

قوم‌نگاری آموزشی، مطالعه موردی مدرسه نور در کنیا

سیداله فضل‌الهی قمشی / استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

fazlollahigh@qom-iau.ac.ir

Mehdy.u@gmail.com

مهدی یوسفی / استادیار گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۳۱

چکیده

قوم‌نگاری، یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که در طول سال‌های گذشته طرفداران فراوانی یافته است. این نوشته به دلیل اطلاعات ژرف و گسترده‌ای که پیرامون محیط مورد بررسی خویش فراهم می‌سازد، در زمینه‌های گوناگون پژوهش‌های انسانی مورد استفاده قرار گرفته است. این تأثیرگذاری به اندازه‌ای بوده است که برخی پژوهشگران، قوم‌نگاری را به‌عنوان معادلی برای رویکرد کیفی پژوهش نام برده‌اند. این‌گونه پژوهش، بر اساس بودن در محیط واقعی پژوهش و برقراری ارتباط بسیار نزدیک با محیط پژوهش بنا نهاده شده است. در این پژوهش، با استفاده از روش قوم‌نگاری به واکاوی یکی از مدارس ابتدایی در یکی از روستاهای کنیا با نام اوریری (Uriru school in Kenya) پرداخته و به قوم‌نگاری کلاس‌ها، معلمان و دانش‌آموزان این مدرسه اشاره شده است. نتایج این پژوهش، بیانگر این است که مدارس ابتدایی کنیا بر اساس ارتباط نزدیک معلم و شاگرد و در کلاس‌های سنتی و بدون ابزارهای نوین رسانه‌ای شکل می‌گیرند. در این میان، مدرسه و فرهنگ حاکم بر آن به شدت با اوضاع اجتماعی و فرهنگ حاکم بر جامعه ارتباط داشته و از آن متأثر است و گونه‌ای در هم پیچی عمیق میان فرهنگ مدرسه و فرهنگ جامعه اطراف در جریان است. به‌گونه‌ای که میزان ثروت، فقر، مشکلات، بزهکاری، جرم، تقاضا و یا عدم تقاضا برای مدرسه رفتن در جامعه و خانواده‌ها بر مدرسه و فرهنگ علم‌آموزی دانش‌آموزان و ارتباط آنها با معلمان تأثیرگذار است و آن را نیز متأثر از خویش می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: قوم‌نگاری، معلم، دانش‌آموز، مدرسه نور، روستای اوریری، کنیا.

کنش انسان، همواره یکی از اصلی‌ترین حوزه‌های مدنظر علوم گوناگون در بررسی‌های علمی بوده است. برخی رویکردها، به دنبال بررسی تجربی و آزمایشگاهی رفتار و اندیشه انسان و برخی دیگر، به دنبال بررسی غیرتجربی و به عبارت دیگر، انسانی و کیفی مفاهیم یاده شده هستند. بر چنین بنیانی، رویکردهای کمی و کیفی پژوهش شکل گرفته‌اند. محسن‌پور (۱۳۹۳)، سخن از روش‌های کیفی پژوهش مختص به امور انسانی به میان می‌آورد و تاریخ گسترش این رویکردهای گوناگون را به دو سه قرن اخیر نسبت می‌دهد. شاید بتوان گفت: گسترش رویکردهای کیفی پژوهش ناشی از موج علم‌گرایی و اندیشه آزمایشگاهی / اثبات‌گرایانه بود که همه علوم گوناگون را دربر گرفت و حتی مفاهیمی را که قابلیت بررسی تجربی و آزمایشگاهی نداشتند، زیر سلطه خویش گرفته و این مفاهیم را از معنای اصلی خویش تهی ساخت. *ابرهم‌زاده* (۱۳۹۰) معتقد است: این موج از علم‌گرایی منجر به این شد که برخی اندیشمندان، سخن از بررسی آزمایشگاهی و تجربی روح انسان و سایر مفاهیم معنوی به میان آوردند و شرط باور به وجود روح را لمس شدن این مفهوم زیر تیغ جراحی و بررسی تجربی و آزمایشگاهی آن دانستند.

روش پژوهش قوم‌نگاری، به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین رویکردهای پژوهش کیفی، در طول صد سال گذشته طرفداران فراوانی یافته است. این علم از آن جهت که بر اهمیت غیرقابل انکار انسان و امور وابسته به او سخن می‌داند، مقبولیت یافت (منادی، ۱۳۸۶؛ فاضلی و طالبیان، ۱۳۹۱). پژوهش‌های *فاضلی و طالبیان* (۱۳۹۱)، *نادری و بیات* (۱۳۹۵)، *نفیسی* (۱۳۹۰)، *ریلز* (۲۰۱۲)، *کارسپکن و والفورد* (۲۰۰۱)، *فریمن* (۲۰۱۵)، *لامبک* (۲۰۱۶)، *نیبورگ* (۲۰۱۶)، *وودز* (۲۰۰۵)، *ایتیانو و مویا* (۲۰۱۵)، *اوزندوسکی* (۲۰۱۲)، *ژنگ* (۲۰۰۹)، *تنسل* (۲۰۰۱) تنها بخشی از آثاری است که با استفاده از این روش در زمینه‌های گوناگون همچون قوم‌نگاری آموزشی، انتقادی، تطبیقی، جامعه‌شناختی، جرم‌شناسی جنسی و... به کار گرفته شده است. مثلاً، *وودز* (۲۰۰۵) می‌گوید: می‌توان قوم‌نگاری را پرکاربردترین روش کیفی در طول سال‌های گذشته در انگلیس نامید. وی اشاره دارد که این روش پژوهشی پس از کاربردهای فراوان در حوزه‌های علوم اجتماعی به حوزه آموزشی هم راه یافته و در سطحی گسترده در مدارس و دانشگاه‌های انگلیس و آمریکا مورد استفاده قرار گرفته است. شاهد این امر، پیدایش مکتب شیکاگو در آمریکا و مکتب کمبریج در انگلیس در قوم‌نگاری است.

قوم‌نگاری از این جهت که به حضور فیزیکی پژوهشگر در میان سوژه‌های تحت بررسی و ارتباط نزدیک برقرار کردن با آنها تأکید دارد، زمینه بررسی عمیق و موشکافانه مفاهیم انسانی را فراهم می‌سازد. این امر، همان چیزی است که مدنظر روش‌های کیفی بوده است. مثلاً، *مالینووسکی* (۲۰۰۵) به‌عنوان یکی از پرآوازه‌ترین پژوهشگران قوم‌نگاری در طول صد سال گذشته که خود به میان بومیان اقیانوسیه رفته و سال‌ها در میان آنها زندگی کرد، تا شناختی کافی از زندگی و آداب رسوم آنها به دست آورد، به همین امر اشاره کرده و می‌گوید: ضرورت مفاهیم انسانی آن را می‌طلبد که پژوهشگر خود به میان سوژه‌های مورد مطالعه خویش رفته و مدت زمانی را در میان آنها بگذارد.

در این نوشتار، محققان همین حضور نزدیک را مورد توجه قرار داده، تلاش کرده‌اند که ضمن حضور فیزیکی و نزدیک، دست به پژوهشی قوم‌نگارانه بزنند. آنچه در ادامه می‌آید، حاصل این حضور فیزیکی در یکی از مدارس آفریقایی در کشور کنیا و نتیجه مشاهدات پژوهشگران و مشارکت گسترده در فعالیت‌های روزمره مدرسه و تدریس در آنجا است.

