

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه رویکرد داستان‌گویی با تکیه بر داستان‌های مثنوی

محمد تقوی*

دانشیار رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد
مشهد، ایران

محمد جواد هادی‌زاده**

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد
مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۰۷، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۰۸، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۶)

چکیده

با دگرگونی آموزش زبان دوم از آغاز سده نوزدهم، رویکردها و روش‌هایی همچون روش دستور-ترجمه، روش شنیداری-گفتاری و روش مستقیم در این زمینه به‌کار گرفته شده‌اند؛ با طرح نظریه آموزش زبان ارتباطی نیز، شماری رویکردهای محتوامحور شکل گرفت. آموزش استوار بر داستان، یکی از رویکردهای مهم آموزش زبان دوم است که در این پژوهش شناسایی شده و آن را می‌نمایانیم و برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به‌عنوان رویکردی کارآمد می‌تواند کارساز افتد. در این نوشتار پس از مروری کلی بر روش‌های مختلف آموزش زبان و بیان اهمیت هر یک، بر آموزش مهارت زبانی به‌روش داستان‌گویی تأکید می‌شود و از میان داستان‌های موجود در زبان فارسی، داستان‌های مثنوی که برآمده از ارزش‌های عام بشری‌اند به‌عنوان منبعی معتبر برای تولید محتوای آموزشی انتخاب می‌شوند. با این گزینه افزون بر معرفی جنبه‌های مختلف فرهنگ ایرانی اسلامی، می‌توان به رویکردی بومی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نیز نزدیک شد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی، نظریه‌های آموزش، رویکرد فرهنگی، آموزش استوار بر داستان، داستان‌های مثنوی.

* mo_taghavi@yahoo.com

** mohammad.j.hadizadeh@gmail.com

درآمد

آموزش زبان دوم از آغاز سده نوزدهم به دلیل گسترش مبادلات اقتصادی و بازرگانی به جریانی مهم تبدیل شد که به دلیل فواید اجتماعی و فرهنگی آن گسترشی روزافزون یافته است. در آغاز این دوران، مهمترین رویکردی که در آموزش زبان دوم به کار گرفته می‌شد، رویکرد دستور ترجمه بود. با وقوع جنگ جهانی دوم، بایستگی آگاهی از زبان دوم برای هدف‌های نظامی و سیاسی باعث رشد و توسعه آموزش زبان دوم و مطالعه‌ی درباره آن شد. رویکرد دیداری-شنیداری در همین دوران شکل گرفت که هنوز از رویکردهای تأثیرگذار در آموزش زبان دوم به‌شمار می‌رود. پس از این دوره، با شکل‌گیری انقلاب چامسکی در زبان‌شناسی و در پی آن، طرح نظریه ارتباطی، آموزش زبان دوم گام به گستره نئی نهاد که اصل آموزش را توانایی انجام کار با زبان و برقراری ارتباط می‌داند.

بنابر دستاوردهای دانش زبان‌شناسی، هر برنامه‌ای برای آموزش زبان دوم - و از جمله زبان فارسی - می‌باید بر پایه یک نظریه آموزشی مشخص شکل گیرد. امروزه بیشتر برنامه‌های درسی، رویکرد ارتباطی را به‌عنوان رویکردی مناسب در آموزش زبان دوم پیشنهاد می‌کنند. این نوشتار می‌کوشد پس از بررسی رویکردهای آموزش زبان دوم و بیان اهمیت رویکرد ارتباطی، نظریه‌ای را که کمتر مورد توجه قرار گرفته و آن آموزش زبان فارسی بر پایه داستان است به مخاطبان معرفی کند و آن‌گاه به صورت نمونه‌ای، کاربرد این رویکرد را با توجه به داستان‌های مثنوی معرفی نماید. هدف نهایی این پژوهش آن است که گامی در مسیر ارائه یک مدل بومی در آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان بردارد و براساس نیازهای فارسی‌آموزان، راهی برای تألیف متون آزا پیشنهاد کند.

فرضیه و پرسش پژوهش

فرضیه اصلی این پژوهش آن است که کارآمدترین روش در آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان رویکردی است که در آن هم‌زمان با مولفه‌های زبانی همچون واژه‌ها و دستور، مولفه‌های فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی نیز به مخاطب منتقل شود. آموزش زبان براساس داستان‌های مثنوی به دلیل برخورداری از مولفه‌های فرهنگی و اجتماعی، افزون بر غنای واژه‌ها و اصطلاحات منجر به آموزشی موفق‌تر و تأثیرگذارتر خواهد شد.

با توجه به آنچه که گفته شد پرسش اصلی این مقاله آن است که رویکرد آموزش زبان

براساس داستان چیست و چه کارایی‌هایی را در بردارد؟ و نیز، داستان‌های مثنوی چگونه و تا چه حد می‌توانند در این رویکرد مورد استفاده قرار گیرند؟

پیشینه پژوهش

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، یک ضرورت و رشته‌ای نوین در دانشگاه‌های کشور است؛ بنابراین شگفت‌انگیز نیست که پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، به‌طور کلی اندک شمارند.

در زمینه آموزش زبان فارسی با رویکرد ارتباطی به‌ویژه با محوریت بیان داستان فقط یک مقاله مستقل تا کنون تألیف شده است. مقاله آموزش زبان به‌کمک قصه به‌قلم رویا لطافتی و شیما معلمی که در سال ۱۳۸۹ در مجله نقد زبان و ادبیات خارجی به‌چاپ رسیده است. این مقاله به‌صورت کاملاً کلی و موجز دیدگاه خود را بیان کرده است؛ البته نوآورانه بودن و تازگی موضوع آن قابل توجه است. جز این مقاله اثر مستقلی که به تحلیل این رویکرد پرداخته باشد؛ در زبان فارسی وجود ندارد.

بایسته یادآوری است که لطافتی (۱۳۸۷) مقاله دیگری با عنوان ادبیات، بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی دارد که هر چند در زمینه آموزش زبان دوم به‌فارسی‌زبانان است؛ در پژوهش حاضر از دستاوردهای آن استفاده شده و مولفان این مقاله با انگاره مرکزی آن، هم‌داستانند.

در زمینه رویکرد ارتباطی نیز مقالات معدودی در زبان فارسی وجود دارد که مقاله رویکرد ارتباطی و روش سمعی-بصری: تقابل دیدگاه‌های آموزشی از صدرزاده (۱۳۸۴) از سودمندترین مقاله‌هاست که بحث نظری گسترده و جامعی در موضوع رویکردهای آموزش زبان دوم دارد. از پژوهش‌های دیگری که به‌طور ضمنی با موضوع این پژوهش در پیوند است، مقاله تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از میردهقان و طاهرلو (۱۳۹۰) است. این مقاله گویای آن است که تمدن ایرانی برای زبان‌آموزان خارجی جاذبه‌های بسیاری دارد که بانگریستن به این جاذبه‌ها و اساخت پیش زمینه فرهنگی می‌تواند تأثیر بسیار مثبتی در آموزش زبان داشته باشد.

۱- سیری در نظریه‌های آموزش زبان و روش‌های آن

هر چند آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی زبانان درختی نورسته است، اما آموزش زبان دوم درخت کهنسالی است که در غرب نظریه‌ها و رویکردهای گوناگونی را پشت سر نهاده است. برخی از مهم‌ترین نظریه‌ها و رویکردهای آموزش زبان دوم عبارتند از:

۱-۱- روش دستور-ترجمه^۱

تا اواخر نیمه نخست بیستم، دستور-ترجمه روش منتخب آموزش زبان بود. این روش بر رواداری الگوهای زبانی در متن‌ها به‌ویژه متن‌های ادبی و مقدس، تأکید می‌کرد و تلاش آن، توانمندسازی زبان‌آموزان برای درک و ارج نهادن بر ادبیات جهان کلاسیک بود و در عین حال می‌کوشید، مهارت‌های دستوری و خواندن و فهم متون را نیز تا حدودی تقویت کند (اوماجیو و هدلی، ۲۰۰۱، ۲۴). هر چند دستور-ترجمه هیچ بنایی نظری در زمینه آموزش زبان از منظر روان‌شناسی آموزش یا زبان‌شناسی ندارد، اما اساس کاری آن تا پایان سده بیستم کم‌وبیش در بسیاری از کشورهای جهان برای آموزش زبان دوم به‌کار گرفته می‌شد.

