نسبییت‌گرایی فرهنگی آن‌طور که کلاید کلاکهن (Clyde Kluckhohn I) معنا می‌کند، به نسبی دانستن معنای یک رسم و عنصر فرهنگی به کل آن فرهنگ نیز گفته می‌شود. از این دیدگاه معنای هر ویژگی یا عنصر فرهنگی را باید نسبت به خود آن فرهنگ شناخت و به دست آورد. "مدارا"، "کنجکاوی و جستجوگری همدلانه" (sympathetic curiosity) و "ارزش‌های لیبرال" نام‌های دیگری

است که گاه به جای نسبیّت گرایی در آموزش انسان‌شناسی به کار می‌برند. اما در این زمینه باید طوری رفتار کرد که به "قوم‌مداری وارونه" (reverse ethnocentrism) یعنی وضعیتی که فرد ارزش‌های فرهنگی خود را قربانی ارزش‌های فرهنگ دیگری می‌کند، منجر نشود. از این‌رو، نسبیّت گرایی در آموزش انسان‌شناسی به معنای "تبادل" در نگرش به قوم‌مداری و در عین حال "بیگانه‌دوستی" (xenophilia) است. نگرش مثبت به تنوعات فرهنگی و رهایی از "جاننداری قوم‌مدارانه" گاهی "اخلاقیات انسان‌گرایانه" (humanistic ethic) گفته نیز می‌شود. این ارزش‌ها پاره‌ای از ارزش‌های "عینیت‌گرایی علمی" هم دانسته می‌شود که بخشی از مباحث روش‌شناختی انسان‌شناسی است.

اصل یازدهم، اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای در تدریس انسان‌شناسی است. آلفرد کروبر زمانی گفته بود «انسان‌شناسی اصالتاً از علوم اجتماعی نیست. علوم طبیعی پدر انسان‌شناسی است و مادر آن از نظر زیبایی‌شناختی در حلقه دانش‌های انسانی (humanities) قرار داشت» (Kroeber, 1959: 404). معنای سخن کروبر این است که انسان‌شناسی تلفیقی از هنرها، ادبیات، فلسفه، تاریخ، زیست‌شناسی و جامعه‌شناسی است. روث بنه دیکت سال‌ها پیش به رابطه خاص میان انسان‌شناسی و دانش‌های انسانی - ادبیات، فلسفه و هنرهای زیبا - اشاره کرد، رابطه‌ای که در پرتو نگرش‌های پسامدرن در دو دهه اخیر تشدید شده است. بنه دیکت می‌نویسد: «ماهیت مسائلی که در دانش‌های انسانی مطرح و بحث می‌شود فصل به فصل به موضوعات انسان‌شناسی نزدیک‌تر است تا به اکثر تحقیقات علوم اجتماعی» (۱۹۴۸: ۵۸۵). لسللی با استناد به این مشترکات میان انسان‌شناسی و دانش‌های انسانی استدلال می‌کند که «استادان این رشته باید دانشجویان را تشویق به فراگیری دانش‌های خاصی از رشته‌های دانش‌های انسانی کنند» (Leslie, 1963: 489). به اعتقاد لسللی راه تحقق این هدف باید بر مبنای "علاقه فردی" دانشجویان باشد. برخی دانشجویان ممکن است به فلسفه و تمدن لاتین و یونانی علاقه مند باشند، برخی دیگر به موسیقی‌شناسی، برخی به تمدن اسلامی و خاورمیانه و برخی دیگر به تاریخ فرهنگی چین یا هند علاقه نشان دهند. در مجموع،

همه این‌ها به فهم مفاهیم انسان‌شناسی کمک می‌کنند. اصل دوازدهم آموزش پایبندی به اخلاق علمی و عینیت‌گرایی یا واقع‌گرایی است. عینیت‌گرایی علمی فارغ از مجادلات فلسفی که درباره آن وجود دارد، حداقل در این سطح که دانشمند و محقق دانشگاهی در هر رشته‌ای که باشد مجاز به "دستکاری تعمدی و آگاهانه در داده‌ها و ایده‌ها نیست"، مورد پذیرش اجتماع علمی در سطح جهانی است. از این منظر علم "آزاد از ارزش" است و آموزش علم در دانشگاه نوعی آموزش ارزش‌های خاص است. انسان‌شناسان نیز مانند دیگر دانشگاهیان متعهد هستند که از دستکاری در داده‌ها و ایده‌ها پرهیز کنند. وقتی همه ما در این سطح عینیت‌گرایی توافق می‌کنیم، ممکن است از یاد ببریم که این امر یک "گزینه ارزشی" (value choice) است. "حقیقت علمی" (scientific truth) به منزله هدف روش تحقیق و منطق نیز یک "گزینه ارزشی" است. وقتی این واقعیت را در نظر بگیریم که ایده‌های گوناگونی درباره ماهیت حقیقت و روش‌های دستیابی به آن در نظام‌های سیاسی، ادیان و دیگر نظام‌های اعتقادی وجود دارد و دانشجویان نیز اغلب متأثر از این نظام‌ها هستند، در می‌یابیم که آموزش و تدریس انسان‌شناسی با چالش‌های ارزشی گسترده و عمیقی مواجه است. از این‌رو تأثیر کلاس‌های درس انسان‌شناسی به نوع ارزش‌ها، اطلاعات، و اهداف حرفه‌ای دانشجویان و این‌ها همه به نوبه خود به پیوندها و وابستگی‌های فرهنگی، محلی و ملی دانشجویان بستگی دارد (Albert, 1963: 566). با توجه به این چالش، می‌توان گفت یکی از "معضل"‌های (problematic) انسان‌شناختی، اشاعه و آموزش انسان‌شناسی است که کم‌تر به آن توجه شده است.

