

جایگاه مکتب‌های فلسفه تعلیم و تربیت در آموزش زبان انگلیسی

منوچهر جعفری گهر*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران

علی اصغر رستمی ابوسعیدی**

استاد گروه آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران

بهروز جمالوندی***

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۱۲/۰۱، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۱۳، تاریخ چاپ: مرداد ۱۳۹۶)

چکیده

اهمیت فلسفه در تمامی زمینه‌های علوم بشری بر کسی پوشیده نیست. ظهور مکتب‌های فلسفی در طول تاریخ در راستای پاسخگویی به زوایای پنهان دانش بشری بوده است. در حوزه تعلیم و تربیت، مکتب‌های مختلف فلسفی نظیر ایده‌الیسم، رئالیسم و غیره اندیشه‌ها و دیدگاه‌های خود را در ارتباط با آموزش بمفهوم کلی آن و ابعاد مرتبط با آن مطرح کرده‌اند. مبانی نظری حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز بی‌تردید از اندیشه‌های مکتب‌های فلسفی الهام گرفته است. نظر به اهمیت موضوع فلسفه تعلیم و تربیت و نقش محوری آن در برنامه درسی، روش تدریس، نقش معلم و فراگیر در آموزش و دیگر ابعاد مهم در فرایند تعلیم و تربیت، پژوهش حاضر با استفاده از روش تحقیق کتابخانه‌ای-اسنادی به بررسی ارتباط مبانی فلسفی مکتب‌های تعلیم و تربیت و حوزه آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تأثیر اصول فلسفی هر یک از مکتب‌های مذکور در رویکردهای مختلف آموزش زبان در خلال سده بیستم و نیز عصر حاضر قابل مشاهده و بررسی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه، فلسفه و آموزش زبان انگلیسی، مکتب‌های فلسفی، مکتب‌های تعلیم و تربیت، تفکر فلسفی.

* E-mail: jafari@pnu.ac.ir

** E-mail: rostamiabul10@yahoo.com

*** E-mail: behrouzjamalvandi@gmail.com

مقدمه

هرجا سخن از منشاء دانش بشری به میان می‌آید، بی‌گمان فلسفه راهگشای چالش‌ها و پاسخگوی پرسش‌های گوناگون ما خواهد بود. در زمینه‌ی آموزش و پرورش^۱ یا به عبارتی آموزش نیز، نمی‌توان این مقوله را جدای از فلسفه پنداشت چرا که پاسخ بسیاری از "چراها"^۲ی این زمینه را در فلسفه می‌یابیم. کوتتی (۲۰۰۷) فلسفه‌ی آموزش و پرورش را اعتقاد به نظامی جامع و پویا در ارتباط با هم‌کنشی فرایند یاددهی - یادگیری معرفی می‌کند. در عمل تصمیم‌گیری در زمینه اصول آموزش و پرورش نیز برآمده از نگرش‌های فلسفی است. از این رو، کنشگران گستره‌ی آموزش و پرورش حرفه‌ای بی‌تردید دیدگاه فلسفی را در همه‌ی ابعاد در نظر می‌گیرند. شریعتمداری (۱۳۶۰) به‌لزوم درک فلسفه و نقش آن در آموزش می‌پردازد و باور دارد که «معلم باید فلسفه و دلیل علمی روش‌های گوناگون را درک کند و بداند چرا و کجا باید روش خاصی را بکار برد و از استعمال روش دیگری خودداری نماید» (ص: ۳). با وجود اینکه معلمان هنوز درباره‌ی اهمیت فلسفه آموزش و پرورش تردید دارند، یونسکو آن را یکی از بایسته‌های مواد درسی تلقی می‌کند. (ایروانی، شرفی و یاری دهنوی، ۱۳۸۷).

در حقیقت، آگاهی از فلسفه‌ی آموزش و پرورش و تأثیر آن در ارتباط دوسویه یاددهی - یادگیری در گستره‌ی آموزش، بسیار بایسته است (هیملیچ و نورلند^۲، ۱۹۹۴). الیسا و مریم^۳ (۱۹۹۵) ضمن تأکید بر اهمیت جایگاه فلسفه، آن را ابزاری برای دگرگونی رفتار در مدارس و جامعه می‌دانند. به اعتقاد این دو پژوهشگر، فلسفه آموزش و پرورش گستره‌ای است که در آن دیدگاه‌های مربوط به کیفیت آموزش و پرورش در مدارس مطرح می‌شود و در برگزیده‌ی تلاش‌هایی است که در راستای تحقق این دیدگاه‌ها صورت می‌گیرد. در اساس، فلسفه آموزش و پرورش کاربردی‌های فلسفی در مسائل آموزش است (اوزمون و کریور^۴، ۱۹۸۶). مطالعه‌ی فلسفه‌ی آموزش و پرورش بیشتر با رجوع به مکتب‌های گوناگون در این زمینه صورت می‌گیرد. مؤثرترین این مکتب‌ها در آموزش و پرورش ایده‌آلیسم^۵، رئالیسم^۶،

1. Education
2. Heimlich & Norland
3. Elisa & Merriam
4. Ozmon & Craver
5. Idealism
6. Realism

پراگماتیسم^۱، اگزیستانسیالیسم^۲، انتقادی^۳/نوسامانی^۴ و پست مدرنیسم^۵ اند.

هدف و اهمیت پژوهش

همانطور که اشاره شد، آموزش و پرورش در همه‌ی زمینه‌ها و ابعاد از فلسفه جدایی‌ناپذیر است. پندارهای حاکم بر گستره‌ی آموزش زبان انگلیسی، همانند دیگر گستره‌ها، ریشه در مبانی فلسفی دارند. در این مجال، تلاش بر این است که به این پرسش پاسخ دهیم: خاستگاه و جایگاه فلسفه آموزش و پرورش و مکتب‌های گوناگون فلسفی در قلمرو آموزش زبان انگلیسی چیست؟ در بخش بعد ضمن پرداختن به محورهای اساسی در مکتب‌های فلسفی به ارتباط مکتب‌های فلسفی آموزش و پرورش و آموزش زبان انگلیسی خواهیم پرداخت. از آنجایی که تاکنون هیچ پژوهشی به موضوع مکتب‌های آموزش و پرورش در ارتباط با آموزش زبان انگلیسی نپرداخته است، بررسی‌ها و واکاوی‌های این پژوهش، زاویه‌هایی نو را در این زمینه‌ی گشوده‌است که در نوشتارهای پسین به آن خواهیم پرداخت.

پیشینه تحقیق

در طول چند دهه‌ی اخیر، پژوهشگران ارتباط مکتب‌های فلسفه‌ی آموزش و پرورش با دیگر گستره‌های گوناگون علوم انسانی، فنی و پایه مطالعه و بررسی کرده‌اند؛ اگرچه، همانگونه که در سرآغاز یادآوری شد، جای این پژوهش‌ها در زمینه‌ی آموزش زبان انگلیسی خالی است و تاکنون در این زمینه پژوهشی صورت نگرفته است. در این بخش به نمونه‌هایی از این تلاش‌ها در دیگر گستره‌ها اشاره می‌کنیم.

شعبانی ورکی و محمدی چابکی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای به بررسی تاریخ فلسفه‌ی آموزش و پرورش در ایران معاصر پرداختند. اطلاعات مورد نیاز در این مطالعه با رجوع به اسناد و مدارک معتبر و مصاحبه با صاحب‌نظران این رشته جمع‌آوری و سپس تحلیل شد. نتایج نشان داد که بالا رفتن شمار دانشجویان علاقه‌مند به فلسفه‌ی آموزش و پرورش، آرایه‌ی محصولات

-
1. Pragmatism
 2. Existentialism
 3. Critical
 4. Reconstructionism
 5. Postmodernism

و آثار علمی، برگزاری همایش‌ها و سمینارها، و چاپ نشریه‌های تخصصی در فلسفه‌ی آموزش و پرورش همگی گواهی بر بهبود و پیشرفت وضعیت این گستره در ایرانند. باین‌همه، نکته‌ای که فیلسوفان پرورشی نباید از آن غافل باشند، گسترش درک و فهم موضوعات فلسفی است (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷). در پژوهشی، با عنوان مبانی فلسفه‌ی فرامتن^۱ به‌عنوان بهین‌گزینه جدید و تبیین دلالت‌های آن در فرایند آموزش و پرورش، سجادی و ترمس (۱۳۸۹) وجود ارتباط هم‌کنشی بین فرامتن و نظریه‌ی پست‌مدرنیسم، پساساختارگرا و نظریه‌ی انتقادی را مورد مطالعه قرار دادند. به‌اعتقاد آن‌ها، فرامتن قابلیت کافی در زمینه ساختارشکنی اندیشه‌ها و باورهای رایج در قلمرو آموزش و یادگیری را داراست. به‌تعمیری، فرامتن با سوق دادن اندیشه‌ها و نگرش‌ها به‌سوی نقد و بازنگری می‌تواند زمینه‌ی دگرگونی را در آموزش فراهم سازد.

در پژوهشی دیگر، سعیدی سیوکی و حسینقلی‌زاده (۱۳۹۲) به‌نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی پرداختند. براساس این مطالعه، پدیداری محیط‌های یادگیری هم‌کنشی و سازنده و افزایش روزافزون آن‌ها از نقش و تأثیر بی‌بدیل اصول نظریه‌ی سازنده‌گرایی در زمینه‌ی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس‌های آموزشی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین، نظریه‌ی سازنده‌گرایی می‌تواند زمینه‌ی بروز آفرینش را فراهم آورده و ایجاد بستر یادگیری پویا را تحقق بخشد. شکاری و مزدایی (۱۳۸۹) ضمن بررسی مبانی معرفتی پرورش انتقادی، مرزهای مشترک فیلسوفان نقاد نظرگرا و عمل‌گرا را بر پایه‌ی روش پژوهش توصیفی واکاوی کردند. نتایج این پژوهش بیانگر این موضوع بود که هدف از تفکر انتقادی، عیب‌جویی و تلاش ناقد برای به‌کرسی نشاندن آرا و اندیشه‌های خود نمی‌باشد؛ بلکه، هدف از نقادی، تبیین و شفاف‌سازی دیدگاه‌ها و عقاید افراد و آرایه ابعاد خوب و بد آن اندیشه‌ها است. برپایه‌ی یافته‌های این پژوهش، تفکر انتقادی از نگاه صاحب‌نظران و اندیشمندان، محورهای مشترکی را داراست که عبارتند از: نپذیرفتن بی‌طرفی دانش، تمرکز زدایی قدرت در کلاس درس، تکیه بر وظیفه‌ی آن به‌رهاسازی انسان از انواع جبرها، آموزش بر پایه‌ی زمینه و بافت به‌جای تقلید و پیروی از دیگران، و تأکید بر گفت‌وگو و انتقال تجربه‌های خود در کلاس درس.

