

نقد دیدگاه پدیدارشناسی در برنامه‌درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی

سید علی خالقی نژاد *

حسن ملکی **

پذیرش نهایی: ۹۴/۴/۱۵

دریافت مقاله: ۹۳/۴/۲۲

چکیده

این مطالعه با استفاده از روش اسنادی - تحلیلی و با هدف نقد مبانی فلسفه پدیدارشناسی در برنامه درسی بر اساس شاخصهای مبانی فلسفی تربیت اسلامی صورت گرفته است. در این راستا، طی رویکردی سه مرحله‌ای شناسایی ویژگیهای دیدگاه پدیدارشناسی مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی) پدیدارشناسی و نقد و مقایسه مبانی فلسفی برنامه درسی پدیدارشناسی بر اساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های مطالعه حاکی است که دیدگاه پدیدارشناسی در مبنای هستی‌شناختی بر عدم اعتقاد به حقیقت و تبیین علت و معلولی، در مبنای معرفت‌شناسی بر شهود به عنوان ابزار رسیدن به آگاهی و ذات هر چیزی، در انسان‌شناسی بر رابطه انحلال‌ناپذیر انسان با هستی و ماهیت ترکیبی جسم و روح انسان و در بعد ارزش‌شناسی بر شخصی، نسبی و وابسته به موقعیت بودن ارزشها استوار است. در مقابل مبانی فلسفی تربیت اسلامی در اصول هستی‌شناختی معتقد به حقیقت مطلق یا علت‌العلل، در اصول انسان‌شناسی بر اعتقاد به متکی بودن وجود حقیقی انسان بر روح، در اصول معرفت‌شناسی بر قابل وصول بودن معرفت، در اصول ارزش‌شناسی بر تکیه بر قرآن و مبانی دین اسلام و ارزشهای ثابت و متغیر استوار است. در مجموع نقد مبانی فلسفی پدیدارشناسی از دیدگاه مبانی فلسفی تربیت اسلامی نشان می‌دهد که تأکید و تمرکز پدیدارشناسان بر شهود برای دستیابی به ذات درونی هر چیزی اگر چه می‌تواند ارزشمند باشد، عدم اتصال آن به آفریدگار هستی، دیدگاه‌های آن را با چالش روبه‌رو کرده است.

کلید واژه‌ها: شهود در تربیت، پدیدارشناسی، تربیت اسلامی، مبانی فلسفی تربیت اسلامی.

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی (ره)

Khaleghiali22@yahoo.com

malaki_cu@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

تعلیم و تربیت دانشی کاربردی و بین‌رشته‌ای است که در درجه اول با ملاحظات اخلاقی و فلسفی مربوط به طبیعت انسانی ارتباط تناتنگ دارد. ملاحظات فلسفی می‌تواند به ما در تصمیم‌گیری در باره مسائل تربیتی نقش مهمی ایفا کند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). یکی از دیدگاه‌های فلسفی تأثیرگذار در تعلیم تربیت در طول چند دهه اخیر دیدگاه پدیدارشناسی است. ظهور دیدگاه پدیدارشناسی از لحاظ تاریخی، واکنشی در برابر اثبات‌گرایان به شمار می‌آید؛ رویکردی که به کارایی گفتمان علوم طبیعی در همه نوع از پژوهش‌های انسانی معتقد بود. میشل پای^۱ (۱۹۷۴ به نقل از اقبال^۲، ۲۰۰۱) با تحلیل ظهور پدیدارشناسی در هلند دو دلیل رها شدن از نگرش خشک و بی‌روح رویکرد پوزیتیویسم به دین و ماهیت بنیادگرایی الهیات را مطرح می‌کند. به گفته وی دیدگاه پدیدارشناسانه در تلاش برای پایان دادن به اختلافات این دو رویکرد گسترش یافت. شراما^۳ (۱۹۷۶ به نقل از اقبال، ۲۰۰۱) در توصیف نوع نگاه دینی پدیدارشناسی معتقد است که پدیدارشناسی دینی روشی از مطالعات دینی است که در جستجوی ساختارهای زیرین دانش دینی مقایسه‌پذیر است و برداشت شخصی فرد از این دانش را در نظر گیرد. این دیدگاه با مکتب تاریخی که فرض می‌کند اوضاع تاریخی برای اتفاق افتادن وقایع خاصی ضروری است و اتفاق افتادن وقایع را به تاریخ نسبت می‌دهد، مخالف می‌کند.

گسترش دیدگاه پدیدارشناسی به دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ برمی‌گردد (آقازاده، ۱۳۸۴)؛ اگرچه از اواخر دهه ۱۹۸۰ و سرتاسر دهه ۱۹۹۰ پژوهشگران، دوباره برای فهم و توضیح آگاهی‌تلاشهایی را آغاز کردند و بعضی رویکردهای فلسفی از قبیل اگزیستانسیالیسم و هرمنوتیک (تئوری تفسیر) بینش پدیدارشناسی را توسعه دادند و بعضی دیگر از رویکردهای فلسفی پساساختارگرایی و پست‌مدرنیسم واکنش انتقادی در برابر پدیدارشناسی ابراز کردند (گالگهر و زاهوی^۴، ۲۰۰۹: ۳ تا ۶). اقبال (۲۰۰۱) نیز هدف پدیدارشناسی را فهم همه باورهای مردم می‌داند که شامل تفسیرات چالش‌برانگیز در درون سنت است. از این رو، پدیدارشناس نباید یک تفسیر را بر دیگری برتری دهد.

فکر عمده نگاه پدیدارشناسی بر این متمرکز است که انسان نیازمند آگاه شدن از قدرت ذهن

1 - Michael Pye

2 - Iqbal

3 - Sharma

4 - Gallagher, & Zahavi

خویش برای تغییر فکرهای اصلی از واقعیت براساس پیشفرضهای فرهنگی قبلی خویش و راههایی از فکر کردن است. بنابراین، می‌توان گفت افزایش درک و فهم آدمی هسته دیدگاه پدیدارشناسی را تشکیل می‌دهد. پدیدارشناختی شامل کشف تجربه انسان از طریق آگاهی و واکنش بازنگرانه به آن است و سؤال پدیدارشناسانه در واقع دنبال پیدا کردن راهی برای نامگذاری و توصیف تجربه انسان که گاهی می‌تواند تا اندازه‌ای ذهنی و گاهی اوقات تا اندازه‌ای عینی باشد.

دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی حوزه‌های مختلف علوم انسانی و صاحب‌نظران زیادی را در این حوزه‌ها تحت تأثیر قرار داده است به طوری که به گفته ویلسون^۱ اندیشه هوسرل را می‌توان در جهتگیری پدیدارشناسانه بسیاری از دانش‌رشته‌ها از قبیل جامعه‌شناسی پدیدارشناسانه، روانشناسی پدیدارشناسانه و روانشناسی گشتالت بخوبی ادراک کرد. در این میان، برنامه درسی به عنوان یکی از دانش‌رشته‌های علوم انسانی و تعلیم و تربیت نیز از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی تأثیر پذیرفته است. پینار^۲ از صاحب‌نظران برجسته برنامه درسی نیز از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی به عنوان راه آزادسازی مریبان و یادگیرندگان از ناخودآگاه خویش در زبان بروکراتیک آموزش نام برده است. وی براین باور است فرایند پدیدارشناسی در تلاش است تعلیم و تربیتی به درون برنامه درسی انتقال داده شود که تجربه آموزشی را از طریق برگشت "چیزها به خودشان"^۳ مورد کند و کاو قرار دهد (به نقل از تریچ^۴، ۲۰۰۲). ون منن^۵ (۲۰۰۰) نیز معتقد است این روزها مریبان برای توسعه دایره واژگان اخلاقی تدریس با چالش روبه‌رو شده‌اند. وی تأکید می‌کند زبان تدریس نیازمند آگاهی از راهی است که روابط تربیتی، زیسته و تجربه شده است.

نگاه پدیدارشناسانه در مدارس به وسیله ون منن (۱۹۷۷، ۱۹۹۰) و برای آموزش بزرگسالان با پیش‌قراولی (استنیج^۶، ۱۹۸۷؛ کالینز^۷، ۱۹۸۴، ۱۹۸۷) و کمی بعد بروک فیلد^۸ (۱۹۹۰) به کار گرفته شد (به نقل از اقبال، ۲۰۰۱). پدیدارشناسی در برنامه درسی با موضوعاتی از این قبیل که کجا

-
- 1 - Wilson
 - 2 - Pinar
 - 3 - "things in themselves"
 - 4 - Triche
 - 5 - van Manen
 - 6 - Stanage
 - 7 - Collins
 - 8 - Brookfield

و چگونه توصیف در واقعیت زیست جهان تعلیمی وارد شده است؛ توصیف چگونه در عمل تجربه شده است؛ کجا و چگونه توصیف در تدریس واقعیت زیست جهان تعلیمی وارد شده است؛ چه اشکالی از دانش یا مهارت است که عمل را ایجاد می کند یا بر آن تأثیر دارد (ون منن، ۲۰۰۸)، سر و کار دارد؛ سؤالاتی که با طراحی برنامه درسی ارتباط نزدیکی دارد. در ایران تا آنجا که نگارندگان به واکاوی این دیدگاه فلسفی در برنامه درسی در منابع علمی به زبان فارسی (مگیران، نورمگز، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و غیره)، پرداخته اند، خلأ زیادی وجود دارد. در این راستا این نوشتار برای تبیین دیدگاه پدیدارشناسی در برنامه درسی و نقد و مقایسه مبانی آن با شاخصهای فلسفی تربیت اسلامی صورت گرفته است.

