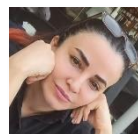


پدیدارشناسی تعریف مفهوم جنسیت در نظام آموزشی ایران

مهوش لطفی



مطالعه‌ی موردی: دانش‌آموزان دخترِ دوره‌ی دومِ مقطع
متوسطه‌ی شهر تهران



چکیده

تجربه‌های زیسته‌ی نوجوانان از روابط عاطفی‌شان در محیط مدرسه را می‌توان یکی از مؤلفه‌های مهم در صورت‌بندی هویت و کنشگری آنان دانست. پژوهش حاضر، با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی به روش جورجی، روایت‌های دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر تهران از تجربه‌های عاطفی‌شان در مدرسه را بازنمایی می‌کند؛ روایت‌هایی که بدون پیش‌داوری درباره‌ی درستی یا نادرستی آن‌ها و صرفاً به قصد فهم زیست‌جهان نوجوانان بررسی شده‌اند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش از میان دانش‌آموزان دختر با روش نمونه‌گیری هدفمند و با تنوع حداکثری انتخاب و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شده‌اند. در تحلیل داده‌ها، دو مضمون اصلی را از دل روایت‌ها استخراج کرده‌ایم: «سرکوب و نفی هرگونه تخطی از زیست‌جهان دستوری» و «شکل‌گیری ارزش‌های معکوس و بازتعریف هویت». براساس یافته‌ها می‌توان گفت که در بسیاری از موارد محیط مدرسه، به‌جای حمایت از کثرت روابط و هویت‌های دانش‌آموزان، خود زمینه‌ساز فشار و طرد و بازتولید هنجارهای نفی‌کننده است. این وضعیت چالش‌هایی جدی در مسیر رشد عاطفی و هویتی دانش‌آموزان پدید می‌آورد و آنان را به‌سمت کنش‌هایی چون پنهان‌کاری یا مقاومت یا انطباق اجباری سوق می‌دهد.

طرح مسئله

نوجوانی دوره‌ای حساس است که در آن فرد، در گذار از کودکی به بزرگسالی، به‌تدریج در حال کشف خود و شکل‌دادن به هویت و یافتن جایگاهش در جهان اجتماعی است. این فرایند پیچیده که با دگرگونی‌های جسمی و روانی و اجتماعی پیوندی تنگاتنگ دارد نیازمند فضایی امن و پذیرا و حمایتگر است؛ فضایی که در آن

نوجوان به جای پنهان کردن تجربه‌های عاطفی و هویتی خود بتواند آن‌ها را زندگی کند.

در این میان، مدرسه به عنوان یکی از اصلی‌ترین نهادهای جامعه‌پذیری نقشی دوگانه ایفا می‌کند: از یک سو عرصه‌ای برای آموزش رسمی و ساختن روابط با همسالان و تعامل اجتماعی است و از سوی دیگر صحنه‌ای برای اعمال هنجارهای مسلط و کنترل رفتاری و بازتولید نظم فرهنگی. دختران نوجوان در این بستر نه تنها با فشارهای آموزشی و انضباطی بلکه با مجموعه‌ای از انتظارات جنسیتی و کلیشه‌های فرهنگی و نگاه‌های نظارتی مواجه‌اند که تجربه‌ی آن‌ها از خود و دیگری و بدن‌شان را شکل می‌دهد.

در سال‌های اخیر، با گسترش شبکه‌های اجتماعی و تکثر جریان‌های فرهنگی، مسائل مرتبط با جنسیت و بدن و گرایش‌های عاطفی و جنسی بیش از پیش وارد زیست‌جهان نوجوان‌ها شده است. با این حال، بسیاری از دختران نوجوان همچنان در فضایی زندگی می‌کنند که این حوزه‌های تجربه در آن به رسمیت شناخته نمی‌شود، یعنی با برجسب‌گذاری و سرکوب و کنترل مواجه می‌شوند. در فضای مدرسه، روابط صمیمانه با همسالان یا تجربه‌های احساسی یا حتی تلاش برای ابراز هویت گاه با واکنش‌هایی تنبیهی یا برجسب‌زننده یا حذف‌کننده مواجه می‌شود. چنین فضایی می‌تواند تجربه‌ی نوجوانی را به تجربه‌ای پراضطراب و متناقض مبدل سازد؛ جایی که تمایل به خودابرازی همواره در تعامل و گاه در تعارض با هنجارهای پنهان و آشکار انضباطی شکل می‌گیرد.

این پژوهش از خلال روایت‌های شخصی دختران نوجوان می‌کوشد به درکی نزدیک‌تر از شیوه‌هایی برسد که در چهارچوب‌شان تجربه‌ی روابط عاطفی و گرایش‌های جنسی و هویت‌یابی در بافت مدرسه رخ می‌دهد و معنا می‌یابد؛ به‌ویژه آن‌گاه که این تجربه‌ها نه صرفاً در پاسخ به هنجارها بلکه همچنین به عنوان زیست واقعی افراد در تعامل با فضای مدرسه شکل گرفته‌اند. تأمل بر این تجربه‌ها می‌تواند امکان شنیدن صداهایی را فراهم کند که اغلب در سایه‌ی ساختارهای رسمی و نظم فرهنگی پنهان می‌مانند.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیل داده‌ی جورجی انجام شده است. هدف آن درک معنای تجربه‌های عاطفی دانش‌آموزان در بافت مدرسه از منظر خود آن‌هاست. مشارکت‌کنندگان از میان دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه در تهران با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. بدین‌منظور، دانش‌آموزانی از مدارس مناطق شمالی و جنوبی تهران انتخاب شدند و تلاش کردیم طیفی از گروه‌های سنی مختلف (۱۶، ۱۷ و ۱۸ ساله) در پژوهش حضور داشته باشند تا تنوع تجربه‌های زیسته در دوران نوجوانی بهتر بازتاب پیدا کند.

یکی از معیارهای اصلی برای گزینش مشارکت‌کنندگان تمایل و آمادگی آن‌ها برای مشارکت فعال در فرایند پژوهش و توانایی برای بیان شفاف تجربه‌ها بود. در ابتدای هر مصاحبه، هدف پژوهش را برای شرکت‌کنندگان به‌روشنی توضیح دادیم، رضایت آن‌ها برای ضبط صدا را جلب کردیم، و نسبت به محرمانه‌بودن اطلاعات و ناشناس‌ماندن هویت‌شان به آن‌ها اطمینان دادیم. برای حفظ اصالت روایت‌ها، پژوهشگر از هرگونه جهت‌دهی به پاسخ‌ها یا مداخله در آن‌ها پرهیز کرده است. همچنین، برای صیانت از حریم خصوصی مشارکت‌کنندگان، در گزارش‌نویسی از اسامی مستعار استفاده کرده‌ایم.

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. این نوع مصاحبه، به‌دلیل انعطاف‌پذیری و قابلیت ورود عمیق به تجربه‌های زیسته، گزینه‌ای مناسب برای پژوهش‌های کیفی به‌ویژه با رویکرد پدیدارشناختی به شمار می‌آید. در این پژوهش، هجده دانش‌آموز مشارکت داشته‌اند. تمامی مصاحبه‌ها در زمستان ۱۴۰۳ و بهار ۱۴۰۴ صورت گرفته‌اند و فرایند گردآوری داده‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

مشخصات کلی پاسخگویان

ردیف	نام	سن	منطقه	نوع مدرسه
۱	مبینا	۱۷	۲	دولتی
۲	رومینا	۱۷	۲	دولتی
۳	نازنین	۱۶	۷	غیرانتفاعی
۴	مهتاب	۱۶	۷	استعداد درخشان
۵	باران	۱۸	۷	استعداد درخشان
۶	کیانا	۱۸	۲	غیرانتفاعی
۷	دایانا	۱۷	۱۷	استعداد درخشان
۸	پارمیدا	۱۸	۱۷	نمونه دولتی
۹	عسل	۱۷	۱۷	استعداد درخشان
۱۰	نیوشا	۱۶	۲	غیرانتفاعی
۱۱	یاسمین	۱۶	۲	دولتی
۱۲	نگار	۱۶	۷	دولتی
۱۳	ویانا	۱۸	۱۷	نمونه دولتی
۱۴	غزل	۱۷	۱۷	دولتی
۱۵	آرمیتا	۱۷	۲	دولتی
۱۶	هستی	۱۶	۷	غیرانتفاعی
۱۷	یاسمین	۱۸	۱۷	نمونه دولتی
۱۸	مرسانا	۱۶	۱۷	استعداد درخشان

تحلیل داده‌ها را براساس پنج مرحله‌ی پیشنهادی پدیدارشناسی جورجی (۲۰۱۶) انجام داده‌ایم:

- مرحله‌ی اول: رویکرد پدیدارشناختی رویکردی کل‌نگر است و تا زمانی که پژوهشگر از کلیت داده‌ها درکی نداشته باشد نمی‌تواند به مراحل

بعدی برود. در همین راستا، پژوهشگر ابتدا کل توصیف را می‌خواند تا درکی کلی از آن به دست آورد؛

• مرحله‌ی دوم: پس از آن، پژوهشگر به ابتدای توصیف بازمی‌گردد و آن را دوباره می‌خواند و بخش‌هایی از مصاحبه را که معنای خاصی دارند به‌عنوان «واحد‌های معنایی» مشخص می‌کند. این واحدها بر مبنای تجربیات پاسخ‌دهندگان هستند و به فهم بهتر پدیده‌ی مورد بررسی کمک می‌کنند. هر واحد معنایی ممکن است یک واژه یا جمله یا پاراگراف باشد و با گذر از ایده‌ای به ایده‌ی دیگر شناسایی می‌شود. فرض بر این است که پژوهشگران مختلف ممکن است واحد‌های معنایی متفاوتی را تعیین کنند؛

• مرحله‌ی سوم: در این مرحله، پژوهشگر درحالی‌که اساساً از واژگان خود مشارکت‌کنندگان استفاده می‌کند به داده‌ها بیانی روان‌شناختی‌تر و گویاتر از منظر موضوع مورد مطالعه می‌دهد. برای انجام این مرحله که بنیان اصلی روش پدیدارشناسی توصیفی است استفاده از روش «تغییر خیالی آزادانه»^۱ حیاتی است؛

• مرحله‌ی چهارم: هدف این مرحله رسیدن به درکی جامع از پدیده‌ی مورد مطالعه است. در این‌جا، پژوهشگر برای هر مشارکت‌کننده به‌طور جداگانه روایتی منسجم و روان‌شناختی از تجربه‌اش تدوین می‌کند و این کار را از دل واحد‌های معنایی و با دادن زبان پدیدارشناختی به آن‌ها انجام می‌دهد؛

• مرحله‌ی پنجم: در این مرحله، پژوهشگر با مقایسه‌ی ساختارهای فردی به دنبال یافتن الگوها و عناصر مشترک در میان مشارکت‌کنندگان است، یعنی آنچه که ذات یا ساختار پدیده‌ی موردنظر در کل تجربه‌هاست (جورجی، ۲۰۱۲: ۵ - ۶).