قوم‌نگاری و فراز و فرود آن در تاریخ پژوهش‌های علمی

در ریشه‌شناسی قوم‌نگاری، *ایمانی* (۱۳۸۱) می‌نویسد: این روش دارای سابقه‌ای دیرینه است و پیش از این، با نام‌هایی همچون پژوهش میدانی و یا پژوهش کیفی مطرح بوده و به‌عنوان معادلی برای پژوهش‌های کیفی به کار می‌رفت. *شیمهارا* (۲۰۰۵)، در مورد واژه‌شناسی قوم‌نگاری معتقد است: این روش ریشه در انسان‌شناسی داشته و از آن در جهت مطالعه فرهنگ و آداب و رسوم فرهنگی استفاده می‌شد. وی اشاره دارد که می‌توان گفت: *تیلور* نخستین کسی است که قوم‌نگاری به‌معنای امروزی و علمی آن را در سال ۱۹۲۹ به کار گرفته و پژوهش‌هایی بر اساس آن انجام داده است. *ولی خنیفر و مسلمی* (۱۳۹۶)، دیدگاه دیگری داشته و بر این باورند که نخستین بار این *گئورگ نیبور آلمانی* در سال ۱۸۱۰، قوم‌نگاری را به‌معنای امروزی در پژوهش‌های خویش مورد استفاده قرار داده‌اند. *سیلورمن* (۲۰۰۱)، اشاره دارد که واژه اسنوگرافی که معادل انگلیسی قوم‌نگاری است، از دو واژه «اسنو» از ریشه فرهنگ و همچنین «گراف» از ریشه نوشتن ساخته شده است (به نقل از: *پل و مریسون*، ۲۰۰۳). از این رو، اسنوگرافی به‌معنی نوشتن علمی و اجتماعی درباره فرهنگ‌ها خواهد بود. *همرسل و اتکینسون* (۲۰۰۷)، ریشه آن را در مکتب‌های فکری همچون پدیدارشناسی، فلسفه زبان‌شناسی، هرمنوتیک و برخی رویکردهای نوین در علوم اجتماعی می‌دانستند.

خنیفر و مسلمی (۱۳۹۶) می‌نویسند: *هرودوت* مورخ مشهور یونانی در پنج قرن پیش از میلاد، از روش قوم‌نگاری استفاده می‌کرده و به بررسی فرهنگ‌های گوناگون پرداخته است. آنها همچنین به *ابن بطوطه* مورخ مشهور تونس هم اشاره داشته و او را یکی از نمونه‌های برجسته قوم‌نگاران در فرهنگ اسلامی می‌دانند. *حاج باقری* و همکاران اشاره می‌کند که *ناصرخسرو* در قرن چهار هجری و *بیهقی* در قرن پنجم هجری، دست به پژوهش‌های تاریخی با قوم‌نگاری زدند (تبریزی، ۱۳۹۰).

شاخصه‌های اصلی قوم‌نگاری

گیون (۲۰۰۰)، معتقد است: ارائه تصویری کلی و بزرگ از جامعه مورد بررسی و سوژه‌های آن، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های قوم‌نگاری است. بر این اساس، پژوهشگر باید بتواند تصویری کلی را از جامعه‌ای که در آن حضور دارد، ارائه کند تا خواننده بتواند با دریافت این تصویر کلی، بودن در آن جامعه را برای خویش تصویر کند و بدون اینکه در آن جامعه حضور فیزیکی داشته باشد، شناختی نسبتاً کلی از آن به دست آورد.

یکی دیگر از ویژگی‌های اصلی قوم‌نگاری، زمینه‌گرایی و وابستگی آن به زمینه‌ای است که پژوهش در آن انجام می‌شود. قوم‌نگاری وابسته به آن زمینه و جامعه‌ای است که در آن انجام می‌شود و عمومیت‌بخشی و همگانی‌سازی

یافته‌های قوم‌نگاری، باید بسیار به دقت انجام شود تا از تسری دادن نتایج این پژوهش‌ها به سایر زمینه‌های غیرمرتبط خودداری شود. در این زمینه، فرنا (۱۸۹۶) که پژوهشی قوم‌نگارانه و بسیار معروف در میان قبایل عراقی انجام داده و جامعه عراق پس از جنگ جهانی دوم را مورد بررسی خویش قرار داده است، بارها در یافته‌های خویش به آن تأکید دارد که یافته‌های این پژوهش، در یکی از قبایل عراقی صورت گرفته و وابسته به این قبیله است.

یکی دیگر از اصلی‌ترین ویژگی‌های قوم‌نگاری، تجربه دست اول در این روش پژوهش و ارتباط مستقیم با افراد جامعه مورد بررسی است. مالینووسکی (۲۰۰۵)، به این مفهوم اشاره کرده و می‌گوید: ضرورت اجتناب‌ناپذیر این تجربه دست اول بوده است که وی را به میان قبایل اقیانوسیه می‌کشاند و موجب شد که وی به دنبال راهی برای برقراری ارتباط دست اول با بومیان این قبیله برگردد و تلاش کند تا همچون یکی از افراد این قبایل زندگی کند. بدین طریق، وی بتواند حس بودن در قالب شخصیت آنها را درک کند و معنای مدنظر آنها از محیط اطرافشان را دریابد. برقراری ارتباط با افراد بومی و امکان سخن گفتن با آنان و شنیدن بی‌واسطه نقل‌وقول‌های ایشان، از دغدغه‌های اصلی او بوده است. مثلاً، وی معتقد است: زمانی که به میان بومیان تحقیق خویش می‌رفته است، یک مترجم به همراه داشته تا بتواند با بومی‌ها ارتباط برقرار کند. ولی به تدریج و با مشاهده مشکلات فراوان برقراری ارتباط با بومی‌ها، به این نکته پی برده است که باید خود بتواند به ارتباط مستقیم و بی‌واسطه با جامعه تحقیق خویش بپردازد و خود به صورت مستقیم با آنان به گفت‌وگو، بحث و تبادل نظر بپردازد و بدین ترتیب، به عمق معانی موجود در کلام و رفتار آنها پی ببرد. از این رو، وی اشاره کرده است که زبان‌آموزی را در پیش گرفته و پس از مدتی به زبان بومیان تحقیق خویش آشنا شده و موفق شد که به زبان خود آنان با ایشان گفت‌وگو کند و بسیاری از معانی پنهان در رفتار و کنش آنها را کشف و به بهترین نتایج ممکن دست یابد.

همین امر در این تحقیق هم صدق کرده و محققان با استفاده از زبان انگلیسی که زبان رایج و رسمی بومیان مدرسه اوربری تلقی می‌شده است، به ارتباط با آنها پرداخته‌اند. بر چنین اساسی، موفق شده‌اند اطلاعات خوبی درباره زندگی آنها به دست آورده و زوایای مختلف زندگی اجتماعی و خصوصی آنها را مورد مشاهده و بررسی خود قرار دهند.