فنون و استراتژی‌های آموزش انسان‌شناسی

برخی از «تاکتیک ضربه» (shock tactics) استفاده می‌کنند. در این تاکتیک از همان ابتدای جلسه یک «مسئله» در ارتباط با یکی مفاهیم یا ایده‌های کلیدی در انسان‌شناسی ارائه می‌شود و دانشجویان برای ارائه پاسخ به آن مسئله درگیر می‌شوند (Firth, 1963:).

134). فیرث بر مبنای تجربه شخصی اش می‌گوید که یکی از راه‌ها برای جلب توجه دانشجویان و همچنین تفهیم مفاهیم انتزاعی، این است که «یک چیز فرهنگی» را مانند ابزار کار یا وسایلی که در آیین‌ها به کار می‌رود با خود به کلاس ببریم و تمام موضوعات فرهنگی مربوط به آن چیز را توضیح دهیم. او برای شرح مفهوم «همبستگی درونی» (interrelatedness) یعنی این نکته که نهادهای اجتماعی از نظری درونی با یکدیگر رابطه دارند، از اشیایی از قبایل تروربریان استفاده می‌کرد (همان، ۱۳۵).

یکی دیگر از راهبردها استفاده از روش سمینار است. به اعتقاد فیرث، سمینار روش مناسب‌تری برای آموزش انسان‌شناسی است اگرچه در زمینه‌هایی نیز باید از سخنرانی بهره برد. آن چه در سمینار اهمیت دارد این است که استاد همچنان نقش فعال و هدایت‌کننده داشته باشد. همچنین هدف سمینار باید بیش از تلاش برای ارائه داده‌های تازه، بر کشف و عرضه ایده‌های نو متمرکز شود. فیرث نقل می‌کند که مالدینفسکی دائماً می‌پرسید: «مسئله چیست؟» و به این وسیله تلاش می‌کرد تا دانشجویان از مسیر طرح پرسش و تلاش برای بحث درباره پاسخ‌های متعدد و ممکن منحرف نشوند (همان، ۱۳۷).

تأکید بر ویژگی‌های منطقه یکی از راهبردهای مهم در آموزش انسان‌شناسی است. به اعتقاد وگت، آموزش و تدریس دروس انسان‌شناسی مربوط به منطقه و ناحیه خاص متفاوت از آموزش انسان‌شناسی به معنای عام آن است. او برای آموزش انسان‌شناسی منطقه خاص یا همان «قوم‌شناسی» چهار استراتژی متمایز پیشنهاد می‌کند:

رهیافت ویژگی فرهنگی: (culture trait approach) در این رویافت در ابتدا منطقه مورد بحث محدود و معین می‌شود. سپس ویژگی‌های فرهنگی منطقه به صورت شاخه‌ای دسته‌بندی و ویژگی‌های مربوط نظام خویشاوندی، آیین‌های مربوط به مناسک گذر، نظام‌های اقتصادی، معماری و سکونت، ساختار قدرت و مباحث دیگر به تفکیک آموزش داده می‌شود. و برنامه آموزش تا آشنایی کامل دانشجویان در هر زمینه

استمرار می‌یابد.

رهیافت حوزه فرهنگی: (culture area approach) در این رویافت، منطقه مورد بحث بر اساس معیارهای معنادار به "ریز نواحی فرهنگی" تقسیم می‌شود و سپس "فرهنگ بومی" هر ناحیه موضوع آموزش قرار می‌گیرد. برای تقسیم بندی و تعیین ریز نواحی فرهنگی معیارهای مختلفی وجود دارد. برای مثال، "نحوه سازگاری و انطباق محیطی" (ecological adjustment) و "نظام‌های بقا و ماندگاری فرهنگ‌ها در یک ناحیه".

رهیافت گونه‌های فرهنگی: (culture types approach) در این رویافت بر شناخت انواع فرهنگ‌های موجود در یک ناحیه تاکید می‌شود. در این رویافت می‌توان فرهنگ‌ها را بر مبنای زبان، مذهب، سنن یا ویژگی‌های اساسی دیگر از یکدیگر تفکیک نمود.