روش پژوهش

این تحقیق از نوع پژوهشهای کیفی است که با استفاده از رویکرد اسنادی - تحلیلی به تبیین مبانی فلسفی برنامه درسی پدیدارشناسی و مقایسه آن با مبانی فلسفی تربیت اسلامی پرداخته است. روش گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای است. اجرای پژوهش طی سه مرحله صورت گرفت که به این شرح است:

۱ - شناسایی ویژگیهای دیدگاه پدیدارشناسی از جنبه‌های مختلف در برنامه درسی از طریق کاوش در کتابها و مقالات.

۲ - شناسایی مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی) پدیدارشناسی از طریق تحلیل کتابها و مقالات مرتبط

۳ - نقد و مقایسه مبانی فلسفی برنامه درسی پدیدارشناسی بر اساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی

تاریخچه و مفهوم مکتب پدیدارشناسی

بررسی سیر ظهور دیدگاه پدیدارشناسی نشان می‌دهد هوسرل نخستین کسی بود که محور برنامه فلسفی خود را پدیدارشناسی نامید، برنامه‌ای که بر مطالعه پدیدارها و تکیه فلسفه بر شهود تأکید داشت. ویلز (۲۰۰۱) بر این عقیده است پژوهش پدیدارشناسی در ابتدا به وسیله هوسرل

(۱۹۳۱)، هایدگر^۱ (۱۹۶۲) و مارلوپونتی^۲ (۱۹۶۲) توسعه یافت و سپس به وسیله مدافع بزرگ آن اسپیکلبرگ^۳ (۱۹۷۰) گسترش یافت. پدیدارشناسی رویکردهای مفهومی مختلفی از پدیدارشناسی خالص و متعالی ادموند هوسرل تا پدیدارشناسی هرمنوتیک پل ریکور و پدیدارشناسی وجودی مارتین هایدگر و ماریو مارلوپونتی را در بر می‌گیرد (اسپیکلبرگ، ۱۹۸۲؛ به نقل از سیمون^۴، ۲۰۰۰). پاینار (۲۰۰۳: ۲۲۷) در باب تمایز پدیدارشناسی از هرمنوتیک معتقد است اگر چه پدیدارشناسی در جستجوی کل از طریق خاص است، هرمنوتیک نیازمند حرکت مداوم از جزء به کل و برعکس است.

اسپیلبرگر (۱۹۷۰: ۳) پدیدارشناسی را بررسی مستقیم و توصیف هر پدیده به طور آگاهانه و بدون هیچ دیدگاهی، خالی از بررسی و تصورات از قبل پیش‌بینی شده و پیش‌فرضهای ادراک شده توصیف کرده است. به عقیده هوسرل پدیدار چیزی است که به ادراک بلاواسطه درآید. اما مقصود از ادراک بلاواسطه مشاهدات حسی و داده‌های خام تجربی نیست بلکه پدیده آن چیزی است که در آگاهی فرد ظاهر می‌شود (ضمیران، ۱۳۷۹). درک امر زیسته در صورتی امکانپذیر است که توصیف مرتبط با حالت‌های آگاهی صورت بگیرد؛ آگاهی‌ای که تجربه‌های آدمی را شکل می‌دهد (باقری و باقری، ۱۳۹۰). پدیدارشناسی در تلاش برای برگشت به معنی نخستین است. برای فهم و توصیف پدیده به طور واقعی آنها باید در آگاهی فرد ظاهر شود (فیلیپسون^۵، ۱۹۷۲ به نقل از ویلز، ۲۰۰۱). هدف از آن شناخت هر پدیده از طریق تشخیص معنی آن است (وان درزلم و برگیوم^۶، ۲۰۰۰).

در باب چیستی پدیدارشناسی، مارتین هایدگر (۱۹۶۲/۱۹۲۷)، ماریو مارلوپونتی (۱۹۴۵/۱۹۶۲)، هانس - گئورگ گادامر^۷ (۱۹۸۹/۱۹۶۰) معتقدند پدیدارشناسی، روش نیست و در واقع "راهی از جستجو و پرسش" است که مسئول پدیده‌ای است که کشف شده است. تأکید یاد شده در تطابق با گفته "بازگشت به خود چیزها"ی هوسرل و به عنوان اصلی شاخه‌های متعدد پدیدارشناسی

-
- 1 - Heidegger
 - 2 - Merleau-Ponty
 - 3 - Spiegelburg
 - 4 - Seamon
 - 5 - Phillipson
 - 6 - Van der Zalm, & Bergum
 - 7 - Hans-Georg Gadamer

است (به نقل از آلبا^۱، ۲۰۰۹).

عناصر کلیدی پدیدارشناسی

اندیشمندان پدیدارشناس برای رسیدن به آگاهی و فهم ذات حقیقی چیزها عناصری را مطرح کرده‌اند. این عناصر، نخست معرفی و در ادامه توضیح داده شده است.

(۱) بازگشت به خود: یکی از بحث‌های مهم هوسرل «بازگشت به خود چیزها» است. این شعار بیانگر کنار گذاشتن ظواهر صرف و پرداخت مستقیم به واقعیت است؛ چنانکه اندر خود هست نهفته است. دستیابی به این هدف مستلزم ملاحظه دو مرحله است: نخست، عینهای مورد بررسی باید چنان باشد که تمایز بین ظاهر و واقع صادق نباشد؛ و باید درست همان باشد که می‌نماید. دوم، فقط معنی داده شده در تجربه می‌تواند مورد استناد قرار گیرد (بل^۲، ۱۳۷۶: ۵۱).

(ب) آگاهی: آگاهی به معنی دانستن به طور کلی یا دانستن شخص به طور منطقی جزئی و ساختاری است که همه دانستن‌ها و فعالیت‌های شناختی یا شخصی از طریق آن ساخته می‌شود (استنیج^۳، ۱۹۸۷: ۳۲۷ به نقل از ویلز، ۲۰۰۱). هوسرل آگاهی را با "آگاهی از" یعنی آگاهی قصدی و جهتدار بیان می‌کند. به این دلیل وجود من مرکز قصد یا آشکارشدگی این فکر قرار می‌گیرد؛ ساخت جهتدار آگاهی (ego) را به عنوان مرکزی غیرقابل اجرای تأمل باید عمل اپوخه را به کار گیرد؛ یعنی از چسبیدن به تجربه فعلی دست بردارد؛ از موضوع فاصله، و مواضع بیطرفانه بگیرد. در تأمل پدیدارشناس، واقعیات در معرض سؤال قرار می‌گیرد و واقعیاتی که فراموش شده بود یا نسبتاً مهم شمرده نمی‌شد به ظاهر بدقت بررسی می‌شود. تأمل کاهش که جهان متضایف قصدی و اعتلایی آن است به عنوان عنصر کانونی گرایش من شناختی تثبیت می‌شود (رشیدیان، ۱۳۸۴: ۲۴). به نظر هوسرل، التفاتی بودن، ویژگی مهم آگاهی ماست؛ به این دلیل که آگاهی همواره از چیزی است؛ ما همواره از چیزی آگاهییم؛ از چیزی می‌ترسیم؛ به چیزی علاقه داریم و نظیر آن. اما در ترسیم دقیق اینکه آگاهی ما به چه چیزی تعلق دارد، نیازمند تحلیل پدیدارشناسی است (باقری و باقری، ۱۳۹۰). بالاخره، هرون^۴ (۱۹۹۲: ۱۴ به نقل از ویلز، ۲۰۰۱) معتقد است که

1 - Alba
2 - Belle
3 - Stanage
4 - Heron

آگاهیهای انسان می‌تواند در چهار فرم عاطفی، تصویری، مفهومی و کنشی در نظر گرفته شود. (ج) زبان: زبان نیز یکی از عوامل مهم پدیدارشناسی شمرده می‌شود؛ زیرا شناخت فرد از هر پدیده با کمک زبان آغاز می‌شود؛ لذا پدیدارشناسان بر فهم ریشه‌های واژگان و فرایند نوشتن به مثابه منبعی برای دریافت معانی تأکید دارند (پرتوی، ۱۳۸۶). هم‌چنین بافت پدیدارشناسانه از طریق زبان از قدرت کافی برای کشف دنیایی که ما در آن زندگی می‌کنیم برخوردار می‌شود (وان در ژلم و برگیوم، ۲۰۰۰).