یکی دیگر از ویژگی‌های شاخص قوم‌نگاری که این روش را از سایر روش‌های کیفی متمایز می‌سازد، توجه فراوان آن به مفاهیم و اموری است که شاید در سایر رویکردهای پژوهش مورد توجه چندانی قرار نگیرند. مثلاً کاریگان (۱۹۷۶)، می‌نویسد: مفهومی به ظاهر بی‌اهمیت، همچون دست نگاه داشتن و انجام ندادن چیزی می‌تواند معنایی عمیق و ژرف در نهان داشته باشد و اطلاعات فراوانی درباره دانش آموز و افکار و اندیشه‌های درون ذهن وی به پژوهشگر بدهد (وودز، ۲۰۰۵). وی همچنین به خوابیدن و بی‌تفاوت بودن هم اشاره دارد که می‌تواند اطلاعات فراوانی درباره کلاس داشته باشد. پل و مریسون (۲۰۰۳) می‌نویسند: سنگ‌های کف یک اداره، میزان دستکاری اشیای موجود در یک موزه، اشیاء و آثار نهاده شده روی بُرد یک مدرسه می‌توانند معانی عمیقی دربر داشته باشند که نباید از کنار آنها به سادگی گذشت.

نظام آموزشی در کنیا

در اینجا، معرفی اجمالی نظام آموزشی کنیا برای ورود به قوم‌نگاری مدرسه نور ضروری است. نظام آموزشی این کشور که متشکل از دو سطح ابتدایی و دبیرستان می‌باشد، از نظام‌های آموزشی کشورهای غربی الگوبرداری شده است. کودکان پیش از ورود به کلاس اول ابتدایی وارد مدارس پیش‌دستانی شده و آمادگی لازم را برای ورود به کلاس اول ابتدایی کسب می‌کنند و سپس به صورت جدی وارد دوره ابتدایی می‌شوند. دوره ابتدایی مدارس کنیایی، از شش سال تشکیل شده است و دانش‌آموزان پس از این مدت، وارد دوران دبیرستان می‌شوند. وزارت آموزش و پرورش کشور کنیا، دچار برخی مشکلات مالی می‌باشد. از این رو، توان پوشش سراسری و فراهم کردن آموزش ابتدایی رایگان برای همه را در اختیار ندارد. بر چنین اساسی، کشورها و مؤسسات آموزشی و فرهنگی خارجی زیادی در کنیا حضور یافته و هر یک، با فراهم کردن حمایت‌های مالی لازم، به تأمین مالی یکی از مدارس می‌پردازند و آموزش دانش‌آموزان دوران ابتدایی و دبیرستان را بر عهده می‌گیرند. در این میان، کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی حضوری عمده داشته و مؤسسات فرهنگی و آموزشی فراوانی در کنیا دایر کرده‌اند و به اداره مدارس گوناگون مشغول هستند. بنابراین، یکی از اصلی‌ترین راه‌های تأمین مالی و اداره کردن مدارس ابتدایی و دبیرستان در کشور کنیا، بهره‌گیری از کمک‌های خارجی و حضور وابستگان آنها در این مدارس است.

می‌توان گفت: مدیریت متمرکز در نظام آموزشی کنیا در جریان است و بر اساس آن، برنامه‌ریزی‌ها از بالا و در سطح وزارت آموزش و پرورش انجام شده و به سطوح پایین‌تر مدیریتی ابلاغ می‌شوند و مدارس شهری و روستایی و مدیران آنها هم ملزم به پیروی از برنامه‌های تهیه شده در سطح وزارتی و بالادستی هستند. بنابراین، کتاب‌های درسی و مواد آموزشی هم در سطوح بالادستی تهیه می‌شوند و به سطوح پایین‌تر ابلاغ و اجرا می‌شوند. همین امر، موجب شده است شباهت‌های فراوانی میان مدارس گوناگون در شهرها و روستاهای کنیایی مورد مشاهده قرار گیرد و مدیریتی متمرکز بر آنها اعمال شود. افراد و مؤسسات علمی و فرهنگی خارجی هم که به دنبال کمک‌های مالی به مدارس کنیایی هستند و هر یک، حمایت مالی مدرسه‌ای را می‌پذیرند، زیر نظر دولت مرکزی به این کار پرداخته و در همکاری با دولت مرکزی و نمایندگان محلی آنها اقدام به ارائه کمک‌های مالی خود می‌کنند. بدین صورت، هرازچندگاهی نمایندگان دولت مرکزی برای بازدید از مدارس آمده و به ارزیابی امور می‌پردازند.

معلمان مدارس با کمک دولت مرکزی و زیر نظر دولت، به مدارس ابتدایی و دبیرستان جذب می‌شوند و از حقوق دولتی برخوردار هستند. ولی معلمانی که برای مدرسه تدریس می‌کنند و با کمک‌های مالی خارجی اداره می‌شوند، از حقوق دولتی برخوردار نیستند. از این رو، حقوق دریافتی این دسته از معلمان، مقداری کمتر از معلمانی است که زیر نظر مدارس دولتی به تدریس مشغول هستند. بنابراین، هر چند که شباهت‌های فراوانی میان مدارس گوناگون در سطح کشور کنیا دیده می‌شود، ولی برخی تفاوت‌ها، میان مدرسه‌ای که کاملاً دولتی هستند و آن دسته مدرسه‌ای که با کمک‌های خارجی و نظارت دولت اداره می‌شوند، دیده می‌شود که این تفاوت‌ها، روی شرایط رفاهی معلمان هم مؤثر بوده و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را هم تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. در اینجا به بررسی آنان می‌پردازیم.

بر اساس مطالبی که در بخش‌های پیشین اشاره شد، مشکلات مالی مدارس کنیایی موجب شده که زمینه حضور کشورهای خارجی و افراد علاقمند در این مدارس فراهم شود؛ و مدارس کنیایی درب‌های خود را به روی علاقمندان سایر کشورها باز کنند و زمینه‌ای فراهم آورند که معلمان و سایر افراد علاقمند بیرون از این نظام آموزشی بتوانند در آن حضور یافته و ضمن کمک به کادر آموزشی، به تجربه‌اندوزی و تشریح تجارب بپردازند. همین شرایط، حضور محققان در این مدارس را آسان‌تر کرده و زمینه لازم برای کسب تجربه و مشاهده از نزدیک نظام آموزشی کنیا برای محققان را فراهم کرده است. محققان، به‌عنوان استادان دانشگاهی ایران، در این مدرسه حضور یافته و همین امر هم، زمینه آسان‌تر پذیرش آنها در میان معلمان و دانش‌آموزان را فراهم آورده بود. آنها هم از این فرصت استفاده کرده، در حد ممکن به برقراری ارتباطی نزدیک با معلمان و دانش‌آموزان می‌پرداختند تا بتوانند اطلاعات بهتر و مفیدتری درباره مدرسه کسب کنند.

یکی از شاخصه‌های اصلی شناخت نظام آموزش ابتدایی و دبیرستان کنیا، توجه به نبود آموزش رایگان در سراسر این کشور است. از آنجایی که دولت مرکزی، از توان مالی لازم برای پوشش سراسری مدارس کنیایی برخوردار نیست، آموزش رایگان در این کشور وجود ندارد. برخی مدارس، در کنار کمک‌های مالی خارجی از خانواده دانش‌آموزان هم کمک مالی دریافت کرده و با حمایت مالی مؤسسات و خانواده‌ها به اداره امور مدرسه مشغول هستند. این امر، شکلی خاص و منحصربه‌فرد به مدارس ابتدایی و دبیرستانی کنیا داده است و موجب شده که مدارس در همه نقاط این کشور فعالیت نکنند و برخی از شهرهای کوچک و روستاها، از کمبود مدرسه رنج ببرند. براین اساس، برخی مدارس شاهد حضور انبوه دانش‌آموزان از روستاهای اطراف می‌باشد. همین شرایط موجب شده که در کنار برخی از این مدارس، خوابگاه‌هایی هم تدارک دیده شده تا دانش‌آموزانی که از مسیرهای دور آمده و توان بازگشت به خانه‌های خود را ندارند، در طول هفته در خوابگاه سکونت کنند. این یکی از پدیده‌های شکل گرفته در نظام آموزشی کنیا می‌باشد که عدم تأمین مالی صددرصد مدارس توسط دولت مرکزی، این‌گونه شرایط را برای دانش‌آموزان فراهم کرده است و موجب شکل‌گیری زندگی خوابگاهی در بسیاری از این مدارس شده است.

