

## نقش ادبیات و تعامل فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

ابوالقاسم غیائی زارچ (استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی)

فاطمه جعفری (مرئی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی)

ادبیات، با گنجینه‌ای غنی از مفاهیم جهانی و دانش فرهنگی و تاریخی عاملی کلیدی در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم است. شناخت شیوه‌های گوناگون یادگیری و راهبردهای متناسب با برنامه‌های آموزشی همچنین بهره‌گیری از متون ادبی گزینش شده نقش ادبیات را در آموزش زبان دوم برجسته می‌سازد.

گستره ادبیات به حیث بخش تعالی یافته زبان در جامعه چندان وسیع است که نقش بهره‌جویی از آن را نمی‌توان نادیده گرفت به‌ویژه در آموزش زبان به عنوان زبان دوم که زبان محاوره و ادبیات چنان در هم تنیده شده‌اند که به سختی می‌توان با مرزی قاطع آنها را از یکدیگر جدا ساخت.

درباره بهره بردن از متون ادبی در آموزش زبان دوم آراء متفاوتی مطرح شده است. برخی از صاحب‌نظران بر آنند که ادبیات باید در آموزش زبان نادیده گرفته شود. به باور آنها، ادبیات، با درگیر کردن زبان‌آموز با فنون ادبی و بلاغی، در یادگیری او موانعی ایجاد می‌کند. گروهی نیز بر این باورند که، در آموزش زبان، جز ادبیات نباید آموزش داده شود.

(BARTHES Cited by Rouxel, p. 13)

در خصوص رابطه زبان و ادبیات نیز نظرهای گوناگونی اظهار شده است. اجمالاً می‌توان گفت هرگاه محتوای تعبيرات پیام‌های بیشتری را نسبت به نمودار صوری آنها انتقال دهد، سطح زبانی تغییر می‌کند و زبان رنگ و بوی ادبی می‌یابد و احیاناً تعابیر متفاوتی از آن برداشت می‌شود. پیام‌هایی که در پی این تغییر انتقال می‌یابند معمولاً نزد گویشوران آن زبان قابل شناسایی و رمزگشائی‌اند. اما در آموزش زبان دوم، شناسایی و انتقال این پیام‌ها به آسانی صورت نمی‌گیرد. این پیام‌ها گاهی درون مایه‌های ریشه‌دار فرهنگی و تاریخی دارند. زبان‌آموزان، در هر سطحی که باشند، در مواجهه با این مفاهیم به موانعی بین فرهنگی برمی‌خورند که یادگیری زبان دوم را دشوار می‌سازند. بنابراین آموزشی موفق است که بتواند با کاستن این موانع روند یادگیری را در تمامی مراحل و سطوح آموزش آسان و هموار سازد.

این مقاله، با روشی توصیفی و با در نظر گرفتن مؤلفه‌های یادشده در انتخاب متون و انواع ادبی، ابتدا به جایگاه ادبیات در آموزش زبان اشاره دارد سپس، با توجه به راهبردهای آموزشی و نقش آنها در کاهش مشکلات بین فرهنگی، به چگونگی بهره‌گیری از متون ادبی در آموزش زبان دوم می‌پردازد. نکته‌ای که این مقاله به طور خاص به آن توجه دارد، تأثیر و نقش ادبیات در کاهش مشکلات بین فرهنگی زبان‌آموزان با استفاده از طرحواره‌های ذهنی و تکیه بر دانش پیشین آنان است.

### زبان، ادبیات و فرهنگ

حق شناس (ص ۲۶) شناخت زبان و ادبیات را دو شرط اساسی و ناگزیرِ توفیق در همه سطوح آموزشی می‌شناسد و بر آن است که، بدون آموزش درست و سنجیده و برنامه‌ریزی شده زبان و ادبیات، امکان آموزش درست رشته‌های دیگر فراهم نمی‌آید.

نجفی نیز، در مقدمه کتاب ادبیات چیست؟ ژان پل سارتر درباره رابطه زبان و ادبیات می‌نویسد:

آنچه ادبیات نامیده می‌شود، ناگزیر زبان هم هست. اگر هم ادبیات را ذاتاً تجاوز از زبان بدانیم، به هر حال باید بپذیریم که بیرون از زبان ادبیاتی نیست. پس ادبیات همان زبان است به اضافه یا

منهای چیز دیگر و برای شناخت این چیز دیگر ناچار باید نخست زبان را شناخت. (ص ۲۹)  
وی زبان و ادبیات را یک مجموعه واحد در نظر گرفته و وظیفه اصلی زبان را برقراری  
ارتباط دانسته است. ناصح نیز، همسو با نجفی، بر جنبه ارتباطی زبان تأکید دارد.  
(← ص ۱۴۹)

نقش ادبی زبان تافته‌ای جدا بافته از آن نیست و دارای جنبه‌های بسیاری از جمله  
جنبه اجتماعی است. روکسل این وجه اجتماعی ادبیات را بسیار مهم می‌شمارد و  
بر آن است که «آثار ادبی آینه تمام‌نمای جامعه‌ای هستند که در آن زاده می‌شوند - آینه‌ای دارای خواص  
زیباشناختی که با احساس مخاطب در می‌آمیزند» (ROUXEL, p. 104). روابط اجتماعی، اقتصادی،  
سیاسی، فرهنگی و خانوادگی و دوستانه به‌ویژه «ارتباطات کلامی و غیر کلامی» افراد،  
در ادبیات، بازتاب‌هایی آشکار و پنهان دارد. بازتاب‌های آشکار آن زبان ادبی، ادبیات  
مکتوب و شفاهی به صورت نظم و نثر است که عواطف آدمیان را مخاطب می‌سازند.  
بازتاب‌های پنهان آن در زبان نیز هاله‌ای فرهنگی و تاریخی است که، به مرور زمان،  
به تمامی لایه‌های واژگانی، شناختی، مفهومی، اصطلاحات و عبارات آن رسوخ می‌کند،  
آنها را شکل می‌دهد و در آنها تنیده می‌شود. این درهم‌تنیدگی می‌تواند ویژگی قومی  
مشترکی را بیان کند که آن را فرهنگ می‌خوانیم. «فرهنگ تنها به آیین‌ها و باورها محدود نمی‌شود  
بلکه عناصر دیگری را نیز در برمی‌گیرد که با احساس افراد از خود و از زمان، مکان و معنی آنها در بافت  
اجتماعی مربوط است» (Rosaldo, p. 137). ارتباط زبان و فرهنگ تا حدی است که گفته  
می‌شود آن دو یکدیگر را شکل می‌دهند و یا از شکلی به شکل دیگر درمی‌آورند.  
به عبارت دیگر، وجه اجتماعی ادبیات در فرهنگ جامعه جلوه‌گر می‌گردد و از طریق  
زبان بیان می‌شود.

