المتحدث الأصلي (native speaker) في الدراسات اللغوية الحديثة، والمتحدث الأصلي في اللغة العربية

د. صالح بن فهد العصيمي
قسم الإعداد اللغوي - معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المتحدث الأصلي (native speaker) في الدراسات اللغوية الحديثة، والمتحدث الأصلي في اللغة العربية

د. صالح بن فهد العصيمي

قسم الإعداد اللغوي - معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٧/ ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ١٤/ ٨/ ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

يعرض هذا البحثُ الجدل الدائر حول مفهوم المتحدث الأصلي (native speaker) في الدرس اللغوي الحديث، والإشكالات حول التعريفات المتداولة في الأدبيات اللغوية، وكذلك يسلط الضوء على المصطلحات ذات العلاقة والتي بزغت في خضمّ هذا الجدل العلمي العميق والتي يُعد فهمها ضرورة. ويربط الجدل اللساني الغربي بالحديث عن العربي الفصيح في التراث العربي، ويناقش ذلك كله بمدى انطباق مفهوم المتحدث الأصلي على متحدث اللغة العربية بمستواها العالي في العصر الحاضر الفصيح أ وبمستواها الأدنى (العامي). ويخلص إلى عدم وجود متحدث أصلي للغة العربية المعيار في تاريخ العربية بعد عصر الاستشهاد والاحتجاج اللغوي. ويطرح في نهاية البحث مقاربة تتعلق باكتساب العامي والفصيح في العصر الحاضر للنموذج الذي عرضته وايت (White, 2007:37-41) في حديثها عن اكتساب اللغتين الأم والثانية.

المقدمة:

هناك جدل دائر حول مفهوم المتحدث الأصلي للغة ما وكذلك حول أهمية طرح المفهوم؛ في مقابل من يرى أن السؤال غير مطروح من أساسه؛ بل هو نوع من أنواع الأساطير. وقد كتب في ذلك عدد من الباحثين في المقدمات للغويات التطبيقية (انظر مثلا Davies, 2007) وفي الاكتساب اللغوي واكتساب اللغة الثانية (انظر مثلا Doughty and Long (eds), 2003)، وكذلك الترجمات إلى العربية (انظر مثلا الحمد وعبيدات، ١٤٣٧هـ) أو كتابات باللغة العربية تابعت وشرحت أدبيات اللغويات التطبيقية في مفهوم الناطق الأصلي (انظر مثلا الشويرخ، ١٤٣٨هـ).

والذي يهمنا من عرض وجهات النظر ليس مجرد الاستعراض العلمي - إن كان الاستعراض للأدبيات عملا جيدا- لكن حاولنا في هذه الورقة مناقشة ما يتم نقاشه في الأدبيات اللسانية الغربية الحديثة بسبر أغوار الجدل في حالة اللغة العربية بين الماضي (بمستواها الفصيح المعياري) والحاضر (بمستوياتها اللهجية العامية). كما حاولنا مقاربة الجدل الذي يُطرح بالتمثيل للغة الإنجليزية بحالة اللغة العربية، وهذا ما يجعل هذا البحث مختلفا عن البحوث الأخرى.

ولنا أن نطرح التساؤلات التالية حول اللغة العربية آملين أن يخرج القارئ ببعض الإجابات في ضوء ما سيتم تناوله:

- هل يوجد متحدث أصلي في العربية الفصحى؟
- ومتى توقف هذا الوصف في العربية الفصحى؟ خاصة في ضوء تشدد بعض اللغويين فيمن تؤخذ عنهم اللغة وشروطهم في المتحدث الأصلي.
- وهل من المستحيل أن يكون للفصحى متحدث أصلي؟

- وهل يمكن أن يكون الشخص متحدثا أصليا لأكثر من لغة؟

- وهل متعلم العربية الذي يتحدث الفصحى في المواقف التي تتطلب العامية يطلق عليه متحدث أصلي للعربية؟

- وهل اللغة الأم عبء على المتحدث الأصلي أم أن من شروطها أن تكون آلية أوتوماتيكية سيالة متدفقة إلى حد كبير؟ قارن بين الارتياح في التحدث بالعامية والمعاناة في التحدث بالفصحى.

- هل نحن متحدثون أصليون بالفصحى أم بالعامية أم بكلتيهما؟

وقد ناقشت الأدبيات الغربية بعض هذه التساؤلات على حالات لغات غير العربية، ولا أزعم أنني سأوفر الإجابة للقارئ؛ بل سأعرض النقاش وللقارئ أن يوازن بين الآراء ويقبل بوجهة نظري أو يرفضها. ثم سأقترح الإجابة في نهاية البحث.

وفي البداية سأعرض في المبحث التالي لبعض التعريفات المختلفة باختلاف مشارب الدارسين، ثم أستعرض المصطلحات التي تثار مع مصطلح المتحدث الأصلي لأنها مهمة لتجلية بعض الغموض في التعريفات.

مفهوم المتحدث الأصلي والمصطلحات البديلة (الرديفة):

يرى ديفز (Davies, 2004:431) أن مصطلح المتحدث الأصلي (وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يترجم المصطلح إلى متحدث أصلي أو متكلم أصلي أو ناطق أصلي أو ابن اللغة وسيُستخدم هنا المتحدث الأصلي) (native speaker) مصطلح غامض بسبب ما يكتنفه من اختلاط الأوهام بالأمور العلمية في التعريف والتحديد. وهذا في رأيي يعود إلى أن المصطلح ينطوي على معنى إضافي وهو الانتماء للغة التي قد تكون أحيانا عصية على التحديد، بالإضافة إلى اختلاف توجهات الباحثين الذين ناقشوا المصطلح

وتخصصاتهم البحثية. وكما يرى ديفز (Davies, 2007:149) أنه على الرغم من محورية المصطلح لاكتساب اللغة الثانية وللغويات التطبيقية عموما إلا أنه من الصعب الحصول على تعريف متفق عليه. كما أنه مهم في القياس (الاختبارات) وفي محاكاة ابن اللغة في تعلم اللغة الثانية (Davies, 2004:441).

علاوة على ذلك يرى بعض الدارسين أن السؤال غير مطروح للنقاش أصلا، فيتساءل فيرجسون (Ferguson, 1983 مقتبس من Davies, 2004:432) هل المتحدث الأصلي للغة الأم سؤال مطروح على اللغوي أم هو أسطورة أو خرافة (myth)؟ أي لا يوجد ما يمكن أن نصفه بالمتحدث الأصلي لأي لغة. كما يرى راجاقوبلان (Rajagopalan, 1997:229 مقتبس من Davies, 2004:440) أن أسطورة التحدث الأصلي (myth of nativity) ومثلها التحدث الأصلي الخالص (pure native) ليستا بعيدتين عن العرق الخالص (pure race)؛ بل هما جزء من هذه الخرافة.

على أية حال سنتجاوز هذا الموقف المتطرف إلى المواقف الأخرى التي حاولت تحرير المصطلح في ضوء تسبية المفاهيم وعدم الاتفاق على أي مفهوم علمي آخر. فيمكن لنا أن نعرج على التدرج في قبول المصطلح من قبوله وتحديده (كما هو عند اللسانيين كتشومسكي واللسانيين الاجتماعيين) على ما في التعريفات من تأرجح ما بين القبائل (اجتماعي) والأشخاص (نفسي)، إلى وضع محددات ومواصفات للمفهوم (كما حاول Davies, 2004)، إلى استخدام مصطلحات رديفة أخرى (كما هو لدى Singh, 1998). فهذه ثلاثة مواقف بشكل تقريبي حاولت استقراءها من الأدبيات لتوضيحها للقارئ العربي.

ولتصور حجم الإشكال في التعريف يمكن لنا أن نتصور المفاهيم التالية على طرفي طيف متواصل:

متحدث أصلي ---------- غير المتحدث الأصلي

ويقع بين هذين الطرفين المتقابلين المصطلحات التالية:

المكتسب ثنائي اللغة، المتعلم بعد البلوغ ثنائي اللغة، شبيه المتحدث الأصلي... وسنعود إلى هذا الطيف المتواصل في نهاية البحث.

الموقف المتشدد الذي يقابل الموقف الرافض لمصطلح المتحدث الأصلي هو موقف بريستون (Preston, 1989:78 مقتبس من Davies, 2007:149) الذي يرى أن التحدث الأصلي (nativness) هو تقريبا السؤال المركزي الذي يبنى عليه اكتساب اللغة الثانية. وبالتالي فهو سؤال يجب عدم تجاوزه أو التغافل عنه. وربما يكون مردّ من أثبت وجود الناطق أو المتحدث الأصلي أنه من حيث المبدأ لا يوجد إنسان بدون أن يكون متحدثا أصليا للغة ما، فلا يمكن تصور شخص سليم دون أن يتقن لغة أما ويكون له سليقته السليمة التي يحتكم إليها في الصحة والخطأ وكشف الغموض.

ومن ضمن المحاولات التي ترى تحديد المصطلح تطالعنا محاولة اللسانيين وبمثلهم تشومسكي وهو اللساني الإدراكي الذي يرى أن المتحدث الأصلي في اللغة التي في عقله بغض النظر عن اللهجة dialect التي يتحدث بها... وأن اللغة عالمية يفرّقها ويميز بينها المتغيرات (parameters). فهو ينظر إلى الكفاية الخاصة باللغة وتوفرها بغض النظر عن الجوانب الاجتماعية أو السياقية (Davies, 2004:432). وتأكيدا لهذا التوجه يرى ديفز (Davies, 2007:149) أن الإدراكيين لايزالون يدورون حول رؤية تشومسكي المتمثلة في المتحدث

الأصلي النموذجي (idealized native speaker) متجاهلين أية تنوعات لهجية أو إنتاجية. وبهذا فتشومسكي في نظري يرى وجود مثل هذا المتحدث تجريدا وإن لم يدل عليه أداؤه اللغوي. ولنا أن نطرح التساؤل فيما يتعلق بالعربية: هل يوجد متحدث أصلي بالعربية الفصحى بناء على افتراض وجود الكفاية وبغضّ النظر عن الأداء بالعامية؟ يبدو أنه في ضوء هذه الرؤية يوجد كمون واحتمالية لمتحدث أصلي بالفصحى حتى وإن كان أداؤنا نحن أبناء العربية بغيرها من اللهجات والعاميات، طبعا بشرط تلقّينا للفصحى في أثناء الفترة الحرجة من أعمارنا.

وقد أسهب أورتيقا (Ortega, 2009:111) في توضيح المقاربة الشكلية (formalist approach) في اكتساب اللغة الثانية التي تبني على رأي تشومسكي في اللغة الأم بأنها محكومة بمبدأين رئيسين هما: مبدأ أصالة التحدث (nativism) الذي يشير إلى أن البشر لديهم هبة بايولوجية حول المعرفة النحوية سابقة لأي تعرض لغوي (وقد ذكر ريتشاردز وشميدت Richards and Schmidt, 1985:387 أنّ مبدأ الأصالة يشمل معرفة مفاهيم الفعل والاسم في أي لغة)، ومبدأ النمذجة أو المحاكاة (modularity) القائل بأن العقل البشري مزود بجهازٍ مخصص للغة ومنفصل عن أي وظيفة دماغية أخرى، وبهما يتم إتقان استخدام اللغة وتعلمها. وهذه المقاربة تقدّم الكفاية على النمو، وتستشير المتحدث الأصلي حول الصحة النحوية؛ لأن الباحثين هنا يرون قيمة للسليقة لدى المتحدث الأصلي، خاصة في مجال النحو الكلي. هذه المعرفة النحوية ليست خاضعة أو مبنية على التعرض للدخل اللغوي من اللغة الثانية ولا من معرفة اللغة الأولى ولا التعلم الصريح.

ويصف ديفز (Davies, 2007:155) هذه النظرة اللغوية (التي تشمل رأي تشومسكي والمقاربة الشكلية) في تحديد المصطلح التي ترى المتحدث الأصلي مستودع اللغة الصحيحة وحاميها وحافظها، بأنها من المناهج الرئيسة. وهذه ربما تكون نظرة مقاربة للنظرة العربية التراثية التي تهدف إلى حفظ اللغة بصورة معينة هي الصورة الفصيحة.

