

بررسی روش‌های گوناگون اصلاح آوایی در یاددهی/ یادگیری زبان‌های خارجی

روح‌الله رحمتیان^{۱*}، مرضیه مهربابی^۲

۱- استادیار گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۲- دانشجوی کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دریافت: ۸۹/۲/۴

پذیرش: ۸۹/۳/۲۹

چکیده

در یک نگاه کلی، اصلاح آوایی شامل سلسله فعالیت‌هایی است که در هر نگرشی می‌تواند به صورت مروری و مختصر وجود داشته باشد. اما در نگاه جدی‌تر و عمیق‌تر به اصلاح آوایی، که امروزه در فن آموزش زبان به یک رشته تخصصی تبدیل شده، پی می‌بریم که شناخت عمیق و دقیق اهداف، اصول، روش و ابزارهای هر کدام از این روش‌ها به خودی‌خود فضای تحقیقی وسیعی را می‌طلبد. در این جستار هدف این است تا با توصیف روش‌های موجود اصلاح آوایی در دنیا، به بررسی نقاط قوت و انتقادی هر کدام به صورت جداگانه پرداخته شود. بنابراین، هدف مؤلفین، بررسی این مهم است که کدام یک از روش‌های موجود، از میان روش‌های معرفی شده، می‌تواند کارآمدی بیشتری در اصلاح آوایی داشته باشد. از میان پنج روش بسیار رایج در سطح جهانی، نتیجه می‌گیریم که هرچند استفاده از روش آزمایشگاهی و روش تولیدی آسان‌تر است و همین امر باعث رواج بیشتر آن‌ها شده است، اما، با توجه به تحلیل‌های انجام شده مؤلفین، بر پایه نظریات نوین آواشناسی، معلوم می‌شود که روش آهنگی - کلامی می‌تواند مؤثرتر باشد. در انتها، یک دورنمای آموزشی نیز با تأکید بر روش قابل قبول ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: روش‌های اصلاح آوایی، یاددهی/ یادگیری، زبان‌های خارجی و تحلیل روش.

Email: rahmatir@modares.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

۱. مقدمه

به‌طور کلی، بحث آموزش تلفظ در یادگیری زبان‌های خارجی سابقه طولانی دارد. از آنجا که هیچ نوع آموزشی نمی‌تواند بدون آموزش تلفظ صحیح موفق باشد، امروزه در فن آموزش نوین، متخصصین برآنند تا اصلاح آوایی نقش بیشتری را در بهبود آموزش زبان ایفا نماید؛ تا جایی که این حوزه نه تنها به عنوان یکی از مواد درسی جداگانه در برنامه درسی جای می‌گیرد، بلکه در آغاز فرایند یاددهی/یادگیری جزء لاینفک آموزش زبان به‌شمار می‌آید. با وجود اینکه آواشناسی اصلاحی در دنیا به‌عنوان حوزه‌ای مهم در آموزش زبان‌های خارجی تلقی می‌شود، متأسفانه در ایران تاکنون به‌صورت جدی مورد توجه و بررسی قرار نگرفته است.

به‌طور کلی، می‌توان گفت اصلاح آوایی، شامل بهره‌برداری از مشکلات آوایی خاص یک گروه یا یک فرد برحسب‌مورد است (Champagne - Muzar, Bourdages, 1998: 75). امروزه، شاهد پیدایش و تحول روش‌های گوناگون اصلاح آوایی هستیم که هر یک برگرفته از مکاتب فکری خاصی در آموزش زبان می‌باشند؛ از این‌رو، شناخت روش‌های مختلف اصلاح آوایی، نیازمند شناخت دقیق نظریه‌های موجود از دهه ۱۹۵۰ به بعد است. برای توجیه بحث بالا به ارائه یک مورد اکتفا می‌نمائیم. از آنجایی که اولین روش‌های آموزش زبان، متأثر از مکاتب روان‌شناختی و به‌طور دقیق‌تر مکتب رفتارگرایی بودند، دوره‌های فشرده شنیداری-شفاهی پا به عرصه وجود گذاشتند. درونمایه این روش‌ها تفکر غالبی بود که بر آموزش شفاهی زبان، از طریق تکرار، تأکید داشت. آنچه مسلم به‌نظر می‌آمد این بود که آموزش شفاهی زبان به شیوه تقلید و تکرار، پایه اولیه اصلاح جملات شفاهی زبان‌آموزان به‌شمار می‌آمد. این امر باعث شد تا مسائل آواشناختی در این روش از اهمیت خاصی برخوردار گردند. به‌این‌ترتیب، به‌تدریج روش اصلاح آوایی در آزمایشگاه‌های زبان شکل گرفت؛ بنابراین، به‌راحتی می‌توان پذیرفت که روش‌های موجود اصلاح آوایی متأثر از تفکرات غالب یاددهی/یادگیری در فن آموزش زبان هستند.

در این مقاله برآنیم تا با استفاده از ملاک‌های لازم برای تحلیل روش‌های اصلاح آوایی، بررسی دقیقی از حیث معرفی نقاط قوت و انتقادی هر یک از این روش‌ها ارائه نماییم و در تحلیل نهایی خود به کارآمدی آن‌ها در فن آموزش زبان و اصلاح آوایی بپردازیم.

