


Literary Research

Year19, NO. 78

Falii 2023

 DOI: <https://doi.org/10.2634/Lire.19.78.10>

 DOR: [20.1001.1.17352932.1401.19.78.10.0](https://doi.org/20.1001.1.17352932.1401.19.78.10.0)

Persian prose and poetry literature: in search of teaching models for Speakers of Oher Languages

Amirreza Vakilifard¹, Fateme Janatirad² & Zoya RezaeiMahallati³

Recived:26/5/2020

Accepted: 31/10/2021

Abstract

Teaching literature to international students can be challenging. The teaching of literature has remained traditional. Studies reveal that most of the language lecturers and teachers teach literature based on their personal experience. This study attempts to provide answer to this question “what is the most efficient model for the instruction of Persian literature to non-Iranian Persian language learners?” In this investigation, after reviewing the relevant literature, the researcher developed and piloted a questionnaire. The questionnaire was randomly distributed among 52 Persian language teachers and experts to probe their perceptions concerning the most productive model for teaching Persian literature. The data analysis showed that the participants considered the integrated approach, personal growth, cultural, and linguistic models as the first, second, third, and forth models, respectively, appropriate in the teaching of both Persian poetry and prose despite with statistically significant difference. The results further indicated that the teachers did not show significant difference concerning the application of models in teaching Persian poetry and prose. The findings of this investigation might be used to upgrade the

¹ Corresponding author, Associate professor of Persian Language Didactics, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran, 0000-0002-4280-4539; *Email: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir*

² Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran; 0000-0003-3577-624X

³ Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran; 0000-0001-7339-5531

quality of teaching Persian literature to non-Iranian Persian language learners. The results could be promising in the design and development of useful educational materials in the teaching of Persian literature.

Keywords: *Teaching Persian Literature , Persian Language Learner, Language-Based Model , Cultural Model, Personal Growth Model , Integrated Model.*

Extended Abstract

1. Introduction

The selection of a effective model is considered as the first step in the teaching of literature. Research shows that there is not a well-known methods for Teaching of Persian poetry and prose to speakers of other languages to non-Iranian Persian language learners both in and outside Iran. The literature education is confined to providing examples of literary works and their interpretation, and often, its education does not take place based on science and scientific theories. Identifying an efficient model based on the academic methods is the first step for the academic education of literature in general and Persian literature in particular. Research studies show that not only is there a dearth of perception and information based on the knowledge of literature education to effectively teach Persian literature to non-Iranian students in universities within the country and abroad, but also does the diversity of theories and models in the field of teaching and evaluating literature make it difficult to obtain a universal method for this imperative matter. The main problem in the field of teaching Persian literature is that there is very little academic knowledge about which scientific method and model should be used to teach Persian prose and verse literature. Basically, how should literature be taught to non-Persian speaking students and enthusiasts? It should be taken into consideration that teaching literature to non-Persian speakers with cookie-cutter teaching approaches deployed for teaching literature to Persian speakers has resulted in a severe drop in motivation and countless failures in the education process of non-Iranian students in the field of Persian language and literature, and thus far, no efficient framework and models have been proposed for teaching Persian literature. Consequently, the main goal of this research study is thinking about and putting forward models to achieve the academic instruction of literature.

Incontrovertibly, the researchers in this study are looking for ways to look at literature, not as a tool for teaching language, but as the goal of education. The review of the conducted research also indicates that a field research has not been conducted in the domain of Persian literature education to investigate the effective models of Persian literature education, and the present study is considered the first research in the field of investigating the effective models of teaching prose and poetry in literature. It is meant to answer the burning question of the most efficient model for teaching Persian literature, including poetry and prose, to non-Persian speakers for the first time.

Research Question(s)

Two questions, depending on the introduction that was raised, are considered for this research:

1. From the perspective of Persian language and literature teachers, which model of teaching Persian literature is the appropriate model for teaching verse literature to speakers of other languages?
2. From the perspective of Persian language and literature teachers, which model of teaching Persian literature is the appropriate model for teaching prose literature to speakers of other languages?

2. Theoretical Framework

It is worth mentioning that among the numerous models available in the field of literature education, four more prominent and practical models are: The Language-Based Model, The Cultural Model, The Personal Growth Model and eventually, The Integrated Model was selected.

2.1. The Language-Based Model

The main focus of the language-based model in teaching literature is the analysis of the language of the literary text (i.e. literary analysis) and the inextricable integration of literature and language. Learning the language and broadening the linguistic competence are regarded as tools to achieve the literary competence in this model. It scrutinizes specific linguistic features such as grammatical and lexical structures and as a consequence, increases students' general awareness and perception of the language they are learning. Grammatical, lexical or discourse competence acquired by learners enables them to use the knowledge of the target language as a prerequisite for reading literary texts, thereby facilitating their transition towards understanding literary texts in an indirect way.

In fact, the activities help the students analyze the literary text meticulously, make meaningful interpretations or conscious

evaluations of the text, and they are inspired to use their knowledge of grammar, vocabulary and discourse for critical and aesthetic thinking evaluations of literary texts (Lazar, 2009, p. 23). The model adopted is mostly stylistic analysis, which relies upon the study of the linguistic features of the text to comprehend how the meaning of the text is conveyed. In general, expanding the lexical reservoir, increasing the fluency, and improving interpretation and inference skills are some of the benefits of this model (Bibi & McElroy, 2013, p. 19).

2.2. The Cultural Model

It emphasizes on text interpretation and description of social, historical, political and literary content) Literature is abundant with cultural concepts, and when reading literary texts, cultural issues may give rise to some problems for language learners. Not only does the cultural model focus on language, but it also takes understanding the culture and ideologies of the target language into consideration (Padurean, 2015, p. 196). The emphasis of this model is on the text and on its interpretation, and description of the social, historical, political and literary content.

Readers read the text using the conceptual basis of their first language and comprehend what it makes sense to them. In a similar vein, in reading second language literary texts, readers use their basic knowledge (Bernhardt, 2003, p. 198). That is, second language readers are able to comprehend second language reading texts by using the cultural commonalities existing between their mother tongue and the second language, or the so-called cultural background knowledge. Thus, literary texts act as a tool for sharing and clarifying intercultural differences (McKay, 2014, p. 498).

2.3. The Personal Growth Model

This model emphasis on the connection of the literary text to personal experience and the application of personal experiences, insights and feelings in the interpretation of the literary text. The personal growth model is an attempt to establish a link between the linguistic pattern and the cultural pattern. In this way, its focus is on the use of language, but it is utilized in a specific cultural context. The model of personal growth emphasizes that the learner understands the target society and culture by reading literary texts (Chowdry, 2016, p. 3). Literature learners are encouraged to express their feelings, opinions and perspectives and to make connections between their own experiences and the text and critical thinking (Carter & Long, 1991, pp. 3-4).

Therefore, the selection of lesson content is based on the degree to which it matches the views and interests of the learners and involves

them in learning activities. This model leads to the application of the experiences, opinions and personal feelings of the learners in the interpretation of the literary text. In fact, this model plays a pivotal role in language learning by disambiguating the literary text and connecting it to individual experience.

The researchers and teachers in the field of language learning support activating the background knowledge and making literature accessible to learners so that they can better anticipate and decipher the language and themes of literary texts (Chowdry, 2016, p. 3).

2.4. The Integrated Model

This model is the result of blending the previous three models with an emphasis on the integrated curriculum and the integration of language, cultural and communication education. The goal of the integrated model is to explore literary texts from the perspective of style and its relationship with content and structure. Linguistic considerations are regarded as a prerequisite for literary discussion. Linguistic analysis of the text should take cultural considerations into account as it helps the learners. In the same way, communicative considerations provide the conditions for the essential part of learning which includes the active interpretation of the meaning of the text (Divsar & Tahriri, 2009: 256).

Considering the omnipresent gap between the language and the content of the curriculum, an integrated curriculum is emphasized for curbing this issue. Supplementary to this, culture, language and literature are considered as an integrated entity and education is provided accordingly. As a strategy for implementing an integrated model in curriculum design, this model is also applicable through enhancing the basic knowledge of learners in the fields of history, education, culture and literature of the target language, as well as analysis of the narratives of the target language, thereby creating the translingual and transcultural competence (Barrette, Paesani & Vinall, 2010: 216-217).

3. Literature Review

Timucin (2001) conducted a case study to get the views of Turkish master's degree students about using different literature teaching models. He advocates for using an integrated approach consisting of a language-based model and stylistics in an educational framework and its positive effect on students' motivation, making them engaged and comprehension of literary texts. He challenges the traditional approaches of teaching literature; since, based on his view, such models make the students tremendously reliant on teachers, books or a guide

for exams, the result of which is memorizing the texts and the meanings of their difficult words.

Al-Mahrooqi (2012), seeks to understand students' perspectives about these language-based, cultural, personal growth and integrated models in academic literature classes. A semi-structured interview and a study of the way teachers instruct are the data collection tools in this research. The sample in this research consists of 23 Omani female students in the fields of English Arts and English Education. Analysis of the collected data reveals that from the point of view of students, an integrated model has the best performance and that students are most interested in it.

4. Methodology

In this research, after reviewing the existing models of teaching literature to foreigners, a researcher-made questionnaire that has been validated, with a continuous index from 'I disagree' with a score of (1) to 'I agree' with a score of (5), is used to evaluate the efficient model for teaching Persian literature Non-Persian speakers from the point of view of teachers and experts in this field, addressing two individual sections, poetry and prose.. In this field research, 52 questionnaires were distributed among the participants of this research by simple random sampling method and, the statistical sample began to select and evaluate four current models in literature teaching.

Results

The results of the data analysis of the questionnaires of 52 participants with a significant difference show that both in the case of poetical literature and prose literature, an integrated model that takes advantage of the strengths of other models can lead to the creation of interlinguistic and intercultural competence, thereby achieving the first rank. Due to its distinctive characteristics, this model is considered an effective approach in teaching Persian poetry and prose literature to non-Persian speakers. Subsequent to this model, the individual growth pattern is ranked second, the culture-oriented pattern is ranked third, and the language-oriented pattern is ranked fourth in terms of significance.

