

الكتابات الغرافيتية: قراءة في المسكوت عنه بالفضاء المدرسي *Graffiti: a reading in the silent about school space*

عصام براهيم*

1 جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان،

brahamissam@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2019/08/31 تاريخ القبول: 2023/12/31 تاريخ النشر: 2023/12/31

Abstract :

This article aims to shed light on some areas of shadow and darkness of a marginal area in the school space, namely the graphical writings, in search of the hidden and silent face of what is going on in the school, in order to understand the viewpoint of the pupil / teenager for this school institution, We used the ethnographic approach in order to understand the different dimensions of the graphical writings in the school space and to stand on the daily living of the student inside the school. Let us conclude that the graffiti is a "transit gate" through which we can express to the pupil's world all its peculiarities and a "black box" reveals to us the hidden, hidden and dark side of what is going on in the school space and through which we read the silent about it in the school space.

Keywords: graffiti, untold, representations, school space.

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء حول بعض مناطق الظل والعتمة لمنطقة هامشية في الفضاء المدرسي ألا وهي الكتابات الغرافيتية، بحثاً عن الوجه الخفي والمسكوت عنه لما يدور في رحاب المدرسة، بهدف فهم وجهة نظر التلميذ/ المراهق لهاته المؤسسة المدرسية، استعنا بالمنهج الاثنوغرافي بهدف فهم مختلف أبعاد الكتابات الغرافيتية في الفضاء المدرسي ومنه الوقوف على المعيش اليومي للتلميذ داخل المدرسة. لنخلص إلى أن الكتابات الغرافيتية هي "بوابة عبور" نستطيع أن نعبّر من خلالها لعالم التلميذ بكل خصوصياته و"علبة سوداء" تكشف لنا عن الوجه الخفي المضمّر والجانب المظلم لما يدور في رحاب المدرسة ونقرأ من خلالها المسكوت عنه في الفضاء المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الكتابات الغرافيتية، المسكوت عنه، التمثلات، الفضاء المدرسي.

■ مقدمة:

تكتسب المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمية ومكانة كبيرة، نظراً للموقع الأساسي الذي تحتله في حياة التلميذ، لاسيما وأنه يقضي فيها فترة طويلة من حياته خاصة مرحلة المراهقة كمرحلة متميزة اجتماعياً وسلوكياً وثقافياً، والتي تترافق مع تحولات نفسية واجتماعية هامة، في هذه الفترة تكون المدرسة الحاضنة الأكثر أهمية في تبلور هذه المرحلة الدقيقة من حياته. إلا أن تلك المكانة التي تحتلها المدرسة ربما لم تعد بنفس القدر بالنسبة للتلميذ. وهذا ما تعكسه الكثير من الكتابات الغرافيتية التي تحمّل إنطباعات مُضمرة تُحيل إلى فقدان معنى المدرسة.

بقراءة بصرية وتأملية لتجليات الكتابة الغرافيتية في الفضاء المدرسي، نلّف فيها تَمْظُهُرُ عبارة عن كتابات ورسومات، تتضمن: كلمات، أرقام، أشكال هندسية، وُصور مختلفة الأحجام والألوان تعكس قدرة رمزية دلالية لدى التلميذ، باعتباره فاعلاً ومنفعلاً داخل المدرسة. تشكل هذه الكتابات الغرافيتية نبضاً حقيقياً للتلميذ خاصة في هذه المرحلة الدقيقة من حياته، التي تترافق مع تحولات نفسية واجتماعية هامة، فهي الفترة التي تَشْتَغِلُ وتَشْتَغِلُ فيها كل مكونات شخصية المراهق، فترة التماهي مع الشخصيات القوية (نجوم الكرة والغناء..) وفترة إكتشاف عنف الجماعة واستهزائها، وفترة الإقتراب من الجنس الآخر وما يحمله هذا الإقتراب من قلق وتوجس، فالخروج من الطفولة بالنسبة للتلميذ هو مغادرة لعالم بملامح ومرجعيات واضحة: الأب، الأم، الفصل الدراسي الواحد والمعلم الواحد، نحو عالم متعدد ومفتوح، يصعب التنبؤ به

إنطلاقاً من كل هذه التغيرات والتحولات التي تعكسها الكتابات الغرافيتية في الفضاء المدرسي، نهدف من خلال هذا الدراسة إلى تسليط الضوء حول بعض مناطق الظل والعَتمَة لمنطقة هامشية ومسكوت عنها في الفضاء المدرسي، ألا وهي الكتابات الغرافيتية من خلال استنطاقها وفهم دلالات ومضامين خطابها. بحثاً عن الوجه الخفي والمسكوت عنه لما يدور في رحاب المدرسة، بهدف فهم وجهة نظر التلميذ/ المراهق لهاته المؤسسة المدرسية، انطلاقاً من التساؤل التالي: كيف يُمَثِّل التلميذ المدرسة من خلال الكتابات الغرافيتية؟

