

"بحثا عن الحفاظ على لغة الطفل العربية"

في الحفاظ على مسرته

د. محمد هناء عبد الفتاح (*)

- في ظني أن اللغة العربية تقع في عدة مآزق جسيمة :
- المآزق الأول: أن اللغة العربية في حاضرها ليس بمقدور أصحابها الحفاظ على متنها وأصولها، بل إن مستوى التكلم والكتابة بها أصبح متدنياً.
 - المآزق الثاني: أن نسبة الأمية والتي لا تشجع على الإطلاق معرفة اللغة العربية؛ وفقاً لإحصائيات هيئة "اليونيسكو" تزداد نسبتها في الدول العربية أو تتوقف نسبة الأمية عند حدودها الإحصائية على أقل تقدير. ولا توجد دولة عربية قد تخلصت من الأمية بشكل نهائي. ولكن هناك دولاً استطاعت أن تخفض من نسبة الأمية فيها مثل الأردن التي وصلت فيها الأمية وفقاً للإحصائيات المذكورة مصدرها سلفاً إلى ١٣٪ فقط، وينطبق الحال نفسه على تونس وليبيا وسوريا، وعادة لا يتم تطبيق إحصاء عدد "الأميين" بين المقيمين في الدولة من غير مواطنيها (مثل العمال وخدم المنازل وغيرهم). وتصل نسبة الأمية في خمس دول عربية إلى معدل أكبر من نسبتها في الدول العربية الأخرى، تصل إلى ٧٠٪ من نسبة عدد السكان تقريباً. هذه الدول هي: (مصر- المغرب - الجزائر - اليمن - السودان). أما النسبة الباقية - وهي أقل من الثلاثين في المائة تقريباً من المتعلمين، والذين يعرفون القراءة والكتابة باللغة العربية - فهي نسبة مهددة بما يُطلق عليه بـ "الأمية المرتدة" أو ما يُسمى بـ "الأمية الثقافية". ذلك لأن عدداً كبيراً من هؤلاء المتعلمين والمثقفين قد توقف: إما عن عادة القراءة أو الكتابة، أو عن الاثنين معاً. ويقودنا هذا المآزق إلى الحقيقة التالية: وهي أن لكل دولة أسبابها في ازدياد نسبة الأمية بها؛ فبعض الدول يرجع السبب في

(*) مخرج ورئيس قسم الإخراج بالمعهد العالي للفنون المسرحية سابقاً - مصر.

أمية مواطنيها إلى قصور التعليم الأساسي أو الابتدائي عن استيعاب كل الأطفال لما يتعلمونه في سن المدرسة، وبالتالي يظل منبع الأمية موجوداً، والبعض الآخر يلتحق بالتعليم ويتسرب منه، وهؤلاء يواجهون مشكلات أخرى مثل عمالة الأطفال المنتشرة في المغرب ومصر بشكل كبير، فضلاً عن عدد أطفال الشوارع الذين ازداد عددهم في الدول العربية؛ بشكل يمثل ظاهرة خطيرة على مستقبل هؤلاء الأطفال المشردين، المحرومين من كافة حقوق الرعاية الصحية والتعليم والمواطنة. ويكفي أن ندلل على خطورة ظاهرة "أطفال الشوارع" المتفشية والمنتشرة في الشوارع والأزقة لممارسة الاحتيال، والسرقه، والشحاذة، والتدخين، عندما أمسوا يمثلون عصابات تقوم بالعنف والإجرام ضد المواطنين في مصر، حيث وصل عدد أطفال الشوارع بها إلى أربعة ملايين طفل. وبدون أدنى شك، فإن الحروب والاضطرابات الداخلية وتسرب الأطفال من التعليم، تزيد من نسبة الأمية، لأن الموازنات المالية المخصصة لمحو الأمية أو التعليم تقل بشكل كبير، فضلاً عن عدم استقرار المواطنين في أماكن محددة. وهذا واضح بشكل كبير في السودان، وخاصة عند النازحين، وأيضاً عند الفلسطينيين. فعلى الرغم من أن نسبة الأمية في فلسطين لم تكن تتجاوز ١٣٪ فقط منذ سنوات، ولكن مع الاجتياحات العدوانية من جانب إسرائيل؛ والتي تتم في الهجمات المتواصلة من جانب الجيش الإسرائيلي ضد الفلسطينيين في الضفة الغربية وغزة، كان سبباً أساسياً في إغلاق الكثير من مؤسسات محو الأمية، فضلاً عن ضرب البنية الأساسية لبعض المدارس؛ وهو ما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية في فلسطين المحتلة مرة أخرى.

وهناك أيضاً نموذج العراق الذي كان حتى أوائل التسعينيات من سبع دول من دول العالم؛ التي تخلصت من الأمية عبر حملات ضخمة استمرت سنوات، شاركت فيها الدولة، والمنظمات الأهلية، والإعلام. ولكن مع تأثير سنوات الحصار الآن، واحتلال قوى الغزو الأجنبي (الأمريكي)؛ ارتدت الأمية بشكل كبير في العراق، حيث يشير آخر تقرير لليونيسكو في مايو عام ٢٠٠٣، إلى أن الأمية وصلت إلى ٦١٪ من عدد السكان الأصليين، لترتفع نسبة الأمية وتصبح من أعلى المعدلات في أقطار الوطن العربي. وتشكل النساء حوالي ٧٧٪ من هذه النسبة.

لقد حدثت هذه الأمية في معظمها خلال الثلاثة عشر عاماً الأخيرة بسبب الفقر،

والحصار المفروض والمستمر على العراقيين وتدمير المدارس ^(١) ويرى بعض المختصين أنه يجب أن تتشكل رؤية خاصة لتعليم الصغار والكبار، وهي أن يُخصص جزء من التنمية البشرية في التخلص تدريجياً من ظاهرة الأمية المتفشية في وطننا العربي، وهي بهذا المعنى تمثل مرحلة جوهرية أو وظيفة من الوظائف لتعليم الكبار؛ وتتكون من برامج متكاملة تهيم الفرصة لهم لحياة أفضل؛ لأن الهدف هو تنمية قدرات الإنسان نفسه؛ ومن ثم تنمية مجتمعاته بالتحديد.

وتتساءل سهام نجم الأمانة العامة للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار: "كيف أطلب من شخص لا يمتلك مهارات، ولم يتوافر له فرص عمل، ويعيش في بيئة سيئة مع قلة الخدمات الصحية، أن يساهم في بناء مجتمعه؟!" ^(٢). والإجابة غاية في البساطة هو أن نعد تعليم الصغار والكبار على السواء مهمة قومية تضطلع بها أقطار الوطن العربي؛ تماماً كما نرى في البلدان المتحضرة، وما يزيد الأمر صعوبة هو ازدياد أمية المثقفين في وطننا العربي، أو كما أسميناها سلفاً بـ "الأمية المرتدة".

إن أغلب من يعانون من الأمية يعانون أيضاً من المرض ومن الفقر، فمدخل التعليم بمفرده مع هؤلاء لن يجدي، والصيغ والأشكال التقليدية لمحو الأمية لن تحقق الهدف منها، ولذلك تخسر قضية "تعليم اللغة العربية" المعركة مع مشاكل اجتماعية واقتصادية وصحية مثل هذه. لا بد - إذاً - من برامج متواكبة للوعي الصحي، والبيئي، فضلاً عن التدريب والتأهيل لفرص عمل أفضل، يليه برنامج لمشاركة الأميين من الأطفال والكبار - على حد سواء - المساهمة في تطوير مجتمعاتهم التي يعيشون فيها، والمشاركة في نموها.

● المأزق الثالث: حددت المنظمات الدولية المرحلة السنّية لتعليم الكبار "القراءة والكتابة" بلغتهم وهي اللغة العربية في المرحلة العمرية (من ١٥ عاماً - إلى ٣٥ عاماً)، وهذا ظلم يبين في حق بقية الشرائح العمرية للمشاركة في حق التعليم، صحيح أن النظرة إلى الإنسان إلى سن الطفولة والصبا مسألة ضرورية وهامة لبناء المجتمع، وتشديد مستقبل الأمة، لكن من حق كل إنسان مهما كان صغيراً أو كبيراً أن

(١) سهام نجم - ١٠ ملايين طفل عربي خارج التعليم. الشبكة العربية - يناير عام ٢٠٠٤. لقد تأسست هذه المؤسسة عام ١٩٩٩ بدعوة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكو). ومقر هذه الشبكة حجازي القاهرة. وتمثل هذه الشبكة ثمان عشرة دولة عربية من خلال التنسيق بين الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية المهتمة بمحو الأمية وتعليم الكبار.

(٢) نفس المصدر ذاته.

يتعلم. إنه حق إنساني. فالمنح والمساعدات التي تقدمها المنظمات الدولية لتعليم هذه الفئة المذكورة، وهي تتجاهل - في الوقت نفسه - شريحة ما فوق ٣٥ عاماً، وتحت ١٥ عاماً، وهم المتسربون من التعليم الأساسي أو الابتدائي، على الرغم من أنهم يمثلون نسبة كبيرة من الأميين في العالم العربي. فهناك (١٠) عشرة ملايين طفل عربي خارج منظومة التعليم الأساسي في الوطن العربي. ولهذا نجد أن الحكومات العربية تتعهد كل عشرة أعوام بالقضاء على الأمية خلال عشرة أعوام، ثم لا يحدث ذلك، والسبب الحقيقي هو أننا لا نخطط في وطننا العربي بشكل سليم، وليست عندنا برامج جادة لتقييم البرامج المقدمة لمحو الأمية وتعليم الكبار، حتى نعرف ما إذا كانت هذه البرامج ذات جدوى من عدمه، فبعض البرامج تكتفي بفترة ثمانية أشهر فقط لبرنامج محو الأمية، والتركيز على تعلم اللغة العربية كتابة وقراءة، ثم تعلم المواد الأخرى من تاريخ وجغرافية ورياضيات وغيرها من المواد الأساسية، في حين أن بعضها يمدّها إلى أربع سنوات، كما في الإمارات؛ وهو ما يؤهل الدارس لاستكمال تعليمه بعد ذلك حتى لا يترد للأمية.

ولكي نعرف حقيقة ما أصاب الوطن العربي من ظاهرة الأمية المتفشية فيه، فسنجد - كما تقول لغة الأرقام - أن نسبة الأمية مرتفعة ارتفاعاً خفيفاً. فقد جاء في تقرير لليونيسكو في السنوات الماضية أن في (١٩) تسع عشرة دولة عربية يوجد نحو ثمانية ملايين طفل لا يترددون على المدارس الابتدائية. وسجلت أعلى نسبة في الأمية في العراق لتصل إلى ٦١٪، وفي السنوات الأخيرة ارتفع معدل نسبة الأمية بمصر، وفي الأردن وصلت إلى ١٢٪، هذا بينما لا تتجاوز نسبة الأمية في أوروبا ٣٪.

ويرى بعض الباحثين أنه لا تقع مسؤولية هذا الوضع على عاتق الأهالي فقط، ولا هي بمسئولية الوضع الاقتصادي في كل بلد عربي على حدة، ولا هي متصلة صلة وثيقة بالسياسة التعليمية في كل بلد. إن كل هذه مسببات ثانوية، لأن السبب الرئيس في انتشار هذه الأمية المتفشية يعود بالدرجة الأساسية إلى الأنظمة العربية الحاكمة، فهي تحكم دولاً تفتقد لأي مشروع تنموي يجعل من التعليم مستلزماً أساسياً من مستلزماته.

فمشاريع الدول العربية تنحصر عادة في المشاريع السهلة والسريعة الدخول كما في مجال السياحة والخدمات، وبيع المواد الخام للخارج. أما في ما يتعلق بنشر التعليم؛ فهذا الأمر يتطلب ميزانيات لا تريد أن تخصصها تلك الحكومات؛ التي لا تتردد في هدر ثرواتها لشراء الأسلحة والإنفاق على مشاريع فاشلة. وليس في مشاريع الكثير من الدول العربية، كما

يبدو للمتابعين في هذا الشأن، أي احتياج حقيقي للتعليم. وحتى القدر المحدود من التعليم الذي يتم شكلياً، وبطرق بدائية جداً تعتمد على النقل، والقول الشفهي، والسماع، وكلها طرق ترجع بالتعليم إلى بداياته التاريخية.

وقد وجد الكثير من الباحثين العرب أن خريجي الجامعات في مصر - على سبيل المثال - لا يحسنون كتابة خطاب صغير باللغة العربية دون أخطاء. وأن أغلب مدرّاء المدارس في كثير من دول الوطن العربي يستعينون بأساتذة اللغة العربية في مدارسهم لكتابة كلمة قصيرة، يلقونها في الاجتماعات أو المناسبات الوطنية، معتمدين على أولئك الأساتذة المختصين بمادة اللغة العربية، لتكون كلماتهم القصيرة من غير أخطاء لغوية، أو نحوية، أو أسلوبية، وحتى إملائية في الكثير من الأحيان. وكثيراً ما يقع أولئك الأساتذة - أنفسهم - الذين يحترفون مهنة تدريس اللغة العربية في أخطاء لغوية. وينطبق الحال أيضاً على نفر غير قليل من أساتذة الجامعات والمعاهد الأزهرية والمعاهد الفنية مثل المعهد العالي للفنون المسرحية، ناهيك عن المستوى المتدني في الكتابة والقراءة باللغة العربية في مختلف البحوث المقدمة، أو في إجابات امتحانات المواد عند طلاب هذه الجامعات وتلك المعاهد.