ولو انتقلنا إلى اللسانيات الاجتماعية لوجدنا تعليق فيرجسون اللغوي الاجتماعي (Ferguson, 1983:vii مقتبس من Davies, 2004:432) بأن المتحدث الأصلي هو المصدر الوحيد الصحيح والموثوق للبيانات اللغوية. ووفقا لهذا الشرط لسنا نحن العرب متحدثين أصليين للغة الفصحى ولا كذلك العرب الذين عاشوا بعد عصر الاستشهاد (القرن الثاني للأمصار والقرن الرابع للبوادي). ويعلّق ديفز (Davies, 2007:149) بأن اللسانيات الاجتماعية تقع في مقابل نظرة تشومسكي حيث تجعل اهتمامها المركزي حول المستويات (variations) مع التأكيد على أنها تصف المتحدثين (بصيغة الجمع) لا المتحدث (بصيغة المفرد) لأن بحثها حول المفرد تجريدي للغاية. ويؤكد على هذه النظرة في موضع آخر (Davies, 2007:153) حيث يرى أن اهتمام اللسانيات الاجتماعية المركّز على المستويات يطغى على اهتمامها بالمفرد؛ إذ لا فائدة من تقصي تعريف المتحدث الأصلي لأن هذا التقصي سيدفعنا إلى دراسة كل متحدث على حدة، وهذا بالتالي لا فائدة منه لأن كل متحدث يتحدث بأسلوبه وتنوعه ومستواه الخاص به وهو ما ترجمه الفهري (الفهري، ٢٠٠٧: ١٦) بمصطلح السمات الفُرادية(idiosyncratic). فمحور البحث في رأيي إذن هو اللغة الأصلية الحية في جماعة لغوية معينة لا المتحدث الأصلي الفردي. كما قابل ديفز (Davies, 2007:153) النظرة الاجتماعية

باللغوية لأنها (الاجتماعية) تنظر إلى المتحدث الأصلي بوصفه ممعيرا (the standard setter) للغة.

كما يرى ماكويلي (McCawley, 1986 مقتبس من Davies, 2004:433) أن المتحدث الأصلي يشكّل سلطة ومرجعا لغويا للآخرين. وهناك فرق بين المتحدث الأصلي وغير المتحدث الأصلي كالمتعلم، فالمتعلم مهما أتقن اللغة فلا يصلح مرجعا للغة يحتكم إليه.

وحاول ديفز (Davies, 2007:149) التفريق بين مذهب تشومسكي الإدراكي ومذهب اللغويات الاجتماعية بأن تشومسكي يعرّف المتحدث الأصلي النموذج المتخيل دون الاعتداد بالتنوعات بين المتحدثين أنفسهم؛ بينما يتمحور اهتمام الفريق الآخر حول التنوعات؛ ولهذا يرى ديفز أن كلتا النظريتن نموذجية متخيلة لكن يمكن ملاحظتها إجرائيا عن طريق اللغة المعيار التي تشكّل نموذجا لما ينبغي أن يكون عليه المتحدث الأصلي.

وقد عرّف كريستال (Crystal, 1980:308) المتحدث الأصلي بناء على تعريف اللسانيات له بأنه من تكون له لغة ما (أيّ لغة) اللغة الأم أو الأولى، ونلاحظ أنه عرّفه بانتساب إلى لغة، ثم استطرد واصفا إياه بأنه من يكتسب اللغة في سن الطفولة ويتوفر لديه سليقة موثوقة ويمكن الاطمئنان إلى حكمه اللغوي صحة أو خطأ والاعتماد عليه في ذلك.

وتخلصا من الجدل التجريدي أبدى بعض الباحثين (مثلا Singh, 1998 انظر Davies, 2004:445) عدم ارتياحهم للمصطلح (native speaker) فاستبدلوا به المستخدم الأصلي (native user). فقضية الاستخدام حاسمة في هذا الجدل، وبناء عليه يمكن لنا أن نقول إن من يستخدم الفصحى هو المستخدم الأصلي. وفي هذا الرأي تركيز على الأداء الذي لا يراه تشومسكي

شيئا مهما في البحث اللساني.

كما ذهب آخرون إلى استخدام مصطلح رديف وهو شبيه المتحدث الأصلي (Near-Nativeness) خاصة حين يتعلق الحديث باكتساب اللغة الثانية، والنقاش حوله قد يفيدنا في حالة اللغة العربية الفصحى، فما ذُكر من جدل ينطبق إلى حد كبير على حالتنا مع المستوى الفصيح للعربية؛ إذ يرى سوريس (Sorace, 2003:130) أن واحدا من الأسئلة المركزية لاكتساب البالغ للغة ثانية هو ما مدى تحكم القواعد الكلية في عملية الاكتساب هذه؟ والسؤال يأتي من كون البالغ يعتمد على قدراته الإدراكية العامة وليس شرطا على القدرات الخاصة باللغة. فالطفل والبالغ يختلفان في أمرين من حيث اكتساب اللغة:

الأول: البالغ لديه على الأقل لغة واحدة؛ بينما الطفل لا يوجد لديه لغة سابقة. فهما يختلفان في المرحلة الأولية أو مرحلة الاستهلال والبداية (initial state).

الثاني: مرحلة النضج اللغوي (final state) أو مستوى الغاية أو التمكن أو بلوغ الغاية أو الإتقان (ultimate attainment)؛ حيث الطفل يتقن اللغة التي يكتسبها بينما البالغ لا يصل لمرحلة الإتقان إنما يصل إلى مرحلة الاستقرار (steady state)، فمهما تعلم البالغ لغة ثانية يبقى لديه بعض الإشكالات اللغوية ولا يصل إلى مستوى الطفل الذي يتقنها بعد مدة من الاكتساب.

وخروجا من الجدل حول وصف شخص بعينه بأنه متحدث أصلي أو مستخدم أصلي أو شبيه المتحدث الأصلي وحول قضية وجود المفهوم أو عدم وجوده يرى بعض الباحثين اللجوء إلى المحددات والمواصفات التي ينبغي توافرها في المتحدث الأصلي، إذ يرى إسكويدرو وشارود سمث (Escudero

مذكور في Davies, 2007:151) and Sharwood Smith, 2001:275) أن نظرية المركز أو الأساس (prototype theory) التي طوّرتها العالمة النفسية إيلينور روش Eleanor Rosch صالحة في تحديد المتحدث الأصلي لأنها تنطوي على الدقة التي نحتاجها هنا، فمصطلح التحدث الأصلي يصبح عبارة عن مكونات أساسية أو مركزية بالإضافة إلى خصائص هامشية أو ثانوية أو محيطة. فهي تتيح للباحثين الدقة بحسب أهدافهم في وضع الخصائص المحورية والخصائص غير الضرورية.

فهما (إسكويدرو وشارود سمث) يريان الصعوبة القصوى في تحديد المصطلح على الرغم من أهميته في اكتساب اللغة الثانية أو في أي ميدان يتعامل مع القدرة اللغوية؛ إلا أن الباحثين يعتمدون على أن هناك معرفة مشتركة بين الباحثين وفهما مشتركا للمصطلح (Escudero and Sharwood Smith, 2001:275 مذكور في Davies, 2007:151).

وبناء على الرؤية السابقة في التركيز على المواصفات سنسرد هذه المواصفات مع التعقيب على مدى انطباقها على المتحدثين بالعربية مع المستوى الفصيح من عدمه، ومع بعض التصرف فيها بما يناسب القارئ العربي.

فنظرا لصعوبة التحديد على شكل تعريف محدد ونظرا كذلك لكثرة المصطلحات المتعلقة بمفهوم المتحدث الأصلي فقد وضع بعض الباحثين مواصفات للمتحدث الأصلي، وبتوفرها يمكن أن نطلق على شخص ما إنه متحدث أصلي للغة أمّ وقد اكتسبها في فترة الاكتساب الطبيعي، وهذه المواصفات أو المحدِّدات حاول بعض الباحثين ربطها بعامل محسوس يمكن الركون إليه. فقد أكّد ديفز (Davies, 2004:438) أنه لا يمكننا التفريق الحاسم بين المتحدث الأصلي وغيره إلا بالولادة والنشأة، ولذلك يرى أن كوك

(Cook, 1999) كان محقا حين وضع خاصية السيرة (biography) فوق جميع المحدّدات. فالولادة في بيئة اللغة الأصل واكتسابها في الفترة الحرجة تعد حاسمة في هذه القضية. كما اعترف ديفز (Davies, 2007:154) بصعوبة التفريق بين المتحدث الأصلي وغيره لأن الجدل المطروح للنقاش هنا بطبيعته غير محكم، مشيرا في الوقت ذاته إلى ما طرحه هيلتينستام وأبراهامسون Hyltenstam and (Abrahamsson, 2000) من وجهات النظر المتعددة التي ترى أن تحديد المتحدث الأصلي قد يتم بإحدى الطرق التالية:

١ - المتحدث الأصلي بالولادة في بيئة اللغة الهدف والمتعرض لها. ولا شك أن هذا العامل غير ممكن على المستوى الفصيح للغة العربية؛ فكل العرب يولدون في بيئات تتحدث الدارجة لا الفصحى المعيارية.

٢ - المتحدث الأصلي هو المستخدم الأصلي (native user). وهنا نرى التخفف إلى حد ما من اشتراط التمكن الفطري؛ إذ هذا ممكن لمتحدث الفصحى أن يكون على هذا المعيار متحدثا أصليا لها.

٣ - المتحدث الأصلي أو المتحدث شبيه الأصلي (native speaker-like) يتحدد بكون الشخص متعلما استثنائيا فذا. وهذا أيضا يمكن أن يتحقق لنا مع المستوى الفصيح للغة العربية.

٤ - المتحدث الأصلي عبر التعليم بالوسيلة (اللغة) للغة الهدف. وهنا أيضا إذا تحقق التعليم بالمستوى الفصيح وحدث تمكّن يمكن أن نتسامح لنقول إننا متحدثون أصليون بالفصحى.

٥ - المتحدث الأصلي من خلال الإقامة الطويلة في بلد اللغة الهدف. ولا بد أن نفطن إلى أن اللغة العربية تُتحدث بالعامية في البلاد العربية كلها، وربما يكون هذا الشرط متوافقا مع العرب السابقين في إرسال أولادهم لتعلم اللغة في البوادي.

ويمكن بسهولة ملاحظة التخفف من القيود الشديدة في هذه الآراء التي طرحها هيلتينستام وأبراهامسون (Hyltenstam and Abrahamsson, 2000).

كما يرى ديفز (Davies, 2007) أنه يمكن أن يحدد المتحدث الأصلي بأحد الطرق الستة التالية، وسأعرضها محاولا ربطها باللغة العربية:

١. المتحدث الأصلي يكتسب لغته الأم في سن الطفولة الأولى (مرحلة الفترة الحرجة التي سيأتي الحديث عنها). وحالنا في العربية الفصحى مختلف؛ فنحن نكتسب العامية أو اللهجة أو الدارجة في بيئاتنا العربية على اختلافها.

٢. للمتحدث الأصلي حدس وسليقة لغوية إنتاجا واستيعابا للغته الأم. وهذه الخاصية أيضا غير متحققة في أي شخص بعد عصور الاحتجاج؛ فالعرب لديهم سلائق خاصة بلهجاتهم؛ ولا يوجد عربي حجة في سليقته حول الفصحى؛ بل يعوّل على ما تعلمه من معارف وعلوم لغوية.

٣. للمتحدث الأصلي حدس وسليقة لغوية حول خصائص المستوى المعياري للغته الأم والتي تختلف عن لهجته الفردية. أي أن لكل شخص لهجة فردية أو شفرة فردية فيها صفات وخصائص له. وهذا الوصف غير متحقق لأبناء العربية مع الفصحى إلا في المستويات العامية. كما أشار ديفز إلى أن المتحدث الأصلي يختلف عن غير الأصلي بأن الأصلي يستخدم مستويات اللغة من مستويات عليا وغيرها في مواقعها الصحيحة (Davies, 2004:433). نحن العرب كلنا نمتلك ناصية العامية بكل اقتدار لكن لا يتحقق لنا هذا المستوى المتقن في الفصحى بشكل تلقائي آلي.

٤. للمتحدث الأصلي قدرة على إنتاج خطاب (discourse) متزامن (تلقائي مرتجل) طلق. ولديه القدرة المعجمية وامتلاك لخصائص الخطاب التي تمكّنه من إنتاج واستيعاب ما يكفيه في الكفاية التواصلية. بمعنى أن المتحدث قد

تجاوز مرحلة الجملة إلى مرحلة الخطاب والتواصل، وكما هو معلوم فنحن في الفصحى أسرى الغربال أو الفلتر النحوي (المراقب والمصحح والمدقّق) الذي تعلمناه لا اكتسبناه.

٥. للمتحدث الأصلي قدرة (أو يمكن القول قابلية) على الكتابة الإبداعية الأدبية مثل النكت والمجاز. طبعا الخاص بلغته الأم مثل العامة في العربية يستخدمون التورية والمجاز والنكت واللطائف في اللهجة لكنهم غير قادرين لا هم ولا المتعلمون على الإبداع في ذلك على المستوى الفصيح. ويمكن تصور ذلك فيما قرره الجاحظ حين قال: "ومتى سمعت –حفظك الله- بنادرة من كلام العرب فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج حروفها؛ فإنك إن غيرتها وأخرجتها مخرج كلام المولدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير، وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام وملحة من ملح الحشوة والطغام فإياك أن تستعمل فيها الإعراب أو أن تتخير لفظا حسنا أو تجعل لها من فيك مخرجا سريّا فإن ذلك يفسد الإمتاع بها ويخرجها من صورتها ومن الذي أريدت له ويذهب استطابتهم إياها واستملاحهم لها" (الجاحظ، ١٩٦٨: ١/٩١).