در ارتباط با فناوری‌های نوین و فلسفه آموزش و پرورش، سطوتی جمیل و مولایی

(۱۳۸۹) خواستار تطابق فلسفه متناسب با دگرگونی‌ها و نوآوری‌های دنیای کنونی‌اند. برپایه‌ی اعتقاد آن‌ها، نقش فلسفه‌ آنگاه پررنگ می‌شود که به‌مدیریت نقش این نوآوری‌ها در گستره‌ی آموزش و پرورش آموزش و پرورش بپردازیم. شالوده‌ی گسترش فناوری را می‌توان در این اصل یافت که انسان از راه تجربه و تفکر به‌دانش دست یافته و با همین ابزار آن‌را گسترش داده است. بنابراین، این گزاره ناظر بر فلسفی بودن بنیاد فناوری است. همانگونه که پیش‌تر اشاره شد، با عنایت به‌خلاء موجود در پیشینه پژوهش در زمینه فلسفه آموزش و پرورش و ارتباط آن با گفتار پیرامون آموزش زبان انگلیسی، این پژوهش برآن است که این خلاء را با نگاهی تحلیلی به‌موضوع یادشده پر کند.

روش پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه از نظر ماهیت، کیفی (مکی و گاس^۱، ۲۰۰۵) و از نقطه نظر شیوه‌ی گردآوری اطلاعات، از نوع کتابخانه‌ای-اسنادی (خلیل شورینی، ۱۳۹۲) است. روند انجام پژوهش نخست با مراجعه به‌منابع معتبر و مرتبط داخلی و خارجی در زمینه‌ی مکتب‌های فلسفی آموزش و پرورش انجام گرفت. پس از آن، ضمن بررسی هر مکتب، محورهای اساسی، کلیدواژه‌ها و مفاهیم بنیادی آن مکتب نظیر مبانی فلسفی و پرورشی، برنامه‌ی درسی، نقش معلم و شاگرد، فنون و روش‌های آموزشی ویژه گزیده شدند؛ و در ادامه به‌جایگاه و ارتباط الگوها و محورهای فلسفی با رویکردهای گوناگون آموزش زبان انگلیسی در هر دوره پرداخته شد.

مکتب‌های آموزش و پرورش و آموزش زبان انگلیسی

مکتب ایده آلیسم

مکتب ایده آلیسم را در فارسی به اصالت تصور، آرمان‌گرایی و معنی‌گرایی نیز ترجمه می‌کنند. این مکتب یکی از قدیمی‌ترین فلسفه‌های غرب است. طرفداران برجسته این مکتب سقراط^۲، افلاطون^۳ و ارسطو^۴ بودند. پیروان این فلسفه براین‌باورند که «ایده‌ها تنها واقعیت

1. Mackey and Gass
2. Socrate
3. Plato
4. Aristotle

درست‌اند» (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱: ۲۰) و بر یادگیری آزادانه، دانش سازماندهی شده و گسترش توانایی عقلانی ذهن تأکید دارند (الیاس^۱ و مریم، ۱۹۸۰). هدف برجسته‌ی آموزش و پرورش مبتنی بر ایده‌آلیسم، تشویق دانش‌آموزان به حقیقت‌جویی است (پاک‌سرشت، ۱۳۹۲). برای رسیدن به این هدف، آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان را به‌سوی شکوفا کردن استعدادهای آنان سوق دهد.

آموزش افراد در این مکتب، یکسان نیست و به‌توانایی‌های سرشتی آنان بستگی دارد. بر پایه‌ی این فلسفه، آموزگاران نقش هدایت فراگیران را به‌عهده دارند؛ افزون بر این، آن‌ها تعیین می‌کنند چه مطالبی دارای اهمیت است و نقش الگو را برای فراگیران ایفا می‌کنند. فرایند آموزش با هدف پرورش دانش‌آموزانی است که انتظار می‌رود سرانجام به متفکرانی انتقادی تبدیل شوند (اوزمون و کریور، ۱۹۸۶).

در آموزش بر مبنای ایده‌آلیسم، روش منطقی، روش بحث و جدل، روش آزمایش و روش پروژه مرسوم است. در اینجا مطالب و محتوای آموزش از قبل^۲ تهیه می‌شوند و فراگیر باید آن‌ها را یاد بگیرد. در واقع، موضوع درس از روش تدریس جدا است (شریعتمداری، ۱۳۶۷). تدریس در واقع سوق دادن فراگیران برای سامان دادن دانشی است که معلم به آن‌ها انتقال می‌دهد. افزون بر عامل اشتیاق، نظم و پوش فراگیر، نیز از نگاه ایده‌آلیسم از مهمترین عوامل محسوب می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود معلمی که الگوی کامل تلقی می‌شود، دارای دانش تخصصی و فن انتقال موضوعات به‌فراگیر باشد. پیروان این مکتب به‌انسجام و عدم تفکیک ابعاد اجتماعی و عاطفی شاگرد در آموزش باور دارند.

در ارتباط با برنامه‌ی درسی، این مکتب فلسفی بعد آرمانی و مفهومی را در موضوعات درسی لحاظ می‌کند. پاک‌سرشت (۱۳۹۲) روش‌شناسی ایده‌آلیستی را اینگونه معرفی می‌کند:

«مفهوم روش‌شناسی از مفهوم معرفت‌شناسی این مکتب اخذ شده است. فرایند تفکر ذاتاً از سنخ بازشناسی^۳ است، خودکاوی درون‌نگرانه‌ای^۴ که طی آن یادگیری محتوای ذهن خویش را مورد واری قرار می‌دهد. فعالیت خودجوش یادگیرنده به علاقه و تمایل

1. Elias
2. Priori
3. Recognition
4. Introspective

او برای اعمال تلاش مربوط است. دانش‌آموزان دارای علایق ذاتی خویش هستند که آنان را به سوی اعمال، رویدادها و اشیاء معین سوق می‌دهد. اگرچه روش خاص واحدی را نمی‌توان برای کلاس درس ایده‌الیستی تعیین کرد، روش گفت و شنود (دیالکتیک) سقراطی مسلماً مناسب است. تاکید بر بحث گروهی و مشارکت همه دانش‌آموزان و تقلید از الگوها و اسوه‌ها نیز از اصول تربیتی ایده‌الیستی است.» (ص. ۴۰ و ۴۱).

بنابراین، در هم‌کنشی معلم و دانش‌آموز، نقش معلم، محوری و تعیین‌کننده است. با بهره‌جستن از تخصص و تبحر لازم، معلم تلاش می‌کند شوق و علاقه را در فراگیران برانگیزد و در عین حال، ارتباط دوستانه‌ای با آن‌ها برقرار کند. در ادامه به ارتباط این مکتب و آموزش زبان انگلیسی خواهیم پرداخت.

مکتب ایده‌الیسم و آموزش زبان انگلیسی

ارتباط مبانی مکتب ایده‌الیسم و گستره آموزش زبان را می‌توان در زمینه‌های یادگیری مشارکتی، تاکید بر روش تدریس فعال، تهیه و تدوین مواد و مطالب آموزشی قبل از شروع فرایند آموزش، توجه به‌انگیزه‌ی درونی در یادگیری و انسجام ابعاد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز مشاهده کرد.

در ارتباط با برنامه‌ی درسی در مکتب ایده‌الیسم، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، محتوا و برنامه‌ی درسی پیش از اجرای برنامه‌ی آموزشی آماده می‌شوند. در آموزش زبان برنامه‌ی درسی که شامل اهداف^۱، محتوا^۲، روش تدریس^۳ و ارزشیابی^۴ است با توجه به‌رویکرد آموزشی ممکن است پیش‌تر تعیین شوند یا تابع فرایند آموزش باشد و در حین این فرایند تعدیل یا تغییر یابد، به‌عنوان نمونه، برنامه‌ی درسی ساختارگرا^۵ مصداقی از مقوله‌ی اول و برنامه‌ی درسی تکلیف محور^۶ (نونان^۷، ۲۰۰۱) نمونه‌ای از گونه‌ی دوم هستند. امروزه در دنیای

-
1. Aims
 2. Content
 3. Methodology
 4. Evaluation
 5. Structural syllabus
 6. Task-based syllabus
 7. Nunan

آموزش زبان، برخی نظام‌ها با پیروی از دیدگاه دوم، این امکان را به معلم و دانش‌آموزان می‌دهند که برنامه درسی منطبق با نیازسنجی هر کلاس را طراحی کنند. در این رویکرد، دانش‌آموزان بررسی نیازهای آموزشی خود را انجام می‌دهند و در یافتن و گزینش محتوای مناسب با علایق و نیازهای خود نقشی پویا دارند (برای مطالعه بیشتر، ر.ک. الیس، ۲۰۰۳). بنابراین، در این رویکرد آموزشی برنامه درسی از قبل تعیین نشده و تجویزی نخواهد بود. نظام آموزشی متداول در ایران بگونه‌ایست که معلم و دانش‌آموز کمترین نقش ممکن را در طراحی و تدوین محتوای آموزشی دارند، زیرا محتوای آموزشی از پیش آماده و در مدارس اجرا می‌شود. در چنین نظامی، تجزیه و بررسی نیازها که یکی از ارکان بنیادین آموزش و مقوله‌ی تولید محتواست، در عمل تحقق نیافته است. این موضوع در پژوهش‌های متعدد به آن پرداخته شده است (جمالوندی، ۲۰۱۴؛ عبدالهی-گیلانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ یارمحمدی، ۲۰۰۲).

