

new explanation of the components of the hidden curriculum with an emphasis on Van Manen's phenomenology

Mehdi sobhaninejad, Najmeh Ahmadabadi Arani Hassan Najafi, Ali Abdolahyar, Azad Mohammadi

¹ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahed University, Tehran, Iran

² Ph.D Student of Philosophy of Education, Payamnuor Tehran University, Tehran, Iran

³ Ph.D Student of Studies curriculum Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

⁴ Ph.D Student of Philosophy of Education, shahed University, Tehran, Iran

⁵ Ph.D Student of Philosophy of Education, Tehran University, Tehran, Iran

Abstract

This study uses two methods to provide conceptual analysis and Inductive a new explanation of the components of the hidden curriculum with an emphasis on Van Manen's phenomenology in order to improve the knowledge in the field of curriculum. This research includes applied research and the method of studying is analytical & documental. The results show; the hidden curriculum includes non-tangible learning, informal and implicit in forms of values, norms and attitudes. They are created and conveyed by the teachers, staff, processes and informal learning, teachers & students' interactions as well as the students' interpretations of events and organizational environment. Van Manen's phenomenological experiences help to make a very deep and fundamental learning in students. So it is an appropriate method in recognizing the scope of the hidden curriculum. Van Manen's phenomenology based on lived experiences in parameters of the certain hidden curriculum consists of students (problem-based, self-directed, self-exploration, flexibility, etc.) teacher (agent, effective in development of attitudes & motivation of students and manager in the class crisis contains specific lived experiences for students), content (a precursor to the inner experience of the students based on their urgent needs), teaching (intuitive and creative activity with unforeseen results in students) and evaluation (background for understanding some of lived experiences based on real nature of class, teaching, learning and students' assessment by the education system).

Keyword: Curriculum, Hidden Curriculum, Components, van manen phenomenology.

تبیینی نو از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با تأکید بر پدیدارشناسی ون منن

مه‌دی سبحانی‌نژاد، نجمه احمدآبادی آرانی^۱، حسن نجفی، علی عبدالله یار، آزاد محمدی

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

^۳ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۴ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۵ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از دو روش تحلیل مفهومی و استنتاجی به دنبال ارائه تبیینی نو از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با تأکید بر پدیدارشناسی ون منن است تا بتواند سهمی در افزایش دانش در حوزه معرفتی مذکور داشته باشد. نتایج نشان می‌دهد: برنامه درسی پنهان شامل یادگیری‌های غیر ملموس، غیررسمی و ضمنی ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌ها است که به واسطه معلمان، کارکنان، فرایندهای غیر رسمی آموزش، تعاملات معلم و شاگرد و تفاسیر دانش آموز از رویدادها و محیط سازمانی ایجاد و انتقال می‌یابد. پدیدارشناسی ون منن با کمک به حصول تجارب و شناخت فردی حائز آن است که فراگیران را در یادگیری عمیق و بنیادی یاری نماید، بنابراین روش متناسبی در بازشناسی حوزه عمیق و کمتر شناخته شده برنامه درسی پنهان است. پدیدارشناسی ون منن در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان واجد تجارب زیسته خاصی چون؛ دانش آموز (مسئله محوری، خودراهبری، خود اکتشافی، انعطاف‌پذیری و ...)، معلم (کارگزار، زمینه‌ساز در تکوین نگرش و انگیزه دانش آموز و مدیر چالش‌های کلاسی حاوی تجارب زیسته خاص برای دانش آموز)، محتوای درسی (زمینه‌ساز کسب تجارب درونی دانش آموز متناسب با نیازهای خاص وی)، تدریس (فعالیتی شهودی و خلاق به همراه نتایج پیش‌بینی نشده در دانش آموزان) و ارزشیابی (زمینه‌ای برای درک برخی تجارب زیسته دیگر در راستای ماهیت واقعی کلاس، درس، یادگیری و نیز سنجش دانش آموز توسط نظام آموزشی) است.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، مؤلفه‌ها، پدیدارشناسی ون منن.

مقدمه

برنامه درسی (Curriculum) به‌عنوان هسته مرکزی نظام‌های آموزشی، نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است. اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی متخصصان برنامه درسی، تلاشی در نظام‌اند کردن تمامی نظریه‌ها با نگرشی متاتئوریک داشتند که ماحصل آن سه نوع برنامه درسی صریح و قصد شده (Intended)، پنهان (Hidden) و مغفول (Null) شد (Shubert, 2010). از میان این سه نوع برنامه، مفهوم برنامه درسی پنهان درباره ضرورت توجه به آنچه فراگیران با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند بحث می‌کند. برای توصیف لغوی برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی غیرمدون، نهان، نامشهود، نانوشته، پیش‌بینی نشده و نامرئی بکار برده شده است (Azimpour, Khalilzade, 2015). نیز دکله (Dekle, 2004) برنامه درسی پنهان را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی می‌داند که دانش‌آموزان هم به‌صورت قصد شده و هم به‌صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند. ارنشتاین و هاکینز (Ornstein, & Hunkins, 2008) هم برنامه درسی پنهان را همسان با برنامه درسی غیررسمی و طراحی نشده‌ای می‌دانند که در هر محیط آموزشی وجود دارد. آنان نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی ما بین یادگیرنده و معلم را به‌عنوان یکی از موارد اثرگذار این نوع برنامه درسی مهم دانسته و تصریح می‌نمایند که احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای یادگیرنده از ویژگی‌هایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرد. نظر اسکلتون (Skelton, 1997) هم این است که برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی، به‌طور ضمنی و به شیوه‌ای خاص تجربه می‌کند.

از دیگر سو پدیدارشناسی معادل واژه لاتین فنومنولوژی (Phenomenology) مرکب از دو واژه فنومن

به معنای پدیده یا پدیدار و لوژی به معنای شناخت، جنبشی فلسفی است که با تأکید بر وجوه التفاتی ذهن و با هدف منظم ساختن فلسفه به‌طور کلی و فلسفه شناخت به‌طور اخص توسط ادوموند هوسرل (Edmund Husserl) پایه‌گذاری شد (Barkhordari, Bagheri, 2013). این جنبش در پی آن است که با تفکیک آگاهی با واسطه و بی‌واسطه از یکدیگر، آگاهی انسان را از پدیدارهای ذهنی که بدون واسطه در ذهن وی ظاهر می‌شوند و ممکن است حتی عینیتی هم نداشته باشند، مورد مطالعه قرار دهد. هوسرل (Husserl, 1999) معتقد بود که هر فعالیت ذهنی "وجه التفاتی" خاصی دارد، یعنی چیزی که ذهن ما در موردش به تفکر می‌پردازد در یک لحظه خاص به دلیل التفات ذهنی موجود می‌شود، حال آن که ممکن است آن وجود ذهنی، موجودی عینی نباشد. در نظر او موضوع فلسفه همین موضوعات مورد آگاهی است، هر آنچه که تجربه می‌کنیم، اعم از این که وجود داشته باشد یا نداشته باشد.

جنبش پدیدارشناسی اگرچه با نام هوسرل به‌عنوان پایه‌گذار و فیلسوفانی همانند هایدگر (Heidegger)، سارتر (Sartre) و مرلوپونتی (Merleau-Ponty) به‌عنوان توسعه‌دهندگان آن گره خورده است، اما زبان آلمانی که همواره زبان فلسفه بوده پیش از هوسرل نیز با این اصطلاح آشنایی داشته است. افرادی مانند لامبرت (Lambert)، هردر (Herder)، کانت (Kant) و هگل (Hegel) پیش از هوسرل به جنبه‌های متفاوت پدیدارشناسی اشاره کرده‌اند. البته باید اشاره نمود که از هوسرل به بعد این اصطلاح معنای جدید و متفاوتی یافت، درواقع اصطلاح پدیدارشناسی به لحاظ مفهومی به دو دوره تاریخی پیشاهوسرل و پساهوسرل قابل تقسیم است. در مقطع زمانی پساهوسرل، پدیدارشناسی عمدتاً فهم و ادراک هستی را مورد توجه قرار می‌دهد، اما در دوره زمانی پیش از هوسرل، پدیدارشناسی با نوعی از تکثر مفهومی مواجه شده است. درواقع تفاوت عمده پدیدارشناسی در دو مقطع زمانی پیشا و پساهوسرل این

پدیدارشناسی زندگی را تعلیم و تربیت فرض می‌کند و این حقیقتی است که در تجربه زیسته موقعیت‌ها، یعنی جایی که برنامه‌های درسی در زندگی دانش‌آموزان حاضر هستند، حاصل می‌شود.

