

بررسی حکم فقهی صحت تلفظ نماز از دیدگاه زبان‌شناسی با تأکید بر فرضیه دوره بحرانی*

- مسعود شیبک **
- سجاد فرخی پور ***
- هادی خشنودی ****
- محمد موذن *****

چکیده

بررسی‌های زبان‌شناسی نشان می‌دهد که تلفظ یکی از سخت‌ترین جنبه‌های یادگیری زبان دوم است. تحقیق حاضر حکم فقهی صحت تلفظ را از دیدگاه زبان‌شناسی و با تأکید بر فرضیه دوره بحرانی بررسی کرده است. نتایج حاصل نشان داد که روش‌های متأخر به آموزش زبان دوم، یادگیری تلفظ مطلق بعد از این بازه بحرانی را ناممکن می‌دانند و بر معیارهای دیگری مانند فهم‌پذیری و معناداری تأکید می‌کنند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که رویکرد فقهای شیعه در صدور حکم صحت تلفظ، بسیار ظریف و در سه حیطة اصلی علوم آواشناسی و سمانتیک، منطبق با علم زبان‌شناسی و در عین حال غیر سخت‌گیرانه و تحقق‌پذیر است. در پایان نیز با بررسی عوامل عمده در دشواری تلفظ، راهکارهایی از حوزه دین و زبان‌شناسی برای تسهیل در یادگیری تلفظ ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: حکم فقهی، نماز، قرائت، تلفظ، زبان‌شناسی.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۹/۱۵؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۷/۱۲/۱۵.

** دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته فقه و مبانی حقوق (sadradone@gmail.com).

*** دکتری آموزش زبان انگلیسی و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (نویسنده مسئول) (eltcmu@gmail.com).

**** طلبه سطح چهار و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (farokhipours@gmail.com).

***** طلبه سطح چهار کلام حوزه علمیه قم و دانشجوی دکتری مدرسی معارف اسلامی و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (farokhipours@yahoo.com).

۱. مقدمه

مشاهدات عمومی نشان می‌دهد که یکی از جنبه‌های یادگیری زبان دوم که مشکلات فراوانی مانند عدم فهم‌پذیری را برای فراگیران به وجود می‌آورد، تلفظ (Pronunciation) یا چگونگی بیان کلمات است که با افزایش سن فراگیر سخت‌تر نیز می‌شود. دیویس (۱۹۹۹) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده است که یادگیری صحیح بیان کلمات، ارتباط چندانی با کیفیت و زمان آموزش زبان دوم، میزان دانش فراگیر و میزان آگاهی او از دستور زبان و یا ذخیره واژگانی زبان دوم ندارد. هنوز محققان در زمینه فراگیری زبان دوم، زبان‌شناسان کاربردی و آواشناسان بر چرایی سخت بودن این جنبه از زبان اتفاق نظر ندارند، اما بر اساس بوهن (۱۹۹۵) صاحب‌نظران در این زمینه معتقدند که سخت بودن تلفظ بیشتر یک موضوع شناختی (Cognitive) است و ارتباط کمتری با مباحث فیزیکی (Physical) دارد.

بر اساس برنز (۲۰۰۳)، نگاهی به رویکردهای موجود در آموزش تلفظ نشان می‌دهد که دو رویکرد غالب در این زمینه وجود دارد: رویکرد اول یک نگاه استقرائی (Inductive) و بخشی به فرایند آموزش تلفظ دارد و به همین دلیل معطوف به واج‌ها: دها و حروفی است که یک تک‌واژ و یا یک کلمه مستقل را می‌سازند. در حالی که در این نگاه، تفاوت واج‌ها باعث تفاوت در نحو و در سمانتیک کلماتی می‌شود که از آن واج‌ها تشکیل شده‌اند (بول، ۲۰۰۶). واج (Phoneme) در زبان‌شناسی کوچک‌ترین جزء مشخص کلام است و جایگزینی آن با واجی دیگر تفاوت معنایی ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر: واج‌ها کوچک‌ترین واحدهای آوایی مستقلی هستند که به کمک آنها تک‌واژها ساخته می‌شوند و یک یا چند تک‌واژ نیز تشکیل یک واژه می‌دهند، مثلاً واژه «ما» از دو واج «م» /m/ و «ا» /d/ تشکیل شده‌است. نقش عمده واج، جداسازی واحدهای گفتاری از یکدیگر و ایجاد تمایز بین معانی واحدهای گفتاری است و می‌توان گفت از ترکیب واج‌ها یا واحدها و قالب‌های صوتی با واحدها و قالب‌های معنایی، سامانه ارتباطی یعنی زبان به وجود می‌آید (همان: ۳۱).

اما اگر بخواهیم سطح مشترک تلفظ با سمانتیک (معناشناسی) را در زبان‌ها بررسی کنیم باید به این نکته اشاره کرد که در زبان‌های گوناگون بین واج و حرف (نویسه) تفاوت وجود

دارد. حرف صورت مکتوب واج است، اما واج صورت ملفوظ حرف است. البته بعضی واج‌ها (مانند مصوت‌های کوتاه در فارسی) ممکن است صورت مکتوب نداشته باشند. نکته مهم دیگر که برای یادگیرندگان زبان دوم مشکل ایجاد می‌کند عدم تناظر یک به یک بین حرف و واج در برخی زبان‌ها است. در فارسی تنها یک واج با صدای «ت» وجود دارد، در حالی که در الفبای فارسی دو حرف «ت» و «ط» یکسان (به صورت ت) تلفظ می‌شوند. از همین رو تنها با تکیه بر صورت ملفوظ کلمه و بی‌توجه به زمینه سخن دو کلمه «حیات» و «حیاط» را نمی‌توان از هم تمیز داد، ولی در زبانی مانند عربی، نویسه‌های «ت» و «ط» نشانه دو واج متفاوتند از این روست که متکلمان عربی «حیاط» و «حیات» را متفاوت تلفظ می‌کنند و در سمانتیک نیز دو معنای متفاوت از این تفاوت در لفظ متبادر می‌شود.