تاکید ایده‌آلیسم بر یادگیری مشارکتی و پویا در گستره آموزش زبان نیز قابل مشاهده است. در این گستره، یادگیری مشارکتی یادگیری گروهی است که در آن تبادل و وهم‌کنشی اطلاعات و دانش بین فراگیران به شکل گروهی انجام می‌گیرد و در این روند هر کس پاسخگو و مسئول یادگیری خویش است و برآن است که در یادگیری دیگران بکوشد (اولسون و کاگان^۱، ۱۹۹۲). بنابراین، یادگیری مشارکتی، یادگیری از راه ارتباط بین گروه‌های دو یا چند نفری را فراهم می‌سازد. جانسون و همکاران (۱۹۹۴) اهداف این رویکرد را ارتقاء سطح موفقیت همه دانش‌آموزان، چه نخبه و چه کند، می‌پندارند. آموزش مبتنی بر مشارکت به تقویت ارتباط میان معلم و دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند. افزون بر این، تجربه رشد شناختی، روانی و اجتماعی سالم دانش‌آموزان در این گونه آموزش امکان‌پذیر می‌شود. به‌عنوان نکته‌ای دیگر، ساختار گروه محور و سازماندهی شده جایگزین ساختار رقابتی رایج در بیشتر کلاس‌های آموزش زبان می‌شود. مصاحبه، میزگرد، حل مسئله، زوج و فرد کردن گروه‌ها برای پاسخ به پرسش‌هایی که معلم مطرح می‌کند، از جمله فعالیت‌هایی آموزشی با محوریت یادگیری مشارکتی در آموزش زبانند (اولسون و کاگان، ۱۹۹۲). از دیگر فعالیت‌های آموزشی همانند، می‌توان به این نمونه‌ها اشاره کرد: پژوهش گروهی، یادگیری باهم، رقابت گروهی و خواندن و نوشتن تلفیقی - مشارکتی. بنابراین، در کلاس آموزش زبان با محوریت

یادگیری مشارکتی، فرصت‌های یادگیری واقعی پیش روی دانش‌آموز قرار می‌گیرد و تجارب واقعی، توأم با رشد شناختی، روانی و اجتماعی برای آن‌ها فراهم می‌شود. افزون بر این، فضای یادگیری از این سنخ، افزایش انگیزه و کاهش فشارهای روانی و دلهره را به‌همراه دارد. در سال‌های اخیر، تأثیر مثبت و سازنده‌ی یادگیری مشارکتی در کلاس‌های زبان در ایران توسط علاقه‌مندان به این گستره گزارش شده است (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ یعقوبی نوتاش و همکاران، ۱۳۸۹).

از دیگر ابعاد قابل توجه در مکتب ایده‌آلیسم، توجه به ارتباط عاطفی میان معلم و فراگیر است. در رویکردهای آموزش زبان از دهه‌ی ۶۰ به بعد، به‌عامل احساس و عاطفه^۱ و نیز ویژگی‌های روانشناسی فراگیر توجه فراوانی معطوف شده‌است. از جمله این رویکردها روش سکوت^۲، پاسخ بطور کامل فیزیکی^۳، یادگیری جمعی زبان^۴ و روش تلقینی^۵ را می‌توان برشمرد (به‌عنوان نمونه، ر.ک. ریچاردز و راجرز^۶، ۲۰۰۱؛ لارسن-فریمن و اندرسون، ۲۰۱۱). ایجاد محیطی به‌دور از فشار عصبی و عوامل بازدارنده‌ی روانی از محورهای اصلی این رویکردها در آموزش زبان بود. در چنین فضایی، فراگیر می‌تواند همه‌ی توانمندی خود را معطوف یادگیری کند. برآمد این گونه رویکرد، کاهش فاصله‌ی عاطفی میان معلم و دانش‌آموز، شناسایی و زدودن مانع‌های روانی، همانند خجالت کشیدن، ضعف اعتماد بنفس، اضطراب مضاعف و دیگر عوامل و در نتیجه بهبود فضای روانی کلاس برای انتقال دانش و تجارب است

در آموزش استوار بر پایه‌ی ایده‌آلیسم، روش‌های پویای آموزشی، از جمله روش پروژه، مورد تأکید است. این روش به‌عنوان یکی از روش‌های موثر در آموزش زبان نیز در کلاس‌های محتوا محور^۷ مورد استقبال قرار گرفته است. استرول^۸ (۲۰۰۱) باور دارد که با بکارگیری این شیوه معلمان می‌توانند فضای یادگیری توأم با نشاط را ایجاد کنند که این کار مستلزم مشارکت پویای فراگیر است. افزون بر این، اجرای چنین روشی، مهارت‌های اندیشیدن در سطوح بالا را

1. Affect
2. Silent Way
3. Total Physical Response
4. Community Language Learning
5. Suggestopedia
6. Richards & Rodgers
7. Content-based
8. Stroll

تقویت می‌کند و زمینه را برای پذیرفتن مسئولیت یادگیری از سوی فراگیر فراهم می‌آورد. این روش از آنجایی که با دلبستگی‌های دانش‌آموز سازگاری داشته و واقعی است، توان تأثیرگذاری بالایی دارد. در زمینه‌ی آموزش زبان سه روش اجرای پروژه وجود دارد: پروژه‌های ساختاریافته^۱ که از نظر عنوان، مواد و محتوا، روش و ارایه توسط معلم تعیین و سازماندهی می‌شوند؛ پروژه‌های نیمه ساختاریافته^۲ که برآمد مشترک معلم و دانش‌آموزانند؛ و پروژه‌های ساختاریافته^۳ که بیشتر توسط خود دانش‌آموزان تعریف می‌شوند. بی‌تردید، کاربرد پروژه در اثربخشی رویه‌ی آموزش زبان انگلیسی نقش بسزایی دارد.

یکی از زاویه‌های آموزشی این مکتب، انگیزه سرشتی فراگیر است که او را به‌سوی یادگیری سوق می‌دهد. در گستره‌ی آموزش زبان دو گونه انگیزه وجود دارد: درونی^۴ و بیرونی^۵ (دورنیه^۶، ۲۰۱۵). در گونه اول، انگیزه‌ی فرد برای یارگیری زبان از درون خود او، یعنی تحت تأثیر نیازها، خواست‌ها یا دلبستگی‌های او، سرچشمه می‌گیرد. درباره‌ی انگیزه‌ی بیرونی، منشأ مشوق یادگیری در محیط واقع شده است. یادگیری بنابر اصول رفتارگرایان به این گونه انگیزه دلالت دارد، در حالی که رویکردهای شناخت محور در آموزش زبان، انگیزه‌ی دورنی را بیش از انگیزه‌ی بیرونی در یادگیری زبان مؤثر می‌دانند.

یکی از محورهای اساسی در مکتب ایده‌آلیسم، تاکید بر عدم جداسازی ابعاد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز در روند آموزش است. این موضوع در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان نظریه یادگیری کل زبان^۷ مطرح شده است. این نظریه با ترکیب مکتب‌های انسانی^۸ و سازنده‌گرا^۹ در کلاس‌های آموزش زبان دیده می‌شود. نظریه‌ی زبان کل دانش را به‌عنوان مقوله‌ای تلقی می‌کند که دارای ساختار اجتماعی است (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). این نظریه، کثرت‌گرا^{۱۰}، به‌هدایت

1. Structured projects
2. Semi-structured projects
3. Unstructured projects
4. Intrinsic
5. Extrinsic
6. Dörnyei
7. Whole language
8. Humanism
9. Constructive
10. Pluralistic

نفس خود^۱، وابسته به فرد^۲ و مشارکتی^۳ است. این رویکرد آموزشی بر یادگیری طبیعی خواندن و نوشتن همراه با ایجاد ارتباط واقعی تأکید دارد. معلمان زبان انگلیسی می‌توانند از فعالیت‌های زیر در جریان آموزش بر مبنای این رویکرد استفاده کنند: نوشتن داستان، تهیه‌ی کارپوشه^۴ و تشکیل گروه‌های کوچک خواندن و نوشتن.

مکتب رئالیسم

فلسفه‌ی رئالیسم کلاسیک از اندیشه‌های افلاطون و ارسطو پدید می‌آید. رئالیسم می‌گوید مفاهیمی مانند واقعیت^۵، دانش^۶، و ارزش^۷ مستقل از ذهن بشر وجود دارند (اوزمون و کریور، ۱۹۸۶). پندار یا عقیده هنگامی درست است که با ویژگی‌های عینی جهان همگون باشد (هاشمی مقدم، ۱۳۹۴). طرفداران معاصر این فلسفه، روی مفاهیمی مانند کنترل، تعدیل رفتار^۸ و یادگیری از راه تقویت^۹ و مدیریت با اتکا به اهداف^{۱۰} تأکید دارند (الیاس و مریم، ۱۹۸۰). فضای یادگیری در اینجا ساختاری^{۱۱} است. سخنرانی^{۱۲} یک ابزار آموزش عملی با محوریت اصول و روش علمی است.

رئالیست‌ها در زمینه‌ی برنامه آموزشی به موضوعات مجزا که توان ایجاد انگیزه ندارند، باور ندارند زیرا موضوعات مجزا به شکل حفظ مطالب تجلی می‌یابد و فراموش می‌شوند (شریعتمداری، ۱۳۶۷). شریعتمداری عامل‌های تأثیرگذار در جریان تدریس را در مکتب رئالیسم به صورت زیر معرفی می‌کند:

1. Self-directed
2. Personalized
3. Collaborative
4. Portfolio
5. Reality
6. Knowledge
7. Value
8. Behavior regulation
9. Reinforcement
10. Objectives
11. Structured
12. Lecture

۱. علاقه و رغبت فراگیر به آنچه می‌آموزد؛ ۲. ارائه آنچه در جریان یادگیری مؤثر است مانند درگیر کردن آن‌ها در بحث، خواندن، آزمایش و مشاهده؛ ۳. باز خورد یادگیری از قبیل حفظ مطالب، نقل کردن، نوشتن و درک روابط سمبل‌ها؛ ۴. فهم و قضاوت؛ ۵. ایجاد عادت یعنی آنچه که آموخته می‌شود باید بصورت عادت درآید؛ و ۶. آزمایش یعنی شاگرد را در معرض انجام آزمایش قرار دادن تا خود شخصاً آنچه آموخته است را انجام دهد. (شریعتمداری، ۱۳۶۷، ص: ۱۹۴)

روش تدریس در اینجا بر پایه‌ی یافته‌های برآمده از پژوهش‌های علمی است. در مکتب ایده آلیسم، روش معلم استوار بر پرورش شاگرد و شخصیت او تا والاترین جایگاه است و این از راه مطرح کردن مباحثی مانند تجزیه و تحلیل و فعالیت‌های دو سویه امکان پذیر است (هری^۱، ۱۹۶۴). فراگیر در اینجا بجای یادگیری حقایق، درکی عمیق از مسائل پیدا می‌کند. در سایه رهبری معلم، شاگرد شرایط رشد و بالندگی پیدا می‌کند و به حقیقت نایل می‌شود. شاگرد می‌بایست تجربه‌های کنونی خود را افزایش دهد و هدف از بحث‌هایی که فراگیر را نیز درگیر می‌کند همین است. در این گونه آموزش، سخنرانی معلم کمتر مورد نیاز است. در فعالیت تدریس سه عنصر وجود دارند: معلم، مهارت یا موضوع، و شاگرد (پاک‌سرشت، ۱۳۹۲). روش تدریس نیازمند سازماندهی و بررسی وضعیت فراگیر و مواد آموزشی است. رئالیست‌ها به درک مفاهیم و روابط حاکم بر آن‌ها توجه ویژه دارند. در این مکتب آگاهی و شعور در زمره‌ی ابعاد اساسی ذهن تلقی می‌شوند. ذهن امور حسی و اطلاعات را گردآوری، جداسازی و دسته بندی می‌کند. به سخن دیگر، عمل یادگیری درهم ریختگی از ادراک حسی، شکل دادن مفاهیم، تجربه و فهم است.

