

رویکردهای آموزش زبان فارسی بر پایه ادبیات فارسی

هدی حسین پور بوانلو *

دکتر احسان قبول **

استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی

دکتر مهبد غفاری

عضو هیئت علمی دانشگاه کمبریج

چکیده

رابطه آموزش زبان و ادبیات دوسویه دارد: از یکسو از اهداف غایی آموزش زبان، ورود به عرصه ادبی هر زبانی، و از سوی دیگر، ادبیات ابزار آموزش زبان و ارتقای مهارتهای زبانی است. سویی دوم در ایران کمتر شناخته شده است؛ بنابراین در این مقاله به این سویه پرداخته می شود. در این راستا در گام نخست از مجموعه کتابها و منابع معتبر علمی، سیزده رویکرد عمومی در آموزش زبان بر بنیان ادبیات جمع بندی و معرفی شد که این امر برای نخستین بار صورت گرفته است و در گام دوم برای هر رویکرد، مثالها و نمونه هایی از مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی - در جایگاه یکی از منابع اصلی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی- زبانان در برخی مراکز معتبر- انتخاب و براساس ویژگیهای نظری هر رویکرد تحلیل و تبیین شد. دستاورد این پژوهش در این است که بخشی از ظرفیتهای ادبیات فارسی را در آموزش زبان و ارتقای مهارتهای زبانی آشکار می کند و دریچه ای نوین را به سوی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان می گشاید.

کلیدواژه ها: ادبیات فارسی، رویکردهای آموزش زبان، آموزش نوین زبان فارسی، مهارتهای زبانی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۳۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۶/۱۲

* دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی

**نویسنده مسئول ghabool@ferdowsi.um.ac.ir

۱. مقدمه

فرهنگ بخشی گسست‌ناپذیر از زبان است و آموزش زبان در ذات خود مفاهیم فرهنگی را منتقل می‌کند. در این میان ادبیات در جایگاه یکی از جلوه‌های مهم فرهنگ در عین آموزش زبان می‌تواند انتقال‌دهنده جامع و کامل فرهنگ آن زبان نیز باشد.

با مروری بر تاریخ آموزش زبان درمی‌یابیم که در تمدن یونان در پایان قرن هفتم قبل از میلاد تا فتح روم در قرن دوم قبل از میلاد، بین زبان کلاسیک (زبان هومر در ایلیاد و ادیسه) و زبان رایج یونانی فاصله‌ای ایجاد شد و در این میان در نهادهای آموزشی فقط زبان یونانی کلاسیک آموزش داده می‌شد و آموزش واقعی زبان رایج در مدارس یونان وجود نداشت. در این راستا، زبان‌آموزان پس از آموختن یونانی کلاسیک به فراگیری فلسفه و زبان یونانی موفق می‌شدند. در تمدن روم نیز آموزش زبان لاتین با استفاده از آثار و اشعار نویسندگان کلاسیک نظیر ویرژیل و سیسرون بود (گشمدی، ۱۳۸۳: ۱۶۲-۱۶۴). در واقع روش یادگیری زبان یونانی و لاتین در ابتدا بر پایه ترجمه و خواندن آثار ادبی استوار بوده است.

سیر و روند استفاده از متون ادبی در آموزش زبان خارجی، اگرچه طی زمان با فراز و فرودهایی همراه بود در نهایت به مرحله‌ای رسید که در اواسط قرن نوزدهم در روش دستور- ترجمه، ادبیات نقشی محوری در آموزش زبان ایفا می‌کرد. در این زمان تأکید بیش از اندازه بر یادگیری نکات دستوری و توجه نکردن به جذابیت‌های محتوایی متن ادبی بتدریج سبب شد که به ادبیات به‌عنوان ابزار آموزش زبان در روش مفهومی- نقشی توجهی نشود (داف و مالی، ۱۹۹۰: ۳). این مسئله سبب شد که یک دوره فترت در استفاده از متون ادبی در آموزش زبان ایجاد شود. به دنبال این دوره فترت در میانه دهه ۱۹۸۰ میلادی، مدرسان آموزش زبان نسبت به نبود دانش محتوایی و مهارت‌های ارتباطی در زبان‌آموزان هشدار دادند. این مسئله ضرورت بهره‌گیری دوباره از متون ادبی را برای آموزش زبان آشکار کرد و بتدریج سبب شد مدرسان و پژوهشگران این حوزه دوباره به استفاده از متون ادبی در آموزش زبان گرایش پیدا کنند. پس از این بود که موج صعودی پرقدرتی از علاقه به استفاده از متون ادبی در آموزش زبان با اهداف مختلف شکل گرفت.

به‌رغم فاصله زیاد زبان و ادبیات در زبانهای نظیر انگلیسی و فرانسوی، متون ادبی نقش مهمی را در آموزش این زبانها ایفا می‌کند؛ اما این مهم در زبان فارسی با توجه به تحول و تطور کمتر زبان فارسی نسبت به ادبیات فارسی، کمتر مورد توجه قرار گرفته و سبب شده است که ادبیات فارسی جایگاه مؤثر و ساختارمندی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نداشته باشد. تأکید بر نظریه‌های دهه شصت و هفتاد میلادی و نفی به‌کارگیری ادبیات در آموزش زبان فارسی، هم‌چنین تقلیدی بودن نظریه‌های آموزش زبان فارسی بدون بومی‌سازی آنها با توجه به ماهیت زبان فارسی، سبب شده است که در برخی منابع آموزشی، اساساً از متون ادبی در راستای آموزش زبان استفاده نشود و در عموم آثاری هم که از این توان استفاده شده است، کاربردها منظم و بر نظریه مبتنی نیست و بیشتر جنبه ذوقی دارد و حاصل تجربه شخصی مؤلفان است.

۱-۱ بیان مسئله

رابطه زبان و ادبیات از جمله مسائلی است که از دیرباز درباره آن سخن گفته‌اند (برامفیت و کارتر، ۱۹۸۶: ۱۷۳، لازار، ۱۹۹۳: ۱۹). در حوزه رابطه ادبیات و آموزش زبان دو سویه اساسی وجود دارد: سویه اول شامل تلقی عمومی از رابطه ادبیات و آموزش زبان است که در آن ادبیات یکی از اهداف و غایات آموزش زبان به‌شمار می‌آید؛ اما سویه دوم، ادبیات را در جایگاه ابزاری آموزش زبان و ارتقای مهارت‌های زبانی در نظر می‌گیرد. سویه دوم در ایران کمتر شناخته شده است و البته در عموم منابعی که از ادبیات فارسی برای آموزش زبان بهره برده‌اند نیز رویکرد و روش علمی مشاهده نمی‌شود. بر این اساس در این مقاله برآنیم که از یک‌سو رویکردهای علمی شناخته شده در آموزش زبان بر پایه ادبیات را جمع‌بندی و معرفی کنیم و از سوی دیگر براساس ویژگی‌های نظری هر رویکرد، نمونه‌هایی از به‌کارگیری متون ادبی را در مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی تحلیل و تبیین کنیم تا عملیاتی بودن کاربرد ادبیات در آموزش زبان براساس رویکردهای علمی تأیید شود.

نمونه‌های ادبی با هدف آموزش زبان فارسی از مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی تألیف احسان قبول انتخاب شده است. شایان ذکر است که این مجموعه کتابها در برخی از مراکز آموزش زبان فارسی در کشور از جمله دانشگاه فردوسی مشهد در جایگاه منبع آموزشی اصلی به‌شمار می‌آید و در دوازده شعبه وابسته به این مرکز

تدریس می‌شود؛ بنابراین جامعه وسیعی از مخاطبان را پوشش می‌دهد و در طی ده سال گذشته هر سال تجدید چاپ شده است. هم‌چنین این مجموعه کتابها تمام سطوح زبان‌آموزی از سطح آغازین تا پیشرفته را پوشش می‌دهد و در همه سطوح به صورت معنادار از متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره برده است. در این پژوهش مقصود از رویکردهای آموزش زبان، مجموعه روشهایی است که بر بنیان مبانی مشخص، اهداف و غایات معینی را برای خود تعریف می‌کند؛ بنابراین روشها، بعد عملیاتی و کاربردی رویکردها برای حرکت از مبانی به سوی اهداف و غایات آن رویکرد است. مقصود از ادبیات فارسی، آن بخش از متون ادبی اعم از کلاسیک و معاصر است که از یک سو از نظر ساخت، واژگان و معنا با سطح زبان‌آموزان تناسب دارد و از سوی دیگر در ارتقای مهارت‌های زبانی تأثیرگذار است. شایان ذکر است که محدوده این پژوهش در بخش رویکردهای آموزش زبان به نظریات شش محقق در این حوزه خلاصه می‌شود و در عرصه ادبیات فارسی به منتخبی از متون ادبی به کار رفته در مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی محدود می‌شود.