رهیافت مدل ژنتیکی: (genetic model) در این مدل به بررسی "تاریخ فرهنگی" یک ناحیه پرداخته می‌شود. برای این منظور، برای مثال کسانی که به یک "خانواده زبانی" تعلق دارند به منزله واحد بحث انتخاب می‌شود و بر مبنای "نظریه مهاجرت" از بدو اسکان آن‌ها در ناحیه تا به امروز تحولات فرهنگی آن‌ها تحلیل می‌شود (Vogt, 1963: 187-184).

به هر حال برخی انسان‌شناسان رویافت قوم‌شناختی و منطقه‌ای برای آموزش انسان‌شناسی را تنها در دروس تخصصی پیشرفته مناسب می‌دانند. این گروه معتقدند برای دروس انسان‌شناسی عمومی باید رویافت "مسئله محور" (problem orientation) را با تأکید بر بررسی روند "توسعه تطبیقی" (comparative development) یعنی چگونه جوامع مختلف در مقایسه با هم تحول و رشد داشته‌اند را در آموزش انسان‌شناسی دنبال کرد (Bennett, 1963: 192). به اعتقاد بنت، وظیفه اصلی انسان‌شناس در آموزش انسان‌شناسی یک منطقه بیش از "متخصص فرهنگ ناحیه خاص است"؛ «او باید نگرش متمایز انسان‌شناختی را بشناساند و به شناخت "مسئله

رشد فرهنگی " و به طور کلی مسئله عام شباهت‌ها و تفاوت‌های میان جوامع انسانی کمک کند. اگر این کارکرد نباشد او به منزله انسان‌شناس حرفه‌ای ایفای نقش نمی‌کند» (همان، ۱۹۴).

تأکید بر ویژگی‌های متعلمان، دانشجویان و بهره‌برداری از تجربه‌های آنها یک راهبرد دیگر در آموزش انسان‌شناسی است. فارغ از این که تا چه میزان باید به ویژگی‌های منطقه‌ای در تدریس انسان‌شناسی توجه داشت، این نکته مورد تأکید و اجماع نظر انسان‌شناسان و متخصصان امر آموزش عالی است که تدریس رشته‌های علمی و به خصوص دانش‌های اجتماعی باید با در نظر گرفتن شرایط و ویژگی‌های دانشجویان و مخاطبان این دروس باشد. بنت در این باره می‌نویسد «برای آن که آموزش انسان‌شناسی به نحو مؤثر و عملی بر دانشجویان تأثیر گذارد، باید تنوع ارزش‌های دانشجویان و فهم آن‌ها از ماهیت انسان و تنوعات فرهنگی در نظر گرفته شود. از این رو آموزش انسان‌شناسی مستلزم راهبردی برای پرداختن به برداشت‌ها و تلقی‌های رایج و مرسوم از انسان و تنوعات فرهنگی است. مبارزه با "قوم‌مداری" (ethnocentrism) از جمله اهداف آموزش انسان‌شناسی دانسته شده است» (همان، ۱۶۱).

همان طور که بنت می‌گوید: «دانشجویان "شرح توصیفی" (descriptive detail) را بیش‌تر از "تبیین تفسیری" (interpretive explanation) و تحلیل می‌پسندند. برای دانشجویان "ایده‌های تجریدی" (abstract ideas) بسهولت قابل هضم نیست و نمی‌توانند این مفاهیم را در موارد مشخص به کار بندند. یادگیری یک "واقعیت" (fact) برای دانشجویان به مراتب ساده‌تر از یادگیری یک "ایده" است» (Bennett, 1963: 195).

مسائل آموزش انسان‌شناسی در ایران

تدریس انسان‌شناسی در ایران و مسائل آن نیازمند یک بررسی مستقل و گسترده است و موضوع اصلی این مقاله نیست. نگارنده در یک مطالعه گسترده این موضوع را

بررسی کرده است (Fazeli, 2006) و تعدادی مقاله نیز در این زمینه منتشر شده است (فاضلی ۱۳۷۶، کوثری ۱۳۷۷، مقصودی ۱۳۷۷، روح الامینی ۱۳۷۵، امان الهی بهاروند ۱۳۷۵). در مطالعات موجود کم‌تر آموزش انسان‌شناسی بلکه کلیت این دانش و وضعیت آن در ایران بررسی شده است. با وجود این، مروری بر این مطالعات می‌تواند پاره را از مسائل آموزش انسان‌شناسی در ایران را آشکار نماید.