۱-۲- روش شنیداری-گفتاری (روش مبتنی بر امکانات سمعی-بصری)^۲

پس از پایان جنگ جهانی دوم، دوره رقابت‌های سیاسی و بازرگانی فرارسید. در این دوره اقتصاد آزاد، بازرگانی و روابط سیاسی-فرهنگی اهمیت یافتند، علاقه به یادگیری زبان دوم برای ورود به عرصه‌های بازرگانی و سیاسی جدید روزافزون شد و روش شنیداری-دیداری پیدا شد. بنیان نظری این روش بر پژوهش‌های زبان‌شناسی ساختاری استوار بود. از نظر روان‌شناسی آموزش نیز این روش با روان‌شناسی رفتارگرا قرابت نظری داشت و یادگیری زبان را تابعی از تکرار و تمرین عادت‌ها می‌دانست. این روش هرچند در ظاهر کارآمد می‌نمود، اما اشکال عمده‌اش آن بود که زبان‌آموزان نمی‌توانستند در محیط خارج از کلاس و شرایط واقعی، روان و موثر ارتباط برقرار کنند (کک و کیم، ۲۰۱۴: ۹).

1. Grammar-Translation Method

2. Audio-Lingual Method

۳-۱- آموزش زبان ارتباطی^۱

هدف از آموختن زبان برای هر زبان‌آموزی، برقراری ارتباط با مردم آن زبان است. این هدف مورد توجه همه رویکردها و روش‌های زبان‌آموزی بوده است؛ اما بسیاری در رسیدن به این هدف توفیقی نداشته‌اند. در این روش، بر مهارت‌های ارتباطی تأکید می‌شود و زبان‌آموز ویژگی‌های فرهنگی‌ای را فرا می‌گیرد که در ارتباط با اهل زبان به کار او می‌آیند (لیتل وود، ۱۳۷۶: ۱۹).

در آغاز پیدایش رویکرد ارتباطی، بحث بر سر این بود که توانایی زبان باید بیشتر از صرف توانش دستوری باشد. اگرچه توانش دستوری برای تولید جمله‌هایی که از نظر دستوری صحیح باشند، ضروری است، اما باید به مهارت‌ها و دانشی توجه کرد که برای به‌کار بردن مناسب دستور و دیگر جنبه‌های زبان برای اهداف گوناگون ارتباطی، از قبیل درخواست کردن، توصیه کردن، پیشنهاد دادن، بیان آرزوها و نیازها و ... مورد نیاز است. این مهارت‌ها بسیار گسترده‌تر از توانش دستوری بود (صفرنواده و همکاران، ۱۳۸۹: ۹۰)؛ و چه چیزی گفتن، چگونه گفتن براساس موقعیت، مشارکت کنندگان و نقش و نگاه آن‌ها را در بر می‌گرفت. رویکردهای سنتی، این نوع دانش را در بر نمی‌گرفت و فرض آن‌ها بر این بود که این گونه دانش باید به شکل غیر رسمی فراگرفته شود (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱: ۶۲).

برخی از مهم‌ترین اصل‌های آموزش زبان ارتباطی عبارتند از:

- مفهوم بسیار مهم است.
 - اگر از تمرین گفتگو استفاده شود هدف کاربرد ارتباطی آن است نه به خاطر سپردن.
 - یادگیری زبان به معنای یادگیری ارتباط برقرار کردن است.
 - روان صحبت کردن و ارائه جملات قابل قبول و قابل فهم، هدف نخستین آموزش است و صحت دستوری در زمینه و متن مورد قضاوت و سنجش واقع می‌شود نه به‌طور مجرد.
 - هدف اصلی از این رویکرد توانش ارتباطی است؛ نه توانش دستوری. با مجهز شدن به توانش ارتباطی، دانش‌آموز می‌تواند نظام صوری را به‌طور مؤثر و مناسب به‌کار گیرد و ارتباط موفق را برقرار کند (لارسن فریمن، ۱۳۸۶: ۶۷).
- با مرور این اصول می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که آموزش زبان ارتباطی بیش از آن‌که

یک نظریه یا رویکرد نظریه پردازانه محض باشد، مجموعه‌ای از توصیه‌ها و ابزارهاست که زبان‌آموز را در مسیر ارتباط موفق در محیط و موقعیت واقعی او در میان اهل زبان دوم یاری می‌کند.

۱-۴- آموزش محتوامحور^۱

زبان‌آموزان برای آموختن زبان سال‌ها وقت صرف می‌کنند؛ اما کمتر به‌هدف خود که استفاده کاربردی از زبان جدید است، دست می‌یابند. استفاده محتوایی از دیگر زمینه‌های علمی برای دوره‌های آموزش زبان، ایده جدیدی نیست. برای سال‌ها، دوره‌های تخصصی زبان، شامل مطالبی مرتبط با شغل، یا یک رشته تحصیلی خاص بوده است. نقش ویژه آموزش محتوایی این است که یادگیری زبان را با یادگیری مطالب دیگری که اغلب موضوعات علمی هستند، همراه می‌سازد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱: ۲۰۴-۲۰۷).

اصول آموزش محتوامحور از دیدگاه ریچاردز و راجرز عبارتند از:

- مردم هنگامی زبان دوم را بهتر و کاربردی‌تر می‌آموزند که آن زبان را همانند ابزار کسب اطلاعات به‌کار برند، نه این‌که هدف آنان، تنها آموزش زبان باشد.
- آموزش محتوامحور نمایانگر بهتری از نیازهای یادگیرندگان برای یادگیری زبان دوم است.

هنگامی که زبان‌آموز، زبان را مرتبط با نیاز خود یاد بگیرد، به سبب کاربردی بودن، روند آموزش آن بسیار سریع‌تر اتفاق می‌افتد و این کار به یادگیری مؤثر زبان منتهی می‌شود. البته برخی از مطالب محتوایی در مقایسه با برخی دیگر، به‌عنوان شالوده‌ای برای یادگیری زبان مؤثرترند. مطالب اجتماعی، جغرافیا، روان‌شناسی از موضوعات پرفرودار در این رویکرد و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آنند.

آنچه همه طرح‌های آموزش محتوامحور مشترکاً دارا هستند، یادگیری مطالبی معین، به‌همراه مهارت‌های زبانی مطرح است. به‌عبارت دیگر، در آموزش زبان محتوامحور آموخته می‌شود که زبان‌آموزان با یک تیر دو نشان می‌زنند؛ فراگیری محتوای مطلب و توانمندی روزافزون زبانی (همان).

۲- عصر پساروش

نظریه‌پردازان زبانی در دوره معاصر باور دارند که روش‌های آموزش زبان، دگرگون شده‌اند و دیگر یک روش نمی‌تواند در همه محیط و شرایط نتیجه یکسانی به‌بار آورد. این دیدگاه منجر به گونه‌ای نسبت‌گرایی در آموزش زبان شده است (همان: ۱۷۹).

در عصر پساروش، معلمان نباید دغدغه یافتن بهترین روش را داشته باشند؛ زیرا ۱- روش‌ها فقط بسته‌های از پیش تهیه شده را که مستلزم نگرشی ایستا در زمینه تدریس است، در اختیار معلم قرار می‌دهند؛ ۲- روش‌ها مبتنی بر انگاره‌هاییند که برخاسته از فرایند واقعی تدریس و یادگیری نیست؛ ۳- تفاوت در یادگیری بیشتر ناشی از نقش معلم و زبان‌آموز است، نه روش تدریس؛ ۴- بنابر ملاحظات فرهنگی، اجتماعی و رویکردی، روش مناسب در یک نقطه از جهان ممکن است در دیگر نقاط سودمند نباشد (ضیاء، ۱۳۸۹: ۷۱). به نظر می‌رسد در زبان فارسی طرح عصر پساروش با توجه به ظرفیت‌ها و راه‌های طی نشده در آموزش زبان، اندکی زود باشد.