رویکرد دوم یک نگاه استنباطی (Deductive) و فرابخشی به فرآیند آموزش تلفظ است. در این رویکرد برای رسیدن به تلفظ صحیح، به صورت موزائیکی به واج‌ها و نویسه‌های یک تک‌واژ یا یک کلمه مستقل توجه نمی‌شود بلکه به ویژگی‌های کلی بیان کلمه مانند تکیه (Stress)، ضرب (Intonation) و نواخت و وزن (Rhythm) توجه می‌شود (نونان، ۱۹۹۱؛ یول، ۲۰۰۶). اگر بخواهیم سطح مشترک این رویکرد را با دیگر بخش‌های زبان‌شناسی در زبان‌های مختلف دنیا بررسی کنیم، در می‌یابیم که سطح مشترک این ویژگی‌های عروضی با معناشناسی در زبان‌هایی مانند عربی و فارسی اندک است و تغییر در هر کدام از این ویژگی‌ها کمتر تفاوت معنایی ایجاد می‌کند اما ممکن است باعث خلق تلفظ غلط شود. البته در همه زبان‌ها، از جمله فارسی و عربی نیز این ویژگی‌ها با نحو (Syntax)، سطح مشترک فراوانی دارند به طوری که برای مثال در زبان فارسی یا عربی، تغییر در لحن باعث می‌شود یک جمله مکتوب اظهاری به عنوان سؤال تعبیر شود. در حالی که در زبان‌هایی مانند انگلیسی، ویژگی‌های عروضی تلفظ، باعث تغییر در سمانتیک نیز می‌شوند. برای مثال در انگلیسی آمریکایی در کلمه "Address" اگر تکیه روی بخش اول باشد (/ˈædrɛs/) به معنای آدرس یا مکان زندگی است اما اگر تکیه آن تغییر کند به صورت «drɛs» تلفظ شود معنای آن کاملاً تغییر می‌کند و معنای سخنرانی کردن می‌دهد.

با توجه به موارد ذکر شده، فارسی زبانان که برای انجام اعمال عبادی خود ناچار به

یادگیری تلفظ زبان عربی هستند، در بخش اول (فراگیری بخش استقرائی تلفظ) با مشکلات فراوانی روبه‌رو هستند. ریشه این مشکل را می‌توان در عدم شباهت‌های دو زبان در تناظر واج با نویسه عنوان کرد که باعث شده است فارسی زبانان به دلیل نداشتن تمایزات واجی زبان عربی در زبان مادری خود، قادر به تلفظ برخی واج‌های عربی نباشند. همان‌طور که در بالا اشاره شد، این تمایزات واجی، تمایزات سمانتیکی را به دنبال دارند که باعث بطلان برخی اعمال عبادی مانند نماز می‌شود. همچنین بر اساس نظر برخی از مراجع، عدم رعایت جنبه عروضی تلفظ نیز مشکلاتی را ایجاد می‌کند به طوری که نخواندن زیر و زبر کلمات نماز و یا رعایت نکردن آنها باعث غلط شدن تلفظ و در نتیجه بطلان نماز می‌شود.

از این‌رو مقاله حاضر تلاشی است تا علاوه بر تبیین دقیق این حکم فقهی از منظر زبان‌شناختی، دلایل سختی یادگیری تلفظ در زبان دوم را با تأکید بر فرضیه دوره بحرانی^۱ بررسی کند و به این سؤال پاسخ دهد که آیا امکان یادگیری تلفظ صحیح کلمات بعد از دوره بلوغ، که مصادف با سن تکلیف فقهی است، وجود دارد یا خیر. در پایان نیز با توجه یافته‌های زبان‌شناسی کاربردی در آموزش زبان دوم و بهره‌گیری از احادیث معصومین، راه‌هایی را برای برون رفت و یا به حداقل رساندن آسیب‌های ناشی از ناتوانی در یادگیری تلفظ زبان دوم ارائه شده است.

۲. حکم فقهی تلفظ نماز

الف. تعریف مفاهیم و نکات کلیدی

بررسی نظر فقهای معاصر در این زمینه نشان می‌دهد که اغلب آنها در بیان این نکته فقهی از کلمه "قرائت" بهره‌جسته‌اند که در اینجا منظور از قرائت همان تلفظ (Pronunciation) و بیان کلمات است و با قرائت (Reading) که یکی از مهارت‌های چهارگانه زبان است کاملاً تفاوت دارد. همچنین این کلمه (قرائت به معنای تلفظ) با مهارت گفتار (Speaking) که یکی دیگر از مهارت‌های زبان است تفاوت دارد. در ذیل این تعاریف به صورت مختصر آمده‌اند:

- تلفظ (Pronunciation): توانایی یک فرد در خلق صدای یک واج به صورت

صحیح است. همچنین این توانایی شامل مشخص کردن محل تکیه و وزن در یک تک‌واژ یا یک کلمه می‌شود. به عبارت دیگر: تلفظ با چگونگی بیان کلمات سر و کار دارد.

• گفتار (Speaking): توانایی یک فرد در کنار هم قراردادن عبارت‌ها و کلمات در یک بافت اجتماعی خاص به منظور ایجاد ارتباط یا خلق پیام است. در این مفاد، توانایی تلفظ یکی از زیر مهارت‌های گفتار محسوب می‌شود.

• قرائت (Reading): یک فرایند فعال شناختی است که از طریق آن یک فرد نمادهای نوشتاری را به منظور ساخت معنا کشف رمز می‌کند. به عبارت دیگر: قرائت همان گرفتن اطلاعات و معنا از متون مکتوب است. نکته‌ای که در اینجا اهمیت دارد این است که در نظر مشهور فقهای معاصر، برای بحث صحت تلفظ نماز از کلمه "قرائت" استفاده شده است که منظور از آن فعالیت شناختی مذکور حاضر نیست بلکه منظور توانایی در خلق صدای واج و مشخص کردن تکیه و وزن تک‌واژها و کلمات است.