أولا. الكتابات الغرافيتية والهيكل المدرسي:

تُظهر الكثير من الحريشات سُخط واضح للتلاميذ تُجاه المؤسسة المدرسية وتجلياتها المادية تحديداً، عبر نقدها وشتمها بتعبيرات لفظية و رمزية موجهة إلى المدرسة ككيان فيزيقي، تعكس علاقة التلميذ بالمدرسة ونظرتة إليها كفضاء مدرسي مثقل وجاف تنتفي فيه جبالية المكان مما يولد لديه الإحساس بالضيق والضرر والنفور.



إضغط هنا تختفي حي الزيتون (اسم المؤسسة المدرسية) - هنا تنتهي الحياة -

- اللهم أرسل للمدرسة قبلة ذرية و للمعلمين سكتة قلبية و للتلاميذ عطلة صيفية أبدية.

إن الإختفاء الذي يتمناه التلميذ سواء بالضغط على الزر أو بالقنبلة النووية هو إختفاء رمزي من حياته، خطاب يوجهه التلميذ إلى المدرسة في حد ذاتها باعتبارها فضاء غير ملائم وغير محبب إليه، خطاب مضرر يمكن اعتباره كنوع من النقد الذي يوجهه التلميذ إلى هذا الفضاء الذي لا يراعي حاجاته ومتطلباته ولا يشبع فضوله في إكتشاف العالم واحتوائه وممارسة حواسه وقدراته ومهاراته، لا يشعر اتجاهه بجاذبية وبلذة في التحصيل والإقبال على المعرفة.

إن مشاعر التلاميذ ودرجة الراحة والرضا هي التي تُحدد سلوكهم داخل الفضاء المدرسي الذي يأخذ طابعا رمزيا له دلالات مختلفة في شعور التلميذ، فالمكان بجباله وقبحه، واتساعه

وضيقه، يُعبر عن لحظات وجودية بالنسبة للتلاميذ. فالمكان المتسع والجمل الشامخ يبعث في نفس المتعلم نوعاً من الإحترام لذاته، وعلى خلاف ذلك فالمكان القذر والضيق والقيح يعطي التلاميذ إحساساً بالدونية. فالمدرسة الجميلة تُسجل عند التلاميذ انطباعاتهم جديرون بالاحترام (علي اسعد وطفة، 2010، ص 76).

يكشف ميشال فوكو في كتابه المراقبة والمعاقبة - ولادة السجن، عن الخيط الجامع بين الدير و المدرسة و المستشفى و السجن و المشغل و الثكنة العسكرية...إنها جميعاً مؤسسات تقوم على التحكم بالجسد من خلال نظام من الانضباط الصارم المعزز بالعقوبات. تتشابه هذه المؤسسات لا في نظامها العلائقي و فلسفتها التربوية فحسب بل حتى في هندستها المعمارية: غرف موزعة صفوفاً منظمة على جانبي ممرات مستقيمة، ساحات الاستراحة المسورة و المراقبة، المصطبة العالية التي تسمح بالرؤية الإيجابية لكل ما يجري ضمن القاعة او الباحة، نظام الأمكنة المحدد و وفق تراتبية معروفة (فوكو ميشال، 1990، ص 34).

لقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين طبيعة البيئة المدرسية وسلوك التلاميذ، حيث أثبتت الدراسات أن البيئة المدرسية المادية والممتلئة في قاعات الدراسة، والمرافق الصحية والمكتبات والملاعب الرياضية ووسائل الترفيه، لها تأثير كبير على سلوك التلاميذ، حيث يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع بعضها البعض من أجل تسهيل النمو العقلي والإنفعالي والجسدي والاجتماعي للتلميذ و تحقيق توازنه النفسي و تعزيز مختلف جوانب شخصيته، لأن الأبنية لها آثار مباشرة وفاعلة على شخصية التلميذ بشكل عام نحن نشكل أبنيتنا (بيئتنا) أولاً ثم تشكلنا هي بعد ذلك (ريمون معلولي، 2010، ص 111). فالتلميذ الذي يجد في الفضاء المدرسي ما يساعده على النمو السوي والشعور بالأمن والتقدير نجده متوافقاً نفسياً واجتماعياً ولديه الدافع للإنجاز والرغبة في التعلم والوجود المستمر والمحجب داخل الفضاء المدرسي، وعدم الهروب والضرر والملل منه، أما إذا كانت البيئة المدرسية فقيرة وملينة بالإحباط بما تعكسه من رتابة وتكرار يدفع إلى السأم والملل، فإن ذلك قد يؤدي الى حدوث اضطرابات سلوكية تتمثل

