

روش تعاملی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان (مطالعه موردی، سطح آوایی)

زهرا تهوری^۱
سعدالله همایونی^۲
الهام ثباتی^۳

چکیده

نویسندگان این مقاله برآنند تا با هدف ایجاد تعامل دوسویه (و نه فقط ارتباط) بین فارسی‌آموزان و گویشوران این زبان، با ارائه روش تعاملی، زمینه را برای یادگیری دو مهارت «شنیدن» و «صحبت کردن» برای زبان‌آموزان فراهم کنند. این کار پس از تجزیه و تحلیل تقابلی زیر و بم‌های زبان فارسی و عربی، بویژه در سطح آوایی صورت می‌گیرد. مهم‌ترین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که با تجزیه و تحلیل تقابلی زبان فارسی و عربی به صورت مستقیم و غیرمستقیم، ارائه تکالیف معنادار و گفت‌وگوهای تجربه‌محور بر اساس آن و تداوم درون‌داد (شنیدن) و برون‌داد (گفتار) زبان، با استفاده از تمریناتی ویژه، می‌توان زمینه لازم را برای کاربرد و فهم درست زبان فارسی و در نتیجه، همفکری و تعامل سازنده بین فارسی‌آموزان عرب‌زبان و گویشوران زبان فارسی فراهم نمود. این تجربه، از تداخل زبانی، به عنوان یکی از مهم‌ترین چالش‌های برون‌داد زبان نیز جلوگیری می‌کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی؛ روش تعاملی؛ تجزیه و تحلیل مقابله‌ای؛ تداخل زبانی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول). zahratahavvori@yahoo.com.

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه تهران. homayooni84@ut.ac.ir.

۳. دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبایی. elhamsobati@yahoo.com.

■ تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۲۴

■ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۲۰

۱. مقدمه

در فرایند آموزش زبان خارجی، تعیین هدف و نیز رویکرد و روش‌شناسی آموزش، گامی اساسی به شمار می‌رود که باید با حساسیت و دقت بالا صورت پذیرد تا بهترین نتیجه‌ها به دست آید و زبان‌آموزان بتوانند از طریق گفتار و نوشتار، با گویشوران زبان دوم، بدون سوءتفاهم ارتباط ایجاد کنند. بنابراین، مدرسان و اساتید آموزش زبان باید از ماهیت زبان و تار و پود آن آگاه باشند. به کمک بررسی مقابله‌ای^۱ می‌توان بین زبان مادری زبان‌آموز و زبان مورد آموزش به مشکلات زبان‌آموزان به هنگام یادگیری زبان مورد نظر پی برد و بدین ترتیب به یادگیری آنان کمک کرد.

با نگاهی به آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به نظر می‌رسد که اهداف مشخص و به فراخور آن، برنامه‌ها، راهکارها، امکانات و کتاب‌های آموزشی روشمند در این راستا انگشت‌شمار است؛ از این رو فارسی‌آموزان عرب‌زبان، نه تنها در زمینه نوشتار و گفتار (به عنوان برون‌داد زبان) مهارت کافی ندارند، بلکه به سبب نبود تجزیه و تحلیل مقابله‌ای بین سطوح مختلف زبان فارسی و عربی، اغلب به هنگام کاربرد زبان فارسی، در به کارگیری تمام زیر و بم‌های زبان فارسی (از سطح آوایی تا معنایی) دچار شک و تردید، ترس و در نهایت یأس از فراگیری این زبان می‌شوند.

شبهات‌ها و تفاوت‌های ظریف فرهنگی بین دو زبان فارسی و عربی، رسم‌الخط مشابه این دو زبان، به کارگیری بسیاری از واژگان عربی در زبان فارسی، اغلب با تلفظ و بار معنایی متفاوت با کاربرد آنها در زبان عربی و ... نیز سبب شده تا تداخل زبانی گسترده‌ای را برای زبان‌آموزان هر دو زبان به بار آورد و فراگیری و کاربرد این زبان را برای عرب‌زبانان با چالش‌های اساسی مواجه کند. از این رو نگارندگان در صدد ارائه روشی جدید با عنوان «روش تعاملی»^۲ برآمدند که به منظور جلوگیری از تداخل زبانی،^۳ تکیه اصلی آن بر تجزیه و تحلیل مقابله‌ای (بوژه در سطح آوایی) بین دو زبان فارسی و عربی است. در این روش ابتدا مدرّس به صورت مستقیم، به ترتیب سرفصل‌های زبان دوم (فارسی)، تجزیه و تحلیل مقابله‌ای از دو زبان ارائه می‌دهد. این روند تا پایان دوره آموزشی در ضمن ارائه دیالوگ‌ها، تمرینات هدفمند و تکالیف، به صورت مستقیم و غیرمستقیم ادامه می‌یابد. همچنین ابتدا شنیدن دیالوگ‌ها و سپس دیدن مداوم فیلم به زبان فارسی به عنوان تکلیف روزانه، در دستور کار قرار می‌گیرد. مدرّس در کلاس درس برای جلوگیری از تداخل زبانی، با تجزیه و تحلیل

دقیق سطح آوایی و به‌کارگیری واژگان، ترکیب‌ها، اصطلاحات و ساختارهای اسلوبی که قابلیت تداخل را دارند، این بینش را در زبان‌آموزان پدید می‌آورد که همواره در صدد حذف عناصر مشتبه و افزودن عناصر و ساختارهای اصیل فارسی باشند.

گفتن این نکته لازم است که هدف از رویکرد تعاملی، تنها برقراری ارتباط با گویشوران زبان فارسی نیست؛ بلکه هدف، ایجاد تعاملی خودخواسته و به‌دور از هرگونه تردید است؛ بدین معنا که زبان‌آموز با درک ظریف‌ترین تفاوت‌های میان دو زبان در سطوح مختلف پس از شنیدن، مشاهده و تجربه عملی و معنادار ساختارهای مختلف زبان در موقعیت‌های واقعی و مشابه زبان هدف، به درک منظورشناختی دقیقی از سایر اجزای زبان فارسی برسد و در نهایت بتواند به‌دور از هرگونه تداخل زبانی، به زبان فارسی بیان‌دیشد و با گویشوران این زبان به تعامل بشیند؛ مراد و منظور خود را با توجه به مقام سخن، در قالب بهترین و مناسب‌ترین ساختارها به مخاطب بفهماند و در مقابل، مقصود وی را به‌خوبی درک کند.

در این پژوهش سعی بر این بوده است که با استفاده از روش تعاملی و از راه تجزیه و تحلیل مقابله‌ای و سنجشی دو زبان فارسی و عربی در سطوح مختلف و ارائه راهکاری معنادار و تجربه‌شده، بتوان زمینه را برای فراگیری و کاربرد عملی زبان فارسی فراهم نمود؛ به‌گونه‌ای که با حذف تداخل‌های زبانی از ذهن زبان‌آموز (ابتدا در سطح آوایی و سپس در سایر سطوح زبانی) و کشف لایه‌های معنایی و منظورشناختی صحیح زبان فارسی بتواند با گویشوران این زبان به تعامل، هم‌فکری و هم‌اندیشی پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

یکی از مشکلات زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم که غالباً باعث اختلال در روند یادگیری آنها می‌شود، مربوط به خطاهای آوایی زبان‌آموزان است که در گفتار و نوشتار رخ می‌دهد. بدین ترتیب مطالعات مقابله‌ای به منظور رفع مشکلات آموزش زبان انجام می‌گیرد. هدف از این مطالعات، پیش‌بینی و برطرف کردن مشکلات زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان است.

در زمینه آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان بر اساس تجزیه و تحلیل تقابلی بین دو زبان (تا جایی که نگارندگان اطلاع دارند)، پژوهشی صورت نگرفته است؛ از این رو نگارندگان در صدد ارائه

رویکردی جدید با عنوان «رویکرد تعاملی» هستند که اساس آن، بر تجزیه و تحلیل تقابلی دو زبان عربی و فارسی است تا ضمن جلوگیری از هرگونه تداخل زبانی، زمینه فراگیری زبان فارسی برای عرب‌زبانان فراهم شود. اما از آن‌جا که در این پژوهش مجالی برای تجزیه و تحلیل سایر سطوح زبان وجود ندارد، سطح آوایی را به طور ویژه بررسی کرده‌ایم.

