

روش‌شناسی قوم‌نگاری آموزشی با رویکردی به تجارب؛

مدرسه «امید» روستای آکامپالای اوگاندا

mehdy.u@gmail.com

کسیف‌اله فضل‌الهی قمشی / استادیار گروه «علوم تربیتی»، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد قم

mehdy.u@gmail.com

مهدی یوسفی / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد قم

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۱۹

چکیده

«قوم‌نگاری» یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که از گذشته کاربردهای فراوان و در علوم انسانی، استفاده‌های گسترده‌ای داشته است تا پژوهش‌هایی ژرف و عمیق در حوزه این علوم انجام گیرد. این روش پژوهش، بر اساس درگیری مستقیم و بسیار نزدیک با موضوعات مورد پژوهش و کسب اطلاعات دست اول و خالص از این موضوعات بنا شده و بر حضور پررنگ پژوهشگر در میانه میدان تأکید دارد. این روش کیفی پژوهش، به تبیین پیچیده‌ترین موضوعات فرهنگی، اجتماعی، آموزشی و دینی، ریشه‌یابی مشکلات پنهان در کلاس‌های درس و دلایل زیرساز این مشکلات با استفاده از «قوم‌نگاری» و... می‌پردازد از این رو، پژوهشگر دغدغه‌های پژوهشی خود را در کشوری آفریقایی و در سر کلاس یکی از روستاهای این کشور پی گرفته، با استفاده از «قوم‌نگاری» به ترسیم کلاس‌های درس این مدرسه و جریان آموزشی رایج در آن پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر فرهنگ خاص حاکم بر این مدرسه و روستاهای اطراف آن و بیانگر این است که فرهنگ آموزشی هر مدرسه‌ای ممکن است به شدت وابسته به زمینه خاص آن جامعه و فرهنگ بوده و با دیگر مناطق تفاوت داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: قوم‌نگاری، پژوهش کیفی، مدرسه «امید»، روستای آکامپالا، اوگاندا.

رویکرد کیفی پژوهش، که در طول تاریخ پژوهش‌های علمی و آکادمیک فراز و نشیب‌های فراوانی داشته است، بر اساس مخالفت با رویکرد کمی بنا نهاده شده و این امر را پیش‌فرض می‌گیرد که چپستی و ماهیت برخی مفاهیم و پدیده‌های جهان پیرامون اقتضا دارد که با روش‌هایی متفاوت از روش‌های کمی و تجربی و در واقع، با روش‌های متناسب با ماهیت و چپستی این مفاهیم با آنها مواجه شویم و به پژوهش در خصوص آنها بپردازیم. به عبارت دیگر، نمی‌توان تمام موضوعات پژوهشی را همان‌گونه که اندیشمندان حوزه‌های تجربی اشاره داشته‌اند، با استفاده از روش‌های کمی / تجربی / آزمایشگاهی / اثبات‌گرایانه بررسی کرد (ابراهیم زاده، ۱۳۹۰) و با فروکاهش این دسته از مفاهیم معنوی و انسانی، به مفاهیمی در ردیف دیگر پدیده‌های فیزیکی و حسی اطراف، آنها را زیر ذره‌بین بررسی کمی و فیزیکی گذاشت؛ مثلاً، مفاهیمی همچون فرهنگ، دین، اجتماع و پدیده‌ها و امور مربوط به آن، انحراف‌های جنسی و بزه‌کاری حاصل از آن و بسیاری مفاهیم دیگر مفاهیمی هستند که ویژه دنیای انسان‌ها بوده و با دیگر پدیده‌های پیرامون انسان تفاوت‌هایی دارند. از این‌رو، این موضوعات را باید با روش‌های کیفی و در نظر گرفتن مختصات خاص انسان‌ها بررسی کرد تا از تهی شدن این مفاهیم و خلط شدن آن با دیگر مفاهیم جلوگیری کرد؛ مثلاً، وودز (Woods) اشاره دارد که استفاده از این روش‌های کیفی و توانایی برجسته آنها در مقایسه با روش‌های کمی به پژوهشگران آموزشی اجازه داده است تا لایه‌های بسیار پنهان و ناپیدای کلاس‌های درس را بشکافند و پی به کاستی‌ها و مشکلاتی برند که هیچ‌گاه پیش از این، از آنها با خبر نبودیم و بی‌تفاوت از کنار آنها می‌گذشتیم؛ زیرا جنس این مفاهیم متفاوت از مفاهیم تجربی است و با روش‌های کمی قابل ردیابی و کشف نبود (وودز، ۲۰۰۵، ص ۲۰۵)؛ شهید مطهری، به عنوان یکی از بزرگ‌ترین اندیشمندان تاریخ معاصر ایران، به این موضوع توجه کرده و اشاره نموده که انسان و دنیای وی به اندازه‌ای از پیچیدگی برخوردار است که وقتی یکی از دانشمندان اروپایی سخن از دنیای ناشناخته انسان و ویژگی‌های خاص آن سخن به میان آورد، این مبحث مورد توجه فراوان و قبول دیگر اندیشمندان حوزه‌های انسانی قرار گرفت (مطهری، ۱۳۶۴).