### موانع بین فرهنگی در یادگیری زبان دوم

در یادگیری زبان دوم، زبان‌آموز ناخودآگاه با دشواری‌های ناشی از تفاوت فرهنگ و زبان  
جدید با فرهنگ و زبان خودی مواجه می‌شود - دشواری‌هایی که در تمامی ارتباطات  
کلامی و غیر کلامی بروز می‌کند و، بسته به میزان نزدیکی زبان و فرهنگ زبان‌آموز و زبانی  
که آموزش داده می‌شود، متغیر است و اگر فاصله این دو زبان و فرهنگ عمیق باشد می‌تواند

تجربه‌ای تنش‌زا پدید آورد. این فاصله می‌تواند کسانی را که در محیط بیرون از مهد زبان خارجی آن را فرامی‌گیرند با مشکلات فراوانی مواجه سازد. کسانی هم که وارد جامعه بومی زبان خارجی می‌شوند تا آن را فراگیرند، به موانع فرهنگی بسیاری برخورد می‌کنند و چه بسا دچار «یکه‌خوردگی زبانی» شوند (Jafari, p. 32). به نظر آهاتا ناتوانی در فهم زبان مقصد، نگرانی از ضعف در صحبت کردن به آن زبان در کلاس و سرزنش زبان‌آموز (OHATA, 2005, p.133)، شیوه‌های نامناسب آموزشی (MARCOS-LINAS & GAROU, 2009, p. 94) و طرق متفاوت فراگیری (Reid, 1995, Cited by Torres & Turner, 2014) از مهم‌ترین دلایل بروز اضطراب در زبان‌آموزان است.

مویرنند<sup>۱</sup> نیز مشکلات ناشی از قرار گرفتن زبان‌آموزان در فضاهای بین فرهنگی را در چهار دسته زبان‌شناختی (درک ساختار، واژه‌ها، آواها)، استقرایی (تشخیص بافتی که ارتباط در آن صورت می‌گیرد)، ارجاعی (درک مفاهیم و ارتباطات موضعی) و اجتماعی- فرهنگی (درک عناصر اجتماعی و فرهنگی که پشتوانه کاربرد زبان است) قرار می‌دهد. (RAHMATIÂN, p. 59)

هر اندازه آشنائی فرهنگی زبان‌آموزان با زبان آموختنی نزدیک‌تر باشد، با آرامش بیشتری آن را می‌آموزند. آکسفورد برای راهبردهای یادگیری به دو دسته مستقیم و غیرمستقیم قایل است - که، به ترتیب، شامل راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی و راهبردهای عاطفی و اجتماعی‌اند. به نظر آکسفورد، با بهره‌گیری از راهبردهای غیرمستقیم یادگیری از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، درک غیر و افزایش همکاری با او، و کنترل اضطراب می‌توان به یادگیری زبان کمک کرد. به موازات آن، به عواملی دیگر همچون سن، انگیزه، هدف، پیشینه و دانش فرهنگی و زبانی زبان‌آموز نیز باید توجه شود.

### نقش طرحواره‌ها، دانش پیشین و جهانی‌های ادبیات در یادگیری زبان خارجی

طرحواره‌ها حامل اطلاعات تعمیم‌یافته از وقایع‌اند (STEFENSEN & JOAG, DEV, p. 53). توضیح آنکه «متن نوشتاری یا گفتاری به تنهایی معنا ندارد بلکه به شنونده یا خواننده کمک می‌کند تا به دانش

1) Moirand

اکنسابی پیشین خود معنا ببخشد» (شمشادی، ص ۱۰۶). ساختار ذهنی که براساس این دانش پیشین شکل می‌گیرد طرحواره خواننده می‌شود. هنگامی که زمینه‌های فرهنگی گوینده و شنونده متفاوت باشد ممکن است در ذهن شنونده طرحواره نامناسبی نقش بندد و در نتیجه انتقال پیام صورت نگیرد (CHIANG & DUNKEL, p. 345). طرحواره‌ها به دو نوع صوری یا ساختاری (مربوط به طرح خاص انواع متون) و محتوایی (دانش تعمیم‌یافته مربوط به تجارب زندگی افراد) تقسیم شده‌اند. (Ibid)

ادبیات هر جامعه زبانی، به رغم ویژگی‌های منحصر به فرد، حامل عناصر مشترک جهانی است. در زبان مادری و یا سایر زبان‌هایی که احتمالاً زبان آموز با آنها آشناست، مفاهیم و تعبیری جهانشمول وجود دارد که فراگیر قادر به رمزگشایی از مفاهیم درونی آنهاست. این جهانی (Universal) ها می‌توانند بخشی از دانش پیشین زبان آموز باشند که طرحواره‌های محتوایی انواع متون به ویژه متون ادبی را می‌سازند. «دانش پیشین» در افراد متفاوت است. افراد از ساختارهای گوناگون از جمله داستان کوتاه، حکایت، انواع ادبی، متون علمی، مقالات، شعر، طرحواره‌های صوری متفاوتی دارند اما دانش محتوایی آنان می‌تواند در درک بهتر مفاهیم عموماً مؤثر باشد. بنابراین، دانش پیشین و بهره‌گیری از طرحواره‌ها را می‌توان به حیث یکی از راهبردهای آموزشی عامل کاهش اضطراب شمرد. بدین قرار، ضرورت یافتن الگویی مناسب برای بهره‌جویی از متون ادبی در آموزش زبان بهتر فهم خواهد شد.