۱-۲ سؤالات پژوهش

- جریان تاریخی رویکردهای آموزش زبان خارجی بر پایه ادبیات چگونه بوده است؟
 - کاربرد متون ادبی فارسی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس این رویکردها چگونه تبیین و تحلیل می‌شود؟

۱-۳ روش پژوهش

روش این پژوهش از دید فضای پژوهش، کتابخانه‌ای قلمداد می‌شود و از نظر رویکرد توصیفی-تحلیلی است. روش عملیاتی این پژوهش دارای سه مرحله است. در گام نخست با مطالعه تمام منابع شناخته‌شده و معتبر علمی ضمن اشاره به جایگاه ادبیات و عناصر وابسته به آن در حوزه آموزش زبان، سیزده رویکرد در این زمینه جمع‌بندی و معرفی شد. شایان ذکر است که این سیزده رویکرد در ذیل دیدگاه‌های شش محقق در این عرصه برای نخستین بار معرفی شده است. در گام دوم اصطلاحاً این رویکردها بومی‌سازی و برای هر رویکرد، نمونه‌ای مناسب با ویژگیهای آن رویکرد از مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی تحلیل و تبیین شده است. در گزینش نمونه‌ها به

عواملی نظیر تناسب متن با سطح زبان‌آموزان و ارتباط با مهارت‌های زبانی توجه شده است. در گام سوم، دستاوردهای پژوهش ارائه و فرضیه عملیاتی بودن کاربرد ادبیات فارسی در آموزش زبان بر اساس رویکردهای علمی تأیید، و در نهایت انتخاب رویکرد یکپارچه برای ایجاد توازن بهتر در زمینه آموزش زبان فارسی بر بنیان ادبیات پیشنهاد شده است.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه تحقیقات علمی در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از متون ادبی از یک سو طولانی نیست و از سوی دیگر نگرش رویکرد محور و تخصصی در آن مشاهده نمی‌شود. بخشی از این پژوهش‌ها درباره ضرورت تهیه و تدوین مواد آموزشی بر پایه متون ادبی است. مریم رضایزیدی (۱۳۸۰) در پژوهش خود، پس از طرح خلاصه‌ای از نظریات موافقان و مخالفان، استفاده از ادبیات را در زمینه آموزش زبان و طبقه‌بندی انواع ادبی، ده درس با محتوای ادبی برای سطح پیشرفته طراحی کرده که ساختار هر درس شامل مراحل پیش از خواندن، همزمان با خواندن و پس از خواندن است. تمرکز این پژوهش، بیشتر بر طراحی ده درس با محتوای ادبی با تکیه بر مهارت خواندن است.

لیلا بنفشه (۱۳۸۸) در پژوهش خود تحت عنوان «بررسی میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی بر درک مطلب شنیداری» میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی را بر ارتقای درک شنیداری، براساس عملکرد بیست و چهار زبان‌آموز غیرایرانی بررسی و تبیین کرده است که این پژوهش کاملاً جنبه عملیاتی دارد.

یکی از پژوهش‌های پیشین در زمینه آموزش زبان و ادبیات، تحقیق نقی علاءالدین (۱۳۸۹) تحت عنوان «تهیه و تدوین متون خواندن با تکیه بر متون ادبی نثر معاصر برای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح پیشرفته» است. نویسنده در این تحقیق براساس رویکرد ارتباطی و با در نظر گرفتن سه مرحله پیش از خواندن، همزمان با خواندن و پس از خواندن، ده درس با استفاده از متون ادبی نثر معاصر از نوع داستان کوتاه طراحی کرده است.

زهرا سادات‌حسینی (۱۳۹۰) در ادامه این سیر پژوهشی در تحقیق خود، پس از ارائه مباحثی در کاربردهای داستانی در آموزش زبان دوم در یک کار میدانی میزان موفقیت

داده‌های داستانی در آموزش واژگان هم‌آوا- هم‌نویسه را بررسی می‌کند و نشان می‌دهد که واژگان هم‌آوا- هم‌نویسه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و می‌توان از ادبیات و متون داستانی برای آموزش این واژه‌ها استفاده کرد.

بخش دیگری از پژوهش‌های مرتبط با این حوزه درباره تبیین فرایند ساده‌سازی متون ادبی و مقایسه متنهای اصیل با نمونه‌های ساده‌سازی شده آن است. عطیه جوادی‌راد (۱۳۹۲) در پایان‌نامه «بررسی شاخصهای ساده‌سازی متن‌های کهن ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه موردی کلیله و دمنه»، ضمن اشاره به شیوه‌های ساده‌سازی متون ادبی و استفاده از آنها در تهیه مواد آموزشی، دو داستان از کلیله و دمنه را از این دیدگاه بررسی کرده است. در این راستا نمونه‌های ساده شده این دو داستان براساس سه رویکرد الف) گرایش به وفاداری به محتوا و صورت متن اصلی ب) گرایش به وفاداری به محتوا و دستکاری در صورت متن اصلی ج) گرایش به دستکاری در محتوا و صورت متن اصلی بررسی شده است.

بررسی وضع موجود درباره میزان و چگونگی استفاده از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان، به مؤلفان و محققان کمک شایانی می‌کند تا با آگاهی از نقاط ضعف و قوت درسنامه‌ها در این زمینه، گامهایی را در جهت ارتقای فرایند تهیه و تدوین مواد آموزشی بردارند. در این راستا، معصومه حقی و سپیده عبدالکریمی (۱۳۹۵) چگونگی و میزان بهره‌گیری از متون ادبی را در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی کرده‌اند و اشکالهای وارد بر شیوه به کارگیری متون ادبی در این درسنامه‌ها را یادآور شده‌اند که از جمله این اشکالات می‌توان به منتهی نشدن پرسش‌های درک مطلب به بازتولید زبان توسط زبان‌آموزان، عدم تقویت همه مهارتها در فعالیت‌های طراحی شده، مشخص نبودن ملاکهای سطح‌بندی اشاره کرد.

مجید شمس‌الدین‌نژاد و امیرحسین مجیری فروشانی (۱۳۹۵) نیز با تمرکز بر داستانهای مثنوی معنوی، راهکاری کمی برای گزینش متون و واژگان مناسب برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه کرده‌اند. براین اساس، ابتدا میزان استقبال بازنویسان و مخاطبان در بازنویسی داستانهای مثنوی معنوی بررسی، و سپس نسبت واژگان به کار رفته در متن بازنویسی، و واژگان به کار رفته در متن اصیل، تبیین و با واژگان پرکاربرد فارسی امروز مقایسه شده است.

مهرداد اصغرپور ماسوله و حسن ذوالفقاری و دیگران (۱۳۹۶) در پژوهشی به سنجش رغبت فارسی‌آموزان غیرایرانی نسبت به ادبیات فارسی پرداخته‌اند. براساس نتایج، زبان‌آموزان نسبت به استفاده از داستان کوتاه و رمان و تا حدی نمایشنامه در متن‌های آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرایرانی رغبت زیادی داشته‌اند؛ اما علاقه چندانی به استفاده از شعر نشان نداده‌اند. هم‌چنین آنها مایل بودند بیشتر از متن‌های ساده‌سازی‌شده ادبی استفاده کنند.

