

پدیدارشناسی؛ رویکردی نوین در فهم برنامه درسی

■ فائزه قدوسی*

■ نعمت‌اله موسی‌پور**

■ علیرضا فقیهی***

چکیده:

«دنیای طبیعی برنامه درسی» با پهنایی به اندازه میلیون‌ها نفری که هر روز بخشی از حوزه آموزش و یادگیری را تشکیل داده‌اند، اگر با پیش‌داوری، مفروضه‌انگاری و نظرورزی‌های نابه‌جا آلوده نشود، بهترین منبع برای درک عمیق و کاربردی فعالیت‌های حوزه برنامه درسی است. همان‌گونه که بزرگان بسیاری معتقدند، پژوهش پدیدارشناختی، فرصتی برای بررسی دقیق‌تر زوایا و لحظاتی در آموزش است که ما قبل از این، به راحتی از کنار آن‌ها عبور کرده‌ایم. هدف از این مقاله، پیشنهاد استفاده مناسب از این‌گونه پژوهش در مسائل مربوط به برنامه درسی، به پژوهشگران و به‌اشتراک‌گذاشتن بخشی ضروری از دانش و درکی است که علی‌رغم پیچیدگی‌های کاربرد این روش، می‌بایست در پژوهشگر این حوزه وجود داشته باشد. نویسنده بر اساس تجارب انجام این پژوهش در حوزه برنامه درسی، شکل‌گیری و بنیان‌های فلسفی پدیدارشناسی، همچنین الزامات شروع و مراحل انجام این پژوهش به زبانی ساده را ارائه داده است.

کلید واژه‌ها:

برنامه درسی، فلسفه پدیدارشناسی، تجربه زیسته

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۱۳

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۹/۲۱

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۲/۲۵

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک (نویسنده مسئول) ... Faezeh.Ghoddousi@Gmail.com
** دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشیار دانشگاه فرهنگیان n_mosapour@yahoo.com
*** دکتری مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی اراک a-faghihi@iau-arak.ac.ir

■ مقدمه و بیان مسئله

از سال ۱۹۱۸ که تولد این فرزند مشروع حوزه آموزش رسماً اعلام شد تاکنون - که البته سال‌های زیادی از عمرش نگذشته - سرگذشت پرفرازونشیبی داشته است؛ به گونه‌ای که اغلب صاحب‌نظران بر این عقیده هستند که فهم و درک این جوان! قریب به صدساله، بسیار سخت‌تر و پیچیده‌تر از گذشته شده است و شاید نباید به این زودی‌ها به یافتن تعریفی منسجم و کامل در مورد آن امید داشته باشیم. «برنامه‌ریزی درسی» که سال‌هاست بر سر هویت و حدود و ثغورش نظرورزی‌های بی‌شماری صورت گرفته و حتی درک و تعریف دقیق بسیاری از مفاهیمش هنوز با مشکل مواجه است؛ از ارکان اصلی و بی‌بدیل یک سیستم اجتماعی شناخته می‌شود؛ سیستمی که انسان‌ها آن را می‌سازند و خود تعریف، تقسیم و تخصصی‌اش می‌کنند. هرچند تجربه نشان داده است که این حوزه به اندازه کافی افرادی دغدغه‌مند داشته است که هر کدام از منظری در کتاب‌ها و یا پژوهش‌هایشان به آن پرداخته و در شفاف‌کردن حریمش از هیچ طبقه‌بندی و دسته‌بندی فروگذار نکرده‌اند، اما هنوز هم در مورد این مبحث، به اجماع نرسیده‌اند. همین‌جاست که سنگینی وزنه نظرورزی‌های به دور از میدان عمل و درک مستقیم رویدادها، لزوم همدردی با شواب^۱ را دوچندان می‌کند. سؤال اینجاست که با توجه به اینکه هیچ منبعی مطمئن‌تر از تجربه نیست، چرا استفاده از درک و فهم تجربه‌شده و اینجا و اکنون یک پدیده یا رویداد مربوط به برنامه درسی، در بسیاری از اوقات کم‌اهمیت‌تر از نظرورزی‌های بعضاً پرصدا و به دور از واقعیت عمل می‌شود؟ و چگونه می‌توان در برابر قوی بودن دانش صرفاً ذهنی موجود در این حوزه، آن را از نظر دانش عینی و درک مستقیم رویدادها و پدیده‌هایش به اغنا رساند؟

البته این سؤالات، از نوعی هستند که تلاش شد بعد از انتشار «ساختار انقلاب‌های علمی» توماس کوهن^۲ در سال ۱۹۶۲ و ورود رویکرد پژوهش کیفی - به‌عنوان تأییدکننده نگاهی نو - به پدیده‌های انسانی و گشوده شدن مسیری جدید در دستیابی به درکی عمیق از رویدادها، به آن پاسخ داده شود. امروزه این امر که استفاده از اعداد و ارقام برای درک واقعیت زندگی بشر کافی نیست و در خوش‌بینانه‌ترین حالت، روش پژوهش کیفی می‌بایست در کنار روش‌های به ارث رسیده از علوم طبیعی، به گسترش مرزهای دانش و یا شفاف‌نمودن پیچیدگی‌های حوزه‌های علوم انسانی از جمله برنامه‌ریزی درسی به کار گرفته شوند، بر کسی پوشیده نیست. در طی سال‌های اخیر، روش‌های مختلف برآمده از پارادایم پژوهش کیفی، به سرعت در محدوده علوم انسانی به کار گرفته شد و محققان حوزه‌های علوم اجتماعی، سیاست، دین، پزشکی و ... به سراغ استفاده از آن رفتند. در این میان، روش پدیدارشناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های رسته از این جریان فکری، با استقبال روبه‌رو شده است. به نظر می‌رسد این ادعای پدیدارشناسی، که می‌خواهد از ورای تجارب زیسته افراد به درک عمیق - اما همان‌جا و همان زمانی - پدیده‌های انسانی برسد، به مذاق بسیاری از حوزه‌های دانش مربوط به علوم انسانی خوش می‌آید. اینکه در پیچیدگی‌های سیستم‌های انسانی، نمی‌توان تنها به تعاریف و نظریات تعمیم‌یافته تکیه کرد و این

تعمیم یافتن‌های بدون توجه به موقعیت‌های مختلف، فرهنگ، تمدن، درک و خواست‌های متنوع، دیگر کارساز نیست، موافقان بسیاری دارد. هرچند گاهی واژه‌های انتزاعی و نامأنوس پدیدارشناسی که ناشی از بنیان‌های عمیق فلسفی‌اش می‌باشد، اسباب سردرگمی پژوهشگران را فراهم نموده است، اما خاصیت و اثرات مطبوعش را نمی‌توان نادیده انگاشت. همان‌طور که بسیاری از جمله تیمینیکا^۳ (۲۰۰۳) به نقل از وجنار و سوانسون^۴ (۲۰۰۷) معتقدند این روش در قرون اخیر توانسته است همانند یک چشم‌انداز فلسفی جدید، بر پدیده‌هایی از جنس تجربه انسانی که تا قبل از این مورد غفلت قرار گرفته بود، بتابد و پرسش‌ها و اندیشه نفوذیافته در تقریباً تمامی زمینه‌های دانش و پژوهش را دگرگون سازد. اساس این روش بر این فرض استوار است که همه افرادی که به‌نوعی درگیر در یک پدیده هستند و تجربه زیستن و به‌نوعی چشیدن و مزه‌کردن آن پدیده را داشته‌اند، قبل از هر چیز، سازنده آن پدیده برای خود و در نتیجه بهترین منبع برای توصیف و تفسیر آن به شمار می‌آیند. در نهایت، هر آنچه تجربه زیست‌شده یک نفر باشد، تمام دنیا و موجودیت آن را می‌سازد. بنابراین در دنیایی که تجارب زیسته و معناهای شکل‌گرفته از این تجارب، «موجودیت»ها را ایجاد کرده است، چه منبعی بهتر از این تجارب می‌توان سراغ داشت؟

درواقع پدیدارشناسی تلاش می‌کند تا معانی ساخته و نسبت‌داده‌شده به پدیدارهای مختلف را درک کند (ساندرز و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از گال^۵، ۲۰۱۱) و بدون شک این درک برای تصمیم و عمل بهتر مؤثر خواهد بود. شکستن ساختارهای ذهنی مربوط به یک پدیده و بنای نگاهی نواز درجه‌ای دیگر، مورد نظر پدیدارشناسان حوزه‌های مختلف است. به‌عنوان مثال اسمیت^۶ (۲۰۰۷) پدیدارشناسی را به‌عنوان جدیدترین رویکرد انسان‌گرایانه نظریه یادگیری در روان‌شناسی که بر نگرش‌ها و احساسات، خودفعالیتی، انگیزش و آزادی برای یادگیری تأکید دارد معرفی می‌کند؛ و یا کرسول^۷ (۲۰۰۷) مطالعه تجارب مشترک افراد در مورد یک پدیده را به‌عنوان منابعی ارزشمند برای درمانگران، پرسنل بهداشتی، معلمان و سیاست‌گذاران به حساب آورده و آن را دلیلی بر محبوبیتش در زمینه‌هایی مانند علوم اجتماعی و سلامت خصوصاً در جامعه‌شناسی (بورگاتا و بورگاتا، ۱۹۹۲؛ اسوینگوود، ۱۹۹۱)، روان‌شناسی (جورجی، ۱۹۸۵؛ پولکینگهورن، ۱۹۸۹)، پرستاری و علوم مربوط به سلامت (نیزویادومی، ۱۹۹۳؛ اوپلر، ۱۹۸۶) و آموزش (تسچ، ۱۹۸۸؛ فان مانن، ۱۹۹۰) می‌داند. همچنین همان‌طور که فریکمن و جیلج (۲۰۰۳) به نقل از استرگارد، دالین و هوگو^۸ (۲۰۰۸) عنوان کرده‌اند، که به نظر می‌رسد یک تمایل جذاب در چندین حوزه تحقیقاتی و رویکردهای روش‌شناسانه به سمت پدیدارشناسی به وجود آمده که باعث شده به‌عنوان مثال در سال‌های اخیر مجلاتی مانند «پدیدارشناسی و علوم شناختی» به چاپ برسد.