در زمینه تحلیل خطاها در ایران، تمرکز بیشتر پژوهش‌ها بر فارسی‌آموزان گویش‌های مختلف ایران یا یادگیری زبان انگلیسی بوده است. اما از آن‌جا که این پژوهش به بررسی خطاهای عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی اختصاص دارد، در ادامه، چند نمونه از مطالعات مرتبط با بررسی خطاها در زبان عربی آورده می‌شود.

۱. فرهادی (۱۳۷۹) در اثر خود که «بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب‌زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان» نام دارد، به بررسی خطاهای دانش‌آموزان عرب‌زبان مقطع ابتدایی (پایه سوم، چهارم و پنجم) منطقه‌ای در جنوب کشور در نوشتن انشای فارسی می‌پردازد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که میزان خطاهای دستوری، نسبت به خطاهای واژگانی به مراتب بیشتر و حدود سه برابر است. همچنین سلیمانی عمرویی (۱۳۷۹) در اثر خود به نام «بررسی مشکلات عرب‌زبان‌ها در یادگیری تلفظ زبان فارسی، با عنایت به کاربردهای آموزشی آن» به بررسی مشکلات عرب‌زبانان در فراگیری آوای زبان فارسی پرداخته است. وی در این تحقیق، از ۳۶ دانشجوی عرب‌زبان با ملیت‌های گوناگون که در دانشگاه بین‌المللی قزوین به یادگیری زبان فارسی مشغول بودند، استفاده کرده است. این پژوهش نشان داد که در بررسی خطاهای تشخیصی و تولیدی، بیش‌بینی‌ها توسط مقیاس استک‌ول و بوون ۴ در بخش تشخیصی در ۸۷/۵ درصد موارد و در بخش تولیدی در ۸۶/۳۶ درصد موارد مصداق یافته است. این پژوهش، جفت‌های کمیته‌ای نیز با توجه به جفت‌آوای مشکل‌ساز برای تهیه مواد آموزشی و تمرین‌های درسی معرفی کرده است. در مورد آزمون‌های تشخیصی نیز پیشنهاد کرده که تا حد امکان از قدرت شنیداری و تمایز آواها از راه تصویر استفاده شود.

۲. بقایی (۱۳۸۱) در مطالعه خود، «مشکلات فراگیری زبان فارسی در مقایسه با زبان عربی» را بررسی کرده است. وی ضمن مقایسه نظام‌های نوشتاری، ساخت‌های آوایی، ساخت‌واژه و

ساخت‌های دستوری دو زبان فارسی و عربی، به بررسی میزان دشواری فراگیری زبان فارسی برای عرب‌زبانان و همچنین مشکلات فراگیری زبان عربی برای فارسی‌زبانان پرداخته است.

۳. واثق (۱۳۸۷) به «بررسی خطاهای آوایی عرب‌زبانان عراقی در کاربرد و یادگیری زبان فارسی» بر اساس رویکرد تحلیل مقابله‌ای پرداخته است. هدف وی دستیابی به عوامل خطاهای آوایی عرب‌زبانان مقطع ابتدایی در یادگیری و کاربرد زبان فارسی و همچنین آسان کردن یادگیری و کاربرد زبان فارسی بوده است. برخی از مهم‌ترین نتایج حاصل از تحقیق وی عبارتند از:

الف) خطاهای ناشی از انتقال درون‌زبانی ۱/۹ درصد از کل خطاها را شامل می‌شود؛
ب) خطاهای ناشی از مواد آموزشی ۰/۶ درصد کل خطاها را شامل می‌شود که کم‌بسامدترین خطاست؛

پ) پایه اول و پنجم ابتدایی، پایین‌ترین درصد خطاها را داشتند که یکی از علل مهم آن، فارسی‌زبان بودن معلمشان بود.

۴. سام (۱۳۸۹) در تحقیق خود به بررسی «مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان خارجی» پرداخته است. هدف از انجام این تحقیق، آموزش تلفظ صحیح زبان فارسی به فارسی‌آموزان بوده است. وی پس از استخراج بخش‌های مشکل‌آفرین تلفظ زبان فارسی برای هر دسته از گویشوران زبان‌های انگلیسی، فرانسه، روسی، ترکی، چینی و عربی از منابع مختلف آواشناسی، راهکارهای مناسب برای آموزش تلفظ زبان فارسی ارائه کرده است. از نتایج پژوهش وی این بود که آموزش تلفظ به روش ارتباطی، تأثیر چشم‌گیری در بهبود تلفظ فارسی‌آموزان دارد.

۳. تجزیه و تحلیل رابطه‌های زبان فارسی و عربی

یک عرب‌زبان برای یادگیری زبان فارسی در اولین روزها و ماه‌های یادگیری زبان فارسی، دو مشکل بزرگ دارد:

۱. هنگام شنیدن، نمی‌تواند آواهای زبان فارسی را در زنجیره گفتار از هم تفکیک کند و در نتیجه نمی‌تواند آنها را در یک نظام آوایی و واجی قرار دهد؛

۲. هنگام سخن گفتن، نمی‌تواند برخی آواهای فارسی را تولید کند. او هنگام شنیدن و حتی سخن گفتن، نظام آوایی و واجی زبان مادری خود را معیار قرار می‌دهد و ناخودآگاه آواهای زبان

فارسی را بر اساس آن می‌شنود و تلفظ می‌کند و در نتیجه، مرتکب خطا می‌شود. این خطاها با توجه به توصیف دقیق آواشناسان از آواهای هر زبان، از جمله زبان فارسی، قابل پیش‌بینی و پیش‌گیری است.

آواشناسان، آواهای هر زبان را به دو دسته تقسیم می‌کنند: «همخوان‌ها» و «واکه‌ها». در تولید همخوان‌ها، سه مؤلفه اصلی دخالت دارند: جایگاه تولید؛ شیوه تولید و واگذاری یا بی‌واکی.^۵ در تولید واکه‌ها نیز سه مؤلفه اصلی دخالت دارد: ارتفاع زبان؛^۶ جایگاه زبان و گردی لب‌ها. (مدرسی قوامی، ۱۳۹۰) بیشترین خطا و تداخل زبانی فارسی‌آموزان خارجی، آن‌گاه روی می‌دهد که یکی از این شش مؤلفه را به درستی رعایت نکنند. رعایت نکردن هر مؤلفه، خطاهای آوایی مشخصی را در پی دارد.

محققان و معلمان زبان دوم دریافته‌اند اشتباهاتی که یک فرد در فرایند ساختن یک نظام جدید از زبان مرتکب می‌شود، باید به دقت تجزیه و تحلیل شود؛ زیرا آنها بعضی از راه‌حل‌های درک فرایند آموختن زبان دوم را در این خطاها جست‌وجو می‌کردند. (براون، ۱۹۹۴: ۲۰۴). در این راستا تجزیه و تحلیل دقیق عناصر آوایی، واژگانی و دستوری زبان دوم و مقایسه آن با زبان مادری زبان آموز (به‌ویژه هنگام آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان که با چالش افسارگسیخته تداخل زبانی روبه‌رو هستند) می‌تواند بسیار سودمند واقع شود.

۳- ۱ تجزیه و تحلیل داده‌ها

در اوایل نیمه دوم دهه ۵۰ میلادی، باب تازه‌ای در مباحث زبان‌شناسی کاربردی گشوده شد که لادو^۸ (۱۹۵۷، ۳۷ و ۴۴) آن را «فرضیه تجزیه و تحلیل تطبیقی» نام نهاد. بنابر این نظریه، تداخل میان زبان‌ها نقشی اساسی در آموزش و یادگیری زبان دوم/خارجی ایفا می‌کند و آن چیزی که آموزش داده می‌شود یا فرا گرفته می‌شود، در نهایت زیر نفوذ زبان اول زبان آموز بوده و از آن تأثیر می‌پذیرد. همه طرفداران نظریه تطبیقی، ضمن اشاره به تئوری رفتارگرایی، بر این باورند که هنگام یادگیری زبان دوم، داوطلب به انتقال فرم‌ها و معانی به‌دست‌آمده از زبان اول تمایل نشان می‌دهد و همین تمایل باعث به وجود آمدن تداخل زبانی بین زبان اول و زبان دوم زبان آموز می‌شود. این گروه همچنین استدلال می‌کنند که دشواری یا آسانی زبان دوم به هنگام فراگیری آن، نتیجه مستقیم وجه

اختلافات یا شباهت‌هایی است که زبان اولِ زبان‌آموز با زبان دوم داراست (فیض‌اللهی، ۱۳۸۵، ۷۹) و معتقدند که مانع اصلی آموختن یک زبان، تداخل زبان اول با نظام زبان دوم است. یک تحلیل علمی و ساختاری از دو زبان مورد نظر، فهرستی از تفاوت‌های زبان‌شناختی بین آنها را به دست خواهد داد که زبان‌شناس را قادر خواهد ساخت تا دشواری‌هایی را که زبان‌آموز با آنها برخورد می‌کند، پیش‌بینی کند. قضیهٔ تحلیل مقابله‌ای، ذاتاً این جذب را دارد که اغلب در فراگیران زبان دوم، تعداد زیادی خطا و اشکال می‌بینیم که به انتقال منفی از زبان بومی به زبان مقصد نسبت داده می‌شود. (براون، ۱۹۹۴: ۱۹۳).