مکتب رئالیسم و آموزش زبان انگلیسی
بررسی مکتب رئالیسم نشان داد که مفاهیمی نظیر عینیت^۲ دانش، یادگیری از راه تقویت، پیروی از روش علمی در آموزش و نیز یادگیری معنی‌دار و برنامه‌ی درسی منسجم در گستره آموزش زبان به کار گرفته شده‌اند. در اینجا به ارتباط این مفاهیم در آموزش زبان می‌پردازیم. در طول دهه‌های میانی سده بیستم، مکتب ساختاری یا توصیفی زبانشناسی با تکیه بر

1. Harry

2. Objectivity

کاربست دقیق مشاهده‌های علمی زبان‌های بشری توسط طرفداران آن مانند بلوم‌فیلد^۱، اسپیر^۲، فرایز^۳ و دیگران گسترش یافت (ر.ک. به‌عنوان نمونه به‌براون^۴، ۲۰۰۷). به‌عقیده‌ی پیروان این مکتب، تنها پاسخ‌های دیدنی را می‌توان مورد تحقیق و واریسی قرار داد. به‌سختی دیگر، این گروه نقش عوامل و مسائل انتزاعی یا به‌عبارتی نقش ذهن را نادیده می‌گرفتند و یا دست‌کم نقش ضعیفی برای آن قائل بودند. یکی از مبانی مکتب زبان‌شناسی توصیفی یا ساختاری، تقسیم‌بندی زبان به واحدهای کوچکتر و مطالعه‌ی علمی آن‌ها و در سرانجام تجمیع دوباره‌ی آن‌هاست. بهین‌گزینه^۵ رفتارگرایی، همانند مکتب توصیفی یا ساختارگرا به‌پاسخ‌های قابل دیدن توجه خاص دارد؛ پاسخ‌هایی که قابل‌سنجش، قابل‌ثبات یا دریافت عینی‌اند. رفتارگرایی، نظریه یادگیری است که با نام افرادی مانند پاولوف^۶، ثورندایک^۷ و اسکینر^۸ گره خورده است (اسکینر، ۱۹۷۶؛ براون، ۲۰۰۷) و مبتنی بر گسترش و توسعه‌ی زنجیره‌ی محرک-پاسخ^۹ از راه ایجاد عادت^{۱۰} است که خود برآمد تمرین و تقویت است. تقویت^{۱۱} به‌ظهور و شکل‌گیری یک رفتار ختم می‌شود در حالی که تنبیه به‌خاموشی^{۱۲} آن منجر می‌شود. در گستره آموزش زبان رویکرد سمعی-زبانی، متأثر از دو خواستگاه رفتارگرایی و ساختارگرایی، در اوایل نیمه‌ی دوم سده بیستم در اوج محبوبیت و کاربرد قرار داشت. برنامه‌ی درسی ساختارگرا^{۱۳} مرتبط با روش‌های آموزشی نظیر روش سمعی-زبانی است. اینگونه برنامه‌ها بیشتر از الگوهای جمله به‌عنوان واحد بررسی استفاده می‌کنند و استوار بر اصول ساختارگرایی است. پیروان رویکرد سمعی-بصری، اساسی‌ترین راه ارتباط زبانی را گفتار می‌دانند. باوجود

1. Bloomfield
2. Spear
3. Fries
4. Brown
5. Paradigm
6. Pavlov
7. Thorndike
8. Skinner
9. Stimulus-response chain
10. Habit formation
11. Reinforcement
12. Extinction
13. Structural syllabus

این‌که پدیداری این رویکرد به‌جنگ جهانی دوم بر می‌گردد، در ایران مراکز آموزشی مانند کانون زبان ایران با بیش از نیم سده سابقه فعالیت از اصول این رویکرد در برنامه آموزشی خود بهره می‌برند. شیوه آموزش در این رویکرد با ارایه مکالمه، گوش دادن و تمرین و تکرار فراوان به‌منظور تسلط بر ساختار بدون تشریح مستقیم آن و کاربرد واژگان در بافت جمله صورت می‌گیرد. در حقیقت، تکرار و تمرین زیاد به‌تشکیل عادت یادگیری ختم می‌شود.

یکی از اصول برنامه‌ی درسی رئالیسم، اهمیت یادگیری معنادار^۱ و پرهیز از اتکا به‌مطالب مجزا و محفوظات محض است. آزوبل^۲ (۱۹۶۸)، یکی از نظریه‌پردازان یادگیری، می‌گوید یادگیری در انسان از راه فرایند معنادار ایجاد ارتباط بین موضوع‌های جدید و مفاهیم شناختی قبلی صورت می‌گیرد. در برابر یادگیری معنادار، یادگیری طوطی‌وار و پراکنده^۳ قرار دارد که طی آن اجزا منفک و به‌شکل تصادفی کنار هم قرار می‌گیرند و کمترین ارتباط با مطالب قبلی در این نوع یادگیری وجود دارد. اهمیت تمیز این دو شق یادگیری زمانی ملموس‌تر می‌شود که نگهداری اطلاعات و ذخیره آن‌ها در حافظه درازمدت مورد نظر باشد. در چنین شرایطی، نگهداری اطلاعاتی که بطور منظم و دسته‌بندی شده در ذهن وارد شده‌اند (یادگیری معنی‌دار)، طولانی‌تر خواهد بود.

مکتب پراگماتیسم^۴

پراگماتیسم یا عمل‌گرایی در اواخر سده نوزدهم توسط جان دیویی^۵ مطرح شد. این مکتب را به‌اسامی دیگری مانند کارکردگرایی^۶، ابزارگرایی^۷، و فلسفه آزمایشی^۸ نیز می‌شناسند. این

1. Meaningful learning

2. Ausubel

3. Rote learning

۴. پیش از دیویی، ویلیام جیمز (۱۸۴۲-۱۹۱۰) عمل‌گرایی یا کارکردگرایی را بنا بر این پنداشت که آدمی ناتوان از دستیابی به حقیقت است و اندیشه و پندار ما از پدیدارهای حقیقی نیست، بلکه پنداشتی است که در عمل به آن انتساب می‌دهیم. به‌باور او هر دانشی یا هر آگاهی، به‌نسبت کارایی، انجام‌پذیری و بهره‌بری از آن حقیقت شناخته می‌شود.

5. John Dewey

6. Functionalism

7. Instrumentalism

8. Experimentalism

فلسفه ما را به چالش می کشاند تا فرایندها را جستجو کنیم و فعالیت‌هایی را انجام دهیم که در نیل به نتایج مطلوب مؤثرند. (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱). این فلسفه روی مفاهیمی نظیر رابطه‌ی بین آموزش و پرورش و جامعه، آموزش تجربه محور، آموزش شغلی و آموزش دموکراتیک تأکید دارد (الیاس و مریم، ۱۹۸۰). از نقطه نظر عمل‌گرایان، کاربرد فلسفه، یعنی تلاش در راه رسیدن به راه‌حل مسائل انسانی.

جان دیویی، بنیانگذار مبانی فلسفی این مکتب، ذهن را به‌عنوان یک عامل پویا در شکل‌دهی ایده‌ها تلقی می‌کند. افزون بر این، ذهن ابزاری است که دگرگونی در محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد، محیطی که به‌نوبه‌ی خود شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱). بنابراین، اصل دگرگونی یا نظریه‌ی دگرگونی مبنای این مکتب است (هاشمی‌مقدم، ۱۳۹۴). تجربه به‌عنوان عنصر جدایی‌ناپذیر یادگیری در کانون این فلسفه جای دارد. آندسته از اولیاء آموزش و پرورش که دنباله‌رو این مکتب‌اند، لازم است راهبردهای آموزشی انعطاف‌پذیر، با هدف درک تفاوت‌های فردی و به‌شکل موضوعی^۱ را بسط دهند. تجربه شامل ادراک، احساس، اندیشیدن، داوری^۲، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور با هم است (شریعتمداری، ۱۳۶۷). از دیدگاه پراگماتیسم، اشیاء در جهان خارج وجود دارند و ما به‌کمک تجربه آن‌ها را درک می‌کنیم.

پراگماتیسم فلسفه‌ای تجربی یا آزمایشی است. فرد در این فلسفه، نقش ایجاد افکار به‌کمک توانایی خود و عقلانیت خود و به‌دنبال آن به‌کارگیری دانش و مهارت‌ها در راستای ارتقاء زندگی در اجتماع را داراست. یکی از کلید واژه‌های این فلسفه تجربه است، تجربه برآمد هم‌کنشی فرد و محیط است، تجربه واقعیت را به‌تصویر می‌کشد. جهانی که در تجربه تجلی پیدا می‌کند، جریانی است پویا، خلاق و در حال پیشرفت (شریعتمداری، همان). در گستره آموزش پیروان این مکتب مدرسه فعال و فراگیر فعال را مدنظر دارند و فعالیت محض مورد نظر آن‌ها نیست.