وليست كراهية بعض الحكومات للتعليم مجرد شيء عَرَضيّ، بل إن هناك بعضاً من الساسة يرون في الأميين بشراً يسهل قيادتهم. فضلاً عن أنهم يعرفون أن أصعب الأشياء هو حكم أناس متعلمين يعرفون حقوقهم، ويقرؤون عن حقوق الآخرين، ويقارنون بين هذا وذاك، ويطمحون أن تكون حياتهم مثل حياة الآخرين في المجتمعات المتقدمة. وفوق ذلك، فإن المتعلمين أكثر جرأة على توجيه النقد واقتراح البدائل. ومن المؤكد أن هذا يخيف السلطة؛ ويجعلها تفكر المرة تلو المرة قبل أن يقدموا بخطوات عملية لتقديم برامج حقيقية لنشر التعليم، والقضاء على الأمية بشكل نهائي، أي الوصول بأقطار الوطن العربي إلى تلك النسبة المثالية وهي الـ ٣٪ التي تعتبر عالمياً بأنها نسبة تعد البلد خلواً من الأمية.

وربما تكون هذه النسبة المرتفعة جداً من الأمية في العالم العربي مجرد زلزال تابع من توابع كل هذا الانهيار العام في معظم مناحي الحياة. وينبغي لنا معرفة من هو صاحب المصلحة الحقيقية في ذلك التصعيد المرضي المخيف للأمية في أقطار وطننا العربي. يقول كاتب عراقي^(٣):

(٣) كاتب صحفي عراقي يقيم حجازي المغرب - هذه الرسالة مرسلة للبريد الإلكتروني تابع للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار.

"(. . .) من الذكريات المبررة التي رآها العراقيون في ظل سنوات الحصار الاقتصادي في العراق (١٩٩١ - ٢٠٠٣)، أن الناس أخذوا يبيعون مكتباتهم الخاصة بأبخس الأثمان، ليوفروا لأولادهم ما يقيم أودهم ليومين أو ثلاثة أيام من الخبز، وبذلك تأكدت في أذهان الجميع مقولة مرضية متخلقة تقول: "إن رغيف الخبز أهم من كتاب في مكتبة!"، و"إنه لو حدثت مجاعة ثانية كتلك التي حدثت في سنوات الحصار، فإن أكياس القمح المخزونة في سراديب البيوت هي أفضل من مكتبة عامرة بالكتب!".

ويرى بعض الباحثين التربويين هذا النوع من التفكير بأنه "تفكير الجوع" في بلدان تعاني من الجوع في كل شيء حتى في أكثر الأوقات شبعاً.

- المأزق الرابع: أن الذين يتكلمون "العربية"، يتكاسل أصحابها الحديث بها، أو يستسهلون أن تكون لغة تخاطبهم بها، مستعيزين عنها باللهجات الدارجة أو الشائعة، مما يهدد الخطاب اللغوي اليومي، بالتبسيط المهبط بدوره بفقدان الرابطة باللغة، وممارسة النطق بها. الأمر الذي قد يدفع إلى هجرة اللغة العربية - اللغة الأم - والاستسلام إلى اللهجات الدارجة، أو إلى اللغة المهجنة بآليات اللغات الأجنبية الأخرى مثل الإنجليزية، والفرنسية، وغيرها من اللغات ومفرداتها.

وقد طرح الشاعر والكاتب أحمد عبد المعطي حجازي في عدة مقالات^(٤) حول الشاعر المصري صلاح جاهين عدة أسئلة أدبية ونقدية ومن بينها سؤال اللغة، ونستقرئ من مقاله الأخير محاولته مناقشة قضية العامية واللغة العربية التي تمثل لنا في هذا البحث مشكلاً جوهرياً حول اللغة العربية التي نقوم بهجرتها في خطابنا اليومي ليكون بديلاً عنها "اللغة العامية" التي تفتح بدورها سلسلة من مشكلات هذا الخطاب، لاستسهال العامة الحديث بها في خطابهم اليومي أو الاهتمام بها، وهجرتهم اللغة العربية، وبالتالي يكون هذا عنصراً يساعد في استخدام الخطاب اليومي بالعامية، واستسهالها استقبال لهجات أخرى ولكنات محلية تؤثر بدورها في تشويه متن اللغة العربية وجوهرها، وتكسر من تماسكها الفريد، وتكاد أن تضيع لغتنا القومية وتتوه من بين هذه اللكنات واللهجات ولغة الحرفيين ورجل

(٤) أحمد عبد المعطي المبدئية: "لغة صلاح جاهين" - جريدة الأهرام - ص. ١٢، الأربعاء، يناير عام ٢٠٠٧، وانظر مقالات للكاتب نفسه حجازي مقالات مبكرة حجازي ذات الجريدة بتواريخ سابقة: ٢١ من ديسمبر عام ٢٠٠٦ والأعداد الأسبوعية والتي ما قبلها.

الشارع . لكن الشاعر والكاتب حجازي عندما يتحدث عن قضية " اللغة العربية " و " العامية " إنما يتناولها بقدر كبير من الموضوعية والعلمية ، وعبر شاعر كبير مثل صلاح جاهين . يقول الشاعر حجازي :

" (. . .) لاشك أن العامية المصرية هي اللغة أو اللهجة التي نَظَمَ فيها صلاح جاهين أشعاره ، لكننا نبتعد كثيراً عن شعر صلاح ؛ ولا نقدره حق قدره إذا حصرناه في إطار اللهجة التي نظم فيها قصائده . بل نحن نبتعد عن شعره ، وشعر غيره من شعراء جيله إذا عزلنا شعر العامية عن شعر الفصحى ، ورجعنا في فهمه وتقديره إلى اللهجة التي كتب بها وحده " .

ويستطرد الكاتب مؤكداً أن إغفال هذا الجانب من استخدام اللهجة المحلية واللغة العربية كليهما في لغة الشاعر جاهين وغيره من الشعراء ، إنما هو إهمال للمثل والقيم الفنية والفكرية التي جمعت بين شعراء الجيل ممن كتبوا بالعامية والفصحى ، ومكنتهم من الوصول للغة شعرية تكاد تكون مشتركة . ويستطرد الكاتب الشاعر حجازي قائلاً :

" (. . .) لقد كان سؤال اللغة عامة في مقدمة الأسئلة التي فرضت نفسها علي النهضة المصرية الحديثة ، التي لم يكن في وسعها أن تستغني عن الفصحى التي تربطها بتراتها العربي الإسلامي ، كما لم يكن في وسعها أن تتجاهل العامية ، وهي لغة الحياة اليومية للمصريين الذين نهضوا يطرقون أبواب العصر ويطلبون الحرية والاستقلال والتقدم . " (٥) .

ويضرب لنا حجازي أمثلة لمُصلحين وتنويريين قد تعرضوا لمشكلة العامية والفصحى التي يعرضها الكاتب في دراسته ، والتي نستعين بها لأهميتها في مسألة " اللغة العربية " التي نتناولها في دراستنا ، يقول حجازي :

" (. . .) هكذا واجه الطهطاوي السؤال . فالفصحى التي تعلمها في الأزهر لا علاقة لها بهموم العصر أو علومه . والعامية التي يتواصل بها مع الحياة اليومية لا علاقة لها بالثقافة الرفيعة . الفصحى في عصره لغة طقوس دينية فحسب ، والعامية لغة عمل وسوق لا أكثر " . - ويتساءل حجازي على لسان الطهطاوي وهو سؤال بالغ الأهمية " كيف إذاً نقرب بينهما فتصبح العامية لغة مثقفة ، وتصبح الفصحى لغة حية؟ " ويرى الشاعر حجازي أن الطهطاوي قد أجاب عن السؤال بنقله إلي الفصحى ما استطاع من ثقافة

(٥) نفس المصدر السابق .

اللغات الحية، ودعا إليّ تشقيف العامية: " بأن تكون للعامية قواعد قريبة المأخذ تضبطها، ليتعارفها أهل الإقليم، حيث نفعُها بالنسبة إليهم عميم، وتُصنّف فيها كتب المنافع العمومية والمصالح البلدية ".^(٦)

ويرى حجازي أن السؤال الذي واجهه الطهطاوي، وأجاب عنه بطريقته؛ واجهه تلاميذه من بعده وأجابوا عنه. من بينهم محمد عثمان جلال الذي ترجم مسرحيات الكاتب المسرحي الفرنسي موليير بالعامية المصرية. وكذلك عبد الله النديم الذي يواصل عمل عثمان جلال فينظم بالعامية والفصحى معاً. وكذلك يفعل إسماعيل صبري وأحمد شوقي وأحمد رامي ويبرم التونسي، وحسين شفيق المصري وغيرهم.

" (. . .) هؤلاء لم يجمعوا فقط - في رأي حجازي - بين الكتابة بالفصحى في بعض قصائدهم وبالعامية في قصائد أخرى، ولكنهم زوجوا الفصحى للعامية، والعامية للفصحى في مناخ جديد بعث في الفصحى روحاً وثابة واثقة، وزودها بكثير مما كان ينقصها لتستوعب ثقافة العصر ومعارفه المختلفة، كما ارتفع بمفردات الفصحى وعباراتها حتى ظهرت تلك اللغة التي نرى منها صوراً مختلفة تقترب من أحد الطرفين في مسرح توفيق الحكيم، وقصص يوسف إدريس وأشعار عبد الرحمن الشرقاوي وصلاح عبد الصبور، وفؤاد حداد وصلاح جاهين. " ويؤكد الكاتب الشاعر حجازي أن الشعر اقترب من القصة في أعمال هؤلاء؛ كما اقتربت الفصحى من العامية^(٦).

وعلى الرغم من قناعتي بوجهة نظر الكاتب الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي، وهو واحد من أهم المفكرين والمثقفين في مصر والوطن العربي، إلا أنه دائماً يتحدث في مقالاته والمقالات السابقة بشكل يوتوبي عن مجموعة من الكتّاب والشعراء وأصحاب رسالة التنوير في الحركة الوطنية المصرية، والتي شارك فيها مجموعة من الكتّاب والمفكرين الوطنيين المصريين، ساهموا في التأكيد على الهوية القومية وعلي لغتهم القومية، بل حاولوا تعضيدها ومساندتها بإيجاد معادل موضوعي يجمع ما بين العامية المنتشرة الغازية، والعربية التي توقفت عن النمو والتطوير، وكان من بينهم هؤلاء الكتّاب المذكورون الذين ذكرهم حجازي وأضيف إليهم عدداً آخر منهم، من بينهم - علي سبيل المثال لا الحصر - الكتّاب المسرحيون: فتحى رضوان ونعمان عاشور وألفريد فرج ومحمود دياب وسعد الدين وهبة

(٦) المصدر السابق.

وغيرهم، وقد تراوحت كتابة أعمالهم المسرحية ما بين اللغة العربية والعامية، أو اندمجت فيها اللغتان معاً، بشكل يصعب فيه أن تلفظ فيه ما استخدموه من عامية يصل في رقيه إلي سمو اللغة العربية، والعربية التي تصل إلي بساطة العامية دون الهبوط بها إلي مرتبة لغة رجل الشارع.

لكن واقع التجربة الإبداعية في مصر خاصة المسرحية - تؤكد أن هذا الدور الرائد لم يُستكمل ولم يتواصل - في رأيي - للدرجة التي تمنحه تأثيراً فاعلاً في إشكالية اللغة العربية من جانب، والعامية من جانب آخر. وكأن اللغة العربية توقفت في مكانها غير سائرة إلي الأمام لتتواصل مع العصر كما حدث في زمن الطهطاوي والرواد الأوائل - وتجاوزت العامية المصرية الآن حدودها لتنتفتح علي كل المتغيرات - وعلي النقيض من العربية - لتحتوي مفردات قاموس اللهجات واللكنات المختلفة، وتتأثر بقاموس لغوي يؤكد انحطاط لغة الخطاب اليومي، تحت شعار أنها تستخدم لغة رجل الشارع".

المشكلة إذاً أن مشروع الحركة الوطنية المصرية والعربية وأصحابها الرواد الأوائل، قد توقف منذ وقت طويل، وتوقف في مصر تحديداً منذ عصر الانفتاح في عصر السادات في السبعينيات من القرن السالف وربما قبل ذلك، ليقضى عليه ويزداد سوء الخطاب اليومي سوءاً.

