

تبیین رویکرد پدیدارشناسی در برنامه‌دستی

طیما خروزاده* و فرروز جلیلی‌نیا**

چکیده

هر نوع نظام تربیتی که با انسان رابطه دارد، نیازمند نوعی نظریه تربیتی است و بدون آن، تعلیم و تربیت بی پایه و اساس خواهد بود. پدیدارشناسی به عنوان یک دیدگاه فلسفی که در قرن بیستم ظهور کرده است، به جهان و انسان به شیوه‌ای متفاوت نگاه می‌کند. هدف پژوهش حاضر بررسی جایگاه و کاربرد پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت و برنامه‌دستی است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیلی-اسنادی و با هدف تبیین و روشن‌نگری مفاهیم و ایده‌های کاربردی آن در حوزه برنامه‌دستی انجام شده است. مهم‌ترین نقطه قوت پدیدارشناسی این است که به استقبال تغییر، کثرت و نواندیشی در همه ابعاد برنامه‌دستی می‌رود و در خصوص هرگونه استانداردسازی روش‌های تعلیم و تربیت در حیطه‌های مختلف برنامه‌دستی شامل اهداف، شرایط و محتواها، روش‌های آموزشی و ارزشیابی هشدار جدی می‌دهد. در واقع پدیدارشناسی با اتخاذ روش‌های منحصر به فرد این امکان را فراهم می‌آورد که از طریق ارتباط نزدیک‌تر و ملموس‌تر با پدیده‌های تربیتی، اقدامات مؤثرتری را برای بهبود مجموعه روابط تربیتی در نظام‌های آموزشی انجام دهد.

کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی؛ پژوهش تربیتی؛ تجربه زیسته؛ برنامه‌دستی

* دانشیار دانشگاه الزهراء (س)

** نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری دانشگاه الزهراء (س)

مقدمه

پدیدارشناسی قصد دارد که از دریچه چشم و ذهن انسان، مسائل جهان را بشناسد و بر این باور است که دانش مطمئن، دانشی است که از طریق تجربه ذهن، فکر و احساس حاصل می‌شود (دانایی، ۱۳۸۹). پدیدارشناسی کمک می‌کند که وضعیت حال زندگی کودکان شناخته شده و واقعیت تجربه زیستن در دنیای مدرسه و برنامه درسی درک شود (ون منن، ۱۹۸۲). پدیدارشناسی، تلاشی منظم و دقیق برای درک و فهم عمیق و صحیح تجربه است. چنین تلاشی حقیقتاً مبدل به امری کاملاً پیچیده می‌شود که درعین حال بسیار انعطاف‌پذیر است؛ به همین علت، مجموعه‌ای از موضوعات و روش‌شناسی‌های متعدد پدیدارشناختی وجود دارد. پدیدارشناسی، می‌تواند به عنوان نوعی استراتژی تحقیق (موستاکاس، ۱۹۹۴؛ ون منن، ۱۹۹۰؛ پل کینگ هورن، ۱۹۸۹) یا به‌عنوان نوعی نگرش (مجموعه نظام خاصی که یک موضوع را در چهارچوب آن بتوان تحقیق کرد) مطرح شود (راپورت وین رایت، ۲۰۰۶). اصطلاح پدیدارشناسی از نظر هوسرل، توصیف، اکتشاف و تجزیه و تحلیل پدیدارها است. پدیدارشناسی صرفاً در مقام آن نیست که به حقیقت پدیده‌های ذهنی دست یابد، بلکه می‌خواهد بداند این پدیدارها چه رابطه‌ای با ارگانسیم حسی و بدنی و عوامل محیطی دارند. در واقع پدیدارشناسی، هم توضیح ذهن است و هم توضیح و تفسیر محتوا و موضوع ذهن، خواه آن موضوع وجود واقعی داشته و موافق با دنیای خارج باشد و خواه وجود واقعی نداشته و موافق با دنیای خارج نباشد (میلر و برور، ۲۰۰۳: ۲۲۷). هدف پژوهش پدیدارشناسی، توصیف صریح و شناسایی پدیده‌ها است، آن‌گونه که در موقعیتی خاص توسط افراد ادراک می‌شوند (وندرستوپ و اسکات، ۲۰۰۹؛ ون منن، ۱۹۹۰، ۱۰). از دلایل اساسی اجرای این پژوهش، نیرومندی روش پدیدارشناسی در عرصه تحلیل پدیده‌های انسانی و پرکاربرد بودن آن در حوزه‌های مختلف علوم تربیتی و برنامه درسی بوده است. پژوهش کیفی حاضر با استفاده از رویکرد اسنادی-تحلیلی، به تبیین و روشن‌گری ایده‌های پدیدارشناسی و کاربرد آن در برنامه درسی از طریق کاوش در کتاب‌ها و مقالات داخلی و خارجی اقدام می‌شود؛ سرتاسر پژوهش حاضر درصدد تحلیل و روشن‌گری سؤالات زیر است؛

الف. پدیدارشناسی در برنامه درسی چه جایگاهی دارد؟

ب. برنامه درسی پدیدارشناسی چه ویژگی‌های کاربردی دارد؟

تاریخچه پدیدارشناسی^۱ (فنومنولوژی)

پدیدارشناسی دارای سیر تاریخی خاصی است و از نظر لغوی به معنای مطالعه یا شناخت پدیدارها بدون هرگونه قضاوت و ارزش‌گذاری از جانب محقق هست. فنومن بخش اول واژه فنومنولوژی است. معادل انگلیسی آن (appear) و معادل فارسی آن «نمودن» است. اصطلاح «فنومنولوژی» از واژه یونانی (phainomeno) (به معنای پدیدار، یا چیزی که خود را می‌نمایاند) گرفته شده است. علاوه بر این، یکی دیگر از معانی لفظ فنومنولوژی «درخشش و ظهور» است؛ و از همین رو با لفظ «photo» به معنی «تصویر» و نیز با لفظ فارسی «فانوس» ارتباط دارد. این اصطلاح را هم در فلسفه و هم در علوم به کار می‌برده‌اند (اسمیت، ۱۳۷۵: ۹). واژه پدیدارشناسی را نخستین بار فردریش اوتینگر^۲، زاهد آلمانی در سال (۱۷۳۶) به‌کاربرد. اوتینگر پدیدارشناسی را مطالعه نظام الهی حاکم بر روابط چیزهای محسوس در عالم ظاهر و محسوسات می‌دانست. پس از او، در سال ۱۷۶۴، یوهان هنری لامبر^۳ فیلسوف فرانسوی در کتاب «ارغنون» جدید این اصطلاح را به‌کاربرد. منظور او از لفظ فنومنولوژی همان چیزی است که به «نظریه توهّم یا پندار^۴» معروف است که اشکال مختلفی دارد. در حقیقت، منظور او از شناسایی و شناخت، «توهّم^۵» بوده است؛ یعنی آنچه می‌نماید که «هست»، ولی در واقع «نیست» (میرچا، ۱۳۷۵: ۶۵).