في الرفض والتعصب والعنف، كما أن ذلك قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه الدراسة نفسها (صالح هندي، 2011، ص 105)، وبالتالي تصبح هذه البيئة عامل طرد وليست عامل جذب، كما أكدت الكثير من الدراسات أن البيئة الدراسية غير المهيأة من العوامل الأساسية في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وقد أثبتت هذه الدراسات أن هذا التدني يعود إلى القاعات الدراسية الضيقة وسيئة التهوية والإضاءة ونمط الألوان وتأثيرها على قابليات التعلم لدى التلاميذ، كما يعود إلى المكتبات غير المجهزة والتي لا تلبي إحتياجات التلاميذ، كما يعود التدني في التحصيل إلى عدم توفر المناشط الرياضية والوسائل الترفيهية (صالح هندي، 2011، ص 105).

إن الحالة المادية للمؤسسة التعليمية تظل دائما محمشة، على أساس أنها مجرد عامل لا يشكل أي دور في الرفع من المستوى التعليمي لدى المتعلم، إلا أن صلاح العملية التربوية التعليمية لا يمكن أن يبدأ إلا بصلاح البيئة المادية والنفسية للتلميذ في الفضاء المدرسي، باعتباره هو المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم، ويقضي معظم يومه الدراسي داخل الفضاء المدرسي. فإن التركيز على مساعدته وتنمية قدراته وزيادة أدائه يكون من خلال هندسة فضاء يشعر فيه بالإنتماء و حيزيته للمكان و التعبير عن هويته داخله.

ثانيا. الكتابات الغرافيتية والدراسة:

ترتيباً على التمثل السابق، تُجَاه الفضاء المدرسي، القائم على الضجر و النفور، نجد نفس المنطق يُوْطِر الكتابات الغرافيتية الموجهة ضد الدراسة في حد ذاتها، وإن كانت هذه الخريشات تحمل طابعاً من السخرية والميل نحو الكسل، إلا أنها تحملُ إنطباعات مُضمرّة تُحيل إلى فقدان معنى المدرسة في متخيل التلميذ وغياب واضح لكل علاقة وجدانية وعاطفية تجاه الدراسة، كما توضح الخريشات التالية

- الدراسة سنوات الضياع و الإضراب الحلم الضائع
- اذا كانت المدرسة ليست مكان للنوم فالبيت ليس مكان للدراسة

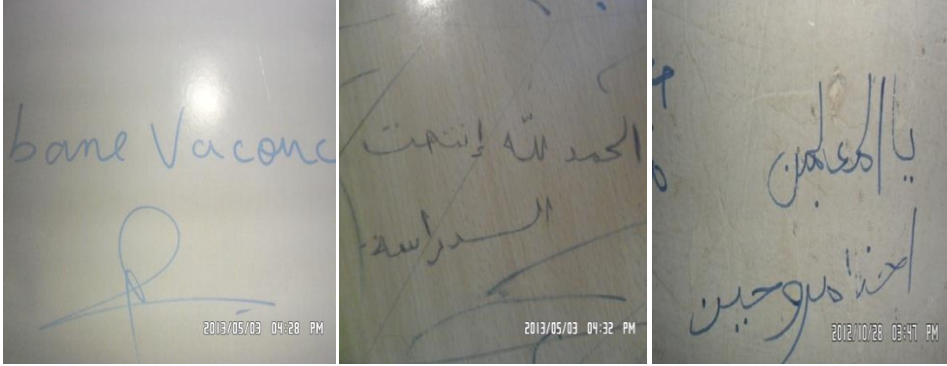


- للدراسة عائدون و للمشغبة جاهزون و للهروب من الحصص مستعدون و لعدم الواجبات فاعلون و للنوم بالحصّة مشتاقون فاستعدوا يا معلمون

نلاحظ أن صياغة هذه الخريشة على صعيد التراكيب اللغوية كتبت بلغة المؤسسة المدرسية (اللغة العربية) لغة التواصل والتدريس، كتبت بهذه الأسلوب تحديداً كنوع من المخاتلة والمراوغة كخطاب لا يخلو من نَفحات ساخرة، يأخذ شكل التمرد والتحدي الذي يرفعه التلاميذ كنوع من المقاومة ضد البيداغوجية السلطوية بأوامرها ونواهيها الجافة ويمكن اعتبارها نوعاً من رد الفعل ضد ثقافة الواجب والفرص والتقويم. فالهروب والمشغبة تعكس الرتابة والملل التي يعيشها التلاميذ في الفصل الدراسي ووضعيّات التلقّي لكل شيء الدروس والمقررات والأوامر والنواهي على كل المسافة الزمنية للحصّة الدراسية، فالتلاميذ لا ينتظرون منها توفرها على لحظات ولع أو إلهام أو فكاهة ولا يتوقعون من هذه الدروس المملة مخاطبة الظروف الواقعية لحياتهم. أما الاشتياق إلى النوم في هذه الحصص التدريسية فهو إحالة إلى الصوت التلقيني إنه الصوت التدريسي المنوم، صوت المعلم الذي يغني للتلاميذ ليناموا عن شحن أذهانهم بالمعارف، ويهدف هذا النغم الرتيب إلى نقل البرنامج الرسمي من المدرس والكتاب المدرسي إلى التلاميذ.

