

دکتر رمضان برخوردار^۱

درآمد

هوسرل از معنای معمول پدیدارشناسی یعنی مطالعه پدیدارها آن چنان که تجربه‌گرایان^۲ بر جنبه‌های حسی آن تأکید می‌کردند و آن چنان که عقل‌گرایانی^۳ چون دکارت و یا کانت بر جنبه‌های عقلی آن تأکید داشتند، فراتر رفت؛ لذا اگرچه پدیدارشناسی آگاهی تجربه‌شده از منظر اول‌شخص را مطالعه و بررسی می‌کند، از نوع تجربه‌گرایانه و عقل‌گرایانه آن متمایز است. به نظر هوسرل، رویکرد پدیدارشناسی که می‌تواند به مطالعه ذات^۴ بپردازد برای کشف آن باید مفروضات عینی‌گرایانه نگرش طبیعی را کنار نهاد و بر چگونگی نمود پیدا کردن اشیاء بر آگاهی سوژکتیو متمرکز شد (ماتیوز/برخورداری ۱۳۸۹) به همین دلیل است که مرلوپونتی^۵ در آغاز کتاب پدیدارشناسی ادراک^۶ با توجه به نظر هوسرل اظهار می‌کند: «پدیدارشناسی، مطالعه ذوات است؛ به‌عنوان نمونه ذات آگاهی و یا ذات ادراک» (مرلوپونتی، ۱۹۶۲، ص ۷) البته مرلوپونتی با توجه به انتقاداتی که به نظر هوسرل وارد می‌داند مسیر متفاوتی می‌پیماید. اگر بخواهیم به‌طور موجز و فراگیر، درون‌مایه‌های اساسی پدیدارشناسی هوسرل را برشماریم، نخست باید تأکید کنیم که پدیدارشناسی هوسرل پژوهش در باب آگاهی و نحوه تقوم^۷ اعیان در آگاهی است و دوم برای نشان دادن نحوه این تقوم یافتن و به‌عبارت‌دیگر، ساختار آگاهی باید از ادبیات و عبارات خود هوسرل بهره جست که عبارت است از: حیث التفاتی^۸ که خصلت ذاتی آگاهی است؛ بدین معنا که آگاهی همواره معطوف به چیزی است، تفکیک نگرش طبیعی^۹ و نگرش پدیدارشناختی^{۱۰}؛ نگرش طبیعی همان نگاه معمول روزمره ما به امور جهان است که بودن عینی^{۱۱} آن‌ها را مفروض می‌گیرد و نگرش پدیدار شناختی در پرانتز قرار دادن این نگاه است و زیست جهان^{۱۲} به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های نگرش پدیدارشناختی است؛ «منظور از زیست جهان، جهانی است که در زندگی روزمره تجربه می‌کنیم؛ از جمله جهان معنوی یا فرهنگی» (اسمیت، ۲۰۰۷، ص ۴۳۷). اندیشه‌ای که هوسرل بسط داده بود زمینه را برای ورود آن در قلمرو علوم اجتماعی و انسانی به‌مثابه رویکردی پژوهشی فراهم کرد.

پدیدارشناسی به‌عنوان یک گرایش پژوهشی در برنامه درسی

لاندشیر^{۱۳} از منظر تاریخ تحول پژوهش‌های تربیتی اظهار می‌کند «در اوایل ۱۹۹۰ به تدریج محققان پذیرفتند که پارادایم واحدی قادر به پاسخگویی به پرسش‌های پژوهشی نیست» (لاندشیر، ۱۹۹۷، ص ۱۴). این بیان نشان‌دهنده عرصه نزاعی است که میان طیف‌های مختلف پژوهش کمی و کیفی وجود دارد. «می‌توان گفت هدف پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت دسترسی به