### جایگاه ادبیات در آموزش زبان بیگانه

کسانی برآنند که فهم زبان فاخر و دشوار آثار ادبی حتی برای گویشوران آن زبان مشکل است، لذا در آموزش زبان بیگانه، بهره‌جویی از متون ادبی میسر نیست. در نگاهی دیگر، دو نوع خاص و عام برای ادبیات قابل شده‌اند. ادبیات، در نوع خاص، شادی‌ها و غم‌ها و تجربه حوادث را انتقال می‌دهد و احساسات را برمی‌انگیزاند و، در نوع عام، خلاقیت‌ها، دانش و قابلیت‌های انسانی را به دیگران می‌شناساند. از ادبیات، به اقتضای ماهیتش، نوع خاص برای آموزش زبان بیگانه استفاده شده است.

در رویکرد نوین، با بهره‌جویی از موقعیت‌های واقعی تولید زبانی، به جای آنکه

زبان‌آموز را با الگوهای پیش‌ساخته به کاربرد زبان وادار کنند می‌کوشند او را، با قرار دادنش در موقعیت‌های ارتباطی گوناگون، با کاربردهای متنوع زبان آشنا سازند (ژرمن، ص ۹۶). بر همین اساس، می‌توان از متون ادبی مناسب نیز در آموزش زبان بیگانه بهره جست. این نکته نیز در خور توجه است که برخی از صاحب‌نظران به وجود مرز قاطعی بین زبان روزمره و زبان ادبی قایل نیستند و این دو را در طیف و پیوستاری جا می‌دهند که در یک سر آن زبان و سر دیگرش ادبیات است. بدین قرار، میزان ادبی بودن متن می‌تواند متفاوت باشد و، در موافقت یا مخالفت با استفاده از متن‌های ادبی، شایسته است میزان این غلظت در نظر گرفته شود (← گله‌داری، ص ۸۰۰). حال این سؤال مطرح می‌شود که، در هر مرحله از آموزش زبان بیگانه، کدام پاره از این طیف در خور بهره‌جویی است.

#### ادبیات و کنش آن در تسهیل آموزش زبان بیگانه

شناخت قابلیت‌های زبان‌آموز و روحیات و طرز تفکر او در اختیار شیوه زبان‌آموزی نقش راهنما دارد. زبان‌آموزان آزاداندیش تمایل بیشتری به یادگیری زبان با شیوه‌های جدید دارند. آنان به متون داستانی با گستردگی و تنوع و طراوت و جاذبه و نوآوری‌های آنها راغب‌اند (← لطافتی، ص ۱۰۴). برای این نوع و کلاً انواع ادبی، در سطوح زبانی، روایی و فرهنگی، خصایصی قایل شده‌اند.

به لحاظ زبانی، زبان‌آموز، در متون ادبی، تمامی عناصر آوایی، بیانی، ساختاری و معنایی را در زبان بیگانه کشف می‌کند. (→ PEYARD, p. 34)

به لحاظ روایتی، طرح موقعیت‌های مکانی و زمانی در داستان را می‌توان یکی از عناصر مهم در جلوه‌ صورتی روایت شمرد. موقعیت علاوه بر آشنا کردن زبان‌آموز با معماری اثر، او را با کنش‌ها و زبان‌های خاص قشرهای اجتماعی انس و الفت می‌دهد، چون موقعیت‌های داستان به موقعیت‌های عینی جامعه نزدیک است. زبان‌آموز، در مواجهه با گفت‌وگوهای متن در موقعیت‌های روایی متعدد مهارت سخن گفتن به زبان مناسب این موقعیت‌ها و توانایی برقراری ارتباط با قشرهای گوناگون گویشوران زبان بیگانه را کسب می‌کند. زبان‌آموز، به واقع، در این فرایند، عملاً به ساحت جامعه‌شناختی زبان درمی‌آید.

ویژگی‌های فرهنگی آن لطایف پنهان در اثر داستانی است که به سادگی و آسانی

به روی خواننده‌ای از قوم بیگانه گشوده نمی‌شود. هاله‌های فرهنگی که زبان اثر ادبی را احاطه می‌کنند بیانگر روحیات قوی اثرآفرین‌اند و خواننده را با این روحیات آشنایی می‌دهند. (→ DE CARLO, p. 65)

در زبان‌آموزی شایسته است توجه زبان‌آموزان را به این ویژگی‌های اثر ادبی جلب کنند و آنان را در بازیابی آنها یار و یاور باشند.

### کاربرد جهانی‌های داستان در آموزش زبان

استفاده از راهبردهای متنوع آموزشی در آموزش زبان بیگانه، به‌ویژه راهبردهای غیر مستقیم، آموزش زبان را جذاب می‌سازد. ادبیات، با جاذبه‌های آشکار و لطیف پنهانش، می‌تواند رغبت زبان‌آموز به فراگیری زبان بیگانه را قوت بخشد. زبان‌آموزانی که به ادبیات علاقه دارند قهراً در زبان بیگانه به آن رو می‌کنند. در واقع، آنان از زبان‌آموزی محض به سطح بالاتری اوج می‌گیرند. کسانی را نیز که چندان علاقه‌ای به ادبیات ندارند، بر اساس روحیه و طرز تفکرشان می‌توان، ناملموس و با جاذبه‌های لذت‌بخشی که هر اثر اصیل ادبی در بر دارد به سمت ادبیات سوق داد. بنابر اصل دگرگونی مقصود<sup>۲</sup> که بارها در فراگیری زبان بیگانه پیش می‌آید، می‌توان کسی را که برای استفاده از آثاری در رشته خود - مثلاً مهندسی یا پزشکی - به یادگیری زبانی بیگانه رو می‌آورد به سمت ادبیات آن زبان کشاند تا کار به آنجا رسد که او از رشته تخصصی خود جدا شود و ادبیات را مقصد و مقصود خود برگزیند.