حضور در مدرسه نور

چرایی حضور پژوهشگران در مدرسه نور، به این دلیل بود که این پژوهشگران برای انجام پژوهشی قوم‌نگارانه و دست اول، نیاز به حضور فیزیکی در میانه سوژه‌های خویش داشته، تا بتوانند بهترین تصویر ممکن را از جامعه مورد پژوهش فراهم سازند و توصیفاتی واقعی از آن ارائه کنند. محققان بدون حمایت مالی از سوی سازمان‌ها و ارگان‌ها خود، به میانه میدان رفته و با حضور در مدرسه نور و ارتباط‌گیری با پرسنل آموزشی و مدیریتی آن، زمینه حضور خود در آن و برقراری ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان در سرکلاس‌های درس و خوابگاه‌های آنان را فراهم کردند. این شرایط در ضمن تدریس داوطلبانه که با اهداف تحقیقی در کشور کنیا حضور داشته‌اند، انجام شده است. در واقع، نویسندگان این مقاله که مشغول انجام پژوهشی درباره فرهنگ اجتماعی و آموزشی کشور کنیا بوده‌اند، بهترین مکان ممکن برای انجام چنین پژوهشی را

در درون مدارس این کشور دیده‌اند. از این‌رو، زمینه‌های لازم برای حضور فیزیکی در این کشور و مدرسه مورد نظر را فراهم کرده و با تدریس به دانش‌آموزان این مدرسه، توانستند ارتباطی بسیار نزدیک با دانش‌آموزان و معلمان برقرار سازند و بهترین اطلاعات ممکن را دربارهٔ این مدرسه و نظام آموزشی کنیا به صورت کلی به دست آورند.

منادی (۱۳۸۶)، می‌نویسد: بر اساس میزان مشارکت پژوهشگر در میدان پژوهش، می‌توان به دو گونه اصلی مشاهدکننده کامل و مشاهده‌کننده شرکت‌کننده اشاره کرد. گونهٔ نخست، ناظر بر مشاهده‌گری صرف پژوهشگر بدون دخیل شدن در امور است. ولی در گونهٔ دوم، پژوهشگر میزان مشارکت خویش را به شدت افزایش داده و در فرایند پدیده‌ها درگیر می‌شود و حتی در صورت لزوم، خود به بخشی از کنش و واکنش‌های صورت گرفته در میدان پژوهش تبدیل می‌شود. در این پژوهش، پژوهشگران از روش مشاهده‌گر شرکت‌کننده استفاده کرده و ضمن تدریس در این مدرسه، در خوابگاه‌های دانش‌آموزان دختر و پسر حاضر شده، روزها و شب‌ها را با آنان سپری کرده، با آنان به حل مسائل و انجام فعالیت‌های کلاسی پرداخته‌اند. در مراسم‌های آنان و اهل روستا نیز حاضر شده، در تفریح‌ها و سوگواری‌های آنها مشارکت جسته و در جریان امور، ارتباطی بسیار نزدیک بخصوص با دانش‌آموزان، جویای مشکلات و دغدغه‌های آنها شده، تا شناخت کافی از مسائل و مشکلات آنان به دست آورند.

تأمین مالی مدرسه نور

این مدرسه ابتدایی که در روستایی با نام اوریری در نزدیکی مرزهای کنیا و تانزانیا واقع شده است، توسط تأمین‌کنندگان مالی از کشور آمریکا اداره می‌شود. این تأمین‌کنندگان مالی، وجوه حمایتی خویش را به صورت ماهانه در اختیار مدیر مدرسه قرار می‌دهند. مدیر مدرسه هم که در شهری دورتر از این روستا قرار دارد، به صورت هفتگی و ماهانه از مدرسه بازدید می‌کند و حمایت مالی از مدرسه و مدیریت آن را بر عهده دارد. تأمین‌کنندگان آمریکایی این مدرسه، یک فرد آمریکایی را به‌عنوان نماینده در این مدرسه قرار داده تا وی پیگیر امور باشد و با مدیریت اصلی مدرسه در ارتباط باشد. این فرد آمریکایی که با کودکان ارتباط نزدیکی داشته و از روابط عاطفی نسبتاً خوبی با دانش‌آموزان برخوردار می‌باشد، با مدیریت هم در ارتباط بوده و در صورت لزوم، راه ارتباطی آمریکایی‌ها و این مدرسه می‌باشد. این مدرسه، جایگاهی مرکزی در این منطقه داشته و موجب شده که مردم روستاهای اطراف هم، فرزندان خود را برای علم‌آموزی روانه این مدرسه سازند. از این‌رو، این مدرسه دارای خوابگاه هم بوده و برخی از دانش‌آموزان دختر و پسر، پس از پایان مدرسه، به خوابگاه خود در کنار مدرسه می‌روند.

نظام اداری مدرسه نور

نظام اداری مدرسه نور، از نظام اداری وزارت آموزش و پرورش این کشور تبعیت می‌کند. هرچند برخی مؤسسات آمریکایی، به تأمین مالی آن می‌پردازند، ولی مدرسه نور همچنان زیر نظر و با مدیریت وزارت آموزش و پرورش به کار خود ادامه می‌دهد. این مدرسه، فعالیت خویش را در چند کلاس محدود آغاز کرده و به مرور آن را گسترش داده

و دانش‌آموزان پیش‌دبستانی تا پایه ششم ابتدایی را در کلاس‌های خود جای داده است. مدرسه نور، دارای هفت کلاس بود که هر یک از پایه‌ها در کلاس مجزا به یادگیری مشغول بودند. هزینه‌های تحصیل هم بخشی از سوی مدرسه و با حمایت آمریکایی‌ها و بخشی دیگر توسط والدین دانش‌آموزان تأمین می‌شود. به عبارت دیگر، تحصیل در این مدرسه، کاملاً رایگان نبوده و والدین باید تأمین بخشی از هزینه‌ها را عهده‌دار شوند.