٦. للمتحدث الأصلي القدرة على الترجمة والتفسير إلى لغته الأم، وقد ينشأ عن ذلك اختلاف في حدود المعياري من الأم. طبعا الترجمة والتفسير في حدود استخدامات هذه اللغة؛ فالفصحى مثلا نستخدمها على المستوى العلمي والتقني والطبي؛ لكن يصعب علينا استخدام العامية في هذه المستويات لأن عامياتنا لم تألفها؛ في المقابل يمكن لنا التفسير والترجمة للمسلسلات والأفلام الشعبية بلهجاتنا ويصعب علينا ذلك بالفصحى لأن

الفصحى لدينا مقترنة بالمستوى التعليمي والديني والرسمي. فنظرا إلى كون المستوى اللهجي لدينا مرتبط بسياقات فإننا نجد صعوبة في الانتقال إلى سياقات أخرى مثل التعليم والتقنية ؛ في المقابل ترتبط الفصحى لدينا بالسياقات الرسمية ومن الصعب علينا أن ننقلها إلى المواقف غير الرسمية كاللعب مع الأطفال أو المواقف الحميمية.

ونظرا للجدل السابق يرى ديفز (Davies, 2004:434,5) أنه يمكن أن نذكر بعض الأمور المتفق عليها من مختلف الأطياف العلمية، منها:

١. كل شخص يعد متحدثا أصليا لشفرته الخاصة به (his own code)، أي التي نشأ عليها سواء نشأ على المستوى العامي أو الفصيح. وهذه النظرة تتوافق مع نظرة اللسانيين الاجتماعيين (انظر ص٣ هنا). وبهذا نستبعد أن يوجد ما يمكن أن نسميه متحدثا أصليا بالفصحى العربية ؛ بينما نجد أن كل طفل عربي هو متحدث أصلي للهجته في القطر الذي نشأ فيه. وقد أشار الفهري (٢٠٠٧ : ١٦) إلى مصطلح idiosyncratic المشابه للشفرة الخاصة وترجمه بالسمات الفُرادية التي يتلقاها الطفل في محيطه العامي.

٢. كل شخص يلتزم بالقواعد والتقاليد والأحكام اللغوية للغته الأم التي يعد متحدثا أصليا بها (سواء كانت المواقف رسمية أو ودية، وسواء كانت فصحى أو عامية...). فالعربي يلتزم بتقاليد اللغة التي نشأ عليها، فيتحدث مع أمه بمستوى مختلف عن حديثه مع مديره في العمل، وليس شرطا أن يكون متحدثا بالفصحى بل بالمستوى العامي على سجيته وطبيعته. ففي كل مستوى من المستويات اللغويات تقاليد لا يجوز انتهاكها ويكتسبها الطفل من محيطه ويطبقها في إنتاجه اللغوي.

٣. المتحدث الأصلي للمعيارية أو للمقارب للمعيارية لا يعاني كثيرا من التصحيح ولا يحس بعدم الأمان اللغوي وضعف الانتماء للجماعة الوطنية، ويحصل على فرص أكثر في الحياة العامة وفي التعليم؛ أما غيره ومن هو أقل منه لغويا فيحس بخلاف ذلك؛ بل يوصم بالنقص الفكري أحيانا إذا كان معلموه قريبين من الفصيح ويحسون بالفجوة بينه أي بين ما اكتسبه في بيته وبين أقرانه، وفرصه في النجاح العام أقل. وهذا واضح من الطلاب الذين يخفقون في مواد اللغة العربية وربما يكون هذا الإخفاق عائقا بينهم وبين إكمال تعليمهم النظامي. على أية حال لا بد من التنبيه إلى قضية المعاناة عند التصحيح وتحري الدقة؛ فالعربي بعد عصور الاحتجاج يراقب حديثه ويصححه لغويا ويهذبه نحويا، وهذا ينطبق على المتعلمين الذين يُعمِلون القواعد النحوية التي تعلموها وليس الفطرة التي اكتسبوها، ولهذا فلا ننس دور التعرض والدربة والمران في صقل المهارة الخاصة بالمستوى المرغوب فيه (سيأتي الحديث عن فرضيات كراشن).

٤. لكل متحدث أصلي سليقة وحدس يحكم به على الصحيح من الخطأ؛ لكن هذا لا يعني عدم حصول اختلاف المتحدثين حول حكم نحوي ما؛ إذ القواعد المعيارية متعلمة وليست فطرية؛ إنما الفطري هو النسخة أو المستوى اللهجي الذي تعلمه أو بعبارة أدق اكتسبه كل متعلم في بيته، وليس شرطا اتفاق المتحدثين في ذلك. ومن هنا يمكن أن نثق في حكم عامي لم يتعلم نابع من سليقته حول تركيب لهجي عامي؛ بينما لا يمكننا الركون إلى أي حدس أو سليقة لغوية حول الفصحى بعد عصور الاستشهاد. فأثق في سليقة

النجدي حول لهجة منطقته في نجد، وسليقة المغربي حول منطقته في المغرب بينما لا أثق في سليقتهما حول الفصحى مهما بلغا من المكانة اللغوية.

٥. لكل متحدث أصلي ملكة لغوية (language faculty) من نوع ما هي غاية في التجريد. فهذه الملكة سواء توجهت إلى الفصحى اكتسابا أو العامية أو اللغة الإنجليزية فهي موهبة من الخالق تتعدد تمثلاتها وتشكلاتها الأدائية.

فيما يرى سوريس (Sorace, 2003 مذكور في Davies, 2007:152) أنه يمكن التغلب على صعوبة المفهوم بالاتفاق على ما يخرج منه أي نتفق على من هو غير المتحدث الأصلي، وأما ما يقع بينهما ففجوة لا يمكن ردمها مصطلحيا. ويبدو هذا إخفاقا في تحديد المفهوم بتحديد عدمه.

ونظرا للحالة الخاصة باللغة العربية المتمثلة في وجود مستويين لغويين: المستوى الفصيح والمستوى العامي فسنعرّج على قضية هل يمكن أن يصح وصف من يتعلم اللغة وليس يكتسبها يصح وصفه بأنه متحدث أصلي؟ فنحن نتعلم الفصحى ولا نكتسبها. وفي الأدبيات نقاش ذكره ديفز (Davies, 2004:436) على صيغة تساؤل ربما يصلح لطرحه على وضع العربي مع الفصحى، هذا التساؤل: إلى أي مدى يمكن لمتعلم اللغة أن يصبح متحدثا أصليا للغة الهدف التي يحاول تعلمها؟ وللإجابة عن هذا التساؤل وضع ستة محددات:

١ - الاكتساب في مرحلة الطفولة: فإن اكتسبها (وليس تعلمها) في مرحلة الطفولة أي الفترة الحرجة فهو متحدث أصلي لها وليس متعلما، وإن اكتسب اللغة الأم واللغة الثانية (الهدف) فهو ثنائي اللغة متحدث أصلي لكلتيهما. ففي العربية كلنا نكتسب العامية دون إشكال؛ لكن

الجدل في الفصحى: هل نكتسبها (لا مجرد نتعلمها) في فترة الطفولة مع متحدثين أصليين أم لا؟ يبدو أن الإجابة دون تردد: لا؛ بل نحن نتعلمها في نهاية الفترة الحرجة وما بعدها.

٢ - السليقة والحدس حول قواعده الخاصة (idiolectal grammar)، والسليقة والحدس لا تتوفران إلا بتوفر فرص احتكاك وتدريب وتعرض في اللغة الهدف مع أهلها الأصليين. وهذا غير متحقق للمستوى الفصيح للعربية إلا مع متن جامد صامت ليس فيه تفاعل (أي النصوص العربية التراثية المكتوبة).

٣ - السليقة والحدس حول القواعد المعيارية (the standard language grammar)، وهذه أيضا غير ممكنة لأي عربي على المستوى الفصيح.

٤ - التحكم بالخطاب والتداولية والتمكن منهما، ومن الصعوبة التمكن من هذين المستويين على غير المتحدث الأصلي، فإذا تملك زمامهما فيمكن أن يقال عنه إنه متحدث أصلي.

٥ - الأداء الإبداعي: وكل عربي يمكن -من حيث المبدأ - أن ينتج فنا وإبداعا في المستوى اللهجي دون كبير مشقة؛ أما على المستوى الفصيح فلا بد من دربة وتعلم.

٦ - التفسير والترجمة، أي القدرة على تفسير الخطابات والمفردات والنصوص وكذلك الترجمة من وإلى اللغة الأم إذا كان يعرف لغتين.

وبهذا العرض السريع للمتحدث الأصلي نخلص إلى عدم وجود متحدث أصلي للعربية المعيارية بعد عصور الاحتجاج؛ إنما المتوفر المتحدث الأصلي لكل لهجة عربية على مستوى الأقطار العربية. ولتجلية المصطلح بشكل أكبر

سنعرض في المبحث القادم مصطلحات ذات علاقة بالمتحدث الأصلي وتثار في أي نقاش علمي حوله وبفهمها يتحدد المصطلح بشكل أكثر دقة.

مصطلحات ذات علاقة بمفهوم المتحدث الأصلي:

سأحاول فيما يلي تقسيم الحديث قسمين:

الأول: ما يمكن أن نسميه أركاناً لا بد من توفرها ليوصف شخص بأنه متحدث أصلي.

الثاني: مصطلحات تذكر في الأدبيات حين الحديث عن المتحدث الأصلي وأرى من الضرورة توضيحها للقارئ العربي خاصة في تعلقها بالعربية.

فنبدأ بالأركان، وهي التي سنناقشها في المبحث التالي (اللغة الأم، والكفاية، والاكتساب):

اللغة الأم، والكفاية، والاكتساب:

فلا يمكن أن يوجد متحدث أصلي دون أن يكون لديه كفاية في مستوى ما بلغة أم ويكتسبها اكتسابا. فهذه أركان عملية الاكتساب اللغوي؛ وبدونها مجتمعة أو وجود أطرافها كاملة لا يمكن أن نقول بوجودها ولا يمكن وصف أحد بأنه متحدث أصلي. فنتيجة الأركان الثلاثة خروج متحدث أصلي: لغة أم+كفاية+عملية اكتساب= متحدث أصلي. وفيما يلي توضيح لهذه المصطلحات.

اللغة الأم (أو اللسان الأم): mother-tongue: Trask, 1999:179 أو **اللغة المحلية:** native language: Richards and Schmidt, 1985:386): هي اللغة الأولى في حياة الفرد التي يواجهها في طفولته قبل غيرها من اللغات. فالعربي مثلا في عصر الاحتجاج كان يواجه -إلى حد كبير- المستوى الذي قعّد له علماء العربية فيما بعد؛ بينما بعد ذلك العصر بامتداده إلى عصرنا الحاضر

فأول ما يواجه أي عربي هو اللهجة أو العامية أو الدارجة، وهي بذلك لغته الأم وليست الفصحى التي يتعلمها في المدرسة بعد أن يكون نظام لغته الأولى (العامية) قد استقر في فترة الاكتساب. فاللغة الأم لأي عربي بعد عصر الاحتجاج هي العامية أو الدارجة في بيئته ومحيط أسرته. ووصفها (أي اللغة الأم) ريتشاردز وشميدت (Richards and Schmidt, 1985:386) بأنها اللغة التي يتعرض لها الطفل ويستمر في استعمالها لغة مهيمنة بشكل صحيح نحويا وطلق وبشكل مناسب ولائق مقاميا، ولديه السليقة التي يحكم بها على هذه اللغة. فهي التي يستمر استعمالها ولا يخبو ولا ينطفئ ولا يتلاشى.

الاكتساب: ذكر كريستل (Crystal, 1980:7-8) أن الاكتساب عملية استحواذ أو تملك لغة ما في سن الطفولة (الفترة الحرجة)، وهذا التملك قد يكون لمظهر من مظاهر اللغة أو للغة برمتها، ويتم عبر مراحل انتقالية لا دفعة واحدة (وهو هنا يشير إلى قضية النمو). كما أكّد أن بعض المنظرين فرقوا بين الاكتساب (acquisition) والنمو (development)؛ إذ يشير الاكتساب إلى تعلم القاعدة اللغوية (نحوية أو صوتية أو دلالية) بينما يشير النمو إلى استخدام هذه القاعدة اللغوية المكتسبة في مواقف لغوية واجتماعية؛ في الوقت الذي لا يرى البعض أي فرق بينهما بل يستخدم المصطلحين بالتناوب. بالإضافة إلى تفريق كراشن بين التعلم والاكتساب؛ فالتعلم عملية واعية تحدث في أي وقت في عمر الإنسان؛ بينما الاكتساب عملية لا واعية وتحدث في فترة معينة في حياة الإنسان، وإذا تجاوزها انطفأت وتلاشت.

فالاكتساب إذن عملية تتألف من مراحل ولابد من كونها في سن الفترة الحرجة.