نگارندگان هم در توافق با ون منن و همچنین در نظر گرفتن نتایج پژوهش‌هایی چون ماهروزاده و جلیلی‌نیا (Mahrouzadeh, Jalilinia, 2017)، فتحی واجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah et al, 2009)، کشتی‌آرای و همکاران (Keshtiaray et al, 2009)، برقی (Barghi, 2010)، ماگرینی (Magrini, 2012) و کوپمن (Koopman, 2015) معتقدند که به تجربه زیسته دانش‌آموزان به‌عنوان کانون دریافت برنامه درسی توجه لازم نمی‌شود و همین امر مسبب شکافی بین متغیرهای موجود در عرصه برنامه‌ریزی درسی شده است؛ این شکاف سبب شده تا فعالیت‌های مطالعاتی و اجرایی به اقداماتی مصنوعی، ساختگی و ظاهرفریب مبدل شود، لذا برآنند تا در پژوهش حاضر ضمن تشریح پدیدارشناسی ون منن به تبیینی نوین و عمیق از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پردازند.

روش پژوهش

با توجه به ماهیت و کیفیت مطالعه حاضر، در این پژوهش سعی بر آن شده است از منابع دست اول و منابع دست دوم شامل (کتاب معتبر، پژوهش‌ها و تحقیقات مرتبط با موضوع پژوهش، نشریات و سایت‌های اینترنتی) استفاده شود. برای نیل به اهداف پژوهش، باید به دو پرسش اصلی پاسخ داده شود. از آنجایی که هر یک از این پرسش‌ها به بخشی از جنبه‌های پژوهش می‌پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آنها باید روشی متناسب با اقتضائات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن، به کار گرفت، از این‌رو، روش‌های پژوهش تحلیلی مفهومی (Conceptual Analysis) و استنتاجی (Deductive Method) که متناسب با دو پرسش مذکور هستند، معرفی شده‌اند. روشی که در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش اول (از دیدگاه ون منن پدیدارشناسی چیست و چگونه

است که پدیدارشناسی تا پیش از هوسرل یک علم پسینی و حاصل فرایند شناخت است، حال آن‌که نزد هوسرل و متأخرین وی پدیدارشناسی، یک علم پیشینی، ماقبل تجربی و ضروری است (Sokolowski, 1999).

در عصر معاصر نیز مکس ون منن (Max Van Manen) به‌عنوان یک صاحب‌نظر محوری، نقش بسیار مهمی در ترجمه و تبدیل اندیشه‌های پدیدارشناسی متقدمین و متأخرین به زبان فلسفه تعلیم و تربیت و به‌ویژه برنامه درسی داشته است. تلقی او از پدیدارشناسی به‌عنوان راهی برای تفکر و اندیشیدن و نیز روشی برای عمل کردن است که به او این توان را داده است تا در هر دو حیطه نظریه و عمل تربیتی، آثار ارزشمندی را تدوین نماید. به این دلیل شاید بتوان با این ایده همراه شد که مطالعات کنونی پدیدارشناسی در برنامه درسی به‌ویژه متدولوژی بیش از هر کس مدیون اقدامات چنین شخصی بوده و به این دلیل است که امروز پدیدارشناسی در برنامه درسی بیش از هر چیز با نام وی در هم آمیخته است (Fathi Vajargah, 2013). او در حوزه پدیدارشناسی در تدوین و توسعه پژوهش‌های مبتنی بر دنیای زیست‌شده در برنامه درسی بسیار مؤثر عمل کرده و نوشته‌های وی موجب گشودن افق‌های تازه در عرصه فهم پژوهش‌های تربیتی شده است. وی نزدیک به سه دهه تمام تلاش و توان خود را صرف مطالعه تجربه آدمی به‌عنوان جانشین و بدیلی برای پارادایم‌های به‌عاریت گرفته‌شده از علوم طبیعی جهت مطالعه فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان نموده است. به نظر ون منن (Van Manen, 1986) در کمیته‌های برنامه درسی، صرفاً صحبت از برنامه درسی صریح بر اساس فرایند ژرف‌اندیشانه‌ای است که با تجزیه و تحلیل دقیق استلزامات، مفروضات، نتایج احتمالات گوناگون، بهترین‌ها انتخاب گردیده‌اند و قابلیت اجرایی شدن را دارند؛ درحالی‌که به لحاظ پدیدارشناسی این امر اشتباه است. چرا که به جنبه‌های زیست‌شده و تجربه شده برنامه درسی توجهی نمی‌شود. ون منن (Van Manen, 1982) در جایی دیگر چنین می‌نویسد که

در نهایت آنچه را که تجارب بدون واسطه نشان می‌دهد، بدون وجود موانعی به‌وسیله مفاهیم نظری برای مخاطبین خود با توجه به مؤلفه‌های زیر تشریح کند.

۱. **عالم حیات (Life World):** این همان دنیای تجارب زندگی است که ما با تمام نگرش‌های مورد قبولمان در آن زندگی می‌کنیم، ون منن در آخرین یادداشت خود از سلرز (Selrez) در توضیح معنای عالم حیات نقل قول می‌کند که آن به معنای تجارب بی‌واسطه است و معتقد است تعلیم و تربیت باید نوعی بصیرت اندیشمندانه به بار آورد فارغ از تئوری‌های پوچ انتزاعی، بدون اینکه شاگردان از جهانی که در آن زندگی می‌کنند، بیگانه شوند. در واقع از لحاظ پدیدارشناسی غیر ممکن است مریبان بتوانند بدون ارتباط با تجارب زیستی و عالم حیات شاگردان، در امر تربیت موفق شوند (Van Manen, 1996).

۲. **تجارب زندگی (Lived Experience):** تجارب زندگی بازتابنده آگاهی‌ها و اندیشه‌هایی است که به‌وسیله حواس گوناگون در درون دانش‌آموزان شکل گرفته است. تجارب زندگی هم در عالم حیات قرار دارد و هم قلب پدیدارشناسی است و بدون آن نباید پدیده‌ها و واقعیات مورد بررسی قرار گیرند، ون منن نیز در پژوهشی با همین موضوع "تجارب زندگی" بیان می‌کند که تجارب زندگی نقطه آغاز و پایان مطالعات پدیدارشناسی است (Van Manen, 1997).

۳. **آگاهی (Consciousness):** یکی از اساسی‌ترین مفاهیمی که مورد توجه و عنایت همه پدیدارشناسان قرار گرفته مفهوم آگاهی است (Stephens, 2015). این مفهوم نه فقط ضمیر یا وجدان ما، بلکه ماهیت و سرشت آگاهی ما از خودمان و از جهان زندگی و روابط میان وجدان‌ها را شامل می‌شود، همچنین به نظر جئورجی (Giorgio, 2004) که هر آنچه وجود دارد و خودش را در عالم حیات ارائه می‌کند، بخشی از آگاهی‌های یک شخص است که در تفکرات و صحبت‌هایش به آن مراجعه می‌کند و وجود آن چیز به‌وسیله آگاهی‌های آن شخص تصدیق می‌شود.