(د) شهود: شهود در رویکرد پدیدارشناسی از مهمترین مضامین به شمار می‌رود به طوری که برنامه هوسرل در باب پدیدارشناسی بر دو فعالیت متمرکز است که در هر دو شهود نقشی اساسی دارد: نخست، شهود است که بدین معناست که فلسفه باید پیوسته به آنچه بی‌واسطه داده می‌شود، تکیه کند؛ بدین معنی که فلسفه نباید به نظروورزی پردازد و نباید به مقدماتی تکیه کند که صرفاً حقیقی فرض می‌شود؛ بلکه باید در هر مرحله به بینش مستقیم در اشیایی متکی باشد که در باره آنها سخن می‌گوید. دوم، استفاده از تعبیر آزاد و خیالی در کار شهود است که بر این موضوع متمرکز است که فرد توانا خیال کند اشیا چگونه ممکن است، باشد به غیر از حالت بالقوه‌ای که هست (تایشمن و وانت^۱، ۱۳۷۹: ۱۷۰). در نهایت، ون منن (۲۰۰۸) معتقد است فعالیتهای ماهرانه پدیدارشناسی ممکن است چندین سبک از کارکرد شهود را آشکار کند؛ از فعالیت کردن در شیوه‌های خود فراموشی زیاد تا انواعی از حرکت به سخنرانی درونی که بینشی درونی از آگاهی را با خود همراه دارد.

(ه) اپوخه^۲: اصطلاح اپوخه نیز در کلام پدیدارشناسان زیاد به چشم می‌خورد. تایشمن و وانت (۱۳۷۹: ۱۷۸) برای توصیف این واژه این بحث را مطرح می‌کنند که ما هر روز از موضوعات یا اشیا تجربه‌ای به دست می‌آوریم و فرض می‌کنیم این تجربه، تجربه اجسام خارج از ذهن ماست؛ اما ما می‌توانیم از این التزام هستی‌شناختی هر روزی غفلت، و بر ساختار خود تجربه تمرکز کنیم که این تمرکز بر ساختار خود تجربه یعنی وجود موضوعات در خارج از ذهن به حالت تعلیق در آوردن اپوخه نامیده می‌شود.

(م) نتوسیس و نوئما: با پذیرفتن اپوخه، آنچه در ذهن باقی می‌ماند، تجربه ساختار یافته است با

1 - Teichman, & White

2 - Epoche

قلمرو ماهیات و معانی که فرد می‌تواند در این قلمرو، استمرارهایی را ملاحظه کند که از فاعل تجربه‌گر می‌آید و استمرارهایی که از جانب موضوع می‌آید. هوسرل وقتی تجربه را از دید پدیدارشناسی دو استمرار مورد تعمق قرار می‌دهد در باره آنها دو مجموعه متناظر از موضوعات را وضع می‌کند. وی موضوعی را که از استمرار فاعل پدید می‌آید، «نئوسیس» و موضوعی را که از استمرار موضوع به وجود می‌آید، «نوئما» می‌نامد (تایشمن و وانت، ۱۳۷۹: ۱۷۸).

برنامه درسی پدیدارشناسی

برنامه درسی پدیدارشناسی یکی از محصولات ظهور فلسفه پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت است. در ارتباط با چگونگی این ظهور شناخت جهتگیری حاکم بر تاریخ تعلیم و تربیت ضروری است. گودلد، سادر، سیروتنیک^۱ (۱۹۹۱)، نادینگر^۲ (۱۹۹۲)، جکسون، باساروم، هسنون^۳ (۱۹۹۳)، شوکت^۴ (۱۹۸۷، ۱۹۹۳) و ون منن (۱۹۹۰) معتقدند واقعیت ناخوشایند در باره گفتمانهای معاصر و کارکرد تعلیم و تربیت، تمایل آنها برای منطقی‌تر شدن، علمی‌تر شدن، کنترل‌گرایی، مدیریتی، نتیجه‌محوری و جزئی‌کردن بیشتر تعلیم و تربیت است (به نقل از ون منن، ۲۰۰۰). این واقعیت تلخ در این حوزه، خلق نگاه جدیدی به مسائل و دانش‌رشته‌های تعلیم و تربیت را در پی داشت که مرکز ثقل آنها تأکید بر تأمل و تعمق در تجربیات شخص است؛ برای مثال، پاینار (۲۰۰۳: ۶۶۲) معتقد است دیدگاه برنامه درسی پدیدارشناسانه باید متقاضی آگاهی از محیط و آزادی احساسات و اطلاعات برای دستیابی چارچوبی عمیق از یادگیری باشد. ون منن (۲۰۰۶: ۱۹ تا ۲۷) به نقل از کشتیاری، فتحی و اجارگاه، زیمیتات، و ابری^۵ (۲۰۱۲) 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 می‌گردد. در چنین برنامه‌ای، تجربه زندگی روزمره فراگیر، منبع اطلاعات برنامه درسی به شمار می‌رود؛ هر گونه برنامه از قبل تعیین شده با مقاومت فراگیر روبه‌رو

1 - Goodlad, Soder,& Sirotnik

2 - Noddings

3 - Jackson, Boostrom,& Hansen

4 - Sockett

5 - Keshtiaray, Vajargah, Zimitat, & Abari

می‌شود. بالاخره، آاوکی^۱ (۲۰۰۵: ۳) در سال ۱۹۷۴ مشکل اساسی برنامه درسی را حاکمیت رویکردهای تولیدکننده - مصرف‌کننده بر اجرای این برنامه‌ها می‌داند. وی در ادامه از تضاد اساسی بین تعهد ما به فرایندهای فناورانه و بهبود زندگی موقعیتی و شخصی به عنوان بحران درونی در برنامه درسی سخن گفته است.

"آرزو می‌کنم نگاهی جایگزینی از اجرای برنامه درسی مطرح کنم که بر اساس تجربه انسانی در درون موقعیت کلاسی باشد؛ این جهان تجربی از مربی با فراگیرنده‌اش است که در درون فرایند مداومی از برنامه درسی ایکس اجرا شده قرار دارد. من نگاهی جایگزینی که اجرا را به عنوان فعالیتهای موقعیتی از مریان در نظر بگیرد، مطرح می‌کنم."

انتقادات زیاد آاوکی از ابزارگرایی و بحران منطق غربی به جنبشی انعطاف‌پذیر در کلاس درس و فرصت مریان به منظور فهم آنچه در کلاس برای آنان و یادگیرندگان هنگام تدریس اتفاق می‌افتد، منجر شده است. آاوکی (۱۹۸۸) مبنای برنامه درسی را افراد و تجربه آنها می‌داند. از دیدگاه وی زیست‌جهان در واقع به این اشاره دارد که افراد دنیای واقعی خویش را تا چه اندازه واقعی و معنی‌دار، تجربه و تصور می‌کنند. آاوکی (۲۰۰۵: ۹) به منظور دستیابی به بینش درون تجربیات انسانی هنگامی که آنها خود تجربه، و هنگامی که در درون یک موقعیت زیست می‌کنند به همراه گروه ارزشیابی مطالعات اجتماعی بریتیش کلمبیا دو رویکرد ارزشیابی موقعیتی را آزمون کردند: ۱- یکی از آنها رویکرد قوم‌گرایی است که در جستجوی نظر و ادراکات والدین، یادگیرندگان، مریان و مدیران از برنامه درسی طرح شده و تجربه شده مورد کاوش قرار گرفت. ۲- رویکرد استفاده از تحلیل گفتمان، ساختار معنی‌زندگی کنونی مریان و یادگیرندگان بوده است.

ون‌منن دیگر صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌درسی پدیدارشناسانه نیز نگاه ویژه‌ای به تجربیات شکل گرفته در ذهن فراگیران و تعاملات مناسبی معطوف کرده است که به بهبود این تجربه کمک می‌کند. وی بر این اعتقاد است پدیدارشناسان تلاش می‌کنند معانی درونی یا ماهیت تجربه فرد را در دنیای زیست شده از طریق توصیف دقیق تجربیات درک، و فراهم کنند؛ علاوه بر این، آنها در تلاشند تجربه فرد را فراتر از تبیین علی آنها درک کنند (ون‌منن، ۱۹۹۷). ون‌منن (۱۹۹۷) در

ارتباط با جستار پدیدارشناسانه از تنظیم مجموعه‌ای از فرایندها دفاع نمی‌کند. وی بیشتر بر تفاسیری که هنگام فعالیت فکورانه توصیف کردن جنبه‌های تجربه در شکل متنی تأکید، و پیشنهاد می‌کند که همه توصیفات پدیدارشناسانه عنصر تفسیر را داشته باشد و پژوهشگران معتقد به رویکرد اکتشافی محور از هر گونه فرایندها و شیوه‌های ثابت دوری کنند. بنابراین، واقعیت ارائه شده همواره نقشی از موضوع خواهد بود. در مجموع با تعمق در مباحث یاد شده، برنامه درسی پدیدارشناسانه، برنامه‌ای با این ویژگیها خواهد بود:

- ۱ - در برنامه درسی پدیدارشناسانه از نگاه شیوه‌ای و ابزار گرایانه به تجربیات یادگیری پرهیز می‌شود و چهارچوب چنین برنامه‌ای بر تجربه اکنون شخص در آن موقعیت استوار است.
- ۲ - مربی در برنامه درسی پدیدارشناسانه با نگاهی اکتشافی محور در شناخت ادراکات فراگیران و ارتقای این حس سعی خواهد کرد که این ادراکات با ارزش است.
- ۳ - تعاملات در برنامه درسی پدیدارشناسانه بر اصول اخلاقی مبتنی است. اعتقاد بر این است که وجود زبان اخلاقی در تعاملات آسان‌کننده 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 بر می‌گیرد.
- ۴ - فهم و تفسیر مشاهدات در برنامه درسی پدیدارشناسانه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ در این راستا، مرییان قبل از شروع آموزش، وضعیت ادراک فراگیرنده را مورد کاوش قرار می‌دهند.