در پژوهشی با موضوع بهره‌گیری از قصه و ادبیات شفاهی فرانسه در آموزش آن زبان به زبان‌آموزان ایرانی، و، در آن، اهدافی همچون آشنایی با تطبیق قصه‌ها در دو زبان فرانسه و فارسی، بررسی ساختار قصه‌ها و تقویت مهارت سخن‌گفتن و نگارش و تقویت دستور زبان در مد نظر بوده، پژوهشگر، با توجه به سوابق آشنایی زبان‌آموزان، زمینه مساعدی برای لذت بردن آنان از فضای مشترک داستانی قصه‌های ایرانی و فرانسوی پدید آورد و از ظرفیت‌های قصه برای نیل به اهداف یادشده بهره جست. به عنوان نمونه

فصل اول برای آموزش دستور زبان، با انتخاب داستان شئل قرمزی از زبان آموزان خواست تا با اختیار ضمیر اول شخص «من» داستان را، در واقع به روایت از زبان خود و تغییر صیغه‌های فعل، بازنویسی کنند. زبان آموزان با نشان دادن خود به جای «شئل قرمزی»، قهرمان داستان، با لذت و علاقه بیشتری این تمرین دستوری را انجام دادند و سپس درباره داستان سخن گفتند. به گزارش پژوهشگر، در بازگویی داستان به زبان فرانسه، حتی زبان آموزانی که مشارکت کمتری در کلاس داشتند، با تغییر لحن و اعتماد به نفس، آن را بازگو کردند. (← لطافتی و معلمی، ص ۱۳۸)

بدین قرار، آموزش ادبیات این قابلیت را دارد که به نوعی از یادگیری خودگردان<sup>۳</sup> مبدل شود. در این فرایند، یادگیرندگان خود بر فرایندهای یادگیری تسلط می‌یابند. به نظر زیمرمن<sup>۴</sup> و بوکارتس<sup>۵</sup> زبان آموز با مهارت یادگیری خودگردان، نه تنها در دوران تحصیل، بلکه پس از آن نیز می‌تواند دانش زبانی خود را به موازات تحوّل آن پیش برد (BEMBERNUTY, 2009, p. 351). این امکان در آموزش زبان بیگانه نیز تعمیم‌پذیر است، به این صورت که زبان آموز می‌تواند پس از دوره تکمیلی نیز از داستان‌ها برای تقویت دانش زبانی بهره‌گیرد.

### ادبیات را در چه سطوحی می‌توان آموزش داد؟

در بهره بردن از متون ادبی در سطوح آموزش زبان، نظرهای متفاوتی مطرح شده است. در برخی از اظهار نظرها بر آنند که آثار ادبی چون به سطحی فرهیخته تعلق دارند آغاز آموزش زبان آنها از سطوح میانی و پیشرفته توصیه شده است تا زبان آموزان قادر باشند با آن ارتباط برقرار کنند. اما به نظر ژان کایو<sup>۶</sup>، گستردگی متون ادبی از ادبیات کودکان تا آثار فیلسوفان و متفکران امکان بهره بردن از این متون را در همه سطوح آموزش زبان میسر ساخته است. به زعم او، از همان ابتدای آموزش زبان، می‌توان از متون ادبی استفاده کرد و زبان آموزان می‌توانند، در همان مرحله، با انواع متون ادبی آشنا شوند. بنابراین برای تحقیق این موضوع، نکته‌هایی را باید مورد توجه قرار داد: (Caillaud, p. 39) (→)

3) Learning self-regulated 4) Zimmerman 5) Bockarts 6) J. Caillaud



### گله‌داری، در این باب می‌گوید:

استفاده از متن‌هایی که، در عین سادگی زبانی، از عناصر زیباشناختی برخوردارند و نویسنده، در آنها، چنان از هنر تصویرسازی بهره گرفته که فراگیر، به راحتی، تمامی جزئیات متن را در ذهن خود بازسازی می‌کند یا متن‌هایی ادبی که توصیفی از عناصر ملموس و عینی دارند می‌توانند نیاز به متن آموزشی مناسب را برای تدریس به‌خوبی برآورند. ساده‌سازی متن‌ها نیز یکی از راه‌هایی است که می‌تواند متون ادبی را برای آموزش قابل استفاده کند. (گله‌داری، ص ۸۰۳ با مختصر تصرف)

در سطوح اولیه آموزش زبان، دو ویژگی زیباشناختی متن و ساده‌سازی آن حایز اهمیت است. جنبه زیباشناختی متن باعث جلب توجه و علاقه زبان‌آموزان می‌شود و ساده‌سازی یادگیری را آسان می‌سازد. استفاده از انواع ادبی، با ویژگی‌های یادشده، در کلاس درس محدودیت نوعی ندارد. کلماتی که در انتقال معنایی کمترین مشکلات را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند و کلماتی که مرجع درونی و بیرونی یکسانی دارند برای آموزش زبان بیگانه در سطوح ابتدایی زبان مناسب‌ترند (Galisson, p. 50). مثلاً یادگیری کلماتی که از آنها برای بیان رویدادهای روزمره، پوشاک، و یا محیط زندگی استفاده می‌شود، از آنجا که مرجع بیرونی دارند، آسان‌تر است. همچنین اگر قرار است داستان کوتاه یا شعری در کلاس آموزش داده شود، بهتر است از متن‌هایی استفاده شود که واژه‌های دارای مرجع محسوس نه انتزاعی بیشتری دارند. زبان‌آموزان در چنین متن‌هایی بدون درگیر شدن با مفاهیم پیچیده و احتمالاً تلمیحی که در داستان‌ها و اشعار وجود دارد، به راحتی می‌توانند هم از زیبایی آنها لذت ببرند و هم، به موازات آن، دانش زبانی خود را گسترش دهند. گفت‌وگوی ضبط‌شده، مقاله‌ای از یک روزنامه، صفحه‌ای از بالزاک، قطعه‌ای شاعرانه، نوشته‌ای تبلیغی، نوشته‌ای از یک کاتالوگ، همگی منابع حقیقی‌اند (Galisson, p. 59) به نقل از لطافتی، ص ۱۰۳). گزینش این متون، با ویژگی‌هایی که دارند، برای زبان‌آموزی مناسب و درخورند. با توجه به سطح زبان‌آموزی، شایسته است از متون ساده آغاز کرد و به موازات رشد ذهنی زبان‌آموز به متون صنعتگرانه‌تر رسید. (← لطافتی، همان‌جا)

به نظر کایو «بهتر است گزینش از متون نویسندگان معاصر که زبانی نزدیک‌تر به زبان رایج دارند، باشد.