می‌تواند به تبیین معرفت‌شناختی برنامه درسی پنهان کمک کند؟) مورد استفاده قرار گرفت، روش تحلیل مفهومی (مفهوم‌پردازی) است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم، ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (Kombes & Denelz, 2009) همچنین در پاسخ به سؤال دوم پژوهش (پدیدارشناسی ون منن حاوی چه مؤلفه‌هایی از برنامه درسی پنهان است؟) از روش استنتاجی استفاده شده است. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی، می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد؛ پس استلزام‌ها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی فراهم می‌آورد. در این سؤال سعی شده است بر مبنای پدیدارشناسی ون منن، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان استنتاج و مورد تحلیل و واکاوی قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: از دیدگاه ون منن پدیدارشناسی چیست و چگونه می‌تواند به تبیین معرفت‌شناختی برنامه درسی پنهان کمک کند؟

مطالعات پدیدارشناسی عموماً با ادراک، نگرش، عقاید، احساسات و عواطف سروکار دارد. این علم قصد دارد که از دریچه چشم و ذهن انسان، مسائل انسان و جهان را بشناسد و بر این باور است که دانش مطمئن، دانشی است که از طریق تجربه ذهن، فکر و احساس حاصل شود (Levering, 2006) از نظر ون منن (Van Manen, 1982) هدف پدیدارشناسی شناخت پدیده، از طریق پی بردن به درک افراد از آن پدیده، است. ون منن (Van Manen, 1991) معتقد است پدیدارشناسی تلاش می‌کند که انسان را موجودی کامل همراه با مجموعه‌ای از تجارب گذشته، شخصیت، نگرش، اعتقادات و ارزش‌های مخصوص به خودش معرفی کند که در دنیای لبریز از تجربه‌هایی زندگی می‌کند که تحت تأثیر عوامل فرهنگی، سیاسی و اجتماعی قرار دارد. از دیدگاه او به‌طور کلی پدیدارشناسی تلاش می‌کند تا نخستین معنا و مفهوم پدیده‌ها را بدون هیچ‌گونه تأثیر و نفوذی درک نماید و

مفاهیم و فرضیه‌هایی بی‌واسطه ماهیت و ذات پدیده را دریابیم این حلقه‌های به هم متصل، زنجیره‌های پدیدارشناسی است.

ون منن (Van Manen, 1997) مراحل پدیدارشناسی را در ۶ گام (الف) انتخاب موضوع پدیدارشناسی، (ب) بررسی اندیشه‌ها و طرز تفکرات گوناگون در مورد پدیده مورد بررسی، (پ) تأمل در عناصر اساسی پدیده، (ت) تشریح پدیده با استفاده از هنر نگارش و بازنویسی، (ث) بررسی یک رابطه نیرومند و جهت‌دار آموزشی در مورد پدیده، (ج) حفظ تعادل متن پدیدارشناسی با در نظر گرفتن بخش‌های کلی و جزئی آن معرفی می‌کند.

همچنین بر اساس مطالعات دیگری که انجام شده می‌توان ویژگی‌هایی مانند الف) فهم تجارب تربیتی مشترک، (ب) فروکاهش‌گرایی تفکرات تربیتی برای درک ماهیت پدیده، (پ) کشف معنای غیر آشکار و ضمنی یک پدیده تربیتی، (ت) توصیف معانی یک مفهوم یا پدیده از دیدگاه عده‌ای از مردم و برحسب تجارب تربیتی زیسته را برای پدیدارشناسی تربیتی برشمرد.

از مهم‌ترین نقاط قوت روش پدیدارشناسی این است که به استقبال تغییر و نواندیشی در همه ابعاد برنامه درسی می‌رود و در خصوص هرگونه استانداردسازی در طراحی عناصر برنامه درسی مانند اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و... هشدار جدی می‌دهد (Mahrouzadeh & Jalilinia, 2017). جایگاه پدیدارشناسی ون منن در برنامه درسی بسیار ظریف و پیچیده است که می‌تواند با استفاده از ظرفیت‌های کیفی و پژوهشی، این امکان را برای متولیان تعلیم و تربیت ایجاد کند تا فهمی عینی و درست از زندگی دانش‌آموزان و معلمان در موقعیت‌های منحصربه‌فرد آنها داشته باشد و در برنامه درسی مبتنی بر مدل‌های پدیدارشناختی ون منن، می‌توان زمینه‌ای را فراهم کرد تا بخشی از یادگیری‌های هر حوزه درسی شکلی تجویزی نداشته باشد و در سایه علائق و تمایلات دانش‌آموزان در آن بخش تعیین شود (Van Manen, 1989).

۴. قصدمندی (Intentionality): ون منن و لی (Van Manen, Li, 2002) قصدمندی را جزو جدایی‌ناپذیر بر فعالیت‌های بشر می‌دانند و برای توضیح بیشتر از مرلوپونتی (Merleau-Ponty) نقل قول می‌کنند که جهان آشکار است برای ما آن‌چنان که هست و آن‌چنان که قبلاً بوده است. همه اندیشه‌ها با موضوعیت چیزی و هر کاری نیز روی چیزی انجام می‌گیرد. همچنین به نظر جنورجی (Giorgio, 2004) همیشه یک هدف یا موضوع به‌عنوان هسته اصلی یک اندیشه یا انجام یک کار وجود دارد که تمام فعالیت‌های بشر را جهت‌دار و هدف‌دار می‌کند.

۵. فروکاهش‌گرایی (Reduction): مرلوپونتی (Merleau-Ponty)، فروکاهش‌گرایی در تفکر را به‌عنوان عملی برای تسهیل تأمل بر پدیده‌ها در دنیای واقعی خودشان می‌داند، ون منن در تکمیل سخن مرلوپونتی، چهار مرحله را برای فروکاهش‌گرایی در جهت فهم بهتر پدیده‌ها به‌عنوان پیش‌فرض مطرح می‌کند که عبارت‌اند از: الف) داشتن احساس شگفتی و حیرت در برخورد با یک پدیده. ب) چیره شدن بر احساسات رجحان‌ها امیال و توقعات خصوصی و شخصی. پ) حذف نظریه‌ها موضوعات و مفاهیمی که بار پژوهش کیفی را زیاد می‌کند. ت) کشف خصوصیات برجسته در گذشته‌ای موضوع پژوهشی در جهت یافتن ماهیت کلی معنا و مقصود آن. پژوهشگر پدیدارشناس به‌واسطه عمل فروکاهش‌گرایی، پدیده‌ها را تعیین ماهیت می‌کند و محقق پژوهش را به‌وسیله مشاهده مستقیم، هدایت می‌کند.

۶. ماهیت ذات (Essence): در پدیدارشناسی ماهیت یک چیز، معنای اصلی است که قبل از معانی فرهنگی و اجتماعی به او تعلق می‌گیرد. ون منن (Van Manen, 2014) معتقد است ماهیت، آن چیزی است که در جواب آنچه هست می‌آید، برای فهمیدن ماهیت موضوع، پدیدارشناس به فروکاهش‌گرایی تفکرات خود در مورد پدیده می‌پردازد. هنگامی که ما تجارب زندگی را در عالم حیات جستجو می‌کنیم، پدیده را در آگاهی مان وارد کرده و به‌وسیله قصدمندی از قصد و هدف آن آگاه می‌شویم. ما تلاش می‌کنیم تا از طریق عمل فروکاهش‌گرایی به‌وسیله

جدول ۱. بررسی عناصر و مراحل اجرایی و ویژگی‌های اساسی روش پدیدارشناسی ون منن

عناصر پدیدارشناسی	مراحل اجرایی	ویژگی‌های اساسی
عالم حیات تجارب زندگی آگاهی قصدمندی فروکاهش‌گرایی	انتخاب موضوع بررسی اندیشه‌ها تشریح و واکاوی پدیده برقراری رابطه جهت‌دار حفظ تعادل متن پژوهش	فهم تجارب تربیتی مشترک فروکاهش‌گرایی تفکرات تربیتی کشف معانی ضمنی پدیده‌ها توصیف معانی پدیده‌ها برحسب تجارب زیسته