لادو (۱۹۵۷) می‌گوید: مهم‌ترین مانع یادگیری زبان دوم، تداخل زبان اول با زبان دوم است. در واقع تفاوت مقوله‌های زبان اول و زبان دوم، باعث ایجاد تداخل می‌گردد. هر چه تفاوت بین مقوله‌های زبان اول و دوم بیشتر باشد، یادگیری آنها برای زبان‌آموز دشوارتر خواهد بود. بر اساس نظر لادو اگر این تداخل یا مانع برداشته شود، زبان‌آموزان هیچ مشکلی برای یادگیری یک زبان نخواهند داشت. او بر این عقیده بود که می‌توان با یافتن تفاوت‌های بین دو زبان، حوزه‌های مشکل‌زا را پیش‌بینی کرد.

اما آلر و ضیاء حسینی^۹ (۱۹۷۰) در آزمایشی به این نتیجه رسیدند که برخلاف نظریهٔ لادو، زبان‌آموزان عرب، الفبای انگلیسی را بهتر از زبان‌آموزان آلمانی یاد گرفتند. آنها به این نتیجه رسیدند که وقتی دو مقوله در زبان اول و دوم یکسان یا کاملاً متفاوت هستند، تداخل زبان اول با زبان دوم صورت نمی‌گیرد. بنابر نظریهٔ آنها، بیشتر تداخل‌ها به سبب مشابهت عناصر دو زبان رخ می‌دهد و این کاملاً درست نیست که بگوییم هر چه دو مقوله متفاوت‌تر باشند، یادگیری آنها مشکل‌تر است. بنابراین می‌توان گفت یادگیری آواها، توالی‌ها و مفاهیم زبان، زمانی که به ریزترین تمایزها بین زبان مقصد و زبان بومی یا درون خود زبان مقصد نیاز است، بسیار مشکل خواهد بود. در واقع هنگامی که مفاهیم و مقوله‌های زبان دوم، بیشتر شبیه مقوله‌های موجود باشند، تداخل بیشتری روی می‌دهد. انتقال، یک فرایند روان‌شناختی است و فقط آنچه از نظر روان‌شناختی اهمیت دارد، می‌تواند انتقال یابد. بعضی مطالعات که در ارتباط با آموختن زبان دوم در موقعیت‌های طبیعی است، نشان می‌دهد که دریافت‌های زبان‌آموزان از زبان دوم، بر اساس دانش پیشین آنهاست. شکی نیست که

زبان آموز الگوهای زبان مادری را به کنش زبان مقصد انتقال می‌دهد. علاوه بر این، چنین انتقالی ظاهراً منجر به تولید تعدادی جملات انحرافی در زمینه‌هایی می‌شود که ساختارهای زبان بومی و زبان مقصد بیشترین تفاوت را با هم دارند. اگر ساختاری که قرار است در زبان مقصد آموخته شود، معادلی در زبان مادری داشته باشد، انتقال مثبت روی می‌دهد و یادگیری آن آسان می‌شود. اما اگر یک ساختار زبان اول، معادلی در زبان مقصد نداشته باشد یا ساختارهای معادل در زبان اول و دوم مقداری اختلاف نشان دهند، انتقال منفی روی می‌دهد و یادگیری مختل می‌شود.

تا آن‌جا که به آموختن زبان دوم مربوط می‌شود، روان‌شناسان رفتارگرا به همراه زبان‌شناسان ساختارگرا عقیده داشتند که عادت‌های زبان بومی که در طول دوران کودکی به عنوان بخشی از فرایندهای رشدی آموخته می‌شوند، با آموختن عادت‌های زبان دوم که با عادت‌های زبان مادری کاملاً تفاوت دارند، تداخل پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر: تحلیل مقابله‌ای، بر اساس این فرضیه بنیان نهاده شده که فراگیران زبان دوم یا خارجی تمایل دارند ویژگی‌های صوری زبان اول خود را به گفته‌های زبان دومشان انتقال دهند. (کشاوری، ۱۹۹۵: ۴ و ۵).

از سوی دیگر، فرضیه یادگیری شناختی کارول (۱۹۶۵: ۱۲۳) تأکید می‌کند که یادگیرندگان زبان خارجی نیاز دارند رفتار خود را بر اساس دانش قرار دهند، نه بر مبنای عادت. فنیاکیارو^{۱۰} (۳) (۱۹۶۶) از اهمیت آگاه‌سازی زبان‌آموزان از تقابل‌های زبانی سخن می‌گوید؛ به گونه‌ای که بتوانند به دلایل اشتباهات خود پی ببرند و از تکرار آن جلوگیری کنند. هامرلی (۱۰۸: ۱۹۷۳) از کاربرد تمرین‌های تقابلی، برای اصلاح تلفظ دفاع می‌کند؛ زیرا آنها به زبان‌آموز اجازه می‌دهد موارد درست را با موارد اشتباه مقایسه کند.

در بررسی مقابله‌ای زبان فارسی و زبان عربی بر این باوریم که تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، نه فقط در پیش‌گویی مشکلات آموزشی، بلکه در مشخص نمودن مراحل کنترل شده که زبان‌آموز به وسیله آن می‌تواند به گونه‌ای مؤثر، مشکلات آموزش زبان را حل کند، نقشی اثرگذار دارد. نظریه تجزیه و تحلیل تقابلی سنتی درباره درجه‌بندی به این شرح است:

«زبان‌آموزانی که با زبان خارجی روبه‌رو می‌شوند، برخی از مشخصات آن را کاملاً ساده و بقیه را کاملاً مشکل ارزیابی خواهند کرد. عناصری که در زبان بومی او وجود دارد، برای او ساده و آن

عناصری که با زبان بومی او مغایرند، برایش دشوار خواهد بود». (جیمز، ۱۹۸۱: ۲۴۴).

از این رو چنین می‌نماید که ابتدا باید عناصر آشنای زبان و سپس عناصر ناآشنای زبان آموزش داده شود. به عبارت دیگر ابتدا عناصر و ساختارهایی را آموزش دهیم که در زبان مادری زبان آموز وجود دارد؛ سپس به آموزش عناصر و ساختارهایی پردازیم که مغایر با عناصر زبان اول زبان آموز است. اما از آن جا که نظام زبان از یکپارچگی ویژه‌ای برخوردار است، اگر تنها یک مورد از نظام سرفصل‌های زبان را به عقب بیندازیم، دریافت زبان آموز از مسائل یادگرفته شده، نه تنها قطعه قطعه، بلکه نامنظم خواهد بود.

از سوی دیگر، شباهت نداشتن (تقابل) در موارد گفته شده بین زبان فارسی و عربی، بیش از نیمی از موارد است. برای نمونه برای واژه «دیرکردن» در زبان عربی چهار معادل یا بیشتر مانند: التلکؤ، التباطؤ، المماطلة، التأخیر و... یا برای واژه «سنگین» در زبان عربی با توجه به سیاق سخن، از واژگانی مانند: الثقیل، الفادح، المکثف و الباهظ به کار می‌رود؛ از این رو می‌گوییم: «الشنطة الثقيلة، و الخسائر الفادحة، كثافة المرور و هذا المبلغ باهظ لی». آموزش تقابلی شامل موارد گزینه شده و شفاف چنان زوج‌هایی می‌باشد که هر یک از آنها به شکلی متناسب در زمینه‌ها و موقعیت‌های درست به کار می‌رود.