مبانی فلسفی پدیدارشناسی

تفاوت و تنوع در مکاتب فلسفی به دیدگاه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسانشناسی و ارزش‌شناسی آنها برمی‌گردد. از این رو، فهم هر دیدگاه فلسفی در تعلیم و تربیت از طریق غور در نگرشها و باورهای آن در باره انسان و جهان امکانپذیر است. دستیابی به چنین فهمی از طریق استخراج مبانی فلسفی آن مکتب امکانپذیر خواهد بود. این مبانی شاکله برنامه درسی را به عنوان مهمترین حوزه تحت تأثیر از مبانی فلسفی در تعلیم و تربیت شکل می‌دهد. در این راستا در ادامه مبانی فلسفی برنامه درسی پدیدارشناسانه شامل ابعاد هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسانشناسی و

ارزش شناسی تشریح شده است.

الف) هستی شناسی

صحبت کردن در باره التزامهای هستی‌شناسی هوسرل، نظر او در باره حقیقت و واقعگرا بودن یا نبودن او بسیار دشوار است؛ زیرا هوسرل صریحاً در باره عناصر یاد شده بحث نمی‌کند و سخن گفتن در باره مسائل مربوط به ساختار تجربه و ساختار روش شناسی پدیدارشناسی را ترجیح می‌دهد (تایشمن و وانت، ۱۳۷۹: ۱۷۸). طبق الگوی آموزه‌های دینی پدیدارشناسانه، فراگیر باید به جای اصول دین، خود به شناسایی کلیات زبان دینی و تجربه دینی دست بزند و به نوعی این الگو بر پرهیز از القا و جهت‌دار بودن متمرکز است. بر اساس آن، همه ادیان برابرند و باید به صورت عینی مورد بررسی قرار گیرند (آقازاده، ۱۳۸۴). حقیقت واحدی وجود ندارد؛ بلکه حقیقت تابع زمان، مکان و فرهنگ است (پرتوی، ۱۳۸۶). علاوه بر این در دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی تبیین کامل از جهان (آندرسون^۱، ۱۹۹۱) و دستیابی به حقیقت و استنباط علی و خلق بیانات مطلق امکانپذیر نیست (کاج^۲، ۱۹۹۵؛ ون منن، ۱۹۹۷؛ به نقل از وان در زلم و بر گیوم، ۲۰۰۰). در مجموع، مباحث یاد شده بیانگر این است که عدم اعتقاد به خداوند به عنوان خالق، مبدأ و غایت هستی در دیدگاه پدیدارشناسی است.

ب) انسانشناسی

نگاه پدیدارشناسانه به ماهیت انسان بر مفاهیمی از قبیل تجربه زیسته، شخص محوری و ذهنیت‌گرایی استوار است. در این رابطه، هوسرل معتقد است انسان جهانی دارد که وی از آن به عنوان زیست جهان یا همان عالم تجربه یاد کرده است. به باور وی انسان در خلأ متولد نمی‌شود و در نگاه به حقیقت، ذهن خالی و پاکی ندارد. او در عالمی از مفاهیم، پیشداوریها، پیشفرضها، نیتها و قصدهای پیشین به سر می‌برد که همان زیست جهان او را شکل می‌دهد. او در چنین جوی تفکر می‌کند و حقیقت را چنان می‌یابد و می‌خواند که با زیست جهان او توافق و همخوانی داشته باشد (مسعودی، ۱۳۹۰). گادامر (۱۹۷۵: ۴۳۱-۳۹۷) به نقل از ملایری، (۱۳۸۹) نیز معتقد است ماهیت بودن انسان از طریق فهم عملی از جهان تاریخی تعیین می‌یابد (زیست جهان)؛ فهمی که در درون و سرتاسر نمادهای هستی انسان یعنی تجربه هستی که هستن - در - جهان است، استوار است. پایتار

1 - Anderson

2 - Koch

نیز از مبنا قرار گرفتن ذهنیت در فهم فرد و جامعه سخن رانده است. وی معتقد است رویکرد پدیدارشناسی - هرمنوتیک، از ذهنیت مبنایی فهم جدیدی از فرد و جامعه را به عنوان قلمروی بحث برانگیز از موقعیت‌های تعارض برانگیز و کنایه آمیز شکل می‌دهد (پاینار^۱، ۲۰۰۳: ۶۵۴). لنگولد^۲ (۱۹۸۳) عقیده دارد دیدگاه پدیدارشناسی بر جستجوی معانی ضروری در رویاروییهای انسانی، بیشتر از توصیفات خالص یا در نظریه‌های قضاوتی تأیید می‌کند که فقط بر داشتن اهمیت عملی ادعا دارند.

مسعودی (۱۳۹۰) نیز عقیده دارد با در نظر گرفتن فلسفه گادامر و هایدگر به عنوان دو صاحب‌نظر پدیدارشناس، می‌توان گفت این دیدگاه دارای رویکردی علیه اصالت فاعل شناسا یا همان سوپزکتیویسم است. سرانجام، در ارتباط تعامل انسان و جهان، سیمون^۳ (۲۰۰۰) معتقد است که هایدگر این بحث را مطرح می‌کند که انسانها قسمتی از جهان به شمار نمی‌آیند؛ اما نسبتاً این دو صمیمانه در هم ترکیب و غرق می‌شوند؛ استیوارت و میکوناس^۴ (۱۹۹۰: ۹) در اصطلاحی دیگر از ارتباط این دو به عنوان "وحدت انحلال ناپذیر"^۵ سخن گفته است. وی چالش مهم پدیدارشناسی را توصیف تعامل صمیمانه شخص و جهان در جهانی می‌داند که به طور مشروعی از هر دوگانگی بین سوژه و ابژه فرار می‌کند.

پ) معرفت شناسی

معرفت شناسی در مفهومی کلی به گفتمان فلسفی اختصاص دارد که به طور سنتی با تشخیص انواع دانش از ادعاهای علمی مرتبط است و اینکه چه معیارهایی برای تمیز بین ادعاهای علمی مورد استناد قرار گیرد. پرسش‌های فلسفی نیز در باره این است که دانش چه چیزی است (یوشر، برانت، و جانستون^۶، ۲۰۰۵: ۱۶۹). هسته و مرکز معرفت در دیدگاه پدیدارشناسی شهود است که از آن به عنوان آگاهی نیز تعبیر می‌شود. آگاهی که بر ادراک بی‌واسطه از هر چیز متمرکز است و ابزار آن تأویل استعلایی - پدیدارشناسی است که گذر از اندیشیدن به تأمل کردن را نشان می‌دهد. وان درژلم و برگیوم (۲۰۰۰) معتقدند که معرفت شناسی پدیدارشناسی به جای مباحثه یا تدوین

- 1 - Pinar
- 2 - Langeveld
- 3 - Seamon
- 4 - Stewart and Mickunas
- 5 - undissolvable unity
- 6 - Usher, Bryant, & Johnston

نظری بر آشکار کردن معنی متمرکز است. ون منن (۱۹۹۷) نیز از دو نوع معنی شناختی و غیر شناختی در متن پدیدارشناسی به خواننده سخن گفته است. معنی شناختی با جنبه‌های توضیحی، مفهومی و اطلاعاتی و تعیین‌کننده از متن (برای مثال متن چه چیزی می‌گوید) و معانی زبانی یا غیرشناختی که به فهم اجتماعی احتمالی منجر می‌گردد. به گفته ضمیران (۱۳۷۹: ۶۶) هوسرل کوشش کرد تا با به کارگیری روش پدیدارشناسی نشان دهد که جهان خارج، وجودش به اعتبار آگاهی ذهن قابل بحث است و معانی نه صرفاً در ذهن تحقق می‌یابد و نه در علم خارج، بلکه میان این دو قطب شکل می‌گیرد؛ بدین ترتیب پدیدارشناسی می‌کوشد از محدودیتهای ایدآلیزم و رئالیزم و نیز دوگانگی میان سوژه و ابژه (ذهن و عین) به کمک حیث التفاتی درگذرد؛ از این حیث می‌توان گفت از دیدگاه پدیدارشناسی، دانش تنها در پرتوی تحلیل ارتباط میان ذهن و عین قابل درک است.