The findings of the research also indicate that from the point of view of teachers of Persian language and literature, there is no difference between the teaching models of poetry literature and those of prose literature to non-Persian speakers. The results of this research overlap with the research results of Timochin (2001) and Al-Mahrooqi (2012) .

However, unlike this research, the aforementioned studies did not pay attention to the importance and ranking of other models of teaching literature.

Additionally, according to the differences of the three models of language-oriented, cultural and personal development, which are reflected in their level of concentration, language teachers can decide on the use of a specific method in different situations. Since with a practical scrutiny of the results of this research, it is clear that the use of a single model in teaching literature may not be absolutely efficient.

References

- Al-Mahrooqi, R. (2012). An investigation of literature teaching methodologies at a higher educational institution in Oman. *TESOL Journal*, 6(1), 172-180.
- Barrette, C. M., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216-230.
- Bélanger, A. (2015). Pourquoi enseigner la littérature au secondaire? *Québec Français*, (175), 40-41.
- Bernhardt, E. B. (2002). Research into the teaching of literature in a second language: What it says and how to communicate it to graduate students. In V. M. Scott and H. Tucker (Eds.), *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues* (195–210). Boston: Heinle and Heinle.
- Bibby, S., & McIlroy, T. (2013). Literature in language teaching: What, why, and how. *The Language Teacher*, 37(5), 19-21.
- Bobkina, J. & Dominguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy, *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3 (2), 248-260.
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching the English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4), 1-6.
- Dhanapal, S. (2010). Stylistics and reader response: An integrated approach to the teaching of literary texts. *Literacy Information and Computer Education Journal* 1(4), 233-240.
- Divsar, H., & Tahriri, A. (2009). Investigating the Effectiveness of an Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Context. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 105-116.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 2(56), 172-179.
- Healy, S. (2010). Literature in the EFL Classroom: From theory to practice. *Kyoto Sangyo University Academic Repository*. 42, 178-191.
- Homayi, J. (1991). *Rhetoric Methods and Literary Technique* (7th edition), Tehran: Homa. [In Persian]

- Hosseinpour Boanlu, H., Gubul, E. & Ghafari, M. (2018). Persian language teaching approaches based on Persian literature, *Literary Research Quarterly*, 16 (63), 37-61. [In Persian]
- Khatib, M., Derakhshan, A & Rezaei, S. (2011). Why & Why Not Literature: A Task-based approach to teaching literature. *International Journal of English Linguistics*. 1 (1), 213-218. [In Persian]
- Lazar, G. (2013). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers* (23th ed), UK: Cambridge University Press.
- Lima, Ch. (2005). Is the rest silence...? *IATEFL*, 186. Retrieved from <http://www.iatefl.org/iatefl/iatefl-voices>.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (1-9). Modern English Publications and the British Counsel.
- McKay, S. (2014). Literature as content for language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th Ed.) (pp. 488-500). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Moradi, M. & Rahmani, M. (2016). A Study of interactional relationship between language and culture using language relativism hypothesis. *Critical Language and Literary Studies*, 12(16), 237-258. [In Persian]
- Padurean, A. N. (2015). Approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*, (06), 195-200.
- Sahrai, R. M., Gharibi, A., Maleki, D., Sadeghi, S., Shahbaz, M. & Soltani, M. (2018); Mina (1) and (2); Tehran: Sa'adi Foundation. [In Persian]
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1-6.
- Taghiani, I. & Jamal, F. (2014). *A selection of Persian speech and literary knowledge*, Isfahan: University Press. [In Persian]
- Timucin, M. (2001). Gaining Insight into Alternative Teaching Approaches Employed in an EFL Literature Class. *Revista de Filología y su Didáctica* (24), 269-293.
- Vakilifard, A., Rezaei Mahalati, Z. & Jantirad, F. (2019). Persian Poetry and Prose Literature for Non-Persian Languages: In Search of a Criteria for Organizing the Content of Textbooks, *Journal of Literature and Interdisciplinary Literary Research*, 2(4), 346-391. [In Persian]
- Vân, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9.
- Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, 8(2), 14-21.



فصلنامه

سال ۱۹، شماره ۷۸، زمستان ۱۴۰۱، ص ۲۴۱-۲۶۳

مقاله پژوهشی

DOI: <https://doi.org/10.2634/Lire.19.78.10>

DOR: [20.1001.1.17352932.1401.19.78.10.0](https://doi.org/20.1001.1.17352932.1401.19.78.10.0)

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

دکتر امیررضا وکیلی فرد^{۱*}؛ فاطمه جنتی‌راد^۲؛ زویا رضایی محلاتی^۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۸/۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۶

چکیده

این پژوهش در پی آن است که برای نخستین بار به این پرسش پاسخ دهد که کارآمدترین الگو برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان چیست. در این پژوهش، پس از مرور الگوهای آموزش ادبیات به خارجیان با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته، که اعتبارسنجی شده است به ارزیابی الگوی کارآمد آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه مدرس و کارشناسان پرداخته می‌شود. ۵۲ پرسشنامه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در میان شرکت‌کنندگان این پژوهش توزیع شد. نتایج واکاوی داده‌های پرسشنامه‌های ۵۲ شرکت‌کننده با تفاوت معناداری نشان می‌دهد که هم در مورد ادبیات منظوم و هم در مورد ادبیات مثنوی، الگوی یکپارچه در رتبه اول، الگوی رشد فردی در رتبه دوم، الگوی فرهنگ‌محور در رتبه سوم و الگوی زبان‌محور در رتبه چهارم، C از نظر اهمیت قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش هم‌چنان نشانگر این است که از دیدگاه مدرسان آموزش زبان و ادبیات فارسی، میان الگوهای آموزش

۲۴۱

فصلنامه پژوهش‌های ادبی سال ۱۹ شماره ۷۸، زمستان ۱۴۰۱

*۱. دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی - نویسنده مسئول
vakilifard@hum.ikiu.ac.ir orcid: 0000-0002-428-0-4539

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی
f.jannatifard@edu.ikiu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی
z.rezaei@edu.ikiu.ac.ir

ادبیات منظوم با الگوهای آموزش ادبیات مثنوی به غیرفارسی‌زبانان تفاوتی نیست. دستاوردهای این پژوهش به افزایش دانش زمینه آموزش هرچه کارآمدتر ادبیات فارسی و به تهیه منابع آموزشی نظریه بنیاد، علمی و معتبر برای غیرفارسی‌زبانان کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش ادبیات فارسی، الگوی زبان‌محور، الگوی فرهنگ‌محور، الگوی رشد فردی، الگوی یکپارچه، یادگیرنده غیرفارسی‌زبان.

۱. مقدمه

زبان همواره در ارتباط تنگاتنگ با اعضای جامعه و فرهنگ آن قرار دارد و به مثابه عنصر زبانی - جامعه‌شناختی عمل می‌کند؛ از این رو، انتقال فرهنگ هر جامعه در فراگیری زبان آن جامعه اتفاق می‌افتد و زبان نیز به نوبه خود می‌تواند با واژگان و معانی خود، فرهنگ را با تمام مرزها و جامعه را با تمام پیچیدگی‌هایش دربرگیرد (مرادی و رحمانی، ۱۳۹۵: ۲۵۸). در نتیجه، تصور فرایند یادگیری و آموزش زبان بدون روابط فرهنگی و حفظ و انتقال فرهنگ امکانپذیر نیست. فرهنگ عنصری سیال است که می‌تواند مرزها را درنوردد و فراملی عمل کند. درک فرهنگ هر ملت به معنای درک مردم جامعه است. یادگیری زبان آن مردم، هنگامی ساده‌تر و عملی‌تر به نظر می‌رسد که افکار و عقاید یک ملت درک شود.

در سالهای اخیر آشکارا با افزایش پژوهش در زمینه نظریه‌های ادبی و زبانی مشخص شده است که پایه‌های محکمی برای ارتباط ادبیات و زبان و پژوهش در مورد چگونگی آموزش آنها وجود دارد. الگوهای بسیاری در اواخر دهه ۸۰ میلادی پدیدار شد که ادبیات را بخشی از فرهنگ می‌داند و آموزش زبان و فرهنگ را ادغام می‌کند. این الگوهای زبانی و فرهنگی در سراسر دهه‌های بعد توسعه و تحول یافت.

ادبیات به معنای آنچه امروز مدنظر است، ویژگی‌های خاص خود را دارد که تعریف آن بسادگی امکانپذیر نیست. به ادبیات می‌توان به مانند محصول تاریخی یا پدیده‌ای اجتماعی نگریست که بیانگر و بازنمایشی از آثار هنری است (بیبی و مک‌لروی، ۲۰۱۳: ۱۹). با جمع‌بندی تعاریف متعدد و مختلف در این مورد، می‌توان گفت که ادبیات به مجموعه آثار مکتوب یا شفاهی گفته می‌شود که بلندترین افکار را در عالیترین شکلهای بیان کرده باشد (طغیانی و جمالی، ۱۳۹۳: ۲۱). ادبیات چونان ابزاری کارآمد می‌تواند

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

فرصتی برای تعمیق دانش و درک آنها از فرهنگ زبان مقصد باشد (بابکینا و دومینگوز، ۲۰۱۴: ۲۵۷). از آنجا که ادبیات هر ملت بخشی از فرهنگ و آینه تمام‌نمای اجتماع آن ملت است و همان‌گونه که سخنسرایان برای آفرینش آثار خلاق ادبی از زبان به عنوان ابزار پایه بهره می‌برند، ادبیات نیز در تخیلی‌ترین حالت خود از کاربست زبان ناگزیر است؛ به همین دلیل، پیوند زبان، فرهنگ و ادبیات انکارناشدنی است.