در این پژوهش، پنج روش اصلاح آوایی از قبیل روش‌های تولیدی، آزمایشگاهی، تقابل واجی و تفاوت معنایی، به‌کارگیری ماشین‌های الکترونیکی و آهنگی-کلامی انتخاب می‌کنیم و سپس بدون ترتیب اهمیت کاربرد و تاریخی به بررسی آن‌ها می‌پردازیم. می‌توان افزود که از میان این پنج روش اصلاح آوایی، سه روش، پرکاربردتر از سایر آن‌ها می‌باشند؛ لذا، در این مقاله بیشترین تأمل بر روی روش‌های تولیدی، آزمایشگاهی و آهنگی-کلامی خواهد بود.

آیا می‌توان روش خاصی را برای تدریس آواشناسی در نظر گرفت که بتواند بیشتر از سایر روش‌های موجود، جوابگوی نیازهای زبانی از همان مراحل ابتدایی یاددهی/یادگیری زبان‌های خارجی باشد؟

با توجه به مشاهدات اولیه با تأملی بر روی روش‌های مختلف اصلاح آوایی به نظر می‌رسد روش آهنگی-کلامی بتواند تا اندازه زیادی با در نظر گرفتن رعایت اصل یادگیری به صورت طبیعی، جوابگوی نیاز اصلاح آوایی زبان‌آموزان ایرانی باشد.

۲. روش تولیدی (Articulatory method/ méthode articulatoire)

یکی از قدیمی‌ترین و متداول‌ترین روش‌های اصلاح آوایی، روش تولیدی است. در این روش ابتدا جزئیات و موقعیت اعضای تولیدکننده صداها و سپس شکل‌ها و نقش‌های مختلف این اعضا برای تولید یک صدای خاص، مورد مطالعه قرار می‌گیرد؛ بنابراین، درس آواشناسی با استفاده از روش تولیدی به صورت توصیفی ارائه می‌شود و زبان‌آموزان توصیف صداها را همانند قواعد صرف و نحو یاد می‌گیرند (Vuletic, Cureau, 1974: 33).

۲-۱. نقاط قوت در این روش

- مدرس با اطمینان بیشتری در کلاس حاضر می‌شود زیرا نقش وی بیش از هر چیز محدود به توصیف عناصر آوایی است؛
- مدرس مطالب موردنظر را از پیش آماده می‌کند؛ این امر میزان اعتماد به نفس وی را در کلاس افزایش می‌دهد؛
- از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا در کلاس با استفاده از آئینه به تغییرات لب، زبان و

اعضای گفتار، توجه ویژه داشته باشند (Monique Léon, 2003: 54)؛

- این روش از غنای اطلاعاتی برخوردار است. با توجه به اینکه زبان‌آموزان ایرانی در عادات یادگیری خود به نوع یادگیری مخزنی (جمع‌آوری اطلاعات) گرایش دارند، این روش از این حیث نیز رایج‌تر است.
- امروزه در ایران هنوز شاهد رواج این روش در بیشتر دانشگاه‌ها در درس آواشناسی هستیم، اما در مؤسسات آموزش زبان منسوخ شده است.

۲-۲. نقاط انتقادی بر این روش

- روش تولیدی از موفقیت نسبی برخوردار است و امروزه نیز بسیار کاربرد دارد، اما انتقاداتی بر این روش وارد است که در زیر می‌آیند:
- شیوه ارائه محتوای آوایی در این روش، توصیفی است؛ در حالی که زبان و مؤلفه‌های آن به‌هیچ‌عنوان به شیوه توصیفی یادگرفته نمی‌شوند؛
- در این روش از عناصر فرازبانی^(۱) به میزان زیادی استفاده می‌شود که در کاربرد واقعی زبان، کارآمد نیستند؛
- از زبان‌آموز خواسته می‌شود به‌صورت ارادی، اندام‌های گفتار را به‌منظور تولید صحیح صداها به‌حرکت درآورد؛ در حالی که در کاربرد واقعی زبان، حرکت این اندام‌ها به صورت غیرارادی صورت می‌گیرد؛
- زنجیره گفتاری تحت‌الشعاع تولید صداها می‌قرار می‌گیرند؛ درحالی‌که، امروزه، در آموزش زبان، اصلاح آوایی باید در زنجیره کلام^۱ صورت گیرد؛
- پویایی در گفتار نادیده گرفته می‌شود؛ زیرا ذهن زبان‌آموز همواره به‌سمت توصیف چگونگی صداها هدایت می‌شود؛
- این روش بیشتر محدود به تولید است و کمتر به جنبه‌های شنیداری زبان توجه می‌کند.
- پس از بررسی نقاط قوت و انتقادی این روش، می‌توان نتیجه گرفت که هرچند روش تولیدی برای تلفظ صحیح صداها شیوه‌هایی یافته که البته چندان آسان نیستند، اما هرگز در برقراری ارتباط میان صداها به‌عنوان یک مجموعه صوتی منسجم و یکپارچه موفق نبوده است. این

