

# واکاوی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی

۱. پریسا خانعلی: دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. زهره سعادت‌مند\*: گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. مریم براتعلی: گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

\* ایمیل نویسنده مسئول: saadatmand@iau.ac.ir

## چکیده

تحولات فرهنگی و اجتماعی معاصر، به‌ویژه گسترش تنوع‌های قومی، زبانی و فرهنگی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های بنیادینی مواجه ساخته است. آموزش ابتدایی به‌عنوان نخستین عرصه رسمی اجتماعی‌شدن کودک، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت فردی، اجتماعی و فرهنگی او ایفا می‌کند. باین حال، بسیاری از نظام‌های آموزشی همچنان بر پیش‌فرض‌های تک‌فرهنگی و الگوهای یکنواخت تربیتی استوارند که توان پاسخ‌گویی به واقعیت‌های زیسته کودکان در جوامع متکثر را ندارند. این پژوهش با رویکردی تحلیلی — فلسفی، به واکاوی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی می‌پردازد و نشان می‌دهد که هر الگوی تربیتی ناگزیر بر تصویری خاص از انسان استوار است. یافته‌های مطالعه حاکی از آن است که انسان‌شناسی تکثرگرا با تأکید بر کرامت ذاتی انسان، پذیرش تفاوت به‌عنوان واقعیت وجودی، گفت‌وگو به‌مثابه بنیان تربیت و عاملیت اخلاقی کودک، چارچوبی مناسب برای بازاندیشی در آموزش ابتدایی فراهم می‌آورد. در این چارچوب، تفاوت‌های فرهنگی نه تهدید، بلکه فرصت‌هایی برای یادگیری، رشد شناختی و پرورش همزیستی اجتماعی تلقی می‌شوند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تحقق تعلیم و تربیت چندفرهنگی مستلزم بازنگری در اهداف تربیتی، برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نقش معلم ابتدایی است. این بازنگری می‌تواند زمینه‌ساز تربیت انسان‌هایی همزیست، مسئول و برخوردار از هویت‌های ترکیبی و منسجم در جامعه‌ای متکثر باشد.

**کلیدواژه‌گان:** انسان‌شناسی تربیتی، آموزش چندفرهنگی، آموزش ابتدایی، هویت فرهنگی، کرامت انسانی

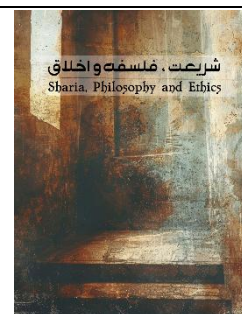
**شیوه استناددهی:** خانعلی، پریسا، سعادت‌مند، زهره، و براتعلی، مریم. (۱۴۰۴). واکاوی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی. *شریعت، فلسفه و اخلاق*، ۳(۳)، ۱-۱۴.

تاریخ ارسال: ۵ تیر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۲ آبان ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۹ آبان ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱۰ آذر ۱۴۰۴



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

---

# An Anthropological Analysis of Multicultural Education in Primary Schooling

1. Parisa Khanali: PhD Student, Department of Educational Sciences, Isf.C., Isfahan Azad University, Isfahan, Iran
2. Zohreh Saadatmand\*: Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Maryam Baratali: Department of Curriculum Development, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

\*Corresponding Author's Email: saadatmand@iau.ac.ir

---

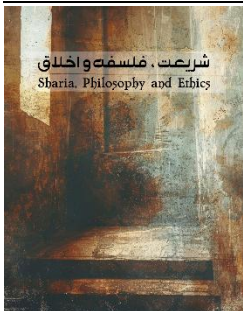
## Abstract

Contemporary cultural and social transformations, particularly the expansion of ethnic, linguistic, and cultural diversity, have posed fundamental challenges to educational systems. Primary education, as the first formal context of children's socialization, plays a decisive role in shaping their personal, social, and cultural identities. Nevertheless, many educational systems continue to rely on monocultural assumptions and uniform pedagogical models that fail to address the lived realities of children in pluralistic societies. This study adopts an analytical–philosophical approach to examine the anthropological foundations of multicultural education in primary schooling and argues that every educational model is grounded in a particular conception of the human being. The findings indicate that pluralistic anthropology, emphasizing inherent human dignity, the acceptance of difference as an existential reality, dialogue as a foundation of education, and the moral agency of the child, provides a coherent framework for rethinking primary education. Within this perspective, cultural differences are not perceived as threats but as opportunities for learning, cognitive growth, and the cultivation of social coexistence. The study concludes that implementing multicultural education requires substantial revisions in educational goals, curriculum design, teaching methods, assessment practices, and the professional role of primary school teachers. Such revisions can contribute to educating socially responsible, dialogical, and culturally inclusive individuals capable of living constructively within diverse societies.

**Keywords:** *Educational anthropology, multicultural education, primary education, cultural identity, human dignity*

**How to cite:** Khanali, P., Saadatmand, Z., & Baratali, M. (2025). An Anthropological Analysis of Multicultural Education in Primary Schooling. *Sharia, Philosophy and Ethics*, 3(3), 1-14.

---



Submit Date: 26 June 2025

Revise Date: 03 November 2025

Accept Date: 10 November 2025

Publish Date: 01 December 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

## Extended Abstract

This study addresses the anthropological foundations of multicultural education in primary schooling by situating education within the profound social and cultural transformations of contemporary societies. Primary education represents the first formal arena in which children encounter institutionalized meanings, norms, and representations of self and others, making it a decisive stage for identity formation and socialization. Philosophical analyses of education emphasize that schooling at this level goes far beyond the transmission of basic skills; it actively shapes children's understandings of human worth, belonging, and difference (1). In increasingly diverse societies, the assumption of cultural homogeneity underlying traditional educational models has become untenable (5). Children enter schools with heterogeneous linguistic, ethnic, religious, and experiential backgrounds, yet educational systems often continue to operate on uniform frameworks that privilege a dominant culture (4). This mismatch has rendered monocultural approaches insufficient for responding to lived realities and has intensified concerns regarding exclusion, identity conflict, and social fragmentation in early schooling (6). Within this context, multicultural education emerges not merely as a pedagogical choice but as an anthropological necessity rooted in a revised understanding of the human being as culturally embedded and meaning-seeking.

From a philosophical perspective, anthropology occupies a foundational position in educational theory because any conception of education presupposes a particular image of the human person (2). Classical approaches to education often relied on essentialist and universalist assumptions, viewing human beings as fundamentally similar and culturally neutral, with education aimed at unfolding a presumed shared essence (3). Such assumptions legitimized standardized curricula, uniform goals, and identical evaluation systems, which were believed to ensure fairness and equality (20). However, critical scholarship has demonstrated that these models frequently obscure power relations and reproduce cultural hierarchies by implicitly privileging dominant norms (14). Contemporary philosophical thought increasingly rejects this reductive view and instead conceptualizes the human being as historically situated, culturally constituted, and relationally formed (10). From this standpoint, anthropology is not a peripheral concern but the primary lens through which educational aims, content, and practices must be reinterpreted. Multicultural education thus rests on an anthropological shift from sameness to plurality, recognizing difference as an inherent dimension of human existence rather than a deviation to be corrected (19).