هرچند پدیدارشناسی را با کتاب «پدیدارشناسی روح» هگل (۱۸۷۰) می‌شناسند و به حق هم هگل نقش اصلی را در متداول ساختن این اصطلاح داشته است. با وجود این، می‌توان گفت که هگل واضع مبحث پدیدارشناسی نیست و ریشه‌های آن را می‌توان تا نظام‌های فکری پیش از افلاطون نیز تعقیب کرد؛ به علاوه، امروز نیز پدیدارشناسی را نه با نام هگل که با نام نماینده اصلی آن در قرن بیستم، یعنی ادمنند هوسرل^۶ می‌شناسند. از نظر هوسرل، پدیدارشناسی یک رشته معین است که برای توصیف این امر تلاش می‌کند که جهان چگونه

-
1. Phenomenology
 2. Friedrich Oettinger
 3. Johann Heinrich Lambert
 4. The theory of illusion
 5. imagination
 6. Husserl

تشکیل شده و چگونه از طریق اعمال هوشیارانه ما تجربه می‌شود (هوسرل، ۱۹۸۷، ۶۸). هوسرل می‌خواست همانند دکارت از نو آغاز کند، می‌خواست یک آغازکننده دائمی باقی بماند تا ذهن را از هرگونه پیش‌داوری پاک کند؛ او هرگاه در فعالیت فلسفی خود با تناقضی مواجه می‌شد از نو آغاز می‌کرد. او می‌گوید اگر کسی قصد دارد فیلسوف شود باید یک‌بار در زندگی‌اش به خود بازگردد و در درون خویش سعی کند تا همه علوم پذیرفته شده زمانش را به کنار نهد و آن‌ها را دوباره از نو بسازد. از نظر او فیلسوف نمی‌تواند پیرو باشد و اساساً برای فلسفه خود باید از نقطه‌ای شروع کند. برای هوسرل نقطه آغاز شروع از خود است و شروع از خود هم، آگاهی خود است و آگاهی خود نیز معرفت درونی را سبب می‌شود. برای او هر آنچه در درون به وضوح و تمایز درک می‌شود، یقینی‌تر از هر ادراک دیگر و به سبک دیگر است. پدیدارشناسی هوسرل تماماً بر تجربه زندگی و حیات سیال آگاهی، متمرکز می‌شود (لیوتار، ۱۳۷۵: ۹۲). تحولات مفهوم پدیدارشناسی نشان می‌دهد که سرچشمه پدیدارشناسی، می‌تواند مفاهیم متعدد و متنوعی را برای نظام‌های آموزشی به ارمغان بیاورد.

الف) جایگاه پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت

پدیدارشناسی از نگاه هوسرل اصلاً فلسفه نیست، بلکه می‌خواهد نشان دهد که آگاهی چگونه ظهور می‌یابد و علوم چگونه ساخته می‌شوند و همچنین توصیفی بودن روش پدیدارشناسی نکته مهمی است که آن را از روش‌های قیاسی و ارسطویی متمایز می‌کند (لوسیا و ادورنو، ۲۰۰۲: ۲۸۹). روش رایج در علوم تجربی، تبیین است. در این روش، عالم علوم تجربی از قالب‌های مفهومی خاصی برای روشن شدن مطلب استفاده می‌کند، اما در پدیدارشناسی، منطق حاکم، توصیف است. (ژان وال، به نقل از ریخته‌گران: ۱۴۳). مطالعه علم تعلیم و تربیت پیش‌شرط تمام امکانات دیگر علوم بشری^۱ است؛ نه به این دلیل که بیرون از عمل انسانی وضع می‌شود، بلکه در واقع به خاطر اینکه خود آن در عمل تحقق می‌یابد. از طریق فهم پدیدارشناسانه است که می‌توانیم به فهمی از خودمان، از بودنمان و همچنین به فهمی از معنای وجود در رابطه با وجود انسانی خودمان نائل شویم. مطلب بسیار مهم اینکه پدیدارشناسی به ما امکان می‌دهد تا فهمی عینی و درست از زندگی کسانی که مسئولیت تعلیم

و تربیت آن‌ها به عهده ماست؛ یعنی فهمی از زندگی کودکان، دانش‌آموزان و مربیان خود، داشته باشیم (لانگ ولد، ۱۹۸۳: ۵).

روش پدیدارشناسانه، روشی علمی نیست که از قواعد از پیش تعیین‌شده‌ای تبعیت کند. ارزش رویکردهای مختلف پژوهش‌های کیفی، همچون پدیدارشناسی تفسیری، در رشته‌های تخصصی مانند تعلیم و تربیت رو به افزایش است. در پژوهش‌های دانشگاهی معلوم شده که پژوهش کیفی اغلب چالش‌برانگیزتر و زمان‌برتر از انواع پژوهش‌های کمی است. در این بین پژوهش پدیدارشناسانه، به عنوان پژوهش کیفی، چالش‌های متفاوتی از اشکال کمی و سنتی پژوهش مطرح می‌کند که برآوردها، مطالعات بالینی و موردی و روش آزمونی را شامل است (هوراث، ۲۰۰۰: ۹۸).

از طرفی برنامه درسی پدیدارشناسی یکی از محصولات ظهور فلسفه پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت است. در ارتباط با چگونگی ظهور این شناخت، جهت‌گیری حاکم بر تاریخ تعلیم و تربیت ضروری است. سال‌های متعددی است که با ورود الگوهای مطالعه زیست‌شناسی و فیزیک به عرصه مطالعات تعلیم و تربیت که انواع برتر پژوهش به شمار می‌آیند و هویت بخش روش‌های علم جدید هستند، تصویری شکل گرفته که گویی تنها این دانش‌ها معتبر و قابل اعتنا هستند و تعلیم و تربیت به معنای نوین، اگرچه سابقه‌ای طولانی ندارد، اما اکنون پژوهشگران تعلیم و تربیت با بصیرت بالایی قادر به درک ابعاد و ماهیت آن‌ها هستند که در ادامه شرح آن‌ها آمده است:

- نقش پدیدارشناسی در پژوهش‌های تربیتی

گوردن - چیمبرلین^۱ (۱۹۷۴) در اهمیت پدیدارشناسی در پژوهش‌های کیفی و تربیتی می‌گوید: «نگرش پدیدارشناختی در ورای واقعیت‌ها، مهارت‌ها و رفتاری که در پیش‌زمینه دغدغه‌های تعلیم و تربیتی قرار دارد، مسائلی اساسی وجود دارد مبنی بر اینکه این‌ها چه معنایی برای مشارکت‌کنندگان دارند و چگونه معناها در فرایند بازسازی مداوم آگاهی تحول می‌یابند» (چیمبرلین، ۱۹۷۴: ۱۳۵). بر این اساس، پدیدارشناسی ما را به توصیف پدیده‌های تعلیم و تربیت، به نحوی که متصدیان آن، همچون والدین، معلمان، تأمین‌کنندگان مالی و دانش‌آموزان، آن‌ها را درک می‌کنند و فرامی‌خوانند.

پاینار (۲۰۰۳) معتقد است دیدگاه برنامه‌درسی پدیدارشناسانه باید متقاضی آگاهی از محیط و آزادی احساسات و اطلاعات برای دستیابی چارچوبی عمیق از یادگیری باشد. ون منن (۲۰۰۶، ۱۹، به نقل از فتحی و اجارگاه) نیز این موضوع مهم را مطرح می‌کند که نوع تجربه کودک در هر موقعیت خاص وابسته به وقایع است و در واقع، روابط کودک در هر موقعیت ویژه‌ای مهم تلقی می‌شود. در چنین برنامه‌ای، تجربه زندگی روزمره فراگیر، منبع اطلاعات برنامه‌درسی به شمار می‌رود؛ هرگونه برنامه از قبل تعیین شده با مقاومت فراگیر مواجه می‌شود (تد آئوکی^۱، ۲۰۰۵، ۳). وی در سال ۱۹۷۴، مشکل اساسی برنامه‌درسی را حاکمیت رویکردهای تولیدکننده مصرف‌کننده بر اجرای این برنامه‌ها می‌داند. تد آئوکی (۱۹۸۸) مبنای برنامه‌درسی را افراد و تجربه آن‌ها می‌داند. از دیدگاه او زیست جهان در واقع به این اشاره دارد که افراد، دنیای واقعی خویش را تا چه اندازه واقعی و معنادار، تجربه و تصور می‌کنند. ماکس ون منن دیگر صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌درسی پدیدارشناسانه نیز نگاه ویژه‌ای به تجربیات شکل گرفته در ذهن فراگیران و تعاملات آن‌ها معطوف کرده است که به بهبود این تجربه کمک می‌کند. او بر این اعتقاد است که پدیدارشناسان تلاش می‌کنند تا معانی درونی یا ماهیت تجربه فرد را در دنیای زیست شده از طریق توصیف دقیق تجربیات درک کنند؛ علاوه بر این، آن‌ها در تلاش هستند تجربه فرد را فراتر از تبیین علی آن‌ها درک کنند (ون منن، ۱۹۹۷: ۸۶). انتقادات زیاد تد آئوکی از ابزارگرایی به جنبشی انعطاف‌پذیر در کلاس درس و فرصت مربیان به منظور فهم آنچه در کلاس برای آن‌ها و یادگیرندگان هنگام تدریس اتفاق می‌افتد، منجر شده است (ون منن، ۱۹۹۷).