در بافت گفتمانی احکام فقهی، قرائت همان خواندن است که در بردارنده تلفظ و بیان کلمات در فضای دهان است و از لحاظ فنی دقیقاً همان مفهوم تلفظ است که در بالا تعریف شد. بر اساس احکام فقهی برای تحقق تلفظ هم حروف (واج‌ها) مهم هستند و هم اعراب، به گونه‌ای که تلفظ در غیاب هر کدام از آنها شکل نمی‌گیرد و یا معیوب خواهد بود. بر این اساس، همانند مبانی زبان‌شناختی که در بخش مقدمه تحقیق عنوان شد، در احکام فقهی هم بر ویژگی‌های بخشی تلفظ (صداهای، آواها و واج‌ها) و هم بر ویژگی‌های فرابخشی و عروضی آن (تکیه، نواخت، ریتم) تأکید شده است.

در علوم قرآنی نیز یک دیدگاه منتخب و رایج برای قرائت (تلفظ) وجود دارد که بر اساس آن قرآن کریم یک قرائت بیشتر ندارد و قرائت‌های گوناگون از قرآن، خارج از حقیقت آن هستند. به همین دلیل اختلاف قرائت در قرآن یک پدیده عارضی است و مورد تأیید برهان و عقل و روایات نمی‌باشد. البته در اینجا نیز منظور از قرائت، شکل ملفوظ قرآن است که با شکل مکتوب آن تفاوت دارد. در حمایت از این دیدگاه چند برهان عقلی مطرح شده است. حامیان این دیدگاه معتقدند که تلفظ صحیح هر کلمه یک اعراب بیشتر نمی‌گیرد و این اعراب حقیقت هر تلفظ است که از آن جدا نمی‌شود. این اعتقاد از منظر زبان‌شناختی

قابلیت توجیه نیز دارد؛ زیرا همان طور که در مقدمه تحقیق عنوان شد، ویژگی‌های عروضی و بخشی شکل ملفوظ هر کلمه هم با نحو و هم با سمانتیک آن کلمه در یک بافت خاص سطح مشترک دارند و تغییر در آن تفاوت در نحو و سمانتیک را به دنبال دارد (کوپمن، ۲۰۱۳). برهان دیگری که در این زمینه مطرح شده این است که قرآن تنها یک مرتبه بر پیامبر نازل (تلفظ) شده همان یک تلفظ از قرآن صحیح است. در این زمینه اغلب فقهای شیعه، نزول یک مرتبه‌ای قرآن کریم را می‌پذیرند. همچنین طرفداران قرائت‌های گوناگون از قرآن نیز دلایل دیگری را مطرح می‌کنند که بررسی آن خارج از حیطه مقاله حاضر است.

نکته مهم دیگری که قبل از ورود به حکم فقهی صحت تلفظ نماز باید بدان اشاره کرد این است که فقهای شیعه بین اختلاف قرائت یا همان تلفظ و اختلاف لهجه تمایز قائل می‌شوند. بر این اساس تلفظ ویژگی‌های بخشی کلمه (واج‌ها و تک‌واژها و صداهای حروف) و ویژگی‌های عروضی (اعراب و ...) را در بر می‌گیرد، در حالی که لهجه (Accent) یک شیوه متمایز از همان تلفظ است که مربوط به یک منطقه جغرافیایی خاص و یا یک گروه اجتماعی خاص است و بیشتر با تغییر در تکیه سیلاب‌ها و یا تغییر در کیفیت بیان حروف صدا دار (Vowel Sounds) ایجاد می‌شود (کریستال، ۲۰۰۳). بر این اساس، تغییر در لهجه اگر چه باعث تغییر صوت ایجاد شده توسط متکلم می‌شود، ولی باعث تغییر ویژگی‌های بخشی و عروضی آن کلمه ملفوظ نمی‌شود.

به عبارت دیگر: تغییر در لهجه با سمانتیک و نحو کلمه در یک بافت خاص سطح مشترک ندارد و بر همین اساس تغییر آن باعث تغییر معنا نمی‌شود. به همین دلیل فقهای شیعه نیز تغییر در لهجه را مبطل نماز نمی‌دانند. همچنین در بافت احکام فقهی، تلفظ، از ترتیل و لحن که بیشتر معطوف به ویژگی‌های آوایی مانند وضوح و خفای بیان، ترک مبالغه در مخارج حروف و رعایت وقف و ترقیق و اظهار است تمیز داده شده است.

ب. تبیین حکم از منظر زبان‌شناسی

اگر بخواهیم در سایه موضوعات مطرح شده به تبیین نظرات فقهی در مورد صحت تلفظ نماز پردازیم، در می‌یابیم که فقهای شیعه بر وجوب صحت تلفظ نماز تأکید می‌کنند و

نقص در آن را مساوی با بطلان فریضه می‌دانند. حضرت امام خمینی در این زمینه هم بر صحت ویژگی‌های بخشی تلفظ نماز و هم بر صحت ویژگی‌های عروضی آن تأکید می‌کند: «واجب است قرائت حمد و سوره صحیح باشد، پس اگر عمداً در یک حرف یا حرکت یا تشدید و مانند آن اخلال شود نماز باطل است» (تحریرالوسیله، ۱۳۹۲).

نکته مهم‌تر معیار صحت تلفظ است. بر اساس فرمایشات حضرت امام خمینی، معیار در صحت تلفظ این است که حروف در منخرج خود و به شکل صحیح ادا شوند، به طوری که اهل این زبان (عربی) وقت ادای آن حرف بگویند که او فلان حرف را ادا کرده است؛ برای مثال اگر به جای «ض» یک حرف دیگر مانند «ظ» را تلفظ کند، این تلفظ غلط و نماز باطل است (همان: ۱۶۷). زبان‌شناسان نیز قضاوت بومی‌های هر زبان را معیار مهمی برای میزان فهم‌پذیری و برقراری ارتباط در زبان دوم می‌دانند و بر این عقیده‌اند که هرگاه اختلاف تلفظ مانع فهم‌پذیری بومی‌های زبان دوم نشود این تلفظ صحیح و پذیرفتنی است. در مورد منخرج حروف در زبان‌شناسی مباحث گسترده‌ای مطرح شده است. در آواشناسی که یکی از شاخه‌های زبان‌شناسی است، بحث منخارج حروف به دو شکل عمده مطرح شده است: شیوه تولید صدا^۲ و موضع تولید صدا.^۳