در این زمینه، یکی از روش‌های مطرح در رویکرد کیفی، «قوم‌نگاری» است که دیرینه‌ای پر بار دارد و در طول تاریخ اندیشه بشری استفاده‌های فراوانی داشته است. خنifer و مسلمی (۱۳۹۶) اشاره دارند که شاید نخستین بار، هردوت، مورخ معروف و مشهور یونانی، بود که با استفاده از این روش، دست به انجام پژوهش‌هایی درباره اقوام یونانی و دیگر اقوام زد، و پس از آن، می‌توان به ابن بطوطه اشاره کرد که در دیدار و سفرهای خود از دیگر کشورهای جهان و به ویژه کشورهای اسلامی، از روش مزبور بهره‌های فراوان برد (خنifer مسلمی، ۱۳۹۶). حاج باقری و همکاران او هم اشاره دارند که در قرون اولیه اسلامی، روش «قوم‌نگاری» مطمح نظر اندیشمندان اسلامی

قرار گرفت و افرادی همچون ناصر خسرو و بیهقی به استفاده از این روش روی آوردند و پژوهش‌هایی تاریخی و اجتماعی با استفاده از آن انجام دادند (تبریزی، ۱۳۹۰، ص ۵۹-۵۴، به نقل از: حاج باقری و همکاران، ۲۰۱۰). در تاریخ معاصر هم اندیشمندان و قوم‌نگاران بزرگی همچون مالینووسکی (Malinowski) (۲۰۰۵) و فرنا (Ferna) (۱۹۸۶) به قوم‌نگاری قبیله‌ها و اقوام جوامع دور پرداختند و گونه‌ی معاصر قوم‌نگاری را پدید آوردند؛ چنان‌که قوم‌نگاری معاصر به شدت تحت‌تأثیر آنها و به‌ویژه از مالینووسکی قرار داشته است (اتکینسون و همسرلی، ۲۰۰۷). از این روش، هم در ایران و هم در دیگر نقاط جهان، در طول سال‌های گذشته استفاده فراوانی شده و نوآوری‌های فراوانی بدان افزوده گشته است؛ مثلاً، پژوهشگرانی همچون فاضلی و طالبیان (۱۳۹۱)، نادری و بیات (۱۳۹۵)، ایمانی (۱۳۸۱)، نفیسی (۱۳۹۰)، ریلز (Riles) (۲۰۱۲)، کارسیکن و والفورد (Carspecken and Walford) (۲۰۰۱)، فریمن (Freeman) (۲۰۱۵)، لامبک (Lambek) (۲۰۱۶)، نیبورگ (Neiburg) (۲۰۱۶)، وودز (۲۰۰۵)، ایتیانو و مویا (Ethnography) (۲۰۱۵)، اوزندوسکی (Uzendoski) (۲۰۱۲)، ژنگ (Zheng) (۲۰۰۹)، نسل (Nensel) (۲۰۰۱)، گریمشا و راوز (Grimshaw and Ravetz) (۲۰۰۵)، هاین (Hine) (۲۰۰۰) و دیکنز (Dicks) و همکاران (۲۰۰۵) روش قوم‌نگاری را در کارهای خویش به کار گرفتند و پژوهش‌هایی ماندگار انجام دادند.

در نوشتار پیش روی و با پی‌روی از یکی از اصل‌های اساسی قوم‌نگاری مبنی بر حضور فیزیکی و ارتباط از نزدیک در میدان پژوهش برای کسب اطلاعات ناب و دست‌نخورده و خالص، ضمن معرفی دقیق و واژه‌شناسی قوم‌نگاری و روند تکوین آن، اقدام به قوم‌نگاری یکی از مدارس کشور اوگاندا در قاره آفریقا شده و نتایج مشاهدات و حضور در این مدرسه به رشته تحریر آمده است.

واژه‌شناسی قوم‌نگاری و روند تکوین و تکامل آن

سیلورمن بر این باور است که «اسنوگرافی» (Ethnography) (قوم‌نگاری) از دو واژه «اسنو» (Ethno) به معنای «فرهنگ» و همچنین «گراف» (Graph) به معنای «نوشتن» ساخته شده است و از این‌رو، «اسنوگرافی» چیزی جز نوشتن علمی، آکادمیک و اجتماعی درباره فرهنگ‌ها نیست، و در پی آن است که نوشتار و تحلیلی علمی در خصوص پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی ارائه کند. (پل و مرسین، ۲۰۰۳، به نقل از: سیلورمن، ۲۰۰۱) شیمهارا (Shimahara) هم اشاره دارد که نخستین بار تیلور بود که در سال ۱۹۲۹ واژه «قوم‌نگاری» به معنای امروزی و معاصر آن را به کار برد و کارهای قوم‌نگارانه امروزی انجام داد (شیمهارا، ۲۰۰۵)، ولی خنیفر و مسلمی دیدگاهی دیگر داشته، بر این باورند که گئورگ نیبور در سال ۱۸۱۰ واژه «قوم‌نگاری» در معنای مصطلح امروزی آن را به کار گرفت و در سر کلاس‌های درس خویش به تدریس و آموزش آن پرداخت. (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶)، ولی آنچه روشن‌تر و

پذیرفتنی‌تر است، شاید این امر باشد که اندیشمندان گوناگون قوم‌نگاری معاصر و امروزی را تحت تأثیر *مالینووسکی* دانسته، بر این باورند که کارهای قوم‌نگارانه و عمیق وی در میان بومیان اقیانوسیه و دریای آرام برگ زرینی در تاریخ این‌گونه پژوهش‌ها محسوب می‌شود که کارهای بعدی خویش را در قرن بیستم و بیست و یکم به شدت متأثر از خویش کرد (اتکینسون و هم‌سرلی، ۲۰۰۷؛ پل و مریسون، ۲۰۰۳).