پدیدارشناختی، برای نیاز به یک مفهوم نظری در الگوهای ارتباطی و ادراک و فهم متقابل به هنگام بازسازی برنامه تأکید می‌کند. او به تناسب فعالیت‌های آموزشی با نیاز فراگیرندگان توجه خاصی دارد، زیرا نوآوری‌ها زمانی مؤثر خواهد بود و عملی خواهند شد که در الگوهای فکری و عملی افراد بر پایه نوآوری طرح‌ریزی شده گنجانده شوند. ارزش عمده پدیدارشناسی ون منن برای مطالعات برنامه‌داری از تصدیق این نکته ناشی می‌شود که زیست جهان شخصی فرد، می‌تواند در معرفت عمومی تجربه‌های روزمره شناخته شود، چون این تأیید راهی را برای ملاحظه توصیف‌های مربوط به زیست جهان دیگران می‌گشاید. لذا نقش برنامه‌ریزان و متولیان برنامه درسی به انعطاف‌پذیری و اهمیت نقش معلمان و مدیران در طراحی برنامه درسی و فرصت‌های یادگیری که از آن به‌عنوان برنامه درسی پنهان یاد می‌شود مهم است؛ بنابراین از دریچه پدیدارشناسی هدف آن است که با شناخت تجارب فردی به نکاتی دست‌یابیم که با عنایت به آنها بتوان نفوذ و تأثیر این روش را در فراگیران افزایش دهد و منجر به یادگیری عمیق و بنیادین شود که می‌تواند همسو با اهداف برنامه درسی پنهان در نظر گرفته شود.

سؤال دوم پژوهش: پدیدارشناسی ون منن حاوی چه مؤلفه‌هایی از برنامه درسی پنهان است؟

جرالد (Jerald, 2006) برنامه درسی پنهان را برنامه‌ای می‌داند که توسط خود فراگیرندگان خلق می‌شوند. تاون سند (Town Send, 1995) نیز معتقد است که برخی مؤلفه‌های محیط آموزشی منجر به ایجاد برنامه درسی

به نظر ون منن (Van Manen, 1999) تعلیم و تربیت یا پداگوژی عبارت است از شرایط و موقعیت تدریس؛ او معتقد است آنچه در تعلیم و تربیت و برنامه درسی واجد اهمیت است عبارت است از دانش‌آموز و ویژگی‌های منحصربه‌فرد او (Van Manen, 2001) ون منن، کاربرد عملی پدیدارشناسی را مبتنی بر تجربه زیست‌شده دانش‌آموز می‌داند تا تمرکز روی مسائل شناخت‌شناسانه، واقعیت‌شناسانه و مسائل متافیزیکی؛ از نظر او در تحقیقات تربیتی باید صدای دانش‌آموز شنیده شود و پژوهش پدیدارشناسی درصدد ترمیم، بهبود و بازسازی رابطه معمولی یا زیست شده است. ون منن بر این باور است که در برداشت سنتی از برنامه درسی سعی بر آن است تا معلم از فهم عینی و ملموس یعنی همان دنیای زیست شده دور بماند. او می‌پرسد که ارتباط و اتصال برنامه درسی با زندگی روزمره چیست؟ به‌علاوه ون منن بر این باور است که علاقه‌مندی به عملی بودن موجب سردرگمی و درهم آمیختن آنچه که امکان‌پذیر است با آنچه که مطلوب است می‌شود (Fathi Vajargah, 2013).

ون منن نگاه ویژه‌ای به تجربیات شکل گرفته در ذهن فراگیران و تعاملات آنها معطوف کرده است که به بهبود این تجربه کمک می‌کند. او بر این اعتقاد است که پدیدارشناسی تلاش می‌کند تا معانی درونی یا ماهیت تجربه فرد را در دنیای زیست شده از طریق توصیف دقیق تجربیات درک کنند علاوه بر این، پدیدارشناسی در تلاش است تجربه فرد را فراتر از تبیین علی آن درک کند (Van Manen, 1997) ون منن (Van Manen, 1989) بر دیدگاه

زیست‌شده را در کتابی با عنوان "پژوهش در تجربه زیست‌شده" (Researching Lived Experience) مورد بحث قرار داده است. این کتاب متمرکز بر تجربه زیست‌شده روزمره دانش‌آموز در موقعیت‌های آموزشی است و به جای آنکه بر تعمیم‌ها و نظریه‌های انتزاعی به شکل سنتی و متداول استوار باشد، وی رویکردی متفاوت را برمی‌گزیند، رویکردی که ماهیت منحصر به فرد دانش‌آموز را در موقعیت خاص به تصویر می‌کشد و از این رو مشتمل بر ارائه مثال‌ها و نمونه‌ها برای مطالعه تجربه است. به نظر می‌رسد در برنامه درسی پدیدارشناسانه و من‌شناخت دانش‌آموز باید با روش تشخیص پزشکی مقایسه شود. پزشک برای تشخیص بیماری در یک بیمار خاص، شرح حال بیمار را سؤال می‌کند و هر بیمار نیز شرح حال مربوط به خود را بیان می‌کند. همان‌طور که پزشک داروی خاصی برای هر بیمار تجویز می‌کند، معلم یا متخصص برنامه درسی نیز باید با توجه به شرح حال دانش‌آموز؛ محتوا و روش خاصی را انتخاب کند؛ بنابراین، تشخیص‌های نظری پیش‌داورانه نوعی پدیده اجباری را پدید می‌آورد و نباید برنامه‌ای از قبل تعیین شده وجود داشته باشد. برنامه درسی پدیدارشناسانه طی فرایند اعتمادسازی در تعامل معلم با دانش‌آموز و بعد از تعیین شرح حال او متناسب با زندگی واقعی کودک تنظیم می‌شود. لذا تجربه زندگی روزمره دانش‌آموز منبع اصلی اطلاعات در این برنامه درسی است؛ به عبارت دیگر در دیدگاه پدیدارشناسی و من‌شناخت باید صدای دانش‌آموز در اقدامات آموزشی و پژوهشی شنیده شده و به حساب آید. در این چارچوب است که او تدبیر تربیتی به معنای درک حساسیت و اهمیت موقعیت کلاس و تلاش برای انجام کار درست در زمان صحیح یاد می‌کند که این خود مرهون در کانون توجه قرار دادن دانش‌آموز در تمام تلاش‌ها و تصمیمات است (Alba, 2009) بنابراین پدیدارشناسی رویکردی دانش‌آموز محور و مسئله محور است؛ و مربیان و معلمان با افرادی سروکار دارند که دارای تجارب گوناگون متنوع و سابقه و

پنهان می‌شود که مدرسان به‌طور ناخواسته آن را آموزش می‌دهند و فراگیرندگان ناآگاهانه آن را فرا می‌گیرند. این مؤلفه‌ها شامل؛ ساختار اجتماعی کلاس درس، نحوه اعمال اختیار توسط مدرسان، قوانین حاکم بر روابط مدرس-فراگیرنده، فعالیت‌های یادگیری استاندارد و موانع ساختاری درون مدرسه، هستند. بر این اساس؛ پدیدارشناسی تلاشی منظم و دقیق برای درک و فهم عمیق و صحیح تجربه است. پدیدارشناسی کمک می‌کند که وضعیت حال زندگی دانش‌آموزان شناخته شده و واقعیت تجربه زیستن در دنیای مدرسه و برنامه درسی درک شود. علت موفقیت نظریه پدیدارشناختی و من‌اجازه رؤیت چیزهایی است که خودش را از ما پنهان کرده‌اند و عمق معنی جهان را به ما نشان می‌دهند.