ومن الجانب الآخر، فإن "لغتنا العربية" قد استسلمت لتدخل اللغات الرسمية للدول المهيمنة والسيطرة، أو تلك التي تفرض بحكم استعمارها المتخفي نفوذاً اقتصادياً وسياسياً وثقافياً على الدول الضعيفة، ومن بينها دول العالم الثالث. وعلى رأس قائمة هذه الدول هي دول المنطقة العربية، لتفرض بوجودها اللغوي والثقافي سيطرتها على الثقافة واللغة القوميتين لأقطار وطننا العربي وشعوبه، والتحيز إلى اللكنات (من اللكنة)، واللهجات، والإهمال المتعمد للغة القومية "الأم"، والتغاضي عن اللغة الرسمية - وهي "اللغة العربية" - وذلك بهدف السير في تنفيذ مخطط هذا الغزو الحضاري القديم/الجديد ومتطلباته، لإضعاف اللغة القومية، وبالتالي الإضعاف من أواصر الروابط الاجتماعية، والفكرية، والثقافية الحضارية للوطن العربي، والتحكم في مقدراته وثرواته، فضلاً عن تسطيح لغته القومية والتقليل من أهميتها باعتبارها لغة الخطاب اليومي - وإحلال اللغة الأجنبية محل اللغة العربية، وفرض ثقافة المستعمر ولغته، وتغيير مسارات

تاريخ الأمة العربية، وإصابتها بالوهن، بالتقليل من أهمية لغتها العربية وكيانها، والخضوع للآخر دون معارضة أو تحاور معه.

لم تعد سياسة الاستعمار الجديد - إذا - متوقفة على فكرة الغزو القديم بالوجود العسكري، بمختلف صوره وأشكاله في زمنه، بل أصبح الغزو الحديث يعتمد على الغزو الثقافي الفاعل، واختراق ثقافة الداخل بثقافة الوافد ولغاته. فعلى سبيل المثال: ما تزال بعض الدول العربية الواقعة جغرافياً في شمال القارة الأفريقية، والتي كانت ترزح تحت الاحتلال الفرنسي، أو تحت انتدابهِ ونفوذه - على الرغم من تخلص هذه الدول من سيطرته وانتدابه الاستعماري على المستوى الرسمي - إلا أننا نجد أن شعوب هذه الدول في الشمال الأفريقي - خاصة القسم الأكبر من المتعلمين منهم والمثقفين - يتكلم اللغة الفرنسية، ويتحدث بها بدرجاتها اللغوية المتعددة، على حساب اللغة العربية باعتبارها لغة الخطاب الرسمية. بل تصيح اللهجات؛ فضلاً عن اللغة الفرنسية، هي الأساس في لغة الخطاب اليومي؛ على الرغم من تحرر هذه البلدان العربية المذكورة من الاستعمار الفرنسي منذ النصف الثاني من القرن العشرين.

ومع أن حركة "إحياء اللغة العربية" في هذه البلاد، سواء على مستوى النطق والكتابة بها قد غدا تطلعاً ورغبة قوميتين، وحاجة ضرورية للعودة إلى اللغة العربية "الأم"؛ مما يضع منظومة "اللغة العربية" داخل هذه البلدان من أوليات المطالب القومية لشعوبها للدفاع عن ثقافتها وهويتها العربية وحمايتها، إلا أن هذا المطلب الحكومي والشعبي كذلك بالعودة إلى "اللغة العربية" وحمايتها بكافة الوسائل والإمكانات، باعتبارها اللغة القومية لشعوبها، لم ينجح معظمه في الوقوف بالمرصاد ضد سيطرة اللغات الأجنبية على لغة الخطاب اليومي، ولغة الهيئات والمؤسسات الرسمية، وهيمنت اللهجات المحلية على لغات هذه الشعوب العربية، حيث تمثل وجوداً قوياً نافذاً داخل هذه المجتمعات، يصعب التخلص من وجوده وتأثيره.

- المأزق الخامس: التأثير السلبي للهجات المحلية لكل بلد على حدة - كما نرى في مصر: (لهجة البدو - اللهجات في "الصعيد" - ولهجات الفلاحين - واللهجة النوبية). وفي السودان (اللهجات المتعددة بفروعها المتنوعة حسب المنطقة الجغرافية السودانية شرقاً وغرباً، شمالاً وجنوباً). وينطبق الحال نفسه على اللهجات المغربية، والتونسية، والليبية والخليجية وغيرها من اللهجات المحلية في مختلف

الأقطار العربية، وتأثيرها السلبي في عدم الحفاظ على قوام اللغة العربية وكيانها، بل سيادة استخدام هذه اللهجات على مستوى الخطاب اليومي، والابتعاد عن اللغة العربية بمختلف مستوياتها على مستوى الخطاب اليومي، وممارسة الكتابة بها.

- المأزق السادس: إن العولمة من جانبها السلبي - ولا أتحدث عن الجانب الإيجابي لها - قد تسبب عنها أن سكان الوطن العربي، ومن بينهم الأطفال والشبيبة المتعلمون يواجهون خطرهما - خاصة في المرحلة السنية (من ٥ إلى ١٨ سنة) - فالعولمة تغوص نفوذاً وتأثيراً في عقولهم، وتمثل جزءاً لا يتجزأ من استقبال ما تمليه عليهم. لقد أصبحوا منفتحين أكثر من أي وقت مضى أمام كل معطيات ما تنتجه هذه "العولمة" العالمية؛ مقتنعين ومستسلمين لكل منجزاتها - خاصة في مجال "المعلوماتية"، و"الإعلام" بمختلف أشكاله وصوره، والتقنية التكنولوجية الحديثة - دون نقاش، أو تحاور معها، أو تحليل وتقييم لها من مختلف جوانبها المتعددة، للأخذ من أطروحتها الإيجابية، ونبذ مثالبها وسلبياتها.

ولأن لغة "عصر المعلوماتية ووسائل الإعلام" أي لغة العولمة الجديدة قد أضحت لغة أكثر تركيباً وتعقيداً وتأثيراً، إلا أن هذه اللغة أضحت أكثر فقرًا، ذلك لأن اللغة المستخدمة في هذه الوسائل - رغم تعدديتها - قد تبدو لنا أنها شديدة الشراء، إلا أنها محدودة المصطلحات التقنية في تفكيك شفرات هذه المصادر المعلوماتية، وهي - في معظمها - مفردات تنحصر استخداماتها في نطاق ضيق، فهي تتمحور في تعاملها مع "تقنيات" لغة الكمبيوتر، ولغة "الإنترنت"، ووسائل "الفيديو" و"سى دى" و"دى فى دى" وغيرها من المصادر المعلوماتية المتعددة المصادر، وفي الوقت نفسه تسعى إلى تهيمش الوسائل التعليمية الأخرى، وتضعف من الاستمتاع بحالة القراءة المتفردة، أو الاضطلاع الفردي/ الذاتي بقراءة الكتاب، أو المقال أو الدراسة أو البحث في المعاجم والقواميس التي تحوى المصطلحات والصور التوضيحية باعتبارها وسائل معرفية متنوعة، فضلاً عن إضعاف عادة القراءة المتأنية برؤاها المتعمقة.

لقد فتحت هذه المصادر المعلوماتية الجديدة - بلا شك - آفاقاً جديدة أمام الشباب في المرحلة السنية (من ٥ إلى ١٨)، وفي مراحل سنية أكبر، لاستقبال ثورة المعلومات الهائلة الجديدة، ويصعب حصرها، لتصبح بدورها غواية معرفية عند المضطلعين من الأطفال والشباب للتعرف على الجديد، والمكتشف، مما يخلق أمامهم إمكانات التعرف على إنجازات الحاضر، وتصورات المستقبل. إن هذه المصادر المعلوماتية الجديدة تقرب - بلا

شك - الأذهان نحو مصادر معارف التقنية الحديثة، عبر استقبال وسائل المعرفة الكاملة الهائلة من مختلف الثقافات المتعددة الهوية، وتنوع المكتشفات العلمية للعلوم والثقافات الإنسانية، وعلوم الأرض والفضاء؛ إلا أن هذه المصادر المعرفية الجديدة - ذاتها - والتي خلقتها لنا "العولمة" بكل ما تملكه من قوى وتأثير ونفوذ، جعلت من تركيز (الأطفال والشباب) مكثفًا لاستقبال ما يُقدم إليهم، والموافقة المبدئية لتلقّي هذه النوعية من المعارف وتقبّلها دون نقاش أو جدل، بل بقدر كبير من الاستسلام لكل ما يُعرض على أبنائنا، ولاقتراحات "العولمة" بعرض طراز نموذجي، ونمط فكري وثقافي واحد تقترحه على من يتعاملون معها، بل وتمارس ضغطاً على طبيعة العقل العربي وتجعله لا يرى سواها، حلاً لمشاكله، ووجوداً في المنظومة العالمية التي تخرجه من بوتقة وجوده المحلي، ويرى في الحلول التي تقترحها "العولمة" حلولاً حضارية لمستقبله المرتقب، وهي بذلك تدفعه دفعاً إلى الهروب من واقعة الزاخر بمشكلاته. ومن الجانب الآخر تقوم بسلب فكره الذاتي، وعقليته التي نمت وتطورت في ظل حضارة وثقافة عربيتين، تختلف بالضرورة والوجود الفعلي مع ثقافة الوافد المقترح. ولا يعني هذا أن علي حضارتنا العربية أن تقوم بالضرورة بمقاطعة ثقافة الغير أو بهجرة ثقافة الوافد "العولمة" أو الاشتباك معها؛ ولكن من الضروري التحوار مع هذه الثقافة المغايرة، بغض النظر عن قيمة المطروح أو تأثيره سواء كان بالسلب أو الإيجاب على عقلية الأطفال والشبيبة عبر المشاهدة المستسلمة لشاشات الكمبيوتر المرئية، وغيرها من الأجهزة المرئية والسمعية والبريد الإلكتروني، التي تقدم وسائل الثقافة ومصادرها، لتحل محل "عادة قراءة الكتاب" والمشاهدة المتأنية لمختلف المجالات الثقافية والفنية من فنون وآداب وفلسفة.

لقد جعلت هذه القدرات المعرفية الجديدة من أطفالنا وشبابنا آلات حاسبة، وأجهزة استقبال نمط واحد مقترح - كما ذكرت سابقاً - من تلقى وسائل المعرفة ومصادرها، وهو الاستقبال غير المشروط لاجترار ما تقدمه وتعرضه؛ ليرث "ثقافة العولمة" دون مقارنة بثقافتنا، أو اختبار لها، أو تحاور معها، أو الاستماع للرأي المخالف، بل استقبالها بشكل إملائي مفروض على عقلية الطفل / المتلقي، والشاب / المتلقي بفكرها وثورة معلوماتها الجديدة أو بمكتشفاتها وإنجازاتها؛ خاصة أمام ثورة المعلومات الهائلة الجديدة والمنفتحة أمام عقل المتلقي / الطفل / الشاب. إنه الاستقبال السلبي - الذي عنيته سلفاً - للمعارف الثقافية والمعلوماتية أو لثقافة العولمة.

ولأن هدف العولمة هو الإملاء الفوقي أو العلوي، لإشاعة الأفكار والقيم التي يُراد بها إذابة الاختلافات والفوارق ما بين بلد وآخر، وثقافة وأخرى، وحضارة وأخرى، فضلاً عن أن الهدف الرئيس لها: هو خلق نموذج واحد مقترح؛ تدمج به ثقافة الشعوب والأمم لتبنيه، وإحالة مختلف الثقافات القومية لأصل ثابت واحد مملى من جانب هذه الدول القوية على الدول الأضعف، لا تُراعى فيه الفروق والاختلافات بين ثقافته وثقافة العولمة أو ثقافة الآخر، بل تخلق جنساً بشرياً جديداً يقترب في تلقيه المعلومات إلى الإنسان الآلي (الروبوت) الذي لا يناقش أو يحاور بل ينفذ ما يطلب منه، وهذا ما يجعل الأمم الكبرى بما تملكه من هذه القدرات المعلوماتية، والثقافية، تفرض وجودها الفعلي (القوى) على غيرها من الشعوب، وتحيلهم إلى أمم خاضعة لا تملك مصائرهما، بل تخضع لقوة "الموديل - النموذج - الواحد"، و"المصدر الواحد"، فتتسبد هذه الدول الكبرى على حساب الدول الصغرى، وتصبح هي المالكة المشكّلة لمقدرات الحكومات والبشر وتفرض على هذه الأمم نمط ثقافتها، وأحادية التفكير، لاستغلال ثرواتها لصالحها.

إن هذه الدول الكبرى على قناعة ويقين بدورها التبشيري/ المسيّس (من السياسة) الذي يجعل منهم - في رأيهم - رسل التقدم والتنوير، والعلوم المتقدمة، واقتراح نمط الحياة الاستهلاكية الذي يخلو من القيم الروحية المستجيبة لثقافتها القومية الأصلية.