وغالبا تقصر أدبيات الاكتساب على مرحلة معينة في الطفولة تسمى **الفترة الحرجة**، وهي ما سنعرضه تاليا. فالفترة الحرجة (Critical Period) فرضية تقول بوجود مرحلة زمنية محددة لدى الأطفال لاكتسابهم لغتهم الأولى (الأم) بكل يسر وسهولة (Crystal, 1980:118) وبشكل ضمني لا صريح. وهذه الدورة الزمنية تتوقف في مرحلة البلوغ؛ لأن الدماغ حينها يستقر ولا يستمر في التكيف واستيعاب أي لغة اكتسابا (Crystal, 1980:118). فالاكتساب في هذه الفترة يعتمد على جزء بايولوجي معدّ للاكتساب؛ وحين يتجاوز المرء هذه الفترة أو المرحلة العمرية يكون اعتماده في تعلم اللغة على أجزاء الدماغ الأخرى ولذلك يسمى تعلما لا اكتسابا. وقد أكّد كريستل (Crystal, 1980:118) أن هذه الفرضية يدور حولها الجدل وليست متفقا عليها لأنه يصعب اختبارها على أرض الواقع. فهي من الناحية النظرية تنظر إلى اكتساب اللغة كنظرتها إلى المشي في سن الطفولة أو طيران الطيور في مرحلة مبكرة، فلو تعدى المخلوق هذه الفترة لما استطاع السيطرة على النشاط وإتقان ذلك النشاط.

كما أضاف تراسك (Trask, 1999:162) أن فرضية الفترة الحرجة تقول إن جميع الأطفال [الطبيعيين بطبيعة الحال] يكتسبون لغة أُمّا يتعرضون لها بشكل كاف في سنيهم الأولى وبشكل متقن دون تدريس أو تعليم صريحين. وهذه الفرضية القائلة بأننا نولد ولدينا قدرة محددة -قد تكون بفعل بعض عوامل البرمجة الجينية- لتعلم اللغات لكنها تنطفئ عند البلوغ أو سن الثالثة عشرة -وهو سن التوقف عن اكتساب اللغة الأم- من اقتراح عالم الأعصاب الأمريكي في الستينيات من القرن الماضي إيريك لينبيرق (Eric Lenneberg) (Trask, 1999:162). على كل فربما يكون الانطفاء أو التوقف في نظام

الاكتساب –في رأيي- بسبب وجود أنظمة أخرى تبدأ بالعمل مثل القدرة التحليلية والتجريدية وغيرها مما يكون الفرد في حاجة إليه أكثر من الاكتساب في سن البلوغ والشباب. فلو أراد شخص تعلم لغة بعد سن البلوغ فلن يتمكن من اكتسابها عن طريق ذلك العضو الذي خبا وانطفأ بل سيعتمد على قدرات أخرى تعلما. وربما نلحظ أن العرب كانوا محقين في إرسال أولادهم للبوادي فترة الصغر لاكتساب اللغة الفصحى من الأقحاح ؛ فهذه أنسب فترة لاكتساب المستوى اللغوي المرغوب فيه.

أما **الكفاية** : فتشير إلى "معرفة" المتحدثين بلغاتهم ، وأنظمة القواعد التي أتقنوها لكي يكونوا قادرين على فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل ويميزوا كذلك الأخطاء النحوية ويفكوا الغموض ويزيلوا اللبس (ترجمة من Crystal, 1980:87-8). فهي إذن معرفة غير مرئية ، بها يستطيع المتحدث فك شفرات الرسائل اللغوية وكذلك إرسال الرسائل اللغوية.

وقد أشار كريستال (Crystal, 1980:88) إلى أن المصطلح "مفهوم افتراضي نموذجي" أي مثالي في مقابل الأداء اللغوي (المادي المحسوس). ولا بد من الإشارة إلى أن بعض المحللين يرون صعوبة في تحديد دقيق وتمييز فاصل بين الأداء والكفاية (Crystal, 1980:88). ولا بد من التأكيد على كلمة (معرفة) فالشخص قد يخطئ في الأداء (فهمًا لمقروء أو مسموع ، أو إنتاجا لمنطوق أو مكتوب) وهذا قد يعكس الكفاية لديه وقد لا يعكسها بالضرورة كما يقرّر ذلك تشومسكي. وقد أكّد هذا المعنى تراسك (Trask, 1999:47) إذ يرى أن تشومسكي يذهب إلى أن كل فرد منا يملك كفاية لغوية تجريدية مستقلة عن الأخطاء اللغوية التي نقع فيها أحيانا.

وبناء على هذا الجدل العميق لنا أن نطرح التساؤل التالي: إلى أي مدى يمكن أن نُعدّ متعلمين للفصحى؟ حيث مسألة الاكتساب في الفترة الحرجة من أعمارنا غير مطروحة حسب هذا التوجه. فكلنا نتعلم الفصحى بعد أن نكون قد اكتسبنا المستوى العامي اللهجي، ولا أعتقد أن طفلا عربيا بعد عصر الاستشهاد والاحتجاج قد اكتسب المستوى الفصيح للغة العربية بوصفه أول نظام يصادفه في حياته منذ نعومة أظفاره.

وقد أشار كريستال (Crystal, 1980:88) إلى نقاش ماتع يتعلق بالمتحدث الأصلي نجد من الفائدة أن نشير إليه هنا، وهو مصطلح الكفاية التواصلية (communicative competence) التي تركّز على قدرة المتحدث الأصلي على إنتاج وفهم الجمل التي تظهر في سياق لغوي اجتماعي ما، وما يحتاج المتحدثون إليه للتواصل بفعالية في السياقات الاجتماعية المختلفة. فالمصطلح يتضمن المحدِّدات الاجتماعية للسلوك اللغوي بما في ذلك الأمور الظرفية كالعلاقة بين المتحدث والسامع وكذلك الضغوط الناشئة من وقت التحدث ومكانه. وهي في النهاية معرفة مغروسة في اللاوعي.

ولعل من المفيد الإشارة إلى رأي تشومسكي في الكفاية اللغوية والذي شرحه كوك ونيوسن (Cook and Newson, 2007:221) وهو الجدل حول ما يمكن تسميته بالصفاء أو النقاء (purity) اللغوي، فقد أشارا إلى أن النظرية اللغوية لدى تشومسكي تهتم بالمتحدث-السامع النموذجي في بيئة أو جماعة لغوية أحادية اللغة (Chomsky, 1965:4 مقتبس من Cook and Newson, 2007:221). وهذا مشابه لما يراه اللغويون العرب من أن وسط الجزيرة العربية في عصر الاحتجاج وما قبله بيئة للعرب الخلّص الذين لم يتأثروا بالعجمة وبما

تأثرت به الأطراف من الاحتكاك بالأمم المجاورة. وقد أشارا إلى أن هذه الأحادية اللغوية تختلف عن بيئة فيها تعددية لغوية أو حتى تعددية لهجية ؛ لأنها لن تكون حينئذ نقية خالصة (pure). والسبب في ذلك كما يراه تشومسكي (Chomsky, 1986:17 مقتبس من Cook and Newson, 2007:221) أن التعددية تتيح اختيارات لغوية للمتحدث ولا تقصره على اختيار واحد. فوصف متحدث أصلي بنظام لغوي واحد معقد بما فيه الكفاية فما بالك بأكثر من نظام لغوي! فالنحو الكلي (universal grammar) يهتم بوصف نظام قواعد واحد، ويبقى متصورا أو نموذجيا (idealized). وأضيف أن المتحدث في بيئة تعددية ربما يتقن لغة في سياقات ولا يتقنها في أخرى ؛ وربما هذا الذي حدا بتشومسكي إلى أن يقصر النقاء عليه إذ سيضطر إلى إتقان اللغة في كل السياقات فهما وإنتاجا.

إذن ؛ لا يمكن أن نقول إن هناك عملية اكتساب حاليا للفصحى في ظل تعدد اللهجات العامية في البيئة العربية، فكل بيئة عربية لها لهجتها اللغوية التي تختلف إلى حد ما عن النظام اللغوي للفصحى على جميع المستويات اللغوية المستخدمة في كلتيهما.

وما دمنا أشرنا إلى علاقة الكفاية لدى تشومسكي بالنحو الكلي (universal grammar:UG) فلا بد –لأجل الشرح والتوضيح- من توضيح المصطلح والمصطلحات الأخرى ذات الصلة بشيء من الإيجاز، وهو ما سنعرض له في المبحث التالي.

مصطلحات رئيسة: النحو الكلي، والسليقة اللغوية، والفطرة اللغوية، والملكة اللغوية، واللغة المعيار:

يذكر كريستال (Crystal, 1980:483,4) أن **النحو الكلي** يعد هدفا نهائيا للسانيين، وهو ما يمكّنهم من التحديد الدقيق لبنية القواعد (للنظام اللغوي) البشرية؛ فهناك قواعد وأنظمة لغوية في كل لغات البشر مثل الإبداع والتوليد والحذف والتقدير، وهي أمور مشتركة تحدث في كل اللغات لكن على اختلاف بينها في التطبيقات والأداء. أما على مستوى المفهوم فيحدث في اللغات البشرية كلها. ففي اللغة العربية حذف وإبداع وتوليد وتقدير، كما توجد هذه المظاهر في الإنجليزية وغيرها؛ لكن تطبيق الحذف قد يختلف عنه في الإنجليزية وغيرها من اللغات وهكذا.

كما أشار تراسك (Trask, 1999:312) إلى أن تشومسكي (Chomsky, 1977) يرى أن النحو الكلي مجموع المواهب الجينية الفطرية في عقول جميع البشر منذ الولادة من مبادئ محورية لبناء الجمل في كل اللغات، لكنه في مقابل ذلك أشار (Trask, 1999:313) إلى أن هناك من اعترض عليها مشككا في وجود شيء اسمه النحو الكلي أو القواعد الكلية.

ننتقل الآن إلى مفهوم آخر مهم في عملية الاكتساب وهو **السليقة اللغوية** للغة الأم التي يمتلكها المتحدث الأصلي. فالسليقة (intuition) مصطلح يشير إلى حكم (judgement) المتحدث الأصلي حول لغته من حيث مقبولية جملة -أو تركيب- من عدمه (Crystal, 1980:243)، كما تشير أحيانا إلى المعرفة (المضمرة، المقدرة، الضمنية) لهذا المتحدث حول لغته (Crystal, 1980:243).

وقد فرّق كريستال (Crystal, 1980:243) بين السليقة الفطرية لدى

المتحدث الأصلي والسليقة التي يمتلكها اللغوي/اللساني. فسليقة اللغوي تدور حول دقة التحليل اللغوي؛ أما المتحدث الأصلي فتدور سليقته حول الحكم بالتماثل أو الاختلاف أو العلاقات بين الجمل (كريستال Crystal, 1980:243) دون الذهاب أبعد من ذلك. فهو عمل تلقائي ارتجالي وليس منهجا يقوم على مصطلحات خاصة، وربما نوضح ذلك بقصة الأعرابي الذي "وقف على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا" (القصة مذكورة في الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي). فالمتحدث الأصلي يعرف الصحيح من الخاطئ حول اللغة دون أن يمتلك بالضرورة تفسيرا أو تعليلا نحويا. فربما يكون ذلك الأعرابي حجة في المقبولية وعدمها؛ وهذه الحجية لا تتوفر لدى الحاضرين في مجلس الأخفش؛ في المقابل يمتلك الأخفش وجلساؤه الأدوات التحليلية التي يفتقدها ذلك الأعرابي، وهي سليقة اللغوي أو اللساني.

كما عبّر عنها تراسك (Trask, 1999:126) بشيء من البساطة إذ قال: "هي أحاسيسك الفطرية حول الحقائق في لغتك الأم" " 'your 'gut feeling about the facts of your native language". فهي إذن حدس فطري يبنى على المشاعر أو الشعور لا على الحقائق والمنطق اللغوي التحليلي.

فلدى كل فرد منا سليقة لغوية حول المقبول والمرفوض والخطأ والصواب في لغاتنا (بمستواها الذي اكتسبناه وليس مجرد تعلمناه)، دون اعتبار لامتلاك تعليل من عدمه. فكل متحدث يمتلك هذه الهبة الفطرية الجينية حول لغة ما،

هذه اللغة هي لغته الأم، وهو متحدث أصلي بها. ومن المؤكد أننا لا نمتلك سليقة بالفصحى؛ لكن نمتلك سليقة بالعامية. ولهذا فنحن نحاكم جمل الفصحى بما (**تعلمناه**) من القواعد بينما نحاكم العامية بما (**اكتسبناه**) من نظام لغوي دون أن يكون لها قواعد مكتوبة. ويبقى السؤال هل نحاكم الفصحى بما نعرفه في عاميتنا؟ أي هل تؤثر عاميتنا على فصحانا أم لا؟ سيأتي نقاش موسع لهذه القضية عند نقاش نموذج وايت وحديث الفهري هنا.

وربما يكون مفيدا أن نشير إلى قضية الاستدلال والاحتجاج بسليقة المتحدث الأصلي في التحليل اللغوي، وكما ذكر تراسك (Trask, 1999:126) من أن القضية الأساس هل يمكننا -وكذلك إلى أي مدى إن أمكن ذلك- أن نجعل سليقة المتحدثين ضمن توصيفات اللغة؟

هناك تأريخ ذكره تراسك (Trask, 1999:126,7) على ثلاث مراحل لقيمة السليقة اللغوية للمتحدث الأصلي على مدى القرنين الماضيين:

الأولى: اعتمادها في التحليل اللغوي مع المنطوق أو الأداء اللغوي.