شیوه تولید صدا عبارت است از: پیکربندی و تعامل آواسازها (ارگان‌های نطق مانند زبان، لب و کام) در هنگام تولید صداهای زبانی که باعث خلق تحریر، پیچش، لرزش صدا و ایجاد صدای صفیر (Sibilance) می‌شود. این مشخصات از مشخصات غالب حروف صامت است ولی در تمیز دادن حروف صدادار نیز کاربرد دارند. بر اساس این دسته‌بندی: دهاها به سه دسته ایستایی (Stops)، سایشی (Fricative) و غیر سایشی (Affricative) تقسیم می‌شوند. اگر چه ممکن است همه این صداهای در همه زبان‌ها تولید نشوند ولی این دسته‌بندی‌ها در اغلب زبان‌های دنیا پذیرفتنی است. این ویژگی‌ها در صحت تلفظ نقش مهمی دارند. برای مثال: در عربی صدای صفیر باعث تمایز واج «س» از «ص» می‌شود (یول، همان، ۳۱-۴۰).

• موضع تولید صدا: نقطه تماس ارگان‌های صداساز فعال (مانند زبان) و یک موضع منفعل (مانند کام و سقف دهان) را گویند که بر اساس این اختلاف در نقطه تماس، آواهای

مختلفی را در تارهای صوتی ایجاد می‌کند. بر اساس این دسته‌بندی صداها به چند دسته دو لبی‌ها (Bilabials) مانند «ب»، لبی - دندان (Labiodentals) مانند «ف»، زبانی - دندان (Lingo-dentals) مانند «ث» و غیره تقسیم‌بندی می‌شوند که در بین همه زبان‌ها مشترک است. این ویژگی‌های موضعی نیز باعث اشتباه در تلفظ و بطلان فرایض می‌شود. برای مثال: آوای «ث» اگر از مخرج درست خود یعنی توسط نوک زبان و دندان‌های بالا ایجاد نشود، اشتباه ادا شده و تلفظ کلمه‌ای که در بردارنده این تک‌واژ است را مردود می‌کند و به طبع آن، تغییرات سمانتیکی و نحوی ایجاد می‌کند (یول، همان ۳۱-۴۵).

۳. فرضیه دوره بحرانی

از اوایل دهه شصت قرن نوزدهم میلادی، زبان‌شناسان و عصب‌شناسان به بررسی فاکتورهای مختلف و تأثیرگذار بر یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند. در این میان، بررسی متغیر "سن" در یادگیری زبان یکی از چالش‌ترین جنبه‌های تحقیق در پیشینه ادبی آموزش زبان دوم است. برای اولین بار یک عصب‌شناس آمریکایی به نام لنبرگ (۱۹۶۷) این نکته را مطرح کرد که انسان‌ها تنها با یک قابلیت توانایی یادگیری زبان به این جهان پا می‌گذارند و به همین دلیل و بر اساس برنامه ژنتیکی ذهن انسان، این توانایی یادگیری در سن بلوغ (puberty) که بین سیزده تا چهارده سالگی است از بین می‌رود. بر اساس دیدگاه لنبرگ (همان)، یک زمان بهینه و یک دوره بحرانی برای یادگیری زبان وجود دارد که بین نه تا چهارده سال است و پس از آن به دلیل تمایزات کارکردی مغز، انسان‌ها قادر به یادگیری برخی از جنبه‌های زبان دوم نیستند. جانستون (۲۰۰۰) بر این عقیده است که لنبرگ تقلیل توانایی یادگیری بعد از سن بلوغ را ناشی از قطع دسترسی انسان به ابزار یادگیری زبان^۴ و گرامر جهانی^۵ می‌داند که توسط چامسکی، زبان‌شناس مشهور - مطرح شده است. البته بعداً محققان این فرضیه، را تعدیل کردند و این تغییرات سنی را موجب سخت‌تر شدن یادگیری برخی از جنبه‌های زبان دوم دانسته‌اند، نه از بین رفتن کلی امکان یادگیری که یکی از این جنبه‌ها تلفظ است (اویاما، ۱۹۷۹). تحقیقات فراوانی نشان داده است که جنبه تلفظ بیشتر از سایر جنبه‌ها متأثر از این تغییرات ژنتیکی و سنی است (اسکاول، ۱۹۷۸). از آنجا که این بازه

بحرانی (نه تا چهارده سال) مصادف با سن تکلیف دختران و پسران مسلمان است، آیا می‌توان گفت که یادگیری تلفظ زبان عربی (به عنوان زبان دوم فارسی زبانان) متأثر از این بازه بحرانی است و آیا در انجام فرایض دینی آنها (قرائت نماز) خلل ایجاد می‌کند؟