پیشینه تحقیق گویای این است که در تعدادی از پژوهشها، میزان و چگونگی بهره‌گیری از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی، و در برخی دیگر با تکیه بر مهارت خواندن و با قصد ارائه اطلاعات فرهنگی، دروسی با محتوای ادبی طراحی شده است. هر چند این پژوهشها بیشتر بر تهیه و تدوین مواد آموزشی متمرکز است، هیچ رویکردی را در آثارشان دنبال نکرده‌اند. تازگی و نوآوری این پژوهش در این است که برای نخستین بار، مجموعه رویکردهای آموزش زبان بر بنیان ادبیات در ذیل دیدگاه‌های شش محقق در این عرصه، جمع‌بندی و توصیف، و از این رهگذر سیزده رویکرد در این حوزه معرفی شده است. هم‌چنین با انتخاب نمونه‌های ادبی مناسب، عملیاتی بودن کاربرد ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس این رویکردها تحلیل و تأیید شده است. بر بنیان پیشینه تحقیق درباره این مسئله تا کنون اثر مستقلی نگاشته نشده است.

۳. دوره‌های کاربرد ادبیات در آموزش زبان

نقش ادبیات در آموزش زبان دوم، تأیید شده است. در صد سال اخیر نقش ادبیات در آموزش زبان دوم از مطالعات زیبایی‌شناسی شاهکارهای ادبی به سمت استفاده از تجربیات اصیل از زبان مقصد تغییر پیدا کرده است. از دیدی کلی، سه مکتب فکری درباره ادبیات در محیط‌های آموزشی قابل شناسایی است:

۱. آموزش شاهکارها (ادبیات عالی به مفهوم شاهکارها)

۲. آموزش زبان (متن ادبی در جایگاه نمونه زبانی و ابزار)

۳. آموزش فرهنگ (ادبیات در جایگاه فرهنگ) (لیدیکوت و کروزت، ۲۰۰۰، به نقل از

کرولی^۲، ۲۰۰۸: ۶).

پارادایم اول در دوران کلاسیک ریشه دارد و از اواسط ۱۹۰۰ میلادی شروع می‌شود. با مروری بر تاریخ آموزش زبان درمی‌یابیم که ادبیات در این زمان، نقشی محوری در آموزش زبان ایفا می‌کرد. «در روش دستور- ترجمه، ادبیات به‌عنوان عنصر مرکزی حضوری پررنگ داشت؛ به این صورت که متون ادبی زبان مقصد، خوانده، و ترجمه، و به‌عنوان نمونه‌هایی از نوشته‌ی اصیل به منظور تبیین قواعد دستوری استفاده می‌شد» (داف و مالی، ۱۹۹۰: ۳). تمرکز این شیوه تدریس بر صورت زبان، یادگیری قواعد دستوری و واژه‌ها بود و هیچ جذابیت ادبی یا محتوایی نداشت.

پارادایم دوم، که در مباحث سبک‌شناسی ریشه دارد، بین دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ با ظهور رویکردهای ارتباطی به وجود آمد. طرفداران این مکتب معتقدند که «ادبیات نباید به صورت نادرست برای آموزش زبان استفاده شود و هدف زبان‌آموزان از خواندن متن ادبی، باید این باشد که دریابند چگونه سامانه زبان (ساختارها و واژه‌ها) برای ارتباطات به‌کار رفته است» (ویدوسون^۲، ۱۹۷۵: ۸۳). از سوی دیگر از آنجا که خواننده‌های متن ادبی بی‌اندازه درگیر جستجوی معنا می‌شوند، این امر سبب ایجاد ویژگی انتقادی در زبان‌آموزان می‌شود و این ویژگی، توانایی تفسیر بحث است» (همان: ۸۴)؛ به بیان دیگر، ارزش متن ادبی در یادگیری زبان به این علت است که متن ادبی می‌تواند منبعی برای افزایش توانایی فراگیران برای کاربرد دانش زبانی در تفسیر مباحث باشد.

پارادایم سوم در دهه ۱۹۹۰ در واکنش به تمرکز رویکرد ارتباطی بر واحدهای متنی و نیاز به آموزش آگاهی بین‌فرهنگی به وجود آمد (کرولی، ۲۰۰۸: ۶). در این مقطع زمانی به ادبیات به‌عنوان گفتمان نگریسته شد و از متون ادبی در کنار دیگر متون به‌منظور ارتقای آگاهی فرهنگی استفاده شد (هال^۳، ۲۰۰۵: ۴۹).

۴. رویکردهای آموزش زبان بر بنیان ادبیات فارسی

از جمله گامهای مؤثر در راستای استفاده دوباره از متون ادبی در برنامه‌های زبانی، تبیین رویکردهای آموزش زبان بر بنیان ادبیات توسط زبان‌شناسان کاربردی و منتقدان ادبی است. این تلاشها سبب شد که بتدریج ادبیات در جایگاه بخشی جداگانه و اختیاری در کلاسهای آموزش زبان لحاظ نشود؛ بلکه به‌عنوان بخشی مهم و تأثیرگذار در کلاسهای آموزش زبان در نظر گرفته شود.

در اینجا جریان تاریخی رویکردهای آموزش زبان بر بنیان ادبیات در ذیل دیدگاههای شش محقق در این عرصه، جمع‌بندی و معرفی شده و سپس نمونه‌هایی از

متون ادبی فارسی براساس این رویکردها تحلیل و تبیین شده است. برای انتخاب نمونه‌ها از کتابهای آموزش نوین زبان فارسی استفاده شده است. شایان ذکر است در انتخاب این کتاب، ملاکهایی نظیر طیف وسیع مخاطبان، پوشش کامل سطوح زبان‌آموزی از مرحله مقدماتی تا پیشرفته و تدریس در مراکز معتبر آموزشی در نظر گرفته شده است.

۴-۱ رویکردهای درونی و بیرونی^۵: ولک و وارن^۶ بین رویکردهای درونی و بیرونی تفاوت قائل شده‌اند. در رویکرد درونی، تمرکز بر خود متن ادبی است و متون در سطوح مختلفی نظیر واژگانی، دستوری، ساختاری، زیباییشناسی بررسی می‌شود (ولک و وارن، ۱۹۴۸: ۱۵۸-۱۵۷).

متن مناسب آموزشی در هر سطحی می‌تواند رویکرد آموزشی درونی داشته باشد؛ به عنوان نمونه در نخستین متن ادبی در جلد اول کتاب آموزش نوین زبان فارسی شاهد شعری با عنوان «بچه‌های جهان»^(۱) از محمود کیانوش هستیم. بر پایه این شعر، نخست می‌توان زنجیره‌ای از واژه‌های مرتبط به هم را به زبان‌آموز آموزش داد؛ مانند رنگها: «سرخ»، «سیاه»، «زرد»، «سفید»؛ اعضای بدن انسان: «قلب»، «چشم»، «چهره»، «گونه»؛ زمان: «امروز»، «فردا»؛ طبیعت: «گلستان»، «گل»، «غنچه»، «چشمه»؛ واژه‌های هم‌معنی: «آرزو» و «امید» و یا تکرار هدفمند واژه در شعری ۳۱ کلمه‌ای برای به خاطر سپاری بهتر: «بچه» ۳ بار، «جهان» ۴ بار، «شما» ۲ بار، «است» ۲ بار و یا بهره‌گیری از هم‌آوایی واژه‌ها برای تداعی‌سازی آوایی و به خاطر سپاری بهتر: «مهربان و جهان»؛ «امید و سفید». در بخش دستوری ساخت منادا، مضاف و مضاف‌الیه، موصوف و صفت، جمله سه جزئی با مسند براساس این شعر، قابل آموزش است. در حوزه آموزش ساخت، که به انسجام و روایت متن ادبی توجه می‌کند، این شعر، دو بخش معنایی دارد: بخش نخست دارای ۶ ندا به بچه‌ها و بخش دوم دارای دو گزاره خبری دارد که درک این دو بخش و انسجام میان آنها در درک معنای این متن مؤثر است و نیز ارتباط میان برخی از گزاره‌ها مانند «قلب امروز»، «زنده از مهر»، «چشم فردا»، «روشن و چهره» به درک ساختار متن کمک می‌کند.

در رویکرد بیرونی به حوادث تاریخی، اجتماعی و سیاسی توجه می‌شود که شالوده متن را تشکیل می‌دهد. در واقع رویکرد بیرونی با نقش خواننده در تفسیر متن سروکار

دارد در حالی که رویکرد درونی به بعد زبانی متون ادبی توجه می‌کند. از جمله مباحثی که در رویکرد بیرونی مورد توجه قرار می‌گیرد، می‌توان به مسائل زندگینامه‌ای، تاریخی، روانشناسی، جامعه‌شناسی، فلسفی اشاره کرد (همان: ۶۶-۶۵).