از نظر و ن منن (Van Manen, 2015) برنامه درسی شامل موضوعات عملی است تا تئوری؛ در واقع موضوعات مورد بحث در برنامه درسی شامل اسلوب‌ها، دستورالعمل‌ها و طرح‌های عملی است که تئوری‌های آموزشی را با عمل و همچنین دانش را با تجربه مرتبط می‌نماید و از لحاظ پدیدارشناسی تجربه نیز در خلال تعاملات عملی در فضای کلاس درس اتفاق می‌افتد. بسیاری از مسائلی که مطرح می‌شوند در اسلوب‌های برنامه درسی، قابل پیاده شدن در کلاس درس از نظر عملی نیستند و گاهی هم معلم‌ها با توجه به تجربیات و دنیای زیسته خود فارغ از اسلوب‌ها و روش‌ها و بر اساس دیدگاه پدیدارشناسانه خود عمل می‌نمایند. وظیفه ما شناخت و استفاده بهتر از آنها است. سؤال حاضر در پی تبیین مؤلفه‌هایی از برنامه درسی پنهان است که می‌تواند به کمک پدیدارشناسی و ن منن به دست آید.

۱. دانش‌آموز و گستره تجارب زیسته در برنامه درسی پنهان از دیدگاه و ن منن (Van Manen, 1997)، فهم و جهت‌گیری والدین، معلمان و برنامه‌ریزان درسی نسبت به دانش‌آموز متفاوت است و تجربه دانش‌آموز در قبال این فهم‌ها، انتظارات و برداشتهای گوناگون، برداشت ویژه‌ای است که باید به تصویر کشیده شود. او نحوه مطالعه تجربه

اگرچه همه دانش‌آموز را مشاهده می‌کنند، اما تنها معلم است که می‌تواند به اعماق وجود او نفوذ کرده و نیازهایش را تشخیص دهد (Van Manen et al, 2007). با توجه به مطالب مذکور وجوه برنامه درسی پنهان معلم تراز در خلق تجارب زیسته دانش‌آموز از نظر ون منن شامل مواردی همچون: داشتن شور و حس معلمی، عشق‌ورزی به دانش‌آموزان، داشتن شخصیت مورد اطمینان، دارا بودن حس عمیق مسئولیت‌پذیری نسبت به دانش‌آموزان، باور داشتن دانش‌آموزان، داشتن روحیه آزاداندیشی، بصیرت داشتن در برخورد با مسائل دنیای دانش‌آموزان، حساس بودن نسبت به ذهنیت دانش‌آموزان، داشتن هوش تفسیری (Interpretive Intelligence)، داشتن اراده استوار، داشتن شهامت برخورد با مسائل در موقعیت‌های دشوار، داشتن حس فداکاری و از خودگذشتگی است.

۳. محتوا و گستره تجارب زیسته دانش‌آموز در برنامه درسی پنهان

پدیدارشناسی در برنامه درسی با موضوعاتی از قبیل عمل توصیف از کجا و چگونه در تدریس وارد شده، عمل تجربه شده چگونه توصیف شود چه اشکالی از دانش یا مهارت، عمل را ایجاد می‌کند یا بر آن تأثیر می‌گذارد سروکار دارد؛ سؤالاتی که با طراحی برنامه درسی ارتباط نزدیکی دارد. ون منن (Van Manen, 1990) برنامه درسی پدیدارشناسی را دارای اصولی با ویژگی‌های زیر می‌داند:

- در برنامه درسی پدیدارشناسانه از نگاه شیوه‌ای و ابزارگرایانه به تجربیات یادگیری پرهیز می‌شود و چارچوب چنین برنامه‌ای بر تجربه اکنون فراگیر در آن موقعیت استوار است.

- فهم و تفسیر مشاهدات در برنامه درسی پدیدارشناسانه، جایگاه ویژه‌ای دارد. در این راستا، معلم قبل از آموزش، درباره وضعیت ادراکی فراگیرنده کاوش کنند (Mahrouzadeh & Jalilinia, 2017). در همین راستا ون منن (Van Manen, 1998) بر این باور است تعلیم و تربیت عبارت از شرایط و موقعیت

وضعیت متفاوتی هستند و به‌زودی این علایق و مطلوبیت‌ها خودشان را در فعالیت‌ها نشان می‌دهد.

۲. معلم و گستره تجارب زیسته دانش‌آموز در برنامه درسی پنهان

معلمان از دید ون منن می‌توانند جنبه‌های چالش‌زای تعلیم و تربیت را در نقش خود پاسخ دهند تا دانش‌آموزان به تجارب مثبت در فضای مطلوب مدرسه دست یافته و احساس امنیت و سلامتی نمایند و در فعالیت‌های یادگیری موفقیت کسب نموده و از زندگی لذت برند. در این نوع از برنامه باید معلمان رابطه شخصی خود را با دانش‌آموزان توسعه و رشد دهند چرا که مشکل اصلی معلمان عدم توجه به زبانی هست که آنها بیان می‌کند (Van Manen, 1982) معلمان از این وظیفه آگاه‌اند که فعالیت‌های روزانه تدریس و یادگیری تابع اصول انفعالی همچون جو مدرسه و کلاس، سطوح رابطه‌ای موجود بین دانش‌آموزان و معلمان، مهارت‌های فیزیکی مورد استفاده معلمان و پدیدارشناسی پیچیده و ظریف، فضای پرشور و زودگذر سالن‌ها، کلاس‌ها، دفاتر و حیات مدرسه هستند (Van Manen, 2006). در دیدگاه ون منن، تدریس معلم «انجام دادن» نیست بلکه «بودن» است. در تدریس به معنای بودن معلم نه فقط در پی شناخت موضوع درسی به‌عنوان موضوع شناسایی است بلکه در پی شناخت فراگیران به‌عنوان شناسنده یادگیری نیز است. از نظر او برنامه درسی به‌عنوان یک طرح ویژه، کار مدیران و طراحان آموزشی است اما در دنیای کلاس، برنامه درسی اثربخش متأثر از جهان زیست شده معلمان و فراگیران است (Van Manen, 2008). ون منن به اهمیت و نقش معلم در برنامه درسی توجه خاصی دارد. پدیدارشناسی ون منن کمک می‌کند معلمان از روی هوشیاری واقعی و حقیقی درباره موقعیت‌ها تأمل کنند. چنانکه می‌بینیم ون منن به ارتباط و صمیمیت بین معلم و دانش‌آموز اهمیت می‌دهد. سؤال اینجاست که صمیمیت معلم اگرچه به‌عنوان یک عامل دخیل در تدریس مؤثر قابل فهم و درک است، اما به دشواری می‌توان آن را کمی نمود و دشوارتر اینکه آن را به معلمان آینده انتقال داد. از نگاه ون منن