امان الهی بهاروند مشکلات انسان‌شناسی در ایران را بیش از هر چیز توسعه و گسترش نیافتگی این رشته در ایران می‌داند و علت آن را «عدم شناخت قلمرو انسان‌شناسی»، «کمبود کتاب و نشریه در رشته انسان‌شناسی»، «فقدان انجمن یا کانون انسان‌شناسان» و در نهایت «تدریس انسان‌شناسی به وسیله افراد بدون صلاحیت» ذکر می‌کند. کوثری مهم‌ترین مشکل انسان‌شناسی در ایران را «ضعف مفهوم سازی» می‌داند و می‌نویسد «طی ۵ دهه اخیر متون نظری و آموزشی انسان‌شناسی، به ویژه در حوزه‌های جدید نظیر انسان‌شناسی شهری، انسان‌شناسی سازمان‌ها، انسان‌شناسی توسعه، انسان‌شناسی خانواده، و ده‌ها حوزه دیگر ناچیز بوده است» (کوثری، ۱۳۷۷: ۱۳۹). وی اضافه می‌کند که «موضوعات و مفاهیمی را که انسان‌شناسی در ایران دنبال کرده است، غالباً از پیچیدگی اندکی برخوردار است. البته سادگی در مفاهیم نقص نیست، نقص در عدم گرایش به موضوعات پیچیده تر است» (همان، ۱۴۰). از این رو وی پیشنهاد می‌کند که «در هر حال انسان‌شناسی ایران باید برای دست‌یابی به گزاره‌ها و تعریف‌های «تحلیلی» از مفاهیم تلاش کند» (همان، ۱۴۳). به اعتقاد کوثری در انسان‌شناسی ایران «حتی در مورد مفاهیم پذیرفته شده نیز دقت و تیز بینی چندانی به کار نمی‌رود» (همان، ۱۴۴).

مقصودی از منظر دیگری به تحلیل مسائل انسان‌شناسی ایران پرداخته است. به اعتقاد وی «گذشته از مباحث نظری، هنوز موفق نشده ایم از مردم‌شناسی استفاده مؤثر بکنیم.» با توجه به این نقیصه، مقصودی پیشنهاد می‌کند «طرح موضوع مردم‌شناسی کاربردی شاید بتواند به حل پاره ای از مشکلات مردم‌شناسی - اعم از نظری و عملی -

کمک کند و این رشته را در مسیر مؤثرتر و عملی‌تری قرار دهد» (مقصودی، ۱۳۷۷: ۱۵۶). یکی دیگر از مشکلاتی که مقصودی برای انسان‌شناسی ایران بیان می‌کند، غیربومی بودن این دانش است. وی می‌نویسد: «علوم اجتماعی به گونه‌ای است که انتقال آن از یک فرهنگ و تمدن به یک فرهنگ و تمدن دیگر - به ویژه وقتی که تفاوت فرهنگی زیاد باشد - به سهولت انجام نمی‌گیرد... بیش‌ترین بخش‌های این علوم ساخته و پرداخته فرهنگ و تمدن غربی است. مشترک نبودن با تجربه‌های غربی و نداشتن شناخت عمیق و بنیادی از فرهنگ و تمدن غرب سبب شده است که برخی از نظریه‌ها یا اجزایی از آنها برای ما نامأنوس باشد. به علاوه، سرعت تحول‌اندیشه‌ها در غرب نیز بر مشکل ما افزوده است. پیش از آن که بتوانیم یکی از نظریه‌ها را از آن خود سازیم، با نظریه‌های جدیدتری روبه‌رو شده‌ایم که دست‌آورد تحول فکری غرب بوده است... مردم‌شناسی - به مثابه یک علم مستقل در ایران در آغاز به صورت مجموعه‌ای از اندیشه‌ها و نظریه‌های مختلف مطرح شد و بعد درباره‌ی چگونگی استفاده‌ی عملی از آن به پرسش رو آوردیم... بهتر است به جای غرق شدن در مسائل انتزاعی «جنگ نظریه» بیش‌تر به مسائل عملی توجه کنیم» (مقصودی، ۱۳۷۷: ۱۵۶).

منظور و مقصود منتقدان و تحلیلگران انسان‌شناسی ایران صرفاً انسان‌شناسی دانشگاهی است، در حالی که مردم‌شناسی در ایران سنت‌های مختلفی داشته است که نگارنده در جای دیگری (فاضلی، ۱۳۷۷) آن‌ها را معرفی و تحلیل کرده است. از طرف دیگر، نقد و نظرهایی که تاکنون درباره‌ی انسان‌شناسی ایران مطرح شده است عمدتاً مبتنی بر تجربه‌ی زیسته‌ی مؤلفان است، نه بر پایه‌ی بررسی تجربی. در نتیجه می‌توان درباره‌ی آن‌ها به چون و چرا پرداخت. اما در مجموع می‌توان سیمای عمومی انسان‌شناسی دانشگاهی ایران را در گزارش‌ها و نقدها و نظرهایی که ذکر شد مشاهده کرد. تمام گزارش‌ها حکایت از توسعه‌نیافتگی انسان‌شناسی ایران می‌نماید، اگرچه با تأسیس انجمن انسان‌شناسی ایران، و انتشارات مجلات تخصصی مانند «نامه انسان‌شناسی» و فصلنامه فرهنگ مردم و همچنین گسترش یافتن فعالیت‌های

«پژوهشکده مردم‌شناسی ایران» و برخی فعالیت‌های دیگر، می‌توان روند توسعه این رشته را در ایران مشاهده کرد. اما تحلیلگران مردم‌شناسی ایران تاکنون به ندرت به چگونگی وضعیت و روش‌های تدریس در این رشته در ایران اشاره کرده‌اند. من با توجه به تجربه تدریس در دانشگاه‌های مختلف تهران و همچنین مجموعه نقد و نظرهایی که ارائه شد، در این جا فهرست‌وار برخی از مسائل آموزش انسان‌شناسی در ایران را بیان می‌نمایم.