گرسوی (۲۰۱۱) در تحقیقات خود دریافت که یک دوره بحرانی برای یادگیری زبان وجود دارد، ولی او وجود دوره بحرانی به عنوان بهینه‌ترین زمان یادگیری نظام‌های آوایی زبان را نمی‌پذیرد بلکه بر این عقیده است که بعد از این بازه، فعالیت مغز انسان برای یادگیری زبان (مادری و دوم) رو به افول می‌نهد. این یافته‌ها مؤید یافته‌های لیتبون و اسپارا (۲۰۰۶) است. این دو محقق دریافته بودند که یک دوره بحرانی برای یادگیری زبان دوم به ویژه یادگیری نظام‌های آوایی وجود دارد و بعد از این دوره، انسان‌ها توانایی دسترسی به مکانیسم‌های فطری و برنامه‌ریزی شده ژنتیک خود برای یادگیری نظام‌های آوایی را ندارند و از مکانیسم‌های دیگر برای یادگیری جنبه‌های مختلف زبان استفاده می‌کنند که یادگیری زبان را بسیار دشوارتر می‌کند. یکی از شواهد تجربی که مؤید وجود این دوره بحرانی است، شواهد به دست آمده از کودکان فرال (کودکانی که در محیطی وحشی و یا دور از زبان انسانی بزرگ شده‌اند) است. ترسک (۱۹۹۷) در تحقیقات خود بر روی این کودکان دریافت که آنهایی که تا پایان این دوره بحرانی در معرض نرمال زبان انسانی قرار نگرفته‌اند، قادر به یادگیری هیچ زبانی نیستند. البته خلاف این مورد در تحقیقات کانتس (۲۰۰۸) ثابت شد، ولی همین کودکان نیز در بخشی از جنبه‌های زبان مانند نحو و تلفظ، مشکلاتی داشتند. تحقیقات انجام شده توسط اسپارسکی (۱۹۹۵) نیز بر عدم یادگیری تلفظ توسط چنین کودکانی را تأیید می‌کرد. کوینگزین (۲۰۱۲) نیز وجود فرضیه سن بحرانی را برای یادگیری زبان دوم تأیید کرده بود و با بیان اینکه این بازه تأثیر کمتری بر یادگیری زبان مادری دارد، بر این نکته تأکید کرده است که این دوره بحرانی بر یادگیری نحو و تلفظ زبان دوم تأثیرات معناداری بر جای می‌گذارد.

اما بسیاری دیگر از محققان، علی‌رغم تأیید دشواری یادگیری برخی از جنبه‌های زبان دوم بعد از سن بلوغ (به ویژه تلفظ)، آنها را به عوامل دیگری مانند مداخله زبان اول، مسائل انگیزشی و نگرشی و مسائل اجتماعی و روان‌شناختی مانند اضطراب یادگیری نسبت می‌دهند. به عبارت دیگر: سخت بودن یادگیری نظام آوایی زبان دوم بعد از سن بلوغ را

می‌پذیرند ولی آن را ناشی از عوامل دیگری، غیر از وجود دوره بحرانی می‌دانند. برای مثال لوریتز (۱۹۹۱)، عدم توانایی در یادگیری تلفظ بعد از سن بلوغ را ناشی از تأثیر مداخله‌ای زبان مادری می‌داند و بر این عقیده است که در هنگام یادگیری زبان اول، کدگذاری آوایی و فرایندهای رمزنگاری متناسب با نظام آوایی زبان مادری شکل می‌گیرند و به همین دلیل بعد از سن بلوغ و یادگیری زبان دوم، مخچه انسان تمایلی برای اصلاح و یا تغییر این نظام آوایی و سازوار کردن آن با زبان دوم ندارد. برخی دیگر از محققان نیز مانند والش و دیلر (۱۹۸۱) ریشه ناتوانی در یادگیری تلفظ زبان دوم را در کارکردهای عصب‌شناختی مغز انسان می‌دانند و بر این عقیده‌اند که یادگیری کامل تلفظ زبان دوم ناممکن است؛ زیرا تلفظ یک کارکرد زبان‌شناختی سطح دوم در مغز است که به صورت ژنتیکی محدود به دوره اولیه توسعه‌شناختی مغز انسان می‌باشد و به دوره‌های بعدی تعمیم نمی‌یابد.

علی‌رغم اینکه تحقیقات ضد و نقیض فراوانی در حمایت از فرضیه سن بحرانی و یا بر ضد آن وجود دارد، مبرهن است که نظریه‌پردازان بزرگی در حوزه زبان‌شناسی مانند چامسکی، مک لافلین و کراشن هر کدام با ادبیاتی متفاوت، وجود پدیده‌ای مانند این دوره بحرانی را تأیید کرده‌اند. علاوه بر آن بسیاری از منتقدان فرضیه سن بحرانی، به سختی و یا عدم یادگیری تلفظ زبان دوم و نرسیدن به تلفظ استاندارد در یادگیری زبان دوم بعد از سن بلوغ اذعان دارند؛ اگرچه دلیل آن را خارج از فرضیه دوره بحرانی جست‌وجو می‌کنند. مشاهدات مسلمانان فارسی زبان نیز نشان می‌دهد که بسیاری از نمازگزارانی که حول دوره بلوغ، نماز و فرایض دینی را فراگرفته‌اند، در تلفظ صحیح بسیاری از حروف عربی مشکل دارند. بنابراین لازم است تا بررسی عوامل مؤثر در عدم یادگیری تلفظ، راهکارهایی برای برون رفت از این مشکل هم در حوزه زبان‌شناسی و هم در حوزه دین بررسی کرد.

بر اساس دیدگاه برنز (۲۰۰۳)، مسلم است که در فرایندهای آموزش زبان دوم، رسیدن به تلفظ کامل امکان‌پذیر نیست. بنابراین روش‌های آموزش زبان دوم نیز باید از این هدف ایده‌آل دست کشیده و به دنبال هدف واقع‌نگرانانه‌تر باشند. بسیاری از محققان در حوزه زبان‌شناسی به این نتیجه رسیده‌اند که تلفظ زبان دوم در صورت تحقق دو شرط، پذیرفتنی است و به همین دلیل روش‌های آموزش زبان در حوزه تلفظ باید معطوف به تحقق این دو

شرط باشند که عبارتند از: فهم‌پذیری (گوینده الگوهای آوایی‌ای را تولید کند که برای شنونده زبان دوم فهم‌پذیر باشد و بتواند الگوی آوایی را از یکدیگر تمیز دهد) و معناداری (گوینده الگوهای آوایی‌ای را تولید کند که برای شنونده زبان دوم معنادار باشد، معنای کلمه ادا شده مشخص باشد). بررسی حکم فقهی مراجع تقلید نیز مبین چند موضوع است:

الف. فقهای شیعه به تفاوت‌های ظریف زبان‌شناختی توجه داشته‌اند، مثلاً حیطه لهجه را از حیطه صحت تلفظ تمایز داده و لهجه‌دار بودن را معیار صحت و در نتیجه بطلان نماز نمی‌دانند. تحقیقات زبان‌شناختی نیز نشان می‌دهد که یادگیری لهجه به هیچ وجه امکان‌پذیر نیست و حتی یادگیرندگان زبان دومی که بسیار شبه بومی^۱ تکلم می‌کنند نیز توسط نرم افزارهای آواشناسی و گویندگان بومی به سهولت قابل تشخیص هستند. شواهد تجربی و آزمایشگاهی فراوانی نیز مؤید آن است.