۳- رویکرد ارتباطی و چرایی توجه به آن

اینک، انتخاب یک روش خاص، در فرایند یادگیری زبان دوم، توصیه نمی‌شود؛ بلکه در نظر گرفتن رویکردی کلی برای آموزش و اهمیت دادن به محتوای آموزشی، استاد و زبان‌آموز پیشنهاد نظریه‌پردازان آموزش زبان دوم است.

رویکرد ارتباطی در فشرده‌ترین بیان مجموعه ابزارها و فرایندهایی است که برای انتقال معنا به کار می‌رود (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱: ۱۶۱). از این تعریف کلی مشخص است که رویکرد ارتباطی خود می‌تواند به اشکال مختلفی به‌اجرا در آید. روش تکلیف محور، روش آموزش نقش‌های زبان و روش آموزش بر مبنای بیان داستان از اشکال رویکرد ارتباطی به‌شمار می‌آیند. همه روش‌هایی که رویکرد ارتباطی و اهداف آن را دنبال می‌کنند ویژگی‌ها و سودمندی‌هایی دارند که از آن جمله می‌توان موارد زیر را برشمرد:

الف: رویکرد ارتباطی مبتنی بر اصول زبانشناسی پیکره‌ای است. در این حالت به‌جای ساختن تمرین‌های ذهنی و متن‌های غیر واقعی توسط معلم، متن‌های مشخصی از پیکره گفتاری و نوشتاری واقعی زبان مقصد گزیده می‌شوند و در اختیار زبان‌آموز قرار می‌گیرند. در این حالت زبان‌آموز با کاربرد واقعی زبان آشنا می‌شود و موقعیت‌های زبانی حقیقی را تجربه می‌کند.

ب: جذابیت دومین نقطه قوت رویکرد ارتباطی است. به دلیل استفاده از متن‌های واقعی و به دست آوردن مهارت استفاده از زبان در جامعه زبانی مقصد، همچنین ایجاد شرایط مناسب برای ایفای نقش فعال در فرایند یادگیری زبان، رویکرد ارتباطی آموزش زبان را برای فراگیران جذاب می‌کند و این جذابیت باعث بهینه شدن آموزش می‌گردد.

ج: رویکرد ارتباطی تنها رویکردی است که در آن امکان بومی سازی شیوه آموزش زبان تا حدودی وجود دارد. چنانکه در معرفی عصر پساروش اشاره شد، ممکن است یک روش آموزش زبان که در منطقه‌ای کاراست، در جای دیگری به دلایل مختلف اجتماعی و فرهنگی و ... موفق نباشد. در چنین شرایطی، رویکرد ارتباطی این ظرفیت را دارد که با تغییر برخی مولفه‌ها از فرهنگ و زبانی به فرهنگ و زبان دیگر بومی سازی شود و مطابق با نیازهای مختلف، متناسب سازی شود و بکار رود.

از مجموع این سودمندی‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مناسب‌ترین رویکرد در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، همین رویکرد ارتباطی است؛ رویکردی که تا کنون از اصل و انواع آن در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم غفلت شده است (لارسن فریمن، ۲۰۱۱، ۱۴۰-۱۴۴)

۴- آموزش زبان فارسی با تکیه بر رویکرد ارتباطی

پیش از آنکه به بیان اهمیت آموزش زبان فارسی؛ با تکیه بر رویکرد ارتباطی بپردازیم، نخست مروری می‌کنیم بر روند آموزش علمی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

تألیف نخستین منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، به شکل امروزی از حدود سال ۱۳۳۰ شمسی آغاز شده است. نخستین کتاب مهم در این زمینه، کتاب فارسی یاد بگیرید سلیم نیساری (۱۳۳۴) و پس از آن آموزش فارسی از طریق انگلیسی علاءالدین بازارگادی (۱۳۴۶) است که به روش مستقیم اشاره دارد و مبتنی بر دستاوردهای زبان‌شناسی و روان‌شناسی است (قره‌گزی و اصغر پور ماسوله، ۱۳۹۲: ۵۲-۵۳).

تأسیس رشته زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در سال ۱۳۷۰ و مصوب شدن سرفصل آن در شورای عالی انقلاب فرهنگی از اتفاق‌های مهم در گسترش علمی آموزش زبان فارسی بود. از این تاریخ تاکنون صدها کتاب و پایان‌نامه در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای زبان‌های انگلیسی، روسی، صربی و عربی تألیف شده است. پژوهشات نظری نیز در این زمینه رشد چشمگیری داشته‌اند. اما از جهت چارچوب‌های نظری، همچنان فقر

نظریه‌پردازی در این زمینه تا حدودی به چشم می‌خورد و در عمل آموزش زبان فارسی با توفیق چندانی همراه نبوده است.

هنگامی که دانشگاه‌ها و محافل آموزشی- پژوهشی غرب بین دو گزینه روش‌گرا و پساروش‌گرا چالش داشتند و هر روز نظریه و پیشنهاد جدیدی در آموزش زبان دوم مطرح می‌شد، زبان فارسی بیشتر در چنبره گذار از دوره اول (دوره دستور- ترجمه) به دوره دوم (شنیداری- دیداری) گرفتار بوده است. نمونه‌هایی از فنون تدریس دوره دوم مانند تأکید بر ساختار ارائه مکالمه و تمرین‌های جایگزین در آموزش زبان فارسی و درسنامه‌های این دوره مشاهده می‌شود؛ اما این دو هرگز در چارچوبی نظام‌یافته و متکی بر شالوده‌های دوره دوم ارائه نشده است. با این حال از نیمه‌های دهه هفتاد شمسی با ورود مؤلفان دارای تخصص در زبان‌شناسی کاربردی و زبان‌شناسان عمل‌گرا و علاقمند به مبانی آموزش زبان بارقه‌هایی از امید و دگرگونی و حرکت به سوی استفاده از برخی روش‌های دوره سوم یعنی روش ارتباطی دیده شده است (ضیاء، ۱۳۸۹: ۷۳-۷۲).

در این میان سهم پژوهش‌های نظری قابل اتکا در زمینه آموزش زبان دوم، بیش از دیگر مطالب بوده است. به‌ویژه انتشار پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین که از مهم‌ترین رخدادهای علمی در این زمینه به‌شمار می‌رود.

۵- اهمیت ارتباط فرهنگی

شاید مهم‌ترین نکته‌ای که در روش‌های نخستین آموزش زبان، به‌ویژه زبان فارسی از آن غفلت شده است؛ مسئله روابط فرهنگی و ویژگی‌های خاص هر فرهنگ و زبان و انتقال آن به فراگیرندگان بوده است. یکی از مهم‌ترین توانش‌های زبانی توانش ارتباطی است و موفق‌ترین زبان‌آموز را می‌توان کسی دانست که بتواند با اعضا جامعه زبان دوم ارتباط برقرار کند. برای نیل به این هدف باید مهم‌ترین ابزار ارتباط موفق را در اختیار داشت و آن چیزی نیست جز آگاهی از جنبه‌های مختلف فرهنگی زبان مقصد؛ مانند استفاده از کنایه یا طنز که در زبان فارسی یک رسم و عرف فرهنگی به‌شمار می‌آید که اگر فراگیرنده زبان از آن‌ها اطلاع نداشته باشد نمی‌تواند، ارتباطی موفق برقرار کند.

بر این اساس، در ارتباطات بین کشورها آموزش فرهنگ موضوع بحث برانگیز دهه‌های پایانی سده نوزدهم بوده است و در کنار آموزش زبان، که همواره از لحاظ محتوایی، ابعادی فرهنگی و جهانی داشته، مطرح شده است. به‌رغم طرح ریشه‌های آموزش فرهنگی از ۵۰۰ پس

از میلاد، استقلال آموزش فرهنگ در جایگاه گرایش مجزا به دهه ۱۹۶۰ باز می‌گردد. اما آموزش زبان و فرهنگ تا دهه ۱۹۹۰ ارتباطی با یکدیگر نداشتند و به‌کارکرد مشترک آن‌ها و کاربرد اصطلاح یادگیری بین فرهنگی در این دهه توجه شد. اصطلاح آموزش فرهنگ و زبان در بحث و نظریه هم‌زمان مفاهیم یگانگی (Unity) و دوگانگی (duality) را به‌ذهن متبادر می‌سازد.