پس از طی این مراحل، پرسش مهمی که در پژوهش‌های کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه مطرح می‌شود چگونگی اطمینان از اعتبار یافته‌ها و توصیف‌های ارائه‌شده است. در پژوهش‌های کیفی، مفهوم «اعتبار» به‌نحوی متفاوت از رویکردهای

کمی درک و به کار گرفته می‌شود. جورجی (به نقل از بک، ۱۹۹۴) بر ناسازگاری میان مفاهیم «پایایی» و «اعتبار» در پارادایم‌های تجربه‌گرایی منطقی و پدیدارشناسی تأکید می‌کند و هشدار می‌دهد که استفاده از این مفاهیم بدون توجه به تفاوت‌های معنایی آن‌ها در چارچوب‌های مختلف گمراه‌کننده است. او اعتبار در تحقیق پدیدارشناختی را نه در تأیید شرکت‌کنندگان یا داوران بیرونی بلکه در وفاداری به روش تحویل پدیدارشناختی و توصیف ذاتِ شهودشده می‌داند. از نظر جورجی، پژوهشگر باید با کنارگذاشتن پیش‌فرض‌ها مستقیماً به معنای تجربه‌ها دست یابد. در این میان، صرفاً شهود او ملاک اعتبار تحلیل‌هاست، نه تأیید بیرونی (بک، ۱۹۹۴: ۲۵۴ - ۲۵۸).^۲

در راستای تحقق اعتبار در این پژوهش، اقدامات زیر با دقت صورت گرفته است:

۱. به‌کارگیری دقیق تحویل پدیدارشناختی: پژوهشگر با کنارگذاشتن تمامی پیش‌داوری‌ها و مفروضات و دانش پیشین درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه صرفاً بر محتوای تجربه‌ی زیسته‌ی مشارکت‌کنندگان تمرکز کرده است. هدف از این رویکرد، دستیابی مستقیم و بی‌واسطه به پدیده است و نه تفسیر آن براساس نظریه‌های موجود یا تجارب گذشته؛

۲. تمرکز بر ساختار ذاتی تجربه: تحلیل داده‌ها فراتر از توصیف‌های سطحی و توالی وقایع بوده است. تلاش کرده‌ایم ساختارهای بنیادین و ذاتی تجربه‌ای را آشکار کنیم که در روایت‌های مشارکت‌کنندگان نهفته است. این ساختارها نشان‌دهنده‌ی معنای روان‌شناختی عمیق‌تر پدیده هستند و از نظر جورجی معیار اصلی اعتبار تحلیل محسوب می‌شوند؛

۳. استفاده‌نکردن از تأیید مشارکت‌کنندگان: برخلاف برخی رویکردهای کیفی، در این مطالعه تأیید نتایج از سوی مشارکت‌کنندگان مدنظر نبوده است. به باور جورجی، مشارکت‌کنندگان تجربه را در سطح روزمره و زیسته درک می‌کنند، درحالی‌که پژوهشگر حوزه‌ی پدیدارشناسی به سطحی تأملی و تحلیلی دست می‌یابد. بنابراین، ارجاع نتایج به مشارکت‌کنندگان برای تأیید نهایی نه‌تنها ضروری نیست، بلکه ممکن است موجب تضعیف اعتبار شود؛

۴. وابسته‌نبودن به داوری بیرونی: در رویکرد پدیدارشناختی جورجی، اعتبار تحلیل بر تعهد درونی پژوهشگر به روش‌شناسی و دقت در مراحل پژوهش متکی است. در این‌جا، استفاده از داوران بیرونی بی‌معنا تلقی می‌شود و جایگاهی ندارد؛

۵. کاربست تغییر خیالی آزادانه: این تکنیک برای تعیین عناصر ضروری تجربه به کار رفته است؛ بدین‌صورت که پژوهشگر با تخیل آگاهانه عناصر مختلف تجربه را تغییر داده و این موضوع را بررسی کرده است که حذف یا تغییر کدام عنصر به از دست‌رفتن معنای بنیادین تجربه می‌انجامد. این فرایند از مراحل کلیدی در تعیین ساختار ذاتی پدیده و از ارکان اعتباربخشی در پدیدارشناسی به روش جورجی است.

فرایند تحلیل داده‌ها براساس دستورالعمل‌های مرسوم در روش پدیدارشناسی صورت گرفته است. در ادامه، ۲۹ کد اولیه استخراج شد و با تلفیق کدهای مشابه خوشه‌های مفهومی شکل گرفت. از این خوشه‌ها مضامین اولیه به دست آمد و در فرایند پالایش و دسته‌بندی مجدد ساختار منسجم مضامین اصلی و فرعی تدوین شد. درنهایت، داده‌ها در قالب دو مضمون اصلی و نه مضمون فرعی صورت‌بندی شدند. این مضامین بازتاب‌دهنده‌ی لایه‌های تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان از روابط عاطفی در مدرسه است و با رویکردی توصیفی و پدیدارشناختی از دل روایت‌های مشارکت‌کنندگان استخراج شده‌اند.

یافته‌ها

در این بخش، بر بازنمایی تجربه‌های زیسته‌ی دانش‌آموزان از روابط عاطفی میان همسالان در محیط مدرسه تمرکز کرده‌ایم؛ تجربه‌هایی که از نگاه خودِ نوجوانان روایت می‌شوند، بدون آن‌که درستی یا نادرستی آن‌ها از پیش‌فرض‌های پژوهش باشد. در چارچوب رویکرد پدیدارشناختی، هدف نه تبیین و داوری بلکه فهم زیست‌جهان دانش‌آموزان و تجربه‌های آن‌ها درخصوص محدودیت‌ها و تعلقات و کنش‌های عاطفی در فضای مدرسه است. این تجربه‌ها در برخورد با ساختارهای نهادی و هنجارهای

رسمی^۱ اشکال متنوعی از سازگاری و مقاومت و پنهان کاری و خودابرازی را به نمایش می گذارند.

در تحلیل پیش رو، تجربه ها و روایت های دانش آموزان حول دو مضمون اصلی دسته بندی شده است: (۱) سرکوب و نفی هرگونه تخطی از زیست جهان دستوری؛ و (۲) شکل گیری ارزش های معکوس و بازتعریف هویت.

۱. سرکوب و نفی هرگونه تخطی از زیست جهان دستوری

طیف وسیعی از گزارش ها و توصیفات دانش آموزان به مجموعه رفتارهایی اشاره می کند که می توانیم آن ها را ذیل مضمون «سرکوب و نفی هرگونه تخطی از زیست جهان دستوری» تعریف کنیم. این مضمون را می توان به پنج زیرمضمون تقسیم کرد:

۱-۱. سرکوب رفتارهای دوستانه بین دانش آموزان

یکی از نخستین جلوه های این سرکوب در سطح رفتارهای ساده و روزمره ی عاطفی میان دانش آموزان نمایان می شود؛ رفتارهایی که در زیست جهان نوجوانان نشانه ای از صمیمیت و دوستی و تعلق اند، اما در فضای مدرسه با سوءظن یا بازخواست یا منع مواجه می شوند:

«گه مثلاً دست دوستت رو بگیری و راه بری یا روی پاش بشینی، خیلی از

نظر اولیای مدرسه اشکال داره و سریع میان و جدات می کنن، یعنی آدما

می خوان به همدیگه محبت کنن و مدرسه این محبت ها رو سرکوب می کنه.»

رومینا، دانش آموز هفده ساله، تجربه ای از محدود شدن روابط صمیمی با همسالان در محیط مدرسه را گزارش می کند؛ روابطی که از نظر وی طبیعی و دوستانه و نشانه ای از محبت انسانی است. رفتارهایی همچون گرفتن دست دوست یا نشستن روی پای او که از منظر نوجوان ها بیانگر نزدیکی عاطفی و نیاز به ارتباط است از سوی اولیای مدرسه به عنوان ناهنجاری تلقی شده و با واکنش سریع و بازدارنده ی آنان مواجه می شود.

تجربه‌ی رومینا نشان می‌دهد که بین زیست‌جهان عاطفی وی و فضای کنترل‌گر مدرسه اختلاف و ناسازگاری وجود دارد. مدرسه که بایستی فضایی برای رشد و پرورش دانش‌آموز باشد به مکانی تبدیل شده است که ابراز محبت به دوستان حتی بدون دلالت‌های جنسی ممنوع است و کنترل می‌شود. این می‌تواند منجر به حس بیگانگی با محیط مدرسه و همچنین اختلال در روابط انسانی شود.

تجربه‌ی رومینا تنها روایت در این زمینه نیست. عسل، دانش‌آموز شانزده‌ساله، نیز تجربه‌ای مشابه را بازگو می‌کند:

«پارسال سر این‌که ما به اکیبی بودیم که با هم دوست بودیم و اکثراً موهامون کوتاه بود، سر همچین موضوعی، کلاس ماها رو عوض کردن؛ خیلی جدی جاهامون رو جدا کردن، عوض کردن و گفتن که شما حق ندارین با هم دوست باشین، حق ندارین ارتباط داشته باشین.»

در این روایت، موضوعات مربوط به ظاهر افراد، مانند مدل مو، که می‌تواند بخشی از بیان فردی و تعلق گروهی باشد، به‌عنوان نشانه‌ای از انحراف یا تهدید تلقی شده و با واکنش شدید مدیران مدرسه مواجه می‌شود. تغییر کلاس‌ها و جداکردن افراد از گروه‌های دوستانه گذشته از این‌که نوعی تنبیه است، تلاش برای کنترل پیوندهای عاطفی و اجتماعی نوجوانان نیز به حساب می‌آید. این تجربه بر نوعی قطع اجباری پیوندهای عاطفی دلالت دارد؛ جایی که نهاد مدرسه با حذف عامدانه‌ی ارتباطات میان دانش‌آموزان در پی تحمیل هنجارهای خاصی از «رفتار پذیرفته‌شده» است. چنین رویکردی تجربه‌ی طرد و نادیده‌گرفته‌شدن فردیت و سرکوب هویت گروهی را برای دانش‌آموزان به همراه دارد و نشان می‌دهد که مدرسه می‌خواهد علاوه بر روابط عاطفی شکل‌گیری حس تعلق را نیز کنترل کند.