1. speech chain/ chaîne parlée

روش در واقع، به عناصر پایه‌ی مجموعه‌ی صوتی یک زبان چندان اهمیت نمی‌دهد؛ به بیان دقیق‌تر، عناصری مانند آهنگ و ریتم را به‌عنوان عناصر اولیه زبان در نظر نمی‌گیرد. این امر سبب به‌وجود آمدن عادات غلط بر روی ریتم و آهنگ، به‌هنگام سخن گفتن در زبان خارجی می‌شود. از آنجاکه این روش بیشتر به تولید صداها و آن نیز به صورت مجزا تکیه می‌کند، باعث می‌شود که زبان‌آموز در دریافت و درک جملات شفاهی پی‌درپی با مشکل مواجه شود. به این ترتیب، شناخت دقیق از تلفظ صداها، مجزا، در برقراری ارتباط شفاهی به زبان خارجی برای زبان‌آموز کارآمد نخواهد بود. در این روش زبان‌آموز اندام‌های تلفظی خود را به صدا درمی‌آورد و صدایی را در زبان خارجی تولید می‌نماید، ولی تفاوت صدایی را که خود در زبان خارجی تولید می‌کند و صدایی که یک گویشور زبان^۱ تلفظ می‌کند درک نمی‌نماید. از آنجاکه تولید این صدا در زبان مادری وی آسان‌تر است، زبان‌آموز به جای تلفظ صدای زبان خارجی، صدای زبان مادری خود را جایگزین می‌کند؛ در نتیجه، مرتکب اشتباه جدی می‌شود. نتیجه‌ی کلی این خواهد بود که روش تولیدی، تنها امکان تلفظ صحیح صداها، زبان خارجی به‌صورت منفرد و جدا را فراهم می‌کند و زبان‌آموز همراه با استفاده از عادت‌های شکل‌گرفته، به استفاده از آهنگ، ریتم، شدت و تکیه‌های زبان مادری خود ادامه می‌دهد و به این ترتیب مشکل ریتم و آهنگ برای او به‌صورت مشکل فسیل‌شدگی خطاها^۲ باقی می‌ماند.

۳. روش آزمایشگاهی (Laboratory method/ méthode du laboratoire)

در روش آزمایشگاهی، آنچه حائز اهمیت جلوه می‌نماید این است که در دهه‌ی ۱۹۵۰ مطالعات تقابلی^۳ میان زبان‌ها به‌سرعت در جوامع دانشگاهی و آموزشی روبه رشد نهادند. این مسئله باعث به‌وجود آمدن رشته‌ای به نام تحلیل تقابلی شد که یکی از زیرمجموعه‌های آن تحلیل تقابلی آوایی بود. البته این رشته، امروزه نیز در محیط‌های دانشگاهی حتی در حد رساله‌های مقطع دکتری، به‌عنوان تحلیل خطاهای تلفظی زبان‌آموزان خارجی در یادگیری زبان‌های رایج، جایگاه ویژه‌ای دارد. این روش در دنیا، به‌ویژه در آمریکا، بیش از ده سال، در اوج جریان روش شنیداری-شفاهی^۴ گسترش یافت و پس از این مدت، در اروپا رواج یافت.

1. native/ natif
 2. error fossilisation/ fossilisation d'erreurs
 3. contrastive analysis/ analyse contrastive
 4. audio-lingual method/ méthode audio-orale

در این روش، زبان آموزان ساعت‌ها و در دوره‌های طولانی در آزمایشگاه زبان حضور می‌یابد و بی‌وقفه به متن ازپیش ضبط‌شده، گوش می‌دهند و آن را به‌صورت متوالی تکرار می‌کنند (34: Vuletic, Cureau, 1974). روش شنیداری-دیداری بر این باور است که زبان‌آموز برای درست صحبت‌کردن، باید همواره بشنود و تکرار کند. به این ترتیب، زبان خارجی ملکه ذهن وی می‌شود و به صورت عادات شکل‌گرفته درمی‌آید.

۳-۱. نقاط قوت این روش

- همه‌زبان آموزان ابتدا به‌صورت دسته‌جمعی و سپس به‌صورت فردی به تمرین واداشته می‌شوند. از منظر روان‌شناختی، این اقدام باعث می‌شود زبان‌آموزان خجالتی ابتدا با تکان دادن لب‌های خود، به همراهی هم‌کلاسی‌های خود بپردازند که به‌تدریج به نوعی فعالیت منتهی می‌شود و پس از مدتی کوتاه، آن‌ها نیز در تکرارها مشارکت کنند. تأثیر مثبت این امر در تلفظ فردی به‌خوبی آشکار می‌شود؛
- تکرار مکرر منجر به تشویق زبان‌آموز به تولید جملات می‌شود و ترس وی از بیان در زبان خارجی را از بین می‌برد؛
- تکرار بی‌وقفه سبب ایجاد کلمات و ساختارهای ذخیره شده در حافظه^۱ می‌شود که می‌تواند به‌عنوان اقدام مثبت تلقی شود (7: Courtillon, 1997)؛
- تکرار، به‌خودی‌خود، حافظه را تقویت می‌کند و نقش حافظه در یادگیری انکارنشده^۲ است؛
- در هنگام تولید شفاهی، جملات به‌خاطر سپرده شده، باعث بالابردن میزان اعتماد به نفس زبان‌آموز می‌شود. این امر به وی کمک می‌کند تا بدون تردید به عبارات ازپیش تعیین‌شده^۳ تکیه کند؛
- ابزار مجهز (آزمایشگاه زبان) می‌تواند به‌عنوان مشوق و عامل جذاب در یادگیری زبان‌آموز محسوب شود؛
- فضا و نوع فعالیت در آزمایشگاه زبان مانع از حواسپرتی زبان‌آموز می‌شود و سبب می‌گردد تا زبان‌آموز بیشتر بر روی محتوا تمرکز کند.