بنابراین اگر پژوهشگران حوزه برنامه درسی نیز مانند بسیاری از علوم، مشتاق اکتشاف عملی واقعیت سرزمین پر رمز و راز آن باشند، چرا نتوان نوع نگاه و روش پدیدارشناسی را به آنان پیشنهاد

کرد و به عبارت دیگر پرسید: «چگونه می‌توان با درکی درست، در پژوهش‌های حوزه برنامه درسی از روش پدیدارشناسی استفاده کرد؟»

برای پاسخ به این سؤال، محقق ضمن به‌کارگیری منابع دانشی و تجربی مربوط به این حوزه، از تجربه شخصی خود در مسیر پرپیچ‌وخم انجام پژوهش‌های پدیدارشناسی استفاده نموده است. پیچیدگی‌ها، بدفهمی‌ها، اشتباهات، دوباره بازگشتن‌هایی که مانند بسیاری از پژوهشگران پدیدارشناسی، بعد از ورود به میدان عمل این پژوهش، به سراغ پژوهشگر آمده‌اند وی را به این باور رسانده‌اند که استفاده از روش پدیدارشناسی، درکی عمیق را می‌طلبد. به بیان دیگر در پژوهش پدیدارشناسانه، به دلایلی مانند فلسفی بودن و عدم وجود گام‌هایی معین و یکسان، نمی‌توان بدون درکی صحیح از چرایی و چگونگی رویش طرز تفکری که به آن منتهی شده است، به آن ورود و از آن به‌درستی استفاده کرد؛ لذا ضروری است قبل از اینکه این روش بتواند در کسب داده‌های قوی و عمیق و شفاف‌سازی بسیاری از ابعاد پیچیده برنامه درسی یاری‌رسان باشد، نگاه و فلسفه آن به پژوهشگر(ان) منتقل شود.

■ فلسفه پدیدارشناسی

همانند بسیاری دیگر، دال آلبا^۹ (۲۰۱۰) نیز اذعان دارد واژه‌ای به نام پدیدارشناسی در تاریخ فلسفه غرب اثرات پر معنا و عمیقی گذارده است. مک آن^{۱۰} (۱۹۹۳) معتقد است که نقطه طلوع فلسفه پدیدارشناسی را می‌توان چاپ کتاب «پژوهش‌های منطقی» هوسرل^{۱۱} در سال ۱۹۱۳ دانست. ادموند هوسرل (۱۸۵۹-۱۹۳۸) ریاضی‌دان جوانی بود که هیچ‌گاه نتوانست علاقه‌اش به فلسفه را پنهان کند و عاقبت سردمدار جنبشی شد که بعدها با تلاش‌های دیگرانی چون هایدگر^{۱۲} (۱۸۸۹-۱۹۷۶)، ژان پل سارتر^{۱۳} (۱۹۰۶-۱۸۴۷)، موریس مرلوپوتی^{۱۴} (۱۹۶۱-۱۹۰۸) و ... در مسیرهای متفاوتی توسعه یافت تا جایی که امروزه آن را می‌توان یک «سبک فکری همواره نوشونده» نامید.

با بررسی ریشه‌ای این واژه، معنای لفظی «اندیشیدن به آنچه خود را می‌نمایاند» به دست می‌آید؛ اما آن دغدغه‌ای که باعث استفاده از این واژه در مورد سبک اندیشه هوسرل بود، همان چیزی است که او به‌عنوان -بازگشت به خود پدیده‌ها- از آن یاد می‌کند یا تأمل در واقعیت و ذات پدیده (ایگلتون، ۱۹۸۳؛ کروگر، ۱۹۸۸ و موستاکاس، ۱۹۹۴ به نقل از گرین والد^{۱۵}، ۲۰۰۴). اما این تأمل در ذات پدیده و یا بازگشت به خود پدیده از چه طریقی ممکن است؟ مفهوم بعدی اندیشه پدیدارشناسی را شکل داده است -«تجربه زیسته»- که فان مانن^{۱۶} (۲۰۱۵) کشف آن را به‌عنوان هدف اصلی در پدیدارشناسی دانسته است.

نیکول^{۱۷} (۲۰۱۴) نیز پدیدارشناسی را در واقع فرصتی برای درک این جهان می‌داند، البته درکی که نه از راه کتاب و دانش انتزاعی حاصل شود بلکه به‌وسیله تجربه مستقیم و دست اول به دست آید؛

تجربه‌ای پایان‌ناپذیر و مرتباً در حال نوشدن. وی معتقد است این روش شناخت، راه را بر مدعیانی که دانش را مکتوب، نظری و پایان‌پذیر می‌دانستند بست و ابزار تازه‌ای به دست پژوهشگران حوزه علوم انسانی داد.

امروزه شاخه‌های متفاوتی از این روش ایجاد شده که در زمینه‌های مختلف به کار برده می‌شود؛ از جمله که می‌توان به دسته‌بندی فان مانن اشاره کرد. این دسته‌بندی شامل مواردی مانند پدیدارشناسی استعلایی^{۱۸}، پدیدارشناسی وجودی^{۱۹}، پدیدارشناسی هرمنوتیک^{۲۰}، پدیدارشناسی زبان‌شناسانه^{۲۱}، پدیدارشناسی اخلاقی^{۲۲} و پدیدارشناسی در عمل^{۲۳} می‌باشد.

اما روایت شکل‌گیری فلسفه راه، و نوع نگاهی که به این نحله‌های گوناگون ختم شده است، باست^{۲۴} (۲۰۰۶) در سه مرحله زیر خلاصه می‌کند:

۱. مرحله مقدماتی پدیدارشناسی که آن را به برنتانو^{۲۵} (۱۸۳۸-۱۹۱۷) نسبت می‌دهند. برشانو اولین کسی است که از واژه‌ای به نام «روی‌آوردگی^{۲۶}» که بعدها به‌عنوان یکی از اصول بنیادین فلسفه پدیدارشناسی شناخته شد، استفاده کرد. لنگریج^{۲۷} (۲۰۰۸) مفهوم این واژه را این‌گونه بیان می‌کند: «روی‌آوردگی پدیدارشناختی یعنی هرگاه ما آگاه هستیم، آگاهی مان خالی نیست و حتماً نسبت به چیزی است».

به‌بیان‌دیگر، ذهن انسان نمی‌تواند از آنچه در حال فهمیدن و درک آن است جدا شود و این دو با هم، سازنده انواع اشیاء یا پدیدارهای زندگی او می‌باشند. باور به این موضوع در شکل‌گیری فلسفه پدیدارشناسی نقش مهمی داشته است، زیرا همان‌گونه که نیکول (۲۰۱۴) نیز ادعان دارد، عقیده به این موضوع، ثنویت دنیای ذهن و دنیای بیرون ذهن را از بین برده و تأکید می‌کند که هر موجودیتی در این جهان، فقط به‌وسیله روی‌آوردگی ذهن به آن و ایجاد آگاهی و دانش موقعیتی نسبت به آن، قابل درک و شناسایی است.

۲. مرحله آلمانی پدیدارشناسی که آن را معادل با ظهور هوسرل و هایدگر در نظر می‌گیرند. بسیاری بر این عقیده‌اند که بعد از جنگ جهانی اول (۱۹۱۸-۱۹۱۴) هوسرل سعی داشت با نگاهی جدید به فلسفه و کاربرد آن، ارتباط عمیق‌تری با دغدغه‌های بشر ایجاد کند و این در واقع مرحله‌ای است که دی وارن^{۲۸} (۲۰۱۲) نیز از آن به‌عنوان دوره متمایز شدن روش‌شناسی علوم طبیعی از علوم انسانی نام برده است. باست (۲۰۱۵) از روش هوسرلی و نوع نگاه او به جهان، به‌عنوان روش مرتبط با طبیعت دانش یاد می‌کند که به دنبال پاسخ به این سؤال کلیدی و هستی‌شناسانه است که «ما چگونه می‌دانیم؟»

هوسرل در پاسخ به این سؤال، تنها راه شناخت درست پدیدارهای این جهان را، بازگشت به سمت «درک مستقیم» آن پدیده می‌داند و معتقد است با استفاده از تمرکز بر تجارب زیسته و توصیف و

شفاف کردن آن تجارب به همان صورتی که در ذهن فرد قرار گرفته است، می‌توان به شناخت رسید. هوسرل در تشریح روشی که به‌عنوان روش درک درست از جهان بر آن تأکید دارد از واژه‌هایی مانند اپوخه^{۲۹} و تقلیل^{۳۰} استفاده کرده و آن‌ها را به‌عنوان مسیرهایی برای کشف دانش طبیعی و نه «دانشی که برخاسته از روش مصنوعی مرسوم در علوم طبیعی است، معرفی می‌کند. از نظر هوسرل، روش‌های شناختی موجود در جهان ریاضی‌زده، به درد جهان واقعی انسان‌ها نمی‌خورد و پدیده‌های پیچیده اجتماعی، تاب فرضیه‌ساختن و از پیش محدود شدن را ندارد. بلکه می‌بایست با مراجعه به تجارب زیسته افراد و خالص‌سازی اذهان و اشیاء مورد نظر، نسبت به کشف و فهم واقعیات پدیدارهای مختلف اقدام نمود. وی برای این کار، روش سه‌مرحله‌ای تقلیل یا «فروکاست پدیدارشناسانه» را پیشنهاد می‌کند.