مبینا نیز، همچون رومینا و عسل، از فضای نظارتی شدیدی در مدرسه می‌گوید که صمیمیت بین نوجوانان را زیر ذره‌بین می‌برد. او تجربه‌اش را این‌گونه شرح می‌دهد:

«که به ارتباط خیلی نزدیک‌تری با یکی داشته باشی، حتماً به گوش دفتر می‌رسه، چون که هیچ‌کس اونقدر احمق نیست که نفهمه که دو نفر خیلی ارتباط بیشتر از دوست با هم دارن؛ و همین رفته‌رفته به گوش همه‌ی مدارس

دخترونه رسیده و الان این طوری شده که مثلاً داخل همه‌ی مدارس مدیرا خیلی سخت‌گیری می‌کنن، به بچه‌ها می‌گن همدیگه رو بغل نکنین، دست دور گردن همدیگه نندازین.»

این روایت به شکل‌گیری نوعی نظارت فزاینده بر بدن و رفتارهای دوستانه در مدارس دخترانه اشاره دارد. به گفته‌ی مبینا، حتی رفتارهای ساده‌ای مثل بغل کردن یا دست انداختن دور گردن دیگری زیر ذره‌بین می‌روند، چراکه امکان تفسیر آن‌ها به‌عنوان «روابط فراتر از دوستی» از سوی مسئولان مدرسه وجود دارد. در این فضا، صمیمیت فیزیکی، به‌جای آن‌که بخشی طبیعی از روابط انسانی تلقی شود، امری مشکوک و کنترل‌پذیر قلمداد می‌شود. نتیجه همانا فضایی است که در آن ابراز عاطفه هم محدود و هم جرم‌انگاری می‌شود. این سرکوب تأثیر مستقیمی بر احساس امنیت روانی و آزادانه‌بودن روابط درون مدرسه می‌گذارد.

عسل تجربه‌ای ملموس‌تر از برخورد معلم در کلاس درس دارد:

«من یادمه پارسال من مثلاً دستمو این‌جوری مینداختم پشت صندلی دوستم، معلم‌مون می‌گفت دستت رو بنداز پایین، درست بشین سر کلاس و این حرفا؛ بعدش شروع کرد به گیر دادن که استاد دستتون رو بندازین و مثلاً یه کم صندلیتو دور کن ازش. یه روز معلممون داشت می‌گفت من اصلاً از این ارتباطا تو این سن خوشم نمیاد، مثلاً از هم فاصله بگیرین و اینا، اصلاً این ارتباطا تو این سن قشنگ نیست. خیلی واقعاً زور داره، من و دوستم که اصلاً کلاً یه متر از هم فاصله داریم مثلاً بشیم ل‌زبین و بایسکشوال و فلان و مفسد مدرسه.»

تجربه‌ی این دانش‌آموز به سطح دیگری از سازوکار قضاوت و سرکوب اشاره دارد؛ آنجاکه حتی ژست بدنی ساده‌ای مثل قراردادن دست‌ها روی صندلی دوست با سوءظن و هشدار مواجه می‌شود. معلم با برجسب‌زنی و صدور قضاوت‌های اخلاقی علاوه بر این‌که از درک واقعی رفتار دانش‌آموزان بازمی‌ماند، نوعی روایت غالب از ناهنجاری روابط عاطفی را نیز تکرار می‌کند که در آن صمیمیت با انحراف جنسی یکسان در نظر گرفته می‌شود.

پارمیدا از برخورد آزاردهنده‌ی معلم ادبیات می‌گوید، جایی که کنشی ساده و انسانی مثل بغل کردن دوست با عباراتی تحقیرآمیز مانند «چندش» و «مسخره‌بازی» و «حال به هم زن» پاسخ داده می‌شود:

«معلم ادبیات مون سنش بالا بود و پارسال، این موضوع راجع به پارساله، من و دوستم نشستیم بودیم. بعد، تازه زنگ تفریح تموم شده بود، اومده بودیم تو کلاس، معلم تازه اومد سر کلاس. بعد دوستم اون روز حالش خوب نبود. بعد همون موقع بغلش کردم. بعد این جوری بود که برا چی این جوری می‌کنی، دستتو بنداز برو اون طرف بشین، این کارا چیه، این مسخره‌بازی و چندش‌بازی چیه، آدم حالش به هم می‌خوره و این کارا چیه بابا، اه، ما همسن شما بودیم این جوری نبودیم، نسل شما چرا این جوریه. فقط گفتم حالش خوب نیست من بغلش کردم، چه مشکلی داره.»

این برخورد نه فقط موجب شرمندگی می‌شود، بلکه تجربه‌ای از تحقیر عمومی در کلاس ایجاد می‌کند، گویی همدلی و ابراز حمایت عاطفی در محیط مدرسه جدا از این که پذیرفته نیست، مایه‌ی سرافکندگی هم می‌شود. بازتولید کلیشه‌هایی مانند «نسل شما خراب شده» یا «ما هم سن شما بودیم این طوری نبودیم» نیز شکاف نسلی و ناتوانی نهاد آموزشی در فهم تغییرات اجتماعی را برجسته می‌کند. چنین تجربه‌ای می‌تواند به احساس بی‌ارزشی و خجالت کشیدن از ابراز احساسات و شکل‌گیری نوعی «شرم از ابراز محبت» در نوجوان منجر شود، شرمی که درونی شده است و می‌تواند در روابط آینده به خودسانسوری منجر شود. چنین واکنش‌هایی از سوی معلمان احساسات عاطفی طبیعی نوجوان را با حس گناه و ناسازگاری تضعیف و درنهایت اعتماد به خود و مشروعیت احساسات شخصی را خدشه‌دار می‌کند.

در مقام نتیجه‌گیری، می‌توان گفت این تجربه‌ها بازتاب تسلط گفتمان سوءظن و مراقبت افراطی بر زندگی عاطفی نوجوان‌هاست. دانش‌آموزان، به جای دریافت حمایت یا آموزش دیدن در زمینه‌ی روابط، در معرض قضاوت و محدودسازی شدید قرار می‌گیرند، تاجایی که احساس می‌کنند حتی ارتباط دوستانه‌ی آن‌ها نیز ممکن است جرم تلقی شود. نتیجه‌ی چنین محیطی تضعیف حس امنیت روانی و شکل‌گیری اضطراب اجتماعی و تقویت انزوای احساسی میان همسالان است.

۱-۲. کنترل ظاهر و نشانه‌های هویتی

«کنترل ظاهر و نشانه‌های هویتی» مضمونی است برای طیف وسیعی از تجربه‌های دانش‌آموزان درخصوص تقابل میان میل به خودابرازی بدنی و ساختار ارزشی سرکوب‌گر مدرسه. بدن نوجوان، که در دوره‌ی هویت‌یابی برای بیان احساسات و گرایش‌ها و فردیت همچون نوعی ابزار است، در فضای مدرسه به موضوعی حساس و تهدیدکننده تبدیل شده است. این برخوردهای کنترل‌کننده دانش‌آموزان را در موقعیت دوگانه‌ی «همرنگی یا حذف» قرار می‌دهد و در مواجهه با نهاد قدرت تجربه‌ای از طرد و بی‌قدرتی را بازتولید می‌کند.

نگار، دانش‌آموز هفده‌ساله، از تجربه‌ی خود در این خصوص می‌گوید:

«من الان خودم، باز حالا الان موهام بلند شده، یه کم چند وقت پیش موهام کوتاه‌تر بود و تو مدرسه به‌همین خاطر خیلی معلما، فقط معلما نه، ناظما و مدیر و اینا خیلی گیر می‌دادن، چشم‌غره می‌رفتن و کلاً یه چپی می‌گن، جبهه می‌گیرن نسبت به کسانی که موهاشون کوتاهه. حالا چه طرف گرایش خاصی داشته باشه چه نداشته باشه، یعنی پیش‌فرضشون اینه که کسی که موهاش کوتاهه حتماً به گرایش خاصی داره، آره و به من خیلی گیر می‌دادن.»

این روایت بازتاب تجربه‌ای فردی از برخورد مدرسه با ظاهر بدنی، به‌ویژه مدل موی کوتاه، به‌عنوان نشانه‌ای از هویت یا گرایش خاص است. دانش‌آموز به‌وضوح احساس می‌کند که صرف داشتن موی کوتاه باعث برانگیختن واکنش منفی معلمان و مسئولان مدرسه می‌شود؛ واکنش‌هایی که در قالب نگاه‌های قضاوت‌گر و تذکرهای کلامی نمایان می‌شود. به گفته‌ی وی، پیش‌فرض غالب در فضای مدرسه این است که موی کوتاه الزاماً حامل پیام یا گرایش خاصی است و به‌صورت خودکار به دانش‌آموز برچسب زده می‌شود، بدون آن که فرصت گفت‌وگو یا درک متقابل فراهم شود.

این برخوردهای مبتنی بر پیش‌داوری می‌تواند به شکل‌گیری حس طرد یا شرم یا خودسانسوری منجر شده و مانع از آن شود که دانش‌آموزان در محیط آموزشی خود واقعی‌شان را ابراز کنند. در نتیجه، فضای مدرسه به‌جای تقویت رشد فردی به بازتولید کلیشه‌ها و تقویت هنجارهای محدودکننده دامن می‌زند.

روایت کیانا نیز ابعاد دیگری از این سخت‌گیری‌ها را در زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان آشکار می‌کند:

«مدرسه برخورد بدی دارد، جویری شده که مثلاً به ما گیر می‌دن سر این‌که همدیگه رو بغل می‌کنیم یا هرکی موهاشو کوتاه می‌کنه باید بره دفتر، باید تعهد بده، باید مقنعه بپوشه. حق نداره مقنعه‌شو دربیاره. نمره‌ی انضباط ازش کم می‌شه. همه‌ی این مشکلات هست.»