آموزش فرهنگ در واقع به‌آموزش زبان با هدفی خاص و موضوعی مرکب برای آموزش اشاره دارد. فرهنگ و زبان در جایگاه اهداف آموزشی به‌تدریج به‌پذیرش جهانی رسیده و به‌جنبه نظری آن بیشتر از کاربردی بودن آن توجه شده است. در این دیدگاه، آموزش زبان باید آموزش در روابط فرهنگی و اجتماعی در کشورهای زبان مقصد را شامل شود. بر این اساس آموزش زبان باید در کل، برنامه دوسویه داشته باشد و این همان زمینه‌ای است که با توجه به‌نیاز به‌یکپارچگی ابعاد زبانی و فرهنگی، چالش‌های اساسی را در آموزش پدید آورد (میردهقان و طاهرلو، ۱۳۹۰: ۱۲۱-۱۲۰).

تفاوت‌های فرهنگی اگر در آموزش زبان لحاظ شوند، زبان‌آموز می‌تواند تجربه ارتباطی معرفتی را به‌نمایش بگذارد.

هر فرهنگ برای داشتن سهمی در دگرگونی‌های جهان، نیازمند عرضه و ارائه خود با یکی از ابزارهای ارتباطی موجود است که بی‌گمان زبان از مهم‌ترین ابزارها دانسته می‌شود. در بافت آموزش فرهنگ و زبان، کار با صورت‌های گفتاری و نوشتاری ادبیات در وارد شدن به‌آنچه برخی افراد آن را تجارب خارجی می‌دانند، نقشی مؤثر داشته است که خود این موارد را در بر می‌گیرد: شیوه‌های دیگر زندگی، شیوه‌های دیگر نگرش به دنیا، شیوه‌های دیگر تجسم و حالات تفکر، از سوی دیگر این امر ابزاری کارآمد برای آگاهی از دیدگاه‌های دیگران در بافت‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی به‌شمار می‌آید. البته بعد فرهنگی آموزش زبان صورت‌های گوناگونی دارد؛ مانند: بعد محتوایی، بعد بافت و بعد شعری (میردهقان، ۱۳۹۰: ۱۲۱).

فرهنگ بستر اصلی تحقق زبان است و میان فرهنگ و زبان همبستگی نسبی وجود دارد. ویژگی‌های زبانی در مختصات فرهنگی جامعه بروز می‌یابند. جاذبه‌های فرهنگی برای آموزش زبان به‌منزله ابزاری موفق‌اند. در زبان فارسی نیز یکی از مهم‌ترین جذابیت‌ها، جذابیت ادبی (یعنی جذابیت میراث ادبی کلاسیک زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان) است. اگر بخواهیم از چهره‌هایی که فرهنگ فارسی را با آنان در جهان می‌شناسند نمایه‌ای تهیه کنیم،

به‌یقین بخش بزرگی از تشکیل دهندگان این نمایه، ادیبان و شاعرانی چون فردوسی، خیام، عطار، مولوی و حافظ خواهند بود که علاقه‌مندان بسیاری در سراسر جهان دارند و ایران را یکی از مقاصد گردشگری فرهنگی در جهان کرده‌اند. بویژه شیفتگان خیام و مولوی که جمعیتی پر شمارند.

به‌دیگر سخن، اگر بتوان در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از این ظرفیت بزرگ فرهنگی بهره برد، می‌توان چندین هدف را هم‌زمان محقق کرد. نخست آن‌که بستر ارتباط با زبان فارسی را برای فراگیران مهیا می‌کند؛ دوم آنکه می‌توان از جذابیت چهره‌های ادبی برای تاثیرگذارتر شدن آموزش بهره گرفت و سوم آنکه ظرایف فرهنگ ایرانی را بدون کمترین دشواری به فراگیران منتقل کرد.

برای تحقق این هدف بهترین روش پیشنهادی آموزش زبان فارسی از طریق داستان است. داستان‌های موجود در متون ادبی از یکسو ذخایر فرهنگی هر جامعه به‌شمار می‌روند و معانی و مضامین متنوعی را در خود نهفته دارند و از سوی دیگر، به‌دلیل داشتن ظرفیت‌های واژگانی و نحوی مناسب، می‌توانند در گسترش دایره واژگان و ساخت‌های نحوی به‌کمک فراگیران بیابند و در نهایت به‌دلیل جذابیت ذاتی داستان قادرند، یادگیری پایدارتری را در ذهن زبان‌آموز رقم بزنند.

در سطور آینده، نخست مروری گذرا بر مبانی نظری آموزش از طریق داستان خواهیم داشت. پس از آن به‌این موضوع می‌پردازیم که چرا داستان‌های مثنوی معنوی مولوی مناسب‌ترین بستر برای تولید محتوا در جهت آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است.

۶- آموزش مهارت زبان از طریق خواندن و داستان‌گویی

توفیق تجربه داستان‌گویی در کلاس درس برای یادگیری زبان دوم به‌تجربه‌های یک معلم زبان دوم باز می‌گردد که پس از خسته شدن زبان‌آموزانش از روش پاسخ فیزیکی کامل^۲ به‌ایده‌ی داستان‌گویی برای معرفی کردن ساختارهای زبان جدید در بافت و براساس مولفه‌های فرهنگی دست پیدا کرد (آلی و اورفیلد، ۲۰۰۸: ۱۵). گوش دادن به‌داستان به‌زبان‌آموزان اجازه می‌داد که کلمات جدید را در داخل بافت یاد بگیرند که این خود بستری مناسب برای بهتر

1. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling

2. Total Physical Response

به‌خاطر سپردن واژه‌ها بود. بدین ترتیب ذخیره واژگانی زبان‌آموزان کم کم بارور می‌شد و آن‌ها با کسب تمرکز شنیداری و دیداری می‌توانستند واژگان و ساختارهای دستوری جملات داستان را از آن خود کنند و جملاتی تازه و ابتکاری بیافرینند. البته استفاده از داستان در کلاس باید مبتنی بر زمینه‌های فرهنگی و برنامه‌ریزی دقیق باشد. به دیگر سخن داستان‌هایی برای کلاس درس استفاده شوند که متون موثق و معتبری برای آموزش زبان به‌شمار بروند.

تکیه بر رویکرد ارتباطی بویژه ارتباطی که مبتنی بر آموزش مولفه‌های فرهنگی باشد، برای آموزش زبان فارسی مناسب‌ترین رویکردهاست. فرهنگ جامعه ایرانی جلوه‌های مختلفی دارد و توسط ابزارهای مختلفی بیان شده است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها داستان‌ها و قصه‌هاست. داستان‌ها، بویژه داستان‌هایی که در متون ادبی همچون مثنوی به‌کار رفته‌اند، از غنی‌ترین جلوه‌های فرهنگ و زبان فارسی‌اند. بیشتر این داستان‌ها خلاصه‌ای از تاریخ و فرهنگ ایرانی-اسلامی به‌شمار می‌روند، هم‌زمان جنبه‌های مختلف فرهنگ و تاریخ را در اختیار دارند و آگاهی معلم از این داستان‌ها و استفاده از آن‌ها در آموزش می‌تواند ابزاری مناسب در بیان و انتقال مفاهیم فرهنگی به‌غیر فارسی‌زبانان باشد.

متون ادبی به‌طور کلی و داستان‌های متون ادبی به‌طور خاص دارای طراوت و خلاقیت است. زبان‌آموز در پیوند با متون ادبی با ساخت‌های متنوع زبانی و واژگان مختلف آشنا می‌شود و کاربرد متون ادبی در کلاس درس برای زبان‌آموز ایجاد انگیزه می‌کند، زیرا این متون بر استفاده عملی و روزمره زبان تاکید دارد (فورتانیه، لانگلد، ۲۰۰۰: ۲۴ به نقل از لطافتی، ۱۳۸۷: ۱۰۴).