A core anthropological principle underlying multicultural education is the intrinsic dignity of the human being, independent of cultural affiliation. This principle asserts that all individuals possess equal moral worth regardless of language, ethnicity, religion, or lifestyle, providing a shared ethical ground across cultures (22). In educational contexts, particularly at the primary level, respect for human dignity requires the rejection of explicit or implicit cultural hierarchies that rank some identities as superior and others as deficient (15). Research in curriculum studies indicates that when educational content marginalizes or trivializes certain cultural narratives, students from those backgrounds may experience alienation and diminished self-worth (9). Multicultural education seeks to counteract these effects by affirming dignity as a universal human attribute while simultaneously validating cultural specificity (5). This dual commitment allows education to function as a space where children learn to perceive difference without attaching value judgments that undermine equality.

Another fundamental anthropological component of multicultural education is the reconceptualization of diversity as an educational resource rather than a pedagogical problem. Traditional monocultural models often regard difference as an obstacle to efficiency or cohesion, leading to assimilationist strategies aimed at minimizing variation (7). In contrast, multicultural frameworks interpret cultural diversity as a source of cognitive, social, and moral enrichment (8). Interaction with peers from different backgrounds exposes children to multiple perspectives, enhancing critical thinking and fostering more flexible modes of understanding (21). From an anthropological standpoint, learning is inherently dialogical and emerges through engagement with others who embody alternative ways of making meaning (10). Consequently, multicultural education emphasizes dialogical interaction, cooperative learning, and the integration of students' lived experiences into classroom practices (11). These

approaches align with the view of the child as an active cultural subject who contributes to, rather than passively receives, educational meaning.

The formation of cultural identity constitutes another central dimension of the anthropological foundations examined in this study. Early childhood and primary schooling are critical periods during which children begin to negotiate answers to questions of belonging and self-definition (13). In culturally diverse societies, students may experience tensions between home-based identities and school-imposed norms, particularly when the latter are narrowly defined (16). Monocultural schooling often exacerbates these tensions by promoting a single narrative of national or cultural identity, implicitly delegitimizing local or minority affiliations (17). Multicultural education responds by promoting integrative identity formation, enabling children to develop composite identities that incorporate both local and national dimensions (5). Anthropologically, this approach acknowledges the multilayered nature of human identity and affirms the capacity of individuals to inhabit multiple cultural spaces simultaneously (21). Such identity configurations contribute to psychological well-being and social cohesion by reducing identity conflict and fostering a sense of inclusive belonging.

Finally, the study highlights the ethical and social agency of the child as a key anthropological assumption underlying multicultural education. Rather than viewing children as passive recipients of norms, this perspective recognizes them as emerging moral agents capable of empathy, responsibility, and reflective judgment (13). Multicultural educational environments provide opportunities for children to encounter difference in ways that cultivate moral sensitivity and social responsibility (11). Through guided interaction and dialogue, students learn to navigate disagreement, resolve conflict, and respect diverse viewpoints, skills that are essential for democratic life in pluralistic societies (6). From this anthropological viewpoint, the ultimate aim of primary education is not conformity but the preparation of future citizens who can coexist constructively within diversity (5). By grounding educational practice in a pluralistic conception of humanity, multicultural education in primary schooling offers a coherent philosophical response to the challenges of cultural diversity and lays the foundation for more just and inclusive societies.

تعلیم و تربیت ابتدایی به‌عنوان نخستین نهاد رسمی اجتماعی‌سازی، نقشی بنیادین در شکل‌گیری هویت انسانی، اجتماعی و فرهنگی کودکان ایفا می‌کند. این دوره نه تنها محل انتقال مهارت‌های پایه خواندن، نوشتن و حساب کردن است، بلکه بستری تعیین‌کننده برای شکل‌گیری نگرش کودک نسبت به خود، دیگران و جهان پیرامون محسوب می‌شود. از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، آموزش ابتدایی نقطه‌ای است که در آن بنیان‌های هویتی فرد، اعم از هویت فردی، اجتماعی و فرهنگی، به تدریج قوام می‌یابد و در تعامل با ساختارهای رسمی آموزش، تثبیت یا تضعیف می‌شود (1).

کودک در این مرحله برای نخستین بار با نظام معانی رسمی جامعه مواجه می‌شود و مدرسه به‌عنوان نهادی هنجارساز، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به ادراک او از «خود» و «دیگری» ایفا می‌کند (2). از این رو، کیفیت و جهت‌گیری تعلیم و تربیت ابتدایی تأثیری پایدار بر نحوه زیست اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی فرد در مراحل بعدی زندگی خواهد داشت (3).

در دهه‌های اخیر، جوامع انسانی شاهد تحولات عمیقی در ساختارهای فرهنگی و اجتماعی بوده‌اند. یکی از مهم‌ترین این تحولات، گذار تدریجی از الگوهای نسبتاً همگن فرهنگی به وضعیت‌های متکثر، چندلایه و چندفرهنگی است. جهانی‌شدن، گسترش مهاجرت، تحولات ارتباطی و افزایش تعاملات بین‌فرهنگی موجب شده است که مرزهای فرهنگی پیشین تضعیف شوند و تنوع فرهنگی به واقعیتی انکارناپذیر در زندگی روزمره تبدیل گردد (4). در چنین شرایطی، دیگر نمی‌توان آموزش را بر مبنای فرض همسانی فرهنگی دانش‌آموزان طراحی کرد، زیرا تجربه زیسته کودکان به شدت متأثر از تفاوت‌های زبانی، قومی، مذهبی و سبک‌های زندگی است (5). این تحول فرهنگی، نظام‌های آموزشی را با چالشی اساسی مواجه کرده است؛ چالشی که ناظر به چگونگی پاسخ‌گویی آموزش رسمی به تنوع واقعی موجود در بطن جامعه است (6).

با وجود این تحولات، بسیاری از نظام‌های آموزشی همچنان بر رویکردهای تک‌فرهنگی و یکنواخت مبتنی هستند. این رویکردها، فرهنگ رسمی و غالب را به‌عنوان معیار اصلی آموزش در نظر می‌گیرند و سایر اشکال فرهنگی را یا نادیده می‌گیرند یا به حاشیه می‌رانند (7). چنین نگرشی، نابسند بودن خود را در مواجهه با واقعیت‌های زیسته کودکان نشان می‌دهد، زیرا کودکانی که از پیشینه‌های فرهنگی متفاوت می‌آیند، اغلب میان فرهنگ خانه و فرهنگ مدرسه دچار گسست و تعارض می‌شوند (8). این تعارض می‌تواند پیامدهایی چون افت تحصیلی، کاهش احساس تعلق، بحران هویت و حتی مشکلات روانی را در پی داشته باشد (9). از منظر فلسفی، آموزش تک‌فرهنگی بر پیش‌فرضی انسان‌شناختی استوار است که انسان را موجودی همسان و فارغ از زمینه‌های فرهنگی می‌پندارد، درحالی‌که تجربه معاصر نشان می‌دهد انسان همواره در بستر فرهنگ معنا می‌یابد (10).