دانش‌آموز دیگری، باران، از تجربه‌ی مشابهی می‌گوید:

«مثلاً سر پیرسینگ و همین جور چیزام گیر میدن کلاً. رنگ مو، آره. سر هر چیزی گیر می‌دن که حالا باز رنگ مو منطقی‌تره، ولی موی کوتاه یه کم زیادی دارن بزرگش می‌کنن.»

این روایت‌ها نمونه‌هایی از نظارت گسترده و بعضاً افراطی مدرسه بر بدن و ظاهر دانش‌آموزان است. محدودیت‌هایی که فراتر از هنجارهای پوشش رسمی ابعاد فردی‌تر دانش‌آموزان را دربر می‌گیرد. حتی در جایی که خود دانش‌آموز بخشی از این محدودیت‌ها، مثل رنگ مو، را «منطقی‌تر» می‌داند، واکنش شدید مدرسه به کوتاه کردن مو را زیاده‌روی و حساسیت بی‌مورد در نظر می‌گیرد.

در این فضا، بدن در نگاه ناظر حامل پیام‌های خطرناک است. به‌مرور، برخی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند از نمایش بخش‌هایی از هویت‌شان پرهیز کنند. کنترل دیگر فقط از بیرون اعمال نمی‌شود، بلکه به تدریج درونی می‌شود: دانش‌آموز حتی پیش از آن‌که به او تذکر داده شود خود را محدود می‌کند تا از دردسر یا انگ یا تنبیه دور بماند. ترس از دیده شدن و افشا به ترسی مزمن بدل می‌شود که حضور در مدرسه را با نوعی اضطراب همراه می‌کند.

در چنین فضایی، مدرسه به جای حمایت از رشد عاطفی و اجتماعی نوجوانان به عرصه‌ای برای بازتولید انضباط بدنی و عاطفی تبدیل می‌شود؛ جایی که دانش‌آموز به جای آن‌که خود را بروز دهد، یاد می‌گیرد چگونه خود را پنهان کند.

۱-۳. انکار هویت فردی

نکته‌ی دیگری که در روایت‌های دانش‌آموزان به آن اشاره شده است تجربه‌ی پذیرفته‌نشدنِ هویت فردی در فضای مدرسه است. دایانا از تجربه‌ی خود در این خصوص می‌گوید:

«وقتی بحث معلم و معاون و مدیر می‌شه، خیلی باید خودت رو محدودتر

کنی. نمی‌تونی خود واقعی‌ت باشی، هر طرز تفکری هم که داشته باشی.»

این روایت تجربه‌ای از فشار روانی مداوم برای پنهان‌سازی هویت شخصی در فضای مدرسه را به تصویر می‌کشد. در محیط مدرسه، حضور معلمان و کادر مدیریتی نوعی اجبار به سانسور درونی را به همراه دارد؛ اجبار به «فیلتر کردن» رفتار و افکار و حتی باورها. دایانا به وضوح عنوان می‌کند که نمی‌تواند خود واقعی‌اش باشد و ناچار است در برابر اولیای مدرسه نوعی شخصیتِ ساختگی یا محافظه‌کار ارائه دهد.

این تجربه‌گویای درونی‌شدنِ اقتدار و بازتولید فضای انضباطی در ذهن دانش‌آموز است. این فقط نوعی فشار بیرونی نیست، چراکه دانش‌آموزان آگاهانه خود را تنظیم می‌کنند تا از نگاه سیستم آموزشی «مقبول» باشند. چنین فضای سرکوب‌گریِ توأمان هویت فردی را نادیده می‌گیرد و آن را تهدید تلقی می‌کند. در نتیجه، نوجوان به جای کشف و ابرازِ خود به تلاش برای پنهان‌کاری و سازگاری تحمیلی دست می‌زند و پیامد آن می‌تواند احساس انزوا و بی‌اعتباری درونی و حتی از خودبیگانگی باشد. مهتاب به بُعد دیگری از این تجربه اشاره می‌کند:

«حالا چه محبت‌هایی که از طرف بچه‌های اقلیت‌های جنسی میاد که حالا

نمی‌خوام زیاد وارد اون بحث بشم، ولی توی مدرسه هستن و بین خودشون

راحتن و راحت‌تر می‌تونن بگن که این واقعیتِ وجودی منه.»

و غزل اضافه می‌کند:

«ولی یه بحث دیگه‌ای که داشتیم گرایش جنسی بچه‌ها بود. دوستای من

که گرایش‌های خاصی داشتن بین خودمون اوکی بود، ولی اجازه نمی‌دادن که

کادر مدرسه متوجه بشه و برا خودشون هم بهتر بود، از لحاظ بار روانی برای

خودشون هم بهتر بود که مدرسه نفهمه.»

این‌جا نیز با نوعی «زیستِ پنهان» مواجهیم، با دانش‌آموزانی که بخشی اساسی از هویت‌شان را نمی‌توانند در فضای رسمی مدرسه ابراز کنند، چراکه افشاشدن به معنای مواجهه با برچسب‌خوردن یا طردشدن یا حتی مجازات‌شدن است. آن‌ها در جمع‌های دوستانه مجال تنفس پیدا می‌کنند، اما این مجال محدود و شکننده است. بیرون از این حلقه‌ی امن، هویت‌شان نوعی تهدید تلقی می‌شود.

برای این نوجوانان پنهان‌کاری یک انتخاب آزادانه نیست، بلکه نوعی استراتژی بقاست. همان‌گونه که غزل اشاره می‌کند، پنهان‌ماندن حتی از نظر روانی آسان‌تر است، چراکه نپذیرفتن این دوگانگی به معنای روبه‌روشدن با خشونت است که ساختار مدرسه، مستقیم یا غیرمستقیم، بر آن‌ها تحمیل می‌کند.

روایت‌ها نشان می‌دهند که این تجربه‌ها از یک‌سو مسائلی فردی هستند و از سوی دیگر بازتاب نظم‌های طردکننده و سلطه‌گرند. در مواجهه با این شرایط، نوجوانان اجباراً به انکار یا پنهان‌سازی بخشی از خویش تن می‌دهند تا در فضای مدرسه امکان بقا داشته باشند. زیستن در ترس دائمی از افشاشدن، در کنار فشار مستمر برای انطباق و ناتوانی از بیان خوشتن، نوعی دوپارگی در تجربه‌ی خود ایجاد می‌کند. این دوپارگی می‌تواند تأثیرات روانی و اجتماعی عمیقی به جا بگذارد و فرد را از مسیر زیستن متناسب با خواست‌های خود دور کند.

۴-۱. برخورد‌های تنبیهی و تهدیدآمیز

در بسیاری از موارد، فشار برای پنهان‌سازی هویت با تهدید و تنبیه مستقیم همراه است. باران تجربه‌ای از این‌دست را بازگو می‌کند:

«به ما تذکر دادن که چرا زیادی به هم نزدیک شدین و گفتن به والدینتون می‌گیریم. حالا جوابشونو دادیم، گفتیم زنگ بزنین ببینیم بابای ما طرف ما رو می‌گیره یا طرف شما. دست انداختیم دور گردن دوستمون، چیکار کردیم مگه، چه اتفاق خاصی افتاده که مثلاً شما می‌خواین اخراجمون بکنین. و مثلاً بیشتر هم برای ترسوندن بود. بعد، خب آدم در اون لحظه فشار می‌خوره که همچین حرفی داره بهش زده می‌شه.»

این روایت سطح دیگری از کنترل در مدرسه را آشکار می‌کند که صرفاً محدود به تذکر و توصیه نیست، بلکه از ابزارهایی چون تهدید به اخراج و درگیرکردن خانواده بهره می‌گیرد. اگرچه باران با لحنی طنزآمیز به این تهدید واکنش نشان می‌دهد و در برابر آن مقاومت می‌کند، اما خود نیز اذعان دارد که در آن لحظه فشار روانی زیادی را تجربه کرده است. تهدید به تنبیه، برای کنش‌هایی که از منظر دانش‌آموزان بخشی طبیعی از روابط دوستی هستند، می‌تواند احساس ترس و ناامنی را در روابط روزمره‌ی آنان تشدید کند. چنین تجربه‌هایی فضا را برای بروز آزادانه‌ی احساسات و روابط انسانی تنگ می‌کند و کنش‌های عاطفی را به میدان پرمخاطره‌ای بدل می‌سازد که هر لحظه می‌تواند تبعات رسمی و انضباطی به دنبال داشته باشد:

«ولایای مدرسه به روز همه رو جمع کردن و گفتن که مثلاً ممنوعه / این

کارا، نباید خیلی به هم نزدیک بشین، / این قدر تو همدیگه نرید، همدیگرو بوس

نکنید، بغل نکنید.»

روایت پارمیدا بیانگر شکل رسمی و نهادی سرکوب روابط صمیمانه در مدرسه است. در چنین فضایی، اولیای مدرسه با فراخوان عمومی و اعلام علنی محدودیت‌ها صمیمیت میان دانش‌آموزان را به‌طور رسمی جرم‌انگاری می‌کنند. استفاده از جملاتی چون «نباید خیلی به هم نزدیک بشین» یا «بغل نکنید، بوس نکنید» فقط یک تذکر انضباطی نیست و بیانگر نوعی سیاست بازدارنده نسبت به پیوندهای عاطفی است. این سبک برخورد رسمی و همگانی پیام قدرت و کنترل را به‌شکلی قاطع منتقل و نوعی مرزگذاری فیزیکی و عاطفی اجباری را نهادینه می‌کند.

تجربه‌ی پارمیدا نشان می‌دهد که مدرسه چگونه با زبان رسمی و گفتمان قدرت بر بدن و روابط عاطفی دانش‌آموزان اعمال سلطه می‌کند. احساس نزدیکی یا محبت یا صمیمیت، که بخش طبیعی و ضروری نه‌فقط دوران نوجوانی بلکه روابط انسانی به‌طور کلی است، به‌عنوان امری خطرناک بازنمایی می‌شود. این فرایند به درونی‌سازی فاصله‌گذاری و سرکوب میل به ارتباط در نوجوانان منجر می‌شود و محیط مدرسه را به فضایی بی‌روح و کنترل‌محور تبدیل می‌کند که در آن ارتباط انسانی به‌جای این‌که پرورنده شود، سانسور می‌شود.