ramazanbarkhordari@gmail.com

۱. استادیار دانشگاه خوارزمی

2. Empiricists

3. Rationalists

4. Essence

5. Mearlu-ponty

6. Phenomenology of Perception

7. Constitution

8. Intentionality

9. Atural attitude

10. Phenomenological attitude

11. Objective

12. Life-world

13. Landsheere

معنای تجربه‌های زیسته و روابط معلم- دانش‌آموز- والدین- موضوعات تربیتی به نحو زیسته^۱ می‌باشد» (برخورداری و باقری، ۱۳۹۱ ص ۱۳۰). به نظر ویلیس^۲، پینار^۳ و گرومت نخستین پیشگامان رویکرد پدیدارشناختی در برنامه درسی هستند (ویلیس/شعبانی ۱۳۸۸ ص ۲۳۶). اما به نظر خود پینار، دواين هیوبنر^۴ در سال ۱۹۶۰ پدیدارشناسی را به عرصه مطالعات برنامه درسی معرفی کرد (به نقل از مگرینی، ۲۰۱۱) و کسانی مانند ون منن و آدامز^۵ (۲۰۱۰) اثر وی با عنوان *برنامه درسی معطوف به زمانمندی انسان*^۶ که ملهم از اثر هستی و زمان^۷ مارتین هایدگر^۸ است را به‌عنوان نخستین نمونه‌ی تخیل بسط یافته در این حوزه می‌دانند. در چهل سال گذشته در تعلیم و تربیت و برخی دیگر از رشته‌ها، گونه‌های مختلفی از نوشته‌های پدیدار شناختی به وجود آمده است؛ به‌عنوان نمونه دو کتاب عمده‌ای که بینش‌های پدیدارشناسی وجودی را در تعلیم و تربیت به کار بسته‌اند عبارت‌اند از: کتاب ماکسین گرین^۹ با عنوان *معلم به‌مثابه بیگانه*^{۱۰} در سال ۱۹۷۲ و کتاب فندنبرگ^{۱۱} با عنوان *هستی و تعلیم و تربیت*^{۱۲} در سال ۱۹۷۱. هیچ‌یک از این دو مورد کتاب‌هایی مبتنی بر پژوهش درباره دانش‌آموز و یا معلمان نبود؛ بلکه نوشته‌های پدیدارشناختی در باب تعلیم و تربیت بود. در هر صورت پینار و گرومت «برنامه درسی را به معنی متعارف برنامه‌ریزی، آموزش، ماده درسی، برنامه مطالعاتی یا رفتار تلقی نمی‌کنند بلکه آن را به معنی آنچه در تجربه آغازین فرد به وقوع می‌پیوندد در نظر می‌گیرند» (ویلیس. پیشین، ص ۲۳۷). پدیدارشناسی از نیمه ۱۹۹۰ به بعد در رشته‌های عملی، کاربردی یا حرفه‌ای مانند علوم بهداشتی، تعلیم و تربیت، روان‌شناسی کلینیکی به‌سرعت رشد پیدا کرده است. در امریکای شمالی پدیدارشناسی به‌طور خاص ریشه در رشته‌های حرفه‌ای چون روش‌شناسی قومی، قوم‌نگاری، جامعه‌شناسی تفسیری و دیگر جریان‌های علوم اجتماعی دارد و به ویژه به واسطه‌ی روانشناسی انسان‌گرا، آثار روان‌شناسی وجودی و مطالعات تربیتی و پداگوژیکی گسترش پیدا کرده است (آدامز و ون منن، ۲۰۰۸). پژوهش‌های پدیدار شناختی اخیراً بیشتر مورد توجه قرار گرفته است؛ «چراکه رویکردی جایگزین در مقابل شیوه‌های مدیریتی، ابزاری و فنی فهم شناخت عرضه کرده است و به معرفت‌شناسی‌های اخلاقی معطوف به تجربه‌های زیسته و به هستی‌شناسی‌های ناظر به عمل انجامیده است». پیش از اینکه در امریکای شمالی مورد توجه باشد، تجربه‌ای منحصر به فرد در هلند، بلژیک، آلمان، سوئیس و فرانسه بود. به‌عنوان نمونه گرایش دانشگاه اتخت را می‌توان به‌گونه‌ای اساسی در زمره بحث‌های بین‌المللی در باب پدیدارشناسی مشاغل به شمار آورد. این مکتب دربردارنده مجموعه‌ای از روان‌شناسان، مربیان، معلمان، پزشک کودکان، جامعه‌شناسان، جرم‌شناسان، حقوق‌دانان، روان‌پزشکان بود که جهت‌گیری پدیدارشناختی داشتند. فندنبرگ روان‌پزشک که ذکر وی آمد در مورد موضوعات مختلف مربوط به تغییر ماهیت کودکی، او.اف.اف. بالنو^{۱۳} مربی- فیلسوف در باب *حال و هوای تربیتی می‌نوشتند و ام.جی لانگولد*^{۱۴} قلمرو *پداگوژی پدیدارشناختی* را تأسیس نمود؛ اف.جی.جی بویتنجیک^{۱۵} مطالعات متعددی در باب عناوینی چون درد، حرکت انسان، لمس، وسواس‌های اجباری انجام داد» (آدامز و ون منن، ۲۰۰۸ ص ۶۱۵). روان‌شناسی پدیدارشناختی عملی آماڈو گیورگی^{۱۶} و کلارک‌ای موستاکاس^{۱۷} از مکتب هلند الهام گرفته