در واقع رویکرد بیرونی مناسب زبان آموزی است که مراحل ابتدایی آموزش زبان را طی کرده است و اکنون توانایی آگاهی‌های پیرامنی و برون‌متنی را دارد؛ به عنوان مثال در جلد سوم کتاب آموزش نوین زبان فارسی (سطح میانی ۱) شعری از ملک الشعراء بهار با عنوان «پند ساعت»^(۲) آمده است. نخست می‌توان براساس این متن به برخی ابعاد فلسفی و فکری این شعر پرداخت؛ مانند اصالت زمان حال و عدم بودن زمان گذشته، عملگرایی فردی و اجتماعی و آینده‌نگری. در بعد تاریخی، این متن نگرش جامعه ایران را در دهه ۳۰ بیان می‌کند. جامعه ایرانی اساساً نگرشی پیشینی، تاریخی و سنتی دارد و بهار در جایگاه مصلحی اجتماعی، پیشرفت جامعه ایرانی را در تغییر نگرش از گذشته به سوی آینده و عملگرایی در زمان حال می‌داند و اینکه جامعه از غمگرایی و بیکاری به سوی سرزندگی و عملگرایی حرکت کند. در بعد زیباشناسی هم شاعر برای تبیین مفهوم اصالت حال و آینده‌گرایی از ابزار «ساعت» بهره برده است که تمثیلی بسیار دقیق برای مفهوم مورد نظرش است و نیز شروع شعر با نام‌آوای «تک‌تک» نیز توجه و هوشیاری مخاطب را جلب می‌کند.

۲-۴ رویکردهای سبک‌شناسی^۷ و نقد ادبی^۸: مالی (۱۹۸۹) یک دسته‌بندی کلی از هدف آموزش ادبیات ارائه می‌کند که عبارت است از:

الف) مطالعه ادبیات در جایگاه محصول فرهنگی

ب) استفاده از ادبیات در جایگاه منبعی برای یادگیری زبان.

مالی در ادامه یادآور می‌شود که شاخه اول این دسته‌بندی در دو رویکرد نقد ادبی و سبک‌شناسی قابل بررسی است. در رویکرد نقد ادبی، که مستلزم سطح پیشرفته‌ای از توانش زبانی و آشنایی با مقولات ادبی است بر ویژگی‌های ادبی متن تمرکز می‌شود؛ اما هدف در رویکرد سبک‌شناسی، تسلط زبان‌آموزان بر مهارت‌های زبانی است که این امر با درک متن با تکیه بر تشابهات، هنجارگریزها، برجسته‌سازی و ... انجام می‌شود. در صورتی که شاخه دوم را در اولویت قرار دهیم، ادبیات به عنوان منبعی در کنار منابع دیگر با هدف پیشرفت و ارتقای یادگیری زبان قرار می‌گیرد که تمرکز اصلی در آن

شاخه بر این است که فراگیران با متن و با یکدیگر تعامل داشته باشند (مالی، ۱۹۸۹: ۱۱-۱۰).

در بخش مطالعه ادبیات در جایگاه محصول فرهنگی می‌توانیم رباعی از خیام^(۳) را مثال بزنیم که در جلد پنجم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در اثنای متنی از عباس اقبال آشتیانی آمده است. از رهگذر این رباعی می‌توان براساس رویکردهای مختلف نقد ادبی مانند روانشناسی، جامعه‌شناسی، ساختارگرایی، ادبیات تطبیقی و ... این متن را بررسی کرد و آموزش داد؛ مثلاً شناسایی برخی از آیات و احادیث اسلامی، که چنین مفهومی را بیان می‌کند از دید نظریه فرانسوی ادبیات تطبیقی قابل مقایسه و تحلیل است.

در بخش آموزش زبان بر پایه سبک‌شناسی و با هدف آموزش مهارت‌های زبانی، می‌توان در سطح واژگانی به گونه ادبی فعل نهی «مکن» اشاره کرد. هم‌چنین در سطح نحوی، کاربرد «هیچ» در جمله با فعل منفی و در سطح بلاغی، آرایه‌هایی هم‌چون تضاد «دی، فردا» و شبه اشتقاق «فردا و فریاد» را آموزش داد.

۳-۴ رویکردهای زبانی، فرهنگی و رشد شخصی: کارتر و لانگ^۹ (۱۹۹۱) با در نظر گرفتن دلایل آموزش ادبیات و اهداف فراگیران، سه الگو را برای گنجاندن ادبیات در برنامه‌های آموزش زبان ارائه کرده‌اند:

۱-۳-۴ الگو فرهنگی^{۱۰}: در این الگو، ادبیات به عنوان ابزار انتقال مفاهیم فرهنگی در نظر گرفته می‌شود. استفاده از این الگو در آموزش، فراگیران را قادر می‌سازد که فرهنگ و ایدئولوژیهای متفاوت با فرهنگ خود را طی زمانها و مکانهای مختلف بفهمند و درک کنند. این الگو، بیشتر معلم‌محور است.

۲-۳-۴ الگو زبانی^{۱۱}: در این الگو، متن ادبی به عنوان منبعی از ویژگیهای زبانی در بافتهای مختلف در نظر گرفته می‌شود. از دلایل اصلی کاربرد الگو زبانی در آموزش متن ادبی این است که فراگیران با هدف افزایش آگاهی زبانی در معرض کاربردهای گوناگونتر و خلاقتر زبان قرار بگیرند. در واقع رویکرد زبان‌محور، روشها و شیوه‌هایی را دربرمی‌گیرد که بیشتر مستلزم خواندن خود متن ادبی است. این الگو، بیشتر فراگیر‌محور و فعالیت‌محور است.

۳-۳-۴ الگو رشد شخصی^{۱۲}: این الگو به تجربه شخصی به عنوان وسیله‌ای اهمیت

می‌دهد که زبان‌آموزان در فرایند یادگیری از آن استفاده می‌کنند. در الگوی رشد شخصی، ادبیات به عنوان ابزار بهره‌گیری از تجربیات، احساسات و عقاید در نظر گرفته، و مشارکت فعالانه‌تر زبان‌آموزان، هم از نظر ذهنی و هم از نظر عاطفی را در فرایند یادگیری سبب می‌شود. در این راستا، معلم با هدف ایجاد لذت و رضایت عمیق در زبان‌آموزان به آنها کمک می‌کند که در خواندن متن ادبی درگیر شوند و با روشهای مستقل خاص خودشان به شکل نظام‌مند وارد متن شوند و از آن لذت ببرند. این الگو بیشتر فراگیرمحور است و هدف آن انگیزه دادن به فراگیران برای خواندن متن از طریق ایجاد پیوند بین موضوعات مطرح شده در متن ادبی با تجربیات شخصی فراگیر است (کارتر و لانگ، ۱۹۹۱: ۹-۲).

در اینجا سه رویکرد زبانی، فرهنگی و رشد شخصی لانگ و کارتر را بر بنیان شعر «زبان نگاه»^(۴) هوشنگ ابتهاج در پایان جلد پنجم آموزش نوین زبان فارسی (سطح پیشرفته) به اجمال بررسی می‌کنیم:

رویکرد زبانی

شعر «زبان نگاه» از بعد آموزش اجزای زبان مانند واژه‌ها، اصطلاحات، ترکیب‌ها و ساختار جملات، کارایی زیادی دارد. با کمک این شعر از یک سو می‌توان از روشهای مختلف نظیر تداعی‌سازی (نظر، گوش، نگاه، لب، زبان، چشم، دل)، توجه به مترادفها «خلوت و نهان، فردوس و بهشت» و متضادها «سایه و فروغ، عقل و عشق» برای آموزش واژه‌ها استفاده کرد. از سوی دیگر، ترکیب‌سازی در شعر ابتهاج الگوی مناسبی برای درک و آموزش این بخش مهم از زبان فارسی بویژه در مرحله پیشرفته است. نوع ترکیبهای استعاری و تشبیهی این شعر باعث می‌شود زبان‌آموز برای درک آنها تأمل و درنگ بیشتری کند و این فرایند به او کمک می‌کند تا هنگامی که به ترکیبهای زبان خبر بازمی‌گردد بسرعت آنها را دریابد؛ ترکیباتی نظیر «لب خاموش»، «زبان من و تو»، «قصه فردوس»، «نامه عشق»، «فروغ مه و مهر».