ون منن ویژگی‌های زیر را برای پژوهش پدیدارشناسی برمی‌شمرد (پاینار، ۱۹۹۴: ۱۲۸، به نقل از فتحی و اجارگاه)؛

۱. پژوهش پدیدارشناسی، تجربه زیست شده را بررسی و درباره آن کنکاش می‌کند. محقق پدیدارشناس قلمرو زندگی را بلافاصله پس از تجربه شدن و احتمالاً قبل از مفهوم‌پردازی ما درباره آن بررسی می‌کند. او کسی است که به دنبال زندگی در لایه‌ای عمیق‌تر از تجربه‌ای است که برای اکثر مردم در دنیای عملی

قابل دسترس است و آن را گزارش کرده و به تصویر می‌کشد. پدیدارشناس درصدد شناسایی و درک تجربه مستقیم‌تر از جهان و نحوه مواجهه با آن است.

۲. پژوهش پدیدارشناسی درصدد جستجوی ماهیت تجارب است و در این رهگذر از اندیشه و تأمل فرد در خصوص محدوده نگرش معمولی و طبیعی یا اندیشه و تأمل فرد در خصوص دیدگاه و نگرش مبتنی بر عقل سلیم و متداول و قطعی فرض شده درباره امور و چیزها مدد می‌گیرد (مکیون، ۱۹۸۰: ۲۳۰). بنابراین، پژوهش پدیدارشناسانه علاقه‌مند به میزان فراوانی و تکرار حوادث و همبستگی آن‌ها با سایر حوادث و رویدادها نیست، در عوض پژوهش پدیدارشناختی درصدد فهم و درک تجربه و معانی حوادث و رویدادها است.

۳. پژوهش پدیدارشناسی، عمل و اجرای آگاهانه هوشمندی است. ون منن، هوشمندی را بیش از هر واژه دیگری، منعکس‌کننده ویژگی پدیدارشناسی می‌داند.

۴. پژوهش پدیدارشناختی دانش را به خاطر خود دانش تولید نمی‌کند، در عوض دانش را برای روشن‌سازی این امر استفاده می‌کند که معنای انسان بودن چیست؟ پژوهشگر پدیدارشناسی درصدد فهم معنای بودن در جهان به‌عنوان یک مرد، یک زن یا یک کودک است. چنین درک و فهمی مستلزم دارا بودن دانش در زمینه سنت‌های تاریخی، فرهنگی و سیاسی است.

۵. پژوهش پدیدارشناختی همیشه دربردارنده نوعی کیفیت یا ویژگی شاعرانه است. پژوهش پدیدارشناختی مانند شعر، از نوعی کلام و طرز صحبت جادویی و خاطره‌انگیز استفاده می‌کند (پاینار، ۱۹۹۴، ۱۲۸).

به منظور اجرای پژوهش پدیدارشناسی، موس تاکاس^۱ نیز ویژگی‌های مشترکی را به شرح زیر فهرست کرده است (موستاکاس، ۱۹۹۴؛ ۲۱):

- محققان باید ارزش روش‌شناسی و طرح‌های کیفی را به خوبی بشناسند. مطالعات تجارب انسانی دارای رهیافت متفاوت از رویکردهای کمی است؛

- پدیدارشناسان به جای تمرکز بر بخش مجزایی از موضوع مورد مطالعه، بر کل پدیده متمرکز هستند؛
 - آن‌ها در جستجوی معانی و جوهره‌های تجربیات هستند و نه اندازه‌گیری و تبیین آن؛
 - محقق پدیدارشناس توصیفاتی از تجارب را از طریق مواجهه با صاحبان تجربه در قالب‌های رسمی و غیررسمی به شکل مصاحبه کسب می‌کنند؛
 - آن‌ها داده‌های تجربی را عنصر ضروری در درک رفتارهای انسان، همچنین به عنوان شاهد و مدرکی برای پژوهش‌های علمی در نظر می‌گیرند؛
 - محققان سؤالات و مسائلی را تنظیم می‌کنند که انعکاس‌دهنده علائق و تعهد شخصی محقق است؛
 - به تجربه و رفتار به عنوان روابط منسجم و جدایی‌ناپذیر محقق و موضوع مطالعه و در بین اجزاء و کل می‌نگرد.
- جنبه‌های مختلفی که در بالا اشاره شد، نحول عمل و فعالیت این نوع از پژوهش را چالش‌برانگیز می‌کند و شایسته است که در دانشگاه‌ها این روش مورد بازشناسی عملی و آزمون عینی قرار گیرد (ماکس ون منن، ۲۰۰۱: ۲). تعلیم و تربیت به‌عنوان علم عملی می‌خواهد چگونگی فهم شخص درباره زندگی عملی با کودکان را در موقعیت‌های زندگی روزمره آشکار کند تا بتواند زندگی کودکان را جهت دهد (لانگ ولد، ۱۹۸۸: ۸).
- با توجه به مطالب فوق، می‌توان در آثار مربوط به پدیدارشناسی، معنای موضع‌گیری پدیدارشناسانه را نوعاً در سه اصل خلاصه کرد:
۱. پدیدارشناسی مطالعه ماهیت^۱ است و بر این اساس، در جهت کشف تعریف ماهیت‌ها تلاش می‌کند.
 ۲. پدیدارشناسی توصیه می‌کند که به‌طور مستقیم به «خود اشیاء آن‌گونه که هستند» توجه شود.
 ۳. پدیدارشناسی در اصل به مفهومی از روش دلالت می‌کند.
- با تعمق در مباحث یاد شده، می‌توان به اهمیت ظرفیت‌های ایجاد شده توسط پژوهش‌های تفسیری و تربیتی پدیدارشناسی پی برد. نگاه پدیدارشناسانه در مدارس به‌وسیله ون منن

(۱۹۸۷) و کمی بعد بروک فیلد (۱۹۹۰) به کار گرفته شد. پدیدارشناسی در برنامه‌درسی با موضوعاتی از قبیل عمل توصیف از کجا و چگونه در تدریس وارد شده؛ عمل تجربه شده چگونه توصیف می‌شود؛ چه اشکالی از دانش یا مهارت، عمل را ایجاد می‌کند یا بر آن تأثیر می‌گذارد (ون منن، ۲۰۰۸)، سروکار دارد؛ سؤالاتی که با طراحی برنامه‌درسی ارتباط نزدیکی دارد.

پایانر برنامه‌درسی در بستر پدیدارشناسی را دارای ویژگی‌هایی زیر برمی‌شمارد:

۱. متن یا برنامه‌درسی باید دارای جهت^۱ باشد.

۲. متن یا برنامه‌درسی باید قوی^۲ باشد.

۳. متن باید غنی^۳ باشد.

۴. متن باید عمیق^۴ باشد (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵).