افراد، ادبیات را بدون آموزش دیدن نمی‌توانند براحتی درک کنند؛ به بیانی دیگر، درک ذاتی از زیبایی ادبیات وجود ندارد (بلاژ، ۲۰۱۵: ۴۱). گرچه بیشتر پژوهشگران (همچون غوسن، ۲۰۰۲؛ ارکایا، ۲۰۰۵؛ خطیب، رضایی و درخشان، ۲۰۱۱)، آموزش ادبیات را مهم برمی‌شمارند، رسیدن به توافق در مورد چگونگی یا روش آموزش متون ادبی، هنوز اندکی دور از دسترس است. دلایل احتمالی آن را می‌توان در بسیاری از نظریه‌ها در زمینه آموزش و ارزیابی ادبیات یافت. تفکر درباره روشی جهانی برای آموزش ادبیات، که با نیازها و علاقه‌های هر مدرس متناسب باشد، دشوار است. عوامل اساسی بسیاری نیاز است که مورد توجه قرار گیرد: توان زبانی یادگیرندگان، زمینه فرهنگی - اجتماعی فرایند یادگیری، ویژگی‌های متن ادبی مورد استفاده در کلاس یا برخی نیازهای خاص یادگیرندگان (بابکینا و دومینگوز، ۲۰۱۴: ۲۵۲). برای رسیدن به نتیجه دلخواه، برخی از مدرسان بر آموزش دستور متون ادبی تمرکز می‌کنند. برخی دیگر واژه را در اولویت قرار می‌دهند و شماری نیز بر ویژگی‌های سبکی آنها تأکید می‌کنند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که «متأسفانه به‌رغم اینکه آموزش ادبیات فارسی همواره یکی از مهمترین دغدغه‌های استادان و دست‌اندرکاران گسترش زبان فارسی بوده است [...]، عموم استادان و مدرسان، ادبیات فارسی را مبتنی بر تجربه شخصی خود آموزش می‌دهند و سطح آموزش را نیز به ارائه نمونه‌هایی از آثار ادبی و تفسیر آنها محدود می‌کنند» (صحرائی و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۱). به دلیلی پیچیدگی‌های زبان در متون ادبی و برخی از کاستی‌های زبانی در میان دانشجویان غیرایرانی از جمله کمبود واژه و ناآشنایی با ارجاعات فرهنگی زبان هدف، آموزش ادبیات به غیرایرانیان نسبت به آموزش ادبیات به ایرانیان متفاوت می‌شود. آشنایی با شیوه‌های نوین آموزش‌شکافی ادبیات و نیاز به الگوهای آموزشی مناسب برای دانشجویان خارجی، که در پی آشنایی با ادبیات فارسی هستند، بیش از گذشته مورد نیاز است تا از افت تحصیلی این دسته از دانشجویان در دانشگاه‌ها کاسته شود.

۲۴۳



فصلنامه پژوهش‌های ادبی سال ۱۹ شماره ۷۸، زمستان ۱۴۰۱

در حوزه آموزش‌کاوی ادبیات فارسی، مسئله اصلی این است که دانسته‌های علمی در مورد اینکه با کدام روش و الگوی علمی باید به آموزش ادبیات منظوم و مثنوی فارسی پرداخت، بسیار اندک است. اساساً ادبیات را چگونه باید به دانشجویان و علاقه‌مندان غیرفارسی‌زبان آموزش داد. آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان با همان روشهای آموزش به فارسی‌زبانان، افت شدید انگیزه‌ها و ناکامیهای بسیاری را در روند تحصیل دانشجویان غیرایرانی در رشته زبان و ادبیات فارسی به همراه داشته است. چارچوب و الگوهای کارآمدی برای تدریس ادبیات فارسی تاکنون پیشنهاد نشده است؛ از این رو، اندیشیدن به الگوهای برای رسیدن به آموزش علمی ادبیات، هدف اصلی این پژوهش است. دو پرسش با توجه به مقدمه‌ای که مطرح شد در این پژوهش متصور است:

۱. کدام الگوی آموزش ادبیات از دیدگاه مدرسان آموزش زبان و ادبیات فارسی برای آموزش ادبیات منظوم به غیرفارسی‌زبانان، مناسب است؟
 ۲. کدام الگوی آموزش ادبیات از دیدگاه مدرسان آموزش زبان و ادبیات فارسی برای آموزش ادبیات مثنوی به غیرفارسی‌زبانان، مناسب است؟
- متناظر با این پرسشها دو فرضیه مطرح می‌شود:

۱. از دیدگاه مدرسان آموزش زبان و ادبیات فارسی، الگوی آموزش ادبیات منظوم براساس الگوی یکپارچه^۳ برای آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان مناسب است.
 ۲. از دیدگاه مدرسان آموزش زبان و ادبیات فارسی، الگوی آموزش ادبیات مثنوی بر اساس الگوی یکپارچه برای آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان مناسب است.
- پژوهشگران در این پژوهش به دنبال این هستند که چطور می‌توان به ادبیات، نه به عنوان ابزار آموزش زبان، بلکه به مثابه هدف آموزش نگریست. نتایج چنین پژوهشی سرانجام می‌تواند در بخش نظریه‌ها و چارچوبها مورد استفاده آموزشگران ادبیات فارسی در سراسر ایران و دیگر کشورها قرار گیرد تا ضمن استفاده از روشهای معمول از راهکارها و راهبردهای آموزش ادبیات به عنوان ابزاری کارآمد به منظور آموزش ادبیات منظوم و مثنوی فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده کنند.

۲. چارچوب نظری

ادبیات فارسی در ایران قدمتی بیش از هزار سال دارد. ادبیات فارسی از همان اوان حیات خود به دو بخش اصلی نثر و نظم تقسیم شده است. ادبیات مثنوی به آثاری اطلاق

_____ ادبیات منظوم و منثور فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

می‌شود که به نثر و بدون وزن است و انواع آثار مکتوب فارسی، چه تاریخ و سفرنامه و چه آثار علمی را در بر می‌گیرد؛ اما آنچه در حوزه ادبیات منثور قرار می‌گیرد، آثاری است که تا درجاتی از ویژگیهای ادبی مثل صور خیال و تصویرگرایی برخوردار است؛ اما در مقابل، ویژگی اصلی آثاری که در حوزه نظم فارسی قرار می‌گیرد، استفاده از صور خیال و وزن عروضی است؛ آثاری که الفاظ و واژه‌ها را با خیال شاعرانه در هم می‌آمیزد و بازتاب روح سرگشته شاعر می‌شود. جلال‌الدین همایی در کتاب فنون بلاغت و صناعات ادبی در این باره بیان می‌کند که

سخن بر دو قسم است: نظم و نثر. ۱. نظم در لغت به معنی به هم پیوستن و در رشته کشیدن دانه‌های جواهر و در اصطلاح سخنی است که دارای وزن و قافیه باشد (= موزون مقفی). مرادف آن را شعر نیز گویند. ۲. نثر در لغت به معنی پراکندگی و پراکندن و در اصطلاح سخنی است که مقید به وزن و قافیه نباشد (همایی، ۱۳۷۰: ۶۵).

به طور کلی، نگاه‌ها، نظریه‌ها و الگوهای مختلفی در مورد چگونگی آموزش ادبیات از دیدگاه پژوهشگران و آموزشکاوان ادبیات در کلاس هست که در بخش بعدی می‌آید.

۲-۱ رویکردهای روش‌شناختی در آموزش ادبیات

پژوهشگران روند و تاریخچه ظهور رویکردهای روش‌شناختی را در آموزش ادبیات بررسی کرده‌اند. از دیدگاه بابکینا و دومینگوز (۲۰۱۴: ۲۵۲-۲۵۴)، رویکردهای روش‌شناختی در آموزش ادبیات از دهه ۸۰ آغاز شده که به این شرح است:

برای آموزش ادبیات، دو رویکرد ذاتی و رویکرد بیرونی وجود دارد: رویکرد اول به طور خاص بر متن متمرکز است در حالی که رویکرد دوم به دنبال عمیق‌تر شدن در رویدادهای اجتماعی، سیاسی یا تاریخی است که چارچوب متن را تشکیل می‌دهد. ولک^۴ و وارن^۵ (۱۹۸۴) میان رویکرد ذاتی و رویکرد بیرونی آموزش ادبیات تفاوت قائل هستند. این پژوهشگران رویکرد ذاتی متون را در سطوح مختلفی همچون سطح دستوری، سطح واژگانی، سطح ساختاری و سطح فرهنگی سازماندهی می‌کنند. از مهمترین عوامل بیرونی که آنان برشمرده‌اند، می‌توان به مواردی مثل عامل زندگینامه، عامل تاریخی، عامل زیبایی‌شناختی و عامل فلسفی اشاره کرد.

مالی^۶ (۱۹۸۹) طبقه‌بندی کلی دیگری را از رویکردهای آموزش ادبیات ارائه کرده است.





وی میان مطالعه ادبیات به منزله اثر فرهنگی و استفاده از ادبیات به مثابه منبعی برای یادگیری زبان، تمایز قائل می‌شود؛ در عین حال، این پژوهشگر این رویکردها را به رویکرد انتقادی ادبی^۷ و رویکرد سبکی^۸ تقسیم می‌کند: رویکرد نخست عمدتاً بر ادبیات^۹ متنها متمرکز است؛ از جمله ویژگی‌هایی مانند انگیزه، شخصیت‌پردازی، دانش پیشین و... این رویکرد سطح پیشرفته‌ای از مهارت زبان و آشنایی با ساختارهای ادبی را دربرمی‌گیرد. رویکرد دوم بر ادبیات^{۱۰} متمرکز است و هدف آن توانمندسازی یادگیرندگان در توصیف و تحلیل زبان ادبی است.