- نامشخص بودن جایگاه و اهمیت این دانش برای دانشجویان، جامعه ایران و حتی اجتماع علمی علوم اجتماعی کشور. این مسئله باعث کاهش انگیزه‌های مدرسان و دانشجویان برای فعالیت‌های آموزشی می‌شود.

- کمبود و فقر دانش نظری درباره انسان‌شناسی، به ویژه روش‌های تدریس و آموزش آن به زبان فارسی که بتواند در دسترس دانشجویان و مدرسان آن قرار گیرد. فقدان ارتباط نظام مند میان مدرسان دروس انسان‌شناسی برای انتقال تجربه‌ها و ایده‌های آموزشی آن‌ها.

- توسعه‌نیافتگی انسان‌شناسی ایران از تمام ابعاد روش‌شناختی، نظری و عملی و پیامدهایی که این توسعه‌نیافتگی برای آموزش این رشته فراهم می‌سازد.

- حمایت اندک نهادها و سازمان‌های عمومی و دولتی از تحقیقات و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی مردم‌شناسی و تأثیری که این امر در ناتوانی این رشته برای گسترش دامنه حضور و فعالیت آن در جامعه بر جای می‌گذارد.

- کمبود متخصص انسان‌شناسی به علت نبود دوره دکتری انسان‌شناسی در کشور و واگذاری تدریس دروس انسان‌شناسی به متخصصان دیگر.

- کمبود منابع آموزشی مانند فیلم‌های مردم‌نگاری، کتاب‌های درسی و نشریات تخصصی.

- ضعف نظام ارزیابی درونی و کنترل کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها و پیامدهای عملی آن در کاهش دقت و تلاش مدرسان برای ارتقای سطح آموزش‌های دانشگاهی.

ضعف ارتباطات بین‌المللی انسان‌شناسان ایرانی با هم‌تایان خود در اقصا نقاط جهان و در نتیجه عدم بهره‌گیری آن‌ها از تجربه‌های جهانی برای آموزش انسان‌شناسی.

- فقدان انگیزه در مدرسان دروس انسان‌شناسی برای به روز کردن و ارتقای روش‌های تدریس خود و به کارگیری ابزارها و ایده‌های تازه در این زمینه.

- عدم تناسب برنامه‌های درسی و سرفصل‌های دروس مردم‌شناسی با نیازها و علایق جامعه ایران و دانشجویان.

- نامشخص بودن رسالت حرفه‌ای انسان‌شناسی در ایران و پیامدهای عملی که این امر در فرایند تدریس و یادگیری مباحث این رشته به وجود می‌آورد.

- ناکارآمدی و ضعف مفاهیم و زبان حرفه‌ای انسان‌شناسی ایران و پیامدهایی که این امر برای القا و انتقال ایده‌ها و نظریه‌های انسان‌شناسی به وجود می‌آورد.

- حاشیه‌ای بودن روش مردم‌نگاری و کار میدانی در انسان‌شناسی ایران به دلیل ناشناخته بودن این روش، فقدان منابع و کتاب‌های راهنمای لازم و مهم‌تر از همه، کمبود امکانات برای انجام دادن کار میدانی. این امر به معنای آن است که بنیاد روش تحقیق در انسان‌شناسی ایران بسیار سست و متزلزل است و دانشجویان این رشته در حالی فارغ‌التحصیل می‌شوند که به قدر کافی تجربه کار میدانی به دست نیاورده‌اند.

- دور بودن انسان‌شناسی ایران از مباحث روشنفکری و مسائل روز جامعه ایران و پیامدهای عملی که این امر برای تدریس و یادگیری این رشته به وجود می‌آورد.

مهم‌ترین پیامد آن نداشتن جذابیت برای دانشجویان جوان که مایلند به مسائلی بپردازند که بحث‌های داغ و روز جامعه است.

- عدم و ضعف ارتباط میان انسان‌شناسان ایرانی و ایرانیان انسان‌شناس مقیم خارج از کشور و انسان‌شناسان خارجی که درباره ایران مطالعه می‌کنند و پیامدهای عملی که این امر برای آموزش انسان‌شناسی به وجود می‌آورد، از جمله ناتوانی در بهره‌برداری از مطالعات انسان‌شناختی درباره ایران که به زبان‌های دیگر منتشر می‌شود.

- فقدان ارتباط میان گروهی بین دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی انسان‌شناسی برای

بهره برداری حداکثر از توانمندی‌های ناچیز موجود در کشور.

- ضعف و فقدان فرهنگ استفاده از تکنولوژی‌های آموزشی روز مانند اینترنت، وبلاگ، پاور پوینت، فیلم و وسایل سمعی و بصری برای فعالیت‌های آموزشی در دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی علوم انسانی و اجتماعی و تأثیراتی که این امر در آموزش انسان‌شناسی به جای می‌گذارد.