اولین گام، اپوخه یا تعلیق است. اپوخه واژه‌ای معمول بین شک‌گرایان یونانی بوده و به معنای خودداری از قضاوت در مورد اشیاء است (ساکالوفسکی، ۱۳۸۸). در واقع با این کار «گرایش‌های طبیعی» افراد، زدوده می‌شود تا بتوانند اشیاء را «آن‌گونه که پدیدار می‌شوند» درک نمایند (لنگدریچ، ۲۰۰۸). هوسرل (۱۹۸۲) در توضیح تفاوت اپوخه پدیدارشناسانه با سایر مکاتب این‌گونه بیان می‌کند: «من این جهان را همچون یک سوفیست، نفی نمی‌کنم؛ در وجود واقعی‌اش همچون یک شکاک، تردید نمی‌کنم، بلکه اپوخه پدیدارشناسی را اعمال می‌کنم که مرا مطلقاً از هرگونه حکمی راجع به وجود واقعی مکانی زمانی بازمی‌دارد».

ویلیگ (۲۰۱۳) معتقد است برای اپوخه نیاز به معلق کردن پیش‌فرض‌ها، مفروضه‌ها، داوری‌ها و درک‌هایمان است تا «خود» بتواند به یک آگاهی کامل از آنچه در حضورش ظاهر می‌شود دست یابد؛ که این کار، نتیجه اولین مرحله تقلیل است یعنی «آگاهی خالص فرد در آن لحظه».

دومین گام از تقلیل، به «تقلیل آیدتیک^{۳۱}» معروف است یعنی رساندن پدیده به جایی که فقط بخش‌های غیرقابل‌تغییر-ذات^{۳۲}- آن باقی بماند. در واقع هوسرل از پدیدارشناسی به‌عنوان «علم به ذوات» نام برده (حقی، ۱۳۸۳) و ذات را نیز با ضروری بودنش در ماهیت یک پدیده، تعریف کرده است. این بدین معناست که مثلاً در یک موضوع مشخص، «هسته» و «سرچشمه» تمام پدیدارهای متفاوت آن، ذاتش می‌باشد (ورنو، وال و دیگران، ۱۳۸۷). کرسول (۲۰۰۷) نیز اساس کار پدیدارشناسی را همین ساده کردن تجربه‌های فردی مربوط به یک پدیده برای رسیدن به یک ماهیت یا ذات فراگیر و کلی آن ذکر می‌کند. البته مشخص است که این رسیدن به ذات، کاری از جنس توصیف محض است و در آن استفاده از توضیحات علی یا چارچوب‌های نظری، مشروعیت ندارد. این توصیف می‌تواند شامل ویژگی‌های فیزیکی مانند شکل، اندازه، رنگ و ویژگی‌های تجربی مانند تفکرات و احساساتی که به‌واسطه این پدیده در آگاهی محقق ظاهر می‌شود، باشد.

سومین گام از تقلیل، «تقلیل محقق» است. مرحله‌ای که محقق نیز با رها شدن از همه آنچه

معنای پیش فرضی و ماقبلی دارد به سوی «من ناب»^{۳۴} یا «من محض» خود پیش می‌رود (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۰). در این حرکت، تجربه‌های فرد به صورت تجربه‌های یک «فراونده» یا «استعلایی»^{۳۵} آشکار می‌شود، منظور این است که معنایی که ما در ذهنمان از اشیاء و پدیده‌های مختلف ایجاد می‌کنیم، وابسته به نحوه مواجهه یا نگرش «من» یا جریان آگاهی است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). هوسرل معتقد است که اگر سه مرحله تعلیق به درستی انجام شود، در نهایت از میان تجارب افراد مختلف در مورد یک پدیده، ذات واقعی آن پدیده، ظهور خواهد نمود.

البته این نگرش، مورد نقد مارتین هایدگر، سارتر و مرلوپونتی قرار گرفت. همه آن‌ها اعتقاد داشتند که تجارب می‌بایست با توجه به زمینه وقوعشان دیده شوند (لنگریچ، ۲۰۰۸) و اصولاً جداسازی تجربه از زمینه‌اش ناممکن و خطاست. هایدگر که ابتدا اصول پدیدارشناسی را از هوسرل آموخت و از همکاران وی به شمار می‌رفت، با نقد پدیدارشناسی او، نحله دیگری را پایه‌گذاری نمود. وی بر این باور بود که فرد و جهان دو چیز غیرقابل تفکیک‌اند. او ایده «دازاین»^{۳۶} را مطرح می‌کند؛ یعنی «بودن انسان در جهان» (برگر^{۳۷}، ۲۰۰۵ و ویلسون^{۳۸}، ۲۰۱۴) یا انسان به عنوان «هستی در جهان» [در برابر مفروضه هوسرل که انسان «هستی از جهان» است] که در موقعیت‌ها و حالات مختلف، چیزها و جهان را می‌شناسد؛ در نتیجه نمی‌توانیم و نباید این موقعیت‌ها و حالات را در بحث خود از نظر دور کنیم (احمدی، ۱۳۸۰). در واقع هایدگر توصیفی نگریستن به جهان، فارغ از احکام ارزشی و بحث تعلیق داشتن یک منظر از هیچ کجا- را غیرممکن می‌داند (نقیب‌زاده و فاضلی، ۱۳۸۵). دازاین یا وجود- که معنای هستی را خودش می‌سازد، تفسیر می‌کند و می‌فهمد- باعث خواهد شد که رسیدن به اصل و ناب هر پدیده ناممکن شود و هیچ پدیده‌ای به‌طور صددرصد، مبرا از تفسیر سازندگان و تجربه‌کنندگان نباشد. بنابراین با وجود پایه‌های مشترک دو نحله اصلی پدیدارشناسی یعنی پدیدارشناسی توصیفی هوسرل و پدیدارشناسی تفسیری هایدگر، نکته اصلی در تفاوت بین آن‌ها، این قسمت است که هوسرل به زمینه، اهمیتی حاشیه‌ای و ثانوی، می‌دهد در صورتی که دغدغه اصلی هایدگر، زمینه و بستر زندگی انسان‌هاست (کمپل، ۲۰۰۱؛ دروکر، ۱۹۹۹؛ اربانیک، ۱۹۹۹ و جلنوس، ۱۹۹۸ به نقل از و جنارو سوانسون، ۲۰۰۷). در واقع پدیدارشناسان توصیفی اگرچه تصدیق می‌کنند که تفسیر، نقش مهمی در نحوه درک و تجربه افراد از جهان بازی می‌کند ولی این اعتقاد نیز در آن‌ها وجود دارد که می‌بایست و می‌توان این تفاسیر را به کوچک‌ترین حد خود رساند تا بتوان بر «آنچه قبل از این و در خلوص پدیدارشناختی وجود دارد» تمرکز نمود (هوسرل، ۱۹۳۱ به نقل از ویلیگ^{۳۹}، ۲۰۱۳). در حالی که از نظر هایدگر و پدیدارشناسان تفسیری، توصیف محض غیرممکن بوده و همه توصیف‌ها به‌گونه‌ای تفسیر هستند.

و جنارو و سوانسون (۲۰۰۷) به نقل از دانایی فرد و کاظمی، (۱۳۹۰، صص. ۱۲۹-۱۲۸) شماری از بارزترین تفاوت‌های دو نحله اصلی پدیدارشناسی را به صورت زیر مشخص نموده‌اند:

جدول ۱ برخی از بارزترین تفاوت‌های پدیدارشناسی توصیفی و تفسیری

پدیدارشناسی تفسیری	پدیدارشناسی توصیفی
تأکید بر درک پدیده در بستر آن	تأکید بر توصیف ذوات عمومی و فراگیر پدیده‌ها
نگاه به فرد به‌عنوان یک موجود مفسر	نگاه به فرد به‌مثابه بازتابنده جهانی که در آن زندگی می‌کند.
پژوهشگران به‌عنوان افرادی دارای پیش‌زمینه‌های خاص، به باهم‌سازی فعالانه تفاسیر در مورد یک پدیده می‌پردازند.	خودنگری و آگاهی هرس‌شده از دانش پیشین، به توصیف آزاد پژوهشگران از پدیده می‌انجامد.
یک پژوهشگر نیازمند ایجاد معیارهایی مبتنی بر بستر (زمینه) به‌منظور اعتباربخشی به تفاسیر باهم ساخته‌اش است.	تبعیت از شیوه دقیق علمی ایجادشده، دستیابی به توصیف ذات فراگیر یا ساختارهای ماهوی را تضمین می‌کند.
درک و باهم‌سازی تفاسیر به‌وسیله پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان است که تفاسیر را معنا می‌سازد.	جداسازی عاری از سوءگیری بودن، توصیف را تضمین می‌کند.