الثانية: اعتمادها والتعويل عليها عند تشومسكي مع رفض المنطوق. وقد أشار كريستال (Crystal, 1980:243) إلى أن هذه المعرفة/الحكم (السليقة) يراها تشومسكي جزءا أساسيا من المعطيات التي يجب أن يعتمد عليها التحليل اللغوي في التقعيد للغة. إن لم تكن لديه في رأيي المعتمد الأساس.

الثالثة: رفض للسليقة مصدرا معتبرا ذا قيمة.

ننتقل الآن إلى مصطلح ذي علاقة وثيقة بالسليقة بل يتداخل معها وهو **الفطرة اللغوية** (Language Instinct)؛ إذ قد يحدث التداخل والخلط بينهما. وهي كما ذكر تراسك (Trask, 1999:142) "النزعة القوية [الفطرية، الطبيعية]

لـدى الأطفـال لاكتسـاب اللغـة". وهـي كمـا قـرّر: انجـذاب قـوي بـايولوجي (حيـوي) نحـو تعلـم اللغـة لـدى الأطفـال يولـدون وهـم يملكونهـا (Trask, 1999:142). كمـا أثنـى علـى سـتيفن بنكـر (Steven Pinker) عـالم الـنفس اللغوي الكندي الذي سكّ هذا المصطلح في تسعينيات القرن العشرين مشيرا إلى المنحـة البايولوجيـة الموروثـة لـدى البشـر لاكتسـاب أي لغـة (Trask, 1999:143).

ولا بد من توضيح مصطلح يتداخل مع الكفاية والفطرة والسليقة وهو مصـطلح **الملكـة اللغويـة** (language faculty) وهـو: "قـدرتنا البايولوجيـة [الحيويـة] علـى استخدام اللغـة" (Trask, 1999:140). فربمـا مـا يفرقهـا عـن الكفاية أنها هنا حيوية مرئية.

على كل، فالقول بوجود هـذه الملكة الحيوية عورضـت بـأمرين (Trask, 1999:140):

١ - هناك تجارب على بعض المخلوقات التي عُلِّمت لغة الإشارة ونجحت إلى حد ما، مع معارضة فريق من العلماء لهذه التجارب وخلاصاتها.

٢ - جـادل بعـض علمـاء الـنفس مثـل بياجيـه وبرونـر (Jean Piaget، و Jerome Bruner) بأنه على رغم وجود ملكة فطرية لدى البشر فليست صفة مميزة ومستقلة للنظام الحيوي الموروث البشري؛ بل هي تشكّل لقدراتنا الإدراكية العامة.

على كل فكثير من اللسانيين يرون أن الملكة اللغوية مستقلة ومختلفة عن قدراتنا الإدراكية العامة، وأنها فعلا موجودة (Trask, 1999:140). والتأكيد هنا على مورِّث جيني حيوي في البشر فقط؛ أما الكفاية فهي نظام تجريدي

كما مر بنا.

وفي هذا الصدد يتكرر مصطلح **اللغة المعيار**، وهو ما سنعرض له تاليا. فاللغة المعيارية أو المعيار (standard language) هي المستوى العالي من اللغة في المجموعة الكلامية أو الجماعة اللغوية (Crystal, 1980:431)، وقد يطلق على تنوع معين اللغة المعيار أو اللهجة المعيار أو التنوع المعيار وهي التي توحّد الأقاليم وتستخدم في الإعلام والتربية والتعليم (Crystal, 1980:431)، وهي التي تحاول الجماعة اللغوية فرضها وجعلها معيارا وتحاول معيرتها (Crystal, 1980:431) وجعلها النموذج الذي يحاكى. ولا بد من الاعتراف بصعوبة التحديد؛ إذ مثلا في اللغة الإنجليزية توجد الإنجليزية البريطانية، والإنجليزية الأمريكية، والكندية، والأسترالية وغيرها (Crystal, 1980:431). طبعا هذا التعريف مستوحى من الإنجليزية المعيار عند كريستل وربما لا ينطبق بشكل تام على العربية لأنه في العربية تم جعل الفصحى في عصر الاستشهاد هي المعيار، ولم يتم اختيار تنوع لهجي في العصر الحالي؛ بل تم عد لهجة أو لغة قريش أعلى اللغات أو المستويات. فالمعيار في أي لغة غير العربية تعد التنوع اللهجي المستخدم لغة أُمّا لدى بعض المتكلمين الأصليين؛ بينما في العربية المعيار هو المستوى القديم الذي يُتعلم –لا يُكتسب- من خلال القواعد النحوية والصرفية، وهذا المعيار لا يمكن أن يكون لغة أُمّاً لأي متحدث بعد عصور الاستشهاد.

وقد ذكرت دوتي ولونق (Doughty and Long. 2003:4-5) أنه ربما يتم قمع أو استهجان تنوع معين للغة (variety of a language)؛ بل وفي بعض الأحيان يحدث ذلك من المتحدثين الأصليين أنفسهم مما ينتج عنه وضع يحتاجون فيه إلى اكتساب لهجة ثانية (second dialect acquisition:SDA)

لأسباب تربوية وأسباب التوظيف وغيرها من الأسباب. وقد مثّلا بالدارجة الأمريكية الأفريقية (الأفارقة السود) في الولايات المتحدة. وهذا في رأيي ينطبق على العاميات والدارجات العربية في مقابل الفصحى أي العربية ما بين ماضيها وحاضرها. والنتيجة كما ذكرا هي اختيار لهجة لتكون معيارا على الرغم من صعوبة معيرة المنطوقة بشكل موضوعي وصعوبة التحكم في تغير اللغة وتبدلها مما يجعل المعيار في هذه الحالة لغة ثانية أو لهجة ثانية سواء للطلاب أو للمعلمين مما يؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي. على كل ربما لا يكون هذا مشكلا في اللغات غير العربية لأن متحدثي المعيار الأصليين لا يزالون على قيد الحياة ويمكن ممارسة هذا المعيار معهم؛ بينما في العربية لا يوجد أي متحدث أصلي للمعيار تُعد لغة أُمّا له بحيث نطمئن إلى الممارسة اللغوية معه ما عدا النصوص التراثية الصامتة التي لا تفاعل فيها معنا نحن العرب الذين على قيد الحياة. ويرى تراسك (Trask, 1999:182) أن الاعتراف بلغة واحدة فقط وتشجيعها لغة وطنية واحدة هو مظهر أيديولوجية اللغة المعيار، لأن اللغات الأخرى مقموعة أو مهملة أو متجاهلة أو محتقرة.

وقد حاول ديفز (Davies, 2007:154) الخروج من مأزق تعريف اللغة المعيار بأن جعل المفهوم نفسه تجريدا خالصا (idealization)، وأن المتحدث الأصلي يقترن بشكل دائم باللغة المعيار، وأنه في اللغويات التطبيقية يمكننا تحديد المتحدث الأصلي بأنه هو التجسيد المادي للغة المعيار. وهنا نلمس من ديفز أنه يمارس عملية الدور؛ يعرّف اللغة المعيار بالإحالة إلى المتحدث الأصلي ويعرّف المتحدث الأصلي بأنه تجسيد للغة المعيار. فاللغة المعيار تجريد يتجسد في المتحدث الأصلي. وقريب منه محاولة تراسك (Trask, 1999:149)

حين حديثه عن المتحدث الأصلي لدى الإدراكيين الذين يمثلهم تشومسكي، وبما أنه تجريدي يرى اللغويون الاجتماعيون أهمية للتنوع أو الأسلوب اللغوي لأنه يتحدد به المتحدث الأصلي بشكل إجرائي؛ فاللغة المعيار هي محك التشخيص والتمثل فيما هو تجريدي (المتحدث الأصلي)، ولم يبد أي تحفظ على كون اللغة المعيار أيضا مصطلحا غامضا ويصعب تحديده وتعريفه إلا أنها حقيقة متمثلة وظاهرة ملموسة اجتماعيا. وبهذا نكون استبعدنا تجسّد العربية المعيار بمتحدث أصلي في عصور ما بعد الاحتجاج والاستشهاد.

وأتفق مع رونالد ونونان (Ronald And Nunan, 2001:3) في أن هناك متحدثين أصليين للتنوعات واللهجات، وقد مثّلا بالمصرية العربية والإسبانية المكسيكية، ثم تحدثا عن الإنجليزية وتنوعاتها مشيرين إلى أن بعض التنوعات أو اللهجات تقع ضمن طيف متصل، ويشمل هذا الطيف اللغات أو اللهجات المعيارية التي تتعلم في المدارس وتكون لها أهمية سياسية واقتصادية. وقد تطرقا إلى مسألة تنوع الإنجليزية مما يجعل اللغة الإنجليزية لنقوا فرانكا (lingua franca) بمعنى لغة مشتركة[1] أي هناك تنوع مشترك للإنجليزية للتواصل الدولي بين المتحدثين الأصليين ومتعلميها لغة ثانية؛ وبما أننا قلنا إن الفصحى لا تعد لغة أمّاً بالنسبة لنا أبناء العربية فهل يمكن أن نطرح التساؤل التالي:

هل العربية الفصحى التي نتعامل بها مع الأقطار المختلفة تعد لنقوا فرانكا؟ فهي اللغة المشتركة بيننا، ولا يمكن أن ننسبها إلى أي منا؟

---

[1] هناك من يترجم مصطلح (lingua franca) بـ لغة مشتركة لكني لا أرى ذلك؛ لأن هذه الترجمة في رأيي تفسير وتوضيح، وهي عبارة عامة ولا تصلح مصطلحا، ولهذا سأستخدم اللفظة الإنجليزية لأن كثيرا ممن قابلتهم في المؤتمرات يستخدمونها.

طبعا الإجابة ليست يسيرة لكن سأستمر في عرض الجدل في الأدبيات لعل القارئ يلحظ ما يمكن أن يعينه في الإجابة عن التساؤل. فيرى تراسك (Trask, 1999:272) أن اللغة المعيار هي ذلك التنوع الذي يراه متحدثوها الأنسب في السياقات الرسمية والتربوية. ونلاحظ أن هناك تركيزا في كل التعريفات على السياق التربوي. ثم انتقل للحديث عن اللغة الإنجليزية مشيرا إلى تعددها ما بين الأقاليم والمجموعات الاجتماعية التي تتحدثها حتى في الإقليم الواحد؛ ولذلك يتحدث اللسانيون الاجتماعيون اليوم عما يمكن تسميته (الإنجليزيات) "Englishes" للإشارة إلى التعدد والاختلاف، وأعتقد أنه يمكن لنا تطبيق ذلك على العربية إذ نقول إنها مجموع عربيات، فمثلا يستخدم المغرب العربي تنوعا يختلف إلى حد ما عما يستخدم في المشرق وإن كان التنوعان مفهومين لكلا الإقليمين —على اختلاف في درجة الفهم. أما الفصحى الموحدة فهي التي كما يراها تراسك في الإنجليزية المعيارية لها مكانة خاصة وتقدير من متحدثيها (Trask, 1999:272). ويرى أن هذه المعيار تكتسب من خلال التربية.

ثم يعرّج للحديث عن الإنجليزية المعيار، ولا بد أن نشير إليها هنا لأنها من الخصائص في اللغات المعيار الحديثة التي لا تنطبق على العربية لتجذر العربية في التاريخ على مدى أربعة عشر قرنا. فيرى (Trask, 1999:273) أن الإنجليزية المعيار ليست ثابتة؛ بل هي تتغير وتتطور من جيل إلى آخر، وأن الإنجليزية المعيار في القرن الثامن عشر تختلف عن إنجليزية القرن التاسع عشر، وأن المعيار المنطوق مختلف عن المكتوب، وأنه لا يوجد شيء اسمه الإنجليزية المعيار قبل ٥٠٠ سنة؛ إنما تنوعات لغوية لكن الضغوط الاجتماعية والسياسية أعطت تنوعا وحيدا فرصة ليكون مقبولا بوصفه إنجليزية معيارية،

لدرجة أن هناك جدلا أي تنوع له الحق في أن يكون الإنجليزية المعيار، هل هو تنوع لندن أم غير لندن من المدن البريطانية؟

طبعا في العربية لا وجود لمثل هذا الجدل في بعض الخصائص مثل: أنه لا وجود للعربية المعيار قبل خمسة قرون؛ بل هي موجودة منذ أربعة عشر قرنا، كما أن التغير والتطور في العربية أبطأ من الإنجليزية لارتباط العربية المعيار بنموذج قديم لا يمكن أن تختلف عنه جذريا أو تنسلخ عنه تماما. بالإضافة إلى أن الدين عامل مهم في التنوع الذي توقفت عنده التطورات المقبولة في العربية المعيار؛ إذ هو لغة قريش وغيرها من القبائل التي حافظت على فصاحتها المرتبطة بالقرآن الكريم. وكما ذكر الفهري (١٩٩٩: ١٨) أن اللغويين في القرون الأربعة الأولى جمعوا اللغة مشافهة بشكل مباشر مفضلين الاستشهاد بالبدو دون الحضر ومقدّمين بعض القبائل على بعض. كما نقل عن المعجم الوسيط (٩) أن النقل اللغوي توقف زمانا ومكانا: الزمان عند القرن الثاني لعرب المدن والقرن الرابع لأعراب البوادي والمكان يقتصر على شبه الجزيرة العربية (الفهري، ١٩٩٩: ١٩). وقد تحول النقل اللغوي من المصدر (المتكلم الأصلي) إلى المتن الساكن (الفهري، ١٩٩٩: ٢٠). هذه التوصيفات تجعلنا نستبعد بعض الصفات في اللغات الحديثة المعيار وتطبيقها على الفصحى لكن تبقى إمكانية الخوض في مسألتي اللغة العربية بوصفها لغة مشتركة (لنقوا فرانكا) وكذلك مسألة العربيات قياسا على الإنجليزيات.