- ضعف و فقدان فرهنگ و رویکرد آموزش مشارکتی در دانشگاه‌های کشور و در نتیجه تکیه مدرسان انسان‌شناسی به روش‌های سنتی مانند سخنرانی و یادگیری طوطی‌وار و تکیه بر محفوظات.

- فقدان برنامه‌های آموزشی برای روزآمد کردن دانش و نگرش مدرسان دانشگاه‌های کشور در زمینه روش تدریس و یادگیری.

- پایین بودن انگیزه‌های درونی دانشجویان برای یادگیری و سخت کوشی در راه علم به علل مختلف از جمله بی‌علاقگی آن‌ها به رشته‌های تحصیلی شان، ناتوانی مدرسان در ارائه کلاس‌ها و درس‌های جذاب و مفید، بیکاری و نامشخص بودن آینده شغلی و حرفه‌ای دانشجویان، مشکلات اقتصادی، اجتماعی، و روانی دانشجویان، پایین بودن سرمایه فرهنگی دانشجویان و ...

- عدم شکل‌گیری یک گفتمان درباره ماهیت انسان‌شناسی و رسالت‌ها و کاربردهای آن در ایران و در نتیجه فقر دانش نظری برای توجیه کردن جامعه ایران و دانشجویان برای توجه جدی به انسان‌شناسی.

- غلبه سنت انسان‌شناسی روستایی، عشایری و مطالعات مربوط سنت و فرهنگ مردم در مردم‌شناسی ایران و کم‌علاقگی دانشجویان به این مباحث.

- با توجه به غنای تنوعات فرهنگی در ایران که گونه‌های مختلف شیوه زیست روستایی، عشایری و شهری در آن وجود دارد و همچنین تنوعات فرهنگی، زبانی، قومی و دینی می‌توان با تکیه بر معرفی این تنوعات فرهنگی ضمن جلب توجه دانشجویان به مباحث جذاب، بومی و مورد نیاز دانشجویان، آن‌ها را به شیوه‌ای عینی و

ملموس با مسائل و موضوعات مردم‌شناسی آشنا ساخت. با توجه به گسترش کامپیوتر و دسترسی هر چه بیشتر به اینترنت می‌توان از قوم‌نگاری مجازی (virtual ethnography) و بلاگ‌نویسی و استفاده از مقالات و مطالب اینترنتی به مثابه روش‌ها و ابزارهای جدید و ارزان برای یادگیری دانشجویان استفاده نمود. تجربه نگارنده در زمینه استفاده از وبلاگ^(۱) برای آموزش انسان‌شناسی نشان می‌دهد که اگرچه ممکن است برخی از دانشجویان در ابتدای امر در برابر کار با وبلاگ مقاومت کنند، اما اندکی بعد به آن علاقه مند می‌شوند. وبلاگ‌نویسی باعث رشد مهارت‌هایی مانند تایپ کردن، نگارش، شیوه‌های مختلف ابراز خود و توصیف تجربه‌های فرهنگی در زندگی روزمره، و در نهایت کسب اعتماد به نفس بیشتر برای نوشتن می‌گردد. وبلاگ‌نویسی رایگان و در دسترس همگان است. از این‌رو ابزاری ساده و مناسب برای همه دانشجویان است.

با توجه به دانش انباشته شده حاصل از مطالعات مردم‌شناختی در ایران، در حال حاضر تعداد قابل توجهی مونوگراف و مطالعات موردی در زمینه‌های مختلف جامعه و فرهنگ ایران وجود دارد. همچنین تعداد قابل توجهی از مطالعات انسان‌شناختی که به زبان‌های غیرفارسی منتشر شده‌اند به زبان فارسی ترجمه شده است. علاوه بر منابع مکتوب، طی سال‌های اخیر فیلم‌های مردم‌نگاری متعدد و بسیار در زمینه ایران تهیه و ساخته شده است. اما این منابع مکتوب و تصویری کم‌تر برای هدف‌های آموزشی استفاده می‌شود. با توجه به این واقعیت که دانش انسان‌شناسی بشدت دانشی وابسته به بستر و زمینه اجتماعی آن است و این که آشنایی با مردم‌نگاری و آموزش آن مستلزم شناخت تجربه‌ها و نمونه‌های انجام شده موجود است، باید این منابع را برای آموزش انسان‌شناسی به خدمت گرفت.

۱- وبلاگ‌های نگارنده که در آن مطالبی برای دانشجویان درج می‌گردد. با عنوان «یادداشت‌های یک مردم‌نگار» در آدرس زیر است:

شرح و تحلیل و توصیف دقیق هر یک از مقولات ذکر شده نیازمند بررسی گسترده است. مقصود ما صرفاً طرح مسئله آموزش انسان‌شناسی ایران به منظور گشایش باب گفت‌وگو در این زمینه بین محققان و مدرسان این حوزه است.