1. Lived

2. Willis

3. Pinar

4. Dwayne Huebner

5. Catherine Adams

6. Curriculum as Concern for Man's Temporality

7. Being and Time

8. M.Heidegger

9. Maxine Greene

10. Teacher as Stranger

11. Van den Berg

12. Being and Education

13. O. F. F. Bollnow

14. M. J. Langeveld

15. F. J. J. Buytendijk

16. Amadeo Georgi

17. Amadeo Georgi

است. پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت از طریق نوشته‌های ماکسین گرین و ماکس ون منن^۱ و در علوم بهداشتی از طریق پاتریشیا بنر^۲ و کای تومبس^۳ و دیگران معرفی شد (پیشین). روش‌های پدیدارشناختی به زندگی انضمامی^۴ روزمره اشتغال دارند، ناظر به تجربه زیسته و درون زیست^۵ اند و به ریشه‌های بینادهنی معنا، پیچیدگی روابط میان زبان و تجربه، زمینه‌های فرهنگی و معنای تفسیری می‌پردازند.

اگر بنا به یک دسته‌بندی، پدیدارشناسی را به پنج گرایش مهم با نمایندگان مهم آن؛ استعلایی^۶ [هوسرل]، هستی‌شناختی^۷ [هایدگر]، هرمنوتیکی^۸ [گادامر]، وجودی^۹ [مرلوپونتی و سارتر] و زبان‌شناختی^{۱۰} [دریدا و لویناس] (دسته‌بندی کنیم، بیشترین حجم آثاری که به وجود آمده است را می‌توان در گرایش‌های استعلایی و وجودی مشاهده کرد که مشخصاً به‌مثابه شیوه پژوهش در علوم انسانی دو مکتب عمده پژوهش پدیدار شناختی دوکین و اخترا در طول سی سال گذشته شکل داده‌اند. در سطور ذیل هر کدام از این دو مکتب و اثر نویسندگان محوری در این دو مکتب مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

مکتب دوکین

این مکتب مهم از گروه روان‌شناسی دانشگاه دوکین نشأت گرفته است. ون کام^{۱۱} (۱۹۶۶) به‌عنوان مؤسس و مبتکر این جریان رویکرد پدیدارشناسی وجودی را در این مؤسسه به کار بست. از آن زمان تاکنون اعضای دیگری چون گیورگی^{۱۲} (۱۹۷۱)، کولیزی^{۱۳} (۱۹۷۳) و فن اکارسبرگ^{۱۴} (۱۹۷۳) سخنگوی این گرایش بوده‌اند. هر کدام از این روان‌شناسان به شیوه خود پدیدارشناسی وجودی تجربی را در حوزه روان‌شناسی تجربی بسط داده‌اند. هرچند در بخش مربوط به اعتباربخشی تفاوت‌هایی میان کولیزی و گیورگی وجود دارد. گیورگی (۱۹۸۵، صص ۴۷-۵۲) به چهار ملاک روش پدیدارشناختی مرلوپونتی^{۱۵} نظر می‌کند؛ این چهار مضمون عبارتند از: توصیف^{۱۶}، حیث التفاتی^{۱۷}، تقلیل^{۱۸}، ذات^{۱۹}.

گیورگی از چهار گام کلیدی برای تحلیل داده در رویکرد خویش یاد می‌کند:

- خوانش کلّ توصیف برای به دست دادن معنای کلّ عبارت.
- تمیز^{۲۰} معنای اجزاء مختلف در درون چشم‌انداز روان‌شناختی و تمرکز بر پدیدار مورد تحقیق.
- انتقال اظهارات روزمره به زبان روان‌شناختی با تمرکز بر پدیده مورد تحقیق.
- ترکیب معنای اجزاء به عبارات منسجم ساختار که شامل ترکیب توصیفات موقعیت‌مند ساختار و ترکیب توصیفات ساختاری کلی است.