آموزش ابتدایی در این میان از جایگاهی ویژه برخوردار است، زیرا نخستین میدان مواجهه رسمی کودک با «دیگری فرهنگی» محسوب می‌شود. کودک در فضای مدرسه با همسالانی روبه‌رو می‌شود که ممکن است زبان، آداب، باورها یا سبک زندگی متفاوتی داشته باشند و نحوه مدیریت این مواجهه، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری نگرش‌های آتی او نسبت به تفاوت و تنوع ایفا می‌کند (11). اگر مدرسه تفاوت را به‌عنوان مسئله‌ای منفی یا انحراف از هنجار معرفی کند، کودک نیز به تدریج نگرشی نو نسبت به دیگری فرهنگی پیدا خواهد کرد، اما اگر تفاوت به‌عنوان واقعیتی طبیعی و ارزشمند بازنمایی شود، زمینه شکل‌گیری نگرش‌های مبتنی بر همدلی و مدارا فراهم می‌گردد (5). از این رو، آموزش ابتدایی نه تنها محل یادگیری دانش پایه، بلکه عرصه‌ای کلیدی برای تربیت انسان چندفرهنگی است.

در چنین بستری، ضرورت بازاندیشی فلسفی در تعلیم و تربیت بیش از پیش احساس می‌شود. فلسفه تعلیم و تربیت به‌مثابه چارچوبی نظری، جهت‌گیری‌های کلان نظام آموزشی را تعیین می‌کند و پاسخ‌گوی پرسش‌های بنیادینی درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت است (1). بدون

اتکای آگاهانه به مبانی فلسفی، سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی دچار پراکندگی، سطحی‌نگری و عدم انسجام خواهند شد (12). در این میان، بازاندیشی فلسفی باید با تمرکز ویژه بر مبانی انسان‌شناختی صورت گیرد، زیرا تلقی ما از انسان، مبنای تمامی تصمیمات تربیتی را شکل می‌دهد (2). مبانی انسان‌شناختی نسبت به سایر مبانی فلسفی، همچون معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، از تقدم منطقی برخوردارند. پیش از آنکه درباره نوع دانش مطلوب یا ارزش‌های تربیتی تصمیم‌گیری شود، باید روشن گردد که انسان مورد نظر نظام تربیتی چه ویژگی‌هایی دارد و چگونه فهم می‌شود (3). انسان‌شناسی به پرسش بنیادین «انسان کیست؟» پاسخ می‌دهد و بر اساس این پاسخ، مسیر تربیت مشخص می‌شود (13). اگر انسان به‌مثابه موجودی ایستا، همسان و فاقد تنوع در نظر گرفته شود، نظام تربیتی نیز به سمت یکنواختی و استانداردسازی افراطی سوق خواهد یافت، اما اگر انسان به‌عنوان موجودی تاریخی، فرهنگی و چندبعدی فهم شود، تربیت نیز ناگزیر به پذیرش تنوع و تکثر خواهد بود (10).

غفلت از تنوع انسان‌شناختی در آموزش رسمی پیامدهای گسترده‌ای به همراه دارد. این غفلت نه تنها موجب نادیده گرفتن نیازها و استعداد‌های متنوع دانش‌آموزان می‌شود، بلکه به بازتولید نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی نیز دامن می‌زند (14). نظام آموزشی‌ای که تنها یک الگوی انسان مطلوب را به رسمیت می‌شناسد، عملاً سایر اشکال زیست انسانی را کم‌ارزش یا نامرئی می‌سازد و این امر می‌تواند احساس طردشدگی و بیگانگی را در میان گروه‌های فرهنگی مختلف تشدید کند (15). در سطح کلان‌تر، چنین رویکردی انسجام اجتماعی را تضعیف کرده و مانع شکل‌گیری همزیستی مسالمت‌آمیز در جوامع متکثر می‌شود (6).

مسئله چندفرهنگی در بافت جامعه ایران از اهمیت دوچندانی برخوردار است. ایران به‌عنوان جامعه‌ای چندقومیتی، چندزبانی و چندفرهنگی، از تنوع گسترده‌ای در سبک‌های زندگی، باورهای دینی، زبان‌ها و آداب محلی برخوردار است (16). این تنوع، بخشی جدایی‌ناپذیر از واقعیت اجتماعی ایران است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت یا به حاشیه راند. با این حال، برنامه درسی رسمی در بسیاری موارد بر الگویی یکنواخت و متمرکز استوار است که کمتر به این تنوع توجه نشان می‌دهد (17). نتیجه این وضعیت، شکل‌گیری شکافی عمیق میان تنوع فرهنگی زیسته دانش‌آموزان و محتوای آموزشی رسمی است.

این شکاف، پیامدهای هویتی، تربیتی و روانی متعددی برای کودکان به همراه دارد. کودکانی که فرهنگ، زبان یا سبک زندگی آنان در برنامه درسی بازتابی نمی‌شود، ممکن است احساس بی‌ارزشی یا عدم تعلق را تجربه کنند (9). این احساس می‌تواند به کاهش انگیزه تحصیلی، افت اعتمادبه‌نفس و حتی بحران هویت منجر شود (8). از منظر انسان‌شناختی، چنین وضعیتی نشان‌دهنده ناتوانی نظام آموزشی در به‌رسمیت شناختن انسان به‌عنوان موجودی چندبعدی و زمینه‌مند است (18). آموزش چندفرهنگی در این میان می‌کوشد با اصلاح این نگاه، زمینه‌ای برای تربیت انسان‌هایی فراهم آورد که قادر به زیست در جامعه‌ای متکثر باشند (5).

بر این اساس، هدف اصلی این مقاله واکاوی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی است. تمرکز مقاله بر این است که نشان دهد آموزش چندفرهنگی بر چه تصویری از انسان استوار است و این تصویر چه تفاوتی با انسان مفروض در رویکردهای تک‌فرهنگی دارد. سؤال محوری مقاله آن است که انسان مفروض در تعلیم و تربیت چندفرهنگی آموزش ابتدایی چه ویژگی‌هایی دارد و این ویژگی‌ها چه دلالت‌هایی برای طراحی اهداف، محتوا و روش‌های تربیتی در دوره ابتدایی به همراه دارند. این پرسش، نقطه عزیمت مقاله برای تحلیل فلسفی و انسان‌شناختی آموزش چندفرهنگی در بافت آموزش ابتدایی خواهد بود.

## چارچوب مفهومی و نظری انسان‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی

چارچوب مفهومی و نظری انسان‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی بر پرسش بنیادین «انسان کیست؟» استوار است؛ پرسشی که در فلسفه تعلیم و تربیت جایگاهی محوری دارد و پاسخ به آن جهت‌گیری کلی نظام آموزشی را تعیین می‌کند. در نگاه فلسفی، انسان موجودی تربیت‌پذیر است؛ یعنی استعدادهای بالقوه‌ای دارد که تنها در بستر تعامل آگاهانه با محیط‌های تربیتی به فعلیت می‌رسند (1). این تربیت‌پذیری به‌طور جدایی‌ناپذیر با فرهنگی بودن انسان پیوند خورده است، زیرا انسان همواره در شبکه‌ای از معانی، نمادها و هنجارهای فرهنگی زندگی می‌کند و معناجویی او از دل همین شبکه شکل می‌گیرد (2). انسان نه صرفاً دریافت‌کننده منفعل آموزش، بلکه کنشگری است که با تفسیر تجربه‌ها، معنا تولید می‌کند و در این فرایند، فرهنگ نقشی بنیادین ایفا می‌کند (10). از این منظر، تعلیم و تربیت فرایندی است که باید با ماهیت معناجویی انسان همخوان باشد و امکان گفت‌وگو میان تجربه زیسته فرد و دانش رسمی را فراهم آورد (18).