۳. مرحله سوم از سرگذشت پدیدارشناسی، دوره فرانسوی آن است. در طی جنگ جهانی دوم (۱۹۴۵-۱۹۳۹) پدیدارشناسی به فرانسه رسید و به‌عنوان فلسفه غالب در آمد. گابریل مارسل^{۴۰} (۱۹۷۳-۱۸۸۹)، ژان پل سارتر و مارلوپونتی بیشترین نقش را در این زمان ایفا کردند و البته مفهوم پدیدارشناسی را از مفاهیم گذشته خود بسیار گسترده‌تر ساختند. به‌عنوان مثال سارتر که یک رمان و نمایشنامه‌نویس بود، فلسفیدن‌های پدیدارشناسانه خود را با نام «وجودگرایی»^{۴۱} تغییر داد و بر روی مسئولیت فردی برای ساختن دنیای خود تأکیدی عمل‌گرایانه داشت درحالی‌که مارلوپونتی علاقه‌مند به روش‌شناسی این فلسفه بود و پس از آن تا دوره حاضر، استفاده از این روش در موقعیت‌های دانشی و روشی متفاوت، باعث ایجاد نحله‌های متنوع‌تری شده است.

به هر حال آنچه به‌عنوان سرگذشتی کوتاه از پدیدارشناسی به‌عنوان فلسفی‌ترین روش تحقیق، گفته شد، الهام‌بخش پژوهشگرانی بوده است که اگرچه توانمندی رویکردهای کیفی را در انجام پژوهش باور داشتند اما کاربست این مبانی در عمل و پژوهش‌های حوزه‌های مختلف علوم انسانی و بعضاً الهیات، علوم پزشکی و ... آنان را به سمت ساختار دادن به پژوهش پدیدارشناسی و ایجاد گام‌هایی عملی برای انجام آن هدایت کرد. افرادی مانند کلایزی^{۴۲}، گیورگی^{۴۳}، فان مانن و دیکلمان^{۴۴} از این جمله‌اند که روش‌های ایشان در اجرای این پژوهش و تحلیل داده‌ها، در بسیاری از بخش‌های علوم انسانی کاربرد داشته است. علاقه‌مندان به حوزه پژوهش کیفی و خصوصاً پژوهش پدیدارشناختی در علوم تربیتی و

برنامه درسی کم نیستند، اما با توجه به اینکه بزرگان بسیاری از جمله سائوی^{۴۵} (۲۰۱۵) نیز به تفاوت‌های روشی بین فلسفه ورزی‌های یک فیلسوف با عملی که یک پژوهشگر تربیتی با استفاده از پدیدارشناسی انجام می‌دهد اشاره کرده‌اند، چگونه می‌توان از این راه به افزودن دانش تجربی و عملی حوزه برنامه درسی کمک نمود؟

■ پژوهش پدیدارشناختی در برنامه درسی

بر اساس فلسفه پدیدارشناسی، از آموزشگری که یکی از دغدغه‌هایش، پذیرفته شدن در بین دانشجویان یا همکارانش است تا دانش آموزی که هر سال تحصیلی را با ترس و یا نفرت از درس، مثلاً درس ریاضی، سپری می‌کند و یا یک سیاست‌گذار برنامه درسی که به‌عنوان مثال در مجامع مختلف بارها تدوین دقیق اهداف برنامه درسی را نابه‌جا اعلام کرده است، هر کدام بخشی از «دنیای برنامه درسی» هستند که هم آن را «ساخته» و هم «درک و فهم» می‌کنند. بدون شک «دنیای طبیعی برنامه درسی» با پهنایی به اندازه میلیون‌ها نفری که هر روز بخشی از حوزه آموزش و یادگیری را تشکیل داده‌اند، اگر با پیش‌داوری، مفروضه‌انگاری و نظریه‌پردازی‌های نابه‌جا آلوده نشود، بهترین منبع برای درک عمیق و کاربردی فعالیت‌های حوزه برنامه درسی است؛ همان‌طور که کوک^{۴۶} (۲۰۱۲) نیز بر آن ادعان داشته و معتقد است که پدیدارشناسی می‌تواند به ما فرصتی برای بررسی دقیق‌تر زوایا و لحظاتی در آموزش را بدهد که قبل از این، به‌راحتی از کنار آن‌ها عبور کرده‌ایم. خالقی‌نژاد و ملکی (۱۳۹۳) با توجه به نظرات افراد متفاوتی از جمله گودلد، سادر، سیروتینیک^{۴۷} (۱۹۹۱)، نادینگز^{۴۸} (۱۹۹۲)، جکسون، بوست‌روم و هانن^{۴۹} (۱۹۹۳)، شوکت^{۵۰} (۱۹۸۷، ۱۹۹۳) و فان مانن (۱۹۹۰) واقعیت ناخوشایند گفت‌وگوهای تعلیم و تربیت در دوران معاصر را منطقی شدن، علمی شدن، کنترل‌گرایی، نتیجه‌محوری و جزئی کردن بیش از اندازه آن‌ها دانسته‌اند و معتقدند تکیه محض به روش‌های پژوهشی کمی، که جزئی و نتیجه‌محور شدن‌ها را تقویت خواهد کرد، به‌شدت با پارادایم جدید تفکر در دوره پست‌مدرن کنونی منافات خواهد داشت.

افراد بسیاری از حوزه تعلیم و تربیت و خصوصاً برنامه درسی، نوع نگاه و روش پدیدارشناسی را به‌عنوان مرهمی برای وضعیت بعضاً مبهم و پیچیده برنامه درسی به کار برده و این سخن دال آلبا (۲۰۱۰) را که پدیدارشناسی می‌تواند گفت‌وگوی انتقادی و سازنده و مشارکتی را در عملکردهای آموزشی و پژوهشی شکل دهد، مورد تأیید قرار می‌دهند. به‌عنوان مثال به نقل از خالقی‌نژاد و ملکی (۱۳۹۳) نگاه پدیدارشناسانه در مدارس به‌وسیله فان مانن (۱۹۷۷، ۱۹۹۰) و در آموزش بزرگ‌سالان و پیش‌قراولی ابتدا توسط کالینز^{۵۱} (۱۹۸۴، ۱۹۸۷) و استنیج^{۵۲} (۱۹۸۷) سپس توسط بروک فیلد^{۵۳} (۱۹۹۰) به کار گرفته شده است. افرادی مانند هانس گئورگ گادامر^{۵۴} (۱۹۶۰-۱۹۹۴) مارتین هایدگر و موریس مرلوپونتی تأکید دارند که پدیدارشناسی به‌نوعی «راه پژوهنده» است که مربی و محقق آموزشی می‌تواند از آن به‌عنوان ابزار کاوش جهان استفاده نماید و به‌عنوان نظریه‌پرداز نیز اطلاعاتی اصیل از آن به دست آورد

که درک و عمل را مؤثرتر نماید (به نقل از کوک، ۲۰۱۲). همچنین فیت^{۵۵} (۲۰۱۲) ضمن تأیید کاربرد پدیدارشناسی در برنامه درسی، پیشنهاد داده است که به‌عنوان مثال، یک معلم می‌تواند از این روش، به‌عنوان ابزاری که تجربه را توصیف، تفسیر و تحلیل می‌کند استفاده کرده و توانایی‌اش را برای تأیید و ارزش نهادن به تجارب خود و دیگران افزایش دهد.

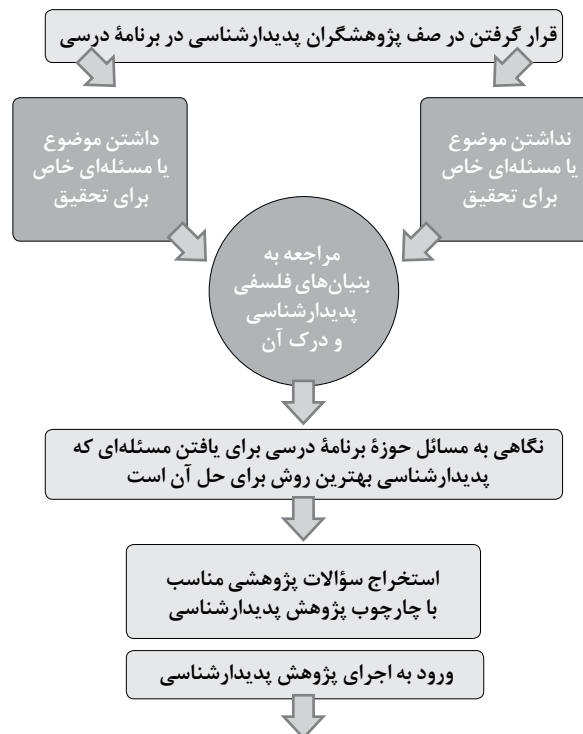
با وجود روش‌های مختلفی که برای اجرای یک پژوهش پدیدارشناختی موجود است، اما هوسرل به‌عنوان پدر این پژوهش، مراحل آن را به‌طور کلی در سه بخش خلاصه نموده است که به نظر می‌رسد هسته اصلی در تمام نحله‌های منشعب از نحله اصلی پدیدارشناسی، همین سه مرحله اصلی است که با توجه به تجربه انجام پژوهش‌های پدیدارشناسی در برنامه درسی، ارائه خواهد شد.