من جهة أخرى يُعبر التلميذ في خريشاته عن سعادته البالغة تجاه العطل المدرسية، وهو أمر عادي فكل الناس يعبرون عن سعادتهم وانتظارهم للعطل، طلباً للراحة والاسترخاء، لكن التلميذ قد يفوق تعبيره هذا الحد، إلى إنتظار العطلة بفارغ الصبر، حيث يبدو غياب علاقة وجدانية

وعاطفية تجاه المدرسة، لا يشعر فيها بتحقيق الذات ولا استلذاذ للمعرفة، ولا استلذاذ للمكان حتى، ينشد العطلة للتخلص -على الأقل - من الزمن الواقعي، و الزمن الحقيقي، المرتبطان بالمدرسة كنظام و كمكان "... الحمد لله انتهت الدراسة " هكذا تتعالق نهاية الدراسة (العطلة) بالحمد لله، كتعبير بليغ، للتأكيد على مدى انشراحه الزائد، لا تقباضه الزائد في زمن المؤسسة المدرسية.



" اللهم أرسل للمدرسة قنبلة ذرية و للمعلمين سكتة قلبية و للتلاميذ عطلة صيفية أبدية "

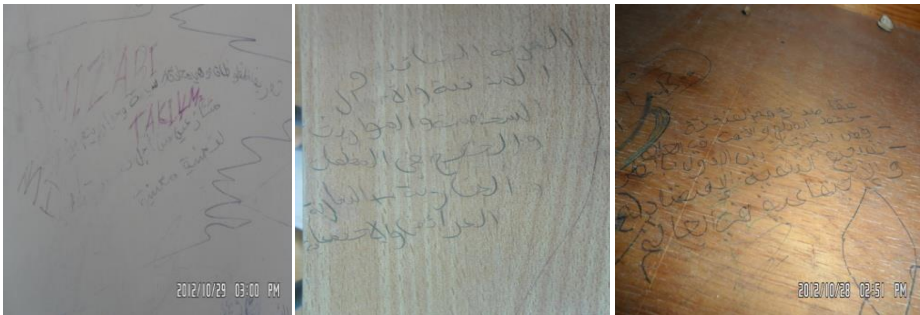
إن فقدان معنى المدرسة والدراسة عند الكثير من التلاميذ فرضته معطيات متراكمة وأسباب متعددة، فالتلميذ يتلقى خلال اليوم سيلاً من المواد الدراسية والمعارف المتنوعة التي نادراً ما تكون مترابطة فيما بينها، تبدو للتلاميذ وكأنها وقائع ضبابية شبيهة بلعبة معقدة لا يملك مفاتيحه (ميشال دوفلاي، 2013، ص5)، ذلك أن المدرسة تعرض معارف مجزأة لا تساعد التلاميذ على بناء أمور واضحة، لأنها ليست معارف من أجل المستقبل بل هي معارف تعمل على شحن الذهن بمعارف الماضي، حيث تحرص على نقل وترجمة الحضارة الإنسانية منذ بدايتها الأولى وهو ما يثقل على ذهنه ولا يطيقه فكره الذي يتوق إلى العيش في الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وكأن هذه المعارف جاءت لتُمثل عالماً بعيداً عن واقعه. إضافة إلى طغيان الشكلية في التدريس، واعتماد أسلوب التلقين واختزال العملية التربوية في جانبها المعرفي وإهمال الجانب النفسي والتربوي، حيث تتجه كل الأنشطة التعليمية إلى هدف واحد وهو الإمتحان، أما دور التلميذ في المدرسة فينحصر

على استقبال المعلومات وتخزينها وليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى مادامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه (يزيد عيسى السورطي، 1998، ص16). هناك أسباب أخرى تفسر فقدان معنى المدرسة والمعنى بالمدرسة كيف يمكن للتلميذ أن يهتم بالتعلم، والحال أن النجاح المدرسي لم يعد ضماناً للنجاح الاجتماعي، فبدون مستقبل واضح تفقد المدرسة مبرر وجودها، كما يمكننا الحديث عن معطى سلبي آخر، وهو غياب الإنخراط الوجداني فكيف يمكن حصول التعلم عندما تغيب الطمأنينة الكافية به، عندما يكون ذهن التلميذ منشغلاً بتدبير العلاقات الصراعية مع تلاميذ آخرين أو مع أبويه فالمعنى ينبثق أيضاً من الإنخراط الوجداني المشترك داخل وضعية معينة و هو أمر صعب داخل مناخ فاسد مرتبط بأجواء العنف الكامن.