وفي خضم هذا الجدل نرى أن من الأهمية أن نشير بشكل عابر إلى فرضيات كراشن حول تعلم اللغة خاصة ما يتعلق بالمراقب لأهميته هنا، إضافة إلى الحديث عن الاكتساب والتعلم. وهو موضوع المبحث التالي.

فرضيات كراشن:

تشترك فرضية -أو نظرية كما يسميها البعض- المراقب (Monitor Theory) مع القواعد الكلية في عدد من المبادئ لكنها تتجه إلى اكتساب اللغة الثانية[1]، وهي نظرية تشمل (أو تدخل ضمن) خمس فرضيات لكراشن (Krashen) التي هي (التعلم والاكتساب، المراقب، الترتيب، الدخل اللغوي، المرشح الوجداني)، وأساس النظرية وجود فرق بين التعلم والاكتساب (acquisition & learning): فالاكتساب للغة الثانية (أو الهدف) مشابه للغة الأولى (أو الأم التي يعد المكتسِب متحدثا أصليا لها) من حيث تركيز المتعلم على الرسالة التواصلية والمعاني؛ بينما التعلم عمليات واعية ينصب اهتمام المتعلم على القواعد والأنماط اللغوية، وعلى كيف يركب أو يبني المتعلم جملة. ففرضية المراقب ترى أنه مع أن التحدث التلقائي بتجذر النظام اللغوي المكتسب في الدماغ إلا أن ما تم تعلمه يحرر ويصحح ويراقب حديث المتعلم إن كان لديه وقت ورغبة للتركيز على الدقة اللغوية (accuracy) (Spada and Lightbown, 2002:115-132). بمعنى أن المراقب اللغوي ينشط ربما بشكل واع إذا كانت اللغة متعلَّمة وليست هي اللغة الأم وليس المتحدث متحدثا أصليا ويرغب المتحدث بالدقة أكثر من رغبته بالطلاقة وإيصال الرسالة ولو بالتركيز على المعنى؛ في المقابل حينما يكون المتحدث أصليا واللغة هي لغته الأم فالمراقب لايكون نشيطا لأن الإنتاج تلقائي، وقارن ذلك في أي جملة أو مجموعة جمل بأن تحاول إيصالها بالمستوى الفصيح وحاول ذلك بالمستوى اللهجي الذي تعلمته في طفولتك، كلنا سنجد انسيابية في الإنتاج بالمستوى اللهجي مع

[1] لعل القارئ الكريم يلحظ اننا نضطر إلى الحديث حول اكتساب اللغة الثانية ولا نقتصر على أدبيات اكتساب الأولى أو الأم لأن الفصحى ليست أمًا ولا أولى بالنسبة لنا.

راحة للمراقب في داخلنا ؛ في مقابل ما سنجده من التدقيق والنشاط للمراقب واختيار الألفاظ والإعراب المزامن للكلام.

وقد عزّز هذا الرأي ما تراه اللغويات النفسية من أن اللغة تكون أمّا والمتحدث أصليا والعملية اكتسابا إذا توفر عاملا الآلية (automization) والسرعة (speed) (Handke, 2012). وهذان العاملان حاسمان في رأيي لو لاحظناهما في أنفسنا وفي العربي مع لهجته مقارنة بعدم توفرهما بنفس المقدار فينا وفي العربي مع الفصحى ؛ إذ يكون الإنتاج بطيئا وليس آليا بانسيابية اللهجة التي هي أمّ بالنسبة لنا ؛ بل يتباطأ ويزول عامل الآلية ليحل محله المراقب الذي ينشط في هذه المرحلة. وهذا يعزّز ما قرره الفهري من أن العربية الفصحى ليست الأولى لنا (الفهري، ١٩٩٩ : ٢٠) مقررا أنها في الوقت نفسه ليست ثانية ؛ بل بين الأولى والثانية، وإن كان هذا التوصيف يحتاج إلى نموذج أو إطار مفاهيمي في الأدبيات نطبقه عليه.

وقد نقول في ختام الجدل السابق : إن المتحدث الأصلي هو من يكتسب اللغة في الفترة الحرجة من عمره ويتكون لديه فطرة لغوية، وهذه اللغة لغته الأم، ويحتج بكلامه ويستشهد بفطرته وسليقته. وينبغي الإشارة إلى بُعد مهم أشارت إليه الأدبيات وهو البعد الثقافي وبُعد الانتماء الذي يحسه المتحدث باللغة، ونظرا لأهميته خاصة ما يتعلق منه بالفصحى سنفرد له المبحث التالي.

الانتماء الثقافي للغة :

أشار ديفز (Davies, 2004:433) إلى أن المتحدث الأصلي يعني من ضمن ما يعنيه انتساب الشخص لعضوية لغة أم، وقدرته على أن يبدي مهارة في الكلام وفي الكتابة عند الدراسة في المدرسة، ومهاراته على أن يكون قادرا على التواصل مع

أبناء اللغة، وكذلك يتولد لديه إحساس بالعضوية وتقاسم الثقافة وغيرها من سمات اللغة (العادات مثلا والقيم والاعتقادات). وطرح (Davies, 2004:431) سؤالا حول هل المتحدث الأصلي هوية؟ ومعلقا بأن المصطلح يُستخدم علامة تمييزية فارقة في التعريف، مستبعدا من ليس كذلك. وقد يكون هذا الجدل مشابها للجدل في التراث حول العربي عرقا والعربي باللسان.

وقد أكّد (Davies, 2004:436) على البعد الثقافي بالشعور بالانتماء لأهل اللغة، وذكر (ص٤٣٩) أن كونك متحدثا أصليا للغة يعطيك انتماء وقوة، هذا الانتماء وهذه القوة والسلطة من الصعب الحصول عليها في لغة غير لغتك الأم مهما كان اكتسابك وتعلمك ناجحا، فيبقى —في رأيي- عامل تقبل المجتمع الهدف لك عاملا حيويا في تحديد مدى انتمائك للغة، كما أشار (ص٤٤٠) إلى الإحساس بالهوان عند عدم كونك متحدثا أصليا للغة؛ ولهذا فالإنجليزية تعزز هذا الشعور لأن متعلميها لن يصلوا أو لا يصلون إلى متحدثين أصليين. وفي هذا الصدد يمكن لنا بكل سهولة ملاحظة تأنيب الضمير والشعور النفسي بالهزيمة عند العرب الذين يثمّنون الفصحى على لهجتهم ويحاولون التطهر من العامية وجعلها خصما وعدوا للفصحى؛ بل يصفها بعضهم بالدنس. وهي درجة أعلى مما مر بنا من قضية الاستهجان والقمع لتنوع ما في اللغة الذي أشار إليه دوتي ولونق (Doughty and Long. 2003:4-5).

وربما نعد المشاركة —وإن كانت بدرجة أقل من الانتماء- عاملا مهما في الانتماء بوصف المنتمي متحدثا أصليا للغة المنتمى إليها. فقد ذكر ديفز (١٩٩٩ : ١٥٥) من ضمن المناظير التي تحدثت عن المتحدث الأصلي النظرية الاجتماعية الثقافية (socio-cultural theory) التي ناقشت مبدأ المشاركة

(participation) (Pavlenko and Lantolf, 2000)، الذي يجمع بين السياق الاجتماعي والاكتساب الفردي. ويسهب ديفز قائلا: أي أنك لا تصبح متحدثا بمفردك؛ بل لا بد من مشاركة مع آخرين تتفاوض معهم في إطار نظرية فوتسكي (Vygotsky) منطقة النمو القريبة (the zone of proximal development). ومن ذلك في رأيي أن الطفل (المرء) قد يكون متحدثا أصليا لأكثر من لغة أم إذا تعلمها (اكتسبها) قبل البلوغ، وكذلك بعد البلوغ ليس حصول الاكتساب مستحيلا لكنه صعب جدا (Davies, 2004:433)، وهناك دراسات حول إمكانية أن يصبح غير المتحدث الأصلي متحدثا أصلي بعد البلوغ لكنها من الصعوبة بمكان (Davies, 2004:437).

ولعل هذه الأفكار المطروحة ليست بعيدة عن رأي ابن خلدون بوصفه عالم اجتماع في مقدمته التي نثرها عبر مواضع متعددة وربطه الاكتساب (الملكة) بالبيئة المناسبة. فقد ذكر أن اللغة ملكة توجد عند البشر ترسخ بالسماع والتكرار (ابن خلدون، : ٥٥٤)، وقد نلمح هنا أخذه بالمذهبين السلوكي والفطري معا، ثم أكّد على أن "الملكة إنما تحصل بالتعليم كما قلناه" (٥٥٨)، ثم يستطرد في البيان والتفصيل جامعا بين الملكة والتكرار والحفظ والاستعمال قائلا:

"إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مرّ كان تعلمها ممكنا، شأن سائر الملكات. ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم

والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك [نلاحظ هنا انطلاق الإبداع تأسيسا على الحفظ والتكرار] في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال [نلاحظ هنا أن الملكة نتيجة الحفظ والاستعمال وربما ليست فطرية ابتداء]، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة" (٥٥٩).

ثم قرّر أن الملكة (لدى العرب) قد فسدت بالمخالطة لغير العرب (٥٥٥)؛ فالمخالطة لغير أبناء العربية يفسد لغة المتحدث الأصلي لدى ابن خلون؛ ولهذا يرى أن لغة قريش (الواقعة في الوسط والمركز) أفصح اللغات العربية يليهم ما اكتنفهم من ثقيف وهذيل وخزاعة ثم... فهو يعتد بالمكان -إضافة إلى التعليم والملكة- في الملكة اللغوية وفصاحتها. ونلاحظ أيضا تركيزه على الاستعمال حتى بالتعلم الذاتي والحفظ وكذلك النشأة الاجتماعية، وهذا طبيعي إذ لا يتبع ابن خلدون منظورا فلسفيا معينا؛ بل يكتب ملاحظات لا ينتظمها خيط منهجي معين. وإن كان واضحا أنه بتركيزه على حفظ المتون لا يعير اهتماما كبيرا للتفاعل ضمن جماعة لغوية للغة الهدف وهو ما يخالف نظرية فوتسكي (Vygotsky).

كما أنه يلحّ على الاكتساب الذي سماه الملكة وأنه غير التعليم؛ إذا قال: "وملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم..." (٥٥٩). ثم ذكر من الصناعة العلم بقوانين الإعراب وفرّقه عن الإعراب نفسه (تطبيقا) ثم عقّب: "فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليها ملكة" (٥٦٠). ثم يستطرد بوصف حالنا: "الفصل الثاني والخمسون في أن أهل

الأمصار على الإطلاق قاصدون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب وأعسر، والسبب في ذلك ما يسبق إلى المتعلم من حصول ملكة منافية للملكة المطلوبة [ربما العامية لا الفصحى]" (٥٦٣).

فلدى ابن خلدون يمكن حصول الملكة لكن يبقى السؤال الأهم هل نصبح حجة في الفصحى؟ الجواب يتضح من خلال ما طرحه أن الإجابة لا. كما أن الاكتساب الذي يرمي إليه ليس الاكتساب الذي يتحدث عنه تعليم اللغة الثانية؛ فالاكتساب عند ابن خلدون هو درجة عليا من حصول التعلم وملازمة العالي من الكلام فيتحصل بذلك اكتساب.

وربما يتعلق بموضوع الانتماء الثقافي نطرح بعض الإشكالات والتساؤلات الخاصة باللغة العربية تدور على الاتجاه نحوها والمشاعر التي يحملها مكتسبوها أو متعلموها، والتي طرح ديفز (٢٠٠٤) بعضا منها فيما يتعلق باللغة الإنجليزية في انتشارها خارج موطنها الأصلي، منها:

هل الجدل حول الإمبريالية اللغوية للإنجليزية يمكن أن يطبق على العربية الفصحى في بلدانها أو في البلاد الإسلامية غير العربية؟ كما هو الحال في إنجليزية بريطانيا وأمريكا: عربية الدول العربية. فالتنوعات الحاصلة في الإنجليزية الآن توحي بأن الأستراليين مثلا لا يلقون بالا للتقاليد والأعراف اللغوية للإنجليزية البريطانية ومثلهم السنغافوريون (ص٤٤٦). وأعتقد أن انتشار العربية في البلدان الإسلامية لا يفسَّر بأنه إمبريالية لأنه موضع ترحيب من أهل تلك البلاد، فلا يوجد تضجر من انتشار العربية مثل وضع الإنجليزية

وانتشارها في سنغافورة أو الهند أو الفلبين ؛ بل هو موضع ترحيب في الحالتين (في حالة البلاد العربية والبلاد الإسلامية).