محتوای و روش‌های آموزشی مدرسه نور

مشاهده پژوهشگران از فعالیت‌های آموزشی معلمان و دانش‌آموزان مدرسه نور، بیانگر شباهت‌های فراوان این مدرسه با سایر مدارس کنیا و حتی مدارس ایران می‌باشد. محتوای آموزشی این مدرسه هم، مانند سایر مدارس شامل دروس اصلی‌ای همچون ریاضی، علوم تجربی، علوم اجتماعی و ادبیات آفریقایی برای آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ بومی کشور کنیا و زبان مردم محلی؛ یعنی سواحیلی بوده است. در عین حال، زبان انگلیسی هم بخشی اصلی و جدایی‌ناپذیر از محتوای آموزشی مدرسه نور می‌باشد. دانش‌آموزان پس از سال‌های آغازین مدرسه، بسیاری از دروس خود را به زبان انگلیسی می‌آموزند تا بتوانند به تسلط در این زبان دست یابند و در کنار زبان سواحیلی که زبان محلی کنیایی‌هاست، زبان انگلیسی را هم به‌عنوان زبان رسمی و اداری این کشور می‌آموزند. دانش‌آموزان از پایه دوم و سوم ابتدایی می‌توانند به زبان انگلیسی صحبت کنند و بسیاری از دروس خود را به زبان انگلیسی می‌گذرانند. در این راه، هیچ مشکلی برای یادگیری متون انگلیسی ندارند. ولی دانش‌آموزان سال‌های آغازین ابتدایی، اندکی مشکل در برقراری ارتباط و یادگیری زبان انگلیسی دارند که این مشکل به مرور حل می‌شود.

در مورد روش‌های اصلی مورد استفاده معلمان مدرسه نور، باید گفت: روش اصلی آموزش، همان روش سخنرانی توسط معلم و گوش دادن و فراگیری توسط دانش‌آموزان می‌باشد. بدین صورت که معلم محتوای آموزشی کتاب را به زبان خود در کلاس تدریس می‌کند و توضیحات اضافی به مطالب کتاب می‌افزاید و دانش‌آموزان نیز به یادداشت‌برداری و فراگیری گفته‌های معلم مشغول می‌شوند. شیوهٔ چیدمان صندلی کلاس‌ها و قرار گرفتن میز و صندلی معلم، در فضایی بالاتر از بقیه کلاس در کنار تخته همین امر را القا می‌کند که معلم عامل اصلی کنترل کلاس و هدایت فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد و با قرار گرفتن بر فضای بالای کلاس به هدایت امور می‌پردازد. می‌توان گفت: ارتباطی از بالا به پایین در کلاس‌های نور حاکم می‌باشد و معلم به انتقال مطالب آموزشی به دانش‌آموزان می‌پردازد، آنها هم به فراگیری مطالب انتقال یافته مشغول‌اند. البته این امر در بسیاری از کلاس‌های ایران هم به چشم می‌خورد و در این زمینه، می‌توان شباهت‌های فراوانی میان کلاس‌های مدرسه نور و بسیاری از کلاس‌های سایر کشورهای جهان یافت که در آن، معلم به انتقال مطالب و دانش‌آموزان به فراگیری مطالب بیان شده توسط معلم می‌پردازند.

معلمانی که در این مدرسه حضور دارند، غالباً از همین روستا و یا روستاهای اطراف هستند که احساس مسئولیت در مقابل فرزندان، آنها را به این مدرسه کشانده است؛ زیرا آنان در جریان مصاحبه‌های صورت گرفته بدین امر اشاره داشتند که میزان دریافتی آنان، در مقایسه با مدارس دولتی بسیار پایین است. آنها نصف حقوق مدارس دولتی را دریافت

می‌کنند، ولی آن چیزی که آنها را به ادامه کار امیدوار می‌کند، ضرورت حضور در کنار دانش‌آموزان و کمک به علم‌آموزی دانش‌آموزان این روستا و روستاهای اطراف است. هر یک از معلمان، دارای تخصصی ویژه بوده و به صورت ساعتی وارد کلاس‌های گوناگون می‌شدند. معلمان این مدرسه، برخلاف معلمان برخی دیگر از مدارس که مورد مشاهده قرار گرفتند، پس از اتمام تدریس خویش در بعدازظهر به منازل خویش مراجعه کرده و ارتباط آنان با دانش‌آموزان پایان یافته تلقی می‌شد. در این مدرسه، مکانی مخصوص برای معلمان ترتیب داده شده بود تا دور هم نشستند و ضمن استراحت به همفکری و هم‌اندیشی دربارهٔ مدرسه و فعالیت‌های رایج در آن بپردازند و بتوانند به صورتی مفیدتر به اداره مدرسه و کلاس‌های خویش مشغول شوند. پژوهشگران، با ارتباط نزدیکی که با معلمان برقرار می‌ساختند، از آنان اجازه حضور در سر کلاس‌های درس را می‌گرفتند و پس از هماهنگی‌های لازم، به کلاس‌های درس گوناگون رفته و با تمامی دانش‌آموزان در پایه‌های گوناگون تحصیلی ارتباط برقرار می‌کردند.

تعداد معلمان به اندازه کلاس‌های درس مدرسه نور بوده و تقریباً می‌توان گفت: تعداد معلمان با تعداد کلاس‌های درس برابری می‌کرد. معلمان در ساعات میانی کلاس‌ها و زمانی که دانش‌آموزان در حیاط مدرسه نور مشغول به بازی بودند، در اتفاقی گرد هم آمده و به استراحت و همفکری درباره کلاس‌ها و آموزش می‌پرداختند. پژوهشگران در طول مدت حضور در مدرسه نور، تلاش داشتند تا ارتباطی نزدیک با معلمان هم برقرار سازند و از دریچه نگاه آنان به مدرسه نور و فعالیت‌های آموزشی آن بنگرند تا بتوانند فهمی عمیق‌تر از مسائل مدرسه به دست آورند. معلمان مدرسه، از طبقه اجتماعی نسبتاً مشابهی با دانش‌آموزان برخوردار بودند و از نظر مالی، تفاوت برجسته و بسیار مشهودی با دانش‌آموزان نداشتند. ولی مشاهدات صورت گرفته در مدرسه نور و روستاهای اطراف، این نکته را آشکار کرد. از آنجایی که برخی از افراد محلی، توان مالی لازم برای فرستادن فرزندان خود به مدرسه و علم‌آموزی آنان را ندارند، کسانی که در این مناطق معلم می‌شوند، دارای جایگاه اجتماعی نسبتاً بالایی هستند و اهالی به چشم افراد نخبه به آنان می‌نگرند.

دانش‌آموزان مدرسه نور اوریری

دانش‌آموزان هسته اصلی این مدرسه به‌شمار می‌روند که از خانواده‌های روستایی با زمینه‌های مذهبی، قومی، نژادی گوناگونی تشکیل می‌شوند و غالباً از طبقه متوسط رو به پایین بودند. این مدرسه، بیش از چهارصد دانش‌آموز را در خود جای می‌داد، که حداقل چهل تن از آنها شب‌ها هم در خوابگاهی در کنار مدرسه اسکان می‌یافتند و شاید ماه‌ها از خانواده‌های خویش دور بودند. دانش‌آموزانی که در خوابگاه‌ها اسکان داشتند، یا از روستاهای دور می‌آمدند و یا اینکه جزو دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست بودند و مکانی مناسب برای بازگشت به منزل نداشتند. پژوهشگران، در طول مدت تدریس و ارتباط خود با این دانش‌آموزان، تلاش کردند که به لایه‌های پنهان زندگی آنها نفوذ کرده و اطلاعاتی پیرامون آنها به دست آورند و از علت یا علت‌های احتمالی پیدایش وضع موجود برای برخی از آنان آگاه گردند. برخی از این دانش‌آموزان جزو کودکان خیابانی بودند که بر اثر روابط جنسی نامشروع در شهرهای اطراف پدید آمده، توسط مدیران مدرسه اوریری در اینجا اسکان داده شده بودند تا ضمن سرپناه ایجاد