جمله، واحد معنا در زبان است که به ساخت بزرگ‌تری متعلق نیست؛ بنابراین یادگیری و ساخت جمله، اساس زبان‌آموزی را شکل می‌دهد. در شعر ابتهاج از سویی شاهد تکرار یکی از پرکاربردترین ساختهای جملات زبان فارسی هستیم که آن جمله

سه جزئی با مسند است (نهاد + مسند + است) و از سوی دیگر شاهد جمله‌های ربطی و شرطی هستیم که برای سطح پیشرفته مناسبتر است.

رویکرد فرهنگی

درونیای اصلی شعر ابتهاج «عشق» است. مفهوم عشق از جمله مفاهیم جهانشمول در طول حیات بشری است که هر انسانی به‌گونه‌ای آن را تجربه کرده است؛ حال این عشق می‌تواند نسبت به انسانی مانند مادر، پدر، معشوق، فرزند و یا رهبری و الگو باشد و یا نسبت به عناصری از طبیعت مانند خورشید، شب، گل، دریا و یا حتی مفاهیم انتزاعی مانند آزادی و یا معشوق ازلی. بنابراین عشق می‌تواند موضوع جذابی برای زبان‌آموزان باشد که احساسات و اندیشه آنها را برمی‌انگیزد تا در پی درک معنا و تولید مفاهیمی در این موضوع باشند.

در واقع عشق در جایگاه یکی از اصلی‌ترین درونمایه‌های ادبیات فارسی، بنمایه نگاه عاشقانه را در فرهنگ ایرانی ساخته است؛ بنابراین عشق را می‌توان از ویژگیهای تاریخی ایرانیان برشمرد. در این غزل، صدای سایه، صدای عشق ایرانی است؛ عشقی پاک، حقیقی و خاموش؛ لذا زبان‌آموز از رهگذر این متن، می‌تواند به جهان درون ایرانیان وارد شود و عشق را از دیدگاه ایرانیان بنگرد؛ دیدی جذاب و انسانی.

رویکرد رشد شخصی

هر چقدر متن آموزشی بتواند زبان‌آموز را بیشتر همراه خود کند و به عبارتی مفهومی را بیان کند که زبان‌آموز بتواند با آن ارتباط برقرار کند، آن را شخصی‌سازی کند از بازدهی بهتری در آموزش برخوردار خواهد بود. شگردهای روایی و داستان‌پردازی در این شعر، توجه خواننده را از همان آغاز به خود معطوف می‌دارد. «سخن گفتن با لب خاموش» زبان‌آموز را با تناقضی روبه‌رو می‌سازد که او را به تفکر وامی‌دارد و سعی می‌کند به دنیای شعر و زبان شاعر داخل شود و آن را بفهمد.

درک مفهوم «زبان نگاه»، که از یک‌سو هر کسی آن را تجربه کرده و از سویی ترکیبی استعاری است، فارسی‌آموز سطح پیشرفته را وامی‌دارد که به صورت عمیقتر در شعر تأمل، و برای درک متن، آن را شخصی‌سازی کند و از دریچه تجربیات و احساسات خود به شعر بنگرد و آن را درک کند؛ به عبارت دیگر زبان‌آموز در این شعر،

خود را در جایگاه شاعر قرار می‌دهد و تجربه‌های خود را بر عبارتهای شعر سوار می‌کند.

۴-۴ رویکردهای یکپارچه^{۱۳}: از دهه اول قرن بیست و یکم، شاهد تلاشهای زیادی در راستای استفاده تلفیقی از روشهای مختلف به منظور آسان بودن استفاده از متن ادبی به عنوان ابزاری در آموزش زبان هستیم. پژوهشگرانی نظیر تیموسن^{۱۴}، ساویدو^{۱۵} و... رویکردهای یکپارچه مختلفی را برای استفاده از متن ادبی در آموزش زبان براساس مطالعات تجربی ارائه کرده‌اند؛ به عنوان نمونه، تیموسن (۲۰۰۱) شیوه‌ای یکپارچه برای آموزش ادبیات پیشنهاد کرد که دربرگیرنده شیوه زبان‌بنیان و سبک‌شناسی بود (تیموسن، ۲۰۰۱: ۲۷۲). ساویدو (۲۰۰۴) نیز موارد ذیل را به ترتیب به عنوان مراحل الگو یکپارچه‌اش ارائه کرد:

(الف) آماده‌سازی و پیش‌بینی: این مرحله بر تبیین تجربیات واقعی زبان‌آموزان از بافت متن دلالت دارد.

(ب) تمرکز: در این مرحله، زبان‌آموزان، متن را با شنیدن یا خواندن و توجه به محتوای خاص آن تجربه می‌کنند.

(ج) واکنش اولیه: زبان‌آموزان به صورت نوشتاری یا گفتاری، واکنش اولیه خود را نسبت به متن نشان می‌دهند.

(د) درک سطح اول معنا با کمک خواندن دقیق متن

(ه) درک سطح دوم معنا: در این مرحله، پیام متن بر اساس ساختار کلی متن و کاربردهای خاص زبان نظیر آهنگ، تخیل، انتخاب واژگان درک می‌شود.

(و) تفسیر شخصی: گام نهایی در این الگو، افزایش درک و لذت حاصل از خواندن متن ادبی به کمک ایجاد پیوند میان متن ادبی با تجربه شخصی زبان‌آموزان است (ساویدو، ۲۰۰۴: ۴)؛ به عنوان مثال در جلد پنجم کتاب در درس اول، شعر «یک خط در میان»^(۵) از قیصر امین‌پور آمده است. مرحله نخست همان آماده‌سازی زبان‌آموزان برای ورود به متن است که این آماده‌سازی می‌تواند به صورت طرح مسائلی مرتبط با مضمون اصلی شعر باشد که مدرس براساس تجربیات شخصی زبان‌آموزان از ایشان می‌پرسد؛ سوالی نظیر اینکه آیا تاکنون برای شما پیش آمده است که در اوج ناراحتی و ناامیدی، خبری شادی‌بخش و امیدآفرین شنیده باشید و یا بالعکس. مرحله دوم، که

شامل شنیدن و یا خواندن زبان‌آموزان است، واکنشی درونی برای آنها پدید می‌آورد که در مراحل بعد قابل ارزیابی است. مرحله سوم طرح پرسش‌های مستقیم از شعر و جمع‌بندی واکنشهای ایجابی و یا سلبی زبان‌آموزان است؛ مانند موافق بودن با مضمون شعر؛ یعنی آمیخته بودن زندگی با شادی و غم و مخالف بودن با برتری دادن گریه بر لبخند. مرحله چهارم شامل درک معنای سطحی متن می‌شود؛ درک اصطلاحاتی نظیر «یک خط درمیان» و «پشت سر هم رفتن».

در مرحله پنجم، که شامل درک سطح عمیقتری از معنا می‌شود؛ به عنوان نمونه زبان‌آموز درمی‌یابد که شاعر، زندگی انسان را به چهار فصل تقسیم می‌کند که بهار، دوران کودکی؛ تابستان، دوران جوانی؛ پاییز، دوران بزرگسالی و زمستان، دوران کهنسالی آن است و این در حالی است که واحد تقسیم‌بندی کتاب هم، همان فصل است و سرانجام در مرحله پایانی، زبان‌آموز تجربه شاعر را از این شعر با تجربیات شخصی خود پیوند می‌زند و تأثیرگذاری مثبت گریه و خنده را بر اساس تجربیات شخصی خود بیان می‌کند و به نوعی التذاذ ادبی و عاطفی می‌رسد.

۴-۵ رویکردهای تحلیل فردی^{۱۶} و تحلیل سبک‌شناسی^{۱۷}: لیما^{۱۸} (۲۰۰۵) با پیروی از طبقه‌بندی کارتر و لانگ، دو رویکرد تحلیل فردی و تحلیل سبک‌شناسی را ارائه می‌کند. تحلیل فردی بر واکنش همزمان خواننده نسبت به متن ادبی و رمزگشایی و پیوند آن با تجربه شخصی تمرکز دارد؛ اما تحلیل سبک‌شناسی، ساختار زبانی متن را می‌کاود و نشان می‌دهد که چطور مفهومی که متن قصد القای آن را دارد، بیان، و چگونه معنا ساخته می‌شود (لیما، ۲۰۰۵: ۵).