1. stockage des mots et des structures dans la mémoire
2. expressions toutes faites

۲-۳. نقاط انتقادی بر این روش

- شرطی‌سازی^۱ در روش آزمایشگاه که خود ناشی از تأثیر مستقیم شنیداری-شفاهی است، از آنجا که مستقیماً برگرفته از تفکر رفتارگرایی (شرطی‌شدگی در یادگیری) است، خلاقیت زبان آموز را ضعیف می‌کند؛
 - در این روش نقش مدرس به‌عنوان عامل فعال در آموزش به حاشیه کشیده می‌شود؛ درحالی‌که، امروزه غالب نظریه‌های فن آموزش زبان بر این عقیده‌اند که مدرس عنصر محرک و عاطفی است و به‌عنوان منشأ عوامل تشویقی و انسانی، اصلی‌ترین نقش را به خود اختصاص می‌دهد. در این روش این جنبه انسانی کمتر مورد توجه است؛
 - در این روش، فسیل‌شدگی خطاها بسیار رایج است؛ زیرا در آزمایشگاه در بیشتر موارد، فعالیت به خود زبان‌آموز محول می‌شود و همچنین نمی‌توان انتظار داشت معلم به تمام جملات و تولیدات شفاهی زبان‌آموز که مورد توجه تلفظ صحیح می‌باشد، دقت نظر داشته باشد.
 - یادگیری در این روش تبدیل به نوعی یادگیری مکانیکی می‌شود، در حالی که نظریه غالب امروزی در فن آموزش زبان‌ها (برگرفته از رویکرد ارتباطی) بر این باور است که یادگیری مکانیکی جواب‌گوی نیازهای اجتماعی واقعی نیست؛
 - یکی دیگر از ضعف‌های این روش این است که زبان‌آموز به یادگیری از طریق الگوهای ازپیش تعیین‌شده عادت می‌کند، درحالی‌که امروزه یادگیری کارآمد، اصولاً یادگیری بدون الگو است؛ به عبارت دیگر، در حقیقت، بافت و موقعیت زبان تعیین‌کننده جملات صحیح معنادار هستند، نه الگوهای معین.
- در روش آزمایشگاهی، مشاهده شده است که زبان‌آموز به متن ضبط‌شده گوش می‌دهد و آن را تکرار می‌کند، اما با توجه به این‌که آهنگ و ریتم زبان مادری در تولید شفاهی زبان خارجی غالب است، همان توضیحات بالا برای این نکته نیز صادق است. این امر سبب می‌شود که ریتم و آهنگ زبان خارجی مستقیماً تحت‌تأثیر زبان مادری قرار بگیرد و از این‌رو، آهنگ و ریتم غلط، ملکه ذهن زبان‌آموز می‌شود. به‌این‌ترتیب، ساعت‌ها تمرین روزانه در آزمایشگاه زبان موجب می‌شود زبان‌آموز خطاهای زبان مادری خود را تثبیت کرده و

1. conditioning / conditionnement



دچار فسیل‌شدگی شود. بنا به نظر کلود ژرمن یکی از دلایلی که طرفداران رویکرد ارتباطی عدم‌کارآیی روش شنیداری- شفاهی تأکید داشته‌اند، این بود که آزمایشگاه زبان تا حد موردانتظار تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر شنیدن، خواندن، واژگان یا دستور زبان‌آموزان نداشته است (رحمتیان، ۱۳۸۸: ۱۲).

۴. روش تقابل واجی و تفاوت معنایی (Phonological opposition method/ Méthode par opposition phonologique)

در روش تقابل واجی و تفاوت معنایی، آموزش تلفظ از طریق تمرینات تقابلی انجام می‌شود. در این روش، زبان‌آموزان، فهرستی از کلمات را تکرار می‌کنند که در آن‌ها تنها تغییر یک صدا موجب تغییر معنای کلمه می‌شود.

به این ترتیب، برای آموزش تلفظ صحیح صدای (θ)، از زبان آموز خواسته می‌شود تا به فهرستی از کلمات گوش دهد و آن‌ها را تکرار کند. این فهرست می‌تواند شامل تمریناتی از نوع زیر باشد:

thought - fought	thin - tin	thick - sick
think - sink	three - free	three - tree
though - sort	death - deaf	both - boat
worth - worse	thirst - first	faith - fate
mouth - mouse	thin - fin	thought - taught

به عنوان مثال، در این فهرست به منظور تصحیح (θ) و جلوگیری از اشتباه احتمالی زبان‌آموز، صدای (s)، (f)، (t) در تقابل با یکدیگر قرار می‌گیرند. در اینجا، استفاده از تقابل‌های به‌جا و مناسب موردنظر است، زیرا یک تلفظ اشتباه از سوی زبان‌آموز با به‌کارگیری حروف بی‌صدا مثل (s)، (f)، (t)، به‌جای (θ)، می‌تواند باعث تغییر معنا شود.

۴-۱. نقاط قوت این روش

- سهولت در ساخت تمرینات با توجه به فراوانی مثال‌ها؛

- گرایش زبان‌آموز به تولید تک‌کلمه‌ای‌ها، با توجه به این‌که غالباً او به دنبال فعالیت راحت‌تر می‌باشد؛
- تولید این صداها برای زبان‌آموز به فعالیتی سرگرم‌کننده تبدیل می‌شود و برای سنین پایین‌تر به شکل بازی در خواهد آمد؛
- این روش مستلزم تلاش زیادی از جانب معلم نیست؛ زیرا وی از روی تک‌کلمه‌های تقابلی می‌خواند و زبان‌آموزان تکرار می‌کنند.