معاصر بودن مطالب مطرح شده در این متون حتی برای آن دسته از زبان‌آموزانی که با جامعه گویشوران آن وابستگی فرهنگی کمتری دارند، ملموس و اخذشدنی است» (Caillaud, p. 84). به نظر او، آن نوع از متون ادبی باید آموزش داده شوند که بتوانند، با پشتوانه جهانی‌های ادبیات و سوابق معلومات زبان‌آموزان، آنان را برانگیزانند. لذا، درگزینش متون ادبی، از همان ابتدای آموزش زبان، باید تناسب سه ویژگی زبانی، روایی، و فرهنگی متون برگزیده با روحیات و طرز تفکر زبان‌آموزان در نظر گرفته شود. مثلاً واژگانی که بار فرهنگی کمتری دارند، برای آموزش زبان در سطوح ابتدایی مناسب‌تر هستند. (← لطافتی و جعفری، ص ۷۹)

از نظر روایی نیز، متونی که در دانش پیشین زبان‌آموز پشتوانه داشته باشند مناسب‌ترند. مثلاً، استفاده از داستان‌های کوتاه و حکایات با درون‌مایه‌های اخلاقی مانند داستان‌های کوتاه تولستوی (Tolstoy, 2007) و حکایات (fable) های لافونتن و قصه‌های کلیله و دمنه که فضای مشترک احساسی پدید می‌آورند خوشتر به نظر می‌رسد.

### ادبیات در کلاس درس

سطح پایه- زبان‌آموزان در این سطح بیشترین آمادگی را برای یادگیری واژه‌ها دارند و بنا به برداشت و گفته‌های خودشان بیشترین کلمات را در این سطح می‌آموزند. آنها در این سطح، شماری از واژه‌های پایه و پربسامد را یاد می‌گیرند و تا حدودی با دستور زبان آشنا می‌شوند. در این مرحله، چنانچه در ارتباطات اولیه کلامی موفق باشند، قویاً احساس اعتماد به نفس می‌کنند که یادگیری را برایشان آسان می‌سازد. این تأثیر درباره خواندن و درک مطلب و بازگویی متون ساده‌ای که در اختیار دارند نیز صادق است.

نویسندگان این مقاله در تجربه کلاس‌های آموزش زبان خود در دوره‌های مبتدی، با اعتقاد به حسن تأثیر استفاده از متون ادبی در آموزش زبان در کلاس‌های متعدد دوره‌های مقدماتی از متون ساده ادبی متناسب با واژگان و اطلاعات دستوری زبان‌آموزان بهره جستند. به نمونه‌هایی از این متون برگرفته از حکایت‌های کوتاه تولستوی حاوی مضامین جهانشمول اشاره می‌شود.

#### نمونه اول

مرغی بود که هر روز یک تخم می‌گذاشت. زن دهقان با خودش فکر کرد که اگر به مرغش غذا بیشتر بدهد، حتماً، به جای یک تخم، دو تخم می‌گذارد. از آن پس بیشتر به او غذا داد. اما مرغ آن قدر چاق شد که دیگر تخم نگذاشت.

#### نمونه دوم

روباهی لکلکی را برای شام به خانه‌اش دعوت کرد و غذا را در بشقاب ریخت. لکلک با منقار بلند و باریک خود نتوانست چیزی بخورد و همه غذا را روباه خورد. روز بعد لکلک روباه را برای شام دعوت کرد و غذا را داخل تنگ دهانه باریکی ریخت. روباه نتوانست با پوزه درشتش چیزی بخورد و همه غذا را لکلک خورد.

این دو حکایت، با ۵۱ و ۷۲ واژه و ساخت‌های دستوری ساده، مضامین جهانشمول دارند. نگارندگان این مقاله، در کلاس‌های ابتدائی آموزش زبان فارسی به ملّیت‌های بیگانه، پس از گذراندن مراحل اولیّه یادگیری زبان، از این حکایت‌ها و نظایر آنها استفاده کرده‌اند. زبان‌آموزان این کلاس‌ها به خانواده‌های زبان عربی، چینی، روسی، آلمانی، ترکی و فرانسه تعلق داشتند. آنان، پس از شنیدن و خواندن این حکایت‌ها، احساس لذّت می‌کردند ضمن آنکه علاقه‌مندانه با واژه‌ها و ساختارهای تازه‌ای آشنا می‌شدند.

**سطح میانی** - همچنین نگارندگان این مقاله در سطح میانی، همین روش را با زبان‌آموزانی از کشورهای فرانسه، آلمان، لهستان، لبنان، و قزاقستان (با اکثریت زبان‌آموزان آلمانی) مطرح کردند. زبان‌آموزان داوطلبانه پیشنهاد دادند که هرکس از ادبیات کشور خود داستانی را انتخاب و در کلاس بازگو کند. هریک از آنها، در هماهنگی با مدرّس، داستانی را انتخاب کرد. با دشواری‌های خاصی که از نظر انتقال معنی و مفهوم و واژگان وجود داشت، داستان را ساده‌سازی و تعریف کردند. زبان‌آموزان آلمانی داستان‌هایی از «برادران گریم»، مانند «سفیدبرفی»، «رپونزل»، «سیندرلا»، «هانس و گرتل»، «شنل قرمزی» و «شاهزاده‌خانم و قورباغه» را انتخاب کردند. آنان، به رغم آنکه از نظر زبانی همسطح دیگران بودند، با آرامش و راحتی بیشتری توانستند داستان‌های خود را تعریف کنند. این افراد مثل همکلاسی‌های خود سعی کردند واژه‌های ساده انتخاب کنند اما، بعد از تعریف قسمتی از داستان، وقتی متوجه شدند چه داستانی را تعریف می‌کنند، با شور و هیجان وارد