در این رابطه، قادری (Gaderie, 2004) اذعان می‌دارد که ون منن تدریس پداگوژیک را فرایند مراقبت، غمخواری (Compassion) و تقسیم هستی و وجود معلم با دانش‌آموزی که به آن عشق می‌ورزد می‌داند که این مسئله ضرورت ارتباط عمیق بین ماهیت تدریس و والد بودن را مطرح می‌کند، ارتباطی که به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته است. تشویق کردن و دادن بازخوردهای مثبت یکی از رایج‌ترین حرکاتی است که انتظار می‌رود معلمان در تعامل با شاگردان در کلاس‌های درس پدیدارشناسانه انجام دهند. این مشوق‌ها به دانش‌آموز عزت و اعتماد به نفس می‌دهد؛ اما این ستایش‌ها اگر هدفمند نباشد، خالی از اشکال نیز نخواهد بود. معلم بر اساس تجربیات خود در تدریس باید از نتایج مثبت و منفی این تمجیدها آگاه بوده و عاقلانه و منطقی تصمیم بگیرد در غیر این صورت، تأثیرگذاری این مشوق‌ها از بین خواهد رفت (Van Manen, 2008). این تشویق‌ها می‌تواند شامل برنامه‌های مذهبی، تفریحی، ورزشی و ... باشد و بستگی به دنیای معلم و ارتباطات او، حیات او، تجربه زیسته او و جو کلاس و ... دارد. این امر باید انتقال‌دهنده نوعی خاص از برنامه درسی پنهان باشد که معلم کدام مشوق را بیشتر مد نظر قرار می‌دهد. نکته مهم دیگر این است که تمجید و تحسین همه شاگردان نباید در تمام موارد و موقعیت‌ها یکسان باشد (از لحاظ پدیدارشناسی بستگی به وضعیت شاگردان و احساسات هر فرد، تجربه زیسته هر فرد، موقعیت کلاس درس و ... دارد) در غیر این صورت با شکست مواجه خواهد شد. نکته بعدی در عمل تحسین این است که تمجید از یک یا تعدادی از دانش‌آموزان نباید به قیمت تحقیر بقیه باشد؛ بنابراین بحث تشخیص یا بازشناخت (Recognition) ضرورتی است که با فردیت (Selfhood) و هویت شخصی (Personal Identity) درهم‌تنیده شده است. معرفت به خود (Self-Identity) یعنی تشخیص تنش بین خود بودن (Being of Self) و خود شدن (Becoming of self) است. بین آنچه هستیم و آنچه احتمالاً خواهیم شد، این بازشناخت در فرایند تدریس و یادگیری مهم است. احساسی که بازشناخت

تدریس است و محتوا یکی از این شرایط و عامل‌هاست که تأثیر مستقیم روی یادگیری دارد که در کم و کیف یادگیری نقش تعیین‌کننده دارد هر چقدر محتوا جذاب و خوشایند باشد میزان یادگیری و علاقه به یادگیری نیز بیشتر خواهد شد. ون منن اصولی مانند حجم کم و عمق بیشتر مطلب، استفاده از موضوعات آزاد، تناسب کتاب‌ها با کاربرد و مصادیق خارج از کلاس و استفاده از تغییر شرایط به‌جای مقاومت در برابر آن را برای محتوای اثربخش معرفی می‌کند. همچنین از دیدگاه ون منن (Van Manen, 1997) محتوای برنامه درسی علاوه بر معانی شناختی باید برانگیزاننده معانی غیرشناختی یا معانی برتر نیز باشد؛ بنابراین، شعر، موسیقی و نقاشی به‌عنوان هنرهایی که معانی برتر را ارائه می‌کنند از اهمیت خاصی برخوردارند. در این نوع از برنامه درسی محتوا به‌جای انتقال معانی از جهان پیرامون به ذهن دانش‌آموز، روی بازتاب‌های تجربه وی تمرکز می‌کند و به دانش‌آموز فرصت‌هایی برای تأمل یا بازتاب اندیشه‌هایش می‌دهد. این محتوا مبتنی بر تجارب شخصی دانش‌آموز از جهان است که در آن دانش نسبت به خود، مهم‌ترین نوع دانش است؛ بنابراین چنین می‌توان گفت که تجربه روزمره و تجربه درونی مبنایی مهم برای انتخاب محتوا تلقی می‌گردد. البته ون منن (Van Manen, 1989) برای محتوای مبتنی بر پدیدارشناسی، ویژگی‌های مانند جهت‌دار بودن، فکورانه بودن، انسجام داشتن، غنی بودن و عمیق بودن (تصویر کشیدن ساختارهای معنی) را نیز بر می‌شمرد.

۴. تدریس و گستره تجارب زیسته دانش‌آموز در برنامه درسی پنهان

ون منن (Van Manen, 2009) تدریس پداگوژیک را یک‌رشته علمی و کنش و واکنشی فکورانه می‌داند که مربیان در جهت سعادت و خوشبختی دانش‌آموزان انجام می‌دهند. از نظر او چنین تدریسی تنها به آن نوع فعالیت‌ها و تعاملات هدفمندی اشاره دارد که در ارتباط یک بزرگسال و فراگیر در جهت موجودیت و هستی او و با هدف تغییرات مثبت و سازنده در او جهت‌گیری می‌شود.

۵. ارزشیابی و گستره تجارب زیسته دانش‌آموز در برنامه درسی پنهان

همیشه سؤال اصلی در فرایند تعلیم و تربیت این است که چگونه تربیت می‌تواند عملکرد انسان را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد فرهنگی ارزشمندی را بجای گذارد و تحت چه شرایطی این یادگیری‌ها می‌تواند نهادینه شود؟ در پاسخ به این سؤالات، تمامی اقدامات معطوف به آن می‌شود که معلمان در جریان تدریس و رویارویی با فراگیران مجهز به مهارت طراحی تدریس و ارزشیابی گردند. کانون اصلی توجه و تمرکز پدیدارشناسی برداشت و تجربه انسان است. به نظر پاینار (Pinar, 1992) پدیدارشناسی ون منن برداشت انسانی افراد مختلف را، به‌طور مجزا مورد توجه قرار می‌دهد و نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها، همان‌گونه که در تجربه افراد به‌طور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌گردد. لذا برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد به‌عنوان تجربه زیسته شده از دنیای واقعی دانش‌آموزان و معلمان تعریف شده و فاعل شناسایی و تجربه‌ای که وی از امور دارد محور ارزشیابی قلمداد می‌شود. همچنین مواردی مانند بهره‌جستن از روش‌های کیفی، استفاده از ارزشیابی مبتنی بر مشارکت، اهمیت دادن به ارزشیابی از راه قیاس و استدلال و استفاده از ارزشیابی‌های مبتنی بر رویکردهای طبیعت‌گرایانه آن نوع از ارزشیابی است که در راستای آموزه‌های پدیدارشناسانه ون منن قرار دارند.

ایجاد می‌کند پدیدارهای عمومی (Phenomena public) می‌باشند که در فضای ارتباطات هویدا خواهند شد. به‌راستی زمانی تدریس، حرفه‌ای قلمداد می‌شود که معلم، کمک، تشویق و تمجید، پند و اندرز را در فرایند تدریس خود لحاظ نماید و نگران تک‌تک شاگردان و کلاس‌های درس باشد. همچنین معلمان باید تجربیات مثبت و جو خوبی در کلاس‌ها برای شاگردان فراهم کنند تا شاگردان احساس امنیت و موفقیت نمایند. در این حالت معلمان به شاگردان به‌عنوان یک موجود غیر ملموس و ذهنی و فاقد احساس نمی‌نگرند بلکه به آنها به‌عنوان افرادی باشعور و احساس، دارای شخصیت و قابل تعامل نگاه می‌کنند (Van Manen, 2008).

ون منن (Van Manen, 1999) معتقد است از آنجایی که تدریس بستگی به دنیای پدیدارشناسانه افراد دارد تعجبی ندارد که تجربه تدریس عملی (کارآموزی) برای آمادگی آموزشی معلمان بسیار حیاتی قلمداد شود. معلمان مراکز تربیت معلم باید در کنار معلم باتجربه قرار گیرند و با مشاهده رفتار او در کلاس مثل راه رفتنش در کلاس، استفاده از رسانه‌های آموزشی و ... از آنها سرمشق بگیرند و این امر باعث به وجود آمدن اعتماد به نفس در معلمان می‌شود؛ بنابراین به‌جای خواندن تئوری‌های تدریس یا دیدن آن در فیلم‌ها باید این مهارت را عملی در کلاس درس انجام دهند.