● مرحله اول. درک پدیدارشناختی

منظور از این درک، توجه درونی به یک پدیدار است که باید با «براکتینگ»^{۵۶} همراه باشد؛ یعنی توجهی بدون قضاوت و همراه با نوعی مکاشفه. تجربه ثابت می‌کند که مرحله اول این مسیر و رسیدن به درک پدیدارشناختی - به‌عنوان مهم‌ترین مرحله - به اندازه کوتاهی نامش، آسان نیست. مسئله اصلی در پدیدارشناسی بودن، پرسیدن این سؤال از خود است که چه مسئله‌ای در حوزه موضوع موردعلاقه، می‌تواند به‌عنوان یک مسئله تحقیق پدیدارشناسانه مورد توجه قرار گیرد. به دلیل همین مرحله بسیار اساسی در مسئله‌یابی است که برخلاف گروهی از آراء، جدا کردن روش این پژوهش از بنیان‌های فلسفی‌اش، ناممکن و البته نابه‌جاست؛ زیرا نمی‌توان این واقعیت را نادیده گرفت که نوعی نگاه شمارشی و کلیشه‌ای به محیط، ذهن محققان از جمله برنامه‌ریزان درسی را آن‌چنان زنگاری داده است که جز با سمباده آگاهی و اشراف بر بنیان‌های فلسفی و سعی در قرار گرفتن در فضای نگاه پدیدارشناسان قابل اصلاح نیست و برای انجام یک تحقیق واقعی در این زمینه - و نه فقط بسنده کردن به اسم تحقیق کیفی و یا استفاده از روش پدیدارشناسی - قرار گرفتن در پارادایم آن، ضروری است. بنابراین قبل از شروع، همان‌طور که در بسیاری از تجارب پژوهشگران این حوزه از جمله فان مانن (۲۰۱۴)، فان مانن، هیگینز و ریت^{۵۷} (۲۰۱۶) و نظیر^{۵۸} (۲۰۱۶) نیز اشاره شده است، محقق می‌بایست از لحاظ نظری و نگرشی، خود را برای انجام آن توانمند سازد و این سؤال را برای خود مطرح کند که کدام پرسش‌ها در زمینه موضوع موردعلاقه‌اش می‌تواند به‌عنوان یک مسئله پدیدارشناسانه در نظر گرفته شود. بنابراین مرحله اراده شروع تا ورود واقعی به پژوهش را - که اغلب مورد غفلت پژوهشگر قرار می‌گیرد - به دلیل نقش پراهمیت آن در مسئله‌یابی مناسب و انجام با کیفیت و درست مراحل بعدی، نباید دست کم گرفت.

دغدغه اصلی این روش، کشف تجارب مشترک افراد در مورد یک پدیده است. هرچقدر این پدیده مغفول یا انتزاعی باشد و یا از منظر درک مشترک افراد به آن نگریسته نشده باشد، با پژوهش پدیدارشناختی سختی بیشتری پیدا می‌کند. بنابراین سؤال اصلی در این نوع پژوهش‌ها، کشف تجربه افراد در مورد آن پدیده و سؤالات جزئی، ویژگی‌ها، جزئیات و پیامدهای آن پدیده می‌باشد که با تکیه بر اکتشافات حاصل

از این تجارب، می‌توان به آن‌ها پاسخ داد. آئوکی^{۵۹} به‌عنوان یکی از پدیدارشناسان حوزه برنامه درسی، با یادآوری این نکته که چقدر دنیای امروز برنامه درسی، برای طراح و برنامه‌ریز درسی با معلم و یا دانش‌آموز به‌عنوان نصاب و مصرف‌کننده آن متفاوت است، از این مسائل مغفول به‌عنوان خوراک مناسب پژوهش‌های پدیدارشناسی در حوزه برنامه درسی یاد می‌کند (آئوکی، ۲۰۰۵). بنابراین آنچه بعد از کسب آمادگی محقق برای شروع یک تحقیق پدیدارشناختی مهم است، نگاهی نو به مسائل حوزه برنامه درسی برای یافتن مسئله‌ای پدیدارشناسانه و انتخاب سوژه و مسئله‌ای است که در بستر این تحقیق، بهترین نتایج را ایجاد کند که البته آشنایی با فلسفه، جهان‌بینی و معرفت‌شناسی این روش، نگاه دوباره به مسائل حوزه برنامه درسی را بسیار آسان خواهد نمود. بعد از طی این مسیر و یافتن موضوع اصلی، سؤالات پژوهشی نیز در چارچوب روش پدیدارشناسی شکل خواهد گرفت و پژوهشگر برنامه درسی با گذراندن مرحله درک پدیدارشناسی هوسرل، برای ادامه مسیر آماده است. شکل ۱ مراحل اولیه شکل‌گیری یک پژوهش پدیدارشناختی را برای یک محقق برنامه درسی پیشنهاد کرده و نشان می‌دهد که چگونه می‌توان با ایجاد نگرش درست مربوط به این نوع پژوهش و یافتن مسئله مناسب در حوزه برنامه درسی، راه را برای رسیدن به درک پدیدارشناختی و اجرای موفق پژوهش هموار ساخت.



شکل ۱ مراحل آماده‌سازی قبل از ورود به اجرای پژوهش پدیدارشناختی در برنامه درسی

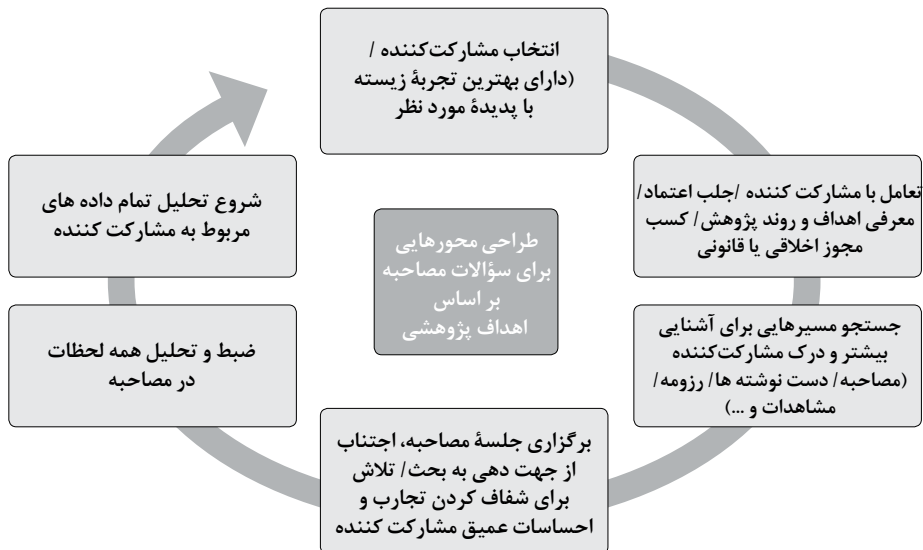
محقق علاقه‌مند به این پژوهش، در برنامه‌ریزی درسی، سعی می‌کند که تمام مفروضات خود را در زمینه مورد نظر نادیده بگیرد و یا در صورتی که در طول تحقیق متوجه اثر این مفروضات و یا دانش پیشین خود بر روند پژوهش شد، به‌عنوان بخشی از محدودیت‌های مسئله، به آن اذعان نماید. در برخی از نحله‌های پدیدارشناسی خصوصاً نحله تفسیری، که معتقد به اثرات تفسیر و تعبیرهای محقق در کلیه مسیر پژوهش خصوصاً تحلیل داده‌ها می‌باشند، از محقق انتظار بیش از اندازه‌ای در مورد عمل و جو ندارد و حتی او را به‌عنوان یکی از مشارکت‌کنندگان در تحقیق به حساب می‌آورند.

بعد از مشخص شدن چارچوب اولیه و سؤالات پژوهش، محقق به سراغ کسانی می‌رود که با پدیده مورد نظر زیسته‌اند. هرچقدر تجربه فرد در مورد آن پدیده نزدیک‌تر و عمیق‌تر باشد برای این پژوهش مناسب‌تر خواهد بود. محقق باید باور داشته باشد که علم واقعی آنجاست؛ در نیای زیست‌شده با پدیده‌ها و جامعه مورد بررسی، فقط نمونه‌های پژوهش نبوده و به دلیل ارتباط عمیق و کمکی که در کشف پدیده مورد نظر به محقق خواهند کرد و بنا بر گفته عابدی (۱۳۸۹) آن‌ها را شرکت‌کننده^{۶۱}، مطلع^{۶۲} یا همکار^{۶۳} می‌نامند. مانند بیشتر تحقیقات کیفی، در این پژوهش نیز، بهترین روش جمع‌آوری داده انجام مصاحبه‌های عمیق و چندگانه با مشارکت‌کنندگان است. اما می‌توان از داده‌هایی نظیر مشاهدات، مجلات، شعر، موسیقی، دست‌سازه‌های هنری که برای درک همدلانه و به‌اصطلاح پدیدارشناختی محقق، مفید است نیز استفاده نمود. ورتز^{۶۴} (۲۰۰۵) نیز مانند بیشتر محققان تحقیقات کیفی، معتقد است ماهیت و تعداد شرکت‌کنندگان نمی‌تواند به‌صورت مکانیکی از قبل و با فرمول مشخص گردد. بلکه لازم است یک ارزیابی مداوم از کفایت و شایستگی داده‌های مربوط به آن‌ها وجود داشته باشد که این مقوله نیز نیازمند بررسی و تعمق منتقدانه با ملاحظه مسئله پژوهشی، وضعیت زندگی شرکت‌کنندگان، کیفیت داده‌ها و ارزش یافته‌های به‌دست‌آمده با توجه به اهداف پژوهش می‌باشد. البته به‌مانند بسیاری دیگر از پژوهشگران، معتقد است که در این پژوهش، امکان حصول مقصود با استفاده از تجارب حتی یک مشارکت‌کننده نیز فراهم شود؛ اما پژوهش‌های چند موردی برای قدرت بخشیدن به استنتاج قطعی، طرفداران بیشتری دارد. به‌مانند بیشتر پژوهش‌های کیفی، مباحث اخلاقی و کسب مجوزهای لازم برای مراجعات احتمالی و چندباره به مشارکت‌کنندگان و ایجاد اطمینان و دلگرمی برای آماده ساختن طبیعی فضای مصاحبه مشارکت‌کنندگان، بسیار اساسی است. این امکان وجود دارد که محقق برنامه درسی، قبل از شروع مصاحبه هر یک از شرکت‌کنندگان، با شناخت کافی و صرف چند جلسه گفت‌وگو، توجیه مناسبی در مورد اهداف پژوهشی خود و یا سایر اطلاعات مورد نیاز آنان، ارائه دهد تا بستر مناسب شروع مصاحبه، فراهم شود.