ولا ينشأ هذا الخطر من فرضية وجود هذه الحضارة الاستهلاكية - ذلك لأنه موجود بقوة، ومسيطر بشكل موغل في التأثير على شعوبنا. من خلال بيع الدول الكبرى لمخترعاتها ومكتشفاتها وسلعها مقابل السيطرة على موارد هذه الدول الصغيرة وثرواتها الطبيعية، بل ينبع الخطر الحقيقي - في رأيي - من عدم استعدادنا للتصدي لـ "ثقافة العولمة"، والوقوف حيالها، أو بجوارها شريكاً وليس تابعاً، ليتمكن الأخذ منها ما يفيد، وترك ذلك الذي يعرض حضارتنا وثقافتنا ولغتنا للخطر.

إن "لغتنا العربية" يتهددها خطر نفوذ منظومة "العولمة"، فلغتنا وثقافتنا وتراثنا الفكري - قديمه وحديثه - هو أداة اتصالنا بالآخر وتواصلنا معه، باعتباره وسيلتنا في الفكر؛ وأداة للتواصل؛ ومصدراً لحضارة الشخصية العربية بكل ما تملكه من زاد ثقافي وتراث إنساني كبير. اللغة - إذًا - أصبحت - بهذا المفهوم - في خطر حقيقي يتهدد ثقافتنا العربية المعاصرة برمتها، عندما تُتجاهل وتهاجر.

وفي هذه النقطة من الدراسة أحب أن أعرج إلي التجربة البولندية، فقد عاصرتها

عندما كنت دارساً في جامعاتها . تؤكد هذه الدراسة أهمية الحفاظ على اللغة القومية ؛ وهى هنا تجربة الحفاظ على " اللغة البولندية " ؛ حتى لو تعرضت الأمة للقتل الجماعي .

الجامعة الطائفة:

كانت " الجامعة الطائفة " في بولندا مصطلحاً يتضمن مصدرة معنيين يعبر كل منهما عن معاهد التعليم العالي غير الرسمية ، وقد نشأت هذه الجامعة في بولندا في القرنين التاسع عشر وبدايات العشرين . يأتي مصدر هذه التسمية لانعدام وجود مكان ثابت للتعليم يتعلم فيه البولنديون ؛ ووجود أماكن غير ثابتة مقامة خصيصاً تهيأ كمدارس للتحويل في المدارس والجامعات ، فهي أماكن متغيرة يمارس فيها تعليم الطلبة وتقديم المحاضرات .

لذلك نُظمت عام ١٨٨٢ في المنازل الخاصة بمدينة " وارسو " فترات زمنية سرية لتعليم النساء " ، اللائي كانت الدراسة الجامعية بالنسبة لهن ممنوعة .

في العام الدراسي (١٨٨٣/١٨٨٢) ، استمع سكان عدة مساكن تقطنها النساء ؛ لمحاضرات يلقيها أساتذة ومعلمون بولنديون مشهورون .

في عام ١٨٨٥ ، أقيمت هذه الدراسات الجامعية في " المعاهد العليا السرية " أو في " معاهد ما تحت الأرض " تحت ما كان يُطلق عليه بـ " الجامعة الطائفة " .

ومنذ هذه اللحظة التاريخية كان يجمع مبلغ من المال وهو " روبلان ونصف روبل " من كل طالبة مستمعة . كانت هذه المبالغ المجمعة ؛ تُخصص كأجور للمحاضرين في مختلف المجموعات ؛ حيث كان يمارس الأساتذة والمعلمون عملهم التعليمي في سرية بالغة تحت إشراف " المكتبة العلمية السرية " ، وكان هذا عملهم الوحيد الذي يقومون به . وكانت مدة الدراسة في هذه " الجامعة الطائفة السرية " تستمر من خمس حتى ست سنوات ، وتتضمن أربعة تخصصات ، هي : علوم اللغة البولندية وآدابها ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم التربوية ، وعلوم الرياضيات والطبيعة .

في الأسبوع الواحد كانت الطالبات المستمعات تدرّسن من ثمان إلى عشر ساعات من المحاضرات أسبوعياً . وكانت من بين هذه الفتيات ، أشهر السيدات من العلماء ، واللائي حافظن على مستواهن التعليمي الفائق باستمرار تواصلهن في المتابعة عن طريق التحصيل الذاتي بالقراءة والاضطلاع المستمر . من بين خريجات هذه الجامعة الطائفة : الطالبة

البولندية "ماريا سكوداوفسكا كوري - Maria Curie Skłodowska" أو "مدام كوري" التي حصلت جائزة نوبل فيما بعد.

مدينة "فجيشني - Wrzesnia" البولندية وإضراب الأطفال عام ١٩٠١:

أصدرت سلطة المحتل قانوناً يقف بالمرصاد ضد البولنديين الذين يقومون بتشديد أراض جديدة واستزراعها، فضلاً عن أن ثمة أوامر أخرى أصدرها المحتل الألماني؛ وهي اقتصار استخدام اللغة البولندية في الاجتماعات. لكن البولنديين وقفوا بالمرصاد ضد هذا القرار، وكان المثال الواضح لذلك هو "إضراب الأطفال/ التلميذات والتلاميذ البولنديين" بمدينة "فجيشني" عام ١٩٠١. وكان سبب إعلان هذا الإضراب هو إلغاء المحتل البروسي/ الألماني - قبل الحرب العالمية الأولى، وأثناء احتلال البروس/ الألمان لبعض أجزاء من الأراضي البولندية - وانشصر تعليم اللغة البولندية في دروس مادة الدين. وقد عوقب الأطفال المضربون بالضرب والجلد، أما آبائهم الذين اعترضوا على تعذيب أبنائهم، فقد عوقبوا هم الآخرون ووضعوا في السجن لمدة عامين.

وقع هذا الحادث بالمدينة الصغيرة "فجيشني" في بدايات القرن العشرين، وكانت تقع داخل إمارة "بوزنان" البولندية، - في وسط الشمال البولندي - وقد وقعت أحداث هذا الإضراب في أثناء احتلال بولندا وتقسيمها، حيث كانت أراضي بولندا مقسمة آنذاك إلى ثلاث مقاطعات. واحتلت تلك المقاطعات الإمبراطوريات الأجنبية التالية: (الروسية والنمساوية والبروسية/ الألمانية) والتي قسمت بولندا في ما بينها. بعد هذا الإضراب تمتلئ الصحافة العالمية بأنباء عن ما حدث وتصدّره صفحاتها الأولى، وهي عن أنباء إضراب المدينة البولندية الصغيرة "فجيشني".

كان كل فرد يعرف أن الأراضي التي وقعت فريسة للاحتلال البروسي/ الألماني، كان من الصعوبة تصور ما إذا كان البولنديون سيكونون قادرين الحفاظ على لغتهم القومية رغم احتلال أراضيهم، وأن يحافظوا على تراثهم الثقافي البولندي. حدثت كل تلك الأحداث في زمن سياسة المندوب السامي للرايخ الألماني "أوتو بيسمارك - Otto Bismarck"، الذي كان باسم "الحرب الثقافية" قد قرر أن يهدم مختلف رموز وجود البولندي فوق الأراضي المنتزعة من البولنديين لصالح البروس/ الألمان. تلا ذلك "ألمنة" (من الألمانية) الحياة الاجتماعية في الإمارة المحتلة: في جميع المؤسسات الإدارية، والوظيفية، والمحاكم، والمدارس، ومنع استخدام اللغة البولندية.

أقيمت الحرب ضد الكنائس ، أي ضد تلك الأماكن التي كانت تتمثل فيها وحدة البولنديين عن جدارة ، حيث كانت الكنائس تمنح البولنديين الشعور بالأمل ، فضلاً عن إشعارهم بأن كابوس الغازي الأجنبي " البروسي / الألماني " ووجوده ، سوف يزول سريعاً . ولكن للأسف ، لم يحدث ما تمناه رجال الدين ، بل على النقيض من ذلك ، فإن جميع صور استقلالية البولنديين وفرصه ، كانت تتضاءل رويداً رويداً ، أما الفزع والخوف فقد أصبحت أكبر فأكبر ، إلى أن يصبح غير محتمل !!

الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥):

كان التعليم السري للغة البولندية ، والمواد التعليمية الأخرى تُحارب حرباً ضارية من قبل المحتل الألماني في بولندا التي وقعت تحت الأسر الألماني الهتلري الجديد .

في هذه السنوات ، فقد البولنديون حوالي ثمانية آلاف وخمسمائة مدرس بولندي قد قتلهم وعذبهم الألمان ووضعوهم في معسكرات الموت ، لأن المعلمين البولنديين قد تجرأوا على تعليم البولنديين لغتهم القومية والمواد التعليمية الضرورية ، محاولة منهم الحفاظ على ثقافة أبنائهم ولغتهم ، على الرغم من أن هذه المدارس كانت " سرية " أو ما يُطلق عليها بـ "مدارس تحت الأرض" .

لقد كان المعلمون والتلاميذ يعرفون أنه في اللحظة التي سيكشف فيها الألمان عن هذه المدارس " السرية " ، فإن ذلك كان سيهددهم ، ويهدد أصحاب الشقق والمساكن التي كانت الدروس تُقدم فيها ، إما بالسجن المؤبد أو بمعسكرات يدخلون فيها لتنفيذ أحكام الموت النازية عليهم ، سواء بالقيام بتجارب عليهم أو بإحراقهم .

وعلى الرغم من مختلف وسائل الضغط والقهر الغاشمة التي كانت تُمارس من قبل المحتل النازي ، إلا أن هذا كله لم يوقف البولنديين عن تعليم أطفالهم لغتهم القومية في تلك " المدارس السرية " أو "مدارس ما تحت الأرض" . وعلى الرغم من التهديد بالعقاب والتهديد بالموت من قبل المحتل لمعاينة البولنديين لممارسة التعليم غير القانوني ؛ أو التعليم غير المسموح به ؛ أو بقول آخر " التعليم السري " ، إلا أن هذا لم يوقف معظم المعلمين البولنديين أو يجعلهم يتوانون عن القيام برسالتهم ؛ وهى ممارسة وظيفتهم التعليمية ، وتعليم أبنائهم القراءة والكتابة فضلاً عن تعليمهم المواد الأساسية ، طوال وجود

المحتل الألماني فوق الأراضي البولندية؛ وذلك باعتبار أن قضية تعليم البولنديين لغتهم حيث كانت تمثل للبولنديين مستقبل وطنهم وقضيتهم القومية.

إن قيام هذا النوع من المدارس والتي كانت تتسم بطابع السرية الكاملة، وتوجد فوق مختلف بقاع الأراضي البولندية المحتلة بهذا الانتشار وذلك الاتساع، يُعد ظاهرة تاريخية متفردة، وربما تكون الوحيدة وشديدة الانفراد في أوروبا والتي كان يحتل الألمان معظم بلدانها آنذاك. هذه الظاهرة كانت تُعامل على المستوى الاجتماعي والسياسي باعتبارها شكلاً من أشكال المقاومة ضد المحتل.

أما الأراضي البولندية والتي كانت تقع على الحدود البولندية/ الألمانية، فإن ألمانيا كانت تعتبرها أراضيها، ولذلك منع الألمان منعاً كاملاً وجود أية مدارس بولندية، حتى المدارس الابتدائية. وكانت توجد بديلاً عنها المدارس الألمانية التي وجدت فوق الأراضي البولندية المحتلة، وكانت ممنوعة على الأطفال البولنديين للدخول فيها، والتعلم بها، أو التحصيل العلمي والتربوي من موادها. إن وجود ذلك الشعور بالرعب، وسياسة تخويف المحتل، لم يقف حجر عثرة ضد قيام البولنديين بإنشاء "المدارس السرية" أو "ما تحت الأرض" لتعليم اللغة البولندية القومية وثقافة الأمة وتاريخها وجغرافيتها. كانت هذه "المدارس السرية" تُقام تحت إشراف "الجيش البولندي السري"، والمقاوم للمحتل وتنظيماته. وكان المدرسون يجمعون عدداً من الأطفال، وفي ظروف اتسمت آنذاك بالسرية والكتمان؛ ليقوموا برسالتهم وهى تعليم الأطفال البولنديين لغتهم. فالمعلم الواحد كان يعلم مجموعة ما في مرحلة التعليم العام من خلال برنامج تعليمي محدد ومخطط، يعود تاريخه إلى فترة ما قبل الحرب التي اندلعت في أوروبا، وكان عدد الحصص التي يقوم بها هذا "المعلم" أو ذاك لا تتعدى مرتين أو ثلاث مرات على الأكثر أسبوعياً. وتبدأ مجموعات التلاميذ في الازدياد، ولذلك كان على "المعلم" أن يعد برنامج الحصص المدرسية، بما يتماشى مع قيامه بتعليم هذه التلاميذ في قاعات الدرس التي كانت بدورها تُقام في مختلف بيوت البولنديين ومنازلهم. كان هذا ممكناً تحقيقه فقط، وفقاً للتعاون الكامل لآباء هؤلاء التلاميذ والمعلمين.