۲-۴. نقاط انتقادی بر این روش

- این روش، آواشناسی را با کارآمدی ارتباطی همراه نمی‌داند؛ در حالی‌که امروزه همه فعالیت‌های زبان، خواه از نوع آموزش آواشناسی، دستوری یا واژگانی باید در خدمت توانش ارتباطی باشد؛
- اساس این روش در اصلاح آوایی معانی واژگان به همراه تقابل است؛ درحالی‌که فرد مسلط بر معنا برای تلفظ دیگری نیازی به آموزش ابتدایی ندارد؛
- اگر زبان‌آموز، مبتدی در نظر گرفته شود که در آغاز یادگیری این تمرینات را انجام می‌دهد، قادر به تشخیص معنایی نیست؛
- در این روش زبان‌آموز آنچنان بر روی معانی متمرکز می‌شود که تولید صحیح به‌ویژه تولید صداها را در زنجیره کلام فراموش می‌کند. از آنجایی که این روش در راستای تفکر سنتی دستور-ترجمه است، معنای جفت کلمات به زبان‌آموزان ارائه می‌شود.
- بافت‌سازی که یکی از اصول اولیه یادگیری است، در این روش نادیده گرفته می‌شود؛
- در این روش به موسیقایی‌بودن و جنبه ریتمیک زبان توجهی نشده؛ درحالی‌که «در آموزش زبان به شیوه نوین، تلفظ نمی‌تواند از آهنگ کلام جدا شود و زمانی که از زبان سخن می‌گوئیم بیشتر به موسیقایی‌بودن آن توجه می‌کنیم. اساس معنای کلام در تکیه‌پردازی، ریتم و آهنگ جمله است تا در کاربرد کلمات جداگانه». (Parizet, 2008: 115)
- در نتیجه‌گیری کلی می‌توان افزود که در این روش، تقابل‌های واجی در تلفظ برای زبان‌آموز مبتدی، این فرصت را فراهم می‌آورد تا به تلفظ درست دست یابد. با این حال، همیشه این اتفاق نمی‌افتد؛ اگر شناخت این تقابل به‌جا و مناسب برای کسانی که یک زبان (زبان مادری یا زبان



خارجی) را به‌خوبی می‌شناسند، میسر باشد، چنین شرایطی برای مبتدی حاصل نمی‌شود. می‌توان نتیجه گرفت که اگر زبان آموز از طریق آوایی قادر به تمایز معنایی باشد، مبتدی محسوب نمی‌شود و نیازی به اصلاح آوایی ندارد. برای زبان آموز مبتدی که شروع به یادگیری زبان انگلیسی کرده، جفت کلماتی که در بالا آورده شدند تنها معرف یک کلمه است. از آنجا که ادراک در ابتدای یادگیری به‌درستی به تمایز دقیق جفت کلمه و تک‌کلمه نمی‌انجامد، تشخیص آوایی این نوع کلمات برای زبان آموز مبتدی میسر نیست.

تقابل به لحاظ معنایی می‌تواند گاهی باعث به‌خاطر سپاری و یادگیری باشد، اما تقابل به لحاظ صوری برای زبان‌آموز مبتدی چندان دارای این ویژگی نیست. مثال thought-taught یا worth-worse را در نظر بگیریم؛ برای زبان‌آموز مبتدی که هنوز مفهوم این دو کلمه را نمی‌داند تلفظ این تقابل‌ها از کارآمدی لازم برخوردار نیست و ممکن است سبب شود تصور کند که یک کلمه دو معنی و دو رسم‌الخط دارد. در این روش نیز مانند روش‌های پیشین، اصلاح آوایی از طریق کلمات منفرد و خارج از بافت واقعی ارتباطی انجام می‌شود؛ تا جایی که در برقراری ارتباط از طریق زبان، چندان مؤثر نیست. آنچه از دو دیدگاه متفاوت در انتخاب محتوا اهمیت است یکی بر آن است که جمله صحیح است پربسامدترین واژگان نزد گویشوران آن را در نظر بگیرد (مورد English Basic برای زبان انگلیسی و Le Français fondamental برای زبان فرانسه)، در دیدگاه دوم که در شرایط کنونی رویکرد ارتباطی نیز موجود است، انتخاب محتوا بر اساس نقش‌های ارتباطی notional- functional برای زبان انگلیسی و notionnel- fonctionnel برای زبان فرانسه می‌باشد که در تحقیقات خاصی تحت‌عنوان The Threshold Level in English (سطح آستانه) برای زبان انگلیسی و Un Niveau Seuil برای زبان فرانسه از همان سال‌های ۷۰ میلادی شکل گرفت و براساس شورای اروپا هر سال به فهرست آن‌ها افزوده می‌شود. هدف از طرح این مطلب در اینجا این است که این روش به هیچ‌یک از این دو رویکرد محتواسازی توجهی نمی‌کند.

۵. روش به‌کارگیری ماشین‌های الکترونیکی (Application of electronic machines/ Utilisation de machines électroniques)

در این روش سعی شده که تلفظ صحیح با استفاده از ماشین‌های الکترونیکی تدریس شود.

یکی از این اقدامات، گوش الکترونیکی دکتر توماتیز^۱ است. وی معتقد است که هر ملیتی دارای توانایی شنیداری خاصی است و گوش آن‌ها نسبت به بعضی از فرکانس‌ها حساس‌تر است؛ در این صورت کافی است ویژگی‌های فیزیکی خاص یک زبان خارجی شنیده شود تا تلفظ صحیح به‌طور خودکار به‌دست آید.