کردن برای آنان، زمینه علم‌آموزی و ساختن آینده‌ای بهتر برای آنان هم فراهم شود. پژوهشگران پس از تعطیلی مدرسه در عصرها، شب‌ها و همچنین در روزهای تعطیل به میان این دسته از دانش‌آموزان خوابگاهی رفته، با ارتباط نزدیک و دست اول به کسب اطلاعات از زندگی، افکار و اعمال و فرایند دانش‌اندوزی آنها می‌پرداختند و در انجام تکالیف روز بعد به آنان کمک می‌کردند. در جریان این مراودات بین پژوهشگران و برخی از این دانش‌آموزان، رابطه عاطفی به وجود آمده و به سؤالات ایشان پاسخ می‌دادند. حتی برخی از آنان، در زمان فراغت خویش از دوستان خود جدا شده و به محل اسکان پژوهشگران می‌آمدند تا زمان فراغت خویش را با ایشان سپری کنند. در واقع، این دسته از دانش‌آموزان به روابط انسانی اهمیت زیادی داده و خوش‌اخلاقی و ارتباط نزدیک معلم با خود را یکی از ویژگی‌های مثبت و ضروری معلم می‌دانستند که این امر، با نتایج حاصل از پژوهش وودز (۲۰۰۵) و مارش و همکاران (۱۹۷۸، به نقل از وودز، ۲۰۰۵) همخوانی دارد؛ زیرا نتایج پژوهش‌های آنان در کشورهایی مانند انگلیس و در سر کلاس‌های این کشور، نشان داد که معلم خوب و توانا از نظر دانش‌آموزان این کشور، معلمانی هستند که خوش‌اخلاق بوده و به برقراری ارتباطی نزدیک با دانش‌آموزان بپردازند و راه ارتباطی آنها با دانش‌آموزان باز باشد و شخصیت خویش را به چارچوب محدود کلاس‌های درس محدود نکنند.

یکی از نقاط قوت مشاهده شده در رفتار و دانش‌اندوزی دانش‌آموزان کنیایی در سراسر این کشور، تسلط قابل قبول آنان بر زبان انگلیسی بوده است، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان از پیش‌دستانی با انگلیسی آشنا می‌شوند و در سال دوم ابتدایی می‌توانند به انگلیسی سخن گویند و مشکلات خویش را برطرف سازند. از این رو، کتاب‌های ابتدایی آنا به زبان انگلیسی نگاشته شده است و از همان روزهای نخستین علم‌آموزی در مدرسه، تحت آموزش زبان انگلیسی قرار می‌گیرند و برای فهم مطالب کتاب درسی، باید انگلیسی بدانند تا بتوانند با متون درسی ارتباط برقرار سازند.

ارتباط در هم بیچیده و به هم پیوسته مدرسه نور با محیط اطراف آن

مالینوسکی (۲۰۰۵)، به‌عنوان یکی از معروف‌ترین و مشهورترین قوم‌نگاران قرن بیستم، در اثر ماندگار خویش که حاصل سال‌ها پژوهش میدانی و ارتباط دست اول با بومیان قبیله‌ای در اقیانوسیه است، اشاره می‌کند که یکی از ملاک‌ها و معیارهای اصلی انجام قوم‌نگاری خوب، پرداختن به همه ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و... محیطی است که پژوهش در آن انجام می‌گیرد؛ زیرا این ابعاد به شدت با هم گره خورده، و بر روی هم تأثیرگذارند و جدا کردن آنها از یکدیگر و بررسی تک‌تک آنها، منجر به شکاف موضوعی و از هم گسیخته شدن موضوع پژوهش می‌شود. در همین راستا، پژوهش حاضر این نکته را مدنظر داشته و در جریان آن، تلاش دارد که موضوعات را در کنار هم دیده و مورد بررسی قرار دهد تا از شکاف موضوعی اجتناب شود. قوم‌نگاری صورت گرفته در مدرسه نور اوریری کنیا، بیانگر این است که محیط اطراف این مدرسه، یعنی همان روستای اوریری و روستاهای اطراف به شدت روی فضای مدرسه و کنش و واکنش‌های صورت گرفته در آن، مؤثر است و مدرسه را بدون در نظر گرفتن محیط اطراف، نمی‌توان به خوبی مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. همان‌گونه که اشاره شد، محیط مدرسه اوریری با محیط اطراف آن، در

ارتباطی نزدیک قرار داشت و از محیط پیرامون خویش متأثر بود. اوضاع مالی و فقر و ثروت والدین دانش‌آموزان به صورت کامل در مدرسه قابل مشاهده بود و از روی پوشش دانش‌آموزان، وسایلی که با خود به همراه می‌آوردند، خوراکی‌هایی که مورد استفاده قرار می‌دادند و رفتاری که از خود آشکار می‌کردند، قابل پیش‌بینی بود. از سوی دیگر، پدیده‌های مثبت و منفی‌ای که در روستا و یا روستاهای اطراف جریان داشت، تأثیر خویش را بر مدرسه گذاشته و آثار آن قابل مشاهده بود. همان‌طور که اشاره شد، برخی از این دانش‌آموزان خوابگاهی جزو کودکان سر راهی و حاصل روابط نامشروع والدین آنها بود. اما مدیران مدرسه و اسپانسرها و اهالی روستا، خود را در مقابل آنها مسئول دانسته و در تلاش بودند که زمینه‌های رشد و تعالی آنان را فراهم سازند. می‌توان گفت: محیط مدرسه در ارتباطی توأمان و عمیق و در هم پیچیده با محیط اطراف خویش قرار داشت. این ارتباط، کنش و واکنش‌های صورت گرفته در درون مدرسه و کلاس‌های درس را تحت تأثیر خویش قرار می‌داد و فرهنگی خاص و وابسته به زمینه این محیط را بر مدرسه حاکم می‌کرد. این فرهنگ، متفاوت از فرهنگ سایر مدارس و روستاهای اطراف بود.