اتکینسون و هم‌سرلی (۲۰۰۷) دربارهٔ ریشه‌شناسی «قوم‌نگاری» اشاره دارند که این روش پژوهشی تحت تأثیر مکاتب عمدهٔ زمان خویش یعنی «پدیدارشناسی»، «هرمنوتیک»، «فمینیسم»، «ساختارگرایی» و «سازنده‌گرایی»، «پراگماتیسم فلسفی»، «مارکسیسم» و حتی «پست مدرنیسم» قرار گرفت و در قرن ۱۹ میلادی در انسان‌شناسی مطرح در مغرب زمین گسترش یافت. آنها اشاره دارند که در این زمان، قوم‌نگاری ارتباط نزدیکی با انسان‌شناسی داشت و توسط پژوهشگران انسان‌شناس از آن استفاده شد و از این‌روی، به عنوان تکمله‌ای بر قوم‌شناسی‌ای مطرح بود که، خود هستهٔ انسان‌شناسی به شمار می‌آمد. آنها اشاره دارند که در ادامه، قوم‌نگاری از قوم‌شناسی و انسان‌شناسی مستقل شده و مسیر مستقل خویش را در پی گرفت و در طول قرن بیستم، شاهد نوآوری‌ها و دگرگونی‌های فراوانی بود. ولی آنها همچنین اشاره دارند که ارتباط قوی میان قوم‌نگاری و انسان‌شناسی همچنان پا برجا بود و در قرن بیستم، گونه‌ای از قوم‌نگاری شکل گرفت که به «قوم‌نگاری انسان‌شناسانه» معروف شد که به صورت ویژه در جوامع غربی مطرح بود و اثرات شهرنشینی و صنعتی شدن را بر روستاها و شهرهای کوچک‌تر بررسی می‌کرد. آنها می‌نویسند که قوم‌نگاری در دهه‌های دوم و سوم قرن بیستم، تحت تأثیر شگرف مکتب «شیکاگو» قرار گرفت و رویکردی خاص در این حوزه شکل گرفت که به بررسی پدیده‌های کوچک‌تر و متمایز اجتماعی و فرهنگی می‌پرداخت و در نهایت، این فرایند دگرگونی در دهه‌های پایانی قرن بیستم، منجر به گسترش قوم‌نگاری به دیگر حوزه‌ها و شکل‌گیری قوم‌نگاری میان‌رشته‌ای شد که گسترش قوم‌نگاری به حوزه‌هایی همچون روان‌شناسی، جغرافیای انسانی و دیگر حوزه‌های انسانی را در پی داشت و رویکردی میان‌رشته‌ای بر قوم‌نگاری حاکم گردید. مروری بر پژوهش‌های گوناگون دربارهٔ قوم‌نگاری، بیانگر آن است که این روش پژوهشی در طول تاریخ مورد استفادهٔ زیادی قرار گرفته و در تاریخ گذشته و دور، توسط اندیشمندانی همچون هرودوت، ناصر خسرو، بیهقی، ابن بطوطه از آن استفاده شده و قوم‌نگاری‌های بزرگی توسط این اندیشمندان در خصوص جوامع صورت گرفته است (تبریزی، ۱۳۹۰، ص ۵۴). به نقل از: (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶/ حاج باقری و همکاران ۲۰۱۰) همچنین این روش در یکی دو قرن گذشته در آثار ماندگاری که توسط قوم‌نگاران بزرگی همچون *فرنا (۱۹۸۹)*، *مالینووسکی (۲۰۰۵)*، *بکر (۱۹۹۵)*، به نقل از منادی، (۱۳۸۶) پدید آمده، مورد استفاده قرار گرفته و فرایند شکوفایی خویش را به خوبی پیموده است.

بایسته‌های پژوهش قوم‌نگاری

قوم‌نگاری در طول قرن‌هایی که از تاریخ پژوهش علمی گذشته، دچار دگرگونی‌ها و تحول‌های فراوانی شده و چهره آن تغییرات فراوانی را شاهد بوده است؛ مثلاً، تکنیسون و همسرلی (۲۰۰۷) اشاره می‌کنند که قوم‌نگاری شاهد دگرگونی‌های فراوانی بوده است و از این روی، ارائهٔ شکلی یگانه و تصویری دقیق از آن امکان‌پذیر نیست. در روزهای آغازین، این روش پژوهش بیشتر حاصل پژوهش جهان‌گردانی بود که در سفرهای طولانی خویش، به دیدار ملل گوناگون موفق می‌شدند و یافته‌های خویش را با روش قوم‌نگارانه می‌نگاشتند. ولی به تدریج، این روش علمی تر شد و دارای چارچوب مشخص و منظمی گردید تا به شکل کنونی و امروزی درآمد. فارغ از این دگرگونی‌ها و تغییراتی که در قوم‌نگاری پدید آمده، این روش پژوهش دارای بایسته‌ها و ویژگی‌های متمایزی است که همچنان در طول تاریخ باقی مانده و در گرداب دگرگونی‌ها باز هم ثابت مانده و در واقع، قوم‌نگاری یک اثر وابسته به داشتن این بایسته‌هاست.

یکی از بایسته‌های اصلی قوم‌نگاری انجام این پژوهش در میان موضوعات مرتبط و در واقع، «در آنجا بودن» پژوهشگر است تا بتواند به شرح یک فرهنگ یا موقعیت از دیدگاه خود افراد محلی آن بپردازد (گیون، ۲۰۰۸). آنچه هایدگر (Heidegger) (۱۹۹۶) فیلسوف مشهور آلمانی از آن به «در آنجا بودن» تعبیر می‌کند، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های انجام پژوهش قوم‌نگارانه است. این بایسته اشاره دارد که اگر پژوهشگر می‌خواهد اطلاعاتی دقیق، ناب، خالص، دست نخورده، دست اول، بجا و مرتبط به دست آورد و به عمق لایه‌های پنهان زندگی و رفتار و افکار سوژه‌های خویش پی ببرد، باید به میان آنها رفته، در جریان ارتباط نزدیک و سینه به سینه‌ای که با آنها برقرار می‌کند، به پژوهش خویش بپردازد.