فضای داستان شدند. زبان‌آموزان دیگر، چون آن داستان‌ها را می‌شناختند، خودشان نیز به یاری راویان می‌آمدند و، در بخش‌هایی از داستان که وی نمی‌توانست تعبیر مناسب پیدا کند، به او کمک می‌کردند. بدین سان، داستان‌های برادران گریم بهانه‌ای شد تا زبان‌آموزان، علاوه بر آشنایی با داستان‌هایی از فرهنگ و زبان دیگر، بتوانند با لذتی که از همدلی پدید آمده بود، ارتباط نزدیک‌تری را با متن کسب کنند.

سطح پیشرفته- تجربه استفاده از ادبیات در این کلاس‌ها به دلیل بالا رفتن معلومات زبان‌آموزان و سطح زبانی آنان از حیث واژگان و ساختارهای دستوری، اندکی متفاوت بود. این موضوع از دو جهت قابل بررسی بود. زبان‌آموزان، از سویی، به اندازه‌ای از دانش زبانی برخوردار بودند که می‌توانستند در بحث‌ها و گفت‌وگوها شرکت و درباره آنها اظهار نظر کنند. آنان از سوی دیگر، در رشته‌های متفاوت- ادبیات فارسی، ایران‌شناسی، روابط بین‌الملل، مهندسی مکانیک، عمران، کامپیوتر، نفت، پزشکی، مهندسی پزشکی، رادیولوژی...- تحصیل کرده بودند و به مقتضای این تفاوت دانش آنها در زبان فارسی و نگرش آنها به استفاده از متون ادبی یکسان نبود.

ابتدا شماری از دانشجویان رشته‌های فنی و پزشکی حتی روابط بین‌الملل، در مقابل استفاده از متون ادبی، واکنش منفی و بی‌علاقگی به شرکت در بحث نشان می‌دادند. اما خصایص متون ادبی انتخاب شده همچون تعلق آنها به ادبیات جهانی و جاذبه‌های روایی شاخص باعث شد که رفته‌رفته همگی زبان‌آموزان به آن متون علاقه‌مند شوند و دیدگاه‌های متفاوت و جالبی را ارائه دهند. به نمونه‌هایی از این درس‌ها برگرفته از داستان‌های مثنوی معنوی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی و ایرانیان نوآموز (شهبازی و جعفری، ۱۳۹۲) اشاره می‌شود که پیش‌زمینه‌ای برای ورود به اصل متن شده‌اند.

#### نمونه اول

مردی با عجله دنبال خانه‌ای می‌گشت تا در آن زندگی کند. یکی از دوستانش او را به خانه‌ای خراب برد و گفت: «اگر این خانه سقفی داشت، تو می‌توانستی در همسایگی من زندگی کنی و، اگر یک اتاق دیگر هم داشت، همسرت نیز می‌توانست آسوده در آنجا زندگی کند». و مرد غریب در پاسخ گفت: «زندگی کردن در کنار دوستان خوب است، اما نمی‌توان به «اگر» امیدوار بود و با آن زندگی کرد».

### نمونه دوم

مردی روستایی گاوش را در طویله بست. شیری گاو او را خورد و بر جای او نشست. شب مرد روستایی به طویله آمد و در تاریکی با مهربانی بدن شیر را نوازش کرد. شیر با خودش گفت: «این مرد فکر می‌کند که من گاو هستم. اگر هوا روشن بود و او می‌دید که مرا به جای گاوش نوازش می‌کند، از ترس زهره‌ترک می‌شد. او این چنین صمیمانه و خودمانی مرا نوازش می‌کند زیرا که فکر می‌کند من گاو هستم».

این حکایت، به ترتیب، حاوی مضامینی جهانی و انسانی - «امید و آرزو» و «تقلید و تحقیق» اند. بحث و گفت‌وگو دربارهٔ هریک از آنها و نظایرشان می‌تواند شور و شعف زبان‌آموزان را برانگیزد و عملاً مصداق «یادگیری خودگردان» باشد.

در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به دانشجویان ملل مختلف، بازگفت داستان‌های برادران گریم زمینه‌ای فراهم آورد تا زبان‌آموزان، علاوه بر آشنایی با داستانی از فرهنگ زبان دیگر، بتوانند با لذتی ناشی از هم‌حسی ارتباط نزدیک‌تری با یکدیگر برقرار سازند. این حالت در خواندن دسته‌جمعی اشعار فارسی نیز صادق است. در تجربهٔ مشترک دیگری از نویسندگان این مقاله، هنگامی که زبان‌آموزان برای حفظ اشعار فارسی، به‌ویژه سرودهای معروف، همچون «ای ایران»<sup>۷</sup>، «بوی عیدی»<sup>۸</sup>، «وطنم»<sup>۹</sup>، و «سرود ملی ایران» تشویق می‌شوند، علاوه بر یادگیری ساخت‌های سادهٔ این ترانه‌ها در فضای فرهنگی آنها، با زبان و فرهنگ آنها احساس یگانگی می‌کنند و رفته‌رفته علاقه‌مند می‌شوند که سایر اشعار فارسی را نیز فراگیرند. هنگامی که زبان‌آموزان دسته‌جمعی شعری را در کلاس می‌خوانند، نوعی هم‌حسی و عبور از مرزهای زبانی و فردی را تجربه می‌کنند. در همخوانی این شعرها، حتی کسانی که کلمات را اشتباه تلفظ می‌کردند، تحت تأثیر

(۷) این ترانه در سال ۱۳۲۳ با شعر حسین گل‌گلاب و آهنگسازی روح‌الله خالقی با صدای غلامحسین بنان خوانده شده است و دارای مضامین ملی و حماسی است. ویژگی برجستهٔ ادبی شعر «ای ایران» این است که، در آن، فقط از واژه‌های اصیل استفاده شده است.