مشکلات اجرایی مدرسه نور و آسیب‌شناسی مسائل این مدرسه

پژوهشگران به دنبال این بوده‌اند که داده‌ها و اطلاعات پیرامون زندگی بومی‌های روستای اوربری و دانش‌آموزان مدرسه نور را به صورتی دست اول به دست آورند و این داده‌ها و اطلاعات را خود به مشاهده بنشینند و یا از زبان مردم محلی بشنوند. چنین روش‌هایی در گردآوری اطلاعات علاوه بر اینکه به غنای پژوهش می‌افزاید و نتایجی ناب در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد، شناخت روابط تو در تو و درهم پیچیده مسائل و مشکلات و روابط علی میان آنها را هم فراهم می‌سازد و به ریشه‌یابی مسائل اصلی و تأثیر علی آنها روی دیگر مسائل حاشیه‌ای کمک می‌کند. برای نمونه، وجود پدیده‌ای ضداجتماعی همچون روابط نامشروع و ازهم‌گسیخته جنسی در شهرهای اطراف مدرسه و سرریز مشکلات آن به مدرسه نور اوربری، یکی از این مواردی بود که با مشاهده شرکت‌کننده پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته، و لایه‌های پنهان آن همچون کیفیت روابط جنسی آزاد، زندگی خیابانی فرزندان نامشروع پدید آمده حاصل از این روابط، بزهکاری‌ها و جرم‌های صورت گرفته توسط این فرزندان، انتقال آنان به مدرسه و فراهم کردن زمینه تحصیل و اسکان آنان، شرایط آموزشی و چگونگی فراگیری مطالب آموزشی از سوی آنان مورد بررسی قرار گرفت و ابعاد ناپیدای آن آشکار گردید. پژوهشگران دامنه فعالیت و حضور پژوهشی خود را به دورن مدرسه محدود نکرده و برخی از روستاهای اطراف را هم در دایره بررسی خود قرار دادند تا به ارتباط‌های احتمالی مشکلات مدرسه با محیط پیرامونی آن بهتر پی ببرند. در یکی از این بررسی‌ها، کودکان خیابانی مشاهده شدند که شب و روز خود را در خیابان‌ها به سر برده و با بزهکاری و ارتکاب جرم‌های کوچک و درشت به زندگی خود ادامه می‌دادند. این کودکان خیابانی که عمدتاً حاصل روابط نامشروع بوده و پس از تولد و سپری کردن سال‌های ابتدایی زندگی، به دلایل گوناگون همچون فقر و مشکلات فرهنگی توسط والدین خود ترک شده و به خیابان‌ها سپرده شده بودند. این کودکان که جمعی نزدیک میان خود ایجاد کرده بودند، شب و روز خود را در خیابان‌ها به سر می‌بردند و مشکلات فراوانی را برای دیگران پدید می‌آوردند. پژوهشگران با برخی از این کودکان، رابطه برقرار کرده

و جویای مشکلات آنها شده تا با نحوه زندگی و چگونگی سپری کردن لحظات زندگی آنان آشنا شوند. این کودکان، با شرایط اسفباری که داشتند، توان نهفته بسیار بالایی برای تبدیل شدن به مجرمان آینده کنیا را دارا بودند و در همین سنین کودکی، رفتارهای غیراجتماعی و بزهکارانه فراوانی از آنان دیده می‌شد. مدیریت مدرسه نور وارد این مسئله شده و در اقدامی قابل توجه موفق شده بود که برخی از این کودکان را از بافت اجتماعی بسیار ناسالمی که در آن به سر می‌بردند، جدا ساخته و آنان را به مدرسه نور بیاورد و شرایط تحصیل و اسکان آنان را فراهم آورد. براین اساس، در طول چندین سال، چند ده تن از این کودکان از محیط‌های اطراف روستا گردآوری شده و به مدرسه آورده شده تا ضمن اسکان در خوابگاه دانش‌آموزان، به یادگیری بپردازند و علاوه بر جدا شدن از پیشینه نامطلوب خویش، بتوانند آینده دلخواه خود را بسازند. پژوهشگران، رفتار این دسته از دانش‌آموزان را در مدرسه و بخصوص در خوابگاه‌های دانش‌آموزی مورد بررسی قرار داده و پیشرفت‌های بسیار خوبی را در رفتار و دانش‌اندوزی آنها مشاهده کردند.

مشاهده‌ها و مصاحبه‌های انجام شده با اسپانسرها، مدیران و دست‌اندرکاران امور آموزشی این مدرسه، به علاوه والدین دانش‌آموزان در روستاهای اطراف، بیانگر این بود که کمبود فضای آموزشی و خوابگاهی برای اسکان دانش‌آموزانی که از روستاهای اطراف به این مدرسه می‌آیند، یکی از اصلی‌ترین مشکلات مدرسه نور بود. در صورتی که فضا و بودجه کافی در اختیار بود، این مدرسه می‌توانست افراد بیشتری را تحت پوشش خود قرار دهد. همچنان که در جریان بازدید از روستای اوریری و روستاهای اطراف مشاهده شد که خانواده‌های فراوانی در لیست انتظار مدرسه قرار دارند تا بتوانند فرزندان خویش را به این مدرسه ابتدایی بفرستند و شاهد علم‌آموزی فرزندان خویش باشند. ولی به دلیل مشکلاتی همچون کمبود فضا و بودجه و... چنین امکانی مقدور نبود. دانش‌آموزان غذای ناهار خود را می‌آوردند و تا ساعت سه بعد از ظهر در مدرسه بودند. ولی آن دسته از دانش‌آموزان که در خوابگاه مدرسه ساکن بودند، در ساعت ده صبح به خوردن صبحانه و بعدازظهر به خوردن ناهار به خوابگاه مراجعه می‌کردند. همچنین، برای زنگ ورزش دانش‌آموزان زمین بازی مناسبی تهیه شده بود، تا دانش‌آموزان بتوانند در زنگ‌های تفریح و ورزش از آن استفاده کنند.

نتیجه‌گیری

با قوم‌نگاری می‌توان به عمیق‌ترین لایه‌های زندگی افراد و پدیده‌های مورد بررسی نفوذ کرده و از نزدیک آنچه را که زیر پوست ظواهر امور جریان دارد، مشاهده کرد. قوم‌نگاران برجسته‌ای همچون مید، فرنا، مالینووسکی، وایت و... با استفاده از قابلیت‌های خاص این روش پژوهشی، موفق شدند به لایه‌های بسیار زیرین و پنهان جوامع تحت بررسی خویش وارد شوند. مثلاً، فرنا (۱۹۸۶) که قوم‌نگاری زنان عراقی در دوران پس از جنگ جهانی دوم را مورد بررسی خویش قرار داد، با پوشیدن لباس محلی زنان قبیله، موفق شد به لایه‌های پنهان زندگی آنان دسترسی پیدا کند. همچنین وودز (۲۰۰۵) کشف بسیاری از نارسایی‌های کلاس درس و مشکلاتی را که بر سر راه ارتباط درست معلم و دانش‌آموز در مدارس انگلیسی قرار داشته است، را مورد بررسی خود قرار داد و یافته‌های قابل توجه فراوانی را پیش روی محققان قرار داد. قوم‌نگاری مدرسه نور، توسط پژوهشگران یافته‌های عینی فراوانی را فراهم آورده و زمینه شناخت واقعی‌تر