پرسش‌های مصاحبه در این پژوهش، حول محور تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان است؛ بنابراین سؤالاتی مانند: در مورد پدیده مورد نظر چه تجربه‌ای دارید؟ چه زمینه یا وضعیتی (که شامل پرسش‌های چه و چگونه می‌شود) به‌نوعی بر تجربه شما از پدیده مورد نظر تأثیرگذار است؟ و یا آن‌طور که

گیورگی و گیورگی^{۶۴} (۲۰۰۸) بیان کرده‌اند پرسش از ابعاد مختلف تجربه و تأثیرش بر خود، خانواده و ... می‌تواند از جمله پرسش‌های مصاحبه باشد.

آنچه همانند تمامی مطالعات کیفی، در پژوهش پدیدارشناختی مهم است، تشویق شرکت‌کنندگان برای شفاف کردن تجاربشان و به دست آوردن داده‌های جزئی و تا حد امکان دقیق درباره تجربه مورد نظر می‌باشد. اینکه شرکت‌کنندگان برای یک‌به‌یک برشمردن هر جزء از تجربه‌ای که توضیح می‌دهند تشویق شوند- حتی اگر این صحبت‌ها بی‌ربط به نظر برسد- برای ایجاد داده‌های قوی مورد نیاز در تحلیل‌های پدیدارشناختی، بسیار اساسی است (لنگریچ، ۲۰۰۸). همچنین در پژوهش پدیدارشناختی، پژوهشگر نباید کنترل بر جامعه مورد پژوهش اعمال کند زیرا به دنبال آن است تا بدون ایجاد هرگونه حساسیت در جامعه که منجر به مصنوعی شدن رفتار اعضا می‌شود به ثبت رفتار پردازد (مرادی، ۱۳۹۳). پدیدارشناس حوزه برنامه درسی، بعد از مهیاکردن بستر لازم برای مصاحبه با اولین مشارکت‌کننده، سؤالاتی کلی و نیمه‌ساختاریافته بر اساس اهداف تحقیق خود و در جهت کشف پدیده مورد نظر، آماده کرده و در حین مصاحبه، فقط به ثبت تمام صحبت‌ها، حالات و رویدادهای مربوطه با مشارکت‌کننده تحقیق خود می‌پردازد. در طی مصاحبه، به دور از هرگونه جانب‌داری، چنانچه باست (۲۰۰۶) هم اشاره کرده است با نادیده گرفتن مطالعات، پیش‌فرض‌ها و پیش‌داوری‌های خود و توجه به توضیحات و حتی اشارات، لحن و آهنگ صدای مشارکت‌کننده، یک «درک» و «هم‌بودی» بین پژوهشگر و مشارکت‌کننده رخ می‌دهد، به‌نحوی که انگار این دو موقتاً با یکدیگر در یک مسیر در حال حرکت هستند.



شکل ۲ مراحل پیشنهادی برای شروع اولین مصاحبه در پژوهش پدیدارشناختی برنامه درسی

● مرحله دوم. تحلیل

با وجود بنیادهای مشترک نحله‌های مختلف پدیدارشناسی، دو نحله اصلی مورد استفاده در پژوهش‌های علوم تربیتی و خصوصاً برنامه درسی، در پی اهداف متفاوتی هستند که این تفاوت‌ها در مرحله دوم انجام پژوهش، بیشتر بروز می‌کند. صرف‌نظر از اینکه به‌زعم بسیاری از بزرگان، تحلیل کیفی، به‌ناچار یک فرایند شخصی است و اساساً «تحلیل» یک کار تفسیری است که پژوهشگر در هر مرحله آن را انجام می‌دهد (اسمیت و آزرین^{۶۵}، ۲۰۰۷)، پدیدارشناسان توصیفی نیز مراحل را برای تحلیل داده‌های این پژوهش پیشنهاد داده‌اند. در جدول ۱ برخی از اختلافات اساسی بین دو نحله اصلی پدیدارشناسی - خصوصاً در تحلیل داده‌ها - نشان داده شد، اما به‌طور کلی می‌توان گفت که با وجود هم‌پوشانی مراحل تحلیل در دو نحله مذکور، در تحلیل توصیفی، «متون و مصاحبه‌ها» مرکزیت دارند و پژوهشگر به‌طور جد، بر این متون تمرکز کرده و به دنبال رسیدن به همگرایی و توصیف مشترکات به‌عنوان ذات یک پدیده است؛ اما در تحلیل تفسیری، علیرغم تمرکز بر متون، «تفاسیر و تعبیر مشارکت‌کنندگان و پژوهشگر» نیز به‌عنوان بخش وجودی و غیرقابل اجتناب پدیده مربوطه، در نظر گرفته می‌شود. این موضوع را می‌توان به دلیل تفاوت در اهداف نهایی این دو نحله، درک نمود: هدف پدیدارشناسی توصیفی، خلق یک توصیف جامع از پدیده تجربه‌شده برای رسیدن به درک ساختار ذاتی آن و هدف پدیدارشناسی تفسیری، ارائه مفهوم تفسیری از درک پدیده (بیش از توصیف آن) است (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری، ۱۳۹۱). بر اساس اهداف مشخص‌شده در هر نحله، گام‌هایی برای تحلیل داده‌ها مشخص شده است که می‌توان به‌عنوان مثال، روش تحلیل گيورگی (۱۹۸۵) را به‌عنوان پدیدارشناسی توصیفی، بدین‌گونه خلاصه کرد: خواندن چندباره دست‌نوشته‌های حاصل از مصاحبه و مشاهده و رسیدن به درک عمومی از تفکرات هر شرکت‌کننده؛ شناسایی «واحدهای معنا» در متن؛ ترکیب واحدهای معنای مشابه به‌صورت قیاسی و تشکیل دسته‌بندی‌های مفهومی؛ ترکیب دسته‌بندی‌های مفهومی تا رسیدن به تم‌هایی که نشان‌دهنده بینش مشترک شرکت‌کنندگان در مورد پدیده می‌باشد. البته تعیین این دسته‌بندی‌ها و تم‌ها، به‌عنوان موضوعی برای بررسی و بازنگری مداوم تا زمانی که کل فرایند تحلیل کامل گردد، باقی خواهد ماند (برگرفته از هولان^{۶۶}، ۲۰۱۲). مبنای باورپذیر بودن نتایج نیز در میان گذاشتن آن‌ها با مشارکت‌کنندگان می‌باشد تا تعیین کنند که آیا توصیفات منعکس‌کننده تجربیات آن‌ها هست یا خیر.

همچنین دیکلمن، آلن و تنر^{۶۷} (۱۹۸۹) روش دیکلمن را به‌عنوان روشی برای تحلیل تفسیری داده‌های مصاحبه‌های پدیدارشناسی بدین‌صورت ارائه کرده‌اند: خواندن چندباره دست‌نوشته‌های حاصل مصاحبه و مشاهده برای دستیابی به یک درک کلی؛ نوشتن خلاصه‌های تفسیری برای هر کدام از مصاحبه‌ها؛ تحلیل گروهی نسخه‌هایی از مصاحبه‌ها و استخراج درون‌مایه‌ها؛ بازگشت به متن و یا به شرکت‌کنندگان برای تبیین، روشن‌سازی و طبقه‌بندی موارد عدم توافق و تناقضات موجود در تفاسیر

ارائه‌شده و نوشتن یک تحلیل کلی و ترکیبی از هر متن، مقایسه و مقابله متون مصاحبه به‌منظور شناسایی، تعیین و توصیف معانی مشترک و عملکردها، شناسایی و استخراج الگو و تم‌هایی که ارتباط درون‌مایه‌ها را مشخص می‌کند، ارائه نسخه‌ای از درون‌مایه‌ها همراه گزیده‌هایی منتخب از متن مصاحبه‌ها به اعضای تیم مفسر و افرادی که با روش و محتوای کار آشنایی دارند، جهت استخراج و اعمال پاسخ‌ها و پیشنهادهای آنان در نوشتن نسخه نهایی گزارش طرح (به نقل از محمدپور، پارسایکتا و نیکبخت نصرآبادی، ۱۳۹۰).