استفاده از ابزار قصه با گزینش مناسب توسط استاد به‌لحاظ غنای لازم برای پروراندن وجوه مختلف مستتر در زبان، مهارت هم‌کنشی زبان‌آموز را در جامعه زبان در حال فراگیری خواهد افزود (معلمی و لطافتی، ۱۳۸۹: ۴).

به‌طور کلی در بسیاری از رویکردهای آموزش زبان دوم از جمله رویکرد آموزش زبان براساس داستان بر نقش و اهمیت متون ادبی به‌عنوان پایه‌ای مناسب در آموزش زبان تأکید می‌شود. ادبیات و بویژه داستان، زاده نهادهای اجتماعی خاصی است و در جوامع بدوی نمی‌توان شعر را از آیین، جادو، کار و بازی تمیز داد. هم‌چنین ادبیات وظیفه یا فایده‌ای اجتماعی دارد که نمی‌تواند فقط فردی باشد. بنابراین بیشتر مسائل مانند سنت و قرارداد، انواع ادبی و روال‌ها، و نماد و اسطوره به‌طور ضمنی یا در نهایت امر، مسائل اجتماعی هستند (ولک و وارن، ۱۳۸۲: ۹۹).

ارتباط زبان‌آموز با جهان‌بینی داستان که وجهی تفکر برانگیز دارد، موجبات ورود او را به‌متن فراهم کرده است. در این فرایند، زبان‌آموز مهارتی در خواندن به‌دست آورده است که همراه با امکان بالقوه نوشتن در اوست تا به‌نگام از آن سود جوید. به این ترتیب استفاده از متن ادبی در آموزش زبان منجر به شناخت جامعه شناختی زبان‌آموز از زبان در حال آموختن می‌شود. او مهارت‌های چهارگانه‌ای را توأم از این طریق به‌دست می‌آورد: مهارت درک مطلب، مهارت خواندن، مهارت نوشتن و مهارت صحبت کردن» (لطافتی، ۱۳۸۷: ۱۰۷).

در حقیقت تکیه بر داستان‌ها در امر آموزش زبان افزون بر آنکه فرصت ارتباط با فرهنگ جامعه زبانی مقصد را فراهم می‌آورد، زمینه‌ای ایجاد می‌کند که مهارت‌های اصلی و زیر شاخه‌های مرتبط با آن در آموزش زبان دوم تقویت شوند و بسیاری از ظرایف زبان که در ارتباط موفق نقش مؤثری دارند، مانند آگاهی از زبانزدها، تلمیحات و کنایات از این راه آموخته می‌شوند.

زارات بر این تأکید می‌کند که نباید دانشجوی خارجی را به‌حد مهارت فرهنگی زبان مادری دیگری رساند. بلکه اشارات متعلق به فرهنگ خارجی را از طریق ارجاع به‌دانشته‌های فرهنگی خود وی برایش روشن کرد. به‌علاوه با جامعه پیرامون خود که زبان را در آن فرا می‌گیرد، نیز ارتباط برقرار می‌کند و با قالب‌های رفتاری آن جامعه آشنا می‌شود که به‌وی امکان هم‌کنشی منسجم و شایسته‌ای را می‌دهد (زارات، ۱۹۸۶: ۱۶۹).

براساس این نکته باید داستان‌هایی را برای آموزش به غیر فارسی‌زبانان برگزید که دارای مشترکات فرهنگی با دانش و آموخته‌های پیشین آنان باشد. اگر بخواهیم متنی انتخاب کنیم که داستان‌هایش با اهداف و اصول گفته شده بیشترین انطباق را داشته باشند مثنوی مولوی یکی از بهترین متن‌های ممکن خواهد بود.

۷- داستان‌های مثنوی؛ بستری مناسب برای آموزش زبان فارسی

بهترین داستان‌ها برای آموزش زبان داستان‌هایی‌اند که بیشترین میزان هم‌کنشی فرهنگی را ایجاد کنند، از جذابیت بالایی برخوردار باشند، ارزش‌ها و ظرایف فرهنگ و زبان مقصد را با خود همراه داشته باشند و به تقویت مهارت ارتباطی زبان‌آموزان کمک کنند و تفاوت و شکاف فرهنگی میان زبان‌آموز و جامعه زبانی مقصد را به‌کم‌ترین سطح ممکن برسانند. این داستان‌ها باید سرگرم‌کننده، انگیزه‌بخش و خیال‌انگیز باشند تا میل به ادامه آموزش را در زبان‌آموز برانگیزانند. داستان‌ها ظرفیت‌هایی برای تجربه‌های اجتماعی مشترک هستند، اعتماد به نفس

زبان‌آموز را تقویت می‌کنند و لذت می‌آفرینند. در ادامه بیان می‌شود که چگونه داستان‌های مثنوی بسیاری از این عناصر را در خود نهفته دارند.

مثنوی هم به علت ذوق داستان‌سرایی مولوی و هم به علت شور و هیجانات شدید عاطفی، که چون خونی گرم و جوشان در رگ‌های این کتاب روان است و هم به سبب گستردگی و غنای مطالب و مفاهیم از دیگر مثنوی‌های عرفانی، خواندنی‌تر و تأمل‌انگیزتر و تأثیرش بر خواننده نافذتر است (شوهانی، ۱۳۸۲: ۹۲).

از سوی دیگر مولوی از لحاظ شخصیت و کم و کیف سرودن با بسیاری شاعران و عارفان دیگر متفاوت است و می‌توان گفت تنها شاعری است که با زبان در سطوح مختلف آن - عامیانه، شاعرانه و عارفانه و عاشقانه - سر و کار دائم داشته است و در عمل، زبان و امکانات آن را آزموده و به همین دلیل شاید بهتر از هر کس دیگر می‌داند که زبان چه قابلیت‌ها و محدودیت‌هایی دارد. این مسئله در مثنوی بیشتر انعکاس یافته، از آن رو که در مثنوی در تمام سطوح یاد شده، سخن گفته و ضمن طرح مسائل و موضوعات زمینی و آسمانی، مخاطب را نیز مدنظر داشته است (تقوی، ۱۳۸۴: ۱۱۴). همین نکته باعث می‌شود که نگارندگان بر این باور باشند که بهترین انتخاب برای تدوین متون داستان از میراث ادب کلاسیک داستان‌های مثنوی است؛ زیرا افزون بر گوناگونی داستان‌ها، توجه مولوی به مسئله زبان و کاربرد گونه‌های مختلف آن برای زبان‌آموزی منبعی مغتنم خواهد بود.

داستان‌های مثنوی ویژگی‌هایی دارند که آنها را یکی از مناسب‌ترین گزینه‌ها برای آموزش زبان می‌سازند. اهم این ویژگی‌ها عبارتند از:

۱-۷- انتقال مفاهیم اخلاقی عام

مولوی در داستان‌پردازی مثنوی به خاطر داشتن بار مفهومی غنی و انتقال مضامین اخلاقی و انسانی عام، پیام‌هایی را مطرح کرده است که برای همه زبان‌آموزان جذابیت دارد و زمینه‌ای مناسب است که افزون بر آموزش زبان، ارزش‌های فرهنگی، اخلاقی و انسانی نیز به طور غیر مستقیم به زبان‌آموزان انتقال یابد. در حقیقت مولوی تصویر زنده‌ای از حجم گسترده‌ای از فرهنگ عام اخلاقی بشری را در روزگار خویش در خلال این داستان‌ها به یادگار گذاشته است که برای مخاطبان امروزی ارزش فراوان دارد.