برنامه‌ی درسی این مکتب پربادگیری جزئی و نه برنامه‌ی موضوع‌محور تأکید دارد که این یادگیری تحت تأثیر زمان، مکان و شرایط خاص است. بعد عملی محتوای درسی از اهمیت برخوردار است. در زمینه‌ی روش تدریس بر اساس مبانی این فلسفه می‌توان گفت که پرورش

1. Thematic

2. Judgement

قدرت تفکر در فراگیر، آفرینش عادت‌های خوب تفکر، تفکر همراه با تجربه و کاربست تجربه‌ی فراگیر، در آموزش از جمله مواردی است که انتظار می‌رود معلم در فرایند آموزش به آن‌ها توجه داشته باشد.

نقش معلم در این میان سازماندهی، گزینش و رهنمود تجربه‌های است که شناخت و دریافت را در افراد پدید می‌آورد. فضای کلاس به باور این فلسفه، باید زمینه‌ی تشویق به تفکر و پرهیز از محفوظات باشد و این فضا می‌باید روح دموکراسی را در افراد تقویت کند. معلم باید به دانش‌آموزان اجازه دهد تا اشتباه کنند و خود نتایج اعمال خود را تجربه کنند. (پاک‌سرشت، ۱۳۹۲). تدریس فعال، شامل روش تحقیق یا حل مسئله مورد توجه است. پراگماتیسم می‌گوید فراگیر بهتر است در مواجهه با مسائل با تفکر و تعمق بیشتر عمل کند. حل مسئله^۱ و اکتشاف^۲ عناصر اساسی محسوب می‌شوند چرا که در موضوع تأثیر اجتماعی نقش دارند. به اعتقاد اوزمون و کریور (همان)، معلم در این مکتب به‌شناسایی نیازهای فراگیر کمک می‌کند و به‌عنوان منبع^۳ عمل می‌کند.

در واقع، برای حل مسئله فراگیر نخست داده‌ها را از راه‌های گوناگون گردآوری می‌کند، مانند: خوانش، نگریستن و دیگر راهکارها از داده‌های موجود، معانی و مفاهیم را استخراج می‌کند. گام بعدی پیش‌بینی نتایج فرضیه‌هاست و در پایان با انجام آزمایش، فرضیه‌های مورد نظر را بررسی می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۶۷). در تدوین مطالب و محتوای آموزش نیز تجربه‌های روزمره لحاظ می‌شود و تلاش بر این است که این تجربه‌ها گسترش یابند. بر اساس آنچه که در چرخه‌ی حل مسئله گفته شده، دست‌اندرکاران تهیه و تدوین محتوا به‌آموزش قوانین علمی توجه ویژه دارند. اکنون ردپای این مکتب را در گستره آموزش زبان انگلیسی بررسی و واکاوی می‌کنیم.

مکتب پراگماتیسم و آموزش زبان انگلیسی

در اینجا برخی از محورهای بنیادی مکتب پراگماتیسم همانند نقش متقابل ذهن و محیط، نقش تجربه و اهمیت حل مسئله در قلمرو آموزش زبان را واکاوی می‌کنیم.

1. Problem-solving
2. Exploration
3. Source

شاید مصداق نزدیک هم‌کنشی ذهن و محیط در مکتب پراگماتیسم را بتوان در نظریه پیاژه^۱ درباره‌ی یادگیری زبان یافت. او نخستین بررسی‌های جامع را در زمینه‌ی رشد شناختی کودکان ارائه داد. بر پایه‌ی دیدگاه پیاژه (۱۹۸۶)، کودک دانش خود را در پاسخ به تجاربش شکل می‌دهد. بواسطه هم‌کنشی ذهن با محیط اجتماعی و مادی، یادگیری امکان‌پذیر می‌شود و بر همین اساس پیاژه رشد روانی و فکری یادگیرنده را با چهار عامل می‌نمایاند: ۱. رشد طبیعی و زیستی؛ ۲. تجربه در محیط مادی؛ ۳. تجربه در محیط اجتماعی؛ و ۴. تعادل (قلی‌پور، ۱۳۷۶).

بنیادی‌ترین اصل پراگماتیسم، همانگونه که در بالا گفته شد، چالش بشر در راستای کشف حقیقت است و به این دلیل بنیان این مکتب اساس این فرایند را حل مسئله تلقی می‌کنند. درباره آموزش زبان باید گفت که آموزش زبان خارجی در مدارس، مهارت محور است. بنابراین، بکارگیری روش حل مسئله در این زمینه، یعنی دوری از ارائه‌ی پاسخ‌های آماده در فرایند آموزش مهارت‌های زبانی، تقویت توانایی دانش‌آموزان باهدف غلبه بر مشکلات زبانی به‌هنگام برقراری ارتباط (دوقونادز و گورگیلادز، ۲۰۰۸) و بحث و بررسی مسائل روزمره و مسائل حرفه‌ای از راه ارتباط زبانی (گورگیلادز، ۲۰۰۵). مهارت‌ها در آموزش زبان گاهی به آموزش راهبردها تعبیر می‌شود. بعنوان نمونه، حل مسئله در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن، راهبردهای حل مسئله شامل واکاوی بافت و کاربرد دانش کلی و دانش بومی است. درباره مهارت‌های گفتار و نوشتار، این راهبردها شامل بیان گفتار به‌شیوه‌ای متفاوت و پرهیز از موضوعی است که گوینده درباره‌ی آن اطلاعات کافی ندارد.

مراد از طرح راهبردها در این مجال، برجسته کردن اهمیت آموزش آن‌ها در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی توسط معلم می‌باشد. فراگیر خوب کسی است که از این راهبردها در یادگیری بهره‌بردار است. استرن^۳ (۱۹۷۵) به‌چنین فراگیری، اصطلاح «فراگیر زبانی خوب» اطلاق کرد. راهبردهای یادگیری سه گستره شناختی^۴، فراشناختی^۵ و عاطفی/اجتماعی^۶ را دارد (اومالی و همکاران، ۱۹۸۵). تکرار، ترجمه، مراجعه به منابع و مأخذ، دسته‌بندی و نتیجه‌گیری

1. Piaget
2. Doghonadze & Gorgiladze
3. Stern
4. Cognitive
5. Metacognitive
6. Socioaffective

نمونه‌هایی از راهبردهای شناختی؛ خودارزیابی، برنامه‌ریزی عملی و توجه‌گزینشی مصادیقی از راهبردهای گستره فراشناختی؛ و همکاری و پرسش با هدف تبیین موضوعی از نمونه‌های گستره عاطفی/اجتماعی می‌باشند. پژوهش‌های فراوانی این انگاره را تأیید کرده‌اند. به‌عنوان نمونه، خسروی (۲۰۱۲) نشان داد مهارت بالاتر در زبان، ارتباط مثبتی با بکارگیری راهبردهای یادگیری دارد. به‌عبارتی دیگر، افراد موفق‌تر در یادگیری زبان انگلیسی از راهبردهای بیشتری در مسیر یادگیری بهره می‌برند.

مکتب‌اگزیستانسیالیسم

اگزیستانسیالیسم یا هستی‌گرایی از مکتب‌های سده‌ی نوزدهم و بیستم است. بر پایه‌ی این مکتب، افراد همواره در حال جابجاییند.^۱ این فلسفه به‌فرد می‌پردازد و این‌که افراد چگونه ایده‌های مرتبط با نیازها و دلبستگی‌های خود را ایجاد می‌کنند (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱). هر فرد یکتا^۲ و ویژه است و بطور مستمر در مسیر نیل به‌درک^۳ و خودآگاهی^۴ است. در مبانی پرورشی این مکتب، محور فردیت^۵ افراد است (هاشمی‌مقدم، ۱۳۹۴). مربی باید هم تسهیل‌کننده‌ی یادگیری باشد و هم به‌فراگیر کمک کند تا دانش را خود کشف کند (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱). این مکتب ضمن تلاش برای کاستن از روند غیر شخصی روابط، به‌رابطه‌ی "من - تو" بین معلم و دانش‌آموز یعنی حفظ هویت این دو در هم‌کنشی‌های کلاسی توجه ویژه دارد. آموزش و پرورش اگزیستانسیالیسمی لازم است ارتقاء و افزایش آگاهی^۶ را در دانش‌آموز مد نظر داشته باشد تا به‌واسطه این آگاهی فراگیر بطور مستقل، مداوم و خلاقانه اقدام به‌انتخاب کند. در برنامه‌ی درسی این مکتب، مهارت‌ها و موضوعاتی در نظر گرفته می‌شوند که واقعیت طبیعی و اجتماعی را متبلور سازند. (پاک‌سرشت، ۱۳۹۲). مقوله‌ی هنر شامل نویسندگی، نقاشی، موسیقی و دیگر بخشها در برنامه‌ی درسی به‌چشم می‌خوردند. برنامه‌ی درسی تابع دانش‌آموزان است و نه برعکس.

1. Transition
2. Unique
3. Comprehension
4. Self- awareness
5. Individuality
6. Intensity of awareness

درباره‌ی آموزش و یادگیری در این مکتب، روش محاوره‌ی سقراطی به‌عنوان روشی مؤثر تلقی می‌شود. در واقع، معلم از این راه، دانش‌آموز را تشویق می‌کند تا به‌طرح پرسش‌هایی بپردازد و این عمل به‌افزایش آگاهی دانش‌آموز کمک می‌کند. در این فضا، شاگردان می‌توانند معلم را نقد کنند. استدلال، نتیجه‌گیری و استنباط فعالیت‌هایی‌اند که شاگردان با بهره‌گیری از آن‌ها خواهند توانست دیدگاه‌ها و تفسیرهای معلم را مورد نقد قرار دهند.

از دیدگاه اگزیستانسیالیسم عامل ذهنی یا درونی^۱ یا عامل انسانی نقطه‌ی آغازین است (شریعتمداری، ۱۳۶۷). این فلسفه منکر عواطف شدیدی است که ما را به‌انجام عملی وادار می‌کند. فرد در این مکتب مسئول اعمال خویش است.

مکتب اگزیستانسیالیسم و آموزش زبان انگلیسی

اصالت فرد و فردگرایی از بنیادی‌ترین مفاهیم در مکتب اگزیستانسیالیسم می‌باشد. فردگرایی مورد تأکید این مکتب در آموزش زبان نیز از اهمیت خاصی برخوردار است.