هذا المثال من التجربة البولندية يمنحنا معنى محدداً كان من واجبي أن أدلل من خلاله في بحثي للتأكيد على بعض القضايا الهامة التي يطرحها موضوع "اللغة العربية": وهو أن الحفاظ على اللغة هو الحفاظ على الوطن، وأن الدفاع عن اللغة هو الدفاع عن وجود الأمة.

وأن البولنديين دفعوا حياتهم ثمنًا - معلمين وتلاميذ أطفالاً - من أجل لغتهم القومية التي كان يعنى استمرار تعلمها وتداولها عدم القضاء على ذاكرة الأمة، وهو الذي دفع بولندا اليوم إلى أنه لا توجد بها نسبة أمية وصل معدل نسبتها مثل البلدان الأوروبية إلى ٣٪ فقط، وأدى الحفاظ على هذه اللغة القومية بدورها إلى أن تتوحد اللغة مع لهجاتها، ولا تنفصم انفصاما، يقضى على وحدتها، فلغة الخطاب اليومي هي لغة الكتابة ويكاد لا تختلفان.

إن تعميق هواية القراءة باللغة العربية والكتابة بها عند أطفالنا وشبابنا - خاصة في المرحلة السنية الأولى من خمس سنوات إلى ثماني عشرة سنة (٥ - ١٨ سنة)، فضلاً عن المرحلة الجامعية مسألة قومية، ولا يمكن غرس حب هواية القراءة إلا بتعلم اللغة العربية تعلمًا حقيقيًا يكون درعًا وافيًا للأمة للدفاع عن ثقافتها، فهي تمثل لنا الخبز اليومي الذي لا يمكن الاستغناء عنه. وينبغي في الوقت نفسه أن يتعلم الطفل اللغة العربية منذ نعومة أظفاره، ليس تعليمًا قائمًا على الإلزام الإملائي بمعرفة حروف اللغة؛ وأبجدياتها؛ وكيفية تراكيب كلماتها وجملها فقط، بل المعرفة الحقيقية "للغة العربية" عبر اكتشاف أسرار جمالياتها، وثراء قيمها ومعانيها، واستعاراتها، ورموزها، وجماليات تراكيبها، لتصبح اللغة - بهذا المفهوم - نسيج "لغة" الطفل اليومية، وتشجيعًا له على ممارسة عادة القراءة بها، وممارسة كتابتها، والاستمتاع بآدابها وعلومها. بهذا المعنى تصبح اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من كيان الطفل وفكره وعقليته وروحه الخلاقة في تعامله اليومي مع نفسه؛ وحواره مع الآخر.

المشاركة بالمرح في هذا الدور النضالي:

وحول البحث عن جهود تحافظ على اللغة العربية وتدعمها وتطورها، تتأكد فكرة مشاركة المسرح كما ذكرت سالفا. فالمسرح - بهذا المفهوم - لا يمثل ترفًا ثقافيًا، بل كائن حي يصوغ لغة الحوار، ويشكل قواعدها، ويشجع "الطفل" على أن يجعل من لغته العربية تعاملًا لغويًا يوميًا، أو على أقل تقدير يقرب لغته اليومية منه.

عبر هذا الإطار المقترح - يمكن للمسرح أن يساهم في توطيد أواصر المعرفة باللغة العربية ودعمها، وأن يمثل مادة خصبة تساعد، وتسانده في الاطلاع على مصادر المعرفة من أصولها الحقيقية.

إننا نناقش في هذا البحث الرأي السائد القائل بأن اللغة العربية تمثل للمسرح كائنًا مغلقًا على ذاته، حيث لا يتعدى دورها إلا مجرد ترجمة آداب المسرح العالمي، ومنابع الفكر

الإنساني من لغاتها الأصلية إلى لغتنا العربية، سواء على مستوى قراءة نصوصها الدرامية، أو على مستوى عرضها فوق خشابات المسارح. وكأن اللغة العربية - بهذا المفهوم - ينحصر دورها في الترجمة عن المسرح العالمي من لغاته الأصلية إلى اللغة العربية، والترجمة للأخذ عن الثقافات والمعارف الأخرى فقط. وهذا رأى مجحف وغير صحيح.

لقد ترسخت فكرة ما داخل عقلية المواطن العربي، وهى أن الأعمال المسرحية - المصرية منها أو العربية - ينبغي أن يكون تناولها الفني فقط عبر الكتابة باللهجات المحلية داخل هذه الدول، وكأن معظم كُتّابها قد تصالحوا مع أنفسهم على حساب المتلقي والقارئ العربي، واختاروا الأسهل والأبسط والأكثر مرونة. متجاهلين بذلك كياناً حياً هو اللغة العربية.

أما اختيار كتاب الأعمال المسرحية للهجات المحلية في مصر، أو اللهجات العربية في الأقطار العربية على مستوى الصياغة والتركيب، فهو مبدأ قد يبدو من النظرة الأولى إليه مبدأ ليس خالياً من الصحة، ذلك لأن المادة "الدراماتوجورية" - أي مادة كتابة هذه الأعمال المسرحية أو تلك المسلسلات التليفزيونية؛ والمكتوبة فقط باللهجات المحلية في مختلف دولنا العربية، إنما تخاطب بها الجماهير من سواد الشعب العربي. فإذا أخذنا مثلاً بمصر - تطبيقاً لما نعرضه - فإن الفجوة تتسع رويداً رويداً، والمساحة التي تمثل حاجزاً بينها وبين "اللغة العربية" و"اللهجات" تزيد منها، فضلاً عن أن الفروق اللغوية على مستوى قواعد النحو الضابطة للغة العربية على مستوى الأسلوب، وطريقة الكتابة، وبين اللهجات بضوابطها الشكلية؛ ليس لصالح اللغة العربية "الأم"، بل لصالح اللهجات التي امتزجت في تكوين مفردات تكوينها اللفظي مع مفردات الحياة اليومية؛ لتمثل كياناً لغوياً من تكوين مفردات اللهجة العامية مثل لهجات الباعة الجواله، وأصحاب الحرف كالنجارين، والبائعين بمختلف سلعهم، وأصحاب المقاهي الشعبية، والجزارين، وعمال المصانع، ناهيك عن مهن العاملين في مجال ميكانيكا السيارات والسمكرة، وغيرها من المهن الحرفية. هذا من جانب، ومن الجانب الآخر تتخلق مفردات هذه اللهجات التي تدخل مقتحمة اللغة العربية "الأم"، برؤوسها عنوة، لتتشكل تراكيب لغتها بفضل لهجات هذه المهن المتنوعة، فتتكون وتتطور، وتشكل هي الأخرى عبر تعبيراتها اللغوية وسط هذا الاجتياح الغازي للكنات أصحاب هذه الأعمال الحرة والمهن المذكورة من قبل، وهى بالتالي تصوغ طبيعة اللهجة الشائعة "الدارجة" في تلك البقع الجغرافية التي تشكل بدورها هذه اللهجات وتصوغها.

ومن جانب آخر ، فإن هذه اللهجات واللكنات تتجه رسالتها الفاسدة في عصرنا الحديث إلى تمييع أذواق الجماهير - سواء على مستوى الشكل والمضمون - فهي تتوجه نحو نظارة من المتفرجين معظمهم من الأميين . على أن الظاهرة التي ظلت كثيراً من الوقت تُناقش على مائدة النقاش ، هو تبني بعض المثقفين والمبدعين من كُتّاب الشعر العامي الدفاع عن اللهجة العامية ، وبلا أدنى شك أن جيلاً كاملاً من شعراء العامية استطاعوا أن يدافعوا عن اللهجة المصرية في مصر ، وعلى رأس هؤلاء : بيرم التونسي وصالح جاهين وفؤاد حداد ومرسى جميل عزيز وبهاء جاهين وعبد الرحمن الأبنودي ، وسيد حجاب ، وغيرهم من شعراء العامية .

لقد استطاعوا بالفعل أن يخلقوا من اللهجة العامية تكوينات شعرية جديدة حافظت على اللهجة في أصفى ينابيعها . ولكن الأمر المدهش كذلك أن أشعار شعراء العامية ، عند القيام بتحليلها وتقييمها ؛ سيجد المرء أن تراكيب جملها الشعرية أقرب في المعاني والاستعارات من تلك التي تتوفّر عليها مفردات اللغة العربية ، كما يرى الشاعر حجازي . بل إن المرء إن قام بتشكيل بعض أبياتها وفقاً لقواعد النحو العربية ، فسيجد اقتراباً واضحاً من اللغة العربية الأصل ، والذي لم يستطع شعراء العامية الفكاك أو التخلص منه .

ولعل ما يمكن لنا أن نؤكد أنه شعر العامية حافظ على نقاء اللهجة العامية ، وقام بتنقية لغة الخطاب اليومي من كل سوقيته وابتذاله ، لأن هؤلاء الشعراء كانوا أيضاً ودائماً بمعرفة واعية لكنوز الأدب العربي ولغته العربية الفصحى .

إن معظم ما تدور حوله المسرحيات المصرية والأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية المصرية - وهو المثل الذي نظرته فوق مائدة النقاش ؛ لأنه ليس بعيداً عن متناول يدنا ، ولا عن تجربتنا في مجال المسرح والسينما والتلفزيون - فمواضيعها محلية تدعى أنها تعكس المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية داخل المجتمع المصري ، بشخصها الذين نقابلهم كل يوم في حياتنا اليومية . وفي ظني ، أن عدداً غير قليل من هذه المسلسلات يصبح بعيداً كل البعد في تناولها لمشاكل المجتمع المصري الحقيقية . لكن اللهجة المصرية المكتوب بها حوار هذه المسلسلات قد أثر تأثيراً كبيراً في انتشارها ، وقام بدوره بتأثيرها القوي الأكبر في تشكيل كيانات لغة المواطن المصري . وينطبق الحال على العروض المسرحية والأفلام .

ولا يتعد الوضع في أقطار الوطن العربي بصورته الآنية عن الوضع في مصر ، فيما

تعرض له اللغة العربية من هجوم، وإهمال مقصود أو غير مقصود من قبل تلك اللهجات الخاصة بهذه الدول، فضلاً عن الكسل في استقبال المتلقي السهل والشائع؛ والذي يمثل بدوره خطراً يندر بالكارثة التي تتعرض لها لغتنا القومية العربية.

لقد خلقت هذه الهوة بين اللهجات واللغة العربية فجوة عميقة في لغة الخطاب اليومي. وتشكلت داخل بنية اللغة العربية مستويات ثلاثة: اللغة الكلاسيكية الفصحى وهى "لغة القرآن"، واللغة العربية التي هي أقرب إلى لغة "الصحافة"، واللغة الثالثة وهى "العامية" التي تقع في أحسن أحوالها (مثل اللغة الشعرية عند شعراء العامية) على الحدود ما بين اللغة العربية واللهجة العامية (كما في مصر)، وينطبق الحال على اللغة العربية واللهجات الخاصة بالأقطار العربية الأخرى.

إن دراستنا ستتمركز حول قضية اللغة العربية بشكل عام، وعبر التجربة المسرحية في مصر - بشكل خاص - من ناحية مؤثرات هذه اللغة العربية بكل ما تواجهها من صعوبات، ودورها في تكوين عقلية المتلقي العادي، خاصة إذا ابتدأنا من "النشء" أي من الطفل العربي، على اعتبار أن "اللغة العربية" تتشكل اليوم داخل عقل الطفل ووجدانه "اللا/ شعوري" أو "عقله الباطن" لغة قرينة بلغة الدرس للحفظ والتلقين، ولا يتعامل معها "الطفل/ الشاب" سواء في المدرسة أو الجامعة، أو يمارس تداولها بعد انتهائه من امتحاناته المدرسية أو الجامعية، وعلي أفضل الأحوال يتعامل بها العامة رسمياً على مستوى كتابة المذكرات في الوزارات الحكومية، ومحاكم القضاء، وكتابة الطلبات والمذكرات الرسمية.

وعلى الرغم من تشجيع الدول العربية لحركة نشر الكتب والإعلام عنها، وسهولة انتشار الكتاب في بعض الأحيان؛ وصعوبة شرائه لثمن بيعه الباهظ في أحيان أخرى؛ إلا أن نفراً ضئيلاً من المتعلمين والمثقفين في مصر - على سبيل المثال - لا تتجاوز نسبة عددهم ٣٠٪ أو أقل من مجموع الشعب المصري البالغ عدده سبعين مليون نسمة هم المستفيدون من قراءة الكتاب. ولهذا ينسحب هذا على تأثير اللغة العربية في لغة الخطاب اليومي، ولا يمكن أن تلعب اللغة العربية دوراً في مساعدة الإنسان المصري لفهم الدور الحضاري للغة في تعريفها لثقافة الأمة، والتعريف بمصادر الأدب العربي والعالمي، وبالعلوم الإنسانية، ومصادر المعرفة؛ إذا كان معدل الأمية مرتفعاً في مصر والوطن العربي، ليصل معدل الأمية في البلاد العربية إلي ضعف معدل الأمية في العالم، حسب إحصائيات الأمم المتحدة في عام ٢٠٠٦.