ماکس ون منن^۵ (۱۹۹۰) نیز برنامه‌درسی پدیدارشناسانه را دارای اصولی با ویژگی‌های زیر می‌داند:

- در برنامه‌درسی پدیدارشناسانه از نگاه شیوه‌ای و ابزارگرایانه به تجربیات یادگیری پرهیز می‌شود و چهارچوب چنین برنامه‌ای بر تجربه اکنون فراگیر در آن موقعیت استوار است.
- معلم در برنامه‌درسی پدیدارشناسانه با نگاهی اکتشافی محور در شناخت ادراکات فراگیران و ارتقای این حس سعی خواهند کرد که این ادراکات با ارزش هستند.
- تعاملات در برنامه‌درسی پدیدارشناسانه بر اصول اخلاقی مبتنی است. اعتقاد بر این است که وجود زبان اخلاقی در تعاملات تسهیل‌کننده دستیابی فراگیر به احساسات و ادراکات سالم به شمار می‌آید. این تعاملات به روابط بین مربی و فراگیرنده منحصر نخواهد بود، بلکه سایر افراد از قبیل خانواده و جامعه را نیز در برمی‌گیرد.

-
1. Direction
 2. Strong
 3. Rich
 4. Deep
 5. Van Manen . max

- فهم و تفسیر مشاهدات در برنامه درسی پدیدارشناسانه، جایگاه ویژه‌ای دارد؛ در این راستا، مربیان قبل از شروع آموزش، درباره وضعیت ادراکی فراگیرنده کاوش می‌کنند.

در نگاه اول ما می‌توانیم تعلیم و تربیت را به عنوان نوع خاصی مواجهه و ارتباط بین مادر و فرزند، معلم و شاگرد و همچنین فعالیت‌های علمی والدین و نوجوان بدانیم. لازمه پدیدارشناختی شروع مداوم چیزی نو و تازه و برگشت به دنیای زندگی است و تعلیم و تربیت ما را به سوی رفتار رشدیافته و مداوم با کودکان و دانش‌آموزان پیش می‌برد. معلم و والدین شایسته، می‌دانند که چگونه باید کودکان را برای موقعیت‌های احساسی (امنیت، عشق، تقابل، استواری و پیوستگی) آماده کنند و این توانایی تعلیم و تربیت آن‌ها را نشان می‌دهد (ون منن، ۱۹۸۲، ۹۹). ون منن بر دیدگاه پدیدارشناختی، برای نیاز به یک مفهوم نظری در الگوهای ارتباطی و ادراک و فهم متقابل به هنگام بازسازی برنامه تأکید می‌کند. او به تناسب فعالیت‌های آموزشی با نیاز فراگیرندگان توجه خاصی دارد، زیرا نوآوری‌ها تنها زمانی مناسب خواهد بود و عملی خواهند شد که در الگوهای فکری و عملی افراد بر پایه نوآوری طرح‌ریزی شده گنجانده شوند (ون منن، ۱۹۸۹: ۵).

ب) ویژگی‌های کاربردی برنامه درسی پدیدارشناسی

کاربرد نظریه پدیدارشناسی در حوزه برنامه درسی این امکان را فراهم می‌آورد که سؤال کنیم چه شرایطی را می‌توان برای ایجاد و گسترش موقعیت‌های یادگیری تعیین کرد؟ چه نوع ترتیبی در عرضه مطالب درسی و محتوا به کار رود یا به نحوی بازسازی شود که اصلاحات برنامه درسی به صورت بهتری صورت پذیرد؟ چه شاخصی برای نیل به درک آگاهانه و تعامل افراد و نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان وجود دارد؟ ضرورت و تناسب بازسازی برنامه به همان نحوی مطرح است که توسط افراد، گروه‌ها و نهادهای مؤثر در فرآیند برنامه درسی تعبیر می‌شود. البته، مطالعات ناظر بر این است که گزارش‌های دانش‌آموزان از زیست-جهان خود بسیار متغیر و خلاصه‌تر از آن است که الگوی کلی و روشن از آن پدیدار شود (شورت، ۲۰۰۸: ۴۳). و همین امر باعث می‌شود که در هنگام کاربرد این رویکرد از برنامه‌ریزان و معلمان متخصص در عرصه تعلیم و تربیت استفاده کرد.

در یک دیدگاه عملیاتی می‌توان برخی دلالت‌های کاربردی پدیدارشناسی را به شکل زیر برشمرد؛

۱- طراحی درس^۱ و توجه همزمان به ابعاد شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی

دانش‌آموزان: با توجه به مفاهیم اصلی این رویکرد و این واقعیت که افراد دارای نیمرخ‌های هوشی متفاوت هستند، می‌توان به خلق شیوه‌های نوآورانه آموزشی در جریان طراحی درس اقدام کرد. هر یک از اشکال هوش به منزلهٔ مدخل یا مجرای قدرتمند برای سازماندهی آموزش عمل می‌کنند و هر درس را می‌توان در قالب هوش‌های گوناگون یا متکی به استفاده از قابلیت هوشی خاص، طراحی کرد. مثلاً به اجرای حرکتی آموزش جبر و هندسه اقدام کرد و بدین ترتیب محیط یادگیری را برای کسانی مساعد ساخت که در درک مباحث مرتبط با روش‌های کلامی مشکل دارند. در شرایط آرمانی و به منظور فراهم کردن امکان یادگیری دروس برای افراد دارای نیمرخ‌های متفاوت، ساخت ایستگاه‌های یادگیری بر اساس انواع هوش بسیار کارساز خواهد بود.

مدارس بر رویکردهای منطقی و علمیت‌آکید دارند و نسبت به هیجان‌ها و احساسات بی‌توجه هستند. در حالیکه یادگیری به نحو اجتناب‌ناپذیری مملو از هیجان‌هاست. رویکرد سنتی شناختی در هدایت یادگیری نقش هیجان را کم رنگ و مبهم تلقی کرده است. میزان هیجان تعیین‌کنندهٔ میزان یادگیری عمیق است. گاردنر (۱۹۹۰) معتقد است به استعدادها و قابلیت‌های روانی و ذهنی دانش‌آموزان در چشم‌اندازی وسیع و به صورت متنوع و متکثر توجه شود و از نگرش محدود به توانمندی‌های انسان و تعریف و تحدید آن به مجموعه‌ای مشخص و قالبی دوری شود.

۲- فرار از خشک و یکنواخت^۲ بودن محتوا و شرایط تدریس: امروزه دیگر

مناسب نیست که معلم سخنگوی مطلق باشد. نیاز به تعامل، هر روز بیشتر احساس می‌شود. زیست جهان قبل از هر نوع آموزش رسمی، شیوه‌های تعامل را در ما پرورانده است و آموزش رسمی نمی‌تواند خود را از تعاملات انسانی

1. Design Course

2. monotony

برکنار بداند. مثلاً چیدن صندلی در کلاس باید بر اساس موقعیت تغییر کند. صندلی نباید با پیچ به زمین بسته شوند. به همین منظور در نظر گرفتن فضای کلاس و متناسب کردن آن با حال و هوای آموزش می‌تواند مفید باشد. با توجه به ویژگی‌های مطرح شده متن و محتوا باید دارای توصیف‌های عمیق و به همراه به تصویر کشیدن ساختارهای معنی باشد، یعنی فراتر از آنچه به شکل حسی و فوری تجربه می‌شود، ون منن (۱۹۹۸) بر این باور است تعلیم و تربیت عبارت از شرایط و موقعیت تدریس است و محتوا یکی از این شرایط و عامل‌هاست که تأثیر مستقیم روی یادگیری دارد که در کم و کیف یادگیری نقش تعیین‌کننده دارد. هر چقدر محتوا جذاب و خوشایند باشد میزان یادگیری و علاقه به یادگیری نیز بیشتر خواهد شد. او اصول زیر را برای محتوای اثربخش معرفی می‌کند:

- حجم کم و عمق بیشتر مطلب
 - نگاه جامع و مرتبط بهم به محتوا
 - تناسب کتاب‌ها با کاربرد و مصادیق خارج از کلاس
 - استفاده از موضوعات آزاد
 - استقبال از تغییر شرایط به جای مقاومت در برابر آن
 - تولید محتوا توسط فراگیران و معلم با دادن استقلال به آن‌ها و حمایت از تفکر آن‌ها
 - استفاده از روش‌های مناسب برای برانگیختن حس کنجکاوی و به چالش کشیدن آن‌ها
 - فعال و پویا بودن و جنب جوش داشتن در کلاس و تأکید نکردن بر ساکت و آرام نشستن در کلاس
- ۳- استقبال از تغییر^۱ و پرورش تفکر انتقادی^۲: آموزش ثابت و یکنواخت به معلمان، نمی‌تواند در شناخت موقعیت‌های جدید کمک زیادی بکند، اما یک

1. Change

2. Critical Thinking

اندیشه‌ی جامع و کلی، اندیشه‌ای که کم و بیش شبیه اندیشه‌ی فلسفی باشد، می‌تواند معلم و دانش‌آموزان را در وضعیت بهتری قرار دهد. با پدیدارشناسی و تفسیر وضعیت است که می‌توان موانع بین معلم و دانش‌آموز را از بین برد. در تعلیم و تربیت پدیدارشناسی، ارائه‌ی برخی دروس بدون در نظر گرفتن زمینه و تاریخ آن‌ها امکان‌پذیر نیست. در نظر گرفتن تاریخ، به تفسیر و تحلیل جامع نیاز دارد. در این صورت است که می‌توان تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان انتظار داشت. باتوجه به اینکه پدیدارشناسی می‌تواند این زمینه را فراهم کند، می‌توان با استفاده صحیح از آن، که مستلزم درک درست و جامعی از پدیدارشناسی است، در جهت رشد تفکر انتقادی حرکت کرد. برای علاقمند کردن دانش‌آموزان به موضوع درسی و تفکر، توجه دادن آن‌ها به اشیائی که در کلاس وجود دارد، می‌تواند ثمربخش باشد. از طریق تمرین‌هایی که در کلاس توسط معلمی آگاه به فلسفه و پدیدارشناسی ارائه می‌شود، می‌توان مهارت نگاه کردن و دیدن را به دانش‌آموزان آموخت و به تبع آن، اهمیت دیدن و تعبیر و تفسیر کردن را به آن‌ها آموزش داد. مثلاً می‌توان با جابه‌جا کردن اشیاء کلاس، دانش‌آموزانی را که در استفاده از اشیاء پس از جابه‌جا شدگی دچار سر درگمی می‌شوند، متوجه عادات روزمره آن‌ها کرد و به آن‌ها تعلیم داد که وضعیت هر روزه خود را بشناسند تا در وضعیت‌های متفاوت بتوانند از عادات خود خارج شده و به شیوه جدیدی به اطراف خود نگاه کنند. این نوع آموزش می‌تواند به دانش‌آموز یاد دهد که همواره چشمانی بینا و گوش‌های شنوا داشته باشد و با پیرامون خود با تأمل و تفکر بیشتری مواجه شود و به یاد داشته باشد که در موقعیت‌های گوناگون تعبیر و تفاسیر متفاوت و مقتضی ارائه دهد. این شیوه علاوه بر اینکه هنگام کار در کلاس سبب تعامل انگیزی در دانش‌آموزان و خود معلم خواهد شد و آن‌ها را بیشتر به هم نزدیک خواهد کرد، برای زندگی آتی آن‌ها نیز مفید خواهد بود. شناخت این وضعیت جدید و انتخاب روش مناسب، مستلزم آگاهی فلسفی و پدیدارشناختی است. وضعیت‌ها ثابت و پایدار نیستند و در هر زمان و مکان خاصی و با اشخاص متفاوتی این وضعیت‌ها می‌توانند دستخوش تغییر و

دگرگونی شوند. که از نظر نگارنده، این ویژگی مهم‌ترین دستاورد برنامه درسی پدیدارشناسی است.

۴- **کثرت در روش‌های آموزشی**^۱: اگر آموزش و پرورش فرآیندی دانسته شود که هدف آن بسط و تعمیق انواع معانی قابل درک برای افراد است، پس برنامه درسی مدارس باید درصدد فراهم آوردن فرصت‌هایی باشد تا زمینه رشد انواع گوناگون سواد را فراهم کند. بدین ترتیب محدود کردن سواد به دانش گزاره‌ای و اعداد و ارقام را می‌توان نوعی تنگ نظری معرفت شناختی دانست. نکته شایان ذکر این است که بسیاری از معانی که در قالب کلمات، اعداد یا ارقام قابل ساخت و انتقال نیستند، اغلب از طریق تصاویر بصری، موسیقایی یا فعالیت‌های عملی قابل فهم می‌شوند. مطلب شایان ذکر درباره مجاز و مناسب بودن کثرت روش‌ها و شیوه‌های یاددهی یادگیری این است که به استفاده از اشکال گوناگون بازنمایی در مطالعه و یادگیری دروس متفاوت باید توجه شود. بعضی از رویکردها و روش‌های آموزشی پدیدارشناسی را می‌توان در موارد زیر برشمرد:

- استفاده از روش جاندارپنداری و شخصیت‌دادن به اشیاء
- جرأت دادن جهت بیان ناگفته‌ها و نوشتن نانوشته‌ها، مصاحبه، بحث گروهی و کنفرانس و...
- استفاده از روش‌های انتزاعی مثل قصه‌خوانی و داستان‌های نیمه تمام و سفرنامه‌نویسی و...
- استفاده از معلمان جوان، با انرژی و با انگیزه و به روز
- فرار از نخبه‌پروری و دانشمند پروری صرف
- استفاده از امکانات آموزشی و کمک آموزشی مناسب مثل رنگ‌های متنوع، تخته هوشمند و کتابخانه و...

پدیدارشناسان بر پرورده شدن حواس، اصرار می‌ورزند، زیرا معتقدند که به‌کارگیری حس‌ها در حالت‌های گوناگون سبب رشد و تقویت آن‌ها می‌شود و ابعاد تازه‌ای از جهان را

بر آن‌ها پدیدار می‌کنند (هیوینز، ۱۹۹۹). برای مثال یک موسیقی‌دان دارای حس شنوایی بسیار پرورش یافته‌ای است و این توانایی سبب می‌شود که صداها را با دقت بیشتر بشنود و بین اصوات، دقیق‌تر تمایز قائل شود. این توانایی در دریافت ابعاد بیشتری از جهان، امری است که بر اثر بهره‌مندی از این حس در موقعیت‌های متفاوت ایجاد شده است.

۵- توجه به تفاوت‌های فردی^۱ دانش‌آموزان و آموزش در قالب گروه‌های

کوچک: آنچه در تعلیم، تربیت و برنامه‌درسی اهمیت دارد، فرد یا کودک و ویژگی‌های منحصربه‌فرد اوست. تعلیم و تربیت چیزی نیست جز زندگی‌های منحصربه‌فرد افراد و مراقبت و توجه معلمان نسبت به این خصوصیات منحصربه‌فرد آن‌ها. نظریه تربیتی پدیدارشناختی از یک مورد مجزا و تنها شروع می‌شود، سپس به سوی ابعاد عمومی و همگانی می‌رود و مجدداً به نمونه خاص و تنها بازمی‌گردد (پاینار، ۱۹۹۵: ۲۳۲). به طور کلی توجه به نیازهای فراگیران و به‌ویژه توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران در استعداد، سبک‌های یادگیری، علایق و گرایشات، ویژگی‌های فردی و... یک اصل اساسی در طراحی برنامه‌درسی به‌شمار می‌رود. مکتب‌های نظری مختلفی شکل گرفتند تا اهمیت این موضوع را روشن کنند و نظام آموزشی را به سوی توجه به این امر سوق دهند. این آموزش باید در جهت حسن استفاده از ظرفیت‌های گوناگون فعالیت‌هایی که تناسب بیشتری با توان و استعداد هر دانش‌آموز دارد، زمینه را برای رهبری او در گروه‌ها مهیا کند. نتیجه اینکه سازماندهی تدریس براساس کار در قالب‌های گروه‌های کوچک اگر با هوشیاری و دقت انجام شود، یکی از بهترین زمینه‌هایی است که از طریق آن دانش‌آموزان برخوردار از ظرفیت‌های هوشی گوناگون می‌توانند نقشی معنادار در جریان آموزش ایفا کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۲۳).