در ارتباط با آموزش زبان، بلو^۲ (۱۹۸۱) فردگرایی را به‌عنوان یک فرایند یادگیری معرفی می‌کند که در آن هدف‌ها، محتوا، روش آموزش با در نظر گرفتن ویژگی‌های یک‌یک افراد و مطابق با آن‌ها تدوین و اجرا می‌شود. گرایش به‌فردگرایی در آموزش، زاییده‌ی اندیشه‌ی فراگیر محور است. این رویکرد به بررسی نیازها^۳، استقلال دانش‌آموز^۴، و آموزش فراگیر^۵ می‌پردازد (جانسون و جانسون^۶، ۱۹۹۹). برنامه‌ی درسی در این رویکرد آموزشی از قبل طراحی نمی‌شود. کلاس در اینجا ترکیبی است از افراد متفاوت از نظر علاقه، انگیزه، طرز تلقی، سبک یادگیری و مهارت زبانی که بر پایه‌ی دیدگاه استرترتیگ (۱۹۸۲)، فراگیران این امکان را پیدا می‌کنند که از تاکتیک‌های گوناگون با سبک‌های یادگیری خود بهره‌برند.

جانسون و جانسون (۱۹۹۹) رویکرد فردگرایی را از دو جهت بررسی می‌کنند. نخست، درجه‌های متغیری وجود دارند که بر پایه‌ی آن، کار فردی بارز و مشخص است. به‌عنوان

-
1. Subjectivity
 2. Blue
 3. Needs analysis
 4. Student independence
 5. Learner education
 6. Johnson & Johnson

نمونه، هنگامی که فراگیر باید به تنهایی روی مطالب کار کند. بعد دوم درجات متغیری از استقلال، آزادی و توانایی مسئولیت‌پذیری در زمینه‌ی یادگیری را در بر می‌گیرد. یکی از وظایف اساسی معلم زبان، شناسایی تفاوت‌های فردی یا ویژگی‌های ویژه هر فراگیر است. این ابعاد شامل سن، جنسیت، سبک‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری و استعداد یادگیری زبانند (براون، ۲۰۰۷). درباره‌ی سن، عده‌ای بر این باورند که یادگیری زبان در سنین پایین‌تر با موفقیت بیشتری همراه است و با بالا رفتن سن افراد به دلایل متعدد، این کار با دشواری و در مواردی عدم امکان مواجه می‌شود؛ در برابر، گروهی به نقش سن در فراگیری زبان اعتقادی ندارند. جنسیت نیز فاکتوری مهم در آموزش زبان است. معلم لازم است به ویژگی‌هایی که بواسطه‌ی جنسیت منحصر بفرزند، توجه کرده و در آموزش آن‌ها را در نظر داشته باشد. یکی دیگر از عوامل تعیین کننده در اینجا، سبک‌های یادگیری است. آگاهی معلم از این سبک‌ها به پیشبرد اهداف آموزشی در کلاس کمک شایانی می‌کند. برخی دانش‌آموزان دارای سبک تکانشی^۱ و برخی فکورانه^۲، عده‌ای دارای سبک وابسته به زمینه یا مستقل^۳ از آن و گروهی تحلیل‌گرا^۴ یا ترکیبی‌اند^۵.

فلسفه انتقادی / نوسامانی

بنیانگذار این فلسفه تئودور براملد^۶ است. این فلسفه بر دو انگاره استوار است: ۱. جامعه نیازمند دگرگونی مداوم است و ۲. چنین دگرگونی در برگیرنده‌ی باززنده‌سازی یا نوسامانی آموزش و پرورش و بکارگیری آن در نوسازی جامعه است (اوزمون و کریور، ۱۹۸۶). آموزش و پرورش بر مبنای این فلسفه با هدف باززنده‌سازی جامعه‌ای است که همیشه در حال دگرگونی است (اوزمون و کریور، ۱۹۸۱). مفهوم تعیین اجتماعی رادیکال در کانون توجه این مکتب فکری قرار دارد. نقش مربی به عنوان عامل دگرگونی به منظور ایفای نقش عامل تسریع کننده در راستای کنش اجتماعی بزرگتر می‌باشد. مربی رادیکال، فرهنگ سیاسی و

1. Impulsive
2. Reflective
3. Field dependent/independent
4. Analytic
5. Synthetic
6. Theoder Brameld

اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان را درک می‌کند (الیسا و مریم، ۱۹۹۵). مربی رادیکال، همزمان با دگرگونی اجتماعی می‌کوشد نابرابری را از راه آموزش و پرورش حذف کند. آموزش و پرورش به اعتقاد این مکتب می‌تواند مشکلات جامعه را حل کند و مهارت‌های ویژه فردی را بیفزاید. آموزش بهینه در اینجا دموکراسی است. طرفداران این فلسفه به تفاوت‌ها و استقلال فردی گرایش دارند. آن‌ها دانش را در موقعیت‌های واقعی زندگی بکار می‌برند، روی تجربه تأکید دارند و فراگیر را وارد فعالیت‌هایی می‌کنند که بتوانند رفتار مربوط به تصمیم‌گیری را بروز دهند. بطور خلاصه، فلسفه‌ی نوسامانی، فراگیر محور است و نقش معلم در این فلسفه کمک به دانش‌آموزان برای شناخت مشکلات اجتماعی و رشد و پرورش مهارت‌های یادگیری پایدار است. از میان راهبردهای این مکتب می‌توان به یادگیری جمعی و آوردن دنیای بیرون به فضای کلاس اشاره کرد.

فلسفه انتقادی / نوسامانی و آموزش زبان انگلیسی

همزمان با پدیداری دیدگاه‌های انتقادی در آموزش و پرورش، در گستره آموزش زبان، صاحب‌نظران منتقد استفاده‌ی ابزاری از زبان و نابرابری‌های موجود را در آثار خود ارائه دادند. منتقدان گستره زبانشناسی، دنیا را به مثابه‌ی ساختارهای اجتماعی با ایدئولوژی‌های گوناگون تلقی می‌کنند و زبان را به‌عنوان ابزاری برای بازتاب این ایدئولوژی‌ها مورد مذاقه می‌دهند.

بطور اصولی، آموزش انتقادی در گستره‌ی آموزش زبان انگلیسی به آموزش و نابرابری^۱ می‌پردازد. پیروان آموزش انتقادی می‌گویند که رویکردهای آموزشی روابط مبتنی بر قدرت و به‌دور از دادگری و برابری را تقویت می‌کنند (کاناگاراچه^۲، ۲۰۰۲؛ لیمن^۳، ۲۰۰۵). کرافورد^۴ (۱۹۷۸) در رساله دکترای خود به اصول آموزش انتقادی اشاره می‌کند. از جمله‌ی این اصول، گسترش تفکر انتقادی از راه ارائه موقعیت‌هایی است که در آن فراگیر با شرایطی روبه‌رو می‌شود که به‌مثابه‌ی حل مسئله است که در آن فراگیران می‌باید با درک تفکر و عمل اقدام کنند. یکی دیگر از این اصول گنجاندن موقعیت‌های واقعی فراگیران در محتوای درسی است. حضور معلم در میان فرگیران به‌عنوان یک فراگیر، تولید مواد آموزشی توسط فراگیران و

1. Inequality
2. Canagarajah
3. Leeman
4. Crawford

به رسمیت شناختن حق تصمیم‌گیری توسط دانش آموز از دیگر مواردی است که کرافورد در چارچوب آموزش انتقادی به آن اشاره دارد.

به اعتقاد پنی‌کوک^۱ (۱۹۹۹) سه ویژگی وجود دارند که رویکرد انتقادی در آموزش زبان را شکل می‌دهند: میدان یا گستره علاقه، تا چه اندازه گستره‌های ویژه رویکرد انتقادی را تعریف می‌کنند؟ موضع خودبازتابی^۲ در زمینه نظریه‌ی انتقادی، تا چه اندازه این موضوع انگاره‌های رایج در آموزش را مورد نقد قرار می‌دهد؟ و آموزش انتقالی^۳، چگونه این روش خاص در آموزش قادر است جابه‌جایی و دگرگونی پدید آورد؟ در آموزش انتقادی توجه به ملاحظات منطقه‌ای و ویژه‌ی هر بافت که در برگیرنده‌ی طبقه، نژاد، جنسیت و دیگر عوامل مرتبط است، از اهمیت ویژه برخوردار است.

امروزه نظام‌های آموزشی برتر دنیا به پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان همه‌ی مقاطع تحصیلی روی آورده‌اند. روحیه‌ی پرسشگری و به‌چالش کشیدن مطالب و مسائل گوناگون، اصلی است که افراد آگاه و منتقد و نه مقلد، خروجی نهایی آنند. معلمان زبان انگلیسی با اتکا به فعالیت‌ها و فنون عملی می‌توانند زمینه را برای رشد تفکر انتقادی فراگیران فراهم کنند. از جمله این فعالیت‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تحمل خطای زبانی دانش‌آموز، ایجاد فضای توأم با آرامش و به‌دور از تنش، توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموزان، فراهم کردن بستری برای ابراز عقیده‌ی آن‌ها و ایفای نقش راهنما از جانب معلم و نه ماشین پاسخگویی به همه‌ی پرسش‌های دانش‌آموزان. پژوهش‌های اخیر در باب اهمیت و تأثیر تقویت تفکر انتقادی در کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران حاکی از اثربخشی فنون تفکر انتقادی در پیشرفت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان است (پیشقدم، ۱۳۸۶؛ نیکوپور و همکاران، ۱۳۹۰).

مکتب پست مدرنیسم

این مکتب در اواخر سده‌ی بیستم پا به عرصه‌ی وجود گذاشت. در زمینه‌ی آموزش و پرورش، پست مدرنیسم چارچوبی منسجم و منظم ندارد. با این حال، تکریم و توجه به اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی و نیز تأکید بر تربیت چندفرهنگی از محورهای برجسته‌ی این مکتب است (باقری، ۱۳۸۸؛ نجاریان، پاک‌سرشت و صفائی‌مقدم، ۱۳۸۱).