پل و مریسون در تشریح «در آنجا بودن» می‌نویسند: این امر مبتنی بر چشم تیزبین و قوم‌نگارانه داشتن پژوهشگر و زیرکی و آموزش دیدگی وی در این کار است که تحلیل دقیق و سخت‌کوشانه وی این کار را تکمیل کرده و در صورتی که وی بتواند واقعاً در آنجا باشد، می‌تواند اطلاعاتی دست اول و بجا دربارهٔ موضوع فراهم آورد. آنها همچنین اشاره دارند که این اصل تضادی آشکار با رویکردهای آزمایشگاهی و تجربی انجام پژوهش دارد که تأکید دارند پژوهشگر محیطی آزمایشگاهی و مصنوعی آماده سازد و با حذف تمام عوامل مؤثر و دخالت‌کننده، تغییرات مدنظر خویش را ایجاد کند و موضوعات خویش را در این محیط مصنوعی و آزمایشگاهی به صورت گام به گام بررسی کند تا دگرگونی آنها در طول زمان را کشف نماید (پل و مریسون، ۲۰۰۷). در قوم‌نگاری، دست‌کاری و دخالت پژوهشگر در موضوعات اطلاع‌رسان مطلوب نیست و پافشاری می‌شود که پژوهشگر بدون دخالت و منحرف کردن امور، شاهد فرایند آنها و چگونگی سیر آنها باشد و از ایجاد تغییراتی که منجر به انحراف موضوعات

از مسیر خویش می‌شوند، دوری کند. این نکته‌ای است که مدنظر قوم‌نگاران بزرگ و سرآمدان این روش قرار داشته است؛ مثلاً، مالینووسکی، که از او به عنوان شاخص‌ترین چهره قوم‌نگاری قرن بیستم نام می‌برند، اشاره دارد که وقتی به میان بومیان رفت و پژوهش خویش را در میان آنها آغاز کرد، به دنبال آن بود که روند پدیده‌ها را در حالت طبیعی آنها شاهد باشد و از ایجاد دگرگونی در آنها دوری کند تا بتواند اطلاعاتی دست نخورده و دقیق از آنها به دست آورد. برای این منظور، او در اثر خویش اشاره دارد که حتی تلاش کرد زبان محلی بومیان را بیاموزد تا در طول چند سالی که در میان آنها بود، بتواند اندیشیدن به زبان بومیان قبیله در خصوص پدیده‌ها را درک کند و تصویری دقیق‌تر از زندگی آنها برای خویش فراهم آورد (مالینووسکی، ۲۰۰۵).

یکی دیگر از بایسته‌های اصلی و انکارناپذیر قوم‌نگاری آن است که پژوهشگر باید مدت زمانی را در میان موضوعات خویش حضور داشته باشد و زمینه ارتباطی نزدیک و حاکی از اعتماد را با آنها فراهم کند، تا بتواند اطلاعات مفیدی را از زبان آنها به دست آورد. به عبارت دیگر، وجود وی در میان آنها و بودن و زیستن با آنهاست که زمینه اعتماد اطلاع‌رسان‌ها به پژوهشگر را فراهم می‌آورد و اطلاعات خوبی در اختیار وی قرار می‌دهد. در چنین شرایطی، پژوهشگر می‌تواند به لایه‌های پنهان زندگی آنها نفوذ کرده، این لایه‌ها را بشکافد و بررسی کند؛ مثلاً فرنا بدین امر اشاره داشته، می‌گوید: زمانی که وارد قبیله‌ای عراقی شدم تا مدت زمانی نسبتاً طولانی را در میان آنها سپری کنم، از همان روز نخست سکونت خویش در میان بومیان قبیله، در این فکر بودم که چگونه می‌توان بهترین اطلاعات ممکن از زندگی افراد این قبیله را به دست آورد؟ سرانجام، به این نتیجه رسیدم که برای انجام این کار، باید اعتماد بومیان قبیله را جلب کنم و اطلاعات را از خود آنها به دست آورم؛ زیرا این خود افراد هستند که می‌توانند زبان گویای قبیله خویش باشند و بهتر از هر کتاب و نظریه‌ای، اطلاعات ناب را در دسترس قرار دهند. از این روی، وی با چالش بزرگی روبه‌رو می‌شود و برای هم‌رنگ شدن با افراد قبیله و به دست آوردن اعتماد آنها، تصمیم می‌گیرد که در طول اقامت خویش در میان بومیان این قبیله، کاملاً با آنها هم‌رنگ شود؛ همچون یکی از آنها زندگی کند، خوراک و غذای آنها را بخورد، لباس محلی آنها را - هر چند برایش دشوار بوده است - بپوشد، با محلی‌ها رفت و آمد کرده، به خانه‌های آنها نفوذ کند و تمام سنت‌های ریز و درشت افراد قبیله را به جای آورد تا بتواند پنهانی‌ترین لایه‌های زندگی آنها را کشف کند. بر چنین اساسی است که وی اشاره دارد در خلال این‌گونه رفتارها؛ بود که موفق شد پدیده‌هایی را در زندگی بومیان این قبیله کشف کند که تا پیش از آن، به هیچ روی کشف نشده و از دید پژوهشگران پنهان مانده بود (فرنا، ۱۹۸۹).