کارتر^{۱۱} و لانگ^{۱۲} (۱۹۹۱) از سه الگوی اصلی برای تدریس ادبیات به طور ویژه یاد می‌کنند. این الگوی سه‌گانه شامل الف. الگوی زبان‌محور^{۱۳} ب. الگوی فرهنگ‌محور^{۱۴} و پ. الگوی رشد فردی^{۱۵} است؛ یعنی آنها طبقه‌بندی مالی را توسعه می‌دهند و چشم‌انداز سومی به نظام پیشنهادی اولیه اضافه می‌کنند.

لیما^{۱۶} (۲۰۰۵) از دو رویکرد اصلی برای تدریس ادبیات حمایت می‌کند: الف. واکاوی حسی^{۱۷} و ب. واکاوی نحوی^{۱۸}. این دو رویکرد کاملاً مشابه الگوی رشد فردی کارتر و لانگ است؛ از این رو، جنبه‌های ادبی و فرهنگی متون کنار گذاشته، و به پدیده‌هایی مانند نظام زبان و بازخورد مخاطبان برتری داده می‌شود.

ون^{۱۹} (۲۰۰۹) روشهای آموزش ادبیات را بیشتر مطابق با رویکردهای تحلیل داستانهای ادبی طبقه‌بندی کرده است. شش روشی را که وی توصیف کرده، شامل این موارد است: ۱. نقد جدید^{۲۰} ۲. ساختارگرایی^{۲۱} ۳. رویکرد سبک‌شناسی^{۲۲} ۴. رویکرد پاسخ خواننده^{۲۳} ۵. الگوی مبتنی بر زبان^{۲۴} و ۶. الگوی نقد ادبی^{۲۵}. با بررسی زوایای مختلف الگوهای روش‌شناختی، که در این بخش ارائه شد، می‌توان به این نتیجه رسید که در ژرف‌ساخت بیشتر الگوهای روش‌شناختی، می‌توان رد پای سه الگوی سنتی را برای یاددهی ادبیات جستجو کرد که در ادامه به معرفی آنها خواهیم پرداخت.

۲.۲ الگوهای اصلی در آموزش ادبیات

متفکران و پژوهشگران، رویکردها و الگوهای متفاوتی را برای آموزش ادبیات پیشنهاد کرده‌اند. رایجترین آنها، سه الگو به نامهای الگوی زبان‌محور، الگوی فرهنگ‌محور و الگوی رشد فردی است.

۱-۲-۲ الگوی زبان‌محور

محور اصلی الگوی زبان‌محور در آموزش ادبیات، بررسی زبان متن ادبی و تلفیق تنگاتنگ

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

ادبیات و زبان است. در این الگو به یادگیری زبان و گسترش توان زبانی به عنوان ابزاری برای دستیابی به توانش ادبی نگریسته می‌شود. این الگو به بررسی ویژگیهای زبانی خاصی مانند ساختارهای دستوری و واژگانی می‌پردازد و در نتیجه، آگاهی و ادراک کلی آنان را از زبان در حال یادگیری افزایش می‌دهد. توان دستوری، گفتمان و گنجینه واژه‌هایی که یادگیرندگان به دست آورده‌اند به آنان کمک می‌کند تا دانش زبان مقصد را به عنوان پیش‌نیاز خواندن متنهای ادبی به کار گیرند و به شیوه غیرمستقیم به سمت درک متون ادبی حرکت کنند.

محتوای دوره آموزشی ادبیات، که با این الگو انتخاب می‌شود، علاوه بر ویژگیهای سبکی به ارزشهای ادبی آنها نیز توجه، و بیشتر بر آموزش مهارت خوانداری تأکید می‌کند. برخی از زیرمهارت‌های خوانداری در رویکرد زبان‌محور پایه فعالیت‌های خواندن در آموزش ادبیات به شمار می‌آید و به گسترش زیرمهارت‌های آن کمک می‌کند. یکی از این فعالیتها می‌تواند این باشد که مدرس در موقعیت‌های مهم داستان از دانشجویان بپرسد که رویدادهای بعدی را پیش‌بینی کنند؛ از جمله زیرمهارت‌های دیگر، می‌توان به یافتن اندیشه اصلی متن، خواندن برای درک جزئیات، یادداشت‌برداری، سطحی‌خوانی، تندخوانی و خواندن برای استنباط متن اشاره کرد. در واقع، فعالیتها بیشتر به دانشجویان یاری می‌رساند تا متن ادبی را دقیقتر تحلیل کنند؛ به تعبیر و تفسیرهای معنادار یا ارزیابیهای آگاهانه‌تر از متن دست بزنند و نیز با دانسته‌های دستوری، واژه و گفتمانی خود برای داوریهای منتقدانه و زیبایی‌شناختی درباره متنهای ادبی بیشتر ترغیب شوند (لازار، ۲۰۰۹: ۲۳). الگوی اتخاذشده بیشتر به گونه‌ای تحلیل سبک‌شناختی است و بر مطالعه ویژگیهای زبان‌شناختی متن برای درک این نکته تکیه می‌کند که معنای متن چگونه القا شده است. به طور کلی از مزایای این الگوی آموزش می‌توان به گسترش دایره واژه‌ها، افزایش روان‌خوانی و نیز بهبود مهارت‌های تفسیری و استنباطی اشاره کرد (بیبی و مک‌لروی، ۲۰۱۳: ۱۹).

۲-۲ الگوی فرهنگ‌محور

الگوی فرهنگ‌محور فقط بر زبان تمرکز ندارد، بلکه به شناخت فرهنگ و ایدئولوژیهای گوناگون زبان مقصد نیز توجه می‌کند (پادورن، ۲۰۱۵: ۱۹۶). تأکید این الگو بر متن و بر تفسیر آن است و محتوای اجتماعی، تاریخی، سیاسی و ادبی را تشریح می‌کند؛



یادگیرندگان و مدرسانشان را برمی‌انگیزاند که چگونه با اثر ادبی در ارتباط با زبان و فرهنگ هدف برخورد کنند. این الگو رویکردی میان‌رشته‌ای برای تدریس است. نقد مدرن نمونه‌ای از این الگو است (المحروقی، ۲۰۱۷: ۱۷۳).

شایان ذکر است که ادبیات از مفاهیم فرهنگی سرشار است. هنگام خواندن متون ادبی، این امکان هست که مسائل فرهنگی به برخی مشکلات و سرخوردگی در یادگیرنده‌ای منجر شود که در سطح زبانی وی پیشرفته نیست؛ از همین رو در این الگو نیاز است که تعامل زبان اول و دوم در سطح مفهومی ادامه یابد. یادگیرندگان زبان دوم می‌توانند اطلاعات داستانهای زبان دوم را، که با زبان مادریشان سازگار است با استفاده از الگوی فرهنگی بازیابی کنند (برنارد، ۲۰۰۳: ۱۹۸)؛ به بیان دیگر، خوانندگان با بهره‌گیری از پایه مفهومی زبان اول خود می‌خوانند و آنچه برایشان معنی دارد، درک می‌کنند؛ به همین ترتیب، خوانندگان در درک متون ادبی زبان دوم از دانش پایه خود استفاده می‌کنند؛ به سخن دیگر، خوانندگان زبان دوم با استفاده از اشتراکات فرهنگی، که میان زبان مادریشان و زبان دوم وجود دارد یا همان دانش پیش‌زمینه فرهنگی می‌توانند متون خوانداری زبان دوم را درک کنند؛ پس متون ادبی به گونه‌ای ابزار به اشتراک‌گذاری و شفاف‌سازی تفاوت‌های میان‌فرهنگی است (مک‌کی، ۲۰۱۴: ۴۹۸).

مدرس در محور این الگوی سنتی است و نه زبان‌آموز. مدرس پیش‌زمینه متن، اندیشه‌ها و مفاهیم و رای آن را به نمایش می‌گذارد. زبان‌آموز درباره فرهنگها و الگوهای فکری گوناگون می‌آموزد و به شیوه‌ای غیرمستقیم آنها را با فرهنگ خود مقایسه می‌کند (هیلی، ۲۰۱۰: ۱۷۹). این الگو به یادگیرندگان در روبه‌رو شدن با فعالیتهای مرتبط با فرهنگ زبان مقصد یاری می‌رساند؛ مانند تاریخ ادبی یا سبک (ژانر) ادبی. هم‌چنین، یادگیرندگان را وامی‌دارد تا به تفسیر اجتماعی، سیاسی، ادبی و تاریخی متنی ویژه بپردازند و فرصتی برای کشف زمینه‌های فرهنگی زبان مقصد به شمار می‌آید (بیمویلا، ۲۰۱۵: ۱۵). ویژگیهای فرهنگی شامل دیدگاه‌های مردم، نظرها، ارزشها، اندیشه‌ها و الگوهای تعامل اجتماعی یا تولیداتی نظیر خوراکیها، موسیقی، بازیها و متون ادبی می‌شود. واکاوی ادبیات، سبک‌شناسی و فرهنگی ابزارهایی است که به یادگیرندگان این اجازه را می‌دهد تا درک بهتر و شفاف‌تری نسبت به زبان و فرهنگ هدف داشته باشند (برت و همکاران، ۲۰۱۰: ۲۱۹). در این الگو، انتخاب متون بخش جدایی‌ناپذیری از

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان
آموزه‌های فرهنگی است که به درک میان‌فرهنگی و واکاوی فرهنگی یاری می‌رساند
(بیبی و مکروی، ۲۰۱۳: ۱۹).

۲-۲-۳ الگوی رشد فردی

الگوی رشد فردی کوشش برای ایجاد ارتباط الگوی زبانی و الگوی فرهنگی است؛
بدین ترتیب که تمرکز آن بر استفاده از زبان است؛ اما در زمینه فرهنگی خاص. الگوی
رشد فردی تأکید می‌کند که یادگیرنده با درک متون ادبی، جامعه و فرهنگ مقصد را
درک می‌کند (چودری، ۲۰۱۶: ۳). در الگوی رشد فردی، همانند الگوی یادگیرنده‌محور،
مدرس نقش آسان‌کننده یادگیری را بر عهده دارد و بر آن است تا دو الگوی پیشین را با
هم در آمیزد و توجه یادگیرندگان بیشتری را به متن ادبی جلب کند.