وعلى الرغم من منطقية طرح قضية اللهجات وعقلايتها الشكلية، إلا أن الكتابة باللهجات، أبعدت المتفرج والمتلقي والقارئ العربي، سواء كان - طفلاً أو شاباً - بما تقدمه أجهزة الإعلام من إذاعة وتلفزيون، وسينما، ومسرح؛ أبعدتهم عن ممارسة التعامل اليومي للغة العربية. بل أدى هذا - في رأيي - إلى عدم تقدير الإنسان العربي لدور اللغة المصيري في تطوير عقلية الإنسان العربي، ونمو ذهنه، وطرق فكره؛ وخطابه اليومي، ومن ثم توازن مزاجه النفسي، بعد هجرته للغة العربية وانقطاع ممارسته عنها، سواء بالقراءة، أو عبر التحدث بها، أو حتى مجرد التكلم بها عبر لغة ثالثة تجمع ما بين جماليات "اللغة العربية"؛ وبساطة تراكيب جمل اللغة اليومية، والتي نطلق عليها مجازاً "لغة الصحافة".

لتنحصر اللغة العربية في تقديم الأعمال التاريخية، سواء من فوق خشابات المسرح، أو في المسلسلات التلفزيونية الإسلامية أو التاريخية، أو في ترجمة المسرحيات العالمية عن اللغات الأجنبية - كما ذكرت من قبل.

ومحصلة الأمر أنه قد تشكل انطباع سلبي ما داخل نفوس الأطفال والكبار على حد سواء، وهو أن اللغة العربية الفصحى - هي لغة قديمة، متكلّسة، فقدت فكرة التواصل الحضاري مع حاضرها، وانحصر دورها في الحفاظ المتحفي للتاريخ. ولم تعد - بهذا المعنى - لغة التخاطب اليومي، ذلك لأن أصحابها هجروها، وساهموا - بشكل غير مباشر في الانقطاع عن ممارستها؛ بل واستجابوا - عن غير قصد - لما تقوم به "العولمة" من قيامها بالابتعاد المتدرج عن لغتهم القومية، أي "اللغة العربية" والاستخفاف بدورها الحضاري.

"اللغة" التي يمكن لنا التخاطب بها فعلاً، هي تلك التي يمكن تطويرها، والحفاظ على متنها، لتكون كائنًا حيًا متغيراً بتغير الحقب التاريخية والزمنية التي تحيا "اللغة العربية" فيها متغيراتها في مختلف عصورها، لغة لا تستهدف التبسيط المخل لاستخداماتها، أو التخلص من قواعدها، أو تصل إلى حالة من التدني اللغوي لاستسلامها لكل معطيات مفردات اللغة العصرية التي تضيف إلى اللغة أعباءً متتالية من تعبيرات ومصطلحات جديدة؛ قد تقوم بتسطيحها. وبكلمات أخرى، لغة لا تتعرض لخطر التعامل مع لغة "رجل الشارع" وتستسلم له، أو لتلك اللكنات الشائعة التي تأثرت بها عقلية الطفل ووجدانه من تراكمات استخدامه لها مع الآخرين في أثناء ممارسته لحياته اليومية لها منذ صغره، وداخل محيط أسرته وأقرب المحيطين به. لهذا يأخذ "الطفل" من مصدر هذه

اللغة وينهل منها ، وعندما ينمو شاباً فإنساناً ناضجاً ، يتكلم بها وتصبح بالنسبة له لغة الخطاب اليومي التي يتأثر بها ويستسلم لكل أطروحتها .

والفنون يمكن أن تلعب دوراً مباشراً أو غير مباشر في مساندة اللغة العربية والوقوف بجوارها لتصبح لغة حية . ويعود اهتمامي في هذا المقام - قبل كل شيء إلي " فن المسرح " ليكون عنصراً مساعداً ومعاوناً للحفاظ على اللغة العربية وتعليمها ، والترغب فيها ؛ منذ الحضنة حتى مرحلة نضج الطفل ، وصولاً للغة الشاب في المرحلة التعليمية الجامعية .

يؤكد هذا البحث أنه بمقدور " فن المسرح " أن يكون شريكاً تعليمياً وثقافياً وفكرياً للمساهمة في مساعدة الطفل والشاب للحفاظ على لغته وحبها ، بل يصبح المسرح - بهذا المعنى - وسيلة تحببه في التعامل مع اللغة العربية والنطق بها ، بل يساعده في القراءة بها والكتابة ، وتحسين لغة خطابه اليومي ، فضلاً عن غرس القيم الوطنية داخله بالإيمان بلغته القومية ، والتعود على ممارستها ، وعدم هجرتها ، بل الدفاع عن ذاته وثقافته عبر الدفاع عن لغته وجمالياتها . وهو أمر يكون على النقيض مما تقوم به " العولمة " ، على حساب لغات الأمم وثقافات وتراثها الإنساني . ويكون الاختبار التاريخي والمصري وشروطه هو أن نكون منفتحين على ثقافة الغير ، مع التأكيد على قيم النقد والتحليل ، للأخذ من ثقافات الآخر بما يمكن أن نفيد منه ، وأن نترك ما يمكن أن يكون دخيلاً علينا .

إن صياغة التعرف على حضارتنا القومية عبر اللغة العربية وإعادة اكتشاف جمالياتها ، يؤدي " فن المسرح " فيه دوراً مؤثراً للحفاظ على " لغتنا العربية الجميلة " - حسب مقولة شاعرنا الكبير فاروق شوشة . على شريطة أن تبدأ " الممارسة المسرحية باللغة العربية " تطبيقاً من مرحلة الحضنة والمدرسة الابتدائية ؛ مروراً بالمدرسة الإعدادية والثانوية العامة ؛ وصولاً إلى الدراسات الجامعية .

وبمقدور عادة مشاهدة العروض المسرحية باللغة العربية " الأم " ؛ أن تؤدي إلى المساهمة في تعميق الشعور القومي بحب اللغة العربية والغرم بها ، وأن تكون اللغة العربية - بهذا المعنى - جزءاً لا يتجزأ من لغة تعليم المواد التي يدرسها " الطفل " منذ بداية نشأته وتعليمه ، وليس فقط تلقينه نصوصاً أدبية وقواعد نحوية يتهرب الطفل منها حتى مرحلة نضوجه وتعليمه الجامعي ، من هنا يمكن للمسرح أن يقوم في هذا الخصوص بتشجيع حب المتلقي للغته ، كما يحب الشعب الإنجليزي لغته الإنجليزية القومية عبر حبه لغة شكسبير الإنجليزية

في نصوص مسرحياته: "هاملت" - "عطيل" - "ماكبث" - "الملك لير" و "أنتوني و كليوباترا" وغيرها من إبداعاته المسرحية، و "مولير" في مسرحياته: "البخيل" - "طرطوف" - "عدو البشر" - "طبيب رغم أنفه" - "مريض بالوهم" و "المتحذلقات" وغيرها من المسرحيات. فلنرجع - نحن الآخرون - إلى أدبنا المسرحي العربي - قديمه وحديثه - ولنستفد من اللغة العربية الرفيعة المصاغة بها هذه الأعمال الإبداعية.

يقترح البحث في هذا الخصوص أن تكون "مادة المسرح" واحدة من مواد التدريس الأساسية من الحضانة وحتى الجامعة، بل يقترح أن يكون تدريس بعض المواد النظرية - سواء كانت هذه المواد أدبية أو علمية - للطفل والشرء على السواء في مختلف مراحل التعليم عن طريق "المسرح" وبوسائلها الإيضاحية باللغة العربية. ومن أهم هذه المواد الأدبية: اللغة، والأدب، والفلسفة، وعلوم الاجتماع، والجغرافيا، والتاريخ، والمواد الدينية، فضلاً عن بعض المواد العلمية كالرياضيات والعلوم وغيرها. لنخلق بذلك تواصلاً لغوياً وحضارياً بلغتنا وعلومنا وثقافتنا العربية.

تتناول دراستنا دراسات تناولت بدورها "النشاط المدرسي" باعتباره من أهم المواد التي تقوي دراسة اللغات ومن بينها اللغة العربية، والفنون.

تؤكد إحدى هذه الدراسات، وهي دراسة "جاك كارول - Jack Carole" والتي يعود تاريخها إلى عام ١٩٨٠^(٧)، على أنه بوسع "النشاط المدرسي" أن يدعم العملية التعليمية ويساعد التلاميذ على حب المعرفة ويُنْكِ من الوعي الذاتي لدى الطلاب بأنفسهم؛ وبمعرفة لغتهم القومية عن طريق فنون المسرح؛ والموسيقى؛ والرقص الجماعي؛ عند تدريس الأحداث التاريخية وقصص شخصياتها التاريخية. وقد أجري الباحث الأمريكي "جاك كارول" الدراسة على تلاميذ المدارس الابتدائية والمعلمين، مستخدماً هذه الفنون المذكورة في تدريس وحدات دراسية، وتوصلت الدراسة إلى إظهار أهمية الأداء التمثيلي في تدريس الوحدات الدراسية، ونقل الخبرات التاريخية للتلاميذ، وفهم التلاميذ لتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، وإثراء ميول التلاميذ والمعلمين نحو الفنون الجميلة واللغات - خاصة لغتهم القومية.

أما دراسة "واك ولیم - Wack William" التي نُشرت في عام ١٩٨٢ بعنوان:

(7) Jack Carole Hickns - "A unit to Develop self - Awareness Through a fine Arts Approach", Instruction Material (051): Teaching Guide (051) Area Education Agency Cedar Falls, in 1980

"دراسة مسحية لأنجح البرامج المسرحية المنهجية" ^(٨) ، فتهدف إلى توصيف برامج مناهج المسرح ، والمناهج المشتركة في المدارس الثانوية التابعة لـ "جمعية سباييان الأهلية" ، وذلك في عامي ١٩٨١ و ١٩٨٢ . وقد تم عمل استبيانات وإرسالها إلى (٣٠١٨) ثلاثة آلاف وثمانية عشرة فرداً لجمع المعلومات عنهم ، وعن الخلفيات المهنية عن مناهج تدريس المسرح في المدارس الثانوية . وقد كشفت الدراسة عن :

- نسبة (٨٦٪) ستة وثمانين في المائة من أعضاء الجمعية ، يؤكدون أهمية الانضمام للمدارس الثانوية ، وتقديم دورات في المسرح .

- نسبة (٩٧٪) سبعة وتسعين في المائة من المدارس الثانوية تقدم مسرحيات للجمهور العام .

- الأعضاء في الجمعية أساتذة لديهم خبرة مهنية بمناهج تدريس المسرح ، ويشجعونها في المدارس الثانوية ، يأخذون معظم المساندة والتأييد من الإدارة المدرسية .

- ازدياد برامج المسرح والمناهج المسرحية في المدارس الثانوية عمّا كانت عليه في سبعينيات القرن العشرين .

وفي دراسة لـ "بيكر استيوارت - Baker Stuarate" والتي كتبها عام ١٩٨٤ بعنوان : "الأسئلة غير المجاب عنها في المسرح التعليمي" ^(٩) ، تخلص دراسته إلى أنه ينبغي على رجال التعليم ، والقائمين على المسرح المدرسي أو التعليمي ، الاستعداد للمحافظة عليه ودعمه ، وذلك بتوقع التغيرات ، وتعديل الأهداف ، وتوفير مناقشة الأنماط الحالية لبرامج الدرجات ، والتي تهدف إلى تعليم الفنون العقلية مثل اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ ، تمييزاً لها عن الدراسات المهنية والتقنية التي تنتج برنامج التعليم والتدريب المهني وخدمة المجتمع .

فالدراسات تؤكد بما لا يدعو للشك أن بمقدور المسرح أن يساعد الطفل / المتلقي والشباب على تعلم اللغات والوحدات الدراسية الأخرى ؛ وخاصة العلوم الإنسانية بشكل فاعل وأسرع في التحصيل والفهم .

(8) Wacck William Lee – "A survey of the status of curricular and co-curricular theatre programs", International Spians, society Affiliated High School in the United States, The University of Iowa, 1982

(9) Baker Stuarate – "Answered Questions in Education theatre", Theory into practice, Journal, vol. 23, No 4, 1984, pp. 309 – 311.