ثالثاً. الكتابات الغرافيتية والإمتحان:

إن العلاقة البارزة بين الغرافيتي والإمتحان هي ظاهرة الغش، كنوع من التحايل والخداع الذي يستعمله التلميذ (مهما كان مستواه) للإجابة على الأسئلة التي قدمت له قصد الحصول على نتائج جيدة وضمان النجاح بكل الوسائل والطرق وفق قاعدة "الغاية تبرر الوسيلة"، والغاية هنا هي الحصول على علامات عالية بغض النظر على الوسيلة، هل هي شرعية أم غير شرعية المهم هو النقطة وليس كيفية الحصول عليها.

يعتمد الكثير من التلاميذ إلى الطاولات والجدران المحاذية لاستنساخ المعادلات والقوانين والتواريخ وحتى الدروس كاملة، في كل المواد الدراسية بدون إستثناء كما توضح الصور التالية .



تُعتبرُ هذه الخريشات الأكثر حضوراً داخل المؤسسة المدرسية إلى جانب خريشات الأسماء، إلا أن خريشات الغش تتميز عن باقي الخريشات بأن لها أوقات ومواعيد معلومة، حيث تزدهر في وقت الاستراحة أو الوقت الفاصل ما بين الحصص، أين يُفضل التلاميذ قضاء هذا الوقت داخل الفصل من أجل خريشة درس أو جزء منه، استعداداً لفرض في حصة موابلة أو استعداداً لامتحان .

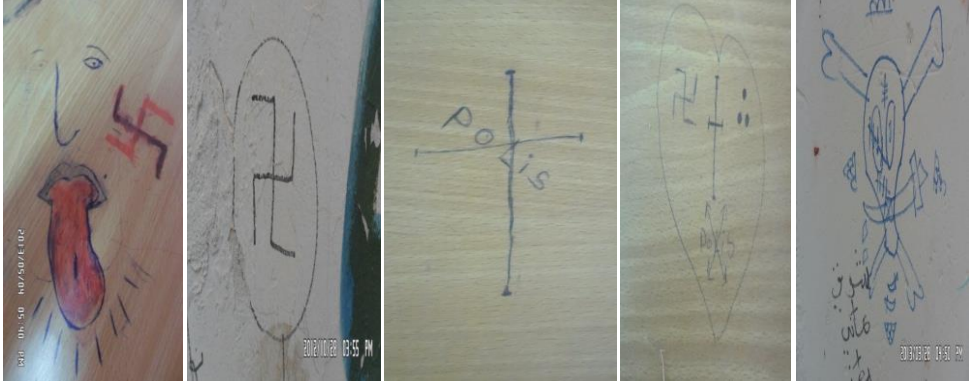
يعتمد نظام الإمتحانات في معظم المدارس العربية على قياس قدرة التلميذ على التذكر والحفظ، مما يجعل الكثير من الأساتذة يركزون على أسلوب التلقين، أو ما أسماه باولو فريري "التعليم البنكي" حيث يتم تعويد التلميذ تسلم المعلومات وتخزينها مؤقتاً إلى حين وقت الامتحان الذي هو موعد تسليم المعلومات للمعلم. وهذا ما يفرض على التلميذ أن يعتمد في تحصيله على ذاكرته وعلى التكرار الآلي للحقائق المحفوظة بدلا من إستغلال ذكائه وتفكيره وقدراته التحليلية. حيث يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكنه أن يسترجعها بها في الامتحانات، و ليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى مادامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه.

إن الإمتحانات بطرائق تنفيذها الراهنة تمارس نوعا من العنف مما تثيره من رعب وقلق و خوف في نفوس وقلوب كثير من التلاميذ، لذا ينظر الكثير منهم إلى الامتحانات على أنها كابوس مفرع، وسيف مُسلط على رقابهم (يزيد عيسى السورطي، 1998، ص16)، يتحدد على أساسها مصيرهم الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان و ينفذه و يصحح الأوراق و يرصد العلامات وكأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترسم على صفحات إمتحانيه صماء، وأنهم وبناتج هذه الامتحانات المصممة مسبقاً، سيتحملون مسؤولية الإندثار في المهمل الإجتماعي، وفي أزقة العاطلين (علي اسعد وطقة، 2009، ص92)، ولهذا ليس صدفة أن الامتحانات من أهم المسائل التي هاجمتها الحركات الطلابية الحديثة (عبد الرحيم العطري ، 2004، ص39).