یادگیرندگان در روند به‌کارگیری این الگو، دانش خود را در ادبیات و در مورد
ادبیات توسعه می‌دهند. یادگیرندگان ادبیات تشویق می‌شوند تا احساسات، عقاید و نظر
خود و ارتباط تجربیات خود و متن و تفکر انتقادی را بیان کنند (کارتز و لانگ، ۱۹۹۱:
۴۰۳). برای همین، گزینش محتوای درسی بر اساس آن صورت می‌گیرد که تا چه اندازه
با دیدگاه‌ها و علاقه‌مندیهای یادگیرندگان همخوانی دارد و آنها را در فعالیتهای یادگیری
درگیر می‌کند.

به طور خلاصه، این الگو خواننده‌محور است و بر توجه به نقش خواننده و فرایند
خواندن متن ادبی توسط وی تمرکز می‌کند. این الگو به کاربرد تجربیات، نظر و
احساسات شخصی یادگیرندگان در تفسیر متن ادبی منجر می‌شود. در واقع، این الگو با
ابهام‌زدایی از متن ادبی و پیوند آن با تجربه فردی در یادگیری زبان نقش مهمی را ایفا
می‌کند. پژوهشگران و مدرسان با فعال‌سازی دانش پیش‌زمینه یادگیرندگان و
دسترس‌پذیر کردن ادبیات، زمینه‌هایی را فراهم می‌کنند تا یادگیرندگان ادبیات بهتر
بتوانند زبان و مضمونهای متون ادبی را پیش‌بینی و رمزگشایی کنند (چودری، ۲۰۱۶: ۳).

۲-۲-۴ الگوی یکپارچه

الگوی یکپارچه، حاصل آمیختن سه الگوی اصلی بالا است. هدف الگوی یکپارچه
کاوش متون ادبی از دید سبک و ارتباط آن با محتوا و ساختار است (دیوسر و تحریری،
۲۰۰۹). الگوی یکپارچه به سه نکته اصلی زبانی، فرهنگی و ارتباطی اشاره می‌کند. به
گفته دیوسر و تحریری (۲۰۰۹)، نگرش زبانی پیش‌شرط بحث ادبی مورد توجه قرار



می‌گیرد. تحلیل زبانی متن باید با توجه نگرش فرهنگی صورت گیرد تا به کمک یادگیرندگان آید. به همین روش، نگرش ارتباطی، شرایط بخش مهم یادگیری را فراهم می‌کند که شامل تفسیر فعال^{۲۶} معنای متن است (همان: ۲۵۶). دیوسر و تحریری (۲۰۰۹) این الگو را به مثابه الگوی زبان‌شناختی در نظر می‌گیرند که در برخی راهبردهای سبک تحلیلی در تشریح متون ادبی از دیدگاه سبک و ارتباط آن با مفهوم و صورت (فرم) به‌کار می‌رود. پژوهشگران هم‌چنین می‌گویند که این الگو در واکاوی جزئی ویژگی‌های سبکی متن به‌کار می‌رود تا نشان دهد که این الگو چیست و چگونه معنای آن بیان می‌شود. مدرسان سه گونه نگرش را یعنی نگرش زبان‌شناختی، نگرش فرهنگی و نگرش ارتباطی هنگام استفاده از این الگو به‌کار می‌بندند و ادبیات را به آنها پیوند می‌دهند؛ بدین ترتیب، متون و دروس در برهمکنش عملی با یکدیگر قرا می‌گیرند (المحروقی، ۲۰۱۷: ۱۷۴).

از آنجا که همواره فاصله‌ای میان سطح زبانی و محتوای برنامه درسی وجود دارد برای حل این مسئله، روی برنامه درسی یکپارچه تأکید می‌شود و فرهنگ و زبان و ادبیات به عنوان جهان پیوسته‌ای در نظر گرفته شده، آموزش داده می‌شود (برت و همکاران، ۲۰۱۰: ۲۱۶). این الگو راهبر اجرای الگوی یکپارچه در طراحی برنامه درسی است. در راستای ایجاد توان بین‌زبانی^{۲۷} و فرافرهنگی^{۲۸} این الگو از طریق افزایش دانش پایه یادگیرندگان در زمینه‌هایی چون تاریخ، تعلیم و تربیت، فرهنگ و ادبیات زبان مقصد و نیز واکاوی روایت‌های زبان مقصد، قابل اجرا است (همان: ۲۱۷).

با توجه به این مطالب، الگوی یکپارچه مبتنی بر کار فعال^{۲۹} با متون ادبی است و می‌تواند الگوی منعطف و کاربردی برای آموزش ادبیات باشد. با دقت در انتخاب متون، تکلیف‌ها و فعالیت‌ها می‌توان برای همه سنین و همه سطوح زبانی، ادبیات را کاربردی کرد. همگام با جذابیت متن، بر انگیزه یادگیرندگان و مدرس افزوده می‌شود. همان‌طور که فرصت‌های بسیاری برای ارتباط با متن وجود دارد، می‌توان هر آنچه را باعث عدم ارتباط با متن می‌شود، کنار گذاشت یا به حداقل رساند. به علاوه، تمرکز بر عناصر زبانی متن، مهارت‌های زبانی یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد. از آنجا که یادگیرندگان در ارتباط دائمی با متون هستند، می‌توانند معانی را خودشان سازمان‌دهی کنند تا بعداً جزئیات سبک‌شناختی متنی آنها را واکاوی کنند (بابکینا و دومینگوز، ۲۰۱۴: ۲۵۶).

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

۳. پیشینه پژوهش

تیموچین^{۳۰} در مورد دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد ترکیه در سال ۲۰۰۱ دست به مطالعه موردی می‌زند. وی رویکردهای سنتی تدریس ادبیات را زیر سؤال می‌برد؛ زیرا از دیدگاه او، این امر باعث می‌شود که یادگیرندگان بشدت به مدرسان، کتابها یا راهنمای آزمون‌ها وابسته باشند و پیامد آن حفظ متون و معانی واژه‌های دشوار آنها است. وی از به‌کارگیری الگوی یکپارچه‌ای شامل الگوهای مبتنی بر زبان و سبک‌شناختی در چارچوب آموزشی و از تأثیر مثبت آن بر انگیزه، درگیر کردن یادگیرندگان و درک متون ادبی حمایت می‌کند.

دنیال^{۳۱} (۲۰۱۰)، پژوهشی را برای سنجش مهارتهای تفکر انتقادی و خلاقانه^{۳۲} در دانش‌آموزان دبیرستانهای مالزی انجام داد. وی ادبیات را به دلیل تنوع آن از میان بسیاری از موضوعات دیگر به‌عنوان پایه مناسبی برای محتوا انتخاب کرد. الگوی دنیال جدا از توسعه مهارتهای خواندن به دنبال تقویت مهارتهای تفکر انتقادی دانش‌آموزان و از این رو، فراهم کردن فرصتهایی برای درک بهتر آنها از خود و هم‌نوعانشان است. در واقع، الگوی یکپارچه دنیال، آمیزه‌ای از مؤلفه‌های اصلی رویکرد پاسخ-خواننده و واکاوی سبکی است. در نتیجه، کلاس به مکانی برای تعامل تبدیل می‌شود که دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند. برای نشان دادن چگونگی رشد مهارت تفکر انتقادی و خلاقانه، آزمونی برای سنجش آن طراحی شد که در سطح اول در مجموع ۱۶ پرسش برای سنجش شش سطح مهارت تفکر انتقادی و در سطح دوم، دو پرسش برای سنجش مهارت تفکر خلاق در برداشت و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. نتیجه این مطالعه نشان داد کاربرد الگوی یکپارچه در استفاده از متون ادبی سبب پرورش مهارت تفکر انتقادی و خلاقانه و بهبود سطح مهارت زبان دانشجویان مالزیایی می‌شود. هم‌چنین الگوی یکپارچه می‌تواند برای دانشجویان ضعیف و قوی مورد استفاده قرار بگیرد؛ هرچند الگوهای دیگر در آموزش ادبیات صرفاً توانایی پرورش تفکر انتقادی و خلاقانه در سطوح پایین‌تر را دارد. به طور کلی، نگارنده اعتقاد دارد که به‌کارگیری الگوی یکپارچه در آموزش ادبیات سبب افزایش سطح مهارت یادشده و تقویت آن در درازمدت و تأثیر مثبت بر پیشرفت کلی تحصیلی دانشجویان خواهد شد.



المحروقی (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی الگوهای آموزش ادبیات در مؤسسات آموزش عالی عمان می‌پردازد. پژوهشگر با معرفی اجمالی الگوهای آموزش زبان از جمله الگوی زبان‌محور، فرهنگ‌محور، مبتنی بر رشد شخصی و الگوی یکپارچه در پی آن است که دیدگاه دانشجویان را در مورد این الگوها در کلاسهای ادبیات دانشگاه بداند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بررسی چگونگی آموزش مدرسان است. نمونه در این پژوهش ۲۳ دانشجوی زن عمانی در رشته هنر انگلیسی و آموزش انگلیسی هستند که در سال سوم دانشگاه مشغول به تحصیل هستند. نتایج داده‌های مصاحبه، چهار نوع کلاس و مدرس ادبیات را با ویژگیهای خاص مشخص می‌کند. دسته اول کلاسهایی است که مدرس در آن نقش محوری دارد و دانشجویان شنونده صرف هستند. در حالت دوم مدرس معلم زبان است و بر ساختارهای زبانی متمرکز است. ویژگی سوم مدرس ادبیات، تحلیلگری است که بر عناصر داستانی مثل شخصیت، طرح، ساختار و چیزهای شبیه به آن متمرکز است. سرانجام ویژگی چهارم مدرس ادبیات، مدرسی است که از الگوی ترکیبی استفاده می‌کند و در حالی که خودش تحلیلگر است، دانشجویان را نیز درگیر تحلیل می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که از دیدگاه دانشجویان الگوی یکپارچه بهترین عملکرد را دارد و دانشجویان بیشترین رغبت را به آن دارند.