ب. فقهای شیعه با علم به مبانی انتقال معنا و سمانتیک کلمات و معنای فراکلمه‌ای (پراگماتیک)، همانند یافته‌های اخیر زبان‌شناسی، رسیدن به صحت مطلق (تطابق صد در صدی) در یادگیری تلفظ را دشوار می‌دانند و بر همین اساس فهم‌پذیری و معناداری را شرط صحت تلفظ و پذیرش فرایض می‌دانند. در نتیجه حکم فقهی صادر شده بر اساس این دو معیار (فهم‌پذیری و معناداری) کاملاً تحقق‌پذیر بوده است و بر خلاف تصورات و شبهات مطرح شده، دسترسی به آن برای فراگیران زبان دوم دشوار نیست.

ج. نکته دیگری که بسیار اهمیت دارد، توجه فقهای شیعه به ویژگی‌های بخشی و عروضی کلمات است که هم در نحو و هم در سمانتیک اختلاف معنایی ایجاد می‌کنند. دسته وسیعی از مطالعات زبان‌شناسی (برنز، ۲۰۰۳؛ جنکینز، ۲۰۰۲؛ راجادوری، ۲۰۰۱؛ بوت، ۲۰۰۵)، این نتیجه را حاصل کرده است که هر دو ویژگی‌های بخشی و فرابخشی (عروضی) تلفظ در تحقق دو شرط بالا (فهم‌پذیری و معناداری) نقش دارند. در حالی که فقهای معاصر شیعه نیز بر اهمیت هر دو بخش تلفظ تأکید کرده‌اند که در فوق بحث شد. از این موضوعات برداشت می‌شود که فقهای شیعه در ضمن نگاه دقیق و عالمانه به مسایل علمی مربوط به تلفظ نماز، یک رویکرد غیر سخت‌گیرانه و تحقق‌پذیر را در حکم فقهی انجام فرایض عبادی اتخاذ کرده‌اند.

۴. عوامل مؤثر در یادگیری تلفظ و بیان راهبردها

الف. تمایزات انگیزشی و نگرشی: یکی از مسایلی که باعث افزایش انگیزه برای یادگیری تلفظ شبه بومی زبان دوم می‌شود، تمایل فراگیر برای ادغام در هویت فرهنگی زبان دوم است (گابتونون و همکاران، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر: جهت‌گیری مثبت ذهنی به سمت زبان هدف باعث افزایش صحت تلفظ در فراگیران می‌شود. شیولی (۲۰۰۸) در تحقیقات خود دریافته بود که فراگیرانی که انگیزه ادغام در هویت فرهنگی زبان دوم را دارند به تلفظ دقیق‌تری نسبت به سایر فراگیران دست می‌یابند. الیوت (۱۹۹۵) نیز پیشتر دریافته بود که فراگیرانی که نگرش مثبتی نسبت به زبان دوم اتخاذ می‌کنند نسبت به سایر فراگیران با جدیت بیشتری به تمایزات آوایی زبان دوم توجه می‌کنند. بسیاری از محققان در زمینه جامعه‌شناسی زبان^۷ نیز بر این نکته تأکید می‌کنند که پذیرش فرهنگ زبان دوم^۸ تأثیر بسیار شگرفی بر یادگیری جنبه‌های مختلف زبان دوم دارد. به عبارت دیگر: بازبودن آغوش نگرشی ذهن فراگیر نسبت به پذیرش فرهنگ زبان دوم، تأثیر بسیار شگرفی بر جنبه‌های یادگیری زبان دوم به ویژه تلفظ بر جای می‌گذارد. مدل‌های نظری در جامعه‌شناسی زبان مانند سلسه مورسیا و همکاران (۱۹۹۶) و شومن (۱۹۸۶) نیز مؤید این موضوع بوده و بر این نکته تأکید می‌کند که اگر این نگرش مثبت ناشی از تمایلات درونی^۹ باشد، بیشتر از نگرش مثبت ناشی از انگیزه ابزاری^{۱۰} تأثیرگذار خواهد بود. به همین دلیل باید با تقویت تمایلات درونی و نگرش‌های مثبت ذهنی نسبت به زبان عربی در ذهن نوآموزان فارسی زبان، زمینه یادگیری تلفظ را از نظر روان‌شناختی و انگیزشی فراهم نمود.

ب. روش‌های تدریس و آموزش تلفظ: اغلب روش‌های یادگیری زبان دوم معطوف به چهار مهارت اصلی یادگیری یعنی گفتار، قرائت، نوشتار و شنیدار هستند و به آموزش تلفظ توجه کمتری می‌شود؛ زیرا بسیاری از این روش‌ها بر این عقیده‌اند که یادگیری تلفظ، خود محصول فرعی یادگیری دیگر ابعاد زبان است. به علاوه، آن دسته از روش‌هایی که سهمی برای آموزش تلفظ در نظر گرفته‌اند بیشتر بر تکنیک‌های اتخاذ شده از رفتارگرایی^{۱۱} مانند تمرین تکرار الگو^{۱۲} تأکید دارند. مبانی نظری و شناختی این تکنیک‌ها مورد انتقاد جدی زبان‌شناسان بزرگی مانند جامسکی هست؛ زیرا آنها این نوع از تمرینات را طوطی‌وار،

بی‌محتوا و مغایر با ویژگی‌های ذهنی انسان می‌دانند. اشکال عملی نیز که به این نوع تمرین‌ها وارد است عدم نگاه جزء‌نگرانه (استقرایی) به زیرساخت‌های الگوی استفاده شده است. برای مثال در چنین تمرین‌هایی به ندرت به تمایزات آواشناختی در مخرج حروف سایشی و غیرسایشی توجه می‌شود و به همین دلیل بسیاری از نمازگزاران فارسی زبان که عمدتاً از طریق الگوهای تکرار، کلمات عربی را فراگرفته‌اند قادر به تمایز شکل ملفوظ واج‌های «س» و «ص» نیستند و از آنجا که این الگوی رفتارگرایانه در ذهن آنها به حالت نهادینه^{۱۳} رسیده است، بازآموزش آنها بسیار دشوار است. بنابراین بهتر است از روش‌های شنیداری صرف که مبتنی بر تکرار الگو است دست برداریم و از همان اوایل آموزش نماز، به ویژگی‌های بخشی و عروضی تلفظ عربی کلمات توجه کنیم.