درمجموع پدیدارشناسی ون منن در بحث تدریس، تأکید می‌کند که تدریس به‌عنوان منبعی از تجارب است که متکی به دریافت‌ها و کنترل کیفیت‌ها است، یک فعالیت شهودی و یا خلاقانه و نیز در جستجوی نتایج پیش‌بینی نشده است و به آن به منزله فرآیندی نگریسته می‌شود که هدایت‌کننده انگیزه‌های یادگیری (علاوه بر انتقال مفاهیم) بوده و معلم از نقش انتقال‌دهنده صرف اطلاعات، به کارگزار و راهنمایی مبدل می‌شود که در تکوین نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان بسیار مؤثر است.

جدول ۲. خلاصه نتایج مربوط به مؤلفه‌های شاخص برنامه درسی پنهان از منظر پدیدارشناسی ون منن

مؤلفه‌ها	توصیف کارکردهای مؤلفه‌های شاخص برنامه درسی پنهان از منظر پدیدارشناسی ون منن
دانش آموز	مسئله محور، خودراهبر، خود اکتشاف و منعطف
معلم	نقش کارگزار و راهنما در تکوین نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان زمینه‌ساز چالش‌های جدی در کلاس برای رسیدن فراگیر به تجارب سازنده
محتوا	اهمیت بر تجارب درونی و متناسب با نیاز یادگیرندگان
تدریس	تدریس به‌منزلهٔ فعالیتی شهودی و خلاقانه و در جستجوی نتایج پیش‌بینی‌نشده
ارزشیابی	ارزشیابی بر اساس تجربه زیست‌شده دانش‌آموز

بحث و نتیجه‌گیری

خودراهبر، خوداکتشاف و منعطف است و معلمان با دانش‌آموزانی سروکار دارند که دارای تجارب گوناگون متنوع و سابقه و وضعیت متفاوتی هستند و علایق و مطلوبیت‌های خودشان را در فعالیت‌ها نشان می‌دهند. ون منن به اهمیت و نقش معلم در برنامهٔ درسی توجه خاصی دارد. در پدیدارشناسی ون منن معلمان کارگزار و راهنما در تکوین نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان و زمینه‌ساز چالش‌های جدی در کلاس برای رسیدن فراگیر به تجارب سازنده است. این رویکرد کمک می‌کند معلمان از روی هوشیاری واقعی و حقیقی درباره موقعیت‌ها تأمل کنند و چنانکه مشاهده شد ون منن به ارتباط و صمیمیت بین معلم و دانش‌آموز اهمیت می‌دهد. ون منن همچنین در محتوای درسی بر تجارب درونی و متناسب با نیاز یادگیرندگان تأکید می‌کند و تدریس را به‌منزلهٔ فعالیتی شهودی و خلاقانه و در جستجوی نتایج پیش‌بینی‌نشده قلمداد می‌نماید و در تدریس مورد تأیید او، معلم نه فقط در پی شناخت عناوین درسی به‌عنوان موضوع شناسایی است بلکه در پی شناخت فراگیران به‌عنوان شناسنده نیز هست. همچنین ارزشیابی در رویکرد ون منن بر اساس تجربه زیست‌شده دانش‌آموزان است و تجربه‌ای که دانش‌آموزان از امور دارد محور ارزشیابی قرار می‌گیرد.

با عنایت به مباحث مطرح شده مشخص می‌گردد که برنامه درسی پنهان بر مبنای پدیدارشناسی ون منن بر این نکته تأکید دارد که یادگیری فراتر از جمع‌آوری اطلاعات و واقعیت‌ها بوده و در این صورت است که در

تحلیل رویکردهای فلسفی و تربیتی اندیشمندان نشان می‌دهد که هر یک از آنها بسته به دیدگاه خود و نیز فرهنگ و سیاست حاکم بر جامعه عصری که در آن می‌زیستند، در زمینهٔ برنامه درسی نظریاتی داشته‌اند. تبیین و بررسی این دیدگاه‌ها و نظریات، رهنمودهای ارزنده‌ای برای متصدیان برنامه‌ریزی درسی ارائه خواهد کرد تا با تکیه بر آن رهنمودها بتوانند زیرساخت‌های نرم آموزشی جامعه خود را مورد تغییر و تحول قرار دهند. البته در اینکه تغییر، تحول و نوآوری باید جزء سیاست‌های برنامه درسی هر نظام آموزشی باشد شکی نیست ولی این مسئله شامل هر نوع تغییری نمی‌شود، بلکه تغییراتی مهم هستند که بتوانند جامعه را در مسیر پیشرفت قرار داده و تعلیم و تربیت را به‌عنوان عنصری زنده و حیاتی برای پاسخ‌گوئی به نیازهای آن جامعه مهیا سازند (Salehi, 2015). پدیدارشناسی ون منن که موضوع مقاله حاضر نیز بوده است از مهم‌ترین رویکردهای دهه‌های اخیر است که در برابر پوزیتیویسم به دفاع از تجربه انسان پرداخته است. این رویکرد به دانش‌آموز ارزش قائل شده و برنامه درسی را از طریق ادراکات و تجربیات افراد تعریف می‌کند (Bogdan, Biklen, 2007). در این پژوهش مؤلفه‌های شاخص برنامه درسی پنهان از منظر پدیدارشناسی ون منن (دانش‌آموز، معلم، محتوا، تدریس و ارزشیابی) شناسایی شدند. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموز از ون منن؛ مسئله محور،

نزدیک‌تر و ملموس‌تر با پدیده‌های تربیتی) در جستجوی بهبود ارتباطات و فهم وجودی بین معلم و شاگردان است. همچنین در سطح استراتژی و خط و مشی‌ها درصدد تقویت ارتباط و درک ما بین تمامی متصدیان در فرایند پیشرفت عناصر یاددهی-یادگیری است و تلاش خود را برای واکاوی تصورات، زمینه‌ها (موضوعات) بدیهیات، گزینش‌ها، جهت‌گیری‌ها و گرایش‌های حاکم بر فرایند آموزش (مخصوصاً واکاوی زوایای پنهان) معطوف می‌دارد.

نگرش و شخصیت افراد رسوخ می‌کند و در ضمن تجربه، درونی می‌شود. این نوع از برنامه درسی به دنبال آن است که معانی ساختارهای نهفته در جهان هستی و حالات افراد انسانی را کشف نموده و وسایل تفسیری لازم را فراهم کند تا معانی نهفته آشکار شوند چه این اسناد متن باشند یا حوادث تاریخی یا ساختارهای سمبولیک. در سطوح کلاس‌های درس، برنامه درسی پنهان مبتنی بر پدیدارشناسی با اتخاذ روش‌های منحصر به فرد (ارتباط

جدول ۳. عناصر، مراحل، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های شاخص برنامه درسی پنهان مبتنی بر پدیدارشناسی ون منن

عناصر	مراحل اجرایی	ویژگی‌های اساسی	مؤلفه‌های اصلی
عالم حیات تجارب زندگی آگاهی قصدمندی فروکاهش‌گرایی	انتخاب موضوع بررسی اندیشه‌ها تشریح و واکاوی پدیده برقراری رابطه جهت‌دار حفظ تعادل متن پژوهش	فهم تجارب تربیتی مشترک فروکاهش‌گرایی تفکرات تربیتی کشف معانی ضمنی پدیده‌ها توصیف معانی پدیده‌ها برحسب تجارب زیسته	معلم: راهنما و کارگزار محتوا: منطبق بر تجربه درونی و نیاز فراگیر تدریس: فرایندی شهودی، خلاقانه و هدایتگر دانش‌آموز: پژوهشگر، خودراهبر و منعطف ملاک ارزشیابی: تجارب زیسته