۱-۵. نقاط قوت این روش

- استفاده از ماشین و تکنیک‌های جدید، نوعی نوآوری محسوب می‌شود؛
- امروزه جوانان به دنبال فرار از شیوه‌های سنتی هستند و بیش‌ازپیش به تکنیک‌های الکترونیکی گرایش دارند؛ بنابراین این روش می‌تواند برای جوانان جذابیت ایجاد کند؛

۲-۵. نقاط انتقادی بر این روش

- آموزش زبان در شرایطی می‌تواند موفق‌تر عمل کند که توسط مدرس هدایت شود؛ زیرا مدرس است که بر شرایط اجتماعی آموزش زبان که نوع خاص آن در روش‌های جدید ارتباطی حاکم است، احاطه کافی دارد؛
- در یادگیری زبان یکی از مسئله‌هایی که بیش‌ازحد مورد تأمل قرار گرفته است، آموزش با در نظر گرفتن عوامل عاطفی و تربیتی است که برای زبان‌آموز، انگیزه بیشتری در یادگیری و تمام فعالیت‌های کلاسی ایجاد می‌کند، در حالی که ماشین فقط با توجه به برنامه ازپیش تعیین‌شده، به‌عنوان یک وسیله کاملاً مصنوعی عمل می‌کند؛
- نقش مدرس در آموزش زبان و به‌ویژه در آموزش تلفظ، انکارناپذیر است؛ همان‌طور که میشل بی‌لییر نیز بر آن تأکید می‌کند:
«در ارتباط با تأثیر مدرس در اصلاح تلفظ می‌توان گفت که هرچند فعالیت اصلی بر عهده زبان‌آموزان است و هریک از آن‌ها برحسب فرهنگ و شخصیت خود، موقعیتش در گروه، رابطه‌اش با مدرس و توانایی گوش‌دادن، عمل می‌کند، اما این مدرس است که در زبان‌آموز نیاز ایجاد نموده و از طریق عوامل عاطفی و رفتاری باعث می‌شود خود زبان‌آموز خواستار اصلاح آوایی باشد» (Billières, 1987: 21).

1. doctor Tomatis

این درحالی است که این روش به هیچ‌عنوان به این جنبه از آموزش و اصلاح آوایی توجهی نداشته است.

اغلب متخصصان بر این باورند که «آموزش تلفظ یک زبان خارجی باید متشکل از سلسله فرایندها و شرایطی باشد که تحت‌کنترل مدرس است و تنها اوست که می‌داند آیا یادگیری تلفظ به‌طور صحیح انجام شده است یا خیر؛ البته به شرط آنکه معلم یا گویشور، بومی‌زبان باشد یا به حد کافی به زبان و تلفظ آن تسلط داشته باشد. این تلفظ صحیح تنها با شنیدن ساده تلفظ یک مدل از طریق ضبط صوت، یا با اقامت طولانی در یک کشور خاص یا با عادت به صداهای خاص زبان حاصل نمی‌شود.» (Vuletic, Cureau, 1974: 35).

آموزش تلفظ باید براساس فعالیت شنیداری انجام شود که تحت کنترل و راهنمایی مدرس است. با این همه، این مسئله اساسی مطرح می‌شود که چگونه باید شنوایی زبان‌آموز را کنترل و هدایت نمود.

از نظر لوبل فرایندهای اصلاح آوایی آهنگی- کلامی به دو گروه تقسیم می‌شوند:

الف) فرایندهای جزئی‌گرا که به عناصر منفرد در گفتار توجه می‌کنند؛

ب) فرایندهایی کلی‌گرا که کلیت را در کلام مدنظر دارند (Lebel, 1981: 295).

روش‌های ارائه شده پیشین به‌عنوان فرایندهای جزئی‌گرا محسوب می‌گردند. در اینجا، به تحلیل روشی خواهیم می‌پردازیم که به عنوان فرایند کل‌گرا مطرح می‌شود.

۶. روش آهنگی- کلامی (Verbo - tonal method/ méthode verbo - tonale)

نظام آهنگی- کلامی توسط گوبرینا^۱ به‌وجود آمد. او بر مفاهیمی چون غربال‌های واجی مطرح شده توسط تروبتسکوی^۲ و ناشنوایی واجی ارائه شده توسط پلیوانوو^۳ تکیه می‌کند. روش آهنگی- کلامی برخاسته از برداشتی روان‌زبان‌شناختی است. به‌طور کلی می‌توان گفت، امروزه روش آهنگی- کلامی کاربردی دوگانه دارد که عبارت است از: الف) بازپروری شنوایی و ب) تصحیح تلفظ در زمان یادگیری زبان‌های خارجی.

یکی از نظرات اصلی روش آهنگی- کلامی که دو حوزه به ظاهر متفاوت کلام و آهنگ را

1. Guberina
2. Troubetzkoy
3. Polivanov

مرتبط می‌سازد، این است که گوش سالم در مقابل صداهای زبان خارجی به مثابه گوش معیوب عمل می‌کند.