در رویکرد تحلیل فردی بر اساس شعر پایانی جلد دوم با عنوان «آبی بی‌پایان»^(۶) می‌توان بلافاصله پس از پایان شعر از رهگذر پرسش‌هایی نظیر اینکه «دوست دارید برای مسافرت به دریا بروید یا جنگل یا کویر؟»، «آیا شما هم مانند شاعر دریا را دوست دارید؟» به پاسخهای فردی زبان‌آموزان با توجه به تجربه و یا محل زندگی آنان دست یافت. پس از آن از زبان‌آموزان خواست که دوباره شعر را بخوانند و تشخیص دهند که آیا شاعر، دریا را در روز دوست دارد یا در شب و سرانجام از آنها بخواهیم تجربه خود را از نگاه به دریا در روز و یا شب بیان کنند.

تحلیل سبک‌شناسی در چگونگی تبدیل معنا به عبارتهای زبانی کارکرد مهمی دارد؛

بنابراین بر پایه همین شعر پیشین، نخست از زبان آموزان می‌خواهیم که عبارت «دریا زیبا است» را به صورتهای زبانی مختلف بنویسند و بعد به واسطه شعر نشان می‌دهیم که چگونه صفات پسندیده و نگرش مثبت به هر چیز با اضافه کردن «به‌به» به آغاز یک جمله بیان می‌شود: «به به تو دریایی!».

۴-۶ رویکردهای ششگانه ون^{۱۹} (۲۰۰۹)

۴-۶-۱ رویکرد نقد نوین^{۲۰}: در این رویکرد، معنای صحیح متن ادبی از طریق خواندن دقیق و تحلیل عناصر صوری و درونی متن همچون قافیه، ردیف، تخیل و درونمایه کشف می‌شود. در این رویکرد، خواننده برای دریافت معنای متن به شاخصه‌هایی همچون مقصود نویسنده، پیشینه تاریخی، اجتماعی و سیاسی متن و نیز واکنش و دانش خویش نسبت به متن توجه نمی‌کند. کاربرد نقد نوین به علت اینکه ارتباط متن با تجربیات خواننده و تأثیرات تاریخی و جامعه‌شناسی زبان را در نظر نمی‌گیرد، لذت کمی را برای فراگیران ایجاد می‌کند (ون، ۲۰۰۹: ۳).

در صورتی که بخواهیم متن ادبی را براساس این رویکرد آموزش دهیم، این دو بیت از مثنوی معنوی مولانا در جلد چهارم کتاب را به عنوان نمونه مطرح می‌کنیم:

ای برادر تو همان اندیشه‌ای مابقی خود استخوان و ریشه‌ای
گر گل است اندیشه تو گلشنی و ر بود خاری تو همیشه گلخنی

در این دو بیت دو تشبیه به کار رفته است: اندیشه نیک همچون گلی است که صاحب آن را چون گلشن می‌کند و اندیشه بد به مثابه خاری است که صاحب خود را در جایگاه خار و خاشاک قرار می‌دهد و این دو تشبیه صرفاً در خدمت تبیین این است که آدمی چیزی جز اندیشه نیست. بنا به رویکرد نقد نوین، جولانگاهی برای برداشتهای خواننده باقی نمی‌ماند؛ مانند پاسخ به پرسش‌هایی از این دست که فواید انسانی که چون گلستان باشد برای دیگران چیست؛ بوی خوش گل و برندگی خار چه اندیشه-هایی را در ذهن شما متداعی می‌کند؟

۴-۶-۲ رویکرد ساختارگرایی^{۲۱}: در این رویکرد، همانند نقد نوین بر عینی‌نگری در بررسی متون ادبی، تأکید، و نقش خواننده و پاسخهای شخصی او نادیده گرفته می‌شود. در این رویکرد بر جنبه‌های ساختاری و صوری متن تمرکز، و فرایندها و ساختارهایی برجسته می‌شود که در ساختن معنا به‌کار رفته است؛ به بیان دیگر،

ساختارگرایی فقط به ارتباطات صوری و مکانیکی نظیر ارتباطات روایی متن توجه می‌کند و با برقراری ارتباط بین اثر با ساختار کلی آن، متن ادبی را بیشتر از رویکرد نقد نوین قابل دستیابی می‌سازد (ون، ۲۰۰۹: ۴)؛ به عنوان نمونه براساس حکایت‌هایی از *بهارستان جامی*^(۷) در جلد پنجم کتاب، شیوه پدیدآمدن طنز را بر پایه عناصر زبانی برای زبان‌آموزان تشریح می‌کنیم؛ بدین ترتیب که نخست در متن پرسشی صریح یا پنهان مطرح می‌شود که پاسخ پرسش، خلاف انتظار خواننده است؛ مانند پرسشی که از طیبی می‌شود که «چرا هرگاه که به گورستان رسیدی، ردا در سر کشیدی» و پاسخ او، که خلاف انتظار است: «از مردگان این گورستان شرم می‌دارم، بر هر که می‌گذرم ضربت من خورده است و در هر که می‌نگرم از شربت من خورده».

۳-۶-۴ رویکرد سبک‌شناسی^(۸): در این رویکرد، زبان‌آموزان تشویق می‌شوند که از دانش زبانی خود در راستای رسیدن به تفسیری از متون استفاده کنند. هم‌چنین فراگیران با انواع سیاق‌ها- روشهای مختلفی که زبان در گروه‌های اجتماعی و مکانهای مختلف به کار می‌رود- آشنا می‌شوند و به این ترتیب تفاوت‌های زبان ادبی و غیرادبی را باز می‌شناسند و از روشهای گوناگون کاربرد زبان برای دستیابی به اهداف مختلف آگاه می‌شوند. استفاده از این رویکرد بدون راهنمایی مدرس امکانپذیر نیست (ون، ۲۰۰۹: ۵-۴). برخی از نکاتی که درباره شعر «زبان نگاه» هوشنگ ابتهاج مطرح شد، بر این رویکرد ناظر است.

۴-۶-۴ رویکرد واکنش خواننده^(۹): در این رویکرد فرایندمحور، زبان‌آموزان با استفاده از تجربیات و احساسات و افکارشان، تفسیر شخصی خود را از متن ادبی ارائه می‌کنند که این امر در نتیجه تعامل خواننده با متن ادبی صورت می‌پذیرد؛ به بیان دیگر، خوانندگان مختلف براساس علایق و تجربیات منحصر به فردشان به وقایع متن ادبی، واکنشهای متفاوتی نشان می‌دهند. بر این اساس با فعال‌سازی دانش پیشین و شخصی‌سازی تجربه یادگیری، فراگیران به مشارکاتی فعال و با انگیزه در فرایند یادگیری تبدیل می‌شوند (ون، ۲۰۰۹: ۶-۵).

شعر «دو کاج»^(۱۰) از محمدجواد محبت نمونه خوبی برای آموزش بر بنیان این رویکرد است. این شعر، که دارای دو پایان متفاوت است، امکان تعمیم‌سازی و اظهارنظر زبان‌آموز را فراهم می‌سازد و بدین ترتیب زبان‌آموز می‌تواند با تعمیم‌سازی

تجربیات خود با موضوع این داستان، برداشتهای متناسب با علایق و سلیقهش را مطرح کند. او می‌تواند تبیین کند که چگونه کمک به دیگران می‌تواند باعث حیات فرد و جامعه شود و بی‌مسئولیتی نسبت به دیگر افراد اجتماع در نهایت به زیان وی منتهی شود.