در برابر این تلقی، نگاه ابزارانگارانه به انسان قرار دارد که در آن، انسان بیشتر به‌مثابه ابزاری برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده اجتماعی یا اقتصادی فهم می‌شود. این نگاه که در برخی سنت‌های آموزشی مدرن رواج یافته، تربیت را به مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل اندازه‌گیری فرو می‌کاهد و فرهنگ را به حاشیه می‌راند (3). در چنین رویکردی، انسان به‌عنوان موجودی استاندارد و قابل قالب‌بندی در نظر گرفته می‌شود و تفاوت‌های فرهنگی یا معنایی او مزاحم تلقی می‌گردد (19). در مقابل، نگاه وجودی - فرهنگی به انسان بر این تأکید دارد که انسان پیش از آنکه ابزار باشد، موجودی دارای شأن، معنا و هویت است و تربیت باید معطوف به پرورش این ابعاد باشد (13). این نگاه، تعلیم و تربیت را نه صرفاً انتقال دانش، بلکه فرایندی برای شکل‌دهی به زیست معنادار انسان می‌داند (10).

نسبت «انسان، فرهنگ و تربیت» در این چارچوب به‌گونه‌ای فهم می‌شود که هر یک بدون دیگری ناقص است. فرهنگ بستر ظهور انسان است و انسان نیز حامل و بازتولیدکننده فرهنگ به شمار می‌آید (4). تربیت در این میان نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند؛ به این معنا که از یک‌سو فرهنگ را به نسل جدید منتقل می‌کند و از سوی دیگر امکان بازاندیشی و تحول فرهنگی را فراهم می‌سازد (5). اگر تربیت از فرهنگ جدا شود، به فرایندی انتزاعی و بی‌ریشه تبدیل می‌گردد و اگر فرهنگ بدون تربیت رها شود، امکان تداوم و پویایی خود را از دست می‌دهد (1). بنابراین، انسان‌شناسی تعلیم و تربیت ناگزیر باید انسان را در پیوندی زنده با فرهنگ و فرایندهای تربیتی در نظر گیرد.

در رویکردهای کلاسیک تعلیم و تربیت، انسان‌شناسی غالباً بر نگاهی ذات‌گرایانه و جهان‌شمول استوار بوده است. در این نگاه، فرض بر آن است که انسان‌ها از ماهیتی ثابت و مشترک برخوردارند و تفاوت‌های فرهنگی یا تاریخی نقش ثانویه دارند (2). این دیدگاه که ریشه در سنت‌های فلسفی کلاسیک دارد، تربیت را فرایندی می‌داند که باید این ذات مشترک را شکوفا کند (3). بر اساس این فرض، نظام آموزشی می‌تواند برنامه‌ای واحد و همسان برای همه انسان‌ها طراحی کند، زیرا نیازها و استعدادهای آنان اساساً یکسان تلقی می‌شود (1). چنین نگاهی، هرچند در پی تحقق برابری است، اما اغلب به نادیده گرفتن تفاوت‌های واقعی میان انسان‌ها می‌انجامد (15).

فرض همسانی فطری و فرهنگی انسان‌ها در این رویکردها پیامدهای تربیتی مشخصی در آموزش رسمی به همراه داشته است. برنامه‌های درسی یکنواخت، روش‌های تدریس استاندارد و ارزشیابی‌های یکسان، همگی بر این پیش‌فرض استوارند که همه دانش‌آموزان باید به شیوه‌ای مشابه بیاموزند و ارزیابی شوند (20). این رویکرد، اگرچه در ظاهر بی‌طرف به نظر می‌رسد، اما در عمل به نفع فرهنگ غالب عمل می‌کند و سایر فرهنگ‌ها را به حاشیه می‌راند (14). پیامد چنین وضعیتی، بازتولید نابرابری‌های فرهنگی در نظام آموزشی است؛ زیرا دانش‌آموزانی که با فرهنگ غالب

همخوانی ندارند، در این نظام کمتر دیده می‌شوند (9). از منظر انسان‌شناختی، این امر نشان‌دهنده محدودیت رویکرد کلاسیک در درک پیچیدگی‌های وجود انسانی است (10).

تحولات اجتماعی و فرهنگی معاصر زمینه‌ساز گذار تدریجی به انسان‌شناسی تکثرگرا در تعلیم و تربیت شده است. در این رویکرد نوین، انسان به‌مثابه موجودی زمینه‌مند، تاریخی و فرهنگی فهم می‌شود که هویت او در تعامل مستمر با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد (5). این نگاه بر آن است که انسان‌ها نه تنها از نظر زیستی، بلکه از حیث معنایی و هویتی نیز متفاوت‌اند و این تفاوت‌ها بخشی از واقعیت وجودی آنان است (6). در انسان‌شناسی تکثرگرا، تفاوت نه به‌عنوان مانع تربیت، بلکه به‌عنوان منبعی برای غنای تجربه تربیتی تلقی می‌شود (7).

نقش زبان، قومیت، مذهب و تجربه زیسته در شکل‌گیری انسان در این چارچوب برجسته می‌شود. زبان نه فقط ابزار ارتباط، بلکه چارچوبی برای اندیشیدن و معناپردازی است و تفاوت‌های زبانی می‌تواند به تفاوت‌های عمیق در شیوه فهم جهان بینجامد (4). قومیت و مذهب نیز نظام‌های معنایی خاصی را در اختیار فرد قرار می‌دهند که بر ارزش‌ها، نگرش‌ها و کنش‌های او تأثیر می‌گذارند (16). تجربه زیسته، که حاصل تعامل فرد با این زمینه‌هاست، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت انسانی دارد (21). از این منظر، تربیت بدون توجه به این عناصر، به فرایندی انتزاعی و ناکارآمد تبدیل می‌شود (19).

پذیرش تفاوت به‌عنوان «واقعیت وجودی» یکی از اصول اساسی انسان‌شناسی تکثرگراست. این پذیرش مستلزم آن است که تفاوت‌های فرهنگی و هویتی نه به‌عنوان انحراف از هنجار، بلکه به‌عنوان بخشی طبیعی از تنوع انسانی در نظر گرفته شوند (15). در چنین نگاهی، هدف تربیت حذف تفاوت‌ها یا یکسان‌سازی افراد نیست، بلکه فراهم کردن شرایطی است که در آن تفاوت‌ها به‌صورت سازنده به رسمیت شناخته شوند (6).

آموزش چندفرهنگی تبلور عملی انسان‌شناسی تکثرگرا در عرصه تعلیم و تربیت است. در این رویکرد، انسان به‌عنوان موجودی چندلایه و چندهویتی فهم می‌شود که می‌تواند هم‌زمان به چندین فرهنگ تعلق داشته باشد (5). هویت انسان در این چارچوب امری سیال و پویاست و تربیت باید به کودک کمک کند تا این سیالیت را درک و مدیریت کند (21). آموزش چندفرهنگی بر آن است که مدرسه را به فضایی برای گفت‌وگوی فرهنگ‌ها تبدیل کند، نه عرصه‌ای برای تحمیل یک فرهنگ واحد (7).

در انسان‌شناسی نهفته در آموزش چندفرهنگی، کودک به‌عنوان سوژه فعال فرهنگی در نظر گرفته می‌شود، نه دریافت‌کننده منفعل محتوا. کودک با پیشینه فرهنگی خاص خود وارد مدرسه می‌شود و این پیشینه بخشی از سرمایه تربیتی او محسوب می‌گردد (11). آموزش زمانی اثربخش خواهد بود که این سرمایه فرهنگی به رسمیت شناخته شود و در فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (8). چنین نگاهی، نقش معلم را نیز دگرگون می‌سازد؛ معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر گفت‌وگو میان فرهنگ‌هاست (10).