1. Max van Manen
2. Patricia Benner
3. Kay Toombs
4. Concrete
5. Subjective
6. Transcendental
7. Ontological
8. Hermeneutics
9. Existential
10. Linguistics
11. Van Kam
12. Giorgi
13. Colaizzi
14. Von Eckarsberg
15. M. Merleau-ponty
16. Description
17. Intentionality
18. Reduction
19. Essence
20. Discrimination

همچنان که پیداست این مکتب متأثر از رویکرد پدیدارشناسی استعلایی^۱ هوسرل در دوره اول آثارش است که با پدیدارشناسی موردنظرش در پی دستیابی به ذات اشیاء بود. نکته مهم در مورد این نوع پدیدارشناسی این است که *ذات* آن چنان که مورد نظر کانت بود از این منظر امری راز آمیز و مختلفی نیست بلکه با طی فرایندی که ذکر شد می‌توان آن را فرا چنگ آورد. در حوزه برنامه درسی کارول تامسون^۲ در مقاله پدیدارشناسی در بسترهای تربیت معلم^۳ این رویکرد را در نظر داشته است (ون منن و آدامز، ۲۰۰۸، ص ۶۴۳). به نظر اریچ^۴ (۲۰۰۳) در سال‌های اخیر چرخشی در گرایش گیورگی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین سخنگویان این مکتب به‌سوی پدیدارشناسی وجودی ملاحظه می‌شود.

مکتب اتخت

شخصیت محوری مکتب اتخت مارتینوس لانگولد^۵ است که علائق ویژه وی معطوف به تجارب کودکان و شیوه‌های ادراک جهان از منظر آن‌هاست. مکتب اتخت تا کنون برنامه‌های پژوهشی زیادی را در مورد زیست جهان کودکان و بزرگسالان انجام داده است. در سال‌های اخیر این مکتب متأثر از تون بیکن^۶ بوده است. ماکس ون منن^۷ یکی از چهره‌های سرشناس در مکتب اتخت است که در کانادا زندگی می‌کند و در دانشگاه آلبرتا این گرایش را همراه با کسانی چون تدتی. آ اوکی^۸ محقق ژاپنی تبار شناخته‌شده تعلیم و تربیت فعال کرده است و با این مکتب مرادده دارد و آثار پدیدارشناختی تربیتی وی رابطه نزدیکی با آن دارد. ون منن اظهار می‌کند که آثارش متأثر از جنبش مکتب اتخت و همچنین سنت آلمانی «پداگوژی به‌مثابه علم انسانی» است (ون منن، ۱۹۹۰). یکی از تأثیرات مهمی که ون منن بر پژوهش پدیدارشناسی گذارده است نوشته‌هایش در مورد روش پدیدارشناسی و چگونگی سهمیم بودن آن در دانشوری^۹ است. کتاب وی تحت عنوان *پژوهش در باب تجربه زیسته*^{۱۰} راهنمایی‌هایی برای کسانی که در پی فهم و پژوهش در باب علم پداگوژی انسان هستند، فراهم می‌آورد.

در پژوهش پدیدارشناختی مورد نظرش، وی از مضامین ذیل به‌عنوان محورهای پژوهش سخن می‌گوید:

- استفاده از تجربه شخصی به‌عنوان نقطه آغاز
- پی‌گیری منشاء ریشه شناختی^{۱۱} که ما را به ریشه‌های لغت و معنای ریشه‌ای رهنمون می‌کند
- پی‌گیری عبارات اصطلاحی^{۱۲}
- به دست آوردن توصیفات تجربی از دیگران: جهت فهم عمیق‌تر تجربه بشر
- سند نوشته
- مصاحبه به‌عنوان وسیله جمع‌آوری موارد تجربی
- مشاهده به‌عنوان وسیله ورود به جهان زیست افراد
- استفاده از هنرها به‌عنوان منشاء تجربه زیسته
- بهره‌گیری از ادبیات پدیدارشناختی.