لكن هذا العنف لا يتوقف عند هذه اللحظة بل تتواصل آثاره في عمليات التقويم التي يضطلع بها الأساتذة بعد الامتحان، والتي تكون فرصة سانحة لتفريغ ما تبقى من ذرات التعسف الرمزي، خصوصا أن التقويم لدينا مازال بعيدا عن الموضوعية المطلوبة (عبد الرحيم العطري ، 2004، ص39)، وبدلاً من أن يكون التقويم وسيلة لتحسين العملية التربوية أصبح في بعض الأحيان، أداة للتسلط على الطالب وترويعه، والتحكم في مستقبله و مصيره، وإضعاف قدراته، لأنه يقوم على الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية من جانب المتعلمين مما يعوق التفاعل البناء والتجديد المستمر، والتفكير الناقد والتعلم الذاتي (يزيد عيسى السورطي، 1998، ص32).

رابعا. الكتابات الغرافيتية والجهاز الإداري:

يُنقَد التلميذ و يَسب ويشتم عبر الكثير من الكتابات الغرافيتية الموجهة للإدارة المدرسية باعتبارها تجسيد للسلطة المدرسية، يمكن اعتبار هذا الخربشة كنوع من المقاومة ورد الفعل ضد الأوامر و النواهي الجافة التي تطبع في الأغلب الجهاز الإداري و كالية دفاعية بالنسبة للمخربش، يعبر من خلالها على وجوده كنوع من الانتقام والتحدي للسلطة المدرسية نتيجة خنق حريته. يستخدم التلميذ العديد من الرموز على صعيد التمثل والمقاومة، تعبيراً عن رفضه لمنطق المدرسة وهيمنتها وسلطتها التي يتعامل معها يومياً في الفضاء المدرسي ونوعاً من التحدي لكل أنواع السلطة المفروضة عليه، حيث نجد رسم الجمجمة والصليب والصليب المعقوف ورسم النقط الثلاث والتي تعتبر خربشات ذكورية بامتياز، فقد اتضح من خلال المقابلات مع التلاميذ أنها ترمز إلى التمرد على نظام المدرسة، و التمرد على عالم الكبار والرغبة في التحرر، هذه الرغبة التي تُعد أمراً طبيعياً ومظهراً عادياً من مظاهر النمو ويمكن عدها سمة من سمات المراهقة وفي الوقت نفسه مشكلة من مشكلاتها، إن عملية التمرد والعصيان يمكن أن تعد مؤشراً للبحث عن الهوية (سكينة بوراوي ، 2007، ص177). كما أن هذه الرموز تُعبّر عن التحدي والمغامرة والخطر في متخيل التلميذ، وإن كان الكثير من التلاميذ يرسم هذه الرموز كتقليد أعمى دون فهم لمعناها ولا تبني لإحالاتها الرمزية .



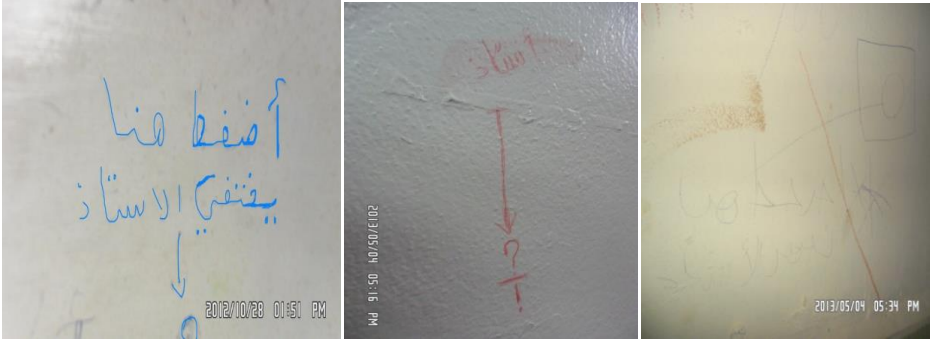
تلعب السلطة التربوية دوراً أساسياً في إنجاح عملية التربية بوصفها القوة المعنوية الشرعية التي توظف في خدمة القضايا التربوية ومساعدة التلاميذ على تطوير إمكانياتهم التربوية والعقلية والذهنية و تحقيق مبدأ نموهما وازدهارهما (يزيد عيسى السورطي، 1998، ص 65)، وفي الوقت الذي توظف فيه هذه السلطة لتأكيد مصالح أخرى غير مصلحة التلاميذ تتحول إلى تسلط وقهر تربوي لتتحرف هذه الممارسة عن غاياتها الإيجابية الساعية إلى تنظيم الحياة التربوية بصورة إيجابية للتجاوز الحدود الشرعية من حيث الإفراط السلبي في ممارسة السلطة ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف بإشكاله النفسية و الفيزيائية والجسدية (علي اسعد وطفة، 2005، ص 134). إن هذا العنف يفترض ولادة عنف مضاد يحاول التلميذ من خلاله التمرد ورفض منطق المؤسسة المدرسية خاصة وأنه في طور المراهقة أين يعتمد إلى تحقيق ذاته، حتى و لو كان هذا التحقيق بطريقة سلبية، ليثبت للراشد بأنه قادر على التحدي.