به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌ها در فرایند یادگیری، یکی از پیامدهای مستقیم این انسان‌شناسی است. این امر مستلزم طراحی محتوای درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی متناسب با تنوع فرهنگی دانش‌آموزان است (5). هنگامی که تفاوت‌ها در کلاس درس دیده می‌شوند، دانش‌آموزان احساس تعلق بیشتری پیدا می‌کنند و یادگیری به تجربه‌ای معنادارتر تبدیل می‌شود (9). از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، چنین رویکردی نشان‌دهنده همسویی عمیق میان انسان‌شناسی تکثرگرا و اهداف تربیت در جوامع معاصر است (1).

### مؤلفه‌های مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی

مؤلفه‌های مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی بر مجموعه‌ای از اصول استوار است که همگی از یک تلقی خاص از انسان سرچشمه می‌گیرند؛ تلقی‌ای که انسان را موجودی دارای کرامت ذاتی، متنوع، فرهنگی، گفت‌وگومحور و دارای عاملیت اخلاقی می‌داند. در

این چارچوب، اصل کرامت ذاتی انسان نقطه آغاز هرگونه اندیشه تربیتی به شمار می‌آید. کرامت انسانی به‌عنوان ارزشی بنیادین، مستقل از زبان، قومیت، مذهب یا هرگونه تعلق فرهنگی دیگر تعریف می‌شود و همین ویژگی آن را به مبنایی مشترک برای همه فرهنگ‌ها تبدیل می‌کند (22). فلسفه تعلیم و تربیت با تأکید بر این اصل، بر آن است که هیچ‌یک از اشکال فرهنگی زیست انسانی را نمی‌توان ذاتاً برتر یا فروتر از دیگری دانست (1). در آموزش ابتدایی، این اصل اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا کودک در این دوره در حال شکل‌دهی به تصویر خود از ارزشمندی خویش است و هرگونه پیام ضمنی یا آشکار درباره برتری یک فرهنگ می‌تواند بر احساس کرامت او تأثیر منفی بگذارد (2).

بر پایه اصل کرامت ذاتی انسان، پرهیز از سلسله‌مراتب فرهنگی به یکی از الزامات اساسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی تبدیل می‌شود. سلسله‌مراتب فرهنگی زمانی شکل می‌گیرد که نظام آموزشی، آگاهانه یا ناآگاهانه، فرهنگ غالب را معیار سنجش سایر فرهنگ‌ها قرار دهد و آن را به‌عنوان الگوی «نرمال» معرفی کند (14). در چنین وضعیتی، کودکان متعلق به فرهنگ‌های غیرغالب ممکن است احساس کم‌ارزشی یا طردشدگی را تجربه کنند (9). آموزش ابتدایی چندفرهنگی می‌کوشد با نفی این سلسله‌مراتب، همه فرهنگ‌ها را در جایگاه انسانی برابر نشانده و از بازتولید نابرابری‌های نمادین جلوگیری کند (5). این رویکرد، کرامت انسانی را نه یک شعار انتزاعی، بلکه اصلی عملی در طراحی محتوا، روش تدریس و تعاملات کلاسی تلقی می‌کند (3).

اصل تفاوت و تنوع به‌مثابه فرصت تربیتی، مؤلفه‌ای دیگر از مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که مستقیماً از پذیرش کرامت انسانی نشئت می‌گیرد. در این نگاه، تفاوت‌های فرهنگی نه تهدیدی برای انسجام آموزشی، بلکه منبعی غنی برای یادگیری و رشد تلقی می‌شوند (7). هر کودک با سرمایه فرهنگی خاص خود وارد کلاس درس می‌شود و این سرمایه می‌تواند افق‌های تازه‌ای از فهم جهان را پیش روی دیگران بگشاید (8). هنگامی که تفاوت‌ها به رسمیت شناخته می‌شوند، فضای یادگیری از حالت یک‌سویه خارج شده و به میدانی برای تبادل معنا تبدیل می‌گردد (5). این امر به‌ویژه در آموزش ابتدایی اهمیت دارد، زیرا کودکان در این سن آمادگی بالایی برای یادگیری از طریق مشاهده و تعامل دارند (11).

تفاوت فرهنگی به‌عنوان منبع یادگیری، نقش مهمی در رشد شناختی و اجتماعی کودک ایفا می‌کند. تعامل با همسالانی که تجربه‌های زیسته متفاوتی دارند، کودک را با شیوه‌های متنوع اندیشیدن، حل مسئله و تفسیر واقعیت آشنا می‌سازد (21). این تعاملات می‌توانند تفکر انعطاف‌پذیر، توانایی دیدن مسائل از زوایای گوناگون و مهارت‌های ارتباطی را تقویت کنند (6). از منظر انسان‌شناسی تربیتی، رشد شناختی کودک صرفاً محصول انتقال اطلاعات نیست، بلکه نتیجه مواجهه فعال با تفاوت‌ها و بازاندیشی در پیش‌فرض‌های شخصی است (10). به همین دلیل، آموزش چندفرهنگی تعامل فرهنگی را نه امری جانبی، بلکه عنصری مرکزی در فرایند یادگیری می‌داند (19).

هویت فرهنگی کودک یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که نقش آموزش ابتدایی در آن تعیین‌کننده است. سال‌های نخست زندگی دوره‌ای حساس برای شکل‌گیری هویت به شمار می‌آیند و کودک در این مرحله به تدریج پاسخ‌هایی برای پرسش «من کیستم؟» می‌یابد (13). این پاسخ‌ها تا حد زیادی تحت تأثیر پیام‌هایی است که کودک از محیط‌های مختلف، به‌ویژه خانواده و مدرسه، دریافت می‌کند (18). هنگامی که آموزش ابتدایی تنها یک الگوی فرهنگی خاص را بازنمایی می‌کند، هویت کودکانی که با این الگو همخوانی ندارند دچار تزلزل می‌شود (16).

یکی از چالش‌های مهم در این زمینه، تعارض میان هویت خانگی و هویت مدرسه‌ای است. کودکانی که در خانه با زبان، ارزش‌ها و آداب خاصی پرورش می‌یابند، ممکن است در مدرسه با فرهنگی متفاوت مواجه شوند که از سوی نظام آموزشی به‌عنوان فرهنگ برتر معرفی می‌شود (9). این تعارض می‌تواند کودک را در موقعیتی دوگانه قرار دهد که ناچار است میان وفاداری به هویت خانگی و انطباق با هویت مدرسه‌ای یکی را انتخاب

کند (8). آموزش تک‌فرهنگی معمولاً این تعارض را نادیده می‌گیرد، درحالی‌که آموزش چندفرهنگی می‌کوشد آن را به فرصتی برای گفت‌وگو و تلفیق هویتی تبدیل کند (5).