این روایت‌ها تجربه‌های زیسته‌ای را بازگو می‌کنند که در آن‌ها هویت بدن و روابط نوجوانان تحت سلطه‌ی نگاهی کنترل‌گر و قضاوت‌محور قرار می‌گیرد. دانش‌آموز خود را در معرض داوری‌هایی می‌بیند که احساس نزدیکی و دوستی و ارتباط را با برچسب‌هایی چون «مفسد» یا «ناهنجار» همراه می‌کند. نگار نیز تجربه‌ای از خشونت انضباطی را بازگو می‌کند:

«من پارسال چند بار تعهد دادم، چون که دستم رو انداخته بودم دور گردن یکی از بچه‌ها و ناظم‌مون اومد دست ما رو [گرفت و] کشید وسط حیاط. داد زدن که برای چی این‌جوری می‌کنین، برای چی دست انداختین دور گردن هم، زنگ می‌زنم باباتون، پرونده‌تون رو می‌دیم، اخراج می‌شید.»

در روایت نگار، تجربه‌ی دانش‌آموز آشکارا از سطح توصیه و تذکر فراتر رفته و به تهدید جدی با پیامدهای اداری و حقوقی مانند تعهدنامه و تماس با والدین و حتی اخراج رسیده است. موقعیت تحقیرآمیزی که در آن دانش‌آموزان در برابر بقیه‌ی هم‌کلاسی‌هایشان با فریاد مورد بازخواست قرار می‌گیرند علاوه بر این که نافی احساس امنیت و ارزشمندی فردی است، نشان‌دهنده‌ی نوعی کنترل بدنی عمومی شده با ابزار شرمساری و ترس‌آفرینی است.

این تجربه نوعی فشار زیسته از طریق تهدید آشکار به حذف و طرد است. برای نوجوانی که در حال شکل‌دهی به هویت و مرزهای روابط خود است مواجهه با تنبیه رسمی به‌خاطر یک کنش عاطفی ساده به معنای تزلزل در درک مشروعیت احساساتش خواهد بود. تهدید به «پرونده‌سازی» و «اخراج» بازتابی ساختاری از رویکردی است که در آن رویکرد مدرسه به‌جای این که بستری برای رشد باشد، به فضایی امنیتی و کنترلی تبدیل شده است. در این فضا، ابزار صمیمیت می‌تواند هزینه‌ای به اندازه‌ی حذف کامل از فضا داشته باشد.

۱-۵. فضای مشکوک و بی‌اعتمادی ساختاریافته

در بسیاری از مدارس، فضای روابط میان دانش‌آموزان به‌جای آن که بر پایه‌ی اعتماد و همدلی و حمایت متقابل شکل بگیرد، به‌تدریج تحت تأثیر نوعی نگاه کنترل‌گر و مشکوک دگرگون می‌شود. این فضا صرفاً حاصل قوانین و سیاست‌های

رسمی نیست، بلکه نتیجه‌ی گسترش نظارت‌های غیررسمی و گزارش‌دادن فردی (خبرچینی) و فقدان گفت‌وگوی سالم بین دانش‌آموز و مدرسه است. در چنین محیطی، رابطه‌ی عاطفی ساده می‌تواند معنایی تخریبی به خود بگیرد. همین موضوع باعث می‌شود دانش‌آموزان برای حفظ خود به خودسانسوری و فاصله‌گذاری عاطفی و مراقبت دائمی از بدن و رفتارشان روی آورند. مانیا از کسانی می‌گوید که در زبان روزمره‌ی نوجوانان «آنتن» نامیده می‌شوند؛ افرادی که با ایفای نقش «مُخبر» یا «خبرچین» رفتار دیگران را گزارش می‌کنند:

«خب، وقتی مدرسه بفهمه یا به‌سری بچه‌ها / که / به قولی آنتن تو کلاس

میرن به دفتر می‌گن و واسه‌ی اون فرد در دسر درست می‌شه. کلاً نباید بذاری

مدرسه بفهمه.»

در این‌جا، روابط صمیمانه فقط از جانب مسئولان مدرسه کنترل نمی‌شود، بلکه بخشی از این کنترل از درون جمع خود دانش‌آموزان صورت می‌گیرد؛ از طریق آن‌هایی که به تعبیر مانیا «آنتن» هستند. این افراد به‌عنوان واسطه‌های قدرت عمل می‌کنند و با گزارش‌دادن به دفتر مدرسه فضا را از نظرگاه اعتماد به‌شدت مخدوش می‌کنند. اما مهم است که این پدیده را صرفاً به دانش‌آموزان فرونگاهیم. درواقع، مشروعیت و ماندگاری نقش آنتن‌ها دقیقاً وابسته به واکنش و سیاست رسمی مدرسه است. در شرایطی که نهاد مدرسه از گزارش‌های غیررسمی استقبال می‌کند و برای آن‌ها پاداش در نظر می‌گیرد یا با آن‌ها همراهی می‌کند، دانش‌آموزان نیز به ایفای این نقش ترغیب می‌شوند. درمقابل، اگر این رفتار با بی‌اعتنایی یا بازخواست یا تقبیح مواجه شود، خود فضای جمعی دانش‌آموزان نیز اصلاح می‌شود. بنابراین، فضای بی‌اعتمادی صرفاً محصول کنش فردی نیست، بلکه برآمده از ساختاری است که رفتارهای مداخله‌گرانه را به رسمیت می‌شناسد.

در چارچوب پدیدارشناسی، این تجربه حاکی از زیست‌جهانی است که به سوءظن ساختاری آلوده شده است. در این فضا، نوجوان هم از سوی ناظم و معلم و هم از سوی هم‌کلاسی‌هایش کنترل می‌شود. چنین شکلی از نظارت منجر به تجربه‌ای زیسته از تنهایی در جمع، مراقبت دائم از بدن و رابطه، و بی‌اعتمادی نسبت به هر نوع ابراز صمیمیت می‌شود. این وضعیت نشان می‌دهد که چگونه ساختار مدرسه، با

گسترش نظارت رسمی و غیررسمی، فضا را از حالت انسانی و حمایتی خارج و به میدانِ گریز و ترس و پنهان کاری بدل می‌کند.

چشم‌انداز دیگری از همین فضا در روایت کیمیا ترسیم می‌شود:

«چون که یه سریا، یه سری از بچه‌ها، رفتارهای زشتی نشون میدن، همدیگرو بوس می‌کنن، بغل می‌کنن و فلان، الان به همه مشکوک شده مدیر. خب، باز تر و خشک با هم می‌سوزن.»

در روایت کیمیا، فضای مدرسه به شکلی بازنمایی می‌شود که در آن رفتارهای عاطفی تعداد کمی از دانش‌آموزان مبنای بدبینی تعمیم‌یافته‌ی مدیریت نسبت به کل دانش‌آموزان است. جمله‌ی کلیدی «تر و خشک با هم می‌سوزن» بیانگر آن است که روابط انسانی، به جای بررسی و درک زمینه‌مند، با برخوردی یکدست و مشکوک و کنترلی مواجه می‌شود. چنین رویکردی به نوعی تنش جمعی و برجسب‌زنی و احساس بی‌عدالتی در میان دانش‌آموزان منجر می‌شود، چراکه در این فضا هیچ‌کس از نگاه امنیتی مصون نیست و حتی رفتارهای ساده نیز پتانسیل برخورد را در خود دارند.

این تجربه نمایانگر تضعیف مرز بین تخلف و ابراز عاطفه‌ی مشروع در ادراک دانش‌آموزان است. این همان مرزی است که وقتی از بین می‌رود، نوجوان علاوه بر این که دچار سردرگمی هنجاری می‌شود، اعتمادش به عدالت نهاد مدرسه نیز به شدت آسیب می‌بیند. در چنین محیطی، نوجوان خود را در معرض قضاوتی کورکورانه می‌بیند و همین به تجربه‌ی اضطراب مداوم و محافظه‌کاری رفتاری و تضعیف احساس تعلق به محیط آموزشی منجر می‌شود.

غزل از سوءرفتار بسیار آسیب‌زننده در محیط مدرسه صحبت می‌کند. در چنین زمینه‌ای، مشاور که باید تکیه‌گاهی عاطفی و قابل اعتماد برای دانش‌آموزان باشد، به حلقه‌ای از زنجیر نظارت بدل می‌شود. صحبت‌هایی که شاید از سر نیاز به همدلی بیان شده است به مدیر منتقل می‌شود و نهایتاً به برخورد انضباطی می‌انجامد:

«بعد، همه‌ی اینا رو می‌رفتن مثلاً به مشاور مدرسه می‌گفتن. مشاور مدرسه هم می‌داشت مثلاً کف دست مدیر. مدیر هم اومده بود به ما گیر می‌داد که برای چی مثلاً این جوری می‌کنین، فاصله بگیرین، واسه ما مشکل ایجاد می‌شه.»

تجربه‌ی او نشان می‌دهد که روابط مبتنی بر اعتماد و گفت‌وگو در سایه‌ی الگوی نظارتی حاکم دچار تزلزل می‌شوند. جمله‌ی «برای ما مشکل ایجاد می‌شه» به‌روشنی بیانگر اولویت‌های نهادی است: نه تمرکز بر درک نیازهای روانی و عاطفی نوجوانان بلکه تلاش برای پیشگیری از حاشیه‌ها و حفظ ظاهری نظم.

روایت نیوشا نیز بر بُعد دیگری از همین فضا تأکید می‌کند:

«مثلاً، اگه من با دوستم همو بغل کنیم، ما رو می‌برن دفتر، می‌گن که شما حتماً یه چیز بی‌تونه بوده. مثلاً، همینم باعث می‌شه که جو مدرسه بد شه، چون که مثلاً رابطه‌ی بین دانش‌آموز و مدیر رو خراب می‌کنن. اونم به‌خاطر چی، به‌خاطر این که یه سریا یه سری رفتارهای زشتی نشون دادن و الان مدیر به همه گیر میده.»

این روایت صراحتاً بیانگر آن است که تجربه‌ای فردی و ساده درخصوص ابراز صمیمیت در سایه‌ی فضای بدگمانی و امنیتی مدرسه همچون رفتاری «مسئله‌دار» تعبیر می‌شود. جمله‌ی «شما حتماً یه چیز بی‌تونه بوده» بازتاب نگاهی کنترل‌گر و مبتنی بر بدبینی است که ریشه در ترکیبی از عوامل دارد: از فشارهای نهادی برای نظارت و پیشگیری گرفته تا تصورات فرهنگی بخشی از جامعه نسبت به بدن و صمیمیت و هویت جنسی.