در یکی از معدود مطالعات توصیفی و کتابخانه‌ای، که به الگوهای آموزشی این پژوهش اشاره شده است، حسین‌پور بوانلو و دیگران (۱۳۹۸) به مرور رویکردهای آموزش زبان بر بنیان ادبیات می‌پردازند؛ سپس، مثالهایی از مجموعه کتابهای «آموزش نوین زبان فارسی» برای هر رویکرد انتخاب و بر اساس ویژگیهای نظری هر رویکرد تحلیل و تبیین می‌کنند. نویسندگان نتیجه می‌گیرند که هدف استفاده از همه این رویکردهای مطالعه‌ی آنان، آموزش زبان است و نه آموزش ادبیات و لازم است که توجه اصلی در استفاده از تمام این رویکردها این باشد که فراگیران با هدف یادگیری زبان با متن و با یکدیگر تعامل برقرار کنند. نویسندگان بر اساس نظر شخصی و اندریافت خویش، همه رویکردها را برای همه نوع متون ادبی مناسب نمی‌دانند و گزینش رویکرد یکپارچه را بهترین رویکرد آموزش زبان از خلال ادبیات پیشنهاد می‌کنند.

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

به طور خلاصه با توجه به پیشینه پژوهش به نظر می‌رسد که پژوهشی میدانی در حوزه آموزش ادبیات فارسی برای بررسی الگوهای کارآمد آموزش ادبیات فارسی انجام نشده است. پژوهشها در دیگر زبان‌ها از جمله پژوهش تیموچین (۲۰۰۱)، دنپال (۲۰۱۰) و المحروقی (۲۰۱۲) بر خلاف این پژوهش به درجه اهمیت و رتبه‌بندی دیگر الگوهای آموزش ادبیات نپرداخته‌اند. از ویژگیهای دیگر این پژوهش این است که برای نخستین بار الگوی کارآمد آموزش ادبیات منظوم و الگوی کارآمد آموزش ادبیات مثنوی را جداگانه بررسی می‌کند. علاوه بر آن برای پرهیز از کاستی‌های تنها پژوهش کتابخانه‌ای و مروری انجام گرفته که از دید نویسندگان آن بیشتر به حوزه آموزش زبان فارسی پیوند می‌یابد، پژوهشگران این پژوهش از پرسشنامه استفاده کرده‌اند که هنوز مهمترین ابزار سنجش در بسیاری از فعالیتها و طرحهای تحقیقی به شمار می‌رود. پژوهشگران در این پژوهش، پس از اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه، دیدگاه مدرسان را بررسی کرده‌اند که در بخش زیرین به آن پرداخته می‌شود.

۴. روش‌شناسی

این پژوهش، میدانی، و ابزار آن پرسشنامه است که میان آموزشگران زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت تصادفی توزیع می‌شود.

۴-۱ ابزار پژوهش

از آنجا که پرسشنامه مستقلی برای سنجش الگوی کارآمد آموزش ادبیات، نه در منابع فارسی و نه در منابع لاتین یافت نشد، پژوهشگران به طراحی فهرست بازبینی محقق‌ساخته اقدام کردند. پرسشنامه تدوین شده با هدف تعیین الگوی کارآمد آموزش ادبیات منظوم و مثنوی برای تدوین منابع آموزش ادبیات زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از نگاه مدرسان و کارشناسان آموزش زبان فارسی تهیه شد. سپس پرسشنامه برای سنجش روایی صوری توسط پنج تن از متخصصان و کارشناسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و کارشناسان حوزه ادبیات فارسی ارزیابی شد. پس از اطمینان از درصد قابل قبولی از روایی صوری در پرسشنامه برای سنجش پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ده پرسشنامه پیش‌آزمون شد. سپس با استفاده از داده‌های این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری اسپاس، میزان ضریب اعتماد با روش



آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه شد که برای پایایی پرسشنامه عدد 0.709 به دست آمد که در حد مناسب و قابل قبول ($\alpha > 0.7$) است. پرسشنامه به ده نفر از متخصصان آموزش زبان و ادبیات فارسی داده، و سپس روایی آن سنجیده شد. پس از اطمینان از روایی و پایایی قابل قبول، پرسشنامه در میان شرکت‌کنندگان توزیع شد. این دو پرسش دو بخش اصلی این پرسشنامه را شکل می‌دهد: بخش نخست در مورد اینکه کدام الگوی آموزش ادبیات منظوم برای استفاده در کلاسهای آموزش ادبیات مناسبتر است و بخش دوم نیز درباره اینکه کدام الگوی آموزش ادبیات منثور برای استفاده در کلاسهای آموزش ادبیات مناسبتر است. گویه‌های ۱. الگوی زبان‌محور ۲. الگوی فرهنگ‌محور ۳. الگوی رشد فردی ۴. الگوی یکپارچه، شاخصهای سنجش بخش نخست و بخش دوم است. هر گویه، شاخص پیوستاری با پاسخ پیوستاری از مخالفم با امتیاز (۱) تا موافقم با امتیاز (۵)، مورد سنجش قرار می‌گیرد. در انتهای پرسشنامه بخشی با نام پیشنهاد طراحی شد که هدف آن کسب اطلاع و آگاهی از نظر، پیشنهادها و نقدهای مدرسان و کارشناسان آموزش زبان فارسی است.

۲-۴ نمونه آماری

نمونه آماری این پژوهش شامل ۵۲ مدرس و دانش‌آموخته رشته‌های زبان و ادبیات فارسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هستند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و در دسترس انتخاب شدند. از این تعداد، ۱۷ نفر مرد (۳۲.۷٪) و ۳۵ نفر زن (۶۷.۳٪) با میانگین سنی ۳۵/۳ سال بودند. در ابتدا و پیش از پر کردن پرسشنامه‌ها متنی شامل انواع الگوها در دو صفحه برای مطالعه و افزایش دانش شرکت‌کنندگان در مورد گویه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. آنان پس از اطمینان از ویژگیهای هر یک از الگوها به پر کردن آگاهانه پرسشنامه اقدام کردند. رتبه‌بندی الگوی آموزشی مناسب ادبیات منظوم و منثور نیز با آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه‌ها در بخش واکاوی داده‌ها و نتیجه‌گیری بیان می‌شود.

۵. ارائه داده‌ها

۵-۱ بررسی رتبه الگوهای مناسب آموزش ادبیات منظوم

خلاصه نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی چهار الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

از نظر مدرسان در جدول ۱-۵ نشان می‌دهد که آزمون معنادار است ($sig < 0/05$)؛ این بدین معنی است که میان چهار الگوی آموزش ادبیات تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها، «الگوی یکپارچه» در رتبه اول، «الگوی رشد فردی» در رتبه دوم، «الگوی فرهنگ‌محور» در رتبه سوم و «الگوی زبان‌محور» در رتبه چهارم قرار دارد.

جدول ۱-۵ خلاصه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم

رتبه	میانگین رتبه	الگوی آموزش ادبیات منظوم
۱	۳/۱۶	الگوی یکپارچه
۲	۲/۴۸	الگوی رشد فردی
۳	۲/۱۹	الگوی فرهنگ‌محور
۴	۲/۱۷	الگوی زبان‌محور
$\chi^2 = 13/538 \quad sig = 0/004$		نتیجه آزمون فریدمن

۲-۵ بررسی وضعیت پاسخدهی به الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم

جدول ۲-۵ چگونگی پاسخدهی نمونه پژوهش (درصد فراوانی هر یک از گزینه‌های طیف) به پرسشنامه اول تحقیق را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که در مورد الگوی مناسب آموزش ادبیات، «الگوی یکپارچه» دارای بیشترین درصد فراوانی گزینه "موافقم" است.

جدول ۲-۵ بررسی وضعیت پاسخدهی به الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم

موضوعات	مؤلفه	مخالقم		تا حدودی مخالفم		تا حدودی موافقم		موافقم
		مخالقم	تا حدودی مخالفم	تا حدودی موافقم	نه مخالفم	نه موافقم	موافقم	
الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم	الگوی زبان‌محور	۶/۹	۱۳/۱۸	۲۰/۱۷	۳۷/۱۹	۲۰/۱۷	۳۷/۱۹	۲۰/۱۷
	الگوی فرهنگ‌محور	۰/۰	۶/۹	۳۱/۱۰	۳۷/۱۹	۳۱/۱۰	۳۷/۱۹	۲۴/۱۱
	الگوی رشد فردی	۰/۰	۳/۱۴	۳۱/۱۰	۳۴/۱۵	۳۱/۱۰	۳۴/۱۵	۳۱/۱۰
	الگوی یکپارچه	۰/۰	۳/۱۴	۱۳/۱۸	۱۳/۱۸	۱۳/۱۸	۱۳/۱۸	۶۹/۱۰

۳-۵ بررسی رتبه الگوهای مناسب آموزش ادبیات مثنوی

جدول ۳-۵ خلاصه نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی چهار الگوی مناسب آموزش ادبیات مثنوی از نظر مدرسان را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار است



($sig < 0/05$)؛ بدین معنی که میان چهار الگوی آموزش ادبیات منثور تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها، «الگوی یکپارچه» در رتبه اول، «الگوی رشد فردی» در رتبه دوم، «الگوی فرهنگ‌محور» در رتبه سوم و «الگوی زبان‌محور» در رتبه چهارم قرار دارد. با توجه به نتیجه رتبه‌بندی، الگوی یکپارچه برای آموزش ادبیات منثور به غیرفارسی‌زبانان مناسب است (پذیرش فرضیه اول).