وهل هناك شعور بالرغبة بكون الشخص متحدثا أصليا للعربية لكن لا يمكنه ذلك؟ وهل لمدرس العربية من غير الناطقين الأصليين نفس المشاعر السلبية أو الإيجابية (كونه يعلّم ويتعلم لغة غير لغته؟) فقد وضّح كرامش ولام في براين (Kramsch and Lam, 1999. in Brain, 1999 مذكور في ديفز، ٢٠٠٤ : ٤٤٢) أن كونك غير متحدث لها ميزات منها الشعور بتحدثك لغة أخرى كما هو حال معلمي الإنجليزية حول العالم في شعورهم بالفخر لتحدثهم اللغة العالمية الأولى ؛ لكن مع الأخذ بالحسبان ما لاحظه سينغ (Singh, 1998) و (Brain, 1999) (مذكوران في ديفز، ٢٠٠٤ : ٤٤٤) أنه في أمريكا الشمالية يوجد تمييز ضد مدرسي الإنجليزية غير الناطقين بها ؛ لكن في مجتمعات غير ناطقة بالإنجليزية أصلا قد يكون الأمر مختلفا إذ ربما يدل على رفعة ومكانة، وهذا مشابه لتجربتي مع أساتذة جامعات أندونيسيا وتجربتي مع أساتذة جامعات الصين الذين يفتخرون فيما بينهم لكن يحسون بالنقص حين يتعاملون معنا. كما أشار هوليدي (Holliday مذكور في ريتشاردز وشميدت (Richards and Schmidt, 1985:386) إلى مصطلح الأصالة (native-speakerism) وهو الاعتقاد بأن معلمي الإنجليزية الأصليين أعلى قدرا من معلميها من غير أهلها، ويمكن أن نقيس ذلك على العربية أيضا. فمعلم اللغة من غير أهلها قد يعتريه شعور بالدونية في بيئتها لكن هذا الشعور يتحول إلى فخر في بيئة لا تتحدثها. ولهذا فهي تعبير عن الهوية (قضية اجتماعية) أكثر منها قضية لغوية لدى المتحدث نفسه (ديفز، ٢٠٠٤ : ٤٤٦)، وربما ينطبق هذا على من يتحدث العربية بلكنة خاصة.

ولعلنا في المبحث التالي نفرد الحديث حول اللغة العربية بمستوييها العامي والفصيح في محاولة اجتهادية للمقاربة بمنظور النحو الكلي تأسيسا على ما ذكرته وايت (White, 2007:37-41)؛ فالنقاش مشابه إلى حد كبير لوضع اللغة العربية مع اكتساب اللغة الأولى والثانية. وأعتقد أن النموذج صالح إلى حد كبير للعربية بمستوييها العامي والفصيح وإن كان لا يخلو من إشكالات شأنه في ذلك شأن أي منظور علمي آخر.

العربية بمستوييها العامي والفصيح:

في هذه الفقرات سأعرض المناقشة التي عرضتها وايت (White, 2007:37-41) في حديثها عن اكتساب اللغتين الأم والثانية سوى أنني سأستبدل العامية بالأم على اعتبار أنها أول ما يواجه العربي، والفصحى بالثانية على اعتبار أنها تصادف العربي وقد استقر لديه نظام لغوي هو نظام العامية.

فقد تحدثت في موضوع الكفاية اللغوية لدى المتحدث الأصلي (للغة الأم) ومكتسب اللغة الأولى مؤكدة أن النظرية التوليدية اللغوية (Generative linguistic theory) تهدف إلى توصيف الكفاية اللغوية وشرح كيفية التمكن منها لدى الأطفال للغتهم الأولى الأم (في حالتنا العامية). مؤكدة في الوقت نفسه أن لدى هذه النظرية هدفا موازيا يتعلق باكتساب اللغة الثانية (في حالتنا هذه الفصحى) وشرح طبيعة اكتساب الكفاية المرحلية (acquisition of interlanguage competence).

وتقرّر أن هذه المعرفة غير الواعية (الضمنية وغير الصريحة) لا تستوجب تعلمها خلال اكتساب اللغة الأم (العامية)؛ إنما تشتق من النحو الكلي (Universal Grammar:UG)، وهذا الادعاء مبني -كما تقول- على إشكال

نلاحظه وتحدث عنه تشومسكي (Chomsky, 1986) وهو منطقي جدا –كما تصفه- بأن الدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل في مرحلة الفترة الحرجة يكتنفه الخطأ النحوي ومع ذلك يصل الأطفال إلى مرحلة النضج اللغوي والتمكن (ultimate attainment) من اللغة. وهذا ظاهر في حديثنا مع أطفالنا حيث نخاطبهم بجمل ناقصة وغير صحيحة تركيبيا في أحيان كثيرة وتكون النتيجة إتقان أطفالنا للغة الأمّ (العامية).

وتستدل على ما يراه تشومسكي بأن الطفل لا يعتمد على الدخل فقط في اكتسابه للغة بدليل أن المتحدث الأصلي والمكتسب للنظام اللغوي يستطيعان إنتاج -وكذلك فهم- جمل لم يسمعا بها من قبل، كما يستطيعان الحكم على الخطأ بأنه خطأ نحوي دون أن يتعلما تعليما صريحا ذلك، كما يتقنان المقامات المقبولة لبعض الجمل دون مقامات وسياقات أخرى.

وبمعنى آخر –تؤكد وايت- أن الدخل اللغوي يؤثر سلبا على كفاية الطفل اللغوية؛ ولهذا نقول إن الطفل لا بد من أنه يكون لديه معرفة داخلية فطرية مغروسة في دماغه يستخدمها في اكتساب لغته الأم بغضّ النظر عن الدخل المشوّه الذي يتعرض له أو الغموض الذي يكتنف الدخل اللغوي في أحيان كثيرة.

وبناء على النموذج المقبول لدى النظرية التوليدية اللغوي في حالة اللغة الأم ترى وايت أن لديها أيضا تفسيرا مقبولا لاكتساب اللغة الثانية (الفصحى في حالتنا)، هذا على افتراض أن النحو المرحلي (interlanguage grammars) المغروس على صفة النحو الكلي يشمل معرفة ضمنية بالمظاهر اللغوية للغة الثانية على الرغم من عدم الاتفاق على طبيعة هذا النحو بشكل دقيق ملموس.

وتستدل على ذلك بأن مكتسبي ومتعلمي اللغة الثانية (الفصحى) يكتسبون النظام اللغوي على الرغم من تشوّهه بالدخل الذي يتلقونه مما يجعلنا نفترض أن الكفاية المرحلية تخضع لنفس المبدأ الذي تخضع له الكفاية اللغوية الأم. وفي هذا الصدد يرى الفهري أن العربية الفصيحة لغة بين الأولى والثانية للعرب، فلا هي بالأولى اعتمادا على عدم تشابه اكتسابها باكتساب الفرنسيين للغتهم الأم الفرنسية ولا بالثانية اعتمادا على عدم تشابه اكتسابها أو تعلمها باكتساب أو تعلم غير الناطق بالفرنسية للغة الفرنسية، ونحن ننقل كثيرا من معرفتنا بالعامية للفصحى (الفهري، ١٩٩٩ : ٢١). ولا أجد نموذجا في الأدبيات لافتراض الفهري للغة تقع بين بين فيما ذُكر من نماذج الأم والثانية.

على أية حال ترى وايت أن هناك اعتراضا يتبادر إلى الذهن وهو أنه ربما يرى البعض أن المعرفة التي يظهرها مكتسب اللغة الثانية ربما لا تكون النحو الكلي (كما في حالة اللغة الأم)؛ بل قد تكون النحو للغة الأم، وربما نقبل في العربية ذلك إذا لا حظنا تأثر الفصحى بلغتنا العامية في كثير من المظاهر اللغوية. في المقابل لو لاحظنا أن المعرفة لم تكن موازية للمظاهر العامية فإننا نفترض مع وايت أن هذه المعرفة مشتقة من النحو الكلي.

وتلخص وايت الفكرة بما يلي (سأعرضها مقرونة بتوضيحي وشرحي للعربية بمستوييها):

إذا قبلنا أن الكفاية اللغوية للمتحدث الأصلي تشتمل على معرفة ضمنية على الرغم من الغموض والخطأ اللغوي في الدخل الذي يتعرض لها، فهذا يجعلنا نفترض أن الأطفال يمتلكون خصائص فطرية جينية للغة (النحو الكلي). ومتى رأينا وضعا مشابها لمكتسبي أو متعلمي اللغة الثانية (الفصحى)

فإننا نفسر ذلك أيضا إما بالنحو الكلي أو بالكفاية المرحلية حين لا يتطابق النظامان اللغويان.

على كلٍ ينبغي ألا نغفل عن وضع تطرق إليه كوك ونيوسن (Cook and Newson, 2007) خلال حديثهما عن المرحلة النهائية أو مرحلة الكمال (final state) لاكتساب اللغة الثانية والتي يتقن فيها المكتسب اللغة تماما؛ لكن هناك باحثين (Spolsky, 1989:35; و Larsen-Freeman and Long, 1991:153; و Birdsong, 1992:706) أشاروا إلى أن هذا الوضع ليس هو الوضع الذي يحدث إنما هو الوضع الاستثنائي؛ أما الوضع الشائع فهو عدم إتقان اللغة وأن فشل التمكن هو المحصلة النهائية الشائعة، وهذا ربما ما يحدث تماما مع الفصحى في اكتسابنا لها.

وقد لا نرى بأسا في اعتبار حالنا مع الفصحى بأنه ليس الوضع المثالي للمتحدث الأصلي؛ بل ربما يكون الوصف المناسب له هو شبيه المتحدث الأصلي (native-speaker-like) كما أشرنا إلى ذلك سابقا عند هيلتينستان وأبراهامسون (Hyltenstam and Abrahamsson, 2000).

ومن المهم أن نشير مرة أخرى إلى قضية الانتماء التي يحسها العربي إلى الفصحى مما يجعلنا نتوقف في عدم اعتبار الفصحى لغته الأم؛ خاصة إذا تجاوزنا في بعض المواصفات المطلوبة للمتحدث الأصلي ووصفنا العربي بأنه مثال غير نموذجي للمتحدث الأصلي لا أن نقول إنه ليس متحدثا أصليا للفصحى ألبتة. هنا نربط بمفهوم بروتوتايب prototype (Trask, 1999:236-7) الذي يفسر المفهوم بأفضل مثال له؛ فإما متحدث أصلي نموذجي (في حالتنا هذه) أو انتفاء المفهوم كلية. وما يؤيد ذلك حين نعرف أننا نتحدث عن

تعريف مداري طيفي يختلف درجةً لا عن تعريف لا يقبل التعدد من حيث الإجادة وعدمها. بل ربما يكون الأمر في الفصحى أكثر من كونه شعورا بالانتماء إلى موقف أيديولوجي نحو المستوى المعياري للفصحى الذي عده تراسك (كما أشرنا إلى ذلك سابقا) بأنه مظهر من مظاهر أيديولوجية اللغة المعيار، بل ربما لا يوجد في اللغات الأخرى غير العربية أن يشعر المتحدث الأصلي باحتقار لهجته والرغبة في إهمالها وزوالها كما يحدث لكثير من العرب مع المستوى العامي في سبيل المستوى الفصيح. هذا يجعلنا نقبل القول بلانهائية الجدل حول الوضع غير الطبيعي للعربي مع عاميته والفصحى وأنها قضية غير محسومة. وفي المبحث التالي سنعود إلى أسئلة البحث التي طرحناها في البداية.

عودة إلى الأسئلة المطروحة ومحاولة الإجابة:

قبل أن نختم هذا البحث سنعود إلى الأسئلة التي طرحناها في البداية محاولين الإجابة عنها بما نراه متوافقا مع ما طُرح هنا. وسنطرح كل تساؤل يتلوه الإجابة مقتضبة لأن المسائل قد نوقشت بعمق في ثنايا البحث.

- هل يوجد متحدث أصلي في العربية الفصحى؟

يمكننا القول دون تردد إنه لا يوجد متحدث أصلي للعربية الفصحى بحيث يمكن الاحتكام إلى سليقته في الأحكام النحوية؛ بل سيعتمد على تعلمه لا اكتسابه. كما أنه لا يمكننا الاحتجاج بكلام أي عربي بعد عصور الاحتجاج.

- متى توقف هذا الوصف في العربية الفصحى؟ خاصة في ضوء تشدد بعض اللغويين فيمن تؤخذ عنهم اللغة وشروطهم في المتحدث الأصلي.

كما نقلنا سابقا إنه توقف عند القرن الثاني للأمصار والقرن الرابع للبوادي على أبعد تقدير، مع اختلاف في من يؤخذ عنه من القبائل (وليس

الأفراد)، فالتحديد العربي القديم بالقبائل يتوافق مع المنظور الاجتماعي (اللغة الفصحى) وليس المنظور الفردي (المتحدث الأصلي). فهو يقرّر بناء على القبيلة لا على الشخص، بمعنى أنه -نظريا- يقبل من أي شخص من قريش وهذيل لكن في الوقت نفسه لن يأخذ من القبائل الخارجة عن الجزيرة العربية المحاذية للأمم الأخرى مهما بلغ فصاحة وبيانا.