أما دراسة "لويس برسوم" بعنوان: "استخدام بعض الأساليب الحديثة في تدريس اللغة الفرنسية وآثارها على التحصيل والتوافق النفسي للأطفال"^(١٠)، فتهدف الدراسة إلى التعرف على استخدام بعض الأساليب الحديثة مثل "اللعب" أو ما يطلق عليه "السيكو/ دراما" في تدريس اللغات بشكل عام، ويأتي الباحث المصري بمثال "اللغة الفرنسية" ليطبق بحثه، ويدرس أثر ذلك على التحصيل الدراسي، وتحقيق التوافق النفسي لتلاميذ الصف الابتدائي. يستخدم الباحث المنهج التجريبي لعينة مكونة من مائة وعشرين تلميذة وتلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. ويطبق الباحث أدوات دراسته: الاختبار التحصيلي، واختبار التوافق النفسي والاجتماعي. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق بين تلاميذ المجموعتين في التحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الباحث المصري رزق حسن عبد النبي والتي انتهت منها عام ١٩٨٥ تحت عنوان: "الطريقة الكشفية والدرامية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية"^(١١) يقوم الباحث بالتعرف على تدريس وحدة دراسية في العلوم، والكشف عن مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات العلمية والتفكير العلمي، ويجري الباحث المصري افتراضه العلمي على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس مدينة أسوان. وتكون أدوات دراسته: اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات نحو مواضيع وحدة جسم الإنسان، ومقياس التفكير العلمي. وتكشفت الدراسة عن:

- فاعلية الطريقة الدرامية في مجال التحصيل المعرفي والاتجاهات العلمية، حيث كانت ثمة فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- استخدام الطريقة الكشفية والدرامية جعلت المعلم أكثر كفاءة في توجيه العملية التعليمية وساعدته في التدريس.

أما دراسة "رينيه كليفت - Reneet Clift" تحت عنوان: "أثر الأنشطة المسرحية على التعليم والاتجاهات لدى طلاب المدرسة الثانوية"^(١٢)، فتهدف دراسته إلى التعرف على أثر الأنشطة الدرامية - على مستوى النص والمسرحية ومفردات العرض المسرحي، وأثرها

(١٠) لويس برسوم - استخدام بعض الأساليب الحديثة في تدريس اللغة الفرنسية وآثارها على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي للأطفال رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس عام ١٩٨٤.

(١١) رزق حسن عبد النبي - الطريقة الكشفية والدرامية حجازي تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية "رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة أسيوط عام ١٩٨٥.

(12) Reneet Clift - "The Effects of Dramatic Activities on Secondary School Students learning retention and attitudes", Dissertation Abstracts International, 1985

جميعها في مختلف مجالات التعليم، فضلاً عن التعرف على الاتجاهات لدى طلاب المدرسة الثانوية، وقد استخدم الباحث مجموعتين: إحداهما تجريبية، ويتم من خلالها تدريس درسين في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، باستخدام الطريقة الدرامية/ المسرحية، والأخرى مجموعة ضابطة، ويتم التدريس بنفس المدرسين باستخدام الطريقة التقليدية. وقد كشفت الدراسة عن تفوق الطلبة وازدياد استيعابهم للدرس وفقاً للطريقة الدرامية/ المسرحية أكثر بكثير من الطريقة التقليدية في التعليم. لقد وجدت آثار إيجابية للطريقة الدرامية/ المسرحية في إثارة حماس الطلاب وقوى دافعهم للتعلم، كما ساعدت هذه الطريقة الطلاب على حل المشكلات المرتبطة بالمنهج، وكيفية حلها.

وفى منهج " الدراسة الميدانية للمدارس العامة بكاليفورنيا - California Public School " ^(١٣) والتي يرجع تاريخها إلى عام ١٩٨٧، نتعرف على دراسة تحت عنوان: " لجنة المعايير والإطار العام لمنهج فنون الأداء المسرحي من الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية"، فنجد أن أهمية هذه الدراسة تعود إلى أنها تضع خطة للتدريس بالمدارس من الحضانة وحتى المرحلة الثانوية، مستخدمة نشاط الدراما والمسرح معاً في بوتقة واحدة، تهدف إثناء قدرات هؤلاء الأطفال منذ تعليمهم الأول في الحضانة، وحتى وصولهم إلى سن التعلم الذاتي، وتكوين خبراتهم الذاتية من خلال الاكتشاف، ومنحهم القدرة على التعبير عبر النشاط المسرحي عن ذواتهم وأفكارهم. وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر إيجابي في استخدام الدراما المسرحية في مساعدة المعلمين على تعليم الأطفال والصبية والشباب طرق التفكير الذاتي، والاكتشاف، والتعبير عن الذات، فضلاً عن تعميق أفكارهم وتجسيدها تجسيدا حياً فعلياً وفاعلاً، ليتمكن لهم اختبارها، وإبراز أحداث الماضي للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

وفى دراسة للباحث المصري محمد حامد أبو الخير والتي تؤرخ في عام ١٩٨٧ تحت عنوان: " عروض مسرح الطفل بين المدرسة والمسرح المحترف للطفل واقتصاديات العرض"، نرى أن الدراسة تحاول التعرف على واقع مسرح الطفل في المدرسة " المسرح المدرسي"، وواقع مسرح الطفل خارج المدرسة (المسرح المحترف) والعلاقة بينهما. وقد أجرى الباحث دراسة ميدانية للتعرف على ذلك، اعتماداً على دراسة تحليلية للعروض التي يقدمها " المسرح المدرسي"، مقارنة بتلك التي يقدمها "مسرح الطفل المحترف". وقد

(13) California Public School – "Visual and Performing Arts Curriculum Framework and Criteria Committee", Kindergarten through grade twelve, California State Department of Education, Sacramento, 1987

كشفت الدراسة عن أن هناك قصوراً في عروض مسرح الطفل في مصر بنوعيه: المدرسي والمحترف، في الكثير من النواحي: المادية والبشرية والتنظيمية^(١٤).

وفي دراسة للباحثة المصرية حكمت محمود محمد الزيايدي والتي تؤرخ في عام ١٩٩١، تحت عنوان: "استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال ٩ - ١٢" ^(١٥)، فإن الدراسة تقوم بتحريب طريقة تدريس بعض فروع اللغة العربية باستخدام النشاط التمثيلي، وأثره على التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات اللغوية للأطفال في المرحلة السنية من ٩ إلى ١٢ سنة. واعتمدت الباحثة في رسالتها على التصميم التجريبي لعينة بحثية قوامها (٤٥٢) تلميذة وتلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمحافظة القاهرة، وطبقت الباحثة أدوات الدراسة: الاختبار التحصيلي، ومقياس المهارات اللغوية على أفراد العينة. وقد كشفت الدراسة عن أن تدريس بعض فروع اللغة العربية باستخدام النشاط التمثيلي، يزيد من التحصيل الدراسي، وينمي المهارات اللغوية لتلاميذ وتلميذات الصفين: الرابع والخامس الابتدائي.

في دراسة أخرى للباحث الأمريكي "سيديل كنت - Seidel Kent" تحت عنوان: "المسرح التربوي (التعليمي) في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية" ^(١٦)، يشير الباحث في دراسته إلي بيان أهمية مكانة المسرح في المدارس الثانوية الأمريكية، وتتضمن الدراسة تقريراً شاملاً عن مكانة المسرح في المدارس العليا الأمريكية ويضم ستة أجزاء، الجزء الأول: وصف لمكانة المسرح التربوي في المدارس الثانوية الأمريكية. الجزء الثاني: يتضمن المواصفات التي ينبغي أن تتوافر فيمن يعملون به. الجزء الثالث: فحص وضع المسرح داخل حجرة الدراسة في المدارس. الجزء الرابع: وصف الأنشطة التعليمية وما يمكن أن تقدمه المؤسسات التربوية من مساعدات. الجزء الخامس: تحليل الظروف المحيطة بالمسرح، لتحديد أفضل البرامج والأنشطة التي تقوم بدور فعال في تحسين الأداء. والجزء

(١٤) محمد حامد أبو الخير - "عروض مسرح الطفل بين المدرسة والمسرح المحترف للطفل واقتصاديات العرض" رسالة ماجستير غير منشورة - المعهد العالي للفنون المسرحية، أكاديمية الفنون عام ١٩٨٧.
(١٥) حكمت محمود محمد الزيايدي - "استخدام النشاط التمثيلي حجازي تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال ٩ - ١٢" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، عام ١٩٩١.

(16) Seidel Kent - "Theatre Education in United States High School", Teacher Theatre, vol. 3, No. 1, 1991

السادس : المقارنة بين هذه الدراسة ودراسات أخرى سابقة عليها مهتمة بالموضوع نفسه .
وقد كشفت الدراسة عن :

- أن ٩٠٪ من المدارس الثانوية تقدم لطلابها نوعاً من النشاط المدرسي الملاحظ .
- يشعر المديرون بفاعلية المسرح كوسيلة تعليمية ناجعة داخل حجرات الدراسة .
- ظهور تحسن واضح في أداء طلاب المدارس للغتهم التي يتكلمون بها فيما بينهم ،
ويتخاطبون بها مع الآخرين ، وهي أفضل تأثيراً من الوسائل والطرق التقليدية في
التعليم .

أما دراسة ملاك عازر إسكندر وهي تحت عنوان : " مدى فاعلية استخدام النشاط
التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي " (١٧) ،
فهي تؤكد - كما أسلفنا من قبل - مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تدريب التلميذ
وتعليمه واستيعابه ، واكتسابه المفاهيم العلمية ، وتنمية الاتجاه نحو الاهتمام بجسد الإنسان
وعدم الخوف منه باعتباره موضوعاً غير قابل للنقاش أو الحوار . واعتمدت الدراسة على
المنهج التجريبي لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي إحداها تجريبية تدرس باستخدام
النشاط التمثيلي ، والأخرى ضابطة ، تدرس بالطريقة التقليدية . وكشفت الدراسة عن
وجود فروق في التحصيل الدراسي ؛ ومقاييس الاتجاه لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي
اختارت النشاط التمثيلي كمنهج وطريقة في التعليم .

وتتوالى الدراسات العلمية والأكاديمية ، سواء العربية منها أو الأجنبية والتي تثبت بقوة
أن النشاط التمثيلي والدرامي والمسرحي كفيل بإثراء العملية التعليمية ، وبهذا تطرح اللغة
العربية وجودها من خلال نُظُم التعليم والتي تكون هي اللبنة الأولى في تشكيل لغة الخطاب
اليومي ، أو على أقل تقدير اقتراباً من أسس هذا الخطاب وتحسينه .

من ضمن هذه الدراسات أيضاً فضلاً عن تلك الدراسات التي ذكرناها:

دراسة تالية للباحث محمد حامد أبو الخير بعنوان : " استخدام العناصر الفنية لتطوير

(١٧) ملاك عازر إسكندر - " مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف
الرابع من التعليم الأساسي " رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية ، جامعة المنيا عام ١٩٩٢ .

الخبرة التربوية من خلال الدراما التعليمية في المرحلة الابتدائية : بالتطبيق على بعض المدارس الإنجليزية الابتدائية " . وتحاول هذه الدراسة أن تتعرف على مدى فاعلية استخدام بعض العناصر الفنية (الموسيقى، المؤثرات الموسيقية، الأزياء، الديكورات البسيطة، الأقنعة) عند إضافتها إلى الدراما التعليمية، في تطوير وتنمية الجوانب التربوية والفنية الإبداعية للتلاميذ المشاركين .

فالدراما التعليمية إذاً هي إشراك مجموعة من التلاميذ مع المدرس في مكان يتسع لحركة المجموعة في تنفيذ فكرة مبتكرة من المنهج أو من خارجه . وقد طبق الباحث في أدوات بحثه : الملاحظة - المقابلات الشخصية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية في أربع مدارس . وقسم العينة إلى مجموعتين : إحداهما تُقدم لهما الدراما التعليمية باستخدام العناصر الفنية، والأخرى لا تُقدم لهما الدراما باستخدام العناصر الفنية .

وكشفت الدراسة عن أن العناصر الفنية ساعدت في خلق بيئة مكانية وزمانية للموضوع المقترح، وساعدت على دمج الأطفال فيه، وخلق جو نفسي وإثارة الاهتمام بالحدث الدرامي، وتفاعل التلاميذ مع بعضهم ومع المدرس، فضلاً عن تعميق القيم الجمالية للعمل الفني، وتنميته من خلال تفاعل التلاميذ مع العناصر الفنية بالنظر، والسمع، واللمس، والنقد، والتحليل .

من هذا المفهوم العلمي نستطيع أن نطبق من خلال دراستنا الاهتمام بالكيان الحي اللغوي، وهو تقديم مختلف التمثيليات والعروض المسرحية التي تقوم بمسرحة المواد التي يدرسها التلميذ فتعينه على فهمها ومدارستها من جانب، ومن الجانب الآخر الإفادة من هذا المنهج بتعميق أواصر تعليم "اللغة العربية" بأصولها، دون التنازل عن الكشف عن جماليات اللغة وأسرارها، والتعامل مع قواعد الضبط والنحو باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من نسيج بنية هذه اللغة وأدبها .

أما الدراسة التالية، فهي للباحثة المصرية إيمان أحمد خضر^(١٨)، وتؤكد دراستها ما سعينا لإيضاحه في بحثنا : وهو أن مَسْرَحَةَ المناهج يمكن أن تساهم كطريقة في التدريس باللغة العربية ؛ مما ستؤثر بلا شك في عملية التحصيل برمتها . وقد أجرت الباحثة دراسة

(١٨) إيمان أحمد خضر : " أثر أسلوب مسرح المناهج مادة الدراسات الاجتماعية على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي " رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس عام ١٩٩٨ .