نتیجه

در این مقاله تلاش شد تا برخی روش‌ها، راهبردها و ایده‌ها برای ارائه بهتر درس‌های انسان‌شناسی به دانشجویان معرفی شود. در این جا لازم است تأکید کنیم که ارائه پیشنهادها به منظور تدریس انسان‌شناسی به معنای آن نیست که تدریس دارای معیارها و ضوابط قطعی از پیش تعیین شده‌ای است و برای موفقیت در تدریس لاجرم باید از آن معیارها و راه‌ها تبعیت کرد. بلکه تدریس هنری است که هر مدرسی بر اساس نیازها، شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه، ویژگی‌های متعلمان و دانشجویان و همچنین سلیقه، توانایی و خلاقیت‌های خاص فردی می‌تواند و باید به شیوه‌ای نوآورانه راه خودش را بیابد. به تعبیر ریموند فیرث «این نکته را باید در نظر داشت که تدریس در هر رشته اساساً شیوه‌ای "ارتباط شخصی" (personal communication) است، چرا که در فرایند تدریس کسی در پی انتقال دانش و کسان دیگر خواهان کسب آن هستند» (Firth, 1963: 127). نه تنها تدریس و اشاعه دانش، بلکه تمامیت تولید دانش مبتنی بر خلاقیت‌هایی است که فرد فرد اعضای اجتماعات علمی و دانشگاهی ارائه می‌کنند. در انسان‌شناسی نیز بر این نکته همواره تأکید شده است که به تعبیر مارلین استراترن "عقلانی بیان‌دیش، منحصر بخود عمل کن" (Think rationally, act uniquely)؛ یعنی در عین حال که مطابق روش‌ها و اصول علم عقلانی و پذیرفته شده می‌اندیشیم و به تولید و اشاعه اندیشه می‌پردازیم، باید ابداع، نوآوری و سهم خاص خود در پیشبرد مرزهای دانش را از راه و روش منحصری که هر فرد با تکیه بر مجموعه تجارب و توانایی‌هایش به دست می‌آورد به جلو ببریم.

نکته دیگری که تلاش کردیم تا در این مقاله به آن بپردازیم، تبیین نقطه نظر

انسان‌شناسانه به مثابه کانون اصلی آموزش انسان‌شناختی بود. ما در این مطالعه رویکردی انسان‌شناسانه به انسان‌شناسی داشتیم. به این معنا که تلاش کردیم تا با شناخت فرهنگ انسان‌شناسی، روش آموزش آن را توضیح دهیم. تونی بچر در قلمروها و قبایل دانشگاهی (۱۹۹۳) استدلال می‌کند که هر یک از رشته‌های علمی دانشگاهی دارای «فرهنگ رشته‌ای» خاص خود هستند و هر رشته ای قبيله و قلمرو خاص خود را دارد (Becher, 1993). انسان‌شناسان نیز بر این نکته اتفاق نظر دارند که انسان‌شناسی نه تنها به مطالعه فرهنگ می‌پردازد، بلکه دارای فرهنگ ویژه خود است و خود، فرهنگ ویژه‌ای را خلق می‌کند و می‌آفریند. یعنی انسان‌شناسی مانند سایر رشته‌های علمی دارای نوع خاصی «نقطه نظر» (anthropological point of view) یا زاویه دید است که هنگام تدریس و تحقیق این نقطه نظر دنبال می‌شود.

آن چه در این بخش پایانی لازم است به آن پردازیم، توجه به گستردگی آموزش دانش انسان‌شناسی در ایران است. اگرچه رشته انسان‌شناسی در حال حاضر تنها در دانشگاه تهران، دانشگاه مازندران و چند شاخه از دانشگاه آزاد اسلامی تدریس و ارائه می‌شود، اما دروس انسان‌شناسی در تمام رشته‌های علوم اجتماعی حداقل در حد ارائه درس مبانی انسان‌شناسی به صورت درس اجباری یا اختیاری وجود دارد. باید این نکته را در نظر داشته باشیم که اگر درس مبانی انسان‌شناسی به درستی ارائه شود می‌تواند مشتاقان بسیاری برای مباحث و روش‌های انسان‌شناسی به وجود آورد. به تعبیر یکی از انسان‌شناسان «در تمام رشته‌ها، درس مبانی از اهمیت زیاد برخوردار است زیرا در این درس است که دانشجویان با زبان و اهداف و فرهنگ رشته و حرفه شان آشنا می‌شوند» (Ehrich, 1963: 589).

دانش انسان‌شناسی شاخه ای از علوم انسانی و اجتماعی است و آموزش و پژوهش در این دانش‌ها متناسب با کاربردهای آن‌ها در جامعه تعریف و تعیین می‌شود. در این مقاله ما به ابعاد مختلف اهداف انسان‌شناسی پرداختیم. در این جا لازم است تأکید کنیم که میزان موفقیت آموزش انسان‌شناسی بستگی تام به کاربردهای آن دارد. به طور کلی

دانش‌های انسانی دارای چند کارکرد اصلی هستند:

- شکل دادن گفتمان‌ها و گسترش گفت و گوی فرهنگی،

- ارائه بینش و دانش انتقادی،

- معنادار ساختن جهان زیست، و

- کمک به حل مسائل اجتماعی.