تجارب نشان می‌دهد که بسته داده‌های جمع‌آوری‌شده مربوط به هر مشارکت‌کننده می‌بایست با کمترین فاصله زمانی، بررسی و تحلیل شود. این کار از خارج شدن پژوهشگر برنامه درسی از موقعیت درک و همدلی با مشارکت‌کننده و ریزش بسیاری از داده‌های ضمنی و شهودی وی جلوگیری می‌کند. از سوی دیگر با تحلیل اولیه، می‌توان نقصان‌های این مصاحبه را در بعدی‌ها اصلاح نمود و این موضوع حتی در انتخاب مشارکت‌کننده بعدی نیز بی‌تأثیر نخواهد بود. امروزه نرم‌افزارهایی نیز برای سرعت بخشیدن به روند تحلیل داده‌های پژوهش‌های کیفی از جمله پدیدارشناسی، در دسترس می‌باشند که از آن جمله می‌توان به نرم‌افزارهای «ان وی و^۸»، «مکس کیودی ای^۹» و «اطلس. تی^۷» اشاره کرد. اما نکته اینجاست که این نرم‌افزارها با همه امکانات و تسهیلات خود، هیچ‌گاه نخواهند توانست هنگام تحلیل مصاحبه یا سایر داده‌های مربوط به مشارکت‌کنندگان، جایگزین درک و شهود مورد نیاز یک پژوهشگر برنامه درسی شوند. در نهایت مرحله تحلیل تا اشباع داده‌های مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهشی پیش خواهد رفت.

● مرحله سوم. توصیف

پدیدارشناسی را «توصیف به دور از هرگونه قضاوت و ارزش‌گذاری پدیدارها» معرفی می‌کنند. پژوهشگر برنامه درسی باید بتواند نحوه تجلی پدیده مورد نظر را، بر اساس تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، به صورتی ساده و شفاف گزارش دهد. لستر^۷ (۱۹۹۹) عنوان می‌کند که گزارش یک پژوهش پدیدارشناختی باید چگونگی دستیابی پژوهشگر به توصیف یا تفاسیر را به خواننده نشان دهد. همچنین خواننده را با پژوهشگر در رسیدن به نظریه‌های مربوط به موضوع همراهی کند. وی در یک گزارش پدیدارشناسانه، مراحل زیر را پیشنهاد می‌دهد:

خلاصه‌ای از یافته‌ها: در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل، به‌صورت الگوها و عنوان‌های معنادار مرتب شده و موارد کلیدی مورد بحث توسط شرکت‌کنندگان، ترسیم می‌شود. در این بخش پژوهشگر کاملاً به مشارکت‌کنندگان و داده‌های آن‌ها وفادار است.

بحث: در این بخش پژوهشگر می‌تواند نظریات و تفاسیر خود را وارد مطالعه کند و با استفاده از نظریه‌ها، نتایج پژوهش‌های قدیمی، تجربه‌های شخصی و حتی شعور و شهود خود، پیوندهایی را بین

یافته‌های این پژوهش ایجاد کرده و بدین ترتیب نظریه‌های تجربی را توسعه می‌دهد. موارد و معانی ضمنی: در این بخش، پژوهشگر با خلاقیت خود می‌تواند ایده‌های جدیدی که از طریق بحث ایجاد شده را توسعه دهد. همچنین ذکر این نکته که نتایج این مطالعه حتمی و ثابت نیست و قصد پژوهشگر نیز نبوده است در این بخش انجام می‌شود.

هرچند به‌زعم بسیاری از جمله استرلای، اسمیت و دیگران (۱۹۹۵)، این پژوهش مانند سایر تحقیقات کیفی به دلیل احتمال ورود ارزش‌ها و نیات محقق، مستعد تحریف است و نسبت به رویکرد پوزیتیویستی، به عدم صراحت و کمبود دقت و اعتبار متهم است (به نقل از گال، ۲۰۱۱)، اما کاربردهای فراوان آن را در حل مسائل و پیچیدگی‌های انسانی، که از عهده رویکرد پوزیتیویستی برنیامده است، نمی‌توان فراموش کرد. موضوعات بد تعریف شده یا خوب شناخته نشده مانند علل تمایل جوانان به مواد مخدر یا موضوعاتی با ریشه‌های عمیق مثل درک احساسات افراد در هنگام تولد فرزند، حل مسائل پیچیده مثل درک ماهیت روح، حل موضوعات تخصصی مثل تحلیل و ارزیابی عملکرد یک موسسه فرهنگی، تحلیل و درک موضوعات ظریف و نامشهود که ممکن است به‌صورت نادر برای افراد اتفاق بیفتد، همانند شرایط وقوع یک حادثه در یک عملیات (فیض، ۱۳۸۹) همچنین نه فقط پیچیدگی‌های حوزه‌ی تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی بلکه همان‌طور که آئوکی (۲۰۰۵) نیز اذعان دارد، بسیاری از مفروضات و راه‌های معمول انجام کارها در این حوزه را نیز می‌توان با پدیدارشناسی و پژوهندگی در جهان طبیعی افراد، به چالش کشید و راه‌های بهتری یافت.

بحث و نتیجه‌گیری

تجربه انسانی، ناظر بر ارتباط دورانی و مداوم میان فرایندهای ادراک، تفکر و عمل است، به‌طوری‌که ژرفا و پالایش یکی به عمق بخشیدن و پالایش دیگری منتهی می‌شود. به همین دلیل، یادگیری انسانی بسیار غنی‌تر از یادگیری ناشی از تجربه حیوانات است و این امر به تجربه انسانی کیفیت و ارزش و اعتباری متمایز می‌بخشد (شورت^{۷۲}، ۱۳۸۸/۱۹۹۱).

به دلیل همین اعتبار و اصالت تجربه انسانی است که پدیدارشناسی به دنبال کشف چارچوب بزرگ‌تری از روابط افراد در جهان است؛ چارچوبی که قبل از تئوریزه شدن وجود داشته و به آن نام «تجربه زیسته» نهاده‌اند. پژوهشگر برنامه‌درسی با کاوش در این تجارب زیسته، به معنای عمیق‌تری از آنچه برای معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان یک «انسان» مهم بوده و همچنین تمام فعالیت‌های انسانی ایشان حول برنامه‌درسی، دست می‌یابد (ماگرینی^{۷۳}، ۲۰۱۵) خصوصاً در قرن جدید که با ورود موضوعاتی مانند جنسیت، فرهنگ و تاریخ، تفاسیر جدیدی از برنامه‌درسی شکل گرفته است. برگر^{۷۴} (۲۰۰۵) عقیده

دارد با وجود آنکه مدل‌های تحلیلی - آزمایشی با تمرکزشان بر اندازه‌گیری، هنوز هم در تحقیقات آموزشی غالب هستند تعداد افرادی که به اهمیت تجارب فردی - به‌عنوان نقطه ثقل پژوهش‌های پدیدارشناسی - در فرایندهای مدیریت تغییر و اجرای برنامه درسی پی برده‌اند، در حال افزایش می‌باشد. به‌بیان‌دیگر در عصر حاضر پژوهش و نظریه‌های سابق در برنامه درسی - که بیشتر بر اجزا و یا نتایج سطحی تمرکز داشت - نمی‌تواند به‌تنهایی راهگشا باشد، و لذا تغییر نگرش دست‌اندرکاران و پژوهشگران این حوزه، به سمت پدیدارشناسی - که در پی کشف معناها کلی و فرایندها می‌باشد - فهم واقعی‌تری از دنیای برنامه درسی ایجاد می‌کند. این فهم همان چیزی است که شورت (۱۹۹۱/۱۳۸۸) نیز اذعان کرده که پیشگامانی همچون پاینار و گرومت^{۷۵} (۱۹۷۶)، فان مانن (۱۹۷۹) - (۱۹۷۸)، ویلیس و آن^{۷۶} (۱۹۷۹) و ... در نوشته‌های خود به آن اشاره داشته و با بیان‌های متفاوت به پژوهش پدیدارشناختی و دلالت‌های آن در برنامه درسی مانند شعار «توجه به درک دانش آموز، به جای توجه انحصاری به رفتار او»، این رویکرد را در گسترش دانش کاربردی و حتی بنیادین مطالعات برنامه درسی، پیشنهاد می‌دهند. می‌توان انتظار داشت که دستورالعمل‌ها و طرح‌های عملی که بر اساس این فهم عمیق تهیه شده است، برای آموزشگران، دانش‌آموزان و دانشجویان و همه عوامل تأثیرگذار در تدوین، اجرا و ارزیابی برنامه درسی، نتایج بهتری به همراه داشته باشد. به‌عنوان مثال فان مانن (۱۹۹۱) به‌کارگیری این روش را مانع از جدا شدن آموزشگر از متغیرهای موجود در دنیای دانش آموز و در نهایت ایجاد فعالیت‌های ظاهر فریب و تصنعی در حوزه‌های تحقیق و تدریس کلاسی دانسته و پیش‌بینی می‌کند که در این صورت، تدابیر تربیتی مؤثرتری اتخاذ خواهد شد.