یکی دیگر از بایسته‌های قوم‌نگاری با «هم‌نگری» و وابسته دیدن ابعاد گوناگون محیطی است که کار قوم‌نگارانه در آن انجام می‌گیرد. این اصل بدان اشاره دارد که بسیاری از پدیده‌ها و اموری که در محیط پژوهش

مشاهده و بررسی می‌شوند، ارتباطی در هم پیچیده و هماهنگ با هم دارند و بر همدیگر مؤثرند و تحت کنش و واکنش همدیگر قرار می‌گیرند، و از این‌رو، جدا کردن آنها و بررسی تک تک آنها مفید نیست و آنها را از معنای اصلی‌شان دور می‌کند. دریدا (۲۰۰۵)، به عنوان یکی از شناخته شده‌ترین چهره‌های نظام فکری پست مدرن و بنیان‌گذار ساخت‌شکنی، به این در هم تنیدگی و در هم پیچ خوردگی اشاره دارد و بر این باور است که بسیاری از اموری که پیرامون پژوهشگر قرار دارند، ارتباطی شبکه‌ای و درهم تنیده با هم دارند و مرز میان آنها پذیرفتنی نیست. وی در عبارتی آشکار، می‌گوید: مرز میان بیرون و درون پذیرفتنی نیست، و بیرون و درون در هم تنیده و به هم پیچ خورده هستند و باید آنها را کنار هم در نظر بگیریم تا به روابط میان آنها پی ببریم (لوسی، ۲۰۰۴). در همین زمینه، اولمر (۱۹۸۵) هم به مبحثی تحت عنوان «پاشیدگی رنگ‌ها» اشاره دارد و می‌گوید: مفاهیم مطرح در علوم انسانی دچار چنین وضعی هستند و مرز میان آنها مانند مرز میان نقاط رنگی و نقاط غیر رنگی در صفحه‌ای است که رنگ روی آن پاشیده شده است. از این‌رو ترسیم مرز میان آنها دشوار بوده و مرز میان نقاط رنگی و غیر رنگی در هم تنیده شده است (اولمر، ۱۹۸۵). بر این اساس، مالدینوسکی (۲۰۰۵)، به عنوان مطرح‌ترین چهره قوم‌نگاری در قرن بیستم، می‌گوید: یکی از اصلی‌ترین ملاک‌ها و معیارهای انجام قوم‌نگاری خوب، به هم وابسته دیدن و هم‌افزایی ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و مانند آن است، و کاری واقعاً قوم‌نگارانه تلقی می‌شود که بتواند میان مشاهده مستقیم پژوهشگر، گفته‌های افراد و نخبگان محلی و بومی، و تفسیرهای صورت گرفته در خصوص یافته‌ها ارتباط برقرار کرده، آنها را همچون یک تصویر کلی ببیند، تا بتوان به شناختی بهتر از جامعه تحت بررسی دست پیدا کرد.

قوم‌نگاری مدرسه «امید» روستای آکامپالا در کشور اوگاندا

منادی در اشاره به مشارکت میدانی پژوهشگر در قوم‌نگاری می‌گوید که می‌توان دو تقسیم‌بندی کلی در این حوزه داشت: یکی مشاهده‌گر کامل، و دیگری مشاهده‌گر مشارکت‌کننده. وی در توضیح این دو مفهوم، اشاره دارد که در اولی، پژوهشگر به مشاهده دقیق و عمیق امور می‌پردازد، ولی درگیر آنها نمی‌شود و فاصله خود با امور و پدیده‌ها را در نظر گرفته، آن را حفظ می‌کند. در نوع دوم، پژوهشگر ضمن مشاهده دقیق و عمیق پدیده‌ها و اموری که در محیط پژوهش می‌گذرد، خود هم بخشی از امور شده و با مشارکت در آن تلاش می‌کند اطلاعاتی عمیق‌تر و ژرف‌تر به دست آورد تا اعتبار یافته‌های وی افزایش یابد و لایه‌های پنهان بیشتری را کشف کند. (منادی، ۱۳۸۶).

در قوم‌نگاری صورت گرفته توسط پژوهشگران، آنها از نوع دوم، یعنی مشاهده‌گر مشارکت‌کننده استفاده کرده‌اند و تا جایی که ممکن بوده، به موضوعات خویش نزدیک شده، با آنها نشست و برخاست داشته، به

خانه‌ها و محل کار آنها رفت و آمد داشته، محیط مدرسه و محیط‌های اطراف آن همچون روستایی که مدرسه در آن قرار داشته و همچنین روستاهای اطراف را مشاهده کرده‌اند تا بتوانند اطلاعاتی عمیق‌تر و ژرف‌تر به دست آورند. این همان شیوه‌ای است که توسط قوم‌نگاران برجسته‌ای همچون مالینووسکی و فرنا هم آن را به کار گرفته‌اند و در زمینه آموزشی هم توسط افرادی همچون وودز (۲۰۰۵) و در سر کلاس‌های درس از آن استفاده شده است.

پژوهشگر با تلاش‌ها و تماس‌هایی که از ایران و پیش از سفر به آفریقا آغاز کرده بود، با زحمات فراوان موفق شد مدرسه‌ای را انتخاب کرده، هماهنگی‌های لازم را برای حضور در این مدرسه انجام دهد. او پیش از رسیدن به مدرسه، از چندین روستا، قبل از روستای اصلی محل اقامت خود، یعنی روستای «آکامپالا» پژوهش قوم‌نگارانه خویش را آغاز نمود و روزهایی را در میان بومیان روستاهای اطراف سپری کرده تا زندگی جاری در روستاهای اطراف را قبل از رسیدن به روستای اصلی محل تدریس و پژوهش خویش بشناسد. او برای اینکه این کار به صورتی بهتر و واقعی‌تر انجام شود، به جای نقل و انتقال با وسایل شخصی، به استفاده از وسایل نقلیه عمومی روی آورد، تا همانند بومیان رفتار کند و نوع جابه‌جایی و زندگی روزمره آنها را درک نماید. در طول مسیر و پیش از رسیدن به روستای اصلی، مدتی در منازل مردم محلی، روزها و شب‌ها را سپری نمود و با بازدید از کلیساها، مدارس، خانه‌ها، ادارات پلیس، فروشگاه‌ها و مکان‌های شلوغ عمومی و همچنین محل بازی کودکان، شناختی نسبتاً جامع در خصوص زندگی روزمره این بومیان کسب کرد. افزون بر این، مسیر ۱۵ کیلومتری منتهی به روستای اصلی را با پای پیاده طی کرده تا شاهد زندگی جاری و ساری مردم به بهترین شکل ممکن باشد. این ۱۵ کیلومتر اطلاعات و داده‌های بسیاری نصیب او کرد. یافته‌های حاصل از مشاهدات پژوهشگر مصاحبه‌های صورت گرفته با بومیان و افراد محلی، نخبگان، معلمان و دانش‌آموزانی که مشاهده شدند بیانگر ارتباط نزدیک زندگی این مناطق با روستا و مدرسه‌ای است که در ادامه مشاهده گردید. این امر همان نکته پیشین مبنی بر وابستگی و درهم تنیدگی جامعه پژوهش با جوامع نزدیک را نشان می‌دهد.