1. *Transcendental Phenomenology*

2. *Carol Thomson*

3. *Phenomenology in teacher education contexts*

4. *Lisa Catherine Ehrich*

5. *Martinus Langeveld*

6. *Ton Beekman*

7. *Max van Manen*

8. *Ted Aoki*

9. *Scholarship*

10. *Researching lived experience; Human science for an action sensitive Pedagogy*

11. *Etymological*

12. *Idiomatic phrases*

نقطه آغاز پدیدارشناسی وی اندیشه‌های لانگولد است. همچنان که وی نیز از تجربه دیگران بدین منظور استفاده می‌کرد که پرتوی بر پدیده موردنظر افکند. تجارب دیگران را می‌توان از طریق مشاهده، مصاحبه و اسناد نوشتاری دریافت. همچنان که ون منن خود اظهار می‌کند رویکرد اتخت متأثر از پدیدارشناسی وجودگراست که در آثار کسانی مانند ژان پل سارتر و موریس مرلوپونتی نمود یافته است.

ون منن در اثر تک‌نگاشت خود با عنوان درآمدی بر *انجام و نگارش پژوهش پدیدارشناختی*^۱ (۱۹۸۴) نمونه‌های جالب توجهی را از موضوعاتی که به صورت پدیدارشناختی انجام شده است نقل می‌کند. به عنوان مثال پژوهشی با عنوان «نام‌گذاری کودکانمان»^۲ توسط ماری لاینگ^۳ انجام شده و بر قدرت نام‌ها بر شکل‌دهی هویت صحنه گذاشته می‌شود، یا دونارایمشه^۴ که یک معلم هنر است در مورد تجربه نقاشی کودکان پژوهش انجام داده است.

در مقایسه با مکتب دوکین، محققان مکتب اتخت تمایل کمتری به تعیین بخشیدن مراحل انجام پژوهش دارند و از این نظر می‌توان گفت گرایش اتخت نوعی پدیدارشناسی بدون تکنیک است؛ به این معنا که فرمولی برای دستیابی به شناخت پدیدارشناختی پیشنهاد نمی‌کنند. به نظر اریچ آنچه در هر دو رویکرد شباهت دارد «تأکید بر تغییر خیالی»^۵ پدیده‌ها [کم و زیاد کردن و یا حذف برخی از خصوصیات پدیده‌ها] است که زمینه را برای گردآوری خصوصیات کیفی پدیده‌ها فراهم می‌کند» (اریچ، ۲۰۰۳، ص ۶۴). محدودیت‌هایی که برای رویکرد پژوهش پدیدارشناختی ذکر شده است به ویژگی‌های آن برمی‌گردد؛ از جمله اینکه تصور بر این است در مورد پدیده‌های انسانی نمی‌توان با دقتی ریاضیاتی سخن گفت و دیگر اینکه پژوهشگر و موضوع پژوهش در فرایند پژوهش به هم پیوسته‌اند. در قلمرو برنامه درسی در این رویکرد تلاش می‌شود در مورد معنای تقوم یافته آگاهی عوامل انسانی برنامه درسی پژوهش شود؛ به همین سبب است که ون منن به نقل از هایدگر می‌گوید «سطحی‌نگری فاحشی است که پدیدارشناسی را در شمار خدانشناسی، زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی قرار دهیم» (ون منن، ۱۹۹۶، ص ۵۳) بنابراین رویکرد پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت ناظر به معنای زیسته است نه معنای عینی و گزاره‌ای^۶ (برخورداری، ۱۳۹۱). از این روست که در دسته‌بندی هوسرل از انواع هستی‌شناسی‌ها «پدیدارشناسی (قلمرو معنا) از قلمروهای امور واقع (علوم تجربی) و ذات (علوم آیدتیک؛ منطق و ریاضی) متمایز است» (اسمیت، ۱۹۹۵، ص ۳۳۱).

دشواری‌های آشکار کردن معنای زیسته و استفاده از آن برای غنی‌تر کردن عوامل برنامه درسی همواره از جمله مواردی بوده است که مورد توجه منتقدان رویکرد پدیدارشناختی است. حامیان این دیدگاه در مقایسه با پژوهش‌های کمی که در آن پژوهش و پژوهشگری بیشتر مقوله‌ای تکنیکی تلقی می‌شود بر نحوه‌ی متفاوت پرورش محققان برای انجام پژوهش‌های پدیدارشناسی و بر قابلیت‌هایی فراتر از قابلیت‌های تکنیکی و تسلط بر فنون آماری و ریاضیاتی تأکید می‌کنند.