از دیدگاه بی‌لییر «هدف روش آهنگی- کلامی بازپروری گوش زبان‌آموز است تا بتواند به شیوه رضایت‌بخشی زبان را از نو تولید کند» (Billières, 1999: 173).
با توجه به توضیحات و ارجاعات ارائه‌شده، می‌توان نقاط قوت این روش را به صورت زیر دسته بندی نمود:

۱-۶. نقاط قوت این روش

- در این روش جنبه شنیداری زبان از جایگاه بسیار حائز اهمیت است. «براساس روش آهنگی- کلامی، زبان‌آموز به دلیل این‌که صداهای زبان خارجی را از ابتدا نادرست دریافت کرده است، آن‌ها را به صورت نادرست تولید می‌کند» (Billières, 1991: 5).
در این روش به‌هنگام تولید کلام به عناصر طبیعی از قبیل ژست، حرکات بدن، ایما و اشاره و حالات چهره توجه خاصی می‌شود. از نظر ریمون رونار که امروزه از بزرگ‌ترین مدافعین این روش و صاحب چندین اثر مرجع در زمینه روش آهنگی- کلامی است، یکی از علل عدم موفقیت روش‌های اصلاح آوایی پیشین این بود که عناصر طبیعی کلام را نادیده می‌گرفتند و در مقابل، موفقیت روش آهنگی- کلامی به دلیل توجه به این عناصر طبیعی ریتم، آهنگ، عوامل عاطفی و حرکات بدن است (Renard, 2001: 6):
- از نظر ژان- پییر کوک در این روش، اصلاحات آوایی جزء جدایی‌ناپذیر یاددهی و یادگیری زبان محسوب می‌شوند و به شیوه‌ای یکپارچه ارائه می‌گردند؛ بنابراین آواشناسی از ارتباط شفاهی و برقراری ارتباط جدا نیست (Cuq, 2003: 233):
- این روش به جنبه عاطفی در آموزش زبان به عنوان اصل ضروری، می‌پردازد. تجربه نیز نشان داده است که زبان‌آموزان در موقعیت عاطفی راحت‌تر و درست‌تر بیان می‌کنند.
براساس آنچه مشاهده شد، روش آهنگی- کلامی تا حد زیادی به عناصر زنده زبان از قبیل ریتم و آهنگ تأکید می‌ورزد. «علت تأکید بر آهنگ و ریتم این است که این دو عنصر در ارتباط زبانی میان انسان‌ها و در انتقال اطلاعات زبانی نقش بسیاری مهمی دارند و حذف آن‌ها از گفتار، موجب اختلال در عملکرد زبان می‌شود» (اسلامی، ۸۴: ۸۹).

۲-۶. نقاط انتقادی بر این روش

• یکی از ادعاهای این روش، تربیت صحیح مدرّسین زبان، به‌ویژه مدرّسین مسلط به عناصر ریتمیک و آهنگی زبان خارجی است. با توجه به بافت یاددهی/ یادگیری زبان خارجی در ایران، تمام مدرّسین ایرانی همیشه امکانس گذراندن دوره‌های مورد نظر این روش را ندارند. فرایندهای کل‌گرا، فرایندهای اساسی تصحیح آوایی آهنگی - کلامی محسوب می‌شوند. تنها در صورتی فرایندهای جزئی را به‌کار می‌بریم که تلفظ صداها، حتی پس از به‌کارگیری دقیق فرایندهای کل‌گرا، اشتباه باشد. در اصلاح آوایی نهایی از فرایندهای کل‌گرا استفاده می‌کنیم. اگر کلیت صوتی یک زبان از قبیل ریتم، آهنگ، شدت، زمان و... آموخته شود، صداهای خاص تقریباً به‌طور خودکار ارزش خود را به‌دست می‌آورند (Rahmatian, 2002: 109).

از نظر اوبین، زمانی که تدریس زبان‌ها پیشرفت می‌کند، تدریس موسیقی زبان دچار تأخیر می‌شود. اما با مشاهده تحول تدریس تلفظ و گذر از عصر آواشناسی قدیمی به آواشناسی نوین، اکنون زمان آن رسیده که فن آموزش، موسیقی زبان را مورد توجه قرار دهد (Aubin, 2004: 114).

در این‌جا تأکید ما نیز بر این است که باید به موسیقی زبان توجه خاصی شود؛ زیرا جزء جدایی‌ناپذیر تدریس مؤثر محسوب می‌گردد و از یک طرف، در بیان و انتقال مفهوم کارایی بیشتری دارد و از طرف دیگر، ماندگاری آن در ذهن زبان آموز نیز بیشتر است.

۷. نتیجه‌گیری

آنچه مسلم به نظر می‌رسد این است که در فن آموزش زبان به شیوه نوین، اصلاح آوایی از آغاز یاددهی/ یادگیری جزء جدایی‌نشده آن محسوب می‌شود. تأکید بر عناصر اصلی زبان که تشکیل دهنده نوای گفتار (عوامل زبرزنجیری) هستند، از قبیل ریتم، آهنگ، درنگ، طرز بیان (سرعت و کندی در بیان) و تکیه‌پردازی، لازمه آموزش صحیح آواشناسی هستند. اگر بخواهیم فرایند یادگیری یک زبان را به درستی تحقق بخشیم، باید آن را تا اندازه‌ای به شیوه طبیعی فراگیری زبان مادری نزدیک کنیم. تحقیق حاضر به ما نشان داد که روش‌هایی از قبیل تولیدی و آزمایشگاهی تنها بر تولید آوای منفرد تأکید دارند؛ درحالی‌که

فرایند درک و دریافت و تولید باید به یک‌اندازه مورد توجه قرار گیرند. این تحقیق نشان داده است که این مسئله در روش آهنگی- کلامی بسیار مورد توجه است. این نکته نیز پاسخی برای پرسش اصلی تحقیق حاضر است روش آهنگی- کلامی با رعایت اصل طبیعی بودن زبان (یادگیری زبان با ترتیب ریتم، آهنگ آن و سایر مؤلفه‌های زنجیره کلامی) می‌تواند به عنوان روش کارآمدی در اصلاح آوایی محسوب شود؛ بنابراین، با توجه به اینکه ریتم و آهنگ مشکل ماندگار در تلفظ است، باید از ابتدای یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

با تأمل عمیق‌تر بر روی انواع روش‌های اصلاح آوایی به این نتیجه رسیدیم که در پنج روش ذکرشده، متفاوت تأکید بر روی عناصر زبان به شرح ذیل می‌باشد:

- در روش تولیدی، بر روی صداهای منفرد؛
- در روش تقابلی و نیز در روش به‌کارگیری ماشین‌های الکترونیکی، بر روی کلمات منفرد؛
- در روش آزمایشگاهی، بر روی جملات منفرد؛
- در روش آهنگی- کلامی، بر روی زنجیره کلام.