روستای آکامپالا و مدرسه «امید»

با هماهنگی صورت گرفته توسط پژوهشگر و مدیران و گردانندگان مدرسه «امید»، به محض رسیدن به این روستا، از محل اقامت برخوردار شدم و زمینه حضور در مدرسه و تدریس در کلاس‌های گوناگون این مدرسه، ارتباط نزدیک با معلمان و دست‌اندرکاران مدیریت مدرسه، و دانش‌آموزان فراهم گردید. این مدرسه دارای

حامیان مالی خارجی از کشور کانادا بود و دولت اوگاندا نقش نظارتی بر فعالیت‌های مدرسه را بر عهده داشته و سهمی در تأمین بودجهٔ مدرسه نداشت. معلمان این مدرسه از بومیان همین روستا و همچنین روستاهای اطراف بودند و از این‌رو، زمینهٔ ارتباط نزدیک و همچنین گرم و دوستانهٔ آنها با دانش‌آموزان فراهم بود. مشاهدات و مصاحبه‌های صورت گرفته هم بیانگر این ارتباط نزدیک و درهم تنیدهٔ معلمان و دانش‌آموزان با هم است. معلمان هرچند از درآمد بالایی برخوردار نبودند، ولی کار خویش در این مدرسه و کمک به علم‌آموزی دانش‌آموزان را فرصتی غنی‌ت می‌شمردند و به صورت مؤثر در فعالیت‌های آموزشی این مدرسه شرکت می‌کردند. معلمان زیر نظر یک معلم ارشد فعالیت داشتند و معلم ارشد، وظیفهٔ نظارت بر کار معلمان و حل و فصل مشکلات آنها را بر عهده داشت. معلم ارشد، که به سبب مسن بودن و احترامی که برای وی قایل می‌شدند، به این جایگاه رسیده بود، وظیفهٔ ایجاد هماهنگی میان پژوهشگر و همچنین معلمان و دانش‌آموزان را بر عهده داشت. ایجاد ارتباط میان پژوهشگر و معلمان و همچنین دانش‌آموزان توسط وی صورت می‌گرفت. همو بود که با زحمات فراوان، زمینهٔ لازم برای حضور پر رنگ و مؤثرتر پژوهشگر در سر کلاس‌های درس را فراهم می‌آورد. در روزهای آغازین حضور پژوهشگر در مدرسهٔ «امید»، معلم ارشد و دیگر معلمان از پژوهشگر خواستند از کشور خود، زمینهٔ کاری و فعالیت‌های خویش، حوزهٔ علائق پژوهشی و موضوعاتی از این قبیل، اطلاعاتی به معلمان ارائه دهد تا زمینهٔ همکاری بهتری فراهم شود. همین امر زمینهٔ مناسبی برای ادامهٔ حضور پژوهشگر در مدرسه و حضور وی در سر کلاس‌های درس فراهم آورد.

دانش‌آموزان مدرسهٔ «امید»، که از روستای آکامپالا و همچنین برخی روستاهای اطراف در این مدرسه حضور داشتند، از پیش دبستانی تا پایهٔ ششم بودند و مدرسه‌ای ابتدایی را شکل می‌دادند. میانگین دانش‌آموزان در هر کلاس، حدود ۲۵ نفر بوده، ولی برخی کلاس‌ها بیشتر و یا کمتر از این میزان هم وجود داشت. تمام دانش‌آموزان لباس فرم و هماهنگ بر تن داشتند و دارای زمینهٔ خانوادگی نسبتاً مشابهی بودند؛ زیرا غالباً ساکن همین روستا و یا روستاهای اطراف بودند که از نظر فرهنگی و اجتماعی، مشابه یکدیگر بودند و بومیان یک قبیله را شکل می‌دادند. افزون بر این، تمام دانش‌آموزان دارای دین مسیحیت بودند و تنها چند دانش‌آموز انگشت‌شمار از دیگر ادیان، همچون اسلام در میان آنها حضور داشتند. همین گرایش دینی یکسان در رفتار و کردار آنها هم قابل مشاهده بوده و مراسم‌های دینی، که توسط آنها و در خوابگاه‌ها انجام می‌شد، نوعی مناجات شبانهٔ پیش از خواب بود که بر اساس آموزه‌های مسیحیت صورت می‌گرفت. در این مناجات‌های شبانهٔ پیش از خواب، که در اتاقی در کنار یکی از خوابگاه‌ها صورت می‌گرفت، دانش‌آموزان دختر و پسر خوابگاهی حضور داشتند و به صورتی هماهنگ و زیبا و با آهنگی خاص به مناجات و دعا می‌پرداختند.