علاوه بر نظریه‌های هوش‌های چندگانه، مطالعات اخیر علوم اعصاب هم مؤید این ادعاست که در نتیجه برنامه‌ریزی ژنتیک منحصربه‌فرد و تجارب منحصربه‌فردی که هر دانش‌آموزی طی دوره رشد خود کسب می‌کند، نه تنها کارکرد مغز، بلکه فیزیولوژی و ساختار مغز هیچ دو

نفری شبیه یکدیگر نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در زمینه سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان نیز، طرفداران پدیدارشناسی تأکید صرف بر استفاده از آزمون‌های عینی را مردود می‌انگارند و بر به‌کارگیری رویه‌های متعدد در سنجش عملکرد یادگیرندگان تأکید می‌کنند. از نظر ایشان ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی آن‌ها در ابعاد گوناگون است. کاملاً روشن است که بی‌توجهی به این تفاوت‌ها، دلسردی، بی‌اعتمادی و انفعال را به دنبال خواهد داشت (مهرمحمدی ۱۳۸۳: ۵۶).

هیونگر بر این باور است که برای آن‌هایی که می‌خواهند به‌عنوان مربی یا معلم کار تعلیم و تربیت انجام دهند، باید به افرادی که می‌خواهند آن‌ها را تربیت کنند عشق بورزند و از آن‌ها مراقبت کنند (هیونگر، ۱۹۸۵، ۴۶۷) و چنین است که جوهره تعلیم و تربیت راستین، عشق و توجه است. پدیدارشناسی کمک می‌کند که وضعیت حال زندگی کودکان شناخته شده و واقعیت تجربه زیستن در دنیای مدرسه و برنامه درسی درک شود (شورت، ۲۰۰۸: ۹۳).

۶- **یادگیری خود راهبر**: بسیاری از مربیان از آموزه‌های این رویکرد به‌خصوص نظریه هوش چندگانه به‌عنوان پشتوانه نظری برای یادگیری «خودراهبر» سود جستند. در این راستا برخی از معلمان این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا خودشان سوژه مطالعه را شناسایی و انتخاب کنند که این انتخاب‌ها نیز معمولاً مبتنی بر علائق، تمایلات و استعدادها دانش‌آموزان انجام می‌شود. جان دیویی (۱۹۹۳) معتقد است، آموزش برای تفکر، هدف مرکزی نظام تعلیم و تربیت است. چرا که تربیت شهروندانی متفکر و حل‌کننده مسأله منوط به آموزش تفکر و مهارت‌های آن به افراد جامعه است که بیاموزند چگونه فکر کنند؛ به چه ارزش‌هایی احترام بگذارند؛ چگونه دیدگاه‌ها و عقاید را منتقدانه بررسی کنند و چه سؤالاتی را مطرح کرده و درباره چه موضوعاتی تعمق کنند (به نقل از رید ۱۹۹۸: ۱).



۷- فوق برنامه‌ها^۱ و دروس انتخابی: متأسفانه یکی از باورها و نگرش‌های غلط در میان دست اندرکاران نظام آموزشی این است که حقوقی برای فراگیر در انتخاب و مشارکت داشتن آن‌ها قائل نیستند. بدین معنی که تمامی امکانات فراهم شده در مدرسه اعم از فضا، امکانات، تجهیزات، معلم و مدیر و سایرین برای ارائه خدمات به فراگیر است، در حالی که خود فراگیر قدرت انتخاب و دفاع از حق ایجاد شده برای خود را ندارد. مدارس سنتی در فراهم کردن و اعطای حق دفاع از حقوق خود را به بچه‌ها آموزش نمی‌دهد و به آن‌ها یاد می‌دهند که بپذیرند، تسلیم شوند و سکوت اختیار کنند. مریبان باید آگاهانه این امر را بررسی کنند که چگونه خود را به دنیای بچه‌ها نزدیک‌تر کنند و به آن‌ها گوش می‌دهند. مربی دارای دیدگاه پدیدارشناسی جهت‌گیری فکورانه را مدنظر قرار می‌دهد و معتقد است که نظریه‌ها از زندگی زیست‌شده انسان قابل جداسازی نیست (به نقل از طهماسب‌زاده، ۱۳۸۷). ون‌منن می‌گوید اگر واقعاً ما محقق هستیم، باید به شیوه پدیدارشناسی کلاسی درس - محور داشته باشیم.

بنابراین، در برنامه‌درسی پدیدارشناسی می‌توان زمینه‌ای را فراهم کرد تا بخشی از یادگیری‌های هر حوزه‌درسی شکلی تجویزی نداشته باشد و در سایه علائق و تمایلات دانش‌آموزان برای آن بخش تعیین شود. به عبارت دیگر باید زمینه‌هایی که در پاسخ به درخواست و اظهار تمایل دانش‌آموزان، سودمند و همسو با یادگیری در آن حوزه باشد، مجاز و مشروع شناخته شود. همچنین ظرفیت فوق برنامه و دروس انتخابی متناسب با علائق و ظرفیت‌های هوشی دانش‌آموزان می‌تواند به خوبی استفاده شود.

پس به طور کلی از نظریه پدیدارشناسان، فرآیند شناخت فرآیندی تعاملی است که نتیجه ارتباط میان آدمی و کیفیت‌های سازنده محیط است. در این فرآیند تعاملی، آدمی با شرایط درونی خویش و با نظام حسی خود به صورت عنصری فعال حضور دارد و نمی‌توان او را منفعل دانست. همین فعالیت سبب می‌شود تا شناخت‌ها، مانند محصولات کارخانه‌ای شبیه یکدیگر نباشند و ما با تنوع شناخت‌ها مواجه باشیم. اشکال و گونه‌های بازنمایی^۲ نیز وسایلی

-
1. Extracurriculars
 2. Species representation

هستند که می‌توانند مفاهیم دارای ابعاد سمعی، بصری، حرکتی، بویایی، لمسی و چشایی را به قلمرو عمومی بکشانند و به شناخت، بعد اجتماعی ببخشند. کلمات، تصاویر، موسیقی، ریاضی، فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی از جمله گونه‌های بازنمایی هستند. پس در مجموع آدمی یک درک کننده منفعل نیست، بلکه عاملی فعال است که خودش جنبه‌هایی از جهان تجربی را برای شناخت انتخاب و سازماندهی می‌کند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷)

۱. زندگی در کلاس درس^۱ و تمرین پیدا کردن راه حل‌های مختلف و متنوع

برای یک مسأله: امروزه فعالیت‌های تربیتی به گونه‌ای تنظیم می‌شوند که ما را از درک و فهم روابط تربیتی محروم و منفک می‌کند. جداسدن ما از بسیاری از متغیرهای موجود در دنیای دانش‌آموزان سبب می‌شود که فعالیت‌های ما در حوزه‌های تحقیق و تدریس به اقداماتی تصنعی، ساختگی و ظاهر فریب مبدل شود. اکثر صاحب نظران، متفکران و مجریان تعلیم و تربیت اذعان دارند که نظام آموزشی موفق است که در فضای طبیعی و محیط واقعی زندگی بچه‌ها انجام شود و فضای آموزشی شبیه به فضای اجتماعی باشد تا از بودن در چنین محیطی احساس لذت و آرامش کنند و روح آن‌ها پرورش یابد. دانش‌آموزانی که می‌توانند با نظام‌های نمادین بیشتری ارتباط برقرار کنند و برای بیان منظور خویش از اشکال بازنمایی وسیع‌تری بهره‌گیرند به گونه‌ای مؤثرتر قادر به تعامل با فرهنگ‌ها و انسان‌های دیگر خواهند بود و به همین دلیل بهتر می‌توانند در گردونه تعاملات جهانی قرار گیرند که این امر خود سبب اطلاع یافتن از راه‌حل‌های جدید برای مسائل مشترک و بیان نظرات و راه‌حل‌های پیشنهادی است. هم چنین به کارگیری راه‌های چندگانه شناخت در قسمت‌های گوناگون برنامه درسی دانش‌آموز را قادر به تغییر دادن منظر شناختی و آشنایی با نظام‌های نمادین متفاوت خواهد کرد و همین امر به او فرصت بررسی مسائل از وجوه گوناگون را خواهد بخشید و باعث یادگیری عمیق و پایدار مطالب می‌شود. مربی که دارای جهت‌گیری قوی نسبت به دنیای واقعی بچه‌ها است، در خود نوعی