برای مثال در این داستان بسیار کوتاه مولوی زبان‌باری و رسوا کنندگی دروغ را به شکلی مؤثر به تصویر کشیده است:

آن یکی پرسید اشتر را که: هی
گفت: از حمام گرم کوی تو!
از کجا می‌آیی ای فرخنده پی؟
گفت: خود پیداست از زانوی تو!
(مثنوی، جلد سوم: ۱۵۷)

یا در این داستان مولوی زیان اعتماد به نادانان را در قالب داستانی بیان می‌کند:
اژدهایی خرس را در می‌کشید
...خرس هم از اژدها چون وارheid
چون سگ اصحاب کهف، آن بردبار
آن مسلمان، سر نهاد از خستگی
آن یکی بگذشت و گفتش: حال چیست
قصه واگفت و حدیث اژدها
دوستی ابله، بتر از دشمنی است!
...این همه گفت و به‌گوشش در نرفت
شخص خفت و خرس می‌راندی مگس
چند بارش راند از سوی جوان
خشمگین شد با مگس خرس و برفت
سنگ آورد و مگس را دید باز
برگرفت آن آسیاسنگ و بزد
سنگ روی خفته را خشخاش کرد
مهر ابله، مهر خرس آمد یقین
وز ستیز آمد مگس زو باز پس
آن مگس زو باز می‌آمد دوان
برگرفت از کوه، سنگی سخت زفت
بر رخ خفته، گرفته جای ساز
بر مگس، تا آن مگس واپس خزد
این مثل بر جمله عالم فاش کرد؛
کین او مهرست و مهر اوست کین!
(همان، جلد اول: ۳۵۲)

این داستان و مثل مربوط به آن از آنجا که در دیگر فرهنگ‌ها نیز مطرح است، می‌تواند از نظر بینافرهنگی و بینامتنی نیز مناسب آموزش زبان باشد (ن.ک. ۷-۳).

تعلق روح انسانی به جهانی دیگر و ایمان داشتن به حقیقتی ورای جهان مادی نیز از دیگر مفاهیمی است که بارها در مثنوی مطرح شده؛ مولوی این مضمون را در قالب تمثیل مرغابی‌ای که در زیر پر و بال مرغ خانگی پرورش یافته است؛ بیان می‌کند:

تخم بطی گرچه مرغ خانگی
مادر تو ببط آن دریا بدست
میل دریا که دل تو اندر است
زیر پر خویش کردت دایگی
دایه‌ات خاکی بد و خشکی پرست
آن طبیعت جانست را از مادر است

...ما همه مرغیانیم، ای غلام بحر می‌داند، زبان ما تمام
(مثنوی، جلد اول: ۱۷)

۷-۲- داستان اندیشی مولوی

مولوی از جمله شاعرانی است که از داستان برای گسترش اندیشه‌ها و باورهای خود بهره جسته‌اند. از همین رو داستان‌های مثنوی دارای جزئیات فراوان و تنوع و گوناگونی عناصر و شخصیت‌ها و بازتاب‌دهنده بخش‌های مختلف فرهنگ و جامعه روزگار ویند. مولوی خود به ارزش این داستان گویی واقف بوده است و بارها به اهمیت آن در مثنوی اشاره کرده است:
بازگو تا قصه درمان‌ها شود بازگو تا مرهم جان‌ها شود
(همان: ۲۳۴)

مولوی بسیاری از داستان‌ها را که در مثنوی پیش از وی مطرح بوده است، خوانده و در آن‌ها تأمل کرده و دگرگونی‌هایی در آن‌ها انجام داده، گاه قالب را گرفته و مفهوم را تغییر داده، گاه نیز نتیجه را با افزون ساختن چند بیت تغییر داده است. مثلا حکایت گرگ و روباه و شتر که نانی به عنوان طعام همراه خود داشتند و بر سر آن جدال کردند در اصل در سندبادنامه روایت شده و اشکالات ساختاری و داستانی دارد؛ مولوی آنگاه که می‌خواهد این داستان را روایت کند طوری عمل می‌کند که:

در روایت مثنوی تمام نقایص مربوط به راست‌نمایی حکایت رفع شده است. شتر و گاو و قوچی به سفر می‌روند. در راه بسته‌ای علف پیدا می‌کنند. چون هر سه با آن سیر نخواهند شد، قرار می‌گذارند آن‌که به لحاظ سن بزرگ‌تر است آن را بخورد. گاو و قوچ درباره‌ی طول عمر خود دروغ‌هایی می‌گویند، شتر هم که وضع را وخیم می‌بیند، گردن دراز می‌کند و علف را بر می‌دارد و می‌خورد. دگرگونی‌هایی که در این داستان نسبت به سندبادنامه انجام شده نشان می‌دهد که مولوی چقدر به ساختمان و اجزای حکایت‌ها توجه نشان داده است. این توجه شاید از آنجا ناشی شده باشد که هنگام نقل یک روایت و قصه با سؤال‌هایی صورت‌گرایانه روبه‌رو می‌شد که پاسخ دادن به آن‌ها او را وامی‌داشت برخی اصلاحات را در ظاهر قصه به عمل آورد (تقوی، ۱۳۷۶: ۳۰۹-۳۱۰).

توجه به تناسب‌ها و ظرافت‌های داستانی در این نمونه کوتاه از مثنوی نیز مشهود است:
مرغ خانه اشتری را بی‌خرد رسم مهمانش به‌خانه می‌برد

چون به‌خانه مرغ اشتر پا نهاد

خانه ویران گشت و سقفش اوفتاد

(مثنوی معنوی، جلد دوم: ۲۶۹)

در حقیقت می‌توان گفت؛ مولوی بر خلاف همه شاعران و عارفان، داستان‌پردازی را مقدم بر هر مقوله و موضوع آموزشی و عرفانی قرار داده است (قهرمان‌شیری، ۱۳۸۶: ۲۸). این آگاهی مولوی از اهمیت جهان داستان به قصه‌های مثنوی غنایی بخشیده است که مخاطب در رویارویی با آن شیفته می‌شود تا پایان دنبالش کند و شاید یکی از اسرار توفیق ترجمه مثنوی در زبان‌های دیگر نیز همین داستانی بودن آن است که کمک می‌کند برقراری ارتباط اهالی فرهنگ‌های دیگر با این شاهکار ادب فارسی آسان شود.

۳-۷- بینامتنیت در داستان‌های مثنوی

داستان‌های مثنوی از درجه بالایی از بینامتنیت فرهنگی و ادبی برخوردارند. کمتر شاعری را در ادب فارسی می‌توان سراغ گرفت که تا این حد از داستان‌ها و متون دیگر ادبی فرهنگ عصر خود مطلع باشد. مولوی به داستان‌های شاهنامه، کلیله و دمنه، مرزبان‌نامه، نصیحه الملوک، حدیقه، آثار ابن عربی و بسیاری از آثار دیگر در مثنوی اشاره کرده است. اگر متنی برای زبان‌آموزان از داستان‌های مثنوی تهیه شود به دلیل این ویژگی بینامتنی در عمل بسیاری از متون و داستان‌های دیگر ادب فارسی نیز پیش روی آنان قرار داده شده است.

دقت مولوی در داستان‌های دیگر متون کهن ادب فارسی و عربی از آنجا آشکار می‌شود که بسیاری از داستان‌های فرعی و خرد متونی هم‌چون کلیله، در مثنوی به تفصیل یا اجمال مورد اشاره قرار گرفته‌اند؛ مانند داستان سه ماهی، یا داستان روباه و طبل یا قصه جستن آن درخت که هرکه میوه آن درخت خورد، هرگز نمیرد.