(۸) اسم این آهنگ «کودکانه» است که بیشتر با نام «بوی عیدی» شناخته شده است و یادآور خاطرات کودکی است. این ترانه در سال ۱۳۵۵ با شعر شهیار قنبری و آهنگسازی اسفندیار منفردزاده، با صدای فرهاد مهرداد خوانده شده است.

(۹) این شعر سرودهٔ افشین یدلهی است و با صدای سالار عقیلی خوانده شده است.

فضای هماهنگ پدیدآمده در کلاس، با علاقه اشعار را می خواندند. این پدیده، علاوه بر لذت یادگیری یک قطعه شعر در پرتو همدلی زبان آموزان، موجب تقویت اعتماد به نفس آنها در یادگیری زبان شده بود. باری، از ترانه‌ها نباید غافل ماند. در ترانه‌ها مایه‌های فرهنگ بومی وجود دارد و در آن تصنع و تکلفی نیست، از طبیعت بومیان برآمده است. حساسیت‌های فرهنگی زبان آموزان نیز مسئله مهمی است که باید به آن توجه نمود. تعصبات دینی، بومی، فرهنگی، نژادی و پیشینه تاریخی اقوام از مؤلفه‌های مهم برای دریافت یا پس زدن آموزه‌های زبانی به شمار می‌آید. به عنوان مثال، زبان آموزان کره‌ای و ژاپنی، بر اثر پیشینه تاریخی استیلای ژاپن بر کره، سابقه فرهنگی منفی دارند. هر زمان که این زبان آموزان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی در فضایی مشترک قرار می‌گیرند، و سخنی یادآور این سابقه به میان می‌آید، فضای تنش‌زا شکل می‌گیرد. همچنین، در کلاسی که زبان‌آموزانی از کشورهای ترکیه و ارمنستان حضور داشته باشند، خواسته یا ناخواسته تنشی در آن میان پدید می‌آید.

در چنین شرایطی، مدیریت و برنامه‌ریزی مدرس کلاس ذی‌نقش است. مدرس چنین کلاسی باید قادر باشد تا با هر سه مؤلفه یادشده در مورد ویژگی‌های متون ادبی (واژگانی، روایتی و فرهنگی) آشنایی و بر آنها تسلط داشته باشد تا بتواند موانع موجود را پیش‌بینی کند و از طرح متونی که دارای مفاهیم فرهنگی مربوط به هر یک از این ملیت‌ها باشد بپرهیزد.

### نتیجه

زبان مجموعه‌ای از عناصر واجگانی، واژگانی (صرفی)، نحوی و ضمناً عناصر بلاغی (زیبایی‌آفرینی) است که ارتباطی چند سویه با ادبیات، فرهنگ و هویت جامعه دارد. در آموزش زبان بیگانه، زبان آموز با مجموعه‌ای پیچیده از همه سطوح زبان روبه‌رو می‌شود. هر اندازه قرابت زبان و فرهنگ و پیشینه‌های فرهنگی و اجتماعی او با زبان مقصد بیشتر باشد، یادگیری او با موانع کمتری صورت می‌گیرد. اشتراکات عمیقی در متون ادبی و به طور کلی ادبیات اقوام گوناگون وجود دارد. توجه به این پیشینه‌ها می‌تواند در یادگیری زبان علاقه و انگیزه در خور توجهی پدید آورد. تلویحات متعلق

به فرهنگ بیگانه را باید از طریق ارجاع به دانسته‌های فرهنگی زبان خود زبان‌آموز برایش روشن کرد. در این صورت، وی با جامعه پیرامون خود نیز ارتباط برقرار می‌کند و با قالب‌های رفتاری آن جامعه آشنا می‌شود و تعامل منسجم و شایسته‌ای میسر می‌گردد. متون ادبی با داشتن محتوایی عمیق و ارتباط با شئون گوناگون روان و اندیشه آدمی، ماندگار شده‌اند، نسل به نسل منتقل گشته‌اند، و رفته‌رفته غنا یافته‌اند و به مرور زمان پیشینه فرهنگی و دانش عمومی جوامع را شکل داده‌اند. باید در نظر داشت که ساخت متن ادبی منبعث از جهان‌بینی محتوایی آن و سرشت انسانی آن است چراکه از نیروی خلاقه آدمی تراویده است. و همین ساخت، سبب جذب زبان‌آموز می‌گردد، تا به دریافت آموزه‌های زبان تازه نائل آید (← لطافتی، ص ۱۰۴). ادبیات، علاوه بر ایجاد علاقه و انگیزه، گستره‌ای بسیار وسیع دارد که قابلیت‌های آن را برای استفاده در کلاس درس افزایش می‌دهد. متون ادبی، در جنب معنای ظاهری، مایه‌های عمیقی در بردارند که باید شناخته شوند. متون ادبی از آنجا که از خواندن آنها لذتی خاص ناشی از چنین زیبایی هنری دست می‌دهد نقش مهمی در آموزش زبان می‌توانند ایفا کنند و، در نهایت، زبان‌آموز را، و رای یادگیری زبان به ادبیات آن علاقه‌مند و راغب می‌سازند و راهی برای گسترش گنجینه لغوی و آشنایی با الگوها و عناصر دستوری و مایه‌های بلاغی زبان و برقراری روابط با اهل زبان می‌شوند. (Weise-Fayyaz, p. 73)