در این چارچوب، نقش مدرسه در تقویت هویت ترکیبی، یعنی هویتی که هم عناصر ملی و هم عناصر محلی را در بر می‌گیرد، برجسته می‌شود. مدرسه می‌تواند با بازنمایی فرهنگ‌های محلی در کنار فرهنگ ملی، به کودک کمک کند تا احساس تعلق دوگانه و در عین حال منسجمی را تجربه کند (17). چنین هویتی نه مبتنی بر انکار تفاوت‌ها، بلکه بر پذیرش و ادغام آن‌ها استوار است (1). از منظر انسان‌شناختی، این رویکرد نشان‌دهنده درک انسان به‌عنوان موجودی چندسطحی است که می‌تواند هم‌زمان به سطوح مختلف هویتی تعلق داشته باشد (21).

یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، تلقی انسان به‌مثابه موجودی گفت‌وگویی است. گفت‌وگو در این معنا صرفاً تبادل کلام نیست، بلکه فرایندی برای فهم متقابل و شکل‌گیری معنا در تعامل با دیگری به شمار می‌آید (10). انسان از طریق گفت‌وگو با دیگران، به‌ویژه با کسانی که از نظر فرهنگی متفاوت‌اند، افق‌های معنایی خود را گسترش می‌دهد (4). تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تکیه بر این مبنا، یادگیری را امری اساساً تعاملی می‌داند که در بستر ارتباطات انسانی تحقق می‌یابد (5).

یادگیری از طریق تعامل با «دیگری فرهنگی» یکی از پیامدهای مستقیم این نگاه گفت‌وگومحور است. مواجهه کودک با دیگری فرهنگی، اگر در فضایی امن و حمایت‌گرا صورت گیرد، می‌تواند به کاهش پیش‌داوری‌ها و افزایش درک متقابل بینجامد (6). این فرایند به کودک می‌آموزد که تفاوت‌ها نه تهدید، بلکه فرصتی برای یادگیری هستند (7). از منظر انسان‌شناسی تربیتی، چنین تجربه‌هایی نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش‌های باز و انعطاف‌پذیر دارند (11).

در این میان، مدرسه به‌عنوان فضای گفت‌وگویی فرهنگی نقشی کلیدی ایفا می‌کند. مدرسه‌ای که گفت‌وگو را در سطح برنامه درسی، تعاملات کلاسی و مناسبات نهادی تشویق می‌کند، به فضایی تبدیل می‌شود که در آن فرهنگ‌ها می‌توانند به‌صورت برابر حضور یابند (12). این فضا امکان می‌دهد تا کودکان نه تنها درباره تفاوت‌ها بیاموزند، بلکه تجربه زیسته گفت‌وگو با دیگری را نیز کسب کنند (20). چنین تجربه‌ای از منظر انسان‌شناختی، تربیت را به فرایندی زنده و پویا بدل می‌سازد (19).

در نهایت، عاملیت اخلاقی و اجتماعی کودک یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است. کودک در این رویکرد به‌عنوان کنشگری اخلاقی در نظر گرفته می‌شود که قادر است مسئولیت رفتارهای خود را بپذیرد و نسبت به پیامدهای اجتماعی آن‌ها آگاه باشد (13). پرورش همدلی، مدارا و مسئولیت‌پذیری از اهداف اساسی این رویکرد است که از طریق تعاملات چندفرهنگی و تجربه زیسته تفاوت‌ها محقق می‌شود (11). این ویژگی‌ها زمینه‌ساز شکل‌گیری انسان چندفرهنگی به‌عنوان شهروند آینده جامعه متکثر است؛ انسانی که می‌تواند در عین پایبندی به هویت خود، با دیگران در فضایی مبتنی بر احترام متقابل زندگی کند (5).

### دلالت‌های تربیتی مبانی انسان‌شناختی در آموزش ابتدایی

دلالت‌های تربیتی مبانی انسان‌شناختی در آموزش ابتدایی زمانی معنا می‌یابد که از سطح مفاهیم انتزاعی فراتر رفته و در عناصر عملی نظام آموزشی تجلی پیدا کند. نخستین عرصه‌ای که این دلالت‌ها در آن خود را نشان می‌دهند، اهداف تربیتی است. در رویکردهای سنتی و تک‌فرهنگی، اهداف تربیتی غالباً به‌صورت یکنواخت و یکسان برای همه دانش‌آموزان تعریف می‌شوند و بر فرض همسانی انسان‌ها استوارند (1). در مقابل، انسان‌شناسی تکثرگرا اقتضا می‌کند که اهداف تربیتی انعطاف‌پذیر باشند و با زمینه‌های فرهنگی متنوع دانش‌آموزان همخوانی پیدا کنند (19). چنین اهدافی به‌جای تحمیل الگوی واحد، امکان می‌دهند که استعدادها و ظرفیت‌های گوناگون کودکان در بسترهای فرهنگی مختلف شکوفا شوند (2). حرکت

از اهداف یکنواخت به اهداف انعطاف‌پذیر فرهنگی به معنای کنار گذاشتن استانداردهای افراطی و پذیرش واقعیت تنوع انسانی در کلاس درس است (3).

در این چارچوب، هدف تربیت دیگر ساختن «انسان همسان» نیست، بلکه پرورش «انسان همزیست» است؛ انسانی که توانایی زندگی مسالمت‌آمیز در کنار تفاوت‌ها را دارد (5). تربیت انسان همزیست مستلزم آن است که اهداف آموزشی بر پرورش مهارت‌هایی چون همدلی، گفت‌وگو، احترام متقابل و حل تعارض متمرکز شوند (11). این اهداف، به‌ویژه در آموزش ابتدایی، نقش اساسی در شکل‌گیری نگرش‌های پایدار کودکان نسبت به دیگری فرهنگی ایفا می‌کنند (8). از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، چنین تغییری در اهداف تربیتی نشان‌دهنده گذار از نگاه ابزارانگارانه به نگاه وجودی - فرهنگی به انسان است (10).

دلالت‌های انسان‌شناختی در حوزه برنامه درسی نیز نمود آشکاری دارند. برنامه درسی در رویکرد چندفرهنگی صرفاً مجموعه‌ای از محتواهای آموزشی نیست، بلکه بازنمایی رسمی از آن چیزی است که جامعه ارزشمند می‌داند (5). هنگامی که برنامه درسی تنها فرهنگ غالب را بازنمایی می‌کند، پیام ضمنی آن نادیده گرفتن یا کم‌ارزش دانستن سایر فرهنگ‌هاست (14). از این رو، یکی از مهم‌ترین دلالت‌های انسان‌شناختی، ضرورت بازنمایی فرهنگ‌های متنوع در محتوای درسی است (7). این بازنمایی نه تنها به معنای افزودن مطالب پراکنده درباره فرهنگ‌های مختلف، بلکه مستلزم بازنگری در روایت کلی برنامه درسی است (15).

پرهیز از حذف یا حاشیه‌رانی فرهنگی یکی دیگر از الزامات برنامه درسی مبتنی بر انسان‌شناسی تکثرگراست. حذف فرهنگی زمانی رخ می‌دهد که تجربه‌ها، زبان‌ها و تاریخ گروه‌های خاص در برنامه درسی جایی نداشته باشند و حاشیه‌رانی فرهنگی زمانی است که این عناصر به صورت نمادین و سطحی مطرح شوند (6). چنین رویکردی می‌تواند احساس بیگانگی را در میان دانش‌آموزان تقویت کند (9). برنامه درسی چندفرهنگی می‌کوشد با به رسمیت شناختن روایت‌های متنوع، فضایی فراهم آورد که همه دانش‌آموزان بتوانند خود را در آینه آموزش رسمی ببینند (16). در این معنا، برنامه درسی به مثابه روایت چندصدایی فهم می‌شود؛ روایتی که در آن صداهای مختلف فرهنگی امکان حضور و گفت‌وگو می‌یابند (4).