جدول ۳-۵ خلاصه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی الگوی مناسب آموزش ادبیات منثور

رتبه	میانگین رتبه	الگوی آموزش ادبیات منثور
۱	۳/۳۵	الگوی یکپارچه
۲	۲/۴۳	الگوی رشد فردی
۳	۲/۳۳	الگوی فرهنگ‌محور
۴	۱/۸۹	الگوی زبان‌محور
$\chi^2 = 21/618$ sig = 0/001		نتیجه آزمون فریدمن

۴-۵ بررسی وضعیت پاسخدهی به الگوی مناسب آموزش ادبیات منثور

جدول ۴-۵ چگونگی پاسخدهی نمونه پژوهش (درصد فراوانی هر یک از گزینه‌های طیف) به پرسشنامه دوم تحقیق را نشان می‌دهد. در مورد الگوی مناسب آموزش ادبیات منثور «الگوی یکپارچه» دارای بیشترین درصد فراوانی گزینه «موافقم» بوده است.

جدول ۴-۵: بررسی وضعیت پاسخدهی به الگوی مناسب آموزش ادبیات منثور

موضوعات	مؤلفه	مخالقم	تا حدودی		تا حدودی موافقم	
			مخالقم	نه مخالفم	مخالقم	نه مخالفم
الگوی زبان‌محور	۱۳٪/۰	۱۳٪/۰	۱۳٪/۰	۲۶٪/۱	۲۶٪/۱	۲۱٪/۷
الگوی فرهنگ‌محور	۴٪/۳	۱۳٪/۰	۳۰٪/۴	۲۱٪/۷	۳۰٪/۴	۳۰٪/۴
الگوی رشد فردی	۰٪/۰	۴٪/۳	۳۴٪/۸	۳۹٪/۱	۲۱٪/۷	۲۱٪/۷
الگوی یکپارچه	۰٪/۰	۰٪/۰	۴٪/۳	۱۷٪/۴	۷۸٪/۳	۷۸٪/۳

۶. جمع‌بندی

چگونگی پاسخدهی شرکت‌کنندگان به پرسشنامه نخست تحقیق و درصد فراوانی هر یک از گزینه‌های طیف نشان می‌دهد که در مورد الگوی مناسب آموزش ادبیات منظوم

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

به ترتیب الگوی «الگوی یکپارچه» دارای بیشترین درصد فراوانی گزینه‌ی «موافقم» و سپس، الگوهای رشدفردی، فرهنگی و زبانی بوده است؛ اما در مورد الگوی مناسب آموزش ادبیات مثنوی، چگونگی پاسخدهی شرکت‌کنندگان به پرسشنامه دوم به ترتیب «الگوی یکپارچه» دارای بیشترین درصد فراوانی گزینه «موافقم» و سپس، الگوهای فرهنگی، رشدفردی و زبانی را داشته است؛ با این حال، دیدگاه مدرسان در مورد چهار الگوی اصلی آموزش ادبیات با تفاوت معناداری نشان می‌دهد که هم در مورد ادبیات منظوم و هم ادبیات مثنوی از نظر اهمیت و رتبه «الگوی یکپارچه» در رتبه اول، «الگوی رشد فردی» در رتبه دوم، «الگوی فرهنگ‌محور» در رتبه سوم و «الگوی زبان‌محور» در رتبه چهارم قرار می‌گیرد؛ بدین ترتیب، فرضیه‌های نخست و دوم تأیید می‌شود.

نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق تیموچین (۲۰۰۱)، دنپال (۲۰۱۰)، المحروق (۲۰۱۲) و نیز حسین‌پور بوانلو و دیگران (۱۳۹۸) همپوشانی دارد؛ اما همان‌گونه که اشاره شد، مطالعات یادشده بر خلاف این پژوهش به درجه اهمیت و رتبه‌بندی دیگر الگوهای آموزش ادبیات نپرداخته‌اند. از یافته‌های جانبی این پژوهش چنین استنباط می‌شود که از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، میان الگوی آموزش ادبیات منظوم با الگوی آموزش ادبیات مثنوی به غیرفارسی‌زبانان تفاوتی نیست و هم ادبیات منظوم و هم ادبیات مثنوی را با همان الگوی یکپارچه می‌توان آموزش داد.

می‌توان گفت نظر مدرسان این است که به‌کارگیری یک الگو یا یک شیوه خاص در آموزش ادبیات مناسب به نظر نمی‌رسد. شاید دلیل اینکه مدرسان نسبت به الگوی فرهنگ‌محور اقبال نشان نداده‌اند، این است که هرچند یادگیرندگان می‌توانند اطلاعات موجود همسان با زبان مادری خود را بازیابی کنند، این موضوع درباره اطلاعات فرهنگی صدق نمی‌کند که با زبان مادریشان سازگاری ندارد (برنارد، ۲۰۰۳: ۱۹۸)؛ این بدان معناست که نداشتن دانش پیشین یا اشتراک فرهنگی، فهم ادبیات را برای آنان دشوار و پیچیده می‌کند (مک‌کی، ۲۰۱۴: ۴۹۸). آشکار است که بسیاری از آگاهیهای زمینه‌ای از جمله کلان‌فرهنگها و خرده‌فرهنگهای هر جامعه به درک متون بویژه آنهايي که با دنیای فکری یادگیرنده غیرایرانی از نظر زمانی و مکانی فاصله دارد، کمک بسزایی می‌کند؛ این بدان معناست که دانشجویانی که به تواناییهای بینافرهنگی در سطح قابل قبولی دست نیافته‌اند در درک آنها با دشواریهایی روبه‌رو خواهند بود.





همین مسأله در مورد الگوی رشد فردی نیز صادق است. هرچند این الگو به دلیل درگیری یادگیرنده در فعالیتهای درک متون ادبی انگیزه‌بخش است، چنانچه منتها با تجربه‌های شخصی نزدیک نباشد، آنان نمی‌توانند به صورت معناداری نسبت به آنها واکنش نشان دهند. علاوه بر این، یادگیرندگانی که چیرگی زبانی کمتری در زبان فارسی دارند یا پیچیدگیهای زبانی و دشواری متون ادبی زیاد باشد، ممکن است فرصت برای برداشت شخصی آنان فراهم نشود که این موضوع از کارایی این الگو می‌کاهد. در کنار همه اینها، تجربه نشان داده است که همیشه در کلاسهای چندفرهنگی، برخی از یادگیرندگان یا گروه‌های دانشجویی از بیان احساسات و دیدگاه‌های فردی در جمع و در گروه‌های بزرگ کلاسی به دلایل روانشناختی، اجتماعی، سیاسی و... طفره می‌روند.

تمرکز در الگوی زبان‌محور بر واکاوی دستوری و ساختاری است و بیشتر بر چگونگی استفاده از زبان ادبی در متون ادبی تمرکز می‌کند. این کار، تفکر خلاق را تشویق نمی‌کند؛ بلکه دستیابی به اطلاعات به متن هدف مربوط است. همان گونه که پادورن (۲۰۱۵: ۱۹۶) اشاره می‌کند، این الگو بسیار مکانیکی در نظر گرفته می‌شود و لذت خواندن از ادبیات را از بین می‌برد. عموماً کمتر متن ادبی فارسی را می‌توان یافت که دارای واژه‌های مهجور، صنایع بدیعی و استعارات باشد یا واژه‌هایی از گویشهای محلی یا حتی گونه زبان حرفه‌ای یا تخصصی در آن راه نیافته باشد. دانشجویانی که تازه از سطوح پایه زبانی رهیده‌اند از عهده چنین منتهایی به دلیل دور شدن از هنجارهای معمول کاربرد زبان به دشواری برمی‌آیند. علاوه بر آن در این الگو، همان گونه که بیان شد، رویکردی سبک‌شناختی در پیش گرفته می‌شود. این مسئله حائز اهمیت است که دانشجویان غیرفارسی‌زبان ممکن است آمادگی نداشته باشند که تحلیل سبک‌شناختی متن را بر عهده بگیرند.

در واقع به نظر می‌رسد که از دیدگاه مدرسان، الگوی یکپارچه با بهره‌گیری از نقاط قوت الگوهای دیگر می‌تواند به ایجاد توان بین‌زبانی و بین‌فرهنگی بینجامد؛ نقطه‌های قوتی چون افزایش تحمل‌پذیری اختلافات فرهنگی در الگوی فرهنگ‌محور، تقویت توان زبانی شامل ترتیب جمله‌ها، واژه‌ها و معانی در الگوی زبان‌محور و احساس رضایت پس از یادگیری چگونگی ادراک و استنباط زیبایی اثر ادبی در الگوی رشد فردی. در واقع، مدرس آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان بسته به نیازهای آموزشی

_____ ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

می‌تواند الگوهای مختلفی را در پیش بگیرد؛ بدین معنا که از تفاوت‌های سه الگوی زبان‌محور، فرهنگی و رشد فردی، که میزان تمرکز آنها بر متن است در موقعیت‌های مناسب تصمیم‌گیری کند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

تمایل و علاقه به یادگیری ادبیات و آشنایی با متون ادبی فارسی در میان دانشجویان غیرایرانی انکارناپذیر است. مسئله اصلی آموزش ادبیات منظوم و مثنوی این است که الگوهای کارآمد برای آموزش آن و به دنبال آن، چارچوبی که مدرس ادبیات باید با توجه به نیاز دانشجویان غیرایرانی اتخاذ کند، چیست.