در این مقاله، به دلیل عدم وجود نوشته‌ای مجتمع از مفهوم، کاربرد، فلسفه و روش پدیدارشناسی در حوزه تعلیم و تربیت و خصوصاً برنامه درسی، نویسندگان تلاش کردند تا مجموعه‌ای از این مراحل را بر اساس تجارب شخصی خود و برخی از پژوهشگران این روش - که شامل مطالعات نظری به اجبار گسسته از هم و کاربرد آن‌ها در میدان عمل می‌باشد - به صورتی ساده و شفاف، مهیا کنند. در واقع این مقاله، با هدف آسان کردن مسیر پژوهشگران حوزه برنامه درسی با «فرایند پژوهش پدیدارشناختی» به تحریر در آمده است که البته این فرایند نیز برخلاف اکثر مطالب موجود، دست اول و برخاسته از تجارب نویسندگان مقاله می‌باشد. نویسندگان معتقدند می‌توان با درک و به‌کارگیری صحیح روش‌های پدیدارشناختی در مسائل عادی یا جدید برنامه درسی، از نتایج به ظاهر توصیفی این پژوهش، تجویزات به‌جا و قابل قبولی را برای بهبود فهم

و عملکردهای این حوزه پیچیده، استفاده نمود. شکل ۲ مسیری را برای استفاده از پژوهش‌های پدیدارشناختی در واقعیات برنامه درسی پیشنهاد می‌دهد.



شکل ۳ کاربرد نتایج پدیدارشناسی در حوزه برنامه درسی

پژوهش پدیدارشناسانه می‌تواند با شفاف نمودن بخش‌های تاریک برنامه درسی، دانشی برخاسته از واقعیات بوم را بر مجموعه پژوهش‌های این حوزه بیفزاید. این واقعیات در صورتی که توسط سیاست‌گذاران ملی و محلی به راهکارهای عملیاتی تبدیل و اجرایی شود، نقش مهمی در «فهم انسان‌گرایانه» برنامه درسی خواهد داشت. بسیاری از موضوعات مانند «تعاملات»، «تعارضات»، «ترس»، «تنفر»، «لذت و شادمانی»، «عوامل انگیزشی»، «ارزش‌ها و اخلاقیات» و ... به‌عنوان بخش‌های فراموش شده زندگی و هستی «انسان»ی افراد در حوزه مطالعات برنامه درسی، در انتظار پژوهشگران برنامه درسی هستند.

منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۰). ساختار و هرمونتیک. تهران: انتشارات گام نو.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری، سعید علی. (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. نشریه پرستاری و مامایی جامع‌نگر، ۲۲(۲)، ۵۶-۶۳.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حقی، علی. (۱۳۸۳). مرور مراحل سه‌گانه پدیدارشناسی هوسرل. فصلنامه فلسفه، ۳(۵)، ۲۱۲-۱۹۷.
- خاتمی، محمود. (۱۳۸۳). اشاره‌ای به زیبایی‌شناسی از منظر پدیدارشناسی. تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- دانایی‌فرد، حسن و کاظمی، حسین. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان، استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- روحانی، حسن. (۱۳۸۹). زمینه‌ها و رویکردهای پژوهش کیفی. فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۷)، ۷-۲۹.
- ساکالوفسکی، رابرت. (۱۳۸۸). درآمدی بر پدیدارشناسی (ترجمه محمدرضا قربانی). تهران: انتشارات گام نو.
- شورت، ادmond. سی. (۱۳۸۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه دکتر مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ به چاپ رسیده است).
- عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴)، ۲۲۴-۲۰۷.
- فیض، داوود. (۱۳۸۹). تحلیل استراتژیک جایگاه پژوهش‌های کیفی در کشور و ارائه استراتژی‌هایی جهت توسعه آن با استفاده از مدل SWOT. فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴)، ۱۸۵-۱۶۹.
- محمدپور، علی، پارسا یکتا، زهره و نیکبخت نصرآبادی، علیرضا. (۱۳۹۰). معنویت‌گرایی در مبتلایان به HIV/AIDS: یک مطالعه پدیدارشناسی. فصلنامه حیات، ۱۷(۲)، ۵۲-۴۳.
- مرادی، مرتضی. (۱۳۹۳). گذر پارادایمی از پژوهش‌های کمی به پژوهش‌های کیفی در علوم انسانی. نشریه رهیافت، ۵۷، ۱۱۶-۹۳.
- نقیب زاده، احمد و فاضلی، حبیب. (۱۳۸۵). درآمدی بر پدیدارشناسی مثابه روشی علمی. پژوهشنامه علوم سیاسی، ۱(۲)، ۵۳-۳۰.
- ورنو، روزبه؛ وال، ژان وال و دیگران. (۱۳۸۷). نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن (برگرفته و ترجمه یحیی مهدوی، چاپ دوم). تهران: انتشارات خوارزمی.
- Aoki, T. T. (2005). Toward Curriculum Inquiry in a new key (1978/1980). In W.F. Pinar, W. Pinar & R. L. Irwin (Eds), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*, (pp. 110-89). London: Routledge.
- Bassett, C. (2006). Phenomenology. In C. Bassett (Eds), *Qualitative research in health care* (pp 177-154), Hoboken: John Wiley & Sons.
- Burger, D. (2005). *Phenomenological Perspectives on Change*. Retrieved from <http://www.managementportal.net>
- Cocek, C. (2012). Exploring Education Through Phenomenology: A Review of Gloria Dall'Alba's (Ed.) *Diverse Approaches. Phenomenology & Practice*, 6(1), 95-105.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (Third Edition). Sage Publication.
- Dall'Alba, G. (Ed.). (2010). Exploring education through phenomenology: Diverse approaches. Wiley-Blackwell
- De Warren, N. (2012). Andrea Staiti, Geistigkeit, Leben und geschichtliche Welt in der Transzendentalphänomenologie Husserls. *Husserl Studies*, 28(2), 161-166.
- Fite, K. (2012). Issues in Education: Epistemology, Phenomenology, and Reflection: A "Stop, Look, and Listen" for Educators: James D. Kirylo, Editor. *Childhood Education*, 88(3), 189-190.
- Gul, S. (2011). Critical Realism and Project Management: Revisiting the noumenal and phenomenal. *African Journal of Business Management*, 5(31), 12212-12221.
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. In C. Willig (Ed) *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, (pp 165-179). London: Sage.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International journal of qualitative methods*, 3(1), 42-55.
- Hollan, D. (2012). On the varieties and particularities of cultural experience. *Ethos*, 40(1), 37-53.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, (translated by R.Rojcewicz and A. schuwer), Netherlands: Kluwer Academic Publisher. (Original work published in 1965).
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Langdridge, D. (2008). Phenomenology and critical social psychology: Directions and debates in theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1126-1142.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Stan Lester Developments. Retrieved from <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>
- Macam, C. E. (1993). *Four Phenomenological Philosophers: Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty*. London: Routledge.

- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.
- Nazir, J. (2016). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal of Environmental Education*, 47(3), 179-190.
- Nicol, R. (2014). Entering the Fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 449-461.
- Østergaard, E., Dahlin, B., & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93-121.
- Saevi, T. (2015). Phenomenology in educational research: controversies, contradictions, confluences. In M. Brinkmann, R. Kubac, and S. Sales Rödel (Eds), *Pädagogische Erfahrung* (pp. 13-31). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology and health*, 22(5), 517-534.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: Suny Press.
- Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M., Higgins, I., & Riet, P. (2016). A conversation with Max Van Manen on phenomenology in its original sense. *Nursing & health sciences*, 18(1), 4-7.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Wilson, A. M. (2014). Application of Heideggerian phenomenology to mentorship of nursing students. *Journal of advanced nursing*, 70(12), 2910-2919.
- Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology an exploration. *Journal of holistic nursing*, 25(3), 172-180.
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 167-177.

بی‌نوشت‌ها

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Schwab | 39. Willig |
| 2. Thomas Kuhn | 40. Gabriel Marcel |
| 3. Tymieniecka | 41. Existentialism |
| 4. Wojnar & Swanson | 42. Colaizzi |
| 5. Gul | 43. Giorgi |
| 6. Smith | 44. Diekelmann |
| 7. Creswell | 45. Saevi |
| 8. Østergaard, Dahlin & Hugo | 46. Cocek |
| 9. Dall'Alba | 47. Goodlad, Soder & Sirotnik |
| 10. Macann | 47. Noddings |
| 11. Husserl | 49. Jackson, Boostrom & Hansen |
| 12. Heidegger | 50. Sockett |
| 13. Jean.Paul Sartre | 51. Collins |
| 14. Merleau.Ponty | 52. Stanage |
| 15. Groenewald | 53. Brookfield |
| 16. Van Manen | 54. Hans Georg Gadamer |
| 17. Nicol | 55. Fite |
| 18. Transcendental Phenomenology | 56. Bracketing |
| 19. Existential phenomenology | 57. Manen, Higgins & Riet |
| 20. Hermeneutical phenomenology | 58. Nazir |
| 21. Linguistically phenomenology | 59. Ted T. Aoki |
| 22. Ethical phenomenology | 60. Participant |
| 23. Phenomenology of practice | 61. Informant |
| 24. Bassett | 62. Colleague |
| 25. Brentano | 63. Wertz |
| 26. Intentionality | 64. Giorgi, A. P., & Giorgi, B |
| 27. Langdridge | 65. Smith & Osborn |
| 28. De Warren | 66. Hollan |
| 29. Epoché | 67. diekelmann ,allen and tanner |
| 30. Reduction | 68. NVivo |
| 31. Phenomenological Reduction | 69. MAXQDA |
| 32. Eidetic Reduction | 70. ATLAS.ti |
| 33. Essence | 71. Lester |
| 34. Pure Ego | 72. Short |
| 35. Transcendental | 73. Magrini |
| 36. Dasein | 74. Burger |
| 37. Burger | 75. Pinar & Grumet |
| 38. Wilson | 76. Willis & Allen |