۲-۳ تجزیه و تحلیل مقابله‌ای

از نظر ریچاردز (۱۹۹۲: ۸۳) تحلیل مقابله‌ای عبارت است از مقایسه نظام زبانی، مانند نظام آوایی یا نظام دستوری دو زبان. در واقع تحلیل مقابله‌ای، شاخه‌ای از زبان‌شناسی است که نظام‌های دو زبان را در کنار هم قرار می‌دهد؛ با هم مقایسه می‌کند و سپس به کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های آن می‌پردازد.

تحلیل مقابله‌ای را زیرشاخه‌ای از زبان‌شناسی می‌دانند که به مقایسه دو یا چند نظام زبانی پرداخته تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن دو را کشف کند. (فیزیاک، ۱۹۸۱: ۱). با توجه به این تعاریف، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مقایسه زبان‌ها در تحلیل مقابله‌ای، به منظور دستیابی به اهدافی مانند کشف ویژگی‌های مشترک و متفاوت دو زبان یا تبیین علت بروز آنها و پیش‌بینی خطاها انجام می‌گیرد.

مطالعات تحلیل مقابله‌ای به دو نوع «نظری» و «کاربردی» تقسیم می‌شود. اساس تحلیل

مقابله‌ای نظری، دستیابی به وجوه اشتراک و افتراق زبان‌هاست.

در تحلیل مقابله‌ای کاربردی، با استفاده از یافته‌های تحلیل نظری، اهداف خاصی مورد نظر است که مهم‌ترین آنها اهداف آموزشی است. (همان، ۱۹۸۱: ۱۶). در تحلیل مقابله‌ای کاربردی، نظام‌های دو زبان در کنار یکدیگر قرار گرفته، با هم مقایسه می‌شوند؛ آن‌گاه شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها کشف می‌شود و در مطالعات مربوط به تحلیل خطاها در آموزش زبان به کار می‌آیند.

۳-۳ تحلیل مقابله‌ای در سطح آوایی

عناصر تشکیل‌دهنده در این سطح به دو دسته عمده «عناصر زنجیری» (آواها) و عناصر «زبرزنجیری» (تکیه، درنگ و آهنگ) تقسیم می‌شود. البته در این تحقیق، تنها به سطح زنجیری پرداخته می‌شود.

تحلیل مقابله‌ای سطح زنجیری بر اساس تقسیم‌بندی کرزوسکی^{۱۱} (۱۹۸۵) در سه مرحله زیر انجام می‌پذیرد:

الف) تهیه فهرست واج‌ها و واج‌گونه‌های دو زبان (مرحله توصیف)؛

ب) برابری واج‌های دو زبان (مرحله مقابله)؛

پ) بیان محدودیت‌های توزیعی واج‌ها و واج‌گونه‌های هر یک از دو زبان و محدودیت‌های واج‌آرایی.

نکته اصلی این است که این توصیف‌ها باید در چارچوب نظری مشخصی باشند. (یارمحمدی، ۲۰۰۵: ۲۰). همچنین فریس (۱۹۴۵: ۲۵۹) بر این باور است که «مؤثرترین موارد (در تدریس زبان دوم) آنهایی است که بر مبنای توصیف علمی زبانی آموخته می‌شود و با دقت به موازات زبان اول یادگیرنده مقایسه می‌شود». لازمه توصیف موازی این است که هر دو زبان از طریق یک الگو توصیف شوند. این بدان معناست که نمی‌توان زبانی را در چارچوب نظری زایشی، و زبان دیگر را از دیدگاه رده‌شناسی توصیف کرد و سپس آن دو را مقایسه نمود.

بنابراین در توصیف نظام واجی دو زبان، ابتدا باید به تهیه فهرست واج‌های هر زبان پرداخت. بر این اساس همخوان‌ها بر سه معیار محل، شیوه تولید، واکداری و بی‌واکی، و واکه‌ها نیز بر اساس محل تولید، میزان ارتفاع زبان و حالت لب‌ها توصیف می‌شود. تاکنون توصیف‌های جامعی از نظام

واجی زبان فارسی انجام گرفته که این پژوهش نیز از آنها بهره گرفته است. به هر حال اگر الگویی برای تجزیه و تحلیل تقابلی زبان در نظر گرفته شود، باید زبان دوم بیش از زبان اول در نظر گرفته شود؛ چون زبان آموز در صدد تسلط بر زیر و بم‌های زبان دوم است که به موازات آن، لایه‌های زبان اول وی به منظور تسلط آسان‌تر بر زبان دوم و جلوگیری از تداخل زبانی، مورد مقایسه و سنجش قرار می‌گیرد.

۴. نظام آوایی زبان فارسی و زبان عربی

در این بخش به بررسی نظام آوایی زبان فارسی و عربی می‌پردازیم. بدین منظور، نخست واکه‌ها و سپس همخوان‌های دو زبان، معرفی و توصیف شده و سپس تفاوت آنها گفته خواهد شد. حق‌شناس (۱۳۵۶: ۷۳) در تعریف واکه می‌گوید: «اگر واک که به کمک ارتعاش تاراواها در حنجره تولید می‌شود، در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد نکند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای بدان افزوده نشود، آن را واکه می‌گوییم». و در تعریف همخوان می‌آورد: «اگر واک‌های بازدم در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد کند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای به آن افزوده شود، آن آوا را همخوان می‌گوییم».

۴-۱ نظام آوایی زبان فارسی

شماره (۱۳۷۸) ویژگی‌های زیر را برای نظام واکه‌ای فارسی برمی‌شمارد:

در زبان فارسی ۶ واکه ساده وجود دارد که می‌توان آنها را بر مبنای محل تولید به دو گروه تقسیم کرد:

۱. گروه واکه‌های پیشین: [i, e, {}] ۲. گروه واکه‌های پسین [u, o, Θ]

اما اگر میزان ارتفاع زبان را در تولید واکه‌ها معیار قرار دهیم، واکه‌های فارسی را به سه دسته می‌توان تقسیم نمود:

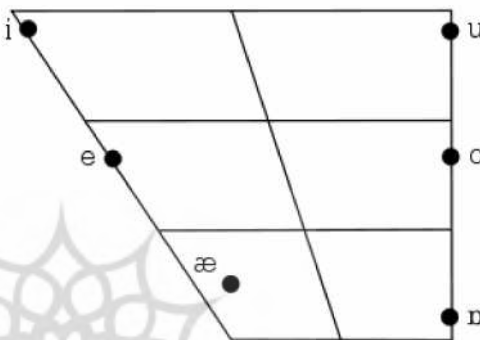
۱. گروه بسته [u, i] ۲. گروه میانی [e, o] ۳. گروه باز [Θ, {}]

و اگر شکل لب‌ها را در تولید واکه‌ها معیار طبقه‌بندی قرار دهیم، واکه‌های فارسی را می‌توان به

این دو گروه تقسیم نمود:

۱. گروه واکه‌های گرد [Θ, o, u] ۲. گروه واکه‌های گسترده [e, i, {}]

به اعتقاد نمره (۱۳۷۸: ۹۰) در فارسی چند واکه مرکب آوایی وجود دارد که عبارتند از:
 [θi], [ui], [oi], [i], [ei], [ou]
 حق شناس (۱۳۵۶) اعتقاد دارد که این واکه‌های مرکب آوایی، به لحاظ واجی، توالی یک واکه و یک همخوان هستند و ساخت هجایی واژه‌هایی که با آنها ساخته می‌شود، CCVC است.
 نظام واکه‌ای زبان فارسی را می‌توان در شکل زیر خلاصه کرد: (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵).



همخوان‌های زبان فارسی

در زبان فارسی ۲۳ همخوان به شرح زیر وجود دارد: (زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵: ۱۱۶)

چاکنایی	ملازی	کامی	کامی - لئوی	لئوی	دندانای	لبی - دندانای	دوبلی	
?	G c	□		t	d		P b	انسدادی
				n			M	خیشومی
h	X		Σ Z	s z	f	v		سایشی
			tΣ dZ					انسدادی - سایشی
				4				زنشی
		φ						تقریبی
				l				کناری - تقریبی

۴- ۲ نظام آوایی زبان عربی

در زبان عربی ۶ واکه ساده وجود دارد که ۳ واکه u، i، a اصلی و ۳ واکه دیگر حالت کشیده همان واکه‌های کوتاه هستند.