علاقه شدید به زندگی واقعی آن‌ها را پرورش می‌دهد. این شیفتگی نسبت به جهان و دنیای واقعی عملاً دستیابی و ارائه معانی و برداشت‌های مختلف از واقعیت‌ها را امکان‌پذیر می‌کند، معانی که با بچه‌ها از طریق داستان، حکایت و سایر اشکال توصیف پدیدارشناسی کشف می‌شود (لوین، ۲۰۰۱).

۲. انعطاف‌پذیری در ارزشیابی^۱ از آموخته‌های دانش‌آموزان: در رویکرد سنتی و

شناختی به برنامه‌دستی و نظام آموزشی که سیستم نمره‌دادن و ارزشیابی کمی حاکم است، بچه‌ها با همدیگر مقایسه و براساس میزان پیشرفت تحصیلی خود نمره قبولی یا رد می‌گیرند. اما آیا به‌راستی این ارزشیابی بیان‌کننده میزان واقعی یادگیری بچه‌هاست؟ شخصیت و احساس بچه‌ها چگونه ارزشیابی می‌شود؟

از منظر پدیدارشناختی به‌دست آوردن نتایج یکسان از همه دانش‌آموزان و سنجش آن‌ها در قالب آزمون‌های استاندارد نه تنها ممکن نیست، بلکه مطلوب نیز نمی‌باشد. زیرا دانش‌آموزان بر حسب نظام حسی، یادگیری‌های پیشین، علائق، تمایلات و اشکال گوناگون بازنمایی به کار گرفته شده، دست به خلق مفاهیم و معانی می‌زنند. از این رو هرگز این امکان وجود ندارد که بتوان جریان یاددهی یادگیری را در قالب و طراحی کاملاً از پیش تعیین شده و مشابه پیش‌برد. از این رو طراحی و تدوین در این رویکرد انعطاف‌پذیر است و هر گونه هدف‌گذاری و طراحی برنامه به منزله اقدامی هدف‌گذارانه منعطف دیده می‌شود (مهرمحمدی ۱۳۸۲: ۴۶).

در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نیز علاوه بر شیوه‌های سنتی رایج که به صورت آزمون‌های قلم و کاغذی انجام می‌شود، به کلیه اشکال بازنمایی باید توجه شود، اشکالی که دانش‌آموزان در خلق معانی و مفاهیم به کار می‌برند؛ یعنی دانش‌آموزان باید فرصت‌های متنوعی داشته باشند که بتوانند از طریق رسانه‌های گوناگون دانسته‌های خود را آشکار کنند. نوشتن مقاله و داستان، سرودن قطعه‌ای شعر یا خلق یک اثر هنری، طراحی و ساخت مدل فیزیکی، از جمله راه‌هایی هستند که متناسب با مواد درسی گوناگون و گزینش دانش‌آموزان می‌توانند در ارزشیابی به کار گرفته شوند. به‌طور کلی می‌توان اصول کلی ارزشیابی در رویکرد پدیدارشناسی را در موارد زیر برشمرد:

1. Flexibility in evaluation

- ارزشیابی نباید موجب مقایسه بچه‌ها با یکدیگر و ایجاد رقابت ناسالم شود.
- در ارزشیابی باید از سؤالات تفکر و اگر، مهارتی، تصاویر و نقشه‌های مفهومی استفاده شود.
- در ارزشیابی باید از روش توصیفی در پایه‌های پایین‌تر و از روش ترکیبی (کمی و کیفی) در پایه‌های بالاتر استفاده کند.
- ارزشیابی نباید محدود به امتحان باشد، بلکه باید متوجه تمامی فعالیت‌ها، رفتارها و عملکردهای فراگیر باشد.
- ارزشیابی در این رویکرد باید چندجانبه (توسط خود فراگیر، همکلاسی‌ها، معلم، والدین و دست‌اندرکاران و...) باشد.
- فرار از نتیجه‌محوری و حرکت به سوی فرایندمحوری (طهماسب‌زاده، ۱۳۸۷: ۱۴۹)
- با توجه به آموزه‌های این رویکرد باید از روش‌های سنتی ارزشیابی که معمولاً از طریق آزمون‌های قلم و کاغذی اجرا می‌شود، فاصله گرفت و به دانش‌آموزان فرصت داد تا آموخته‌های خود را با بهره‌گیری از روش‌های متنوع و منتخب خویش در معرض دید دیگران قرار دهند.
- همان‌طور که ملاحظه می‌شود و من نقش بسیار مهمی در ترجمه و تبدیل اندیشه‌های پدیدارشناسی به زبان برنامه‌درسی داشته است. تلقی او از پدیدارشناسی به‌عنوان راهی برای تفکر و اندیشیدن و نیز روشی برای عمل کردن است که به او این توان را داده است تا در هر دو حیطه نظریه و عمل تربیتی، آثار ارزشمندی را تدوین و منتشر کند. به این دلیل شاید بتوان با این ایده همراه شد که مطالعات پدیدارشناسی در برنامه‌درسی به‌ویژه در عرصه متدولوژی بیش از هر کس مدیون اقدامات ماکس و منن است، به این دلیل است که امروزه پدیدارشناسی در برنامه‌درسی بیش از هر چیز با نام این اندیشمند درهم آمیخته است (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۲۴۲).

بحث و نتیجه‌گیری

رویکردهای فلسفی به این دلیل که تعیین‌کننده جهت‌گیری نظام تعلیم و تربیت است، نقش تأثیرگذاری در تنظیم برنامه‌درسی یادگیرندگان در هر کشوری ایفا می‌کنند. با توجه به



سؤالات مطرح شده در تحقیق می‌توان ادعا کرد که جایگاه پدیدارشناسی در برنامه‌درسی بسیار ظریف و پیچیده است که می‌تواند با استفاده از ظرفیت‌های کیفی و پژوهشی، این امکان را برای متولیان تعلیم و تربیت ایجاد کند تا فهمی عینی و درست از زندگی دانش‌آموزان و معلمان در موقعیت‌های منحصر به فرد آن‌ها داشته باشد. روش پدیدارشناسی یک روش چالش‌برانگیز است که می‌تواند با جبران محدودیت‌های پژوهش کمی، قضاوت‌های صحیح و مستدلی در نظام‌های آموزشی ارائه دهد. همچنین از مهم‌ترین نقاط قوت پدیدارشناسی این است که به استقبال تغییر، کثرت و نواندیشی در همه ابعاد برنامه‌درسی می‌رود و در خصوص هرگونه استانداردسازی روش‌های تعلیم و تربیت در حیطه‌های مختلف برنامه‌درسی شامل اهداف، شرایط و محتواها، روش‌های آموزشی و ارزشیابی هشدار جدی می‌دهد. با توجه به دستاوردهای تحقیق می‌توان چند روش کاربردی را مطرح کرد تا راهگشای بسیاری از مسائل آموزشی کنونی باشد:

- آموزش، ایجاد و تقویت نگرش معلمان نسبت به کارایی روش‌های خلاقانه تدریس و استفاده از کثرت روش‌ها و ابزارهای آموزشی متناسب با موضوع و همچنین تخصیص امتیاز ویژه به معلمان خلاق و معلمانی که از روش‌های تدریس خلاق استفاده می‌کنند.
- برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت، روش‌ها و تکنیک‌ها و جلسات توجیهی و دوره‌های آموزشی برای معلمان، مدیران و اولیاء دانش‌آموزان که در جهت حمایت از برنامه‌درسی پدیدارشناسی کار می‌کنند.
- تغییر نظام نمره‌دهی و ارزشیابی‌های سطحی به گونه‌ای که ارزشیابی نباید صرفاً محدود به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیری‌های قابل اندازه‌گیری باشند، بلکه باید با استفاده از روش‌های کیفی از جنبه‌های متعددی عملکرد دانش‌آموزان را قضاوت کرد تا واقعیت‌ها بهتر درک شده و بازخورد صحیح و اثربخشی در فرایند آموزش و پرورش فراهم شود.
- توجه بیش از پیش برنامه‌ریزان و متولیان برنامه‌درسی به انعطاف‌پذیری و نقش معلمان و مدیران در طراحی برنامه‌درسی و فرصت‌های یادگیری که از آن به‌عنوان برنامه‌درسی پنهان تعبیر می‌شود.

منابع

- اسمیت، ریچارد (۱۳۷۵). *سرآغاز پدیدارشناسی*، ترجمه شهرام پازوکی، تهران: فرهنگ.
- آلن، داگلاس (۱۳۷۵). *پدیدارشناسی دین*، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- باقری، خسرو و همکاران (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم تربیت*. تهران: علم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. ج اول. تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو و باقری، محمدزهیر (۱۳۹۰). *مبانی فلسفی و روان‌شناختی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی دیدگاه‌های سهروردی و هوسرل*، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم تربیت، ش ۱۰.
- برخورداری، رمضان و باقری، خسرو (۱۳۹۱). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت: مؤلفه‌های روش‌شناختی پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت*، مشهد: دانشگاه فردوسی.
- بل، دیوید (۱۳۷۶). *اندیشه‌های هوسرل*، ترجمه فریدون فاطمی. تهران: مرکز.
- بور، گ؛ گال، جویس گال و مردیت دامین (۱۳۸۵). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- دارتیگ، آندره (۱۳۷۳). *پدیدارشناسی چیست؟ ترجمه محمود نوالی*، تهران: سمت.
- روژه ورنو و ژان وال و همکاران (۱۳۷۲). *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن*، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی.
- ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۸۲). *مقالاتی درباره پدیدارشناسی*، هنر، مدرنیته، تهران: ساقی.
- سجادی، سید جعفر (۱۳۷۸). *فرهنگ لغات و اصطلاحات فلسفی*، تهران: سعدی.
- صادقی، محمدرضا (۱۳۸۸). *تبیین دیدگاه‌های پدیدارشناختی ادموند هوسرل و دلالت‌های تربیتی آن*، پایان‌نامه دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۲). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید*، تهران: آبیژ.
- طهماسب زاده، داوود (۱۳۸۷). *مدل مفهومی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی*، رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی.

- کانت، امانوئل (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامحسین شکوهی؛ جلد چهارم، تهران: دانشگاه تهران.
- لاگوست، ژان (۱۳۷۶). *فلسفه در قرن بیستم*، ترجمه رضا داوری اردکانی، تهران: سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۸۲). *برنامه‌ریزی درسی: راهنمای عمل*، تهران: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی و آموزش*، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، پیاپی ۲۲، ۸۸ (۴): ۳۱-۷.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۱). *برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: سمت.
- هوارث، دیوید (۱۳۷۷) «*نظریه‌گفتمان*»، ترجمه سید علی اصغر سلطانی، فصلنامه‌ی علوم سیاسی، شماره ۲: ۱۸۲-۱۵۶.
- هوسرل، ادموند (۱۳۸۱). *بحران علم اروپایی و پدیده‌شناسی استعلایی*، ترجمه کامران ساسانی، در: *متن برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم*، چاپ دوم، تهران: نی.
- هوسرل، ادموند (۱۳۸۲). *تأملات دکارتی*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، ج ۲، تهران: نی.
- هوسرل، ادموند (۱۳۸۶). *ایده‌پدیده‌شناسی*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: علمی و فرهنگی.
- الیاده، میرچا (۱۳۷۵). *دین‌پژوهی*، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- Aoki, T. (1986). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (with a preface by Rita L. Irwin and an introduction by William F. Pinar). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Aoki, Ted T. (1988). *Towards Dialectic between the Conceptual Word and the Lived World: Transcending Instrumentalism in Curriculum Orientation*.
- Ashloufecy, v. (1991). *Moral Language and Pedagogical Experience*. *The Journal of Curriculum Studies*.
- Burch, R. (1991) *phenomenology and Human Science Reconsidered, Phenomenology and pedagogy*
- Chamberlin, j. G. (1974). *Phenomenological methodology and understanding education: collected essays*, London: Teachers colleye press
- Denzink, Norman. & Lincoln, yvonas, (1998). *strategies of qualitative inquiry*”, *thousands oaks*, California: sage publications
- Howarth,j. (1999). *Phenomenology, epistemic Issues in Encyclopedia of*

- Philosophy*, Version 1,0, London: routledge
- Husserl, E (2008). *Introduction to logic and theory of knowledge*. Translated by Claire Ortiz hill. Netherland, spring.
- Langeveld, M.J.(1983). *Reflections on Phenomenology and Pedagogy, Phenomenology and Pedagogy*, Vol.1, No.1.
- Levin. M. (2001). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London (Canada). Althouse Press
- makyoum, T. (1980). *Curriculum in a new key: The collected works*(with a preface by Rita L. Irwin and an introduction by William F. Pinar). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Miller, Robert, brewer. (2003). the A-Z of social research a dictionary of kwy social sience research concepts.
- Moustakas, c.e. (1994). *phenomenological research methods*. Thousand oaks, CA: sage publication.
- Pinar, W. (Ed.) (1991). *contemporary curriculum Discourses*. (ed) Scottsdale, Gorsuch scarisbrick
- Pinar, W. (Ed.) (1995). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Priest, h, (2002). an approach to the phenomenological analysis of data, *news researchers*, 10 (2), 50-63
- Short E. (2008). *Understanding of curriculum research*. Mehr- Mohammadi M, translator. Tehran: Samt Publication
- Smith, D. G (1985). challenges of globalization to teaching and vice versa. alberta. *journal of educational research*.
- Van Manen M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press
- Van Manen M. (1998). *Childhood's secrets: Intimacy, privacy and the self reconsidered*. New York: Teachers College Press
- Van Manen M.(1982). *Phenomenological pedagogy*. Curriculum Inq.12(3):99-283.

An Explanation of the Phenomenological Approach in the Curriculum

Tayebeh Mahrouzadeh

Associate professor, Alzahra University, Tehran, Iran

Forooz Jalilinia¹

PhD students, Alzahra University, Tehran, Iran

Abstract:

A well-founded educational theory is the basis of any educational system that is associated with human beings. Phenomenology as a philosophical perspective that has emerged in the twentieth century looks at the world and human beings from a different point of view. This study aimed at studying the position and application of phenomenology in education and the curriculum. In this analytical study documents were analyzed with the purpose of explanation and clarification of practical concepts and ideas in the area of curriculum studies. It was found that one of the most important strengths of Phenomenology was its promotion of change, diversity and innovation in all aspects of the curriculum. Furthermore, it warns against any standardization of methods of education in different areas of the curriculum including objectives, conditions, content, teaching methods and evaluation. Through employing unique methods, phenomenology improves educational relations in educational systems by having closer links with educational phenomena.

Keywords: Phenomenology; Educational research; Lived experience; Curriculum