ت) ارزش شناسی

فعالیت پدیدارشناسی وابسته به شخص و عملی تفسیری به شمار می‌آید (سیمون، ۲۰۰۰). از نظر لنگولد موقعیت‌های واقعی زندگی موقعیت‌های پداگوژیکی است که به درک ما از تجربه کمک می‌کند و ما نباید ارزش عمل و نظریه تربیتی را در حد اتکا به اصول اخلاقی کاهش دهیم؛ برای این کار باید به جای مراجعه به ملاحظات اخلاقی بیشتر به احساسمان رجوع کنیم و ارزش موقعیت‌های تربیتی به موقعیت تجربه ما بستگی دارد (قادری، ۱۳۸۸: ۱۲۲). پرتوی (۱۳۸۶) از حذف تک معنایی در قلمروی هنر پدیدارشناسی سخن گفته است. این موضوع بیانگر تکثرگرایی و پلورالیسم در نگرش پدیدارشناسانه است. وی معتقد است پدیدارشناختی، مطالعه ساختارهای آگاهی است آن گونه که از دیدگاه اول شخص (سوژه)، تجربه می‌شود. برانداوتون نیز در کتاب خود با عنوان تدریس مؤثر تربیت دینی معتقد است تربیت دینی از دیدگاه الگوی پدیدارشناسی با هدف تقویت روحیه تسامح و بی‌تعصبی در افراد صورت می‌گیرد و از طریق مطالعه ادیان مختلف و دستیابی فراگیران به نگرشی مثبت به تمام ادیان و کثرت‌گرایی تحقق می‌یابد، این رویکرد بر نگاه مساوی به ادیان متمرکز است که مشوق یادگیرندگان به یادگیریهای سطحی و نسبی‌گرایی نیز هست (رستمی نسب، ۱۳۸۸).

تربیت اسلامی

تربیت در لغت به معنای نشو و نما، برتر نهادن، برکشیدن، پروردن، بزرگ داشتن و ارزنده ساختن است (شکوهی، ۱۳۷۴: ۲۸). واژه تربیت به "شناخت خدا در مقام رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او در حکم رب خویش، تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر" اشاره دارد (باقری، ۱۳۸۲). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت از موقعیت آدمی، امکانات، محدودیت‌هایش و نیز از ضرورت‌هایی بحث می‌کند که حیاتش همواره تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرد (شکوهی، ۱۳۷۴: ۶۱). در ارتباط با چیستی تعلیم و تربیت اسلامی، بهشتی (۱۳۸۹: ۱۷) معتقد است که تربیت اسلامی به هر گونه اقدام هدایت‌گرایانه‌ای اطلاق می‌گردد که به منظور ایجاد، ابقا و اکمال استعداد‌های ادراکی، عملی و ارادی مرتبی در چهار حوزه ارتباط با خدا، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با جهان بر مبنای قرآن، سنت و عقل به سوی هدف غایی قرب مطلق الهی انجام شود. بر این اساس، می‌توان گفت هدایتی که با جهتگیری یاد شده صورت گیرد، می‌تواند به دستیابی فراگیرنده به "حیات پاک" منجر شود که در آن بر تحول در ابعاد فردی و اجتماعی بر اساس گرایش به خداوند تأکید می‌شود و مستلزم این است که فرد در جسم به پاکی، سلامت و قوت دست یابد؛ در اندیشه به اعتقادهای درست دست یازد؛ در گرایش و اراده، حرکتی معطوف به خیر بیابد و در عرصه حیات جمعی، غنا، عفت، عدالت و رأفت فراهم شود (باقری، ۱۳۸۲) و به عنوان آرمان مطلوب فلسفه تربیت اسلامی مدنظر قرار گیرد.

مقایسه و نقد مبانی فلسفه تربیت پدیدار شناختی بر اساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی

الف) هستی‌شناسی

منبع اصلی هستی‌شناسی در تربیت اسلامی، قرآن است. در قرآن همواره، هر جا سخن از معرفی جهان شده است از ارتباط جهان با خداوند نیز بحث شده است به طوری که هیچ آیه‌ای نیست که به تعریف جهان یا جزئی از آن فارغ از خدا و مستقل از ملاحظه مبدأ یا مقصد جهان پرداخته شده باشد. بر این اساس در بعد هستی‌شناسی تربیت اسلامی مبدأ، مقصد و خالق آفرینش خداوند است (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۱۱۱). بر این اساس، مبنای همه تصمیم‌گیریها، سیاست‌گذاریها و جهتگیریها در نظام تربیت اسلامی مبتنی بر چنین نگاه متافیزیکی استوار خواهد بود.

جدول ۱: مقایسه تبیین‌های هستی‌شناختی

عوامل	دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی	فلسفه تربیت اسلامی
جوهر هستی	عدم اعتقاد به حقیقت مطلق و یا دستیابی به مطلق مطلق امکانپذیر باشد.	برترین حقیقت ماورای طبیعی خداست. جوهر هستی خداوند است و هستی جلوه‌ای از آیات الهی و خداوند در رأس یا کانون هستی قرار دارد.
خالق هستی	نامعلوم	جهان معلول و آینه خداوند است.
مبدأ و مقصد هستی	مبدأ نامعلوم و غایت برای هستی متصور نیست.	خداوند هم مبدأ و هم مقصد هستی است.

نقد مبنای هستی‌شناختی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

در نقد نفی تبیین در دیدگاه پدیدارشناسی و تأکید این دیدگاه بر توصیفی که بر زیست جهان فرد متمرکز است و معنای خود را از آن دریافت می‌کند می‌توان گفت ظهور چنین نگرشهایی در دیدگاه پدیدارشناسی ممکن است ناشی از تقابل زیاد آن با مکتب اثباتگرایی باشد که در آن تبیین از جایگاه مهمی برخوردار بوده است. در این راستا می‌توان گفت اعتقاد به تبیین شالوده‌هویت انسان را شکل می‌دهد به طوری که به اعتقاد مطهری (۱۳۸۳: ۶۴۸ تا ۶۵۱) قانون علیت از پایه‌هایی است که اگر متزلزل شود، فلسفه زیررو می‌شد و بروز نمی‌داد و هرگز چیزی را پیش‌بینی نمی‌کرد و در انتظارش نمی‌نشست. هم‌چنین، نفی قانون علیت مستلزم نفی هرگونه پیوستگی و ارتباط واقعی موجودات است و تمام ارتباطات واقعی از رابطه علت و معلولی سرچشمه می‌گیرد و با عدم رابطه علی و معلولی هیچ‌گونه ارتباط واقعی صورت پذیر نیست. جیمز^۱ معتقد است رویکرد پدیدارشناسی، اندیشه‌ای ضد تاریخی و ضد الهیاتی است؛ زیرا در این دیدگاه به واقعیات‌ها به طور سیستمی بیشتر از نگاه تاریخی تأکید می‌شود و به ریشه و شکل‌گیری دین کاری ندارد؛ ضد الهیات است؛ زیرا هدف پدیدارشناسی دینی خدا نیست و پدیده دینی به طور کلی است؛ از این حیث، پدیدارشناسی باید از دیدگاه‌ها و نگرش الهیاتی به سمت هدفی خاص پرهیز کند (اقبال، ۲۰۰۱).

از دیگر موارد قابل نقد نفی هرگونه حقیقت کلی و معطوف نمودن حقیقت به زمان، مکان و فرهنگ است. در این رابطه نیز رد حقیقت کلی، که همان اعتقاد به ماوراء طبیعت و خداوند است در واقع می‌تواند ناشی از دیگر موارد ذکر شده در این پژوهش باشد که همانا سلطه دین و ماهیت

1 - James undertakes

بنیادگرایی الهیات است که دین و خداوند را ابزار حاکمیت بر مردم مورد استفاده قرار دادند. در این رابطه نیز مطهری (۱۳۸۳: ۹۳۴-۶۵۱) بر این باور است که دستیابی به حقیقت کلی از سه راه فطرت [فطرتی که انسان به حسب ساختمان خاص روحی خود متمایل، و خواهان خدا آفریده شده است]، حس و علم [ساختمان جهان و ساختمان واحدهایی که اجزای جهان را تشکیل می‌دهد، حساب شده است؛ هر چیزی جایی دارد و برای آنجا قرار داده شده است] و عقل [که از طریق برهانهای مختلف عقلی از قبیل ارسطی، سینیوی و صدرایی] امکانپذیر است. بالاخره، باقری و باقری (۱۳۹۰) معتقدند شعار هوسرل "به سوی خود چیزها" باید، غایت در نظر گرفته شود که در رسیدن به آن هدف باشد، نه به و ضعیف‌هایی که در حال حاضر تحقق یافته و حاصل شده است. این مسئله ایجاب می‌کند که همواره رویکردی انتقادی همراه حقیقت‌شهودگرا یا دست‌اندرکارن تعلیم و تربیت شهودی باشد. غفلت از این رویکرد انتقادی ما را به ساده‌انگاری دچار خواهد کرد و به این باور خواهد رساند که ما فاتح خود چیزها شده‌ایم یا در ذات واقعیت استقرار یافته‌ایم. این یقین خام اندیشانه، البته فرزندی در دامن می‌پرورد که همانا جزمیت و تحکم است و نیک می‌دانیم که اینها پدیده‌های ضد تربیتی است و باید مراقب رسوخ آنها در پیکره اصول و روشهای تعلیم و تربیت باشیم.