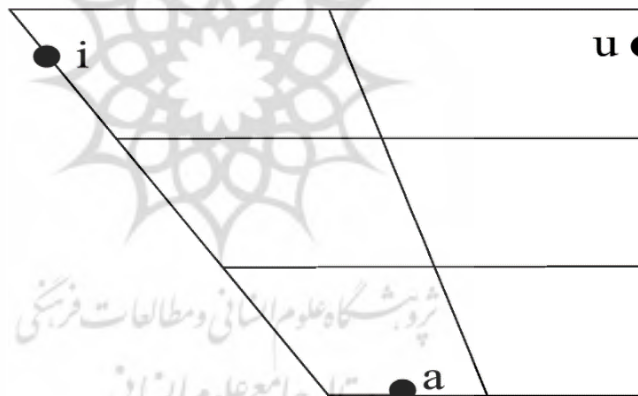
نظام واکه‌ای زبان عربی، یک نظام ۳ واکه‌ای است که شامل دو واکه افراشته [i, u] و یک افتاده [a] می‌باشد. از دو واکه افراشته [i] پیشین و [u] پسین می‌باشد و واکه افتاده [a] واکه‌ای میانی است. (نلوال و سعدالدین، ۱۹۹۹: ۸).

باید توجه داشت که این سه واکه، معادل کشیده هم دارند که در جایگاه تولید بکسان، ولی در کمیت تولید، متفاوت هستند و عبارتند از: [i:], [u:], [a:].

علاوه بر واکه‌های کشیده، در زبان عربی دو واکه مرکب به شرح ذیل وجود دارد:

[aw], [ai]

واکه‌های زبان عربی



همخوان‌های زبان عربی

واج‌های این زبان در مجموع شامل ۲۸ همخوان هستند. جایگاه‌های تولید همخوان‌ها در ۱۰ محل این گونه است: دولبی؛ لبی - دندانی؛ میان‌دندانی؛ دندانی - لثوی؛ لثوی؛ لثوی - کامی؛ کامی؛ ملازی؛ حلقی؛ چاکنایی.

شیوه تولید همخوان‌ها به ۶ صورت زیر می‌باشد:

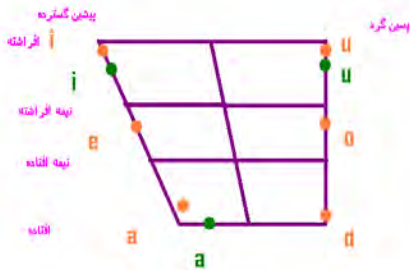
انفجاری؛ سایشی؛ انسایشی؛ لرزشی؛ خیشومی؛ روان.

جدول همخوان‌های زبان عربی

چاکتایی	حلقی	ملازی	کامی	لثوی - کامی	لثوی	دندانی - لثوی	میان دندانی	لبی - دندانی	دوبلی	جایگاه شیوه
						t d t. d.			b	انفجاری انفجاری حلقی شده
	h	ʔ ħ	x y		ʃ s z s.		θ ð ð.	f		سایشی سایشی- حلقی شده
					dʒ					انسایشی
						r				لرزشی
						n		m		خیشومی
			ɣ			l		w		روان

۴-۳ مقایسه نظام واکه‌ای زبان فارسی و عربی

زبان عربی دارای نظام شش‌واکه‌ای است. این واکه‌ها از نظر کمیت دو نوع هستند. زبان فارسی نیز نظامی شش‌واکه‌ای دارد و از نظر کمیت شش نوع هستند و کشش در این زبان، ممیز معنا نیست. جدول تطبیقی واکه‌های فارسی و عربی



واکه‌های زبان عربی	
واکه‌های زبان فارسی	

همان گونه که در جدول می‌بینید، واکه‌های a, i, u در زبان‌های فارسی و عربی با هم تطبیق دارند و یکسانند.

جدول تطبیقی همخوان‌های زبان عربی و فارسی

جایگاه شبه	دولبی	لی-دندانی	میان دندانی	دندانی	دندانی-لثوی	لثوی	لثوی-کامی	کامی	ملازی	حلقی	چاکنایی
انفجاری	b	p		t d			c	j q	G		?
انفجاری حلقی شده					t, d,						
سایشی		f	v θ ð		s z ʃ		ʒ	x	ɣ	ʕh	
سایشی حلقی شده			ð,		ʂ					h	
انسایشی						r	f	ɖʒ			
لرزشی					r						
خیشومی		m					n				
تقریبی		w						j			
تقریبی کناری											

واجهایی که بین دو زبان عربی و فارسی مشترک هستند	
واجهای همخوانی عربی که در فارسی وجود ندارد	
واجهای همخوانی فارسی که در عربی وجود ندارد	
واجهایی که در هر دو زبان وجود دارند اما با هم تفاوت دارند	

۴-۴ مقایسه نظام همخوانی فارسی و عربی

با دیدن جداول بالا درمی‌یابیم که شش همخوان زبان فارسی، در عربی وجود ندارد. این همخوان‌ها عبارتند از:

[□, p, G, Z, tΣ, 4, v]

در زبان عربی نیز سیزده همخوان وجود دارد که در زبان فارسی نیست که عبارتند از:

[Γ, q, ð, □, T, ð, r, w, l□, s□, t□, d□, ð□]

با توجه به این موارد، به نظر می‌رسد که این تفاوت‌ها در دو زبان باعث می‌شود که زبان آموز مرتکب خطا گردد. برای مثال: آوای [v] در فارسی، لی-دندانی، سایشی و واکدار است؛ اما [w] در عربی آوایی دولبی، روان و واکدار است. آوای [4] در فارسی واکدار، لثوی و زنتی است؛ در صورتی که آوای [ʔ] در عربی با این که در دو مشخصه اول با [4] مشترک است، آوایی لرزشی است. [G] در زبان فارسی آوایی ملازی، انسدادی و واکدار است که در زبان عربی دو معادل دارد: آوایی [q] که آوایی، انسدادی، ملازی، ولی بی‌واک است و آوای [Γ] که جایگاه تولیدش کاملاً با آوای [G] متفاوت است، خیشومی، نرم‌کامی و واکدار است و این تفاوت‌ها باعث ایجاد تداخل و خطا از سوی زبان آموز می‌گردد.

۴-۵ بررسی خطاهای فارسی‌آموزان عرب‌زبان

واج‌هایی که در زبان عربی وجود ندارد

[ʃ] [p] [tʃ]

در این موارد، فارسی‌آموز عرب‌زبان در ابتدا واج‌هایی را مشابه آنهایی که در زبانش وجود دارد به کار می‌برد؛ مانند: به جای همخوان [p] از همخوان [b] استفاده می‌کند: پرتقال = برتقال. به جای همخوان /ʃ/ /tʃ/ / / / ʒ/ از همخوان /dʒ/ استفاده می‌کند: منوچهر = منوجهر؛ گرگان = جرجان؛ ژاپن = جابن؛ نژاد = نجاد.

واج‌های مشابه

واج‌هایی که در هر دو زبان وجود دارد و جایگاه تولیدشان نیز یکسان است، اما شیوه تولیدشان

تفاوت دارد:

مثال	عربی	فارسی
صبح مصلوب	ص /s./	ص /s/
طاہر اطاعت	ط /t./	ط /t/
حمد محسوس	ح /ħ/	ح /h/
روز کریم	ر /r/	ر /r/
ورزش تولد	و /w/	و /v/

واج‌هایی با توزیع متفاوت

واج‌هایی که جایگاه تولیدشان متفاوت است:

مثال	عربی	فارسی
غورر قورباغه باغ	غ /q/	غ /G/
علوم شعبان مربع	ع /ʔ/	ع /ʔ/
ذغال لذت ذره	ذ /ð/	ذ /z/

۴-۶ بررسی سطوح دشواری پراتور

پراتور^{۱۲} (۱۹۷۶) سلسله‌مراتبی را با عنوان «سطوح دشواری»^{۱۳} معرفی می‌کند که برای درجه‌بندی

مشخصه‌های نحوی و نظام آوایی زبان‌ها به کار می‌رود. وی شش سطح دشواری را به شرح زیر

نام‌گذاری کرده است. تشخیص این که کدام‌یک از بخش‌های زبان، دشوار و کدام‌یک کمتر دشوار است، در این نظریه تعیین شده است، که سطح اول آسان‌ترین و سطح آخر، دشوارترین سطح یادگیری زبان است:

۴-۶-۱ سطح صفر: انتقال^{۱۴}

در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در دو زبان مبدأ و مقصد مشابهند. در این سطح، زبان‌آموز به راحتی می‌تواند آوا را از زبان مبدأ به زبان مقصد به شکلی مثبت انتقال دهد. چنین انتقالی بر این اصل قرار دارد که هیچ‌گونه مشکلی را در بر نخواهد داشت. به همین دلیل به آن «سطح صفر» اطلاق می‌گردد.