ج. سن: همان طور که در مباحث مربوط به فرضیه سن بحرانی مطرح شد، تغییرات فیزیولوژیک انسان بعد از بلوغ، مانند از بین رفتن انعطاف ماهیچه‌های فک، حلق و زبان و جمود آنها بر اساس ویژگی‌های آوایی زبان مادری از یک سو و تغییرات نرولوژیک در مغز انسان از سوی دیگر باعث می‌شود تا یادگیری تلفظ با افزایش سن دشوارتر شود. همچنین افزایش سن باعث تغییرات روان‌شناسی و شخصیتی در انسان‌ها می‌شود که یادگیری تلفظ را سخت می‌کند. ایجاد سد عاطفی^{۱۴} مطرح شده توسط کراشن در سال ۱۹۹۲ و همچنین تشکیل شخصیت دوم از جمله مواردی هستند که با گذر از سن بلوغ به وجود می‌آیند و یادگیری جنبه‌های مختلف زبان دوم را دشوار می‌کند. به همین دلیل در روایات تأکید شده است تا قرآن و نماز را در سن کودکی به فرزندان آموزش دهند. در همین زمینه امام صادق علیه السلام می‌فرماید:

هنگامی که کودک به سه سالگی رسید لا اله الا الله را به او بیاموزید و او را رها کنید (همین مقدار کافی است) و وقتی هفت ماه دیگر گذشت محمد رسول الله ﷺ را به او آموزش دهید و سپس او را رها کنید تا چهار ساله شود. آنگاه صلوات فرستادن را به او بیاموزید. در پنج سالگی به او سمت راست و چپ را آموزش دهید و قبله را نشان او داده و بگویید سجده کند. آنگاه او را تا شش سالگی واگذارید. فقط پیش روی او نماز بخوانید و رکوع و سجود را یادش دهید تا هفت سالش هم تمام شود. وقتی هفت سالگی را پشت سر گذاشت، وضو را به او تعلیم دهید و به او بگویید نماز بخواند، تا هنگامی که نه ساله شد وضو و نماز را به نیکی آموخته باشد. و هنگامی که آن دو را به خوبی یاد گرفت خدا

پدر و مادر او را به خاطر این آموزش شان خواهد می‌آموزد (وسایل الشیعه، ۱۴۱۴).

د. تأثیر مداخله‌ای زبان مادری: آوری و الریش (۱۹۹۲) بر این عقیده‌اند که الگوهای آوایی زبان مادری در هنگام یادگیری زبان دوم، به آن زبان انتقال می‌یابند و آواها قوائد، تکیه و ضرب زبان دوم را متأثر می‌کنند. نتایج تحقیق در این زمینه نشان می‌دهد که زبان مادری حداقل در سه جنبه یادگیری زبان دوم را متأثر می‌کند: ۱. زمانی که یک واحد آوایی در یکی از زبان‌های مبدا و مقصد وجود دارد و در فهرست آواهای یکی از این زبان‌ها موجود نیست. در این حالت، فراگیر زبان دوم، نه قادر به تمایز این واحد آوایی در شنیدار است و نه قادر به تلفظ صحیح آن در گفتار. ۲. هنگامی که قواعد ترکیب صداها در زبان مادری متمایز از زبان دوم باشد. در این شرایط نیز مشکلاتی در تمایز تلفظ بخشی و عروضی برای فراگیر ایجاد می‌شود. ۳. ریتم و ملودی هر زبان در سطح واژه و جمله، مختص خود همان زبان است. عدم توجه به این تفاوت‌های سه‌گانه باعث می‌شود که فراگیر علاوه بر گرفتار شدن در دام مشکلات فنی، نظام زبان دوم را کاملاً مغایر با زبان مادری خود بداند و از یادگیری آن ناامید شود. لذا احصای این تمایزات و توجه به آنها، نه تنها فرایند آموزش را تسهیل می‌کند، بلکه باعث از بین رفتن اضطراب یادگیری می‌شود.

ه. شنیدار انتقادی (Critical Listening): خداوند شنیدار را ورودی یادگیری طبیعی هر زبانی (از جمله زبان مادری) قرار داده است. توجه به تکنیک‌های شنیداری به عنوان ورودی داده‌های زبانی نقش مهمی در یادگیری و بروز صحیح گفتار دارند. یکی از تکنیک‌های یادگیری که باعث تصحیح گفتار و به تبع آن تلفظ می‌شود، شنیدار انتقادی است. در این تکنیک، شنونده در ابتدا صوت خود را ضبط کرده و سپس در مقایسه با صوت گویندگان بومی زبان دوم مقایسه نماید و خود به تمایزات و نقص‌های موجود در صدای خود پی ببرد. تحقیقات تجربی فراوانی نشان داده است که این تکنیک یک روش مؤثر در رفع نقایص تلفظ و یادگیری تلفظ صحیح است.