مناجات این دانش‌آموزان مانند مناجات‌های مشاهده شده در برخی دیگر از روستاها، همراه با موسیقی بود و موسیقی به عنوان رکنی جدایی‌ناپذیر از دعا و مناجات آنها محسوب می‌شد. بخش پایانی این مناجات‌ها یکی از زیباترین بخش‌های آن محسوب می‌شد؛ زیرا همکاری میان معلم و دانش‌آموزان در مناجات آشکار می‌شد و یکی از معلمان به دانش‌آموزان اضافه می‌شد تا بخش پایانی راه، که مهم‌ترین بخش مناجات شبانه است، با هم انجام دهند. به محض ورود معلم، او و دانش‌آموزان هر یک به گوشه‌ای از کلاسی که مناجات در آن انجام می‌شد، رفته و رو به دیوار و یا تخته شروع به مناجات با خدای خویش می‌کردند و به گونه‌ای کامل از محیط پیرامون خویش رها می‌شدند. پس از این مناجات مفصل، هر یک از دانش‌آموزان دختر و پسر به سمت خوابگاه‌های خویش رفته، شب خود را به پایان می‌بردند و برای روز تحصیلی بعدی آماده می‌شدند.

دانش‌آموزان این مدرسه در اول صبح، در سر کلاس‌های درس خویش حاضر می‌شدند و تا هنگام ظهر، که نوبت ناهار و استراحت بود، به تحصیل مشغول می‌شدند. در هنگام ظهر، هر یک از دانش‌آموزان با در دست داشتن ظرف غذای خویش، به صف طویلی می‌پیوست تا خوراک خویش را، که توسط آشپز مدرسه آماده شده بود، دریافت کند. پژوهشگر، که هنگام صرف ناهار در میان دانش‌آموزان حضور داشت و تلاش می‌کرد از این فرصت هم استفاده کرده، خود را به دنیای دانش‌آموزان نزدیک‌تر سازد، هنگام صرف ناهار با دانش‌آموزان، دریافت که در این زمان، دانش‌آموزان به گروه‌های گوناگونی تقسیم می‌شوند که این گروه‌بندی‌ها، نه یک برنامه از پیش طراحی شده، بلکه بر اساس طرحی خود به خودی و بدون برنامه‌ریزی شده صورت می‌گرفت؛ بدین بیان که دانش‌آموزان پسر در کنار هم و دانش‌آموزان دختر هم در کنار هم مشغول خوردن ناهار می‌شدند و به صورتی خود به خودی، گروه‌های خویش را بر اساس جنسیت‌های همسان خویش تشکیل می‌دادند. این مسئله در زمان اوقات فراغت و بازی دانش‌آموزان هم مشاهده می‌شد و پژوهشگر دریافت که دانش‌آموزان بدون برنامه پیشینی، هم‌بازی‌های خود را از میان افراد هم‌جنس خویش انتخاب می‌کنند و دختران با دختران، و پسران با پسران بازی می‌کنند.

نکته دیگر در خصوص بازی دانش‌آموزان این بود که دختران گرایش به بازی‌هایی داشتند که زد و خورد کمتری در آن قابل مشاهده بود و گونه‌ای همکاری در آن دیده می‌شد؛ همچون تاب بازی و یا وسط بازی که نیازمند همکاری تمامی دختران بود. از سوی دیگر، دانش‌آموزان پسر هم وارد بازی‌هایی می‌شدند که تا اندازه‌ای برخورد فیزیکی در آنها اجتناب‌ناپذیر بود و زد و خورد‌های فیزیکی میان آنها پیش می‌آمد؛ مانند بازی فوتبال.

قوم‌نگاری صورت گرفته در میان این دانش‌آموزان بیانگر آن است که آنها به آسانی با پژوهشگر ارتباط برقرار کرده، اطلاعات خویش را در دسترس وی قرار می‌دادند و با رویی باز با وی برخورد می‌کردند.

دانش‌آموزان به این فرد، که از نظر رنگ پوست و ظاهر با آنها متفاوت بود، همچون فردی بیرونی نمی‌نگریستند و زمینه مشارکت وی در فعالیت‌ها را فراهم می‌کردند و از این روی، پژوهشگر قادر بر این بود که با کمک خود دانش‌آموزان، که در اینجا به عنوان خبره و اطلاع‌رسان محلی اقدام می‌کردند، اقدام به کسب اطلاعات کند. این نکته‌ای است که پل و مریسون (۲۰۰۷) هم به آن توجه کرده و اشاره نموده‌اند که یکی از گونه‌های مفید کسب و ارائه اطلاعات در قوم‌نگاری، استفاده از خود افراد محلی برای کسب اطلاعات دست اول و سینه به سینه و همچنین پالایش اطلاعات به وسیله آنها در جهت پاک‌سازی اطلاعات و داده‌های نامرتب و مخدوش است؛ امری که در قوم‌نگاری مدرسه «امید» هم از آن استفاده شد و اطلاعات کسب شده توسط پژوهشگر در جریان بحث با خبرگان محلی، معلمان و دانش‌آموزان پالایش گردید و اطلاعات نامرتب، پالایش و حذف شد و یا اصلاح گردید.

نتیجه‌گیری

پیشگیری موضوعات فرهنگی، اجتماعی و به صورت کلی، موضوعاتی که مربوط به انسان‌هاست، می‌طلبند که با روش‌هایی مخصوص به خود و متفاوت از پدیده‌های فیزیکی و تجربی بررسی و واکاوی شوند. این نکته بدان ناظر است که پدیده‌های جهان اطراف ما همه یک سنخ نبوده و دارای تفاوت‌هایی انکارناپذیر با هم هستند که در هنگام بررسی و تبیین آنها، باید بدان‌ها توجه کرد و روش‌هایی مناسب برای پژوهش پیرامون آنها به کار گرفت. بدین روی، «قوم‌نگاری» یکی از روش‌هایی است که با موضوعات انسانی قرابت و نزدیکی فراوانی دارد و به سبب غوطه‌ور شدن در موضوع پژوهش و ارتباط نزدیکی که با مخاطب برقرار می‌کند و به عمق لایه‌های پنهان آن نفوذ می‌نماید، با موضوعات حوزه انسانی نزدیکی بیشتری دارد و برای بررسی پدیده‌های چند بُعدی، پیچیده، در هم تنیده و چند لایه - همچون آموزش و پرورش و فرهنگ زیرساز آن - کارایی زیادی دارد. آثار بزرگی که در یکی دو قرن اخیر بر اساس قوم‌نگاری نگاشته شده همین امر را نشان می‌دهد و بر ضرورت به کارگیری روش‌هایی همچون «قوم‌نگاری» در بررسی مفاهیم و پدیده‌هایی پیچیده تاکید دارد. بر اساس چنین ضرورت‌هایی بوده که پژوهشگر با استفاده از روش «قوم‌نگاری» به بررسی نزدیک و عمیق یکی از مدارس ابتدایی در کشور اوگاندا پرداخته و لایه‌های پنهان زندگی اجتماعی، دینی، فرهنگی، آموزشی و جنسی را در آن بررسی کرده است. یافته‌های قوم‌نگارانه پژوهش ارتباط و نزدیکی قوی فرهنگ حاکم بر مدرسه با فرهنگ‌های کلان‌تر در روستاها و شهرهای اطراف را نشان می‌دهد و بیانگر آن است که جوی که بر مدرسه و دست‌اندرکاران آموزشی آن حاکم است،