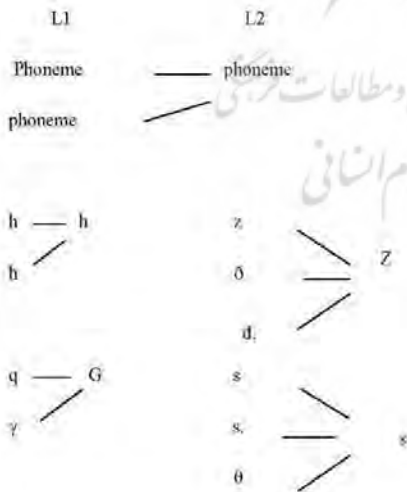
L1=L2

b=b t=t d=d c=c f=f dʒ=dʒ x=x n=n l=l m=m j=j

مانند: کاربرد آوای بالا در واژه‌های درخت، نخ و...

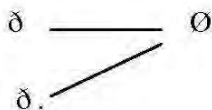
۴-۶-۲ سطح یک: ادغام^{۱۵}

در این سطح، دو واحد آوایی در زبان مبدأ به صورت یک واحد در زبان مقصد همگرا می‌شوند و زبان‌آموز باید تفاوتی را که میان این دو واحد در زبان مبدأ وجود دارد، نادیده بگیرد. مانند: کاربرد آوای زیر در واژه‌های موقع، صبح، ضلالت، حدود.



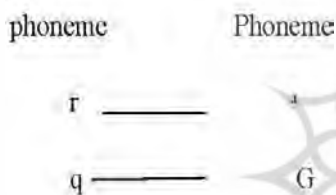
۴-۳-۶ سطح دو: تحدید تمایز^{۱۶}

L1 phoneme _____ Ø L2 در این سطح، واحدی آوایی در زبان مبدأ هست که در زبان مقصد وجود ندارد و مشکلی برای فارسی آموزان عرب زبان به وجود نمی آورد؛ مانند: ضرب.



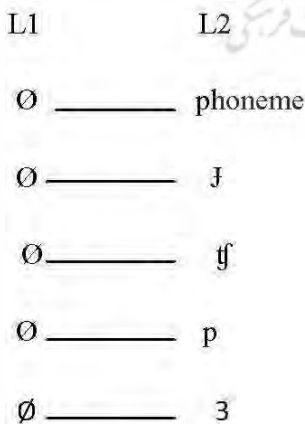
۴-۴-۶ سطح سه: بازتعبیر^{۱۷}

واحدهایی آوایی در هردو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوتند. بنابراین زبان آموزان زبان خارجی بر اساس شباهت، به کل گرایشی بیش از اندازه می پردازند. لذا برای زبان آموزان مشکل ایجاد می کند و باعث می شود که گفتارشان غیرطبیعی جلوه کند؛ مانند: پدر، مشق.



۴-۵-۶ سطح چهار: تمایز بیش از اندازه^{۱۸}

این سطح در مقابل سطح دو قرار دارد. این بار واحدی آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد؛ مانند: پرتقال، چوب، پارو، گروه، ژاکت.

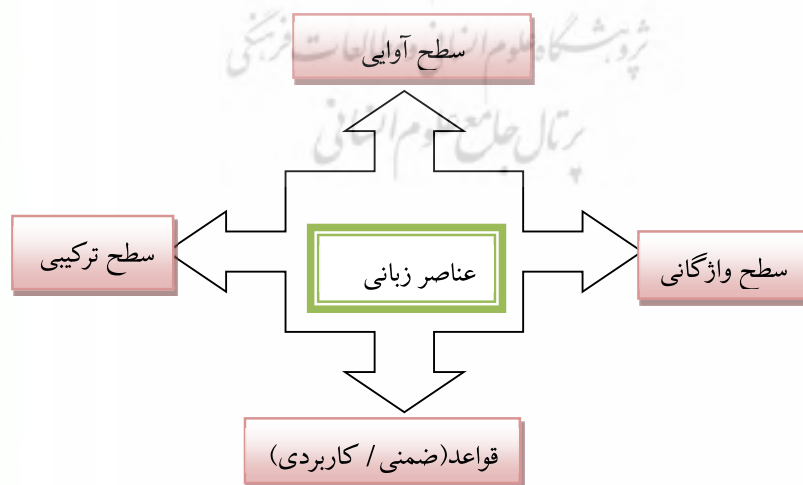


۴-۶ سطح پنج: انشقاق^{۱۹}

این سطح در مقابل سطح یک قرار دارد؛ به این معنا که بخشی در زبان مبدأ، به دو یا چند بخش در زبان مقصد تقسیم می‌شود؛ یعنی یک واحد آوایی در زبان مبدأ، به صورت دو یا چند واحد آوایی در زبان مقصد واگرایی می‌یابد و زبان‌آموز باید وجود این تمایزها را فراگیرد. آنچه مهم است، این است که در یادگیری تلفظ زبان مقصد، سطوح صفر، یک و دو مشکلی ایجاد نمی‌کنند؛ بلکه مشکل اساسی در سطوح سه، چهار و پنج می‌باشد.

۵. راهکارها و راه‌حل‌ها

ناگفته پیداست که بدون توجه به ابعاد مختلف بافت متنی - گفتمانی زبان، فرآیند آموزش / یادگیری هر زبان خارجی همچون فرود آمدن در میان ملتی است که تاریخ، فرهنگ و تمدن آنها ناشناخته است و در نتیجه، در یک انزوای زبانی، از ایجاد هر گونه ارتباط با آنها سرگردان و سرخورده خواهد شد. فراگیری زبان در محیط بسته و محدود کلاس نیز همین گونه می‌نماید؛ محیطی که با زندگی و واقعیت جامعه زبانی گویشوران فرسنگ‌ها فاصله دارد و اصطلاحات، واژگان، قواعد و حتی دیالوگ‌ها در بافتی زدوده به زبان‌آموز ارائه می‌شود؛ از این رو کم‌ترین انسجام گفتمانی ندارد. برای نمونه: نگارندگان بر این باورند که برای یادگیری زبان فارسی، ابتدا باید اهداف مربوط به یادگیری خود زبان در بافت‌های گفتمانی تبیین شود؛ اهدافی که لازمه آن تسلط بر عناصر زبانی است.



با توجه به نمودار بالا می‌توان دریافت که هدف از ارائه بخشی از عناصر زبانی و مهارت‌های زبانی، یادگیری دانش و تخصص، و هدف از بخش دیگر، توانایی برای به‌کارگیری زبان و برقراری ارتباط زبانی و برون‌داد مناسب و منطقی زبان است؛ از این رو یادگیری زبان و به‌کارگیری آن (و نه صرفاً آشنایی با دانش زبانی) باید مهم‌ترین هدف غایی برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در ایران باشد. البته برای رسیدن به چنین هدفی لازم است که فارسی‌آموزان عرب‌زبان فرصت لازم پیدا کنند تا:

- با منابع اصیل فارسی، مثل روزنامه و مجلات، کتاب، فیلم، رادیو، برنامه‌های تلویزیونی ایران و فارسی‌زبانان ارتباط دوسویه داشته باشند؛

- با فارسی‌زبانان و افرادی که مسلط به زبان فارسی هستند، گفت‌گو کنند؛

- با خواندن رمان‌ها و کتاب‌های گوناگون در حوزه فرهنگ، بین فرهنگ ایرانی و عربی مقایسه و تجزیه و تحلیل انجام دهند. بی‌شک در چنین حالتی زبان‌آموز عرب‌زبان به زبان فارسی علاقه‌مند می‌شود و با رویکرد و نگرشی مثبت و عالمانه، مسائل و رویدادهای اجتماعی، فرهنگی و ... زبان فارسی را رصد می‌کند.