منابع و مآخذ

برخورداری، رمضان؛ باقری، خسرو (۱۳۹۱) مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه

مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۲)، ۱۴۰-۱۲۱

دارتیگ، آندره (۱۳۷۳). *پدیدارشناسی چیست؟*. ترجمه محمود نوالی. تهران: انتشارات سمت.

ماتیوز، اریک (۱۳۸۹). *درآمدی به اندیشه‌های مرلوپونتی*. ترجمه: رمضان برخوردار. تهران: گام نو.

1. *Doing Phenomenological research and Writing: An introduction*
2. *Naming our children*
3. *Marie Laing*
4. *Donna Reimche*
5. *Imaginative variation*
6. *Propositional*



ویلیس، جرج (۱۳۷۸) پژوهش پدیدارشناختی: ادراکات زیست-جهانی، ترجمه بختیار شعبانی ورکی، در روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ویراست فارسی محمود مهرمحمدی، ویراست انگلیسی ادموند سی شورت، صص ۲۲۸-۲۴۶

Adams, Catherine & van Manen, Max (2008), Phenomenology, in *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Lisam. Given (ed), vol 1 & 2, pp. 611-614.

Ehrich, Lisa Catherine. (2003). Phenomenology; The quest for meaning. In Tom O'Donoghue and Keith Punch (Eds.), *Qualitative educational research in action; Doing and reflecting*. (pp. 42-70). London: Routledge & Flamer

Husserl, Edmond. (2006). *The basic problems of phenomenology*. From the Lectures, Winter Semester, 1910-1911, Translated By: Inogo Farin. St. John's College, Santa Fe New Mexico, USA and James G. Hart Indiana University, Bloomington Indiana, USA: Springer.

Landsheere, G. de. (1997). History of educational research. In John. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international Handbook*. (pp. 8-16). London: Pergamon

Merleau-Ponty, Maurice. (2002). *Phenomenology of perception*, (Translated by Colin Smith). London: Routledge.

Moran, Dermot. (2000). *Introduction to phenomenology*, London: Routledge.

Mostert, Willemina. (1999). *Phenomenology; Discovering new meanings of pedagogy within the lived experience*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/02pap/mos02453.htm>

Selive, Kiyomet. (2008). Phenomenological approach in education. In A-T. Tymieniecka (Ed.), *Analecta Husserliana XCV*, Springer, pp. 39-51.

Smith, David Woodruff. (1995). *Mind and Body (The Cambridge Companion to Husserl)*. edited by: Barry Smith & David Woodruff Smith, Cambridge, Cambridge university press. p. 34

Van Manen, Max (1984). *Doing Phenomenological research and Writing: An introduction*. Monograph No 7, Curriculum Praxis, Dept of Secondary Education, University of Alberta

Van Manen, Max (1996), *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning*, In: D. Vandenberg (ed.) Durban: Heinemann Higher and Further Education. pp. 39-64

Van Manen, Max. (1979). The phenomenology of pedagogic observation. *Canadian Journal of Education*. 4, 1. Retrieved from <http://www.jstore.org/stable/1494389>

van Manen, Max & Adams, Catherine (2010), *Phenomenological Research*, Encyclopedia of curriculum studies (ed) Craig Kridel, USA, Sage, pp. 641-645.

Zichi Cohen, Marlene & Omery, Anna. (1994). Schools of phenomenology: Implication for research. In Janic, Mimorse. (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. (117-156), United States of America: Sage.

Magrini, James M. (2011) Huebner's Critical Encounter with the Philosophy of Heidegger in Being and Time: Learning, Understanding, and the Authentic Unfolding of History in the Curriculum, *KRITIKE VOLUME FIVE NUMBER TWO (DECEMBER 2011)* 123-155. Available at: <http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=philosophypub>

Thomson, Carol Irene (2008) *Changing words and worlds? A phenomenological study of the acquisition of an academic literacy*, A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY of RHODES UNIVERSITY. Available at: theses.qmu.ac.uk/132/1/132.pdf