ب) معرفت‌شناسی

شناخت‌شناسی به این دلیل که بر تشخیص و تعیین توان آدمی بر فهم و ادراک، منبع دانش یا دانستن، شیوه‌های درک کردن مبتنی است، از جایگاه والایی در فلسفه تربیت اسلامی برخوردار است. حکیم زاده (۱۳۸۷) معتقد است به طور کلی، ابزارهای کسب معرفت در نظام تعلیم و تربیت شامل حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی است. بهشتی (۱۳۸۵) در پژوهشی که به بررسی مبانی تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته بر این اعتقاد است که شناخت مفهوم و مضمونی قابل تعریف نیست. به گفته وی، مراتب شناخت در تربیت اسلامی به دو دسته حصولی و حضوری تقسیم می‌شود. شناخت حصولی از پایین‌ترین تا بالاترین مرتبه آن به دلیل داشتن صورتهای و مفاهیم ذهنی امکانپذیر است و شناخت حضوری نیز شناختی است که بدون وساطت صورتهای و مفاهیم ذهنی به دست می‌آید. در این شناخت خطا راه ندارد و اگر خطایی هست در مرحله تطبیق‌ها و تفسیرهای بعدی است.

جدول ۲: مقایسه تبیین‌های معرفت‌شناسی

عوامل	دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی	فلسفه تربیتی اسلامی
ابزارهای کسب معرفت	از شهود، تجربه، حواس، زبان و عقل به عنوان منابع شناخت یاد می‌شود.	ابزارهای کسب معرفت در نظام تعلیم و تربیت شامل حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی است.
دانش یا معرفت چیست؟	معرفت بسته به وضع مکانی، زمانی و فرهنگی در حال تغییر است و ادراکات فرد منبع دانش به شمار می‌رود.	معرفت قطعی قابل دستیابی است و امکان شناخت اشیا و پدیده‌های جهان هستی به صورت حقیقی وجود دارد.

نقد مبانی معرفت‌شناختی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

معرفت‌شناختی پدیدارشناسی بر عواملی از قبیل شهود، تأویل و فهم ارتباط بین ذهن و عین تأکید زیادی دارد؛ زبان به عنوان ابزار نشانه‌گذاری مفاهیم مورد استناد قرار می‌گیرد و تعقل نیز تنها به دنیا معطوف است. این مباحث در باب معرفت‌شناسی دیدگاه پدیدارشناسی با دیدگاه اسلامی از جنبه‌هایی مشترک و از جنبه‌هایی متفاوت است. در این راستا می‌توان به تمرکز و تأکید زیاد فلسفه تربیت اسلامی بر تعقل اشاره کرد که در آیات متعددی در قرآن برای مثال، آیه ۶۷ سوره الانبیا «بیزارم از شما و از آن چیزهایی که سواى الله می‌پرستید؛ آیا به عقل در نمی‌یابید؟»؛ آیه ۲۴۲ سوره بقره «خدا آیاتش را برای شما این چنین بیان می‌کند؛ باشد که تعقل کنید» و آیه ۳۲ سوره الانعام «زندگی دنیا چیزی جز بازیچه و لهُو نیست و پرهیزگاران را سرای آخرت بهتر است؛ آیا به عقل نمی‌یابید»، می‌توان اشاره کرد. در این آیات تعقل به عنوان یکی از ابزارهای شناخت که دامنه آن برخلاف پدیدارشناسی که تنها به جهان بیرونی محدود شده است، دامنه گسترده‌تری را در بر می‌گیرد. در ارتباط با شهود نیز در قرآن خداوند به اعطا نمودن علم شهودی به انسان، که لازمه آن نخست، شناخت خود و دوم، شناخت خداوند است، اشاره کرده است؛ برای مثال در آیه ۶۵ سوره کهف «در آنجا بنده‌ای از بندگان ما را یافتند که رحمت خویش بر او ارزانی داشته بودیم و خود بدو دانش آموخته بودیم.» در آیه ۱۹ سوره حشر «از آن کسان مباشید که خدا را فراموش کردند و خدا نیز چنان کرد تا خود را فراموش کنند؛ ایشان نافرمانند» و در آیه ۲۱ سوره ذاریات «و نیز در وجود خودتان، آیا نمی‌بینید»، بحث معرفت‌شهودی مطرح می‌شود که در واقع شهود در نگاه اسلامی و پدیدارشناسی از لحاظ اینکه هر دو دیدگاه شهود ابزار شناخت است، اشتراک نظر

دارد. اما فهم شهودی در نگاه اسلامی با فهم شهودی در نگاه پدیدارشناسانه تفاوت بنیادی با هم دارد؛ زیرا در نگاه پدیدارشناسی کارکرد یا غایت شهود در جهت ادراک بلاواسطه و مستقیم اشیا به همان حالتی است که پدیده در آگاهی فرد ظاهر می‌شود در صورتی که از دیدگاه معرفت‌شناسی اسلامی، ادراک حقیقت هر چیز، ملاحظه آن است از حیث ارتباطش با خداوند که تمامی ذات او به همین ارتباط وابسته است. (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۱۵۸).

نقد مبنای معرفت‌شناسی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه صاحب‌نظران

اگر پدیدارشناسی را بر اساس دیدگاه هوسرل، فعالیتی متأملانه در نظر بگیریم، تعمیم این فعالیت به علوم طبیعی، که در واقع با آزمایش، مشاهده، اندازه‌گیری و عینیت سر و کار دارد، موضوعی چالش‌برانگیز به شمار می‌رود به طوری که به گفته باقری (۱۳۸۸: ۱۸۱) بسیاری از فیلسوفان در اروپا بر این باورند که تأویل متن در ارتباط با علوم انسانی نگریسته می‌شود؛ یعنی جایی که موضوع تحقیق شامل مفاهیم و هنجارهایی است که به نحو اجتماعی شکل گرفته است؛ اما در علوم طبیعی به کار گرفته نمی‌شود؛ زیرا عرصه مطالعه آن بسادگی مستعد تعریف و سنجش "عینی" است. علم‌الهدی (۱۳۸۴: ۱۴۰) نیز بر این عقیده است که علم انسان به آثار و رفتار خود هم‌چنین علم انسان (معلول) به خداوند (علت) از نوع علم شهودی است؛ ولی او مانند فرشتگان در شهود دائمی حقیقت به سر نمی‌برد، بلکه دانش او تلفیقی از آگاهیهای حضوری و حصولی است و ورود به دانشهایی که حاکی از جهان خارج است.

پ) انسانشناسی

انسان در اسلام موجودی الهی است که در جهت دستیابی به غایتی هدفمند خلق شده است. تربیت اسلامی خواستار برنامه‌ای فراگیرنده و جامع است که تمام استعدادهای انسانی و ظرفیتهای مربوط به مراتب ادراکی نفس به طور متعادل محقق گردد. علاوه بر این، یگانگی حقیقت انسانها، که در آیه ۱۱۰ سوره کهف (قل انما انا بشر مثلکم) هم آمده، موضوعی است که بوضوح تصریح شده است (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۱۴۸). در این فلسفه تربیتی آدمی به منزله عامل مورد نظر قرار می‌گیرد و آگاهی، قصد و مسئولیت نسبت به رفتار خود از آن قابل حذف نیست (باقری، ۱۳۸۸). در واقع با در نظر گرفتن جایگاه انسان در دین اسلام، بر طبق اصل ۵۶ قانون اساسی، حاکمیت مطلق بر جهان و انسان از آن خداوند است و او، انسان را بر سرنوشت خویش حاکم ساخته است و

هیچ کس نمی تواند این حق الهی را از انسان سلب کند (باقری، ۱۳۸۸: ۲۹۴).

جدول ۳: مقایسه تبیین های انسانشناسی

عوامل	دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی	فلسفه تربیت اسلامی
ماهیت انسان	جوهر از پیش تعیین شده ندارد و اساساً از طریق روابط تجربه محیطی شکل می گیرد.	انسان موجودی است مرکب از روح و بدن. روح گوهری است مجرد و غیرمادی. حقیقت وجودی انسان هم همان نفس یا روح است و بدن موجودی مادی، متغیر و فناپذیر و ابزار نفس است.
قوا و استعداد های انسان	مهمترین قوه وجودی انسان شهود و تجربیات است.	انسان مجموعه ای از استعدادهاست و عقل و فطرت و عاطفه مهمترین قوای وجودی انسان است.
اراده و اختیار انسان، مسئولیت	انسان دارای مسئولیت مهمی در رفتار انسان ایفا می کند.	انسان در مقابل خود، جامعه، جهان طبیعت و خداوند نیز مسئول است.
جایگاه انسان در جهان هستی	انسان جزئی از جهان در نظر گرفته نمی شود و ارتباط بین این دو از نوع وحدت انحلال ناپذیر است.	انسان برترین مخلوق خداوند و خلیفه او روی زمین است.