مدرسه نور و سایر مدارس مشابه این مدرسه را در کنیا فراهم کردند. مدرسه نور، بر اساس حمایت مالی برخی حامیان خارجی اداره می‌شود که این حمایت خارجی، علاوه بر اینکه زمینه حل شدن برخی کاستی‌های مالی مدرسه را فراهم می‌کرد، در عین حال زمینه‌ای برای نفوذ خارجی‌ها به نظام آموزشی کنیا و استحاله آموزش بومی و محلی این کشور را فراهم کرده بود. به‌گونه‌ای که طرف‌های خارجی که حمایت مالی مدارس را بر عهده می‌گرفتند، توان آن را داشتند که به صورتی غیرمستقیم، فرهنگ مدنظر خویش را در مدارس ترویج کند و دانش‌آموزان را آن‌گونه که خود می‌پسندند، تربیت کنند. حضور خارجی‌ها در نظام آموزشی کنیا، زمینه مشارکت آنها در مدیریت این مدارس توسط خارجی‌ها را فراهم کرده است. به‌گونه‌ای که طرف‌های خارجی که بتوانند تأمین مالی مدارس را بر عهده گیرند، می‌توانند با مشارکت مدیر مدرسه، به برپایی مدرسه مدنظر خویش بپردازند؛ البته، زیر نظر دولت مرکزی کنیا و با کتاب‌ها و منابع درسی که از بالا به آنها ابلاغ می‌شود، به آموزش کودکان بپردازند، ولی این طرف‌های خارجی می‌توانند در مدیریت مدارس و تصمیم‌سازی‌ها دخالت داشته و با مشارکت مدیر مدرسه، کارها را به پیش ببرند. حتی می‌توانند برخی گماشته‌های خود در مدرسه را داشته باشند. بدین ترتیب، به رصد اوضاع و کنترل غیرمستقیم آنها بپردازند. پژوهشگران به آشکارا شاهد این امر بوده‌اند، مثلاً مدرسه نور که حمایت مالی خارجی دریافت می‌کرد، نماینده از آن طرف خارجی را در خود پذیرا بود. این نماینده به‌عنوان فردی گماشته در این مدرسه حضور داشت و روز و شب خود را با معلمان و دانش‌آموزان سپری می‌کرد و می‌توانست در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه تأثیرگذار باشد. حضور حامیان مالی بسیار فراوانی از کشورهای گوناگون دنیا، از آمریکا و کانادا گرفته تا کشورهای اروپایی بودند و در این زمینه، برخی مدارس هم توسط حامیان مالی آسیایی همچون ژاپن و حتی عربستان مدیریت می‌شدند. روشن است که چنین حضور پر رنگی توسط خارجی‌ها در نظام آموزشی کنیا، گسستی بین فرهنگ بومی این کشور و آنچه را که دانش‌آموزان سر کلاس‌های درس می‌آموزند، پدید می‌آورد. این امر، منجر به تربیت دانش‌آموزانی در کنیا می‌شود که در آینده آشنایی و شاید دلبستگی کافی به فرهنگ بومی خویش ندارند. آنچه که دولت کنیا را به استفاده از خارجی‌ها در تأمین مالی مدارس مجبور می‌کرد، فقدان توان مالی کافی برای حمایت از مدارس و دانشگاه‌ها بود. همین امر موجب فراهم شدن زمینه حضور خارجی‌ها در نظام آموزشی کنیا و مدیریت اشتراکی آن شده بود، به‌گونه‌ای که حتی بومی‌ها به پژوهشگران هم اصرار داشته که حضوری مستمر در کنیا داشته باشند و با حمایت مالی از مدارس، مدرسه خویش را در آن دایر نمایند و به مدیریت آن بپردازند. البته در این میان، این نکته هم قابل ذکر است که نمایندگان دولت مرکزی به صورتی پیش‌بینی نشده در مدارس حضور می‌یافتند و به بررسی اوضاع و گزارش آنها به مراجع بالاتر می‌پرداختند، تا از بروز مشکلات احتمالی جلوگیری به عمل آمده و دولت مرکزی کنیا بتواند مدیریت و کنترل خویش را بر مدارس سراسر این کشور اعمال نماید.

قوم‌نگاری مدرسه نور، شباهت‌ها و تفاوت‌های فراوان این مدرسه با سایر مدارس کنیا و مدارس ایران را آشکار می‌کند که به برخی از آنها در این نوشتار اشاره شد. ولی همچنان جای پژوهش‌های بیشتر و نگارش مطالبی عمیق‌تر، پیرامون این مدرسه و سایر مدارس کنیایی باز است و با انجام مقایسه‌های بیشتر، می‌توان ابعاد تازه‌تری از این مدارس به خواننده ارائه کرد.

منابع

ابراهیم‌زاده، عیسی، ۱۳۹۰، *فلسفه تربیت*، تهران، دانشگاه پیام‌نور.

ایمانی، محمدتقی، ۱۳۸۱، «تحقیق قوم‌نگاری در رویکردهای کمی و کیفی تحقیق»، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تبریز)*، ش ۱۸۳ و ۱۸۴، ص ۳۷-۶۲.

تبریزی، جعفر صادق، ۱۳۹۰، «پژوهش‌های کیفی در آموزش»، *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، دوره سوم، ش ۱، ص ۵۴-۵۹.

خنیفر، حسین و ناهید مسلمی، ۱۳۹۶، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، تهران، نگاه دانش.

فاضلی، نعمت‌الله و حامد طالبیان، ۱۳۹۱، «مصرف فرهنگی اینترنت و شکل نگرفتن هویت مجازی (مردم‌نگاری دانشجویان سه دانشکده ارتباطات، معماری و عمران)»، *مطالعات فرهنگ، ارتباطات*، ش ۱۹، ص ۵۵-۹۰.

محسن‌پور، بهرام، ۱۳۹۳، *آموزش و پرورش تطبیقی (رویکردها، روش‌ها و اصول)*، تهران، سمت.

منادی، مرتضی، ۱۳۸۶، «مردم‌نگاری»، *فصلنامه حوزه و دانشگاه، روش‌شناسی علوم انسانی*، دوره سیزدهم، ش ۵۱، ص ۱۱۱-۱۳۰.

نادری، احمد و رضا بیات، ۱۳۹۵، «تحصیل در آن سوی مرزها: مردم‌نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره نهم، ش ۳۴، ص ۱-۲۸.

نفیسی، نهال، ۱۳۹۰، «مردم‌نگاری و نیم قرن تغییر و تحول در فرهنگ حرفه‌ای انسان‌شناسی»، *فصلنامه پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، دوره اول، ش ۱، ص ۶۱-۷۸.

Carspecken, P, & Walford, G, 2001, *Critical Ethnography and Education*, UK: Elsevier Science Ltd.

Ferna, E, 1989, *Guests of the Sheikh. An ethnography of an Iraqi village*, New York, Anchor books.

Freeman, D, 2015, Techniques of happiness, Moving toward and away from the good life in a rural Ethiopian community, *Journal of Ethnographic Theory*, 5 (3), p. 157-176.

Given, L, 2008, *The sage encyclopedia of qualitative research methods*, v. 1-2, USA. Sage publication.

Iteanu, A, & Moya, I, 2015, Mister D. Radical comparison, values, and ethnographic theory, *Journal of Ethnographic Theory*, 5 (1), p. 113-136.

Lambek, M. 2016, On being present to history. Historicity and brigand spirits in Madagascar, *Journal of Ethnographic Theory*, 6 (1), p. 317-341.

Malinowski, W, 2005, *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, Taylor & Francis e-Library.

Neiburg, F, 2016, A true coin of their dreams Imaginary monies in Haiti, *Journal of Ethnographic Theory*, 6 (1), p. 75-93.

Nencel, L, 2001, *Ethnography and prostitution in Peru*, London, Pluto Press.

Pole, C, & Morrison, M, 2003, *Ethnography for Education*, London, Open University Press.

Riles, A, 2012, Response, Power and truth in Japanese ethnography, *Journal of Ethnographic Theory*, 2 (2), p. 398-401.

Shimahara, N, 2005, *Anthroethnography: A Methodological consideration*, In: Qualitative Research in Education: Focus and Method. Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb, Taylor and Francis e-Library, p. 74-87.

Uzendoski, Michael A, 2012, Beyond orality, Textually, territory, and ontology among Amazonian peoples, *Journal of Ethnographic Theory*, 2 (1), p. 55-80.

Woods, P, 2005, *Educational Ethnography in Britain*, In: Qualitative Research in Education: Focus and Method, Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb. Taylor and Francis e-Library, p. 88-106.

Woods, P, 2005, *Inside Schools Ethnography in educational Research*, Taylor & Francis e-Library.

Zheng, T, 2009, *Ethnographies of prostitution in contemporary china*, USA, Palgrave Macmillan.