از نگاه شیوه‌ای و ابزارگرایانه پرهیز شود و بیش‌ازپیش به پرورش دانش‌آموزان مسئله محور، خود راهبر و منعطف توجه گردد. در این راستا جهت علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به موضوعات درسی تفکر برانگیز و مسئله محور، توجه دادن آنها به اشیایی که در کلاس وجود دارد، می‌تواند ثمربخش باشد. از طریق تمرین‌هایی که در کلاس توسط معلمان آگاه به فلسفه و پدیدارشناسی صورت می‌گیرد، می‌توان مهارت نگاه کردن و دیدن را به دانش‌آموزان آموخت و به تبع آن، اهمیت، دیدن و تعبیر و تفسیر کردن را به آنها آموزش داد. مثلاً می‌توان با جابه‌جا کردن اشیاء کلاس، دانش‌آموزانی را که در استفاده از اشیاء پس از جابه‌جاشدگی دچار سردرگمی می‌شوند، متوجه عادات روزمره آنها نمود و به آنها تعلیم داد که وضعیت هر روزه خود را بشناسند تا در وضعیت‌های متفاوت بتوانند از عادات خود خارج شده و به شیوه جدیدی به اطراف خود نگاه کنند. این نوع از آموزش می‌تواند

با نظر به دستاوردهای پژوهش، پیشنهاد می‌شود که: - سیاست‌گذاران و متولیان برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری و توجه به نقش معلمان و مدیران در طراحی برنامه درسی و فرصت‌های یادگیری که از آن به‌عنوان برنامه درسی پنهان تعبیر می‌شود؛ بیش‌ازپیش اهتمام گردد؛ به‌عبارت‌دیگر تدابیری اتخاذ گردد تا نقش معلم در نظام برنامه‌ریزی درسی از «مجری صرف برنامه‌های درسی»، به «عضو فعال و تأثیرگذار نظام برنامه‌ریزی درسی» و «منتقل‌کننده اطلاعات و دانش» به «متخصص روش‌های تدریس و مشاور و راهنمای یادگیری دانش‌آموزان» تغییر یابد. - در سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی از رویکرد موضوع‌محور و دیسیپلینی به رویکردی بین‌رشته‌ای و تلفیقی تغییر جهت داده شود. - در نظام طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف آموزشی جایی برای انجام پژوهش‌های کیفی توسط دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

Husserl, E, (1999), The Idea of Phenomenology. Berlin: Springer.

Jerald, C, D, (2006), School Culture: The Hidden Curriculum, Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C, Foroghi A, (2009), Designing and Accrediting an Experiential Curriculum in Medical Groups Based on Phenomenological Approach. Iranian Journal of Medical Education, 9 (1): 55-67 [Persian].

Kombes, G,R & Denelz, L, B (2009), Philosophical Research: Conceptual Analysis. Berlin: Springer.

Koopman, O, (2015), Phenomenology as a Potential Methodology for Subjective Knowing in Science Education Research. Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 15 (1): 1-10.

Levering, B, (2006), Epistemological Issues in Phenomenological Research: How Authoritative Are People's Accounts of Their Own Perceptions, Journal of Philosophy of Education, 40(4): 451-462.

Mahrouzadeh, T, Jalilinia, F, (2017), Explain the Phenomenological Approach in the Curriculum, Journal of New Thoughts on Education, 12 (4): 7-26 [Persian].

Magrini, J, (2012), Phenomenology for Educators: Max van Manen and "Human Science" Research", Journal of Philosophy Scholarship, 10 (1):1-5.

Ornestein, A, C, Hunkins, F, P, (2008), Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Pinar, W, F, (1992), Understanding Curriculum As Phenomenological and Deconstructed Text (Critical Issues in Curriculum), New York: Teachers College Press.

Van Manen, M, (2015), Pedagogical Tact (Phenomenology of Practice), London: Routledge Publications.

Van Manen, M, (2014), Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing, California: Walnut Creek.

Van Manen, M, (2009), The Phenomenology of Space in Writing Onlin, Journal of Educational Philosophy and Theory, 41 (1): 10-21.

Van Manen, M, (2008), Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action Max van Manen University of Alberta. Peking University Education Review. (pp. 1-23).

به دانش‌آموز یاد دهد که همواره چشمانی بینا و گوش‌هایی شنوا داشته باشد و درباره پیرامون خود با تأمل و تفکر بیش‌تری برخورد کند و به یاد داشته باشد که در موقعیت‌های گوناگون تعبیر و تفاسیر متفاوت و مقتضی ارائه دهد. این شیوه علاوه بر این که هنگام کار در کلاس سبب تعامل انگیزشی در دانش‌آموزان و خود معلم خواهد شد و آنان را بیش‌تر به هم نزدیک خواهد کرد، برای زندگی آتی آنها نیز مفید خواهد بود.

- جهت‌گیری نظام ارزشیابی از رویکردهای «کمی، حافظه‌مدار» به رویکردهای «کیفی، فرایند و نتیجه‌مدار» تغییر یابد.

منابع

Alba, G, (2009), Phenomenology and Education: An introduction. Journal of Educational Philosophy and Theory, 41(1): 7-9.

Azimpour, E, Khalilzade, A, (2015), Hidden Curriculum, Journal of World Essays, 3 (1): 18-21.

Barghi, I, (2011), Application of Van Maanen's Phenomenology Viewpoint in Curriculum Development Studies, Journal of Education Strategies, 3(4): 137-141 [Persian].

Barkhordari, R, Bagheri, K, (2013), Methodological Components of Phenomenological Inquiry In Education, Journal of Foundations of Education, 2(2): 121-140 [Persian].

Bogdan, R, C, Biklen, S, K, (2007), Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods, Boston: Person Education.

Delke,D, (2004), The Curriculum the Met Curriculum: Guarding the Golden Apples of university culture, phikapp phi form, 84 (9):1-11.

Fathi Vajargah, K, Kashtiaray, N, Foroghi, A, Zimitat, K, (2009), Supervisor Selection and Student-Supervisor Relation: PhD Graduates Perspectives, Journal of Curriculum Studies, 4(3): 281-308 [Persian].

Fathi, vajargah k, (2013), Curriculum to the New Identity. Tehran: Ayizh Publishing Ghaderi, M, (2004), Substrate Understanding of the Curriculum. Tehran: Publication Book of Yadvareh [Persian].

Giorgio, A, (2004), The Signature of All Things On Method. New York: Zone [Persian].

Van Manen, M, McClelland J, Plihal J, (2007), Naming Student Experiences and Experiencing Student Naming. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.) International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School. New York: Springer Publishing Company. (pp. 85-98).

Van Manen, M, (2006), The Tact of Teaching. The University of Western Ontario: THE Althouse Press.

Van Manen M, Li, S, (2002), The Pathic Principle of Ppedagogical Language, Journal of Teaching and Teacher Education, 18 (2): 215-224.

Van Manen, M, (2001), Thoughtpre: Challenges of Phenomenological, Resarch. Canada: Univesity of Albert.

Van Manen, M, (1999), The Language of Pedagogy and the Primacy of Student Expsrience, London: Falmer Press.

Van Manen, M, (1997), Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London: The Althouse Press.

Van Manen, M, (1991), Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting, Journal of Curriculum Studies, 23 (6): 507-536.

Van Manen, M, (1989), By the Light of Anecdote, Journal of Phenomenology Pedagogy, 1 (7), 232- 256

Van Manen, M, (1986), The Tone of Teaching, Ontario: Heinemann.

Van Manen, M, (1982), Phenomenology Pedagogy. Journal of Curriculum Inquiry, 12 (3): 287-299.

Salehi, A, (2015), Explanation of Henry Giroux's Critical Theory and its Pedagogical Implications, Journal of Research in Philosophy of Education, 1(1): 81-95 [Persian].

Shubert, W, H, (2010), Intended Curriculum, In Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications, London: U.K.

Sokolowski, R, (1999), Introduction to Phenomenology, Cambridge: Cambridge University Press.

Skelton, A, (1997), Studying Hidden curriculum: Developing a perspective in the postmodern insights: Journal of curiculum studies, 5 (2):177-193.

Stephens, S, L, (2015), A Phenomenological Exploration of the Experiences of High School Students Enrolled in School-Wide College Readiness Programs, Minnesota: Walden University.