نقد مبانی انسانشناسی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

در انسانشناسی پدیدارشناسی، ماهیت و شخصیت فرد از طریق تجربه محیطی شکل می گیرد. انسان در این دیدگاه آمیزه ای از روح و جسم در نظر گرفته می شود. علم الهدی (۱۳۸۴: ۶۰) با نگاه صدرایی به مسئله روح و جسم معتقد است انسان از هنگام پیدایش مرکب از دو حقیقت روح و بدن است؛ از این رو دوگانگی و غیریت میان این دو ذات، که یکی زمینی و دیگری آسمانی است، گریزناپذیر است؛ از این رو، همزمانی میان پیدایش جسم با نزول وحی یا نیاز دوسویه روح و جسم با یکدیگر، منافاتی با غیریت میان آنها ندارد. براین اساس از دیدگاه صدرایی، مسئله روح و جسم از تضاد کامل با نگاه پدیدارشناسان به این دو است. در باب شکل گیری شخصیت انسان از دیدگاه اسلامی این دیدگاه هست که آن هم دارای ذاتی الهی است و هم از اوضاعی که در آن پرورش می یابد، تأثیر می پذیرد. در ارتباط با مورد نخست، تعمق در آیه ۳۰ سوره روم «به یکتاپرستی روی به دین آور، فطرتی است که خدا همه را بدان فطرت بیافریده است و در آفرینش

خدا تغییری نیست. دین پاک و پایدار این است؛ ولی بیشتر مردم نمی‌دانند، بیانگر این ذات و کشش درونی انسان است که از سویی خدا به وی اعطا شده است. در ارتباط با مورد دوم، باقری (۱۳۹۰: ۱۳۳) معتقد است موقعیت زمانی، مکانی، اوضاع اجتماعی و پیوندهای میان آدمیان بر انسان اثرگذار است.

نقد مبنای انسانشناسی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه صاحب‌نظران

اشتین^۱ معتقد است که هایدگر در ترسیم و بیان ویژگیهای اصلی ساختار هستی‌ای که انسان دارد، موفق نبوده است؛ به عبارت دیگر، هایدگر تعاریف سستی از ماهیت انسان را رد کرده که به طور دگماتیک برای او طرح شده بوده (انسان از دو بعد تشکیل شده است: یکی از آنها جسمانی و دیگری روحانی است). وی معتقد است اگر چه هوسرل بیان می‌کند که جسم و روح انسان در هم آمیخته است برخلاف آن، او از کلمات محدودی برای بدن استفاده می‌کند و همین طور معنی واضحی برای روح مطرح نمی‌کند. علاوه بر این، صرف نظر از هر دو ماده بدن و روح، هایدگر چه چیزی را از هستی به عنوان "چیزی که هست"^۲، حذف می‌کند و باقی می‌گذارد؛ چیزی که او آن را معادل چه کسی یا خود می‌پندارد. انسانشناسی فلسفی هایدگر ناکافی و محدود فقط به یک جنبه از هستی انسان به نظر می‌رسد (تیمینیچکا^۳، ۲۰۰۷: ۲۲۷). بوردیو^۴ از دیدگاهی دیگر، دیدگاه پدیدارشناسی را مبنی بر اینکه فرهنگ، جهان تجربه فرد را شکل می‌دهد، مورد انتقاد قرار می‌دهد. وی نقش بیشتری برای عادات قائل، و معتقد است که عادات ما بدون هیچ هدفی، آگاهانه انتقال می‌یابد (تروپ و مرفی^۵، ۲۰۰۲).

ت) ارزش شناسی

ارزشها در دیدگاه اسلامی منزلت یکسانی ندارد؛ بلکه برخی در همه موقعیتهای ثابت است درحالی که برخی دیگر، بنا به مصلحت حفظ ارزشهای برتر دچار تغییر می‌شود. بر این اساس، در پرورش ارزشها در افراد، ایجاد درک سلسله مراتبی از ارزشها مورد نیاز خواهد بود که در آن، ارزشها به صورت سلسله مراتبی در یک هرم قرار می‌گیرد که در رأس آن ارزشهای ثابت و پایدار

1 - Stein

2 - "something that is"

3 - Tymieniecka

4 - Bourdieu

5 - Throop, & Murphy

قرار می‌گیرد و در مراتب پایین‌تر ارزشهایی که میزان تغییرپذیری آنها بیشتر و بیشتر می‌شود (باقری، ۱۳۸۹: ۲۹۵). علم‌الهدی نیز معتقد به ارتباط بین ارزشها و اوضاع محیطی است به طوری که در هر موقعیتی دسته‌ای از ارزشها اولویت می‌یابد و در نتیجه، نظام تربیتی برای رواج و تثبیت آن دسته از ارزشها رسالت دارد (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۲۶۱). ارزشهایی که در عرف ریشه دارد، نسبی است و ارزشهایی که در وحی ریشه دارد، مطلق است (ملکی، ۱۳۸۲: ۳۵).

جدول ۴: مقایسه‌های تبیین‌های ارزش‌شناسی

مؤلفه	دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی	فلسفه تربیت اسلامی
منابع تعیین ارزشها	فرد منبع تعیین ارزشها است.	قرآن و سایر منابع دین اسلام اساسی‌ترین منبع تعیین ارزشها به شمار می‌آید.
نسبی یا مطلق بودن ارزشها	ارزشها نسبی، شخصی و وابسته به موقعیت است.	برخی از ارزشها در همه موقعیتهای ثابت است، و برخی دیگر، بنا به مصلحت و اوضاع محیطی، دچار تغییر می‌شود.

نقد مبانی ارزش‌شناسی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

نگرشهای تکثرگرایانه، نسبی‌گرا، شخصی و وابسته به موقعیت از اصول حاکم بر مبانی ارزش‌شناسی دیدگاه پدیدارشناسی به شمار می‌آید. اصولی که در واقع از جهتگیری متفاوتی با نگاه تربیت اسلامی به مقوله ارزشها و ریشه‌های آنها برخوردار است. در دیدگاه اسلامی منبع ارزشها، شریعت اسلامی است نه وفاق جمعی و از آنجا که این منبع ثابت است، ارزشهای مورد نظر اسلام نیز ثابت است (مدکور، ۱۹۹۰: ۲۰۸؛ به نقل از باقری، ۱۳۸۹: ۱۰). مطهری با تعمق در موضوع نسبت در جوامع غربی بر این باور است که اخلاق نسبی برگرفته از تفکر سقراطی است و پایه اخلاق زشتی و زیبایی نیست. وی در ادامه با در نظر گرفتن دیدگاه علامه طباطبایی که معتقد است اصول زیباییهای عقلی و اصول زشتیهای اخلاقی ثابت، و فروعشان متغیر است، این مطلب را، که زشتی و زیبایی تغییرپذیر است یعنی در زمانها و مکانهای مختلف هم می‌تواند درست باشد و هم غلط، طرح کرده است (مطهری، ۱۳۶۴: ۳۵۱).

نقد مبانی ارزش‌شناسی دیدگاه پدیدارشناسی از دیدگاه صاحب‌نظران

تأکید پدیدارشناسان بر شهود و درونیات و حاکمیت برداشتهای شخصی بر هر چیزی از سوی

فیلسوفان مسلمان مورد نقد قرار گرفته است. فضلور رحمان، فیلسوف مسلمان در امریکای شمالی معتقد است نگرش تحمیل شده از پدیدارشناسان برای اینکه درونیات غیرقابل انتقاد است، قابل نقد است. علاوه بر این، واقعیات از قبیل واقعیات دینی، مباحثی خصوصی نیست و دارای معانی جهانشمول است. سید حسین نصر از دیگر فیلسوفان مسلمان در امریکای شمالی، دین را در درون چهارچوبی از جهان شناسی عمومی مفهوم سازی می کند. به گفته وی واقعیت به طور سلسله مراتبی از مراتب الهی به مراتب حسی تنظیم می شود؛ فکری که در مقابل نگاه پدیدارشناسانه به واقعیت تلقی می گردد. در نهایت، پرهیز رویکرد پدیدارشناسی، که از هر گونه قضاوت هنجاری دوری از طرف فیلسوفان پایدارگرا در باره دین که در باره واقعیت بر اساس سلسله مراتب الهی قضاوت می شود، مورد انتقاد قرار گرفته است (اقبال، ۲۰۰۱).