۴-۶-۵ **رویکرد زبان‌بنیان**^{۲۴}: این رویکرد، مانند رویکرد سبک‌شناسی بر ارتقای آگاهی زبانی تأکید می‌کند؛ اما قابل‌دستیابی‌تر از رویکرد سبک‌شناسی است. در رویکرد زبان‌محور از مجموعه‌گونه‌گونی از فعالیت‌های زبانی، نظیر بارش فکری، خلاصه کردن، طرح داستان، بازنویسی پایان داستان، بندش و ... استفاده می‌شود. در این راستا، وظیفه معلم در اختیار گذاشتن تفسیری از متن نیست؛ بلکه معرفی و توضیح اصطلاحات تخصصی است تا فرایند کلاسی به‌طور مناسب پیش برود و در ضمن آن استقلال فراگیران توسعه یابد (ون، ۲۰۰۹: ۷)؛ به عنوان نمونه در جلد سوم، داستان «فیل و خرگوش»^(۹) از کلیه و دمنه بازنویسی شده که پیش‌بینی پایان آن به عهده خواننده گذاشته شده است. حال این پایان می‌تواند براساس اصل داستان باشد که معلم در کلاس برای زبان‌آموزان به صورت شفاهی بیان کرده است و یا پایان خلاق باشد و یا در جلد پنجم در داستان «حاتم طایی» طرح پرسش‌هایی مانند تعیین طرح داستان، شخصیت‌ها، مکانها، زمانها و حادثه‌ها می‌تواند در خدمت این رویکرد باشد.

۴-۶-۶ **رویکرد دانش انتقادی**^{۲۵}: این رویکرد در مطالعات انتقادی زبان و جامعه‌شناسی آموزش ریشه دارد. از جمله اهداف این رویکرد، ارتقای آگاهی انتقادی فراگیران نسبت به چگونگی ارتباط متن با مسائل هویت، فرهنگ، قدرت اجتماعی، جنسیت و ... است؛ به عبارت دیگر، این رویکرد، فراگیران را نسبت به دلایل اجتماعی- فرهنگی و رای متن و انتخاب و کاربرد تنوعات زبانی خاص آگاه‌تر می‌کند. مدرسی که از رویکرد دانش انتقادی استفاده می‌کند از یک‌سو باید آرای جهانی و تجربیات اجتماعی فراگیران را در نظر بگیرد و با نگرشی باز به فرهنگهای دیگر نگاه کند و از سوی دیگر در انتخاب متن بسیار دقت کند تا حس امنیت فراگیران تحت‌الشعاع قرار نگیرد و این امر به کاهش مشارکت آنها در کلاس منجر نشود (ون، ۲۰۰۹: ۷-۸)؛ به عنوان نمونه در متن «نوروز»^(۱۰) از علی شریعتی در جلد پنجم کتاب یکی از موضوعات اصلی، اهمیت سنت در پایداری هر ملت تاریخی است؛ بر این

اساس ارائه برخی اطلاعات به فارسی‌آموزان در خوانش انتقادی آن مؤثر است؛ مثلاً بگوییم که این متن در جامعه‌ای تولید شده که از نظر نویسنده دچار نوعی از خودبیگانگی فرهنگی شده و کاربرد ترکیبهای ادبی مانند «تیغ بی‌رحم زمان»، «دره هولناک تاریخ»، «قرنهای تهی»، «جلاد زمان»، «چهره مقدس سنت» حاصل آسیب‌شناسی جامعه‌ای است که گذر زمان باعث فراموشی سنتهای آن می‌شود و ضروری می‌نماید سنتها با چهره‌ای نیک نمایانده شود. پس از ارائه برخی از اطلاعات پیرامتنی، می‌توان تکالیفی را به فارسی‌آموزان داد که خوانش آنها را نسبت به متن انتقادی‌تر کند؛ مانند اینکه متنی براساس نگاه نویسنده‌ای تجددگرا و یا جامعه‌ای دچار سنت‌گرایی افراطی بنویسند و یا همسویی متن مورد نظر با اوضاع اجتماعی جامعه خود را شرح دهند و یا نگرش انتقادی خویش را نسبت به دیدگاه‌های نویسنده بیان کنند.

۵. نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد که از یک‌سو رویکردهای علمی آموزش زبان بر پایه ادبیات در ذیل دیدگاه‌های شش نظریه‌پرداز جمع‌بندی و معرفی شود و از سوی دیگر براساس ویژگیهای نظری هر رویکرد، نمونه‌هایی از به‌کارگیری متون ادبی در مجموعه کتابهای آموزش نوین زبان فارسی تحلیل و تبیین شود تا عملیاتی بودن کاربرد ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس رویکردهای علمی تأیید شود. شایان ذکر است که هدف استفاده از همه این رویکردها، آموزش زبان است؛ نه آموزش ادبیات؛ به بیان دیگر لازم است توجه اصلی در استفاده از تمام این رویکردها این باشد که فراگیران با هدف یادگیری زبان با متن و با یکدیگر تعامل برقرار کنند؛ بنابراین نباید هنگام استفاده از متون ادبی در زمینه آموزش زبان به‌سوی مطالعه جزئی و خسته‌کننده این متون با هدف تبیین فرایندهای ادبی پیش برویم.

پس از بررسی نمونه‌های ادبی این نتیجه به‌دست آمد که از میان رویکردهای آموزش زبان مبتنی بر ادبیات، رویکردهای بیرونی، نقد ادبی و دانش انتقادی برای زبان‌آموزانی مناسب است که مراحل ابتدایی آموزش زبان را طی کرده و توانایی استفاده از آگاهیهای پیرامتنی و برون‌متنی را به‌دست آورده باشند. در رویکردهای رشد شخصی، تحلیل فردی، واکنش خواننده و فرهنگی، متون ادبی با فعالیتهای ارتباطی پیوند تنگاتنگی دارد و با بهره‌گیری از تجربه شخصی فراگیران، سبب جلب مشارکت و افزایش انگیزه آنها

می‌شود و اما در رویکردهای درونی، زبان‌محور، سبک‌شناسی، ساختارگرایی و نقد نوین تمرکز بر خود متن ادبی است با این تفاوت که رویکردهای نقد نوین و ساختارگرایی با تأکید بیش از اندازه بر عناصر صوری و جنبه‌های مکانیکی متن ادبی، گاه سبب کاهش التذاذ ادبی و انگیزه خواندن در فراگیران می‌شوند؛ ولی در رویکردهای سبک‌شناسی و زبان‌محور، متن ادبی نسبت به این دو رویکرد آسانتر قابل دستیابی است. در رویکرد سبک‌شناسی، مقایسه تفاوت‌های زبان ادبی و غیرادبی و کشف زیباییهای زبان ادبی؛ البته با راهنمایی مدرس سبب ارتقای آگاهی زبانی و لذت ادبی می‌شود. در این میان رویکرد زبان‌محور، روشهایی را در ارتباط با متون ادبی ارائه می‌کند که قابل دسترس‌تر است و نه تنها برای فراگیران پیشرفته بلکه برای عموم فراگیران از سطوح مقدماتی تا میانی قابل استفاده است.

نکته مهم دیگر این است که از یک سو همه این رویکردها برای همه نوع متون ادبی مناسب نیستند و از سوی دیگر مدرس می‌تواند با توجه به وضعیت فراگیران خود از رویکردهای مختلف به تناسب استفاده کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد انتخاب رویکردهای یکپارچه (تلفیقی از چند رویکرد متناسب) توسط مدرسان، تعادل و توازن بهتری را در زمینه تدریس ایجاد می‌کند و فضای کلاس را به سوی مسیری فراگیرمحور، فعالیت-محور و فرایند محور سوق می‌دهد.

پی‌نوشتها

1. Duff & Malley
2. Caroli
3. Widdowson
4. Hall
5. Intrinsic and extrinsic approaches
6. Wellek & Warren
7. Stylistic approach
8. Critical literary approach
9. Carter & Long
10. cultural model
11. language model
12. Personal growth model
13. Integrative approach
14. Timucin
15. Savvidou
16. Intuitive analysis
17. stylistics analysis

18. Lima
19. Van
20. New Criticism
21. Structuralism
22. Stylistic approach
23. Reader-Response approach
24. Language-Based approach
25. Critical Literacy

(۱)

بچه‌های پاک‌دل!
چشمه‌های زندگی!
غنچه‌های آرزو!
سرخ‌گونه یا سیاه!
قلب امروز جهان،
چشم فردای جهان

بچه‌های مهربان!
روشنی‌های جهان!
در گلستان امید!
زردگونه یا سفید!
زنده از مهر شماسست؛
روشن از چهر شماسست.

(آموزش نوین زبان فارسی، ج ۱، ۶۲)

(۲) «پند ساعت» از ملک‌الشعراى بهار

تک تک ساعت چه گوید؟ گوش دار!
از تن‌آسایى و بیکارى بترس!
عقربک آهسته پندت مى‌دهد
گویدت: جاننا! گذشته درگذشت

(۳) رباعی از خیام

از دی که گذشت، هیچ از او یاد مکن!
بر نامده و گذشته بنیاد مکن!