نتیجه

احکام فقهی در زندگی مسلمانان از اهمیت اساسی برخوردارند و سنجش روایی و صحت

این احکام از منظرهای گوناگون علوم، مورد تأکید مجتهدین و اندیشمندان اسلامی بوده‌است. یکی از حیطه‌های علوم که خارج از منابع فقه و احکام، مورد استفاده محققان در این حوزه قرار می‌گیرد، زبان‌شناسی کاربردی است. نظر به اهمیت و شمول حکم تلفظ نماز در فقه شیعی، روایی و صحت این حکم از دیدگاه یکی از چالشی‌ترین نظریه‌های زبان‌شناسی کاربردی، یعنی فرضیه دوره بحرانی، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که بر فرض پذیرش مطلق فرضیه دوره بحرانی و عدم امکان فراگیری کامل تلفظ درباره زمانی مذکور، حکم صادر شده در مورد کیفیت تلفظ نماز، در هر دو مقوله تلفظ بخشی و فرابخشی با جدیدترین یافته‌های حیطه زبان‌شناسی تطابق داشته و کاملاً همسوی با علم روز است. همچنین در بعد توجه به حساسیت‌های آموزشی ایراد شده در فرضیه دوره بحرانی، سفارشات امامان معصوم^۱ همه معطوف به ضرورت آماده‌سازی فرزندان برای قرائت نماز و اذان، قبل از شروع دوره بحرانی است. این نشان دهنده غنای علمی منابع استنباط احکام فقهی در فقه شیعه است که حساسیت‌های ظریفی را که امروزه به کمک ابزار آواشناختی و عصب‌شناسی زبان مکشوف شده‌است را به دلیل وصل بودن به منابع وحیانی، مورد توجه قرار داده‌است. از جمله این حساسیت‌ها می‌توان به تمایز یافتن کارکردهای نیمکره‌های مخ، تمایز یافتن فیزیکی ماهیچه‌های حلق و زبان با زبان مادری و فرایندهای آموزش زبان دوم اشاره کرد. نتایج این تحقیقات برای محققان علوم فقه، زبان‌شناسی و آموزش زبان دوم کاربرد دارد.

پی‌نوشت‌ها

۱. Critical Period Hypothesis
۲. Manner of Articulation
۳. Place of Articulation
۴. Language Acquisition Device
۵. Universal Grammar
۶. Native Like
۷. Sociolinguistics
۸. Acculturation
۹. Integrative Orientation
۱۰. Instrumental Motivation
۱۱. Behaviorism
۱۲. Repetition Drill
۱۳. Fossilization
۱۴. Affective Filter

پی‌نوشت‌ها

- امام خمینی علیه السلام، **تحریر الوسیله**، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، چاپ چهارم، ۱۳۹۲.
حر عاملی، محمد بن حسن، **وسائل الشیعة**، قم، نشر آل‌البیت، ۱۴۱۴.ق.
- Bohn, O. S. (۱۹۹۵). 'Cross-language speech perception in adults: First language transfer doesn't tell it all.' in W. Strange (ed) **Speech Perception and Linguistic Experience**. Baltimore: York Press p. ۲۷۳-۳۰۴.
- Bott, A. (۲۰۰۵). **Computer-aided self-access pronunciation materials designed to teach stress in American English**. Unpublished MA dissertation. Brigham: Brigham Young University
- Burns, A. & Joyce, H. (۱۹۹۷). **Focus on Speaking**. Sydney: NCELTR.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (۱۹۹۶). **Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contesse, Christian Abello (۲۰۰۸). Key Concepts in ELT: Age and the critical period hypothesis. **ELT Journal**, Vol ۶۳ (۲), ۱۷۰-۱۷۱.
- Crystal, D. (۲۰۰۳). **A dictionary of linguistics and phonetics**. Oxford: Blackwell.
- Davis, C. (۱۹۹۹). Will the use of videos designed for the purpose of teaching English pronunciation improve the learners' production of discrete sounds by at least ۸۰% over a ۱۲-week period? In **Action Research Monographs. ERIC Document [ED۴۴۰ ۲۱۹]**.
- Elliot, A. R. (۱۹۹۵). Foreign Language Phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. **The Modern Language Journal**, ۷۹ (iv), ۵۳۰-۵۴۲.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (۲۰۰۵). Learners' ethnic group affiliation and L۲ pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. **TESOL Quarterly**, ۳۹ (۳), ۴۸۹-۵۱۱.
- Gursoy, E (۲۰۱۱). The Critical Period Hypothesis Revisited: The implications for Current Foreign Language Teaching to Young Learners. **Journal of Language Teaching and research**, Vol. ۲ (۴), ۷۵۷-۷۶۲
- Jenkins, J. (۲۰۰۲). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. **Applied Linguistics**, ۲۳, ۸۳-۱۰۳.
- Koopman, H (۲۰۱۳). An Introduction to Syntactic Analysis and Theory.

Wiley Blackwell.

Lightbrown, Patsy M & Spada, Nina (۲۰۰۶). **How languages are Learned**. New York, NY: Oxford University Press

Lenneberg, E. H. (۱۹۶۷). **The geological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons.

Loritz, D. (۱۹۹۱): Cerebral and Cerebella Models of Language Learning. **Applied Linguistics**, ۱۲ (۳): ۲۹۹-۳۱۸.

Mc Laughlin, B. (۱۹۷۷): Second language learning in children. **Psychological Bulletin**, ۸۴: ۴۳۵-۴۵۷.

Nunan, D. (۱۹۹۱). **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. New York: Prentice Hall.

Oyama, S. (۱۹۷۶): A sensitive period for the acquisition of the non-native phonological system.

Journal of Psycholinguistic Research, ۵: ۲۶۱-۲۸۳.

Qingxin, Z (۲۰۱۲). Is There A Critical Period For Second Language Acquisition? ۲۰۱۲ **International Conference on Education Technology and Computer (ICETC ۲۰۱۲)**, Vol. ۴۳.

Rajadurai, J. (۲۰۰۱). An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to Malaysian TESOL Students. **Forum**, ۳۹ (۳), ۱۰-۱۵.

Shively, R. L. (۲۰۰۸). L۲ acquisition of [β], [δ], and [γ] in Spanish: Impact of experience, linguistic environment and learner variables. **Southwest Journal of Linguistics**, ۲۷ (۲), ۷۹-۱۱۴.

Sparks, R L (۱۹۹۵). Foreign Language Learning Problems and the At-Risk Learner. **Research and Teaching in Development Education**, Vol ۱۲ (۰۱), ۳۹-۵۳.

Trask, R.L (۱۹۹۷). **Key Components in Language and Linguistics**. London: Routledge

Yule, G (۲۰۰۶). **The study of language**. Cambridge, UK