نتیجه گیری

شکی نیست که نظام تعلیم و تربیت کارآمد بدون وجود مبانی فلسفی سازمان یافته و محکم امکانپذیر نیست. فرضیه های فلسفی به این دلیل که تعیین کننده جهتگیری نظام تعلیم و تربیت است، نقش اثرگذاری در تنظیم برنامه درسی یادگیرندگان در هر کشوری ایفا می کنند. در این مطالعه نقد و مقایسه مبانی فلسفی پدیدارشناسی با شاخصهای مبانی فلسفی تربیت اسلامی مورد پژوهش قرار گرفت. یافته ها بیانگر این است که جهتگیری دیدگاه پدیدارشناسی در مبانی فلسفی هستی شناختی، انسانشناسی، معرفت شناسی و ارزش شناسی دارای تفاوت های زیاد و شباهتهای اندک با مبانی فلسفی تربیت اسلامی است. این دیدگاه در بعد هستی شناختی با رد وجود حقیقت کلی و محدود کردن حقیقت به آنچه شخص ادراک می کند با نگاه اسلامی، که در آن هستی متعلق به حقیقت کلی فرض می شود، تضاد کاملی دارد. در بعد معرفت شناسی نیز تأکید پدیدارشناسان بر شهود به عنوان ابزار قوی و به نوعی تنها ابزار دستیابی به ذات و درون هر چیزی و جایگاه ناچیز عقل در آن برای ادراک حقیقت از مواردی است که با جهتگیری تربیت اسلامی به معرفت متفاوت است. در نگاه تربیت اسلامی در بعد معرفت شناختی، اگر چه شهود به عنوان ابزار دستیابی به حقیقت به رسمیت شناخته شده و در میان فیلسوفان بزرگ ایرانی از قبیل ملاصدرا و سهروردی در قالب علم حضوری مورد کاوش فراوان قرار گرفته است در نگاه اسلامی شهود به عنوان یکی از ابزارهای دستیابی به

معرفت پذیرفته شده است و به عنوان ادراکی بیواسطه از چیزی برای دستیابی و اتصال وجود آن به حقیقت هستی مورد تأیید قرار می‌گیرد. علاوه بر این عقل، در بعد معرفت‌شناسی از جایگاه ویژه‌ای برای دستیابی به شناخت در تربیت اسلامی برخوردار است.

رویکرد پدیدارشناسی در بعد انسان‌شناسی، مشخص نبودن جایگاه انسان در هستی، محدود کردن جهان انسان به عالم تجربه و عدم تبیین ماهیت انسان از تمایزات این رویکرد فلسفی با مبانی انسان‌شناسی تربیت اسلامی به شمار می‌آید؛ تربیتی که در آن هستی و هر چه در آن برای انسان خلق شده و حاکمیت بر هستی از سوی خداوند بر انسان واگذار شده، و از وجود بعد الهی تحت عنوان روح در انسان سخن گفته شده است. در نهایت در بعد ارزش‌شناسی نیز نقش پررنگ انسان در تعیین اینکه چه چیزی خوب است، چه چیزی خوب نیست، چه چیزی کجا خوب است و چه چیزی کجا خوب نیست در نگاه پدیدارشناسی از تضاد با مبانی ارزش‌شناسی تربیت اسلامی برخوردار است که در آن بر ثبات و مطلق بودن ارزشهای الهی از قبیل عدالت، صداقت، انسانیت و غیره در همه موقعیت‌ها تأکید شده و نقش انسان در تعیین ارزشها محدود است.

از آنچه گفته شد چنین بر می‌آید که عدم اعتقاد به حقیقت و تبیین علت و معلول، تمرکز بر شهود به عنوان ابزار رسیدن به آگاهی و ذات هر چیزی، تأکید بر رابطه انحلال‌ناپذیر انسان با هستی و ماهیت ترکیبی جسم و روح انسان در انسان‌شناسی و تکیه بر شخصی، نسبی و وابسته به موقعیت بودن ارزشهای استوار در مبانی فلسفی پدیدارشناسی، جامعیت لازم برای تربیت انسان معنوی متناسب با بافت جامعه ایرانی را ندارد، اگرچه اندیشیدن در باره نگاه فیلسوفان پدیدارشناس یا فیلسوفان سایر دیدگاه‌های فلسفی به مبانی فلسفی تعلیم و تربیت می‌تواند به ما در فهم اندیشه‌های زیرین این دیدگاه‌ها و در نهایت هدایت پژوهشگران ایرانی بر رسیدن به نگاه همه‌جانبه به مسئله تعلیم و تربیت و رسیدن به نظریه اسلامی جامع در تعلیم و تربیت مفید واقع شود.

منابع فارسی

- آقازاده، محرم (۱۳۸۴). نگاهی به نقش زبان در تعلیمات دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. ش ۱۲: ۲۰-۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). در آمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۴: ۴۸-۹.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم تربیت. تهران: انتشارات علم.

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. ج اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ باقری، محمدزهیر (۱۳۹۰). مبانی فلسفی و روانشناختی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی دیدگاه های سه‌رودی و هوسرل. پژوهش نامه مبانی تعلیم تربیت. ش ۱: ۵-۲۰.
- بل، دیوید (۱۳۷۶). اندیشه‌های هوسرل. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: نشر مرکز.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۹). تأملات فلسفی در تربیت و تعلیم. ج اول. تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- پرتوی، پروین (۱۳۸۶). نقد پدیدارشناختی و مطالعات تطبیقی هنر. پژوهشنامه فرهنگستان هنر. ش ۶: ۸۵-۱۰۲.
- تایشمن، جنی، وایت، گراهام (۱۳۷۹). فلسفه اروپایی در عصر نو. ترجمه حنایی کاشانی. تهران: نشر مرکز.
- حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۸۷). بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی. ش ۳: ۱۰۴-۷۹.
- رستمی‌نسب، عباسعلی (۱۳۸۸). هدف غایی در تربیت دینی با رویکرد اسلامی. مجموعه مقالات همایش تربیت دینی. قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- رشیدیان، عبدالکریم (۱۳۸۴). هوسرل در متن آثارش. تهران: نشر نی.
- سربخشی، محمد (۱۳۹۰). ارزش معرفت‌شناسی علم حضوری. معرفت فلسفه. ش ۲: ۳۲-۱۱.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۴). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ضمیران، محمد (۱۳۷۹). هوسرل و پدیدارشناسی. مجله بایا. ش ۱۰: ۷۲-۶۲.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی: براساس فلسفه صدرای. تهران: نشر دانشگاه امام صادق(ع).
- قادری، مصطفی (۱۳۸۸). بسترهای فهم برنامه درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۴). اسلام و مقتضیات زمان. تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۹). مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی. تهران: انتشارات صدرا.
- ملایری، محمدحسین (۱۳۸۸). فلسفه علم پدیدارشناسی هرمنوتیک و پژوهش کیفی. فصلنامه راهبرد. ش ۵۴: ۱۰۶-۵۴.
- ملکی، حسن (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران: انتشارات پیام اندیشه.
- نوری، علی؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تبیین انتقادی جایگاه علوم اعصاب، در قلمرو دانش و عمل تربیت. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ش ۱۲: ۱۰۰-۸۳.

منابع انگلیسی

- Anderson, J. M. (1991). The phenomenological perspective. *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*, 25-38.
- Alba, G. (2009). *Phenomenology and Education: An introduction*. *Educational Philosophy and*

- Theory, 41(1), 7–9.
- Aoki, Ted T. (1988). Towards Dialectic between the Conceptual Word and the Lived World: Transcending Instrumentalism in Curriculum Orientation. In W. F. Pinar, (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, Arizona, Gorsuch: Scarisbrick Publishers.
- Aoki, T. (2005). *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 Erlbaum Associates.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2009) *the phenomenological mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. published in the USA and Canada by Routledge
- Iqbal, T. (2001). The Phenomenological Approach In Islamic Studies: An Overview of a Western Attempt to Understand Islam. *The Muslim World*, 9, 1.
- Keshtiaray, N., Vajargah, K. F., Zimitat, C., & Abari, A. F. (2012). Designing of an experiential curriculum : a phenomenological approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 00, 3152–3158. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.028
- Langeveld, M. J. (1983). Reflections on phenomenology and pedagogy. *Phenomenology and pedagogy*, 1(1), 5–7.
- Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seamon, D. (2000). A way of seeing people and place. In *Theoretical perspectives in environment-behavior research* (pp. 157-178). Springer US.
- Speigelberg, H. (1970). *The phenomenological movement: A historical introduction* (2nd ed.). Stewart, D. & Mickunas, A. (1990). *Exploring phenomenology: A guide to the field and its literature*. Athens: Ohio Uni Press.
- Throop, C. J., & Murphy, K. M. (2002). Bourdieu and phenomenology: A critical assessment. *Anthropological Theory*, 2(2), 185–207.
- Triche, S. S. (2002). *RECONCEIVING CURRICULUM: AN HISTORICAL APPROACH*. Faculty of the Louisiana State University.
- Tymieniecka, A, T. (2007) *Timing and Temporality in Islamic Philosophy and Phenomenology of Life*. Published by Springer, Netherlands.
- Usher, R., Edwards, R. (2003) *Postmodernism and Education: Different voices, different worlds*. USA and Canada, Taylor & Francis.
- Van der Zalm, J. E., & Bergum, V. (2000). *Hermeneutic phenomenology: Providing living knowledge for nursing practice*.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York.
- van Manen, M. (2000). Moral Language and Pedagogical Experience. *The Journal of Curriculum Studies*. 32(2), 12-21.
- van Manen, M. (2001). *Researching lived experience* (2nd ed.). London, Ontario, Canada: Althouse Press.
- van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action* Max van Manen University of Alberta. *Peking University Education Review* (2008), 1–23.