انسان‌شناسی می‌تواند تمامی کارکردهای مذکور را داشته باشد مشروط به این که به صورت هدفمند و علمی و با برخورداری از امکانات لازم تدریس و ارائه شود.

منابع

- مقصودی، منیژه. «ارزبایی کنونی وضعیت مردم‌شناسی در ایران»، نامه علوم اجتماعی. شماره ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۷۷.
- کوثری، مسعود. «کفایت نظری مفاهیم در انسان‌شناسی»، نامه علوم اجتماعی. شماره ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۷۷.
- فاضلی، نعمت‌الله. «مروری بر سیر مردم‌شناسی در ایران»، فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۹. پاییز ۱۳۷۶.
- فاضلی، نعمت‌الله. آسیب‌شناسی مردم‌شناسی در ایران، فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۱۰. تابستان ۱۳۷۷.
- فاضلی، نعمت‌الله. «مباحثه، روشی برای تدریس در دانشگاه»، فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۲۴. زمستان ۱۳۸۲.
- فرهادی، مرتضی. «آسیب‌شناسی پژوهش‌های فرهنگ عامیانه»، فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۵ و ۶، پاییز و زمستان ۱۳۷۳.
- امان‌الهی بهاروند، سکندر. «مسائل و مشکلات انسان‌شناسی در ایران و پیشنهاداتی برای حل آن‌ها (مطالعه تطبیقی)»، در مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور. ۲۰-۲۳ تیر

ماه ۱۳۷۴.

- روح‌الامینی، محمود. «نگرشی به آموزش و پژوهش علوم اجتماعی در ایران. مسائل و مشکلات انسان‌شناسی در ایران و پیشنهاداتی برای حل آنها (مطالعه تطبیقی)»، در مجموعه مقالات سمینار بررسی روشها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور. ۲۰-۲۳ تیر ماه ۱۳۷۴.

- Albert, E. "Value Aspects of Teaching Anthropology" .555-559, In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- Allen, S. I. "Media Anthropology: Building a Public Perspective", *Anthropology Newsletters*. 25: 6, 1984.

- Benedict, R. "Anthropology and the Humanities", *America Anthropologist*. 50: 585-593, 1948.

- Benedict, R. 1934/2000 "Patterns of Culture", In

- Orofsky, R. *Empowering Student at Introductory Level*, 1997.

- Brettborde, L. B. "Anthropology Challenge: Disquieting Ideas For Diverse Students", In Kottak p.p. 39-45, 1997.

- Bruner, Edward & George Spindler. "The Introductory Course in Cultural Anthropology". In *The Teaching of Anthropology*. (eds.) D. Mandelbaum et al. pp. 141-152, 1963.

- Casagrande, J. B. "The Relations of Anthropology with the Social Sciences", 461-475. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- De Laguna, and Editor, F. *Selected Papers From the American*

Anthropologist 1888-1920. Evanston, Illinois, Row: Peterson and Company, 1960.

- Du Bois, C. "The Curriculum in Cultural Anthropology". 27-39. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- Ehrich, R. W. "Anthropology as an Integrative Factor". 589-595. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- Firth, R. "Aims, Methods, and Concepts in the Teaching of Anthropology". 127-141. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- French, D. H. "The Role of Anthropologist in the Methodology of Teaching". 171-180. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- Havilland, A. W. "Cleaning Young Minds, or What We Should We Be Doing in Introductory Anthropology?" In P. Kottak et al. (eds.).p.p. 34-39, 1997.

- Kroeber, A. "The History of Personality of Anthropology". *American Anthropologist*. 61: 398-404, 1959.

- Leslie, C. "Teaching Anthropology and the Humanities". 485-481. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.

- Mandelbaum, D. G. "The Transmission of Anthropological Culture", 1-95. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.
- Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.). *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.
- Mead, M. "Anthropology and an Education for Future", 595-609. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.
- Nietschmann, B. "The Third World War". *Cultural Survival Quarterly*. 11 (3): 1-16, 1987.
- Podolefsky, A. "Teaching and Learning Anthropology in the Twenty-First Century". In Kottak, p.p. 54-61, 1997.
- Redfield, R. "Relations of Anthropology to Social Sciences and to the Humanities", In Kroeber, A. L. (ed.) *Anthropology Today*. University of Chicago Press, 1953.
- Strathern, M. "Not Giving the Game Away", xii-xvii. In *Anthropology, By Comparison*. (eds.) Gingrich, A. and Fox, R.G. London and New York: Routledge, 2002.
- Vogt, E. Z. "Courses in Regional Scope", 188-189. In Mandelbaum, D. G., Lasker, G. W. and Albert, E. M. (eds.) *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, 1963.
- Becher, T. *Academic Tribes and Territories: Milton Keynes*. Open University Press, 1989.
- Fazeli, N. *Politics of culture in Iran: anthropology, politics and society*

in twentieth century. London and New York: Routledge, 2006.

- Tight, M. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Higher Education*.
London: Routledge Falmer, 2003a.