على عينة قوامها (٢٨٩) مائتان وتسع وثمانون تلميذاً وتلميذة من مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية المشتركة، ومدرسة السلام الابتدائية المشتركة بميت غمر. واختارت الباحثة عينة موضوعية من منهج الدراسة؛ وبالتحديد من التاريخ (مينا وتوحيد القطرين، وأحمس وطردهكسوس) وتم مسرحتهما درامياً، وكانت اللغة هي اللغة العربية التي لعبت دوراً جوهرياً في إيصال المادة التاريخية بوضوح. وكشفت الدراسة عن: وجود فروق في التحصيل الدراسي للتلاميذ لصالح التجربة المسرحية ومسرحة المنهج من جانب، ومن الجانب الآخر تحسن واضح في طريقة أداء اللغة العربية واستيعابها.

ومن أهم الدراسات التي تؤكد أهمية المسرح في مساعدة الطفل على القراءة باللغة العربية، هي الدراسة التي قدمتها الباحثة سلوى محمد أحمد عزازي، تحت عنوان: "فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". وتهدف الدراسة إلى بيان أثر مدخل المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ داخل هذه الحلقة الدراسية، وتُجرى الباحثة دراسة تجريبية على عينة قوامها (٦٠) ستون تلميذاً وتلميذة، بواقع (٣٠) ثلاثين تلميذاً من مدرستين إعداديتين، لتمثل الأولى مجموعة تجريبية تدرس من خلال المسرح التعليمي، تمثل مجموعة ضابطة وتدرس مواضيع القراءة بالطريقة التقليدية، ثم تطبق الباحثة اختبار القراءة الجهرية، عن طريق بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، فضلاً عن أدوات أخرى مساعدة مثل جهاز التسجيل وشرائط الكاسيت لتسجيل قراءة التلاميذ.

وقد كشفت الدراسة عن استفادة التلاميذ من طريقة القراءة باللغة العربية الجهرية؛ والتي ساعدتهم - بشكل غير مباشر - على التعرف على لغتهم العربية؛ واكتشاف مواطن جمالها من جانب، ومن الجانب الآخر حببتهم هذه الطريقة "القراءة الجهرية" في التقرب أكثر فأكثر من تفهم أسرار اللغة العربية التي ينطقون بها، فيتعودون عليها، ويمارسوها.

النتائج:

إن معظم الدراسات التي ذكرناها وتناولتها دراستنا في ما يخص اللغة العربية؛ وفاعلية المسرح المدرسي؛ وأسلوب مسرحة المناهج بلغة عربية متينة، إنما تُعد مدخلاً مهماً وجوهرياً في المساهمة - بشكل مباشر وغير مباشر - في تعويد الأطفال منذ نعومة أظفارهم حب اللغة العربية وشعورهم بأهميتها باعتبارها لغة الخطاب اليومي عند ممارستها، فضلاً عن التغلب على الكثير من المشاكل والصعوبات التي تتعرض لها اللغة العربية اليوم، سواء

في المدارس الابتدائية أو الإعدادية الحكومية أو المدارس الخاصة التي اعتبرت من ضمن حقوقها إهمال اللغة العربية ومن ثمّ تدريسها، اللهم إلا الشذرات منها، لهجرتها عن قصد، والاهتمام بتجويد أبناء هذه المدارس اللغات الأجنبية، والاهتمام بها علي حساب "اللغة الأم - اللغة العربية"، وفي كلتا الحالتين هناك إهمال واضح يصل إلى حد تجهيل الطفل والشاب المصري والعربي من معرفته للغة، وبالتالي ضرب ثقافته بتفكيك روابط انتمائه لها، وهجرتها عن عمد لتحقيق مخطط - في ظني - لضرب ثقافتنا العربية برمتها، عبر الإهمال المتعمد لها في المدارس بمختلف مستوياتها، ليصب في ما بعد إلي ما بعد هذه المراحل على مستوى المعاهد الجامعية والأكاديمية من هجرة وابتعاد.

إن مسرح المناهج تساعد كذلك في التحصيل المدرسي، ونقل الخبرات التاريخية والثقافية، وإنماء الاتجاه نحو الفنون الجميلة، وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

كشفت بعض هذه الدراسات المذكورة - سواء المصرية منها أو الأجنبية - أن المسرح المدرسي يساعد الطفل في الحضنة، ثم في مراحل التعليم التالية على إثارة حماس الطفل على حب اللغة العربية؛ وإثارة دوافعه نحو التعلم؛ وحل المشكلات الدراسية المرتبطة بالمناهج الدراسية الأخرى، وتحقيق التعليم الذاتي للمتعلمين؛ وإبراز أحداث الماضي، وإحياء التاريخ السياسي والاجتماعي، وتنمية القيم الجمالية، وتخفيض درجة السلوك العدواني عند الطفل، وخلق نوع من الوعي التربوي، والتعاون بين التلاميذ والمعلمين والآباء، وتنمية مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية السليمة، وتنمية المهارات الاجتماعية.

كشفت بعض هذه الدراسات أيضاً أن هناك مشكلات تؤثر على المسرح المدرسي، منها على سبيل المثال لا الحصر: قصور في عروض المسرح المدرسي نتيجة لانخفاض في ميزانية الإنفاق عليه، فضلاً عن المستوى المتدني لتدريس المسرح.

وكشفت هذه الدراسات عن عدم وجود وعي لدى أولياء الأمور، وقصور في برامج إعداد المعلم المعدة على مستويين: إجادة المعلم اللغة العربية، والتمكن منها، وانتقاصه لمعرفة الأدوات المسرحية الفنية التي ينبغي أن تكون جزءاً لا يتجزأ من تكوينه الذهني والروحي والشعوري، فضلاً عن القصور في وجود وقت لممارسة النشاط التمثيلي في المدارس.

في هذا المجال نوصي بضرورة المحافظة على المسرح المدرسي ودعمه، وتعديل أهدافه، وتشجيع الأطفال منذ مراحل تعليمهم الأولى للمشاركة في المسرحيات التعليمية.

أكدت بعض الدراسات العربية وكذلك تلك التي تناولتها أقلام الباحثين الأجانب؛ أن هناك اهتماماً ملحوظاً بالنشاط المسرحي، خاصة في ما يخص المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية)؛ وأن هناك ازدياداً واضحاً لبرامج النشاط المسرحي عمّا كانت عليه هذه البرامج في العقد الأخير من القرن الماضي.

أكدت الدراسات الأجنبية على أن أكثر من (٩٠٪) تسعين في المائة من المدارس الثانوية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، يُمارس فيها المسرح المدرسي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعويد الطالب على إلقاء لغة الوطن القومية لغة صحيحة على مستوى القراءة والكتابة؛ علي عكس ما يحدث لدينا في وطننا العربي من تجاهل واضح للغتنا العربية.

إن ممارسة التمثيل المسرحي المدرسي والجامعي، وداخل قصور الثقافة وبيوتها، ومسارح الدولة، وحفلات العروض المسرحية، وغيرها من المشروعات الفنية - يمكن أن يخلق جيلاً متعلماً لن يرى في ممثلي المسرح مجرد مجموعة من "المشخصات"، أو في العروض المسرحية شيئاً من قبيل "الكباريه"، أو أن المسرح أقرب ما يكون إلى "الملهى". وعلينا مقابل ذلك أن نجعل من "المسرح" ناقلاً للقيم الروحية والإنسانية التي تشري روح الطفل وعقله، وتشيد داخله توازناً نفسياً، فضلاً عن إثراء تجربته واقتربه من لغته العربية - وهى لغته القومية (الأم)؛ والتي تصبح - بهذا المعنى - لغة التخاطب والتواصل مع ذاته والآخر.

وعلينا أن نندرس تجارب كُتّاب المسرح - مفكرين ومبدعين، كانت من ضمن هموم إبداعهم "اللغة العربية"، ولغة الحوار، والتخاطب اليومي. وعلى رأس قائمة هؤلاء الكاتب الكبير توفيق الحكيم - رائد المسرح العربي، وتجربته الرائدة مع اللغة العربية ولغة الحوار المسرحي باللغة الثالثة، وأحمد شوقي وأشعاره التي سطرها في ستة كتب قدمها خصيصاً للطفل بلغة عربية صحيحة، والدواوين الشعرية التي سطرها محمد الهراوي خصيصاً للقراء الأطفال، وتجربة معروف الرصافي (الشاعر العراقي البارز) ودواوينه الشعرية، وقد كتبت بلغة عربية سليمة للقراء الأطفال، فضلاً عن كامل الكيلاني، وإبراهيم العزب من مصر، ويتأكد اسم الهراوي باعتباره واحداً من رواد مسرح الطفل العربي - ومن أهم أعماله مسرحية "الأسير"، ويقف في نفس المضمار الكاتب المصري عبد التواب يوسف الذي كتب عدداً كبيراً من كتب الأطفال على مستوى القصة والرواية والشعر والمسرح، وعدداً من الدراسات التي تتناول "مسرح الطفل" وتتمحور معظمها في

دراسات حول الاهتمام بمسرح الطفل العربي : بشرياً، وعرائسياً، وخيال الظل، بجانب المسرح التعليمي، فضلاً عن أنه كتب للأطفال أول مسرحية عربية رائدة من ثلاثة فصول بعنوان "العم نعناع".

لا يمكن أن يصبح مُقترحي - " اقتراب الطفل للغته العربية عن طريق المسرح " ذا أهمية، تطبيقاً وتأثيراً في كيفية المحافظة على اللغة العربية عند الطفل ؛ عن طريق المسرح دعماً وتطويراً، دون تعاون الهيئات والمؤسسات التعليمية العربية المتخصصة وحكوماتها، والهيئات الدولية للمساهمة في تنفيذ هذا المشروع القومي المهم، ومساندتها من جانب، في تطوير أساليب تنمية " لغة الطفل العربي " - وهو موضوع مؤتمرننا - ومن الجانب الآخر- المساهمة في تلك الجهود الساعية للمحافظة على اللغة العربية دعماً وتطويراً.

ولذلك يجب أن يخرج المؤتمر بتوصيات تُنفذ، ولا تكون مجرد "توصيات" على الورق. وينبغي كذلك أن يخرج المؤتمر بتكوين جمع من المتخصصين والمشرفين، ليس لصياغة التوصيات والقرارات وحسب، بل لمتابعة تنفيذها.

وفي نهاية الدراسة، أحب أن أؤكد على أن فكرة البحث حول " لغتنا العربية عند الطفل عبر المسرح "، وعلى الرغم مما تتعرض له هذه اللغة من هجمات " العولمة " ومؤثراتها السلبية، إلا أنني على يقين من أنه بمقدور " اللغة العربية " وآدابها الدفاع عن نفسها، ودرء كل المخاطر التي تتهددها. وأستعين تأكيداً لرأيي بمقولة رائد المسرح العربي توفيق الحكيم:

" (. . .) وعلى الرغم من اصطناعي لغة عربية مبسطة غاية في التبسيط - في كتابتي المسرحية - إلا أنني أجد عند التمثيل؛ الحاجة إلى من يحولها أو يترجمها إلى اللغة العامية. وهذا وضع عجيب. فالاعتراف بوجود لغتين منفصلتين لأمة واحدة، تسعى إلى إذابة الفوارق بين طبقاتها لأمر لا يبشر بخير. . . . ولطالما عيرنا أهل اللغات الحية بأن لغتنا العربية صائرة إلى زوال لأن الناس في مخاطبهم لا يتكلمونها. . . . وكأن أهل المصلحة منهم يمعنون في إيهامنا بعمق الهوة بين الفصحى والعامية، وباستحالة تلاقيهما يوماً. (. . .) والواقع الذي ألاحظه اليوم - يستطرد توفيق الحكيم - ولاحظه كثيرون هو عكس هذا الزعم. . . . فالعامية هي المقضي عليها بالزوال. . . . والفارق بينها وبين الفصحى يضيق يوماً بعد يوم. . . . (. . .) فالفصحى قد أفسحت صدرها لبعض الشائع في النطق والحوار؛

دون أن تطرده من حظيرتها طرداً، فيلجأ إلى الابتعاد التام، وينشئ لنفسه لغة خاصة به؛ يعمق فيها الفوارق والحواجز . . . نحن أيضاً في لغتنا العربية بشيء من السماح في لغة التخاطب والحوار ببعض الرخص والاختزالات الشائعة على الألسن في أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، نستطيع أن نضيق بها الحدود؛ والفروق والحواجز . . . وأن نصل إلى مستوى موحد من لغة عربية أقرب ما تكون إلى السلامة" (١٩).

(١٩) توفيق الحكيم - مسرحية "الورطة" تحت عنوان: "لغة المسرحية"، ص. ١٧٠-١٧١، مكتبة الآداب - ١٩٨٥، القاهرة.