اما برای این که متون ادبی بتوانند کارایی لازم و مؤثری در آموزش زبان دوم داشته باشند، لازم است روش تدریس مدرّس و برنامه‌های آموزشی با منش فرهنگی و طرز تفکر زبان‌آموزان هماهنگ باشد. آشنایی با طرز تفکر زبان‌آموزان باعث می‌شود مدرّس بر اساس آن تکلیف‌ها و متون مناسبی از جمله متون ادبی را انتخاب کند. منظور از متون مناسب ادبی، آنهایی هستند که به اقتضای نیاز و سطح زبان‌آموزان گزینش، ساده‌سازی و آماده شده باشند. در سطوح ابتدایی آموزش زبان، ساده‌سازی و نزدیکی متون ادبی با متون معاصر اهمّیت بیشتری دارد اما در سطوح بالاتر، می‌توان از متون اصیل ادبی بدون تغییر و به همان صورت اصلی برای آموزش بهره برد. البته این بدان معنی نیست که زبان‌آموز قادر است به راحتی با این متون ارتباط برقرار کند. مدرّس می‌تواند، با توجه به نیاز و علاقه زبان‌آموزان، متن ادبی مناسبی را برگزیند و از روش‌های متنوع آموزشی

برای جاذبه بخشیدن به آنها بهره برد. آنچه در این باب یاد شد ابزارها و عواملی هستند که با ایجاد احساس امنیت در زبان‌آموزان در فضای بین فرهنگی می‌توانند آموزش زبان دوم را آسان و جذاب سازند.

### منابع

- حق‌شناس، علی محمد، «نقش ادبیات در پیشرفت‌های علمی»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، دوره ۵۶، شماره ۱۷۳، ۱۳۸۴، ص ۲۵-۳۶.
- ژرمن، کلود، رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، ترجمه روح‌الله رحمتیان، سمت، تهران ۱۳۸۸.
- سارتر، ژان پل، ادبیات چیست؟، ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی، چ ۷، زمان، تهران ۱۳۷۰.
- شمشادی، آریتا، «یادگیری زبان دوم و نظریه طرحواره‌های ذهنی»، دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور، دانشگاه شاهد، سال نهم، شماره ۳۶، دی ماه ۱۳۸۰، ص ۱۰۵-۱۱۶.
- شهبازی، ایرج و جعفری، فاطمه، داستان‌های مثنوی معنوی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی و ایرانیان نوآموز، نشر قطره، تهران ۱۳۹۲.
- گله‌داری، منیژه، «جایگاه ادبیات در آموزش زبان»، مجموعه مقالات ششمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تهران، ۱۳۸۷، ص ۷۹۶-۸۱۲.
- لطافتی، رؤیا، «ادبیات بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی»، پژوهش‌های زبان‌های خارجی، شماره ۴۶، ۱۳۸۷، ص ۱۰۱-۱۱۵.
- و جعفری، فاطمه، «جایگاه فرهنگی کلمه در آموزش زبان»، شناخت، شماره ۵۶، زمستان ۱۳۸۶، صص ۷۱-۸۲.
- و معلمی، رؤیا، «آموزش زبان به کمک قصه»، نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۲، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۸۹، صص ۱۲۹-۱۴۱.
- ناصر، محمدامین، «بررسی رویکردهای زبانی در پژوهش‌های رشته زبان و ادبیات فارسی»، جستارهای ادبی، دوره ۴۲، شماره ۳ مسلسل ۱۶۶، پاییز ۱۳۸۸، ص ۱۴۷-۱۶۳.
- BEMBERUTY, H., (2009), "Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value", *Personality and Individual Differences*, 3 (46), pp. 347-352.
- Caillaud, Jeannine (1969), "L'Utilisation des textes littéraires", *Le Français dans le monde*, n° 65.
- CHIANG, C. & DUNKEL, P (1992), "The effect of speech modification, Prior Knowledge & Listening Proficiency on EFL Lecture Learning", *TESOL Quarterly*, 26 (2), pp. 345-374.
- DE CARLO, M., (1998), *L'interculturel*, Paris: Clé International.



- GALISSON, R (1983), *Des mots pour communiquer: éléments de lexicométhodologie*, Paris, CLE international.
- GALISSON, R, & ET COSIE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette.
- JAfari, F (2014), "Intercultural Obstacles in Foreign Language Teaching: The Case of Farsi Foreign Language (FFL)", *Studies on the Teaching of Asian Languages in the 21<sup>st</sup> Century*, Edited by Ali Küçükler and Hüseyin İcen, First publication, London: Cambridge Scholars Publishing, pp. 29-40.
- MARCOS-LlínÄs M. & GARAU, M., (2009), "Effects of Language Anxiety on Three Proficiency level Courses of Spanish As a Foreign Language", *Foreign Language Annals*, 42 (1), pp. 94-111.
- OHATA, K (2005), "Language Anxiety from the Teacher's Perspective: Interviews with Seven Experienced Teachers", *Journal of Language and Learning*, 3 (1), pp. 133-155.
- PEYIARD, J (1982), *Littérature et classe de langue*, Paris: Hatier.
- RAHMATIÄN, R (2000), "Le développement de la communication orale chez les étudiants Iraniens", *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 57, pp. 60-63.
- ROSALDO, M. Z (1984), "Toward an anthropology of self and feeling", *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*, R. Shweder and R. Le Vine (Editors), Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 137-157.
- ROUXEL, A (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, France: Presse Universitaire de Rennes.
- STEFFENSEN, M.S. & JOAG-DEV, C., (1984), "Cultural Knowledge & Reading", *Reading in a foreign Language*, Charles, J. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), New York: Longman, pp. 75-114.
- TOLSTOY, L., (2007), *Fables Children, Stories for Children, Natural Science, Popular Education, Decembrists, Moral Tales*, translated from the original Russian and edited by Leo Wiener, Dana Estes & Co., Boston.
- TORRES, K. & TURNER, J. E (2014), "Exploring Students' Foreign Language Anxiety, Intercultural Sensitivity, and Perceptions of Teacher Effectiveness", *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4 (1), pp. 84-101.
- WIESE-FAYYAZ, Ursula., (2008) "Die Bedeutung von literarischen Texten beim Einsatz im Fremdsprachenunterricht für jugendliche unterwachsene Lerner", *Human Sciences Schahid Beheshti Universität*, No. 56, Winter, pp. 73-80.

□