- وهل من المستحيل أن يكون للفصحى متحدث أصلي؟

ليس مستحيلا إذا استبعدنا فكرة الاحتجاج والاستشهاد؛ فلو فسّرنا التحدث الأصلي بأنه الاستخدام فذلك ممكن. كما أننا قد نرى أن متقن العربية في العصور المتأخرة قد يوصف بأنه شبيه المتحدث الأصلي إذا اعتبرنا أيضا صفة أخرى غير الاستخدام المتقن وهي أن يكون الشخص متعلما استثنائيا فذا كما نقلناه سابقا.

- هل يمكن أن يكون الشخص متحدثا أصليا لأكثر من لغة؟

الأدبيات تتجه إلى القول بذلك على أن يكون الاكتساب قبل مرحلة البلوغ.

- هل متعلم العربية الذي يتحدث الفصحى في المواقف التي تتطلب العامية يطلق عليه متحدث أصلي للعربية؟

حقيقة لا بد من التنبيه على الخطأ الذي يقع فيه كثير من المتحمسين للفصحى سواء المتعلمون أو أهلها؛ إذ يتحدثون بالمستوى الأعلى في مواقف عامية تقتضي الحديث باللهجة؛ فيقعون ضحية للتندر والسخرية. والإشكال أنهم يفسرون هذا بأنه انتقاص من العربية الفصحى بينما هو في رأيي رفض للمستقبل بأن تتحدث بمستوى لغوي في موقف يقتضي استخدام المستوى الآخر. فمن لا يقبل هذا التصرف في موقف يقتضي العامية لن يجد أي سبب

للرفض إذا كان في موقف رسمي يقتضي الفصحى ؛ بل سيرفض أيضا استخدام العامية في مواقف تتطلب الفصحى. ومن هنا ينبغي التأكيد على المحافظة على المستويات اللغوية مقترنة بمواقفها التي تتطلبها.

- وهل اللغة الأم عبء على المتحدث الأصلي أم أن من شروطها أن تكون آلية أوتوماتيكية سيالة متدفقة إلى حد كبير؟ قارن بين الارتياح في التحدث بالعامية والمعاناة في التحدث بالفصحى.

أشرنا فيما نقلناه أن اللغة الأم تكون انسيابية وليست عبئا يشكّل معاناة للمتكلم. فإن كان استخدامها معاناة فهي ليست لغة أُمّا.

- هل نحن متحدثون أصليون بالفصحى أم بالعامية أم بكلتيهما؟

كما أشرنا في نقاشنا للسؤال الثالث من هذه الأسئلة، نحن مستخدمون للفصحى ومتعلومن استثنائيون لها ونحس بالولاء والمشاركة والانتماء الثقافي لها. في المقابل لا يمكن الاحتجاج بكلامنا ولا استشارة سليقتنا اللغوية. وهذا ما يجعلنا نتحفظ على إطلاق الحكم بأننا متحدثون أصليون بالفصحى دون توضيح أو قيود.

أما في المستوى العامي الدارج فنحن متحدثون به على أنه لغة أم بالنسبة لنا نحن العرب.

كما أننا قد نقبل الوصف بشبيه المتحدث الأصلي في المستوى الفصيح الذي يقتصر على الاستخدام الصحيح دون اعتبار لاحتجاج أو سليقة يحتكم ويركن إليها. وربما هذا هو الوصف الذي رمى إليه الفهري كما نقلنا سابقا بقوله: إن الفصحى بالنسبة لنا بين الأولى والثانية، وإن كان لم يشر إلى ذلك صراحة.

ولتعلق الأمر بما طرحنا سابقا من تصور المفاهيم التالية على طرفي طيف متواصل:

متحدث أصلي---شبيه المتحدث الأصلي ---المكتسب ثنائي اللغة--- المتعلم بعد البلوغ ثنائي اللغة ---غير المتحدث الأصلي

فالمتحدث الأصلي حجة ولديه سليقة وملكة.

أما شبيهه فينقصه بعض الصفات مثل الحجية أو امتلاك السيقة.

وكذلك المكتسب ثنائي اللغة فيبقى متعلما مكتسبا لكن ليس حجة.

ويليه المتعلم الذي ليس متحدثا أصليا لكنه يجيد الاستخدام. وربما يتوهم من ليس متحدثا باللغة أنه يجيد ستخدامها وقد لا يكون كذلك.

وأقل المفاهيم هو من يبدو عليه التعلم أكثر من الأصالة. وقد يكتشفه من ليس متحدثا باللغة.

وقد قلنا بأنه على طيف متواصل تحاشيا لتصور حدود جامعة مانعة يمكنه أن نطمئن إليها في مثل هذه المسائل الشائكة.

* * *

خاتمة:

يمكن لنا أن نختم بخلاصة ذكرها ديفز (٢٠٠٤ : ٤٤٧) وهي أن الاختلاف حول المتحدث الأصلي بوصفه ظاهرة مرده إلى الاختلاف حول المفهوم لكل باحث، وأن من المقاربات الرئيسية أن المتحدث الأصلي هو حافظ ومستودع للغة الصحيحة وهذه نظرة لغوية ؛ بينما النظرة الأخرى اجتماعية وترى المتحدث الأصلي واضعا للمعايير (Deveis, 2007:155)، وهذا في رأيي موازٍ للنظرة لمن يحتج بكلامه في الفصحى بأنه مشرّع للفصحى. ثم خلص إلى أن النظرتين الرئيستين تتداخلان مع بعضهما لأنهما تنظران إلى نفس الظاهرة لكن من زوايا مختلفة ؛ إذ إن كان محل النظر هو المتحدث فالاهتمام لغوي ؛ بينما الاجتماعيون ينظرون إلى ارتباط المتحدث بمجموعته وتقاليدها ولغتها. فيمكن لنا القول بأن للظاهرة أبعاداً مختلفة : لغوية، ونفسية، واجتماعية، وأخرى تتعلق ببُعد مرتبط بالهوية.

كما علّقت سيدلهوفر (Seidlhofer, 2000:54 مذكور في ديفز، ٢٠٠٤ : ٤٤٤) تعليقا طريفا عن إتقان المتحدث الأصلي أو ما يمكن تسميته موديل أو نموذج بأنه ينبغي ألا يكون أي متحدث هو الموديل للمتحدث الأصلي إنما هو جزء من الحقيقة، والجزء الآخر في المتن الذي يحوي متونا لمتحدث إنجليزية كلنجوا فرانكا. ويرى ديفز أنها تريد قلب نموذج المتحدث الأصلي ليصبح من يتحدث الإنجليزية كلنجوا فرانكا وهم غالبية متعلمين أكثر ممن يتحدث الإنجليزية كلغة أم. وربما هذا واضح بشكل جلي مع العرب متحدثي العربية الفصحى لا كلغة أم، بعبارة أخرى يجب أن ندرك أن من يتحدث الإنجليزية ومن يتحدث الفصحى وليسوا متحدثين أصليين لأنها ليست لغتهم الأم يفوق

عـددهم مـن لغتـه الأم الإنجليزيـة أو الفصـحى ويوصـفون بـأنهم متحـدثون أصليون لهما.

ولعل من المفيد أن نذكّر بأن الارتباط بين المتحدث الأصلي والفصحى في التراث العربي كان في قضية الاستشهاد باللغة وفي مجال المحافظة عليها من اللحن. وفي هذا الصدد نقول إن النحويين الذين لم يكونوا يستشهدون بالقرآن الكريم ويلحّنون بعض قراءاته كما ذكر ذلك عنهم السيوطي (١٤٢٧ : ٤٠) كانوا على رأي مقبول منهجيا لأن القرآن الكريم لم يصدر عن متحدث أصلي ؛ إنما صادر عن الله سبحانه المتعالي على كل المتحدثين. وقد مر بنا أن قضية المتحدث الأصلي لا تنفك عن السليقة والفطرة والكفاية والفترة الحرجة واللغة الأم للمتحدث التي يتعالى الخالق عنها سبحانه. فلا يصح بحال إن يوصف قائل القرآن –سبحانه- بأي وصف من الأوصاف التي تطلق على البشر. فربما يكون استبعادهم للقرآن الكريم لأنه منزه عن الدخول في معادلة المتحدث الأصلي البشري ذي السليقة والتي تعد اللغة لغة أُمّا بالنسبة له تلقاها في فترة حرجة من عمره.

وقد نوجز الآراء المطروحة على أربعة أقسام:

- من يرى أن المصطلح ممكن التحقق ، ومن وضع له محددات.
- من يرى أنه أسطورة.
- من ذهب إلى تفضيل مصطلح المستخدم الأصلي.
- من رأى إمكانية تحقق شبيه المتحدث الأصلي.

ويبقى أن نشير إلى أن المتحدث الأصلي هو من يرجع إليه في مسألة الصحة والمقبولية اللغوية دون أن يطلب منه تعليل نحوي أو أن يكون متخصصا لغويا.

ويمكن أن نخلص إلى أن وصفنا بمتحدثين أصليين للهجاتنا العامية ليس فيه خلاف؛ إذ نحن نتحدث بها تحدثا أصليا وهي لغتنا الأم؛ لكن الاختلاف حول من يرى أن الفصحى لغة أمّ بالنسبة لنا وبالتالي فنحن متحدثون أصليون بها أو أنها ليست كذلك. والحكم في ذلك يرجع إلى المدرسة البحثية التي نتبعها والتي تم عرض بعضها (المدارس البحثية) في ثنايا البحث.

المصادر والمراجع:
العربية والمترجمة:

التوحيدي، أبو حيان. الإمتاع والمؤانسة. أحمد أمين وأحمد الزين. بيروت: دار مكتبة الحياة.

الجاحظ، عمرو بن بحر. ١٩٨٦. البيان والتبيين. تحقيق: فوزي عطوي. بيروت: دار صعب.

الحمد، ماجد. وحسين عبيدات. ١٤٣٧ه (ترجمة). المرجع في اللغويات التطبيقية، آلن ديفيس وكاثرين ألدر. جامعة الملك سعود.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. ١٤١٦ه. المقدمة. تحقيق: درويش الجويدي. بيروت-صيدا: المكتبة العصرية. الطبعة الثانية.

السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. ١٤٢٧. الاقتراح في أصول النحو. تحقيق: عبدالحكيم عطية وعلاء الدين عطية. دمشق: دار البيروتي.

الشويرخ، صالح. ١٤٣٨ه. قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

الفهري، عبدالقادر الفاسي. ١٩٩٩. المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة. المغرب. دار توبقال. الطبعة الثانية.

مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. القاهرة.

* * *

List of References:

Works cited

A-tawhedi, Abu Hayan. Al-Emtaa w al-Moanasah Ahmed Ameen & Ahmed AZain (eds). Beirut: Dar Maktabat Al-Hyat.

Al-Jahidh, Amr Ibn Bahr. 1986. Al-Bayan w al-Tabeen. Faezi Atawi (ed): Beirut: Dar Sab.

Al-Hamad, Majid & Husain Ubaidat. 1437H. (Translation). The Handbook of Applied Linguistics. Davies, Alanand Catherine Elder. King Saud University.

Ibn Khaldun, AbdulRahman Ibn Mohammad. 1418H. Al-Moqadimah. Darweesh Al-Juaidi (ed). Beirut-Saida: Al-Maktabah Al-Asryiah. 2nd edition.

A-Seuti, AbdulRahman Ibn Abi Bakr, Jalal Adden. 1427H. Al-Eqterah fi Usul a-Naho. AbdulHakeem Atyiah & Allaa Adden Atyiah. Dumasq: Dar Al-Baieruti.

Al-Shwerekh, Salih. 1438H. Modern Issues in Applied Linguistics. King Abdulah International Centre for Serving Arabic Language.

Al-Fihri, Abdul Kadir Al-Fasi. 1999. Arabic Lexicon: new analytical models. Morocco: Dar Tobkal. 2nd edition.

Majma Arabic Language. Al-Moajam al-Waset. Cairo.

The Concept of Native Speaker in Modern Linguistics And the native Speaker of Arabic

Dr. Saleh bin Fahd Al-Oseimi
Department of Linguistic Preparation
Institute for Teaching Arabic

Abstract:

The current research paper presents the running debate concerning the concept of "native speaker" in modern Linguistics and the controversies of its definition discussed in the literature. It also sheds light on related technical terms that have emerged in the midst of this profound academic debate whose comprehension is taken to be necessary for Arabic scholarship. The debate in Western linguistic scholarship is relevant to both fasih (classical) Arabic and Arabic heritage. It discusses the extent to which the concept of the native speaker applies to the speaker of High Form (standard) Arabic in the modern era and its Low Form (non-standard language). The paper concludes that there is no native speaker of the standard Arabic in the history of Arabic language after the fourth century of Hijri calendar. At the end of the research, the model presented by White (2007: 37-41) is applied to the acquisition of standard and non-standard Arabic.

Keywords: native speaker, fasih Arabic, modern standard Arabic, High forms and Low forms in language, White's language acquisition model.