1. Pennycook
2. Self-reflective stance
3. Transformative pedagogy

از نگاه پیروان این مکتب، آموزش و پرورش باید به گونه‌ای باشد که قدرت شنیدن صداهای دیگر، افزون بر صدای فرهنگ مسلط را داشته باشد (حسینی، ۱۳۸۷). انسان از نگاه پست‌مدرنیسم موجودی است که از نیروها، اجزاء و عناصر گوناگون تشکیل شده است و بر این اساس نمی‌توان مفهوم روشنی از آن را ارائه داد (هاشمی‌مقدم، ۱۳۹۴).

اهدافی را که می‌توان در این مکتب در ارتباط با رشد و پرورش پنداشت عبارتند از: تربیت شهروند انتقادی، فراهم کردن بستری برای بررسی دموکراسی واقعی، تاکید بر گفتمان سازنده‌ی دانش، بررسی تفاوت نظام‌های متفاوت به‌عنوان یک هدف تربیتی، بهادادن به‌دانش عملی، توجه به فرهنگ عمومی و پژوهش‌های فرهنگی و خود آفرینندگی (فرمیپنی فراهانی، ۱۳۸۳) و تاکید بر بیگانگی^۱ به‌معنای بی‌همتا نبودن هیچ فرهنگی یا گروهی (هاشمی‌مقدم، ۱۳۹۴). برنامه‌ی درسی مبتنی بر پست مدرن پیرامون مباحثی است که زمینه را برای بالا بردن آگاهی در زمینه‌های گوناگون فرهنگ، سیاست، تاریخ و غیره فراهم می‌کند.

با تاکید بر یادگیری به‌شیوه هم‌کنشی و گفت‌وگو، محتوای آموزش در این مکتب هدف تربیت توأم با دگرگونی را دنبال می‌کند که معلم و دانش‌آموزان را به سمتی سوق می‌دهد که با نگاهی اکتشافی به تحقیق و بررسی مسائل پردازند (فرمیپنی فراهانی، ۱۳۸۳). مدرسه‌ی پست مدرن ترکیبی است از ناهمگونی، تنوع و اختلاف در عقاید و نه پیروی از نظام‌های فکری و ارزشی خاص (آهنچیان، ۱۳۸۳). معلم بستری مناسب فراهم می‌کند تا بواسطه‌ی ایجاد توازن قدرت-دانش^۲، شاگردان بتوانند پدیده‌ها را ببینند و درک کنند.

روش آموزش پست مدرن بر یادگیری گروهی و هم‌کنشی زبان‌آموزان تاکید دارد، گرچه به‌یادگیری فردی هم، نگرشی باورمندانه دارد. کلید واژه‌های روش آموزش در اینجا گفتگو، هم‌کنشی و بررسی است. دانش آموز محوری، همواره یکی از محورهای موکد پست مدرن است. فضای کلاسی پست مدرن یعنی ایجاد فرصت‌هایی برای هم‌کنشی بیشتر، خوانش و پژوهش و تجلی نوآوری است. بررسی محتوا و تفکر انتقادی و پرورشی جنبه‌ی دانایی و آگاهی فراتر از مطالب آموزشی، از جمله اهداف عملی است که در تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به تحقق آن‌ها لحاظ می‌شوند.

معلم پست مدرن، نقشی حیاتی در فرایند آموزش و پرورش بر عهده دارد. او در فرایند

1. Otherness

2. Power-knowledge

آموزشی و انتقال دانش و نیز فراهم کردن بستر یادگیری باید به‌گونه‌ای عمل کند که فراگیران به‌افرادی منتقد تبدیل شوند. معلمان زبردست چگونه یادگرفتن را آموزش می‌دهند و عهده‌دار ایجاد انگیزه، تسهیل یادگیری و تشویق به‌نوآوری در دانش‌آموزانند (آهنچیان، ۱۳۸۲).

مکتب پست مدرنیسم و آموزش زبان انگلیسی

بهین‌گزینیه‌ی مشابه مکتب فلسفی پست مدرنیسم در آموزش زبان انگلیسی، آموزش پساروش^۱ است. آموزش زبان در چند دهه‌ی اخیر، نشیب و فرازهای فراوانی را تجربه کرده است. رویکردها، روش‌ها و فنون گوناگونی پدیدار شده که با انتقادهای صاحب‌نظران و کارشناسان آموزش، به‌تدریج جای خود را به‌رویکرد بعدی داده‌اند. در آغاز سده‌ی بیستم، آموزش بر اساس رویکرد دستورزبان-ترجمه^۲ بطور فراگیر در کلاس‌های زبان مورد استفاده قرار می‌گرفت. با این حال، به‌علت کاستی‌های این رویکرد، اندیشه‌ها و رویکردهای بعدی با نگاهی نو به‌آموزش زبان نگرستند، تا آنجا که این زنجیره‌ی دگرگونی تا اواخر سده‌ی بیستم ادامه یافت (به‌عنوان نمونه، ر.ک. ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ لارسن-فریمن و اندرسون^۳، ۲۰۱۱). از میان برجسته‌ترین این روش‌ها می‌توان به روش مستقیم^۴، روش شنیداری زبان^۵، روش پاسخ بطورکامل فیزیکی^۶، روش سکوت^۷، و روش ارتباطی^۸ اشاره کرد. به‌دنبال انتقادهای وارد بر روش‌های تجویزی، بهین‌گزینیه پساروش در اواخر سده‌ی بیستم مطرح شد (کاماراوادیلو^۹، ۱۹۹۴).

پساروش در واقع جایگزینی برای روش تلقی می‌شد و نه روشی جایگزین روش‌های قبلی، در این بهین‌گزینیه، خود معلم نظریه‌ارایه می‌دهد و آن را در عمل بکار می‌گیرد (کاماراوادیلو، ۲۰۰۱). معلم در اینجا از چارچوب‌های از پیش تعیین شده پیروی نمی‌کند و

1. Postmethod pedagogy
2. Grammar Translation Method
3. Larsen-Freeman & Anderson
4. Direct Method
5. Audiolingual Method
6. Total Physical Response
7. Silent Way
8. Communicative Language Teaching
9. Kumaravadivelu

به‌جای آن، از تجربه‌ها، دیدگاه‌ها، و ابتکارهای خود در فرایند آموزش بهره می‌برد. این گونه استقلال و آزادی عمل در آموزش گستره دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد. کاماروادیلو سه بهین‌گزین را در پیوند با پسا‌روش مطرح می‌کند که عبارتند از: بهین‌گزین ویژه بودن^۱ که بر ویژه بودن معلم، فراگیر، هدف‌ها، و بافت آموزشی دلالت دارد؛ بهین‌گزین توانش کارکردی^۲ که بر پیوند میان نگرش و کنش اشاره دارد؛ و بهین‌گزین امکان‌پذیری^۳ به‌رابطه‌ی قدرت و آموزش و موضوع نابرابری‌های اجتماعی می‌پردازد. این بهین‌گزین از دیدگاه آموزش انتقادی منتج شده است.

شوربختانه، در نظام آموزشی ایران به‌دلیل وجود روند سلسله‌مراتبی در سیاست‌های کلان آموزشی و لزوم پیروی معلم زبان انگلیسی از اصول تجویزی، محتوای ثابت و از پیش تعیین شده، فضای استفاده‌ی معلم از نظریه‌ها، خلاقیت‌ها و ابتکارهای خود در امر آموزش وجود ندارد و در نتیجه، ملاحظات و نیازهای ویژه هر بافت آموزشی که تنها با دادن آزادی عمل به معلم تحقق پیدا می‌کند، نادیده گرفته می‌شود. این تنگناها و نبود انعطاف در همه زمینه‌های آموزش زبان، از قبیل شیوه‌ی آموزش، محتوای آموزشی، ارزشیابی و امتحان وجود دارند.

نتیجه‌گیری

بی‌تردید بین آموزش در همه سطوح و رشته‌ها از یک سو و فلسفه‌ی آموزش و پرورش از سویی دیگر، ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد. اهمیت نقش تعیین‌کننده فلسفه‌ی آموزش و پرورش در فرایند یاددهی - یادگیری و آگاهی از این موضوع در راستای نهادینه کردن اصول آموزش و به‌دنبال آن، ایجاد دگرگونی در نظام آموزشی و در سطح کلان در جامعه، امری است که همواره مورد تاکید صاحب‌نظران، پژوهشگران و کنشگران گستره آموزش و پرورش بوده است (به‌عنوان نمونه، ر.ک. شریعتمداری، ۱۳۶۰؛ شعبانی ورکی و محمدی چابکی (۱۳۸۷)؛ کونتی، ۲۰۰۷؛ هیم‌لیچ و نورلند، ۱۹۹۴). براین اساس، در قلمرو آموزش زبان انگلیسی نیز سیاست‌گذاران کلان آموزشی، طراحان برنامه‌های آموزشی، مؤلفان کتاب‌های درسی، معلمان و متولیان آموزش زبان لازم است ضمن تعمیق میزان آگاهی و دانش خود از مبانی فلسفه آموزش و پرورش و ماهیت ارتباط آن با آموزش زبان انگلیسی، به‌بررسی و مطالعه‌ی بیشتر این موضوع

1. Particularity
2. Practicality
3. Possibility

هم از دیدگاه نظری و هم در عمل مبادرت ورزند. به‌سخن دیگر، تحقق آرمان‌های فلسفه‌ی آموزش و پرورش در عمل، منوط به‌آگاهی و در گام بعد، عملیاتی کردن آن آرمان‌ها و اصول است.