5. خامسا. الكتابات الغرافيتية والأستاذ(ة):

تعكس الكثير من الخبرات نظرة التلميذ إلى الأستاذ والتي يمكن أن نقرأ من خلالها نوع العلاقة بينهما بدءاً من الألقاب المختلفة التي يطلقها التلاميذ على الأساتذة و التي تأخذ طابع الإستخفاف والسخرية والتهكم (بينازة- بولدوك- بوتشي-قزمورة...) وصولاً إلى عبارات السب والشتم ضد الأساتذة التي يهدف الخرش من خلالها تشويه صورة الأستاذ(ة) والنيل من كرامته من خلال الشتائم الجنسية التي تعرضنا إليها في موضع سابق، إضافة إلى الشتائم الحيوانية عبر استعارة أسماء الحيوانات كلفظ الحمار (حمارة) وذلك لما يرمز إليه هذا الحيوان من بلادة وجمل

(مالك شبل ، 2010 ، ص122) إضافة إلى شتمة كلب لما يحتله هذا الحيوان من موقع دولي في الخيال الجمعي. من جهة أخرى يستخدم التلميذ تعبيرات رمزية تحمل الكثير من الدلالات وتعكس نوع العلاقة بين الطرفين:

إضبط هنا يختفي الأستاذ - إضبط هنا يظهر الأستاذ



- إضبط هنا يختفي الأستاذ - الاختفاء يكون من قاعة الدراسة لأن هذه الخريشة تكتب على الطاولات و جدران القسم.
- إضبط هنا يظهر الأستاذ - أما الظهور فيكون في المرحاض حيث تكتب هذه الخريشة على جدار المرحاض.

هنا تكمن المفارقة في المكان والتمثل بين المرحاض وقاعة الدرس (الفصل الدراسي) لان القاعة في متخيل التلميذ تتماثل مع المرحاض كرمز للصمت و السكوت كرمز لفقدان الهوية الذاتية والانطولوجية ولتحقيق الذات، حيث يشغل التلميذ في قاعة الدرس كآلة حية لكن بدون روح، بدون نقد، بدون مشاركة، بدون شعور باللذة والاستلذاذ في تلقي الثقافة المدرسية (أحمد شراك ، 2009 ، ص415). إنها جدلية الغياب والحضور التي نستطيع ان نقرأ من خلالها دلالات متعددة، غياب الأستاذ واختفاء الرمزي من قاعة الدرس كدلالة عن السأم والملل الذي يشعر به التلميذ وظهور الأستاذ في المرحاض كدلالة على الإستخفاف والسخرية و درجة التخصيس والتبخيس التي ينظر بها التلميذ لأستاذه.

بينت الكثير من الدراسات و البحوث العربية أن مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة و في عمق المؤسسات التربوية المختلفة و التي تنطوي على جوانب خفية في طبيعة العلاقة بين التلاميذ والأستاذ (علي اسعد وطفة، 2005، ص12) حيث يأخذ الأستاذ صورة الحاكم المطلق المتزه بطبيعة الحال عن الخطأ، فهو وحده الذي يملك المعلومات والتلميذ مطالب أبدا بإصاخة السمع لما يقوله الأستاذ دونما إعمال للنظر فيما يقول وبذلك تصد أية محاولة للتفكير والنقاش، لان المطلوب في هذه العلاقة هو منطق "الشيخ و المريد"، الذي يرفض الاختلاف ويؤمن بالصوت الأحادي الذي يدعي امتلاك الحقيقة (عبد الرحيم العطري، 2004، ص39) ويمارس سلطته الآمرة في سياق قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول التلاميذ ونفوسهم بسهولة و يسر. فالأستاذ كما يرى ايفان اليتش (Ivan Illitch) يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، و هو الذي يسهر على اللوائح و القوانين، ويحرص أن يلتزم و يلزم الآخرين بها (علي اسعد وطفة، 2005، ص179)، كما يصف دوركهايم (Emile Durkheim) العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ بعلاقة المستعمرين بالمستعمرين (علي اسعد وطفة، 2005، ص182).