داستان روباه و طبل تهی که در کلیله و دمنه فارسی و عربی نیز نقل شده استف به‌عنوان شاهد مثالی از این بحث در اینجا آورده می‌شود:

آن دهل را مانی، ای زفت چو عاد	که برو آن شاخ را می‌کوفت باد
روبهی اشکار خود را باد داد	بهر طبلی هم‌چو خیک پر ز باد
چون ندید اندر دهل او فربهی	گفت خوکی به‌از این خیک تهی

(مثنوی، جلد اول: ۴۲۴)

۷-۴- تخیل؛ عامل برقراری ارتباط

وجود تخیل قوی در داستان‌های مثنوی باعث می‌شود فرصت مناسبی برای برقراری ارتباط با داستان و انجام گفت‌وگوهای سازنده پیرامون آن در کلاس فراهم شود. اشاره شد که یکی از اصول رویکرد ارتباطی آموزش زبان دوم، ایجاد فرصت برای انجام گفت و گوهای واقعی درباره موضوعات کاربردی در زبان مقصد است. وجود تخیل بی‌حد و مرز در داستان‌های مثنوی و اشاره به درون‌مایه‌هایی جهانی هم‌چون اندیشه‌ی هستی و نیستی باعث می‌شود تا این فرصت به‌خوبی در اختیار زبان‌آموز قرار گیرد، تا وی نیز با دنیای داستان مأنوس شده و در هنگام خواندن آن، یا پس از تمام کردن داستان، با گفت و گو با آموزگار یا سایر آموزندگان دریافت و درک خود را مطرح کند و ارتباط برقرار نماید. داستان‌های مثنوی برای دستیابی به این هدف به‌این دلیل مناسب‌ترند که مولوی به ترکیب صرف داستان‌ها بسنده نکرده است، بلکه متناسب با تفکرات خاص خود، تصویری متفاوت و در عین حال برخوردار از اجزای لازم و تکمیل‌کننده در تخیلات خود از کلیت روایت تصویر کرده است و سپس آنچه را که از در هم آمیزی تصویر قسمت‌های موجود و تکمیل قسمت‌های ناموجود با توسل به تصورات درونی و اشراف قوه‌ی تخیل فراهم آورده است، از زوایای پنهان ذهنی به گستره زبان و بیان وارد کرده است. (قهرمان‌شیری، ۱۳۸۶: ۳۳).

مرز خیال‌های رنگارنگ مثنوی تا آنجاست که گاه داستان از ذهن یک حشره روایت می‌شود و حالت روحی و ذهنیات او بازگو می‌شود؛ چیزی که یادآور داستان‌های مینی‌مال امروزی است:

آن مگس، بر برگ کاه و بول خر	همچو کشتیبان، همی افراشت سر
گفت من دریا و کشتی خوانده‌ام	مطالعتی در فکر آن می‌مانده‌ام
اینک این دریا و این کشتی و من	مرد کشتی‌بان و اهل و رای‌زن
بر سر دریا همی راند او عمد	می‌نمودش آن قدر بیرون ز حد

(مثنوی، جلد اول: ۶۷)

۷-۵- طنز؛ جذابیت مضاعف داستان‌های مثنوی

استفاده از طنز در داستان‌های مثنوی عامل جذابیت بخش دیگری است که در جلب نظر مخاطب و انتقال ظرافت‌های فرهنگی به‌وی مؤثر است. در داستان‌های مثنوی طنز و حتی در

پاره‌ای موارد هزل، آن‌چنان در دل داستان‌های جدی و دارای بار عمیق و مفاهیم عرفانی جا گرفته‌اند که نمی‌توان طنز را جزئی جداشدنی از داستان‌های مثنوی دانست. وجود این طنز در داستان‌هایی مثل حکایت روستایی و شهری، قصه صوفی و زن، داستان صوفی‌ای که خرش را به‌خادم خانقاه سپرد و ... زمینه مناسبی است تا زبان‌آموز افزون بر آشنایی با جنبه دیگری از زبان و فرهنگ فارسی، به‌شکلی متنوع و جذاب با زبان مقصد آشنا شود و مهارت‌های خواندن، شنیدن و درک مطلب را هم‌زمان در خود تقویت کند؛ زیرا اگر کسی بتواند طنز را در زبانی که می‌خواهد فرا بگیرد، دریابد، به‌سطح مناسبی از آگاهی زبانی دست یافته است.

بسیاری از داستان‌های مثنوی این بار طنزآمیز را در خود نهفته دارند و می‌توانند انعکاس دهنده این بعد از اثر مولوی باشند؛ از جمله:

آن یکی در خانه‌ای در می‌گریخت	زرد رو و لب کبود و رنگ‌ریخت
صاحب‌خانه بگفتش خیر هست	که همی لرزد تو را چون پیر، دست
... گفت: بهر سخره شاه حرون	خر همی‌گیرند امروز از برون
گفت: می‌گیرند، کو خر جان عم؟	چون نه‌ای خر، رو تو را زین چیست غم؟
گفت: بس جلدند و گرم اندر گرفت؛	گر خرم گیرند، هم نبود شگفت
... چونک بی تمییزیانمان سرورند	صاحب‌خر را بجای خر برند

(همان، جلد سوم: ۱۶۳)

۸- چگونگی استفاده از داستان‌های مثنوی در کلاس درس

کاملاً آشکار است که زبان‌آموزان نمی‌توانند به‌طور مستقیم با متن‌های یاد شده، ارتباط برقرار کنند (دست‌کم در سطوح مبتدی و میانی چنین انتظاری هرگز معقول نیست). در اینجاست که نقش معلم در روش داستان‌گویی پر رنگ می‌شود. معلم ابتدا باید بافتی را برای داستان فراهم کند و به معرفی شخصیت‌های اصلی بپردازد، وی با کمک کردن به‌زبان‌آموزان آنان را با متن و حال و هوای آن درگیر می‌کند، داستان را با جنبه‌هایی از زندگی آنان پیوند می‌دهد، مانند حیوان‌هایی که می‌شناسند، آنچه دوست دارند و ... مهم‌ترین نقش‌هایی که معلم در روش داستان‌گویی بر عهده دارد، عبارتند از

• فرا گرفتن داستان: معلم باید داستان را از آن خود کند. پیش از کلاس و در کلاس آن را با صدای بلند بخواند و بر ساختارهای موجود در آن تسلط پیدا کند.

• تصویر سازی کردن: معرفی شخصیت‌ها و نقاط تمرکز و اهمیت داستان و توصیف آنها. اگر امکان ارائه عکس‌ها یا تصاویری وجود داشته باشد که کلمه‌ها و ترکیبات کلیدی را به نمایش بگذارد بسیار تاثیرگذارتر خواهد بود.

• بررسی واژه‌های داستان: لازم است که معلم پیشتر واژه‌های داستان را به دقت بررسی کرده باشد. داستان باید چند واژه‌ی نو داشته باشد تا این امکان برای زبان‌آموزان پیش بیاید که معانی آنها را حدس بزنند؛ زیرا حدس زدن بخش مهمی از یادگیری زبان است.

• انعکاس ساختارهای دستوری: در هر داستان باید دست کم سه ساختار دستوری انتخاب شده و توجه زبان‌آموزان به طور غیر مستقیم به آنها جلب شود. معلم باید دقت کند که در سطح متوسط تنوع زبانی بیش از حد در ساخت‌های دستوری (مانند تعداد بالای زمان‌های دستوری یا الگوی چینش واژه‌های دشوار، سودمند نیست و نتیجه عکس به دنبال می‌آورد) (هداستورم، ۲۰۱۲).

• گسترش دادن داستان: کاری که در نهایت معلم باید انجام دهد آن است که زمینه‌ای فراهم کند تا زبان‌آموزان با گفتگو درباره معنای داستان، تجربه خود را از آن بیان کنند و بدین ترتیب درک خود را از متن گسترش دهند.

نکته قابل توجه آن است که داستان‌های مثنوی در آموزش زبان فارسی در سطوح مبتدی مناسب نیستند و در سطوح متوسط و پیشرفته کارایی لازم را دارند. تفاوت سطح پیشرفته با متوسط در استفاده از داستان‌های مثنوی در آن است که در سطح متوسط فقط به محتوای داستان توجه خواهد شد و معلم داستان را به زبان خود بازگو می‌کند، اما در سطح پیشرفته معلم می‌تواند نقش راوی را بر عهده بگیرد و داستان را از متن اصلی با توضیح و تفسیر برای زبان‌آموزان بخواند. در این سطح حتی می‌توان داستان را به صورت نمایش نیز به اجرا درآورد و تمرین خواندن شعر را به آن افزود؛ این کار زمینه را برای ارتقای مهارت خواندن در این سطح هموار می‌کند. مهم آن است که معلم توجه داشته باشد که داستان باید ساده‌سازی شده، شخصیت‌ها به دقت معرفی شوند و زمینه برای اظهار نظر زبان‌آموزان در فرایند معنایی داستان لحاظ گردد (دومویچ، ۲۰۰۶: ۷۷-۷۸).