همان‌طور که از نظرات کارشناسان برداشت کردیم، یکی از اهداف اصلی در اصلاح آوایی، کمک به برقراری ارتباط شفاهی، به طور صحیح است؛ درحالی‌که در هیچ‌یک از این روش‌ها به جز روش آهنگی- کلامی، اصلاح آوایی به این مهم نائل نمی‌شود.

۸. دورنمای آموزشی

امروزه در فن آموزش زبان، تأکید بر این است که در ابتدای یادگیری نباید در عادات شخصی یادگیری زبان آموز چندان مداخله کرد و باید به روش‌های یادگیری وی احترام گذاشت. اصلاح آوایی به صورت فردی صورت می‌گیرد و برای همه به صورت تجویزی و به یک شیوه نیست. با این حال می‌توان گفت شنوایی زبان آموز باید تا حد امکان هدایت شود که اگر اینگونه نباشد، زبان آموز در تولید یک صدای خاص، تنها عناصری را که گوش و مغز وی نسبت به آن‌ها حساس‌ترند خواهد شنید و عدم تمایز دقیق صداها در زبان خارجی باعث می‌شود زبان آموز به صداهای زبان مادری خود رجوع کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در اصلاح آوایی از شنوایی که تلفیقی از محرک‌های صوتی دریافتی مغز ما است آغاز کنیم. الگوهای آهنگی کلام باید مطابق با سطح زبان آموز باشد و موقعیت‌های ارتباطی را نیز



روح‌الله رحمتیان و همکار بررسی روش‌های گوناگون اصلاح آوایی ...

در نظر بگیرند. شایسته است در تمرینات قابل ارائه در کلاس به منظور کسب مهارت شفاهی در زبان خارجی، ویژگی‌های درک مطلب شنیداری، شامل الگوهای وزنی و کلامی مورد توجه قرار گیرد.

شایسته است که فعالیت اصلاح آوایی تقریباً در همه لحظه‌های کلاس درس انجام شود؛ به شرطی که مدرس این روش‌های مناسب را در پیش بگیرد: یکی نوع خطا؛ مثلاً خطای آوایی که به معنی لطمه وارد می‌کند، دوم انتخاب زمان مناسب؛ یعنی مدرس در استراتژی‌های اصلاح خود، در نظر داشته باشد که حرف زبان‌آموز را پی‌درپی قطع نکند، زیرا این امر وی را مأیوس می‌کند، سوم چگونگی اصلاح خطاهای آوایی که در این مورد لازم است مدرس در شیوه اصلاحی خود با زبان‌آموز، برخورد نرم و عاطفی را داشته باشد.

۹. پی‌نوشت‌ها

۱. فرازبان (metalanguage / métalangage) به معنی زبانی برای توصیف زبان است.

۱۰. منابع

- اسلامی، محرم. (۱۳۸۴). *واج‌شناسی: تحلیل نظام آهنگ زبان فارسی*. تهران: سمت.
- ژرمن، کلود. (۱۳۸۸). *رویکرد ارتباطی در آموزش زبان*. ترجمه روح‌الله رحمتیان. تهران: سمت.
- Aubin, S. (2004). "Histoire de l'enseignement de la prononciation" Vol.2. in: *Le français face aux défis actuels*. Actes du VIe congrès international de linguistique française. site: ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/aubin.pdf
- Billières, M. (1987). "Le suivi des élèves en phonétique corrective". No.82. in *Revue de la phonétique appliquée*.
- ----- (1991). "considérations sur la voix en phonétique corrective appliquée à la didactique des langues". No.8. *Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*.
- ----- (1999). "psycholinguistique et méthodologie verbo- tonale". No.11. *Revue Parole*.

- Champagne-Muzar, C. & J. Gourdages. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE international.
- Courtilon, Janine. (1997 nouvelle édition). *Guide de professeur, methode Archipel*. Paris: CLE international.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Lebel, J.G. (1990). "L'approche communicative et la correction phonétique intervention globale ou ponctuelle? In *Problématique SGAV et approche communicative*. Ve colloque international de SGAV. Paris: Didier Hatier.
- Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette.
- Parizet, M.L. (2008). "Phonétique et cadre commun : proposition pour un cours de FLE". No.1. in *Synergie Espagne*. site: ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/parizet.pdf.
- Rahmatian, R. (2002). "Les éléments supraségmentaux dans la correction phonétique". Vol.5. No.5. in *Human sciences Modarres*.
- Renard, R. (2001). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde : La phonétique verbo-tonale*. Pédagogie en développement. Bruxelles: De boeck université.
- Vuletic, B. J. Cureau. (1974). *Enseignement de la prononciation : Le système verbo- tonal (SGAV)*. Paris: Didier.