آنچه این دانش‌آموز تجربه می‌کند بازتاب نوعی تنگ‌نظری رایج در بافت فرهنگی گسترده‌تری است: فضایی که هنوز میان محبت و نزدیکی انسانی با رفتار جنسی تمایز روشنی قائل نیست. مدرسه به‌جای آن‌که در این میان نقش تربیتی خود را ایفا کند، خود به بخشی از مسئله تبدیل می‌شود و با سیاست‌های سخت‌گیرانه‌اش بی‌اعتمادی و اضطراب را تقویت می‌کند. در نتیجه، احساساتی که باید منشأ امنیت و پیوند و ارتباط انسانی باشند، به امری پرخطر و پرهزینه تبدیل می‌شوند. در چنین شرایطی، نوجوان وارد نوعی زیست‌جهان تیره و پرابهام از رابطه و هویت می‌شود که در آن ابراز عواطف با تهدید و همچنین اعتماد با خطر یکسان تلقی می‌شود.

۲. شکل‌گیری ارزش‌های معکوس و بازتعریف هویت

در روایت‌های دانش‌آموزان، یکی از وجوه معنادار و درعین‌حال پیچیده‌ی تجربه‌ی زیسته درواقع فرایند شکل‌گیری ارزش‌های معکوس و بازتعریف هویت در بطن روابط میان خود دانش‌آموزان است. این پدیده نه به‌طور مستقیم از سوی نهادهای رسمی مدرسه بلکه از دل مناسبات درون‌گروهی همسالان شکل می‌گیرد. بسیاری از گزارش‌ها و توصیفات به مجموعه‌ای از رفتارها اشاره دارند که می‌توان آن‌ها را ذیل این روند تحلیل کرد. این همان فرایندی است که، به‌ویژه در حوزه‌ی هویت جنسی، هم‌زمان نقشی ساختارشکنانه درخصوص ارزش‌های رسمی و نقشی هنجارساز در درون گروه همسالان ایفا می‌کند. گویی، در واکنشی ناگفته به محدودیت‌های تحمیلی ساختار رسمی مدرسه، نظام ارزشی تازه‌ای از سوی خود دانش‌آموزان شکل گرفته که هرچند به نظر می‌رسد از اراده‌ی جمعی برآمده است، اما دست‌کم در برخی موارد عملاً خود نیز به شیوه‌ای دیگر به بازتولید فرایند طرد و برجسب‌زنی و حذف می‌پردازد. این مضمون را می‌توان ذیل چهار زیرمضمون بررسی کرد.

۱-۲. وارونه‌سازی ارزش‌های جنسی رایج

ویانا یکی از دانش‌آموزانی است که با لحنی آمیخته به تعجب و نارضایتی از فضایی در درون مدرسه سخن می‌گوید که در آن ارزش‌های رایج اجتماعی درباره‌ی گرایش جنسی به‌گونه‌ای معکوس بازتعریف شده‌اند:

«ولین و واضح‌ترین چیزی که من تو ذهنم میاد و توی دبیرستان خیلی توی ذوقم خورد این موضوع بود که خب راجع به همین **LGBTQ** و این گرایش‌هایی که مردم بیشتر دارن باهاش آشنا می‌شن و دارن شروع می‌کنن ازش حمایت بکنن. بعد توی مدرسه‌ی ما مثلاً حالا بچه‌هایی که ما باهاشون دوست بودیم یا با هم صحبت می‌کردیم این احتمالنه‌ترین موردیه که من دیدم، وقتی آدم‌ها رو با گرایششون خطاب قرار می‌دادن و اگه یه نفری از نظرشون حالا به هر دلیلی پایین‌تر بود یا ازش خوششون نمی‌اومد می‌گفتن یارو چقدر استریته، یعنی به جنس مثلاً مخالف خودش گرایش داره.»

در روایت ویانا تجربه‌ای آشکار می‌شود که برای او نه تنها غیرمنتظره بلکه گیج‌کننده و آزاردهنده است: وارونه‌شدن نظام ارزشی رایج. درحالی‌که در گفتمان مسلط جامعه استریت‌بودن وضعیت نرمال تلقی می‌شود، در برخی گروه‌های دانش‌آموزی به نشانه‌ای از عقب‌ماندگی یا ناآگاهی تبدیل شده است. در این فضا، عباراتی چون «چقدر استریت» کارکردی پردکننده پیدا کرده‌اند و حامل قضاوت منفی‌اند. آنچه در این جا رخ داده است دیگر به معنای به رسمیت‌شناسی گرایش‌های جنسی متنوع به عنوان حقوق انسانی نیست، بلکه نوعی وارونه‌سازی آسیب‌زا از نظام ارزشی است. این همان فضایی است که در آن به جای هم‌زیستی و مدارا هنجارهای تازه‌ای با کارکرد طرد و قضاوت شکل گرفته‌اند. این وارونگی نه نشانه‌ی رشد فرهنگی بلکه نمایان‌گر بازتولید خشونت در پوششی جدید است.

تجربه‌ی زیسته‌ی ویانا از نوعی تنش پنهان میان دانش‌آموزانی با گرایش‌ها و سبک‌های متفاوت پرده برمی‌دارد. در این جا، به جای شکل‌گیری درکی همدلانه از تفاوت‌ها نوعی مرزبندی و طرد متقابل پدید آمده است. او به تجربه‌ای اشاره می‌کند که در آن دانش‌آموزان استریت و همچنین کسانی که تمایلی به نمایش گرایش جنسی خاصی ندارند در معرض تمسخر یا قضاوت یا حتی حذف از سوی هم‌کلاسی‌هایشان قرار می‌گیرند.

اما این تجربه صرفاً مربوط به عملکرد مدرسه نیست، هرچند نمی‌توان نقش سلبی مدرسه را در این زمینه نادیده گرفت. می‌توان گفت، آنچه در روایت ویانا رخ می‌دهد نتیجه‌ی ترکیبی از عوامل گسترده‌تر فرهنگی و رسانه‌ای است. گفتمان‌های رایج در شبکه‌های اجتماعی که گاهی با دوقطبی‌سازی افراطی و الگوهای رفتاری برگرفته از نسخه‌های نامتوازن برخی جنبش‌های جهانی، مانند فمینیسم یا کویر رادیکال، همراه هستند می‌توانند در ذهن نوجوانان نوعی مرجعیت تازه ایجاد کنند که به جای گفت‌وگو بر تمایز و مقاومت متقابل تکیه دارد.

به این ترتیب، سلطه از نو بازتولید می‌شود، اما این بار نه از طرف بالا یا همان ساختار رسمی، بلکه نوعی سلطه‌ی درون‌زا و افقی از سوی برخی گروه‌های همسالان. این وارونگی ارزشی ممکن است به جای آزادی و پذیرش فشار روانی تازه‌ای بر دانش‌آموزانی تحمیل کند که با هنجار نوظهور هم‌راستا نیستند. برای ویانا، این تجربه

نشانه‌ی رهایی نیست، بلکه نشانی از تغییر شکل فشار اجتماعی و استمرار در زمینه‌ی حذف روانی است، منتها با چهره‌ای متفاوت.

در برخی روایت‌های دیگر، همچون تجربه‌ی عسل، آنچه برجسته می‌شود گذشته از وارونگی ارزش‌ها همانا شکل‌گیری نوعی سازوکار طرد اجتماعی در دل همین ارزش‌های نوظهور است:

«یکی از بچه‌ها توی مدرسه به ما می‌گفت که کسایی که به پسرها گرایش دارن و استریتن، بدبختن، لوزن (بازنده)، بازنده‌ی بازی هستن. آره، بعد لوزر خیلی بدبخت حساب می‌شه و تو اگه می‌خواستی بری تو جمعه‌شون و باهاشون صمیمی بشی، مخصوصاً دبیرستان که به‌رحال تو نیاز به ارتباط‌گرفتن با آدم‌ها داری، این جوریه که تو رو نمی‌پذیرن و اون‌ها این‌جوری بودن که ما اصلاً نمی‌تونیم با تو حرف بزنیم، تو چه‌جوری می‌تونی یه پسر تحمل کنی.»

روایت عسل نشان می‌دهد که در فضای روابط میان همسالان هنجارهای تازه‌ای شکل گرفته است که بر نوعی گرایش جنسی مبتنی است. در این فضا، استریت‌بودن گذشته از این‌که بی‌ارزش است، ذیل برجسب‌هایی چون «لوزر» یا «بدبخت» نوعی انگ تلقی می‌شود. نتیجه‌ی این نگرش، محرومیت از پیوندهای اجتماعی و احساس انزوا برای افرادی چون عسل است که حاضر یا قادر به انطباق با الگوهای جدید نیستند.

این تجربه از شکل‌گیری نوعی قدرت درون‌گروهی خبر می‌دهد که همانند نهادهای رسمی نقشی انضباطی ایفا می‌کند. نوجوان‌هایی که با هنجارهای جدید همخوانی ندارند طرد می‌شوند. اگرچه این طرد از سوی ناظم یا معلم صورت نمی‌گیرد، اما به همان اندازه محدودکننده و آسیب‌زننده است. بنابراین، مدرسه از این نظر نیز می‌تواند صحنه‌ای برای بازتولید تبعیض باشد و این بار با زبانی تازه و نشانه‌هایی متفاوت.

آیدا در این باره می‌گوید:

«بعد، حالا اگه یکی دربیاد بگه من استریتیم، فکر می‌کنن یارو هوموفوبیکه (هم‌جنس‌گراهراس). مثلاً داخل مدارس طوری شده که اگه من دربیام بگم من

لزبین نیستیم، من بایسکشوال نیستیم، من استریتیم، میگن برو بابا تو
هوموفوبیک، فلان هستی، خب نه من هوموفوبیک نیستیم، من فقط استریتیم.»

این روایت نشان می‌دهد که در فضای جدید مدرسه حتی هویت‌هایی که پیش‌تر در جایگاه اکثریت یا هنجار اجتماعی قرار داشتند با سوءتفاهم و فشارهای جدیدی مواجه‌اند. این جاست که برچسب‌زنی فقط اقلیت‌های جنسی را دربر نمی‌گیرد و به همه‌ی دانش‌آموزان تحمیل می‌شود. هویت جنسی از تجربه‌ای شخصی به میدان کشمکش‌های اجتماعی تبدیل می‌شود. این وضعیت درواقع مصداقی روشن از وارونه‌شدن ارزش‌های رایج جنسی و همچنین اختلالات و آسیب‌های مربوط به آن است. در چنین وضعیتی، استریت‌بودن به‌جای این‌که به‌عنوان یکی از حالت‌های نرمال تلقی شود، بعضاً طرد می‌شود یا همچون نوعی دشمنی بالقوه برای گرایش‌های LGBTQ تلقی می‌شود.