جمع‌بندی و ارائه پیشنهاد

همچنان که روزیتر (۱۹۹۷) اشاره می‌کند داستان‌ها به‌عنوان ابزارهای آموزشی بسیار تاثیرگذارند، زیرا باور می‌شوند، به‌یاد می‌مانند و سرگرم می‌کنند (به‌نقل از الی و

اورفیلد، ۲۰۰۸). در آموزش زبان فارسی اگر در پی دستیابی به یک رویکرد نسبتاً بومی باشیم، (رویکردی که افزون بر زبان، مولفه‌های فرهنگی را نیز توأمان منتقل کند) رویکرد آموزش زبان از راه داستان‌گویی می‌تواند تجربه‌ای نوین و راهگشا باشد. برتری دیگر این رویکرد آن است که هم‌زمان ملاحظات تاریخی و معاصر را در نظر می‌گیرد. نکته‌ای در آموزش زبان برای گفتگوهای روزمره به‌ویژه در زبان فارسی که سرشار از کنایه‌ها و ضرب‌المثل‌هاست، اهمیت فراوان دارد. برای دستیابی به توفیق در این زمینه وجود متن‌های معتبر و موثق داستانی از نخستین ضرورت‌هاست. داستان‌های مثنوی برای رسیدن به این هدف مناسب‌ترین زمینه‌اند. البته به دلیل ویژگی‌های زبانی و محتوایی خاص مثنوی استفاده مستقیم از متن مثنوی برای زبان‌آموزان توصیه نمی‌شود. بلکه باید گام‌هایی برای تدوین یک متن مناسب اهداف آموزش زبان فارسی برداشته شود.

۱- داستان‌هایی از مثنوی که با اهداف آموزشی و رویکرد ارتباطی سازگارترند (این ویژگی‌ها در بند هفتم مقاله بر شمرده شد) انتخاب شوند؛ داستان‌هایی کوتاه، دارای تنوع موضوعی، برخوردار از گستره واژگانی قابل قبول و متضمن پیام یا نکات فرهنگی مشترک با فرهنگ زبان‌آموزان.

۲- پس از گزینش داستان‌های مناسب، معلم باید این داستان‌ها را برای سطح میانی بازنویسی و ساده‌سازی کند. واژه‌های نو آن‌ها تعیین شود و گستره ساخت‌های دستوری موجود در آن سنجیده گردد.^۱

۳- در گام سوم برای این داستان‌ها، تصویرگری و توضیح مناسب تهیه شود. بایسته یادآوری است که در رویکرد ارتباطی، به اهمیت تصویر سازی به صورت عینی و ذهنی برای زبان‌آموز تأکید فراوان می‌شود. بنابراین اگر متن داستان‌هایی که برای آموزش زبان فارسی از مثنوی تهیه می‌شود، همراه با تصاویر متناسب باشد؛ افزون بر جذابیت‌های بصری، بستر مناسب‌تری برای ارتباط مؤثرتر و انتقال معنا فراهم خواهد شد.

۴- در گام پایانی نیز مدرس متن داستان‌های منتخب از مثنوی، باید متناسب با سطح و نیازها و دانش پیشین زبان‌آموزان مناسب‌ترین شیوه را برای طرح این داستان‌ها به‌شکلی که فراگیران را به‌بیشترین میزان ممکن با داستان همراه کند، گزینه کند.

با گزینش چنین رویکردی، حتی فرصت گذر به عصر پساروش در آموزش زبان فارسی

۱. اشاره کردیم که در سطح پیشرفته می‌توان اصل داستان را به صورت روایت و با همکاری زبان‌آموزان به کار برد.

فراهم می‌شود و آموزگار می‌تواند خودش خود را با انتخاب قصه‌های متفاوت در آموزش زبان به‌بهترین شکل به‌کار گیرد.

منابع و مأخذ

- تقوی، محمد (۱۳۸۴). «زبان در زبان مولوی»، مجله‌ی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، شماره‌ی چهارم، سال سی و هشتم، صص ۱۱۳-۱۳۴.
- تقوی، محمد (۱۳۷۶). حکایت‌های حیوانات در ادب فارسی، تهران: انتشارات روزنه.
- چستین، کنت (۱۳۸۳). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم، ترجمه محمود نورمحمدی، چاپ سوم، تهران: رهنما.
- ذکاوتی قراگوزلو، علیرضا (۱۳۸۶). «بطن اول مثنوی، هنر داستان‌پردازی» مطالعات عرفانی، شماره‌ی پنجم، صص ۵۴-۶۹.
- ریچاردز، جکسی و راجرز، تئودور (۱۳۸۶). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان، ترجمه علی بهرامی، چاپ دوم، تهران: رهنما.
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۶). بحر در کوزه، تهران: انتشارات علمی.
- شوهانی، علیرضا (۱۳۸۲). «داستان‌پردازی و شخصیت‌پردازی مولوی در مثنوی معنوی» فصلنامه‌ی پژوهش‌های ادبی، شماره‌ی دوم، صص ۹۱-۱۰۸.
- صفرنواده خدیجه و مجید علی عسگری و نعمت‌الله موسی پور (۱۳۸۹). «تحلیل و آسیب‌شناسی محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه و ارزیابی آن با معیار رویکرد آموزش ارتباطی زبان». فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، سال پنجم، شماره‌ی ۱۷، صص ۸۶-۱۱۴.
- ضیاء، تاج‌الدین (۱۳۸۹). «تحلیل تاریخی و روش‌شناختی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبان‌ها». فصلنامه‌ی زبان و ادب پارسی، شماره ۴۵، صص ۸۷-۹۶.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۹۱). «چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی». پژوهش‌های زبان‌شناسی، سال چهارم، شماره اول، صص ۹۷-۱۱۳.

ضیاء حسینی، سیدمحمد (۱۳۸۵). *اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران: سخن.

قهرمان شیری (۱۳۸۶) «شناختی از داستان‌های مثنوی». کتاب ماه ادبیات، شماره ۷، پیاپی ۱۲۱. صص ۴۲-۲۸.

لارسن فریمن، دایان (۱۳۸۶). *اصول و فنون آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی*، چاپ سوم، تهران: رهنما.

لطفاتی، رویا (۱۳۸۷). «ادبیات بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی». پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۴۶. صص ۱۰۱-۱۱۵.

لیتل وود، ویلیام (۱۳۷۶) *مدخلی بر آموزش زبان به شیوه ارتباطی*، ترجمه سارا میرزایی، گیلان: دانشگاه گیلان.

مارزلف، اولریش (۱۳۷۱). *طبقه بندی قصه‌های ایرانی*، ترجمه کیکاوس جهاننداری، تهران: سروش.

معلمی، شیما و لطفاتی، رویا (۱۳۸۹). «آموزش زبان به کمک قصه». *نقد زبان و ادبیات خارجی*، دوره دوم، شماره ۴. صص ۱-۱۳.

مولوی (۱۳۶۳). *مثنوی معنوی*؛ به تصحیح رینولد نیکلسن، چاپ سوم، تهران: انتشارات مولی.

میردهقان، مهین‌ناز، طاهرلو، فرنوش (۱۳۹۰). «تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *ادبیات پارسی معاصر*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال اول شماره دوم. صص ۱۱۵-۱۳۱.

ولک، زنه و آستین وارن (۱۳۸۲). *نظریه‌ی ادبیات*، ترجمه ضیاء موجد، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

Zarate, G,(1993) *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif - Hatier.

Keck, C &Kim, Y, (2014) *pedagogical grammar*, Philadelphia, John Benjamins publishing company.

Asher, J. (2007). *How to apply TPRS for best results*. Retrieved November 26, 2007, from <http://www.tpr-world.com/tpr-storytelling.html>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: University Press.
- Rossiter, M. (2002). *Narrative and stories in adult teaching and learning*. (Report No. EDO-CE-02-241). Washington, DC: Education Resources Information Center.
- David Alley & Denise Overfield. (2008). An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. *Languages for the Nation*, Southern Conference on Language Teaching.
- Dujmovic, Mauro. (2006). *STORYTELLING AS A METHOD OF EFL TEACHING*, Visoka učiteljska škola, Pula.