(۴) شعر «زبان نگاه» از هوشنگ ابتهاج (سایه)

نشود فاش کسی آنچه میان من و توست
گوش کن! با لب خاموش سخن می‌گویم
روزگاری شد و کس مرد ره عشق ندید
گرچه در خلوت راز دل ما کس نرسید
این همه قصه فردوس و تمنای بهشت
نقش ما گو ننگارند به دیباچه عقل

تا اشارات نظر نامه‌رسان من و توست
باسختم گو به نگاهی که زبان من و توست
حالیا چشم جهانی نگران من و توست
همه جا زمزمه عشق نهان من و توست
گفت‌وگویی و خیالی ز جهان من و توست
هر کجا نامه عشق است نشان من و توست



سایه! ز آتشکده ماست فروغ مه و مهر

وه از این آتش روشن که به جان من و توست!

(آموزش نوین زبان فارسی، ج ۵، ۱۰۴)

(۵) شعر «یک خط در میان» از قیصر امین‌پور

صفحه‌ها پشت سرهم می‌روند
لحظه‌ها با شادی و غم می‌روند
گاه پیدا، گاه پنهان می‌شوند
بر سر این سفره مهمان می‌شوند
گاه، اوج گریه ما خنده است
خنده یعنی اینکه دلها زنده است
دوست می‌دارم من این پیوند را
دوست دارم گریه با لبخند را
(آموزش نوین زبان فارسی، ج ۵، ۱۷)

در کتاب چهار فصل زندگی
هر یک از این صفحه‌ها یک لحظه‌اند
آفتاب و ماه یک خط در میان
شادی و غم نیز هر یک لحظه‌ای
گاه اوج خنده ما گریه است
گریه دل را آبیاری می‌کند
زندگی ترکیب شادی با غم است
اگرچه می‌گویند شادی بهتر است

(۶) شعر «آبی بی‌پایان» از جعفر ابراهیمی

آبی و شادابی؛
بسیار زیبایی؛
به‌به تو دریایی!
من در خیال خود،
وقتی که بیداری،
با قایقی زیبا،
پرموج و بیتابی.
سوی تو می‌آیم،
آرام و خاموشی؛
سوی تو ای دریا!
وقتی که در خوابی
پس باز کن در خود،
جایی برای من
دریای بی‌پایان!
ای آبی روشن!

(آموزش نوین زبان فارسی، ۱۳۹۴: ۱۴۰/۲)

(۷) حکایتی از «بهارستان» جامی

طبیعی را دیدند که هر گاه به گورستان رسیدی، ردا در سر کشیدی. از سبب آتش سؤال کردند. گفت از مردگان این گورستان شرم می‌دارم. برهر که می‌گذرم ضربت من خورده است و در هر که می‌نگرم از شربت من مرده (آموزش نوین زبان فارسی، ۱۳۹۴: ۹۱/۵).

(۸) شعر «دو کاج» از محمدجواد محبت

در کنار خطوط سیم پیام	خارج از ده، دو کاج، رویدند
سالیان دراز، رهگذران	آن دو را چون دو دوست، می‌دیدند
روزی از روزهای پاییزی	زیر رگبار و تازیانه باد
یکی از کاجها به خود لرزید	خم شد و روی دیگری افتاد
گفت ای آشنا ببخش مرا	خوب در حال من تأمل کن
ریشه‌هایم ز خاک بیرون است	چند روزی مرا تحمل کن
کاج همسایه گفت با تندی	مردم آزار از تو بیزارم
دور شو، دست از سرم بردار	من کجا طاقت تو را دارم؟
بینوا را سپس تکانی داد	یار بی‌رحم و بی محبت او
سیم‌ها پاره گشت و کاج افتاد	بر زمین نقش بست قامت او
مرکز ارتباط، دید آن روز	انتقال پیام، ممکن نیست
گشت عازم، گروه پی‌جویی	تا ببیند که عیب کار از چیست
سیمبانان پس از مرمت سیم	راه تکرار بر خطر بستند
یعنی آن کاج سنگ دل را نیز	با تبر، تکه تکه، بشکستند

(آموزش نوین زبان فارسی، ۱۳۹۴: ۱۰۰/۴)

(۹) داستان «فیل و خرگوش»

فیلها به کشور خرگوشها حمله کردند و بسیاری از خرگوشها در زیر پاهایشان مردند. رئیس فیلها به خرگوشها گفت: «شما نباید در اینجا بمانید و از آب چشمه بنوشید. شما باید به کشور دیگری بروید». خرگوشها ناامید و غمگین بودند. در این بین خرگوش کوچکی گفت: (آموزش نوین زبان فارسی، ۱۳۹۴: ۱۴/۳).

(۱۰) متن «نوروز» از علی شریعتی (آموزش نوین زبان فارسی، ۱۳۹۴: ۹۷/۵)

منابع

اصغرپور ماسوله، مهرداد و ذوالفقاری، حسن و دیگران؛ «سنجش رغبت فارسی‌آموزان غیرایرانی به ادبیات فارسی»؛ *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، س ششم، ش دوم (پیاپی ۱۴)، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ص ۱۱۶-۱۰۱.

بنفشه، لیلا؛ «بررسی میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی بر درک مطلب شنیداری»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۸.

جوادی‌راد، عطیه، «بررسی شاخص‌های ساده‌سازی متن‌های کهن ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه موردی کلیله و دمنه»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، ۱۳۹۲.

حقی، معصومه و سپیده عبدالکریمی؛ «بررسی میزان بهره‌گیری از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»؛ مجموعه مقالات همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهران: خاموش، ۱۳۹۵، ص ۵۰۰-۴۷۰.

رضای‌یزدی، مریم؛ «استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۰.

سادات‌حسینی، زهرا؛ «آموزش واژگان هم‌آوا- هم‌نویسه از طریق داستان به غیرفارسی‌زبانان»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۹۰.

شمس‌الدین‌نژاد، مجید و امیرحسین مجیری فروشانی؛ «ارائه راهکار کمی انتخاب متون و واژگان مناسب برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ مطالعه موردی داستانهای مثنوی»؛ مجموعه مقالات همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهران: خاموش، ۱۳۹۵، ص ۸۶-۶۴.

علاءالدین، نقی؛ «تهیه و تدوین متون خواندن با تکیه بر متون ادبی نثر معاصر برای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح پیشرفته»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۹.

قبول، احسان؛ آموزش نوین زبان فارسی؛ چ اول، ۵ ج، مشهد: دکتر احسان قبول، ۱۳۹۵.
 گشمردی، محمودرضا؛ «پیشینه آموزش زبان خارجی»؛ پژوهش ادبیات معاصر جهان، ش ۲۲، زمستان ۱۳۸۳، ص ۱۶۹-۱۵۵.

Brumfit, C. J. & Carter, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford University Press. 1986.

Carroli, P. *Literature in second language education*. London: Continuum International Publishing Group. 2008.

Carter, R. & Long, M. N. *Teaching literature*. London: Longman Group Ltd. 1991.

Duff, A. and A. Maley. *Literature*. Oxford: Oxford University Press. 1990.

Hall, G. *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan. 2005.

Lazar, G. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press. 1993.

- Lima, C. Is the rest silence? *Latefl voices issue 186*. Retrieved from <http://www.iatefl.org/iatefl/iatefl-voices>. 2005. (October, 2016).
- Maley, A. Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker, C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological*. 1989.
- Savvidou, Ch. An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESLJournal*, X, No. 12. [Online] Available: <http://iteslj.org/>.2004. (April, 2016).
- Timucin, M. Gaining insight into alternative teaching approaches employed in an EFL literature. *classRevista de Filología y su Didáctica*, 2001. 24, 269-293.
- Van, T.T.M. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *EnglishTeaching Forum*, 3, 2-9.
- Wellek, R. and A. Warren. *Theory of Literature*. Harcourt, Brace and Company. 2009. (Last modified: 1948). <http://www.archive.org/details/theoryofliteratuOOinwell>
- Widdowson, H. G. *Stylistics and the teaching of literature*. London: Language Group Ltd. 1975.