۲-۲. التزام به تمایز قائل شدن میان بافت‌های مختلف اجتماعی

در فضای مدرسه، همیشه شکل‌گیری هویت‌های جدید و تغییر ارزش‌ها با پذیرش همگانی همراه نیست. برخی دانش‌آموزان، در مواجهه با گسترش صمیمیت‌های فیزیکی یا روابط عاطفی آشکار میان همسالان خود، احساس ناراحتی یا مرزهای رفتاری خدشه‌دارشده را تجربه می‌کنند. این واکنش‌ها لزوماً از موضع مخالفت با گرایش‌های جنسی متفاوت نیست و از جایگاه حفظ حریم عمومی و کنترل فضای مشارکت جمعی و تصور خاصی از «رفتار مناسب در مدرسه» شکل می‌گیرد. مهتاب در توصیف دو دانش‌آموزی که رابطه‌ای نزدیک با یکدیگر دارند چنین می‌گوید:

«دو تا دختر هستن، این دو نفر خیلی با هم جی‌جی‌باجی هستن و یه نفرشون همین حالت پسرانه‌طور داره، همین تامبوی... بغل هم بودن... من می‌گم اگه این‌طوری‌ان یا اگه رابطه‌ی خاصی دارن، بیرون از مدرسه می‌تونن این کارو انجام بدن نه توی مدرسه...»

راوی این روایت میان حریم خصوصی و عمومی نوعی تمایز قائل است و بر این باور است که مدرسه باید به‌عنوان فضای آموزشی از برخی نمودهای عاطفی و فیزیکی

دور نگه داشته شود. این تمایز الزاماً ریشه در مخالفت با گرایش جنسی خاصی ندارد و از تلقی مشخصی از «مناسبت» و «نظم رفتاری» در بستر نهادی مدرسه ناشی می‌شود.

غزل نیز در روایت خود بر نوعی اغراق در بروز احساسات و صمیمیت تأکید می‌کند:

«من معتقدم توی مدرسه... به نظر من اینجا نباید کارهای دیگه اتفاق
بیفته... اینا مثلاً هی به صورت اغراق آمیز به هم محبت می‌کنن و همدیگرو بوس
می‌کنن خیلی زیاده... یه کم حالت چشندش طور به من دست می‌ده.»

آنچه از این روایت‌ها برمی‌آید، تلاش برای حفظ چارچوبی رفتاری است که برای برخی دانش‌آموزان همچنان نوعی هنجار پذیرفته شده است. آن‌ها، با احساس ناهماهنگی یا فشار از جانب ارزش‌های در حال تغییر، خود را در موقعیتی می‌بینند که یا باید سکوت کنند یا با بیان دیدگاه‌شان در معرض قضاوت قرار گیرند. در این میان، نسبت میان صمیمیت و مشروعیت و نمایش عاطفه به موضوعی مناقشه‌برانگیز مبدل می‌شود. دانش‌آموزانی که با الگوهای نوظهور روابط احساسی در مدرسه همراهی نمی‌کنند الزاماً در اقلیت نیستند، اما ممکن است احساس بی‌جایی کنند یا حتی دست به مقاومت بزنند. به این ترتیب، مدرسه به صحنه‌ای از تنش‌های رفتاری و گفتگمانی تبدیل می‌شود که در آن پیوسته درباره‌ی مرز میان بیان آزاد هویت و رعایت هنجارهای رفتاری چانه‌زنی می‌شود.

۲-۳. ترند شدن هویت تامبوی ۳ و محبوبیت آن

در سال‌های اخیر، فضای مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری هویت نوجوانان شاهد ظهور و گسترش هویت‌هایی بوده است که بیرون از چارچوب‌های سنتی جنسیتی تعریف می‌شوند. یکی از نمودهای این دگرگونی، محبوبیت روزافزون «هویت تامبوی» در میان برخی دختران نوجوان است؛ هویتی که در ظاهر با پوشش پسرانه و رفتارهای غیرکلیشه‌ای و فاصله‌گیری از نقش‌های جنسیتی تثبیت شده شناخته می‌شود و می‌تواند حامل صورت‌بندی‌های تازه‌ای در خصوص مفاهیم «خود» و «قدرت» و «رابطه» باشد.

تامبوی بودن برای برخی نوجوانان صرفاً انتخابی برای متفاوت بودن یا فرار از کلیشه‌های زنانه نیست، بلکه به مثابه‌ی شکل خاصی از خودبیانگری و بدن‌مندی و کنش‌گری اجتماعی نیز هست. این هویت گاه به فضاهایی تعلق دارد که در آن دختران تامبوی در موقعیت‌های عاطفی فاعلانه در مرکز توجه همسالان قرار می‌گیرند یا حتی ابژه‌ی میل دیگر دانش‌آموزان می‌شوند. از این رو، «تامبوی بودن» را می‌توان شکلی از ابراز هویت و بازتعریف مرزهای روابط بین نوجوانان تلقی کرد. مهتاب در روایت خود به این نکته اشاره می‌کند که دخترانی با سبک تامبوی اغلب در نقش «کراش مدرسه» ظاهر می‌شوند. آن‌ها کسانی هستند که با اعتمادبه‌نفس بالا و حس غرور از جایگاه اجتماعی خود سخن می‌گویند. این موقعیت نشان‌دهنده‌ی نوعی تحول در نگاه دانش‌آموزان به هویت‌های غیرمعارفی است که پیش‌تر ممکن بود طرد شوند، اما اکنون به عنوان نشانه‌ای از جذابیت و اعتبار اجتماعی شناخته می‌شوند:

«همین باعث می‌شه که مثلاً این موکوتاه‌ها، مثلاً می‌شن کراش مدرسه. بعد،

حالا همین به اصطلاح تامبوی‌ها خیلی با خودشون حال می‌کنن که آره من

کراش مدرسه‌ام، من اصلاً خدام. همشون همچین شخصیتی دارن.»

تامبوی بودن صرفاً نوعی سبک ظاهری یا رفتاری نیست و نشانگر قدرت و خودباوری و حضور پررنگ در ساختار غیررسمی روابط مدرسه است. چنین بازنمایی‌هایی بیانگر بازتعریف ارزش‌ها و معیارهای پذیرفته‌شده در میان نوجوانان است که با فضای رسمی مدرسه تفاوت دارد.

دایانا نیز تأکید می‌کند که تغییر در ظاهر، مثلاً کوتاه کردن مو، می‌تواند به عنوان یکی از نشانه‌های هویت تامبوی به مشهورشدن فرد در مدرسه بینجامد:

«مثلاً چون که هرکسی که مدل تامبوی داره، حالا بچه‌های مدرسه جذب

اون می‌شن، مثلاً تا یکی مثلاً موهایش رو کوتاه می‌کنه داخل مدرسه بعدش

مشهور می‌شه.»

این عمل نمادین به جای این که با طرد یا مخالفت مواجه شود با تحسین و پذیرش روبه‌رو می‌شود و فرد را در کانون توجه قرار می‌دهد. چنین تجربه‌هایی بازتاب

تغییر معنایی هستند که به افراد اجازه می‌دهد هویت خود را به شیوه‌ای جسورانه و مشروعیت‌یافته ابراز کنند.

در همین راستا، نگار نیز از شکل‌گیری فضای ارزشی تازه‌ای سخن می‌گوید که در آن عضویت در گروه تامبوی با صفاتی مانند «خفن‌بودن» و «باکلاس‌بودن» همراه شده است:

«حسی به وجود اومده که انگار هر کی جزو این گروه باشه خفن محسوب

می‌شه... باکلاسه، یه جورایی برتره.»

این واژگان نشان می‌دهند که تامبوی‌ها در نگاه برخی همسالان واجد موقعیتی خاص و محترم هستند. چنین تجربه‌هایی به‌وضوح از تحول در ساختار نمادین روابط نوجوان‌ها خبر می‌دهند؛ ساختاری که در آن تمایز نه‌تنها پذیرفته بلکه تحسین می‌شود.

باین‌حال، روایت برخی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تامبوی‌بودن صرفاً به سبک پوشش یا رفتارهای غیرکلیشه‌ای محدود نمی‌شود و گاه حامل نوعی جابه‌جایی در نقش‌های جنسیتی و عاطفی نیز هست. مبینا در روایت خود به وضعیتی اشاره می‌کند که در آن تامبوی‌ها نه‌فقط به‌عنوان «دخترانی متفاوت» بلکه به‌مثابه‌ی فاعلان عاطفی در روابطی شبه‌رمانتیک ایفای نقش می‌کنند؛ جایگاهی که پیش‌تر عمدتاً مختص پسران یا موقعیت‌های بیرون از مدرسه تصور می‌شد:

«کلاً من تو مدرسه چیزی که می‌بینم مثلاً دخترهایی که موهاشون کوتاهه

و پسرونه‌س، مثلاً یه سری دخترهایی هستن که دلشون می‌خواست با اینا دوست

باشن، بیشتر از دوست، یه جورایی باشن... انگاری اینا دوست‌دختر طرفن.»

در این روایت، گویی این افراد توانسته‌اند در تجربه‌های عاطفی و رمانتیک جایگاه فعال‌تری به دست بیاورند و در نقش «پیش‌برنده‌ی رابطه» ظاهر شوند. این وضعیت از یک‌سو نشانه‌ای از گسترش قلمرو بیان جنسیتی و بازتعریف نقش‌هاست و از سوی دیگر می‌تواند به ایجاد نوعی دینامیسم عاطفی متفاوت در فضای مدرسه بینجامد.

روایت آریانا از روابط پرتنش و گذرای میان دانش‌آموزان این بُعد را روشن‌تر می‌کند:

«حالا کسی که روی آید کراش زده با آیداً مثلاً وارد رابطه می‌شن... خیلی جدی وارد رابطه می‌شن... کم‌تر از یکی دو ماه خراب می‌شه دیگه... بعد دوباره فلان تامبوی میره با یکی دیگه... تا آخر همه‌ی بچه‌های مدرسه رو انگشت کنن... خب، این فضای مدرسه خوب نیست.»