اینک پس از تجزیه و تحلیل مقابله‌ای دو زبان فارسی و عربی در سطح آوایی به عنوان بخشی از روش تعاملی، بر این باوریم که برای گذر از چالش تداخل زبانی و تثبیت ساختارهای صحیح در سطح آوایی، نیازمند تمرینات دگرگونه‌ای هستیم؛ گونه‌ای که اشکالات انتقال زبان اول را برطرف می‌سازد: تمرینات ساختاری شنیداری - گفتاری که بدون دخالت و ملاحظه زبان اول، خودکاری را توسعه می‌دهد.

در بخش پیشین گفته شد که زبان عربی همخوان‌های (t p 3) زبان فارسی را ندارد. نبود این همخوان‌ها عرب‌زبانان فارسی‌آموز را با مشکلات تلفظی روبه‌رو خواهد کرد. در نتیجه، یادگیری این همخوان‌ها بیشترین دشواری را برای عرب‌زبانان خواهد داشت. جایگزینی این واح‌های فارسی با واجی مشابه در زبان عربی هنگام گفت‌وگو به فارسی، ممکن است موجب تمایز معنایی گردد و مفهوم واژه تغییر کند. بنابراین، آموزش این واح‌ها اهمیت بسیاری دارد. از این رو برای نمونه به هنگام آموزش حروفی که در زبان عربی وجود ندارد (گ، چ، پ، ژ) هر یک را در

موقعیت‌های مختلف واژگان و به موازات آن به همراه متن‌ها و دیالوگ‌هایی معنادار و از طریق تمرینات تکرار - تقلید - جایگزینی و گشتار به وی آموزش می‌دهیم.

۱. پ: این حرف به صورت حرف (ب) مشدد و مهموس مانند حرف انگلیسی p در واژه Please (لطفا) تلفظ می‌شود. این حرف در ابتدا، وسط و آخر واژه می‌تواند قرارگیرد.

معادل عربی	تلفظ	۱. در ابتدای واژه، مانند:
قَدَمٌ	/pā/	پا
طَبَّخٌ	/pox/	پخت
نافذة	/pandjare/	پنجره
		۲. در وسط واژه، مانند:
الاختلاس	/qāpidan/	قاییدن
مطبخ	/ʔāfpaxāne/	آشپزخانه
		۳. در آخر واژه، مانند:
طباعة	/tfāp/	چاپ
يسار	/tfap/	چپ
مِدْفَع	/tup/	توپ

۲. چ: این حرف مانند آوای مرکب Ch در زبان انگلیسی در واژه Chear به معنای صندلی تلفظ می‌شود و به صورت زیر به کار می‌رود.

معادل عربی	تلفظ	۱. در ابتدای کلمه، مانند:
شيء	/tfiz/	چیز
يسار	/tfap/	چپ
أربعة	/tfahār/	چهار
		۲. در وسط کلمه، مانند:
مسكين	/bitfāre/	بی‌چاره

حارة	/kutfe/	کوچه
طفل	/batfe/	بچه
		۳. در آخر واژه، مانند:
أبدأ	/hitf/	هیچ
رحیل	/kutf/	کوچ
کبش	/qutf/	قوچ

۳. ژ: این حرف مانند J انگلیسی در واژه Jar به معنای ضربه زدن و لرزیدن است؛ البته این حرف با حرف (جیم) در زبان عربی متفاوت است. حرف «ج» از مخرج واحدی تلفظ می‌شود، اما حرف «ژ» عربی، آوای مرکبی است که از دو مخرج متفاوت ادا می‌شود؛ مانند (دج). این حرف می‌تواند در ابتدا و وسط واژه قرار گیرد.

معادل عربی	تلفظ	۱. در ابتدای واژه، مانند:
ندی	/jāle/	زاله
عمیق	/jarf/	ژرف
جاکت	/jāket/	ژاکت
		۲. در وسط واژه، مانند:
عرض (عسکری)	/raje/	رژه
عقرب	/gajdom/	گژدم
أهداب	/mojegān/	مژگان

۴. گ: حرف بیست‌وششم الفبای فارسی است. این حرف در الفبای عربی وجود ندارد. اینک متن‌هایی را به همراه صوت به فارسی آموز عرب‌زبان ارائه می‌کنیم و از او می‌خواهیم که با صدای بلند آن را تکرار کند.

من دو دختر دارم: ژاله و ژایلا. ژایلا مژه‌های بلندی دارد. او ژاکت و پیژامه آبی‌رنگ را دوست دارد. ژاله بزرگ‌تر است. او چند واژه را الآن با ماژیک روی تخته‌سیاه می‌نویسد.

خانه پدر بزرگ پدرام پنج پنجره دارد. پرده پنجره‌ها سفیدرنگ است. از یک پنجره پتوی آبی‌رنگ آویزان است. پدرام گاهی از پنجره به منظره بیرون نگاه می‌کند و گاهی نیز پیراهن خود را در پشت بالکن جلوی آفتاب پهن می‌کند.

در ادامه، به منظور کاربرد طبیعی زبان، دیالوگ‌های گوناگونی با توجه به موقعیت‌های مختلف و واقعی زبان فارسی به آنها عرضه می‌کنیم و از آنها می‌خواهیم که با توجه به نقش‌های مختلف، این دیالوگ‌ها را به کار بگیرند.

صبحانه

- پروین: بچه‌ها! صبحانه حاضر است؛ تا سرد نشده، زودتر بیایید. خواهش می‌کنم پتوها رو جمع کنید.
- پرویز: کاوه! کاشکی به جای نان تافتون، نان سنگگ می‌گرفتی.
- کاوه: من هم اول سراغ نان سنگگ رفتم، اما خیلی شلوغ بود.
- پروین: پنیر هست. خامه و مربا هم کنار قوری چای است. اگر کره می‌خواهید، از یخچال بردارید.
- ژاله: من کره را می‌آورم. به نظر من هم، کره بهتر از خامه است.
- کاوه: بابا! لطفاً ظرف شکر را به من بده؛ چای من تلخ است.
- ژاله: مامان! در استکان من شکر نریخته‌ای؟

- پروین: نه، من چایی تلخ ریخته‌ام؛ چایت را خودت شیرین کن.
 - پرویز: من چایم را فقط با قند می‌خورم.
 - پروین: قندان جلو دست کاوه است.
 - پرویز: سپاس؛ اما دیر گفتمی. صبحانه من تمام شده است. امروز من عجله دارم.
- خدا حافظ همگی.

با توجه به دیالوگ بالا زبان آموز پس از تکرار - تقلید و جایگزین کردن واژگان مختلفی که معنای آنها را فرا گرفته و نیز تغییر و تحول بافت و ساختار جملات، هم بر سطح آوایی و تلفظ حروف زبان فارسی تسلط می‌یابد و هم می‌تواند با برون‌داد مداوم این آواها پس از مدتی مانند کاربران زبان فارسی، به درستی همه آنها را به کار ببرد.

در ادامه، به تمرینات آموزش همخوان /P/ به فارسی آموز عرب زبان توجه کنید:

۱. تحلیل

از میان کلمات زیر، مواردی را که در آنها همخوان پ /p/ به کار رفته، مشخص کنید:

اشیاء: پارو - سوت - کتاب - پروانه - ستاره - پیراهن - شاداب - باند - چکش - ساعت - شاپرک - بیست - پادری - سپر - بوستان.

حیوانات: پنگوئن - ببر - شیر - پلنگ - زرافه - آهو - پروانه

۲. جفت کمینه

تشخیص شنیداری پ /p/ در مقابل ت /t/ :

سوپ	سوت	پا	تا	توپ	توت
-----	-----	----	----	-----	-----

۳. تمرین کنترل شده

کلمات زیر را برای زبان آموزان بخوانید و سپس از آنها بخواهید تا آنها را تکرار کنند:

پسته - توپ - پدر - پاک - سپاه - پوپک - پتو - پرتقال - پرویز - پارسیان - سپر - تاپ - پاییز - پوست - پدال - تپه - لامپ.

۴. تمرین هدایت شده

واژهٔ مربوط به تصویر زیر را بنویسید؛ با آن جمله بسازید و بلند بخوانید:



جمله: _____
.....