دلالت‌های انسان‌شناختی در روش‌های تدریس نیز به‌طور مستقیم تأثیرگذارند. روش‌های مبتنی بر سخنرانی و انتقال یک‌سویه دانش، با فرض دریافت‌کننده منفعل بودن دانش‌آموز همخوانی دارند و کمتر با انسان‌شناسی تکثرگرا سازگارند (10). در مقابل، روش‌های مشارکتی، تعاملی و مبتنی بر تجربه زیسته، انسان را به‌عنوان کنشگر فعال در فرایند یادگیری به رسمیت می‌شناسند (18). این روش‌ها امکان می‌دهند که دانش‌آموزان از طریق گفت‌وگو، کار گروهی و به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌های فرهنگی خود یاد بگیرند (11). در آموزش ابتدایی، چنین روش‌هایی با ویژگی‌های رشدی کودکان سازگاری بیشتری دارند و زمینه یادگیری معنادار را فراهم می‌کنند (8).

نقش معلم در این میان دگرگون می‌شود و از انتقال‌دهنده صرف محتوا به تسهیل‌گر گفت‌وگوی فرهنگی تغییر می‌یابد (5). معلم در رویکرد چندفرهنگی باید بتواند فضایی امن برای بیان تفاوت‌ها ایجاد کند و از بروز سلسله‌مراتب فرهنگی در کلاس جلوگیری نماید (12). این نقش مستلزم آن است که معلم خود نسبت به پیش‌فرض‌های فرهنگی اش آگاه باشد و بتواند آن‌ها را به‌طور انتقادی بازاندیشی کند (20). از منظر انسان‌شناسی تربیتی، معلم به‌عنوان میانجی فرهنگ‌ها عمل می‌کند و کیفیت این میانجی‌گری تأثیر مستقیمی بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان دارد (19).

دلالت‌های انسان‌شناختی در حوزه ارزشیابی نیز چالش‌برانگیز است. ارزشیابی‌های استاندارد و تک‌معیار که بر سنجش یکسان عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارند، اغلب تفاوت‌های فرهنگی را نادیده می‌گیرند (3). چنین ارزشیابی‌هایی ممکن است توانایی‌ها و پیشرفت دانش‌آموزانی را که از زمینه‌های فرهنگی متفاوت می‌آیند به‌درستی منعکس نکنند (9). نقد این رویکرد از منظر انسان‌شناسی تکثرگرا بر این اساس است که یادگیری فرایندی زمینه‌مند است و باید در بافت فرهنگی دانش‌آموزان سنجیده شود (10).

توجه به تفاوت‌های فرهنگی در سنجش یادگیری مستلزم تنوع‌بخشی به شیوه‌های ارزشیابی است. استفاده از ارزشیابی‌های کیفی، توصیفی و فرایندی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از پیشرفت دانش‌آموزان ارائه دهد (5). این شیوه‌ها امکان می‌دهند که معلم فراتر از نمره، به فرایند یادگیری و تلاش دانش‌آموز توجه کند (11). در آموزش ابتدایی، چنین رویکردی می‌تواند فشارهای روانی ناشی از رقابت و مقایسه را کاهش دهد و انگیزه درونی یادگیری را تقویت کند (8). از منظر عدالت آموزشی، ارزشیابی حساس به فرهنگ گامی مهم در جهت کاهش نابرابری‌هاست (14). دلالت‌های انسان‌شناختی در نهایت به بازتعریف نقش معلم ابتدایی می‌انجامد. معلم در این چارچوب نیازمند شایستگی‌های انسان‌شناختی خاصی است که فراتر از مهارت‌های فنی تدریس قرار دارند (12). این شایستگی‌ها شامل درک عمیق از تنوع انسانی، توانایی برقراری ارتباط میان فرهنگ‌ها و حساسیت نسبت به زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان است (5). معلمی که فاقد این شایستگی‌هاست، حتی با بهترین برنامه درسی نیز ممکن است به بازتولید نگاه‌های تک‌فرهنگی دامن بزند (6).

حساسیت فرهنگی، خودآگاهی و نگرش انتقادی از جمله مؤلفه‌های اساسی شایستگی‌های معلم در آموزش چندفرهنگی هستند. حساسیت فرهنگی به معنای توانایی تشخیص و احترام به تفاوت‌های فرهنگی در موقعیت‌های آموزشی است (11). خودآگاهی فرهنگی به معلم کمک می‌کند تا پیش‌فرض‌ها و تعصبات احتمالی خود را شناسایی و مدیریت کند (10). نگرش انتقادی نیز امکان می‌دهد که معلم ساختارهای نابرابر در نظام آموزشی را مورد پرسش قرار دهد و در حد توان خود به اصلاح آن‌ها بپردازد (1). ترکیب این ویژگی‌ها، معلم را به عاملی مؤثر در تحقق دلالت‌های انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی تبدیل می‌کند.

## نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری این پژوهش بر پایه واکاوی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی نشان می‌دهد که هرگونه سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و کنش تربیتی در این مقطع، ناگزیر از اتکا به تصویری روشن، واقع‌گرایانه و اخلاق‌محور از انسان است. آموزش ابتدایی نه صرفاً مرحله‌ای برای انتقال مهارت‌های پایه، بلکه عرصه‌ای بنیادین برای شکل‌گیری هویت، نگرش‌ها و الگوهای زیست اجتماعی کودکان به شمار می‌آید. در این دوره، کودک برای نخستین بار با نظم رسمی جامعه مواجه می‌شود و مدرسه به‌عنوان نهادی هویت‌ساز، نقشی تعیین‌کننده در تفسیر کودک از خود، دیگری و جهان پیرامون ایفا می‌کند. از این رو، مبانی انسان‌شناختی‌ای که به‌صورت ضمنی یا آشکار در ساختار آموزش ابتدایی حضور دارند، پیامدهایی عمیق و ماندگار برای فرد و جامعه به همراه خواهند داشت.

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که رویکردهای تک‌فرهنگی مبتنی بر فرض همسانی انسان‌ها، با واقعیت‌های زیسته کودکان در جوامع معاصر، به‌ویژه جوامع متکثر، سازگاری ندارند. چنین رویکردهایی اغلب به حذف یا حاشیه‌رانی تجربه‌های فرهنگی متنوع می‌انجامد و ناخواسته به بازتولید نابرابری‌های نمادین و هویتی دامن می‌زنند. در مقابل، انسان‌شناسی تکثرگرا با پذیرش انسان به‌مثابه موجودی زمینه‌مند، تاریخی و فرهنگی، افق تازه‌ای برای فهم تربیت می‌گشاید. این نگاه، تفاوت را نه انحراف از هنجار، بلکه بخشی طبیعی و اجتناب‌ناپذیر از واقعیت وجود انسانی تلقی می‌کند و بر این اساس، تربیت را فرایندی می‌داند که باید با تنوع انسانی هم‌ساز شود، نه آنکه در پی یکسان‌سازی افراد باشد.