در اینجا، تامبوی بودن صرفاً نوعی ابزار خودبیانگری نیست و در بستری از محبوبیت و کنشگری عاطفی و روابط پرستایی تعریف می‌شود که اغلب ناپایدار و پرنش و فاقد حمایت ساختاری‌اند. از دیدگاه پدیدارشناختی، این ناپایداری صرفاً بازتاب تصمیمات هیجانی نوجوانان نیست و واکنشی به وضعیت روانی و اجتماعی آن‌ها نیز به حساب می‌آید. این نیاز به دیده‌شدن و پذیرفته‌شدن و تجربه‌ی احساسات شدید با فقدان سازوکارهای حمایتی و گفت‌وگوهای هویتی همراه شده است. از این‌رو، آنچه ظاهراً به‌عنوان ترند محبوب تامبوی شناخته می‌شود می‌تواند در سطوح عمیق‌تر به شکل خاصی از کنش‌گری نوجوانان برای بازتعریف نقش‌های عاطفی و جنسیتی تبدیل شود. این ابزار وجود گرچه مشروع و واجد معناست، اما در غیاب گفت‌وگو و حمایت کافی گاه به شکل‌هایی آسیب‌زا بروز پیدا می‌کند.

۲-۴. تفکیک میان گرایش واقعی با تجربه‌ی گذرا و رفتار مرتبط با ترند

در محیط مدرسه، هویت جنسی نوجوانان علاوه بر این‌که بازتابی از گرایش‌های واقعی آن‌هاست، در ارتباط با عوامل اجتماعی و محدودیت‌های ارتباطی و روندهای فرهنگی رایج شکل می‌گیرد. پیش از ورود به بحث اصلی، باید به نکته‌ای بدیهی اما مهم اشاره کرد: تجربه‌های اولیه‌ی کشش یا علاقه‌ی عاطفی و حتی گاه جنسی به هم‌جنس در دوران نوجوانی پدیده‌ای شناخته‌شده است، به‌ویژه در محیط‌های تک‌جنسیتی که امکان تعامل با جنس مخالف محدود است. این نوع تجربه‌ها بخشی طبیعی از فرایند رشد جنسی و عاطفی‌اند و لزوماً بیانگر هویت پایدار نیستند.

تمرکز این بخش بر تمایز میان دو شکل دیگر از کنش جنسی - هویتی در مدرسه است: از یک‌سو، گرایش پایدار به هم‌جنس و از سوی دیگر رفتاری که صرفاً در واکنش به ترندهای فرهنگی یا برای کسب مشروعیت اجتماعی انجام می‌شود. برخی دانش‌آموزان روایت می‌کنند که افزایش پذیرش اجتماعی نسبت به گرایش‌های

متنوع و نیز گسترش حمایت‌های فرهنگی از گروه‌های اقلیت فضایی جدید ایجاد می‌کند که در آن برخی رفتارها به شکل ترند و نشانه‌ای از «به‌روزبودن» یا «آوانگاردبودن» درمی‌آیند. در این وضعیت، تمایلاتی بروز پیدا می‌کنند که نوعی واکنش به محدودیت‌های مدرسه یا موضوع جلب توجه یا منطبق‌شدن با فرهنگ غالب نوجوانان به حساب می‌آیند.

غزل از تمایز میان گرایش‌های پایدار و گرایش‌های متأثر از ترند صحبت می‌کند:

«به‌هرحال، تو این دهه، ما داریم تو بیست - بیست‌وپنج زندگی می‌کنیم و مخصوصاً مایی که جوون‌تریم همه‌مون با این مسئله اوکیم و تو همین جو بزرگ شدیم، خب باهاش کنار میایم... ولی یه سری از دانش‌آموزا واقعاً همچی گرایشی ندارن... مثلاً بابا فلانی لزبین نیست، فقط جو شو داره.»

از این منظر، بخشی از رفتارهای منتسب به هویت‌های جنسی نوظهور را می‌توان نوعی کنش نمادین در واکنش به ساختار سرکوب‌گر مدرسه دانست. این نوع واکنش گرچه می‌تواند نقشی اعتراضی و هویت‌ساز ایفا کند، اما لزوماً بیانگر هویتی پایدار نیست. ضمناً باید به این نکته نیز پرداخت که مسئله‌ی LGBTQ چگونه در مدرسه به مسئله‌ای مرکزی و پررنگ تبدیل شده است. در سال‌های اخیر، با گسترش فضای مجازی و رسانه‌ها و الگوهای جهانی، گفت‌وگو درباره‌ی حقوق و هویت‌های جنسیتی متنوع به بخشی از فرهنگ عمومی نوجوان‌ها بدل شده است. برای بسیاری از نوجوانان، آشنایی با اوصاف جنسیتی همچون بایسکسوال یا نان‌باینری یا ترنس از طریق تجربه‌ی زیسته شکل نمی‌گیرد و نوعی الگوبرداری از فضای رسانه‌ای و سلبریتی‌هاست که این آشنایی را شکل می‌دهد. در چنین شرایطی، ابراز یک هویت جنسی «غیرمتعارف» در محیط مدرسه گاه به‌عنوان نشانه‌ای از آگاهی یا جسارت یا تعلق به جامعه‌ی جهانی دیده می‌شود، بی‌آن‌که لزوماً پشت آن تجربه‌ای شخصی وجود داشته باشد.

نتیجه گیری

در قسمت قبل، به توصیفات و گزارش‌های دانش‌آموزان درباره‌ی روابطشان با هم‌کلاسی‌هایشان ذیل دو مضمون کلی نظم بخشیدیم:

(۱) سرکوب و نفی هرگونه تخطی از زیست‌جهان دستوری؛

(۲) شکل‌گیری ارزش‌های معکوس و بازتعریف هویت (البته هریک از این دو مضمون دربرگیرنده‌ی مضامینی فرعی نیز هستند).

تحلیل روایت‌های دانش‌آموزان نشان داد که مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای اجتماعی‌شدن و هویت‌یابی نوجوانان واجد پیچیدگی‌های هویتی و ارزشی فراوانی است که برخلاف تصور رایج صرفاً به دوگانه‌ی «فشارهای رسمی از سوی نهاد مدرسه» و «آزادی‌طلبی دانش‌آموزان» ختم نمی‌شود و در درون خود فضای همسالان نیز باعث بازتولید نوعی قدرت و طرد و هنجارمندی می‌شود.

فضای ارزشی معکوس که در واکنش به نظام‌های رسمی و سنتی شکل گرفته است خود به عرصه‌ای تازه از نظارت و طرد و اجبارهای پنهان مبدل شده است. پدیده‌هایی چون ترندشدنِ هویت تامبوی و قضاوت‌های مبتنی بر ظاهر و ناپایداری روابط همگی نشان از آن دارند که نوجوانان در فرایند هویت‌یابی علاوه بر فشار نهادهای آموزشی با هنجارهای نوظهور در میان همسالان نیز مواجه‌اند. این هنجارها بعضاً خود به بازتولید شکل دیگری از مکانیسم‌های قضاوت و سرکوب و یکدست‌سازی منجر می‌شود.

دراین‌میان، تجربه‌ی برجسب‌زنی و طرد گذشته از اقلیت‌های جنسی حتی درخصوص دانش‌آموزان استریت یا کسانی صورت می‌گیرد که ظاهر یا سبک زندگی‌شان با کلیشه‌های رایج در تضاد است. این موضوع آشکار می‌سازد که مدرسه به میدان کشمکش‌های چندلایه‌ی هویتی بدل شده است. این وضعیت نوجوانان را به‌سمت نوعی «مدیریت نمایشی درخصوص خود» سوق می‌دهد؛ شکلی از خودسانسوری و بازیگری اجتماعی که با اضطراب و ازخودبیگانگی و پنهان‌کاری همراه است.

از منظر پدیدارشناختی، می‌توان گفت که زیست‌جهان نوجوانان در مدرسه درواقع عرصه‌ای سیال و متناقض و چندوجهی است. در این زیست‌جهان، هویت جنسی نه در خلأ که در پیوندی تنگاتنگ با ساختارهای رسمی و هنجارهای همسالان و ترندهای فرهنگی و بازخوردهای لحظه‌ای شکل می‌گیرد. در چنین بستری، مدرسه علاوه بر این که نمی‌تواند از تنوع هویت جنسی به‌شکلی مؤثر حمایت کند، خود نیز به عاملی در بازتولید فشار و قضاوت و ناامنی روانی تبدیل شده است.

براین‌اساس، لازم است با نگاهی حساس‌تر و چندبعدی‌تر و تجربی‌تر به واقعیت زیسته‌ی نوجوانان در محیط‌های آموزشی توجه کنیم؛ نگاهی که به‌جای تمرکز صرف بر نظم و انضباط یا شعارهای کلی‌نگر درباره‌ی هویت^۱ مجال این را فراهم کند که صداهای گوناگون و متضاد و گاه متناقض نوجوانان شنیده شود. تنها از این مسیر است که می‌توان در جهت تبدیل مدرسه به فضایی برای رشد و تجربه و پذیرش گام برداشت و نه این‌که آن را صرفاً به صحنه‌ای از جدال و ترس و پنهان‌کاری تبدیل کرد.

^۱. Free imaginative variation

^۲. نک به

لطفی، مهوش و دیگران. «اعتبار در پژوهش‌های پدیدارشناختی». مجله‌ی جامعه‌شناسی/ایران، ش ۲۵ (بهار ۱۴۰۳).

^۳. تامبوی (Tomboy) به دخترانی اطلاق می‌شود که در ظاهر یا رفتار یا علایق خود ویژگی‌هایی را بروز می‌دهند که در فرهنگ غالب به‌عنوان خصایص «مردانه» یا «پسرانه» شناخته می‌شود. معمولاً، این سبک زیستی با نقش‌ها و انتظارات جنسیتی مرسوم در تقابل قرار دارد و لزوماً نشان‌دهنده‌ی گرایش جنسی خاصی نیست.

منابع

Beck, Cheryl Tatano. (1994). "Reliability and validity issues in phenomenological research". *Western Journal of Nursing Research*, 16(3), 254-267.

Giorgi, Amedeo. (2012). "The Descriptive Phenomenological Psychological Method". *Journal of Phenomenological Psychology*, 43. 3-12.