۵. جای خالی را با کلمات مناسب پر کنید

- من به میوه فروشی رفتم و یک کیلو خریدم. (پیاز - پتو)
- نامه مینا را داد. (سوپ - پستیچی)
- افشین با به آسمان نگاه کرد. (سپر - تلسکوپ)

۶. نتایج

بنابر آنچه در اثنای مقاله گذشت، می‌توان گفت که یکی از عوامل مهم در آموزش و یادگیری یک زبان خارجی، تجزیه و تحلیل مقابله‌ای زبان اول و زبان خارجی در سطوح مختلف آن است تا با توصیف زیر و بم‌های دو زبان بتوان برنامه‌ریزی، راهکار و تمرینات و امکانات مناسب را ارائه داد؛ چراکه بر پایهٔ کشف تفاوت‌های دو زبان است که می‌توان عناصر و ساخت‌هایی را که در یادگیری دشواری ایجاد می‌کنند، شناخت و نیز جنبه‌های مشکل‌آفرین یادگیری زبان و خطاهای زبان‌آموزان را پیش‌بینی کرد و در نتیجه، روش‌های مؤثری را برای غلبه بر تداخل‌ها یا خطاهای زبان‌آموزان ارائه داد و با آموختن عادت‌های زبانی جدید، آموزش و یادگیری زبان را آسان نمود.

در این راستا نگارندگان با هدف آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان، با ارائهٔ روش تعاملی و از راه تجزیه و تحلیل تقابلی (بوژه در سطح آوایی) کوشیده‌اند تا به این مهم دست یابند و با توجه به اهمیت مقابلهٔ زبان‌ها برای کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها برای آموزش زبان، در جهت رفع مشکلات و خطاهای زبان‌آموزان، دشواری‌های فرآیند آموزش و یادگیری زبان فارسی برای فارسی‌آموزان گامی بردارند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که هرچند تجزیه و تحلیل تقابلی زبان به

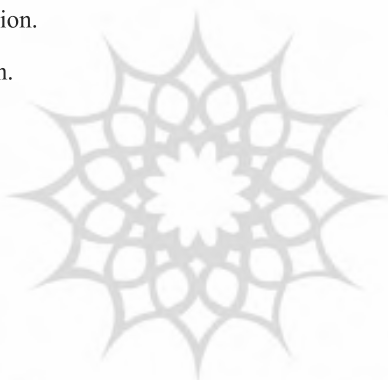
هنگام آموزش زبان فارسی، ارزش و اهمیت بالایی دارد، اما نباید از تجربه وسیع زبانی برای تسلط بر تمام زیر و بم‌های آن غافل ماند. زبان‌آموزان نیاز دارند چیزهای بسیاری در موقعیت‌های مختلف به زبان فارسی بشنوند و تجربه کنند که این امر بر اساس رویکرد تعاملی انجام می‌گیرد؛ بدین معنا که آنها می‌توانند ابتدا موضوعات را به ترتیب سرفصل‌های زبان خارجی / فارسی، با زبان اول مقایسه کنند و تطبیق دهند و سپس بر اساس سه اصل تشابه - انتقال آسان؛ تقابل - انتقال دشوار؛ تداخل - چالش (حذف - اضافه) به صورت آگاهانه بر زیر و بم‌های زبان دوم تسلط یابند؛ نه این‌که (مانند رویکرد سنتی رایج در آموزش زبان فارسی) تنها به یادگیری معادل واژگان و دستور زبان پردازند.

در این راستا باید از متون قدیمی در آموزش زبان فارسی پرهیز شود؛ زیرا متون قدیمی، زبان را گسترش می‌دهد، اما ارتباط را خیر؛ بنابراین باید موضوعات درسی به زندگی فعلی زبان‌آموز مربوط و واقعی باشد. بنابراین از آن‌جا که زبان، امری شناور است، زبان‌آموزان باید به دو صورت شناختی (مستقیم و آگاهانه) و فراشناختی (غیرمستقیم و ناآگاهانه) در معرض داده‌های زبانی قرار گیرند؛ سپس با تکرار، شرطی‌سازی، تعامل‌های دوسویه و شنیدن و سخن گفتن و تمرین‌های پیوسته، خود را برای موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و غیرمنتظره آماده کنند؛ فی‌البداهه سخن بگویند و حرف در آستین داشته باشند؛ بدون آن‌که برای ساختن جمله، به تلاشی آگاهانه دست بزنند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پی نوشت

1. Contrastive Analysis.
2. Interactive Method.
3. Linguistic Interference.
4. Michael S. Stekoll & Murray Bowen.
5. Voiced and Voicelss.
6. Toungue Height.
7. Brown.
8. Lado.
9. Oller & S.M. Ziaa hosseini.
10. Finocchiaro.
11. Krzeszowski.
12. Prator.
13. Difficulty hierarchy.
14. Transfer.
15. Coalescence.
16. Under Differentiation.
17. Reinterpretation.
18. Overdifferentiation.
19. Slipt.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. بقایی، نسرین (۱۳۸۱)، «مشکلات فراگیری زبان فارسی در مقایسه با زبان عربی»، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۳ و ۴.
۲. ثمره، یدالله (۱۳۷۸)، آواشناسی زبان فارسی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۳. حق شناس، علی محمد (۱۳۵۶)، آواشناسی (فونتیک)، تهران، آگاه.
۴. سام، ندا (۱۳۸۹)، «مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیرفارسی زبانان خارجی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی.
۵. ضیاء حسینی، سید محمد (۱۳۸۵)، اصول و نظریه های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان (با مجموعه ای از فعالیت های کلاسی برای آموزش مهارت ها، ساختارهای دستوری و واژگانی)، تهران، سخن.
۶. فیض اللهی، علی (۱۳۸۵)، «بررسی تقابلی افعال انعکاسی دوطرفه در زبان های فارسی و اسپانیایی»، پژوهش زبان های خارجی، دانشگاه تهران، ۷۷ - ۹۴.
۷. فرهادی، محمد (۱۳۷۹)، «بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش آموزان عرب زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته های آنان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۸. کارل، جیمز (۱۳۸۰)، تجزیه و تحلیل تقابلی زبان، ترجمه حمید سرهنگیان، تبریز، آئین.
۹. کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه (۱۳۸۵)، «نقد تصحیح مقاله محمدرضا مجیدی و المارتنز»، زبان و زبان شناسی، سال دوم، شماره اول، ۱۱۷ - ۱۰۹.
۱۰. - مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۹۰)، آواشناسی: بررسی علمی گفتار، تهران، سمت.
۱۱. واثق، الهام (۱۳۸۷)، «بررسی خطاهای آوایی عرب زبانان عراقی در کاربرد و یادگیری زبان فارسی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی.

12. Brown, H. D. (1994), *Principles of Language and Teaching* (3rd edition), New Jersey. Prentice Hall Inc.
13. Carroll, J. B. (1965), *The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages*.
14. Fries, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: university of Michigan press.
15. Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), *The Functional-Notional Approach*. New York, NY, Oxford University Press.
16. Fisiak, J. (1981), *Contrastive linguistics and the teacher*, Oxford, Pergaman.
17. Hammerly, H (1973), "The correction of pronunciation errors", *MLJ*, VOL. 57, NO. 3, 106-110.
18. James, C. (1987), *Contrastive Analysis*, London.Ltd.
19. Keshavarz, M.H. (1994), *Contrastive Analysis and Error Analysis*, (6thed), Tehran, Rahnama.
20. Krzeszowski, T.P. (1985), *Contrastive Analysis in a New Dimension*, In Fisiak j. (Ed) contrastive.
21. Linguistics, *Prospects And Problems*. New York, Moulton Publishers, 71-85
22. Lado, R. (1957), *linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, MI, university fmichigan press.
23. Yarmohammadi. L. (2005), *A Contrastive Phonological Analysis of English and Persian*, Shiraz, Shiraz university press.
24. Oller, j.w. and S.M. Ziaa Hosseini, (1970), "the Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors".
25. Patrick R., Bennet. (1998), *comprative Semitic linguistics*, A Manual Eisenbrauns.
26. Prator, C.H (1967), *Hierarchy Of Difficulty*, Un Published classroom Lecture, Los Angles university of California.
27. Richards, J.c. (1992), *A Dictionary Of Language Teaching and Applied Linguistics*. (2th Ed), longman.
28. Ziahosseini, S.M (1994), *Intoducing Contrastive Linguistics*, Tehran, Islamic Azad University Press.
29. Ziahosseini, S.M. (1999), *A Contrastive Analysis: For Students Of Translation and English Education*, Tehran, Nashr-e-Vira.