در چارچوب انسان‌شناختی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، اصل کرامت ذاتی انسان جایگاهی محوری دارد. این اصل، مبنای اخلاقی فراهم می‌آورد که بر اساس آن، همه کودکان صرف‌نظر از پیشینه‌های فرهنگی، زبانی یا مذهبی‌شان، شایسته احترام، توجه و فرصت‌های برابر تربیتی‌اند. آموزش ابتدایی که در آن کودک در حال شکل‌دادن به تصویر خود از ارزشمندی خویش است، باید به‌گونه‌ای طراحی شود که هیچ فرهنگی را برتر و هیچ

هویتی را فروتر جلوه ندهد. چنین رویکردی نه تنها به رشد سالم روانی کودک کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز شکل‌گیری نگرش‌های مبتنی بر احترام متقابل در جامعه آینده خواهد بود.

یکی دیگر از نتایج اساسی این پژوهش، برجسته‌شدن نقش تفاوت و تنوع به‌عنوان فرصت تربیتی است. تعامل کودکان با یکدیگر در بستر تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند به رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی آنان یاری رساند، مشروط بر آنکه این تعاملات در فضایی هدایت‌شده، امن و عاری از سلسله‌مراتب فرهنگی صورت گیرد. آموزش ابتدایی چندفرهنگی با تأکید بر یادگیری تعاملی و گفت‌وگومحور، امکان می‌دهد که کودکان از تجربه‌های زیسته یکدیگر بیاموزند و مهارت‌هایی چون همدلی، شنیدن فعال و پذیرش تفاوت را در عمل تمرین کنند. این مهارت‌ها، بنیان‌های زیست‌مسالمت‌آمیز در جامعه متکثر آینده را شکل می‌دهند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که هویت فرهنگی کودک، امری ایستا و یک‌بعدی نیست، بلکه در تعامل میان خانه، مدرسه و جامعه به‌صورت پویا شکل می‌گیرد. آموزش ابتدایی می‌تواند یا به تعارض میان هویت خانگی و هویت مدرسه‌ای دامن‌بزند یا زمینه‌ساز شکل‌گیری هویتی ترکیبی و منسجم شود. رویکرد چندفرهنگی با به‌رسمیت‌شناختن عناصر محلی در کنار هویت ملی، امکان می‌دهد که کودک بدون انکار ریشه‌های فرهنگی خود، احساس تعلق به جامعه‌ای گسترده‌تر را تجربه کند. این نوع هویت، نه مبتنی بر حذف تفاوت‌ها، بلکه بر ادغام خلاقانه آن‌ها استوار است و می‌تواند سرمایه‌ای ارزشمند برای انسجام اجتماعی باشد.

در سطح عملی، دلالت‌های انسان‌شناختی این رویکرد، تغییرات معناداری را در اهداف تربیتی، برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نقش معلم اقتضا می‌کند. اهداف تربیتی باید از قالب‌های یکنواخت خارج شده و به سمت پرورش انسان‌هایی همزیست، مسئول و گفت‌وگومحور حرکت کنند. برنامه درسی لازم است به روایتی چندصدایی تبدیل شود که در آن فرهنگ‌های متنوع امکان حضور و بازنمایی واقعی داشته باشند. روش‌های تدریس باید مشارکتی و مبتنی بر تجربه زیسته دانش‌آموزان باشند تا یادگیری به فرایندی معنادار و درگیرکننده تبدیل شود. ارزشیابی نیز نیازمند بازنگری است تا بتواند تفاوت‌های فرهنگی و زمینه‌ای یادگیری را منعکس کند و از مقایسه‌های ناعادلانه بپرهیزد.

نقش معلم در این میان، نقشی کلیدی و تعیین‌کننده است. معلم ابتدایی در چارچوب تعلیم و تربیت چندفرهنگی، تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر گفت‌وگوی فرهنگی و الگوی عملی احترام به تفاوت‌هاست. این نقش مستلزم برخورداری از شایستگی‌های انسان‌شناختی، از جمله حساسیت فرهنگی، خودآگاهی و نگرش انتقادی نسبت به پیش‌فرض‌های شخصی و ساختارهای آموزشی است. بدون توانمندسازی معلمان در این زمینه، تحقق عملی مبانی انسان‌شناختی آموزش چندفرهنگی با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد.

در مجموع، این پژوهش نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت چندفرهنگی در آموزش ابتدایی، پیش از آنکه مجموعه‌ای از تکنیک‌ها یا سیاست‌ها باشد، نیازمند تحولی عمیق در فهم ما از انسان است. انسان‌شناسی تکثرگرا با تأکید بر کرامت، تفاوت، گفت‌وگو و عاملیت اخلاقی، افقی نو برای بازاندیشی در آموزش ابتدایی می‌گشاید. تحقق این افق مستلزم اراده‌ای آگاهانه برای بازنگری در مبانی نظری و ساختارهای عملی نظام آموزشی است. اگر آموزش ابتدایی بتواند این تحول را به‌درستی درونی کند، نه تنها به رشد متوازن کودکان کمک خواهد کرد، بلکه گامی اساسی در جهت شکل‌گیری جامعه‌ای عادلانه‌تر، همدل‌تر و توانمندتر در مواجهه با تنوع انسانی خواهد داشت.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## References

1. Bagheri K. Philosophy of Education. Tehran: SAMT Publications; 2011.
2. Naqibzadeh A. Philosophy of Education. Tehran: SAMT Publications; 2011.
3. Beheshti A. Philosophy of Education. Qom: Research Institute for Hawza and University; 2006.
4. Watson C. Education and the Multicultural Society. London: Routledge; 2004.
5. Banks JA. Multicultural Education: Issues and Perspectives. New York: Wiley; 2005.
6. Crow G. Multiculturalism and Education. British Journal of Educational Studies. 2005;53(4):456-72.
7. Bennett CI. Comprehensive Multicultural Education. Boston: Allyn and Bacon; 1990.
8. Manning ML. Diversity in the Classroom. Boston: Pearson; 2005.
9. Gharibi M, Ahmadi F, Yousefi A. Multicultural Education and Its Educational Consequences. Journal of Curriculum Studies. 2015;9(3):71-92.
10. Elias JL. Philosophy of Education: Classical and Contemporary. Malabar, FL: Krieger Publishing; 1989.
11. Gay G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. New York: Teachers College Press; 2010.
12. Rahnamayi M. Philosophical Foundations of Education and Their Educational Implications. Journal of Philosophy of Education. 2018;7(2):1-26.
13. Delshad Tehrani M. Human Being and Education. Qom: Dalil-e Ma Press; 1954.
14. Fraser N. Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition. New York: Routledge; 1997.
15. Cardy J. Cultural Pluralism and Education. Educational Philosophy and Theory. 1997;29(2):123-38.
16. Mostafizadeh M. Cultural Diversity and Challenges of the Iranian Educational System. Iranian Journal of Social Studies. 2019;12(2):105-28.
17. Khalili M, Bagheri-Noaparast K. Localization of Multicultural Education in Iran. Journal of Islamic Education. 2017;4(2):65-89.
18. Lotfabadi H. Philosophy for Children and Adolescents. Tehran: SAMT Publications; 2017.
19. Bagheri K. An Introduction to Multicultural Education. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies; 2014.
20. Sajjadi M, Nourabadi M. The Role of Philosophy of Education in Educational Sciences. Educational Research Quarterly. 2010;5(1):23-44.
21. Chitomo H. Multicultural Curriculum and Student Identity. Journal of Curriculum Studies. 2011;43(2):179-201.
22. Motahhari M. Education and Training in Islam. Tehran: Sadra Publications; 1962.