با جو مناطق اطراف وابسته بوده و تحت کنش و واکنش با آنها قرار دارد؛ به گونه‌ای که - مثلاً - دین‌داری مردمان بومی روستاهای اطراف و شیوه خاص مناجات آنها همراه با اجرای آهنگ محلی بر دین‌داری اعضای این مدرسه هم اثر گذاشته است و مناجات‌های شبانه‌ای که در این مدرسه و پیش از خواب صورت می‌گیرد، همراه با نواختن آهنگ محلی، مشابه مناطق اطراف صورت می‌گیرد و با آن مرتبط است. قوم‌نگاری صورت گرفته در این مدرسه اوگاندایی نشان‌دهنده ضرورت انجام چنین پژوهش‌هایی در کشور ایران است تا به وسیله آن، بتوانیم به لایه‌های پنهان زندگی اجتماعی، فرهنگی، دینی، و آموزشی معلمان و دانش‌آموزان پی‌برده، اثر آنها را بر کلاس‌های درس و فرایند آموزشی مدارس دریابیم و در صورت لزوم، به ارائه راه‌حل‌هایی برای مشکلات آموزشی و غیر آموزشی بپردازیم، تا از آسیب‌ها وارد شدن به فرایند آموزشی جاری در مدارس جلوگیری کنیم.



منابع

- ابراهیم زاده، عیسی، ۱۳۹۰، *فلسفه تربیت*. تهران، دانشگاه پیام نور.
- ایمانی، محمد تقی، ۱۳۸۱، «تحقیق قوم‌نگاری در رویکرد های کمی و کیفی تحقیق»، *دانشکده ادبیات و علوم انسانی، تبریز، دوره ۴۵*، ش ۱۸۳-۱۸۴، ص ۳۷-۶۲
- تبریزی، جعفر صادق ۱۳۹۰، «پژوهش های کیفی در آموزش» *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۳ (۱)، ۵۴-۵۹.
- خنیفر، حسین. مسلمی، ناهید ۱۳۹۶، *اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی*، تهران، نگاه دانش.
- فاضلی، نعمت‌الله، طالبیان، حامد، ۱۳۹۱، «مصرف فرهنگی اینترنت و شکل نگرفتن هویت مجازی (مردم نگاری دانشجویان سه دانشکده ارتباطات، معماری و عمران)، *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، سال سیزدهم، ش نوزدهم: ۵۵-۹۰.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۴، *محمد خاتم پیامبران*، تهران، نشر صدرا.
- منادی، مرتضی، ۱۳۸۶، «مردم نگاری»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، حوزه و دانشگاه، سال ۱۳، ش ۵۱، تابستان ۱۳۸۶، ص ۱۱۱-۱۳۰.
- نادری، احمد، و همکاران، ۱۳۹۵، «تحصیل در آن سوی مرزها: مردم نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان» *تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره نهم، ش ۲، ص ۱-۲۸.
- نفیسی، نهال ۱۳۹۰، «مردم نگاری و نیم قرن تغییر و تحول در فرهنگ حرفه‌ای انسان شناسی» *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، سال ۱، ش ۱، ص ۶۱-۷۸.
- Carspecken, P, F, Walford, G (2001). *Critical Ethnography and Education*. UK: Elsevier Science Ltd.
- Derrida, J (2005). *Writing and Difference*, translated by Alan Bass. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dicks, B, Masey, B, Coffey, A, Atkinson, P. (2005). *Qualitative Research and Hypermedia, Ethnography for the Digital Age*. London: Sage Publications.
- Heidegger, M (1996). *Being and Time*. Transated by Joan Stambaugh. USA: State University of New York Press.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage Publications.
- Ferna, E, W (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. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. 5 (3): 157-176.
- iven, L. M (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Vol 1-2. USA. Sage publication.
- Grimshaw, A, Ravetz, A (2005). *Visualizing Anthropology*. UK: Intellect books
- Iteanu, A, Moya, I (2015). Mister D. Radical comparison, values, and ethnographic theory. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. 5 (1): 113-136.
- Lambek, M (2016). On being present to history. Historicity and brigand spirits in Madagascar. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. 6 (1): 317-341.
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. MA: Blackwell publishing.
- Malinowski, W (2005). *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Quinea*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Neiburg, F (2016). A true coin of their dreams Imaginary monies in Haiti. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. 6 (1): 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. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*.2 (2): 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: pp. 74-87.
- Ulmer, G (1985), *Applied Grammatology*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- Uzendoski, Michael A. (2012). Beyond orality, Textuality, territory, and ontology among Amazonian peoples, *HAU: Journal of Ethnographic Theory*.2 (1): 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: pp. 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.