إن العلاقة التربوية السلطوية، تدمر كل ما يتعلمه التلميذ وتضعه في دائرة استلاب شاملة تركز كافة القصور والسلبية في الشخصية الإنسانية والمعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية التلميذ ليسأل و يجيب، ليخطئ و يصحح خطأه ليشارك في مجرى الدرس، وليعبر عن أحاسيسه ومشاعره، ولن يكون ذلك إلى بالتعامل مع التلميذ من داخل عوالمه النفسية و الوجدانية ومن قلب مخاوفه، بالإنصات إلى ما يتطلع ومحاولة الاقتراب من صعوباته و تردداته و طاقاته و قدراته التي لا تظهر على السطح (منير الحجوي، 2012، ص74)، فالتلميذ المراهق في هذه المرحلة العصبية من حياته ينتظر من أستاذه أكثر من غيره، فهم معاناته ومشاكله، فإذا صادف الجفاء واللامبالاة، فإنه قد يستجيب له بالتحدي والصراع.



■ الخاتمة:

تَنظُر السلطة التربوية إلى الكتابات الغرافيتية نظرة سلبية، باعتبارها نوعٌ من السلوك الصبياني، الأخلاقي، وممارسة غير واعية وعَبَثِيَّة. يشترك الإداريين والأساتذة في رفض هذه الممارسة والدعوة إلى ضرورة محاربتها إما عن طريق الزجر والعقاب أو عن طريق ممارسة الحو، باعتبارها تخريباً لممتلكات المؤسسة المدرسية وتخريباً للبيئة والفضاء، وهكذا يتماثل رفض السلطة المدرسية للخرشة مع محوها، ليتماثل الحو مع النظافة .

إن الفكر المحارب للخرشة، فكر يكاد يكون عاما بالنسبة للجهاز التربوي والإداري، معتبرا الخرشنة خطاباً مدنساً ساقطاً بل زائداً وخادشاً للفضاء والحياة والأخلاق، فيطلقون عليها أحكام قيمة ويعزون شيوعها إلى ابتذال سلم القيم، وخدش جدار ثقافة السلطة السائدة ومعتبراً من يقوم بهذه الممارسة التلميذ غير المؤدب وغير المتخلق والمشاغب.

إلا انه لا يمكن اعتبار هذه الكتابات مجرد إنزلاقات يبررها طيش مراهقين صغار كما يزعم الكبار بل يمكن اعتبارها رد فعل مقاوم يكشف عن اختلالات في مكونات النظام التعليمي. وهذا ما عكسته الخرشنة و التي تعتبر " بوابة عبور " لعالم التلميذ بكل خصوصياته و "علبة سوداء" نقرأ من خلالها المسكوت عنه داخل الفضاء المدرسي.

■ قائمة المراجع:

- 1- احمد شراك، الكتابة على الجدران المدرسية مقدمات في سوسيولوجيا الشباب والهامش والمنع والكتابة، منشورات التوحيدي، الرباط المغرب، ط2009، 1.
 - 2- جيلبر دوران، الانثروبولوجيا رموزها و أساطيرها، ترجمة مصباح الصمد، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 2000.
 - 3- سكينه بوراوي و آخرون، الفتاة العربية المراهقة - الواقع و الأفاق، مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث- كوثر، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع - الطبعة الاولى، 2007.
 - 4- عبد الرحيم العطري، سوسيولوجيا الشباب المغربي- جدل الإدماج و التهميش، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2004.
 - 5- علي اسعد وطفة، بنية السلطة واشكالية التسلط في الوطن العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005.
 - 6- فوكو ميشال، المراقبة و المعاقبة - ولادة السجن، ترجمة إحسان عباس، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1990.
 - 7- مالك شبل، الجنس و الحریم روح السراري - السلوكات الجنسية المهمشة في المغرب الكبير، ترجمة عبد الله زازو، إفريقيا للشرق-المغرب، 2010.
 - 8- يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
- ثانيا: المجلات:
- 1- ريمون معلولي: "جودة البيئة المدرسية و علاقتها بالأنشطة البيئية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد 1-2، سنة 2010.
 - 2- صالح هندي: "واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد2، سنة2011.
 - 3- علي اسعد وطفة: "الرسائل الصامتة في المدرسة- قراءة اديولوجية في الوظيفة التطبيقية للمناهج الخفي"، المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد 94، سنة 2010.
 - 4- علي اسعد وطفة: "مظاهر التسلط في الثقافة و التربية العربية المعاصرة"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، عدد 11، سنة 1999.

- 5- علي اسعد وطفة : "من الرمز و العنف الى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية"، مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، عدد 104، سنة 2009.
- 6- منير الحجوي: "نظرية التعامل مع التلميذ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية"، مجلة رؤى التربوية، مركز القطان للبحث التربوي، رام الله، فلسطين، العدد 32، سنة 2012.
- 7- ميشال دوفلاي: "إعطاء معنى للمدرسة"، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى التربوية، مركز القطان للبحث التربوي، رام الله، فلسطين، العدد 36، سنة 2013.