با توجه به یافته‌های پژوهش و تحلیل داده‌های پرسشنامه، مشخص شد که از نظر مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، میان چهار الگوی مناسب آموزش ادبیات به لحاظ اهمیت و رتبه تفاوت معناداری هست؛ بدین صورت که الگوی یکپارچه رتبه اول و الگوی رشد فردی، فرهنگی و زبانی به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که هر یک از الگوهای آموزش ادبیات از جمله الگوی زبان‌محور، الگوی فرهنگ‌محور و الگوی رشد فردی آن‌چنان کارآمد نیست که به تنهایی به کار رود یا به طور مستقل اجرا شود؛ پس مشخص می‌شود از نظر مدرسان، الگوی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان مناسبترین الگوی یکپارچه است. این الگو با توجه به ویژگی‌های خاص خود در آموزش ادبیات منظوم و مثنوی فارسی به غیرفارسی‌زبانان الگوی کارآمدی به شمار می‌آید. همان‌گونه که آموزشکاوان و مدرسان زبان نیز الگوهای سنتی آموزش ادبیات را در کلاس زیر سؤال برده‌اند، بایسته است که نگاه‌های جدید و شیوه‌های تازه‌تر احساس شود. باید با توجه به شرایط و نیاز یادگیرندگان در کلاسهای آموزش ادبیات در پی تعادل بود و الگوهای آموزشی را ترکیب کرد.

از نظر آموزشی با توجه به نتایج این پژوهش، الگوی هیلی (۲۰۱۰: ۱۸۰ و ۱۸۱) برای اجرا در کلاس درس به مدرسان پیشنهاد می‌شود. به منظور ترکیب توصیف زبانی و واکاوی متنی، آنان می‌توانند الگوی یکپارچه‌ای در شش مرحله اجرا کنند: مرحله نخست، آماده‌سازی و حدس است که تجربه واقعی یا ادبی یادگیرندگان را از مضمون اصلی و محتوای متن می‌سنجد. در مرحله دوم، یادگیرندگان از طریق گوش‌دادن یا



خواندن با متن آشنا می‌شوند و سرانجام برای تمرکز بر مطالب خاص متن آماده می‌شوند. مرحله سوم، پاسخ مقدماتی با هدف گسترش یا ارتقای واکنش اولیه یادگیرندگان به متن -نوشتاری یا گفتاری- انجام می‌شود. مرحله چهارم بر درک سطح اول معنا از طریق تمرین خواندن فشرده متمرکز است. مرحله پنجم یعنی واکاوی متن از دورنمای زبانی در سطحی ژرف به کاوش عمیقتر در چگونگی انتقال پیام از طریق ساختار کلی متن منجر می‌شود. سرانجام، مرحله ششم، یعنی تفسیر و پاسخ شخصی بر افزایش درک متنی متمرکز شده است و از این رو لذت بردن از متن را تقویت می‌کند و یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا به تفسیر شخصی خود از متن دست یابند.

در راستای گسترش این پژوهش، می‌توان به پژوهشی دیگری دست زد که در آن مدرسان ادبیات، که به الگوهای آموزش ادبیات از جمله الگوی یکپارچه، الگوی زبان‌محور، الگوی فرهنگ‌محور و الگوی رشد فردی مسلط هستند در کلاس هر یک از این الگوها را اجرا کنند؛ سپس با پرسشنامه مشابهی از دانشجویان غیرایرانی ادبیات در مورد کارآمدترین الگو، نظرسنجی به عمل آید یا نتایج آزمونهای درک یا پیشرفت آنان بررسی شود. نتایج آن بدون شک ثمربخش و سودمند خواهد بود؛ اما در گامی فراتر و در واکاوی دیگر، می‌توان نتایج آن پژوهش را با این پژوهش مقایسه کرد تا همسانی و ناهمسانی دو دیدگاه استخراج شود که برای مدرسان و پژوهشگران جالب توجه خواهد بود.

در پایان با نگاهی کاربردی به نتایج این پژوهش، مشخص شد که استفاده جدا از هر الگو در آموزش ادبیات، شاید دیگر چندان کارآمد نباشد؛ از این رو، بایسته است پژوهشگران برای طراحی و پیشنهاد الگوهای کارآمد در آموزش ادبیات فارسی با نگاهی آمیزه‌ای نسبت به الگوهای معرفی شده با ترکیب هر یک از این الگوها با یکدیگر در کلاسها و با الگوهای تازه در بهینه‌سازی آموزش ادبیات فارسی بکوشند و با طرح فعالیتهای آموزشی نوآورانه و تدوین منابع آموزشی مؤثر و کاربردی ادبیات در جهت آسان‌سازی و لذت‌بخش کردن آن برای خارجیان گامی بردارند.

پی‌نوشت

1. Integrated Model
2. Wellek

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

3. Warren
4. Maley
5. critical literary approach
6. stylistic approach
7. literariness
8. literature
9. Carter
10. Long
11. The Language-Based Model
12. The Cultural Model
13. The Personal Growth Model
14. Lima
15. intuitive analysis
16. syntactic analysis
17. Van
18. New Criticism
19. Structuralism
20. Stylistic Approach
21. Reader Response Approach
22. Language Based Approach
23. Critical Literacy Approach
24. active interpretation
25. translingual
26. transcultural
27. active work
28. Critical and Creative Thinking Skills (CCTS)

فهرست منابع

- ۲۶۱
فصلنامه پژوهش‌های ادبی سال ۱۹ شماره ۷۸، زمستان ۱۴۰۱
- حسین‌پور بوانلو، هدی و قبول، احسان و غفاری، مهبد: (بهار ۱۳۹۸) «رویکردهای آموزش زبان فارسی بر پایه ادبیات فارسی»؛ *فصلنامه پژوهش‌های ادبی*، س ۱۶، ش ۶۳، ص ۳۷-۶۱.
- صحرائی، رضامراد و غریبی، افسانه و ملکی، داود و صادقی، سمانه و شهباز، منیره و سلطانی، مریم: (۱۳۹۸) *مینا (۱) و (۲)*: تهران: بنیاد سعدی، انتشارات بین‌المللی آرفا.
- طغیانی، اسحاق و جمال، فاطمه: (۱۳۹۳) *گزیده سخن پارسی و دانش‌های ادبی*: اصفهان: انتشارات دانشگاه.
- مرادی، مریم و رحمانی، مرضیه: (بهار و تابستان ۱۳۹۵) «بررسی رابطه متقابل زبان و فرهنگ با استفاده از فرضیه نسبت زبان‌شناختی»؛ *فصلنامه نقد زبان و ادبیات خارجی*، دوره ۱۲، ش ۱۶، ص ۲۳۷-۲۵۸.
- وکیلی فرد، امیررضا و رضایی محلاتی، زویا و جنتی‌راد، فاطمه: (پاییز و زمستان ۱۳۹۹) «ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: در جستجوی معیاری برای

سازماندهی محتوای درسنامه‌های آموزشی؛ «دوفصلنامه ادبیات و پژوهش‌های میان رشته‌ای ادبی، س ۲، ش ۴، ص ۳۹۱-۳۴۶»

- همایی، جلال‌الدین؛ (۱۳۷۰) *فنون بلاغت و صناعات ادبی*؛ چ هفتم، تهران: مؤسسه نشر هما.
- Al-Mahrooqi, Rahma. (2012) "An investigation of literature teaching methodologies at a higher educational institution in Oman." *TESOL Journal* 6, no. 1: 172-180.
- Barrette, Catherine M., Kate Paesani, and Kimberly Vinall. (2010) "Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature." *Foreign Language Annals* 43, no. 2: 216-230.
- Bernhardt, Elizabeth. (2003) "Research into the teaching of literature in a second language: What it says and how to communicate it to graduate students.": 206-221.
- Bibby, Simon, and Tara McIlroy. (2013) "Literature in language teaching: What, why, and how." *The language teacher* 37, no. 5: 19-21.
- Bélanger, Audrey. (2015) "Pourquoi enseigner la littérature au secondaire?" *Québec français*, 175: 40-41.
- Bobkina, Jelena, and Elena Dominguez. (2014) "The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy." *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3, no. 2: 248-260.
- Carter, Ronald & Long, Michael. (1991) *Teaching Literature*. London: Longman.
- Choudhary, Sanju. (2016) "A Literary Approach to Teaching English Language in a Multicultural Classroom." *Higher Learning Research Communications* 6, no. 4: n4.
- Dhanapal, Saroja. (2010) "Stylistics and reader response: An integrated approach to the teaching of literary texts." *Literacy Information and Computer Education Journal* 1, no. 4: 233-240.
- Divsar, Hoda, and Abdorreza Tahriri. (2009) "Investigating the Effectiveness of an Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Context." *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 13, no. 2: 105-116.
- Erkaya, Odilea. Rocha. (2005) "Benefits of using short stories in the EFL Context". *Asian EFL Journal*, 8: 1-13.
- Ghosn, Irma. K. (2002) "Four good reasons to use literature in primary school ELT". *ELT Journal*, 2 (56),: 172-179.
- Healy, Sandra. (2010) "Literature in the EFL Classroom: From theory to practice.". 42, 178-191.



ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان

- Lazar, G. (2009) *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. (19th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, Chris. (2005) "Is the rest silence...?" *IATEFL* no. 186. Retrieved from <http://www.iatefl.org/iatefl/iatefl-voices>
- Khatib, Mohammad, Ali Derakhshan, and Saeed Rezaei. (2011) "Why & Why Not Literature: A Task-based approach to teaching literature." *International Journal of English Linguistics* 1, no. 1: 213.
- Maley, Alan. (1989) Down from the Pedestal: Literature as Resource. In *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications.
- McKay, Sandra Lee. (2014) "Literature as content for language teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.). " *Teaching English as a second or foreign language*: 488-500.
- Padurean, Alina Nicoleta. (2015) "Approaches to teaching literature in EFL classrooms." *Journal of Romanian Literary Studies* 06: 195-200.
- Timucin, Metin. (2001) "Gaining insight into alternative teaching approaches employed in an EFL literature class." *Revista de Filología y su Didáctica* 24: 269-293.
- Van, Truong. Thi. My. (2009) "The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom." *English Teaching Forum* 47, no. 3: 2-9.
- Yimwilai, Supaporn. (2015) "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom." *English Language Teaching* 8, no. 2: 14-21 .