این پژوهش با استناد به اصول و مبانی مکتب‌های فلسفه‌ی آموزش و پرورش به‌واکاوی نقش این مکتب‌ها در گستره آموزش زبان انگلیسی پرداخته است. بررسی‌ها نشان داد که ظهور بهین‌گزینه‌ها و تحولات خرد و کلان در قلمرو آموزش زبان بسان دیگر حوزه‌های علوم بی‌تردید ریشه در مبانی فلسفی دارند. باین‌حال، ماهیت ارتباط بین این مکتب‌ها و حوزه آموزش زبان بگونه‌ای است که در مواردی این ارتباط کاملاً مشهود و مشخص است، همانند مکتب فلسفی پست‌مدرنیسم و بهین‌گزینه پساروش در آموزش زبان و در مواردی نقش مکتب‌های فلسفی در آموزش زبان تلویحاً قابل درک و استنباط می‌باشد. افزون بر این، فصل جاری مشترک بین مکتب‌های فلسفه آموزش و پرورش و آموزش زبان گرایش به ملاحظات بومی و منطقه‌ای، انتقاد از رویکردهای تجویزی و سلسله‌مراتبی در برنامه آموزشی توأم با توصیه به‌پرهیز از ورود خط‌مشی‌های سیاسی به‌آموزش، بهره‌برداری ابزاری از آن و توجه به‌نیازها و تفاوت‌های فردی فراگیران اشاره دارد. گسترش آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی یکی از جنبه‌های برجسته کاربست فلسفه آموزش و پرورش در بدنه آموزش در نظام‌های آموزشی موفق دنیا است. این رویکرد روح پرسشگری و یادگیری استدلالی و مفهومی را در فراگیر پرورش می‌دهد. همانگونه که پژوهشگران عرصه آموزش و پرورش تأکید دارند (شکاری و مزدایی، ۱۳۸۹)، این مهم در نظام آموزشی ایران نیز می‌باید بیش از پیش تقویت و تثبیت شود. یکی از فاکتورهای اساسی در باب توجه به‌اهمیت فلسفه‌ی آموزش و پرورش در آموزش در همه مقاطع و علوم بطور عام، و در زمینه‌ی آموزش زبان انگلیسی بطور خاص، گسترش و رشد خیره‌کننده‌ی فناوری و نفوذ و تأثیر آن در لایه‌های گوناگون آموزش است (به‌عنوان نمونه، ر.ک. شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷؛ سطوتی جمیل و مولایی، ۱۳۸۹). کشتی سترگ آموزش و پرورش آن‌گاه در ساحل آرام یادگیری پهلو می‌گیرد که اندیشمندان، فیلسوفان این گستره و دست‌انکاران آموزش با بهره‌گیری از اصول فلسفی هماهنگ با بایسته‌ها و نیازهای ویژه هر بافت آموزشی به هدایت صحیح فرایند آموزش و پرورش در این عصر اهتمام بورزند.

انجام این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو شد. اساسی‌ترین محدودیت بر سر راه این پژوهش، نبود پیشینه‌ی کافی در زمینه‌ی نقش و جایگاه فلسفه‌ی

آموزش و پرورش در آموزش زبان انگلیسی بود. از این‌رو، مطالعه‌ی حاضر به‌عنوان اولین گام در تحقق این موضوع، بی‌تردید عاری از نقصان نخواهد بود. از این‌رو، امید می‌رود مطالعات بیشتر در آینده بتوانند ابعاد جامع‌تری از مبحث مورد نظر را تشریح و تبیین کنند. مطالعه‌ی حاضر با اتکاء به روش کتابخانه‌ای - اسنادی به بررسی موضوع جایگاه و نقش مکتب‌های فلسفه‌ی آموزش و پرورش در قلمرو آموزش زبان انگلیسی پرداخت. پژوهش‌های بعدی می‌توانند با استفاده از دیگر روش‌های گردآوری اطلاعات مانند تحقیق پیمایشی یا روش‌های کیفی نظیر مصاحبه به واکاوی بیشتر این موضوع بپردازند. یکی دیگر از پتانسیل‌های پژوهش در آینده تمرکز روی فلسفه آموزش و پرورش و آموزش زبان به‌کمک رایانه است که به کمک آن جنبه‌های پنهان این زمینه نیز قابل کشف و تشریح خواهد بود.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن. تهران: انتشارات طهوری.
- ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا و یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموختن فلسفه آموزش و پرورش نیاز دارند. فصلنامه آموزش و پرورش. سال بیست و چهارم. شماره (۱). صص: ۳۳-۶۸
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاه‌های جدید در فلسفه آموزش و پرورش. تهران: نشر علم.
- پیشقدم، رضا (۱۳۸۶). افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاس‌های زبان انگلیسی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، شماره ۱۵۹، صص ۱۶۵-۱۵۱.
- حسینی، سید علی رضا (۱۳۸۷). پست‌مدرنیسم و جامعه امروز ایران. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حکیم‌زاده، رضوان، درانی، کمال، قربانی، حسین، منسوبی، سیمین و قاجارگیر، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی با به‌کارگیری تقویت فردی و گروهی بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی. تدریس پژوهی، سال دوم، شماره اول، صص ۱۸-۵.
- خلیلی شورینی، سیاوش (۱۳۹۲). روشهای تحقیق در علوم انسانی. تهران: یادواره کتاب.
- سجادی، سید مهدی و ترمس، محمد (۱۳۸۹). مبانی فلسفه فرامتن به‌عنوان بهین‌گزینه جدید و تبیین دلالت‌های آن در فرایند تعلیم و تربیت. اولین همایش انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران. ۳۰ اردیبهشت، تربیت مدرس، ایران.

سعیدی سیوکی، منصوره و حسینقلی زاده، رضوان (۱۳۹۲)، نگاهی به نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری با تاکید بر رویکرد سازنده گرایی، چهارمین همایش انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.

سطوتی، جمیل و مولایی، برزو (۱۳۸۹). فناوری اطلاعات و فلسفه آموزش و پرورش. اولین همایش انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران. ۳۰ اردیبهشت، تربیت مدرس، ایران.

شریعتمداری، علی (۱۳۶۰). تعلیم و تربیت. تهران: نهضت زنان مسلمان.

شریعتمداری، علی (۱۳۶۷). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). اصول تعلیم و تربیت، چاپ هفدهم، انتشارات دانشگاه تهران.

شعبانی ورکی، بختیار و محمدی چابکی، رضا (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه آموزش و پرورش در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و چهارم، شماره ۴، صص ۵۰-۱۷.

شکاری، عباس و مزدایی، خداداد (۱۳۸۹). واکاوی بنیادهای نظری برنامه درسی تفکر انتقادی از دیدگاه فیلسوفان تربیتی متأخر. اولین همایش انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران. ۳۰ اردیبهشت، تربیت مدرس، ایران.

فرمیپنی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم و آموزش و پرورش، تهران: انتشارات آبیژ.

قلی‌پور، فرض‌الله (۱۳۷۶). کلیات روان‌شناسی. تهران، برگزیده، چاپ اول، ج ۲.

گونک، جرال‌ال. (۱۳۹۲). مکتب‌ها فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.

نجاریان، پروانه. پاک سرشت، محمدجعفر. صفائی مقدم، مسعود. (۱۳۸۱). مضامین پست مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره سوم، سال نهم، شماره ۱، صص ۸۹-۱۰۶.

نیکو پور، جهانبخش، امینی فارسانی، محمد حسن و نصیری، مریم (۱۳۸۹). بررسی رابطه تفکر انتقادی و راهبردهای یادگیری زبان توسط فراگیران زبان انگلیسی در ایران. فناوری آموزشی، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۹۵-۲۰۰.

هاشمی مقدم، سیدشمس‌الدین (۱۹۹۴). مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

یعقوبی نوتاش، مسعود، روشن، بلقیس و سربخشیان، بهروز (۱۳۸۹). تاثیر یادگیری مشارکتی در یادگیری تلفظ پایانه‌های تصریفی زبان انگلیسی در زبان‌آموزان مبتدی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران، ایران.

Abdullahi-Guilani, M. MohdYasin, M. S., & Hua, T. k. (2011). Authenticity of Iranian English Textbooks for schools. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 25-30.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Halt, Rinehart and Winston.

Blue, G. (1981). Self-directed warning systems and the role of the ESP teacher. In *the ESP teacher: Role, development and prospects*. ELT documents 112. London: British Council, 58-68.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

Canagarajah, A. S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *MPAEA Journal of Adult Education*, XXXVI (1), 19-37.

Crawford, L. M. (1978). *Paulo Freire's philosophy: Derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*. PhD dissertation, University of Minnesota.

Doghonadze, N. & Gorgiladze, G. (2008). Problem solving in teaching foreign languages to students of pedagogical departments. *IBSU Scientific Journal*, 2 (1), 101-114.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Elias, J. L. & Merriam, S. B. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Huntington, NY: Robert E. Krieger Publishing Company.

Elisa, J. L., & Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education* (2nd ed.). Malabara, FL: Krieger Publishing Company.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Gorgiladze, G. (2005). *Problem Approach to Teaching a Foreign Language in the Process of Professional Education (EFL)*. Unpublished doctoral dissertation. Ilia Chavchavadze Language and Culture University. Tbilisi, Georgian.
- Harry, S. B. (1964). A classical realist view of education. In Park, J. (ed), *philosophy of education*, (p.146). New York: The Macmillan Company.
- Heimlich, J.E. & Norland, E.N. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jamalvandi, B. (2014). ELT Textbook Evaluation in Iran, New Insights. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(4), 1068-1078. Journal
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubee, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kamaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28(1), 27-48.
- Khosravi, M. (2012). A Study of Language Learning Strategies Used by EFL Learners in Iran: Exploring Proficiency Effect on English Language Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2122-2132. doi:10.4304/tpls.2.10.2122-2132
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy. Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals* 38, 35–45.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (1995). *Selected writings on Philosophy and adult education*. Malabar, EL: Krieger Publishing Company.
- Nunan, D. (2001c). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Olson, R. & Kagan, S. (1992). About cooperation learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher resource book*, (pp.1-30). New York: Prentice Hall.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46
- Ozmon, H. A. and Craver, S. M. (1981). *Philosophical foundations of education*. Columbus, OH: Bell and Howell Company.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (1986). *Philosophical foundations of education* (3rd ed.). Columbus: Bell & Howell Company.

- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 33(3), 329-348.
- Piaget, J. (1986). *Le dkveloppement de Io trotion de ternps the: I'enfatit*. Paris: Presses Universitaires de France. In P. Fletcher and M. Garman (eds.). *Language acquisition*, (P.26) Cambridge: CUP.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, BF (1976). *About Behaviorism*. New York: Random House, Inc .
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304- 18.
- Stroll, F.L. (2002). Project work: A maens to promote lannguage and content. In J. C. Richards and W. A. Renandya (eds). *Methodology in language teaching, an anthology of current practice*, (pp. 107-119). Cambridge: CUP.
- Sturtridge, G. (1982). Individualized learning: What are the options for the classroom teacher? In M. Geddes & G. Sturtridge (eds), *Individualization*, (pp. 8-14). London: Modern English Publications.
- Yarmohammadi, L. (2002). The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18, 70-87.



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښی
پرتال جامع علوم انسانی